



## مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية مجلة علمية محكمة

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 الثاني

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

| أولاً : إدارة 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    |                                                              |                                                                           |
| Dr. Assistant Prrofessor .<br>Sujan Monda | MA,Mphil , PHD, PG<br>Diploma in Linguistics                 | Humanities and Applied<br>Science Meerut Institute<br>of Technology India |
| Dr. Oliver Scharbrodt                     | Department of<br>Theology and Religion                       | University of<br>Birmingham\ United<br>Kingdom                            |
| 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.د. 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 : ٠٢٦٦٤٢٢٩٥ (ص.ب : ٨٨)

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

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

---

**مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية (مجلة علمية مُحَكَّمة)**  
**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 صفحــــــــــــة 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 المعتذر 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، ثم متن البحث، ثم الهوامش، ويُختتم بمصادره .
- تُذكر هوامش البحث :
- باتّباع أسلوب الترقيم بحسب أسبقية ذكر المصدر، وتذكر في النهاية على الوجه الآتي :
- اسم المصدر ، ثم اسم المؤلف ، ثم مكان النشر وتاريخه، أو اسم المجلة ، ثم المجلد ، ثم العدد، ثم 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 ومحتويّاً 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 .

## محتويات العدد

| ت  | عنوان البحث                                                                                        | اسم الباحث                              | الصفحات |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------|
| ١  | أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية | سرى مؤيد الصراف<br>أفاق عبد الغني علي   | ١٧-٧    |
| ٢  | اللياقة العقلية لدى طلبة الصف الرابع العلمي                                                        | الاع محسن حبيب.<br>الهام جبار فارس.     | ٢٧-١٨   |
| ٣  | التجاهل الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية.                                  | أرتقاء يحيى حافظ<br>أمير يوسف عبد النبي | ٣٤-٢٨   |
| ٤  | حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي                                                 | حسن فرحان ديوان<br>كريم بلاسم خلف       | ٤٥-٣٥   |
| ٥  | بناء اختبار التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الرابع العلمي                                         | حلا عباس فرحان<br>هادي كطفان الشون      | ٥٨-٤٦   |
| ٦  | المدخل الضمني وأهميته في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات المرحلة الإعدادية.                     | فاضل ناهي عبد عون<br>ختام عسكر حمادي    | ٦٤-٥٩   |
| ٧  | استراتيجيات التعلم النشط ودورها الايجابي في العملية التعليمية                                      | رسل حسين ملال<br>يحيى خليفة الشريفي     | ٧٢-٦٥   |
| ٨  | لمدرسي (CFESP) بناء برنامج تدريبي على وفق استراتيجيات المرحلة المتوسطة واثره على تحصيل طلبتهم      | مصطفى لفته ماضي<br>غاده شريف عبد الحمزة | ٨٣-٧٣   |
| ٩  | التدوير العقلي وعلاقته بالمعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط                     | حسن قاسم محمد<br>اريج خضر حسن           | ٩٥-٨٤   |
| ١٠ | التنافر المعرفي لدى طلبة الإعدادية                                                                 | ريام جليل حسوني.<br>كاظم جبر الجبوري    | ١١٢-٩٦  |
| ١١ | التفكير الشمولي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات                                    | سعد ميري كاظم<br>بان حسن مجيد           | ١١٩-١١٣ |
| ١٢ | التفكير الفراغي لطلبة الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات                                         | سلام كاظم عناد<br>لينا فؤاد جواد        | ١٢٨-١٢٠ |
| ١٣ | اثر انموذج التعليم الواقعي في التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات      | سماء علاء خليل                          | ١٤١-١٢٩ |
| ١٤ | استراتيجية اليد النشطة وأثرها في الفضول العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم       | شيماء عيدان جساب<br>نبال عباس المهجة    | ١٥٤-١٤٢ |
| ١٥ | "اتخاذ القرار الصحي لدى طلبة قسم علوم الحياة " اتخاذ القرار الصحي                                  | علاء احمد عبد الواحد<br>طارق جاسم محمد  | ١٦٢-١٥٥ |
| ١٦ | ((توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة))                                                    | طيبة فائز كاظم<br>خالد أبو جاسم         | ١٧٩-١٦٣ |
| ١٧ | بناء مقياس الذكاء الانفعالي لطلاب الصف الرابع العلمي                                               | عدنان محسن رضا<br>عادل عيدان عبد        | ١٩٠-١٨٠ |
| ١٨ | الطلاقة اللفظية رؤية معاصرة في الحقول التربوية                                                     | عدي زكي عبدالامير<br>يحيى خليفة حسن     | ٢٠٠-١٩١ |

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

|          |                                                         |                                                                                                            |        |
|----------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| ٢١٣-٢٠١  | علاء عزارة حسين<br>أحسان حميد عبد                       | المثابرة الدراسية لدى طلاب الصف الخامس العلمي                                                              | ١<br>٩ |
| ٢٢١-٢١٤  | علي محيسن تالي<br>يحيى خليفة حسن                        | الوعي الأدبي رؤية إثنائية حديثة في دروس الأدب والنصوص                                                      | ٢<br>٠ |
| ٢٣٣-٢٢٢  | معد صالح فياض<br>قدامة كردي محمد                        | أثر استراتيجية تطبيق المبادئ في تنمية الابداع الجاد لدى طلاب<br>الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع    | ٢<br>١ |
| ٢٤٠-٢٣٤  | علاء احمد عبد الواحد<br>محمد علي سلمان<br>كدر           | المحطات العلمية الاستكشافية وتوظيفها في التعليم                                                            | ٢<br>٢ |
| ٢٥٤-٢٤١  | محمود خليل حمد                                          | اثر استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) في تنمية التذوق الادبي<br>لدى طلاب الصف الخامس الادبي                   | ٢<br>٣ |
| ٢٧١-٢٥٥  | شيماء خيري فاهم<br>مريم عبد الكريم<br>لفلوف             | النص الحكائي في (فيض الخاطر لأحمد أمين                                                                     | ٢<br>٤ |
| ٢٩٢-٢٧٢  | مصطفى سهيل كاظم<br>مهى علي                              | فاعلية استراتيجية Wheatly's في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية<br>التفكير المتشعب لدى المتعلمين (دراسة تجريبية) | ٢<br>٥ |
| ٣٠٠-٢٩٣  | نداء قاسم محمد                                          | اثر استخدام استراتيجية اخر سؤال على التحصيل في مادة الاحصاء<br>لدى طالبات المرحلة الثالثة                  | ٢<br>٦ |
| ٣١٠-٣٠١  | ازهار عبد ريسان<br>نور محمد جاسم<br>ميس علاء الدين غانم | تحليل محتوى كتاب الرياضيات على ضوء التفكير التحليلي لدى<br>المرحلة الاعدادية                               | ٢<br>٧ |
| ٣١٧-٣١٠  | ورود هاتو هادي علي                                      | آليات التعليم في أوروبا خلال العصر الوسيط                                                                  | ٢<br>٨ |
| ٣٢٧-٣١٨  | افتخار زكي عليوي<br>مروان سليم عويد                     | واقع النظرية الصراعية في ظل التحولات الاجتماعية العراقية<br>المعاصرة، صراع الحداثة والتقليد أنموذجاً       | ٢<br>٩ |
| ٣٤٧-٣٢٨  | Omar Abid<br>Salih                                      | The Impact of TGS Model on the Preparatory<br>Students' Depth of<br>Knowledge in English                   | ٣<br>٠ |
| ٣٥٨ -٣٤٨ | Fadhil Abbas<br>Fadhil<br>Basim<br>Mahammad<br>Jasim    | The mental processes of secondary school<br>mathematics teachers according to the preseeisen<br>model      | ٣<br>١ |



## أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية

أ. م. د. سري مؤيد الصراف - كلية التربية / جامعة واسط

م. آفاق عبد الغني علي

### ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية ، وللوصول الى هذا الهدف تم صياغة فرضية البحث وللتحقق من هذه الفرضية تم اختيار عينة من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة واسط وتوزعت هذه العينة الى مجموعتين احدهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٤٥) طالب وطالبة والآخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (٤٠) طالب وطالبة ، واجريت عملية التكافؤ على مجموعتي الدراسة في متغيرات (العمر الزمني ، الذكاء ، المعرفة السابقة ) وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفقا لاستراتيجية PQ4R ، والمجموعة الضابطة وفقا لطريقة التقليدية ، وتطلبت الدراسة وجود أداة واحدة ، الاولى اختبار تحصيلي في مادة مناهج وطرائق التدريس وتكون بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفقاستراتيجية PQ4R على المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل .

**الكلمات المفتاحية :** استراتيجية PQ4R ، التحصيل ، مادة المناهج وطرائق التدريس.

### The effect of the PQ4R Strategy on the achievement of curricula and teaching methods among Students of the Arabic Language Department, College of Education.

#### Summary:

Current research aims to know the effect of the PQ4R Strategy on the achievement of curricula and teaching methods among Students of the

Arabic Language Department, College of Education. One of them represents the experimental group numbering (45) Students ,and the other represents the control group numbering( 40) . The process of equivalence was conducted on the two Study groups in the Variables of chronological age intelligence and previous Knowledge . The Control group was taught according to the traditional method Teaching . Consists of 30 objective test items of multiple test type. After data collection and Statistical analysis ,the results showed the superiority of the experimental . group Students Who Studied according to thePQ4R Strategy over the students of the control group Who Studied according to the traditional method in the achievement test.

Key words: the PQ4R Strategy . achievement, Curriculum and general teaching methods.

### الفصل الاول

#### مشكلة البحث :

لقد غدت المسيرة التعليمية في عصرنا هذا مشروعاً انسانياً طويلاً الأمد ، يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والابداع الداخلي للطالب، من أجل مدة بالادافعية والرغبة في تحقيق ذاته ومع ذلك ، فإن الاتجاه التربوي السائد في العديد من المؤسسات التربوية الحالية مازال يعتمد على طرق التلقين والتعلم التقليدي، التي تقلل من شأن الطالب وتصنع منه متعلماً إشكالياً سلبياً ينتظر دوره دوماً في المشاركة ، وفي الوقت الذي يحدده المعلم وفقاً لما يراه ، وقد يؤدي هذا الى كبت مواهبه وإطفاء الشعلة الابداعية لديه ، علماً أن مصادر المعرفة والعلم المتوافرة للطلبة في هذه الايام متنوعة ووفيرة ويمكن الوصول اليها بطرق سهلة وجذابة دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها ، لذا لم يعد دور المعلم مقتصرأ على توصيل المعلومات فقط بل يتعدى ذلك بكثير إذ إنه صار مسؤولاً عن بناء شخصية الطالب، الباحث، الناقد، المفكر والمستقل، الذي يستطيع الوصول الى المعلومات وتوسيع آفاقه ذاتياً، لذا وجب تطوير مهارات الطلبة لأنهم معلمي المستقبل، وادخال استراتيجيات حديثة في التدريس لتكون اداة تربوية فعالة ومؤثرة لمساعدتهم على التفكير والتعلم والتقدم على جميع الأصعدة الإنسانية ، الفكرية والاجتماعية( السلتي،٢٠١٥: ٢٥) وقد أوصت معظم المؤتمرات العلمية سواء في داخل العراق مثل المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية (٢٠٠٥) والمؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في جامعة واسط (٢٠١٩) والمؤتمر العلمي الاول الذي عقد في جامعة صلاح الدين ( ٢٠١٩ ) وخارج العراق مثل المؤتمر العلمي الاول لجامعة قناة السويس في مصر ( ٢٠٢٠)، فضلاً عن الكثير من الندوات والمؤتمرات في جميع انحاء العالم على استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة وفي ضوء خبرة الباحثان المتواضعة التي يمتلكانها في مجال التدريس لسنوات عدة فقد لاحظنا أن التدريس الذي يزود الطلبة بالمعلومات والمهارات يحتاج إلى الكثير من التوضيح والتقريب لإيصال المعلومات الى ذهن المتعلم ، علماً أن التدريس في الوقت الحالي تقليدياً تلقينياً يبتعد عن التفكير والابداع والنقد وعن العمليات العقلية العليا مما يجعل الطالب فاقداً لروح البحث والتفكير السليم ، وأن درجات الطلبة في مادة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للمرحلة الثالثة كلية التربية للعلوم الانسانية ، ولاسيما في الامتحانات الشهرية هي درجات متدنية



مما يدل على ضعف مستواهم العلمي في هذه المادة، لذا يجب تدريس مفردات هذه المادة باستراتيجيات حديثة تساعد الطالب على التذكر وربط المعلومات التي يقرأونها ببعضها البعض بشكل فعال وبطريقة منظمة ومتسلسلة تسهل على الطالب ويبقى أثرها وتقود الى تعليم أكثر فاعلية وعمق، للوصول الى التعلم الحقيقي حتى يدرك الطلاب محتويات ما يقرأونه مما يساعدهم على نقل تعلمهم الى مواقف التعلم الأخرى. (عطية ، ٢٠١٠ : ٤٢) ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي **ما أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية ؟**

#### أهمية البحث :

أخذت التربية اتجاهات حديثة تسير بخطى مسرعة ، مستوحية غاياتها من المكتشفات الحديثة التي تقدمها البحوث العلمية والتجريبية في ميدان التربية وعلم النفس ، والتي تؤكد أهمية المتعلم والعناية به وبمبوله واهتماماته واتصال المدرس بالمجتمع ، وتنوع طرق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عملية التعلم ، فيعد أن كانت تعتمد على الحفظ والتسميع اتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية العليا مما يتطلب ايجابية المتعلم في التعليم، بهدف إظهار قدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها ، ولم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة، ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية ، وتتمثل مهمة المعلم الحديث وفقاً للطرق الحالية في إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحصيل المعرفة بأنفسهم والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم والاقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات ( سعادة ورفاقه ، ٢٠٠٦ : ١٥ )

لذا تهدف التربية الحديثة الى توفير المزيد من المرونة للنظام التعليمي ، ومواصلة الارتقاء بالمستوى العلمي ، ومواكبة متطلبات العصر الحديث ، والعمل على اعداد طلبة ملمين بتطورات الحياة جميعها ، والقدرة على التفكير العلمي والمنطقي ، وتعمل على توجيه الاهتمام الفكري بالطلبة بشكل رئيسي ، أي تعليم التفكير ومهاراته وعملياته وحل المشكلات التي تواجه الطلبة على نحو أكثر تخصيصاً . ( عطا الله ، ٢٠١٠ : ١٣ )

فلم يعد هدفها أن يحصل المتعلم على المعرفة فحسب بل هو اكتساب المهارات اللازمة للوصول إلى المصادر الأساسية ، وعلى هذا الاساس قد أهتمت معظم الدول المتقدمة بالتربية النوعية لطلابها ، إذ أهتمت بتحسين محتوى التعليم وأطلاق القدرات الإبداعية لديهم وعلى السواء المعرفية والمهارية والنفسية واللغوية . (عياش ، ٢٠٠٩ : ٢٤)، وتعد اللغة من أهم المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الفرد، وهي أعظم أنجاز بشري ظهر على الارض، ولولاها ما قامت حضارة ولا نشأت مدنية . (الحلاق ، ٢٠١٠ : ٢٨)

وهي عنصر التكامل الاجتماعي ومظهراً من مظاهر التطور البشري ووساطة التفاهم بين الفرد وأقرانه ، وهي تربية وثقافة ، وجزء من كيان الفرد الروحي لأنها أدواته في التعبير عن مراميه ، والأفصاح عن مكنوناته، وهي نبض الحياة وفيض الوجدان وهمسات الاحلام، فالإنسان لا يفكر مطلقاً في أفق الحياة متعمقاً في أسرار الكون، مستجلباً مجاهله وغاياته الا بلغته فيبدع من طريقها . ( عبد الرحيم ، ١٩٨٨ : ٢ )

واللغة العربية كانت ولا تزال هي اللغة الرائدة والمحافظة على بريقها ورونقها فهي تنصف بالقداسة ، لارتباطها بدين الله الذي أمن به العرب وغير العرب تلك اللغة التي احتوت ألفاظ القرآن ومعانيه . (زاير وسماء، ٢٠١٣ : ٣٠) وتمتاز اللغة العربية بأنها من أغزر اللغات مادة وأطوعها في تأليف الجمل وصياغة العبارات ، وأنها لغة مليئة بالألفاظ والكلمات التي تناسب مدارك أبنائها ولا يخفي أنها امتن تركيباً ، وأوضح بياناً وأعذب مذاقاً عند أهلها. (معروف، ١٩٨٥ : ٤٠) ويجب استمالة استراتيجيات تؤكد على تنمية المهارات وتساهم في تطوير المعرفة وتتمتع كليات التربية بأهمية خاصة كونها من المؤسسات التربوية المسؤولة عن اعداد الهيئات التدريسية في معظم الجوانب العلمية والمهنية في المؤسسات التعليمية ، وتعد المتعلم اعداداً تربوياً ومهنياً لتوظيف خبرته وعلى هذا الاساس يتعمق علماء التربية في أهم أهداف التعليم هو تنشئة اجيال قادرة على التفكير السليم ، مما دعا ذلك الى انبثاق آراء واقتراحات للعديد منهم نحو تصميم مناهج المواد المختلفة وطرائق تدريسها وفق برامج تعليمية واستراتيجيات وأساليب حديثة ومتقدمة لتطبيق مهارات التفكير في تدريسها وأعدادهم لمواجهة المشكلات المختلفة التي تواجههم من خلال اكسابهم استراتيجيات ومهارات التفكير المركزية الصحيحة واستخدام العمليات والمهارات العقلية المختلفة لتوجه نحو التفكير والابتعاد عن عملية حشو ذهنهم بالمعلومات الكمية وليست النوعية التي تكون سريعة النسيان ، والاهتمام بكيفية تعلم الطلبة المفاهيم العلمية بطريقة تؤكد على المعنى وكيفية التفكير بدل من التركيز على حشو الازهان وهو الاسلوب المتبع في الفلسفة التربوية القديمة . (الزهراني، ٢٠١٥ : ٢٢٧)

ومناهج وطرائق التدريس جزأين متداخلين غير قابلين عن الانفصال في تطوير المناهج الدراسية وطرائق تدريسها ، ولعل ثلاثي العملية التعليمية (المدرس والمنهج والطالب ) بحاجة إلى وسيلة أخرى تناسب المنهج وخبراته تسمى (طريقة التدريس ) ويستعملها المدرس لنقل المعارف والمهارات ، والعلم إلى المتعلم ولا يمكن تفضيل أحدهما عن الآخر أي المنهج والطريقة . (زاير وآخرون ، ٢٠١٤ : ٥٢)

وعلى المدرس إتباع طرائق تعليم حديثة في إيصال المادة للمتعلمين ، وحثهم على التحدث والكتابة أصبح أمراً ضرورياً ، ولا سيما بعد أن تطورت طرائق التعليم في الاختصاصات عامة ، وتبعاً لذلك تطورت طرائق تعليم اللغة العربية . (كبة ، ٢٠٠٨ : ٤٠)

لذا يجب علينا اعتماد استراتيجيات حديثة في التدريس تحل محل الطرائق التقليدية وتعمل على تسهيل عملية التدريس ، لذا وجدت الباحثتان ضالتهما في استراتيجيات ما وراء المعرفة فأن الطلبة أثناء تعلمهم للعمليات المعرفية التي يمرون فيها أثناء التعليم وتنظيمهم لهذه العمليات ، قد ينتج عنه تأكيد وزيادة التعلم والاستدكار عندهم وان هذه العمليات مجتمعة يطلق عليها ما وراء المعرفة ، ويزداد تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي كلما زاد توجيههم نحو ما وراء المعرفة ، التي كثيراً منهم من مختلف الاعمار يجهلون الطرائق الفعالة للتعلم والتذكر ، وأن تطبيق مبادئ ما وراء المعرفة يمكن الطلبة من تحقيق تعلم أكثر فاعلية ومستويات جيدة من التحصيل الدراسي بمرور الوقت . (أبو علام ، ٢٠٠٤ : ١٨٨) ومن أهداف هذه الاستراتيجيات تشجيع الطلبة على التفكير من خلال إرشادهم للعمليات العقلية التي يقومون بها ، وكذلك تساعد على إعادة توجيه نشاط الطلبة أثناء أداة حل المشكلة من خلال مساعدتهم على تقويم تفكيرهم فضلاً عن تحويل

الصفوف الدراسية إلى بيئة تفاعلية نتيجة لوجود المناقشة الواضحة بين المدرس والطالب ( عبد  
الامير ورحيم، ٢٠١٥: ٢٩٦)

وأن استراتيجية (PQ4R) تساهم في تنمية مهارات الطلبة في ادراك الفكرة الرئيسية  
والمساعدة في ادراك الحقائق المكتوبة والمنظمة في النص ، واستنباط الافكار (الفتلي، ٢٠١٦:  
٣٣٢)

وتكمن أهميتها في كونها تساعد الطلبة على حفظ المعلومات واستذكارها وتنشيط المعرفة  
السابقة واكتشاف العلاقات والروابط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة وتزويد من قدرة الطلبة  
على إنتاج الاسئلة ( عطية ، ٢٠١٥: ١٦١) وتتجلى أهمية البحث الحالي بالاتي :

- ١- أهمية التربية ودورها في توفير المزيد من المرونة للنظام التعليمي .
- ٢- أهمية اللغة بكونها مظهر من مظاهر التطور الاجتماعي .
- ٣- أهمية اللغة العربية ومكانتها في حياة العرب بوصفها خالدة خلود القرآن .
- ٤- أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق تعليم أكثر فاعلية .
- ٥- أهمية استراتيجية (PQ4R) ودورها في تنشيط المعرفة .

يهدف البحث الحالي التعرف على :

(( أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة قسم اللغة  
العربية كلية التربية ))

فرضية البحث :

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة  
المجموعة التجريبية الذين يدرسون استراتيجية PQ4R ومتوسط درجات طلبة  
المجموعة الضابطة اللذين يدرسون بالطريقة التقليدية في التحصيل .

حدود البحث :

- ١-كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة واسط للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.
- ٢-طلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية .
- ٣-مفردات كتاب المناهج وطرائق التدريس ٢٠٢٢-٢٠٢٣ للفصل الدراسي الاول، الطبعة  
الاولى ١٩٩٩.

تحديد المصطلحات :

اولاً: استراتيجية: "خطة سبر محددة من أجل الوصول إلى الاهداف وتتضمن تلك الخطة  
الخطوات الاساسية التي حددها المعلم لغرض تحقيق الاهداف الموضوعية للمنهج "(عطية ،  
٢٠٠٨: ٣٠)

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الخطوات الاجرائية التي يقوم بها المدرس داخل قاعة  
الدرس لتنفيذ عملية التدريس بإتقان وذلك لتحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً لمنهج مادة  
المناهج وطرائق التدريس وفق الامكانيات المتاحة .

ثانياً: استراتيجية (PQ4R) : "وهي استراتيجية تحسن القراءة والفهم وتشمل الوصول إلى  
المعرفة السابقة وتوسيع عملية التعلم ونقل المهارت وتساعد الطلاب ليصبحوا أكثر قدرة على  
التمييز والقراءة والاحتفاظ بالمعلومات "(Collier,2002: 267)

**التعريف الأجرائي:** وهي استراتيجية تقوم على ست خطوات تستعمل في تدريس طلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية (المجموعة التجريبية) من أجل تنشيط ذاكرتهم ومساعدتهم على تقبل المعلومات بسهولة ويقاس أثر هذه الاستراتيجية التدريسية المقترحة باختبار التحصيل الذي تم اعداده لغرض هذا البحث .

### **ثالثاً: التحصيل :**

#### **أ- لغة :**

**بأنه :** "الحاصل من كل شيء أي مابقي ، وحصل الشيء يحصل حصولاً والتحصيل هو تميز ما يحصل والاسم التحصيلية وقال بعضهم جمع وتحصيل الشيء : تجمع وثبت " (ابن منظور ، ٢٠٠٥ : ١٥٣)

**ب- اصطلاحاً :** "هو محاولة للكشف عن أثر ماتعلمه الطالب ، أو ما تدرب عليه أثناء دراسته لموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة " (عمر واخرون ، ٢٠١٠ : ٣٧٩)

**التعريف الاجرائي للتحصيل :** هو مجموعة من الدرجات التي يحصل عليها الطلبة عينة البحث في الاختبار التحصيلي بعد دراستهم لمادة مناهج وطرائق التدريس العامة في التجربة .

### **رابعاً: مناهج وطرائق التدريس:**

هو احد كتب الطالب الذي قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية بوضعه وفق المعايير الوطنية لمديرية المناهج في جمهورية العراق لكل من المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية كلية التربية الطبعة الاولى ١٩٩٩ م.

**خامساً: كلية التربية للعلوم الانسانية :** هي إحدى الكليات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية ، والتي تستقبل الطلبة بعد إنهائهم المرحلة الاعدادية ، تعمل بالنظام الفصلي ، ويتخرج منها الطلبة بعد نيلهم شهادة البكالوريوس كل بحسب اختصاصه بصفة مدرس جامعي .

## **الفصل الثاني**

### **الخلفية النظرية والدراسات السابقة**

#### **المحور الاول : الخلفية النظرية**

#### **استراتيجيات ما وراء المعرفة : مفهومها .**

يعد مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة ، وقد أشار بعض العلماء إلى ما وراء المعرفة على أنها التفكير بصوت عالي أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة ، كما أشار آخر إلى أنها مستوى التفكير المعقد يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استعماله لعقله ، وأوضح عالم آخر بأنها القدرة على مراقبة وضبط ومعالجة المعلومات وبين بعضهم ان ما وراء المعرفة هي معرفة (كيف ومتى ولماذا) يستعمل استراتيجية معينة من غيرها . (بدران ، ٢٠٠٨ : ١٤) فهي مجموعة من الاجراءات التي تتعلق بتأمل المتعلم في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة ومراجعة درجة نجاحه " . (عبد السلام ، ٢٠٠١ : ٩٦)

وهي " مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها الطلبة بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة وهي معرفة طبيعة التعلم ومتطلباته وأغراضه والوعي بالاجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة والتحكم الذاتي في عملية التعلم الذاتي وتوجيهها" . (الطناوي ، ٢٠٠١ :

وهناك تسميات متعددة لهذه الاستراتيجيات فسميت (استراتيجيات ما فوق المعرفة، وما وراء الإدراك، والميتا معرفية وما فوق المعرفة، والتفكير في التفكير والوعي بالتفكير وعلى الرغم من الجوانب المختلفة التي ركز بعض الباحثون عليها في استراتيجيات ما وراء المعرفة إلا أنهم يتفقون في ان مفهوم ما وراء المعرفة ينطلق من اساس التفكير في التفكير، وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى جعل الطلبة أكثر فاعلية، وأكثر استقلالاً، وأكثر حيوية ونشاطاً، وهي طريقة فعالة لتطوير مهارات التفكير لديهم. ( قطامي وآخرون، ٢٠١٢: ٨٩)

### استراتيجيات ما وراء المعرفة (أنواعها) :

١- استراتيجية النمذجة : وهي تساعد الطلبة على تنمية الوعي بالذات ، والتعلم الذاتي وتمكنهم من التفكير بأسلوب صحيح .

٢- استراتيجية الدمج والتوليف : وهي تساعد الطلبة على الربط بين الكلمات والمفاهيم ، والمفردات المراد تذكرها إذ تولف في مجملها قصة ذات معنى ،ويمكن ان تشمل ربط الصور في قصة .

٣- استراتيجية الجدول الذاتي : وهي استراتيجية تساعد الطلبة على التفكير في التفكير وتنشيط العمليات المعرفية من خلال التفكير في التفكير ، وتنشيط العمليات المعرفية من خلال التذكر والفهم وإدارة عمليات فوق المعرفة .

٤- استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات : تعتمد على استعمال المناقشات وسجل للملاحظات ، تدون فيه الطلبة الاستراتيجيات المختلفة التي تستعملها في اثناء حلها لمشكلة معينة تواجهها ، وتساعد هذه السجلات الطلبة على انهاء مهمة التفكير من خلال السماح لهم بوضع اشارة امام كل خطوة أو مقياس ثم استعماله خلال إجراءات التفكير في قضية معينة .

٥- استراتيجية الكلام الذاتي أو التساؤل الذاتي : وهي تعني سؤال الطالب لنفسه مجموعة من الاسئلة تساهم في تحسين الأداء ، ودور المدرس يكون مسيراً وسهلاً لعملية التعلم ، وتشجع التحدث الذاتي في اثناء مواجهة مشكلة صعبة .

٦- استراتيجية (SQ3R) : وهي اختصار لكلمات (المسح ، القراءة ، السؤال ، السرد أو التسميع والمراجعة ) وتعتمد على قيام المتعلم بقراءة النص ووضع العبارات الرئيسية للنص وتحويل العناوين الرئيسية والجانبية إلى أسئلة تساعد على فهم النص بشكل أفضل . ( القواسمة ، ٢٠١٣: ١٩٥ ) ( شحاته ومروان ، ٢٠١٠: ٢١٥ )

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تصنف ضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة وسوف نتناول في هذا البحث استراتيجية ( PQ4R ) وبيان أثرها في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية كلية التربية .

مفهوم استراتيجية ( PQ4R ) : وهي استراتيجية توضيح وتفصيل انتشرت وشاعت في الآونة الاخيرة ، نظراً لأنها تساعد المتعلمين على حفظ المقروء وتذكره والاحتفاظ به مع بقاء أثره والاحرف الستة هي اختصار للكلمات الاتية :

١- P ( Preview ) وتعني إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية .

٢- Q ( Question ) وتعني أ طرح اسئلة .

٣- R (Read) وتعني اقرأ .

٤- R (Reflect) وتعني تأمل .

٥- R (Recite) وتعني اسمع .

٦- R (Review) وتعني راجع .

وهي استراتيجية ذاتية لتحسين الفهم ، سريعة الاستعمال وتستعمل في قراءة معظم المواد الدراسية ، ويستطيع الطلبة استعمالها بصورة ذاتية من دون مساعدة ، وقد وضعها تومس وربنسون ١٩٧٢ وهي مطورة على استراتيجية SQ3R ، وهذه الاستراتيجية تساعد المتعلمين على فهم المادة المكتوبة بشكل أفضل وتذكرها فهي احد طرق معينات التذكر ، تساعد على التركيز وترميز المعلومات في ذاكرتهم ، ومساعدتهم على تجزئة المادة الى أجزاء لغرض جعلها سهلة الاستيعاب اكثر من قراءة المادة جملة واحدة ، وهذه التجزئة للمادة تقود إلى تعلم أكثر فاعلية وعمق . (عبد السلام، ٢٠٢١: ٢٣)

#### خطوات استراتيجية PQ4R:

اولاً : النظرة التمهيدية على الطالب قراءة الموضوع وذلك بالنظر إلى العناوين الرئيسية للنص وتعرف على مكوناتها .

ثانياً: يبدأ الطالب بطرح اسئلة بحاجة الى أجابه بعد قراءة النص وفحص مكوناته .

ثالثاً : يبحث الطالب عن إجابات للأسئلة المطروحة من خلال قراءة التفاصيل والعناوين الرئيسية مرة ثانية .

رابعاً : يحاول الطالب ان يفكر ويتأمل ويقرأ في التفاصيل لا يجاد علاقة بين المعلومات الجديدة والافكار السابقة .

خامساً : يسمع الطالب الاجابات للأسئلة المطروحة من دون النظر الى الكتاب المقرر ، وذلك بصوت عالي أو بصمت .

سادساً : يراجع الطالب الموضوع الدراسي من خلال اعادة قراءته إذا كان ذلك ضروريا ويحاول الاجابة عن الاسئلة التي تم طرحها سابقاً وتأشير جوانب القوة والقصور في تعلم الموضوع واستيعابه . (عفانة ويوسف ، ٢٠٠٩ : ١٩٠)

#### دور الطالب والمدرس في استراتيجية ( PQ4R ) :

##### دور المدرس :

١- تخطيط اهداف الدرس وتوضيح خطوات الاستراتيجية وتنظيم عرضها في تسلسل منطقي

٢- تشجيع الطلبة على طرح الافكار وتقديم الحلول ومشاركتهم في تحسين افكارهم للوصول الى الحلول النهائية .

٣- اثارة ملكات الطلبة للكشف عن المعارف السابقة وادارة الحوار بلفة سليمة وعدم اهمال او تجاهل أي فكرة او اجابة وتقديم التغذية الراجعة المعتدلة وعدم الاسراف في عبارات الثناء او التأنيب .

٤- اتاحة الفرصة لمشاركة جميع الطلبة وتنشيط خبرتهم السابقة عبر بعض الانشطة الصفية وربطها بالخبرات الجديدة .

### دور الطالب:

- ١- التعرف على اهداف الدرس وفحص النص المقروء واشتقاق الافكار الرئيسية والمساعدة .
  - ٢- طرح الاسئلة واستقصاء المناسب منها مع تأمل وتكوين الافكار واقامة علاقات وروابط مع الخبرة السابقة في المجال المعرفي نفسه .
  - ٣- التسميع للنص والمراجعة المستمرة للمعرفة المكتسبة لبقاء أثرها .
  - ٤- التواصل مع الاخرين والتفاعل المثمر والايجابي مع الانشطة الصفية التي تقدم من المعلم
  - ٥- تحمل مسؤولية تعديل الذات وتصحيح المعارف الخطأ والمترسخة داخله .
- ( الشربيني وعفت ،٢٠٠٦ : ٩٢ ) ( عبد السلام ،٢٠٢١ : ٢٣٨ )

### الأهداف التربوية لاستراتيجية (PQ4R) :

- ١- تعمل على تنمية الربط بين الافكار عن طريق ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وتذكرها .
- ٢- تنشيط الجانب الایسر من الدماغ عند الطلبة عن طريق قراءة الموضوعات ومن ثم التأمل في تفصيلات هذه الموضوعات ومراجعتها .
- ٣- تبسيط المعرفة السابقة والوعي بتنظيم المعلومات الجديدة واعادة تسميع المعلومات الاساسية .
- ٤- جعل الطالب محور العملية التعليمية مما يؤدي الى تكوين اتجاهات ايجابية عن التعلم لدى المتعلمين نحو التعليم . ( عفانة والجيش ،٢٠٠٩ : ٤٤ )

### ثانياً: دراسات سابقة: الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية PQ4R العربية والعراقية :

#### جدول (١) الدراسات السابقة

| الباحث  | سنة ومكان<br>اجراء الدراسة | هدف الدراسة                                                                                                           | عدد<br>العينة | جنس<br>العينة | المرحلة<br>الدراسية | المادة<br>الدراسية | اداة الدراسة                                                   | ابرز النتائج                                                                                                             |
|---------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| علوان   | ٢٠١٥<br>العراق             | معرفة أثر استراتيجية PQ4R في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة في الرياضيات ودافعيتهن نحوه                                | ٦٢            | اناث          | المتوسطة            | الرياضيات          | اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات ومقياس دافعية نحو مادة الرياضيات | وجود فرق ذو دلالة احصائية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الدافعية نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية                 |
| العبيدي | ٢٠١٧<br>العراق             | معرفة أثر استراتيجية تدريسية مقترحه على وفق استراتيجية PQ4R وأثرها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وذكايتهم المنطقي | ٧٠            | ذكور          | المتوسطة            | الرياضيات          | اختبار التحصيلي الرياضي واختبار الذكاء المنطقي الرياضي         | تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيلي لمادة الرياضيات واختبار الذكاء المنطقي الرياضي |
| عنايب   | ٢٠٢٠<br>الأردن             | فاعلية استراتيجية PQ4R في تحسين التفكير التأملي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الاساسية                              | ٤٠            | اناث          | ثانوية              | الرياضيات          | الاختبار التفكير التأملي                                       | تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي                                         |

الإفادة من الدراسات السابقة:

- ١- الاطلاع على المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي .
  - ٢- استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة .
  - ٣- استنباط منهجية البحث .
- منهج البحث واجراءاته:**

**منهج البحث:** استخدمت الباحثة منهج البحث التجريبي لتحقيق هدف البحث.

**التصميم التجريبي :** أختير تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي)، و الضبط الجزئي اذ يعد واحداً من تصاميم المجموعات المتكافئة.

| المجموعتين | المستقل           | التابع  |
|------------|-------------------|---------|
| التجريبية  | استراتيجية PQ4R   | التحصيل |
| الضابطة    | الطريقة التقليدية |         |

التصميم التجريبي

#### ١- مجتمع البحث :

حدد مجتمع البحث بطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة واسط للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

#### ٢- عينة البحث :

اختارت الباحثة عينة من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة واسط عشوائيا عينة البحث فبلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (٤٥) طالب وطالبة واستخدمت لتدريسها إستراتيجية PQ4R، أما المجموعة الضابطة فبلغت (٤٠) درست بالطريقة التقليدية كان عدد افراد العينة (٨٥) طالبا وطالبة.

#### ٣- تكافؤ مجموعتي البحث : (العمر الزمني و المعرفة السابقة والذكاء).

##### -العمر الزمني :

تم الحصول على البيانات و المعلومات فيما يتعلق بالعمر الزمني للطلبة من وتم تبويب هذه البيانات ومعالجتها احصائيا، وباستعمال ( T-test ) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ظهرت ان القيمة التائية المحسوبة اقل من الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٣). هذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر لاحظ الجدول (٢) . القيمة التائية المحسوبة لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في متغير العمر

##### (جدول ١-)

| المجموعة | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الاحصائية |
|----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|-------------------|
|          |            |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية | ٠.٠٥              |
| تجريبية  | ٤٥         | ٢٣٣.٢٧٥         | ٣.٤٦٤             | ٨٣          | ٠.٢٢٧          | ١.٩٩     | غير دالة          |
| ضابطة    | ٤٠         | ٢٣٣.٠٨٨         | ٤.٠٢١             |             |                |          |                   |

##### المعرفة السابقة:

طبقت الباحثة اختبار المعرفة السابقة وتألف من (١٥) فقرة من نوع الاختيار المتعدد، تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية وطرائق التدريس، وقد تمت الموافقة على جميع فقراته بعد إجراء التعديلات المناسبة وبعد إجراء التصحيح للإجابات بحساب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، ثم تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل مجموعة، وبعد اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير المعرفة السابقة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠.٤٦١) درجة، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) درجة، وبدرجة حرية (٨٣) درجة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير المعرفة السابقة كما موضح في جدول (٢).

##### جدول (٢)



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

| المجموعة | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | الدالة الإحصائية |
|----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|------------------|
|          |            |                 |                   |             | المحسوبة       | غير دالة         |
| تجريبية  | ٤          | ١٠.٥٥           | ٥.٩٦٩             | ٨٣          | ٠.٤٦١          | ١.٩٩             |
| ضابطة    | ٤          | ٩.٣١            | ٦.٠٩٣             | ٨٣          |                |                  |

**-الذكاء :**

لتكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء طبقت الباحثة اختبار ( رافن للمصفوفات المتتابعة)، و باستعمال ( T-test ) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وقيمة ( T-test ) المحسوبة اقل من الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (83)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية و الضابطة في متغير الذكاء والجدول (٣) يوضح ذلك .  
والجدول (٣)القيمة التائية المحسوبة لدرجات المجموعة التجريبية و الضابطة في

**إختبار الذكاء**

| المجموعة | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | الدالة الإحصائية |
|----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|------------------|
|          |            |                 |                   |             | المحسوبة       | غير دالة         |
| تجريبية  | ٤٥         | ٣٧.٤٦           | ٣.٨٧٤             | ٨٣          | ٠.٧٠٢          | ١.٩٩             |
| ضابطة    | ٤٠         | ٣٦.٨١           | ٤.٥٧٢             | ٨٣          |                |                  |

**اداة البحث :**

**-المستلزمات الخاصة بالبحث:**

- المادة العلمية التعليمية:مفردات مادة المناهج وطرائق التي حددتها لجنة العمداء.

**التدريس الخطط التدريسية و الاهداف السلوكية :**

تم اعداد ١٢ خطة تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث اعتماداً على محتوى مفردات مادة المناهج وطرائق، وتم صياغة الأغراض السلوكية و ، عُرضت على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية و النفسية .

**٥-اداة البحث:**

**الاختبار التحصيلي :**بنت الباحثةالاختبار التحصيليلاعتماد على محتوى مفردات مادة المناهج وطرائق.

**إعداد فقرات الاختبار :**

صاغت الباحثة فقرات اختباره وتم اختيار النمط الموضوعي نوع الاختيار من متعدد وبلغ عدد الفقرات (٣٠) فقرة.

**صدق الاختبار:**

قدمت الباحثةالاختبار التحصيلي لعدد من المحكمين في العلوم التربوية و النفسية، وبلغ عددهم ١٠ محكمين، تم قبول جميع فقرات الاختبار ، ونسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر من المحكمين. تصحيح الاختبار: تم إنشاء إجاب محددة والموافقة على التصحيحات لجميع عناصر الاختبار من خلال إعطاء نقطة واحدة لكل عنصر اختبار إذا كانت الإجابة صحيحة وصفرًا إذا كانت غير صحيحة. لذلك تم تحديد درجة الاختبار في حدود (٣٠-٠) درجة ، وبلغ مجموع درجات الاختبار (٣٠) درجة.

**التجربة الاستطلاعية الاولى :**

طبقت الباحثةالاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من طلبة قسم اللغة العربية لها

مواصفات عينة البحث ، تألفت من (٢٠) طالبا وطالبة وبعد التطبيق ظهر ان تعليمات الاختبار واضحة، واستغرقت الإجابة على الاختبار (٤٠) دقيقة.

#### التحليل الاحصائي:

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة التحليل الاحصائي والبالغ عددهم (١٠٠) طالبا وطالبة اختيروا من كلية التربية جامعة واسط التي لها مواصفات عينة البحث

#### معامل صعوبة الفقرات:

لقد حسبت صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي باستخدام المعادلة الخاصة بها، وكانت جميع الفقرات ذات صعوبة مناسبة اذ بلغت (اعلى قيمة في الصعوبة ٠.٥٩٣ ، وادنى قيمة ٠.٤٢٦ ) ، ، ان الفقرات الاختبارية تكون مقبولة إذا معدل صعوبة الفقرة تراوح بين (٢٠ . ٠.٨٠ - ٠.٦٦) (Bloom,1971,p.66)

#### القوة التمييزية للفقرات:

حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي باستخدام بالمعادلة الخاصة و بلغت اعلى قيمة في التمييز (٠.٩٢٦ ، وادنى قيمة ٠.٥٥٦) وتشير ادبيات القياس النفسي التي توصي بحذف أو تغيير الفقرات ذات عامل التمييز أقل من (٢٠٪). (أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص ١٠٠) لذلك احتفظت الباحثة بكل الفقرات دون حذفها. اوتعديلها.

#### فعالية البدائل الخاطئة :

اظهرت جميع البدائل الخاطئة فيالاختبار التحصيلي سلبية ، ووجد أن التموه البديل أو غير الصحيح صالح في الاختبار. إذا انه يجذب الطلبة لالتقاطهم وتشيت انتباههم ، فإن البديلا لخطأ يجذب الطلبة في المجموعة الدنيا هم أكبر من الطلبة في المجموعة العليا (عدس والكيلاني ، ١٩٩٣ :ص٤٣٨) وبذلك عدت جميع البدائل الخاطئة فعالة .

#### ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي بالاتساق الداخلي : باستعمال معادلة ( Kuder - Richardson-20 ) ، فكان معامل ثبات كيودرينشاردسون (٠.٨٩) ، وهو يعني مدى تجانس فقرات الاختبار فيما بينها ( أبو علام ، ١٩٨٧ ، ص ١٥٦ ) .

#### ٦-تطبيق الاختبار التحصيلي :

بعد الانتهاء من تدريس محتوى المادة للمجموعتين التجريبية و الضابطة البحث تم تطبيق الاختبار على طلبة قسم اللغة العربية عينة البحث في كلية التربية / جامعة واسط.

#### ٧-الوسائل الإحصائية :

تم تطبيق الوسائل الإحصائية الاتية بالاعتماد على برنامج SPSS: معادلة الصعوبة للفقرات ، معادلة التمييز للفقرات و معادلة الفا كرونباخالاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين.

#### الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

بمقارنة نتائج الاختبار التحصيلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) تبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية بلغ (٢٨.٤٣١) ، وبانحراف معياري (٢.٣٣٤) ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ( ١٩.٤٥٦ ) ، وبانحراف معياري (٣.٨٨٤) ، باستخدام اختبار T لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الاختلاف بين المتوسطين ، وجدت أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين. يرجى ملاحظة الجدول (٤).

الجدول (٤) القيمة التائية المحسوبة لدرجات المجموعة التجريبية و الضابطة في الاختبار التحصيلي .

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

| المجموعة | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الإحصائية ٠.٠٥ |
|----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|------------------------|
|          |            |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية | دالة                   |
| تجريبية  | ٤٥         | ٢٨.٤٣١          | ٢.٣٣٤             | ٨٣          | ١٢.٧١١         | ١.٩٩     |                        |
| ضابطة    | ٤٠         | ١٩.٤٥٦          | ٣.٨٨٤             |             |                |          |                        |

تشير هذه النتيجة الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية، وهذا يعزى الى ان استراتيجية PQ4R سمحت للطلاب بتأمل مقاطع القراءة والتعليقات الموجودة أسفل الصور فشجعتهم على مسح المادة بسرعة للحصول على فكرة عن التنظيم العام للموضوع وشجعت عمليات التفكير في المعلومات التي تعلمها واستخدام تدوين الأفكار المهمة على الورق مثل تدوين الملاحظات في الهوامش وإبراز الأجزاء المهمة في الموضوع اذ ساعدت على التعلم بفاعلية من خلال ربط الافكار الجديدة بالقيمة وساعدت الطلبة على تذكر ما قرأوه حتى يكتسب الطلبة معلومات جديدة وتساعد هذه الطريقة أيضاً الطلبة على فهم وتحسين مهارة فهم القراءة لديهم.

#### الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج الآتي:-

- ١- تفوق استراتيجية PQ4R في الاختبار التحصيلي وافضلته على الطريقة التقليدية.
- ٢- إن التدريس على وفق استراتيجية PQ4R ذات الخطوات النشطة و التفاعلية ، كانت ذات تحكم ذاتي وفقاً لرغبة الطالب في تأمل الموضوع وربط الافكار ، التي اثبت فعاليتها في تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس .

#### التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- ١- الاستفادة من باستراتيجية PQ4R لتدريس مواد دراسية اخرى انسانية او علمية لتحقيقه الأهداف المنشودة للمادة.
- ٢- تضمين باستراتيجية PQ4R في موضوعات مادة طرائق التدريس في كليات التربية لتهيئة وإعداد الطلبة لعملية التدريس ومتطلباتها في أقسام الكليات.

#### المقترحات:

- ١- إجراء دراسة تكشف فاعلية باستراتيجية PQ4R في متغيرات أخرى ( اكتساب المفاهيم النحوية وغيرها).
- ٢- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مرحلة الثانوية.
- ٣- إجراء دراسة مقارنة مع استراتيجيات و نماذج تعليمية ، باستراتيجية PQ4R وكشف فاعليتها في انتقال اثر التعلم في مواد اخرى .

#### المصادر العربية:

- ١-ابن منظور ، ابي الفضل جمال الدين (٢٠٠٥) :لسان العرب ، تقديم العلامة الشيخ عبد الله العلايلي ، اعداد وتصنيف يوسف خياط ، بيروت ، لبنان .
- ٢-أبو علام ، رجاء محمود ( ٢٠٠٤): التعلم أسسه وتطبيقاته ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- ٣-\_\_\_\_\_ (١٩٨٧) : قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط١، الكويت ، دار القلم.
- ٣-الحلاق ، علي سامي (٢٠١٥):المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ،المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان .
- ٤-زابر ،سعد علي ، وسماء تركي داخل.(٢٠١٣) :اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار

- المرتضى، بغداد.
- ٥- سعد علي ، وآخرون ، (٢٠١٤) : طرائق التدريس العامة ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ٦- الزهراني عبد الرحمن محمد (٢٠١٥) : فاعلية استراتيجيات الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي المقرر للتعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز ، مجلة مجلة كلية التربية جامعة الازهر ، مجلد ٢ العدد ١٦٢ .
- ٧- السليتي ، فراس ، (٢٠٠٣) : استراتيجيات التدريس المعاصرة ، عالم الكتب الحديثة ، اردب ، الاردن .
- ٨- الشربيني فوزي، عفت الطناوي ، (٢٠٠٦) : استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق ، ط١ المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة ، مصر .
- ٩- عطية ، محسن علي (٢٠١٠) : استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ١٠- محسن علي (٢٠٠٨) : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ط١ ، دار الصفاء للنشر والتوزيع .
- ١١- عبد السلام ، مصطفى ، (٢٠٠١) الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ، دار الفكر العربي ، ط١ القاهرة ، مصر .
- ١٢- عبد السلام ، محمد ، (٢٠٢١) : استراتيجيات التدريس الحديثة ، مكتبة نور الالكترونية .
- ١٣- عنان ، رشا علي ، (٢٠٢٠) : فاعلية استراتيجية **PQ4R** في تحسين التفكير التأمل في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الاساسية ، مجلة كلية العلوم التربوية ، العدد الثالث ج ١ ، يوليو ٢٠٢٠ . الاردن .
- ١٤- عبد الامير عباس و ناجي رحيم يونس كرو (٢٠١٥) : تعليم الرياضيات استراتيجيات تطبيقات ، ط١ دار الايام للنشر والتوزيع والطباعة .
- ١٥- عبد الرحيم ، شاكر محمد (١٩٨٨) : استراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي ، مجلة المؤتمر العلمي اللغة العربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة .
- ١٦- عطا الله ، ميشيل كامل ، (٢٠١٠) : طرق واساليب تدريس العلوم ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن . ١٧- عياش ، ليث محمد (٢٠٠٩) : الاسلوب المعرفي وعلاقته بالابداع ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ١٨- عفانة ، عزو اسماعيل ويوسف ابراهيم الجيش (٢٠٠٩) : التدريس والتعليم بالدمغ ذو الجانبين ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان ، الاردن .
- ١٩- عمر ، محمد احمد وآخرون ، (٢٠١٠) : القياس النفسي والتربوي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ٢٠- علوان ، حمدي محسن (٢٠١٥) : اثر استراتيجية **PQ4R** في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ودافعيتهن نحو مادة الرياضيات ، بحث منشور ، مجلة الاستاذ ، العدد ٢١٣ لسنة ٢٠١٥ .
- ٢١- عدس ، عبد الرحمن والكيلاني ، عبد الله زيد (١٩٩٣) برنامج التربية للقياس والتقويم في التعلم والتعليم ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان .
- ٢١- العبيدي ، بشار صلاح حسن (٢٠١٧) : استراتيجيات تدريسية مقترحة وفقاً لاستراتيجية **PQ4R** وأثرها في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط وذكائهم المنطقي الرياضي ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم . قسم العلوم التربوية والنفسية .
- ٢٢- الفتلي ، حسين هاشم ، (٢٠١٦) : علم التدريس والتعلم وفنونه ، دار الوضاح للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

- ٢٣-قطامي نايفة ، (٢٠٠٩) :مناهج واساليب التدريس الموهوبين والمتفوقين، دار المسيرة للنشر ، عمان ، الاردن .
- ٢٤-قطامي ، يوسف ،(٢٠١٣) :استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .
- ٢٥-كبة ، ،نجاح هادي (٢٠٠٨) :دراسات في طرائق تدريس التعبير ،دار الطريق للطباعة والنشر عمان ،الاردن.
- ٢٦-معروف، محمود نايف ، (١٩٨٥) :خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط١ ، دار النفائس، بيروت.
- المصادر الاجنبية :

1-Bloom, B, S, Hasting (1971) : J.T and Madaus, G.F.H and Book on Formative and Summative Evaluationof Students Learning. New York, Mcgraw- Hill.

2-Collier ,Catherine (2002) Cognitive Learning Strategies for Diverse Learners Cross Cultural Develop mental Education Services ,Ferndale Washington,

## اللياقة العقلية لدى طلبة الصف الرابع العلمي

الاء محسن حبيب.

أ.د. الهام جبار فارس.

جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم.

### ملخص البحث :

يهدف البحث للتعرف على اللياقة العقلية بمهاراتها الست (التفكير، التذكر، التركيز، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التخيل والتصور) لدى طلبة الصف الرابع العلمي. وتم اعتماد المنهج الوصفي للتحقق من هدف البحث، بلغ عدد افراد مجتمع البحث (١٠٢١٠) بواقع (٤٧٦٣) طالباً، و(٥٤٤٧) طالبة، وتكونت عينة البحث من (٣٨٥) من الطلبة، مقسمة الى (١٨١) طالباً و (٢٠٤) طالبة من طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية التابعة الى المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الأولى، ولغرض جمع البيانات الخاصة بالبحث تم بناء مقياس لقياس اللياقة العقلية لدى عينة البحث إذ تكون بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة. تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونه من ١٠٠ طالب وطالبة بواقع ٥٠ طالب و ٥٠ طالبة ومن غير عينة البحث الأساسية وللتحقق من وضوح فقرات المقياس والتعليمات والوقت الملزم لأجراء المقياس اجريت التحليلات الاحصائية المناسبة من المقياس للياقة العقلية لمعرفة ( القوة التمييزية لفقرات لمقياس اللياقة العقلية)، والتأكد ايضاً من الخصائص السايكومترية لها، وبعد ان اختيرت الادوات الاحصائية لتحليل النتائج مثل الاختبار التائي لعينة واحدة مترابطة كذلك الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير مترابطتين، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرو نباخ دلت النتائج التي تم التوصل اليها على:

١- امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي للياقة العقلية.

٢- اللياقة العقلية لدى الطلاب اعلى مما هو لدى الطالبات.

### Mental fitness for Fourth Scientific Class students

ALaa Mohsin Habeeb

Prof. Ilham Jabbar Faris

College of Education for Pure Sciences/Ibn AI-Haytham/ University of Baghdad

### التعريف بالبحث

#### أولاً : مشكلة البحث:

ان مواصفات علم الرياضيات هي علم تجريدي من خلق وابداع العقل البشري، يحتاج الى قدرات عقلية معينة، ويحتاج الى طلبة يمتازون بالنشاط، ويتمتعون بذكاء وسرعة مميزة في حسابهم الذهني، وتهتم من ضمن ما تهتم به بالأفكار والطرائق وأنماط التفكير، وهي لا تكون مجموع فروعها التقليدية فحسب، فهي أكثر من علم الحساب الذي يعالج الأعداد الأرقام والحسابات، وهي تزيد عن الجبر لغة الرموز والعلاقات، وهي أكثر من علم الهندسة وعلم المثلثات، والاحصاء والتفاضل والتكامل وغيرها، ويمكن النظر الى الرياضيات على انها طريقة ونمط في التفكير، فهي تنظم البرهان المنطقي وهي أيضا تعني بدراسة الأنماط، أي التسلسل والتتابع في الاعداد والاشكال والرموز تزودنا بنماذج لمواقف مادية أو حياتية، كما ان الرياضيات معرفة منظمة في بنية لها تنظيم وتسلسل تبدأ بتعابير غير معرفة وصولا الى التكامل ومن ثم الى النظريات والتعاميم والنتائج ومن خلال الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة

في مجال تدريس الرياضيات كدراسة (Hassan & Faris, 2020) ودراسة Hassan & (et al, 2023) ودراسة (Al-Aqabi & AL- Kadhimi, 2023) ودراسة (كريم و جاسم ، ٢٠١٣) ) اتضح ان هناك اخفاقاً في التحصيل الدراسي لدى طلبة مراحل التعليم العام و في قدراتهم في بعض المهارات منها مهارة توليد المعلومات ومهارة اتخاذ القرار والقدرة المنضبطة على حل مشكلات الرياضيات المألوفة وغيرها و ايجاد الترابط بين مفاهيمها والعمق المعرفي كما اشارت دراسة (Hassan& et al, 2023)، وخلال تقويم مدرسي الرياضيات لطلبتهم كما في دراسة (حمادي و حسن ، ٢٠١٨) التي فيها تمت الاشارة الى وجود هذا الاخفاق . وعند محاولة التعرف على سمات الطلبة اللذين يتمتعون باللياقة العقلية والتي منها القدرة على التفكير، واتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات بسرعة ودقة استشرعنا ان هناك علاقة مؤثرة للرياضيات في اللياقة العقلية لدى الطلبة والعكس ممكن ايضا لذلك ارتأينا اجراء البحث الاتي الذي هدفه تشخيص اللياقة العقلية لدى طلبة الرابع العلمي، وعليه تحدد مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الاتي :-

هل يمتلك طلبة الصف الرابع العلمي اللياقة العقلية في مادة الرياضيات ؟

#### ثانياً : أهمية البحث

وتكمن أهمية البحث في جانبين الجانب النظري والجانب التطبيقي كالآتي :

#### الجانب النظري :

- ١- يسعى هذا البحث الى المساهمة في اثراء جانب مهم مجالات الدراسات التربوية وهو اللياقة العقلية باعتبارها متغير حديث نسبياً.
- ٢- ان طلبة الإعدادية هم بحاجة الى استعمال مهاراتهم العقلية لكون هذه المرحلة هي الأكثر نشاطاً وطاقة وضرورة امتلاكهم اللياقة العقلية لحل المشكلات الرياضية التي تواجههم .
- ٣- ان هذا البحث هو استجابة للتطور العلمي في العصر الذي نعيش فيه وهو عصر التكنولوجيا وعصر تفجير المعلومات والمعرفة مما أدى الى زيادة مسؤولية الطلبة وتحسين قدراتهم للتفاعل مع المواد والخبرات مع المواد والخبرات الجديدة .

#### الجانب التطبيقي :

- ١- يساعد هذا البحث المسؤولين عن مناهج الرياضيات للأخذ بنتائج البحث الحالي من اجل تطوير مناهج الرياضيات الى الأفضل والاصح .
- ٢- أهمية توافر مهارات اللياقة العقلية وكيفية تضمينها في كتاب الرياضيات لحصول الطلبة على عمليات التفكير العليا وتقويمها واستخدامها في مجالات الحياة العملية .
- ٣- يحتوي البحث على مقياس للياقة العقلية لمادة الرياضيات للصف الرابع العلمي ، وكلما كانت هذه المتغيرات تتماشى بشكل إيجابي عند الطلبة كان في الاتجاه الصحيح والوضع السليم .

- ٤- الاستفادة من نتائج البحث للتأكد مدى امتلاك الطلبة الصف الرابع علمي للياقة العقلية.

#### ثالثاً : هدف البحث :-

يهدف البحث للتعرف على اللياقة العقلية بمهاراتها الست (التفكير، التذكر، التركيز، حل

المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخيل والتصور ) .

**رابعاً : فرضية البحث :-** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عنده مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) بين متوسطي الأداء الحقيقي والفرضي لدى طلبة الصف الرابع العلمي عينة البحث في مقياس اللياقة العقلية .

**خامساً: حدود البحث :-** يشمل البحث الحالي :

١- طلبة الصف الرابع في اعداديات تربية الكرخ / الأولى في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ .

٢- الفصل الأول والفصل الثاني والفصل الثالث والفصل الرابع لكتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي ، الطبعة الثالثة عشر ، ٢٠٢١ م، المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية.

**سادساً: تحديد المصطلحات :-**

**اللياقة العقلية ( Mental fitness )** عرفها كل من:

١- ( Petter , 2003 ) :-

قدرة الطلبة العقلية التي تؤثر في طريقة تفكيره وقدرته على التذكر وحالته المزاجية وتوافقه مع الحياة وشعوره بالسعادة والنجاح وقدرته على اتخاذ القرارات السليمة وحل المشكلات وتحدي المخاطر ومواجهتها بمرونة وثقة كبيرة ( Petter , 2003, p.13 ) وتعرفانه الباحثان اجرائياً: على انها الدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الرابع العلمي في مقياس اللياقة العقلية بمهاراتها الست ( التفكير ، التذكر ، التركيز ، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخيل والتصور ) من خلال اجاباتهم على مقياس اللياقة العقلية الذي استعمل لهذا الغرض .

### خلفية نظرية

#### المحور الأول : اللياقة العقلية

زود الله جل وعلا الانسان بعدة قدرات ميزه بها عن سائر الكائنات الأخرى واختلاف العلماء في تصنيفها وتحديد العلاقات بينها ، ويشير ذلك الى أهمية هذه القدرات في حياة الفرد المستقبلية ، وأيضاً في حياته المهنية والتعليمية والاجتماعية ،ولها أهمية في عملية التوجيه التربوي ونقصد به اختيار الطلبة لنوع الدراسة المناسبة لهم لتحقيق ذاتهم ( الكبيسي وصالح ، ٢٠١٥ ، ص ١١ ) وتتكون هذه القدرات من عدة عناصر اساسية واهم ثلاث عناصر منها هي العقل والروح والجسد ، ولنجاح كل عنصر منها يحتاج الى لياقة ،فالعقل بحاجة الى لياقة ذهنية ،مثلما الروح بحاجة الى لياقة نفسية ،وكذلك الجسد بحاجة الى لياقة بدنية ،فأما اللياقة العقلية وهي اكثر تعقيداً ،فتحتاج الى استثمار طويل الأمد والى جهدا كبيرا ،وتظهر عند الطلبة الذين يمتلكون دافع قوي لها ،ولديهم أسباب قوية تجعلهم يتهافون عليها ليكونوا متميزين عن الآخرين ، فالطلبة الذين يمتلكون قدرة على فهم المسائل الرياضية تؤهلهم لدراسة الرياضيات والهندسة بنجاح لتوفر لهم فرص كثيرة في حياتهم ،وتؤثر بشكل إيجابي في مستوى حياتهم (صاحب ، ٢٠١٦ ، ص٧).

ان الطلبة اللذين يمتلكون لياقة عقلية لديهم القدرة على حل المشكلات باتخاذ القرارات السليمة ، ويشعرون بالسعادة والراحة النفسية لذلك ، وتؤثر اللياقة العقلية باللياقة النفسية حيث تمكن الطلبة بالتعامل مع الآخرين بحسن وتشعرهم بثقتهم بأنفسهم ويكون تفكيرهم متوازن ، وتكسبهم اللياقة العقلية المرونة في أفكارهم (سليمان ، ٢٠٢١ ، ص ٤٨٩).



**سمات الطلبة الذين يتمتعون باللياقة العقلية :-**

- ١- القدرة على التفكير في اتخاذ القرار وحل المشكلات .
  - ٢- التفكير بأسلوب منطقي متسلحاً بالأدلة والحجج والبراهين المختلفة ويميل الى الاستمتاع بها .
  - ٣- حل المسائل الرياضية بسرعة ودقة والاقتصاد بالمجهود على وتيرة واحدة مع التثبيت به ومقاومه تغييره .
  - ٤- لديه سمه المفكر الجيد لحل المسائل الرياضية بطرق مختلفة ومختصرة ويستفيد منها في حياته العلمية والعملية .
  - ٥- استخدامه لأفضل الانماط السلوكية العقلية المناسبة للمشكلة التي يتعرض لها .
  - ٦- لديه سمه الحساب الذهني وسرعة في اجراء العمليات الرياضية واتقانها (العبادي، ٢٠١٩، ص ٥٩)
  - ٧- القدرة على الفهم والادراك السريع والتي تستند على ذاكرة قوية منظمة فهم في حالة دائمة من المعرفة للأسباب والاحداث والمواقف .
  - ٨- لديهم قدر من التفكير المجرد ويزيد ويتعقد بوجود مفاهيم متعددة مما يؤدي الى تنوع العملية الذهنية في حل المشكلات والتفكير المعقد .
  - ٩- لديهم القدرة على الاستدلال وفهم وادراك العلاقات ،حيث يضع القوانين والقواعد والتي تتطلب تفكيراً استدلالياً قائماً على الاستنباط وصياغة المفاهيم والتجريد والربط لمختلف العناصر والأفكار .
  - ١٠- يتميزون بالإصرار على العمل والمثابرة والرغبة في الاستمرار بدون توقف، وتحقيق الإنجاز والتفوق بكل اشكاله، كوصول الى معادلة رياضية معينة او الوصول الى اختراع او غيرها من المجالات .
  - (ابراهيم، ٢٠١٩، ص٧٦).
  - ١١- امتلاكهم لقدرة عقلية عالية ابتكارية او إبداعية عالية ،والتزام قوي بالمهام. (أبو حطب، ١٩٩٦، ص٦١٤).
- الأهمية التربوية للياقة العقلية :-**

للياقة العقلية أهمية تربوية ودور في تدريس الرياضيات وتنميتها :

١. تعد اللياقة العقلية هدفاً رئيساً من اهداف التربية وتدريس الرياضيات ،وقد حدد ولاية الامريكية نيوجرسي في منهاجها ستة اهداف تربوية في مجال اللياقة العقلية التي ينبغي تحقيقها عند جميع الطلبة.
٢. ( العبادي، ٢٠١٩، ص ٢٧).
٣. فهم افضل للعالم ومتغيراته ومشكلاته وقضاياها والتعامل بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية .
٤. تشجيع الطلبة على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية ، حتى يصبح لدى الطلبة لياقة عقلية لا يمل من ممارستها .
٥. تجعل الطلبة أكثر مرونة في حل المشكلات واتخاذ القرار وخاصة في حياتهم المليئة

بالمواقف والقضايا التي تحتاج الى اعمال العقل .

٦. توسعة دائرة مشاركة الطلبة في المواقف التعليمية وتثيير دوافعهم للاكتشاف الحقائق وتنمي لديهم الميل لتقبل اراء الاخرين الذين يختلفون معهم في الرأي .

٧. التركيز على الاستقلال وتحمل المسؤولية ، وحل أي مشكلة في وقت قصير (الرابعي، ٢٠١٥ ، ص ٨٧- ٨٦).

#### مهارات اللياقة العقلية :

هناك عدة مهارات للياقة استخلصت من التعاريف والدراسات السابقة وهي :-

#### أولا : التفكير بوضوح وابداع:-

ظهرت عدة مدارس تربوية فسرت عملية التفكير التي تحدث لدى الطلبة عن طريق مكونين احدهما مادي وهو العقل والآخر معنوي وهو النفس ، فالأول اقل تعقيدا من الآخر ، لأنه متعلق بالماديات فهو يتصل ويتفاعل مع الحواس عبر العالم الخارجي ، فالبيئة تنعكس على عقل الطلبة وقد يستجيبوا لها ، ويقوم الطلبة بعمليات عقلية أبرزها : التفكير القياسي بنوعية الاستقرائي ، والاستنتاجي ، والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي (الابتكاري ) ، والتفكير الحدسي وغيرها من أنواع التفكير التي تتضمن عمليات عقلية متعددة، وبشكل عام ان التفكير هو نشاط عقلي واع يعكس فيه الطلبة الواقع الموضوعي بطريقة مختلفة تماماً عما يحدث في الإحساس والادراك وهو عملية عقلية معرفية يتم من خلالها انعكاس العلاقات والروابط بين العمليات الرياضية في الرياضيات . ( العبادي ، ٢٠١٩ ، ص ١٢٣ )

#### ثانيا : التذكر :-

وهو مهارة وقدرة عقلية يتميز بها الانسان تتعلق باستدعاء المعلومات والتعرف عليها وتنمية القدرات والمهارات العقلية ، يمتد من البسيط الى المركب أي استدعاء بسيط لوحدة من المعلومات الى العمليات الابتكارية التي تتطلب تركيب الأفكار والمواد والربط بينها . (أبو حطب ، ٢٠١٣ ، ص ١٣٠).

وان تذكر الطلبة لقاعدة او قانون هذا يسمى بالاسترجاع ، ويعتمد الاسترجاع على لياقة الطلبة العقلية ، فالطلبة الذين يمتلكون للياقة العقلية لديهم قدرة كبيرة على التذكر واختزان المعلومات بشكل افضل واسرع من الاخرين الذين لا يمتلكون للياقة العقلية (القيسي ، ٢٠٠٨ ، ص ١٠٥).

#### ثالثا : التركيز :-

هي توجيه انتباه الطلبة الى مثيرات محددة من البيئة دون المثيرات الأخرى ، ويبدو التركيز لدى الطلبة عندما يشعرون ان ثمة مشكلة تواجههم او وجود مسألة محيرة ، او وجود نقص في بعض المعاني لديهم ، حيث تعمل على مساعدتهم بجمع جزئيات صغيرة من المعلومات المتوفرة لديهم ، وتستخدم ايضا في نهاية حل المشكلات او اثناء الاستيعاب (أبو جادو ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٨).

#### رابعا : حل المشكلات ( حياتية – روتينية – ابداع ) :-

يشغل حل المشكلات في الحياة اليومية حيزا كبيرا من النشاط الفكري الإنساني ، وتعتبر هذه المهارة من المهارات الأساسية التي ينبغي على التعليم العام تنميتها في اطار مهمته في

اكساب الطلبة المهارات الضرورية للعيش في المجتمع ،والرياضيات هي نتاج لنشاط العقل البشري، وبهذا أصبحت الرياضيات وسيلة واداة تساعد الطلبة على حل المشكلات الحقيقية وهي الطريق الطبيعي للممارسة التفكير بوجه عام فليس هناك رياضيات بدون تفكير وليس هناك تفكير بدون حل المشكلات .(الكبيسي، ٢٠١٥، ص ٤٨).

#### خامسا :اتخاذ القرار :-

تعتبر عملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جدا في حياة الطلبة وهي وظيفة إنسانية تتطلب قدرا من الطاقة فكرية ولياقة عقلية ،وتعرف على انها عملية عقلية للاختيار بين اثنين او اكثر من البدائل ،حيث تعتمد هذه العملية بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة بمتخذ القرار.(العتوم ، ٢٠١٢، ص ٣٧٠).

ان عملية اتخاذ القرار عملية معقدة ذات مراحل متعددة ،من خلالها يتم التعامل مع قضايا شخصية او مهنية او إدارية ...الخ، والحصول على معلومات وتوليد أفكار حولها وتقييم هذه الأفكار التي تبني عليها ،واختيار احد البدائل المتاحة نثم تنفيذ القرار(الزغلول، ٢٠٠٣، ص٣١٦).

#### سادسا : التخيل والتصور :-

التصور ملكة بشرية (العقلية ) تربط بين الماضي والحاضر والمستقبل في الفهم البشري لنتابع الأمور والتطورات ،فالطلبة الذين لديهم لياقة عقلية يرون ويتصورون من الوجود، بعبارة أخرى فان ما يعرفه الطلبة عن الوجود هو في الأساس تصوراتهم المختلفة ، وبقدر صحة التصور نكون صحة الادراك والعلم والفهم والقرب من الحقائق وبالتالي صواب سلوكهم في الحياة ،فعمق فهمهم للواقع هو الذي يقرّبهم من حسن الادراك الحقائق ،الواقع هو نتاج تفاعلات الحقائق ،اما الفكر فهو نتاج تفاعلات التصورات العقلية (مكروم، ١٩٩٩، ص ٤٨).

ان التخيل هو قدرة على انشاء فكرة او صورة ذهنية او الإحساس الشعوري بشيء ما،في التصور الإبداعي يستخدم الطلبة خيالهم لتنشئ صورة واضحة ،او فكرة او شعور ثم يستمر بالتركيز على الفكرة او الشعور بشكل متكرر مانحا إياه طاقة إيجابية حتى تصبح حقيقة موضوعية(غاوين، ٢٠١٠، ص ٢٤).

#### المحور الثاني:- دراسات سابقة

لا توجد دراسات سابقة تناولت اللياقة العقلية في الرياضيات حسب علم الباحثان

#### الفصل الثالث

#### منهجية البحث واجراءاته

اولاً: **منهج البحث** :اتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي ، من اجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة والكشف ايضاً عن ما اذا كانت هناك فروق بينهما .

ثانياً : **مجتمع البحث** :مجتمع البحث يتحدد بطلبة الصف الرابع العلمي للمدارس الحكومية الصباحية من كلا الجنسين ( ذكور –اناث ) للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ ، والبالغ عددهم ( ٣٨٥ ) طالب وطالبة موزعين بواقع (١٨١) طالب و ( ٢٠٤ ) طالبة .

ثالثاً : **عينه البحث** :- تم تحديد عينة البحث الأساس والبالغ عددهم ( ٣٨٥ ) طالب وطالبة بواقع (١٨١) طالب و (٢٠٤) طالبة وقد تم الاختيار بطريقة العينة العشوائية .

**رابعاً: أداة البحث :-**

**مقياس اللياقة العقلية :-** قامت الباحثتان ببناء مقياس اللياقة العقلية وحسب الخطوات الآتية:-

**١- تحديد مفهوم اللياقة العقلية ومهاراتها :**

تم تحديد مفهوم اللياقة العقلية المتبعة في البحث الحالي اعتماداً على الخلفية النظرية للبحث الحالي، إذ تتضمن اللياقة العقلية المهارات الست (التفكير، التذكر، التركيز، حل المشكلات و اتخاذ القرار، والتخيل والتصور) بما يتناسب مع طبيعة البحث.

**٢- عرض مفهوم اللياقة العقلية على عدد من المحكمين**

تم عرض استبانة مفهوم اللياقة العقلية بعد ان تم تحديده بصيغته-الاولية على عدد من المحكمين في طرائق تدريس-الرياضيات-وعلم النفس التربوي والاخذ-بملاحظاتهم-حول-صلاحية هذه المفاهيم وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم وتم اجراء التعديلات التي اقترحوها، و حظيت بموافقة اكثر من (٨٠%) من اراء المحكمين مع تعديل على الاستبانة .

**٣- صياغة فقرات المقياس:**

تم صياغة فقرات المقياس اعتمادا على مفهوم اللياقة العقلية والاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المحلية والعربية والاجنبية من اجل بناء مقياس اللياقة العقلية ، اذ لم يتم ايجاد مقياس او اختبار يقيس اللياقة العقلية في الرياضيات، وقد يكون هذا المقياس هو الاول في الرياضيات في الدراسات العراقية والعربية، وتم اعتماد المصطلحات والمفاهيم التي تخص اللياقة العقلية بما يلائم المرحلة الدراسية (الرابع العلمي) والفئة العمرية والمادة العلمية والتي حظيت بقبول الخبراء و المحكمين ، إذ بلغ عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة وفق ليكرت الخماسي

**٤- تعليمات الاجابة على فقرات المقياس:**

تم وضع تعليمات الاجابة عن فقرات مقياس اللياقة العقلية وروعي فيها أن تكون واضحة، وابلغ الطلبة أنه في حال حصولهم على الدرجة المقياس هي لأغراض البحث العلمي فقط،

**٥- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:**

عُرضت فقرات المقياس الخاصة باللياقة العقلية والبالغة (٣٠) فقرة على مجموعة من المحكمين والخبراء اختصاص طرائق تدريس الرياضيات وعلم النفس لمعرفة صلاحيتها وهل هي مناسبة لقياس اللياقة العقلية لطلبة الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات

**التطبيق الاستطلاعي :**

تم تطبيق المقياس على مجموعة من الطلبة بطريقة عشوائية، وبلغ عددهم (١٠٠)، بواقع (٥٠) طالبا، و(٥٠) طالبة، واجريت بعض التحليلات الاحصائية للفقرات، منها الصدق، القوة التمييزية، والثبات، وتبين ان جميع الفقرات مقبولة وجاهزة للتطبيق على العينة النهائية للبحث.

**خامساً:- التطبيق النهائي للمقياس :**

تم تطبيق المقياس بصورته النهائية للإجابة عن اسئلة البحث، على عينة التطبيق النهائي(٣٨٥) طالب وطالبة، بعد اجراء كل التعديلات وتحديد الوقت المناسب للإجابة، لم تحذف

أي فقرة من فقرات المقياس البالغ (٣٠) فقرة .

## الفصل الرابع

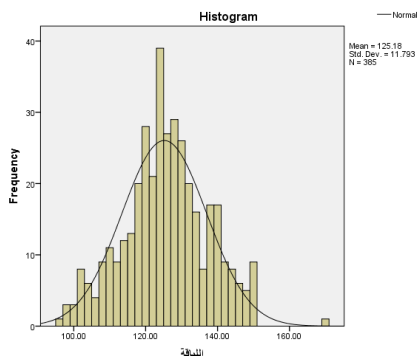
### عرض النتائج وتفسيرها:

سيتم عرض النتائج ومناقشتها وتفسير النتائج المتعلقة بمقياس اللياقة العقلية .

### الفرضية الاولى :-

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط الاداء الحقيقي ومتوسط الاداء الفرضي لدى طلبة الصف الرابع العلمي في المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الاولى في مقياس اللياقة العقلية المعد لأغراض هذه البحث".

استخدمت الباحثتان اختبار التوزيع الطبيعي للدرجات ومنها يتم تحديد استخدام الاحصاء المعلمي او اللامعلمي ووجد ان الدرجات تتوزع طبيعيا بمستوى دلالة (٠.٠٨٢) وهو اكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وكما موضح في الشكل الاتي:-



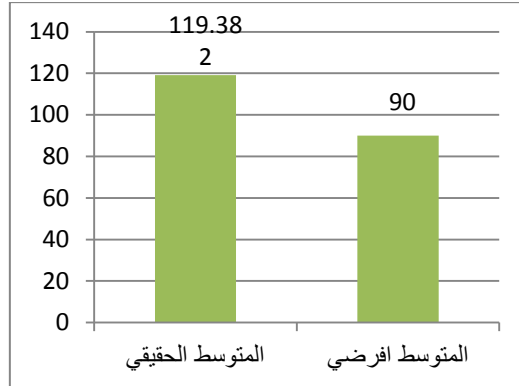
### مخطط (١)

### التوزيع الطبيعي لدرجات مقياس اللياقة العقلية

ووجدت المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها طلبة عينة البحث الذين يمثلون طلبة الصف الرابع العلمي في المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الاولى على الاختبار الخاص بمقياس اللياقة العقلية الموجودة لديهم والذي اعد للغرض المذكور.

ويلاحظ ان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الصف الرابع العلمي في الرياضيات على مقياس اللياقة العقلية بلغ (١١٩.٣٨٢) درجة وعن طريق موازنة متوسط الاداء الحقيقي للطلبة في مقياس اللياقة العقلية مع المتوسط الفرضي البالغ (٩٠) نلاحظ ان المتوسط الفرضي يقل عن مستوى الاداء الحقيقي وهذا يقودنا الى الاستنتاج ان طلبة الصف الرابع العلمي في الرياضيات في المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الاولى لديهم لياقة عقلية.

و زيادة في التأكد اعتمد الاختبار التائي لعينة واحدة مترابطة وحسبت القيمة التائية ( المحسوبة ) اذ بلغت (٤٦.٥١٣) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهو أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) هذا يقودنا الى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة اي انه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) و يتضح ان الفروق الاحصائية هي لصالح الاداء الحقيقي، وهذا يعني امتلاك طلبة الصف الرابع العمي للياقة العقلية، والشكل البياني (١) يبين المتوسط الحسابي لدى أفراد عينة البحث والمتوسط الفرضي في مقياس اللياقة العقلية.



الشكل ( ١ )

المتوسط الفرضي والمتوسط الحقيقي لعينة البحث (اللياقة العقلية)  
الفرضية الثانية "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي اداء طلاب وطالبات الصف الرابع العلمي في المديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الاولى في مقياس اللياقة العقلية المعد لأغراض هذه البحث"

لمعرفة تجانس العينة استخدمت الباحثة اختبار **Levene's Test** وكانت القيمة لإحصائه ليفين (٠.٨٢٤) بمستوى دلالة (٠.٣٦٤) وهو أعلى من مستوى الدلالة (٠.٠٥) لذا فان المجموعتين متجانسة أي لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات.

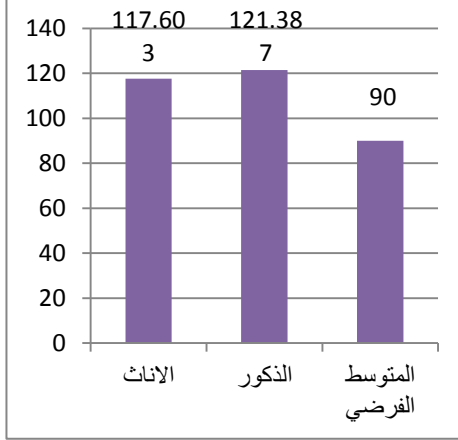
يتضح من الجدول ( ١ ) بان المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على مقياس اللياقة العقلية (١٢١.٣٨٧) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (١١٧.٦٠٣) درجة في مقياس اللياقة العقلية، ومن خلال موازنة المتوسطات للطلاب والطالبات نلاحظ ان اداء الطلاب على المقياس أعلى من اداء الطالبات على المقياس نفسه والجدول ( ١ ) يوضح الوصف الاحصائي لعينة البحث .

جدول ( ١ )

نتائج الاختبار الثاني لقياس الفرق بين متوسط اداء الطلاب والطالبات من عينة البحث على مقياس اللياقة العقلية

| جنس المجموعة | عدد الافراد | متوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | الخطأ المعياري | قيمة t-test المحسوبة |               | احصاء ليفين |               |
|--------------|-------------|---------------|-------------------|---------|----------------|----------------------|---------------|-------------|---------------|
|              |             |               |                   |         |                | t                    | مستوى الدلالة | f           | مستوى الدلالة |
| ذكور         | ١٨١         | ١٢١.٣٨٧       | ١٢.٦٤٥            | ١٥٣.٤٣٨ | ٠.٩٣٩          | ٣.٠٢١                | ٠.٠٠٣         | ٠.٨٢٤       | ٠.٣٦٤         |
| إناث         | ٢٠٤         | ١١٧.٦٠٣       | ١١.٩١٩            | ١٤٢.٠٦٣ | ٠.٨٣٥          |                      |               |             |               |

وللتأكد اعتمد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين وكانت النتائج كما في الجدول (١١)، اذ لاحظت الباحثة ان قيمة "ت" المحسوبة (٣.٠٢١) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٣) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥) اذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة اي انه توجد فروق بين اداء الطلاب والطالبات ولصالح الطلاب. والشكل (٢) يبين متوسط درجات اللياقة العقلية الفرضي ودرجات الطلاب والطالبات.



شكل ( ٢ ) متوسط درجات اللياقة العقلية العام وحسب متغير الجنس

#### تفسير النتائج اللياقة العقلية:

اظهرت النتائج الاحصائية امتلاك عينة البحث للياقة العقلية في الرياضيات للصف الرابع العلمي ويمكن ان يكون السبب هو احتواء المقررات الدراسية الحديثة على موضوعات واسئلة تحتاج الى استخدام اساليب التفكير بشكل عام من قبل المدرس لتجعل منه ان يستقبل الخبرة التي يمتلكها الطلبة ويعمل على تنميتها وتطويرها خلال تطوير برامج تدريبيه للتدريب على استخدام هذه المهارات وهذه كانت احدى توصيات دراسة ( Hamad & Jasim ، ٢٠١٨ ) ودراسة (Faris& Hasan، ٢٠١٩)، فمن الضروري التفكير بأهمية امتلاك الطلبة للياقة العقلية وان يكون المدرس قادراً على اظهار اللياقة العقلية لطلبته، وبشكل فعال، كما تمنح اللياقة العقلية الطلبة الثقة بالنفس وتمكنهم من إيجاد حل للمشكلات الكبيرة والصغيرة بطريقة سهلة وسريعة.

#### الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

##### اولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

- ١- امتلاك الطلبة لمهارات اللياقة العقلية وتكون للذكور اكثر من الاناث .
- ٢- تقبل الطلبة لأداء الاختبار والمقياس لما فيها من نشاط وتفكير يجعل الطلبة يستمتعون في الاجابة عليها.

##### ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث تمت التوصية بالآتي:

نأمل من مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية وعلى الخصوص في الصف الرابع العلمي مراعاة التركيز على الأمثلة والتمارين الاثرائية التي تتضمن مجالات التفكير والتركيز وحل المشكلات واتخاذ القرار والتركيز بشكل على ما ينمي التخيل لدى الطلبة مواكبين حاجات المجتمع والعالم المتطور في هذا القرن .

## ثالثا:المقترحات

- ١- اجراء دراسات مماثلة تقيس العلاقة بين اللياقة العقلية لدى الطلبة خلال اختبارات في الرياضيات والمتغيرات الأخرى لا تتداخل في مجالاتها الفرعية مع متغير اللياقة العقلية .
- ٢- اعداد تصميم تعليمي- تعليمي وفقاً لمجالات اللياقة العقلية وأثرها على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات وفي مراحل مختلفة.
- ٣- اجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين اللياقة العقلية وانواع التفكير الاخر سواءً للمدرسين او للطلبة.

## المصادر :-

- إبراهيم، حيدر معن (٢٠١٩) ، اليقظة العقلية والمعتقدات المعرفية وكيفية قياسها ، ط١، دار كلكماش للطباعة والنشر، العراق .
- أبو جادو، صالح محمد و نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧) ، تعليم التفكير ( النظرية والتطبيق )، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦)، القدرات العقلية، ط٥، مكتبة الانجلو المصرية للطبع والنشر، القاهرة، مصر
- أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال (٢٠١٣) ، علم النفس التربوي ، الطبعة (بلا)، مكتبة الانجلو المصرية للطبع والنشر ، القاهرة، مصر.
- كريم، رفاه عزيز و جاسم، باسم محمد (٢٠١٣): استراتيجيات البيت الدائري وأثرها في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات، مجلة العلوم التربوية النفسية، العدد (٩٩) جامعة بغداد .
- الرابعي، خالد بن محمد بن محمود (٢٠١٥) ، عادات العقل (دافعية الإنجاز )، ط١، مركز ديونو لتعليم التفكير ، المملكة الأردنية الهاشمية .
- الزغلول ، رافع النصير و الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) ، علم النفس المعرفي ، دار الشروق للنشر، عمان ،الأردن.
- الساعدي، حسن حيال محيسن (٢٠٢٠) ، التخييل التعليمي /(من النظرية الى التطبيق )، ط٢ ، مكتب الشروق للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .
- سليمان ، محمد سليم (٢٠٢١) ، اللياقة العقلية وعلاقتها بالتكيف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية الأساسية ، العدد ١١٠ ، المجلد ٢٧ ، الجامعة المستنصرية .
- صاحب ، وجدان عناد (٢٠١٦) ، اللياقة العقلية وعلاقتها بالمعالجة المعرفية والتفكير الايجابي لدى طالبات قسم رياض الاطفال / اطروحة دكتورا غير منشورة / جامعة بغداد .
- العبادي، ضاري خميس (٢٠١٩) ، سيكولوجية عادات العقل والسلوكيات الذكية (التعود العقلي )،مكتبة اليمامة للطباعة والنشر ، بغداد، العراق .
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٢) ، علم النفس التربوي، ط٣ ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان
- غاوين، شاكتي (٢٠١٠) ، التصور الإبداعي ( استخدام طاقة الخيال والابداع ما تريد في حياتك ) ، ترجمة أسامة بديع جناد، ط١، دار الفكر المعاصر ،دمشق، سورية .
- القيسي ، رؤوف محمود (٢٠٠٨) ، علم النفس التربوي ، دار دجلة للنشر والتوزيع، العراق



- الكبيسي، عبدالواحد حميد عبدالله، مدركة صالح (٢٠١٥)، القدرات العقلية والرياضيات، ط١، دار الاعصار العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مكروم، هاني عبد الرحمن (١٩٩٩)، التصور العقلي، ط١، مكتبة وهبة، ١٤ شارع الجمهورية، عابدين، القاهرة، مصر .
- Hassan, A. K,& Hammadi, S. S, & Majeed, B. H (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
- Al-Aqabi, A. K & AlKadhim, H. M, ( 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
- Areej, A.H & Hammadi, S. S (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, 2018, 14 (52), pp. 438- 470
- Jawad, L. F, & Raheem, M. K, & Majeed, B. H, (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 Emerging Technologies in Learning, 2021, 16(10), pp. 194–211
- Hasan, I. F, & Faris, E. J, (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, , Volume 16, Issue (62),pp 301-322
- 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 mathematicsAL-ADAB JOURNAL, Volume Supplement, Issue 132, Pages 181-204
- 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
- Petter, B. F. (2003): Fitness of mind, publishing company, New York.

التجاهل الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية.  
أ.م.د. أرتقاء يحيى حافظ  
عبد النبي  
جامعة القادسية/كلية التربية  
كلية التربية  
Ertqaa.aikefaai@quedu.iq  
ameeryo20@gmail.com

ملخص: هدف البحث تعرف: التجاهل الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية، وتحقيقاً لأهداف البحث تم بناء مقياس التجاهل الاجتماعي المدرك، وبعد اجراء التطبيق النهائية توصل البحث الى: يعاني الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية من التجاهل الاجتماعي.  
الكلمات المفتاحية: (التجاهل الاجتماعي المدرك، الايتام، المرحلة الاعدادية).

## Perceived Social Ignorance among orphan students in the preparatory stage.

Asst.Prof.Dr.Ertqaa Yahya Haphad Alkefaai

Ameer Yuosif Abdel Nabi

AL- Qadisiyah University

### Abstract:

The aim of the research is to identify: perceived social neglect among orphaned students in the preparatory stage, and in order to achieve the objectives of the research, a scale of perceived social neglect was built, and after conducting the final application, the research reached:

**Keyword:**(Perceived Social Ignorance, Orphans, middle school)

### أولاً: مشكلة البحث:

يعد التفاعل الاجتماعي من المظاهر الانسانية التي تميز الانسان دون غيره، فالانسان بطبيعته كائن إجتماعي، وهذا يعني أنه فطر على العيش مع الجماعة والتعامل مع الآخرين فهو لا يستطيع العيش وحيداً بمعزل عنهم، لذا يعد الاندماج الاجتماعي بما يتخلله من تفاعلات وعلاقات اجتماعية مظهراً سليماً وإيجابياً لدى الفرد، وعلى النقيض من ذلك يكون التجاهل والرفض الاجتماعي كمظهراً من مظاهر السلبية لدى الفرد لها تأثير خطير على حياة الانسان وعلاقاته بالأفراد الآخرين، فالتجاهل والاستبعاد يشير الى ضعف التواصل الاجتماعي للفرد وسوء التوافق النفسي والسلوك التجنبي والانعزالي (الانسحابي) وتمركزه حول ذاته (محمد،

٢٠٠٠: ١٩١ ) يتولد عنه تدفق العديد من الأفكار والتصورات المعرفية السلبية حول الذات والعالم المحيط تجعله في حالة قلق، وهذا بدوره يؤثر على مستقبلهم العلمي والعملي، فالتجاهل والاهمال الذي يواجهه الفرد في حياته في كثير من المواقف الحياتية المختلفة يعد احباطات تعيق الفرد في الاستجابة، وعد الحرمان والتهميش والرفض الاجتماعي للفرد والنذب الاجتماعي من الآخرين من أهم الضغوط التي تواجه الافراد ومن ثم يضطر الى الانطواء والعزلة عن الآخرين (BASS, 1995: 189)

وبذلك فإن سيكولوجية التنشئة الاجتماعية من العوامل المؤثرة في تحقيق الوحدة الاجتماعية التي ينشأ فيها الافراد، فتكيف الفرد مع نفسه ومجتمعه رهين ببناء علاقات اسرية متينة ومتماسكة بين أعضائها (الام والاب والاخوة) وإن غياب الاب أو الام بسبب الموت قد يؤثر سلباً في نموه النفسي والاجتماعي، وما ينسحب عليه من مدركات اجتماعية في تركيب عالمه من حوله، فذلك يمثل مشكلة لابد من دراسة علمية للتعرف عليها.

من هنا تبرز مشكلة البحث الحالي من طبيعة حساسية العينة المستهدفة في البحث الحالي الطلبة الايتام ضمن المرحلة الاعدادية لأنها المرحلة الدراسية التي يتحدد فيها مستقبلهم الاكاديمي، لذلك لابد من معرفة خطورة الجانب المعرفي الادراكي على الجوانب النفسية والشخصية والاكاديمية للطلبة الايتام ضمن مرحلة الدراسة الاعدادية، من ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث بما يأتي : ما طبيعة التجاهل الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية.

#### ثانياً : أهمية البحث:

يمثل التفاعل الاجتماعي ركيزة أساسية في تعاملاتنا وتفاعلاتنا الاجتماعية بمختلف صورها وأبعادها النفسية والإنسانية، فضلاً عن تأثير التجاهل الاجتماعي على مستوى التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة بشكل عام والطلبة الايتام بشكل خاص، وقد يؤدي الرفض والاقصاء إلى عرقلة التواصل بين الناس ويقف عائقاً نفسياً أمام الفرد وحاجزاً اجتماعياً نحو الآخرين فهو يحد من قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره ومكونات نفسه وانفعالاته كالحب والكره والاهتمام الاجتماعي الذي يدفع الفرد إلى الانسحاب عن المشاركات وحضور المناسبات الاجتماعية المختلفة والتي قد تنعكس سلباً على الفرد من خلال القصور بالإيفاء بمتطلباته الشخصية والعاطفية فضلاً عن تكوين اعتقادات نمطية سلبية نحوه من قبل المحيطين به التي قد تزيد من الصراعات الداخلية والمشاعر المؤلمة المتراكمة وتضعه في مواقف محرجة مربكة.(الشمري، ٢٠٠٠: ١٣٧ )

وفي هذا الصدد دعا زيمباردو (Zimbardo, 1998) إلى إجراء دراسات إضافية للتعرف على دور الثقافات المختلفة في اعتبار ظاهرة التجاهل والرفض الاجتماعي هي أسلوب تعامل أو نمط استجابة قد يكون مقبولاً اجتماعياً أم لا مع تحليل العوامل التي تبحث في هذه الحالات والظواهر عبر الأجيال (Wegner, 1980:41-82) .

فالاهتمام بدراسة التجاهل الاجتماعي انما يصدر من توجه انساني متقدم، إذ تعد العلاقات الاجتماعية محور حياة الانسان فقد اتجهت الابحاث الاجتماعية والدراسات النفسية الى السلوك الانساني في ابعاده التواصلية والتفاعلية والاستيعادي والانعزالي والتجاهلي (ROOK,

**189:1984)** وبناءً على ما تقدم فإن هناك ضرورة ملحة لدراسة التجاهل الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية، بهدف تحديد المنظومة المتكاملة لشخصية الطلبة الايتام وبخاصة طلبة المرحلة الاعدادية كونهم من الشرائح المهمة في المجتمع.

#### ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١- التجاهل الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية.

#### رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية في الدراسة الصباحية من الصفين الرابع والخامس للتخصصات العلمي والادبي من الذكور والاناث للعام الدراسي (٢٠٢٢\_٢٠٢٣).

#### خامساً: تحديد المصطلحات:

##### التجاهل الاجتماعي المدرك (Perceived Social Ignorance)

تبنى الباحثان تعريف بص (Bass 1995) تعريفاً نظرياً إذ عرفه بأنه :

(إهمال ولا مبالاة من الآخرين يدركه الفرد بأشكال متعددة من الرفض الاجتماعي المصحوب بالتجاهل والإقصاء والتهميش يستشفه عن طريق تعابير الوجه والحركات الجسمية وردود الافعال العكسية) (Bass, 1995:189)

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن فقرات المقياس الذي سيعد في البحث الحالي.

#### إطار نظري

##### التجاهل الاجتماعي المدرك: (Perceived Social Ignorance)

التجاهل الاجتماعي المدرك هو نقيض الاندماج الاجتماعي، ويصل إلى الاستبعاد والحرمان من المشاركة الاجتماعية، وفيما يخص التأثير النفسي والاجتماعي للتجاهل الاجتماعي يقلل من ثقة الفرد بذاته ويؤدي به إلى الاضطراب النفسي، ويمكن ان ينتج منه سلوكيات غير سليمة تجاه الفرد والمجتمع من حوله (منصور وعطية، ٢٠١٩: ٢٤٠)

#### ❖ نظريه الرفض الاجتماعي لـ "بص" (Bass 1995)

عد "بص" (Bass) الضغوط منبهات مؤذية تواجه الفرد في حياته اليومية عن طريق المواقف المختلفة التي يمر بها الفرد ، ويرى ان هناك انواع محدده من المنبهات المؤذية ( Noxious stimul ) مثل الرفض الاجتماعي **social Rejection** والتهديد **Threat** اذ اعطى تلك المنبهات اهتماما سواء كان حدوثها لفظيه او سلوكيا وعدها مؤثره جدا ( **Very Impressive**)(Bass 1995 : 191) .

وقد حدد (بص) للرفض اشكال عديده منها:

١- الرفض الواضح الصحيح **Anvarnishe dismissal**: الذي مثل في مواجهه

الموقف بصورة مباشرة ، مثل اجباره على ترك المكان امام الآخرين او بدونهم .

٢- الرفض اللفظي غير مباشر **In direct rerbal rejection**: وهو يمثل غير مباشر

يشهر به الفرد مثل المواقف التي يتعرض لها الفرد مثل الاستهزاء من الآخرين والسخرية

التي يشعر ازاءها الفرد التقدير الواطئ للذات .

٣- **النقد Criticism** : هو سلسلة الانتقادات التي يتعرض لها الفرد في حياته مثل نقد الوالدين او المعلمين بالصورة لاذعه ، وهي مواقف لا تنسى وقد يكون النقد على المظهر او الملابس او على طريقه الحديث وكلها تؤدي الى التقليل من شأن الفرد ( Bass , 1995 : 193). ويعد التجاهل والنبد الاجتماعي وهو المسؤول في أغلب الاعم عن معاداة المجتمع لدرجة الاستعداد لخيانة المجتمع كما ان الفئات الهامشية والهشة المنبوذة تكون محط اهتمام ممن يحاولون اختراق المجتمع (النايلسي ، ٢٠٠٤ : ٤٨) وقد حدد بص التجاهل الاجتماعي المدرك بأنه: (إهمال ولا مبالاة من الآخرين يدركه الفرد بأشكال متعددة من الرفض الاجتماعي المصحوب بالتجاهل والإقصاء والتهميش يستشفه عن طريق تعابير الوجه والحركات الجسمية وردود الافعال العكسية) وبذلك يتكون من ثلاثة مجالات هي:

#### ١. الرفض الاجتماعي المدرك (Social Rejection Ignorance):

إدراك الفرد بأنه غير مقبول اجتماعياً ومرفوض من الآخرين ولا يرتبط بمعايير المجتمع وثقافته.

#### ٢. الإهمال واللامبالاة (Negligence and indifference):

شعور الفرد بأن الآخرين لا يهتمون له ولا يظهرون اي عناية مطلوبة اتجاهه.

#### ٣. الإقصاء والتهميش (Exclusion and marginalization)

منع الفرد من المشاركة الفاعلة في المجتمع وممارسة الحياة الطبيعية يصاحبه التعرض للحرمان والتمييز. (Bass, 1995:189)

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

أعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي كونه أكثر المناهج ملائمة لدراسة العلاقة بين المتغيرات والكشف عن الفروق فيما بينها(عباس وآخرون، ٢٠٠٩ : ٧٤).

ثانياً: مجتمع البحث:

جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، اي يتضمن مجتمع البحث جميع الأفراد أو الاشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (الدريز، ٢٠٠٦ : ٢١)، ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة المدارس الاعدادية الدراسة الصباحية للصفوف الرابع والخامس بفرعيه الادبي والعلمي التابعة لمديرية التربية في محافظة القادسية (المركز) للعام الدراسي (٢٠٢٢\_٢٠٢٣) والبالغ عددهم (٣٨٦) طالباً وطالبة، موزعين على (٣٣) مدرسة اعدادية، منها (١٧) مدرسة للبنات و(١٦) مدرسة للبنين، بواقع (180) طالباً يتيماً بنسبة (٤٧%)، و(206) طالبة يتيمة بنسبة (٥٣%)، وبواقع (210) طالباً وطالبة للصف الرابع (العلمي\_الادبي) بنسبة (٥٤%)، و(176) طالباً وطالبة للصف الخامس بنسبة (٤٦%)، فيما بلغ مجموع طلبة الفرع الادبي (206) بنسبة (٥٣%)، والفرع العلمي (180) بنسبة (٤٧%) وكما موضح في الجدول (١).

#### جدول (١)

أعداد الطلبة الايتام في المدارس الاعدادية ضمن مركز محافظة القادسية موزعاً بحسب (الجنس، الصف، التخصص)

| المرحلة<br>الجنس | الصف الرابع |     | الصف الخامس |        | المجموع |        | المجموع<br>الكل |
|------------------|-------------|-----|-------------|--------|---------|--------|-----------------|
|                  | ي           | بي  | العلمي      | الادبي | العلمي  | الادبي |                 |
| اناث             | 39          | 77  | 40          | 50     | 7       | 12     | 206             |
| ذكور             | 53          | 41  | 48          | 38     | 1       | 79     | 180             |
| المجموع          | 92          | 118 | 88          | 88     | 1       | 20     | 386             |
| ع                | 210         | 176 |             |        | 80      | 6      |                 |

### ثالثاً: عينة البحث

هي جزء من مجتمع البحث، أو مجموعة فرعية منه (الصيدو عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٤: ١٢) تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات الاسلوب المتناسب موزعة على وفق (الجنس\_الصف\_ التخصص) بنسبة (٧٨%) إذ بلغ حجم عينة التطبيق النهائي (٣٠٠) طالباً وطالبات من الطلبة الايتام، موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الاصلي، بواقع (١٤٠) طالباً بنسبة (٤٧%) و(١٦٠) طالبة بنسبة (٥٣%)، وعلى وفق الصف بواقع (١٦٣) طالباً وطالبة للصف الرابع بنسبة (٥٥%) و(١٣٧) طالباً وطالبة بنسبة (٤٥%) للصف الخامس، كما مبين في الجدول (٢).

### جدول (٢)

توزيع عينة الطلبة الايتام في المدارس الاعدادية ضمن مركز محافظة القادسية بحسب (الجنس\_الصف\_ التخصص)

| المرحلة<br>الجنس | الصف الرابع |        | الصف الخامس |        | المجموع |        | المجموع الكلي |        |
|------------------|-------------|--------|-------------|--------|---------|--------|---------------|--------|
|                  | العلمي      | الادبي | العلمي      | الادبي | العلمي  | الادبي | العدد         | النسبة |
| اناث             | 30          | 10%    | 60          | 20%    | 31      | 10%    | 160           | 53%    |
| ذكور             | 41          | 14%    | 32          | 11%    | 37      | 12%    | 140           | 47%    |
| المجموع          | 71          | 24%    | 92          | 31%    | 68      | 22%    | 300           |        |
| العدد            | 163         |        | 137         |        |         |        |               |        |
| النسبة           | 55%         |        | 45%         |        | 46%     | 54%    |               |        |

### رابعاً: أداة البحث: (Tool of Research)

#### ➤ التجاهل الاجتماعي المدرك:

لتحقيق أهداف البحث كان لابد من توافر أداة لقياس متغير التجاهل الاجتماعي المدرك، وهو الامر الذي دفع الباحثان للاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة، ونظراً لحدثة متغير التجاهل الاجتماعي المدرك، لم تتوافر أي أداة عربية أو محلية أو اجنبية على حد علم واطلاع الباحثان لقياسه، لذا عمد الباحثان إلى بناء المقياس بالاستناد الى الخطوات العلمية المتبعة في بناء المقاييس والاختبارات العلمية، والتي تمر بعدة خطوات تتمثل بما يلي:

#### أ – تحديد مفهوم التجاهل الاجتماعي المدرك:

(إهمال ولا مبالاة من الآخرين يدرکه الفرد بأشكال متعددة من الرفض الاجتماعي المصحب بالتجاهل والإقصاء والتهميش يستشفه عن طريق تعابير الوجه والحركات الجسمية

وردود الافعال العكسية) (Bass, 1995:189)

#### ب- تحديد مجالات المقياس :

حدد الباحثان ثلاثة مجالات للمقياس استنادا إلى تحليل تعريف التجاهل الاجتماعي المدرك

هي:

#### ١. الرفض الاجتماعي المدرك (Social Rejection Ignorance):

إدراك الفرد بأنه غير مقبول اجتماعياً ومرفوض من الآخرين ولا يرتبط بمعايير المجتمع وثقافته.

#### ٢. الإهمال واللامبالاة (Negligence and indifference):

شعور الفرد بأن الآخرين لا يهتمون له ولا يظهرون أي عناية مطلوبة اتجاهه.

#### ٣. الإقصاء والتهميش (Exclusion and marginalization):

منع الفرد من المشاركة الفاعلة في المجتمع وممارسة الحياة الطبيعية يصاحبه التعرض للحرمان والتمييز.

#### ج. أعداد فقرات المقياس بصياغتها الاولى :

أشتق الباحثان فقرات عن التعاريف بما يتناسب مع كل مجال بلغت (٣٣) فقرة بواقع (١١) فقرة لكل مجال .

#### د. بدائل الاجابة وتعليمات المقياس

تم وضع أربعة بدائل وهي (تطبق علي دائماً\_تطبق علي\_تطبق علي أحياناً – لا تنطبق علي)، تأخذ الفقرات الإيجابية التسلسل (٤- ٣- ٢- ١)، وتعكس الاوزان للفقرات السلبية (١- ٢- ٣- ٤)، وروعي في أعداد تعليمات المقياس أن تكون سهلة الفهم.

#### هـ. صلاحية فقرات المقياس :

تم عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بلغ عددهم (٢٦)، وقد أتضح أن جميع الفقرات، صالحة مع تعديل الفقرات التي تحتاج إلى ذلك.

#### و. تجربة وضوح الفقرات والتعليمات:

طبّق المقياس بصيغته الاولى على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٠) طالباً وطالبة، وقد اتضح ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة، إما متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس فقد بلغ (١٥) دقيقة.

#### ز. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

تم تحليل فقرات المقياس بأسلوبين هما :

**أولاً : أسلوب المجموعتين المتطرفتين Contrasted Groups** رتب استمارات العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، واختيرت نسبة الـ (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا، وقد اعتمد الباحثان النسبتين المتمايزيين العليا والدنيا لأنهما يوفران مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (Anastasia, 1988, p.213)، طبق الاختبار التائي ( t.test ) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً

أنحصرت القيم التائية المحسوبة بين (٢,٩٦٣ - ٩,٤٤٤ ) وبذلك فإن جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٦٠)، وبذلك يبقى المقياس مكون من (٣٣) فقرة .

#### ثانياً : أسلوب الاتساق الداخلي :

تحقق من خلال الأساليب الآتية: (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية، ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه، ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس) باستعمال البيانات ذاتها التي خضعت للتحليل الإحصائي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، وقد انحصرت معاملات الارتباط المحسوبة بين (٠,١٥٢ - ٠,٦٩٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨)، إذا بلغت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,١١٣) .

#### ثبات المقياس Reliability of The Scale :

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة اختبار - إعادة الاختبار على عينة عشوائية بلغت (٤٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية الايتام، بفصل زمني مقداره (١٤) يوماً بين التطبيق الاول والثاني، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، بينما استعملت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي لإيجاد معامل الثبات بمعادلة الفا كرونباخ، وقد بلغ (٠,٨٥) وهي معاملات ثبات جيدة يمكن الركون اليها.

#### وصف مقياس التجاهل الاجتماعي المدرك ( المقياس بصيغته النهائية)

يتكون مقياس التجاهل الاجتماعي المدرك بصيغته النهائية من (٣٣) فقرة، موزعة على مجالاته الثلاث، وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (١٣٢) درجة، وأدنى درجة (٣٣)، والوسط الفرضي (٨٢,٥) درجة.

#### خامساً: التطبيق النهائي :

بعد إن تم بناء مقياس التجاهل الاجتماعي المدرك، والتأكد من خصائصه السيكمترية وبهدف تحقيق أهداف البحث الحالي طبق الباحثان المقياس بالصيغة النهائية على عينة التطبيق النهائي البالغ عددها (٣٠٠) من الطلبة الايتام في المدارس الاعدادية ضمن مركز محافظة القادسية للدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٢\_٢٠٢٣).

#### سادساً: الوسائل الإحصائية :

لمعالجة البيانات استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة (SPSS) وكالاتي :

- مربع كاي (Chi-Square): لمعرفة دلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين في صلاحية فقرات مقياس التجاهل الاجتماعي المدرك.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation coefficient): لاستخراج معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) للمقياس وثباته.
- الاختبار التائي (T\_test) لعينة واحدة: لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقياس التجاهل الاجتماعي المدرك.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها



### الهدف الاول: التجاهل الاجتماعي المدرك لدى الطلبة الايتام في المرحلة الاعدادية.

بعد تطبيق مقياس التجاهل الاجتماعي المدرك، أُستخرج المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة البالغة (٣٠٠) فبلغ متوسط درجاتهم (90.320) درجة، وبانحراف معياري (23.874) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والمتوسط الفرضي البالغ (٨٢,٥)، أُستعمل الاختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة، وظهر إن هناك فرق بين المتوسطين، وباتجاه متوسط العينة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (5.673)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩)، وهذا يشير إلى أن الطلبة الايتام في المدارس الاعدادية يعانون من التجاهل الاجتماعي المدرك، وكما موضح في الجدول (٣)

### جدول (٣)

#### نتائج الاختبار التائي لمقياس التجاهل الاجتماعي المدرك

| المتغير                  | عدد أفراد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية (t) |          | درجة الحرية | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|--------------------------|------------------|---------------|-------------------|--------------|--------------------|----------|-------------|--------------------|
|                          |                  |               |                   |              | المحسوبة           | الجدولية |             |                    |
| التجاهل الاجتماعي المدرك | 300              | 90.320        | 23.874            | 82.5         | 5.673              | 1.96     | 299         | دالة               |

ويمكن تفسير هذه النتيجة طبقاً لنظرية بص (Bass,1995) الذي يرى بأن مدركات الفرد للتجاهل الاجتماعي تنشأ من إدراكه بأن الآخرين لا يهتمون له ولا يظهرون اي عناية مطلوبة اتجاهه، وهذا ما يتجلى في معاملة اليتيم في مجتمعنا لعدم وجود الاحتضان والتقبل من الآخرين المحيطين به سواء داخل المؤسسة التعليمية او خارجها.

#### ❖ التوصيات:

ان تقوم المؤسسات التربوية بإتاحة الأجواء الملائمة لطلبة الايتام والتي تشجعهم على الاندماج الاجتماعي من خلال تبادل العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والابتعاد عن العزلة.

#### ❖ المقترحات:

أعداد برنامج تدريبي لتنمية مدركات ايجابية حول الذات وتعزيز الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الاعدادية الايتام.

#### المصادر

#### أولاً : المصادر العربية:

- الحمداني (١٩٨٥): الحرمان النسبي، مركز دراسات الموصل لنشر، جامعة الموصل العراق.
- الدريد،عبد المنعم احمد(٢٠٠٦): الاحصاء البارامترى واللابارامترى، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- الشمري، كريم عبد ساجر(٢٠٠٠): وعي الذات وعلاقته بالتوافق المهني لدى الموظفين في المؤسسات المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الصياد،عبد العاطي احمد، عبدالناصر السيد عامر (٢٠٠٤): الاستشاري في الاحصاء

- ومناهج البحث التربوي، جامعة قناة السويس، الاسماعيلية، مصر.
- عباس، محمد بكر نوفل، محمد العيسى، فريال محمد، (٢٠٠٩): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
  - محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠): دراسات في الصحة النفسية، جامعه الزقازيق، دار الرشاد، القاهرة، مصر.
  - منصور، رشا، عطية، نيبال (٢٠١٩): الاستبعاد الاجتماعي لدى ربه الاسرة العربية واثره على تشكيل المفاهيمها نحو تربية الابناء، مجلة جامعة شقراء، العدد (١١)، كلية التربية.
  - النابلسي (٢٠٠٤) : العدوان واثرة على المجتمع ، مركز الدراسات النفسية والنفسية الجسدية ، ط١
- ثانياً : المصادر الاجنبية :

- Anastasai , A. & Unbina , A. S (1988) : Psychological testing , (7<sup>th</sup>) ed, Prentice , Hall , New Jersey.
- Bass, A. H&perry.M (1961): The aggression question navies journal of persol ality and Psychological, Vol (63), no(31), p:143\_145
- Ebel,R.L.,(1972):Essentials of educational measurement, secondmm Edition ,new jersy ,prentice hall,U.S.A
- Rook, A, H(1984): Self\_ Consciousness and Social Anxiety. San Francisco.

### حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي

أ.م. د كريم بلاسم خلف  
كلية التربية – جامعة

الباحث: حسن فرحان ديوان

[edu-sycho.post22.29@qu.edu.iq](mailto:edu-sycho.post22.29@qu.edu.iq)

القادسية

كلية التربية - جامعة القادسية

### ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي ، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي .وتحدد مجتمع البحث بطلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة ميسان واختيرت عينة عشوائية بلغت (١٥٠) طالب من طلاب الصف الرابع العلمي. وبعد اطلاع الباحثان على الادبيات والبحوث والدراسات السابقة، قام الباحثان ببناء اختبار حل المشكلات المستقبلية ،والذي تكون من (٢٧) فقرة لكل فقرة ثلاث بدائل (أحد البدائل صحيحة والباقي خاطئة )، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علوم الحياة وطرائق تدريس علوم الحياة وقد خضع الاختبار الى الخصائص السايكومترية ، واصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق ، وتم تطبيق الاختبار خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م، وبعد تطبيق معادلة الاختبار التائي ( $t.test$ ) لعينة واحدة .اظهرت النتائج ان طلاب الصف الرابع العلمي لديهم ضعف في حل المشكلات المستقبلية ، كما قدمت الدراسة عدد من التوصيات والمقترحات .

**الكلمات المفتاحية:** (حل المشكلات المستقبلية).

### Solving future problems for fourth grade scientific students

#### Research summary:

The current research aims to identify the solution of future problems among fourth-grade scientific students, and the researchers relied on the descriptive approach. The research community was determined by the students of the fourth scientific grade in middle and secondary schools in the center of Maysan Governorate, and a random sample of (150) students from the fourth scientific grade was selected. After examining the literature, research and previous studies, the two researchers built a test for solving future problems, which consisted of (27) paragraphs. Each paragraph had three alternatives (one of the alternatives is correct and the rest is wrong), and it was presented to a group of experts and specialists in the field of life sciences and methods of teaching sciences. life, and the test was subjected to psychometric characteristics, and the test became ready for application, and the test was applied during the first semester of the academic year (2022-2023 AD), and after applying the t-test for one sample, the results showed that students of the fourth scientific grade have weakness In solving future problems, the study also presented a number of recommendations and proposals.

**Keywords** (Solve future problem)

#### مشكلة البحث : Problem of the Research

ان الهدف من حل المشكلات المستقبلية هو مواجهة تلك المشكلات التي من الممكن ان يتعرض لها الطلاب في المستقبل ، وعلى الرغم من اهتمام العالم في الدراسات المستقبلية على مستوى العالم لكن نجد هناك ضعف في مدارسنا بالاهتمام بهذا الجانب ، ويعد حل المشكلات من اهم اهداف التربية التي نسعى اليها عند مواجهة مشكلة معينة او مواقف تعليمية او مشاكل تواجه الطلاب في حياتهم اليومية ، وتحتاج هذه العملية الى عدد من البدائل المتاحة في موقف ما

. والمجتمع اليوم يحتاج الى الانسان القادر على حل المشكلات المستقبلية التي تواجهه سواء كان ذلك على مستوى الفرد او الجماعة ، اذ وجد الباحثان من خلال خبرتهم في التدريس ، ومن خلال اطلاعهم على البحوث والدراسات السابقة ان هناك ضعف في قدرة الطالب على حل المشكلات المستقبلية ، وبالتالي يجب اتاحة الفرصة للطلاب من اجل تطوير قدراتهم الشخصية والقدرة على حل المشكلات المستقبلية، وان يضع المعايير و المحكات التي يستخدمها في المساعدة على حل المشكلات المستقبلية وما تحتاجه هذه العملية من القدرة على التصور والتوقع والتنبؤ والتمييز والملاحظة والتصنيف. وبالتالي تُحدد المشكلة بالإجابة عن السؤال التالي: ما مدى معرفة طلاب الصف الرابع العلمي في حل المشكلات المستقبلية ؟

### اهمية البحث : Importance of the Research :

العصر الذي نعيش فيه لديه الكثير من التسميات وهو عصر التكنولوجيا ، والانترنت ، والسرعة وغيرها من المسميات التي تكون لها فائدة في حياتنا اليومية ، وقد تكون اقتصادية او علمية او اجتماعية ، وايضاً في مجالات القيم والافكار ، وبهذا علينا ان نعطي الى العملية التعليمية الحصة الكبرى ، اذ ان هذا المجال هو الاساس في تقدم المجتمع ( الغزالي ومرعي ، ٢٠١٠: ١٥) وعالمنا الحالي فيه الكثير من التطورات العلمية والتكنولوجية ليس لها مثيل من قبل ، واحتواءه على كمية كبيرة من المعارف والمعلومات التي من الممكن ان تمر عبر وسائل الاتصالات المختلفة ، ومن هذا يجب اعطاء اهمية كبيرة للعلم لمواجهة المشكلات التي تتطلب مجموعة من الحلول المتعددة (الويشي، 2013: ١٣) والدراسات التربوية تبين ان العالم قد يشهد تقدماً تكنولوجياً وعلمياً في المستقبل يختلف عما نشاهده في يومنا هذا ، والمعرفة العلمية سوف تؤدي الى تطور العلم على نحو لا يمكن قياس عليه ما عرفه التاريخ من العلم عبر الازمنة السابقة ، وهذه الدراسات تبين ان المعرفة هي المصدر الرئيسي للقوة التي تدفع نحو التقدم (سنيان ، ٢٠١٤ : ١٠) ويرى الباحثان ان العالم العربي الذي نعيش فيه يتطلب التقدم والتطور من اجل مواكبة ما يحصل في العالم، وبالتالي تحقيق الاهداف التي نحتاجها ، ولاسيما في العملية التعليمية والتربوية وبهذا تقع على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية ان تواكب التطور ، وان تُعرف المتطلبات والتحديات والمشاكل التي قد تواجهها في المستقبل ، واستخدامها في حل المشاكل التي يواجهها المتعلمون في المستقبل ، اذ ان هذا لا يتم الا من خلال بناء انظمة تعليمية تربط ما بين النظرية والتطبيق. (البزاز ، ٢٠٠١: ٢٠٧)

والتربية لها اهمية في معرفة التجارب والمعلومات التي قد يحتاجها المتعلمون في مختلف المراحل التعليمية ، وهي تساهم في تطور الاجيال ، وبناءها على قيم هادفة ضمن الاطر العلمية والتربوية وتطويرها كل ما دعت الحاجة لذلك ( ابو رياش، ٢٠٠٧: ٢١ )

ويرى الباحثان ان التربية يجب ان تواكب هذا التقدم السريع في المجتمع ، اذ اننا لا نستطيع أن نهياً الافراد وان تكون لهم المقدرة على النهوض بالمجتمع الا عن طريق توفر وسائل التربية الحديثة وتطوير المنهج بصورة تمكنه من استخدام حقوقه ، وحل المشكلات التي قد تواجهه والنظرة الحديثة تبين ان المنهج له اهمية بالنسبة للمتعلمين ، وتراعي الفروق الفردية بينهم وذلك يتم عن طريق تدريسهم الاساليب التي تجمع ما بين الحاضر والمستقبل (الخالدة، ٢٠٠٧: ١٢)، والعلوم المستقبلية تعتبر مهمة لأنها بوجود البشرية وتقدم حضارته ويمكن ان تُدرس هذه العلوم اشكال الحياة الانسانية في عصور وعقود مقبلة ، ومن اهم اسس الوجود الانساني ان هناك عدد من القضايا التي تتعلق بحياة الانسان في المستقبل ، ويتوقع ان يستمر البحث والتقصي عنها كالزيادة السكانية وانتهاء النفط ، والازدحامات المرورية ، وكثرة الامراض السرطانية والجوائح، وانتشار الفايروسات، واستخدام الهيدروجين كبديل للوقود المستخدم الان والتخلص من المخلفات النووية ، والاختراعات التكنولوجية. (اللالا والسورور، ٢٠١٠: ١)، ويرى (

(Bostrom,2009) ان في القرن السابق برزت الحاجة الى التعرف على المستقبل ، وقد بين الكثير من الباحثين ان المعرفة يمكن ان نحصل عليها من الماضي ، وكذلك المواقف التي قد تحدث في الحاضر تساعد في وضع تصور دقيق عن كيفية تطور الاحداث في المستقبل وتمثل الاداة التي من خلالها يتم التنبؤ بقدر معقول من التركيز في السيناريوهات في سبيل الحصول على مستقبل افضل . والاستعداد للمستقبل لا يحتاج الى التنبؤ بالمستقبل فقط لان المشكلات التي ترتبط بالتنبؤ تجعل المخاطرة عبء كبير ، وهذا يتطلب ان نعرف الماضي والتجارب السابقة في سبيل الانطلاق نحو المستقبل ( Bostrom,2009:553 ) وحل المشكلات المستقبلية تحتل لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية اهمية كبرى وذلك نتيجة للتهديدات الكثيرة التي تجتمع يوماً بعد يوم ، وتمثل خطراً جسيماً وصريحاً يهدد حياة الانسان ، وبالتالي يعاني عالمنا في المستقبل من الكثير من المشكلات المستقبلية ، وهي ( تآكل الشواطئ، ونقصان المياه العذبة، وكثرة الموت ، وقلة الموارد الطبيعية ، والتلوث البيئي ) ، وبهذا يجب على النظام التعليمي ان يساهم في بناء العقلية المستقبلية ، والتي تتميز بالتوقع، والتصور ، والتنبؤ، والنقد، والتجديد، والتعاون، والتكيف ، كما يتطلب نظامنا ان يعمل على تلك المهارات في حل المشكلات المستقبلية من اجل مواجهة مستقبل العلم الذي يعيشون فيه،(Fialkoff,2011:422) ومما سبق ذكره يتضح لنا أهمية البحث الحالي بما يلي :-

- ١- إكساب حل المشكلات المستقبلية لدى المتعلمين ، ومساعدتهم في تحقيق التنمية المستدامة .
- ٢- تزويد مخططي ومصممي المناهج قائمة بأهم المشكلات المستقبلية وجعلها ضمن المقرر الدراسي الحالي لأهميتها .
- ٣- استجابة للتوجهات العلمية العالمية الحديثة الى الاهتمام بالمستقبل ، وتدريب المتعلمين على مهارات حل المشكلات المستقبلية.
- ٤- على حد علم الباحثان لا توجد دراسات سابقة في العراق تناولت حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي .

#### ثالثاً : هدف البحث The Amis of Research :

هدف البحث الى التعرف على :

حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي .

#### رابعاً : حدود البحث The Limitation of the Research :

١. الحدود المكانية : المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية في مركز محافظة ميسان .
٢. الحدود البشرية : جميع طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية في مركز محافظة ميسان للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م.
٣. الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م .

#### خامساً : تحديد المصطلحات The Determination of Terms :

- ١- حل المشكلات المستقبلية Solve future problems يعرفها كل من :
  - ( حسين ، ٢٠٠٩ ) :- "أحدى مهارات التفكير التي يمكن من خلالها النظر الى المشكلات التي قد تظهر في المستقبل ،وذلك يعني أننا نحاول أن نتوقع المشكلة أو المشكلات التي تظهر في المستقبل أو التي من المحتمل أن تظهر مستقبلاً وذلك من أجل وضع خطط لمواجهة تلك المشكلة والتغلب عليها أو منع ظهورها ."( حسين ، ٢٠٠٩ : ٢١١ )

- (Gerlach & et.al, 2011) :- " نشاط ذهني يوازن بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفية للتنبؤ والتوقع بالتحديات والمشكلات المحتمل أن تظهر في المستقبل وتقديم تصور لها ووضع الخطط لمواجهة تلك المشكلات والتغلب عليها ومنع ظهورها " ( Gerlach & et.al,2011:1817)
- (حافظ ، ٢٠١٥) : " الاداة التي تتيح للطالب فرصة تكوين نهج شخصي خاص به لمساعدته على التكيف مع المعطيات الجديدة والتأقلم مع المشكلات المستقبلية التي تعترض حياته وكيفية حلها " . (حافظ، ٢٠١٥ : ١٣٩)
- ويتبنى الباحثان تعريف ( Gerlach&et.al, 2011 ) تعريفاً نظرياً لأنه من التعاريف التي من الممكن ان تطبق على المعلومات التي توجد في فقرات اختبار حل المشكلات المستقبلية .
- ويعرفها الباحثان اجرائياً : "هي عملية اختيار طلاب عينة البحث الحل الصحيح للمشكلات المستقبلية المعروضة عليهم ، مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها من خلال أجابتهم على اختبار حل المشكلات المستقبلية الذي أعده الباحثان لهذا الغرض " .

#### خلفية نظرية ودراسات سابقة

#### حل المشكلات المستقبلية Solve future problems :

يصعب على الافراد ان يتنبؤون ويتوقعون حياتهم المستقبلية اثناء التطور السريع الذي يحدث في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والعلمية والصحية والاقتصادية ، والذين يبدأون العمل للمستقبل وهم في الحاضر لديهم القدرة على التطور والنجاح والتقدم في الحاضر والمستقبل ، اما فقط من يفكرون في الحاضر انهم غير قادرين على العمل مع المستقبل ، ويجد القليل من الناس من يفكر في المستقبل اذ لا يعملون بشكل جدي من اجل المستقبل اما من يعدون انفسهم لذلك المستقبل فهم يملكون القدرة على السيطرة على بعض الامور في ذلك المستقبل (الساكر 2011: 59)

وتعليم وتعلم مهارات حل المشكلات المستقبلية لها اهمية في مساعدة الافراد من اجل النجاح والمضي في مواجهة المظاهر في الحياة المستقبلية . وهذا الموضوع ورد عند (تورانس، ١٩٧٨) ان له اهمية خاصة لدى الذين يكونون مؤثرين وفاعلين في المستقبل ، والمستقبل من العلوم الذي له مميزات وسمات وعدد من الخصائص الذي يمكن ان تميزه عن غيره من باقي العلوم ، ومن هذه المميزات هي :-

- ١- وعي المشتغلين به وذلك لأهميته في الزمن ، اذ انهم لديهم القدرة على ادراك المشكلات التي لها جذور في الماضي ولا تنشأ بسرعة وانما بصورة تدريجية .
  - ٢- يعتمد المستقبل على العقل الذي يكون مقترن بالحدس والخيال والعاطفة .
  - ٣- المستقبل لا يحدث بعد ولكن يحدث لا محال ، ولا يحدث بصورة طبيعية وانما بشكل معلومات او اشياء ناقصة .
  - ٤- المستقبل لا يمكن موازنته بصورة واحدة وانما بالعديد من الصور .
  - ٥- يعتبر الانسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع ان يمارس التأثير على المستقبل أو يقوم في التخطيط له واستشرافه . (بخاري ، ٢٠١٤ : ٤٠).
- والمستقبل له عدة اقسام حسب الفترة الزمنية وهي :-

- ❖ مستقبل مباشر : من عام واحد الى عامين من اللحظة الحالية .
- ❖ مستقبل قريب : من عام واحد الى خمسة اعوام من اللحظة الحالية .
- ❖ مستقبل متوسط : من خمسة اعوام الى عشرون عاماً من اللحظة الراهنة .
- ❖ مستقبل بعيد : من عشرون عاماً الى خمسون عاماً من اللحظة الحالية . (جيثوم،

(٢٠٠٤: ١)

والدراسات المستقبلية والبحوث التي تتعلق بها تمثل علماً يهتم بتنمية المعرفة وتطويرها حول المستقبل ، والغرض منها وضع عدة اسس لتحسين عملية اتخاذ القرار في عدة مجالات كالعلمية والانسانية المختلفة بما فيها التعليم والصناعة والدراسة المنتظمة ، والمعرفة المعروضة امامنا حول المستقبل وهي التي تساهم بشكل ملحوظ في اختيار البدائل ، وتسمى هذه الدراسات المستقبلية بالاستشراف المستقبلي وهو يمثل الجهد العلمي المنتظم الذي يرمي الى صياغة عدد من التنبؤات المشروطة ، وهي تمثل المعالم الرئيسة لوضع المجتمع أو عدة مجتمعات وذلك عبر فترة زمنية معينة تمتد الى بعد عشرون عاماً ، وتوجد عدد من الافتراضات الخاصة بالماضي والحاضر من اجل الكشف عن عدة عناصر مستقبلية على المجتمع ، وهو بذلك يختلف عن مفهوم التنبؤ ، وايضاً التخطيط الطول المدى ، والاسقاط . (فيله وزكي، 2003: 95)

**المشكلات المستقبلية Future problem :** "وهي عقبات او صعوبات او مشكلات غير محددة ، ومن المتوقع ان تحدث في المستقبل في مدة لا تقل عن (٢٥) عاماً قادمة كأزمة المياه وخصوصاً المياه الصالحة للشرب ، والتصحر ، والاحتباس الحراري ، والزيادة السكانية ، وزيادة الامراض بشكل مخيف ، وكثرة الجوائح ، والفايروسات " . (Fusora & smith, 2017: 119)

وتعرف ايضاً "مشكلة غير واضحة وغير محددة في مستقبل لا يقل عن (٢٥) سنة قادمة" .  
(Torrance & Bruch, 1986: 72)

وتصنف المشكلات المستقبلية الى عدة اصناف وهي :-

- ١- مشكلات اقتصادية : كالعملات ، والنقل البري ، وعصر الروبوتية ، والتجارة ، والمساعدات ، وادارة المنتج .
- ٢- مشكلات سياسة واجتماعية : كالأزدهامات المرورية ، فكر عبادة المشاهير ، زيادة نقشي المخدرات ، واتساع الفجوة بين الاغنياء والفقراء ، والعزلة الاجتماعية .
- ٣- مشكلات علمية وتكنولوجية : وهي تأكل طبقة الاوزون ، زيادة السكانية، النفائات بأنواعها ، ذوبان الجليد ، كثرة الاراض السرطانية ، والاسلحة الذاتية التحكم (ابو صفية ، ٢٠١٠: ٧٣)

وأن الكسندر (Alexander, 2006) يشير الى " أن هناك عدة مخاطر تهدد حياة البشرية في المستقبل ، وتنمية الاحداث المستقبلية ، وتتمثل هذه بالفيضانات والزلازل المدمرة ، وانتشار الجفاف ، والمجاعات ، والابوة ، والامراض الفتاكة على نطاق واسع ويؤثر ذلك على السلاسل الغذائية والبيئة ، وبالتالي يؤثر على مستقبل المجتمع بشكل عام ( Alexander, 2006: ٣ )

ويرى الباحثان ان هناك عدد هائل من المشكلات الحاضرة التي تشير الى مشاكل مستقبلية من المتوقع حدوثها ، وعلى الافراد الاستعداد الكامل لها ، وان يتعامل معها مثل مشكلة نقص المياه الصالحة للشرب مشكلة حالية لكن قد تزداد في المستقبل وبالتالي على الانسان ان يجد الحلول لها .

ومن خلال هذه التصنيفات للمشكلات المستقبلية سوف يتناول الباحث بعض المشكلات المستقبلية المهمة وهي كالآتي :

#### اولاً: جودة المياه العذبة:

من المتوقع ان تقل مصادر المياه وخصوصاً المياه العذبة في جميع العالم ، وكذلك يحدث الجفاف للبحيرات وتقل المياه الجوفية ، وبالتالي تجف الابار ، وهذا سوف يضعنا في مشكلة مستقبلية يجب التفكير لها وحلها ، والتغيرات المناخية اثرت بشكل كبير على المياه العذبة

، وبالتالي يكون تأثيرها على المياه السطحية ، وارتفاع درجة الحرارة وزيادة ذوبان الجليد ، وقلة الاوكسجين المذاب ادى الى تغيرات مناخية وبالتالي سببت نقصان في المياه العذبة ، ويتوقع ايضاً ان يؤدي افتقار تنظيم مياه الصرف الصحي الى مشكلة نقص المياه العذبة ، ومشكلة المياه تعتبر المشكلة الاله في المستقبل ، حيث ان الصراع على المياه قد بدأت ملامحة تظهر في مناطق الشرق الاوسط ، وذلك نتيجة لقلة مياه الانهار ، والامطار القليلة بتساقطها على اليابسة ، وتغيرات اتجاه الرياح ادت الى التأثير سلباً على المياه العذبة التي من المفترض ان هذه المياه تناسب الزيادة السكانية في المستقبل . اذا لم يحدث اي تعاون بين الدول في التصدي الى ازمة المياه فهذه المشكلة ستزداد في المستقبل. (ابراهيم ، ٢٠٠١ : ٢٢)

#### ثانياً: نضوب النفط :

يتوقع ان العالم يستخدم النفط في المستقبل اكثر مما يكتشفه ، وتوصلت العديد من الدراسات التي اجراها العلماء في مجال الطاقة ، وايضاً هناك العديد من الارقام المعلنة حول الاحتياطات النفطية العالمية ان النفط سينضب بعد حوالي اكثر من اربعين عاماً نتيجة زيادة معدل الاستهلاك العالمي للنفط والدراسة بينت ان الانتاج العالمي من النفط يقدر حوالي احدى وثمانون مليون برميل في الوقت الحالي ، ومن المتوقع ان يقل بحلول عام ٢٠٣٠ الى مستوى (٣٩) مليون برميل ، وهناك دراسة بينت ان العالم في المستقبل القريب ليس لديه القدرة على انتاج كميات كبيرة من النفط مقارنة في ارتفاع الطلب على النفط ، وهذا يشكل ضغط كبير على الاقتصاد العالمي ، ونضوب النفط قد يؤدي الى زيادة الحروب والاضطرابات . اذ يجب ان توضع عدد من الحلول لمواجهة هذه المشكلة وهي استخدام طاقة بديلة عن الطاقة النفطية كالطاقة الشمسية او اعاده تدويره ، او تقليل معدلات استهلاك النفط .

#### ثالثاً : استخدام الاراضي الزراعية لاستيعاب الزيادة في اعداد السكان :

من المتوقع في المستقبل ان يحتاج الناس الى الاراضي الزراعية اي يقومون بتدمير الغابات ، واستنزاف المراعي وتحويلها الى دور سكنية او صحاري ، وبهذا يجب ان ن فكر لمستقبل الحياة على الارض (حافظ ، ٢٠١٥ : ٢٦)

#### رابعاً : النمو السكاني المضطرد:

من المشاكل التي نتوقع ان نعاني منها في المستقبل، اذ قد يزداد عدد سكان العالم الى حوالي (٩.٢) مليار نسمة بحلول عام ٢٠٥٠ ، وهذه الزيادة السكانية الكبيرة تؤدي الى الضغط على البيئة واستهلاك مواردها الطبيعية . (النعمي، ٢٠٢١ : ١٦٩) والزيادة في اعداد السكان تعتبر من المشاكل البيئية ذات الالهية الكبيرة ، اذ لها الاثار السلبية ومن هذه الاثار (نقصان في الوارد الطبيعية ، ونقص الطاقة ، وازدياد المخلفات والفضلات المنزلية وزيادة النشاط الصناعي ، وتدمير الغابات ، وتعد من المشكلات البيئية المستقبلية المهمة . لذا يمكن مواجهتها من خلال استحداث طرق واساليب مبتكرة لتوفير الغذاء والماء ، وتقليل الاستهلاك المتزايد للموارد الطبيعية) (السعود، ٢٠١٢ : ٤٥)

والهدف من حل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب هو :

- ١- تساعد المدرسة والقائمين عليها بمساعدة الطلاب على تطوير مهارات التفكير لديهم.
- ٢- تنمية المهارات الابداعية لدى الطلاب .
- ٣- مساعدتهم على التركيز على المشكلات التي قد تواجههم في المستقبل ، والتي تؤثر على مستقبلهم .
- ٤- تنمي مهارات التحليل والتفكير لدى الطلاب في المستقبل .
- ٥- تشجع الطلاب على الاتصال الكتابي والشفهي والعمل الجماعي ( Azeved& et.al, 2017:263)



وهناك اهمية لتعليم حل المشكلات المستقبلية لدى الطلاب اذ تساعدهم على حل القضايا والموضوعات التي قد تؤثر على مستقبلهم ، وايضاً تعطيهم اساسيات التفكير التي تكون ذات علاقة بنجاح حياتهم المستقبلية وتزويدهم بالكثير من الاستراتيجيات وهي استراتيجيات حل المشكلات المستقبلية التي تساعدهم في الكشف أو التمييز بين الرأي والحقيقة والدقة في التحري عن المعرفة في سبيل ان يتمكنوا من بناء تصور عن مستقبلهم(السرور ، ٢٠٠٥ : ٢٠).  
ويوجد العديد من الدراسات والبحوث تتفق على وجود اربع مهارات لحل المشكلات المستقبلية وهي :-

- التصور :عملية توليد الافكار واثارة العديد من التساؤلات طوال ما تم تجميعه من معلومات واستخدام التأمل والخيال والعصف الذهني .
- التنبؤ : هي العملية التي من خلالها نحاول تكوين الصورة مستقبلية ، والمحمّل ان تحدث دراسة متغيراتها .
- التخطيط : هي اختيار الخطة المناسبة ، وتحديد المصادر التي قد تؤدي الى الاداء مثل تسلسل الاستراتيجيات.
- التوقع : هي ادراك وفهم تطور الاحداث من اجل معرفة طبيعة التغيرات من خلال الاعتماد على معلومات الحاضر وتحليلها وفحصها .  
(عمر،٢٠٠٦ : ١٩ )

**دراسات سابقة :** لا توجد دراسات سابقة تناولت حل المشكلات المستقبلية في العراق ، وانما توجد دراسات عربية على حد علم الباحثان.

**دراسة ( ايوب ، 2015 ) :** "فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الاعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية". هدفت الدراسة الى التعرف على :-

- قياس اثر برنامج قائم على الذكاء العملي الذي تم وضع اطاره ، والتدريب عليه من قبل الباحث في تنمية مهارات ريادة الاعمال ، وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الاول الثانوي .
  - فعالية برنامج قائم على بقاء اثر التعلم في تنمية مهارات ريادة الاعمال ، وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الاول الثانوي.
- واجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية ، واستخدم المنهج شبه التجريبي الذي يستخدم القياس القبلي والبعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة. عينة البحث تكونت من (٣٨) طالب من الذكور من طلاب الصف الاول الثانوي ، اذ ان هناك (١٩) طالب للمجموعة التجريبية و (١٩) طالب للمجموعة الضابطة .  
وتوصلت نتائج الدراسة الى :-

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات ريادة الاعمال في القياسين (القبلي والبعدى) لصالح (البعدى) .
- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات الطلاب للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات ريادة الاعمال لصالح المجموعة التجريبية .
- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في حل المشكلات المستقبلية لصالح المجموعة التجريبية.  
(ايوب ، ٢٠١٥)

**منهجية البحث وإجراءاته**

الفصل الثالث يتضمن عرض الاجراءات المتبعة في هذا البحث وتحديد المنهج الملائم واختيار المجتمع و العينة واستخدام الوسائل الاحصائية المتبعة في تحليل النتائج .

**اولاً : منهج البحث Research Methodology :** اتبع الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث وهو المنهج الملائم مع اجراءات البحث وهدفه هو التعرف على حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي .

**ثانياً: اجراءات البحث Search procedures :** لتحقيق هدف البحث اتبع الباحثان الاجراءات التالية :

- أ- مجتمع البحث **Research Population**: تألف مجتمع البحث من طلاب الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية الصباحية الحكومية في مركز محافظة ميسان للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م وقد بلغ عددهم (٢٤٣٤) طالب من الذكور فقط .
- ب- عينة البحث **Research Sample**: تعرف العينة "هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ، ويختارها الباحث لأجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل مجتمع البحث تمثيلاً صحيحاً".

(العزاوي ، ٢٠٠٨ : ١٦١)

وتم اختيار عينة البحث بصورة عشوائية من طلاب الصف الرابع العلمي في مركز محافظة ميسان والبالغ عددهم (١٥٠) طالب خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م .

**ثالثاً : اداة البحث Research Tool:**

**اختبار حل المشكلات المستقبلية:** هو الذي يقيس معرفة طلاب الصف الرابع العلمي بحل المشكلات المستقبلية ، واعد الباحثان مراعين فيه كيفية كتابة الفقرات والوصول الى صدق جيد للاختبار ، ويحتوي هذا الاختبار على مجموعة من الفقرات كل فقره تمثل مشكلة مستقبلية ، وتم بناء الفقرات بحيث تكون ملائمة لطلاب الصف الرابع العلمي . وتتميز فقرات الاختبار بالموضوعية والبساطة والدقة ، ولكل فقره اختبارية ثلاث بدائل احد البدائل صحيح والباقي خاطئ .

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار الى قياس معرفة طلاب الصف الرابع العلمي بحل المشكلات المستقبلية .

٢- **تحديد فقرات الاختبار:** بعد اطلاع الباحثان على البحوث والادبيات والدراسات السابقة، وأعد الباحثان الاستبانة للسادة الخبراء والمختصين في مجال علوم الحياة ، وكذلك طرائق تدريس علوم الحياة، وعلم النفس التربوي ، وبالاتفاق معهم حددت عدد من المشكلات المستقبلية وكيفية حلها، وكان عددها (٢٧) مشكلة مستقبلية ، وهذه المشكلات المستقبلية تمثلت بالفقرات الاختبارية .

٣- **صياغة فقرات اختبار حل المشكلات المستقبلية:**

**تم صياغة تعليمات الاختبار وهي كالآتي :-**

أ- تعليمات الاجابة : الاختبار تمثل بعدد من التعليمات ، وكيفية الاجابة على الفقرات الاختبارية .

ب- اعداد مفتاح التصحيح: الاختبار هو من نوع الاختيار من متعدد ، اذ ان الاجابة الصحيحة تحصل على درجة واحدة ، والاجابة الخاطئة تحصل صفراً ، وبالتالي فإن درجة الاختبار تتراوح بين (٠-٢٧) وبمتوسط فرضي (١٣.٥) .

٤- **التطبيق الاستطلاعي:** أجرى الباحثان التطبيق الاستطلاعي على مرحلتين وهي :

أ- **التطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار :** قام الباحثان باختبار عينة عشوائية مؤلفة من (٣٠) طالب ، وتم تطبيق الاختبار عليهم في يوم (الاحد) المصادف ١ / ٨ / ٢٠٢٣ وذلك للتأكد من وضوح التعليمات وكيفية الاجابة عن الاختبار ، وتحديد الوقت اللازم للإجابة ، اذ حددت المدة الزمنية ب(٤٥) دقيقة، وتمثلت ب(٥) دقائق لقراءة التعليمات و (٤٠) دقيقة هو المتوسط الحسابي للوقت اللازم للإجابة للاختبار.

ب- **التطبيق الاستطلاعي الثاني للاختبار :** طبق الباحثان الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (١٥٠) طالب لإيجاد الخصائص السايكومترية للاختبار ، وقد اشرف الباحثان على تطبيق الاختبار بالتعاون مع ادارة المدرسة وذلك في يوم (الخميس) المصادف ١٢/ ١/ ٢٠٢٣ .

٥- **صدق الاختبار:** ويتم التأكد منه بطريقتين هما الصدق الظاهري ، وصدق البناء

أ- **الصدق الظاهري :** للتأكد من صدق اختبار حل المشكلات المستقبلية تم عرضه على عدد من المختصين والخبراء في علوم الحياة ، وطرائق تدريس علوم الحياة ، وطرائق التدريس العامة من اجل التعرف على سلامة ودقة وصياغة هذه الفقرات ، وتم الاعتماد على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق ، وتم حساب قيمة (Chi-Square) ومقارنتها مع القيمة الجدولية والبالغة (٣.٨٤) ودرجة حرية ( ١ ) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وتم قبول جميع الفقرات ، اذ حصلت على نسبة اتفاق تراوحت بين ( ٩٢-١٠٠%) ، والقيمة المحسوبة كانت اعلى من القيمة الجدولية عند استخدام معادلة (Chi-Square) وكما في الجدول الاتي

قيمة Chi-Square والنسبة المئوية لفقرات اختبار حل المشكلات

المستقبلية

| ت | تسلسل فقرات                 | الخبراء |           |               | النسبة المئوية | قيمة كارتير     |                 | درجة الحرية | الدالة عند مستوى ٠.٠٥ |
|---|-----------------------------|---------|-----------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-------------|-----------------------|
|   |                             | الكلي   | الموافقون | الغير موافقين |                | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية |             |                       |
| ١ | ١-٨، ١٦-٤، ٢٠-١، ٢٦، ٢٥، ٢٢ | ٢٥      | ٢٥        | ٠             | ١٠٠%           | ٢٥              | ٣.٨٤            | ١           | دالة                  |
| ٢ | ٢٧، ٢٣، ١٧                  | ٢٥      | ٢٤        | ١             | ٩٦%            | ٢١.١٦           | ٣.٨٤            | ١           | دالة                  |
| ٣ | ٢٤، ٣                       | ٢٥      | ٢٣        | ٢             | ٩٢%            | ١٧.٦٤           | ٣.٨٤            | ١           | دالة                  |

ب- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار ( صدق البناء ) :**

لا بد ان يكون هناك انسجام بين الفقرات الاختبارية ، اذ كل فقرة لا تتسجم مع الفقرات الاخرى يتم استبدالها او حذفها ، ويمكن التعرف على علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبار ، ويتم ذلك من خلال استخدام معامل الارتباط بونيت بايسريال (الزاملي وأخرون، ٢٠٠٩: ٢٤٩) وتراوحت قيمة معامل الارتباط (٢٣٩- ٦٨٥ ) ، وتم مقارنتها بالقيمة الجدولية وعند مستوى دلالة احصائية (٠.٠٥) ، وجد ان القيمة المحسوبة هي اعلى من القيمة الجدولية ، وكان الارتباط دالاً احصائياً ، وهذا يدل على ان فقرات اختبار حل المشكلات المستقبلية لها اتساق داخلي .

٦- **التحليل الاحصائي لفقرات اختبار حل المشكلات المستقبلية :** تم اجراء التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار بعد التطبيق الاستطلاعي الثاني على عينة مؤلفة من (١٥٠) طالب ، وتم تصحيح اجاباتهم.

أ- **معامل الصعوبة :** طبق الباحثان معادلة معامل الصعوبة وتراوحت بين (٠.٣٩٠ - ٠.٥٨٥) ، اذ يدل على ان الفقرات جميعها مقبولة .

ب- **معامل التمييز :** قام الباحثان بتطبيق معادلة معامل التمييز ورتبت الدرجات بشكل تنازلي واختيار ٢٧% من المجموعة الدنيا و ٢٧% من المجموعة العليا، وبالتالي وجد ان معامل التمييز يتراوح بين ( ٠.٢٩٣ - ٠.٦٨٣ ) ، وان جميع الفقرات مقبولة.

ج- فاعلية المشتتات: وهي "عبارة عن الخيارات الاخرى غير الصحيحة عن السؤال ذو الاختيار من متعدد ، اي انه اجابة خاطئة ، لذلك فالمشتت الجيد الذي يكون عدد المفحوصين الذين يختارونه من الفئة العليا اقل من عددهم في الفئة الدنيا ، وان تمييز الفقرة يكون باتجاه معاكس اي ( كلما كانت قيمة المموه بالسالب كان هذا يدل على أن المشتت جيد )". (الجلبي، ٢٠٠٥: ٧٥) وان البدائل الخاطئة لجميع فقرات الاختبار قد جذبت اكبر عدد من طلاب المجموعة الدنيا مقارنة بطلاب المجموعة العليا ، وتم التعرف عليها من خلال استخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة ، اذ قيمتها تتراوح بين ( -٠.٠٧٣ - ٠.٢٦٨ ) ، وبالتالي تم الابقاء على جميع الفقرات .

٧- ثبات الاختبار : تحقق الباحثان من ثبات الاختبار من خلال استخدام معادلة معامل الفا- كرونباخ ، وبلغت قيمته (٠.٨٨١) وهي تعتبر قيمة مقبولة ، وهذا يدل على ثبات لاختبار (اسماعيل ، ٢٠١٤: ٧١) .

٨- الصورة النهائية لاختبار حل المشكلات المستقبلية: بعد استخراج الخصائص السايكومترية لاختبار حل المشكلات المستقبلية من صدق وثبات الاختبار ، اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق وبصيغته النهائية وهو (٢٧) فقرة جميعها من نوع الاختيار من متعدد .

رابعاً : تطبيق اداة البحث **Applied Of Research Tool**: طبق الباحثان اختبار حل المشكلات المستقبلية على عينة عشوائية من طلاب الصف الرابع العلمي في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م في يوم الخميس الموافق ١٢/ ٢٠٢٣/١ تحت اشراف الباحثان وبالتنسيق مع مدير المدرسة ، وتم استلام اجابات الطلاب وتصحيحها وفق تعليمات التصحيح المعدة سابقاً.

عرض النتائج وتفسيرها :

اولاً : عرض النتائج :

لغرض التحقق من هدف البحث الذي ينص الى (التعرف على حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي) وتم احتساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية لعينة واحدة (**t.test**) والبالغ عددهم (١٥٠) طالب للمقارنة بين متوسط درجات الطلاب و المتوسط الفرضي للاختبار و كما مبين بالجدول التالي:-

نتائج الاختبار الثاني ( **t.test** ) لعينة واحدة لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة في اختبار حل المشكلات المستقبلية.

| المتغير                | العينة | المتوسط الحسابي | المتوسط الفرضي | الانحراف المعياري | قيمة T   |          | مستوى الدلالة (٠.٠٥) |
|------------------------|--------|-----------------|----------------|-------------------|----------|----------|----------------------|
|                        |        |                 |                |                   | المحسوبة | الجدولية |                      |
| حل المشكلات المستقبلية | ١٥٠    | ١٣.٧٧           | ١٣.٥           | ٦.٦٦              | ٠.٣٤٥    | ١٦.٦     | غير دالة             |

وتبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠.٣٤٥) و هي اقل من قيمتها الجدولية البالغة ( ١٦.٦) وبلغ المتوسط الحسابي (١٣.٧٧) والانحراف المعياري (٦.٦٦) وهذا يشير الى ضعف الطلاب بحل المشكلات المستقبلية.

ثانياً : تفسير النتائج **Interpretation Of Results** :

تبين من النتائج التي توصل لها البحث وجود ضعف في مستوى حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الصف الرابع العلمي، ويرى الباحثان ان هذا يعود الى طبيعة العملية التعليمية السائدة

في المدارس اذ انها لا تشجع الطلاب على حل المشكلات المستقبلية والتعامل معها، فغالباً ما تكون ذات طابع قائم على الحفظ والاسترجاع ، وهذا يدعوا الى الاهتمام الفعلي بطرائق التدريس و نمط العملية التعليمية بشكل عام والاهتمام بأهداف المناهج المعدة للمرحلة الاعدادية وخصوصاً الصف الرابع العلمي ، والتي تساعد الطلاب على حل المشكلات المستقبلية و التعامل معها بشكل افضل .

**ثالثاً : الاستنتاجات Conclusions:** توصل الباحثان في ضوء نتائج البحث بأن طلاب الصف الرابع العلمي لديهم ضعف في حل المشكلات المستقبلية والسبب في ذلك ان المواد الدراسية للصف الرابع العلمي لم تراعي حل المشكلات المستقبلية في موضوعاتها .

**رابعاً : التوصيات Recommendations:** في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها في البحث يوصي الباحثان بما يأتي :-

- ١- ان يستخدم المدرسين وخصوصاً مدرسي مادة علم الاحياء الطرائق التدريسية الحديثة التي تساهم في حل المشكلات المستقبلية والابتعاد عن الطرائق التقليدية والتي تجعل المدرس فقط ناقلاً للمعلومات والطلاب متلقي لها .
- ٢- على الطالب استخدام اسلوب الفهم للمادة الدراسية والربط بين اجزاءها ، وبالتالي جعل التعلم ذات معنى.
- ٣- قيام دورات تدريبية للمدرسين وخصوصاً مدرسي مادة علم الاحياء ، واستخدام برامج تعليمية هادفة تطور من قدراتهم في استخدام الاستراتيجيات الحديثة .
- ٤- استخدام المناهج في مراحل دراسية معينة وخصوصاً منهج علم الاحياء الى الاسئلة التي تبين مستوى الطلاب في حل المشكلات المستقبلية .

**خامساً:المقترحات Suggestions:**هناك مقترحات يضعها الباحثان استكمالاً للبحث الحالي وهي كالآتي :-

- اجراء دراسة تجريبية من اجل معرفة فاعلية استراتيجيات حل المشكلات كاستراتيجية (Lee) في حل المشكلات المستقبلية في مادة علم الاحياء .
- اجراء دراسة لمعرفة مستوى طلاب الصف الرابع العلمي في حل المشكلات المستقبلية في عدة مواد دراسية كالفيزياء والكيمياء ، وفي مراحل دراسية معينة .

#### المصادر

##### اولاً : المصادر العربية :

- ابو صفية ، لينا علي .(٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبي مستند الى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .
- ابو رياش ، حسين محمد .(٢٠٠٧):**التعلم المعرفي** ، ط١ دار المسيرة ، عمان الاردن .
- اسماعيل ، بشرى .(٢٠١٤): المرجع في القياس النفسي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة مصر .
- البزاز ، حكمت عبد الله .(٢٠٠١): **احاديث في التربية والتعليم (السلسلة التربوية )** ، ط٢ ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، العراق .
- الجلي، سوسن شاكر .(٢٠٠٥): اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، ط١، علاء الدين للطباعة والنشر ، دمشق ، سوريا.
- الخوالدة ، محمد محمود .(٢٠٠٧): **اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .

- الزامل، على عبد جاسم و الصارمي ، عبدالله محمد و كاظم ، علي مهدي. (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في القياس والتقويم التربوي، ط١ ، دار جنيل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- السكاكر ، عبد العزيز بن علي. (٢٠١١): اثر برنامج تدريبي مستند الى استراتيجيات الحل الابداعي للمشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الاردن .
- السرور ، ناديا هائل. (٢٠٠٥): تعليم التفكير في المنهج الدراسي ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- السعود ، راتب سلامة. (٢٠١٢): الانسان والبيئة (دراسة في التربية البيئية )، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- العزاوي ، رحيم يونس كرو. (٢٠٠٨) : منهج البحث العلمي ، دار دجلة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- القاضي ، عدنان محمد. (٢٠٠٦): فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الابداعية في مملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .
- الغزالي ، صفاء احمد و مرعي ، توفيق احمد .(٢٠١٠): الحداثة في العملية التربوية ، دار الثقافة ، عمان ، الاردن .
- اللالا ، زياد كامل والسرور و ناديا هائل. (٢٠١٠): فاعلية برنامج حوارات مستقبلية لحل المشكلات المستقبلية بطريقة ابداعية في تنمية المشاعر الانفعالية المتشعبة والمهارات الابداعية اللفظية لدى طلبة صفوف المرحلة الاساسية في المدارس الخاصة بالأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .
- النعيمي ، سعد الله نجم .(٢٠٢١): التربية السليمة وصحة الغذاء والانسان ، دار الكتب العلمية ، عمان ، الاردن .
- الويشي ، فتحى .(٢٠١٣): استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر .
- ايوب ، علاء الدين عبد الحميد .(٢٠١٥): فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة الاعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية ،دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ، جامعة جلوان ، السعودية .
- بخاري ، منال عبد الله عبد العزيز. (٢٠١٤): تفكير حل المشكلات المستقبلية الابداعي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي للعاديين والموهوبين في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البلقاء التطبيقية ، السعودية .
- جيثوم ،سليم. (٢٠٠٤) : كيف نصنع المستقبل ، ورقة عمل ، مركز الفرات للتنمية والدراسات الاستراتيجية ، شبكة النبا المعلوماتية .
- حافظ ، عماد حسين .(٢٠١٥) : التفكير المستقبلي ( المفهوم ،المهارات ، الاستراتيجيات )، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- حسين ، ثائر غازي . (٢٠٠٩) : الشامل في مهارات التفكير ، ط٢ ، دار ديبونو للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ستيبان ، فتحى ذياب .(٢٠١٤): التدريس الفعال والمعلم الذي نريد ، ط١، دار الجنادرية

- 
- للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن .
- عامر ، طارق عبد الرؤف .(٢٠٠٦) : الدراسات المستقبلية ( مفهومها ، اساليبها ، اهدافها) ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
  - فيلة ، فاروق عبده والزكي ، احمد عبد الفتاح .(٢٠٠٣): الدراسات المستقبلية ( منظور تربوي )، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ثانياً: المصادر الاجنبية :
- Alexander, D.(2006): Globalization of disaster trends , problem and dilemmas, Journal of international affair spring , summer.
  - Azevedol ,morais,f& martins,f. &Gramond,B.(2017) :The future problem solving program , international ;an intervention to promote creative skills in portuguese, Adolescents , Journal of creative ,Behavior,(3) 263-273.
  - Bostrom ,N.(2009):The future of humanity in j. B.olsen,E.selinger & S.Riis, Eds, Newyork, Ny: palgrave McMillan.
  - Fusaro,M & Smith,M(2017): Preschoolers inquisitiveness and science –relevant problem solving Early childhood Research Quarterly 42(1).119-127.
  - Fialkoff, M. (2011). Depression and Creative Intelligence. Bachelor Thesis, University of Michigan.
  - Gerlach ,K.D.,spreng,R.N.,Gilmore,A.W.& schacter ,D.(2011):Solving future problem . Default network and executive activity associated with goal- directed mental simutations ,55,1816-1824.
  - Torrance ,E.P. and Bruch,C. B .(1986): Interscholastic futuristic . Creative problem -Solving , Journal of Creative leap beyond Buffalo NJ:Creative education foundation(2):72-94.

### بناء اختبار التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الرابع العلمي

الباحث الاول : حلا عباس فرحان – المديرية العامة لتربية الديوانية  
البريد الالكتروني: [halasatar82@gmail.com](mailto:halasatar82@gmail.com)  
الباحث الثاني : ا.د. هادي كطفان الشون – جامعة القادسية  
البريد الالكتروني: [hadi.alshon. @qi.edu.iq](mailto:hadi.alshon.@qi.edu.iq)  
مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي بناء اختبار التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الرابع العلمي ، وتحقيقا لاهداف البحث قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير التقويمي والذي يتكون من ( ٣٠ ) فقرة بصيغته النهائية وقد تم التحقق من صلاحيته وخصائصه السايكومترية ، وطبقت الباحثة الاختبار بصيغته النهائية على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية وبلغت ( ٢٠٠ ) طالبة ، وبعد تطبيق الاداة استعملت الوسائل الاحصائية المناسبة لتحقيق اهداف البحث .

#### Research Abstract

The current research aims to construct a test of evaluative thinking among fourth grade female students, and in order to achieve the objectives of the research, the researcher built a evaluative thinking test, which consists of (30) items in its final form, and its validity and



psychometric characteristics have been verified. It was selected randomly and amounted to (200) students, and after applying the tool, appropriate statistical methods were used to achieve the research objectives.

#### الفصل الاول : التعريف بالبحث

##### اولاً : مشكلة البحث :

نظراً الى ان اغلب المواد الدراسية تضم العديد من المفاهيم واغلبها مفاهيم مجردة يصعب على الطالبة فهمها واكتسابها ادى ذلك الى تدني مستوى تحصيل الطالبات فيها ولعمل الباحثة كمدرسة في سلك التدريس لمدة سبعة عشر عاما واستعانته بأراء زملائها من المدرسات والمدرسين والمشرفين، ومن خلال استطلاع قام به الباحثان بحثاً عن اسباب اخرى لهذا التدني في المستوى العلمي للطالبات فقد اشار الاغلبية بأن من اهم الاسباب اعتماد الطالبات على حفظ المادة دون محاولة فهمها وربطها بما لديهن من معلومات سابقة وتخزينها في بنيتها المعرفية، وعدم محاولة تنشيط أي نوع من انواع التفكير لدى الطالبات للمساعدة في معرفتهن كيفية اكتساب المعلومة وفهمها، اذ ان اهم مايمكن تحقيقه في الغرفة الصفية هو مساعدة الطالبة على معرفة اسلوب التفكير المناسب لها ولامكاناتها و للموقف التعليمي والعمل على تنشيطه لتكون قادره على فهم الموقف وتكوين حل مناسب له. ان اداء الافراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة لا سيما التعليمية منها يعد متبايناً ، فلكل فرد طريقته واسلوبه الخاصين به في كيفية ادراك الموقف وترتيب معطياته وصولاً للحل المناسب له ،وتعد اساليب وانماط التفكير المتعددة مهمة جداً في تحديد الفروق الفردية بين الاشخاص وتميزهم في تعاملهم مع مواقف الحياة اليومية بصورة عامة والتعليمية خاصةً ومن هذه الانماط هو نمط التفكير التقويمي الذي يعتمد على فهم الفرد للموقف واصدار الحكم عليه.

##### ثانياً : اهمية البحث

التفكير بشكل عام نشاط عقلي يتميز بتصور المواقف والاحداث بواسطة القدرة العقلية على التفسير للموقف والتمييز بين الظواهر والعلاقات التي تربط بينها. وعن طريق ربط الأحداث والافكار تتم عملية التفكير بشكل مباشر بواسطة الحواس. او بشكل غير مباشر عن طريق الكلام والتخيلات والاحاسيس، بحيث تتحد مجموعة من الاحاسيس لتحديد مبادئ التفكير والاسس المعتمد عليها ،وتكون هذه المبادئ نقطة انطلاق للإنسان ليتعرف الى المجتمع الخارجي ويحدد موقعه فيه واستقلاله عنه ،فالتفكير هو الأساس الذي ينتج عنه التكامل بين العالم الخارجي للفرد والعالم الداخلي والذي يكون ناتجه التعلم عن طريق التطوير للمعرفة المكتسبة.(رزوقي ولطيف،٢٠١٦:١٢). لذا وجب الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التي تسهم في حل المشكلات والمواقف المتنوعة التي تواجه طالبات المرحلة الاعدادية ،فهي تساعدن على اتخاذ القرار السليم ،من خلال تقويم البدائل ، ويعد التفكير التقويمي من انواع التفكير المخاطبة للعقل والتي من خلالها يستطيع المتعلم الاستفادة من تحليل المعرفة في مواقفه اليومية ، لذا توجب التكامل بين محتوى المنهج الدراسي ومهارات التفكير ليكون فهم المتعلم للمحتوى عميقاً (عمر،٢٠١٤:٥٣).

ويمكن تلخيص اهمية الدراسة في النقاط التالية :

\*- تأتي أهمية الدراسة من أهمية التفكير التقويمي الذي يجب أن يُنشط لدى الطالبات ليكن قدرات على فهم الموقف واصدار الاحكام بصورة صحيحة للوصول الى حل المشكلات بشكل سليم

\*- بناء اختبار للتفكير التقويمي يعين الباحثين والتربويين على قياس هذا الجانب خدمة لأغراض

بحثية تربوية

**ثالثاً: اهداف البحث:-** يهدف البحث الحالي الى :-

بناء اختبار التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الرابع العلمي .

**رابعاً: حدود البحث :-**

الحدود المكانية : المدارس الثانوية والاعدادية في مركز محافظة الديوانية.

الحدود الموضوعية : التفكير التقويمي .

الحدود البشرية : عينة من طالبات الصف الرابع العلمي .

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣ م.

**خامساً: تحديد المصطلحات**

الاختبار:

يعرف الاختبار على انه اداة القياس التي تُعد بطريقة منظمة وفقاً لمجموعة خطوات تتضمن اجراءات تخضع لضوابط معينة بغرض تحديد درجة ما يمتلك الفرد من قدرة في مجال محدد من خلال اجابته على عينة من الاسئلة تمثل القدرة المطلوبة .(المبروك،٢٠١٦:٥٠)

التفكير التقويمي:

هو ذلك النمط من التفكير الذي يستهدف التوصل الى اصدار حكم حول قيمة الافكار او الاشياء وسلامتها ونوعيتها وفق محكات او معايير محددة . ويشمل مهارات تقويم الحجج والبراهين والادلة والادعاءات وتحديد قوتها والتمييز بين الحقائق والادعاءات. (مجاهد وعبدالوهاب،٢٠٢١:٤٤)

وتتبنى الباحثة تعريف مجاهد وعبد الوهاب تعريفاً نظرياً.

**الفصل الثاني : الاطار النظري**

تفسر النظرية المعرفية التعلم على انه عملية استكشاف ذاتية تقوم على الاستبصار ، الادراك، التنظيم ،ثم الفهم للعلاقات ، وهذا ناتج عن عملية التفاعل بين قوى الانسان العقلية مع مثيرات بيئته التعليمية . (الربيعي وآخرون،٢٠١٣:٢١). ويعد التمثيل المعرفي امراً أساسياً لكل أنواع المعرفة الإنسانية لكون المعلومات التي تنتبثق من الخبرات الحسية يتم ترميزها لترتبط بالاشياء التي يتم تخزينها في المخ، فهو عملية استخلاص المعلومات من الخبرات الحسية واضافتها إلى ما هو مخزون في الذاكرة. (محمد ومصطفى،٢٠١١:٢٩).

وترى الباحثة ان جل اهتمام النظرية المعرفية هو تحويل المتعلم من متلقي سلبى الى فرد نشط وايجابي وهذا لا يتم الا بالعمل على تنشيط مهارات التفكير بأنواعها لدى الطلبة ولا سيما مهارات التفكير التقويمي .

**اولاً: التفكير**

يُعرف التفكير على انه اجراء معالجة عقلية للمدخلات وعمل تنظيمات ادراكية لهذه المدخلات للوصول الى نهاية محددة من خلال الاستنباط والاستدلال واعطاء قيمة لهذه الافكار.(Costa,1991:23). كما ويعرف على انه عمليات عقلية كالتذكر والتنبؤ والتجريد والاستدلال والادراك و الخيال والحكم ، وكل هذه العمليات هي اشكال من التفكير. (شبيحة،٢٠١٤:١٣) . ان مفهوم التفكير معقد ويتألف من عدة مكونات هي:

١- عمليات معرفية معقدة، (كالتقويم او اصدار الاحكام - حل المشكلات - او التركيب)

٢- عمليات معرفية اقل تعقيداً ، (كالفهم او الاستيعاب - او التطبيق)

٣- المعرفة الخاصة بمحتوى المادة او الموضوع .

٤- الاستعدادات ،وعوامل شخصية (اتجاهات و ميول). (حميد ومحمد،٢٠١٩:٦١)

دعى التربويون الى ضرورة تعليم مهارات التفكير للطلبة ودمجها ضمن مناهج المواد

الدراسية بهدف اكتسابهم الخبرة العلمية لمهارات التفكير في المنهج. وان يتم تطوير هذه المهارات بواسطة التركيز على تدريب الطلبة واستخدام مواد حقيقية ورمزية والتواصل مع الآخرين ، وكيف يكونوا أكثر دقة ، وأكثر موضوعية في حل المشكلات ، وتقبل وجهات نظر الآخرين والمشاركة في الأنشطة الحرة والبحث عن الأدلة والنظر في اختلاف وجهات النظر والتقييم. (المساعفة، ٢٠٢٠: ٢٠).

ان الوظيفة الاهم للتفكير هو ايجاد حلول للمشكلات التي تواجه الطالب وتحول دون الوصول به الى هدفه سواء في الدراسة وتقدمه العلمي او في حياته الشخصية ،، ولتحقيق الهدف في جعل الطالب قادراً على اتخاذ القرار، وحل المشكلات ، واصدار الاحكام في المرحلة الاعدادية، ارتأت الباحثة بناء اختبار لنمط التفكير الذي ينمي المستويات العليا ، الا وهو التفكير التقويمي. ويجب ان نميز بين التقييم والتقويم ، حيث ان معنى التقييم لغوياً هو (تحديد قيمة الشيء) ، بينما معنى التقويم يأتي من (قَوَمَ) اي عدل، فالتقييم يرتبط بالقيمة ، بينما التقويم بتصحيح الخطأ وتعديل ما اعوج ،، وعليه فان عملية التقويم تتضمن عملية التقييم ، ويتطلب التقويم تفحص المكونات الاساسية للموضوعات ، وتحليلها لاصدار الاحكام عن قيمتها والتي على اساسها تتم عملية التعديل ،ويمكن ان تتطلب عملية التقويم استخدام المعايير والمستويات والمحكات ، لتقدير مدى الدقة في الاشياء وفاعليتها ،،فالتقويم يعد عملية تشخيصية وقائية علاجية..(مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١: ٤٣)

#### ثانياً: التفكير التقويمي:

عرفه (Ennis,2004) بأنه التفكير المتصف بالمنطق والذي يعتمد على اتخاذ القرارات المناسبة ويكون منطقي عندما يسعى الى التحليل الدقيق لأي موقف تعليمي عن طريق البحث عن الادلة والوصول الى الخلاصات المنطقية. (Ennis,34:2004) وعرفه (ذرب، ٢٠٢٠) على انه القدرة على التقييم لتحديد واتخاذ القرارات الصحيحة حول محكات وحلول واختيار افضلها ويستخدم الطالب فيه التأمل للوصول الى الحكم والقرار المناسب. (ذرب، ٢٠٢٠: ٣٤). يرى بلوم ان التفكير التقويمي والتفكير الناقد مترادفان، ذلك لأن بعض التربويون يرون بأن التفكير الناقد هو :عملية تقويم للقضايا والموضوعات في ضوء معايير ومحكات معينة ،ومنهم بام فاكيس (Bam Vakais) الذي وصفه بالتقويم الصحيح (مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١: ٤٠). وعليه فقد بين الكبيسي على ان التفكير التقويمي هو نوع من التفكير الناقد يتكون من مهارات اساسية ثلاث هي :وضع محكات او معايير تستند عليها عملية اصدار الاحكام ،واثبات دقة الادعاءات ،والتعرف او الكشف عن الافكار والاختفاء المغلوطة (الكبيسي ، ٢٠٢٠: ١١٧).

#### معايير التفكير التقويمي :

التفكير التقويمي هو جزء من التفكير الناقد، وقد اشار التربويون الى عدة معايير للتفكير الناقد ، وانطلاقاً من مبدأ ان ما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء ،فان معايير التفكير التقويمي هي :  
\*الصحة " يجب ان تكون الافكار والعبارات المستخدمة على درجة عالية من الدقة عن طريق استخدام الادلة والبراهين " .

\*الوضوح " يجب ان تتميز مهارات التفكير التقويمي بدرجة عالية من الوضوح من خلال طرح الاسئلة بشكل محدد ومفهوم للآخرين من خلال التفصيل " .(مجاهد وعبد الوهاب ، ٢٠٢١: ٤٦).

\*الدقة precision " هو إستيفاء الموضوع حقه المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية من الوضوح والتحديد بدون زيادة او نقصان " .(عبد السلام ، ٢٠٢٠: ٦٢)

\*الربط Relevance "اي معرفة مدى الربط بين علاقة المداخلة او الحجة او السؤال او العبارة

بالموقف او موضوع النقاش او المشكلة المطروحة ،،اي يجب ان تكون هناك صلة وثيقة بين مامطروح والقضية موضوع النقاش.

\*العمق **Depth**" يجب ان تكون المعالجة للمشكلة او الموقف او الظاهرة ذات درجة عالية من العمق في التفكير والتنبؤ والتفسير والابتعاد عن السطحية في المعالجة.(حسن، ٢٠١٤: ٤٨، ٥٠)  
\*الاتساع **Breadth** " يجب ان تؤخذ جميع جوانب المشكلة بشكل اكثر شمولية واتساع والاطلاع على طرق تعامل الآخرين مع المشكلة او موضوع النقاش ووجهات نظرهم المختلفة".  
\*المنطق **Logic** " يجب ان يكون هناك تسلسل منطقي وذو معنى من خلال التنظيم للأفكار وترابطها".

\*الدلالة والاهمية" يجب التعرف على اهمية الموضوع المطروح او المشكلة المطروحة للنقاش مقارنة بالمشكلات او الموضوعات التي تعترض الفرد". (مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١: ٤٧)

#### عوامل تنمية التفكير التقويمي:

- ١- النقد العلمي، أي عدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس.
- ٢- عدم التعصب لوجهة النظر الخاصة، وتقبل وجهات نظر الآخرين .
- ٣- الابتعاد عن اخذ وجهات النظر المتطرفة .
- ٤- التمسك بالمعاني الموضوعية ، وعدم الانحياز لمعان عاطفية.
- ٥- عدم القفز الى النتائج.. (زياد، ٢٠٠٤: ١٥)

#### مهارات التفكير التقويمي:

اشار حبيب(٢٠٠٣) الى تصنيف جابنس لمهارات التفكير التقويمي والتي تتضمن :  
(مهارة الحكم على مصداقية المصدر او المرجع -مهارة تقديم الفروض واختبارها -التعرف على المبادئ الفرعية وتمييزها -الكشف عن النواحي المبتذلة -مهارة التنبؤ بالنتائج-مهارة التعرف على اوجه التناقض-مهارة تقويم المناقشات). (حبيب، ٢٠٠٣: ٦٣-٦٥)  
واتفق (علي، ٢٠٠٩) مع (جروان، ٢٠٠٧) على انه يمكن تصنيف مهارات التفكير التقويمي الى :

- ١-مهارة ايجاد محكات او معايير يستند اليها اصدار الحكم وتتضمن:  
\*التعرف على القضايا والمشكلات المركزية \*التعرف على الافتراضات الاساسية \*التتابع بالمعلومات \*التنبؤ بالمتغيرات على فعل ما
- ٢-مهارة البرهان او اثبات دقة الادعاءات وتتضمن:  
\*التعرف على اللغة المشحونة \*تصنيف المعلومات \*تحديد الاسباب الواردة وغير الواردة في الموقف \*الحكم على مصداقية المعلومات \*المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات \*تحري جوانب التحيز والانماط والجوانب المبتذلة \*مقارنة أوجه الشبه والاختلاف \*تقييم الحجج او البراهين والمناظرات

٣-مهارة التعرف على الأخطاء او الأفكار المغلوطة وتضم:  
\*-التفريق بين الحقيقة والرأي \*التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع \*التعرف على الاستنتاجات المغلوطة .(علي، ٨٩-٨٦: ٢٠٠٩) و (جروان، ٢٠٠٧: ٧٣)

وترى سليمان(٢٠١١) ان مهارات التفكير التقويمي تضم:

- ١..مهارة وضع المحكات واتخاذ معايير لاصدار الاحكام والقرارات.
  - ٢..مهارة الاثبات وتقديم البرهان على دقة وصحة الادعاءات.
  - ٣..مهارة التعرف على الاخطاء والكشف عن المغالطات . (سليمان، ١٣٩-١٤٨: ٢٠١١)
- وتم الاعتماد في بحثنا هذا على ثلاث مهارات وفقاً لرأي الخبراء وما وجدوه في هذه المهارات من فائدة للطالبة في المرحلة الاعدادية والجدول التالي يوضح مهارات التفكير التقويمي

### جدول (١) مهارات التفكير التقويمي المستهدفة

| مهارات التفكير التقويمي الأساسية           | مهارات التفكير التقويمي الفرعية                                                                                                       |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - مهارة وضع المعايير او المحكات            | ١- التعرف على الافتراضات الأساسية<br>٢- التنبؤ بالمتغيرات على فعل ما<br>٣- التتابع في المعلومات                                       |
| - مهارة البرهان او اثبات دقة مدى المعلومات | ٤- الحكم على مصداقية المعلومات<br>٥- تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف<br>٦- تقييم الحجج او البراهين<br>٧- تصنيف المعلومات |
| - مهارة التعرف على الأخطاء او المغالطات    | ٨- التفريق بين الحقائق والآراء<br>٩- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع<br>١٠- التعرف على الاستنتاجات المغلوطة                   |

### الدراسات التي تناولت التفكير التقويمي:

١. دراسة عمر، زيزي حسن (٢٠١٤) التي هدفت الى التعرف على استخدام بعض مبادئ ترزيز (الحل الابتكاري للمشكلات) في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التقويمي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الأول الثانوي ، والتي نتج عنها وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٢. دراسة الشلهوب، سمر عبد العزيز (٢٠١٩) التي هدفت الى الكشف عن اثر استخدام التعليم المتميز لتدريس الرياضيات على تنمية التفكير التقويمي واكتساب التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض واستخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية والتي نتج عنها وجود اثر ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية.

٣. دراسة (الشديقات، و العنزي، 2018): اجريت الدراسة في السعودية وهدفت الى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مستند لمصفوفة التفكير التقويمي لجلفورد في علاج القصور التقويمي لشكل (V) في تحسين مهارات معلمي العلوم في تدريس أنشطة وعمليات الخلية، تكونت عينة الدراسة من (33) معلماً ومعلمةً موزعين على ثلاثة مجموعات تجريبية اولى لأثر استراتيجية الشكل (V) تجريبية البرنامج التدريبي، ضابطة بدون تدريب، وعينة الطلاب تكونت من (66) طالباً وطالبةً يتبع توزيعهم الشعب التي يدرسها كل معلم حسب توزيع مجموعات المعلمين، أعد برنامجاً تدريبياً لتنمية قدرات التفكير التقويمية للمعلمين مستنداً لمصفوفة قدرات التفكير التقويمي لجلفورد، كما تم إعداد مقياس قدرات التفكير التقويمي للمعلمين تكون المقياس من (33) فقرة، و اعد اختبار تحصيلياً لعينة الطلاب، وكان من نتائج الدراسة على وجود أثر لصالح البرنامج التدريبي في علاج القصور التقويمي لدى المعلمين، أما في اختبار الطلاب فقد كان الفرق لصالح طلبة معلمي المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، كما دلت النتائج على وجود أثر منخفض في الأداء التحصيلي لصالح طلبة معلمي البرنامج التدريبي على القياس البعدي لأداء طلبة الصف الثالث المتوسط في اختبار العلوم ويعود سبب انخفاض الأثر لقلة خبرة المعلمين في استخدام البرنامج التدريبي. في حين لم توجد فروق دالة إحصائية لأداء طلبة الصف الثالث المتوسط على اختبار العلوم يعزى للجنس ولنوع المدرسة.

### الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته:

يتضمن منهجية البحث الاجراءات العملية التي تسعى الباحثة من خلالها الى تحقيق أهداف بحثها ، 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 الباحثة لأهداف بحثها قامت باستعمال المنهج الوصفي اسلوب الدراسات الارتباطية و الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع البحث.

#### ثانياً - مجتمع البحث: -

يعرف مجتمع البحث الاصلي: "على انه جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها " ( ملحم، ٢٠٠٩: ١٤٩ )، تكون مجتمع البحث الحالي، من طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية في مركز محافظة الديوانية من المستمرات بالدوام الرسمي للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م والبالغ عددهن ( ) طالبة موزعات على (٢٤) مدرسة .

#### ثالثاً : عينة البحث :-

حيث يقصد بالعينة " الجزء المأخوذ من المجتمع الاصلي معابنته وتحليله ، وتمثل خصائص المجتمع في كل مكوناته الكمية والنوعية اي 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) .

#### اختبار التفكير التقويمي:

عادة ما يلجأ الباحث الى بناء وإعداد الاختبار او المقياس عندما يتضح له أنّ المتوفر لا يفي بغرضه، وقد وجدت الباحثة أنه من الأفضل أعداد اختبار لقياس التفكير التقويمي . وذلك لعدم وجود مقياس ملائم لعينة البحث الحالي، وفيما يلي عرض لخطوات اعداد الاختبار:-

- ١- تحديد الهدف من الاختبار.
- ٢- تحديد المجتمع الأصلي الذي يوضع له الاختبار .
- ٣- تحديد مهارات الاختبار : أعد الاختبار لقياس التفكير التقويمي بثلاث مهارات اساسية.
- ٤- جمع الفقرات وصياغتها.
- ٥- اعداد الصيغة الاولى للاختبار: في ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها من المصادر السابقة قامت الباحثة بصياغة (٣٠) فقرة لمعرفة مستوى التفكير التقويمي بالنسبة لطالبات الصف الرابع العلمي ملحق (١)، تقبى ثلاثه مهارات (وضع محكات او معايير لاصدار الاحكام، واثبات دقة الادعاءات، والتعرف او الكشف عن الافكار المغلوطة )، ويعقب كل مفردة اربعة بدائل، واحدة منها صحيحة وثلاث خاطئة .

#### 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 الاختبار والبالغة (٣٠) فقرة ، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس وفي مجال العلوم النفسية والتربوية ، وذلك لغرض تقويم

صلاحية الفقرات، وكذلك فيما اذا كانت هناك حاجة للتعديل او الدمج والحذف، وبعد جمع اراء المحكمين واستخراج النسبة المئوية للاتفاق أتضح أن جميع الفقرات كانت صالحة ،وذلك حسب رأي الخبراء في ضوء المعيار الذي أتبعته الباحثة 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                                          | ن  | م    |
|---|--------------------------------------------------------|----|------|
| 1 | 1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,18,19,20,21,22,2, | 20 | 100% |
| 2 | 9,17,24,29                                             | 19 | 95%  |
| 3 | 30                                                     | 18 | 90%  |

## التطبيق الاستطلاعي الأول لاختبار التفكير التقويمي :

سعت الباحثة لأجراء التطبيق الاستطلاعي الأول من أجل التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس ومدى استيعاب الطالبات لفقراته ولحساب الوقت المستغرق في الإجابة عليه، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (٢٢٠) طالبة من الصف الرابع العلمي ، وقد تبين للباحثة أن فقرات الاختبار كانت واضحة تماماً لأفراد العينة، أما ما يخص الوقت المستغرق فقد تراوح ما بين (٤٠-٤٥) دقيقة .

## التطبيق الاستطلاعي الثاني (التحليل الإحصائي لفقرات مقياس ) :

أن الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم عبرها حساب: القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير التقويمي، ولغرض تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة من طلبة الصف الرابع العلمي بتاريخ ٢٠٢٣/٢/٢٠ لغرض التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الرابع العلمي، 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 اعتمدت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين (طريقة المقارنة الطرفية) للتحقق من القدرة التمييزية لفقرات كل نمط من اختبار التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الرابع العلمي وعلى النحو الآتي:

١- قامت الباحثة بسحب عينة التحليل الإحصائي من مجتمع البحث البالغة (٢٢٠) طالبة من المدارس الثانوية والاعدادية في مركز محافظة الديوانية وتم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية.

٢- رتبّت الباحثة إجابات الطلبة من أعلى درجة الى ادنى درجة .

٣- اعتمدت الباحثة نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا و (٢٧%) من المجموعة الدنيا حيث بلغ عدد المجموعتين المتطرفتين (١١٨) بواقع (٥٩) للمجموعة العليا والدنيا .

٤- استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القيمة التائية .

١- قامت الباحثة بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار 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) ، وقد تبين ان القيم التائية 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 اختبار التفكير النقدي (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 ، 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)

**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)

**إعداد تعليمات الإجابة على المقياس :** حرص الباحث على أن تكون تعليمات المقياس واضحة وسهلة ودقيقة، و وضع الباحث للطلبة كيفية الإجابة على المقياس بكل صدق وصراحة وذلك لاستعماله لأغراض البحث العلمي فقط ، و وضع لهم عدم ذكر الاسم وأن الإجابات لن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لطمأنة 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 ثَمَّ يتم جمع درجات الاستجابات على جميع الفقرات، والمجموع الكلي يمثل درجة التعقيد المعرفي للمستجيب .

#### **النتائج:**

" يعتبر الثبات من الخصائص السيكومترية 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 قادرة



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 و تم اعادة تطبيق المقياس على نفس العينة اي بعد أسبوعين لحساب معامل الثبات وفي ظروف مشابهة 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 لأختبار التفكير التقويمي

| ت | اسم المدرسة             | الجنس | اعداد الطلبة |
|---|-------------------------|-------|--------------|
|   | ثانوية ميثم التمار      | بنين  | ٥٠           |
|   | ثانوية المتفوقات للبنات | بنات  | ٥٠           |
|   | المجموع                 |       | ١٠٠          |

#### الاستنتاجات:-

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتجت الباحثة ما يأتي :

- ١- يعد التفكير التقويمي من الانماط البالغة الاهمية في التفكير والتي ينبغي الاهتمام بتنميتها لدى الطلبة لما لذلك من تأثير كبير على مستوياتهم التحصيلية و تكيفهم الاجتماعي.
- ٢- ان التفكير التقويمي يعد نمطاً هاماً ومؤثراً على تكيف الطلبة مع الوسط المدرسي والاجتماعي .
- ٣- الاختبار الذي جرى بنائه يتصف بخصائص سايكومترية يمكن الركون اليه في قياس التفكير التقويمي لدى الطلبة في مراحل مختلفة.

#### التوصيات :-

- ١- تعزيز الاساليب المعرفية التي تنمي التفكير لدى الطلبة من قبل القائمين على العملية التربوية في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والاعدادية .
- ٢- الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة من اجل بناء شخصيات تتصف بتفكيرها التقويمي السليم وتكون قادرة على التكيف مع البيئة المحيطة والنجاح فيها .
- ٣- تكتيف الدروس او الندوات التنقيفية من قبل وزارة التربية لتعزيز مهارات التفكير لدى الطلبة و العمل على التنسيق مع التدريسيين التربويين في تخصص العلوم للعمل على ادماج تعلم التفكير ضمن المناهج الدراسية .
- ٤- الاستفادة من اختبار البحث الحالي في المجال الدراسي.

#### المقترحات :-

- ١- استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:-
- ٢- اجراء دراسة لمتغير التفكير التقويمي وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى مثل (التحصيل الدراسي) .
- ٣- اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي عن مراحل صفية دراسية اخرى كالمرحلة

الابتدائية او المتوسطة .

#### المصادر:

- ابو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٣)، علم النفس التربوي ،ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الاسدي ، سعيد جاسم ، فارس ،سندس عزيز(٢٠١٥)، الاساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والادارية والعلمية ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان
- حمداوي، جميل . (٢٠١٤)، الاحصاء التربوي ،ط١، افريقيا الشرق للنشر والتوزيع، الدار البيضاء ، المغرب.
- عبد الرحمن عبد الهاشمي ، طه علي حسين . ( ٢٠٠٨ ) ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الكبسي ، وهيب مجيد . (٢٠١٠)، الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ، ط١ ، دار العلمية المتحدة للنشر والتوزيع ، بيروت .
- ملحم،سامي(٢٠٠٩).مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- حبيب،مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣) :تعليم التفكير في عصر المعلومات ، القاهرة \_ مصر، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- -حسن، هناء رجب (٢٠١٤) :التفكير ببرامجه تعليمه واساليب قياسه،ط١،عمان\_الاردن،دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع.
- -زياد، مسعد محمد (٢٠٠٤) : مهارات التفكير والتفكير الناقد ،دار الملك فهد للنشر والتوزيع ، جدة \_ المملكة العربية السعودية.
- الكبسي،عبد الواحد حميد (٢٠٢٠) : فاعلية استراتيجية (تنبأ- لاحظ- فسر-استكشف) في التحصيل والتفكير التقويمي لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، بحث في مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة الانبار، المجلد ٤٧، عدد ٢، ملحق ٢.
- سليمان، سناء محمد (٢٠١١) : التفكير اساسياته وانواعه. تعليمه. تنمية مهاراته، القاهرة-مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- علي،اسماعيل ابراهيم(٢٠٠٩) : التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، عمان- الاردن،دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جروان ،فتح عبد الرحمن(٢٠٠٧): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان- الاردن ،دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مجاهد ،فايزة الحسيني وعبد الوهاب، محمد(٢٠٢١): التفكير التقويمي-مفهومه- مهاراته-استراتيجيات تدريسه،دار التعليم الجامعي للنشر والتوزيع،الاسكندرية.
- رزوقي،رعد مهدي ولطيف،استبرق مجيد(٢٠١٦): التفكير وانماطه ،ط٣، بغداد- مكتبة عادل للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، محمد (٢٠٢٠): التفكير الناقد ، مكتبة فور ريد ،الموقع الالكتروني: <https://www.4read.net>
- الربيعي، محمود داود، وآخرون(٢٠١٣):نظريات التعلم والعمليات العقلية ،دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان
- محمد، شذى عبد الباقي ومصطفى محمد عيسى (٢٠١١): اتجاهات حديثة في علم

- النفس المعرفي، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن
- شحبة، عبد المجيد عبد التواب (٢٠١٤): التفكير (طبيعته – انواعه - نماذج)، دار العلوم- دار جونا للنشر والتوزيع، القاهرة
- المساعدة، احمد جميل (٢٠٢٠): الظل الوارف في تنمية التفكير والذكاء الهادف الاسس النظرية والتطبيقات الرياضية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، عمان –الأردن
- حميد ،سلمى مجيد ومحمد ،محمد عدنان (٢٠١٩):مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق (التفكير التاريخي نموذجاً)، دار امجد للنشر والتوزيع
- عمر،يزي حسن (٢٠١٤): استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (الحل الابتكاري للمشكلات) في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التقويمي واتخاذ القرار. دراسات عربية في التنمية وعلم النفس، ٥٥٥-١٩٥، ٢٢٥
- المبروك، فرج (٢٠١٦): التقويم والقياس التربوي الحديث ط١، دار حميثرا للنشر والترجمة، القاهرة-مصر

#### المصادر الاجنبية

- Ennis , H , Robert , (2004) ; Goals for critical thinking and subject specificity clarification and needed research , Education Researcher , Vo1. 18
- Costa ,Arthur, L.(1991):Development Mind, pr ograms for Teaching
- Thinking.ERIC,ED332167

#### ملحق رقم (١)

اختبار التفكير التقويمي بعد عرضة على المحكمين بصورته النهائية

جامعة القادسية\ كلية التربية \

قسم العلوم التربوية والنفسية

ماجستير طرائق تدريس الفيزياء

عزيزتي الطالبة .....

بين يديك (٣٠) فقرة (سؤال او موقف ) موضوعة لأغراض علمية بحثية، وعليه ترجو الباحثة

قراءة الفقرات بدقة ثم الإجابة عليها بوضع أشاره (√) أمام البديل الذي ترينه صحيح ...

الاسم:

العمر:

الصف:

المدرسة:

المواقف (١، ٢، ٣) تحتوي على معلومات او مواضيع ، تتبع كل موقف مجموعة من

الافتراضات منها الوارد في الموضوع ومنها غير الوارد فيه ،المطلوب منك قراءتها بدقة

وتحديد الوارد منها بوضع علامة صح تحت كلمة وارد او تحت كلمة غير وارد ان كانت غير

مسلم بها في الموضوع المطروح .

اولاً: الموقف الاول :

عند القيام برياضة السباحة وانغمار الجسم بشكل جزئي او كلي في الماء يشعر السباح بأن وزن

جسمه اصبح اخف برأئك ماسبب هذا الشعور هل هو ناتج عن:

|   |                     |      |          |
|---|---------------------|------|----------|
| ت | الافتراضات المقترحة | وارد | غير وارد |
|---|---------------------|------|----------|

|   |                                          |  |  |
|---|------------------------------------------|--|--|
| ١ | ا. انخفاض قوة الجاذبية الارضية في الماء. |  |  |
|   | ب. وجود قوة في الماء تدفعه للأعلى.       |  |  |
|   | ج. كثافة الجسم اكبر من كثافة الماء.      |  |  |
|   | د. كتلة الجسم تتغير بين اليابسة والماء.  |  |  |

- الموقف الثاني : عند الوقوف امام بركة ماء ورمي قطعة من الحجر فيها نشاهد تولد دوائر متحدة المركز في منطقة وقوع الحجر ، يعود سبب تولد هذه الدوائر الى:

| ت | الافتراضات المقترحة                                                        | وارد | غير وارد |
|---|----------------------------------------------------------------------------|------|----------|
| ٢ | أ. انتقال دقائق الوسط المهتز (انتقال دقائق الماء) نتيجة ارتطام الحجر فيها. |      |          |
|   | ب. حركة الكائنات الحية تحت سطح الماء.                                      |      |          |
|   | ج. الحركة الموجية اي وجود مصدر طاقة لجسم مهتز                              |      |          |
|   | د. تولد فجوة هوائية في موقع سقوط الحجر                                     |      |          |

-الموقف الثالث: في احد المسابقات المدرسية طُرح سؤال على المشاركين وهو (لماذا الألبسة الصوفية تدفئنا اكثر من الالبسة القطنية) فلو كنت معهم اي الافتراضات المطروحة تعتبر وارده برأيك ؟:

| ت | الافتراضات المقترحة                            | وارد | غير وارد |
|---|------------------------------------------------|------|----------|
| ٣ | أ. القطن موصل جيد للحرارة مقارنة بالصوف.       |      |          |
|   | ب - الصوف اسلك من القطن .                      |      |          |
|   | ج - الصناعة الرديئة للألبسة القطنية .          |      |          |
|   | د - العبارة خاطئة ، فلا يوجد فرق بين الاثنين . |      |          |

المواقف ( ٤ ، ٥ ، ٦ ) تحتوي على مجموعة من المعطيات ، المطلوب منك تفحص المعلومات المتوفرة جيداً والاستدلال على ماهو ابعد من ذلك واختيار الإجابة المحتمل حدوثها بوضعها علامة صح تحت الاختيار محتمل او تحت غير محتمل اذا كان البديل بعيد عن المعطيات ولايمكن حدوثه:

٤-الموقف الرابع : للقمر أهمية كبيرة في عملية المد والجزر وكذلك في احداث التوازن على كوكب الأرض ، ماذا يحدث لو ابتعد القمر تماماً عن الارض ( اختفى)؟

| ت | الاحتمالات                                   | محتمل | غير محتمل |
|---|----------------------------------------------|-------|-----------|
| ٤ | أ. يزد طول اليوم اكثر من ٢٤ ساعة             |       |           |
|   | ب - عدم استقرار مناخ الأرض                   |       |           |
|   | ج - تعاني الارض الكثير من الظلام             |       |           |
|   | د - تتوقف الكرة الأرضية عن الدوران حول نفسها |       |           |

-الموقف الخامس: عند وضعك لمصباح (لايت) امام فتحة نقطية في حاجز(باب او جدار مثلاً) ماذا يحدث للضوء الصادر عن المصباح؟

| ت | الاحتمالات                            | محتمل | غير محتمل |
|---|---------------------------------------|-------|-----------|
| ٥ | أ-ينفذ مستمر في الحركة بخط مستقيم .   |       |           |
|   | ب-ينفذ منتشراً في جميع الاتجاهات .    |       |           |
|   | ج-يصبح الفتحة مصدر للضوء .            |       |           |
|   | د-يرتد الضوء الى الجهة التي صدر منها. |       |           |

الموقف السادس: ماذا يكون لون البحر اذ كانت السماء ملبدة بالغيوم في وقت النهار؟

| ت | الاحتمالات          | محتمل | غير محتمل |
|---|---------------------|-------|-----------|
| ٦ | أ - يكون لونه بني . |       |           |

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

|  |  |                      |  |
|--|--|----------------------|--|
|  |  | ب - يكون لونه ازرق . |  |
|  |  | ج - يكون لونه اسود . |  |
|  |  | د - يكون لونه رمادي  |  |

تحتوي المواقع ( ٧ ، ٨ ، ٩ ) مجموعة من المعلومات التي تحتاج الى ترتيب، المطلوب منك وضع الترتيب من ( ١ : ٤ ) في العمود الايمن بما يناسب المعلومات المتوفرة بعد القراءة الجيدة لكل سؤال وتحديد المطلوب منه .  
الموقف السابع: بالاعتماد على الدرجات السليزية ادناه رتب مراحل تحول الماء السائل الى جليد .

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| صفر درجة سليزية   | أ |  |
| ١٠ درجة سليزية    | ب |  |
| ٠,٥ - درجة سليزية | ج |  |
| ٢٥ - درجة سليزية  | د |  |

الموقف الثامن: رتب الأشهر التالية حسب تسلسلها الصحيح ضمن اشهر السنة الميلادية:

|        |   |  |
|--------|---|--|
| ديسمبر | أ |  |
| أكتوبر | ب |  |
| سبتمبر | ج |  |
| نوفمبر | د |  |

الموقف التاسع:رتب المواد الاتية من الاقل توصيلا للكهربائية الى الاعلى :

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| الفضة النقية | أ |  |
| الالمنيوم    | ب |  |
| الذهب النقي  | ج |  |
| النحاس النقي | د |  |

تحتوي المواقع ( ١٠ ، ١١ ، ١٢ ) على معلومات المطلوب منك تأملها والاستعانة بخبراتك السابقة والمعطيات المتوفرة ومدى الاتساق بينهما ثم احكمي على الاجابات ان كانت صادقة او غير صادقة بوضع علامة صح تحت الاختيار المناسب .

الموقف العاشر: صديقان تقاسما كمية كبيرة من الزهور بنسبة ( ٣ : ٥ ) اذا اصبح لدى احدهم ( ١٨٠ ) زهرة ، كم زهرة أصبحت لدى الاخر ؟ تحققي من صدق الإجابات التالية :

|    |                   |       |           |
|----|-------------------|-------|-----------|
| ت  | الاجابات المقترحة | صادقة | غير صادقة |
| ١٠ | أ - ٣٦٠           |       |           |

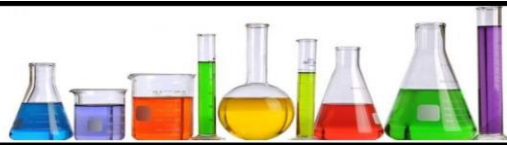
|         |  |  |
|---------|--|--|
| ب - ٣٠٠ |  |  |
| ج - ١٢٠ |  |  |
| د - ٢٧٠ |  |  |

الموقف الحادي عشر: تأملي الصورة التي امامك و تحققي من المعلومات التي تليها ان كانت صادقة او غير صادقة. اذ تمثل الصورة رمي كرة وريشة من على بناية مرتفعة .



| ت  | الاجابات المقترحة                                           | صادق | غير صادقة |
|----|-------------------------------------------------------------|------|-----------|
| ١١ | ا- تصل الكرة الى الأرض قبل الريشة                           |      |           |
|    | ب - في الفراغ تصل كل من الكرة والريشة بنفس الوقت الى الارض. |      |           |
|    | ج - تكون مقاومة الهواء للكرة اكبر من مقاومته للريشة.        |      |           |
|    | د - تصل الريشة الى الأرض قبل الكرة .                        |      |           |

الموقف الثاني عشر: تأملي الصورة ادناه وفكري اين يمكننا مشاهدة الاشكال الموضحة فيها ثم حددي أي الإجابات صادقة واياها غير صادقة.



| ت  | الاجابات المقترحة                    | صادقة | غير صادقة |
|----|--------------------------------------|-------|-----------|
| ١٢ | أ - نشاهدها بمختبر التحليل الكيميائي |       |           |
|    | ب- نشاهدها بمختبر الفيزياء المدرسي   |       |           |
|    | ج - نشاهدها باماكن بيع العطور        |       |           |
|    | د- نشاهدها عند العطارين.             |       |           |

المواقف ( ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ) تحتوي على مواضيع تحتاج الى تحديد السبب الوارد لحدوثها والمطلوب منك قراءة البيانات او المعلومات ثم الاستدلال الى سبب الحدوث بوضع علامة صح اسفل الاختيار وارد واسفل غير وارد اذا كانت العبارة بعيدة عن سبب حدوث الموقف .  
الموقف الثالث عشر: الطاقة المتجددة هي طاقة مستمدة من الموارد الطبيعية مثل (الرياح ، الماء ، الشمس)، ولمصادر الطاقة المتجددة اهمية كبيرة ،ذلك لأنها :

| ت  | الاسباب المقترحة                   | وارد | غير وارد |
|----|------------------------------------|------|----------|
| ١٣ | أنتاجة عن تفاعل الانسان مع البيئة. |      |          |
|    | ب-مصادر غير قابله للتفاد .         |      |          |

|                                                   |  |  |
|---------------------------------------------------|--|--|
| ج- مصدر للوقود الاحفوري ( الفحم ، النفط ، الغاز ) |  |  |
| د - تعتبر بديل لمصادر الطاقة غير المتجددة.        |  |  |

الوقف الرابع عشر: متلازمة داون هي حالة خلقية تؤدي الى تأخر في التطور العقلي والجسدي للطفل ،هذه المتلازمة ناتجة عن :

| ت  | الاسباب المقترحة                                          | وارد | غير وارد |
|----|-----------------------------------------------------------|------|----------|
| ١٤ | أ- نسخة اضافية او جزئية من الكروموسوم ٢١                  |      |          |
|    | ب - التعرض للأصابة بفايروس خطير                           |      |          |
|    | ج - وجود زيادة في ال DNA و RNA والبروتين داخل خلايا الجسم |      |          |
|    | د - عامل وراثي في عائلة الطفل                             |      |          |

الموقف الخامس عشر :البطارية هي جهاز لتحويل الطاقة الكيميائية الى كهربائية تعمل على استمرار عمل الأجهزة في حال عدم وجود الكهرباء وتقسم الى (قابلة للشحن وغير قابلة للشحن)، وتأتي أهميتها للإنسان من عدة أسباب منها :

| ت  | الاسباب المقترحة                                                     | وارد | غير وارد |
|----|----------------------------------------------------------------------|------|----------|
| ١٥ | أ - تعمل على تخزين الطاقة الكهربائية لفترة جيدة من الوقت             |      |          |
|    | ب - اعتماد الأجهزة الكهربائية باختلاف أنواعها على البطاريات في عملها |      |          |
|    | ج - إمكانية استخدام أي نوع منها في تشغيل السيارات                    |      |          |
|    | د - قلة ثمنها مقارنة بعمرها وفائدتها.                                |      |          |

## المدخل الضمني وأهميته في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات المرحلة الإعدادية.

أ.د فاضل ناھي عبد عون كلية التربية - جامعة القادسية  
الطالبة ختام عسكر حمادي قسم العلوم التربوية والنفسية  
(طرائق التدريس اللغة العربية)

### ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مفهوم المدخل الضمني والجذور الأولى لنشأة هذا المدخل والأسس التي يقوم عليها هذا المدخل، فهو ينطلق من اسس نفسية تعين الطالب على الفهم، وكذلك إمكانية استخدام هذا المدخل في اكتساب المفاهيم النحوية من أجل التقليل من تفور الطلبة من هذه المادة. فالمتعلمون على وفق المدخل الضمني يتعلمون المادة النحوية بصورة قطرية، فهو تعلم لا واع ولا يستشعر المتعلم فيه القاعدة اللغوية، حيث يتخذ المدخل الضمني من أسلوب المحاكاة والتقليد نظاماً من أجل ضبط الألسنة وتقويمها، ويخلص البحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات :

- ١ - استخدام المداخل في تدريس اللغة العربية ومنها (المدخل الضمني)
- ٢ - استخدام المدخل الضمني في اكتساب المفاهيم النحوية من خلال استخدام أساليب المحاكاة

## Summary search

The present research aims at knowing the concept of the implicit entrance, the first roots of the creation of this entrance and the foundations of this entrance, it is based on psychological foundations that help the student to understand, as well as the possibility of using this entrance to acquire grammatical concepts in order to reduce the distaste of students from this material. Learners according to the implicit entrance learn the grammatical subject in an innate manner, as it is not aware and the learner does not feel the language base, where the implicit entrance to the simulation and imitation method takes a system for the

control and evaluation of tongues, and the current research concludes with a set of recommendations

use of entrances to and from the teaching of the Arabic language (implicit entrance) 1-

-Use the implicit entrance to acquire grammatical concepts through the use of simulation and listening 2-

## المبحث الأول

## أولاً: مشكلة البحث

ان المتتبع لواقع تعليم اللغة العربية يرى بوضوح ما آل اليه مستوى الطلبة من ضعف في اكتساب المفاهيم النحوية وهذا واضح في الاحاطة بهذه المفاهيم نظريا وتطبيقيا. ان المشكلة الأساس في النحو العربي انه منظومة واسعة من المفاهيم والمصطلحات وان الاخلال بأي جزء من هذه المنظومة يخل بالمنظومة بأكملها، وقد رافق هذا الضعف حرص الطلبة في متابعة قواعده يضاف إلى هذا ان مدرس اللغة العربية يسعى إلى تحفيظ النحو للطلبة ويهمل جانب الفهم الذي يؤدي إلى اكسابهم المعرفة اللغوية. وهذا يؤدي إلى صعوبة إيصال المادة إلى مستوى الفهم. لان طريقة إيصال المادة قائمة على حفظ المعلومات التي سرعان ما ينساها الطلبة بمجرد انتهاء الدرس.

وازاء هذا الضعف في اكتساب المفاهيم النحوية وجدت الباحثة الرغبة في التصدي لهذه المشكلة متخذة من المدخل الضمني في اكتساب المفاهيم النحوية وسيلة لذلك عسى أن تجد فيها وسيلة لتذليل مشكلة الضعف في مستوى الطلبة في اكتساب المفاهيم النحوية.

## ثانياً: أهمية البحث

ان التربية عملية تعلم وتعليم في الوقت نفسه، وبما ان حالة الحياة العصرية تفرض على كل فرد ان يكتسب علما كل يوم، والتربية هي المرأة التي تعكس صورة المجتمع وفلسفته ومفاهيمه وهي اداة نموه ولهذا فإن كل وظيفة تعليمية جيدة لا بد ان تكون لها أهداف تربوية. وتتصل التربية بالتعليم الذي يمثل نظام جماعي تتفاعل فيه عدة عناصر من المشرفين



والاداريين بهدف تنمية قدرات المتعلم وامكاناته باستعمال الوسائل والاساليب التعليمية الملائمة لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة (الحيلة، ٢٠١٧: ٤٥). وتعد اللغة من أهم المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الحي وهي الاداة التي يفكر بها الإنسان والتي من خلالها يستطيع إيصال أفكاره إلى الآخرين، وهي الاداة التي من خلالها يتعرف الناس على بعضهم البعض (الساموك والشمري، ٢٠٠٥: ٩٠).

وتمتاز اللغة العربية بخصائص كثيرة منها انها لغة اشتقاقية، وانها غنية بصواتها، وانها لغة تصريف، ولغة اعراب وانها اكبر لغات المجموعة السامية وأكثر اللغات انتشارا حول العالم ويشير (رفائيل) إلى جمالية اللغة العربية قائلا(ويرى الباحثون والدارسون بتميزها على اللغات الأخرى وذلك بجماليتها ومظهرها القوي)

ان فروع اللغة العربية لها دور واهمية كبيرة فهي فروع متكاملة ويأتي النحو في مقدمة فروع اللغة العربية لانه المدخل إلى كافة علوم العربية. وتأتي أهمية القواعد النحوية من أهمية اللغة إذ لا يستطيع الشخص ان يقرأ قراءة خالية من الأخطاء الا بمعرفة القواعد النحوية الأساسية، وهو حتما لن يكتب كتابة سليمة صحيحة ولن يعبر عن ذاته وعما يتطلب منه ولم يتمكن من الاجابة عن أي سؤال بعبارة سليمة ما لم يكن متمكنا من القواعد النحوية (علوم، ١٩٨٨: ٨) ان الطريقة التدريسية هي الاداة او الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة وتعد الركن الأساس في المنهج ولها أهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى إلى تحقيقها، فهي جزء من صميم المنهج وليست مجرد إضافة آلية او نشاط يجري بجواره (عبد عون، ٢٠١٣: ٢٨).

وكما كانت الطريقة التعليمية ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة معه كانت الأهداف التعليمية المتحققة أوسع عمقا وأكثر فائدة وان نجاح الطريقة يتوقف على المرحلة التعليمية ومستوى الطلبة والأهداف وطبيعة المادة ومستوى النمو العقلي للطلبة (الحيلة، ١٩٩٨: ٢٦٥)

ولما كان لطريقة التدريس هذه الأهمية في توجيه مسار العملية التعليمية التربوية لذا فإن استقراءا سريعا لواقع التدريسات في مدارسنا وجامعاتنا يظهر بجلاء ان الطرائق التدريسية فيها ما زالت أسيرة الماضي تقتصر في الاعم الاغلب على المناقشة العادية والحفظ وهذا الأمر انعكس سلبا على الطلبة مما أدى إلى ضعف مستوياتهم العلمية وعدم القدرة على استيعاب ما تعلموه، وقد رافق هذا الضعف قلة حرص الطلبة في معرفة قواعد النحو يضاف إلى ذلك أن مدرس النحو يسعى إلى تحفيظ النحو للطلبة ويهمل جانب الفهم التي سرعان ما ينساها الطلبة بمجرد انتهاء الدرس، لهذا اصبحت هناك صعوبة في الفهم والاستيعاب للمادة (عبد الهادي، ٢٠٠٥: ٣١٢)

وقد لمست الباحثة هذا الضعف في اكتساب المفاهيم النحوية من خلال عملها الميداني في التدريس ولحظت ان الطالبات يحفظن القواعد النحوية من غير تطبيق او فائدة تذكر لهذا ارتأت تجريب توظيف المدخل الضمني في اكتساب المفاهيم النحوية بوصفه تجريبا جديدا في تدريس المادة النحوية لعله يساهم في علاج بعض جوانب المشكلة، ويخفف من حداثها لان المفاهيم النحوية تعد إحدى أساسيات تعلم النحو لما لها من أهمية وفاعلية إذا توافرت عند المتعلمين.

وقد اختارت الباحثة المرحلة الإعدادية ميدانا. لبحثها، لأهمية هذه المرحلة بكونها مرحلة

مكملة للمرحلة المتوسطة في تكوين شخصية الطالب من خلال كشف القدرات الموجودة لدى الطالب، والمواهب وتوجيهه عمليا ومهنيا، وكل مما تقدم يساعد في بناء شخصية الطالب وهي مرحلة النضوج الفكري وتنمية القدرات العقلية لدى الطلبة، لأنهم قد وصلوا إلى العمر الذي يسمح لهم باتخاذ القرار وإصدار الأحكام التابعة من الخبرة. (عامر، ٢٠٠٠: ١٢٦)

وتأسيسا على ما تقدم فإن أهمية البحث الحالي تتجلى في:

- ١- أهمية التربية كونها مضمار التدريس الذي يعكس صورة المجتمع وفلسفته.
- ٢- أهمية اللغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم.
- ٣- أهمية المدخل الضمني في اكتساب المفاهيم النحوية.
- ٤- حاجة طرائق التدريس إلى طرائق تدريس حديثة تتماشى والاتجاهات التربوية الحديثة.

#### هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

- ١- التعرف على أهمية المدخل الضمني لدى طالبات المرحلة الإعدادية في موضوعات قواعد اللغة العربية.
- ٢- التعرف على دلالة الفرق في اختبار المفاهيم النحوية حسب متوسط الدرجات وتبعاً لمتغير الجنس.

#### ثالثاً: تحديد المصطلحات

##### أ- المدخل الضمني

عرفه فضل الله بانه "ذلك المدخل الذي يعالج النصوص والنماذج اللغوية للقواعد، ويدرب المتعلمين عليها دون إشارة صريحة أو مباشرة لهذه القواعد أو مصطلحاتها وتعريفها" (فضل الله، ٢٠٠١: ٧١).

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه: المدخل الذي يعتمد إلى اكتساب طالبات الصف الرابع العلمي المفاهيم النحوية عبر التكرار المكثف للبنى النحوية وتدريبهن على استعمالها من دون ذكر مباشر لهذه المصطلحات أو التعريفات النحوية.

##### ب- الاكتساب :

عرفه ويتيج بانه "عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث، وكثيرا ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات للتعلم" (ويتيج، ١٩٩٤: ٥٥).

##### ج- المفاهيم النحوية :

عرفه الزهراني بانها "صور عقلية مجردة يكونها المتعلمين عن الكلمة، وبنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها، لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي اليه إذ يمكن تمييزها عن غيرها، والحكم على الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح مميز" (الزهراني، ٢٠٠١: ٩٨).

##### د- المرحلة الإعدادية :

عرفها بانها "طور يمر به الفرد او المجتمع في تاريخه، والمراحل تكون متعاقبة ولكل منها في الفرد خصائص سائدة سواء في دوافعه او في أسلوب اشباعها، كما أن لكل منها خصائصها من حيث النضج الجسمي والنمو النفسي" (طه وآخرون، ١٩٨٩: ٤٠٩).

## الفصل الثاني:

اطار نظري ودراسات سابقة

اولا:الإطار النظري.

أ-المدخل الضمني :

هو المدخل الذي يعالج الامثلة النحوية والنماذج اللغوية من دون الإشارة الصريحة لهذه القواعد او مصطلحات ها، ويرى (عمار ٢٠٠٢) و (Brown) على ان المدخل الضمني المراد منه النحو الضمني الذي يقدم المفاهيم والقواعد النحوية التي يكسبها الطلبة عبر التكرار المكثف للبنى النحوية من دون شرح او استعراض لتلك القواعد او المفاهيم. وبناء على هذا فان الطلبة يكتسبون القواعد النحوية من دون معاناة ويطبقونها من دون قصد عند القراءة او الاستماع او التعبير والمدخل الضمني من المداخل المهمة في تدريس القواعد النحوية التي يدعو آلية المتخصصين. إذ يدعو هذا المدخل إلى عرض القواعد عرضا وظيفيا من خلال تراكيب بنوية وانماط لغوية متدرجة في الصعوبة والغرض من هذا هو ترسيخ القاعدة النحوية والبلاغية او المصرفية في ذهن المتعلم بطريقة ضمنية من طريق حمله على التمرينات التواصلية المنظمة وبتكرار محكم.

اسس المدخل الضمني ومبادئه:

هناك مجموعة من الأسس التي يقوم عليها المدخل الضمني منها:

- ١-ان الطريقة التدريسية الناجحة هي الطريقة التي تقود للمدخل الضمني من طريق قيام الطالب بتصرفات لغوية تتماشى مع المواقف التعليمية.
- ٢-لما كانت اللغة هي سلوك، وهذا السلوك لا يكتسب الا بدافع اي يدفع الطالب إلى سلوك وهذا السلوك هو استعمال اللغة.
- ٣-ومن اهم اسس المدخل الضمني ان الشكل الشفهي هو الشكل السائد فانماط السلوك اللغوي هي تصرفات شفوية.

خطوات التدريس على وفق المدخل الضمني

- ١-التخطيط :حيث يتم في هذه الخطوة تحديد القواعد اللغوية المقررة للطلبة.
- ٢-اختيار النص المناسب لتعليم القواعد النحوية المستهدفة.
- ٣-الاستماع إلى النص منظوقا نطقا سليما لمرة او مرتين ومناقشة فكرته العامة والإجابة شفويا عن الأسئلة المطروحة من قبل الطالبات حول معنى النصوص السابقة.
- ٤-يقرا المدرس النص قراءة جهرية ثم يدرّب الطلبة على القراءة مع التركيز على الجوانب الصوتية واللفظية.
- ٥-تعالج القواعد اللغوية الموجودة في النص وتدريب الطلبة عليها من دون التعرض للقواعد اللغوية ومصطلحاتها.

ب-المفاهيم النحوية

أدى التطور العلمي الهائل إلى تأكيد أهمية المفاهيم وضرورة التأكيد عليها في كل مجالات التعليم، لذا فإن للمفاهيم مكانة متميزة في تنظيم الخبرات التعليمية لأنها ركيزة أساسية في تعليم المادة الدراسية فضلا عن مساهمتها في إعادة تنظيم المعرفة (نزال، ٢٠٠٢: ٣٦)

ولقد حظيت المفاهيم باهتمام كبير من التربويين عموما والمعنيين ببناء المعرفة بصفة خاصة منذ ستينات القرن الماضي، ولقد تزايد هذا الاهتمام في العقود الأخيرة نتيجة التطور العلمي.

ويمكن تلخيص أهمية المفاهيم في الاعتبار التالية:

- ١-تسهيل طريقة التعلم، وتسريع عمليات الاتصال مع الآخرين.
- ٢-تنظيم المعلومات وترتيبها وتخزينها بفاعلية عالية.
- ٣-تساعد المتعلم على استدعاء ما تعلمه، وترسخ مبادئ المفاهيم الرئيسية في ذهن المتعلم.

#### أ-مكونات المفهوم :

لكل مفهوم مجموعة خصائص تميزه عن غيره، ويرى (برونز) ان المفهوم له خمس مكونات أساسية هي:

- ١-اسم المفهوم:وهي تسمية متفق عليها تشير إلى صنف المفهوم.
- ٢-تعريف المفهوم:وهو وصف عام للمفهوم.
- ٣- امثلة المفهوم:وهي اما إيجابية منتمية للمفهوم(قياس التحصيل)، أو سلبية ليست منتمية للمفهوم(قياس العقل)
- ٤-سمات المفهوم:وهي الصفات التي تميز المفهوم عن غيره.
- ٥-قيمة المفهوم: ويقصد به مدى توافر الصفة في المفهوم. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٠:٦٧).

#### ب-تصنيف المفاهيم النحوية:

صنف "اوزبل" نقلا عن (بدوي، ٢٠٠٩:١٦) المفاهيم بصورة عامة إلى نوعين:

- المفاهيم الاولية: وهي التي تتكون عن طريق الخبرا المحسوسة عند التفاعل مع العالم الخارجي.

- المفاهيم الثانوية:وهي المفاهيم التي يتم تعلمها بدون مواقف حقيقية او خبرات تجريبية محسوسة ويتم اكتسابها من خلال عملية التعلم المسماة باستيعاب المفهوم.

#### ج-أهمية تعلم المفاهيم النحوية

- ١-التعرف على المفاهيم النحوية يفتح أبواب المعرفة الصحيحة لاستعمال اللغة.
- ٢-يسهم تعلم المفاهيم النحوية في تعلم مفاهيم المواد أخرى متصلة بتعلم اللغة.
- ٣- تكسب المفاهيم النحوية الطلبة دقة التعبير، وال مساهمة في توصيل افكاره بسهولة ويسر.
- ٤-يساهم تعلم المفاهيم في القضاء على الحفظ الاصم، ويحقق وظيفة مادة النحو وهي الفهم ويجعلها ذات معنى لدى الطالب(ابراهيم، ٢٠٠٥:٧٨).

#### ب-دراسات سابقة

أدراسة عصفور: "اثر استخدام أنموذج كانيه كطريقة في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها وانتقالها" أجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، وكان مرماها تعرف اثرا نموذج كانيه التعليمي في اكتساب المفاهيم النحوية واستبقائها وانتقالها. وتكونت عينية الدراسة من (٢٤٨) طالبا من طلاب الصف العاشر في مدينه عمان من اربع مدارس ثانوية ضمت كل مدرسة مجموعة تجريبية تدرس على وفق انموذج جانبيه ومجموعة ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية اختبر الباحث المجموعات الثلاث باختبارين تحصيليين من نوع

الاختبار من متعدد، واتسم الاختباران بالصدق والثبات :

الاول: في الاكتساب والاحتفاظ باختصار المفاهيم النحوية، والآخر في انتقال اثر تعلم المفاهيم النحوية السابقة الى مفاهيم جديدة، ثم اعيد تطبيق الاختبار الاول على عينة الدراسة نفسها بعدة مرور مدة زمنية لقياس الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم النحوية، وظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥). وخلصت الدراسة بجملة توصيات ومقترحات (عصفور، ١٩٩١: ب.د)

بدراسة المزوري ٢٠٠١ م

"اثر أنموذج جانبيه وكولزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية" أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد /كلية التربية (ابن رشد) وكان مغزاها تعرف اثر أنموذجي جانبيه وكولزماير عند طالبات الصف الرابع العام. وتكونت عينة البحث من (٧٨) طالبة تم توزيعهن بين ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية تضم (٢٧) طالبة، درسن على وفق أنموذج جانبيه، والثانية تجريبية أيضا (٢٥) طالبة درسن على وفق أنموذج كولزماير، والثالثة ضابطة تضم (٢٦) طالبة، وكافات الباحثة بين المجموعات الثلاث في متغيرات (العمر الزمني محسوبا بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية للعام السابق، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في النحو، والتحصيل الدراسي للوالدين)

واستمرت التجربة عاما كاملا. اختبرت الباحثة في نهاية العام الدراسي المجموعات الثلاث باختبار تحصيلي في اكتساب المفاهيم النحوية تالف من (٦٠) فقرة تباينت بين أسئلة اختبار من متعدد، وأسئلة التكميل، وأسئلة الإجابة القصيرة، بعد التثبت من صدق الاختبار وثباته. واسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي استعملت أنموذج جانبيه على المجموعتين التجريبية الثانية وال ضابطة وبفروق ذات دلالة معنوية، كما اظهرت النتائج انعدام الفروق بين المجموعتين التجريبية الثانية التي استخدمت الباحثة معها أنموذج كولز ماير والمجموعة الضابطة. واقترحت الباحثة في نهاية البحث بمقترحات عدة (المزوري، ٢٠٠١):

#### المصادر:

- ابراهيم، حسن سلطان، فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية (رسالة ماجستير).
- باتاي، رفائيل، العقل العربي، ترجمة وليد خالد أحمد حسن، ط١، بغداد، مكتبة مصر، دار المرتضى ٢٠٠٩.
- بدوي، رمضان مسعد، تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لاطفال ما قبل المدرسة. القاهرة :دار الفكر ناشرون وموزعون، ٢٠٠٩.
- الحيلة، محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية ممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع الأردن، عمان، ١٩٩٨.
- الزهراني، محمد بن سعيد بن محدود، فاعلية إستراتيجية التغيير المفهومي المقترحة في تعديل التطورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط والاحتفاظ بها (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية،

جامعة القاهرة ٢٠٠١.

- الساموك والشمري، سعدي محمود، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط١، دار وائل للنشر، عمان ٢٠٠٥.
- الساموك والشمري، علوم، عائشة عبدالله، قواعد اللغة العربية واهميتها ومشكلات تعلمها. مجلة التربية العدد (٥) البحرين ١٩٨٢.
- طه واخرون، فرج عبد القادر ومحمود السيد أبو النيل، وشاكر عطية قنديل، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، ١٩٨٩.
- عامر، طارق عبد الرؤوف، التعليم والمدرسة الإلكترونية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر ٢٠٠٧.
- عبد الهادي، نبيل، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للطباعة والنشر، ٢٠٠٥.
- عبد عون، فاضل ناهي، طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ٢٠١٣.
- عصفور، محمد عيسى، اثر استخدام نموذج كانيه كطريقة في اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها وانتقالها. ملخصات رسائل الماجستير في التربية، ج١، الجامعة الأردنية، ١٩٩١.
- فضل الله، محمد، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ط٣، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١.
- قطامي واخرون، تصميم التدريس، عمان، دار الفكر.
- المزوري، سعاد حامد سعيد، اثر أنموذج جانيه وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، ٢٠٠١.
- نزال، شكري حامد، مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية، الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية مج٢٩، ع١١، ٢٠٠٢.
- ويتج، انوف، سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل عز الدين واخرون، نيويورك، دار ماكجروهيل ١٩٩٤.

## استراتيجيات التعلم النشط ودورها الايجابي في العملية التعليمية

طالبة الماجستير / رسل حسين ملال / أشراف / أ.م يحيى خليفة الشريفي / كلية / جامعة القادسية / التربية

[yahya.khaleefah@qu.edu.iq](mailto:yahya.khaleefah@qu.edu.iq)

قسم اللغة العربية / طرائق تدريس اللغة العربية  
٠٧٨٣٥٧٢٣٣٧٨ / ٠٧٨١٦٥٥١٢٩٢

<mailto:bwsyhsyn59@gmail.com>

### ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على التعلم النشط واستراتيجياته ودور هذه الاستراتيجيات لاسيما استراتيجية (حدد هدفك - خطط - نفذ) ودورها الايجابي في العملية التعليمية وتطرق البحث الى نشأت التعلم النشط والأسس التي يقوم عليها ، وتناول البحث الفرق بين التعلم النشط والتعلم التقليدي، وناقش دور المعلم والمتعلم في استراتيجيات التعلم النشط ، وكيف اصبح المتعلم مشاركاً فاعلاً من خلال ما يضطلع به من ادوار تضمن له المشاركة بدور اكبر من ذي قبل ، وما الصعوبات التي تواجه تطبيق استراتيجياته، واستعراض هذه الاستراتيجيات ، وما دورها الإيجابي في العملية التعليمية عندما يتعرض المتعلم إلى مشكلة للوصول إلى اجابات مختلفة عن طريق استثارة الطلبة عن طريق الاسئلة وإتاحة الفرصة لهم لبيان رأيهم الشخصي في جو من الحرية والعمل على استرسال الأفكار دون توقف .

### Research Summary:

The current research aims to identify active learning and its strategies And the role of these strategies, especially the strategy (set your goal - plans - implemented) and its positive role in the educational process Active learning and its underlying foundations arose, and the research dealt with the difference Between active learning and traditional learning, and discuss the role of the teacher and the learner in Active learning strategies, and how the learner became an active participant During the roles he plays, he participates in a larger role than he is Before and what difficulties faced applying his strategies, review These strategies, and what is their positive role in the educational process When the learner is exposed to a problem to reach different answers from By provoking students through questions and giving them the opportunity to make a statement Their personal opinion in an atmosphere of freedom and work to express ideas non stop.

### التعلم النشط ( Active learning ) :

برز التعلم النشط في اواخر سنوات القرن العشرين ، وازداد الاهتمام به مطلع القرن الحادي

والعشرين واطهرت الدراسات والبحوث العلمية التي تخص التعلم النشط أن تركيز الطالب داخل الصف يقل بعد مرور عشر دقائق ، وينتج عن هذا الأمر انخفاض في كمية المعلومات التي يمكن للطالب الاحتفاظ بها ، ف تطبيق التعلم النشط يتطلب تغييراً حقيقياً في أدوار المعلم والطالب عن طريق تفعيل دوريهما بحيث يكون الطالب هو المحور الأساسي الذي تدور عليه العملية التعليمية في الفصل الدراسي ومشاركة في العملية التعليمية ( أمبو سعدي وهدى، ٢٠١٦: ٢٠).

فالتعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على تحفيز المتعلمين في المواقف التعليمية والتعليمية ، وتشمل العديد من الممارسات التربوية وإجراءات التدريس التي تؤدي إلى تفعيل دور المعلم من طريق العمل والبحث والتجريب بتقديم معلومات المتعلم بالاعتماد على نفسه ؛ لأنه لا يركز على الذاكرة والتلقين ، ولكن يركز على تنمية التفكير وقدرته على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعاوني ( عبد السلام : ٢٠٢١ : ١٦) ويُعد التعلم النشط عملية تعليمية فعالة وناجحة تعطي الطلاب حقا للتحدث والاصغاء الجيد وكذلك القراءة والكتابة والتفكير العميق من طريق استخدام طرائق وأساليب متعددة ، مثل حل المشكلات و المجموعات البيئية (أمبو سعدي والحوسنية ، ٢٠١٦ : ٢٥) .

#### مكونات التعلم النشط :

حتى تتحقق فرص النجاح للتعلم النشط لابد من توافر مجموعة أساسية من المكونات العملية وهي كما ذكرها (جبران ،٢٠٠٢ص١٨) (١)المواد والمصادر.(٢)الممارسة(٣) الاختيار أي اختيار ما يريد عمله

**خصائص التعلم النشط:** يرى كل من (سعادة، ٢٠٠٦ ص ٦٥) و(جبران، ٢٠٠٢ ص ٢٣) و (Bonnell & Eison 3.P, 1991) و (هندي ٢٠٠٢ ص ١٨٥)

أن خصائص التعلم النشط تتمثل في:

التعلم موجه لصالح الطلبة. (1)

تتمركز الأنشطة حول حل المشكلات والتي توصل الى نتائج تعليمية هادفة(2)

اعتبار المعلم ميسر وموجه ودليل للمعارف وليس مصدرأ لها(4)

التركيز على مبدأ التحدي القابل للتنفيذ مع وجود دعم مناسب وتوقعات عالية(5)

(الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية.6

.التركيز على الإبداع والإلهام(7)

(البناء المعرفي للطالب. 8

استخدام طرائق تدريس فعالة عديدة لنجاح التعلم النشط. (9

تتطلب المشاريع الناجحة في التعلم النشط الرجوع إلى مشاريع أخرى.(10

المناخ الصفي ودي وداعم.(11

**النتائج الايجابية للتعلم النشط:**

مجموعة من النتائج الإيجابية: (Goodman) أورد (جبران، ٢٠٠٢) و (١٩٩٨

بقاء أثر التعلم(1

زيادة التفاعل داخل الصف(2

تطوير اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية(3



تنمية مهارات التفكير العليا(4)

زيادة اهتمام الطلبة وانتباههم(5)

زيادة تحصيل الطلبة(6)

توفير بدائل ايجابية للمناقشة بين المعلم والمتعلمين(7)

.. تدعيم الثقة بين المعلم والمتعلمين(8)

اكتساب مهارات التعلم النشط كمهارات حياتية(9)

**الأنشطة المستخدمة في التعلم النشط:**

هناك العديد من الأنشطة التي يستطيع المعلم المتمكن أن يشجع الطلبة على ممارستها ويستثمر في أحداث التعلم النشط، ومن أهمها:

١. القراءة المختارة من المادة المقررة أو كتب ومراجع أخرى.
  ٢. استخدام برمجيات الحاسوب ذات الصلة بالمناهج المقررة.
  ٣. حل التدريبات والمسائل والمشكلات، سواء من أعداد المعلم أو في الكتاب المقرر.
  ٤. مشاهدة الأشرطة والبرامج المرئية والأفلام والصور(4)
  ٥. قراءة الخرائط والرسوم البيانية ورسمها وعمل المخططات والأشكال.
  ٦. مشاهدة أداء المهارات والمهام والأعمال وممارسة ذلك عملياً.
  ٧. (التمثيل والمحاكاة، والمشاركة في النشاط الميدان العلمي والعمل في مجموعات .
  ٨. مشاهدة العروض التوضيحية الحية والمصورة.
  ٩. كتابة التقارير وعمل الملخصات .(جبران ،٢٠٠٢، ص١٠\_١١)
- أهداف التعلم النشط :** للتعلم النشط أهداف عدة نوجزها بالتالي:

- ١- التعرف على الأساليب التعليمية الحديثة .
  - ٢- إكساب المتعلم على الكثير من المهارات والمعارف والاتجاهات والمبادئ والقيم .
  - ٣- إكساب المتعلم القدرة على حل المشاكل واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
  - ٤- دعم المتعلم على الثقة بالنفس نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
  - ٥- مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة .
  - ٦- تشجيع المتعلمين على طرح مختلف أنواع الاسئلة حول موضوع ما .
  - ٧- تحديد كيفية تعلم المتعلمين للمواد الدراسية المختلفة .(ابو الحاج وحسن ، ٢٠١٦ : ٣٤)
- فوائد التعلم النشط :** هنالك فوائد عديدة للتعلم النشط وهي:

- ١- التعلم النشط يوفر فرصاً للتفكير لأعلى مرتبة بدلاً من مجرد الاستماع السلبي لدى المتعلم .
- ٢- أن تحدث المتعلمين معاً يوفر فرصة للمساهمة والاستماع .
- ٣- يتيح الفرصة للمتعلمين للتحدث عن أفكارهم والتعبير عما يدور في ذهنهم والتفكير في صياغات أفضل.
- ٤- يزيد من درجة ، ومستوى الاحتفاظ بالمعلومات والأفكار عند المتعلمين، ويقلل من القلق والتوتر لديهم.
- ٥- يعطي المتعلمين الوقت الكافي للتفكير حول المعلومات ، والتحدث عنها وطريقه

معالجتها.

٦- يعمل على تشجيع المتعلمين على تقديم آرائهم ، وأفكارهم ، ومحاولة إبعادهم من الخوف والخل ، والتردد عن الكلام ، خاصة في الصفوف الكبيرة الحجم ذات الاعداد الهائلة.

٧- تشجيع المتعلمين على تقديم أمثلة واقعية حياتية للمحتوى الذي تجري مناقشته ، مما يزيد من أهمية التعلم لديهم (بدير ، ٢٠١٨ : ٥٦).

**دور المتعلم في التعلم النشط :** للمتعلم دوراً هاماً في التعلم النشط وهو :

١- يُمارس التفكير، والتحليل في حل المشكلات التي تواجهه ، بحيث يقدم حلولاً ذكية للمشكلات التي تواجهه في الحياة.

٢- يُفكر تفكيراً تأملياً ، ايجابياً في طريقة تعلمه ، وجودة هذا التعلم ، ونوعيته .

٣- يبحث عن مصادر المعرفة ويصل إليها ، ويتواصل معها بفاعلية وكفاءة.

٤- يَنتج المعرفة ، ويَبنّيها ، ويَطورها (بكرى ، ٢٠١٦ : ٦٧).

**دور المعلم في التعلم النشط :** للمعلم دوراً كبيراً في التعلم النشط وهو :

١- تشجيع المتعلمين على المشاركة في أهداف الدرس والنشاط

٢- تطوير خبرات تعليمية تتيح الفرصة للمتعلمين بتحمل مسؤولية تصميم البحث والعمليات العملية المتضمنة فيه.

٣- يركز بصورة كبيرة على تنمية مهارات المتعلمين ويعطي اهتمام أقل لنقل المعلومات.

٤- تقدير فرضيات المتعلمين واستنتاجاتهم وآرائهم وتوليد نقاش حولها وحول النشاط العملي الذي تم تنفيذه في الدرس. (بكرى ، ٢٠١٦ : ٦٨).

**أسس التعلم النشط :** هنالك أسس للتعلم النشط وهي:

١- إشراك المتعلمين في اختيار نظام العمل وقواعده ، وفي تحديد أهدافهم التعليمية.

٢- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين والمعلم.

٣- توفير جو من الطمأنينة والمرح أثناء عملية التعلم.

٤- استعمال ممارسات تدريسية نشطة بحيث توفر الوقت الكافي للتعلم (السيد ، ٢٠١٨ : ٤٧).

**صعوبات تطبيق التعلم النشط :**

هناك مجموعة من الصعوبات لنقل الطالب من التعلم التقليدي الى التعلم النشط سنذكر منها ما

يأتي :

١- قلة وقت الحصص ، وغزارة الحصص المخصصة للمعلم كل أسبوع.

٢- عدد الطلاب في الصف الواحد كبير ، مما يؤدي الى اعاقه المعلم في تنفيذ التعلم النشط

٣- عدم القدرة على توفير المواد والمعدات ومصادر التعلم المطلوبة لتنفيذ التعلم النشط .

٤- الخوف من قلة مشاركة الطلاب ، وعدم استخدام مهارات التفكير العليا.

٥- يخشى المعلمون أن يفقدوا السيطرة على المتعلمين . (عواد ومجدي ، ٢٠١٠ : ٣٢).

٦- خوف المعلمين من انتقاد الآخرين بسبب ما هو متعارف عليه في التعليم .

٧- ضعف المهارات التي يمتلكها بعض المعلمين في ادارة المناقشات  
(رمضان، ٢٠١٦: ٣٨).

### الفرق بين التعلم النشط والتقليدي :

| التعلم التقليدي                                                                        | التعلم النشط                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| ١- أهدافه ليست معلنة.                                                                  | يُشارك الطلبة في وضع أهدافه.                                                      |
| ٢- يفرض المعلم نظام العمل بنفسه.                                                       | يُحدد الطلاب والمعلم نظام العمل معاً.                                             |
| ٣- يكون دور الطالب سلبي، فهو مجرد متلقي للمعلومات.                                     | يكون الطالب مشارك فعال ومناقش داخل مجموعات التعلم.                                |
| ٤- لا يستعمل التعلم أو يحاول تطبيقه في مواقف أخرى.                                     | يستعمل التعلم ويطبقه في مواقف متنوعة.                                             |
| ٥- يستلم ما يُقال من معلومات ويكتب ما يُملَى عليه ويعمل كما طُلب منه .                 | يبحث عن العلاقة ويصل بين المعلومات التي اكتشفها بنفسه.                            |
| ٦- يعتمد المعلم على التلقين ولا يسمح للطلاب المناقشة ، ولا يعطي التعزيز اللازم للطلاب. | يكون المعلم ميسراً ومرشداً ، ويتقبل الآراء والنقاشات ، ويعزز الطلاب عند اجاباتهم. |
| ٧- لا يُفكر الطالب ولا يتأمل فيما يتم تعلمه.                                           | يقوم الطالب بالتفكير والتأمل فيما يتعلمه ويقم نفسه بنفسه.                         |

### استراتيجيات التعلم النشط:

تعد مشاركة الطلاب في الأنشطة التي تحضهم على التفكير فيها والتعليق عليها مثلاً لاستراتيجيات التعلم النشط ، بحيث لا يكونون فيها مجرد متلقين فقط ، بل ينفذون المعرفة ويحلونها ويقيمون المعلومات التي تقدم لهم عن طريق مناقشتها مع زملائهم، ويطرحون أسئلة معينة، ويكتبون حلولاً لها ( أبو الحاج وحسن المصالحة، ٢٠١٦ : ٤٩ ).

ومن استراتيجيات التعلم النشط :

١- استراتيجية فكر ، زوج ، شارك (بنظام المجموعات) : ابتدعت هذه الاستراتيجية بعد الاتفاق على السلبات الموجودة في طريقة المحاضرة التقليدية والتي يكثر استعمالها للأعداد الكبيرة من الطلاب، لقد بينت بعض الابحاث أن حوالي (٤-٥) طلاب يشاركون بنسبة ( ٧٥ %) من النقاش في صفوف يبلغ عدد طلابها أربعين طالباً أو أكثر ، بينما بقية الطلاب لا يتكلمون أو لا يرغبون في المشاركة ، اما في الصفوف التي يكون . طلابها أكثر فتتخفص النسبة إلى أكثر من ذلك بكثير ( عبد السلام ٢٠٢١ : ١٣١ )

٢- استراتيجية طرح الأسئلة - : على المعلم أن يمتلك مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة التي تمثل أصنافاً عديدة من أنظمة التفاعل اللفظي في الصف ، ولن يستطيع المعلم امتلاك مثل هذا النوع من التفاعل إلا إذا كان ملماً بالمادة وفاهماً لمستويات طلابه وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم ومعارفهم ويجب أن يكون مدركاً لإجابات الأسئلة التي يطرحها مستوفياً الشروط من الصياغة شكلاً ومحتوى ( بدير ، ٢٠٠٨ ، ص ٨١ - ٨٢ ).

### ٣- استراتيجية (حدد هدفك - خطط - نفذ):

استراتيجية تعليمية على وفق التدريس الحديث تنتمي إلى التعلم النشط يستعملها المعلم مع طلابه في المجموعة التجريبية وفيها يُحدد الطالب عنوان آخر لموضوع ما ، ثم يعمل على وضع خطط واجراءات له من جهة أخرى بعد ذلك يحاول تنفيذ ما توصل إليه من اختيار عنوان آخر لموضوع ما ، وذلك بمساعدة المدرس.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية :

- ١- يشكل المدرس مجموعات صفية ، كل مجموعة تتكون من أربعة من الطلبة .
- ٢- يقدم المدرس للطلبة نموذج لاستراتيجية حدد هدفك ، ثم خطط لتنفيذه، ثم ما هي إجراءات التنفيذ التي ستتبعها او اتبعتها من خلال هذا الشكل:

|         |                                                     |
|---------|-----------------------------------------------------|
| الهدف   | اكتب هدفك من الموضوع                                |
| التخطيط | صف باختصار خطتك في تحقيق الهدف                      |
| التنفيذ | اكتب خطواتك الاجرائية لتنفيذ خطتك من أجل تحقيق هدفك |

- ٣- يطلب المدرس من الطلبة العمل الذي سيقومون به ، ويحدد لهم الفترة الزمنية المناسبة.
- ٤- يناقش المدرس المجموعات فيما قامت به من عمل ، ويقيمهم عليه (امبوسعيدي والحوسنية، ٢٠١٦: ١٣٢).

### التفكير:

يُعد التفكير عملية حيوية معرفية يرتبط بالمشكلات والمواقف التي تحيط بالفرد إذ يقوم الشخص بتحليل المعلومات معتمداً على حصيلته المعرفية ، ثم يُعطي معنى ودلالة للمثيرات البيئية التي تساعد على التلاؤم والتكيف مع البيئة المحيطة به، وهنالك أنماط عدة للتفكير يمكن أن يستعملها المتعلم عندما يسعى لحل مشكلة تعترضه ومن انواع التفكير الإيجابي

**ويقصد بالتفكير الإيجابي:** هو التفكير الذي يؤدي بالمتعلم الى المقدرة على ادارة الأزمات ومشاعر إيجابية متفائلة ورؤية مشرقة وانتقاء استراتيجيات المواجهة الايجابية والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة مختلف التوترات وضغوط الحياة ويتميز كذلك بالقوى والموارد النوعية الايجابية التي تدعم السعادة والرضا عن الحياة (ابراهيم ، ٢٠٠٨: ١٨٧)

### انواع التفكير الإيجابي:

- ١- التفكير الايجابي لإعطاء وجهة النظر: هذا النوع من التفكير وبذلك يقنع نفسه بأنه على صواب حتى لو كانت النتيجة سلبية.
- ٢- التفكير الايجابي المتأثر بسلوك الآخرين: هذا النوع من التفكير يكون فيه الفرد إيجابياً، لأنه متأثر بفرد آخر سواء أكان ذلك من الأقارب أم الأصدقاء (مناع، ٢٠١٢: ص١٦)
- ٣- التفكير الايجابي بسبب عامل الوقت: ويرتبط هذا النوع من التفكير عادةً بالسلوكيات لبناء عادات ايجابية، كما في شهر رمضان المبارك، يحصل أكبر عدد من الأجر والثواب.
- ٤- التفكير الإيجابي في المعاناة: هناك نوع من البشر عندما تواجهه مشكلة في الحياة فهو اقترب أكثر إلى الله سبحانه وتعالى، ثم فكر في كيفية التعامل مع المشاكل والاستفادة منها وتحويلها إلى مهارة وخبرة
- ٥- التفكير الايجابي طويل الأمد: هذا النوع من التفكير الايجابي هو أجمل وأفضل أنواع التفكير، إذ لا يتأثر بالمؤثرات ولا بالزمان والمكان ، فسواء واجه الفرد مشكلة أم لا فهو دائماً شاكر لله سبحانه وتعالى، ومن ثم يفكر في الحلول والبدائل الاجتماعية حتى أصبحت طبيعة يعيش بها في حياته (الفتي، ٢٠٠٨: ٩٤-٩٥)

### خصائص المفكرين إيجابياً

- يقدرّون الحياة ويرفضون الهزيمة .

- لديهم زيادة في قدرة الفرد على الإدارة الذاتية للتفكير في وجهات نظر إيجابية .-
- القدرة على التركيز ويتصف بمعايير الصدق والأمانة .-
- لديهم القدرة على الصبر والكفاح والعيش في الأمل
- لديهم قيم عليا لا يتأثرون مهما كانت الاغراءات والمؤثرات .
- القدرة على الافادة من التحديات والصعوبات التي تواجههم.( الخطيب، ٢٠٠٣ص٣٣٣)

#### خصائص التفكير واهمية تعليمه:

ازداد الاهتمام بموضوع التفكير ازدياداً ملحوظاً في النصف الثاني من القرن العشرين ، سيما في عقد الثمانينات منه، حيث تمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات واتفاق وجهات النظر الداعية إلى النهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره واستناداً لذلك فإن التفكير يتميز بخصائص معينة منها:

- ١- التفكير سلوك تطوري يتغير نوعاً وكماً تبعاً لتطور الفرد.
- ٢- التفكير مفهوم نسبي فليس من المعقول ان الفرد يصل الى درجة الكمال في التفكير.
- ٣- التفكير يتكون من المواقف او الخبرة التي تواجه الفرد.
- ٤- التفكير يحدث بأنماط وأشكال مختلفة قد تكون لفظية، رمزية، مكانية، منطقية لكل منها خصوصيته.(السراي ورحيم، ٢٠١٧: ٢٠)

النظريات المفسرة للتفكير الإيجابي :توجد نظريات مفسرة عدة للتفكير الإيجابي

#### (seligman, al 1988): ١- نظرية سيلجمان واخرون

يرى أصحاب هذه النظرية أن كلاً من التفاؤل والتشاؤم هما: أسلوبان في التفكير وفي التفسير للوقائع والأحداث، وطريقة تفسيرنا للوقائع ولا تقتصر على مجابهة حالة خاصة من نجاح أو فشل، بل هي تتوقف على الفكرة التي تكونها عن القيمة العامة التي تعطيها لأنفسنا ولإمكاناتنا وفرصنا في الحياة، ويمكن أن نتعلم التفاؤل أو التشاؤم بناءً على خبراتنا و نمط تنشئتنا بما اتصف به من رعاية وحب وتشجيع وتعزيز ومكانة أو إحاطة أو إهمال وحط من القدر ، إذ إن هذا الأسلوب التفاؤلي أو التشاؤمي متعلم، فإنه يكمن إعادة تعلمه واستبداله من خلال أساليب تدريسية، وأن الأفراد يملكون الحرية والمقدرة الكاملة في اختيار طريقة تفكيرهم، وان ذلك يؤدي إلى أن المتعلم يكتشف جوانب القوة لديه ويستعمل أساليب وأنشطة موجهة لأدائها والتي تجعله أكثر تحكماً بصورة إرادية في اتجاهات ومسارات تفكيره(الزهراني، ٢٠٠٠ص٢٢).

٢- نظرية التفكير والنصفين الكرويين للمخ: تتعدد أساليب التفكير تبعاً للجزء المسيطر لدى الشخص، فالجزء الأيسر هو الذي يتحكم باللغة وطبيعتها ويهتم بالمهارة والتحليل المنطقي، ويؤدي أدواراً من الخصائص والعمليات والألفاظ، إما الجزء الأيمن هو المسؤول الأول عن المعلومات وهو مركز تجمع القدرة البصرية والإبداعية والفنية، ويدرك بأن الكل أكبر من الجزء (يوسف ، ٢٠٠٩ : ٢٢-٢٣) ، ويحرص التعلم المبني على الدماغ ذي الجزأين أن الذكاء ديناميكي غير مستقر، إذ إنه متأثر دائماً بالعوامل الطبيعية والبيئية، وينمو بنمو الشخص وبأخذ صفات وخصائص مختلفة، ولهذا فإن التعلم المبني على الدماغ ذي الجزأين يتحد في هذه

الخصائص مع نظرية جاردنر للذكاء ، ويتأثر التعلم المبني على الدماغ ذي الجزأين بمراحل نمو الشخص، إذ تتطور وتنمو القابليات بسرعة في مرحلتها الطفولة والمراهقة، اللتان تعدان من أهم المراحل في بناء وصقل قدرات الشخص، وتعلم الألفاظ والكلمات الواردة .

### ٣- نظرية جابنسن:

قدّم جابنسن مصفوفة لعمليات التفكير الايجابي تحتوي على ست كفاءات إذ يغلب عليها الطابع المعرفي، وهذه الكفاءات هي:

**كفاءات حل المشكلات:** وتشمل بعض الاجراءات مثل الاطلاع على المشكلة وتحديد جوانبها، توضيح أسباب المشكلة، صيغة الفروض، صيغة الحلول الدائمة، إنتاج الأفكار المتعلقة بالمسألة، صياغة الحلول المؤقتة، اختيار أهم الحلول، تطبيق الحل الذي تم الموافقة عليه والوصول إلى النتيجة النهائية.

**كفاءات اتخاذ القرار:** وتشمل على صياغة الأهداف الموضحة فيها وتوضيحها وبيان المعوقات والصعوبات التي تقف في انجاز هذا الهدف مع تحديد البدائل والتعرف عليها، واختيار وتحليل البديل، واختيار الأفضل منها وتقويم النتائج.

**كفاءات الاستنتاجات:** ينصوي تحتها التفكير الايجابي والاستنباطي والاستقرائي.

**كفاءات التفكير الايجابي المتباعد:** يحتوي عمل القوائم بخصائص الأشياء والإشكال وإنتاج الأفكار المختلفة، وإنتاج الأفكار المتطورة

**كفاءات التفكير الايجابي التقويمي:** يوضح التمييز بين الآراء والحقائق، والحكم على مدى مصداقية المرجع والمصدر والحكم على تقاريرها والتعرف على الصعوبات وتفسيرها وتقويم فروضها

**كفاءات الفلسفة والاستدلال:** يتم من خلال المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة (بدير، ٢٠٠٦: ٢٥)

للتفكير الايجابي (Erin kirkejaard, 2005): ٤- نموذج كير كجار

أنّ للتفكير الإيجابي ثلاثة مكونات: (kir kejaard, 2005) يرى

المكون الأول/ المعرفة الداخلية:

المعرفة الداخلية للتفكير الايجابي تستند إلى غرض الفرد، وأعظم سبب للحياة، هو امتلاك الفرد لغرض ما يحكمه ويقود عملية صحيفة أفكاره اليومية (أجندته الفكرية) وأنّ المعرفة الداخلية تتيقنه دائماً مركزاً على الهدف، ومع الهدف يأتي الغرض، فالتفكير الايجابي يقاد داخلياً بغرضه، والغرض في الحياة مستند إلى مفهوم فكتور فرانكل (viktorfronk) الذي يشير إلى الحاجة لإيجاد غرض وبهذا ينشغل الايجابيون بغرضهم، وبالأشياء في بيئتهم الخارجية والداخلية التي تغذي غرضهم، على العكس من السلبيين.

**الإيمان: المكون الثاني/**

لدى الايجابيون إيمان أنّ كل شيء في الحياة يحدث لسبب ما، ويعرفون أنّ لديهم غرضاً ومعنى على الأرض، فهم خلقوا على الأرض لهدف ما، والإيمان هو امتلاك الثقة والاعتقاد بظاهرة من دون أدلة تجريبية والمقصود بها التجربة الشخصية الإيمانية لشيء مقدس أعظم من النفس، ويشنق الناس في أكثر الأحيان الإحساس بالغرض من إيمانهم الذي يزودهم بالشجاعة

والأمل ويسهل عليهم اتخاذ القرارات والإيمان يعطي الطمأنينة للفرد أنّ هناك قوة ايجابية في هذا العالم وأنها مستمدة من الإيمان لمساعدة الأفراد على تحقيق أغرضهم على الأرض  
**المكون الثالث/ العلاقات:**

قسّم (كير كجارڊ: ٢٠٠٥) العلاقات الشخصية على ثلاثة أقسام تتضمن: علاقة الفرد مع الله، ونفسه وعائلته، فالأفراد الايجابيون يبحثون من خلال علاقتهم مع الله عن أجوبة عن الحياة فبدون تلك العلاقة لا يستطيع الأفراد التوصل إلى إجابات عن أسئلتهم. والأفراد الذين يعتمدون على أنفسهم إلى الاتجاه والغرض ومن دون الإيمان ليس هناك غرض أو علاقة الثانية هي تثمين الذات بأن يكون الفرد بسلام مع نفسه التي ترتبط بالمعرفة والغرض الداخلي، أي لا يكون في صراع بين ما يشعر به الفرد من الداخل وبين ما هو موجود خارج إدراكه، أما الجانب الثالث فهي العلاقة مع العائلة والأصدقاء التي تعزز شعور الفرد بأنّ لديه أشخاصاً يساعدونه خلال حياته ولديه دائماً توجيه ودعم منهم وإقامة علاقات ايجابية معهم تساعد على إعطاء معنى أو غرض للحياة، فالتفكير الايجابي يقوم بدعم من العلاقة مع الله و المقربين من (Kir kegaard: 2005,p 13) الأسرة والأصدقاء والأقرباء

#### المصادر والمراجع:

١. - ابو الحاج ، سها احمد ، وحسن خليل الصالحة (٢٠١٦م): استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية، ط١ ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، عمان ، الأردن.
٢. - السيد ، عبد القادر محمد (٢٠١٨)، المعاصر للتعليم والتعلم النشط في القرن الحادي والعشرين نماذج وتطبيقات عملية ، ط١، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣. ابراهيم ، عبد الستار (٢٠٠٨م) : عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي ، ط١ ، دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
٤. امبو سعيدي عبدالله بن خميس ، وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٦م):استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الامثلة التطبيقية ، ط٢ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان،الأردن.
٥. بدير ، كريمان(٢٠٠٦م): التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم ، رؤى نفسية تربوية معاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة
٦. بدير، كريمان محمد (٢٠١٨م): التعليم النشط ، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٧. بكرى، سهام عبد المنعم (٢٠١٦م):التعلم النشط ، دار الكتب للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٨. جبران وحيد(٢٠٠٢م): التعلم النشط كمركز تعلم حقيقي، منشورات مركز الاعلام والتنسيق ، رام الله ، فلسطين .
٩. الخطيب ، جمال محمد (٢٠٠٣م): تعديل السلوك دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط١، مكتبة فلاح للنشر والتوزيع ، الامارات العربية المتحدة .
١٠. رمضان، منال حسن(٢٠١٦م): استراتيجيات التعلم النشط (التعلم النشط ،ضبط الذات ،

- التفكير الإيجابي ، الابداع والشعور الابداعي )، ط١ ، شركة دار الاكاديميون للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١١. الزهراني ،نجمة(٢٠٠٠م):التفكير الأيجابي والسلبى وفق نظرية سليجمان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من خلال طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة.
١٢. الساعدي، عمار طعمه جاسم (اثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها)، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة ميسان ، كلية التربية الاساسية (رسالة ماجستير منشورة) .
١٣. السراي ، محمود محمد ورحيم عبدالله الكنانى (٢٠٠٩م): مقدمة في تدريس التفكير ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن .
١٤. الشمري ، ماشي بن محمد (٢٠١١م): ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية.
١٥. عبد السلام ، محمد (٢٠٢١م):استراتيجيات التعلم النشط، مكتبة نور ،الرياض ، المملكة العربية السعودية .
١٦. عواد ، يوسف ذياب ، مجدي علي زامل (٢٠١٠م): التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
١٧. الفقي ، ابراهيم (٢٠٠٨م):قوة التفكير ، دار الراية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
١٨. مناع ، فريد (٢٠١٢م): سلسلة التفكير الإيجابي وسائل التفكير الإيجابي وسائل التفكير الإيجابي ، ط١، مفكرة الإسلام.
١٩. هندي محمد (٢٠٠٢م) :اثر تنوع استخدام استراتيجيات بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الاول الثانوي الزراعي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ابريل، العدد(٧٩).
٢٠. يوسف ، جمعة (٢٠٠١م): النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية ، دار غريب للطباعة والنشر ، عمان.

#### المصادر الأجنبية :

- 1- Bonwell, C.C, & Eison, J. A. (1991): Active Learning: Creating excitement in the Classroom. ASHE- ERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University.
- 2- Goodman, J (1998): Constructing a Practical Philosophy of Teaching: A study of pre-service teacher, Professional Perspectives Teaching and Teacher Education. Vol. 4.
- 3- Kierkegaard, E ( 2005 ) : positive thinking to Ward a Conceptual Model and Organizational implications. Pace University digit Commons



## بناء برنامج تدريبي على وفق استراتيجيات (CFESP) لمدرسي المرحلة المتوسطة واثره على تحصيل طلبتهم

الباحث : مصطفى لفته ماضي - طالب دكتوراه - طرائق تدريس عامة

أ.م.د. غاده شريف عبد الحمزة - كلية التربية الاساسية - جامعة بابل

### ملخص البحث

يهدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي على وفق استراتيجيات (CFESP) لمدرسي المرحلة المتوسطة واثره تحصيل طلبتهم من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والذين سيخضع مدرسيهم للبرنامج التدريبي المبني وفق استراتيجيات (CFESP) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لن يخضع مدرسيهم للبرنامج التدريبي في اختبار التحصيل.

ولتحقيق اهداف البحث استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) ، إذ تم الاختيار (٤٢) مدرساً ، بشكل عشوائي (بالقرعة) كعينة للبحث من مدرسي مادة الفيزياء لكتاب العلوم للصف الثاني المتوسط التابعين للمديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣)، بواقع (٢١) مدرساً ومدرسة للمجموعة التجريبية و(٢١) مدرساً ومدرسة للمجموعة الضابطة.

اما عينة الطلبة فقد شملت (٤٢٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية ، حيث ضمت المجموعة التجريبية (٢١٠) طالب وطالبة، موزعين على (٢١) مدرسة، والمجموعة الضابطة (٢١٠) طالب وطالبة موزعين على (٢١) مدرسة وتم التكافؤ بينهم في: (العمر الزمني، المعلومات السابقة ، الذكاء ) و تم حساب t-test لمجموعتين مستقلتين، حيث كانت النتائج غير دالة إحصائياً .

تم بناء البرنامج التدريبي وفقاً لثلاث مراحل (التخطيط ، التصميم ، التقويم )، ومن ثم درب مدرسو المجموعة التجريبية لمدة (١١) يوم بواقع جلستين يومياً باستخدام البرنامج التدريبي على وفق استراتيجيات (CFESP) ، كما اعد الباحث اختبار التحصيل من نوع اختيار من متعدد (٤٠ فقرة) في مادة العلوم للصف الثاني المتوسط ، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما ،اذ بلغ معامل الثبات لاختبار الاداء التدريسي (٠,٩٠) ومعامل الثبات لبطاقة الملاحظة فبلغ (٠,٨٦)، لاختبار التحصيل (٠,٨٩) وتم تطبيقهم بعد نهاية التجربة . واستخدام الباحث البرنامج الإحصائي SPSS .

تفوق طلبة مدرسي المجموعة التجريبية على طلبة مدرسي المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بإمكانية تبني البرنامج التدريبي المعد وفقاً لاستراتيجيات (CFESP)

### Abstract

The research aims to build a training program according to (CFESP) strategies for middle school teachers and its impact on the achievement of their students by validating the following null hypothesis: "There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group students who will undergo their teachers for the training program based on strategies (CFESP) and the average scores of students of the control group whose teachers will not be subject to the training program in the achievement test. To achieve the objectives of the research, the researcher used the experimental design with two equal groups (experimental and control), as (42) teachers were randomly selected. by lot as a sample for research from teachers of physics for the science book for the second intermediate grade of the General Directorate of Education of Al-Qadisiyah for the academic year (2022-2023), with (21) teachers for the experimental group and (21) teachers for the control group.

As for the student sample, it included (420) male and female students from the second intermediate grade students in the government daytime middle and secondary schools affiliated to the General Directorate of Education of Al-Qadisiyah, where the experimental group included (210) male and female students, distributed over (21) schools, and the control group (210) students. And female students distributed among (21) schools, and they were equal in: (chronological age, previous information, intelligence), and a t-test was calculated for two independent groups, as the results were not statistically significant.

The training program was built according to three phases (planning, design, and evaluation), and then the teachers of the experimental group were trained for a period of (11) days, with two sessions per day, using the training program according to (CFESP) strategies. The researcher also prepared an achievement test of a multiple-choice type ( 40 items) in science for the second intermediate grade, and their validity and reliability were verified, as the reliability coefficient for the teaching performance test was (0.90), and the stability coefficient for the

observation card was (0.86), and for the achievement test (0.89), and they were applied after the end of the experiment. The researcher used the SPSS statistical program

The students of the teachers of the experimental group outperformed the students of the teachers of the control group in the achievement test, and in the light of the results of the research, the researcher recommended the possibility of adopting the training program prepared according to the strategies of (CFESP).

#### اولا : مشكلة البحث

ان التطورات المتسارعة في عالم التكنولوجيا والاتصالات والمعرفة والاحداث المتلاحقة في القرن الحادي والعشرين، اخذت تلقي بظلالها على كافة مناحي الحياة حتى اطلق عليه عصر " اقتصاد المعرفة " ، واصبحت الدول تتنافس على ما يمتلكه الافراد من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر ، والنظام التربوي ليس بمعزل عن هذه التطورات ، وان المؤسسات التعليمية تسعى الى مواجهة هذه التحديات ومجاراتها والذي يستدعي اعادة النظر في سياساتها واستراتيجياتها وخططها ، ليتمكن من اعداد جيل قادر على مواكبة هذه التطورات ، من خلال تحسين الاداءات لكوارها البشرية ورفع الكفاءة الانتاجية.

وان عملية اصلاح العملية التعليمية لا بد ان تبدأ من خلال المدرس الذي يعد من اهم الكوادر البشرية في المنظومة التربوية والذي يحدد نوعية الاجيال ، اذ يعد صاحب الدور الرئيسي والمؤثر في نجاح او فشل أي برنامج تعليمي او منهج ، وبالتالي لا بد من تسليط الضوء على كيفية اعداده وتدريبه سواء كان قبل الخدمة او اثانها ، ليتمكن من القيام بأدواره بفاعلية ، من خلال استعمال استراتيجيات متنوعة تواكب هذه التطورات لتساهم في رفع المستوى العلمي للطلبة في المواد الدراسية عموما والعلوم بشكل خاص ، اذ ان مفاهيمها تعد من المفاهيم المجردة وكيفية استقبال وادراك الطالب هذه المفاهيم تشكل عنصرا مهما في عملية التعلم وادراكه .

وتعد المرحلة المتوسطة ، مرحلة انتقالية بين الابتدائية التي تمثل الطفولة بكل معانيها والاعدادية التي تمثل المراهقة المتأخرة ، وبسبب الاعمار التي تشمل هذه المرحلة ، يواجه المدرسون ، مجموعة من الطلبة سريعة التغير في جميع مستويات النضج الجسدي والاجتماعي والفكري ، وبالتالي فإننا بحاجة الى مدرس يساهم من خلال التدريس على سد هذه الفجوة ليطور الطلبة والانتقال بهم من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقة.

ان مدرس العلوم هو احد المدرسين في المرحلة المتوسطة ، والذين هم بحاجة ماسة الى تنميتهم مهنيا ، نظرا لإدخال مناهج جديدة في تدريس العلوم ، فضلا عن ان هذا التجديد لا بد ان يشمل مهارات الاداء التدريسي لهم، خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وتقنياتها ، والتي تحسن تحصيل الطلبة وتكسبهم المهارات والاتجاهات والقيم المتنوعة.

ومن خلال خبرة الباحث في التدريس لمادة العلوم عبر ( ١٨ ) سنة وخبرته بالتدريب<sup>١</sup> ، لاحظ أن هناك قصورا في البرامج التدريبية التي يتم تنفيذها بشكل روتيني غير منظم في معظم الأحيان، فضلا عن المحتوى الذي لا يرتقي ومتطلبات العصر والاتجاهات الحديثة ، والذي انعكس على الاداء التدريسي للمدرسين فيما ظهرت اثره على ضعف التحصيل لدى الطلبة .

وتوظيف ذلك في رفع تحصيل طلبتهم، كون هذه الممارسات تتمحور حول الطالب والأنشطة التي يؤديها أثناء عملية التعلم ، لذا صاغ الباحث مشكلة بحثه بالسؤال الاتي :

– ما اثر بناء برنامج تدريبي على وفق استراتيجيات (CFESP) لمدرسي المرحلة المتوسطة على تحصيل طلبتهم ؟

ثانيا : اهمية البحث : تكمن اهمية من خلال الاتي :

١. تتناول بناء برنامج تدريبي يستند الى منهج التميز في تدريس العلوم، وذلك في محاولة لتحسين الإداء التدريسي للمدرسين مما ينعكس أثره على زيادة التحصيل العلمي لدى طلبتهم.
٢. تقدم هذه الدراسة ادبا نظريا وتربويا عن مناهج التميز في تدريس العلوم الى المسؤولية في وزارة التربية، خاصة ونحن بحاجة لخريجين يمتلكون مستويات علمية رفيعة في العلوم مما يتطلب ضرورة الاهتمام بتحقيق التميز في العلوم ، ومن اجل اعداد طلبة تحقق النجاح في المسابقات الدولية.
٣. تعد الدراسة الاولى "حسب علم الباحث" على المستوى المحلي والعربي ، والتي تسلط الضوء على منهج التميز في العلوم في اسكتلندا واعداد برنامج تدريبي لمدرسي العلوم

### ثالثا: اهداف البحث The Aims of the Research

يهدف البحث الحالي التعرف الى : البرنامج التدريبي على وفق استراتيجيات (CFESP) لمدرسي المرحلة المتوسطة واثره على تحصيل طلبتهم

### رابعا : فرضيات البحث The hypotheses of the Research

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والذين سيخضع مدرسيهم للبرنامج التدريبي المبني وفق استراتيجيات (CFESP) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لن يخضع مدرسيهم للبرنامج التدريبي في اختبار التحصيل.

### خامسا: حدود البحث Limitation of the Research

يتحدد البحث الحالي بـ :-

١. الحدود البشرية :

<sup>١</sup> قام الباحث بدورات عديدة لمدرسي مادة العلوم والفيزياء في السنوات الخمس السابقة.

- مدرسو مادة العلوم للصف الثاني المتوسط التابعين للمديرية العامة لتربية القادسية.
- طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية.
- ٢. الحدود المكانية : وشملت :
  - التدريب : قاعة ومختبر العلوم في مدرسة الثقافة الابتدائية .
  - المدارس المتوسطة والثانوية في المديرية العامة لتربية القادسية.
- ٣. الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣)

#### سادسا: تحديد المصطلحات Definition of terminologies

##### ١. البرنامج التدريبي عرفه كل من :

- (الطعاني ، ٢٠٠٧) بانه : الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات محددة وتستهدف احداث تغييرات ايجابية مستمرة في خبراتهم ، واتجاهاتهم وسلوكهم من اجل تطوير كفاءة ادائهم " . (الطعاني، ٢٠٠٧، ص ١٤)

ويعرفه الباحث اجرائيا : بانه عملية منظمة ومخططة لمجموعة من الجلسات التدريبية القائمة على الانشطة والخبرات المترابطة والمواقف التعليمية على وفق استراتيجيات (CFESP) والتي تهدف الى تزويد مدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة بها ، من اجل الارتقاء بأدائهم التدريسي الى درجة من الكفاءة والفاعلية والذي ينعكس اثره على تحصيل طلبتهم.

##### ٢. استراتيجيات (CFESP)<sup>١</sup>

ويعرف الباحث استراتيجيات (CFESP) نظريا : بانها مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تعتمد مبادئ منهج للتميز في العلوم ، وتضمن فرصة للطلبة لتعميق معرفتهم وفهمهم للأفكار والمفاهيم العلمية ، كما أنها تعزز تعليم التفكير بالإضافة إلى توفير الفرص لتعزيز العلم وتطبيقه.

ويعرف الباحث استراتيجيات (CFESP) اجرائيا : بانها مجموعة من الاستراتيجيات (الأوجه الستة ، التعلم الاستفساري ، (6E)، الأركان الأربعة ) ضمن البرنامج التدريبي المعد لأغراض هذا البحث ، والتي تم تدريب مدرسي العلوم في المجموعة التجريبية لعينة البحث عليها.

##### التحصيل Achievement عرفه كل من:

- (شحاته وزينب ، ٢٠٠٣) بأنه : " مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات او معارف او مهارات ، معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن قياس المستويات المحددة". (شحاته وزينب، ٢٠٠٣، ص ٨٩)

<sup>١</sup> مختصر للكلمات الانكليزية (Curriculum for Excellence Sciences principles) منهج للتميز : مبادئ العلوم

يعرفه الباحث اجرائيا بانه : مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الثاني المتوسط متمثلا بمتوسط درجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية والذي اعده الباحث لهذا الغرض .

## الفصل الثاني

### اولا : التدريب التربوي

ورد في الادبيات والدراسات التربوية الكثير من التعاريف للتدريب نذكر منها الاتي :

- هي عملية بذل جهد منظم لتطوير اداء المتدرب من اجل تحقيق الأداء الفاعل في نشاط أو مجموعة من الأنشطة والغرض منه تمكين الفرد من اكتساب القدرات في النظام حيث أنه يستطيع أداء مهمة أو وظيفة مجزية بشكل كاف وتحقيق إمكاناتها.  
(forswan,2019, p:219)
- التدريب عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في المتدربين من ناحية اتجاهاتهم ومعلوماتهم وأدائهم ومهاراتهم وسلوكياتهم، بما يجعل مستوى الأداء لديهم أفضل مما هو عليه .
- عملية مخططة ومستمرة، تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى المتدرب، من خلال زيادة معارفه وتدعيم اتجاهاته وتحسين مهاراته، بما يساهم ذلك في تحسين أدائه في العمل وزيادة الإنتاجية في المنظمة. (جري وعباس، ٢٠١٧، ص ١١٦)

ومن ابرز دواعي التدريب في أثناء الخدمة فقد ذكر الآتي:

١. تمكين المدرس من الأدوار المتجددة : لم يعد المدرسون الأكفاء هم الذين يحشون أذهان طلبتهم بالمعارف، ولم يعد المدرس السلطة المطلقة في الصف، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيئ الفرصة للتعلم ويوجه الطلبة لحسن استغلال ما يُتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم. وليس أفضل من التدريب في أثناء الخدمة لتمكين المدرس من هذه الأدوار المتغيرة.
٢. تحسين أداء المدرس: يعمل التدريب على تحسين الأداء وزيادة كفاءة التربويين، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل التكاليف الخسائر، مما يساهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع.

(Robert,2010,P:154)

٣. تطور العلوم وطرائق تدريسها : إنّ مناهج إعداد المدرسين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد المدرس بحلول للمشكلات الكبيرة التي تظهر في أثناء الخدمة، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها الانفجار المعرفي، سواء في مجال التخصص العلمي أم في الجانب التربوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية على

وجه العموم، تحتاج إلى تدريب مستمر للمدرس في أثناء الخدمة. (العفون ومكاوي  
٢٠١٢، ص ٢١-٢٢)

### الثاني : استراتيجيات (CFESP)

#### الأسس التي يستند إليها منهج التميز (CFESP)

يستند منهج التميز (CFESP) إلى مجموعة من الأسس والمبادئ منها الآتي :

#### أولاً : الأسس النظرية *Theoretical foundations*

يستند منهج التميز (CFESP) إلى مجموعة من الأسس النظرية منها الآتي :

١. **التعلم النشط** : في اسكتلندا ، كما هو الحال في العديد من البلدان في أنحاء العالم، يُنظر إلى التعلم النشط على أنه طريقة مناسبة لجميع الطلبة في مرحلة التعليم الاساسية، لتطوير المهارات والمعرفة الحيوية والموقف الإيجابي للتعلم ، ويلتحق معظم الطلبة بالمرحلة المتوسطة كطلبة متحمسين ومستقلين معتادين على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وبدء التعلم الخاص بهم. اذ يجلبون معهم مجموعة من المهارات بما في ذلك معرفة القراءة والكتابة والرياضيات في وقت مبكر، والقدرة على استخدام هذه المهارات في الانخراط والتركيز أثناء أنشطة التعلم ويكونون متحمسين لتعلم جديد لتوسيع خبراتهم في الأشخاص والأماكن والطبيعة، والوصول إلى استخدام المفاهيم العلمية والأنشطة والتجارب في حل المشكلات التي يتعرضون لها، وسوف يحرصون على إظهار قدراتهم في الحركة والمهارات اليدوية وغير ذلك ، كما يستجيب الكثيرون منهم جيداً لتحفيز التدريس والتعلم مما يتحدى تفكيرهم ، اذ يحتاج المدرسون للبناء على هذا الاساس من خلال تخطيط دروسهم التي تعكس هذا الحماس والاحتياجات والاهتمامات.<sup>١</sup>  
(cfe:btc2,2007,p:9)

واكد منهج التميز على الحقوق الاتية :

١. يحق لجميع الطلبة الحصول على منهج دراسي يختبرونه كوحده متماسكة ، مع تقدم سلس وسريع من خلال التجارب والنتائج.
٢. يحق لجميع الطلبة في اسكتلندا الحصول على منهج دراسي واسع يدعمهم في تطوير قيمهم ومعتقداتهم حتى يتمكنوا من تكوين وجهات نظر مستنيرة والتصرف بمسؤولية.
٣. يجب تشجيع الطلبة على تبني أسلوب حياة نشط وصحي وأن يكونوا مجهزين بالمهارات اللازمة للتخطيط لحياتهم ومهتهم المستقبلية.

#### ٤. رابعاً : الأسس التربوية : *Educational foundations*

٥. ان المنهج الدراسي ليس هياكل للجدول الزمنية ، اذ يتمتع المدرسون بحرية التفكير بشكل خيالي حول كيفية تنظيم التجارب والنتائج والتخطيط لها بطرق إبداعية تشجع التعلم العميق والمستدام والتي تلبي احتياجات طلبتهم ، كما ان المواد الدراسية هي سمة أساسية للمنهج ، لا سيما في المدرسة الثانوية. اذ أنها توفر هيكلاً مهماً

<sup>١</sup> مختصر للكتاب curriculum for excellence: building the curriculum 3-18 (2)

ومألوفاً للمعرفة. وتوفر سياقاً للمتخصصين للإلهام والتوسع والتحفيز خلال تعلم الطلبة ، اذ سيكون هناك تخصص متزايد وعمق أكبر مما سيؤدي بشكل متزايد إلى جعل الموضوعات هي الوسيلة الرئيسية لهيكله التعلم وتحقيق النتائج.  
(cfe:btc3,2008,P:20)

### ثالثاً: دور المدرس في تدريس العلوم على وفق منهج ( CFESP )

١. يجب أن يتم التخطيط بطريقة تمكن كل الطلبة من الاستفادة من خبراتهم المتخصصة في موضوعات العلوم.
٢. تقديم برامج تعليمية متخصصة ومتنوعة تسهل عملية اكتساب المفاهيم وتعلم مهارات التفكير المختلفة.
٣. ترتيب الأنشطة والخبرات المقدمة للطلبة بشكل يسهل الانتقال الامن بين الموضوعات.
٤. ان يخطط لربط بين بناء المعرفة وسوق العمل لبيان اهمية تعلمهم وفهمهم لمساهماتهم التي تمكنهم من تقديمها لمجتمعاتهم في المستقبل.
٥. تصميم خبرات تعلم تتميز بالمرونة والابتكار وتربط الطلبة ببيئتهم الطبيعية خارج المدرسة.
٦. يخطط لبناء بيئة تعلم إيجابية ومناخ من الاحترام والثقة على اساس قائم على القيم المشتركة عبر المجتمع المدرسي.

(cfe:btc3,2008,P:17-)

(20

### الفصل الثالث

#### اولاً : منهج البحث

فان الباحثان اعتمدا المنهج التجريبي لأنه ينتج ادلة اكثر منطقية فيما يتعلق بعلاقات السبب والنتيجة .

#### اولاً : التصميم التجريبي Experimental Design

اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين ( التجريبية والضابطة) ، اذ تمثل المجموعة التي يتعرض افرادها للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي على وفق استراتيجيات (CFESP)) المجموعة التجريبية ، واما المجموعة التي لا يتعرض افرادها الى المتغير المستقل وانما الى دورة اعتيادية فتمثل المجموعة الضابطة

#### ثانياً: مجتمع وعينة البحث Population and Sample

##### ١.٢. مجتمع البحث Population of the Research



يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث ،أي جميع الأفراد والأشخاص والأشياء موضوع مشكلة البحث والتي نأمل ان نعمم نتائج البحث عليها.  
( البلداوي ،٢٠٠٧، ص٢٠)

حدد الباحث مجتمع بحثه بالاتي :

حدد الباحث جميع مدرسي مادة الفيزياء في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط التابعين للمديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣) مجتمعا لبحثه ، كما حدد بجميع طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية في محافظة الديوانية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) الذين مثل مدرسوهم عينة البحث الحالي.

## ٢.٢. عينة البحث The sample Research

١.٢.٢. عينة المدرسين اختار الباحثان بشكل عشوائي(بالقرعة) (٤٢) مدرساً ومدرسة ،من مدرسي مادة العلوم لكتاب العلوم (الفيزياء) للصف الثاني المتوسط التابعين للمديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣)، بواقع (٢١) مدرساً ومدرسه ومدرسة للمجموعة التجريبية و(٢١) مدرساً ومدرسه للمجموعة الضابطة.

### ٢.٢.٢. عينة الطلبة

اذ حدد الباحث العينة المطلوبة (١٠) طلاب لكل مدرس ، وعليه فقد شملت (٤٢٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية ، كما ضمت المجموعة التجريبية (٢١٠) طالب وطالبة، موزعين على (٢١) مدرسة، والمجموعة الضابطة (٢١٠) طالب وطالبة موزعين على (٢١) مدرسة أيضاً.

## ثالثاً: التكافؤ الاحصائي بين افراد المجموعتين Equivalence of the Research groups

وقبل الشروع بتنفيذ البرنامج التدريبي عمد الباحثان بالثبوت من التكافؤ في بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثير في المتغير التابع من غير المتغير المستقل وهذه المتغيرات هي : هي: (سنوات الخدمة ، الدورات التدريبية التي خضعوا لها، الجنس ، الاداء التدريسي )

اما الطلبة قام الباحثان بأجراء التكافؤ لإفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة الطلبة) في عدد من المتغيرات التي يعتقد بأنها قد تؤثر في فاعلية المتغير المستقل ، اذ تم عن طريق اربع متغيرات هي: (العمر الزمني، المعلومات السابقة ، الذكاء)

## رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة Control Threats to Experimental Validity

ضبط الباحثان المتغيرات الدخيلة لضمان سلامة المتغير المستقل على المتغير التابع والمتغيرات هي : الانتقاء التمايز للمشاركين ، النضج ، الأحداث الماضية ، ادوات القياس، الانحدار الإحصائي، فقدان المشاركين، التفاعل بين الانتقاء والنضج.

**خامسا : مستلزمات البحث**

من أجل توفير متطلبات البحث والمتمثلة:

١. بناء البرنامج التدريبي وقياس اثر التدريب ، ولقد قام الباحثان في بناء البرنامج التدريبي على وفق خطوات (التخطيط والتنفيذ والتقييم)
٢. تم بناء اداة البحث المتمثلة بالاختبار التحصيلي وايجاد الصدق والثبات له ، اذ بلغ الثبات (٨٩,٠) هو معامل ثبات جيد

**سادسا. تطبيق التجربة Applying of The Experiment**

من اجل تحقيق هدف البحث وبعد ان استحصل الباحث الموافقات الرسمية وبالاتفاق مع الاشراف الاختصاص لمدرسي الفيزياء والعلوم وكذلك مسؤول شعبة التدريب في المديرية العامة لتربية القادسية ، طبق الباحثان تجربته التي أعدها وفق الخطوات الآتية :

- جرى تنفيذ البرنامج التدريبي المعد وفق استراتيجيات (CFESP) لمدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة في مدرسة الثقافة الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية من يوم الأحد الموافق ٢٠٢٢/١١/٦ ولغاية الاثنين الموافق ٢٠١٧/١١/٢١ بواقع جلستين تدريبيتين يومياً تتخللها استراحة لمدة نصف ساعة جدول (١٩) يوضح الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي .
- تطبيق اختبار التحصيل لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة للفترة من يوم الاحد ٢٠٢٢/١٢/٢٥ الى يوم الخميس ٢٠٢٣/١/١٢ ، اذ تم تبليغ الطلبة قبل اسبوع ، بان هناك اختباراً سيجرى لهم في موضوعات الفصول الأربعة التي درّسها لهم المدرس (المتدرب).

**الفصل الرابع****عرض النتائج وتفسيرها**

**التحقق من الفرضية الصفريّة التي نصت على انه :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والذين سيخضع مدرسيهم للبرنامج التدريبي المبني وفق استراتيجيات (CFESP) ومتوسط درجات طلبة للمجموعة الضابطة الذين لن يخضع مدرسيهم للبرنامج التدريبي في اختبار التحصيل.

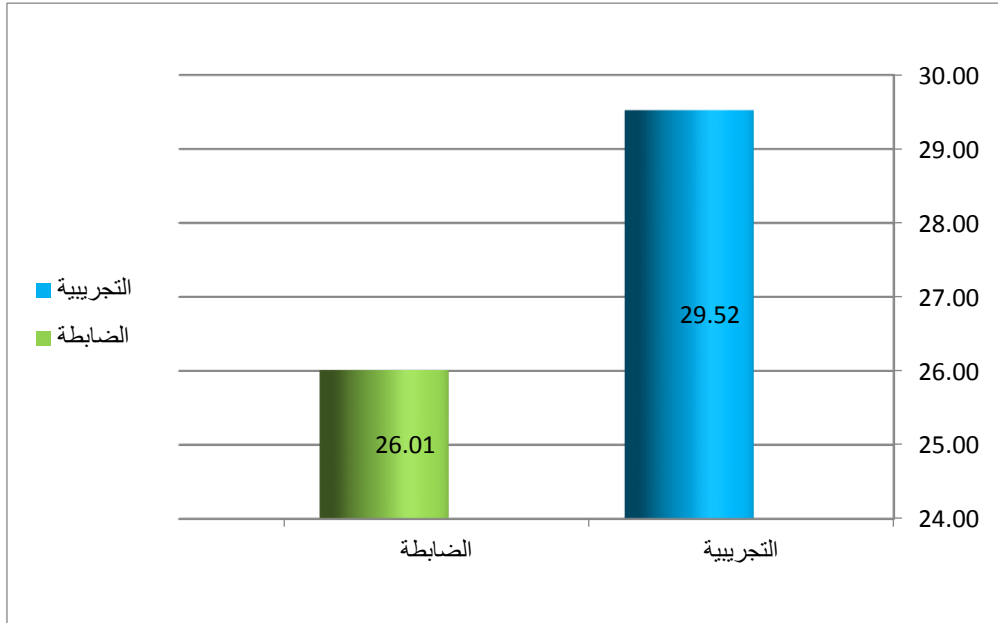
من اجل التحقق من صحة الفرضية الصفريّة ، استخرج الباحث القيمة التائية المحسوبة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاختبار تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم في المجموعة التجريبية الملحق(٣١) والمجموعة الضابطة الملحق(٣٢) ، وكما مبين في الجدول رقم (٢٤) والشكل (١٠)

جدول (٢٤) نتائج t-test لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة

التجريبية

والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لمادة العلوم

| الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) | القيمة التائية |          | درجة الحرية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العينة | المجموعة  |
|------------------------------------|----------------|----------|-------------|-------------------|-----------------|--------|-----------|
|                                    | الجدولية       | المحسوبة |             |                   |                 |        |           |
| دالة                               | ١.٩٦           | ٨.٢٧     | ٤١٨         | ٤.١٦              | ٢٩.٥٢           | ٢١٠    | التجريبية |
|                                    |                |          |             | ٤.٥٣              | ٢٦.٠١           | ٢١٠    | الضابطة   |



الشكل (١٠) يوضح متوسط الدرجات في بطاقة الاداء التدريسي للمجموعة التجريبية والضابطة

من خلال الجدول رقم (٢٤) اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل طلبة مدرسي المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي ، اذ بلغ متوسط درجات تحصيل طلبة مدرسي المجموعة التجريبية (٢٩.٥٢) درجة ، وبانحراف معياري مقداره (٤.١٦) ، في حين بلغ متوسط درجات تحصيل طلبة مدرسي المجموعة

الضابطة (٢٦.٠١) بانحراف معياري مقداره (٤.٥٣)، وباستخدام t-test لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٨.٢٧) وهي اكبر من قيمة t الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (٤١٨)، لذا تفرض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة ولصالح تحصيل طلبة مدرسي المجموعة التجريبية.

ومن أجل معرفة اثر البرنامج التدريبي ، استخدم الباحث معادلة كوهين لحساب حجم الاثر ، وجد ان مقدار (d) يساوي (٠.٨١) ، وتعد هذه القيمة كبيرة لإثر البرنامج التدريبي وفق استراتيجيات (CFESP) لمدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة (المجموعة التجريبية) على تحصيل طلبتهم ، حسب ما جاء في جدول رقم(٢٣) الذي يمثل تقديرات كوهين في الاثر.

ويعزو الباحث ذلك الى :

١. وضوح الاهداف في البرنامج التدريبي ساعد مدرسي العلوم على التفاعل وفهم ما مطلوب منهم ، والذي اثر ايجاباً على ادائهم التدريسي عن طريق توظيف استراتيجيات (CFESP) في تدريس مادة العلوم لطلبة الصف الثاني المتوسط ، والتنوع في الانشطة والذي انعكس على تحصيل طلبتهم.
٢. ان الجلسات التدريبية كان لها دور فعال في تدريب مدرسي العلوم على تطبيق مهارة التخطيط الفعال لدروس مادة العلوم ، وذلك لتمكينهم على اتخاذ التدابير العملية في تحقيق الاهداف السلوكية لمادة العلوم ، وعن طريق اختيار استراتيجية التدريس الملائمة والانشطة وتحضير الاسئلة التي سيطرحها على الطلبة والتي تثير دافعيتهم وتحقق الاهداف المنشودة.

### ثالثاً. الاستنتاجات :

من خلال نتائج البحث استنتج الباحثان الاتي :

١. اثر البرنامج التدريبي على وفق استراتيجيات (CESFP) لمدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة في تحصيل طلبتهم ، من خلال تفوق طلبة مدرسي المجموعة التجريبية على طلبة مدرسي المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

### رابعاً: التوصيات :

من خلال ما اظهرت نتائج البحث اوصى الباحث الاتي :

١. ضرورة توجيه القائمين على تدريب المدرسين اثناء الخدمة في وزارة التربية ، على تبني البرنامج التدريبي على وفق استراتيجيات (CESFP) لمدرسي العلوم في المرحلة المتوسطة وتوظيفه في برامج التطوير المهني للمدرسين والمعلمين وخاصة المدرسين الجدد.
٢. ضرورة اهتمام القائمين على وضع المناهج في وزارة التربية بدراسة وتبني منهج التميز في النظام التعليمي الاسكتلندي والذي قد نجح فيه بصورة كبيرة ، ، والدليل على

ذلك ، ثبات مستوى جودة مخرجات هذا النظام طوال تلك السنوات التي تلت تطبيق منهج التميز.

#### خامسا: المقترحات

استكمالا لإجراءات البحث يقترح الباحثان الاتي :

١. اجراء دراسة مماثلة لاستخدام البرنامج التدريبي ولمواد دراسية اخرى ، مادة الاحياء او الكيمياء او الرياضيات او التخصصات الاخرى.
٢. اقتراح برامج اعداد المعلم او المدرس المتميز ضمن برنامج اعداد المعلمين والمدرسين في كليات التربية على مختلف انواعها.

#### المصادر

١. الطعاني حسن أحمد (٢٠٠٧) التدريب، مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢. شحاته، حسن، وزينب النجار (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية
٣. جري، خضير عباس، وعباس دحام (٢٠١٧) الجودة في إعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، بغداد.
٤. العفون، نادية حسين، حسين سالم مكاون (٢٠١٢)، تدريب معلم العلوم وفق النظرية البنائية، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
٥. البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد(٢٠٠٧)، اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي، عمان، دار الشروق.

6. Farswan, D. S. (2019). **Importance of teaching skills for teaching learning** process. research journal of social sciences, 10(6).
7. Robert W. LUCAS(2010)**The Creative Training Idea Book** ,USE, Amacom.
8. The Scottish Government (2008) ، **curriculum for excellence building the curriculum 3–18 (2)**،published by the Scottish Government

## التدوير العقلي وعلاقته بالمعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط

الباحث الاول: حسن قاسم محمد

**Hassan Qasim Muhammad**

College of Education for Pure Sciences / Ibn Al-Haytham

[hasan.qasem2013m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:hasan.qasem2013m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

الباحث الثاني: ا.م.د. اريج خضر حسن – كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة جامعة بغداد

Dr. Areej Khuder Hassan

College of Education for Pure Sciences / Ibn Al-Haytham

[areej.k.h@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:areej.k.h@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى معرفة العلاقة بين التدوير العقلي والمعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط ، ولأجل تحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء اختبار التدوير العقلي واختبار المعرفة الرياضية الاجرائية وكالاتي : اختبار التدوير العقلي اذ تكون بصيغته النهائية من (١٨) فقرات من النوع الموضوعي واختبار المعرفة الرياضية الاجرائية، وقد تكون من (٢٠) من النوع الموضوعي . وطبق الاختبار على طلاب الاول المتوسط حيث بلغ حجم العينة (٢٦٤) طالب تابعين لمديرية تربية بغداد/الكرخ الثالثة ،وبعد ان اجريت التحليلات الاحصائية المناسبة لكل من الاختبارين من صعوبة وتميز وفعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية والتأكد من الخصائص السايكومترية لهما، باعتماد الأدوات الاحصائية المناسبة لتحليل النتائج تم التوصل الى امتلاك الطلاب للتدوير العقلي. وامتلاك الطلاب للمعرفة الرياضية الاجرائية. والى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين التدوير العقلي والمعرفة الرياضية الاجرائية لطلاب الصف الاول المتوسط.

Abstract:

The current research aims to know the relationship between mental rotation and procedural mathematical knowledge among first grade students, and in order to achieve the goal of the research, the researchers built a mental rotation test and a test of mathematical procedural knowledge. and the procedural mathematical knowledge test, which may consist of (20) of the objective type. The test was applied to the first intermediate students, as the sample size reached (264) students belonging to the Baghdad / Karkh Third Directorate of Education, and after appropriate statistical analyzes were conducted for each of the two tests in terms of difficulty, discrimination and effectiveness Incorrect substitutions for the objective paragraphs and verifying the psychometric properties of them, by adopting the appropriate statistical tools to analyze the results, it was concluded that the students possess mental rotation, and the students' possession of procedural mathematical knowledge. And that there is a strong positive correlation between mental rotation and procedural mathematical knowledge of the first intermediate grade students.

#### اولاً: مشكلة البحث:

ركزت البحوث التي تناولت الصور العقلية في العقود الأربعة الأخيرة في مجال علم النفس المعرفي لفهم قدرة الافراد على تمثيل علاقات يتم تخيلها، وادرجت تلك البحوث تحت مسمى التدوير العقلي، والذي يعني قدرة الفرد على تدوير الاشكال بابعاد مختلفة تدويراً عقلياً ، وتتطلب عملية التدوير المقارنة لاشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد ، ليقرر بعدها هل هي متطابقة ام مجرد صورة شكلية غير متطابقة مع الأصل ، ولقد بدأ الاهتمام بموضوع التدوير العقلي لانه من العمليات المعرفية المهمة المرتبطة بالعديد من الانشطة التعليمية التي يقوم بها الطالب، وهو احد العمليات المكونة للقدرة الفراغية ولعل أبحاث نصفي الدماغ أوضحت أهميته في السنوات الأخيرة من خلال أهمية القدرات الفراغية للطلاب في مادة الرياضيات، لذا تسعى العديد من المؤسسات التربوية والتعليمية وفي مقدمتها المجلس القومي لمدرسي الرياضيات\*(NCTM) والمركز القومي للبحوث في امريكا\*\*(NRC) والذان وضعاً معايير ومفاهيم جديدة للتعليم وتحديث أساليب التعليم وتعزيز تدريب الطلاب على المهارات العقلية، بدلاً من التركيز على حفظ المقررات الدراسية، وتعزيز مهارات التفكير لدى الافراد وهو الهدف الأساس الواجب تحقيقه في التعليم، وتعد المعرفة الرياضية الاجرائية احدى مستويات المعرفة الرياضية والتي تعتبر احد ابعاد القوة الرياضية والتي يجب ان يمتلكها الطالب لمساعدته على حل المشكلات التي تواجهه ، وهي ترتبط بالمهارات والخوارزميات والأساليب الخاصة بالحل، كما انها تؤدي دوراً مهماً في عمليات تعلم وتعليم

\*National Council of Teachers of Mathematics

\*\* National Research Centre

الرياضيات، واكتساب الخبرات التعليمية، ولقد لاحظ الباحثان عدم وجود دراسات محلية في الرياضيات اهتمت بتناول التدوير العقلي وعلاقته بالمعرفة الرياضية الاجرائية التي تعد من المفاهيم الحديثة ، والتي لها الدور المؤثر في حياة الطالب الدراسية، فبالرغم من أهميتها لم تحظ بالقدر الكافي من البحث والدراسة، واستناداً إلى ما سبق، تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الاتي: ماهي طبيعة العلاقة الارتباطية بين التدوير العقلي و المعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات ؟  
ثانياً: أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث الحالي في جانبين أحدهما نظري، والآخر تطبيقي كالآتي :  
**أهمية نظرية:**

١. ندرة الدراسات العراقية والعربية التي تناولت موضوع المعرفة الاجرائية والتدوير العقلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحسب علم الباحثان.
٢. أهمية العينة المستخدمة في البحث الحالي باعتبارهم مرحلة انتقالية بين الابتدائي والثانوي.
٣. تنبثق أهمية البحث عن طريق قياس قدرة الطلاب على التدوير العقلي بوصفه من القدرات العقلية المهمة.
٤. ان التركيز العقلي في العمل الذي يؤديه الطالب هو ميل الى المثابرة ورغبته في انجاز المهام في الوقت المحدد (Hassan at al ,2023,p108)

#### أهمية تطبيقية:

١. يعد البحث الحالي إضافة علمية للمكتبة التربوية عن طريق توفيرها لاختبار المعرفة الاجرائية والتدوير العقلي التي تم اعدادهما من قبل الباحثان .
٢. التعرف على طبيعة وأتجاه العلاقة الارتباطية بين المعرفة الاجرائية والتدوير العقلي لدى طلاب الاول المتوسط .
٣. اعداد اداتي اختبار للمعرفة الرياضياتية الاجرائية والتدوير العقلي لطلاب الصف الاول المتوسط.

#### ثالثا : أهداف البحث ( Research Objectives ) :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على :

١. التدوير العقلي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات .
٢. المعرفة الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات .
٣. طبيعة العلاقة الارتباطية بين المعرفة الاجرائية والتدوير العقلي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات.

#### رابعا : فرضيات البحث ( Research Hypotheses ) :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي الاداء الحقيقي ومتوسط الاداء الفرضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط (من عينة البحث) في اختبار التدوير العقلي .
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي الاداء الحقيقي و الاداء الفرضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط (من عينة البحث) في اختبار المعرفة الرياضياتية الاجرائية .
٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التدوير العقلي والمعرفة الرياضياتية الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط (من عينة البحث).

#### خامسا : حدود البحث ( Research Limits ) :

تحددت اجراءات البحث الحالي بمجموعة الحدود الاتية:

١. طلاب الصف الاول المتوسط من المديرية العامة لتربية بغداد /الكرخ الثالثة .
٢. الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.
٣. **المعرفة الاجرائية:** التي تتضمن المؤشرات الخمسة الآتية : (إجراء الخوارزميات العددية و الرياضية ، والتعبير بالرسوم والصور و استخدام الأدوات الرياضية ، واستخدام القواعد والتعليمات والخصائص لحل المشكلات، والقدرة على إجراء الاستدلالات أثناء المواقف الرياضية، وإدراك الترابطات والخوارزميات داخل الموقف الرياضي والتواصل أثناء المعالجة ) .
٤. **التدوير العقلي:** الذي يتضمن المجالات الخمسة الآتية (التدوير الراسي، التدوير المحوري، تدوير الاشكال المسطحة، التشكيل (التركيب التفكيك، والتدوير ثلاثي الابعاد، التصغير والتكبير ) .

#### سادسا : تحديد المصطلحات (Items Determination):



أ. التدوير العقلي (Mental Rotation) : عرفه كل من:-

- (pivio ,19971) عند (jonson,1990): بانه القدرة على الدوران بالتمثيلات العقلية للأجسام الثنائية والثلاثية الأبعاد والتي تحدث في نصف كرة الدماغ الأيمن وترتبط بنسبة المعالجة المكانية والذكاء (jonson,1990,p1) .
- **التعريف النظري:-** قد تبني الباحثان تعريف (pivio ,19971) للتدوير العقلي كتعريف نظري له.
- **وعرفة إجرائيا:** هو (قدرة طلاب الصف الأول المتوسط على التدوير الراسي والمحوري للأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد وتشكيلها ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب عند اجابتهم على فقرات اختبار المعد لهذا الغرض.

المعرفة الرياضياتية الاجرائية: عرفها كل من:-

- (NCTM,2000): وتعني القدرة على إجراء وتطبيق الخوارزميات والقواعد والقوانين والمبادئ على المفاهيم والحقائق و التعميمات (NCTM,2000, P 182) .
- **التعريف النظري: يتبنى الباحثان تعريف (NCTM, 2000) كتعريف نظري له.**
- **التعريف الاجرائي:** هي قدرة الطالب على الحل وتطبيق ما تعلمه سابقا وما يمتلكه من مهارات في الحل مستخدما الخوارزميات والقواعد والمفاهيم والمبادئ والقوانين والحقائق والتعميمات.

الفصل الثاني: الاطار النظري

المحور الاول: خلفية نظرية

اولا: التدوير العقلي (Mental Rotation)

- مفهوم التدوير العقلي

لقد ازدادت العناية بدراسة الأنشطة العقلية بشكل كبير في السنوات الأخيرة، ولاسيما الوظائف التي يقوم بها المخ البشري، إذ تركزت العناية بنصفي الدماغ لأهميته البالغة، وربما كان دماغ الإنسان أعقد جهاز في هذا الكون سواء كان في تركيبه، او في وظائفه، او في عمله، إذ يحوي هذا الجهاز على عدد من الخلايا التي قد تصل إلى البلايين ، ويعدّ الدماغ مركز السيطرة والتحكم في جسم الإنسان، إذ يعد هذا الجهاز أدق شبكة كهربائية خلقت في العالم، ويستقبل الرسائل القادمة من خلايا الأعصاب الناقلة ويقوم بإرسالها ( علي، ٢٠٠٩، ص٥) .

ان موضوع التدوير العقلي حضي بعناية واسعة من الباحثين بمقارنته مع القدرات الفراغية التي تعدّ قدرة المتعلم على استيعاب الأشكال والصور، وهي الوظيفة الرئيسة للجانب الأيمن من الدماغ (التل وابو ورود، ٢٠١٣، ص١٠٠).

**خصائص التدوير العقلي :** ان للتدوير عدد من الخصائص وهي كالآتي:-

١. التدوير العقلي هو عملية تخطيط عامة، حيث يقوم بتمثيل الشكل الهندسي والمعنى المرتبط به، ويساعد على فهم الصورة التي قد تكون غير واضحة أو غير مفهومة عقلياً.
  ٢. يعمل التدوير العقلي على الربط بين الكلمات أو الأشكال بعضها ببعض، وبالتالي يساعد على فهمها وتذكرها.
  ٣. يختلف التدوير العقلي من متعلم لآخر، حيث يعتمد على الخبرات السابقة التي يمتلكها المتعلم وتختلف بنيته المعرفية التي يتمتع بها، وتعتمد على قدرات واهتمامات وميول واتجاهات المتعلم.
- يرى الباحث** ان التدوير العقلي هو قدرة الفرد على تعديل وتغيير الأفكار والمعلومات في عقله من خلال إعادة ترتيبها وتحولها بناءً على الحاجة والسياق. يعد التدوير العقلي أداة قوية في حل المشكلات الرياضية.
- نظريات التدوير العقلي**

**أولاً: نظرية بافيوا (نظرية الترميز الثنائية) (١٩٧١) (Bayesian Information Criterion)**

ان أول من استخدم مفهوم التدوير العقلي كان ألن بافيوا (Alan pivio) عام (١٩٧١)، اذ أشار الى أن ذاكرة المتعلم تقوم بخزن صور ذهنية متعددة، ويحصل على قيم بعد معالجة هذه الصور وقد أطلق على نظريته (نظرية الترميز أو التشفير الثنائية). (علي، ٢٠٠٩، ص ٤١).

**ابعاد التدوير العقلي لنظرية بافيو:**

١. **التدوير الراسي:** وهو التدوير الذي يتناول تصور الاشكال من الاعلى او من الاسفل.
٢. **التدوير المحوري:** وهو تصور الاشكال بدء تدويرها بشكل محوري الى جوانب باتجاه او عكس عقرب الساعة.
٣. **تدوير الاشكال المسطحة:** ذات البعد الواحد تدوير للاشكال بعد تدويره بشكل دائري.
٤. **التشكيل (التركيب التفكيك):** هو تصور للاشكال في حالة تفكيك الاشكال الى اجزائها او تجميعها من اجزائها.
٥. **التدوير ثلاثي الابعاد:** وهو تصور الاشكال في حالة تدويرها باتجاهات حرة.
٦. **التصغير والتكبير:** هو تصور للاشكال في حالة تصغير الشكل الاساس او تكبيرة او تغير اتجاهه

**ثانياً: نظرية التكامل النفس جسمي لشيبارد:**

**Shepard's psychophysical complementarity (١٩٧٣)**

قدم (شيبارد) في عام (١٩٨١) معلومات متكاملة عن التحولات العقلية وتعرف الشكل والحركة الظاهرة واستخدام كل هذه في صياغة بعض الفروض الأولية عن البنية العقلية [والعمليات المتضمنة في التحولات المتخيلة].

**ثالثاً : نظرية المنظومة ( الصور) لكوسلين (1980) Image Theory:**

تعود جذور هذه النظرية لتاريخ طويل بدأ مع "أفلاطون وأرسطو"، وقد طورها كوسلين ما بين (1980-1999)، يعد (Kosslyn) رائد هذه النظرية، والتي تشير الى وجود أجزاء في الدماغ مسؤولة عن تصور الأجسام المرئية وتكوين الصور العقلية وتكوين هذه الصور من نسخ انطباعات حسية أو أحاسيس مرئية كانت فيما مضى تشبه الصورة، ويؤكد (كوسلين) أن أشباه الصور أو التصورات السطحية يتم تكوينها بناء على معلومات من التصورات العميقة التي تتشكل في الجزء العلوي من الدماغ، اذ ان عملية التدوير العقلي تحدث نتيجة لوجود بيانات عن الصورة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى على شكل صور عقلية. (Kosslyn, Thompson & Gais, 2006, p123).

**رابعاً: نظرية النشاط الإدراكي (1982) Cognitive Activity Theory**

لها مسميات اخرى كنظرية التشابه الجزئي (Analogy Theory) وصاحب هذه النظرية هو (Neisser)، ويرى نيسر أن الصورة العقلية تكون عملية تلقائية مباشرة، لعدم وجود تمثيلات للصور، فالصور مثل الادراكات ذات طبيعة مكانية، ويفترض بأن الدماغ يلتقط المعلومة الثابتة من البيئة المحيطة به بما يتفق مع ما يتوقعه المتعلم من رؤية في سياق مُعطى، إلا أنه يمكن أن يُستثير مثل هذه العمليات، على اساس التنبؤ الإدراكي، فينتج تصورات عقلية عن طريق المقارنة بين المعلومات الواردة من البيئة الخارجية والمخططات التي كونها مسبقاً. (Sheikh, 1983, P230)

**خامساً : النظرية الوصفية Descriptive Theory:**

النظرية الوصفية تسمى ايضا بالنظرية الافتراضية، وذلك لأن جميع البيانات عن الصورة الفعلية والمدركات الحسية التي تتضمنها هذه النظرية تعبر عن افتراضات تصف المشاهدات الحسية، وتوضح ان الصور العقلية قد لا تمثل صورة بالمعنى المجرد، وانما قد تمثل نتاج العمليات الإدراكية (البصرية أو اللفظية). (Thomas, 2000, P231).

## ثانيا: المعرفة الرياضية الاجرائية

### - مفهوم المعرفة الرياضية الاجرائية

المعرفة الرياضية الاجرائية هي جزء من المعرفة الرياضية التي تركز على الإجراءات والأساليب الرياضية التي يستخدمها المتعلمون لحل المسائل الرياضية، وتشمل هذه المعرفة المهارات والإجراءات الرياضية الأساسية مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة، بالإضافة إلى الأساليب الأكثر تعقيداً مثل الاستدلال الرياضي والتحليل والتفكير الناقد، وتتضمن المعرفة الرياضية الاجرائية أيضاً القدرة على تفسير وتحليل البيانات الرياضية واستخدام البرامج الحاسوبية الرياضية (الجندي، ٢٠١٣، ص١٣٦)، وتتطلب من الفرد حل المشكلات المقدمة في الصيغ اللفظية بالورقة والقلم في قياس الاداء اذكي لمهام الحياة(٥٩

(Hassan,2023,p

### مؤشرات المعرفة الرياضية الاجرائية

١. إجراء الخوارزميات العددية و الرياضية .
٢. قراءة وتفسير المصطلحات الرياضية .
٣. التعبير بالرسوم والصور و استخدام الأدوات الرياضية .
٤. إجراء الإنشاءات الهندسية القياسية والقياسات والاحصاءات العملية.
٥. استخدام القواعد والتعليمات والخصائص لحل المشكلات.
٦. القدرة على إجراء الاستدلالات أثناء المواقف الرياضية .
٧. الاداءات غير الحسابية مثل التقدير والحساب الذهني
٨. إدراك الترابطات والخوارزميات داخل الموقف الرياضي والتواصل أثناء المعالجة .

(NCTM, 1989 ,p 25) (NCTM, 2000, PP 182-183 )

يرى(حمادي وحسن،٢٠١٧ ) ان على المدرس ان تكون لديه القدرة على القيام باجراءات متنوعة من شأنها مساعدة الطلاب على التفاعل في الموقف التعليمي وإشراك أكثر من حاسة من حواسهم في هذا التفاعل والاستغراق في هذا الموقف دون ملل أو ضجر والشروع عمليا في تدريس الرياضيات حيث تصبح الخطة واقعا ويقوم مدرس الرياضيات باتخاذ العديد من الإجراءات وإتباع مجموعة من الأسس وتوفير كل ما يلزم من الإمكانيات المادية وغير المادية التي تحقق النجاح (حمادي وحسن،٢٠١٧،ص٤٤٨)

يرى الباحث ان المعرفة الاجرائية تعد أحد الأشكال الرئيسية للمعرفة، إلى جانب المعرفة الشمولية (المفاهيمية) والمعرفة الحقائقية (المعلوماتية). وتلعب المعرفة الاجرائية دوراً حيوياً في إكساب المتعلم للقدرة على التطبيق العملي وتنفيذ المهام والاستفادة من الخبرة العملية في تحقيق النجاح والإنجاز.

### المحور الثاني: دراسات سابقة:

#### جدول (١) دراسات سابقة

| اسم الباحث<br>والبلد         | الهدف<br>الدراسة | الماد | المستوى<br>التعليمي | حجم<br>ونوع<br>العينة | منهج<br>الدراس | الأداة<br>المعتمدة | الوسائل<br>الإحصاء | النتائج |
|------------------------------|------------------|-------|---------------------|-----------------------|----------------|--------------------|--------------------|---------|
| دراسات تناولت التدوير العقلي |                  |       |                     |                       |                |                    |                    |         |

|                                 |                                                                                |           |                      |                 |       |                                          |                      |                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------|-----------------|-------|------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| enilmez & Şahin (2017)          | تحليل تأثير التدوير العقلي على فهم الطلاب لمفهوم التناظر الهندسي               | الرياضيات | الصف العاشر          | ٥٨ طالبا        | تجريب | التدوير العقلي التناظر الهندسي           | تحليل الانحدار الخطي | وأظهرت الدراسة أن استخدام التدوير العقلي كأداة تعليمية يمكن أن يساعد في تحسين فهم الطلاب لمفاهيم التناظر الهندسي.                                                                                    |
| Verhage et.al, (2018)           | تحليل تأثير التدوير العقلي على أداء الطلاب في الرياضيات                        | الرياضيات | الصف السابع          | ٤٤ طالبا        | تجريب | التدوير العقلي                           | الانحدار الخطي       | تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن تدريب التفكير في التحويلات الذهنية لا يؤدي دائما إلى تحسن في أداء الطلاب في الرياضيات، وأن النتائج تختلف باختلاف طرق التدريب ومجالات الرياضيات التي يتم تطبيقها عليها. |
| دراسات تناولت المعرفة الاجرائية |                                                                                |           |                      |                 |       |                                          |                      |                                                                                                                                                                                                      |
| الحربي ٢٠١٨ السعودية            | التعرف على مستوى المعرفة المفاهيمية والاجرائية لدى طلاب قسم الرياضيات ام القرى | الرياضيات | جامعة/ قسم الرياضيات | ٢١٦ طالب وطالبة | وصفي  | اختبار يقيس المعرفة الاجرائية و المفاهيم | معامل ارتباط بيرسون  | اظهرت النتائج ضعف مستوى المعرفة المفاهيمية والمعرفة الاجرائية بين طلاب قسم الرياضيات في جامعة ام القرى                                                                                               |

|                       |                                                                                                                                 |               |             |      |                                                             |                                                              |                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| العنزي<br>٢٠٢٠<br>مصر | التعرف على<br>مدى درجة<br>امتلاك<br>طلاب<br>الرياضيات<br>بالصف<br>الثاني<br>المتوسط<br>للمعرفة<br>المفاهيمية<br>والاجرائية<br>. | ثاني<br>متوسط | ٣٦٧<br>طالب | وصفي | -اختبار<br>معرفة<br>اجرائية<br>-اختبار<br>معرفة<br>مفاهيمية | معامل<br>الصعوبة<br>والسهولة<br>والثبات<br>والنسب<br>المئوية | اسفرت النتائج<br>الى تدني في<br>درجة<br>امتلاك طلاب<br>الرياضيات<br>بالصف الثاني<br>المتوسط<br>للمعرفة<br>الاجرائية<br>وكانت درجة<br>امتلاك للطبة<br>للمعرفة<br>المفاهيمية<br>متوسطة. |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### الفصل الثالث: منهجية البحث

#### اولا: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي منهج البحث الوصفي (العلاقة الارتباطية)، لكونه يقوم على مبدأ تحديد الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها واتجاهاتها.

**ثانياً: مجتمع البحث :** يمثل المجتمع البحث جميع طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية في المديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الكرخ الثالثة للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م، اذ بلغ عددهم (١٥٢٤٢) طالب موزعين على (٣٠) متوسطة و(٢٣) ثانوية للدراسة الصباحية.

**ثالثاً: عينة البحث :** تم تحديد حجم عينة البحث الأساسية باستخدام معادلة (ستيفن ثامبستون) ، حيث بلغ حجم العينة (٢٦٤) طالب.

**رابعاً: اداتا البحث :** لأجل تحقيق اهداف البحث ، عد الباحثان اختبارين لقياس اختبار التدوير العقلي و اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولبناء هذين الاختبارين تم اتباع الاجراءات الآتية :

١. **اختبار التدوير العقلي :** خطوات ومراحل اعداد هذا الاختبار:  
١-١- **تحديد هدف الاختبار:** الهدف من الاختبار هو معرفة امتلاك طلاب الصف الاول المتوسط للتدوير العقلي .

١-٢- **تحديد مفهوم وابعاد التدوير العقلي:** تم تحديد مجالات المفهوم استنادا على تعريف نظرية بافيو (1971 pivio) له، والذي تبناه الباحثان كونه الذي حدد مفهوم التدوير العقلي وأبعاده، تم تحديد الابعاد الخمسة للتدوير العقلي، وهي (البعد الاول: التدوير الراسي، البعد الثاني: التدوير المحوري، البعد الثالث: تدوير الاشكال المسطحة، البعد الرابع: التشكيل (التركيب التفكيك)، البعد الخامس: والتدوير ثلاثي الابعاد، البعد السادس: التصغير والتكبير)

١-٣- **صياغة فقرات الاختبار:** تم صياغة فقرات الاختبار الخاصة بالتدوير العقلي وتكونت من (١٨ فقرة) موزعة على ابعاده كافة وكانت جميع الفقرات من النوع الموضوعي.

## ٤-١- اعداد تعليمات الاختبار

أ. تعليمات الإجابة: تم وضع التعليمات الخاصة بالإجابة عن الاختبار وكذلك تدوين الدرجة الكلية للاختبار.

ب. تعليمات التصحيح: تم اعداد التعليمات الخاصة بالإجابة النموذجية على اختبار التدوير العقلي، لقد كانت الدرجات التي أعطيت للفقرات الموضوعية للاختبار هي من (١٠-١) درجة، إذ أصبحت الدرجة الكلية للاختبار هي (١٨) درجة بمتوسط فرضي هو (٩) درجة، و تم التصحيح وفق مفتاح الاجابة .

٥-١- عرض الاختبار على المحكمين: تم عرض اختبار التدوير العقلي بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها، فبناء على آرائهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض الفقرات، وحظيت باقي الفقرات بموافقة ( ٨٠%) فأكثر وعليه تم قبول جميع الفقرات .

## ٦-١- التطبيق على العينة الاستطلاعية :

١-٦-١- التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار : لمعرفة وضوح تعليمات الاجابة وحساب الزمن الكلي للاختبار، طبق الباحثان الاختبار في يوم الاثنين المصادف (١-٢-٢٠٢٣) على العينة الاستطلاعية الأولى والتي تكونت من (٣٠) طالبا وطالبة ، بواقع (١٦) طالب من متوسطة ابي علاء المعري و(١٤) طالبة من متوسطة الزهراء التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الكرخ الثالثة، وكان الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار فقد كان معدل الوقت هو (٢٧ دقيقة)، من خلال حساب الوقت لأول خمس طلاب و اخر خمس طلاب اكملوا الاختبار.

٢-٦-١- التطبيق الاستطلاعي الثاني للاختبار: لأجل التأكد من التحليلات الاحصائية والخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار طبق الباحثان الاختبار في يوم الثلاثاء المصادف (١-٣-٢٠٢٣) على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٨) طالبا وطالبة وبواقع (٥٦) طالبا من متوسطة ابي ذر الغفاري و(٥٢) طالبة من متوسطة خديجة الكبرى التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الكرخ الثالثة وقد تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع البحث وليس من عينته النهائية.

٧-١- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: ولأجل الحصول على مؤشرات فحص فقرات اختبار التدوير العقلي قام الباحثان بأجراء التحليلات الاحصائية الآتية:

١-٧-١- معامل الصعوبة : لقد تم اعتماد المعادلات الخاصة لمعامل الصعوبة لفقرات الموضوعية، تم إيجاد معامل الصعوبة فتراوحت ما بين (٠.٤٠-٠.٦٢) وهذا يدل على ان جميع فقرات الاختبار ذات نسبة مقبولة حسب ما اشارت إليه المصادر، إذ اشار (حسن، ٢٠١٨) بأن أي فقرة يكون معامل صعوبتها ما بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠) تكون مقبولة (حسن، ٢٠١٨، ص٨٣).

٢-٧-١- القوة التمييزية لفقرات الاختبار : وقد تم اعتماد المعادلات الخاصة بإيجاد معامل التمييز لفقرات الموضوعية، فكانت النتائج تتراوح ما بين (٠.٣٤ - ٠.٦٦)، لجميع الفقرات وحسب ما اشارت اليه المصادر تعد هذه النسب مقبولة.

٣-٧-١- فعالية البدائل : لقد تم استعمال معادلة فعالية البدائل الخاطئة للمجموعتين (العليا والدنيا)، فكانت النتائج بالإشارة السالبة لكافة البدائل، وهذا مؤشر يدل على أن البدائل الخاطئة كانت فعالة.

## ٨-١- الخصائص السايكومترية للاختبار:

١-٨-١- صدق الاختبار :يوجد انواع مختلفة من الصدق ولقد تم التحقق من صدق اختبار التدوير العقلي كالآتي:

أ. الصدق الظاهري : وقد تم التحقق من الصدق الظاهري لاختبار التدوير العقلي عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال الرياضيات وطرائق تدريس الرياضيات والقياس والتقويم .

ب. صدق البناء: أعتمد الباحثان معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط لكل من:

١. الفقرات مع البعد التابع لها : كانت قيم الارتباط تتراوح ما بين (٠.٦٢ - ٠.٧٧)، وهذه النتائج فعالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) .

٢. **الابعاد مع الدرجة الكلية للاختبار:** كانت قيم الارتباط تتراوح ما بين  $(0.57 - 0.73)$  ، إذ تكون هذه النتائج فعالة عند مستوى الدلالة  $(0.01)$  .
٣. **الفقرات مع المجموع الكلي للاختبار:** كانت قيم الارتباط تتراوح ما بين  $(0.28 - 0.69)$  وهذا مؤشر دال على الاتساق الداخلي لفقرات اختبار التدوير العقلي ، وكانت هذه النتائج فعالة عند مستوى الدلالة  $(0.01)$  .
- ١-٢-٨- الثبات

أعتمد الباحثان معادلة (كيودريتشاردسون-٢٠) لاستخراج ثبات اختبار التدوير العقلي ، وتستخدم هذه المعادلة للفقرات الموضوعية فقط ، وكان معامل الثبات يساوي  $(0.80)$  ، وهي قيمة جيدة وهذا يدل على صلاحية هذا الاختبار لقياس التدوير العقلي.

٢. **اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية:** خطوات بناء اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية :
- ١-٢-٢ تحديد هدف الاختبار: الهدف بناء اختبار لقياس المعرفة الرياضية الاجرائية لطلاب الصف الأول المتوسط .

٢-٢ **تحديد مفهوم المعرفة الرياضية الاجرائية:** اعتمد الباحثان على وثيقة (NCTM, 2000) في تعريف المعرفة الاجرائية وتحديد مؤشرات وفق الوثيقة، وقد عرضت على المحكمين ، وتم التوصل الى المؤشرات التي تم اعتمادها في البحث ، وكانت كما موضحة بالجدول (٢) .

جدول (٢) عدد مؤشرات المعرفة الرياضية الاجرائية

| ت | مؤشرات المعرفة لاجرائية                                                    |
|---|----------------------------------------------------------------------------|
| 1 | إجراء الخوارزميات العددية و الرياضية .                                     |
| 2 | قراءة وتفسير المصطلحات الرياضية .                                          |
| 3 | التعبير بالرسوم والصور و استخدام الأدوات الرياضية .                        |
| 4 | إجراء الإنشاءات الهندسية القياسية والقياسات والإحصاءات العلية.             |
| 5 | استخدام القواعد والتعليمات والخصائص لحل المشكلات.                          |
| 6 | القدرة على إجراء الاستدلالات أثناء المواقف الرياضية .                      |
| 7 | إدراك الترابطات والخوارزميات داخل الموقف الرياضي والتواصل أثناء المعالجة . |

- ٢-٣ **تحليل المحتوى وفق مؤشرات المعرفة الرياضية الاجرائية:** تم تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط الجزء الأول وفق المؤشرات ووفق النسب التي تم التوصل اليها لما موجود من مؤشرات .

٢-٤ **صياغة فقرات الاختبار :** صيغت فقرات الاختبار الخاص باختبار المعرفة الرياضية الاجرائية ، وعرضت بصيغتها الاولى على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها ، وفق المؤشرات الموجودة بالمحتوى، وقد تكون الاختبار من (٢٠) فقرة من النوع الموضوعي و المقال .

#### ٢-٥ اعداد تعليمات الاختبار :

- أ. **تعليمات الإجابة:** تمثل تعليمات الاختبار إرشادات ضرورية توجه الطالب وترشده في أداء الاختبار، ومهما كانت أسئلة الاختبار صارمة الفعالية فأنها تصبح عديمة الجدوى إذا لم يعرف الطالب كيف يكتب اجابته ضمن الزمن المحدد، وعلية صيغت التعليمات الخاصة بالإجابة عن الاختبار وكذلك تم تدوين الدرجة الكلية للاختبار.
- ب. **تعليمات التصحيح:** تم اعداد تعليمات الخاصة بالإجابة النموذجية على اختبار المعرفة، لقد كانت الدرجات التي أعطيت للفقرات على نوعين الأولى درجتها (١-٠) وهي موضوعية والثانية درجتها (٠-٠).

٤) و(٩٠٠) وهي المقالية، إذ أصبحت الدرجة الكلية للاختبار هي (٥٥) درجة بمتوسط فرضي هو (٢٧.٥) درجة، ولقد تم التصحيح وفق مفتاح الاجابة .

٥-٢ عرض الاختبار على المحكمين : تم عرض فقرات الاختبار على عدد من المحكمين في تخصص الرياضيات وطرائق تدريسها، وبناء على رأيهم تم تعديل صياغة بعض فقرات الاختبار فحظيت بموافقة (٩٠%) فأكثر ليبقى عدد فقرات الاختبار (٢٠) فقرة وهي جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية .

#### ٧-٢ التطبيق على العينة الاستطلاعية :

١-٧-٢ التطبيق الاستطلاعي (الأول) للاختبار المعرفة الاجرائية : لمعرفة وضوح تعليمات الاجابة عن فقرات الاختبار وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه، اذ طبق الباحثان الاختبار في يوم الاثنين المصادف (١-٢-٢٠٢٣) على العينة الاستطلاعية الأولى وتكونت من (٣٥) طالباً وطالبة، بواقع (١٨) طالب من ابي علاء المعري و (١٧) طالبة من متوسطة الزهراء للبنات التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بغداد/ الكرخ الثالثة ، وثم حساب متوسط الزمن ، فتبين ان الوقت الملائم للإجابة عن الاختبار هو (٤٨) دقيقة.

٢-٧-٢ التطبيق الاستطلاعي الثاني للاختبار: ولأجل التحليلات الاحصائية واستخراج الخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار، طبق الباحثان الاختبار في يوم الثلاثاء المصادف (٣-١-٢٠٢٣) على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٧) طالب وطالبة وبواقع (٦١) طالباً من متوسطة ابي ذر الغفاري و(٤٦) طالبة من متوسطة خديجة الكبرى، وقد تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع البحث ومن غير العينة النهائية .

٨-٢ التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: تم إجراء التحليلات الاحصائية الاتية :

١-٨-٢ معاملات الصعوبة : تتراوح معاملات الصعوبة للفقرات الموضوعية ما بين (٠.٣١-٠.٦٠)، اما الفقرات المقالية فتتراوحت صعوبتها ما بين (٠.٤٨-٠.٦٦)، وأشار (عودة، ١٩٩٨) بأن أي فقرة يكون معامل صعوبتها ما بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠) تكون مقبولة وجيدة (المعيوف وآخرون ، ٧٢٠١، ص ١٤

٢-٨-٢ القوة التمييزية لفقرات الاختبار : تتراوح ما بين (٠.٣١ - ٠.٦٦) للفقرات الموضوعية اما المقالية فكانت ما بين (٠.٣٦ - ٠.٦٩)، وحسب معيار ايبل (Ebel) تكون الفقرة ذات تمييز مقبول اذا كانت نسبته تتراوح ما بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠) (حسن، ٢٠١٨، ص ٨٣)، وبهذا جميع الفقرات تعد نسبها مقبولة.

٣-٨-٢ فعالية البدائل: لقد تم استخدام المعادلة الخاصة بفعالية البدائل الخاطئة للمجموعتين (العليا والدنيا)، وكانت جميع النسب سالبة وهذا يدل على ان البدائل فعالة.

#### ٩-٢ التأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار:

١-٩-٢ صدق الاختبار : توجد العديد من انواع الصدق ، وقد تم التحقق من صدق اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية ، كالآتي :

أ - الصدق الظاهري : لقد تم التحقق من الصدق الظاهري لاختبار المعرفة الرياضية الاجرائية عن طريق عرضه على عدد من المحكمين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها

ب - صدق البناء : وقد تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين:

١. الفقرة مع الدرجة الكلية للاختبار: تراوحت النتائج تتراوح ما بين (٠.٢٥ - ٠.٧٢) وهذا مؤشر عال على الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار حيث تكون هذه النتائج فعالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

٢. الابعاد مع الدرجة الكلية: تراوحت ما بين (٠.٧١ - ٠.٩١)، وكانت هذه النتائج فعالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

٣. الفقرات مع البعد التابعه له: كل فقرة من فقرات الاختبار مع البعد الذي تنتمي اليه ،اذ انها تراوحت ما بين (٠.٨٨ - ٠.٢٥)، حيث تكون هذه النتائج فعالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) .

٢ - ٩ - ٢ الثبات : تم اعتماد عدد من الطرق لحساب ثبات الاختبار هي :

أ. طريقة الفا كرونباخ: اذ بلغ معامل ثبات اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية بطريقة الفا كرونباخ (٠.٨٢) وتعد هذه النتيجة جيدة ومقبولة ، إذ يرى (مجيد، ٢٠١٤)، ان معامل الثبات للاختبار يكون مقبولاً اذا كان أكثر من (٦٥%) (مجيد ٢٠١٤، ص ١٣٥).

ب. ثبات التصحيح : تم اعتماد طريقتين لاستخراج ثبات تصحيح فقرات الاختبار :



١. **الثبات بين تصحيح الباحثان عبر الزمن:** بعد ان تم تصحيح أوراق الاجابة لأفراد العينة الاستطلاعية الثانية البالغة (١٠٧) طالب وطالبة من قبل الباحثان ، قام بعدها بإعادة التصحيح بعد مرور (١٤) يوم، بأخذ نسبة (٣٠ %) من أوراق الاجابة واعاد تصحيحها ، بالنسبة للسئلة المقالية تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون بين التصحيحين فكانت قيمة الثبات بينهما هي (٠.٩٣) وتعد هذه القيمة جيدة ويمكن الاطمئنان إليها .

٢. **الثبات بين تصحيح الباحثان ومصحح آخر:** لاجل التأكد من ثبات التصحيح لفقرات الاختبار تم الاستعانة بمصحح آخر<sup>١</sup> ، حيث قام المصحح بإعادة تصحيح أوراق الاجابة لأفراد العينة الاستطلاعية الثانية بعد توضيح طريقة التصحيح له للسئلة المقالية، وتم أستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات تصحيح الباحثان والمصحح الآخر، فكانت قيمة معامل الثبات بين التصحيحين في (٠.٩٤) وهو معامل ثبات مقبول وجيد. إذ اشار (الدليمي وصالح، ٢٠١٤) يعد معامل ثبات التصحيح لفقرات المقالية مقبولا اذا كان أكثر من (٧٥%) . (الدليمي وصالح ٢٠١٤، ص ١٠٩).

وبذلك اصبح الاختبار جاهز للتطبيق على العينة النهائية.

**خامسا: التطبيق النهائي للاختبارين:** بعد أجراء المعالجات الإحصائية أصبحت الاختبارات جاهزة بصيغتها النهائية للتطبيق على افراد العينة (عينة البحث)، إذ تكون اختبار التدوير العقلي من (١٨) فقرة، واختبار المعرفة الرياضية الاجرائية من (٢٠) فقرة، طبق الاختبارين في المدة من (٩-٢٠٢٣) بمتوسطة الزهراء ومتوسطة دجلة ومتوسطة برائثا وفي (١٦-٢٠٢٣) طبق في ثانوية ام عماره ومتوسطة العطيفية وفي (١١-٢٠٢٣) في ثانوية بابل، وتم مراعاة الظروف المحيطية من العطل وغيرها واثناء تطبيق الاختبار، وروعي عدم وجود امتحان في أي مادة اخرى قبل تطبيق الاختبارات عليهم ، فبعد أن دون الطلاب بياناتهم الشخصية قام الباحثان بشرح تعليمات الاجابة عن فقرات الاختبارات وأبلغهم بأن الاجابات لن يطلع عليها أحد سوى الباحثان وتكون سرية والنتائج التي يتم الحصول عليها هي فقط لأغراض البحث العلمي.

**سادسا: الوسائل الإحصائية:** تم استخدام معادلة التمييز لفقرات الموضوعية، ومعادلة التمييز لفقرات المقالية، ومعامل الصعوبة لفقرات، ومعامل الصعوبة للفقرات، وفعالية البدائل الخاطئة ومعادلة (ستيفن ثامبستون)، وتمت الاستعانة بالحقيبة (الرزمة) الإحصائية SPSS الاصدار (٢٣) لتحليل البيانات النهائية.

#### الفصل الرابع:- عرض النتائج وتفسيرها :

##### المحور الأول : النتائج المتعلقة بالتدوير العقلي:

لمعرفة النتائج المتعلقة بالتدوير العقلي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات تم اختبار صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

##### الفرضية الاولى

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الأداء الحقيقي والمتوسط الفرضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في اختبار التدوير العقلي."

من ملاحظة الدرجات التي حصل عليها طلاب عينة البحث الذين يمثلون مجتمع طلاب الصف الاول المتوسط في المديرية العامة لتربية الكرخ الثالثة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للطلاب (١٢.٩٤٣٢) درجة، وعن طريق مقارنة المتوسط الحسابي للأداء الحقيقي للطلاب مع المتوسط الفرضي (٩) نلاحظ ان الاداء الحقيقي يزيد عن الاداء الفرضي وهذا يعني ان طلاب الصف الاول المتوسط لديهم التدوير العقلي، وللتأكد اعتمد الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة مستقلة وكانت قيمة "t" المحسوبة (٢٥.٥٤٧) وهو اكبر من الثانية الجدولية (١.٩٦) ، وبدرجة حرية (٢٦٣) لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة ولصالح المتوسط الحقيقي اي ان الطلاب يمتلكون التدوير العقلي، وجدول (٣).

<sup>١</sup> : الأستاذ علي ماجد مصطفى (طالب ماجستير) في كلية التربية للعلوم الصرفة/قسم الرياضيات/اختصاص طرائق تدريس الرياضيات

جدول (٣) نتائج الاختبار الثاني لقياس الفرق بين متوسط الاداء الحقيقي والفرضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط عينة البحث في الرياضيات

| الدالة       | اختبار t-test    |        | الخطأ المعياري | الانحراف المعياري | المجموعة |        |               |
|--------------|------------------|--------|----------------|-------------------|----------|--------|---------------|
|              | التائية الجدولية | T      |                |                   | الحقيقي  | الفرضي | متوسط الدرجات |
| دالة احصائية | ١.٩٦             | 25.547 | ٠.15435        | 2.50789           | 12.9432  |        |               |
|              |                  |        |                |                   | ٩        |        |               |

### الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الأداء الحقيقي والمتوسط الفرضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية.

وجد الباحثان المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها طلاب الاول المتوسط عينة البحث على الاختبار الخاص بقياس المعرفة الرياضية الاجرائية الموجودة لديهم، والذي اعد للغرض المذكور، وجدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات فضلاً عن المتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة (t).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية المحسوبة لدرجات طلاب الصف الاول المتوسط على الاختبار الخاص المعرفة الرياضية الاجرائية

| الدالة       | اختبار t-test    |        | الخطأ المعياري | الانحراف المعياري | متوسط الدرجات | المجموعة |
|--------------|------------------|--------|----------------|-------------------|---------------|----------|
|              | التائية الجدولية | T      |                |                   |               |          |
| دال احصائياً | ١.٩٦             | 23.328 | 0.45562        | 7.40302           | 38.1288       | الحقيقي  |
|              |                  |        |                |                   | ٢٧.٥          | الفرضي   |

ومن جدول اعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب الصف الاول المتوسط في اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية (٣٨.١٢٨٨) وبمقارنة متوسط الاداء الحقيقي للطلاب في المعرفة الرياضية الاجرائية مع المتوسط الفرضي نلاحظ أن المتوسط الفرضي يقل عن مستوى الاداء الحقيقي وهذا يقودنا الى الاستنتاج بأن طلاب الصف الاول يمتلكون المعرفة الرياضية الاجرائية في مادة الرياضيات.

وللتأكد اعتمد الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة مترابطة وكانت قيمة (t) المحسوبة (٢٣.٣٢٨) وهو اكبر من التائية الجدولية (١.٩٦) ، وهذا يقودنا الى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي انه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ويتضح أن الفروق الاحصائية هي لصالح الاداء الحقيقي، وهذا يعني امتلاك طلاب الصف الاول المتوسط للمعرفة الرياضية الاجرائية.

### الفرضية الثالثة

"لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى (0.05) بين التدوير العقلي ومهارات المعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط". تم اعتماد معامل ارتباط (Pearson cor.) في حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في اختبار التدوير العقلي و درجاتهم في اختبار المعرفة الرياضية الاجرائية، ولبيان دلالة معاملات الارتباط تم اعتماد الاختبار التائي لدلالة الارتباط لاختبار صحة الفرضية السابقة وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٥) الاتي:

جدول (٥) معامل الارتباط بين التدوير العقلي و المعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الاول المتوسط ودلالة الارتباط لدى عينة البحث

| عينة الطلاب                | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة معامل الارتباط | القيمة التائية لدلالة الارتباط | مستوى الدلالة |
|----------------------------|------------|-----------------|-------------------|----------------|---------------------|--------------------------------|---------------|
| التدوير العقلي             | ٢٦٤        | 12.9432         | 2.50789           | 12.9432        | ٠.364**             | ٦.٧٨٧                          | دالة          |
| المعرفة الرياضية الاجرائية |            | 38.1288         | 7.40302           | 38.1288        |                     |                                |               |

علما أن ١.٩٨ هي القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٦٢)

ومن جدول اعلاه يظهر معامل الارتباط المحسوب بين التدوير العقلي والمعرفة الرياضية الاجرائية لطلاب الصف الاول المتوسط في المديرية العامة لتربية الكرخ الثالثة (\*\*٠.364) وهذا معامل ارتباط موجب وقوي لأن قيمته موجبة اقتربت من (١) وبلغت القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط (٦.٧٨٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) ، لذا نرفض الفرضية الصفرية السابقة وقبول الفرضية البديلة أي انه توجد علاقة ارتباطية قوية بين المتغيرين كما ان اتجاه العلاقة طردي .

#### الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

- ١- امتلاك طلاب الصف الاول المتوسط التدوير العقلي والمعرفة الرياضية الاجرائية في مادة الرياضيات.
- ٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة وطرديّة بين التدوير العقلي والمعرفة الرياضية الاجرائية لدى طلاب الصف الاول المتوسط .

#### التوصيات

في ضوء نتائج البحث تمت التوصية بالآتي:

- ١- توعية وتنبيه مدرّس الرياضيات بأهمية التدوير العقلي والمعرفة الرياضية الاجرائية بالنسبة له وانعكاسها على طلبته.
- ٢- تعديل مقررات الرياضيات التي تُدرّس في كليات التربية، بشكل يواكب متطلبات العصر، وبما يعمل على تنمية القدرات العقلية للطلاب والمدرسين سواء كانت القدرات الخاصة بالتدوير العقلي أو المعرفة الرياضية الاجرائية.
- ٣- اعتماد استراتيجيات تدريسية من قبل المدرسين والقائمين على العملية التعليمية التي تعمل على تنمية المعرفة الرياضية الاجرائية لدى الطلاب.

#### المقترحات

في ضوء ماسبق يقترح الباحثان إجراء دراسة :

- ١- مماثلة على طلاب كليات التربية في اقسام الرياضيات.
- ٢- لمعرفة العلاقة بين التدوير العقلي وانواع مختلفة من التفكير سواءً لمدرسي الرياضيات أو للطلاب.
- ٣- تجريبية باتباع الاستراتيجيات، وطرائق التدريس الحديثة التي تعمل على تنمية التدوير العقلي والمعرفة الرياضية الاجرائية للطلاب ولكافة المراحل الدراسية.

#### المصادر:

- الثل، شادية أحمد ، أولو وردتهلي (٢٠١٣)، فاعلية برنامج تدريسي بيدي في تنمية القدرة على التدوير العقلي، دراست العلوم التربوية، المجلد ٤٠.

- علي، افاق باسم (٢٠٠٩). دراسة مقارنة في التدوير العقلي على وفق انماط التعليم والتفكير لدى طلاب الصف الخامس الاعادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بابل.
- المعيوف ، رافد بحر ، وبثينة نجاد واريح خضر حسن (٢٠١٧): اثر تصميم تعليمي قائم على ستراتيجية التعليم من اجل الفهم في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس العلمي **مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ٥٤**.
- حسن، اريج خضر(٢٠١٨): أثر انموذج فينك للتعلم النشط في التفكير الجانبي وتحصيل طلاب قسم الحاسبات في مادة الرياضيات، **مجلة الاستاذ، المجلد الثالث لسنة ٢٠١٨**.
- المعيوف، رافد بحر احمد ،حسن، اريج خضر (٢٠١٧): اثر تصميم تعليمي قائم على ستراتيجية التعليم من اجل الفهم في تحصيل مادة الرياضيات لدى طابات الصف الخامس العلمي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ٥٤**.
- Hassan , Areej Khuder, Sabah Saced Hammadi, 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**, 2023, 18(7), pp. 103–115.
- Hassan ,Areej Khuder (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**, 2023, 18(1), pp. 55–67
- Sheikh, A. (1983). Imagery. **Current Theory, Research Application**, New York. John Wiley Sons.
- Johnson, A, M(1990):**speed of mental rotation as function of problem solving strategies perceptnal and motors kills**
- . NCTM .National Council of Teachers of Mathematics .(2000). **Principles and Standards for School Mathematics** . Reston , VIRJINIA
- Thomas,N,(2000).**The Study of Imagination as approach to Consciousness** . Califomia state University , Los Angeles. Paper presented at the Inaugural Coference of the society for the Multit disciplinary study of consciousness, San Francisco. W.A.
- Kosslyn,S.,Thompson,W., & Ganis, G (2006) .**The case for Mental Imaginary**, published by Oxford University press.

### التنافر المعرفي لدى طلبة الإعدادية

أ.د. كاظم جبر  
جامعة القادسية/كلية التربية

ريام جليل حسوني.  
جامعة القادسية/كلية التربية  
edu\_sycho.post22@quedu.iq

#### ملخص بحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على التنافر المعرفي اذا يحتمل ظهوره في المؤسسات التربوية لدى الطلبة باعتبارهم جزءا من المجتمع كما اكد بعض المدرسين ذلك في المدارس التي زارها الباحثان، وهذا يستدعي الدراسة الحالية فنحن بحاجة لمد جسور بين الفرد والآخرين من خلال تغيير الاتجاهات السلبية مع معرفة قوة وثبات الاتجاهات الإيجابية امام عمليات التغيير، اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة وتم اجراء موازنة بينها وبين البحث الحالي. ولتحقيق اهداف البحث اختار الباحثان المنهج الوصفي لانه يتلائم مع طبيعة البحث في ضوء ما تقدم هدف البحث الحالي

١. التعرف على التنافر المعرفي لدى طلبة الإعدادية

٢. التعرف على الفروق في التنافر المعرفي على فق متغير الجنس

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس التنافر المعرفي الذي تألف بصورته النهائية (٣٢) فقرة، بعد التحقق من صدقه وثباته وتحليل فقراته احصائيا على عينة البحث البالغ عددها (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الإعدادية. بعد استكمال إجراءات مقياس البحث استخرج الباحثان نتائج بحثهما عن طريق تحليل إجابات طلبة الإعدادية. وباستعمال مجموعة من الوسائل الإحصائية توصل البحث الى ان الطلبة لديهم تنافر معرفي .

الكلمات المفتاحية (التنافر المعرفي)

**Abstract**

The current research aims to identify cognitive dissonance if it is likely to appear in educational institutions among students as part of society, as confirmed by some teachers in the schools visited by the two researchers, and this calls for the current study, as we need to build bridges between the individual and others through changing negative trends with knowledge of the strength of And the stability of the positive trends in the face of the processes of change. The researchers looked at a number of previous studies, and a balance was made between them and the current research. To achieve the goals of the research, the researchers chose the descriptive approach because it fits with the nature of the current research in th according to of the above. The goal of the current research is to:

1. Identifying the cognitive dissonance of middle school students

To achieve the objectives of the research, the two researchers built a cognitive dissonance scale, which consisted in its final form (32) items, after verifying its validity and stability and analyzing its paragraphs statistically on the research sample of (400) middle school students . After completing the research scale procedures, the researchers extracted the results of their research on By analyzing the answers of middle school students. Using a set of statistical methods, the research concluded that students have cognitive dissonance.

**مشكلة البحث:**

ان الطلبة هم شريحة مهمة وذات تأثير في المجتمع وذلك لاشغالهم مناصب بعد اكمالهم الدراسة وهذه المناصب قد تكون تعليمية او ادارية او عسكرية تخص امن الدولة ككل،لذا لا بد من تأهيل وبناء هذه الفئات بشكل جيد ومتكامل حتى تكون جاهزة لآخذ المسؤولية وأداء مهامها بكفاءة عالية،لأنها جزء من المجتمع تتفاعل معه وتتطلع لما يجري فيه في وتأخذ بالتقدم الذي يحصل في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والصناعية والتكنولوجية والفلسفية والنفسية ومايجري من دراسات علمية مختلفة ومايجري من صراعات وحروب بين الدول نتيجة سياسات مختلفة .اضافة لذلك التقاليد والأعراف والقيم الاجتماعية وبعض العقائد المزيفة تزيد من الصراع بسبب اختلاف مايجد من تطور حضاري وما موجود في تلك العادات والقيم الاجتماعية ،ومن هنا يتوقع الباحث وجود صراع لدى الافراد بين مايريد ان يأخذ به من تطور حضاري وما تعلم عليه من البيئة التي يعيش فيها منذ الصغر ان التنافر المعرفي يعد احد الظواهر البشرية التي اخذت اهتمام الباحثين لسنوات عدة، ثم ازداد هذا الاهتمام حتى عاد بشكل اوسع في السنوات السابقة ،حيث نشرت مجلة نيويورك تايمز في ديسمبر (١٩٤٩) حيث بينت ان اكبر معرفة للتنافر المعرفي يعد اسهام كبير للمجتمع في النصف الاول من القرن العشرين من العصر الفيكتوري الى عصر الذرة(Reiger,2000,38-42).

النفسية،الذي يرافق مواجهة الفرد للمعلومات الجديدة التي تتناقض مع المعلومات السابقة ،او مع الحقائق الثقافية او العلمية وغيرها،التي تتركز في استيعاب الفرد او اعتقاده او فهمه بهذا التنافر المعرفي ،او الضيق او الشعور بالقلق ،الذي يرافق حاجة الفرد الى استيعاب هذه المعلومات الجديدة ،يصور الباحثين هذا الشعور بانه فجوة مابين الحقيقة ومايفكر به الفرد (شوكت،٢٠١٦،٨٢٧)، وكل يوم يواجه الفرد في حياته العديد من الحالات والمواقف والظروف ،التي تتطلب قراراً منه او اكثر للتعامل معها،كما ان اتخاذ القرار تكون عملية شاقة تحتاج ان يكون للفرد خبرة في كافة المواقف لكي يستطيع اختيار بديل مناسب من بدائل اخرى، متاحة امامه (مصباح،٢٠١١،٢). تكاد ظاهرة التنافر المعرفي ان تكون ضرورية لمعرفة البواعث المعرفية لدى الافراد ،حيث يكون الفرد المتنافر معرفيا ،مندفعاً معنى ذلك انه يكون محفزاً في سلوكياته ليكشف عن توجهه نحو الاشياء التي يفكر بها او يقابلها،تؤدي حالة الدافعية الى بقاء الشخص مواظب من الناحية المعرفية ،حتى لو لم تظهر لديه هذه الحالة فانه يبقى في الواقع مثاراً غير مستقر ولا يستقر الا عندما يفلت من الحالة او يزيلها ،ويحتاج هذا رغبة الفرد في المجانسة بين عملياته الذهنية المعرفية وتصرفاته ،وان يدل تصرفه تجاه الموقف الى انسجام مع عمليات التفكير التي تمت قبله حتى وصلت حالة اتجاه اما نحو الحب والتفضيل او اتجاه الامتناع والعداوة والكرهية ،ولاتختزل هذه الحالة على الأفراد في العمل او القيادة بل تشمل مجالات متنوعة،يؤديها الفرد سواء كان متعلم او قيادي او معلم او رئيس عمل وغيرها،(قطامي،٢٠١٢،٤٥).

يعد التنافر المعرفي من اكثر الصعوبات التي تواجه الافراد في مجالات حياتهم العامة، بين فستنجر ان التنافر المعرفي يعبر عن حالة من التوتر الذي يصدر عندما تتناقض فكرتين او اكثر من الأفكار ،ومن نظير ذلك الجمع بين الفكرتين :انا دخن باستمرار،وانا ارجب بصحة ممتازة ،عندما تتولد مثل هذه الافكار لدى الأفراد تخلق له قدراً من القلق الذي يدفعهم للتخلص من هذا القلق الناتج من تناقض افكارهم ومعرفتهم، ويتم احلال التنافر بينهم من خلال كف التوتر والقلق الذي يواجههم،اعتبر فستنجر ان تجنب حالة التنافر المعرفي والافلات منها تعد مطلب أساسي لدى الفرد ،مثلها مثل حاجة الامن والحاجات الفسيولوجية ،تؤدي تلك الحالة (التنافر المعرفي) الى ارهاقات لدى الفرد تدفع به الغاء التنافر المعرفي او تخفيضه (Festinger,,1957,p18).

ان طلبية المرحلة الإعدادية لديهم مميزات خاصة حيث انهم يواجهون مواقف عديدة، وضغوطات متنوعة ،وازمات تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات الاجتماعية مع الزملاء ،والمنافسة من اجل النجاح ومشاكل عاطفية ،والتعامل مع قوانين وأنظمة المدرسة وماتفرضه من قيود ،ومن الضغوط التي يتعرضون لها الطلبة هو صراعهم مع الآباء بين ماهو اصيل وماهو متطور، اضافة لذلك التخطيط للمستقبل واثبات ذواتهم ومن هنا بات من الضروري دراسة التنافر المعرفي لمعرفة مدى انتشاره لدى طلبة الإعدادية (ابو العلاء،٢٠١٢،١٦٥).يمكن ان تصاغ مشكلة البحث بالسؤال الاتي هل يوجد تنافر معرفي لدى طلبة الإعدادية؟

#### أهمية البحث:

ان التنافر المعرفي احد مفاهيم علم النفس الاجتماعي الذي طوره ليون فستنجر

وهو حالة التي يكون فيها الفرد مشغول ذهنيًا بمعتقدين أو فكرتين أو موضوعين، بإخذان ذات الأهمية لديه وانهما متناقضتان ويكون حالة من التوتر والانزعاج أو عدم الراحة، حيث يثابر الافراد ويكافحون لأجل ان تكون افكارهم ومعتقداتهم متناغمة مع تصرفاتهم اليومية اتجاه الآخرين، لكن بعض الاحيان ينشأ لديهم شعور بالتناقض بين ما يؤمنون به وما يعتقدون به من جهة وبين سلوكهم من جهة اخرى، يعد الطلبة من شرائح المجتمع المهمة كونهم يشكلون القيادات للأجيال المستقبلية ويكون اعتماد المجتمع عليهم في بناء آمالهم المستقبلية والمثابرة للتطور والتقدم، كما وتعد المرحلة الإعدادية في التعليم من المراحل المهمة في اعداد و تأهيل الشباب ليتمكنوا من تولي المسؤولية ومعرفة متطلبات العصر (الكبيسي وعبد الرحمن، ١٩٩١: ٢١٤-٢٤٣) ان الفرد كائن اجتماعي يؤثر في البيئة الاجتماعية ويتأثر بها، لذا يرتد التنافر المعرفي على ممارساته الاجتماعية مثل تحمل المسؤولية الفردية والجماعية، واتخاذ القرارات والقيادة، ونظرا لأهمية المسؤولية الاجتماعية في العلوم النفسية والتربوية اولها الباحثون اهمية لما لها من تماس مباشر في حياة الأفراد، كما ان الفرد مسؤول بما يقدم عليه من اقوال وافعال وتحمل ماينتج عنها، فهي تعني القدرة على الالتزام من خلال جهوده وارادته الحرة (سلامة وغباري، ٢٠١٦: ٣٢). ان التنافر المعرفي الذي يشعر به الطلبة في مجالاتهم كافة العلمية والحياتية تظهر في المجال التربوي والتي لها انعكاسات سلبية على العملية التربوية والتعليمية، مما يولد لديهم حالة من الشك وعدم التوازن والارتياح وتهديدا للذات (العظامات وعدنان، ٢٠١٨، ص ١٥).

اهتم الباحثين في مجالات علم النفس بموضوع التنافر المعرفي حتى وقتنا الحاضر حيث افترضت نظرية التنافر المعرفي ان الفرد يحدث له تنافر معرفي عندما تتعارض افكاره مع سلوكه وعندما يتعرف

على معلومات جديدة لا تتناسق مع المعلومات المتواجدة سابقاً، مما يشير لوجود امر غير سار ويسبب عدم الارتياح، والتوتر النفسي، مما يدفع الفرد لخضعة بطرق معينة (Burns, 2006, 5).

ففي دراسة (محمد، ٢٠٢٠) الموسومة التنافر المعرفي وعلاقته بالانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي التي هدفت للكشف عن التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة في محافظة البحر الاحمر، وتم التوصل الى وجود فروق دالة احصائية في انفعالات التعلم بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين على كل من التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي للطلاب مرتفعي الاداء، كما اشارت ان المتغيرات (اليأس، والامل، القلق) تساهم بنسبة اقل من ٥٤% تقريباً من التباين في التنافر المعرفي كما انها اكثر المنبئات بالتنافر المعرفي (محمد، ٢٠٢٠: ١٥). واسفرت دراسة (الجبوري، ١٩٩١) الموسومة أثر التنافر الادراكي على تغير اتجاهات الطلبة نحو الآخرين على وفق اساليب المعاملة الوالدية، ان الافراد الذين تربوا وفق الاسلوب الديمقراطي لديهم توازن بالنسبة للاتجاه نحو الآخرين، اي بمعنى ان هناك اتساقاً في توجههم نحو الآخرين بغض النظر عن طبيعة المواقف الاجتماعية الضاغطة التي يتعرضون لها، وان الافراد الذين تربوا وفق الاسلوب التسلطي والتذبيبي هم موقفيون بالنسبة للاتجاه نحو الآخرين، ان طبيعة الموقف عدل من توجههم نحو الآخرين بمعنى ان هذه الفئة يؤثر فيها الموقف الاجتماعي الضاغط. (الجبوري، ١٩٩١: ١٤٧-١٥١).

كذلك اظهرت نتائج دراسة اخرى الموسومة التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغير النوع الاجتماعي والكلية، وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنافر المعرفي



والمسؤولية الاجتماعية لمتغير النوع الاجتماعي (سلامة وثائر، ٢٠١٦). ويرى الباحثان ان التنافر المعرفي حالة يواجهها الطالب في اتخاذ قراراته بالاعتماد على معلوماته ،حيث يضطر الطالب ان يختار الدراسة بالحد الفروع (الادبي-العلمي) حيث يجد صعوبة في الاختيار لان سوف يضطر ليترك احدهما ،ويرى الخصائص الجيده في البديل الآخر بسبب التنافر المعرفي.

بعد اطلاع الباحثان على بحوث ودراسات سابقة لدراسة المتغير (التنافر المعرفي) واختلاف العينات الاخرى ،والعينة المدروسة ولكون المتغير ذو اهمية كونه قابل للبحث والدراسة وان يطبق في الحدود الممكنة يضع الباحثان اهمية نظرية وتطبيقية كالآتي

#### أولاً: الأهمية النظرية

١. يعد المتغير (التنافر المعرفي) من المواضيع المهمة في علم النفس.
٢. زيادة السعة العلمية من دراسات وادبيات في مجال التنافر المعرفي وزيادة المعرفة السيكولوجية ،ورفد المكتبة النفسية والبحثية بالمعلومات التي من الممكن الاستفادة منها لطلبة الدراسات العليا والباحثين في هذا المجال .
٣. توفر المعلومات التي من الممكن ان يحتاجها الباحث عن دور الاسرة والمجتمع في تطوير المؤسسات التعليمية والتربوية بشكل ممتاز
٤. يعد هذا البحث من البحوث المهمة التي تناولت شريحة اجتماعية مهمة مثل طلبة الاعدادية

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. بناء مقياس لما له من خصائص سايكومترية عن الدراسة (التنافر المعرفي) وتطبيق المقياس على شريحة مهمة في المجتمع التربوي وهم طلبة الإعدادية .
٢. من الممكن الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل المؤسسات التربوية والاداريين في الاهتمام بالتنافر المعرفي للمؤسسات التربوية.
٥. المساعدة بوضع برامج او مناهج تساهم بتكوين مناخ اجتماعي ونفسي مناسب لطلاب
٦. الدراسة تفيد العاملين في التعليم و التربية للوصول للاهداف في تطوير البيئة التعليمية ووضع استراتيجيات للنهوض بنظام التعليم في العراق

#### اهداف البحث:

١. التعرف على التنافر المعرفي لدى طلبة الإعدادية
٢. التعرف على الفروق في التنافر المعرفي على وفق متغير الجنس

#### حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

١. الحدود البشرية: طلبة المرحلة الإعدادية الخامس الاعدادي
٢. الحدود المكانية: مدارس في المركز التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية
٣. الحدود الزمنية: العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).
٤. الحدود المعرفية: التنافر المعرفي.

#### تحديد المصطلحات:

التنافر المعرفي Cognitive dissonance

عرفه كل من :

#### ١. Friedenber& silver 2011

حالة نفسية يشعر فيها الفرد بعدم الراحة تظهر عندما يحصل عدم التوافق او التعارض بين

السلوك والاتجاه او بين الاتجاهين (Friedenber& silver, 340, 2011).

#### ٢.شوكت(٢٠١٦):

حالة انشغال الفرد بموضوعين ،او فكرتين او معتقدين تاخذان الأهمية ذاتها وانهما متناقضان في الواقع(شوكت، ٨٣، ٢٠١٦).

#### ٣.العظامات وعدنان(٢٠١٧)

مجموعة من المواقف المتعارضة بين السلوك والمعتقد ،يرافقه شعور بعدم الارتياح وهذا الشعور يدفع الفرد لاستعادة التوازن بين السلوك والمعتقد بتغيير احدهما(العظامات وعدنان، ١٨، ٢٠١٧).

#### ٤- فستنجر 1957, Festinger

حالة نفسية يحمل فيها الفرد معتقدين او فكرتين أحدهما نقيض الاخرى ومن جرائها يشعر بعدم الارتياح مما يؤدي الى تخفيض حدة التوتر الناتج عنها بالمزيد من المعرفة او تغيير الاتجاهات لتحقيق التوازن النفسي (Festinger, 1962, p13).

التعريف الاجرائي للتنافر المعرفي : الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الاستجابة على مقياس التنافر المعرفي و المعد لأغراض البحث الحالي.

وقد تبنى الباحثان تعريف (Festinger, 1962, p13) للتنافر المعرفي واعتماد الإطار النظري الخاص بهذا المنظر ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (طلبة المرحلة الإعدادية) على المقياس المعد من قبل الباحثان.

#### إطار نظري

#### مفهوم التنافر المعرفي Cognitive dissonance

ان كلمة معرفي ( cognitive ) تشير الى العلاقة بين عناصر المعارف والمعلومات التي تتواجد عند الأفراد والتي تتمثل بالافكار والآراء والمدرجات والمفاهيم والمعتقدات والتوقعات، اما كلمة التنافر ( Dissonance ) هو تناقض عناصر المعلومات المعرفية وتضاربها اضافة لعدم انسجامها. وهي حالة غير مريحة يحاول الفرد ايجاد طريقة لحل هذا التنافر ، ان الفرد الذي يعاني من التنافر المعرفي يشعر بوضع نفسي غير سار ويكون متوتر وبحالة عدم التوازن ، تنشأ هذه الحالة من وجود تناقض في امرين او اكثر من المكونات المعرفية التي توجد لدى الأفراد ، وفي هذه الحالة يكون لدى الفرد دافع لتخلص من التناقض او التقليل منه، حيث ان التنافر المعرفي كلما كان مستواه كبيراً كانت الدافعية اكبر لتغييره ، وبذلك يكون مجهود الفرد الذي يبذله كبيراً، كما انه حالة سابقة تؤدي لحدوث استجابة محددة وسلوك معين تتجه نحو تخفيض التنافر المعرفي الذي يحدث بين المعتقدات ، مثل الجوع الذي يدفع الفرد لتخفيف حدته . والتنافر المعرفي يعبر عن عدد من القيم المعقدة التي تؤثر في سلوك الفرد

(Little john&foss,, 2005, p81)

ان التوافق المعرفي هو ما يسعى اليه الفرد . والتخلص من حالة التناقض المعرفي ، الافراد بطبيعتهم يميلون لحل الصراع وصولاً للمعرفة والتوازن مع الذات ومع البنية المعرفية ، مع تحمل الفرد المسؤولية باتخاذ قراراته (قطامي ، ٢٠١٢، ٢٧).

#### نظرية التنافر المعرفي لليون فستنجر 1957 Cognitive dissonance

تألفت هذه النظرية على يد علم النفس الامريكي لليون فستنجر ١٩٥٧ وتم تعديلها عام ١٩٦٤، تعود بدايتها الى عام ١٩٣٤ حيث بدأت بفكرة هي ان رأيك عن العالم يتناسق مع الكيفية التي تشعر بها وما تقوم بفعله (Myers, 1988, p42). اوضحت النظرية في بدايتها ان الافراد يميلون للتجانس بين اتجاهاتهم او بين سلوكهم واتجاهاتهم ، فقد يوجد لدى شخص معتقد انه لافرق بين المرأة والرجل في العمل ، مع ذلك

لا يريد لزوجته ان تعمل، في مثل هذه الحالات يظهر التنافر وهو حالة غير ملائمة بين العناصر الإدراكية ،وتعني المدركات معرفة الفرد عن نفسه وعن سلوكه ومحيطه ،شعوره وما يفعله وما يريد ورغبته (Festinger, 1962, p.9-10). يرى فستنجر ان اتساق العناصر المعرفية او انسجامها هو سايكولوجي اكثر من كونه منطقي ،فكل ما يبدو متناسق في ذهن الفرد يمثل تناسقا .وكل ما لا يمثل ذلك يعتبر تنافر معرفي (الجبوري، ١٩٩١، ٥٧)

ان وجود التنافر المعرفي غير سار من الناحية النفسية الى حد انه يدفع الفرد لسعي لكف التوتر الناتج عنه من اجل تحقيق التوازن ،لذا يتجنب الفرد المعلومات والمواقف التي تزيد من التنافر المعرفي (Festinger, 1962, p2). منها عدم الاتساق المنطقي كأن نقول جميع الاسود صفراء وهذا الاسد اسود الذي يستعمل اصابعه في وليمة رسمية ،لديه معرفة ان هذا الفعل هو انتهاك لعرف الصحيح كذلك الخبرة السابقة والظروف التي لا يمكن السيطرة عليها ،كما يمكن ان يظهر التنافر المعرفي بسبب افكار خاصة ضمن افكار أكثر عمومية ،اضافة للمعلومات المفاجئة (Mcdaivd, Harari, 1968, p146).

اعطى فستنجر اهمية للبيئة وذلك لتغيرها المستمر وهذا التغير يظهر ما هو متجدد دائما ،بتالي يجعل الفرد يتكيف مع التغير مع انه خاضع له، وهو يصادف في ذلك حالات من التنافر المعرفي يؤدي تعظيمها الى حسم الامر، وان احدى المحددات لتعظيم التنافر تكمن في مميزات العناصر التي تقع بينهما علاقة التنافر ،كلما كان العنصران مهمان لدى الشخص يكون تعظيم التنافر اكثر (الجبوري، ١٩٩١، ٥٨) قد تفكر فتاة انها جميلة الى حد كبير ،لكن لم يتقدم احد لخطبتها فهي اما تتقبل انها ليست جميلة بقدر ما تتصور او تقول لم يتقدم احد لخطبتي كوني اضع شروط صعبة ،ان هذا الإدراك يتفق مع فهم انا جميلة جداً (Baron & Byrne, 1977, p133\_134).

أكد فستنجر ان هناك طرائق لكف التنافر المعرفي الناتج من عدم الموافقة الاجتماعية ،وهي تكون بتغير رأى الفرد الخاص، او التأثير على الذين لم يوافقوا، كي ينسجم مع رأيه ،او ان يعتقد الفرد بانه ليس هناك اساس للمقارنة بيني وبينه (Festinger, 1962, p181). وقد اسفرت الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال ان تغير الاتجاهات والآراء في المجموعة ذات التأثير العالي ،كانت اكثر من المجموعات ذات التأثير الواطي مثل دراسة باك وامثالها دراسة فستنجر وآخرون (الجبوري، ١٩٩١، ٥٩).

في دراسة تعود شاختر (Schachter) اعتمد في كف التنافر المعرفي عن طريق الحط من قيمة الشخص الذي يخالف المجموعة حيث أيدت نتائجها تنبؤ نظرية (Festinger, 1962, 186) بينما أكدت نتائج تجربتان اجراها فستنجر وجيرارد ، الى ان تعظيم التنافر المعرفي لأجل تخفيف زيادته

تبرز كلما ازداد الخلاف (Festinger, 1962, p188). وهناك ثلاث مميزات بين المعارف والأفكار منها (صفة التنافر، صفة التوافق، صفة للعلاقة )، حدد فستنجر مصادر التنافر المعرفي من خلال هذه الأمثلة لتوضيح التنافر المعرفي.

- ١- ينشأ التنافر المعرفي من المورث الثقافي
  - ٢- يتولد عدم التوازن المنطقي للمعلومات
  - ٣- يتولد التنافر المعرفي من تجارب سابقة (Festinger, 1957, 14)
- أشار فستجران تطبيقات نظرية التنافر المعرفي تتداخل مع التغير المعرفي لاتجاه الفرد في موقف ما لعملية اتخاذ القرار وحل المشكلات (الراشدي، ٢٠١٣، ٦٠).

### منهج البحث واجراءاته (Research methodology and procedures)

يحتوي هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدها الباحثان لتحقيق أهداف البحث ، وتتمثل الإجراءات بتحديد المنهج والمجتمع واختيار العينة والأدوات وتطبيقها والوسائل الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات.

#### أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي منهجاً علمياً، في بحثها الذي يعتبر من الأساليب الشائعة الاستخدام بين الباحثين، وهو يهدف لتحديد وضع الظاهرة الحالي، ومن ثم وصفها، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع وصفاً دقيقاً، كما أن المنهج الوصفي ركن أساسي في البحث العلمي، وهو الأكثر ملائمة لدراسة أغلب المجالات الإنسانية، كما ويهدف البحث الوصفي إلى فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل (ساعاتي، ٩٣، ٢٠١٤).

#### ثانياً: مجتمع البحث (population of the research)

يقصد أنه المجتمع الإحصائي الذي تجرى عليه الدراسة، ويشمل أنواع المفردات كلها مثل الأشخاص، الشوارع، السيارات.. الخ، وهناك ارتباط وثيق ومباشر بين مشكلة البحث ومجتمع البحث (عباس وآخرون، ٢٠١٤، ٢١٧). وقد تمثل مجتمع البحث الحالي طلبة الإعدادية للصف الخامس بفرعيه العلمي والأدبي للدراسة الصباحية التابعة لمديرية التربية في محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) \* للذكور والإناث البالغ عددهم (٦٨٢١) طالب وطالبة موزعين حسب الجنس والصف والتخصص على مدارس الإعدادية في مركز المحافظة، كانت نسبة الذكور (٤٢,٥٠%) من المجتمع في حين بلغت نسبة الإناث (٥٨,٥٠%)، ونسبة طلبة العلمي (٨٨%)، ونسبة طلبة الأدبي (١٢%)، كما موضح في جدول (١)

#### مجتمع البحث موزعاً بحسب المدرسة، والجنس، والصف، والتخصص

| مدارس الذكور | الخامس العلمي | الخامس | مجموع | مجموع | المجموع |
|--------------|---------------|--------|-------|-------|---------|
|--------------|---------------|--------|-------|-------|---------|

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

| الكلية | الادبي | العلمي | الادبي | التطبيقي | الاحيائي |                    |
|--------|--------|--------|--------|----------|----------|--------------------|
| ٢٠٥    | ٧٤     | 131    | ٧٤     | ٣٠       | ١٠١      | ع.الجمهوري         |
| ١١٧    | ٢٠     | 97     | ٢٠     | -        | ٩٧       | ع.العلوم للبنين    |
| ٢٣٩    |        | 239    |        | -        | ٢٣٩      | ع.قتيبة            |
| ١٨١    |        | 181    |        | ٢١       | ١٦٠      | ع.ابن النفيس       |
| ٣٦٣    |        | 363    |        | -        | ٣٦٣      | ع.المركزية         |
| ١٥١    | ٢٨     | 123    | ٢٨     | -        | ١٢٣      | ع.الديوانية للبنين |
| ١٣٩    |        | 139    |        | -        | ١٣٩      | ع.ابي تراب المطورة |
| ٢١١    | ٧٣     | 138    | ٧٣     | -        | ١٣٨      | ع.الجواهري         |
| ٣٧٠    |        | 370    |        | -        | ٣٧٠      | ع.الصدرين          |
| ١٠٥    | ٤٩     | 56     | ٤٩     | -        | ٥٦       | ع.الثقلين          |
| ٣٨٧    |        | 387    |        | -        | ٣٨٧      | ع.الزيتون          |
| ١٨٠    |        | 180    |        | -        | ١٨٠      | ع.التفوق للبنين    |
| ٢٤٥    |        | 245    |        | ٤٥       | ٢٠٠      | ع.الغدير           |
| ٢٨٩٣   | ٢٤٤    | 2649   | ٢٤٤    | ٩٦       | ٢٥٥٣     | المجموع            |

| المجموع<br>الكلية | مجموع<br>الادبي | مجموع<br>العلمي | الخامس<br>الادبي | الخامس العلمي |          | مدارس الاناث       |
|-------------------|-----------------|-----------------|------------------|---------------|----------|--------------------|
|                   |                 |                 |                  | التطبيقي      | الاحيائي |                    |
| 285               | ٦٠              | 225             | ٦٠               |               | ٢٢٥      | ع.صنعاء            |
| 283               |                 | 283             |                  |               | ٢٨٣      | ع.العروبة          |
| 172               |                 | 172             |                  |               | ١٧٢      | ع.مشق              |
| 312               | ٦٢              | 250             | ٦٢               |               | ٢٥٠      | ع.الطلبة           |
| 394               |                 | 394             |                  | ٤٠            | ٣٥٤      | ع.ميسلون           |
| 293               | ٤٧              | 246             | ٤٧               |               | ٢٤٦      | ع.الرباب           |
| 314               | ٤٧              | 267             | ٤٧               |               | ٢٦٧      | ع.الفردوس          |
| 163               | ٣٩              | 124             | ٣٩               |               | ١٢٤      | ع.الديوانية للبنات |
| 325               | ٦٠              | 265             | ٦٠               |               | ٢٦٥      | ع.امير المؤمنين    |
| 350               | ٦٠              | 290             | ٦٠               |               | ٢٩٠      | ع.الحوراء          |
| 380               | ٨٠              | 300             | ٨٠               |               | ٣٠٠      | ع.النور            |
| 184               |                 | 184             |                  | ١٨            | ١٦٦      | ع.الكوثر           |
| 230               | ٧٠              | 160             | ٧٠               |               | ١٦٠      | ع.السرور           |
| 243               | ٣٧              | 206             | ٣٧               |               | ٢٠٦      | ع.الفاضلات         |
| 3928              | 562             | 3366            | 562              | 58            | 3308     | المجموع            |
| 6821              | 806             | 6015            | 806              | 154           | 5861     | المجموع الكلي      |

□ حصلت الباحثة على أعداد طلبة الاعدادية من قسم التخطيط التربوي في مديرية التربية في محافظة القادسية للعام الدراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ ) بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن عمادة كلية التربية لجامعة القادسية /وحدة الدراسات العليا

## ثالثا: عينة البحث (Sample of Research)

**العينة (Sampl)** تعد العينة مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها وإجراء الدراسة عليها (الكناني، ٢٠٠٧، ١٣٠). اعتمد الباحثان في اختيار عينة البحث الطريقة الطبقية العشوائية، بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي كله حيث تم اختيار (٤٠٠) طالب وطالبة وبنسبة (٦%) من مجتمع البحث موزعة على مدارس الإعدادية لمديرية التربية في مركز محافظة القادسية، بواقع (١٧٠) طالب و(٢٣٠) طالبة، وكما موضح في جدول (٢).

## جدول (٢) يمثل توزيع العينة حسب المدرسة والجنس والتخصص والصف

| مدارس الذكور       | الخامس العلمي |          | الخامس الادبي | مجموع العلمي | مجموع الادبي | المجموع الكلي |
|--------------------|---------------|----------|---------------|--------------|--------------|---------------|
|                    | الاحيائي      | التطبيقي |               |              |              |               |
| ع.الجمهوري         | 6             | 2        | 4             | 8            | 4            | 12            |
| ع.العلوم للبنين    | 6             |          | 1             | 6            | 1            | 7             |
| ع.قتيبة            | 14            |          | 0             | 14           | 0            | 14            |
| ع.ابن النفيس       | 9             | 1        | 0             | 10           | 0            | 10            |
| ع.المركزية         | 21            |          | 0             | 21           | 0            | 21            |
| ع.الديوانية للبنين | 7             |          | 2             | 7            | 2            | 9             |
| ع.ابي تراب المطورة | 8             |          | 0             | 8            | 0            | 8             |
| ع.الجواهري         | 8             |          | 4             | 8            | 4            | 12            |
| ع.الصدرين          | 22            |          | 0             | 22           | 0            | 22            |
| ع.الثقلين          | 3             |          | 3             | 3            | 3            | 6             |
| ع.الزيتون          | 23            |          | 0             | 23           | 0            | 23            |
| ع.التفوق للبنين    | 11            |          | 0             | 11           | 0            | 11            |
| ع.العدير           | 12            | 3        | 0             | 15           | 0            | 15            |
| المجموع            | 150           | 6        | 14            | 156          | 14           | 170           |
| مدارس الاناث       | الخامس العلمي |          | الخامس الادبي | مجموع العلمي | مجموع الادبي | المجموع الكلي |
|                    | الاحيائي      | الاحيائي |               |              |              |               |
| ع.صنعاء            | 13            |          | 4             | 13           | 4            | 17            |
| ع.العروبة          | 17            |          | 0             | 17           | 0            | 17            |
| ع.مشق              | 10            |          | 0             | 10           | 0            | 10            |
| ع.الطلبة           | 15            |          | 4             | 15           | 4            | 18            |
| ع.ميسلون           | 21            | 2        | 0             | 23           | 0            | 23            |
| ع.الرباب           | 14            |          | 3             | 14           | 3            | 17            |
| ع.الفردوس          | 16            |          | 3             | 16           | 3            | 18            |
| ع.الديوانية للبنات | 7             |          | 2             | 7            | 2            | 10            |
| ع.امير المؤمنين    | 16            |          | 4             | 16           | 4            | 19            |

## رابعا : أداة البحث (Research of Tool)

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي تطلبت الحاجة لبناء مقياس للكشف عن التنافر المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وذلك بالاعتماد على الأطر النظرية والمصادر والادبيات والدراسات السابقة . ن دقة معلومات البحث وصلاحياتها وإمكانية الاعتماد على نتائجها تتوقف ، على الأداة التي يعتمد عليها في جمع المعلومات ، اذ تعتبر من الصيغ الشائعة في جمع البيانات في البحوث التربوية والنفسية (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠، ٢٢).

## مقياس التنافر المعرفي (Cognitive dissonance)

تكون مقياس التنافر المعرفي الذي اعد وفق نظرية فستنجر ١٩٥٧، من (٣٢) فقرة توزعت على أربعة مجالات (الأول) اتخاذ القرارات الثاني (الإذعان للقوة) الثالث (التعرض للمعلومات) الرابع (الدعم الاجتماعي)، بواقع (٨) فقرات لكل مجال وحدد أربعة بدائل هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي تماماً).

#### تحديد مجالات التنافر المعرفي

تم تحديد اربع مجالات ، وتم تعريف كل منهما في ضوء نظرية فستنجر (Festinger) وهي

١. اتخاذ القرارات (Decision making) : هي الاحكام التي يتخذها الفرد بعد صراع بين هدفين متناقضين عليه اختيار احدهما.

٢. الإذعان للقوة (Submission to force) : سلوك اضطراري يكون فيه السلوك مخالف للمعتقد ويلجأ اليه الفرد عند تهديده بالعقوبة ووعده بالمكافأة .

٣. التعرض للمعلومات (exposure to information) : يقصد به ان الفرد يتخذ موقفا سلبيا من المعلومات كان يقلل من قيمتها وصحتها ويغيرها وفق مايرى كي تخدم في النهاية غرضه الذاتي.

٤. الدعم الاجتماعي (social support) هو الدعم المادي والعاطفي والمعلوماتي الذي يحصل عليه الفرد من قبل أفراد يرتبط بهم بشبكة من العلاقات الاجتماعية اذ ان عملية الاتصال الاجتماعي متداخلة مع خلق التنافر وخفضه -Festinger,1962,35 (39).

#### اعداد وصياغة فقرات مقياس التنافر المعرفي

من اجل صياغة فقرات ممثلة للمجالات والتي تم تحديدها على وفق النظرية فستنجر تم ماياتي:

١ - اطلع الباحثان على الادبيات والمقاييس ذات الصلة بالتنافر المعرفي ، إذ تمت الاستفادة من بعضها، وصياغتها بصورة تتلاءم مع المقياس الحالي.

٢- قام الباحثان بصياغة أسئلة وفق المتغير وعرضها على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية من اجل استخلاص فقرات تناسب البحث ، صاغ الباحثان عددا من الفقرات ذات العلاقة بالمقياس اخذين بنظر الاعتبار الشروط الاتية

- ان صياغة الفقرات كانت بصيغة المتكلم.

ب. روعي ان تكون الفقرات قصيرة و مفهومة، وخالية من الأخطاء اللغوية.

ج. لا تحمل في مضمونها أكثر من فكرة واحدة

د. ان تناسب الفقرة طبيعة افراد العينة. (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ٦٩).

#### أسلوب تصحيح المقياس

من اجل تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب وضع الباحثان لكل فقرة اربعة بدائل للإجابة عليها ويتم اختيار احداها وهي تنطبق على تماماً، تنطبق على غالباً، لا تنطبق على ابداء، ولحساب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس تعطى الاوزان (١،٢،٣،٤) في حالة كانت الفقرات إيجابية وتعكس هذه الأوزان الى (١،٢،٣،٤) للفقرات السلبية في قياس الظاهرة، وجدول (٣) يوضح .

#### بدائل وأوزان الاستجابة على فقرات مقياس التنافر

| اتجاه الفقرة | تنطبق علي تماماً | تنطبق علي غالباً | تنطبق علي نادراً | لا تنطبق علي أبداً |
|--------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|
| إيجابية      | ٤                | ٣                | ٢                | ١                  |

|   |   |   |   |       |
|---|---|---|---|-------|
| ٤ | ٣ | ٢ | ١ | سلبية |
|---|---|---|---|-------|

### صلاحية الفقرات:

قام الباحثان بعرض مقياس التنافر المعرفي على مجموعة من المحكمين مؤلفة من (٢٠) محكماً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، لأجل تقدير مدى صلاحية الفقرات والتعرف على صلاحية بدائل الاستجابة، وقد تم قبول الفقرات جميعها؛ لأنها حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء المحكمين، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق وتكون من (٣٢) فقرة ، كما وتعتبر من أفضل الطرق للتأكد من صلاحية فقرات المقياس وتقدير صلاحية الفقرات من قبل عدد من المحكمين من ذوي التخصص لقياس الصفات التي وضعه لأجلها ( عباس وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٦٤) ان التحليل المنطقي ضروري في بداية صياغة الفقرات لأنه يدل على مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها ( الكبسي، ٢٠٠١، ١٧١) ووفقاً لذلك تم عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية البالغ عددها (٣٢)، وكما مبين بالجدول التالي (٤) آراء الخبراء حول صلاحية مجالات وفقرات مقياس التنافر

### المعرفي

| المجالات | أرقام الفقرات   | عدد الموافقين | عدد المعارضون | قيمة مربع كاي | مستوى الدلالة (٠,٠٥) | النسبة المئوية |
|----------|-----------------|---------------|---------------|---------------|----------------------|----------------|
| الاول    | ١,٤,٧,٨         | ٢٠            | ٠             | ٢٠            | دالة                 | ١٠٠%           |
|          | ٢,٣,٥           | ١٧            | ٣             | 9.8           | دالة                 | 85%            |
|          | ٦               | ١٦            | ٤             | 7.2           | دالة                 | 80%            |
| الثاني   | ٢,٤             | ٢٠            | ٠             | ٢٠            | دالة                 | ١٠٠%           |
|          | ٨ و ٦,٧         | ١٧            | ٣             | 9.8           | دالة                 | 85%            |
|          | ١,٣,٥           | ١٦            | ٤             | 7.2           | دالة                 | 80%            |
| الثالث   | ٧ و ١,٣,٥,٨     | ٢٠            | ٠             | ٢٠            | دالة                 | ١٠٠%           |
|          | ٢,٤,٦           | ١٧            | ٣             | 9.8           | دالة                 | 85%            |
|          | ٥,٦,٧,١,٢,٣,٤,٨ | ٢٠            | ٠             | ٢٠            | دالة                 | ١٠٠%           |
| الرابع   |                 |               |               |               |                      |                |

### اعداد تعليمات المقياس

بعد التأكد من صلاحية فقرات مقياس التنافر المعرفي وضع الباحثان تعليمات المقياس الهدف منها ارشاد الافراد ومساعدتهم في اختيار البديل المناسب الذي يعبر عنهم في الظاهرة المدروسة (الزوبعي، ١٩٨١، ٦٩). روعي عند اعداد فقرات المقياس ان تكون واضحة وبسيطة، مع وضع مثال توضيحي ولاجل اطمئنان المستجيب طلب منه عدم ذكر الاسم وانها لأغراض البحث العلمي فقط مع ذكر الجنس والصف وفرع الدراسة.

### العينة الاستطلاعية

لأجل التحقق من مدى فهم العينة المطلوبة للمقياس ومدى وضوح الفقرات لديهم والكشف عن الفقرات المبهمة وحساب الزمن المستغرق في الإجابة طبق الباحثان المقياس على عينة عشوائية من (٤٠) طالب وطالبة بواقع (٢٠) طالب و(٢٠) طالبة، تراوح الوقت المستغرق (٢٠) دقيقة كمافي الجدول التالي (٥)

| ت | الاعدادية | النوع | الخامس علمي | الخامس ادبي | المجموع |
|---|-----------|-------|-------------|-------------|---------|
| ١ | ع قتيبية  | ذكور  | ١٠          | ١٠          | ٢٠      |
| ٢ | ع ميسلون  | انثى  | ١٠          | ١٠          | ٢٠      |
|   | المجموع   |       | ٢٠          | ٢٠          | ٤٠      |

### التحليل الاحصائي للفقرات



إن إجراء تحليل الفقرات يهدف الى استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات المميزة، واستبعاد الفقرات غير المميزة في المقياس (Ebel:1972: p. ٣٩٢). يعتبر تمييز الفقرات جانب مهم من التحليل الاحصائي للفقرات ،لأن يؤكد من كفاءة المقياس، اذا انها تشير الى قدرة فقرات المقياس على معرفة الفروق الفردية بين الأفراد (٣٩٩ : p) (Ebel 1972). يعد تحليل الفقرات احصائيا من اهم المراحل اذ يستفاد منه للتوصل الى دلالات احصائية من خلالها يتم اخذ القرار حول بقاء الفقرات او حذفها او تعديلها (كوافحة، ٢٠١٠، ١٤٧).

#### أ- المجموعتين المتطرفتين

من اجل حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التنافر المعرفي، قام الباحثان بسحب عينة عشوائية بالطريقة الطبقيّة ذات التوزيع ، وبلغت العينة (٤٠٠) طالبا وطالبة من المرحلة الاعادية، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة على التنافر المعرفي ،تم ترتيب الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى أدنى درجة، وتم اختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى درجة لمقياس التنافر المعرفي وسميت بالمجموعة العليا (١٠٨) استمارة وتراوحت درجاتها بين (١٠٨-٨٨) درجة واختيار نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (١٠٨) استمارة ايضا ،حيث تراوحت درجاتها بين (٦٤-٣٢) درجة. وهكذا نسبة (٢٧%) العليا والدنيا من الدرجات تمثل نسبة جيدة يمكن اخذها لتحليل الفقرات ،لأنها قدمت مجموعتين باقصى تمايز وحجم (الزوبعي وآخرون ،١٩٨١، ٧٤). تطبيق الاختبار الثاني (t test) لعينتين مستقلتين متساويتين اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا، وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس التنافر المعرفي بالقيمة الجدولية، وتبين ان الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٢١٤) والجدول (٦) يوضح ذلك. القوة التمييزية لمقياس التنافر المعرفي جدول (٦)

| الدالة | قيمة T المحسوبة(*) | المجموعة الدنيا |           | المجموعة العليا |           | ت       |
|--------|--------------------|-----------------|-----------|-----------------|-----------|---------|
|        |                    | انحراف معياري   | وسط حسابي | انحراف معياري   | وسط حسابي |         |
| معنوي  | 7.070              | 0.704           | 1.991     | 0.777           | 2.704     | فقرة ١  |
| معنوي  | 9.437              | 0.750           | 2.083     | 0.690           | 3.009     | فقرة ٢  |
| معنوي  | 10.432             | 0.749           | 1.981     | 0.539           | 2.907     | فقرة ٣  |
| معنوي  | 9.897              | 0.837           | 2.009     | 0.634           | 3.009     | فقرة ٤  |
| معنوي  | 11.118             | 0.755           | 2.028     | 0.649           | 3.093     | فقرة ٥  |
| معنوي  | 9.034              | 0.771           | 2.056     | 0.569           | 2.889     | فقرة ٦  |
| معنوي  | 8.338              | 0.815           | 1.991     | 0.716           | 2.861     | فقرة ٧  |
| معنوي  | 9.243              | 0.821           | 2.130     | 0.587           | 3.028     | فقرة ٨  |
| معنوي  | 9.215              | 0.767           | 2.009     | 0.561           | 2.852     | فقرة ٩  |
| معنوي  | 10.206             | 0.723           | 2.019     | 0.528           | 2.898     | فقرة ١٠ |
| معنوي  | 11.141             | 0.741           | 2.046     | 0.538           | 3.028     | فقرة ١١ |
| معنوي  | 9.891              | 0.799           | 2.157     | 0.667           | 3.148     | فقرة ١٢ |
| معنوي  | 12.062             | 0.785           | 1.981     | 0.490           | 3.056     | فقرة ١٣ |
| معنوي  | 11.434             | 0.797           | 2.019     | 0.549           | 3.083     | فقرة ١٤ |
| معنوي  | 11.795             | 0.689           | 1.954     | 0.495           | 2.917     | فقرة ١٥ |
| معنوي  | 12.919             | 0.756           | 1.907     | 0.464           | 3.009     | فقرة ١٦ |
| معنوي  | 8.932              | 0.794           | 2.120     | 0.611           | 2.981     | فقرة ١٧ |
| معنوي  | 13.138             | 0.690           | 2.009     | 0.495           | 3.083     | فقرة ١٨ |

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

٢٠٢٣

|         |       |       |       |       |        |       |
|---------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| فقرة ١٩ | 2.944 | 0.681 | 2.028 | 0.859 | 8.690  | معنوي |
| فقرة ٢٠ | 2.843 | 0.598 | 2.111 | 0.765 | 7.825  | معنوي |
| فقرة ٢١ | 2.861 | 0.729 | 1.926 | 0.782 | 9.090  | معنوي |
| فقرة ٢٢ | 2.852 | 0.721 | 2.074 | 0.758 | 7.729  | معنوي |
| فقرة ٢٣ | 2.917 | 0.738 | 1.972 | 0.716 | 9.544  | معنوي |
| فقرة ٢٤ | 3.009 | 0.704 | 2.009 | 0.767 | 9.982  | معنوي |
| فقرة ٢٥ | 2.843 | 0.787 | 2.074 | 0.758 | 7.310  | معنوي |
| فقرة ٢٦ | 2.954 | 0.741 | 1.991 | 0.779 | 9.305  | معنوي |
| فقرة ٢٧ | 2.972 | 0.742 | 2.194 | 0.803 | 7.395  | معنوي |
| فقرة ٢٨ | 3.056 | 0.639 | 2.194 | 0.803 | 8.724  | معنوي |
| فقرة ٢٩ | 3.102 | 0.669 | 2.093 | 0.780 | 10.208 | معنوي |
| فقرة ٣٠ | 3.065 | 0.674 | 2.102 | 0.773 | 9.763  | معنوي |

|         |         |       |         |         |       |
|---------|---------|-------|---------|---------|-------|
| فقرة ١  | 0.532*  | معنوي | فقرة ١٧ | 0.568*  | معنوي |
| فقرة ٢  | 0.531*  | معنوي | فقرة ١٨ | 0.673** | معنوي |
| فقرة ٣  | 0.617** | معنوي | فقرة ١٩ | 0.595*  | معنوي |
| فقرة ٤  | 0.571*  | معنوي | فقرة ٢٠ | 0.532*  | معنوي |
| فقرة ٥  | 0.563*  | معنوي | فقرة ٢١ | 0.597*  | معنوي |
| فقرة ٦  | 0.588*  | معنوي | فقرة ٢٢ | 0.522*  | معنوي |
| فقرة ٧  | 0.573*  | معنوي | فقرة ٢٣ | 0.567*  | معنوي |
| فقرة ٨  | 0.554*  | معنوي | فقرة ٢٤ | 0.623** | معنوي |
| فقرة ٩  | 0.587*  | معنوي | فقرة ٢٥ | 0.514*  | معنوي |
| فقرة ١٠ | 0.636** | معنوي | فقرة ٢٦ | 0.559*  | معنوي |

|         |       |       |       |       |       |       |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| فقرة ٣١ | 2.944 | 0.759 | 1.972 | 0.676 | 9.939 | معنوي |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|

(\*) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ٢١٤

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

كشف ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يبين مدى ترابط فقرات المقياس مع بعضها (عبدالرحمن، ١٩٨٣، ١٨٤). ولتحقيق هذا الاجراء تم استعمال معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس التناظر المعرفي، وتبين ان جميع فقرات المقياس ذات دلالة إحصائية. حيث ان القيمة الجدولية (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨). كما موضح في جدول (٧).

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

|         |          |       |         |         |       |
|---------|----------|-------|---------|---------|-------|
| فقرة ١١ | 0.645**  | معنوي | فقرة ٢٧ | 0.517*  | معنوي |
| فقرة ١٢ | 0.562*   | معنوي | فقرة ٢٨ | 0.532*  | معنوي |
| فقرة ١٣ | 0.630**  | معنوي | فقرة ٢٩ | 0.550*  | معنوي |
| فقرة ١٤ | 0.618**  | معنوي | فقرة ٣٠ | *0.568  | معنوي |
| فقرة ١٥ | 0.665**  | معنوي | فقرة ٣١ | 0.611** | معنوي |
| فقرة ١٦ | 0.708*** | معنوي | فقرة ٣٢ | 0.589*  | معنوي |

ج - علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال للمقياس (الاتساق الداخلي)

لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال استعمل الباحثان معامل الارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة وفق كل فقرة من فقرات المجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٣٩٧).  
يوضح جدول (٧) ذلك

| المجالات      | الفقرات | معامل R | الدلالة | المجالات      | الفقرات | معامل R | الدلالة |
|---------------|---------|---------|---------|---------------|---------|---------|---------|
| المجال الاول  | فقرة ١  | .590*   | معنوية  | المجال الثالث | فقرة ١٧ | .584**  | معنوية  |
|               | فقرة ٢  | .623**  | معنوية  |               | فقرة ١٨ | .689**  | معنوية  |
|               | فقرة ٣  | .687**  | معنوية  |               | فقرة ١٩ | .661**  | معنوية  |
|               | فقرة ٤  | .672**  | معنوية  |               | فقرة ٢٠ | .559*   | معنوية  |
|               | فقرة ٥  | .663**  | معنوية  |               | فقرة ٢١ | .660**  | معنوية  |
|               | فقرة ٦  | .669**  | معنوية  |               | فقرة ٢٢ | .548*   | معنوية  |
|               | فقرة ٧  | .686**  | معنوية  |               | فقرة ٢٣ | .608**  | معنوية  |
|               | فقرة ٨  | .674**  | معنوية  |               | فقرة ٢٤ | .710**  | معنوية  |
| المجال الثاني | فقرة ٩  | .719**  | معنوية  |               | فقرة ٢٥ | .615**  | معنوية  |
|               | فقرة ١٠ | .723**  | معنوية  |               | فقرة ٢٦ | .657**  | معنوية  |
|               | فقرة ١١ | .728**  | معنوية  |               | فقرة ٢٧ | .598**  | معنوية  |
|               | فقرة ١٢ | .583**  | معنوية  |               | فقرة ٢٨ | .603**  | معنوية  |
|               | فقرة ١٣ | .728**  | معنوية  |               | فقرة ٢٩ | .677**  | معنوية  |
|               | فقرة ١٤ | .637**  | معنوية  |               | فقرة ٣٠ | .661**  | معنوية  |
|               | فقرة ١٥ | .717**  | معنوية  |               | فقرة ٣١ | .623**  | معنوية  |
|               | فقرة ١٦ | .786**  | معنوية  |               | فقرة ٣٢ | .653**  | معنوية  |

د - علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمجالات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق

الداخلي)

تحقق ذلك من خلال استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لأن ارتباطات المجالات الفرعية ببعضها البعض، وبالدرجة الكلية للمقياس هي قياسات أساسية للتجانس تساعد على تحديد مجال السلوك الذي نريد قياسه (Anastasi, 1976:155). اعتمد الباحثان (٤٠٠) استمارة، وأسفرت النتائج إلى أن

معاملات ارتباط درجة كل مجال بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والجدول

| المجالات | المجال الاول | المجال الثاني | المجال الثالث | المجال الرابع |
|----------|--------------|---------------|---------------|---------------|
|----------|--------------|---------------|---------------|---------------|

|               |   |         |         |         |
|---------------|---|---------|---------|---------|
| المجال الأول  | ١ | ٠.٧٤٤** | ٠.٧٨٩** | 0.601*  |
| المجال الثاني |   | ١       | ٠.٦٢٣*  | ٠.٧٨٦** |
| المجال الثالث |   |         | ١       | ٠.٦٢٥*  |
| المجال الرابع |   |         |         | ١       |

### الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس التنافر المعرفي

يعتقد المختصون بالمقياس النفسي ان من الضروري التحقق من بعض الخصائص القياسية في أعداد المقياس الذي يتم بناءه ايا كان الغرض من استخدامه مثل الصدق والثبات (علام ، ١٩٨٦ : ٢٠٩) ، ان المقياس الصادق هو الذي يقيس ما أعد لقياسه أو يحقق الغرض الذي أعد لأجله ، وأن المقياس الثابت هو المقياس الذي يقيس الدرجة بدقة مقبولة ( عودة ، ٢٠٠٢ : ٣٣٥ ) ان هذه الخصائص توفر الدقة والصلاحية لما يريد المقياس بمعرفته وقياسه. ( عبد الرحمن ، ١٩٨٣ : ١٥٩ ).

### أ - الصدق Validity .

فيها قادراً على تحقيق أهداف معينة ( Stanley & Hopkins, ١٠١ , p : 1972 ) وهناك أساليب عدة لتقدير صدق الأداة إذ يمكن الحصول على تقدير كمي أو كيفي للقياس (فرج ، ١٩٨٠ : ٣٦٠) وبهذا الصدد استعملت الباحثان عدة مؤشرات للصدق وهي :

#### ١- الصدق الظاهري Face Validity

يعد من الإجراءات المرغوبة في المراحل الأولى من اعداد المقياس ، وهذا النوع من الخصائص المهمة لبناء المقياس (ابوخطب وعثمان ، ١٩٧٩، ٨٩). يشير ايبل الى ان الصدق الظاهري من الوسائل المهمة التي يقدم فيها المقياس لمجموعة من المحكمين ليقدّموا تقرير بمدى ملائمة الفقرات للصفة المراد قياسها (العباس، ٢٠١٠، ١٠٥). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس التنافر المعرفي حيث عرض على مجموعة من الخبراء في ميدان علم النفس.

#### ٢- صدق البناء (Construct Validity)

هو ذلك النوع من الصدق الذي يبين العلاقة بين فقرات المقياس و الأساس النظري له (211"1994" moss) حيث يوصف بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق، لهذا يسمى احيانا بصدق المفهوم (Concept Validity) او التكوين الفرضي (Hypothetical Construct) (ربيع، ١٩٩٤، ٩٨). ولأنه يعتمد التحقق تجريبياً من تطابق خصائص المقياس مع درجات المقياس ، أن أساليب التحليل الإحصائي لفقرات تعتبر من أهم مؤشرات هذا النوع (مجيد ، ٢٠١٠، ٧). و تم التحقق من دلالات صدق البناء على وفق ما أشارت إليه ادبيات القياس النفسي خلال حساب القوة التمييزية (Disrimination Power) والاتساق الداخلي (Internal Consistency) متمثل بالارتباطات الاتية وهي:

١ ارتباط درجة الفقرة بالمجال

٢- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية

٣- ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس ويوفر هذا أحد مؤشرات صدق البناء. (Lindquist, 1951, 282) .

#### ب - مؤشرات الثبات

احد مؤشرات التعرف على دقة المقياس، واتساق فقراته في قياس ما نريد قياسه، اكدت مارنت ان الثبات يشير الى درجة استقرار الاختبار والتوازن بين اجزائه ، ويستخدم لمعرفة أخطاء المقياس والتقليل منها (الدليمي، ٢٠٠١، ١١٨).

استخرج الثبات لمقياس التنافر المعرفي بطريقتين :  
اعادة الاختبار : حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الافراد على الاختبار عند التطبيق ، وإعادة تطبيقه مرة أخرى بعد فترة زمينة على تطبيق الأول (الدليمي ، ٢٠٠١، ١١٩). تم الاعتماد على نتائج التطبيق الاستطلاعية بإعادة مقياس على عينة مكونة من طالب (١٥) وطالبة (١٥) يمثلون مدرسة ( قتيبة ) و مدرسة (ميسلون ) وبعد تفريغ النتائج واستخدام معامل الارتباط (بيرسون) للفرات بلغت نسبة الثبات ٠.٨٣٥ .  
الفاكرونباخ

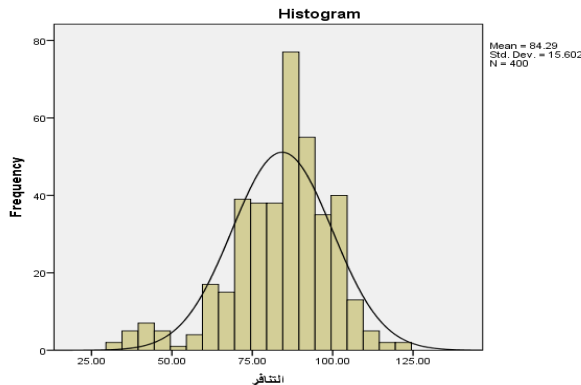
تم الاعتماد على نتائج التجربة الاستطلاعية الثانية لاستخراج ثبات المقياس اذا بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠.٨٨٣ .

### المؤشرات الإحصائية لمقياس التنافر المعرفي

استخرجت المؤشرات الإحصائية لمقياس التنافر المعرفي وجدول (٩) يوضح ذلك  
المؤشرات الإحصائية لمقياس التنافر المعرفي

| المؤشرات الإحصائية      | قيمتها   |
|-------------------------|----------|
| العينة                  | 400      |
| الوسط الحسابي           | 84.2875  |
| الوسيط                  | 87.0000  |
| الموالت                 | 103.00   |
| الانحراف المعياري       | 15.60219 |
| التباين                 | 243.428  |
| الالتواء                | -.783-   |
| الخطأ المعياري للالتواء | .122     |
| التفرطح                 | 1.131    |
| الخطأ المعياري للتفرطح  | .243     |
| المدي                   | 91.00    |
| اقل قيمة                | 32.00    |
| اعلى قيمة               | 123.00   |

يوضح الشكل (١٠) ان قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس التنافر المعرفي ، تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية، إذ تقترب درجات مقياس التنافر المعرفي وتكراراتها نسبيا نحو التوزيع الاعتدالي.



التوزيع الاعتدالي لفرات مقياس التنافر المعرفي

## عرض النتائج وتفسيرها

## ١- التعرف على التنافر المعرفي لدى طلبة الإعدادية

استخدم الباحثان لاجل ذلك، الاختار التائي لعينة واحدة بهدف معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرض للمقياس كما موضح في جدول (١١)

| المتغير               | عدد الافراد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي (*) | قيمة T   |               | الدلالة                   |
|-----------------------|-------------|---------------|-------------------|------------------|----------|---------------|---------------------------|
|                       |             |               |                   |                  | المحسوبة | الجدولية (**) |                           |
| مقياس التنافر المعرفي | ٤٠٠         | 84.287        | 15.602            | ٨٠               | ٥.٤٩٦    | ١.٩٦          | معنوي لصالح الوسط الحسابي |

القيمة الثانية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩)، يتضح من الجدول ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٥.٤٩٦)، اكبر من القيمة التائية المحسوبة البالغة (١.٩٦) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة، مما يعني ان طلبة الاعدادية لديهم مستوى تنافر معرفي. ويفسر الباحثان ذلك ان طالب الاعدادية بسبب تلقيه لكم هائل من المعلومات مما يضطره الى القيام بسلوكيات تخالف تفكيره بسبب الضغوطات التي تواجهه، او غيرها، حيث ان مواقف التنافر تزداد كلما زادت ثقافة الفرد وارتفاع مستوى تعليمه حسب نظرية (Festinger, 1957).

## ٢- الفرق وفق متغير الجنس ( الذكور والإناث

في مقياس التنافر المعرفي اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لعينة الذكور ( ٨٢.١٢٨٢ ) ، بينما المتوسط الحسابي لعينة الإناث هو (٨٦.٣٤١٥) والانحراف المعياري لعينة الذكور هو (١٥.٥٦٠٢٩) ،

بينما الانحراف المعياري لعينة الإناث هو (١٥.٤٠٠٢٣) ، وعند اختبار دلالة الفروق واستخدام الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين ظهرت النتيجة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ ان القيمة الثانية المحسوبة ( ١.٠٧٨ ) اكبر من القيمة الثانية الجدولية ( ١.٩٦ ) وبذلك لا يوجد فروق بين الذكور والاناث في التنافر المعرفي يرى الباحثان السبب في ذلك ان كلا من الذكور والاناث يعيشون في بيئة واحدة متشابهة في خصائصها التربوية والاجتماعية كذلك توجههم الديني .

## الاستنتاجات

ان طلبة الاعدادية لديهم مستوى تنافر معرفي مما يدل على عدم توازن بين معتقداتهم وسلوكياتهم.

لا يوجد فروق بين الذكور والاناث من حيث امتلاكهم للتنافر المعرفي

### التوصيات

١. إقامة ندوات تثقيفية ودورات لتقديم الإرشادات فيما يخص خصائصهم العقلية والجسدية والانفعالية، وتفاعلهم مع الآخرين ومع ذويهم .
٢. اعداد مناهج تساعد الطلبة على الاتساق المعرفي والفكري
٣. تشجيع الباحثين على البحث في موضوعات المختلفة للاستفادة من مميزات قياس التنافر المعرفي
٤. إثراء معلومات الطلبة في علم النفس والعلوم الاخرى ، إذ يمكن على أساسها التطرق إلى دراسات أخرى مكمله لهذه الدراسة.

### المقترحات

- اجراء دراسات مماثلة تتناول عينات مختلفة غير التي تناولها الباحثان  
إجراء دراسة تبحث في العلاقات بين التنافر المعرفي ومتغيرات نفسية وتربوية أخرى ،  
مثل السلوك التعاوني، الامن الفكري، تقدير الذات لدى طلبة الجامعة.

### المصادر العربية

- الجبوري، كاظم جبر، (١٩٩١): اثر التناشز الادراكي على تغيراتجاهات الطلبة نحو الآخرين على وفق أساليب المعاملة الوالدية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق
- الزوبعي، عبد الجليل، وآخرون، (١٩٨١): القياس والتقويم في العلوم التربوية والنفسية، مطبعة دار الحكمة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق
- عبد الرحمن سعد، (١٩٨٣): القياس النفسي، النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، دار الفكر القاهرة، مصر
- علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٦): تطورات معاصرة في القياس النفسي، مطابع المقياس التجارية ، الكويت.
- سلامة، ثريا عبد الحميد واثار احمد غباري (٢٠١٦): التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية، المجلة الاردنية في العلوم التربوية مجلد ١٢ العدد ١. الأردن
- شوكت رنا رفعت (٢٠١٦): التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الاساسية المجلد ٢٢. العدد ٩٣ العراق
- العظمت، عمر عطا الله علي، وعدنان يوسف محمود العتوم (٢٠١٨) التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية المجلد السابع العدد ٢٢
- قطامي يوسف (٢٠١٢) نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، عمان
- الكنان، ممدوح (٢٠٠٧) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم السلوكية والاجتماعية، ط ٣. دار الفكر العربي القاهرة، مصر
- كوافحة تيسير مفلح (٢٠١٠) القياس والتقويم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة دار المسيرة.
- الكبسي كامل ثامر وعبد الرحمن، أنور حسن ، مهمات الجامعة في بناء مجتمع ما بعد الحرب . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، العدد ١٩ ، ١٩٩١.
- عودة، احمد سلمان، (٢٠٠٢): القياس والتقويم في العملية التدريسية، الطبعة الثالثة،

- دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع اربد الأردن
- ربيع محمد، شحاته ( ١٩٩٤ ) : قياس الشخصية .دار المعرفة القاهرة مصر
  - الكنانى، ممدوح (٢٠٠٧) : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم السلوكية والاجتماعية ط ٣ ، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
  - عباس، محمد خليل ،نوفل، محمد بكر، العبيسي، محمد مصطفى ابو ،عواد فريال محمد (٢٠١٤) مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الخامسة ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان الاردن.
- المصادر الأجنبية**

- Little john& foss.k.a(2005). Theories of human communication, 8 th ed, belment.ca: Thomson/ wadsworth.
- -Festinger, L. (1962) A The roy of cognitive dissonance. Stanford. calif; Stanford University Press.
- Freedman, J.L, etel. (1978). Social Psychology 3ed, Pretice-Hall, inc. Englandwood cliffs. New Jersey.
- Schellenberg J.A, (1970) "An Introduction to Social Psychology" Random House. New York.
- Ebel, R., L., (1972): Essentials of educational measurement, 2nd ed, New Jersey, Prentice-Hill.
- Anastasi, A. (1976): Psychology Teasting, Macmillan, Now York
- Moss,P.(1994) Can There Be Validity Without Reliability ? Educational
- Lindquist,
- C.A, (1951): Academic Achievement,Cognitive Measurement, Cognitive Processes.,Eric,Bibliography,ED226461
- Baron R. and Byrne D, (1979). Exploring social psychology. Allyn and Bacon . Inc. Boston.
- Freedman, J.L, etel. (1978). Social Psychology 3ed, Pretice-Hall. inc. Englandwood cliffs. New Jersey.
- McDavid J.W and Harari (1968). Social Psychology Individuals, Groups Societes. Harper & Row, Publishing. New York.
- -Myers D.G (1988). Social Psychology McGraw-Hill Book Co. (2nd) New York.
- Festinger, L., A theory of cognitive dissonance, Stanford, CA: Stanford University Press, 1957.



### التفكير الشمولي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات

سعد ميري كاظم

جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم، قسم الرياضيات

[saad.merry2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:saad.merry2103m@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 التعرف الى مستوى التفكير الشمولي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات، حيث اختار الباحثان المنهج الوصفي، وكان مجتمع البحث هم طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية القادسية/ المركز والبالغ عددهن (٤١٩٧) طالبة. حيث بلغت عينة البحث (٢١٦) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي موزعات على اربع مدارس. ومن أجل تحقيق هدف البحث وفرضيته، قام الباحثان ببناء

اختبار يقيس مستوى التفكير الشمولي لديهن وتكون بصورته النهائية من (٣١) فقرة بواقع (٢٢) فقرة من النوع الموضوعي و(٩) فقرات مقالية. وبعد تطبيقه على العينات الاستطلاعية الاولى والثانية، تم اجراء التحليلات الاحصائية والخصائص السيكمترية للاختبار، ومن ثم تم تطبيقه على العينة الاساسية للبحث. وأظهرت النتائج امتلاك طالبات الصف الخامس العلمي للتفكير الشمولي، وعلى غرار النتائج وضع الباحثان مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات للاستفادة منها في مجال التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التفكير الشمولي، طالبات، المرحلة الاعدادية، الصف الخامس العلمي، الرياضيات.

### **Holistic Thinking of Fifth Grade Scientific Female Students in Mathematics**

#### **Abstract**

The aim of the research is to identify the level of holistic thinking among fifth-grade female students in mathematics, where the researchers chose the descriptive approach. The research sample was (216) female students from the fifth scientific grade distributed to four schools. In order to achieve the aim of the research and its hypothesis, the two researchers built a test that measures their level of comprehensive thinking, and its final form consisted of (31) items, with (22) items of objective type and (9) essay items. After applying it to the first and second exploratory samples, the statistical analyzes and psychometric characteristics of the test were conducted, and then it was applied to the main sample of the research. The results showed that the fifth grade female students possess holistic thinking, and similar to the results, the researchers developed a set of conclusions, recommendations and proposals to benefit from them in the field of education.

**Keywords:** Thinking, Holistic Thinking, Female Students, Secondary School, Fifth Scientific Grade, Mathematics.

#### **مشكلة البحث:**

في الوقت الذي تهتم الكثير من البلدان في تطوير التعليم والتعلم، نرى أن اغلب المدرسين والطلبة يتجهون نحو الحفظ والاستظهار، دون التركيز على المعنى الحقيقي التي ترمى اليه موضوعات مادة الرياضيات (Jawad & et al, ٢٠٢١)، ومن المؤسف أن نرى طلبتنا يسعون فقط وراء النجاح في الامتحان وحصولهم على الدرجات التي تؤهلهم باجتيازها، وجل اهتمامهم هو الدرجات العليا وليس في أذهانهم غير ذلك (Majeed et al, ٢٠٢٣)، وحيث أن التفكير الشمولي من مفاتيح التفكير العشرين الأساسية في القرن الحادي والعشرين ويمثل مرتكزا أساسيا في العملية التعليمية وأهدافها بشكل عام لجميع المراحل الدراسية ولاسيما

المرحلة الاعدادية كونها مرحلة دراسية مهمة وكونه يعزز مهارات التفكير العليا بشكل خاص ويهتم به الباحثين لتوضيح تأثيره وتوظيف استراتيجيات وطرائق تدريس تنميه وتناسبه. لذا تحدد مشكلة البحث عن طريق الاجابة عن السؤال الاتي:- "ما مدى امتلاك طالبات الصف الخامس العلمي للتفكير الشمولي في مادة الرياضيات؟"

#### أهمية البحث:

١- توجيه القائمين على بناء مناهج الرياضيات نحو ضرورة تضمين مهارات التفكير الشمولي، وتنميتها بالاعتماد على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ( Hassan et al, 2023)، (Majid, 2023)، (٢٠١٨).

٢- التأكيد بالعمل على إعداد وتوفير البيئة التعليمية المناسبة لإنماء مهارات التفكير الشمولي في المؤسسات التعليمية ( Hasan & Faris, 2022)، (Majeed, 2022)، (٢٠١٩).

٣- التأكد من امتلاك طالبات المرحلة الاعدادية في المديرية العامة لتربية القادسية للتفكير الشمولي، وتقديم اختبار لقياسه إلى المتخصصين والباحثين في مادة الرياضيات. ( Hassan, Al-Uqabi, & Al-Kazemi, 2023)، (٢٠١٧).

٤- أهمية تنمية مهارات التفكير المتنوعة لدى طالبات المرحلة الاعدادية خاصة الشمولي لأنه من متطلبات وسمات القرن الحادي والعشرين (Hassan, 2022)، (Majeed, 2022)، (٢٠١٧).

٥- ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الرياضيات (بحسب علم الباحثين) على الرغم من أهميته.

**فرضية البحث:-** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الأداء الحقيقي والمتوسط الفرضي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في اختبار التفكير الشمولي.

**هدف البحث:-** قياس التفكير الشمولي لطالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات.

#### حدود البحث :

- طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس التابعة لمحافظة القادسية/ المركز للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

- التفكير الشمولي ويشمل (حل المشكلات – التنظيم – التقويم – ادراك العلاقات – التخيل – توليد الأفكار الابداعية – التنبؤ والتوقع).

#### مصطلحات البحث:

##### التفكير:

عرفه (معمار، ٢٠٠٦) بأنه "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة" (معمار، ٢٠٠٦، ص١٨).

التفكير الشمولي : عرفه كل من

١- (Hassard, 2000) بأنه "القدرة التي يمتلكها الفرد للتفكير بصورة شمولية كلية

لوصول الى إدراك الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، أي طريقة الفرد في التعامل مع المشكلات بصورة كلية متجاوزاً التفصيلات لإيجاد الحلول المناسبة لها" (Hassard, 2000, p. ١٩).

٢- (الطائي، ٢٠١٧) بأنه "طريقة التفكير المفضلة التي يتبعها الفرد من أجل التوصل إلى نتائج نهائية بصورة عامة (شمولية) دون الخوض في التفاصيل" (الطائي، ٢٠١٧، ص. ١٠٠).

### خلفية نظرية

#### التفكير

لاقى موضوع التفكير اهتمام العديد من الباحثين والمربين، ويعد من بين أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجالات التعليم جميعاً، إذ أهتمت المدارس الفلسفية، والفكرية، والتربوية بتنمية الفكر، والتفكير؛ لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات، والمشكلات التي يتعرض لها في شتى مجالات الحياة، سواء كانت اجتماعية، أو تربوية، أو فكرية، لذا يعد التفكير أساس المهارات التعليمية جميعها، فلا يمكن أن نتعلم مهارات فرعية من غير تفكير، ولا يمكن أن نتعلم تفكير من غير مهاراته الأساسية (زاير وآخرون، ٢٠١٩، ص. ٥).

فالتفكير بمعناه الشمولي الواسع يعد عملية بحث عن معنى في الموقف، أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً، وغامضاً في حين آخر، والتفكير بحد ذاته مُعقد يشمل على مجموعة من العمليات الأخرى، مثل الموازنة، والتنظيم، والتحليل، والتجريد، والتركيب، والاستدلال، وغيرها (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ص. ٢٤).

إذ يرى (Sternberg, ١٩٩٤) أن أسلوب التفكير هي من الطرائق المفضلة في التفكير عند الأداء، وهو ليس قدرة، وإنما تفضيل: أي أنه اتجاه الفرد وميله، فهو يتوسط بين الشخصية والقدرات العقلية (Sternberg, 1994, p. ٤٠).

إذن يعد التفكير الشمولي أسلوب لحل المشكلات، ويشمل البعد المعرفي كونه مظهر من مظاهر الاستدلال وحل المشكلات. والبعد العاطفي كونه يتأثر باتجاه ميل الفرد وكيفية شعوره نحو المهمة، وهو تفضيل الفرد للأساليب (نوفل وفريال، ٢٠١٢، ص. ١٢٣) و (Majeed, 2017, p. ١٣٨١).

#### التفكير الشمولي:

التفكير الشمولي يمثل أحد أهم أنواع التفكير وهو قدرة معرفية تركز على إدراك الموقف بشكل عام والتعامل مع العموميات دون البحث في التفاصيل والجزئيات (Sternberg, 1993, p. ١٢٠). وينظر له على أنه قدرة الفرد على التفكير بصورة شاملة كلية، لإدراك الحل المناسب للمشكلة التي تواجهه (Hassard, 1997, p. ٢).

#### سمات الفرد ذو التفكير الشمولي:

ذكر Guilford أن الفرد ذو التفكير الشمولي، يتصف بالبعد، والاتساع، ويتصف نشاطه العقلي بالضبط، والتطور مع القدرة، والانسجام، مع الموضوع الذي يتعرض له وجدانياً. إذ أنه:

١- يتعامل مع المواقف بصورة مجموعة شاملة.  
٢- يجب العمل التعاوني مع الناس في مجموعات، وينسج مع أنماط، وحالات مزاجية مختلفة  
مجموع.

٣- يعيش في بيئة تملؤها المثيرات الحركية.  
٥- يترك الجزئيات، والتفاصيل، ولا يخوض فيها.  
٦ - يمتلك القدرة على معالجة المعلومات، وتعدد الخبرات.  
٧- يتمكن بالاتصال بالآلاف الأشخاص.(حمود، ٢٠٠٨، ص. ٤٧)  
إن الأفراد ذوي التفكير الشمولي لا يعيرون الاهتمام بالتفاصيل في أثناء بحثهم لمعالجة المشكلات التي تواجههم، إنما يعتمدون العموميات ويكونون مرحين وذات سرعة في التأقلم مع المحيط الاجتماعي الذي ينتمون اليه (Berenfeld, 1992, p. ١٥٧). لذلك نجد أن الصفات التي يتصف بها الفرد ذو التفكير الشمولي هو الرغبة في العمل مع الجماعة والابتعاد عن الأعمال الفردية والميل إلى العموميات (الحلفي، ٢٠٢٠، ص. ١٨١).  
حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التفكير الشمولي يحتاجون بشكل اساسي إلى عملية التنظيم لتحديد الأجزاء وبناء العناصر وأنهم يميلون إلى أدراك الموقف كـ"مما يحتم تنمية قدرات التفكير لدى الأفراد بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة حتى يتمكنوا من النجاح في محيطهم الاجتماعي (Hassard, 1992, p. ٢٢).

التفكير الشمولي وأهميته في البيئة التعليمية  
١- توفير البيئة الصفية اللازمة وتهيئتها لنجاح عملية التفكير (تكيف البيئة).  
٢- الأخذ بأراء الطلبة، والاستماع لهم؛ ليرفع من مفهومهم عن ذاتهم ولإظهار الثقة بقدرات الطلبة واحترامهم لهم، واتاحة الفرصة لهم للكشف عن أفكارهم الذي يشجعهم على اتخاذ القرار في طرق تفكيرهم مما يجعلهم من متلقين السالبيين الى مشاركين فاعلين .  
٣- مراعاة الفروق الفردية واحترامها بين الطلبة، إذ توجد فروق بينهم من حيث وظيفة كل فئة، فالطلبة ليس كلهم بالمستوى نفسه فيهم القوي، والضعيف، و المتوسط، والمعاق .  
٤- ايضاح رسالة المدرسة التربوية، واستراتيجياتها في العمل والتي تعبر عن رؤية مشتركة لأهدافها بحيث يشارك الجميع في بلورتها الذي يحفز الطلبة على التعلم، ويضمن مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية .  
(سعادة، ٢٠٠٣، ص. ٦٨)

#### منهجية واجراءات البحث:

منهج البحث:- اعتمد الباحثان في بحثهما الحالي منهج البحث الوصفي، للتأكد على وصف وتحليل الحالة المدروسة (Hassan) (Majeed, 2018، ٢٠٢٠).  
مجتمع البحث :- هم طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس التابعة لمديرية تربية القادسية / المركز للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) واللواتي بلغ عددهن (٤١٧٩) طالبة.  
عينة البحث:- بلغت (٢١٦) طالبة واللواتي تم اختيارهن عشوائياً.  
أداة البحث:- بناء اختبار للتفكير الشمولي بعدة خطوات كما يأتي:-  
-تحديد هدف الاختبار: إذ يهدف الى قياس مستوى التفكير الشمولي لدى طالبات الصف

## الخامس العلمي.

-تحديد مفهوم التفكير الشمولي ومهاراته: إذ حدد الباحثين سبعة مهارات، حسب تصنيف (Hssard، ٢٠٠٠) كونها ملائمة لعينة البحث ( طالبات الصف الخامس العلمي).

-صياغة فقرات اختبار التفكير الشمولي وفقا لمهاراته المحددة: تم صوغ فقرات الاختبار لكل مهارة، بشكل يتلاءم مع التعريف النظري لكل مهارة، وأيضاً مع مستويات طالبات الصف الخامس العلمي وقدراتهم العقلية، إذ تألف الاختبار من (٣٣) فقرة منها (٢٤) فقرة من النوع الموضوعي والباقي فقرات مقالية.

-عرض مهارات التفكير الشمولي مع الفقرات التي تقيسها على المحكمين: تأكيداً على صحة صوغ الفقرات وصلاحتها لقياس التفكير الشمولي لدى طالبات الصف الخامس العلمي عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والحكمين، وبعد الاطلاع على الملاحظات والآراء و توجيهات المحكمين والأخذ بها، حيث نالت جميع الفقرات نسبة إتفاق تجاوزت (٨٠%) من الآراء، مع تعديل بسيط في صياغة بعض الفقرات وأصبح الاختبار بصيغته النهائية.

-إعداد تعليمات الإختبار: وضع الباحثين تعليمات الإجابة، تعليمات التصحيح.

-عينة المعلومات وعينة التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير الشمولي:

-عينة المعلومات (التطبيق الاستطلاعي الاول): طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية الأولى والتي بلغت (٢٥) طالبة من الصف الخامس العلمي وتبين أن فقرات الاختبار واضحة كذلك حدد الوقت اللازم للإجابة وكان (٩٠) دقيقة.

-عينة التحليل الإحصائي (التطبيق الاستطلاعي الثاني): طبق أحد الباحثين اختبار التفكير الشمولي على العينة الاستطلاعية الثانية والتي بلغت (٥٠) طالبة من الصف الخامس العلمي في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية/ المركز.

-التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على عينة التحليل الإحصائي (العينة الاستطلاعية الثانية)، تم تصحيح الاجابات، ومن ثم تم حساب معامل التمييز وكانت جميعها مقبولة ماعدا فقرتين (٢،١٠)، ومعاملات الصعوبة والسهولة وكانت تتراوح بين (٠.٠٧-٠.١٥). أما فعالية البدائل كانت جميعها مقبولة.

-صدق الإختبار: للتحقق من صدق اختبار التفكير الشمولي أستعمل نوعين من الصدق هما: -الصدق الظاهري: إذ عرض الباحثين فقرات الاختبار على عدد من المختصين المحكمين في الرياضيات وطرائق تدريسها، وتم قبول جميع الفقرات بعد تعديل في صياغة بعض الفقرات بنسبة اتفاق تجاوزت (٨٠%).

-صدق البناء: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وذلك عن طريق ايجاد العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل من: (معامل ارتباط درجة كل فقرة ودرجات المهارة التابعة لها، درجات كل مهارة ودرجات الاختبار الكلي، درجات كل فقرة ودرجات الاختبار الكلي)، وتبين جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا وهي مؤشرات جيدة على صدق البناء.

-ثبات اختبار التفكير الشمولي: تم ايجاد قيمة معامل الثبات لفقرات الاختبار الذي تم تطبيقه على عينة التحليل الإحصائي (التطبيق الاستطلاعي):

-حسب (الفكرونباخ) للفقرات الموضوعية والمقالية، إذ بلغت قيمة معامل ثبات فقرات الاختبار (٠.٨٣٢) وتعد قيمة جيدة.

-ثبات التصحيح : من أجل استخراج ثبات التصحيح للفقرات الاختبارية المقالية تم اتباع اسلوبين، الثبات عبر الزمن حيث كان معامل الارتباط (٠.٩٧). والثبات بين تصحيح الباحثين ومصصح آخر إذ بلغ (٠.٦٤) وهي نسبة جيدة أيضا.  
وبذلك أصبح اختبار التفكير الشمولي جاهزا بصيغته النهائية (٣١) فقرة للتطبيق على العينة الاساسية للبحث الحالي والبالغة (٢١٦) طالبة.

### عرض النتائج وتفسيرها:

لمعرفة النتائج المتعلقة بالتفكير الشمولي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات تم اختبار صحة الفرضية الصفرية الآتية: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات الأداء الحقيقي والمتوسط الفرضي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في اختبار التفكير الشمولي ".  
من ملاحظة الدرجات التي حصل عليها طلبة عينة البحث الذين يمثلون مجتمع طالبات الصف الخامس العلمي في المديرية العامة لتربية القادسية/ المركز. بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات (٥٠.٣٣٣) درجة من أصل (٨٢) درجة أي ما يعادل (٣٨.٦١%). وبمقارنة المتوسط الحسابي للأداء الحقيقي للطالبات مع المتوسط الفرضي (٤١) نلاحظ أن الاداء الحقيقي يزيد عن الاداء الفرضي وهذا يعني أن طالبات الصف الخامس العلمي يمتلكون تفكيراً شمولياً. وللتأكد اعتمد الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة مستقلة وكانت قيمة "t" المحسوبة (٤.٦٨٧) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهو اصغر من مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة ولصالح المتوسط الحقيقي، وجدول ( ١ ) يوضح ذلك.

### جدول ( ١ )

نتائج الاختبار التائي لقياس الفرق بين متوسط الاداء الحقيقي والفرضي لدى عينة البحث

| المجموعة | المتوسط للدرجات | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | اختبار t-test |       |
|----------|-----------------|-------------------|----------------|---------------|-------|
|          |                 |                   |                | sig           | t     |
| الحقيقي  | 50.333          | 5.478             | 0.373          | 0.000         | 4.678 |
| الفرضي   | 41              |                   |                |               |       |

أظهرت النتائج الاحصائية امتلاك عينة البحث (طالبات الصف الخامس العلمي) للتفكير الشمولي وقد يعزى السبب هو ما تتضمنه محتوى مناهج الرياضيات الحديثة في المرحلة الاعدادية/ الصف الخامس العلمي والمراحل السابقة على موضوعات والتي من شأنها تنمي التفكير الشمولي، واحتوائها أيضاً على الكم الهائل من التمرينات والاسئلة والمسائل الحياتية التي تحتوي على أفكار مختلفة والتي تجعل الطلبة متشوقين لحلها.

### ثانياً: الاستنتاجات:

١- امتلاك طالبات الصف الخامس العلمي التفكير الشمولي في مادة الرياضيات.

### ثالثاً: التوصيات:

١- اعتماد استراتيجيات تدريسية من قبل المدرسين والقائمين على العملية التعليمية التي تعمل على تنمية التفكير الشمولي لدى الطلبة.

٢- تعديل مقررات الرياضيات التي تُدرّس في كليات التربية، بشكل يواكب متطلبات العصر وبما يعمل على تنمية القدرات العقلية للطلبة والمدرسين سواء.

#### رابعاً : المقترحات:

- ١- إجراء دراسة مماثلة للمرحلة الاعدادية في المحافظات الاخرى ومقارنة النتائج.
- ٢- اجراء دراسات تجريبية باتباع الاستراتيجيات، وطرائق التدريس الحديثة التي تعمل على تنمية التفكير الشمولي للطلبة ولكافة المراحل الدراسية.

#### المصادر:

- الحلفي، انتصار عودة (٢٠٢٠)، التفكير الشمولي، ط١، بغداد، مكتب الأمير.
- حمود، مثنى فلهي (٢٠٠٨): التفكير الشمولي وعلاقته بتوليد الافكار لدى طلبة الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة )، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- زاير، سعد علي وداخل، سماء تركي وفاضل، اسراء (٢٠١٩)، التفكير ومهاراته التعليمية (رؤية نظرية تطبيقية)، ط١، بغداد: نور الحسن.
- سعادة، جودت احمد (٢٠٠٣)، تدريس مهارات التفكير، ط١، عمان: دار الشرق.
- الطائي، مريم مهذول (٢٠١٧)، الدماغ والتعلم والتفكير، ط١، عمان: دار الشروق.
- عبدالعزيز، سعيد (٢٠٠٩)، تعليم التفكير ومهاراته، ط١، عمان: دار الثقافة.
- معمار، صلاح صالح (٢٠٠٦)، علم التفكير، ط١، عمان: ديبونو.
- Al-Uqabi, A. Kh. J.; Al-Kazemi, H. M. J. ( 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.
- Berenfeld, B. (1992). Introducing telecomputing to soviet schools. In R. F. Tinker & P. M. Kapisovsky (Eds.), Prospects for educational telecomputing: Selected readings (pp. 157-166). Cambridge, MA: Technical Education Research Centers.
- Hasan, I. F., Faris, E. J. ( 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), pp.301-322.
- 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.



- 
- 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.
  - Hassan, A. Kh., 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 (iJET), 18(07), pp. pp. 103–115. doi: 10.3991/ijet.v18i07.39263.
  - Hassard, J. (1997), “Teaching Students to Think Globally”, Journal of Humanistic Psychology, 37(1), pp. 24-63.
  - Hassard, J. (1992), Minds on science: The art of teaching middle and high school science, New york: Harper Collins.
  - Hassan, B. (2020): The Relationship Between Conceptual Knowledge and Procedural Knowledge among Students of the Mathematics Department at the Faculty of Education for Pure Science/ Ibn Al-Haitham. International Journal of Innovation, Creativity and Change (IJICC), 12(4), 333-346.
  - Hassard, J. (2000): Images of Time in work and Organization. In the New Sociology of Work, Ed. K Grint, London: Polity, eScholar ID: 123270.
  - Jawad, L. F.; Majeed, B. H.; 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.
  - Majeed, BH (2017). The Conceptual Mathematical Knowledge and Analytical Thinking for the First Sage Students at Math Sciences Department, Faculty of Education for Pure Sciences, IBN Alhaithem, University of Baghdad, International Journal of Science and Research (IJSR), 6(12),

pp. 1379-1392.

- 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 (iJET), 17(24), pp. pp. 208–218. doi: 10.3991/ijet.v17i24.35979.
- 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.
- Sternberg, R. J.; & Gvigorenko, F. (1993), Thinking and the Gifted, Rocper, Review, Vol. 166 Cambridge University Press.
- Hassan, B (2017). The Conceptual Mathematical knowledge and Analytical Thinking for the First Stage Students at Math Sciences Department, Faculty of Education for Pure Sciences, IBN Al-Haithem, University of Baghdad. International Journal of Science and Research (IJSR), 6(12), 1379-1392.

### التفكير الفراغي لطلبة الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات

سلام كاظم عناد

البريد الالكتروني: [salam1987ro@gmail.com](mailto:salam1987ro@gmail.com)

أ.د. لينا فؤاد جواد

جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الصرفة - ابن الهيثم

البريد الالكتروني: [lina.f.j@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:lina.f.j@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

### المستخلص :

هدف البحث قياس التفكير الفراغي لطلبة الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات ، اعتماد الباحثان منهج البحث الوصفي ، بعد ان تم تحديد مجتمع البحث والذي يمثل طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية التابعة الى المديرية العامة لتربية كربلاء / المركز للعام الدراسي (2023-2022) . بلغ عددهم (381) طالب وطالبة بواقع (156) طالبا و (225) طالبة ، ولتحقيق اهداف البحث وفرضياته تطلب ذلك بناء اختبار التفكير الفراغي لغرض جمع البيانات الخاصة بالبحث والذي اعده الباحثان بصيغته النهائية من ( ٢٣ ) فقرة .

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية اولى وثانية للتحقق من وضوح فقرات الاختبار وتحديد زمنه وأجراء التحليلات الاحصائية المناسبة، والتأكد الخصائص السايكومترية ، وبعدها

تم اعتماد الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل نتائج تطبيق الاختبار على العينة الاساسية ،  
واشارت النتائج ان طلبة عينة البحث لا يمتلكون التفكير الفراغي.

**spatial thinking of students of the fourth scientific grade in  
mathematics  
salam kazim einad**

**Abstract:**

The aim of the research is to measure the spatial thinking of students of the fourth scientific grade in mathematics. The researchers adopted the descriptive research approach, after the research community was identified, which represents students of the fourth scientific grade in government preparatory and secondary schools affiliated to the General Directorate of Education of Karbala / Center for the academic year (2022). -2023), their number reached (381) male and female students, by (156) male and (225) female students, and to achieve the objectives of the research and its hypotheses, this required building a cognitive thinking test for the purpose of collecting data for the research, which was prepared by the researchers in its final form of (23) paragraphs.

The test was applied on a first and second reconnaissance sample to verify the clarity of the test items, determine its time, conduct the appropriate statistical analyzes, and verify the psychometric characteristics, and then the appropriate statistical methods were adopted to analyze the results of the application of the test on the basic sample. The results are that the students of the research sample do not have lateral thinking.

**الفصل الأول: التعريف بالبحث:**

**اولا: مشكلة البحث The Problem of Research**

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال استشعار الباحث بما لديه من الخبرة في مجال التدريس لثلاثة عشر عاما وتواصله الدائم والمستمر مع طلبته ، ويتأكد من بعض مشرفي ومدرسي الرياضيات ، ونظراً لأهمية التفكير الفراغي في تعليم الرياضيات بشكل عام، أكدت معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM ، ٢٠٠٠) على أهمية تنمية مهارات التفكير بما في ذلك مهارة التفكير الفراغي، واعتبرتها أحد المحاور الهامة التي تبناها المجلس كهدف تعليمي في جميع مستويات ومراحل التعليم ، كما أكدت على الإدراك الهندسي المكاني في تعليم الرياضيات، وأهمية عرض الرياضيات بصورة بصرية لمساعدة الطلاب على إدراك الصلة بين الرياضيات والفن المرئي، والشعور بالأشكال والفراغ، وتنمية ما يرتبط بها من عمليات التصور والتمثيل والتبليط والإسقاط والتحويلات الهندسية (الانعكاس والدوران

والإزاحة) وغيرها.

ولاحظ الباحث صعوبة فهم الطلبة لمادة الرياضيات وعدم استيعابها بالشكل المطلوب فهناك الكثير من الطلبة يواجهون صعوبة في توظيف المعرفة القائمة على الفراغ ، التي تشمل المفاهيم المعقدة ، لان الواقع التدريسي للرياضيات داخل الفصول المدرسية تدرس المفاهيم العلمية بطريقة تتطلب من الطلبة تفكيراً مجرداً ، وهذا يشكل لهم صعوبة في اكتسابهم للمفاهيم، وبالتالي بناء المعرفة العلمية ، فالمناهج وطرائق التدريس المتبعة في المدارس إلى يومنا هذا ما زالت لا تستطيع تنمية القدرات الرياضية بشكل صحيح مثل قدرة الطالب على حل المسائل الرياضية، ناهيك عن القدرات المهارية الأخرى ، كقدرة الطالب على التصور الفراغي.

وعليه تحدد مشكله البحث من خلال الاجابة عن السؤال التالي :

ما مدى امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي للتفكير الفراغي في مادة الرياضيات ؟

### ثانياً : أهمية البحث The Importance of Research :-

يؤدي التفكير الفراغي دوراً مهماً في مجال الهندسة والقياس وحل المشكلات فنحن نحتاج إلى التنقل في العالم من خلال ثلاثة أبعاد، ونحن بحاجة إلى التفكير الفراغي في مجال التكنولوجيا والرياضيات والعلوم الأخرى إذ نحتاج في تلك المجالات إلى وجود مهارات فراغية قوية للتمكن منها إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن التفكير الفراغي بإمكانه أن يتنبأ بإمكانية النجاح في تلك المجالات كما يلعب دوراً مهماً في العديد من الفنون (Bruce ٢٠١٤, p.2 – 3). ( Al-Aqabi & Kadhimi, 2023 ) ويعتبر التفكير الفراغي أحد المهارات الإدراكية المهمة للفرد التي كثيراً ما يستخدمها في ممارسة نشاطاته اليومية، وقد أشار إليه تقرير المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2006) إلى أنه مهارات أساسية يمكن تعلمها، وتدريبها لجميع الطلبة لرفع معرفتهم العلمية ، إلا أن هناك الكثير من الطلبة يواجهون صعوبة في توظيف المعرفة القائمة على الفراغ، التي تشمل المفاهيم المعقدة، وفي بعض المدارس العربية تدرس المفاهيم العلمية بطريقة تتطلب من الطلبة تفكيراً مجرداً، وهذا يشكل لهم صعوبة في اكتسابهم للمفاهيم، وبالتالي بناء المعرفة العلمية (خطابية والشرمان، ٢٠١٥، ص. ٣٣). ( al,2021) et

( Jawad

### الأهمية النظرية :-

- ١- يعد هذا البحث الاول في العراق (على حد علم الباحث) الذي يبحث التفكير الفراغي في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
- ٢- موضوع التفكير الفراغي له اهمية في المجال التربوي والتعليمي لما فيه من اساسيات التعلم الناجح .
- ٣- تعد اضافة جديدة ومن الموضوعات المهمة للمكتبات العلمية والتربوية في العراق يستفاد منها الباحثين والطلبة.
- ٤- يعد اضافة علمية في تعليم الرياضيات، ولاسيما في مجال التفكير الفراغي.

### الأهمية التطبيقية :-

- ١- تزويد المجال البحثي باختبار والتفكير الفراغي لمادة الرياضيات للصف الرابع العلمي، والذي يتمتع بخصائص السايكومترية ، ليستفيد مدرسي الرياضيات من إعداد اختباراتهم

للطلبة بالطريقة ذاتها والابتعاد عن الاختبار التحصيلي التقليدي.

٢- يعطي هذه البحث تغذية راجعة لمعدي البرامج التدريبية بالتركيز على دورات تعمل على تنمية التفكير الفراغي .

#### ثالثا: هدف البحث The Aime of Research :

معرفة التفكير الفراغي عند طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات .

#### رابعا: فرضيات البحث Hypothesis of Research :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الاداء الحقيقي والفرضي لدى طلبة عينة البحث في اختبار التفكير الفراغي .

$$H_0 : \overline{X_1} = \overline{X_2}$$

$$H_1 : \overline{X_1} \neq \overline{X_2}$$

#### خامسا: حدود البحث Limits of Research :

١. طلبة الصف الرابع العلمي في محافظة كربلاء المقدسة / المركز
٢. كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي ، ط ١٣ ، ٢٠٢١ م ، والمقرر تدريسه من قبل وزارة التربية .
٣. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣) .
٤. مهارات التفكير الفراغي: ( مهارة الوصف اللفظي للأشكال ، مهارة المضاهاة بين المجسم والشبكة المكونة له ، مهارة التصور الفراغي ، الذاكرة الفراغية ، مهارة تمثيل الأشكال ، مهارة الإنشاء والتكوين ، التدوير العقلي )

#### سادسا: مصطلحات البحث Definitions of the Terms :

عرفه (بدوي، ٢٠٠٨) بأنه " مجموعة من المعالجات الذهنية والممارسات العلمية التي يقوم بها الطالب لحل موقف مشكلة، مرتبط بالأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد في الفراغ، وتتمثل هذه المعالجات في القدرة على القيام بعمليات التصور الذهني والمضاهاة والمقارنة والتمييز والوصف والتدوير العقلي والإنشاء والتركيب والتمثيل للأشكال المسطحة والمجسمة " (بدوي، ٢٠٠٨، ص١٥٠) ( Hassan, ٢٠١٨).

ويعرف الباحث التفكير الفراغي اجرائياً بأنه : مجموعة من المعالجات الذهنية التي يقوم بها طلبة الصف الرابع العلمي بمهارته السبعة وهي ( مهارة الوصف اللفظي للأشكال ، مهارة المضاهاة بين الجسم والشبكة مهارة التصور الفراغي ، الذاكرة الفراغية ، مهارة تمثيل الاشكال ، مهارة الإنشاء والتكوين ، مهارة التدوير العقلي) لحل مشكلة ما مرتبطة بالأشكال الثنائية وثلاثية الأبعاد مقاسه بالدرجة الكلية في اختبار التفكير الفراغي المعد لهذا الغرض.

#### الفصل الثاني - خلفية نظرية ودراسات سابقة:

##### التطور التاريخي لمفهوم التفكير الفراغي

هنالك آراء جديرة بالذكر لعلماء وضعوا نقاطا رئيسية للقدرات الفراغية ومن هؤلاء العلماء (ثورندايك ) الذي يعد أول من حاول تحديد مفهوم القدرات الفراغية في عام (1921) إذ مهد الطريق إلى البحث في مجال التفكير الفراغي وذلك من خلال تعريفه (للذكاء الميكانيكي) على إنه القدرة على تصور العلاقات بين الأشياء وفهم كيفية عمل العالم (فيزيائيا) (١٤٢ -

( Hammadi,et al,2023 ) ( Thorndike,١٩٢١,p.141 )

وفي عام (1938) درس ثرستون القدرات العقلية الأولية وعرف عامل الفراغ على (إنه القدرة على التجريب العقلي للصور البصرية أو الفراغية (Thurstone ,١٩٣٨, p. ٥). وفي العام (١٩٥٠) حدد ثرستون ثلاثة عوامل أولية فراغية تقع ضمن القدرة الفراغية ومنها ، التدوير العقلي، التصور البصري، الإدراك الفراغي (Thurstone, ١٩٥٠, p.٥٩). ويرى (Gardener ,2000) من خلال دراساته أن التفكير الفراغي مؤشر على النمو المنطقي للفرد، وأوضح إن الفرد منذ الطفولة تظهر عليه مؤشرات الاستدلال الفراغي وكمثال على ذلك قدرة الطفل الصغير على تشكيل صور عقلية متخيلة، وقدرة المراهق على تكوين علاقات فراغية من خلال الوصف المنطقي (Gardener , 2000,p. 326). وتعد أعمال بياجيه في عام (١٩٧١) خير مثال على متابعة التطور الحاصل في التفكير الفراغي لدى الأطفال، إذ طور بياجيه عدة اختبارات خاصة بذلك المجال ما زالت تستعمل في الوقت الحالي ، وأشارت البحوث الحديثة في مجال التفكير الفراغي إلى عوامل أخرى لها أثر مهم في التفكير الفراغي ومن تلك الأبحاث نتائج أعمال كارول (Carol,١٩٩٣) التي عرفت عامل القدرة الفراغية (القدرة على تشكيل التمثيلات العقلية الداخلية للأنماط البصرية واستعمال مثل تلك التمثيلات في حل المشكلات الفراغية)، أما العامل الآخر فهو(القدرة الفراغية الديناميكية) والتي تم اختيارها من قبل كل من هانت (Hunt) وديأولفيرا ( Deoliveira ) في عام (١٩٩١) إذ يشير ذلك المصطلح إلى القدرة على التعامل مع العناصر المتحركة والحركة النسبية كل هذه الأبحاث حاولت الإجابة عن كيفية تطور التفكير الفراغي (James ,2008,p.23- 25) (Hasan & Faris, ٢٠١٩).

#### التفكير الفراغي

يرتبط التفكير الفراغي ارتباطاً وثيقاً بحياة الإنسان اليومية، حيث يؤدي دوراً مهماً في فهم كيفية تنظيم الأشياء حولنا ،ووصفها، وتحديد أجزاءها بالنسبة لبعضها البعض، وطرق الاختلاف بينها، وبالتالي بناء التفسيرات والتنبؤات والفرضيات بسهولة.

التفكير الفراغي في حد ذاته ليس نظاماً قائماً على المحتوى بالطريقة التي تعتبر بها الرياضيات أو الفيزياء أو علم الأحياء أو الاقتصاد تخصصات ، بل هو طريقة تفكير تتخلل تلك التخصصات ،ويعتبر مفهوم التفكير الفراغي أوسع من القدرة المكانية والمفاهيم ذات الصلة من حيث أنه يقترب من عملية حل المشكلات من خلال الاستخدام المنسق للفضاء والتمثيل والاستدلال. لم يول العلماء بشكل عام والمربون على وجه الخصوص اهتماماً كافياً لتحديد وتوضيح طبيعة وخصائص وتشغيل ما يمكن القول أنه سمة مميزة للنهج العلمي. ويعد التفكير الفراغي تفكير متفرد عن أنواع التفكير الأخرى، حيث يجعلك تتضمن المفاهيم في الفراغ (NRC ,٢٠٠٦, p.12-14).

لقد حظيت القدرات الفراغية بشكل عام والتفكير الفراغي بشكل خاص على اهتمام العديد من علماء النفس والرياضيين التربويين من خلال دراسة تطور هذه القدرة لدى المتعلمين مع تقدمهم في العمر أو المستوى وتبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي يتميز بالتصور البصري لحركة الأشكال المسطحة والمجسمة ، والتفكير الفراغي هو عبارة عن قدرة تتطور بشكل طبيعي

وتستمر بالنمو مع استمرار العمر ويعد قدرة أساسية من قدرات التفكير والفرد بوصفه قادراً على التفكير فراغياً فإن هذا يعني بأنه قادر على تصور الأنماط الفراغية والاحتفاظ العقلي بها، يسهم التفكير الفراغي في جعل تعامل الفرد مع عالمه أسهل وبدون ذلك يكون الفرد غير قادر على فهم الاتجاهات وتمييز المعالم أو الاستعمال الفعال للشوارع والطرق السريعة وإدراك البعد المحتمل، إن كل شخص قادر على إن يفكر فراغياً لأن التفكير الفراغي يعد جزءاً مهماً من حياتنا، فنحن قادرين على أن يكون باتساق قرارات فراغية حول أماكن ذهابنا وما الذي يفعله منها فمثلاً قيامنا باستعمال الآلات أو غسل الصحون أو قيامنا بالتخطيط لكيفية وضع وترتيب **NCTM,2006**

(p.27) (Hassan, 2017) .

التفكير الفراغي هو الطريقة التي نبحر بها في العالم ونتعامل مع الكون من حولنا وله أهمية في حل المشكلات سواء كانت نشاطاته روتينية او غيرها، وتطوير التفكير الفراغي من الممكن ان يحدد الشخصية او نمط الحياة (٨٧، p. ٢٠١٢، Tricoles).

لقد ورد في الأدبيات مصطلحات مختلفة لهذا النمط من التفكير، منها التفكير المكاني ، والقدرة المكانية ، والتفكير البصري - الفراغي، والثقافة الفراغية (2011,p.23) (Wakabayashi, Ishikawa) . (Hassan, 2023)

## ٢-٦- عناصر التفكير الفراغي

التفكير الفراغي أداة قوية ، إنه أمر أساسي لحل المشكلات في مجموعة متنوعة من النصوص( في فضاءات الحياة ، والمساحات المادية ، والمساحات الفكرية). في كل حالة ، يمكن أن تقدم مفاهيم قوية بشكل متزايد ، والانتقال من الوصف إلى التحليل إلى الاستدلال. في كل حالة يعتمد ذلك على مستوى المعرفة الفراغية ، والمهارات في طرق التفكير والتصرف الفراغي ، وتنمية القدرات الفراغية. يمكن تعلم جميع المهارات المكونة ، إلى حد ما ، وهذا يشير إلى الحاجة الماسة للتعليم في التفكير الفراغي، ووصف المجلس الوطني للبحوث (٢٠٠٦، NRC) التفكير الفراغي بأنه أحد أشكال التفكير، الذي يتضمن مجموعة من المهارات المعرفية، وهذه المهارات مكونة من مزيج بناء من ثلاثة عناصر وتمثل مفتاح التفكير الفراغي وهي :

١- مفهوم الفضاء (الفراغ) : يوفر الفضاء الإطار المفاهيمي والتحليلي الذي يمكن من خلاله دمج البيانات وربطها وتنظيمها في كل، ويعتمد على فهم معنى الفضاء واستخدام خصائص الفضاء كوسيلة لهيكلة المشاكل ، للعثور على إجابات ، والتعبير عن الحلول، من خلال تصور العلاقات داخل الهياكل المكانية ، يمكننا إدراك وتذكر وتحليل الثابت ، ومن خلال التحولات ، الخصائص الديناميكية للأشياء والعلاقات بين الكائنات. (مثل المسافة بين الأشياء ، وموقع الجسم بالضبط )

٢- أدوات التمثيل: توفر التمثيلات سواء الداخلية والمعرفية أو الخارجية والرسوم البيانية واللغوية والمادية وما إلى ذلك الأشكال التي يمكن من خلالها تخزين المعلومات المنظمة وتحليلها وفهمها ونقلها إلى الآخرين، لمساعدتنا على التذكر ، والفهم ، والتواصل حول خصائص والعلاقات بين الأشياء الممثلة في الفضاء ، سواء كانت هذه الأشياء نفسها مكانية بطبيعتها أم لا يمكننا استخدام التمثيلات في مجموعة متنوعة من الأوضاع والوسائط (رسومية [نص وصورة وفيديو) ، ولمسية وسمعية وحركية) لوصف وشرح والتواصل

حول بنية وتشغيل ووظيفة تلك التربية والتعلم عن التفكير الفراغي (مثل الخرائط، والرسم البياني).

٣ - **عمليات التفكير** : التفكير بطرق مختلفة لسيناريو مكاني في أقصر المسافات (على سبيل المثال، عرض علاقة وظيفية على الرسم البياني في المستقبل) (NRC ,٢٠٠٦, p.16-17).

**مهارات التفكير الفراغي:**

لقد اختلف الأدب التربوي في تحديد مهارات التفكير الفراغي، وصنف مسعد بدوي مهارات التفكير الفراغي الى سبع مهارات، (بدوي، ٢٠٠٨) وهي

- ١- **مهارة الوصف اللفظي للأشكال** : قدرة الفرد على ترجمة الخصائص المميزة للشكل المرئي إلى كلمات ومفاهيم مرتبطة به أو ترجمة المثيرات البصرية إلى مثيرات لفظية
- ٢- **مهارة المضاهاة بين الجسم والشبكة المكونة له**: قدرة الفرد على تمييز واكتشاف أوجه الشبه بين الشكل في حالة طيه (مجسم) وفي حالة إفراذه (مسطح)، وقيامه بعمليات المقارنة والمناظرة والمطابقة بينهما .
- ٣- **مهارة التصور الفراغي**: قدرة خاصة تتضمن فهم وإدراك العلاقات الفراغية، وتداول الصور الذهنية، وتصور الأوضاع المختلفة في المخيلة، وتبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي يتميز بالتصور البصري لحركة الأشكال المسطحة والمجسمة، وفي تخيل الحركة أو الإحلال المكاني لشكل أو بعض اجزائه.
- ٤- **الذاكرة الفراغية** : القدرة على استدعاء صورة الجسم والخصائص المرتبطة به وبالأجسام الأخرى. أو القدرة على استرجاع صورة الشكل بعد رؤيته بفترة زمنية محددة .
- ٥- **مهارة تمثيل الأشكال** : قدرة الفرد على عمل تخطيط مطابق للشكل المرئي أو الموصوف لفظياً.
- ٦- **مهارة الإنشاء والتكوين**: قدرة الفرد على تركيب وحدات من الأشكال المسطحة والمجسمة الموجودة أمامه على هيئة نموذج مجسم مرئي أو على ضوء لفظ مسموع .
- ٧- **مهارة التدوير العقلي** : يعرفها (Rusevic، ١٩٩٧) بكونها القدرة على تحريك أو إدارة الصورة العقلية لجسم ما أو القدرة على إدراك الشكل من زوايا مختلفة عند تغير وضعه واتجاهه. أو القدرة على تدوير الأشكال في العقل (بدوي، ٢٠٠٨، ص١٥٠-١٥٧) et al (Majeed, 2021) .

### الفصل الثالث- إجراءات البحث:

#### أولاً:- منهج البحث Research Methodology :-

اعتمد الباحثان في دراسته الحالية المنهج الوصفي ، تحقيقاً لا أهداف البحث .

#### ثانياً: مجتمع البحث Research Population :

ويشمل المجتمع جميع طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية التابعة الى المديرية العامة لتربية كربلاء / المركز للعام الدراسي (2022- 2023) ، بعد تحديد اعداد طلبة المجتمع الاصلي والبالغ عددهم (٨٠١٤).

#### ثالثاً: عينة البحث Research Sample :

يشمل طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية التابعة الى



المديرية العامة لتربية كربلاء / المركز للعام الدراسي (2022-2023) . بلغ عددهم (381) طالب وطالبة بواقع (156) طالبا و (225) طالبة.

رابعاً: أداة البحث **Tool of Research** : تم بناء اختبار لقياس التفكير الفراغي.

اختبار التفكير الفراغي ويتضمن الخطوات الآتية:

١- **حديد هدف الاختبار:** الهدف بناء اختبار لقياس التفكير الفراغي لدى عينة البحث.

٢- **تحديد مهارات التفكير الفراغي :**

اعتمد الباحثان على مهارات التفكير الفراغي لدى (بدوي ٢٠٠٨) وكانت المهارات هي ( مهارة الوصف اللفظي للأشكال مهارة المضاهاة بين الجسم والشبكة المكونة له ، مهارة التصور الفراغي، الذاكرة الفراغية ، مهارة تمثيل الاشكال مهارة الإنشاء والتكوين ، مهارة التدوير العقلي)

٣- **صياغة فقرات الاختبار :**

تكون الاختبار بصيغته الاولى من (٢٤) فقرة من نوع الاسئلة الموضوعية .

٤- **اعداد تعليمات الاختبار :**

٥- **عرض الاختبار على المحكمين:**

٦- **التطبيق على العينة الاستطلاعية :**

للتأكد من التحليلات الاحصائية والخصائص السايكومترية فبناءً على رأي عدد من المحكمين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها تم حذف الفقرات هما (١٨) لصعوبتها وبخصوص باقي الفقرات حظيت بموافقة ٨٠% فأكثر ليصبح عدد فقرات الاختبار (٢٣) فقرة. طبق الباحثان الاختبار في عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٥٠) من الطلبة وتم اختيارهم عشوائياً من مجتمع البحث.

٧- **تصحيح الاختبار:**

وتم اعتماد مفتاح التصحيح (٠ ، ١) لطريقة التصحيح، وبما ان اختبار الترابط التخليبي يتكون من (٢٤) فان اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الطالب في اختبار الترابط التخليبي هي (٢٤) درجة واقل درجة يحصل عليها الطالب هي صفر (٠).

٨- **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:**

أ) : **معاملات السهولة والصعوبة:** وكانت النتائج لمعامل الصعوبة يتراوح ما بين (٠.٤٦ - ٠.٧٨)، ومعامل سهولتها يتراوح ما بين (٠.٢٢ - ٠.٥٤) وهذه النسبة تعد مقبولة حسب ما اشارت اليه المصادر ماعدا الفقرة (١٨) تم حذفها لصعوبة الفقرة.

ب ) **القوة التمييزية لفقرات الاختبار :** بعد اعتماد المعادلة الخاصة لإيجاد معامل التمييز للفقرات الموضوعية (ملحم ، ٢٠٠٦ ، ص٢٣٩) ، فكانت قيم معامل التمييز تتراوح بين (٠.٢٩ - ٠.٥٩) ، وتكون الفقرة مقبولة اذا كان نسبة معامل تمييزها ( 20%) فأكثر (الظاهر واخرون ، 1999، ص132 ) لذلك تم حذف الفقرة التي هي اقل من هذه النسبة وهي الفقرة (١٨).

ج) **فعالية البدائل:** كانت النتائج بالإشارة السالبة لكل البدائل وهذا مؤشر على ان البدائل الخاطئة كانت ذات فعالية عالية ، وبناءً على ذلك تم ابقاء جميع البدائل من دون تغيير .

٩- **التأكد من الخصائص السايكومترية :**

## ٩-١- الصدق:

(أ) الصدق الظاهري : وقد تم التحقق منه من خلال عرضه على عدد من المحكمين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسيها .

(ب) صدق البناء : تم اعتماد معامل الارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، حيث تتراوح النتائج بين (\*\* ٠.٢٨٤ - \*\* ٠.٥٣٤) وهذا يعد مؤشر على وجود الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بمستوى جيد وبعضها الآخر كانت فعالة

## ٩-٢- الثبات :

إذا بلغت درجة ثبات فقرات الاختبار والمحسوبة بطريقة كيودر- رينشاردسون- ٢٠ للتفكير الفراغي ( 0.78 ) وتعد هذه النتيجة جيدة .

## خامساً: التطبيق النهائي للتجربة على عينة البحث:

بعد اجراء المعالجات الاحصائية لاختبار التفكير الفراغي والذي اصبح يتكون من (٢٣) فقرة بعد حذف (١٨) بالتحليل الاحصائي ، طبق الباحثين الاختبار وتم مراعاة الظروف البيئية المناسبة اثناء التطبيق وبذلك اصبحت البيانات والمعلومات جاهزة لأغراض التحليل الاحصائي

## سادساً: الوسائل الاحصائية لتفسير النتائج:

استخدمت الباحثان الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث منها حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار  $t$ -test لعينتين مستقلتين غير مترابطة، واستخدمت معادلة الفاكرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون، كذلك القوة التمييزية للفقرات باستخدام اختبار T ومقارنتها بالقيمة الجدولية.

## الفصل الرابع- نتائج البحث:

## أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

لتحقيق الهدف والاجابة عن السؤال الذي يمثل ما مدى امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي للتفكير الفراغي في مادة الرياضيات، تم صياغته الفرضية الصفرية الاتية :

" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الاداء الحقيقي والفرضي لطلبة الصف الرابع العلمي في اختبار التفكير الفراغي ".

تم اختبار صحة الفرضية الاولى والمتعلقة بمقارنة الاداء الحقيقي للطلاب بالأداء الفرضي وكانت النتائج : عند ملاحظة الدرجات التي حصل عليها طلبة العينة وجد ان المتوسط الحسابي للأداء الحقيقي لطلبة عينة البحث بلغ (٩.٦٣) درجة، وبالمقارنة مع المتوسط الفرضي للاختبار والذي يساوي (١١.٥) درجة، نلاحظ ان متوسط الاداء الحقيقي اقل من متوسط الاداء الفرضي، ويقودنا هذا الى ان نستنتج بان الطلبة (عينة البحث) لا يمتلكون التفكير الفراغي (ككل).

## جدول ( ١ ) نتائج الاختبار الثاني (t-test) لقياس الفرق بين المتوسط الحسابي الحقيقي

## والفرضي لطلبة عينة البحث في اختبار التفكير الفراغي

| اختبار          | حجم العينة | المتوسط الحسابي |        | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | القيمة التائية (t-test) |          | درجة الحرية |
|-----------------|------------|-----------------|--------|-------------------|----------------|-------------------------|----------|-------------|
|                 |            | الحقيقي         | الفرضي |                   |                | المحسوبة                | الجدولية |             |
| التفكير الفراغي | ٣٨١        | 9.63            | 11.5   | ٤.٤١٥             | ٠.٢٢٦          | ٨.٢٥٥                   | ١.٩٦     | ٣٨٠         |

وبلاحظ من جدول ( ١ ) اعلاه ان القيمة التائية (t-test) المحسوبة (٨.٢٥٥) عند درجة حرية (٣٨٠) ومستوى دلالة (٠.٠٥) هي اكبر من القيمة التائية (t-test) الجدولية والبالغة (١.٩٦) ولان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية ، اذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة اي يوجد فرق دال احصائيا ، اي ان افراد عينة البحث يمتلكون التفكير الفراغي بنسبة اقل من الفرضي ويعتقد الباحثان هذه النتيجة منطقية لان الواقع التدريسي للرياضيات داخل الفصول المدرسية تدرس المفاهيم العلمية بطريقة تتطلب من الطلبة تفكيراً مجرداً ، ويعزى لأسباب جمة منها ما يتعلق بالطالب، بالمعلم، بالمنهج وخبراته، واساليب وطرق التدريس المعتمدة على الحفظ . حيث لا تراعي برامج الرياضيات المدرسة في مدراسنا ولجميع المراحل ما يدعم ويحسن (التفكير الفراغي). وهذا قد يرجع في كثير من الامور الى السياسة التربوية في العراق من عدم مهنية وعدم تواصل مع مستجدات ومستحدثات العالم المعاصرة. وبالتالي فإن ضعف الامكانيات العلمية والمادية والتقنية واللاحق بركب الحضارة يلقي بضلالة من قريب ومن بعيد على نظامنا التعليمي، كما ان الظروف غير المستقرة والمعروفة من قبل الجميع، التي يشهدها البلد من احتلال وحروب داخلية مع الارهاب، وجائحة كورونا وتكيف المناهج ما ينعكس على نواتج ومخرجات النظام التعليمي. وهذا مثبت بأغلب تقارير اليونسكو عن التعليم في العراق ومدى ضعفه وتدهوره ( Iraq - ٢٠١٠ Education under Attack ) \* .

#### ثانياً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي التي توصل اليها الباحث يمكن استنتاج الآتي :  
ان طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس مديرية تربية كربلاء المقدسة / المركز لا يمتلكون التفكير الفراغي (ككل).

#### ثالثاً: التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ، يوصى الباحث بما يأتي :
- ١- ان مناهج الرياضيات المعتمد في مدراسنا تحتاج الى نظره تقويمية من ذوي الخبرة والاختصاص، فمناهج الرياضيات لا تراعي الموضوعات التي تثير الخيال عموماً، والاھمال الواضح للقدرة الفراغية .
  - ٢- توفير الانشطة التعليمية المناسبة من قبل قسم التجهيزات في مديرية التربية ، التي تنمي انماط الترابط التخيلي لديهم ومهارات التفكير الفراغي .
  - ٣- مديرية الاعداد والتدريب على بتوعية المدرسين وتدريبهم على استراتيجيات التدريس الحديثة والتي من شأنها تنمية التفكير الفراغي لدى الطلبة من خلال عقد ورش لتركيز عليها داخل الفصول الدراسية .

#### رابعاً: المقترحات:

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ، يقترح الباحث ما يلي :
- ١- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على مدى تضمين كتب الرياضيات للمراحل الدراسية الاخرى لتفكير الفراغي.

٢- اجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية مختلفة .

٤- اجراء دراسة مماثلة و للمرحلة نفسها في محافظة اخرى ومقارنة النتائج .

**المصادر:**

**المصادر العربية :**

- بدوي ، رمضان مسعد (٢٠٠٨): تضمين التفكير في برامج الرياضيات المدرسية ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٦) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٤ ، عمان ، الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خطايبة ، عبدالله والشرمان، سميرة (٢٠١٥). التشبيهات المتضمنة في كتب العلوم وأثر استخدامها في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن: العلوم التربوية، ٤٢ (١)، ١٠٩-١٢٦
- Al-Aqabi, Ali Khazal Jabr; Kadhimi, 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
- 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.
- 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
- 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
- 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(1).
- 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.
- 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.
  - Majeed, B. H., Jawad, L. F., & AlRikabi, H. (2021). Tactical thinking and its relationship with solving mathematical problems among mathematics department students. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16(9), 247-262.
  - National Council of Teachers of Mathematics NCTM(2000). Principles and standards for School Mathematics. Reston, VA: Author
  - National Research Council. (2006). Learning to Think Spatially Spatially. Washington, D.C.: National Academies Press.
  - Thurstone, L. (1950.):Some primary abilities visual Thinking. Chicago IL: University of Chicago

### اثر نموذج التعليم الواقعي في التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الثاني

#### متوسط في مادة الاجتماعيات

م.م سماء علاء خليل

مكان العمل

ثانوية المتميزين في الحارثية للبنين لتربية الكرخ الاولى

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اثر نموذج التعليم الواقعي في التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات، تكونت العينة من (٦٧) طالب من الطلاب الصف الثاني متوسط في ثانوية (المتميزين في الحارثية) التابعة لمديرية تربية الكرخ الاولى بواقع (٣٥) طالب في المجموعة التجريبية (٣٤) طالب في المجموعة الضابطة، تم اعداد اختبار التفكير التحليلي بواقع (٤٤) فقرة منها (٣٠) فقرة موضوعية و (١٤) فقرات مقالية، وتم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار وصدق البناء وتم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة

كرونيخا - الفا فيلغ (٠.٨٧)، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسو وفق انموذج التعليم الواقعي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسو بالطريقة المعتادة في اختبار التفكير التحليلي وفي ضوء هذه النتائج تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: انموذج، التعليم الواقعي، التفكير التحليلي، الثاني المتوسط، اجتماعيات.

### Summary:

The aim of the current research is to identify the realistic growth in analytical thinking among the fifth literary students in the history subject, which consisted of (67) students from the fifth literary grade in an intermediate (.....for girls) affiliated to the Directorate of Education of Baghdad ... ... With (35) students in the experimental group, (34) students in the control group, the analytical thinking test was prepared with (44) items, including (30) objective items and (14) essay items. The apparent validity of the test and the validity of the construction were verified, and the stability coefficient of the test was calculated using the Cronbach-alpha equation, and it reached (0.87), and using appropriate statistical methods, the results showed the superiority of the students of the experimental group who studied according to the realistic education model over the students of the control group who studied in the usual way in the thinking test Analytical study, and in the light of these results, a number of conclusions, recommendations and proposals were reached.

**Keywords:** model, realistic education, analytical thinking, literary fifth, history.

### الفصل الاول : التعريف بالبحث

#### أولاً: مشكلة البحث :-

تكمن مشكلة البحث الحالي في مؤسساتنا التربوية والتعليمية التي ما زالت تعتمد على الحفظ والاستظهار في تدريس مادة الاجتماعيات، وإن ضعف استخدام طرائق التدريس الحديثة الفاعلة أدى إلى تدني مستوى المعرفي، وكذلك قلة الاهتمام بقدراتهم العقلية وأشارت الدراسات إلى ضعف اهتمام بعض المدرسين بمهارات التفكير التحليلي لدى طلبتهم كدراسة (الساعدي، ٢٠١٣)، وقلة مواكبة الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في عملية التعليم لكثير منهم، وضعف مستويات الطلبة في المراحل الدراسية السابقة (المتوسطة)، والمادة التعليمية تعاني من زخم بالمعلومات والتي لا تلبي حاجات المتعلمين ولا تشجع على تنمية التفكير وإن هذه الأسباب تمثل جسراً يربط المعرفة بالأداء، وإن إهمالها في تدريس الاجتماعيات يؤدي إلى ضعف استيعاب المجالات المعرفية لدى الطلبة وضعف قدرتهم على تنمية التفكير لديهم مما يجعل المعلومات والحقائق التي يدرسونها قد تكون عرضة للنسيان.

ومما تقدم يمكن القول بأن هناك مشكلة تربوية تتعلق بطرائق تدريس مادة الاجتماعيات، أدت إلى تدني مستوى تفكير طلاب الصف الثاني متوسط على الرغم من كونهم في مرحلة عملية يكون فيها التجريد واضح ويستطيعون ان يفكرو بشكل سلسل وواضح ،لذا ارتأيت الباحثة أن تجرب أحد نماذج النظرية البنائية وهو أنموذج التعليم الواقعي لترى مدى مساهمته في معالجة مشكلة موضوع البحث أو التقليل من أثرها، وبناءً على ذلك تتجلى مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:-

**ما اثر انموذج التعليم الواقعي في التفكير التحليلي لدى طلاب الثاني متوسط الادبي في مادة الاجتماعيات ؟**

**ثانيا: أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث بما يلي:**

**أ- الأهمية النظرية:**

١. يعد محاولة علمية من قبل الباحثة لعدم وجود دراسة محلية وعربية (على حد علم الباحثة) تعمل على وفق استخدام انموذج التعليم الواقعي في التفكير التحليلي لدى طلاب الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات.

٢. يشكل تغذية راجعة لمتخذي القرار والمسؤولين في الأنظمة التعليمية والتربوية ، في معرفة أهمية انموذج التعليم الواقعي في التفكير التحليلي .

**ب- الأهمية التطبيقية:**

١. قد يستفيد المدرسين والباحثين من اختبار التفكير التحليلي في التاريخ الذي سوف تقوم الباحثة ببنائه.

٢. قد يستفيد مُدرس الاجتماعيات من انموذج التعليم الواقعي وتوظيفها في تدريس مادة الاجتماعيات.

**ثالثا: اهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر انموذج التعليم الواقعي في التفكير التحليلي لدى طلاب الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات.

**رابعا: فرضية البحث:**

لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الثاني متوسط للمجموعة التجريبية (الذين درسو بانموذج التعليم الواقعي) والضابطة (الذين لم يدرسو على وفق الاستراتيجية) في اختبار التفكير التحليلي.

**خامسا: حدود البحث:**

١. طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية الكرخ الاولى الدراسي(٢٠٢٢-٢٠٢٣)م.

٢. محتوى ثلاثة فصول من كتاب الاجتماعيات للصف الثاني متوسط (اولا: جغرافية العالم العربي ، ومساحته ، والفصل الثاني : العالم العربي (السكان النشاط الاقتصادي ) الفصل الثالث (احوال شبه الجزيرة العربية قبل الاسلام ). الطبعة الثانية لسنة ٢٠١٩ م.

٣. مهارات التفكير التحليلي هي(علاقة الجزء بالكل، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الترتيب والتسلسل، القياس، تحديد السبب والنتيجة، مهارة التعميم وغيرها كما مذكور في الفصل

الثاني والثالث).

٤. النصف الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م .

سادسا:- تحديد المصطلحات:

١. الأثر:-

عرّفه (العيسوي، 2005) بأنه: "السلوك الذي ينتهي إلى نتائج ناجحة يميل الفرد إلى تعلمها ومن ثم تكراره في المواقف المقبلة". (العيسوي، 2005: 17)

٢. النموذج:-

عرّفه (الخالدة، ١٩٩٧) بأنه "صيغ من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق أهداف تتعلق بالعملية التعليمية وتوجيه المعلم داخل الصف". (الخالدة وآخرون، ١٩٩٧: ٣٤)

٣. أنموذج التعليم الواقعي: عرّفه كل من:-

- (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦) بأنه: "توظيف متطلبات الفلسفة البنائية ومبادئ تدريس العلوم بمختلف الظروف الواقعية المتمثلة في طبيعة موضوع الدرس، و خصائص المتعلمين والمعلم والمدرسة، والمتكون من ثلاث مكونات ( تحليل الواقع، والتخطيط، والتنفيذ ). (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦: ٤٥٠)

- (Oers and warbkker، 1999) بأنه: " القدرة على تحسين تحصيل الطلاب وقدراتهم عن طريق المشاركة في الأنشطة الثقافية الهادفة المتضمنة في المحتوى العلمي. (Oers and warbkker 1999: 229)

التعريف النظري تتبنى الباحثة تعريف (الخليلي ، وآخرون، ١٩٩٦) كتعريف نظري لها. تعرف الباحثة إجرائيا بأنه: ( أنموذج يتضمن ثلاث خطوات او مراحل وهي التحليل الواقع، والتخطيط للدرس، والتنفيذ، يستخدم في تدريس مادة الاجتماعيات لطلاب الصف الثاني متوسط للمجموعة التجريبية لتحديد أثره في مهارات التفكير التحليلي ).

٣. التفكير التحليلي:

- (Gregory, 1988): بأنه "نمط من انماط التفكير ويتمثل بقدرة الطلبة على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها عن طريق تجزئتها إلى أجزائها بشكل منتظم والتخطيط الجيد والاهتمام بالتفاصيل قبل اتخاذ القرار والتمكن من جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على توضيح الاشياء والوصول إلى استنتاجات مميزة من خلال الحقائق والمعلومات". ( Gregory, 1988: 101)

- ( عامر، 2007 ) : "هو القدرة التي تمكن الفرد من فهم اجزاء الموقف المشكل وتجزئته الى مكوناته الصغيرة بما يسمح له بأجراء عمليات أخرى على تلك الاجزاء كالتصنيف والتنظيم والترتيب وما الى ذلك(عامر، 2007: 5)

- تتبنى الباحثة تعريف ( Gregory, 1988 ) كتعريف نظريا لها .

- تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه : (نشاط عقلي يتمثل بقدرة طلبة الصف الثاني متوسط في المديرية العامة لتربية كرخ الاولى في تحليل الموقف أو الموضوع في مادة الاجتماعيات، ويتم التعرف على مقداره عن طريق الاجابة عن فقرات اختبار التفكير



التحليلي التي اعدت لهم) .

**الفصل الثاني: الخلفية النظرية ودراسات سابقة**

**المحور الأول: الخلفية النظرية:-**

**أولاً: أنموذج التعليم الواقعي :-**

**نشأة أنموذج التعليم الواقعي:**

يأتي أنموذج التعليم الواقعي كأحد نماذج التعليم والتعلم التي ظهرت حديثاً، وبنيت على أفكار الفلسفة البنائية وتطبيقاتها في مجال التعليم، تلك النماذج التي تعرف بأنها: عبارة عن مجموعة من المخططات التي ترسم مراحل عمليتي التعليم والتعلم وفق أسس النظرية البنائية، ويمكن لهذه النماذج أن تساهم بدور فعال في تحقيق نواتج تعلم قائمة على المعنى والفهم السليم ( صبري وتاج الدين، ٢٠٠٠: ١٠).

**مراحل أنموذج التعليم الواقعي:-**

يتكون الأنموذج من ثلاثة مراحل وهي:-

**المرحلة الأولى: تحليل الواقع :** وهو يمثل المنطلق الرئيس في الأنموذج، حيث يمثل تحليل الواقع قبل تنفيذ الدرس، إذ يجب على المُدرس الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما طبيعة الموضوع أو المحتوى العلمي الذي سوف يُدرّس؟.
٢. ما مدى إمكانية وقدرات المُدرس على تدريس هذا الموضوع أو المحتوى؟.
٣. ما واقع الطالبات الذين يدرس لهم هذا الموضوع؟.
٤. ما واقع المدرسة التي سُدّرس الموضوع أو المحتوى فيها؟.
٥. ما واقع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم؟. (رزوقي، ٢٠١٥: ٣٥٠).

**المرحلة الثانية: التخطيط للتدريس:** تمثل مرحلة التخطيط الأطار المكتوب لما يطبق في أثناء الدرس، ويركز على إعداد خطة تدريس، ويتألف من عدة عناصر:

١. تحديد المدخل ( التهيئة الحافزة): يجب على المُدرس أن يحدد كيف يبدأ الدرس بما يثير دافعية المتعلمين للتعلم ويحفز فضولهم العلمي، ويطبق ذلك من طريق:
٢. تحديد المفاهيم والمبادئ والتعميمات والقوانين العلمية التي سُدّرس.
٣. إعداد الخطوط العريضة للأهداف التي حددت.
٤. تحديد الأسئلة المثيرة للتفكير التي ستطرح في الدرس.
٥. تحديد التجارب والنشاطات التي سينفذها المتعلمين.
٦. إعداد أسئلة التقويم البنائي والحوار.
٧. تحديد أوجه ربط المعرفة العلمية بحياة المتعلم والبيئة. (الزبيدي، ٢٠٠٣: ٨٨).

**المرحلة الثالثة: تنفيذ الدرس:** تركز هذه المرحلة على ما يدور فعلاً في غرفة الدرس إذ يتكون من خطوات متسلسلة هي:

- **المدخل:** ويتم فيها الدخول عن طريق التهيئة الحافزة، وإثارة فضول المُتعلّمين والمشاركة في النشاطات.
- **معالجة المفاهيم المغلوطة عند المتعلمين:** ويتم طرح الأسئلة عن الحالة المعرفية السابقة وتصحيح أي خطأ في فهم المتعلمين للمفاهيم السابقة، ومن المفيد أن يتبع

## المُدرس الخطوات الآتية:

**الخطوة الأولى: عدم الرضا بالفهم المغلوط:** يدخل المُدرس في حوار معرفي مع الطالب الذي يمتلك الفهم الخاطئ، ويركز فيه على هذا الفهم بحيث يجعل الطالب يشك في ما يفهم، وايضاً يبين له فشل هذا الفهم بتقديم تفسيرات سليمة للنتائج النظرية أو التجريبية، ويجعل المتعلم مستعداً لتقبل البديل الذي سيقدم له، وعندئذ ينتقل المُدرس إلى الخطوة الثانية.

**الخطوة الثانية: تقبل الفهم العلمي السليم:** في هذه الخطوة ينبغي للمدرس أن يعرض المعلومة التي تطرق لها في الدرس بصورتها السليمة، ومع أنه من المتوقع أن يقبل الطالب هذه المعلومة بصورتها السليمة إلا أنه قد لا يستطيع الدفاع عنها، وعندئذ يجب على المُدرس الانتقال إلى الخطوة الثالثة.

**الخطوة الثالثة: تبني الفهم العلمي السليم:** يقدم المُدرس في هذه الخطوة البراهين والأدلة على صحة المعلومة، بما في ذلك العروض التعليمية التي يشترك فيها الطالب بنفسه إذا كان الموقف يتطلب ذلك (رزوقي، ٢٠١٥: ٣٥١).

- الأنشطة: يتم فيها تقسيم المتعلمين على مجموعات متعاونة غير متجانسة عدد طلابها من (٤-٥) طلاب، أو بحسب مكان العمل، ولكل مجموعة رئيس ينظم العمل، وللمدرس الحق في أن يطلب من أي طالب في المجموعة إعطاء إجابة عن هذه المجموعة، وإن أي خطأ يرتكبه تحاسب عليه المجموعة بأكملها، وتكافئ المجموعات على التعاون بين طلابها بزيادة في الدرجات لأي اختبار يعقده المُدرس في الصف.
- جلسة المناقشة والحوار: يقصد بها المناقشة الجماعية إذ يدير المُدرس الحوار نحو المفهوم أو المبدأ المطلوب تعلمه.
- التنظيم: يقصد به تدريس المُدرس بصورة مباشرة، إذ ينظم استنتاجات الطلاب ويصوغ المفاهيم والمبادئ والقوانين بصياغتها الصحيحة.
- التطبيق: يقصد بهذه الخطوة ربط نتائج الدرس بحياة المتعلمين أو بالمواقف العلمية الجديدة.
- الغلق: يقصد بهذه الخطوة تلخيص المُدرس لأهم النقاط الرئيسة التي توصل إليها المُدرس من مبادئ وتعميمات يمكن تطبيقها، ويفضل كتابتها على السبورة بخط واضح. (مجدي، ٢٠٠٤: ٨٥٤).

## ثانياً : التفكير التحليلي:

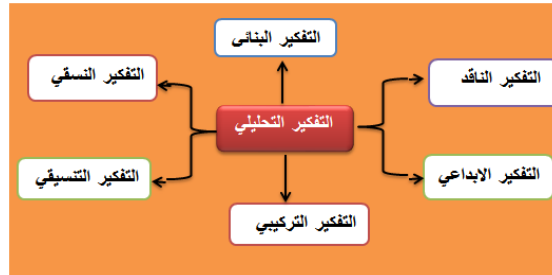
يعد التحليل منهج عام يراد به تجزئة الكل إلى اجزائه المتنوعة ومعرفة عناصر الموقف المادية والمعنوية المكونة له، ويساعد التحليل إلى اكتشاف العناصر وارتباطاتها مع بعضها، ويشير التحليل في المنطق الحديث عن جميع الخطوات والاساليب العقلية والعملية التي تستعمل في مختلف العلوم كطريقة الاستقراء التي تقوم بفحص المعلومات ثم الوصول عن طريقها إلى القاعدة العامة (ابراهيم، ٢٠٠٧: ١٠٧).

واشار (عبدالمجيد، ٢٠٠٨) بأن التفكير التحليلي يتمثل بقدرة الطلبة على مواجهة المشكلات بحذر وبخطوات منهجية والتخطيط الجيد قبل اتخاذ القرارات فضلاً عن جمع اكبر قدر ممكن

من المعلومات وبملاك القدرة على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن من الوصول إلى استنتاجات عقلية عن طريق الحقائق التي يعرفها (عبدالمجيد، ٢٠٠٨: ٤٤).

كما يساعد التفكير التحليلي الطلبة في النظرة إلى المشكلات التي تواجههم نظرة تحليلية يمكن عن طريقها معرفة التفاصيل الدقيقة للمشكلات وتحديد ابعادها كافة ويساعدهم على اتباع مجموعة من الاجراءات المنظمة بهدف الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات، وتتطلب مهارة التحليل من المتعلم بتجزئة المعلومات والمواضيع إلى اجزائها الصغيرة وإيجاد الفرضيات أو المسلمات وتحديد الفروق بين الحقائق واكتشاف العلاقات السببية بين عناصر الموقف المشكل. (العطواني، ٢٠١١: ١١)

ويمكن ان نشير إلى التفكير التحليلي بأنه عملية عقلية منظمة وتعرف العملية في إطار علم النفس بأنها سلسلة من النشاطات الموجهة نحو هدف محدد أو سلسلة من التغيرات التي يمكن أن تأخذ شكلا معينا، وعند النظر إلى التفكير التحليلي من هذه الناحية نجد انه يمثل احد المراحل الرئيسة المرتبطة بعدد من عمليات التفكير الأخرى الأكثر تعقيدا مثل التفكير البنائي والتفكير الابداعي والتفكير الناقد والتفكير النسقي والتنسقي والتفكير التركيبي. (عامر، ٢٠٠٧: ١٥)، كما موضح بالمخطط (١) :



مخطط (١)

التفكير التحليلي بكونه عنصرا مشتركا لعمليات التفكير الأخرى

#### مكونات التفكير التحليلي :

يتكون التفكير التحليلي من مكونات معقدة هي:

١. **المكون المعرفي :** ويشتمل على المعلومات والمفاهيم والحقائق الخاصة بمحتوى الموضوع.
٢. **المكون الإدراكي:** ويشمل الوعي وإدراك الرموز والانتباه لأهميتها.
٣. **المكون الوجداني :** ويتمثل بالتركيز والدافعية والثقة بالنفس والاستعداد لحل المشكلات عن طريق تجزئتها إلى اجزائها الثانوية.
٤. **المكون التنسقي:** ويتمثل بالتنسيق العقلي والعقلي واستجابة الحواس الخمس والاستجابات الحركية والحركات العصبية. (Sternberg, 2005: 189)

اهمية التفكير التحليلي :

يساعد الطلبة على:

- مواجهة متطلبات المستقبل واستنتاج الأفكار وتفسيرها .
- التخطيط الدقيق قبل اتخاذ القرار بحيث يكونوا قادرين على جمع المعلومات وتحليلها والأهتمام بالنظريات على حساب الحقائق وتجزئة الموقف وتوضيح الأشياء للتمكن من الوصول إلى اصدار الاحكام .
- ايجاد حلول للمشكلات وتسببهم المرونة في مواجهة القضايا التي يتعرضون لها
- التكيف بدرجة عالية مع المجتمع ومتغيراته .(الاسدي، ٢٠١٣: ٢٢١)

### خصائص التفكير التحليلي :

يتسم التفكير التحليلي بعدة خصائص تميزه عن أنماط التفكير الأخرى وهي :  
يتميز بأنه تفكير تجريدي ويتوجه باتجاهات متعددة ويكون أقل تعقيدا في تحديد هدفه ويستطيع الطلبة عن طريقه ان يرفضوا الحلول القديمة والتوجه إلى اتجاهات جديدة من شأنها أن تجعل التفكير أكثر ثراء وخصوبة ،ويرتبط التفكير التحليلي مع تعزيز الذات لدى الطلبة وهو نوع من الإنتاج المتميز في الأفكار أو الاداء، وهو سلوك ناتج من تفاعل الطلبة مع الخبرة وفيها تبرز قدرات الطلبة المعرفية بشكل كبير، ويعد بأنه التفكير الذي يتمكن عن طريقه الطلبة إلى التوصل إلى أفكار جديدة بعد تجاوزهم الانماط التقليدية وهم بحاجة إلى الوقت ليفكروا وليتشعروا وليقروا أنماطهم السلوكية وعند حدوث التفكير يجربون أفكارهم ويرون ما إذا كانت نافعة أم لا .

(رجب، ٢٠٠٩: ٥٥)، (رزوقي وسهيل، ٢٠١٨: ٣٢)

### صفات الطلبة ذوي التفكير التحليلي :

١. يمتاز الطلبة بأنهم مستقلين بأرائهم ومحبين للاستطلاع ولديهم القدرة الفائقة على اكتشاف العلاقات وادراكهم أوجه النقص فيها .
٢. يواجهون المشكلات بحرص وبطريقة منطقية ومنهجية مع الأهتمام بكل التفاصيل ويهتمون بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ويهتمون بالتخطيط الجيد وفهم جميع المتغيرات ، كما يقوم بتجزئة الهدف النهائي إلى مجموعة من الأهداف الثانوية التي بدورها تعمل مجتمعة على تحقيق الاهداف النهائية لحل المشكلة .
٣. القدرة على صياغة الفروض التي تعد حولا جيدة موقته للموقف وقدرتهم على الاستعداد لإهمال الفروض التي تظهر للطلبة بعدم صلاحيتها وموثوقيتها وتتضمن هذه القدرة الدقة في الاختيار والانتقاد والتصميم ووحدة الهدف والاستمرار بالعمل وقدرتهم على اختبار الحلول المقترحة اختبارا ناقدا مما يجعلهم أكثر ميولا إلى البحث وقدرتهم في اعادة اختبار النتائج التي تم التوصل اليها لإثبات موثوقيتها وصوابها وذلك عن طريق أستعمالها في مواقف أخرى وبالظروف نفسها ( الخياط، ٢٠١١: ٣٦) (قطامي، ٢٠١٤: ٦٥٦)

### مهارات التفكير التحليلي :

- وللتفكير التحليلي مهارات عديدة وان من اهم مهارات التفكير التحليلي هي :
١. تحديد السمات أو الصفات : وهي القدرة على تحديد الصفات العامة لعدة اشياء.

٢. **تحديد الخصائص :** هي القدرة على تحديد الأسم أو الصفات المميزة للأشياء أو الكائنات
٣. **علاقة الجزء بالكل :** هي علاقة الأشياء بمكوناتها، أي معرفة الاجزاء الصغيرة التي تكون الكل .
٤. **إجراء الملاحظة النشطة :** هي القدرة على اختيار الأدوات والخصائص والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع المعلومات .
٥. **التتابع :** تتمثل في ترتيب الفقرات أو الأشياء أو الحوادث بشكل دقيق ومنظم .
٦. **التفريق بين المتشابه والمختلف :** أي القدرة على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين بعض الاحداث أو الموضوعات أو الأفكار أو تحديد الأشياء المتشابهة والمختلفة .
٧. **المقارنة والمقابلة :** أي القدرة على فحص فكرتين أو موقفين لأكتشاف نقاط التشابه ونقاط الاختلاف وتحديد الخصائص العامة التي تساعد على ايجاد الفروق بين الأشياء والأفكار.
٨. **التجميع والتبويب :** هي القدرة على تجميع وتبويب في مجموعات تتضمن خصائص أو سمات محددة تم بناؤها سابقا .
٩. **التصنيف :** تتمثل بالقدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها، ووضعها في مجموعات عن طريق استعمال الجداول أو الرموز أو الدوائر . (محمود، ٢٠١٧: ١٤٨)
١٠. **بناء المعيار :** تتمثل بتحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدة التي يمكن أستعمالها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها.
١١. **الترتيب والتسلسل :** وتتمثل بالقدرة على وضع الأحداث والمعلومات والأشياء في ترتيب معين أو فكرة بعد أخرى.
١٢. **رؤية العلاقات :** تتمثل بالقدرة على المقارنة بين الأفكار والاحداث، وذلك لتحديد النظام بين اثنين أو اكثر من العمليات .
١٣. **ايجاد الانماط :** هي القدرة على التعرف على الفروق الخاصة بين اثنين أو اكثر من الخصائص في علاقة محددة التي تؤدي إلى نسق مكرر .
١٤. **التخمين- التنبؤ- التوقع :** أي القدرة على استخدام المعرفة النمطية أو المقارنة أو التباين والعلاقات المحددة في تحديد أو توقع احداث مشابهة في المستقبل.
١٥. **تحديد السبب والنتيجة :** تتمثل بالقدرة على تحديد الاسباب والنتائج عن طريق استخدام المعلومات التي يمتلكها المتعلم والاحداث السابقة للوصول إلى النتائج .
١٦. **التعميم :** يستخدم لبناء مجموعة من العبارات والجمل وأفكار واسعة المعنى والتي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ويمكن تطبيقها في معظم المسائل والاحداث أن لم يكن في جميعها .
١٧. **إجراء القياس :** أي تحديد العلاقات بين بنود مألوفة أو احداث مألوفة وبنود واحداث مشابهة في مواقف جديدة لغرض حل مشكلة أو انتاج ابداعي . ( Richard ,2006 )

(:87)

اما مهارات التفكير التحليلي التي سوف يتم اعتمادها (١٧ مهارة) التي يتم بناء الاختبار

وفقها والتي تتناسب مع موضوع البحث والمرحلة العمرية لطلبة الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

المحور الثاني: دراسات سابقة

دراسات تناولت المتغير المستقل والتابع كما في جدول (١):-

### الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

اولا: التصميم التجريبي:- تم الاعتماد على أحد التصاميم شبه التجريبية، ذات الضبط الجزئي

| جدول (١)                             |                                   |                                                                                                                  |                  |          |                 |                                                            |                                                                                       |                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------|-----------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ت                                    | اسم الدراسة ومكانها               | هدف الدراسة                                                                                                      | المرحلة الدراسية | المنهج   | حجم وجنس العينة | أدوات الدراسة                                              | الوسائل الإحصائية                                                                     | نتائج الدراسة                                                                                                                                                                          |
| دراسة تناولت نموذج التعليم الواقعي   |                                   |                                                                                                                  |                  |          |                 |                                                            |                                                                                       |                                                                                                                                                                                        |
| ١                                    | الشمس<br>٢٠١٤،<br>٢٠١٥،<br>٢٠١٦   | التعرف على فاعلية التدريس بالأنموذج الواقعي في اكتساب المفاهيم الاحيائية                                         | الإعدادية        | تجريبي   | ٦٣ طالب         | اختبار اكتساب المفاهيم                                     | الاختبار التائي للعينتين المستقلتين معادلة كيودرسون ٢٠                                | تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم                                                                                                   |
| ٢                                    | دقة، ٢٠١٧، فلسطين                 | التعرف على أثر أنموذج التعلم الواقعي في تعديل التصورات البديلة والاتجاهات نحو العلوم                             | الأساسية العليا  | - تجريبي | ٦٥ طالب         | اختبار تشخيص التصورات البديلة مقياس الاتجاه نحو العلوم     | اختبار t-test مربع إيتا معادلة d للكشف عن حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع | يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار تشخيص التصورات البديلة ومقياس الاتجاه نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية . |
| دراسات سابقة تناولت التفكير التحليلي |                                   |                                                                                                                  |                  |          |                 |                                                            |                                                                                       |                                                                                                                                                                                        |
| ١                                    | الفتحة<br>فلسطين<br>٢٠١٨،<br>٢٠١٩ | اثر استراتيجيات دورة التعلم فوق المعرفة في تنمية التفكير التحليلي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر | الصف العاشر      | تجريبي   | ١٤٠ طالب و طالب | اختبار التفكير التحليلي، و اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية | الاختبار التائي ومعلات الصعبة والسهولة والفا كرونباخ                                  | توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية المجموعة التجريبية.                                                                              |
| ٢                                    | البرقية<br>٢٠٢٠                   | مدى تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتاب الرياضيات الصف الثالث المتوسط .                                        | الثالث المتوسط   | وصفي     |                 | قائمة مهارات التفكير التحليلي                              | معادلة هولستي النسب المئوية                                                           | اظهرت النتائج تضمين الرياضيات للصف الثالث المتوسط لمهارات التفكير التحليلي وينسب متفاوتة وحسب المادة العلمية لكل فصل من فصول الكتاب .                                                  |

لمجموعتين متكافئتين وهي (التجريبية والضابطة) إذ تمثل نموذج التعليم الواقعي المتغير المستقل في التجربة، وبينما يمثل التفكير التحليلي المتغير التابع في التجربة جدول (٢).

## جدول (٢)

### التصميم شبه التجريبي للبحث

| المجموعة  | تكافؤ المجموعتين                                                    | المتغير المستقل       | المتغير التابع   | قياس المتغير التابع      |
|-----------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|--------------------------|
| التجريبية | اختبار المعرفة السابقة<br>- العمر الزمني بالأشهر<br>- اختبار الذكاء | نموذج التعليم الواقعي | التفكير التحليلي | -اختبار التفكير التحليلي |
| الضابطة   |                                                                     | الطريقة الاعتيادية    |                  |                          |

### ثانيا: مجتمع وعينة البحث:

أ. **مجتمع البحث :** حدد مجتمع البحث طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية الكرخ الاولى في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣ م).

ب. **عينة البحث :** اختيرت عينة البحث بصورة قصدياً (ثانوية المتميزين في الحارثية) ، وتم عن طريق (القرعة) اختيار شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طلاب بانموذج التعليم الواقعي ، إذ بلغ عدد طلابها (٣٥) طالب بعد استبعاد الطلاب الراشدين وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة، والتي ستدرس بالطريقة المعتادة إذ بلغ عدد طلابها (٣٤) طالب بعد استبعاد الطلاب الراشدين .

ثالثاً: **إجراءات الضبط:** تم مكافئة المجموعتين بعدد من المتغيرات وهي (المعرفة السابقة، العمر الزمني محسوب بالأشهر ، الذكاء) ، ودل إلى إن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئة في هذا المتغيرات، كما موضح في جدول (٣) :

## جدول (٣)

### تكافؤ طلاب عينة البحث في المعرفة السابقة والعمر الزمني والذكاء

| المتغير         | المجموعة | الشعب | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار ليفين |       | T-test لتساوي التباينات |       | درجة الحرية | الدالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.05 |
|-----------------|----------|-------|------------|-----------------|-------------------|--------------|-------|-------------------------|-------|-------------|---------------------------------------|
|                 |          |       |            |                 |                   | F            | دلالة | t                       | دلالة |             |                                       |
| المعرفة         | تجريبية  | ج     | ٣٥         | 8.55            | 2.97              | 0.783        | 0.371 | 1.5                     | 0.13  | 67          | غير دالة                              |
|                 | ضابطة    | ب     | 34         | 9.56            | 3.17              |              |       |                         |       |             |                                       |
| العمر الزمني    | تجريبية  | ج     | ٣٥         | 153.0           | 6.79              | 0.452        | 0.500 | 0.09                    | 0.92  | 67          | غير دالة                              |
|                 | ضابطة    | ب     | 34         | 153.1           | 7.7               |              |       |                         |       |             |                                       |
| الذكاء (دانيلز) | تجريبية  | ج     | ٣٥         | 13.25           | 5.39              | 0.251        | 0.614 | 0.651                   | 0.51  | 67          | غير دالة                              |
|                 | ضابطة    | ب     | 34         | 12.48           | 3.60              |              |       |                         |       |             |                                       |

### رابعاً: مُستلزمات البحث :

١. **تحديد المادة العلمية:** حددت المادة العلمية المقرر تدريسها الفصول الاول( الموقع الجغرافي مساحته خصائصه الطبيعية) الثاني ( العالم الغربي / السكان والانشطة الاقتصادية) الثالث (احوال شبه الجزيرة العربية قبل الاسلام) من كتاب الصف الثاني متوسط الطبعة الثانية لسنة ١٤٤٠ هـ ٢٠١٩ م

٢. **تحديد الأهداف السلوكية:** تم وضع الأهداف الخاصة لتدريس المادة على شكل أغراض سلوكية وفق المستويات السنة لبلوم ( تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم ) ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين وأخذ نسبة اتفاق (95%) على كل

هدف واعتمادها في الخطط التدريسية.

٣. اعداد الخطط التدريسية: تم إعداد خطط تدريس عددها (٢٥) لكل مجموعة وعرضها على مجموعة من المحكمين والتعديل عليها وإخراجها بالصورة النهائية.

**خامسا: أداة البحث:** شملت اداة البحث اختبار التفكير التحليلي وسنعرض آلية بناء الاختبار على النحو الآتي:-

- تحديد الهدف من الاختبار: تتلخص فكرة تحديد الهدف من الاختبار في قياس مستوى التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الثاني متوسط.
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة: تم الاطلاع على دراسات سابقة تناولت التفكير التحليلي منها دراسة (الفقية، ٢٠١٨) (خليفة، ٢٠٢٠) وهذه الدراسات أفادت الباحثة في تقسيم المجالات وصوغ الفقرات.
- تحديد اختبار التفكير التحليلي: عند الرجوع إلى الأدبيات لهذا المتغير، وبعد استشارة عدد من المختصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس، وفي ضوء آراء الخبراء تم تحديد (٤٤) فقرة (تحديد السمات، والخصائص، وعلاقة الجزء بالكل، واجراء الملاحظة، والمقارنة، والتفريق بين التشابه والاختلاف، والتجميع، والترتيب، وبناء معيار، ورؤية العلاقات، و ايجاد الانماط، والتخمين، وتحديد السبب والنتيجة، والتعميم، وإجراء القياسي). لهذه المجالات ، يقيسها الاختبار لدى طلاب الصف الثاني متوسط بحيث تتناسب مع قدرات العقلية التي يمتلكها الطلاب هذه المرحلة.
- صياغة الفقرات: تم صياغة عدد من فقرات الاختبار لكل مجال وتألف الاختبار من (٤٤) فقرة من نوع المقال والموضوعي .
- عرض المهارات مع الفقرات على المحكمين: بعد تحديد مهارات التفكير التحليلي وصياغة فقرات الاختبار في ضوء المجالات المحددة بصورتها الأولية، تم عرض المهارات مع الفقرات المكونة من (٤٤) فقرة على عدد من المحكمين، لغرض معرفة آرائهم بشأن مدى تناسق الفقرات مع المهارات المحددة ،وفي ضوء توجيهات المحكمين وآرائهم، حيث كانت جميعها حاصلة على نسبة اتفاق أكثر من (٨٠%)
- إعداد تعليمات الإختبار وتصحيحها: تم إعداد صفحة في مقدمة الاختبار تتضمن التعليمات الخاصة بالاختبار والموجهة للطلاب، وتم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار، إذ تم تخصيص درجة (١-٠) للإجابات الموضوعية و (٤ درجات) للفقرات المقالية وتضمن الاختبار من ٣٠ فقرة موضوعية و ١٤ فقرة مقالية وكانت الدرجة النهائية للاختبار (٨٦ درجة) .
- صدق الاختبار: تم التحقق من صدق اختبار التفكير التحليلي باستعمال نوعين من الصدق هما:
- أ. **الصدق الظاهري:** تحقق الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار على عدد من المحكمين والمختصين في الاجتماعيات وطرائق تدريسه وعلم النفس، وقد تم الأخذ بقبول الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق أكثر من (80%) من آراء المحكمين.
- ب. **صدق البناء:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق:-
- معامل ارتباط درجات كل فقرة بدرجات المجال التابعة له: تم استخراج معامل الارتباط بالاعتماد على (Pearson.Correlation.Coefficient)، من أجل ايجاد معامل الارتباطات بين درجة كل فقرة ودرجة مجالها، وظهرت النتائج أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً ،و تراوحت القيم ما بين (٠.٢٧-٠.٧٩)، وهو مؤشر جيد على صدق البناء لاختبار التفكير التحليلي.



- معامل الارتباط بين درجات كل مجال ودرجات الاختبار الكلي: تم أستخراج معامل الإرتباط بالاعتماد على معامل الارتباط ، وأظهرت النتائج أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً، إذ تراوحت القيم ما بين  $(0.57-0.78)$ ، وهو مؤشر جيد على صدق البناء لاختبار التفكير التحليلي.

#### ١. الاستطلاعات لاختبار التفكير التحليلي:

تم تطبيق اختبار التفكير التحليلي على الاستطلاعية الاولى للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته ،وتحديد الزمن اللازم الذي يكفي للطلاب للإجابة عن جميع فقرات الاختبار ،حيث بلغ عددها (٣٠) طالب من طلاب الصف الثاني متوسط في ثانوية المتميزين في الحارثية التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الاولى، للإجابة عن جميع فقرات الاختبار وكان متوسط هذا الزمن ليكون (٦٢) دقيقة الزمن المحدد لإجابة الطلاب عن جميع فقرات الاختبار وبعد ذلك تم تطبيق اختبار التفكير التحليلي على استطلاعية ثانية مكونة من (١١٢) طالب من طلاب لصف الثاني متوسط في مدرسة ثانوية المتميزين في الحارثية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى لأجل استخراج البيانات احصائيا.

٢. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: بعد تطبيق الباحثة الاختبار على عينة الاستطلاعية تم صحيح أوراق إجابات الطلاب وإيجاد الدرجة النهائية واخذ نسبة (27%) للمجموعة العليا و(27%) للدنيا من أجل تحليلها إحصائياً.

- معامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير التحليلي: تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار والتي كانت (٤٤) فقرة وفقاً لمعادلة معامل الصعوبة الخاصة به، وقد تبين أنها تتراوح ما بين  $(0.25-0.73)$  .

- معامل التمييز لفقرات اختبار التفكير التحليلي: تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وفقاً لمعادلة معامل التمييز الخاصة بها، وقد تبين أنها تتراوح ما بين  $(0.38-0.67)$  .

- فعالية البدائل الخاطئة: وقد تبين أنها تتراوح ما بين  $(0.04-)$  -  $(0.31-)$ ، وهذا يعني أن تلك البدائل الخاطئة قد شنت الطلاب ذوي المستويات الدنيا مما يدل على فعاليتها .

٣. ثبات اختبار التفكير التحليلي: تم حساب قيمة معامل الثبات لاختبار التفكير التحليلي وفقاً لمعادلة (الفا كرونباخ) ، حيث بلغت قيمة الثبات  $(0.87)$  . يشير بذلك (علام  $2000: 543$  ) ان قيمة الثبات اذا بلغت  $(0.80)$  فما فوق هي قيمة مرتفعة من الثبات ، وبهذا أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق في صيغته النهائية على عينة البحث (طلاب الثاني متوسط) .

اختبار التفكير التحليلي بصورته النهائية وتطبيقه: تم تطبيق الاختبار في الوقت نفسه على مجموعتي البحث ، بعد ان تم تبليغ الطلاب قبل أسبوع من موعد الاختبار .

الوسائل الإحصائية: تم استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وهي (معادلات) معامل الصعوبة و معامل التميز، و فاعلية البدائل الخاطئة و الفاكرونباخ ) ، وكما تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية spss للإحصائيات الاخرى.

#### الفصل الرابع :

نتائج البحث ومناقشتها: فيما يلي عرض لنتائج البحث وهي :

( لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية عند مستوى الدلالة  $(0.05)$  بين متوسطي درجات طلاب الصف الثاني متوسط للمجموعة التجريبية (الذين درسو بانموذج التعليم الواقعي ) والضابطة

(الذين لم يدرسوا على وفق الاستراتيجية) في اختبار التفكير التحليلي).

#### جدول (٤)

##### يبين نتائج اختبار التفكير التحليلي

| المجموعة  | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي | s Levene Test<br>لتساوي التباينين | t-test<br>لتساوي المتوسطين | درجة الحرية | الدالة الإحصائية عند مستوى (0.05) |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-------------|-----------------------------------|
| التجريبية | ٣٥         | 38.44           | 17.33             | 3.02                           | F الدالة                          | t الدالة من الطرفين        | ٦٧          | دالة                              |
| الضابطة   | 34         | 30.18           | 14.94             | 2.63                           | 1.84                              | 0.180                      | 2.02        | 0.04                              |

وبتطبيق (اختبار ليفين) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين تباين درجات الطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وبلغت القيمة التائية (2.02) عند مستوى دلالة (0.04) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٧) وهذا يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بإعتماد انموذج التعليم الواقعي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الإختبار التفكير التحليلي كما في جدول (٤)، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة مدى أثر المتغير المستقل (انموذج التعليم الواقعي) في المتغير التابع (التفكير التحليلي)، تم استخراج حجم الأثر، لطلاب الصف الثاني متوسط وكان الحجم متوسطاً ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق هذا المتغير، كما مبين بالجدول الآتي:

#### جدول (٥)

##### حجم الأثر في التفكير التحليلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

| المتغير المستقل        | المتغير التابع   | قيمة t | df | قيمة $\eta^2$ | قيمة d | مقدار حجم الأثر |
|------------------------|------------------|--------|----|---------------|--------|-----------------|
| انموذج التعليم الواقعي | التفكير التحليلي | 2.00   | ٦٧ | 0.006         | 0.51   | متوسط           |

##### تفسير نتائج الفرضية التي تخص التفكير التحليلي الآتية:

الدور الإيجابي للطلاب، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وتطوير قدراته المعرفية عن طريق تعزيز خبراته الجديدة مما أدى إلى تطوير تفكيرهم وزيادة المشاركة الفعالة في الدرس وهذا ما أكدته نتائج الاختبار التفكير التحليلي، ومن اجراءات الأنموذج التعليم الواقعي ربط المعرفة العلمية بواقع الطلاب الفعلي، ومن اجراءاته ايضا العمل على تحديد ووضع أسئلة مثيرة للتفكير، الأمر الذي ساعد على تطوير التفكير لديهم، وفعل مهارات التفكير عندهم من (تحديد السمات أو الصفات، علاقة الجزء بالكل، وإجراء الملاحظة النشطة، والتتابع ورؤية العلاقات وغيرها من المهارات) وهذه بدورها أدت إلى ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية، وتتطابق النتائج التي توصل إليها البحث الحالي مع كل من (الشمري، ٢٠١٤)، و (ابو دقة، ٢٠١٧) من حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج التعليم الواقعي على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية ولمتغيرات متعددة.

##### ثالثاً: الاستنتاجات :-

١. أن التدريس بأنموذج التعليم الواقعي ذو أثر ايجابي مرتفع في التفكير التحليلي لطلّبات الصف الثاني متوسط لمادة الاجتماعيات مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
٢. إن حجم تأثير أنموذج التعليم الواقعي في مهارات التفكير التحليلي للمجموعة

التجريبية كبير، مما أثر في زيادة مستواهم المعرفي لمادة لاجتماعيات لطلاب المجموعة التجريبية.  
٣. لاحظت الباحثة عند تطبيق أنموذج التعليم الواقعي قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية الموكلة لهم وقلة تخوفهم من الاختبار الشهري مقارنة بالمجموعة الضابطة.  
**رابعاً: التوصيات :-**

١. استخدام أنموذج التعليم الواقعي في تدريس مادة الاجتماعيات في المرحلة الاعدادية لما له من أثر ايجابي في تحقيق أهداف تدريس التاريخ في مهارات التفكير التحليلي.
٢. تنظيم دورات تدريبية مستمرة وإقامة ورش عمل لمدرسي ومدرسات مادة التاريخ ، لتدريبهم على استخدام نماذج تعلم قائمة على أفكار النظرية البنائية ومن ضمنها أنموذج التعليم الواقعي في التدريس.
٣. رفد المكتبات باختيار التفكير التحليلي الذي قامت الباحثة ببنائه، بعد ان تم التحقق من دلالات صدقه وثباته.

#### **خامساً : المقترحات:-**

١. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي مع مُتغيرات أخرى مثل ( ماوراء المعرفة ، اكتساب المفاهيم ، وتعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم ، ومستويات الفهم ، وتنمية التفكير الناقد، والتفكير العلمي.
٢. دراسة مقارنة بين أنموذج التعليم الواقعي ونماذج أخرى لا يعتمد على الفلسفة البنائية.
٣. العمل على إجراء بحوث ودراسات مماثلة للبحث الحالي لمعرفة مدى أملاك الطلبة في مراحل دراسية مختلفة لمهارات التفكير التحليلي.

#### **المصادر :**

- أبراهيم، مجدي عزيز،(٢٠٠٧): **التفكير من خلال استراتيجيات التعليم بالاكشاف**، ط١، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.
- أبو دقة، ميرام إبراهيم (٢٠١٧): أثر استخدام أنموذج التعلم الواقعي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة غزة الاسلامية، غزة فلسطين.
- الأسدي، عباس حنون مهنا، (٢٠١٣): **علم النفس المعرفي**، ط١، مطبعة العدالة ، بغداد، العراق.
- خليفة، رونق كاظم ،(٢٠٢٠): **مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط ، مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، العدد(٥٩)
- الخليلي ، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦) : **تدريس العلوم في مرحلة التعليم العام** ، ط ١ ، دار قلم، دبي ، الامارات.
- الخوالدة ، محمد محمود وآخرون، (1997) : **طرق التدريس العامة**، ط1، مطابع الكتاب المدرسي (مطابع وزارة التربية والتعليم)- صنعاء، اليمن.
- الخياط، ماجد محمد ،(٢٠١١): **التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- رجب، ثناء عبد المنعم ،(٢٠٠٩): برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية،

مجلة الدراسات في مناهج وطرق التدريس، العدد (١٤٤)، جامعة عين شمس، مصر.

- رزوقي، رعد مهدي وآخرون (٢٠١٥): استراتيجيات تعليم وتعلم العلوم، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- رزوقي، رعد مهدي، سهيل، جميلة عيدان، (٢٠١٨): التفكير وانماطه (ط١)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- الزبيدي، خولة فاضل (٢٠٠٣): اساليب التعليم والتعلم الحديثة، ط١، مكتبة الملك فهد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الساعدي، حيدر عبد الزهرة، (٢٠١٣): مهارات البرهان الرياضي وعلاقتها بالتفكير التحليلي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.
- الشمري، عامر خلف، كريم بلاسم، (٢٠١٤): فاعلية التدريس بالأنموذج الواقعي في اكتساب المفاهيم الأحيائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي، مجلة القادسية في الادب والعلوم التربوية، ١٤ (١-٢)، ٢٢٧ - ٢٥٦.
- صبري، ماهر إسماعيل وتاج الدين، محمد إبراهيم (٢٠٠٠): فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماج التعلم البنائي وخرائط اساليب التعليم في تعديل التصورات الافكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم واثرها على اساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عامر، ايمن محمد، (٢٠٠٧): التفكير التحليلي القدرة والمهارة والاسلوب، ط١، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، مصر.
- عبد المجيد، سوسن شاكر، (٢٠٠٨): تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- العطواني، منى محمد، (٢٠١١): الحساب الذهني وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوصياته المعاصرة، ط١، دار الفكر العربي، عمان.
- الفقيه، سهاد عوني، (٢٠١٨): اثر استخدام استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير التحليلي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القدس.
- قطامي، يوسف، (٢٠١٤): المرجع في تعليم التفكير، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- مجدي، إبراهيم (٢٠٠٤): استراتيجيات التعليم واساليب التعلم، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- محمود، سماح، (٢٠١٧): برنامج تدريبي لتنفيذ مهارات التفكير التحليلي واثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٦)، العدد (٨).

- Gregory, A.,H.,(1988): Cognitive Control a Study of

Individual Consistencies in Cognitive Behavior, psychology Issues ,Vol. (10), N0.

- Oers, B. & Warbekker , (1999) On becoming inauthentic learner: 0semiotic activity in the early grader journal of Curriculum studies ,31 (2) ,229- 249
- Richard,Hersh.(2006):Assessing Critical Thinking Analytical Reasoning, problem Solving and Writing in High school, Skill Sand high School Reform, parteners hip for 21 st Century Skills Collegiate learning Assessment (cal) ,college and work readiness assessment (cwra).

### استراتيجية اليد النشطة وأثرها في الفضول العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم

طالبة الماجستير: شيماء عيدان جساب

إشراف الأستاذ الدكتور: نبال عباس المهجة

طرائق تدريس علوم الحياة، كلية التربية/ جامعة القادسية/ العراق

edu-sycho.post22.32@qu.edu.iq

المستخلص

أبرزت الدراسات الحديثة الحاجة إلى التحول في تعليم العلوم نحو التعلم القائم على التعلم النشط والاستقصاء، وتعد استراتيجية اليد النشطة من طرائق التدريس التي تؤكد على أهمية مشاركة الطلاب في الدرس، إذ تعتمد هذا الاستراتيجية على مبدأ احتفاظ الطلاب بالمعلومات عند انخراطهم بنشاط في عملية التعلم بدلاً من الطرق التقليدية المتمثلة بالاستماع الى المحاضرة أو قراءة الكتاب المدرسي.

تم تحديد مشكلة الدراسة بتدني المستوى الدراسي لدى طلبة الصف الثاني متوسط في مادة العلوم، إذ تتمحور هذه المشكلة بين أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون؛ وبين طرق التلقي والتفاعل التي يتبناها الطلبة، وفي كلا الحالتين يكون سبب هذه المشكلة هو اتباع طرق التدريس التقليدية.

وقد تبنت الباحثة استراتيجية اليد النشطة في تحفيز ملكة الفضول العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم. وقد استخدمت الباحثة مواد البحث: قائمة بالمفاهيم العلمية، وكتاب لمقرر لمادة العلوم للصف الثاني المتوسط (الفصول الاربعة الأولى)، أما أدوات البحث فقد كانت: الصور وللوحات الجدارية، واتبعت المنهج التجريبي، إذ استخدمت مجموعتين (ضابطة، تجريبية) لقياس أثر استخدام استراتيجية اليد النشطة في نقل بعض المفاهيم العلمية لعينة البحث التي شملت ٦٧ طالبة، وتم تقسيم المجموعتين إلى (٣٣ طالبة للمجموعة الضابطة) و (٣٤ طالبة للمجموعة التجريبية).

ثم تم تطبيق تجربة البحث باستخدام استراتيجية اليد النشطة، إذ كانت نتائج المجموعة الضابطة تتسم بالخمول الذهني وعدم التفاعل مع مفردات الاختبار، ضعف الإدراك الحسي، تداخل في المفاهيم العلمية لمادة العلوم، الشرود الذهني.

وبعد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة التجريبية، افرزت هذه المجموعة نتائج مغايرة للمجموعة الضابطة، إذ نتج عن استخدام استراتيجية اليد النشطة في تنفيذ الأنشطة العلمية معها، تفاعل مع الدرس والزملاء؛ ظهور الدافعية الذاتية على الاستنباط والتفكير الاستدلالي؛ سيما ظهور النشاط الذهني بشكل ملحوظ من خلال ربط المفاهيم العلمية للمادة العلمية مع الموضوعات ذات العلاقة، والتي تعد من خارج المنهج الدراسي، وهي ضمن الحياة الواقعية اليومية؛ فضلاً عن البحث عن اصل الأشياء والظواهر وعدم الاكتفاء بالمعلومات المنهجية، وقد عززت تلك النتائج بالإحصائيات وتحليلها، ثم اختتمت الدراسة بقائمة المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية:

اليد النشطة؛ التعلم النشط؛ الأصابع الخمسة؛ اليد المنتجة؛ الفضول العلمي؛ الفضول الاستكشافي، الفضول المعرفي.

## Abstract

Recent studies have highlighted the need for a shift in science education towards learning based on active learning and inquiry. The active hand strategy is one of the teaching methods that emphasize the importance of student participation in the lesson. This strategy relies on the principle of students retaining information when they are actively involved in the learning process instead of the traditional methods of listening to the lecture or reading the textbook.

The problem of the study was identified by the low academic level of second-grade intermediate students in science. This problem revolves around the teaching methods used by teachers. And between the methods of receiving and interacting that students adopt, and in both cases, the cause of this problem is to follow traditional teaching methods.

The researcher adopted the strategy of the active hand in stimulating the queen of scientific curiosity among second grade students in intermediate science. The researcher used the research materials: a list of scientific concepts, and a book for a science course for the second intermediate grade (the first five chapters). Active in transferring some scientific concepts to the research sample, which included 67 female students, and the two groups were divided into (33 female students for the control group) and (34 female students for the experimental group).

Then the search experiment was applied using the active hand strategy, as the results of the control group were characterized by mental lethargy, lack of interaction with the test items, poor sensory perception, interference in scientific concepts of science, and mental wandering.

After applying the same test to the experimental group, this group produced different results for the control group, as the use of the active hand strategy in carrying out scientific activities with it resulted in interaction with the lesson and colleagues; the emergence of self-motivation on inference and inferential thinking; Especially the emergence of mental activity significantly by linking the scientific concepts of the scientific material with related topics, which are outside the school curriculum, and are within the daily real life; In addition to searching for the origin of things and phenomena and not being satisfied with systematic information, these results were reinforced by statistics and their analysis, then the study was concluded with a list of sources and references.

**Key words:** active hand Active learning; the five fingers; hand produced; scientific curiosity; Exploratory curiosity, cognitive curiosity

#### المقدمة:

يعد التعليم النشط أحد أهم طرائق التدريس التفاعلية، سيما أن أهم استراتيجية تشتق من التعليم النشط هي استراتيجية اليد النشطة، ولأهمية الفضول العلمي ودوره في تنشيط المهارات الدراسية لدى الطالب والذي يستند الى نشاطه الفردي، تأتي هذه الدراسة لقياس أثر استراتيجية اليد النشطة في استثارة الفضول العلمي لدى الطلبة، سيما أن معظم الدراسات في هذا الحقل المعرفي قد تبنت استراتيجيات التعليم النشط وقياس أثره في مهارات الطلبة وأثرها في تحصيلهم ويعتقد التربويون أن أحد أسباب الإزمة التعليمية التي يعاني منها العالم هي قلة اهتمام المعلمين بالطريقة التي تجعل المتعلم مسؤولاً عن تعلمه واكتسابه المعرفة، إذ يعد التدريس عملاً علمياً معقداً يحتاج من المعلم بذل جهد مضنيّ تعامل مع طلبه لهم ميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم واهتماماتهم يتزامن مع التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والانفجار المعرفي وظهور التقنيات الحديثة تلاحظ ازدياد العملية التعليمية تعقيداً فلا بد أن يكون المعلم عند مستوى هذا تطور بما يتواءم مع التقدم العلمي المعاصر وأن يجد الطرق والحلول للمشكلات المعاصرة في مختلف المجالات ( هلال ،٢٠٠٥،٥) وقد أكدت الدراسات التجريبية السابقة التي أجريت في العراق أن هناك تراجع في التحصيل العلمي بين الطلبة في مختلف المستويات الدراسية، ولهذا السبب سارعت العديد من الجامعات العراقية لعقد مؤتمرات والندوات العلمية للنهوض بالواقع التعليمي إذ أكدت العديد من الندوات والمؤتمرات على ضرورة تطوير أساليب التدريب مثل المؤتمر العلمي الذي عقد في الجامعة المستنصرية عام (٢٠٠٥) كذلك مشاركة بحوث المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر في جامعه بابل / كلية التربية الأساسية (٢٠١٢) إذا أوصت بضرورة اعتماد طرق تدريس حديثة تجعل المتعلم أكثر فاعلية، وأن يتم ذلك من خلال نقل المتعلمين من الحفظ والاستظهار الى التفكير والاستكشاف (جامعه بابل ،٢٠١٢، ٢٣٠، ١٨١) إذ يلحظ أن نسب النجاح المتمثلة في الدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات النهائية أو الفصلية لا

تعطي صورة واضحة لقدرات التفكير، اذا أن قدرات الطلبة على الحفظ او الاستذكار للمادة العلمية في المقرر الدراسي كنتيجة منطقية للطرائق التقليدية المتبعة في التدريس (التلقين والحفظ والاسترجاع) هي ذاتها التي يعول عليها في اسئلة الامتحانات التحضيرية الاستظهارية والتي تعد الهدف الرئيسي لمعظم المدرسين والمتمثل النهائي لنجاحهم في التدريس مما اثر سلبا على تحصيل الطلبة، إذ ان الاساليب التقليدية تجعل الطالب متلقيا سلبيا غير قادر على مواجهة المشكلات الحياتية المتعددة .

### المبحث الأول

#### التعريف بالبحث

#### أولاً: مشكلة البحث

أبرزت الدراسات الحديثة الحاجة إلى التحول في تعليم العلوم نحو التعلم القائم على التعلم النشط والاستقصاء ((Alturki, ٢٠١٦)، وتعد استراتيجية اليد النشطة من طرائق التدريس التي تؤكد على أهمية مشاركة الطلاب في الدرس، إذ تعتمد هذا الاستراتيجية على مبدأ احتفاظ الطلاب بالمعلومات عند انخراطهم بنشاط في عملية التعلم بدلاً من الطرق التقليدية المتمثلة بالاستماع الى المحاضرة أو قراءة الكتاب المدرسي.

ويعد علم العلوم من اهم العلوم الطبيعية الاساسية التي تهتم بدراسة العديد من جوانب الكائنات الحية التي تسهم في تفسير العديد من الظواهر المختلفة في الطبيعة والكائنات الحية على وجه الخصوص، وهو علم دائم التطور ويعد بمثابة القاعدة الاساسية للتطور العلمي، وعلى الرغم من أهمية هذه المادة، الا انه لا يزال ضمن قيود الطرائق التقليدية كالحفظ والتلقين، لذلك لابد من ايجاد الطرق والاساليب المناسبة التي تجعل من الطلبة محور العملية التعليمية (امبو سعيدي الحوسنه ٢٠١٦، ١٧) ولما كانت المعرفة في مجال العلوم متجددة ومتطورة باستمرار ولا يمكن لأي منهج او برامج تعليمية من استيعابها مهما بلغت جودتها، عليه أصبح لزاما الالتفات والاهتمام بالسمات الشخصية والمعرفية للمتعلمين ومن ذلك الفضول العلمي، اذ أن التحدي الذي يواجه مدرسي العلوم اليوم هو كيفية تحفيز او تنمية الفضول العلمي لدى الطلبة بشكل يسهم في السعي للبحث عن المعرفة العلمية وتقصي مصادرها النوعية في ظل الإبهار والتشويق والإمتاع الذي تقدم فيه المعرفة السطحية والهامشية في مجالات بعيدة عن المعرفة الأكاديمية. ويرجع بعض المربين فشل القوانين التي تستهدف صيانة بيئة الإنسان إلى الافتقار إلى الوعي الناجم عن قصور في الأنظمة التعليمية، حيث لا تسهم هذه الأنظمة في تنمية الوعي الكافي لدى المتعلمين وتعميق فهمهم للعلاقات المتبادلة والمعقدة بين الإنسان وبيئته، (كريدي، ٢٠١٧؛ حبيب، ٢٠١٨) وقد تم تحديد مشكلة البحث بضعف التحصيل لدى طلبة الصف الثاني متوسط في مادة العلوم، إذ تتمحور هذه المشكلة بين أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون؛ وبين طرق التلقي والتفاعل التي يتبناها الطلبة، وفي كلا الحالتين يكون سبب هذه المشكلة هو اتباع طرق التدريس التقليدية.

#### ثانياً: أهمية البحث:

ان النجاح يتطلب ان يتسم الطالب بمجموعة من القدرات الذاتية التي يتم توظيفها في استيعاب المعرفة، وهذا يتوقف على مدى اشراك الطالب في العملية التعليمية، ومن هذا المبدأ تأتي أهمية



#### البحث في النقاط التالية:

- أهمية مادة العلوم بوصفها مادة ضرورية للطلبة في أي مرحلة تعليمية فهي تنمي لديهم قدرات التفكير والاستكشاف، لاسيما تطبيقاتها في الحياة اليومية.
- أهمية استراتيجيات التدريس ومنها استراتيجية اليد النشطة لما لها من خصائص ومميزات، قد تساعد في رفع مستوى التحصيل، وتنمية الفضول العلمي لدى الطلبة.
- أهمية الفضول العلمي لما ينماز به من خصائص تنل ذهنية الطالب ودوره من مستهلك للمعلومة إلى باحث ومجدد ومنتج لها.
- تُعد هذه الدراسة الأولى التي تناولت استراتيجية اليد النشطة وأثرها في استثارة الفضول العلمي في تدريس الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم.
- الاستفادة من الاختبار والمقياس المعد في هذه الدراسة في دراسات لاحقة.

#### ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١. أثر استراتيجية اليد النشطة في استثارة الفضول العلمي لدى الطلبة، وتنمية المهارات المعرفية الكامنة لديهم.

#### رابعاً: فرضيات البحث

تفترض الدراسة ان استراتيجية اليد النشطة لها القدرة على استثارة الفضول العلمي لدى الطلبة.

#### خامساً: حدود البحث

يقتصر البحث :

١. عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة متوسطة حكومية للبنات تابعة للمديرية العامة لتربية القادسية (المركز).
٢. كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، تأليف لجنة من وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج.
٣. الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

#### المبحث الثاني

##### الإطار النظري

##### المطلب الأول

##### الفضول العلمي

يعد الفضول من الموضوعات التي التفت اليها علماء النفس لتعلقه بالتعليم ومناهجه، سيما علاقته بتركيب شخصية الإنسان منذ الطفولة، مما استوجب الاهتمام به على الصعيد الفلسفي والنفسي، فأجتهد الفلاسفة وعلماء النفس بوضع النظريات وتصنيف انواعه، مما أدى الى تنوع مفاهيمه بحسب الأنواع التي صنف اليها، لذلك سيهتم هذا المبحث بتأصيل المفهوم والتعريف في المطلب الأول، وعرض النظريات المفسرة له في المطلب الثاني.

##### الفرع الأول

##### التعريف والمفهوم

ورد تعريف الفضول العلمي على ان (الفضول العلمي أو الفلسفي يتسم بالدافع نحو المعرفة الكاملة ليستحوذ على الإنسان بشأن كل ظاهرة جديدة يواجهها، فضلاً عن التحدي الفكري، (جيمس، ١٨٩٩: ٤٥-٤٦)، ولكن هذا التعريف لا يغني في فهم الفضول، سيما ان تقييم فعالية العمليات التعليمية التي تهدف إلى تحفيز الفضول في تعليم العلوم تحتاج الى تعريف واضح للفضول، إذ لا يمكن تطوير فهم آليات التنمية التي تكمن وراءه دون تحديد ملامح واضحة لمفهوم الفضول (إنجل، ٢٠٠٩: ٨٧)، كما عرّف على أنه "ميل للحصول على تصورات جديدة" (McReynolds; Acker; and Pietila، ١٩٦١: ١٦٨) كما أن الإنسان يولد بالفطرة وهو يحمل سمة الفضول كونه يشاهد ويترقب الأشياء من حوله ودائم السؤال- ولو بنسب متفاوتة ما بين البشر- لكنه يلاحظ ويستكشف مستخدماً قدراته الحسية والذهنية للحصول على إجابات تشبع فضوله، لكنه يفقد تلك الملكة (ملكة الفضول مستقبلاً) إذ أن فضول الانسان الفطري يتبدد مع تقدم العمر والتعليم، ومع ذلك، هناك القليل من الأدلة القوية حول المسار التطوري للفضول، أو تأثير التعليم الرسمي عليه، (بارفانو، ١٩٩٠: ١١٣) وقد حاول الفلاسفة إيجاد تعريف واضح للفضول، إذ نظر أرسطو وشيشرون إلى الفضول باعتباره رغبة ذاتية الدافع للحصول على المعلومات، واعتبره القديس أوغسطين وهيوم بمثابة شغف باستخدام مصطلحات مثل "شهوة المعرفة"، أما كانط فقد أشار إلى الفضول باعتباره شهية، على غرار فكرة فيورباخ بأن الفضول ينتج عن محرك معرفي، وتوصل الفلاسفة لاحقاً إلى ما أشار إليه لوينشتاين باسم "إجماع ما قبل الحداثة" بأن الفضول هو "شهية قوية ذات دوافع جوهرية للحصول على المعلومات"، وفضلاً عن رأي الفلاسفة، اعتبرت العديد من هذه النظريات المبكرة أن الفضول مشابه للدوافع الأخرى مثل الجوع أو العطش، ولم تعالج مسألة ما إذا كان الفضول أحادي الأبعاد أم متعدد الأبعاد، ومع ذلك كان من أوائل الذين نظروا إلى الفضول على أنه متعدد الأبعاد (يحتوي على بعدين أساسيين على الأقل) (ويليام جيمس، ١٩٥٠: ٩٩) إذ صنفه في مسارين:

- ١) الفضول المشترك، الذي يتمثل بالمشاعر المتحمسة التي تسببها الحداثة.
- ٢) الفضول العلمي، الذي يرتبط بمزيد من المعلومات المحددة.
- ٣) وقد ظهرت نظريات جديدة فيما بعد حاولت تطوير الاتجاه المتعدد الأبعاد للفضول، إذ تميزت النظريات السلوكية في هذا الجانب، واوزت العديد من خصائص الفضول الى السلوكيات الأخرى المرتبطة بالفضول الاستكشافي، مثل البحث عن التباين في البيئة (بيرلين، ١٩٥٤: ٣٣).

وباستخدام مجموعة من السلوكيات المختلفة لتصنيف أنواع متميزة من الفضول، كان أحد أنواع الفضول هو الفضول الإدراكي، والذي يعد مشابهاً للقيادة، والذي يركز الى الحداثة ويقلل من الاستكشاف، سيما ان هناك نوع آخر من الفضول، وهو الفضول المعرفي، والذي عرّف على أنه الرغبة في معرفة معلومات محددة ناتجة عن اختلال التوازن المعرفي، إذ تقترح نظرية التطور لدى بياجيه أن الأطفال فضوليون منذ الولادة، ومع تطوير المهارات المعرفية التي تؤدي إلى فرص جديدة لتجارب مفاجئة تتعارض مع ما يعتقد الطفل، فينشأ الفضول بشكل ذاتي، فهو نتيجة للصراع المعرفي أو فجوة في المعرفة التي يتم الحصول عليها من المحفزات أو المواقف، وهو أساس قياس الفضول باعتباره تفضيل لعدم اليقين (D. Klahr، ٢٠١٢: ٣٢، ١٥٦).

وعلى وفق ذلك يتبين لنا ان الفضول ذو الأبعاد المتعدد بحسب مدارس علم النفس ينقسم إلى (فضول استكشافي، فضول إدراكي، فضول معرفي)، وما يعيننا في دراستنا هذه هو الفضول المعرفي، إذ يرتبط بحاجة الفرد لاستكمال ما ينقصه من معلومات، وهو يتوافق مع الاستراتيجية المقترحة (استراتيجية اليد النشطة).

## الفرع الثاني

### نظريات الفضول

#### ١. نظرية التناقض (لوينشتاين)

طرح لوينشتاين نظرية التناقض التي حددت ثلاثة اسباب للفضول:

أولاً: ينشأ الفضول عن الرغبة في فهم البيئة.

ثانياً: تثار هذه الرغبة في تكوين المعنى عندما لا يتوافق الواقع مع التوقعات، أي أن الفضول ناتج بشكل مباشر عن المحفزات البيئية، وتحديدًا عندما تتجاوز التوقعات، وأن أقصى التجاوزات مرتبط بشدة الفضول الذي يتم اختباره. (Loewenstein، ١٩٩٤)

ثالثاً: هناك علاقة بين درجة التوقعات واحتمال إثارة الفضول، وعلى وفق ذلك يرى علماء النفس الجشطالت أن السبب الوحيد للفضول هو الحاجة إلى صنع المعنى، لأن تنظيم المعرفة في "مجموعات متماسكة" يعد أمراً محفزاً، (J. Jirout، ٢٠١٢: ١٢٨).

وعلى وفق لوينشتاين، يتحقق الفضول بحسب التوقعات التي تقترضها الخبرات المختزنة لدى الفرد عند عدم توافقها مع الظاهرة التي تثير اهتمامه، فيسعى إلى التحقق من امرين بحسب رأي الدراسة؛ اما ان يكون سعي الفرد بدافع الكشف عن أسباب عدم توافق توقعاته مع الظاهرة التي اثار فضوله، أو ان يكون السعي للتوصل على الحقيقة التي افترض لها صورة ذهنية مسبقة وأثارت اهتمامه، وهذا قد يتقارب مع مفهوم الفضول الاستكشافي في احد جوانبه.

#### ٢. نظرية التطور (بياجية)

تؤكد نظرية بياجيه للفضول على المواقف غير المتوافقة، مع تصورات الفرد" إذ نظر بياجيه إلى الفضول كجزء من عملية الاستيعاب الناتجة عن اختلال التوازن المعرفي، وتفتتح نظرية التطور لدى بياجيه أن الأطفال يشعرون بالفضول منذ الولادة، مع تطوير المخططات المعرفية التي تؤدي إلى فرص جديدة لتجارب مفاجئة تتعارض مع ما يعتقد الطفل، (بياجية، ١٩٥٢، ص ٦٨).

#### ٣. نظرية الكفاءة والدافع الداخلي

تؤكد نظرية الكفاءة والدافع الداخلي على أن الفضول هو أحد مكونات دافع الكفاءة الشامل، إذ يمتاز الفضول بأنه جانب من جميع السلوكيات ذات الدوافع الجوهرية، أي أن الفضول هو نتيجة للمنبهات البيئية أو المعلومات المتعلقة بكفاءة الشخص (ديسي، ١٩٧٥: ٥٨).

#### ٤. نظرية فجوة المعلومات:

ترى نظرية فجوة المعلومات أن الفضول هو نتيجة لمشاعر الحرمان، وان الفضول يحفز المعلومات التي تسعى إلى تقليل تلك المشاعر، إذ أن الفضول مدفوع بنقص المعلومات.

(Loewenstein,1994:283 ; Littman and Spiel Berger, 2003: 124)

### المطلب الثاني

## التعلم النشط

تُعرّف استراتيجية التعلم النشط على أنها طريقة تعليمية يشارك فيها جميع الطلبة في عملية التعلم من خلال الانخراط في أنشطة هادفة أثناء التفكير في أفعالهم (التخاينة، ٢٠٢٠). حيث يُعد الطالب مشاركاً نشطاً في عملية التعلم، فمنهم من يطرح الأسئلة ومنهم من يقرأون ويجربون ويكتبون عن المحتوى الذي تعلموه، إذ تمثل هذه الأنشطة عملية استكشافية للطلبة يتم من خلالها تحديد مستوياتهم وتدريبهم المفاهيم والمعرفة في تسلسل هرمي بناءً على مهاراتهم (Hung، ٢٠١٥) فالطلبة يعرفون العديد من المهارات ولكن لا يستخدمونها في العملية التعليمية، وهو ما لا يتوافق مع مفاهيم التعلم النشط إذ تبقى معرفتهم سلبية؛ وأن ما يدرسه هؤلاء الطلبة في سياق المدرسة لا يتم تطبيقه أو نقله إلى سياقات أخرى في الحياة اليومية، لذا يسمح التعلم النشط للطلبة باستخراج مواهبهم وتعزيزها في حياتهم العملية. (العيسان ٢٠١٤؛ المريد. ٢٠١٠؛ عبد الستار. ٢٠١١).

لذا يعد الاهتمام باستراتيجيات التعلم النشط ضرورة لأنها طريقة تعليمية تتضمن العديد من أساليب التعلم التي تعتمد على أنشطة تعليمية غنية بالخبرات ومراعية لأساليب التعلم. وتسم لجميع المتعلمين بالانخراط في التعلم والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم وتفكيرهم وفهم المعرفة، فضلاً عن التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم بتوجيهات وتوجيهات المعلم (Jensen, Kummer, & Godoy، ٢٠١٥).

إن التعلم النشط من بين أكثر أساليب التدريس شيوعاً، فعندما يتعلق الأمر بالتعلم النشط. يمكن تعريفه على أنه الأفراد الذين لديهم دوافع ذاتية أو موجهون ذاتياً في تعليمهم ويحاولون كيف يتعلمون (Roth، ١٩٩٦).

أما التعلم السلبي فهو عكس التعلم النشط، إذ يعتمد على المحاضر بنقل المعلومات ويتطلب القليل من التفاعل الشخصي من الطلبة، ولا يعززون بعضهم، وسرعان ما يصبح التعلم السلبي بلا حياة إذ ينمو التلاميذ غير ملهمين وغير متحمسين وغير مستجيبين، ونادراً ما يحتفظون بالمعلومات المكتسبة ونادراً ما يتم تطبيقها بكفاءة أو بحماس (Fraser, et al، ٢٠١٩) وفي ضوء ذلك، يلاحظ أن التعلم النشط يتماشى مع مفهوم استراتيجية اليد النشطة، إذ تعد هذه الاستراتيجية إحدى أهم استراتيجيات التعلم النشط حيث يتفاعل الطالب مع المعلم والموضوع.

## المطلب الثالث

## استراتيجية اليد النشطة

## الفرع الأول

## مفهوم استراتيجية اليد النشطة

مع تطور طرائق التدريس ونظرياتها واستراتيجياتها برزت العديد من الاستراتيجيات التعليمية المصممة بناءً على البحوث العلمية الدقيقة لتجعل من الطالب محور العملية التعليمية ولتؤيد دور المعلم الذي يظل هو المحور الأساسي في إنجاح عملية التعلم مهما تطورت الاستراتيجيات وتعددت الوسائل، ومن هذه الاستراتيجيات التي ساعدت في تحسين عملية التعليم وتجويدها "استراتيجية اليد النشطة (Roth، ١٩٩٦) ..

وتعد استراتيجية اليد النشطة هي إحدى استراتيجيات التعلم الفاعلة التي تهدف إلى تطوير

قدرات الطلاب والارتقاء بمستواهم الأكاديمي بما يمكنهم الإعتماد على أنفسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وقد صممت هذه الاستراتيجية لأجل إكساب الطلاب العديد من المهارات الضرورية كالاستماع، التلخيص، التنبؤ، والاستنتاج واستخلاص مما يستفاد من المادة التعليمية، وغير ذلك من المهارات الذهنية الأخرى، كما تساعد الطلاب والمتعلمين على استرجاع واستذكار المعلومات من خلال خمسة عناصر أساسية للموضوع أو القصة حيث يمثل كل أصبع من أصابع اليد أحد هذه العناصر كالآتي (Jensen, Kummer, & Godoy, ٢٠١٥):

١. الإصبع الأول (إصبع الإبهام): يستخدم لتمثيل المكان أو الأماكن التي دارت بها أحداث القصة.
٢. الإصبع الثاني (إصبع المؤشر): يمثل هذا الإصبع الشخص أو الشخصيات الأساسية التي تدور حولها القصة.
٣. الإصبع الثالث (إصبع الوسطى): يعبر الإصبع الأوسط عن أحداث القصة الرئيسية التي تواجه شخصياتها كالصراع بين الخير والشر مثلاً.
٤. الإصبع الرابع (إصبع البنصر): يمثل إصبع البنصر المسار الذي سارت عليه الأحداث والمآل الذي صارت إليه المشكلة وكيف تم التعامل معها.
٥. الإصبع الخامس (إصبع الخنصر): هنا يتوصل الطالب الى نهاية القصة والحال الذي وصل إليه شخصياتها.

ومن أحد المبادئ الأساسية لاستراتيجية اليد النشطة هو استخدام أنشطة التعلم التجريبي، إذ تسمح هذه الأنشطة للطلاب بتطبيق ما تعلموه على مواقف العالم الحقيقي، ومساعدتهم على إقامة روابط بين المواد وخبراتهم الخاصة. على سبيل المثال، قد يطلب مدرس التاريخ من الطلاب لعب الأدوار في حدث تاريخي، أو قد يطلب مدرس العلوم من الطلاب إجراء تجارب، أو قد يطلب مدرس الرياضيات من الطلاب العمل في نشاط عملي لحل المشكلات، (سلافين، ١٩٩٥) وفي جانب آخر مهم من استراتيجية اليد النشطة هو استخدام العمل الجماعي والتعاون من خلال العمل في مجموعات، إذ تتاح للطلاب الفرصة لمشاركة أفكارهم وطرح الأسئلة والتعلم من بعضهم البعض، يساعد هذا في إنشاء بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وتفاعلية، والتي يمكن أن تكون مفيدة بشكل خاص للطلاب الذين يتعلمون بشكل أفضل من خلال المناقشة والتعاون (كولب، ١٩٨٤).

وتعد استراتيجية اليد النشطة طريقة تدريس فعالة تؤكد مشاركة الطلاب والتعلم العملي. باستخدام أنشطة التعلم التجريبي والعمل الجماعي، يمكن للمدرسين إنشاء بيئة تعليمية ديناميكية وتفاعلية تعزز مشاركة الطلاب وإنجازهم.

وهناك مجموعة متزايدة من الأبحاث التي تدعم فعالية استراتيجية اليد النشطة في التدريس. وجدت دراسة نشرت في مجلة علم النفس التربوي أن الطلاب الذين تم تعليمهم باستخدام أنشطة التعلم التجريبي لديهم مستويات أعلى من الإنجاز وكانوا أكثر انخراطاً في المادة من أولئك الذين تم تعليمهم باستخدام طرق المحاضرات التقليدية (كولب، ١٩٨٤). وبالمثل، وجدت مراجعة الأدبيات حول العمل الجماعي في التعليم أن الطلاب الذين شاركوا في أنشطة التعلم التعاوني

لديهم مستويات أعلى من الإنجاز وكانوا أكثر حماساً للتعلم (سلافيين، ١٩٩٥).

### الفرع الثاني

#### مميزات استراتيجية اليد النشطة

تتفرد استراتيجية اليد النشطة عن غيرها من استراتيجيات التعلم بعدد من الميزات إذ أنها استراتيجية تعليمية يمكن تطبيقها في جميع المراحل الدراسية، وهي تضيف جو من المرح وكسر حواجز الملل، ومن أهم ميزاتها:

١. اكتساب مهارات التنبؤ والاستماع والتلخيص وغيرها من المهارات العقلية الضرورية.
  ٢. تجعل هذه الاستراتيجية من المتعلم محور العملية التعليمية حيث ترتقي به من مجرد متلقي للمعلومة إلى مشارك فاعل في كل مراحل التعلم، بحيث تعطي الطالب فرصة طرح الأسئلة وصياغتها؛ الأمر الذي ينمي ثقة الطالب بنفسه ويجعله مستشعراً لمسؤولية تعلمه فيواجه مشاكله بقوة ويسعى إلى حلها ويتخذ القرارات المناسبة بشأنها.
  ٣. تعمل استراتيجية اليد النشطة على إثراء حصيلة الطالب اللغوية وتنمية التفكير الناقد من خلال كتابة الأسئلة والإجابة عليها إضافة إلى مهارة تركيب وطرح الأسئلة بموضوعية.
  ٤. بمشاركة الطلاب المستمرة وتفاعلهم تجعل هذه الاستراتيجية من الصف بيئة تعلم مثالية مشجعة روح الحوار والتعاون والمشاركة بين المعلم وطلابه وبين المتعلمين من طلاب الصف الواحد.
  ٥. تؤكد هذه العملية على إبقاء أثر التعلم وتجويد مخرجات العملية التعليمية بتدريب المتعلم على تلخيص الأفكار الأساسية والتركيز عليها.
  ٦. يستطيع الطالب من خلال هذه الاستراتيجية تنمية أساليب التفكير وتوظيفها في إطلاق الأحكام والتقييم الذاتي بصورة هادفة.
- وتعد استراتيجية اليد النشطة إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن للمعلم استخدامها لتطوير وتحسين مخرجات العملية التعليمية وكسر عنصر الملل المصاحب لطرق التعلم التقليدية، إذ أن هذه الاستراتيجيات الحديثة تم وضعها بناء على الأبحاث العلمية المعتمدة بما يضمن تحصيل الفائدة القصوى من عملية التعلم.

#### المبحث الثالث

#### منهج البحث وإجراءاته

##### أولاً: منهج البحث

استعملت الباحثة منهج البحث التجريبي، إذ يعد الأسلوب العلمي الأمثل للبحث عن الظاهرة المراد دراستها، إذ أن المنهج التجريبي يقوم على أساس الشعور بالمشكلة أو تساؤل عن أسباب وجود ظاهرة معينة، ومن ثم لا يلبث أن ينتقل إلى التجريب ومن الطبيعي أن يكون للفرضيات المقترحة التحكم في اختيار الأدوات الملائمة للتحقق من تلك الفرضيات، (ابراهيم، ٢٠٠١: ٤٥).

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى بيان العلاقة بين استراتيجية اليد النشطة وأثرها في استكشاف الفضول العلمي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، استعملت الباحثة المنهج التجريبي الملائم لبحثها.

## ثانياً: التصميم التجريبي

يساعد التصميم التجريبي الباحث على التوصل إلى نتائج تمكنه من التثبت من فرضيات بحثه، واختيار الوسائل الإحصائية الملائمة (منسي، ٢٠٠٠، ٣٤)، إذ إن اختيار التصميم التجريبي يعد الخطوة الأولى عند إجراء تجربة علمية، لاسيما سلامة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي الذي يختار فيه الباحث مجموعتين متكافئتين، ويستعمل العامل التجريبي على إحدى هاتين المجموعتين وتسمى المجموعة التجريبية **Experimental group**، إذ يترك المجموعة الأخرى على طبيعتها دون إخضاعها إلى التجربة أو إدخال أي عامل مؤثر عليها وتسمى المجموعة الضابطة **Control group**، ولأنهما متشابهتان فإن أي تغيير يحدث على المجموعة التجريبية يكون سببه العامل التجريبي (Haertal & Barbara: ٢٠٧: ٢٠٠٣).

وقد اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً يعرف بالتصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) وإحداهما تضبط الأخرى ضبطاً جزئياً وكما موضح في الشكل (١).

شكل رقم (١) التصميم التجريبي للبحث

| المجموعة  | المتغير المستقل    | المتغير التابع | نوع الاختبار                            |
|-----------|--------------------|----------------|-----------------------------------------|
| التجريبية | اليدين النشطة      | الفضول العلمي  | اختبار تحصيلي بعدي ومقياس للفضول العلمي |
| الضابطة   | الطريقة الاعتيادية |                |                                         |

## ثالثاً: مجتمع البحث وعينه

يقصد بمجتمع البحث، الأفراد والأشخاص الذين يمثلون مشكلة البحث (داود وانور، ٢٠٠٨: ٣٠٦)، ويتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة حكومية للبنات للسنة الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، تابعة إلى مديرية تربية القادسية.

ويقصد بالعينة أنها جزء من المجتمع الذي يتم اختيارها وفق قواعد واسس علمية لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (عبد الرحمن وانور ٦٧، ١٩٩٠).

وقد شملت عينة البحث ٦٧ طالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى المجموعة الضابطة (٣٣ طالبة) التي تدرس مادة العلوم بالطريقة التقليدية، والثانية المجموعة التجريبية (٣٤ طالبة) التي تم إخضاعها إلى التجربة باستخدام استراتيجية اليدين النشطة في دراسة مادة العلوم لقياس مستوى الفضول العلمي لديهن.

## رابعاً: تحديد المتغيرات الدخيلة وضبطها

تؤثر المتغيرات الخارجية على تصميم البحث وتفسير نتائجه ويظهر هذا التأثير على ما يعرف بالصدق الداخلي للتجربة، ويقصد بالصدق الداخلي: درجة خلو التجربة من المؤثرات الخارجية للبحث ويزداد الصدق لتصميم النتائج كلما ضبطنا المتغيرات الخارجية (ابو علام، ١٩٨٩: ١٠٧)، ولضمان تحقيق السلامة الداخلية في البحث عمدت الباحثة لضبط المتغيرات الآتية:

- عامل النضج: ويقصد بها عمليات النمو الجسمي، والفكري، والاجتماعي، والنفسي التي تتعرض لها الطالبات في أثناء مدة التجربة، (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٩٥)، ولم تكن هناك فروق بين طالبات مجموعتي البحث وذلك لتقارب أعمارهن ولم تظهر أية تغيرات تشير إلى فارق في عامل النضج.
- الحوادث المصاحبة: لم تتعرض التجربة إلى أي حوادث طوال مدة سيرها كالحوادث

- الطبيعية او الخلل الأمني او ما شابه التي قد تعرقل سير التجربة.
- أدوات القياس: استخدمت الباحثة الاستبانة لقياس الفضول العلمي في مادة العلوم للصف الثاني المتوسط.
- الاندثار التجريبي: وهو الأثر الناتج عن انقطاع او ترك بعض افراد عينة مجموعتي البحث في اثناء مدة تطبيق التجربة مما سيؤثر سلباً في نتائجها، (ألسناوي، ٢٠٠٣: ٨٩)، ولم تتعرض مجموعتي البحث لمثل تلك الظروف.
- أثر الإجراءات التجريبية: حاولت الباحثة الحد من إثر هذا العامل في سير التجربة من خلال:
- سرية البحث: اجريت التجربة في سرية تامة بعدم اطلاع عينة المجموعة الضابطة على طبيعة البحث واهدافه وطبيعة اختبار المجموعة التجريبية حتى يتم ضمان سلامة النتائج.
- المادة الدراسية: اعتمدت الباحثة كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط والمقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للسنة الدراسية ٢٠٢٢-٢٠٢٣ في تدريس مجموعتي البحث.
- التدريس: عمدت الباحثة على تدريس طالبات المجموعتين بنفسها حتى تكون التجربة على قدر عالي من الدقة والموضوعية.
- الوسائل التعليمية: استخدمت الباحثة قائمة بالمفاهيم العلمية، والكتاب المقرر لمادة العلوم للصف الثاني المتوسط (الفصول الخمسة الأولى)، فضلاً عن استخدام الصور واللوحات الجدارية.
- المدة الزمنية: كانت المدة الزمنية متساوية لمجموعتي البحث

#### سادساً: متطلبات البحث

١. تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية ٢٠٢٢-٢٠٢٣ قبل البدء بتطبيق التجربة، والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها الفصول الخمسة الأولى من كتاب العلوم المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط.
٢. تحديد الأهداف العامة لتدريس مادة العلوم: اطلعت الباحثة على الاهداف العامة لتدريس مادة العلوم في المرحلة المتوسطة، والتي اعدها لجنة في وزارة التربية.
٣. اعداد الخطط التدريسية: تعد الخطط التدريسية دليل عمل يتضمن اهداف الدرس ومجمل الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها المدرس والطلاب في سبيل تحقيق الاهداف المنشودة (الأمين وآخرون، ١٩٨٨: ٢٧)، وقد اعادت الباحثة خطة تدريسية لكلا المجموعتين، لموضوعات كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، المقرر تدريسه خلال التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر على وفق استراتيجية اليد النشطة لل (مجموعة التجريبية)، وعلى وفق الطريقة التقليدية لل (مجموعة الضابطة)، وقد عرضت نموذجاً منها على مجموعة من المحكمين.

#### سابعاً: اداة البحث

لغرض تحقيق اهداف البحث عمدت الباحثة إلى اعداد استبانة موجهة إلى المجموعة التجريبية لغرض قياس الفضول العلمي لدى المجموعة التجريبية وقد تبنت الباحثة تعريف سلايتر للفضول العلمي " الرغبة في البحث عن المعرفة العلمية وتكاملها حول بيئة الفرد من اجل تحسين او تحفيز العمل الذهني" ( سلايتر: ٢٠٠٩). وقد توافقت هذا التعريف مع نوع الفضول الذي أجمعت عليه التعريفات المتقدمة، بأن أفضل أنواع الفضول هو الفضول المعرفي.

#### ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة

تبنت الباحثة استراتيجية اليد النشطة في تحفيز ملكة الفضول العلمي لدى طالبات الصف



الثاني متوسط في مادة العلوم، ذلك أن هناك أبحاث عدّة تدعم استراتيجية اليد النشطة في التدريس، لذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، إذ استخدمت مجموعتين (ضابطة، تجريبية) واخضعت المجموعة التجريبية بتدريس الفصول الخمسة الأولى من الكتاب المقرر لمادة العلوم للصف الثاني المتوسط باستخدام استراتيجية اليد النشطة، ومن ثم اخضعت المجموعة نفسها إلى قياس أثر استخدام استراتيجية اليد النشطة في نقل بعض المفاهيم العلمية لها باستخدام استبانة تكونت من ٤٠ فقرة موزعة على أربعة مجالات لأشكال الفضول (المعرفة العلمية المحددة، المعرفة العلمية متعددة الأشكال، الإدراك الحسي المحدد، الإدراك الحسي متعدد الأشكال)، وكانت الإجابات محددة ضمن مدرج البدائل الثلاثي (تنطبق على دائماً، تنطبق على أحياناً، لا تنطبق أبداً)، (ملحق رقم ١ - المقياس)

وقد نتج عن اختبار المجموعة الضابطة، انها كانت تتسم بالخمول الذهني وعدم التفاعل مع مفردات الاختبار، سيما ضعف الإدراك الحسي، وتداخل في المفاهيم العلمية لمادة العلوم، فضلاً عن الشرود الذهني؛ وبعد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة التجريبية، افرزت هذه المجموعة نتائج مغايرة للمجموعة الضابطة، إذ نتج عن استخدام استراتيجية اليد النشطة في تنفيذ الأنشطة العلمية مع المجموعة التجريبية ما يلي:

١. تفاعل مع الدرس والزملاء.
  ٢. ظهور الدافعية الذاتية على الاستنباط والتفكير الاستدلالي.
  ٣. ظهور علامات ومؤشرات النشاط الذهني بشكل ملحوظ من خلال ربط المفاهيم العلمية للمادة العلمية مع الموضوعات ذات العلاقة والتي تعد من خارج المنهج الدراسي وهي ضمن الحياة الواقعية اليومية.
  ٤. بروز ظاهرة الفضول العلمي من خلال مظاهر البحث عن أصل الأشياء والظواهر وعدم الاكتفاء بالمعلومات المنهجية، وقد عززت تلك النتائج بالإحصائيات وتحليلها.
- وتلك النتائج توافقت مع رأي الحارثي (٢٠٠٣) بأن حب الفضول العلمي يساعد الطالب في تعلم العلوم، إذ يجعله يثير الأسئلة ويلاحظ الأحداث بدقة وعندما يعنى الطالب بمراقبته أمر ما فانه يتعلم أكثر ويتذكر ما تعلمه (الحارثي، ٢٠٠٣، ٣٨) وفي ضوء ذلك تتوقع الباحثة أن استراتيجية اليد النشطة التي تستند الى التعلم النشط، تحفز الفضول العلمي لدى الطالبات، مما سيؤدي إلى زيادة تحصيل الطالبات في مادة العلوم.

#### المصادر العربية

##### القرآن الكريم

- إبراهيم، مجدي عزيز، ٢٠٠٥م، التفكير من منظور تربوي، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- لحسنائي، حاكم موسى (٢٠٠٣): إثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه لدى طلاب الخامس الإعدادي في مادة التاريخ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد
- أمبو سعدي، عبد الله، والبلوشي، خديجة (٢٠٠٧): إثر استراتيجية التعلم المبني على المشكلة على تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر في مادة الاحياء، بحث مقدم للنشر الى مجلة رسالة الخليج العربي
- الأمين، شاكر محمود (١٩٨٨): طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين، بغداد، مطبعة الوزارة.
- الحارثي، ابراهيم احمد (٢٠٠٣): تدريس العلوم باستخدام اسلوب حل المشكلات (النظرية والتطبيق)، ط٢، الرياض، مكتبة الشقيري

- داوود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، مطابع دار الحكمة، بغداد
- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتاب، الموصل
- عبد الستار. عوض (٢٠١١) أثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- العرسان. أحمد (٢٠١٤) فاعلية استخدام التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة حائل، رسالة ماجستير غير منشورة، حائل، السعودية.
- المرید. عبد المرید (٢٠١٠)، دراسة للفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتين من الطلبة، مجلة الدراسات العربية. ٩ (٤)
- منسي، محمد عبد الحليم (٢٠٠٠): مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الجامعة الإسكندرية، مصر.
- Alturki, N. (2016). Inquiry and teacher education in the Kingdom of Saudi Arabia (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Tucson, AZ.
- Berlyne, D. E. (1954). An experimental study of human curiosity. British Journal of Psychology
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum
- Engel, S. (2009). Is curiosity vanishing? Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,
- Fraser, W. J., Beyleveld, M., & De Villiers, J. J. R. (2019). The use of active learning in a private higher education institution: The lecturer's perspective. South African Journal of Higher Education
- Haertel, D, and Barbara (2003) Means Evaluating Educational Technology, Teachers College Press, New York, U.S.A
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. Computer Assisted Language Learning,
- James, W. (1899). Talks to teachers on psychol: And to students on some of life's ideals. New York: Henry Holt & Company
- Jamie Jirout a, David Klahr, Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept, Temple University, United States 29 April 2012,
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. CBE—Life Sciences Education
- Klahr, D., Zimmerman, C., & Jirout, J. (2011). Educational interventions to advance children's scientific thinking. Science

- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. Journal of Personality Assessment
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. Psychological Bulletin,
- McReynolds, P., Acker, M., & Pietila, C. (1961). Relation of object curiosity to psychological adjustment in children. Child Development,
- Parvanno, C. (1990). Quoted in hands on, by J. Elder, Education Life, NYT, January 7 (special supplement).
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International University Press (Original work published 1936)
- Slavin, R.E. (1995). Cooperative learning: theory, research, and practice (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

#### الملاحق:

تعليمات الاجابة عن مقياس الفضول العلمي  
عزيزتي الطالبة:

بين يدبك أستطلاع يضم عدد من الفقرات لقياس الفضول العلمي نحو مادة العلوم والمطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة وتركيز، ثم ابداء رأيك فيها ، بوضع علامة (√) أمام البديل المناسب، يتم اختياره بما يتلاءم مع وجهة نظرك ويعبر عن رأيك الخاص وبكل صراحة. والبدائل الثلاثة لكل فقرة هي: ( تنطبق علي دائما، تنطبق علي أحيانا ،لا تنطبق علي ابداء). والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة:

| البدائل |        |        | الفقرات                                                                       |
|---------|--------|--------|-------------------------------------------------------------------------------|
| أبدأ    | أحيانا | دائماً | أحب دراسة العلوم                                                              |
|         |        | √      | إذا كانت تنطبق عليكِ فضعي علامة (√) تحت حقل ( دائماً ) .                      |
|         | √      |        | إذا كنتِ غير متأكدة من الأجابة على الفقرة فضعي علامة (√) تحت حقل ( أحيانا ) . |
| √       |        |        | إذا كانت الفقرة لا تنطبق عليكِ فضعي علامة (√) تحت حقل ( أبدأ ) .              |

ملاحظة :

١ - لا تتركي أي فقرة من دون الأجابة عليها .

٢ - الفقرة غير المحلولة تعتبر خاطئة .

| ت | الفقرات                                                                | دائماً | أحيانا | أبدأ |
|---|------------------------------------------------------------------------|--------|--------|------|
|   | أفكر في أجوبة مختلفة لنفس السؤال.                                      |        |        |      |
|   | أستمع في استكشاف الأفكار الجديدة.                                      |        |        |      |
|   | تثير فضولي المفاهيم الغامضة.                                           |        |        |      |
|   | استمر في قراءة المفاهيم والأشياء المحيرة حتى أفهمها.                   |        |        |      |
|   | التنوع الكبير للأشياء في هذا العالم يثير فضولي.                        |        |        |      |
|   | أحدد وقتاً لمشاهدة القنوات العلمية لزيادة معرفتي.                      |        |        |      |
|   | أرغب في معرفة كيفية إجراء التجارب العلمية للكائنات الحية غير المألوفة. |        |        |      |

|  |  |  |                                                                                                    |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | اسعى لتعلم موضوعات علمية جديدة عن النباتات الغريبة.                                                |
|  |  |  | أشاهد الافلام العلمية والوثائقية التي تهتم بدراسة الكائنات الحية .                                 |
|  |  |  | الالغاز العلمية تستفزني علميا.                                                                     |
|  |  |  | لدي الرغبة في ان اتعلم الكثير عن العلوم الاخرى.                                                    |
|  |  |  | أقرأ أي كتاب يتضمن اكتشافات علميه جديدة.                                                           |
|  |  |  | افكر في طرح عدة اسئلة مهمة حول الموضوع الدرس.                                                      |
|  |  |  | ارغب بالقراءة على نطاق واسع لإشباع فضولي العلمي حول الموضوعات والاسئلة العلمية.                    |
|  |  |  | ارغب تلقائيا في قراءة الكتب والمجلات والمقالات المنشورة لاكتشاف الاجابة عن الاسئلة التي تراودني.   |
|  |  |  | احاول اكتشاف الاجابة الواضحة للأسئلة الغامضة.                                                      |
|  |  |  | ارغب بمشاهدة المواقع الالكترونية (العلمية) تساعدني في تفسير الظواهر العلمية المختلفة.              |
|  |  |  | اهتم بمتابعة الاكتشافات الجديدة لإشباع فضولي العلمي.                                               |
|  |  |  | اذا صادفتني مشكلة او معلومة غريبة فاني اقضي ساعات محاولة حلها.                                     |
|  |  |  | الموضوعات العلمية الجديدة تثير اهتمامي.                                                            |
|  |  |  | تستهويني معرفة طرق معيشة الكائنات الحية.                                                           |
|  |  |  | أتساءل عن امكانية زراعة محاصيل وفواكه جديدة في بلدي.                                               |
|  |  |  | ارغب بمساعدة المزارعين في عملية تكاثر النباتات بالتطعيم او الفسائل.                                |
|  |  |  | يستهيوني جمع عينات ( حيوانية ونباتية ) لتفحصها ودراستها .                                          |
|  |  |  | أرغب في مشاهدة برامج (عالم الحيوان) لمعرفة الكثير عن اسرار الحيوانات .                             |
|  |  |  | إذا رأيت فاكهه غير مألوفة أقوم بلمسها .                                                            |
|  |  |  | أشعر أن متابعة الاخبار والاكتشافات العلمية يشبع فضولي العلمي .                                     |
|  |  |  | أستخدم أسلوب التكاثر ( الترقيد- التطعيم ) للوصول الى نوع جديد من النبات.                           |
|  |  |  | احاول لمس الاقمشة الجديدة لمعرفة طبيعتها .                                                         |
|  |  |  | اعمل على اكتشاف نبات جديد من خلال التكاثر الخصري الاصطناعي من خلال التجارب                         |
|  |  |  | أجرب أطعمة مختلفة لأغير طعمي المعتاد.                                                              |
|  |  |  | اقضي وقتا في مشاهدة الحيوانات الغريبة أكثر من الحيوانات المألوفة.                                  |
|  |  |  | اقضي وقت فراغي في متابعة المعارض العلمية.                                                          |
|  |  |  | اسعى الى الاشتراك في الرحلات العلمية لاستقصاء الحقائق العلمية.                                     |
|  |  |  | انشغل بسهولة بالمنظر والاصوات الجديدة .                                                            |
|  |  |  | استمتع بأجراء التجارب لاكتشاف الاجابات عن الاسئلة العلمية.                                         |
|  |  |  | احب ان القي نظرة على اجزاء الأجهزة لأفهم كيف تعمل.                                                 |
|  |  |  | ابحث عن معلومات علمية جديدة في الكتب أو على الانترنت أو في المكتبة او متحف.                        |
|  |  |  | عندما أعرثر على أسئلة مفتوحة الاجابة فأنني احاول أن أفتش عن جميع التفسيرات المحتملة لهذه الأسئلة . |
|  |  |  | ارغب بالانضمام الى النوادي العلمية لإشباع فضولي العلمي.                                            |

## "اتخاذ القرار الصحي لدى طلبة قسم علوم الحياة " اتخاذ القرار الصحي (بحث وصفي )

طارق جاسم محمد  
باحث ماجستير طرائق تدريس علوم حياة بقسم العلوم التربوية و النفسية/ كلية التربية/جامعة  
القادسية/ العراق  
البريد الالكتروني:edu-sycho.post22.26@qu.edu.iq  
أ.د. علاء احمد عبد الواحد  
العلوم التربوية و النفسية – كلية التربية – جامعة القادسية – العراق  
البريد الالكتروني : Alaa.ahmed@qu.edu.iq  
ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى قدرة الطلبة في قسم علوم الحياة على اتخاذ  
القرار الصحي المناسب و الذي يوضح بحسب الاجابات ما يمتلكون من ثقافة و وعي صحي ،و  
اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي و اختيرت عينة عشوائية بلغت ( ١٠٠ ) طالب و طالبة من  
المرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة في جامعة القادسية .و بعد اطلاع الباحثان على الادبيات و  
البحوث و الدراسات السابقة قام الباحثان باعداد اختبار يتكون من ( ٢٨ ) فقرة جميعها متعلقة  
بصحة الفرد او ما يؤثر عليها و تكون لكل فقرة ثلاث بدائل جميعها صحيحة و لكن يجب على  
المفحوص ان يختار افضل البدائل ، وقد خضع الاختبار الى الخصائص السايكومترية و  
اظهرت النتائج التي سيتم عرضها لاحقا ،كما قدمت الدراسة عدد من التوصيات كذلك سيتم  
عرضها لاحقا.  
الكلمات المفتاحية ( اتخاذ القرار الصحي )

### Health Decision Making (Descriptive Research)

#### Research Summary

The current research aims to identify the extent to which students in the Department of Life Sciences are able to make the appropriate health decision, which according to the answers shows what they have of Culture and health awareness, and the researchers relied on the descriptive approach and a random sample of (100) male and female students from the fourth stage was selected in the Department of Life Sciences. After the researchers reviewed the literature, research and previous studies, the researchers prepared a test consisting of (28) paragraphs, all related to the health of the individual or what affects it,

and each paragraph has three alternatives, all of which are correct, but the examiner must choose the best alternative, The test was subjected to psychometric properties and showed the results that will be presented later, and the study made a number of recommendations as well as

**keywords...**(Health Decision Making)

### المقدمة

من اهم اساسيات الحياة للفرد و التي تجعله يعيش بصورة جيدة و يبقى معطاء و منتج هي الصحة البدنية و النفسية و التي يجب عليه ان يحافظ عليها و يتبع نظام و اسلوب صحي في كل الظروف و الازمات التي يتعرض لها ،اذ ان الانسان في حياته اليومية يحتاج دائما لاتخاذ قرارات معينة لكي يستطيع تجاوز ازمات او مشاكل و هذا يتطلب تركيز و حكمة و دراية بتلك المواضيع و ابعادها و لعل من اهم القرارات التي يجب ان يتخذها الانسان وهي القرارات المتعلقة بصحته و كيفية المحافظة عليها ،وان اختيار افضل الحلول المتعلقة بصحته يتم من خلال الاطلاع على برامج التوعية الصحية والقراءة و طرح الاسئلة على المختصين كل ذلك يساهم و بشكل كبير بجعل الفرد اكثر وعي و قدرة على مواجهة الكثير من المشاكل و المعوقات الصحية في حياته .

### مشكلة البحث:

ان مشكلة البحث الحالي تتمثل بقابلية طلبة قسم علوم الحياة على اتخاذ القرار الصحي المناسب في مواقف معينة و الذي قد يتعرض له الطالب او الطالبة شخصيا او الاشخاص المحيطين بهم و كيفية التعامل مع تلك المواقف بحيث يجب ان يكون القرار صحيح و يؤدي الى تحسن الحالة الصحية او الشفاء من مرض معين و ذلك دون ان يتعرض متخذ القرار نفسه او غيره الى اي خطر لان في بعض الاحيان تتخذ قرارات غير مدروسة و غير علمية و خصوصا فيما يتعلق بصحة الانسان مما يسبب الخطر عليه او تفاقم للحالة و هذا ما يهم بحثنا الحالي الذي يريد التعرف على قابلية الطلبة على التعامل مع المواقف الصحية بصورة ايجابية و علمية كما و اطلع الباحثان على بعض الدراسات المشابهة و منها دراسة (عبد العظيم ،٢٠٢١ ) و دراسة (وحيدة ،٢٠٢١ ) و التي اكدت على تحفيز المجتمع و توجيه الافراد على اتباع الاساليب الصحية المناسبة و التي تقيهم من الامراض او تقلل من تبعاتها و ذلك من خلال التربية الصحية و نشر الوعي الصحي من خلال عدة وسائل لذى ارتأى الباحثان من خلال هذا البحث التعرف على مدى قدرة الطلبة في قسم علوم الحياة على اتخاذ القرار الصحي المناسب و تقديم مقترحات لزيادة تلك القدرة لانهم قادة المستقبل و عماده و بذلك حدد الباحثان مشكلة البحث بالسؤال التالي: ما مدى قدرة طلبة قسم علوم الحياة على اتخاذ القرار الصحي ؟

### اهمية البحث :

#### يمكن تلخيص اهمية البحث بالنقاط التالية

- ١- اهمية اتخاذ القرار الصحي المناسب و الذي ينعكس ايجابا على صحة الفرد و المجتمع و يزيد من الوعي الصحي
- ٢- قد يساعد البحث الحالي في اعادة النظر في بعض المواد الدراسية لطلبة قسم علوم الحياة و اضافة مواد دراسية تساعد في التوعية الصحية و تزيد من قدرة الطلبة في اتخاذ القرارات الصحية الافضل

### هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على قدرة طلبة قسم علوم الحياة على اتخاذ القرار الصحي الصحيح او الافضل ويتم ذلك من خلال الاجابة على السؤال : ما مدى قدرة طلبة قسم علوم

### الحياة على اتخاذ القرار الصحي الافضل

#### فرضيات البحث:

- ١- توجد امكانية لدى طلبة قسم علوم الحياة في اتخاذ القرار الصحي الافضل
- ٢- لا توجد امكانية لدى طلبة قسم علوم الحياة في اتخاذ القرار الصحي الافضل

#### حدود البحث :

- طلبة قسم علوم الحياة المرحلة الرابعة في كليات التربية جامعة القادسية و جامعة المثنى و جامعة الكوفة و جامعة كربلاء
- الكورس الدراسي الثاني سنة ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣
- استخدام اختبار اتخاذ القرار الصحي الافضل

#### اتخاذ القرار:

يذكر ( heath ، ١٩٨٧) ان اتخاذ القرار يعني إصدار حكم أو رأي لمواجهة مشكلة او قضية ما حيث يقوم الفرد خلال اتخاذ القرار بعملية منطقية لاختيار أو إنتقاء البديل الأفضل من بين مجموعة من البدائل المقترحة لحل المشكلة (heath ، 1987، ٨٢٢)

#### مراحل عملية اتخاذ القرار:

تكون عملية اتخاذ القرار عملية مرنة و متشابكة ومتداخلة في مراحلها المختلفة، وبذلك فهي تحتاج الى الدقة والموضوعية، حيث يتم اتخاذ القرار بصورة علمية من خلال عدة خطوات فقد حددها ( Carin,1993) بالخطوات التالية:

##### أ- التخطيط.

ب - جمع البيانات يتم تحديد البيانات التي تساعد في اتخاذ القرار

ج - تنظيم البيانات: تنظم البيانات بما يضمن اقصى استفادة من قبل متخذ القرار

د - تركيب البيانات: يتم التوصل الى أداء وحلول في ضوء البيانات الدقيقة التي تم تحليلها في المرحلة السابقة

هـ- اتخاذ القرار (صبري و صلاح الدين، ٢٠٠٥، ٣٠٠ )

من اهم النظريات التي فسرت عملية اتخاذ القرار

##### اولا - نظرية الدماغ

عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر علماء الأعصاب تعتمد على الكيان العمليات الكهروكيميائية التي تحدث في الدماغ والخلايا العصبية حيث ان الجزء المسؤول عن عملية اتخاذ القرار هو الفص الأمامي من القشرة الدماغية وأن هذه النظرية تفترض أن الدماغ أثناء عملية اتخاذ القرار يقوم بتنظيم المعلومات و تجميعها بصورة ذات معنى بحيث تتشكل المعاني في الدماغ من خلال الارتباطات المتصلة بهذا الموقف وكلما اصبح معناها أكثر عمقا وتزيد من قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وهذا ما يفسر الفروق الفردية بين الأفراد في قراراتهم التي يتخذونها بشيء ما يواجههم من المواقف و المشكلات المتشابهة التي يتعرضون لها في حياتهم حيث يعود ذلك إلى أن كل دماغ فريد من نوعه وله طريقته الخاصة في التفكير ومعالجة المعلومات و اتخاذ القرارات (Dayan& Daw ,2008,p429-453)

##### ثانيا - النظرية البنائية الاجتماعية:

فيجوتسكي (Vygotsky) يرى أن البيئة الاجتماعية والثقافية التي تربي فيها الفرد تشكل تطوره المعرفي ويكون لها تأثير كبير على نمو مهارات اتخاذ القرار لديه .وكذلك تحدد ماذا يتعلم وكيف يتعلم وما هي الأسس التي يعتمد عليها في اتخاذ القرار وعليه فإن الافراد المحيطين بالفرد لهم تأثير على قدرة الفرد في اتخاذ القرارات لانه من خلال التفاعل معهم يكتسب منهم

معلومات وأفكار وعادات وقيم واتجاهات حيث حدد العالم فيجوتسكي مصادر التفاعل الاجتماعي التي تساعد على تطوير مهارات الفرد على اتخاذ القرار و هم الوالدين والمعلم الزملاء والشقاء والثقافة من مصادرها المختلفة وقد أكد فيجوتسكي على أهمية الحديث الذاتي في جعل الفرد قادرا على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بفاعليه وكفاية انه يلبي حاجة الفرد في أثناء عملية اتخاذ القرار فيعبر لنفسه عما يفكر فيه وما يشعر به ويختبر أفكاره ويسمع صوته لنفسه ( Cottons ,2002,p39-45 )

مهارات اتخاذ القرار

- ١- تحديد المشكلة و تحليلها .
  - ٢- جمع المعلومات الكافية
  - ٣- تحديد البدائل الممكنة للمشكلة
  - ٤- تقييم البدائل
  - ٥- اختيار البديل الانسب و الافضل
  - ٦- وضع البديل المناسب قيد التنفيذ
  - ٧- المتابعة بعد اختيار البديل و قياس النتائج بعد ذلك
- و من الواضح ان عملية اتخاذ القرار تحتاج الى استخدام مهارات التفكير العليا و منها التحليل و الاستقرار و التقويم و الاستنباط ،و بالتالي يكون من الانسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة و تكون بذلك مماثلة للتفكير الناقد و التفكير الابتكاري و حل المشكلات (حكيم ٢٠٠٨، ص١٣٥ )
- اما الصحة فتعرف بانها "حالة بدنية كاملة ،سلامة عقلية ،و نفسية و اجتماعية و ليس مجرد غياب المرض او العجز "

**World Health Organization ,Regional Office For South –East ) ( Asia ,2013:7**

و هذا يعني ان الفرد الذي يتمتع بصحة جيدة يجب ان تكون لديه :

- . لياقة بدنية
- . استقرار الحالة العقلية
- . المقدرة على العمل بسلامة و فعالية في المجتمع
- . المقدرة على اداء الوظائف اليومية في المنزل و العمل
- . المقدرة على العيش في حياة منتجة و مرضية اجتماعيا و اقتصاديا

#### اتخاذ القرار الصحي

من القرارات المهمة و المتعلقة بحياة الانسان هي اتخاذ القرار الصحي المناسب حيث عرفه (زيتون ،٢٠٠٣) على انه: قدرة المتعلم على حل القضايا و المشكلات الصحية في الحياة اليومية وهو احد الاهداف الرئيسية للتربية الصحية التي تعمل على تدريب الطلاب على المهارات المختلفة لعملية اتخاذ القرار الصحي المناسب (زيتون ،١٩٩٣، ٦١٩ )

و يعرف الباحثان اتخاذ القرار الصحي على انه قدرة الفرد في التوصل الى افضل القرارات واللول المتاحة لديه و التي تتعلق بصحته و صحة المحيطين به و تطبيقها و يؤدي هذا التطبيق الى تعزيز صحة الفرد و المجتمع لذلك لا يكفي ان نغذي المعلومات الصحية و ننتظر من ذلك حل المشاكل و نمو و ارتفاع في مستوى الوعي الصحي للفرد و المجتمع لكن يجب ان تتحول هذه المعلومات بالطرق التربوية و تكون بشكل توجيه للسلوك الصحي السليم و و البقاء على هذا النمط السلوكي الصحيح باستمرار (هندي ،٢٠٠١، ٢٨٠٠ ) والسلوك الصحي هو الذي يقوم به الفرد لتعزيز وضعه الصحي و الحفاظ عليه بينما تعمل السلوكيات الغير صحية على ظهور



الامراض و الاخطر من ذلك قد تتطور الى عادات مضره بالصحة اي بمعنى تصبح سلوك يمارس بشكل الي دون وعي من الفرد و بعض الغادات الصحية تبدا من سن الطفولة و تبقى ثابتة نقلا عن (وحيدة، ٢٠٢١، ص٤ )

ويعد الاهتمام بالجوانب الصحية للطلبة من الاهداف الأساسية في التعليم والذي يتحقق من خلاله مساعدة الطالب على اكتساب معلومات صحية و تنميتها و اتخاذ القرارات الصحية الملائمة للمحافظة على حياته ووقايته من الأمراض (عابض عبد ،٢٠١٨، ص٣٨٠)

وأن الجامعة تعتبر من المؤسسات العلمية المهمة التي تساهم في تنمية القوى البشرية وكذلك تسعى لتحقيق رسالتها في قيادة المجتمع العلمي وتطويره والنهوض به في كافة المجالات وكان من المفروض من التدريس الجامعي أن يثقل المهارات المعرفية للطلاب و يكون أكثر وعيا وفعالية للمعلومات الدراسية و أن يصل الطالب إلى أفضل المراتب في التفكير وخصوصا في تلك المعلومات الدراسية التي يتلقاها في الجامعة، ولكن واقع التدريس بشكل عام يركز على الحفظ ويهمل التفكير وتنميته وبذلك يكون من الطبيعي ان تقل مواهب الإبداع و الابتكار و تأخر حدوث التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمعات (رواشدة، ٢٠٠٨، ص٢٨ )

ويؤكد الإسلام على الربط بين صحة الفرد والمجتمع وصحة البيئة، لكي يعيش الإنسان في الحياة سليما صحيحا معافى ولا يعيش منعزل عن غيره من الكائنات الحية التي يؤثر فيها ويتأثر وجاء ذلك من خلال السنة النبوية الشريفة التي تهتم في الإنسان و صحته وحياته البدنية والنفسية إلى جانب العناية بالصحة الروحية له وتماشيا مع تعاليم القرآن الكريم و جاء ذلك من خلال الحرص على النظافة و الطهارة للروح والبدن ومن هنا اتضحت عظمة الدين الإسلامي في دعوته إلى قيمة الصحة البدنية والبيئية (ابو ججوح، ١٩٩٩، ص٤٥)

كذلك المؤسسات التعليمية سواء كانت مدارس أو جامعات هي أفضل القنوات المتاحة لتعزيز الصحة و إكمال دور المنزل في تحقيق الاهداف وذلك نظرا لي تعقد المشكلات الصحية و تشعب أبعادها و تلك المؤسسات التعليمية تعمل على تأمين وسائل السلامة ونشر الثقافة الصحية والتغذية الصحية وكذلك النظافة العامة للمؤسسة (عاكيف، ٢٠١٥، ٢٧٧)

وهناك أهمية كبرى لرفع مستوى الوعي الصحي الوقائي ومن الضروري تخطي بعض الصعوبات المعوقة لذلك ومنها ما يرتبط به معتقدات الفرد حول بعض القضايا الصحية والتي قد تكون في الغالب سلبية لأنها تفرض عليه انماط حياتية غير صحية لأن المعتقد ليس دائما يعبر عن المعرفة فقد يعتقد الفرد في شي لم تتوافر لديه بعض المعرفة الكافية عنه فيكون هذا المعتقد خطأ (ميروك، ٢٠١٥، ص١٣ )

اما الارتقاء بالصحة (Health Promotion) يأتي من فلسفة عامة مفادها إن الصحة الجيدة تكون نتاج انجاز شخصي تراكمي ، فهي على المستوى الفردي تتضمن القيام بتطوير نظام عادات صحي في مرحلة مبكرة من عمر الفرد والمحافظة عليه في مرحلتي الرشد والشيوخوخة ، أما على المستوى الطبي فه ي تتضمن تعليم الناس كيفية الوصول إلى إتباع اسلوب حياة صحي ومساعدة الفئات الأكثر عرضة لمخاطر صحية معينة كي يعملوا بطريقة تمكنهم من الانتباه لما يمكن أن يتعرضوا إليه من مخاطر، وبالنسبة للاختصاص في علم النفس فان فكرة الارتقاء بالصحة تتضمن تطوير نظام يهدف الى مساعدة الناس على القيام بممارسة السلوكيات الصحية وتغيير تلك التي تضر بالصحة ، اما بالنسبة للعوام من غير المختصين النفسيين فان الارتقاء بالصحة يتضمن توافر المعلومات التي تساعد الناس على تطوير نظام صحي والمحافظة عليه وتوافر المصادر والوسائل التي تساعد الناس على تغيير العادات

السبب الضارة بالصحة ، أما وسائل الإعلام فيمكن لها أن تساهم بالارتقاء بالوضع الصحي من خلال البرامج التثقيفية التي تبين للناس المخاطر التي تترتب على القيام بسلوكيات معينة شيلي ، (٢٠٠٨ ، ص. ١٢١)

كذلك من أجل التقدم في المضمار الصحي يجب أن يكون هناك دور للمعلمين في التوعية الصحية فيجب أن تهئ المدارس وتكون بيئة صالحة للتثقيف الصحي لأنه تلاميذ يقضون وقتا كبير في المدرسة ويتفاعلون مع زملائهم ومعلميهم ويعتبر المعلمون هم أشخاص قدوة بالنسبة للتلاميذ لذلك يتوجب على المعلمين أن يكون لهم دور كبير في تعزيز الصحة من خلال أعمال يقومون بها داخل المدرسة أو الحصة الدراسية ومن هذه الأعمال:

. تقديم المعلومات والمعارف الصحية

. التأكيد على النظافة العامة والشخصية

. السؤال والتحري عن الحالة الصحية للتلاميذ ومراقبة نموهم

. اكتشاف بعض الحالات الصحية التي تتطلب رعاية وعناية خاصة

. التواصل مع أولياء الأمور من أجل تعزيز الصحة

وبصوره عامة يكون للمعلمين اهتمام بالقضايا الصحية الخاصة بالتلاميذ وذلك لاعتبارات إنسانية وتعليمية

لذلك يجب الاهتمام بإعداد معلمون لديهم القدرة على إيصال الوعي الصحي للتلاميذ لأنهم على تماس مباشر ويومي مع التلميذ أكثر من الأطباء وبقيّة الأسر الصحية (دبلة ، صدراتي ، ٢٠١٣ ، ص ١٣٧)

كما و ان منظمة الصحة العالمية تنادي و منذ انشائها عام ١٩٤٦ بان احد الحقوق الاساسية للفرد هو الصحة، باعتبار أن لكل إنسان الحق في التمتع بأعلى مستوى من الصحة وكذلك الحصول على القدر الملائم من الرعاية الصحية التي تكفل انتشال الفرد من الفقر والمرض. ( عرفات ، ١٩٩٩ ، ص ٢١٥ )

كما تعد المعتقدات الصحية أشبه بعملية تثقيف فهي كبرنامج لتغيير السلوك وتعديله عن طريق تدخل خارجي مثل الاستماع إلى محاضرة صحية أو الخضوع إلى برنامج صحي توعوي أو غيرها ، وقد أثبتت الدراسات عن اثر التثقيف الصحي في زيادة وعي المجتمع بالمشكلات الصحية والذي يساعد على الوقاية منها ، مثلا توعية وتثقيف شخص مصاب بالسكر وعائلته بكيفية التحكم بالمرض وأنه قد يضمن ان يعيش حياة اطول وتكون حياة طبيعية (المسعد ، ٢٠٠٥ ، ص. ٣)

وكذلك فان القرار و السلوك الصحي الوقائي الذي يقوم به الفرد المعافى فانه يعد نشاط لغرض الوقاية من الامراض ، و اما الفرد الذي يشعر و يدرك بانه مريض فانه يقوم بعدة نشاطات ليصل إلى حالة من الشفاء من خلال إتباعه عادات صحية إيجابية، و هو مفهوم جامع للأنماط السلوكية و المواقف القائمة على الصحة و المرض و على استخدام الخدمات الطبية، و يعرف أيضا على أنه كل أنماط السلوك التي تهدف إلى تنمية و تطوير الطاقات الصحية عند الفرد ( قباجة ، ٢٠١٨ ، ص ٥٩ )

هدفت العديد من الدراسات الحديثة في التربية العلمية إلى الاهتمام بالتربية الصحية والوعي بأهم القضايا المتعلقة بها و تضمنين ذلك في إعداد الطلاب المعلمين للمستقبل بحيث أصبحت التربية الصحية عملية ارتباطية بل أكثر من ذلك فهي عملية فنية لها اسسها ومبادئها التربوية مما أدى إلى ضرورة العمل بإعداد برامج معينة بحيث يكون المعلم له معرفة في مجالات التربية الصحية و القدرة على اتخاذ القرار حيالها وكذلك زيادة ارتباط المحتوى الدراسي بالقضايا والمشكلات الصحية. ( نصر ، ٢٠٠٢ ، ص ٥٥٩ )

ومن الدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي

- ١- دراسة (صبح، ٢٠١٥) "عنوانها "اساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية "و التي تهدف الى الكشف عن مدى اسهام اساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين و قدرتهم على اتخاذ القرار وقد استخدم الباحث هنا المنهج الوصفي و توصل الى ان اساليب التفكير و طبيعتها تمكن هؤلاء المعلمين من اتخاذ قراراتهم بشكل افضل .
- ٢- دراسة (نجمي، ٢٠٢٠) "عنوانها "الثقافة الصحية لدى طلبة جامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ "

و تهدف الدراسة الى التعرف على واقع الثقافة و المعلومات الصحية لدى طلبة جامعة تبوك تبعا لمتغير الجنس و التخصص و استخدم الباحث في اسلوب البحث المنهج الوصفي من خلال استبانات طبقت على الطلبة خلال الفصل الدراسي الاول و توصل الباحث الى ان الثقافة الصحية كانت بدرجة عالية لدى الطلبة و مصادرها هي وسائل الاعلام المقروءة و المسموعة و المرئية و كذلك مواقع التواصل الاجتماعي والاصدقاء و الاقارب و المطالعة و القراءة الذاتية .

- ٣- دراسة (عبد العظيم، ٢٠٢١) "عنوانها دور مصادر المعلومات الصحية في تشكيل الوعي الصحي لطالبات جامعة الأزهر "

هدفت الدراسة إلى نشر الوعي الصحي والذي يعتبر من الموضوعات الاساسية التي يهتم بها الباحثين وذلك لارتباطه بصحة الفرد والمجتمع وكذلك نشر الثقافة الصحية والتي تنعكس إيجابا على السلوك ونمط العيش وتجنب الأمراض التي تصيب الأفراد نتيجة لتغير نمط الحياة فالإنسان هو غاية التنمية ووسيلتها والمحافظة على صحته وتوعيته بالقواعد الصحية السليمة يعد ضرورة مجتمعية يجب أن يهتم بها الباحثين لكي يتمكن الأفراد من التمتع بأعلى مستوى من الصحة .

#### اجراءات البحث :

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المسحي الذي يحدد هدفا مشتركا وهو الحصول على معلومات من مجموعة من الافراد بصورة مباشرة عن طريق مجموعة من الأسئلة المكتوبة عن طريق الاستبيان ويعد الوصف هو اكثر أغراض البحوث المسحية التي يمكن عدها وسائل تحقيق البحوث العملية

#### مجتمع البحث:

يعد تحديد مجتمع البحث من أهم خطوات منهجية البحوث الوصفية ، ويتوقف على خطوة تحديد المجتمع إجراء البحث، واختيار العينة و الأدوات المناسبة ودقة النتائج ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية قسم علوم الحياة للمرحلة الرابعة في جامعة القادسية و جامعة كربلاء و جامعة المثنى و جامعة الكوفة .

#### -عينة البحث

تشير عينة البحث إلى مجموعة فرعية من مجتمع البحث، يختارها الباحث بطريقة مناسبة لتحقيق أغراض البحث ولذا فقد تم اختيار عينات البحث عشوائياً.

#### أداة البحث:

بعد الاطلاع على الادبيات المتعلقة بالصحة ومجالاتها صيغت فقرات الاختبار لتناسب مستوى طلبة قسم علوم الحياة من حيث وضوح اللغة وسهولتها، وارتباطها بمتغير البحث الرئيس ،اذ تألف الاختبار من ( ٢٨ ) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بواقع ثلاثة بدائل لكل

فقرة ،اختيار افضل البدائل بصورة متدرجة .

#### صدق الأداة:

يركز الصدق على التأكد من أن ما تدعيه أداة القياس هو حقاً ما تقوم بقياسه اذ تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال علوم الحياة وطرائق تدريس علوم الحياة والقياس والتقويم وصحة مجتمع و اختصاصات طبية مختلفة ، وتم الاخذ بجميع الملاحظات التي ابداهها المحكمون على صياغة فقرات الاختبار وإمكانية قياسها لاتخاذ القرار الصحي لدى العينة ، دون حذف أي فقرة تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار تراوحت قيمة مؤشر معامل التمييز للفقرات بين ( ٠.٣٠ – ٠.٥٨ )، أي أن جميع الفقرات في الاختبار مقبولة.

#### ثبات الأداة :

يشير ثبات الاختبار إلى الاتساق الذي يحقق به نفس الترتيب لنفس الأفراد الذين يخضعون للاختبار، عند تطبيقه أكثر من مرة، أي أن الاختبار يمكن الاعتماد عليه إذا كان يعطي نفس النتائج في كل مرة (Kubiszyn & Borich, 2013, p. 338). وللتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحثان معادلة معامل كرونباخ الفا الذي من أكثر معاملات الاتساق شيوعاً، ويتطلب تقدير قيمته إجراء الاختبار مرة واحدة فقط، وينبغي أن تكون القيمة الناتجة لمؤشر الثبات المحسوب بمعامل ألفا تساوي ٠.٧1 أو أكثر لأن القيمة العالية دليل أن بنود الاختبار تقيس نفس الشيء باستمرار (Christensen et al., 2015, p. 156). اذ بلغت قيمته (0.72)

#### تطبيق أداة البحث:

بعد استكمال جميع إجراءات التأكد من خصائص الاختبار ، تم تطبيقه على عينة البحث بصيغته النهائية .

#### الوسائل الإحصائية

استخدم الباحثون الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في معالجة بيانات البحث واستخراج نتائجه وهي الاختبار التائي لعينة مع مجتمع، ومعادلة معامل الفا كرونباخ .

#### نتائج البحث وتفسيرها

أ- لتحقيق الهدف الأول من البحث تم احتساب القيمة التائية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث، جدول ( ١ ) .

نتائج t-test لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة على اختبار اتخاذ القرار الصحي

| المتغير            | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية لعينة واحدة | الدلالة 0.05 |
|--------------------|--------|-----------------|-------------------|----------------------------|--------------|
| اتخاذ القرار الصحي | 100    | 65.6            | ٥.٨               | ١.٩٩                       | ١١٢.٨        |

يتضح من جدول ( ١ ) ان الوسط الحسابي قد بلغ ( 65.6 ) بانحراف معياري ( 5.8 ) والقيمة التائية المحسوبة ( 112.8 ) وهي اكبر من القيمة الجدولية (1.99) بدرجة حرية (99) ويفسر الباحثان ان الطلبة بشكل عام لديهم مستوى جيد في اتخاذ القرار الصحي مما يعكس اعدادا جيدا لهؤلاء الطلبة في المراحل السابقة واطلاعهم على المعلومات الصحية لارتباطها بمفردات علم الاحياء فضلا عن الواقع المعاش و المرتبط بالحياة الشخصية والمهنية والأسرية والاجتماعية مما يولد رغبة الطلبة لتطوير معلوماتهم الصحية

ب- لتحقيق الهدف الثاني من البحث تم احتساب القيمة التائية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث الذكور والاناث ، جدول ( ٢ ) .

#### جدول ( ٢ )

القيمة التائية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث الذكور والاناث

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

| العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | الدلالة  |
|--------|-------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|----------|
| الذكور | ٥٥    | ٦٥              | ٥.٩               | -1.143                  | 1.99                    | غير دالة |
| الاناث | ٤٥    | ٦٦.٣            | ٥.٦               |                         |                         |          |

يتضح من جدول ( ٢ ) الوسط الحسابي للذكور بلغ (65) والانحراف المعياري (5.9) والاناث (66.3) والانحراف المعياري (5.6) والقيمة التائية لعينتين مستقلتين المحسوبة (-1.143) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (1.99) عند درجة حرية 99 .  
ويفسر الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث ذلك لان الصحة و الاهتمام بها و الاطلاع على افضل سبل المحافظة عليها هو موضع اهتمام لكلا الجنسين.  
**الاستنتاجات:**

١. العينة تتمتع بمستوى مقبول بعملية اتخاذ القرار الصحي المناسب
٢. تقارب المستوى في الثقافة الصحية و القدرة على اختيار افضل الحلول الصحية المتوفرة بين الذكور و الاناث

**التوصيات:**

١. الاهتمام بموضوعات الصحة و تضمينها ضمن المقررات الدراسية لطلبة قسم علوم الحياة لزيادة الاطلاع و المعرفة
٢. اقامة ندوات تثقيفية بصورة متكررة للاطلاع على اخر المستجدات المتعلقة بالصحة

**المقترحات:**

١. اجراء دراسة عن مدى تضمين منهاج قسم علوم الحياة في كلية التربية للمفاهيم و المهارات الصحية المناسبة لتلك المراحل
٢. اجراء دراسة مماثلة على اساتذة قسم علوم الحياة و بمستوى اعلى لمعرفة قدرتهم على اتخاذ القرار الصحي الافضل

**المصادر :**

- صبري ،ماهر اسماعيل و صلاح الدين محمد توفيق(٢٠٠٥) : التنور التكنولوجي و تحديث التعليم ،١، المكتب الجامعي الحديث ،الاسكندرية
- نجمي ،علي حسين (٢٠٢٠) :الثقافة الصحية لدى طلبة جامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ،جامعة الازهر ،كلية التربية بالقاهرة ،مجلة التربية ،العدد (١٨٨) ،الجزء الرابع .
- حكيم ،عبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٨) :اثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات التفكير لدى طلاب كلية المعلمين – جامعة ام القرى .مجلة القراءة و المعرفة .مجلة تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة ،كلية التربية جامعة عين شمس ،العدد (٧٥) p p :١٢٣-١٤٤
- رواشده ابراهيم ، و عمران الوقطي (٢٠٠٨) :اثر تدريس العلوم بالدمج و الفصل بين كل من المحتوى المعرفي و مهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الاساسي ، مجلة البحرين للعلوم التربوية ، المجلد (٩) ، العدد(٣) .
- عايض عيد الرشيد (٢٠١٨) :،التربية الوقائية و متطلبات الوعي الصحي بمدارس التعليم العام بدولة الكويت ،رياض الاطفال انموذجا ،العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية ، ٢٦ (٢)، ٣٧٨-٤٠٢
- عاكيف ،فؤاد ،(٢٠١٥) :مدى تناول كتب علوم الحياة و الارض للتعليم الثانوي الاعدادي بالملكة المغربية لمفاهيم التربية الصحية ،مجلة جامعة القدس المفتوحة

- للابحاث و الدراسات التربوية والنفسية ،مجلد (٣)، عدد(١١) ص ٢٧١-٢٩٨
- المسعد ، سارة بنت محمد (٢٠٠٥) " : تغيير السلوك الصحي يقلل من الامراض ويزيد من الانتاجية " ، : الرياض ، جريدة يومية عن مؤسسة اليمامة الصحفية ، العدد ( ١٣٦٨٨ ، article /12 /15 http //WWW. Alriyadh . com ) .  
115468. Html
  - شبلي، تاييلور ( ٢٠٠٨ ) : علم النفس الصحي " ترجمة د. بريك ، وسام درويش و داود ، فوزي شاكر طعيمة جامعة عمان الاهلية ، الاردن ، دار الحامد للنشر والتوزيع  
www.info @ daralhamed .net
  - دبله ، عبد العالي ، صدراتي ، فضيلة (٢٠١٣) : واقع تطبيق التربية الصحية في الاوساط المدرسية ،مجلة علوم الانسان و المجتمع ، العدد (٦) ، جامعة بسكرة ، الجزائر .
  - عبد العظيم ،اسماء مصطفى محمود (٢٠٢١) : دور مصادر المعلومات الصحية في تشكيل الوعي الصحي لطالبات جامعة الازهر ،العدد (٢٨) ،كلية الدراسات الانسانية ،جامعة الازهر ،القاهرة ،مصر .
  - Dayan, P and Daw, D.(2008). Decision theory, reinforcement learning and the brain, Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 8 (4), 429-453.
  - Cottone, R.(2001). A Social Constructivism Model of Ethical Decision Making in Counseling, Journal of Counseling and Development, 79, 39- 45.
  - Heath ,A.(1987)Decision making :influence of features and presentation mode upon generation of alternative .gournal of research in science teaching rol (24) no .v 821-833.
  - Christensen, l. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Research methods, design, and analysis (12<sup>th</sup> ed.). Pearson Education Limited.
  - Kubiszyn, T., & Borich, G. (2013). Educational testing and measurement (10<sup>th</sup> ed.). Scott, Foresman Glenview, IL.

**((توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة))**

الطالبة طيبة فائز كاظم اشراف إم.د خالد أبو جاسم

[edu-sycho.post22.12@qu.edu.iq](mailto:edu-sycho.post22.12@qu.edu.iq)

[Khaled.abd@qu.edu.iq](mailto:Khaled.abd@qu.edu.iq)

جامعة القادسية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

٢٠٢٣م — ١٤٤٤هـ

**مستخلص بحث:**

**مشكلة البحث**

سعى المربون الى إيلاء موضوع الدافعية للتعلم أهمية بالغة لما للأخيرة من إثر على مستقبل المتعلم وتكوينه كفرد ناجح قادر على تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، من خلال التقليل من مشاعر مللهم واحباطهم، وتجعلهم يقبلون على التعلم بمزيد من الحماس والاندماج في مواقف التعليم. باعتبار ان الدافعية للتعلم تكوين فرضي يتضمن ميكانيزمات داخلية لها توجهات (داخلية وخارجية) الأولى توجه المتعلم لإداء المهام التعلم بسبب المهام في حد ذاتها والاستمتاع بها مما يجعل أداء المهمة غاية في حد ذاته، والثانية توجهه الى الاندماج او الانهماك في المهمة بهدف الحصول على درجات مرتفعة ومكافآت ويسعون الى إرضاء الآخرين (ضو، ٢٠١٩: ١). وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لتتناول توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة. وعليه تتبلور مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

- ما مستوى توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتوجهات الدافعية الاكاديمية على وفق متغيري (

الجنس - المرحلة) لدى طلبة الجامعة؟

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النواحي التالية:

- التعرف على مستوى توجهات الدافعية الاكاديمية الداخلية والخارجية للتعلم، ولما

ذلك من فوائد تربوية للأساتذة والمرشدين تنعكس على الطلبة بشكل مباشر من

حيث التعرف على التوجه الدافعي الداخلي والتوجه الدافعي الخارجي للتعلم والعمل

على تنميتها واستثارتها وتأثير أحدهما على الآخر

- محاولة الاستفادة من نتائج الدراسة ووضع بعض المقترحات التي ستساعد في

وضع برامج لتنمية الدافعية للتعلم بتوجهاتها الداخلية والخارجية، وازافة دراسة

في هذا الموضوع يستفيد منها كل من الباحثين الجدد والطلبة.

وبذلك تهدف الدراسة الحالية التعرف على:-

١- توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة.  
 ٢- الفروقات في توجهات الدافعية الاكاديمية طبقاً لمتغيرات (الجنس - المرحلة) واقتصر البحث الحالي على عينة مؤلفة من (٥٠٠) طالب وطالبة من مراحل (الثانية-الرابعة) من التخصصين العلمي والإنساني ومن الذكور والاناث وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية طبقية من طلبة الجامعة للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣  
 وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس توجهات الدافعية الاكاديمية والذي يتكون من مجالين والتي حددها الخبراء والمتمثلة ب: (الدافعية الداخلية- الدافعية الخارجية). وقد تحققت الباحثة من الخصائص السيكمترية للمقياس اذ تم استخراج الصدق بطريقتين وهما: الصدق الظاهري، وصدق البناء، كما استخرج الثبات بالطرق الاتية: إعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات (0.80) ومعامل الفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات (0.90). وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة صالحة لقياس توجهات الدافعية الاكاديمية وقد توصل البحث الحالي الى النتائج الاتية:

- ان طلبة الجامعة يميلون في توجهاتهم الدافعية الاكاديمية الى التوجه الخارجي اكثر منه للتوجه الدافعي الداخلي.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الدافعية الاكاديمية لدى افراد العينة تبعا لمتغير النوع والصف والتخصص.

### ((Trends of academic motivation among university students))

#### Research abstract:

#### Research problem

Educators sought to give the issue of motivation for learning a great importance because of the latter's impact on the learner's future and his formation as a successful individual capable of achieving his future goals and aspirations, by reducing their feelings of boredom and frustration, and making them accept learning with more enthusiasm and integration into educational situations. Considering that the motivation for learning is a hypothetical formation that includes internal mechanisms that have (internal and external) orientations. The first directs the learner to perform learning tasks because of the tasks in themselves and enjoy them, which makes performing the task an end in itself, and the second directs him to integration or involvement in the task in order to obtain high grades. And rewards and seek to please others (Daou, 2019: 1). Based on the foregoing, this study came to address the academic motivation trends of university students. Accordingly, the research problem is crystallized by the following question:

What is the level of academic motivation trends among university



students?

Are there statistically significant differences in the attitudes of academic motivation according to the variables (sex and stage) among university students?

research importance:

The importance of the current study lies in the following aspects

Identifying the level of internal and external academic motivational orientations for learning, and the educational benefits that this has for teachers and counselors that are reflected directly on the students in terms of identifying the internal and external motivational orientations for learning and working on their development, stimulation and the impact of one on the other

Trying to benefit from the results of the study and putting forward some proposals that will help in developing programs to develop motivation for learning with its internal and external orientations, and adding a study on this subject that will benefit both new researchers and students

Thus, the current study aims to identify:

1-Trends of academic motivation among university students.

2-Differences in academic motivation trends according to the variables (sex, stage).

The current research was limited to a sample consisting of (500) male and female students from the (second - fourth) stages of scientific and human specializations, males and females, and they were chosen in a stratified random way from university students for the academic year 2022-2023 In order to achieve the objectives of the research, the researcher built a measure of academic motivation orientations, which consists of two domains, which were identified by experts, represented by: (internal motivation and external motivation). The researcher verified the psychometric properties of the scale, as the validity was extracted in two ways: apparent validity, and constructive validity, and the stability was extracted by the following methods: re-testing, and the stability coefficient reached (0.80), and Cronbach's alpha coefficient reached (0.90). The scale, in its final form, consisted of (30) items valid for measuring academic motivation trends. The current research reached the

following results:

- The university students tend in their academic motivational orientation to the external orientation more than to the internal motivational orientation.
- There are no statistically significant differences in the attitudes of academic motivation among the respondents, according to the variables of gender, class, and specialization.

#### أولاً// مشكلة البحث:

يعد الاهتمام بالتعلم على وفق ظروف التعلم من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم حيث ان كل الدراسات والجهود والبحوث سواء التربوية، والنفسية، تركز معظمها على مجال دراسة المتغيرات الخاصة بالتعلم مثل خصائص الشخصية، والدافعية، والطموح، وأسلوب التعلم والمعرفة، من اجل معرفة قدرات التعلم وجعل عملية تعلمه فاعلة، وعملية تفاعله مفيدة له ولمجتمعه. (good&Brophy,1987:307)

وتعد مشكلة تدني الدافعية في التعلم من المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين التربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم. حيث شكلت تحدياً للمعنيين بالتعلم لدى الطلبة، مما يستدعي الالتفات الى هذه القضية والعناية بها. حيث ان استفحال هذه الظاهرة وتعمقها وانتشارها بين الطلبة يترك اثاراً سلبية على أبناء الامة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق اهداف المؤسسة التربوية. لذلك اهتم التربويون بعمليات التعلم والدافعية وجودة التعليم اهتماماً متزايداً في الفترة الأخيرة سواء على مستوى البحوث النظرية او على مستوى الممارسات التعليمية، اذ أصبح الاهتمام بالدافعية وعمليات التعلم نفسها وخصائص المتعلمين من اهم الأولويات في عملية التعلم (العلوان والعطيات، ٢٠١٠: ٦٨٥-٦٨٤) فالدوافع من أبرز المشاكل التي تواجه الطلبة وانخفاضها قد يؤدي الى ضعف الأداء وعدم الاقبال على التعلم لأنها سبب في انخفاض مستوى التحصيل وتدني مستوى التعلم لدى الافراد داخل المتعددة لسلوك الفرد داخل مجتمعه الذي يمتاز بالحيوية والرغبة لتقديم أفضل مستوى من الدافعية، ولاسيما التي تتعلق بتحصيل الطلبة وتحقيق أهدافهم الاكاديمية (الشاذلي، ١٩٩١: ٢٥).

ولقد سعى المربون الى إيلاء موضوع الدافعية للتعلم أهمية بالغة لما للأخيرة من اثر على مستقبل المتعلم وتكوينه كفرد ناجح قادر على تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، من خلال التقليل من مشاعر ملهم واحباطهم، وتجعلهم يقبلون على التعلم بمزيد من الحماس والاندماج في مواقف التعليم. باعتبار ان الدافعية للتعلم تكوين فرضي يتضمن ميكانيزمات داخلية لها توجهات (داخلية وخارجية) الأولى توجه المتعلم لإداء المهام التعلم بسبب المهام في حد ذاتها والاستمتاع بها مما يجعل أداء المهمة غاية في حد ذاته، والثانية توجهه الى الاندماج او الانهماك في المهمة بهدف الحصول على درجات مرتفعة ومكافآت ويسعون الى إرضاء الآخرين (ضو، ٢٠١٩: ١) وعليه تتبلور مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

- مامستوى توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتوجهات الدافعية الاكاديمية على وفق متغيري ( الجنس -

المرحلة) لدى طلبة الجامعة؟

ثانيا// أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على مستوى توجهات الدافعية الاكاديمية الداخلية والخارجية للتعلم، ولما ذلك من فوائد تربوية للأساتذة والمرشدين تنعكس على الطلبة بشكل مباشر من حيث التعرف على التوجه الدافعي الداخلي والتوجه الدافعي الخارجي للتعلم والعمل على تنميتها واستثارتها وتأثير احدهما على الاخر، وتوفير أجواء تربوية تساعد على تحسين الدافعية للتعلم وحث المتعلمين على تفعيل الدافع الداخلي لما له من ضرورة قصوى في تحقيق الأهداف العامة والخاصة.

إعادة النظر في تعامل الأساتذة مع الطلبة وفي طرائق التدريس التي تتناسب مع تطلعاتهم وحب التعلم والمثابرة والجدية في النشاط المقدم من قبل الأساتذة واستثارتهم لحل مشكلاتهم المختلفة والقدرة على التنظيم ومواجهة المواقف محاولة الاستفادة من نتائج الدراسة ووضع بعض المقترحات التي ستساعد في وضع برامج لتنمية الدافعية للتعلم بتوجهاتها الداخلية والخارجية ، وازافة دراسة في هذا الموضوع يستفيد منها كل من الباحثين الجدد والطلبة.(ضو ٢٠١٩ : ١٠)

وتؤدي الدافعية دورا فعالا في تطوير وتقوية سلوك الطالب نحو التعلم، فدراسة دوافع الطلبة وزيادة دافعتهم نحو التعلم هي أفضل الأهداف التربوية التي تسعى الأنظمة التعليمية الى تحقيقها (المصري وطارق، ٢٠١٣: ٩٧) وبذلك الدافعية في الجانب الاكاديمي والمؤسساتي مهمة جدا حيث توفر للفرد الإمكانيات والأدوات اللازمة من اجل القدرة على التفاعل مع المواقف المحيطة واثارة رغبة الطلبة بالموضوعات وتوجيه سلوكهم والمحافظة عليه من اجل جعل الطالب أكثر نشاط ومشاركة في المواقف الدراسية (أبو غزال، ٢٠١٥: ٢١٨) وقد أشارت دراسة الوزني (٢٠١١) الى ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالي من الدافعية الاكاديمية الذاتية وان طلبة الإعدادية لا يختلفون في مستوى دافعتهم الاكاديمية الذاتية وفق متغيري الجنس ( ذكور- اناث) والتخصص (علمي-انساني) ( الوزني، ٢٠١١: ١٠٣ )

وكذلك دراسة نعمة في العام (٢٠١٠) الى ان طلبة الجامعة باختلاف جنسهم وتخصصاتهم وصفوفهم لديهم مستوى عالي من الدافعية الاكاديمية ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظريات الكفاءة ( نعمه، ٢٠١٠: ١٠٢)

أولا: - الأهمية النظرية//

١- يعرض البحث الحالي وجهات النظر في الادب النفسي والتربوي في متغير (توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة) لتكون اطارا مرجعيا لإفادة الباحثين منه في الادب النفسي من حيث دراسة متغيرتوجهات الدافعية الاكاديمية .

٢- التعرف على مستوى توجهات الدافعية الاكاديمية للتعلم ولما لذلك من فوائد تربوية للأساتذة تنعكس على الطلبة بشكل مباشر من حيث التعرف على التوجه الدافعي للتعلم والعمل على تنميتها واستثارته وتوفير أجواء تربوية تساعد على تحسين الدافعية الاكاديمية للتعلم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية//

- ١- زيادة المعلومات البحثية ذات الخصائص القياسية عن متغير البحث وهو (توجهات الدافعية الاكاديمية).
- ٢- قيام الباحثة ببناء مقياس توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- ٣- توفر الدراسة الحالية أداة لقياس متغير موضوع البحث للتعرف على توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة، وهذا يمكن الباحثين من الاستفادة من في بحوثهم المستقبلية ويمكن ان يكون نواة مثمرة على الصعيد التطبيقي والنظري، فضلا على انه يوفر لهم وقتا وجهدا.

**اهداف البحث//** يهدف البحث الحالي التعرف على:

- ١- توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- ٢- الفروقات في توجهات الدافعية الاكاديمية طبقا لمتغيرات (الجنس - المرحلة)

#### حدود البحث:

- الحدود المكانية: تحدد البحث الحالي مكانيا في جامعة القادسية.
- الحدود الزمانية: تحدد البحث الحالي زمانيا بالعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).
- الحدود المعرفية: يتحدد البحث الحالي معرفيا بمتغير توجهات الدافعية الاكاديمية .
- الحدود البشرية: تحدد البحث بشريا بطلبة الجامعة.

#### تحديد المصطلحات:

توجهات الدافعية الاكاديمية

عرفها كل من:

- قطامي وقطامي (١٩٩٣) : هي نوع من الاستثارة او التحفيز تسهم في تعرف توجه الفرد فيما اذا كان معززا بقوى داخلية او خارجية وهذه تحدد مصادر التعزيز التي يستجيب لها الفرد (قطامي، قطامي، ١٩٩٣: ٢٢٥) .
- **Gottfried (٢٠٠٨)** : قوة محركة لسلوك الطالب ذات طبيعة دينامية واستعداد نفسي مركب من ميول واتجاهات( داخلية وخارجية) وهذا الاستعداد يبقى كامنا حتى يستثار بمثيرات معرفية مدرسية تختلف في قوتها من متعلم الى اخر ومن مرحلة الى أخرى.(alspangh, 1998:411)

وقد تبنت الباحثة نظرية كوتفريد (Gottfried, 1985) في تحديد مفهوم توجهات الدافعية الاكاديمية في الدراسة الحالية وبناء المقياس وتفسير النتائج.

التعريف الاجرائي لتوجهات الدافعية الاكاديمية: الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الاستجابة على مقياس الدافعية الاكاديمية والمعد لأغراض البحث الحالي.

#### الفصل الثاني/ أطار نظري ودراسات سابقة

يعد موضوع الدافعية مركز اهتمام لجميع الباحثين في ميدان التربية والتعليم والسلوك الإنساني باعتباره المحرك الرئيسي لسلوك المتعلم ويتلخص مفهوم الدافعية للتعلم في مجموع الميول والرغبات والحاجات والاتجاهات التي توجه السلوك نحو تحقيق الهدف المراد تحقيقه، وأساليب السلوك كلها ترتبط بصورة قوية بدافع معين، وبهم المنشغلين بموضوع الدافعية للتعلم أن يتعرفوا على توجهات الدافعية التي تدفع المتعلمين الى السلوك في اتجاه يستطيعوا به فهم

ذواتهم وفهم الآخرين، مما يمكنهم من كيفية ادراك المثيرات الداخلية والخارجية وكيفية توجيه النشاط، لان الجاهل بدوافعه الخاصة قد يكون مصدر لكثير من متاعبه ومشكلاته ومعتقدات (ضو، ٢٠١٩: ١٨)

ويرى ديسي وريان (Deci & Ryan , 1990) أن وجود أو خلق الدافعية لدى المتعلمين تجعل عملية تعلمهم أكثر فاعلية وعملية تفاعلهم المدرسي والصفى أكثر ايجابية وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعلم مما يؤدي الى زيادة انتباههم واندماجهم في الانشطة التعليمية ، وسيطرتهم على خبرات التعلم ، (Deci & Ryan , 1990 : 40) مصادر الدافعية الاكاديمية : يشير (هويت ٢٠٠١) الى وجود سبعة مصادر للدافعية الاكاديمية تندرج تحت الدوافع الداخلية أو الخارجية وهذه المصادر هي:-

١. المصادر الخارجية السلوكية: يتم اكتسابها من خلال طرق الاشتراط وتتعلق بتجنب وتقوية سلوكيات معينة.

٢. مصادر المواقف المعرفية: تتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحل المشكلات وغيرها

٣. المصادر الاجتماعية: وتتعلق بمواقف التفاعل والتأثير الاجتماعية

٤. المصادر البيولوجية: وتتعلق بمواقف .. والحواس والاستثارة البيولوجية

٥. المصادر الروحية: وتتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة

٦. المصادر التوقعية: وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات التي تقف في طريقه (العاج، ٢٠١٣: ٩٢).

٧. المصادر الوجدانية: زياد التنافر الوجداني أو نقصانه - .وزيادة الشعور بالأفضل أو

الأحسن - .نقص الشعور بالشيء أو الشيء غير المرغوب فيه - .زيادة الشعور

بالأمن نتيجة لنقص ما يهدد تأكيد الذات - .الوصول الى مستوى مناسب من التفاؤل.

وما يتضح من هذه المصادر بأنها جمعت بين كل ما هو داخلي ذاتي يخص الفرد

المتعلم، من عمليات عقلية عليا كالإدراك وبيولوجي عضوي كاستخدام الحواس

لحواس ،وبين كل ما هو خارجي المتمثل في البيئة المحيطة بالمتعلم.

كما أن الدافعية تعد مسألة جوهرية لإدراك المتعلمين لقدراتهم المختلفة وهي إحدى المكونات

الأساسية في العملية التعليمية وفي أية بيئة تربوية فهي تزيد من طاقة المتعلم الذاتية ، ومن

مستوى فاعليته وتوجيه نشاطاته الى الاهداف التعليمية (Lepper , 2005 : 5) .

**النظريات التي فسرت توجهات الدافعية الأكاديمية:**

-النظرية الإنسانية :من منظور "روجرز" أن من المصادر الداخلية للدافعية على أنها حاجات

الشخص لتحقيق الذات، والحاجة الى تقرير المصير، ولكي تشجع وتحفز المصادر الداخلية

للناس حسب بكفائتهم وتقديرهم لذاتهم، واستقلالهم الذاتي وتحقيقهم لذاتهم .وتفسير "ماسلو"

للدافعية تفسيراً إنسانياً، له تأثيره .يرى "ماسلو" أن الانسان يولد ولديه خمسة أنماط من الحاجات

مرتبة في شكل هرمي كالتالي :الحاجات الفسيولوجية دوافع البقاء وتحتل قاعدة الهرم، ثم حاجات

الأمن دوافع الأمن، ثم الحاجات الاجتماعية وفي القمة يوجد الحاجة لتحقيق الذات حاجات

الوجود وعندما تتحقق فإن دافعية الشخص لا تتوقف وحاجات الوجود لا يمكن أن تكتمل على

الاطلاق .و ما تقدمه هذه النظرية للطالب ككل، حيث تكون حاجته البدنية والانفعالية والعقلية

مترابطة فيما بينها، فالطفل الذي يشعر بتهديد لمشاعر الامان وحس الانتماء نتيجة طلاق والديه، وإذ كانت المدرسة مخيفة ومكان يصعب التنبؤ به، فإنهم من المحتمل أن يكونوا أكثر اهتماماً بالأمان وأقل اهتماماً بالتعلم (علام، ٢٠١٠: ٨).

**نظرية (ديسي وريان):** وهي من النظريات المعرفية إذ افترض كل من ديبي وريان (Deci & Ryan) نظرية التقرير الذاتي واعتبارها منظورا متعدد الابعاد للتوجهات الدافعية حيث تفترض انماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، التي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي ففي النهاية هناك التوجهات الدافعية الداخلية التي تتضمن القيام بسلوكيات بسبب المتعة والرضا وهناك التوجهات الدافعية الخارجية التي تعبر عن المشاركة غفي نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط (نوفل وابوعواد، ٢٠١١: ١٩١).

**نظرية التوازن: (Balance) Theory Homeostatic (1950):** تفسر هذه النظرية التوجهات الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي لدى الافراد ويرى العالم والتر (Walter, 1950) أن العمليات البيولوجية وانماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في أوازن العضوي وهو الامر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق هذا التوازن ، ويؤكد والتر (Walter) أن الحوافز تنشأ من عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي الى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الافراد (بني يونس ، ٢٠٠٦: ١٠٥).

**نظرية كوتفريد (Gottfried , 1985):** تعد الدافعية الأكاديمية أحد أشكال الدافعية الداخلية النابعة من ذات الطالب ، إذ تسهم بنحو فاعل وايجابي في زيادة قدرة الطالب على تحقيق أفضل الانجازات الدراسية وتحقيق نموه المعرفي – العقلي وتعزيزه بصورة سليمة ومتوازنة ، من خلال الاستثارة التي توجد داخل النشاط او العمل أو الموضوع الذي يجذب الطالب نحوه ويشده إليه فيشعر بالرغبة في أداء العمل أو الاندماج في الموضوع ، فالإثابة والتعزيز متأصل في العمل أو النشاط (Gottfried , 1985:3٥).

وقد ميز كوتفريد (Gottfried , 1985) أحد علماء النفس بين نوعين للدافعية هي على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل وهي:

**-الدافعية الخارجية:** هي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران ، فقد يُقَبَّل المتعلم على التعلم سعياً وراء رضا المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها أو قد يقبل المتعلم على التعلم إرضاء لوالديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما ، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية للمعلم ويمكن أن يكون الأقران مصدراً مهماً لهذه الدافعية في ما يبذونه من إعجاب أو حتى حسد لزميلهم

**- الدافعية الداخلية:** هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه حتى يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية وإرضاء ذاته وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له فعلى سبيل المثال قد ينشغل الطلبة بالنشاط لأنه يشعرهم بالسعادة ويساعدهم على تطوير المهارات التي يعتقدون أنها مهمة لذلك تعد الدافعية الداخلية

شرطا ضروريا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (200 : Gottfried , 1985 ).

### الفصل الثالث:

#### منهجية البحث واجراءاته :

##### أولا 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 عددياً يوضح مدى وجود الظاهرة او حجمها او درجة ارتباطها بالظواهر الاخرى (عباس، ٢٠٠٩: ٧٤)

##### ثانيا: مجتمع البحث:

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 وجدول (١) يبين ذلك

| أعداد الطلبة الموجودين دراسة أولية ٢٠٢٢-٢٠٢٣ الصباحية |                                                 |                              |                 |      |     |                 |      |     |         |      |     |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------|-----------------|------|-----|-----------------|------|-----|---------|------|-----|
| ت                                                     | الكلية                                          | القسم                        | المرحلة الثانية |      |     | المرحلة الرابعة |      |     | المجموع |      |     |
|                                                       |                                                 |                              | ذكور            | اناث | مج  | ذكور            | اناث | مج  | ذكور    | اناث | مج  |
| 1                                                     | التقانات<br>الاحيائية                           | الطبي                        | 3               | 15   | 18  | 7               | 23   | 30  | 10      | 38   | 48  |
|                                                       |                                                 | الزراعي                      | 20              | 21   | 41  | 17              | 28   | 45  | 37      | 49   | 86  |
| 2                                                     | كلية علوم<br>الحاسوب<br>وتكنولوجيا<br>المعلومات | علوم الحاسوب                 | 40              | 46   | 86  | 33              | 39   | 72  | 73      | 85   | 158 |
|                                                       |                                                 | نظم المعلومات<br>الحاسوبية   | 25              | 35   | 60  | 40              | 40   | 80  | 65      | 75   | 140 |
|                                                       |                                                 | الوسائط المتعددة             | 0               | 0    | 0   | 34              | 39   | 73  | 34      | 39   | 73  |
|                                                       |                                                 | المدني                       | 32              | 37   | 69  | 17              | 31   | 48  | 49      | 68   | 117 |
| 3                                                     | هندسة                                           | الميكانيك                    | 37              | 13   | 50  | 16              | 7    | 23  | 53      | 20   | 73  |
|                                                       |                                                 | الكيميائي                    | 17              | 8    | 25  | 11              | 9    | 20  | 28      | 17   | 45  |
|                                                       |                                                 | الطرق و النقل                | 45              | 29   | 74  | 27              | 26   | 53  | 72      | 55   | 127 |
|                                                       |                                                 | المواد                       | 14              | 22   | 36  | 5               | 24   | 29  | 19      | 46   | 65  |
|                                                       |                                                 | الالكترونيك<br>والاتصالات    | 14              | 19   | 33  |                 |      |     | 14      | 19   | 33  |
|                                                       |                                                 | الرياضيات                    | 89              | 119  | 208 | 38              | 52   | 90  | 127     | 171  | 298 |
|                                                       |                                                 | الفيزياء                     | 96              | 135  | 231 | 45              | 82   | 127 | 141     | 217  | 358 |
|                                                       |                                                 | الكيمياء                     | 59              | 98   | 157 | 43              | 59   | 102 | 102     | 157  | 259 |
| 4                                                     | التربية                                         | علوم الحياة                  | 74              | 147  | 221 | 46              | 93   | 139 | 120     | 240  | 360 |
|                                                       |                                                 | اللغة الإنكليزية             | 85              | 252  | 337 | 38              | 102  | 140 | 123     | 354  | 477 |
|                                                       |                                                 | اللغة العربية                | 87              | 108  | 195 | 56              | 92   | 148 | 143     | 200  | 343 |
|                                                       |                                                 | العلوم التربوية و<br>النفسية | 50              | 87   | 137 | 57              | 71   | 128 | 107     | 158  | 265 |
|                                                       |                                                 | التاريخ                      | 75              | 65   | 140 | 71              | 56   | 127 | 146     | 121  | 267 |
|                                                       |                                                 | علوم القرآن                  | 20              | 41   | 61  | 21              | 33   | 54  | 41      | 74   | 115 |

## عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الثاني

٢٠٢٣

|    |                               |                                  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----|-------------------------------|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 5  | الاداب                        | العربي                           | 24   | 22   | 46   | 30   | 27   | 57   | 54   | 49   | 103  |
|    |                               | جغرافية                          | 22   | 30   | 52   | 26   | 35   | 61   | 48   | 65   | 113  |
|    |                               | الاجتماع                         | 25   | 43   | 68   | 39   | 40   | 79   | 64   | 83   | 147  |
|    |                               | علم النفس                        | 25   | 27   | 52   | 41   | 44   | 85   | 66   | 71   | 137  |
|    |                               | الانكليزي                        | 17   | 29   | 46   | 9    | 16   | 25   | 26   | 45   | 71   |
| 6  | الصيدلة                       | عام                              | 67   | 152  | 219  | 45   | 88   | 133  | 112  | 240  | 352  |
| 7  | الطب                          |                                  | 146  | 249  | 395  | 87   | 147  | 234  | 233  | 396  | 629  |
| 8  | القانون                       |                                  | 159  | 106  | 265  | 68   | 96   | 164  | 227  | 202  | 429  |
| 9  | الطب البيطري                  |                                  | 39   | 57   | 96   | 41   | 49   | 90   | 80   | 106  | 186  |
| 10 | فنون جميلة                    | التربية الفنية                   | 27   | 50   | 77   | 37   | 58   | 95   | 64   | 108  | 172  |
|    |                               | الفنون المسرحية                  | 26   | 8    | 34   | 17   | 16   | 33   | 43   | 24   | 67   |
| 11 | إدارة واقتصاد                 | الاقتصاد                         | 30   | 31   | 61   | 66   | 70   | 136  | 96   | 101  | 197  |
|    |                               | إدارة الاعمال                    | 40   | 47   | 87   | 75   | 72   | 147  | 115  | 119  | 234  |
|    |                               | المحاسبة                         | 56   | 40   | 96   | 75   | 72   | 147  | 131  | 112  | 243  |
|    |                               | المالية و المصرفية               | 42   | 49   | 91   | 73   | 65   | 138  | 115  | 114  | 229  |
|    |                               | الإحصاء                          | 32   | 27   | 59   | 42   | 50   | 92   | 74   | 77   | 151  |
| 12 | اثار                          | الاثار                           | 6    | 5    | 11   | 12   | 3    | 15   | 18   | 8    | 26   |
|    |                               | الدراسات المسماية                | 1    | 4    | 5    | 2    | 8    | 10   | 3    | 12   | 15   |
| 13 | طب الاسنان                    |                                  | 39   | 128  | 167  | 27   | 71   | 98   | 66   | 199  | 265  |
| 14 | التربية للبنات                | الارشاد النفسي و التوجيه التربوي |      | 85   | 85   |      | 66   | 66   | 0    | 151  | 151  |
|    |                               | التربية البدنية وعلوم الرياضة    |      | 47   | 47   |      | 43   | 43   | 0    | 90   | 90   |
|    |                               | رياض الأطفال                     |      | 39   | 39   |      | 40   | 40   | 0    | 79   | 79   |
| 15 | التمريض                       |                                  | 27   | 150  | 177  | 14   | 75   | 89   | 41   | 225  | 266  |
| 16 | الزراعة                       | التربة                           | 22   | 25   | 47   | 11   | 22   | 33   | 33   | 47   | 80   |
|    |                               | البستنة                          | 18   | 19   | 37   | 9    | 18   | 27   | 27   | 37   | 64   |
|    |                               | الإنتاج الحيواني                 | 20   | 16   | 36   | 15   | 13   | 28   | 35   | 29   | 64   |
| 17 | العلوم                        | علوم الحياة                      | 13   | 84   | 97   | 12   | 60   | 72   | 25   | 144  | 169  |
|    |                               | الكيمياء                         | 39   | 61   | 100  | 21   | 53   | 74   | 60   | 114  | 174  |
|    |                               | الرياضيات                        | 19   | 19   | 38   | 7    | 22   | 29   | 26   | 41   | 67   |
|    |                               | البيئة                           | 23   | 16   | 39   | 10   | 32   | 42   | 33   | 48   | 81   |
| 18 | التربية البدنية وعلوم الرياضة |                                  | 220  | 87   | 307  | 191  | 60   | 251  | 411  | 147  | 558  |
|    |                               |                                  | 2106 | 3049 | 5155 | 1724 | 2437 | 4161 | 3830 | 5486 | 9316 |

ثالثاً: عينة البحث استخدم الباحثان في اختيار العينة الطريقة الطبقيّة العشوائية **Stratified Random Sample** (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٥١) حيث اختارا بالأسلوب المتناسب (٥٠٠) طالبا وطالبة من مجتمع طلبة المرحلتين ( الثانية ، الرابعة ) في جامعة القادسية وبنسبة ( ٥٠%) من مجتمع البحث وبواقع ( ٢٠٠) طالبا و( ٣٠٠) طالبة وقد بلغت نسبة الذكور (٤٠%) 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 (٢) يبين ذلك

| ت  | الكلية                        | المرحلة الثانية |      | مج ٢ | المرحلة الرابعة |      | مج ٤ | مج الكلي |
|----|-------------------------------|-----------------|------|------|-----------------|------|------|----------|
|    |                               | اناث            | ذكور |      | اناث            | ذكور |      |          |
| ٧  | كلية علوم الحاسوب             | 7               | 5    | 12   | 10              | 7    | 17   | 29       |
| ٨  | الهندسة                       | 12              | 12   | 24   | 8               | 5    | 13   | 37       |
| ٩  | التربية الأقسام العلمية       | 46              | 24   | 70   | 23              | 12   | 35   | 105      |
| ١٠ | التربية البدنية وعلوم الرياضة | 8               | 16   | 24   | 5               | 13   | 18   | 42       |
| ١١ | ادارة واقتصاد                 | 18              | 15   | 33   | 27              | 23   | 50   | 83       |
| ١٢ | العلوم                        | 17              | 7    | 24   | 13              | 3    | 16   | 40       |
|    | مجموع الكليات العلمية         | 108             | 78   | 186  | 85              | 64   | 149  | 335      |
| ١٦ | الاداب                        | 10              | 7    | 17   | 12              | 9    | 21   | 38       |
| ١٧ | القانون                       | 7               | 9    | 17   | 7               | 4    | 11   | 28       |
| ١٨ | التربية الأقسام الإنسانية     | 38              | 19   | 57   | 26              | 15   | 41   | 99       |
|    | مجموع الكليات الإنسانية       | 56              | 35   | 91   | 45              | 29   | 74   | 165      |
|    | المجموع الكلي                 | 164             | 113  | 277  | 130             | 93   | 223  | 500      |

رابعا أداة البحث: تبنى الباحثان التعريف النظري للعالم كوتفريد (Gottfried , 1985) وقد تضمن المتغير وضع مجالين لتوجهات الدافعية الاكاديمية وهي

اولا : **الدافعية الداخلية:** هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه حتى يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية ولإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

ثانيا: **الدافعية الخارجية:** هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم او ادارة المدرسة او أولياء الأمور او حتى الاقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء رضا المعلم او لكسب اعجابه وتشجيعه والحصول على الجوائز المادية او المعنوية التي يقدمها ولأجل التحقق من ذلك عرض مقياس توجهات الدافعية الاكاديمية بصيغته الاولى وعدد فقراته (٤٢) على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص في المجال التربوي والنفسي عددهم (١٨) محكما وطلب منهم ابداء ملاحظاتهم وأراءهم وفق التعريف الذي وضعه الباحثان لتوجهات الدافعية الاكاديمية وتعريف مجالاته الاثنين وإبداء ملاحظاتهم وأراءهم في صلاحية الفقرات 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 (٤)

#### جدول (٤)

##### قيم مربع كاي لاتفاق المحكمين على صلاحية الفقرات

| أرقام الفقرات | عدد الموافقين | عدد الغير موافقين | قيمة مربع كاي |          | النسبة المئوية | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---------------|---------------|-------------------|---------------|----------|----------------|----------------------|
|               |               |                   | المحسوبة      | الجدولية |                |                      |
| ١٨            | -             | ١٨                | ١٨            | ٣,٨٤     | ١٠٠%           | دالة                 |
| ١٧            | ١             | ١٤,٢٢٢            | ١٤,٢٢٢        |          | ٩٤%            | دالة                 |
| ١٦            | ٢             | ١٠,٨٨٩            | ١٠,٨٨٩        |          | ٨٩%            | دالة                 |
| ١٥            | ٣             | ٨,٠٠٠             | ٨,٠٠٠         |          | ٨٣%            | دالة                 |
| ١٣            | ٥             | ٣,٥٥٦             | ٣,٥٥٦         |          | ٧٢%            | غير دالة             |

**التحليل الإحصائي لمقياس توجهات الدافعية الأكاديمية:**

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، ٢٠١٠: ٢٧١).

**عينة التحليل الإحصائي:**

يشير نانلي (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 توجهات الدافعية الأكاديمية هو (٣٠) فقرة، وانه يحق للباحثان أن يختارا عينة التحليل الإحصائي ما بين (١٥٠-٣٠٠) فرداً، لذا اختار الباحثان عينة التحليل الإحصائي (٣٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث بالطريقة الطبقية 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 الطرفيتين (طريقة المقارنة الطرفية) (Contrasted Group Method) للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس توجهات الدافعية الأكاديمية، وعلى النحو الآتي:

- ١- إيجاد الدرجة الكلية لكل مجال لاستمارة مقياس توجهات الدافعية الأكاديمية وزعت على (الطلبة)، وترتيبها تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، إذ كانت درجاتهم في المجال الأول بين (٦٧-٣٤). اما في المجال الثاني فكانت (٧٤-٢٦).
- 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 في المجال الاول بين (٦٧-٥٤) درجة، ودرجاتهم في المجال الثاني (٧٤-٦٤). وأما استمارات المجموعة الدنيا فكانت (٨١) استمارة أيضاً تراوحت درجاتها في المجال الاول بين (٥٠-٣٤) درجة، ودرجاتهم في المجال الثاني (٦٠-٢٦) درجة.
- ٣- حُللت فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل مجال (فيركسون، ١٩٩١: ٤٥٨).
- ٤- مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (١٦٠). واتضح أن جميع فقرات المقياس ذات دلالة إحصائية، ما عدى الفترتين (٢، ١٧) فان قيمتهما التائية أصغر من الجدولية وسيتم استبعادها لاحقا وهذا يعني أن جميع الفقرات ذات قوة تمييزية، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لمقياس توجهات الدافعية الأكاديمية المجال الاول

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

| رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة <sup>١</sup> | رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة | رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة |
|------------|--------------------------------------|------------|-------------------------|------------|-------------------------|
| ١          | ١٠.١٠٩                               | ٦          | ٥.٤٩٠                   | ١١         | ٥.٤٨٩                   |
| ٢          | ٠.٠٠٠                                | ٧          | ٣.٣٥٣                   | ١٢         | ٣.٣٧٠                   |
| ٣          | ٦.١٩٦                                | ٨          | ٦.٤٥٧                   | ١٣         | ١٧.٥٣٢                  |
| ٤          | ٢.٢٠٨                                | ٩          | ٤.٢١١                   | ١٤         | ١٥.٥٨٨                  |
| ٥          | ٩.٨١٩                                | ١٠         | ٥.٢٧٨                   | ١٥         | ١٣.٨٨٤                  |

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لمقياس توجهات الدافعية الاكاديمية المجال الثاني

| رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة | رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة | رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة |
|------------|-------------------------|------------|-------------------------|------------|-------------------------|
| ١٦         | ٣.٥٩٣                   | ٢١         | ٦.٠٣٤                   | ٢٦         | ٧.٥٠٩                   |
| ١٧         | ١.٠٨٣                   | ٢٢         | ٤.١٩٦                   | ٢٧         | ٦.٢٤٧                   |
| ١٨         | ٤.٨٧٩                   | ٢٣         | ٤.٨٦١                   | ٢٨         | ٨.٥٢٣                   |
| ١٩         | ٤.٣٦٧                   | ٢٤         | ٥.٦٤٣                   | ٢٩         | ٨.٢١٣                   |
| ٢٠         | ٣.٨٣٩                   | ٢٥         | ٥.٦٣١                   | ٣٠         | ٨.٣١٦                   |

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس:

لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرج الكلية للمقياس تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس توجهات الدافعية الاكاديمية، واتضح أنَّ 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)، ماعدا الفقرتين (٢، ١٧) فان قيم معامل ارتباطها اقل من القيمة الجدولية فتم استبعادهما وكما موضحة في الجدول (٧).

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس توجهات الدافعية الاكاديمية.

| ت | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط |
|---|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|
| ١ | ٠.٣٦٢          | ٧  | ٠.٢٦١          | ١٣ | ٠.٥١٢          | ١٩ | ٠.٢٤١          | ٢٥ | ٠.٦٤١          |
| ٢ | ٠.٠٧٢-         | ٨  | ٠.٣٩٨          | ١٤ | ٠.٣٩٣          | ٢٠ | ٠.٤٠١          | ٢٦ | ٠.٥٠٩          |
| ٣ | ٠.٢٦٣          | ٩  | ٠.٢٩٨          | ١٥ | ٠.٥١٠          | ٢١ | ٠.٤٤٢          | ٢٧ | ٠.٤٦٠          |
| ٤ | ٠.١٦٧          | ١٠ | ٠.٣١٦          | ١٦ | ٠.٢٦٣          | ٢٢ | ٠.٣٣٣          | ٢٨ | ٠.٤١٩          |
| ٥ | ٠.٣٥٢          | ١١ | ٠.٣١١          | ١٧ | ٠.١٠٢          | ٢٣ | ٠.٣٨٨          | ٢٩ | ٠.٣١٠          |
| ٦ | ٠.٣٤٧          | ١٢ | ٠.٢١٣          | ١٨ | ٠.٢٥٨          | ٢٤ | ٠.٤٥٣          | ٣٠ | ٠.٤٤٤          |

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 توجهات الدافعية الاكاديمية. ومن خلال هذا المؤشر اتضح أنَّ 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 (٨).

الجدول (٨)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي هي فيه لمقياس

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

| المجال | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | معامل الارتباط |
|--------|----|----------------|----|----------------|----------------|
| الاول  | ١  | ٠.٥٨١          | ٦  | ٠.٦٢٦          | ١١             |
|        | ٢  | ٠.١٠٥          | ٧  | ٠.٣٨٧          | ١٢             |
|        | ٣  | ٠.٣٠١          | ٨  | ٠.٦٢٧          | ١٣             |
|        | ٤  | ٠.٢٦٧          | ٩  | ٠.٣٧٢          | ١٤             |
|        | ٥  | ٠.٦٠٢          | ١٠ | ٠.٥٦٦          | ١٥             |
| الثاني | ١٦ | ٠.٢٦١          | ٢١ | ٠.٥٦٣          | ٢٦             |
|        | ١٧ | ٠.١٨٧          | ٢٢ | ٠.٥٦٦          | ٢٧             |
|        | ١٨ | ٠.٣٩٩          | ٢٣ | ٠.٦٧٢          | ٢٨             |
|        | ١٩ | ٠.٤٣٥          | ٢٤ | ٠.٦٦٩          | ٢٩             |
|        | ٢٠ | ٠.٥٥٩          | ٢٥ | ٠.٥٠٥          | ٣٠             |

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 توجهات الدافعية الأكاديمية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المجالات نفسها لمعرفة هيكليّة ارتباط المجالات بعضها مع البعض الآخر وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد أشارت النتائج كما موضحة في الجدول (٩).

#### جدول (٩)

معاملات ارتباط درجات مجالات مقياس توجهات الدافعية الأكاديمية مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

| المجال        | الاول | الثاني |
|---------------|-------|--------|
| الاول         | ١     | -      |
| الثاني        | ٠.١٠٣ | ١      |
| الدرجة الكلية | ٠.٦٢٠ | ٠.٧١٦  |

#### الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات الدافعية الأكاديمية:

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

١-الصدق الظاهري ( **Facial Validity** ) : يعبر عن مدى وضوح الفقرات وكملائمة صياغتها وملاءمتها للمجال الذي يحتويها ضمن المقياس ، كما يعبر عن دقة تعليمات المقياس وموضوعيتها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله ( 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 ( الزامل و اخرون ، 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 تجريبيا من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة ، ويعد من اكثر انواع الصدق قبولا ، ان اساليب التحليل الاحصائي للفقرات من اهم مؤشرات هذا النوع من الصدق ( مجيد ، ٢٠١٠ : ٥٧ )

#### مؤشرات ثبات المقياس (Reliability)

يقصد بالثبات هو الحصول على النتائج نفسها تقريبا 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، ١٩٩٠ : ١٤٥). وتحقق الباحثان من مؤشرات ثبات المقياس باستعمال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للاتساق الخارجي واستعمال معادلة الفا 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، ٢٠٠٠ : ١٦٢). لذا طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القادسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من التخصصات الإنسانية والعلمية، وإعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور اسبوعين. وكان معامل الثبات بين التطبيقين لمقياس توجهات الدافعية الاكاديمية هو (٠,٧٥٨)، والمجال الأول (٠,٨٢٢)، واما المجال الثاني فهو (٠,٨٢٦) اذ ترى الادبيات انه اذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٧٠) فاكثر فان ذلك يعد مؤشرا جيدا لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، ١٩٨٥ : ٨٥).

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

ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) استمارة لمقياس توجهات الدافعية الاكاديمية إلى معادلة ألفا كرونباخ ( Alfa Cronbach Frommula)، وقد بلغ معامل الثبات مقياس توجهات الدافعية الاكاديمية هو (٠,٧٨٢)، والمجال الأول (٠,٨٤٥)، والمجال الثاني (٠,٨٣٩)، وهو ثبات عالٍ لذلك عُدَّ المقياس متنسق داخليا ويتمتع بثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ بأن المقياس الذي ثباته عالٍ هو مقياس دقيق (Cronbach,1970,p:63).

#### رابعاً: عينة التطبيق النهائي

بعد استكمال الباحثان أداة البحث والتحقق 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: التعرف على التوجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة  
للتحقق من الهدف الأول قام الباحثان بتحليل إجابات عينة البحث البالغة (٥٠٠) من طلبة

الجامعة على مقياس التوجهات الدافعية الاكاديمية وقاما بحساب درجاتهم على المجال الأول والذي يمثل التوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية، وكذلك حساب درجاتهم في المجال الثاني والذي يمثل توجهاتهم الخارجية للدافعية الاكاديمية وكما يأتي:

التوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة

وجد الباحثان ان المتوسط الحسابي لعينة البحث في مجال التوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية يساوي (٤٧,٣٨٤) بانحراف معياري (٦,١٠٦)، وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي للمجال البالغ (٤٢)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر، ان هناك فرق بين المتوسطين، وباتجاه متوسط العينة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٩,٧١٨)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٩)، وهذا يشير إلى أنّ طلبة الجامعة لديهم توجهات داخلية للدافعية الاكاديمية ، وكما موضح في الجدول (١٠)

الاختبار التائي لعينة واحدة التوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية |          | الدالة |
|--------|-----------------|-------------------|----------------|----------------|----------|--------|
|        |                 |                   |                | المحسوبة       | الجدولية |        |
| ٥٠٠    | ٤٧,٣٨٤          | ٦,١٠٦             | ٤٢             | ١٩,٧١٨         | ١,٩٦     | دالة   |

التوجهات الخارجية للدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة

وجد الباحثان ان المتوسط الحسابي لعينة البحث في مجال التوجهات الخارجية للدافعية الاكاديمية يساوي (٥٦,١٧٦) بانحراف معياري (٦,٧٦٣)، وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي للمجال البالغ (٤٢)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر، ان هناك فرق بين المتوسطين، وباتجاه متوسط العينة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤٦,٨٦٩)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٩)، وهذا يشير إلى أنّ طلبة الجامعة لديهم توجهات الخارجية للدافعية الاكاديمية ، وكما موضح في الجدول (١١)

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية |          | الدالة |
|--------|-----------------|-------------------|----------------|----------------|----------|--------|
|        |                 |                   |                | المحسوبة       | الجدولية |        |
| ٥٠٠    | ٥٦,١٧٦          | ٦,٧٦٣             | ٤٢             | ٤٦,٨٦٩         | ١,٩٦     | دالة   |

ونلاحظ من الجدولين أعلاه ان المتوسط الحسابي للتوجهات الخارجية للدافعية الاكاديمية أكبر من التوجهات الداخلية وهذا يدل على ان توجهات الدافعية الاكاديمية للطلبة الجامعة هي خارجية أكثر مما هي داخلية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (نعمة ٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها أن طلبة الجامعة يتمتعون بالدافعية الأكاديمية الذاتية (نعمة، ٢٠١٠: ١٨٩). وتتسم مع نتائج دراسة (كوتفريد ٢٠٠٠) بالرغم من اختلاف العينة (الخولي، ٢٠٠٢: ٢١٣). ويمكن تفسير هذه النتيجة: بان طلبة الجامعة لديهم دافعية اكايدمية ذات توجه خارجي مرتفع ويشير كلوستيرمان (١٩٨٨) الى ان الطلبة المدفوعين خارجيا غالبا ما يرون بان هناك ظروفًا خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها كإرضاء الإباء والأساتذة وتحقيق الذات داخل الجماعة. وبالتالي فقد

يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء الأساتذة وأولياء الأمور أو لكسب اعجابهم والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدموها.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في التوجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (علمي، انساني)، الصف (الثاني، الرابع) لمعرفة دلالة الفروق في التوجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات: الجنس (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، انساني)، الصفوف الدراسية (الثاني، الرابع)، استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي، بعد للمجاليين التوجهات الداخلية والتوجهات الخارجية. وكانت النتائج كما يأتي

أ- دلالة الفروق في التوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (علمي، انساني)، الصف (الثاني، الرابع).  
ان نتائج تحليل التباين للتوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية لمعرفة دلالة الفروق تبعاً للمتغيرات الثلاث تظهر في جدول (١٢)

تحليل التباين الثلاثي التوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية تبعاً للمتغيرات الجنس (ذكور- إناث)، التخصص (علمي-انساني)، والصفوف الدراسية (الثاني - الرابع)

| Source                | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية |          | مستوى الدلالة |
|-----------------------|----------------|-------------|----------------|----------------|----------|---------------|
|                       |                |             |                | المحسوبة       | الجدولية |               |
| الجنس                 | ٤٩٨.١٥٦        | ١           | ٤٩٨.١٥٦        | ٣٢.٥٦٢         | ٣.٨٤     | دالة          |
| التخصص                | ٤٤٤٩.٨٦٢       | ١           | ٤٤٤٩.٨٦٢       | ٢٩٠.٨٧٠        |          | دالة          |
| الصف                  | ٣٢٦٨.٣٠١       | ١           | ٣٢٦٨.٣٠١       | ٢١٣.٦٣٦        |          | دالة          |
| الجنس * التخصص        | ٣٧.٤٧٨         | ١           | ٣٧.٤٧٨         | ٢.٤٥٠          |          | غير دالة      |
| الجنس * الصف          | ٤٤٣.٧٠٦        | ١           | ٤٤٣.٧٠٦        | ٢٩.٠٠٣         |          | دالة          |
| التخصص * الصف         | ١٢٣.٤١٦        | ١           | ١٢٣.٤١٦        | ٨.٠٦٧          |          | دالة          |
| الجنس * التخصص * الصف | ٥١.٧٨٣         | ١           | ٥١.٧٨٣         | ٣.٣٨٥          |          | غير دالة      |
| الخطأ                 | ٧٥٢٦.٨٥٢       | ٤٩٢         | ١٥.٢٩٨         |                |          |               |
| الكلي                 | ١٦٣٩٩.٥٥٤      | ٤٩٩         |                |                |          |               |

تشير المعالجة الإحصائية في الجدول (١٢) إلى الآتي:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣٢,٥٦٢)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٩٢). ولصالح الاناث لان المتوسط الحسابي البالغ (٤٨.٣٦١) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور البالغ (٤٥.٩٩٠)

وتشير هذه النتيجة الى ان الاناث لديهم توجهات الدافعية الاكاديمية داخلية اكثر من الذكور لانهم يسعين من اجل تحقيق الرضا عن الذات والشعور بلذة التعلم بحد ذاته.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، انساني)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٩٠,٨٧٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٩٢). ولصالح طلبة التخصص الانساني لان متوسطهم الحسابي البالغ (٥١.٨٣٠) اكبر من المتوسط الحسابي لطلبة العلمي البالغ

(٤٥.١٩٤)

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الصفوف الدراسية (الثاني، الرابع)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢١٣,٦٣٦)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٩٢). ولصالح طلبة الصف الثاني لان متوسطهم الحسابي البالغ (٥٠.١٦٩) أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة الصف الرابع البالغ (٤٣.٩٢٤)

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الدافعية الاكاديمية تبعاً لتفاعل النوع (ذكور-إناث) مع التخصص (علمي-انساني)، لان القيم الفائية المحسوبة هي (٢,٤٥٠) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)، ودرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٩٢).

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لتفاعل النوع (ذكور-إناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية-الرابعة)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٢٩,٠٠٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)،

❖ كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الدافعية الاكاديمية نتيجة لتفاعل التخصص (علمي-انساني) مع الصفوف الدراسية (الرابع - السادس)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٨,٠٦٧)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٩٢).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الدافعية الاكاديمية نتيجة للتفاعلات بين متغيرات الجنس (ذكور-إناث)، التخصص (علمي-انساني)، والصفوف الدراسية (الثاني - الرابع)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (٣,٣٨٥) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٩٢).

ب- دلالة الفروق في التوجهات الداخلية للدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً للمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (علمي، انساني)، الصف (الثاني، الرابع).

ان نتائج تحليل التباين التوجهات الخارجية للدافعية الاكاديمية لمعرفة دلالة الفروق تبعاً للمتغيرات الثلاث تظهر في جدول (١٣)

تحليل التباين الثلاثي التوجهات الخارجية للدافعية الاكاديمية تبعاً للمتغيرات الجنس (ذكور-إناث)، التخصص (علمي-انساني)، والصفوف الدراسية (الثاني - الرابع)

| Source         | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية |          | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|-------------|----------------|----------------|----------|---------------|
|                |                |             |                | المحسوبة       | الجدولية |               |
| الجنس          | ١٠٥.٧٨١        | ١           | ١٠٥.٧٨١        | ٢.٥٩٥          | ٣.٨٤     | غير دالة      |
| التخصص         | ١٢٨.٧٧٧        | ١           | ١٢٨.٧٧٧        | ٣.١٦٠          |          | غير دالة      |
| الصف           | ١٨٠.١٥٣        | ١           | ١٨٠.١٥٣        | ٤.٤٢٠          |          | دالة          |
| الجنس * التخصص | ٩٤.٤٦٠         | ١           | ٩٤.٤٦٠         | ٢.٣١٨          |          | دالة          |
| الجنس * الصف   | ٢٤٧.٣٨٠        | ١           | ٢٤٧.٣٨٠        | ٦.٠٦٩          |          | دالة          |



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

|                       |           |     |         |       |          |
|-----------------------|-----------|-----|---------|-------|----------|
| التخصص * الصف         | ٢٠٥.٤٨٢   | ١   | ٢٠٥.٤٨٢ | ٥.٠٤٢ | دالة     |
| الجنس * التخصص * الصف | ٥٧.٦٢٣    | ١   | ٥٧.٦٢٣  | ١.٤١٤ | غير دالة |
| الخطأ                 | ٢٠٠٥٢.٩٤٨ | ٤٩٢ | ٤٠.٧٥٨  |       |          |
| الكلية                | ٢١٠٧٢.٦٠٥ | ٤٩٩ |         |       |          |

تشير المعالجة الإحصائية في الجدول (١٣) إلى الآتي:

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٩٥٩)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤٩٢-١).
- وتشير هذه النتيجة الى ان الاناث والذكور لديهم توجهات خارجية للدافعية الاكاديمية متماثلة.
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، انساني)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣,١٦٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤٩٢-١). أي ان طلبة العلمي والإنساني لديهم توجهات خارجية للدافعية الاكاديمية متماثلة،
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الصفوف الدراسية (الثاني، الرابع)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤,٤٢٠)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤٩٢-١). ولصالح طلبة الصف الرابع لان متوسطهم الحسابي البالغ (٥٦.٤٥٣) أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثاني البالغ (٥٥.٩٥٣)، وهذا يشير الى ان طلبة الصف الرابع توجهات خارجية للدافعية الاكاديمية اكبر من طلبة الصف الثاني، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان طلبة المرحلة الرابعة اكثر نضجا وخبرة ودافعية نحو التعليم اكثر من طلبة المرحلة الثانية.
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الدافعية الاكاديمية تبعاً لتفاعل النوع (ذكور-إناث) مع التخصص (علمي-انساني)، لان القيم الفائية المحسوبة هي (٢,٣١٨) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)، درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤٩٢-١).
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات توجهات الدافعية الاكاديمية لتفاعل النوع (ذكور-إناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية- الرابعة)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٦,٠٦٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤٩٢-١).
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الدافعية الاكاديمية نتيجة لتفاعل التخصص (علمي-انساني) مع الصفوف الدراسية (الرابع - السادس)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٠٤٢)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٤٩٢-١).
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الدافعية الاكاديمية نتيجة للتفاعلات

بين متغيرات النوع (ذكور-إناث)، التخصص (علمي-انساني)، والصفوف الدراسية (الرابع - السادس)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (١,٤١٤) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٩٢).

#### المصادر العربية:

- بني يونس، محمد محمود، ٢٠٠٩: سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- توق محي الدين وعبد الرحمن عدس، ١٩٨٤: اساسيات علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار جون وايلي وأولاده.
- ده مير، نورجان عادل محمود: ٢٠٠٤، مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الموصل، علم النفس التربوي.
- رزوق اسعد، ١٩٧٧: موسوعة عام النفس، ط١، مطابع الشروق، بيروت.
- رشيدة ضو، ٢٠١٩: التوجهات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأول ثانوي دراسة استكشافية في علوم التربية تخصص ارشاد وتوجيه، الوادي، الجزائر.
- الرفوع، محمد احمد، ٢٠١٥: الدافعية نماذج وتطبيقات، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- العاج، نورية، ٢٠١٣: استخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت) في الدراسة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهقين من (١٤-١٢) سنة، شهادة ماستر، جامعة اكلي محمد العاج، البويرة.
- العجيلي، صباح حسين وآخرون، (١٩٨٨): التقويم النفسي. بغداد. مطبعة جامعة بغداد.
- علام ، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي (اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- علام، صلاح الدين محمود، ١٩٨٦: تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، الكويت، مطابع قيس التجارية.
- العلوان، احمد فلاح، العطيات، خالد عبد الرحمن، ٢٠١٠: الدافعية الاكاديمية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).
- العيسوي، عبد الرحمن محمد، ١٩٨٥: القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، مصر.
- قطامي، يوسف، قطامي، نايفة : ١٩٩٣، استراتيجيات التدريس، ط١، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- القني، عبد الباسط، ٢٠٠٧: القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالث ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة قصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- نعمة، حنان حسين، ٢٠١٠: أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية الاكاديمية الذاتية لدى

طلبة الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

- Alspaugh, JW (1998). Achievement loss associated with the transition to middle and high school. Journal of Educational Research, 92, 20-2
- Deci ,R. & Rayan ,E. (1990): Intrinsic and extrinsic maturation class definition and new direction , Journal of personality and social psychology ,No. 50 New York.
- -Good, T., & Brophy, J. (1987): "Looking in Classroom",
- Gottfried, A. E. (1985) : Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students, Journal of Educational psychology ..
- -Lepper. (2005): "intrinsic and extrinsic motivations orientation between self –rated motivation and memory performance", Scandinavian. journal of psychology,
- mayerk, (1992), tearning and Research ,New York Richards, Marcus, Hardy, Motivation: Journal of Educational Rebecca, & Wadsworth, Michael , (1997), The effects of divorce and separation on mental health in a national UK birth cohort, Psychological Medicine

### بناء مقياس الذكاء الانفعالي لطلاب الصف الرابع العلمي

الباحث عدنان محسن رضا - المديرية العامة لتربية كربلاء

البريد الالكتروني: edu-sycho.post22.66@qu.edu.iq

م. د. عادل عيدان عبد – جامعة القادسية

البريد الالكتروني: ADIL.IDAN@qu.edu.iq

ملخص البحث:

اولاً: مشكلة البحث:

من المعروف ان شخصية الفرد يجب أن تقومها سمات أساسية متميزة ، تسيطر على سلوكيات الفرد المختلفة في كافة المجالات مما يجعله قادر على مواجهه جميع الصعوبات الحياة وتحد من الانفعالات التي تؤدي الى نتائج سلبية.

بالرغم من أن مفهوم الذكاء الانفعالي قد انطلق بفعالية في مجال علم النفس إلا أنه ما يزال هناك حاجة إلى معرفة المزيد عن الذكاء الانفعالي عند بعض فئات المجتمع خصوصاً طلاب الاعدادية لذلك ارتأى الباحث دراسة هذا الموضوع والتعرف على أبعاده وما يمتلكه الطلبة الصف الرابع العلمي من مستوى في الذكاء الانفعالي مع بيان الفروقات بينهم في هذا المجال.

من خلال اطلاع الباحث إن الذكاء الانفعالي لم يحظ بالاهتمام الكافي وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت هذا المفهوم وعلاقته بمتغيرات عديدة لدى طلبة الثانوية حيث كان أغلبها من منظور أداري وليس من منظور نفسي تتناول الذكاء الانفعالي، ان اغلب مدرسين المدارس لم يكن لديهم المام بالذكاء الانفعالي ومهاراته ومكوناته وعدم اطلاعهم الكافي حول موضوع الذكاء الانفعالي واهميته بالنسبة الى الطلبة لذا لابد من ان يتوفر مقياس موضوعي يمكن أن يؤدي هذا الدور ، توفر مقياس وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وبالأخص طلبة الاعدادية وعلية وجد الباحث أن هذه المشكلة جديرة بالدراسة ..

لذلك يرى الباحث ضرورة وجود مقياس لقياس الذكاء الانفعالي لما يمتلك الذكاء من اهمية في تنمية التحصيل لدى الطلبة ورفع مستوياتهم العقلية والذاتية والمهارات الاجتماعية لذلك وعندما يسيطر الطلبة على الذكاء الانفعالي و خصوصاً في اوقات الامتحان لأنه يعمل على رفع القلق لدى الطلاب وبالتالي يؤدي الى رفع الاجابات لديهم عند الامتحان وهذا ماكدد عليه العديد من الدراسات منها (الخرجي، ٢٠٠٧) و(المساعد، ٢٠٠٩) حيث اكدد الى معرفة الذكاء الانفعالي وتنميته وزيادة الانجاز لدى الطلبة. لذلك يمكن صياغة السؤال للمشكلة كالتالي : ما بناء مقياس الذكاء الانفعالي لطلاب الصف الرابع العلمي؟

**ثانيا : اهمية البحث :** اهمية البحث تتجلى من خلال النقاط الاتية:

- ١- وتتجلى أهمية الذكاء الانفعالي في القدرة على السيطرة على الانفعال التي تعد أساس الإرادة وأساس الشخصية
- ٢- وعلى النحو نفسه فان فهم مشاعر الآخرين المتمثل في التعاطف الوجداني مع الآخرين وطريقة السيطرة على الغضب والانفعالات تساعد الأفراد في رؤية منظور التعامل مع الناس التي تتم مواجهتهم يومياً
- ٣- أن لديه القدرة في السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية كتأجيل إشباع حاجاته، وكبح جماح غضبه.
- ٤- ان الأشخاص الذين يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم وتأجيل رغباتهم يمكن أن يكونوا أكثر تفوقاً وأكثر كفاءة من غيرهم (جولمان، ٢٠٠١: ١٢).
- ٥- إن اهميته تسهل القدرة على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكن الفرد من القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المحيطة . (أبو غزال، ٢٠١١: ٢٨٤).
- ٦- ويؤدي الذكاء الانفعالي دوراً مهماً في تطوير قدرات الفرد في التعامل مع الآخرين بشكل ايجابي، فضلاً عن إسهامه في تطوير عملية التفكير، ومساعدة الفرد على حل مشكلاته من خلال تمكينه من التفكير بشكل سليم. (خوالدة ، ٢٠٠٤

(١٤٧).

### ثالثاً : اهداف البحث Time of Research

يهدف البحث الى التعرف الى :

بناء مقياس الذكاء الانفعالي لطلاب الصف الرابع علمي .

رابعاً: حدود البحث يتحدد البحث الحالي ب:

١- طلاب الصف الرابع العلمي للمدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية كربلاء المقدسة .

٢- للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

### خامساً: مصطلحات البحث:

ويشير (سعيد) بأن بار أون (Bar – on) قد عرف مفهوم الذكاء الأنفعالي " بأنه مجموعة منظمة من الكفايات والمهارات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة (سعيد : ٢٠٠٨ : ١١) .

وقد أشار كلٌّ من(عثمان ،عبد السميع) بأن مفهوم الذكاء الانفعالي يتضمن "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها فصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني ، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة ".(عثمان ، عبد السميع : ١٩٩٨ : ١٠)، الذكاء الانفعالي (هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الاستجابة على مقياس الذكاء الانفعالي).

### الخلفية النظرية

#### مقدمة الذكاء الانفعالي

تعددت وتنوعت التسميات التي أطلقت على هذا المفهوم فالبعض يسميه بالذكاء الوجداني والبعض الآخر يسميه الذكاء العاطفي وفريق ثالث يسميه الذكاء الانفعالي وفريق رابع يسميه بذكاء المشاعر وان هذه التسميات اقرب معنى إلى ما هو مصطلح عليه في اللغة الانكليزية Emotional Intelligence (يونس ، ٢٠٠٤ : ٣١٣ )، ويشير هذا المصطلح إلى دمج تفاعلي بين مكوني الانفعال والذكاء المعرفي ويتناول ماير وسالوفي التعريف المعجمي ل ( Emotion ) بأنه حالة شعورية عاطفية تشير إلى البهجة أو الحزن أو الخوف أو الحقد وتتكون عندما يمر الفرد بخبرة ما وتتمايز عن المعرفة والحالة الإرادية من الشعور ويرى بلا تشك ( Plutchick )) إن معنى الانفعال يتضح من خلال مواجهة الفرد بالانفعالات المتضادة للموقف أو للشخص نفسه حيث يشعر الفرد بالحب والكره تجاه شخص أو موقف ( Plutchick, 1984:183 )

وكثيرا ما يكثر الخلط بين الانفعال والعاطفة فيقال إن الحب انفعال وان الحنو عاطفة فالعاطفة تنظيم وجداني ثابت نسبيا ومركب من عدة استعدادات انفعالية تدور حول موضوع معين قد يكون شيئا أو شخصا أو جماعة أو فكرة كعاطفة حب الأم لطفلها التي تقرح لنجاحه وتحزن لإخفاقه . من هذا يتضح إن العاطفة هي مجموعة منظمة من الانفعالات التي تتجمع حول

موضوع خاص تدور حوله ، بينما الانفعال هو حالة طارئة يضطرب فيها الإنسان جسماً ونفساً ثم لا يلبث إن يهدأ بعد زوال المؤثر للانفعال كانفعال الغضب وما فيه من صدمة مفاجئة ما تلبث ن تنطفئ ومثله انفعال الفرح والخوف أما العاطفة فهي انفعال هادئ صامت يخترق أعماق النفس فيدوم طويلاً ويسري في الشعور ويغتنى ويتعقد ويسيطر على صاحبه ، وقد شبه (كانت) الانفعال بالسيل الجارف يطغى على ما يصادفه ثم ما يلبث إن يهدأ أما العاطفة فهي أشبه بنهر صغير يحفر مجراه بعمق وصمت واستقرار (الرحو ، ٢٠٠٥ : ٦٢ ) ، أما بالنسبة لمفهوم الذكاء الانفعالي فهو مصطلح جديد على التراث السيكلوجي وما زال يكتنفه بعض الغموض حيث انه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي أي انه يمثل متغيراً مستعرضاً بين المعرفة والعاطفة بما يؤدي إلى إحداث عملية تكامل مشتركة بينهما ( السيد ، ٢٠٠٥ : ٤٠٢ )

### ١ المنظور التاريخي لمفهوم الذكاء الانفعالي:

"ظهرت إمكانية معالجة الانفعالات المختلفة معرفياً بصورة منتظمة مع القرن الماضي من منطلق أننا لا نشعر فقط بهذه الانفعالات أو نستجيب بها للمنبهات المختلفة أو نتفاعل من خلالها مع الآخرين بل نستخدمها في علاقاتنا وحلولنا للمشكلات وتفسير تفكيرنا وتوافقنا مع البيئة الخارجية مثلها في ذلك مثل بقية قدراتنا ومهاراتنا" (فرج : ٢٠٠٥ : ٥٥٧) .

حيث يشير (خليل) نقلاً عن ثورندايك "أن جذور مفهوم الذكاء الانفعالي ترجع إلى مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي حدده ثورندايك (Thorndike 1920) حيث قسم الذكاء على ثلاثة أنواع : الذكاء المجرد ، والذكاء الميكانيكي ، والذكاء الاجتماعي ، وعرف الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية" (خليل ، ٢٠١٠ : ١٥) ويذكر محمد" عندما بدأ علماء النفس الكتابة والتفكير في الذكاء ركزوا على الجوانب العقلية مثل الذاكرة ، وحل المشكلات ، ورغم ذلك فقد أدرك بعض الباحثين في وقت مبكر أهمية الجوانب غير المعرفية فقد عرّف وكسلر (Wechsler) الذكاء بأنه قدرة الفرد العامة على التصرف بكفاءة ، والتعامل بشكل فعال مع البيئة المحيطة به ، وفي عام (١٩٤٣) أفترض أن العوامل غير العقلية أساسية وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة" (محمد : ٢٠٠٩ : ٢١)

وقد ذكر (قشطة) عن جيلفورد "أن في الستينيات من القرن الماضي ونتيجة للأبحاث المتعددة لتفسير الذكاء فقد توصل جيلفورد (Guilford) في انموذجه المسمى بنية العقل إلى أن الذكاء تكوين معقد يتألف من ثلاثة أبعاد رئيسية وهي بعد العمليات ، وبعد النواتج ، وبعد المحتوى ، وبعد المحتوى يضم المحتوى السلوكي الذي يشير إلى المضمون الاجتماعي للسلوك الذي يأخذ شكل القدرة على فهم أفكار ومشاعر وسلوكيات الآخرين والقدرة على التفاعل الاجتماعي. وقد ركز جيلفورد على الجزء الذي يتعلق بإدراك الآخرين وهو في جوهره الذكاء الاجتماعي أما الجزء الخاص بإدراك الذات فلم يحط باهتمام يذكر". ( قشطة : ٢٠٠٩ : ٣٤ ) ، "وفي عام (١٩٧٣) عرض أبو حطب لأول مرة نموذج المعرفة المعلوماتي للقدرة العقلية حيث صنف أنواع الذكاء على ثلاث فئات هي الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني ". (أحمد : ٢٠٠٣ : ٨٩)

وقد ذكر الزغول أن "في الثمانينيات من القرن الماضي قدم جاردنر ١٩٩٣ Gardener نظرية في الذكاء حيث يرى كاردنر أن الذكاء بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات

المنفصلة والمستقلة نسبياً عن بعضها البعض بحيث تشكل كل قدرة منها نوعاً خاصاً من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ " (الزغلول : ٢٠٠٥ : ٢٤٨)

ويشير خليل أن "نظرية الذكاءات المتعددة فتحت المجال لنظريات أخرى منها نظرية بار أون (Bar – on 1985) حيث اقترح معامل الانفعالية **Emotional Quatient** وعرف الذكاء الوجداني بأنه يظهر قدرتنا على التعامل بالنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين وظهر الذكاء الوجداني على يد سالوفي وماير (١٩٩٠) فوجد أن الوجدان يعطي الإنسان معلومات ذات أهمية تجعله يفسرها ويستفيد منه لأجل أن يتوافق مع الحياة بشكل أكثر ذكاء وقدم جولمان **Goolman** في (١٩٩٥) كتابه الشهير الذكاء الوجداني حيث قدم تعديلاً لبعض النماذج الموجودة كما ركز على كيفية تغيير الذكاء الوجداني مع تقدم العمر . والوسائل التي يمكن أن تؤثر بها المهارات الوجدانية للفرد على نجاحه في الحياة وما يعايناه الفرد نتيجة لما اسماه جولمان بالأمية الوجدانية **Emotional Illiteracy** " (خليل : ٢٠١٠ : ١٧)

**مهارات الذكاء الانفعالي:**

وحدد (جولمان ، ٢٠٠٠) المهارات التي تشكل الذكاء الانفعالي كما يلي:

- ١- الوعي بالذات ( : **Self-Awareness**): منذ الصغر نحن بحاجة لتتعرف على مشاعرنا وتسميتها التسمية الصحيحة، فلا نخلط بين الحزن والغضب والشعور بالسعادة والشعور بالوحدة والشعور بالجوع. فهذا الوعي الموضوعي بالذات يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها، ويجعل قراراتنا أقرب للصواب.
- ٢- إدارة الانفعالات ( : **Emotions Management**): نحن نحتاج أن نعرف كيف نعالج ونتناول المشاعر التي تؤذي وتزعجنا، وتلك التي تسعدنا. وهذا المران المستمر في المعرفة والمعالجة والتناول يزيدنا خبرة يوماً بعد يوم في إدارة جهازنا الانفعالي لنستفيد من مميزاته الهائلة، ونتجنب مخاطره الضارة.
- ٣- التعاطف ( : **Empathy**): التعاطف يعني قراءة مشاعر الآخرين من صوته أو تعبيرات وجههم، وليس بالضرورة مما يقولون. إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية نراها حتى لدى الأطفال.
- ٤- الدافعية ( : **Motivation**): وجود دوافع قوية تحثنا على التقدم والسعي نحو أهدافنا. ويعتبر الأمل مكوناً أساسياً في الدافعية، وأن يكون لدينا هدف، وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا المثابرة لاستمرار السعي.
- ٥- المهارات الاجتماعية ( : **Social Skills**): كلما كان الإنسان مزوداً بمهارات اجتماعية مناسبة كانت قدرته على التعامل مع المواقف أفضل. أما أولئك الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية فإنهم يعانون من اضطرابات سوء التوافق (جولمان، ٢٠٠٠ :

(٣٤)

#### **خصائص الشخص الذكي انفعالياً :**

إن الذكاء الانفعالي يعلمنا كيف نغير من أنماط تفكيرنا ومن طريقة نظرنا إلى العالم من حولنا ويولد في أنفسنا مشاعر إيجابية تجاه الذات وتجاه الآخرين، أننا لا نستطيع أن نقرر عواطفنا، ولكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل حيالها، فنحن لا نستطيع أن نقرر متى نغضب ومتى

نخاف ومتى نقلق ومتى نحب ولكننا نستطيع أن نقرر كيف نتعامل مع الغضب والخوف والقلق والحب .

فالفرد الذكي انفعاليًا هو الفرد القادر على إدارة مشاعره وانفعالاته والتعبير عنها بطريقة فعالة وتمكنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم . "ويذكر انكيمان أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن الكثير من الشبان ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا، وكان سبب فشلهم تدني معدل الذكاء الانفعالي لديهم وعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين، فالفشل غالبًا ما ينشأ عن أسباب عاطفية أكثر منها أسباب فنية أو مهنية " (خوالدة، ٢٠٠٧، ٢٠٠٤)

ويحدد أبو سعد (٢٠٠٥) خصائص الشخص الذكي انفعاليًا فيما يلي:

- ١- يتعاطف مع الآخرين خاصة في أوقات ضيقهم.
- ٢- يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.
- ٣- يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.
- ٤- يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولة.
- ٥- يتفهم المشكلات بين الأشخاص، ويحل الخلافات بينهم ببسر.
- ٦- يحترم الآخرين ويقدرهم.
- ٧- يظهر درجة عالية من الود والمودة في تعاملاته مع الآخرين (أبو سعد، ٢٠٠٥).

(١١٦)

#### النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي:

##### ١- نظرية البرت باندورا 1977 Albert Bandore

أبدت أبحاث باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي فكرته القائلة إن باستطاعة الناس تعلم السلوك الجديد بمشاهدة الآخرين يقومون بممارسة هذا السلوك في مواقف اجتماعية ومن ثم محاكاة سلوكهم وللنظرية الاجتماعية المعرفية خمسة إبعاد تساعد على تحليل تباين سلوك الفرد في مواقف متشابهة وهذه الإبعاد هي (الترميز والتروي والتعلم البديل والسيطرة الذاتية وفاعلية الذات) و للفرد القدرة على استخدام الرموز التي تمكنهم من الاستجابة لبيئتهم من خلال استخدام الرموز فأنهم يحولون الخبرات المرئية إلى نماذج تعمل على توجيه سلوكهم ومن ثم توجيه أفعالهم وتحدث جميع إشكال التعلم تقريباً بصورة بديلة إي من خلال ملاحظة سلوك وملاحظة النتائج المترتبة على سلوكهم إذا أن التعلم بالملاحظة يمكنهم من الحصول على معلومات دقيقة من دون أن يضطروا إلى أداء هذه السلوكيات من خلال المحاولة والخطأ وتحدث السيطرة الذاتية حينما يتم تعلم السلوك الجديد على الرغم من عدم وجود ضغط خارجي للقيام به (الغريزي وإبراهيم، ٢٠١٠: ١٥)

##### ٢- نظرية بارون 1988 Baron Theory

يعد روفين بارون أشهر من عمل وفق النموذج المختلط والذكاء العاطفي هو توسيع لمفهوم الذكاء العاطفي كما قدمه نموذج القدرات حيث انه يرتبط بالمكونات الانفعالية والشخصية والاجتماعية للفرد ففيه تتكامل محاور فهم الذات والآخر وبناء العلاقات مع الآخرين والتكيف مع التغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة وإدارة العواطف (Baron, 2000 :11) وتعد هذه النظرية من أولى النظريات الثلاث البارزة فقد صاغ بارون عبارة حاصل الانفعال EQ بوصفه



نظيرا لحاصل الذكاء (IQ) (القيسي، ٢٠٠٥: ٢٨)

وعمل بارون إلى توسيع مفهومه عن الذكاء الانفعالي ليشمل البعدين الانفعالي والاجتماعي وطور مقياسا للذكاء الانفعالي والاجتماعي (Baron, 2000:2) ويرى انه بالإمكان تقييم قدرة الفرد على التعامل مع العالم المحيط به من خلال استخدام أنموذجه الخاص بقائمة بارون للمهارات الاجتماعية والانفعالية المترابطة فيما بينها والمؤثرة في السلوك الذهني ويعد هذا المقياس على غرار الكثير من اختبارات معدل الذكاء التقليدي إذ إن الدرجة ١٠٠ هي المتوسط وتمثل الدرجات التي تفوق عن المتوسط نقاط القوة في حين تمثل الدرجات التي تقل عن ١٠٠ درجة نقاط الضعف لدى الفرد ولدى الجماعات معا (Ellis, 2001:2) ويرى بارون إن هذا المنهج في القياس قابل للتوسع ويتألف من التقييم بالمقابلة فضلا عن استخدام أسلوب التقرير الذاتي self Report للوصول إلى معدل الذكاء الانفعالي (Baron, 2005:2)

٣- نظرية دانيال جولمان ١٩٩٥: دانيال جولمان Golman سيكولوجي وصحفي أمريكي حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد قدم نموذجه حول الذكاء الوجداني من خلال كتابه الذي نشره ١٩٩٥ بعنوان Emotional Intelligence (معمريه، ٢٠٠٥: ٤٥).

اعتمد جولمان في بناء نظريته للذكاء الانفعالي على الأبحاث والدراسات الطبية التي أجريت على الدماغ البشري ليخرج باكتشافات تركيبة المخ الانفعالي التي تفسر كيف يؤثر الانفعال على العقل المفكر وكيف تكشف تراكيب المخ المتداخلة في لحظات الانفعال الكثير من الحقائق. (الناشي، ٢٠٠٥: ٢٥).

والافتراض الأساس لنظرية الذكاء الانفعالي هو حتى يتكون لدى الشخص متطلبات النجاح بفاعلية وحتى يتمكن من الضبط والتحكم بانفعالاته وتفاعله مع الآخرين لابد من وجود مظهرين للذكاء الانفعالي الأول إن يفهم الفرد نفسه والثاني إن يفهم الفرد الآخرين ومشاعرهم (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٣٥).

ويرى جولمان إن المخ الانفعالي ينشطه الأمن ويحجمه التوتر وتمثل العواطف والانفعالات جزءا هاما في البناء النفسي للإنسان وان المنظومة الوجدانية في تركيبة الإنسان معقدة وشديدة المقاومة للتغيير وهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية منذ وقت مبكر من حياة الإنسان وان كم الألياف العصبية وعددها المتجه من المراكز الوجدانية للمخ إلى المراكز المنطقية يفوق كثيرا التي تسير في الاتجاه المعاكس ويعني ذلك إن تأثير الانفعال والوجدان على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم (Golman, 1995: 28)

## ٢- نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salovey Theory 1997

تفترض هذه النظرية بفكرة مفادها إن الانفعالات تحتوي على معلومات تتعلق بالعلاقات الداخلية الخاصة بنفسية الفرد والعلاقات الخارجية المتعلقة بالافراد الآخرين وعندما يحدث تغير في علاقة الفرد مع الآخرين فإن انفعالاته تتغير وفقا لذلك، وقد أكدت النظرية إن كل طفل يولد مع بعض القدرة للحساسية الانفعالية وقدرة على تعلم العاطفي لان إمكانيته الفطرية يمكن إن تتغير أو تصاب بالضرر وان هذه القدرة إما إن تتطور نحو الأفضل أو تتضرر بالخبرات الحياة السيئة ولاسيما مع المواقف العاطفية التي يتلقى الطفل في البيئة المحيطة به

كالوالدين والمعلمين والإقران وقد يبدأ الطفل بمستوى عالٍ من الذكاء الفطري لكنه قد يتعلم عادات انفعالية غير سليمة لأنه ينشأ في بيئة سيئة مثل هذا الطفل سينخفض ذكاؤه العاطفي. (علي، ٢٠٠٩: ٧٨-٧٩).

تعد أبحاث ماير وسالوفي من أوائل الأبحاث التي طرحت مفهوم الذكاء الانفعالي وأسست له، والمُسلمة الرئيس لهما هي " أن الأفراد يختلفون في مهارات الإدراك والفهم الانفعالي، وفي استعمال تلك المعلومات الانفعالية ". كما قدما نموذج القدرة للذكاء الانفعالي الذي يفيد في الحصول على تنبؤات عن البنية الداخلية لهذا النوع من الذكاء وأثره في حياة الفرد، ويتنبأ نموذج القدرة بالذكاء الانفعالي بأن الأفراد يتمتعون بما يلي: لديهم آباء أذكيا، انفعاليا، يبتعدون عن المواقف الدفاعية في علاقاتهم، متفائلون و واقعيون، يقدمون نموذجا جيدا للأدوار الانفعالية، يمتلكون القدرة على التواصل ومناقشة العواطف والأحاسيس، يسعون لتطوير المعرفة الانفعالية في مجالات تتطلب تدققا انفعالياً مثل علم الجمال والأخلاق والفنون (رزق الله، ٢٠٠٦: ٥٤).

تتكامل في نموذج القدرة للذكاء الانفعالي مكونات النظام المعرفي والنظام الانفعالي، فالنظام المعرفي يعمل على الاستدلال والاستقراء المجرد للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، بينما يدعم النظام الانفعالي القدرة المعرفية من خلال تسهيل عمليات الإدراك والفهم والتذكر. (شابيرو، ٢٠٠١: ١٢).

#### أهمية الذكاء الانفعالي:

- ١- يلعب الذكاء الانفعالي دورا هاما في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه و بيئته، بحيث ينمو سويا ومنسجما مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي. - يساعد الذكاء الانفعالي على تجاوز أزمة المراهقة وسائر الأزمات بعد ذلك مثل أزمة منتصف العمر .
- ٢- يعتبر الذكاء الانفعالي عاملا حاسما في النجاح في العمل وال ذكاء الانفعالي المرتفع محبوبون ومشيرون وقدرتون ع الإصرار على النجاح.
- ٣- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة، لأنه يكفل القدرة على التعاطف، و القدرة على تفهم احتياجات الآخرين، والتحلي بالمرونة الكافية لاستمرار هذه العلاقات.
- ٤- امتلاك مهارات التعاطف الذي هو جوهر الذكاء الانفعالي بما يوفره من قدرة على إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين، و على التأثير عليهم.
- ٥- التصرف بطريقة متناغمة مع المعتقدات الشخصية، وصدق الفرد مع نفسه و الأمانة مع الآخرين.
- ٦- القدرة على رؤية الجانب الايجابي من الحياة.
- ٧- امتلاك المهارات الكفيلة بالتعامل مع الضغوط المحيطة
- ٨- قمة الأفكار بسبب المرونة التي تسمح بالأخذ بعين الاعتبار بالعديد من الحلول و البدائل من خلال القدرة على فهم نفسه و فهم الآخرين . ( السمدوني، ٢٠٠٧: ٢٤٥)

#### المبادئ الأساسية للذكاء الانفعالي :

حسب " سبارو و نايت"(٢٠٠٦) فإن مفهوم الذكاء الانفعالي يقوم على ثمانية مبادئ أساسية تتلخص فيما يلي:

- ١- كل واحد منا في وضعية تحكم و مسؤولية تجاه أفعاله.
- ٢- لا أحد يمكنه التحكم في انفعالاتنا و مشاعرنا إلا إذا سمحنا له نحن بذلك .
- ٣- الأشخاص مختلفون، يختبرون العالم بشكل مختلف، يشعرون بشكل مختلف ويريدون أشياء مختلفة.
- ٤- تقبل الآخر و احترامه و عدم الحكم عليه.
- ٥- المشاعر و السلوك شيان منفصلان فإذا مست مشاعرنا فهذا لا يعني أننا لا نستطيع التحكم في أنفسنا و سلوكنا.
- ٦- كل المشاعر مبررة و مهمة.
- ٧- إحداث التغيير ممكن، بما فيه تغيير أنفسنا.
- ٨- كل الناس لديهم ميل طبيعي نحو التطور و الصحة (بن خليفة، ٢٠١٠: ٣٠).

#### الفروق بين المخ الانفعالي والمخ المنطقي

ظهر مؤخرا نموذج علمي للذكاء الانفعالي ( الوجداني) يوضح كيف أن كثيرا من أفعالنا ذات دافعية وجدانية، و كيف أننا عقلانيون في لحظة و انفعاليون في لحظة أخرى ، و كيف أن الانفعالات لها مبررها و منطقها . فقد قدم أيكمن و سيمور ( Seymour & Ekman ) أفضل أدوات قياس المخ الوجداني من خلال تقديم قائمة أساسية للخصائص التي تميز الوجدانات عن الحياة العقلية الأخرى فأشارا إلى أن المخ الوجداني أسرع بكثير من المخ المنطقي و أن أفعاله تحمل صفة انفعالية و طريقة مبسطة في 33 النظر إلى الأشياء التي ربما تحير المخ المنطقي و هذه إشارة تدل على يقظة المخ المنطقي، و لكن ليس بنفس سرعة المخ الوجداني . و يلاحظ أن المخ المنطقي يستغرق دقيقة أو اثنتين أطول مما يستغرقه المخ الوجداني في تسجيل المعلومات و الاستجابة لها، فإذا كان المخ الوجداني قادرا على أن يقرر نوع ، فإن المخ المنطقي يعجز عن ذلك، و لكن يمكنه أن يتحكم في مسلك ردود الأفعال و منطق المخ الوجداني في تحديد نوع المشاعر حيث يأخذ العناصر التي ترمز إلى الحقيقة أو تستثير الذاكرة الوجدانية لتصبح أشبه بهذه الحقيقة.

( عثمان ، ٢٠٠٦ : ١٠٨ )

#### قياس الذكاء الانفعالي :

يعتبر موضوع قياس الذكاء الانفعالي من أبرز المواضيع التي دار حولها نقاش وجدول كبير في أوساط البحث العلمي، وما زال الأمر بحاجة إلى الدراسة، حيث هناك افتقار لوسائل قياسيه جيدة للذكاء الانفعالي وأن البحث مازال مستمر للوصول إلى إعداد اختبار. (السمادوني ، ٢٠٠٧ : ١٢٨)

ولا يزال قياس الذكاء الانفعالي في مهده، فالدراسات التي أجريت في هذا المجال تكاد تكون نادرة في العالم العربي وأيضاً عالمياً رغم أنه أصبح تحت التركيز بين العامة والمتخصصين) (٥٩٩ : ٢٠١٠، المصدر)

و يعد الذكاء الانفعالي بنية متعددة الأبعاد، حيث وضع كل باحث أبعاداً له تتناسب مع التعريف الذي تبناه. وهناك عدة طرق لقياس الذكاء الانفعالي، يرجع الاختلاف بينها إلى تباين تفسير المفهوم، وكيفية تعريفه (Parker&On-Bar, 2000:322) (والمقصود هنا تباين أي هل يفسر على أساس أن قيمة شخصية (trait) (أم قدرة عقلية" أي معرفية" ability أو كفاءة

## فردية (competency)

ويرى جولمان ( ٢٠٠٠ ) أن كلاً من الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي ليسا متعارضين، ولكنهما منفصلان وكل فرد لديه مقدار معين في كليهما. ومن النادر أن تجد شخصاً لديه درجة عالية في أحدهما، ودرجة منخفضة في الآخر. كما لاحظ جولمان أن نسبة الذكاء ( IQ ) تسهم بنحو ( ٢٠ %) في العوامل المحددة للنجاح في الحياة مما يدع ( ٨٠ %) للعوامل الأخرى، وأن البيانات المتوافرة تدل على أنه قد يكون الذكاء الانفعالي بقوة الذكاء المعرفي نفسه وأحياناً أكثر قوة.

وخلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي زاد اهتمام الكثير من الباحثين بالذكاء الانفعالي، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً نظراً لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه. وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يُعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (Vincent, 2005: 183)

وهناك عدد من المقاييس التي تم إعدادها بالبيئة العربية لقياس الذكاء الانفعالي، ولقد تنوعت هذه المقاييس في الفئات العمرية التي تقدم لها، ومنها مقياس السمدوني ( ٢٠٠٥ ) للراشدين، ومقياس القطان ( ٢٠٠٩ ) للراشدين، ومقياس الأنصاري ( ٢٠٠٩ ) لطلاب الجامعة، ومقياس زايد ( ٢٠١٠ ) لطلبة الثانوي، ومقياس عويس ( ٢٠٠٦ ) للأطفال.

## أولاً: مقاييس الأداء:

وتعتبر هذه المقاييس مؤشرات التقييم الطرقات الفردية في الذكاء الانفعالي التي لها علاقة بقدرات مرتبطة بالانفعالات بشكل عام تحصيل درجات أعلى في هذه المقاييس تشير إلى قدرة أكبر في العرف على الانفعالات وعواطف الآخرين ( al et Ciarrochi, 2006:30 )  
فمثلاً إذا أراد شخص أن يعرف مدى إدراك الناس للانفعالات، يقوم بطرح صور عليهم لوجه حزين ثم ينظر إلى مدى تمييزهم وإدراكهم للتغيرات الظاهرة لصورة هذا الوجه، وهذا المثال يفسر القدرة على قراءة مشاعر وأحاسيس الآخرين، ومثال آخر يتعلق بالقدرة على تغيير الانفعالات، حيث يعطى الفرد مشكلة (موقف) عاطفية وسيسأل حول تفسيراته ( يعطي عدة بدائل للإجابة ) لها ويكون التقييم تبعاً لجودة الاختبار . ويتم اعتماد الإجابة الصحيحة للقياس بطرق متنوعة أبرزها

- ١- إجماع عينة الدراسة على الخيار الأمثل أي التقييم الجماعي
- ٢- إجماع عينة من الخبراء أي تقييم الخبراء .
- ٣- إجابة متفق عليها مسبقاً أي هناك قواعد تحدد الإطار الصحيح للإجابة

(Geher,2004: p27)

- ٤- ويعتبر مقياس MSCEIT الذي أعده كل من ماير، سالوني وكارسو (عام ٢٠٠٠ من أشهر المقاييس وأكثرها شمولية في هذا السياق وأيضاً مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MESS) ومقياس تحديد مستوى الوعي (LEAS)

ثانياً: مقياس التقرير الذاتي :

عبارة عن مقياس بأسلوب التقرير الذاتي عبارة عن وصف المشاركين لأنفسهم على مقياس لينكر المكون من مجموعة من البنود على شكل جمل وصفية، أي أنها تعتمد على فهم الأشخاص لأنفسهم ، فإذا كان هذا العلم دقيقا فإن هذه المقاييس تعتبر دقيقة فيما يتصل بالقدرات والسمات التي لها علاقة (Garroclital , 2006,p.37) الانفعالي بالذكاء ارتبط بمفهوم الشخص عن ذاته فقط أكثر مما هو عليه في الحقيقة، وهذا أحد المآخذ وهو أن الناس يكونوا غير دقيقين في وصف ما يرتبط بقدراتهم الشخصية عند التقييم. (On-Bar, 2000: 324) (Parker&

نوي درج تحت هذا النوع من الاختبارات المقاييس المشهورة مثل قائمة بار أون والتي تعد أقدم أداة لقياس الانفعالات وهي أداة تقرير ذاتي مكونة من ١٣٣ فقرة موزعة على ١٥ مقياسا فرعيا كذلك اختبار خريطة الذكاء الانفعالي لكوبر وصواف : تشمل أكثر من ٢٥٠ بندا موزعا على الأبعاد التالية:

- ١- البيئة الحالية(أحداث الحياة )
  - ٢- الكفاءة الانفعالية( المرونة، البناء، الإبداع )
  - ٣- القيم والمعتقدات(وجهة النظر، الحس، الثقة والاستقامة )
  - ٤- مخرجات الذكاء الانفعالي(الصحة العامة، جودة الحياة والأداء الأمثل) ( السما دوني، ٢٠٠٧: ١٤٧)
- وقد وضع فاروق السيد عثمان مقياس للذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان يتكون من ٥٨ عبارة تتوزع على خمسة أبعاد هي :
- ١- الوعي بالذات
  - ٢- إدارة الانفعالات
  - ٣- تنظيم الانفعالات(تحفيز الذات أو الدافعية )
  - ٤- التعاطف
  - ٥- التواصل(رزق ، ٢٠٠١: ٤٢- ٦٤ )

#### ثالثاً: اختبارات تقدير المحيطين :

إن طريقة مقياس تقديرات المحيطين طريقة ثنائية لقياس سمات الشخصية، وهي مشابهة لطريقة التقرير الذاتي، ولكن يقوم بتقدير سلوك المفحوص. شخص أو أشخاص آخرين على معرفة كافية بالمفحوص، وتستخدم للحصول على معلومات حول إدراك الآخرين لسمات الفرد المستهدف فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، وتستخدم أسئلة مثل: حدد مستوى فلان(عالي جدا، عالي، متوسط، جدا منخفض، منخفض). (Bor-On& Parker,2000,p.325)

وتصنف مقاييس تقدير المحيطين إلى نوعين على أساس من يقوم بهما فالنوع الأول يقوم به المشرفون والرؤساء، والثاني يقوم الزملاء والأفراد بالتقدير والحكم وهناك خصائص الفروقات بين المقاييس الأداء ومقياس التقرير الذاتي منها: تقيس اختبارات الذكاء الانفعالي الحقيقي بينما تقيس اختبارات التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك

- ١- اختبارات الأداء تتطلب وقتا في التطبيق مقارنة باختبارات التقرير الذاتي
- ٢- يمكن أن يحرف الناس استجاباتهم كي يظهروا بمظهر أفضل .

٣- اختبارات الأداء تختلف عن مقاييس التقرير الذاتي التي تتطلب من الأفراد أن يكونوا ذوي بصيرة ووعي عند تحديد شبه ذكائهم الانفعالي (السمادوني، ٢٠٠٧: ١٢٩)

#### الدراسات السابقة:-

#### الباحث سيتناول مجموعة من الدراسات التي لها علاقة بالذكاء الانفعالي

- ١- دراسة وجدان عبد الأمير الناشئ (٢٠٠٥) "الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين" (الناشي : ٢٠٠٥) .
- أهداف الدراسة : قياس الذكاء الانفعالي لدى المدرسين وقياس فاعلية الذات لدى المدرسين والتعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات والتعرف على الفروق في العلاقة بين المتغيرين وفقا لمتغيري الجنس والعمر لدى المدرسين .
- عينة الدراسة : تتألف عينة الدراسة من ٤٠٠ مدرس ومدرسة موزعين على مديريات تربية بغداد .
- أدوات الدراسة : قامت الباحثة ببناء أداة لقياس الذكاء الانفعالي وأداة لقياس فاعلية الذات .
- الوسائل الإحصائية : استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : كالاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل الارتباط بيرسون والتحليل العاملي ومعادلة سيبرمان براون والقيمة الثانية ومعادلة الفاكرونباخ والخطأ المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار الزائي .
- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : ان المدرسين يمتلكون ذكاء انفعالي دال احصائيا ويمتلكون فاعلية ذات دالة إحصائية وتوجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس والفئات العمرية وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير(الجنس-التخصص-المرحلة الدراسية).
- ٢- دراسة عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٧) "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة"
- أهداف الدراسة : الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت بوجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.
- عينة الدراسة : تألفت عينة الدراسة من ٢١٩ طالب وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة .
- أدوات الدراسة : قام الباحث بتبني مقياس عثمان وعبد السميع ٢٠٠١ لقياس الذكاء الوجداني ومقياس موسى وأبو ناهية ١٩٨٧ لقياس وجهة الضبط ومقياس أبو ناهية لقياس تقدير الذات ومقياس حبيب لقياس الخجل .
- الوسائل الإحصائية : الاختبار التائي والنسبة المئوية والوزن النسبي وتحليل الانحدار المتعدد .
- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث

في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وعدم وجود فروق ذو دلالة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل ووجود تأثير دال إحصائية للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل .

#### المصادر:

##### أولاً: المصادر العربية:

- أبو رياش وآخرون، حسين وآخرون (٢٠٠٦) : الدافعية والذكاء العاطفي ، ط ( ١ ) ، دار الفكر، عمان
- أبو سعد، مصطفى ( 2005 ). الذكاء الوجداني .دبي :مركز النخبة.
- ألناشي، وجدان عبد الأمير (٢٠٠٥): الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين، أطروحة دكتوراه ( غير منشورة )، كلية التربية للبنات –جامعة بغداد.
- احمد ، مدثر سليم (٢٠٠٣) : الوضع الراهن في بحوث الذكاء ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر .
- بن خليفة، فاطمة (٢٠١٠) :الذكاء الانفعالي و علاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي قسم علم النفس و علوم التربية ،جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم ،(رسالة ماجستير غير)
- جولمان، دانيا (٢٠٠٠): الذكاء الانفعالي .ترجمة :ليلى الجبالي .الكويت :عالم المعرفة خوالده، محمود عبد الله محمد.( ٢٠٠٤ ) .الذكاء العاطفي، عمان: دار الشروق.
- خليل، سامية(٢٠١٠): الذكاء الوجداني ، مفاهيم ونماذج وتطبيقات ،ط، دار الكتاب الحديث ، القاهرة.
- سعيد ، سعاد جبر (٢٠٠٨) : الذكاء الانفعالي وسايكولوجية الطاقة اللامحدودة ، ط ١ ، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ، الأردن .
- السمانوني إبراهيم، (٢٠٠٧) : الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته، عمان: دار الفكر
- السيد، علي احمد (٢٠٠٥) : البنية العاملية للذكاء الانفعالي وعلاقته بسمات الفائقين ،مجلة كلية التربية ،المجلد ( ٢١ ) ، العدد( ٢ )، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مصر .
- شايبو، ف.د، لورانس .إ. (٢٠٠١): كيف تنشئ طفلاً يتمتع بالذكاء العاطفي، ترجمة جريز ،مكتبة جريز ،السعودية.
- راضي، فوقية محمد (٢٠٠١):الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد(٤٥)، مصر.
- الرحو، جنان سعيد (٢٠٠٥) : أساسيات علم النفس ، ط ( ١ ) ، الدار العربية للعلوم ، لبنان .
- رزق الله ،رندا سهيل.(٢٠٠٦) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطف

- دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق كلية التربية، سوريا.
- رزق، محمد عبد السميع.(٢٠٠٣):مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف-جامعة أم القرى،مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،المجلد الخامس عشر -العدد الثاني -يوليو.
  - الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٥) : مبادئ علم النفس التربوي ، ط٥ ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة .
  - عثمان ، فاروق السيد ، عبد السميع محمد (١٩٩٨) : الذكاء الانفعالي ، مفهومه وقياسه ، مجلة كلية التربية الرياضية ، العدد (٣٨)، المنصورة.
  - علي، إيمان عباس.(٢٠٠٩):الذكاء العاطفي، ط١،العراق،مكتبة الدار العربية للعلوم.
  - الغريبي، سعدي جاسم وإبراهيم، إيمان يونس .(٢٠١٠):بناء اختبار الذكاء الانفعالي لأطفال الرياض ، مجلة وحدة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية ، العراق.
  - فرج ، صفوت (٢٠٠٥) : القياس النفسي ، ط٦ ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر.
  - قشطة ، رائدة محمود إبراهيم (٢٠٠٩) : الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية . الجامعة الإسلامية ، غزة .
  - القيسي، لبنى ناطق عبد الوهاب (٢٠٠٥): كفايات الذكاء الانفعالي لدى مدراء المدارس الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة )، المعهد العربي العالي للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
  - محمد ، علاء عبد الرحمن (٢٠٠٩) : الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال ، ط١ ، دار الفكر ، عمان
  - معمريه ، بشير(٢٠٠٥) : الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد(٦)، لبنان
  - يونس، محمد (٢٠٠٤) : مبادئ علم النفس، ط(١) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
  - **Baron, reuven (2000):Emotionaland Social Intelligence: insights form the emotional quotient inventoryy in bar-on, R. and.Aparker, J.D :(Eds)handbook of emotional intalligence .san francisco:jossey-Bass**
  - **Ellis Dianna .(2001):How Importan is Emotional Intelligence**  
<http://www.parentssource.com/5.20.01give.article.htm/>
  - **plutchick,R.1984):Emotions; general psycho evolutionary theory in k.r.schere and .ekman (eds) approaches to Emotion**



- Bar-on, reuven (2005):The Bar-on Model of Emotional – Social Intelligence .(ESI) .www.eiconsortium .org .
- Goleman, D.(1995):Emotional Intelligence .New York :Bantam Books.
- Vincent, D. (2005). The evaluation of a social - emotional intelligence program: Effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors. *Dissertation*, University of Albany

### الطلاقة اللفظية رؤية معاصرة في الحقول التربوية

إشراف

أ.م يحيى خليفة حسن الشريفي  
جامعة القادسية / كلية التربية

[edu-sycho.post22.44@qu.edu.iq](mailto:edu-sycho.post22.44@qu.edu.iq)

الطالب

عدي زكي عبدالامير الجمالي  
جامعة القادسية / كلية التربية

[yahya1962@gmail.com](mailto:yahya1962@gmail.com)

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مفهوم الطلاقة اللفظية وتعريفاتها ومهاراتها ودورها في رفع قدرة المتعلم على التفكير والابداع وكيفية تنمية قدرة الفرد اللغوية واللفظية والتعرف على علاقة الطلاقة اللفظية بالتفكير الابداعي و علاقة اللغة بالفكر وإن تنمية هذه المهارات سيزيد من قدرة المتعلم على استعمال لغة الأبداع والتخيل و كيفية قياس الطلاقة اللفظية ودور المعلم في تنمية الطلاقة اللفظية والاهمية التربوية للطلاقة اللفظية حيث ان تنمية الطلاقة اللفظية لها اهمية كبيرة لأنها تمثل احدى القدرات الابداعية وهدفا مهما من اهداف تدريس اللغة العربية وهي اللبنة الاولى والاساسية التي تُيسر للطلبة عملية التعبير عن دواخلهم و انها صفة من صفات الشخص المبدع كما يكشف هذا البحث عن الاهداف التربوية لتدريس الطلاقة اللفظية

والصعوبات التي تواجه الطلاقة اللفظية وطرق التغلب عليها.

### Summary of the research

The current research aims to identify the concept of verbal fluency, its definitions, skills, and its role in raising the learner's ability to think and create, how to develop the individual's linguistic and verbal ability, and to identify the relationship of language to thought. The development of these skills will increase the learner's ability to use the language of creativity and imagination, how to measure verbal fluency, and the role of the teacher. In the development of verbal fluency and the educational importance of verbal fluency, as the development of verbal fluency is of great importance because it represents one of the creative abilities and an important goal of teaching the Arabic language. About the educational goals of teaching verbal fluency and the difficulties facing verbal fluency and ways to overcome them

أولاً : الطلاقة

وهي قدرة الفرد على إبتكار او إنشاء عدد ضخم من الأفكار والحلول للمشكلات وتضفي إلى الفهم الجيد للمعرفة التي يتعلمها المتعلم وتمتاز بالانتاج الغزير للمفردات في وقت زمني محدد (نوفل و محمد ، ٢٠١١ : ٩٥). و المقدرة على إنتاج المزيد من الأفكار الإبداعية فالمتعلم المبدع يمتلك عدداً من الأفكار يقوم بأقتراحها تخص موضوع معين وفق مدة زمنية معينة مقانة بغيره ( التميمي وزيد ، ٢٠١٩ : ١٤٢ ).

وهي القدرة الذهنية والمهارة العقلية التي تستند في وجودها على الثروة اللغوية والتحصيلية وعلى الافق الواسع للذاكرة . وهي القدرة على توفر البدائل والخيارات المتعددة للشيء الواحد (عابد ، ٢٠١٠ : ٤٢).

والطلاقة تُعد إحدى المهارات اللغوية التي تستوجب الاهتمام من قبل المعنيين باللغة ومن أهم الأهداف التي يجب ان ترعاها المؤسسة التعليمية هي جعل المتعلم قادر على ممارسة التفكير بكل أنواعه وأنماطه من خلال تشجيع المتعلم لإثارة مآلديه من الأفكار وبطلقها بحرية مع احترامها و مناقشتها ومن ثم تقييمها وفق معايير علمية موضوعية و هذه فرصة و نشاط حقيقي لتدريبهم على الإبداع ( العويسي ، ٢٠٠٥ : ٩٨ ) . وتشير قطامي إلى ان الطلاقة تشتمل على عدد من الأفكار التي من الممكن إستحضارها او سرعة استدعاء هذه الافكار ومرادفاتها وسيولتها ( قطامي ، ٢٠١٠ : ١٩٨)، إن تنمية الطلاقة اللفظية والتعبيرية يحتاج أن نُعلمها كمهارات حياتية يومية يحتاجها الفرد في مجتمعه، وذلك لتسهيل عملية فهم العالم من حوله والذي يصيبه التعقيد يوماً بعد يوم وان مهارات التفكير من الممكن تحسينها بالممارسة عن طريق مواقف تربوية تعليمية طبيعية مخطط لها حتى تساعد على تنمية وتطور الطلاقة اللفظية و التعبيرية عند المتعلم ( القمش و فؤاد، ٢٠١٥ : ١٩٠ ) . وجوهر الطلاقة هي عملية تذكر واستدعاء اختيارية للمعلومات او الخبرات او لمفاهيم سابقة من الذاكرة البعيد او المتوسطة المدى وكذلك القصيرة

المدى في الوقت المناسب ( الحميداوي ،٢٠١٣ : ٣٢) . ان الطلاقة تدعم العلاقة بين جانبي اللغة الشفهي والكتابي من خلال الربط العضوي ما بين الاصوات المنطوقة والرموز الكتابية الداله عليها مع النطق الدقيق والتعبير الحسن والتنغيم الصوتي عن المعنى المراد فعلى المتعلم ان يفهم ما يقرأ وأفهامه للمستمعين له ( عبد الباري ، ٢٠١٥ : ١٥٩).

وتشير الطلاقة إلى القدرة على استخدام المخزون المعرفي عند الحاجة إليه فهي تتضمن العديد من الافكار التي يتم استدعائها او مايتعلق بسرعة استدعاء الافكار واستخدامها لإشياء محدودة وسهولة تلك الافكار وتدققها . فالطلاقة هي الجانب الكمي للإبداع فهي توفر عدد كبير من البدائل والحلول للمشكلات او الافكار عند الاستجابة لمثير معين مع سهولة توليدها وهذه تتعلق بالكم وليس بالكيف (العتوم واخرون ، ٢٠٠٧ : ١٤٣).

#### ١- أنواع الطلاقة:

اولاً - طلاقة الكلمات او الطلاقة اللفظية و هي القدرة على إنتاج الالفاظ او الكلمات او الوحدات التعبيرية المنطوقة بصورة سريعة واستدعائها بحيث تتناسب مع الموقف التعليمي .  
ثانياً - طلاقة المعاني او الطلاقة الفكرية وهي القدرة على توليد عدد كبير من الافكار في مدة زمنية معينة بغض النظر عن نوع هذه الأفكار ومستوياتها وجوانبها الأخرى مثل إعطاء أكثر من عنوان لقصة من القصص القصيرة او لوحة فنية مرسومة .

ثالثاً - طلاقة الأشكال القدرة على إستبدال الاشكال من خلال إضافات بسيطة وكذلك القدرة على الرسم السريع للأمثلة أو التعديلات في الاستجابة لمثير معين ( محسن، ٢٠١٠ : ١٩ - ٢٠).  
رابعاً - الطلاقة التعبيرية وهي قدرة المتعلم على التفكير السريع في ألفاظ متصلة وتكون متلائمة مع موقف معين وصياغة الأفكار في جمل مفيدة (قطامي ، ٢٠١٠ : ٣٦٥).

خامساً- طلاقة التداعي " وهي القدرة على انتاج عدد من الالفاظ التي تتوفر فيها شروط معينة" ( الدليمي ٢٠١٨ . ٢٠٤)

فالطلاقة وهي عامل من عوامل الابداع حيث تتضافر عدة عوامل لتكون الإبداع وهي:

١- الطلاقة

٢- الأصالة .

٣- المرونة .

٤- الإثراء بالتفاصيل .

إن عدم احساس المتعلم بالمشكلة يجعله لا يسعى لوضع حل لها وترى العكس من ذلك عندما يكون المتعلم المبدع امام مشكلة او موقف وتثير هذه المشكلة احساس المتعلم بأنه يسعى لوضع الحلول لها والطلاقة هنا ترتبط بالكم و قدرة الفرد على عرض البدائل والحلول وهذا الذي يمثله الجانب الإبداعي ( الزيات ، ٢٠٠٩ : ٦٢ - ٧٣) .

٢- مفهوم الطلاقة اللفظية

وهي قدرة المتعلم وسرعته في ابتكار وإنتاج عدد كبير من الالفاظ والكلمات تحت غطاء زمني معين (العفون ومنتهي، ٢٠١٢ : ١٣٠). والطلاقة اللفظية نجدها متمثلة في قدرة الفرد على الكتابة والتحدث ببسر وسهولة فالمتعلمين الذين ن يمتلكونها من المؤكد انهم يتكلمون ببسر وسهولة ويكون ميلهم إلى التحدث اذا ما اتاحت لهم الفرصة بالحديث والكلام (أحميدة ، ٢٠١٣ :

(٤٨). وان الطلاقة هي امكانية المتعلم على انشاء كم ضخم من الكلمات الصحيحة والالفاظ والافكار الجديده وتتضمن السرعة والسهولة في استدعاء تلك الافكار (عطيه ٢٠١٥ : ٢٢٤). تُعد للطلاقة اللفظية إحدى العوامل التي تآثر تأثيراً واضحاً على بقيه المهارات اللغوية الأخرى ومن ضمنها الكتابة إذ إن الكتابة تعتمد على قدر ما يمتلكه الفرد من الثروة اللغوية والقدرة على استخدامها وانشاء لغة سهلة ومناسبة للموقف اللغوي ( ماهر شعبان ، ٢٠١٠ : ٥٤ ( . فالطلاقة اللفظية أهمية بالنسبة للطلاب بشكل عام اي انهم يحتاجونها لقضاء وتبادل المصالح المادية والاجتماعية والحكومية في المجتمع الذي يعيشون فيه كما انهم بحاجة إلى التواصل مع الآخرين لتيسير اعمالهم و تحقيق أهدافهم ونظراً للثغرة الحاصلة بين المواقف الحياتية للمتعلم والمواقف التعليمية في الحجرة الصفية فإن الطلاب يلاقون صعوبة في عملية تطبيق المهارات والمعرفة على المواقف الحياتية لدى من واجب الموقف التعليمي تسهيل تحولها للفرد من خلال تقليص الثغرة بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية (hoppe h 1990 u 49). ويرى الباحث إن الطلاقة اللفظية تساعد وتساهم في أقتناء المتعلم الملاحظة الدقيقة وتنمي من قدرته على وصفه للأشياء والمواقف التعليمية والحياتية بطلاقة وسهولة وتعبير سليم وكذلك إبانة وإظهار ما يدور في نفسه بطرق صحيحة وأسلوب موضوعي . وتضيف لهم القدرة على الارتجال في المواقف التي تحتاج إلى الفصاحة وكل ذلك يتم من خلال تدريبهم لجمع الافكار ومن ثم ترتيبها ترتيباً منطقياً.

### ٣- قياس الطلاقة اللفظية

إن قياس الطلاقة اللفظية يعتمد على عدد الإستجابات التي يولدها المتعلم بعد ما يتعرض لموقف لغوي بغض النظر عن تنوعها وجدتها . فالمحك الجوهري والأساسي هنا عامل الكم لا النوع . وتمتاز هذه الاستجابات في مواقف الطلاقة بأنها ملائمة لمقتضيات البيئة الحقيقية وابعاد ماهو عشوائي والذي يصدر من عدم المعرفة او الافتراض الخاطئ ( عبد العظيم ، ٢٠١٦ : ٢٢٢ ) . وهناك اساليب نستطيع من خلالها قياس الطلاقة اللفظية ومنها :

أ- السرعة في التفكير وتوليد كلمات في صنف ونسق محدد كأن تبدأ وتنتهي بحرف او مقطع معين .

ب- المقدرة على إعطاء عدد كبير من الاستعمالات لشيء ما .

ت- المقدرة على اعطاء بدائل مترابطة بكلمة معينة .

ث- المقدرة على وضع الكلمات في عدد كبير من الجمل والصيغ اللغوية ذات المعنى .

ان عملية تدريب المتعلم علي الطلاقة اللفظية يجب فيها مراعات الجوانب التالية :

أ- توافر عدد كبير من الاجابات عندما يتدرب المتعلم على هذه المهارات .

ب - الاجابات المطروحة من قبل المتعلم مقبولة ولا توجد اجابة صحيحة واحدة ( بشاره ، ٢٠١٠ : ٣٤٢-٣٤٣ ) .

ت- الاسلوب الشفهي هو المفضل في ممارسة هذه المهارة التفكيرية .

إن تنمية الطلاقة اللفظية في الغرفة الصفية تتطلب دعماً وتشجيعاً من قبل المعلم للمتعلمين في الجوانب المعرفية والهدف من ذلك هو ايجاد خبرة غنية ومتنوعة في المجالات المتعددة و ثروة ضخمة من المعلومات العامة والخاصة و مهارات التحليل والتركيب والقدرة على

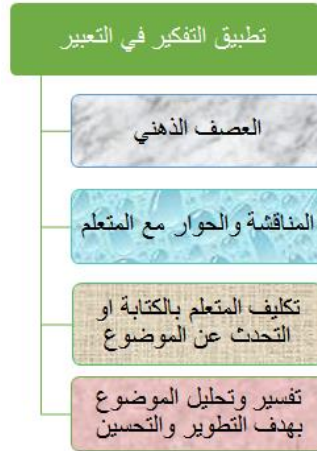
الاحساس بالمشكلة وتعريفها ومهارة فن ادراك الروابط والتدخلات ( محمود، ٢٠٠٨ : ٢٥٧).

#### ٤ - الطلاقة اللفظة وصلتها بالتفكير الإبداعي

هناك صلة قوية بين اللغة والفكرة وهي بطبيعتها علاقة جدلية يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به فإن اللغة هي الوسيلة الرئيسية التي يبني الفرد معارفه ومفاهيمه وافكاره من خلالها وهي الوسيلة الاساسية لتنمية القدرات اللغوية لدى المتعلم فلقد اشار شيشرون الخطيب الروماني المعروف عن جدلية هذه العلاقة حيث قال لا يستطيع الفرد ان يمتلك الفصاحة والبلاغة عندما يتحدث في موضوع لا يفهمه اي ان اللغة البليغة بحاجة الى فكر واضح وبلغ لذلك يجب العناية بالتفكير لأنه من اولويات اللغة (قنن ، ٢٠١٧ : ٥٦). و يُعد التعبير الشفوي (الطلاقة اللفظية) هو من اهم متطلبات الفرد والمجتمع بل هو احد العوامل الاساسية لنجاح الانسان واحد العناصر التي لا يمكن الاستغناء عنه في كل مراحل حياته . فالفرد يكون محتاج لأن يعبر عما يجول في داخله لغيره من افراد اسرته واصدقائه خلال التواصل معهم شفويًا بالحديث اليهم وهو يمثل للبالغين اهمية كبيرة لأنه الطريقة التي يستطيع من خلالها التعبير عن مكونات نفسه حيث ينتقي الكلمات والافكار والجمال المناسبة ( البجة ، ١٩٩٩ : ٢٠٢) . ويرى دي بونو انه من الخطأ افتراض ان الفرد الذي يعاني من ضعف في التعبير اللغوي يكون ضعيف في التفكير . وانا بحاجة الى اللغة كي تُشعر الناس ونفهمهم بالامر الذي نفكر به . فلا نستطيع بل من المستحيل تقييم تفكير الفرد الذي لا يجيد استعمال اللغة للتعبير عن تفكيره وغالبا ما يتنكر البيان والطلاقة بزي التفكير . ويجب ان تكون مهارات اللغة مجانية لمهارات التفكير وقرينة منها بشكل عام والتفكير الابداعي بشكل خاص وذلك لأن اللغة بفروعها المختلفة ترتبط ارتباطاً كبيراً مع الابداع ان المهارة اللفظية لا تكفي وحدها بل يجب تنمية مهارة التفكير كذلك الحاجة تستدعي كليهما (دي بونو ، ١٩٨٩ : ٤٥). و إن تعبير الفرد عن نفسه بطلاقة وبصورة شفوية تتزامن مع أربع عمليات اولهما العملية العقلية وهي الفكرة والثانية العملية اللغوية وهي الاسلوب اما الثالثة فهي العملية الصوتية وهي الكلام المنطوق والرابعة وهي اللملمحية وهي الهيئة (صومان ، ٢٠١٤ : ١٦). ان تحقيق الهدف من التعبير الشفوي لا يكون في متناول اليد في كل الاحيان وهو عبارة عن عدة عمليات عقلية يشوبها التعقيد يقوم بها المتعلم ويستدعي افكاره ومعانيه وينتقي منها ما يلائمها من الكلمات والتراكيب والاساليب و دمج بعضها ببعض مع التاكيد على مراعات الكلام مع التسلسل والترتيب وكل تلك العمليات توجب على المعلم ان يعطيها عناية دقيقة من اجل ان تهيئ اذهان المتعلمين لها استنباطها مع التأكيد على الاهتمام بالتدريب على هذا النوع من التعبير اللفظي مع الاكثار من الكلام حتى يتسنى لهم ان يحققوا أهدافهم المأمولة في تنمية مهارات وقدرات الطلبة على الطلاقة اللفظية ( زابر وسماء ، ٢٠١٦ : ١٠٤).

وإن لمتعة الفرد بثروة لغوية غزيرة تجعله مؤهل لكي يكون اكثر تفاعلا من غيره من المتعلمين حيث ان التفكير لا يحدث الا باللغة فالكلمات هي ادوات الافكار ويستطيع المتعلم الذي يجيد استخدام ثروته اللغوية بالتعبير عن الفكرة الواحدة بالعديد من النصوص اللغوية . فعملية تطوير التفكير عند المتعلم تعتمد على قدرته التعبيرية اللفظية فالعلاقة بينهما طردية و من الممكن ان تطور اساليب التفكير من خلال التنمية لمهارات اللغة الاربع وهي (الاستماع، التحدث ، القراءة، الكتابة ) والاستماع هنا هو أن ننشأ من المتعلم مستمعاً قادراً على التحدث والنقد

بصورة ابداعية و من الممكن ان نمارس عمليات التفكير في اغلب المواد الدراسية و درجها ضمن مواقف التدريب على التفكير و التأكيد على تطوير الاتجاهات الايجابية لممارسة التفكير في عملية التعبير على وفق عبارات ونصوص منهجية وغير منهجية ( البرقعاوي ، ٢٠١٤ : ٣٢).



### مخطط رقم (١) تطبيقات التفكير في التعبير

إن مهارات الطلاقة اللفظية ذات فائدة كبيرة جداً ونتيجة فعالة للطلبة في حال قاموا بالتدريب عليها و ممارستها بشكل ايجابي حيث تشجعهم على المشاركة وتنمية الجانب الاجتماعي والابداعي عندهم وتنذيب عنصر الخجل لديهم ومعالجة حالة الانطواء واكسابهم لغة صحيحة وسليمة وتعمل على إغناء الحصيلة اللغوية لديهم من الكلمات والالفاظ والاساليب التي تعينهم في التعبير عما يخطر لهم من معاني إضافة الى ذلك قدرتهم على توظيف الكلمات والالفاظ والاساليب بحيث تتناسب مع مجريات الحديث والقدرة التي يتمتعون بها في طلاقة اللسان و وجوده النطق وتمثيل المعاني وخاصة عندما يلقونها ويتكلمون بها .

تعد اللغة وعاء الفكر و احدى اهم وسائل الاتصال والتعبير لذلك هي تتطلب مجموعة من المهارات، والتي تكون على اشكال متعددة في مواقف متباينة وهي نتاج عمل مجموعة من قدرات و مهارة الفرد العقلية واللغوية التي تمكن المتعلم من اختيار الكلمات والالفاظ التي تتلائم مع الموقف و عملية بناء العبارات والتراكيب التي تبين بوضوح عن المعاني والافكار وتقدمها على شكل وحدات لغوية متناسقة، لذلك فان تنميتها تحتاج إلى قدرة المتعلم على استعمال لغة الابداع والتخيل وإتساع الصور الجمالية في تعبيراته ( حمزة ، ٢٠١٩ : ٧٠-٧٤).

### ٥- دور المعلم في تنمية الطلاقة اللفظية

يعد المعلم عامل من العوامل الجوهرية التي تساعد في إنجاح العملية التعليمية بصورة عامة و تعليم التفكير الابداعي ومهاراته بصورة خاصة يعني ان اغلب النتائج التي تتحقق عند تطبيق برنامج تعليم التفكير ومهاراته متوقعة بصورة كبيرة على نوعية التعلم الذي يقدمه المعلم في الحجرة الصفية وذلك من منطلق ان المواقف التعليمية هي مواقف تعاونية بين الطالب والمتعلم

والموقف الابداعي يوجب على المعلم والمتعلم القيام بأدوا أصيلة ومتطورة .  
ان الممارسات الايجابية للمعلم في داخل الحجرة الصفية تشجع المتعلم على التفكير الابداعي بصورة عامة والطلاقة اللفظية بصورة خاصة ومن هذه الممارسات هي تقبل اسئلة الطلاب اياً كانت واحترام استجاباتهم واشعار المتعلمين ان للافكار التي يطرحونها قيمة على الرغم من بساطتها وكذلك تقديم الاحترام لأفكار المتعلم الغير واقعية واعطائهم الفرصة للتدريب والممارسة بدون خوف من التقويم وتشجيعهم على معرفة الاسباب والنتائج . وكذلك توفير الجو الاجتماعي والعلمي الذي يمتاز بالتفاعل وتهيئة البيئة التربوية المرنة والواقعية التي من صفاتها البحث والتجريب والاستقصاء .

ويكون المعلم معيق للابداع في عمليه التدريس عندما لا يقتنع بمفهوم الابداع وعندها يكون غير قادر على تحقيق حاجه المتعلم (مختار ، ٢٠٠٨ : ٢٥٦ - ٢٥٧) . وعلى المعلم هنا أن يقوم باعادة النظر في اسلوبه المستخدم و في طريقة تفكيره و في تعامله مع طلبته ولا يقوم بطرح وتكرار ما هو واضح لديهم وانما يشجعهم بدوام التفكير والابتكار والاستقصاء والابداع وهذا يساعدهم على الارتقاء بقدراتهم العقلية ويطور من ذكائهم فان من الضرورات الملحة في الوقت الحاضر في العملية التعليمية هي ان نستعمل الاستراتيجيات غير التقليدية التي تنمي التفكير لدى المتعلم والتأكيد على أستعمال الأساليب المبتكرة التي تعمل على مخاطبة جميع قدرات الفرد، وهذه هي التي تمهد الى ابداع فالمعلم الذي يستعمل الأساليب والتقنيات الحديثة في مساعدة المتعلم على التعلم والابداع ذلك هو المعلم المبدع ( جروان ، ١٩٩٩ : ٨٢) . و ان اغلب طرائق التدريس الحديثة في التعليم تؤكد على جانب الصبر والهدوء من قبل المعلم إزاء النتائج التي يحصل عليها المعلم عن طريق الاستكشاف الموجه وأن يكون تنظيم هذه الطرائق في إطار عمل المجموعات في التعلم والتعليم (روشكا ، ١٩٨٩ : ٢٠٨) . فمعلم اللغة العربية هو المخطط للاهداف التي تجعل من المتعلمين قادرين على انتاج عدد كبير من الالفاظ والعبارات والافكار الجديدة و التفاعل مع المشكلات اللغوية وتقديم البدائل والحلول الغير مألوفة والتفكير الطويل الذي يعقبه الانجاز وان يثير المعلم الحوار والمناقشة واعطاء الفرصة للمتعلم ان يلعب ادوار متعددة وحثه على التخيل والتفكير ويطلب منه كلمات وافكار جديده غير التي عرضت وجعل المتعلمين هم الذين يديرون المناقشات وتدريبهم على النقد بصورة ادبية وموضوعية ( مختار ، ٢٠٠٨ : ٢٥٨) .

و لابد للمعلم ان يتمتع ببعض المهارات والخصائص التي تؤهله و تمكنه من تنمية الطلاقة اللفظية لدى المتعلمين ومنها:

- ١- اعطاء الوقت اللازم والكافي للمتعلم للتعبير عن افكاره.
- ٢- يعتبر الخطا هو بداية وفرصة للمعرفة والتعلم .
- ٣- يطرح الاسئلة المفتوحة ( جبر ، ٢٠٠٤ : ٢٣) .
- ٤- الابتعاد عن الاسلوب التسلطي وتشجيع المتعلم على النقد والابداع .
- ٥- تهيئة الاجواء التي تمنح الحرية للمتعلم للتعامل مع الافكار والمفاهيم .
- ٦- مساند للمجهود الذاتي للمتعلمين نحو الاستقصاء ونحو التفكير المبدع ( عبيد و عفانة ، ٢٠٠٣ : ٦٢) .

٧- مراعاة مبدأ التعزيز والمكافئة للمتعلم على انتاجاته الإبداعية وتحفيزه على البحث والاستكشاف.

٨- التنوع في الأنشطة والمواقف التي يمارسها المتعلم والتي تنمي لديهم الجانب الإبداعي.

٩- احترام حق المتعلم في اختلاف آرائه مع آراء المعلمين و الأباء (مصطفى، ٢٠٠٧: ١٣٠). ويرى الباحث أن دور المعلم دوراً جوهرياً في تنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب من خلال تحفيزهم وتشجيعهم وتهيئة البيئة الدراسية وتخطيطها ومساعدتهم في الاحتفاظ بالمعلومة وإعادة تذكرها بشكل أكثر فعالية و يجب على المعلم أن يتعرف على ما يمتلكه الطلاب من مواهب من خلال فتح باب الحوار والمناقشة معهم ويعمل على زيادة الثقة بانفسهم.

٦- أهمية الطلاقة اللفظية للعملية التربوية

إن التواصل الانساني هو الاساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية حيث تمثل اللغة جوهر هذا التواصل وناقل للمعرفة .فإن تعلم اللغات في المنظومة التعليمية والتربوية قضية مركزية يجب ان تحظى بكل العناية والاهتمام وان لغتنا العربية إحدى أغنى اللغات بتركيبتها ومفرداتها فهي لغة التعبير و التواصل لذلك اصبح واجب كل تربوي ان يُرغب الطلبة باللغة من خلال توظيفها تربوياً ولغوياً في كافة مجالات الحياة وقد بات من الضروري أن نفعل بدائل نوعية للحد من الممارسات اللغوية الغير سليمة من خلال إيجاد التفاعل بين اركان العملية التعليمية ( المعلم والطالب والمادة الدراسية) والتي من الضروري ان تكون ملائمة مع المستوي العقلي والعمرى للطلبة والتي تنمي المهارات المعرفية لديهم من جهة وتفعلها مع واقعهم من جهة اخرى لأن اللغة لا تظهر بحيويتها الا عند استعمالها وتوظيفها في كل ميادين الحياة اليومية للعلمين بصوره عامة وفي حياة الطلاب بصورة خاصة ومن اجل الوصول الى ممارسات لغوية راقية ( ابو شنب ،٢٠١١: ١٢٢).

وتعد الطلاقة اللفظية من اهم مهارات اللغة، والتي تولي اهتمام كبير من قبل المتخصصين بتعليم اللغة لأنها هدف جوهري من اهداف تعليم اللغة العربية في كل مراحل التعليم و يجب ان يزيد حرص هذه المؤسسات التربوية على تنميتها عند المتعلمين لأنها إحدى عناصر التفكير الابداعي وأن تنمية التفكير الابداعي ومهاراته عند المتعلمين من اهم الاهداف التي تهدف إليها المجتمعات في عصرنا الحاضر فان زيادة الابداع والافكار الابداعية في المجتمع يعمل على زيادة تقدم وازدهار وارتقاء المجتمعات.

وإن تنمية الطلاقة اللفظية تمثل اهمية كبيرة بالنسبة للطلبة وتكون هذه الأهمية متمثلة في إنها إحدى القدرات الابداعية وهي من أهم أهداف تدريس اللغة العربية التي يجب تحقيقها . و تعد الطلاقة اللفظية اللبنة الاساسية والاولى التي تيسر للطلبة عملية التعبير عن دواخلهم بكل سهولة ويسر و كذلك تعمل على بناء الشخصيات القيادية في مختلف المؤسسات الاجتماعية كما تساهم في محصلة المتعلم الدراسية في جميع المواد الدراسية وخاصة المقالية (خليف ، ٢٠٢٠ : ١٣٣).

إن الطلاقة اهم صفة من صفات الشخص المبدع فهي تعمل على تحرره من القيود والعوائق التي تؤثر على تفكيره و تعيقه كما تجعله قادر على الاجابة عن الاسئلة التي توجه له ويكون اكثر اقناعا للآخرين وتزيد من شجاعته في التصدي للقضايا التي تتطلب طلاقة لغوية ولفظية عند



التعامل معها. و إن تعليم مهارات الطلاقة يعطى المقدره للمتعلمين على العبور بشكل سهل من الذاكرة طويلة المدى الى الافكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للدراسة مما يساهم على التعامل المريح والسريع مع المشكلات المتعددة والمختلفة واتخاذ القرار والتفكير بطريقة ابداعية (savicki etal 2013 : 39-40) .

ومن الاهداف التربوية لتدريس الطلاقة اللفظية

- ١- سلسلة ابتكار وانشاء الافكار وتنظيمها.
- ٢- توليد مجموعة كبيرة من الافكار في مده زمنية معينة وفي موضوع معين.
- ٣- تنفيذ مهارة الطلاقة في المواقف والانشطة التعليمية (الخفاجي، ٢٠١٧ : ٤٧) .
- ٤- التمكن من الكلام غير المتقطع المتواصل لفترة طويلة نسبياً عن موضوع محدد.
- ٥- عدم الانقطاع والاستمرار اثناء الحديث انقطاعاً يخل بالمعنى.
- ٦- يكون حريصا في حديثه على ترتيب الافكارو التسلسل المنطقي (سعادة و سليمة ، ٢٠١٣ : ٢٣٨) .
- ٧- تزويد المتعلمين بالافكارو المعاني التي تتناسب مع المستوى العقلي لهم.
- ٨- الارتقاء بأذواق المتعلمين الأدبية والفنية لتحسس مواطن الجمال في اللغة.
- ٩- إثراء مستواهم الثقافي ورفع قدرتهم على التعبير فيما يرغبون بصورة دقيقة وواضحة وصادقة (البجة ، ٢٠١٦ : ٤٨) .

## مخطط رقم ( ٢ )

الاهداف التربوية لتدريس الطلاقة اللفظية ( من إعداد الباحث )



## ٧- صعوبات الطلاقة اللفظية وطرق التغلب عليها

إن توفير البيئة الصفية و الدراسية الملائمة يؤدي بالمتعلم إلى الإبداع اللغوي حيث من المستحيل ان يبدع المتعلم في ظل عدم توفر هذه البيئة وان كل متعلم يملك قدرا من الطلاقة اللفظية واللغوية أكثر مما يعتقد هو نفسه ولكن هناك مجموعة من المعوقات التي تعمل على عدم تفجر هذه القدرات والمهارات لدى المتعلم و من هذه المعوقات :

أ- المعوقات الادراكية والتي تشير إلى إن المتعلم يتبنى طريقة واحدة فقط ينظر من خلالها للاشياء والامور فهو لا يدرك الامور الا عن طريق ابعاد تحددها نظريته المقيدة التي تحجب عنه

الصفات الاخرى لهذا الشيء .

ب- العوائق النفسية وتتمثل هذه العوائق في الخوف الذي ينتاب المتعلم من الفشل وسببه عدم الثقة بالنفس التي يشعر بها الفرد وقدرته على إنشاء افكار جديدة واقناع الآخرين بها والخروج من هذه البودقة يجب ان يدعم المتعلم ثقته بنفسه وقدرته على الابداع ولا يقلل من امكانياته ومواهبه .

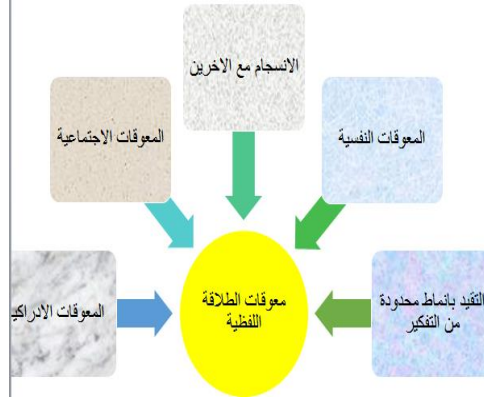
ت- الانسجام مع الآخرين وسبب هذا العائق يرجع الى الخوف من ان يظهر المتعلم امام الآخرين بمظهر يدعو الى السخرية لانه جاء بشيء بعيد عن المتعارف عليه بالنسبة لهم .

ث- التقيد بانماط محدودة للتفكير ففي اغلب الاحيان يذهب المتعلم الى اختيار نمط معين عند النظر الى الاشياء، ومن ثم يرتبط بهذا النمط ولا يتركه وقد يذهب الى الافتراض ان هناك فكرة واحدة يجب البحث عنها .

ج- العوائق الاجتماعية وهي الخوف الفرد من اتهام الآخرين لأفكاره بالسخافة فيلتزم المتعلم الصمت وعدم المبادرة (سلطاني ، ٢٠١٩ : ٢٣) .

ويرى الباحث إنه من الممكن التغلب على هذه الصعوبات من خلال إقامة الأنشطة التعليمية والتي من خلالها تنتهي للمتعم الفرصة ليمارس فيها اللغة بشرط ان تتناول موضوعات ومواقف تكون متناسبة مع قدرات المتعلمين العقلية ومراعياً لخصائصهم ليُفسح لهم المجال للتعبير عن آرائهم وأفكارهم .

مخطط رقم ( ٣ ) معوقات الطلاقة اللفظية ( من إعداد الباحث)



### المصادر والمراجع

- ١- ابو شنب، ميساء احمد(٢٠١١): مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسية *اطروحة دكتوراه منشورة* ، كلية الاداب والتربية ، الاكاديمية العربية في الدنمارك ، عمان ، الاردن
- ٢- أميدة ، فتحي محمود(٢٠١٣): *تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة* ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن
- ٣- البجة، عبد الفتاح حسن (١٩٩٩): *أصول تدريس اللغة بين النظرية والممارسة* (المرحلة الاساسية العليا) ، ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .

- ٤-\_\_\_\_\_ (٢٠١٦): *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها* ، ط٤ ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات .
- ٥- البرقاوي، جلال عزيز فرمان (٢٠١٤): *التفكير الابداعي علم وفن* ، ط١ ، دار الرضوان للنشر، عمان ، الاردن .
- ٦- بشارة، موفق سليم (٢٠١٠): أثر برنامج تدريبي للطلاقة اللفظية في تنمية السرعة المعرفية لدى عينة من طلاب الصف التاسع الاساسي، *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، المجلد ٢٥، العدد ٩٧ .
- ٧- التميمي ، راند رميثان حسين، وزيد علوان الخاقاني (٢٠١٩): *التفكير مفاهيم وتطبيقات* ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ٨- جبر، دعاء احمد (٢٠٠٤): *تفكير مغاير) تنمية التفكير الناقد والابداعي لدى الاطفال* ، ط١ ، مؤسسة عبد المحسن القطان، رام الله ، فلسطين .
- ٩- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): *الموهبة والتفوق والابداع* ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- ١٠- حمزة سالم ناظم (٢٠١٩) اثر تدريس المطالعة باستراتيجية سكامبر في تنمية الطلاقة اللفظية والتعبيرية عند طلاب الصف الرابع الادبي ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية الاساسية ، جامعه بابل
- ١١- الحميداوي، مسلم مجيد مظلوم (٢٠١٤): اثر مهارات الاستماع النشط في الفهم القرائي والطلاقة اللفظية عند طالبات الصف الرابع الادبي في تدريس ماده المطالعة ، *رسالة ماجستير غير منشورة* كلية التربية الاساسية، جامعه بابل
- ١٢- الخفاجي ، لمى جابر عباس (٢٠١٧) : أثر استراتيجية التعلم المزيح في التحصيل والطلاقة اللفظية، ، في مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني متوسط ، *رسالة ماجستير غير منشورة* كلية التربية الاساسية، جامعه باب .
- ١٣- خليف ، سامية سامي محمد (٢٠٢٠) : استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعه بنها، المجلد ٣١، العدد ١٠١ .
- ١٤- الدليمي، ناهدة علي زيد (٢٠١٨): *العمليات العقلية والتعلم الحركي* ، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن . الزيات،
- ١٥- دي بونو ، أوارد (١٩٨٩): *تعليم التفكير* ، ط١ ، ت : عادل عبد الكريم ، اياد احمد ملحم ، توفيق احمد العمري ، الكويت
- ١٦- روشكا، الكسندر (١٩٨٩): *الابداع العام والخاص* ت: غسان عبد الحي ابو فخر، عالم المعرفة ، الكويت .
- ١٧- زايد ، سعد علي ، و سماء تركي داخل (٢٠١٦): *المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق* ، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ١٨- سعادة ، جودت ، وسليمة احمد الصباغ (٢٠١٣) : *مهارات عقلية تنتج افكارا ابداعية* ، دار الثقافة ، عمان .

- ١٩- سلطاني ، مبروكة(٢٠١٩): الطلاقة اللفظية وعلاقتها بعسر القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي ،الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .
- ٢٠- صومان ، احمد ابراهيم (٢٠١٤): *اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى* ، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ٢١- عابد، فايز عبد الهادي(٢٠١٠): *الساقى في تعليم مهارات التفكير*، دار الصفاء ، عمان ، الاردن .
- ٢٢- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠): *الكتابة الوظيفية والابداعية*، ط١ ، ، دار المسيرة للنشر، عمان ، الاردن .
- ٢٣- \_\_\_\_\_ (٢٠١٥): *مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة* ، مكتبة المتنبي ، الدمام ، السعودية .
- ٢٥- عبد العظيم ، ريم أحمد (٢٠١٦): وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي لتنمية الخيال الأدبي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢١٦ .
- ٢٤- عبيد، وليم ، وعفانة عزوز(٢٠٠٣): *التفكير و المناهج المدرسي* ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت .
- ٢٦- العتوم ، عدنان يوسف، عبدالناصر الجراح ، موفق بشارة(٢٠٠٧): *تنمية مهارات التفكير(نماذج نظرية وتطبيقية عملية)* ، ط١ ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
- ٢٧- عطية ، محسن علي (٢٠١٥): *التفكير (انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه)* ، دار صفاء للنشر ، الاردن .
- ٢٨- عفون ، نادية حسين ، ومنتهي مطشر الصاحب (٢٠١٢): *التفكير( انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه)* ، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ٢٩- العويسي ، جمال مصطفى ، (٢٠٠٥): فاعلية استخدام أسلوب القدر الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية و علاج الاخطاء الاملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الامارات ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد ٢٢، مجلد(٢٠) .
- ٣٠- فاطمة محمود(٢٠٠٩): *سيكولوجية الابداع* ، كلية التربية ، جامعة دمياط .
- ٣١- قطامي ، نايفة (٢٠١٠): *مناهج و اساليب تدريس الموهوبين و المتفوقين* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن ،
- ٣٢- عمان .القمش ، مصطفى نوري ، وفؤاد عبد الجوالدة (٢٠١٥): *مناهج واساليب تعلم الموهوبين البرامج التربوية للموهوبين* ، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ٣٣- قنن ، دلال احمد ابراهيم (٢٠١٧): أثر تدريس مبحث حقوق الإنسان باستخدام استراتيجية عباءة الخير في تنمية مهارة الطلاقة التعبيرية لدى طلبة الصف الخامس الاساسي بغزة ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة الازهر .

٣٤- محسن ، عبد العزيز محمود حسن (٢٠١٠): اثر التدريس باستخدام مهارتي الطلاقة والاصالة في تحصيل طالبات الصف الاول الثانوي في منطقة عمان الرابعة بمادة علوم الارض والبيئة واتجاهاتهن نحوها، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، قسم المناهج وطرائق التدريس كلية العلوم التربوية ،جامعة الشرق الأوسط

٣٥- مصطفى ، فهيم(٢٠٠٧): *تعليم التفكير الابداعي من الطفولة الى المراهقة: منهج تطبيقي شامل لتنمية التفكير في مراحل التعلم العام* ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٣٦- محمود ، عبد الرزاق مختار(٢٠٠٨): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام معلمي اللغة العربية لأستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره على تنمية الطلاقة اللغوية والتحصيل لدى طلابهم ، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد ١٣٩ .

٣٧- نوفل ، محمد بكر، و محمد قاسم سعيغان(٢٠١١): *دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن .  
المصادر الاجنبية

- Savickiu ,k(2013).Language Fluency and Study Abroad Adaptation Frontiers :the Interdisciplinary Journal of study abroad,22,wiu.
- Hoppe, Hou (1993). Cognitive apprenticeshi The emperor's new method<sup>٩</sup>
- A Polemical reaction on the debate on ad
- Situated conition and cognitive apprenticeship Journal of Artificial Intelligence in Education, 4(1), 4

## المثابرة الدراسية لدى طلاب الصف الخامس العلمي

أ. د أحسان حميد عبد

الباحث : علاء عزارة حسين

Edu-

[sycho.post22.27@qu.edu.iq](mailto:sycho.post22.27@qu.edu.iq)[ehsan.aljanabi@qu.edu.iq](mailto:ehsan.aljanabi@qu.edu.iq)

كلية التربية - جامعة

القادسية

القادسية

## ملخص البحث :

هدفَ البحث الى التعرف على مستوى المثابرة الدراسية لدى طلاب الصف الخامس العلمي ، تحدد مجتمع البحث بطلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة الديوانية وتم اختيار ( ١٠٠ ) طالبا لعينة للبحث وبعد الاطلاع على الادبيات السابقة تم بناء مقياس المثابرة الدراسية والذي تألف بصيغته النهائية من (٣٢) فقرة أعتمد فيها أسلوب ليكرت فكانت البدائل ( تنطبق عليّ تماماً ، تنطبق عليّ أحياناً ، لا تنطبق عليّ أبداً ) وموزعة على أربع مجالات إعتمادا على نظرية العالم كلونينجر **Cloninger** حول المثابرة الدراسية ، وقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال علم النفس وطرائق التدريس ، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق البناء والثبات باستخدام معادلة الفا كرومباخ ، واصبح المقياس جاهزا للتطبيق ومؤلف من (٣٢) فقرة وبثلاث بدائل ، تم تطبيق المقياس على عينة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ( ٢٠٢٢-٢٠٢٣ ) وبعد تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ، تم التوصل الى ان طلاب الصف الخامس العلمي لا يمتلكون مثابرة دراسية ، وفي ضوء تلك النتيجة تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات .

**Academic perseverance among fifth grade students****Research Summary**

The aim of the research is to identify the level of scholastic perseverance among the students of the fifth scientific grade. From (32) paragraphs in which the Likert method was adopted, the alternatives were (apply to me completely, apply to me sometimes, do not apply to me at all) and are distributed over four areas based on Cloninger's theory of

academic perseverance, and it was presented to a group of experts and arbitrators in the field of science Self and teaching methods, the psychometric characteristics of the scale were extracted from the validity of the construction and reliability using the Alpha Crombach equation, and the scale became ready for application and consisted of (32) items and with three alternatives, the scale was applied to the research sample during the first semester of the academic year (2022-2023) After applying the t-test equation for one sample, it was concluded that the fifth grade scientific students do not have academic perseverance, and in light of that result, a set of recommendations were presented T and proposals.

#### أولاً : مشكلة البحث The Problem Research :-

يشهد العالم أجمع تطوراً ملحوظاً وتعيش المجتمعات عصراً يتسم بالتطور السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات وحصول ثورات معرفية وتقنية هائلة وكذلك يتميز بصفات وخصائص تميزه عما سبقه من عصور خلت ، والتي فرضت على أنسان هذا العصر أن يبذل جهوداً كبيرة لغرض أنجاز وتحقيق حاجاته. ولا يتوقف عند نقطة معينة او حد معين من أشباع الحاجة ، وكذلك من تبعات هذا التطور في عصرنا الحالي أنه أُلزِمَ الانسان أو الفرد المتعلم على المثابرة والأصرار وتحقيق الذات لكي يعيش في هذا العصر من أجل تحقيق مُتطلباته ورغباته المطلوبة .  
( عبدة ، ١٩٨٩ : ١١ )

وبدون شك إن تقدّم الامم وأزدهارها وتطورها في جميع المستويات العلمية والاجتماعية والثقافية تتأثر بدرجة كبيرة بقدرة أبنائها على أحداث التطور العلمي والتكنولوجي في مجالات الحياة المختلفة ، وهذا لا يتحقق إلا بقدرة أبناء المجتمع على تحمل الصعاب ، وبذل الجُهد ، والمثابرة في أنجاز وتحقيق الاهداف رُغم الصعاب التي تعترضهم ، حيث أن الانسان كلما زادت رغبته بالإنجاز وتنوعت أهدافه أحتاج لوقت أطول من التدريب والممارسة والإعداد من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة . ( إمام ، ١٩٩٤ : ١ )

وأن المؤسسة التربوية تسعى جاهدة الى ضمان قدرة الطلبة على فهم المشكلة وحلّها التي تواجههم أثناء العمل بُغية إنجازها وكذلك تعمل المؤسسة التربوية على تطوير الاستراتيجيات اللازمة لمواجهة المشكلات التي تعترض المتعلمين خلال عملية التعلّم ويجمعون الأدلة على نجاح تلك الاستراتيجيات في حل المشكلات التي يتبعونها ، وإذا لم تنجح استراتيجيات معينة فأنهم يتراجعون ليُجربوا استراتيجيات أخرى جديدة ، فهم يُدركون متى ينبغي رفض نظرية أو فكرة ما وأستعمال أخرى ولديهم الظروف المنهجية لتحليل المشكلة ، وكيفية البدء بحل المشكلة ، وما هي الخطوات اللازمة للاداء ، وما البيانات التي يجب جمعها ، وهذه الخطوات بجملتها تحتاج الى قُدرة عالية من المثابرة والاصرار ( نوفل ، ٢٠٠٨ : ١٥٧ )

ويرى الباحث بأن المتعلمين لا يملكون الدافعية نحو القيام بالمثابرة الدراسية وأمتناعهم عن المتابعة والقراءة ولا توجد لديهم الرغبة والحماس لإنجاز واجباتهم الدراسية ، ومن المؤكد توجد دراسات تُشير الى وجود علاقة حتمية تربط المثابرة الدراسية والتحصيل الدراسي والتفوق

الدراسي ، وهذا أكيد يؤثر على سلوكيات المتعلم في المواقف الدراسية والتي من شأنها تؤدي الى زيادة مستوى تفاعله داخل الصف وتحصيله الدراسي وهذا مأكد عليه العديد من الدراسات منها دراسة ( وهيب ، ٢٠١٩ )، كما يؤكد ( حزموي ، ٢٠٠٦ ) بأن المشكلة الاساسية لانخفاض مستوى التحصيل، والمثابرة الدراسية هي مشكلة قد تكون عالمية ولا يخلو أي بلد من هذه المشكلة والتي اصبحت واضحة للعيان وعلى جميع المستويات . ( حزموي ، ٢٠٠٦ : ٤ )

وبناءً على ما تقدم فقد تم تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي :  
ما مستوى المثابرة الدراسية لدى طلاب الصف الخامس العلمي ؟

### ثانياً : أهمية البحث Importance of the Research

اليوم نعيش بما يسمى بثورة المعلومات والتي تُعد المصدر الاول للتقدم والتطور لجميع المجتمعات ، وأصبحت الدول تواجه العديد من المشكلات والصعاب والتي لايمكن توقع حجمها وتأثيرها ، وخصوصاً على المجتمع العربي ، لذلك نحنُ بأمس الحاجة الى مواكبة ومسيارة التطورات الكبيرة من أجل اللحاق بالامم المتقدمة ، وأن السبيل الوحيد هو بناء شخصية الفرد المتعلم وجعله هو المحور الاساسي في عملية التعلم من خلال تطوير أساليب وأستراتيجيات التعلم ، وكذلك تطوير المناهج الدراسية والبنى التحتية للمؤسسات التربوية ، لكي يكون قادراً على الابداع والمثابرة والابتكار وتطوير قابلياته . ( مصطفى ، ٢٠١٤ : ٣ )

وتُعد التربية ومؤسساتها من أهم جوانب التنمية في المجتمعات ، من خلالها يكون التوجيه والارشاد وتطوير القابليات الفردية ، وكذلك تُعتبر التربية من الوسائل التي تنهض بالمعلمين لكي تُعلمهم حل المُشكلات ، وأنها تعمل على تحسين المتعلم من جميع الجوانب وبشكل متزن ، فتنتج أفراداً صالحين معلمين لهم القدرة على التعامل مع جميع المشكلات والصعاب التي تُواجههم . ( الحيلة ، ٢٠٠٩ : ١٢ ) .

ويرى الباحث أنه من أكثر العوامل التي تؤدي وتنمي وتُحسن التحصيل الدراسي لدى المُتعلم هي زيادة المثابرة الدراسية المثابرة الدراسية ، التي تجعل من المتعلم فرداً يمتاز بعطائه ونضجه وتطوره لما يتعلمه داخل المؤسسة التربوية وتنمي لديه حُب القراءة و التفكير ، وكذلك التفسير للمفاهيم المختلفة وعليه فإن المثابرة الدراسية هي إحدى دوافع الانسان وسماته الشخصية وترتبط مع تحصيل المتعلم ارتباطاً وثيقاً ، وهذا يدل على مكانة المثابرة عند المتعلم لانها تقوي وتنمي مستواه الدراسي داخل الصف والمؤسسة التربوية . ( وهيب ، ٢٠١٩ : ٩ )

وقد ذكرت ( Duckworth . et al , 2007 ) إن مستوى التحصيل الدراسي للفرد يتأثر وبدرجة عالية بالمثابرة الدراسية ، وأشارت إنه كلما زادت المثابرة الدراسية زاد التحصيل الدراسي لدى الفرد ، والمثابرة لا تقل أهمية عن الذكاء الشخصي كما أشارت بضرورة تعزيزها عند الأفراد المتعلمين والتشجيع المستمر عليها لأن نجاحهم يعتمد عليها ، والأصرار على الدراسة والأشخاص المثابرون يكونون جديين ، ولا يتأثرون بالفشل ( Duckworth . et al , 2007 )

ثالثاً : هدف البحث : يهدف البحث الحالي الى:  
التعرف على مستوى المثابرة الدراسية عند طلبة الصف الخامس العلمي



#### رابعاً : حدود البحث : The Limitation of Research :

الحدود البشرية : طلاب الصف الخامس العلمي

الحدود المكانية : مديرية تربية الديوانية

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

#### خامساً : تحديد المصطلحات : Definition of the terms :

المثابرة الدراسية : Study Persistence :

عرفها كل من:

• ( Cloninger , 1991 ) المشار اليه في ( نعمة ، ٢٠٢٠ ) بأنها الجهود الكثيرة

والمستمرة التي يبذلها الشخص لتحقيق هدف مرغوب فيه بالرغم من الصعاب والاحباطات التي تواجهه ، و لا يتخلى المثابر عن مسعاه في تحقيق هدفه بل يستمر ويتمسك به ويتجه نحوه بإصرار وعزيمة وقوة ويجد في هذا الاصرار حالة من التحدي . ( نعمة ، ٢٠٢٠ : ٣٧ )

• ( Duckworth , & Cross , 2014 ) بأنها : هي قابلية الفرد لتحمل الصعاب

والاستمرار على بذل الجهد لممارسة المهمات الموكلة اليه ، من خلال التحكم بالذات والشعور ألاجابي ، وتحديد الأهداف المستقبلية وتجاوزها، وتحقيق وأنجاز تلك

الأهداف رغم العقبات . ( Duckworth , & Cross , 2014, p : 201 )

وقد تبنى الباحث تعريف ( Cloninger , 1991 ) المشار اليه في ( نعمة ، ٢٠٢٠ )

نظرياً وقد أعتمد الباحث على نظرية كلونينجر وأبعادها حول المثابرة الدراسية .

ويعرف الباحث المثابرة الدراسية إجرائياً بأنه :

• دافعية داخلية وهادفة لتحسين التحصيل الدراسي والتي ترتبط بقدرة الطالب في

الصف الخامس العلمي على بذل الجهود والاستمرار في القراءة رغم الصعوبات

والعقبات التي تعترضه ، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب وفق مقياس

المثابرة الدراسية الذي أعده الباحث .

خلفية نظرية ودراسات سابقة :

#### المثابرة الدراسية : Study Persistence :

لقد ظهرَ مصطلح Persistence من قِبل العالم نيسر (Niesser) ويشير به الى النشاط

وأستمرار الافراد لفترة معينة من أجل تحقيق أهداف خاصة أو عامة ، وتعتبر المثابرة الدراسية

من الامور الاساسية لزيادة الدافعية وكذلك من الاساسيات التي تساعد على بذل الجهد وتجاوز

العقبات التي تعترض طريقة والسعي نحو حل المشكلات ، رغم ما أستغرقت من وقت او جهد

الى أن يكتمل العمل . ( سالم ، ٢٠٠٤ : ١٣٤ )

يعتبر مفهوم المثابرة من السمات البالغة الاهمية في حياة الفرد ، وهي من عدة أمور تناولها

علماء النفس ، و( المثابرة ) ليس بالضرورة إيجاد الحل الصحيح فقط ، وإنما هي معرفة

الشخص كيف يتجاوز الاصطدام بالمعوقات ، على الرغم إنها تتأثر بالعوامل الاجتماعية

والنفسية والعقلية ، بمعنى المفهوم النفسي والاصطلاحي للجهود الحثيثة والتي يبذلها الفرد

لتحقيق هدف مرغوب فيه ، رغم كل الصعاب التي تواجهه ، أذن المثابرة تتجلى في عدم تخلي

المتعلم عن دافعيته في تحقيق الاهداف . ( Cloninger et . al , 1991 : 97 )  
النظريات المفسرة للمثابرة الدراسية :

هناك العديد من النظريات التي فسرت المثابرة وسيطرق الباحث الى البعض من هذه النظريات:

### ١- نظرية أتكينسون Atekenson Theory :

حيث ذكر Atekenson إن الطلبة يطورون أحكاماً حو احتمالية تحقيق الأهداف ، لذلك نجدهم لا يبذلون المستحيل لتحقيق الاهداف التي يتوقعون ويشعرون عدم تحقيقها أو حتى التي يتوقعون نتائجها أيجابية ، فقط الأهداف الثمينة والجذابة هي من تحرك السلوك وتزيد دافعيته . لذلك نجد هؤلاء الافراد على نمطين  
النمط الاول : هم الافراد الذين يمتازون بزيادة الحاجة نحو الإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل .

النمط الثاني : هم الافراد الذين يمتازون بزيادة الخوف من الفشل مقارنة الى الحاجة لانجاز العمل. ( غباري ، ٢٠٠٨ : ٥٢ )

### ٢- نظرية كوستا وكاليك Costa & Kalick Theory :

ظهرت هذه النظرية المختصة بعادات العقل والتي بناها كل من أرثر كوستا وبينالكاليك ١٩٨٢ وفحواها إن الانسان لديه مهارات عقلية يمكن أن تتطور وتمكنه من النفاذ الى لبة الأشياء وسميت بعادات العقل والتي قُسمت الى ١٦ عادة عقلية وقد تصدرت المثابرة هذه القائمة . ( الموسوي ، ٢٠١٦ : ٢٩ - ٣٠ )

### ٣- نظرية كلونينجر Cloninger Theory :

توصل كلونينجر cloninger في نموذجهِ الجديد لتفسير الشخصية بوجود عدة أبعاد وأمزجة للفرد منها ( تجنب الضرر ، الاعتماد على المكافأة ، والسعي للجد والاصرار ) ثم بعد ذلك أضاف بُعداً آخرّاً للشخصية البشرية أسماها المثابرة والذي اعتبرها هدفاً مهماً لتحديد دافعية الفرد وزيادتها نحو أنجاز وتحقيق الاهداف . ( الفياض ، ٢٠٢١ : ٣١٨ ) ، ويؤكد كلونينجر أن هذه الأبعاد لها تأثير كبير على حياة وعند تحليله للبيانات الخاصة بالمثابرة وجدها تتكون من أربع مكونات .

🚩 الحماس لبذل الجهد Eagerness of effort :

🚩 صلابة العمل Work hardened :

🚩 مستوى الطموح Ambitious :

🚩 السعي للأتقان Perfectionist : ( صالح ، منشد ، ٢٠١٨ : ٩ - ١٠ )

سمات المثابرة :

توصل كل من لوك وولاثام ( Luke & Waltham , 2002 ) بعد دراسة صفات الاشخاص المثابرين والتعرف على وجود أختلافات بينهم وذلك من خلال أستعمال التحليل العاملي ، فقد توصلنا لصفات مشتركة للمثابرة وقد عدوها هي صفات مشتركة بين الأشخاص المثابرين وهي

١- التركيز على المهمة Attention and focus on the task .

- ٢- تنشيط الجهد من قبل الفرد **Voltage activation** .
  - ٣- تحدي الصعاب **Overcoming obstacles and difficulties** .
  - ٤- استعمال استراتيجيات جديدة في تحقيق الهدف **Use new strategies to achieve the goal**  
( Luke & Waltham , 2002 , p : 705 )
- أما كالين وآخرون ( Galen,et , al 2006 ) فقد ذكرو سمات للشخص المثابر وهي
- ١- القدرة على حل المشكلات .
  - ٢- يمتاز بعلاقته الجيدة والوطيدة مع الآخرين .
  - ٣- الإحساس والشعور بلذة تحقيق الأهداف المطلوبة .
  - ٤- يمتاز بالقدرة على مواجهة الضغوط الداخلية والخارجية .
  - ٥- الصلابة النفسية . ( Galen,et , al 2006 , p : 6 )
- العوامل التي تساعد على المثابرة الدراسية :**
- حدد كل من سناپ وميلر ( Snape , Miller , 2008 ) عدة عوامل لها دور كبير في المثابرة الدراسية .
- عوامل بيئية :
  - عوامل شخصية :
  - عوامل اجتماعية : ( Snape , Miller , 2008 , p : 224 )
- الاهمية التربوية للمثابرة الدراسية :**
- ذكر ( السعدي ، ٢٠١٩ ) الاهمية التربوية للمثابرة الدراسية وكما يلي :
- ١- اساسية لكيفية حل المشكلات التربوية .
  - ٢- تكون مهمة للامتحان وزيادة التحصيل الدراسي .
  - ٣- بالنسبة لمهارة الاستذكار وزيادة التحصيل مهمة .
  - ٤- تمنح للفرد المثابر خصائص منها المرونة ، الثقة بالنفس ، الدافعية .
  - ٥- تزيد للعادات العقلية المختلفة مثل ( التفكير بالتفكير ، السعي من أجل الدقة ، المثابرة ، التفكير بأيجابية . ( السعدي ، ٢٠١٩ : ١١٤ )
- الدراسات التي تناولت المثابرة الدراسية :**
- ❖ - دراسة ( رفعة رافع الزعبي ، ٢٠١٤ ) هدفت الى التعرف على علاقة السلوك للمثابرة لدى الطلبة في تعلم اللغة الانكليزية بكل من علاقتهم مع معلمي اللغة الإنكليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها ، وقد تم استخدام مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة الانكليزية ، وتكونت عينة الدراسة من ( ٣٠٣ ) طالب وطالبة ، وأسفرت النتائج بأن الطلبة يتمتعون بدرجات مثابرة متوسطة ، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى إنهماك بين الجنسين ، وكانت اتجاهات الطلبة بشكل عام تميل للإيجابية نحو تعلم اللغة الانكليزية وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تُعزى للجنس ولصالح الإناث .
  - ❖ - دراسة ( مروة سداوي ، ٢٠١٤ ) وهدفت للتعرف على فعالية برنامج إرشادي في

تحسين المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة للموهوبين فنياً ، وقد تم بناء مقياس للمثابرة من قبل الباحثة ، وكانت العينة للدراسة تكونت من ( ٢٠ ) تلميذ وكانت النتائج ايجابية بوجود فعالية للبرنامج المستخدم .

❖ دراسة ( عبد الحسين الددة ، ٢٠٢١ ) والتي هدفت للتعرف على المثابرة التحفيزية والثقة السلوكية الأكاديمية على وفق العقول الخمسة لدى طلبة الجامعة . وقد اعتمد الباحث على مقياس للمثابرة التحفيزية من إعداد كونستانتين ( Constantine et al 2018 . ) ، وكانت عينة الدراسة ( ٤٠٠ ) طالب وطالبة في جامعة الكوفة بمعدل ١٦٠ طالباً و ٢٤٠ طالبة ، ودلت النتائج بوجود مستوى مرتفع من المثابرة التحفيزية لدى طلبة الجامعة ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة التحفيزية والثقة السلوكية الأكاديمية وللعقول الخمسة لدى طلاب الجامعة ، ويُعزى التغير للجنس ( ذكور - وأناث ) ولصالح الأناث .

#### إجراءات البحث : Search Procedures

تضمن هذا الفصل جميع الإجراءات التي قام بها الباحث لتحقيق هدف البحث ، من حيث اختيار التصميم التجريبي ، واختيار مجتمع البحث وعينته ، ومستلزمات البحث ، وكذلك تضمن سلامة التصميم التجريبي وأعداد ادوات البحث ، فضلاً عن تطبيق التجربة ، وآلية اختيار الوسائل الإحصائية التي تتلائم ، ومتطلبات التجربة وعلى الشكل الاتي

#### مجتمع البحث : Population of Research

يُعد مجتمع البحث من أهم الخطوات المنهجية في البحوث التربوية والتي تحتاج الى دقة وضبط كبير ، لأنه يعتمد عليه اختيار العينة ودقة نتائجها ، ويعرف على أنه جميع مفردات الظاهرة المراد البحث عنها ، بمعنى آخر جميع أفراد موضوع مشكلة البحث المراد دراستها . ( عبيدات ، وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٩٩ )

إشتمل مجتمع البحث على طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية ، والإعدادية للدراسة الصباحية الحكومية فقط ضمن نطاق مركز مدينة الديوانية للعام الدراسي ( ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ )

#### عينة البحث :

عرف ( النبهان ، ٢٠٠١ ) عينة البحث والمشار اليه في (عباس ، وآخرون ، ٢٠٠٧ ) بأنها مجموعة صغيرة من مجتمع البحث وتكون ممثلة لعناصره أفضل تمثيل ، أذ يُمكن أن تُعمم نتائج هذه العينة على أفراد المجتمع بأكمله والاستدلال عن صفات المجتمع بالكامل.(عباس، وآخرون، ٢٠٠٧: ٢١٨) وقد تم اختيار العينة مؤلفة من ( ١٠٠ ) طالب من طلاب الصف الخامس العلمي بطريقة عشوائية .

#### مقياس المثابرة الدراسية :

تُعد المثابرة من السمات الشخصية لكل فرد والتي تميز شخص عن آخر من خلال أصراره وتحمله الصعاب التي تواجهه ، ولقياس هذه السمة لدى عينة البحث وبعد اطلاع الباحث على العديد من البحوث والدراسات السابقة حول المثابرة الدراسية ، تطلب بناء مقياس للمثابرة الدراسية للبحث الحالي وفق الخطوات الآتية .

#### ١- تحديد الهدف من المقياس :

كان الهدف من هذا المقياس هو لقياس المثابرة الدراسية لدى عينة البحث وهم طلاب الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء .

#### ٢- تحديد مجالات المقياس :

تم تحديد مجالات المقياس للمثابرة الدراسية بعد استشارة السيد المشرف ، وإعتماداً على نظرية العالم كلونينجر ( 1990 Cloninger ) بخصوص المثابرة الدراسية والتي تكونت من أربع مجالات :

- الحماس لبذل الجهد Eagerness of effort .
- صلابية العمل Working hardness .
- مستوى الطموح Ambitious .
- السعي للإتقان Perfectionist .

#### ٣- بناء فقرات مقياس المثابرة الدراسية :

بعد إعطاء تعريف مفهوم المثابرة نظرياً وتحديد مجالاتها الاربعة والأخذ بعين الاعتبار طبيعة وخصائص العينة التي سيُطبق عليها المقياس فقد قامَ الباحث ببناء (٤٠) فقرة بواقع ( ١٠ فقرات لكل مجال من مجالات المثابرة الدراسية الاربع وبصيغته الاولى وعند صياغة الفقرات يلتزم الباحث بمجموعة من التوصيات والتعليمات المتبعة في صياغة المقاييس ومنها

🚩 - أن تكون الصياغة بلغة مفهومة وواضحة وتتضمن فكرة واحدة .

🚩 أن ثلاث فقرات طبيعة ومرحلة عينة البحث .

🚩 أن تتفق صياغة الفقرات مع تعريف كل مجال من مجالات المثابرة الدراسية .

#### صدق المقياس :

#### الصدق الظاهري للمقياس :

يُعتبر مهم جداً الصدق الظاهري لكل مقياس وهو معني بصلاحيّة الفقرات من عدمها لقياس الشيء الذي وضعت لإجل قياسه ، حيث أكد ( Ebel , 1972 ) على أنه من أفضل الطرق لمعرفة صلاحية فقرات المقياس أو الاختبار تتم بعرضها على المحكمين والخبراء ( Ebel , 1972 , p : 555 ) ، لذلك قامَ الباحث بعرض فقرات المقياس على السادة المحكمين وعددهم ٢٧ من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس وطرائق تدريس علوم الحياة وكذلك القياس والتقويم ، لمعرفة والتأكد من فقرات المقياس وصلاحيّتها ، وأعتمد الباحث نسبة إتفاق مقدارها ( ٨٠ % ) واكثر وقد تم حذف ( ٨ ) فقرات لأنها حصلت على نسبة تصل الى ( ٥٣ % ) وحسب الجدول رقم ( ١ )

جدول رقم ( ١ ) قيمة كاي والنسبة المئوية للصدق الظاهري لفقرات مقياس المثابرة الدراسية

| ت | الفقرات                                              | المحكمين |           |               | النسبة المئوية | قيمة كا تربيع   |                 | درجة الحرية | الدالة عند مستوى ٠.٠٥ |
|---|------------------------------------------------------|----------|-----------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-------------|-----------------------|
|   |                                                      | الكلي    | الموافقون | الغير موافقون |                | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية |             |                       |
| ١ | ١٠,٩,٨,٦,٣,٢,١٨,١٦,١٥,١٣,٢٧,٢٥,٢٢,٢٠,١٩,٣١,٣٠,٢٩,٢٨, | ٢٧       | ٢٧        | ٠             | %١٠٠           | ٢٧              | ٣,٨٤            | ١           | داله                  |

|          |   |      |       |     |    |    |    |                    |   |
|----------|---|------|-------|-----|----|----|----|--------------------|---|
|          |   |      |       |     |    |    |    | ٣٨، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٢ |   |
| داله     | ١ | ٣.٨٤ | ١٩.٥٨ | %٩٣ | ٢  | ٢٥ | ٢٧ | ٢٣، ١٧، ١٤، ٧، ٤   | ٢ |
|          |   |      |       |     |    |    |    | ٣٩، ٣٧، ٢٦         |   |
| غير داله | ١ | ٣.٨٤ | ٠.٣٦  | %٥٢ | ١٣ | ١٤ | ٢٧ | ٢١، ١٢، ١١، ٥، ١   | ٣ |
|          |   |      |       |     |    |    |    | ٤٠، ٣٣، ٢٤         |   |

يتبين من الجدول اعلاه ان الفقرات ( ١ ، ٥ ، ١١ ، ١٢ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٣٣ ، ٤٠ ) غير مقبولة أذ حصلت على نسبة اتفاق ( ٥٢ % ) وهي قيمة غير مقبولة وكذلك أن قيمة ( كا<sup>٢</sup> ) غير دالة عند مستوى ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية ( ١ ) لكون القيمة المحسوبة ( ٠.٣٦ ) وهي أقل من الجدولية ( ٣.٨٤ ) ، أما بقية الفقرات فقد تم قبولها لكونها حصلت على نسبة اتفاق تراوحت بين ( ٩٣-١٠٠ ) % ، وقيمة كا<sup>٢</sup> داله عند درجة حرية ( ١ ) ، وبمستوى دلالة احصائية ( ٠.٠٥ ) ، لان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية .

#### صدق البناء للمقياس :

يُعبّر صدق البناء عن الدرجة التي يتم فيها الكشف عن الظاهرة المدروسة والتي على أساسها صُمم المقياس ( Jackson , 2016 , p : 68 ) ، وعلى هذا الأساس تم التحقق من صدق البناء عن طريق أيجاد الاتساق الداخلي لفقرات المقياس ( ملحق رقم ( ٢ ) ) ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ( ملحق رقم ( ١ ) ) ، من خلال استعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريال .

#### التطبيق الاستطلاعي الاول:

بتاريخ ( ٢١ / ١١ / ٢٠٢٢ ) المصادف يوم الاثنين تم تطبيق المقياس على عينة عددها ( ٣٠ ) طالب من طلاب الصف الخامس العلمي في اعدادية الديوانية للبنين من اجل احتساب الوقت المستغرق للإجابة وكذلك ما مدى وضوح الفقرات للمقياس وتعليماته ، وقد اشرف الباحث بنفسه على الاختبار ، أذ كان المتوسط الحسابي للوقت اللازم للإجابة على الفقرات هو ( ٢٦ ) دقيقة حيث تراوح الزمن المستغرق للإجابة على المقياس ما بين ( ١٥ - ٣٧ ) دقيقة ، اما الوقت المستغرق لقراءة التعليمات هو خمس دقائق ، وبعد إنتهاء من إختبار المقياس أتضح أن فقراته مفهومة وتعليماته واضحة

#### التطبيق الاستطلاعي على العينة الثانية

بتاريخ ( ٢٣ / ١١ / ٢٠٢٢ ) ، والمصادف يوم الاربعاء وبعد تأكد الباحث من وضوح التعليمات وفقرات المقياس تم تطبيق مقياس المثابة الدراسية على عينة تكونت من ( ١٠٠ ) طالب في اعدادية أبن النفيس للبنين من اجل التحليل الاحصائي لفقراته ومعرفة الخصائص السايكومترية ، وقد اشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار وبالتعاون مع مدرسي مادة الأحياء في المدرسة وأدارة المدرسة .

#### التحليل الاحصائي للفقرات :

##### معامل التمييز

تمثل معامل التمييز للفقرات بقدرتها على التمييز بين الأفراد أصحاب المستويات العليا والدنيا وللسمه التي تُقيسها الفقرات ( كوافحة ، ٢٠١٠ : ١٥٠ ) ، من خلال تطبيق معادلة معامل التمييز على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددهم ( ١٠٠ ) طالباً وقد تم حساب القوة التمييزية بالشكل التالي :

- أ- تم تصحيح إجابات عينة البحث على أستمارات مقياس المثابرة الدراسية وإيجاد الدرجة الكلية لكل أستمارة
- ب- تم ترتيب الدرجات بشكل تنازلي من أعلى درجة إلى أدنى درجة للحصول على المجاميع المتطرفة لكل مجال بشكل مستقل .
- ج- تم إختيار ال (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا ، ونسبة ال ( ٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا ،وقد تضمنت المجموعتين ( ٨٦ ) طالباً وكل مجموعة ( ٤٣ ) طالب .
- د- تم تطبيق إختبار (  $t . test$  ) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا وأتضح أن القيم التائية المحسوبة تراوحت بين ( ٠,٩٨١ – ١١,٥٢٣ ) وعند مقارنتها مع القيمة التائية الجدولية البالغة ( ١,٩٦ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ودرجة حرية ( ١٥٨ ) ، أتضح أن كل الفقرات لمقياس المثابرة الدراسية ذات دلالة أحصائية وقوة تمييزية لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من الجدولية ، إلا الفقرتين ( ٢٧ ، ٣٢ ) لم تكن ضمن الحدود المقبولة لمعامل التمييز حيث بلغت قيمتها التائية المحسوبة أقل من الجدولية ( ملحق رقم ٢ ) وبذلك أصبح المقياس يتألف من ( ٣٠ فقرة ) .
- الاتساق الداخلي ( معاملات الارتباط )**

**أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

قام الباحث باستخراج مقدار العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (  $person$  ) إذ أستخدم الباحث الاستمارات التي خُصصت للتحليل الإحصائي والبالغ عددها ( ١٠٠ ) إستمارة لإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية ، فظهر إن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية تنتمي إليه ودالة إحصائياً لأن القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية ( ٠,١٣٨ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس ، إلا الفقرتين ( ٢٧ ، ٣٢ ) كانت معامل ارتباطهم ضعيف بسبب قيمهم المحسوبة أقل من الجدولية ( ٠,١٣٨ ) ( ملحق ١ )

**ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال :**

تم الحصول على معامل ارتباط بيرسون مابين درجات العينة ولكل فقرة وما بين الدرجات التي حصلوا عليها ولكل مجال من مجالات مقياس المثابرة الدراسية ، حيث كانت جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ، لأن قيم معامل ارتباط بيرسون كانت جميعها ذات دلالة إحصائية ، لأنها أكبر من القيمة الجدولية ( ٠,١٣٨ ) ( ملحق ١ )

**ج- علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى لمقياس المثابرة الدراسية والدرجة الكلية :**

تم احتساب معامل الارتباط بين كل مجال والمجال الآخر وبين كل مجال والدرجة الكلية ، ومن خلال ملحق ( ٣ ) تبين أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة أحصائية لان القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية ( ٠,١٣٨ ) عند مستوى الدلالة ( ٠,٠٥ ) ودرجة حرية ( ١٥٨ ) وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس .

**الثبات للمقياس :**

تم التحقق من ثبات مقياس المثابرة الدراسية باستخدام معادلة الفا-كرونيباخ ، ولعينة التحليل الإحصائي والبالغ عددهم ( ١٠٠ ) طالب والذي بلغ مقداره ( ٠,٨٣٢ ) ، وهذه القيمة تعتبر جيدة

للثبات ، وهي قيمة عالية ومقبولة وتُعد مؤشر جيد للثبات ( أبو علام ، ٢٠١١ : ٤٨١ ) ، وفي نفس السياق أشار ( العيسوي ، ١٩٨٥ ) أن درجة معامل الثبات يكون مقبولا ويعتبر جيد اذا بلغت درجته ( ٠,٧٠ ) فأكثر ، وهذا ما يؤكد ثبات المقياس للمثابرة الدراسية .

#### الصيغة النهائية لمقياس المثابرة الدراسية :

بعدما تم عرض المقياس على المحكمين والخبراء والأخذ بأرائهم حوله ، وبعدها تم تعديل بعض الفقرات ، ومن ثم خُللت فقرات المقياس إحصائياً من خلال الحقيبة الإحصائية وتم استخراج الخصائص السايكومترية مثل الصدق والثبات ، وبعدها أصبح المقياس جاهز للتطبيق وبالصيغة النهائية مكون من أربع مجالات ومن ( ٣٠ فقرة ) ولكل فقرة ثلاث بدائل للإجابة وهي ( تنطبق عليّ تماماً ، تنطبق عليّ أحياناً ، لا تنطبق عليّ أبداً ) حيث أن أعلى درجة للمقياس هي ( ٩٠ ) وأقل درجة للمقياس هي ( ٣٠ ) والمتوسط النظري هو ( ٦٠ ) ، بعدما حُدفت الفقرتين ( ٢٧ ، ٣٢ ) لعدم دلالتهم إحصائياً أي كانت قيمهم ضعيفة ملحق ( ١ ) .

#### نتائج البحث وتفسيرها :

بعد تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينه واحده تم التوصل للنتائج الموضحة في الجدول (٢)

**جدول (٢) نتائج البحث**

| العينة | الوسط الحسابي | الوسط النظري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|--------|---------------|--------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| ١٠٠    | ٧٨,٧          | ٩٦           | ١٦,٩٣٩                  | ٢                       | ٠,٠٥ داله     |

من خلال النتائج يتبين انه هناك فروق داله احصائيا بين الوسط الحسابي والوسط النظري ولصالح الوسط النظري مما يدل الى انه العينة لا تمتلك مثابرة دراسية ، وقد يعزى السبب في ذلك كون عزوف الطلاب عن القراءة اليومية ، او عدم التشجيع على المثابرة الدراسية من قبل المدرسين ، بالإضافة الى ضعف محتوى المناهج وعدم تركيزها على الحث على المثابرة الدراسية ، وكذلك من العوامل الاساسية لقلّة المثابرة الدراسية لدى الطلاب هو ضعف وقلة استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على نشاط المتعلم ، والبقاء على استخدام الطرائق التقليدية القديمة مثل المحاضرة والمناقشة ، بالإضافة الى قلة استخدام الانشطة الصفية والبيئية من قبل الطلاب وعدم متابعتها من قبل المعلمين والمدرسين والتركيز على أكمل المنهج أو المادة الدراسية دون التعمق فيه

#### الاستنتاجات : CONCLUSIONS

١- طلاب الصف الخامس العلمي ( عينة البحث ) لا يمتلكون مثابرة دراسية .

#### التوصيات : Recommendation

- ١- اعتماد المثابرة الدراسية بوصفها شكل من أشكال الدافعية التعليمية من أجل خلق وتهينة الطلبة لبذل الجهد والسعي لتحقيق الاهداف .
- ٢- تحسين البيئة الصفية والمدرسية لغرض خلق جو يعمل على تحفيز الطلبة على المثابرة الدراسية وأنجاز الاعمال الموكلة اليهم .
- ٣- العمل على رفع مستوى المثابرة الدراسية لدى الطلبة سواء داخل المدرسة او خارجها من خلال تفعيل النشاط اللاصفي الذي يكلف به الطلبة .
- ٤- اجراء المزيد من الدراسات عن المثابرة الدراسية كونها سمة ايجابية تحتاج الى المزيد



من الدراسات لتتميتها عند الطلبة .

### المقترحات : Suggestions

- ١- تناول متغير المثابرة الدراسية على عينة أخرى من طلاب الاعدادية .
- ٢- أعداد برامج تربوية لتنمية سلوك المثابرة الدراسية وجعلها من سمات الطالب العراقي
- ٣- البحث أجري على عينة من الذكور أقترح أجرائه على عينة من الاناث
- ٤- توجيه القائمين على أعداد المناهج الدراسية ولمختلف المراحل التعليمية بضرورة إعطاء المثابرة الدراسية أهمية كبيرة من خلال الحث والدعم على استخدامها وتضمين ذلك ضمن المحتوى الدراسي .

### المصادر العربية والاجنبية :

- أبو علام ، رجاء محمود ( ٢٠١١ ) ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط١ ، دار النشر للجامعات ، القاهرة - مصر
- العيسوي ، عبد الرحمن ( ١٩٨٥ ) ، القياس التجريبي في علم النفس والتربية ، دار المعرفة للنشر والتوزيع ، القاهرة - مصر
- السامرائي ، نبيهة صالح ( ٢٠١٣ ) ، الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن
- ألحيلة ، محمد محمود ( ٢٠٠٩ ) ، مهارات التدريس الصفّي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- أفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ( ٢٠٠٨ ) ، المدخل الى التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
- الموسوي ، شيماء حسين عبد ( ٢٠١٦ ) ، عادات العقل وعلاقتها بالتشاؤم الدفاعي لدى تدريسي جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية للبنات ، قسم العلوم التربوية والنفسية ، جامعة بغداد
- ألفياض ، محمد أحمد عبد الله ( ٢٠٢١ ) ، المثابرة لدى طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مجلة الاداب ، كلية الاداب ، جامعة بغداد - العراق .
- ألسعدي ، هيام صالح أحمد ( ٢٠١٩ ) ، المثابرة وعلاقتها بتحمل الغموض المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة . بحث منشور في مركز الارشاد النفسي التربوي ، كلية التربية ، جامعة أسيوط - القاهرة .
- إمام ، الهامي عبد العزيز ( ١٩٩٤ ) ، علاقة المثابرة بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات في ضوء إدراكهن لإساليب التنشئة الاجتماعية ، جامعة عين شمس ، جامعة أم القرى ، معهد الدراسات العليا ، مصر .
- حزاموي ، أمل ( ٢٠٠٦ ) ، ضعف التحصيل الدراسي وتدني نسبة النجاح لدى طالبات الاقتصاد المنزلي في الثانوية العامة ، مديرية التربية والتعليم ، لواء الرصيفة ، الاردن .
- سالم ، أماني سيد إبراهيم ، ( ٢٠٠٤ ) ، أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى طالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم ، دراسات

- عربية في علم النفس ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة – مصر .
- صالح ، علي عبد الرحيم ، ومنشد ، حسام محمد ( ٢٠١٨ ) ، الاسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمتابعة لدى طلبة كلية التربية . بحث منشور في مجلة العلوم الانسانية ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، المجلد ( ٢٥ ) ، العدد : ٣ .
  - عبدة ، عبد الهادي السيد ( ١٩٨٩ ) ، المتابعة لدى المنفذين والمتروين من تلاميذ التعليم الاساسي ، الحلقة الثانية ، مكتبة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد الخامس .
  - عبيدات ، ذوقان ، وعدس ، عبد الرحمن ، وكايد ، عبد الحق ( ٢٠٠٠ ) ، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، ط٢ ، دار أسامة للنشر ، الرياض – المملكة العربية السعودية .
  - عباس ، محمد خليل ، ونوفل ، محمد بكر ، والحسين ، محمد مصطفى ، وأبو عواد ، فريال محمد ( ٢٠٠٧ ) ، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
  - غباري ، ثائر أحمد ( ٢٠٠٨ ) ، الدافعية – النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
  - مصطفى ، عفاف عثمان ( ٢٠١٤ ) ، استراتيجيات التدريس الفعال ، ط١ ، دار الوفاء للنشر ، القاهرة – مصر
  - نعمة ، ورود خالد ( ٢٠٢٠ ) ، الحنو على الذات وعلاقته بالمتابعة والاعتدال المزاجي لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، جامعة كربلاء – العراق .
  - نوفل ، محمد بكر ( ٢٠٠٨ ) ، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
  - وهيب ، سحر خالد ( ٢٠١٩ ) ، الاهتمام الاجتماعي وعلاقته بالمتابعة عند طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة ديالى .
  - Cloninger , C . R . Przybeck , T . R . Svrakic , D . M , ( 1991 ) :
  - The Tridimensional perasoality Questionnaire . u . s . normative data . psychological reports . ( 69 ) .
  - Duckworth , A . L . , Peterson, C.,Matthews, M. D., & Kelly , D . R .(
  - 2007) . grit : Perseverance and passion for long – term goals . Journal of personality and social psychology, 92 ( 6 ) ,1087 .
  - Duckworth , A . L., Gendler , T . S . & Cross, J . J . ( 2014 ) , Self –
  - contrd in school age children Educational Psychologist , 49 ( 3 ) ,199 – 217 , doi : 10
  - Ebel , R . L . ( 1972 ) : Essentials of educational Measure ment ,
  - 2nd edition , prentice – Hall , Englewood cliffs , new Jersey .

- Galen , B . , Grabes , S ., Wells, B ( 2006 ) , The power of resilience achieving balance confidence and personal strength in your life New york : MC graw – Hill .
- Jackson , s . L. ( 2016 ) , Research methode and statistics : Acritical Thinking Approach , fifth Edition , cengage Learning USA .
- Luke . E , Waltham . g , ( 2002 ) : Building apractically useful theory of goal setting and task motivation : a 35 – year odyssey . American psychologist 57 ( 9 ) .
- Snap , J . Miller , D , ( 2008 ) A challenge of living ? Understanding The psych – social , process of The child during primary – secondary – and self – esteem .

#### الملاحق :

#### ملحق رقم ( ١ ) معامل ارتباط فقرات مقياس المثابرة مع المجال ومع الدرجة الكلية

| الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية |
|--------|--------------------------|---------------------------------|--------|--------------------------|---------------------------------|
| ١      | 0.497                    | 0.386                           | ١٧     | 0.573                    | 0.546                           |
| ٢      | 0.388                    | 0.356                           | ١٨     | 0.540                    | 0.431                           |
| ٣      | 0.392                    | 0.257                           | ١٩     | 0.602                    | 0.463                           |
| ٤      | 0.518                    | 0.613                           | ٢٠     | 0.665                    | 0.523                           |
|        | 0.495                    | 0.495                           | ٢١     | 0.654                    | 0.583                           |
| ٦      | 0.594                    | 0.553                           | ٢٢     | 0.602                    | 0.448                           |
| ٧      | 0.620                    | 0.503                           | ٢٣     | 0.286                    | 0.230                           |
| ٨      | 0.562                    | 0.446                           | ٢٤     | 0.479                    | 0.291                           |
| ٩      | 0.375                    | 0.519                           | ٢٥     | 0.618                    | 0.614                           |
| ١٠     | 0.481                    | 0.462                           | ٢٦     | 0.668                    | 0.587                           |
| ١١     | 0.460                    | 0.351                           | ٢٧     | 0.198                    | 0.124                           |
| ١٢     | 0.396                    | 0.349                           | ٢٨     | 0.391                    | 0.219                           |
| ١٣     | 0.574                    | 0.364                           | ٢٩     | 0.387                    | 0.274                           |
| ١٤     | 0.502                    | 0.378                           | ٣٠     | 0.635                    | 0.562                           |
| ١٥     | 0.398                    | 0.193                           | ٣١     | 0.728                    | 0.617                           |
| ١٦     | 0.505                    | 0.323                           | ٣٢     | 0.292                    | 0.092                           |

#### ملحق ( ٢ ) القوة التمييزية لفقرات مقياس المثابرة الدراسية

| الفقرة | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t   |          | الدالة   |
|--------|----------|-----------------|-------------------|----------|----------|----------|
|        |          |                 |                   | المحسوبة | الجدولية |          |
| 1      | العليا   | 2.9535          | 0.21308           | 5.775    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.3256          | 0.68037           |          |          |          |
| 2      | العليا   | 2.7209          | 0.45385           | 4.294    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.1628          | 0.72145           |          |          |          |
| 3      | العليا   | 2.4651          | 0.59156           | 3.370    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 1.9302          | 0.85622           |          |          |          |
| 4      | العليا   | 3.0000          | 0.00000           | 9.391    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.1395          | 0.60085           |          |          |          |
| 5      | العليا   | 2.7442          | 0.44148           | 6.578    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 1.9535          | 0.65296           |          |          |          |
| 6      | العليا   | 2.9070          | 0.29390           | 6.345    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.1163          | 0.76249           |          |          |          |
| 7      | العليا   | 2.8837          | 0.32435           | 7.514    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.1163          | 0.58592           |          |          |          |
| 8      | العليا   | 2.6279          | 0.48908           | 4.326    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.0000          | 0.81650           |          |          |          |
| 9      | العليا   | 2.8605          | 0.41297           | 5.104    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.2558          | 0.65803           |          |          |          |
| 10     | العليا   | 2.7907          | 0.41163           | 5.586    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.0233          | 0.80144           |          |          |          |
| 11     | العليا   | 2.3721          | 0.57831           | 4.167    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 1.7907          | 0.70906           |          |          |          |
| 12     | العليا   | 2.6977          | 0.55784           | 3.162    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.2558          | 0.72680           |          |          |          |
| 13     | العليا   | 2.3023          | 0.59900           | 4.873    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 1.5814          | 0.76322           |          |          |          |
| 14     | العليا   | 2.6977          | 0.46470           | 5.507    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 1.9735          | 0.75446           |          |          |          |
| 15     | العليا   | 2.8140          | 0.45018           | 3.235    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.4186          | 0.66306           |          |          |          |
| 16     | العليا   | 2.5581          | 0.54782           | 5.146    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 1.8837          | 0.66222           |          |          |          |
| 17     | العليا   | 3.0000          | 0.00000           | 6.207    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.4419          | 0.58969           |          |          |          |
| 18     | العليا   | 2.9535          | 0.21308           | 4.153    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.4884          | 0.70279           |          |          |          |
| 19     | العليا   | 2.9070          | 0.29390           | 5.295    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.2326          | 0.78185           |          |          |          |
| 20     | العليا   | 3.0000          | 0.00000           | 4.172    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.5116          | 0.76756           |          |          |          |
| 21     | العليا   | 2.7674          | 0.42746           | 6.536    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 1.9070          | 0.75005           |          |          |          |
| 22     | العليا   | 2.9302          | 0.25777           | 4.025    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.5116          | 0.63140           |          |          |          |
| 23     | العليا   | 2.8605          | 0.41297           | 4.042    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.3488          | 0.71991           |          |          |          |
| 24     | العليا   | 2.8837          | 0.39093           | 2.662    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.5581          | 0.70042           |          |          |          |
| 25     | العليا   | 3.0000          | 0.00000           | 11.523   | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.0233          | 0.55585           |          |          |          |
| 26     | العليا   | 2.9302          | 0.25777           | 6.568    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.0465          | 0.84384           |          |          |          |
| 27     | العليا   | 2.2326          | 0.52722           | 1.756    | 1.96     | غير دالة |
|        | الدنيا   | 2.0000          | 0.69007           |          |          |          |
| 28     | العليا   | 2.4651          | 0.76684           | 2.841    | 1.96     | دالة     |
|        | الدنيا   | 2.0233          | 0.67218           |          |          |          |

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

|          |      |       |         |        |        |    |
|----------|------|-------|---------|--------|--------|----|
| دالة     | 1.96 | 2.043 | 0.57253 | 2.6512 | العليا | 29 |
|          |      |       | 0.78327 | 2.3488 | الدنيا |    |
| دالة     | 1.96 | 6.207 | 0.29390 | 2.9070 | العليا | 30 |
|          |      |       | 0.88609 | 2.0233 | الدنيا |    |
| دالة     | 1.96 | 8.713 | 0.25777 | 2.9302 | العليا | 31 |
|          |      |       | 0.68846 | 1.9535 | الدنيا |    |
| غير دالة | 1.96 | 0.981 | 0.70200 | 2.4651 | العليا | 32 |
|          |      |       | 0.83195 | 2.3023 | الدنيا |    |

ملحق ( ٣ )

معامل ارتباط المجالات لمقياس المتابعة الدراسية مع بعضها ومع الدرجة الكلية

| المجال | الاول | الثاني | الثالث | الرابع | الدرجة الكلية |
|--------|-------|--------|--------|--------|---------------|
| الاول  | 1     | 0.645  | 0.633  | 0.523  | 0.890         |
| الثاني | 0.645 | 1      | 0.437  | 0.447  | 0.808         |
| الثالث | 0.633 | 0.437  | 1      | 0.538  | 0.811         |
| الرابع | 0.523 | 0.447  | 0.538  | 1      | 0.704         |

## الوعي الأدبي رؤية إثرائية حديثة في دروس الأدب والنصوص

طالب الماجستير / علي محيسن تالي السعيد  
جامعة القادسية/ كلية التربية  
أشرف/ أ.م يحيى خليفة حسن  
جامعة القادسية/ كلية التربية  
قسم اللغة العربية/ طرائق تدريس اللغة العربية  
٠٧٨٠٣٣١١٢١٣

[alsaidiali508@gmail.com](mailto:alsaidiali508@gmail.com)

### مستخلص البحث:

تسعى المناهج التربوية الحديثة إلى إدخال كل ما هو جديد في العملية التعليمية بقصد الوصول إلى تعلم ذي معنى، إذ أثبتت الدراسات الحديثة أنّ الطالب يتفاعل مع الاستراتيجيات والأساليب التربوية الحديثة في عملية التدريس، هذا وإنّ أفضلها ما يقوم بإيصال المادة العلمية بأقل وقت وجهد، إذ تقوم المناهج التربوية الحديثة على مرمى ترسيخ مناهجها ومبادئها التعليمية عند الطالب، مما يسهم في تجاوز كل ما هو تقليدي في عملية تدريس مادة الأدب والنصوص، فضلاً عن ذلك فهي تعمل على ترسيخ وممارسة ما يتعلمه الطالب في مختلف المواقف الحياتية، وهذا هو الهدف الأسمى والغاية العظمى للتربية الحديثة ومناهجها التعليمية، هذا وإنّ عملية إحاطة الطالب بالمعلومات الأدبية وتنويعها ونقدها وإدراكها واستعمالها يطلق عليه الوعي الأدبي، إذ يرمي البحث إلى التعرف على الوعي الأدبي وأهميته في مادة الأدب والنصوص، إذ تناول البحث واقع تدريس الأدب والنصوص، ثمّ التعريف بالوعي الأدبي وفق المدلول اللغوي والاصطلاحي، فضلاً عن بيان عناصر ومستويات ومهارات الوعي الأدبي والخطوات الإثرائية التي تسهم في تنمية الوعي الأدبي، مبيّناً أسباب ضعف طلبة المرحلة الإعدادية في الوعي الأدبي ومسوغات الاهتمام به وفق ما ترى الاتجاهات التربوية الحديثة في المناهج وطرائق التدريس والدراسات التي تناولت الوعي الأدبي.

### Abstract:

Modern educational curricula seek to introduce all that is new in the educational process in order to reach meaningful learning, as recent studies have shown that the student interacts with modern educational strategies and methods in the teaching process, and that the best of them is what delivers the scientific material with the least time and effort, as it Modern educational curricula aim at consolidating their curricula and educational principles for the student, which contributes to overcoming all that is traditional in the process of teaching literature and texts. In addition, it works to consolidate and practice what the student learns in

various life situations, and this is the ultimate goal and the great goal. The process of surrounding the student with literary information, tasting, criticizing, perceiving and using it is called literary awareness, as the research aims to identify literary awareness and its importance in literature and texts, as the research deals with the reality of teaching literature and texts, then defining literary awareness according to the linguistic meaning. and idiomatic, as well as an explanation of the elements, levels and skills of literary awareness and the enrichment steps that contribute to the development of literary awareness, indicating the reasons for the weakness of first-stage students. There is a middle school in literary awareness and justifications for caring about it, according to what you see as modern educational trends in curricula, teaching methods, and studies that dealt with literary awareness.

#### فلسفة التربية الحديثة

تعدُّ التربية وسيلة المجتمع لتغيير واقعه نحو الازدهار والتطور عن طريق ترسيخ قواعد الأخلاق والمثل العليا لأفراد المجتمع وتهذيب سلوك الطالب وتنمية مواهبه واكتسابه للخبرات ذات القيم الاجتماعية (حمادي، ٢٠١٤: ٣)، فالتربية هي أساس صلاح البشرية وفلاحها فهي قوة هائلة تستطيع أن تُركي الأنفس وتُنقيها وتُرشدّها إلى عبادة الله تعالى عز وجل كمال العبادة، فهي قوة تستطيع تنمية الافراد، وصقل مواهبهم، وشحذ عقولهم، وأفكارهم، وتدريب أجسامهم وتقويتها كما أنها تستطيع دفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد، ودفع أفراده إلى التماسك والتحاب والتراحم والتكامل، فالتربية بهذا وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالافراد والراقي بالأمم(الحيلة، ١٩٩٩: ١٩).

هذا وإنّ التربية لا تستطيع تحقيق أهدافها في المجتمع إلا بوسيلة اتصال تمكنها من تطبيق النظم التعليمية العلمية، ألا وهي اللغة، فهي الوسيلة الأساسية التي يستعملها الإنسان منذ القدم في عملية التفاهم مع الآخرين، واستطاع في ضوئها نقل أفكاره و تجاربه الحياتية إلى الآخرين لتكون وسيلة لبناء حياته الخاصة و بناء مجتمعه؛ لذلك فإنّ اللغة ضرورية للإنسان في المجالات جميعها ولا تتوقف إلا بتوقف الحياة، فنجد أنّ اللغة تتطور بتطور البيئة التي نشأ فيها الإنسان من خلال وسائل الاتصال الحديثة التي تربط بين الشعوب و تزيد من ثقافتهم وتطور لغتهم(زاير وسماء، ٢٠١٥: ٢٠)، وتبرز أهمية اللغة في المجال التربوي في أنها أداة التعلم والتعليم فهي الوسيلة الرئيسة في تحصيل المعارف والمفاهيم؛ فما من أمة درجت في مضمار التقدم والحضارة إلا واعنتت بلغتها وفروعها (عبد عون، ٢٠١٣: ٩).

إذ تنماز اللغة العربية بأنها لغة غنية، شعرية، ذات وفرة هائلة في الصيغ، كما تدل بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطور أعلى منها في اللغات السامية الأخرى، فهي تمتلك الوسيلة للتعبير عن الإحساس الرقيق في الحب والشعور بالعزة ولها تأثيرها الشعري الرائع في واقعية الملاحظة (بروكلمان: ٢٩-٣٠)، وتتنوع علوم اللغة العربية وتعدد ويحتاج إليها

أهل الإسلام؛ لعلاقة تلك العلوم بفهم كتاب الله الذي نزل به الروح الأمين على قلب محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ليكون من المنذرين بلسان عربي مبين، ولعلاقتها بفهم نصوص الحديث النبوي الشريف الذي نطق به أفصح من نطق بالضاد وأبلغ من قال أنا عربي من العباد، هذا وإن أفضل العلوم ما كان زينة وجمالاً لأهلها وعوناً على حسن أدائها، وإن علم العربية هو الموصّل لصواب النطق، المقيم لزيغ اللسان، الموجب للبراعة، المنهج لسبيل البيان بجودة الإبلاغ، المؤدي إلى محمود الإفصاح، وصدق العبارة عما تُجنّهُ النفوس ويكنّهُ الضمير من كرائم المعاني وشرائفها، وما الإنسان لولا اللسان (الهاشمي، ٢٠٠٦: ٣)، إذ روي عن الإمام علي (عليه السلام) قوله: (تكلّموا تعرفوا فإن المرء مخبوء تحت لسانه)، وكذلك قول زهير:

لسان الفتى نصفٌ ونصفٌ فؤادهُ فلم يبقَ إلّا صورة اللحم والدم

هذا وتُعد الصلة بين فروع اللغة العربية جوهرية؛ ذلك أنّ الفروع جميعها متعاونة فيما بينها على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، المتمثل بقدرة المعلم على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً للإفهام (إسماعيل، ٢٠١١: ١٥٣)، هذا وإنّ للغة العربية فضل وامتناز عن غيرها من سائر اللغات في كونها أقرب سائر لغات الدنيا إلى قواعد المنطق، حيث إنّ عباراتها سلسلة طبيعية، يهون على الناطق صافي الفكر أن يعبر فيها عما يريد دون تصنع أو تكلف، فليس في كلماتها الجارية في الاستعمال ما يثقل على اللسان (الحمد، ٢٠٠٥: ١٣٣).

إنّ الأدب العربي يرمي إلى توعية الأفراد بتاريخ أمّتهم و ماضيها وحاضرها في رسم مستقبل أبنائهم فضلاً عن الغور في أعماق النفس البشرية والإفصاح عن ميولها ودوافعها و حاجاتها واهتماماتها، من غير أن ينسى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصل الأذواق ورهف الإحساس من خلال فهم النص الأدبي والتفاعل معه، فعن طريقها تتسع خبرات الفرد اللغوية والوجدانية والعاطفية (زاير وسماء، ٢٠١٥: ٧٥)، وإنّ للأدب أهمية متميزة من بين سائر فروع اللغة العربية؛ لصلته بين الأدب واللغة من جهة، وبين الأدب والحياة من جهة أخرى إذ تتجلى أهمية الأدب بما فيه من أثر يحدثه في المتلقي المتذوق لنصوصه وجمالها الفني الساحر في كونه إعداد للنفس وتكوين للشخصية و توجيه للسلوك الإنساني و تهذيب للوجدان وتصفية للشعور وصل للذوق ورهف للإحساس وتغذية للروح فهو يعد سياحة جميلة مائعة وثقافة وتربية في الوقت ذاته، فيحدث في نفس قارئه وسماعه لذة فنية، فهو ذو سلطان واضح على النفوس (الساموك والشمري، ٢٠٠٥: ٢١١-٢١٢).

والأدب فنّ تدنو إليه النفوس وتهفو إليه القلوب؛ لكونه يعبر عما يختلج النفس من مشاعر وأحاسيس وما يعترئها من أهات، فهو لسان حال أمّته يعبر عن آلامها والصعوبات التي تواجهها؛ لذا تبوء الأدب تلك المكانة الرفيعة، فهو مرآة المجتمع التي تكشف عما فيها من فساد وضعف؛ لأجل العمل على علاجها من خلال استفزاز مشاعر الناس وحظّهم على رفض الخضوع والاستسلام، كما أنّه ينمي القيم والأخلاق، فضلاً عن كونه سجل لتاريخ الأمة، ولما كان الأدب بمعناه السابق (الفكرة الجميلة في الأسلوب الجميل) أصبح الأدب شاملاً للقراءة، القصة، النصوص الأدبية، المحفوظات، تاريخ الأدب، التراجم الأدبية، البلاغة، النقد الأدبي، وخير لون من هذه الألوان ثلبس السامع أو القارئ ثوباً مطرزاً بالتعبير الجميل يثير إعجاب كل



من المرسل والمستقبل (الجبوري، ٢٠١٥: ٢٦٩)، هذا وإنّ الأدب ينمي الذوق العام؛ لأن كل أديب يقدم أجمل ما عنده وأحسن ما اتفق عليه الناس بل ويفاجئ الناس بما يجدهه ويبتكره من خيال فني وصور أدبية مما يؤدي بالنص الأدبي بالقبول عند الناس قبولاً طيباً؛ وذلك من خلال اللفظة الأنيقة والتعبير الشائق واللمسة الساحرة والقيم الأصيلة، فهو ينمي الإجابة في فني المنظوم والمنثور على نمط أساليب العرب في شعر عالي الطبقة أو بديع متساوي الإجابة مع القدرة على فهم الشعر العربي ومنظومته، وهو يزود ثقافة مجتمعه بثقافة الآخرين، إذا كان فيها فائدة وتطوير؛ لأن الإفادة من الثقافات الأخرى بات أمراً مطلوباً بل وضرورياً (عطا، ٢٠٠٦: ٣٣٠ - ٣٣١).

واستناداً إلى ما ذكر فإنّ أهداف البحث تتلخص فيما يأتي:

- ١- أهمية التربية ودورها في بناء المجتمع بناءً صحيحاً
- ٢- أهمية اللغة وما لها من دور في نقل المعارف بين الأجيال المتعاقبة.
- ٣- أهمية درس الأدب في تنمية الوعي الأدبي للطلاب.
- ٤- فاعلية المدرس المُلم بأساليب وطرائق التدريس الحديثة ودوره في إيصال المعلومات بأقصر وقت وأقل جهد.
- ٥- أهمية المرحلة الإعدادية كونها مرحلة إعداد لدخول الطالب للمرحلة الجامعية.

#### واقع تدريس الأدب والنصوص

إنّ المتتبع للعملية التعليمية يجد أنّ درس الأدب والنصوص لم يقدّم إلى الطلبة وفق ما ترى الفلسفة الحديثة للتربية، فإنّ مادة الأدب والنصوص لا تزال في محور الحفظ والتلقين بالرغم مما تنادي به التوجهات التربوية الحديثة، فالأدب يقدّم إلى الطالب دون الاهتمام بالجوانب الفنية والأدبية من تذوق وبيان للصور الجمالية والفنية في نصوصه، فإنّ غالبية المدرسين لا يزالون في إطار الأساليب التقليدية والطرائق العقيمة القائمة على الحفظ والتلقين متجاوزةً تنمية المهارات الأدبية عند الطالب، من هنا ظهرت الحاجة لتنمية مهارات الطالب الأدبية استناداً إلى عمليات الإدراك والمعايشة للنصوص الأدبية بصورها الجمالية وأساليبها الفنية وتذوقها ونقدّها.

#### الوعي الأدبي بين اللغة والاصطلاح لغة/

الوعي: حفظ القلب الشيء، وعى الشيء والحديث يعيه وعياً: حفظه وفهمه وقبله، فهو واع، وفلان أوعى من فلان: أحفظ وأفهم (ابن منظور، مادة: وعى).

#### إصطلاحاً/

- ناتج البنى والأطر المعرفية التي تبرز أدراك المتعلم للعلاقات بين الألفاظ والمعاني، وقدرته على الربط بين الأفكار والقيم والمعلومات المتضمنة في النص الأدبي وتفسيرها ونقدّها والتعبير عنها كتابياً بالكيفية التي تعكس ذاته وخبراته، بحيث يكون هذا الإدراك موضحاً آلياً لسلوكه اللغوي فيما بعد (عزازي، ٢٠٠٤: ٢٥).

- الوعي شحنة عاطفية وجدانية قوية تتحكم في كثير من المظاهر السلوكية عند المتلقي إذ يتم تكوين الوعي من خلال مراحل العمل التربوي في مراحل التعليم المختلفة (الجهوية، ٢٠٠٩: ١٠٧).

- محرك المعرفة المتزايدة الناتجة من فهم الأدب والنصوص التي يصل بها الطالب إلى محاولة محاكاة النص الأدبي والوصول إلى درجة الإبداع (العرنوسي وتأميم، ٢٠١٦: ١٢).

والمقصود بالوعي الأدبي في هذه الدراسة: حالة إدراك لعناصر النص الأدبي عن طريق محاكاة وتذوق ومعرفة ونقد وتحليل للنصوص الأدبية والوقوف على جزئياتها وصولاً إلى إدراكها، وهو مرحلة لاحقة للتذوق الأدبي فالتذوق الأدبي أساسه وأولى خطواته.

### مفهوم الوعي

شهدت كلمة الوعي تطوراً هاماً في الاستعمال على نحو يواكب ارتقاء الحياة الفكرية والثقافية، إذ كانت هذه الكلمة تستعمل للجمع وفقاً لما نجده في قوله سبحانه وتعالى: (لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَا أَذُنٌ وَاعِيَةٌ) الحاقة: ١٢.

أما في المراحل اللاحقة فأصبحت الكلمة تستعمل بمعنى الفهم وسلامة الإدراك، إذ أخذ مدلول الوعي ينحى التفرّع والتوسع فدخل مجالات نفسية واجتماعية وفكرية عديدة، وأصبح هنالك كلاماً كثيراً عن تنمية الوعي وتجلياته إلى جانب الحديث عن علاقته بالخبرة والثقافة والنظام العقلي، كما اتسعت المجالات الحياتية والمعرفية والعلمية التي أضيف إليها الوعي (بكار، ٢٠٠٠: ٩).

إن مادة الوعي تتشكل من مكونات أساسية هي بمثابة تصوّرات مرتبطة بالعالم الخارجي لأنها تخضع لمنظومة الفرد المعرفية والعقلية ومن ثم تظهر على شكل تمثيلات تدل على رؤية الفرد بحسب العمق المعرفي لديه، فالوعي هو تجربة إنسانية لا نهاية لها ولا يمكن أن تحدد بحدود تحد من طاقته الاستيعابية، هذا وعند التنبع في أدبيات البحث العلمي نجد أنّ تعريف الوعي كان موضع جدالاً ونقاشاً لفترات زمنية طويلة بين الرسل والفلاسفة، فقد اعتبره وليم جيمس (١٩٨٠) بأنه وسيلة انتقاء شيئاً من بين عدة منبهات، يتم إبراز المنبه المختار بينها، وطمس الأحداث الأخرى، فهو بهذا المعنى: حالة إدراك وفهم للأحداث والظواهر المعرفية (سوسلو، ٢٠٠٠: ٢١٥-٢١٦)، ويرى ماركس بأنّ الوعي يتحقق بتحقيق كينونة الفرد ووجوده الاجتماعي بوصفه عنصراً متفاعلاً في المجتمع مع أقرانه عبر شبكة تواصلية متصلة بإنتاجية الفرد التي تحدد طبيعة علاقاته بأقرانه وتجعله في اتصال حقيقي مباشر مع الواقع، فالوعي هو خاصية إنسانية عملها ماهية الفرد من منظور المحاكاة التي يتحدد وفقها تصرفاته وسلوكياته وهذا هو الذي يؤكد على واقعيته.

إنّ الوعي الأدبي يسهم في فهم النصوص الأدبية من خلال إدراك الاستعارات والتشبيهات البعيدة والصور البلاغية الأخرى في النص والتي تؤدي بدورها إلى تشكيل الإدراك عند الإنسان، مما يسهم في ظهور الوعي الأدبي لديه متمثلاً بوجهات نظر متنوعة تدرك من خلال أفعال الإنسان التي يمارسها ويمكن القول بأنّ أفضل طريقة لدراسة الأدب ونصوصه هي دراسته عبر بوابة العقل وعملياته المتنوعة، وهذا هو ما أكد عليه تصنيف (بول بروكا) للوعي على أساس جانبي المخ الأيمن والأيسر، إذ أكدت الدراسات التي تناولت الوعي وجود نوعين من الوعي أحدهما: الوعي باللغة ومعالجتها في النصف الأيسر من الدماغ والآخر: هو الوعي المكاني في النصف الأيمن من الدماغ (سوسلو، ٢٠٠٠: ٢١٨)، واستناداً إلى ما ذكر فإنّ الدماغ الإنساني عبر تطوره الأنثروبولوجي الطويل يعد صانعاً للوعي ومتقلياً له في الوقت

ذاته(نصري،١٩٩٨: ١٢١)، ذلك من خلال إدراكه للأشياء والجوانب العلمية والحياتية، وانقسم علماء النفس في تحديد المواضع الدماغية الإدراكية المسؤولة عن الوعي عند الإنسان، فمنهم من ذهب إلى أن القشرة الدماغية أو نصف الكرة الأيسر هو مقر التجربة الواعية وفي الجهة الأخرى نجد القسم الآخر ذهب إلى القول بأن الوعي هو نتاج متكامل لنشاط جماعي من الدماغ بمعنى توجد عدة أرضيات عصبية للتجربة الواعية وإن هذه التجربة تنبثق من أي نشاط دماغي(فيرست،١٩٨٧: ٢١٧).

ويهتم الوعي الأدبي بالجوانب الجمالية للنصوص الأدبية لما لها من أثر بالغ في تكوّن الذوق الأدبي السليم، وكذلك الميول الإيجابية عند الطالب نحو القراءة فضلاً عن صقل أحاسيسه ووجدانه، وكذلك يهتم الوعي الأدبي بعملية فهم النصوص والتفاعل معها وإدراكها ونقدتها ذلك أنّ قراءة أي نص أدبي وفهمه يوجب على القارئ أن يستحضر معانٍ كثيرة في ذهنه أكثر من المعاني التي يأخذها من النص الأدبي نفسه (شحاتة ومروان، ٢٠١٢: ٣٢-٣٣).

ويتطلب الوعي الأدبي من المتعلم فهم العلاقة بين الصور الجمالية، وهذا يتطلب تفعيل مهارات الإدراك وتنشيطها واستشعار عواطف النص ومبتغاه وتحليله والتأمل فيه والدفاع عن قضاياها أو بالوقوف بالضد منها والتوصل إلى نتائج حقيقية وواقعية من العبارات الأدبية المصوغة سواء كانت شعراً أم نثراً(علي، ٢٠٠٩: ٤٠)، ويشير الوعي الأدبي إلى إدراك المتلقي لإبعاد النص الأدبي وفق السياقات المعيارية والجمالية والفكرية والفنية لحل رموزه وشفراته وتجدر الإشارة هنا إلى أن الوعي الأدبي يعبر عن الوعي النصي للمتلقي والوعي الكتابي للأديب أو الكاتب الذي أنتج النص الأدبي (عز الدين، ٢٠٠٦: ٨).

#### عناصر الوعي الأدبي

إنّ للوعي الأدبي وظيفة هامة في العملية التعليمية تكمن في تزويد المتعلمين بالمعارف والخبرات والنشاطات والطرائق التي تمكنهم من ممارسة ما يتعلمونه بنجاح، فالوعي مزيج يربط بين كل من عمليات الدماغ والخبرات السابقة والسلوك والتفاعل البيئي، إذ تتفاعل كل من المعرفة والإدراك والشعور والتصور والحس والتذكر والفهم والعقل والخبرات السابقة في انسيابية، تؤدي في مخرجاتها إلى وجود الإنسان الواعي وهناك عناصر لها أهميتها في تكوين الوعي عند الإنسان منها ما يأتي:

١- **المعرفة:** هي أولى درجات الوعي إذ يكتسبها الفرد من خلال نشاطاته المختلفة وقراءاته الأدبية والإطار الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه وما يصل إليه من معلومات تعليمية وتربوية وغير ذلك من خبرات يسترشد بها الفرد في تصرفاته في مواقف الحياة المختلفة فإذا كان الفرد ليس لديه مخزون ثقافي كبير لا يستطيع مواجهة هذه المواقف.

٢- **القدرة على التركيز:** إذ تزامن حدوث أكثر من مثير واحد في نفس الوقت فعلى الطالب أن يركز على المثيرات الأكثر أهمية بالنسبة له دون أن يغفل باقي المثيرات.

٣- **الخبرة الشخصية والاجتماعية:** إنّ للخبرة الشخصية والاجتماعية دوراً بارزاً في تشكيل وعي الطالب، إذ يقبل على فعل الأشياء التي هي بمثابة ذكرى سعيدة له بتقاؤل ورحابة صدر، بينما يتجنب ما يمثل ذكرياته الأليمة، ويأخذ احتياطاته في المواقف المشككة، وكل ذلك منطلقاً من تجاربه وخبرته السابقة.

٤- القدرة على التصرف أو الممارسة الفعلية: بمعنى آخر قدرة الإنسان على حسن التصرف في المواقف والمشكلات التي تواجهه استناداً إلى التنبؤ الذي يقوم به من خلال خبراته ومعلوماته السابقة (عزازي، ٢٠٠٤: ٨٦).

#### خطوات إثراء الوعي الأدبي عند الطلبة

إنَّ وعي الفرد في حالة تطور؛ نتيجة الخبرات والمعارف التي يكتسبها، فالوعي مجاله التوسع الفكري عند الإنسان من خلال ثقافته الأدبية واللغوية، ويرى قطامي بإمكانية زيادة وعي الفرد وتأصيله عند الطلبة من خلال إتقانهم الخطوات الآتية:

- توضيح المعنى يزيد الفهم عند الطالب.
- استعمال المعاني في سياقات متعددة ومختلفة.
- الحفاظ على المعاني في سطح الدماغ أطول فترة ممكنة.
- تعدد المعالجات للفكرة الواحدة.
- محادثة الذات بالمعلومات الفكرية.
- التغيير في الألفاظ بغية الوصول إلى معاني مختلفة جديدة مساعدة المتعلمين على استعمالهم للمحتوى التعليمي الجديد.
- تنظيم البنى المعرفية لتصبح قابلة للمعالجات الجديدة والتعبير بالمفردات بصورة ذاتية من قبل المتعلم (قطامي، ٢٠١٣: ٣٦٤).

#### يضيف إليها الباحث ما يأتي:

- دافعية الطالب نحو التعلم وكسب المعلومات الجديدة.
  - مواكبة الطالب للتطورات المعرفية الحديثة، والاطلاع على ما يتيسر منها وفق مرحلته العمرية.
  - القدرات الذكائية والقدرات اللغوية والقدرة على الحفظ والتذكر عند الطالب.
  - القدرة على بيان الصور الجمالية في النص الأدبي.
  - الاطلاع على التراث الأدبي من نصوص شعرية أو نثرية تسهم في إثراء الثروة الفكرية عند الطالب والقدرة على الوصول إلى معاني النصوص الأدبية.
- إذ تسهم هذه النقاط بشكل كبير في تشكيل وإثراء الوعي عند الطالب.

#### مسوغات الاهتمام بالوعي الأدبي عند المتعلمين

تقع على المدرسة مسؤوليات تربوية جمة، فهي أساس بناء الفرد ونقطة انطلاقه في المجتمع، لذلك تتجه فلسفة التربية الحديثة لبناء الجوانب المعرفية والمهارية عند المتعلمين، ومن هذه الجوانب تنمية الوعي الأدبي عند المتعلم وترجمته لواقع ملموس في الفصل الدراسي وهناك مسوغات دفعت التربية للاهتمام بالوعي الأدبي عند المتعلمين منها ما يأتي:

١-توسيع دائرة المعارف والمعلومات عند المتعلمين مما يجعلهم يمتلكون مخزوناً ثقافياً كافياً ينعكس إيجابياً على شخصياتهم وأدائهم السلوكي.

٢-التدريب على مهارات النصوص الأدبية وتوظيفها في كلامهم وكتاباتهم.

٣-تدريب المتعلمين على كيفية التعامل مع النصوص الأدبية بصورة ذاتية عن طريق فهمها والتوصل إلى الحقائق العلمية فيها.

٤-زيادة الوعي اللغوي عند المتعلمين ومساعدتهم في التعرف على مواطن الجمال الأدبي في النصوص.

٥-ينمي الوعي الأدبي القدرة عند المتعلم على مواجهة صعوبات التعلم أثناء المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

٦-استكشاف المتعلمين الذين يمتلكون القدرة على التدقّق الأدبي والتعبير عن الأفكار والمعاني في النصوص الأدبية (عزازي، ٢٠٠٤: ١٨).  
يضيف إليها الباحث ما يأتي:

١-يمنح الطالب القدرة قدرة الغور في النصوص الأدبية ومعرفة جوانب النص البيئة المحيطة به وبكاتبه.

٢-معرفة نفسية الكاتب ووضع الاجتماعي.

٣-معرفة مرامي النص المعرفية والقيمية.

٤-ينمي عند الطالب ثروة فكرية تساعد في مواجهة المواقف التعليمية التعليمية.

**أسباب ضعف الوعي الأدبي عند طلاب المرحلة الإعدادية**

يمكن اجمال أسباب الضعف في الوعي الأدبي عنده طلاب المرحلة الإعدادية عموماً وطلاب الصف الخامس العلمي خصوصاً من وجهة نظر الباحث بما يأتي:

١-بناء المناهج الدراسية في ضوء الاهتمام بالنصوص الأدبية.

٢-الاعتماد على الأساليب والطرق التدريسية التقليدية القائمة على التلقين والحفظ.

٣-عدم إلمام المدرسين بالمهارات الأدائية اللازمة لتطوير مهارات الطالب.

٤-عدم وجود بيئة تعليمية مثالية تشجع الطلاب على تعلم مثالي.

٥-اختيار النصوص الأدبية وفقاً لمعايير محددة بعيدة عن اهتمامات الطالب في هذه المرحلة العمرية.

### مستويات الوعي الأدبي

إنّ الوعي الأدبي يرمي إلى تحقيق هدفين، أولهما: امتلاك الطالب القدرة على تجاوز الموقف السلبي في مواجهة النص الأدبي والتفاعل معه والاستمتاع في تذوقه وفهم بواعث الاستمتاع بالنص وتعليله لأسراره من واقع المعارف العلمية الكامنة في أعماق النص إلى مرحلة أخرى يصبح فيها قادراً على محاوره ومحاكاة النص وفهمه وتحليله، وثانيهما: تعميق اتجاه تغلغل النص الأدبي في نفسية القارئ وتوظيف قدرته على استرجاع الخبرات السابقة عنده والإفادة منها في التفاعل ونقد النص (عزازي، ٢٠٠٤: ١٣)

وهناك مستويات للوعي الأدبي تتفاوت في درجتها فيما بينها وكما يأتي:

١-مستوى الإدراك: ويعني الإحساس أو الشعور التلقائي تجاه النص الأدبي من الانطباع الأول (الثقافة التقليدية).

٢-مستوى النزوع: ويشير إلى الشعور والتأمل المؤدي إلى معرفة النص الأدبي (الثقافة المنظمة) المتمثلة بالتنظيم الفكري لمكونات النص الأدبي والتفكير فيها.

٣-مستوى الممارسة الفعلية: وهي مرحلة تتعدى الإدراك والمعرفة إلى الفهم وعملية التقييم للنصوص الأدبية مما يؤدي إلى تكامل الوعي الأدبي عند الطالب.

**مهارات الوعي الأدبي**

- ١- مهارة التذوق والجمال الفني للنصوص.
- ٢- مهارة تحليل الأفكار في النص الأدبي.
- ٣- مهارة استنتاج أهم الأفكار التي يحتويها النص الأدبي.
- ٤- مهارة الربط بين أفكار النص الأدبي.
- ٥- مهارة الموازنة بين النص الأدبي وعنوانه.
- ٦- مهارة الموازنة بين قصيدتين في موضوع واحد.
- ٧- مهارة إدراك بيئة النص الأدبي عن طريق النص نفسه.
- ٨- مهارة الحكم على النصوص الأدبية.
- ٩- مهارة بيان مواطن الجمال في النص الأدبي.
- ١٠- مهارة نقد النصوص الأدبية.
- ١١- مهارة التعبير عن الأفكار بدرجة كبيرة من الثقة بالنفس.
- ١٢- مهارة الحكم على الصور الجمالية في النص الأدبي.
- ١٣- مهارة صياغة عنوان للنص الأدبي.

**المصادر والمراجع:****القرآن الكريم**

- ١- ابن منظور، محمد بن مكرم، ٢٠٠٣، لسان العرب، ت: عامر أحمد حيدر، ط: ١، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان .
- ٢- إسماعيل، بليغ حمدي، ٢٠١١، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ط: ١، دار المناهج، عمان-الأردن.
- ٣- روكلمان، كارل، فقه اللغات السامية، ت: رمضان عبد التواب.
- ٤- بكار، عبد الكريم، ٢٠٠٠، تجديد الوعي، ط: ١، دار القلم، دمشق-سوريا.
- ٥- الجبوري، فلاح صالح حسين، ٢٠١٥، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط: ١، دار الرضوان، عمان-الأردن.
- ٦- الجهوية، ملحقه سعيدة، ٢٠٠٩، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- ٧- مادي، حسن خلباص، ٢٠١٤، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط: ١، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد-العراق.
- ٨- الحمد، محمد بن إبراهيم، ٢٠٠٥، فقه اللغة، ط: ١، دار ابن خزيمة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ٩- الحيلة، محمد محمود، ١٩٩٩، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط: ١، دار المسيرة، عمان-الأردن.
- ١٠- زابر، سعد علي، سماء تركي داخل، ٢٠١٥، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط: ١، الدار المنهجية، عمان-الأردن.
- ١١- الساموك، سعدون محمود، هدى علي جواد الشمري، ٢٠٠٥، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط: ١، دار وائل، عمان، الأردن.

- ١٢-سولسو، روبرت، ٢٠٠٠، علم النفس المعرفي ، ط:٢، ت: محمد نجيب الصبوة وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة-مصر.
- ١٣-شحاته، حسن، مروان السمان، ٢٠١٢، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ط:١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة-مصر.
- ١٤-عبد عون، فاضل ناهي، ٢٠١٣، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط:١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- ١٥-العرنوسي، ضياء عويد حربي، تأميم خلف عبد الطائي، ٢٠١٦، مدخل الوعي الأدبي من منظور طرائق التدريس، دار صفاء، عمان-الأردن.
- ١٦-عز الدين، حسن البنا، ٢٠٠٦، مفهوم الوعي النصي في النقد الأدبي، دار كتب عربية.
- ١٧-عزازي، سلوى، ٢٠٠٤، تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، جامعة المنصورة /كلية التربية ، (اطروحة دكتوراه منشورة على الانترنت)، دمياط-مصر.
- ١٨-عطا، إبراهيم محمد، ٢٠٠٦، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط:٢، مركز الكتاب للنشر، القاهرة-مصر.
- ١٩-علي، اسماعيل إبراهيم، ٢٠٠٩، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ط:١، دار الشروق، عمان-الأردن.
- ٢٠-فيرست، تشارلز، ١٩٨٧، الدماغ والفكر ، ط:١، ت:محمود سيد رصاص، دار المعرفة، دمشق-سوريا.
- ٢١-قطامي، يوسف، ٢٠١٣، استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية ، ط:١، دار المسيرة، عمان-الأردن.
- ٢٢-نصري، هاني يحيى، ١٩٩٨، الفكر والوعي ، ط:١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان.
- ٢٣-الهاشمي، أحمد، ٢٠٠٦، القواعد الأساسية للغة العربية ، ط:٢، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان.

## أثر استراتيجية تطبيق المبادئ في تنمية الابداع الجاد لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع

ا.م.د. معد صالح فياض

قدامة كردي محمد

كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة تكريت

### ملخص البحث:

هدف البحث الحالي الى التعرف على (اثر استراتيجية تطبيق المبادئ في تنمية الابداع الاجاد لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع) وللتحقق من هذا الهدف صيغت فرضيتين صفريتين، اختيرت عشوائياً ثانوية (العلم للبنين) مجموعة تجريبية واختيرت ثانوية (القيس للبنين) لتكون المجموعة الضابطة شمل مجتمع البحث طلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين قسم تربية العلم , اذ تكونت المجموعة التجريبية من (٣٦) طالب والمجموعة الضابطة من (٣٥) طالب، قام الباحثان بعملية التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للعام السابق، واختبار الذكاء، واختبار تنمية الابداع الجاد القبلي) واعد الباحثان اختبار للابداع الجاد تكون من(٥) مواقف ويحتوي كل موقف على(٥) فقرات , وقد تم التحقق من الصدق الظاهري واستخراج معامل التمييز للفقرات، وبعد تدريس المجموعتين طبق اداة البحث عليهما وتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية ، التي درست وفق استراتيجية تطبيق المبادئ على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وفي ضوء نتائج، تم التوصل الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

(الكلمات المفتاحية) استراتيجية ، تطبيق المبادئ ، ابداع جاد، تنميه

### Abstract

The current research aims at revealing the impact of a strategy of applying the principles in developing the serious creativity among the literary fourth grade students. The research community included literary fourth grade students in secondary and middle schools affiliated to the Salah al-Din Education Directorate / Al-Alam Education Department , The researchers chose Al-Alam High school and Al-Qabas High School to conduct his experiment. As the experimental group consisted of (36)



and the control group of (35). The researchers prepared a test for the serious creativity which consists of (5) situations and each one has (5) items After teaching the two groups, the research is applied and found significant differences with statistical indications between the two groups in the philosophical values for the experimental group. According to the results, conclusions, recommendations and suggestions have been presented.

### الفصل الأول / التعريف بالبحث

#### مشكلة البحث :

ان استعمال المدرسين للطرائق التقليدية وعدم استعمال طرق التدريس والاستراتيجيات الحديثة في مادة علم الاجتماع وعدم الخروج عن المؤلف إضافة الى ان بعض مدرسين المادة هم ليس من ذوي الاختصاص غالباً ما تكون تخصصاتهم من المواد الإنسانية الأخرى ليس من اختصاص علم الاجتماع ولا يمتلكون المعلومات الكافية عن هذه المادة مما يجعل اهتمامهم بها وبمفرداتها بشكل سطحي وهذا يؤثر سلباً على ميول الطلاب نحو المادة والحصول على علامات عالية فيها، وكذلك جعل الطلبة تقتصر خبراتهم بصورة أساسية في التذكر واستدعاء المعلومات. لعل استعمال المدرسين الطرائق التقليدية التي تقوم على أساس تلقين الطلبة للمادة وإهمال الجوانب الشخصية المهمة مثل تنمية مهارات التفكير ومهارات القدرات الإبداعية لديه، جعل أعداد كبيرة من الطلبة تقتصر خبراتهم بصورة أساسية في التذكر واستدعاء المعلومات فإن الحاجة ملحة إلى إيجاد أساليب حديثة يستطيع من خلالها تنمية مهارات التفكير فافتقار الطلبة لهذه المهارات يمثل خسارة كبيرة بالنسبة لهم ولمجتمعهم، بل إن ضعف المهارات لدى الطالب يعني ضياع الوقت والجهد (قطامي، ٢٠٠٨، ص ١١).

لذا صار لزماً استعمال طرائق تدريس حديثة من شأنها ان تنمي التفكير لدى الطلبة وجعل الطالب قادراً على إيجاد الحلول الإبداعية للمشاكل التي تواجهه، الآن ما نحتاجه هو تفعيل العقول عن طريق تعميم ثقافة الابداع الجاد للجميع فالمجتمع ومؤسساته يريد أفراداً منتجين مبادرين مبدعين لا مقلدين مستهلكين، لذا لجأ العلماء والمفكرين إلى ايجاد أساليب يمكن إن تساهم في إكساب النشء مهارات فكرية غير تقليدية (اليحيوي، ٢٠٠٧، ص ١٥).

يرى الباحثان ان استعمال الطرائق التقليدية في الوقت الحاضر وعم استخدام الطرائق الحديثة التي تهتم بالتفكير جعل الطالب غير فاعل في غرفة الصف حيث يقتصر دوره على تلقي المعلومات دون المساهمة في سير الدرس مما يؤدي الى إيجاد عناصر غير فعالة مما يؤثر سلباً في المجتمع لذا ارتأى الباحثان استعمال استراتيجية حديثة تسهم في تنمية التفكير ورفع مستوى ابداعهم وعليه فأن مشكلة البحث الحالي تتلخص بالاجابة على السؤال الاتي: ما اثر استراتيجية تطبيق المبادئ في تنمية الابداع الجاد لدى طلاب الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع؟

#### أهمية البحث:

ان التدريس باستخدام استراتيجية تطبيق المبادئ له أهمية في تنمية العمل الجماعي لدى الطلبة وتنمية مهارات التفكير لديهم حيث تعد استراتيجية تطبيق المبادئ احدى استراتيجيات

التفكير السابر والتي لها اثر فعال في تحفيز الطلبة على الفهم بدقة عالية، وكفاءة مما يؤدي الى تحسين المستوى العلمي لديهم.

ونظرا لما تتماز به استراتيجية تطبيق المبادئ، من خصائص متعددة، ومن أهمها التركيز، والدقة المتناهية، واستعمال التحليل والتفسير المنطقي، واستخراج النتائج في بعض الاحيان من معلومات غير كافية، وانه بحاجة الى استرجاع المعلومات بصورة مستمرة، وربط الاسباب الظاهرة مع بعضها، للوصول الى اسباب كامنة لها علاقة في حيثيات المشكلة او الموقف المراد التفكير به، واستخلاص النتائج وتصنيفها ومراجعتها للثبوت من صحتها ويمتاز هذا النوع من التفكير باعتماده على معلومات قليلة، ليصل الى نتائج عن طريق التعمق في التحليل، ويحتاج الى وقت طويل في التفكير. (الحمداني، ٢٠٠٦)

وهذا لا يمكن ان يتم الا عن طريق استعمال استراتيجيات حديثة تأخذ على عاتقها تنشيط عملية التفكير عند الطلبة ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية تطبيق المبادئ، حيث تعد احدى استراتيجيات التفكير السابر والتي لها اثر فعال في تحفيز الطلبة على الفهم بدقة عالية وكفاءة مما يؤدي الى تحسين المستوى العلمي لديهم، والتي يمكن من خلالها جعل الطلبة قادرين على البحث والتأمل في ذات الكون بحيث تتحول العملية التعليمية من اسلوب تعليمي يقوم على الحفظ والاستظهار والتلقين الى معرفة وفهم وربط وتحليل المعلومات والاستفادة منها وتقوم استراتيجية تطبيق المبادئ بتوضيح ما هو مبهم وغامض وغير واضح للطلبة وتعتمد على اعطائهم تنبؤات حول الموضوع من خلال استعمال العقل وتوليد الافكار والسئلة وبالتالي خلق دافعا معرفيا حيث يقوم المتعلمين باعطاء تنبؤاتهم فيشعرون حينها بالمسؤولية اكثر في تعلمهم ويكون دورهم ايجابيا اكثر وبهذا سيكون الدور للتفكير العقلي واعطاء الفرضيات التي تدعم تلك التنبؤات والتي تعتمد على خبرات الطلبة المعرفية من الكتاب والسنة النبوية الشريفة وتكمن اهمية هذه الاستراتيجية من انها تقوم على تطوير القدرات التفكيرية عند المتعلمين. فالمتعلم الذي لا يمتلك مهارات التفكير وعمليات العلم سيواجه صعوبات كثيرة في نشاطاته العلمية ودراسته (زيتون ، ١٩٩٦).

ومن انواع التفكير التي ساهمت في تطور العملية التعليمية وجعل العملية ايجابية هو الابداع الجاد الذي يعد نمط من أنماط التفكير الجانبي فهذا النوع من التفكير يقوم على المستويات العليا من العمليات الذهنية، ومحتوى قيم من المعارف فهو ليس كالتفكير الاعتيادي او التفكير المستقيم الذي لا يحتاج الى مستوى معقدة من العمليات الذهنية او الى مستوى ذهني عميق، ان الابداع الجاد يحتاج الى عمليات ذهنية معقدة كالانتباه والادراك، والتنظيم، وتذكر الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ١٣٢).

### فرضيات البحث :

لأجل التحقق من هدف البحث صاغ الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة (علم الاجتماع) على وفق استراتيجية تطبيق المبادئ ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها في اختبار الابداع الجاد.

**حدود البحث :** يتحدد البحث الحالي بما يأتي:-

- الحد البشري: طلاب الصف الرابع الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية التابعة الى المديرية العامة لتربية صلاح الدين .
- الحد المكاني :بعض المدارس الاعدادية والثانوية النهارية في محافظة صلاح الدين التي اختارها الباحث لاجراء بحثه.
- الحد الزمني: العام الدراسي(٢٠٢١-٢٠٢٢).

**تحديد المصطلحات:**

**أولا : تطبيق المبادئ :** عرفها كل من :

( قطامي،٢٠٠٠)" هي احدى استراتيجيات التفكير السابر التي تهدف الى تزويد الطلبة بخبرات متعددة التنبؤات، واتاحة الفرصة امام الطلبة لاستخدام المعلومات التي تم تطويرها في مواقف جديدة"(قطامي،٢٠٠٠).

**تعريف الباحثان الاجرائي:** وهي استراتيجية تدريسية طبقها الباحثان في تدريس طلاب المجموعة التجريبية والتي تتضمن تقديم العرض والمناقشة وتحديد الأفكار الرئيسة وصياغة الاقتراحات وتقديم الأدلة ومن ثم شرح وتفصيل الاقتراحات.

**الابداع الجاد :**

**عرفه (دي بونو ، ١٩٩٨)** بأنه :نمط من أنماط التفكير الجانبي الذي يساعد الفرد على توليد طرق جديدة من التفكير وأدوات صنع القرار سوف ينعكس تعلمه على طريقة ادائه للمهام اليومية حيث ستتسم بالسرعة والجودة العالية (De Bono , 1998 : 2)  
**التعريف الاجرائي:**الدرجة التي يحصل عليها طلاب عينة البحث في الإجابة على فقرات مقياس الابداع الجاد الذي اعده الباحثان لهذا الغرض.

**الصف الرابع :**

يقصد بالصف الرابع الادبي هو الصف الأول في المرحلة الاعدادية والرابع في المرحلة الثانوية، ويدرس الطلبة في هذا الصف العلوم الانسانية، وتعد مرحلة اعداد الى المرحلة الثانية من الاعدادية والمرحلة الخامسة من الثانوية (وزارة التربية، ٢٠٠٥، ٨٩)

**الفصل الثاني**

**الإطار النظري ودراسات سابقة**

**استراتيجية تطبيق المبادئ.**

يمكن للمتعلم ان يتعلم باستعمال هذه الاستراتيجية في حال ما يأتي :

المهارة الكافية في عملية استيعاب المفهوم و خصائصه.

لديه إمكانية في إطلاق تسمية أو مصطلح أو مفهوم على الأشياء او الاحداث التي لاحظها ووصفها في مجموعات .

القدرة على تفسير المعلومات المتجمعة والتي تتحقق بصورة جزئية في كل مرة ويحدد

المتعلم علاقة بين الأشياء أو يكشف عن علاقة ضمنية من خلال الملاحظة والتقصي والاستكشاف ثم الوصول إلى النتائج .

القدرة على وضع البيانات (الجمل الخبرية المتجمعة لديه) في ترتيب معين للوصول إلى استنتاجات ،ومما سبق يمكن ان نستنتج ان هذه الاستراتيجية تتطلب ما يأتي :  
عمليات عقلية عالية جهد كبير وقتا اطول مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى . (سعادة ، ٢٠٠٣ : ٧٣) .

#### استراتيجيات مهارة تطبيق المبادئ:

يمكن تحقيق مهارة تطبيق المبادئ وفق ثلاث استراتيجيات فرعية هي :

#### استراتيجية التنبؤ بالنتائج، وشرح الظواهر الغير مألوفة وصياغة الفرضيات:

تتضمن هذه الاستراتيجية المهارات العقلية الآتية:

مهارة التنبؤ بالنتائج، مهارة شرح الظواهر غير المألوفة،مهارة صياغة الفرضيات.  
يطلب إلى المتعلم استخدام المعلومات التي قاموا بجمعها للقيام بمعالجة المشكلة التي طرحها المعلم، وتتطلب هذه المرحلة من المتعلمين أن: يشكلوا استدلالات تنبؤية اعتمادا على المعلومات.

#### دور المعلم في هذه الاستراتيجية:

- مساعدة المتعلمين على الوصول الى بناء وصياغة النتائج التي يمكن ان يتم الوصول اليها من البيانات المتجمعة والتأكد من سلامة صياغتها وارتباطها بالبيانات المتوفرة والتي حققها المتعلمين اثناء معالجتهم للقضية.
- مناقشة للظواهر والخبرات غير المألوفة وذلك عن طريق التعرف على خصائصها وعناصرها وما ينتمي لها وما لا ينتمي لها، ثم مساعدة المتعلمين على التعرف على اساس غرابتها او عدم مألوفيتها ومن ثم ايجاد ماله علاقة من الاشياء المحيطة بهم.

- صياغة افتراضات تبني على المعلومات ثم مناقشتها بحيث يستند المتعلمين عادة على مؤثرات تتضمنها البيانات المتجمعة والمبررة والمقدمة لصياغة افتراضات مناسبة.

#### ثانيا: دراسات سابقة:

١\_دراسة الدليمي، ٢٠١٩: (اثر استراتيجية تطبيق المبادئ في اكتساب المفاهيم الإسلامية عند طالبات الصف الخامس الادبي وتنمية أنماط تعلمهن)

جرت هذه الدراسة في العراق جامعة تكريت وكانت عينة البحث متكونة من(٦٤ طالبة) حيث بينت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم ومقاييس أنماط التعلم

٢\_دراسة الحمداني، ٢٠٢٠: (اثر ثلاث استراتيجيات قائمة على فهم المقروء في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص وتنمية ابداعهم الجاد)

جرت هذه الدراسة في العراق جامعة تكريت وكانت عينة البحث متكونة من(١١٤) طالبا حيث بينت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل واختبار الابداع

الجاد.

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث واجراءاته

يتناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي سيعمل بها الباحثان لتحقيق هدف البحث، من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب، وتحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وتكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات، و إعداد أداتي البحث ومتطلباته ومن ثم تطبيق التجربة واختيار الوسائل الاحصائية المناسبة .

**أولاً : منهج البحث:** اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هدف البحث ؛ لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج

**ثانياً\_ اختيار التصميم التجريبي:** لما كان هذا البحث يهدف إلى التحقق في "أثر استراتيجية تطبيق المبادئ في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي وتنمية الابداع الجاد لديهم ، لذا إختار الباحثان التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي؛ والأختبار البعدي لقياس (التحصيل ، والابداع الجاد)، لمجموعتين مستقلتين تمثل أحدهما المجموعة التجريبية، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة كما موضح في الشكل (١) .

| المجموعة  | اختبار قبلي          | المتغير المستقل          | المتغير التابع      | اختبار بعدي          |
|-----------|----------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|
| التجريبية | اختبار الابداع الجاد | استراتيجية تطبيق المبادئ | تنمية الابداع الجاد | اختبار الابداع الجاد |
| الضابطة   |                      | الطريقة الاعتيادية       |                     |                      |

الشكل (١) مخطط التصميم التجريبي للبحث

#### ثالثاً\_ مجتمع البحث وعينه:

**أ.مجتمع البحث:** تألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الأدبي في الإعداديات والثانويات النهارية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين - قسم تربية العلم للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ .

**ب. عينة البحث:** من بين المدارس الاعدادية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين قسم تربية العلم اختار الباحثان قسدياً إعداديتي العلم والقبس للبنين، لتكونا ميدانا لإجراء البحث، زار الباحثان الإعداديتين المذكورتين قبل بدء التجربة حسب كتاب تسهيل المهمة فوجدها تضم (٤) شعب للصف الخامس الأدبي بواقع (شعبتين في كل اعدادية)، اختار الباحثان بطريقة عشوائية شعبة (أ) من اعدادية العلم لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها مادة علم الاجتماع على وفق استراتيجية تطبيق المبادئ ، وقد بلغ عدد أفرادها (٣٦) طالباً، واختار شعبة (ب) من اعدادية القبس لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها مادة علم الاجتماع بالطريقة التقليدية من غير التعرض للمتغير المستقل وذلك عن طريق وضع اسماء الشعب في كيس وسحبها عشوائياً، وقد بلغ عدد أفرادها (٣٥) طالباً، علماً إن الباحثان لم يجد طلاب راسبين .

**رابعاً\_ تكافؤ مجموعتي البحث:** فيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعتي البحث:

١.العمر الزمني محسوباً بالشهور:حُسِبَ متوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة التجريبية فكان (١٨٦,٨١) شهراً بانحراف معياري قدره (٤,٩٦)، ومتوسط العمر الزمني لطلاب

المجموعة الضابطة (١٨٦,٠٩) شهراً بانحراف معياري قدره (٥,٩٣)، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر الزمني محسوباً بالشهور، ولكل مجموعة من مجموعتي البحث، استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار المجموعتين، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤١)، أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٦٩)، في متغير العمر الزمني بالشهور، وبذلك تعد المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير، كما موضح في جدول (١).

### جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

| المجموعة  | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية |          | درجة الحرية | عند مستوى ٠,٠٥    |
|-----------|------------------|-----------------|-------------------|----------------|----------|-------------|-------------------|
|           |                  |                 |                   | المحسوبة       | الجدولية |             |                   |
| التجريبية | ٣٦               | ١٨٦,٦١          | ٤,٩٦              | ٠,٤١           | ٢,٠٠     | ٦٩          | غير دالة إحصائياً |
| الضابطة   | ٣٥               | ١٨٦,٠٩          | ٥,٩٣              |                |          |             |                   |

٢. التحصيل السابق للصف الثالث المتوسط: تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية فكان (٦٢,٤٧) بانحراف معياري قدره (٨,٤٠)، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي كان (٦١,٧١) بانحراف معياري قدره (٧,٦٢)، وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٠)، أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٦٩)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير كما موضح في جدول (٢).

### جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لمجموعتي البحث لدرجات العام السابق لمجموعتي البحث

| المجموعة  | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية |          | درجة الحرية | عند مستوى دلالة ٠,٠٥ |
|-----------|------------------|-----------------|-------------------|----------------|----------|-------------|----------------------|
|           |                  |                 |                   | المحسوبة       | الجدولية |             |                      |
| التجريبية | ٣٦               | ٦٢,٤٧           | ٨,٤٠              | ٠,٤٠           | ٢,٠٠     | ٦٩          | غير دالة إحصائياً    |
| الضابطة   | ٣٥               | ٦١,٧١           | ٧,٦٢              |                |          |             |                      |

٣. التحصيل الدراسي للآباء: أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كا، إن قيمة (كا) المحسوبة (١,٨٢)، أصغر من قيمة (كا) الجدولية (٩,٤٩)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٤)\*، و جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) تكرارات التحصيل الدراسي للآباء وقيمتي (كا) (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

| المجموعة | القيمة التائية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | الجدولية | درجة الحرية | قيمة كا  |          | مستوى الدلالة |
|----------|----------------|-----------------|-------------------|----------------|----------|-------------|----------|----------|---------------|
|          |                |                 |                   |                |          |             | المحسوبة | الجدولية |               |
|          |                |                 |                   |                |          |             |          |          | ٠,٠٥          |

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

|           |   |   |   |   |   |   |   |   |      |      |                      |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|------|------|----------------------|
| التجريبية | ٣ | ٥ | ٥ | ٧ | ٧ | ٦ | ٦ | ٤ | ١,٨٢ | ٩,٤٩ | غير دالة<br>إحصائياً |
| الضابطة   | ٣ | ٥ | ٧ | ٥ | ٦ | ٥ | ٥ |   |      |      |                      |

٤. التحصيل الدراسي للأمهات : أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، إن قيمة (كا) المحسوبة (٠,٤٥٧) أصغر من قيمة (كا) الجدولية (١١,٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بدرجة حرية وجدول (٤) يوضح ذلك .  
جدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات وقيمتي (كا) (المحسوبة والجدولية)، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

| المجموعة  | حجم العينة | الفرق بين المجموعتين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة الحرية | قيمة كا  | مستوى الدلالة        |
|-----------|------------|----------------------|-----------------|-------------------|---------------|----------|----------------------|
|           |            |                      |                 |                   |               | المحسوبة | الجدولية             |
| التجريبية | ٣٦         | ٦                    | ٦               | ٧                 | ٦             | ٥        | ١١,٠٥                |
| الضابطة   | ٣٥         | ٧                    | ٦               | ٥                 | ٦             | ٠,٤٥٧    | غير دالة<br>إحصائياً |

٥. اختبار الذكاء : بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية (٣٠,٦٩) بانحراف معياري قدره (٣,٢٨)، ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (٣٠,٤٠) بانحراف معياري قدره (٣,٢٣)، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية استعمل الباحثان الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فأتضح أنَّ الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة المحسوبة (٠,٣٨)، أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٩)، وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية متكافئتان في درجات اختبار الذكاء، وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) تكافؤ مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في متغير الذكاء

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة الحرية | القيمة التائية | الدلالة عند مستوى    |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|---------------|----------------|----------------------|
|           |            |                 |                   |               | المحسوبة       | الجدولية             |
| التجريبية | ٣٦         | ٣٠,٦٩           | ٣,٢٨              | ٦٩            | ٠,٣٨           | ٢,٠٠٠                |
| الضابطة   | ٣٥         | ٣٠,٤٠           | ٣,٢٣              |               |                | غير دالة<br>إحصائياً |

اختبار الابداع الجاد : بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٦٣,١٧)، وبانحراف معياري (٨,٦٢) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٦٢,٣٤)، وبانحراف معياري (٩,٩٠)، وباستعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٧) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٩)، مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، وكما هو موضح في جدول (٦):

## جدول (٦)

نتائج الاختبار الثاني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار

الابداع الجاد القبلي

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة (٠.٠٥) |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|----------------------|
|           |            |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                      |
| التجريبية | ٣٦         | ٦٣,١٧           | ٨,٦٢              | ٦٩          | ٠,٣٧           | ٢,٠٠٠    | غير دالة إحصائياً    |
| الضابطة   | ٣٥         | ٦٢,٣٤           | ٩,٩٠              |             |                |          |                      |

ضبط المتغيرات الدخيلة :

بذلك تم ضبط المتغيرات التي تتعلق بالإجراءات التجريبية التي قد تؤثر في المتغير التابع ونتائج التجربة، وكان الإعداد والتخطيط المسبق للتجربة والتعاون الذي قُدم للباحث من إدارة المدرسة ومدرس المادة قد قلل من تأثير هذه العوامل، إذ لم يصاحب التجربة ظرف أو حادثة أثرت في مسيرة التجربة أو نتائجها، وقد تم ضبط المتغيرات الدخيلة مثل:

- **تطبيق أداتي البحث:** طبق الباحثان اختبار التحصيل، واختبار الابداع الجاد للذات اعدهما الباحثان نفسه على افراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وطُبقت الأدوات على المجموعتين في وقت واحد، وصحح الباحثان بنفسه اجابات طلاب المجموعتين .
- **المدة الزمنية:** المدة الزمنية كانت متساوية لمجموعي البحث، إذ بدأت التجربة في يوم الاثنين ٢٠٢١/١١/٢٢ وأنتهت يوم الخميس (٢٠٢٢/١/٢٠)، إذ استغرقت مدة التجربة (١٠) أسابيع .
- **المادة الدراسية:** درس الباحثان مجموعتي البحث المادة الدراسية نفسها في كتاب علم الاجتماع للصف الرابع الادبي ، وذلك ضماناً لتساوي المجموعتين في ما يتعرضون له من معلومات نفسية .
- **مدرس المادة:** حرص الباحثان على تدريس مجموعتي البحث بنفسه ضماناً لسلامة التجربة من تأثر الطلاب بأساليب المدرسين المختلفة، وخصائصهم الشخصية، إذ تم تبليغ الطلاب أن الباحثان مدرس جديد نُقل إلى المدرسة بدلاً من المدرس الأصلي، وله طريقة خاصة بالتدريس وذلك لتجنب احساس الطلاب انهم تحت التجربة ولسرية البحث كذلك .
- **الأنذار التجريبي:** ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً، باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث، بنسبة ضئيلة جداً، ومتساوية تقريباً في المجموعتين، في أثناء تطبيق التجربة، ولكنهم حضروا في أثناء تطبيق الاختبار .
- **توزيع الحصص الدراسية:** إن عدد الحصص المقررة لمادة البلاغة للصف الرابع الأدبي حصة واحدة اسبوعياً، لذا اتفق الباحثان مع إدارة المدرسة ومدرس مادة علم الاجتماع على التوزيع المتساوي للدروس بين المجموعتين التجريبية والضابطة .
- **بناية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرستين متشابهتين وهي إعداديتي العلم والقبس للبنين .

خامساً\_ إعداد مستلزمات البحث : وهي تشمل :

١. **تحديد المادة العلمية:** حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة بحسب منهاج وزارة التربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الادبي وهذه الفصول هي :



- ١- علم الاجتماع مفهومه وأهدافه وميادينه
  - ٢- النظرية والمنهج في علم الاجتماع
  - ٣- علاقة علم الاجتماع بالعلوم الاخرى
٣. صياغة الأهداف السلوكية وتحديد مستوياتها: صاغ الباحثان الأهداف السلوكية ووزعها على موضوعات المحتوى التعليمي، إذ بلغ عدد الأهداف السلوكية التي صاغها (٩٠) هدفاً سلوكياً، وُرِّعَتْ على المستويات الاربعة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم للأهداف السلوكية، بواقع (٢٧) هدفاً للمعرفة، و(١٩) هدفاً للفهم، و(١٨) هدفاً للتطبيق، و(١٧) هدفاً للتحليل، ، وزعت على الموضوعات المحددة في التجربة، إذ عرض الباحثان الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمحكمين بتخصص طرائق التدريس والقياس والتقويم بغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية ، وفي ضوء ملحوظاتهم، عدّل الباحثان عدداً من الأهداف، ولم يحذف أي منها، وجدول (٧) يوضح ذلك . جدول (٧) الأهداف السلوكية لكل موضوع وفي كل مستوى من المستويات الاربعة

| ت | الموضوعات                            | مستويات الأهداف للمجال المعرفي حسب تصنيف بلوم |       |         | المجموع |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|---------|---------|
|   |                                      | المعرفة                                       | الفهم | التطبيق |         |
| ١ | علم الاجتماع مفهومه وأهدافه وميادينه | ١٢                                            | ٧     | ٦       | ٢٥      |
| ٢ | النظرية والمنهج في علم الاجتماع      | ٢٩                                            | ١٨    | ٣       | ٥٠      |
| ٣ | علاقة علم الاجتماع بالعلوم الاخرى    | ٥                                             | ٧     | ٣       | ١٥      |
|   | المجموع                              | ٤٦                                            | ٣٢    | ١٢      | ٩٠      |

#### ٤- إعداد الخطط التدريسية اليومية:

اعد الباحثان الخطط التدريسية الملائمة لموضوعات التجربة ، المقرر تدريسها في ضوء المحتوى التعليمي والأهداف السلوكية للمادة على وفق (أستراتيجية تطبيق المبادئ والطريقة التقليدية)، وقد عرض الباحثان نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين في طرائق التدريس ومدرسي المادة وفي ضوء ملحوظاتهم عدل الباحثان جزءاً منها، وأصبحت جاهزة للتدريس

سادساً \_ أداة البحث : من متطلبات هذا البحث أعداد أداتين لقياس المتغير التابع وهو الابداع الجاد ، وفي ما يأتي توضيح لإعداد الاداة:

اختبار الابداع الجاد : يقتضي البحث الحالي اختباراً للابداع الجاد لطلاب الصف الرابع الادبي، لذا اتُبعت الخطوات الآتية :

١. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس الابداع الجاد لدى طلاب الصف الرابع الادبي.

٢. الاطلاع على أدبيات ودراسات سابقة: اطّلع الباحثان على عدة دراسات تناولت الابداع الجاد ، منها دراسة (العزاوي ، ٢٠١٨) ودراسة (الدليمي ، ٢٠١٩)

٣. صياغة فقرات اختبار الابداع الجاد بصورته الأولية: بعد اطلاع الباحثان على عدد من أدبيات وبحوث ودراسات محلية وعربية وأجنبية متعلقة بالابداع الجاد ، أعد اختباراً بصيغته

الأولية مكوناً من (٥) مواقف بواقع (٢٥) فقرة تضمنت (مواقف لفظية ومواقف صورية) .  
**٥. صدق اختبار الابداع الجاد:** "هو قدرة الاختبار على قياس ما وضع من أجله أو السمة التي وضع من أجلها". وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار وكما يأتي:

**الصدق الظاهري:** تم التثبت منه من خلال عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المختصين في طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم بالاختبار وصلاحيه صياغة فقراته أو تعديلها أو حذف ما يروونه غير مناسب، وقد أخذ الباحثان بقبول الفقرة التي تحظى بنسبة موافقة (٨٠% فأكثر)، لذا حصلت جميع الفقرات على الموافقة ولم تحذف أي فقرة، وبهذا تم التحقق من صدق الاختبار الظاهري.

**٦. التطبيق الاستطلاعي لاختبار الابداع الجاد:** للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار، وفهم فقراته وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عنه، عمد الباحثان إلى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الرابع الادي في مدارس (الخرجة وابن الاثير والصقر) للبنين، بالتعاون مع إدارتي المدرستين ومدرسي مادة علم الاجتماع، وقد تبين أن جميع فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، ولضبط الوقت المُستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، تم رصد وقت انتهاء إجابات جميع الطلاب ، وكان متوسط الوقت (٣٤) دقيقة .

**معامل تمييز الفقرة:** طبق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية ضمت (١٠٠) طالب، وبعد ترتيب الدرجات تنازلياً أخذت نسبة (٢٧%) كمجموعة عليا و(٢٧%) كمجموعة دنيا، إذا ضمن كل مجموعة منها (٢٧) طالباً، بعد أن وجد الباحثان قوة التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير الشكلي باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجدها تراوحت بين (٤,٠٣ – ٩,٨١) إذ تُعد الفقرة جيدة إذا كان معامل قوتها التمييزية أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) ؛ لذا تُعد فقرات الاختبار جيدة من حيث قدرتها التمييزية، وبهذا تم الإبقاء عليها من دون حذف أو تعديل.

**علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار:** قام الباحثان بحساب علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٢٧ – ٠,٥٨) ، وللتأكد من الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط قام الباحثان بتحويل قيم معاملات الارتباط إلى قيم تائية مقابلة، وقد تراوحت القيم التائية المحسوبة بين (٢,٧٨ – ٧,٠٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) .

**الثبات :** وبما أن الاختبار هو الفقرات المقالية، لذا قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (الفا كرونباخ) التي تصلح للفقرات الموضوعية، فبلغ (٠,٨٨) عن طريق استعمال درجات عينة التحليل الإحصائي للفقرات البالغ حجمها (١٠٠) طالب، وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية .

#### سابعا- إجراءات تطبيق التجربة:-

من أجل تطبيق إجراءات البحث بنحو صحيح عمل الباحثان بالخطوات الآتية:-

١. طبق الباحثان نفسه التجربة على مجموعتي البحث (عينة البحث)، وبأشهر يوم الإثنين

المصادف ٢٠٢١/١١/٢٢.

٢. درس الباحثان الطلاب، على وفق الخطط التدريسية لكل موضوع من الموضوعات، على وفق استراتيجية تطبيق المبادئ، والطريقة التقليدية .
٣. اعد الباحثان اختبارا تحصيليا مكون من (١٨) فقرة واختبارا للابداع الجاد مكون من (٢٥) فقرة .
٤. طبق الباحثان الإختبار التحصيلي النهائي في يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/١/٢٤، بعد إخبار الطلاب بموعد الاختبار قبل أسبوع، واستعان الباحثان بزملائه في مراقبة الطلاب، وتوجيههم لإتمام الاختبار .
٥. طبق الباحثان اختبار الابداع الجاد في يوم الاحد الموافق ٢٠٢٢/١/٢٣، بعد إخبار الطلاب بموعد اللقاء لاتمام البحث .

#### ثامناً- الوسائل الإحصائية:

أستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية كما يأتي: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، معامل الفا كرونباخ ، معامل ارتباط بيرسون .

#### الفصل الرابع

##### أولاً- عرض النتائج وتفسيرها:

يضم الفصل الرابع عرضاً لنتائج البحث التي توصل إليها الباحثان وتفسيرها في ضوء اهداف البحث وفرضياته وعلى النحو الآتي:

##### ٢- اختبار الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على أنه :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة (علم الاجتماع) على وفق استراتيجية تطبيق المبادئ ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي يدرس طلابها المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية ) . وللتحقق من هذه الفرضية الصفرية، وتعرف دلالة الفرق بين درجات الاختبار البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، لجأ الباحثان الى أستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، وبعد تطبيق إختبار الابداع الجاد على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة)، تم رصد درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية (٦٩,٧٥)، وبانحراف معياري قدره (٧,٦٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصل عليها طلاب المجموعة الضابطة (٦٢,٨٩) وبانحراف معياري قدره (١٠,٠١)، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٢٥) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٩)، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، وهذا يعني أن طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بأعتماد استراتيجية تطبيق المبادئ أفضل من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في إختبار الابداع الجاد ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

##### جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

##### لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في إختبار الابداع الجاد

| المجموعة | عدد | المتوسط | الانحراف | القيمة التائية | درجة | الدلالة الإحصائية |
|----------|-----|---------|----------|----------------|------|-------------------|
|----------|-----|---------|----------|----------------|------|-------------------|

|           | أفراد<br>العينة | الحسابي | المعياري | المحسوبة | الجدولية | حر<br>ية |
|-----------|-----------------|---------|----------|----------|----------|----------|
| التجريبية | ٣٦              | ٦٩,٧٥   | ٧,٦٨     | ٣,٢٥     | ٢,٠٠     | ٦٩       |
| الضابطة   | ٣٥              | ٦٢,٨٩   | ١٠,٠١    |          |          |          |

٢- اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥))، بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة علم الاجتماع على وفق أستراليا تطبيق المبادئ في اختبار الابداع الجاد القبلي والبعدي). وللتحقق من هذه الفرضية الصفرية، وتعرف دلالة الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لجأ الباحثان الى استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، تم رصد درجات المجموعة التجريبية والضابطة إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية قبل التجربة (٦٢,٧٦)، وبانحراف معياري قدره (٩,٢١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية بعد التجربة (٦٦,٣٧) وبانحراف معياري قدره (٩,٤٩)، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٦٨) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٥)، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثالثة، والجدول (٩) يوضح ذلك.

#### جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

##### لدرجات المجموعتين التجريبية قبل التجربة وبعدها في اختبار الابداع الجاد

| الاختبار | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | متوسط<br>الفروق | انحراف<br>الفروق | القيمة<br>التائية<br>المحسوبة | القيمة<br>التائية<br>الجدولية | الدلالة<br>الإحصائية |
|----------|--------------------|----------------------|-----------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------|
| قبلي     | ٦٢,٧٦              | ٩,٢١                 | ٣,٦١            | ٣,٩٦             | ٧,٦٨                          | ٢,٠٤                          | دالة لصالح           |
| بعدي     | ٦٦,٣٧              | ٩,٤٩                 |                 |                  |                               |                               | الاختبار<br>البعدي   |

ويرى الباحثان أنَّ هذا التفوق قد يعزى إلى واحدٍ أو أكثر من الأسباب الآتية:

- إنَّ الموضوعات النفسية التي درست في أثناء مدة التجربة قد تكون ملائمة لاستعمال استراتيجية تطبيق المبادئ أكثر من استعمال الطريقة التقليدية، مما أدى إلى زيادة المهارات العقلية للطلاب ومنها الابداع الجاد .
- إنَّ استعمال استراتيجية تطبيق المبادئ وفرت جواً من المتعة داخل الدرس، وأصبح الدرس مشوقاً، مما أدى الى تكوين بيئة تعليمية ملئية بالمشيرات أسهمت في زيادة مهارات الطلاب في معالجة المعلومات واستخدام انواع التفكير المختلفة .

- إنَّ التأكيد على أهمية المفاهيم النفسية في حياة الطلاب يزيد من فضول وتشويق الطلاب للمادة وزيادة قدرتهم على معالجتها وتوظيفها .
- ثانياً- **الاستنتاجات:** بانتهاء تطبيق تجربة البحث، وتحليل النتائج النهائية، تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:-
- إنَّ اعتماد استراتيجية تطبيق المبادئ ساعدت في تنمية الابداع الجاد لدى طلاب الصف الخامس الادبي .
- إنَّ هذه الاستراتيجية من خلال مبادئ التصميم التعليمي ساعدت على توجيه سير عملية التعليم الى الاهداف المرسومة بصورة صحيحة .
- اسهمت الاستراتيجية في تشويق الطلاب وشدهم إلى المعلومات المطلوبة ومتابعة المتطلبات من خلال معرفتهم بنتائج استجاباتهم (تغذية راجعة) .
- ثالثاً- **التوصيات:** في ضوء نتيجتي البحث واستنتاجاته التي تم التوصل إليها، يمكن للباحث إن يوصي بما يأتي:-
- حث المدرسين والمدرسات على ضرورة الأهتمام بزيادة مهارات الابداع الجاد لدى الطلبة، لما له من أهمية في زيادة التحصيل وأظهار القدرات الذهنية وتنميتها .
- الأفادة من اختبار الابداع الجاد وذلك بتطبيقه على طلبة المدارس في مادة الفلسفة وعلم النفس .
- رابعاً- **المقترحات:** أستكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحثان الإفادة من استراتيجية تطبيق المبادئ في إجراء عدد من الدراسات الآتية:-
- إجراء دراسات لتعرف أثر استراتيجية تطبيق المبادئ في مواد دراسية أخرى بمراحله المختلفة.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى غير متغير الدافعية: ( كالإتجاه، والميل، والاستبقاء، والتفكير الابداعي، والتفكير الناقد) ومتغير الجنس.

#### المصادر

- ١\_ الحمداني ، موفق وآخرون ( ٢٠٠٦ ) : مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي ، ط١ ، جامعة عمان للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .
- ٢\_ زيتون، عايش محمود(١٩٩٦)، اساليب تدريس العلوم، دار الشروق، ط١، عمان ، الاردن.
- ٣\_ عبد العزيز، سعيد، ٢٠٠٩، المدخل الى الإبداع، ط١ دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

- ٤\_ دي بونو، ادوارد، (١٩٩٨). تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، عمان، دار الرضا للنشر والتوزيع.
- ٥\_ سعادة، جودت احمد (٢٠٠٣) تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية، الطبعة العربية الاولى، دار الشروق لنشر والتوزيع، الاردن.
- ٦\_ الحميدي، حواء عزيز كامل، (٢٠١٧). أثر استراتيجية دائرة المسؤولية في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة علم الاجتماع وذكائهن الاجتماعي، جامعة واسط، كلية التربية للعلوم الانسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية.
- ٧\_ الحميدان، مهند سالم (٢٠٢٠) اثر ثلاث استراتيجيات قائمة على فهم المقروء في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي لمادة الادب والنصوص، جامعة تكريت، كلية التربية الإنسانية.
- ٨\_ قطامي، يوسف (٢٠٠٠) : تصميم التدريس، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .

## المحطات العلمية الاستكشافية وتوظيفها في التعليم

الباحث :- محمد علي سلمان كدر

[edu-sycho.post22.34@qu.edu.iq](mailto:edu-sycho.post22.34@qu.edu.iq)

أ.د. علاء احمد عبد الواحد

[Alaa.ahmed@qu.edu.iq](mailto:Alaa.ahmed@qu.edu.iq)

جامعة القادسية / كلية التربية

### ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي تناول المحطات العلمية الاستكشافية وكيفية توظيفها في التعليم ، فمن خلالها يحتمل ظهور تأثيراً إيجابياً عند المتعلم ، فهو الذي يقوم بعملية الاستكشاف ، إذ ان هذه الانشطة التعليمية تهتم بالمتعلم لا بالمعلم الذي يكون دوره (ميسر للعملية التعليمية) . واكد العديد من التربويين ( في المدارس التي زارها الباحثان ) على اهمية المحطات العلمية الاستكشافية ، في تحسين اكتساب المفاهيم الاحيائية ، بالاضافة الى زيادة المعرفة والتحصيل ، وكذلك اكد عدد كبير من التربويين على دور المتعلم الايجابي ، في المحطات العلمية الاستكشافية . فيستدعي ذلك الاهتمام بالانشطة التعليمية ومنها المحطات العلمية في مادة الاحياء فضلا عن المواد الدراسية الاخرى .

ويُعد المتعلم محورياً للتعلم خلال تطبيق استراتيجيات المحطات العلمية؛ فالطالب خلال هذه الاستراتيجية يمر بخبرات متنوعة تلائم احتياجاته، يمارس أنشطة حركية وينتقل بين المحطات، ينخرط في عمليات العلم كالملاحظة والاستنتاج في سبيل التوصل إلى المفاهيم الجديدة، كما أن الطالب يناقش ويحاور زملاءه في المحطة ويتعاون معهم في حل الأنشطة، وي طرح الأسئلة المتنوعة، وفي ضوء ذلك فإن المعلم يمارس عدداً من الأدوار التنظيمية والإرشادية. ولهذا فإن تفعيل التدريس باستخدام المحطات العلمية الاستكشافية داخل الصف لا يعد أمراً ثانوياً؛ بل هو أمر ضروري لتحقيق التعلم الحقيقي، بالإضافة إلى أنه إيفاء بحق الطالب في التعلم الملائم لخصائصه واحتياجاته.

الكلمات المفتاحية : المحطات العلمية الاستكشافية - التعليم

## Exploratory scientific stations (experimental research)

### Research Summary

The current research aims to address the exploratory scientific stations and how to employ them in education, through which a positive effect is likely to appear on the learner, as he is the one who carries out the exploration process, as these educational activities concern the learner, not the teacher whose role is (facilitator of the educational process).

Many educators (in the schools visited by the two researchers) stressed the importance of the scientific exploratory stations, in improving the acquisition of biological concepts, in addition to increasing knowledge and achievement, as well as a large number of educators emphasized the positive role of the learner in the scientific exploratory stations. This calls for interest in educational activities, including scientific stations in

biology, as well as other academic subjects.

The learner is the focus of learning during the application of the science stations strategy. Through this strategy, the student goes through a variety of experiences that suit his needs, exercises dynamic activities and moves between stations, engages in science processes such as observation and deduction in order to reach new concepts, and the student discusses and dialogues with his colleagues at the station and cooperates with them in solving activities, and asks various questions, in light of Therefore, the teacher exercises a number of organizational and advisory roles. Therefore, activating teaching by using exploratory scientific stations in the classroom is not a secondary matter. Rather, it is necessary to achieve real learning, in addition to fulfilling the student's right to learn appropriate to his characteristics and needs.

**Keywords:** Scientific Exploratory Stations - Education

**المبحث الاول : التعريف بالبحث**

#### **مشكلة البحث Problem of the Reasearch**

ان تأثر المناهج الدراسية بالمستحدثات التي تطرأ بين فترة واخرى ،ولا سيما ان المواد الدراسية التي تدرس في الطراق التقليدية التي لا تعمل على ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي للمادة، ولا تركز على تحديد المفاهيم ،ولعل من ابرز مكونات الطرائق والمؤسسات التربويه، والنماذج التدريسية والتي بدا تبسيطه بطبيعة الحال كما هو الحال في بداية الحياة البشرية ، واتصفت بالحفظ ، والتلقين ، اذ يعتقد المربين القدماء بانه : لا بد من تزويد الطلب بأكبر قدر من المعرفة لمواجهة تحديات الحياة . (عطيه ٢٠٠٨: ١٩ )

وتوجه العديد من التربويين لبناء استراتيجيات تدريسيه حديثه تستند على النظرية البنائية وتركز على جعل الطالب محور العملية التعليميه فتصبح له القدره على توظيف المحطات العلمية في التعليم من المواقف التعليمية المخطط لها مسبقا . (زيتون ، ٢٠١٠ : ١٠٢ ) ولتأكيد الدور النشط للطلبة من خلال توزيعهم بشكل مجموعات يقومون بالتجوال على عدد من المحطات فيؤكد على الدور النشط للطلبة في التعلم اذ ان ذلك يمكنهم من اجراء التجارب ، وحل المسائل ،واكتساب المفاهيم ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال استراتيجيه المحطات العلميه المسنده الى نظريات الاستكشافيه لـ برونر ( الحربي وابراهيم ، ٢٠٢٠ : ٦٤ )

#### **اهمية البحث : Importance of the Reasearch**

من الاستراتيجيات الحديثة التي تمثل احد اشكال التنوع والتميز لاساليب وطرائق تدريس العلوم والأنشطة التعليمية المختلفة اذ يتحول شكل الصف الدراسي من الشكل التقليدي الى بعض الطاولات التي يطوف حولها مجموعات من الطلاب وفق نظام محدد ، وتعد كل منها محطة تعليميه مزوده بأدوات تعليميه واوراق عمل لممارسة مهمه تعليميه كنوع من انواع الانشطة التعليمية المختلفه المتنوعه فالمحطات هي المحطة الاستكشافيه ، والمحطة القرائيه والمحطة



الصوريه والمحطة الالكترونيه والمحطة الاستشاريه ومحطة متحف الشمع،(فياض ، ٢٠١٥ : ٦٤) وتستند المحطات العلمية الى النظرية البنائية التي ترى ان التعلم يتطلب تحريك نشاط الطالب ، ويحتوي على محاور للتركيز على بيئة التعلم التي تتضمن مواقف حقيقيه ومشكلات صفيه وذلك يتطلب ايجاد حلول لها ، ووسائل لتوجيه الطالب اثناء تعرضه لتلك المشاكل ، ولذا يجب اعداد نماذج تدريسيه تركز على التعلم اكثر من التعليم ،فعليه يجب التركيز على تعميم مواقف التعلم الفردي ، او التعلم في مجموعات صغيره ، (وليس التعلم الجمعي في مجموعات صغيره ، وليس التعلم الجمعي في مجموعات كبيره). (قطامي، ٢٠١٣ : ٧٦١)

ويمكن ايجاز اهمية البحث بالنقاط التالية :

- ١- اهمية المحطات العلمية كاستراتيجية حديثة في التدريس .
- ٢- قد يساعد البحث الحالي على اعادة النظر بالتدريس بالطريقة التقليدية ، والتركيز على التدريس بواسطة المحطات العلمية الاستكشافية .
- ٣- يساهم هذا البحث في تبسيط الضوء على الخبرات العملية والنظرية التي يمر بها الطلاب داخل الصف وتنويعها وبالتالي تلبية احتياجاتهم التعليمية.

### The Determination of Terms

### تحديد المصطلحات :

#### Descivery Scientific Station

#### المحطات العلمية الاستكشافية :

هي مجموعة من الطاولات داخل غرفة الصف أو المختبر وكل طاولة تعد محطة يتم فيها تقديم المادة العلمية بصورة أنشطة متنوعة ، ويقوم الطالب بزيارة هذه المحطات بالتعاقب والتزود بالمعلومات والمعارف بانفسهم ، ويكون دور المعلم ميسراً ومشرفاً ، اذ تُدرس العلوم العملية بالمحطات العلمية الاستكشافية ، كما يمكن اعتمادها في الدروس النظرية أيضاً (أمبوسعيدى والبلوشي ، ٢٠٠٠ : ٢٨٣ )

هي استراتيجية تدريس تقوم على مجموعة الأنشطة العلمية المتنوعة التي يضعها المعلم وينفذها الطلبة دورياً ، وبالتعاقب على طاولات محددة في الصف او المختبر بغية تحقيق اهداف معينة على وفق تسلسل زمني يتناسب وطبيعة الأنشطة ( الشمري ، ٢٠١١ : ٨ )

هي مجموعة من الطاولات ، يمارس بها المتعلم (أنشطة تعليمية ) فتختلف المحطات عن بعضها البعض ، فتتميز المحطة عن المحطات الاخرى ، باختلاف المحتوى العلمي ، والموضوع المراد دراسته ، فيكون الطلاب على شكل مجموعات صغيرة (٤ - ٦) افراد ، فتساعد هذه المحطات المتعلم على التفكير ، وتعلم العلوم ، وزيادة الدافعية. (زكي، ٢٠١٣ : ١٦ )

احدى استراتيجيات التدريس الحديثة وهي استراتيجية تعلم تعاوني ، فتجمع بين الجانب النظري والجانب العملي ، قام بتصميمها دينيس جونز وزميلته ( سارا هاراش ).

فاستخدام المحطات العلمية نتخلص من سلبيات التعلم ، ومنها شحة المواد ومصادر التعلم ، وللتغلب على كثرة اعداد الطلبة في الفصل الدراسي ، والتغلب على سلبيات العرض ، ولاضفاء المتعة والتغير والحركة في الصف ولتنوع الخبرات النظرية والعملية ، ولتنمية الذكاءات المتعددة ولتنمية عمليات العلم ( جونز ، ٢٠٠٧ : ١٠١ )

فالمحطات هي سلسلة من مراكز التعلم تساعد على فهم التراكيب المجردة والمفاهيم التي

تحتاج الى قدر كبير من التكرار ، فهذه الاستراتيجية (المحطات العلمية ) تهيء الفرصة امام مجموعات صغيرة من الطلاب للتنقل ، او التحرك في هذه الطاولات ، اذ ان هذه المحطات تغطي موضوعاً واحداً او عدة مواضيع ، ويكون فهم الموضوع او المواضيع المتعددة افضل واسهل واسرع ( Denise , 2007 :3 )

### المبحث الثاني : الخلفية النظرية

#### انواع المحطات العلمية

- تصمم المحطات اعتماداً على طبيعة كل درس ، ومن انواع المحطات العلمية .
- ١- المحطات الاستكشافية : وتتطلب اجراء تجربة محددة ، وهي خاصة بالانشطة المختبرية التي لا يستغرق تنفيذها وقتاً طويلاً .
  - ٢- المحطات الصورية : وتساعد هذه المحطات على توصيل ، او تقريب الخبرات المحسوسة او المفاهيم العلمية الى اذهان المتعلمين .
  - ٣- المحطات القرائية : وتتطلب هذه المحطة مادة قرائية ، ويقوم المعلم باعدادها وتهيئتها بهدف تكوين متعلمين لهم القدرة على الوصول للمعرفة من مصادرها الرصينة .
  - ٤- المحطات الالكترونية : وتحتاج هذه المحطات الى الحاسوب او اللابتوب ، فيتطلب من المتعلمين مشاهدة عرض تقديمي على البوربوينت يرتبط بمحتوى الدرس ، بشرط ان لا يستغرق العرض وقتاً طويلاً .
  - ٥ - المحطات الاستشارية : وهي محطات مخصصة للخبراء ، فعند وصول المتعلم لهذه المحطة ( فيجد المعلم او الخبير موجود فيها ) يسأل المتعلم الخبير او الخبراء بمسائل تتعلق بمحتوى الدرس .
  - ٦ \_ المحطات السمعية -البصرية : وهي المحطات التي تعتمد على جهاز تسجيل او تلفاز ، فيستمع او يشاهد المتعلمون لما حدده المعلم ، فيجيب المتعلم اعتماداً على ماسمعه او شاهده .
  - ٧ \_ محطات متحف الشمع : وترتبط بشخصيات علمية لها علاقة بالمادة العلمية ، او (محتوى الدرس ) ، فيتمكّن احد الطلاب دور الشخصية العلمية ، وذلك بارتداء ملابس مقاربة لملابس الشخصية العلمية ، ويضع بعض الكتب بالقرب منه ، ويضع عنده بعض اختراعاته ، او انجازاته .
  - ٨ - محطة ال (نعم ) وال ( لا ) : وفي هذه المحطة يقوم الطلاب بصياغة اسئلة وتكون الاجابة عنها ب نعم او لا بعد ان يقوم المعلم باجراء تجربة معينة ليحصل على تفسير للنتائج (امبوسعيدى والبلوشي ، ٢٠١١ : ٢٨٦- ٢٨٨ )
- مراحل تطور المحطات التعليمية .

لقد بدأت المحطات العلمية بتصمم دينيس جونز في (١٩٩٧) الى اربعة انواع من المحطات وهي :-

١\_ المحطات العلمية .

٢\_ المحطات البصرية.

٣\_ المحطات السمعية .

#### ٤\_ المحطات الالكترونية .

وبعدها اضاف امبوسعيدى والبلوشى (٢٠٠٩) ست محطات وهي :

٥ - القرائية .

٦ - الاستشارية .

٧ - متحف الشمع .

٨ - ال نعم و ال لا .

٩ - مراكز التعلم . فمراكز التعلم تحقق التكامل في المجالات المختلفة فتتناول موضوع البحث من الناحية العلمية والاجتماعية والدينية والبايولوجية .

١٠- مراكز الذكاءات المتعددة ومحطة الذكاءات المتعددة تتنوع فيها المحطات وفقا للذكاءات المتعددة فتتكون محطة للذكاء الطبيعي ، ومحطة للذكاء الصوري ومحطة للذكاء المهاري بحيث يُراعى الذكاء عند الطلاب. وهناك ابحاث تطرقت لتوظيف استراتيجيات المحطات العلمية لتدريس العلوم لتعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى الطلاب (الفركاوي والعباجي، ٢٠٠٩: ٩٠) **التعلم بالاكتشاف :**

التعلم بالاكتشاف ثلاثة انواع حسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المتعلم للطالب وهي :

١\_ الاكتشاف الموجه : وفيه يضمن المعلم نجاح الطالب في استخدام امكانياته لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية ، وفيها يزود المتعلم بتعليمات مستمرة من المعلم . وفيه يضمن المتعلم الحصول على خبرة قيمة ، وعندئذ يضمن المتعلم كل خطوة من خطوات الاكتشاف .

١\_ الاكتشاف شبه الموجه : وفيه يقدم المعلم مشكلة محددة وفيها بعض التوجيهات ، وعندها يكون للمتعلم فرصه من النشاط العقلي ويشترط ان لا تكون للمتعلم معرفة مسبقة بالحل او النتائج (الطنطاوي ، ٢٠٠٩ : ١٧٨-١٧٩)

٣\_ الاكتشاف الحر : وفيه يتمكن المتعلم من اكتشاف الموضوعات المراد تعلمها ، ويكون فيه دور المعلم منظم ، وهو مصدر مهم من مصادر التعلم فهو الذي يهيئ نشاطات التعلم المناسبة (عطا الله ، ٢٠٠١ : ١٨٤)

#### **تطبيق استراتيجيات المحطات العلمية :**

أوضح ( أمبوسعيدى والبلوشى ، ٢٠٠٩ ) أساليب وطرق تطبيق الاستراتيجية وكما يأتي :

١\_ التجول على كل المحطات : عندما تحتاج المحطات لوقت قليل ، عند ذلك يحدد المعلم عدد المحطات ويقسم طلابه الى مجموعات تساوي عدد المحطات ، ويعلن المعلم انتهاء العمل بالمحطات ، بعدها يبدأ المعلم مناقشة الطلاب بورقة الاجابة ، ومناقشة النتائج بكل محطة ، وبعدها يغلق المعلم النشاط .

٢\_ التجول على نصف المحطات : ويعتمد هذا التطبيق عندما تحتاج المحطة لوقت اطول ( أكثر من ٩ دقائق ) فيلجأ الى اختصار المحطات الى نصف العدد ، وبدلاً من المرور على ( ٦ محطات مثلاً ، يمر الطالب على ( ٣ ) محطات ، فيتم تصميم ( ٦ ) محطات ، فيتجول نصف الطلاب على نصف المحطات ، ويتجول النصف الآخر على النصف الآخر من المحطات ، بشرط ان تكون هناك محطتين متشابهتين في كل نصف ، ويستغرق البقاء في المحطة ( ١٢ \_ ١٥ ) دقيقة .

٣\_ التعلم المجزأ : وتُعتد هذه الطريقة عندما يكون الوقت ضيق جداً ، فعندها ولاختصار الوقت ، يتوزع افراد المجموعة بين المحطات ، عندها يزور كل عضو من اعضاء المجموعة محطة واحدة فحسب ، ويجتمعون عند انتهاء الوقت المحدد ، فيبدلي كل فرد بما شاهده وتعلمه في المحطة التي زارها ، وبذلك يتبادلون الخبرات(امبوسعيدى والبلوشي ، ٢٠٠٩ : ٢٩٢ )

١ / ساعة الوقت في الحصة الدراسية ، فيتلائم ذلك مع التجوال على جميع المحطات  
٢ / ينلائم مع طبيعة البحث ، وعدد المحطات داخل الصف ، ونوعية المحطات التي تم تصميمها

٣ / ان لمرور المجموعة بكاملها ، على كل محطة يتيح الفرصة لكل طالب باكتساب المعرفة العلمية بنفسه ، وهذا يساعد على رفع مستوى التحصيل لديهم .

٤ / ان لاستمرار حركة المجموعات يساعد على التواصل والحوار بين الطلاب (اذا ان العمل بهذه المحطات تضامني ) فيسهم في استثارة الذكاء البصري المكاني عند الطلاب .

فهذه المحطات العلمية من الاستراتيجيات التي تقوم على عرض محتوى المادة العلمية ، باستخدام أنشطة تعليمية مختلفة ، داخل غرفة الصف او المختبر، وتعتبر هذه الأنشطة من المحاور المهمة لتحقيق اهداف العملية التعليمية ، وذلك من خلال تحقيق الاهداف المعرفية والوجدانية ، والمهارية ، وتنمية وتحقيق ميول ورغبات الطلاب (الرابعي ، ٢٠١٣ : ١٣٤ )  
والأنشطة التعليمية التي تتضمنها استراتيجية المحطات العلمية ، هي أنشطة تعليمية \_ تعليمية يقوم بها الطالب او المعلم او كلاهما لغرض التعلم ، وتقدم بشكل يثير عقل المتعلم (الطالب ) ويتحدى او يهيء مواقف تعليمية مثيرة للمتعلم لغرض البحث و التقصي والاستكشاف(زيتون ، ٢٠٠٨ : ٤٤٦ )

وتساعد هذه الاستراتيجية (من خلال الأنشطة التي تتضمنها ) على التغلب على بعض عيوب منهج المواد الدراسية ، والتخلص من سلبية الطالب في عملية التعلم ، كذلك ان عملية التعلم قائمة على اساس الخبرة المباشرة ، والنتيجة عن الأنشطة التعليمية ، فتؤدي لتغيرات افضل في سلوك الطالب (فرج ، ٢٠٠٨ : ١١٥ )

ويسبب تنوع الأنشطة التعليمية المستخدمة في هذه الاستراتيجية فمنها الاستكشافية ، والصورية ، والقرائية ، والالكترونية والسمعية البصرية ، والاستشارية ، وال نعم وال لا ، ومتحف الشمع كما توصف هذه المحطات بانها مجموعة من الطاولات في المختبر ولكل طاولة نشاط معين تحقق غرضاً وهدفاً معيناً (الشمري ، ٢٠١١ : ١٨ )

وان هذه الاستراتيجية هي طريقة تدريس تهيء الفرصة امام مجموعات صغيرة من الطلاب للتحرك والتنقل ، من خلال سلسلة من مراكز التعلم (المحطات ) فهي تساعد على فهم التراكيب المجردة والمفاهيم التي تحتاج الى قدر كبير من التكرار ، ويمكن من خلالها ايضاً ان تغطي موضوع واحد او عدة مواضيع مستقلة ، فوجود هذه المحطات يكون فهم الموضوع او المواضيع المتعددة افضل واسرع واسهل . (Denise ,2007 : 3)

#### المعلم والمتعلم في المحطات العلمية

ان الطالب في هذه الاستراتيجية يمر بخبرات متنوعة تتناسب واحتياجاته ، يقوم من خلالها بأنشطة تعليمية فينتقل بين المحطات ، فينتقل بعمليات العلم كالملاحظة والاستنتاج للتوصل

لمفاهيم جديدة، كما ان الطالب يحاور ويناقش زملائه المتواجدين معه في المحطة، ويتعاون معهم في حل الأنشطة، وطرح الاسئلة، وفي ضوء ذلك فالمعلم يمارس عددا من الوظائف، منها الارشادية، والتنظيمية، والادارية، والتوجيهية .

الا ان في هذه الاستراتيجية يبقى المتعلم هو محور العملية فيقع على عاتقه الاستكشاف، والاستقصاء، وبقرا، ويستنتج، اضافة للمباشرة بالعمل .(أميوسعيدى، والبلوشي ، 2009)  
اما دور المعلم في المحطات العلمية :

١\_ تنظيم الصف او المختبر بطريقة تتناسب وتحرك الطلاب بين المحطات .  
٢\_ تحديد انواع المحطات لتتوافق مع غايات واهداف الدرس، وطبيعة المحتوى ، والامكانات المتاحة .

٣\_ تجهيز المحطات بالادوات، والمصادر، واوراق العمل .  
٤\_ تقديم مقدمة للترغيب بالدرس، وتقديم التعليمات التي يحتاجها الطلاب اثناء تنقلهم بين محطة واخرى، اي بين المحطات .

٥\_ كل محطة تعليمية يبقى فيها الطالب لفترة محددة من الزمن .  
٦\_ تقسيم طلاب الفصل لمجوعات صغيرة (3 5) طلاب في كل مجموعة .  
٧\_ جعل المجموعة الواحدة ينتشرون في جميع المحطات، ويلتقون عند انتهاء الزمن لتبادل المعلومات .

٨\_ يعلن المعلم بطريقة ما انتهاء التنقل بين المحطات وتوجيههم للعودة لمقاعدهم، او الانصراف .

٩\_ ادارة حلقات النقاش في الصف او المختبر، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب .  
**مزايا المحطات التعليمية:**

١/ يمكن للمعلم ان يحقق ادارة الصف الدراسي ، او المختبر وذلك للاستكشاف ، واجراء تجارب عملية . (تايمر ٢٠٠٨ : ٢٢ )

٢/ فضول المتعلم، واستطلاعاته ممكن اشباعها بهذه المحطات .  
٣/ تنوع الأنشطة التعليمية يساعد المتعلم على تفريد التعلم .

٤/ تحسين وتطوير سلوك المتعلم الاستكشافي، حيث ان المفاهيم لا تقدم له جاهزة .  
٥/ تجعل التعلم والتعليم افضل، لمرورهم بخبرات حسية، واكتشاف المعلومات بالاستقصاء . (سليمان ٢٠١٥ : ٦٧ )

٦/ تنمية المهارات الاجتماعية من خلال العمل بمجموعات تعاونية ومنها تقبل الرأي والرأي الآخر .

٧/ المتعلم بدور العالم، للحصول على المعرفة وتجعلها يُقدَّر ( العلم وجهود العلماء ) (حنان زكي ٢٠١٣ : ٧٩ )

#### المبحث الثالث: الاستنتاجات والتوصيات

يستنتج الباحثان نظرياً ما يلي :-

- ان تطبيق الاستراتيجيات الحديثة للتعليم له نتائج ايجابية ومؤثرة على المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة حيث أثبتت جديتها في إكسابهم الكثير من المهارات والمعارف

- المختلفة التي تتعلق بمستواهم العقلي والمعرفي ومنها المحطات العلمية الاستكشافية .
- تكمّن أهمية استراتيجيات المحطات العلمية في أنها تؤكد على الدور الإيجابي للطلبة من خلال التعلم ضمن مجموعات صغيرة تتنوع فيها الأنشطة التعليمية، وذلك من خلال ما تقدمه من أشكال مختلفة من التطبيقات والموارد المتاحة والأنشطة المختلفة، التي تشمل العديد من الجوانب منها: القرائية، والاستكشافية، والبحثية، والصورية، والصوتية، والرقمية؛ فهي تحقق ممارسة الأنشطة العملية لكل الطلبة.
- أن تنوع الأسئلة وصياغتها من النوع مفتوح النهاية وتشعبها وتنوعها من محطة لأخرى، يجعل هناك تحدى لتفكير الطلبة مما جعلهم يجتهدون ويبدعون العديد من الأفكار والحلول الغير تقليدية وذات الأعداد الكثيرة، مع محاولتهم المرنة دائماً لأداء المهام الموكلة إليهم في كل محطة من المحطات التي يمرون عليها ويمارسون خلالها الأنشطة التعليمية التي تساعد على التفكير.

#### وعلى ضوء هذه الاستنتاجات يوصي الباحثان ما يلي :-

- اعداد مواد وطرائق تتضمن المحطات العلمية في برامج اعداد المعلمين والمدرسين ليصل اثرها للطلبة ويتعرف على اسسها النظرية وطرائق تطبيقها .
- تطوير المناهج الدراسية وفق المحطات العلمية وخاصة تنظيم محتوى المناهج في ضوء تنمية مهارات التفكير .
- قيام مديريات الاعداد والتدريب في وزارة التربية بدورات تدريبية على استخدام النماذج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومنها المحطات العلمية وتعريفهم باهميتها .

#### المصادر:

- امبو سعيدي والبلوشي سليمان (٢٠٠٩): طرائق تدريس العلوم ، مفاهيم وتطبيقات تعليمية ، ط١، دار المسيرة للنشر ، عمان .
- امبو سعيدي والبلوشي سليمان (٢٠١١): طرائق تدريس العلوم ، مفاهيم وتطبيقات تعليمية ، ط٢، دار المسيرة للنشر ، عمان .
- بدوي، احمد زكي (٢٠٠٨): معجم مصطلحات التربية والتعليم ، دار الفكر الاسلامي ، القاهرة .
- داود سليمان القرنة، ٢٠١٥، علم ركوب الافيال تدريس السعادة والعافية في المدارس، العبيكان للنشر، عمان.
- زكي ، حنان مصطفى (٢٠١٣) : اثر استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الابداعي والدافعية نحو التعلم لدى طلاب الرابع الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة سوهاج – مصر .
- زيتون ، عايش (٢٠١٠) : الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها ، دار الشروق للنشر ، عمان .
- الشمري ، كافي حسين (٢٠١١) : اثر استراتيجتي المحطات العلمية ومخطط البيت

- الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد – العراق .
- الشمري ، ماضي محمد (٢٠١١): ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط ، هائل (بنين) ، السعودية .
  - عطا الله ، ميشيل كامل (٢٠٠١) : طرق واساليب تدريس العلوم ، دار المسيرة ، عمان .
  - عطية ، محسن (٢٠٠٨) : اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، دار المسيرة ، عمان .
  - عطية ، محسن علي (٢٠٠٩) : الجودة الشاملة والجديدية في التدريس ، ط١، دار القضاء ، عمان
  - فياض ، ساهر ماجد (٢٠١٥) : اثر توظيف استراتيجيتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الاساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – الجامعة الاسلامية – غزة .
  - قطامي ، يوسف (٢٠١٣) : نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع. والطباعة، الاردن.
  - قطامي ، يوسف (٢٠١٣) استراتيجية التعلم والتعليم المعرفية ، دار المسيرة ، عمان .

### اثر استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) في تنمية التدوق الادبي لدى طلاب الصف الخامس الادبي

ا.م.د محمود خليل حمد

جامعة تكريت كلية التربية للعلوم الانسانية

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من أثر استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) تنمية التدوق الادبي لدى طلاب الصف الخامس الادبي . اعتمد الباحث المنهج التجريبي و التصميم شبه التجريبي ، شمل مجتمع البحث طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة الى مديرية تربية صلاح الدين قسم تربية العلم ، استخدم الباحث الطريقة العشوائية لاختيار عينة البحث وقد تضمنت مدرسة (العلم للبنين) ، اختار الباحث شعبة (ب) لتمثل

المجموعة التجريبية التي سيدرس طلابها البلاغة وفق استراتيجية ميردر بواقع (٣٥) طالبا وشعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة، والتي سيدرس طلابها البلاغة وفق الطريقة التقليدية بواقع (٣٦) طالبا، فكان المجموع الكلي للشعبتين (٧١) طالبا ، كافاً الباحث في متغيرات عدة تؤثر في نتائج البحث من ضمنها (العمر الزمني والذكاء والتحصيل السابق وتحصيل الوالدين ومقياس التذوق الادبي) ، اعد الباحث مقياسا للتذوق الادبي تضمن (٤٠) فقرة وامام كل فقرة وضعت ثلاثة بدائل ، وتم التحقق في صدقه وتمييز فقراته وثباته ، وبعد تطبيق التجربة طبق الباحث اداة البحث وحصل على البيانات ، وبعد معالجة البيانات احصائيا ظهرت فروق دالة احصائيا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس التذوق الادبي ولصالح درجات المجموعة التجريبية ، وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

### Abstract

The current research aims to investigate the impact of the Merder strategy (M.U.R.D.ER) on developing literary appreciation among fifth grade literary students. The researcher adopted the experimental approach and the semi-experimental design. The research community included students of the fifth literary grade in secondary and preparatory schools affiliated to the Directorate of Salah al-Din Education Department of Science Education. The researcher used the random method to choose the research sample and it included a school (Science for Boys), the researcher chose Division (B ) to represent the experimental group whose students will study rhetoric according to the Merder strategy by (35) students and division (A) represents the control group, whose students will study rhetoric according to the traditional method by (36) students, so the total number of the two divisions was (71) students, the researcher was rewarded in variables Several affect the results of the research, including (chronological age, intelligence, previous attainment, parental attainment, and a measure of literary appreciation). The research tool obtained the data, and after processing the data statistically, significant differences appeared between the scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the literary appreciation scale, in favor of the experimental group scores. In the light of these results, the researcher developed a set of conclusions, recommendations and proposals. The current study aims to investigate the impact of the Merder strategy (M.U.R.D.ER) on developing literary appreciation among fifth grade literary students in Iraq. The researcher



adopted the experimental approach and the semi-experimental design. The research community included students of the fifth literary grade in secondary and preparatory schools affiliated to the Directorate of Salah al-Din Education Department of Science Education. The researcher used the random method to choose the research sample and it included a school (Science for Boys), the researcher chose Division (B ) to represent the experimental group whose students will study rhetoric according to the Merder strategy by (35) students and division (A) represents the control group, whose students will study rhetoric according to the traditional method by (36) students, so the total number of the two divisions was (71) students, the researcher was rewarded in variables Several affect the results of the research, including (chronological age, intelligence, previous attainment, parental attainment, and a measure of literary appreciation). The research tool obtained the data, and after processing the data statistically, significant differences appeared between the scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the literary appreciation scale, in favor of the experimental group scores. In the light of these results, the researcher developed a set of conclusions, recommendations and proposals.

### الفصل الاول

#### مشكلة البحث:

إنَّ مشكلة ضعف الطلاب في مادة البلاغية تكمن في عدة أسباب منها ضعف الأساليب التدريسية المستعملة لإتباعها المناقشة النظرية لاستنباط الأفكار دون فهم لمعناه، فالأسلوب المتبع يهتم كثيراً بالتعريفات البلاغية والأمثلة الخاصة بكل تعريف، دون الاهتمام بإرشاد الطلبة إلى إدراك ما في تلك الأمثلة من قيم جمالية، وكذلك أنَّ العملية التعليمية لم تعد قادرة على تحمل الأسلوب التقليدي الذي تنتهجه المؤسسات التربوية إذ ما يزال الأسلوب الشائع في معرفة المستوى العلمي للمتعلمين هو أساليب التلقين الجافة، والكتاب المقرر، والاختبار المتكرر.

وقد يكون السبب في المادة البلاغية نفسها، فإنَّ موضوعاتها كثيرة ومعقدة ولها تفرعات وتفصيلات عدة تحتاج إلى الكثير من الشرح والتحليل، ألا أنَّ الملاحظ أنَّ البلاغة يدرسها مدرسون لا يملكون القدرة العلمية الكافية التي تجعلهم قادرين على تحليل النصوص الأدبية تحليلًا بلاغيًا فاعلاً ومؤثراً. ويرى الباحث ان ضعف الطلبة في مادة البلاغة يعود الى تمسك المدرسين بالطرائق التقليدية والاغفال عن الطرائق والاستراتيجيات الحديثة التي سيقوم الباحث بتطبيقها على عينة من الطلاب وهي استراتيجية ميردر .

في ضوء ما تقدم يمكن التوصل الى مشكلة البحث عن طريق السؤال الآتي: -

هل لاستراتيجية (M.U.R.D.E.R) اثر في تنمية النذوق الادبي لدى طلاب الصف

الخامس الادبي في مادة البلاغة ؟

### اهمية البحث:

ان البلاغة تعد مقدمة العلوم التي اهتم بها العرب لحاجتهم الماسة إليها في معرفة إعجاز القرآن الكريم وسحر بيانه، ومكامن جماله، وذلك يتم بالبحث في أسلوبه، وطريقة أدائه للمعاني المختلفة ومقارنته بأساليب العرب الشعرية، والنثرية، ثم اتسع نطاق بحثها ليشمل فنون الأدب كافة، شعراً ونثراً (عطا، ١٩٨٧: ٢٥).

يرتبط نجاح العملية التعليمية ارتباطاً وثيقاً بنجاح الطريقة، لأن استعمال الطريقة الصحيحة يعالج الكثير من القصور في المنهج، ونقاط ضعف المتعلم وصعوبة المقرر الدراسي إضافة على إسهامها الكبير في إثارة دافعية المتعلم باتجاه المادة وتحبيبها للمتعلمين (عطية، ٢٠٠٦: ٦٣).

تتجلى أهمية طرائق التدريس في التأثير المتبادل بينها وبين مكونات المنهج الأخرى، فكل موضوع طرائقه الملائمة لأهدافه ولمحتواه التعليمي فعلى المدرس اختيار الطريقة المثلى التي تمكن المتعلمين من اكتساب المفاهيم والمعارف في خطوات متسلسلة ومتراصة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من خلال استعمال الطرائق التدريسية الحديثة (العجروش، ٢٠١٤: ١٣).

يرى الباحث أنَّ معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم المتنوعة تساعده بلا شك على اختيار الطريقة المناسبة لمستوى المتعلمين

لذلك شهدت الآونة الأخيرة ظهور استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة وهذا دفع الباحثين في مجال التربية الى دراستها وتجريبها للكشف عن أهميتها ومدى فاعليتها في العملية التعليمية وان لكل نموذج تدريسي خصوصية ومقتضيات تحدث تصورا وفهما محددا لواقع العملية التعليمية (الدرج، ٢٠٠٤: ٣٣). ومن بين هذه الاستراتيجيات استراتيجية (M.U.R.D.E.R) التي تعتمد على النظرية البنائية والتي تتكون من ٦ خطوات والتي تمثل اول حرف لمجموعة كلمات إن للتذوق دوره الفاعل في قضية التمييز والكشف بين التجربة الأدبية الجيدة والأخرى الرديئة ، ولكن الذوق وحده ليس نقدا ادبيا ، ولا يمكن أن يكون كذلك الا اذا صاحبه موهبة ودراسة وممارسة ، عندئذ سيكون للحكم النقدي قيمته الفنية والحضارية . (غزوان، ١٩٨٥، ص١٣) ويعنى تدريس اللغة العربية بتمكين الطالب من التعبير السليم عما يحسه ويفكر فيه، مع توسيع ثقافته اللغوية ، وتنمية ذوقه الأدبي ، عن طريق الاتصال بالنصوص الأدبية الجميلة ، وتنمية ميله الى القراءة ، وأن يكون الطالب قادرا على ابداء رأيه، وان ينمو ذوقه بالقدر الذي يمكنه من تبين مواطن الجمال والضعف في اساليب اللغة، وان يكتسب القدرة على تقدير الأدب ونقده ، وان تكون عباراته الشفوية والكتابية سامية الفكرة والأسلوب . (الجبلاطي، دبت، ص٧-٨).

من هنا تتجلى أهمية البحث وكما يأتي :

- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة جمالية ، نزل بها القرآن الكريم الذي هو نص أدبي ذو مستوى متفرد بالإبداع ، استطاع عن طريق الكلمات ، احداث نقلة نوعية في المجتمع الذي نزل فيه. أهمية الفن والجمال بوصفهما أحد مظاهر الطبيعة البشرية ، وتنمية الذوق الجمالي يعني مساعدة الطلبة في الوصول الى الرقي الحضاري.

- تعرف مهارات التذوق الأدبي في الشعر والنثر، لمساعدة الطلبة على اصدار الأحكام النقدية ، وتمكينهم من التعبير السليم ، فالتذوق الأدبي أمر لا يستهان به في التربية الحديثة.

-أهمية المرحلة الاعدادية في حفظها الصلة بين المعرفة وتذوق الحياة.

**هدف البحث :** يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استراتيجية ميردر (m.u.r.d.e.r) في تنمية التذوق الادبي لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة (M.U.R.D.E.R)

#### فرضيات البحث :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة على وفق استراتيجية ميردر (m.u.r.d.e.r) ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في مقياس التذوق الادبي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة على وفق استراتيجية ميردر (m.u.r.d.e.r) في مقياس التذوق الادبي القبلي والبعدي.

#### حدود البحث:

الحدود المكانية : حدد الباحث حدود دراسته المكانية وهي احدى المدارس الاعدادية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين – قسم تربية العلم.

الحدود الزمانية : حدد الباحث حدود دراسته الزمانية في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

الحدود الموضوعية : حدد الباحث الحدود الموضوعية لدراسته وهي مادة البلاغة المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الادبي.

#### تحديد المصطلحات:

##### استراتيجية ميردر

شون ومهند (٢٠٠٩) بأنها :هي نمط من معالجة المعلومات يستعمل في مواقف متعددة وبشكل منتظم عند التحضير لاختبار متوقع يعتمد على معلومات في الذاكرة(شون ورهيو، ٢٠٠٩: ٢٤١).

**التعريف الاجرائي لاستراتيجية ميردر :** مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تتضمن سلسلة من العمليات المتتابعة التي ستتبعها الباحث في تدريس مادة البلاغة مع طلاب الصف الخامس الادبي (المجموعة التجريبية) على وفق الخطوات الاتية : (المزاج، الفهم، الاسترجاع، الاستيعاب، التوسع، المراجعة).

#### التذوق الادبي

عرفه الربيعي (٢٠٠١) : بأنه قدرة الطالب او الطالبة على ادراك النص الأدبي شعرا ونثرا والتمييز بين جيده ورودينه والحكم عليه بالجودة أو بعدم الجودة (الربيعي، ٢٠٠١، ص٦)  
**التعريف الاجرائي للتذوق الادبي بأنه :** التحسن الذي يظهر على الطلبة من خلال قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم وآرائهم ووجهات نظرهم حول تجربة أدبية معينة، واصدار حكم جمالي عليها، ويمكن أن يقاس من خلال مقياس اعده الباحث لهذا الغرض.

#### الفصل الثاني

## جوانب نظرية

## المحور الاول

اولا : استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) :

ثانياً : الفن والجمال والتذوق الادبي

يعد العالم دونالد دانسريو واضع هذه الاستراتيجية والتي يراد بها مجموعة من الخطوات التي يستخدمها المتعلم والتي تمكنه من فهم المادة و تسهل عليه عملية اكتساب المفاهيم والحقائق وفهم المعلومات و تخزينها اذ تتضمن استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) الخطوات والتي نلاحظ ان كل خطوة تشكل حرف مختصر للاستراتيجية ونبدأ ب المزاج (mood)، الفهم (understanding)، الاستدعاء (recall)، الاستيعاب (digesting)، التوسع (expansion) والمراجعة (review) حيث ان هذه الاستراتيجية وضعت اصلاً لمعالجة النصوص واستيعابها (Dansereau , 1985 : 222) كما اورده دراسة (المصري، ٢٠٠٩ : ٣٤٤).

لقد اختبر العالم دانسريو باستراتيجيته على مجموعة من الطلبة في جامعة تكساس لمعرفة مدى استيعابهم وفهمهم للاخطاء النصية بعد تدريبهم عليها بواقع ساعتين في فصل دراسي واحد مدته (١٥) اسبوع وكان انجازهم افضل بكثير من المجموعة الاخرى الاعتيادية، حيث اثبتت هذه الاستراتيجية انها تحسن الاستدعاء والاستيعاب والخزن في آن واحد للمواضيع لدى الطلبة بنسبة (٣٠-٤٠ %) (Shawn & Denise , 1994 : 1066)، وظهر ان الطلبة وبعد الانتهاء من فترة التدريب لايزالون يستخدموها وهم مستمتعين بها لانها تشجع على تفريد التعلم في حالة اعطاء التعليمات والتوجيهات بشكل صحيح وان المتعلمين يتعلمون بصورة جيدة وفعالة في مجموعة صغيرة او مع ازواج وهذا ما اثبتته دراسة (Bernhard & Heinz , 2004) فعالية استخدام استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R في التعليم الثنائي لمعالجة النصوص (الاكاديمية والفنية) بشكل اكبر من استخدامها بشكل فردي (Bernhard & Heinz , 2004: 3-4). ان استراتيجية ميردر استراتيجية تدريسية قائمة على تجهيز المعلومات والقائمة على النظرية البنائية تمكن المتعلم من خلالها على القيام بعمليات تجهيز ومعالجة كم كبير من المعلومات (عجل، ٢٠١٦ : ١٩٩).

خطوات استراتيجية ميردر M.U.R.D.E.R :

تتم هذه الاستراتيجية على أول حرف من كل عملية معرفية بنائية تشكل عمليات ذهنية وهي كالآتي:

١- M : المزاج (Mood) : كن ذا مزاج ايجابي للمذاكرة، تخير الوقت والبيئة المناسبين لذلك (قطامي، ٢٠١٣ : ٣٦٩) ويرى العالم دانسريو انه يوجد هناك طريقتين رئيسيين لكي يكون الوضع المزاجي للمتعلم في الاتجاه الايجابي، الطريقة الاولى خلق مواقف ايجابية للتغلب على الخوف وعدم الرغبة بالدراسة بأي طريقة، والطريقة الثانية تتمثل في تحمل التشتت. (Hayes , 1989 : 182)

ويرى (الزيات، ١٩٩٨) ان الذاكرة طويلة المدى تتأثر بالايقاع الانفعالي للمادة المتعلمة، اذ انها تتأثر فيما اذا كانت المادة المتعلمة واضحة ومنسجمة مع حالة المتعلم المزاجية حيث هذا يتأثر من خلال الانتباه والتركيز و الاهتمام الى المادة المتعلمة وكذلك تتأثر بمدى التقارب

والتطابق للحالة المزاجية للمتعلم خلال عملية الترميز وكذلك عملية الاسترجاع تتأثر بحالة المتعلم المزاجية (الزيات، ١٩٩٨ : ٤١٤).

٢- **U: الفهم (Understanding):** في هذه الخطوة يتم تحديد الافكار والمفاهيم المهمة والصعبة في الموضوع ويتم تأشيرها وذلك بوضع خط تحت المعلومات او الكلمات غير الواضحة (العبارات، المفاهيم، الكلمات) حيث يمكن للمتعلم ان يقوم بنقسم الكلمة الصعبة وارجاعها الى مصدرها الاصلي، فعلى المتعلم ان يفكر جيداً في سياق النص لمعرفة المعلومات العلاقة ويبدأ بمعالجة الأجزاء المؤشرة ( , Hayes 182: 1989 ) ، (قطامي، ٢٠١٣: ٣٦٩).

١- **R: استرجع (Recall) :** وتمثل هذه الخطوة قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات عن طريق تقسيمها الى اجزاء ومن ثم استدعاء الاجزاء الصغيرة الواحدة بعد الاخرى الى ان يصل المتعلم الى الاجزاء الكبيرة لتسهيل عملية الاستيعاب، ويرى دانسريو (Dansereau) انه من الضروري عند المذاكرة جعل المعلومات على شكل مجموعات (مقسمة الى اجزاء) من الصعب الى السهل ليسهل استرجاع المعلومات والافكار الرئيسية (Shawn & Denise , 1994 : 1068)، وفي عملية الاسترجاع يقوم المتعلم بتنشيط مفهوم معين من المفاهيم الموجودة في الشبكة المعرفية ومن خلال هذا التنشيط للمفاهيم فأنها تعود الى الذاكرة قصيرة المدى، اذ يتذكرها المتعلم، فالاسترجاع هو عملية اخراج للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى الى الذاكرة قصيرة المدى (الزق، ٢٠١٢ : ١٩٦).

٢- **D: استوعب (Digest) :**

في هذه الخطوة يعود المتعلم بالرجوع الى المعلومات التي لم يفهمها ويقرأها مرة أخرى ثم يستخدم المتعلم ماهر مفهوم سابق ليساعده في فهم ماهو لاحق ( Dansereau , 1985 : 42)، حيث يستطيع المتعلم ان يستعين بالمصادر الخارجية ككتاب اخر او الاطلاع والتصفح على شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) (قطامي، ٢٠١٣: ٣٦٩). وتعد هذه الخطوة امتداداً للخطوة الثانية (الفهم) حيث يساعد الفهم والاستيعاب على فهم المادة وحل مشكلة عدم التذكر واسترجاع المعلومات.

٣- **E: توسع (Expand):**

في هذه الخطوة يقوم المتعلم بربط المعلومات والخبرات القديمة بالمعلومات الجديدة (Hayes , 1989 : 141) وبعد ذلك يبدأ المتعلم بطرح الاسئلة التي تدور في ذهنه، او يقوم بربط احداث الموضوع الحالي بالاحداث والوقائع اليومية، والبحث عن المعلومات ويحاول من خلال ذلك ربط الجمل مع بعضها وتتكون خلاصه الفصل بالمعلومات والخبرات السابقة وربطها باللاحقة (Alexander, 1988 : 105).

٤- **R: راجع (Review) :**

في هذه الخطوة يقوم المتعلم بتذكر الطرق التي ساعدته على فهم وخزن المعلومات، كالترسيم والكتابة والمخططات ويقوم بالاستعانة بهذه الوسائل في الدراسة المستقبلية، مع مراجعة اخطائه ويعرف اسبابها كي يستطيع حلها وفهم المادة (Dansereau , 1985).

(Harris, 2011: 37-41).

**ثانيا :الفن والجمال والتذوق الادبي**

ان التعبير الفني الجمالي يحمل شيئا ما، يحرك شعورا إنسانيا أي إنه لا يمثل نزوة عارضة، ولكي يؤكد التعبير الفني ذاته لابد أن يرتبط بأحاسيسنا واهتماماتنا العامة وهذه الأحاسيس والإهتمامات ليست مسائل عارضة، فهي تكمن داخل ذات الفنان، وحينما ينجح الفنان في توجيه طاقاته كإنسان انما هو في الواقع يدلنا على أنفسنا حيث اننا نتعرف الى شيء كان غامضا، لم يكن من السهل تعرفه دون مساعدة الفنان، ويمتاز جمال الفن بالقدرة على إثارة الفكر والعاطفة والخيال وذلك لما يتضمنه من عنصر إنساني وإيحاء، أو مايسمى باللغة الخفية التي بدونها لا يقوم الفن. (بسيوني، ١٩٧٠، ص١٤٦)

كان المفكرون على الدوام بصيرين بالصلة بين الفن والجمال والحياة، فالجمال عند سقراط يرتبط بالخبر والفائدة، والشئ نافع وجميل لأنه يحقق الهدف المرجو من وجوده، ويؤكد سقراط العلاقة المثينة بين ما هو أخلاقي وما هو جميل ولا تتم معرفة الفرد الا بنمو عقله وحسه وقوته (الأهداف المعرفية، والوجدانية،والنفسحركية) ودعا سقراط الى تعلم الموسيقى وحفظ الشعر، وذلك لما فيها من قدرة على تهذيب الغرائز والأرواح، وتحبب الى المتعلم القيم الإنسانية العالية وعلى الأخص حاسة الجمال. (عدورة، ١٩٩٦، ص٤٧-٥٠)

تناول كل من افلاطون في نظريته العامة في المثل، وارسطو في مجمل كتاباته مسألة الفن والجمال ومنابعهما وتجلياتهما، فقد توصل ارسطو إلى أن كل ما يصدر عن الكائن الحي له اصوله الضاربة في الحياة وله وظيفة كذلك، وأن الإبداع الفني هو عملية من عمليات الحياة يتجه الى الانفعالات فيثيرها، لا ليجعلها ذات طابع مرضي بل ليعيد الاتزان الى الحياة.(سويف، ١٩٥١، ص٣٥)

إن تنمية التذوق الأدبي عملية مفتوحة، يؤدي فيها الطالب والمدرس دورا أساسيا في البحث وتبادل الخبرة وتقييم النتائج وبلا تعصب، ومن طبيعة الذوق أنه يعدي والعدوة هنا تعني القوة التي تترك أثرها في الآخرين (بسيوني، ١٩٨٦، ص٥٨).

ومما لاشك فيه، أن استعداد الأفراد لتذوق الجمال مختلف شديد الاختلاف، فمنهم من لا يستطيع هذا التذوق لضعف استعداده، ومن اسباب ضعف الذوق : الجهل، والتسرع وإستباق الحكم، والعناد، وضعف الإنتباه وعدم التهذيب، لذا لابد للمتذوق من الخبرة والتمرن والإتصال بروائع الفن، أي إن للذوق علاقة طردية تتناسب مع مستوى الثقافة العامة سواء أكانت للفرد أم للمجتمع ككل خلال مدة زمنية محددة. (غريب، ١٩٨٣، ص٦٩-٧١)

لقد وجد الناقد الإنكليزي أديسون **Adeson** أن مجموعة من الأفراد تعرف اللغة نفسها، ومعاني الكلمات التي تقرأها، ولكنها مع ذلك تخرج بمذاق مختلف عن الأوصاف نفسها، فاحد الأفراد يتجاوب مع الفقرة في حين يمر بها الآخر في برود وعدم اكتراث، ولتفسير هذه الظاهرة يرى أديسون أن الفقرة الواحدة تثير ترابطات شتى لدى القراء، ويصدر هذا الاختلاف في الذوق إما عن عدم اكتمال الخيال عند احد الأفراد، أو عن اختلاف الأفكار التي يسبغها قراء مختلفون على الكلمات نفسها، ويرى كذلك أن التقدير الشعري، أو التذوق له الأهمية الأولى في الأحكام النقدية الجمالية، وذلك للدور المهم التي تؤديه المشاعر في إستجابتنا للصور الشعرية.

(بريت، ١٩٧٦، ص ٢٤- ٢٥)

المحور الثاني : دراسات سابقة

اولا : دراسات تناولت استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R)

١- دراسة عجل (٢٠١٦) (اثر استراتيجية ميردر (m.u.r.d.e.r) في حل المشكلات وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ) أجريت الدراسة في العراق، وهدفت الى معرفة أثر استراتيجية ميردر (m.u.r.d.e.r) في حل المشكلات وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، وقد بلغ حجم العينة (٦٠) طالبة وطبقت التجربة على طالبات الصف الثاني متوسط موزعين على مجموعتين تكون المجموعة التجريبية من (٣٠) طالبة اما المجموعة الضابطة من (٣٠) طالبة. وأعدت الباحثة مقياس حل المشكلات بلغت عدد فقراته (٢٠) فقرة ومقياس التفكير التأملي بلغ عدد فقراته (١٦) فقرة، استعملت الباحثة العديد من الوسائل الاحصائية ومنها: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين (T-test)، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومربع كاي، ومعادلة الفاكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون. واطهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية ميردر على الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي لمقياس حل المشكلات ومقياس التفكير التكاملي.

ثانياً: دراسات تناولت التذوق الادبي

١- دراسة حسن (٢٠٠٣) هدفت الدراسة الى معرفة أثر نوعي القراءة الجهرية والإستماعية في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أجريت هذه الدراسة في العراق أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس فهم المقروء وسرعة القراءة وصحتها، والتذوق الأدبي متسماً بالصدق والثبات وقوة التمييز ومستوى الصعوبة. وكان اختبار الذوق الأدبي يتكون من (١٠) فقرات بطريقة الاختيار من متعدد. وطبق الباحث اختباراً على عينة بلغت (١٠١) طالب وطالبة، وبعد معالجة النتائج احصائياً توصل البحث الى تفوق المجموعة التي درست بأسلوب القراءة الإستماعية على المجموعة التي درست بطريقة اسلوب القراءة الجهرية في التحصيل والتذوق الادبي. وقدم الباحث تفسيراً لهذه النتيجة.

### الفصل الثالث

#### منهج البحث واجراءاته

أولاً- منهج البحث: اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه، إذ انه يُعد من المناهج الملائم لإجراءات هذا البحث والتوصل إلى النتائج.

ثانياً- التصميم التجريبي: اعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة المتكافئتين ذات الاختبار القبلي والبعدي لملائمة ظروف البحث الحالي، وهذا التصميم يعتمد على مجموعتين الأولى تجريبية تدرس على وفق استراتيجية ميردر والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتم اختيارهما بشكل عشوائي، ويمكن توضيح التصميم التجريبي كما في الشكل الاتي:

شكل رقم (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

| المجموعة  | الاختبار القبلي     | المتغير المستقل    | المتغير التابع | الاختبار البعدي     |
|-----------|---------------------|--------------------|----------------|---------------------|
| التجريبية | مقياس التنوع الادبي | استراتيجية ميردر   | التنوع الادبي  | مقياس التنوع الادبي |
| الضابطة   |                     | الطريقة الاعتيادية |                |                     |

**ثانيا: مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنين في محافظة صلاح الدين قسم تربية العلم للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) لذا زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين- قسم تربية العلم (شعبة الاحصاء والتخطيط)، وحصل على اسماء المدارس والبالغ عددها (٨) مدارس .

**عينة البحث:** اختار الباحث مدرسة ثانوية العلم للبنين التي سوف تجري فيها التجربة وقد استعمل الباحث الأسلوب العشوائي في اختيار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي سوف تدرس باستعمال استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R)، وشعبة (ا) لتمثل المجموعة الضابطة التي سوف تدرس بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ المجموع الكلي للشعبتين (٧١) طالبا، بواقع (٣٥) طالبا في شعبة (ب) و (٣٦) طالبا في شعبة (ا) وتم استبعاد الباحث للبيانات المتعلقة بالطلاب الراشدين وذلك لخبرتهم السابقة بالموضوعات التي ستدرس خلال مدة التجربة خشية تأثيرهم في المتغير التابع، ومن ثم في دقة النتائج، وبعد الاستبعاد أصبح أفراد العينة (٦٧) طالبا بواقع (٣٣) طالبا تمثل المجموعة التجريبية و (٣٤) طالبا تمثل المجموعة الضابطة، وكان الاستبعاد إحصائيا عند تحليل النتائج إذ سمح لهم بالدوام وحضور الدروس أثناء مدة إجراء التجربة حفاظاً على النظام المدرسي والجدول (١) يوضح ذلك.

#### جدول رقم (١) عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

| المجموعة  | عدد الطلاب قبل الاستبعاد | عدد الطلاب المستبعدين | عدد الطلاب بعد الاستبعاد |
|-----------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| التجريبية | ٣٥                       | ٢                     | ٣٣                       |
| الضابطة   | ٣٦                       | ٢                     | ٣٤                       |
| المجموع   | ٧١                       | ٤                     | ٦٧                       |

**خامساً: تكافؤ مجموعتي البحث :** كان الباحث حريصاً قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض من المتغيرات التي من المعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة، ومن هذه المتغيرات:

#### ١- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور

تم الحصول على البيانات المتعلقة بهذا المتغير من خلال اطلاع الباحث على البطاقة المدرسية، ومن الطلاب أنفسهم وذلك عن طريق استمارة وزعت لهم أعدت من أجل هذا الغرض وقد توصل الباحث بعد التحليل الإحصائي الى إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٩٥.٤٢) شهراً، وبانحراف معياري (٤.١٤) في حين وجد ان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٩٤.٧٤) شهراً، وبانحراف معياري (٢.٧٤)، وبعد استعمال الاختبار الثاني (-t test) لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، إذ بلغت القيمة الثانية المحسوبة (٠.٨١)، وهي اقل من القيمة الثانية الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٦٥) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير، والجدول (٢) يوضح ذلك.

#### جدول رقم (٢) نتائج الاختبار الثاني لمجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور



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

| المجموعة  | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة<br>٠.٠٥ |
|-----------|-------|---------------|-------------------|-------------|----------------|----------|-----------------|
|           |       |               |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                 |
| التجريبية | ٣٣    | ١٩٥,٤٢        | ٤,١٤              | ٦٥          | ٠,٨١           | ٢,٠٠     | غير دالة        |
| الضابطة   | ٣٤    | ١٩٤,٧٤        | ٢,٧٤              |             |                |          |                 |

## ٢- اختبار الذكاء

وقد طبق الباحث اختبار (رافن) ذا المصفوفات المتتابعة على افراد عينة البحث، قبل اجراء التجربة يوم الاحد (٢٠٢١/١٠/٣) واستغرق الاختبار (٤٠) دقيقة، واجري تصحيح الاختبار بواقع درجة واحدة لكل فقرة اختبارية صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للاختبار (٦٠) درجة، إذ بلغ متوسط درجات الذكاء للمجموعة التجريبية (٣٦,١٢) درجة وبانحراف معياري (٦,٥٩) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٥,٤٧) درجة وبانحراف معياري (٥,٣٤)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) كوسيلة إحصائية لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٥)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٠) وبدرجة حرية (٦٥)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير كما في وجدول (٣).

## جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء

### ٣- المستوى الدراسي للإباء

| المجموعة  | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة التائية |          | الدلالة<br>٠.٠٥ |
|-----------|-------|---------------|-------------------|-------------|--------------|----------|-----------------|
|           |       |               |                   |             | المحسوبة     | الجدولية |                 |
| التجريبية | ٣٣    | ٣٦,١٢         | ٦,٥٩              | ٦٥          | ٠,٤٥         | ٢,٠٠     | غير دالة        |
| الضابطة   | ٣٤    | ٣٥,٤٧         | ٥,٣٤              |             |              |          |                 |

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للإباء من خلال البطاقة المدرسية، كما تم التأكد أيضاً من الطلاب أنفسهم مباشرةً من خلال استمارة اعددها الباحث وقد قسم الباحث مستويات تحصيل الإباء تبعاً إلى المستوى التعليمي، وعلى وفق ثلاث فئات، وباستعمال مربع كاي (٢١)، وجدت أن القيمة المحسوبة (٠,٢٣)، وهي اقل من القيمة الجدولية (٥.٩٩) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢)، وهذا يدل على التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للإباء، والجدول (٤) يوضح ذلك.

## الجدول (٤) تكافؤ المستوى الدراسي لإباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة مربع (كا)

### المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

| المجموعة  | المستوى الدراسي للإباء |         |      | العدد | درجة الحرية | قيمة كاي |          | الدلالة<br>٠.٠٥ |
|-----------|------------------------|---------|------|-------|-------------|----------|----------|-----------------|
|           | متوسطة                 | اعدادية | معهد |       |             | المحسوبة | الجدولية |                 |
| التجريبية | ١٢                     | ٩       | ١٢   | ٣٣    | ٢           | ٠,٢٣     | ٥.٩٩     | غير دالة        |
| الضابطة   | ١٢                     | ١١      | ١١   | ٣٤    |             |          |          |                 |

## المستوى الدراسي للأهات

اعتمد الباحث في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات من خلال البطاقة المدرسية، كما تم التأكد ايضاً من الطلاب أنفسهم مباشرةً من خلال استمارة أعدها الباحث وقد قسم الباحث مستويات تحصيل الأمهات تبعاً إلى المستوى التعليمي لهن وعلى وفق ثلاث فئات، وباستعمال مربع كاي (٢كا)، وجد أن القيمة المحسوبة (٠,٥٠)، وهي اقل من القيمة الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) وهذا يدل على التكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات والجدول (٥) يوضح ذلك.

**الجدول (٥) تكافؤ المستوى الدراسي للأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة مربع (٢كا) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة**

| المجموعة  | المستوى الدراسي للأمهات |         |      | العدد | درجة الحرية | قيمة كاي |          | الدلالة ٠,٠٥ |
|-----------|-------------------------|---------|------|-------|-------------|----------|----------|--------------|
|           | متوسطة                  | اعدادية | معهد |       |             | المحسوبة | الجدولية |              |
| التجريبية | ١٣                      | ١١      | ٩    | ٣٣    | ٢           | ٠,٥٠     | ٥,٩٩     | غير دالة     |
| الضابطة   | ١٢                      | ١٠      | ١٢   | ٣٤    |             |          |          |              |

#### ٥-درجات مقياس التذوق الادبي القبلي

طبق الباحث مقياساً للتذوق الادبي على عينة البحث قبل بدأ التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٠٢١/١٠/٤ من اجل التكافؤ بين مجموعتي البحث في هذا المقياس، وقد حسب الباحث المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس القبلي للتذوق الادبي فبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨٠,٥٥) درجة، وبانحراف معياري (٥,٦٢)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨١,٨٥) درجة، وبانحراف معياري (٦,١٢)، وعند استعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٢١) اقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) وبدرجة حرية (٦٥)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات المقياس القبلي للتذوق الادبي كما موضح في جدول (٦).

**جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية لدرجات المقياس القبلي للتذوق الادبي**

| المجموعة  | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة التائية |          | الدلالة ٠,٠٥ |
|-----------|-------|---------------|-------------------|-------------|--------------|----------|--------------|
|           |       |               |                   |             | المحسوبة     | الجدولية |              |
| التجريبية | ٣٣    | ٨١,٥٥         | ٥,٦٢              | ٦٥          | ٠,٢١         | ٢,٠٠     | غير دالة     |
| الضابطة   | ٣٤    | ٨١,٨٥         | ٦,١٢              |             |              |          |              |

#### سادساً: مستلزمات الدراسة

**اولاً. تحديد المادة العلمية:** تم تحديد المادة العلمية التي سيقوم الباحث بتدريسها لطلاب مجموعتي البحث بست موضوعات من موضوعات كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣)

**ثانياً. اعداد الخطط التدريسية:** بعد تحديد المادة التدريسية أعد الباحث أنموذجين للخطط التدريسية الأنموذج الأول خطة تدريسية للمجموعة التجريبية التي تدرس المادة باستراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) والأنموذج الثاني للمجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة

التقليدية، وعرضت أنموذج من الخطة لكل مجموعة على عدد من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية وطرائق التدريس للإفادة من آرائهم وتعديلاتهم لتطوير وصياغة الخطط، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها وأصبحت بصورتها النهائية جاهزة للتنفيذ

### ثالثاً: أداة البحث.

سيقوم الباحث بتوضيح أداة البحث من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من البحث وفرضياته وتطلب ذلك مقياس التذوق الادبي وعلى النحو الآتي:

١. **مقياس التذوق الادبي** : أعد الباحث مقياساً يقيس مدى تنمية التذوق الادبي عند طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ولقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في اعداد المقياس:

أ- **اعداد المقياس** : اطلع الباحث على المقاييس السابقة التي تم بنائها في التذوق الادبي من الباحثين الذين سبقوه في هذا المجال، واطلع الباحث أيضاً على بعض الأدبيات.

ب - **صياغة فقرات المقياس** : بعد أن تم وضع التعريف النظري وتحديدده قام الباحث بصياغة فقرات المقياس واعدادها مع الاخذ بنظر الاعتبار خصائص المجتمع الذي سيطبق عليه، وطبيعة الامكانيات والظروف المتاحة وحدود الوقت، لذا فقد قام الباحث بصياغة (٤٠) فقرة، وقد صيغت جميع الفقرات بلغة سهلة وواضحة وتحتوي على فكرة واحدة فقط إذ تقيس السمة لدى المفحوص.

د - **اعداد تعليمات المقياس** : أعد الباحث تعليمات توضيحية للمقياس يمكن للمستجيب معرفة طريقة عرض الفقرات وكيفية الإجابة عنها بسهولة ويسر ولا يجعل المستجيبين يواجهون صعوبات في الإجابة عن الأسئلة وتم الأخذ بعين الاعتبار الأمور التي تم ذكرها عند وضع فقرات وتعليمات المقياس

### اعداد بدائل الاستجابة

وضع الباحث ثلاثة بدائل للمقياس هي( تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ) وقد وضعت درجات للبدايل (١,٢,٣) للفقرات الايجابية و (٣,٢,١) للفقرات السلبية.

### ب- الصدق الظاهري

عرض الباحث فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس لإعطاء ملاحظاتهم وتقييمهم وجاءت النتائج بنسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر على مضمون الاختبار مع وجود بعض التعديلات البسيطة بالجوانب اللفظية واللغوية .

### ج- عينة وضوح الفقرات والتعليمات

طبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (٢٠) طالبا من اعدادية القبس للبنين في يوم الاربعاء ٢٠٢١/١١/١٧ وذلك من اجل التأكد من فهم الطلاب للفقرات، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس وتبين نتيجة هذه التجربة أن فقرات المقياس (تعليماته، فقراته، طريقة الاجابة) كانت واضحة ومفهومة وتوصل الباحث إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات المقياس عن طريق

حساب متوسط زمن كل طالب من الطلاب، حيث سجل الباحث وقت كل طالب على ورقة الإجابة عند انتهائهم من الإجابة، واستعمل الباحث المعادلة الآتية في استخراج زمن الاختبار فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات مقياس التذوق الادبي (٣٤) دقيقة.

#### د- عينة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب من ثلاث اعداديات هن: ابن الاثير والتراث العربي والخرجة للبنين واللواتي يتبعن للمديرية العامة لتربية صلاح الدين قسم تربية العلم في يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/١١/١٨. من اجل تحليل فقرات المقياس والتأكد من الصدق والتميز والثبات لفقرات المقياس. وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس قام الباحث بتصحيح إجابات طلاب العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٠٠) إجابة، وتم ترتيب الدرجات تنازلياً واختار نسبة (٢٧ %) من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا و (٢٧ %) من أوطأ الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة ثم أجريت التحليلات الإحصائية الآتية: -

● **معامل التمييز :** عند حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وجد أنها تتراوح بين (٢.٩٧٦ - ٨.٢٣٠) وبذلك تعد جميع الفقرات مقبولة لان القيم التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢)، وبذلك تعد جميع الفقرات مقبولة.

● **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية :** تم تطبيق معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس تبين أن جميع الفقرات دالة لأن قيمها المحسوبة أكبر من القيم الجدولية لمعامل الارتباط (٠.١٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٩٨) .

● **ثبات الاختبار :** اختار الباحث منها طريقة الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ)، التي تعد من الطرائق المهمة في قياس الثبات، اذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٣)، وهذا يدل على انه معامل ثبات جيد ومقبول إذ تعد الاختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (٠.٦٥) فما فوق

أ- **الصيغة النهائية لمقياس التذوق الادبي :** يتكون المقياس بصورته النهائية من (٤٠) فقرة ولكل فقرة ثلاث بدائل (تتطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ)، منها ايجابية تأخذ الدرجات (١,٢,٣) ومنها سلبية تأخذ الدرجات (٣,٢,١) وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (١٢٠) وأدنى درجة (٤٠) والوسط الفرضي للمقياس هو (٨٠) درجة.

#### رابعاً: تطبيق التجربة :

قام الباحث بتطبيق المقياس القبلي للتذوق الادبي يوم الاثنين الموافق (٢٠٢١/١٠/٤) وبعدها قام الباحث بتطبيق التجربة في الفصل الدراسي الاول من السنة الدراسية (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) في يوم الاحد الموافق (٢٠٢١ / ١٠ / ١٠)، ولغاية يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢١ / ١٢ / ١٥ وتم تطبيق المقياس البعدي للتذوق الادبي يوم الخميس الموافق (٢٠٢١/١٢/١٦)

سادساً: **الوسائل الإحصائية:** -استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية في إجراءات البحث وتحليل

نتائجه .

### عرض نتائج البحث وتفسيرها

سوف يكون عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي، على وفق الاجراءات التي استند إليها في الفصل الثالث، وفي ضوء اهداف البحث وفرضياته، تم حساب الفرق بين متوسط تحصيل طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار اكتساب المفاهيم والتذوق الادبي الذين طبقا في نهاية التجربة، وبعد ذلك تم تفسير تلك النتائج.

### أولاً : عرض النتائج :

**نتيجة الفرضية الصفرية الاولى :** لغرض التحقق من الفرضية، اظهرت بيانات الطلاب في مقياس التذوق الادبي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (٨٨,٤٢) درجة والانحراف المعياري (٦,٠٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٨٢,٤٤) درجة والانحراف المعياري (٦,١٥) و باستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٠١) و هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٥)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية و تقبل البديلة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

### جدول (٧) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية (المحسوبة و

### الجدولية) لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) في مقياس التذوق الادبي البعدي

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|---------------|
|           |            |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |               |
| التجريبية | ٣٣         | ٨٨,٤٢           | ٦,٠٦              | ٦٥          | ٤,٠١           | ٢,٠٠     | دالة احصائية  |
| الضابطة   | ٣٤         | ٨٢,٤٤           | ٦,١٥              |             |                |          |               |

**نتيجة الفرضية الصفرية الثانية :** لغرض التحقق من الفرضية، اظهرت بيانات الطلاب في مقياس التذوق الادبي للمجموعة التجريبية أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية قبل التجربة بلغ (٨١,٥٥) درجة والانحراف المعياري (٥,٦٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بعد التجربة (٨٨,٤٢) درجة والانحراف المعياري (٦,٠٦) و باستعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٦,٦٨) و هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية بعد التجربة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية و تقبل البديلة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

### جدول (٨) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية (المحسوبة و

### الجدولية) لطلاب المجموعة التجريبية في مقياس التذوق الادبي القبلي والبعدي

| الاختبار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الفروق | انحراف الفروق | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة |
|----------|-----------------|-------------------|--------------|---------------|-------------|----------------|----------|---------------|
|          |                 |                   |              |               |             | المحسوبة       | الجدولية |               |
| القبلي   | ٨١,٥٥           | ٥,٦٢              | ٦,٨٨         | ٢,٣٧          | ٣٢          | ١٦,٦٨          | ٢,٠٤     | دالة احصائية  |

|        |       |      |  |  |  |  |
|--------|-------|------|--|--|--|--|
| البعدي | ٨٨,٤٢ | ٦,٠٦ |  |  |  |  |
|--------|-------|------|--|--|--|--|

**حساب حجم الأثر:** جرى حساب حجم الأثر (لاستراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) في تنمية التذوق الادبي ) بطريقة قياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة لحساب مربع آيتا ( $N^2$ ):

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

إذ تمثل  $t$ : قيمة اختبار  $t$ -test المحسوبة

وتمثل  $df$ : درجة الحرية

وبناءً على ما سبق قام الباحث بقياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة لحساب مربع آيتا ( $n^2$ ) وعلى النحو التالي:

١. حجم أثر مقياس التذوق الادبي البعدي: وجد إن قيمة حجم الأثر البالغة (٠.٢٠) كبيرة.
- جدول (٩) المرجع لتحديد مستويات حجم الأثر وفقاً للتصنيفات الثلاثة في العلوم النفسية والتربوية.**

| حجم الأثر  | صغير | متوسط | كبير |
|------------|------|-------|------|
| قيمة الأثر | ٠.٠١ | ٠.٠٦  | ٠.١٤ |

**ثانياً : تفسير النتائج :**

يتضح من النتيجة التي عرضت سابقاً تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مقياس التذوق الادبي، ويعزي الباحث تفوق الاستراتيجية في الدراسة الحالية الى الاسباب الاتية :

- ١- إن الاستراتيجية أسهمت في تقوية الصلة بين المعرفة الجديدة وما يمتلكه الطلاب من معرفة سابقة مع تصحيح المعلومات المغلوطة في معرفتهم السابقة .
- ٢- شجعت هذه الاستراتيجية الطلاب على المشاركة والتفاعل في الدرس والتعلم عن طريق العمل التعاوني.

٣- اهتمام الاستراتيجية بركنين مهمين في العملية التعليمية وهما التلميذ -والمعلم، فالتلميذ هو محور عملية التعلم، فهو مطبق لقواعد الدرس والموجه إليها، وهو المتلقي والمشارك الفعال، أما المعلم هو المرشد والموجه داخل غرفة الدرس.

- ٤- إن لعملية التقويم وتعزيز اجابات الطلاب وتزويدهم بنتائج أعمالهم وعبارات المدح يؤدي إلى زيادة اهتمامهم بتعلم المادة الدراسية وزيادة دافعيتهم .

**ثالثاً: الاستنتاجات :** بعد أن عرض الباحث النتائج وتفسيرها استنتج ما يأتي:

- ١- حاجة الطلاب إلى استراتيجيات حديثة تجعلهم أكثر نشاطاً وأكثر فاعلية داخل الموقف التعليمي.

٢- من المعلوم إن المتعلم حين يتوصل إلى المعلومة بنفسه تترسخ في ذهنه أكثر مما لو قدمت جاهزة له، لذلك فإن الاستراتيجية جعلت الطلاب يعتمدون على نشاطهم الذاتي، وهم الذين يقدمون الحلول للمشكلات التي تطرح عليهم، وجعلتهم يكتشفون المفهوم أو الطريقة التي تساعد في حل المشكلة المطروحة وإمكانية تطبيقها في مواقف أخرى.

**رابعاً- التوصيات:** وفي ضوء ما توصلت إليه نتيجة البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

- ١- اعتماد الاستراتيجية من قبل مدرسي مادة اللغة العربية في تعليم مادة البلاغة في الصف الخامس الادبي لما لها من مزايا مفيدة، وفاعلية.
- ٢- إقامة دورات من قبل مديريات التربية لتعريف مدرسي ومدرسات مادة البلاغة في المرحلة الاعدادية باستراتيجيات التعلم الحديثة، ومنها الاستراتيجية لتدريس مادة البلاغة وعدم الاقتصار على الطرائق التقليدية.
- ٣- تنظيم دورات تدريبية من قبل مديريات التربية لمدرسي ومدرسات مادة البلاغة على استعمال الطرائق والاساليب الحديثة، ومنها استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) وجعلهم قادرين على تطبيقها بالإمكانات المتوافرة.
- خامساً- المقترحات:** يقترح الباحث استكمالاً للبحث الحالية ما يأتي:
- ١- فاعلية استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) في تنمية التفكير التوافقي لدى طلاب الصف الخامس الادبي.
- ٢- فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية الذوق الادبي لدى طلاب الصف الرابع الادبي.
- ٣- مقارنة استراتيجية ميردر (M.U.R.D.E.R) مع استراتيجيات تدريسية أخرى في اكتساب المفاهيم البلاغية.

#### المصادر

١. أبر كرومي، لاسل. قواعد النقد الأدبي، ت: د. محمد عوض محمد، ٢، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٦.
٢. ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٧) : موسوعة التدريس، ج١، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
٣. الأصفهاني، ابو الفرج (٣٥٦). الأغاني، ج٣، ج١٩، دار الشعب، القاهرة، ٦٧٦١.
٤. بريت، س. التصور والخيال، ت: د. عبد الواحد لؤلؤة، بغداد، ١٩٧٦.
٥. بسيوني . ميادين التربية الفنية، القاهرة، ١٩٧٠.
٦. البسيوني، د. محمود. تربية الذوق الجمالي، القاهرة، ١٩٨٦.
٧. بن رجب، رفيقة، بين مصطلحي الفصاحة والبلاغة، مجلة الجندول، مجلة علوم إنسانية، السنة الرابعة، العدد ٢٩، تموز، يوليو، ٢٠٠٦.
٨. الجملاطي، علي، وأبو الفتوح التوانسي. الإصول الحديثة لتدريس اللغة العربية
٩. حسن، سعد علوان. أثر نوعي القراءة الجهرية والإستماعية في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد/ كلية التربية أبن رشد، (٢٠٠٣) اطروحة دكتوراة غير منشورة
١٠. حمودة، بهاء (٢٠٠٧): تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية M.U.R.D.E.R المعرفية القائمة على تجهيز
١١. الدريج، محمد (٢٠٠٤): التدريس الهادف (من انموذج التدريس بالأهداف إلى أنموذج التدريس بالكفايات)، ط١، دار الكتاب، الجامعي.
١٢. الربيعي، دجمنعة رشيد. بناء اختبار الذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، المؤتمر العلمي الثامن، الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين بحث علمي غير

منشور، ٢٠٠١.

١٣. زاير، سعد علي وعائز، إيمان اسماعيل (٢٠١١): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، العراق.
١٤. الزق، احمد يحيى يعقوب (٢٠١٢): علم النفس، مدخل ذو معنى الى علم النفس، ط٢، المكتبة الوطنية، الاردن.
١٥. الزياد، فتحي مصطفى (١٩٩٨): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفية: المعرفة والذاكرة والابتكار، ط١، دار النشر للجامعات، مصر.
١٦. زيتون، كمال عبد الحميد، (٢٠٠٧): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن، عمان
١٧. سوييف، مصطفى. الأسس النفسية للإبداع، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥١.
١٨. الشمري، زينب (٢٠١٤) :فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني
١٩. شون، هادي كطفان ومهند عبد الحسين رهيو (٢٠٠٩): اثر التدريس باستخدام استراتيجية Murder في التحصيل لدى طلبة كلية التربية-قسم الفيزياء، مجلة القدس للعلوم الانسانية، المجلد الثاني عشر، العدد (٢)، الديوانية.
٢٠. الشيخ، أمين بكرى (١٩٧٩): البلاغة العربية في ثوبها الجديد، علم المعاني، ج١، ط١، دار العلم للملايين، بيروت.
٢١. الشيرازي، السيد حسن (١٩٦٩): العمل الأدبي، دار الصادق، بيروت.
٢٢. عجل، منى خليفة (٢٠١٦): أثر استراتيجية ميردر Murder في حل المشكلات وتنمية التفكير التكاملي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، مجلة الاستاذ، ملحق العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى.
٢٣. عدورة ، غادة المقدم . فلسفة النظريات الجمالية ، بيروت ، ١٩٩٦
٢٤. عطا، إبراهيم محمد (١٩٨٧): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ج٢، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٢٥. قطامي، (٢٠١٣): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط١، دار المسيرة، عمان
٢٦. الكخن، أمين (١٩٩٢): دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس والتربية الدينية، القاهرة
٢٧. الوائلي، سعاد عبدالكريم، (٢٠٠٤): طرائق تدريس الادب والبلاغة بين النظرية والتطبيق، ط١، الشروق للنشر، الاردن.

1. Danserau.F,Donald,Holley.Charles.D (1985):Spatial Learning Strategies , Techniques,Applications,and Related Issues, by Academic Press,INC,prinied in the united states of America



2. Harris,B.M& Etal. Inservice education aguid to Pracice Nglewood cliffs,N.J prent better 2011
3. Hayes, J. R. (1989): The Complete Problem Solver, 2ed, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Shawn, M. Glynn & Denis. K. Muth (1994): Reading and writing to learn: Achieving scientific Literacy, Journal of Research in science teaching, Vol. 31, No. 9 P. 1057-1073.

### النص الحكائي في (فيض الخاطر<sup>(١)</sup>) لأحمد أمين

أ.د. شيماء خيرى فاهم  
كلية التربية/ جامعة القادسية

الباحثة: مريم عبد الكريم لفوف  
كلية التربية/ جامعة القادسية

#### ملخص البحث:

يقدم البحث الموسوم بـ(النص الحكائي في "فيض الخاطر" لأحمد أمين) دراسة عن الحكايات الموروثة في مقالات "أحمد أمين" التي جمعت في كتابه "فيض الخاطر"؛ لتبيان كيفية توظيفه للنص الحكائي على وفق ما تشكّله تداخلاته النصية مع موضوع المقال بأسلوب التضمين والتمثيل النصي، سواء أ كان توظيفه للحكاية بآلية مباشرة أم غير مباشرة "محورة"؛ فضلاً عن بيان مقاصد النصّ المقالى وخطابه الإشهادي عبر تداخل مجموع الحكايات فيه أدبيّاً التي منها ما اقتصر على حدود التضمين كما اتّضح في "التضمين الحكائي"، ومنها ما تجاوز ذلك عابراً التضمين إلى صيرورة المقال متناً حكاياً وهو ما تجلّى في "المقال الحكائي" بآلية الاستدماج النصي-السردى؛ وذلك كلّ في ظلّ منظومة نصية يتشكّلان فيها أدبيّاً – الحكاية وموضوع المقال-تتمثل في بنية المقال بأبعاده النصية والمجتمعية والسياسية وغيرها.

الكلمات المفتاحية: (النص، الحكاية، التداخل النصي، فيض الخاطر)

### The anecdotal text in "Fayd al-Khater" by Ahmed Amin

#### Abstract:

The research tagged with (the anecdotal text in "Fayd al-Khater" by Ahmed Amin) presents a study of the inherited tales in the articles of "Ahmed Amin" which were collected in his book "Fayd al-Khater"; To show how it employs the narrative text according to its textual overlaps with the topic of the article in the two methods of inclusion and textual representation, whether it employs the narrative through a direct or indirect "modified" mechanism; In addition to clarifying the purposes of the essay text and its advertising discourse through the overlapping of the collection of stories in it literary, some of which were limited to the limits of inclusion, as was evident in the "narrative inclusion", and some of them exceeded that transient inclusion into the article's becoming a

narrative body, which was evident in the "narrative essay" by the inclusion mechanism. textual-narrative; And all this in light of a textual system in which they are literary - the story and the topic of the article - represented in the structure of the article with its textual, societal, political and other dimensions.

**Key word:** Text, Tale, anecdotal , Fayd al-Khater, intertextuality.

#### توطئة:

ترتبط الحكاية بالخطاب الذي يحملها وبالراوي الذي يرويها ويتصرف فيما ينقل من أحداث، تجعله يقدم ويؤخر ويسترجع ويستشرف منها ما لم يقع<sup>(٢)</sup>؛ فالحكاية في أبسط تعريفاتها ((هي مجموع الأحداث التي تقوم بها الشخصيات في واقع معين))<sup>(٣)</sup>. ولتداخلها مع أجناس نثرية عرفت بأنّها: ((مجموعة من الأخبار عندما تتألف في ما بينها وتتناسق تتشكل حكاية))<sup>(٤)</sup>، أو هي ((لفظ عام يدل على قصة متخيّلة أو على حدث تاريخي خاص يمكن أن يلقي ضوءاً على خفايا الأمور أو على نفسية البشر كما يدل على أي سرد منسوب إلى راوي))<sup>(٥)</sup>؛ وهذا كان مدعاة إلى ظهور ما يوجب التفرقة بينهما- على الرغم من بقاء تشابكهما بنائياً وتعلقهما الصيغي سردياً-؛ فالحكاية هي فن قصصي يستند إلى فعل "حكى"، في صورته الواقعية أو المتخيّلة، وقد تكون بمعنى الرواية والأخبار والقص<sup>(٦)</sup>.

وقد ميّز "سعيد جبار" بين الخبر والحكاية من حيث البنية التركيبية ومكوناتها في الجدول أدناه<sup>(٧)</sup>:

| المكونات/الخبر | الخبر                                             | الحكاية                                                   |
|----------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| الشكل          | شكل بسيط                                          | شكل ينحو نحو التركيب                                      |
| الزمن          | وحدة الزمن                                        | تعدد الأزمنة                                              |
| الحدث          | -وحدة الحدث وبساطته<br>-التركيز على الحدث المركزي | -تنوع الأحداث وتشعبها نسبياً<br>-التركيز على بعض الجزئيات |
| الفضاء         | -وحدة الفضاء أو غيابه<br>-غياب وصف الفضاء وتسميته | -حضور الفضاء وتنوّعه دون التركيز على وصف ملامحه.          |
| الشخصية        | ندرة الشخصيات وقُلَّتْها.                         | تعدد الشخصيات نسبياً وتنوّعها                             |
| الصيغة السردية | وحدة الخطاب السردية<br>وهيمنة الخطاب المسرود      | تنوّع الخطابات والصيغ<br>السردية بين المسرود والمعرّض     |

وهناك من أعطى تصوّراً أدبياً فارقاً بين الحكاية والقصة، من أنّ الحكاية هي مادة أولية خام، تقدّم الأحداث بصورة تقليدية واقعية، وأمّا القصة فهي المادة الحكائيّة ذاتها بعد إعادة إنتاجها بشكلٍ فنيٍّ وجمالي مشوّق<sup>(٨)</sup>، لها أهداف وغايات أدبية وموضوعيّة. بينما هناك من فرق بينهما على أساس الحدث والشخصية وأثرهما في تتبّع الأثر، ممّا جعلهما يسيران بخطّين متوازيين، من ((أنّ الحكاية تركز على الجانب الفعلي الحدثي في الخبر، بينما القصة تركز على الفاعل "الشخصية" [...])، لأنّ القصة تتضمن أحداثاً مثلها مثل الحكاية، إلّا أنّ الأولى ترتبط بالحدث أساساً، بينما الثانية تركز على الشخصية بالدرجة الأولى، ولهذا فهما متوازيان، قد تتضمن الواحدة منهما الأخرى، وليس بالضرورة أنّ تكون القصة نتيجة التراكم الحكائي))<sup>(٩)</sup>، وذلك خلافاً لما ذهب له "سعيد يقطين" من مبدأ التراكم أنّ الحكاية هي مجموعة من الأخبار المتّصلة، والقصة مجموعة من الحكايات<sup>(١٠)</sup>. ومن جانبٍ آخر، فإنّ الحكي بطبيعته يستند على ((دعامتين

أساسيتين: أولاًهما: أن يحتوي على قصة ما، تضم أحداثاً معينة. وثانيهما: أن يعين الطريقة التي تُحكى بها تلك القصة. وتسمى هذه الطريقة سرداً، ذلك أن قصة واحدة يُمكن أن تُحكى بطرق متعددة، ولهذا السبب فإنّ السرد هو الذي يعتمد عليه في تمييز أنماط الحكى بشكل أساسي<sup>(١١)</sup>؛ فالحكاية هي خطاب سردي، يتوجب على السرد أن يكون وسيلة لتوصيل مادتها الحكائية<sup>(١٢)</sup>، لشدّ القارئ وإقناعه والتأثير فيه.

والحكاية بوصفها جنساً أدبياً لا يمكن أن تتجلى إلا عبر تجليات الخطاب السردي وصيغته الخطابية؛ ((لأنّ الخطاب هو المستوى الذي يتمظهر من خلاله التنوع والاختلاف. فالخبر والحكاية مثلاً يجمعهما الجنس "السرد"، يلتقيان في الطبيعة الحكائية، لكنهما يختلفان [...] في الطريقة التي يتمظهر بها الحدث في كلّ نوع منهما. فبساطة الخبر تستدعي حضور تقنيات ومقومات معينة تمكّنه من التواصل مع المتلقّي بصورة موجزة ومتكاملة، في حين يستدعي التركيب حضور تفاصيل وتحليلات وتحولات يكون الخبر في غنى عنها))<sup>(١٣)</sup>، وهو ما تمثّله الحكاية في فرض خصوصيتها الاندماجية في حيك الأحداث حين سردها. وبذا فإنّ الحكاية لا تنفك عن السرد القصصي؛ حين تعدّ أحد مقومات القصة، في مضمونها القصصي الذي توديه الأحداث القائمة على التتابع، تنهض بها شخصيات في زمان ومكان ما<sup>(١٤)</sup>. ومن ذلك نستنتج أنّ الحكاية سرد لمجموع الأحداث التي ترتبط بالشخصية "الفاعل"، فتركيزها عليه يؤدي إلى إنتاج حكاية تتجاوز الخبر في مقوماته البسيطة بناءً وحدثاً، لتكون لها تقنياتها الخاصة التي تنتجها وتميّزها عن غيرها من الأنواع السردية سواء أكانت تاريخية أم واقعية أم متخيّلة. وأمّا النصّ الحكائي فنعني به توظيف الحكايات الموروثة في مقالات "أحمد أمين"، التي استدعاها الكاتب بآلية الاجترار والتحوير لتناسب مع موضوعاته وأسلوب عصره، وقد يخرج التضمين الحكائي من دائرة التمثيل النصّي وحدود الاستشهاد الأدبي إلى العبور النوعي ضمن الخصيصة الأدبية التي يمتاز بها جنس المقال نحو الاتساع والانفتاح النصّي بأنّ تشغل نصّيتها الحكاية كلّها.

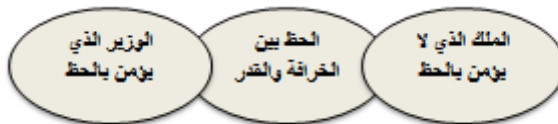
وبعد استقراء الحكايات الموروثة التي وظّفها الكاتب في مقالاته رأينا الاشكالية التجنيسية ذاتها التي وقع فيها بين الخبر والحكاية، قد وقع فيها بين الحكاية والقصة<sup>(١٥)</sup> لاسيّما للتقارب الحاصل بين الحكاية والقصة في جانب المضامين للمادة الحكائية ذاتها، فضلاً عن تقنيات القصة بمفهومها التقليدي القديم التي جنحت نحو الخروج من السياق الإخباري في الحكاية إلى الصيغة الجمالية والفنية في إعادة إنتاج المادة الحكائية أدبياً بما يتساق مع ذائقة القارئ/المتلقّي المعاصر لها؛ وذلك بكيفية تكامل النصّ المُنتج عن طريق القيمة النصّية وفعاليته الأدبية، ليغدو ((رديفاً لقيم التفاعل التكويني، والتحقق المتغايّر، والتجليّ المنفتح على الاحتمالات، وبالمعنى المركب الذي يجعل النصّ كوناً رمزياً يتدرج من مستوى أكبر إلى عينة صغرى، تمتع من الأشباه والنظائر مقومات الجنس والنوع والنمط))<sup>(١٦)</sup>. وبعد الاستقراء اتضح لنا نمطين من التوظيف للحكايات في مقالات "فَيْضُ الْخَاطِر"، وهي: أولاً: التضمين الحكائي:

إنّ المستويات القصصية في علاقة ما تكون في مستوى الخضوع للقصّ؛ لذا فإنّ العلاقات السردية داخل المقال كمثّل ((القص داخل القص يخلق تراصف مستويات بواسطته يكون كلّ قص داخلي خاضعاً للقصّ الذي يدمج فيه))<sup>(١٧)</sup>؛ فالتضمين الحكائي هو توظيف الحكاية واستدعائها داخل المقالة بأشكالها ومضامينها المختلفة، الذي اقتصر في بعضها- عند حدود

التمثيل النصي والافتقار الأدبي على وفق دلالات تحققها الحكاية للموضوع في إطار معرفي هادف وقيم تربوية، ولغايات نفسية واجتماعية، أدبية وجمالية. وهذا ما صنعه الكاتب "أحمد أمين" في كثير من مقالاته التي وظف فيها الحكاية لمقاصد أدبية متعددة ومتباينة؛ ففي مقالة (الحظ..!) -التي يبحث فيها عن الحظ وأسبابه، وبيان صحته وصدقه وقوعه أم هو خرافة بشرية للتقاعس عن العمل- ضمن الكاتب حكاية عن ملك ووزير قد تجادلا مرة عن الحظ، يقول فيها: ((من قديم والناس يتجادلون: هل في الدنيا شيء اسمه الحظ؟ أو هو مجرد وهم وخرافة؟ وقد كنت قرأت قصة لطيفة في ذلك، وهي أن ملكاً ووزيراً تجادلا مرة في هذا: فأما الملك فقال: ليس في الدنيا حظ إنما هو سبب ومسبب وعمل ونتيجة. فالتاجر إذا نجح فبجده وبمعرفة قوانين الاقتصاد، وإذا خاب فبكسله أو إسراره أو جهله بأصول التجارة. والفلاح إذا نجح؛ فلأنه جرى على أصول الزراعة، حرث الأرض جيداً وبذر فيها بذوراً نقيّة وسقاها في مواعيدها ونقاها مما يعلق بها، وجارّه إذا خابت زراعته؛ فلأنه لم يتبع هذه القوانين .

قال الوزير: ولكن قد نرى تاجرين أحدهما متعلم على آخر نمط وصل إليه العلم الحديث؛ درس الجغرافيا وعلم محاصيل البلاد ومنتجاتها، ودرس علم الاقتصاد وعرف قانون العرض والطلب، ومتى يرتفع السعر ومتى ينخفض، ومع ذلك نراه تاجراً خائباً، وزميله الذي لم يتعلم ويكاد يكون أمياً تاجر ناجح قد ربح ثروة كبيرة. وعندنا في مملكتنا أمثلة كثيرة لأبناء جهلة كانوا ناجحين في تجارتهم، وخلفوا أبناء علمهم على آخر طراز، فلما تولوا تجارة آبائهم خابوا وأضاعوا ثروتهم. أليس هذا أيها الملك الجليل هو الحظ؟ .

الملك: ليس هذا حظاً، وسبب نجاح الأب وخيبة الابن أن هناك علماً غير الذي في الكتب يُكتسب بالتجارب؛ فالأب الذي نجح قد عرف أخلاق الناس وعرف كيف يعاملهم وعرف ما يستهويهم وما ينفرهم، فكان هذا سبب نجاحه. أو تعلم من آباءه ألا يتوسع إلا على قدر رأس ماله ولا ينفق على نفسه وعلى أسرته إلا ما هو أقل من ربحه. ثم يجيء الابن المغرور بعلمه فلا يجمال الناس؛ لأن التجار في المملكة التي تعلم فيها لا يجاملون، مع أن لكل مملكة عواندها وتقاليدها، أو يتوسع في التجارة أكثر مما يحتمله رأس ماله اعتماداً على حساب تبين خطؤه، أو تغريه الميزات فينفق أكثر مما يربح فتكون النتيجة الفشل، ثم يأتي الجهال فيسمون ذلك كله حظاً!!<sup>(١٨)</sup>. يظهر منطق الحكيم بحواراته أن أمثلة الوزير-على الرغم من عرضها كمقدمات ونتائج واقعية تثبت أن الحظ هو السبب الرئيس في النجاح لا العمل والعلم والجِد والاجتهاد في حصوله-، لم تكن مقنعة للملك لعدم إيمان الملك بالحظ مطلقاً؛ لأن حجج الوزير كانت قابلة للتفسير والشرح والتعليل، فضلاً عن ربطها بالمسبب عن طريق الاحتمالات التي يقترحها لأمثلة الوزير فيفندها بتفسيراته، مما يجعل النتائج أقرب لقانون السببية -بالعلم والمعرفة والفطنة والتجارب- منها للحظ.



ويحتد الجدال بين الملك والوزير-بعدما كان الوزير يسترسل في ذكر الشواهد حتى يقتعه بالحظ لا بوجود سبب لكل ما يحدث..!، منها قوله: (( الوزير: فما قول مولاي الملك في شابين

نزلا يستحمان في البحر فغرق من يعرف العوم ونجا من لم يعرف؟. الملك: لا بدّ أيضاً من سبب، فقد يكون من غرق لأن قلبه وقف، أو لأنه نزل البحر على امتلاء أو أراد أن ينتحر أو نحو ذلك من أسباب<sup>(١٩)</sup>. يقاطعه الملك بالتهديد طالباً منه دليلاً قاطعاً يبرهن وجوده، يقول الراوي: ((وما زال الوزير يعترض والملك يجيب حتى تضايق الملك فقال: إن لم تأتني بدليل قاطع على وجود الحظ عزلتك. وساعد الحظ الوزير، فلما أظلم الليل أمر أن يُقبض على أول اثنين سيران في الشارع، فأُتي بالرجلين فحبسهما الوزير في حجرة مظلمة. فأما أحدهما فكان نشيطاً شجاعاً، وأما الآخر فكان كسولاً جبائياً، قعد الكسول في ركن من أركان الحجرة

يبكي مما أصابه، وأخذ النشيط الشجاع يتحسس الحجرة لعله يجد فيها ما يأكله، فوقعت يده على كيس أدخل فيه يده فوجده حباً ذاقه فوجده حمصاً، فأخذ يأكل، ومن حين لآخر تصطدم أضراسه بحصاة يُخرجها فيرمي بها صاحبه اللابذ في الركن استهزاءً به واستخفافاً، فلما أصبح الصباح وأشرق النور تبين أن الحجارة التي في حجر الكسلان الجبان قطع من أفرح الماس، وتكشفت الحال عن نشيط شجاعٍ أكل حمصاً، وكسلان جبان نال مأساً. فذهب الوزير إلى الملك يقص عليه أكبر برهان على وجود الحظ في الدنيا. فقال الملك: أمنت أن في الدنيا حظاً بمقدار ما يوجد الماس في حمص. وفي الحق أن الدنيا حظاً، وأنه أكثر قدراً من الماس في حمص، فهذه تُرزق الجمال، وهذه ترزق القبح، وهذا يرزق الذكاء، وهذا يرزق الغباء<sup>(٢٠)</sup>.

ومثلما شكّل "التهديد" وظيفة سردية محفزة للحكي، فإن "الحظ" تحوّل من كونه موضوعاً حاججاً تقوم عليها الحكاية بحوارها السردى إلى كونه وظيفة محفزة للحكي ومنتجة لحكاية أخرى تكون برهاناً حاججاً قاطعاً على وجود الحظ؛ ويبدو أنّ الوزير لم يكن ليجد دليلاً مقنعاً لولا وقوف الحظّ معه حينها إيماناً منه به-حين صدر أمر إلقاء القبض على الشائين- لمواصلة الحكي وبلوغ غايته في إقناع الملك الذي أفرحه بحكاية الشائين فتحقق التحوّل المنطقي من التعليل إلى الإثبات. وعلى الرغم من أنّ هذه الحجج تمثل خاصية من خاصيات الخطاب الحاجج؛ فإنّها تؤدي وظيفة إقناعية لمجيئها في قالبٍ حكائي ((ينفذ الذهن من تعقيدات الطرح الجامدة إلى الأمثلة التي تصنع بدورها الإمتاع، وهو طريق آخر للإقناع غير المباشر الذي يحمل في صورته هذه كلّ أسباب صحة الطرح ومنطقية تقيّله<sup>(٢١)</sup>) أو تقيّله أو تعكسه، وهو ما يستدعي الاحتجاج والبرهنة بأدلة مقنعة وطرائق إقناع مؤثرة، تفحم الطرف الآخر حتّى تجعله يصدق، ولم يترك له مجالاً للشك والتعليل كما تجلّى ذلك في صورة "الملك". وبالمحصلة فإنّ الكاتب يبيد وجهة نظره التي لا تختلف معه بها، وهي ما تمثل نقطة الالتقاء بين الحكاية وموضوع المقال "الحظّ" وصور إمكان تحقيقه بوصفه قدراً للشخص سواء سعى أو لم يسع له، بقوله: ((أنا مع الوزير ومع الملك في وجهة نظرهما؛ مع الوزير في أن في الدنيا حظاً وفي الدنيا أموراً لا يفسرها قانون السببية، ومع الملك في أن الحظ لا يصلح أن يُعتمد عليه في الحياة، فلا يصح للفلاح أن يعتمد في زراعته على الحظ، وكذلك التاجر في تجارته، والطالب في دراسته، والصانع في صناعته، والأمة في مصيرها أو في تسيير شؤونها. لكل إنسان دائرتان في الحياة: دائرة العمل وهذه ينبغي أن يعتمد فيها على قانون السبب والمسبب، والارتكان فيها على الحظ أو البخت أو القدر أو نحو ذلك من الأسماء خطأ أي خطأ، فإذا بذل الإنسان أقصى جهده في عمله، فهناك الدائرة الأخرى التي ليست في يدنا، وإنما هي في يد

القدر أو الحظ، ولتكن ما تكون بعد أن يكون الإنسان قد أرضى ضميره ببذل ما في وسعه<sup>(٢٢)</sup>. وبمعنى آخر وهو ما بينت فوارقه أمثلة الحكاية والمقال، بأن هناك حوادث تحدث، وأموراً تتحقق هي قدرٌ مقدرٌ للشخص أن يناله ويحظى به من دون سائر الناس. فكان من نتيجة ما توصل له الكاتب "أحمد أمين" أن القدر ذاته (الحظ/البخت) الذي يوهم الناس أنفسهم به، ولكن يبدو لنا أن تسميته تنعكس بحسب ما يؤمن به الشخص ويقتنع به، فضلاً عن طبيعته إذا كان إيجابياً وصفوه بالخط، وإذا كان سلبياً نعتوه بالقدر.

وقد يشكّل التوثيق الأدبي للحدث التاريخي حكاية عبر مجموع الأخبار المترابطة في تركيبها الحدثي تحت جنس المقال فيتحقق العبور النوعي لجنس الخبر؛ وذلك لأنّ ((الأخبار التي تأتي من مصادر مختلفة تساق في نصّ واحد، فتصبح علامات يضطلع كل منها بوظيفة في إنشاء بنية جديدة يضبط حدودها وغاياتها المؤلف الجديد، وكثيراً ما يتضارب منطق الخطاب الأحداث، فيكسر تتابع الأحداث، ويقام الترتيب بناءً على ما تقتضيه ضرورة الخطاب القصصي))<sup>(٢٣)</sup>. ومن ذلك ما جاء في مقالة (ذلة كبرى) التي ضمنها حكاية حول المواثيق ونقض العهود من قبل (عبد الملك) لعمر بن سعيد بعدما استولى الأخير على خلافة دمشق؛ فخشي (عبد الملك) قتاله وضياح هيبته، دعاه ووعد بالأمان وولاية بيت المال مقدّمه على أخيه عبد العزيز، لكن عمرو أبى ذلك إلا بشرط أن يوثّق عهده ويوقعه حتى يطمأن فيقدم إليه<sup>(٢٤)</sup>؛ ففي مقتله ينقل لنا "أحمد أمين" قائلاً: ((فلما أمكنته الفرصة بعث يوماً لعمر فخرج إليه في ركبته، وكان عبد الملك أوصى إذا دخل عمرو أن توصل الأبواب دون من معه ففعلوا، حتى إذا اطمأن عمرو في جلسته تقدم حارس فأخذ منه سيفه، فقال عمرو: أ يؤخذ سيفي؟ فضحك عبد الملك وقال: أ تطمع أن تقعد معي بسيف بعد الذي كان منك؟ ثم قال عبد الملك: إني كنت أعطيت الله عهداً إن ملأت عيني منك مستمكناً أن أجمع يديك إلى عنقك ثم أثقلك حديداً، [...]، فلما أحسن الشر ناشده الله والرحم، فقال عبد الملك: إني لو علمت أنك تبقى ويصلح لي ملكي لفديتك بدم النواظر. والله ما اجتمع فحلان في هجمة إلا قتل أحدهما صاحبه، ثم أمر به فقتل ورمى رأسه إلى جند عمرو، ورمى معه ببدر الدنانير فتركوا الرأس واتشغلوا بجمع الدنانير. وكانت أخت عمرو زوجة للوليد بن عبد الملك فخرجت حاسرة تقول<sup>(٢٥)</sup>:

[ الطويل ]

وكلّم بني البيوت على غدر  
أنته المنيا بغتة وهو لا يدري  
بغات من الطير اجتمعن على صقر  
وتهتك ما بين القرابة من ستر<sup>(٢٦)</sup>.

غدرتم بعمر يا بني خيط باطل  
وما كان عمرو عاجزاً غير أنه  
كان بني مروان إذ يقتلونه  
لحي الله دنيا تغيب الذلّ أهلها

مثلّ الشعر أحد مقومات السرد في الحكاية التي وردت في مضامين المقال من حيث وظيفته السردية الإبلاغية، فيكون الشعر موازياً/مقابلاً لسلطة النثر التي تسرد الحكاية؛ وذلك حين تضيق لغة النثر لتتسع آفاق دلالاتها عبر تكثيف الحدث في صور شعرية، لـ((تنهض بوظيفة سردية لا تبعد عن وظيفة النثر القصصي فتكون مهمة الشعر أو الفقرة الشعرية نقل بعض الأحداث [...])، وتقديم الأحداث والأفعال بما يسمح بتطوير السلسلة من الوقائع المتنامية المتتابعة التي تكون البعد الحكائي في النصّ<sup>(٢٧)</sup>؛ وذلك لما للشعر من سلطة في باعته النفسي والاجتماعي في طلب الثأر أو التحريض عليه عبر الهجاء الضمني في صورة شعرية ثائرة. وقد كانت غاية الكاتب ومقصديته من إيراد حكاية مقتل (عمرو بن سعد) ونقض العهد والميثاق من قبل (عبد الملك) له،

لينقل لنا خبراً تاريخياً يمثل تفسيراً حكيماً للحكاية السابقة؛ يقول فيه: ((سقتُ هذا الحديث لأدل على درة من درر الأدب العربي؛ ذلك أنّ عبد الملك استشار أصحابه فيما فعل، فأما المنافقون- وهم كثيرون- فأطروا عمله، ولكنه "سأل رجلاً كان يستشيريه ويصدر عن رأيه إذا ضاق الأمر عليه"، فقال له: ما ترى ما كان من سعيد؟ الرجل: أمر قد فات دركه. عبد الملك: لتقولن.

الرجل: حزم لو قتلتَه وحييت.

عبد الملك: أو لستُ بحي؟

الرجل: هيهات.. ليس بحي من وقف نفسه موقفاً لا يوثق منه بعهد ولا عقد.

عبد الملك: كلام لو تقدّم سماعه فعلي لأمسكت.

ليت كلام هذا الناصح الأمين يصل إلى مسامع كبار الساسة ممن يقطعون العهود على الحريات الأربع وميثاق الأطلنطي وضمنان مصير الأمم الصغيرة لتحكم نفسها وتدير أمرها ثم ينسون عهدهم، ويخلفون وعدهم))<sup>(٢٨)</sup>. فالتراكم الخبري والتركيز على شخصيتين تاريخيتين ضمن سرد الحدث هو ما شكّل حكاية تاريخية في واقعها الأدبي؛ الذي ((تم عبر عمليات تراكمية على مستوى الأحداث من جهة وعلى مستوى الخطاب من جهة أخرى، وهو ما يشكّل بنية إطنابية))<sup>(٢٩)</sup>؛ قد استدعاها الكاتب من موروثة التاريخي والأدبي كدليل نصّي تتمثّل فيه المقاصد السياسية وتهوّر سلطتها في الحكم وعدم الحكمة في إدارة أمور البلاد سياسياً على الرغم من وجود الوعود الموثقة التي تنقض بلا مبرر.

ومثلما كان تضمين الحكاية وتوظيفها أدبياً في ختام المقال خلال تدرّج موضوعها، فإنّ الاستهلال بها لم يكن بعيداً عن المقال، إذ استهل مقالته (منطق العقل ومنطق الدنيا) بحكاية شعبية قد نسبها لفنتها التي تنتمي لها منذ الوهلة الأولى، قائلًا: ((من الاقاصيص الشعبية المصرية أن رجلاً تزوج اثنتين؛ فأما "أم السعد" فشابة لعوب على حظ قليل من الجمال وعلى حظ كبير من المرح والفتنة وقلب العقول والدهاء والمكر. وأما "أم حسن" فشابة على حظ كبير من الجمال وقليل من الحيلة، طيبة القلب، عفيفة النفس، طاهرة الذيل. أراد زوجها السفر فاتخذ كل احتياطات لصيانتها، على طريقة العهد القديم، فسمر الشبابيك حتى لا تُفتح غيابه، وتفنن ما شاء في القيود والأغلال، ووضع الأرصاد على البيت حتى لا يقربه من يخونه، ثم سافر مطمئناً. فأما "أم السعد" ففكت القيود، وسُخرت بالأغلال، واحتالت على الأرصاد وخرجت وفجرت. وأما "أم حسن" فحفظت عهد زوجها، وصانت سمعته، وحافظت على شرفها وشرفه؛ فلم تخرج من بيتها، ولم تحتلّ في فك أغلالها، وكانت أمينة في كل شؤونها. فلما كانت ليلة حضور الزوج تزينت "أم السعد" وتبهّجت، وفعلت كل صنوف الإغراء والفتنة، وأما "أم حسن" فاعتمدت على استقامتها وطهارتها، فلم تبالغ في زينة، ولم تُفرط في تجميل. وحضر الزوج، فهللت "أم السعد" لحضوره، وتصنعت كل ضروب الفرح للقاءه، وفعلت الأفاعيل لإغرائه، وقابلته "أم حسن" في هدوء واتزان، وحشمة وثبات. ثم أخذتا في الحديث، فهرجت "أم السعد" وأخذت تصف كيف حافظت على عهده ووفت بأمانته، وكيف كانت لا تنام شوقاً إليه، وحنيناً للاقائه. ومن حين إلى آخر تتكلم "أم حسن" كلمة أو كلمتين تعليقاً على حديث أو ردّاً على سؤال. وأخيراً نظر الزوج إلى أم السعد طويلاً، ثم أدار

نظره إلى أم حسن طويلاً، ثم أعلن أن لأم السعد كل ما أتى به من هدايا، ولأم حسن الطلاق. هكذا منطق العقل ومنطق الدنيا، فمنطق العقل يقضي بالمكافأة للطاهرة العفيفة الجميلة، ومنطق الدنيا يقضي بها للمهرجة اللعوب غير الجميلة<sup>(٣٠)</sup>.

إن ما يميز الحكاية الشعبية من حيث خصائصها الفنية أنها تعايش الواقع الاجتماعي والثقافي معاً، لأنها ((تحتوي على شيء من الصفة الأسلوبية وقدرتها على محاكاة الواقع الاجتماعي المؤلم، والتعويل على الأقدار في حلّ معضلات الحياة اليومية))<sup>(٣١)</sup>؛ فعادةً ما يكون للحكاية دوافع ذاتية للسرد تبعاً للحدث ومحفزاته السردية، التي تتبّع فيه ((طريقة فعل عارض أو طارئ، أو فعل خارجي ما يدفع بالبطل إلى التفكير بالخلاص أو الحيلة...) فبيت الحكاية يتغذى داخلياً بعناصر دفع قصصية تجعل السرد يستطيل ويقوى ويستوعب مجالات من المخيلة الشعبية لم تستطع استيعابها بدون عناصر الدفع الذاتية تلك))<sup>(٣٢)</sup>، لتندمج المحكيّات الشعبية داخل موضوعات المقال بدلائل تضمهرها بأسلوب أدبي مشوّق، الذي يتنابذ مع نسق الشخصية في أفعالها الدالة على الحيلة والمكر والدهاء في القول والفعل في مقابل الصمت اللامنتقي في صور متقطعة للحكي، التي لا تكشف الحقيقة المخفية لـ "أم السعد"؛ ممّا أدّى إلى غياب فعل السرد المحفّز لدور "أم حسن" ومن ثمّ عدم تحقّق منطق العقل في صورتها الظاهرة. فالتصوّر العلاماتي لها:

#### منطق العقل (أم حسن) ---- الحكاية ---- منطق الدنيا (أم السعد)

ولكنّها في تصوّر المنطقي بالنسبة للحكي ما بين الدهاء والغباء أنّ (أم حسن) هي صورة لا منطقيّة للعقل، بينما (أم السعد) هي نتيجة منطقيّة لفعلها الحكائي.

فـ"أم السعد" في دهاء الحكي ولباقة منطق سردها، ما هي إلّا صورة مماثلة لشهرزاد كما في "ألف ليلة وليلة"؛ لأنّ شهرزاد حين تتكلم ويصغي لها ((شهرار نكون أمام نوع معين من التوازن بين سلطة الكلام وسلطة الفعل؛ ذلك أنّ الكلام حين يقع في الموقف المناسب لا يقل شأنًا عن الفعل من حيث القدرة على التأثير وإحداث التغيير المنشود في المواقف والتصرفات))<sup>(٣٣)</sup>، ولتكون حينها "أم حسن" في قبالتها صورة لتلك النسوة اللواتي قضى نحبهن شهرار بدم بارد. وعليه فإنّ (عدم الحكي) كان سبباً في عدم تحقيق (منطق العقل)، في حين كان الحكي سبباً ونتيجة في تحقيق (منطق الدنيا)، فوظيفة الحكي إنسانية محفّزة لتوالي السرد، فضلاً عن وظيفة "الإنقاذ" التي حقّقها لشخصية من دون أخرى ليكون وظيفة "هلاك" في توقفه. وبالمحصلة فإنّ لـ ((منطق العقل مقدّمة صغرى ومقدّمة كبرى، إنّ صحّتاً فالنتيجة صادقة حقّاً، ومنطق الدنيا قد تصدّق فيه المقدمات وتكذب النتيجة، وقد تكذب فيه المقدمات وتصدق النتيجة. منطق العقل كباحث في معمل يُجرب ويرصد التجارب، فإذا أسفرت التجربة عن لون أحمر قال: إنه أحمر، أو أصفر قال: إنه أصفر، ولا شيء غير ذلك. وأما منطق الدنيا فكالتمثل على المسرح يوماً ملكاً ويوماً صعلوكاً، ويوماً غنياً ويوماً فقيراً، على حسب الظروف. المحسوبة منطق الدنيا، والعدل منطق العقل، وتقدير الأشكال منطق الدنيا، وتقدير القيمة الذاتية منطق العقل))<sup>(٣٤)</sup>.

ومن ذلك نستنتج التقابلات الضدية التي حققتها الحكاية مع موضوع المقال كنصّ برهاني

أدبي:

|            |             |
|------------|-------------|
| منطق العقل | منطق الدنيا |
|------------|-------------|



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

|                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١-إن منطق العقل مثله "أم حسن" في الحكاية، إلا أنها في عدم الحكى والدفاع عن نفسها وكشف الحقيقة التي مكثت بها "أم السعد" جسدت صورة سلبية لا منطقية لمنطق العقل في فعلها السردى المتقطع حد الغياب. | ١-إن منطق الدنيا مثله "أم السعد" في الحكاية، وإن كانت في أفعالها قُتِمت صورة سلبية لمنطق الدنيا في ظل غياب العقل، الذي سلب السلطة منه "الحكي"، ليكون نتيجة منطقية في تحقيق التصور العقلي. |
| ٢-صفات الشخصية: الهدوء والاتزان والثبات، الانصياع لفرضيات الواقع بقبول ورضا، وعدم قابليتها على كسر القيود التي فرضت عليها.                                                                      | ٢-صفات الشخصية: الدهاء، المكر، الحيل، اللعب، التجميل، التصنع الفعلي والقولي، وقابلية خرق القيود المفروضة لتحقيق الرغبات.                                                                  |
| ٣-إن نتائج منطق الواقع كانت سلبية في مقابل نتائج المنطق الايجابية في التصور العقلي للفعل.                                                                                                       | ٣-إن نتائج منطق الواقع ايجابية في مقابل نتائج المنطق السلبية في التصور العقلي للفعل.                                                                                                      |
| ٤-إن غياب الحكى نمط الشخصية وحدد فاعليتها السردية.                                                                                                                                              | ٤-إن منطق الحكى كان فاعلاً في توجيه السرد والتحفيز الحكائي للشخصية.                                                                                                                       |
| ٥-يبقى لمنطق العقل مقدمتان صغرى وكبرى صوابها يؤدي الى نتائج صادقة، فلا نتائج عكسية فيه إن لم يكن فيه مقدمات خاطئة.                                                                              | ٥-إن نتائج منطق الدنيا قد تكون عكسية، بحسب تقديرات الظروف لها، فالمقدمات قد تكون صادقة تكذبها النتائج والعكس.                                                                             |

ثانياً : المقال الحكائي (المقال- الحكاية):

هو صيرورة المقال متناً حكاثياً، فيتداخل بذلك الجنسان أدبياً ليعبرا حدود النوع الأدبي اندماجاً نصياً، لكنهما يلتقيان في المبنى الحكائي له موضوعياً وفي عرض الفكرة وتبيان دلالتها؛ إذ ((يكون الوضع الاندماجي نصياً، حين يعد النص نفسه موضوعاً لذاته، أو يقدم نفسه عنصراً من محكي رواية في رواية أو مسرح في مسرح))<sup>(٣٥)</sup>، فنلاحظ أن الاندماج بين جنسين من ذات النوع الأدبي أو بين جنسين متقاربين، فكيف بالاندماج حين يكون بين جنسين مختلفين فنياً وأدبياً ما بين(المقال-الحكاية)، فيحدث التداخل بينهما ومن ثم التحول النصي إلى العبور النوعي عن طريق تقنية الحكى، الذي يقدم نفسه من وجهة نظر الراوي بوصفه عنصراً من عناصر الموضوع. ومع ذلك يبقى المقال((نتاج جدل بين أسلوب الأفكار والأسلوب الأدبي، والفن... يتأتى من اللحمة التي تتحقق بين حجاج وإغراء))<sup>(٣٦)</sup> يتلقاها القارئ عبر نصية النص المقال-الحكاية.

ومن أمثلة ذلك ما تجسد في مقالة(ست النساء) التي لم يأت التداخل على تعالق نص بآخر عبر التوظيف الأدبي وإنما التداخل عبر النوع الأجناسي ليكون بين المقال والحكاية؛ إذ انفتحت نصيتها لتتضمن حكاية فلسفية تمت إعادة إنتاجها وصياغتها أدبياً على وفق معطيات العصر بلغة سردية واضحة بعيدة عن التعقيد الفلسفي والمنطق الرياضي في فهم المسائل الدنيوية، حين اجتز الكاتب الحكاية من (رسائل أخوان الصفا) وحوّرها بما يتناسب مع أسلوب عصره<sup>(٣٧)</sup>؛ ليتلقاها القراء بفئاتهم المختلفة بفهم واع، لاسيما الذين يشتركون في خصيصة البحث عن المتعة والتشويق الحكائي مع حفاظه على مقصدية الحكاية وبلوغ الأثر الروحاني الذي لا يتحقق بالماديات فحسب، فضلاً عن ذلك فقد عنوانها بـ(ست النساء)<sup>(٣٨)</sup>؛ فمما جاء في المقال/ الحكاية: ((كان على قطر من أقطار الهند ملك عظيم الشأن، له الجنود والبندود، والقوة والسلطان، والعز والجاه. وكان عادلاً في رعيته، يحسن سياستهم، وتدبير أمورهم؛ ويحب العدل، ويمقت الظلم، ويعرف مداخل الأمور ومخارجها، ولكنه مظلّم الروح، مادي النزعة، فاسد العقيدة، يعبد الأصنام، ويقدم لها القرابين، ولا يؤمن بثواب ولا عقاب، ولا بخلود روح، ولا بمملكة نفس، وإنما الدنيا الحاضر، واللذة المال والجاه، والنعيم صنوف الترف. وكان له وزير روجي، يهزأ بالأصنام ويحتقرها، ويؤمن بالروح ومبادئها، ويقر بالجزاء الأوفى، ويعتقد أن السعادة في رضا الضمير، والعمل الصالح، وسمو النفس عن السفاسف، وأن للروح مملكة فيها النعيم

والشقاء، وأن نعيمها خير أنواع النعيم، وشقاءها شر أنواع الشقاء. ولكنه لا يجرؤ على مكاشفة الملك بذلك لشدته وجبروته، ولأن قلبه مغلق لا يفتح لمثل هذه المعاني؛ وكان يرثى لحاله كلما رآه يسجد للصنم، ويسرف في الترف، ويظن أن المجد في النفوذ والجاه، والتغلب على ما جاوره من أقطار؛ ويتحين الفرصة لنصحه وتفتيح قلبه، ودعوته إلى روحانيته، ولكن هذه الفرصة لا تسنح، والملك يتمادى في تفاخره، وخيلانه وزهوه، وعزته وأنفته، ورياسته واستطالته؛ ويمعن في الخطة التي رسمها له أباه، ويخضع لعرف زمانه وإلفه<sup>(٣٩)</sup>.

مستهل الحكاية بيّنت شخصيتي "الملك" الذي اتخذ التوجّه المادي، ووزيره الذي اتّجه نحو الروحانيات، لتكون الحكاية الإطار التي تستند إلى حكاية ثانوية ضمنية تمثّل (حكاية داخل حكاية) لها وظيفتها المركزية في تفعيل الحكاية ضمن البنية السردية، من أجل خلق فرصة بوساطة (الحكاية المثال) لتغيير قرار الملك وتحريك دواخله؛ لأنّ الوظيفة المركزية للحكاية ((تعدّ بؤرة الحكاية، تتولد منها مجموعة من الأفعال تسمى وظائف أساسية تطلّ مشدودة إلى بعضها البعض منطقياً ودلائلياً، حتى يتم الإنجاز النهائي للوظيفة المركزية))<sup>(٤٠)</sup> التي تتجلى في الحكاية/الوقفة التي تحقّق التتابع السردى للحكاية الإطار، وتحقيق الإنجاز الفعلي لمقاصد الشخصية، ففي الوقفة الثانية من الحكاية يقول الراوي فيها: (( وأخيراً حدثت المعجزة: طلب الملك من الوزير في ليلة أن يخرجاً متكرّرين لتفقد أمور الرعية، كيف يعيشون، ويشقون أو يسعدون؛ فطافا ما طافا، ورأيا ما سرهما أحياناً وساءهما أحياناً، حتى وصلا إلى ظاهر المدينة، فرأيا-على بعد- بصيصاً من نور، فقصداه فرأيا عجباً. لقد تخفيا فلم يشعر بهما أحد، وتخيرا مكاناً يريان منه كل شيء، ولا يراهما أحد. رأيا دمنّة قدرة الرائحة، بجانبها مأوى كأنه مغارة، فرشّت فيه ثياب مهلهلة، تنبعث منه أبخرة متعفنة، يضيئه سراج من خرقة بالية غمست في زيت كأنه دُردي، وفيه جرة لا يعرف لونها من قدرها، وسلّة من خوص فيها كسر جافة، وعيدان من فجل وكراث؛ وفي داخله رجل وامرأة، أما الرجل فمشوه الخلقة، يلبس ثوباً مرقعاً ويجلس على ثوب مثله، وعلى رأسه شملة ممزقة، وعلى فخذة قصبة شد عليها عود، وهو ينقر عليها نقرًا غير متزن ولا منسجم، ويغني بشيء يشبه الشعر وليس بشعر، يتغزل فيه بصاحبته وجمالها، وفتنتها وسحر عيونها، وورد خدودها، ولطف قوامها، وأنها أجمل من رأت عينه، وأنها فتنة الدنيا ونعيم الحياة. وأما المرأة فشوهاء مقوسة، لا ترى عينها من قذاها، ولا تعرف لون ثيابها من ألوان رقعها، قد أمسكت بيدها غربالاً بالياً، وشدت عليه جلداً غير مدبوغ، واتخذت من ذلك دقاً تتابع به نغمات صاحبها، وتناغم عليه نقرات عوده، فإذا انتشيا قاما ورقصا، فإذا أتما دورهما حياها بطاقة من فجل، وردت تحيته بطاقة من كراث، وهي في كل ذلك تدعوه بسيد الرجال، وهو يدعوها بست النساء<sup>(٤١)</sup>).

هو: والله ما رأيت مثل جمالك .

هي: ولا والله ما رأيت مثل حسنك .

هما: ما أجزلها نعمة، أدامها الله علينا! وقف الملك والوزير مبهوتين من هذا المنظر، متعجبين مما فيه هذان الصعلوكان من فرح وسرور، ولذة وحيور<sup>(٤٢)</sup>.

إنّ وظيفة "التحوّل" أدّت إلى العثور على حكاية هذين الزوجين الصعلوكين التي استقرت الملك، لتكون وسيلة تعليمية للوزير من دون قصدية الفعل، بمشاهدة واقعية لها أثرها الروحي

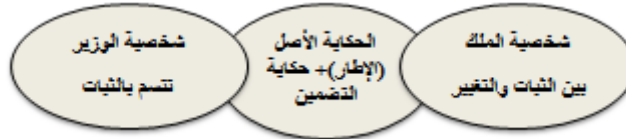
شعورياً تدفع "الملك" نحو استثارة "أنا العظمة" لديه، من أجل إمكانية تغيير أسلوب حياته وتعزيز مبدأ الروحانية لديه. وما كان لوظيفة السؤال من قبل الشخصيتين (الملك/الوزير) إلا انعطافاً في تغيير مسار الحكم وتوجيه الأفكار: ((الوزير: وماذا تنوي أن تعمل يا مولاي العظيم؟. الملك: أريد أن أشقيهما بالنعيم، وأعاقبهما بالترف، وأبعث فيهما السخط بالرضا، أذيقهما ألم فقدان بلذة الوجدان؛ إنهما لم يريا الجمال فسعدا بالقيح، ولم يسمعا الموسيقى فطربا من الغربال، ولم يأكلا المرقق فاستطعما الكسرة. سأعذبهما عذاباً لم يعذبه أحد، وسأستخرج منهما غرورهما بالخيال فأشهدهما الحقيقة، وسأنزعهما من الأوهام فأريهما الواقع، وسأقص جناحهما الذي يطيران به إلى السماء ليلتصقا بالأرض. سأخذ هذين المغرورين فادخلهما قصري، وألبسهما من ثيابي، وأطعمهما من أكلي، وأشهدهما مجالسي، وأبسط لهما من سطوتي، وأسبغ عليهما جاهاً من جاهي؛ وسأشعرهما بلذة حياة كحياتي، وسأري المرأة كيف يكون جمال الرجال، وأري الرجل كيف يكون جمال النساء؛ وسأقيمهما في ذلك كله أياماً حتى يتعوداه ويألفاه ويتطبعاه، ثم أردهما إلى حالهما، فما يهنآن بعيش، ولا يشعران بنعيم.

الوزير: أخشى يا ملكي العظيم- أن نكون في لذاتنا وسرورنا واعتباطنا بجاهنا، واستمتاعنا بصنوف شهواتنا، وفرحنا بما حولنا، مغرورين غرور هذين المسكينين! وأن يكون فيمن حولنا من رأوا لذتنا فاحتقروها، وضحكوا من غرورنا كما ضحكنا من غرورهما، واستصغروا الموائد الفخمة ثمت والجواري الجميلات تخطر، والملابس المترفة تعرض، والموسيقى الراقية تصدح، والجنود والبنود والأعلام تحمل شارتنا، وتآتمر بأمرنا، والذهب والجواهر تسيل سيلاً، والتحف والخيرات تنهال انهياراً؛ وتتنظر إلى ذلك كله نظرننا لمأوى الصلوكين ونعيم المسكينين. الملك شامخاً غاضباً مستكبراً: وهل تعلم على وجه الأرض مملكة أعز من مملكتنا، أو سلطاناً أوسع من سلطاننا، أو بلدًا أكثر نعمًا من بلادنا، أو نعيمًا وترفاً أبهى من نعيمنا وترفتنا؟

الوزير: لا يا ملكي العظيم، ولكن هناك قوم ليس لهم مملكة في الأرض، إنما لهم مملكة في السماء، ليسوا في مكان واحد، ولكنهم أفذاذ متفرقون في العالم كله؛ عشقوا الحق فاحتقروا الباطل، واعتقدوا وراء هذا العالم الظاهر كملاً مطلقاً تتشوق الروح إليه وتسعى للاتحاد به، ودلهم النظر على أن كل إنسان يطلب بطبعه سعادته، ولكنهم رأوا اللذائذ الحسية عرضة للزوال، وهي تفقد قيمتها بتكرارها، [...]، أهم ما يشغلهم أن يعرفوا نفوسهم، وقد تطلبت منهم تلك المعرفة أن يعرفوا أبدانهم وعقولهم وروحهم، وعلاقة أنفسهم ببدنهم، وعلاقة العالم بنفسهم، وفي ضوء هذا حددوا مطالبهم في الحياة، ووسائل طلبهم، وما يأتون وما يذرون، ووقفهم ذلك المنظر على عالم من المعارف لا تنتهي، ولذائذ روحية لا تحد. وكان نهاية بحثهم وتفكيرهم الإيمان بالله فوق المادة هو خالق هذا العالم، وقد استدلوا بوحدة العالم-مهما اختلفت مظاهره السطحية- على وحدة خالقه، واتصلت نفوسهم به، فاتخذهم أمناء وحيه، وسفراء بينه وبين خلقه. فلما وصلوا إلى ذلك احتقروا الأصنام، ورأوا أن عبادتها-يا ملكي العظيم- لا تليق إلا بالسذج ومن لا عقل لهم، فأعرضوا عنها، وعبدوا إلههم الذي دلته عليهم نفوسهم، ووجدوا لذتهم الحق في تفكيرهم في إلههم وفي أنفسهم، وفي العمل وفق ما اعتقدوا من حق، وما

آمنوا من مبادئ))<sup>(٤٣)</sup>.

## ١- على المستوى الوظيفي للحكاية:



## هناك وظائف مركزية (قرار التجوال، حكاية الصعلوكين، سؤال الملك)

أدت بدورها وظائف سرديّة متصاعدة؛ لأنّ وظيفة ما كي تصبح ((أساسية يكفيها أن يكون الفعل الذي تحيل عليه يفتح أو يؤكد أو ينهي تعاقباً سببياً في مجريات أحداث الحكاية))<sup>(٤٤)</sup>. وهي تعود إلى الحكاية الأصل التي حفزت البنية السردية بالتراتب والتناوب بوساطة "قرار التجوال" الذي مثل نواة حكاية، و"حكاية الداخل" التي مثلت "حكاية مثال" كبنية نصيّة بوظيفة إنسانية تدعم استمرار الحكاية، ولتحقيق غرضين مختلفين (الثبات/التحوّل) في شخصيتي (الملك ووزيره)، اللذان يتفقان ويلتقيان في حلقة فكرية واحدة، لبلوغ غاية التكامل الروحي.

## ٢- على مستوى الصورة التعليمية:

## صورة التلميذ (الملك) ————— الدرس ————— صورة المعلم (الوزير)

الدرس يتمثل فيما يضمره الوزير من توجيه للملك ونصحه بطريقة غير مباشرة، فشكّلت حكاية الصعلوكين شاهداً واقعياً حياً لأمس مشاعر الملك وأربك تصوّراته الحيائيّة، وليدفعه نحو تحقيق ردة فعل بين الرفض والمنع واتخاذ قرار التساؤل؛ فكان الموقف بالنسبة للوزير عاملاً مساعداً لاتخاذ قرار ما كان يؤدّ قوله للملك فانتهاز الفرصة للشرح وعرض المذهب الروحي ومن يتبعه. وما كان من التلميذ إلا الإصغاء وحسن الاستماع والاصغاء له بتعجب ودهشة ما عهد له من قبل سماع ما سمعه!؛ حتّى يصل الملك لقناعة التغيير وقرار تنفيذه من أجل بلوغ الغاية من دون تأثر بما ألفاه<sup>(٤٥)</sup>.

فكان ختام الحوار بينهما، مؤدياً وظيفة تحقيق ما تمنّاه الوزير وسعى له، قائلاً: ((أولئك يا ملكي العظيم- ينظرون إلى اقتصارنا على اللذائذ الحسية نظرنا إلى لذائذ هذين المسكينين، ويرثون لحالنا رثاءنا لحالهما، ويجدون الفرق بيننا وبينهم أبعد من الفرق بيننا وبينهما، ولا يودون يوماً أن ينزلوا إلى درجتنا، وأن يكون حظهم حظنا، ويحمدون الله على ما أوتوا، ويسألونه السمو إلى الدرجات العلا.

الملك: متى عرفت هذا المذهب واعتقدت هذا الرأي؟

الوزير: من زمن طويل .

الملك: فما الذي منعك أن تذاكرني به في حينه مع طول صحبتك، ومظاهر إخلاصك؟  
الوزير: والله ما تركت الحديث عنه ضناً بك، ولا سوء ظن بمقدرتك وقوة ذهنك، ولكنني علمت أن الحديث في هذا الشأن لا يتأتى إلا عند مواتاة الفرصة وانسراح الصدر، وأيقنت أن الأمر خطير، فالنفس مولعة بما ألفت، حريصة على ما ورثت، ولا تعدل عنه إلا بعزم قوي، ونية خالصة، وجهاد طويل، وهمة عالية في تعرف الحق واعتناقه؛ فلما سنحت الفرصة، ورأيت كلّ شيء حولنا صالحاً لمحادثتك، ونفسك مستعدة لمذاكرتك، أفضيت بالأمر إليك راجياً

الله توفيقك. الملك: ما أعجب كلامك، ولست أذكر أن قد ورد على سمعي مثله، إنه ليفتح أفاقاً للفكر، ومجالاً للنظر، لقد أمنت بمبادئك في جملتها، وكفرت بعبادة الأصنام فلا صنم منذ اليوم، ولكن تفاصيل ذلك تحتاج إلى منهج يُرسم وخطط تُعد، ندرسها من غير أن نتأثر بالاف، ونبحثها من غير تفقيد بتقليد، حتى نصل إلى النهاية، ونبليغ الغاية<sup>(٤٦)</sup>.

وفي مجمل الحكاية يتضح لنا أطواراً سابت أحداثها وصولاً لتحقيقها، هي:

١- الوعي الواقعي الذي تجلّى دفعةً واحدة للملك ووزيره في صورة الصلوكين.

٢- الرغبة في تحقق فكرة الصورة من وجهة نظر الوزير.

٣- السعي للوصول إلى هذه الصورة الفكرة لتتكامل في روحية الملك وشخصيته.

٤- تشخيص الصورة ووضع الخطط من أجل إمكانية تحقيقها واقعاً.

٥- إعلان الملك لصوت أفكاره لأن تكون متحررة بلا قيدٍ مما اعتادت عليه.

والنتيجة المتحققة في (المقال الحكائي):

١- تغيير "الملك" من المادية إلى الروحانية، وتركه لعبادة الأصنام والتوجه لعبادة الإله الخالق.

٢- التحول الفكري الذي ظهرت نتائجه من خلال استعداده للتعلّم مع سعة فكره وتقبل الرأي الآخر.

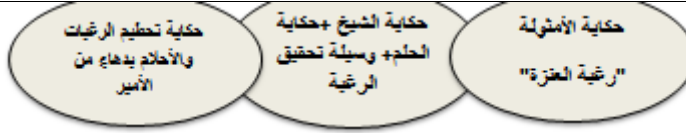
٣- إن صورة "الملك" وقابليتها للتغيير على الرغم من جبروته وعظمة ملكه وسعته في بقاع الأرض، مثلت فكرة المقال وموضوعها الذي شرحه الراوي/الكاتب بطريقة حكائية، فالإنسان له قابلية التبديل والتغيير نحو الأفضل من أجل السعي نحو التكامل الروحي، ما دام يتحقق ذلك في الرغبة والسؤال والبحث عن المعرفة والقناعة والإيمان بما يسمع، ويكون ذلك في تهيئة التوقيت المناسب والاستعداد النفسي له للإصغاء مع مجاهدة النفس في تغيير ما اعتادت عليه وألفته.

ولما كان السنن الحكائي يغلب عليه هيمنة النسق الثلاثي<sup>(٤٧)</sup>، فأنا نجد في مقالة/حكاية(عام العنز) التي يقول في مستهلها: ((قالت العنز للفيل يوماً: لم يكون لك عام في التاريخ لا يزال يذكر على مدى الأيام، فيقال "عام الفيل"، ولا يكون لي عام يسمى "عام العنز"؟ قال الفيل: إني أضخم منك جسمًا، وأعظم منك قوة، وأحد منك نابًا، وإني أستصغرك أن تكوني لي فريسة، وأستضعفك أن أساجلك الحديث. قالت العنز: إن الضعيف قد يبلغ بحيلته ما لا يبلغ القوي بقوته. وصممت العنز على ما قالت، فكان لها ما أرادت، وأصبح لها في مصر عام، هو "عام العنز"، وكان ذلك سنة ١١٧٣ هـ. أي من نحو منتي عام))<sup>(٤٨)</sup>.

مثل الاستهلال الحكائي "حكاية أمثولية" وحكاية مدخل لتوالي الحكايات في نسقها السردى المتواشج بعد تقطيعها في إطار تكاملي لحكاية العنز بتداخلاتها النمطية للنوع السردى واندماجه البنوي فكرياً ووظيفياً؛ ((فالسرد الأمثولي هو خطاب تخيلي يتميز تحكمه هذه الحموله الفكرية الضمنية التي توجهه، والتي لا يمكن إهمالها وإقصاؤها في كل مقارنة لهذا النمط من السرد))<sup>(٤٩)</sup>، وما كان لأمنية "العنزة" أن تتحقق إلا بحيلة من قبل الشيخ حين تكون هي بطلتها، ليندمج صوت العنز بصوت الشيخ عبد اللطيف، الذي يروى عنه: ((ذلك أنه كان في مسجد السيدة نفيسة شيخ للخدم اسمه الشيخ عبد اللطيف، وكان شيخاً ماهراً مكرراً. ضاقت به أسباب الرزق، ففكر في حيلة، وقلبها على وجهها حتى استوت ونضجت، واتخذ بطل الرواية عنزاً.

قال: إن جماعة من المسلمين وقعوا في أسر النصارى، فاجتمع الأسرى وتوسلوا بالسيدة نفيسة، وأقاموا "حفلة ذكر" أعدوا لها عنزاً لتذبح وتؤكل، فاطلع على أمرهم النصراني المكلف بحراستهم، فمنعهم من حفلة الذكر، ومن ذبح العنز، فكان من بركة السيدة نفيسة ومن بركة العنز أن رأى النصراني رؤيا أزعجته ففك أسرهم، وأطلق سراحهم، وأقسموا أن يحتفظوا بالعنز، وأن يحضروها إلى السيدة نفيسة، ففعلوا وسلموها للشيخ عبد اللطيف. وأكمل الشيخ روايته فقال: إن العنز تارة تقف بجانب ضريح السيدة، وتارة فوق المنارة، وقد سمعها الشيخ بأذنه تكلم السيدة نفيسة والسيدة توصي بها. وأشاع الشيخ هذا الخبر في سائر الخدم، وأوصاهم بإذاعته، فانتشر في حي السيدة ومنه إلى أحياء القاهرة، ومنها إلى الريف، وصارت العنز حديث الكبار والصغار، والعامّة والخاصّة، وكل من مرض استشفع بالعنز، وكل من له حاجة نذر للعنز. وأكمل الشيخ حيلته، فمرن العنز على ألا تأكل برسيماً ولا فولاً كسائر الغنم، وإنما تأكل فستقاً مقشوراً ولوزاً مقشوراً، ولا تشرب إلا ماء ورد مذاباً فيه سكر مكرر، والشيخ يجلس وفي حجره هذه العنز السعيدة المحظوظة، تأكل الفستق واللوز، وتشرب ماء الورد. والناس يتلهفون على لمسها وتقيلها. وتقاطرت على الشيخ قناطير الفستق واللوز والسكر المكرر وقتاني ماء الورد، حتى شحت هذه الأصناف في الأسواق. ثم زادت كرامات العنز وعظمت، فكم شفت من مريض، وكم فرجت من كرب مكروب، وكم قضت من حوائج، حتى غطت كراماتها على كرامات السيدة. واستقل الناس الفستق واللوز والسكر المكرر وماء الورد، فجذ الصاغة في عمل قلاند الذهب وأطواق الذهب للعنز، حتى أصبحت "عنز هانم"، وكادت تكون "صاحبة العصمة". وتسابق الكبراء في الهدايا والنذور للعنز وتنافسوا، فإذا وهب الأمير فلان قنطاراً من الفستق وقلادة من الذهب، عزّ على الأمير فلان إلا أن يهب قنطارين وقلادتين، وصار للعنز من الحلي ما ليس للأميرة الجليّة. وكان يوم الأحد من كل أسبوع، وهو يوم حضرة السيدة نفيسة يوماً مشهوداً، يتدفق فيه الزائرون والزائرات، وتزدحم الشوارع، وتتدافع المناكب، ومرحى للسعيد الذي يرى العنز أو يلمسها، وأسعد منه من يقبلها. وليس حديث المجالس إلا ما يقصون من كرامات العنز، وما شاهدوه من عجائب، وما رأوه من منامات، وما شفت من أمراض، وما أغنت من فقير، وما أولدت من عقيم. وافتنن الناس، وخشي بعض الحكام أن يذهب سلطانهم إلى العنز، فقد أصبحت هي التي تأمر وتنهاي وتحكم، ولم تبق إلا خطوة قليلة حتى تضخم العنز فتكون "عجل أبيس" <sup>(٥٠)</sup>.

إن حكاية الشيخ قد ارتكزت على حكاية ضمنيّة بوساطة الحلم، لتكون محفزاً سردياً لتحقيق المتواليات الحكائيّة ضمن دائرة الحكاية الإطار (الأمثلة)؛ فكما كان للإيقاع السردى أثره في حكاية المدخل، فإنّه أيضاً عمل ((على الجانب التصوري "الأيقوني"، لتحقيق تواشجها مع سائر وحدات الحكاية من جهة، وترابط الحكاية في كليتها من جهة أخرى)) <sup>(٥١)</sup>. وتجلّى حينئذٍ تداخلان ضمن النوع الواحد هو "حكاية داخل حكاية"، فضلاً عن مجيئهما كـ "حكاية ضمنيّة" داخل المقال في صورتها الحكائيّة الظاهرة التي تضمّر أفكار موضوع المقال وتعكس دلالاته تحت دائرة الإطار الحكائي العام؛ فالتوالي السردية يحقق الاندماج الحكائي في صورته الإنجازية، إذ على وفق رغبات الشخصيات تتجدّد الوظائف.



### الوظائف المشتركة هي:

الشيخ الرغبة - القرار - الحيلة - التحقيق / الأمير قرار المنع - الحيلة - التحقيق.

إنَّ رغبة الحيوان "العنز" أُلنقت مع رغبات الإنسان في صورة "الشيخ عبد اللطيف"، وبسبب ضيق رزقه كان لابدَّ من حيلةٍ ليكسب بها تعاطف الناس وسلب عقولهم بحيلٍ دينية عبر المنام وكرامات بطلة حكايته "العنز" في فضاءٍ جغرافي له قدسيته ضمن دائرة مجتمعية يتمثل بـ(مقام السيدة نفيسة)؛ ففي مقابل تسخير وظيفة الدين لتحقيق رغباته بدعاءٍ ومكر واستغلال، يضمّر الفعل السردي في محكيّاته سخرية من عقول بعض الناس وكيفية تصديقها لما يحدث..!، والحيوان بعوالمه حين يكون أحد الشخصيات في الفضاء السردى للأحداث والوقائع، يرتبط(بمجموعة من العبر والحكم التي يقصد المؤلف تمريرها لمتلقي هذه الحكايات قصد تهذيب سلوكه وتقويم اعوجاجه أو لانتقاد وضع سياسي أو اجتماعي قائم)<sup>(٥٢)</sup>، فكيف بهذا التوجيه إذا ارتبط بغاية دينية نفعيّة فأَنه يكتسب قوة من الصعوبة هدم البناء التصاعدي لما يعتقد بصحّته ويخشى تكفيره وتكذيبه لبيان زيفه وكذبه وخداعه لهذا الجمع الغفير من الناس. لذا كانت حيلة الشيخ بحاجة إلى حيلة أكثر دهاءً منه ليهدم ما بناه الشيخ ويفنده؛ فكان الأمير (عبد الرحمن كتحذا)<sup>(٥٣)</sup> في غاية الذكاء والفطنة حين دعا الشيخ إلى قصره لَمّا سمع من حكاياته حول العنز وكراماتها التي أشيعت بين الناس-وكأنّها الإله في وظيفة عكسية تحقّقها أمنيّتها التي تنبأت بها حتّى غدت وسيلة يتحقّق بوساطتها أمانى وأحلام الناس بكراماتها اللامرئيّة؛ يقول الراوي: ((سمع الأمير عبد الرحمن بحكاية العنز فهزئ بها وسخر من عقول الناس، وضحك من سخافتهم، وعدّها من المنكرات التي يبطلها كالخمارات. فأرسل إلى الشيخ عبد اللطيف يرجوه الحضور إليه بعنزه ليتبرك بها هو وأهل بيته، فطار الشيخ فرحاً، وقال ليس بعد إيمان الأمير كفر، ولا بعد عطائه عطاء، وقد ضمنت بذلك الدنيا والجاه والثراء. وحدد موعداً لانتقال العنز، وأعدت العدد، وأحضرت الطبول والبيارق، ورُئيت الطرف، واصطف آلاف الناس على جانبي الطريق، وتحرك موكب العنز من مسجد السيدة نفيسة إلى عابدين، حيث يسكن الأمير "عبد الرحمن كتحذا"، وركب الشيخ بغلته والعنز في حجره، والطبول تدق، والرايات تخفق، والناس تتصايح، والدنيا قائمة قاعدة، والعنز ضاحكة مستبشرة، تقول في سرها: أين يوم العنز من يوم الفيل! وبعد التي واللتي، والذي واللذي، وصل الموكب الشريف إلى بيت الأمير الكبير، ونزل الشيخ عن بغلته، وحمل عنزه، ودخل بها على الأمير وحوله الأمراء، فتقبلها الأمير والأمراء قبولاً حسناً، وتمسحوا بها يستنزلون البركة منها، ثم أرسلها الأمير إلى الحريم وجلس مع الشيخ يتحدث في البركات والكرامات حتى حضر وقت الغداء، فحضر الطعام، وأكل الأمراء وأكل الشيخ، ومن حين إلى حين يقدم الأمير للشيخ قطعة من اللحم ويسأله عن رأيه، فيقول إنه لحم طيب لذيذ، ثم شربوا القهوة، واستأذن الشيخ في الانصراف، وطلب أن يحضروا له عنزه .

قال الأمير: العنز! لقد أكلتها يا شيخ، واستطعمت لحمها، وفرغنا منها ومن بركاتها وكراماتها .

أيها الشيخ، ما أضلك وأفجرك، وأقدرك على اللعب بعقول الناس، والله لأجعلنك نكالا لمن بعدك، انظر قليلا. ورعب الشيخ، وشعر بضياح مجده، وذهاب كنزه، ذلك إن سلمت له نفسه. وقضى وقتا وهو يرتجف، ثم نزل من القصر جلد العنز المذبوحة، وأقسم الأمير ليعيمن به الشيخ فوق عتمته، ويعود على هذه الحال في الموكب الذي حضر به. وكنت ترى في العصر الطبول تدق والرايات تخفق، والموكب يسير من عابدين إلى السيدة نفيسة، والشيخ على بغلته معمما بجلد عنز. وكل شيء كما كان في حفلة الصباح إلا العنز. والناس تقابل هذا الموكب بالرضا والتسليم، كما استقبلته صباحا بالهتاف والتهليل<sup>(٥٤)</sup>.

إن وظيفة الحيلة تعد امتداداً خطياً متتالياً لوظيفة الرغبة والقرار، لأنها ((تنتقل بالسرد إلى مستوى جديد، وتفتح إمكانية تطوير الأحداث وتغيير مسار الحكى))<sup>(٥٥)</sup>، فهي أشبه ما تكون بالحيلة المركبة ضمن البنيات الاندماجية السردية<sup>(٥٦)</sup> التوليدية الفعل والدلالة للحكي، وذلك في ((وظيفة سردية قابلة للانعكاس، عبر شكل مختزل في نقطة استراتيجية، لنشاكل البنيات أو أساسياتها في العمل الذي تدرج فيه))<sup>(٥٧)</sup>؛ فما انبنى على حلم لا بد له من إيقاظ مفاجئ وصادم، ليصحو النائم حيلة وجهلاً واتباعاً أعمى من لذة النشوة بالعظمة والمال والجاه في مقابل من به الألم كردة فعل مضاد على المستويين الفردي والمجمعي. وكان من شدة ذكاء الأمير وحكمته أنه لم يتخذ أسلوب إثارة الفتنة بين الناس، وإنما اتبع منهج الشيخ في ابتكار المكر والتحليل على الناس بأن يوقعه بشر أفعاله، فأغراه بالدعوة إلى قصره للإيقاع به وإيهامه بالترحيب المهيب بين الناس، الذي كان شاهداً على ذهاب مجده وإظهار زيفه وخداعه لهم في مفارقة غريبة تحسب للأمير الذي انقذ الناس من سطوة الاعتقاد بقدسية الأشياء إلى مستوى التعبد جهلاً أو خوفاً.

ونخلص مما سبق أن المقال الحكائي أكثر تأثيراً في القارئ؛ لأنه يحمل في طياته سرده الحكائي اقناعاً يتشكل من التسلسل المنطقي للأحداث وإمكانية تحقق أفعال الشخصيات، بأن الاحتمال على الناس لا بد من متصد له بذات الحيل ومن دون تردد للقيام بالفعل، واتخاذ القرار السليم الذي يقوم الاعوجاج الفكري المجتمعي، في محاولة منه لتغيير أفكاره وتخليصها من شوائب المعتقدات الشعبية باسم الكرامات الدينية ذات التوجه البراغماتي "النفعي" الشخصي لا المجتمعي؛ فتحقق بذلك الإنجاز السردى الحكائي الذي كان مرهوناً بحركة متناوبة للإنجاز الذاتي للمقال كقيمة ضمنية مقارنة بحركة أبطالها وتطور أفعالها.

**والجدول الآتي يبين الحكايات الموروثة على مستوى حضورها ما بين التضمن والعبور:**

| حضورها في أجزاء "فيض الخاطر" |                                     |                          |                 |                                       | التضمن<br>في<br>الحكايات | الحكايات<br>الموروثة |
|------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-----------------|---------------------------------------|--------------------------|----------------------|
| ج ١                          | ج ٢                                 | ج ٣                      | ج ٤             | ج ٥                                   |                          |                      |
| ٩٥                           | لا يوجد                             | لا يوجد                  | ٦٦-٦٤           | ١٦-١٥،<br>١٩-١٨، ١٤٧-<br>١٥٢-١٥٠، ١٤٩ |                          |                      |
| ٦                            | ج ٧                                 | ج ٨                      | ج ٩             | ج ١٠                                  |                          |                      |
| ٨٠                           | ٧٣-٧٠،<br>٢٤١-٢٤٤، ٢٧٢-٢٧٤، ٣٦٧-٣٦٨ | ١١٤-١١٦، ١١٨-١١٩،<br>١٢٠ | ٤٧-٤٦،<br>٦٨-٦٩ | ١٩٧-١٩٦                               |                          |                      |
| ج ١                          | ج ٢                                 | ج ٣                      | ج ٤             | ج ٥                                   |                          |                      |



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

|         |         |         |         |         |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| لا يوجد | لا يوجد | ٤٦-٤١   | ٢٠٢-١٩٦ | لا يوجد |
| ج٦      | ج٧      | ١٩١-١٨٥ | ج٩      | ج١٠     |
| لا يوجد | ٥٠-٤٧   | لا يوجد | لا يوجد | لا يوجد |
|         | ٦١-٥٨   |         |         |         |
|         | ٧٣-٧٠   |         |         |         |
|         | ٣٦٤-٣٦٢ |         |         |         |

ومن الجدول أعلاه يتضح لنا إنَّ التضمين الحكائي شكّل نسبة (٧٣.٠٧٩) التي تقرأ (٧٣%)، بينما المقالات التي شغلت حكاية تعرف بـ"المقال الحكائي" جاءت بنسبة (٢٦.٧٢٣) التي تقرأ (٢٧%). وعلى الرغم من أنَّ نسبة "المقال الحكائي" هي أقل من "التضمين الحكائي"، إلاَّ أنه كان أغنى مردوداً وأعمق فكرةً في صياغة المقال وصيرورة متنته حكايةً إلى جانب أثره الإقناعي في متلقي النصّ الذي يهوى السرد الحكائي أكثر من السرد التقريري.

### نتائج البحث:

١- إنَّ النصّ الحكائي بتدخلاته النصّية قد أسهم في تشكيل النصّ المقالي وموضوعاته أولاً، وإظهار أدبيّة التوظيف ثانياً، إذ تعددت أبعاده وتباينت مقاصده في ظلّ التصوّر الأدبي والنفسي والاجتماعي الذي استدعى هذ الشاهد من دون الآخر، فعلى الرغم من سعة النصوص الحكائية وتعدد موضوعاتها إلاَّ أنَّ الكاتب استطاع اختيار النصوص الدالة وعرضها بسلسلة نصّية مع سعة المعنى واتساع المقصد.

٢- تبين أنَّ توظيف الحكاية وتضمينها أدبياً في المقال كان له أثره في إقناع القارئ وشده، بوصفها شاهداً حجاجياً يعضد الموضوع سواء فنّد نظريته أو أكدها؛ كما أظهرت الدراسة أنَّ الحكاية عبرت حدود التمثيل النصّي إلى صيرورة المقال متناً حكاياً فعالاً يسير بتجاور مع موضوع المقال ضمناً في حركة سردية متناوبة.

٣- انفتاح مقالات "فيض الخاطر" الأدبية والاجتماعية بتدخلاتها الأدبية الموروثة على قراءات عديدة منذ إنتاجها إلى الآن؛ وذلك لفاعليتها النصّية القرآنية وثراء مضامينها في شحذ جذوة المعرفة والتساؤل عند القارئ بوصفه مشاركاً فعالاً في تكوينات المجتمع ومتعلقاته، ولبتم إعادة إنتاج النصّ المنتقى وخطابه من قبل الكاتب المتمثّل بـ"النص الحكائي" الذي مثل تداخلاً أدبياً، ومعرفياً ثقافياً له أثره في إنتاج النصوص وتشابك أفكارها وتلقيها وفكّ شفراتها.

### هوامش البحث :

- فيض الخاطر: هو مجموعة مقالات أدبية وبحثية واجتماعية وسياسية وغير ذلك، نشرها الكاتب "أحمد أمين" ١٨٨٦-١٩٥٤م خلال حياته العلمية الحافلة بالتحقيق والتدريس في المجلات والصحف المصرية والعربية بين عامي (١٩٣٣-١٩٥٣م) منها (الرسالة)، و(الثقافة)، و(الهلال)، و(مجمع اللغة العربية)، فجّمع المقالات وأعاد نشرها تحت عنوان "فيض الخاطر" ليمثّل تجربة أدبية تُضاف للكاتب بوصفه مؤرخاً ومحققاً وبخاتّة وقاضٍ.. حتّى أنّه أغنى الثقافة العربية بمؤلفات موسوعية أشهرها (فجر الإسلام ١٩٢٨م، ضحى الإسلام ١٩٣٣م، ظهر الإسلام ١٩٤٥م، يوم الإسلام ١٩٥٢م) وغيرها من المؤلفات التي تمثّل ثقافته الموسوعية وعلميته في التاريخ والأدب والاجتماع والدين، فضلاً عما يميّز توجّهه الأدبي كتابته لسيرته الذاتية التي نشرها بعنوان (حياتي). ينظر للاستزادة عن الكاتب (أحمد أمين): ١- ١- حياتي، أحمد أمين: ١٧ وما بعدها. ٢- موسوعة أعلام العرب المبدعين في القرن العشرين، د. خليل أحمد خليل: ٩٧/١. ٣- قاموس الأدب العربي الحديث، د. حمدي السكوت: ٤٤. ٤- تفكير أحمد أمين من خلال (فيض الخاطر)، عمر الإمام، (رسالة ماجستير): ١٩ وما بعدها. ٥- الأعلام، الزركلي: ١٠١/١.

- ينظر: معجم السرديات، محمد القاضي وآخرون : ١٤٨.
- م. ن : ٣٦٣.
- الخبر في السرد العربي -الثوابت والمتغيرات-، سعيد جبار : ٩٩.
- معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس : ١٥٢.
- ينظر: مصطلحات تراثية للقصة العربية، د. عبد الله أبو هيف، مجلة التراث العربي، ع٤٨، ١ يوليو ١٩٩٢م : ١١١.
- ينظر: الخبر في السرد العربي -الثوابت والمتغيرات- : ١٣٢.
- ينظر: معجم مصطلحات نقد الرواية، د. لطيف زيتوني : ٧٧.
- الخبر في السرد العربي -الثوابت والمتغيرات- : ١٠٠.
- ينظر: الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي : ١٩٥.
- بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، د. حميد لحداني : ٤٥.
- ينظر: خطاب الحكاية، جبرار جنيث، تر: محمد معتصم وآخرون : ٣٧.
- م. ن : ١٠٠-١٠١.
- ينظر: معجم السرديات : ١٤٨، ٣٦٣.
- وللإطلاع على اختلاف التسمية ما بين الحكاية والقصة على ذات النص، أو بعضها يحمل سمات الحكاية ويصفه بالقصة أو الخبر حين يعلق عليها، ينظر: فيض الخاطر على سبيل المثال ما ورد في ج ١ مقالة ( الضحك) : ٩٥، التي تكررت في مقالة (ضحك ناس ويبكي آخرون) : ٦٨-٦٩، ومقالة(متاع الحياة) : ١٠ / ١٩٦. ومقالة (قصتان طريفتان) : ٤ / ٦٦-٦٤. ومقالة (الحياة الروحية) التي تضمنت حكايات هندية يصفهن بالقصص : ٥ / ١٥-١٦، و١٩-١٩. ومقالة(قصة محتال) التي تضمنت حكاية تاريخية عن السلطان نور الدين الزنكي : ٦ / ٢٦٠-٢٦٢. ومقالة (الحظ..!) التي ضمنها حكاية عن الملك والوزير يصفها بالحكاية اللطيفة : ٦ / ١٤١-١٤٢. ومقال (حديث أم زرع) التي تتضمن حكاية من الموروث الشعبي يصفها بالقصة ثم يعلق عليها بأنها خبر : ٨ / ١١٤-١١٦.
- ترويض الحكاية -بصد قراءة التراث السردى-، د. شرف الدين ماجدولين : ٢٤.
- التخيل القصصي -الشعرية المعاصرة -، شلوميت ريمون كنعان، تر: لحسن أحمامة : ١٣٦.
- فيض الخاطر : ٦ / ١٤١.
- م. ن : ٦ / ١٤٢.
- فيض الخاطر : ٦ / ١٤٢.
- الخطاب الحجاجي (أنواعه وخصائصه)، هاجر مدقن : ١٢٩.
- فيض الخاطر : ٦ / ١٤٣.
- الخبر في الأدب العربي (دراسة في السردية العربية) : ٤٢٦ - ٤٢٧.
- ينظر: فيض الخاطر : ٧ / ٧١.
- وردت هذه الأبيات ضمن سيرة وترجمة(عمرو الأشدق) وسمي بذلك لأنه كان أقفم مائلاً إلى الذقن، أو لتشادقه في الكلام. ينظر: سير أعلام النبلاء، الإمام شمس الدين الذهبي، تج: محمد نعيم العرقسوسي، ومأمون صاغري : ٤٤٩/٣-٤٥٠. وفي رواية أخرى يذكر أن الأبيات منسوبة إلى (يحيى بن الحكم) أخو مروان بن الحكم برثيه:
- أعينِّي جوداً بالدموع على عمرو ----- عشيةً سدَدْنَا الخِلافةَ بالخير
- كأنَّ بني مروان إذ يقتلُونه ----- بغاثٍ من الطير اجتمعن على صفر
- غدرتم بعمرى يا بني خيط باطل ----- وكلكم بيني البيسوت على غدر
- فرحنا وراح الشامتون بنعشه ----- كأنَّ على أكتافنا فلق الصخر
- ينظر: فوات الوفيات والذيل عليها، محمد بن شاكر الكتبي، تج: د. إحسان عباس : ٣ / ١٦١.
- فيض الخاطر : ٧ / ٧١-٧٢.
- الشعر في مقامات الهمداني في ضوء نظرية الأجناس، وعد ستار ناصر، (رسالة ماجستير) : ٤٧.

- فيض خاطر: ٧٣-٧٢ / ٧.
- الخبر في السرد العربي وقضايا التصنيف ، رشيدة عابد ، مجلة الخطاب، رقم ١٠ / جانفي ، ٢٠١٢م: ١٥.
- فيض خاطر : ٨٠/٦.
- المساحة المختفية قراءات في الحكاية الشعبية، ياسين النصير: ٢٣.
- م. ن: ١٩-١٨.
- شهرزاد والكلام المباح -قراءات في الرواية النسوية-، سلمان زين الدين: ٧.
- فيض خاطر: ٨١ / ٦.
- معجم مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، سعيد علوش : ١١.
- المقال الأدبي، أحمد السماوي: ٦٩.
- وقد ذكر الكاتب (أحمد أمين) بهامش أن أصل هذه القصة في كتاب (إخوان الصفا) وليس لي فيها إلا صياغتها بأسلوب العصر. ينظر: فيض خاطر: هامش (١): ١٩٦/٤. ورسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء : ١٥٢/٤-١٦٢.
- ولعل إطلاقه (ست النساء) عنواناً لمقالته أو بالأحرى لحكايته ليتناسب العنوان مع واقعه المحكي "العامي" كما في تعبيرهم (ست الستات) فعدل عنه إلى (ست النساء)، على الرغم من أن وصفها داخل الحكاية الأصل (سيدة النساء) في مقابل (سيد الرجال)، ومن جانب آخر إلتقاطة ذكينة لجذب القراء لمعرفة من هي (ست النساء) التي جعلت من دون أن تعلم من سيدها (الملك) صغيراً أمام عظم عرشه وملكه في صورته المادية لا الروحاني الذي تملكه هي ورفيق روحها محلفة في فضاء تهيم بعالم خاص بهما ليس من ظاهره هو البساطة وتفاهة العيش بقذارة ووسخ عفن ....!
- فيض خاطر: ١٩٦/٤-١٩٧.
- صفائر شهرزاد -الوظائف في مائة ألف ليلة وليلة-، د. محمد تنفو: ٣٤.
- وقد غيّر الكاتب في الأوصاف كذلك مناسبة لعنوان قصته، في إشارة منه لإعلاء قيمة المرأة بحقيقتها المهمشة، وفي مقابل ذلك ترويحاً للحكاية عن طريق ما يمنحه العنوان من وظيفة إشهارية تجذب القارئ وتشده لقراءة الحكاية ومعرفة من هي ست النساء التي غيّرت فكر أعظم ملوك الهند في زمانه، ولتريه الجانب الآخر من الحياة الذي لم يدركه بعد على عظم سلطانه ؛ فمما جاء في (رسائل إخوان الصفا) عنهم في هذا السياق؛ قوله: ((وإذا شرب كل واحد منهما سار صاحبه وحيّاه بطاقة من ذلك الكرفس والكراث، وهي تُثني عليه بالحسن والجمال كأنه يوسف الصديق وتسميه شاهنشاه ملك الملوك، وهو يسميها سيدة النساء، ويشرب ويسير إليها ويثني عليها ويصفها بالحسن والجمال مما يقصر وصف الحور العين في جنب ذلك وإذا شربا سالا الله ألا يُعِمهما ما هما فيه، ولا يغير ما بهما من نعمة، وأن يبقيهما على تلك الحال أبداً ما بقي الدهر ...)). ينظر: رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء: ١٥٤-١٥٥.
- فيض خاطر: ١٩٧/٤-١٩٨.
- م. ن: ٢٠١-١٩٩/٤.
- الدهاء في كتاب "لطف التدبير في سياسات الملوك" للخطيب الإسكافي ٤٢١هـ دراسة سيميائية ، د. إشراق سامي: ٣٥. وينظر: بنية النص السردية من منظور النقد الأدبي : ٤٠-٤١.
- ينظر: فيض خاطر: ٢٠١-١٩٩/٤.
- م. ن: ٢٠٢-٢٠١/٤.
- ينظر: الحكاية-البيان وتأسيس شكل أدبي حكاكي (قراءة في حكاية ليلية)، عبد الحميد حواس، فصول مجلة النقد الأدبي، مج ١٣، ع ٣، خريف ١٩٩٤م: ١٦٢.
- فيض خاطر: ٣٦٢/٧.
- خطاب الأمثلة حوار الفكر والسلطة مقارنة تداولية معرفية، سعيد جبّار: ١٠٣.
- فيض خاطر: ٣٦٢ / ٧- ٣٦٤. \*لا بد لنا من الإشارة هنا أن الكاتب "أحمد أمين" قد أخذ هذه

- الحكاية من التاريخ خلال فترة حكم الأمير المملوكي (عبد الرحمن كتحذا)، وقد ذكرت الحكاية من دون "حكاية الأمثلة" التي يبدو لنا أنها من إنتاج الكاتب "أحمد أمين" الذي استدعاها وأعاد إنتاجها حكاياتاً أدبية تحت مظلة نصية المقال بتوجهاته الخطابية المتعددة الأفق؛ لبيان حيل البشر عبر التاريخ دينياً وسياسياً وأثرها نفسياً واجتماعياً. وقد ذكرها الجبرتي في كتابه (عجائب الآثار في التراجم والأخبار)، تح: د. عبد الرحيم عبد الرحمن: ٥٦٧/١-٥٦٨.
- الحكاية-البيان وتأسيس شكل أدبي حكائي (قراءة في حكاية ليلية)، عبد الحميد حواس، فصول مجلة النقد الأدبي، مج ١٣، ٣٤، خريف ١٩٩٤م: ١٦٢.
- خطاب الأمثلة حوار الفكر والسلطة مقارنة تداولية معرفية: ٣٤.
- عبد الرحمن كتحذا (ت ١٩٩٠هـ - ١٧٧٦م) هو عبد الرحمن بن حسن جاويش القازدغلي، اشتهر بهذا الاسم(كتحذا) بمعنى محافظ مصر، وهو أحد أمراء المماليك في عصر علي بك الكبير؛ إذ أكثر ما اشتهر به هو اهتمامه بالمساجد وعمارتها، وكان من صفات هذا الأمير المصري ما ورد عن سيرته الحسنة في فيض خاطر، بأنه (( ترى سري، قوي جبار، يرتشي ويحب الخير، يصادر الناس ويصرف منه في أعمال البر، جاد لا يميل إلى الهزل، يغلق الخمارات ويبطل المنكرات، مغرم بالتعمير، له ذوق جميل في هندسة البناء وفن العمارة، أنشأ وجدد ثمانية عشر مسجداً، وعدداً كبيراً من الأسبلة والزوايا والمدارس والمكاتب والقناطر والجسور، وأنشأ جانباً فخماً في الأزهر، وبنى لنفسه فيه ضريحاً دفن به، وهو الذي يسميه بعض العامة "سيدي الأزهر". تراه فترى رجلاً مهيباً، مربوع القامة، أبيض اللون، مسترسل اللحية، تغلب عليه علام القوة والعزة والاعتداد بالنفس)). ينظر: فيض خاطر: ٧ / ٣٦٤.
- وينظر: عجائب الآثار في التراجم والأخبار، عبد الرحمن الجبرتي، تح: عبد الرحيم عبد الرحمن: ٢ / ٥. والمواظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار، تقي الدين المقرئ، تح: د. أيمن فؤاد السيد: ٤ / هامش (١)، ص ٥٣٦.
- فيض خاطر: ٣٦٤/٧ - ٣٦٥.
- الدهاء في كتاب "لطف التدبير في سياسات الملوك" للخطيب الإسكافي ٤٢١هـ دراسة سيميائية: ٤٣.
- الاندماجية السردية: تشير إلى إدماج قصة في قصة أوسع، من دون تحديد لطبيعة أو وظيفة هذا القص. ينظر: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة: ٩٠.
- معجم مصطلحات النقد الأدبي المعاصر: ١٢.
- المصادر والمراجع:**
- بنية النص السردية (من منظور النقد الأدبي)، د. حميد لحداني، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط٣، ٢٠٠٠م.
  - التخيل القصصي -الشعرية المعاصرة -، شلوميت ريمون كنعان، تر: لحسن أحمامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٥م.
  - ترويض الحكاية -بصد قراءة التراث السردية-، د. شرف الدين ماجدولين، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠٠٧م.
  - تفكير أحمد أمين من خلال (فيض خاطر)، عمر الإمام، إشراف: منجي الشملي، (رسالة ماجستير)، جامعة تونس للآداب والفنون والعلوم الإنسانية، كلية الآداب، ١٩٨٩م.
  - الحكاية-البيان وتأسيس شكل أدبي حكائي (قراءة في حكاية ليلية)، عبد الحميد حواس، فصول مجلة النقد الأدبي، مج ١٣، ٣٤، خريف ١٩٩٤م: ١٦٢.
  - حياتي، أحمد أمين، دار العالم العربي، القاهرة، ط٣، ٢٠١٧م.
  - الخبر في الأدب العربي (دراسة في السردية العربية)، د. محمد القاضي، منشورات كلية الآداب-منوبة، تونس، ط١، ١٩٩٨م.

- الخبر في السرد العربي -الثوابت والمتغيرات، سعيد جبار، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٤م.
- الخبر في السرد العربي وقضايا التصنيف، رشيدة عابد، مجلة الخطاب، رقم ١٠/ جانفي، ٢٠١٢م: ١٥.
- خطاب الأمثلة حوار الفكر والسلطة مقاربة تداولية معرفية، سعيد جبار، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٩م.
- الخطاب الحجاجي (أنواعه وخصائصه) قراءة في كتاب المساكين لـ"الرافعي"، د.هاجر مدقن، منشورات صفاف، الجزائر، ط١، ٢٠١٣م.
- خطاب الحكاية بحث في المنهج، جبرار جنيت، تر: محمد معتصم وآخرون، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، مصر، ط٢، ١٩٩٧م.
- الدهاء في كتاب "الطف التدبير في سياسات الملوك" للخطيب الإسكافي ٤٢١هـ دراسة سيميائية، د.إشراق سامي، دار صفاف للطباعة والنشر والتوزيع، العراق-بغداد، ط١، ٢٠١٥م.
- رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، مركز نشر مكتب الإعلام الإسلامي، قم، ط١، ١٤٠٥هـ.
- سير أعلام النبلاء، الإمام شمس الدين الذهبي، تح: محمد نعيم العرقسوسي، ومأمون صاغرجي، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط١، ١٩٩٦م.
- ضفائر شهرزاد -الوظائف في مائة ألف ليلة وليلة، د. محمد تنفو، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠١٣م.
- الشعر في مقامات الهمذاني في ضوء نظرية الأجناس، وعد ستار ناصر، إشراف: أ.د. محمد حسين عبيد الله، جامعة فيلادلفيا- الدراسات العليا/ اللغة العربية (رسالة ماجستير)، ٢٠١٦م.
- شهرزاد والكلام المباح -قراءات في الرواية النسوية-، سلمان زين الدين، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت-لبنان، ط١، ٢٠١٠م.
- عجائب الآثار في التراجم والأخبار، عبد الرحمن الجبرتي، تح: عبد الرحيم عبد الرحمن، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م.
- فوات الوفيات والذيل عليها، محمد بن شاکر الکتبی، تح: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٧٤م.
- فيض الخاطر، أحمد أمين، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط١، ١٩٤٠م.
- قاموس الأدب العربي الحديث، د.حمدي السكوت، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط١، ٢٠١٥م.
- الكلام والخبر مقدمة للسرد العربي، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٧م.
- المساحة المخفية قراءات في الحكاية الشعبية، ياسين النصير، المركز الثقافي العربي، الدار

- البيضاء، ط١، ١٩٩٥م.
- مصطلحات تراثية للقصة العربية، د. عبد الله أبو هيف، مجلة التراث العربي، ع٤٨، ١ يوليو ١٩٩٢م : ١١١.
- معجم السرديات، محمد القاضي وآخرون، دار محمد علي للنشر، تونس، ط١، ٢٠١٠م.
- معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، د.سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٨٥م.
- معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وكامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، ط٢، ١٩٨٤م.
- معجم مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، د.سعيد علوش، مراجعة: د.كيان أحمد حازم يحيى، ود. حسن الطالب، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان-بيروت، ط١، ٢٠١٩م.
- معجم مصطلحات نقد الرواية، د. لطيف زيتوني، مكتبة لبنان ناشرون، ودار النهار للنشر، لبنان-بيروت، ط١، ٢٠٠٢م.
- المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار، تقي الدين المقريزي، تح: د. أيمن فؤاد السيد، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، ط١، ٢٠٠٣م.
- موسوعة أعلام العرب المبدعين في القرن العشرين، د. خليل أحمد خليل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، ط١، ٢

### فاعلية استراتيجية Wheatly's في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية التفكير

المتشعب لدى المتعلمين

(دراسة تجريبية)

#### The Effectiveness of Wheatly's Strategy in the Achievement and the Development of Divergent Thinking of Physics

أ.د.مهي علي

Dr. Maha Ali

جامعة الجنان \_ كلية

قسم المناهج وطرائق

مصطفى سهيل كاظم

Mustafa Suheil Kadhi

جامعة الجنان \_ كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

التربية

التدريس

Email : [mustafasuheil@gmail.com](mailto:mustafasuheil@gmail.com)

Mob : 00964

7807000200

#### Abstract

The study aims to identify the effectiveness of the Wheatly's constructive strategy in promoting the achievement level of physics taught subject and developing divergent thinking among students. The study focuses on the third-grade intermediate students in one of the

official schools of Education in Al-Qadisiyah Governorate for the first semester of the academic year 2022/2023.

The researcher applied the experimental methodology with two groups: the controlled and the experiential group. The sample study consists of 92 students divided into two groups: an experimental group consisted of 45 students who studied according to Wheatly constructive strategy, and the controlled group consisted of 47 students who studied in the traditional way.

The researcher controlled the variables of age in months, divergent thinking, prior knowledge of the taught subject, intelligence, and the previous academic achievement. After determining the assigned topics of the experimental study, the researcher formulated the instructional objectives of these topics stemmed from general objectives of the taught subjects and developed the study plans, which were then presented to experts in physics teaching methods, supervisors, and physics teachers to determine their validity.

A pre - test of academic achievement of 40 items as been designed based on the instructional Objectives. Moreover, the researcher identified the thinking skills in term of creativity, flexibility, authenticity, sensitivity to problems, and objectivity to prepare a test that consists of 25 items.

The face validity was tested by presenting it to a group of experts in physics teaching methods, and the reliability test was tested by re-testing it. Results of the achievement test and the thinking skills test, have been obtained, the most important of which is that the experimental group's students outperformed the controlled group's students on the achievement test and the thinking skills test, and there were differences at the level of statistical significance at (0.05).

In light of the research results, the researcher drew several conclusions, the most important of which is that the use of a constructive-systematic strategy leads to promoting the level of academic achievement and the development of thinking skills for students in the third year of secondary school in physics taught subject.

**Keywords:** Wheatly's Strategy, Achievement, Divergent Thinking

ملخص الدراسة:

تتناول هذه الدراسة مدى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في تحصيل مادة الفيزياء و تنمية التفكير المتشعب لدى المتعلمين. إقتصرت عينة الدراسة على متعلمي الصف الثالث المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة التابعة إلى المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣)، وإتبع الباحث المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين ذوات الضبط الجزئي حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٢) متعلماً توزعت عشوائياً على مجموعتين: المجموعة التجريبية البالغ عددها (٤٥) متعلماً تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية والمجموعة الضابطة والبالغ عددها (٤٧) متعلماً تدرس بالطريقة الإعتيادية . تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين وفقاً للمتغيرات الآتية: العمر الزمني بالأشهر، مستوى التفكير المتشعب، المعلومات الفيزيائية السابقة، نسبة الذكاء، ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة قبل البدء بالتجربة . حدد الباحث محتوى التجربة المتضمنة المقرر الدراسي لمادة الفيزياء في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ ، وتمت صياغة الاهداف السلوكية للمحتوى المقرر في ضوء الاهداف العامة للمادة الدراسية حيث أعد الباحث الخطط الدراسية وعرضها على مجموعة من المشرفين والمعلمين من ذوي الاختصاص في مادة الفيزياء لتبيان مدى صلاحيتها. على مستوى إجراءات الدراسة ، تمت تصميم اختبار التحصيل الدراسي في ضوء الاهداف السلوكية الذي تكون من (٤٠) فقرة في ضوء تحديد مهارات التفكير المتشعب التي تناولت الطلاقة ، المرونة الاصالة ، الحساسية للمشكلات ، والموضوعية . كما صمم الباحث الاختبار لتبيان ثبات الصدق الظاهري وصدق المحتوى الذي تكون من (٢٥) فقرة وكذلك استخرجت له الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المختصين من طرائق تدريس الفيزياء واستخرجت له الثبات بطريقة اعادة الاختبار، وبعد اجراء اختبار التحصيل الدراسي واختبار التفكير المتشعب تم التوصل إلى نتائج عدة منها تفوق متعلمي المجموعة التجريبية على متعلمي المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي والتفكير المتشعب ووجود فروق عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥) وفي ضوء نتائج الدراسة استنتج الباحث استنتاجات عدة أهمها إن استعمال استراتيجية ويتلي البنائية يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي و تنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء.

**الكلمات المفتاحية :** استراتيجية ويتلي البنائية ، التحصيل الدراسي ، التفكير المتشعب

### الفصل الاول الإطار العام للدراسة:

#### المقدمة:

كانت طرائق التدريس ولا تزال ذات أهمية خاصة بالنسبة إلى العملية التعليمية التعليمية، ولذلك ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية على طرائق التدريس المتنوعة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة. ويستند هذا التنوع إلى أسباب تتعلق بالنظريات التربوية والنفسية، التي يستند إليها التعليم، والمعلم وما تلقاه من تدريب قبل الالتحاق بالخدمة، أو في أثناءها، أو بالظروف والإمكانات المتاحة في المؤسسات التربوية . وقد أدى هذا الاهتمام بطرق التدريس إلى حث القائمين في مجال التطوير التربوي إلى تدريب المعلمين على توظيف طرق التدريس المتنوعة لتنمashi مع ظروف وإمكانات العملية التعليمية



مراعياً بذلك الخصائص النمائية الجسمية، والقدرات العقلية للمتعلمين. من هنا تم الأخذ بالبنائية مُنطلقاً وأساساً للمنهج واستراتيجيات التدريس الذي يقتضي أن تنظم خبرات التعلم مع الاهتمام ببنية تفكير المتعلم وبنية المادة الدراسية، وأن يكون للمحتوى مغزى ودلالة بحيث يعيش مع المتعلم معظم حياته إن لم يكن كلها. وبالنظر إلى الطرائق المتبعة في مدارسنا، نلاحظ بأنها لا تساعد على تنمية أنماط التفكير لدى المتعلم، الأمر الذي دفع الباحث للبحث في استراتيجية ويتلي البنائية لمساعدة المتعلمين على التعلم البنائي، وتنمية التفكير المتشعب ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم. وتتيح هذه الاستراتيجية للمتعلم تنمية مهارات التفكير العليا من تفسير وتحليل واستدلال واستنتاج وإتقان عمليات التعلم سواء أكان ذلك استقراء أو قياساً وتعريفاً وتصنيفاً، أم تحليل أخطاء، وتحديد مسلمات أم فرض فروض لوضعها موضع الدرس والبحث وصولاً لحل مشكلة، أو إتخاذ قرار ما يساعد المتعلم والمعلم على أن يعمل معاً لتنمية التفكير المتشعب في النواحي الأكاديمية وصولاً إلى آفاق الحياة الرحبة.

#### أولاً : إشكالية الدراسة:

تعتبر مادة الفيزياء من العلوم التجريبية التي تعتمد على الظواهر الطبيعية موضوعاً، والتجربة والقياس وسيلة، الغرض من تدريس الفيزياء هو تزويد المتعلمين بالمعلومات الأساسية التي ستساعدهم على فهم الظواهر الطبيعية والإستجابة لتفسير الظواهر ومهارة حل المشكلات.

فمن خلال ممارسة الباحث لمهنة تدريس الفيزياء ولمدة تزيد على (عشر سنوات) وإطلاعه على طرائق التدريس المتبعة من قبل معلمي المادة واتباعهم طرائق التدريس التقليدية بعيداً عن خاصية التجريب العلمي التي تلائم طبيعة المادة العلمية وضرورة تعزيز تفعيل دور المختبر التجريبي في تدريس علوم الفيزياء، فضلاً عن قلة توافر بعض الأجهزة والأدوات المختبرية، وفي أغلب الأحيان افتقار المدرسة إلى وجود المختبر ما يؤدي إلى ضعف تنمية الجانب التطبيقي المختبري الذي يناسب وطبيعة مادة الفيزياء التجريبية لدى المتعلمين. ما يحول دون اكتساب المتعلم للمعرفة الفيزيائية، وتنمية التفكير المتشعب لديهم، ما ينعكس على الفهم العميق وتدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، ومستوى التفكير المتشعب لمتعلمي الصف الثالث المتوسط.

كما أنّ كثرة الأعباء الملقاة على المعلم الذي يتراوح نصابه التدريسي في الأسبوع الى اربع وعشرون حصة دراسية، فضلاً عن كثرة عدد المتعلمين الذي يصل في أغلب الأحيان إلى خمسون متعلماً في الصف الواحد.

إنّ عزوف المتعلمين عن مادة الفيزياء في الصف الثالث المتوسط قد يعود إلى أسلوب التلقين، وهذا الأسلوب هو الذي ينفّرون من هذه المادة.

كما لاحظنا أن المتعلمين الذين ينتقلون من الصف الثاني إلى الصف الثالث في المرحلة المتوسطة يفتقرون إلى الكثير من المعرفة العلمية، مما أجبر معلمي الصف الثالث على إعادة تفسير العديد من مفاهيم العلوم السابقة لأنها لم تكن واضحة في أذهان المتعلمين، مما أدى إلى زيادة عدد المواد التي كان عليها أن تكتمل العبء على أكتاف مدرس الدورة السنوية. يحاول المعلمون استغلال الوقت المتاح لإكمال الدورات المطلوبة لاجتياز الاختبارات الرسمية.

من هنا بطرح الباحث السؤال التالي في محاولة للإجابة من خلال الدراسة وتتمثل بما يلي:  
ما مدى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية القائمة على حل المشكلات في تحصيل مادة الفيزياء، وتنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط ؟

#### ب. أسئلة الدراسة:

ينبثق عن السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة التالية:

١. ما مدى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في رفع مستوى التحصيل في مادة الفيزياء لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط ؟

٢. ما مدى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في تنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط ؟

٣. ما علاقة الارتباط بين درجات متعلمي المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية في مستوى التحصيل الدراسي و درجاتهم في التفكير المتشعب ؟

#### ثانياً : فرضيات الدراسة

أ. لا يوجد فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية ومتوسط درجات متعلمي المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية تُعزو إلى مستوى التحصيل الدراسي.

ب. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية ومتوسط درجات متعلمي المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التفكير المتشعب.

ت. لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات متعلمي المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية في مستوى التحصيل الدراسي والتفكير المتشعب.

#### ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

أ. التعرف إلى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء.

ب. التعرف إلى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في تنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء.

ت. التعرف إلى علاقة التحصيل الدراسي بتنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء .

#### رابعاً: أهمية الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية Wheatly's البنائية في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية التفكير المتشعب والتشجيع على التفكير العلمي القائم على الأدلة والبراهين والاستنتاج والملاحظة والقياس الدقيق للوصول إلى تفسير الظواهر الطبيعية، وتعزيز البحث والاستكشاف واستقصاء الحقائق ومهارات حل المشكلات وفق أسس علمية وخطوات منهجية لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط في محافظة القادسية.

### أ.الأهمية النظرية:

لاشك  
أننا نشهد اليوم  
في جميع مجالات  
الحياة اليومية تطوراً علمياً يتجلى في انفجار معرفي يلقي  
على عملية التعليم والتعلم بشكل عام وتعليم العلوم بشكل خاص ، من أجل حل المشكلات التي  
تواجه المجتمع، واتخاذ قرارات صحيحة لتحسين نوعية الحياة، وذلك من خلال إعداد جيل مفكر  
قادر على تحقيق وإحراز التقدم العلمي والتكنولوجي لما في ذلك من أهمية في الاستثمار البشري  
في تطوير المجتمعات ورفقها.

من هنا برز الاهتمام في تطبيق الاستراتيجيات التي تحتل على التعلم البنائي القائم على حل  
المشكلات، وتنمية التفكير العلمي في شتى مجالات الحياة الصناعية والطبية والاقتصادية  
والتجارية والتربوية.

وبالنظر إلى طبيعة مادة العلوم، نلاحظ أن مادة الفيزياء تقتضي أن يركز التعليم والتعلم في  
تدريس المادة كعملية استقصائية تحقق الفهم، وتزود المتعلم بمهارات التفكير لاكتشاف  
المعرفة وابتكارها، وتحقيق تكامل الخبرات المختلفة على أساس وحدة المعرفة وتكاملها، وتنمية  
مهارات حل المشكلات لدى المتعلم، وتعميق قدراته على التفكير من منظور بنائي.

هناك العديد من استراتيجيات التدريس القائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد على الدور  
النشط للتعلم في عملية التعلم ، حيث يقوم المتعلم بإجراء العديد من الأنشطة التعليمية والتجارب  
في مجموعات العمل ، مما يساعد على أن يكون فعالاً في عملية التعلم القائمة على بناء المعرفة  
والتعلم . ويشير (Delgado,2006) إلى أن "المتعلم بحاجة إلى طرائق تدريس وبرامج تعليمية  
تتيح له فرصة اكتشاف المعارف العلمية بنفسه، وطرح الأسئلة التي تثير التفكير للمتعلمين ما  
يزيد من دافعتهم في البحث عن المعلومات المفيدة وتحسين ذاكرتهم باستقبال المعلومات  
الجديدة، واستدعاء المعلومات في البنية المعرفية للرجوع إليها في حل المشكلات" ، وذلك بإتباع  
طرق وإستراتيجيات كاستراتيجية جريسون ويتلي "Wheatly" البنائية التي تدعم دور المتعلم  
في العملية التعليمية، وتحوله من متعلم سلبي متلقي للمعلومات إلى متعلم إيجابي يساهم في بناء  
المعرفة. وتؤكد الاتجاهات التربوية على أهمية التعلم البنائي القائم على إكتساب المفاهيم وإتقان  
المهارات من خلال توفير البيئة الغنية بالخبرات التي تزيد من فرص المتعلمين للتعلم وتعميق  
الفهم لديهم ليكونوا مشاركين نشيطين.

ومن بين استراتيجيات النظرية البنائية ذات الفائدة في العملية التعليمية هو استراتيجية  
ويتلي البنائية التي تركز على كيفية توظيف المتعلم المعارف للوصول إلى حل للمشكلات  
وبناء الافكار، فالافتراض الرئيس للنظرية البنائية هو أن المتعلم يبني معرفته الذاتية بنفسه من  
خلال تطبيق مهارات حل المشكلات، ومعالجة المعلومات، وتكوين البنية المعرفية بتوجيه من  
المعلم بدلاً من تلقيه المعلومات من المعلم واسترجاعها حينما تطلب منه (يماني، ٢٠٠٩، ٤٧)

### ب.الأهمية العملية:

تُفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين في توعية المعلمين، وتشجيعهم على توظيف  
استراتيجية ويتلي البنائية في تدريس مادة الفيزياء كمادة علمية تجريبية قائمة على ملاحظة  
الظواهر الطبيعية والتجريب والاستدلال لحل المشكلات، وتساعد مُصممي مناهج علوم الفيزياء

في وزارة التربية على التخطيط لأنشطة تساعد في تنمية التفكير المتشعب وصولاً إلى نقل المعرفة و إضفاء الحيوية على استراتيجيات ويتلي البنائية من خلال التأكيد على فعاليتها وتنمية التفكير المتشعب لمتعلمي الصف الثالث ، والعمل على تطوير العمل الجماعي والحوار والمناقشة والتفكير للوصول إلى حل المشكلات .

#### خامساً: حدود الدراسة:

##### أ. الحدود الموضوعية

تتمثل حدود الدراسة الحالية في معرفة مدى فاعلية استراتيجيات ويتلي البنائية في تحسين مادة الفيزياء وتنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط.

##### ب. الحدود البشرية

تشمل هذه الدراسة المجتمع الإحصائي من متعلمي الصف الثالث المتوسط في مدارس محافظة القادسية في العراق والبالغ عددها (٥٦) متوسطة في مركز المحافظة .

##### ج. الحدود المكانية والزمانية

سيتم تطبيق الدراسة في المدرسة المختارة على عينة الدراسة في محافظة القادسية – المديرية العامة لتربية القادسية، متوسطة الجزائر للبنين من الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣.

#### سادساً: الدراسات السابقة

تكمن أهمية الدراسات السابقة من خلال تحديد اشكالية الدراسة، ومن ثم وضع الفرضيات من أجل التوصل إلى حل للمشكلة بالإضافة إلى الاثر في الاطار النظري للدراسة، وأيضاً في التعرف إلى المنهج المتبع في الدراسات السابقة التي توزعت بين المنهج التجريبي وشبه التجريبي والوصفي حيث تم اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة وهو المنهج التجريبي ، بالإضافة إلى إعداد اختبارات الدراسة الحالية بعد الاستفادة من الاختبارات التي أعدت في الدراسات السابقة حيث تمكنا من تجنب أخطاء الباحثين السابقين ، وأيضاً اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية بعد الإطلاع على الأساليب الإحصائية السابقة. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وجد الباحث أن نتائجها تشير إلى أهمية الدراسة الحالية، وإن الباحث استند إلى قاعدة واسعة من الدراسات في الميدان التربوي

##### أ. الدراسات المحلية

١. دراسة اسراء الجرجري، (٢٠٢٢): "أثر نموذج ويتلي في تنمية مهارات الحس العددي لدى طلاب الصف الخامس في الرياضيات".

تكشف هذه الدراسة عن أثر نموذج ويتلي في تنمية مهارات الحس العددي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات في محافظة دهوك. طبقت الباحثة المنهج التجريبي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) وتكونت العينة الكلية من (٣٤) تلميذاً من الصف الخامس الابتدائي بعدد (١٧) تلميذاً ضابطاً و (١٧) تلميذاً تجريبياً. استخدمت الباحثة مقياس التفكير الحسي المكون من (٣٥) فقرة ، ومن خلال اختبار (t) كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية، يلخص الباحثون فعالية نموذج ويتلي في تنمية المهارات الحس العددي لدى متعلمي الصف الخامس.

٢. دراسة علي سعد، (٢٠٢١): "أثر استراتيجية باير في تنمية التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي". تناولت الدراسة أثر استراتيجية باير في تنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي للوصول إلى الهدف اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا بمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. اقتضت الدراسة على متعلمي الصف الثاني المتوسط في مدرسة الفرات للبنين وهي إحدى مدارس مدينة بغداد - مديرية تربية الكرخ . بلغ مقدار عينة الدراسة (٦٣) متعلمًا توزعت بين (٣٢) متعلم للمجموعة التجريبية و (٣١) متعلم للمجموعة الضابطة. نفذت التجربة في الموسم الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ ، طبق اختبار التفكير التشعبي القبلي والبعدي وظهرت النتائج توفق المجموعة التجريبية الذين يدرسون بحسب استراتيجية باير على متعلمي المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة التاريخ على حسب الأسلوب الاعتيادية في امتحان التفكير المتشعب .

#### ب. الدراسات العربية

١. دراسة فاطمة سليمة (٢٠٢٢): "تأثير استخدام نموذج ويتلي المتمركز حول المشكلة على تعلّم بعض مهارات ألعاب المضرب لطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية جامعة المنوفية".

تناولت الدراسة تبيان تأثير استخدام نموذج ويتلي المتمركز حول المشكلة على تعلّم بعض مهارات ألعاب المضرب لطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية جامعة المنوفية. ولتحقيق مقصد الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي الذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي لمجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وبلغ حجم عينة الدراسة (١٩٢) تلميذة واجريت الدراسة بكلية التربية الرياضية جامعة المنوفية، اختارت الباحثة (٢٠) تلميذة للمجموعة التجريبية و (٢٠) تلميذة للمجموعة الضابطة ، وبعد اجراء الاختبارات توصلت الباحثة إلى أن برنامج التعليم باستخدام نموذج ويتلي المتمركز حول المشكلة له تأثير إيجابي دال إحصائياً على تعلّم بعض مهارات ألعاب المضرب لطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية جامعة المنوفية".

٢. دراسة ميمي عبد اللاه (٢٠٢٢): "فاعلية تطوير وحدة اللغة العربية باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المتشعب واستراتيجيات التعلم المتمتع في تنمية مهارة الطلاقة التعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

تناول هذه الدراسة مدى فاعلية تطوير وحدة اللغة العربية باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المتشعب واستراتيجيات التعلم المتمتع في تنمية مهارة الطلاقة التعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ حجم العينة (٧٠) تلميذ تم تقسيمهم إلى (٣٥) تلميذ لكل مجموعة اجريت الدراسة في الفصل الاول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢ في مدرسة باحثة البادية بمحافظة قنا في مصر. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية تطوير وحدة اللغة العربية باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المتشعب واستراتيجيات التعلم المتمتع في تنمية مهارة الطلاقة التعبيرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

#### ج. الدراسات الأجنبية

# ١. Na Man, et al (2021)"Using Computer Cognitive Atlas to Improve Students' Divergent Thinking Ability".

"استخدام تطبيق أطلس المعرفي لتحسين قدرة الطلاب على التفكير المتشعب"

تناولت الدراسة استخدام تطبيق أطلس المعرفي لتحسين قدرة الطلاب على التفكير المتشعب ولتحقيق هدف الدراسة أجريت هذه الدراسة على الصنفين الاول والثاني في إحدى الجامعات في الصين في تخصص الحاسوب باستخدام الكمبيوتر والخرائط المعرفية. استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين الضابطة بلغ عددها (٤٠) متعلماً والتجريبية بلغ عددها (٤١) متعلماً وبعد إجراء الاختبار أظهرت النتائج وجود فروق ذات مغزى إحصائية في امتحان التفكير المتشعب لمصلحة المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

## • سابقاً : مصطلحات الدراسة

أ. الفاعلية : عرفها زيتون (٢٠٠٣) : "بأنها القدرة على إنجاز الأهداف والمدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن". ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها حجم الأثر الذي تحققه استراتيجية ويتلى البنائية في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء وتنمية التفكير المتشعب لدى المتعلمين للصف الثالث المتوسط.

ب. الاستراتيجية : يعرفها (مرعي، وحيلة، ٢٠٠٠) "بأنها مجموعة من الاساليب والانشطة والوسائل والطرق التعليمية التي يؤدي استخدامها إلى حدوث التعلم". ويعرفها الباحث إجرائياً : بأنها مجموعة من الخطوات العلمية والاجراءات المدروسة التي يعدها المعلم للمتعلمين بصورة جماعية في تدريس مادة الفيزياء باستخدام استراتيجية ويتلى البنائية.

ج. نموذج ويتلى البنائي **Wheatly's Model** : صمم هذا النموذج "جريسون ويتلي عام 1995 Wheatly" وقد انبثقت فكرته من النظرية البنائية كواحدة من استراتيجيات التدريس الحديثة حيث توصل كثير من الباحثين إلى أهمية هذا النموذج في تعلم المفاهيم وما يتعلق به من تطبيقات، وزيادة الاهتمام بالمهام التعليمية، وتنمية الرغبة في العمل الجماعي داخل الفصل وهو يتكون من ثلاثة اجراءات أساسية هي المهام التعليمية، المجموعات المتعاونة، المشاركة". عرفه (نجدي، ٢٠٠٥) "بأنه أحد الاستراتيجيات التعليمية البنائية في التعليم والتعلم وهو استراتيجية للتعليم المتمركز حول مشكلة واصل هذا التدريس يتكون من وجود التلاميذ في مواقف حقيقية وذات معنى والتي يمكن أن تستخدم كنقطة انطلاق للاستقصاء والاكتشاف والسمات الخاصة بالتدريس المتمركز حول المشكلة هي إعطاء أسئلة أو مشكلة – استقصاء حقيقي – تقديم بعض الرسوم – التعاون". (نجدي ٢٠٠٥: ٤٢١). يعرفه الباحث إجرائياً: بأنه استراتيجية لتدريس متعلمي الصف الثالث المتوسط في مقرر الفيزياء وفق مراحل محددة هي: مرحلة المهام، مرحلة المجموعات المتعاونة، ومرحلة المشاركة.

د. التحصيل: عرفه (مجيد، ٢٠١٤): بأنه "الاختبارات الذي يعدها المعلمون بأنفسهم لتقويم وقياس تحصيل المتعلمون وهي انماط مختلفة يجب أن يجريها المعلم جميعاً دون التركيز على واحدة منها". ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي ينالها المتعلمون في الاختبار التحصيلي الذي تم اعاده لتحقيق هدف الدراسة.

هـ. التفكير: عرفه (عزيز و مهدي ، ٢٠١٥) : "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها

الدماغ عندما يتعرض الى لبعض الاحداث و المواقف التي تنتقل اليه عن طريق الحواس الخمس مثلاً ذلك باللمس و البصر و السمع و الذوق و الشم وغيرها من الحواس التي بدورها تعد بمنزلة القنوات التي تنقل المعلومات الى الدماغ .

و . التفكير المتشعب : عرفه (حلفي، ٢٠٢٠): "هو نوع من التفكير الذي ينتهجه الطالب عند تعامله مع المشكلات أو اسئلة لها اكثر من حل صحيح ويتميز بانه متحرر ومنفتح وغايته التوصل إلى اكبر عدد ممكن من الافكار أو الارتباطات أو الحلول وهو من سمات الاشخاص المبدعين". ويعرفه الباحث اجرائياً: عملية ذهنية يقوم بها متعلمي الصف الثالث متوسط والتي تساعدهم على الانطلاق في عدة اتجاهات متشعبة ويستدل عليها من خلال قدرتهم على (الطلاقة و الاصاله و المرونة و الحساسية للمشكلات و الموضوعية) في موضوعات مقرر الفيزياء و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلمين في اختبار مهارات التفكير المتشعب المعد لذلك الغرض .

ز . الصف الثالث المتوسط : ويعرف اصطلاحاً هو المرحلة الثالثة من المرحلة المتوسطة، والتي تتراوح أعمارهم من (١٤ – ١٥) سنة وتكون اختبارات الصف الثالث المتوسط النهائية وزارية موحدة ولكل مدارس البلاد حسب نظام المدارس الثانوية بوزارة التربية العراقية. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه المرحلة الذي سنطبق فيه فاعلية استراتيجية ويتلى البنائية في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية التفكير المتشعب.

س. علم الفيزياء : "هو أحد الفروع الأساسية للعلوم الطبيعية الذي يعني بدراسة الطاقة وتحولاتها، ويرتبط بالتكنولوجيا ويبحث في تفسير الظواهر الطبيعية والكونية، ويسهم في تطوير المجتمعات. يعتبر علم الفيزياء القاعدة الأساسية لمختلف العلوم فهو يقدم التفاصيل العميقة لفهم كل شيء بدءاً بالجسيمات الأولية إلى النواة والذرة والجزيئات والخلايا الحية والمواد الصلبة والسائلة والغازات والبلازما والدماغ البشري والأنظمة المعقدة والكمبيوترات السريعة والغلاف الجوي والكواكب والنجوم والمجرات والكون نفسه. أن الفيزيائيين يختصون بمعرفة أصغر عنصر لهذا الكون وهو الجسيمات الأولية إلى الكون". (عبد الستار، ٢٠١٤: ٩) ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه المادة العلمية في ضوء الخصائص المذكورة اعلاه والتي سوف تدرس باستخدام استراتيجية ويتلى البنائية لمعرفة مدى فعالية الاستراتيجية في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي الصف الثالث المتوسط.

#### ثامناً : أخلاقيات الدراسة

تعني الاخلاقيات "المعايير المناسبة لإجراء البحوث العلمية، أو المعايير الاخلاقية الملائمة لاستخدام المعلومات العلمية في المجتمع". (مزروع وآخرون، ٢٠١٦: ٥) وعرف (سمرة وطيطي، ٢٠٢٠) أخلاقيات البحث العلمي "بأنها ضوابطه التي يفرضها الدين أو الأعراف أو القيم أو المعاهدات".

#### الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة

##### المبحث الأول: استراتيجية ويتلى البنائية

##### المقدمة:

شهد المجال التربوي في أواخر القرن الماضي تطوراً كبيراً نتج عنه تحول كبير في البناء

المعرفي لدى المتعلم من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في التعلم مثل متغيرات المعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه)، المدرسة، المنهج، إلى العوامل الداخلية في البنية المعرفية للتعلم مثل معرفته السابقة، المفاهيم العلمية الخاطئة، الدافعية للتعلم، أنماط تفكيره، الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم ذي المعنى حينما يتعرض المتعلم للمواقف التعليمية المختلفة كمعرفته السابقة وفهمه السابق للمفاهيم وقدرته على التذكر ومعالجة المعلومات بالاستناد إلى مبادئ النظرية البنائية (Constructivism Theory)

#### نموذج ويتلي البنائي في تدريس العلوم

تقوم استراتيجية ويتلي لمصممها "Grayson wheatly" على الفلسفة البنائية في التعليم والتعلم الذي يتمركز حول مشكلة حقيقية وذات معنى باستخدام الإستقصاء والاكتشاف. ويُعرف هذا النموذج بالنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة". ويعرفه (Kwan، 2011) "بأنه أسلوب متمركز حول المتعلم حيث يسير في حلها وفق مراحل محددة مستخدماً عمليات البحث والاستقصاء والتفكير المنطقي حيث يصل إلى حل المشكلة". (Kwan، 2011:30). ويجد (Ridlon، 2009) "بأنه نموذج يدمج كلا من نظرية برونر البنائية القائمة على الاكتشاف والتعرض للمشكلات وإنجاز المهام من خلال العمل في المجموعات، وهذا يتوافق مع النظرية البنائية لفيجوتسكي، ونظرية بياجيه البنائية التي تعمل ذاتياً على بناء المعرفة من كل متعلم من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة. (Ridlon، 188:2009)

#### خصائص التدريس بنموذج ويتلي البنائي

يهدف التدريس وفق نموذج ويتلي إلى مساعدة المتعلمين على تنمية التفكير وحل المشكلات من خلال الاستدلال، الاستقراء، التصنيف، الاستنتاج، والتمثيل الرمزي وذلك بتشجيع التلاميذ على التعاون والمناقشة مع الآخرين والاستقلال. ومن جهة أخرى يؤكد برون (1998 Brown، "أن نموذج ويتلي للتعلم البنائي المتمركز على المشكلة يعد أفضل أنواع نماذج بيئة التعلم البنائي، وقد أشار إلى أربع خصائص للتعلم المتمركز حول المشكلة وهي: أ. الموقف المشكل الذي يهتم بالمفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بمحتوى المادة والقضايا المرتبطة بالعالم الشخصي للتعلم والمشكلة التي تصاغ بحيث تتحدى الحل باستخدام الصيغ والطرق الثابتة.

ب. أن لا يكون للمشكلة إجابة صحيحة واحدة

ج. فحص المشكلة لتحديد الأسئلة والأفكار المرتبطة بها، والمتعلمون هم القائمون بحل المشكلة، حيث يسيطر المتعلمون على المشكلة.

د. يشتركون في الملاحظة والاستقصاء والبحث والتقويم، وينبغي أن يركز على كل من العمليات العقلية ومفاهيم المادة. (Brown، 1998:378)

#### نموذج ويتلي المتمركز حول المشكلة

أ. إعطاء أسئلة أو مشكلة: تنظم الدروس حول أسئلة أو مشكلات تعتبر هامة اجتماعياً وذات معنى للتلاميذ.

ب. استقصاء حقيقى: يجب أن يتعرف التلاميذ إلى المشكلة ويضعوا فروضاً ويكونوا توقعات، وجمعوا معلومات، ويجروا تجارب، وصولاً إلى استنتاجات منطقية.



ج. تقديم بعض الرسوم: التدريس المتمركز حول المشكلة يتطلب من التلاميذ أن يعرضوا منتجاً أو رسوماً لتوضيح حلولهم، ويقدموا تقارير، ونماذج لتوضيح ما تعلموه للتلاميذ الآخرين.  
د. التعاون: تتميز استراتيجية التدريس المتمركزة حول مشكلة بعمل المتعلمين مع بعضهم البعض لعمل مجموعات صغيرة، ما يؤدي إلى تحقيق الدافعية للعمل وأداء المهام، ويزيد فرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات الاجتماعية. (نجدي، ٢٠٠٥: ٤٤١)

### مكونات نموذج ويتلي البنائي

أولاً: المهام : وتعتبر مهام التعلم المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة فنجاح تطبيق هذه الاستراتيجية يعتمد على الاختبار الدقيق لهذه المهام من قبل المعلم، ويتطلب ذلك أن تحقق هذه المهام الشروط التالية :

١. تتضمن المهمة موقفاً حقيقياً .
٢. تكون المهمة أو المشكلة مناسبة من حيث المستوى لكل متعلم ولا تكون مفرطة في التعقيد المعرفي.
٣. تحث التلاميذ على صناعة القرارات فتكون لها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب صحيح .
٤. تشجيع التلاميذ على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة بحيث تمكنهم من توظيف مهاراتهم المعرفية في التعامل مع المشكلة المتضمنة في مهمة التعلم .
٥. تؤدي إلى نتيجة مثيرة.
٦. تشتمل على عنصر الاستثارة التعليمية.
٧. يكون البحث فيها متعة عقلية للمتعلم.
٨. تشجيع المتعلم على المناقشة والحوار، وتسمح لهم بتعدد الاجتهادات والآراء حولها.
٩. فتح المجال للمتعلمين الذين بحثوا فيها بأن يواصلوا البحث ولا يتوقفوا عنه لمجرد وصولهم لحلول حولها، بل يطرحون هم أنفسهم أسئلة جديدة ومن ثم يواصلون البحث عن إجاباتهم. (زيتون، ٢٠٠٣: ٩٤)

**ثانياً المجموعة المتعاونة :** يقسم التلاميذ عند تطبيق هذه الاستراتيجية إلى مجموعات بحيث تضم كل مجموعة من (٤ - ٦) تلاميذ ، يعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المشكلة المثارة، وذلك من خلال المناقشة الجماعية، ودور المعلم هنا هو توزيع الأدوار فيما بين أفراد المجموعات بشرط أن :

١. لا يمارس المعلم دور موزع المعرفة.
٢. لا يمارس المعلم دور الحكم الذي يقول هذه الفكرة خاطئة وتلك صحيحة.
٣. يوجه بعض المجموعات أحياناً في إعادة التفكير والتأمل فيما وصلوا إليه فيعطى بذلك فرصة للتلاميذ للوصول إلى حلول مبتكرة وأصيلة تنبع من عقولهم بحيث ينمو لديهم محاولة الوصول إلى الجديد والمبتكر من الحلول للمشكلة المطروحة بالتعاون فيما بينهم، وبذلك يعطى التلاميذ الفرصة لممارسة التعلم الجماعي. (زيتون، ٢٠٠٣: ٩٥)

**ثالثاً المشاركة :- يشترك كل المتعلمين في حل المشكلة من خلال الآتي:**

يعرض كل متعلم مجموعة من الحلول التي توصلوا إليها على زملائهم والأساليب التي استخدموها، لكي يصلوا إلى هذه الحلول فقد يحدث إختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب، وهنا يجب على المعلم أن يدير المناقشات لكي يصل مع التلاميذ لنوع من الاتفاق فيما بينهم كلما كان ذلك ممكناً، فهذه المناقشات تعمل على تعميق أهم الحلول والأساليب المستخدمة للوصول إليها، وفي نفس الوقت فإن هذه المناقشات استدالات المتعلم التعليمية .  
(زيتون، ٢٠٠٣: ٩٥)

**مميزات استخدام نموذج ويتلي البنائي في تعليم العلوم :****دور المتعلم**

يجعل المتعلم محور العملية التعليمية و يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل مع المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم من خلال الانشطة كما يربط بين العلم و التكنولوجيا مما يتيح الرؤية امام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع و يتطلب من المتعلمين اعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر مما يؤدي إلى تنمية انواع التفكير لدى المتعلمين بالاضافة إلى تنوع الاسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع إلى مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة.

**دور المعلم**

تحديد المعرفة المسبقة لدى المتعلم عن طريق إثارة بعض الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس وتسجيل آراء المتعلمين على السبورة، وتوزيع المهام على المتعلمين بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وهذه المهام عبارة عن مشكلة عملية أو إستفساراً وسؤال يتطلب جلسة حوار بين أفراد المجموعة، أو تنفيذ نشاطات معينة أو إجراء تجربة أو مجموعة من التجارب، يقوم المعلم خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجوال فيما بينها ومحاورة التلاميذ دون أن يعطيهم الإجابات الصحيحة، ونشجعهم على التفكير والحوار، ويقوم بإعطاء بعض التلميحات إذا وجد أن هناك بعض المجموعات لا يستطيعون تكملة المهمة. تقوم كل مجموعة بعرض نتائج او تفسير الحلول ، ثم يدور النقاش لبناء التفسيرات وتعميق الفهم وبلورة المفاهيم والمبادئ ويتولى المعلم إدارة النقاش بين التلاميذ ثم يقوم في النهاية بعرض المفهوم كما يجب ويصوغ المبدأ بالشكل المتعارف عليه علمياً .

**المبحث الثاني: التفكير المتشعب****مقدمة:**

قد ميز الله تعالى الإنسان عن سائر المخلوقات بنعمة العقل، به يهتدي العبد إلى ربه، وبه يفكر في الآيات التي أودعها الخالق في كونه، قال تعالى : "(الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)" { آل عمران ١٩١ }

إن طبيعة العصر الذي نعيش فيه يحتاج إلى مفكرين غير تقليديين لمواكبة متطلبات القرن الواحد والعشرين

يستند التفكير إلى النظرية المعرفية، وتبنى النظرية البنائية على النظرية المعرفية العامة

الموسعة اللذان يعتمد عليهما تطبيق النظرية البنائية الاجتماعية المتمثل بالأنموذج التوليدي، لذلك فهي تنبثق من معطيات النظرية المعرفية وأن التي يبني المتعلم المفكر معرفته بنفسه من خلال التكيف المعرفي الذهني الذي يقوده إلى التعلم والتفكير القائم على الفهم ويفترض البنائيون انه لا بد من وضع المتعلمين بين وقت وآخر في حالة ضغط معرفي بهدف الإثارة، ويهدف استثارة نشاط المتعلم لكي يصارع هذا الضغط للوصول إلى حالة التوازن، ويعتبر البنائيون أن المتعلم يمر بحالة ضغط معرفي حينما يواجه خبرة تتعارض وتحول دون تحقيق ما يريد من نتائج تعليمية أو الفهم أو الوصول إلى الحل المناسب. (قطامي، ٢٠١٣)

تعريف التفكير المتشعب : القدرة على ابتكار وإيجاد احتمالات بديلة متعددة أو إجابات لسؤال واحد أو فكرة واحدة. (سلتي، ٢٠٠٨: ٢٣٩) وعرفه (حلفي، ٢٠٢٠): "هو نوع من التفكير الذي ينتهجه المتعلم عند تعامله مع المشكلات أو أسئلة لها أكثر من حل صحيح ويتميز بأنه متحرر ومنفتح وغايته التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الارتباطات أو الحلول وهو من سمات الأشخاص المبدعين". (الحلفي، ٢٠٢٠: ٩٤)

#### مهارات التفكير المتشعب

تتضمن المهارة "سلسلة من الإجراءات التي يمارسها المتعلم لأداء مهمة ما، ويحتاج تعلمها إلى السير على وفق خطوات ثابتة ومنظمة ومتابعة ومتدرجة وهذه المهارة تتعلم وتترسخ بالترتيب والتدريب، ولتعليمها عدد من المبادئ ومنها يجب أن تكون المهارة ذات أهمية للمتعلم و يفضل تعلم المهارة من خلال أنشطة تعليمية لذا يتطلب تعليم المهارة طرائق جيدة وفعالة". (عزيز و مهدي، ٢٠١٥: ١١٧)

يتفق معظم الباحثين على معظم المهارات الرئيسية والفرعية للتفكير المتشعب وهي:  
أ. الطلاقة : والتي تشير إلى عدة أفكار مختلفة يمكن أن تنتجها عند الإستجابة لمثير أو موقف معيناً و مسألة مقترحة، وتعد الأفكار التي يتم استدعاها من المخزون المعرفي وسهولة توليدها، وقد تكون على عدة صور :

١. الطلاقة اللفظية: توليد أكبر عدد من الكلمات وفق محددات وشروط معينة.
٢. طلاقة المعاني أو الفكرية: تقديم أكبر عدد ممكن الأفكار اعتماداً على شروط معينة.
٣. طلاقة الأشكال: قدرة المتعلم على الرسم السريع لعدة مفاهيم أو تفصيلات عند الإستجابة.

- المرونة: والتي تشير إلى تغيير حالة الفرد بالاعتماد على الموقف، وتوليد أفكار متنوعة ليست من الأفكار المتوقعة عند الإستجابة .

- الحساسية للمشكلات: الوعي بوجود مشكلة أو ضعف في موقف معين، مما يتولد لديه الشعور والإحساس بالمشكلة، حيث يرى الفرد الكثير من المشكلات في

#### الموقف الواحد.

- د. الأصالة: أن تكون فكرة المتعلم المبدع جديدة متميزة وفريدة ولا تكرر الأفكار الشائعة (التفكير بطريقة جديدة)، وتركز على النواتج للحكم على مستوى الإبداع، حيث يتم الخروج عن ما هو مألوف، وعلى المعلم تشجيعهم بأن لا يلجأ الفرد إلى إعادة أفكار الآخرين، والقيام بتشجيعهم.

- ه. الموضوعية أو التفاصيل: تشير إلى فنية المتعلم في إثراء التفاصيل في الفكرة الواحدة وجعلها أكثر فائدة ووضوح.(شروف، ١٩: ٢٠١٦)

#### خصائص التفكير المتشعب

يكون الشخص الذي يتصف بالتفكير المتشعب قادر على أن يولد عدد من الإجابات للقضايا التي تطرح أمامه أي أنه يمتلك قدرة على الاكتشاف والتوسع مما يؤكد على أن التفكير المتشعب تغلب عليه المرونة والطلاقة و يتطلب التفكير المتشعب تعدد الاستجابات والانطلاق بحرية في مناخ متعدد الجوانب و إن الأساس في ممارسة التفكير المتشعب يتمثل بمهارات منها الوعي بوجود مشكلة مما يتولد لدى المتعلم الشعور والإحساس بالمشكلة ، و فنية المتعلم في إثراء التفاصيل في الفكرة الواحدة وجعلها أكثر فائدة ووضوح وهذا يدل ان تنمية التفكير المتشعب هو تنمية لإمكانات العقل البشري ، إن التفكير المتشعب يتعامل مع المشكلات التي تتطلب أكثر من حل ويتميز بانه تفكير متحرر منفتح يهدف إلى التوصل إلى أكبر عدد من الافكار والحلول و يجعل المتعلم يميل إلى الإبداع أي أنه يفكر بطريقة غير مقيدة ويتجه للماضي والمستقبل، ويساعد على التعبير عن ذلك بحرية.(حلفي، ٢٠٢٠ : ٩٤)

#### أهمية التفكير المتشعب للمتعلم

تحتل مسألة التفكير المتشعب في العلوم بشكل عام مكانة رئيسة والفيزياء بشكل خاص لان مهمته ايجاد حلول للمشكلة فهو يجعل المتعلم قادرا على تحقيق أهداف ذات مستويات معرفية عليا كما يشكل الوعي لدى المتعلمين للاحتفاظ بالخبرات المكتسبة للاستفادة منها في طرح البدائل ،وجعل المتعلم قادرا على إيجاد حلولاً أصيلة والتي تترتب عليها نتائج أفضل بالإضافة إلى إنه يمكن المتعلم من ربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة لإظهار التعلم الجديد و يعمل على إثارة ذهن المتعلم والحفاظ على هذه الاستثارة عن طريق أسئلة غير مألوفة تبقى المتعلم في حالة إعمال العقل من أجل التوصل إلى الإجابات لها كما إنه يزيد من فرص الإبداع ويتميز بجعل المتعلم يصدر إجابات تمتاز بالطلاقة والمرونة ، إن تعليم التفكير المتشعب يجعل العملية التربوية أكثر استراتيجية وتنظيماً وأكثر قيمة، كما يجعل المتعلمين أقل قلقاً أثناء الاجابة على الاسئلة كما إن المتعلمين الذين يستخدمون التفكير المتشعب هم الأكثر تقوفاً في الاختبارات التحصيلية . (حلفي، ٢٠٢٠ : ٩٨)

#### أهداف التفكير المتشعب:

من أهدافه تسجيل قدرة المتعلم على ادراك واكتشاف حلول متعددة لأي سؤال من الاسئلة و التأكد من الحلول وتنظيمها للأغراض الخاصة أما بالنسبة إلى المعلم تسجيل قابليته من ناحية الادراك بخصوص وضع أو تصميم اسئلة في مجال موضوع الدرس للوصول إلى مستوى من القناعة والاطمئنان بالتطرق إلى استجابات غير تقليدية و تطوير قابلية الادراك باتجاه بناء أو تركيز النشاط وايجاد المتغيرات الممكنة ضمن الموضوع.(حلفي، ٢٠٢٠ : ٩٥)

#### المبحث الثالث: التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء

##### مقدمة

في الآونة الأخيرة أصبح الحث على التحصيل الدراسي محط أنظار الجميع ابتداءً من الأسرة والمجتمع والمعلم والمتعلم نفسه وأصبح هو المقياس الأساسي الذي نعتد عليه لمعرفة نسبة ذكاء

ونبوغ وتفوق المتعلم، كما أنه أصبح المؤشر لنجاح المتعلم في المدرسة والحياة الاجتماعية والقدرة على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل. التحصيل يعني مدى قدرة المتعلم العقلية على استيعاب المواد التعليمية المقررة التي يتعلمها في المدرسة والبيت، ومدى قدرته على تطبيقها والاستفادة منها في المواقف التعليمية والحياتية اليومية التي يمر بها ولقد أشارت مدارس علم النفس التي اهتمت ببحث ودراسة عملية التعليم والتحصيل العلمي إلى مدى أهمية الدوافع في تشجيع التعلم.

عرفه (نصر الله، ٢٠١٠) "هو عبارة عن النتيجة العامة التي يحصل عليها المتعلم في نهاية العام الدراسي والتي تضم جميع النتائج التي حصل عليها في كل يوم وفي كل شهر وكل فصل ونهاية السنة في كل موضوع وموضوع حيث يحدد التحصيل الدراسي للموضوع الواحد مستوى المتعلم في هذا الموضوع نقاط الضعف والقوة لديه، والتحصيل الإجمالي الذي يصل إليه الفرد في جميع المواد عن طريق تقييم المعلم الشفهي أو الكتابي اليومي أو الشهري الذي يعتمد على إجراء الاختبارات والامتحانات الخاصة". (نصر الله، ٢٠١٠: ٤٠١)

ويمكننا القول أن النجاح الذي يحققه المتعلم في جميع مراحل حياته ، من الطفولة إلى نهاية الحياة ، يحقق المتعلم أعلى مستوى من المعرفة أو الفهم في كل مرحلة ، بحيث "يمكنه اتخاذ الخطوة التالية والاستمرار في اكتساب المعرفة والمعرفة ، ومن ثم يرتبط النجاح عادة بالتعلم والدراسة.

#### أهمية التحصيل الدراسي :

ان التحصيل الدراسي هو عبارة عن مراحل متتابعة يمر بها بها المتعلم فهو يعتبر تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى تليها بالإضافة إلى معرفة القدرات الفردية والخاصة بالمتعلم وامكانيته كما يعمل عل تحفيز المتعلمين على الاستذكار وبذل جهد أكثر ، ويساعد على تقويم التحصيل المعرفي، و معرفة إذا وصل المتعلم إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي ايضا من الممكن أن تستخدم نتائج التحصيل في تقويم طرق التدريب التي يستخدمها الأساتذة، وطرق التدريس الجيد تؤدي إلى تحصيل جيد. (يوسف، ٢٠٠٧: ٨٥)

#### قياس التحصيل الدراسي :

"وهو أداة تحكمها مواصفات معيارية موضوعية لتحديد عينة من السلوك سواء بشكل اداء ام قدرة محدد". (زاملي وآخرون ، ٢٠٠٩: ٢٣٠)

"ان الطريقة المعتمد عليها لمعرفة مستوى التحصيل هو الاختبار الذي يعطي مؤشر في ضوء مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في نهاية العام الدراسي ،أو في نهاية الفصل الدراسي الأول أو الفصل الدراسي الثاني وبذلك بعد تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح". (الاحمد ومنى ، ٢٠١٠: ١٨٠)

"وان الاختبار التحصيلي الجيد ينبغي ان تتوفر فيه عدة خصائص من اهمها الصدق والثبات ، ويتأثر الصدق والثبات بغموض فقرات الاختبار ، وكذلك يتأثر بصعوبة الفقرات أو سهولتها ، وهذه العوامل تقلل من الثقة في الاختبار على قدرته في قياس السمة التي يحاول قياسها ، لذلك تعتبر طريقة تحليل فقرات الاختبار (حساب الخصائص السايكومترية للاختبار) من الوسائل الضرورية لتحسين فقراته في ضوء الكشف عن تلك الفقرات التي لم تؤدي وظيفتها

المتوقعة". (صلاح الدين، ٢٠٠٨: ٢٤٩)

### تصنيف الاختبارات التحصيلية :

هناك العديد من الاختبارات التحصيلية المقننة النوع يمكن للباحث تبنيها، أو بإمكانه أن يقوم ببناء اختبار بنفسه ويتطلب بناء الاختبارات التحصيلية مبادئ ومواصفات معينة وهذه المبادئ أو المواصفات حرص عليها ذوو الاختصاص عند بناء الاختبارات لتكون هذه الاختبارات ذات مصداقية مقبولة تربوية، من خلال صدقها وثباتها وموضوعيتها. عرف (سمرة وطيطي، ٢٠٢٠) الاختبارات التحصيلية بأنها "الاختبارات التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي، أو مستوى المعرفة، وتعتبر من أهم وسائل تقويم التحصيل".

وهذا النوع من الاختبارات يستخدم في البحوث التربوية لقياس فاعلية برامج وطرائق تدريس معينة، كأن يكون التغير في مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين نتيجة طريقة تدريس معينة أو برنامج تدريبي معين.

### وتصنيف الاختبارات التحصيلية إلى:

أ. الاختبارات التحريرية : وهي التي يراد بها تقييم التحصيل الدراسي في نهاية الفترات، ويطلق عليها أحياناً، اختبارات القلم والورقة وهي على نوعين:

١. اختبارات الاستدعاء (يعطي المستجيب الإجابة من عنده كأسئلة المقال، كأن يُسأل المبحوث: تكلم بالتفصيل عن دور المشرف التربوي في النمو المهني للمعلمين، أو: ما هي ميزات الزيارة الصفية كأسلوب إشرافي ؟ والأسئلة ذات الإجابة القصيرة، وأسئلة الإكمال (إكمال الفراغ).

٢. الاختبارات الموضوعية: يختار المستجيب الإجابة من عدة بدائل وجاء اسم هذه الاختبارات من طريقة تصحيحها، وتعني الاختبارات التي لا رأي للمصحح في عملية التصحيح، ويكون ذلك من كون الجواب محدداً تماماً، لا يختلف في تصحيحه اثنان، بالتالي تغلبت على الانتقادات التي وجهت لاختبارات المقال، الأمر الذي جعل منها أداة قياس جاذبة والنقد الرئيس الموجه إلى الاختبارات الموضوعية هو أنها تقيس حقائق معرفية مبعثرة لا رابط بينها.

### ومن أنواع الاختبارات الموضوعية:

أ- اختبارات تزويد الإجابة (الاستدعاء أو التذكر)، وتشمل: نمط الجواب القصير  
ب اختبارات اختيار الإجابة: وتشمل: - اختبارات الصواب والخطأ. - اختبارات المطابقة والمزاوجة. اختبارات الاختيار من متعدد

وتوجد أنواع أخرى من الاختبارات الموضوعية الأخرى، كاختبارات التناظر الوظيفي ، و اختبارات الاستدعاء وتمتاز الاختبارات الموضوعية بصفة عامة، بارتفاع مستوى الصدق و الثبات لأن السؤال الواحد يقيس مهارة واحدة، ويمكن أن تغطي معظم جوانب المقرر الدراسي، كما تساعد على قياس قدرة المتعلم على إصدار الحكم، علاوة على سهولة تصحيحها .

ب. الاختبارات العملية : وتتعلق هذه الاختبارات بالمهارات الحركية (مهارات المختبر)، وكذلك المهارات العملية لحل المشكلات، ومهارات رسم الخرائط والرسوم، وغيرها. والاختبار العملي وسيلة لقياس قدرة الفرد على أداء أنواع معينة من السلوك، أي محاكاة الموقف الطبيعي.

ج. الاختبارات الشفوية : تعتبر من أفضل وسائل التقييم عندما يتعلق الأمر بقدرة المبحوث على التعبير عن نفسه لفظياً. وهذه الاختبارات تتمثل في أسئلة غير مكتوبة تُعطي للمبحوثين، ويطلب

منهم الإجابة عنها لفظياً (شفوياً) ومن سلبياتها أنها تتأثر بعيوب لتقدير الذاتي). (سمره وطيطي، ٢٠٢٠: ١١٤)

### الفصل الثالث

#### الإطار المنهجي للدراسة

##### أولاً : منهج الدراسة

الباحث اختار المنهج التجريبي الذي عرفه (محمودي، ٢٠١٩) بأنه "مجموعة من الإجراءات المنظمة والمقصودة التي سيتدخل من خلالها الباحث في إعادة تشكيل واقع الحدث أو الظاهرة وبالتالي الوصول إلى نتائج تثبت الفروض أو تنفيها، وتصميم التجربة يتطلب درجة عالية من المهارة والكفاءة لأنه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة، وكذلك تحديد المتغير المستقل المراد التعرف على دوره وتأثيره في الظاهرة وضبط العوامل الأخرى لقياس النتائج واختبار صدقها". (محمودي، ٢٠١٩، ٧٠). والمتغير المستقل في دراستنا هو استراتيجية ويتلى البنائية، والمتغيران التابعان وهما التحصيل والتفكير المتشعب. لذا اختار الباحث التصميم التجريبي ذي مجموعتين متكافئتين ذو الضبط الجزئي ( المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية ويتلى البنائية والمجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة الاعتيادية) ذوات الاختبار البعدي في التحصيل و التفكير المتشعب. والجدول (١) يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

| المجموعة التجريبية | التكافؤ الإحصائي في             | المعالجة للمتغير المستقل                        | المتغير التابع     | قياس المتغير التابع       |
|--------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------|---------------------------|
| الضابطة            | ١- العمر الزمني بالأشهر         | استراتيجية ويتلى البنائية<br>الطريقة الاعتيادية | ١. التحصيل         | ١. اختبار التحصيل         |
|                    | ٢- التفكير المتشعب              |                                                 | ٢. التفكير المتشعب | ٢. اختبار التفكير المتشعب |
|                    | ٣- التعلم السابق لمادة الفيزياء |                                                 |                    |                           |
|                    | ٤- اختبار الذكاء                |                                                 |                    |                           |
|                    | ٥- التحصيل السابق               |                                                 |                    |                           |

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة الحالية

##### ثانياً: مجتمع الدراسة

"هو المجتمع الذي سوف تعمم عليه النتائج" والمجتمع الذي يتم اختياره في الدراسة يعد اختياراً واقعياً (أي المجتمع المتوفر)، وليس المجتمع المثالي. (علام، ٢٠٢٢: ٢٦٤) يشتمل مجتمع الدراسة متعلمي الصف الثالث المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية (في مركز محافظة القادسية) الحكومية التابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) والبالغ عددها (٥٦) مدرسة.

##### ثالثاً: عينة الدراسة

تشير العينة إلى "أي مجموعة يتم جمع المعلومات منها، أي هي الجزء المختار من المجتمع الإحصائي الذي يُختار بطريقة وحجم بحيث نستطيع عن طريقها تعميم النتائج على المجتمع". (عتوم وعبد الله، ٢٠١٩: ١٠٥). اختار الباحث (متوسطة الجزائر للبنين) بالطريقة القصدية التي تلائم طبيعة البحث التجريبي من قبل الباحث الذي هو احد أعضاء الكادر التدريسي للمدرسة، ما سهل الكثير من الامور فضلاً عن تعاون إدارة المدرسة مع الباحث لإجراء التجربة والبالغ عدد المتعلمين (٢٣٥) مما اتاح باختيار شعبتين بالطريقة العشوائية لتمثل شعبة (أ) المجموعة الضابطة التي سدرس بالطريقة الاعتيادية. وشعبة (ب) لتمثل

المجموعة التجريبية التي ستدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية . من أصل خمس شعب من متعلمي الصف الثالث متوسط كما في الجدول (٢).

**جدول (٢) عدد متعلمي مجموعتي الدراسة قبل الاستبعاد وبعده**

| الشعبة  | المجموعة      | عدد المتعلمين قبل الاستبعاد | عدد المتعلمين الراشدين | عدد المتعلمين بعد الاستبعاد |
|---------|---------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|
| ب       | التجريبية (ب) | ٥٠                          | ٥                      | ٤٥                          |
| أ       | الضابطة (أ)   | ٥٠                          | ٣                      | ٤٧                          |
| المجموع |               | ١٠٠                         | ٥                      | ٩٢                          |

#### رابعاً: أدوات الدراسة

##### أ. اختبار التحصيل الدراسي :

١. تحديد الهدف من الاختبار : هدف هذا الاختبار هو قياس تحصيل متعلمين المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة مدى فاعلية استراتيجية ويتلي البنائية في تحصيل مادة الفيزياء .  
٢. تحديد عدد الفقرات : اختار الباحث الاختبارات الموضوعية نوع الاختبار من متعدد (اربعة بدائل) لكل فقرة.

٣. صياغة الاهداف السلوكية: شمل الاختبار التحصيلي المستويات الستة من تصنيف بلوم ( Bloom ) للمجال المعرفي وهي ( التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب والتقييم ) .

٤. إعداد جدول المواصفات : أعد الباحث جدول المواصفات الذي تمثلت فيه موضوعات الفصول الثلاثة التي قام الباحث بتدريسها لمقرر الفيزياء للصف الثالث المتوسط .

٥. إعداد الفقرات وتعليمات الإجابة : أعد الباحث فقرات الاختبار بالصيغة النهائية البالغ عددها (٤٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد وببدائل أربعة للإجابة ، بديل واحد صحيح والأخرى خاطئة .

٦. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار : تم تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية الأولى من خارج عينة الدراسة والبالغ عددها (٣٠) متعلماً واتضح أن الفقرات جميعها واضحة ومفهومة للمتعلمين وتم حساب وقت انتهاء أول خمس متعلمين من الإجابة عن الفقرات التحصيلية وآخر خمس متعلمين وكان الزمن المستغرق (٤٠) دقيقة و لحساب الخصائص السيكومترية للفقرات طبق الاختبار على عينة ثانية مكونة من (١٠٠) متعلماً ، وبعد تطبيق الاختبار على هذه العينة وتصحيح الإجابات وحساب الدرجات لكل فقرة وكل متعلم ، رتب مجموع درجات العينة من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية و اختار نسبة ( ٢٧% ) في كل مجموعة ثم قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للفقرات من خلال :

أ. صدق الاختبار : وقد عمد الباحث إلى التحقق من صدق الاختبار بمؤشرين وهما صدق المحتوى الذي تم حسابه من قبل الباحث بإعداد الفقرات وتقديمها مع مكونات المحتوى المتمثلة بالأهداف السلوكية والموضوعات وبنسبها إلى المحكمين الذين قاموا بتقدير صلاحية كل فقرة في قياس المحتوى المراد قياسه ، لذلك يعد الاختبار صادقاً في محتواه و صدق البناء ، وقد عمد الباحث الى حساب قدرة الفقرات على التمييز ومعاملات صعوبتها أو سهولتها لانها تعد مؤشرات لصدق البناء حيث تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (٠,٤٣ – ٠,٦٣) فكانت معاملات الصعوبة مقبولة لأن معامل صعوبة الفقرة يعد مقبولاً إذا تراوح بين ( ٠,٢٥ – ٠,٧٥ ) و حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وكانت النتائج تتراوح بين (٠,٣٧ - ٠,٧٠) إذ يفضل أن يكون معامل تمييز الفقرات (٠,٣٠) فما



فوق.

ب. ثبات الاختبار : تحقق الباحث من ثبات الاختبار من خلال معادلة الفا كرونباخ اذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) وتعتبر هذه القيمة مقبولة و معادلة (كودر – ريتشارد ٢٠) وبلغ معامل الثبات (٠,٩٠). وتعتبر قيمة مقبولة لمعامل الثبات .

٨. الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية:بعد الانتهاء من إيجاد صدق الاختبار التحصيلي وثباته والتحليل الاحصائي لفرقاته أصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية للتطبيق على متعلمي مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

ب. اختبار التفكير المتشعب

١. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار الحالي لقياس المام المتعلمين للصف الثالث المتوسط بمهارات التفكير المتشعب.

٢. تحديد مهارات التفكير المتشعب والبند المتعلقة: تم أعداد قائمة تتضمن (٥) مهارات هي (الطلاقة ، المرونة ، الاصاله ،الموضوعية ، الحساسية للمشكلات)

٣. صياغة تعليمات الاختبار وتصحيحه : صاغ الباحث تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه، بحيث تكون سهلة وواضحة للمتعلمين، وشملت التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنه وزمن الإجابة عن الاختبار مع إعطاء مثال توضيحي عن كيفية الإجابة و أعطيت (١ درجة) إلى الإجابة الصحيحة و ( صفر) للبديل الخاطئ وبالتالي فان مجموع درجاتها (٢٠) درجة أما بالنسبة إلى للاختبارات المقالية والتي بلغ عددها (٥) أعطيت (٤ درجة ) إلى الاجابة الصحيحة و ( صفر ) إلى الاجابات الخاطئة او تم تركها بدون إجابة واصبحت درجاتها (٢٠)درجة وبذلك اصبحت الدرجة الكلية لفرقات التفكير المتشعب هي (٤٠) درجة.

٦. الخصائص السايكومترية للاختبار : بعد تأكد الباحث من صلاحية فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة ووضوحها من خلال التطبيق الاستطلاعي الاول طبق الاختبار مرة ثانية على عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (١٠٠) متعلماً في من اجل اجراء التحليل الاحصائي لفرقات الاختبارو تم الكشف عن مستوى صعوبة وسهولة وقوة تمييز الفقرات وصدق البناء وكذلك الكشف عن مدى فعالية البدائل الخاطئة في الفقرات من خلا حساب الصدق الظاهري وصدق البناء وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار عرض الباحث الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين بالفيزياء وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وللتحقق من صدق البناء قام الباحث بحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار من خلال ايجاد معامل التمييز للفقرات الموضوعية (اختيار من متعدد) ، اذ تراوحت القيم ما بين (٠.٣٧-٠.٦٧) اما الفقرات المقالية فقد تراوحت القيم ما بين (٠.٣٢-٠.٤٤) وهي قيمة مقبولة اذا كان ضمن (٧٠-٣٠) وعند حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد ان قيم معامل الصعوبة لفقرات الاختبار يتراوح بين (٠,٤٦ – ٠,٦٣) اما الفقرات المقالية فقد تراوحت القيم ما بين (٠.٣٩-٠.٥٢) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها مقبولة وعند حساب فعالیة البدائل الخاطئة وجد أنها تتراوح بين (٠,٣٣٣٣- و ٠,٦٦٦٦).

الاتساق الداخلي: من اجل حساب الاتساق الداخلي للاختبار قام الباحث باحتساب قيم معاملات الارتباط لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار وذلك باستخدام معامل الارتباط بايسيريال ،

وأظهرت نتائج التحليل الاحصائي، ان قيم معامل الارتباط تتراوح بين (٠,٦١٣٩٢٧-٠,٠٨٩٤٣٦) وعند مقارنتها مع الجدولية والبالغة (٠,١٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) وجد ان القيمة المحسوبة تكون اعلى من القيمة الجدولية وبذلك تكون معاملات الارتباط دالة احصائياً وتم احتساب قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه وذلك باستخدام معامل الارتباط بايسيريال ، وأظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان قيم معامل الارتباط تتراوح بين (٠,١٩١٧٥٥-٠,٨٧٨٠٥٨) وعند مقارنتها مع الجدولية والبالغة (٠,١٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) وجد ان القيمة المحسوبة تكون اعلى من القيمة الجدولية وبذا تكون معاملات الارتباط دالة احصائياً و تم احتساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المجال ودرجة الاختبار الكلية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بايسيريال ، وأظهرت نتائج التحليل الاحصائي ، ان قيم معامل الارتباط تتراوح بين (٠,٤٨٨٥٨٩-٠,٨٧١٦٠٤) وعند مقارنتها مع الجدولية والبالغة (٠,١٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) وجد ان القيمة المحسوبة تكون اعلى من القيمة الجدولية وبذا تكون معاملات الارتباط دالة احصائياً .

ب. ثبات الاختبار: تم استعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني، ظهر أن قيمة معامل الثبات للاختبار (٠,٨٦) ولكون الاختبار يحتوي على فقرات موضوعية لذا فقد تم استعمال معادلة (ألفا- كرونباخ) هذا وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار التفكير المتنوع (٠,٨٨) وتعد قيمة مقبولة لمعامل الثبات واستخدم الباحث معادلة (كودر – ريتشارد ٢٠) للتحقق من ثبات فقرات الاختبار تستعمل هذه المعادلة على وجه الخصوص مع الاختبارات التي يكون تصحيحها فقراتها صفر او واحد، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٠). وتعتبر قيمة مقبولة لمعامل الثبات وبالتالي فان متوسط معامل الثبات (٠,٨٩) هو معامل ثبات جيد.

٨. الصيغة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار بصيغته النهائية مكونا من (٢٥) فقرة وتراوحت الدرجة الكلية بين (٠ – ٤٠) درجة تقسمت (٢٠) درجة لفقرات الاختبار الاختيار من متعدد و(٢٠) درجة لفقرات الاختبار المقالية

خامساً: اجراءات تطبيق التجربة

باشر الباحث بتطبيق التجربة على متعلمي عينة الدراسة وقد قام الباحث بما يأتي :

#### قبل تطبيق التجربة .

١. اجراء عمليات التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في المتغيرات التي تم ذكرها في التصميم التجريبي .

٢. اعداد الخطط التدريسية لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين.

ب. التطبيق الفعلي للتجربة .

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي وتحقيق اهداف الدراسة وصولاً إلى نتائجه ، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

أ. التدريس الفعلي يوم الاحد الموافق ٢٠٢٢/١١/٦ وانتهت يوم الخميس الموافق

٢٠٢٣/١/٥

- ب. تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي يوم الاحد الموافق ٢٠٢٣/١/٨ وتم تبليغ المتعلمين قبل اسبوعين من تاريخ اجرائه .
- ت. تم تطبيق اختبار التفكير المتشعب يوم الخميس الموافق ٢٠٢٣ /١/١٠ وتم تبليغ المتعلمين قبل اسبوعين من تاريخ اجرائه .

#### الفصل الرابع

#### عرض النتائج و مناقشتها

#### أولاً : عرض النتائج

#### أ. عرض نتائج الفرضية الاولى :

تم التحقق من الفرضية الفرعية الاولى للدراسة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري بين درجات متعلمي المجموعة التجريبية و الضابطة لاختبار التحصيل الدراسي ، النتائج اظهرت ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣٠.٠٧) درجة بانحراف معياري (٤.١١) و المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٦.١٣) درجة بانحراف معياري (٥.٤٢) بدرجة حرية (٩٠) اتضح أن هنالك فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) اذ بلغت القيمة (t) المحسوبة (٣.٩١٥) وهي أكبر من القيمة (t) الجدولية (١.٩٨٧) وهذا يعني تفوق متعلمي المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية ويتلي البنائية على متعلمي المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء وكما مبين في الجدول رقم (٣)

جدول (٣) نتائج T-Test في اختبار التحصيل لمادة الفيزياء

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة t المحسوبة | قيمة t الجدولية |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|-----------------|-----------------|
| التجريبية | ٤٥    | ٣٠.٠٧           | ٤.١١              | ٩٠          | ٣.٩١٥           | ١.٩٨٧           |
| الضابطة   | ٤٧    | ٢٦.١٣           | ٥.٤٢              |             |                 |                 |

كما استخدم الباحث ( $\eta^2$ ) لحساب الفاعلية أي حجم الأثر للمتغير المستقل في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء وكانت قيمته (٠,١٤٦) وهذه القيمة تعد كبيرة حسب تفسير (Grissom&Kim,2005).

وبهذا ترفض الفرضية الاولى للدراسة وتقبل البديلة وكما يلي :

يوجد فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية ومتوسط درجات متعلمي المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية تُعزو إلى مستوى التحصيل الدراسي.

#### ب . عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة:

تم التحقق من الفرضية الفرعية الثانية للدراسة بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري بين درجات متعلمي المجموعة التجريبية و الضابطة لاختبار التفكير المتشعب ، النتائج اظهرت ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٩.٤٩) درجة بانحراف معياري (٣.٤٦) و المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٦.١٥) درجة بانحراف معياري (٥.١٦) بدرجة حرية (٩٠) اتضح أن هنالك فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) اذ بلغت القيمة (t) المحسوبة (٣.٨٧٠) وهي أكبر من القيمة (t) الجدولية (١.٩٨٧) وهذا يعني تفوق متعلمي المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية ويتلي البنائية على متعلمي

المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير المتشعب لمادة الفيزياء كما في الجدول رقم(٥).

جدول (٥) نتائج T-Test في اختبار التفكير المتشعب

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T المحسوبة | قيمة T الجدولية |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|-----------------|-----------------|
| التجريبية | ٤٥    | ٢٩.٤٩           | ٣.٤٦              | ٩٠          | ٣.٨٧٠           | ١.٩٨٧           |
| الضابطة   | ٤٧    | ٢٦.١٥           | ٥.١٦              |             |                 |                 |

وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل البديلة :

يوجد فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية ومتوسط درجات متعلمي المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التفكير المتشعب. و استخدم الباحث ( $\eta^2$ ) لحساب الفاعلية أي حجم الاثر للمتغير المستقل في التفكير المتشعب وكانت قيمته (٠,١٤٣) وهذه القيمة تعد كبيرة حسب تفسير (Grissom&Kim,2005).

ت. عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

تم التحقق من الفرضية الصفرية الرئيسية للدراسة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات متعلمي المجموعة التجريبية لاختبار التحصيل الدراسي واختبار التفكير المتشعب، النتائج اظهرت ان معامل الارتباط يساوي (٠,٣١) وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٠٢) في حين كانت القيمة التائية الجدولية (١.٩٨٧) بدرجة حرية (٨٨) وتعتبر هذه النتيجة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ويعتبر نوع الارتباط (موجب ) جدول رقم (٦)

جدول (٦) نتائج T-Test في اختبار التحصيل الدراسي و التفكير المتشعب

| معامل الارتباط | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | درجات الحرية | مستوى الدلالة | نوع الارتباط |
|----------------|-------------------------|-------------------------|--------------|---------------|--------------|
| ٠.٣١           | ٣.٠٢                    | ١.٩٨٧                   | ٨٨           | ٠.٠٥          | موجب         |

وبهذا ترفض الفرضية الرئيسية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، يمكن القول :

يوجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات متعلمي المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية ويتلي البنائية في مستوى التحصيل الدراسي والتفكير المتشعب.

## ثانيا : مناقشة الفرضيات

### أ. تفسير النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي

يرى الباحث أن اسباب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي بمادة الفيزياء تعزو اسبابه إلى إن استراتيجية ويتلي البنائية ساعدت المتعلمين على إعطاء الفرصة في حل المشكلات في مواقف جديدة و استخدام الأنشطة التعليمية التي تعتبر الوسائل الرئيسة التي اعتمدها الباحث في تقديم المادة بشكل متعدد ساهمت بتشويق وأثارة المتعلمين ساعدتهم على ترسيخ المعلومات في أذهانهم ،أدى استخدام استراتيجية ويتلي البنائية من خلال صياغة الاسئلة على شكل مشكلة إلى اثارة اهتمام المتعلمين وانتباههم للدروس المتعلقة وإثارة الدافعية لديهم وتركيز بؤرة الانتباه في عملية التعلم وهذا ما تدعمه نظريات التعلم البنائية في تركيز انتباه المتعلمين وجعلت الاستراتيجية المتعلم محوراً للعملية التعليمية والسبب في ذلك

يعود إلى تشجيع المتعلمين على حرية التفكير و تقبل كل الافكار المطروحة من قبلهم اذ يعمل على تفاعل المتعلمين مع الدرس وزيادة في التحصيل لديهم ، ويساعد المتعلمين على التنبؤ بالحلول من خلال اسئلة مثيرة للتفكير (مشكلة - موقف) ويدفع المتعلمين للربط بين الموضوعات الرئيسية والفرعية لمادة الفيزياء مما يجعل تعليم المتعلمين مستمر ومنظم وفق مراحل الاستراتيجية (المهام ، المجموعات المتعاونة ، المشاركة)

#### ب. تفسير النتائج المتعلقة بالتفكير المتشعب

اظهرت النتائج ان هناك فرق عند مستوى الدلالة الإحصائية لصالح متعلمي المجموعة التجريبية ، ويرى الباحث ان هذا الفرق يعود إلى استخدام استراتيجية ويتلي البنائية القائمة على حل المشكلات و يعزوا الباحث هذا التفوق إلى عدة اسباب منها إن عرض الموضوع في صور مشكلات حياتية وتوجيه المتعلمين إلى تجزئة هذه المشكلة قد زاد دافعيته نحو التعلم وإعطائهم فرصة للمشاركة في اثناء الدرس مما ولد لديهم التشجيع على استعمال مهارات التفكير المتشعب من اجل معالجة كل الافكار والخبرات التي تولد لديهم بشكل ينسجم مع المادة واستخدام الكلمات غير المعقدة خاصة أن التفكير المتشعب يظهر من خلال قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر و بطريقة منهجية ، إن مراحل استراتيجية ويتلي البنائية التي اتبعها الباحث مع متعلمي المجموعة التجريبية أسهم بشكل كبير في الجانب الوجداني للتفكير المتشعب الذي يؤثر بدرجة كبيرة على اتخاذ الفرد لقراراته في جميع مواقف الحياة، وذلك لأن ما يتخذه الفرد من قرارات يكون بمثابة المايا التي تعكس شخصيته وما يحمله من أفكار وقيم واتجاهات، ولمهارات التفكير المتشعب أهمية في حياة الفرد العملية و يرى الباحث إن التفكير المتشعب قد أثر إيجابياً على بعض خصائص التفكير للمتعلمين فهو يمس حياة المتعلم و يتيح الفرصة أمامهم لمعايشة الكثير من المواقف الحياتية التي يمرون بها، من الطلاقة و المرونة و الاصاله و الحساسية للمشكلات و الموضوعية وهذا يزيد من إقبال المتعلمين على التعلم و يمني دافعيته للإنجاز والرغبة في المعرفة وتقديرهم للعلم ، ان خطوات التفكير المتشعب يتضمن أنشطة عقلية يمارسها المتعلمين بطريقة معرفية ووجدانية بناءً على الادراك والفهم وحل المشكلات وصولاً لتحقيق الهدف وهذا يتلاءم مع مراحل استراتيجية ويتلي البنائية ولهذا زاد من مستوى التفكير المتشعب لدى متعلمين الصف الثالث المتوسط للمجموعة التجريبية.

#### ت. تفسير النتائج المتعلقة بعلاقة التحصيل الدراسي بالتفكير المتشعب

أظهرت النتائج إن هنالك علاقة ارتباطية بين التحصيل و التفكير المتشعب وإن هذه العلاقة طردية ، فكلما كان هنالك تفكير متشعب لدى المتعلمين ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم ، ويرى الباحث إن التحصيل الدراسي و التفكير المتشعب يسيران ضمن عمليات التأثير والتأثير ، كما إن التفكير المتشعب يشجع المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم وزيادة الثقة أثناء الدرس بحل المشكلات لان المتعلمون هم القائمون على حل المشكلة، حيث يسيطرون على المشكلة ، وبالتالي انعكس على مستوى التحصيل الدراسي لديهم بالاتجاه الايجابي .

#### ثالثاً: استنتاجات الدراسة

تشير استنتاجات الدراسة التي توصل اليها الباحث الى إنه :

١. يمكن اعتماد استراتيجية ويتلي البنائية في تعليم مادة الفيزياء التي لها خصوصية كونها

تعتمد على حل المشكلات.

٢. التعليم باستراتيجية ويتلى البنائية ساهم في تحسين التحصيل الدراسي لمتعلمي المجموعة التجريبية وهذا ما أشارت اليه النتائج .
٣. التعليم باستراتيجية ويتلى البنائية كان له الفاعلية في تنمية التفكير المتشعب لدى متعلمي المجموعة التجريبية وهذا ما أشار إليه النتائج
٤. التعليم باستراتيجية ويتلى البنائية مكن متعلميها من القدرة على ربط ما لديهم من معرفة فيزيائية سابقة مع المعرفة الجديدة التي حصلوا عليها، وعمل أيضاً على تنشيط الذاكرة وربط الأفكار وتهيئة التفكير لدى المتعلمين بإعطاء الإجابات والحلول المبدئية للمشكلة

#### رابعاً: توصيات الدراسة

الاهتمام باستراتيجية ويتلى البنائية وذلك من خلال تضمينها في مناهج وزارة التربية، والعمل على تأهيل متعلمي قسم الفيزياء في كليات التربية أثناء فترة أعدادهم لمهنة التدريس وتدريبهم على كيفية استخدامهما في التدريس فضلاً عن الاهتمام بتحسين جوانبهم الوجدانية، وعقد دورات تدريبية لتدريب معلمي الفيزياء للمراحل المختلفة على استعمال استراتيجية استراتيجية ويتلى البنائية في تدريس مادة الفيزياء ، وذلك لفاعليتهما في التحصيل الدراسي والتفكير المتشعب و الاهتمام بدورات الاعداد والتدريب والتعليم المستمر على المستوى الجامعي والثانوي ، وتضمن هذه الدورات موضوعات عن استراتيجية ويتلى البنائية والتفكير المتشعب.

#### خامساً: مقترحات الدراسة

يقترح الباحث استكمالاً للدراسة الحالية إجراء دراسة أخرى في مادة الفيزياء لمعرفة فاعلية استراتيجية ويتلى البنائية في متغيرات أخرى مثل (التفكير المنتج ، الوعي الفيزيائي ، الحس الفيزيائي) ولمراحل دراسية أخرى مع الأخذ بالحسبان متغير الجنس وإجراء دراسات تستخدم استراتيجية ويتلى البنائية في تعليم باقي المواد الدراسية و إجراء مقارنات بين الاستراتيجية مع نماذج وتصاميم أخرى وفق نظريات أو أساليب متنوعة لمعرفة حجم الأثر ودعوة معلمي مادة الفيزياء إلى استخدام استراتيجية ويتلى البنائية في استخدامها وذلك لفاعليتها في التحصيل الدراسي و تنمية التفكير المتشعب .

#### الخاتمة

إن تطبيق استراتيجية ويتلى البنائية لها نتائج إيجابية ومؤثرة على المتعلمين حيث أثبتت جديتها في إكسابهم الكثير من المهارات والمعارف المختلفة و تنمية مهارات التفكير لديهم كما أثبتت نتائجها الهامة في إكساب المتعلمين العلم والمعرفة المطلوبة كما تعمل على مراعاة الفروق الفردية والاختلافات الكثيرة بين المتعلمين ، يمكن أن تلبي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين واستيعاب قدراتهم المختلفة في نفس الوقت، وذلك بتطبيق أنماط التعلم وتطبيق التدريس المتميز في الفصول الدراسية لمختلف مراحل التعليم، بما يحقق أهداف العملية التعليمية ويحفز دافعية المتعلمين بما يتناسب حسب الاحتياجات المختلفة ويحقق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.

#### المصادر والمراجع

#### المصادر والمراجع العربية

• **القران الكريم.**

١. سمرة محمود، الطيطي، محمد.(٢٠١٩)،مناهج البحث العلمي،عمان،الاردن:دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.
٢. الأحمد ، أمل ،منى الحموي.(٢٠١٠) ،التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات ، المجلد (٢٦) ، جامعة دمشق : مجلة جامعة دمشق.
٣. جرجري،اسراء.(٢٠٢٢)، أثر نموذج ويتلي في تنمية مهارات الحس العددي لدى طلاب الصف الخامس في الرياضيات،دراسة منشورة ،مجلد ٣،العدد٤،مجلة نسق، العراق ، بغداد.
٤. حلفي، انتصار. (٢٠٢٠)، التفكير الشمولي،(ط ١)، العراق :مكتب الامير للطباعة والاستنساخ.
٥. زامل، علي ،واخرون.(٢٠٠٩)،مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ، (ط١)، عمان :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٦. زيتون ،كمال.(٢٠٠٣)،التدريس نماذجه ومهاراته ،(ط ١)، القاهرة :عالم الكتب.
٧. سعد،علي.(٢٠٢١)، أثر استراتيجيه باير في تنمية التفكير المتشعب لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي، رسالة ماجستير منشورة ، مؤسسة العراق للثقافة والتنمية ، العراق ،
٨. سليتي، فراس، (٢٠٠٨): إستراتيجيات التعلم والتعليم،النظرية والتطبيق،(ط١)،عمان:عالم الكتب الحديث.
٩. سليمة ،فاطمة.(٢٠٢٢)، تأثير استخدام نموذج ويتلي المتمركز حول المشكلة على تعلم بعض مهارات ألعاب المضرب لطالبات الفرقة الاولى بكلية التربية الرياضية جامعة المنوفية،دراسة منشورة ،المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة ،مصر .
١٠. شروف،محمد.(٢٠١٦)،أثر استخدام التفكير المتشعب في تنمية القدرة المكانية الإتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الاساسي في مديرية تربية شمال الخليل، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة القدس، فلسطين.
١١. عبد الاله،ميمي.(٢٠٢٢)، "فاعلية تطوير وحدة اللغة العربية باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المتشعب واستراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارة الطلاقة التعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،دراسة منشورة ،مجلة جامعة الوادي الدولية للعلوم والتربية ،مصر.
١٢. عبد الستار،هاني.(٢٠١٤)،موسوعة الفيزياء المبسطة،ط١،مصر ،القاهرة : دار العلوم للنشر و التوزيع.
١٣. عتوم ،عدنان يوسف والمنيزل، عبد الله فلاح(٢٠١٩) ،مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط١ ، عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٤. عدوان،زيد، داود،احمد.(٢٠١٦)،النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس،(ط١)،عمان:مركز دبيونو لتعليم التفكير.
١٥. عزيز ،حاتم،مهدي،مريم.(٢٠١٥)،المنهج و التفكير ،ط١،عمان،الاردن:دار

الرضوان للنشر و التوزيع.

١٦. علام، صلاح. (٢٠٢٢)، البحث التربوي كفايات للتحليل و التطبيقات، ط١، عمان: دار الفكر.
١٧. قطامي، نايفه. (٢٠١٣)، نموذج شوارتز وتعليم التفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٨. مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١٤): أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط٣، عمان، الاردن: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
١٩. محمود، صلاح الدين. (٢٠٠٨)، تفكير بلا حدود (رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه)، (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.
٢٠. محمودي، محمد. (٢٠١٩)، مناهج البحث العلمي، ط٣، صنعاء، اليمن: دار الكتب.
٢١. مرعي، توفيق، حيلة، محمد. (٢٠٠٠)، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٢. مزروع، وآخرون. (٢٠١٦)، لغة التربية العلمية مسرد موسع للمصطلحات و المفاهيم الرئيسية في تدريس العلوم و تعلمها، السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر.
٢٣. نجدي، احمد، وآخرون. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم، (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
٢٤. نصر الله، عمر. (٢٠١٠)، تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي، (ط٢) عمان: دار وائل للنشر.
٢٥. يمانى، عبد الكريم. (٢٠٠٩)، فلسفة القيم التربوية، (ط٢)، الأردن: دار الشروق.
٢٦. يوسف، أمال. (٢٠٠٧)، العلاقة بين استراتيجيات التعليم و الدافعية للتعلم و اثرهما على التحصيل الدراسي، أطروحة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، الجزائر.

#### المراجع الأجنبية:

27. Delgado , M .& Nystrom.(2006),Curiosity question , Journal of Neurophy Siology ,No(84) .
28. Ridlon , C. ( 2009 ), Learning Matematics via AProblem – Centered Approach : A two – year study , Mathematical Thinking and Learning An International Journal . 11 ( 4) 188 – 225.
29. Kwan, C. Y. (2011), What is Problem- Based Learning (PBL)? It is magic, myth and mindset. Centre for Development of Teaching and Learning. August,. 3, (3) 29-35
30. Brown, B. (1998), Applying Constructivism in Vocational and Career Education, ERIC, NO 378.



31. Na Man, et al.(2021),Using Computer Cognitive Atlas to Improve Students' Divergent Thinking Ability, Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC),China

32. Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2005). Effect sizes for research: A broad practical approach. Lawrence Erlbaum

### اثر استخدام استراتيجيه اخر سؤال على التحصيل في مادة الاحصاء لدى طالبات المرحلة الثالثة

م.م. نداء قاسم محمد

جامعة البصرة - كلية التربية للبنات

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة اثر استخدام استراتيجيه اخر سؤال على التحصيل في مادة الاحصاء في المرحلة الثالثة وقد تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة وقد تم توزيعهن بطريقة عشوائية الى مجموعة تجريبية عددها (٢٥) طالبة ومجموعة ضابطة عددها (٢٥) طالبة . وكافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في العمر الزمني واختبار الخبرة السابقة. طبقت التجربة التي استمرت (١٥) اسبوعا" وخضعت المجموعة التجريبية الى التدريس باستراتيجية اخر سؤال اما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية. وفي نهاية التجربة تم تطبيق اداة البحث على المجموعتين وحلت النتائج باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة من الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد والاختبار التائي لعينتين مترابطتين متساويتين بالعدد وقد اسفرت الدراسة عن النتائج التالية : توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيه اخر سؤال حسب متغير التحصيل الدراسي .

### Abstract

The current study aimed to find out the effect of using the last question strategy on achievement in statistics at the undergraduate level. The research sample consisted of (50) female students, and they were randomly distributed to an experimental group of (25) female students and a control group of (25) female students. The researcher rewarded the two research groups in the chronological age and previous experience test. The experiment, which lasted (15) weeks, was applied, and the experimental group was taught using the last question strategy, while the control group was taught in the traditional way. At the end of the experiment, the search tool was applied to the two groups, and the results were analyzed using appropriate statistical means from the t-test for two independent samples of equal number and Pearson's correlation coefficient. The study yielded the following results:

There are statistically significant differences in favor of the

experimental group that studied using the last question strategy according to the academic achievement variable.

**الكلمات المفتاحية :** استراتيجية ، استراتيجية اخر سؤال ، التحصيل .

#### مشكلة البحث:

إنّ تدريس مادة الرياضيات للطلاب في مختلف المراحل التعليمية قد يبدو أمراً شاقاً على كلّ من المعلم، والطالب، وحتى الأهل في المنازل، فتفاوت القدرات التحصيليّة بين الطلاب، وتفاوت التأهيل التدريبي بين المعلمين، وتفاوت المستويات الثقافية عند الأهل أحدث فجوة كبيرة في تعليم هذه المادة، وإيصالها للطلاب بالشكل المطلوب. يعرف الرياضيات بأنه علم يعبر عن مفاهيم واصطلاحات رياضية مجردة تدلّ على العدد، والكمّ، علماً بأنّ العدد يدلّ على كمية المقدار المعداد، أي أنّه قابل للنقصان، أو الزيادة، كما عرفه العلماء باسم علم القياس؛ لأنّه يقوم على دراسة القياس، والحساب، والهندسة، أن أهمية علم الرياضيات في حياتنا اليومية لا تقتصر على كونه علماً تجريدياً، بل هو أيضاً علم مليء بالقيم التربوية، المهنية، والثقافية، والعلمية، وغيرها. وان هذا العلم يلعب دوراً "فعالاً" في العمل على مواكبة العصر، وتفسير تطورات العصر من الناحية العلمية ومن الناحية التكنولوجية كذلك، لأنها تعد لغة العصر، وأسلوباً علمياً يستطيع عبره البشر التواصل فيما بينهم. والعمل على استعمال المبادئ التي من دورها تفسير واقع الرياضيات، وإدماج فروعه ومجالاته مع بعضها لفهم الرياضيات وباقي العلوم الأخرى. وكذلك يمكن التنويه إلى دور الرياضيات الكبير في تقدم علم الحاسب الآلي والتكنولوجيا، حيث ساعد الرياضيات في ضبط وبرمجة الحاسوب وبرامجه (نظام العد الثنائي) مما يؤدي الى تشجيع الدارسين على استعمال البرامج الحاسوبية لدراسة الرياضيات وتعلمه ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في طبيعة المنهاج لمادة الرياضيات نفسه، وطبيعة الطرق الدراسية المستخدمة في شرحه، وأخيراً مدى تقبّل الطلاب لمحتواها، والنتائج التحصيليّة لهم عند نهاية كل فصل دراسي(٦) . ولكل الاسباب انفة الذكر كمنت مشكلة البحث في الاجابة على السؤال التالي : هل يمكن الحصول على افضل مستوى للتحصيل لدى الطالبات باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجية اخر سؤال ؟

#### اهمية البحث:

إن الهدف من استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة في التعليم هو رفع سوية العمليّة التعليميّة ككل، ومن ثمّ إنشاء جيل مؤاكب للتطورات العلمية، والتقنية قادر على التميّز، والقيام بدور ريادي في بناء الوطن، ومؤسساته العلمية المتعددة، من خلال أساليب تعليمية جديدة، تعتمد على مناهج حديثة، ومبتكرة، يكون محورها الأساسي المتعلّم (الطالب) . ان الأسس التي يجب مراعاتها لبناء مناهج الرياضيات عديدة و يوجد هنالك أسس يمكن عبرها بناء مناهج الرياضيات الحديثة في زمن التكنولوجيا والثورة المعرفية، ومن أهم هذه الأسس احتواء مناهج الرياضيات على موضوعات مبتكرة تساهم في حل المشكلات العصرية و استعمال المفاهيم العامة التي تعمل على دمج فروع الرياضيات ببعضها عن طريق تكاملها وترابطها مع بعضها البعض لفهم الرياضيات واستيعابها، وبالمقابل فهم باقي العلوم الأخرى. احتواء المنهج على مهارات وحقائق يرسخها الطلاب في التعامل مع التحديات المعاصرة. وايضاً " تناسب المنهج الموضوع

لمستويات وقدرات الطلاب، حيث يجب أن يحتوي على الأنشطة التي تزيد من أساليب التفكير لدى الطلاب. توفير الأنشطة التي تمتص قدرات الطلاب العالية والتي من دورها توجيه هذه الطاقة العالية في الابتكار والإبداع. تحقيق منهج الرياضيات للتكاملين الأفقي والرأسي في جميع المستويات، ويُقصد بالتكامل ربط الأفكار والخبرات في منهج الرياضيات نفسه وكذلك ربطه مع التخصصات الأخرى. مراعاة المنهج للفروقات بين الطلاب، وذلك عن طريق تغيير الأساليب التي تحل فيها المسائل والصعوبات، واتسامها بالمرونة. مواكبة المنهاج متطلبات العصر والمجتمع. أن تتضمن مناهج الرياضيات تعلم الطلاب بشكلٍ نشط، وذلك عن طريق الأساليب المتبعة في التدريس وعرض المادة حيث يجب أن تتسم بالإثارة. إكساب الطلاب مهارة التعلم الذاتي المستمر. تعد مادة الرياضيات من أهم المواد التي تكسب الطالب العديد من المهارات المعرفية الرئيسية، ويتركز تعليم مادة الرياضيات على العديد من الأهداف المختلفة سواءً كانت أهداف معاصرة، أو وجدانية، ومهارية، ولتحقيق هذه الأهداف يجب اتباع العديد من المعايير والأسس عند تطوير وإنشاء مناهج الرياضيات في المعاهد والمدارس والجامعات. لذلك تكمن أهمية البحث الحالي في :

١. ضرورة اعتماد الطرق الحديثة في تدريس الرياضيات وذلك من اجل مواكبة التطور والتكنولوجيا الحديثة .
٢. تطبيق الاستراتيجيات الحديثة من قبل المعلمين لغرض التخلص من طرق التدريس التقليدية والتوجه الى الطرق الحديثة في التدريس لمادة الرياضيات واعتماد استراتيجية اخر سؤال كطريقة مفيدة للطلاب .
٣. يساعد البحث الحالي على تقديم معلومات لمعلمي مادة الرياضيات .
٤. ان مادة الرياضيات من المواد التي لها صلة وثيقة بالحياة اليومية لذلك يجب تجريب نماذج تعليمية تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية .
٥. ضرورة مراعاة التفكير العلمي الذي ينادي بمواكبة الاتجاهات العلمية الحديثة ومداخل تطور مواد العلوم ومنها الرياضيات .

#### اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى :  
التعرف على اثر استراتيجية اخر سؤال في التحصيل لدى طالبات المرحلة الثالثة في مادة الاحصاء .

#### فروض البحث

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجية اخر سؤال ومتوسط درجات الطالبات اللاتي درسن باستعمال الطريقة التقليدية في التحصيل .
٢. لا توجد فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي ، لصالح الاختبار البعدي .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات

المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجية اخر سؤال ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستعمال الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي .

#### حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة الثالثة في قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية للبنات جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) الفصل الدراسي الاول

#### تحديد المصطلحات:

استراتيجية : كلمة استراتيجية استخدمت اساسا في المجال العسكري بمعنى "فن قيادة الجيوش في معركة ضد عدو معين ، وبمعنى اعم فهي تعني خطة محددة للوصول الى هدف معين " (١). وتقصد الباحثة بكلمة استراتيجية في هذا البحث :

"مجموعة من الافعال وتتابع مخطط له من التحركات يقودها المعلم وتؤدي الى الوصول الى نتائج معينة مقصودة ، وتحول دون حدوث ما يعاكسها او يناقضها " (١).

الاثـر Effect: عرفه (الجسـاسي ٢٠١١) هو مدى القدرة على تحقيق نتائج مستهدفه و تتأثر هذه القدرة بمدى النجاح في اختيار مزيج مناسب للمدخلات والموارد دون إهدار او إسراف (الجسـاسي ٢٠١١، ١٦).

استراتيجية اخر سؤال : عرفها (١) وهي استراتيجية قائمة على فكرة طلب المعلم من الطلبة بشكل فردي ان يكتب كل منهم سؤالاً يريد الاجابة عنه مرتبطاً بما تم تعلمه في حصة اليوم ، بحيث يمكن للمعلم الاستفادة منه لعمل مراجعة مرة اخرى للحصة او كبدية للحصة الجديدة . طريقة التدريس: " هي كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة".

التعريف النظري للباحثة تنبنى الباحثة تعريف (امبو سعيدي)

التعريف الاجرائي : التعرف على الجوانب التي لم يتمكن الطلبة من تعلمها في الحصة ، وبالتالي تكون بمثابة اسئلة يستخدمها المعلم في التعلم السابق في الحصة الجديدة . وكذلك تساعد الطلاب على فهم النص وتفسيره بمطالبتهم بالإجابة على أنواع من الأسئلة.

#### المقدمة :

ان طرق تدريس الرياضيات متعددة منها:

اولاً: التعليم من خلال النمط:

في هذا النوع من التعليم يعتمد المعلم على تحديد نمط التعلم الخاص بكل طالب، لأن معرفة المعلم بأنماط تعلم الطلاب لديه يُسهّل عليه اتباع استراتيجيات تعليمية مناسبة لهم، وبالتالي إيصال المادة التعليمية بصورة سهلة، وسلسة، ومن هذه الأنماط:

١. النمط المرئي- اللفظي: في هذا النمط يمكن للطالب أن يتعلم بصورة أفضل إن

عرضت عليه المعلومات بصرياً، أو أن تكتب له لغوياً، ومثال ذلك: شرح المسائل

الحسابية على السبورة، أو على شاشة عرض تلفزيونية ( بصرياً ) أو شرح المادة

شفهياً ومن ثم كتابتها على الورق ( لغوياً، إملائياً )

٢. النمط الحسي- الحركي : في هذا النمط يعتمد المعلم على شرح المعلومة بطريقة حسية، من خلال إدخال الأنشطة، والنماذج التعليمية في مجريات الحصة الصفية، ومثال ذلك: إدخال البطاقات الملونة في تعليم جداول الضرب، أو استخدام الكرات الملونة في شرح درس الجمع، والطرح. أيضاً يمكن للمعلم طرح أعمال يدوية صفية تخدم فكرة الدرس، أو أعمال ميدانية تساعد على شرح الدرس خارج الغرفة الصفية.
٣. النمط السمعي- اللفظي: في هذا النمط يفضل الطالب أن تُعرض المعلومة له بشكل مسموع، وبلغة واضحة، وسليمة؛ كاستخدام الأشرطة السماعية، أو قراءة الدرس بصوت عالٍ، وواضح، وهذا من شأن حفظ القواعد، والفرضيات الحسابية.

ثانياً: طرق التدريس بالاعتماد على الدروس المصغرة:

يُقصد بهذه الطريقة تقسيم المادة التعليمية إلى أفكار رئيسية تُقدم للطالب على مدار حصتين، أو ثلاث حصص دراسية، وهذا يزيد من استيعابه للدرس، ويجعله أكثر تفاعلاً مع المعلم من خلال استخدام أسلوب العصف الذهني في كل حصة دراسية، ومثال ذلك: درس التحليل إلى العوامل؛ حيث يستطيع المعلم تقسيم هذا الدرس إلى ثلاثة أفكار رئيسية هي: ماذا نعني بالعوامل الأولية، والثانوية، وما الفائدة من دراستها. طرق التحليل إلى العوامل الأولية. طرق التحليل إلى العوامل الثانوية. بهذه الطريقة يتأكد المعلم من أنه قد أوصل أدق التفاصيل التعليمية حول الدرس للطلاب، وأنه أعطاهم وقتاً كافياً للفهم، وبذلك يتمكن من طرح أسئلة للتغذية الراجعة حول الدرس في أي وقت، حتى لو مضى على شرح الدرس عدة أسابيع.

ثالثاً: التدريس باستخدام مشغولات يدوية

باستخدام الرياضيات مهارات حرفية بالقص واللصق حيث يستعين الطالب بالادوات الهندسية والقوانين والمفاهيم الرياضية في تصميم أشكال هندسية من الورق أو الكرتون أو الصلصال وتكوين ورسم صور أو مجسمات .

رابعاً: الاحاجي والالغاز المنطقية والرياضية :

حيث ان الاحاجي و الالغاز تقوم على اساس تحدي مستوى ذكاء المتعلمين قليلا" فيعملون بهمة ونشاط من اجل الوصول الى الحلول الصحيحة فاذا تحقق ذلك فانهم يشعرون بالبهجة والفرح والارتياح وعلى الرغم من ان الالغاز والاحاجي الرياضية لا يصلح تقديمها الى التلميذ بطيء التعلم فانه يمكن للمدرس ان يقدم بعض الاحاجي ولكن بعد تبسيطها واعادة صياغتها لتكون في صورة العاب تربوية أيضا ليست الالغاز حكرا للطلبة الاذكاء ولكن تفكير الطالب غير المتفوقين فيها يؤدي الى تنمية خبراتهم ومهاراتهم الرياضية وتأهيلهم لحلها مستقبلا"، ويقسم المدرس التلاميذ في الفصل الى مجموعات بحيث تتمثل فيها جميع نوعيات التلاميذ (الذكي – المتوسط – تحت المتوسط –المتدني ) وعند تقديم الالغاز والاحاجي بعد تبسيطها يقول المدرس للتلاميذ دعونا نلعب سويا ويشجع جميع التلاميذ على ممارستها وبالطبع يجب ان يكتف المدرس جهود في كل مجموعة ليحقق نجاحا يكون دافعا له في الدراسة وللشاركة في حل الالغاز و الاحاجي خلال الربع من الاخير من الحصة بشرط ان يتم ذلك مرة واحدة على الأقل كل اسبوعين وينبغي ان يختار المدرس الحصة المناسبة التي يقدم فيها الاحاجي بذكاء حيث يتوافق موضوع الدرس مع طبيعة وكيونة الألغاز .ومنها ما هو لفظي كتابي ومنها صور

ورسوم .

#### استراتيجية اخر سؤال:

تعد استراتيجية اخر سؤال تطبيقاً " تربوياً" وترجمة" لبعض افكار النظرية البنائية و منطلقاتها التي تحقق مجموعة من مبادئ الفلسفة التي تعتبر من افضل الظروف لحدوث التعلم وتحقيق الاهداف التربوية وجعل الطالب محور العملية التعليمية .تقوم فكرة الاستراتيجية على طلب المعلم من الطلبة بشكل فردي ان يكتب كل منهم سؤالاً" يريد الاجابة عنه مرتبطاً" بما تم تعلمه في حصة اليوم ، بحيث يمكن للمعلم الاستفادة منه لعمل مراجعة مرة اخرى للحصة او كباية للحصة الجديدة . (٧)

#### هدف استراتيجية اخر سؤال:

١- التعرف على الجوانب التي يتمكن الطلبة من تعلمها في الحصة وبالتالي تكون بمثابة اسئلة يستخدمها المعلم في التعلم السابق في الحصة الجديدة .

٢- يمكن أن تحسن فهم القراءة لدى الطلاب، و يعلم الطلاب كيفية طرح الأسئلة حول قراءتهم ومكان العثور على إجابات لهم، ويساعد الطلاب على التفكير في النص الذي يقرؤونه وما بعده أيضاً، وإنها تلهمهم على التفكير الإبداعي والعمل التعاوني مع تحديهم لاستخدام مهارات التفكير العليا.

#### احتياجات تنفيذ استراتيجية اخر سؤال:

اوراق يضع كل طالب فيها السؤال الذي يريد ان يحصل على اجابة عليه .

#### وقت تنفيذ استراتيجية اخر سؤال:

تنفذ في نهاية الحصة بعد انتهاء المعلم من شرح الدرس وتقييمه .

#### خطوات تنفيذ استراتيجية اخر سؤال:

ان عقول البشر ليست متساوية في الفهم والتفكير وكذلك في استيعاب المعلومات من المدرسين أو خلق افكار جديدة إلى غير ذلك من الأشياء. ولذلك فإن استراتيجية اخر سؤال هي استراتيجية مهمة جداً لان الدراسة أو الجلوس في مجموعات مع أناس بعقليات مختلفة شيء مفيد جداً وبالنسبة للطلاب. فان هنالك في فصولهم مجموعة من الطلاب لديهم قدرات عقلية أكبر منهم أي أن الله سبحانه وتعالى قد وهبه القدرة على التفكير بقدر أكبر من غيرهم، ولهذا فعند جلوس اولئك الطلاب مع غيرهم ففي ذلك استفادة كبيرة لمن هم دون مستوى تفكيرهم فيفيد وهم بأفكارهم وطرق تصرفهم . وهذا من شأنه أن يرفع مستوى الذكاء بينهم ويجعل الطالب فهمه أسرع ويحفزه على التفكير بطرق مختلفة ومبدعة مما يعود بالفائدة عليه وعلى زملائه وبالنهاية على المجتمع ككل. من اجل التنفيذ الجيد لهذه الاستراتيجية ممكن ان تتبع خطوات تنفيذها التالية :

- ١- يشرح المعلم الدرس بالكيفية التي خطط لها من قبل .
- ٢- يطلب المعلم من كل طالب كتابة سؤال واحد فقط في الورقة التي وزعها عليهم متعلق بحصة اليوم يريد ان يحصل على اجابة عنه سواء من المعلم غيره من الطلبة .
- ٣- يستفيد المعلم من الاسئلة في الحصة القادمة كمراجعة لما تمت دراسته سابقاً .

#### اجراءات البحث :

هذا الجزء يتضمن عرضاً للإجراءات المتبعة في البحث الحالي من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب واختيار العينة وطرق تكافؤ المجموعات وتحديد المادة العلمية وصياغة الاهداف السلوكية واعداد ادوات البحث واستعمال الوسائل الاحصائية .

#### اولاً: منهج البحث :

الطريقة التي يسلكها الباحث في الاجابة عن اسئلة البحث تعد منهجاً للبحث وهي خطة تبين وتحدد طرائق جمع البيانات واجراءاتها (جبر ٢٠١٧).

#### ثانياً: التصميم التجريبي:

التصميم الذي يحسن الباحث وضعه وصياغته فانه يضمن الهيكل السليم الذي يقود الى الاسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة وتعكس تأثير المتغيرات (المستقلة والتابعة ) بعد تحديد المتغيرات الدخيلة والتي تدخل في مجال التجريب .(جبر ٢٠١٧) اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذا الاختبار البعدي وفي ضوء هذا التصميم اختارت الباحثة مجموعتين متكافئتين عشوائياً احدهما مجموعة تجريبية والاخرى ضابطة تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (استراتيجية اخر سؤال ) عن المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وفي نهاية المدة المقررة للتجربة تم اختبار المجموعتين بعدياً لقياس الاثر الذي أحدثه المتغير التجريبي على التحصيل والمقارنة بينهما ويناسب هذا التصميم طبيعة البحث الحالي وكما مبين ادناه .

#### شكل (١) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

| المجموعات          | العدد | تكافؤ المجموعتين | المتغير المستقل     | المتغير التابع |
|--------------------|-------|------------------|---------------------|----------------|
| المجموعة التجريبية | ٢٥    | العمر الزمني     | استراتيجية اخر سؤال | التحصيل        |
| المجموعة الضابطة   | ٢٥    | الخبرة السابقة   |                     |                |

#### ثالثاً: مجتمع البحث :

تتوقف اجراءات البحث على خطوة مهمة وهي تحديد مجتمع البحث لذلك فهي تتطلب دقة بالغة ، ويمثل مجتمع البحث الحالي بجميع طالبات المرحلة الثالثة قسم العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم الكلي (١٢٨) طالبة كلية التربية للبنات جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) الفصل الدراسي الاول .

#### رابعاً: عينة البحث :

من اجل اجراء التجربة بخطواتها المتسلسلة وبشكل سليم تم تقسيم الطالبات الى شعبتين وبشكل عشوائي فتم اختيار شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وقد تم اخذ عينة من الشعبة التي مثلت المجموعة التجريبية عددها (٢٥) وعينة من الشعبة التي مثلت المجموعة الضابطة عددها (٢٥) . بلغت عينة البحث الحالي (٥٠) طالبة وتم توزيع الطالبات على مجموعتين الاولى تمثل المجموعة التجريبية والتي تتعرض للمتغير التجريبي والثانية المجموعة الضابطة والتي لا تتعرض للمتغير التجريبي .

#### خامساً: تكافؤ مجموعات البحث :

عمدت الباحثة الى مكافئة مجموعتي البحث من اجل التأكد من السلامة الداخلية للبحث الحالي تمت مكافئة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي تؤثر على نتائج تجربة البحث فضببط المتغيرات الدخيلة هنا يعد من الاجراءات المهمة في البحث التجريبي وذلك من اجل توفير درجة

من الصدق. قامت الباحثة بضبط المتغيرات الاتية: (العمر الزمني –التحصيل ) التي يعتقد ان لها تأثير على نتائج التجربة وذلك لغرض التحقق من تكافؤ مجموعات البحث.

١. العمر الزمني حيث انها حصلت على اعمار الطالبات من خلال سجلات شعبة التسجيل في الكلية وقد تم حساب اعمار الطالبات لغية نهاية الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) وقد عالجت الباحثة بياناتها باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين وقد اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (٠.٦٧) هي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢.٦٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٨) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في العمر وجدول (١) يوضح ذلك

**جدول (١) تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني باستخدام الاختبار التائي لعينتين**

#### مستقلتين

| المجموعة  | عدد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠.٠٥) |
|-----------|------------|---------------|-------------------|-------------|----------------|----------|------------------------------------|
|           |            |               |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                                    |
| التجريبية | ٢٥         | 21.80         | ٠.76              | ٤٨          | ٠.٦٧           | ٢.٦٨     | غير دال احصائيا"                   |
| الضابطة   | ٢٥         | 21.64         | ٠.90              |             |                |          |                                    |

٢. التحصيل السابق : قامت الباحثة بالتعرف على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل السابق للكورس السابق لمادة الاحصاء الوصفي وبعد استخدام الاختبار التائي اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (١.٧٠٠) هي اقل من القيمة التائية الجدولية والتي بلغت (٢.٦٨) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٨) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل في مادة الاحصاء الوصفي والجدول (٢) يوضح النتائج

**جدول (٢) تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني باستخدام الاختبار التائي لعينتين**

#### مستقلتين

| المجموعة  | عدد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠.٠٥) |
|-----------|------------|---------------|-------------------|-------------|----------------|----------|------------------------------------|
|           |            |               |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                                    |
| التجريبية | ٢٥         | ٥.٦٤          | ٢.٤١٣             | ٤٨          | ١.٧٠٠          | ٢.٦٨     | غير دال احصائيا"                   |
| الضابطة   | ٢٥         | ٦.٧٦          | ٢.٢٤١             |             |                |          |                                    |

#### نتائج البحث:

في هذا الجزء قامت الباحثة بعرض النتائج التي تم الحصول عليها من خلال المعالجات الاحصائية ومن ثم مناقشة تلك النتائج وتفسيرها وفق ادبيات البحث مع بيان التوصيات وتقديم المقترحات لتحقيق هدف البحث يجب الاجابة على فرضيات البحث وهي :

الفرضية الاولى : ( لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال استراتيجيه اخر سؤال ومتوسط درجات الطالبات اللاتي درسن باستعمال الطريقة التقليدية في التحصيل) . ولتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعتي البحث والجدول (٣) يبين ذلك

**جدول (٣) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية مقانة" بالجدولية في**

**الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعتي البحث**



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

| المجموعة  | عدد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠.٠٥) |
|-----------|------------|---------------|-------------------|-------------|----------------|----------|------------------------------------|
|           |            |               |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                                    |
| التجريبية | ٢٥         | ٩.٥٦          | ٣.٠٤              | ٤٨          | ٣.١٠           | ٢.٦٨     | دال احصائيا                        |
| الضابطة   | ٢٥         | ٧.٢٨          | ٢.٠٥              |             |                |          |                                    |

ومن مضمون النتيجة يتضح ان الفرق دال احصائيا" لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (٣.١٠) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢.٦٨) مما يؤكد على وجود فروقات ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي نرفض الفرضية القائلة : لا توجد فروقات ذات دلالة احصائية بين المجموعتين .  
الفرضية الثانية: (لا توجد فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي ، لصالح الاختبار البعدي) . ولتحقيق هذه الفرضية استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين متساويتين بالعدد لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعة البحث التجريبية ، والجدول (٤) يبين النتائج التي تم التوصل اليها .

**جدول (٤) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية مقارنة" بالجدولية في الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية**

| المجموعة  | عدد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠.٠٥) |
|-----------|------------|---------------|-------------------|-------------|----------------|----------|------------------------------------|
|           |            |               |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |                                    |
| التجريبية | ٢٥         | ٩.٥٦          | ٣.٠٤              | ٢٤          | ٥.٩٦           | ٢.٦٨     | دال احصائيا                        |

ان القيمة التائية للاختبار البعدي لمتغير التحصيل كانت (٥.٩٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية . وقد كانت قيمة الوسط الحسابي (٩.٥٦) والانحراف المعياري (٣.٠٤) . وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية اخر سؤال ولان القيمة التائية المحسوبة اكبر من الجدولية لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل اي انه توجد فروقات ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية اخر سؤال . وهذا يعني ان استراتيجية اخر سؤال لها دور ايجابي في زيادة تحصيل الطالبات ويرجع السبب الى ان هذه الاستراتيجية تزود الطالبة بتعلم ذو معنى عن طريق تفعيل دور المتعلم وزيادة مشاركة الطالبات وطرحهم للأسئلة . وان خطوات هذه الاستراتيجية تمتلك فعالية وانشطة تساهم في خلق نوع من التفاعل لدى الطالبات وتساعد على زيادة الدافعية والحماس لدى الطالبات مما يؤدي الى زيادة في التحصيل وهو الهدف الاساسي من استخدام هذه الاستراتيجية . كذلك تهتم استراتيجية اخر سؤال بما يوجد لدى الطالبات من بنى معرفية سابقة لانها تنظم خبرات المحتوى بحيث يسهل تمثيل المادة المراد تعليمها من خلال تمثيلها في ابنىهم المعرفية مما يساعد في خلق ابنية معرفية جديدة ترتبط بما يناسبها من ابنية سابقة .

**الاستنتاجات :**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن ان تلخص الاستنتاجات كالتالي:

- ١- فاعلية استراتيجية اخر سؤال في زيادة التحصيل لدى المجموعة التجريبية مقارنة" بطالبات المجموعة الضابطة .
- ٢- ان التدريس باستخدام استراتيجية اخر سؤال كان له اثرا" كبيرا" في تنمية القدرات

- العلمية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة" بطالبات المجموعة الضابطة .
- ٣- نجحت استراتيجية اخر سؤال في جعل الطالب محور العملية التعليمية وهذا ما تركز عليه التربية الحديثة .
- ٤- ساهمت استراتيجية اخر سؤال في اضافة المزيد من المتعة والاثارة الى الصف الدراسي مما يؤدي الى توليد افكار جديدة لدى الطالبات .

#### التوصيات :

- ١- اتباع الطرق الحديثة في تدريس الرياضيات ومنها استراتيجية اخر سؤال وكذلك يوجد العديد من الطرق التي يمكن اتباعها عند تدريس مادة الرياضيات، ومنها: يحتاج العديد من الطلاب إلى رؤية المعلومة وليس فقط سماعها، فعند شرح درس جديد في الرياضيات يمكن استخدام الوسائل البصرية مثل رسم أو فيديو أو أي خيارات تقنية أخرى.
- ٢- التعليم بطرق متعددة فالطلاب الذين يتلقون التعليم بطرق متعددة يستطيعون الفهم بطريقة أفضل، ويحصلون على نتائج أعلى من غيرهم.
- ٣- استخدام اسلوب التقييم للطلبة فالرياضيات عادةً ما يكون مبنياً على بعضه البعض، وبالتالي فإن التقييمات تساعد على معرفة مدى فهم الطلاب لمحتوى الدرس.

#### المقترحات :

- ١- اجراء دراسة اخرى تستخدم استراتيجية اخر سؤال في مراحل و مواد اخرى .
- ٢- اجراء دراسة تكشف عن اثر استراتيجية اخر سؤال في متغيرات تابعة اخرى مثل عمليات العلم او التفكير الابداعي او الاتجاهات العلمية .

#### المصادر :

- ١- امبو سعدي ، عبد الله بن خميس والبلوشي ، سليمان بن محمد (٢٠٠٩) طرائق تدريس العلوم ، عمان دار العلوم ، عمان المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٢- الجساسي عبد الله ، (٢٠١١) اثر الحوافز المادية والمعنوية في تحسين اداء العاملين في التربية والتعليم ب سلطنة عمان ، الاكاديمية العربية والبريطانية .
- ٣- قطامي ، يوسف ب (٢٠١٣) استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية ، دار المسيرة للنشر ، عمان .
- ٤- الحسيني مجاهد ، فايزة احمد (٢٠٢٠) التدريس من منظور جديد كيف تدرس باحترافية وتميز ، دار التعليم الجامعي . جمهورية مصر العربية .
- ٥- المشهداني ، عباس ناجي (٢٠١١) طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الاردن - عمان .
- ٦- المشهداني ، عباس ناجي (٢٠١١) تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيات تطبيقات وامثلة ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الاردن - عمان .
- ٧- امبوسعدي ، الحوسنية ، (٢٠١٢) استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الامثلة التطبيقية ، عمان دار العلوم ، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع .

## تحليل محتوى كتاب الرياضيات على ضوء التفكير التحليلي لدى المرحلة الاعدادية

م.م. ازهار عبد ريسان م.د. نور محمد جاسم م.د. ميس علاء الدين غانم  
مديرية تربية ذي قار مديرية تربية بغداد/ الرصافة الاولى مديرية تربية بغداد/  
الرصافة الاولى  
e: [kkmm24623@gmail.com](mailto:kkmm24623@gmail.com) e: [maysaalaa19@gmail.com](mailto:maysaalaa19@gmail.com)  
[noor.mh9988@gmail.com](mailto:noor.mh9988@gmail.com)

### ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي للعام الدراسي(٢٠٠٢-٢٠٢٣)، ومن أجل التحقق من هدف البحث تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، إذ تكون مجتمع البحث من (١٥٦) صفحة من كتاب الرياضيات الطبعة الثالثة عشر لسنة ٢٠٢١ لصف الرابع العلمي، وتكونت عينة البحث من (١٤٤) صفحة بنسبة (٩٢%) من كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي حيث قمن الباحثات ببناء أداة البحث المتمثلة بقائمة مهارات التفكير التحليلي لغرض استعمالها في تحليل محتوى كتاب الرياضيات ، وبعد ان تم التحقق من صدق وثبات أداة البحث قمن الباحثات بتحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي، إذ أظهرت نتائج التحليل وكما يلي:

١. نسبة تضمين مهارة تحديد الاسباب والنتائج في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هو ٢٤%.
  ٢. نسبة تضمين مهارة تحديد العمليات والأشياء في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هو ٢٣%.
  ٣. نسبة تضمين مهارة الملاحظة في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هي (١٧%).
  ٤. نسبة تضمين مهارة إيجاد البراهين في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هي (١٢%).
  ٥. نسبة تضمين مهارة الموازنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هي (٧%).
  ٦. نسبة تضمين مهارة القياس في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هي (٦%).
  ٧. نسبة تضمين مهارة الترتيب وتحديد الأولويات وتسلسلها في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هو (٤%).
  ٨. نسبة تضمين مهارة التنبؤ في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هي (٤%).
  ٩. نسبة تضمين مهارة التصنيف في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي هي (٣%).
- وفي ضوء نتائج البحث الحالي، تم ذكر مجموعة من التوصيات والمقترحات للمختصين في مجال البحث العلمي وفي المجال التربوي.
- الكلمات المفتاحية:** تحليل محتوى كتاب الرياضيات، التفكير التحليلي ، المرحلة الاعدادية.
- مشكلة البحث:**

أن التطور العلمي الحاصل في العصر الحالي اعطى دافعية كبيراه للاهتمام بالمنهج المدرسي بصورة عامة ومنهج الرياضيات بصورة خاصة، فكان لأبد من القيام بتحليل المحتوى

لان مهارات التحليل ذات اهمية كبرى في الفترة الأخيرة عند المختصين في المناهج وطرائق التدريس والباحثين ايضا في العالم كونها الأداة التي يمكن اعتمادها من قبل مدرسو المواد الدراسية في تشخيص محتويات التعليم ومعرفة ما يشتمل عليه من معلومات وافكار، وما يعالجه من مشكلات وقضايا مهمة حيث لا تقتصر عملية تحليل المحتوى على مجرد تجزئة المحتوى الى مكوناته بل يتعدا ذلك الى تحليله في ضوء المهارات التي تعمل على تنمية قدرة المتعلم الذهنية والفكرية ، والتفكير التحليلي يعد من أحد أنواع التفكير التي حازت على اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين، لعلاقته الوطيدة بعدد كبير من عمليات التفكير الاخرى، فالتفكير التحليلي يعمل على حل المشكلات بنظرة دقيقة، ويمكن من خلاله معرفة التفاصيل وتحديد كافة الأبعاد وبالتالي أتباع مجموعة من العمليات المنظمة للوصول الى حلول ، ويؤكد واضعي المناهج والاختصاصيين في طرائق التدريس وأساليبها ان الرياضيات يعد اسلوب في التفكير أساسه الفهم والاستدلال وإدراك العلاقات معتمداً اسلوب الاستكشاف والمنافسة للوصول الى حلول.

لذا تتمثل مشكلة البحث الحالي في التعرف على مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي، واعد الباحثات استبانة لاستطلاع آراء (٢٥) مدرساً ومدرسة من مديريات التربية في محافظة بغداد حول منهج الرياضيات للصف الرابع العلمي وحول مهارات التفكير التحليلي وكانت نسبة (٩٠%) منهم لا يمتلكون المعرفة بمهارات التفكير التحليلي، وان كانت ذات معنى له علاقة بالرياضيات، و(١٠%) منهم يمتلكون بعض من مهارات التفكير التحليلي لكنهم لا يمتلكون القدرة على استعمالها عند تعليم المحتوى وإنما ينظرون لها كمهارات رياضية، وفقا مما سبق تتبلور مشكلة البحث الحالي بـ: (ماهي مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي؟)

**اهمية البحث :-**

١. ان التوجهات الحديثة في التعلم- والتعليم التي تؤكد على ضرورة تنمية القدرات و المهارات وحل المشكلات من خلال مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في منهج الرياضيات للصف الرابع العلمي
٢. يتزامن البحث مع التطلعات المستقبلية لوزارة التربية في بناء مناهج متطورة حيث انها تلبي حاجة العملية التعليمية- التعليمية .
٣. لقاء الضوء على أهميته التفكير التحليلي ومهاراته وأهميتها في كتب الرياضيات المدرسية لكونه من انواع التفكير الهامة.
٤. يقدم البحث الحالي قائمة بمهارات التفكير التحليلي المتضمنة في محتوى الرياضيات للصف الرابع العلمي.
٥. في البحث الحالي يوجد نسب مئوية وتكرارات عن مهارات التفكير التحليلي، قد تفيد مخططي مناهج الرياضيات في تطوير مقررات الرياضيات للمراحل المختلفة.
٦. يساعد البحث الحالي على تقديم نموذج لتحليل محتوى كتب الرياضيات بالعراق وفق مهارات التفكير التحليلي لان المناهج الدراسية تحتاج باستمرار للتطوير لمواكبة التطور العلمي المستمر.

### ثالثاً: هدف البحث :

يهدف البحث الحالي معرفة مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي .

### رابعاً: حدود البحث :

١. كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م تأليف الحديثي وآخرون، ط١٣، لسنة ٢٠٢١ والصادر عن المديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية، والمطبق للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)م.

٢. مهارات التفكير التحليلي التالية (مهارة الملاحظة، والتصنيف، والموازنة، والترتيب، والتنبؤ والتوقع، ومهارة القياس، وتحديد العمليات والأشياء، وإيجاد البراهين، وتحديد الأسباب والنتائج).

### خامساً: تحديد المصطلحات :

#### ١. تحليل المحتوى:

عرفه (اللقاني، ٢٠١٣): بأنه " جزء من البرنامج الدراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية، التي يدرسها الطلاب في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي واحد او عام دراسي كامل وفق خطة محددة، ويعطي المحتوى عادة عنواناً ومستوى تعليمياً ورقماً محدداً" (اللقاني، ٢٠١٣: ٣٦).

وتعرفه اجرائياً بأنه : عملية تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي بجزأيه على وفق مهارات التفكير التحليلي واطهار التكرارات والنسب لكل مهارة في الكتاب

#### ٢. الكتاب المدرسي :

عرفه (الزويني وآخرون ، ٢٠١٣) بأنه: " مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية والتي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها الصور والرسومات والأشكال والأفكار المتضمنة في الكتاب المقرر. (الزويني وآخرون، ٢٠١٣: ١٠٦)

التعريف الاجرائي: بأنه احد عناصر الاساسية للمنهج الدراسي والذي يضم كل المادة العلمية والتمارين والانشطة والاشكال الرياضياتية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي والمقر من قبل وزارة التربية العراقية.

٣. التفكير التحليلي: عرفه (عامر، ٢٠٠٧) : انه " القدرة التي تؤدي بالمتعلمين إلى فهم اجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر بما يسمح إلى اجراء عمليات اخرى على هذه الاجزاء كالتصنيف، والتنظيم والترتيب وما الى ذلك" (عامر، ٢٠٠٧: ٥).

التعريف الاجرائي : بانها النسب والتكرارات المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي من مهارات ( الملاحظة، والموازنة، والترتيب والتصنيف، وتحديد العمليات والأشياء، وإيجاد البراهين، والتوقع والتنبؤ ، وتحديد الاسباب والنتائج، والقياس).

### الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة

#### المحور الاول

#### اولاً: تحليل المحتوى :

يعد تحليل المحتوى عبارة عن مجموعة الأساليب والاجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها من النصوص المكتوبة والصور والرسومات والأفكار المتضمنة في الكتاب" (الزويني، وآخرون، ٢٠١٣: ١٠٦)، وإن اسلوب تحليل المحتوى للكتاب المدرسي يُمكن المتخصص في مناهج وطرق التدريس من إعطاء وصف دقيق لما يتضمنه الكتاب المدرسي من مفاهيم، وحقائق، والمهارات والقيم، ويكشف عن جوانب القوة والضعف، مما يساعده على وضع الاساسات الصحيحة للتعديل او التطوير، والاسهام في تنمية المعرفة التي يتألف منها علم معين (النشوان، ٢٠١٦: ١٣٩).

#### أنواع تحليل المحتوى: لتحليل المحتوى ثلاثة أنواع هي :

١. تحليل المحتوى البراغماتي .
٢. تحليل المحتوى الدلالي.
٣. تحليل المحتوى البنائي. (أبو عمشة، ٢٠١٥: ١٤)

#### ثانياً: الكتاب المدرسي

يعد من أحد الوسائل المتبعة في تنفيذ المفردات، وهو الأداة الأساسية نحوه من اهتمام وجعله المحور الرئيسي للنشاط العلمي في المادة الدراسية

#### وظائف الكتاب المدرسي

١. يستعمل كمساعد رئيسي للمدرس، اذ يساعد الكتاب في تنظيم أفكار المدرس والتعرف على الفروق الفردية للمتعلمين .
٢. يعد وسيلة اصلاح اجتماعية، فعن طريقة يتعرف المتعلمين على التغيرات الاجتماعية، وكذلك هو وسيلة اصلاح تربوية يساعد المتعلمين على معرفة التطورات العلمية وحل المشكلات التي تواجههم.
٣. هو وسيلة لتقديم المعرفة للطلبة ، بطريقة منتظمة وهادفة تساعدهم في حدوث عملية التعلم.

(الرشدان، ٢٠١٥: ٣١٧)

#### ثالثاً: التفكير التحليلي :

يمثل التفكير التحليلي احد أنماط التفكير الهامة التي يسعى كثير من الباحثين لتنميتها لدى المتعلمين في مراحل التعلم المتنوعة، فهو يساعد المتعلم على مواجهة المواقف بطريقة منهجية والاهتمام بكافة التفاصيل، وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات وتنظيمها، والتخطيط لها بحرص قبل اتخاذ أي قرار، وتوضيح الأشياء حتى يتمكن من الوصول إلى استنتاجات عقلانية عن طريق الحقائق التي يعرفها، ثم بناء معيار واضح ومحدد للتقويم .

ويشير ستيرنبرغ الى أن التفكير التحليلي الناجح تفكيرٌ معرفي، يحدث داخل النَّسق المعرفي للفرد، ومُوجَّه لحل كلِّ مشكلة تعليمية أو حياتية، للوصول إلى حالة الاتِّزان الانفعالي، اذ إنّ عملية التفكير التحليلي الناجح من العمليات المعرفية الذهنية التي يمارسها الفرد بصفة شبه دائمة في حياته اليومية، وكثيراً ما يُواجه الأفراد مواقف تتضمن اختبارات، وبدائل عدّة تتطلَّب منهم تلك المواقف تحليلها، وعلى الفرد أن يختار أفضل وأنسب البدائل بغية تحقيق هدفه بأكبر قدرٍ من الفائدة وأقلَّ جهد ممكن. (Sternberg,1994,52).

### مكونات التفكير التحليلي

للتفكير التحليلي مكونات عديدة منها:

١. المكون المعرفي: ويتمثل هذا المكون بالمعلومات والمفاهيم والحقائق التي تخص المادة في المحتوى او الموضوع.
  ٢. المكون الوجداني: يشتمل هذا المكون الخصائص الذاتية، والتركيز والصبر والدافعية والاسترخاء والثقة بالنفس.
  ٣. المكون الإدراكي: ويتمثل هذا المكون في الوعي والانتباه والاهمية.
  ٤. المكون التنسيقي: يشتمل هذا المكون التنسيق العقلي، والعضلي، والاستجابات الحركية وحركات الحواس والحركات العصبية، ان هذه جميع هذه المكونات مترابطة ومتفاعلة وتدل هذه المكونات على شمولية التفكير التحليلي ودلالة على ارتباطه بجميع جوانب السلوك لدى المتعلم وما يحتاجه من تركيز ودقة واهتمام تفاصيل.
- (المنعم، ٢٠٠٩: ٢٦).

**أهمية تعلم مهارات التفكير التحليلي: تساعد في:**

١. تحديد المشكلة ضمن اطار السياق المحيط بها.
٢. عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات .
٣. استعمال اكبر عدد من الحواس في ادراك وفهم المشكلة ضمن الحواس الخاصة بالعقل(محمد واخرون، ٢٠٠٧: ٢٧)

### مهارات التفكير التحليلي :

١. تحديد السمات أو الصفات : هي القدرة علي تحديد السمات العامة لعدة أشياء أو القدرة علي الاستنباط الوصف الجامع.
٢. تحديد الخواص : وتعني القدرة علي تحديد الاسم أو اللقب أو الملامح الشائعة والصفات المميزة للأشياء أو الكائنات.
٣. علاقة الجزء بالكل : علاقة الاشياء ومكوناتها ، بمعنى معرفة الاجزاء الصغيرة التي تكون الكل ثم معرفة ما يحدث للكل لو لم يوجد هذا الجزء منه ، ومعرفة وظيفته بالنسبة للكل.
٤. الملاحظة : أي القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عمليات جمع المعلومات، وكذلك تفصيل الفكرة البسيطة او الاستجابة العادية وجعلها اكثر فائدة وجمالاً ودقة من خلال التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح أي إضافة تفصيلات جديدة للفكرة او الأفكار المطروحة
٥. التفرقة بين المتشابه والمختلف : القدرة علي تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث، أو تحديد الاشياء المتشابهة والأشياء المختلفة ضمن مجال محدد.
٦. الموازنة : أي القدرة لفحص شئين أو امرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف الشبه ونقاط الاختلاف، وهي تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة أخرى
٧. التجميع / التبويب : القدرة علي تصنيف الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعة بناء

- على تعميمات أو خصائص أساسية تم بناؤها مسبقاً.
٨. التصنيف : أي تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات من خلال استخدام اللوحات أو الرموز أو الاشكال أو الاعمدة أو الدوائر
٩. بناء المعيار : القدرة علي تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدة التي يمكن استعمالها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها أي وضع حدود للخيارات الممكنة.
١٠. الترتيب وتحديد الأولويات وتسلسلها : أي القدرة على وضع البنود أو الاحداث في تسلسل هرمي حسب أهميتها بناء على قيم نوعية أو ترتيب احداث معينة زمنيا ومن الكلمات المرادفة لها كلمة الترتيب أو التصنيف حسب الرتب
١١. رؤية العلاقات : القدرة علي المقارنة بين الأفكار والأحداث لتحديد النظام بين اثنين أو أكثر من العمليات .
١٢. إيجاد الأنماط : القدرة علي التعرف علي الفروق الخاصة بين اثنين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلي نسق مكرر.
١٣. التنبؤ أو التوقع : هي المهارة التي تستخدم من اجل تشكيل أو طرح حلول لمشكلة ما وتحليل نتائجها، وانها عبارة عن القيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما ثم العمل على فحص أو اختبار هذه التخمينات.
١٤. تحديد السبب والنتيجة: القدرة علي تحديد الاسباب أو النتائج الكبرى أو الأكثر قوة لأفعال وأحداث سابقة.
١٥. القياس: هي القدرة على التحليل ووضع استراتيجيات تهدف الى حل سؤال صعب او موقف معقد او مشكلة تعيق التقدم من جانب من جوانب الحياة ، او انها عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد او الجماعة
١٦. التعليم: القدرة علي بناء مجموعة من العبارات والجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، أو بناء جمل وعبارات يمكن تطبيقها في معظم الظروف والأحوال.
- ١٧- التتابع : ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الاشياء أو المحتويات بشكل منظم ودقيق ، أي وضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة. (محمود، ٢٠١٧: ١٤٨) و(عطية، ٢٠١٥: ١٣٩-١٣٨)
- وسوف تقتصر الدراسة الحالية علي مهارات التفكير التحليلي التالية : (مهارة الملاحظة، ، التصنيف، الترتيب والموازنة، وتحديد الاوليات، تحديد العمليات والاشياء، ايجاد البراهين، مهارة التنبؤ أو التوقع، تحديد الاسباب والنتائج، مهارة القياس)، بناء على آراء السادة المحكمين في اختيار المهارات باعتبارها الاقرب والاكثر فاعلية في الرياضيات وضمن المرحلة الدراسية (الرابع العلمي).
- المحور الثاني/ دراسات سابقة:**

| اسم الباحث والبلد          | هدف من الدراسة                                            | المستوى التعليمي | منهج الدراسة | حجم ونوع العينة                         | الاداة المعتمدة                               | النتائج                                                    |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------|--------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| الساعدي،<br>٢٠١٢<br>العراق | معرفة قوة واتجاه<br>العلاقة بين مهارات<br>البرهان الرياضي | مرحلة المتوسطة   | منهج وصفي    | طلبة الصف الرابع<br>العلمي<br>عددها ٣٧٣ | بناء اختبارين<br>، اختبار للتفكير<br>التحليلي | توجد علاقة ارتباطية<br>بين متغير البرهان<br>الرياضي ومتغير |



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

| والفكر التحليلي |                                                                              |                |                    | والفكر التحليلي                                             | والفكر التحليلي                                                                                                               |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------|--------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| خليفة وحسن ٢٠١٩ | معرفة مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط | مرحلة المتوسطة | منهج وصفي التحليلي | مجتمع الدراسة من (232) صفحة من كتاب الرياضيات الرابع العلمي | واختبار للبرهان الرياضي<br>اختبار قائمة مهارات التفكير التحليلي<br>توجد نسب تضمين لمهارات التفكير التحليلي وفق مستويات مختلفة |

جدول (١) الدراسات السابقة

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي (التحليلي) في جمع بيانات البحث وتصنيفها وتحليلها، واستعمل الباحث تحليل المحتوى كأسلوب لتحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي في ضوء مهارات التفكير التحليلي لملائمتها لطبيعة هذا البحث. ويعد أسلوب يستعمل في مجالات بحثية متنوعة لوصف محتوى الظاهرة والمضمون الصريح للمادة أو المحتوى المراد تحليله (صابحة، ٢٠١٢: ١٩)

ثانياً: مجتمع البحث وعينه

أ. مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث الحالي من كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي تأليف الحديثي وآخرون، ط١٣، لسنة ٢٠٢١ والصادر عن المديرية العامة للمناهج/ وزارة التربية، والمطبق للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)م، كما موضح في جدول (٢).

جدول (٢) يوضح مجتمع البحث

| ت | الصف الدراسي                      | الطبعة  | السنة | عدد الفصول  | عدد الصفحات |
|---|-----------------------------------|---------|-------|-------------|-------------|
| ١ | كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي | الثانية | ٢٠٢١  | الثالثة عشر | ١٥٦         |
|   | المجموع                           |         |       |             | ١٥٦         |

ب. عينة البحث:

اتخذ الباحث كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي عينة لبحثه (وهي نفسها مجتمع البحث) بعد استبعاد واجهات الفصول والفهارس وواجهات الكتاب من التحليل، وكان العدد الكلي لصفحات الكتاب هو (١٥٦) صفحة، اما عدد الصفحات التي خضعت للتحليل فهي (١٤٤) صفحة والذي يمثل نسبة (٩٢.٩٢ %) من المحتوى الكلي لكتاب الرياضيات، والجدول (٣) يوضح عينة التحليل.

جدول (٣)

يوضح عناوين مواضيع فصول كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي

| ت | تسلسل الفصل | عنوان الفصل           | عدد الصفحات المحللة للفصل | نسبة عدد الصفحات للفصل من الكتاب |
|---|-------------|-----------------------|---------------------------|----------------------------------|
| ١ | الأول       | المنطق الرياضي        | ١٦                        | ١١%                              |
| ٢ | الثاني      | المعادلات والمتباينات | ١٨                        | ١٣%                              |
| ٣ | الثالث      | الاسس والجذور         | ١٦                        | ١١%                              |
| ٤ | الرابع      | حساب المتجهات         | ٢٩                        | ٢٠%                              |
| ٥ | الخامس      | المتجهات              | ١٩                        | ١٣%                              |
| ٦ | السادس      | الهندسة الإحداثية     | ٢٦                        | ١٨%                              |
| ٧ | السابع      | الإحصاء               | ٢٠                        | ١٤%                              |
|   | المجموع     |                       | ١٤٤                       | ١٠٠%                             |

ثالثاً: أداة البحث :

لتحقيق هدف البحث الحالي تم أعداد أداة لتحليل المحتوى، تمثلت بقائمة تضمنت مهارات التفكير التحليلي، وأداة التحليل (وهي عبارة عن أستمارة يصممها الباحث لجمع البيانات والتكرارات للظواهر والمواد التي يحلل محتواها، وقد تم اتباع الخطوات الاتية لاجل إعداد أداة البحث :

١. الاطلاع على الادبيات التربوية والدراسات في مجال مهارات التفكير التحليلي، خاصة دراسة (بهجت واخرون، ٢٠١٢: ٥٨) ودراسة (عطية، ٢٠١٥: ١٣٨) (خليف وحسن، ٢٠١٩).
٢. إجراء مقارنة بين الدراسات لتحديد مهارات التفكير التحليلي التي تناسب ومحتوى منهج الرياضيات للصف الرابع العلمي، وتم اعتماد على دراسة (خليفة وحسن، ٢٠١٩) في تحديد المهارات وتعريفاتها، فتم اعداد قائمة تضمنت (تسعة مهارات) رئيسية هي: (مهارة الملاحظة، الموازنة، التصنيف، الترتيب، تحديد العمليات والاشياء، إيجاد البراهين، التنبؤ والتوقع، تحديد الأسباب والنتائج، القياس).

#### صدق أداة المحتوى:

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها لأبداء آرائهم حول ملائمة القائمة للغرض الذي وضعت لأجله، وقد كانت نسبة الاتفاق ( ٨٠ %) .

رابعاً: تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي:

- ١- هدف التحليل: ان هدف من التحليل هو لمعرفة مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي.
- ٢- عينة التحليل: تم اختيار محتوى منهج الرياضيات للصف الرابع العلمي .
- ٣- فئات التحليل: تم اعتماد مهارات التفكير التحليلي الرئيسية وهي: (مهارة الملاحظة، الموازنة، التصنيف، الترتيب، تحديد العمليات والاشياء، إيجاد البراهين، تحديد الأسباب والنتائج، التنبؤ او التوقع، القياس) كفئات للتحليل.
- ٤- وحدات التحليل: تم اختيار الموضوع او الفكرة كوحدة لتحليل المحتوى في هذا البحث لملائمتها لطبيعة البحث الحالي، اذ ان الفكرة تتضح عن طريق الفقرة وتتمثل في نص لفظي: شرح، توضيح، نشاط، أمثلة محلولة، مسألة، وكذلك تتكون من عدة جمل ورموز واشكال، لذلك انصب التحليل. على السياق النصي (اللفظي) في المحتوى، كما وأعتمد على التكرار وحدة للتعدد.
- ٥- ضوابط عملية التحليل: حتى تتم عملية التحليل بشكل جيد، لأبد من وجود ضوابط تحكم هذه العملية ومن هذه الضوابط هي:

- تم التحليل في ضوء قائمة مهارات التفكير التحليلي ومكوناتها.
- التحليل في اطار المحتوى العلمي للموضوعات الرياضية في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي للمنهج الوزاري المقرر لعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣م
- اشتملت عملية التحليل موضوعات الدروس في كل فصل وكذلك الاختبارات في نهاية كل درس والاختبارات في نهاية كل فصل والاختبارات في نهاية كل جزء من الكتاب.
- لا يشمل التحليل واجهات الفصول والاختبارات القبلية، الفهرس، وواجهات

## ٦- خطوات عملية التحليل:

تمت عملية التحليل وفق الخطوات التالية:

- قراءة محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي قراءة أولية، لكونه موضوع عملية التحليل.

- إعادة قراءة المحتوى بتركيز لتحديد مدى تضمنه لقائمة التحليل.

- تسجيل نتائج التحليل وتصنيفها في جداول لرصد نتائج عملية التحليل، وتحويلها الى تكرارات ثم إلى نسب مئوية، بحيث يمكن تفسيرها والتعليق عليها فيما بعد.

**خامساً: صدق التحليل:** وقد تم التأكد من صدق التحليل بأعداد نموذج من المادة المحللة لمحتوى الرياضيات للصف الرابع العلمي، وعرض النموذج على عدد من المختصين في طرائق تدريس الرياضيات، وكانت نسبة اتفاق المحكمين (٨٧%) حول عملية التحليل وتعد نسبة جيدة لتحقيق صدق التحليل.

**سادساً: ثبات التحليل :** للتحقق من ثبات التحليل تم إجراء الاتي:

**أ- ثبات التحليل عبر الزمن:** يتم حساب معامل الثبات باختلاف عامل الزمن، فمن الباحثات بتحليل مادة التحليل مرتين وعلى فترتين متباعدتين للتحقق من الحصول على نفس النتائج او لا ، وللتأكد من ثبات التحليل للبحث فمن الباحثات بالتحليل الأول للمحتوى ثم قمن بعدها بإعادة تحليل الفصول الثلاثة الاولى من المحتوى بعد مضي ثلاثة أسابيع من بعد التحليل الأول، وبعد ذلك قمن بحساب معامل الثبات بين التحليلين عن طريق عدد مرات الاتفاق بين التحليلين مقسوماً على مجموع عدد الفئات التي تم تحليلها، واستخدمن الباحثات معادلة هولستي لحساب نقاط الاتفاق بين نتيجة التحليلين. وجدول (٤) يوضح معامل الثبات بين تحليلي الباحثات الأول والثاني لعينة البحث.

قد تبين من الجدول اعلاه ان معامل الثبات بين التحليلين (الأول والثاني) لمحتوى منهج الرياضيات للصف الرابع العلمي في ضوء مهارات التفكير التحليلي هو (٩٧%) وهي نسبة عالية من الثبات، مما يدل على ثبات أداة التحليل.

**أ- ثبات التحليل عبر الافراد:** قمن الباحثات بالاتفاق مع اثنتين من المحللين بإعادة التحليل بعد تزويدهم بقائمة مهارات التفكير التحليلي والمحتوى، وقام المحللين بإعادة تحليل فصلين من محتوى الكتاب أي نسبة (٣٠%) من محتوى المنهج ، وبعد التحليل تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي، بين تحليل الباحثات وتحليل المحللين الاخرين. والجدول الاتي يوضح معامل الثبات بين التحليلين (الثبات عبر الافراد).

جدول (٤) معاملات ثبات التحليل

|      |                                      |                      |
|------|--------------------------------------|----------------------|
| ٠.٩٦ | بين الباحثات ونفسهن بعد مرور ٣٠ يوما | الاتفاق عبر الزمن    |
| ٠.٩٠ | بين الباحثات والمحلل الاول           | الاتفاق بين المحللين |
| ٠.٩٣ | بين الباحثات والمحلل الثاني          |                      |
| ٠.٩٢ | بين المحلل الاول والمحلل الثاني      |                      |

ويعد معامل الثبات الذي حصلن عليه الباحثات جيداً اذ يشير (العساف، ٢٠٠٣) بأن الاختبار يتصف بالثبات اذا كانت قيمة ثباته تبلغ من (٦٧%) فما فوق. (العساف، ٢٠٠٣: ٢٣٧)

**الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:**

في ما يتعلق بمهارات التفكير التحليلي اظهرت النتائج الخاصة بتحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي كما في الجدول الاتي :-

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب

الرياضيات للصف الرابع العلمي

| ت       | مهارات التفكير التحليلي           | كتاب الرياضيات حسب الفصول |     |     |     |     |     |     | النسبة المئوية للمهارة |
|---------|-----------------------------------|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------------------|
|         |                                   | ١ف                        | ٢ف  | ٣ف  | ٤ف  | ٥ف  | ٦ف  | ٧ف  |                        |
| ١       | تحديد الاسباب والنتائج            | ٧٠                        | ٢٠٢ | ٨٧  | ٩٧  | ٢٥  | ٣٩  | ٤٣  | 24%                    |
| ٢       | تحديد العمليات والاشياء           | ١٠٠                       | ١٤٤ | ٨٩  | ٩١  | ٤٥  | ٣٦  | ٣٨  | 23%                    |
| ٣       | الملاحظة                          | ٤٠                        | ٢٦  | ٧٠  | ٦٨  | ٤٤  | ٦٧  | ٧٥  | 17%                    |
| ٤       | إيجاد البراهين                    | ٤٣                        | ٣٥  | ٥٧  | ٥٧  | ٣٤  | ١٨  | ٣٢  | 12%                    |
| ٥       | الموازنة                          | ٩                         | ١٨  | ٢٢  | ٢٧  | ٢٢  | ٣٣  | ٢٧  | 7%                     |
| ٦       | القياس                            | ٣                         | ٢   | ٢   | ٤   | ٣٤  | ١٦  | ٧٦  | 6%                     |
| ٧       | الترتيب وتحديد الاولويات وتسلسلها | ١٢                        | ٠   | ١٧  | ١٤  | ١٢  | ٧   | ٢٠  | 4%                     |
| ٨       | التصنيف                           | ٩                         | ٥   | ١٩  | ١٦  | ٩   | ٧   | ٩   | 3%                     |
| ٩       | التنبؤ او التوقع                  | ١                         | ٢   | ٩   | ٥   | ٦   | ٢٢  | ٥٣  | 4%                     |
| المجموع |                                   | 287                       | 434 | 372 | 379 | 231 | 245 | 373 | 100%                   |

ويعزو الباحثات السبب في ذلك في تضمين الكتاب لموضوعات وتمارين وتطبيقات رياضية تتطلب من الطالبات استخدام المعارف الرياضية لتحديد الاسباب والنتائج وكانت نسبتها (٢٤ %) وهي الاكثر تكرار من العمليات الاخرى وتليها تحيد العمليات والاشياء وكانت نسبتها (٢٣ %) بتكرار ٥٤٣ تكرار وتعتبر المرتبة الثانية من بين المهارات وتليها بعد ذلك مهارة الملاحظة التي كانت بتكرار ٣٩٠ تكرار بنسبة (١٧ %) وتلتها العمليات الاخرى على التوالي (القياس، الترتيب، التنبؤ، وتحديد الاولويات وتسلسلها، والتصنيف) وكانت بتكرارات (٨٩، ١٣٧، ٨٢، ٧٤) تكرارا بنسب مئوية على التوالي (٦ %، ٤ %، ٣ %، ٤ %) ويعزو الباحثات ان المهارة التي نالت نسب قليل لم يتم التركيز عليها في المحتوى العلمي.

**ثانياً: الاستنتاجات**

- ١- هناك تفاوت كبير في نسب تكرارات المهارات وعلى مستوى الكتاب ككل.
- ٢- ركز محتوى الكتاب على مهارات دون اخرى مثل (مهارة تحديد الاسباب والنتائج، ومهارة تحديد العمليات والاشياء، القياس) في حين كان هناك ضعف في مهارة (الترتيب وتحديد الاولويات وتسلسلها، ومهارة التصنيف، ومهارة التنبؤ او التوقع).

**ثالثاً: توصيات**

- ١- ضرورة تضمين مهارات التفكير التحليلي التي أخفق المحتوى في تضمينها بشكل متساوي مع المهارات الاخرى وتطوير منهج الرياضيات بشكل دوري لتحديد نقاط الأخفاق .
- ٢- التوصية للمديرية العامة للمناهج بتضمين مهارات التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير التحليلي بصورة خاصة في جميع محتوى كتب الرياضيات لمرحل التعليم العام.
- ٣- مراعاة التوازن في نسب تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي.

- ٤- مراعاة التسلسل والتكامل والتتابع في الكتاب من حيث تزويدها بأنشطة وتدريبات وتمارين تمكن الطالبات من مهارات التفكير التحليلي.
  - ٥- ضرورة تدريب المدرسين على تدريس مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير التحليلي بصورة خاصة ضمن المحتوى المقرر.
  - ٦- التوصية الى كليات التربية على ان يتم تدريب الطلبة ،وضمن برنامج اعدادهم على مهارات التفكير العليا وكيفية تضمينها اثناء حصصهم الدراسية.
- رابعاً : مقترحات**
- ١- تحليل كتب الرياضيات للمراحل الاخرى الابتدائية والمتوسطة وفقاً لمهارات التفكير التحليلي .
  - ٣- اجراء دراسة وصفية لمعرفة العلاقة بين مهارات التفكير التحليلي ومتغيرات اخرى لدى الطلبة وحسب متغير الجنس.
  - ٤- اجراء دراسة تجريبية لمعرفة تأثير استراتيجيات التدريس الحديثة على مهارات التفكير التحليلي.

#### المصادر:

- السيد علي، السيد شهد،(٢٠١٢) : تدريس مناهج العلوم- الجزء الاول، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- اللقاني، احمد حسين، (٢٠١٣): المناهج بين النظرية والتطبيق، ط٤، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر
- دعمس، مصطفى (٢٠١١): الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم ، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان.
- الزويني ، ابتسام صاحب وضياء العرنوسي وحيدر حاتم (٢٠١٣): المناهج وتحليل الكتب ، ط١ ، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان .
- الساعدي، حيدر عبد الزهرة،(٢٠١٣) : مهارات البرهان الرياضي وعلاقتها بالتفكير التحليلي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية .
- عامر، ايمن (٢٠٠٧): التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب ، ط١، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث ، جامعة القاهرة، مصر
- العساف، صالح بن حمد ،(٢٠٠٣): المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، ط٣، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية .
- عطية، محسن علي ،(٢٠١٥): التفكير انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- محمد ، خليل، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفى العبيسي، وفريال محمد أبو عواد،(٢٠٠٧): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان

- محمود، صلاح الدين عرفه، (٢٠٠٦): تفكير بلا حدود، ط١، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.  
عبد الله الرشدان، نعيم جعيني (٢٠١٥): المدخل الى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- Al-Shabbat ate, M.& Abbas & Ismail, H.(20١٠):The Direct Effects of Achievement motivation on Nurturing International Journal of Human and Social Sciences Vol.pp  
- Sternberg,R.(2005) : The Theory of Successful Intelligence. Interamerican journal of psychology,vol,39.

### آليات التعليم في أوروبا خلال العصر الوسيط

طالبة الدراسات العليا /الدكتوراه /التاريخ الحديث

المدرس المساعد ورود هاتو هادي علي

كلية الاداب /قسم التاريخ /جامعة البصرة – كليات باب الزبير

#### الملخص:

لابد من الاشارة إلى تاريخ تلك الحقبة المسماة بـ "العصور الوسطى" حيث كانت البدايات حين شهدت الامبراطورية الرومانية مع نهاية القرن الخامس الميلادي ضعفاً وانحلالاً تمثل في انتشار الوثنية وعبودية الأشخاص وشيوع الظلم الاجتماعي والسياسي وتفشي الانحلال الاخلاقي في أوصال الدولة. فهذه العوامل وغيرها مهدت لقبول المسيحية باعتبارها ديناً جديداً دعوا الى عبادة الله وإلى العدل والمساواة والتراحم. مما أضعف الثقافة الوثنية ففويت الثقافة المسيحية، مما اثر على الأحوال الفكرية وانعكاساتها التربوية. إن السمة الغالبة لتلك الحقبة أن أوروبا كانت تعيش عصور جهل وجذب فكري وعقلي واضح حتى سُميت "بالعصور المظلمة". بسبب الاقوام التي غزتها آنذاك، فقد توقف العقل الأوروبي عن الإبداع بعد أن تحكمت فيه الكنيسة فجمدت الفلسفة، وصار التاريخ ضرباً من الأساطير والمعجزات حول شخصيات وأحداث معينة، واختلطت العلوم بالخرافات. ويكمن السبب وراء ذلك في احتكار رجال الدين للمعرفة والتعليم. يهدف البحث الى ايضاح وسائل واساليب التعليم التي تداولها سكان اوروبا الغربية في العصور الوسطى، والتي كانت تطرح من قبل رجال الدين والقديسين حصراً، ولكن في مطلع القرن الحادي عشر الميلادي برز الكثير من الشخصيات المتعلمة وصاروا يلقبون بلقب مدرس واستاذ كما سنبين في البحث.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم، أوروبا، الحياة الفكرية، آليات التعليم، العصور الوسطى، نهضة القرن الثاني عشر.

#### Abstract

It is necessary to refer to the history of that era called the "Middle Ages", where the beginnings were when the Roman Empire witnessed, at the end of the fifth century AD, weakness and decay represented in the

spread of paganism and slavery of persons, the prevalence of social and political injustice, and the spread of moral decay in the parts of the state. These and other factors paved the way for the acceptance of Christianity as a new religion that called for the worship of God and for justice, equality and mercy. Which weakened the pagan culture and strengthened the Christian culture, which affected the intellectual conditions and their educational implications. The dominant feature of that era is that Europe was living in eras of ignorance and clear intellectual and mental barrenness, until it was called the "Dark Ages". Because of the peoples that were invaded at that time, the European mind stopped creativity after the church took control of it, so philosophy froze, and history became a kind of myths and miracles about certain personalities and events, and science mixed with superstitions. The reason behind this lies in the clergy's monopoly on knowledge and education. The research aims to clarify the means and methods of education that were circulated by the inhabitants of Western Europe in the Middle Ages, which were offered by clerics and saints exclusively, but at the beginning of the eleventh century AD, many educated personalities emerged and became called the title of teacher and professor, as we will show in the research.

#### أولاً / آليات التعليم في أوروبا الغربية خلال العصر الوسيط

يتوافق العصر الذي أطلق عليه " نهضة القرن الثاني عشر" مع إعادة اكتشاف الدراسات التي نشأت في القرن الحادي عشر للميلاد في الغرب أثناء عملية التحول التي تخلت فيها الكنيسة عن وصاية العلمانيين<sup>(١)</sup>، وكان هناك قبول عام لسلطة الكنيسة في مسائل الإيمان والسلوك

<sup>١</sup> - العلمانيين: ان مفاهيم مثل (العلمانية) و (ما بعد العلمانية) هي وليدة ظروف لا يمكن عزلها عنها؛ فالعلمانية تنتمي إلى إشكالية الحداثة، وقد وردت بعض التأويلات؛ ترى إلى العلمانية بوصفها انتصار العلم على الكنسية التي رفضت التطور باسم الدين وعلى الرغم من عدم وجود علاقة لكلمة العلمانية بالعلم، فإن علاقتها تكمن في فصل الدين عن مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية. الا إننا نجد أن العلمانية في الترجمة العربية مشتقة من مفردة (علم). على الرغم من أن معناه في اللغة الانكليزية كان ترجمة لكلمة secularism الانجليزية التي لها نظائرها في اللغات الأوربية وتعني العصر أو الجبل أو القرن، ويوجد لفظ لاتيني آخر للإشارة إلى العالم، وهو موندوس (mundus)، ولفظة (سيكولوجم) مرادفة للكلمة اليونانية ايون aeon التي تعني العصر، أما (موندوس): فهي مرادفة للكلمة اليونانية كوزموس (Cosmos) التي تعني الكون مقابل كيوس (chaos) بمعنى فوضى ومن هنا، فإن كلمة سيكولوجم تؤكد البعد الزماني أما (موندوس) فتؤكد البعد المكاني وهذا المعنى يختلف تماما مع الترجمة العربية التي جعلت من (العلمانية) بمقابل (العلم)، كما عرضنا سابقا. وهذا التطور في المفهوم يظهر الرهانات في الواقع الأوربي في القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلاديين تكون من خلال حصيلة القرنين إذ كانت أوروبا تدعو إلى توسع (المسيحية البروتستانتية

والتعليم ؛ لا سيما بعد أن تولت البابوية من جانبها زمام المسيحية ونظمت الحروب الصليبية في الشرق<sup>(١)</sup>. وأعدت الملكيات وتجميع القوى السياسية والاقتصادية للمجتمع الإقطاعي ؛ كذلك تم إحياء المدن وتم تنظيمهما في مجتمعات؛ كما تتبع التجار طرق التجارة الأوروبية الرئيسية ، وبعد فترة وجيزة ، تتبعوا طرق البحر الأبيض المتوسط. وسرعان ما تواصلوا مع الشرق ومع بعض المثقفين ، فحفز المغاربة في إسبانيا الحياة الفكرية وترجمت الى اللغة العربية بعض أعمال أرسطو ، جنباً إلى جنب مع التعليقات ، وإلى اللغة اللاتينية ، مما كان له الأثر العميق في هذا الاتجاه الثقافي. فكان لا بد من أن يظهر عالم التعليم بِمُظْهَرٍ جديداً في أوروبا خلال تلك الفترة<sup>(٢)</sup>. مما لا شك لها فيه أن أوروبا الغربية شهدت خلال القرن الحادي عشر الميلادي من العصور الوسطى زيادة سكانية، كما شهدت زيادة في حركة التجارة والنزعة التجارية فأدى ذلك إلى زيادة الطلب على رجال الدين الذين يمكنهم قراءة السجلات وحفظها، وفي هذا الوقت كانت الأديرة هي تسيطر على التعليم، ومع ذلك كان التعليم مقصوراً بشكل عام على أولئك الذين كانوا بحاجة إلى أن يكونوا متعلمين ونقصد بهم رجال الدين بشكل أساسي<sup>(٣)</sup>. حينها ابتدأ المواطنون الآخرون بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة، إلا أن مدارس الكنيسة لم تعد قادرة على أن تلبي رغبات الناس التعليمية، لذلك بدأت تنشأ مدارس في المدن وافتتح الكثير منها وقصدها الكثير من الطلاب الذين بدؤوا يتلقون التعليم الكلاسيكي وبذلك أصبحت النصوص الكلاسيكية أسهل بكثير مما تسبب في ازدياد عدد المدارس والطلاب آنذاك<sup>(٤)</sup>.

من الواضح جداً أن الأديرة والكنائس لم تستطع أن تسد الحاجة التعليمية في أوروبا الغربية بعد أن أيقن الناس أن تعليمها كلاسيكياً لا يسد الحاجة في سوق العمل والتطور التي سلكتها أوروبا الغربية مما أجبر الحكومات على فتح المدارس ليس لتخفيف العبء التعليمي عن الكنيسة بل لخدمة مصالحها.

أخذ المعلمون أفكار أسلافهم الكلاسيكيين وعلموا الطلاب التفكير والتفسير بدلاً من إلقاء المحاضرات وأصبح النقاش أحد أشكال التعليم السائدة وهذا الشكل من التعليم كان مفيداً للمسؤولين والمحامين الذين كانت هناك حاجة إليهم في كل سنة من الكنيسة وأيضاً داخل المجتمع

والكاثوليكية) في المجتمعات، وتحولها من مجتمعات مسيحية اسماً إلى مسيحية بالفعل وبالتعاون مع دول مركزية احتاجت مركزها إلى جعل مجتمعاتها سفوحاً مستوية ثقافياً إلى الحد الذي سمحت به سبل الاتصال والإدارة في ذلك الزمان وتوسمت تلك الدول في الإكليروس الفئة القائمة على التوحيد الثقافي والقانوني. من ثم تصاعدت الدعوة للعلمانية: أي استقلال العلم عن الدين واستقلال السلطة السياسية عن الكنيسة، وهذا كان رد المثقفين والفلاسفة على تشدد الكنيسة وعجزها عن مواكبة التغيرات الثقافية والاجتماعية التي شهدتها مجتمع أوروبا في القرن السابع عشر الميلادي وما بعده. للمزيد ينظر: عبد الوهاب المسيري، العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة، المصدر السابق، ص ٥٣.

2-Charles Homer Haskins ,The Renaissance of the Twelfth Century ,Cambridge :Harvard University, 1927, P.98

٢ - محمود سعيد عمران ، حضارة أوروبا في العصور الوسطى ، المصدر السابق، ص ٢١١

٣ - اشرف صالح محمد سيد، قراءة في تاريخ وحضارة العصور الوسطى، ط١، لبنان ، ص ١٥

٥- مورييس بيشوب، المصدر السابق ، ص ٢٧٧

6-Charles Homer Haskins, OP.Cit.P.99



الملكي<sup>(١)</sup>.

كان للدراسة خصائصها المميزة، بصرف النظر عن كونها دينية ومخصصة لتعليم الأولاد في العصور الوسطى، كان لها الكثير من السمات المميزة، إذ كان الأولاد يجلسون على الأرض أثناء الدروس، ويكتبون بقلم من العظم أو من العاج على كتل خشبية مغطاة بالشمع، وعند بلوغ الصبي (١٤-١٥ سنة) يعلن عنه باحث ويستمر في دراسته في مؤسسة التعليم العالي التي تدار من قبل الأساقفة، أيضاً وتستمر ساعات الدروس من الصباح الباكر حتى غروب الشمس. ويواجه الطلبة مرتكبي الأخطاء عقوبات صارمة، فكان عليهم لا بد أن يتعلموا كل المواد عن ظهر قلب وما إلى ذلك.<sup>(٢)</sup>

ضعفت المدارس الأسقفية في الرقابة والشدة في معاملة التلاميذ عن المدارس الديرية، الأمر الذي جعل الأولى مسرحاً لكثير من المتاعب من جانب التلاميذ المشاكسين<sup>(٣)</sup>. على أن هذه المدارس الأسقفية التي قلت فيها الرقابة على التلاميذ، هي المدارس نفسها التي قدر لها البقاء والاستمرار لتزدهر في أوائل القرن الثاني عشر، في الوقت الذي أخذ نجم المدارس الديرية في الأفول البطيء.<sup>(٤)</sup> وليس معنى ذلك أننا نقلل من فضل الأديرة ومدارسها إذ يكفي أن معظم المتنورين من رجال الدين في ذلك العصر تلقوا تعليمهم في الأديرة، زيادة على أن المدارس الأسقفية نفسها استمدت معلميه وأساتذتها من تلك الأديرة.<sup>(٥)</sup>

وبالوقت ذاته نادت المجامع الكنسية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر بإنشاء مدارس في كل كاتدرائية حتى ظهر العديد منها.<sup>(٦)</sup> وكانت هذه المدارس تدور حول مركز الأسقف الذي عين للإشراف على تلاميذ المدرسة موظفاً لقب بأستاذ المدرسة (**magister scholarum**) وإن كان أمين المكتبة (**chancellor**) هو الذي من تولى بعض الحالات ذلك الإشراف ومنها على سبيل المثال مدرسة كاتدرائية باريس الإشراف عليها<sup>(٧)</sup>، وهنا نلاحظ أن آليات التعليم في هذه المدارس الكاتدرائية لم تختلف كثيراً عن المدارس الديرية في طابعها الديني وأهدافها الكنسية، الأمر الذي كان له أعمق الأثر في تشكيل الحركة الفكرية التي جاءت مصحوبة بظهور الجامعات الأوروبية في القرن الثاني عشر للميلاد.

أثر النموذج المدرسي بشكل كبير على تطور التعليم الغربي، لا سيما في تعزيز فكرة الانضباط الفكري. وكانت عقيدة الأكويني (**Aquinas 'doctrine**) اللاهوتية الفلسفية قوة فكرية قوية في جميع أنحاء الغرب، وقد تم تبنيها رسمياً من قبل النظام الدومينيكي الذي كان

<sup>١</sup> - موريس بيشوب، المصدر السابق، ٢٧٨

8- Nicholas Orme, *Medieval Schools From Roman Britain to Renaissance England*, Yale University Press, New Haven and London, USA, P.190

9- Ibid. p.191

10- Andrew Reeves, *Religious Education in Thirteenth Century*, 02 Jun 2015, p.25

<sup>٥</sup> - جوزيف نسيم يوسف، تاريخ العصور الوسطى، المصدر السابق، ص ٣٥٤

<sup>٦</sup> - سعيد عبد الفتاح عاشور، أوروبا العصور الوسطى ج ٢ النظم والحضارة، ص ١٣٥

<sup>٧</sup> - المصدر نفسه

الأكويني (Thomas Aquinas) <sup>(١)</sup> عضواً فيه في القرن الثالث عشر . وقد أثر النموذج المدرسي بشكل كبير على تطور التعليم الغربي ، خاصة في تعزيز فكرة الانضباط الفكري <sup>(٢)</sup> . وهكذا كانت العصور الوسطى محفوفة بالعديد من الأفكار ، سواء كانت محلية أو مستوردة من الخارج <sup>(٣)</sup> . وإن تعدد الطلاب والأساتذة، وتنافسهم، والصراعات التي عارضوا فيها السلطات السلطات الدينية والمدنية، أرغم مؤسسات التعليم على إعادة التنظيم. ولهم مسألة إعادة التنظيم، يجب على المرء أن يراجع مختلف مراحل التطور من المرحلة الأولى، التي تمت الإشارة إليها، والتي حدثت عندما بدأ الأسقف أو أي سلطة أخرى في منح الإذن لسادة آخرين بفتح مدارس أخرى غير المدرسة الأسقفية في جوار كنيسة. وتم بذلك الوصول إلى مرحلة أخرى عندما منح ترخيصاً للتدريس أي ما عرف، (الحق في التدريس في كل مكان) **jus ubique docendi** – ولا يُمنح إلا بعد امتحان رسمي- يمكّن المعلم بعد اجتيازه مواصلة مهنته في أي مركز مماثل. وحدث تطور آخر عندما بدأ الاعتراف بأنه دون ترخيص من البابا أو الإمبراطور أو الملك، لا يمكن إنشاء مدرسة تمتلك الحق في منح الدرجات العلمية، والتي لم تكن تعني في الأصل أكثر من تراخيص للتدريس <sup>(٤)</sup> .

وقد تمتع الطلاب والمدرسون، بصفته رجال دين (كثبة أو أعضاء)، بامتيازات وحصانات معينة، ولكن مع زيادة أعداد المسافرين إلى المدارس الشهيرة، كانوا بحاجة إلى حماية إضافية. في عام ١١٥٨ منح الإمبراطور فريديريك بربوسا (Frederic Barbarossa) <sup>(٥)</sup> (١١٢٢- ١١٩٠م) إمبراطور الإمبراطورية الرومانية المقدسة امتيازات عدة لهم مثل الحماية من الاعتقال الجائر، والمحاكمة أمام أقرانهم، والسماح لهم بـ "العيش في أمان". ومددت هذه الامتيازات فيما بعد وتضمنت الحماية من الابتزاز في المعاملات المالية والإيقاف- والحق في الإضراب وإيقاف المحاضرات وحتى الانفصال للاحتجاج على المظالم أو التدخل في الحقوق الثابتة <sup>(٦)</sup> مما يتضح يتضح من ذلك أن السلطات العلمانية قد احتضنت التعليم وتبنت كافة مؤسساته العلمية.

١ - توما الاكويني: فيلسوف ولاهوتي إيطالي كاثوليكي شهير من أتباع الفلسفة المدرسية. هو أحد علماء الكنيسة الثلاثة والثلاثين، ويعرف بأنه العالم الملائكي Doctor Angelicus، اعتبرته الكنيسة عالمها الأعظم، وظلت فلسفته التوماوية لوقت طويل المدخل الفلسفي الأساسي لمقاربة فكر الكنيسة الكاثوليكية. وهو حامي الجامعات والكليات والمدارس الكاثوليكية.

٢ - ايف كاتان، علم الانسان السياسي لدى القديس توما الاكويني، ترجمة وتقديم احمد بدوي، القاهرة، ٢٠١٣، ص ٢٤،

٣ - سعيد عبد الفتاح عاشور ، النظم والحضارة ، المصدر السابق ، ص ١٣٧

17- Andrew Reeves ,Op. Cit. , p.25

٥ - فريديريك بربوسا: المشهور باسم فريديريك باربروسا كان امبراطور الإمبراطورية الرومانية المقدسة المقدسة من سنة ١١٥٥ لحين وفاته وقبل ذلك كان دوق شفايبيا من سنة ١١٤٧ لسنة ١١٥٢ باسم فريديريك الثالث لأنه كان ابن الدوق فريديريك الثاني من نسل هوهنشتاوفن ، امه كانت جوديت بنت هنري التاسع دوق بافاريا . انتخب ملك لألمانيا في فرانكفورت يوم ٤ مارس ١١٥٢ و توج في آخن يوم ٩ اذار و توج ملك على ايطاليا في بافيا سنة ١١٥٤ ، و اخيراً نتوج الامبراطور الروماني على ايد البابا ادريان الرابع بابا روما سنة ١١٥٥ و كان انتوج ملك بوجوندى سنة ١١٧٨ . اسم باربروسا توجه من مدن شمال ايطاليا التي حاول يحكمها و معناه الدقن الاحمر بالإيطالي. سماه مؤرخين الشرق في كتبهم " ملك الألمان " .

٦ - جوزيف نسيم يوسف، نشأت الجامعات في العصور الوسطى، المصدر السابق ، ص ١٥٨

## ثانياً / آليات التعليم في شمال ووسط أوروبا الغربية

أما في شمال أوروبا، تم منح تراخيص التدريس من قبل المستشار، سقراط سكولاستيكوس (Socrates Scholasticus) <sup>(١)</sup>، أو أي مسؤول آخر في كنيسة كاتدرائية؛ وأما فيما يخص الجنوب، من المحتمل أن تكون نقابات السادة عندما تم تشكيلها حرة في البداية في منح التراخيص الخاصة بها، دون أي إشراف كنسي أو أي إشراف آخر ومع ذلك، وبالتدريج، ومع نهاية القرن الثاني عشر، أصبحت بعض المدارس المتميزة في تدريسيها، تكتسب أكثر من أهمية محلية في الممارسة العملية. وارتبط صعود السكولاستية (scholastic) بشكل مباشر مع صعود المدارس المزدهرة خلال القرن الثاني والثالث عشر، في كل من إيطاليا وفرنسا وإسبانيا وإنكلترا <sup>(٢)</sup>

وفي إيطاليا ظهر القديس أنسلم (Saint Anselm) (١٠٣٣-١١٠٩م) <sup>(٣)</sup> في القرن الحادي عشر (١١٠٩) إذ افتتح هذا الفيلسوف الديني عصر النشاط الفكري بأن تشيع لرأي القديس أوغسطين (Saint Augustine) <sup>(٤)</sup> (٣٥٤-٤٣٠م) القائل بوجوب إخضاع العقل للإيمان. ولكن بقيام الحروب الصليبية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر واتصال الأوروبيين بالحضارة الإسلامية المتفوقة وبالأندلس كان لهما الدور الكبير في تلك النهضة التعليمية سنأتي على ذكره، وتعد هذه العوامل هي من زادت بروز الحركة الفكرية في أوروبا بفضل ترجمة الكتب الفلسفية والعلمية من العربية إلى اللاتينية خلال هذين القرنين. <sup>(٥)</sup> ويتضح من دراسة نظم هذه المدارس وأشباهاها من المدارس الديرية المعاصرة لتلك الفترة

١ - سقراط :مؤرخ مسيحي روماني بيزنطي ولد في سنة ٣٨٠ وعاصر كل من سوزومن و ثيودوريطس، ألف كتاب هستيريا اكسلاتسكا (التاريخ الكنسي)، حيث تكلم عن تاريخ المسيحية من سنة ٣٠٥ حتى وفاته في سنة ٤٣٩ للمزيد ينظر:

Theresa Urbainczyk, Socrates of Constantinople, University of Michigan Press, Ann Arbor 1997, P.9

22-Gracia, Jorge JE, and Timothy B. Noone, eds. A companion to philosophy in the middle ages. John Wiley & Sons, 2008, 55-64

٣ - أنسلم فيلسوف ولاهوتي إيطالي، اشتهر بدليله الأنطولوجي في إثبات وجود الله، من أهم أعمال: (العظة)، و(المناجاة). وهو أكبر اسم عُرف في القرن الحادي عشر من الميلاد، ودليله على وجود الخالق ما زال جذاباً وفاتناً للكثير من الفلاسفة حتى أيامنا هذه، تعلم في فرنسا واشتهر هناك حتى النف الشباب حوله من أنحاء فرنسا وإنكلترا، وصار الدير بفضل معهداً ممتازاً، وفي العام ١٠٩٣م عُين رئيساً لأساقفة كينتربري، وشغل هذا المنصب حتى وفاته سنة ١١٠٩م، للمزيد ينظر : يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، مؤسسة هنداي للتعليم والثقافة، ٢٠١٢م، ص ٧٩.

٤ - أوغسطين أعظم فيلسوف مسيحي في العصور الوسطى، وبالتأكيد هو الفيلسوف صاحب التأثير الأعظم والأطول. تعدد الكنيسة الكاثوليكية قديساً، وكانت سلطته في الأمور اللاهوتية مقبولة عالمياً في العصور الوسطى اللاتينية، وظلت هذه السلطة في التقليد المسيحي الغربي غير مختلف عليها حتى القرن التاسع عشر. وكان تأثير وجهات نظره بالغاً على الثقافة الغربية فيما يتعلق بالخطيئة، والنعمة الإلهية، والحرية، والجنسانية. وقد أثارت هذه الآراء التي تختلف بشدة مع التقاليد الفلسفية والثقافية القديمة، انتقادات شديدة في حياة أوغسطين. للمزيد ينظر: John E. Rotelle et al. (eds.), The Works of

Saint Augustine. A Translation for the 21st Century, 46 vols., New York: New City Press, 1991-2019. Reliable and modern, but almost without annotation

٥ - الشيخ كامل محمد محمد عويضة، الفلسفة المسيحية في العصور الوسطى، ص ١٤١

بأن التعليم فيها ظل دينيًا في أسلوبه وأهدافه بحيث لم يكن هناك أي نظام تعليمي ثابت للعلمانيين الذين ظل معظمهم جاهلاً لا يعرف حتى القراءة والكتابة<sup>(١)</sup>. وكما يلاحظ أيضاً أن التدريس في هذه المدارس اعتمد على الطريقة الشفوية بسبب ندرة الكتب وارتفاع أثمانها وكثرة الأخطاء فيها. ولم يكن ذلك إلا في أواخر العصور الوسطى عندما ازدادت الكتب وتوفرت المخطوطات بأيدي التلاميذ فأخذ المدرسون يعدلون عن الإملاء ليرشحوها ما بأيدي التلاميذ من نصوص. كذلك يلاحظ أن التعليم قد امتاز في المدارس الديرية بالصرامة والحزم والقسوة في سبيل المحافظة على النظام، فضلاً عن ذلك ضعف المستوى العلمي للمعلمين<sup>(٢)</sup>.

وبطبيعة الحال عكست التعقيدات والقيود على علاقة المدارس بالسلطات في إنكلترا أي الكنيسة والتاج وكانت هذه العلاقة محلية وليست وطنية. وغالباً ما يفترض أن الكنيسة مارست سيطرة عامة على التعليم المدرسي خلال العصور الوسطى، ولكن هذا صحيح فقط إذا اعتبرنا الكنيسة محركاً واسع النطاق وليس نوعاً حديثاً من التنظيم، ومع ذلك فإن الكنيسة بالمعنى المنظم السلطات، لم تهتم كثيراً بالمدارس ككل، مقارنة بالاهتمام الممنوح للبيوت الدينية أو الكنائس الرعوية أو الالتزامات الدينية للعلمانيين. بل كان الاهتمام أكبر في القرن الثاني عشر وهو زمن إصلاح الكنيسة في العديد من مجالات الحياة، وقد ظهر هذا الاهتمام لأول مرة في إنكلترا من قبل مجلس الكنيسة في وستمنستر (Westminster) عام ١١٣٨م، والذي منع مديري المدارس من تأجير مدارسهم للآخرين من أجل المال، ووضعت الكنيسة العقوبات لردع هؤلاء. وتم اعتبارها مشكلة على نطاق واسع في ذلك الوقت، لا سيما بين عامي ١١٥٩م و ١١٨١م، بعد أن كتب البابا ألكسندر الثالث (Pope Alexander III) (١١٠٠-١١٨١م)<sup>(٣)</sup> إلى أسقف وينشستر (Winchester) " أنه إذا فشل أي شخص في تعيين مدير مدرسة بسبب الحظر ، فيجب على الأسقف القيام بذلك بدلاً عنه." <sup>(٤)</sup>

كما سنت الكنيسة الغربية في روما عام ١١٨١م ، قانوناً على نفس المنوال: (( لا يجب على أي شخص أن يطالب بالمال للحصول على ترخيص للتدريس ، أو أن يأخذ أي شيء من المعلمين على أساس أن هذا هو العرف ، أو يمنع المعلم من العمل إذا كان مناسباً أو قد سعى للحصول على ترخيص))<sup>(٥)</sup>. وتمت إعادة هذا القانون في إنكلترا من قبل مجلس لندن في عام ١٢٠٠م، إذ أصدر بياناً بسيطاً منع فيه أخذ الأموال من الأساتذة للتدريس. وتم تضمين

<sup>١</sup> - سعيد عبد الفتاح عاشور ،أوروبا العصور الوسطى والنظم والحضارة ،ج٢، ص١٣٣  
27-Adimson, C. G. Crump (Editor), E. F. Jacob (Editor), The Legacy of the Middle Ages, p.255

<sup>٢</sup> - البابا الكسندر الثالث: البابا ألكسندر الثالث ولد في رولاند ، وكان رئيس الكنيسة الكاثوليكية وحاكم الولايات البابوية من ١١٥٩م حتى وفاته في عام ١١٨١م. أصبح الإسكندر ، وهو مواطن من سينا ، بابا بعد انتخابات متنازع عليها ، ولكن اضطر إلى قضاء الكثير من حبريته خارج روما بينما ادعى العديد من المنافسين، بدعم من الإمبراطور الروماني المقدس فريديريك الأول ببربوسا البابوية. رفض الإسكندر عرض الإمبراطور البيزنطي مانويل الأول كومنينوس بإنهاء الانقسام بين الشرق والغرب، ووافق على الحملات الصليبية الشمالية ، وعقد المجلس الثالث لاتران . سميت مدينة اليساندريا في بيدمونت باسمه.

29-Nicholas Orme, OP. Cit., P.201

° - نقلا عن: Nicholas Orme

تصريحات البابا ألكسندر الثالث ومجلس لاتيران (Lateran Council)<sup>(١)</sup>. في المراسيم التي نشرها البابا غريغوري التاسع (Gregory IX) عام ١٢٣٤ ، والتي أصبحت جزءاً من مجموعة القوانين الكنسية لبقية العصور الوسطى. لكن القوانين هي دليل على السياسة وليس الممارسة ، ولا نعرف مدى فعاليتها في هذه الحالة في تلك الفترة.<sup>(٢)</sup> إلا أنه من المؤكد أن بعض الأساتذة في الأزمنة اللاحقة دفعوا إيجار غرف مدارسهم. وتم استكمال سياسة تحرير المعلمين

١ - المجامع الكنسية هي مؤتمرات كانت تعقدها الكنيسة الكاثوليكية بشكل غير دوري لمناقشة الأمور المهمة، وهي المجامع التي أرست قواعد العقيدة المسيحية الكاثوليكية كما حددت أطرها وحددت علاقة الكنيسة بالسلطة الدنيوية وباليهود. ومن أهم المجامع، من منظور بعض الجماعات اليهودية في الغرب، المجمعان الثالث (١١٧٩) والرابع (١٢١٥) تحت رعاية البابا إنوسنت الثالث. ولعل الخلفية التاريخية لهذين المجمعين تفسر تشدد القرارات التي أصدرها إذ شهد جنوب فرنسا نمو حركات هرطقة في القرن الثاني عشر الميلادي أحرزت شيئاً من النجاح حتى اضطرت الكنيسة إلى تجريد حملة ضدها عام ١٢٠٨، ثم تبعها محاكم التفتيش عام ١٢٣٢. واكتملت التشريعات المسيحية المتصلة باليهود من خلال قرارات هذين المجمعين، وأخذت شكلها النهائي الذي استمر حتى عصر النهضة وعصر الإعتاق والانعتاق. فأكدت مقررات المجلس الثالث منع اليهود من استئجار مسيحيين ومنع المسيحيين من استئجار خادمة أو استخدام ممرضة يهودية أو طبيب يهودي. ولكن المجلس، مع هذا، جعل شهادة المسيحي ضد اليهودي وشهادة اليهودي ضد المسيحي جائزة، كما أوجب حماية اليهود من التعميد القسري ومن أي هجوم عليهم أو مضايقتهم أثناء أدائهم صلواتهم. أما مقررات المجمع الرابع، فطلبت إلى المسيحيين مقاطعة اليهود فيما لو حصلوا على فوائد مرتفعة على النقود التي يقرضونها بالربا، ونصت على منع اليهود من الظهور بملابس الزينة خلال الأيام الثلاثة الأخيرة من أسبوع الآلام، وفي يوم الجمعة الحزينة بنوع خاص. وأصبح من غير الجائز تعيين اليهود في المناصب العامة أو تفضيلهم على المسيحيين. وقرر المجلس أنه يتعين على اليهود والمسلمين ارتداء ملابس خاصة بهم وأن يضعوا شارة معينة تميزهم، وأصبحت هذه الشارة تُسمى «شارة العار» بعد أن كان ارتداء مثل هذه الشارات امتيازاً يكسب اليهود من أجل الحصول عليه. وكانت هذه الشارة عبارة عن قطعة قماش مستديرة صفراء وحمراء في فرنسا، وعبارة عن قبعة مميزة في ألمانيا والنمسا. وكان الهدف من الزي المميز والشارة منع الاختلاط بين الجنسين من أعضاء الجماعتين والحيلولة دون حدوث التزاوج. وأصبح من حق أي راهب دخول المعبد اليهودي ليلقي موعظة مسيحية، وعادة ما كان يصطحب معه يهودياً متتصراً. وبدأت عملية حرق التلمود منذ ذلك العهد، كما بدأ عقد المناظرات بين المسيحيين واليهود ليبرهن كلٌّ على مدى صحة دينه، وهي مناظرات لم يكن يتمتع فيها اليهود بالحرية الكاملة. ومع هذا، ونتيجةً لأن المجتمع الغربي الوسيط كان بحاجة إلى مهنة اليهود وهي التجارة والربا، فإن الكثيرين من حكام المدن والأساقفة ومواطني المدن المهمين بتشجيع التجارة كانوا يراوغون في تنفيذ القرارات. وانعقدت المجامع التالية:

المجمع لاتيران الأول (١١٢٣)  
المجمع لاتيران الثاني (١١٣٩) أعلن بطلان الزواج الديني، تنظيم ارتداء الثياب الدينية، عقاب الهجوم على رجال الدين من قبل العزل. المجمع لاتيران الثالث (١١٧٩) يقتصر المنتخب البابوي على الكرادلة وحده ، أدان سيموني ، نهى عن ترقية أي شخص إلى الأسقفية قبل سن الثلاثين.  
المجمع اللاتراني الرابع (١٢١٥) تعاملت مع الاستحالة ، والأولوية البابوية وسلوك رجال الدين. وقال أن على اليهود والمسلمين ارتداء ثياب خاصة للفرقة بينهم وبين المسيحيين.  
المجمع اللاتراني الخامس (١٥١٢-١٥١٧) في محاولة للإصلاح الكنيسة.

للمزيد ينظر: Herbermann, Charles, ed. (1913). "Lateran Councils". Catholic

Encyclopedia. New York: Robert ;Appleton Company, P.25

عبد الوهاب المسيري. "موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية. موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية.

من الاستغلال، وفي القرن الثاني عشر وأوائل القرن الثالث عشر، ظهرت سياسة أخرى تهدف إلى إنشاء شبكة من المدارس الكبرى في جميع أنحاء أوروبا الكاثوليكية. كما نص مجلس لاتيران في عام ١١٧٩م أن على كل كاتدرائية يجب أن توفر للسيد "منفعة مناسبة" حتى يتمكن من تعليم كتيبة في تلك الكنيسة والعلماء الفقراء مقابل لا شيء. ولم يحدد هذا تمامًا أن التعليم يجب أن يكون مَجَانِيًا للجميع، وربما كان من المتوقع أن يقوم بذلك الذي يستطيعون دفع الرسوم. وحين انعقد المجمع العام للكنيسة في روما عام ١٢١٥م، لاحظ أعضاء المجلس أن مرسوم ١١٧٩ لم يطبق إلا في عدد من الكنائس. لذلك أكد المجلس على ما أمر به سابقاً. وكان على كل قسم في الكاتدرائية، أي الهيئة الحاكمة للشرائع، أن يرشح نبيلًا وكان على الأسقف أن يعينه. وعليه أن يتعلم قواعد اللغة لكتاب الكاتدرائية وتلك الكنائس الأخرى، وأن يحصل على دخل ما قبله، أي هبة مثل تلك الموجودة في شريعة الكاتدرائية. كما كان على كل كاتدرائية حضرية، أو مقر رئيس أساقفة، تقديم عرض مسبق لمعلم قواعد اللغة والآخر لعالم لاهوت يُعَلِّم الكتاب المقدس للكهنة وغيرهم.<sup>(١)</sup>

وخلاصة القول لم يكن مطلوبًا من أي نوع من السادة أن يكون مُشرعاً؛ بل كانوا يحصلون فقط على دخل من القانون بينما كانوا يدرسون. ولم يتم تحديد مبلغ الدخل، ولكن تم إعطاء انطباع أقوى مما كان عليه في عام ١١٧٩م بأنه يجب أن يكون معادلاً لراتب كامل وأن تدريس الماجستير يجب أن يكون مَجَانِيًا نتيجة لذلك في إنكلترا على سبيل المثال، يتم تنفيذ مراسيم لاتيران بروح وليس حرفاً. وكان هذا جُزْئياً لأن نصف الكاتدرائيات الإنكليزية كان يعمل بها رهبان، وليس مشرعين كما كان الحال في القارة وكما تصورته المجالس.<sup>(٢)</sup>

وتطلب من تنفيذ مرسوم ١٢١٥م توفير محاضرين في علم اللاهوت في كانتربري (Canterbury) (كاتدرائية رهبانية) وبورك (York)، ولقد تم تشكيل الترتيبات في إنكلترا من خلال ما إذا كانت الكاتدرائية علمانية أم رهبانية، وليس ما إذا كانت حاضرة أم لا. وقد جاءت جميع الكاتدرائيات التسع العلمانية لإقامة محاضرات لاهوتية، يليها عمومًا مستشار الكاتدرائية الذي كان مُشرعاً فيما قبلها. ومن ناحية أخرى، لم تقم أي من الكاتدرائيات الرهبانية بترتيبات منظمة مماثلة. وناقلة القول إن اللغة الإنكليزية كانت أفضل من مراسيم لاتيران المطلوبة فيما يتعلق بالتعليم اللاهوتي، مع تسعة منافذ بدلاً من اثنين، بينما كان أداؤهم أسوأ في دعم المدارس النحوية. وعلى الرغم من أن كل مدينة كاتدرائية ربما كانت تمتلك مثل هذه المدرسة بحلول عام ١٢١٥م، إلا أن أساتذتها في قواعد اللغة لم يعطوا أبداً (المنفعة المناسبة) أو العرض المسبق الذي حددته مجالس لاتيران، وبالتالي استمروا في فرض الرسوم. واستمر هذا الحال حتى الإصلاح، مع استثناء من تطرقوا إلى التعليم، لكنهم لم يروا حاجة لوضع سياسات له أو إعطائه اهتماماً منتظماً.<sup>(٣)</sup>

33-Nicholas Orme ,OP.Cit. ,P.169

34-. Ibid,P.206

35-Rosalind And Christoper Brooke ,Popular Religion in the Middle Ages western Europe 1000-1300,Britain ,1984,P.111

#### الخاتمة:

ان التطور الذي عم دول اوربا الغربية في القرن الثاني عشر الميلادي جاء نتيجة للتغيير الذي طرأ على المجتمع الاوروبي ولا سيما على طبقات المجتمع وعلى رأس الهرم طبقة رجال الدين الذين كانت لهم مساهمة في فتح ابواب العلم والتنوير من خلال عدة مسالك كان منها الحروب الصليبية والتي حفزت على الاتصال الفكري بين الشعوب الاوروبية والعربية والذي انعكس بدوره على زيادة نسبة التبادل التجاري شجع لزيادة الطلب على المتعلمين لتسهيل عمليات البيع والشراء وايضاً الترجمة والتحاور بين الشعوب والاستفادة من الكتب والمؤلفات القيمة لعلماء العرب والغرب ، يتضح من ذلك ان وسائل التعليم وطرقه التي كانت متبعة في اوربا الغربية تأسست في الاديبة والكاتدرائيات فكانت توحى الى الاحترام والخضوع والتدين من قبل التلميذ الا ان ظهور المدارس وما اشرنا اليه من تغيرات المجتمع زاد في الاهتمام باليات التعليم وجاء ذلك الاهتمام من قبل السلطات العلمانية والكنسية ايضاً فكان اصدار المراسيم التي تنص على الاهتمام بالكوادر التدريسية التي نشأت في المدن حافر كبير على تطور البات التعليم في دول اوربا الغربية والاهتمام بنواحي ومجالات العلوم والتعليم.

#### المصادر:

١. اشرف صالح محمد سيد، قراءة في تاريخ وحضارة العصور الوسطى، ط١، لبنان .
  ٢. ايف كاتان ، علم الانسان السياسي لدى القديس توما الاكويني ،ترجمة وتقديم احمد بدوي، القاهرة ، ٢٠١٣
  ٣. جوزيف نسيم يوسف ، تاريخ العصور الوسطى ،بيروت، ١٩٨٣.
  ٤. \_\_\_\_\_، نشأت الجامعات في العصور الوسطى، بيروت، ١٩٨١.
  ٥. سعيد عبد الفتاح عاشور ، اوروبا العصور الوسطى ج٢ النظم والحضارة، القاهرة، ١٩٥٩.
  ٦. الشيخ كامل محمد محمد عويضة، الفلسفة المسيحية في العصور الوسطى، ط١، بيروت ١٩٩٤.
  ٧. عبد الوهاب المسيري. "موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، ج٣،
  ٨. \_\_\_\_\_، العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة،
  ٩. محمود سعيد عمران ،حضارة اوروبا في العصور الوسطى ،الاسكندرية، ١٩٩٨.
  ١٠. موريس بيشوب، تاريخ اوروبا في العصور الوسطى، ترجمة: علي السيد، القاهرة، ٢٠٠٤.
  ١١. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ٢٠١٢م،
- الكتب الأجنبية:

1-Adimson, C. G. Crump (Editor), E. F. Jacob (Editor) ,The Legacy of the

2-Andrew Reeves ,Religious Education in Thirteenth Century,02 Jun 2015

3-Charles Homer Haskins ,The Renaissance of the Twelfth Century ,Cambridge :Harvard University, 1927Charles Homer Haskins ,The Renaissance of the Twelfth Century ,Cambridge :Harvard University, 1927

4-Gracia, Jorge JE, and Timothy B. Noone, eds. A companion to philosophy in the middle ages. John Wiley & Sons, 2008

5-Herbermann, Charles, ed. (1913). "Lateran Councils" . Catholic Encyclopedia. New York: Robert Appleton Company

6-John E. Rotelle et al. (eds.), The Works of Saint Augustine. A Translation for the 21st Century, 46 vols., , New York: New City Press, 1991–2019. Reliable and modern, but almost without annotation Middle Ages

7-Nicholas Orme ,English Schools in the Middle Ages,London,1973

8-Rosalind And Christoper Brooke ,Popular Religion in the Middle Ages western Europe 1000-1300,Britain ,1984.

9-Theresa Urbainczyk, Socrates of Constantinople, University of Michigan Press, Ann Arbor 1997

### واقع النظرية الصراعية في ظل التحولات الاجتماعية العراقية المعاصرة، صراع الحداثة والتقليد أنموذجاً\*

(بحث مسجل من أطروحة دكتوراه)

م.م. مروان سليم عويد الهيتي  
جامعة بغداد كلية الآداب

أ.د. افتخار زكي عليوي  
جامعة بغداد كلية الآداب

**المستخلص:** تنضوي هذه الدراسة تحت الدراسات التحليلية التي تعتمد على المنهج التفكيكي، وتتمحور إشكالية هذه الدراسة حول مغالطات تطبيق النظرية الصراعية التي ولدت نتيجة ظروف وسياقات اجتماعية مغايرة لما هي عليه مجتمعاتنا، كما وتهدف الدراسة إلى محاولة التأطير لنظرية صراعية عراقية مشتقة من الواقع الاجتماعي العراقي بالتركيز على صراع الحداثة مع التقليد ومن بين أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن صراع الهويات الاجتماعية في المجتمع العراقي مردها الأساس إلى أزمة وعي بتلك الهوية وأزمة حرية وتقبل الآخر ومواطنة لم تكتمل ودولة لم تتضج.

\* بحث مسجل من أطروحة دكتوراه بعنوان (قراءة جديدة للنظرية الصراعية في ظل التحولات الاجتماعية في العراق المعاصر)



**الكلمات المفتاحية:** النظرية الصراعية، العراق المعاصر، صراع الحداثة والتقليد

**Abstract:** This study is one of the analytical studies that depend on the deconstructive approach, and the problem of this study revolves around the fallacies of applying the conflict theory that was born as a result of conditions and social contexts different from what our societies are. The study also aims to try to frame an Iraqi conflict theory derived from the Iraqi social reality with focus On the struggle of modernity with tradition, and among the most prominent findings of the study is that the conflict of social identities in Iraqi society is mainly due to a crisis of awareness of that identity, a crisis of freedom and acceptance of the other, an incomplete citizenship, and an unripe state.

**Keywords:** conflict theory, contemporary Iraq, the struggle of modernity and tradition

**المقدمة:**

شكل موضوع النظرية العلمية محط اهتمام العديد من الباحثين والفلاسفة والمفكرين في مختلف العصور وصل بهم الحال إلى حد التناقض، وعلم الاجتماع بدوره لم يكن بمنأى عن تلك العلوم فقد أعطى مجالاً كبيراً من اهتمامه لمسألة النظرية والتتظير خصوصاً في فترة بداياته، والنظرية الصراعية كانت امتداداً لذلك المخاض العسير معبرة عن زمان ومكان معينين، عبر عدة طروحات صراعية تبنّاها مفكروها، إذ انطلقت فكرة هذه الدراسة من حقيقة مفادها أنه من العسير تبني نظريات اجتماعية غربية وتطبيقها على المجتمع العراقي لذا بات من الضروري تبني مشروع نظري منطلق من الواقع الاجتماعي العراقي فكان صراع الحداثة والتقليد أحد تلك الصراعات التي من الممكن أن يؤسس عليها نظرية صراعية عراقية. أن هذه الدراسة قامت بحصر عوامل هذا الصراع بعاملين وهي العوامل الخارجية والداخلية بالاعتماد على المنهج التفكيكي التحليلي وصولاً إلى عدة نتائج كان من أبرزها إن أشكال الصراع الاجتماعي الموجودة في المجتمع العراقي جاءت وليدة للتناقضات الاجتماعية وليس من اختلاف المصالح الاجتماعية والاقتصادية كما حدثت في المجتمعات الرأسمالية.

**أولاً: أبعاد الدراسة**

١- **اشكالية الدراسة:** أن النظرية الصراعية التي تقوم أساساً على قضية الصراع الطبقي بين الطبقة المالكة والعاملة جاءت وليدة لسلسلة الأحداث التاريخية التي مرّ بها المجتمع الأوروبي عبر مراحل زمنية متسلسلة كالثورة الصناعية والثورة الفرنسية وظهور الرأسمالية والتي أفرزت بدوره العديد من التيارات الفكرية والمدارس النظرية في حقل علم الاجتماع وأبرزها النظرية الصراعية امتداداً لتلك التحولات الغربية البحتة، وهذا يجعل من الصعب جداً عمل إسقاط للنظرية الصراعية على الواقع الاجتماعي العراقي الذي لم يمر بنفس الظروف التي مرّ بها المجتمع الغربي، ومع ذلك مازالت مجتمعاتنا الأكاديمية في حقل علم الاجتماع تتناول النظرية الصراعية بشكلها (الماركسي) عراقياً، في حين يضم العراق أشكال أخرى من الصراع قد لا تكون موجودة في المجتمعات الرأسمالية مثل الصراع بين الحداثة والتقليد.

٢- **أهمية الدراسة:** أن هذه الدراسة من الدراسات المهمة في مجال النظرية والانتظير السوسيولوجي والتفكيك وإعادة البناء والتي يفتقر إليها المجال النظري السوسيولوجي العراقي وحتى العربي والذي بات يعتمد بصورة كلية على النظريات السوسيولوجية الغربية بشكلها التقليدي المغترب عن الواقع الاجتماعي لمجتمعاتنا.

٣- **هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى التأطير لنظرية صراعية عراقية بعيدة عن صراع الطبقات الاجتماعية الذي انطلقت منه النظرية الصراعية الأم، عبر اعتماد صراع الحداثة والتقليد كشكل من أشكال الصراع الاجتماعي

٤- **منهج الدراسة:** اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التفكيكي، هو أحد التيارات أو المناهج الفكرية البحثية لعصر ما بعد الحداثة، والذي يقوم على مقارنة الظواهر الاجتماعية والتاريخية والفلسفية وتفكيكها وتشريحها وجمع المتناقضات والأضداد بصورة يتم بها الكشف عن حقائق ونتائج أخرى لم تكن مألوفة.

#### ٤- مفاهيم الدراسة:

أ- **النظرية الصراعية:** النظرية لغةً أصلها من كلمة (نَظَرَ) أي تأمل الأشياء ومعاينتها وهذا نظير هذا أي شبيه هذا إذ تأتي للقياس<sup>(١)</sup>، أما اصطلاحاً فالنظرية تعني مجموعة من القوانين التي يستنبط منها مجموعة استنتاجات ذات دقة وفاعلية في شرح وتفسير السلوك الاجتماعي والواقع<sup>(٢)</sup>، أما الصراع فلفظاً هو من مصدر الفعل صَرَعَ، وقد صرعه صرعاً أي قام بطرحه أرضاً ومفهوم الصراع جاء من أيهما يصرع صاحبه<sup>(٣)</sup>، أما اصطلاحاً فيعني حالة من الضغط وعدم الارتياح ناتج عن عدم توافق أو عن تعارض بين حاجتين أو رغبتين أو أكثر من حاجات الأفراد ورغباتهم<sup>(٤)</sup>، أما النظرية الصراعية فهي إطار فكري يرى المجتمع مضماراً للتفاوت الاجتماعي يتولد عنه صراع وتغير اجتماعي عكس الاتجاه البنائي الوظيفي الذي يؤكد على التضامن والاستقرار إذ ترى نظرية الصراع أن وحدة المجتمع الظاهرة للعيان هي وحدة سطحية لأنها غير ناجمة عن روح الإجماع بل بقوة الإجماع والقسر فالطبقة القوية المهيمنة تستخدم الخداع والقوة من أجل المحافظة على مصالحها<sup>(٥)</sup>. اجرائياً تعبر النظرية الصراعية عن مدرسة فكرية ترى في الصراع صورة دائمة بين جماعات اجتماعية مختلفة أو صراع بين عوالم متناقضة على أساس أن الشكل الرئيس للتفاعل الاجتماعي هو المنافسة وليس التعاون والذي عادة يقود للصراع.

ب- **التحولات الاجتماعية:** التحول لغةً من الفعل تحَوَّلَ وتشير إلى انقلاب الأمر وتغيره<sup>(٦)</sup>، أما اصطلاحاً فهو انتقال بنائي أو وظيفي خلال فترة زمنية معلومة مثل تغير التركيبة الطبقة أو أنماط العلاقات الاجتماعية سواء بسبب ظروف ما كأن تكون سياسية وبالذات الظروف الحادة التي تتمخض عنها معطيات جديدة<sup>(٧)</sup>، أما التحولات الاجتماعية فهي عملية تغير أو إعادة التشكيل في نمط البناء الاجتماعي أما بعد الصراعات أو الأزمات الناجمة عن التطور أو لتندثر بظهور صراعات وأزمات جديدة وإذا ما نجم عن تفكك اجتماعي ما ظروف تستوجب إعادة هيكلة عناصر المجتمع القديمة فإن البناء الجديد الناتج عنها يعد تحولاً اجتماعياً<sup>(٨)</sup>. اجرائياً نقصد بالتحولات الاجتماعية بتلك التغيرات الاجتماعية الكبيرة والمتتالية والتي تحدث خارج

سياقات التطور التاريخي الطبيعي للمجتمعات سواءً بفعل عوامل خارجية كالاحتلال أو داخلية كالانقلابات.

**ج-الحداثة Modernity:** لغةً جاءت من حدث أو حدوث شيء لم يكن، والحداثة من الحديث وهو نقيض الشيء القديم، والحدث هو تكون الشيء بعد أن كان غير موجود<sup>(٩)</sup>، اصطلاحاً هي مفهوم شامل يشير إلى نظم اجتماعية وسياسية واقتصادية برزت في الغرب وتحديداً في بعض دول أوروبا الغربية بعد القرن الثامن عشر، وأبرز ملامحها سيطرة الدولة العلمانية على المشهد السياسي بعد إقصاء المؤسسة الدينية (الكنيسة)، وظهور الدولة الوطنية واندماجها بالنظام العالمي والتوسع في تطبيق النموذج البيروقراطي في إدارة الدولة وديمقراطية نظام الحكم، واجتماعياً يتمثل في بروز طبقات اجتماعية جديدة (الطبقة العاملة والمالكة) وظهور نظام جديد لتقسيم العمل وتحدي التقاليد والموروثات بما يطلق عليها (العقلانية) التي تؤكد على القيم والمثل العلمية والتكنولوجية<sup>(١٠)</sup>، أي هي عملية إعادة صياغة للوعي الاجتماعي زمانياً ومكانياً خارج إطار التجارب التاريخية للمجتمع، على أساس أن كل شيء بات قابلاً للتغيير والتبديل والتشكيل حسب المرحلة الزمنية دون أن يكون للهوية الاجتماعية أو الثقافة المحلية دور في ذلك<sup>(١١)</sup>، أما اجرائياً فنقصد بالحداثة مجموعة التغيرات الاجتماعية (الثقافية، السياسية، الاقتصادية) التي تشكلت في المجتمعات الرأسمالية وتحولت إلينا بفعل أدوات العولمة وهي على العكس عما هو متوارث.

**د-التقليد:** لغةً مصدرها الفعل قَلَدَ وقَلَّدَ فلائاً وحاكاه واقتدى به، أي اتَّبَعَهُ فيما يقول أو يفعل من غير تأمل<sup>(١٢)</sup>، واصطلاحاً فهي كل ممارسة ضد الخروج عن النماذج وكسر القوالب النمطية أو الخروج عن المسار التاريخي للمجتمع<sup>(١٣)</sup>، اجرائياً نقصد بالتقليد كل ما هو عكس الحداثة والنتائج عن عملية التمسك بالموروثات الاجتماعية والثقافية.

### ثانياً: العوامل الخارجية لهذا الصراع

بدأ هذا النوع من الصراع مع بداية الاحتلال الرأسمالي للدول العربية، أي أن الاحتلال أرسى قواعده في تلك الدول محاولاً فرض ثقافته عليها وليس مجرد غزو عابر، وهذا عمل على شطر بنية المجتمع العربي والعراقي إلى بنيتين متصارعتين الأولى حداثية رأسمالية ليست لها أي جذور في الأراضي العربية وأخرى واقعية فقدت عوامل تطورها التاريخي جراء ذلك القطع<sup>(١٤)</sup>، أي بنية حديثة بدون تاريخ وأخرى عريقة بدون مستقبل؛ فعاش المجتمع في هذا الصراع إلى اليوم، وفي ضوء ذلك ولدت النهضة العربية مثل تيارات الإصلاح الديني والحركات النسوية بداية ومن منتصف القرن الماضي مأزومة أصلاً حيث اصطدمت بتيارات أصولية ترفض كل تحديث<sup>(١٥)</sup>، بعد أن تقدمت تلك الجيوش الغازية بمعداتها المتطورة أفاق المجتمع العربي والعراقي على شعور بالتخلف المروع أمام تقدم الغرب الرأسمالي، وتعمق هذا الشعور أكثر بعد زيارة العديد من المفكرين العرب للدول الغربية مثل (سلامة موسى) و(طه حسين) في مصر و(علي الوردي) في العراق واطلاهم على كم التقدم للحضارة الغربية إذ على أثر ذلك بدأت هناك مطالبات بالتخلي عن التراث العربي والنوبان في الحداثة الغربية كحل

لأزمة التخلف الاجتماعي القائمة، بل أن آثار تلك الصدمة ذهبت أبعد من ذلك إلى درجة أن بات البعض يشكك بقدرة العقل العربي على التطور<sup>(١٦)</sup>.

إن عناصر التحديث المادية دخلت إلى المجتمع العراقي تقريباً نهايات القرن التاسع عشر بفعل الاحتلال البريطاني لكن هذا التحديث المادي لم يرافقه تحديث قيمي بنفس الوتيرة عكس المجتمع الأوروبي الذي نمت فيه الاختراعات نمواً تدريجياً لم تحدث تلك الفجوة الكبيرة في المجتمع لكن في المجتمع العراقي ومع كل مستقبل مادي جديد تحدث عوامل صدمة وابهار بالحضارة والتقدم العلمي الغربي، وحتى التغير الاجتماعي الذي حدث في المجتمع العراقي جراء ذلك يكاد يمس السطح الخارجي للمجتمع العراقي وليس عمقه الداخلي، أي بتعبير آخر فإننا نستخدم منتجات العصر الحالي لكن قيمنا ما تزال عالقة في القرون الوسطى على الرغم من تصادمها أحياناً مع متطلبات الحياة العصرية<sup>(١٧)</sup>.

لقد ولدت الدولة العراقية إبان الاحتلال الإنجليزي تجمع كل من التقليد والحداثة فالجهاز الإداري للدولة العراقية كان وفقاً للنظام البيروقراطي الحداثي لكن لبناته لم تخلوا من الجماعات المحلية التقليدية كمثلي الطوائف الدينية وشيوخ العشائر وأشراف ووجهاء المحلات والمدن<sup>(١٨)</sup>، فالأجهزة الحكومية التي أسسها البريطانيون في العراق تحمل طابع بيروقراطي يضم تسلسل مراتبي وقواعد وظيفية ملزمة لكل أفراد المجتمع من جانب، ومن جانب آخر فإن ممثلي الجماعات المحلية من شخصيات قيادية تقليدية تستمد هذه الوجهة والسلطة من أعراف وقيم المجتمع الزراعي فيقف موظفو الدولة في منتصف هذين التصنيف أي بين أصولهم التقليدية الزراعية العشائرية وبين المؤسسات البيروقراطية الحديثة<sup>(١٩)</sup>، بعد أن عمدت سلطات الاحتلال الإنجليزي على قبول آلاف الريفيين في القوات العسكرية ومؤسسات الدولة؛ فساهم ذلك في تريبف السلطة فقامت الدولة الحديثة وخبوطها مشبوكة مع أكثر العصبية الاجتماعية بعداً عن الحداثة وهي السلطة القبلية<sup>(٢٠)</sup>، صُحب ذلك بقيام البريطانيين بتعزيز سلطة العشائر العراقية ومشايخها بدعمهم بالسلح والمال فتوسعت قواهم وزحفوا من الريف إلى المدن إلى درجة أن زودتهم بريطانيا بمليشيا مسلحة سميت آنذاك بـ(الحوشية)<sup>(٢١)</sup>، وهذا الأمر لم يكن بعيداً عن العثمانيون الذين مارسوا دوراً مهماً في تقوية سلطة العشائر العربية والأغوات والبكوات الكردية والتركمانية من خلال تعيين رؤساء العديد من العشائر كجامعي ضرائب من المواطنين وتحويلهم إلى ملاك أراضي رسميين بعد إدخال سندات الطابو في القرن التاسع عشر وأراضي للزراعة في القرن العشرين وهذا الأمر دعم من قوة سلطات العشائر مالياً وعسكرياً على حساب مجتمع المدن وعلى حساب مؤسسات الدولة الرسمية<sup>(٢٢)</sup>.

أن الدعم الذي قدم للعشائر من قبل سلطات الاحتلال آنذاك كان لحماية مصالحهم كدولة محتلة من جهة ومن جهة أخرى لتعميق الانقسام الاجتماعي في المجتمع العراقي، فقد استعمل الاحتلال العشائر كأداة من أجل فرض نظامهم عبر منح الشيوخ صلاحيات واسعة وأموال ضخمة، ثم عمل البريطانيون على تعميق ذلك النظام العشائري بإعطائه صفة قانونية نافذة بات من خلاله قادر على التحكم في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية خصوصاً في الأرياف وأحزمة المدن لمصلحة الإقطاعيين من المشايخ حتى ألغي ذلك القانون سنة ١٩٥٨م

وهذا عمل بصورة مباشرة على خلق كيان تقليدي رديف للدولة الحديثة صار يظهر مع كل موجة ضعف وتدهور يصيب الدولة العراقية، وهذا يعكس صورة لتضارب مواقف التحديث الكولونيالي للعراق في مختلف المجالات والتي كان من المؤمل أن تكون أساس لدولة حديثة<sup>(٢٣)</sup>.

أن الأساليب التي استعملها الاستعمار في محاولاته لطمس التراث الاجتماعي للمجتمعات التي احتلها ومحاولة فرض ثقافته وقيمه فرضاً وتقديمها على أنها البديل الوحيد للتقدم نحو الحداثة عمل بصورة ارتكاسية عند المجتمعات المستعمرة بما فيها المجتمع العراقي<sup>(٢٤)</sup>، فحين حاول الاحتلال الفرنسي في بعض الدول العربية والإنجليزي في العراق شن هجمة على المنظومة الحضارية العربية استعانت تلك الشعوب بالعودة إلى الماضي وإلى سطوة التقاليد كسلاح للمواجهة حتى أصبحت وسيلة حياة يومية<sup>(٢٥)</sup>، إذ أن مجمل الحركات التحررية رفعت شعارات إحياء الأصالة والتقليد كرد فعل طبيعي ضد الحداثة التي ارتبطت بالمستعمرين واعتبرته جزءاً من الحفاظ على هويتها الاجتماعية والثقافية<sup>(٢٦)</sup>،

أن قضية الصراع بين الحداثة والتقليد عربياً وعراقياً في الوقت المعاصر بات يأخذ إشكالية الاختيار للنموذج الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الغربي وبين التقليد المتوارث على أساس أنه من الممكن أن يقدم التقليد نموذجاً بديلاً للنموذج الغربي قادر على أن يغطي ما هو اجتماعي وسياسي واقتصادي معاصر<sup>(٢٧)</sup>، فطبيعة الثقافة الإسلامية العربية التي تسيطر على المجتمع العراقي وما تضمه من قيم اجتماعية ساهمت بشكل كبير في تشكل صراع بينها وبين القيم الاجتماعية والسياسية الوافدة من العالم الغربي كالديمقراطية وحرية المرأة، ومدى قبولها كنظام اجتماعي وليس سياسي فحسب على أساس أن النظام الديمقراطي هو نظام وضعي قاصر على الإلزام بكل مفاصل الحياة البشرية أما النظام الإسلامي فهو نظام إلهي شامل صالح لكل زمان ومكان، كما أن هذا الصراع حصل حتى في داخل المجتمع الإسلامي بين مؤيدين يرون أنها غير متعارضة مع الدين الإسلامي كمبدأ على أساس أنها تقترب من مفهوم الشورى في الإسلام، ورافضين عاذيها صناعة غربية محرمة وجزء من مشروع غربي يسعى إلى علمنة المجتمع العراقي كما يسعى إلى وصول تيارات غير إسلامية للسلطة<sup>(٢٨)</sup>.

### ثالثاً: العوامل الداخلية للصراع

أن المجتمع الريفي العشائري في العراق كان يمثل أكثر من نصف سكان العراق حتى خمسينيات القرن الماضي وأن عماد ذلك المجتمع هو العشيرة بتدرجاتها وهم الشيوخ ثم السراكيل<sup>(\*)</sup> ورجال الدين ثم أفراد العشيرة وأن كل فئة من هذه الفئات لها امتيازاتها وعاداتها، وأهم ركائز ذلك المجتمع (العشائري) هي العصبية العشائرية والتي تقوم على اعتقاد أفراد عشيرة ما أنهم الأرفع حسباً والأعرق نسباً<sup>(٢٩)</sup>.

بدأت تلك العشائر العراقية بالزحف نحو المدن تقريباً أواسط القرن التاسع عشر وبالذات بعد تشكل المدن العراقية الحديثة مثل الرمادي، والنعمانية، والعزيرية، والناصرية، والعمارة، وضواحي المدن القديمة، كضواحي العاصمة بغداد وباقي المدن، واستمر هذا الزحف وازداد زخمه بعد تشكل الدولة العراقية الحديثة عام ١٩٢١م ورغم تشتت الهياكل البنائية التنظيمية للقبائل العراقية بعد دخولها إلى المدن ألا أن أفرادها ما يزالون يحتفظون بالمواقف

والعادات القبلية داخل الحياة المدنية وحتى السياسية إذ ما تزال المؤسسة السياسية ترتبط بالعائلة والقبلية والمناطقية أكثر من ارتباطها بالولاء للوطن<sup>(٣٠)</sup>.

حتى بدايات القرن العشرين من القرن الماضي كان المجتمع الريفي العراقي يمثل النسبة الأكبر من مجموع سكان العراق إذ كانوا يمثلون نسبة ٥٩% من مجموع السكان أما في عام ١٩٤٧م فبلغت نسبة سكان الريف ما يفوق (٢,٥) مليون نسمة من مجموع سكان العراق والبالغ عددهم في ذلك العام (٥) مليون نسمة<sup>(٣١)</sup>، وتعد ذات الفترة (العشرينيات) من القرن الماضي هي بداية الهجرة الريفية الكبرى نحو المدن وبالذات المدن الكبرى مثل بغداد؛ نتيجة تردي أوضاع الريف العراقي من جانب، ومن جانب آخر توافر عوامل جذب السكان في المدن مثل وجود العمل في دوائر الدولة وبالتحديد سلك الجيش والشرطة وعمال في شركات البناء، فالهجرة الريفية نحو المدن تمت عبر ثلاث موجات كبرى متتالية الأولى بين عامي ١٩٢١-١٩٤٠م والثانية ١٩٤١-١٩٥٧م والثالثة بدأت منذ عام ١٩٥٨م واستمرت إلى الآن، ويشير الخط البياني للهجرة أن نسبة المهاجرين الريفيين من مناطق جنوب العراق تجاه المدن بعد الحرب العالمية الثانية هي الأعلى بالمقارنة مع باقي مناطق العراق وبالتحديد البصرة والعمارة والكوت والناصرية، إذ تشير البيانات أن (٧٠%) من النازحين إلى بغداد عام ١٩٧٠م هم من العمارة إلى درجة أن أصبح ثلث سكان العاصمة بغداد من مهاجري الجنوب وذلك في منتصف الخمسينيات، إذ ازدادت مساحة العاصمة بغداد من (١٠٠) كيلومتر مربع عام ١٩٥٠م إلى (٨٠٠) كيلومتر مربع عام ١٩٦٥م فقد بدأ يتشكل على أثر ذلك ثقافة فرعية تتمحور حول قيم الريف والقبيلة داخل المدن أثرت على شكل العلاقات الاجتماعية المدنية وأحدثت خللاً في البناء الاجتماعي للمجتمع المدني مثل صعود فئات المشايخ الإقطاعيين إلى جانب التجار والارستقراطيين<sup>(٣٢)</sup>.

أن هذه التحولات الاجتماعية خلقت حالة من التناقض في بعض أنواع السلوك المنوط بالأدوار وخصوصاً الأدوار الوظيفية، مؤثرة على حيادية تطبيق القوانين ومعاملة الناس بالتساوي بحيث مع الدخول إلى عصر المؤسسات ألا أن التأثير العشائري ما يزال مؤثراً، فيضع الموظفين العراقيين المسؤولين في حرج بين متطلبات دورهم الرسمي وبين التزاماتهم تجاه المراجعين من أقاربهم، ما أثر بشكل كبير على انتشار المحسوبية والوساطة وهذه التحولات الاجتماعية أعطت للشهادة قيمة معنوية ومادية على حساب القيمة التي كان يتمتع بها كبير السن في المجتمع التقليدي، وهذا غير من الاحترام كقيمة اجتماعية؛ وهذا ولد حالة من الصراع بين نفوذ العادات والتقاليد الاجتماعية وبين نفوذ العلم والمؤسسات الحديثة وكلما زاد ذلك الدور احتكاً بحياة المواطنين ازدادت حجم المشكلة، فالرواسب القبلية مازالت قائمة على الرغم من دخول المجتمع العراقي في عصر المؤسسات، وتلك الرواسب قد تكون سبب على عدم إفصاح الموظفين عن بعض من أعمال زملائهم غير المهنية وغير النزيهة لأن الافصاح عنها يعد نوعاً من الخيانة في رؤيا الجماعة غير الرسمية، وهذه الحالة من الازدواجية في سلوك الموظف داخل المؤسسة خلق حالة من عدم الثقة بين المواطن والمؤسسة الرسمية ما يدفع بالمواطن إلى اتباع أساليب الوساطة لإنجاز معاملاتهم وهذا الأمر يكاد يكون غير موجود في المؤسسات الغربية الحديثة وذلك الانتهاء التأثيرات التقليدية مع الدخول في عصر العقلانية<sup>(٣٣)</sup>.

لقد ساهمت المؤسسة السياسية العراقية في قيام هذا الصراع منذ تأسيس أول حكومة عراقية في العهد الملكي وما أعقبها من حكومات متتالية أسست لنموذج اجتماعي سياسي يمكن أن يطلق عليه اسم (النظام الشمولي الجديد) والذي يضم كلاً من نظام الحزب الواحد والجماعة القروية، يستمد النظام الأول شكله من الأنظمة الحزبية الشمولية التي ولدت في ألمانيا النازية وإيطاليا الفاشية ذات ايدولوجية الحزب الواحد والذي عماده وحدة القائد والأمة، أما النظام الثاني فمصدره القاعدة الاجتماعية التقليدية الذي أضفى لتلك الشمولية في الحكم الطابع الإرثي الأسري والقبلي في خلط واضح بين عناصر تقليدية وأخرى حديثة داخل بناء الدولة والمجتمع العراقي<sup>(٣٤)</sup>؛ جاء ذلك نتيجة سلسلة المنعطفات والتغيرات السياسية والاجتماعية التي شهدتها المجتمع العراقي في فترة الخمسينيات والتي أزاحت دولة برلمانية (حدثية تقليدية) وأفرزت دولة عسكرية تسلطية فتحت الباب أمام ولادة الدولة الشمولية الجديدة<sup>(٣٥)</sup>، فهكذا نظام حكم يقوم على نظام الأحزاب القومية أو الدينية لا تتوافق مع الديمقراطية كنظام للحكم لكن وبنفس الوقت تقبلها كآليات إجرائية فحسب مثل الانتخابات فقط، أي ديمقراطية تكاد تكون مفرغة من مضامينها الثقافية والفكرية، لكن في حقيقة الأمر أن الديمقراطية ليست نظام للحكم فقط بل هي أفكار وعقائد وثقافة من العسير جداً أن تتطابق مع مجتمع وسلطة حزبية شمولية، وهذا يدل على أن الديمقراطية كمشروع حدثي في العراق هي مشوهة؛ كونها غير منسجمة مع الواقع الاجتماعي ولا مع معاييرها الحقيقية، كما أن الديمقراطية بوصفها مشروعاً حدثياً وظاهرة حضارية تحتاج إلى قاعدة اجتماعية تدفع لإنتاجها وتكريسها لاسيما وجود طبقة اجتماعية برجوازية نافذة لديها ضمانات حقيقية لمصالحها في ظل وجود نظام ديمقراطي ودولة وقانون مدني، فالديمقراطية لا يمكن أن تولد عبر خطابات ثورية، أو قرارات سياسية، أو انقلابات عسكرية دموية، أو بفعل احتلال خارجي<sup>(٣٦)</sup>.

أن عمليات التحديث والإصلاح تكاد تكون في المجتمع العراقي سطحية أو غير مباشرة مثل تحديث الدولة والمؤسسات العسكرية والاقتصادية مادياً، أما اجتماعياً فما زالت القيم التقليدية هي المسيطرة على المجتمع وعلى مجمل المؤسسات الحكومية التي يتم تحديثها مادياً فالأعراف والقيم والعادات العشائرية ما زالت عامل قوي ومؤثر بل وتقف حاجزاً أمام عمليات الحداثة والتنمية<sup>(٣٧)</sup>، لذا فالعلاقة بين التقليد والحداثة في العراق هي علاقة صراع بين دولة ذات مؤسسات عصرية الهيكل مع جماعات وملا تقليدية منظمة ذاتياً من الصعب تفكيكها، فالقبيلة والطوائف الدينية وحتى جماعات الأحياء والمحلات (الاشقياء) في المدن هم تنظيمات اجتماعية تدار من طرف متزعميها بالاعتماد على معايير الحنكة والشجاعة والكرم لذا فإن هذه الجماعات بالحقيقة لا تحتاج إلى مؤسسات ضبط رسمية كأجهزة الشرطة والنقابات؛ كونها ذاتية التنظيم<sup>(٣٨)</sup>، فالمجتمع العراقي بصفته أحد المجتمعات النامية يكاد يكون منقسم على نفسه إلى شطرين، الأول يدفع باتجاه التمسك بالقيم والمؤسسات الاجتماعية التقليدية المتوارثة والثاني يدفع باتجاه الحداثة والتنمية والحياة العصرية، يتشكل على أثر ذلك صراع اجتماعي يمتد حتى بين الأجيال أي جيل الآباء والأبناء<sup>(\*\*\*)</sup> لذا لا غرابة أن نجد في الوقت الحالي فاعلين اجتماعيين خارج إطار الدولة مثل شيوخ العشائر ورجال الدين وبعض الأعيان الذين توارثوا مراكزهم الاجتماعية منذ فترة ما قبل الحداثة<sup>(٣٩)</sup>.

## رابعاً: مناقشة وتحليل

أن مشروع الحداثة هو مشروع يحمل في جنباته الكثير من عوامل الإغراء والاختراق وذو طبيعة تراكمية عقلانية ذات قدرة على الهدم وإعادة التشكيل وإحداث التحولات على مختلف الصعد وعبر وسائل متعددة، لكن هذا المشروع حين يصطدم بجدار تقليدي صلب قائم على أسس ثقافية واجتماعية عمادها الدين والتاريخ الطويل من القيم الاجتماعية غير المدونة والمتوارثة عبر تعاقب الأجيال والتنشئة القروية التي تعتمد على التلقين والضغط، يصبح من الصعب جداً اختراق ذلك الجدار خصوصاً وأن ذلك المشروع (الحداثة) ولد ونما وما زال ينمو في تربة ومجتمع غريب عنا قائم على الرأسمالية والعقلانية البحتة، لذا في العادة يكون تأثير ذلك الاصطدام سطحي لا يمس جوهر المجتمع فعلى سبيل المثال حين تقدم الدولة على سن أو المصادقة على قانون حدائي يمس القيم التقليدية كأن ينص مثلاً على حرية المرأة أو تحديد النسل مثل التوقيع على اتفاقية (سيداو) فهي تبقى مجرد حبر على ورق أي دون تنفيذ.

أن أبرز اختلاف بين مجتمعنا والمجتمع الرأسمالي هو أن الحداثة هناك انطلقت من الداخل باتجاه الأطراف أما في مجتمعنا فهي قادمة من الخارج محاولة الوصول إلى الداخل وأتت على غير شاكلة المجتمع العراقي وبالمحصلة بدأت العلاقات التقليدية تغزو أجهزة الدولة من الأسفل للأعلى مخلفة هذا النوع من الصراع رغم كل المحاولات الرامية لدمج الطرفين لكن القواعد التقليدية بدأت تتعامل مع هذه المسألة كمسألة هوية وأصالة ودين وإثبات وجود، وأن أهم عامل ساهم في خلق هذه الرؤية التقليدية في رأينا هي الصدمة الحضارية التي أعقبت الغزو الأوروبي الرأسمالي للعراق والوطن العربي بدايات القرن الماضي ومحاولة فرض مشروع الحداثة على مجتمعاتنا فرضاً، وبعد العجز الكبير عن مجاراة أو مواجهة هذا المد الحدائي الرأسمالي الغربي لم يكن هناك من حلول تملكها مجتمعاتنا سوى التمسك بالماضي وأمجاد وقيمه، حتى أصبح التاريخ العربي والعراقي المدون مشبعاً بتدوير وتكرار ما كتبه الأجداد بالسابق تحت ظروف اجتماعية وصراعات كانت قائمة في وقتها وبحدود الإمكانات والتجارب العلمية التي كانت متاحة آن ذلك المبني أساساً على اختلاف الآراء وليس على بناء الآراء، وهذا الأمر مارس دوراً محورياً في تشكيل صراع اجتماعي لا شعوري مستمد من صراعات الماضي ومشاكلها إلى درجة أن صار حاضرننا منهمكاً بمشاكل الماضي وصراعاته الأمر الذي عمق من حجم الفجوة الحضارية بين مجتمعاتنا والمجتمعات الرأسمالية خصوصاً بعد صعود عدة تيارات فكرية إسلامية أصولية كرّست مجمل نشاطاتها للنضال الفكري ضد الغرب وضد دعاة الإصلاح والنهضة.

يأتي ذلك بعد عقود طويلة من السكون الاجتماعي والتخلف وشبه غياب للمؤسسات الرسمية والنظام في ظل الدولة العثمانية والتي جعلت من أفراد المجتمع العراقي دوماً بحاجة للتجمعات القبلية لحماية أنفسهم<sup>(\*\*\*\*)</sup> كما انتشرت في وقتها العديد من المآثر التي تعبر عن استاتيكية الحياة الاجتماعية في العراق كتلك الأمثال التي تحذر من العجلة وتدعوا للتأني والتي أضعفت من قيمة الوقت، ما خلف ردة فعل عكسية تجاه كل شيء قادم من الغرب فجعلنا غير قادرين على استيعاب روح الحداثة.



أن متطلبات العصر باتت تحتم على أفراد المجتمع الاستسلام لعناصر الحادثة لكن أصول المجتمع القبلية والدينية تحتم عليهم أن يبقوا متمسكين بالقيم التقليدية حتى باتت الحادثة موجودة في الشكل الخارجي لبناء الدولة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية دون المجتمع، بشكل جعل من الحادثة في مجتمعاتنا حادثة مهجنة ومركبة والتي بدورها خلقت مجموعة تيارات فكرية مختلفة في العراق والوطن العربي أبرزها:

١. تيار أصولي ديني يؤكد على الالتزام بالقرآن والسنة النبوية في مواجهة الغرب ومعظم ما هو من إفرازات الثقافة الرأسمالية كون هذا التيار عوّل معظم أسباب فشل وتخلف المجتمع العربي (الإسلامي) في الابتعاد عن أصول الدين مستشهدين بما وصلت إليه الحضارة الإسلامية في عصور سالفة، أي هناك ماضي زاهر وواقع معتم وأبرز ممثلين هذا التيار (ابن تيمية) وكل من تبني فكره لاحقاً.
٢. تيار إسلامي إصلاحى يؤمن بمنجزات الحضارة دون التخلي عن الدين وأبرز من مثل هذا التيار (جمال الدين الأفغاني) و(محمد عبده)
٣. التيار القومي العربي الذي يعوّل على العروبة كأساس في مواجهة الغرب وأبرز من مثله (قاسم أمين) و(معروف الرصافي).
٤. تيار يحاول استنساخ تجارب الغرب الحديثة إلى مجتمعاتنا بدون أو مع محاولة خجولة لتأسيس حادثة عربية خاصة ومن بين مثل هذا التيار (سلامة موسى) و(علي الوردي).

أن المجتمع العراقي لا يمكن عده مجتمعاً تقليدياً بكل معنى الكلمة كذلك هو ليس مجتمعاً حديثاً عقلياً بل هو أقرب إلى وصف (هشام شرابي) مجتمع نيو بطريكي فهو مجتمع يضم مجموعة كبيرة من المؤسسات الحديثة لكن بنفس الوقت يعتمد بصورة كبيرة على قيم القرابة والدم والعواطف ونظام العوائل الممتدة وسطوة القبيلة والمذهب والعرق بل وأحياناً تقوم تلك المؤسسات الاجتماعية كالمدارس والجامعات بصفقتها مؤسسات حديثة بتغذية أفراد المجتمع بتلك القيم الاجتماعية التقليدية، في حين أهم ما يميز مجتمعات الحديثة عن المجتمعات التقليدية هي نوع المؤسسات الاجتماعية التي تقوم على أسس عقلانية بيروقراطية يكون مقدار تميز الفرد داخل تلك المؤسسات يعتمد على مقدار ما يقدمه من إنتاج ذو قيمة اجتماعية ملموسة دون أن يكون هناك أي تأثير للعامل القرابي أو النسب أو المحلة، أي أن نظام التدرج والتميز الوظيفي يقوم على متطلبات استحقاقية طبقاً للمؤهلات والأهلية، فقد حدث في المجتمع الحديث الرأسمالي تغير حتى في الدور الحكومي داخل المؤسسات الرسمية شكلاً ومضموناً إلى درجة أن أصبح الوزراء والقادة مجرد مدراء لا قادة اجتماعيين وسياسيين واقتصاديين، مع صعود قوي للشركات الكبرى، وبدلاً من أن يسيطر العمال على عوامل الإنتاج كما تنبأ (ماركس) أو بقاء السلطة بيد الرأسماليين كما تنبأ (ادم سميث) فقد ولدت قوة اجتماعية جديدة فاقت الاثنين وهي ما باتت تعرف بـ(التكنوقراط)\*\*\*\* التي بدأت تدمج بين السلطة السياسية والاقتصادية من ثم السلطة الاجتماعية.

#### خامساً: الاستنتاجات

- ١- أن صراع الهويات الاجتماعية في المجتمع العراقي مردها الأساس إلى أزمة وعي بتلك الهوية وأزمة حرية وتقبل الآخر ومواطنة لم تكتمل ودولة لم تتضح.
- ٢- النظرية الصراعية على العموم هي ليست فكرة متكاملة ومطلقة بل هي نسبية ومجزأة وتحتاج إلى تفسيرات مستمرة تتماشى مع المعطيات الاجتماعية المتواصلة.
- ٣- إن أشكال الصراع الاجتماعي الموجودة في المجتمع العراقي جاءت وليدة للتناقضات الاجتماعية وليس من اختلاف المصالح الاجتماعية والاقتصادية كما حدثت في المجتمعات الرأسمالية.
- ٤- أن اشكالية النظرية الصراعية في العراق هي اشكالية ملابسات التكوين والتطور خارج السياقات الاجتماعية وتاريخية للعراق لذا فهي لا تعبر عن المجتمع العراقي.
- ٥- إن الحديث عن نظرية اجتماعية شمولية هو بصورة كبيرة حديثاً غير واقعياً في ظل التحولات الاجتماعية التي حصلت وتحصل في كل المجتمعات العالمية.
- ٦- أن الانتماءات العرقية، والدينية، والطائفية، والقبلية، في المجتمع العراقي تقريباً توازي الانتماءات الطبقية في المجتمعات الرأسمالية المعاصرة.
- ٧- أن الطبقات الاجتماعية ذات المفهوم الصراعى الماركسي لم تتبلور في المجتمع العراقي، لذا فإن مفهوم (الفئات الاجتماعية) هي الصورة الأوضح لبنية المجتمع العراقي، والتي بدورها أفرزت أشكال من الصراع الاجتماعي مثل صراع الحداثة والتقليد.

#### سادساً: قائمة المصادر

- (١) أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج٥، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بدون مكان نشر، ١٩٧٩، ص٤٤٤
- (٢) د. معن خليل العمر، علم اجتماع المعرفة، دار الشرق، عمان، ٢٠١٥، ١٥٤
- (٣) خليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ٢٠٠٤، ص٧٦٧
- (٤) International Encyclopedia of the social sciences, Edited by Daivid L. sills, the Macmillan company and the free press, 1986 Vol 3, p.p. 220-242
- (٥) Dr Lahay Abdul Hussein, sociological Terms, university of Baghdad, Iraq, 2008, p.p. 19-20
- (٦) د. عبد الغني أبو العزم، معجم الغني، بدون مطبعة أو مكان طبع، ٢٠١٣، باب حرف التاء
- (٧) د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد، التحولات الاجتماعية ما بعد الربيع العربي وانعكاساتها على الشباب من منظور علم الاجتماع السياسي: دراسة حالة مصر خلال الفترة من ٢٠١١م-٢٠١٨م، مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد ١٤ الصفحة ١١٨.
- (٨) أحمد خورشيد النورجي، مفاهيم في الفلسفة والاجتماع، وزارة الثقافة والاعلام، ط١، بغداد، ١٩٩٠، ص٧٤-٧٥
- (٩) نديم مرعشلي وأسامة مرعشلي، الصحاح في اللغة والعلوم، تقديم عبد الله العلايلي، دار الحضارة العربية، ط١، بيروت، ١٩٧٥، ص٣١٥
- (10) Jams A. Bill, class analysis and the Dialectics of modernization in the middle east, international Jornal of middle east studies, Vol3, no4, 1972

(١١) عقيل عبد جالي الحميداي، جدلية الهوية ومفهوم المواطنة دراسة تحليلية لإشكالية الولاء والانتماء في العراق الراهن، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٩، ص٤٣

(١٢) معجم المعاني الجامع، برنامج الكتروني، باب قلّد

(١٣) رسول محمد رسول، محنة الهوية، المؤسسة العربية للنشر، ط١، بيروت، ٢٠٠٢، ص٤٧

(14) Michael Haralambos and Robein Heald, Sociology Themes and Perspectives, London University Tutorial Press, 1980, p.89

(15) Wallace Ruth A. and Alison wolf, contemporary sociological Theory, continuing the classical Tradition, New jersey, prentice Hall, 1991, p.84

(١٦) ماجد الغرباوي وطارق الكناني، رهانات السلطة في العراق حوار في إيديولوجيا التوظيف السياسي، مؤسسة المثقف العربي، ط١، سيدني، ٢٠١٧، ص٤٢

(١٧) د. إبراهيم الحيدري، الشخصية العراقية، مصدر سابق، ص٢٦٧-٢٦٨

(١٨) علي الوردي، لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث، ج٦، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٧٦، ص٣٩

(١٩) فالح عبد الجبار، المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في العراق، مصدر سابق، ص٥٥  
(٢٠) علي جودت كاظم وتوت، الدولة والمجتمع في العراق المعاصر دراسة تحليلية في سوسيولوجيا المؤسسة السياسية في العراق (١٩٢١-٢٠٠٣)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، علم الاجتماع، ٢٠٠٤، ص٢٠٧-٢٠٨

(٢١) حنا بطاطو، الطبقات الاجتماعية والحركات الثورية من العهد العثماني حتى قيام الجمهورية، مؤسسة الأبحاث العربية، ط١، بيروت، ١٩٩٠، ص١١٠

(٢٢) توفيق المديني، المجتمع المدني والدولة السياسية في الوطن العربيين اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٩٧، ص٣١٦

(٢٣) د. لاهاي عبد الحسين، أثر التنمية والحرب على النساء في العراق ١٩٦٨-١٩٨٨، دار الشؤون الثقافية العامة، ط١، بغداد، ٢٠٠٦، ص٣١-٣٢

(٢٤) د. محمد عابد الجابري، إشكالية الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، بيروت، ١٩٩٠، ص٣٢

(٢٥) مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، ط١٠، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ٢٠٠٧م، ص١٠٤

(٢٦) د. محمد عابد الجابري، إشكالية الفكر العربي المعاصر، مصدر سابق، ص٣٢

(٢٧) المصدر نفسه، ص١٥

(٢٨) ياسين البكري وهالة كريم، التنشئة الاجتماعية السياسية والتحول الديمقراطي في العراق، دار الشؤون الثقافية العامة، ط١، بغداد، ٢٠١٣، ص٢٠١-٢٠٢

\* فئة من الأفراد على صلة وثيقة بفئة الشيوخ، قد يكون ارتباطها قرابي أو مصلحي

(٢٩) جميل محسن منصور العبودي، سمات الشخصية الريفية العراقية في كتابات الاجتماعيين والانثروبولوجيين العراقيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة، بغداد كلية الآداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٥، ص٧٩-٨٠

(30) Marr phebe, the modern history of Iraq, west view press 2004, p.19

- (٣١) جميل محسن منصور العبودي، مصدر سابق، ص ٧٧
- (٣٢) ابراهيم الحيدري، الشخصية العراقية مرحلة ما بعد السقوط، وتشوهات الشخصية، دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، بغداد، ٢٠١٩، ص ١٢٣-١٢٤-١٢٥
- (٣٣) د. قيس النوري، التنظيم الاجتماعي، رؤية نظرية سلوكية، الدار الجامعية للطباعة، ط ١، بغداد، ٢٠٠٨، ص ٧٥ إلى ١٧٦
- (٣٤) فلاح حسن آل مانع، المجتمع المدني في العراق دراسة نظرية تحليلية في علم الاجتماع السياسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٤، ص ١٦٦
- (٣٥) فالح عبد الجبار، الديمقراطية المستحيلة الديمقراطية الممكنة، در المدى، ط ١، دمشق، ١٩٩٨، ص ٣١
- (٣٦) ماجد الغرباوي وطارق الكناني، رهانات السلطة في العراق حوار في إيديولوجيا التوظيف السياسي، مؤسسة المثقف العربي، ط ١، سيدني، ٢٠١٧، ص ١٦٥-١٦٦
- (٣٧) د. ابراهيم الحيدري، الشخصية العراقية، مصدر سابق، ص ١٧٤
- (٣٨) فالح عبد الجبار، المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في العراق، مصدر سابق، ص ١٣٦
- (\*\*) يرى كارل مانهايم أن هناك صراعاً مبنياً على أساس الفوارق العمرية يحدث بين جيل الكبار والصغار مصدره اختلاف القيم والأفكار والمصالح واختلاف الاهتمامات والمويل بسبب فارق العمر فجيل الشباب دائماً متسرع ودؤوب بنحو العمل والتجديد والتغيير ومواكبة الحداثة، عكس جيل الكبار إذ هم قليلوا الحركة وغير تواقين نحو السرعة والتجديد بل متمسكين بروح الماضي والتقليد كما تختلف ميولهم نحو الاستهلاك بصرف الأموال وطرق قضاء أوقات الفراغ والآراء بالشؤون الاجتماعية وحتى السياسية غيرها. للاطلاع أكثر مراجعة (Mannheim K., The Problem of Generations Essays on the Sociology of Knowledge, New York Oxford University, press, 1981, p.294 to 297) لكن في رأي الباحث أن هذا النوع من الصراع هو صراع قائم بذاته مصادره الرئيسة نفسية وليست اجتماعية قائمة على عوامل التقدم في العمر والدليل أنه من الصعب أن نجد فئة عمرية لا ترغب بقيام مؤسسات قانونية رسمية حديثة
- (٣٩) Daniel Ball, The Radical Riggt, Garden City, MY, d Dubleday, cit Paris, 1963, p.472
- \*\*\* والتي نقلوها أثناء هجرتهم من الريف تجاه المدن وضواحيها وهذه الهجرة في الغالب كونت تجمعات عشوائية وأحياء (طينية) من نوع خاص كأن تكون قبلية حملت معاييرها وطبيعة سكانها وقيمها العرفية إلى المدن (الاسمنتية) ونظراً لصعوبة تطبيق مبادئ العقلانية والبيروقراطية على المجتمع العراقي الذي تحكمه الأعراف والتقاليد بدأت تنتشر ظاهرة جديدة وهي تريف المدن وليس تحضر الأرياف كما حدث في أمريكا وأوروبا رغم أن التناقض الاجتماعي هناك كان أكبر مما موجود في العراق كون مجتمعاتهم عانت حتى من المهاجرين الأجانب وليس مجرد أبناء بلد هاجروا نحو المدن كما في العراق.
- \*\*\*\* كلمة ذات أصل يوناني بمعنى فني أو تقني وتشير إلى حكومة النخب الفنية المثقفة الأكثر علماً وتخصصاً في المجالات المكلفين بإدارتها وفي الغالب لا يكونون منتمين لجهة معينة كالحزب السياسي، فهو مفهوم مرتبط بالمجتمع ما بعد الأيديولوجي أو المجتمع الحداثي الذي يقوم على العقلانية. للاطلاع أكثر مراجعة (حلمي النمنم، الاعلام والتنمية في مواجهة الإرهاب، أطلس للنشر والإنتاج الاعلامي، ط ١، الجزيرة، ٢٠١٧، ص ١٧٢)

## **The Impact of TGS Model on the Preparatory Students' Depth of Knowledge in English**

by:

**Assist. Prof. Omar Abid Salih / English Language Teaching**

**Ministry of Education / Directorate of Education in Anbar**

[omaroabidsalih80@gmail.com](mailto:omaroabidsalih80@gmail.com)

### **Abstract**

This study attempts to investigate the usefulness of using TGS Model on the preparatory students' depth of knowledge in English subject during the 2<sup>nd</sup> semster of the academic year 2021-2022. The researcher has hypothesized that there are no statistically differences between the mean of students in the experimental group that was taught according to TGS Model and the mean of control group those who were taught according to the ordinary way. Sixty four male preparatory students enrolled in 6<sup>th</sup> scientific class in Al-Shomookh secondary school are chosen randomly as a sample of study divided into two groups. The duration of the experiment lasted for four weeks and the researcher himself taught both groups. The researcher

constructed a test consists of 20 items as an instrument of the study for measuring students' mastery in depth of knowledge and given to the two groups at the end of applying the experiment under the same conditions. The data has been gained and analyzed by using t-test for two independent samples and SPSS programe. Results have showed that there is a significance difference in favour of the experimental group. Finally, it has been concluded that TGS Model has a vital role in improving student's' depth of knowledge in English subject.

**Keywords:** TGS Model, Preparatory Students, Depth of Knowledge, English

على عمق المعرفة لطلبة المرحلة الإعدادية في مادة اللغة الإنكليزية TGS اثر انموذج

استاذ مساعد : عمر عبد صالح / طرائق تدريس اللغة الإنكليزية

وزارة التربية / المديرية العامة للتربية في محافظة الانبار

[omaroabidsalih80@gmail.com](mailto:omaroabidsalih80@gmail.com)

### المستخلص

تهدف هذه الدراسة الى تفحص الفائدة من استخدام انموذج TGS على عمق المعرفة لطلبة المرحلة الإعدادية في مادة اللغة الإنكليزية اثناء الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢. فرضية الدراسة هي لا يوجد فرق دال بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست تبعا لانموذج TGS والمجموعة الضابطة التي درست تبعا الى الطريقة المعتادة. اربع وستون طالب في الصف السادس العلمي من ثانوية الشموخ للبنين اختبروا عشوائيا ليكونوا عينة الدراسة وقُسمت الى مجموعتين. التجربة استمرت لمدة أربعة أسابيع و قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين. وكذلك قام الباحث ببناء اختبار مكون من ٢٠ فقرة كاداة دراسة لقياس سيطرة الطلاب في عمق المعرفة وقُدِّم لكتنا المجموعتين في نهاية التجربة تحت الظروف نفسها. جُمعت البيانات وحُللت باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وبرنامج spss. أظهرت النتائج ان هناك فرق مهم لصالح المجموعة التجريبية. أخيرا استنتج ان انموذج TGS له الدور الحيوي في تحسين عمق المعرفة للطلبة في مادة اللغة الإنكليزية.

كلمات مفتاحية: انموذج TGS ، طلبة المرحلة الإعدادية، عمق المعرفة ، اللغة الإنكليزية

### 1.1 Problem of the study

It has been observed that most Iraqi students use English language only inside the classroom. Anyone who has followed the

educational reality in instructional institutions has noted that there is weakness in students' comprehension especially the literary texts. This weakness among students may be as a result of several factors including the teaching method or the strategies utilized by teachers inside the classroom where they focus only on the simple levels of thinking. In addition to that, students do not employ their comprehension skills in their activities and tasks in life situations.

Though the fact that 6th preparatory student has spent a lot of time in learning English language, they seem to be incapable to master understanding the language completely. According to a long career and experience of working as an English instructor and supervisor, the researcher discovered that most students have weakness in comprehension and understanding due to using traditional methods followed in teaching that focus on teacher's role instead of students' role. They should be given the opportunity to express themselves by sharing their ideas and opinions on regular basis.

According to my point of view as a researcher, teachers have to follow appropriate methods or models in teaching and learning and must be aware of modern styles , strategies and techniques that give the students the major role inside the classroom.

According to Al-Saadi's study (2013:13) modern strategies and models give the student an opportunity to expand his capabilities with rational thinking and to access new results that go beyond traditional patterns.

Here, the researcher finds that the students do not lack intelligence and mental capacities, but they did not know or learn the methods of how to think well. Recent trends have focused on developing different thinking patterns through educational curricula that provide students with multiple opportunities to develop thinking skills which is one of the most important objectives of teaching and learning human and scientific subjects.

Depth of knowledge is one of the recent trends that achieve meaningful learning and link new information to previous information within concepts found in the cognitive structure of the

students' which leads to a greater understanding of the subjects studied.

The researcher sees the lack of educational programs that are concerned with teaching students and deepening knowledge in interesting ways, how to evoke previous knowledge that exists in their cognitive structure and how to link it with new knowledge, as well as developing their information in cognitive structures quantitatively and qualitatively.

The importance concerning levels of depth of knowledge emerges from its use of thinking skills that are not included in Bloom's classification of goals, such as strategic thinking skills and extended thinking skills. It will make the learner ask about things with "what" and not with "how" only, and will also make his aim to reach the highest levels of understanding.

It is also suitable for all instructional subjects due to the multiplicity and depth of these levels and the diversity of goals at each level. It is suitable for use in specific and non-structured fields and topics to expand and include all age stages of learners which can be described as combining comprehensiveness and flexibility in its classification of different cognitive goals (Al-Feel, 2018: 251).

## 1.2 Aims of the Study

The present study aims at:

- 1- Identifying the impact of TGS model on the 6<sup>th</sup> preparatory students' depth of knowledge in English.
- 2- Measuring the progress of 6<sup>th</sup> students' depth of knowledge in short story as a result of using TGS model.

## 1.3. Hypothesis of the Study

It is hypothesized that there are no significant differences between the mean scores at level ( $\alpha \leq 0.05$ ) of the first group who receives TGS and the second group who receives ordinary method in the test of depth of knowledge.

## 1.4 Limits of the Study



This study is limited to:

1.The 6<sup>th</sup> preparatory students enrolled in General directorate of Education in Anbar during the academic year 2021-2022.

2.The instructional material of the study is taken from the textbook prescribed to be taught to the 6<sup>th</sup> preparatory students. The researcher focus on only one short story ( “Canary” by Kathrine Mansfield).

#### 1.5. Definitions of Terms

-Impact: It is “The powerful effect something has on something / somebody” (Hornby, 2010:778).

-Model: It can be used to configure, plan and design educational materials and guidance of the learning process in the classroom and other educational situations (Jones etal, 1996:217).

-Operational definition: It is a set of procedures and organized instructional steps, followed by a researcher in the course of presenting the material in English language to the 6<sup>th</sup> preparatory students (Experimental group) according to the dimensions of TGS model and the control group taught according to the ordinary way in the classroom to guide the educational process.

-TGS Model:

Abdul Salam (2001:137) defines it as “Specific measures are taken to clarify and make comparison and similarity the new concepts and phenomena that students must learn by using familiar concepts and phenomena that found in their cognitive structure”.

The researcher defines it procedurally: A model that enables students and helps them by searching for familiar information that must be learned and uncommon between the concept they use familiar (similar) and the concept that must be learned (similar) according to three stages (concentrating , action, reflection).

-Depth of Knowledge

Hess (2009: 14) defines it as “a critical examination of new ideas and facts, placing them in the cognitive structure and making multiple

connections among them in which the student searches for meaning and concentrates on the basic arguments, proofs, and concepts to solve a problem”.

Baer (2016: 8) It is a group of interrelated capabilities that can be developed and deepened through questions, surveys, and problems arising from interaction, discussion, and expression of new ideas.

The researcher defined it procedurally as the ability of the sixth preparatory grade student to recall the knowledge and information presented according to the model used to obtain scientific knowledge and a deeper understanding of the information. It is measured by the degree the learner obtains by answering the test items prepared by the researcher.

#### - Short Story

It may defined as “a fictional prose tale of no specific length, but too short to be published as a volume on its own” ( Baldick, 2001: 236 ).

- 6<sup>th</sup> preparatory Students: It is the third year of the preparatory stage. It aims to implant what has been discovered from the capabilities of the students and their orientation and allowing them to reach at higher level of knowledge and preparation for life productivity (Ministry of Education, the Secondary School System No. 2, 1977: 4).

## 2. Theoretical Background:

### 2.1.TGS Model.

At the beginning of the seventies of the last century, research in the field of scientific education began to focus on educational models among students, on their ideas about the various fields and on analyzing their understanding of natural phenomena. At the same time, attention focused on their poor understanding and academic achievement and as a result of this progressive interest in student achievement and ideas (Al-Ayasrah, 1992:3).

TGS stand for “The Global Standard” a model founded by the American Scientist Walliam John in 1999. It is an attempt to improve the educational reality and It was a reaction to traditional trends followed in teaching to be concentrating on good information and do

speculation. Teaching models are preferable to depend on similarities according to three stages: “concentrating, action, reflection”(Ambo Saidi and Al Balushi, 2011:67).

When students are exposed to the new subject, it is required to be clear, reasonable, and useful because there are many patterns of change in learning. Sometimes students use the information they have to deal with natural phenomena and this information available to students may not be efficient to allow them to successfully perceive new phenomena, therefore the student must reorganize his information (Nashwan, 1999: 34).

Novak (1988:79) indicated that students do not lack competence in logical thinking, but they become a victim of their misunderstanding. prior knowledge must be taken into account by teacher presenting instructional material or new experiences. As a response to the many recommendations, it is necessary to link previous knowledge with the new educational ones to achieve better results in understanding the scientific material.

Hewson (1993) suggests that TGS model tries to achieve the following tasks:

#### 1.Integration:

It aims at linking the previous knowledge with the new one or linking different information with each other that had not been studied previously. The teacher explains, presents and discusses the integration of the previous knowledge with the new knowledge.

#### 2.Discrimination:

It aims to acquire students with the ability to distinguish between clear or appropriate information and confusing or incomplete information, perception, understanding, and acceptance of new information. Students at this stage need to discover that certain information may be clear and appropriate in a particular situation, but it is not clear and not suitable in a more complex situation.

#### 3. Exchange

It aims to replace wrong perceptions with correct scientific perceptions, i.e. new information with previous information

#### 4. Bridging or linking:

It aims to find an appropriate formula or environment that enables the abstract basic information to be linked to familiar and meaningful experiences to become this information reasonable for the learner (Abdul Salam, 2006: 243 )

Constructivists emphasize learning based on meaning that leads to understanding. The student uses his information to build new knowledge that he is convinced of. Therefore, learners must be encouraged to build their own knowledge and to make their own ideas clear and present them with events that challenge these ideas in multiple situations.

The constructivist theory is “a social process through which students can interact with events and things by their senses that helps to connect previous knowledge with their present knowledge including: ideas, beliefs , and images” (Zaitoun, 2007:49).

This theory considers learning as a constructive process through which the learner builds his knowledge about the world actively. When the learner is objected with a real problem, he rebuilds his knowledge and social negotiation with others, creating an adaptation that matches the cognitive pressures exerted on his experience. The constructive thought is a logical development of principles of cognitive and perceptual thought (Al-Khalili et al., 1996: 431).

It means the adoption of models in teaching came from the perspective that teaching is not only an art but has also become a science because it requires organized information , strategies and methods. It requires how to plan to achieve certain aims with a high degree of proficiency, how to establish active interaction with the student, measuring his progress towards his aims, identifying the effectiveness of the education process so as to improve its practice in the future, and achieve learning for individuals (Darwazah,1995:6).

These models constitute an advanced movement in implementing the principles of learning theories for facilitating the learning process inside the classroom. They also help in developing teaching theories

that would raise the adequacy of the teaching process (Al-Khalidah, 1993: 34).

This means that it deals exactly as self-knowledge is endless and grows influenced by students. His previous ideas and new ones work to build new mental models and representations. He describes the student as an active adventurer in building meaning by using different cultural and social contexts, as well as discussion, dialogue and negotiation in this regard (Clements & Battista , 1990:40).

Thus, similarities make the material closer to the learner's mind by finding elements of similarity between the learner's concepts and new, unfamiliar concepts. The new, unfamiliar concepts become familiar and aware ones for the learner when he finds related and similar elements between the two types of concepts. Simulations become powerful tools to give open new insights that facilitate abstract understanding by pointing out similarities that occur in the real world. They also provide visualization of the abstract concept and stimulate the students' interest in their learning. So this makes them have a motivational function that expands the student's creative concepts and insight. In addition, it encourages the stability of the mental structure and represents an important tool for learning and comprehension, including social studies (Afanah and Al-Jaish, 2009: 216).

## 2.2. Depth of Knowledge work

The scientist Dorman Webb is considered the founder of depth of knowledge in the nineties of the previous century. He is an expert at “the Center Wisconsin Instructional Research at the Wisconsin-Madison University”, and directs curricular evaluations and development projects (Webb, 1997:5).

Dorman Webb thinks that depth of knowledge is an instructional process that requires teachers to clarify depth in which learning happens. Teachers should reflect this depth level, define the objective of their education for students and assess them depending on information that should be retained for a long time. It represents a different approach for organizing the knowledge of the classroom, what the student must know and what should be capable of transferring to different situations. It also relies on the complexity of

depth of knowledge and the amount of prior knowledge and the extent of the student's capacity to make various generalizations (Al-Feel, 2019: 239).

Depth of knowledge is considered as a recent trend for constructing and developing curricula. It means all the names of knowledge which involve facts , concepts and definitions as well as generalizations. When this trend emerged, it became a reaction to many problems of content from which the syllabuses suffer such as superficiality of knowledge included in many books that is considered an origin of knowledge (Al-Ghamdy 2019: 11).

Depth of knowledge does not only focus on the verb, but also on the context through which the verb is utilized and the mental processes practiced. It focuses on what follows the verb of the metacognitive process (Al-Faiz 2017: 9).

Depth of knowledge may vary in dimensions number that includes the level of cognitive complexity of the information learners must should expect to know, their abilities extent for transferring that knowledge to various contexts, what the extent they must be able to make generalizations , and how should prior knowledge they must get to understand ideas. Depth of knowledge helps in linking some associations of and ideas and concepts which the learners need in to produce some responses. (Hieibert.1992:67).

Holmes (2011:18) believes that the levels of depth of knowledge represent thinking levels which students should master to process knowledge.

Whereas Baer (2016:8) sees levels of depth of knowledge as a set of interrelated capabilities that can be developed and deepened through questions, surveys, and problems arising from interaction, discussion, and expression of new ideas.

Abd Al-Malak (2020:45) believes that the depth levels represent mental levels that work to organize knowledge and skills according to the depth degree in four levels started from the lowest one to the highest one.

The development of depth of knowledge is important because it makes the student ask about the subject by “what and not by how”. It

requires getting the highest levels of understanding, to be satisfied with his interest and curiosity in all subjects and topics, making use of the evidence, research and evaluation, and forming wide visions that link ideas to each other that leads to self-learning which helps to connect new ideas and skills with different situations and experiences of everyday life (Al-Feel, 2018: 17).

Hess ( 2013) and Webb (2002) agree that the levels of knowledge depth are divided as follows:

#### Level 1 : Recalling

This level involves the basic tasks which need from the learners to recall and reproduce information and skills without thinking. It also includes how the students deal with that facts and various properties of things and human beings(Wyse & Viger 2011: 8-9).

It is represented by the learner's ability to recall knowledge in his cognitive structure to recall it in new patterns and forms such as a term , fact, definition, or easy procedure. To measure this level, many verbs can be used including: “mention , define , talk about, translate” (Al-Feel 2019 : 241).

#### Level 2 : Applying Concepts and Skills

This level includes tasks that require the ability to make differences and comparisons among concepts , events , people and places, and to produce new information. It requires the ability to classify things and event into meaningful types for describing problems , issues, and patterns and explaining the relationship between the cause and effect. (Hess , 2009: 3).

It focuses on the student's ability to summarize, organize, classify, deduce, and highlight the relationships between cause and effect, the part and the whole. To measure this level, we can use the verbs such as: “classify, organize, make observations, collect, compare, interpret, calculate, complete, explain” ( Wyse & Viger 2011-10-11 ).

These procedures involve more than one step and include clarifying the objective and use of the experimental procedures (Abdul Malak 2020: 469).

### Level 3: Strategic Thinking

This level needs from the students to be able to utilized short-term high thinking processes like analysis and evaluation so as to be capable of dealing with problems in the real life by anticipating and predicting results . Logic and reasoning are considered the main features that require coordinating information and skills from different areas for carrying out required processes to access solutions ( University of Mississippi State, 2009:11).

It is represented by the student's ability to solve abstract problems , make decisions and provide justifications for them. It is also represented in the student's ability to see and discover links between ideas that may seem unrelated. To measure this level, many verbs can be used, including: “analyze, explain with evidence, present, suggest, test, judge, evaluate.” (Al-Feel, 2019: 244).

It is a higher thinking level compared with the two previous levels because it needs thinking, planning and using evidence. In most cases requires to explain activities that have more than one possible answer and justifications. Here the student must have the ability interpret the results and present logical and codified conclusions from the data obtained (Al-Faiz 2017: 10).

### Level 4 : Extended Thinking

This level requires students to use processes of higher thinking like reflection, synthesis, evaluation, and modification of plans. Students engage in investigations to find solutions for real-world problems(Wyse & Viger 2011: 10).

It is represented by the student's ability to implement his knowledge and skills to solve daily life problems, as well as his ability to deal with the problem in various circumstances. To measure this level, many verbs can be used, including: " modify, plan, formulate, evaluate" (Al-Feel, 2019: 245).

At this level, the cognitive demands must be high and very complex. The activities of the fourth level include designing experiments, linking conclusions, concepts , combining ideas and synthesizing them into new concepts (Barge.2014:3).



### 2.3 The Importance of Depth of knowledge

Most of the previous studies show the importance of depth of knowledge as stated by Web's study (2009) and Abdul Raheem' study ( 2020) as follows:

- It is suitable for all subjects due to its various levels consists of.
- It copes with different age stages because it includes a lot of types of knowledge such as superficial knowledge or deep knowledge.
- It was characterized by comprehensiveness and knowledge by classifying different cognitive goals.
- It includes various mental capacities (simple and compound).
- I dealt with many basic and higher thinking skills.
- It focuses on the student's previous knowledge.
- It concentrates on active knowledge that enables the student transfer to new situations
- It has a positive relationship with the student's desire to learn.
- It focuses on the effect of learning for a long time and reduce the effect of forgetting.
- It gives the student a wide vision to link ideas with each other in order to develop the skills of research, criticism and evaluation.
- It develops the student's capacity of prediction and making decisions.
- It enables the student to use some methods of thinking in daily life situations.
- It develop the student's ability to retain concepts, solve problems, analyze and interpret information in depth.

### 2.4. Previous studies

#### 1.Studies about TGS model

The researcher has made a survey seeking about equivalent studies but he could not find only one:

a.Khammas's study (2020)

It was conducted to investigate the effectiveness of TGS model in the achievement of fourth literary female students in history. It was limited to the 4<sup>th</sup> preparatory literary school in one of the schools related to Education Directorate in Baghdad (Al-Rusafa 1) of the academic year 2019/2020. The participants of the study were (60) students: (30) for the experimental group and (30) the control group. The researcher used the experimental design with partial reward modification and a achievement test as an instrument of the study which included (20) multiple choice items. By using SPSS program, findings revealed that there was a significance difference between the groups in favor of the experimental one.

2.Studies about Depth of Knowledge

The researcher would deal with only two studies that seemed to be very close of the present study.

a. AbdulRaheem's study (2020)

Its aim was to find out the effect of using generative learning in developing depth of knowledge and the confidence of capability in learning maths of preparatory learners. The researcher selected a sample involved (62) students distributed into two groups (experimental and control). To achieve the aim of the study, the researcher constructed a post-test in depth of knowledge and made a scale of mathematical confidence. Data was analyzed by using t-test and other tools which suit the variables of the study. The results indicated that there were statistically differences between the two groups in the favor of the experimental one showing the positive role of generative learning in developing students' depth of knowledge and confidence in maths.

b. Khudair's study (2021)

It aims to find out the effect of a proposed educational-learning programme depended upon the seven- model in analytical thinking and depth of knowledge of scientific fifth grade students belong to

Directorate of Education in Salah al-Din. The sample consisted of (40) students which was divided into two groups: experimental group involved (20) students taught according to the proposed program and control group consisted of (20) students taught according to the ordinary way. To fulfil the aim of the study, the researcher constructed analytical thinking test which consists of (42) items of the objective type and a depth of knowledge test which consists of (40) items. After taking the two tests by the two groups and applying statistical analyses by using t-test, the results showed that there were a statistically significant differences between the mean scores of the students in experimental group taught according to the proposed educational-learning program and the scores of students in control group who studied according to the ordinary way in the test of analytical thinking and depth of knowledge in the favour of the experimental group.

### 3.1 Experimental Design

In the current study , an experimental approach has been utilized which depends on two groups (experimental group and control group) to check the impact of the independent variable on the dependent variable. Both of them were tested after using TGS model (independent variable) to keep learning in the instructional material ( short story) on depth of knowledge (dependent variable). The following table has been adopted to explain the design of the study.

**Table (1)**

| Groups           | Equivalence                                                                                            | Independent variable | Dependent variable           | Instrument of the study         |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Experimental (C) | -Students' age<br>-Scores of English in mid-year examination<br>- General average of the previous year | TGS model            | Students' depth of knowledge | Post test of depth of knowledge |
| Control (B)      |                                                                                                        | Without TGS model    |                              |                                 |

### 3.2 Population of the Study and selection the Sample

The population of the present study has included the 6<sup>th</sup> preparatory students enrolled in the schools at the general directorate of education in Anbar/ morning studies of the academic year 2021/2022. The researcher has randomly chosen Al-Shomookh preparatory school that contains of three sections for 6<sup>th</sup> students. The sample consists of (64) students: 32 students of section c represent the experimental

group and 32 students of section b represent the control group. Both of them were selected randomly. Table (2) shows the total number of the sample:

**Table (2)**

| Groups       | Section | Number | Excluded | Total number |
|--------------|---------|--------|----------|--------------|
| Experimental | C       | 32     | 0        | 32           |
| Control      | B       | 32     | 0        | 32           |
| Total        |         | 64     | 0        | 64           |

### 3.3. Equalization of the Two Groups

From the very beginning and based on the information taken from the archives available at the school, the researcher has to equal the two groups in some of the variables that may affect the results of the study. These variables are: the age measured by months, the scores of English in mid-year examination and the general averages of the previous year.

T-test for two independent samples and SPSS system have been used to examine whether any significant differences on the mentioned variables may happen between the two groups. According to the data collected, it has been shown that there are no any significant differences between the two groups at 0.05 level in these variables.

### 3.4 The Instructional Material

Most of the students suffer from misunderstanding the literary texts especially short story. So the researcher deals with this component which is considered one of the most important subjects taught to the 6<sup>th</sup> preparatory students. It has so many expressions and imagination that need from the students to think and do their best to comprehend and understand of the story. Since the experiment was in the second semester, so the short story "Canary" by the New Zealander writer (Kathrine Mansfield) has been chosen from the textbook (English for Iraq) prescribed to be taught to the 6<sup>th</sup> preparatory students.

### 3.5 Experimental Period

The experiment was carried at the 2<sup>nd</sup> term of the academic year 2021/2022 that started on the 20<sup>th</sup> of February 2022 and ended on the 20<sup>th</sup> of March 2022 of the same year.

### 3.6 Lesson Plans Preparation

Good planning is a very necessary for successful teaching. So the researcher has prepared a set of teaching plans that include the process of setting goals, choosing appropriate methods and the content of material specified for the experiment according to the steps of the TGS model for the experimental group, and the steps of the method concerning the control group.

These plans were exposed to a group of experts specialized in English language teaching to verify the validity of these plans and take their suggestions and opinions to improve and modify them. Finally, they became ready for implementation within four weeks, each week two lectures.

### 3.7 Preparing Instrument of the study

The test was constructed by the researcher in a way that serves the objectives of the study and suits the nature of the preparatory grade and the students' age. It consists of (20) items of multiple choice question and the researcher put instructions on how to answer the test items so that the students can answer easily and without ambiguity, as shown in Appendix (1) . The Scoring Scheme has been done as follows: one mark is given for any correct answer and zero for the incorrect answer.

### 3.8 Validity of the Test

To check the face validity, the initial form of the test has been exposed to a group of experts (15) who are known for their excellent experience and efficiency in English language teaching and testing. Some items are discussed with them and modified according to their directions before putting the test in its final form. All the experts have agreed that the test is appropriate to the sample of the study and it has measured the purposes they designed for and got (0.82) agreement.

### 3.9 Content Validity

The researcher has made an analyses of the subject-matter ( the story "Canary" ) according to the four levels of depth of knowledge. All of these twenty items should represent the material distributed to the

mentioned levels by using table of specifications and according to experts' opinions about the classifications of items to the levels as follows, see table (3):

**Table (3)**

| Levels of depth of knowledge | No. of items | Percentage |
|------------------------------|--------------|------------|
| 1                            | 5            | 25%        |
| 2                            | 6            | 30%        |
| 3                            | 5            | 25%        |
| 4                            | 4            | 20%        |
| Total                        | 20           | 100%       |

### 3.10 Pilot study

The researcher has applied the study by two stages as follows:

Stage 1 : It has been applied in order to determine the time required for answering the test items, to ensure the clarity of the test items and to put test instructions. The test was given to a sample consisted of (30) students from Al-Elaf Preparatory School for Boys. On Monday (28/2/2022), the test was taken to determine the time for answering all items calculated by tracking the time of the first five students to finish answering and the last five students, then the average time was calculated. The answer is required to be limited 30-50 minutes. Therefore, the average time it takes for the student to answer the test items is (40) minutes. The researcher himself supervised on applying the test, noting that the answer instructions and the test items which were obvious and there were no any ambiguity.

Stage 2 : The test was applied to the 2<sup>nd</sup> sample consisted of (100) students from Al-Ribat Preparatory School for Boys on Thursday 10/3/2022. After finishing and scoring the answers, the researcher rearranged them from the highest to the lowest. And then he divided them into two groups, the upper group and the lower group and taking (27) from the upper grades and (27) from the lower grades for measuring the following statistics:

### 3.11 The Difficulty Level

The researcher has utilized the equation of difficulty level depending on the data collected from pilot study and the results have indicated that it ranged between 0.34 and 0.79 which is considered acceptable

and cope with the students' abilities in terms of difficulty according to Eble (1972)

### 3.12 Discrimination Coefficient

To distinguish between the low achievers and the high achievers, discrimination coefficient was measured by using the equation prepared for this purpose. The results have showed that discrimination coefficient ranges from 0.36 to 0.74 which means that the test items are good and acceptable because they are with the normal limit of discrimination ( 0.20-0.80).

### 3.13 The Effectiveness of Wrong Alternatives

In order to check if the wrong alternatives distract students' focus who are not proficient in the subject matter from the correct answer, it must be necessary to expose all the alternatives to the equation prepared for this purpose. The results have indicated that all other alternatives have negative value which means they are effective and have attracted the students' answers in the low group versus the students' in the upper group.

### 3.14 Reliability

Test-retest method has been used by the researcher to assess the reliability of the test scores. Based on the data obtained from the second pilot study, the researcher repeated the study tool on the same sample twice under similar conditions as much as possible. By using Cronbach's Alpha Formula and Pearson Correlation Coefficient, it has been found test reliability is (0.79) which is considered acceptable in educational studies and it could be applied.

### 3.15 Application of the post-test:

The post-test was implemented by the students of the experimental and the control groups after completing the requirements of experiment and inform the students before a week to give them enough time for review. On Sunday (20/3/2022) the test was held and the researcher himself monitored and supervised on the test and then the students' answers were scored by the researcher with the same standard used in scoring the answers of the pilot study.

#### 4.1 Data Analysis

To fulfil the aim of the present study and examine its hypothesis (there are no significant differences between the mean scores at level ( $\alpha \leq 0.05$ ) of the first group who receives TGS and the second group who receives ordinary method in the test of depth of knowledge), the researcher has statistically utilized t-test for two independent samples, the mean and standard deviation as well as SPSS system have been used. The results have indicated that there are a significant differences between the two groups (experimental and control) since the computed t-value (2.286) is higher than the tabulated t-value (2) and it is in favour of the experimental group in the posttest because its mean (24.28) is higher than the mean of the control group (21.43). So the null hypothesis that is presented earlier is rejected, see table (4):

**Table (4)**

| Group        | N  | Mean  | SD.  | DF. | t-Value  |           | Level of Significance |
|--------------|----|-------|------|-----|----------|-----------|-----------------------|
|              |    |       |      |     | Computed | Tabulated |                       |
| Experimental | 32 | 24,28 | 4,63 | 62  | 2,286    | 2         | 0.05                  |
| Control      | 32 | 21,43 | 5,29 |     |          |           |                       |

#### 4.2 Discussion of the Result

This study has indicated that there are a statistically significant differences between the students mean of the experimental group who has received TGS model and that of the control group who has been taught according to the ordinary method. It is in agreement with Khammas's study (2020) which states the importance role of this model by giving the students an opportunity and encourages them to go beyond through the reading the text. This means that teaching short story with modern models promotes interaction with the text and develop students' thinking comparing with the ordinary way which does not give the students the opportunity to discuss and communicate inside the classroom. So, we can say interaction with the teacher and with the text is better for learning than listening to the teacher only. The steps of this model contribute in raising the students' individual capabilities by following the correct methods in dealing with them. It was not satisfied in improving the level of achievement only, but also continuing to learn about what is going on outside the scope of the scientific material and searching for applications used in daily life. The evaluation process was presented



in this model that helps in giving immediate feedback for the students.

## 5. Conclusions

The findings obtained in the current study has led to the following conclusions:

1. It is concluded that the application of TGS model provides preparatory students with opportunities which help them improve their achievement in the levels of depth of knowledge.
2. Using TGS model has a positive effect on developing students' thinking capabilities and skills.
3. Organizing the educational content according to levels of depth of knowledge helps in developing students' higher thinking skills.
4. Employing TGS model makes students feel more confident to read any text without hesitation. It reduces stress and makes students feel of success which facilitate the process of learning.
5. Using such models creates a suitable atmosphere that leads to enhances the relationships among the students and between students and their teacher.
7. The use of the TGS model contributes to organize the educational situation and also kept it away from improvisation and randomness.
8. The usual method of teaching is indispensable, but as a result of changes and circumstances and taking into account individual differences among students is no longer sufficient to meet technological challenges and scientific progress. So it is necessary to use modern educational strategies and models that make the student an active component in the educational process and give him necessary information that leads to increase his linguistic culture.

## References

- Abd Al-Malak, M. (2020). The use of realistic mathematics strategy to develop levels of depth of mathematical knowledge and improve the desire to learn mathematics among middle school students.

Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14 ( 1), 321-339.

-Abdel Salam, M. (2001). Modern trends in teaching Science, Cairo: Dar AL-Fukir.

-AbdulRaheem, M. (2020). The use of generative learning in developing depth of mathematical knowledge and literacy of preparatory students (Unpublished Master Thesis). College of Education, university of Southern Valley, Egypt.

-Afana, E. & Youssef, I. (2009). Teaching and learning with the two-sided brain, 1st Edition, Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

-Al-Ayasra, A. (1992). The impact of the model on acquiring the scientific understanding of first year secondary students of the concept of power (Unpublished Master Thesis), Amman.

-Al-Fayez, A. (2017). Levels of depth of mathematical knowledge in mathematics books for basic classes in Jordan (Unpublished Master Thesis), University of Jordan, Jordan.

-Al-Feel, H. (2018). A proposed program to employ the scenario-based learning model in teaching and its impact on developing levels of depth of knowledge and reducing wandering among students of the Faculty of Education. Journal of Faculty of Education, 31 (2) , 220-236.

-Al-Khalili, K. (1996). Teaching sciences in general education stages, Abu Dhabi : Dar Al-Qalam for printing and publishing.

-Al-Khawaldeh, M. (1993). Methods of general teaching, Sana'a: School Book Press.

-Al-Ghamdi, M. (2019). A proposed model for teaching science based on the integration between constructive learning and conceptual modeling and its impact on the depth of scientific knowledge among sixth primary students in Al-Baha Governorate. Arabic Journal of Sciences ,3(25), 437-453.

- Al-Saadi, H. (2013). Mathematical proof skills and its relationship to analytical thinking among third grade intermediate students (Unpublished Master Thesis). College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, Iraq.
- Ambo Saidi, A. (2011). Methods of teaching history, practical concepts and applications, 1<sup>st</sup> edition, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Baer, E. (2016). Leading for educational equity in a context of accountability: Instructional technology methods and depth of knowledge (Doctoral Dissertation). Southern Illinois University at Edwardsville.
- Barge, J. (2014). Mathematics DOK Levels , State School Superintendent.
- Clements, D. & Battista, M. (1990). Constructivism learning and teaching. Arithmetic Teacher,38(1). 34-58.
- Darwazeh, A. (1995). Perception strategies and their stimulants as a basis for learning design, Damascus: Center for Documentation, Manuscripts and Publishing.
- Hess, K., Carlock, D., Jones, B., & Walkup, J.( 2009). Permission to reproduce is given when authorship is fully cited. Reprints available [www.karin-hess.com](http://www.karin-hess.com)
- Hess, K. (2013). A Guide for using Webb's depth of knowledge with common core state standards.
- <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Quality-Assessments/Webbs-DOK-Flip-Chart.pdf.aspx>
- Hewson , P. (1993). The status of students' conceptions. R. Duit, F. Goldberg and H. Nieddere (Eds.) , Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies, Keil.
- Hiebert, J. & Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A.

-Holmes , S . (2012). Depth of Teachers knowledge :Frameworks for teachers knowledge of mathematics, Journal of Stem Education, 13, (1). 574-592.

-Hornby, A.(2010). Oxford advanced Learner`s dictionary of current English, Oxford University Press.

-Khammas, N. (2020). The effectiveness of the TGS model in achieving history material for female students in class Literary fourth. Nasiq Journal , 8 (27), 972-996.

-Khudair, Laila. (2021). An educational program - learning according to the seven-model and its effect on the analytical thinking and depth of knowledge of the scientific fifth –grade students and their mathematical literacy(Unpublished Doctoral Dissertation). College of Education/IbnulHaitham, University of Baghdad, Iraq.

-Jonse, A., Carol A. Thornton, J. & Laura R. (1996). Multidigit number sense: a framework for instruction and assessment, Journal for Research in Mathematics Education, 27, (3), 343-354.

-Mississippi state university.(2009). Webb is depth of knowledge guide career and technical education definitions, <HTTP://REDESIGN.RCU.MSSTATE.EDU>

-Nashwan, Y. (1999). The level of knowledge of history teachers in Jordan of scientific concepts and methods of learning and teaching. Journal for Educational Research, Jordan, 9 (2), 51-86.

-Novak , J. (1988). Learning science and the science of searning , Studies in Science Education 3,(5), 586-598.

-Webb, L.(1997 ). Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. National Institute for Science Education University of Wisconsin-Madison.

-Webb, N.(2002). Depth of knowledge levels for four content areas. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.Retrieved from <http://ossucurr.pbworks.com/w/file/fetch/49691156/Norm>

%20web%20dok%20by%20subject%20area.pdf

-Wyse, A. & Viger, S. (2011). How item writers understand depth of knowledge. Educational Assessment, 16(4), 263-278.

-Zaytoun, A. (2007). Developing creativity and creative thinking in teaching, Amman: Dar Al-Shorouk.

## Appendix (1)

### The Final Form of the Test of Depth of Knowledge

| No. | Items                                                                                                                                                                    | Level |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1   | Katherine Mansfield was born in.....<br>Ireland (b) New Zealand (c) Island (d) London                                                                                    | One   |
| 2   | She became famous in .....when she moved back to London.<br>1980 (b)1908 (c)1918 (d)1888                                                                                 |       |
| 3   | The woman used to hang the canary cage on the big.....to the right of the front door.<br>(a) table (b) nail (c) chair (d) hook                                           |       |
| 4   | The people were carried away by the .....singing of the canary .<br>(a) wonderful (b) amazing (c) helpful (d) awful                                                      |       |
| 5   | The story ends with the .....of the canary.<br>(a)escape (b)lose (c)birth (d) death                                                                                      |       |
| 6   | Katherine Mansfield remains famous for her .....of poems and short stories.<br>(a) group (b)some (c)several (d)collection                                                | Two   |
| 7   | Katherine Mansfield move to London in 1903 to study .....at Queen's College.<br>(a)art (b)spot (c)music (d)singing                                                       |       |
| 8   | The woman suffered from.....<br>(a)loneliness (b)sickness (c)illness (d)weakness                                                                                         |       |
| 9   | The woman was happy to have a canary because it made her .....her loneliness.<br>(a)forget (b)forgive (c)leave (d)overcome                                               |       |
| 10  | The canary .....from one perch to another to attract her attention.<br>(a)sang (b)rang (c) hopped-hopped (d)ran                                                          |       |
| 11  | The canary doesn't like the other canaries because he.....wonderfully unlike<br>the singing of other canaries.<br>(a) whistled (b) chirped (c) sang (d) played           | Three |
| 12  | The woman couldn't take the nail out because she doesn't want to forget<br>the .....of him was hanging there.<br>(a)box (b)case (c)cage (d)chest                         |       |
| 13  | She used to see people stop at the .....to listen, or they would lean over the fence by<br>the mock-orange for quite a long time.<br>(a) door (b)gate (c)bridge (d)entry |       |
| 14  | The woman decided not to have another .....after the death of the canary.<br>(a)pigeon (b)sparrow (c)bird (d)canary                                                      |       |
| 15  | The canary was a perfect..... to the woman.<br>(a)pair (b)friend (c)company (d)colleague                                                                                 |       |
| 16  | The .....used to say every Monday why didn't she keep a nice fox terrier.<br>(a)washerwoman (b)fisherwoman (c)jurywoman (d)spokeswoman                                   | Four  |
| 17  | In the morning the canary greeted her with a .....little note.<br>(a)sleepy (b)sad (c)heavy (d)drowsy                                                                    |       |
| 18  | The woman .....her canary saying that he was a regular little actor.<br>(a) scold (b)punish (c)beat (d)prison                                                            |       |
| 19  | The woman described her heart as.....<br>(a)empty (b) shallow (c)hollow (d)broken                                                                                        |       |
| 20  | The woman in the canary decided .....another bird.<br>(a)not to has (b)not to had (c)not to have (d)doesn't have                                                         |       |

## **The mental processes of secondary school mathematics teachers according to the presseisen model**

**Fadhil Abbas Fadhil**

**University of Baghdad - College of Education for Pure Science /  
Ibn Al-Haitham**

**E-mail [Fadel.abbas2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:Fadel.abbas2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)**

**Prof. Dr. Basim Mahammad Jasim**

**University of Baghdad - College of Education for Pure Science /  
Ibn Al- Haitham**

**E-mail [dr.basim222628@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:dr.basim222628@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)**

### **Abstract :**

The current research aims to determine the extent of mathematical teachers' proficiency in secondary education for mental operations according to the Presseisen model. The research adopted a descriptive diagnostic research methodology, the research sample consisted of 150 teachers who teaching mathematics in secondary and preparatory stages, affiliated with the Directorate of Education in Al-Karkh, Baghdad, specifically the Third Educational District, with 61 male teachers, 89 female teachers, In order to collect the data for the research, the researcher developed a test for mental operations. The test included 60 items, comprising both objective and essay-style questions. After administering the test and collecting the data, statistical analysis software (SPSS) was utilized to analyze the gathered information. The most significant findings of the research were that mathematics teachers in secondary education possessed a proficiency in mental operations according to the Presseisen model at

a rate of (69%). This percentage indicates their possession of an acceptable level of mental operations, as indicated by previous studies. Based on these results, a set of suggestions and recommendations were developed for stakeholders in the field of scientific research and education.

## **Chapter one**

### **Introduction of the research**

#### **Firstly: Research Problem:**

Through the researchers' experience in teaching mathematics and their review of various studies, it has been found that there is a decline in students' level of mathematical thinking. A study conducted by Majeed (2022) and Atal (2021) has indicated this issue. The decline can be attributed to the prevalence of traditional assessment methods that focus on rote memorization without developing students' thinking skills and the tendency of some teachers to prioritize speed in explanation. Another reason is that educational institutions still lack the development of thinking skills, as their teacher training programs continue to focus on delivering information to students without actively engaging them in exchanging knowledge and ideas. A significant portion of the problem in mathematics education lies with the teacher (Jasim & Hamad, 2018, p. 1206).

he researchers observe a weakness in the cognitive and skill aspects among mathematics teachers, which has been confirmed by their annual evaluations. Some supervisors have noted that the percentage of mathematics teachers who receive an excellent rating does not exceed 10%, which can impact the achievement of their students. Additionally, studies conducted by Al-Kanani and Al-Saadi (2022) and Jasim and Khalil (2020) indicate that many mathematics teachers suffer from a lack of creative problem-solving skills and a lack of utilization of creative mental abilities.

Moreover, studies by Jasim (2018) and Mohammed (2013) have revealed a weakness in thinking skills and the inclination towards mathematics and its teaching among university students who are considered the future teachers. One of the reasons for this weakness is that teachers themselves lack thinking skills and therefore fail to transmit them to their students.

Due to the scarcity of studies that have addressed this model, especially among teachers, particularly in the field of mathematics,

the research problem arises. Thus, the research problem can be summarized by answering the following question.

How much do secondary school mathematics teachers possess mental processes according to the Presseisen model?

Secondly: Significance of the Research.

The significance of the research is manifested in the following:

This research aligns with the findings of the International trends of Mathematics and Science (TIMSS), which emphasizes the importance of preparing teachers and their ability to problem-solving skills that align with their mental abilities, inclinations, and attitudes towards teaching mathematics. This enhances teachers' positive orientation towards mathematics education.

This research may serve as a starting point for conducting further studies and making evidence-based decisions regarding teacher preparation curricula to ensure their broad knowledge and comprehensive understanding of mathematics, as well as the necessary skills for effective teaching, which ultimately reflects on the performance of their students.

Contributing to the educational field by providing a diagnostic test for cognitive processes according to the Presseisen model.

Thirdly : research goals :

The present research aims to :

to identify the level of mathematics teachers in the secondary stage in terms of their cognitive processes according to the Presseisen model, considering the gender variable.

Fourthly, the research hypotheses are as follows:

There is no statistically significant difference, at a significance level of 0.05, between the actual performance mean and the hypothesized mean among mathematics teachers in the secondary stage in the cognitive processes test according to the Presseisen model.

There is no statistically significant difference, at a significance level of 0.05, between the mean scores of male and female teachers who have taken the test, based on the gender variable.

Fifthly, the scope of the research is determined as follows:

Mathematics teachers for the secondary stage affiliated with the General Directorate of Education in Baghdad Al-Karkh / Third district for the academic year 2022-2023.

Mental processes according to the Presseisen model, which include basic mental processes and complex mental processes.

Sixth : research terminology :



Presseisen Model: Presseisen model, as defined by Arfa (2006), is "one of the models of thinking and its interpretive methods for mental activity." This model encompasses thinking processes classified into two types: basic mental processes, including causation, transformations, perception of relationships, classification, and discovery of unique features; and complex mental processes, including decision-making, problem-solving, critical thinking, and innovative thinking. The researchers define mental processes procedurally as a specific set of mental processes according to the Presseisen model, which can be measured by individuals' responses to the test developed by the researchers for this purpose.

## Chapter Two: Theoretical Background and Previous Studies

### First: Theoretical Background

#### First Axis: Thinking

Thinking is one of the most debated topics, as it encompasses various dimensions and intricately reflects the complexity of the human mind and its processes. It is similar to abstract concepts such as intelligence, for example, which are difficult to directly measure or define easily. Therefore, scientists have used multiple terms and descriptions to differentiate between different types of thinking and emphasize its complexity and the challenge of comprehending all its aspects (Al-Attom, 2006, p. 17).

Furthermore, Youssef (2017) states that thinking is a series of mental activities carried out by the brain when it is exposed to a stimulus received through one or more of the five senses (Youssef, 2017: 478). Thinking is also considered one of the most complex cognitive processes practiced by learners, and it holds significant importance in both their general life and academic life. In modern education, thinking plays a crucial role in problem-solving (Ibrahim, 2005, p. 42). Ahmed (2014) emphasizes the importance of mathematics in organizing, consolidating, and developing thinking and reasoning abilities, as well as its inherent value in fostering the growth and development of thinking and inference skills (Ahmed, 2014, p. 217).

#### Mathematics and Thinking:

One of the main functions of education is to enable students at all levels to think, and mathematics plays a central role in fulfilling this responsibility. Teaching thinking through solving mathematical problems and mathematical reasoning is considered an important criterion in current curricula and is part of global standards. Therefore, the teaching of mathematics has evolved from a passive

process of receiving and memorizing material to an activity where students can construct mathematical knowledge in their own unique way that aligns with their cognitive structure (Jawad, 2021, p. 172).

The objectives of teaching mathematics in most countries today include "focusing on different thinking patterns, as developing thinking skills has become a necessity to adapt to the advancements of the era. Achieving this lies within the scope of educational institutions through the content of their curricula and training teachers in thinking skills" (Hussein, 2017, p. 174).

Thinking Models:

Thinking is one of the most prominent characteristics of human beings compared to other creatures. It is a fundamental need without which human life cannot function properly. It is the basis for productive and fruitful work, and we cannot accomplish any great task without thinking about it.

There have been various models that have addressed thinking, the interpretation of mental abilities, and cognitive organization. Among the notable models are:

1. Models that interpret thinking styles:

- Herman's Model (1987)
- Sternberg's Model (1997)
- Harrison and Bramson's Model
- Marzano and colleagues' Model

2. Models that interpret mental activity:

- Costa's Model
- Gubbins' Model (1985)
- Luria Model
- Triarchic Model of Mind Organization

These models provide different perspectives on thinking processes and help in understanding the complexities of human cognition (Arfa, 2006, pp. 197-217).

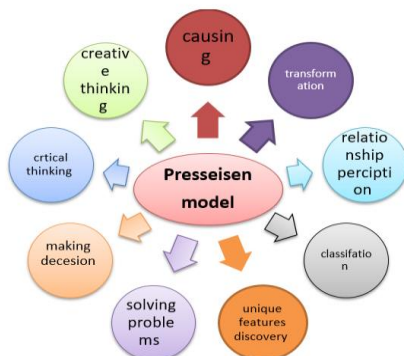
• Presseisen Model of Thinking (1985):

The Presseisen model is one of the thinking models that interprets mental activity. This model categorizes thinking processes into two types: basic mental operations and complex mental operations.

Basic mental operations include causation, transformations, perception of relationships, classification, and discovery of unique features. These operations represent fundamental cognitive processes.

Complex mental operations include decision making, problem solving, critical thinking, and creative thinking. These operations involve more advanced cognitive processes.

The Presseisen model provides a framework for understanding the different aspects and processes of thinking (Arfa, 2006, pp. 201-202).



Mental processes according to Presseisen model

Basic mental operations : are defined as non-complex mental activities that require the execution of the three lower levels of Bloom's taxonomy in the cognitive domain. These levels include knowledge, comprehension, and application, along with a few other skills such as observation, comparison, and classification. These skills need to be mastered before engaging in complex thinking processes (Saada, 2003, p. 60).

Wilson (2002) defines basic mental operations as "the mental processes we engage in to gather, store, and retrieve information, utilizing procedures such as analysis, planning, evaluation, drawing conclusions, and making decisions" (Al-Dulaimi & Musa, 2012, p. 21).

First: Causation: By perceiving the relationships between cause and effect and evaluating processes of prediction, inference, judgment, and evaluation. The skill of causation includes indicators such as prediction, inference, judgment, and evaluation

Second: Transformation: Through the relationship between known and unknown distinctive features and the production of meanings. The skill of transformation includes indicators such as representation, metaphor, and logical induction.

Third: Relationship Perception: Through organized exploration, linking particulars to wholes, using models, analysis, synthesis, sequence, organization, and logical deduction processes.

Fourth: Classification: Identifying descriptive characteristics of phenomena and objects (identifying common characteristics) and perceiving similarities, differences, grouping, comparison, elaboration, and differentiation.

Fifth: Discovery of Unique Features: Recognizing unique characteristics. The skill includes indicators such as identifying the problem or task, facts and opinions, and definitions.

Second: Complex Mental Processes

These processes require extensive and complex use of mental operations. They occur when individuals interpret and analyze information, processing it to answer a question or solve a problem that cannot be solved through ordinary use of lower-order thinking skills. These processes involve making judgments, providing opinions, and employing multiple criteria and standards to reach a conclusion.

Sixth: Problem Solving: It is primarily based on the processes of transformation and classification. This process is used to solve a known problem, which leads to generalizing the solution. The skill includes the following indicators: identifying the problem, understanding the problem, selecting alternatives, and solving the problem using the appropriate alternative.

Seventh: Decision Making: Decision-making is a process that involves several skills through which the learner can direct their thinking to solve the problem associated with the decision. The skill includes the following indicators: identifying and analyzing the problem, identifying possible alternatives to solve the problem, selecting the best alternatives, monitoring implementation, and evaluating the decision.

Eighth: Critical Thinking: It is a type of thinking in which the learner subjects the information they have to a process of analysis, sorting, and examination to determine its compatibility with other information they possess, ensuring its accuracy and stability. The skill includes the following indicators: predicting assumptions, interpretations, evaluating discussions, inferences, and conclusions.

Ninth: Creative Thinking: It relies on processes of transformation, perception of relationships, and discovery of unique features. It is used to produce new and authentic ideas, as well as aesthetically artistic and creative outcomes. It leads the learner to new meanings and satisfactory outcomes. The skill includes the following indicators: fluency, flexibility, and originality.

Previous studies :

Study by Al-Abdullah (2015): This study aimed to determine the effectiveness of the Presseisen model in decision making to solve physics problems among fifth-grade scientific stream students. The researcher used the experimental method, and the study sample consisted of 61 students evenly distributed between the experimental and control groups. The study tool was a decision-making scale, and the results showed that the experimental group outperformed the control group in the test of decision-making to solve physics problems.

Chapter Three: Research Methodology and Procedures

Firstly, Research Method: The researcher employed a descriptive diagnostic research method due to its suitability in achieving the research objectives.

Secondly, Research Population: The research population included mathematics teachers in secondary and preparatory schools affiliated with the Directorate of Education in Baghdad Al-Karkh III, totaling 364 male and female teachers.

Thirdly, Research Sample: The research sample was selected from the research population using a simple random sampling method.

Thirdly, Research Sample: The current research sample was determined to include mathematics teachers, totaling 150 male and female teachers. This consists of 61 male teachers and 89 female teachers, representing approximately 41.2% of the research population. The study sample was randomly selected from mathematics teachers, considering gender and geographic location as variables.

Fourthly, Research tool : Stages of Developing the mental Processes Test based on the Presseisen Model:

1. Test Objective Identification:

The test aims to measure the extent of mathematics teachers' possession of cognitive processes in accordance with the Presseisen model. The test is designed to assess the cognitive abilities of secondary school mathematics teachers.

Identifying Test Skills: After reviewing the literature, including books and studies, the researcher prepared a list that includes the components of the model, which are the basic and complex cognitive processes: causation, transformations, perception of relationships, classification, discovery of distinctive features, problem-solving, decision-making, critical thinking, and innovative thinking.

**Formulating Test Items:** The test consists of 60 items, with 30 items covering the basic cognitive processes and 30 items covering the complex cognitive processes. The objective items comprised 38 items, while the subjective items comprised 22 items.

**Preparing Test Instructions:**

**A. Answer Instructions:** A set of instructions has been developed to guide test takers on how to answer the test. These instructions clarify the method of answering the items, the number of questions, and the importance of providing an answer for each item without leaving any question unanswered.

**B. Scoring Instructions:**

The test includes both objective and subjective items. For the objective items, one mark is awarded for each correct answer, while zero marks are given for incorrect answers or unanswered items. The total score for the objective items is 38 marks. As for the subjective items, a score of 1-10 is assigned to each item based on the quality of the response, while zero marks are given for incorrect or unanswered items. The total score for the subjective items is 79 marks. Consequently, the total score for the entire test is 117 marks.

**Sample population:** The test was administered to assess the clarity of the test items and determine the required time for completing the test.

**Statistical analysis of test items:** The test was corrected, and the obtained scores were arranged in descending order. The scores corresponding to the bottom 27% and top 27% were selected to form two groups with maximum variability and distinctiveness. Subsequently, the following statistical analyses were conducted on these two groups:

**A- Difficulty of test items:**

The difficulty coefficient was calculated for each item in the objective test items, ranging from 38% to 62%. As for the essay-type items, a specific equation for difficulty coefficient was used, and the values ranged from 31% to 63%. Thus, all the items were considered acceptable according to the previous sources

**B- Discriminating power of test items:**

The discriminating power coefficient was calculated for each item in the objective test items, ranging from 29% to 81%. As for the essay-type items, the equation for calculating the discriminating power of essay items was applied, and the values ranged from 29% to 96%. According to the Ebel's criterion, all the items were considered acceptable.

**T- Effectiveness of distractors:**

When applying the equation for the effectiveness of distractors, it was found that all the effectiveness coefficients of the distractors were negative. Therefore, all the distractors were considered effective.

Psychometric properties of the test:

Test Validity:

A- Face Validity:

Face validity of the test was established by presenting the initial version of the test to experts specialized in mathematics and mathematics teaching methods. Their opinions were sought regarding the appropriateness of the test items. Some items were modified and rephrased based on their feedback, resulting in the final format of the test.

These findings support the construct validity of the test, as they demonstrate meaningful relationships between the test scores and the intended constructs or skills being measured.

Test Reliability:

B- Construct Validity:

Construct validity was established by examining the Pearson correlation coefficients to assess the relationships between the following variables:

Correlation between the scores of each skill and the total test score:

The coefficients ranged from  $^{**}(0.65 - 0.86)$ , indicating a moderate to strong positive relationship between the scores of each skill and the overall test score.

Correlation between the scores of each test item and the total test score:

The coefficients ranged from  $^{**}(0.21-0.70)$ , indicating a weak to moderate positive relationship between the scores of each test item and the overall test score.

Correlation between the scores of each test item and its corresponding skill score:

The coefficients ranged from  $^{**}(0.26-0.88)$ , indicating a weak to strong positive relationship between the scores of each test item and its related skill score.

Stability :

• Test stability :

The researcher used the (Cronbach's alpha) formula to assess the test reliability, and the obtained stability coefficient for the test was (0.92), indicating good stability .

Fifth: Final Test Application:

The test was administered to a sample of the research participants, consisting of 150 teachers and schools, with 61 teachers and 89 schools. Afterward, the responses of the examinees were scored and the results were statistically analyzed.

#### Chapter Four: Presentation and Interpretation of Results

In this chapter, the researcher will present the research findings obtained using the statistical software package SPSS version 23. The results will then be interpreted, accompanied by conclusions and recommendations that can be drawn.

##### Hypothesis 1:

There is no statistically significant difference at a significance level of 0.05 between the actual performance mean and the hypothetical mean among secondary school mathematics teachers in the Complex Cognitive Processes test, according to the Presseisen model.

The researcher employed a one-sample t-test, and it was found that the calculated value (13.063) is greater than the tabulated value (1.96) at a significance level of 0.05 with degrees of freedom (149). Thus, the null hypothesis is rejected, and the alternative hypothesis is accepted in favor of the actual mean.

Table (1) The paired t-test revealed a significant difference between the actual and hypothetical mean scores of mathematics teachers in the mentalProcesses Test.

| Significance | T value   |            | Virtual mean | SD       | Real mean | sample |
|--------------|-----------|------------|--------------|----------|-----------|--------|
|              | Tabulated | Calculated |              |          |           |        |
| Significant  | 1.96      | 13.063     | 58.5         | 10.58211 | 69.7867   | 150    |

The results showed that the research sample individuals possess cognitive processes according to the Presseisen model, indicating an acceptable level of proficiency at 69%. Several reasons contribute to this, including the fact that most accepted students in education colleges are interested in the teaching profession, particularly in the mathematics department, which has a strong and effective impact in the job market. Additionally, the change in mathematics curricula has had a significant effect on the teachers' knowledge development, pushing them towards research, critical thinking, and reasoning more than before.

The second hypothesis states that there is no statistically significant difference at a significance level of 0.05 between the mean scores of male and female teachers who have taken the test.



Table (2) The paired t-test revealed a significant difference between the actual and hypothetical mean scores of mathematics teachers in the mentalProcesses Test according to gender

| Significance | T value   |           | Virtual mean | SD       | Real mean | sample | gender          |
|--------------|-----------|-----------|--------------|----------|-----------|--------|-----------------|
|              | Tabulated | Accounted |              |          |           |        |                 |
| Significant  | 1.96      | 2.897     | 1.48727      | 11.61594 | 72.7377   | 61     | Male teachers   |
|              |           |           | 0.99115      | 9.35053  | 67.7640   | 89     | Female teachers |

The researcher used an independent samples t-test and the computed t-value was higher than the critical value (1.96), indicating that the null hypothesis was rejected and the alternative hypothesis was accepted. This means that there is a statistically significant difference between male and female teachers in their performance. The arithmetic means between them show a clear difference, which can be attributed to the differences in educational and environmental conditions. Additionally, males tend to have a stronger inclination towards leadership roles, enabling them to adapt and work effectively under challenging circumstances, allowing them to confront and solve problems.

#### Secondly: Conclusions

- Based on the results of this study, the following conclusions can be drawn:
- Secondary mathematics teachers possess an acceptable level of mental processes.
- There are differences between male and female teachers in their possession of mental processes, with male teachers having a higher level.

#### Thirdly: Recommendations

- Activate the role of scientific libraries and establish gatherings that focus on accessing old and modern sources in the field of mathematics.
- Provide strengthening courses for mathematics teachers to enhance their mathematical knowledge and train them in mathematical thinking skills.

#### Resources :

- Ibrahim, Magdi Aziz (2005): "Thinking from an Educational Perspective," 1st Edition, Alam Al-Kutub Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

- Ahmed, Baida Mohammed (2014): "The Development of Creative Thinking among Basic Education College Students," Al-Ustaz Magazine, Issue 208, Volume 2.
- Jassim, Noor Mohammed Jassim (2018): "Mathematical Excellence among Mathematics Department Students in Education Colleges," Unpublished Master's Thesis, College of Education - Ibn Al-Haitham / University of Baghdad, Iraq.
- Habib, Magdi Abdel Karim (1996): "Thinking: Theoretical Foundations and Strategies," Nahda Al-Masriya Library, Cairo
- Hussein, Hisham Barakat Bishr (2017): "The Effectiveness of Using Cognitive Trips via the Internet in Developing Mathematical Thinking Skills and Attitudes towards Mathematics among Middle School Students," Al-Ustaz Magazine, Issue 223, Volume 2.
- Khalil, Yasser Rashid and Jassim, Basim Mohammed (2020): "Creative Problem Solving and its Relationship to Mathematical Enlightenment among Mathematics Teachers in the Preparatory Stage," Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences, Issue 58.
- Dakhil Allah, Ayoub (2015): "Education and Societal Problems in the Era of Globalization," Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah Publishing and Distribution, 1st Edition, Beirut, Lebanon.
- Aldulaimi, Ihsan Aliwi and Musa, Mayada Asaad (2012): "Basic Thinking Skills among Kindergarten Children According to Some Variables," Journal of Educational and Psychological Research, Issue 35.
- Ramadan, Abdul Rahman Amin (2012): "Developing Decision-Making Skills among Education College Students Using Berdyaev's Philosophical Thought," Faculty of Education Journal, Tanta University, 48(4), 359-399.
- Sa'ada, Jawad Ahmed (2003): "Teaching Thinking Skills with Hundreds of Applied Examples," Dar Al-Shorouk Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Atoum, Adnan Youssef (2006): "Developing Thinking Skills: Theoretical Models and Practical Applications," 1st Edition, Dar Al-Maseera, Amman, Jordan.
- Al-Atoum, Adnan Youssef, Abdul Nasser Thiab Basharah, and Moufaq Basharah (2005): "Educational Psychology (Theory and Application)," Dar Al-Maseera Publishing, Distribution, and Printing, Amman, Jordan.

- 
- Arefa, Salah al-Din Mahmoud (2006): "Unbounded Thinking: Contemporary Educational Perspectives in Teaching and Learning Thinking," Noor Al-Rahman Center, 1st Edition, Cairo.
  - Al-Kubaisi, Abdul Wahid Hameed (2007): "Developing Thinking Skills in Engaging Ways," Debono Printing and Publishing, Amman.
  - Al-Kanani, Hassan Kamil and Al-Saadi, Mustafa Raad Abdul Rasool (2022): "Building a Training Program Based on the S.A.M.R Model for Mathematics Teachers and Its Impact on Student Achievement," Journal of Intelligence Research, College of Basic Education, Al-Mustansiriyah University, Issue 33, Volume 16.
  - Mohammed, Ammar Hadi (2013): "Critical Thinking Skills among Mathematics Department Students in the College of Education," Al-Ustaz Magazine, Issue 042, Volume 2.
  - Hamad, Salwa Mohsin; Jasim, Basim M.(2018): The impact of building a training program on teachers and students, Opción, Año 34. Especial No.16 , 1205-1247 .
  - 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, 16(12), pp. 246–262.
  - Jawad, L. F.(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.
  - Jennifer ,w . D. (2001).The Effectuates of careen ecision making workshop on the careen Uncertainty scores of Adult workers in career transition .
  - Majeed, B. H., (2022),Impact of a Proposed Strategy Accrding to Luria's Model in Realistic Thinking and Achievement in Mathematics, International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17(24), pp. 131-143.



**AL-QADISIYAH**  
**JOURNAL OF AL-QADISIYAH IN ARTS AND**  
**EDUCATIONAL SCIENCES**

**Per – Reviewed Scientific Journal issued by**

**The Collage of Education Univ. of Al- Qadisiyah**

**A special issue of research The Conference Second International  
For Educational and psychological Sciences**

**Basra University - College Education for women**

**19-20- February 2023**

**part (2)**

**Editor in Chief**

**Prof.Dr. Sarhan Chafat Salman**

**Managing Editor**

**Asst.Prof. Dr. Essam Adnan Raheem Al- Yasiri**

**ISSN: 2519-6162 ONLIN PRINT ISSN 2518-9174**

**Registration Number at Books and House in Baghdad 1055-2008**