دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٨)
الجزء الأول
سبتمبر ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٨) سبتمبر ٢٠٢٣ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (128) Part (1)
September
2023

دراسات تربوية ونفسية

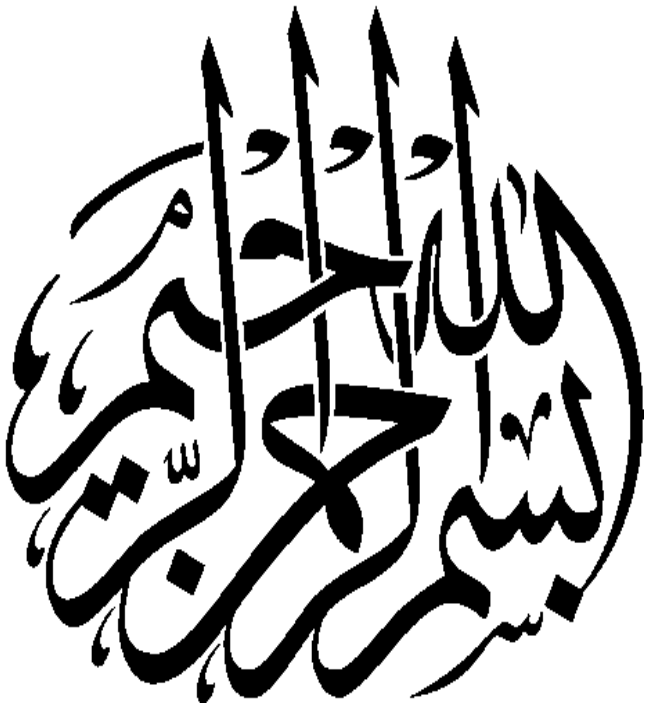
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢٨)

سبتمبر ٢٠٢٣ م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ حمدى حسن عبد الحميد المحروقي

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب السباعي

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

تابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١ -تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم "**دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير - أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢ -تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣ -يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤ -تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥ -يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦ -يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧ -يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨ -بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠ - تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١ - المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢ - المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة شعبة البيولوجى بكلية التربية** د/ مريم رزق سليمان سلامة	١-٩٣
٢	**رؤية تربوية قيمية لسياق التحول من المدن التقليدية إلي المدن الذكية** د. دعاء وحيد فؤاد خلف	٩٥-١٥٠
٣	**فعالية برنامج قائم علي مدخل التحليل اللغوي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي** أ . أسماء جودة محمد عثمان د/ عطاء عمر بحيري د/ نهى عبدالرحمن	١٥١-١٩٦
٤	**صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب المسلك** أ. د/ حسن مصطفى عبد المعطي د / هدى السيد شحاته السيد هند إبراهيم محمد علي إسماعيل كُريم	١٩٧-٢٥٧
٥	**أثر إدراك الألوان في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت** د. نوال حسن السنافي	٢٥٩-٢٩٧
٦	**أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في اللغة العربية لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** دولت جودة نصر عبد الحميد أ.د.م /على عبد المنعم حسين د. /ماضي فوزى حنفي	٢٩٩-٣٣٦
٧	**فاعليَّة برنامج قائم على مدخل التدريس المُتمايز في تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية** مريم علي محمود محمد علي أ.د/ سيد محمد السيد سنجي أ.م.د/ علي عبد المنعم علي حسين	٣٣٧-٣٧٨
٨	**فاعلية استخدام المعايير النصية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية** صابر عبدالصمد محمد صابر أ.م.د/ علي عبد المنعم حسين د/ ماضي فوزي حنفي	٣٧٩-٤٤١

برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة شعبة البيولوجى بكلية التربية

د/ مريم رزق سليمان سلامة

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية – جامعة الزقازيق

Mariamsalama8912@gmail.com

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعيةفي تنميةبعض مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدليلدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق، وللتحقق من هذا الهدف أعدت الباحثة برنامجاً مقترحاًقائم على القضايا العلمية الاجتماعيةوفي ضوء ذلك تم اختيارمجموعة البحث التي تكونت من (٣٥) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة شعبة البيولوجي للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وقد طبقت عليهم أدوات البحث التي تمثلت في (اختبار التفكير التوليدي -مقياس اتخاذ القرار الجدلي) قبلياً، وتم تدريس البرنامج المقترح لمجموعة البحث وبعد الانتهاء منه تم تطبيق أدوات البحث بعدياً، ثم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التوليدي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدي ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياساتخاذ القرار الجدلي

ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعديكما تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلبة في اختبار التفكير التوليدي ودرجات الطلبة في مقياساتخاذ القرار الجدلي، وتم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الكلمات المفتاحية:القضايا العلمية الاجتماعية، مهارات التفكير التوليدي، مهارات اتخاذ القرار الجدلي.

A Suggested program based on Socio-Scientific Issues(SSIs) to develop Generative thinking and argumentative decision-making Skills for Faculty of Education Students of Biology Department

The current research aimed to identify the effectiveness of a proposed program based on social-scientific issues in developing the skills of generative thinking and dialectical decision-making among the students of the Biology Division at the Faculty of Education, Zagazig University. The proposed program was taught to the research sample, and after its completion, the research tools were applied post-test, and the data was processed using appropriate statistical methods, and the results resulted in a statistically significant difference at the level (0.01) between the average scores of the research group members in the pre and post applications of the generative thinking test as a whole and in its sub-skills separately in favor of the post application, and the presence of a statistically significant difference at the level (0.01) between the average scores of the research group members in the pre and post applications of the dialectical decision-making scale as a whole and in its skills In addition, a positive correlation was found between the students' scores in the generative thinking test

and the students' scores in the Dialectical Decision-Making Scale, and some recommendations and proposals were presented in the light of the results that were reached.

Keywords:*Socio- scientific Issues-Generative thinking Skills-argumentative decision-making Skills.*

مقدمة:

تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة من القرن الحادي والعشرين بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية في كافة المجالات وخاصة في مجال البيولوجي، مما كان له أثر فعال في ظهور بعض القضايا العلمية الاجتماعية Socio-Scientific (SSIs) Issuesوأثار الجدل حولها بسبب أن لها جوانب إيجابية وجوانب سلبية فاختلف الباحثين في آراءهم حولها، فكان لابد من التفكير في تلك القضايا باهتمام واتخاذ قرارات صائبة تجاهها، ونظراً للتطورات السريعة في مجالات العلم والتكنولوجيا أصبحت الأساليب المعتادة في التعليم والتعلم غير فعالة، لذا كان من الضروري الاهتمام بتنمية مهارات التفكير.

فالتفكير عملية عقلية معرفية راقية ترتبط بالمشكلات والمواقف المحيطة بالمتعلم، وتبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية له كالإدراك والإحساس، وكذلك العمليات المعرفية له كالتذكر والتمييز والمقارنة والاستدلال والتحليل والتقييم مستعيناً بمعرفته السابقة لتساعده على التكيف مع الوسط المحيط به ومن ثم يأتي التفكيرعلى قمة هذه العمليات النفسية والمعرفية حيث أنه يوصف بالدعامة الرئيسة التي لا يمكن الاستغناء عنها فيعملية اكتساب المعرفة وحل المشكلات(Rogan & Grayson 2003, 1172؛ جودة سعادة، ٢٠٠٨).

ويعتبر التفكير سمة هامة من سمات الإنسان وتميزه عن غيره من الكائنات الأخرى، ويأتي التفكير التوليدي كأحد أنواع التفكير الذي يساعد المتعلم على توليد الأفكار ومعالجتها عن طريق ربط معارفه السابقة بالخبرات والمعلومات الجديدة للتوصل إلى حلول للمشكلات، ويساهمالتفكير التوليدي في التعلم من خلال الاستفسار والاستكشاف بالإضافة إلى انتقال التعلم إلى الذاكرة طويلة المدى لاسترجاعها لاحقًا(أحمد النجدي وأخرون ، ٢٠٠٧).

ويشجع التفكير التوليدي المتعلمين على التفكير في الأدلة واستخلاص الاستنتاجات الخاصة بالسلوكيات التعليمية كاستجابة لثقافة تعلم معينة،مما يؤدي إلى سلوكيات تغير من تفكيرالمتعلمين فتنعكس في الكلمات والأفعال والأقوال، فالمعيار الثقافي لهم يحدد من خلال النظر في الاستجابات أوالإجراءات بموضوعيةفعندئذ تكون ثقافة التفكيرالتوليديتقدم نموذجًا لتوقعات تفكير الطلاب ليساعدهم على إنتاج المعلومات وتحديد الاستدلالات في ضوء معطيات محددة للمعلومات تتم كاستجابات لمشكلات أو مواقف مثيرة مفتوحة النهاية(راندا المنير، ٢٠٠٨، ٤٥؛ سهام عبد المقصود،٢٠٢١).

وترجع أهميةالتفكير التوليدي في أنه يوفر بيئة تعليمية تعلمية إيجابية للعمل بشكل مستقل، ويساعد المتعلمين على تكوين روابط بين المعرفة السابقة والمعلومات والخبرات الجديدة، كما يساعدهم على تكوين الأفكار وتفسيرها،ويشجعهم على مستويات أعلى من التفكير، ويؤكد على إنتاج المعرفة من قبل المتعلمين وتمكينهم من القدرة على التعبير عن وجهات نظرهم الخاصة(Earnest, 2012, 10).

ويتضمن التفكير التوليدي على مهارات إبداعية مثل(الطلاقة، الأصالة، والمرونة) ومهارات استكشافية مثل(إدراك العلاقات، التنبؤ في ضوء المعطيات، فرض الفروض، كشف المغالطات والأخطاء، النقد والتوسع بالإضافة)(هبة محرم، ٢٠١٨، ٧٠٧؛ إيمان المولى، ٢٠٢٣، ٧١٧)

ويوجد العديد من البحوث والدراسات التي تؤكد على أهمية التفكير التوليدي لدى المتعلمين في المراحل الدراسيةالمختلفة كما في بحث كل من (مرفت هاني، ٢٠١٣ ؛ شرين محمد، ٢٠١٤ ؛نهلة جاد الحق، ٢٠١٦؛ تهاني سليمان، ٢٠١٨؛ جميلة الوهابة، ٢٠١٨؛ مندور عبد السلام، ٢٠٢١؛ إيمان المولى، ٢٠٢٣) لذا تتولد الحاجة للعمل على تنميته لدى المتعلمين وخاصة في المرحلة الجامعية.

ولقدأصبح تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى المتعلمين ضرورة أكثر من ذي قبل نتيجة القضايا والتحديات المعاصرة التي تتطلب قيامهم بدور نشط في العملية التعليمية من خلال ممارسة عمليات التفسير والتنبؤ والبحث عن الافتراضات وحل مشكلات المجتمع وعلى المعلم توفير بيئة مناسبة لتمكين المتعلمين من توليد أفكارهم(إيمان المولى، ٢٠٢٣، ٧١٦).

لذا ظهرت الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير التوليدي كأحد الأهداف الرئيسة في تدريس العلوم والتي تمكن المتعلمين من التعامل مع المهام والأفكار الجديدة بشكل فعال، واستخدامها في إنتاج وتوليد المزيد من الأفكار الإيجابية والتصورات وتوظيفها في حل مشكلات المجتمع وأداء المهام التعليمية واتخاذ قرارات بشأنها.

فعملية اتخاذ القرار أحد نواتج تعلم العلوم،وأشار المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية NCSS(National Council for the Social Studies) على أن عملية صنع القرار يبدأ في عمر الحادي عشر ويتطور مع مرور الزمن حتى يصبح المتعلم قادر على تحمل مسئولية قراراته، فحدوث نقص في مهارات اتخاذ القرار في الأعمار المبكرة سوف يتنبأ باتخاذ قرارات مملوءة بالمخاطر في المراحل اللاحقة من الحياة لذا ينبغي تنمية مهارات اتخاذ القرارفي جميع المراحل الدراسية وخاصة في المرحلة الجامعية التي بعدها يواجه المتعلم الحياة المهنية وسوق العمل(Erdamar & Özeren, 2022, 303).

وتتضمن مهارات اتخاذ القرار العديد من مهارات التفكير النقدي والإبداعي والتحليلي والجدليفقرارات الحياة الواقعية هي مزيج من المهارات المعرفية والاجتماعية والقيم والمعتقدات والدوافع، فكثرة الأنشطة الصفية تعمل على تنمية مهارات اتخاذ القرار، لذا يجب على المعلم انشاء مواقف جدلية من واقع الحياة لاتخاذ قرارات بشأنها(Fan & Toni, 2022).

فاتخاذ القرار في أي مهمةعملية صعبة ومعقدة لذا يجب استخدام المقررات التعليمية المناسبة في ذلككما يجب تزويد الطلاب بمشكلات مفتوحة ومطالبتهم بالوصول إلى نتيجة باستخدام خطوات اتخاذ القراروأوضح(Martin, et al., 2016 ؛ Shelton, et al, 2023, 54) أن عملية اتخاذ القرار تشتمل على خطوتين رئيسينهما:

١. جمع المعلومات ذات الصلة بالقرار.

٢. توليد البدائل وتقييمها لاتخاذ القرار.

وتلعب القرارات التي يتخذها الفرد طوال حياته دوراً فعالاً في أن يرتقي في عمله ويصبح مواطناً ناجحاً ومؤهل ومسئول،فكلما كانت مهارات اتخاذ القرار أكثر ملائمة وفعالية أصبح من السهل تحقيق الأهداف المرجوة، فهناك علاقة بين اتخاذ القرار والنجاح الأكاديمي للمتعلم، لذلك يجب تنمية مهارات اتخاذ القرار للمتعلمين،حيث تلعب كل من المناهج والمعلم والأسرة والأقران دوراً حاسماً في اكتساب هذه المهارات(Tanglang, & Ibrahim, 2015).

وأظهرت العديد من البحوث(Anjua, et al., 2013؛ Mundwiler&Kreuz, 2018؛ Nurtamara, et al., 2020؛ Visscher, 2021؛ Canco, et al .,2021؛ Zhu & He, 2022) أنواع من اتخاذ القرارات فكان منها القرار الاستراتيجي،القرار العلمي، القرار المنطقي، القرار الإداري، القرار الاجتماعي، القرار التعاوني، القرار التعليمي، القرار

في ضوء الجودة والاستدامة،والقرار الجدليويركز البحث الحالي على اتخاذ القرار الجدلي.

ويعرف (Anjua, et al., 2013)القرار الجدلي بأنه اختيار المتعلم لأحد المواقف في الحالات التي توجد فيها عدة بدائل، ويقدم المتعلم عنها خيارين أو أكثر من الخيارات السهلة أو التي يصعب تحديدها من أجل اتخاذ القرار الأفضل، ويتعين عليه تحديد أحد هذه البدائل أو إنشاء بديل جديد، وإدراك الموقف الذي يوجد فيه والحصول على معلومات حول البدائل وتقييم البدائل التي ترتبط ارتباطا مباشراً بمدى ملائمة القرار الذي سيتم اتخاذه.

وأوضح (Fan & Toni, 2022) خطوات اتخاذ القرار الجدلي في الآتي:

١. الموقف الذي يتم تحديده لاتخاذ القرار فيه (تحديد المشكلة أو الموقف).
٢. البدائل الحالية في ضوء المعلومات المتاحة.
٣. إنشاء بديل أخر خارج البدائل الحالية.
٤. الجوانب الإيجابية والسلبية للبدائل.
٥. الاستفادة من الخبرات السابقة أثناء اتخاذ القرار.
٦. تقييم البديل المحدد في الموقف أو المشكلة العملية.
٧. الوصول إلى القرار الجدلي الصائب.

وتوجد العديد من البحوث التي تؤكد على أهمية اتخاذ القرارلدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ومنها بحث كل من (نهلة جاد الحق، ٢٠٠٧؛ مرفت هاني، ٢٠١٢؛ رانيا إبراهيم، ٢٠١٣؛ آيات صالح، ٢٠١٣؛ إيناس لطفي، ٢٠١٤؛إيمان المولى، ٢٠٢٢؛ Shelton, et al., 2023) ومهارات اتخاذ القرار الجدلي بصفة خاصة مثل بحث كل

من(Casas-؛ Polat, 2018؛ Introne &Iandoli, 2014؛Amgoud, 2009 ؛ Bayat, et al., 2022؛ Quiroga & Crujeiras-Pérez, 2020) لذا من الأهمية العمل على تنمية مهارات اتخاذ القرارالجدلي كأحد المهارات الأساسية التي يجب تنميتها لدى طلبة الجامعة نظراً للتطورات والمستجدات الحديثة في العلم والتكنولوجيا، والتي سوف تساعدهم فيما بعد على اتخاذ قرارات في الحياة المهنية، فتنمية مهارات اتخاذ القرار الجدلي ضرورة وتساعد في حل المشكلات والقضايا الاجتماعية التي تنشأ عن التطور المستمر.

ونظراً للتطورات السريعة في مجال العلوم والتكنولوجيا والتي تتطلب من القائمين على العملية التربوية تنمية الوعي بالقضايا العلمية الاجتماعية-Socio Scientific Issues(SSIs)والتي حظيت باهتمام الكثير من المتخصصين والتربويين في هذا المجال، لذا ينبغي تشجيع الطلبة وخاصة في المرحلة الجامعية على فهم ومعرفة تلك القضايا كاتجاه حديث في تدريس العلوم والتربية العلمية التي لها دور في إعداد جيل من الطلبة والباحثين والعلماء يلتزمون بثقافة المجتمع وعاداته وبأخلاقيات العلم من أجل حياة أفضل لكافة البشر.

فالقضايا العلمية الاجتماعية(SSIs) تتزايد مع التقدم العلمي والتكنولوجي، ويعد إدراج الجدل والنقاش في مناهج العلوم مجالًا متزايدًا من الاهتمام بين معلمي العلوم، لذا فاستخدامهما كوسيلة مفيدة للاعتماد على عمليات التفكير المختلفة، ولإظهار ممارسات العلم في المجتمع للنهوض بالمعرفة الفكرية والعلمية، ويجب التركيز على احترام الرأي والرأي الأخر وعلى القيم الاخلاقية أثناء النقاش والجدال لاتخاذ قرارات سليمة تجاه تلك القضايا(Suprapto & Admoko, 2021).

وتنميالقضايا العلمية الاجتماعية(SSIs) لدى الطلبةمهارات مثل الفهم العميق والثقة بالنفس وأخلاقيات العلم وتعزيز القيم الإنسانية والاهتمام بحياة الآخرين

وصحتهم من خلال المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية حيث يتطلب تعليم القضايا العلمية الاجتماعية مناقشة موضوعية تظهر الإيجابيات والسلبيات للقضية المطروحة للنقاش، ويوفر فرصاً لممارسة التربية من أجل المواطنة، ويساهم في بناء شخصية المتعلم التي لها تأثير مباشر على التحصيل الأكاديمي (Owler, et al., 2009, 279).

ويهتم معلمي العلوم في المقام الأول بتوفير أطر عمل قابلة للتطبيق لاستخدامها في مشاركة الطلبة في أنشطة العلوم وتنميةالمفاهيم العلمية لديهم، فتعليم العلوم مازاليعتمد على التلقين والحفظ، وبالتالي لا مكان في تعليم العلوم لحماية المفاهيم والنظريات العلمية من النقد،فالتحدي الذي يواجه معلمي العلومالسماح للطلاب باتخاذ قرارات بشأن القضايا العلمية الاجتماعيةوالتفاعل مع طبيعة العلم، فاستخدام النقاش والجدل في المناهج الدراسية أصبح ضرورة لتمكين المفاهيم العلمية من دخول أنظمة المعتقدات الفكرية للطلبة(Zeidler, et al., 2009, 75).

وأظهرت العديد من الدراسات والبحوث مثل (Wojcik, et al ., 2019 ؛ Widiyawat, ؛ Siegner &Staper, 2020؛Anggraini, et al., 2020 2020؛ Suprapto & Admoko, 2021؛Cruz-Lorite, et al., 2023)أن القضاياالعلمية الاجتماعية فعالة في زيادة فهم الطلاب للعلم في سياقات مختلفة، وفي تنمية مهارات التعاون، المناقشة، الجدال، التعاطف، والتفكير الأخلاقي.

ويعد إدراك المتعلمين للقضايا العلمية الاجتماعية يزيد من قدرتهم على تفهم المشكلات وتقدير قيمة العلم في حل مشكلات المجتمع التي تواجههم باستمرار كما تفيدهم في تفهم القضايا الاجتماعية الناشئة عن التقدم العلمي والتكنولوجي، مما يكسبهم القدرة على الاستنتاج والتفسير وتقويم الحجج وإصدار الأحكام وتحليل

المواقفواتخاذ القرارات بشأن تطبيق تلك المستحدثات في المجتمع بطريقة أمنة وسليمة(ليلي معوض، ٢٠٠٩، ١٠٤ - ١٠٥).

وبالاطلاع على برامج إعداد طلاب كلية التربية شعبة البيولوجي وجد أنها لا تشتمل علي موضوعات في القضايا العلمية الاجتماعية، وتم التأكد من ذلك عن طريق الإطلاع على لائحة كلية التربية في برنامج البيولوجي وكذلك سؤال أساتذة كلية التربية عن المقررات الدراسية في علم البيولوجي، ومن هنا يجب إعادة النظر في برامج إعداد معلمي البيولوجي، لذا ظهرت الحاجة لمحاولة بناء برنامج قائم على القضايا العلمية الاجتماعية.

وسوف يعتمد البحث الحالي على القضايا العلمية الاجتماعية(SSIs) مثل قضايا علم الأجنة، قضايا الهندسة الوراثية، القضايا الاجتماعية، قضايا الغذاء، وقضايا الحفاظ على الطبيعة من أجل تعزيز المعرفة العلمية والتي تؤكد على القدرة على تطبيق أنواع مختلفة من التفكير، وخلق جيل من الطلبة قادرين على حماية مجتمعهم من القضايا التي قد تثير الجدل، لذا كان من الضروريإعداد برنامج للطالب المعلم ليساعده على معرفة وفهم القضايا العلمية الاجتماعية، والعمل على إبراز الجوانب الإيجابية لهذه القضايا وتجنب الجوانب السلبية من خلال الضوابط الأخلاقية التي تحكم هذه التطورات في العلموالمجتمع.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

- البحوث السابقة التي أثبتت ضعف مهارات التفكير التوليدي لدى المتعلمين، وحيث أوصت العديد من البحوث والدراسات بأهمية تنميتهفي كافة المراحل العمرية مثل

بحث كل من (مرفت هاني، ٢٠١٣؛ فاطمة الربابعة، ٢٠٢٠؛ مندور عبدالسلام، ٢٠٢٠ ؛ أحمد قرشم وآخرون، ٢٠٢٢).

- والدراسة الاستكشافية❖ التي أجرتها الباحثةعلى عينة من طلبة الشعب العلمية بالفرقة الرابعة شعبة بيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق والتي بلغ قوامها(٣٠) طالب وطالبة واشتملت الدراسة على تطبيق اختبار التفكير التوليدي من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج التطبيق إلى أن النسبة المئوية لإلمام الطلبة بمهارات التفكير التوليدي بلغت ٣٧,٥ ٪وهذهنسبةمنخفضةجداً.
- والبحوث السابقة التي أثبتت ضعف مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلمين،وكما أوصت العديد من البحوث بأهمية تنميته بصفةعامة مثل بحث كل من(عيسى، ووليد خليفة، ٢٠١٨؛ رضا جبر، ٢٠٢١؛إيمان المولى، ٢٠٢٢)ومهاراتاتخاذ القرار الجدلي بصفة خاصة مثل بحث(Amgoud, 2009؛ Introne &Iandoli, 2014 ؛ Bayat, et al., 2022).
- وهناك الكثير من البحوث التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالقضايا العلمية الاجتماعية(SSIs)مثل بحث كل من(Cruz-Lorite, et al., 2023؛ Huang & He, 2023؛ Georgiou,& Kyza, 2023؛ Shasha-Sharf, & Tal, 2023)

لذلك يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدليمن خلال اقتراح برنامج قائم علىالقضايا العلمية الاجتماعية(SSIs)لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق.

وتحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدليلدى طلبة الفرقة الثالثةشعبةالبيولوجي بكلية التربية، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية (SSIs)في تنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدليلدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما التصور المقترح لبرنامجقائم على القضايا العلمية الاجتماعية(SSIs) لتنمية مهارات التفكير التوليديواتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية؟
٢. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية(SSIs)في تنمية مهارات التفكير التوليديلدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية؟
٣. ما فاعلية برنامج مقترحقائم على القضايا الاجتماعية (SSIs)العلمية في تنمية مهارات اتخاذ القرار الجدليلدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية؟
٤. هل يوجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة في اختبار التفكير التوليدي ودرجات الطلبة في مقياس واتخاذ القرار الجدلي؟

أهداف البحث:

١.إعداد برنامج مقترحقائم علىالقضايا العلمية الاجتماعية(SSIs) لتنمية مهارات التفكير التوليديواتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية.
٢.التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية(SSIs)في تنمية مهارات التفكير التوليديلدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية.

٣.التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية(SSIs)في تنمية مهارات اتخاذ القرار الجدليلدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية.

٤. التأكد من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلبة في اختبار التفكير التوليدي ودرجاتهم في مقياساتخاذ القرار الجدلي.

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي كل من:

١. إلقاء المزيد من الضوء على القضايا العلمية الاجتماعية وإمكانية استخدامها في تطوير مقررات برنامج البيولوجي بكلية التربية.

٢. قد يستفيد الباحثون من أدوات البحث المتمثلة في (اختبار التفكير التوليدي ومقياساتخاذ القرار الجدلي) في إعداد أدوات مماثلة لتطبيقه على عينات مختلفة.

٣. يمكن الاستفادة من المحتوى العلمي للبرنامج المقترح في القضايا العلمية الاجتماعية والتي يجب أن يلم بها طلبة الشعب العلميةبصفة عامة وطلبةشعبة البيولوجي بصفة خاصة.

٤. يعد البحث الحالي استجابة للاتجاهات المعاصرة التي تنادي بأهمية القضايا العلمية الاجتماعيةالتي تثير النقاش والجدال الذي يساعد على تنشيط الذاكرة والوصول إلى المعرفة وإنتاجها.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١. **الحدود الموضوعية:**

أ – عدد من القضايا العلمية الاجتماعيةالمقترحة للبرنامجمثل(قضايا علم الأجنة - قضايا الهندسة الوراثية - القضايا الاجتماعية - قضايا الغذاء - قضايا الحفاظ على الطبيعة).

ب - بعض مهارات التفكير التوليدي مثل (الطلاقة - المرونة - التنبؤ - وضع الفرضيات - كشف المغالطات)

ج - بعض مهاراتاتخاذ القرار الجدلي مثل (الموقف من القضية - توليد البدائل - تقييم البدائل - اتخاذ القرار الجدلي).

٢. **الحدود البشرية:** مجموعة منطلبة الفرقة الثالثة شعبة بيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق نظراً لقدرة الطلبة على اكتساب مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي في هذه المرحلة.

٣. **الحدود المكانية:** تم التطبيق في كلية التربية جامعة الزقازيق مكان عمل الباحثة.

٤. **الحدود الزمانية:**تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي متوسطات درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التوليدي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياساتخاذ القرار الجدلي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدي.

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلبة في اختبار التفكير التوليدي ودرجات الطلبة في مقياساتخاذ القرار الجدلي.

مصطلحات البحث:

في ضوء الاطلاع على عدد من البحوث المرتبطة بمجال البحث ومتغيراته تم تحديد مصطلحات البحث الإجرائية فيما يلي:

القضايا العلمية الاجتماعية: Socio-scientific Issues(SSI)

تحديات مجتمعية ذات طبيعة علمية واجتماعية ولها العديد من الحلول، ويتم توظيفها في تدريس العلوم لتعزيز المعرفة العلمية والقدرة على الاستدلال العلمي والأخلاقي، وغالبًا ما تفتقر إلى الحلول البسيطة وتثير النقاش والجدال، ومن أمثلة هذه القضايا تلك القضايا المتعلقة بعلم الأجنة والهندسة الوراثية وقضايا الغذاء وقضايا الحفاظ على الطبيعة.

مهارات التفكير التوليدي: skillsGenerative thinking

قدرة المتعلم العقلية التي تمكنه من الربط بين المعرفة السابقةوالخبرات الجديدة، وينتج عن ذلك ترابط للأفكارفي البنيه العقليةلديهلتوليد عدد من الأفكارغيرالتقليدية،ويقاس بالدرجة التى يحصلعليها الطالب المعلم فى اختبار مهارات التفكر التوليدى.

اتخاذ القرار الجدلي: Argumentative decision-making

قدرة المتعلم على توظيف خبراته وقيمه وأخلاقياته لحل المشكلات التي تواجه وذلك

عن طريق إدراك المتعلم للموقف أوالمشكلة والحصول على معلومات حولها وتحديد البدائل وتحليلها، وتقييم البدائل التي ترتبط ارتباطا مباشراً بمدى ملائمة القرار الذي سيتم اتخاذه.

أدبيات البحث:

المحور الأول: القضايا العلمية الاجتماعية(Socio-Scientific Issues(SSIs

تتضمن القضايا الاجتماعية (SSI) الاستخدام المتعمد على الموضوعات العلمية التي تتطلب من الطلبة استخدام التفكير القائم على الأدلة والمشاركة في الحوار والمناقشة وتكون ذات مغزى شخصيًا لهم، وتوفر سياقًا لفهم المعلومات العلمية، وعادة ما تكون هذه القضايا مثيرة للجدل بطبيعتها ولكنها تتطلب درجة من التفكيرالأخلاقي أوتقييم المخاوف الأخلاقية في عملية التوصل إلى قرارات بشأن الحل المحتمل لتلك القضايا.

وعرف(Eidin, 2019, 10)القضايا العلمية الاجتماعيةبأنها تعتبر تحديات مجتمعية ذات طبيعة علمية واجتماعية مثل تغير المناخ وتلوث المياه وهذه القضايا أصيلة بطبيعتها ومرتبطة بالمجتمع وأخبارهويحتاج الطلبةإلى تحليل الأنظمة المعقدة متعددة التخصصات لتلك القضايا لفهمها.

ويرى (Widiyawati, 2020؛Ngwenya, 2020, 9)بأنها ذات صلة بالعلوم ولها العديد من الحلول، ويتم توظيفها في تدريس العلوم لتعزيز المعرفة العلمية، والقدرة على الاستدلال العلمي والأخلاقي، ومن أمثلة القضايا العلمية الاجتماعية تلك القضايا المتعلقة بالهندسة الوراثيةوتغير المناخ، وإجراء التجارب على الحيوانلأغراض طبية، والتنقيبعن البترول في الحدائق الوطنية وضرائب الدهونالمفروضة على الأطعمةغير الصحية وغيرها.

كما يرى (Çalık & Wiyarsi, 2021, 361) بأنها تتعلق بالقضايا الاجتماعية وبالعلوم، وغالبًا ما تفتقر إلى الحلول البسيطة، وغالبًا ما تنطوي أيضًا على مخاطر الجدل.

ويؤكد (Sotério, et al., 2023, 3) على أن تحديد المشكلة أو القضية يكون من خلال تحديد الحل المناسب والأفضل من بين عدة بدائل، وتميل المشكلة إلى الحل بناء على معايير ذات مغزى والتي قد تكون أو لا تكون ثابتة ومقبولة من قبل الجميع بناء على المناقشات والحجج.

ويوضح بحث كل من (Herman, et al., 2018, 3؛ Sadler, et al., 2017, 75؛ Yacoubian, & Khishfe, 2018, 797)أن القضايا العلمية الاجتماعية توفر إطارًا هادفًا يتمثل في:

١. تطبيق مفاهيم العلوم المكتسبة في سياق علم الاجتماع.

٢. فهم تصورات العلم المباشرة في شكل مناقشات بمعنى مناقشة حالة القضية.

٣. توفير السياق الاجتماعي بمعنى تحديد مباشر للظروف الاجتماعية.

٤. تضمين النشاط العقلي وتقديم الحجج لصالح وجهة نظر ما ودحض آراء الآخرين بناءً على آراء مستنيرة.

ويرى(Sadler, et al., 2017)أن القضايا العلمية الاجتماعية تتعلق بالمشكلات المفتوحة والتعلم القائم على حل المشكلات (PBL) والتعلم القائم على الاستقصاء حيث ينصب التركيز على الوصول إلى استنتاج الأدلة التي تبحث عن حل معين، كما تعزز فهم طبيعة العلوم، مما يجعل تعليم وتعلم العلوم أكثر صلة وأهمية للطلبة تجاه حياتهم.

وتعرف الباحثة القضايا العلمية الاجتماعيةإجرائياً بأنها تحديات مجتمعية ذات طبيعة علمية واجتماعية ولها العديد من الحلول، ويتم توظيفها في تدريس العلوم لتعزيز المعرفة العلمية والقدرة على الاستدلال العلمي والأخلاقي، وغالبًا ما تفتقر إلى الحلول البسيطة وتثير النقاش والجدال، ومن أمثلة هذه القضايا تلك القضايا المتعلقة بعلم الأجنة والهندسة الوراثية وقضايا الغذاء وقضايا الحفاظ على الطبيعة.

أهمية القضايا العلمية الاجتماعية:

يعد إدراج الجدل والنقاش في تدريس العلوم مجالًا متزايدًا من الاهتمام بين معلمي العلوم بسبب تزايد قضايا الجدل الاجتماعي في العلوم مع تقدم التكنولوجيا، ويتعين القيام بتطوير مناهج تربوية فعالة تولي اهتمامًا خاصًا بالمراحل التعليمية المختلفة، وتركز على الفهم المفاهيمي لمعرفة محتوى العلوم وبناء الحجج السليمة، فاستخدام الجدل والنقاش وسيلة مفيدة لتنمية عمليات التفكير والاستدلال، وإظهار ممارسات النقاش المستخدمة في الحياة الواقعية والنهوض بالمعرفة الفكرية والعلمية، ويجب أن يكون تركيز النقاش على الاحترام المتبادل بين الأقران.

وأوضح كل من (Shasha-Sharf& Tal, ؛ Owler, et al., 2009, 282 2023, 7647)أهمية القضايا العلمية الاجتماعيةفي أنها تتطلب استخدام مناقشات سياقيةوهذا يوفر فرصة لممارسة التربية من أجل المواطنة، وصنع القرار الجماعي الديمقراطي وتسهيل الفهم، وتعزيز القيم الإنسانية، فتدريس القضايا العلمية الاجتماعية يعتبر لبناتلبناء الشخصية، ومعظم المناهج الدراسية تؤكد على ذلك لأن بناء الشخصية يؤثر مباشر على التحصيل الأكاديمي، فالتدريس في سياق تلك القضايا يزيد من القيم الأخلاقية للطلبة، وبالتالي المساهمة في التطور الأخلاقي للمجتمعات والاهتمام بحياة أفراده وصحتهم.

كما أوضح معهد The RESTEM (2018) أنالقضايا العلمية الاجتماعيةالمختارة للتدريس معقدة ومثيرة للجدل بسبب ارتباطها بجوهرالعلوم، ويمكن استخدام الظواهر أو المشكلات القائمة على القضية، فاختيار ظاهرة محتملة من المهم إنشاء نموذج لتفسيرها وتحليلها لتحديد ما إذا كانت تساعد على فهم النظم العلمية والاجتماعية المستهدفة بما يكفي لدفع التعلم اللازم وتصميم تسلسل تعليمي حوله.

وأكد كل من (Cinici, 2016, 1841؛ Yahaya, et al., 2016, 1174) على أن دمج القضايا العلمية الاجتماعية في المناهج الدراسية يعزز من اتخاذ القرارات المستنيرة بين الطلبةوالتي تتعلق بحياتهم اليومية، وتزويدهم بسياق علمي اجتماعييشمل على قضايا محلية أو وطنية أو عالمية، حيث تعالج هذه القضايا المواقف المثيرة للنقاش والجدل، والمتعلقة بالمنظورات الثقافية أو الأخلاقية أو التقليدية أو الاقتصادية أو السياسية.

كما أكد (Tidemand & Nielsen, 2017, 45؛ Hsu & Lin, 2017, 965) على أن التدريس الموجه نحو المحتوى العلمي فقط مع التركيز بشكل رئيسي على حل الأسئلة يعتبر تدريس غير فعال، حيث يجب التركيز بشكل أساسي على مشاركة الطلبة في العملية التعليمية المتضمنة في المشكلات الحقيقية، مع توفير فرص استخدام معارفهم ومهاراتهم العلمية؛ مما يؤدي إلى تعزيز مهاراتهم لاتخاذ القرارات المستنيرة واستعدادهم للتعامل مع القضايا الحقيقية أوالعلمية المتعلقة بحياتهم اليومية.

وترى الباحثة أهمية القضايا العلمية الاجتماعية في أنها توفر بيئة تعليمية تعلمية جيدة تنمي احترام الرأي والرأي الأخر وتشجع على التعاون والمشاركةالفعالة والبحث عن المعرفة وإنتاجها، وتنمي أنواع مختلفة من التفكير وتشجع على تقديرالعلم ومجهودات العلماء في احترام قدسية الحياه وحل مشكلات المجتمع.

دور المعلمين في القضايا العلمية الاجتماعية:

تفتقر معظم المقررات الدراسية في العلوم للأنشطة التي تركز على القضايا العلمية الاجتماعية التي تتطلب معرفة علمية لاتخاذ قرارات مستنيرة، والتي تعتمد على المجتمع والعلم وتساعد على مشاركة الطلبة في الأنشطة وفي تطوير مهارات الجدال، وتنمي القدرة على التمييز بين العلم والقضايا غير المتعلقة بالعلم والاعتراف بأدلة وبيانات موثوقة فيها، وأوضح كل من (Nida, et al., 2020, 39؛ Ngwenya, 2020, 10؛ Hernández-Ramos, et al., 2021, 460؛ Sotério, et al., 2023, 1) دور المعلمين في القضايا العلمية الاجتماعية في:

١. تشجيع الطلبة على النظر في الحجج البديلة القائمة على الأدلة.
٢. اختيار سيناريو من سيناريوهات العلم أو التكنولوجيا تساعد على إنقاذ الموقف.
٣. السماح للطلبةبتعديل معتقداتهم من خلال إتاحة الفرص لصياغة وجهات نظر جديدة.
٤. تعزيز مهارات التفكير النقديمثل التحليل، الاستدلال، الشرح، التقييم، التفسير والتنظيم الذاتي.
٥. تشجيع الطلبة على استخدام مصادر المعرفة، ولعب الأدوار، والتفكير الأخلاقي.
٦. تحديد المجالات التي يحتمل أن تكون إشكالية للطلبة عند الانخراط في القضايا العلمية الاجتماعية.
٧. مساعدة الطلبة على استخدام المناظرات أوالأنشطة التي تركز على المناقشات الجدلية وأن تظهر توقعاتهم تجاه القضية المعروضة.

٨. الاعتماد على البحث والمعلومات من مصادرها المختلفة حول قضية معينة لتوجيه المناقشات بشكل أفضل من خلال تنوع الأسئلة.

وتري الباحثة أهم أدوار المعلمين من خلال تدريس القضايا العلمية الاجتماعية كالآتي:

١. تشجيع الطلبة علي البحث والاستفادة من الخبرات السابقة.

٢. تعزيزالحوار والنقاش والتفكير النقدي القائم على الأدلة.

٣. تشجيع الطلبة علي المشاركة الفعالة والتواصل مع المجتمع لحل قضاياه.

٤. توفير البيئة التعليمية المناسبة والمشجعة على التفكير المنطقي في المشكلة.

٥. اكتشاف المعتقدات الشخصية والأخلاقية الأساسية للمتعلمين.

٦. مراعاة الجانب الاخلاقي والثقافي عند اتخاذ قرارات بشأن القضايا المثيرة للنقاش والجدال.

٧. تعزيز قدرات الطلبة علىالجدال من أجل التعلم بشكل أكثر فاعلية.

دور المتعلمين في القضايا العلمية الاجتماعية:

يعد الاهتمام بالقضايا العلمية الاجتماعية أمراً ضرورياً في تدريس العلوم المعاصر، حيث يوفر تعليم العلوم الذي يتضمن القضايا العلمية الاجتماعيةفرصًا فريدة لتحدي التفكير الأخلاقي للطلاب.

وحدد بحث كل من (Khishfe, et al., 2017, ؛ 539Kahn & Zeidler, 2016 300) أن الكفاءات العلمية للمتعلمين في القضايا العلمية الاجتماعية تتمثل في الآتي:

١. **تحديد القضايا العلمية**: يتضمن هذا البناء التعرف على الأسئلة التي يمكن التحقيق منهاعلميًاوالاعتراف بالسمات الرئيسية للبحث العلمي.

٢. **شرح الظواهر العلمية**: يتضمن هذا البناء تطبيق المعرفة العلمية في حالة معينة، ووصف أو تفسير الظواهر والتنبؤ بالتغييرات، وتحديد الأوصاف والتفسيرات والتنبؤات المناسبة.

٣. **استخدام الأدلة العلمية**: يشمل هذا البناء الوصول إلى المعلومات العلمية وبناء الحجج والاستنتاجات القائمة على الأدلة العلمية.

٤. **حل المشكلات بالتقنية**: يتضمن هذا البناء تطبيق تقنيات لحل المشكلات؛ تطبيق الأدوات والأساليب التقنية؛ جمع وتحليل البيانات؛ وتطوير حلول للمشكلات.

ويرى كل من (Owler, et al, 2009, 280؛ Nguyen, 2020, 12؛ Subiantoro, et al., 2021, 453؛ Hernández-Ramos et al., 2021, 460؛ Demiralp, 2022, 10,؛ Georgiou & Kyza, 2023, 5442) أهم أدوار المتعلمين من خلال تدريس القضايا العلمية الاجتماعية كالآتي:

١. تقدم مفاهيم تبدو منطقية بسبب الملاءمة والاهتمام الفردي والجماعي باستمرار.

٢. تشجع الطلبةعلى المنافسة وتعميق الفهم والتماسك بالمعتقدات الأساسية.

٣. تكشف العلوم الزائفة، ونقص الخبرة الشخصية لدى المتعلمين في اتخاذ القرارات الجدلية.

٤. تسمح للمتعلمينبإعادة النظر في معتقداتهم من خلال إتاحة الفرص لسماع وجهات نظر جديدة.

٥. تزود المتعلمين بفرص لتحدي أنظمة معتقداتهم الشخصية حول العالم الاجتماعي والطبيعي من أجل إقامة روابط حقيقة بين العلم والمجتمع.

٦. تحفز الطلبة على البحث عن مزيد من المعلومات لمحتوى القضية وتشجع على التفكير الناقد والاستناد إلى الحجج البناءة.

٧. تعزز جودة الاستدلال من خلال توفير وجهات نظر متنوعة تتطلب استخدام المواقف المضادة والأدلة والحلول المقبولة اجتماعياً.

٨. تساعد على تحمل المسؤولية، وتوجهالطلبةإلى تقديم أفكار أوأدلة تتناسب مع تجاربهم السابقة.

٩. تجبر الطلبة على التفاوض وحل النزاعات وتعزيز جودة حججهم الخاصة.

وتري الباحثة أهم أدوار المتعلمين من خلال تدريس القضايا العلمية الاجتماعية كالآتي:

١. التركيز على الخبرات السابقة، وزيادة المعرفة بالمحتوى العلمي.

٢. الاستناد إلى الحجج البناءة، وكشف العلوم الزائفة لاتخاذ قرارات سليمة.

٣. تعديل المفاهيم العلمية الخاطئة، واستخدام مهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي.

٤. احترام الرأي والأي الاخر، والعمل الجماعي التعاوني للتوصل إلى الحلول المقبولة اجتماعياً.

٥. صياغة القرارات القائمة على البينة المعرفية لدي المتعلمين، وفهم أقرانهم الذين يتبنون وجهات نظر مختلفة عن وجهات نظرهم.

أهم القضايا العلمية الاجتماعية(SSIs)

أظهر العديد من البحوث والدراسات (Zeidler, et al., 2009؛ Widiyawati, 2020؛ Ngwenya, 2020؛ Saefullah, et al., 2020؛ Dishadewi, et al., 2020 ؛ Kizkapan, & Nacaroğlu, 2021؛ Shasha-Sharf, & Tal,

2023)الكثير من القضايا الاجتماعية والمرتبطة بالعلم والتي كانت للتكنولوجيا دوراً فعالاً فيها، وتم اختيار القضايا العلمية الاجتماعية للبحث الحالي على أساس بعض المعايير مثل (الأصالة، الملاءمة، الموضوعات التي تسمح بالمناقشة المفتوحة، القضايا المتعلقة بمفاهيم علم البيولوجي والتي تثير النقاش والجدل) وأهم تلك القضايا العلمية الاجتماعية ما يلي:

١. قضايا علم الأجنة Embryology Issues

علم الأجنة فرع من فروع علم الحياة (Biology) ويهتم بدراسة تطور الكائنات، وتكوين الأجنة في المراحل المبكرة وتبدأ هذه المرحلة من لحظة الإخصاب وتنتهي بالولادة في حالة التكاثر بالولادة أو بالبيض وصولًا إلى كائن حي جديد مكتمل البنية والوظيفة، إذ نجد بعض العلماء يهتمون بدراسة الجنين البشري، بينما يدرس بعضهم الآخر الأجنة النباتية والحيوانية، كما يهتم علم الأجنة بالتجديد والتكاثر اللاجنسي وتشوهات الأجنة وأسبابها، وأسباب تكوين النسج والأعضاء، ولا يقتصر مجال اهتمام علم الجنين على دارسة المرحلة الجنينية فقط وإنما يتعداها الى دراسة مسائل تقع خارج هذه المرحلة.

ويهتم البحث الحالي بالموضوعات الخاصة بعلم الأجنة مثل (الاخصاب الصناعي - أطفال الأنابيب - الحقن المجهري - بنوك الأمشاج - الأجنة المجمدة - التحديد المسبق لجنس الجنين - الاجهاض).

٢. قضايا الهندسة الوراثية: Genetic engineering Issues

الهندسة الوراثية مصطلح يطلق على التقنيات التي يجرى من خلالها التعامل مع المادة الوراثية الموجودة على الكروموسومات تحديدًا حمض الـ DNA النووي للكائن الحي سواء كان إنسان، أو حيوان، أو نبات، أو بكتيريا، وتساهم الهندسة الوراثية في تعديل

التركيب الجيني للكائن الحي باستخدام التقنيات التطبيقية، إذ تتضمن هذه العملية نقل الجينات من كائن لآخر ليكتسب الكائن الذي تم نقل الجينات إليه صفات معينة من جينات الكائن الأول،وتسمى الكائنات التي تم تعديل جيناتها صناعيا بالكائنات المعدلة وراثيا(Genetically Engineered Organism(GEO كما يتم تغيير المادة الوراثية للكائن الحي وذلك عن طريق التدخل المباشر في العمليات الجينية لإنتاج مواد جديدة أو تحسين وظائف الكائن الحي الموجودة فيه.

ويهتم البحث الحالي بالموضوعات الخاصة بالهندسة الوراثية مثل (الاستنساخ البشري - الأطفال المصممين - الجينوم البشري - البصمة الوراثية - الخلايا الجذعية - العلاج الجيني - حرب الجينات - التشخيص المبكر للأمراض - الهندسة النزيمية).

٣. القضايا الاجتماعية Social Issues

القضايا الاجتماعية تعبر عن مشاكل معقدة تؤثر على المجتمع بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي وتشكل قلقا وتثير اهتماما بين صناع القرار والمسؤولين، وغالباً ما تنطوي على مسائل خاصة بثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده،ويهدف تعريف الطلبة بالقضايا الاجتماعية لتمكينهم من استنتاج الحلول الواقعية والمناسبة لها والتعرف على خصائص النظم الاجتماعية، ووجهات النظر المختلفة، والعوامل المؤثرة في تلك القضايا، ومن أهم الأسباب التي تؤدي لظهور مشاكل أجتماعية ضغوطات الأسرة على الأبناء، والتربية غير السوية التي تنشأ فئة لا تتقبل الاختلافات وتتسبب في وجود أزمات داخل المجتمع، مما يؤدي إلى ظهور مشاكل مجتمعية.

ويهتم البحث الحالي بالموضوعات الخاصة بالقضايا الاجتماعية مثل(تأجير الأرحام - تصدير الأجنة - التبرع بالبويضات - تحديد النسل - القتل الرحيم -

التحويل للجنس الأخر - تصنيع وزراعة الأعضاء البشرية - التبرع بالأعضاء بعد الموت - الأسلحة البيولوجية - الإنسان البيوني – الروبوتات الحيوية –**الطباعة الحيوية** - فرط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي - الأمراض المنقولة جنسياً).

٤. قضايا الغذاءFood Issues

الغذاء يعني المأكل والمشرب الذي يحتوي على العناصر الغذائية المفيدة لجسم الإنسان، ويعطيه القدرة على النمو بشكل سليم، ويحميه من الأمراض، ويوفر له الطاقة، ويحصل عليه من المصادر الغذائية المختلفة بحيث يحتوي كل مصدر غذائي على مجموعة من العناصر الغذائية، فجميع العناصر الغذائية لا توجد في نوع محدد من الأغذية، فالعديد من الأطعمة الموجودة في النظام الغذائي المعتاد لا تشكل جزءاً من المصادر الرئيسية للغذاء، وعادة ما يشار إليها بالأطعمة غير المرغوب فيها والتي تسبب العديد من الأمراض، ويجب عدم تضمينها بكثرة في النظام الغذائي الصحي، فالدهون والزيوت تحتوي على كميات عالية من السعرات الحرارية؛ وتعد ضروريةً للجسم ولكن يفضل تناولها بكميات صغيرة جداً.

ويهتم البحث الحالي بالموضوعات الخاصة بقضايا الغذاء مثل(استخدام الدهون في الأطعمة -المواد الكيميائية في المنتجاتالغذائية - المخصبات البيولوجية - علاج التربة بالنباتات - إدارة المخلفات - الحيوانات المعدلة وراثياً - النباتات المعدلة وراثياً).

٥. قضايا الحفاظ على الطبيعةNature Conservation Issues

تعد عملية المحافظة على الطبيعة وحمايتها من الأمور الهامة التي يجب على المتعلمين الاهتمام بها، وذلك للحد من تدمير النظم البيئية بشتى أنواعها، والتدهور البيئي الذي يهدد بدوره كلاً من صحة الإنسان والحيوان والنبات على المدى الطويل بفعل

الأنشطة البشرية، لذا أصبحت قضية التلوث البيئي أمراً يؤرق العالم بأكمله؛ لما له من أثار سلبية على المدى القريب والبعيد، لذلك يجب على جميع المؤسسات التكاتف للحد من هذا التلوث وتوعية الناس بخطورته، والتركيز على الأنشطة التي تزيد من وعي الطلبة ومسؤوليتهم تجاه البيئة، والمحافظة على الطبيعة في العديد من الإجراءات والسلوكيات،وزيادة المعرفة فيما يتعلق بأهمية الحفاظ عليها وقيمة الموارد الطبيعية.

ويهتم البحث الحالي بالموضوعات الخاصة بقضايا الحفاظ على الطبيعة مثل(إزالة الغابات وفقدان التنوع البيولوجي - تغير المناخ - الطاقة النووية - المواد النانوية - الأشعة الكهرومغناطيسية - الأمن الغذائي والمائي).

وسوف يتبع البحث الحالي مداخل واستراتيجيات ونماذج لتدريس القضايا العلمية الاجتماعية مثل:

١. التعلم القائم على الاستقصاء: Inquiry - Based Learning (IBL)

يعد الاستقصاء من أكثر أساليب التدريس فعالية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة حيث أنها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرق التعلم وعملياته، فالاستقصاء يعمل على تنمية التعلم الذاتي، والثقة بالنفس، والاستكشاف لمصادر المعرفة المختلفة، وتنمية الفهم والاستيعاب والتطبيق، وتحديد مصادر المعلومات وكيفية جمعها، وكتابة التقارير والبحوث والتحقيقات والمقالات، واستخدام وسائل التقنية الحديثة في البحث والاستقصاء، تدريب الطلبة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وتبريرها، توطيد العلاقة بين الطلبة والمجتمع .

٢. التعلم القائم على حل المشكلات: Problem Solving Learning (PSL)

يصف التربويون والمتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الطلبة بأنها نشاط عقليه ادفمرني تصرف فيه المتعلم بشكل منتظم في محاولة الوصول إلى الحل المشكلة عن طريق الشعور بها وتحديدها وجمع

المعلومات والبيانات المتصلة بها، فرض الفروض المحتملة لها ثم اختبار صحة الفروض واختيار الفرض الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة.

٣. العصف الذهني: Brain Storming

يستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفرديف يحل كثير من القضايا العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية، واستخدام العقل في التصدي النشط للقضية، وتجنب النقد للأفكار المتولدة ،وحرية التفكير والترحيب بكل الأفكار والهدفه وإعطاء قدر أكبر من الحرية للطلبة في التفكير في إعطاء حلول للقضية المعروضة، والتأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة، لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل الطلبة زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصلية التي تساعد على الحل الإبداعي للمشكلة، وتعميق أفكار المتعلمين وتطويرها عن طريق إثارة حماسهم في جلسات العصف الذهني.

٤. إستراتيجية [ماذا (تعرف- تريد - تتعلم) –كيف تتعلم أكثرStrategy (KWLH)]

تركز على بناء المعنى وتكوينه داخل عقل المتعلم، وتعتمد بشكل كبير على المتعلم أكثر من المعلم وتشمل مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة تنظيماً جيداً يتبعها المتعلم في ضوء توجيهات المعلم، فتجعله محوراً للعملية التعليمية، وتتكون من أربع خطوات رئيسة:

الخطوة الأولى (K) تشير إلى ماذا تعرف ؟ What do you Know?

الخطوة الثانية (W) تشير إلى ماذا تريد أن تعرف؟ What do you Want to Know?

الخطوة الثالثة (L) تشير إلى ماذا تعلمت؟ What do you Learn?

الخطوة الرابعة (H) تشير إلى كيف أتعلم أكثر؟ How could you learn more ?

دائرة التعلم الخماسية (5E)

دورة التعلم الخماسية لبايبي نموذج تعليمي تعلمي يتضمن مراحل متسلسلة ومنظمة يوظفها المعلم بهدف بناء الطلبة للمعرفة بأنفسهم وتوسيعها وتشمل على مرحلة الإثارةExcitement Stage، مرحلة الاستكشاف Exploration Stage، مرحلة التفسير والتوضيحExplation Stage،مرحلة التوسع Expasion Stageومرحلة التقويم Evaluation Stage.

المحور الثاني :التفكير التوليديGenerative thinking

التفكير التوليدي أحد الأهداف الرئيسة في تدريس وتعلم العلوم، ويرتبط بالمعرفة التي تكامل مع المفاهيم الخاصة بعلم البيولوجي، حيث يستخدم الطلبة المعرفة العلمية من أجل حل المشكلات وبناء تفسيرات للظواهر والقضايا العلمية، فعندما ينخرط الطلبة في التفكير التوليدي فإنهم قادرون على بناء نماذج عقلية وعلاقات ذات مغزى بين المفاهيم العلمية، وعلاقات ذات مغزى بين المعلومات المتاحة والخبرات السابقة، فالتفكير التوليدي أحد أنماط التفكير الذي يجمع بين القدرة على الابتكار والاكتشاف من خلال مهارات التفسير والتنبؤ.

وعرف حسن زيتون (٢٠٠٣، ٦٢) التفكير التوليدي بأنه قدرة المتعلمين على التوصل للمعلومات والأفكار التي تتميز بالمرونة والجدة والطلاقة، والشعور بالمشكلات التي تنمو من خلال القدرة على الإدراك والفهم.

كما عرفه أحمد النجدي وأخرون(٢٠٠٧) بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن من الوصول إلى معلومات جديدة وأفكار غير تقليدية ونواتج مستحدثة من خلال المعلومات المتاحة ويصل المتعلم من خلالها لاستجابات متعددة للمشكلة أو الموقف.

ويرى منير صادق (٢٠١٦، ٨٦) التفكير التوليدي بأنه قدرة الطلاب على ممارسة التفكير المنظم والتمكن من استخدام مهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات الاكتشاف والتنبؤ والتفسير والاتقان والتوسع والابتكار وتوليد الأفكار والاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم العلمية العملية.

كما تريأمل خلف(٢٠١٨)بأنه قدرات ذهنية تمكن المتعلم من استخدام المعلومات والبيانات ومعالجتها وتحليلها بطريقة تؤدي إلى التوصل إلى معلومات وأفكار وحلول جديدة غير تقليدية ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى اختبار مهارات التفكير التوليدى.

ويؤكد (Wahyu, et al., 2019)على أن التفكير التوليدي يتطور مع تقدم العمر ويتأثر بالبيئة المحيطة فكلما تقدم عمر المتعلم كلما تطورت مهارات التفكير التوليدي لديه، فمن الضروري أن تعزز مهارات التفكير التوليدي، وخاصة في البيئة التعليمية سواء في المدرسة أو الكلية.

كما يؤكد (Li, et al., 2021, 3)على أن التفكير التوليدي يتضمن استكشاف طرق جديدة لجعل خيارًا واعدًا في حل عملي للمشكلات والاستعداد لتنفيذ الحلول.

كما عرفته إيمان المولى (٢٠٢٣) بأنه عملية بنائية يتم من خلالها الربط بين المعلومات والأفكار الجديدة والمعرفة السابقة، مما ينتج عنه بناء متماسك من الأفكار، ويتضمن الطلاقة، والمرونة، ووضع الفرضيات، والتنبؤ في ضوء المعطيات.

وتعرف الباحثة التفكير التوليدي إجرائياً بأنه قدرة المتعلم العقلية التي تمكنه من الربط بين المعرفة السابقة والخبرات الجديدة، وينتج عن ذلك ترابط للأفكار في البنيه العقلية لديه لتوليد عدد من الأفكار غير التقليدية، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلمين فى اختبار مهارات التفكير التوليدى.

مهارات التفكير التوليدي:

يعد التفكير التوليدي أحد أنواع التفكير والتي يجب على المتعلمين اكتسابها من أجل تحقيق نواتج التعلم وتعدد مهارات التفكير التوليدي لتشمل على (الطلاقة، المرونة، الأصالة، إدراك العلاقات، التنبؤ في ضوء المعطيات، فرض الفروض، كشف المغالطات، النقد، والتوسع بالإضافة) وحدد كل من (أحمد النجدي وأخرون، ٢٠٠٧، ٢١٨ -٢٣٥؛ محسن عطية، ٢٠٠٩، ،١٧٩؛ سهام عبد المقصود،٢٠٢١)بعض مهارات التفكير التوليدي كما يلي:

١. **الطلاقة**:قدرة المتعلم على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل والأفكار المرتبطة بالمشكلة أو الموقف التعليمي في مدة زمنية محددة والسرعة والسهولة في توليد تلك الأفكار وتشتمل الطلاقة على (الطلاقة اللفظية، الطلاقة الفكرية، طلاقة الأشكال، الطلاقة التعبيرية).

٢. **المرونه**: قدرة المتعلم على رؤية الموقف أو المشكلة من زوايا وجوانب عديدة، والقدرة على تكيف عقله بتغير الموقف أو المشكلة (مرونة تكيفية) وأتباع أكثر من طريقة للوصول لكل ما يحتمل من أفكار وحلول ممكنة دون تحيزه لفكرة معينة، بمعني توليد أفكار متنوعة وتوجيه مسار تفكيره ليفي بمتطلبات الموقف أو المشكلة(مرونة تلقائية).

٣. **الأصالة**: قدرة المتعلم عى توليد أفكار أصيلة وتحديدها والانفراد بها، بمعنى أن يأتي المتعلم بأفكار جديدة بالنسبة لأقرانه، وهذا يعني أنه كلما كانت الفكرة أقل شيوعاً

زادت درجة أصالتها، فالمتعلم المبدع يبتعد عن الأفكار التقليدية ويمتلك مهارات إبداعية، فجوهر الأصالة يكمن في القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة وغير متوقعة من خلال قدرة المتعلم على ربط المعارف السابقة لديه بالخبرات الجديدة المتعلمة، فتفرد المتعلم واختلافه عن الاخرين في أفكاره يعتبر معياراً للأصالة وهذا ناتج عن القدرة على إدراك الموقف من زوايا مختلفة(فتحي جروان، ٢٠١٠، ٨٤).

٤. **وضع الفرضيات**:الفروض حلول محتملة للمشكلة أو الموقف وتكون قابلة للتجريب، وتشكل الفروض من المعلومات المتاحة والتي تعتبر الأساس الذي يبنى عليه الفرضيات، فتشجيع المتعلم لعرض الحلول المحتملة للمشكلة أو القضية المطروحة يساعده على بذل المزيد من الجهد للوصول إلى الحل الأمثل، وإنتاج عدد أكبر من الحلول الممكنة.

٥. **التنبؤ في ضوء المعطيات**: القدرة على استدلال البيانات والمعلومات المتوافرة للتنبؤ بأحداث مستقبلية من خلالها لتحديد ما سيحدث مستقبلاً على أساس البيانات والمعلومات المتاحة والخبرات السابقة، فمهارة التنبؤ تمثل محاولة لنقل الأفكار وتطبيقها على موضوع أخر له علاقة بالموضوع الأصلي.

٦. **كشف المغالطات**: قدرة المتعلم على فحص المعلومات المرتبطة بالمشكلة والتأكد من مدى صحتها وتوضيح العلاقات بين الأفكار والتعرف على الأخطاء في الاستنتاجات والاستدلات المنطقية كالتفرقة بين الرأي والحقيقة وبين الصواب والخطأ.

أهمية التفكير التوليدي:

أوضح كل من (Leisey, 1994 ؛ Scheinholtz, 2009 ؛ نهلة جاد الحق، ٢٠١٦؛ Beckerm et al., 2019؛فاطمة الربابعة، ٢٠٢٠؛ مندور عبدالسلام، ٢٠٢٠؛ Akmam, et al., 2022, 7؛إيمان المولى، ٢٠٢٣) أهمية تنمية مهارات التفكير التوليدي للمتعلمين يساعد في:

١. توليد أفكار جديدة بدلا من الاعتماد على مصادر المعرفة المحدودة.
٢. تنمية أنواع اخرى من التفكير كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
٣. ممارسة عمليات العلم التكاملية مثل فرض الفروض وتفسير البيانات.
٤. التحفيز والتشجيع الذي يساعد المتعلمين على الاستكشاف والإبداع.
٥. الاكتشاف وتوليد الأفكار من خلال ربط خبرات المتعلم السابقة بالخبرات الجديدة.
٦. التشجيع على تنمية قدرات المتعلم وتحقيق ذاته بالاعتماد على نفسه والثقة بها.
٧. إنماء الجانب الإبداعي للمتعلم وخاصة الطلاقة في عدد الأفكار والمرونة في تنوع الأفكار.
٨. القدرة على الاستنتاج والتنبؤ المبني على البيانات والمعلومات المتوفرة ويبتعد عن الحدس.
٩. التحليل والتمييز بين الرأي والحقيقة وبين المعلومات الصحيحة والمعلومات المغلوطة.
١٠. الاعتماد على النفس وكيفية الحصول على المعلومات والمعارف والتنظيم الذاتي والابتكار للوصول إلى الحل الإبداعي للمشكلات.

وتري الباحثة أهمية التفكير التوليدي في أنه يساعد المتعلم على:

١. تكوين وتوليد الأفكار وتفسيرها والتنبؤ بما هو قادم.

٢. الربط بين المعرفة السابقة والخبرة الجديدة.

٣. تكوين المعرفة بذاته بمعني يشجع على التعلم الذاتي.

٤. إيجابية التعلم بشكل مستقل بمفرده أو العمل مع اقرانه بشكل جماعي.

٥. التعبير عن وجهات نظره الخاصة من خلال الأفكار المطروحة.

٦. شغف التعلم ودافعية التعلم والقدرة على إنجاز المهام.

التفكير التوليدي وعلاقته بتدريس العلوم

يمكن تنمية مهارات التفكير التوليدي من خلال مناهج العلوم لأنه يشجع على توليد الأفكار التي تتميز بالمرونه والطلاقة ويؤكد على خبرات المتعلم السابقة والخبرات الجديدة ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويوظف القدرات العقلية العليا.

ويوضح (Jeffries-Evans, et al., 2019) أن التفكير التوليدي أحد الأهداف الرئيسة للتعلم ويحتل مكانة في تدريس العلوم ويمكن المتعلمين من التعامل مع المهام والأفكار الجديدة بشكل فعال، ويستخدم في توليد المزيد من الأفكار والتصورات وتوظيفها في أداء المهام التعليمية وحل مشكلات المجتمع، ونظرأ لاهمية التفكير التوليدي كأحد أنواع التفكير سعت بعض الدراسات والبحوث لتنميته في مجال العلوم باستخدام مداخل واستراتيجيات ونماذج مختلفة كالآتي:

١. المداخل:

استخدم بحث (طاهر سالم، ٢٠٢١) مدخلSTEM التكاملي، وبحث (نهلة جاد الحق، ٢٠١٦) استخدم التعلم القائم على الاستبطان كما استخدم بحث (سامية هلال، ٢٠٢٠) التعلم المنظم ذاتياً.

٢. الاستراتيجيات

استخدم بحث (تهاني سليمان،٢٠١٤) برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفكير التشعبى، واستخدم بحث (شرين محمد، ٢٠١٤) استراتيجية قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز(TRIZ) كما استخدم بحث (منير صادق، ٢٠١٦) استراتيجية (أنتج، أفرز، أربط، توسعGSCE)، واستخدم بحث(رضا دياب، ٢٠١٦) استراتيجية ما وراء المعرفة، واستخدم بحث (أحلام الجهني، ٢٠١٧) استراتيجية تقصي الويب لتدريس الأحياء، واستخدم بحث (هبة محرم، وآخرون، ٢٠١٨) استراتيجية سكامبر SCAMBER ، واستخدم بحث (أحمد الفسفوس،وعادل ريان،٢٠٢٠) استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، واستخدم بحث (فاطمة الربابعة، ٢٠٢٠) استراتيجية هوكنز، واستخدم بحث (أحمد قرشم ، وأخرون، ٢٠٢٢) استراتيجية التعلم القائم علي المشروع.

٣. النماذج

استخدم بحث(جميلة الوهابة، ٢٠١٨) نموذج الاستقصاء المتوازن، واستخدم بحث (محمد العطار، ٢٠٢٠) نموذج التعلم التوليدي وخرائط التفكير، واستخدم بحث (مندور عبدالسلام، ٢٠٢١) نماذج التدريس البنائي "ويتلي - نيدهام - أدي وشاير"، واستخدم بحث (سعيد حسن، ٢٠٢١) نموذج 4EX2 في تدريس العلوم واستخدم بحث (هاني

عبدالوهاب، وآخرون، ٢٠٢١) نموذج مكارثي Carthy Mc، واستخدم بحث (مهند الزبيدي، ٢٠٢١) نموذج ويتلي.

واتفق البحث الحالي مع البحوث السابقة في تنمية مهارات التفكير التوليدي واختلف معهم في استخدام برنامج قائم على القضايا العلمية الاجتماعية، وتعرف الباحثة مهارات التفكير التوليدي إجرائياً كالآتي:

١. **الطلاقة**:قدرة المتعلم على إنتاج وتوليد عدد من البدائل والأفكار المرتبطة بالقضية العلمية الاجتماعية وتركيزه على الطلاقة الفكرية من خلال التعبير بالألفاظ والأشكال.

٢. **المرونه**: قدرة المتعلم على رؤية القضية العلمية الاجتماعية من عدة جوانب، وتوجيه تفكيره إلى توليد أفكار متنوعة ليفي بمتطلبات القضية المعروضة عليه.

٣. **التنبؤ**: قدرة المتعلم على الاستدلال في ضوء المعطيات لتحديد ما سيحدث مستقبلاً على أساس البيانات والمعلومات المتاحة والخبرات السابقة لديه، ومحاولة نقل الأفكار وتطبيقها على موضع أخر له علاقة بالموضوع الأصلي.

٤. **وضع الفروضيات**: قدرة المتعلم على وضع البدائل المحتملة أن تكون حلول مقترحة للقضية مجال النقاش والتوصل إلى الفرضية المناسبة من بين تلك البدائل.

٥. **كشف المغالطات**: قدرة المتعلم على فحص المعلومات المرتبطة بالقضية العلمية الاجتماعية، ويتأكد من مدى صحتها وتوضيح العلاقات بين الأفكار ليتعرف على الأخطاء كالتفرقة بين الرأي والحقيقة وبين الصواب والخطأ.

المحور الثالث: اتخاذ القرار الجدليArgumentative decision-making

الهدف من النظام التعليميه وتطوير مهارات التفكير للمتعلمين بصفة عامة والقدرة على اتخاذ القرارات والتعامل مع مشكلات الحياة والعمل على حلها، فالهدف من اتخاذ القرارات الجدلية هو تقييم الحلول الممكنة وتحقيق نتائج إيجابية من خلال تنفيذها.

ويرى(Martin, et al, 2016, 53)أنه يوجد علاقة ارتباطيه بين اتخاذ القرار والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد في :

أولاً: تتشابة مهارات اتخاذ القرار مع التفكير الإبداعي في أن كل منهما مطلوب منه توليد البدائل اللازمة لاختيار عملية صنع القرار.

ثانياً: تتشابة مهارات اتخاذ القرار مع التفكير الناقد في أن كل منهما مطلوب منه تقييم البدائل المتاحة.

فاتخاذ القرارنوع خاص من حل المشكلات، ويعتبر جزء من حل المشكلة من خلال ثلاث خطوات هم:

١. تحديد الحلول المحتملة.
٢. تحديد الحل الأنسب للمشكلة.
٣. اتخاذ القرار للوصول إلى الحل المناسب.

مفهوم اتخاذ القرار:

يواجه المتعلمون خلال مراحلهم العمرية المختلفة مشكلات ومواقف صعبة تتطلب منهم اتخاذ قرارات بشأنها، وتتغير نوعية وكمية هذه القرارات وفقاً للعمر الزمني للمتعلم وسمات الوضع الذي يتطلب اتخاذ القرار، فمن المتوقع اذ اكتسب المتعلم مهارة

اتخاذ القرار والتعامل مع المواقف المعقدة سيكون له تأثير على نجاحه الأكاديميفي المستقبل وتطوير حياته المهنية فيما بعد، فعملية اتخاذ القرار بمثابة نموذج لتعليم الديمقراطية.

فعرف حسن شحاته، وزينب النجار(٢٠٠٣، ١٧)اتخاذ القرار بأنه عملية تفكير مركبة تهدف إلى صياغة أفضل الحلول الممكنة في مشكلة ما، ويتضمن استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم وبناء النماذج.

كما عرفه (Wehmeyer, 2007) بأنه عملية تتضمن مهارات حل المشكلات والتي من خلالها يختار المتعلم البدائل وفقاً للغرض المطلوب ويختار المتعلم المعايير المناسبة والهامة والتي تتماشى مع غرضه ويحدد البدائل ويقرر أهميتها من خلال تقييمها، واتفق معه حسن زيتون (٢٠١٠، ١٥٥) في أن اتخاذ القرار عملية عقلية مركبة تهدف إلى اختيار المتعلم لأفضل البدائل في موقف معين اعتماداً على ما لديه من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته.

ويرى(Tanglang, & Ibrahim, 2015) بأنه عملية إنشاء البدائل الممكنة عن طريق تحديد المشكلة في أي موضوع واختيار البديل المناسب من هذه البدائل من خلال النظر إلى النتائج المحتملة.

وتوضح رضا جبر (٢٠٢١، ٢٧٣)أن عملية اتخاذ القرار تتعلق بحدث أو حقيقة أو موقف بمعني اجراء العملية الادراكية المعرفية القصوى لاختيار المتعلم أنسب الاحتمالات في ظل الظروف المتاحة.

كما يوضح (Akaydın ,et al., 2020, 159) أن عملية الاختيار بين بديلين على الأقل وفقاً لبعض الظروف الشخصية أو الاجتماعية أو الخاصة بالمتعلم من خلال تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال العمليات المعرفية ومع زيادة عدد البدائل لتصبح

العمليات المعرفية أكثر تعقيداً وصعوبة، وأشار (Bayat, et al., 2022, 350) إلى أن مهارات اتخاذ القرار تساوي قدرة الفرد على توظيف مواهبه وخبراته وأخلاقه المتأصلة بشكل فعال في محاولة لحل المشكلات.

وعرفت إيمان المولى(٢٠٢٢، ١٣١) مهارة اتخاذ القرار بأنها عمليات عقلية يقوم بها المتعلم ومن خلالها يتم تحديد المشكلة وتوليد البدائل وتقييمها ومن ثم اتخاذ القرار النهائي ومتابعة تنفيذ الحل.

وتعرف الباحثة مهارات اتخاذ القرار الجدلي إجرائياً بأنها قدرة المتعلم على توظيف خبراته وقيمه لحل المشكلات عن طريق إدراك المتعلم للموقف أو المشكلة والحصول على معلومات حولها وتحديد البدائل وتحليلها، وتقييم البدائل التي ترتبط ارتباطا مباشراً بمدى ملائمة القرار الذي سيتم اتخاذه.

خصائص عملية اتخاذ القرار:

وأوضح كل من (إيناس لطفي، ٢٠١٤؛ ماجد عيسى، ووليد خليفة، ٢٠١٨؛ رضا جبر، ٢٠٢١ ؛ إيمان المولى، ٢٠٢٢؛ Shelton, et al., 2023)أن المتعلم الذي له القدرة على اتخاذ القرار يمتلك خصائص عملية اتخاذ القرار والتي تعتمد على الآتي:

١. المجتمع الذي يعيش فيه وثقافته وقيمه وتقاليده.
٢. خطوات التفكير العلمي عند اتخاه القرار.
٣. الجهود المبذولة من المشاركين في اتخاذ القرار.
٤. توليد البدائل والتي تمثل عملية الإبداع في اتخاذ القرار.
٥. الاختيار بين عدة بدائل متاحة وممكنة في حل المشكلة.
٦. مقارنة البدائل المتاحة وتقييمها واختيار القرار السليم.

٧. وضع خطة لتنفيذ القرار وتقويم نتائجه المستقبلية.

٨. امتلاك العديد من مهارات التفكير التحليلي والإبداعي والناقد.

وترى الباحثة أهم خصائص عملية اتخاذ القرار الجدلي في أنها:

١. **عملية استراتيجية**: لأنها تعتمد على التخطيط لتحديد الهدف من اتخاذ القرار، ومن ثم تنفيذه ومتابعته وفي النهاية تقويم القرار الجدلي بتوضيح سلبياته وإيجابياته لاعتماده أو التراجع عنه.

٢. **عملية اجتماعية**:لأنها تعتمد على جهود مجموعة من المتعلمين المشاركين في اتخاذ القرار الجدلي فالمشاركة الفعالة لها دور كبير في عملية اتخاذ القرار الجدلي.

٣. **عملية مركبة**: لأنها تعتمد على أنواع من التفكير مثل التفكير التحليلي والابداعي والناقد مع مراعاة خطوات التفكير العلمي في اتخاه القرار الجدلي.

٤. **عملية اختيارية**: لأنها تعتمد على الاختيار بين عدة بدائل متاحة وممكنة في حل القضية أو المشكلة والتي تتصف بالنقاش والجدال مع مقارنة البدائل المتاحة وتقييمها بناء على معايير مجتمعية وأخلاقية.

أهمية اتخاذ القرار الجدلي:

مهارات اتخاذ القرار من المهارات الأساسية في حياة الأفراد وخاصة في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، وتعد مهارات اتخاذ القرار الجدلي عاملاً فعالاً في عملية التعليم والتعلم ومتطلب رئيس في كيفية التعامل مع المشكلات وتحليلها وتقييمها، وتتضح أهميته على المستوي الفردي للمتعلم وعلى المستوى التعاون يبين أقرانه في العملية التعليمية.

وحدد كل من (Akaydın ,et al., 2020, ؛ Introne &Iandoli, 2014, 79 ؛ 159 ؛ Bayat, et al., 2022, 349) أهمية اتخاذ القرار الجدلي للمتعلمين في الآتي:

١. تنمية مستويات إدراك الكفاءة الذاتية.

٢. تحقيق تعلم المهارات المعرفية الأساسية.

٣. تنمية مهارات متقدمة في حل المشكلات.

٤. تقديم حلولاً للمشكلات بناء على الأدلة والحجج.

٥. تنمية بعض عادات العقل ومهارة طرح الأسئلة.

٦. تحليل المعلومات والتوصل إلى قرار صائب.

٧. تقييم البدائل المحتملة للوصول إلى القرار الصائب.

٨. تحديد قائمة الحلول الممكنة من حيث المزايا والعيوب.

٩. قبول النتائج والعمل عليها وتطبيق الحل الأنسب.

١٠. التعبير بحرية عن الأفكار والآراء والمعتقدات.

١١. تحقيق الأهداف المحددة من خلال الأسئلة والأجوبة والمناقشات.

١٢. تدعيم الأفكار الابداعية بهدف تحقيق الأهداف المرجوة بشكل عملي.

١٣. تنمية الجوانب الأخلاقية من خلال توضيح الجوانب السلبية للقرارات غير الأخلاقية.

وتري الباحثة أهمية اتخاذ القرار الجدلي للمتعلمين في أنه يساعد على:

١. التعلم الذاتي ويسهل الوصول إلى قرارات نافعة وحلول أخلاقية.

٢. المزيد من التحصيل الدراسي ويشجع على الثقة بالنفس.

٣. تحليل المعلومات وتقييمها وإظهار الجوانب الايجابية والسلبية.

٤. تقييم البدائل لاختيار البديل الأفضل للوصول إلى القرار الجدلي الصائب.

٥. تطوير حياة المتعلم الشخصية والمهنية مما يعود بالنفع على المجتمع.

٦. مواجهة الضغط النفسي في التعامل مع أحداث الحياه المجهدة.

٧. تكوين شخصية قيادية يمكن أن يكون لها دور محوري في المستقبل.

٨. الفهم العميق والتفكير خارج الصندوق، وتوليد بدائل جديدة ووضع استراتيجيات فعالة.

العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار الجدلي:

تتضمن مهارات اتخاذ القرار مجموعة من المفاهيم مثل التنشئة الاجتماعية، والتواصل بين الأشخاص، والشعور بالذات، فالعوامل التي قد تؤثرعلى اتخاذ القرار مثل (الحدس، الأسرة، ضغط الأقران، الذاكرة، التحيز، ترميز المعلومات، الدافع، الإجهاد، المؤثرات العقلية، السمات الشخصية، حل المشكلات، اللغة، النضج العقلي، التواصل الاجتماعي، والتقدم في العمر)وتعتمد على الأسرة أو المنهج أو المعلم.

وأوضح كل من (Mettas & Norman, 2011, 8؛ Tekin& Ve Ulaş, 28 , 2016؛Severa & Ersoyb, 2019؛ Akaydın, 2021, 1753) أن مهارات الاتصال والتعاون تساهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار الجدلي وتتكامل للوصول إلى الاختيارالأفضل واستنتاج القرار الجدلي السليم الذي يؤثر على اتخاذه بعض العوامل مثل:

١. **المناهج:**

المناهج الدراسية لها دور محوري في تطوير مهارات اتخاذ القرار الجدلي، ويجب توافر عملية اتخاذ القرار على جميع المستويات وفي جميع المناهج الدراسية بطريقة تتكامل مع الانشطة الصفية، وعلى المعلمين تقييم هذه القرارات، وتوفير بيئة ديمقراطية للمتعلم وإنشاء مواقف حقيقة واقعية ذو اشكالية ليستخدمها المتعلم في اتخاذ قرار بشأنها والتعبير عن رأيه بحرية، وقد يرجع المتخصصون من ذوي الخبرة بعض السلبيات في المناهج الدراسية والتي تؤثر على عملية اتخاذ القرار إلى عدم كفاية نواتج التعلم والأنشطة المستهدفة، ومعظم المعلمين بحاجة إلى برامج تدريبية لاكتساب مهارات اتخاذ القرار.

٢. **الأسرة:**

سلوكيات المتعلمين في اتخاذ القرارت مرتبطة بالمستوى التعليمي لوالديهم، ويجب على الوالدين تشجيع أبنائهم على اتخاذ قرارات متعلقة بالأسرة،فاحترام المتعلم لذاته وثقته بنفسه واحترام قيمه يستطيع أن يتأخذ قرارات فعالة، ويتمتع برضا كبير عن حياته، فيجب توفير هذه المهارات للأبناء في سن مبكرة،وقد توجد بعض السلبيات في الأسرة قد تؤثر على اتخاذ القرار.

٣. **المعلم:**

أشار المعلمون أن الأسرة والبيئة لهما أثار سلبية على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلمين، ويأتي هذا التأثير السلبي في شكل عدم توافر بيئة ديمقراطية للتعبير عن أراءهم داخل الأسرة والبيئة الاجتماعية وعدم تعاون الأسرة معهم في تطوير وتنمية هذه المهارات مع قلة دعم المعلم،وتوجد بعض السلبيات في المعلم تؤثر على اتخاذ القرار، فتوفير المعلم للبيئة الديمقراطية وإعطاء المتعلمين المسئولية لتشجيعهم على اتخاذ القرار.

٤. المتعلم:

دافعية المتعلم وعمره وأقرانه، والاستراتيجيات المستخدمة في التعلم، ومعايير التقييم والأنشطة الصفية ومصادر المعلومات المستخدمة، والقيم المتعلقة بطبيعة صنع القرار كل ذلك له دور فعال في صنع القرار حيث يمارس المتعلم ممارسات متعددة التخصصات لممارسة اتخاذ القرار بطريقة مباشرة.

وقسم (Severa & Ersoyb, 2019, 167) المشكلات التي قد تؤثر على عملية اتخاذ القرار لدى المتعلمين إلى:

١. مشكلات مرتبطة بالعائلة والبيئة: تتمثل في فشل المعلم في توفير بيئة ديمقراطية تساعد الطلبة على التعاون والمشاركة.

٢. مشكلات مرتبطة بالمناهج الدراسية: تتمثل في عدم كفاية نواتج التعلم والأنشطة المستهدفة وعدم توافر مهارات اتخاذ القرار في المناهج وهناك ضرورة لتوجيهات المعلم.

مهارات اتخاذ القرار الجدلي:

تستخدم عملية صنع القرار الجدلي لاتخاذ قرارات بشأن مشكلة ما تنطوي على نزاعات علمية مع الأخذ في الاعتبار المخاطر على أساس الأدلة والبراهين، فاتخاذ القرارات الجدلية يجب أن يكون على أساس أخلاقي بيئي واجتماعي.

وأوضح (Aminu & Gali, 2012) أن عملية اتخاذ القرار تعتبر أمراً هاماً في تنفيذ الأهداف المحددة وذلك من خلال(التقييم الفعال للمشكلات - قائمة الحلول الممكنة من حيث المزايا والعيوب - تطبيق الحل الأنسب - قبول النتائج والتصرف بناء عليها).

كما أوضح (Tanglang, & Ibrahim, 2015) المراحل التي تنطوي عليها عملية اتخاذ القرار الفعال تشمل (إنشاء بيئة اتخاذ قرار إيجابية - توليد الحلول المحتملة - تقييم البدائل - اتخاذ القرار - التحقق من القرار - توصيل القرار وتنفيذه).

وحدد (Melgar, et al ., 2019) مهارات اتخاذ القرار تتمثل في (تحديد المشكلة عند مواجهة أي حدث أو مشكلة - خلق بدائل للمشكلة المحددة - اختيار البديل الأفضل من بين جميع البدائل التي تم انشاؤهها - اتخاذ القرار على أساس الخطط الموضوعة - تنفيذ القرار - تقييم القرار).

كما حددت (رضا جبر، ٢٠٢١) مهارات اتخاذ القرار(الشعور بالمشكلة وتحديدها وتعريفها - جمع المعلومات حول المشكلة - انتاج الحلول البديلة - اتخاذ القرار - تنفيد القرار وتقييمه).

واختارت إيمان المولي (٢٠٢٢) مهارات اتخاذ القرار (تحديد المشكلة - توليد البدائل - تقييم البدائل - اتخاذ القرار النهائي - متابعة تنفيذ الحل).

ويقترح علماء التربية أن الجدل يلعب دوراً رئيساً في اتخاذ القرار ولاسيما في الموضوعات المثيرة للجدل، فتتخذ القرارات الجدلية بناء على الحجج والحجج المضادة، وتساعدهم على التفكير بشكل منطقي وأخلاقي، فمهارات اتخاذ القرار الجدلي كما حددها (Severa & Ersoyb, 2019, 173)تتمثل في الآتي:

١. الموقف من القضية.
٢. عرض الجوانب الإيجابية للقضية.
٣. عرض الجوانب السلبية للقضية.
٤. مقارنة كل من الجوانب الإيجابية والسلبية.

٥. الاستنتاج بشأن القرار.

ويرى (Bayat, et al., 2022, 351) أن مكونات تقييم القرار الجدلي يتم من خلال:

١. وصف القضية أو المشكلة في توظيف مهارة البحث وشرح المشكلة.

٢. البحث عن المعلومات بناء على الحجج المؤيدة والمضادة للقرارات البديلة من أجل الوصول إلى استنتاجات القرارات الجدلية التي يتعين اتخاذها.

٣. تقييم الحل في توظيف مهارة المقارنة وتقييم العديد من الحلول الممكنة للمشكلات والتفكير في عملية اتخاذ القرار.

٤. تطوير الحل في توظيف مهارة حل المشكلات لانشاء أكثر من حل للمشكلة أو القضية المطروحة.

اتخاذ القرار الجدلي وتدريس العلوم:

يتميز البشر الذين يتمتعون بالوعي والعقل والإرادة الذاتية باتخاذ القرارات السليمة، فجميع القرارات البشرية تتعلق بامتلاك مهارات اتخاذ القرار، فهناك قرارات تتخذ بشأن المدرسة والمهنة وشريك الحياه والمواقف التعليمية، وكلها قرارات تؤثر على حياة الإنسان، وبالتالي يتطلب اتخاذ القرار تفكيراً واسعاً وتنوع الخبرات العلمية والعملية والاجتماعية قبل التوصل إلى قرار نهائي، فتدريس العلوم من المجالات التي تعطي فرصة كبيرة للمتعلمين لاتخاذ قرارات جدلية.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار الجدلي عملية عقلية مركبة اجتماعية اختيارية، وأحد المهارات الهامة والتي تتطلب من المتعلم استيفاء جميع المعايير الاجرائية الضرورية لتدريس العلوم والتي تتطلب مستوى مقبول من احترام الذات والدافعية للتعلم والثقة بالنفس، فحدد (Colakkadioglu & Celik, 2016, 260) سبعة معايير اجرائية لاتخاذ القرار الجدلي كالآتي:

١. إجراء مسح شامل لمجموعة واسعة من الموضوعات العلمية وخاصة القضايا العلمية الاجتماعية ومسارات العمل البديلة.

٢. مسح كل الأهداف العامة والاجرائية الخاصة بالقضايا العلمية الاجتماعية التي يتعين تحقيقها، والقيم التي ينطوي عليها الاختيار.

٣. تقييم كل ما يعرفه المتعلم بعناية عن القضايا العلمية الاجتماعية والمخاطر والعواقب السلبية فضلاً عن العواقب الايجابية التي يمكن أن تنفق مع كل بديل.

٤. البحث المكثف عن معلومات جديدة في القضايا العلمية الاجتماعية المستحدثة وذات الصلة بالتقييم الاضافي للبدائل.

٥. الحكم على مسار العمل الذي يفضله في البداية من بدء التدريس القضايا العلمية الاجتماعية حتي نهايته.

٦. إعادة فحص النتائج الإيجابية والسلبية لجميع البدائل المعروفةللقضايا العلمية الاجتماعية مع رفض البديل غير المقبول من البداية.

٧. وضع أحكام مفصلة (قرارات جدلية) لتنفيذ مسار العمل المختار.

أوضح كل من (Martin, et al., 2016 ؛ Yurtseven, et al., 2021, 2120) أن مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار ليست متشابهتان ولكنهما متناغمتان حيث يحتوي كل منها على بعض المهارات التطبيقية، ويمكن التعامل معهما في التدريس وخاصة في تدريس العلوم في عشر خطوات كالآتي:

١. **تحديد السيناريوهات**: تعني هذه الخطوة أن هناك سيناريو لموقف معقد حيث يجب اتخاذ قرار له.

٢. **قبول السيناريوهات**: تتمثل خطوة قبول السيناريو في جعل الطلاب من صانعي القرار ويفهمون هم في أي سيناريو، ويجب أن يكون المتعلم مسؤولاً عن الموقف.

٣. **فهم السيناريوهات**: يجب على الطلاب فهم نوع السيناريو الذي يتعين عليهم التعامل معه لحل المشكلة.

٤. **البحث عن طرق بديلة لحل المشكلة**: تعتبر هذه الخطوة من أهم المراحل التي يجب اجتيازها، حيث توفر طرقًا إضافية لإيجاد الحلول.

٥. **فحص البدائل المقترحة**: تعتبر خطوة متشعبة حيث تتدفق من خلالها الأفكار بناء على وجهات النظر المختلفة.

٦. **تحليل أفضل البدائل**: يتم تجميع جميع الحلول الممكنة وإدراجها بعناية لاتخاذ القرار أو حل المشكلات.

٧. **اختيار البديل الأفضل**: يتم استخدام أنواع التفكير وخاصة التفكير المتقارب الذي يشير إلى اكتشاف شيء معين (حل المشكلة).

٨. **مراجعة البديل المختار**: تنفيذ البديل المختار ومسار العمل الجماعي.

٩. **مرحلة التنفيذ خط النهاية**: حيث يُسمح باتخاذ القرار في سيناريو معين يتم إنشاء البديل من أجله.

١٠. **المرحلة النهائية**:تعتبر الخطوة الأخيرة وواحدة من أهم الخطوات حيث يتم مراقبة جميع الإجراءات التي تم إجراؤها من الخطوة الأولي حتى التاسعة لتحقيق النجاح.

وتري الباحثة المعيار الأهم في اتخاذ القرار الجدلي هو القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء والتي تنبثق من عادات المجتمع وقيمه وتقاليده وثقافته مع الأخذ في الاعتبار أن أهم أدوات العلم الملاحظة والبحث والتقصي والتجريب، فما اعتبرته المجتمعات قديماً سلبيات أصبح اليوم إيجابيات ومثال على ذلك في العصور الأولى أُعتبر أن العمليات الجراحية لجسم الإنسان تسبب له الموت وتنهي حياته واليوم تعتبر العمليات الجراحية

لأعضاء الجسم المختلفة منقذ لحالات كثيرة من الموت مع الأخذ في الاعتبار الجانب الثقافي والأخلاقي للمجتمع.

ويهتم البحث الحالي بتنمية مهارات اتخاذ القرار الجدلي لطلبة شعبة البيولوجي الفرقة الثالثة وتعرفها الباحثة إجرائياً كالتالي:

١. **الموقف من القضية**: قدرة المتعلم على الإحساس بالمشكلة وتحديدها بشكل واضح ودقيق والتعرف على أسبابها والتأكد من أنها يدور حولها نقاش وجدال بمعني قد يتفق معها البعض وقد يختلف معها البعض الأخر لأنه في النهاية سوف يتخذ قرار جدلي بشأنها.

٢. **توليد البدائل**: قدرة المتعلم على جمع المعلومات والبيانات عن القضية من مصادر المعرفة المختلفة وفهمها وتفسيرها وتحليلها لتحديد البدائل الممكنة والتأكد من مدى صحة تلك البدائل التي تم تحديدها لتصبح فيما بعد حلاً للمشكلة.

٣. **تقييم البدائل**: قدرة المتعلم على تحديد الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية للقضية والقدرة علي مقارنة تلك البدائل بعضها ببعض مع مراعاة القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء والتي تنبثق من عادات المجتمع وقيمه وتقاليده وثقافته.

٤. **اتخاذ القرار الجدلي**: قدرة المتعلم على وضع خطة لانتقاء أفضل البدائل من الجوانب الإيجابية للقضية المطروحة لاستنتاج وانتقاء البديل الأمثل الذي

يعتبر هو القرار الجدلي الذي يحل القضية ثم عرضه على الجهات المختصة لتنفيذه.

إجراءات البحث

(١) بناء البرنامج المقترح

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: ما التصور المقترح لبرنامج قائم على القضايا العلمية الاجتماعية؟ تم عمل الاتي:

أولاً: إعداد البرنامج المقترح

١. **تحديد عنوان البرنامج:** برنامج في القضايا العلمية الاجتماعية Socio-Scientific Issues(SSIs)

٢. **أسس بناء البرنامج المقترح:** تم تحديد مجموعة من التصورات العامة التي يسير وفقها البرنامج من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم وما ينبغي أن يكتسبه المتعلمين من مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي وهذه الأسس (حاجات المجتمع، طبيعة علم البيولوجي، متطلبات إعداد معلم البيولوجي، القضايا العلمية الجدلية).

٣. **إعداد قائمة بموضوعات البرنامج:** تم إعداد قائمة أولية بالقضايا العلمية الاجتماعية وذلك عن طريق تحديد الهدف من القائمة موضوعات البرنامج المقترح، واشتقت قائمة الموضوعات من كتب متخصصة في البيولوجي، والمجلات العلمية، وآراء المتخصصين في علم البيولوجي وأساتذة طرق تدريس العلوم، وشبكة الإنترنت، وتم عرض هذه القائمة

الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال تدريس العلوم[١] لإبداء آرائهم في تلك الموضوعات ومدى مناسبتها لطلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية، وفي ضوء آرائهم تم تعديل القائمة والوصول إلى القائمة النهائية[٢] لموضوعات القضايا العلمية الاجتماعية التي تم تضمينها في البرنامج المقترح.

٤. **تحديد الأهداف العامة للبرنامج:** تم تحديد مجموعة من الأهداف العامة للبرنامج وذلك من خلال الرجوع إلى عدد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت القضايا العلمية الاجتماعية وهدف البرنامج إلى تنمية بعض مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي، وقد انبثق منه مجموعة من نواتج التعلم كما وردت في تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية (معرفية، وجدانية، ومهارية) على أن تكون الأهداف واضحة وقابلة للتحقيق.

٥. **اختيار المحتوى العلمي للبرنامج:**بعد تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وفي ضوء العديد من الأدبيات والبحوث السابقة التي اهتمت بالقضايا العلمية الاجتماعية، وكذلك في ضوء احتياجات طلبة كلية التربية تم اختيار المحتوى العلمي، وتم تحديد عدد من القضايا المقترحة للبرنامج مثل: (قضايا علم الأجنة، قضايا الهندسة الوراثية، القضايا الاجتماعية، قضايا الغذاء – قضايا الحفاظ على الطبيعة)وقد راعت الباحثة عند اختيار موضوعات البرنامج خصائص طلبة كلية التربية، وتنوع الخبرات والأنشطة، كما تم تزويد البرنامج بالأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع، بالإضافة إلى التقويم التكويني، والمراجع المتاحة المستخدمة في كل موضوع.

---

(١) ملحق(٢)أسماء السادة المحكمين.

(٢) ملحق(٢)أسماء السادة المحكمين.

٦. **تقويم البرنامج:**

تم ضبط البرنامج المقترح في صورته الأولية بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك للتأكد من مناسبته لطلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية،وتطبيق اختبار التفكير التوليديومقياس اتخاذ القرار الجدلي.

٧. **الصورة النهائية للبرنامج المقترح(١):**

تم عمل التعديلات للبرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين لتحديد مدى صحة المعلومات الواردة به وتحديد مدى مناسبتها لطلبة كلية التربية، وبذلك أصبح البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

ثانياً: إعداد دليل المستخدم**

الهدف العام لهذا البحث التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدليلدى طلبة شعبة البيولوجي الفرقة الثالثة بكلية التربية(٢)،لذا قامت الباحثة بعمل دليل ليسترشد به (المستخدم) أثناء تدريس البرنامج، ولقد مرت عملية الإعداد بالخطوات التالية(٣):

١. الاطلاع على بعض الأدبيات التي اهتمت بإعداد دليل المستخدم بغرض الاستفادة منه في إعداد هذا الدليل.

---

(١) ملحق(٣) القائمة النهائية البرنامج المقترح

(٢) ملحق(٤) البرنامج المقترح القائم على القضايا العلمية الاجتماعية.

(٣) ملحق (٥) دليل المستخدم

٢.تحديد الهدف من دليل المستخدم بهدف مساعدة المعلم أو المحاضرفي تدريس البرنامج المقترح في القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي.

٣.إعداد مقدمة الدليل والتي تضمنت الهدف منه ونبذة عن القضايا العلمية الاجتماعية وبعض الإرشادات والتوجيهات للمستخدم.

٤.تحديد الأهداف العامة للبرنامج ليسترشد بها المستخدم أثناء التدريس والتي اشتقت منها نواتج تعلم البرنامج والعمل على تحقيقها.

٥.تحديد الخطة الزمنية لدراسة تلك القضايا العلمية الاجتماعية مع الالتزام بعدد المحاضرات اللازم تدريسها.

٦.التخطيط لتدريس موضوعات البرنامج المقترح حيث تضمنت خطة كل موضوع (العنوان – الأهداف السلوكية – الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية – خطة السير في الموضوع – التقويم)

٧.عرض الدليل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وتم عمل التعديلات اللازمة ليصبح الدليل صالحا للاستخدام في صورته النهائية، وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

(٢) إعداد أدوات البحث

أولاً: إعداد اختبار التفكير التوليدي

تطلبت طبيعة البحث الحالي إعداد اختبار التفكير التوليدي، للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على "ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية

الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلبة الفرقة الثالثة شعبة البيولوجي؟" ولقد مرت عملية الإعداد بالخطوات التالية:

١. **الهدف من الاختبار**: هدف الاختبار إلى التعرف على مهارات التفكير التوليدي لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق، وذلك قبل تطبيق البرنامج القائم على القضايا العلمية الاجتماعية وبعده للتعرف على مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير التوليدي لديهم.

٢. **تحديد أبعاد الاختبار**: تم مسح الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التفكير التوليدي لتحديد مهارات البحث، ولقد تعددت الاختبارات بتباين الأهداف التي أعدت من أجلها كما في دراسة كل من (مرفت هاني، ٢٠١٣؛ شرين محمد، ٢٠١٤؛نهلة جاد الحق، ٢٠١٦؛ تهاني سليمان، ٢٠١٨؛ جميلة الوهابة، ٢٠١٨؛ هبة محرم، ١٠١٨؛ مندور عبد السلام، ٢٠٢١؛ إيمان المولى، ٢٠٢٣) وتم تحديد مهارات التفكير التوليدي ليشمل الاختبار على مهارات (الطلاقة - المرونة - التنبؤ - وضع الفرضيات - كشف المغالطات) وتم اختيار هذه الأبعاد بناء على البحوث السابقة ومناسبتها للمرحلة العمرية كما تم تحديد مفردات كل مهارة بناء على الأهمية النسبية لبعض المتخصصين في المجال، وقد تم صياغة مفردات كل مهارة في صورة أسئلة مقالية والتي تتميز بالنهايات المفتوحة.

٣. **تصحيح الاختبار**:يتم تصحيح الاختبار كما يأتي:

الطلاقة: عدد الاستجابات التي ينتجها المتعلم في الزمن المحدد، بواقع درجة لكل استجابة بعد حذف الاستجابات غير الملائمة أو التي ليست لها صلة بالموضوع.

المرونة: عدد الاستجابات المتنوعة التي ينتجها المتعلم في الزمن المحدد، بواقع درجة لكل فئة، أي أنه يتم إعطاء درجات للاستجابات المتشابهة مع ملاحظة أن المفردات التي تقيس

الطلاقة هي نفسها التي تقيس المرونة، أي يتم حساب الطلاقة والمرونة لنفس المفردات في الاختبار.

التنبؤ:عدد التوقعات الصحيحة التي يطرحها المتعلم، بواقع درجة لكل توقع صحيح.

وضع الفرضيات: عدد الحلول المقترحة التي يقترحها المتعلم في الزمن المحدد، بواقع درجة لكل استجابة ملائمة.

كشف المغالطات: عدد الاستجابات الصحيحة التي تكشف الأخطاء بواقعدرجة لكل استجابة صحيحة

درجة الاختبار الكلية تساوي مجموع درجات المفردات لكل من المهارات الخمس(الطلاقة - المرونة - التنبؤ - وضع الفرضيات - كشف المغالطات).

٤. التجريب الاستطلاعي للاختبار التفكير التوليدي:

تم تجريب اختبار التفكير التوليدي للتأكد من صلاحيته، وحساب صدقه وثباته، وذلك طبق الاختبار في بداية الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣م يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/١٠/١٠م على عينة استطلاعية عددها (٥٠)طالب وطالبة من طلبة الشعب العلمية (من مختلف التخصصات) غير عينة مجموعة البحث (شعبة بيولوجي) بكلية التربية جامعة الزقازيق وذلك بهدف تحديد:

(أ) **زمن الاختبار:** تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب للاختبار لإجابة جميع الطلبة عن أسئلة الاختبار يساوي (٥٥) دقيقة و(٥) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار وتوضيح طريقة الاجابة على مفردات الاختبار، بذلك يكون الزمن

الكلي للاختبار (٦٠) دقيقة، وقد تم الالتزام به عند التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التوليدي على عينة البحث الأصلية.

(ب)حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات اختبار التفكير التوليديباستخدام برنامج SPSS.Ver.26 بحساب معامل الفا كرونباخ Cronbachs Alphaكما موضح بالجدول (١):

جدول (١) معاملات ألفا ومعاملات ارتباط مفردات اختبار مهارات التفكير التوليدي بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن=٥٠)

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
(١) الطلاقة	١	٠,٨٣٨	٠,٥٣٢	(٢) المرونة	١	٠,٥٠٦	٠,٤٩٨
	٢	٠,٨٢٤	٠,٦٢١		٢	٠,٥١٥	٠,٤٦٩
	٣	٠,٨٢٨	٠,٥٩٧		٣	٠,٥٢٧	٠,٤٤٠
	٤	٠,٨٢٦	٠,٦١٠		٤	٠,٥٨٦	٠,١٢٨
	٥	٠,٨٣٩	٠,٥٢٠		٥	٠,٥٢٧	٠,٤٤٠
	٦	٠,٨١٦	٠,٦٧٧		٦	٠,٥١٥	٠,٣٢٢
	٧	٠,٨١٤	٠,٦٨٤		٧	٠,٥٤٥	٠,٣٦٦
ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٨٤٨				ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٥٨٨			

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
(٣) التنبؤ	٨	٠,٨٦٨	٠,٧٢٤	(٤) وضع الفرضيات	١٥	٠,٨٤٥	٠,٦٣٦
	٩	٠,٨٥٥	٠,٨٢٠		١٦	.٠,٨٢٥	٠,٨٠٠
	١٠	٠,٨٨٣	٠,٦٠٥		١٧	٠,٨٢٥	٠,٧٧٦
	١١	٠,٨٧٩	٠,٦٣٣		١٨	٠,٨٦٣	٠٥١١
	١٢	٠,٨٨٦	٠,٥٦٥		١٩	٠,٨٦٢	٠,٥١٦
	١٣	٠,٨٦١	٠,٧٧٦		٢٠	٠,٨٥٨	٠,٥٤١
	١٤	٠,٨٧٦	٠,٦٦٢		٢١	٠,٨٦٣	٠,٦٩٩
ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٨٨٩				ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٨٦٥			
(٥) كشف المغالطات	٢٢	٠,٨٣١	٠,٨٠٨				
	٢٣	٠,٨٢٩	٠,٨٤١				
	٢٤	٠,٨٦٤	٠,٥٦٩				
	٢٥	٠,٨٧٠	٠,٥١٨				
	٢٦	٠,٨٧١	٠,٤٤٥				
	٢٧	٠,٨٣٧	٠,٧٦٤				
	٢٨	٠,٨٥٤	٠,٦٣٧				
ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٨٧١							
معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابتة بطريقة ألفا كرونباخ ٠٠,٧٦٩							

من جدول (١) يتضح أن معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمهارة التي ينتمي إليها ككل، مما يشير إلى أن جميع مفردات الاختبار ثابتة، ومعامل ثبات الاختبار ككل بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٦٩) وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أُعد من أجله.

(ج) **صدق الاختبار**: للتأكد من صدق الاختبار وملائمته لقياس ما أعد من أجله وذلك عن طريق عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم لإقرار صدقه وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، وقد تم الالتزام بما أقره السادة المحكمين عند إعداد الصورة النهائية للاختبار، وتم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياسعن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للاختبار في حالة حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاختبار والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات صدق الأبعاد الفرعية لاختبار التفكير التوليدي

م	الأبـــعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الطلاقة	*٠,٣٨٤
٢	المرونة	**٠,٨٠٧
٣	التنبؤ	**٠,٥٣٨
٤	وضع الفرضيات	**٠,٧٤٠
٥	كشف المغالطات	**٠,٧٧١

❖❖ دال عند مستوى(٠,٠١) ❖ دال عند مستوى(٠,٠٥)

ويتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختباردالة عند مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت بين (٠,٣٨٤ – ٠,٨٠٧) مما يدل على صدق جميع أبعاد الاختبار.

٥. **الاختبار في صورته النهائية**([1]): مروراً بالخطوات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية لتطبيقه على طلبة الفرقة الثالثة شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق حيث يتكون من (٢٨) مفردة موزعاً على أنواع مهارات التفكير التوليدي كما في جدول (٣).

جدول (٣) مواصفات اختبار التفكير التوليدي

م	أبعاد الاختبار	أرقام مفردات الاختبار	درجات الاختبار	عدد الأسئلة
١	الطلاقة	١ - ٢-٣-٤-٥-٦-٧	٧	٧
٢	المرونة	١ - ٢-٣-٤-٥-٦-٧	٧	٧
٣	التنبؤ	٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	٧	٧
٤	وضع الفرضيات	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١	٧	٧
٥	كشف المغالطات	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٧	٧

(١) ملحق (٦) اختبار التفكير التوليدي

المجـــــموع الكـــلي لدرجات الاختبار ومفرداته	٣٥	٢٨

ثالثاً: إعداد مقياس اتخاذ القرار الجدلي

تطلبت طبيعة البحث الحالي إعداد مقياس اتخاذ القرار الجدلي، للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على "ما فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية في تنمية اتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة الفرقة الثالثة شعبة البيولوجي؟"ولقد مرت عملية الإعداد بالخطوات التالية:

١. **الهدف من المقياس:** استهدف المقياس التعرف على مدى قدرة الطلبة على اتخاذ القرار الجدلي المناسب.

٢. **تحديد أبعاد المقياس:**

تم مسح الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات اتخاذ القرار لتحديد مهارات البحث، ولقد تعددت المقاييس والاختبارات بتباين الأهداف التي أعدت من أجلها كما في دراسة كل من (Erdamar ،., 2021 Yurtseven, et al؛ Sever &Ersoy, 2019 & Özeren, 2022؛ Shelton, et al., 2023) وتم تحديد مهارات اتخاذ القرار الجدلي بصورة مبدئية ليشتمل المقياس على أربع مهارات(الموقف من القضية - توليد البدائل - تقييم البدائل - اتخاذ القرار الجدلي) وتم اختيار هذه الأبعاد بناء على البحوث السابقة ومناسبتها للمرحلة العمرية كما تم تحديد مفردات كل مهارة بناء على الأهمية النسبية لبعض المتخصصين في المجال.

٣. **صياغة مفردات المقياس:**

تم صياغة المقياس في صورة مواقف يتضمن كل منها أربعة خيارات لتعبر عن اختيار الطالب الفعلي أو رأيه وفقا للموقف المعروض أمامه كما روعى في تلك المواقف

قياسها للمهارة التي تندرج تحتها، والتنوع في المواقف، وسهولة الصياغة اللغوية، واستخدام بدائل قصيرة خالية من الغموض وتجنب استخدام المواقف الغامضة التي تسبب تشتت المتعلم، وتضمن المقياس ورقة للإجابة تشمل البيانات الخاصة لكل طالب، وجدول مقسم إلى عدد من الخانات يحدد الطالب الاستجابة التي اختارها بوضع علامة (√) أسفل الخانة التي تعبر عن تلك الاستجابة، وهذه الخانات تشمل البدائل (أ) ، (ب) ، (جـ) ، (د)، كما تم إعداد مفتاح لتصحيح المقياس بعد تقدير درجات الاختبار، فقد تم إعطاء البديل الذي يعبر عن أكبر معدل لامتلاك الطالب للمهارة(٤) والبديل الذي يعبر عن انخفاض المهارة لديه عن سابقه درجة (٣) والذي يليه في المستوى درجة (٢) وآخر معدل في امتلاك المهارة لدي الطالب درجة (١)، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي، وقد أجمع المحكمون على مناسبة تعليمات المقياس لطلبة الكلية، وشموله للمهارات المحددة وبعد حذف المفردات غير المناسبة أصبح (٣٢) مفردة.

٤. التجريب الاستطلاعي لمقياس:

قامت الباحثة بتجريب مقياس اتخاذ القرار الجدلي في بداية الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣م يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٢/١٠/١٢م للتأكد من صلاحيته، وحساب صدقه وثباته، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها(٥٠) طالب وطالبة من طلبة الشعب العلمية مجتمع العينة الأصلي(من مختلف التخصصات العلمية) وذلك بهدف حساب:

أ - **الثبات : Reliability** تم حساب ثبات عبارات مقياس اتخاذ القرار الجدلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS.Ver.28

جدول (٤) معاملات ألفا ومعاملات ارتباط مفردات مقياس اتخاذ القرار الجدلي بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن=٥٠)

الأبعاد	رقم المفردة	معامل الفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	الأبعاد	رقم المفردة	معامل الفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
(١) الموقف من القضية	١	٠,٧٧٦	٠,٤٧١	(٢) توليد البدائل	٢	٠,٨٢٨	٠,٥٢٨
	٥	٠,٧٧٧	٠,٤٦٣		٦	٠,٨٢٤	٠,٥٦١
	٩	٠,٧٠٣	٠,٢٨٦		١٠	٠,٨٣١	٠,٥١٨
	١٣	٠,٧٠٣	٠,٢٨٦		١٤	٠,٨٢٧	٠,٥٣٦
	١٧	٠,٧٤٨	٠,٦٤٠		١٨	٠,٨٠٧	٠,٧٠٢
	٢١	٠,٧٤٨	٠,٦٤٠		٢٢	٠,٨٠٨	٠,٦٩٧
	٢٥	٠,٧٥١	٠,٦٢٣		٢٦	٠,٨٢٣	٠,٥٧٣
	٢٩	٠,٧٥١	٠,٦٢٣		٣٠	٠,٨٢٣	٠,٥٠٥
ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٧٩٤				ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٨٤١			
(٣) تقييم البدائل	٣	٠,٨٥١	٠,٧٠٦	(٤) اتخاذ القرار الجدلي	٤	٠,٨٤٠	٠,٥١٩
	٧	٠,٨٤٧	٠,٧٤١		٨	٠,٨٣٨	٠,٦٠٢
	١١	٠,٨٤٣	٠,٧٧١		١٢	٠,٨١٦	٠,٣٣٤
	١٥	٠,٨٤٤	٠,٧٦٧		١٦	.٨١٢	٠,٧٩١
	١٩	٠,٨٨٠	٠,٤٣٩		٢٠	٠,٨١٧	٠,٧٤٧
	٢٣	٠,٨٨٠	٠,٤٥٢		٢٤	٠,٨٢٧	٠,٦٧٩
	٢٧	٠,٨٥٧	٠,٦٣٤		٢٨	٠,٨٣٢	٠,٦٤٣
	٣١	٠,٨٦٢	٠,٥٩٦		٣٢	٠,٨٤٠	٠,٥٩١
ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠٨٧٤				ثبات البعد ككل بطريقة الفا كرونباخ ٠,٨٥٦			
معامل ثبات المقياس ككل قبل حذف درجة المفردة غير الثابتة بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٩١٦							

من جدول (٤) يتضح أن:

- معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمهارة التي ينتمي إليها ككل، مما يشير إلى أن جميع مفردات المقياس ثابتة.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليها (في حالة وجود درجة المفردة في الدرجة الكلية للبعد) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع مفردات مقياس اتخاذ القرار الجدلي، وأصبح معامل ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٩١٦) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أُعد من أجله.

ب – حساب الصدق: تم حساب صدق المقياس من خلال عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين وقد اقروا صدقه وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، وتم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات صدق الأبعاد الفرعية لاختبار اتخاذ القرار الجدلي

م	الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الموقف من القضية	**٠,٥٧٨
٢	توليد البدائل	**٠,٨١٣
٣	تقييم البدائل	**٠,٨٢١
٤	اتخاذ القرار الجدلي	**٠,٧٦٢

** دال عند مستوى(٠,٠١) * دال عند مستوى(٠,٠٥)

ويتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس❖دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت بين (٠,٥٧٨ - ٠,٨٢١) مما يدل على صدق جميع أبعاد المقياس.

د – زمن مقياس اتخاذ القرار الجدلي:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس يساوي (٤٥) دقيقة تقريباً وقد التزم بهذا الزمن عند التطبيق القبلي والبعديمقياس اتخاذ القرار الجدلي.

٥. إعداد المقياس في صورته النهائية[١]

بلغ عدد مفردات مقياس اتخاذ القرار الجدلي(٣٢) مفردة، وبذلك تصبح الدرجة النهائية للمقياس (١٢٨) درجة، والدرجة الصغرى (٣٢)، والجدول (٦) يوضح مواصفاتقياس اتخاذ القرار الجدلي لتطبيقه على طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية.

جدول (٦)مواصفات مقياس اتخاذ القرار الجدلي

م	المهارات	أرقام المفردات	العدد الكلي للمفردات	الأهمية النسبية
١	الموقف من القضية	١- ٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩	٨	٢٥٪
٢	توليد البدائل	٢- ٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠	٨	٢٥٪
٣	تقييم البدائل	٣- ٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١	٨	٢٥٪
٤	اتخاذ القرار الجدلي	٤- ٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢	٨	٢٥٪
المجموع الكلي لمفردات المقياس			٣٢	١٠٠٪

[١] ❖ملحق (٧) مقياس اتخاذ القرار الجدلي

(٣) إجراءات تنفيذ تجربة البحث

١. **تحديد الهدف من التجربة**: التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق.

٢. **تحديد متغيرات البحث:** المتغير المستقل تمثل في البرنامج المقترح في القضايا العلمية لاجتماعية ومتغيرين تابعين تمثلا في التفكير التوليدي، واتخاذ القرار الجدلي.

٣. **تحديد منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي لمسح أدبيات المجال لإعداد الإطار النظري واستقراء البحوث والدراسات السابقة وإعداد الأدوات ومناقشة النتائج وتفسيرها، واستخدام المنهج التجريبي لاختبار صحة الفروض، واستخدام التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي حيث تم تطبيق أدوات البحث قبلياً ثم تدريس البرنامج المقترح في القضايا العلمية الاجتماعية ثم طبقت أدوات البحث بعدياً والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

التصميم شبه التجريبي

مجموعة البحث	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية ذو المجموعة الواحدة	مهارات التفكير التوليدي مهارات اتخاذ القرار الجدلي	البرنامج المقترح في القضايا العلمية الاجتماعية	مهارات التفكير التوليدي مهارات اتخاذ القرار الجدلي

٤. **تحديد مجموعة البحث:** تكونت مجموعة البحث من (٣٥) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة شعبة بيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م وتم تنفيذ التجربة كالآتي:

أ - تم تطبيق أدوات البحث قبلياً (اختبار التفكير التوليدي - مقياس اتخاذ القرار الجدلي) في بداية الفصل الدراسي الأول يوم الاثنين الموافق٢٠٢٢/١٠/١٧م على مجموعة البحث (٣٥) من طلبة شعبة البيولوجي حيث تم تطبيق كل من اختبار التفكير التوليدي في زمن قدره (٦٠) دقيقة، ومقياس اتخاذ القرار الجدلي في زمن قدره (٤٥) دقيقة.

ب –تم تدريس البرنامج المقترح في القضايا العلمية الاجتماعية لمجموعة البحث وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣موتم توضيح الهدف من البرنامج القائم على القضايا العلمية الاجتماعية، وتم تقسيم الطلبة إلى خمس مجموعات كل مجموعة تحتوي على سبعة من الطلبة، وتم تسمية كل مجموعة برقم من(١) إلى(٥) ليسهل التعامل معها، واستخدم بعض طرق واستراتيجيات التدريس مثل استراتيجية العصف الذهني، ومدخل التعلم القائم على الاستقصاء، ومدخل التعلم القائم على حل المشكلات واستراتيجية (KWLH)كما تم تسجيل الملاحظات أثناء التدريس.

ج - بعد الانتهاء من التدريس تم التطبيق البعدي لأدوات البحث(اختبار التفكير التوليدي–مقياس اتخاذ القرار الجدلي)في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٢/٢٠٢٣م يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/١٢/٢٦م، وقد روعي في التطبيق البعدي الالتزام بتعليمات وزمن كل أداة من أدوات البحث، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح أوراق إجابات الطلبة، وتم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائياً وتفسير النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها :

١. **<u>لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على:</u>** (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التوليدي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدي)تم التحقق من صحة هذا الفرض بحساب متوسطات درجات الطلبة عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي وحساب الانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير (d) وقيمة (ω^2) ويوضح ذلك الجدول (٨)

جدول (٨) حساب قيمة " ت " وقيمة التأثير ودلالتهم لنتائج مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التوليدي ككل وفي مهاراته الفرعية كلا على حدة (ن =٣٥)

مهارات التفكير التوليدي	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التأثير (d)	نسبة الكسب المصحح	قوة التأثير (ω^2)
الطلاقة	القبلي	٢,٩٧	١,٠٧١	١١,٦٦٧**	٤,٠٢ كبير	١,٥٢ كبيرة	٠,٧٩ كبيرة
	البعدي	٥,٩١	١,٠٤٠				
المرونة	القبلي	٢,٤٠	١,٠٦٣	١٦,٥٧٤**	٥,٧١ كبير	١,٥١ كبيرة	٠,٨٩ كبيرة
	البعدي	٦,١٤	٠,٨١٠				
التنبؤ	القبلي	٢,٦٣	١,٢٦٢	١٣,٨٦٤**	٤,٧٧ كبير	١,٥٣ كبيرة	٠,٨٤ كبيرة
	البعدي	٦,١٤	٠,٨١٠				
وضع الفرضيات	القبلي	٢,٦٣	١,٢٦٢	١٣,١٨٤**	٤,٥٤ كبير	١,٧ كبيرة	٠,٨٣ كبيرة
	البعدي	٦,٠٣	٠,٨٥٧				
كشف المغالطات	القبلي	٢,٦٣	١,٢٦٢	١٤,٠٠٥**	٤,٨٣ كبير	١,٧١ كبيرة	٠,٨٥ كبيرة
	البعدي	٦,١١	٠,٧٥٨				
الاختبار ككل	القبلي	١٣,٢٦	٣,٨٩٨	٢١,١٢٣**	٧,٢٨ كبير	كبيرة ١,٦٣	٠,٨٨ كبيرة
	البعدي	٣٠,٣٤	٢,٧٧٥				

❖❖ دال عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة عينة البحث بالنسبة إلى التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التوليدي ككل وفي أبعاده الفرعية كلاً على حدة لصالح التطبيق البعدي، ويؤكد هذا أن البرنامج المقترح في القضايا العلمية الاجتماعية له تأثير إيجابي، كما نلاحظ أن قيم حجم التأثير وقوة التأثير في اختبار التفكير التوليدي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حدة كبيرة، وفي ضوء تلك النتيجة يتضح فاعلية البرنامج المقترح في القضايا الاجتماعية والعلمية في تنمية بعض مهارات التفكير التوليدي لدى طلبة الفرقة الثالثة شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق، ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الأول تحقق وبالتالي يتم قبوله.

تفسير النتائج الخاصة باختبار التفكير التوليدي:

باستقراء الجدول السابق رقم (٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار ككل ولمهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من(Scheinholtz, 2009؛ مرفت هاني، ٢٠١٣؛ شرين محمد، ٢٠١٤؛ نهلة جاد الحق، ٢٠١٦؛ تهاني سليمان، ٢٠١٨؛ مندور عبد السلام، ٢٠٢٠؛ إيمان المولى، ٢٠٢٣؛ Akmam, et al., 2022)والتي اتفقت جميعها على إمكانية تنمية مهارات التفكير التوليدي من خلال أساليب وطرق واستراتيجيات متعددة واختلفت معهما في أن البحث الحالي استخدام برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير التوليدي.

وترجع هذه النتيجة إلى أن محتوى البرنامج المقترح القائم على القضايا العلمية الاجتماعية قد ساهم في:

١. شغف التعلم والقدرة على انجاز المهام والتعلم الذاتي.

٢. تكوين وتوليد الأفكار وتفسيرها والتنبؤ بما هو قادم.

٣. التحفيز والتشجيع الذي يساعد الطلاب على الاستكشاف والابداع.

٤. تنمية أنواع أخرى من التفكير كالتفكير الناقد والتفكير الابداعي.

٥. القدرة على الاستنتاج والتنبؤ المبني على البيانات والمعلومات المتوفرة.

٦. .إيجابية التعلم بشكل مستقل بمفرده أو العمل مع أقرانه بشكل جماعي.

٧. الاكتشاف وتوليد الأفكار من خلال ربط خبرات المتعلم السابقة بالخبرات الجديدة.

٨. المساعدة على ممارسة عمليات العلم التكاملية مثل فرض الفروض وتفسير البيانات.

٩. إنماء الجانب الابداعي للمتعلم وخاصة الطلاقة (عدد الأفكار) والمرونة (تنوع الأفكار).

١٠. القدرة على التحليل والتمييز بين الرأي والحقيقة وبين المعلومات الصحيحة والمعلومات المغلوطة.

١١. إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لتوليد أفكار جديدة بدلا من الاعتماد على مصادر المعرفة المحدودة.

١٢. الاعتماد على النفس وكيفية الحصول على المعلومات والمعارف والتنظيم الذاتي والابتكار للوصول إلى الحل الابداعي للمشكلات.

٢. .**لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على**:" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار الجدلي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدي" تم التحقق من صحة هذا الفرض بحساب متوسطات درجات الطلبة عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي وحساب الانحراف المعياري وقيمة (ت) وحجم التأثير (d) وقيمة (ω^2) ويوضح ذلك الجدول (٩)

جدول (٩)حساب قيمة "ت" وقيمة التأثير ودلالتهم لنتائج طلبة عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعديلمقياساتخاذ القرار الجدلي ككل وفي مهاراته الفرعية كلا على حدة (ن =٣٥)

مهارات اتخاذ القرار الجدلي	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم التأثير (d)	نسبة الكسب المصحح	قوة التأثير (ω^2)
الموقف من القضية	القبلي	٢,٠٣	٠,٨٢٢	٣,٧٧٧**	١,٢٩ كبير	١,٥٢ كبيرة	٠,٧١ كبيرة
	البعدي	٢,٨٦	١,٠٠٤				
توليد البدائل	القبلي	٢,٠٣	٠,٩٢٣	٢,٩٥٤**	١,٠١ كبير	١,٦١ كبيرة	٠,٨٠ كبيرة
	البعدي	٢,٧١	١,٠١٧				
تقييم البدائل	القبلي	٢,١٧	٠,٩٥٤	١,٦٥٥**	٠,٩١ كبير	١,٥٤ كبيرة	٠,٧٣ كبيرة
	البعدي	٢,٥٧	١,٠٦٥				
اتخاذ القرار الجدلي	القبلي	١,٦٩	٠,٨٣٢	٦,٤٩٩**	٢,٢٤ كبير	١,٥٣ كبيرة	١,٧٣ كبيرة
	البعدي	٣,١٤	١,٠٣٣				
المقياس ككل	القبلي	٧,٩١	١,٤٦٣	٨,١٨٥**	٢,٧٦ كبير	كبيرة ١,٥٢	٠,٨٢ كبيرة
	البعدي	١١,٢٩	١,٩٤٩				

❖❖ دال عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة عينة البحث بالنسبة إلى التطبيق القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار الجدلي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حدة لصالح التطبيق البعدي، ويؤكد هذا أن البرنامج المقترح القائم على القضايا العلمية الاجتماعية تأثير إيجابي، كما نلاحظ أن قيم حجم التأثير وقوة التأثير في مقياس اتخاذ القرار الجدلي ككل وفي مهاراته الفرعية كلاً على حدة كبيرة، وفي ضوء تلك النتيجة يتضح فاعلية البرنامج المقترح القائم على القضايا العلمية الاجتماعيةف ي تنمية بعض مهاراتاتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة الزقازيق ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الثاني تحقق وبالتالي يتم قبوله.

تفسير النتائج الخاصة بمقياس اتخاذ القرار الجدلي

باستقراء الجدول السابق رقم (٩) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في المقياس ككل ولمهاراته الفرعية كلاً على حده لصالح التطبيق البعدي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من (Amgoud, 2009؛ Introne &Iandoli, 2014؛ Khishfe, et al., 2017؛ Al-Ajmi & Ambusaidi, 2022؛ Casas-Quiroga & Crujeiras-Pérez, 2020 ؛ Bayat, et al., 2022)والتي اتفقت جميعها على إمكانية تنمية مهارات اتخاذ القرار الجدلي من خلال أساليب وبرامج متعددة واختلفت معهما في أن البحث الحالي استخدام برنامج قائم على القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية بعض مهارات اتخاذ القرار الجدلي.

وترجع هذه النتيجة إلى أن محتوى البرنامج المقترح القائم على القضايا العلمية الاجتماعية قد ساهم في:

١. الوصول إلى قرارات نافعة وحلول أخلاقية.

٢. التعبير بحرية عن الأفكار والآراء والمعتقدات.

٣. تنمية بعض عادات العقل ومهارة طرح الأسئلة.

٤. تشجيع الفهم العميق والتفكير خارج الصندوق والثقة بالنفس.

٥. تقييم البدائل لاختيار البديل الأفضل للوصول إلى القرار الجدلي الصائب.

٦. تطوير حياة المتعلم الشخصية والمهنية مما يعود بالنفع على المجتمع.

٧. مواجهة الضغط النفسي في التعامل مع أحداث الحياة المجهدة.

٨. تكوين شخصية قيادية يمكن أن يكون لها دور محوري في المستقبل.

٩. تدعيم الأفكار الابداعية بهدف تحقيق الأهداف المرجوة بشكل عملي.

١٠. تنمية الجوانب الأخلاقية من خلال توضيح الجوانب السلبية للقرارات غير الأخلاقية.

١١. تنمية مستويات إدراك الكفاءة الذاتية، وتحقيق تعلم المهارات المعرفية الأساسية.

١٢. تنمية مهارات متقدمة في حل المشكلات، وتقديم حلولاً للمشكلات بناء على الأدلة والحجج.

١٣. تحليل المعلومات وتقييمها وإظهار الجوانب الايجابية والسلبية للتوصل إلى قرار صائب.

١٤. تحديد قائمة الحلول الممكنة من حيث المزايا والعيوب، وقبول النتائج والعمل عليها وتطبيق الحل الأنسب.

٣. **<u>لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على</u>:** " توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الطلبة في اختبار التفكير التوليدي ودرجات الطلبة في مقياس اتخاذ القرار الجدلي"

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون person correlationليبين مدى الارتباط بين درجات الطلبة في اختبار التفكير التوليدي ودرجات الطلبة في مقياس اتخاذ القرار الجدلي" لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية كما بالجدول(١٠)

جدول (١٠) معامل الارتباط لبيرسون لتوضيح العلاقة بين درجات الطلبة في اختبار التفكير التوليدي ودرجات الطلبة في مقياس اتخاذ القرار الجدلي"

المجموعة	العدد(ن)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	**٠,٦٤٧	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياُ بين اختبار التفكير التوليدي ودرجات الطلبة في مقياس اتخاذ القرار الجدلي، ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلم الذي لديه القدرة على التفكير التوليدي زادت قدرته على اتخاذ القرار الجدلي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المتعلم الذي يمتلك مهارات التفكير التوليدي من(الطلاقة - المرونة - التنبؤ - وضع الفرضيات - كشف المغالطات) ويستطيع أن يمتلك مهارات مثل (توليد البدائل - تقييم البدائل - استنتاج القرار - اتخاذ القرار الجدلي) ومن ثم يمكن القول بأن الفرض الثالث تحقق وبالتالي يتم قبوله.

التوصيات والبحوث المقترحة

أولاً : التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي:

١. إعادة النظر في برامج إعداد معلم البيولوجي بكليات التربية بحيث تأخذ في اعتبارها القضايا العلمية الاجتماعية والمشكلات التي قد تهدد حياة البشر.

٢. تضمين البرنامج المقترح القائم على القضايا العلمية الاجتماعية بمقررات برنامج إعداد معلم البيولوجى بكليات التربية.

٣. ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير التوليدي والعمل على تنميها في كافة المراحل الدراسية والعمل على اكساب الطلبة مهارات مثل (الطلاقة، المرونة، التنبؤ، وضع الفرضيات، كشف المغالطات) من خلال مناهج ومقررات دراسية معدة لهذا الغرض.

٤. ضرورة الاهتمام بمهارات اتخاذ القرار الجدلي في جميع المراحل الدراسية والعمل على اكساب الطلبة مهارات مثل (توليد البدائل - تقييم البدائل - استنتاج واتخاذ القرار الجدلي) والعمل على تنميتها في مراحل مبكرة.

ثانياً : البحوث المقترحة

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة مجموعة من البحوث الآتية:

١. فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية في تنمية الحل الابداعي للمشكلات وتقدير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. فاعلية برنامج قائم على القضايا العلمية الاجتماعية في تنمية التفكير المنطقي والاتجاه نحو مادة البيولوجي.

٣. فاعلية استراتيجيات تدريس مختلفة على تنمية مهارات التفكير التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٤. تقويم كتب الأحياء في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية للمرحلة الثانوية .

٥. تطوير مناهج العلوم في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

١. أحمد النجدي ومنى عبد الهادي وعلى راشد.(٢٠٠٧). *تدريس العلوم في العالم المعاصر، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*.ط٢، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٢. أحمد رياض الفسفوس، وعادل عطية ريان.(٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* .١١(٣٢)، ٢٤٨ - ٢٦٣.

٣. أحمد عفت مصطفى قرشم ، محمد علام محمد طلبة، و محمد حمدي محمد علي فودة. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية التعلم القائم علي المشروع في تنمية مهارات التفكير التوليدي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.*مجلة كلية التربية*، ١٠(٣٢)، ٤٢٨ - ٤٧٤.

٤. أمل السيد خلف.(٢٠١٨).فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة.*مجلةالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية* .١٩(٧٥)، ٣٩ -٦٧.

٥. آيات حسن صالح (٢٠١٣).برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم واتخاذ القرار لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات،*المجلة المصرية للتربية العلمية*. ١٦ (٤)، ٥٣ - ١٠٦.

٦. إيمان محمد جاد المولى .(٢٠٢٣).برنامج قائم على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية التفكير التوليدي ومهارات ما وراء المعرفة والقيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بطنطا*،٨٩(١) ،٦٩٠ -٧٧٥.

٧. إيمان محمد جاد المولى.(٢٠٢٢).استخدام التعلم الاستراتيجي لتنمية مهارات إدارة المعرفة واتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المتكاملة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية ببنها* .٣(١٣٢)، ١١١ -١٩٠.

٨. إيناس محمد لطفي عطية (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقى لبعض القضايا البيولوجية الجدلية في تنمية المعتقدات البيولوجية واتخاذ القرار الاخلاقي لدى طلبة كلية التربية. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٩. تهاني محمد سليمان.(٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التفكير التشعبى لتنمية الأداء التدريسي المنمى للتفكير لدى معلمى العلوم والتفكير التوليدى لدى تلاميذهم .*المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٧(٦)، ٤٧ -٨٧.

١٠. جميلة عبدالله على الوهابة.(٢٠١٨). أثر استخدام نموذج الاستقصاء المتوازن في تدريس العلوم على تنمية التفكير التوليدي وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية ببنها* . ٢٩(١٦)، ٤٩٨ – ٥٤٣.

١١. جودة أحمد سعادة. (٢٠٠٨). *تدريس مهارات التفكير* ، ط٢، عمان، دار الشرق

١٢. حسن حسين زيتون.(٢٠٠٣). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة، عالم الكتب.

١٣. حسن حسين زيتون.(٢٠١٠). *مهارات التفكير رؤية إشراقية في تطوير الذات*.الرياض، الدار الصولتية للتربية.

١٤. حسن شحاته، وزينب النجار.(٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* . القاهرة،الدار المصرية اللبنانية.

١٥. راندا عبد العليم المنير.(٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية التفكير التوليدي ادى أطفال الروضة، *مجلة القراءة والمعرفة*.(٧٤)٢٩ - ٧٤.

١٦. رانيا محمد إبراهيم.(٢٠١٣). فاعلية منهج مقترح في العلوم المتكاملة لتنمية بعض عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية .جامعة الزقازيق.

١٧. رضا أحمد عبد الحميد دياب.(٢٠١٦).فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات*. ١٩(٣)، ١٦٤ - ٢٥٢.

١٨. رضا عبدالرازق جبر جبر.(٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، *المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج*.٨٦(٨٦)، ٢٤٥ -٣٢٥.

١٩. سامية حسنين عبد الرحمن هلال.(٢٠٢٠).فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير التوليدي في الرياضيات والدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببنها* .٣١(١٢١)، ١ - ٤٢.

٢٠. سعيد محمد صديق حسن.(٢٠٢١). فاعلية نموذج 4EX2في تدريس العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس*.٢٢(٨)، ٣٣٠ - ٣٦٥.

٢١. سهام عمر إمام عبد المقصود.(٢٠٢١). فاعلية تصميم أنشطة إثرائية لتنمية بعض مهارات التفكير التوليدي من خلال تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،(١٣٢)، ٨٨ - ١٣٥.

٢٢. شرين السيد إبراهيم محمد.(٢٠١٤). فعالية استراتيجية قائمة عمى بعض مبادئ نظرية تريز(TRIZ) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم .*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(٥٣)،١٥٧ -١٨٦.

٢٣. طاهر سالم عبد الحميد سالم .(٢٠٢١).وحدة تعليمية مقترحة قائمة على مدخل STEMالتكاملي لتنمية مهارات التفكير التوليدي والتميز في الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٤(١٢)، ٩٦ - ١٦٤.

٢٤. فاطمة عيسى عبدالرحمن الربابعة. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية هوكنز فى اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير التوليدى فى مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسى فى الأردن.*مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٩)، ٧٢ -٩٣.

٢٥. ليلى إبراهيم أحمد معوض (٢٠٠٩). إعادة بناء وحدة في مادة البيولوجي للصف الأول الثانوي في ضوء المستحدثات البيوتكنولوجية ووفقاً لنموذج التعلم البنائي، وفاعليتها في تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو دراسة البيولوجي لدى الطلاب. *دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، ١٤٢، ١٠٢ -١٥٤.

٢٦. ماجد محمد عيسى، ووليد السيد خليفة.(٢٠١٨).فعالية برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*،٣٤(٣)، ٤٩٩ -٥٦٧.

٢٧. مجدي عبد الكريم حبيب .(٢٠٠٣).*اتجاهات حديثة في تعليم التفكير – استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة*، دار الفكر العربي.

٢٨. محسن عطية.(٢٠٠٩).*استرتيجيات ما وارء المعرفة في فهم المقروء*.الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٢٩. محمد أحمد متولي العطار.(٢٠٢٠).فاعلية نموذج التعلم التوليدي وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*.٢٣(٨)، ٢٨٣ - ٣٥٠.

٣٠. مرفت حامد محمد هاني.(٢٠١٣). فعالية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *دراسات تربوية واجتماعية بحلوان*. ١٩(٢)، ٢٢٧ - ١٩٢.

٣١. مرفت حامد هاني.(٢٠١٢).برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المعلوماتية الحيوية واتخاذ القرار لدى معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. ١٥(١)، ١٦٩ - ٢١٨.

٣٢. مندور عبدالسلام فتح الله عبد السلام.(٢٠٢١).أثر استخدام نماذج التدريس البنائي "ويتلي - نيدهام - أدي وشاير" في تنمية مهارات التفكير التوليدي وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالقصيم. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*. ٣٥(١٤٠)، ٧٥ - ١٢٢.

٣٣. منير موسى صادق.(٢٠١٦). التفاعل بين التفكير المكاني واستراتيجية أنتج، أفرز، أربط، توسع (GSCE) في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير التوليدي لطلاب الصف العاشر الاساسي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*.١٩(٣)، ٧٥ - ١٢٨.

٣٤. مهند خضير ذياب الزبيدي.(٢٠٢١). أثر نموذج ويتلي في تنمية مهارات التفكير التوليدي في مادة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط.*المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات بجامعة البصرة*. ٢(٩)، ١٤ - ٣٦.

٣٥. نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق.(٢٠٠٧). فعالية استخدام النموذج الواقعي لتدريس العلومفي تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.*رسالة ماجستير*.كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٦. نهلة عبدالمعطي الصادق جاد الحق.(٢٠١٦).تعليم العلوم باستخدام التعلم القائم على الاستبطان لتنمية التفكير التوليدي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*،١٩(٤)، ١ -٤٠.

٣٧. هاني محمود عبد المنعم عبدالوهاب، فايز محمد منصور محمد، وأحمد على إبراهيم خطاب.(٢٠٢١).فاعلية نموذج مكارثي(Carthy Mc) في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*.١٥(١٦)، ٢١١٢ - ٢١٧١.

٣٨. هبة عبد الحميد محمد محرم .(٢٠١٨). فعالية استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير التوليدي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية . *مجلة كلية التربية ببورسعيد*.(٢٣) ،٧٠٦ - ٧٢٣.

ثانيا: المراجع الانجليزية

39. Akaydın , B., Yorulmaz , A., & Çokçalışkan , H.(2020).Investigation of Primary School Students' Metacognitive Awareness and DecisionMaking Skil, *International Journal of Progressive Education*, 16 (4), 158-177.

40. Akmam, A., Hidayat, R., Mufit, F., Jalinus, N., & Amran, A. (2022). Need analysis to develop a generative learning model with a cognitive conflict strategy oriented to creative thinking in the computational physics course. *Journal of Physics: Conference Series*, *2309*(1), 012095. doi:https://doi.org/10.1088/1742-6596/2309/1/012095

41. Al-Ajmi, B., &Ambusaidi, A. (2022). The level of scientific argumentation skills in chemistry subject among grade 11th students: The role of logical thinking. *Science Education International*, *33*(1), 66–74. https://doi.org/10.33828/sei.v33.i1.7

42. Amgoud, L. (2009). Argumentation for decision making. In Simari, G., & Rahwan, I. (Eds).*Argumentation in artificial intelligence*. (pp. 301–320). Springer

43. Aminu, K. I., & Gali, S. (2012). *Guidance and counselling in schools: theories and practices.* Nigeria. Kano: AlbarkaPublishing Company

44. Anggraini, S., Indrawati, & Wahyuni, D. (2020). Science textbook based on Socio-Scientific Issues (SSI) for environmental pollution to increase student science literacy in junior high school. *Journal of Physics: Conference*

Series, 1563(1)https://doi.org/10.1088/1742-6596/1563/1/012053

45. Anjua, N., Hussain, F., & Hussain, O. (2013). Semantic information and knowledge integration through argumentative reasoning to support intelligent decision making. Information Systems Frontiers, 15(2), 167–192. https://doi.org/10.1007/s10796-012-9365-x

assessing-students-approaches/docview/1957372167/se-2

46. Bayat, M., Banihashem, S., & Noroozi, O. (2022). The effects of collaborative reasoning strategies on improving primary school students' argumentative decision-making skills. *The Journal of Educational Research, 115*(6), 349-358. doi:https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2155602

47. Becker, J., Jeffries-Evans, V., Klein, H., Pilgreen, J., & Zappia, J. (2019).*Generative pedagogies: Activating learners through student-centered practices* (Order No. 13865768). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2275956861). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/generative-pedagogies-activating-learners through/docview/2275956861/se-2

48. Çalık, M., & Wiyarsi, A. (2021). A systematic review of the research papers on chemistry-focused socio-scientific issues. *Journal of Baltic Science Education, 20*(3), 360-372. doi:https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.360

49. Canco, I., Kruja, D., & Iancu, T. (2021). AHP, a Reliable Method for Quality Decision Making: A Case Study in Business. *Sustainability, 13*(24), 13932. https://doi.org/10.3390/su132413932

50. Casas-Quiroga, L& Crujeiras-Pérez, B. (2020).Epistemic Operations Performed by High School Students in an Argumentation and Decision-Making Context:Setrocia's Alimentary Emergency, *International Journal of Science Education*, 42 (16) ,2653-2673.

51. Cinici, A. (2016). Balancing the pros and cons of GMOs: Socio-scientificargumentation in pre-service teacher education. *International Journalof Science Education*, 38(11), 1841-1866.

52. Colakkadioglu, O., & Celik, B. (2016). The effect of decision-making skill training programs on self-esteem and decision-making styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 259-276. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.65.15

53. Cruz-Lorite, I., Cebrián-Robles, D., Acebal-Expósito, M & Evagorou, M. (2023). Analysis of the Informal Reasoning Modes of Preservice Primary Teachers When Arguing about a Socio-Scientific Issue on Nuclear Power during a Role Play. *Sustainability*, *15*(5), 4291. https://doi.org/10.3390/su15054291

54. Demiralp, B. (2022). *Public Perception of Socio-Scientific Issues: Do You Decide Based on Your Education, Your Experience or Reading the News?*(Order No. 29064239). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2670111071). https://www.proquest.com/dissertations-theses/public-perception-socio-scientific-issues-do-you/docview/2670111071/se-2

55. Dishadewi, P., Wiyarsi, A., Prodjosantoso, A. K., & Nugraheni, A. R. E. (2020). Chemistry-based socio-scientific issues (SSis) as a learning context: an exploration study of biofuels. *Journal of Physics: Conference*

Series, 1440(1)https://doi.org/10.1088/1742-6596/1440/1/012007

56. Earnest, D. S. (2012). *Supporting generative thinking about number lines, the Cartesian plane, and graphs of linear functions* (Order No. 3555658). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1322974367). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/supporting-generative-thinking-about-number-lines/docview/1322974367/se-2

57. Eidin, E. (2019). *Teachers' beliefs, perceptions, knowledge and practice of socio-scientific issues* (Order No. 29263598). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2668879135). doi:https://doi.org/10.34933/wis.000427 Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-beliefs-perceptions-knowledge-practice/docview/2668879135/se-2

58. Erdamar, F & Özeren, E. (2022).Examination of the Relationship between Primary School Students' Perceptions of Self-Learning and Decision-Making Skills, *Education Quarterly Reviews*, 5 (2), 302-322.

59. Fan, X., & Toni, F. (2022). *Explainable Decision Making with Lean and Argumentative Explanations*. Cornell University Library, arXiv.org

60. Georgiou, Y., & Kyza, E. (2023). Fostering Chemistry Students' Scientific Literacy for Responsible Citizenship through Socio-Scientific Inquiry-Based Learning (SSIBL). *Sustainability*, *15*(8), 6442. https://doi.org/10.3390/su15086442

61. Herman, B., Zeidler, D & Newton, M. (2018). Students' emotivereasoning through place-based environmental socioscientific issues.*Research in Science Education*, 1-29.

62. Hernández-Ramos, J., Pernaa, J., Cáceres-Jensen, L., & Rodríguez-Becerra, J. (2021). The Effects of Using Socio-Scientific Issues and Technology in Problem-Based Learning: A Systematic Review. *Education Sciences, 11*(10), 640.https://doi.org/10.3390/educsci11100640

63. Hernández-Ramos, J., Pernaa, J., Cáceres-Jensen, L., & Rodríguez-Becerra, J. (2021). The Effects of Using Socio-Scientific Issues and Technology in Problem-Based Learning: A Systematic Review. *Education Sciences, 11*(10), 640.https://doi.org/10.3390/educsci11100640

64. Hsu, Y& Lin, S. (2017). Prompting students to make socioscientificdecisions: Embedding metacognitive guidance in an e-learningenvironment. *International Journal of Science Education*, 39(7),964-979.

https://doi.org/10.1186/s43031-022-00069-8

65. Huang, M., & He, P. (2023). Pre-Service Science Teachers' Understanding of Socio-Scientific Issues Instruction through a Co-Design and Co-Teaching Approach Amidst the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *15*(10), 8211. https://doi.org/10.3390/su15108211

66. Introne, J., &Iandoli, L. (2014). Improving decision-making performance through argumentation: An argument-based decision support system to compute with evidence. *Decision Support Systems*, *64*, 79–89. https://doi.org/10.1016/j.dss.2014.04.005

67. Jeffries-Evans, V., Becker, J., Klein, H., Pilgreen, J., & Zappia, J. (2019). *Generative pedagogies: Activating learners through student-centered practices* (Order No. 13865744). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2243665095). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/generative-pedagogies-activating-learners-through/docview/2243665095/se-2

68. Kahn, S., & Zeidler, D. (2016). A case for the use of conceptual analysis in science education research. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(4), 538-551.

69. Khishfe, R., Alshaya, F., BouJaoude, S., Mansour, N., & Alrudiyan, K. (2017). Students' understandings of nature of science and their arguments in the context of four socio-scientific issues. International. *Journal of Science Education*, 39(3), 299-334.

70. Kizkapan, O., & Nacaroğlu, O. (2021).Gifted students' opinions and argument structures about a social-scientific issue: Replication. *Acta Didactica Napocensia*, *14*(2), 376-391. https://doi.org/10.24193/adn.14.2.26

71. Leisey, L. C. (1994). *Collaborative problem-solving and generative thinking among elementary school educators* (Order No. 9434697). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304120513). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/collaborative-problem-solving-generative-thinking/docview/304120513/se-2

72. Li, X., Onan Demirel, H., Goldstein, M. H., & Sha, Z. (2021). *Exploring generative design thinking for engineering design and design education*. Atlanta: American Society for

Engineering Education-ASEE. doi:https://doi.org/10.18260/1-2-1125.1153-38349

73. Martin, L. , Donohoe, K., & Holford, D. (2016). Decision-making and problem-solving approaches in pharmacy education. *American Journal of PharmaceuticalEducation*, *80*(3), 52-60.

74. Mettas, A., & Norman, E. (2011). A grounded theory approachto the development of a framework for researching children's decision-making skills within design and technology education. *Design and Technology Education: An International Journal*, *16*(2), 8-19.

75. Mundwiler, V., &Kreuz, J. (2018). Collaborative decision-making in argumentative group discussions among primary school children. In Argumentation and language—Linguistic, cognitive and discursive explorations (pp. 263–285). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73972-4_12

76. Nguyen, H. T. (2020). *Examining the Relationships Between Socio-Scientific Reasoning, Content Knowledge, and Personal Interest* (Order No. 28259259). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2553542043). https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-relationships-between-socio-scientific/docview/2553542043/se-2

77. Ngwenya, P. (2020). *Life Sciences Teachers' Views on Teaching Socio-Scientific Issues in Genetics Using an Inquiry Approach* (Order No. 28278571). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2474918879). https://www.proquest.com/dissertations-theses/life-sciences-teachers-views-on-teaching-socio/docview/2474918879/se-2

78. Ngwenya, P. (2020). *Life Sciences Teachers' Views on Teaching Socio-Scientific Issues in Genetics Using an Inquiry Approach* (Order No. 28278571). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2474918879). https://www.proquest.com/dissertations-theses/life-sciences-teachers-views-on-teaching-socio/docview/2474918879/se-2

79. Nida, S., Rahayu, S., & Eilks, I. (2020). A Survey of Indonesian Science Teachers' Experience and Perceptions toward Socio-Scientific Issues-Based Science Education. *Education Sciences, 10*(2), 39- 55. https://doi.org/10.3390/educsci10020039

80. Nurtamara, L; Sajidan, S; Prasetyanti, M.(2020).he Effect of Biotechology Module with Problem Based Learning in the Socioscientific Context to Enhance Students' Socioscientific Decision Making Skills. International Education Studies.

81. Owler, S., Zeidler, D., & Sadler, T. (2009). Moral sensitivity in the contextof socioscientific issues in high school science students. International Journal ofScience Teacher Education, 31(2), 279-296.

82. Polat, H. (2018).The Decision-Making Skills of the Children Who Have Taken 1st and 2nd Grade Life Sciences Courses as Evaluated by Their Parents, *World Journal of Education*, 8 (3), 107-117.

83. Rogan,M & Grayson, D. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. International Journal of Science Education, 25, 1171–1204.

84. Sadler, T., Foulk, J., & Friedrichsen, P. (2017). Evolution of a model for socio-scientific issue teaching and learning.

International Journal of Education in Mathematics Science and Technology, 5(2), 75-87.

85. Saefullah, A., Guntara, Y., & Nulhakim, L. (2020). Reconstruction of Teaching Materials with Socio-Scientific Issues Context on Source of Energy Content. *Journal of Physics: Conference Series, 1467*(1)https://doi.org/10.1088/1742-6596/1467/1/012022

86. Scheinholtz, J. M. (2009). *Effects of positive mood on generative and evaluative thinking in creative problem solving among middle schoolers* (Order No. 3373832). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304879616). Retrieved from.https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-positive-mood-on-generative-evaluative/docview/304879616/se-2

87. Severa,I., & Ersoyb, A.(2019).Investigation of Decision-Making Skills ofFourth Grade Students According toStudent and Teacher Opinions.12(2), 167-182.DOI: *10.26822/ie*

88. Shasha-Sharf, H., & Tal, T. (2023). Energy Policy as a Socio-Scientific Issue: Argumentation in the Context of Economic, Environmental and Citizenship Education. *Sustainability, 15*(9), 7647. https://doi.org/10.3390/su15097647

89. Shasha-Sharf, H., & Tal, T. (2023). Energy Policy as a Socio-Scientific Issue: Argumentation in the Context of Economic, Environmental and Citizenship Education. *Sustainability, 15*(9), 7647. https://doi.org/10.3390/su15097647

90. Shelton, T; Benatowicz, C; Healy, P; Ryan, D & Cameron, J. (2023). Development and Testing of a Curriculum to Improve

Decision-Making Skills in Middle and High School Students, *Mind, Brain, and Education*, 17 (1), 53-60

91. Siegner, A., &Stapert, N. (2020). Climate change education in the humanities classroom: a case study of the Lowell school curriculum pilot. *Environmental Education Research*, 26(4), 511– 531. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1607258.

92. Sotério, C., dos Santos Lamim, Adriele Ribeiro, & Queiroz, S. L. (2023). Teaching controversial socio-scientific issues in online exhibits of science museums: Covid-19 on the scene. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 5*(1), 1.

93. Sotério, C., dos Santos Lamim, Adriele Ribeiro, & Queiroz, S. L. (2023). Teaching controversial socio-scientific issues in online exhibits of science museums: Covid-19 on the scene. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 5*(1), 1- 15.

94. Subiantoro, A. W., Treagust, D., & Kok-Sing Tang. (2021). Indonesian Biology Teachers' Perceptions about Socio-Scientific Issue-Based Biology Instruction. *Asia-Pacific Science Education, 7*(2), 452-476. https://doi.org/10.1163/23641177-bja10032

95. Suprapto, N., & Admoko, S. (2021). Kinematics of "Traffic Light": A Socio Scientific Issue Performed by Undergraduate Physics Students. *Journal of Physics: Conference Series, 1899*(1)https://doi.org/10.1088/1742-6596/1899/1/012149

96. Tanglang, N;& Ibrahim, A .(2015).Goal Setting, Decision-Making Skills and Academic Performance of Undergraduate Distance Learners: Implications for Retention and Support

Services, *International Association Development of the Information Society*, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e-Learning (Las Palmas de Gran Canaria, Spain, Jul 21-24.

97. Tekin, S., & ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma [A research on the decision making skills of 4th grade students]. *Qualitative Studies, 11*(3), 27-38.

98. The RESTEM Institute: Reimagining & Researching STEM Education. (2018). Position causal map. Rigorous Investigations of Relevant Issues.http://ri2.missouri.edu/issue-selection-guide

99. Tidemand, S& Nielsen, J. (2017). The role of socioscientific issues in biology teaching: From the perspective of teachers. *International Journal of Science Education*, 39(1), 44-61.

100. Visscher, A. (2021). On the value of data-based decision making in education: The evidence from six intervention studies. *Studies in educational evaluation*, *69*, 100899. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899

101. Wahyu, R., Purwanto, P, I. N., & Rahardi, R. (2019). How students non-generative thinking identifying parallelogram? *Journal of Physics: Conference Series*, *1188*(1) doi:https://doi.org/10.1088/1742-6596/1188/1/012062

102. Wehmeyer, M. L. (2007). Teaching problem solving and decision making. In K. R. Harris & S. Graham (Eds.), promoting self- determination in students with developmental disabilities. New York, NY: The Guilford Press.

103. Widiyawati, Y. (2020). Global warming & climate change: integration of socio-scientific issues to enhance scientific literacy. *Journal of Physics: Conference Series, 1511*(1)https://doi.org/10.1088/1742-6596/1511/1/012071

104. Wojcik, A., Hamza, K., Lundegård, I., Enghag, M., Arvanitis, L., Haglund, K., &Schenk, L. (2019). Educating about radiation risks in high schools: Towards improved public understanding of the complexity of low-dose radiation health effects. *Radiation and Environmental Biophysics*, 58, 13– 20.

105. Yacoubian, H., & Khishfe, R. (2018). Argumentation, critical thinking, nature of science and socioscientific issues: A dialogue between two researchers. *International Journal of Science Education*, 40(7), 796-807.

106. Yahaya, J., Nurulazam, A., & Karpudewan, M. (2016). College students'attitudes towards sexually themed science content: A socioscientificissues approach to resolution. International Journal of ScienceEducation, 38(7), 1174-1196.

107. Yurtseven, R; Akkas , B; Ögr, E; Ocak, G.(2021).Analysis of the Relationship between Decision Making Skills and Problem Solving Skills of Primary School Students, *International Online Journal of Education and Teaching*, 8 (3), 2117-2130.

108. Zeidler, D., Sadler, T., Applebaum, S., & Callahan, B. (2009). Advancing reflective judgment through socioscientific issues. Journal of Research in Science Teaching, 46(1), 74-101.

109. Zhu, Y., & He, A. (2022). The effects of a collaborative argumentation intervention on Chinese students' socioscientific issues decision-making. *The Journal of Educational Research, 115*(6), 317-332. doi:https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2150996

رؤية تربوية قيمية لسياق التحول من المدن التقليدية إلي المدن الذكية

د. دعاء وحيد فؤاد خلف

ملخص البحث:

يسعى البحث الحالي إلي مناقشة بعض القضايا التربوية والقيمية في المدن الذكية، وقد تناول: التعريف بها، وأهدافها، وخصائصها، وأبعادها الرئيسية، كما أبرز أهم القضايا في إطار التحول نحوها؛ مثل قضية الأمن التكنولوجي، والوصول الإلكتروني، والإدمان التكنولوجي، وثقافة الاستهلاك، والعزلة الاجتماعية، واللياقة الرقمية.

وقد استعان البحث بالمنهج الوصفي، وقد أشارت النتائج إلي أن العنصر البشري هو رأس مال المدن الذكية، وأن التحول نحوها لا يقتصر على تطبيق التكنولوجيا فقط؛ وإنما مرتبط بالمنظومة القيمية للمجتمع، ويهدف إلي توفير وتحقيق الرفاهية وحل المشكلات؛ بما يتوافق مع البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به، كما أشارت إلي ضرورة الوعي بمختلف القضايا التربوية والقيمية؛ نتيجة الاعتماد الأساسي على التكنولوجيا، مثل توفر عنصر الأمن التكنولوجي لبيانات الأفراد ومعلوماتهم، وتوفير الحقوق الرقمية بشكلٍ متساوٍ، ودور متخصصي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ في استحداثهم تطبيقات وبرامج مفيدة وفعالة، تتناسب مع ظروف البيئة المحيطة، مع ضرورة التوعية بالقواعد والمعايير الرقمية المؤدية إلي الاستخدام الأخلاقي للأدوات التكنولوجية في المدن الذكية.

الكلمات المفتاحية: ١- القضايا التربوية والقيمية ٢- المدن الذكية

Abstract

The current research discusses some educational and value issues in smart cities, and it addresses: their definition, objectives, characteristics, and main dimensions, as well as the most important issues in the framework of the transition towards them, such as the issue of technological security, electronic access, technological addiction, consumption culture, social isolation, and digital fitness.

The research uses the descriptive approach, and the results indicate that the human element is the capital of smart cities, and that the transformation towards them is not limited to the application of technology only, but is linked to the value system of society, and aims to provide and achieve well-being and solve problems, in line with the social and cultural environment surrounding it.

The results also highlight the need for awareness of various educational and value issues, as a result of the basic reliance on technology, such as: the availability of the element of technological security for individuals' data and information, the provision of digital rights equally, and the role of Information and communication technology specialists in developing useful and effective applications and programs that commensurate with the conditions of the surrounding environment, with the need to raise awareness of digital rules and standards leading to the ethical use of technological tools in smart cities.

Keywords: 1- Educational and value issues 2- Smart cities

مقدمة:

اعتمدت المدن الحضرية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتقنيات الرقمية في جميع مناحي الحياة اليومية، مما أدى لظهور عدة مصطلحات لهذه المدن؛ منها: مدن المعرفة، والمدن الافتراضية، والمدن الإلكترونية، والمدن الرقمية، والمدن الذكية،... وغيرها، وهي انعكاس لاعتماد المجتمع على المعرفة والتجديد.

ويُعدَّ مفهوم المدن الذكية من أقدم المفاهيم التكنولوجية وأكثرها مرونة؛ فلم يرتبط بتقنية محددة، ومن ثم ينتهي بمجرد ظهور تقنيات أكثر تطورًا، وهو المفهوم الذي استطاع الجمع بين كل الأبعاد: البعد التكنولوجي، والمؤسسي، والإنساني، والمجتمعي، فهو لم يحدد نمطًا واحدًا من النمو كالمدن المعرفية، إنما توسع ليشمل مفهوم النمو الذكي للمدينة، بتركيزه على العديد من الخصائص والمقومات التي تدعم الواقع الاجتماعي والإنساني[1].

وهذا ما أكدته دراسة Nam, T., Pardo, T.,(2011) أن العوامل الاجتماعية أساسية للمدن الذكية، وأن مفهومها قد أظهر الارتباط العضوي بين المكونات التكنولوجية والبشرية والمؤسسية، لذا تتطلب قيادة المدينة الذكية فهمًا شاملاً للتعقيدات والترابط فيما بين العوامل الاجتماعية والتقنية للخدمات، والبيئات المادية في المدينة، والنظر إليها بنظرة اجتماعية وتقنية(٢).

ويُعدُّ العامل البشري جزءًا لا يتجزأ من رؤية المدينة الذكية - يجب أن يُؤخذ في الاعتبار- ، حيث إن المكونات التقنية؛ بالرغم من التحكم فيها وإعادة تصمميها وتهيئتها للالتزام بالمعايير والمواصفات؛ لا يمكن السيطرة عليها بشكل كامل، وضمان الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا والبرامج والأجهزة، والتي قلما من يفكر في الجوانب الأخلاقية بجدية(٣).

وقد نشأت كثير من القضايا الأخلاقية المرتبطة بالتطور التكنولوجي والتقني؛ والذي يسير بوتيرة سريعة لا تتناسب مع معالجة القضايا الأخلاقية الناشئة عن استخدامها، كما نشأت قضايا جديدة متأثرة بالمعطيات التي أُهمل علاجها والتصدي لها.

وقد أشارت دراسة Sholla, S., et.al, (2018) إلي أن تطبيق التقنيات المتقدمة المختلفة لا يُعدَّ معيارًا كافيًا لاعتبار المدينة ذكية، حيث تمثل القيم والأخلاق والثقافة أدوات أساسية لحسن سير العمل لأي مجتمع، كما تمثل المعايير الاجتماعية والثقافية والأخلاقية مكونات أساسية له عند تنفيذ التقنيات التي يجب أن تحترم أخلاق الفرد والمجتمع(٤).

كما أشارت دراسة **علي حدادة (٢٠١٩)** إلي أن من ضمن التحديات التي تفرضها التقنيات - التي أحدثت الثورة الرقمّية الثانية- على المجتمعات البشرية، حدوث تغّير في القيم الثقافية والاجتماعية؛ غيّرت من طريقة المعيشة والعمل بها(٥).

وإذا كان هناك اتجاه عالمي وإقليمي ومحلي نحو التوجه إلي المدن الذكية، فينبغي إزالة التناقضات الحادثة بين التحول في الهيئات، والمؤسسات، والمرافق،...إلخ،

وبين التغييرات القيمية والثقافية الناشئة في المجتمع؛ نتيجة اختلاف أهداف المدن الذكية وخصائصها التي تنحو لتحقيقها عن المدن التقليدية.

ومن هنا يجدر البحث في المدن الذكية من منظور تربوي يتناول الجانب القيمي، في علاقته بالجانب التقني والتكنولوجي؛ الذي يمثل الأساس الذي تقوم عليه، وذلك لما يُحدثه هذا الجانب –التقني- من تغيرات في القيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية، نظرًا لاتساع مجاله وحدوده، وسهولة استخدامه ووصوله لجميع الفئات المجتمعية، وقلة تكلفته.

مشكلة البحث وأسئلته:

يسعى العلماء والتقنيون الذين يساهمون في مبادرات المدن الذكية وتنفيذها، إلي تجاوز النقد الموجه إليهم؛ فيما يخص الطرق التي تستخدم بها اختراعاتهم من خلال الادعاء أنهم يستخدمون الموضوعية الميكانيكية في عملهم، وإنهم يطورون ما يريده ويحتاجه المجتمع وإدارات المدينة الذكية، وأنهم غير مسؤولين عن كيفية استخدام منتجاتهم في الممارسة العملية، وإنما دورهم هو ابتكار تقنيات تحل المشكلات الآلية، مثل كيفية جعل العملية أكثر استدامة وكفاءة وفعالية من حيث التكلفة، ومن ثم فهم لا يُقَيمون ما إذا كان هذا هو الحل الأنسب لمعالجة القضايا الاجتماعية والسياسية والفلسفية الأوسع نطاقًا، مثل: العدالة، والإنصاف، والمواطنة، والديمقراطية، والحوكمة، والاقتصاد السياسي، على الرغم من أنهم يحاولون استخدام هذه المفاهيم في ترويج حلولهم وتسويقها[٦].

ولذلك فهم يطورون فقط الجانب التقني، بغض النظر عن علاقة هذا التطوير بالبيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به، وما يولونه الاهتمام هو عدم وجود مشاكل تقنية أثناء استخدامه، بل قد يتم استحداث تطبيق معين في عدة دول بغض النظر عن الاختلاف القيمي والثقافي والاجتماعي بكل منها.

وقد أكدت دراسة Helbing, D., et., (2021) أن استخدام التكنولوجيا لا يقتصر على جمع البيانات؛ ولكنه يُوجِد نظامًا بيئيًا تشاركيًا يعزز العدالة، والابتكار الاجتماعي، والديمقراطية، وملكية البيانات مع الأشخاص، الذين هم أمناء بياناتهم، الأمر الذي يؤدي إلى بعض المشكلات والتحديات الملحة المتعلقة بالبيانات والخصوصية وإدماج الأخلاقيات والعدالة، وغيرها(٧).

كما أشارت دراسة Tzafestas, S., (2018) أن لتقنيات الإنترنت مخاوف أخلاقية وقانونية متعلقة بـ: حماية الخصوصية، وأمن البيانات، وسهولة استخدامها، والثقة، والسلامة، وذلك بسبب كَم البيانات التي تم إنشاؤها ومعالجتها، لذا تظهر الحاجة إلي تدابير قانونية وأخلاقية جديدة معززة لحماية الخصوصية، وتحسين الثقة، وتطوير المعايير المناسبة(٨).

ومن أمثلة المشكلات القيمية والمرتبطة بالجانب التقني والتكنولوجي؛ ارتباط بعض الأفراد بها بشكل وثيق لدرجة عدم قدرته على الابتعاد عنها، ويتسبب ذلك بمشكلات كثيرة مثل الانفصال التدريجي والعزلة عن المجتمع، والاغتراب بأنواعه المختلفة، وإدمان التكنولوجيا، والاستخدام غير الأخلاقي، وغيرها، ومن جانب آخر يُلاحظ صعوبة استيعاب هذا التغير السريع والجديد لدى بعضهم، بسبب صعوبة استخدامها، ويصبح كأنه غريب في المجتمع.

لذلك فإن الآلية التقنية حينما تدخل مناحي الحياة كلها، فربما تقدم تحديًا مجتمعيًا؛ إذا انفصلت في سرعتها ومنطقها عن العوامل المجتمعية وعن حدود الإدراك البشري، وبالتالي فإن التحول إلى مفهوم المجتمعات الذكية لا يقتصر على تطبيق التقنيات فحسب، وإنما يرتبط بالمنظومة القيمية(٩).

لذا تستدعي الحاجة إلى إنشاء مدن ذكية وعلوم حضرية لديها مجموعة من المبادئ والقيم الأخلاقية في صميمها، والتحدي هنا هو الاعتراف بأن هناك عددًا من القضايا الأخلاقية الحقيقية، والمخاوف التي يجب معالجتها، وإيجاد الحلول

واعتمادها التي تُمكن من تحقيق فوائد تقنيات المدن الذكية، وهي مَهمة تحتاج إلي تصحيح عاجل(١٠).

ومن ثم يحاول المبحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما الإطار القيمي المقترح في سياق التحول من المدن التقليدية إلي المدن الذكية الأخلاقية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما الإطار النظري المفاهيمي للمدن الذكية؟

٢- ما أبرز النماذج الرائدة للمدن الذكية عالميًا وإقليميًا ومحليًا؟

٣- ما أهم القضايا التربوية والقيمية في سياق التحول نحو المدن الذكية؟

٤- ما الإطار القيمي الحاكم في ظل التوجه نحو المدن الذكية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلي التعرف على:

١. مفهوم المدن الذكية، وأهدافها، وخصائصها، وأبعادها الرئيسية.

٢. أهم النماذج الرائدة للمدن الذكية.

٣. أبرز القضايا التربوية والقيمية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار في ظل الاتجاه نحو هذه المدن.

٤. التوصل لإطار قيمي حاكم للمدن الذكية الأخلاقية.

أهمية البحث:

تبدو أهميته فيما يلي:

١- إظهار قيمة البعد القيمي والأخلاقي، لأنه مهما بلغت التكنولوجيا والتقنية؛ فإنها لن تستطيع تحقيق ما ترنو إليه إلا بتدعيم الجانب الأخلاقي والقيمي،

وإلا سيشعر الإنسان أنه في مناخ غير سوي، لا يستطيع فيه أداء دوره، ولا التمتع بحقوقه، ومن ثم يجدر معرفة أهمية القيم المرتبطة بالجانب التكنولوجي والتقني.

٢- إبراز أهمية دراسة المدن الذكية مع بداية التحول نحوها، عالميًا وإقليميًا ومحليًا، والتعرف عليها بكل أبعادها وجوانبها المختلفة.

٣- قلة الدراسات العربية التي تناولت المدن الذكية من منظور تربوي، حيث تناولتها معظمها[١١] من وجهة نظر تقنية، أو هندسية معمارية، أو إدارية، أو سياسية، أو اقتصادية.

منهج البحث:

استعان البحث الحالي بالمنهج الوصفي التحليلي، حيث قام البحث بتحديد مفهوم المدن الذكية، وأهدافها، وخصائصها، وأبعادها الرئيسية، وعرض لبعض النماذج الرائدة لها، مع تحديد وتناول أهم القضايا التربوية والقيمية المرتبطة بالجانب التكنولوجي والتقني، ثم توصل لإطار قيمي يوجه المدن الذكية ويحدد مسارها الصحيح.

حدود البحث:

ركز البحث حول مجموعة من القضايا التربوية والقيمية التي نتج عنها مشكلات سلوكية وقيمية متعلقة بالجانب التقني والتكنولوجي؛ لكونها الأوْلَى بالبحث والدراسة.

مصطلحات البحث:

١-الذكاء:

لغةً:

يرجع إلي الأصل اللغوي "**ذكا**" الذال والكاف والحرف المعتل، يدل على حِدَّةٍ في الشيء ونفاذٍ، **والذّكاء**: سرعة الفطنة[١٢]، ويقال: فيه ذكاء أي (فطنة وتوقُّد)[١٣]، **وذكا الشخص**: كان سريع الفهم، والإدراك، متوقد البديهة، **وذكا عقله**: اشتدت فطنته[١٤]، ومن ثم يرتبط المعنى اللغوي ببعض العمليات العقلية المرتبطة بالتعلم؛ كالإدراك، والفهم، والاستنتاج، والملاحظة، من أجل إصدار أحكام أو قرارات صائبة، تَنُم عن حكمة صاحبها ودهائه.

اصطلاحًا:

ذكاءٌ: "هو قدرة الفرد على التعلم والتفكير وحل المشكلات، والتوافق مع البيئة، ومع المواقف الجديدة"[١٥]، وهو مجموعة كل الوظائف التي تَكون المعرفة موضوعها[١٦].

ويُنظر إليه أيضًا بوصفه مرادفًا لمعدل الذكاء Intelligence Quotient (IQ)؛ بهدف التعرف على تلاميذ المدارس الذين يحتاجون إلى رعاية تربوية خاصة، وتطورت الاختبارات الخاصة بمعدل الذكاء بعد ذلك، وأصبحت بمثابة مقياس موحد يقيس الذكاء النظرى للفرد[١٧].

استخلاصًا مما سبق؛ يشير الذكاء بمفهومه الاصطلاحي إلي مدى ما يستطيع الفرد أن يتعلمه ويكتسبه، ليستفيد منه في حياته العلمية أو العملية، سواء كانت معرفة جديدة بالنسبة له، أو اكتسابًا لخبرات جديدة مبنية على تراكمات معرفية سابقة؛ بأسلوب ينمي فيه الفرد قدراته العقلية من: معرفة، ومهارات، وقيم، واتجاهات، وميول.

٢-المدن الزكية :

هناك تعريفات متعددة للمدن الذكية، تختلف بحسب التوجهات والتخصصات البحثية، ويُكتفي بتعريف واحد في المبحث الحالي؛ حيث سيخصص لهذا الجزء المفاهيمي محور خاص يُعرض فيه بشكل مفصل، ولا يُكرر المحتوى مرة أخرى.

وتُعرف بأنها مدن "تملك نظامًا متطورًا يعتمد على بنية تحتية ترتكز على تقنية الاتصالات الرقمية والمعلومات؛ لمراقبة ومتابعة أجزائها، ومكوناتها، وساكنيها، وبنيتها الأساسية من خدمات، وتجهيزات، وشبكات طرق وسكك حديدية، وأنفاق ومطارات، ومواني، ومنشآت اقتصادية وصناعية، ومبانٍ وعقارات مختلفة، وشبكة اتصالات، وموارد متنوعة كالمياة، والطاقة الكهربائية، والغاز، ووقود المركبات"[١٨].

محاور البحث:

المحور الأول: الإطار النظري المفاهيمي للمدن الذكية.

المحور الثاني: أبرز النماذج الرائدة للمدن الذكية عالميًا وإقليميًا ومحليًا.

المحور الثالث: أهم القضايا التربوية والقيمية في سياق التحول نحو المدن الذكية.

المحور الرابع: الإطار القيمي الحاكم للمدن الذكية.

وفيما يلي تناول هذه المحاور.

المحور الأول : الإطار النظري المفاهيمي للمدن الذكية.

ويتناول مفهوم المدن الذكية، وأهدافها، وخصائصها، وأبعادها الرئيسية.

أ- مفهوم المدن الذكية :

إن المدن التقليدية القائمة هي مدن متحولة نحو المدن الذكية، لأنه لا تخلو مدينة حالية من سمات المدينة الذكية أو تستخدم فيها التقنيات الرقمية، ولا تقوم فيها بعض الخدمات على الفكرة الرقمية، وخاصة بعد إتاحة التكنولوجيا الرقمية،

كما لا توجد مدينة ليس لها حظ في العالم الافتراضي ولو بوجود ضئيل، وإن اختلفت في درجة الذكائية المتمثلة في تطبيق الرقمية والافتراضية في مكونات المدينة ووظائفها، هذا بجانب المدن المنشأة في الأساس على أنها مدن ذكية مكتملة[١٩].

لذا فقد تعددت تعريفات المدن الذكية؛ لاختلاف وتعدد الرؤى والأفكار والاتجاهات، وفيما يلي بعض منها:

- مدينة يتم فيها دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع البنيات التحتية التقليدية بصيغة منسقة ومتكاملة باستخدام تقنيات رقمية جديدة لإظهار خدماتها ووظائفها إلكترونيًا لتصبح في متناول كافة المستخدمين باختلاف جغرافياتهم[٢٠].

- مناطق عمرانية مدعمة بالشبكات والتقنيات الرقمية، تقدم خدمات إلكترونية تفاعلية في مختلف المجالات، وتتمتع بالقدرة على حل المشاكل من خلال استثمار ذكاء الأفراد والمؤسسات والتقنيات، كما تتميز بالاستدامة الاجتماعية والبيئية، واعتمادها على الاقتصاد القائم على المعرفة لخلق التنافسية[٢١].

- مدن تستخدم التكنولوجيات الجديدة لتكون أكثر ملاءمة للحياة، وأكثر وظيفية، وتنافسية وأكثر حداثة، وأكثر تشجيعًا للابتكار وإدارة المعرفة، وتجمع بين ستة مجالات رئيسية للأداء وهي الاقتصاد، التنقل، والبيئة، والمواطنة، ونوعية الحياة، والإدارة[٢٢].

- مدن تبنت خططًا للاستدامة الذكية بحيث تحقق التنمية في ظل الحفاظ على البيئة وحفظ الموارد الطبيعية، وركزت كذلك على النظام المؤسسي والهيكلي للمدينة، ودعمت كل مباديء الحكومة الإلكترونية، وسياسات الحماية، وإدارة الكوارث وتنظيمها في ظل التقنية الحديثة، ووفرت البنية التحتية المناسبة لدعم شبكات الاتصال والخدمات[٢٣].

من خلال ما سبق يمكن تعريف المدن الذكية بأنها: مدن تعتمد على توظيف التكنولوجيا الرقمية واستخدامها والاستفادة منها في جميع المجالات الحياتية؛ بحيث تقدم معظم الخدمات إلكترونيًا، بما يسهم في تحقيق: الاستدامة البيئية، والرفاهية المجتمعية، وحل المشكلات، والتقدم الحضاري والعلمي والتقني والاقتصادي بما يتوافق وثقافة المجتمع ومبادئه.

ب- أهداف المدن الذكية :

إذا كانت التكنولوجيا الرقمية قد غيرت من مفهوم المدن الحضرية عن طريق دمج تقنياتها في بنيتها التحتية لهذه المدن، فإنها تسعى بذلك إلي تحقيق عدة أهداف، تضمن من خلالها نجاحها، وتحقيق ما ترنو إليه، وذلك فيما يلي:

- توفير بنية تحتية للمدينة في جميع المجالات، والتي تتوفر فيها الخدمات الإلكترونية بكفاءة عالية، والتي تقدم فيها خدمات تفاعلية للأفراد وفراغًا افتراضيًا للمدينة، بالإضافة إلي القضاء على البعد المكاني لمكونات المدن، والعناصر العمرانية، أي توفير عنصر الوقت[٢٤].

- تجميع البيانات حول كل شيء وكل شخص، لتحسين جميع العمليات (بما في ذلك القرارات والسلوكيات البشرية) باستخدام أجهزة الكمبيوتر العملاقة، من أجل تمكين وتحفيز العمليات الاجتماعية والاقتصادية، وتحديد وظيفة الأهداف التي تعكس جميع احتياجات المجتمع فيما يتعلق بالازدهار والعدالة والصحة والتعليم والثقافة والبيئة[٢٥].

- بناء نموذج مجتمعي أكثر تعاونًا مما كان عليه في الماضي، وبالتالي أكثر "ذكاءً" وقادرًا على السعي بكفاءة، أي أكثر تنافسية وحلول أكثر شمولية، ومن ثم يجمع بين حماية البيئة الحضرية، وكفاءة الطاقة والاستدامة الاقتصادية في نموذج واحد، بهدف تحسين نوعية حياة السكان وإنشاء خدمات جديدة للمواطنين[٢٦].

- الحفاظ على القيم البشرية الأساسية التي تؤدي دورًا ضروريًا ودائمًا أثناء استخدام عمل الأجهزة الذكية، هذا إذا كانت تهدف فكرة المدينة الذكية إلي

معالجة رفاهية المجتمع بأكمله، فينبغي أن تؤخذ الأخلاق في الاعتبار، من أجل تطوير مدينة ذكية أخلاقية[٢٧].

- تحفيز وتنمية المناطق الاجتماعية والاقتصادية للبيئة الحضرية من خلال دمج التكنولوجيا والبنى التحتية التقليدية[٢٨].

يتضح من الأهداف السابقة أن ما تسعى وتهدف إليه المدن الذكية؛ تحسين نوعية حياة سكانها، والوصول للرفاهية المجتمعية من خلال رفع مستوى معيشة الفرد، وتقليل البطالة، وتقديم الخدمات بشكل إلكتروني أسهل وأسرع، بشكل يحترم إنسانية الفرد، مثل الخدمات التعليمية، والحكومية، والطبية، والاجتماعية،...إلخ، وتحسين نوعية الخدمات التي يستخدمها الفرد: مثل خدمات النقل والمواصلات، والاتصالات، وخدمات المياه، والطاقة،...إلخ، مما يؤدي إلي تحقيق الاستدامة البيئية بتقليل التلوث البيئي، والمحافظة على البيئة والموارد الطبيعية، من أجل بناء مدينة ذكية أخلاقية، بالحفاظ على القيم الأساسية.

جـ- خصائص المدن الذكية :

يرتكز مصطلح المدينة الذكية على البنية التحتية للاتصالات وتمثيل الواقع الافتراضي لأي مدينة، لذا تُعد البنية التحتية للاتصالات الركيزة الأساسية للمدن الذكية؛ إلا إن ذلك وحده غير كاف لقيام مدينة ذكية بدون مجتمع ذكى وبدون باقي العناصر: المواطن، والإدارة، والاقتصاد، والبيئة، والمعيشة[٢٩]، لذا يمكن إيجاز أهم مميزات المدن الذكية وخصائصها فيما يلي:

- تركيزها على عوامل البعد الإنساني بما في ذلك الناس، والتعليم، والتعلم، والمعرفة، لما لها من أدوار رئيسية في المدينة الذكية، كما تركز على تحديات وقضايا الإدارة الحضرية، والعلاقة بين الدولة والقطاعات المختلفة فيها، وكيفية تسيير الدولة والتي تمثل أهم ركائز المدينة الذكية[٣٠].

- استخدامها للأدوات الرقمية كأداة لاستثمار الذكاء في حل المشاكل، بالإضافة إلى تركيزها على البعد الاجتماعي والبيئي، حيث تتبنى المدن الذكية مفهوم الاستدامة بالإضافة إلى مفهوم التشاركية[٣١].
- تركيزها على الإبداع، والقدرة على حل المشكلات بهدف توفير بيئة مستدامة عالية الجودة للمواطنين[٣٢].
- أنها مدينة تعمل بأسلوب طموح وابتكاري يغطي جميع المجالات، ويعتمد ذلك الابتكار على خليط ذكي من الدعم والمشاركة الفاعلة من المواطنين المستقلين الواعين القادرين على اتخاذ القرار[٣٣].

يتضح مما سبق أن من أهم خصائص المدن الذكية هو تركيزها على البعد الإنساني والاجتماعي وما يرتبط بهما؛ فتركز على التعليم والتعلم والمعرفة وما يتصل بهما كالإبداع والابتكار، وذلك من أجل حل المشكلات الإنسانية، والتي تعتمد على المشاركة الواعية من الأفراد في المدينة.

كما تركز على البعد البيئي من أجل تحقيق الاستدامة البيئية للأجيال المتعاقبة، والبعد الإداري من أجل إدارة الدولة وقطاعاتها؛ وكل ذلك بالطبع لن يتحقق إلا بالاعتماد على الأدوات التكنولوجية وتفعيل الجانب التقني في كافة المجالات.

د- الأبعاد الرئيسية للمدن الذكية

تتمثل الأبعاد الرئيسية للمدن الذكية في معرفة البنية المكونة لها: البنية التكنولوجية، وبنية التطبيقات الذكية، والبنية البشرية التي تعد رأس مال المدن الذكية، وفيما يلي تناول ذلك إجمالاً:

١- البنية الأساسية التكنولوجية

أي وجود بنية تحتية أساسية قوية تخطط لها الدولة قبل إنشاء المدينة، أو تقوم بتأسيسها إذا كانت المدينة منشأة بالفعل، وهي التي تعمل من خلالها

التكنولوجيا بتوافق وتناسق، ومن دونها لا تكتمل بقية الأبعاد، فهي العنصر الأساسي والرئيس.

ويقصد بها الشبكات الحاسوبية لربط التجهيزات المختلفة، وتوفير التخاطب فيما بينها[٣٤]؛ من أجل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير الحياة، ويُعد وجود بنية أساسية جيدة لتكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها أمرًا ضروريًا؛ حيث تعمل هذه التكنولوجيا كمنظم بين (الإنسان والإنسان، والإنسان والآلة، والآلة والآلة) لربط مجموعة متنوعة من خدمات الحياة اليومية للبنيات الأساسية العامة، مثل المرافق العامة، وخدمات التنقل والمياه[٣٥].

وبالتالي إذا لم يتم تأسيس هذه البنية بشكل صحيح وآمن؛ لن تكون هناك مدينة ذكية، إذ تعتمد بشكل أساسي على تقديم جميع الخدمات إلكترونيًا، وتقليل الاعتماد على الجهد البشري.

٢- بنية التطبيقات الذكية:

تتضمن إمكانات تحليل البيانات التي توفرها البنية الأساسية التكنولوجية [٣٦]، وذلك مثل: التطبيقات التي تتيح الخدمات الحكومية، أو خدمات المرافق، أو التعليم، أو الخدمات الأمنية، أو الخدمات التي تربط المؤسسات ببعضها، وغيرها من التطبيقات التي تتيح للمستخدمين الوصول إلي جميع الخدمات المُقَدَمة.

٣- البنية الأساسية البشرية الذكية

يعتبر العنصر البشرى من أهم عوامل تحقيق نجاح المدن الذكية، لكون البشر المتغير الأساسى الذى يتم من خلال خصائصه تحديد ماهية المدينة الذكية التى يسعى إليها، وبالتالي فهو المحور الأساسي والرئيس للمدن الذكية، فالذكاء البشري هو السبب في وجود البنية التحتية الأساسية للتكنولوجيا، والإبداع والابتكار البشري هما أساس استحداث التطبيقات الذكية وتطويرها.

فالمدن الذكية الحقيقية موجهة نحو الأشخاص حيث يعتبر المواطنون هم أعظم مورد للمدينة؛ حيث يقدمون أفكارًا جديدة للابتكار، ويساعدون في مراقبة الظروف على أرض الواقع وإشراك المدينة بشكل أكثر نشاطًا في تحديد الأولويات، لذا ينبغي أن تكون مبادرات المدن الذكية القائمة على التكنولوجيا قائمة ومرتكزة على الأشخاص(٣٧).

ويتطلب ذلك عناصر بشرية مؤهلة ومتعلمة وقادرة على استخدام، وتوظيف، وتحسين، وتطوير التكنولوجيا الحديثة في جميع المجالات، ومن ثم ينبغي الاهتمام بتأهيل الموارد البشرية بشكل مستمر، حتى يتمكن جميع المستخدمين من الاستفادة من التطبيقات الذكية، وسهولة المعيشة في المدينة الذكية.

وتضم هذه البنية (رأس المال البشري) عوامل مختلفة مثل: المعرفة، والميل إلى التعلم مدى الحياة، والتعليم، والتعلم الاجتماعي، والتعددية الاجتماعية والعرقية، والمرونة، والإبداع، والكونية أو الانفتاح، فالمدينة الذكية تعزز البيئة الإبداعية وهي مركز للتعليم العالي(٣٨).

كما تشمل العوامل البشرية أيضًا الإدماج الاجتماعي لمختلف سكان الحضر في الخدمات العامة والبنية الأساسية الناعمة (مثل: شبكات المعرفة، والمنظمات التطوعية) والتنوع في المناطق الحضرية والمزيج الثقافي والاجتماعي، وقاعدة المعرفة مثل: المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث والتطوير، والمشاركة في الحياة العامة، فالمشاكل المرتبطة بالتجمعات الحضرية يمكن حلها عن طريق الإبداع، ورأس المال البشري، والتعاون بين الجهات المعنية ذات الصلة، وباختصار "حلول ذكية"، لذا تشير التسمية (المدينة الذكية) إلى الحلول الذكية من قبل المبدعين(٣٩).

كما تمثل العوامل الاجتماعية مثل: الثقافة، والنظام القانوني، والأخلاق، مكونات أساسية للمدينة الذكية الصحية، لذا ينبغي إدراج الاعتبارات الاجتماعية والأخلاقية للمدينة، والتي من شأنها تعزيز نموذج المدينة الذكية(٤٠).

ويمكن تصنيف العنصر البشرى ضمن المدينة الذكية لثلاثة أنماط:

النمط الأول:

وهم المطورون أو متخصصو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهم العنصر المنوط به اقتراح التطبيقات التكنولوجية وتنفيذها؛ والتى يمكنها أن تسهل من أداء الأنشطة المختلفة بالمدينة طبقًا لخصائصها، ويعتبر المطورون من العناصر النادرة التى يجب أن تسعى كل مدينة لجذبها إذا ما أرادت أن تصبح ذكية[٤١].

النمط الثانى:

وهم مستخدمو التطبيقات التكنولوجية سواء لتقديم خدمات وأداء وظائف أو كمستخدمين نهائيين، وهذا النمط يضم سكان المدينة ذوي الخبرة فى استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات المختلفة، وأيضا جميع العاملين فى الوظائف الحكومية والخاصة التى تستخدم تكنولوجيا المعلومات والإتصالات بصفة أساسية فى أداء وظائفهم[٤٢].

النمط الثالث:

وهم المستفيدون من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دون أن يكون لهم المقدرة الفعلية على استخدام تلك التكنولوجيا، ولكن يستفيدون منها بصورة غير مباشرة أو عن طريق وسيط[٤٣].

والسمة الأساسية لمعظم هذه المكونات هي أنها متصلة ومترابطة، وتنتج بيانات تساعد في تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد وتحسين الأداء[٤٤]، بل تحتاج لتحقيق درجة أعلى من مجرد التحسين، تحتاج للتنسيق مع بعضها البعض من أجل جعل الحياة أكثر ملائمة وأكثر راحة، وفي الوقت نفسه تحقيق التوازن للبيئة الهشة[٤٥].

المحور الثاني : نماذج رائدة لبعض المدن الذكية عالميًا وإقليميًا ومحليًا

هناك كثير من المؤشرات التي تم وضعها لقياس المدن الذكية لأجل ترتيبها دوليًا أو عربيًا؛ وهي تختلف باختلاف ما يتم قياسه؛ فتقيس مؤشرات البنية التحتية التكنولوجية، وبعضها يقيس التطبيقات التكنولوجية وإنشاءها، وأخرى تركز على مدى الوعي بهذه التطبيقات واستخدامها.

ولكن يظل هناك معيار عالمي واحد تتقاسم فيه كل المدن الذكية، وهو التكنولوجيا المستخدمة على اختلاف تطبيقاتها وأنواعها ومظاهرها، أما ما تختلف فيه فهو ما يتصل بطبيعة الدور الذي تؤديه الشركات التكنولوجية في تطويرها، ودرجة مشاركة المجتمع في بنائها، ودرجة اعتمادها على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإ دارة الحياة اليومية؛ على نحو يسهل تقديم الخدمات للمواطنين، ويزيد كفاءة إدارة الموارد، ويحد من التكاليف المهدرة، ويحسن جودة الحياة[٤٦].

وحتى يستطيع البحث عرض بعض النماذج الرائدة بشكل موضوعي، فإنه سيعتمد في اختيارها على مؤشر IESE Cities in Motion Index، ومؤشر Smart City Index 2021؛ باعتبارهما آخر مؤشرين تم إصدارهما، وحتى لا يتم الاعتماد على مؤشر واحد، وأيضًا لاختلاف الأبعاد التي يتم القياس من خلالهما.

ويقيس مؤشر IESE Cities in Motion Index بناءً على عدة أبعاد لوصف حالة المدن من حيث الاستدامة ونوعية الحياة لسكانها، سواء في الحاضر أو في المستقبل، وهي الحوكمة، والتخطيط الحضري، والتكنولوجيا، والبيئة، والمظهر الدولي، والتماسك الاجتماعي، ورأس المال البشري، والتنقل، والنقل، والاقتصاد[٤٧]، أما مؤشر Smart City Index 2021 فأظهر أن جودة الحياة، والسلامة، والتنقل، وإدارة النفايات على رأس قائمة اهتمامات المواطنين، وركز على ضرورة التوازن بين الجوانب التكنولوجية للمدن الذكية، وجوانبها البشرية؛ باهتمام المواطن بأن تصبح

مدينته أفضل من خلال كونها أكثر ذكاءً، وأن كل المدن لن تبدأ من نفس المستوى من التنمية، ولا بنفس مجموعة المزايا والثروات والهبات[٤٨].

ويمكن تسليط الضوء على المدن الذكية التي تحتل المراتب العشر الأولى طبقًا لمؤشر IESE Cities in Motion Index[٤٩]؛ ففي المرتبة الأولى مدينة "لندن"، ثم "نيويورك"، و"باريس"، و"طوكيو" في المرتبة الرابعة، و"برلين" بألمانيا، وبعدها "واشنطن"، و"سنغافورة"، و"أمستردام"، وأوسلو بالنرويج المرتبة التاسعة، وفي المرتبة العاشرة "كوبنهاجن" بالدنمارك، أما بالنسبة للدول العربية فظهرت دبي كأول دولة عربية في المؤشر؛ حيث احتلت المرتبة ٦٣ عالميًا.

أما بالنسبة لمؤشر Smart City Index 2021[٥٠]، فقد احتلت "سنغافورة" المرتبة الأولى، تاليها "زيوريخ" بسويسرا، و"أوسلو"، و"تايبيه" بالصين، وفي المرتبة الخامسة "لوزان" بسويسرا، و"هلسنكي" بفنلندا، وتأتي بعدها "كوبنهاجن"، و"جنيف"، فـ"أوكلاند" نيوزيلندا، ثم بلباو بأسبانيا، أما بالنسبة للدول العربية فقد احتلت أبو ظبي المرتبة رقم ٢٨، ثم إمارة دبي رقم ٢٩، فالرياض رقم ٣٠، والرباط المرتبة رقم ١٠٣، تاليها القاهرة رقم ١٠٤.

وسيتم تناول مدينة لندن حيث احتلت المرتبة الأولى دوليًا، وإمارة دبي كأول دولة عربية تظهر في تقرير مؤشر ٢٠٢٢، ثم سيقف البحث على ما وصلت إليه جمهورية مصر العربية في إطار التحول نحو المدن الذكية؛ وذلك بتناول العاصمة الإدارية الجديدة بالقاهرة، وتجدر الإشارة إلي أنه سيتم تناول كل نموذج بشيء من الإيجاز، وسيتم التعليق عليها جميعًا بشكل مجمل، وذلك لتشابه أهداف المدن، وخصائصها، وحتى لا يتم التكرار إذا تم التعليق عليها كلٍ على حدة.

١-مدينة لندن

تأتي مدينة "لندن" بصفتها المدينة الأوروبية الأعلى مرتبة؛ فهي العاصمة البريطانية والمدينة الأكثر اكتظاظًا بالسكان في المملكة المتحدة، وهي مركز

عصبي في مجالات: مثل الفنون، والتجارة، والتعليم، والترفيه، والأزياء، والسياحة، والتمويل، والإعلام، والبحوث، والنقل، وقد تم الاعتراف بها أيضًا من حيث التواصل الدولي، والاقتصاد، والتكنولوجيا، والتخطيط الحضري(٥١).

وهي مركز لإنتاج المعرفة والاختراعات وريادة الأعمال، ولها دور قيادي ومميز في أوروبا؛ من حيث عدد الشركات التكنولوجية في مجال الرعاية الصحية، ومجال تلبية الاحتياجات الملحة للمدن العالمية، وعلى الرغم من أن لديها أسرع الشبكات اللاسلكية WiFi في العالم، فإن مواصلة التطور التكنولوجي في مجال البنية التحتية والتطبيقات الذكية، يعتبر متطلبًا أساسيًا في مستقبلها كمدينة ذكية(٥٢).

ومن الأمثلة التي تثبت مواصلتها للتطور التكنولوجي والإبداعي؛ كمية البيانات، حيث تعتبر رائدة فيها؛ حيث سجل مركز بيانات المدينة الإلكتروني أكثر من ٢٥٠٠٠ زيارة، وتم إنشاء أكثر من ٤٥٠ تطبيق، وأنظمة إدارة الركاب وطرق المواصلات؛ من أكثر الأنظمة تطورًا في العالم، ونظام رسوم الازدحام للمركبات من خلال أرقام لوحاتها، والأنظمة الذكية في إدارة شبكات الطرق، وتوفير قنوات اتصال لاسلكية للانترنت على قطارات الأنفاق، وابتكار طرق لإعادة استخدام الحرارة الناشئة عن قضبان السكك الحديدية لقطارات الأنفاق، والمحطات الفرعية، وبشكل عام، فقد استطاعت لندن توظيف التكنولوجيات الذكية بتوفير معيشة ذكية لسكانها(٥٣).

وقد أنشأ رئيس بلدية لندن "مجلس مدينة لندن الذكية" عام ٢٠١٣؛ للعمل على وضع استراتيجية لندن وتنفيذها لضمان أن التكنولوجيا الرقمية سوف تجعلها مكان أفضل للجميع؛ من خلال ما يلي:

أ- مشاركة وتمكين المواطنين في لندن: بالعمل المستمر على زيادة عدد الذين يستخدمون التكنولوجيا الرقمية للمشاركة في وضع السياسات للمدينة.

ب- النفاذ إلى البيانات المتاحة: بالسماح بالنفاذ المفتوح إلى بيانات المدينة لتخطيطها وتشغيلها، وهذا بدوره أشرك مجتمع المطورين في لندن؛ وإنتاج العديد من التطبيقات التي تساعد المدينة على العمل بشكل أفضل.

جـ- رفع كفاءة البحث والتكنولوجيا والمواهب الإبداعية في لندن: بإطلاق "تحدي الابتكار للندن الذكية"، حيث يختار حشد من الرواد والباحثين ومؤسسات الأعمال والمواطنين، لتطوير حلول تعالج تحديات نمو العاصمة.

د- تمكين لندن من التكيف والنمو: باستخدام تكنولوجيا الشبكة الذكية لتحسين إدارة العرض والطلب على الطاقة والمياه، من خلال استخدام البيانات لإجراء عمليات إعادة التدوير واستغلال النفايات بشكل فعال، وتطوير طرق أفضل لتقليل الانبعاثات من قطاع النقل في لندن بنسبة قد تصل إلى ٥٠ ٪[٥٤].

٢- إمارة دبي

أدرج المنتدى الاقتصادي العالمي دبي ضمن تحالف المدن الذكية العالمي لمجموعة العشرين؛ الذي ضم ٣٦ مدينة في ٢٢ دولة وست قارات لريادة خارطة طريق جديد للسياسة العالمية للمدن الذكية، وهي المدينة العربية الوحيدة التي تضمنتها القائمة، وتم تصميم خارطة طريق لتزويد المدن بالإجراءات والقوانين واللوائح التي تحتاجها لاستخدام التكنولوجيا الجديدة، وستتبنى المدن سياسات لحماية الخصوصية، والمساءلة عن الأمن السيبراني، وزيادة انفتاح بيانات المدينة، وتحسين الوصول إلى خدمات المدينة الرقمية للمعاقين وكبار السن[٥٥].

وقد أُسست "دبي الذكية" في عام ٢٠١٤ لجعل دبي "أسعد" مدينة في العالم وفي عام ٢٠١٥ أُنشئ مكتب "دبي الذكية"، وهو مؤسسة تعد جزءًا من حكومة الإمارة لإدارة جميع مبادرات المدينة الذكية بشكلٍ مركزي، واعتبارًا من سبتمبر ٢٠١٦ قام المكتب بتوثيق أكثر من ٥٠٠ خدمة ومبادرة ذكية[٥٦].

ويتبنى مشروع مدينة دبي الذكية استراتيجية تحويل حوالي ١٠٠٠ خدمة حكومية إلى خدمات إلكترونية للقطاعات الرئيسية التالية: النقل، والبنية التحتية، والاتصالات، والخدمات المالية، وتخطيط المدن، والكهرباء، وهذه المبادرات محددة بالفئات الست التالية: النفاذ المفتوح والسهل للبيانات، والنقل الذكي، والاستغلال

الأمثل لموارد الطاقة، والمتنزهات والشواطئ الذكية، وتطبيقات الهاتف الذكي للشرطة، وغرفة تحكم رئيسية جديدة[٥٧].

وتشتمل المشاريع الحالية ضمن هذه المبادرة على استخدام تطبيقات وأجهزة ذكية عبر ثلاثة مسارات: "الحياة الذكية" وتتناول قطاعات الصحة، والتعليم، والنقل، والاتصالات، والمرافق العامة، وخدمات الطاقة، و"الاقتصاد الذكي"، ويتناول تطوير شركات ذكية، وخدمات موانئ، وسوق أسهم ذكي، ووظائف ذكية، و"السياحة الذكية" التي توفير بيئة ذكية ومناسبة لزوار الإمارة؛ من تأشيرات الدخول، والطيران، والبوابات الذكية، وخدمات الفنادق الذكية[٥٨].

أما المباديء التي تقوم عليها خطة مدينة دبي الذكية هي: التواصل والتكامل والتعاون، وعلى سبيل المثال، إن توفير الإنترنت اللاسلكي مجانًا في الأماكن العامة هو أحد المشاريع الأساسية للمدن الذكية، وإذا لم يصاحب ذلك خدمات إلكترونية متكاملة وفعالة، فإن تأثيرها على تطبيق المدينة الذكية سيبقى محدودًا، وبعبارة أخرى، لن تضيف الكثير إلى «ذكاء» المدينة[٥٩].

٣- العاصمة الإدارية الجديدة-مصر

بدأت مصر التخطيط لدخول عصر المدن الذكية من خلال البدء في إنشاء ١٣ مدينة ذكية بإمكانيات تكنولوجية عالمية، ويأتي مشروع بناء "العاصمة الادارية الجديدة" الذي بدأ عام ٢٠١٧ على رأس المشاريع، والتي تعد أول المدن الذكية في مصر، وتتمثل أبرز مقومات نجاحه في دمج عملية التحول للمدن الذكية منذ بداية إنشاء المدينة بما يسمح بدمج البنية التحتية الذكية في جميع مرافق المدينة"[٦٠].

وقد تم إنشاء العاصمة لتكون مدينة خضراء، ومستدامة، وللمشاة، وللسكن، وللحياة، ومدينة ذكية تقدم كافة خدماتها بشكل إلكتروني، بجانب كونها مدينة عالمية للمال والأعمال، ويهدف هذا المشروع إلي ضخ المزيد من الاستثمارات، وتفريغ القاهرة الكبرى من التكدس، وتعزيز صناعات الطاقة المتجددة، وزيادة الرقعة الزراعية، وربط تنمية العاصمة مع محور قناة السويس"[٦١].

وقد تم البدء فى إنشاء العاصمة الإدارية شرق مدينة القاهرة؛ لموقعها المتميز وقربها من منطقة قناة السويس والطرق الإقليمية والمحاور الرئيسية، ويبلغ عدد السكان المستهدف خلال المرحلة الأولى حوالى ٠,٥ مليون نسمة، بالإضافة إلى ٤٠ إلى ٥٠ ألف موظف حكومي يتم نقلهم بالمقرات الجديدة، مع التخطيط لزيادة الطاقة الاستيعابية إلى ١٠٠ ألف موظف بعد الثلاثة أعوام الأولى، وتبلغ المساحة الإجمالية للمدينة ١٧٠ ألف فدان، وعدد السكان عند اكتمال نمو المدينة ٦,٥ مليون نسمة، وفرص العمل المتولدة حوالي ٢ مليون فرصة عمل(٦٢).

وتتكون العاصمة الإدارية الجديدة من الحي الحكومي، والحي السكني، والمحور الأخضر، وحي الأعمال، ومدينة المعرفة؛ التي يخصص لها ما يقرب من ٣٠٠ فدان، وهى مدينة ذكية متخصصة فى العلوم والمعرفة سيتم تأسيسها بنظام المدن المغلقة، وستضم مراكز للأبحاث والعلوم، والابتكار، وريادة الأعمال، وتطبيقات الكمبيوتر وغيرها(٦٣).

وذلك من أجل تطوير القاهرة وتحويلها إلى مركز سياسي وثقافي واقتصادي رائد لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من خلال بيئة إقتصادية مزدهرة تدعمها الأنشطة الاقتصادية المتنوعة، وتحقيق التنمية المستدامة لضمان الحفاظ على الأصول التاريخية والطبيعية المميزة التي تمتلكها القاهرة، وتسهيل المعيشة فيها من خلال بنية تحتية تتميز بالكفاءة(٦٤).

تعقيبًا على ما سبق في هذه النماذج الريادية، يُلاحظ تشابه أهداف هذه المدن؛ من حيث الاهتمام بالبنية التحتية التكنولوجية، وإنشاء التطبيقات؛ من خلال الاهتمام بالقطاع الصحي، والتعليمي، ووسائل النقل، وقطاع الاتصالات، والمرافق العامة، والاستغلال الأمثل لموارد الطاقة، وقطاع السياحة، وذلك باقتصاد ذكي يحقق الحياة الذكية لأفراد المجتمع.

إلا أن كل ذلك لن يتحقق إلا بالتكامل والتعاون والترابط؛ فتوفير الإنترنت –مثلاً– ما هو إلا وسيلة فقط، ويمكن أن يكون هدفًا إذا نتج عنه توفير الخدمات وتحسينها، وتطوير القطاعات، من أجل معيشة ذكية.

أما الجوانب التربوية والتعليمية والأخلاقية فإن ذلك ينعكس عليها بشكل أساسي ومباشر؛ من خلال التفاعل بين الجوانب البشرية والجوانب التكنولوجية، فمشاركة الفرد وتمكينه من استخدام التكنولوجيا؛ يتيح له المشاركة في الحياة العامة، والاندماج المجتمعي، والتعامل بسهولة مع الحكومة الإلكترونية؛ من خلال سهولة استخدامه للبريد الإلكتروني، وبطاقته الائتمانية، والاستفادة من الخدمات المقدمة؛ أي إدارة حياته بشكل أفضل، ومن ثم زيادة الوعي والثقافة الرقمية، وتقليص الفجوة التي كان يشعر بها تجاه التكنولوجيا الحديثة، ومن ثم محو الأمية الرقمية.

كما يترتب على السماح للأفراد بالنفاذ إلي البيانات إمكانية الوصول إلي أي محتوى رقمي على المستوى العالمي، والتعلم المرن في بيئة تعليمية تفاعلية، واكتساب قيم الميل إلي التعلم مدى الحياة، أما إشراك الباحثين والمواطنين في حل مشكلات المدن؛ يُكسبهم قيم الإبداع، والانفتاح، والمرونة، كما يجذب الفئات الشابة لتطوير التكنولوجيا واستخدامها، ومن ثم يفجر الطاقات الإبداعية والابتكارية للأفراد، وهو ما تسعى إليه المدن الذكية.

ومما ينعكس أيضًا على القطاع التعليمي؛ إنشاء الجامعات والمدارس الذكية، سواء الحكومية أو الخاصة، والتي تجذب فئات عمرية مختلفة، مع ما يرتبط بها من تعددية ثقافية، واجتماعية، وعِرقية، طبقًا لعادات المجتمع الذي نشأت فيه (ريفي/حضري)، وما يترتب على ذلك من اختلافات أخلاقية وقيمية، ولكن الهدف المشترك بينهم؛ هو الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكلٍ فعال.

كما يحقق التفاعل والشراكة بين المواطنين، والمسئولين، والمؤسسات الأكاديمية، ومراكز الأبحاث، والمؤسسات الحكومية، مع ريادة الأعمال؛ استدامة المدينة والذي هو من أهداف المدن الذكية التي تسعى لتحقيقها للأجيال الحالية

والمستقبلية، كما أكدت دراسة **فادي سالم (٢٠٢٠)** أن هناك رابطة وثيقة بين التنمية المستدامة من ناحية، والمدن الذكية والتنمية الرقمية من ناحية أخرى؛ مما يعني أن أي فشل لنموذج المدينة الذكية سيؤدي إلى خسارة فادحة لفرص تنموية حقيقية، يتزايد فيها ذكاء المدن، وتتزايد فيها جودة حياة مواطنيها على نحو يحقق أهداف التنمية المستدامة[٦٥].

المحور الثالث: بعض القضايا الأخلاقية والتربوية في سياق التحول نحو المدن الذكية

ليست المدن الذكية بمعزل ومنأى عن البيئات المحيطة بها ومتغيراتها المختلفة، فالتحديات التي ستواجهها هذه المدن ستكون مختلفة تمامًا عن غيرها من المدن التقليدية، وبالتالي ينبغي مواجهة هذه التحديات بشكل أكثر ذكاءً، سواء كانت ناتجة عن مشكلات متعلقة بالبنية التحتية التكنولوجية أو بالعنصر البشري واستخدامه للتطبيقات الذكية بشكل مناسب وأخلاقي.

وقد أكدت دراسة **يارة ماهر (٢٠٢٢)** أن الخدمات التي تعززها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدن التقليدية لا تستطيع الاستجابة للظروف الاقتصادية والثقافية والاجتماعية المتغيرة بالطريقة التي تقوم بها خدمات المدن الذكية[٦٦].

وهناك بُعدان لاستخدام الأفراد للتكنولوجيا، بُعد مادي؛ وهو المتعلق بالجانب التقني والتكنولوجي، وبُعد أخلاقي؛ يتضمن كيفية التعامل بشكل أخلاقي مع التقنيات والالتزام بالأخلاقيات، حتى يتم ضمان الاستخدام الإيجابي لهذه التقنيات والتحول لمدن ذكية محكومة بمباديء ومعايير أخلاقية في ظل سوء استخدام هذه التقنيات الناتجة عن التحولات التكنولوجية.

ولذلك ينبغي الوعي بمختلف القضايا الاجتماعية والأخلاقية المتعلقة بالاستخدام المناسب والأخلاقي لتطبيقات المدن الذكية؛ لأن معظم البيانات تتعلق بالبشر وحياتهم، حيث تقوم التطبيقات المختلفة بجمع ومعالجة معظم البيانات الخاصة بالأفراد، وعادة ما ينتج مشكلات عند التعامل معها، قد يكون بعضها متعمدًا،

وبعضها الآخر عرضيًا، ومع ذلك لم يحاول كثيرون معالجتها، أو تقديم حلول لتقليل المخاطر، ويجب أن يكون للاستخدام المنظم والآمن والأخلاقي لهذه البيانات أولوية قصوى في كل مشروع(٦٧).

وفيما يلي عرض لأهم المشكلات والقضايا الأخلاقية والتربوية التي قد تبرز في المدن الذكية نتيجة الاعتماد الأساسي على التكنولوجيا، واستخدام التطبيقات الذكية، وقد تم تحديد هذا القضايا من خلال الأدبيات والقراءات التربوية في هذا الموضوع، والأقرب إلي علاقتها بالجانب التقني.

أولاً- الأمن التكنولوجي:

عزز تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من القدرة على حفظ البيانات الشخصية والمعلومات وتخزينها، ومعالجتها، وتداولها بين الأشخاص والهيئات، ولا شك أن هذه العمليات المختلفة تعزز من قدرة المدن الذكية على إدارة شئونها وتسريع مهامها وتطويرها نحو الأفضل، ولكن تبرز قضية مهمة؛ ألا وهي: ما مصير هذه البيانات والمعلومات والتي قد يكون بعضها حساسًا جدًا بشكل ينتج عنه عديد من المشكلات إذا ما تم نشرها وتداولها.

فقد أكدت دراسة Coletta,C.,et.al, (2018) تغير طبيعة خصوصية البيانات والمعلومات في عصر الحوسبة المنتشرة والشاملة، فالخصوصية تقليديًا تم فصلها مكانيًا، وأصبح الحساب الشبكي مدمجًا في كل شيء، وأضحت المساحات التي كانت خاصة في السابق خاضعة لنظرة المراقبة بشكل شبه مستمر، ومن ثم تتحول الخصوصية من خاصية الحدود المكانية إلي خاصية التوجه نحو التكنولوجيا، ومن ثم فإن تقنيات المدن الذكية إذن لا تغير حدود الخصوصية فحسب، بل تغير مفهوم الخصوصية نفسها(٦٨).

وتتناول القضايا المتعلقة بالأمن التكنولوجي والحماية الذاتية والخصوصية في حق الفرد؛ الاحتفاظ بمعلوماته وبياناته كبطاقة تعريفه، والمعاملات المالية، والمعلومات الطبية، والاتصالات والمكالمات الهاتفية والرسائل، وكل ما يخصه على أي

أداة من أدوات التكنولوجيا الحديثة، كما تتناول التجسس الإلكتروني، وانتحال الشخصية، وتسجيل المكالمات أو نقلها، والمراسلات بدون وجه حق، والتقاط الصور أو نقلها، أو استغلال البيانات والمعلومات في أغراض غير مشروعة دون علمه.

كما تتناول نشر وإعلان مفردات الحق في الحياة الخاصة للفرد في وسائل الإعلام والاتصال المختلفة دون موافقته الصريحة أو الضمنية، وكذلك التلاعب في البيانات الشخصية أو محوها عن طريق أشخاص غير مرخص لهم بذلك، أو انتهاك خصوصية الأفراد بوسائل التنصت والتسجيل الحديثة والمراقبة الإلكترونية بالأقمار الصناعية والكاميرات الرقمية المحولة عن طريق الهواتف المحمولة[٦٩].

وتعتمد تقنيات المدن الذكية على تقديم تفاصيل دقيقة حول الأفراد، وأماكن وجودهم، وتحديد هويتهم وربطها به في أماكن محددة، وقد يكون ذلك مقبولاً في المرافق العامة لضمان السلامة والأمن، أما حين استخدامه في مواقع أكثر خصوصية كأماكن العمل، والمساكن، يصبح ذلك مصدر قلق كبير، ويؤدي هذا النوع من الوصول بسهولة إلي مشكلات عديدة مثل انتهاك حق الفرد الأساسي في الخصوصية، وقمع الطبيعة البشرية، وانتهاك لمبدأ احترام الفرد، ومن ثم فمن المحتمل أن يتغير سلوك الأفراد؛ نتيجة شعورهم دائمًا أنهم مراقبون[٧٠].

فقد أكدت دراسة Clever (2018) أن التطورات التكنولوجية للمدن الذكية سمحت بالعديد من التطورات المجتمعية والتحسينات في نوعية الحياة، بل واستخدمت العديد من التطبيقات أنواعًا مختلفة من الأجهزة الموجودة في ملفات الاتصال المباشر مع البشر، إلا أنها قد تتحكم في بعض جوانب حياتهم اليومية، ومن ثم تُنشيء مشكلات ومخاوف تتعلق بخصوصية البيانات والأمن والسلامة، مما يؤدي إلي انتهاك محتمل لحقوق الإنسان الأساسية[٧١].

ونظرًا لأن المدن الذكية تركز فقط على تنفيذ التكنولوجيا فقط، فقد أدى ذلك إلي جعل البيانات الشخصية أكثر عرضة للوصول إليها من قبل أي شخص،

ومن ثم يجب ألا يشعر الأفراد بالأمان فحسب، بل يجب أيضًا أن يؤمنوا ويثقوا بأن بياناتهم محمية حقًا ومتاحة فقط لمن يحتاج الوصول إليها(٧٢).

فقد أكدت دراسة **محمد فتحي (٢٠٢٠)** ضرورة ضمان أمن وسرية وخصوصية البيانات والمعلومات عن طريق تقوية الحماية القانونية لحقوق الملكية الفكرية وإبداعات الأفراد، وسن تشريعات وقوانين تحمي الخصوصية وتدعم سرية المعلومات، واستخدام وسائل تأمين متطورة توفر الطمأنينة وتجعل استخدام التكنولوجيا والإنترنت مساويًا في درجة الأمان مع الحفظ الورقي؛ مما يحفز المستخدمين والمستفيدين للتعامل الإلكتروني عبر الشبكة(٧٣).

وقد يقوم الفرد بنفسه بذلك عن طريق اهتمامه بتنمية ثقافته الرقمية، حتى يستطيع حماية نفسه وبياناته؛ من خلال عمل نسخ احتياطية لملفاته المهمة، ومعرفة أكثر البرامج والتطبيقات الفعالة للحماية من الفيروسات، والتعرف على كافة الآليات والإجراءات المناسبة التي تُمكنه من التحكم في أدواته التكنولوجية، وكيفية التصرف عند اختراق نظامه المعلوماتي الشخصي أو سرقته وتدميره، وأن يكون على علم بمدى خطورة الإفصاح عن كلمات المرور والمعلومات الشخصية.

ومن ثم يسهم توفر الأمن التكنولوجي والالتزام بتعليمات وإجراءات الحماية الذاتية الإلكترونية في تغيير سلوك الأفراد نحو الأفضل، منها؛ تنمية الاستقلال الشخصي، ومبدأ الفردية الديمقراطي المرتبط بالحاجة إلى هذا الاستقلال، والذي يعبر عن الرغبة في تفادي تحكم وسيطرة الآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعية، وتعزيز الثقة والصداقة والحب من خلال تبادل الاتصالات ومشاركة الأسرار بشكل محمي ومُؤَمن، كما تدعم مجال الإبداع بالقدرة على صياغة واختبار أفكار وأنشطة إبداعية وأخلاقية، وتدعيم الصحة النفسية، ومساعدة الفرد في التقييم الذاتي(٧٤).

ومن هنا فإن توفير الأمن التكنولوجي يسهم في تحقيق أهداف المدن الذكية؛ التي تركز على الإبداع والابتكار البشري، حيث تتيح للفرد التجربة والتفاعل والتعلم الإلكتروني في جميع المجالات دون خوف، وقلق من الاحتيال أو سرقة بياناته

ومعلوماته، عوضًا عن امتلاكه لأسباب الاستقلال الشخصي، والاجتماعي، والعلمي، وتنمية المسئولية الفردية والاجتماعية؛ المدعمة لتوازنه النفسي، وإذا كانت المدن الذكية تهدف إلي تقديم الخدمات كلها - التعليمية، والصحية، والشخصية، والمجتمعية- إلكترونية، فكيف ستتحقق هذا الهدف بدون توفر الأمن التكنولوجي(؟.

ثانيًا- الوصول الإلكتروني:

تُعدُّ البنية التحتية للتكنولوجيا بُعدًا أساسيًا في المدن الذكية، فعن طريقها يتم ربط الشبكات الحاسوبية ببعضها بعضًا في الهيئات والمؤسسات والمرافق في المدينة الذكية من أجل تحقيق التنمية والتطوير المستدامة، ويجب أن يتم ذلك بكفاءة عالية وبتكاليف مناسبة وفي جميع المناطق؛ حتى يستطيع جميع الأفراد استخدام التكنولوجيا في أي وقت، ومكان.

ويُعَرف الوصول الإلكتروني بأنه: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، وتكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد فيما يتعلق بالتكنولوجيا، حيث إن الوصول الإلكتروني قد يكون محدودًا عند بعض الأفراد، ومن ثم يجب العمل نحو توفير الحقوق الرقمية المتساوية(٧٥).

فقد أشارت دراسة **أشرف شوقي (٢٠١٩)** إلي ضرورة العمل على توسيع (الوصول الإلكتروني) بصرف النظر عن المكان، أو السن، أو الجنس، أو الدخل؛ بتشكيل بنية اتصالات مناسبة تسهم في تحقيق أهداف المجتمع الذكي، حيث إن (الإقصاء الإلكتروني) يجعل من العسير تحقيق التنمية والازدهار المستدام(٧٦).

وذلك قد يكون من خلال محاولة تقليص الفارق الرقمي والفجوة بين أولئك الذين يستطيعون الوصول إلى أشكال التكنولوجيا المختلفة واستخدامها، وبين الذين لا تتوافر لديهم لظروف اقتصادية أو سياسية، لذا فإن نسبة الوصول الرقمي تكون أعلى في الدول المتطورة من الدول النامية، وحاليًا يوجد العديد من البرامج العالمية لتعزيز حق الوصول الرقمي أمام الأفراد في الدول المتعثرة اقتصاديًا أو

تلك التي تحجب بعض أشكال التكنولوجيا عن مواطنيها مثل الوصول إلى الإنترنت(٧٧).

وقد يرجع وجود هذا التفاوت الاجتماعي في النفاذ إلي الخدمات والبيانات إلي التغيرات والتحديات المجتمعية التي تميز بين فئة من المجتمع الذكي عن فئة أخرى؛ سواءً كان ذلك في استخدام التطبيقات المختلفة وعدم إتاحتها إلا بصورة نقدية، أو كان في وصول الإنترنت نفسه إلي هذه الفئة؛ وهذا يحدث عند وجود مشاكل في البنية التحتية التقنية وقت إنشاء المدينة.

كما تؤدي التحديات المجتمعية والاختلافات في المهارات والثروة والموارد؛ إلى اختلافات في كيفية إنشاء تطبيقات المدن الذكية القادرة على التعرف على هذه الاختلافات ودمجها بشكل مناسب، كما أن هناك تطبيقات عن غير قصد، أو في بعض الحالات، عن عمد، من شأنها التمييز على أساس بعض الخصائص، أو تعمل بشكل غير عادل لأشخاص أو مجتمعات معينة(٧٨).

وقد يكون (الإقصاء الإلكتروني) أيضًا متمثلاً في ضعف الثقافة الرقمية وتنميتها لدى بعض الأفراد سواء كان التقصير من جانب الفرد أو من جانب المجتمع، كما أنه يسبب إقصاءً اجتماعيًا، حيث تجري الخدمات والأنشطة اليومية العادية في المدن الذكية من شراء المستلزمات المنزلية اليومية، وحجز المواعيد الطبية، والقيام بالخدمات المصرفية، وإجراء المقابلات، وعقد الاجتماعات،...إلخ، بشكل إلكتروني.

فقد أكدت دراسة **سارة غران (٢٠١٧)** أن ثمة خطر بحدوث إقصاء اجتماعي إضافي في المجتمع للأفراد من غير ذوي المعرفة بالتكنولوجيات الرقمية أو ممن لا يرتاحون إلي مشاركتها في المجتمع، وعلى سبيل المثال، إذا كان الأهل مقدمو الرعاية، لا يملكون المهارات الرقمية اللازمة، فسيكون من الصعب عليهم الانخراط في تعليم أطفالهم بشكلٍ مساوٍ لما كانوا عليه سابقًا، عندما كان هناك استخدام أقل للتكنولوجيا الرقمية(٧٩).

وينبغي التنويه إلي أن من مؤشرات تقييم المدن الذكية وقياسها - مؤشر جودة الحياة- متضمنًا عنصر العدالة الاجتماعية[٨٠]، وأن ازدهار أي مدينة يتحدد استنادًا إلي مجموعة من العوامل أو الأبعاد المتعلقة بازدهار المدن، ويتكون مؤشر ازدهار المدن من ستة أبعاد تصف جوانب مختلفة من الازدهار الحضري ومن بين هذه الأبعاد بُعد العدالة والاندماج الاجتماعي[٨١].

لذا ينبغي مراعاة تحقيق بُعدي العدالة والاندماج الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية عند التخطيط لبناء المدن الذكية وإنشائها، ومن وجود البنية التحتية المناسبة في جميع المناطق، ووصول الشبكة إلي جميع الأفراد، وإتاحة التطبيقات التكنولوجية الحياتية المهمة بدون رسوم إضافية، ثم يأتي دور التثقيف وتنمية الثقافة الرقمية حيث يعزز ذلك من العدالة والوصول الإلكتروني.

ومما يعزز الثقافة، ويُحد من الأمية الرقمية استخدام ذلك الأساس التقني في تنميته، من إنشاء المراكز المتخصصة، وإعداد البرامج التدريبية لذوي الفئات العمرية المختلفة، وتشجيع الأفراد بحوافز اجتماعية ومادية؛ من شأنها تقليص حدة ذلك الإقصاء؛ الذي يعيق الفرد عن الاستفادة من خدمات المدينة الذكية.

ثالثًا- الإدمان التكنولوجي:

إذا كان الاعتماد الرئيس في المدن الذكية على التكنولوجيا وما يرتبط بها من تطبيقات ذكية؛ تعمل على تسيير الأمور الحياتية والمعاملات اليومية، فهل يمكن تخيل كيفية إدارة الوقت بالشكل المطلوب مع الأدوات التكنولوجية لتحقيق أهدافنا اليومية، هذا بالنسبة للأمور الحياتية المهمة، فكيف سيكون الحال عند قضاء الوقت للأهداف الترويحية والترفيهية أو غيرها، أو كيفية تصور الأمر بالنسبة للأجيال الجديدة؟!.

فقد قدَّر تقرير "**الاتحاد الدولي للاتصالات (٢٠٢٢)**" أن حوالي ٥,٣ مليار شخص أو ٦٦ في المائة من سكان العالم، يستخدمون الإنترنت في عام ٢٠٢٢، ويمثل هذا زيادة

بنسبة ٢٤ في المائة منذ عام ٢٠١٩، أي يُقدر أن ١.١ مليار شخص لديهم الاتصال بالإنترنت خلال تلك الفترة(٨٢).

كما سلَّط التقرير الرقمي الصادر عن مؤسسة "We are social" للأبحاث التسويقية لعام ٢٠٢٢ الضوء على استخدام وسلوكيات الإنترنت والهاتف المحمول والوسائط الاجتماعية في جميع أنحاء العالم، بتقريره أن عام ٢٠٢١ شهد زيادة في عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي مرة أخرى، في حين لم يظهر متوسط الوقت اليومي الذي يقضيه استخدام الهواتف المحمولة أي علامات على التراجع، ونتيجة لذلك، بدأت وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الأجهزة المحمولة في الارتقاء من دورها كشاشات ثانية(٨٣).

وقد أظهرت نتائج **دراسة سامية ابريعم (٢٠١٥)** "أن الإفراط في استخدام الإنترنت بدون مبرر موضوعي وبصفة مستمرة، يسهم في تزايد مؤشرات إدمان الإنترنت لا سيما لدى طلبة الجامعات، مما يؤدي إلي جملة من الاضطرابات منها تزايد مشاعر الاغتراب النفسي"، وأنه من الأهمية أن يتم نشر الوعي عن آثار الاستخدام المفرط، لتفادي تأثيراته على التوازن النفسي والاجتماعي، والتي لا تختلف عن إدمان الكحول والمخدرات(٨٤).

ومن أبرز مظاهر إدمان الإنترنت؛ إدمان العلاقات الفضائية من خلال إقامة صداقات وعلاقات عبر الفضاء الاتصالي؛ لتصبح أكثر أهمية من العلاقات الحقيقية، وإدمان البحث في قواعد المعلومات مما يؤدي إلي الإرهاق المعلوماتي وتقليل الإنتاجية، وإدمان ألعاب الإنترنت، والتصفح المستمر للبريد الإلكتروني(٨٥).

وتتعدد وتتنوع الاضطرابات الناتجة عن الإدمان التكنولوجي، والتي تؤثر في مجمل جوانب الشخصية الإنسانية، ويمكن إجمال هذه التأثيرات فيما يلي:

أ- التأثير في الجانب النفسي من إصابة مستخدميه بالإحباط والاكتئاب والقلق، حيث يكون هروبًا من المشكلات، كما أنه أصبح عادة لديهم لا يمكن الاستغناء

عنها، كما يجعلهم يشعرون بالعزلة والوحدة؛ الأمر الذي يؤدي إلي الاغتراب النفسي.

ب- التأثير في الجانب الاجتماعي كتصاعد حدة المشكلات الأسرية، وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية(٨٦).

فقد أكدت دراسة **مي موسى (٢٠٠٩)** أن أكثر القيم التي تأثرت بالسلب بإدمان الإنترنت كانت المشاركة الاجتماعية، وأكثر من عانى منها هم المراهقون حيث إنهم يفتقدون القدرة على التواصل الفعال، بالإضافة إلي تأثيرها السلبي على الدافعية للإنجاز، وعدم تقدير قيمة العمل(٨٧).

جـ- التأثير في إدارة الوقت؛ والتي تمثلت في إخفاق الفرد في إدراك أبعاد الزمان، وقدرته على التحكم في الوقت وضبطه وإدارته، وضعف قدرته على توجيه طاقاته وإمكانياته بعيداً عن قضاء وقت طويل على شبكة الإنترنت وتفعيلها في أنشطة مفيدة وبنائه لذاته ولمجتمعه(٨٨).

مما سبق يتضح مدى أهمية قضية الإدمان التكنولوجي في إطار التوجه نحو المدن الذكية؛ وذلك لاعتبار الاستخدام الفعال والمنظم والصحيح للتكنولوجيا أساس نجاحها واستمرارية تطورها ونهضتها، فقد أكدت دراسة **سامح محمد (٢٠٢١)** أن من مهام المدن الذكية الاستخدام الفعال لشبكات البنية التحتية لتحسين الاقتصاد وفعالية السياسات لتمكين التطوير الحضاري والاجتماعي والثقافي(٨٩).

لذلك ينبغي توجيه الاهتمام نحو جعل استخدام التكنولوجيا فعالاً، وإذا كانت هذه المهمة تقع على عاتق الفرد ومسؤليته عن نفسه، وتحكمه في إدارة وقته، وتمييزه بين ما يستحق أن يوليه الاهتمام أم لا، فإنها أيضًا ينبغي أن تكون من مهام المطورين –متخصصي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات- إذ يساعدون في ذلك بتطوير ما هو مفيد وفعال ومنظم مع مراعاة ظروف البيئة الثقافية المحيطة بهم.

رابعًا- ثقافة الاستهلاك :

تسهم التكنولوجيا في توفير الوقت والجهد والمال في إنجاز كثير من المهام والأعمال في المدينة الذكية، وجعلت الفرد يشعر ويدرك ويطلع على كل جديد حوله، وبالرغم من فوائد التكنولوجيا إلا أنها جعلته يريد امتلاك وتجربة واستهلاك كل ما يراه بسهولة ويسر على المواقع المختلفة، بحكم طبيعته البشرية، حتى وإن كان ذلك لا يناسبه، وقد يرجع ذلك إلي تفنن القائمون على هذه الأدوات التكنولوجية في إقناعه بتقليد غيره، وليس بدافع الحاجة إلي هذا المنتج أو ذاك.

ولتقوية هذا الادعاء، قد يقنع الفرد نفسه أنه في عملية الحصول على الأشياء، يكون مشاركًا وفعالاً ومسئولاً، وأنه لا شيء يمنح المرء الشعور بالاهتمام بالذات كما يفعل الاستهلاك، وأن كل ما يحتاجه الفرد في لحظة الشعور بانعدام الأمن، هو معرفة ما يمتلكه لكي يؤكد لنفسه أنه كائن مجدٍ وجوهري، كما يعتقد أن المجتمع يعتمد على أن كل فرد عليه الاهتمام بنفسه على حساب الآخرين(٩٠).

فقد أشارت دراسة **هبه عبد ربه (٢٠٢١)** أن الشراء أصبح دون مجهود؛ حيث لا حدود في التسوق أو الشراء أو التعرف على المنتج، ومما ساعد على ذلك مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت أسهل وسيلة لشراء أي سلعة؛ حيث يتم عرضها وإرسال إعلانات عنها من خلال الإيميلات أو الإعلان عنها في المنتديات والمواقع الإلكترونية، كما ساعد التسوق الإلكتروني على الاطلاع على المنتجات المختلفة والتعامل مع العلامات التسويقية العالمية(٩١).

ومما لا شك فيه أن الاطلاع بشكل غير مناسب والتأثر بصورة مبالغة بما يعرض على هذه القنوات التكنولوجية، له أثر كبير في ازدياد حدة الاستهلاك وخاصة ما تقوم به الإعلانات والدعايات من دور مؤثر في ذلك؛ فالفرد يحاول أن يصل إلى مستوى ما يراه عبر وسائل الإعلام، فيلجأ الى الإسراف المبالغ به دون ترتيب منطقي لاحتياجاته(٩٢).

ويؤدي الإفراط في الاستهلاك إلي: الاستخدام الزائد للموارد غير المتجددة التي يصعب استخدامها في المستقبل والتي ينتج عنها التلوث البيئي الذي ينجم عن الابنعاثات الحرارية أو عن النفايات الملقاة على الأرض، أو في الأنهار الذي يمثل دمارًا، كما يؤدي إلي سوء استخدام الموارد الذي له تأثير بغيض على "الروح والوجود الداخلي" من قِبل هؤلاء المتهمين بالاستهلاكية[٩٣].

وهذا ما أشارت إليه دراسة Martoran (2019) بأن الجانب الآخر للمدن الذكية والمستدامة يتمثل في البيئة الحضرية المتجانسة، التي تشكلت باسم الاستهلاك والرقابة الاجتماعية، وحتى إذا كان التطوير الحالي للمدن الذكية يهدف إلى تعزيز القيم الأخلاقية مثل الكفاءة والأمن والرفاهية والاستدامة البيئية، فإنه يشكل أيضًا تهديدًا لاستقلالية صنع القرار لدى الناس، نظرًا لأن العلاقات الحكومية تهدف إلى تشكيل الهوية الفردية وتوجيه أفعالهم نحو مسارات سلوكية محددة مسبقًا، وبالتالي فإن قدرة الأفراد على تقرير المصير مهددة[٩٤].

مما سبق يتضح تأثير الثقافة الاستهلاكية في الجانب البيئي والجانب المادي، والجانب الشخصي؛ وذلك بتهديد بناء هويته الفردية، بجعله شخصًا غير مسئول، باتخاذه قرارات سريعة ومتعجلة بامتلاك أشياء قد لا يحتاج لها بشكل أساسي، فحياته قد تستمر بدونها، لمجرد أن غيره امتلكها أو رغبته بالتباهي بها فقط، ومن ثم يصعب لمثل هذه الشخصية ذي النزعة الاستهلاكية اتخاذ قرارات مهمة ورئيسية في حياته أو عمله، أو استقراره في ظل مدينة ذكية تتميز بالجِدة والابتكار في كل مناحي الحياة اليومية؛ إذا كان في عدم قدرته على اتخاذ قرار بسيط فيما يحتاجه وما لا يحتاجه.

خامسًا- العزلة الاجتماعية:

فرضت التكنولوجيا الرقمية في المدن الذكية قيام الفرد بمختلف الأنشطة والمهام اليومية المختلفة بمفرده؛ بدلاً عن القيام بها سابقًا مع غيره من أفراد أسرته أو

أصدقائه، فأصبح باستطاعته التسوق إلكترونيًا بدلاً عن الذهاب إلي الأسواق، وأن يشاهد ما يريده بمفرده بدلاً من التجمع ومشاهدة محتوى ترفيهي مع أسرته، كما أصبح يمكنه التعلم عن بعد، والحصول على المحتوى التعليمي إلكترونيًا، وغير ذلك من الأنشطة التي أصبح يمارسها في مجتمع رمزي، أو افتراضي، لا يتحقق فيه الاجتماع في الزمان والمكان نفسه.

وتُعدُّ المجتمعات الافتراضية من أهم المفاهيم المجتمعية الجديدة التي أوجدتها هذه التكنولوجيا؛ حيث استطاعت أن تدمج الفرد فيها بقوة، وهي تشتمل على شبكة من الاتصالات الشخصية، التي تتم في أجواء افتراضية - في مواقع الشبكات الاجتماعية على الخصوص- ، بين مجموعة من الأفراد من ذوي الاهتمامات والممارسات المشتركة، بحيث أصبحت قريبة الشبه بالجماعات الحقيقية من حيث التفاعلات الاجتماعية والروابط المشتركة، التي لا تعتمد على جغرافيا المكان[٩٥].

ورغم دور هذه المجتمعات الافتراضية في إحداث التفاعل الاجتماعي والحفاظ عليه، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة؛ إلا أن الاعتماد عليها قد يضعف من الروابط الاجتماعية الحقيقية التي لا غني عنها، ومن ثم يؤدي الاستخدام المفرط أو غير المنظم إلي الانفصال عن الواقع بشكل تدريجي، ومن ثم ظهور بعض المشكلات النفسية، كالعزلة الاجتماعية، وما يترتب عليها كالاغتراب، والوحدة، والقلق والتوتر والإحباط، والإكتئاب.

وقد أكدت دراسة **إيمان عبد الوهاب (٢٠٢١)** أن الانخراط المستمر في المجتمعات الافتراضية يؤدي إلي انقطاع العلاقة مع الأصدقاء والأسرة، واستهلاك وقتٍ نخرج به عن إطار العلاقات الفيزيقية لتسبح في فضاء جديد هو الفضاء الرمزي، الذي ينعزل فيه عن السياق الاجتماعي للمحيط، حتى يعاني نوعًا من أنواع الاغتراب يفصله عن واقعه الحقيقي[٩٦].

ولعل مما يساعده في ذلك؛ خصائص الإنترنت المتمثلة في أغراض التواصل الاجتماعي كالرغبة في التسلية والترفيه، وإمكانية التواصل، وعرض ومشاركة

الأفكار والاهتمامات وحرية التعبير والإطلاع، كل ذلك له دور في زيادة استخدامه، ومن ثم وجود عزلة اجتماعية عن المحيطين[٩٧].

حيث يبني الفرد لنفسه عالَمًا ومجتمعًا جديدًا يتحكَّم فيه، ويُشكِّله كيفما يشاء، كما يشكل خصائص وأوجه تفاعله مع تلك البيئة الجديدة، وبموجب ذلك، حدث تغير في الوقت الذي يقضيه الفرد في التعامل مع الأجهزة الذكية، وفي مقدمتها الهواتف النقالة، مما أسهم في اغترابهم عن ثقافتهم ليس فقط من خلال العزلة الفيزيقية، ولكن أيضًا من خلال العزلة النفسية عن الواقع الاجتماعي المتطور[٩٨].

ومن ثم فإن كثافة استخدام الأفراد لتطبيقات الهاتف الذكي في التواصل الاجتماعي تُعد عاملاً من العوامل المحددة لدرجة الاندماج في المجال العام أو العالم الافتراضي، وبالتالي تزاد احتمالات الاغتراب عن الواقع الحقيقي، حيث يفترض أن زيادة عدد ساعات الاستخدام تؤدي إلى طول فترة انعزال الفرد عن واقعه الحقيقي والانغماس في تفاعلات اجتماعية إلكترونية مع الآخرين، ومن ثم إتاحة الفرصة للابتعاد عن القواعد والمعايير الاجتماعية الموجودة في الواقع، وكل ذلك يؤدي تدريجيا إلى ارتفاع مستوى الاغتراب[٩٩].

كما يؤدي أيضًا إلي الاغتراب الفكري، فقد أكدت دراسة **عبير محمد (٢٠٢٠)** أن ضعف علاقات الأفراد بالمجتمع ككل يؤدي إلي عدم الاهتمام بمشكلاته، مما يجعلهم يشعرون بالاغتراب الفكري عن المجتمع، ويكونون عرضة أكثر للتأثر بالعادات والثقافات الغربية، وبالتالي ضعف انتمائهم للمجتمع وانتشار السلبية بين أفراده[١٠٠].

وبالتالي إذا كان مواطنو المدينة الذكية لا يشعرون بالانتماء الكافي نحوها، فكيف لهم أن يحافظوا عليها ويطوروها، ويجعلوها وطنًا وموطنًا آمنًا، وحتى التكنولوجيا المتقدمة التي استحدثوها لن تكون بالنسبة لهم إلا وسيلة للهروب من الواقع الذي لا يشعرون بالانتماء إليه!!!

سادسًا- اللياقة الرقمية:

يسعى كل فرد في المجتمع أن يكون لائقًا اجتماعيًا، ومتمتعًا بالقبول الاجتماعي، ولن يتحقق ذلك إلا باتباعه قواعد السلوك الصحيح والمقبول والمتعارف عليه، وإذا كانت قواعد السلوك الأخلاقي ومعاييره معروفة بين الأفراد في إطار التواصل والاتصال المباشر بينهم، فإن هذه القواعد –بطبيعة الحال- ستختلف في إطار التفاعل والتواصل الافتراضي التي يعتمد عليها في المدن الذكية، بل وتبرز قواعد ومعايير سلوكية جديدة يحتاج الأفراد للالتزام بها.

وقد ظهر مصطلح اللياقة الرقمية كترجمة للمصطلح الأجنبي Netiquette والذي يعني: "الطريقة المقبولة للتواصل على الإنترنت"، كنتيجة لتزايد اعتماد الأفراد على رسائل البريد الإلكتروني، والمدونات، والمنتديات، ووسائل التواصل الاجتماعي، مع افتقارهم إلى الخبرة في ثقافة الفضاء الإلكتروني، ففي بعض الأحيان، قد يؤدي عدم وجود تفاعل وجهًا لوجه إلى إساءة تفسير المعاني الكامنة وراء المحتوى الذي تتم مشاركته(١٠١).

ويقصد باللياقة الرقمية؛ الالتزام بالقواعد الأخلاقية والمعايير الرقمية الصحيحة للسلوك السوي في كل المعاملات الحياتية عبر الشبكة العنكبوتية، حيث إن فرض اللوائح والقوانين وصياغة سياسة الاستخدام وحدها لا تكفي، فلا بُدَّ أن يكون كل فرد مسئولاً في ظل العصر الرقمي(١٠٢).

فكل شخص يؤدي عملاً أو يمارس أي نشاط عبر الإنترنت، أو يقوم بتحميل ملفات خاصة به بشكل غير مشروع، وغيرها من الوسائل غير المرغوب فيها، كل ذلك يعد عملاً منافيًا للأخلاق، ومن ثم فإن حظر بعض التقنيات بكل بساطة لوقف الاستخدام غير اللائق وحده لا يكفي، ولا بد من تثقيف كل مستخدم وتدريبه على اتباع الأخلاقيات داخل مجتمع التكنولوجيا، والتزامه بقوانين المجتمع الرقمي، حتى يستطيع الحصول على حقوقه الرقمية، ومعرفة مسئولياته في العالم الرقمي(١٠٣).

وقد أكدت ذلك دراسة **بوعبزة أحمد وعيودة أسماء (٢٠٢٠)** أن من الإشكاليات الملحة؛ السلوك غير المسئول أو غير اللائق أو المخالف لبعض آداب التعامل الرقمي في أي وسيط من وسائطها، مما يجعل المسئولين عن هذه الوسائط يلجأون إلى منعهم من المشاركة والاتصال لمخالفة الآداب والقواعد، ولكن لا يعد المنع كافيًا لإعداد المواطن الرقمي المسئول بل ينبغي أن نثقفه وندربه على أنماط السلوك اللائق للتصرف كمواطن رقمي مسئول(١٠٤).

وقد لخصت دراسة Upendram, S.,Baxter, I.,(2020) بعض الاستراتيجيات والنصائح المتعلقة باللياقة الرقمية عبر الإنترنت فيما يلي:

- كن موجزًا: أي احتفظ بالرسالة في صلب الموضوع، ولا تسرف في التفاصيل، فتضمين سطر موضوعًا موجزًا وواضحًا سيجذب الانتباه، ويثير استجابة مناسبة، فالرسالة المطولة تفقد جمهورها.
- كن على طبيعتك: اكتب رسائلك بأسلوبك الفريد ولا تتظاهر بأنك شخص آخر.
- كن محترفًا: وحذرًا في اختيار الكلمات، وراجع الرسالة لتجنب احتمال إساءة تفسيرها، واقرأها مرتين بحثًا عن الأخطاء الإملائية والأخطاء في علامات الترقيم والقواعد، واستخدم الرموز التعبيرية بشكل مقتصد، ولا تُفْرط فيها.
- تقبل التنوع: تدرب على التعاطف، وتأكد من أن الرسالة تشمل أشخاصًا من خلفيات متنوعة، وكن مهذبًا ومحترمًا لحقوق الآخرين وخصوصياتهم في حياتك، واتبع سياسة تكنولوجيا المعلومات الخاصة بك وبمؤسستك بشأن الاستخدام المسؤول للإنترنت في التواصل بشكل فعال.
- عدم الرد على الكل: استخدم ميزة الرد على الكل بحكم جيد، ولا تقم بتضمين المستلمين غير المعنيين بالرسالة.

- لا تستخدم الأحرف الكبيرة: لا تكتب الكلمات بأحرف كبيرة، لأن هذا يعتبر صراخًا في شخص ما، فإذا كنت تنوي التأكيد، فذكر بذلك في وضوح، ولا ترسل مرفقات كبيرة، وتحقق من المستلمين قبل إرسال أي مرفقات أكبر من ٥ ميغا بايت.
- لا تثير الجدل أو تنشر الشائعات أو تُشَهر بالأفراد، وامتنع عن الإفراط في الشكوى ومضايقة الآخرين، ولا تقم بإعادة توجيه الرسائل إلا إذا قرأتها جيدًا وترى أنها من الضروري مشاركتها، ولا تقم بتضمين أي معلومات في رسالة لا يرغب أحد أفراد الأسرة المقربين (مثل الوالد) في رؤيتها أو سماعها أو قراءتها.
- احترم القانون: ولا ترتكب أي أنشطة غير قانونية أو غير قانونية أثناء الاتصال بالإنترنت[١٠٥].

ويمكن حصر السلوكيات غير الأخلاقية المتكررة أيضًا عبر الفضاء الافتراضي، ومنها؛ سرقة الأرقام السرية للشبكات، والتحدث بلغة وأسلوب غير لائق بين الأهل والأصدقاء واعتبار ذلك من قبيل المزاح والمرح، ومشاهدة الفيدوهات غير اللائقة، والنصب والاحتيال والابتزاز لشراء بعض المنتجات بشكل غير مشروع، واستغلال بيانات الآخرين ومعلوماتهم، والتجسس الإلكتروني، والتنمر والإرهاب الرقمي، وغيرها كثير من السلوكيات التي لا يتمتع أفرادها باللياقة الرقمية أو كما يقال "إتيكيت الإنترنت"، لذا ينبغي الاهتمام بهذا الجانب المهم الذي قد يغفل عنه كثيرون؛ بحجة أن التعامل والتواصل لا يتم بشكل مباشر وواقعي، والمحاسبة عليه غير مضمونة.

وقد يُفعل ذلك من خلال عدة جوانب ومنها: سَن التشريعات والقوانين التي تضمن الاستخدام الأخلاقي والفعال في المدن الذكية، وتفعيل دور الأسرة، ودور المؤسسات التعليمية بما تتضمنه من: معلم كفء، ومنهج دراسي، ونشاط تعليمي،...إلخ، والاهتمام بتنمية الإرادة والضمير الأخلاقي من خلالها، مع العلم أن ذلك سيكون أسهل في المدن الذكية؛ لاعتمادها على التعليم الإلكتروني، والوسائط المتعددة التكنولوجية، وتوفر جميع الإمكانيات التي تحتاجها المؤسسة التعليمية.

المحور الرابع: الإطار القيمي الحاكم في ظل التوجه نحو المدن الذكية

بعد عرض الإطار النظري المفاهيمي للمدن الذكية؛ من حيث مفهومها، وأهدافها، وخصائصها، وأبعادها الأساسية، وأبرز النماذج الرائدة للمدن الذكية، ثم تناول أبرز القضايا الأخلاقية التي سوف تظهر في إطار التحول نحو هذه المدن، يقدم البحث الإطار التالي كإطار قيمي مقترح للتحول من المدن التقليدية إلي المدن الذكية.

مفهوم الإطار القيمي (التعريف الإجرائي):

هو مجموعة من المبادىء/ القضايا الأخلاقية التي ستتجسد في المدن الذكية من خلال ترابط مكوناتها (المكون البشري، والتكنولوجي)، بحيث تُمكنها من تحقيق أهدافها، والوصول إلي الرفاه البشري.

أهداف الإطار القيمي:

يوضح الإطار الهدف العام وهو الوصول إلي مدينة ذكية أخلاقية، ويطرح ستة قضايا أو مباديء قيمية، يرتبط بكل منها أهداف تحدد تلك المباديء الستة، وتهدف كل قضية إلي إحداث تغييرات سلوكية في الأفراد؛ لتقديم توصيات بشأن توجيه المدن الذكية نحو الالتزام بالمعايير الأخلاقية والقيمية؛ تتحقق من خلالها أهدافها، لتسير بها في الاتجاه الصحيح.

مباديء الإطار القيمي:

يقترح الإطار ستة قضايا/مباديء تعزز: الأمن التكنولوجي، والوصول الإلكتروني، والكَفُّ عن الإدمان التكنولوجي، وتنمية ثقافة ترشيد الاستهلاك، والتواصل الاجتماعي، واللياقة الرقمية، ويحدد الإطار أهدافًا تبين بشكل أكبر هذه القضايا الستة، ويجدر الإشارة أن هذه القضايا تكتسي القدر نفسه من الأهمية والمكانة، وبالتالي فهي ليست مرتبة حسب أهميتها، لأن أهمية هذه الأهداف وإمكانية

تحقيقها يعتمد على متغيرات مجتمعية متعددة، وتم الاعتماد في اختيارها على ارتباطها بالجانب التكنولوجي؛ لكونه مكونًا أساسيًا في المدن الذكية.

شرح القضايا/ المباديء:

١- الأمن التكنولوجي:

وهو احترام حق الفرد الأساسي في الخصوصية الرقمية؛ من خلال توفر إجراءات الحماية الذاتية الإلكترونية؛ كالحماية القانونية لحقوق الملكية الفكرية، وسن تشريعات وقوانين تدعم سرية المعلومات.

وبتحقق هذا الهدف ترتفع مستويات الاستقلال الشخصي؛ وبدورها تنمي مبدأ الفردية الديمقراطي لشعوره بمسئوليته عن بياناته ومعلوماته وعدم قدرة أي شخص على اختراقها، وتصبح العلاقات الاجتماعية أكثر قوة وصحة، وتُعزَز الصداقة والحب بين أفراد المجتمع، وتُوطَد قيم الانتماء والولاء.

٢- الوصول الإلكتروني:

وهو تكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد، وتوفير الحقوق الرقمية المتساوية؛ من خلال المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع.

وتتحقق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع من خلاله؛ الأمر الذي يعزز الاندماج الاجتماعي في أنشطة المجتمع التي تتم بشكل رقمي، وترتفع مستويات الثقافة الرقمية بين أفراده، لشعورهم بعدم وجود ما يحول بينهم وبين تثقيف أنفسهم رقميًا بعد الإتاحة الالكترونية.

٣- الكَفُّ عن الإدمان التكنولوجي:

وهو تقنين وقت الاستخدام التكنولوجي بالاستخدام الفعال والمنظم، والقدرة على إدارة وقت الشاشة، مما ينتج عنه تقدير قيمة الوقت، وزيادة التواصل والمشاركة الاجتماعية الحقيقية، وتقليص حدة المشكلات الأسرية والاجتماعية.

كما تتحقق الصحة الجسمية والعقلية والنفسية؛ فالجانب الجسمي بتقليل وقت الاستخدام وتنظيمه؛ وإراحة العين وأعضاء الجسم من الجلوس فترات طويلة، أما الصحة العقلية؛ بالتركيز على ما ينبغي متابعته، والاهتمام بالأمور المهمة بوضع أهداف للتصفح الإلكتروني، كما يتحقق التوازن النفسي والاجتماعي؛ بتقليل مشاعر العزلة والاغتراب النفسي، وزيادة الدافعية للإنجاز، وتقدير قيمة العمل والمسئولية الاجتماعية.

٤- ثقافة ترشيد الاستهلاك:

وتكون بإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية وغير الأساسية بشكل متوازن، وبتنمية هذه الثقافة تتغير سلوكيات الأفراد من خلال: الإحساس بقيمة الأشياء المادية، والاهتمام بالجانب المعنوي، مما يدعم الاستقلال الشخصي، والمسئولية الفردية، ويعيد تشكيل الهوية الفردية والثقافية، للشعور بقيمته في المجتمع بغض النظر عما يمتلكه الأفراد.

كما يؤثر في الجانب العقلي؛ بتفجير الطاقات الإبداعية لدى الأفراد، أما الجانب الاجتماعي فيظهر تأثيره في تدعيم الروابط الاجتماعية والإنسانية، بالتكافل والتعاون، وتعزيز قيمة الأمن المجتمعي؛ فأفراد المجتمع لا يحكمون على المرء بما يمتلكه ويحصل عليه، وإنما بما يفيد مجتمعه ويطوره.

كما تتحقق ما تسعى إليه المدن الذكية بشكل كبير؛ وهو الاستدامة البيئية بحماية النظام البيئي والموارد المختلفة والمحافظة عليها.

٥- التواصل الاجتماعي

ويعني التفاعل والمشاركة الاجتماعية الحقيقية؛ بالتواصل المباشر الفعلي وإدراك أبعاد الزمان والمكان، ويظهر تأثيره في تحقيق الإيجابية بين الأفراد، وتقليل ظهور بعض المشكلات النفسية كالقلق، والتوتر والإحباط، والاكتئاب، وما يترتب عليها كالعزلة الاجتماعية، والاغتراب النفسي ثم حدوث الاغتراب الفكري والثقافي،

كما يعزز التواصل الاجتماعي الفعَّال درجة انتماء الفرد وولائه إلي المجتمع الأكبر ؛ فانتماؤه إلي المجتمع الأسري الذي يحتضنه بشكل صحيح، يعزز من ولائه إلي وطنه الذي يعيش فيه.

٦- اللياقة الرقمية

وهي الالتزام بالقواعد الأخلاقية وآداب التعامل الرقمي أثناء الاستخدام الرقمي، وينتج عنه ارتفاع مستوى المشاركة الوجدانية، واحترام حقوق الآخرين وخصوصياتهم، وتعزيز المسئولية الأخلاقية، وتنمية الهوية الفردية، والاستقلالية الشخصية، واحترام تطبيق القوانين الوضعية.

جدول توضيحي لمباديء الإطار وأهدافه :

المباديء/ القضايا الأخلاقية	التعريف	الأهداف
١- الأمن التكنولوجي	احترام حق الفرد الأساسي في الخصوصية الرقمية. ؛ بتوفر إجراءات الحماية الذاتية الإلكترونية ؛ كالحماية القانونية لحقوق الملكية الفكرية، وسن تشريعات وقوانين تدعم سرية المعلومات.	١- تنمية الاستقلال الشخصي. ٢- تكوين العلاقات الاجتماعية الصحية. ٣- نمو مبدأ الفردية الديمقراطي. ٤- تعزيز قيم الانتماء والولاء.
٢- الوصول الإلكتروني	تكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد ؛ بالمشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، وتوفير الحقوق الرقمية المتساوية.	١- تحقيق العدالة الاجتماعية. ٢- تعزيز الاندماج الاجتماعي. ٣- تنمية الثقافة الرقمية.
٣- الكَفُّ عن الإدمان التكنولوجي	الاستخدام الفعال والمنظم للتكنولوجيا ؛ بالقدرة على إدارة وقت الشاشة.	١- تقدير قيمة الوقت. ٢- تقدير العلاقات الاجتماعية الحقيقية. ٣- تقليص حدة المشكلات الأسرية والاجتماعية. ٤- الوصول للصحة الجسمية والعقلية.

		٥- تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي. ٦- زيادة الدافعية للإنجاز، وتقدير قيمة العمل، والمسئولية.
٤- ثقافة ترشيد الاستهلاك	إشباع الحاجات الإنسانية الأساسية وغير الأساسية بشكل متوازن.	١- الإحساس بقيمة الأشياء المادية، واهتمام الفرد بالجانب المعنوي. ٢- تحقيق الاستقلال الشخصي، وتنمية المسئولية الفردية والاجتماعية. ٣- إعادة تشكيل الهوية الفردية والثقافية. ٤- تفجير الطاقات الإبداعية لدى الأفراد. ٥- تدعيم الروابط الاجتماعية والإنسانية، وتعزيز قيمة الأمن المجتمعي. ٦- تحقيق الاستدامة البيئية، وحماية النظام البيئي.
٥- التواصل الاجتماعي	التفاعل والمشاركة الاجتماعية الحقيقية.	١- تقليل ظهور بعض المشكلات النفسية. ٢- الانتماء إلي المجتمع. ٣- تحقيق الإيجابية بين الأفراد.
٦- اللياقة الرقمية	الالتزام بالقواعد الأخلاقية وآداب التعامل الرقمي أثناء الاستخدام الرقمي.	١- احترام حقوق الآخرين وخصوصياتهم. ٢- ارتفاع مستوى المشاركة الوجدانية. ٣- تعزيز المسئولية الأخلاقية. ٤- تنمية الهوية الفردية، والاستقلالية الشخصية. ٥- احترام القوانين الوضعية.

خاتمة البحث

من خلال ما تم عرضه من قضايا ومشكلات أخلاقية مرتبطة بالتحول نحو المدن الذكية، يمكن استنتاج وعرض خلاصة ما وصل إليه البحث، وذلك فيما يلي:

(١) اختلفت المدن الذكية في مفهومها وخصائصها وأبعادها عن المدن المعرفية، والمدن الافتراضية، والمدن الإلكترونية؛ بتضمينها المكون والعامل البشري في ترابطه مع بقية أبعادها، مما أعطى للمدينة أهمية في ظل ثورة رقمية تنحو إلي كامل الاستفادة من التكنولوجيا وتطبيقاتها في الحياة.

(٢) يتوقف تحقيق المدن الذكية لأهدافها على درجة التكامل والتناسق بين أبعادها الثلاثة: البنية التحتية التكنولوجية، وبنية التطبيقات، والبنية البشرية، سواءً تم إنشاء المدينة حديثًا أو كانت موجودة سلفًا وتم تطويرها، ولعل من دلائل تحقيق أهدافها هو تحقيق الرفاه البشري.

(٣) تصبح جهود المدن الذكية هباءً؛ ما لم تسلط اهتمامها على المنظومة الثقافية والقيمية للمجتمع، فإنشاء البنية التحتية، واستحداث التطبيقات التكنولوجية أمر سهل لا يقارن ببناء الفرد وتنشئته في ظل مستجدات ومتغيرات مختلفة.

(٤) تبرز قضية الاستدامة البيئية –بشكل خاص- كأحد القضايا المستقبلية في المدن الذكية؛ لكونها مرحلة مهمة في تهيئة وتخطيط وإعداد الحياة للأجيال المقبلة.

(٥) ما زالت الدول العربية، وخاصة مصر، في بدايات التوجه والتحول نحو المدن الذكية، بالرغم من مكانتها التاريخية والوطنية العريقة.

(٦) إن أكثر ما يميز أي مدينة؛ توفر عنصر الأمن المجتمعي، وفي حالة كونها ذكية، ينبغي أن يضاعف توفر هذا العنصر؛ لارتباطه بأهداف وقيم ثقافية كالانتماء والولاء والوطنية للمكان الذي يحتويه، ومن ثم تغيير سلوكياته نحو الأفضل.

(٧) يسهم الوصول الإلكتروني والمشاركة الإلكترونية الكاملة في تنمية العدالة، وتحقيق تكافؤ الفرص، وتوفير الحقوق الرقمية بشكلٍ متساوٍ لجميع أفراد المجتمع الذكي.

(٨) يجدر بالمدن الذكية توجيه وتولية اهتمامها نحو المؤسسات التعليمية الذكية؛ من مدارس وجامعات ومراكز بحثية، في تخطيطها؛ لكونها عصب المدينة الذي يؤثر في حل جميع مشكلاتها وقضاياها، من خلال تنمية الإبداع والابتكار.

(٩) يعد الاغتراب الفكري من نتائج اعتماد المجتمع على استخدام الأدوات الرقمية؛ حيث يبدأ بحدوث العزلة النفسية ثم العزلة الاجتماعية بشكل تدريجي، ثم الاغتراب الاجتماعي إلي الاغتراب الفكري والثقافي الذي يشعر فيه الفرد بانفصاله عن قيم مجتمعه وثقافته وعاداته وتقاليده.

(١٠) إن إدمان الكحوليات أقل خطورة من الإدمان الإلكتروني، حيث ينتج عنه تبديد طاقات الأفراد ونشاطاتهم ويقلل إسهاماتهم في المجتمع؛ الذي يتطلع لإدارة نفسه بأسلوب رقمي، ومن ثم يحدث تناقض بين ما يسعى إليه وما ينتج عن اعتماده عليه، لذا ينبغي أن يُنشيء المجتمع الذكي حالة من التوازن؛ يُقلل فيها أوقات الفراغ، ويستثمر فيها هذه الطاقات البشرية المهدرة بأسلوب ذكي.

(١١) تنتج الثقافة الاستهلاكية عن سهولة الوصول الإلكتروني، وإذا كانت هذه الثقافة مرتفعة بين أفراد المدينة التقليدية؛ فمنطقيًا ستتفاقم هذه الثقافة في ظل مدينة يعتمد اقتصادها على النمو الذكي، لذا تسهم المراكز التدريبية والدورات البحثية في تقليص حدتها، مثل عقد دورات التنمية البشرية، وغيرها، والتي تركز على تنمية استقلالية الشخصية، وهويته الفردية، ودوره في اتخاذ القرارات المهمة.

(١٢) تُعد اللياقة الرقمية مطلبًا أساسيًا في المدينة الذكية؛ لتنظيمها طبيعة العلاقات الافتراضية، والوصول بأفرادها إلي حالة من التوزان والمسئولية الأخلاقية، يتصفون فيها بالسلوكيات الأخلاقية اللفظية، أو بارتفاع المشاركة الوجدانية بينهم، والالتزام بقواعد السلوك الرقمي في ظل غياب الحضور الزماني والمكاني.

مصادر البحث

(١) جـار الله، أحمـد ، والغامـدي، سـارة (٢٠١٦). مفهـوم المدينـة في ضـوء تطـور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مجلة العمارة والتخطيط، م ٢٨(٢)، جامعة الدمام، الرياض، ص ص ١٧٢، ١٧٣.

(2) Nam, T., Pardo, T.,(2011) Conceptualizing Smart City with Dimensions of Technology, People, and Institutions, The Proceedings of the 12th Annual International Conference on Digital Government Research, June 12–15, College Park, MD, USA.P. 288.

(3) Clever, S., et., (2018). Ethical Analyses of Smart City Applications, *Urban Science*, 2, 96, p 17.

(4) Sholla, S., et.al, (2018). Docile Smart City Architecture: Moving Toward an Ethical Smart City, *International Journal of Computing and Digital Systems*. 7, 3. P. 168, 169, 170.

(٥) حدادة، علي (٢٠١٩). تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية، اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية، لبنان، ص ص ١، ٢.

(6) Coletta, C., et.al, (2018). Creating Smart Cities. Routledge, London, P. 3.

(7) Helbing, D., et., (2021). Ethics of Smart Cities: Towards Value-Sensitive Design and Co-Evolving City Life, *Sustainability*, 13, p.1,8.

(8) Tzafestas, S., (2018). Ethics and Law in the Internet of Things World, *Smart Cities*, 1, p. 98, 106.

(٩) مرعي، إيمان (٢٠٢١). المدن الذكية خبرات دولية وإقليمية: دروس مستفادة، بقلم خبير، ع٩، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، رئاسة مجلس الوزراء، القاهرة، ص ١١.

(10) Kitchin, R., (2016). The ethics of smart cities and urban science, *Philosophical Transactions of The Royal Society A Mathematical Physical and Engineering Sciences*. 374, P. 12.

(١١) انظر:

- بلوان، محسن (٢٠١٤). أنظمة المرور الذكية في مدن الذكية، مجلة العلوم والتقنية، س ٢٨، ع ١١١، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض.

- حامد، طاهر وآخرون (٢٠١٦). انعكاسات مدخل المدن الذكية على المدن الجديدة فى مصر، مجلة البحث العمراني، ع ٢٠، كلية التخطيط العمراني والإقليمي، جامعة القاهرة.

- عبد الوهاب، وليد (٢٠٠٨). تكامل المشروعات الحضرية الذكية مع البيئة العمرانية المحيطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة عين شمس.

-Ranchordás,S., (2020). Nudging citizens through technology in smart cities, *International Review of Law, Computers & Technology,* 34, (3), Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

(١٢) زكريا، أبي الحسين (١٩٩١). معجم مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، مج ١، دار الجيل، بيروت، ص ١٥، ص ص ٣٥٧، ٣٥٨.

(١٣) الزمخشري، أبي القاسم (١٩٩٨). أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السُود، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، ص ٣١٥.

(١٤) عمر، أحمد (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة، مج ١، عالم الكتب، القاهرة، ص ٨١٧.

(١٥) الصالح، مصلح (١٩٩٩). الشامل: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ص ٢٨٢.

(١٦) لالاند، أندريه (٢٠٠١). موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، مج١، ط٢، منشورات عويدات، بيروت- باريس، ص ٦٨٨.

(١٧) مارشال، جوردون (٢٠٠٧). موسوعة علم الاجتماع، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، مج١، ط٢، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ص ٦٤٦.

(١٨) العقيل، عبد الله (٢٠١٤). المدن والمباني الذكية، مجلة العلوم والتقنية، س ٢٨، ع ١١١، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، ص ٤.

(١٩) حسن، نوبي (٢٠٢٠). التكامل بين أنماط إدارة المدن الذكية، مجلة جامعة الجوف، السعودية، ص ١٩١، ص ١٩٦.

(٢٠) سلمان، رياض (٢٠١٩). تجارب عربية واعدة في مجال التخطيط الذكي للمدن، المؤتمر الدولي الأول: المدن الذكية في ظل التغيرات الراهنة، ج١، المنعقد في

الفترة من ٢٩ إلي ٣٠ مارس، نشر في مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية، ع ٦، المركز الديمقراطي العربي، برلين- ألمانيا، ص ١٨.

(٢١) صادق، خلود (٢٠١٣). مناهج تخطيط المدن الذكية "حالة دراسية: دمشق"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة المعمارية، جامعة دمشق، ص ٢٦.

(٢٢) حامد، طاهر وآخرون (٢٠١٦). صياغة المفهوم العمراني للمدن الذكية، مجلة البحث العمراني، ع ٢١، كلية التخطيط العمراني والإقليمي، جامعة القاهرة، ص ٥٩.

(٢٣) جار الله، أحمد ، والغامدي، سارة: مرجع سابق، ص ١٧٢.

(٢٤) صادق، خلود: مرجع سابق، ص ١١.

(25) Helbing, D., et., Ibid, p.4.

(26) Garau, C., Mundula, L., Salustri., A. (2014). Smart Cities between Ethics and Aesthetics. International Conference on Urban Planning and Regional Development in the Information Society, 21-23 May 2014,Vienna, Austria, P. 544.

(27) Sholla, S., et.al, Ibid, P. 168, 169, 170.

(28) Ranchordás., Ibid, p. 261.

(٢٩) عبد الحكيم، أحمد، و العراقي، محمد (٢٠١٨). خصائص المدن الذكية ودورها في التحول إلي استدامة المدينة المصرية، المجلة الدولية في العمارة والهندسة والتكنولوجيا، ع١، ص ٢، ص ١٢.

(٣٠) جار الله، أحمد ، والغامدي، سارة: مرجع سابق، ص ١٦٢.

(٣١) صادق، خلود: مرجع سابق، ص ٢٦.

(٣٢) مرعي، إيمان: مرجع سابق، ص ٣.

(٣٣) سلسلة بحوث القمة الحكومية (٢٠١٥). المدن الذكية: المنظور الإقليمي، الإمارات العربية المتحدة، ص ١٤.

(٣٤) العوا، نوّار (٢٠١٩). المفاهيم الأساسية للمدن الذكية، ورشة عمل "إنترنت الأشياء والمدن الذكية: المفاهيم والتطبيقات"، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي أسيا، الأمم المتحدة (الاسكوا)، ص ١٥.

(٣٥) حامد، طاهر وآخرون: مرجع سابق، ص ٨٠.

(٣٦) نشرة التكنولوجيا من أجل التنمية في المنطقة العربية (٢٠١٩). آفاق عالمية وتوجهات إقليمية، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، الأمم المتحدة، بيروت، ص ٢٣.

(٣٧) تقرير مدن العالم ٢٠٢٠ قيمة التوسع الحضري المستدام: ملخص الرسائل الرئيسية، برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، كينيا، ص ٣.

(٣٨) حامد، طاهر وآخرون: مرجع سابق، ص ٨٢.

(٣٩) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(40) Sholla, S., et.al, Ibid, P. 167.

(٤١) حامد، طاهر وآخرون: مرجع سابق، ص ٩٠.

(٤٢) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(٤٣) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(٤٤) الابتكار والتكنولوجيا من أجل التنمية المستدامة: آفاق واعدة في المنطقة العربية لعام ٢٠٣٠.(٢٠١٩). اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، الأمم المتحدة، بيروت، ص ٦٦.

(٤٥) حامد، طاهر وآخرون: مرجع سابق، ص ٨١.

(٤٦) مرعي، إيمان: مرجع سابق، ص ٧.

(47) - Berrone, p., Ricart, J., (2022). IESE Cities in Motion Index, IESE Business School , Uninversity of Navarra, the eighth edition, Spain, 25.

(48) - Bris, A., Lanvin, B., Hean, C.,Smart City Index 2020 "A tool for action, an instrument for better lives", for all citizens. The IMD World Competitiveness Center,3, 9,10.

(49) -Berrone, p., Ricart, J., Ibid, 26.

(50) -Bris, A., Lanvin, B., Hean, C., Ibid, 9.

(٥١) عزو، أحمد (٢٠٢٠). أفضل ١٠ مدن زكية في العالم...تعرف عليها، صحيفة الجزيرة الأسبوعية، ع ١٧٤٣٣، ط ٣، الجمعة- السبت ١٠- ١١ يوليو، الرياض، ص ٨.

(٥٢) المدن الذكية: المنظور الإقليمي، مرجع سابق، ص ص ٤٥، ٤٦.

(٥٣) المرجع السابق، ص ٤٦.

(٥٤) المرجع السابق، ص ٤٦- ٤٨.

(٥٥) الخطيب، وائل (٢٠٢٢). دبي ضمن تحالف المدن الذكية "للعشرين"، مجلة البيان، ٢٠ نوفمبر.
https://www.albayan.ae/economy/local-market/2020-11-20-Available at: .1.4018056

(٥٦) نشرة التكنولوجيا من أجل التنمية في المنطقة العربية ٢٠١٩: آفاق عالمية وتوجهات إقليمية: مرجع سابق، ص ٢٩.

(٥٧) المدن الذكية: المنظور الإقليمي، مرجع سابق، ص ص ٥١، ٥٢.

(٥٨) المرجع السابق، ص ٥٢.

(٥٩) المرجع السابق، ص٥١.

(٦٠) سمير، بسام (٢٠٢١). العاصمة الإدارية الجديدة في مصر كنموذج رائد للمدن الذكية في أفريقيا، كتاب المؤتمر الدولي المغربي الأول لمستجدات التنمية المستدامة، في الفترة من ١٢ إلي ١٦ مارس، ص ١، ص ٩.

- الحسني، عرفان، وعبد المنعم، هبة (٢٠١٩). المدن الذكية في الدول العربية: دروس مستوحاة من التجارب العالمية، موجز سياسات العدد الخامس، صندوق النقد العربي، ص ٧.

(٦١) سمير، بسام: مرجع سابق، ص ١، ص ٩.

(٦٢) المرجع السابق.

(٦٣) حسن، أحمد: العاصمة الإدارية الجديدة كما لم تسمع عنها من قبل.
.https://www.youm7.com/story/2020/9/27/499611Available at:

(٦٤) هيئة المجتمعات العمرانية الجديدة، وزارة الإسكان والمرافق والمجتمعات العمرانية، مصر.

Available at:
http://www.newcities.gov.eg/know_cities/NewCapital/default.aspx.

(٦٥) سالم، فادي (٢٠٢٠). المدن الذكية محركات التنمية المستدامة، مجلة دبي للسياسات، ع ٢، كلية محمد بن راشد للإدارة الحكومية، الإمارات العربية المتحدة.

(٦٦) قناوي، يارة (٢٠٢٢). دور أبعاد المدن الذكية المستدامة في تعزيز مشاركة المواطن الرقمية بالمكتبات العامة في مصر: دراسة تحليلية، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، مج ٩، ع١، ص٣٢٧.

(67) Clever, S., et., Ibid, p. 1, 2.

(68) Ibid, P.16.

(٦٩) الحق في الخصوصية والأمان الشخصي (٢٠١٥). مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، القاهرة، ص ٦.

(70) Clever, S., et., Ibid, p. 9.

(71) Ibid, p. 4.

(72) Ibid, p. 4.

(٧٣) عبد الرحمن، محمد (٢٠٢٠). إستراتيجية مقترحة لتحويل جامعة المنيا إلي جامعة ذكية في ضوء توجهات التحول الرقمي والنموذج الإماراتي لجامعة حمدان بن محمد الذكية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج ١٤، ع ٦، ص ٤٥٤.

(٧٤) واكس، ريموند (٢٠١٣). الخصوصية : مقدمة قصيرة جدًا، ترجمة: ياسر حسن، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ص ٤٧.

(٧٥) الدهشان، جمال (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي، مجلة نقد وتنوير، ع ٥، س ٢، ص ٨٢.

(٧٦) صديق، أشرف (٢٠١٩). تنمية المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية في ضوء التحديات التكنولوجية المعاصرة " دراسة حالة بجامعة المنوفية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة مدينة السادات، ص ١٢، ص ٤٢.

(٧٧) حشيش، نسرين (٢٠١٨). مهارات المواطنة الرقيمة اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع ٣٩، ص ص ٤١٥، ٤١٦.

(٧٨) Clever, S., et., Ibid, p.11, 12.

(٧٩) كليمان، سارة (٢٠١٧). التعلم الرقمي: التربية والمهارات في العصر الرقمي، لمحة عامة حول الندوة الاستشارية المعنية بالتعلّم الرقميُ التي عِقَدت كجزء من برنامج معهد كورشام للقيادة الفكرية، مؤسسة RAND ومعهد كورشام، المملكة المتحدة، ص ٦.

(٨٠) حامد، سامح(٢٠٢١). مستقبل المدن الذكية لحل المشكلات العمرانية بمصر، مجلة العلوم البيئية، كلية الدراسات العليا والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، مج ٥٠، ع ٩، ج٦، ص ٤٠٨

(٨١) برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية "الموئل" (٢٠١١). قياس ازدهار المدن "المنهجية وبيانات التعريف، ص ٣.

(٨٢) تقرير الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٢٢ https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx.

(٨٣) مؤسسة الأبحاث التسويقية، ٢٠٢٢.
https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year- of-bumper-growth-2/.

(٨٤) ابريعم، سامية (٢٠١٥). العلاقة بين إدمان الانترنت والشعور بالاغتراب النفسي "دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم البواقي"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع ١٥، جامعة أم البواقي، الجزائر، ص ٢١٧، ص ٢٣٧.

(٨٥) درويش، نور (٢٠١٦). قيم وخصائص مدمني الانترنت، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ص ٤٨.

(٨٦) المرجع السابق، ص ١١٥.

(٨٧) يوسف، مي (٢٠٠٩). إدمان الانترنت وعلاقته بإدارة الذات لدى عينة طلاب الجامعة "دراسة ارتباطية"، مجلة الخدمة النفسية، ع ٩، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ص ٣٢.

(٨٨) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(٨٩) حامد، سامح: مرجع سابق، ص ٤٠٤.

(٩٠) نبلات، روجر(٢٠١١). ثقافة الاستهلاك: الاستهلاك والحضارة والسعي وراء السعادة، ترجمة: ليلى عبد الرازق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ٢٦.

(٩١) حميد، هدى (٢٠٢١). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على ثقافة الاستهلاك في المجتمع، المجلة العلمية لكلية التربية، ع ٦، مج ٣٧، جامعة أسيوط، ص ١٢٧.

(٩٢) أحمد هناء (٢٠١٧). دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ص ٥٠.

(٩٣) نبلات، روز: مرجع سابق، ص ٢١١.

(94) Martoran,S., (2019). Value Sensitive design and the creative smart city. Master Thesis. Universiteit Utrecht, Faculty of Humanities, P.11.

(٩٥) وليدة ، حدادي (٢٠١٥). الشبكات الاجتماعية: من التواصل إلي خطر العزلة الاجتماعية، مجلة دراسات لجامعة الأغواط، ع ٣٦، الجزائر، ص ٤٣.

(٩٦) هاشم، إيمان (٢٠٢١). دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية "دراسة تحليلية"، المجلة العلمية لكلية التربية، مج ٣٧، ع ١٠، جامعة أسيوط، ص٢٤٥.

(٩٧) ناصر، عبير (٢٠١٥). استخدام الانترنت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك سعود، مجلة الآداب، م ٢٧، ع ٢، جامعة الملك سعود، الرياض، ص ٤١١، ص ٤١٦.

(٩٨) جودة، عبد الوهاب، و رمزي، ماهيناز، وسهيل، متعب (٢٠١٦). تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي عبر الهواتف الذكية وعلاقتها بالاغتراب لدى الشباب الجامعي في سلطنة عمان، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، ع ٥٤، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ص ص ٢٠٤، ٢٠٥.

(٩٩) المرجع السابق، ص٢٣٠.

(١٠٠) عبد الصمد ،عبير (٢٠٢٠). العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع ٥٢، مج٣، ص ٦٨٢.

(101) Upendram, S.,Baxter, I., (2020). Netiquette: Responsible Behavior Guidelines for the Internet, Technical Report, Report Number: W 675, University of Tennessee, Institute of Agriculture, 4.

(١٠٢) صديق، أشرف: مرجع سابق، ص ١٢، ص ٤٨.

(١٠٣) الدهشان، جمال، وعبد الكريم، هزاع (٢٠١٥). المواطنة الرقمية مدخلاً لمساعدة أبناءنا على الحياة في العصر الرقمي، مجلة كلية التربية، ع ٤(عدد خاص)، س ٣٠، جامعة المنوفية، ص ١٨.

(١٠٤) أحمد، بوعبزة و أسماء، عيودة (٢٠٢٠). دور الجامعة في تنمية وتعزيز المواطنة الرقمية لدى فئة الطلبة، مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، مج ٣، ع٣، جامعة جيجل، ص ٧٩.

(105) Upendram, S.,Baxter, I., (2020). Ibid, 5, 6.

فعالية برنامج قائم علي مدخل التحليل اللغوي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

أ . أسماء جودة محمد عثمان

د/ عطاء عمر بحيري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
المتفرغ بجامعة الزقازيق

د/ نهى عبد الرحمن
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية بجامعة الزقازيق

ملخص البحث

هدف البحث تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتعرف فعالية البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي؛ باستخدام التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ولتحقيق أغراض البحث قامت الباحثة بإعداد الأدوات والمواد التالية: قائمة بمهارات التذوق الأدبي بلغت (٩) مهارات، واختبار مهارات التذوق الأدبي، ودليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١)بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التذوق الأدبي(في جميع الأبعاد أم مهارات، والدرجات الكلية) لصالح القياس البعدي.

-فعالية البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وأوصت الدراسة بضرورة استخدام مدخل التحليل اللغوي في التدريس للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، والاهتمام بتنمية مهارات التذوق الأدبي في مختلف المراحل الدراسية، والإفادة من أدوات الدراسة وموادها وتوظيفها في العملية التعليمية، وغيرها من التوصيات

. الكلمات المفتاحية: مدخل التحليل اللغوي - التذوق الأدبي

Abstract: This research aimed to develop the skills of literary taste among students of the second preparatory grade, and to know the effectiveness of a program based on the approach to linguistic analysis in developing these skills among students, and the researcher followed the descriptive approach and the experimental approach, using the semi-experimental design, and the study sample consisted of thirty students from the second preparatory grade.

To achieve the purposes of the research, the researcher prepared the following tools and materials: a list of literary taste skills amounting to (9) skills, a test of literary taste skills, and a teacher's guide to teaching the program based on the approach to linguistic analysis, and the study reached the following results:

There are statistically significant differences (at the level of 0.01) between the average scores of the experimental group in the pre- and post-measurements of literary taste skills (in all dimensions, and overall scores) in favor of the post-measurement.

- The effectiveness of the program is based on the approach of linguistic analysis in developing literary taste skills among students of the second preparatory grade.

. Keywords: linguistic analysis approach – literary taste .

أولًا: مقدمة البحث:

الأدب تراث العرب وديوانهم، وهوفن من فنون اللغة العربية، والنصوص الأدبية بمختلف أشكالها تمثل وعاء الأدب ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التذوق الأدبي حيث إنها تساعد التلميذ على استقراء معاني اللغة وفهم دلالاتها، كما تتيح لهم فرصة التحليل والتفسير وإيجاد العلاقات في النص؛ مما ينمي بالضرورة مهارات التذوق الأدبي

إن التذوق الأدبي هو الهدف الأساسي لدراسة النصوص الأدبية؛ فهو يساعد التلميذ على أن يكون إيجابيا نشطا يشعر بقيمة الشعر في حياته، ويجعله قادرا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير. (حسن شحاتة،١٤١،١٩٩٧)[١]

كما أنه نشاط إيجابي يتطلب من المتلقي أن يكون متفاعلا مع النص الأدبي، ومستجيبا لعناصره من أفكار عميقة، وخيال مبتكر، وألفاظ موحية، وأسلوب شائق، وموسيقى جميلة، وعاطفة صادقة، ومحددًا دور كل ذلك في إنتاج معنى النص ومحللا لمكوناته، وبالتالي لا بد من فهم النص أولًا لكي تتم عملية التذوق؛ لأن التذوق يتطلب إحاطة المتلقي بكل عناصر النص، وبذلك فهو خبرة يتكامل فيها البعد العقلي والوجداني والجمالي والاجتماعي والثقافي (ماهر شعبان، ٢٠١١، ٩٠)

بالإضافة إلى أنه خبرة تأملية انفعالية تتحقق من خلال فهم النص الأدبي وتحليله؛ فالفهم مفتاح التذوق، ولن يصل المتلقي إلى التذوق إلا إذا فهم النص الأدبي،

[١] تتبع الباحثة نظام التوثيق التالى): اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة إن وجد)

وأدرك العلاقات بين مكوناته، وعرف أسرار جماله، ومواطن القوة ونقاط الضعف فيه(علي مدكور، ٢٠٠٢ ،١٨٦).

وبناء على ما سبق فإن التذوق يجب أن يكون الهدف الأساسي من تدريس النصوص الأدبية،وذلك يتطلب من التلميذ التفاعل الإيجابي مع النص بحيث يقوم بقراءة النصوص الأدبية وفهمها وتحليلها،والوقوف على معانيها الضمنية، وتعرف الصورة الجمالية وتذوقها وتحديد دلالتها.

ونظرا لأهمية التذوق الأدبي فقد عده البعض المهارة الخامسة للغة، أو الفن الخامس، وأدخله بعضهم في مهارات القراءة. (أحمد عوض،١٩٩٢، ٢١٥)

إن التذوق الأدبي وسيلة لتهذيب التلميذ لأفكاره وتنسيقها؛ من خلال الارتقاء بذوق التلميذ، وتمكينه من التمييز بين جيد الأفكار وردئيها (ربيع شعبان،٢٠٠٠، ١٨)

والتذوق الأدبي هدف من أهداف تعليم اللغة العربية بعامة، وتعليم النصوص الأدبية بخاصة، فهو يكشف جمال النص الأدبي؛ فجمال النصيظهر في الأساليب والتراكيب والأفكار والصور، والتذوق الأدبي يساعد في إدراك الجمال اللغويوالفكري والوجداني.

وهذا ما أكدته وزارة التربية والتعليم حيث نصت على بعض مهارات التذوق الأدبي ضمن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، من هذه المهارات: مناقشة مظاهر الجمال في النص الأدبي، والربط بين السبب والنتيجة، وتوضيح التعبيرات الجميلة في النص الأدبي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ -٢٠١٩))

وعلى الرغم من أهمية التذوق الأدبي فإن بعض الدراسات أكدت وجود ضعف في مهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن هذه الدراسات: دراسة ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٥) التي أكدت الضعف في المهارات التالية: تحديد معنى الكلمة من السياق، وتحديد المعاني المجازية للكلمات والجو النفسي، والتمييز بين الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي، واستنباط الأفكار والتمييز بينها، وتحديد العاطفة السائدة وأثرها. وأكدت دراسة سمر عبد الحليم(٢٠١٥) ضعف التلاميذ في المهارات التالية:تحديد التشبيه في النص الأدبي، والتعرف على إيقاع الموسيقى، وتحديد التعبير الأجمل، وتعرف عناصر الجمال في الفكرة والأسلوب، وذلك على مجموعة من تلاميذ الصف الأول إعدادي، ودراسة(خلف طلبة،٢٠١٩) التي أكدت ضعففي المهارات التالية: التمييز بين الأساليب، تحديد أفكاره، وصوروه، وأساليب جمالية وتحديد الدلائل اللفظية والمعنوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وتأكيدا لما أسفرت عنه نتائج الدراسات التي تناولت التذوق الأدبي نجد أن واقع تدريسه في مصر يلحظ قصورا في أداء المعلمين والمعلمات في عمليات التدريس؛ لذلك فإن الحاجة تبدو ماسة إلى تبنى مداخل أو استراتيجيات تدريسية فعالة تمكن من تحقيق التدريس الفعال.

إن مدخل التحليل اللغوي يعد مدخلا مميزا في التعامل مع النص الأدبي، فهو يجعل القارئ ينتقل مباشرة إلى المادة الخام المكونة للنص، وهي اللغة المكونة من أربع مستويات وهي:(صوتي، صرفي، نحوي، دلالي) ؛ وبالتالي فمدخل التحليل اللغوي يعتمد على تحليل النص تحليلا تكامليا مهتما بالشكل الذي انتظمت فيه من خلال تلك المستويات، كذلك فإن لمدخل التحليل اللغوي دور عظيم في تعليم المهارات

اللغوية؛ حيث يساعد التلميذ على امتلاك المهارات اللغوية والوصول به إلى حد الكفاءة.

كما أنه يعد من أفضل المداخل في التعامل مع النص الأدبي فهو يمثل مفتاح الأساس للدرس الأدبي والنقدي؛ حيث يقوم على تحليل البنية اللغوية الداخلية للنص من خلال الوقوف على مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية(إيهاب عبد العليم، ٢٠١٨،١٧٣)..

ومما سبق يتضح أهمية مدخل التحليل اللغوي في التعامل مع النص، لذلك فقد حظي بالاهتمام من قبل الكثير من الباحثين؛ حيث سعت الكثير من الدراسات والبحوث إلى تناوله ومنها: دراسة (Conway، ٢٠١٢) التي سعت نحو توظيف مدخل التحليل اللغوي للكشف عن الأخطاء اللغوية الهجائية لدى تلاميذ الفرقتين الدراسيتين الثالثة والخامسة الابتدائية، وتحديد العلاقة بين تلك الأخطاء والفرقة الدراسية (الثالثة - الخامسة)، والكفاءة الهجائية للتلميذ.. وتكونت عينة الدراسة من (٩١) من تلاميذ الفرقتين الدراسيتين الثالثة والخامسة الابتدائية، وأسفر التحليل اللغوي للأخطاء عن تصنيف الأخطاء اللغوية إلى فونولوجية، إملائية، اشتقاقية وصرفية. وارتفعت مستويات الأخطاء الصوتية لدى الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الإنجاز الهجائي لدى تلاميذ كلتا المجموعتين. ووجدت علاقة عكسية دالة إحصائيـًا بين مستوى الأخطاء الصوتية والأخطاء الاشتقاقية والصرفية لدى التلاميذ مرتفعي الإنجاز الهجائي.

واستخدمت دراسة(Karazoun Al، ٢٠١٦) مدخل التحليل اللغوي لاستقصاء بعض الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أثناء قيامهم بترجمة العناوين الإخبارية الرئيسية بالصحف الأردنية من اللغة

العربية إلى الإنجليزية والعكس. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال أحد الاختبارات المكون من (٣٠) من العناوين الإخبارية باللغة الإنجليزية، و(٣٠) من العناوين الإخبارية باللغة العربية، والتي تم الحصول عليها من اثنتين من الصحف الرئيسية بالأردن. وتم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (٦٠: ٤٠ إناث + ٢٠ ذكور) من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة والرابعة بقسم اللغة الإنجليزية وآدابها بكليتي العلوم التربوية والآداب بجامعة الأونرو بعمان. وأسفرت النتائج الخاصة بالتحليل اللغوي الخاصة بترجمة العناوين العربية إلى الإنجليزية عن توافر بعض الأخطاء النحوية والمفرداتية على التوالي، هذا بالإضافة إلى قصور معرفة الطلاب المتعلقة بقواعد ترجمة العناوين الإخبارية إلى اللغة الإنجليزية.

دراسة إيهاب عبد العليم(٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات تحليل النص والتخيل الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من(٦٠) طالبا منها (٣٠) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة،و(٣٠) طالبا يمثلون المجموعة تجريبية.

دراسة عبد الله الجنيد(٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة وتم تطبيق الدراسة في مدرستين ثانويتين في محافظة اللاذقية في الجمهورية العربية السورية.

دراسة أحمد الرشيدي(٢٠٢٠) هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة

المتوسطة بالكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠) تلميذًا بالمرحلة المتوسطة من مدرسة الصليبية المتوسطة بنين بمنطقة الجهراء التعليمية لدولة الكويت.

دراسة راضي فوزي(٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد، واختبار لقياس المهارات المستهدف تنميتها، وأعد الباحث دليلا للمعلم، وكذلك كتيب التلميذ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ولعل ما يمكن استخلاصه من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- .إن مدخل التحليل اللغوي يعد من المداخل المهمة في تعليم اللغة والتعامل معها

-أنه يتضمن أربعة مستويات لا يمكن الفصل بينها (صوتي - صرفي - نحوي - دلالي).

-أنه يساعد القارئ على الوقوف على المعاني وما وراء المعاني والسعي وراء المعاني العميقة في النص الأدبي.

كما أنه يساعد القارئ في الانتقال من القواعد إلى الممارسة الفعلية للغة وتذوقها.

-ولذا ستقوم الباحثة ببحث فعالية البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثانيا: الإحساس بالمشكلة:

استمدت الباحثة إحساسها بمشكلة البحث من عدة مصادر منها:

١ -من خلال عمل الباحثة كمعلم للغة العربية بالمرحلة الإعدادية بإحدى مدارس التربية والتعليم مدرسة البلاشون الإعدادية بإدارة بلبيس التعليمية؛ فقد لاحظت ضعفا لدى التلاميذ في مهارات التذوق الأدبي..

٢ -المقابلة المفتوحة التي أجرتها الباحثة مع عدد من موجهي اللغة العربية ومعلميها، حيث سألتهم عن كيفية تدريسهم النصوص لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعن تفاعل التلاميذ معهم، وجاءت الإجابات بصورة تكاد تكون متطابقة؛ حيث أكد هؤلاء المتخصصون أن النصوص لا تتعدى كونها مادة دراسية تلقن وتحفظ من أجل الامتحان، وأنها لا تصل إلى حد التذوق.

٣ - الدراسات السابقة في مجال التذوق الأدبي منها: دراسة(سمر عبد الحليم،٢٠١٥)، ودراسة (ماهر شعبان، ٢٠١٥)،ودراسة (خلف طلبة،٢٠١٩)، دراسة (زينة الخفاجي،٢٠١٩)، ودراسة(سارة خميس،٢٠٢٢)

٤ - ما أوصت به بعض المؤتمرات التي نادت بضرورة تدريب التلاميذ على المهارات اللغوية بصفة عامة ومهارات التذوق الأدبي بصفة خاصة حتى تمكنهم من مواكبة تغيرات العصر، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠١١)،والذي أكد أن هذا الضعف نتيجة استخدام طرق التدريس التقليدية وعدم استخدام مداخل تدريسية فعالة يمكنها المساهمة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ.

وترى الباحثة أن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثالثًا: تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات التذوق الأدبي؛ نظرا لعدم الاهتمام بها، ولقلة استخدام معلمي اللغة العربية أساليب ومداخل تدريسية فعالة في تدريس النصوص الأدبية، ذلك على النحو الذي أكدته الدراسات السابقة، ومن ثم تحاول هذا البحث تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال بناء برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي.

ولعلاج هذه المشكلة تضع الباحثة السؤال الرئيسي التالي:

"كيف يمكن تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي؟"

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١ -ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٢ -ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٣ -ما البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

٤ -ما فعالية البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

رابعًا : حدود البحث : التزمت الباحثة بالحدود الآتية:

حدود موضوعية :

•النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(٢٠٢٢ -٢٠٢٣).

• بعض مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي التي أسفر عنها التحكيم،وحظيت بوزن نسبي(٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين.

•بعض مستويات مدخل التحليل اللغوي التي تناسب متغيرات الدراسة.

حدود بشرية : تمثلت في مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ حيث إن تنمية تلك المهارات في هذا الصف قد تساعدهم في النمو العقلي واللغوي؛ وبالتالي تؤهلهم إلى تذوق النصوص الأدبية مما يزيد تحصيلهم في الشهادة الإعدادية.

حدود زمانية : تم تطبيق البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(٢٠٢٢ - ٢٠٢٣).

خامسا : أهداف البحث : هدف هذا البحث إلى :

تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.❖

❖تعرف فعالية البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

سادسا : أهمية البحث : يفيد هذا البحث كلا من :

التلاميذ: من خلال تنمية مهارات التذوق الأدبي المناسبة لهما في هذه المرحلة.

المعلمين: من خلال مساعدتهم علي: -

- تنمية مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى.

- إعداد اختبارات لمهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الباحثين: إذ يفتح المجال أمامهم لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المشابهة في مراحل دراسية مختلفة ومع حقول معرفية مغايرة.

مخططي المناهج:يفيد هذا البحث مخططي المناهج في تضمين موضوعات النصوص الأدبية لبعض مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي،وتحثهم على ضرورة الاستعانة بمدخل التحليل اللغوي ضمن مداخل التدريس الفعالة، والاهتمام بوضع تدريبات كثيرة لتدريب التلاميذ عليه.

سابعا : منهج البحث : اتبعت الباحثة في هذا البحث منهجين هما :

١ -المنهج الوصفي التحليلي: للقيام بمسح الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

٢ -المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ التجريبية تدرس باستخدام برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي، والضابطة تدرس باستخدام الطريقة المعتادة؛ وذلك لقياس فعالية برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي..

ثامنا : أدوات البحث : تطلب هذا البحث إعداد الأدوات والمواد الآتية : :

أداة جمع البيانات: وهي: قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي

مواد الدراسة: برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي، وتطلب البرنامج إعداد كتاب التلميذ، ودليل المعلم.

أداة القياس: وهي: اختبار مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

تاسعا: مصطلحات البحث:

مدخل التحليل اللغوي:

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه مدخل يدرس مستويات اللغة الأربعة (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية) بهدف الوصول إلى المعاني وما وراء المعاني وتذوق النص؛ من خلال تحليل بنية النص.

التذوق الأدبي:

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه: نشاط لغوي مقصود يعتمد علىالفهم الدقيق والمتكامل لعناصر النص يقوم به تلاميذ الصف الثاني الإعدادي استجابة لأي نص من النصوص الأدبية المقررة عليهم؛ ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار مهارات التذوق الأدبي.

الإطار النظري

مفهوم مدخل التحليل اللغوي:

عرفه(حسن شحاتة،وزينب النجار،٢٠٠٣،٢٣): بأنه "تحليل بنية النص لمستوياتها الأربعة من أجل تنمية مهارات الفهم والقراءة لدى التلاميذ

بأنه:Kravchenko(٢٠١٤،١٨)عرفه تحليل الوحدات اللغوية سواء كانت أصواتاً أم جملا أو فقرات أو نصوصا، وتحديد الاستخدام الوظيفي لكل منها.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه مدخل يدرس مستويات اللغة الأربعة (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية) بهدف الوصول إلى المعاني وما وراء المعاني وتذوق النص؛ من خلال تحليل بنية النص.

أسس مدخل التحليل اللغوي:

يعتمد التحليل اللغوي في تدريس اللغة على مجموعة من المنطلقات وهي كالآتي: (على مدكور،٤٨، ٢٠١٤

-اللغة نشاط ذهني يتضمن تعلم نظام اللغة تذكر قواعدها والتفريق بين المعاني النحوية ثم القياس عليها من الأمثلة والنصوص.

-نظام اللغة وقواعدها النحوية والصرفية هو الإطار المرجعي لتعليمها وتعلمها.

-اللغة الحية محكومة بنظم ثابتة،وتعلم اللغة يعد عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللغة يرتكز على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها.

-إن تعلم اللغة يتضمن التفكير بها وفهمها،وأن الممارسة اللغوية الواعية للغة هى التي تتم في إطار من المعنى وليس مجرد التدريب الآلي عليها.

-تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطًا لممارستها، وبالتالي ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية، والصرفية والنحوية والمعجمية.

أهمية مدخل التحليل اللغوي:

إن تعليم اللغة ما هو إلا عملية ذهنية عقلية واعية لاكتساب السيطرة على المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية،من خلال دراستها وتحليلها ؛وبالتالي فتعليم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لمستوياتها كشرط لإتقانها،

كما أن الممارس للغة عن طريق مدخل التحليل اللغوي ينقح الممارسة اللغوية قبل حدوثها. (رشدي طعيمة،١٩٨٦،٣٩٩)

ويؤكد كل من Williams و Anglo أن فهم التلميذ لخصائص ومستويات النص اللغوي يسهم في تحقيق التواصل اللغوي بشكل جيد . (J .Williams. & Anglo، ١٩٨١ ، p.١١٢) .

تعود أهمية التحليل اللغوي في تعليم اللغة العربية إلى مساهمته في إعداد المادة اللغوية المنطوقة والمكتوبة المناسبة لتعليم اللغة العربية لأبنائها؛إذ يمهد تحليل اللغة صوتيًا وصرفيًا ونحويًا وأسلوبيًا لإعداد المادة اللغوية المطلوبة. (حلمى خليل ،٢٠٠٠،٣)

ودراسة اللغة وفقًا لمدخل التحليل اللغوي يساعد في إعداد المناهج الملائمة للمستوى التعليمي مع مراعاة التدرج في دراسة مستويات اللغة الأربعة.(على نورى،٢٠١٧،٣٧)

وأهميته تكمن في تحديد الأسس اللغوية اللازمة لبناء محتوى مناهج تعليم اللغة العربية،واختيار استراتيجيات التدريس، والأنشطة الإثرائية الأكثر مناسبة لتعليم اللغة العربية.(محمد جاد الرب ،٢٠١٩،١٨)

كما أنه يسهم في تعرف مراحل النص الأدبي؛ حيث إن تحليل النص الأدبي يمر بمراحل عدة منها: تشكيل النص وضبطه، والجو العام للنص، وتقسيم النص إلى أفكار مهمة، والشرح اللغوي للنص، ونقد الأفكار، ودراسة العاطفة، والنقد البنيوي للنص.(محمد عبد الغنى ،محمد الباكير،٢٠٠٢،٦٨)

وكذلك يساعد في صيانة اللسان من الوقوع في الخطأ خلال الأداء اللغوي؛فتمكن التلميذ من مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية يحفظ

لسانه من الخطأ أو اللحن بنوعيه في الكلام؛فاللحن نوعان:لحن جلى،ولحن خفى؛أما الجلي:فيظهر في الخطأ في حركات بنية الكلمات،أو في حركات الإعراب كأن ينصب مرفوعًا،أو يرفع منصوبًا،أو يخفض مرفوعًا أو منصوبًا،وأما الخفي:فهو عدم إعطاء الحروف حقها من المخارج والصفات اللازمة لها،ومستحقها من الصفات العارضة عليها.(غانم قدوري ،١٥،٢٠٠٩)

ومما سبق نستنبط أن مدخل التحليل اللغوي يعد حجر الأساس في تعليم وتعلم اللغة؛ فالفهم الواعي لمستويات اللغة الأربعة شرط أساسي لممارستها بصورة سليمة وإتقانها؛ فلا يمكن للتلميذ أن يتقن اللغة إلا إذا فهم وطبق مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بصورة سليمة،مما يسهم في تعرف الألفاظ والتركيب والأفكار والأسلوب والأخيلة؛ وبالتالي يسهم في تعرف عناصر النص، وخصائص هذه العناصر؛ مما يسهم في فهم النصوص الأدبية وتذوقها.

الخطوات الإجرائية لمدخل التحليل اللغوي:

جدير بالذكر التأكيد على وجود إجراءات عديدة يسير فيها تحليل النصوص الأدبية الشعرية والنثرية تختلف باختلاف نقاد الأدب ودارسي النصوص والاتجاه النقدي للتحليل، ونعرض لبعض من هذه الإجراءات للباحثين حتى تتمكن الباحثة – في ضوئها وضوء ما تقدم ذكره عن مدخل التحليل اللغوي - من الخروج بتصور واضح لإجراءات التحليل لبنية النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي كما يلي:

حدد (محمد حماسة عبد اللطيف، ٢٠٠١ ، ٤٧ : ٦٤) إجراءات تحليل النص في الخطوات التالية :

١. تحليل عدد أبيات النص والأبيات الافتتاحية والموضوع وبيت الخاتمة .

٢. دراسة وتحليل قافية القصيدة ونوعها ودلالتها .

٣. التحليل الصوتي للقصيدة .

٤. التحليل التركيبي (النحوي) للقصيدة .

٥. استخلاص بعض الأحكام التي تطلق علي الشعر والشاعر.

في حين حدد (محمد شطاح، ونعمان بوقرة،٢٠٠٦، ١٠٣ : ١١٦) خطوات تحليل النص الإجرائية في الآتي :

١. دراسة المكون الموضوعي للنص (موضوع النص ، وفكرته تفصيلاً) .

٢. دراسة المكون التركيبي للنص .

٣. دراسة المكون التخيلي للنص (عناصر تشكيل الصورة، والتصوير الواقعي والخيالي للنص، والألوان والرموز) .

٤. دراسة المكون الإيقاعي للنص (أوزان النص وتفعيلاته وقوافيه وأثرها في التناغم الموسيقي).

ومن خلال العرض السابق لإجراءات تحليل النص اللغوي عند بعض الباحثين، وكذلك ما سبقه فيما يخص مدخل التحليل اللغوي، إضافة لاطلاع الباحثة علي أدبيات المجال يمكن الخروج بالتصور الآتي لإجراءات مدخل التحليل اللغوي للنصوص الأدبية المقررة علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي :

١ -تحليل لغويات النص.

٢ -تحليل قضايا النص.

٣ -تحليل المحسنات البديعية في النص.

٤ -تحليل جماليات النص.

مستويات مدخل التحليل اللغوى:

لقد تعددت المناهج في البحث اللغوي؛ فهناك من حلل اللغة إلى أنظمة(صوتية، وصرفية، ونحوية، ودلالية)، ومن حللها إلى مستويات (صوتية، وصرفية، ونحوية، ودلالية) كما في هذه الدراسة:

أولا :المستوى الصوتي:

اللغة يعبر بها الناس عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم واحتياجاتهم، وهى وسيلة الاتصال والتواصل فيما بينهم، وأيضًا وسيلة لنقل المعرفة وتبادل الثقافات والخبرات.

وبالتالي فاللغة لا يحكمها المنطق العقلي فحسب بل يحكمها العرف الاجتماعي أيضًا؛ لهذا فقد اختصت دلالة الكلمة في كل لغة بمجموعة معينة من الأصوات في ترتيب خاص، واتخذت كل لغة نظامًا خاصًا في ترتيب الكلمات من الجملة.(محمد عيد،٢٢٤،١٩٨٩)

يدرس المستوي الصوتي أصوات اللغة من حيث طبيعتها الصوتية كمادة خام تدخل في تشكيل أبنية لفظية، كما يدرس وظيفة بعض الأصوات في الأبنية والتراكيب، ويدخل هذا تحت ما يعرف بعلم وظائف الأصوات، وهو دراسة وظيفة

الصوت اللغويفي الكلام عن طريق زيادة في الكلمة، مثل العناصر الصرفية، وأيضًا من حيث تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية،وصفات كل مقطع، أو عن طريق أداء صوتيًا، وما ينتج عن ذلك من نبر وتنغيم ووقفات وطبقة الصوت.(محمود عكاشة،٢٠٠٢،٩)

ويتميز النظام الصوتي للغة العربية بنظام معين في توزيع الأصوات على مدارج النطق في العربية حيث تجئ الأصوات المؤلفة للكلمة منسجمة متناسقة خالية من الثقل ليس بينها تنافر يؤذى السمع؛ فالعربية تتجنب جمع (الزاي مع الظاء والسين والصاد والذال)،وجمع(الجيم مع القاف والظاء والطاء والغين)،وجمع (الحاء مع الهاء)،و(وقوع الهاء قبل العين والخاء)، وغير ذلك.(كمال بشر ،١٠٤،١٩٩٨)

المستوى الصرفي:

إن موضوع علم الصرف الألفاظ العربية من حيث الصحة والإعلال والأصالة والزيادة ونحوها، ومدار مباحث الأسماء المعربة والأفعال المتصرفة من حيث البحث عن كيفية اشتقاقها لإفادة المعاني الطارئة؛ فيجرى التصريف على الأفعال بتغيير بنيتها باختلاف الزمان أو بأن يقال مثلا اسم الفاعل من الفعل الثلاثي بزنة فاعل واسم التفضيل بزنة افعل، واسم الهيئة بزنة فعلة (البدراوي زهران،٢٠٠٨،٣٣٥).

إذن المستوى الصرفي هو الذي يدرس الصيغ اللغوية وأثرها في الدلالة، كما يدرس الأثر الذي تحدثه زيادة بعض الوحدات الصرفية في أصل بنية الكلمة مثل اللواحق التصنيفية(كعلامات الجمع، وياء النسب)، والسوابق كحروف المضارعة، وهمزة التعدية، ومنهم اسم المفعول، والتغيرات الداخلية:كتضعيف وسط الكلمة للتعدية، وزيادة الألف للدلالة على المشاركة و المقاومة في(قاتل)وللتعدية في مثل كاثر، وللدلالة على اسم الفاعل(في صيغة فاعل، مثل قائم هذه الإضافات والتغييرات

تشارك في الدلالة، ويتأثر المعنى باختلافها و مقدار الزيادة في الكلمة(محمود عكاشة، ٢٠٠٥، ١٣).

وبناء على ما سبق فإن المستوى الصرفي للغة يبحث في بنية الكلمة وهيئاتها ومشتقات اللغة و صيغها وما يطرأ عليها من تغير لفظي ومعنوي وما تتعرض له من زيادة وحذف وإبدال و إعلال وإدغام و تقديم وتأخير فضلا عن الميزان الصرفي والاشتقاق بأنواعه (محسن عطية،٢٧، ٢٠١٠)

على الرغم مما سبق فإن المستوى الصرفي لا يعني أنه نظام منفصل ومستقل عن بقية الأنظمة لأن النظام اللغوي كله وحدة مترابطة متصلة؛ فإذا كان المستوى الصرفي يبحث في الهيكل أو البناء الداخلي للمفردات فإن المستوى النحوي يبحث علاقات المفردات بعضها ببعض في الجمل المختلفة وأن كلا المستويان مرتبطان ارتباطا وثيقا لأن البنية الداخلية الكلمات تؤثر علي علاقاتها مع الكلمات الأخرى في الجملة و ذلك لا يتم بمعزل عن النظام الصوتي.

المستوى النحوي:

ويعرف النحو بأنه علم بأصول مستنبطة من كلام العرب يعرف بها أحكام الكلمات العربية حال إفرادها وحال تركيبها وما يتبعها، وقيل أنه علم بأصول يعرف بها أحوال أواخر الكلمات اعراب أو بناء (زين الاسلام الشقيري ،٢٠٠٨ ، ٥٥).

وتقوم البنية النحوية كما يرى عبد القاهر الجرجاني على أربعة أمور هي: النظم والبناء والترتيب والتعليق؛ النظم فهو:تصور العلاقات النحوية بين الأبواب علاقة الإسناد بين المسند إليه والمسند، وتصورعلاقة التعدية بين الفعل والمفعول به، وتصور علاقة السببية بين الفعل والمفعول لأجله، فالنظم نظم المعاني النحوية في نفس المتكلم لا بناء الكلمات في صورة جميلة، أما البناء فهو للمباني بحسب المعاني

النحوية الوظيفية كأن تبني لمعنى الفاعلية مبنى الاسم المرفوع في بعض المواطن أو ضميرا متصلا في موضع آخر ضميرا مستترا في موضع ثالث؛ فالبناء هو اختيار المباني التي يقدمها الصرف للتعبير عن المعاني النحوية، وأما الترتيب فهو: وضع العلامات المنطوقة أو المكتوبة في سياقها الاستعمالي حسب رتب خاصة تظهر بها فوائد التقديم والتأخير، أما التعليق: هو إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بواسطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية؛فالتعليق هو الفكرة المركزية في النحو؛لأنه يحدد بواسطة القرائن معاني الأبواب في السياق ويفسر العلاقات بينها على صورة أفضل في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية، فالتعليق هو الإطار الضروري للتحليل النحوي (تمام حسان،٢٠٠٤، ١٨٦ -١٨٩).

والنحو لا يتخذ لمعانيه مباني من أي نوع إلا ما يقدمه له الصرف من المباني، وتظهر الصلة بين المعنى النحوي والمبني الصرفي والعلامة المنطوقة أو المكتوبة من خلال أن جميع ما يسمى المعاني النحوية هو وظائف للمباني التي تكون منها المبنى الأكبر للسياق، وأن المباني المتعددة في السياق هي مفاهيم صرفية لا نحوية، وأن العلامة المنطوقة أو المكتوبة ليست جزءا من نظام الصرف أو نظام النحو ولكنها جزء من الكلام (تمام حسان، ٢٠٠٢ ، ١٧٨ - ١٨٠).

المستوى الدلالي:

إن علم الدلالة هو الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى، وهذا يستلزم أن يكون موضوع علم الدلالة أي شيء يقوم بدور العلامة أو الرمز، وهذه العلامة أو الرمز قد تكون لغوية(قد تكون كلمات وجملا)، أو غير لغوية (قد تكون علامات على الطريق أو إشارة باليد او إيماءة بالرأس) (مصطفى صلاح قطب،٢،٢٠٠٩).

وتقوم البنية الدلالية على البنية النحوية، وتؤسس قواعدها النظامية على المستويات المختلفة مثل: الفونولوجيا والمورفولوجيا والمعجم والنحو، ومجال البنية الدلالية هو اللفظ والمركب والجملة والتتابع والنص، ويعني علم الدلالة بوجه خاص بالكلمة والمركب، و يهتم بدراسة قضية المعنى (مروان السمان ،٢٠١٢، ١٦٤)؛ فالمعاني تتأثر بالمستوى الصوتي والصرفي والنحوي، وتؤثر فيهم، وتتكامل كل مستويات اللغة في إنشاء المعاني والتوصل إليها، وفهمها.

ثانياً : مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

أولًا : مفهوم التذوق الأدبي :

لقد وردت كلمة " الذوق " في المعجم اللغوي بمعني الحاسة التي نميز بها خواص الأجسام الطعمية بواسطة الجهاز الحسي في الفم ، ومركزه اللسان ، وفي الأدب والفن حاسة يصدر عنها انبساط النفس أو انقباضها عند النظر في أثر من آثار الفكر أو العاطفة، ويقال: هو حسن الذوق للشعر فهّامة له ، خبير بنقده، و" تذوق": ذاق مرة بعد مرة . (المعجم الوسيط ، ١٩٨٥ ، ٣٢٩) .

وفي الاصطلاح الأدبي التربوي تعددت تعريفات التذوق الأدبي تعددا ملحوظاً فهناك من يري أنه ملكة يولد الإنسان مزودا بها، وهناك من يري أنه حالة تأثرية واستجابة وجدانية، وهناك من يري أنه فهم دقيق لعناصر العمل الأدبي، وهناك من يري أنه خبرة تأملية جمالية، وهناك من يري أنه حكم علي العمل الأدبي .

عرفه (رشدي طعيمة ومحمد مناع، ٢٠٠٠، ٣٨) بأنه: الحصيلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد، وثمرة تعرف أساليبهم وممارستهم ممارسة فعلية سليمة، ويعني التذوق في أرقى مستوى له قدرة الفرد على إدراك ما في النص من ضعف وقوة وجمال مبنيًا بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه.

ويمكن تعريف التذوق الأدبي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: نشاط لغوي مقصود يقوم به تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، يعتمد علي الفهم الدقيق والمتكامل لعناصر النص استجابة لأي نص من النصوص الأدبية المقررة عليهم؛ ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار مهارات التذوق الأدبي.

ثانيًا : أهمية العناية بتنمية التذوق الأدبي :

إن من أهم أهداف تدريس النصوص الأدبية: القدرة تذوق وإدراك جماليات النص الأدبي، وإجادة الطالب قرض الشعر وتمثيل المعني، وتوسيع الأفق الثقافي لديه، وتنمية الذوق السليم عنده، وإفساح المجال أمام الموهوبين كي يعلنوا عن مواهبهم الأدبية ومحاكاتها والنسج علي منوالها (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠، ١٤٠).

فالتذوق الأدبي وسيلة لتهذيب التلميذ لأفكاره وتنسيقها، من خلال الارتقاء بذوقه، وتمكينه من التمييز بين جيد الأفكار ورديئها. (ربيع شعبان ، ٢٠٠٠، ١٨) .

ويؤدي التدريب علي مهارات التذوق الأدبي إلى أن يتكون لدى التلميذ معيار تذوقي ، وينتقل به إلى مرحلة متقدمة في التذوق الأدبي، يتمكن من خلالها أن يصدر أحكاماً بجودة أو رداءة النصوص التي يطالعها. (فتحي محرز ، ٢٠٠١ ، ١٠٥).

إن مهارة التذوق الأدبي تساعد التلميذ على فهم النص وتحليله إلى مكوناته؛ مما يؤدي إلى الاستمتاع بجمال النص، ومعايشة تجربة الكاتب، كما تساعده في تمييز معاني تراكيبه اللغوية، وتحديد مدى مناسبة الكلمات والتراكيب المختلفة للسياق اللغوي بالإضافة إلى أنها تنمي لديه مهارات التفكير العليا ومن ثم تستثير عاطفته؛ مما يدفعه لمحاكاة ألفاظه وتراكيبه (ماهر شعبان،٢٠١٥،٩٣)

كما ينمي التذوق قدرة الإنسان في الحكم على الأشياء حكما صادقا ودقيقا ويصقل الحس؛ لتقدير القيم الخلقية والاجتماعية والفنية. وتكمن أهمية تنمية مهارات التذوق الأدبي للتلاميذ في أن تدريسه:يساعد على تكامل الشخصية وسلامة

النمو، يسهم في تنمية الإبداع لديهم، ينمي قدرتهم على التعبير اللغوي بصوره المتنوعة. (سارة خميس،١١٩٦،٢٠٢٢).

ونظراً لأهمية التذوق الأدبي فقد عنيت البحوث التربوية ببناء البرامج واستخدام الأساليب والأنشطة والمداخل والاستراتيجيات التدريسية المتنوعة من أجل تنمية مهاراته في مختلف المراحل التدريسية، ومنها : ما أجرته دراسة (زينة الخفاجي٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب القرآني؛ ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وإعداد برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب القرآني وإعداد دليل معلم المنوط به تدريس البرنامج.

دراسة (سمر محجوب٢٠٢٢): التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي، وكتاب أنشطة الطالب، ودليل المعلم، واختبار مهارات التذوق الأدبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا وطالبة، واستخدم التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة (تطبيق قبلي وبعدي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أدوات البحث ومواده التعليمية :

أولا : إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي :

تطلب تحقيق هدف هذا البحث إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تم إعدادها وفقا للخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف من القائمة:

تهدف القائمة تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي استهدف هذا البحث تنميتها لديهم عن طريق البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي.

ب - تحديد مصادر إعداد القائمة: استعانت الباحثة في جمع المهارات بالمصادر الآتية:

- الأدبيات التربوية المرتبطة بتعليم التذوق الأدبي ومهاراتها.
- بعض الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت مهارات التذوق الأدبي، ومن هذه الدراسات دراسة:(ماهر شعبان، ٢٠١٥)، ودراسة (خلف طلبة،٢٠١٩)، دراسة (زينة الخفاجي،٢٠١٩)، ودراسة (سارة خميس،٢٠٢٢).
- مقابلة بعض الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ وذلك للإفادة من آرائهم في تحديد مهارات التذوق الأدبي التي تتناسب مع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- أهداف تعليم النصوص في المرحلة الإعدادية.

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية:

في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى مهارات التذوق الأدبي، ووضعها في صورتها الأولية؛ لعرضها على السادة المحكمين، فقد روعي في هذه المهارات أن تكون محددة وذات صياغة واضحة وقابلة للقياس.

وتضمنت قائمة مهارات التذوق الأدبي في صورتها الأولية ثلاث مهارات رئيسة هي: مهارات خاصة بالتذوق اللغوي، مهارات خاصة بالتذوق الوجداني، مهارات خاصة بالتذوق الجمالي، واندرج تحت كل منها(٥) مهارات فرعية.

د- تحكيم القائمة:

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على(٢٥) محكما من المختصين في المناهج وطرق التدريس، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها ملحق(٢)؛ بهدف التوصل للقائمة في صورتها النهائية، والأخذ بآرائهم في تعديل أو حذف أو إضافة. وقد تم ذلك من خلال المقابلة الشخصية لمعظم المحكمين؛ حرصا من الباحثة على الموضوعية والإفادة بآرائهم في أثناء المقابلة، ومن خلال التواصل مع بعضهم باستخدام الهاتف أو وسائل التواصل الاجتماعي (واتس آب)؛ وذلك بسبب بعد بعضهم مكانيًا؛ وذلك حرصا من الباحثة على الاستفادة من الآراء المختلفة للسادة المحكمين.

هـ- تعديل القائمة بناء على نتائج التحكيم:

بعد عرض القائمة على المحكمين، تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاق المحكمين على المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة كما يتضح بجدول(١)، من خلال معادلة كوبر(cooper،١٩٧٤,٧٢)

نسبة الاتفاق=عدد الموافقين÷ (عدد غير الموافقين+ عدد الموافقين) ×١٠٠

جدول(١) نسبة اتفاق المحكمين على كل مهارة فرعية من مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الصورة الأولية للقائمة

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	نسبة اتفاق المحكمين
مهارات التذوق اللغوي	استنتاج دلالة بعض الألفاظ.	٩٢٪
	التعبير بأسلوب أدبي عن النص.	٩٦٪
	الموازنة بين دلالات التقديم والتأخير داخل النص.	٩٢٪
	بيان أثر الكلمات الواردة في النص لتحقيق الجو النفسي له.	٨٤٪
مهارات التذوق الوجداني	تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب.	١٠٠٪
	استنتاج أثر العاطفة في الصور والألفاظ.	٩٢٪
	تحديد أقرب الأبيات أو الفقرات دلالة على العاطفة.	٩٢٪
	استنتاج أفضل الأبيات أو العبارات في النص مع التعليل.	٧٢٪
	الحكم علي النص في ضوء الوحدة العضوية بين أفكاره.	٧٦٪
مهارات التذوق الجمالي	بيان مناسبة الصور الجمالية لبيئة النص.	٦٨٪
	التمييز بين الحقيقة والخيال في النص.	٩٦٪
	تحديد دلالة التعبيرات الجميلة في النص.	٩٦٪
	المفاضلة بين تعبيرين لأداء المعنى المناسب.	١٠٠٪
	استنتاج أثر المحسنات البديعية المستخدمة في النص.	٧٦٪

قد اتفق المحكمون على المهارات الرئيسة الثلاثة دون تعديل، أما المهارات الفرعية فقد تم تعديل بعض منها وحذف المهارات الفرعية التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٩٠٪ .

المهارات الفرعية التي تم تعديل صياغتها هي:

-الموازنة بين دلالات التقديم والتأخير داخل النص، لتصبح: استنتاج دلالات التقديم والتأخير داخل النص.

ثانيًا: إعداد اختبار التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

لما كان هذا البحثيستهدف تحديد فعالية البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثانيالإعدادي، ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بوضع اختبارا لمهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي للتطبيق القبليوالبعدي على عينة الدراسة؛ وفيما يلي تفصيل خطوات إعداد الاختبار:

١- تحديد الهدف العام للاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى توافر مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك قبل تطبيق البرنامج القائمة على مدخل التحليل اللغوي، وبعده؛ في تعرف فعالية هذا البرنامج في تنمية هذه المهارات.

٢- مصادر بناء اختبار مهارات التذوق الأدبي:

اعتمدت الباحثة في بناء اختبار مهارات التذوق الأدبي على عدة مصادر، منها:

- قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي التي تم التوصل إليها.

- خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- بعض اختبارات التذوق الأدبي التي وردت بالبحوث والدراسات السابقة.

- الاستعانة ببعض المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة من خبراتهم.

٣- وصف الاختبار:

اشتمل الاختبار في صورته الأولية على مقدمة تعد بمثابة تعليمات للتلميذ لأداء الاختبار، تبين للتلميذ الهدف من الاختبار ونوع الأسئلة؛ حيث اشتمل على ثلاثة

نصوص أدبية شاملة لجميع مهارات التذوق الأدبي المحددة بهذا البحث، وتضمنت (٢٧) سؤالًا من أسئلة التذوق الأدبي، وتم قياس كل مهارة من خلال(٣) مفردات، وقد اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات الاختبارعلى صياغته في صورة الاختيار من متعدد.

٤- إعداد جدول مواصفات الاختبار:

لقد روعي في إعداد جدول مواصفات الاختبار الوزن النسبي المهارات الرئيسة التي يقيسها؛ لتحديد عدد الأسئلة المتضمنة بالاختبار.

٥- صياغة تعليمات الاختبار:

وقد راعت الباحثة في صياغة تعليمات الاختبار الوضوح والسهولة، وأن يكون مناسبا لمستوى التلاميذ، وتوضيح الغرض من الاختبار، وطريقة الإجابة عنهم بشكل محدد.

٦- تحكيم اختبار مهارات التذوق الأدبي:

لقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وصل عددهم(٢٥) محكما؛ وذلك لإبداء الرأي في درجة صلاحية الاختبار للتطبيق في المجال الميداني.

- وتم ذلك من خلال المقابلة الشخصية لمعظم المحكمين ممن تيسر لهم ذلك، ومن خلال التواصل مع بعضهم باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من (واتس آب)؛ وذلك بسبب بعد بعضهم مكانيًا، وذلك حرصا من الباحث عن الاستفادة من الآراء المختلفة للسادة المحكمين.

وقد أدلى المحكمون بآرائهم في الاختبار، وأشار بعضهم بتعديل صياغة بعض الأسئلة، تعديل ترتيب بعضها، وقد تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبح الاختبار صالحا للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

٧- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات على الاختبار، تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية -غير مجموعة الدراسة - من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وصل عددهم(٣٠) تلميذا، وتم رصد النتائج، وتم إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة وتم رصد النتائج؛ بهدف حساب صدق الاختبار ومعامل الثبات، والخصائص السيكومترية وحساب زمن الاختبار.

الخصائص السيكومترية لاختبار التذوق الأدبي:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، المكونة من (٣٠)من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وحساب الخصائص السيكومترية كمايلي :

(١) معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة:

تم حساب معاملات السهولة ومعاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار، وظهرت النتائج كما يلي:

(١) امتدت معاملات السهولة من (١٠.٠) إلى (٨٣.٠).

(٢) امتدت معاملات الصعوبة من (١٧.٠) إلى (٩٠.٠).

(٣) لا توجد أي أسئلة كانت معاملات السهولة أو الصعوبة لها: (صفر) أو (١٠٠.).

وهذه النتائج تعني أن جميع معاملات السهولة والصعوبة مناسبة، وتبقي جميع الأسئلة،ولا يتم حذف أي سؤال منها، ويدل ذلك على أن جميع مفردات (أسئلة) اختبار مهارات التذوق الأدبي تتمتع بمعاملات سهولة وصعوبة مناسبة.

(٢) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات (الأسئلة) والدرجات الكلية للاختبار، والنتائج كما يلي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية

لاختبار مهارات التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي(ن= ٣٠ تلميذا)

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٦**	٨	٠,٨٤٢**	١٥	٠,٥٤٥**	٢٢	٠,٦١١**
٢	٠,٤٤٨*	٩	٠,٦٩٨**	١٦	٠,٦٢٤**	٢٣	٠,٦٤٢**
٣	٠,٥٧٦**	١٠	٠,٤٤٢*	١٧	٠,٥٦٩**	٢٤	٠,٥٧٧**
٤	٠,٥٩١**	١١	٠,٨٣٧**	١٨	٠,٦٧٢**	٢٥	٠,٥٩٣**
٥	٠,٧٣٠**	١٢	٠,٦٩٢**	١٩	٠,٨٣٤**	٢٦	٠,٧١٢**
٦	٠,٦٢٤**	١٣	٠,٦١٣**	٢٠	٠,٧٥٩**	٢٧	٠,٥٣٤**
٧		١٤	٠,٨٠٩**	٢١	٠,٧٣٦**		٠,٦٧٦**

❖ دال عند مستوي ٠.٠٥ ❖❖ دال عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١ أو مستوي ٠.٠٥)، وهذا يعني اتساق جميع المفردات (الأسئلة) مع الدرجات الكلية للاختبار، أي ثبات جميع المفردات (الأسئلة) في اختبار: التذوقالأدبي.

(٣) ثبات الاختبار (بطريقة إعادة التطبيق) :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للتطبيقين، وكانت قيمته

(٠,٨٩٦)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني ثبات الاختبار (التذوق الأدبي) ككل.

(٤) صدق الاختبار (صدق الارتباط بالمحك) :

تم حساب صدق الاختبار، بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للاختبار ودرجات المحك (درجات التحصيل في اللغة العربية)، وكانت قيمته(٠,٩٢٣)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً(عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود ارتباط موجب مرتفع ودال إحصائياً بين درجات الاختبار ودرجات المحك، مما يدل على صدق الاختبار (التذوق الأدبي) ككل.

من الإجراءات السابقة يتضح: أن اختبار مهارات التذوق الأدبي تتوافر فيه خصاص الاختبار الجيد (معاملات سهولة وصعوبة مناسبة، واتساق داخلي بين درجات المفردات (الأسئلة) والدرجات الكلية، وثبات وصدق للاختبار ككل)، وأن الصورة النهائية للاختبار، والمكونة من (٢٧) سؤال صالحة للتطبيق على العينة الأساسية.

ثالثًا : إعداد البرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي :

قامت الباحثة بصوغ دروس النصوص الأدبية في الفصل الدراسي الأول(٢٠٢٢ – ٢٠٢٣م) في ضوء مدخل التحليل اللغوي ووفق خطواته الإجرائية المحددة سلفاً في الفصل الثاني، والمتمثلة في إعداد البرنامج ودليل المعلم، وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية:

أ – الالتزام بالخطة التدريسية الموضوعة من الوزارة في تدريس مقرر النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول .

ب – تحديد دروس النصوص الأدبية فقط في المقرر في الفصل الدراسي الأول، وصوغها في ثلاث وحدات تشتمل كل وحدة على درسين (نصين) فقط .

ج – تقديم بعض التوجيهات التي يجب أن يتبعها التلاميذ أثناء عملية التدريس والتي ترتكز على متابعة الباحث في شرح كل درس، والانتباه إلى ضرورة قيامهم – في

ضوء توجيهات المعلم – في مجموعات التعلم التعاوني والعصف الذهني الموجه بتحليل النصوص الأدبية في مستوياتها الأربعة، ومطالبتهم بالإجابة على الأنشطة المصاحبة لكل درس والتفاعل مع زملائهم فيعمل المجموعات والتحليل والعرض، وإجابة أسئلة التقويم، وتنفيذ جميع التعليمات المتعلقة بكل درس .

د – إعادة صياغة دروس النصوص الأدبية في الوحدات الثلاث وفق خطوات مدخل التحليل اللغوي المذكورة سابقاً في الفصل الثاني وهي بعد صياغة الأهداف الإجرائية لكل درس من الدروس: تحليل لغويات النص، تحليل قضايا النص، تحليل المحسنات البديعية في النص، تحليل جماليات النص.

وتتم تلك الخطوات من خلال عمل مجموعات التعلم التعاوني وتوزيعاً دوار التلاميذ، وفي ضوء أسئلة العصف الذهني الموجهة من قبل المعلم ثم الانتقال إلى التقييم الداخلي والمتمثل في مجموعة من الأنشطة المتنوعة على كل درس من الدروس بما يلائم الأهداف المحددة .

رابعًا : إعداد دليل المعلم في ضوء مدخل التحليل اللغوي:

هدف دليل المعلم إلي اطلاع معلم اللغة العربية على الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس الوحدات الثلاث، وخطوات تدريسها في ضوء خطوات مدخل التحليل اللغوي الإجرائية المحددة، وكذلك الوسائل التعليمية المستخدمة في كل درس، والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة .

- وقد قامت الباحثة بفحص الكتاب المدرسي، وحددت الأهداف العامة، والأهداف السلوكية من تدريس الوحدات من خلال الأدبيات والدراسات السابقة للإفادة منها في كيفية إعداد دليل المعلم ، وقد اشتمل الدليل علي العناصر الآتية:

أ – مقدمة .

ب – أهمية دليل المعلم .

ج – الهدف من إعداد الدليل .

د – الخطة التدريسية الزمنية لتدريس الوحدات الثلاث.

عرض نتائج الدراسة :

اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي) في القياس البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي (ككل ومهاراتها الفرعية) لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين من البيانات، وتم استخدام (مربع إيتا) لحساب حجم ومستوي التأثير، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (من تلاميذ المرحلة الإعدادية) في القياس البعدي لمهارات التذوق الأدبي(الأبعاد،والدرجات الكلية)

مهارات التذوق الأدبي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
أولاً : مهارات التذوق اللغوي: (١)استنتاج دلالة بعض الألفاظ.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١,٧٠٠ ٠,٧٦٧	٠,٧٠٢ ٠,٥٠٤	٥,٩١	٠,٠١	٠,٣٣٦	كبير
(٢) التعبير بأسلوب أدبي عن النص.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢,٧٦٧ ١,٥٣٣	٠,٥٠٤ ٠,٥٧١	٨,٨٦٧	٠,٠١	٠,٥٧١	كبير
(٣) استنتاج دلالات التقديم والتأخير داخل النص.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢,١٦٧ ١,١٠٠	٠,٦٤٨ ٠,٦٦٢	٦,٣٠٩	٠,٠١	٠,٤٠٣	كبير

مهارات التذوق الأدبي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التاثير	مستوي التاثير
الدرجة الكلية (مهارات التذوق اللغوي ككل)	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٦,٦٣٤ ٣,٤٠٠	١,٤٧٤ ١,٣٠٣	٩,٠٠٥	٠,٠١	٠,٥٧٩	كبير
ثانيا : مهارات التذوق الوجداني (١) تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢,٥٦٧ ٠,٩٦٧	٠,٥٠٤ ٠,٨٥٠	٨,٨٦٦	٠,٠١	٠,٥٧١	كبير
(٢) استنتاج أثر العاطفة في الصور والألفاظ.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢,٧٠٠ ١,٦٦٧	٠,٤٦٦ ٠,٦٦١	٦,٩٩٨	٠,٠١	٠,٤٥٣	كبير
(٣) تحديد أقرب الأبيات أو الفقرات دلالة علي العاطفة.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	١,٩٦٧ ١,٠٣٣	٠,٦٦٩ ٠,٦٦٩	٥,٤٠٦	٠,٠١	٠,٣٣١	كبير
الدرجة الكلية (مهارات التذوق الوجداني ككل)	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٧,٢٣٤ ٣,٦٦٧	١,٠٤٠ ١,٨٦٣	٩,١٥٥	٠,٠١	٠,٥٨٧	كبير
ثالثا : مهارات التذوق الجمالي (١) التمييز بين الحقيقة والخيال في النص.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢,٦٠٠ ١,٦٣٣	٠,٤٩٨ ٠,٨٠٩	٥,٥٧٤	٠,٠١	٠,٣٤٥	كبير
(٢) تحديد دلالة التعبيرات الجميلة في النص.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢,١٠٠ ١,٣٦٧	٠,٦٦٢ ٠,٨٠٩	٣,٨٤٤	٠,٠١	٠,٢٠٠	كبير
(٣) المفاضلة بين تعبيرين لأداء المعنى المناسب.	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٢,٤٦٧ ١,٦٦٧	٠,٥٠٧ ٠,٨٨٤	٤,٢٩٩	٠,٠١	٠,٢٣٩	كبير
الدرجة الكلية (مهارات التذوق الجمالي ككل)	التجريبية الضابطة	٣٠ ٣٠	٧,١٦٧ ٤,٦٦٧	١,٢٦٢ ٢,١٨٧	٥,٤٢٤	٠,٠١	٠,٣٣٣	كبير

يتضح من الجدول السابق أن:

(١) جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي (ككل ومهاراتها الفرعية) لمهارات التذوق اللغوي، والتذوق الوجداني، والتذوق الجمالي) لصالح المجموعة التجريبية .

(٢) جميع قيم مربع إيتا (حجم التأثير) قيم مرتفعة، ومستوي التأثير(كبير) لجميع الفروق.

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ المرحلة الإعدادية) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي(ككل ومهاراتها الفرعية)، لصالح القياس البعدي، ولاختبار الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين من البيانات، وتم استخدام (مربع إيتا) لحساب حجم ومستوي التأثير، والنتائج كما يلي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التذوق الأدبي(الأبعاد، والدرجات الكلية)

مهارات التذوق الأدبي	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
أولاً: مهارات التذوق اللغوي								
(١)استنتاج دلالة بعض الألفاظ.	القبلي	٣٠	٠,٨٠٠	٠,٦١٠	١٠,٢٥٦	٠,٠١	٠,٧٨٤	كبير
	البعدي	٣٠	١,٧٠٠	٠,٧٠٢				

مهارات التذوق الأدبي	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
(٢)التعبير بأسلوب أدبي عن النص.	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	١,٨٣٣ ٢,٧٦٧	٠,٦٤٨ ٠,٥٠٤	٨,٧٦٤	٠,٠١	٠,٧٢٦	كبير
(٣) استنتاج دلالات التقديم والتأخير داخل النص.	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	١,٣٦٧ ٢,١٦٧	٠,٧٦٥ ٠,٦٤٨	٧,٩٥٤	٠,٠١	٠,٦٨٦	كبير
الدرجة الكلية (مهارات التذوق اللغوي ككل)	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٤,٠٠٠ ٦,٦٣٤	١,٦٦١ ١,٤٧٤	١٤,٤٣٢	٠,٠١	٠,٨٧٨	كبير
ثانيا: مهارات التذوق الوجداني (١) تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب.	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	١,٧٦٧ ٢,٥٦٧	٠,٥٦٩ ٠,٥٠٤	٧,١٨٠	٠,٠١	٠,٦٤٠	كبير
(٢) استنتاج أثر العاطفة في الصور والألفاظ.	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	١,٦٦٧ ٢,٧٠٠	٠,٥٤٧ ٠,٤٦٦	١٠,١٧٩	٠,٠١	٠,٧٨١	كبير
(٣) تحديد أقرب الأبيات أو الفقرات دلالة على العاطفة.	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٠,٩٣٣ ١,٩٦٧	٠,٥٨٣ ٠,٦٦٩	٨,٦٦٤	٠,٠١	٠,٧٢١	كبير
الدرجة الكلية (مهارات التذوق الوجداني ككل)	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٤,٣٦٧ ٧,٢٣٤	١,٣٢٦ ١,٠٤٠	١٢,٨٢٥	٠,٠١	٠,٨٥٠	كبير

مهارات التذوق الأدبي	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	حجم التأثير	مستوي التأثير
ثالثا: مهارات التذوق الجمالي								
(١) التمييز بين الحقيقة والخيال في النص.	القبلي	٣٠	١,٧٣٣	٠,٧٨٥	٨,٣٠٨	٠,٠١	٠,٧٠٤	كبير
	البعدي	٣٠	٢,٦٠٠	٠,٤٩٨				
(٢) تحديد دلالة التعبيرات الجميلة في النص.	القبلي	٣٠	١,٣٣٣	٠,٨٠٢	٦,٧٠٧	٠,٠١	٠,٦٠٨	كبير
	البعدي	٣٠	٢,١٠٠	٠,٦٦٢				
(٣) المفاضلة بين تعبيرين لأداء المعنى المناسب.	القبلي	٣٠	١,٥٣٣	٠,٦٢٩	٤,٥٧٢	٠,٠١	٠,٤١٩	كبير
	البعدي	٣٠	٢,٤٦٧	٠,٦٦٢				
الدرجة الكلية (مهارات التذوق الجمالي ككل)	القبلي	٣٠	٤,٥٩٩	١,٦٨٦	١٠,٣٦٣	٠,٠١	٠,٧٨٧	كبير
	البعدي	٣٠	٧,١٦٧	١,٢٦٢				

يتضح من الجدول السابق أن :

(١) جميع قيم (ت) دالة إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي (ككل ومهاراتها الفرعية) لكل من التذوق اللغوي التذوق الوجداني والتذوق الجمالي) لصالح القياس البعدي.

(٢) جميع قيم مربع إيتا (حجم التأثير) قيم مرتفعة، ومستوي التأثير (كبير) لجميع الفروق .

ويمكن أن تعزي الباحثة نتائج هذا البحث إلي:

- -اعتماد البرنامج المقدم للتلاميذ القائم على مدخل التحليل اللغوي في تدريس النصوص الأدبية المقررة عليهم على أن يتوصل التلاميذ للمعلومات بأنفسهم من خلال التحليل في المستويات الأربعة للغة (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية)، وربط هذه المستويات ببعضها البعض، وقد جعل ذلك التلميذ أكثر إيجابية.
- -استخدام إجراءات مدخل التحليل اللغوي (في مستوياتها الأربعة) قد عمل علي زيادة نشاط وفاعلية التلاميذ في الموقف التعليمي حيث قيامهم بأنشطة التحليل في مجموعات طبقاً لأفكار كل نص وعناصر التحليل وعرض ما تمً التوصل إليه، ومناقشتهم في المعروض للوصول لأفضل تحليل لغوي لتلك النصوص،

-زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم أثناء تدريس مقرر النصوص الأدبية من خلال البرنامج، والناتج من كثرة مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية من خلال الأنشطة المختلفة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أنه يمكن تنمية مهارات التذوق الأدبي لدي المتعلمين إذا ما تم التخطيط لذلك ، وتهيئة البيئة المناسبة لاستخدام استراتيجيات تدريس فعالة أو برامج، من هذه الدراسات الدراسة سمر عبد الحليم(٢٠١٥)، خلف طلبة (٢٠١٩)، سمر محجوب (٢٠٢٢)

وبذلك يكون لمدخل التحليل اللغوي أثر إيجابي كبير في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ويتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فعالية مدخل التحليل اللغوي في تنمية المهارات المختلفة، والتي ساعدت تلك الدراسات إلى تنميتها لدى المتعلمين ومن هذه الدراسات دراسة (أسماء فرج،٢٠١٥)، ودراسة(أحمد مبارك، ٢٠١٥)، ودراسة(علي نوري حميد، ٢٠١٨).

توصيات الدراسة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

-الإفادة من أدوات هذه الدراسة عند تعليم التلاميذ، وتدريبهم على مهارات التذوق الأدبي، وعند تقويم أدائهم فيها.

تضمين مناهج تعليم اللغة العربية أنشطة قائمة على مدخل التحليل اللغوي بما يتيح تنمية قدرات التلاميذ على الفهم القرائي.

تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للتعريف بالبرنامج القائم على مدخل التحليل اللغوي، وكيفية تطبيقه لتحقيق أفضل النتائج لتدريس النصوص.

مقترحات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

-برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

-أثر استخدام مدخل التحليل اللغوي في تنمية الإبداع اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

-فعالية برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

المراجع

١ -البدراوي زهران (٢٠٠٨): محاضرات في علم اللغة العام، ج ٢،دار العالم العربي.

٢ -أحمد حمدي مبارك(٢٠١٥): تطوير الأداء اللغوي الشفوي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، رسالة دكتوراه غير منشورة.

٣ -أحمد عنيزان الرشيدي:(٢٠٢٠): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مستقبل التربية العربية، مج(٢٧)، ع(١٢٨)

٤ -أحمد عبده عوض(١٩٩٢): تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدي طلاب المرحلة الثانوية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.

٥ -أسماء فرغل فرج(٢٠١٥): فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكلام والتحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، رسالة دكتوراه غير منشورة.

٦ -إيهاب عبد العليم عيسي(٢٠١٨):استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات تحليل النص والتخيل أدبي لدى طلاب المرحلة الثانوي، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مجلد (٥)، عدد(١٩)

٧ -تمام حسان(٢٠٠٢): تطوير التأليف في مجالات اللغة العربية، في الندوة الدولية: اللغة العربية إلى أين؟،٢٥ -٢٧شعبان ١٤٢٣ه،١ -٢نوفمبر.

٨ -تمام حسان (٢٠٠٤): اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة،عالم الكتب،ط٣.

٩ -حلمى خليل (٢٠٠٠): دراسات في اللسانيات التطبيقية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٠ -حسن سيد شحاتة(١٩٩٧): أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط٣

١١ -حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية،القاهرة والدار المصرية اللبنانية.

١٢ -خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبة(٢٠١٩): برنامج قائم على المدخل الجمالي لتنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية مجلد(٢٧)، العدد(٢).

١٣ -رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦): المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

١٤ -رشدي أحمد طعيمة محمد السيد مناع(٢٠٠٠):" تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات، في تجارب. دار الفكر العربي، القاهرة

١٥ -ربيع شعبان حسن حسين (٢٠٠٠): تباين مستوى التذوق الأدبي بتعدد سنوات الدراسة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر

١٦ -راضي فوزي مرسي(٢٠٢١):استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، المجلد ٢٢، العدد الثالث.

١٧ -زين الإسلام عبد الكريم الشقيري (٢٠٠٨): نحو القلوب الصغير والكبير، (تحقيق: أحمد علم الدين الجندي)،القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٨ -زينة مهدي الخفاجي(٢٠١٩): برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب القرآني لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة بابل عن العلوم الإنسانية، مجلد ٢٧، عدد١

١٩ -سمر عبد الحليم السيد بدوي(٢٠١٥): فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر،ع٥،ج٢

٢٠ -سمر عوض محجوب(٢٠٢٢): أثر برنامج مقترح قائم على نظرية تداولية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مجال جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،ع(١٦)،ج(١٠)

٢١ -على مدكور (٢٠١٤):النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، ط٢،القاهرة، لونجمان.

٢٢ -على نوري حميد(٢٠١٧):برنامج مقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدي طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، وزارة التربية والتعليم.

٢٣ -فتحي علي يونس(٢٠١١): توصيات المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية: مجلة القراءة والمعرفة، ص١٩ -٢١

٢٤ -كمال بشر(١٩٩٨): دراسات في علم اللغة، القاهرة، دار غريب.

٢٥ -محمد حماسة عبد اللطيف (٢٠٠١): العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، القاهرة، دار غريب.

٢٦ -ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١١): التذوق الأدبي: طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، وقياسه. ط٣،عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢٧ -ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١٥): فاعلية استراتيجية التفكير جهريا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية البحرين مجلد(١٦) العدد(٢)

٢٨ -محمد شطاح، ونعمان بوقرة(٢٠٠٦):تحليل الخطاب الأدبي والإعلامي بين النظرية والتطبيق.

٢٩ -مصطفى صلاح قطب(٢٠٠٩):علم الدلالة، القاهرة، دار الهاني للطباعة والنشر.

٣٠ -محمد عبد الفتاح جاد الرب (٢٠١٩):استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٣١ -محمد عيد(١٩٨٩): أصول النحو العربي، القاهرة، عالم الكتب.

٣٢ -محمود عكاشة(٢٠٠٢): التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، القاهرة، مطبعة المصطفى.

٣٣ -محسن على عطية(٢٠١٠):اللغة العربية -مهارات عامة،عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣٤ -محمد عبد الغنى،مجد محمد البكيري (٢٠٠٢): تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، الأردن، عمان،مؤسسة الوراق.

٣٥ -(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ -٢٠١٩) مناهج المرحلة الإعدادية، القاهرة، قطاع الكتب.

References:

1. Al Karazoun, G. A. (٢٠١٦). A Linguistic Analysis on Errors Committed by Jordanian EFL Undergraduate Students: A Case of News Headlines in Jordanian Newspapers. *English Language Teaching*، ٩(٨) ، ١٧٠-١٨٩.

2. (Cooper,1974): "Measuemend and Analysis of Behavioral Technique". Colwnbus. Ohio. Charles. E. Mervi.

3. *Grade -and Fifth-Analysis of Third* .(٢٠١٢)nway, B. T. Co *Do :٤-Spelling Errors on the Test of Written Spelling Error Types Indicate Levels of Linguistic* Doctoral Dissertation). Texas A & M) *؟Knowledge* .University

4. Kravchenko, A(2014):" Linguistic analysis as a misnomer, or, why linguistics is in a state of permanent crisis, conference Krakow, Poland.

5. ten lessons in clarity : (١٩٨١Williams , J. & Anglo ,D. (and Grace , Glenview , III : scott , foresman

صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب المسلك

أ. د/ حسن مصطفى عبد المعطي
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ
ووكيل كلية التربية الأسبق – جامعة الزقازيق

د / هدى السيد شحاته السيد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

هند إبراهيم محمد علي إسماعيل كُريم
باحثة ماجستير قسم الصحة النفسية تربية خاصة
تخصص صعوبات تعلم

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب المسلك، وأُجرِي البحث على عينة قوامها (١٠٠) (٥٠ تلميذًا – ٥٠ تلميذة) بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وتراوحت أعمارهم من (٩ – ١١) سنة، وطُبِّق عليهم اختبار القدرة العقلية للأعمار (٩ – ١١) إعداد فاروق عبدالفتاح ٢٠٠٣، واختيار المسح النيرولوجي السريع إعداد: مارجريت موتي وآخرين ١٩٨٧، تعريب: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إعداد: فتحي الزيات ٢٠١٥، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي إعداد: محمد سعفان – دعاء خطاب ٢٠١٦، ومقياس اضطراب المسلك إعداد: حنان عثمان محمد أبو العينين ٢٠١١، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مؤشرات صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عدا البعد الرابع (الإدراك الحركي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم النمائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

اضطراب المسلك بين الجنسين (ذكور – إناث) ذوي صعوبات التعلم النمائية لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بأبعاد صعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك الحركي) دون غيرها باضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويوصي البحث بضرورة خفض اضطراب المسلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، وإعداد برامج تساعد في خفض اضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم النمائية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم النمائية – اضطراب المسلك – تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Developmental learning disabilities
Primary School Students With Conduct Disorders

Abstract :

The aimed of the current research is to identify the developmental learning disabilities in primary school students with conduct disorder. The research was conducted on a sample of (100) (50 male students – 50 female students) the fourth , fifth and sixth grades of primary school , their ages ranged from (9 – 11) years old , and the mental ability test was applied to them for ages (9 – 11) prepared by : Farouk Abdel – Fattah Mousa , 2003 and the rapid neurological survey was chosen , repared by : MARGARET Moti and others , 1987 , Arabization Abdel – Wahhab Kamel 2007 , and a battery of diagnostic assessment scale for learning difficulties , prepared by : Fathi Al – Zayyat 2015 , and the measure of the economic , social and culture level prepared by : Muhammad Saafan – Doaa Khattab 2016 , and the conduct disorder scale , prepared by Hanan Othman Muhammed Abu Al –Enein 2011.

The results showed that there is a significant positive correlation between indicators of developmental learning disabilities and conduct disorder of primary school dtudents except for the

foruth dimension (Kinesthetic Perception) , and the absent of statistically significant differences between the sexes (males – females) of primary school students in developmental learning difficulties and the presence of statistically significant differences between the mean scores touch disorder between the sexes (males – females). Of with difficulties developmental learning in favor of males , and the results showed that the dimensions of developmental learning difficulties (attention and motor perception) can be replied exclusively by conduct disorder among primary school students with developmental learning disabilities.

Key Words : Developmental learning disabilities - Conduct Disorder (CD)- Primary School Students.

المقدمة:

تعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة المحيرة، فهي إعاقة مستقلة عن غيرها من الإعاقات الأخرى التي نالت اهتمام الجميع في الآونة الأخيرة. وتؤثر صعوبات التعلم على النواحي المهمة في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية. وتعد المرحلة الابتدائية ذات أهمية خاصة في حياة التلاميذ لأنها تغرس فيهم البذور الأولى للشخصية، ويعد اضطراب المسلك من أخطر المشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ لذلك كانت هناك ضرورة للتدخل السريع لمعالجته في أسرع وقت.

ولقد عُرِّفت صعوبات التعلم بأنها صعوبات أكاديمية إلا أن لها آثارًا تدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وهذه الصعوبات قد استقطبت اهتمام الكثير من المنظمات على اختلاف مستوياتها وتوجهاتها، وقد

توصلت الدراسات والبحوث إلى أن ثلث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أو المعرفية يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية (هدى العشماوي، ٢٠٠٤، ١٨٧).

وقد أشارت دراسة (Elksnin & Nick , 2004) إلى وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم والعديد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية، والصعوبات الأكاديمية ينتج عنها مشكلات نفسية واجتماعية وانفعالية والعكس صحيح، كما وجدت نتائج دراسة (Schmidt Prah & Cagran , 2014) انخفاضًا لمستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما كان متوسط التلاميذ العاديين مرتفعًا.

كما تنتشر بعض الاضطرابات السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤثر على مستوى تقدمهم المدرسي وعدم قابليتهم للتعلم، كما تؤثر على قدرتهم في التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها (فكري متولي، ٢٠١٧، ١٥).

ومثلت بعض الخصائص السلوكية لديهم انحرافًا عن معايير السلوك لدى الأطفال العاديين ممن هم في مثل سنهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعدم القدرة على التعلم، كما تؤثر على قدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وتظهر عليه أعراض اضطراب السلوك، وتختلف مدة تلك الاضطرابات من طفل إلى آخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه (أحلام محمود، ٢٠١٠، ٦٤).

وأشارت نتائج العديد من الدراسات مثل: دراسة شرين عريقات (٢٠٢٢) عن تصورات معلمي المدارس الحكومية لأنماط اضطراب التصرف أو اضطرابات المسلك السائدة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم فوجدت ارتفاعًا في مجالات

(تخريب الممتلكات، خرق القوانين والأنظمة، السلوك العدواني تجاه الذات والغير والحيوان، السرقة والكذب).

كما توصلت نتائج دراسة عادل عبد الله وشيحه الأنصاري (٢٠٢٢) إلى أن المشكلات الاجتماعية والمعرفية التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم تؤدي إلى حدوث مشكلات سلوكية وانفعالية ونفسية اجتماعية، ومن أهم هذه المشكلات صعوبة إقامة العلاقات المختلفة مع الأقران، وعدم القدرة على فهم مقاصد الآخرين بل وإساءة تفسيرها، كما توصلت دراسة آية شلقامي (٢٠٢٢) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة أكثر على التوافق الإيجابي مع ذواتهم ومع الآخرين، وانسجامهم في البيئة المدرسية وقدراتهم الاجتماعية.

وقد حاولت عديد من الدراسات التدخل ببرامج إرشادية لخفض الاضطرابات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم، وأشارت دراسة علياء طنطاوي (٢٠٢١) إلى فعالية برنامج إرشادي في خفض التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، أما دراسة موضى المطيري، ومنى السيد، وسميرة النجار (٢٠٢١) فقد توصلت إلى فعالية ببرنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت دراسة نادية الشوادفي (٢٠٢٠) إلى فاعلية برنامج إرشادي أسري في خفض الانفعالات السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وعلى الرغم من أن هناك صعوبة في وضع خط فاصل بين الأطفال الطبيعيين والأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فجميع الأطفال يظهرون أنماط سلوك عدوانية مختلفة، وأنماط سلوك انسحابية، وأنماط سلوك مضاد للمجتمع من وقت لآخر، ولكن ما يميز الأنماط السلوكية للأطفال المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا هو التكرار والشدة والطبوغرافية، والمدة التي يستمر فيها السلوك (ولاء عبد الرحيم، ٢٠٢٠، ٦٧).

ويتميز اضطراب المسلك Conduct Disorder بالتجاهل القاسي للآخرين والعدوان نحوهم، من خلال الدفع والضرب والعض في مرحلة الطفولة المبكرة، إلى التنمر والقسوة والعنف في مرحلة المراهقة، بالإضافة إلى الحالات الخطيرة التي تتميز بسلوك معادٍ وأحيانًا عنيف جسديًا، وإحدى السمات المميزة لاضطراب المسلك هي تجاهل الأعراف المجتمعية وحقوق الآخرين ومشاعرهم، وبالنسبة لهم فإن الغش والعدوان والكذب والخداع والسرقة بالإكراه، وهذه السلوكيات تعكس القوة من وجهة نظرهم، ولذا فهم يشعرون بالرضا عنها. ونظرًا لأن اضطراب المسلك لدى الأطفال والمراهقين غالبًا ما يتطور إلى اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع يجب التدخل لمعالجته في أسرع وقت (جمال الخطيب، ٢٠٢١، ١٨٢، ١٨٣).

مشكلة البحث:

يعد مجال صعوبات التعلم وما يرتبط به من مشكلات أكاديمية وسلوكية وانفعالية واجتماعية من المجالات الخصبة للدراسة، حيث أصبحت صعوبات التعلم كالوباء لا يمكن أن يسيطر عليه، فبالرغم من الكم الهائل من البحوث والدراسات التي تناولت صعوبات التعلم التي تمخضت عن ذلك العدد المتكاثر من المؤسسات العلمية والبحثية التي لا حصر لها إلا أن نسبة انتشار صعوبات التعلم ما زالت تمثل ظاهرة خطيرة، حيث تمثل نسبة انتشار صعوبات التعلم ١ – ٢,٥ ٪ من مجمل سكان الدول، وحوالي ١٠ – ١٥ ٪ من مجتمع أطفال المدارس (السيد سليمان، ٢٠١٧، ٢٨).

ومن ناحية أخرى أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة (نوران حساني ٢٠٢٢، أمل عزب ٢٠١٨، علياء الشايب ٢٠١٧، خالد القاضي ٢٠١٦، صفاء مرسي ٢٠١١، حنان أبو العينين ٢٠١١، هالة إسماعيل ٢٠٠٨) على انتشار اضطراب المسلك في مدارس جمهورية مصر العربية.

وقد ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية والأمراض العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي في طبعته الخامسة DSM-5

إلا أن نسبة انتشار اضطراب المسلك تتراوح ما بين ٢٪ إلى أكثر من ١٠٪ وبمتوسط ٤ ٪ وفقًا لتقدير الانتشار السكاني لعام واحد، ويبدو أن انتشار اضطراب المسلك ثابت إلى حد ما عبر مختلف البلدان التي تختلف في السلالة والعرق، وترتفع معدلات الانتشار من الطفولة إلى المراهقة وتعتبر الأكثر وضوحًا وشيوعًا عند الذكور (Apa , 2013 473).

كما أشار العديد من الباحثين إلى وجود علاقة قوية بين صعوبات التعلم والسلوك العدواني، والسلوك غير المقبول اجتماعيًا، وجنوح الأحداث، ويشير (Raskind, 2003) إلى أن عدة دراسات أفادت بوجود صعوبات تعليمية لدى أعداد كبيرة نسبيًا من الجانحين، ففي إحدى الدراسات الأمريكية تبين أن ٣٠٪ من الأحداث الجانحين لديهم صعوبات تعليمية (جمال الخطيب، ٢٠٢١، ٢٥٨).

ويعد اضطراب المسلك Conduct Disorder (CD) من الاضطرابات المهمة لارتباطه بدرجة كبيرة بالسلوك الإجرامي Criminal Behavior، كما يرتبط بعدد من المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية، كما أن اضطراب المسلك في مرحلة الطفولة يتنبأ بمشكلات لاحقة في مرحلة المراهقة من مشكلات الصحة النفسية والمشكلات القانونية والمشكلات الاجتماعية ومشكلات الصحة الجسمية (Frick & Kimonis , 2011 , 17).

ومن خلال الاطلاع على التراث النظري في الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة (زينب سعدي، زهرة سعادي، ٢٠٢١، نادية التازي، ٢٠٢١ أسماء الخوجة، ٢٠١٩ يوسف الشمري، ٢٠١٩، سماح بشقه، ٢٠١٦، سها عبد الله، ٢٠١٠) وأشارت إلى وجود مشكلات سلوكية عند ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائج دراسة (Trzeniewski , Moffitt , Caspi , Taylor& Moughan , 2006) إلى وجود علاقة إيجابية بين الصعوبات المختلفة في القراءة واضطراب المسلك، وتوصلت دراسة (Machnzie & Watta , 2009) إلى أن الأطفال الذين تم تشخيص حالاتهم بالإصابة باضطراب المسلك يعانون من صعوبات في التعلم.

وأكدت أكدت نتائج دراسة (Barrera et al , 2000) أن صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية قد تسبب اضطراب المسلك في مرحلة المراهقة إذا لم يتم التدخل للحد من هذه الصعوبات والاضطرابات في مرحلة مبكرة، وأكد (Tani & Hans 2014 , 659) أن اضطراب المسلك والسلوكيات المرتبط به تدمر بصفة خاصة التقدم الشخصي للفرد والذي ينعكس بدوره على الأسرة والمجتمع على نطاق أكبر، فهو سلوك مخالف للمبادئ وقواعد المجتمع، ومن خلاله يسير الفرد نحو حياة من التقصير الصبياني، والكبر الإجرامي. كما أكدت نتائج دراسة (Zakopoulou , Sarris , Tagkas , Tasmpalas , & Vergou , 2018) أن أغلبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على الالتزام بالقوانين المدرسية وأحدثوا فوضى في الفصل الدراسي وعاقبهم مدير المدرسة.

كما لاحظت الباحثة من خلال عملها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية معاناتهم من اضطراب المسلك، والتي ظهرت في صور متعددة منها: رفضهم اتباع التعليمات والانصياع للأوامر، وعدم تنفيذ ما يسند لهم من مهام وأعمال، وشجارهم كثيرًا مع التلاميذ الآخرين، القفز فوق المقاعد، وتخريب الصف، والخروج من الصف دون استئذان، والتشويش في الحصص، بالإضافة إلى عمل مقالب مؤذية في زملائهم، والانقطاع عن المدرسة بدون مبرر، وقامت الباحثة بتجميع آراء معلميهم والأخصائيين للتعرف على أبعاد المشكلة، وقد أشارت تلك الخصائص إلى وجود أعراض اضطراب المسلك لديهم، وقد يتطور إلى سلوك معادٍ للمجتمع في مرحلة الرشد، ومن هنا جاءت فكرة البحث لهذه المرحلة العمرية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتتركز مشكلة البحث الحالي حول اضطراب المسلك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حيث يمثل هذا الاضطراب عائقًا في سبيل تقدمهم الأكاديمي وفي تحقيق أهدافهم في الحياة، وغالبًا ما يتطور إلى سلوك مضاد للمجتمع.

وبناء على ما سبق تم تحديد مشكلة البحث الحالي في دراسة صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب المسلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ؟

٢- هل توجد فروق بين الجنسين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم النمائية ؟

٣- هل توجد فروق ودرجات اضطراب المسلك بين الجنسين (ذكور – إناث) ذوي صعوبات التعلم النمائية ؟

٤- هل يمكن أن تُنبئ أبعاد صعوبات التعلم النمائية دون غيرها باضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب المسلك وصعوبات التعلم النمائية.

٢- التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في صعوبات التعلم النمائية.

٣- التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في اضطراب المسلك.

٤- إمكانية تنبؤ بعض أبعاد صعوبات التعلم النمائية دون غيرها باضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

- يمكن توضيح أهمية البحث الحالي من خلال شقيها النظري والتطبيقي:

أ- الأهمية النظرية للبحث:

١- يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي في توفير أساس لبحوث لاحقة تقترح أساليب مختلفة لخفض اضطراب المسلك وتخفيف معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- أهمية المرحلة التي يقوم عليها البحث، حيث تعد المرحلة الابتدائية حجر الأساس للمراحل التعليمية التالية، وأن الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وحل مشكلاتهم يسهم في نجاحهم الأكاديمي.

٣- ندرة الدراسات العربية في هذا المجال وفي حدود اطلاع الباحثة، حيث يعد هذا البحث حديثًا نسبيًا لكونه يعرض متغيرات في غاية الأهمية لفئة من فئات المجتمع، والتي في حاجة لمثل هذا النوع من البحوث والدراسات وهي اضطراب المسلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤- ترجع أهمية البحث من الفئة التي تناولها البحث، وهي فئة صعوبات التعلم، والتي هي ضمن إطار الاهتمام العالمي بقضايا الفئات الخاصة، التي تحتاج إلى المزيد من البحوث والدراسات.

الأهمية التطبيقية للبحث:

١- يقدم البحث الحالي مجموعة من التوصيات التربوية الخاصة للتعامل مع هذه الفئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وأهمية مراعاة الجوانب الانفعالية والنفسية لديهم.

٢- تحديد المهارات والأنشطة والتي من شأنها المساعدة على خفض اضطراب المسلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية التي تساعد أولياء الأمور والمعلمين والأخصائيين على تحسين سلوكيات هؤلاء التلاميذ.

مصطلحات البحث:

١- صعوبات التعلم Learning Disabilities:

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتضمنها استيعاب اللغة أو استخدامها كتابيًا أو شفهيًا، وعلى وجه التحديد تأخذ صعوبات التعلم شكلًا أو أكثر من أشكال عجز القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، أو الانتباه، أو الإدراك، أو التركيز، أو حل المشكلات. ولا تعزى هذه الأشكال المختلفة إلى العجز أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي، ولا تنتج أساسًا عن الإعاقات الأخرى المعروفة (العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية أو السلوكية) (جمال الخطيب، منى الحديدي، ٢٠٢١، ٦٦).

صعوبات التعلم النمائية Developmental learning disabilities:

تتعلق صعوبات التعلم النمائية بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية، التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل: الإدراك الحسي (البصري والسمعي) والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة، وترجع هذه الصعوبات أصلًا إلى اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي (سناء سليمان، ٢٠٢٠، ٢٥٣).

اضطراب المسلك Conduct Disorder (CD):

ويعرف اضطراب المسلك وفقًا للدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والأمراض العقلية DSM – 5 بأنه " نمط من السلوك المتكرر والمستمر والذي تنتهك فيه حقوق الآخرين الأساسية أو الأعراف الاجتماعية الأساسية المناسبة لسن الشخص أو القوانين " (APA , 2013 , 649).

أما التعريف الإجرائي فهو : مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس اضطراب المسلك المستخدم في البحث الحالي. (إعداد : حنان أبو العينين ، ٢٠١١).

أدبيات البحث :

اضطراب المسلك:

يطلق مصطلح اضطراب المسلك أو السلوك المنحرف أو سوء التصرف أو اضطراب الخلق على "مجموعة ثابتة من السلوكيات والتصرفات التي تتطور مع مرور الزمن، ويتصف أصحابها بالعدوانية وانتهاك حقوق الآخرين، ويرتبط السلوك المنحرف بالعديد من الاضطرابات النفسية الأخرى من بينها اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفرط الحركة، والاكتئاب، وصعوبات التعلم، كما يرتبط بعوامل نفسية واجتماعية مثل المستوي الاجتماعي، والاقتصادي، والقسوة، والعقاب الوالدي، وعدم الانسجام الأسري ونقص الإشراف والمراقبة الوالدية ونقص الكفاءة الاجتماعية (حسن مصطفى، السيد أبو قلة، ٢٠١٠، ٣٢٧).

تعريف اضطراب المسلك:

يعد اضطراب المسلك أحد أشكال الاضطرابات السلوكية، ويتمثل في صعوبة إقامة علاقات مع الآخرين، سواء مع الأهل أو الإخوة أو المدرسين أو الزملاء والأصدقاء والأقارب وأفراد المجتمع، ويأخذ الاضطراب في العلاقة مع الآخرين أشكالاً متعددة منها العدوان اللفظي أو الجسمي أو الاعتداء على الممتلكات، التخريب، والفوضى، السلبية والبرود العاطفي، وعدم تحمل المسؤولية، ومقاومة أو تحدي السلطات، والمشاجرة، أو نوبات من المزاج الحاد، أو التحدي وعدم الطاعة، أو الأنانية، أو إلقاء اللوم على الآخرين (كمال سيسالم، ٢٠٠٢، ٩٠).

كما يعرف اضطراب المسلك بأنه أحد الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، وتتصف بعدد من السلوكيات المضطربة كالعناد والسلوكيات المضادة للمجتمع مثل السرقة، والكذب، والعنف الجسدي، والهروب، والسلوكيات الجنسية (Frick , 2012 , 366).

كما يعبر اضطراب المسلك عن مشكلات سلوكية مزمنة مثل الاندفاع، والانحراف، واستخدام المخدرات والسلوك اللاجتماعي (Skotarczak & Lee , 2015 . 272).

بالإضافة لذلك يعرف اضطراب المسلك بأنه نمط مستمر من انتهاكات حقوق الآخرين والقواعد الاجتماعية، ويؤدي إلى عواقب خطيرة على أدائهم الاجتماعي والأكاديمي، ويتسم بوجود عدوان على عدة مستويات؛ حيث يمكن للطفل والمراهق إظهار البلطجة والتهديد قصدًا، والسرقة وإجبار الآخرين على الاعتداء الجنسي، وهذه السلوكيات تظهر في مواقف مختلفة من الحياة في المنزل وفي المدرسة (Vanzin & Mauri , 2019 , 15).

المحكات التشخيصية لاضطراب المسلك:

أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والأمراض العقلية DSM-5 إلى اضطراب المسلك (CD)، ويتجلى اضطراب المسلك في وجود ثلاثة على الأقل من المعايير الخمسة عشر التالية خلال الاثني عشر شهرًا الماضية من أي الفئات التالية، مع وجود معيار على الأقل في الأشهر الستة الماضية.

- **الاعتداء على الناس والحيوانات.**

١- عادة ما يتنمر على الآخرين أو يهددهم أو يخيفهم.

٢- عادة ما يبدأ بالعراك الجسدي.

٣- استخدام سلاح يمكن أن يلحق أذى جسديًا خطيرًا للآخرين (مثل عصا، حجر، زجاجة مكسورة، سكين، مسدس).

٤- كان قاسيًا جسديًا نحو الآخرين.

٥- كان قاسيًا جسديًا نحو الحيوانات.

٦- سرق وهو يواجه الضحية مثل: (السلب، نشل محفظة، ابتزاز، سطو مسلح).

٧- أجبر شخصًا بالقوة على نشاط جنسي.

❖ **تدمير ملكية:**

٨- انخرط عمدًا في إشعال نار بقصد أو إلحاق أذى كبير.

٩- دمر عمدًا ملكية آخرين (بطريقة أخرى غير إشعال النار).

❖ **الخداع أو السرقة:**

١٠- تسلل إلى منزل أو مبنى أو سيارة شخص آخر.

١١- غالبًا ما يكذب للحصول على بضائع وامتيازات أو لتجنب التزامات " أي يخدع الآخرين.

١٢- سرق أشياء ذات قيمة دون مواجهة مثل: سرقة محلات دون كسر واقتحام وتزييف.

❖ **انتهاكات خطيرة للقواعد:**

١٣- غالبًا ما يمكث خارج المنزل ليلًا رغم منع الوالدين ذلك قبل عمر ١٣ سنة.

١٤- هروبه من البيت طوال الليل مرتين على الأقل وهو يعيش في كنف والديه أو والديه بالتبني أو مرة واحدة دون عودة وذلك لمدة طويلة .

١٥- غالبًا ما يتغيب عن المدرسة وذلك قبل عمر ١٣ سنة (APA , 2013 , 469 – 470).

تصنيف اضطراب المسلك:

التصنيف حسب مستويات الشدة:

تم تصنيف اضطراب المسلك من حيث مستويات الشدة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والأمراض العقلية DSM-5 في مستويات ثلاثة:

أ- **اضطراب مسلك خفيف** Mild:

مشاكل قليلة في السلوك إذا وجدت تتجاوز تلك المطلوبة لوضع التشخيص واضطراب المسلك، حيث يسبب ضررًا طفيفًا نسبيًا للآخرين (على سبيل المثال، الكذب، التغيب عن المدرسة، والبقاء خارجًا بعد حلول الظلام دون إذن، وغيرها من كسر القواعد).

ب- **اضطراب مسلك متوسط** Moderate:

عدد المشاكل السلوكية والتأثير على الآخرين تتوسط تلك المحددة في "خفيف" وتلك الموجودة في " الشديد" (على سبيل المثال، سرقة دون مواجهة الضحية، التخريب).

جـ- **اضطراب مسلك شديد Severe:**

الكثير من المشاكل السلوكية تتجاوز تلك المطلوبة لوضع التشخيص، أو مشاكل في السلوك تسبب ضررًا كبيرًا للآخرين (على سبيل المثال، الجنس بالإكراه، والقسوة الجسدية، استخدام السلاح، والسرقة بينما يواجه الضحية، والكسر والدخول) (APA, 2013, 474).

صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities

يستخدم مصطلح صعوبات التعلم النمائية لوصف الضعف في المهارات أو المتطلبات السابقة للتعلم التى يحتاجها الطالب هدفًا للتحصيل في الموضوعات الأكاديمية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل قبل سن دخول المدرسة. هذا وتتمثل صعوبات التعلم النمائية في الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية التى تشملها معظم تعريفات صعوبات التعلم (جمال الخطيب، ٢٠١٣، ٦٦).

وتقع صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات بصورة أساسية تتمثل في:

١- المجال اللغوي ٢- المجال المعرفي ٣- المجال الحركي – البصري.

وكل مجال من هذه المجالات يمثل مجالًا كبيرًا يتضمن العديد من المجالات الفرعية، والصعوبات النمائية في هذه المجالات تتداخل مع بعضها بالتأثير سلبًا وإيجابًا (السيد سليمان، ٢٠١٣، ٧٥).

وتتمثل الصعوبات النمائية فيما يلي:

أ- الانتباه:

وهو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع بين العديد من المثيرات الهائلة (السمعية، واللمسية، والبصرية أو الإحساس بالحركة).

ب- الذاكرة:

هى القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه، أو ممارسته، أو التدريب عليه.

ج- العجز في العمليات الإدراكية:

تتضمن إعاقات في التآزر البصري – الحركي، التمييز البصري، والسمعي، واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

د- اضطرابات التفكير:

تتألف من مشكلات في العمليات العقلية وتتضمن الحكم والمقارنة، إجراء العمليات الحسابية، التحقق، التقويم، الاستدلال، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات، واتخاذ القرار.

هـ- اضطرابات اللغة الشفهية:

وهي ترجع إلى الصعوبة التى يواجهها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظيًا (خولة يحيى، ٢٠١٧، ٢٣٩- ٢٣٨).

العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب المسلك:

قد يعود اضطراب المسلك عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب ضعف التحصيل الأكاديمي وضعف اكتساب المهارات الحياتية؛ مما يعرضهم للإساءة من المحيطين بهم، والتوبيخ في المدرسة والمنزل بسبب عدم تفهم احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ مما يخلق ندوبًا عميقة لديهم تنعكس على سلوكياتهم وعلاقاتهم بالمحيطين بهم ومجتمعهم.

وأشار (Kaaffman 8 Landrum , 2009) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب ما يتعرضون له من رفض من المعلمين أو الأقران، إلى جانب ما يعانيه هؤلاء التلاميذ من عدم انتباه المعلمين بسبب كثافة الفصول الدراسية، وبسبب بعض الممارسات التربوية السلبية في المدرسة مثل أنظمة العقاب والتوقعات العالية للأداء الأكاديمي غير الملائم لقدراتهم واهتماماتهم، يدفعون إلى الإحباط والفشل.

وقد أشارت دراسة (Mallett , 2014) إلى وجود أدلة على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يتعرضون لتكرار الفشل الأكاديمي هم أكثر تعرضًا لعوامل خطر اضطراب المسلك، وأجريت الدراسة على (٤٣٣) من الشباب المجرمين، ووجد أن المجرمين الشبان الذين يعانون من صعوبات التعلم كانوا أكثر عرضة للإصابة، وتم

فصلهم من الدراسة، حيث أصبح المتورطون رسميًا في محكمة الأحداث بسبب السلوك المرتبط بالمدرسة ومحكمة الأحداث ظاهرة تعرف باسم خط الأنابيب من المدرسة إلى السجن، ويتم تمثيل الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل غير متناسب ضمن هذا الخط.

كما هدفت دراسة Zakopoulou , Sarris , Tagkas , Tasmpalas , & Vergou , 2018) إلى التعرف عما إذا كان ذوو صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ينتمون إلى فئة التلاميذ (المشكلين) أي ذوي مشكلات سلوكية Children Problem والتلاميذ الذين لديهم مشكلات مسيئة داخل الفصل الدراسي وخارجه، وقام الباحثون بملاحظة هؤلاء الأطفال لمدة أربعة ساعات دراسية، وأشارت النتائج إلى أن أغلبية التلاميذ ممن يعانون من صعوبات تعلم غير قادرين على الالتزام بالقواعد المدرسية، وأحدثوا فوضى في الفصل الدراسي، وتم معاقبتهم من قبل مدير المدرسة.

كما هدفت دراسة (Mackenzie & Waetts, 2009) لدراسة اضطراب المسلك والقسوة كشكل من أشكال صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة وتراوح العمر الزمني لهم من (٩ – ١١) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين تم تشخيص حالاتهم بالإصابة باضطراب المسلك هم أقل قابلية للتعلم وأكثر عرضة للسلوكيات المضادة للمجتمع، وتقترح الدراسة النظر للقسوة كشكل من أشكال صعوبات التعلم، كما يرتبط اضطراب المسلك ببعض الخصائص الأكاديمية عند التلاميذ.

وقد أشار (Gelera Melchion , Chastang , Bouvardand Fombonne , 2009) إلى أن ذوي اضطراب المسلك يظهرون انخفاضًا في الأداء الأكاديمي، وضعف مهارات القراءة، والتسرب من المدرسة مبكرًا، بالإضافة إلى ضعف الالتزام بقواعد السلوك المدرسية وبقوانين الانضباط المدرسي.

وقد استخدمت دراسة (Stamp, 2007) في كنساس إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب المسلك والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من المراهقين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٣٧) مراهقًا ومراهقة (٧٤ ذكور، ٦٣ إناث) تراوحت أعمارهم بين (١٠ – ١٨) عامًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين اضطراب المسلك وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب، كما توصلت الدراسة أن الطلاب الذين يعانون من اضطراب المسلك لا يحققون نتائج جيدة في المواد الدراسية مثل الرياضيات والقراءة، كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن اضطراب المسلك لدى الإناث يدفعهن إلى الرسوب والتسرب من المدرسة، في حين أن اضطراب المسلك لدى الذكور يدفعهم إلى الشغب والهروب من المدرسة.

وهدفت دراسة (Trzeniewski , Moffitt , Caspi , Taylor& Moughan , 2006) إلى معرفة العلاقة بين الإنجاز في مهارات القراءة والسلوكيات المضادة للمجتمع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الصعوبات المختلفة في القراءة واضطراب المسلك.

كما أوضح (Day & Pleydon , 2003) التأثير السلبي لاضطراب المسلك على المهارات الأكاديمية المختلفة ومستوى التحصيل، حيث يعاني ذوو اضطراب المسلك من تدني مستوى التحصيل، ولا بد من التدخل المبكر حتى يتمكنوا من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة لهم.

وأشارت (Barkley , Fischer , Smallish & Flectcher , 2006) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب المسلك يلاحظ عليهم أنهم غالبًا ما يكون تحصيلهم ضعيفًا، ولديهم صعوبات تعلم مختلفة، كما أن تحصيلهم في المواد الدراسية المختلفة غالبًا ما ينطوي على العديد من المشكلات، كما أنهم يعانون من المشكلات الدراسية طوال فترة تواجدهم في المدرسة.

كما توصلت دراسة (هالة إسماعيل، ٢٠٠٨) إلى وجود علاقة إيجابية بين اضطراب المسلك وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى ذوي اضطراب المسلك، مما يحول دون الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة لهم مما يؤدي إلى زيادة المشكلة تفاقمًا وخطورة.

وهدفت دراسة (شرين عريقات، ٢٠٢٢) إلى معرفة تصورات معلمي المدارس الحكومية لأنماط اضطراب المسلك السائدة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات، وأجريت على عينة قوامها (١٠٩) من معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة للواء الجامعة في العاصمة عمان، وقد استخدمت الدراسة مقياس اضطراب المسلك لقياس تصورات معلمي المدارس الحكومية لأنماط اضطراب المسلك السائدة لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تصورات معلمي المدارس الحكومية لأنماط اضطراب المسلك لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت مرتفعة في جميع مجالات تخريب الممتلكات، وخرق القوانين والأنظمة، والسلوك العدواني تجاه الذات والغير والحيوان، السرقة والكذب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المدارس الحكومية لأنماط اضطراب المسلك السائدة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لأثر كل من المؤهل العلمي والنوع الاجتماعي.

بالإضافة لذلك توجد علاقة قوية بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث، يعتقد بأن صعوبات التعلم لها آثارها التوسطية التي عادة ما يكون من شأنها أن تؤدي إلى حدوث سلوك جانح، وكان يفترض أن يحدث الجنوح من خلال أحد أسلوبين وذلك على النحو التالي:

أ- تؤدي صعوبات التعلم إلى الفشل في الدراسة، وبالتالي تؤدي إلى التسرب من المدرسة، ثم تؤدي في النهاية إلى انتهاك لقواعد أو السلوك الجانح.

ب- ومن ناحية أخرى فإن أنواع معينة من مشكلات التعلم ومجموعات منها في الأساس بمثابة ميول سلوكية من شأنها أن تسهل من حدوث القابلية المتزايدة للسلوك الجانح أو لسلوك انتهاك القواعد (Larry Maheady ترجمة عادل عبد الله، ٢٠١٦، ١٣٣).

وقد هدفت دراسة (Pryor-kowalsli, 2003) إلى استكشاف العلاقة بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث من وجهة نظر الأسرة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) عائلة ممن يحتضنون أطفالًا لديهم صعوبات في التعلم، وتراوحت أعمارهم من (١٢ – ١٧) عامًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يظهرون بعض مظاهر الجنوح في المنزل يؤثر على الأسرة حيث تزيد نسبة التوتر بين أفراد الأسرة، وتؤثر سلبًا على علاقتهم بالطفل مما يجعله ينخرط في الجنوح في وقت مبكر مقارنة بأقرانه المتأخرين دراسيًا والذين يجدون في الأسرة ملاذًا لشكواهم.

وأكدت أيضًا دراسة (Rucklidge, Mclean & Bateup, 2013) على وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث حيث عانى عدد كبيرة من الأحداث المتواجدين في السجون النيوزلندية من صعوبات التعلم.

وفي هذا الصدد قد أجريت العديد من الدراسات لخفض اضطراب المسلك لذوي صعوبات التعلم ومنها:

دراسة (مريم الخضيري، وهبة طه، وهدى مصطفى، ٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلًا تراوحت أعمارهم ما بين (١٠- ١٢) عامًا بدولة الكويت، واستخدمت في الدراسة مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس التنظيم الذاتي – تقدير التلميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة (إعداد: الباحثة)، والبرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي، وقد توصلت

النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي لمهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وهدفت دراسة (مصطفاي بوعناني، وكريمة كورات، ٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية سعيدة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٠) تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الدراسة مقياس صعوبات التعلم لفتحي الزيات، ومقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس السلوك التنمري إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن التنمر المدرسي ينتشر بدرجة عالية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة (عمرو عباس، ٢٠٢٠) إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك خلال تحديد: مشكلات التسرب المدرسي، ومشكلات العلاقات الاجتماعية، وتم تطبيق الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأسيوط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن صعوبة المواد الدراسية تجعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على الفهم، ومعاناة بعض التلاميذ بأن لديه ذاكرة منخفضة تعوقهم في عملية الفهم والاستيعاب، وبطريقة شرح المعلمين يصعب على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم، وخوف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عقاب المدرسين، وإهمال التلاميذ في الإنصات والاستماع للمدرسين أثناء الشرح كل ذلك يؤدي إلى التسرب المدرسي.

وهدفت دراسة (عيسى رمانة، ٢٠٢٢) إلى التعرف على تأثير صعوبات التعلم على ظهور المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بدراسة الفروق بين المتفوقين في الدراسة والمتوسطين، وذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٦٧) تلميذًا من الصف الرابع والخامس الابتدائي (٢٣) منهم من ذوي صعوبات التعلم، و(١٩) من المتفوقين دراسيًا، و (٢٥) من المتوسطين تحصيليًا، واستخدمت الدراسة مقياس المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم (إعداد الباحث)

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية في المشكلات السلوكية (الاندفاعية، السلوك العدواني، الحركة الزائدة، السلوك الانسحابي، ضعف الانضباط المدرسي) بين المجموعات الثلاثة وجهة نظر مدرسيهم.

وهدفت دراسة (محمد الغامدي، وسلطان الزهراني، ٢٠٢٠) التعرف على المشكلات السلوكية الأكثر انتشارًا لدى التلاميذ وذوي صعوبات التعلم، ومعرفة المشكلات السلوكية الأكثر تأثيرًا على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وتحديد العلاقة بين المشكلات السلوكية والتحصيل الأكاديمي، وأجريت الدراسة على (٢٣٣) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية الابتدائية في مدينة جدة، واستخدمت الدراسة استبيان لسماح بشقة، وتوصلت النتائج إلى أن المشكلات السلوكية الأكثر تأثيرًا على التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر معلميهم هي المشكلات المتعلقة بالسلوك الانسحابي، ثم المشكلات المتعلقة بالسلوك العدواني، ثم المشكلات المتعلقة بالنشاط الزائد، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين المشكلات السلوكية والتحصيل الأكاديمي في القراءة والكتابة والرياضيات.

كما هدفت دراسة (Paul , 2002) إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي معرفي لتقليل الغضب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت المجموعة التجريبية من (١٤) طفلًا، وتوصلت النتائج إلى تحسن المجموعة التجريبية وفاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في تقليل الغضب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة (حسين النجاح، ٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل وأثره في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٨) طالبًا من طلبة صعوبات التعلم، وتم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (٢٤) طالبًا، ومجموعة ضابطة تضم (٢٤) طالبًا، واستخدمت الدراسة مقياس العنف المدرسي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة

إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (رجاء حامد، ٢٠١٥) إلى الكشف عن فاعلية تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠) طفلًا وطفلة، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ – ٩) عامًا، وعدد (٢٠) من أمهات لأطفال ذوي صعوبات تعلم، وتم تقسيم الأمهات إلى مجموعتين إحداهن تجريبية عددها (١٠) وأخرى ضابطة عددها (١٠)، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تشخيصية (استبيانات مفتوحة، ومقياس الكفاءة الوالدية، ومقاس التنمر – إعداد: الباحثة - ومقياس صعوبات التعلم – إعداد: مايكل بست) وأدوات إنمائية إرشادية منها برنامج لتنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر (إعداد: الباحثة)، بالإضافة إلى مجموعة من الأدوات للتحقق من تكافؤ العينة، وأدوات إرشادية، وتوصلت النتائج إلى فعالية تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويتضح من العرض السابق وجود علاقة قوية بين صعوبات التعلم واضطراب المسلك، ولذا يجب التدخل السريع للحد من خطورة مشكلة اضطراب المسلك عند ذوي صعوبات التعلم نمائية.

التعقيب على أدبيات البحث والدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات العربية والأجنبية تبين أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود أدلة على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب المسلك كدراسة (Mallett , 2014)، ودراسة (Zakopoulou , Sarris , Tagkas , Tasmpalas , & Vergou , 2018) وكذلك بين عدد من الدراسات ارتباط اضطراب المسلك بانخفاض الأداء الأكاديمي كدراسة (Mackenzie & Waetts , 2009)، ودراسة (Gelera Melchion ,

Stamp ,)، ودراسة (Chastang , Bouvardand Fombonne , 2009 2007)، ودراسة (Trzeniewski , Moffitt , Caspi , Taylor& Moughan , 2006)، كما أكدت دراسة (هاله إسماعيل، ٢٠٠٨) على وجود علاقة إيجابية بين اضطراب المسلك وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى ذوي اضطراب المسلك، مما يحول دون الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة إليهم.

كما تبين من دراسة (شرين عريقات، ٢٠٢٢) أن تصورات المعلمين لأنماط اضطراب المسلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة، كما تبين من مراجعة الدراسات السابقة وجود علاقة قوية بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث كدراسة (Pryor-kowalsli, 2003)، ودارسة (Rucklidge, Mclean & Bateup, 2013).

وعند النظر إلى الدراسات السابقة يُلاحظ أن كثيرًا منها يؤكد على أهمية التدخل للحد من المشكلات المرتبطة بذوي صعوبات التعلم، كدراسة (مريم الخضيري، وهبة طه، وهدى مصطفى، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى أهمية التدخل وفاعلية البرنامج التدريبي في خفض السلوك الفوضوي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، كما أشارت دراسة (مصطفاي بوعناني، ٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم حيث يعد التنمر أحد الأنماط الرئيسية لاضطراب المسلك، كما أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط ذوي صعوبات التعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية كدراسة (عمرو عباس، ٢٠٢٠)، كما بينت الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من العديد من المشكلات السلوكية كدراسة (عيسى رمانة، ٢٠٢٢)، ودراسة (محمد الغامدي، وسلطان الزهراني، ٢٠٢٠)، كما أشارت دراسة (Paul, 2002) إلى فاعلية العلاج السلوكي في علاج الغضب عند الأطفال

ذوي صعوبات التعلم، وكذلك أشارت دراسة (حسين النجاح، ٢٠١٨) إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت دراسة (رجاء حامد، ٢٠١٥) فاعلية تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما سبق تتضح خطورة اضطراب المسلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية لكونه يتعدى إلى الآخرين والمجتمع ككل؛ فيجب على الأسرة والمدرسة والمجتمع أن يتعاونوا معًا لمواجهته والعمل على الحد منه.

فروض البحث:

في ضوء أدبيات البحث يمكن :

- **يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:**

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مؤشرات صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين لمؤشرات في صعوبات التعلم النمائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اضطراب المسلك بين الجنسين (ذكور- إناث) ذوي صعوبات التعلم النمائية لصالح الذكور.

٤- تنبئ بعض أبعاد صعوبات التعلم النمائية دون غيرها باضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الطريقة والإجراءات :

منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في الكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المنهج الوصفي : يعمل على دراسة الظواهر الحالية من حيث وصف خصائصها وأنواعها والعلاقات التي تربط بين عواملها المؤثرة فيها – وبعد تجميع البيانات والمعلومات حولها يتم العمل على تحليلها نوعياً وكمياً وتفسيرها من أجل الكشف عن الحقائق والوصول إلى استنتاجات يتم من خلالها تحسين الأوضاع إلى الأفضل والأحسن (ورده برويس ، زاهيه دباب ، ٢٠١٩ ، ٢).

عينة البحث :

تم الاعتماد على محك الاستبعاد لاختيار عينة البحث فتم تطبيق أدوات ضبط العينة على مجتمع البحث بطريقة عشوائية على عينة قوامها (٧٢٣) من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس بعدد من مدارس إدارة فاقوس التعليمية وهي (معهد الطاروطي، والتجريبية، والشهيد حسام خالد رستم) وتم استبعاد (٤٠٢) من التلاميذ الذكور والإناث، وأصبحت العينة بعد ضبطها (٣٢١) تلميذًا وتلميذة، وتكونت عينة البحث النهائية التي تم تطبيق الأدوات عليها مكونة من (١٠٠ تلميذ وتلميذة) (٥٠ ذكرًا، ٥٠ أنثى) من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

محك الاستبعاد: تم تطبيق محك الاستبعاد من خلال الخطوات الآتية:

تطبيق أدوات البحث على عينة البحث الأساسية ن = ٧٢٣، ومن ثم تم اختيار العينة المكونة من ١٠٠ تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية والدرجات المرتفعة على مقياس اضطراب المسلك.

- الاطلاع على الملفات الصحية الخاصة بالتلاميذ في المدرسة، وتطبيق استمارة جمع البيانات لاستبعاد أي تلميذ يعاني من إعاقة جسمية أو عقلية أو بصرية أو سمعية أو حرمان بيئي.
- أن يحصل التلميذ على درجة مرتفعة على اختبار المسح النيرولوجي السريع (٥٠) فأكثر. (تعريب: عبد الوهاب كامل، ٢٠١٧).
- أن تكون درجة ذكاء التلميذ تتراوح من (٩٠ – ١١٠) على اختيار القدرة العقلية للأعمار من (٩ – ١١) سنة (إعداد فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٣).
- أن يحصل التلميذ على درجة متوسط على مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي تتراوح من (٤٠ – ٧٩) (إعداد محمد سعفان، دعاء خطاب، ٢٠١٦).
- أن يحصل على درجة مرتفعة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية (الذاكرة، الإدراك الحراكي، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الانتباه).
- أن يحصل التلميذ على درجة مرتفعة على مقياس التقدير الشخصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (الإفراط في النشاط، التشتت أو اللانتباه، انخفاض أو ضعف مفهوم الذات، قصور المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي، الاعتمادية).
- أن يحصل التلميذ على درجة مرتفعة على مقياس اضطراب المسلك. (إعداد: حنان أبو العينين، ٢٠١١).

- تم استبعاد التلاميذ الذين لم يوافق أولياء أمورهم على الالتحاق بالبرنامج.
- تم استبعاد التلاميذ كثيري الغياب وغير الملتزمين.
- فأصبح عدد التلاميذ الذين وقع الاختيار عليهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة، ن = ١٠٠ (٥٠ ذكور – ٥٠ إناث).

جدول (١) توزيع عينة البحث

الصف	النـــوع		المجموع
	ذكور	إناث	
الرابع	١٦	١٦	٣٢
الخامس	١٧	١٧	٣٤
السادس	١٧	١٧	٣٤
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

أدوات البحث:

- استمارة جمع بيانات خاصة بالتلاميذ. (إعداد: الباحثة).
- اختبار القدرة العقلية للأعمار (٩ – ١١) (إعداد: فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٣).
- اختبار المسح النيرولوجي السريع (إعداد: مارجريت موتي وآخرين، ١٩٨٧، تعريب: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧).
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (إعداد: فتحي الزيات: ٢٠١٥).

- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: محمد سعفان – دعاء خطاب، ٢٠١٦).
- مقياس اضطراب المسلك (إعداد: حنان أبو العينين، ٢٠١١)

وفيما يلي عرض لأدوات البحث:

١ـ استمارة جمع بيانات خاصة بالتلاميذ (إعداد الباحثة)

هدف الاستمارة:

أعدت الباحثة الاستمارة بهدف جمع بيانات خاصة بالتلاميذ، واستبعاد أي تلميذ لديه إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالى أو حرماني ثقافي أو اقتصادي أو بيئي، وتم استخدام هذه البيانات في اختيار العينة.

وصف الاستمارة:

اشتملت الاستمارة على اسم التلميذ، النوع، الصف، تاريخ الميلاد، محل الإقامة، وجود الأب، وجود الأم، مهنة الأب، مهنة الأم، مؤهل الأب، مؤهل الأم، هل يوجد انفصال بين الأب والأم، عدد الإخوة، ترتيب التلميذ بين الإخوة، طبيعة العلاقة بين التلميذ وكل من (معلميه زملائه، أبويه، إخوته)، هل سبق له أن تلقى أي برنامج إرشادية، رقم التليفون، ملاحظات.

وتم جمع البيانات الخاصة بالتلاميذ من خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ بمساعدة الأخصائي الاجتماعي والنفسي ومعلمي المدرسة.

٢- اختبار القدرة العقلية للأعمار (٩ـ١١) (إعداد: فاروق عبد الفتاح ،٢٠٠٣):

هدف الاختبار إلى قياس مظاهر القدرة العقلية المهمة في النجاح الدراسي والمجالات الأخرى المشابهة خارج فصول الدراسة، ويمكن تفسير درجات التلاميذ في هذا الاختبار بكونها مؤشرات على القدرة العقلية العامة أو استعداد التلاميذ الدراسي،

ورغم ذلك لا تعتبر أدلة على التحصيل الدراسى في المقرر المدرسي العادي، وتم استخدام الاختبار لاستبعاد التلاميذ ذوي درجة ذكاء أقل من (٩٠) درجة وأعلى من (١١٠) درجة. وتعكس فقرات هذا الاختيار إمكانية القدرة على الاستفادة من التعلم في المواقف اللغوية والحسابية والمشكلات المجردة، زمن تطبيق الاختيار ثلاثون دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة ومنا قشتها.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار أجرى مصمم اختبار القدرة العقلية خطوتين هما حساب معامل ثبات الأسئلة المفردة لكل مستوى، وحساب معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة التجزئة التصفية على عينة من التلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي قوامها (٣٢٤٥) تلميذًا، وبلغ متوسط الدرجات الخام (٣٢,١٤)، والانحراف المعياري (١١,٦٣)، ومعامل الثبات قبل التصحيح (٠,٨٨٤)، معامل الثبات بعد التصحيح (٠,٩٣٨)

صدق الاختبار

حسب مصمم الاختبار معامل الارتباط الثنائى الأصيل لدرجات أسئلة الاختبار ثم حسب تمييز أسئلة الاختبار من خلال هذه الخطوة التمييز= معامل السهولة × معامل الصعوبة ثم حسب معامل ارتباط درجات ٣٠٠ تلميذ وتلميذة بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي على هذا الاختيار ودرجاتهم على اختبار الذكاء المصور واختبار القدرة العقلية الأولية. وقد توصل إلى معامل ارتباط قدره ٠,٨٠ ، ٠,٨٨ على الترتيب وكلاهما دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

٣ــ اختبار المسح النيرولوجي السريع (إعداد: مارجريت موتى وآخرين ١٩٨٧، تعريب: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧) Quick neurological screening Test:

هدف الاختبار رصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيرولوجي وعلاقته بالتعلم، بهدف سرعة التنبؤ والكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتم استخدام الاختيار لاستبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم لأسباب عصبية من خلال التعرف على المظاهر العصبية لعينة الدراسة.

ثبات الاختبار:

قام معرب الاختبار بتقنينه على عينة مكونة من (١٦١) تلميذًا وتلميذة من البيئة المصرية بالصف الرابع، وقام بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبار الفرعية، وكان معاملات الارتباط بينما (٠,٧٦) الى (٠,٩٢) مما يدل على تمتع الاختيار بدرجة عالية من الثبات.

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب الصدق التلازمي (٠,٥٦) وكان معامل الصدق دالًا عند مستوى (٠,٠١)

٤ــ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠١٥):

هدف البطارية:

تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، والكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات السلوك الاجتماعية أو الانفعالية.

وتشمل هذه البطارية ثلاثة مقاييس رئيسية تتوزع على تسع مقاييس فرعية وهي مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ــ الكتابة ــ الرياضيات)

وصعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك البصري – الإدراك الحركي – الإدراك السمعي، الذاكرة).

ولكل مقياس تقدير فرعي منها يتكون من (٢٠) عبارة، ويقف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، ومقاييس السلوك الاجتماعي والانفعالي، وتتمثل في (الإفراط في النشاط، والتشتت واللا انتباهية، انخفاض أو ضعف مفهوم الذات، وقصور المهارات الاجتماعية، والاندفاعية، والسلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، والاعتمادية) وكل منهما يتكون من (١٠) عبارات، ويقوم على تقدير الأب أو الأم أو المعلم أو المعلمة، ويستغرق تطبيق كل بطارية عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ.

ثبات البطارية:

استخدم مُعد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم معادلة ألفا كرونباخ التى تعتمد على تباين مفردات مقاييس التقدير، وقد تم إيجاد معامل ألفا على درجات أفراد العينة موزعة وفقًا لكل من الصف الدراسي والعمر الزمني، وتوصل إلى أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الخاصة بالصعوبات النمائية في كل مستوى من المستويات الصفية المختلفة، والعمرية، فقد كانت تتراوح بين (٠,٩٣١ـ ٠,٩٧١) ولحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، قام مصمم المقياس بحساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (الفقرات ذات الأرقام الفردية وعددها ١٠ فقرات، والفقرات ذات الأرقام الزوجية وعددها ١٠ فقرات)، واتضح أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقاييس الفرعية الخاصة بصعوبات التعلم النمائية في كل مستوى من المستويات الصفية المختلفة والعمرية؛ فقد تراوحت بين (٠,٩٢٧ ــ ٠,٩٥٩).

صدق البطارية :

١ـ صدق المحتوى: قام مصمم المقياس بحساب معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعى الذي ينتمي إليه أفراد العينة الكلية للدراسة، وتوصل إلى أن جميع معاملات الارتباط تزيد عن (٠,٦٥)؛ مما يشير إلى اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من جهة، ومصداقيه المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية موضوع التقدير من جهة أخرى.

الصدق البنائي أو الصدق التكويني: تم حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للتحقق من الصدق البنائي أو الصدق التكويني، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات هذه المقاييس وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث تراوحت قيمتها من (٠,٦١١) الى (٠,٨٦٠).

٥- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: محمد سعفان ــ دعاء خطاب ٢٠١٦).

ــ هدف المقياس:

- تم استخدام المقياس لاستبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات تعلمهم إلى الحرمان الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي، ولتحقيق التكافؤ لأفراد العينة. وقد تم اختيار التلاميذ ذوي المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي المتوسط الذين تراوحت دراجتهم الكلية على المقياس بين (٤٠ـ ٧٩).

وصف المقياس:

يتألف المقياس من ثلاثة أبعاد هي: البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد الثقافي، ويمثل كل بعد عدداً من المؤشرات الدالة على كل مستوى من المستويات الثلاثة، وكل مستوى له مستويات فرعية تمثل وجود المؤشرات بمقدار معين

يبدأ بوجوده كاملًا، ثم الحد الأدنى لوجوده، وينتهي بعدم وجود في أغلب المستويات الفرعية. لم يتم تحديد وقت لتطبيقه، ولكن من المهم معرفة وفهم سرعة استجابة المفحوص أو تردده لمعرفة مدى ثقة المفحوص في تقييمه لنفسه ولأسرته، كما يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية، ويبدأ المفحوص بالإجابة عنها بنفسه.

ثبات المقياس:

قام معدا المقياس بتقنينه على عينة (٥٠) فردًا من الجنسين من المراهقين والراشدين، ولحساب الثبات تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة والتصفية.

جدول (٢)

حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي

الأبعاد	معامل ألفا ـ كرونباخ	التجزئة / سبيرمان	النصفية / جتمان
المستوى الاقتصادي	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٦٣
المستوى الاجتماعي	٠,٨٢	٠,٨٠	٠,٧٩
المستوى الثقافي	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٧٥
الدرجة الكلية	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٦

ـ توصلت النتائج أن جميع القيم الخاصة بألفا كرونباخ والتجزئة التصفية دالة مرتفعة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يؤكد ثبات المقياس؛ بمعنى أن المقاييس الفرعية الثلاثة: المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي تعطي نتائج ثابتة إذا ما أعيد تطبيقها أكثر من مرة.

صدق المقياس:

ـ تم حساب الاتساق الداخلي بحساب ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتوصلت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) باستثناء المفردة (٥) في المستوى الثقافى دالة عند (٠,٠٥)، وهذه النتائج تؤكد على صدق المقاييس الفرعية الثلاثة: المستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي والمستوى الثقافي في قياس ما وضعت لقياسه.

٦- مقياس اضطراب المسلك (إعداد: حنان أبو العنين، ٢٠١١):

هدف المقياس:

التعرف على الأطفال ذوي اضطراب المسلك في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وصف المقياس:

أعدت هذا المقياس حنان أبو العينين ٢٠١١، ويتضمن المقياس أربعة أبعاد هي (العدوان على الآخرين والحيوانات، تخريب الممتلكات، الخداع أو السرقة، الانتهاك المتعمد للقواعد والقوانين) ويتضمن (٣٧) عبارة، والاستجابات هى (كثيرًا ـ أحيانًا ـ نادرًا) وتقدر درجاتها (٣ـ ٢ـ ١) يمكن تطبيقها بسهولة نظرًا لأن فقراته صيغت بطريقة مبسطة.

ثبات المقياس:

قامت معدة المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة بفاصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق.

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس اضطراب المسلك

الأبعاد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ (ن=١٥٠)	إعادة التطبيق (ن=٤٠)
العدوان ضد الآخرين والحيوانات	١٠	٠,٨٤٢	٠,٨٤٦
تخريب الممتلكات	١٠	٠,٨٥٩	٠,٨٦٤
الخداع أو السرقة	٩	٠,٨٨٢	٠,٩٠٣
الانتهاك المتعمد للقواعد والقوانين	٨	٠,٩٠١	٠,٩١٢
المقياس ككل	٣٧	٠,٩٢٣	٠,٩٢٣

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة.

حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس اضطراب المسلك على (١٥٠) تلميذًا وتلميذة في الصف السادس الابتدائي من مدارس: معهد الطاروطي، والتجريبية، والشهيد حسام خالد رستم، وتم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (٤)

معاملات الثبات لمقياس اضطراب المسلك في الدراسة الحالية

الأبعـاد	عدد العبـارات	ألفا كرونباخ
العدوان ضد الآخرين والحيوانات	١٠	٠,٨٧٣
تخريب الممتلكات	١٠	٠,٩١٨
الخداع أو السرقة	٩	٠,٩١٢
الانتهاك المتعمد للقواعد والقوانين	٨	٠,٨٤٦
المقياس ككل	٣٧	٠,٩٦٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة.

صدق المقياس:

قامت معدة المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٥٠) تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (٩- ١٢) وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

الصدق العاملي:

قامت معدة المقياس بإجراء التحليل العاملي لعدد (٤٠) عبارة تمثل عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (١٥٠) طفلًا. وأسفرت نتائج التحليل العاملي

لعبارات المقياس عن وجود (٧) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٧٦,٤٤١) من التباين الكلي.

ـ الصدق العاملي التوكيدي في الدراسة الحالية :

تم التحقق من صدق مقياس اضطراب المسلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بتطبيق المقياس على (١٥٠) تلميذًا وتلميذة من الصف الرابع والخامس والسادس بمدارس إدارة فاقوس التعليمية وتراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عامًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالي كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول (٥)

يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

م	المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القيمة الفعلية للمؤشر	جودة المطابقة للنموذج الحالى
١	مربع كاي x2	أن تكون Chi-square غير دالة إحصائيا والقيمة المرتفعة تدل على تطابق غير جيد	١٥٥٨,٨	قيمة مرتفعة ودالة عند ٠,٠١ وتدل على تطابق غير جيد
٢	مربع كاى المعيارى (كاي/ درجة الحرية)	اقل من ٥ يكون تطابق وقبول النموذج حسن	٢,٥٠٢	تطابق جيد
٣	مؤشر حُسن المطابقة GFI	كلما ذادت قيمة GFI عن ٠,٩٠ كان التطابق أفضل	٠,٦١٤	تطاق ضعيف
٤	مؤشر حُسن المطابقة المُصحح (المُعدل) AGFI	كلما ذادت قيمة AGFI عن ٠,٩٠ كان التطابق أفضل	٠,٥٦٥.	تطاق ضعيف

م	المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القيمة الفعلية للمؤشر	جودة المطابقة للنموذج الحالى
٥	مؤشر جذر متوسطات مربع الخطأ التقريبي أو مؤشر رمسى RMSEA (من المؤشرات الهامة)	٠,٠٥- ٠,٠٨ (ويرفض النموذج إذا ذادت قيمته عن ٠,٠٨)	٠,١٠	تطابق ضعيف
٦	مؤشر المطابقة النسبي RFI	يتراوح بين صفر- ١	٠,٦٥٦	تطابق جيد
٧	مؤشر المطابقة المقارن CFI	يتراوح بين صفر- ١	٠,٧٧٦	تطابق جيد
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	يتراوح بين صفر- ١	٠,٦٧٨	تطابق جيد
٩	أو (مؤشر توكر لويس (TLI	يتراوح بين صفر- ١	٠,٧٦٠	تطابق جيد
١٠	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	يتراوح بين صفر- ١	٠,٧٧٨	تطابق جيد
١١	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقى RMR	يتراوح بين صفر- ٠,١	٠,٠٣١	تطابق جيد

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي في ضوء النموذج المقترح الذي أسفر عن وجود قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لمعامل كا٢، كما أن الجذر التربيعي لمتوسط الاقتراب RMSEA: تبلغ ٠,١٠، وهي قيمة مرتفعة (إذ إن المدى المقبول يتراوح بين ٠,٠٥—٠,٠٨). وهذه النتيجة لا تخدم صحة النموذج، ولأن اختبار كا٢ حساس للغاية لدرجة أن الفروق البسيطة بين النموذج المختبر والأصلي تعطي دلالة إحصائية

لمعامل كا٢ فإنه من المفيد الاستدلال ببعض المؤشرات الأخرى لجودة التطابق، ومن المؤشرات الجيدة التي ظهرت في النموذج الحالي ما يأتي:

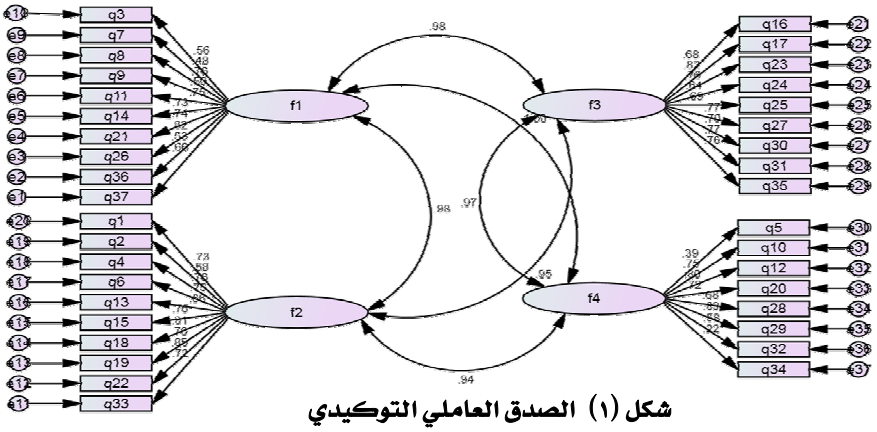
مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع ECVI: يساوي ١١,٥٤(جيد)، إذ يجب أن يكون أقل من قيمة النموذج المستقل الذي يساوي ٣٣,٠٠.

محك المعلومات لايكيك AIC: ويساوي ١٧١٨,٨٠(جيد)، إذ يجب أن يكون أقل من قيمة النموذج المستقل الذي يساوي ٤٩١٥,٩٦.

مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي PGFI: يساوي ٠,٥٤٤ (جيد)، إذ يجب أن يزيد عن ٠,٥٠.

مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي PCFI: يساوي ٠,٧٢٦ (جيد)، إذ يجب أن يزيد عن ٠,٥٠.

وإن كان معامل كا٢ يشير إلى أن النموذج المقترح ليس مثاليًا، إلا أن المؤشرات الأخرى تشير إلى أن النموذج مناسب، إذ إن الهدف هنا هو تقييم الصدق البنائي للمقياس وليس تحقيق أفضل جودة تطابق مع النموذج الأصلي، فإن هذه النتائج تعد إضافة وتدعم الصدق البنائي للمقياس الحالي.



شكل (١) الصدق العاملي التوكيدي

نتائج البحث ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مؤشرات صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معاملات الارتباط " بيرسون " والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك ن = ١٠٠ (٥٠ ذكور – ٥٠ إناث).

الأبعاد	معامل الارتباط بين صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك	مستوى الدلالة
الانتباه	٠,٥٠١	٠,٠١
الإدراك الاستماعي	٠,٤٧٢	٠,٠١
الإدراك البصري	٠,٢١٣	٠,٠٥
الإدراك الحركي	٠,٠٣٥	غير دال
الذاكرة	٠,٣٥٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٣٦٥	٠,٠١

❖ دال عند ٠,٠٥ ❖❖ دال عند ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول (٦) السابق أن:

يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مؤشرات صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عدا البعد الرابع (الإدراك الحركي) غير دال إحصائيًا، البعد الأول (الانتباه) دال عند ٠,٠١، البعد الثاني

(الإدراك الاستماعي) دال عند ٠,٠١، والبعد الثالث (الإدراك البصري) دال عند ٠,٠٥، والبعد الخامس (الذاكرة) دال عند ٠,٠١، وبذلك يتحقق هذا الفرض جزئيًا.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أسماء خوجة (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على أكثر المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت على عينة قوامها (٣٤) تلميذًا وتلميذة والتي توصلت إلى أن تشتت الانتباه يأتي في المرتبة الأولى من حيث أكثر المشكلات السلوكية انتشارًا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما تتفق مع دراسة (Li & Armstrong , 2009) التي هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب من المراهقين الذين يعانون من اضطراب المسلك في الصين، وأجريت على عينة (٦٤١) تتراوح أعمارهم من (١٠ – ١٩) عامًا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ارتفاع مستوى التحصيل وانخفاض اضطراب المسلك.

وكذلك دراسة (Trzesniewslci et al, 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين من يعانون من اضطراب المسلك وبين ضعف مهارات القراءة.

ودراسة (Barkley et al . 2006) التي توصلت إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب المسلك غالبًا ما يكون مستوى تحصيلهم الدراسي ضعيفًا، ولديهم صعوبات تعلم مختلفة، كما أن لديهم مشكلات في تحصيل المواد الدراسية المختلفة، ويعانون مشكلات أثناء تواجدهم بالمدرسة. وكذلك تتفق مع دراسة (Bondourant,2015) التي توصلت إلى أن الفشل الدراسي يساعد في ظهور مشكلة التسرب المدرسي وبالتالي الاتجاه نحو الجريمة.

وتفسر الباحثة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مؤشرات صعوبات التعلم النمائية واضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى أن الصعوبات النمائية تؤدي إلى انعكاس أكاديمي باعتبارها نتيجة للإحباط والفشل الدائم لدى التلاميذ في تقدمهم المدرسي وعدم القابلية للتعلم، بالإضافة إلى عدم

التوافق الإيجابي مع ذواتهم ومع الآخرين وقدراتهم على إقامة علاقة اجتماعية، كل ذلك يؤدي إلى ظهور اضطراب المسلك لديهم.

نتائج الفرض الثاني :

نص الفرض على أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور - إناث) من تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم النمائية.

جدول (٧)

الفروق بين متوسطات بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم النمائية :

الأبعاد	الذكور (ن=٥٠)		الإناث (ن=٥٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الانتباه	٥٣,٤٢	٥,٣٨٠	٥٢,٤٦	٥,٥٦٣	٠,٨٧٧	غير دالة
الإدراك الاستماعي	٥٣,٨٦	٥,٣١٨	٥٣,٧٤	٦,٠٩٤	٠,١٠٥	غير دالة
الإدراك البصري	٤٨,٧٨	٣,٩٢٤	٥٠,٧٠	٥,٩٣٩	١,٩٠٧ -	غير دالة
الإدراك الحركي	٤٦,٢٦	٤,١٥٩	٤٨,٠٠	٦,٦٣٣	١,٥٧١ -	غير دالة
الذاكرة	٥١,٨٠	٤,٤٧٢	٥٢,٢٠	٦,٣٤٧	٠,٣٦٤ -	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٥٤,١٢	١٩,٣٤	٢٥٧,١	٢٧,٤٤	٠,٦٢٧ -	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول (٧) السابق أن جميع قيم (ت) غير دالة إحصائيًا بين متوسطات تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين (ذكور – إناث) في أبعاد صعوبات التعلم النمائية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حفصة رزيق، وحلميه شريفي، وأسماء سلطاني (٢٠٢١) والتي أجريت على عينة تكونت من (٧٤) طفلًا من أطفال الروضة تراوحت أعمارهم من (٥ – ٦) سنوات وهدفت للتعرف على أهم مؤشرات صعوبات التعلم النمائية لديهم، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم النمائية بين الجنسين (ذكر – أنثى).

وكذلك دراسة (يحي موسى، ومنتصر موسى، وعبد الرحمن عثمان، ٢٠١٨) والتي أجريت على عينة (٣٨٦) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي، وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في صعوبات الانتباه.

وكذلك دراسة زينب سعدي، وزهرة سعادي (٢٠٢١) والتي أجرت على عينة (٢٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعليم. وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في العلاقة بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي باختلاف الجنسين.

وكذلك دراسة هنادي شعبان، وحمدي ياسين (٢٠١٠) التي أجريت على عينة قوامها (٤٥ طالبًا) و(٣٠ طالبة) وتراوحت أعمارهم من (٩ – ١٢) عامًا وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

وتختلف مع دراسة حسين حمادي، ونغم عبد الحسين (٢٠٢١) والتي أجريت على عينة قوامها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث والرابع، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعًا لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد صعوبات التعلم النمائية الانتباه والإدراك السمعي والبصري والحركي والذاكرة في المرحلة الابتدائية لكون البحث يتعرض لأحد المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اضطراب المسلك بين الجنسين (ذكور – إناث) ذوي صعوبات التعلم النمائية لصالح الذكور ".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم النمائية على مقياس اضطراب المسلك

الأبعاد	الذكور (ن=٥)		الإناث (ن=٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
اضطراب المسلك	٨٨,٣٦	٨,١٦١	٧٩,٩٠	٣,١٣١	٦,٨٤٤	٠,٠١ لصالح الذكور

يتضح من نتائج الجدول (٨) السابق أن:

قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم النمائية على مقياس اضطراب المسلك دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ لصالح الذكور) وبذلك يتحقق هذا الفرض.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أمل عزب (٢٠١٨) التي أجريت على طلاب تراوحت أعمارهم ما بين (١٥ – ١٦) سنة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث على مقياس اضطراب المسلك لصالح الذكور. وكذلك مع دراسة هالة إسماعيل (٢٠٠٨) التي أجريت على عينة تراوحت أعمارهم من (٦ – ١٥) سنة من المرحلتين الابتدائية والإعدادية وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معدل انتشار اضطراب المسلك لدى الذكور أعلى من الإناث.

وكذلك دراسة (Meir & Slutsk , 2009) التي أجريت على عينة تراوحت أعمارهم (٦ – ١٣) سنة من التوائم من ولاية ميسوري، وأظهرت النتائج أن نسبة الذكور الذين يعانون من اضطراب المسلك أعلى من نسبة الإناث.

وتختلف مع دراسة نعمات علوان (٢٠٠٧) التي أجريت على عينة تكونت من (٧٦) طفلًا وطفلة من أطفال الأنابيب ممن تتراوح أعمارهم من (٦ – ١٢) في المرحلة الابتدائية من مدارس غزة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اضطراب المسلك تعزى للجنس، عدا فرق القوانين؛ إذ يوجد فروق لصالح الذكور.

وكذلك دراسة (Fergusson & Horwood , 1998) التي أجريت على (١٢٦٥) طفلًا من نيوزلاند أعمارهم (٨) سنوات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مشكلات اضطراب المسلك.

كما تختلف مع دراسة (Young , Shin 8 Yoon , 1014) التي أجريت على عينة (١٣٤٤) تلميذًا وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي في كوريا الجنوبية، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لانتشار سلوك الاستقواء أو البلطجة عند التلاميذ ذوي اضطراب المسلك تعزى للجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الأسرية التي تتضمن نوعًا من التنشئة التي تتقبل بعض السلوكيات والتصرفات غير المقبولة من الذكور في حين ترفض نفس تلك السلوكيات والتصرفات إذا صدرت من الإناث، حيث تضمن هذه التنشئة مساحة أكبر للذكور للتعبير عن مشاعرهم والحركة والخروج من المنزل أكثر من الإناث.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض على أنه:

"تنبئ بعض أبعاد صعوبات التعلم النمائية دون غيرها باضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي المتدرج.

جدول (٩)

نتائج تحليل المتغيرات المستقلة (صعوبات التعلم النمائية) على المتغير التاسع (اضطراب المسلك).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ق	مستوى الدلالة
الانحدار	١٥٩١,٣٩	٢	٧٩٥,٦٩		
البواقي	٣٩٤١,٩٢	٩٧	٤٠,٦٤	١٩,٥٨	٠,٠١
المجموع	٥٥٣٣,٣١	٩٩			

جدول (١٠)

نتائج تحليل انحدار المتغيرات المستقلة (صعوبات التعلم النمائية) على المتغير التاسع (اضطراب المسلك).

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المتنبئة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R 2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اضطراب المسلك	الانتباه	٠,٥٠	٠,٢٥	٠,٨١	٠,٦٠	٦,٢٥	٠,٠١
	الإدراك الحركي	٠,٥٤	٠,٢٩	٠,٢٨	٠,٢١	٢,٢٣	٠,٠٥
قيمة الثابت العام = ٥٤,٨٠							

يتضح من الجدول السابق أن كل من الانتباه والإدراكي الحركي ينبئان باضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة مساهمة إجمالية مقدارها ٢٩٪ (٢٥٪ للانتباه، ٤٪ للإدراك الحركي).

ويمكن صياغة المعادلة التنبئية التالية لتوضيح العلاقة بينهم:

اضطراب المسلك = ٠,٦٠ × الانتباه – ٠,٢١ × الإدراكي الحركي ٥٤,٨٠

ويتضح بذلك تحقق هذا الفرض.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة نادية التازي (٢٠٢١) التي أجريت على عينة مكونة من (٤٥) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى أن فرط الحركة واضطراب الانتباه من أكثر الأبعاد ارتفاعًا.

كذلك دراسة أسماء خوجة (٢٠١٩) التي أجريت على (٣٤) تلميذًا وتلميذة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية انتشارًا لدى ذوي صعوبات التعلم هو تشتت الانتباه.

وتفسير الباحثة تنبؤ الانتباه والإدراك الحركي باضطراب المسلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث يبدو واضحًا دور التنبؤ والإدراك الحركي كأبعاد محفزة على تنشيط اضطراب المسلك.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، تم صياغة بعض التوصيات التي من شأنها مساعدة ورعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي كما يلي:

- إجراء برامج تدريبية لخفض صعوبات التعلم النمائية خاصة اضطراب الانتباه والإدراك الحركي.
- إجراء برامج إرشادية لخفض اضطراب المسلك والحد من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال.
- توعية المعلمين باضطراب المسلك وكيفية التعرف المبكر على السلوكيات المنحرفة للتدخل العلاجي المبكر لها قبل تفاقمها.
- توعية المعلمين بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم المختلفة.
- توجيه الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور إلى أهمية تقبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي اضطراب المسلك، وتحديد مشكلاتهم والعمل على علاجها وخفضها بمختلف الأساليب والطرق.
- عقد المزيد من الندوات والاجتماعات للمعلمين لمناقشة موضوع اضطراب المسلك وكيفية العمل المشترك لمواجهته والحد منه، والاهتمام بضرورة التشخيص الصحيح للتلاميذ ذوي اضطراب المسلك.

- ضرورة اهتمام المدارس بتأمين عناصر الأمان والسلامة في الفناء والساحات والممرات وإزالة أي أجسام حادة، وتأمين البوابات والأسوار الآمنة وتأمين محيط المدرسة.
- ضرورة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية، واشتراك التلاميذ في تنفيذها وإعدادها وتهيئة الجو المدرسي المناسب مما يحبب التلاميذ في المدرسة، مما يكون له أثر فعال في التدريب على السلوك السوي.
- ضرورة مراجعة المناهج لمواجهة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومواجهة متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية.
- إعداد برامج أخرى لخفض اضطراب المسلك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إرشاد وتوعية الإدارة المدرسية والمعلمين وأولاء الأمور إلى أهمية البرامج الانتقائية بصفة خاصة وجميع البرامج الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- توعية وإرشاد أولياء الأمور على أهمية التدخل المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحد من مشكلاتهم.
- عقد المزيد من الندوات للتلاميذ لحسهم على السلوكيات المناسبة وغير المناسبة والمهارات الإيجابية.
- عقد العديد من الندوات لأولياء أمور التلاميذ ذوي اضطراب المسلك وتوعيتهم بكيفية التعامل معهم.

- ضرورة العمل على توثيق العلاقة بين المدرسة وأولاء الأمور من خلال مجلس الآباء والتعاون فيما بينهم.
- العمل على تقديم العديد من الأنشطة الدينية لترسيخ القيم الدينية السليمة للتلاميذ.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصلت له نتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة بعض البحوث التي يمكن إجراؤها في المستقبل ومنها:

- العلاقة بين التحصل الدراسي واضطراب المسلك لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- علاقة الضغوط الوالدية بشدة اضطراب المسلك.
- مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم من حيث اضطراب المسلك.
- الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) في شدة اضطراب المسلك.
- دراسة مسحية لمعدل انتشار اضطراب المسلك وفق مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية مختلفة داخل المجتمع المصري.

مراجع البحث

- أحلام حسن محمود (٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج*. الأزاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- أسماء خوجة (٢٠١٩). أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية - دراسة مقارنه بين ذوي صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) دراسة ميدانيه ببعض ابتدائيات مدينه المسيلة. *مجله العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعه محمد بوضياف المسيلة - كليه العلوم الإنسانية والاجتماعية ع١ . ج ٩ صـ صـ ٩٥ – ١١٥*
- أمل عزب، أشرف عبد القادر، ناريمان رفاعي (٢٠١٨). اضطراب المسلك: الفروق بين المراهقين من الجنسين. *مجلة كلية التربية، مج ٢٩، ع ١١٦، ٩٧ – ١١٨ .*
- آية شلقاني. التوافق الانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم: دراسة مسحية. *مجلة بحوث دراسات الطفولة / مج ٤، ع ٢٨ – ١٠١ – ١٥٠*
- جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠٢١). *تعليم الطلبة ذوي الإعاقة: دليل المعلم*. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جمال محمد الخطيب (٢٠١٣) . *مدخل الى صعوبات التعلم*. الدمام: مكتبة المتنبي.
- جمال محمد الخطيب (٢٠٢١) *صعوبات التعلم، الخصائص والتشخيص، واستراتيجيات التدريس*. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حسن مصطفى عبد المعطي، سيد عبد الحميد أبو قلة (٢٠١٠). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية*. القاهرة: زهراء الشرق.

- حسين النجاح (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل في تقليل مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*. ع ١٥، ٢٩٥ – ٣٤٨ .

- حسين حمادي، نغم عبد الحسين (٢٠٢١) المحددات البيئية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة العلوم الإنسانية، مج ٢٨، ع ٣، ١ – ١٩* .

- حفصة رزيق، حليمة شريفي، أسماء سلطاني (٢٠٢١). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة (من ٥ – ٦ سنوات): دراسة ميدانية ببعض رياض الأطفال بولاية تيباذة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية. مج ٧، ع ٤، ٣٣ – ٤٧*.

- حنان أبو العينين (٢٠١١). إعداد مقياس اضطراب المسلك لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. *المؤتمر السنوي السادس عشر: الإرشاد النفسي وإدارة التغيير. مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، مج ٢ – القاهرة: جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي، ١٠٨١ – ١٠٩٦* .

- خالد القاضي (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على إدارة الوالدين لسلوك أطفالهم في خفض أعراض اضطراب المسلك لدى هؤلاء الأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي، ع ٤٦، ١ – ٧٣* .

- خولة أحمد يحيى (٢٠١٧). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- رجاء حامد (٢٠١٥). تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *رسالة ماجستير*. كلية البنات والعلوم والتربية. جامعة عين شمس. جمهورية مصر العربية.

- زينب سعدي، زهرة سعادي (٢٠٢١). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية العينة من تلاميذ

المرحلة الابتدائية بولاية تلمسان. *مجلة الاضطرابات النمائية والعصبية والتعلم*، مج ١، ع ٢، ١ – ١٣ .

- سماح بشقة (٢٠١٦). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع ١٨، ١٧، ١٠١ – ١١٣ .
- سناء محمد سليمان (٢٠٢٠). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (الفئات المتعددة - والإعاقات المختلفة)* الجزء الثاني. القاهرة. عالم الكتاب.
- سها عبد الله (٢٠١٠) . فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنميه تقدير الذات في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي عينه من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *رسالة دكتوراه*. جامعه الزقازيق- كليه التربية.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣). *صعوبات التعلم النمائية* . القاهرة: عالم الكتاب.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٧). نظريات صعوبات التعلم. القاهرة: عالم الكتاب.
- شرين عريقات (٢٠٢٢) تصورات معلمي المدارس الحكومية لأنماط اضطراب التصرف السائدة لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج ٣٠ / ع ٢١ – ٢٨١ – ٣٠١
- صفاء مرسي (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض اضطراب المسلك لدى عينة من المراهقين. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، الحولية ٧ – الرسالة ١٢ – ١ – ٤٩* .
- عادل عبد الله، شيحة الأنصاري (٢٠٢٢). دراسة المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت. *مجلة التربية الخاصة*، ع ٣٨، ٢٩- ٥٦.

- علياء الشايب (٢٠١٧). *فاعلية برنامج معرض سلوكي في تخفيض لاضطراب المسلك لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة* . العلوم التربوية . جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية ، ع٤ – مج٢٥ – ص ص ٧٦- ١٠٦
- علياء طنطاوي، محمود مندوه محمد سالم، كريم منصور محمد عسران (٢٠٢١) برنامج إرشادي في خفض التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المدرسة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع ١١٥، ح ٣، ١٣٥٢ – ١٣٨٨
- عمرو عباس (٢٠٢٠). مشكلات التسرب الدراسي الناتجة عن صعوبات التعلم. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية ع ١٨، ٢٥٩ – ٢٨٢ .*
- عيسى رمانة (٢٠٢٢)، دور صعوبات التعلم في شيوع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من وجهة نظر مدرسيه: دراسة مقارنة بين تلاميذ الطور الابتدائي المتفوقين دراسيًا، العاديين، ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج ١٢، ع ١، ٨٥٢ .*
- فكري لطيف متولي (٢٠١٧). *دراسة الحالة في مجال صعوبات التعلم*. مكتبة الرشد ناشرون.
- كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢): *موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي*، العين: دار الكتاب الجامعي.
- لاري مهدي (٢٠١٦). *تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية*. ترجمة عادل عبدالله. عمان : دار الفكر.
- محمد الغامدي، سلطان الزهراني (٢٠٢٠). علاقة المشكلات السلوكية بالتحصيل الأكاديمي عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مج ١١، ع ٣٩، ١٦٥ – ٢٠٣ .

- مريم خضري، هبة طه، هدى مصطفى (٢٠٢١). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وفي خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة البحوث – ع ١، ج ٢، ٣٠ – ٦٩ .*
- مصطفاي بوعناني، كريمة كورات (٢٠١٩). التنمر المدرسي وعلاقته بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية سعيدة. *مجلة سلوك، مج ٦، ع ١، ٨٤ – ١٠٣ .*
- موضى المطيري، منى السيد، سميرة النجار (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة، ع ٢٣١، ٤١٧ – ٤٥٠.*
- نادية الشوادفي (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي أسري في خفض حدة الانفعالات السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية. ع ١٧ .*
- ناديه التازي (٢٠٢١). طبيعة العلاج بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ع ١٥ . صـ صـ ٢٠٥ –٢٣٤
- نعمات علوان (٢٠٠٧). تكنولوجيا الإخصاب خارج الرحم وعلاقتها باضطراب المسلك: دراسة على عينة من أطفال الأنابيب في محافظات غزة. *مجلة كلية التربية، ع ٣١، ج ١، ١٦٧ – ٥١٢ .*
- نوران حساني، محفوظ أبو الفضل، السيد عبد العال (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس أعراض الإساءة لدى الأطفال ذوي اضطراب المسلك من تلاميذ المرحلة الابتدائية: صورة الوالدين: *مجلة العلوم التربوية، س ٥، ع ٣، ٤١ – ٧٤ .*

- هاله مرسي إسماعيل (٢٠٠٨). اضطراب المسلك وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة تتبعية. *دراسات تربوية واجتماعية، مج ١٤، ع ٢، ١١٣ – ١٧٢ .*
- هدى عبدالله العشماوي (٢٠٠٤). *أطفالنا وصعوبات التعلم (مفهوم – تعريف – أسباب – تصنيف)*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- هنادي شعبان، حمدي ياسين (٢٠١٠) فاعلية الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة البحث العلمي في الآداب، ع ١١، ج ٢، ١٣٥ – ١٦٧ .*
- ولاء رجب عبد الرحيم (٢٠٢٠). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية للأطفال*. دار العلوم لنشر والتوزيع: القاهرة.
- ورده برويس ، زاهيه دباب (٢٠١٩). المنهج الوصفي. *مجلة جامعة بن طلال للبحوث*. مج ٥- ١- ٩.
- يحي موسى، منتصر موسى، عبد الرحمن عثمان (٢٠١٨). إصابات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة لمرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بالجهة المدرسة ومعدل الذكاء العام بحث ميداني بالمدارس الحكومية في مجلة أم درمان *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة أم درمان الإسلامية. أم درمان.
- يوسف محمد شاكر الشطي(٢٠١٧) .العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. *رسالة ماجستير*. جامعه الدراسات العليا. جامعه الخليج العربي.
- American psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders , 5th ed., Washinton , London: *American psychiatric Association.*
- Barkley , R. ; Faischer , M. ; Smallish ,: & Fletcher, K. (2006): Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive Functioning in major life activities , *Journal of the American Academy of child and Adolescent psychiatry , 45 (2) , 192 – 202.*

- Barrera , M ; Biglama , Taylor , T ; Gurn , B ; Smolkowski , K ; Black ; Ary. D & , Fowler , Rj (2000): Early Elementary school intervention to reduce conduct problems: *A Randomaizd trial witn Hispanic and non- Hispanic children , prevention science , Vol. 3. No Z , PP & 3-94*
- Bondurant C. (2015). *School failures, Relation to adult criminal activity doctoral dissertation unpublished doctoral dissertation*. Alliant intomational university.
- Elksnin , L. & Nick E (2004). The social emotional side of learning disabilities. *Journal of learning disability Quarterly , 27 (1) , 3 – 8.*
- Fergusson , D. and Horwood , L. (1998) early conduct problems , later life opportunities. *journal of child psychology & psychiatry , 39 (8) , 1097 – 1108.*
- Frick , P. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for future directions in research , assessment , and treatment , *journal of clinical child & Adolescent psychology , 44 (3) , 378 – 389.*
- Gelera , C., Melchion , J., Chadtang , M., Bouvard , M., & from bonne , E. (2009). Childhood and adolescents hyperactivity inattention symptoms and academic achievement. 8 years later. The Gazel youth study. *Journal; of psychological Nedicine. 39 (1) , 1895 – 1906.*
- James , Kauffman , M. and Timothy , Landrum (2009). Characteristic of emotional and behavioral disorder of children and youth , 9 th edition.
- Li , H.. & Armstrong , D. (2009). Is there a correlation between academic achievement and behavior in mainland Chinese students 2. *Asian social science , 5 (4) , 3 – 9.*

- Mallett , Christopher A (2014). The " Learning disabilities to juvenile detention " pipeline: *Acase study children & schools . 36 (3): 147 – 154.*
- Meir , M., & Siutske , W. (2009) the role of harsh discipline explaining sex differences in conduct disorder. *A study of opposite sex twin pairs, Abnormal child psychology , 1 (37) , 653 – 664.*
- Mockenze , R & Watts , J. (2009): Collous / Unemo tional conduct disorder as a learning disability. *Tozardlearning disability review – Vol. 17 (4) , pp & - 47*
- Paul . W. (2002): A randomized controlled trial of efficacy of cognitive behavioral anger management group for client with learning disabilities , *Journal of applied research in intellectual disabilities , 15 (3), PP 12 – 224.*
- Pryor – Kowalski , M.M. (2003). *Learning Disabilities , Juveniel Delinquency , and the family*: An Exploratory study (Unpublished Doctoral dissertation) , Bowling Green state university.
- Rucklidge , j.j.e Mclean . A.P.& Bateup . P. P (2013) criminal offending and learning disabilities in new Zealand youth does reading comprehension predict recidivism ? . *Crime & Delinquency . 59 (8), 1263 – 1286.*
- Schmidt. Prach , and Cagran , B. (2014) social skills of Slovenion school students with learning disabilities. " *Educational 40 (4) , PP 407 – 420.*
- Skotarczak , L. , & Lee , G. (2015). *Effects of parent management training programs on disruptive behavior for children with a development disabilities. 38 , 272 – 287.*
- Stamp, M. (2007) Academic characteristics of adolescents with conduct disorder. *DAL , 30 A , 01 , 1211.*

- Tani , G & Hans (2011). Application of SDM – IY's out line for cultura formulation: *Understanding conduct disorder in latino adolescents. Aggression and violent Behavior , 11 , 665 – 663*
- Treniewski , K. ; Moffitt , T. ; Caspi , A. ; Traylor ; A & Moughan , B. (2006): Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environment of explanation from a twin study , *child development , 77 (1) , 72 – 88.*
- Vanzin , L. Mauri , V., (2019): *Understanding conduct disorder and oppositional – defiant disorder, A guide to symptoms , management and treatment*. Rutledge. Taylor & Francis group. London and New Yourk.
- Yang , S. Kim , j. Kim . S. Shin . 1 & Yoon , j (2014) Bullying and victimization Beha at South Korean primary schools , *journal of American Academy of child & Adolescent psychiatry , 45 (1) , 69-77.*
- Zalopoulu , V. , Sarris , D. , Tagks , P., Tsampalas , E., vergou , M. (2018). Learning disabilities and disruptive behavior: research of observing students in primary school. *1 nt J sch Cong psychol , 5 (3) , 1 – 9.*

أثر إدراك الألوان في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

د. نوال حسن السنافي

أستاذ مشارك بقسم التصميم الداخلي كلية التربية الأساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر إدراك الألوان في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتألفت من (٣٠) طالب وزعت على مجموعتين مجموعة تجريبية شملت (١٥) طالب وأخرى ضابطة (١٥) طالب وتم تطبيق البحث على إبراهيم مهنا المهنا المتوسطة بنين بمنطقة الفروانية بدولة الكويت. وتوصلت نتائج البحث إلى الاتي: ١/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية (الأحمر، الأزرق، اللونين معاً) في الاختبار القبلي والبعدي لمقرر الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبالنظر إلى المتوسطات نجد أن الفروق لصالح الاختبار البعدي. ٢/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات أفراد المجموعات الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمادة الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ٣/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات أفراد المجموعات الضابطة والتجريبية في الاختبار المؤجل لمادة الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ٤/توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية (الأحمر، الأزرق، اللونين معاً) في الاختبار البعدي والمؤجل لمقرر الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبالنظر إلى المتوسطات في الجدول رقم (١٦) نجد أن الفروق لصالح الاختبار البعدي.

الكلمات المفتاحية: إدراك الألوان - التحصيل الدراسي بمقرر الديكور.

Abstract

The current research aimed to identify the effect of color perception on the development of academic achievement among intermediate school students in the State of Kuwait, and it consisted of (30) students distributed into two groups, an experimental group that included (15) students and a control group (15) students. The research was applied to Ibrahim Muhanna Al-Muhanna Intermediate Boys in Farwaniya, Kuwait. The research results reached the following: 1/ There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups (red, blue, and the two colors together) in the pre and post test of the decoration course at the level of significance (0.05), and by looking at the averages, we find that the differences are in favor of the post test. 2/ There are statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in the post-test of decoration material at the significance level (0.05). 3/ There are statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in the delayed test of decoration material at the level of significance (0.05). 4/ There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental groups (red, blue, and the two colors together) in the post and deferred test of the decoration course at the significance level (0.05), and by looking at the averages in Table No. (16), we find that the differences are in favor of the post test.

Keywords: Color perception - academic achievement.

مقدمة البحث:

استخدمت الألوان في الحضارات القديمة والقبائل البدائية ليحمل كل لون دلالاته الخاصة في المجال الاجتماعي أو الاقتصادي... أو لتثير الرعب في نفوس الأعداء أو لتحقيق طقس من الطقوس الدينية فمثلاً كانت القبائل الإفريقية القديمة تستعمل اللون الأحمر لدهن وجه رئيس القبيلة لتمييزا عن باقي أفرادها، فالألوان لها دلالات متفاوتة كما لها تأثيرات نفسية متنوعة حيث تولد لدى الإنسان إحساسات وإدراكات متعددة تختلف باختلاف الألوان وتتنوع بتنوع تدرجاتها وبالحالات النفسية التي يكون فيها الفرد المدرك أي أنها تؤثر في الانفعالات وفي والحالة المزاجية مما يشير إلى أهميتها النفسية.

وعن الإدراك اللوني كأحد التلميحات البصرية أشارت دراسة (إيمان حلمي علي عمر، ٢٠١٦) إلى أن اللون إذا أضيف للمواد التعليمية وفق خطة محددة فإنه يزيد من إثارة دافعية المتعلم، ويزيد من المثيرات التعليمية، ومن ثم يزداد التعلم، حيث وظفت اللون في دراستها للتمييز بين الأجزاء الرئيسة والفرعية في تعلم المهارة بجانبيها المعرفي والأدائي، كما أن اللون يمكن أن يحسن التعلم ولكن لا يحدث ذلك تلقائياً، وإنما وفقاً لخطة محددة، كما وضح أن اللون يحسن التعلم بإثارة الطلبة وجذب انتباههم، كما يعطي أهمية للعناصر ويحدد المعلومات، ويميز بين العناصر، ويجمع بين العناصر المرتبطة.

بالإضافة إلى أن التلميحات البصرية تساعد الذاكرة على الاسترجاع، كما يعد اللون عنصراً مهماً في إنتاج برامج الوسائط المتعددة لما يضيفه من تميز للعنصر الرئيس أو للنص، كما أن اللون يستخدم لجذب انتباه الطلبة لمفاهيم معينة، كما يساعد اللون على تحسين الانتباه وتنمية الذاكرة البصرية وتحسين الإدراك، ومن ثم التخزين وبالتالي التذكر، وزيادة مستوى التحصيل وبقاء أثر التعلم.

وأظهرت العديد من نتائج الدراسات والبحوث السابقة الى فعالية إدراك الألوان في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة بالمراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات والبحوث دراسة

(Chang, B., Xu, R., 2018) ودراسة (Nolé et al, 2021) ودراسة (Husein H, et al,. 2021) ودراسة (Diachenko, etal, 2022) ودراسة (Zavaruieva I., Bondarenko L., Fedko. 2022) ودراسة (Liu, et al, 2022).

وبذلك يتحدد موضوع البحث الحالي في معرفة أثر إدراك الألوان في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

مشكلة البحث:

قامت الباحثة بزيارات ميدانية لبعض مدارس التعليم المتوسط في محافظة الفروانية مدرسة إبراهيم مهنا المهنا المتوسطة بنين بدولة الكويت واستطلاع آراء المعلمين والمعلمات فيها حول موضوع تأثير الألوان واستخداماتها في الكتب المدرسية وفي الصف ودور الألوان في إثارة انتباه وتركيز الطلبة لنقاط معينة في الدروس بمقرر الديكور وطريقة تلوين المناهج الحديثة، وتبين من خلال الزيارة ما يلي:

١- معظم المعلمين والمعلمات اهتموا بالموضوع وسألوا عن التفاصيل فالبعض لم يكونوا على علم بأن للألوان دور فعال في العملية التعلمية التعليمية.
٢- معظم المعلمين والمعلمات يستخدمون الألوان في الكتابة على السبورة في الصف ولكنهم يفضلون الكتابة بالأبيض لأنه اللون الأوضح بالنسبة لجميع الطلبة وخاصة الجالسين فى المقاعد الخلفية.
٣- معظم المعلمين والمعلمات لم يعطوا موضوع تلوين الكتب المدرسية أهمية كبيرة، ولكن الجميع يرى أن تلوين الكتب يجعلها أجمل وأكثر جاذبية بالنسبة للطلبة.

٤- بعض المعلمين والمعلمات يروا أن المناهج المدرسية الجديدة تستخدم الألوان بشكل يزيد عن المطلوب في بعض الكتب الدراسية مثل: مادة الرياضيات والقراءة.

٥- بالنسبة لتلوين الخلفية (تلوين صفحات الكتب) فإن بعض المعلمين والمعلمات لم يروا داعياً لذلك، فهذا يزيد تكلفة الطباعة وقد لا يحقق نتائج مسايرة لتلك التكلفة.

٦- جميع المعلمين والمعلمات لا يعلمون إن كان للألوان أثر في تنمية التحصيل ولا يملكون فكرة واضحة عن كيفية الاستخدام الأمثل للألوان في الصف أو الكتب المطبوعة.

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة على **الأسئلة** التالية:

١ -ما أثر إدراك الألوان في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

٢ -ما اللون الأكثر أثراً في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة الصف الثاني المتوسط؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١- التحقق من أثر الإدراك اللوني في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

٢- التعرف إلى اللون الأكثر أثراً في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث:

وتنقسم أهمية البحث في الآتي:

أ-الأهمية النظرية:

قلة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المعرفية بشكل عام وندرتها فيما يتعلق بدراسة أثر إدراك الألوان في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور فلم تجد الباحثة

أي بحث عربي وأجنبي بحسب علمها يدرس هذا الأثر.

- يضع البحث الحالي بين يدي القارئ مادة علمية حول موضوع الإدراك اللوني نظراً لقلة المراجع المتوفرة عن هذا الموضوع باللغة العربية والأجنبية.

ب-الأهمية التطبيقية:

يستفيد من هذا البحث كل من:

- المسؤولون في وزارة التربية والتعليم.
- واضعو المناهج المدرسية ومصممو الكتب.
- المعلمون والمشرفون التربويون بالمرحلة المتوسطة.
- طلبة المرحلة المتوسطة.
- العاملون في مجال التقنيات التربوية.

مصطلحات البحث:

١- إدراك الألوان:

يعرف إدراك اللون بأنه: هو ما يحدث عندما يعكس جسم ما أشعة الضوء الساقطة عليه بطول موجي معين، وتدخل العين مؤثرة على العصب البصري محدثة إحساساً بالضوء واللون في الدماغ.

ويعرف إدراك اللون إجرائياً بأنه: يقاس بالفروق بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد مجموعات البحث في أدائهم على الاختبار المستخدم في البحث.

٢- التحصيل الدراسي:

عرف قاموس APA التحصيل الدراسي بأنه: التقدم الدراسي الأكاديمي الذي يحرزه الطلبة خلال فترة زمنية، ويتم قياس التحصيل الدراسي من بداية إلى نهاية المدة الدراسية المحددة (نشوى مبروك إدريس، ٢٠١٧، ص٦).

وتعرف الباحثة التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة في اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الديكور (إعداد الباحثة)".

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

الحدود البشرية:

تألفت من (٣٠) طالب وزعت على مجموعتين مجموعة تجريبية شملت (١٥) طالب وأخرى ضابطة (١٥) طالب.

الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث على إبراهيم مهنا المهنا المتوسطة بنين بمنطقة الفروانية بدولة الكويت.

الحدود الزمانية:

تم إجراء البحث في العام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣).

الإطار النظري

نظريات تفسير رؤية الألوان:

اهتم العلماء بظاهرة اللون عبر العصور المختلفة وشرح الظاهرة العلمية وتفسير رؤية العين للألوان، وهم في هذا الإطار يتعاملون مع هذه الظاهرة من جانبين: الجانب النفسي والجانب الفسيولوجي، ومن رواد هذا هو العالم نيوتن، إذ يُعد هو أول من فتح الباب لمناقشة مسألة خلط الألوان، ومن هذه النظريات (نمير إبراهيم حميد وخالد جاسم الجميلي، ٢٠١٧، ص٤٥٠):

١-نظرية توماس يونج:

تقوم هذه النظرية على افتراض وجود ثلاث أنواع متميزة من المخاريط في العين تؤثر في عمل الشبكية وكل نوع منها يتصل بنوع محدد ويختلف من الخلايا العصبية المجودة في قشرة الدماغ مما يجعلها حساسة للون واحد من الألوان الأساسية الثلاثة وأن كل نوع من هذه المخاريط له استجابة ويكون مسؤلاً عن الإدراك الحسي للون.

٢- نظرية يونج هلموتز:

تفترض وجود ثلاث أنواع من المخاريط في العين وكل مخروط يختص بنوع محدد من الألوان الرئيسة (الأحمر - الأزرق - الأخضر).

٣-نظرية ايفاد هيرنج:

تفترض هذه النظرية وجود ثلاث أزواج أساسية متقابلة أو متضادة للاستجابة الواقعة على العين من المقيرات الضوئية وأن العين تمتلك ثلاث مواد تختلف عن بعضها من الناحية الكيميائية وأن هذه المواد هى المسئولة عن امتصاص الضوء.

الدراسات السابقة

١-**استهدفت دراسة عايد حمدان سليمان الهرش، (٢٠٠٩)** إلى استقصاء أثر اختلاف استراتيجية التلوين في برمجية تعليمية في التحصيل المباشر لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم. تكونت العينة من (٨٢) تلميذا وتلميذة، وزعوا عشوائيا على أربع معالجات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة المعالجة، كما كشفت نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية وجود أثر للمعالجات الثلاث مقارنة بمعالجة اللون الأسود (عدم التلوين) ولصالح استراتيجية التلوين. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون تشجيع وزارة التربية والتعليم على إنتاج برمجيات تعليمية تحتوي على مثير

اللون. -إنتاج برمجيات تعليمية لمختلف المواد الدراسية ولمختلف الصفوف، واستخدام استراتيجية اللون للمفاهيم الرئيسة، ودراسة أثرها في تحصيل الطلبة.

٢- **سعت دراسة نمير ابراهيم حميد، وخالد احمد جاسم الجميلي،** (٢٠١٧) إلى دراسة اللون المفضل وعلاقته بالانتباه والتذكر والتحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وتم بناء مقياس متغير الالوان المفضلة عند التلاميذ باختيار مجموعتين من اللعب الاولى خاصة بالذكور وكانت عبارة عن مجموعة من الكرات ذات الوان مختلفة (احمر– ازرق - اصفر) والثانية خاصة بالاناث وهي عبارة عن مجموعة من لعب العرائس ذات الوان محتلفة ايضا (احمر– ازرق - اصفر). ولقياس مستوى قدرة التلاميذ على الانتباه قام الباحثان باعداد مقياس يتالف من عشرين فقرة على شكل مواقف تقدم للمعلم علما ان لكل استمارة من المقياس فيها معلومات يتم ملئها من قبل المعلم تتظمن اسم الطالب وجنسه، ولقياس متغير التذكر اعد مقياس عبارة عن صورة تحتوي على رسوم مجموعة من الاشياء (اقلام - طيور - اشجار - سيارات - مثلثات - فراشات - دوائر - اسماك) وكل نوع من هذه الاشياء باعداد اكثر من (٤) وبالالوان مختلفة من تلك التي تم اعتمادها في البحث (الاحمر - الازرق– الاصفر). اما متغير التحصيل الدراسي فقد تم اعتماد معدل درجات كل طالب في نهاية السنة الدراسية كاداة لقياس التحصيل الدراسي. وبعد تطبيق هذه الأدوات على عينة بلغت (٢٠٠) تلميذا منها (١٠٠) ذكور (١٠٠) اناث من تلاميذ الصف الاول ابتدائي في قضاء بلد في محافظة صلاح الدين تم اختارهم من اربعة مدارس وبصورة عشوائية. توصلت النتائج إلى: ١ -ان اللون الازرق كان في المرتبة الاولى من ضمن اخيارات عينة البحث، اي ان اللون المفضل عند التلاميذ هو اللون الازرق. ٢ -ان الذكور يفضلون اللون الاحمر اما الاناث يفضلن اللون الاصفر. ٣ -ان افرد العينة يتمتعون بمستوى انتباه جيد ولكنه لم يكن عاليا. ٤ -ان هناك فروق دالة احصائيا في متغير الانتباة تبعا للجنس ولصالح الاناث

. ٥ -ان افرد عينة البحث من التلاميذ لديهم قدرات تذكر جيدة ٦ -ان مستوى التحصيل لدى تلاميذ الصف الاول ابتدائي كانت بمستوى عالي. ٧ - ان الاناث يتفوقن على الذكور في مستوى التحصيل. ٨ -ان اللون الازرق هو اللون المفضل عند التلاميذ وان التلاميذ اللذين يفضلون اللون الازرق يكون مستوى انتباهم اعلى ومستوى تذكرهم اعلى وبالتالي نسبة تحصيلهم اعلى لان التحصيل أساسا مرتبط طرديا بكل من مستوى الانتباه والتذكر وهذا يدل على ان اللون الازرق له علاقة في تحسين الانتباه وتحسين التذكر مما يؤدي ذلك بالنهاية الى تحسين التحصيل لدى التلاميذ.

٣-**هدفت دراسة مشعل نشمي الظفيرى،** (٢٠١٧) إلى تعرف أثر استخدام التلميحات التلوينية في تدريس مادة التجويد على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وشمل مجتمعها الأصلي جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في محافظة حفر الباطن وعددهم (٢٩٧٧) تلميذاً، وتكونت العينة من (٥٤) تلميذاً تم اختيارهم بالطريقة القصدية، منهم (٢٦) تلميذاً للمجموعة التجريبية، و(٢٨) تلميذاً للمجموعة الضابطة. ولقياس الأثر التجريبي تم إعداد اختبار تحصيلي مكون من جزأين (تحريري/ شفهي)، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى التذكر في لاختبار التحصيلي البعدي لمادة التجويد لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أشارت، النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الفهم في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة التجويد لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى التطبيق في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة التجويد لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات تلاميذ كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات الدنيا من المجال المعرفي ككل (التذكر. الفهم. التطبيق) في لاختبار التحصيلي البعدي لمادة التجويد لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٤- **هدفت دراسة وليد محمد عبد الحميد دسوقي**، (٢٠٢٠) إلى تحديد أنسب نمط لتناسق الألوان (الأحادية - المكملة - التماثلية -الثلاثية) داخل بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الإنفوجرافيك الثابت، ودراسة مدى تأثيره على تنمية مهارات التفكير البصري، والتحصيل الفوري، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد استخدم في هذا البحث التصميم التجريبي ذي المجموعات التجريبية الأربع في القياس القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (١٢٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى، مقسمين على أربع مجموعات تجريبية، وأسفرت أهم النتائج عن: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب كل مجموعة تجريبية على حدة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي يرجع للتأثير الأساسي لنمط تناسق الألوان داخل تصميم الإنفوجرافيك الثابت في بيئة تعلم إلكترونية، أيضا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في تطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط تناسق الألوان (الأحادية - المكملة - التماثلية - الثلاثية) داخل تصميم الإنفوجرافيك الثابت في بيئة تعلم إلكترونية لصالح نمط تناسق الألوان (الثلاثية)، أيضا كان هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي دراجات طلاب كل مجموعة تجريبية على حدة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي يرجع للتأثير الأساسي لنمط تناسق الألوان داخل تصميم الإنفوجرافيك الثابت في بيئة تعلم إلكترونية، أيضا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في تطبيق الاختبار التحصيلي الفوري والاختبار التحصيلي المرجا، بينما لم يكن هناك

فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (الثانية - الثالثة - الرابعة) في تطبيق الاختبار التحصيلي الفوري والاختبار التحصيلي المرجأ يرجع إلى درجات الكسب في التحصيل في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في تطبيق الاختبار التحصيلي الفوري يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط تناسق الألوان (الأحادية - المكملة - التماثلية - الثلاثية) داخل تصميم الإنفوجرافيك الثابت في بيئة تعلم إلكترونية لصالح نمط تناسق الألوان (الثلاثية)، أيضا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في تطبيق الاختبار التحصيلي المرجا يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط تناسق الألوان (الأحادية - المكملة - التماثلية - الثلاثية) داخل تصميم الإنفوجرافيك الثابت في بيئة تعلم إلكترونية لصالح نمط تناسق الألوان (الثلاثية).

٥-**دراسة وفاء علي شريف الزبن** (٢٠٢٠)، وهدفت للتعرف إلى فاعلية الترميز اللوني باستخدام اللوح التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والاحتفاظ لدى طلبة الصف الثالث الأساسي منخفضي التحصيل في محافظة الزرقاء. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام الاختبار كأداة للدراسة، والذي تكون من (٢٥) فقرة تقيس مهارات القراءة. وتم استخدام التطبيق القبلي والبعدي والآجل للاختبار، وتم اختيار عينة بالطريقة القصدية، تكونت من (٢٧) طالبة من طالبات الصف الثالث الأساسي منخفضات التحصيل موزعات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي والآجل تعود لاستخدام الترميز اللوني المدعم باللوح التفاعلي في التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية. مما يدل على وجود أثر لاستخدام الترميز اللوني المدعم باللوح التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والاحتفاظ بالتعلم لدى الطالبات منخفضات التحصيل.

٦- **دراسة عامر كريم هظل،** (٢٠٢١) هدف البحث الى التعرف على اثر استراتيجية الالوان التعليمية في تنمية الحس التعليمي في تدريس العلوم، واختار الباحث تصميماً تجريبياً ذو مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة، واختار الباحث عينة البحث وبشكل عشوائي مدرستي متوسطة الكندي للبنين ومتوسطة الامام الحسن للبنين حيث بلغ في كل مدرسة من المدارس المختارة (٢) شعب وبمجموع (٢٥٦) طالباً، اختيرت وبالسحب العشوائي شعبة (أ) من متوسطة الكندي للبنين كمجموعة تجريبية وشعبة (أ) من متوسطة الإمام الحسن للبنين كمجموعة ضابطة حيث بلغت عينة البحث في المجموعتين (٦٤) طالباً. كافئ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي السابق لنصف السنة لمادة علم الاحياء، التحصيل الدراسي للوالدين، اختبار الذكاء لرافن، اختبار الحس التعليمي. أعد الباحث من خلال تحليل محتوى العلوم (١٠٠) هدفاً سلوكياً غطت الموضوعات المحددة في الفصول الثلاثة الأخير للكتاب المقرر، كما أعد خططاً تدريسية لتلك الموضوعات، وقام الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين، واعد اداة البحث وهي اختبار الحس التعليمي حيث بلغ عدد فقراته بعد اجراء التغيرات السايكومترية عليه (٧٥) فقرة واستغرقت مدة التجربة (١٠) اسابيع، وبعد تحليل النتائج احصائيا تبين ما يأتي: وجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الحس التعليمي، اذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

٧-**دراسة (Husein HA, Baper SY, Salim SS, 2021)** والتي تهدف إلى هو التحقق من تأثير الألوان المستخدمة في النصوص التعليمية في إدراك الطالب وفهمه في فضاءات التعليم الداخلية وكذلك تأثير الألوان كوسيلة لنقل المعاني التي تؤثر في سلوك وفهم الطلبة، وتركز هذه الدراسة على طريقة المسح الكمي باعتمادها الأستبانة أداة لجمع المعلومات الدقيقة عن جامعة للتنمية

البشرية في السليمانية، وقد شمل الأختبار على سبعة ألوان من الوان نظام منسل الا وهي (الأصفر، والأخضر، والأزرق، والبنفسجي، والأبيض والأسود، والرصاصي) لبيان حالة إدراك الطالب وفهمه. وأثبتت نتائج الدراسة أن الألوان الباردة مثل الأبيض والأخضر والأزرق هي المرجحة للاستخدام في الفضاءات التعليمية لأنها ذات أثر إيجابي في إدراك وفهم المتلقين وانها تضيف الشعور بالأمل وحب الاستطلاع والرضا للمجموعة الطلابية. وعلى النقيض من ذلك، فإن الألوان القاتمة كالأسود والرمادي قد اتضح أنها ألوان القلق والخوف . وقد برهنت النتائج بأن الوان البينة لها آثرها المهم في إدراك واستيعاب الطلبة وخلصت الدراسة إلى أن الأللون تؤثر في سلوك وأداء ومزاج المستخدمين للفضاء التعليمي.

إجراءات البحث:

أ-منهج البحث:

سوف يتم استخدام المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة البحث الحالي.

ب-مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع وعينة البحث الحالي في الآتي:

١. **مجتمع البحث:** يتمثل في طلبة المرحلة المتوسطة بمدرسة ابراهيم مهنا المهنا المتوسطة بنين بمنطقة الفروانية بدولة الكويت.

٢. **المشاركون في البحث:** تم اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة عشوائية من طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة وبلغ عددهم (٣٠) طالب وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية بلغت (١٥) طالب، ومجموعة ضابطة بلغت (١٥) طالب.

ج-أدوات البحث:

١- مجموعة من الدروس المقررة في منهاج مقرر الديكور للصف الثاني المتوسط.

٢-الاختبار التحصيلي في مقرر الديكور للصف الثاني بالمرحلة المتوسطة.

الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل الدراسي لمقرر الديكور لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وصف الاختبار: هذا الاختبار اختبار مكونة من أربعة اسئلة سؤالين موضوعي وسؤالين مقالي ويتكون الاختبار من (٢٩) عبارة مقسمين على (٤) أربعة أسئلة حيث يحتوى السؤال الأول على (١٠) عبارات، ويحتوى السؤال الثاني على (١٠) عبارات، ويحتوى السؤال الثالث على (٥) نقاط، ويحتوى السؤال الرابع على (٤) نقاط.

خطوات إعداد الاختبار:

-الإطلاع على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، وكتاب الوزارة.

-الإطلاع على بعض الاختبارات التي وضعت لقياس التحصيل الدراسي في مقرر الديكور.

-إعداد الاختبار في صورته الأولية ثم عرضه على السادة المحكمين.

-إعداد الاختبار في صورته النهائية بعد مراعاة مقترحات السادة المحكمين.

-تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لحساب الصدق والثبات.

تصحيح الاختبار: طريقة التصحيح يعطى الطالب في السؤال الأول (١) على الإجابة الصحيحة و(صفر) على الإجابة الخاطئة، وفي السؤال الثاني يعطى الطالب (١) على الإجابة الصحيحة الكاملة و(نصف) على الإجابة الصحيحة الناقصة و(صفر) على الإجابة الخاطئة، وفي السؤال الثالث يعطى الطالب (٢) على الإجابة الصحيحة و(صفر) على الإجابة الخاطئة، وفي السؤال الرابع يعطى الطالب (٢,٥) على الإجابة

الصحيحة الكاملة و(٢)، أو(١,٥) أو(١) أو(نصف) على الإجابة الصحيحة الناقصة و(صفر) على الإجابة الخاطئة، وتكون الدرجة الكلية من (٤٠) درجة.

زمن الاختبار: يتمثل زمن الاختبار في (٤٥) دقيقة.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

تم حساب الصدق والثبات للاختبار على عينة قوامها (٣٠) طالب من الصف الثاني المتوسط.

الصدق:

١) **صدق المحكمين:** تم صدق المحكمين من خلال عرض الاختبار التحصيلي على (٧) محكمين من الخبراء، والمتخصصين في مقرر الديكور، وقد أخذت الباحثة البنود التي كان عليها نسبة اتفاق (٧) محكمين.

٢) **الصدق التمييزي:** تم قياس الصدق التمييزي من خلال إيجاد الفروق بين المجموعات الطرفية حيث تم مقارنة متوسط أعلى (٢٥٪) من العينة الاستطلاعية وفقاً للقيمة الإجمالية للاختبار مع المجموعة التي تُمثل أدنى (٢٥٪) من العينة الاستطلاعية وفقاً للقيمة الإجمالية للاختبار كما يلي:

جدول (١) مقارنة متوسطات المجموعات الطرفية للاختبار التحصيلي لمقرر الديكور

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة إحصاء (ت)	الفرق بين المتوسطين	المتغير
دالة عند مستوى (٠٥,)	أقل من ٠٠٠٠١	٢٥, ٨٠	١١,٥٢	الاختبار التحصيلي لمقرر الديكور

- الفرق بين المتوسطين: متوسط المجموعة الأعلى - متوسط المجموعة الأدنى.

وبالنظر لمستوى الدلالة بالجدول السابق يتبين أن الاختبار استطاع التفرقة بين المجموعات الطرفية بدقة تدل على ارتفاع درجة صدق الاختبار.

حساب معامل الصعوبة: تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي لمقرر الديكور للقسم الأول والثالث بالاختبار بناء على العينة الاستطلاعية.

حيث إن م ص = معامل الصعوبة.

ع ص =عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة.

ن = عدد المفحوصين الذين حاولوا الإجابة على الفقرة.

وقد تبين بعد ذلك أن متوسط معامل الصعوبة لفقرات الاختبار (٥٨%) كما في الجدول التالي حيث يشترط أن يكون معامل الصعوبة ككل في الاختبار في حدود (٥٠٪) وما حولها.

جدول (٢) معامل الصعوبة للاختبار التحصيلي لمقرر الديكور للعينة الاستطلاعية

العبارات	معامل الصعوبة	العبارات	معامل الصعوبة	العبارات	معامل الصعوبة
عبارة١	٦٠٪	عبارة١١	٦٥٪	عبارة٢١	٦٠٪
عبارة٢	٩٥٪	عبارة١٢	٤٠٪	عبارة٢٢	٦٠٪
عبارة٣	٥٧٪	عبارة١٣	٦٤٪	عبارة٢٣	٦٠٪
عبارة٤	٦٤٪	عبارة١٤	٤٦٪	عبارة٢٤	٤٠٪
عبارة٥	٥٩٪	عبارة١٥	٧٠٪	عبارة٢٥	٦٠٪
عبارة٦	٥١٪	عبارة١٦	٧٢٪	عبارة٢٦	٤٨٪
عبارة٧	٥٩٪	عبارة١٧	٦٧٪	عبارة٢٧	٤٥٪
عبارة٨	٥٩٪	عبارة ١٨	٦٤٪	عبارة٢٨	٦٣٪
عبارة٩	٥٠٪	عبارة ١٩	٥٩٪	عبارة٢٩	٤٨٪
عبارة١٠	٦٠٪	عبارة٢٠	٥٠٪	المتوسط	٥٨٪

حساب معامل التمييز: لحساب معامل التمييز تم تقسيم العينة الاستطلاعية وفقا لمجموع درجات اختبارهم الى مجموعتين: مجموعة عليا، وتشمل (١٥) طالب (بنسبة

٥٠٪ من إجمالي عدد الطلاب) وهي المجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات، ومجموعة دنيا وهي المجموعة التي حصلت على أقل الدرجات وعددها أيضاً (١٥) طالب (بنسبة ٥٠٪ من إجمالي عدد الطلاب).

تم حساب معامل التمييز لمعرفة قدرة الأسئلة على التمييز بين المجموعة العليا والدنيا، وتم حساب معامل التمييز لكل سؤال بالاختبار التحصيلي بالقسم الأول والثالث وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{م ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\text{ن}}$$

حيث إن: م ت = معامل التمييز.

مج ع = عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

مج د = عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

ن = العدد الكلي للطلاب في المجموعتين (العليا والدنيا).

حيث مج س: مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج ص: مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

مج م: الدرجات المُخصصة للسؤال.

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

ومن الجدول التالي يتبين أن متوسط معامل التمييز لفقرات الاختبار بلغ (٣٧٪)، وبالتالي فإن درجة تمييز الاختبار تُعد متوسطة وهذا يؤدي إلى تكوين اختبار تحصيلي مناسب.

جدول (٣) معامل التمييز للاختبار التحصيلي لمقرر الديكور للعينة الاستطلاعية

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
عبارة١	٢٦٪	عبارة١١	٣٨٪	عبارة٢١	٥٣٪
عبارة٢	٢٠٪	عبارة١٢	٣٥٪	عبارة٢٢	٥٩٪
عبارة٣	٢٢٪	عبارة١٣	٢٠٪	عبارة٢٣	٧١٪
عبارة٤	١٠٪	عبارة١٤	٥١٪	عبارة٢٤	٦٦٪
عبارة٥	٤١٪	عبارة١٥	٢٨٪	عبارة٢٥	٧١٪
عبارة٦	٢٤٪	عبارة١٦	٣٠٪	عبارة٢٦	٤٣٪
عبارة٧	٣٠٪	عبارة١٧	٤٥٪	عبارة٢٧	٤١٪
عبارة٨	٣٥٪	عبارة١٨	٥٠٪	عبارة٢٨	٢٥٪
عبارة٩	٢٠٪	عبارة١٩	٤٦٪	عبارة٢٩	٢٠٪
عبارة١٠	٢٠٪	عبارة٢٠	٢٠٪	المتوسط	٣٧٪

ثانيا: الثبات:

حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) لدراسة ثبات الاختبار بالتطبيق على العينة الاستطلاعية، وجدير بالذكر أنه من أكثر الطرق شيوعاً لقياس ثبات المقياس، وتعتمد هذه الطريقة على قيمة ألفا المقبولة في العلوم الإنسانية (٠,٦) أو أكبر لمجموعة الفقرات، وفيما يلي حساب معامل ألفا بعد معيارية متغيرات الاختبار لاختلاف درجات الأسئلة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معامل ألفا للاختبار التحصيلي لمقرر الديكور

الاختبار	معامل ألفا
الاختبار التحصيلي لمقرر الديكور	٠،٧٠

ويلاحظ في الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل ألفا مرتفعة مما يدل على قبول درجة الثبات لاختبار البحث.

سير التجربة

تتمثل في الخطوات التالية:

الجلسة الأولى التمهيدية: جلسة تعارف مع الطلبة وشرح مبسط لهم عن مشاركتهم كعينة في البحث الحالي وتضمنت الجلسة تطبيق مقياس غودنف لرسم الرجل وقياس عدد الكلمات التي تستطيع الطلبة قراءتها في (٣٠) ثانية. في يوم الأحد الموافق (٥) من شهر فبراير عام (٢٠٢٣).

الجلسة الثانية: تم فيها إجراء الاختبار التحصيلي في مقرر الديكور (القبلي) في يوم (الثلاثاء).

الجلسة الثالثة: بدء التجربة في يوم الأحد ٢/١٢ /٢٠٢٣ مع الدرس الأول من مقرر الديكور (الاخراج باستخدام الديكوباج).

الجلسة الرابعة: الدرس الثاني (الإخراج بالترخيم).

الجلسة الخامسة: الدرس الثالث (الإخراج بالإسفنج).

الجلسة السادسة: الدرس الرابع (الإخراج باستحدام ورق البلاستيك).

الجلسة السابعة: الدرس الخامس (الإخراج باستحدام القماش).

الجلسة الثامنة: الدرس السادس (الإخراج باستحدام المعجون البارز)

الجلسة التاسعة: الدرس السابع (الإخراج باستحدام دهان الكراكلية).

الجلسة العاشرة: الدرس الثامن (الإخراج الطباعة باستحدام الإستانسيل)

الجلسة الحادية عشرة: الدرس التاسع (الإخراج باستحدام تفاعل المواد).

الجلسة الثانية عشر: الدرس العاشر (الإخراج باستحدام الغراء وألوان السيراميك).

الجلسة الثالثة عشر: تضمنت الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي في مقرر الديكور.

الجلسة الأخيرة الختامية: تضمنت الاختبار التتبعي في يوم الاربعاء ٤/١٢ /٢٠٢٣م .

نتائج البحث :

نتائج الفرض الأول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (الأحمر، الأزرق، اللونين معاً) في القياسين : القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمادة الديكور

حيث أن مجموعة اللون الأحمر، ومجموعة اللون الأزرق، مجموعة اللونين معاً (الروز) هى مجموعات فرعية للمجموعة التجريبية،

بعد اختبار الفرض إحصائياً باستخدام اختبار ت - Test-T نجد النتيجة موضحة في الجداول كما يلي:

جدول (٥) البيانات الوصفية لدرجات القياسين القبلي والبعدي للتحصيل في مادة الديكور للمجموعات التجريبية الفرعية(الأحمر ، والأزرق ، واللونين معا)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
القبلي	١٥	٧,٤١٦٧	٢,١٥٠٤٠	.٣٦٥٦٤
البعدي	١٥	٢٩,٠٣٧٥	٢,٧٦٠٨٢	.٤٦٧٣٨

يتبين من الجدول رقم (٥) ان هناك فرق بين القبلي والبعدي من حيث المتوسط الحسابي حيث بلغ القبلي (٧,٤١٦٧)، بينما بلغ البعدي (٢٩,٠٣٧٥).

جدول (٦) نتيجة اختبار Test-T الفرض الأول

اللون بمادة الديكور	T اختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة لاختبار T	متوسط الفرق	حدا الثقة ٩٥٪	
					الأدني	الأعلى
القبلي	-٢٢,٣٧٧	٣٥	٠,٠٠٠	-٨,٣١١١١	-٩,١٢٦٠	-٧,٦٠٦٣
البعدي	٢٧,١٦٠	٣٥	٠,٠٠٠	١٣,٠٣٧٥٠	١٢,٠٦٦١	١٤,٠١٠٠

في الجدول رقم (٦) وبالنظر إلى مستوى الدلالة نجد أن (P =٠,٠٠٠ <٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وبالتالي نرفض الفرض الأول وتصبح: توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية (الأحمر، الأزرق، اللونين معاً) في الاختبار القبلي والبعدي لمقرر الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبالنظر إلى المتوسطات في الجدول رقم (٦) نجد أن الفروق لصالح الاختبار البعدي.

وفي ضوء هذه النتيجة أوصت دراسة عايد حمدان سليمان الهرش، (٢٠٠٩) إلى تشجيع وزارة التربية والتعليم على إنتاج برمجيات تعليمية تحتوي على مثير اللون.

نتائج الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (الأحمر، الأزرق، اللونين معاً) في الاختبار البعدي لمادة الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

بعد اختبار الفرض إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي Oneway ANOVA نجد النتيجة موضحة في الجدول كما يلي:

جدول (٧) نتائج اختبار الفرض الثاني

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	حدا الثقة للمتوسط ٩٥٪		القيمة الأدنى	القيمة الاقصى
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
المجموعة الضابطة	١١	٢٦,٠٥٧١	٣,٠٠٠٤٨	.٩٠٦٦٢	٢٤,٠٣٤٥	٢٨,٠٨٠٦	٢٠,٦٤	٣٠,٦٤
مجموعة الأحمر	١١	٣٠,٠٤٨٠	٢,٦١٤٤٠	.٨١٠٦٦	٢٨,٢١٧٠	٣١,٨٨٠٠	٢٦,٤٠	٣٤,١٤
مجموعة الأزرق	١٢	٢٨,٢٢٢٢	٢,٨٠٥٢٦	.٨٢٨٠٠	٢٦,٣٧٥٦	٣٠,٠٧٠٠	٢٤,٢٣	٣٣,٢٤
مجموعة اللونين معاً	١٣	٢٨,٦٥٨١	٢,٧٨٣٦٨	.٨٠١٧٦	٢٧,٠٠٨٨	٣٠,٤٠٧٤	٢٣,٢٤	٣٢,٦٤
المجموع	٤٧	٢٨,٢٤٠٠	٣,١٣٠٣٣	.٤٤٧١٢	٢٧,٣١٧٦	٢٩,٢٦٢٣	٢٠,٦٤	٣٤,١٤

جدول (٨) نتائج الاختبار ليفين لفحص تجانس تباين المجموعات

مستوى الدلالة	درجات الحرية٢	درجات الحرية١	اختبار ليفين
.٩٩٩	٤٣	٣	.٠٠٩

في الجدول رقم (٨) نجد أن (P = ٠,٩٩٩ > ٠,٠٥)، وهذا يعني أن المجموعات أفراد البحث متجانسة.

جدول رقم (٩) نتائج اختبار الفرض الثاني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٥,٤٥٢	٣	٣١,٧٤٣	٣,٧١١	.٠١٥
داخل المجموعات	٣٤٧,٣٨٤	٤٣	٨,٢٢٤		
المجموع	٤٤٢,٨٤٦	٤٦			

جدول (١٠) المقارنات المتعددة للاختبار البعدي لمادة الديكور

الاختبار	مجموعات (I)	مجموعات (J)	متوسط الفرق بين (J-I) المجموعات	الخطا المعياري	مستوى الدلالة	حدا الثقة للمتوسط ٩٥٪	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
اختبار شيفيه	المجموعة الضابطة	مجموعة الأحمر	-٤,٠٨٠٨٠	١,٢٢٠٠٢	.٠١٩	-٧,٥٦١٤	-.٥٠٨٢
		مجموعة الأزرق	-٢,٢٥٤١٤	١,٢١٤١٠	.٣١٨	-٥,٦٦٠٢	١,٢٣١٠
		مجموعة اللونين معاً	-٢,٦٠١٠٤	١,١٧١٦٢	.١٦٢	-٦,١٣١١	.٧٣٠٠
	مجموعة الأحمر	المجموعة الضابطة	*٤,٠٨٠٨٠	١,٣٤١٠١	.٠١٨	.٥٠٨٠	٧,٥٦١٤
		مجموعة الأزرق	١,٨١٤٦٥	١,٢٠٤٠٠	.٥١١	-١,٦٧٠٣	٥,٢٢١٨
		مجموعة اللونين معاً	١,٤٧٨٧٥	١,١٧٣٦٢	.٨٤٢	-٢,١٤٢٢	٤,٧٤١٨
	مجموعة الأزرق	المجموعة الضابطة	٢,٢٦٥١٤	١,٢٠٥١٠	.٣٢٨	-١,٢٣١١	٥,٦٦١٢

الاختبار	مجموعات (I)	مجموعات (J)	متوسط الفرق بين (I-J) المجموعات	الخطا المعياري	مستوى الدلالة	حدا الثقة للمتوسط ٩٥٪	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
		مجموعة الأحمر	-١,٧٣٤٨٥	١,٢٠٥١٠	.٥٣١	-٥,٤٣١٨	١,٦٧١٣
		مجموعة اللونين معاً	-.٤٣٤٩٥	١,٢٤٥٦١	.٨٧٥	-٣,٦٨٧٣	٢,٨٣٥٥
	مجموعة اللونين معاً	المجموعة الضابطة	٢,٧٠١١٤	١,٢٧٣٦٢	.١٧٤	-.٧٣١١	٦,١٤٣١
		مجموعة الأحمر	-١,٤٨٧٦٥	١,١٨٢٧٢	.٧٧١	-٤,٧٤٠٨	٢,٠٤٢١
		مجموعة الأزرق	.٤٣٤٩٥	١,٢٤٥٦١	.٨٧٥	-٢,٨٢٥٧	٣,٧٨٩٤
اختبار دونت سي	المجموعة الضابطة	مجموعة الأحمر	-*٤,٠٨٠٨٠	١,٣٣٥٤	-	-٧,٨٣٥٨	-.٣٤٤٨
		مجموعة الأزرق	- ٢,٢٦٤١٤	١,٢٣٥٠٦		-٦,٠١٨٣	١,٤٧٧٢
		مجموعة اللونين معاً	- ٢,٧١٢١٤	١,٢٠٠٧٣		-٦,٣٥١٣	.٩٤٨٧
	مجموعة الأحمر	المجموعة الضابطة	*٤,٠٨٠٨٠	١,٣٣٥٤	-	.٣٤٤٨	٧,٨٣٥٨
		مجموعة الأزرق	١,٧٢٤٦٦	١,١٦٣٤		-١,٧٤٦٧	٥,٣٧٧٧
		مجموعة اللونين معاً	١,٣٨٩٧٥	١,١٤٧٧٦		-٢,٠٦٣١	٤,٨٤٢٨
	مجموعة الأزرق	المجموعة الضابطة	٢,٣٥٤١٤	١,٢٥٦٧	-	-١,٤٧٨٢	٦,١٢٧٣
		مجموعة الأحمر	- ١,٧٢٤٦٥	١,١٧٣٣١		-٥,٣٧٧٧	-١,٧٤٦٧
		مجموعة اللونين معاً	- .٤٣٤٩٥	١,١٦١٢٥		-٣,٩١٧١	٣,٠٢٥٣
	مجموعة اللونين معاً	المجموعة الضابطة	٢,٧١١١٤	١,٢٢٢٧٣	-	-.٨٤٧٢	٦,٢٥٠٣
		مجموعة الأحمر	١,٣٨٩٧٥	١,١٤٧٧٦		-٤,٨٤٢٨	-٢,٠٦٣١
		مجموعة الأزرق	.٤٣٤٩٥	١,١٦١٢٥		٣,٠٢٥٣	-٣,٩١٧١

❖اختلاف المتوسطات دال في مستوى الدلالة (٠,٠٥).

في الجدول رقم (١٠) نجد أن (p =0.016 <0.05)، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات المجموعات في الاختبار البعدي لمادة الديكور وبالتالي نرفض الفرض الثاني فتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات أفراد المجموعات الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمادة الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويتبين من خلال الجدول السابق رقم (١٠) من خلال اختبارات تجانس التباين (Dunnett C & Scheffe) أن الفروق الموجودة بين المجموعات هي فرق بين مجموعة الأحمر مقابل المجموعة الضابطة لصالح الأحمر وعدم وجود فروق بين المجموعات الأخرى، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتوصلت نتائج دراسة وفاء علي شريف الزبن (٢٠٢٠)، إلى فاعلية الترميز اللوني باستخدام اللوح التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والاحتفاظ لدى طلبة الصف الثالث الأساسي منخفضي التحصيل في محافظة الزرقاء.

نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية في الاختبار المؤجل لمادة الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

بعد اختبار الفرض إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي Oneway ANOVA نجد النتيجة موضحة في الجدول كما يلي:

جدول (١١) نتائج اختبار الفرض الثالث

القيمة الاقصى	القيمة الأدنى	حدا الثقة للمتوسط ٩٥٪		الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات
		الحد الأعلى	الحد الأدنى					
٢٨,٧٤	٢٣,٧٤	٢٨,٣٤٦٣	٢٤,٧٣٣٥	.٧٢٣٤٣	٢,١١٢٨٦	٢٦,٨٧٦٤	١١	المجموعة الأحمر
٢٨,٧٤	١٨,٩٣	٢٥,٦٧٣٢	٢٢,١١٨٧	.٨٢٤٢٠	٢,٧٢٢٣١	٢٤,٨٧٤٧	١٢	مجموعة الأزرق
٢٨,٧٤	١٧,٦٣	٢٤,٥٤٣٦	٢٠,٦٥٨٧	.٨٨٤٣١	٣,٣٤٥٦٧	٢٣,٥٦٧٨	١٣	مجموعة اللونين معاً
٢٨,٧٤	١٦,٤٣	٢٥,١٨٧٤	٢٣,٠١٨٥	.٥٢٢٣٨	٣,٠٥٦٨٧	٢٤,٠٤٣٥	٣٦	المجموع

جدول رقم (١٢) نتائج الاختبار ليفين لفحص تجانس تباين المجموعات

مستوى الدلالة	درجات الحرية٢	درجات الحرية١	اختبار ليفين
.٧٢٣	٣٣	٢	٦٠٧

في الجدول رقم (١٢) نجد أن (P = ٠,٧٢٣ > ٠,٠٥)، وهذا يعني أن المجموعات متجانسة.

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار الفرض الثالث

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.٠١١	٥,٢٣٨	٣٩,٠٤٦	٢	٧٨,٢٢٣	بين المجموعات
		٧,٥١٣	٣٣	٢٦٢,٣٦٣	داخل المجموعات
			٣٥	٣٢٨,٣٧٨	المجموع

جدول (١٤) المقارنات المتعددة للاختبار المؤجل لمادة الديكور

الاختبار	مجموعات (I)	مجموعات (J)	متوسط الفرق بين المجموعات (I-J)	الخطأ المعيار	مستوى الدلالة	حدا الثقة للمتوسط ٩٥٪	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
اختبار شيفيه	مجموعة الأحمر	مجموعة الأزرق	٢,١٨٤٠٧	١,١٤٢٧٥	.١٨٩	-.٧٤٦٤	٥,٢٣٦١
		مجموعة اللونين معاً	*٣,٥٢١٢٣	١,١٣٠٣٥	.٠١٤	.٧١٣٥	٦,٤٥٦٦
	مجموعة الأزرق	مجموعة الأحمر	-٢,١٨٤٠٧	١,١٤٢٧٥	.١٨٩	-٥,٢٣٦١	.٧٤٦٤
		مجموعة اللونين معاً	١,٤٢٤٣١	١,١٠٣٥٤	.٤٤٨	-١,٤٢٥٢	٤,٢٣٤٥
	مجموعة اللونين معاً	مجموعة الأحمر	-*٣,٥٢١٢٣	١,١٣٠٣٥	.٠١٤	-٦,٤٥٦٦	-.٧١٣٥
		مجموعة الأزرق	-١,٤٢٤٣١	١,١٠٣٥٤	.٤٤٨	-٤,٢٣٤٥	١,٤٢٥٢

الاختبار	مجموعات (I)	مجموعات (J)	متوسط الفرق بين (I-J) المجموعات	الخطأ المعيار	مستوى الدلالة	حدا الثقة للمتوسط ٩٥٪	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
اختبار دونت سي	مجموعة الأحمر	مجموعة الأزرق	٢,١٨٤٠٧	١,٠١١٦٥		-.٥٥٣١	٤,٨٤٣٣
		مجموعة اللونين معاً	*٣,٦١١٠٣	١,٠٦٦٥٦		.٧٠١٤	٦,٥٠٨٧
	مجموعة الأزرق	مجموعة الأحمر	-٢,١٨٤٠٧	١,٠١١٦٥		-٤,٨٤٣٣	.٥٥٣١
		مجموعة اللونين معاً	١,٤١٤٠٥	١,٢٠٥٠٧		-١,٨١٠٧	٤,٦٥٠٦
	مجموعة اللونين معاً	مجموعة الأحمر	-*٣,٦١١٠٣	١,٠٦٦٥٦		-٦,٥٠٨٧	-.٧٠١٤
		مجموعة الأزرق	-١,٤١٤٠٥	١,٢٠٥٠٧		-٤,٦٥٠٦	١,٨١٠٧

❖اختلاف المتوسطات دال في مستوى الدلالة (٠,٠٥).

في الجدول رقم (١٤) نجد أن (p =0.011 <0.05)، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات المجموعات في الاختبار المؤجل لمادة الديكور، وبالتالي نرفض الفرض الثالث فتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات أفراد المجموعات الضابطة والتجريبية في الاختبار المؤجل لمادة الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ومن الجدول رقم (١٤) يتبين من خلال اختبارات تجانس التباين (Dunnett C & Scheffe) أن الفروق الموجودة بين مجموعة الأحمر مقابل مجموعة اللونين معاً لصالح الأحمر بينما لم توجد فروق بين مجموعة الأحمر ومجموعة الأزرق، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وتوصلت نتائج دراسة مشعل نشمي الظفيرى، (٢٠١٧) إلى فعالية أثر استخدام التلميحات التلوينية في تدريس مادة التجويد على

التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

كما توصلت نتائج بحث (رضا باهي الدين، ٢٠٠٧) إلى أنه يصعب رؤية عناصر التصميم الداخلي على حقيقتها بل تتداخل فيها العوامل الإدراكية الذاتية في عمليات التصحيح والتعديل فيترجم الشكل بصرياً بصورة مُعدلة عن حقيقتها المادية. كما يُعد البعد الزمني أساسي في إدراك شكل الفراغ حيث تصبح تجربة الحركة (حسية لحظية) وتتغير بتغير الزمن. كما يجب تفعيل أيدولوجيات الأبعاد الإدراكية كمعيار أساسي عند نقد تقييم نتاج التصميم الداخلي والأثاث.

نتائج الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية (الأحمر، الأزرق، اللونين معاً) في الاختبار البعدي والمؤجل لمادة الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

بعد اختبار الفرض إحصائياً باستخدام اختبار ت - ستيودنت Test-T نجد النتيجة موضحة في الجداول كما يلي:

جدول (١٥) نتائج اختبار الفرض الرابع

اللون	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الروز البعدي	٣٦	٣٠,٩٨٥٣	٢,٨٧١٨٢	.٤٨٧٣٩
الروز المؤجل	٣٦	٢٣,٦٧١٢	٣,٠٥٦٦٤	.٥٢٣١٨

جدول (١٦) نتيجة اختبار Test-T للاختبار البعدي والمؤجل لمادة الديكور

اللون بمادة الديكور	T اختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة لاختبار T	متوسط الفرق	حدا الثقة ٩٥٪	
					الأدني	الأعلى
الروز البعدي	٢٨,٣٧٢	٣٥	.٠٠٠	١٢,١٣٧٥٢	١٣,١٧٦٣	١٥,١٣١٤
الروز المؤجل	١٥,٨٤٣	٣٥	.٠٠٠	٨,١٤٥٦٢	٧,٠١٢٦٥	٨,٧٦٤٢

في الجدول رقم (١٦)، وبالنظر إلى مستوى الدلالة نجد أن (P =٠,٠٠٠ <٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار المؤجل، وبالتالي نرفض الفرض الرابع وتصبح:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية (الأحمر، الأزرق، اللونين معاً) في الاختبار البعدي والمؤجل لمقرر الديكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبالنظر إلى المتوسطات في الجدول رقم (١٦) نجد أن الفروق لصالح الاختبار البعدي. وتوصلت دراسة (Husein HA, Baper SY, Salim SS, 2021) إلى أن الألوان الباردة مثل الأبيض والأخضر والأزرق هي المرجحة للاستخدام في الفضاءات التعليمية لأنها ذات أثر إيجابي في إدراك وفهم المتلقين وانها تضيف الشعور بالأمل وحب الاستطلاع والرضا للمجموعة الطلابية. وعلى النقيض من ذلك، فإن الألوان القاتمة كالأسود والرمادي قد اتضح أنها ألوان القلق والخوف. وقد برهنت النتائج بأن الوان البيئة لها آثرها المهم في إدراك واستيعاب الطلبة وخلصت الدراسة إلى أن الأللون تؤثر في سلوك وأداء ومزاج المستخدمين للفضاء التعليمي.

توصيات ومقترحات البحث:

توصل البحث الحالي بعد دراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات وهي:

١- القيام بمزيد من البحوث والدراسات وخاصة فيما يتعلق بالإدراك البصري للألوان نظراً لندرة المراجع والدراسات النفسية العربية الكويتية.

٢- أخذ دراسة الألوان من وجهة نفسية عند طباعة وتصنيع المواد الموجهة للطالب لأن أثر الألوان يتعدى الجماليات ليأخذ أدواراً أخرى نفسية ومعرفية وتعليمية.

٣- القيام بمزيد من البحوث والدراسات حول موضوع التحصيل الدراسي بمادة الديكور بجميع المراحل التعليمية وخاصة في بيئتنا الكويتية والعربية عموماً.

٤- الاهتمام بتلوين الأفكار الرئيسة والقوانين والنتائج والاستنتاجات المهمة وفق قواعد علمية مدروسة -في الكتاب أو على السبورة - مما يساعد في تركيز انتباه الطلبة على هذا النقاط المهمة.

٥- ضرورة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية التي تساعد على جذب انتباه الطلبة كما تساعد على احتفاظهم بصورة بصرية عن الموضوع المدروس مما يسهل التعلم والاسترجاع والتذكر.

٦- استخدام الألوان لزيادة الانتباه وترك انطباع بصري أكثر قوة في الذاكرة.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

إيمان حلمي علي عمر، (٢٠١٦). إختلاف التلميح اللوني بخلفية الصورة الرقمية داخل الكتاب الإلكتروني وعلاقته بالأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) وتأثير كلاهما على اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**: جامعة الأزهر. مج. ٣٥، ع. ١٧٠، ج. ٤، أكتوبر، ٧٧ -١٢٥.

رضا باهي الدين، (٢٠٠٧). أيديولوجية التنظيم الإدراكي وتفعيل القيم التشكيلية في منظومة التصميم الداخلي "دراسة تطبيقية في المعارض الدولية". مجلة علوم وفنون، مصر: دراسات وبحوث، ١٩(٤).

عايد حمدان سليمان الهرش، (٢٠٠٩). "أثر اختلاف استراتيجية التلوين في برمجية تعليمية في التحصيل المباشر لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم". مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، سوريا: جامعة دمشق، ٢٥(٣+٤)، ٤٧٣ - ٤٩٤.

عامر كريم هظل، (٢٠٢١). اثر استراتيجية الالوان التعليمية في تنمية الحس التعليمي في تدريس العلوم. مجلة كلية التربية: جامعة واسط، عدد٤٣، ٤١٥ - ٤٢٦.

نشوى مبروك إدريس، (٢٠١٧). "أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

نمير إبراهيم حميد، خالد احمد جاسم الجميلي، (٢٠١٧). "اللون المفضل وعلاقته بالانتباه والتذكر والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة العلوم النفسية، العراق: جامعة بغداد مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية (سابقا)/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مركز البحوث النفسية (حاليا)،

عدد (٢٦)، ٤٤١ -٤٧٢.

مشعل نشمي الظفيرى، (٢٠١٧). "أثر استخدام التلميحات التلوينية في تدريس مادة التجويد على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي". المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٦(١)، ٣٤٩ - ٣٦٥.

وليد محمد عبدالحميد دسوقي، (٢٠٢٠). "أنماط تناسق الألوان "الأحادية - المكملة - التماثلية - الثلاثية" داخل بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الإنفوجرافيك الثابت وأثرها في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم". مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٠(٣)، ٢٣٧ - ٣٤٠.

وفاء علي شريف الزبن (٢٠٢٠). فاعلية الترميز اللوني باستخدام اللوح التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والاحتفاظ لدى طلبة الصف الثالث الأساسي منخفضي التحصيل في محافظة الزرقاء، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ٢٠(٢٢٧)، ٤٥ -٨١.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Chang, B., Xu, R., Watt, T., (2018). The Impact of Colors on Learning June, Adult Education Research Conference: University of Victoria, Canada.

Diachenko, I., Kalishchuk, S., Zhylin, M., Kyyko, A., Volkova, Y., (2022). Color education: A study on methods of influence on memory, Heliyon 8, 1-8.

Husein HA, Baper SY, Salim SS. (2021). The Impact Of Colour On Students' Perception In Learning Spaces Tikrit Journal of Engineering Sciences; 28(2): 33- 43.

Liu, C., Zhang, Y., Sun, L. Gao, W., Zhang, Q., Li, J., (2022).

The effect of classroom wall color on learning performance: A virtual reality experiment. *Build. Simul.* 15, 2019–2030. https://doi.org/10.1007/s12273-022-0923-y.

Nolé M.L., Higuera-Trujillo J.L., Llinares C. (2021). Effects of classroom design on the memory of university students: from a gender perspective. Int. J. Environ. Res. Publ. Health;18(17) article number 9391.

Zavaruieva I., Bondarenko L., Fedko O. (2022). The role of colour coding of educational materials when studying grammatical categories of the Ukrainian language by foreign students. Rev. Educ. 2022;10(1) article number e3312.

قائمة الملاحق

ملحق (١) قائمة أسماء السادة المحكمين

ملحق (٢) اختبار تحصيلي في مقرر الديكور لطلاب الصف الثاني المتوسط

ملحق (٣) مجموعة من دروس مقرر الديكور للصف الثاني بالمرحلة المتوسطة

ملحق (١)

قائمة أسماء السادة المحكمين

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	جهة العمل
١	أ.د/ محمد محمد المغربي	أستاذ علم النفس	كلية التربية الأساسية بالكويت
٢	أ.د/ أحمد السيد الحلواني	أستاذ التصميم الداخلي	كلية التربية الأساسية بالكويت
٣	أ.د/ نبيل عبد الله القلاف	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية الأساسية بالكويت
٤	أ.د/ بدر نادر الخضري	أستاذ تكنولوجيا التعليم	كلية التربية الأساسية بالكويت
٥	أ.د. منى حسن السيد بدوي.	أستاذ علم النفس التربوي، بكلية الدراسات العليا للتربية	جامعة القاهرة
٦	أ.د/ فاروق جعفر	أستاذ أصول التربية بكلية الدراسات العليا للتربية	جامعة القاهرة
٧	د. محمد عبدالعظيم أحمد.	مدرس علم النفس التربوي، بكلية التربية	جامعة عين شمس
٨	د. عاصم عبد المجيد حجازي	مدرس علم النفس التربوي، بكلية الدراسات العليا للتربية	جامعة القاهرة

ملحق (٢)

اختبار تحصيلي في مقرر الديكور لطلاب الصف الثاني المتوسط

السؤال الأول : ضع علامة صح أو خطأ أمام الجمل الآتية مع التفسير (١٠ درجات) :

١- الزجاج مادة غير صلبة تنصهر عند درجة حرارة مرتفعة جداً ( ).

٢- يتكون اللون الأخضر من خلط الأصفر مع اللون الأزرق ( ).

٣- عنصر الشكل من عناصر التصميم ( ).

٤- كلة اللون هي التي يقصد بها أصل اللون ( ).

٥- من الألون الساخنة الأبيض والأحمر والأصفر ( ).

٦- النقطة هى موضع في حيز أو فراغ له طول وعرض وعمق ( ).

٧- تنوع الإضاءة بشكل كبير غير مناسب ( ).

٨- الألوان المحايدة تعطي عمق للغرفة ( ).

٩- زجاج الأمان يوجد بداخل شبكة من الأسلاك المعدنية ( ).

١٠- من انواع الاخشاب المصنعة خشب الكونتر ( ).

السؤال الثاني: الاختيار من متعدد (١٠ درجات)

١- من عيوب الأرضيات الخشبية:

أ. سهولة التنظيف. ب. عازلة. ج. سهولة الخدش. د. سهولة التنحيت.

٢ - من أنواع الخشب الطبيعي:

أ. خشب الموسكي. ب. خشب الآرو.

ج. خشب السنديان أو البلوط. د. كل ما سبق.

٣ -تثبت ألواح الجبس على المعدن بواسطة:

أ. وصلات خشبية. ب. أسلاك. ج. براغي خاصة. د.الغراء.

٤ -من خواص الزجاج :

أ. الشفافية. ب. القساوة والصلابة.

ج. مادة مقاومة للمحاليل الكيمائية.

د. كل ما سبق.

٥ -من عدد الطرق والربط والفك:

أ. الشاكوش والمفك. ب. الملف اليدوي.

ج. الرابوه. د. كل ما سبق.

٦ -من العدد المستخدمة في عمليات القياس المختلفة ووضع علامات على الأخشاب وضبط العروض والسماكات والمسافات:

أ. المتر الشريط.

ب. الزوانة.

ج. البلاستك.

د. لا شيء مما سبق.

٧ -الخط الذي يوحي بالعظمة والشموخ:

أ. المائل.

ب. المتعرج.

ج. العمودي.

د. الأفقي.

٨ -ما المقصود بالصورة التي يظهر علها ورق الجدران:

أ. الملمس.

ب. الطراز.

ج. الشكل.

د. الانعكاس.

٩ - من عناصر التصميم:

أ. الايقاع.

ب. التوازن.

ج. الشكل.

د. مركز السيادة.

١٠ - الوحدة التي يتم كيل أعمال الدهان بها:

أ. المتر المربع. ب. المتر الطول. ج. اللتر. د. العبوة.

السؤال الثالث: أكمل العبارات الآتية (١٠ درجات)

١- من الخامات المكملة في أعمال الديكور.....

٢- عند العمل على الماكينة يجب مراعاة شروط الأمن والسلامة للمستخدم متمثلة في ..... و.....

٣- الخشب المضغوط (mdf) هو خشب ..... وليس طبيعياً.

٤- من طرق وأساليب الإخراج المختلفة الاخراج باستخدام.....

٥- تتعدد الدهانات المستخدمة في الديكور منها دهان .....

السؤال الرابع: أجب عن الأسئلة التالية (١٠ درجات)

١. تتنوع الأخشاب المصنعة المستخدمة في الديكور عدد نوعين منها.

٢. أذكر أهمية دهان البطانة للتمرين وتجهيز السطح بشكل جيد لاستقبال الدهان الأساسي.

٣. اذكر أداتين من أدوات أو خامات التشطيب.

٤. اكتب نوعين من أنواع القياسات.

مع تمنياتي بالتوفيق

ملحق (٣)

مجموعة من دروس مقرر الديكور للصف الثاني بالمرحلة المتوسطة

الدرس الأول من مقرر الديكور (الإخراج باستخدام الديكوباج).

الدرس الثاني (الإخراج بالترخيم).

الدرس الثالث (الإخراج بالإسفنج).

الدرس الرابع (الإخراج باستخدام ورق البلاستيك).

الدرس الخامس (الإخراج باستخدام القماش).

الدرس السادس (الإخراج باستخدام المعجون البارز)

الدرس السابع (الإخراج باستخدام دهان الكراكلية).

الدرس الثامن (الإخراج الطباعة باستخدام الإستانسيل)

الدرس التاسع (الإخراج باستخدام تفاعل المواد).

الدرس العاشر (الإخراج باستخدام الغراء وألوان السيراميك).

أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في اللغة العربية لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

دولت جودة نصر عبد الحميد

معلم لغة عربية

Dodynasr271@gmail.com

أ.د.م /على عبد المنعم حسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

د. /راضى فوزى حنفي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ولتحقيق ذلك ، قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وكذلك قامت بإعداد دليل المعلم ، وكتاب التلميذ ، وطبقت هذه الأداة على عينة مكونة من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإحدى مدارس محافظة الشرقية ، ووزعت عينة البحث بشكل متساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية من خلال الأنماط المختلفة التي يستند إليها هذا الأسلوب في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد أوصى البحث الحالي بضرورة الإفادة من أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوية الأخرى للغة العربية ، وضرورة الاهتمام بالأخطاء اللغوية بشكل عام وعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية بشكل خاص ، وكذلك ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين علي استخدام أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

الكلمات المفتاحية : التغذية الراجعة التصحيحية ، الأخطاء اللغوية الشفهية ، تلاميذ المرحلة الابتدائية .

The effect of the corrective feedback method in the Arabic language to treat oral language errors among primary school students.

Abstract

.The current research aimed to treat oral language errors among primary school students. To achieve this, the researcher prepared a note card to measure oral language errors among primary school students. She also prepared the teacher's guide and the student's book. This tool was applied to a sample of (60) students. The fifth grade students in one of the schools in the Sharkia Governorate, the research sample was distributed equally into two groups, one experimental and the other a control, and the semi-experimental approach with an experimental design was used, and the study found the effectiveness of the corrective feedback method through the different patterns on which this method is based in Treatment of oral linguistic errors among primary school students. The current research recommended the need to benefit from the corrective feedback method in treating other linguistic errors of the Arabic language, and the need to pay attention to linguistic errors in general and to treat oral linguistic errors in particular, as well as the need to pay attention to training teachers to use the feeding method. corrective review.

Keywords: corrective feedback, oral language errors, primary school students.

مقدمة :

اللغة هي الأداة التي يعبر من خلالها الإنسان عن مشاعره ، وأفكاره ، وأحاسيسه وهي الأداة التي يتواصل بها مع الآخرين من أفراد مجتمعه و ممارسة الحياة الاجتماعية بشتى ألوانها وأشكالها وهي وسيلة لنقل وتبادل الثقافات بين المجتمعات .

واللغة العربية إحدى اللغات التي تتمايز علي أية لغة أخري بالسمو، الرفعة، والبلاغة حيث إنها لغة القرآن الكريم وذلك استنادا إلى قول الله تعالي في كتابه الكريم(وإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأمِينُ﴿١٩٣﴾علَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ﴿١٩٤﴾بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴿١٩٥﴾) (الشعراء : ١٩٢ - ١٩٥) .

وتتحدد أهداف تعليم اللغة العربية بالنواتج المنشودة من تعلمها وإتقان مهاراتها الأساسية: (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) وثمة أهداف أخرى ترتبط بهذه المهارات تسعى برامج تعليم اللغة العربية إلى إكسابها للمتعلم على ضوء الخبرات المختلفة التي وصل إليها لتحقيق النمو المتكامل الذي ينسجم مع الواقع والدراسة ، وتحصيل العلوم والمعارف والقيم على اختلافها ، وتعدد صورها ؛ كما يقوم تعليم اللغة العربية على التدرج في تنمية مهاراتها على امتداد المراحل التعليمية المختلفة . (حاتم البصيص،٢٠١١ ، ٢٢)*

والهدف من تعليم اللغة العربية إتقان المتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتدرج في تنمية وإتقان هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية المختلفة، ليصل الي مستوي لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما صحيحا، ودقيقا(أكرم قحوف، ايمان عليان، ٢٠١٦،٢).

فاللغة العربية من حيث الأداء اللغوي نوعان شفهية وكتابية ، وتستمد اللغة الشفهية قيمتها وأهميتها في أنها أسبق من الكتابة في الوجود ، فنحن نتكلم قبل أن نكتب بزمن ، ونتكلم أكثر مما نقرأ أو نكتب . (عابد الحرماني ، ٢٠١١ ، ٢٧٨)

(*) تتبع الباحثة نظام التوثيق التالي (أسم المؤلف ، السنة ، رقم الصفحة إن وجدت)

و تعد اللغة الشفهية ذا أهمية و بخاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فهي الركيزة الأساسية لتعليم التعبير الكتابي ؛ و اللغة الشفهية في الموقف المدرسي تعرف بأنها أداء الفرد في التعبير عن أفكاره ، ومشاعره ومواقفه وتساؤلاته وعن المشاهد المختلفة ومتطلباته بلغة المدرسة المتعلمة اللغة العربية الفصحى تبعاً لقواعد اللغة وبأسلوب واضح مفهوم يناسب المستوى الصفي الذي يوجد فيه (خالد عبد السلام ، ٢٠١٢، ٨٦)

و تعد اللغة الشفهية ذا أهمية و بخاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فهي الركيزة الأساسية لتعليم التعبير الكتابي ؛ وبذلك فإن شيوع الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يقلل من فرص نجاحهم في نقل أفكارهم و أدائهم إلى الآخرين وعدم قدرتهم وضعفهم في مواجهة مواقف الحياة المختلفة ، وكذلك تفقدهم الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعي واللغوي . طارق الفرهود (٢٠٠٦ ، ٥)

ولقد صنفت جلالي سميرة (٢٠٠٩) الأخطاء اللغوية الشفهية إلى عدة أصناف ؛ منها الأخطاء النحوية والصرفية ، والأخطاء الشفوية الناتجة عن الحذف والزيادة وتحريف الوضع والتقديم والتأخير .

ونظراً لأهمية اللغة الشفهية وكثرة أخطاء التلاميذ فيها بناء على مأثبتته دراسة مها دشتي (٢٠٢٠) ، ودراسة جلالي سميرة (٢٠٠٩)، كانت الحاجة ماسة للبحث عن أساليب حديثة تعمل على علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

والتغذية الراجعة التصحيحية هي شكل من أشكال التغذية الراجعة الوظيفية التي تعطي إشارة للمتعلم بأن هناك خطأ في اللغة أو أن استخدامه للغة غير صحيح ، حيث أثبتت العديد من الدراسات في مجال اكتساب اللغة أن الاستخدام المستمر للتعليقات التصحيحية الشفوية يمكن أن يؤدي إلى تحسن في الكفاءة المنطوقة

للطلاب ومن هذه الدراسات دراسة (Alison Makey Noriko Iwashita 2005 ; Jennifer Leeman 2003 ; & Rita Sliver 2005).

ولذلك كانت هذه الدراسة لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية التي يقع فيها التلاميذ ، ومحاولة علاجها من خلال أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ؛ فالتغذية الراجعة التصحيحة يتم فيها إعلام المتعلم بأن استجابته خطأ مع تزويده بالإجابة الصحيحة (Suzan M , Brookhart , 2008,48) .

وبذلك فالتغذية الراجعة الراجعة التصحيحية تفرض تأثيرها على الاستجابة الخطأ الناتجة التي يصدرها المتعلم ، وبهذا تقوم بدروها في احتمالية تحول استجابة المتعلم إلى الاستجابة الصحيحة بعد الأداء الأولي الصحيح ، وهي تعد من أهم أنواع التغذية الراجعة (فؤاد أبو حطب ،آمال الصادق ، ٢٠١٠ ٤٩٠) .

الإحساس بمشكلة البحث :

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال الملاحظة المباشرة ، حيث تعمل الباحثة كمعلمة لاحظت تدني مستوى التلاميذ وكثرة أخطائهم في المهارات اللغوية الشفهية ، واستناداً إلى الدراسات و البحوث السابقة التي أشارت إلى كثرة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ ومن هذه الدراسات ، دراسة خلف العون (٢٠٠٤) التى من نتائجها أن أكثر الأخطاء شيوعاً ، الإبدال يليه الحذف ثم الإضافة ودراسة قدي سومية (٢٠١٨) و دراسة مها دشتي (٢٠٢٠) والتي أوصت بضرورة الاهتمام بضرورة علاج الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ودراسة جلالي سميرة (٢٠٢٠) والتي أكدت شيوع الأخطاء اللغوية في الطور الابتدائي بشكل ملفت ، وكذلك دراسة محمد خير الدين (٢٠٠٩) التي أكدت وجود عدد من الأخطاء اللغوية الشفهية التي يرتكبها الطلبة وهي الأخطاء الصرفية تليها الأخطاء في تحريف الوضع ، ثم الكلية ، تليها النحوية ثم أخطاء في الجملة تليها الجزئية تليها الأخطاء في الحذف والزيادة ، ومن هنا كانت الحاجة الماسة إلى ضرورة استخدام

أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تحديد مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في كثرة الأخطاء اللغوية الشفهية التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- **أولاً السؤال الرئيسي التالي :** كيف يمكن علاج الأخطاء اللغوية الشفهية باستخدام أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ؟

ثانياً الأسئلة الفرعية :

١- ما الأخطاء اللغوية الشفهية التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

٢- ماالأسس التي يقوم عليها أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية ؟

٣- ما فعالية أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

أهداف البحث :

١- علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢- بيان أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

أهمية البحث :

تبدو أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد كلاً من :

١- <u>تلاميذ المرحلة الابتدائية :</u> من خلال تزويدهم بمعلومات لتصحيح الأخطاء اللغوية الشفهية لديهم .

٢- المعلمين : حيث توجه أنظارهم إلى دور أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٣- الباحثين : من خلال فتح المجال أمام الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات باستخدام أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في المرحلة التعليمية .

٤- واضعي ومطوري المناهج : حيث يلفت أنظارهم إلى أهمية تضمين أساليب حديثة - مثل أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية - في برامج إعداد المعلمين .

حدود البحث :

أولاً : الحدود الموضوعية : بعض الأخطاء اللغوية الشفهية التي يقع فيها التلاميذ المرحلة الابتدائية والتي يسفر عنها التحكيم .

ثانياً : الحدود البشرية : عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

منهجا البحث :

١- **المنهج الوصفي :** وذلك للاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تضمنت الأخطاء اللغوية الشفهية لإعداد الإطار النظري ، وإعداد الأدوات و مناقشة النتائج وتفسيرها .

٢- **المنهج التجريبي :** لاختبار فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أدوات البحث :

بطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية .

فروض البحث :

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاخطاء اللغوية الشفهية لصالح أفراد المجموعة الضابطة.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاخطاء اللغوية الشفهية لصالح التطبيق القبلي.

٣ - لأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية فاعلية وأثر في علاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

إجراءات البحث :

١- قياس الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال بطاقة الملاحظة.

٢- تحديد الأسس التي يقوم عليها أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

٣- إعداد دليل المعلم .

٤- إعداد كتاب التلميذ .

٥- اختيار عينة الدراسة (٦٠) وتقسيمها إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، لإجراء التجربة عليهما .

٦- التطبيق القبلي لمقياس الأخطاء اللغوية الشفهية لعينة الدراسة .

٧- التطبيق الفعلي على المجموعة التجريبية من خلال التدريس بأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

٨- التطبيق البعدى لمقياس الأخطاء اللغوية الشفهية على المجموعتين (عينة الدراسة) .

٩- رصد نتائج الدراسة واختبار صحة فروض الدراسة ، و مناقشة النتائج وتفسيرها ، و من ثم تقديم مقترحات وتوصيات الدراسة والبحوث المقترحة .

أدبيات البحث :

المحور الأول : الأخطاء اللغوية الشفهية ، ماهيتها ، أنواعها ، أسبابها ، قياسها .

أولاً : ماهية الأخطاء اللغوية الشفهية :

(١) ماهية الأخطاء اللغوية :

تعددت تعريفات الأخطاء اللغوية :

عرفها رشدي طعيمة (٢٠٠٤ ، ٣٠٧) : بأنها أي صيغة تصدر من التلميذ بشكل لا يوافق عليه المعلم ؛ نتيجة مخالفة قواعد اللغة .

كما عرفها (جهاد العرجا ، ٢٠١٠ ، ٢٢) : بأنها انحراف عن طرائق اللغة في نطق أصواتها ، أو بناء مفرداتها ، أو تركيب جملها وأساليبها ، أو دلالات ألفاظها وتركيباتها ، يزداد على (جهاد العرجا ، ٢٠١٠ ، ٢٢) .

ذلك أخطاء من الخارج تتمثل في شرك وهم المعاني ولبسها ، واضطراب دلالات تركيبها .

في حين عرفها (كبيش مريم ، و عباسي سعاد ، ٢٠٢١ ، ٦١) : أنها الخروج عن القاعدة اللغوية ومخالفة الصواب فيها ، وانحراف عن المبادئ اللغوية المتعارف عليها لدى مستخدمي اللغة ، و كذلك هي الأخطاء التي يرتكبها المعلم نتيجة لقصوره في تعلم نظام اللغة ، و عدم تمكنه من استخدام قواعدها استخداماً صحيحاً دون إدراك من ارتكاب الخطأ .

(٢) ماهية الأخطاء اللغوية الشفهية :

إن انتشار الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يقلل من فرص نجاحهم في نقل الآراء والأفكار إلى الآخرين ، ويقلل كذلك من فرص التعلم لديهم ، وقد يؤدي ذلك إلى صعوبة لدى التلاميذ وإخفاق في مواجهة مواقف الحياة المختلفة وفيما يلي عرض لأهم تعريفات الأ خطاء اللغوية الشفهية المرتكبة من قبل التلاميذ

فقد عرفها محمد الحاوري (١٩٩٩) : بأنها إخلال التلميذ بالنطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل من خلال حذف بعض كلمات أو حروف ، أو إضافة بعض كلمات أو حروف ، أو استبدالها بغيرها ، و الخطأ كذلك في نطق الحركات الموجودة في أواخر الكلمات ، والخطأ في نطق حركة بنية الكلمة ، و عدم إخراج الصوت من مخرجه الصحيح . عبر الإنترنت من خلال موقع

http://kenanaonline.com/users/azazystudy/posts/130488ufv

و عرفتها قدي سومية (٢٠١٨ ، ٢٨) : بأنها تعثر نطق الحروف والكلمات والجمل ؛ ذلك لعدم قدرة التلميذ على إدراك أشكال أو أصوات الحروف المطبوعة ، وعدم الفهم لمعاني الكلمات والجمل المكتوبة .

في حين عرفها كبيش مريم ، وعباسي سعاد (٢٠٢١ ، ٦٢) : بأنها **الأخطاء** المتعلقة

بالمستوى الصوتي للغة ، أي هي الأخطاء التي تحدث خلخلاً في مستوى نطق الأصوات من تغيير المخارج والصفات وغيرها .

ومن جملة التعريفات السابقة يتوصل البحث الحالي إلي التعريف الإجرائي للأخطاء اللغوية الشفهية فتعرف بأنها الاستجابة اللغوية الصوتية الخطأ الصادرة من تلميذ الصف الخامس الابتدائي لما ينبغي أن تكون عليه هذه الاستجابة وفقاً لقواعد اللغة مثل حذف حرف ، أو إضافة حرف ، أو استبدال حرف ، أو تكرار حرف ، وكذلك عدم إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة .

(٣) أنواع الأخطاء اللغوية الشفهية :

تعددت الأخطاء اللغوية الشفهية التي يقع فيها التلاميذ و من هذه الأخطاء اللغوية كما وضحها إبراهيم قشطة (٢٠٢٠ ، ١٤٣) :

١- خطأ في نطق بنية الكلمة نطقاً صحيحاً ، نحو تقديم حرف على حرف أو حذف حرف ، أو زيادة حرف .

٢- خطأ في الضبط والإعراب .

٣- خطأ في إخراج الأصوات من مخارجها ، وصفاتها الصحيحة .

٤- خطأ في طريقة الأداء الذي يناسب تصوير المعنى مثل :

التعجب والاستفهام .

٥- قراءة الكلمة قراءة غير صحيحة .

٦- إدخال كلمة غير موجودة على سياق المقروء .

٧- قراءة الكلمة قراءة صحيحة في أول الصفحة ، وإذا تكررت في سطر آخر قد يقرؤها قراءة غير صحيحة ، ويعد هذا خطأً قرائياً .

٨- عدم القدرة على قراءة الكلمة حتى يقرأها له المعلم أو غيره .

٩- تكرار قراءة الكلمات يعد خطأ ، وذلك عندما يصعب عليه قراءة هذه الكلمات ، يكررها أكثر من مرة .

١٠- قراءة الكلمة قراءة خطأ ثم يصحح نفسه ، وهذا يعد خطأً قرائياً رغم التصحيح الذاتي ، لأنه يدل على أن الاستلال المبدئى للكلمة غير دقيق .

١١- الأخطاء العكسية : وهى قراءة الكلمة بطريقة عكسية .

١٢- القراءة السريعة غير الصحيحة ، حيث يقرأ التلميذ بسرعة ، فيحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها ، ولا يلتزم بالترقيم أثناء قراءته .

١٣- القراءة البطيئة ويقصد بها قراءة الكلمة ثم يتوقف عن القراءة ، ثم يقرأ كلمة وهكذا .

١٤- التردد قبل أن يقرأ الكلمات ، ورغم هذا التردد والذي لا يتكرر أو قد يكون قصير جداً ، وقد لا يعد هذا مهماً ، إلا أن هذا التكرار الطويل ، يدل على أن هذا التلميذ القارئ ليس متأكداً ، من الكلم٦ة الآتية ، أو أن ينطق بها صامتاً ، إن مثل هذه الترددات تدل على أن التلميذ القارئ لا يعرف الكلمة جيداً ، وهذا خطأ فى القراءة .

وأضاف أحمد أبو أسعد (٢٠١٥ ، ١٢٨) لهذه الأخطاء اللغوية الشفهية مايلي :

١- الإضافة : إضافة أصوات غير موجودة بالكلمة أصلاً ونطقها .

٢- الحذف : حذف بعض الأصوات من الكلمة كقراءة كلمة فنان بدلاً من فستان ، أو حذف كلمة أو أكثر من الجملة .

٣- الاستبدال : استبدال كلمة بأخرى أو حرف بآخر .

٤- التكرار : تكرار بعض الكلمات بعد قراءتها لأول مرة سواء بالطريق الصحيحة أم الخطأ .

٥- القراءة المتقطعة : قراءة الكلمة حرفاً حرفاً أو الجملة كلمة كلمة .

٦- الخطأ الصرفي : الخطأ فى نطق الكلمات المتعلقة ببنية الكلمة .

٧- الخطأ النحوي : الخطأ في نطق الحركات على أواخر الكلمات (الخطأ في النحو) .

٨- التوقف الخطأ : التوقف قبل نهاية الجملة يعد خطأ واحداً للوقوف قبل نهاية كل مقطع.

(٤) الأسباب التي تجعل المتعلم يقع في الأخطاء اللغوية :

شاعت الأخطاء اللغوية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ، وأثر ذلك بدوره على الأداء اللغوي تحدثاً وكتابة ، ولقد اتفقت بعض البحوث والدراسات أن لهذه الأخطاء أسباب وعوامل منها دراسة مرزوق القرشي (٢٠٠٠ ، ٢٩٥) ، وثريا محجوب (٢٠٠١ ، ١٤٤ -١٤٧) ، جمال العيسوي (٢٠٠٥) ودراسة كبيش مريم ، عباس سعاد (٢٠٢١ ، ٦١) وهذه الأسباب هي :

١- اقتصار معلمي اللغة العربية على الطريقة الإلقائية في تدريس قواعد اللغة .

٢- عدم الاهتمام بالتطبيق على القواعد اللغوية ، وتوظيفها في الممارسات اللغوية .

٣- عدم وجود دافعية لدى المعلمين ، نتيجة لحفظهم القواعد اللغوية بدون وعى وإدراك .

٤- ليس هناك دور للطلاب في اكتشاف الأخطاء وتصويبها .

٥- صعوبة المقررات التي يدرسها الطلاب ؛ نتيجة اختلاف وجهات نظر العلماء حولها .

٦- طبيعة قواعد اللغة العربية صعبة ؛ يترتب على ذلك عدم قدرة الطلاب على استيعابها.

٧- وبصفة عامة ينتج ارتكاب الأخطاء على عدم امتلاك المتعلم للكفاءة اللغوية والتواصلية في اللغة المستهدفة ، و عدم تمكنه من اتقان قواعدها وقوانينها .

(٥) قياس الأخطاء اللغوية الشفهية :

نظراً لأهمية الكشف عن الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاجها ، اطلعت الباحثة على البحوث والدراسات التي أُتيحت لها والتي

اهتمت بعلاج الأخطاء اللغوية ، للتعرف على الأساليب المستخدمة في قياس هذه الأخطاء منها مايلي :

دراسة علاء عويضة (٢٠١٢ ،١١٤) استخدمت أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة ملاحظة لقياس الأخطاء القرائية الجهرية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، في حين اعتمدت دراسة مها دشتي (٢٠٢٠ ، ٣٧٤) على بطاقة الملاحظة ؛ للتعرف على الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . وكذلك دراسة كبيش مريم ، عباسي سعاد (٢٠٢١ ٦٠ -٦١) : والتي استخدمت بطاقة ملاحظة لجمع الأخطاء اللغوية المرتكبة في تعبيرات التلاميذ الشفهية والمكتوبة ،

ومن خلال البحوث السالف ذكرها توصلت الباحثة أن الأداة المستخدمة لقياس الأخطاء اللغوية هي بطاقة الملاحظة ؛ وبذلك سوف تستخدم الباحثة بطاقة الملاحظة لكشف وقياس الأخطاء اللغوية المرتكبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

المحور الثاني : التغذية الراجعة التصحيحية ماهيتها ، أهميتها ، أنماطها ، مبادئها

أولاً : ماهية التغذية الراجعة التصحيحية :

تعد التغذية الراجعة التصحيحية إحدى أنماط التغذية الراجعة ، وتقوم التغذية الراجعة التصحيحية على أحد مبادئ النظرية السلوكية وهو مبدأ النشاط الذاتى للمتعلم : أي الاستجابات النشطة للمتعلم في ضوء مايزوده المعلم من معلومات وهذا مأكد عليه Evans Carlo(2013,71) ، ولقد تعددت مفاهيم التغذية الراجعة التصحيحية :

فقد عرفها كل من محمد المرادني ، نجلاء مختار (٢٠١١ ، ١٤٦) : أنها تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية سواء أكانت لفظية أو غير لفظية بعد مفردات التدريب التي يجيب عنها المتعلم بطريقة صحيحة أو التي يجيب عليها بطريقة خطأ .

في حين عرفها (Sandra Kreger , 2011 , 11) : تعنى تزويد المتعلم بمعلومات حول استجابته ، وذلك بإشارة صواب إلى الاستجابة الصحيحة وإشارة خطأ إلى الاستجابة الخطأ مع تصحيح الخطأ سواء أكانت صريحة أم ضمنية أو التي يجيب عنها بطريقة خطأ .

أما حليمة أبوشما (٢٠١٦ ، ٢٣) : بأنها التغذية الراجعة التي تهدف إلى تصحيح إجابة الطالب والإشارة الصحيحة بإشارة (صح) ، والإشارة إلى الاستجابة الخطأ بإشارة (خطأ) مع تصحيح الخطأ بإعطاء الجواب الصحيح .

وفي ذات السياق عرفها عنود الخريشا (٢٠١٣ ،٨٦) : بأنها تزويد المتعلم بمعلومات حول دقة إجابته ، بوضع إشارة صواب على الإجابة الصحيحة ، وإشارة خطأ على الإجابة الخطأ مع تصحيح الخطأ .

ومن خلال التعريفات السالف ذكرها يُعرِّف البحث الحالي التغذية الراجعة التصحيحية إجرائياً بأنها : تزويد المتعلم (تلميذ الصف الخامس الابتدائي) بقدر كاف من المعلومات حول دقة استجابته ، بالإضافة إلى تصحيح الاستجابة الخطأ .

أهمية التغذية الراجعة التصحيحية :

تعد التغذية الراجعة التصحيحية الفعالة مكوناً أساسياً من مكونات العملية التعليمية حيث إنها تيسر عملية التعلم من خلال إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه من خلال تصحيح استجابته ؛ وبذلك للتغذية أهمية كبيرة ودور مؤثر في عملية التعلم فقد وضح (Anderson ,2011 ,26) أهميتها في الآتي :

١- تعد أكثر فائدة للطالب حيث أنها تسفر عن نواتج تعلم إيجابية للطالب .

٢- تقدم بدورها معلومات محددة للطالب تساعده وتوضح له كيفية تحسين أدائه .

٣- تدفع الطالب على الاندماج بشكل أفضل في التعلم وبذلك فهي تعزز التنظيم الذاتي لدى الطالب .

أنواع التغذية الراجعة التصحيحية و أساليب تطبيقها :

يعتمد البحث الحالي على ستة أساليب لتطبيق التغذية الراجعة التصحيحية حسب نموذج (١٩٩٧، Roy Lyster & Ranta Leila) وذلك النموذج لتصنيف التغذية الراجعة التصحيحية .

وهذه الأساليب هي التي يستخدمها المعلم أثناء مناقشة المتعلمين في الاستجابات الخطأ ومن هذه الأساليب كما ذكرها محمد العياصرة ، وثرياء الشبيبي (٢٠١٢ ، ١٤٢ - ١٤٣) هي :

١- التصحيح الواضح الصريح (Explicit Correction) وهو أن يخبر المعلم المتعلم بأن إجابته غير صحيحة سواء بصورة صريحة واضحة بشكل لفظي ، أو بصور غير صريحة وهي أن يغير المعلم ملامح وجه .

٢- التصحيح الضمني (Recasts correction) من خلال إعادة المعلم لإجابة المتعلم الخطأ ، أو التي لم تكتمل كلياً أو جزئياً ، بعد حذف الخطأ منها دون أن يشعر الطالب بأن إجابته خطأ .

٣- طلب التوضيح (Clarification Request) يطلب المعلم من المتعلم أن يكرر إجابته بصورة أكثر وضوحاً وأكثر دقة ، لأن إجابته غير مفهومة أو صيغت بشكل خطأ ، وهذا النوع يتعلق بمشكلات في الاستيعاب أو الدقة أو كليهما ، كما أنه يتبع الإجابة الخطأ للمتعلم .

٤- التصحيح اللغوي (Linguistic Feedback) و ذلك بمساعدة المتعلم بصورة غير مباشرة على أن يكون دقيقاً في صياغة إجابته من خلال التعليق على الإجابة أو إضافة معلومة أو طرح سؤال على يشير أن هناك خطا في إجابة المتعلم ، واستدراج المتعلم للوصول إلى الإجابة الصحيحة .

٥- استخلاص ووصول المعلم إلى الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة المتعلم : بمعنى إعادة المعلم الجزء الخطأ من الإجابة لإعطاء المتعلم طريقتين هما ، إعادة المتعلم إجابة المعلم ، يطرح المعلم أسئلة على المتعلم للتوصل إلى

الإجابة ، أو إعادة المعلم إجابة المتعلم ثم يتوقف أو ينتظر قليلاً عند الجزء الخطأ ؛ لإعطاء المتعلم الفرصة لإعادة إجابته بصورة صحيحة .

٦- إعادة الإجابة الخطأ للمتعلم (Repetition) بمعنى تكرار المعلم الكلمة الخطأ ، مع تغيير نبرة الصوت ، ليشعر المتعلم أن إجابته خطأ فيعمل على تصحيحها .

دور المعلم والمتعلم أثناء تطبيق التغذية الراجعة التصحيحية :

أولاً : دور المعلم أثناء تطبيق التغذية الراجعة التصحيحية :

للمعلم دور مهم وفعال حيث يقوم المعلم بدور المرشد والموجه لتسهيل وتيسير عملية التعلم و فيما يلي استخلاص لبعض أدوار المعلم أثناء تقديم التغذية الراجعة في ضوء ما حدده (محمد أبو سمور ، ٢٠١٥ ، ٣٩ - ٤١) :

١. يعرض المعلم نموذج قرائي سليم أمام الطلبة: يقرأ المعلم أو يقوم أحد الطلاب المتمكّنين من القراءة بقراءة النص أولًا قراءة سليمة تكاد تخلو من الأخطاء، ليقتدي الطلبة به فيما بعد.

٢. تصحيح الكلمة التي يخطئ الطالب في نطقها أو تهجئتها بشكل موجز ومختصر، بإعادتها بشكل صحيح عقب الوقوع في الخطأ مباشرة ليعيد الطالب قراءتها بشكل سليم.

٣. التلميح إلى الخطأ: يتعيّن على المعلّم أن يُعيد قراءة الكلمة التي أخطأ الطالب في نطقها مع آخر ثلاث أو أربع كلمات تسبقها وبتغيير نبرة الصوت وإطالة نبرة الصوت في الكلمة التي بها الخطأ، بحيث يُلمّح للطالب أين وقع الخطأ ويسمح له فرصة تصويب قراءته بنفسه.

٤. التأكيد على الخطأ: يتعيّن على المعلّم أن يكرّر الخطأ أو الكلمة على الطالب، وأن يركز على الجزء الذي أخطأ الطالب في تهجئته ؛ لأن هذا يدفع الطالب على تصحيح الخطأ بنفسه.

٥. بيان القواعد الخاصة: إذا وُجدت كلمة مختلفة عن القاعدة العامة، يتعيّن على المعلّم بيان النُطق الصحيح للكلمة بصفة سريعة ومباشرة، ولفت نظر الطلاب إلى أن بعض الكلمات يتطلب حفظها فقط ؛ لأنها تعدّ كلمات بصرية.

٦. تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية: يتعيّن على المعلّم حث الطالب على تحليل الكلمات الصعبة وإعادة تركيبها مرة أخرى، لنطقها بطريقة سليمة.

٧. استخدام إشارة خاصة متفق عليها كل من المعلم والطلبة سابقاَ ؛ كطرقعة الأصابع، أو التصفيق ، أوغيرها إذا فعلها المعلم يشعر الطالب أنه خطأ، فيصحّح نفسه.

وبذلك يمكن استخلاص دورالمتعلم أثناء تقديم المعلم تغذية راجعة تصحيحية له :

١- أن يهتم ويستجيب المتعلم إلى كل مايقدمه له المعلم من تغذية راجعة تصحيحية .

٢- أن يحسن المتعلم مستوى أداءه في ضوء التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة له من قبل المعلم ؛ كي يصل إلى الاستجابة الصحيحة والأداء الصحيح .

مبادئ التغذية الراجعة التصحيحية :

لكى تصبح التغذية الراجعة التصحيحية ذات فاعلية لابد أن تشمل عدد من المبادئ منها (yAtist Gladda ، ٢٠١٢,٣٧) :

١ - الضبط الدقيق للتعليقات التصحيحية لتكون متوافقة مع مستوى فهم الطلاب وقدرتهم .

٢ - توافر الاهتمام الفردى للمتعلمين .

٣ - التركيز على نوع واحد من الأخطاء فى كل مرة على مدى فترة من الزمن .

٤ - الإعداد التعليمى الجيد يؤدى إلى فعالية التغذية الراجعة التصحيحية.

إجراءات البحث :

- **أولاً : إعداد بطاقة ملاحظة تضم عدداً من الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

١- **الهدف من بطاقة الملاحظة** : هدفت البطاقة إلى قياس الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢- **مصادر إعداد الملاحظة :**

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد اعتمدت في إعداد بطاقة الملاحظة على المصادر التالية :

١- نتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالأخطاء اللغوية .

٢- الأدبيات التربوية المرتبطة بالأخطاء اللغوية الشفهية .

٣- أهداف تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٤- الإفادة من آراء بعض المحكمين والخبراء والمختصين في المجال .

٣- **تحكيم البطاقة :**

تم عرض هذه القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين :

وقد طلبت الباحثة من السادة المحكمين وضع علامة (√) في الخانة المعبرة عن رأيهم فيما يأتي :

١- درجة مناسبة نظام التقدير .

٢- درجة صلاحية البطاقة بشكل عام .

٣- التعديل المقترح الذي يرونه مناسباً.

وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين فيما أجروه من تعديلات على البطاقة.

٤ – التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة :

باعتبار المُلاحظ (الباحثة) شخص متمرس بقصد تخصصها الدراسي (اللغة العربية) وهى تعمل كمدرسة لغة عربية، فيمكن هنا تقييم الملاحظات المختلفة كأنها تقارير ذاتية من الأفراد المُلاحَظين أنفسهم، وتُعامل معاملة الاستبانة، تم حساب الخصائص السيكومترية بالطرق المناسبة على النحو التالي، فقد تم تطبيق الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية الشفهية المكونة من (١٠) مفردة كما في ملحق الدراسة (١)، على العينة السيكومترية المكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الخامس الابتدائي بمدرسة الناصرية الابتدائية ادارة غرب الزقازيق التعليمية، وقد امتدت أعمارهم من (١٠.٣) عام إلي (١١) عام بمتوسط عمر (١٠.٧) وانحراف معياري قدره (٠.٢٢٦١)، وذلك بهدف **حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس**، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى.

(أ) حساب الثبات:

تم حساب معامل ثبات بطاقة ملاحظة الاخطاء اللغوية الشفهية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات بطاقة الملاحظة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (١) يوضح ذلك:

المفردة	معامل الفا	المفرده	معامل الفا
١	٠.٧١١	٧	٠.٧٢٣
٢	٠.٧٤٣	٨	٠.٦٦٤
٣	٠.٦٩٤	٩	٠.٦٨٤
٤	٠.٧٣٠	١٠	٠.٦٩٢
٥	٠.٦٩٢	١١	٠.٧٤١
٦	٠.٧٠١		

يتضح من الجدول (١): أن معامل ألفا لبطاقة ملاحظة الاخطاء الشفهية اللغوية في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، وذلك فيما عدا المفردات أرقام (١١،٤،٢) حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة، ومن ثم تم حذفهم، كما تمثل الثبات الكلي لبطاقة ملاحظة الاخطاء الشفهية (٠.٧٢٨) بطريقة ألفا كرونباخ، في حين كانت معامل الثبات الكلي لبطاقة ملاحظة الاخطاء الشفهية بعد حذف المفردات (٠.٧٥٧)، وبطريق التجزئة النصفية لسبيرمان براون (٠.٨٠١)، وجتمان (٠.٨٠١)

ب) حساب الصدق: .

تم حساب صدق بطاقة ملاحظة الاخطاء الشفهية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي

إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة)، والجدول (٢) يوضح ذلك:

المفردة	معامل الارتباط	المفرده	معامل الارتباط
١	❖٠.٣٦٠	٧	٠.٣٤٩
٢	٠.١٣٣	٨	❖❖٠.٦٤٥
٣	❖❖٠.٤٧١	٩	❖❖٠.٥٣٣
٤	٠.١٧١	١٠	❖❖٠.٤٧٦
٥	❖❖٠.٤٧٦	١١	٠.١١٩
٦	❖٠.٤٣٤		

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط (ر الجدولية) عند درجة الحرية (٣٠ -٢)= ٢٨ هى (٠.٤٤٩) تقريباً حيث (٣٥) عدد العينة فى التقنين.

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط (ر الجدوليه) عند درجة الحرية (٣٠ -٢)= ٢٨ هى (٠.٣٤٩) تقريباً

ويتضح من الجدول (٢): أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)،(٠.٠٥) مما يدل على صدق بطاقة ملاحظة الاخطاء اللغوية الشفهية، وذلك فيما عدا المفردات ارقام (٢،٤،١١) فقد كانوا غير دالين احصائياً.

(ج) الاتساق الداخلى:

- تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الاخطاء اللغوية الشفهية عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٣) ذلك:

المفردة	معامل الارتباط	المفرده	معامل الارتباط
١	٠.٥٤٦❖❖	٨	٠.٧٧٢❖❖
٣	٠.٦٣١❖❖	٩	٠.٦٩٩❖❖
٥	٠.٦٦٩❖❖	١٠	٠.٦٠٤❖❖
٦	٠.٥٤٠❖❖		
٧	٠.٣٩١❖		

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، ومستوي (٠.٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية الشفهية

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من ثبات وصدق بطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية الشفهية والاتساق الداخلي له، وصلاحيته للقياس لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث كانت عدد الأخطاء الشفهية اللغوية (٨) أخطاء لغوية من أصل (١١) خطأ لغوي بالصورة الأولية..

ثانياً : الخطوات التى يقوم عليها أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية :

يرتكزأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية على عدد من الخطوات لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتقوم هذه الخطوات على قسمين رئيسين هما :

القسم الأول :فلسفة الأسلوب إجراءاته :

١- تحديد الأسس التي يقوم عليها أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

٢- تحديد أهداف التغذية الراجعة العامة والخاصة .

٣- تحديد المحتوى بشكل دقيق .

٤- تحديد الأساليب المستخدمة في البرنامج والتي تندرج تحت أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

٥- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة .

٦- تحديد الأنشطة التعليمية المستخدمة في ضوء أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

٧- تحديد أساليب التقويم المستخدمة في ضوء أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

القسم الثاني : المحتوى وتطبيقاته وفقاً لأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية ويشتمل مايلي :

الجزء الأول : إعداد كتاب التلميذ وفقاً لأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية .

الجزء الثاني : إعداد دليل المعلم لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

اختبار صحة فروض البحث ، ومناقشة نتائجه :

أولاً : اختبار اعتدالية التوزيع:

يذكر (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١، ص ٢٢٩) أن اختبارات الاعتدالية Normality Tests هي تلك الاختبارات التي تستخدم لتشخيص إذا ما كانت البيانات اعتدالية أم لا؟، ويعتبر اختبار كولومجروف - سمير نوف (Kolmogorov- Smirnov) أحد الاختبارات للكشف عن اعتدالية التوزيع، وقد قامت الباحثة باختبار اعتدالية التوزيع لنتائج العينة النهائية التجريبية بالقياس القبلى والقياس البعدى قبل التحقق من اختبار الفروض لتحديد أي من الأساليب الإحصائية ستُستخدم. ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات العينة النهائية فى مقياس الدراسة:

جدول (٤): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات المجموعة التجريبية بالقياس القبلى والقياس البعدى فى مقياس الاخطاء اللغوية الشفهية

المجموعة	مقياس الاخطاء اللغوية الشفهية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (Z) لاختبار كولومجروف - سمير نوف	الدلالة
الضابطة	الاخطاء اللغوية قبلي	٢٠.٢٥٠	٢.٩٣٦	٠.٨٠١	٠.٥٤٢ (غير دالة)
	الاخطاء اللغوية بعدي	١٨.٩٠٠	٢.٠٤٨	٠.٦١٩	٠.٨٣٩(غير دالة)
التجريبية	الاخطاء اللغوية قبلي	٢١.٣٠٠	٢.١٥٤	٠.٧٩٣	٠.٥٥٥ (غير دالة)
	الاخطاء اللغوية بعدي	١٠.٠٠	١.٤٥٠	٠.٦٧١	٠.٧٥٩(غير دالة)

ويتضح من الجدول (٤): يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لاختبار كولومجروف - سمير نوف لجميع المجموعات غير دالة احصائياً؛ مما يشير إلى اعتدالية توزيع درجات متغير الاخطاء اللغوية الشفهية.

ثانياً : نتـــائج الدراسة :

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاخطاء اللغوية الشفهية لصالح أفراد المجموعة الضابطة".

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختيار (ت) لدى عينتين مستقلتين من البيانات وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى للأخطاء اللغوية الشفهية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول (٥) ذلك.

جدول (٥) :نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدى للأخطاء اللغوية الشفهية لتلاميذ المرحلة الابتدائيه (ن١=ن٢=٢٠).

الاخطاء اللغوية الشفهية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة الفائية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الضابطة	١٨.٩٠٠	٢.٩٣٦	١٠.٥٩٩	٢٧.٧٥٧	**١٢.١٥٣	٠.٠٠٠
	التجريبية	١٠.٠٠	١.٤٥٠				

يتضح من الجدول السابق (٥) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الاخطاء اللغوية الشفهية لصالح

درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك دليل على انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الاخطاء اللغوية الشفهية في التطبيق البعدي، مما يعني حدوث انخفاض فى هذه الاخطاء اللغوية.

لتحديد قوة تأثير أنماط التغذية الراجعة (المتغير المستقل) علي خفض مستوي الأخطاء اللغوية (المتغير التابع) تم حساب قوة التأثير باستخدام المعادلة (Effect size = (M1− M2) / SD)، حيث اشار(عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١١، ٢٦٩) أنه في حالة انتهاك افتراض تجانس تباين العينتين يتم استخدام الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة فى مقام المعادلة، والمنطق النظري من وراء ذلك هو أن درجات المجموعة الضابطة لم تتأثر بالمتغير المستقل وتعكس تقديرات المجتمع بصورة نقيه عن المجموعة التجريبية التي تأثرت بالمتغير المستقل، وفي هذه الحالة يسمى حجم التأثير بمعامل دلتا δ لـ جلاس Glass والذى يحسب من المعادلة التاليه:

$$ES = \delta = \frac{\bar{X}1 - X2}{S_c}$$

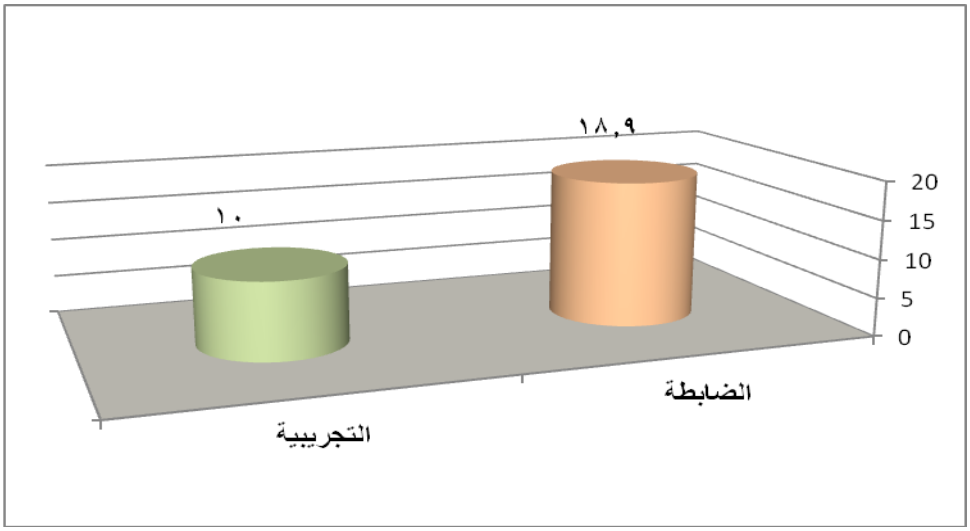
حيث X1 (M1) هو متوسط المجموعة التجريبية ، و X2 (M2) متوسط المجموعة الضابطه،S_d هي الانحراف المعياري SD للمجموعة الضابطة.

جدول (٦) حجم تأثير أنماط التغذية الراجعة علي الأخطاء اللغوية (حجم التأثير لعينتين مستقلتين حالة عدم تجانس تباين المجموعتين).

الاخطاء اللغوية الشفهية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (S_d)	حجم التاثير معامل دلتا (δ)	مستوي حجم التاثير
	٨.٩-	٢.٩٣٦	٣.٠٣١-	حجم تاثير كبير جدا

يتضح من الجدول (٦) أن قوة تأثير أنماط التغذية الراجعة في خفض الاخطاء اللغوية الشفهية كانت ذات حجم تأثير مرتفع، حيث بلغت مستوى قوة التأثير لأنماط التغذية الراجعة (٣.٠٣١ -) وهى تقابل حجم تأثير كبير جدا ، وفي ضوء تلك النتيجة يمكن القول بأن هناك أثر كبير لاستخدام أنماط التغذية الراجعة في خفض مستوي الأخطاء اللغوية الشفهية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

والشكل (١) يوضح الرسم البيانى لهذه النتيجة:



شكل (١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات القياس البعدى لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في الأخطاء اللغوية الشفهية

يتضح من الشكل(١) ان المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية أقل من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي فاعلية أسلوب الذى أُعد لخفض مستوي الأخطاء اللغوية الشفهية.

ويمكن تفسير ومناقشة ذلك :

١- أن لأسلوب التغذية الراجعة التصحيحية أهمية كبيرة أثرت في خفض الأخطاء اللغوية الشفهية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢- وذلك لأن أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية يعتمد على عدد من الأساليب التى تتوافق مع التلاميذ طبقاً لما يقتضيه الموقف ، ومن مزايا هذه الأساليب أنها :

- تعمل على إعلام المتعلم بأن إجابته غير صحيحة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر .
- تُشعر المتعلم بأن هناك خطأ يجب الالتفات إليه ؛ وذلك من خلال التصحيح الضمني من قبل المعلم .
- وصول المتعلم إلى الإجابة الصحيحة من خلال استدراج المعلم المتعلم للوصول إلى الإجابة الصحيحة .
- عدم تكرار المتعلم الخطأ والوصول إلى الإجابة من خلال قيام المعلم بتكرار الخطأ

ينص الفرض الثانى من فروض الدراسة على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في الاخطاء اللغوية الشفهية لصالح التطبيق القبلي.

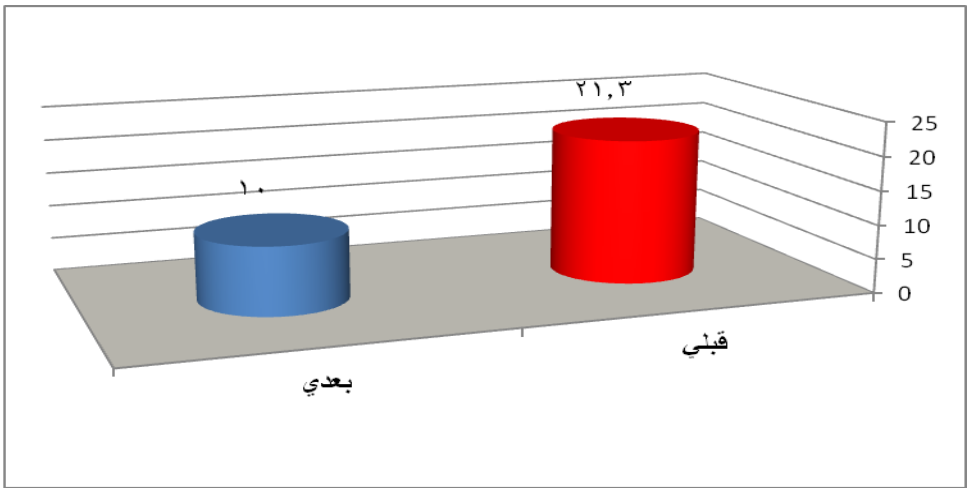
وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختيار (ت) لدى عينتين مرتبطتين من البيانات وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للأخطاء اللغوية الشفهية ويوضح الجدول () ذلك

جدول (٧) :نتائج اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأخطاء اللغوية الشفهية ن=٢٠

الاخطاء اللغوية الشفهية	المجموعات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	القبلى	٢١.٣٠٠	٢.١٥٤	١٩	٢٢.٦٩٦	٠.٠٠
	البعدى	١٠.٠٠	١.٤٥٠			

يتضح من الجدول السابق (٧) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية الشفهية لصالح التطبيق القبلي، وذلك دليل على انخفاض مستوي الاخطاء اللغوية لدي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بدرجاتهم فى التطبيق القبلي.

والشكل (٢) يوضح الرسم البيانى لهذه النتيجة:



شكل (٢) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية الشفهية

يتضح من الشكل(٢) ان المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية أقل من المتوسطات الحسابية فى القياس القبلي له؛ مما يشير إلي فاعلية البرنامج الذى اعد لخفض مستوي الأخطاء اللغوية الشفهية.

وقد تم كما تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير الأسلوب المستخدم من خلال المعادلة التالية (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١: ٣٢١).

$$\text{مربع ايتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

حيث (ت) هى قيمة اختبار(ت)، و (درجة الحرية) تساوي (ن -١).

وذلك تمهيداً لحساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك Blake من خلال المعادلة التالية:

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake = النسبة ١+ النسبة ٢

ويمكن تلخيص بيانات حجم التأثير وفعالية البرنامج فى الجدول التالى:

جدول (٨): مربع ايتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدلة لـ Blake لفاعلية الأسلوب لخفض الأخطاء اللغوية الشفهية

الاخطاء اللغوية الشفهية	مربع ايتا	(درجة الكسب) (متوسط القياس البعدى – متوسط القياس القبلى)	(درجة الكسب المكنة) (النهاية العظمى للاختبار- متوسط القياس القبلى)	(النسبة ١) درجة الكسب/ درجة الكسب المكنة نسبة الكسب لـ "ماك جويجان " McGuigan	(النسبة٢) درجة الكسب/ النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت (Corrected Ezzat's : gain Ratio (CEGratio)
	٠.٩٦٤٤٠	١١.٣-	٢.٧	٤.١٨٥-	٠.٤٧٠٨-	٤.٦٥٥٨-	٥.٧٨٥-

يتضح من الجدول (٨):

- أن قيم مربع ايتا(η2) لبطاقة ملاحظة الأخطاء اللغوية (٠.٩٦٤٤)، وهذا يعنى ان التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلي تأثير البرنامج الذى أُعد

بلخفض مستوي الأخطاء اللغوية (٩٦.٤٤٪) وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا الأسلوب كما يدل علي ارتفاع مستوي الدلالة العملية لهذا الأسلوب فمستويات الدلالة الاحصائية تشير إلي مقدار الثقة في النتائج التي يتم التوصل اليها بغض النظر عن حجم الفروق بهذه النتائج، وأنها تتأثر بطريقة مباشرة بحجم العينة، أما الدلالة العملية فلا تتأثر بحجم العينة وتشير إلي حجم الفروق بين المتغيرات بغض النظر عن مقدار الثقة، ومن ثم **فالدلالة العملية** تعبر عن مقدار هذا الفرق كونه **صغيراً أو كبيراً أو متوسطاً**، لذا فالدلالة العملية هي الجانب المكمل لمفهوم الدلالة الاحصائية (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١، ٢٩٠).

- كما أن نسبة الكسب المعدلة لBlake لمستوي الأخطاء اللغوية (٤.٦٥٥٨) وهي أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم علي فاعلية أي أسلوب، مما يدل على الأسلوب المستخدم أحدث انخفاضاً في مستوي الأخطاء اللغوية.
- - كما نسبة الكسب المصححة لـ Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio) لمستوي الأخطاء اللغوية جاءت أعلي من المستوي الذى اقترحه عزت للحكم علي فاعلية أى أسلوب وهو (١.٨) ؛ وعليه فإن الأسلوب المستخدم في ضوء معادلة الكسب المصححة لعزت أحدث انخفاضا ملحوظاً فى مستوي الأخطاء اللغوية

ويمكن تفسير ومناقشة ذلك :

١. أن للتغذية الراجعة التصحيحية دور فعال ومؤثر تبعاً للتنوع أساليبها ، حيث تعمل على تقديم معلومات محددة للطالب تساعده وتوضح له كيفية تحسين أدائه .

٢. تساعد الطالب على الاندماج في عملية التعلم بشكل أفضل ، وبذلك تزيد من ثقة الطالب في نفسه وقدرته على التعلم ، وهي بذلك تعزز التنظيم الذاتي لديه

توصيات البحث :

في ضوء ماتم التوصل إليه من نتائج ، يمكن تقديم التوصيات الآتية :

١. ضرورة الإفادة من أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء اللغوي الأخرى في اللغة العربية .

٢. الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية.

٣. الاهتمام بعلاج الأخطاء اللغوية بشكل عام والأخطاء اللغوية الشفهية بشكل خاص .

٤. ضرورة حث التلاميذ على الانتباه والإنصات الجيد للمعلم أثناء تقديم تغذية راجعة تصحيحية فعالة لهم .

مقترحات البحث:

استكمالاً لما بدأ به البحث الحالي ، يمكن تقديم المقترحات الآتية :

١. فاعلية أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية فى علاج أخطاء التعبير الشفهي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢. فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة التصحيحية في علاج الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٣. أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية فى تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

المراجع

١. إبراهيم أحمد فشطة (٢٠٢٠) : الكافي في تدريس اللغة العربية ، رفح ، فلسطين.

٢. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (٢٠١٥) : الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، مركز دبيونو لتعليم التفكير ، المملكة الأردنية الهاشمية .

٣. ثريا محجوب (٢٠٠١) : الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي تشخيصها وعلاجها ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، مج (١) ، ع (٣٠) .

٤. جمال مصطفى العيسوي (٢٠٠٥) : فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ع (٢٢) .

٥. جهاد يوسف العرجا (٢٠١٠) : الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى ، الهمزة ، وحركات الإعراب ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ع٢١ .

٦. حاتم حسن البصيص (٢٠١١) : تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم) ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق .

٧. جلالي سميرة (٢٠٢٠) : الأخطاء اللغوية الشائعة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، جامعة مستنغانم .

٨. حليمة فهد أبو شما (٢٠١٦ ، ٢٣) : أثر أسلوبي التغذية الراجعة التفسيرية والتعزيزية في التحصيل الإملائي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الهاشمية ، الأردن ، ص ص ١ - ٩٥ .

٩. خالد عبد السلام (٢٠١٢) : دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، رسالة دكتوراة ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر .

١٠. خلف سفاح حنينان العون (٢٠٠٤) : برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الجهرية في مرحلة التعليم الأساسي لدى المملكة الأردنية الهاشمية . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية ، الأردن ، ص ص ١ - ١٨٢.

١١. رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) : المهارات اللغوية – مستوياتها – تدريسها – صعوباتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٢. سومية قدي : أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية وسبل تقويمها دراسة ميدانية : دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية موستنغام ، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مركز جيل البحث العلمي ، ع٣٩ ، ص ص .

١٣. طارق الفرهود (٢٠٠٦) : أثر لعب الأدوار في تنمية الأنماط اللغوية و الأداء التعبيري الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا ، الأردن .

١٤. عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٣). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio) المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣(٧٩)).٢١ -٣٧).

١٥. عابد الحرماني (٢٠١١) : تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في محافظة جدة في ضوء بعض معايير الفكرة والأسلوب و حسن الأداء ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، عالم التربية ، ع ٣٣ ، ص٢٧٨ .

١٦. عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي "تطبيقات باستخدام برنامج SPSS, 18"، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧. علاء حسن أحمد عويضة (٢٠١٢) : الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، غزة ، ص ص ١ - ١٧٦ .

١٨. عنود الشايش الخريشا (٢٠١٣) : أسس المنهاج واللغة ، عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .

١٩. فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (٢٠١٠) : علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط٦ .

٢٠. كبيش مريم ، عباس سعاد (٢٠٢١) : الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، جامعة فارس يحيى بالمدرية ، الجزائر ، مجلة إشكالات في اللغة والأدب ، مج ١٠ ، ع ١ ص ص ٥٦ - ٧٨ .

٢١. محمد خير الدين (٢٠٠٩) : تحليل الأخطاء اللغوية ، والتعبيرالشفوى ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج ، كلية الدراسات العليا ، جمهورية إندونيسا .

٢٢. محمد عبد الكريم العياصرة ، ثرياء سليمان الشبيبى (٢٠١٢) : واقع استخدام معلمى التربية الإسلامية فى سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية فى المناقشات الصفية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، مج (١٣) ، ع (١) ، ص ص ١٣١ – ١٦٣.

٢٣. محمد عبد الله محمد حسين الحاوري (١٩٩٩) : الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لنصوص المحفوظات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة ، ماجستير ، رسالة جامعية . من خلال موقع
Rsts< http : //Kenana online. Com.
بتاريخ ١٩ / ٢ / ٢٠٢٣ م

٢٤. محمد عيسى أبو سمور (٢٠١٥) : مهارات التدريس الصفى الفعال والسيطرة على المنهج الدراسى ، الأردن ناشرون وموزعون.

٢٥. محمد مختار المرداني ، نجلاء قدري مختار (٢٠١١) : أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة داخل الفصول الافتراضية ومستاوى السعة العقلية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وكفاءة التعلم ، لدى دارسي تكنولوجيا التعليم ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة مج ٢٦ ، ع ١٤٦ ،ص ص ٩٧ - ١٨١ .

٢٦. مرزوق إبراهيم القرشي (٢٠٠٠) : الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة المنوفية ، ع١ .

٢٧. مها دشتي (٢٠٢٠) : تصور مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية الشائعة لدى الابتدائية تلاميذ المرحلة بدولة الكويت ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع ٢٢٢ ، ٣٤١ - ٣٧٥ .

28-Alison Makey & Rita Elaine Silver (2005): International taskes and English L2 learning by immigrant children in Singapore, National institute of education, English language and literature, Singapore,pp 239- 260.

29-Ataist Emiya Gladdy. (2012) : Students Uptake Correct Feedback and Communication Journal of Education and social Research ,Port Harcouty Nigeria ,Vol (3) ,N (7)

30-Charles J, Anderson .(2011) .Exploring Formative Feedback Use in an Efl University Setting , Language Education and Researsh Center , Kyushue Sangue University .

31-Evans Carlo .(2013) . Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education , University of Exeter and institute of education , London ,Vol (23) , No(1) ,Pp70-120

32-Jennifer Leeman (2003): Recasts and L2 development: Beyond negative evidence. Studies in Second Language Acquisition, 25, 37–63. .

33-Noriko Iwashita (2003):Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects of L2 development. Studies in Second Language Acquisition, 25, 1–36.

34-Sandra , Kregar. (2011) :The Relative Effectivenes of Corrective Feedback Types in Computer –assited Language Learning , The Fbrida

35-State University , Digivole Commons , Electronic Theses ,Treatises and Dissertations Suzan M , Brook hart . (2008) :How to give effective feedback to Your Students , Association for Supervision and Curriculm . Development Alexandria ,Virginia USA , Prented in The united states of America

فاعليَّة برنامج قائم على مدخل التدريس المُتمايز في تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية

مريم علي محمود محمد علي

باحثة دكتوراه قسم المناهج وطرق التدريس

تخصص لغة عربية

أ.د/ سيد محمد السيد سنجي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

أ.م.د/ علي عبد المنعم علي حسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث إلى تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمستويات العُليا للفَهْم القرائي المُناسبة لهؤلاء الطلبة، كما تم إعداد اختبار لقياسها، وتصميم برنامج قائم على مدخل التدريس المُتمايز لتنميتها، وقد تم تطبيق الأدوات قبليًا على عينة البحث، والتي تكونت من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٤٠) طالبًا وطالبة،والأخرى ضابطة وعددها (٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام، حيث تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على مدخل التدريس المُتمايز، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا على طلبة المجموعتين، ثم تحليل البيانات ورصد النتائج، وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

- وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهذا يؤكد فاعليَّة البرنامج القائم على مدخل التدريس المُتمايز في تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية عينة البحث، ويوصي البحث بضرورة استخدام مدخل التدريس المُتمايز في تنمية فنون اللغة في جميع المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: مدخل التدريس المُتمايز. المستويات العُليا للفَهْم القِرائي.

The Effectiveness of Differentiated Instruction Approach based on a Program in Developing Reading Comprehension Higher Levels of Secondary Stage Students

Abstract:

The aim of the research is to develop the higher levels of reading comprehension among students of the first year of general secondary school, and to achieve this goal, a list of the higher levels of reading comprehension appropriate for these students was prepared, a test was also prepared to measure it, and a program was designed based on the entrance of differentiated Instruction to develop it. The research sample, which consisted of two groups, one of them was experimental and numbered (40) male and female students, and the other was control group, which numbered (40) male and female students of the first year of general secondary school, Where the experimental group was taught using the program based on the differentiated instruction approach, while the control group studied in the usual way, then applied the research tools dimensionally to the students of the two groups, then analyzed

the data and monitored the results. The reading comprehension of the experimental group students, the research sample.
Keywords: Differentiated Instruction Approach - Higher Levels of Reading Comprehension.

أولًا: المقدمة:

تُعد اللغة العربية من أقدم وأعرق اللغات على وجه الأرض، ويزيدها قوة وشموخًا وانتشارًا أنها لغة القرآن الكريم، حيث تحتل مكانة متميزة في مراحل التعليم عامة والمرحلة الثانوية على وجه الخصوص.

وللقراءة مكانة متفردة بين فنون اللغة العربية الأربعة، فهي فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، وهي أداة اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري، ومن أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي (فضل الله، ١٩٩٨، ص٦٣)[١].

ويلاحظ أن القراءة تمثل واحدة من المهارات اللغوية المهمة التي يجب أن توليها المدرسة الثانوية قدرًا بالغًا من العناية والاهتمام؛ حيث تعد مصدرًا أساسيًّا من مصادر تشكيل الوعي وتكوين المعرفة التي تمكن الفرد من فهم وإدراك العالم المحيط به، وتقديم إجابات للعديد من التساؤلات التي تشغل الإنسان في محيطه الاجتماعي.

إن الفهم هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح (جاد، ٢٠٠٣، ص١٨).

ومما يحتم العناية بالفَهْم القِرائي وتنمية مهاراته في ظل ما يشهده العصر الحالي من تقدم معرفي وتقني. فالفهم القرائي لا يحدث دفعة واحدة لدى المتعلمين بل يمر في مراحل متدرجة ومتعددة ومتراكمة ومتفاعلة، فعادة ما يبدأ المتعلم بقراءة السطور المكتوبة واستيعابها، ثم يلتقط ما بين السطور من مجازات ذات مدلولات، أو

[١] ❖اتبعت الباحثة نظام التوثيق (اسم العائلة للمؤلف، السنة، رقم الصفحة) APA Style (7th ed)

أفكار ضمنية تعينه على استخلاص نتائج وتحليل مشاعر، ثم يصل إلى ماوراء هذه السطور؛ ليكون رأيًا أو يحل مشكلةً أو يبدع جديدًا (فضل الله، ٢٠٠١، ص٨٤).

وبالرغم من أن القراءة عملية نشطة إيجابية إلا أنها تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، حيث يأخذ الفهم في القراءة بعدين أساسيين: بعدًا أفقيًا، وبعدًا رأسيًا. فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع كما يتناول فهم الفكرة العامة، والأفكار التفصيلية، أما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة، فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم مابين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل والابتكار (طعيمة، ٢٠٠٠، ص٩١).

وقد أوصت الدراسات السابقة، مثل: دراسة عليAli(2011)، ودراسة شريف (٢٠١٣)، ودراسة يوسف(2014) Youssif، ودراسة العذيقي (٢٠١٥)،ودراسة مراد وآخرون(٢٠١٧)بضرورة استخدام إستراتيجيات ومداخل تدريسية فعّالة تلائم تنمية مهارات الفَهْم القِرائي، علاوة على ضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات التعلم الفعّالة التي تسهم في تنمية هذه المهارات.فقد جاءت الحاجة للبحث عن مداخل وإستراتيجياتتدريس تدعم التمايز بين المتعلمين والاختلاف بينهم آخذ بعين الاعتبار خصائصهم وقدراتهم وأنماط تعلُّمهم في العملية التعليمية، ثم تمايز بينهم بطريقة منظمة ومرنة لتساعدهم في تحقيق أقصى درجات النمو بشكل متكامل وفق احتياجاتهم حتى نصل إلى ما نرمي إليه من أهداف، وعلى رأس هذه الأهداف تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

ويُعد التَّدريس المُتمايز أحد الاتجاهات الحديثة القادرة على تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى الطلبة من خلال تكييف مواقف التعلُّم لتتناسب مع الاحتياجات الفردية لجميع الطلبة، كما يقوم التَّدريس المُتمايز على تحقيق التعلُّم لجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم، وهو يفترض أن كل فصل يحوي طلبة مختلفين في قدراتهم الأكاديمية وتفضيلات تعلمهم وشخصياتهم واهتماماتهم وخلفيتهم المعرفية وتجاربهم ودرجات تحفيزهم للتعلم.

وذكر بيجوت (Piggott(2002,p.65 أن الفكرة الأساسية من التمايز في التدريس هي قبول حقيقة أن الطلاب مختلفون في الخلفية المعرفية ومستويات التحصيل، لذلك يجب أن نتوقع منهم أنهم سيختلفون في معدل تقدمهم في الدراسة، حيث يحتاجون إلى تنويع في مهام التعلم لكي يحققوا أفضل ما في إمكانياتهم.

والتَّدريس المُتمايز ليس استراتيجية واحدة، ولكنه مدخل للتدريس يدمج العديد من الاستراتيجيات المتنوعة، وبمعنى آخر التمايز هو تدريس تجاوبي(Responsive Instruction) مصمم لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، بحيث يتيح لكل الطلاب الحصول على نفس المنهج، ولكن عن طريق إعطائهم مداخل، ومهام ومخرجات تعلم مصممة وفقًا لحاجاتهم التعليمية (Watts-Taffe,2012, p.303).

وتؤكد توملينسون (Tomlinson(2005, p.263 أن التَّدريس المُتمايز عبارة عن فلسفة تدريس قائمة على اعتقاد أن المعلمين يجب أن يطوعوا تدريسهم لاستيعاب الاختلافات بين الطلاب في الاستعداد والميول وتفضيلات التعلم.

لذا نجد أن التَّدريس المُتمايز يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل. إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب. إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي: توقعات المعلمين من الطلبة، واتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقدراتهم. إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠٠٧أ، ص١١٧).

ويتضح مما سبق أن التَّدريس المُتمايز ينبثق من فلسفة مؤداها تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة واكتشاف حاجاتهم وميولهم، وأساليب التعلُّم المناسبة وفقًا لمستواهم وتوسيع خبراتهم بالمحتوى وتنمية مهاراتهم، وتوفير بيئة تعليمية

إيجابية تحفز الطلبة على العمل بجد من خلال تقديم الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال عدة شواهد،هي:

١- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت ضعف مستوى الطلبة في المستويات العليا للفهم القرائي،مثل:دراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠٢٠)، ودراسة إرشيد (٢٠٢٢)، ودراسة قاسم وآخرون (٢٠٢٣)، حيث أكدت جميعها على ضعف بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- ويؤكد ما سبق الدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة،حيث طُبق اختبار المستويات العليا للفهم القرائي على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي،بلغ عددها (٨٥) طالبًا وطالبة بمدرستي السادات الثانوية بنات والسادات الثانوية بنين التابعتين لإدارة شرق الزقازيق التعليمية - بمحافظة الشرقية، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، وأسفرت نتائج هذا الاختبار عن عدم تمكن كثير من الطلبة من إجابة اختبار المستويات العليا للفهم القرائي. ومن مظاهر الضعف في الفهم القرائي التي كشف عنها الاختبار الذي أُعد لهذا الغرض: عدم القدرة على استخلاص معنى المقروء، وعدم القدرة على فهم ماوراء السطور، وعدم التمييز بين رأى الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا، وعدم القدرة على التحليل والنقد، وإصدار الحكم على فقرة معينة، وعدم التمكن من توظيف المقروء في حل المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم اليومية.

٣- افتقار مناهج اللغة العربية لكثير من المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل مدخل التدريس المتمايز والتي يمكن من خلاله معالجة موضوعات القراءة بما يساعد في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

ومن خلال العرض السابق يبرز ضعف الطلابفي مراحل التعليم العام وخاصة المرحلة الثانوية في المستويات العليا للفهم القرائي، مما يستدعى التفكير جديًّا في استخدام مداخل تدريسية جديدة تأخذ بعين الاعتبار التنوع الموجود بين

المتعلمين الذين هم محور العملية التعليمية بحيث تساعدهم على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

تحديد مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلبة الصف الأول الثانوي العام في المستويات العليا للفهم القرائي، مما يستلزم تنمية هذه المستويات باستخدام برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي على البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

١ - ما المستويات العليا للفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام ؟

٢ - ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام ؟

٣ - ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام ؟

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١ - **حدود بشرية:** مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي العام؛ حيث يعتبر هذا الصف أساسًا مهمًّا للصفوف التالية من المرحلة الثانوية، وتعد تنمية المستويات العليا للفهم القرائي في هذا الصف ركيزة لمهارات لغوية أخرى يعتمد عليها نجاح الطلاب أو فشلهم في تحصيل المواد الدراسية الأخرى.

٢ - **حدود مكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدرستي الثانوية بنات بالزقازيق والنجاح الثانوية بنين بمحافظة الشرقية على طلبة الصف الأول الثانوي العام.

٣ - **حدود موضوعية:**

أ - بعض المستويات العليا للفهم القرائي(الاستنتاجي، والتذوقي، والنقدي، والإبداعي) المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام، التي يثبت ضعف مستوى الطلاب فيها، والتي تضاهي أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الثانوية كما جاء بكتب الوزارة.

ب -النُّصوص القرائيَّة المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي العام بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ - ٢٠٢١م، والتي تنوعت ما بين النُّصوص الإخبارية(المعلوماتية)،والإرشادية، والإقناعية (الحجاجية)، والسردية، والحوارية، والوصفية.

ج - مدخل التدريس المتمايز ويشمل عناصر التدريس للصف الأول الثانوي العام (المحتوى، والإجراءات، والمنتج، وبيئة التعلم، وأساليب التقويم)، وتم استخدام استراتيجيات التدريس التالية: (إستراتيجية المجموعات المرنة، وإستراتيجية الأنشطة المتدرجة، وإستراتيجية الإنشطة الثابتة، وإستراتيجية تعدد الإجابات الصحيحة، وإستراتيجية التكعيب، وإستراتيجية فكر - زاوج - شارك)في ضوء خصائص الطلاب (أنماط التعلم، والاستعداد، والميول).

رابعًا: أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف فعالية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

خامسًا: منهج البحث:

اتبع البحث الحالي منهجين بحثيين، هما: المنهج الوصفي التحليلي: لجمع البيانات والمعلومات، المنهج شبه التجريبي: للتحقق من فاعلية البرنامج.

سادسًا: تحديد المصطلحات:

❖ **مدخل التدريس المتمايز: Differentiated Instruction Approach**

يُعرف مدخل التدريس المتمايز إجرائيًّا بأنَّه: مدخل تدريسي يقوم على إجراء عملية تمايز لعناصر التدريس (المحتوى،والإجراءات،والمنتج، وبيئة التعلُّم، وأساليب التقويم)، في ضوء خصائص الطلبة المتنوعة داخل الفصل الدراسي الواحد من حيث (الاستعداد، والميول، وأنماط التعلُّم)، وتهدف إلى تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

❖ **المستويات العليا للفهم القرائي: Leveles Reading Comprehension Higher**

تُعرف المستويات العليا للفَهْم القرائي إجرائيًّا بأنَّها:مجموعة متدرجة من مستويات الفَهْم ترتبط مع بعضها البعض، وتتضمن تلك المستويات مجموعة من مهارات الفَهْم القرائي اللَّازمة لطلبة الصف الأول الثانوي العام لفَهْم النصوص المقروءة، وتتمثل هذه المستويات في مستوى الفَهْم الاستنتاجي، والتذوقي، والنقدي، والإبداعي.

سابعًا: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في إفادة كل من:

١ - **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يقدم هذا البحث برنامجا قائمًا على مدخل التدريس المتمايز والذي ربما يسهم في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لطلبة الصف الأول الثانوي العام، حيث يمكن تضمينه في مناهج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية.

٢ - **المعلمين والموجهين:** حيث قدم هذا البحث بعض الأدوات لتقييم المستويات العليا للفهم القرائي، وإعداد دليل لمعلمي اللغة العربية لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي بمهاراته المختلفة من الفهم الاستنتاجي، والفهم التذوقي، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي.

٣ - **الطلاب:** حيث قدم البحث برنامجًا لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

٤ - **الباحثين:** فتح المجال أمامهم لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى الطلاب في مراحل التعليم العام باستخدام مداخل أخرى حديثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: المستويات العليا للفهم القرائي: مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها:

أولًا: مفهوم المستويات العليا للفهم القرائي:

تعددت تعريفات الفَهْم القرائي نظرًا لتعدد نواحي النظر إليه، ومن هذه التعريفات ما يلي:

كما عرَّفه تشانج Zhang (2018) بأنَّه:

"عملية بناء يتفاعل فيها النص والقارئ والسياق" (p.36).

بينما عرَّفه مهدي (٢٠١٩) بأنَّه:

"عملية عقلية تفاعلية مشتركة بين القارئ والنص المكتوب الذي يتضمن الأفكار والمعاني، والمستويات بجميع أنواعها، لمعرفة وفهم معاني ما تأثر فيه القارئ" (ص٨٩).

وعرَّفه الساعدي (٢٠٢٠) بأنَّه:

"مدى إدراك المتعلمين لمعاني النَّص القِرائي وإدراك مدلولاته من حيث الفَهْم القرائي وأنواعه" (ص٢٨).

في ضوء ما سبق من تعريفات للفَهْم القرائي يمكن للباحثة تعريف الفَهْم القرائي إجرائيًّا بأنَّه: عملية عقلية معرفية يقوم بها الطالب للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتي يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

ثانيًا: أهمية الفَهْم القرائي لطلبة المرحلة الثانوية:

يُعَدُّ الفَهْم القرائي أساس عمليَّة القراءة بل هو غايتها، وهذا الفَهْم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى؛ حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفيَّة المعرفيَّة للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبيَّة للكاتب من جهة أخرى (عبد الباري، ٢٠١٠، ص٢٣).

وللفهم القرائي أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على تحسين مستواهم المعرفي والرقي بعملية التعليم نحو تحقيق أهدافها، لما ينطوي عليه من إدراك عقلي يتطلب التركيز والانتباه، وتحليل عناصر المقروء، وتركيبها بشكل متكامل ومترابط (الشلبي، وأبو عواد، ٢٠١٣، ص٣٤٣).

وقد ذكر كلٌّ من إبراهيم (٢٠١٣، ص٣٠)، وفضل الله (٢٠٠١، ص٨٢) أنَّ الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحقة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفة من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وللفَهم القرائي أهميته، وتتمثل هذه الأهمية بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية فيما يلي:

- التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة.
- تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب.
- الشعور بالمتعة والترويح عن النفس، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة؛ نتيجة لفهم المقروء.

ثالثًا: المهارات التي تندرج تحت كل مستوى من مستويات الفهم القرائي:

فقد قُسِّم الفَهْم القرائي إلى مستويات دنيا ومستويات عُليا بحسب المهارات والقدرات التي يتطلبها كل مستوى من تلك المستويات، وليس الهدف من هذا التقسيم وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة؛ لأن القارئ أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا ثم المستويات العليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات؛ لذلك كان الهدف من هذا التقسيم، هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة الطلاب على

فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة الطلاب على فهم المقروء(رسلان، ٢٠٠٥، ص ص١٤١ -١٤٢).

قام كثير من الباحثين والدارسين بتصنيف مستويات الفهم القرائي تحت مجموعة من المستويات والأنماط، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

توصَّلت عبد الناصر (٢٠١٢، ص ص٢٥٠ -٢٥١) إلى أنَّ مستويات الفَهْم القرائي سبعة مستويات، هي:

- **مستوى الفَهْم المباشر**، ويشمل: تذكر مفرد الجموع الواردة في النص، وتذكر معاني الكلمات الجديدة في النص الأدبي، وتذكر بعض الحقائق التي وردت في النص، وتذكر الشخصيات الواردة في النص الأدبي.
- **مستوى الفَهْم التفسيري**، ويشمل: تحديد سبب جوهري لحدوث ظاهرة معينة، واستنتاج الصفات المميزة لكاتب النص، وشرح بعض أبيات النص الأدبي.
- **مستوى الفَهْم الاستيعابي**، ويشمل: تحديد أغراض الكاتب في النص الأدبي، واستنباط الدروس والعبر المستفادة في النص المقروء.
- **مستوى الفَهْم التطبيقي**، ويشمل: تطبيق الحكم والقيم التي تتصل بالحياة من النصوص، واستنتاج تعميمات جديدة من النص يمكن تطبيقها على مشكلات جديدة.
- **مستوى الفَهْم النقدي**، ويشمل: إصدار أحكام موضوعية أو مبررة حول المقروء من النص، والتمييز بين التصرف الصحيح والخطأ في سلوك إحدى شخصيات النص، وتحديد الاتفاق مع الآراء الواردة أو الاختلاف معها.
- **مستوى الفَهْم التذوقي**، ويشمل: توضيح المظاهر الجمالية الواردة في النص الأدبي مثل (التشبيه، والكناية، والاستعارة)، وتحديد الحالة الشعورية والمزاجية المسيطرة على كاتب النص.
- **مستوى الفَهْم الإبداعي**، ويشمل: وضع أكثر من عنوان جديد للنص، واقتراح حل لتحسين موقف ورد بالنص، وابتكار قصة جديدة تتناول فكرة النص المقروء،

ودعم الأفكار التي وردت في النص بشواهد من القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة المُطهَّرة.

وأشارت شريف (٢٠١٣، ص ص٩٦ -٩٨) إلى أنَّ للفهم القرائي خمسة مستويات هي:

أ - مستوى الفَهْم الحرفي، ويتضمن: تحديد الحقائق التي وردت في الموضوع، وتحديد شخصية أو ظاهرة وردت في الموضوع.

ب - مستوى الفَهْم التفسيري، ويتضمن: تحديد الأسباب لأحداث وردت في الموضوع، وتفسير الكلمات المجازية في الموضوع.

ج - مستوى الفَهْم الاستيعابي، ويتضمن: الاستدلال على ظاهرة باستخدام الكلمات التي تدل عليها، واختيار الترتيب الصحيح للأحداث حسب ظهورها.

د - مستوى الفَهْم التطبيقي، ويتضمن: يحدد سبب أساسي لظاهرة جديدة، وحل مشكلة عامة أو خاصة باستخدام ما قرأ.

هـ - مستوى الفَهْم الناقد، ويتضمن: تحديد النقاط الجديدة في الموضوع، والحكم على ظاهرة أو شخصية وردت في الموضوع، وتحديد الصواب أو الخطأ في تصرف شخصية أو ظاهرة.

وقسَّم كلٌّ من العدوي (٢٠١٧، ص٢٦٥)، والناقة (٢٠١٧، ص ص٢١٤ -٢١٧) الفَهْم القرائي إلى خمسة مستويات، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات، وهي على النحو التالي:

أولًا: مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ويندرج تحته المهارات التالية:تحديد الفكرة العامة للنص، تحديد الأفكار الرئيسة للنص، تحديد الأفكار الفرعية للنص، تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي، ويندرج تحته المهارات التالية:استنتاج علاقات السبب والنتيجة،استنتاج المعاني الضمنية من النص، استنتاج القيم الشائعة في النص، استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.

ثالثًا: مستوى الفهم الناقد، ويندرج تحته المهارات التالية:التمييز بين الواقع والخيال في النص،التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار،التمييز بين أنواع الأدلة في النص.

رابعًا: مستوى الفهم التذوقي، ويندرج تحته المهارات التالية:ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى،التمييز بين الصور البيانية وأثرها في المعنى، تحديد الألفاظ والأساليب التي تعبر عن جو النص،التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية.

خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي، ويندرج تحته المهارات التالية:اقتراح أكثر من عنوان للنص،اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو نهايات جديدة،اقتراح أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بالنص.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أنَّ مستويات الفهم القرائي مترابطة ومتكاملة ومتدرجة، إذ إنَّ الفهم يحدث في مستويات دنيا وأخرى عُليا.

المحور الثاني: مدخل التدريس المُتمايز:

يهدف عرض هذا المحور إلى تحديد الإجراءات التنفيذية، لمدخل التدريس المُتمايز بهدف استخدامه في تنمية المستويات العُليا للفَهْم القرائي لطلبة الصف الأول الثانوي العام، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: مفهوم التدريس المُتمايز:

تعددت تعريفات التدريس المُتمايز، ومن هذه التعريفات ما يلي:

عرَّفه عطية (٢٠١٣) بأنَّه:

"إستراتيجية تدريس تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم وميولهم والكيفية التي يفضلونها في التعلُّم والوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة" (ص٣٥١).

وعرَّفته روبنسون وآخرون Robinson et al. (2014) بأنَّه:

"تلبية الاحتياجات الفردية وأساليب التعلُّم المتعددة للفرد" (pp.12-13).

بينما عرَّفه تشارلز Charles (2017) بأنَّه:

"إستراتيجية تعليمية تركز على تلبية احتياجات الطلاب الفردية وفقاً لمستوى استعدادهم" (p.1).

وعرَّفه غياض والشنجار (٢٠١٨) بأنَّه:

"إستراتيجية تدريس تأخذ دورها في مراعاة خصائص الفرد وخبراته السابقة وأهدافه وزيادة إمكاناته وقدراته، وتعتمد هذه الإستراتيجية على توقعات المعلمين نحو قدرات متعلميهم وتوقعات المتعلمين بقدراتهم" (ص٣٨).

مما سبق يتضح أنَّ التدريس المُتمايز مدخل تدريسي يوظف فيه عدة إستراتيجيات تدريسية، وليس إستراتيجية واحدة. كما أنَّه لا يوجد خلاف بين هذه التعريفات السابقة وأنَّها اتفقت فيما بينها في أن الهدف من التدريس المُتمايز هو رفع مستوى جميع الطلبة وصولًا لتحقيق مخرجات تعليمية واحدة مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف الطلبة في القدرات والاهتمامات.

ثانيا: النظريات التي انبثق منها مدخل التدريس المُتمايز (الأساس الفلسفي لمدخل التدريس المُتمايز):

يستند مدخل التدريس المُتمايز إلى العديد من النظريات التي يقوم عليها، وهيكالتالي:

أ - **النظرية البنائيَّة:**تنطلق النظرية البنائيَّة من معطيات النظرية المعرفيَّة، من حيث إن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية ومن خلال التكيف العقلي للمتعلم الذي يؤدي إلى التعلُّم القائم على المعنى والفهم (عبيد، ٢٠٠٩، ص٨٧).

مما سبق استنتجت الباحثة أنَّ النظرية البنائيَّة من أكثر النظريات التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، كونها تؤكد على الفهم والتعلم ذي المعنى، كما اهتمت بعقل المتعلم والاختلافات بين المتعلمين والتفاعل فيما بينهم، فقد وجدت الباحثة أنَّ مدخل التدريس المُتمايز يقوم على البنائيَّة في كونه يراعي الاختلافات بين المتعلمين ويجعلهم محورًا للعملية التعليمية.

ب - **النظرية البنائيَّة الاجتماعيَّة:** تنحدر النظرية البنائيَّة الاجتماعيَّة من البنائيَّة حيث أنها تؤكد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد، ويعد فيجوتسكي من أبرز رواد البنائيَّة الاجتماعيّة (الثقافية).وتفترض نظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية أن التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى تغيرات مستمرة في تفكير الطلاب وسلوكهم (فيجوتسكي، ١٩٣٤/٢٠١١، ص ص١٠ -١١).

مما سبق استنتجت الباحثة أنَّ النظرية البنائيَّة الاجتماعية الثقافية من النظريات المهمة التي يُبنى عليها التدريس المُتمايز للتعلم، لكونه يركز على التفاعل الاجتماعي بين الطلاب حيث يظهر ذلك في استراتيجياته المتعددة، كما أنه يراعي استعدادات الطلاب المختلفة في التعليم.

ج - **نظرية الذكاءات المتعددة:**ترجع هذه النظرية إلى هاورد جاردنر في بداية الثمانينيات حيث رفض في كتابه The Frame Of Mind اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد، واقترح وجود ثمانية ذكاءات أساسية هي: الذكاء اللغوي (اللفظي)، والمنطقي (الرياضي)، والبصري، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي (الذاتي)، والطبيعي، ويرى أن الذكاء هو القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠٠٧ب، ص١٣٩).

وفي ضوء ماسبق ينبغي تنويع طرائق التدريس والأنشطة وأدوات التعلُّم، فهذا التنوع يكون له دور كبير في تنمية مهارات الطالب وقدراته المعرفية ويُسهم في جعل التدريس يكون لأجل الفهم وليس الحفظ والتلقين.

ثانيًا: أهمية التدريس المُتمايز:

ذكرت كلٌّ من الغامدي (٢٠١٨، ص١٠٥)، وقمره (٢٠١٨، ص١٤٤) أهمية التدريس المُتمايز والتي تكمن في عدة جوانب، وهي على النحو التالي:

- يقدم فرص تعليمية مختلفة ومتنوعة لجميع الطلاب بما يناسب الفروق الفردية بينهم.
- يضفي جو من المتعة والإثارة على البيئة التعليمية مما يضمن تحقيق الفائدة المرجوة.

- يُسهم في عملية البناء المعرفي لدى الطلاب وتطوير خبراتهم باستمرار والقدرة على توظيفها مستقبلًا.
- يُعِد طلبة قادرون على مواكبة التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.
- يُراعي الأنماط المختلفة للتعلُّم (سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي، حسي).
- يُشبع ميول واتجاهات الطلاب مما يعزز الدافعية ويرفع مستوى التحدي لديهم وينمي الابتكار ويكشف الإبداع.

وفي ضوء ذلك تتضح أهمية مدخلالتدريس المُتمايز في أنهيُساعد المعلم على التقييم بشكل جيد، ويُمكنهم من قياس مخرجات التعلُّم والتأكد من تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقًا، كما أنه يُساعد على إنشاء روابط قوية بين المادة الدراسية والطلاب، وهذا يؤدي إلى تحسين تعلم الطلاب، ويُساعد الطلاب على أن يصبحون أكثر استقلالية. **وقد أكد ذلك العديد من الباحثين، حيث تناولته العديد من الدراسات، وأهمها:** دراسةالمنتشري (٢٠١٩)، ودراسة طلبة (٢٠٢٠)، ودراسة صالح (Saleh(2021، ودراسة الخوالدة (٢٠٢٣).

ثالثًا: أسس التدريس المُتمايز:

ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص ص٣٦ -٣٨) مجموعة من الأسس التي يقوم عليها مدخل التدريس المُتمايز وهي:

١- **الأسس القانونية:** أهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق كل طفل في الحصول على تعليم عالي الجودة وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه، دون التمييز بين الأطفال حسب النوع ذكور - إناث، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، أو القدرات الذهنية والبدنية، أو غيرها من الاختلافات.

٢- **الأسس النفسية:** تُبنى نظرية تنويع التدريس على عدد من الأسس النفسية، ومن أهمها أن لدى كل طالب قابل للتعلم، وقادر على التعلُّم، وأن الطرق التي يتعلم بها

الطلبة تختلف من طالب إلى آخر، وأن درجات الذكاء متفاوته لدى الطلبة، وأن الإنسان يسعى دائمًا لتحقيق النجاح والتميز.

٣- **الأسس التربوية**: حيث تعتبر المتعلم هو أهم محاور العملية التعليمية، وأن دور المعلم هو منسق وميسر لعملية التعلُّم، وأن الهدف الأساسي للتدريس هو مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى وتوظيفه في مواقف تعلم متعددة، وتقييم إنجازاته ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة.

رابعًا: إجراءات التدريس المُتمايز، ودور المعلم والمتعلم:

هناك مجموعة من الإجراءات التي ينبغي اتباعها عند استخدام مدخل التدريس المُتمايز، وهي (شحاتة، ٢٠١٥، ص٤٨)، و(عطية، ٢٠٠٩، ص ص٣٢٨ -٣٢٩):

١- إجراء التقويم القبلي لتحديد المعارف السابقة، القدرات والمواهب، الميول والخصائص الشخصية، أسلوب التعلُّم الملائم، والخلفيات الثقافية.

٢- تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق مابين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.

٣- تحديد أهداف التعلُّم، واختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلُّم وأدوات التعليم.

٤- تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.

٥- اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات.

٦- تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.

٧- إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلُّم.

- **دور المعلم في التدريس المُتمايز:**

حددت درويش(٢٠١٥، ص١٢٤) بعض أدوار المعلم في التدريس المُتمايز وهي التوجيه والإرشاد، وتوجيه أنشطة التعليم وتقويمها، وإنشاء نظام لتنظيم الفصل وإدارة الوقت، وعمل الأنشطة الجماعية، وتشكيل المجموعات، وتوزيع الأفراد على المجموعات، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتقبل أفكارهم وآرائهم، وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم، وتوفير أجواء صفية مناسبة قائمة على تكافؤ الفرص والعدالة بين

الطلبة، وتعليم الطلبة مهارات العمل في فريق، وتقبل الآراء المختلفة، ومهارات التفاوض وحل الخلافات بطريقة حضارية.

- **دور المتعلم في التدريس المُتمايز:**

حددت كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص ص٤٥ -٤٦) دور المتعلم في فصول التدريس المُتمايز تتلخص فيالمشاركة الإيجابية ومراعاة الدقة والإخلاص والأمانة في تقديم البيانات والمعلومات التي تساعد المعلم على تعرف أنماط تعلُّم الطلبة وأنواع ذكاءاتهم وميولهم وهواياتهم، وتَقَبُل فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعض الطلبة، وأن هذا ليس تفضيلاً منه للبعض، ولكن لمساعدة كل منهم على تحقيق أقصى درجات النجاح في ضوء خصائصه. وهكذا لايفقد الطالب روح الانتماء والولاء للفصل ككل، والتعود على كثرة وتنوُّع عمليات التقييم وأساليبه وأدواته.

يتضح مما سبق ضرورة تضافر جهود المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف التدريس المُتمايز بما يحقق الأهداف المرجوة لمقابلة تنوع واختلاف الطلبة.لذا توجد العديد من الإستراتيجيات التعليمية التي تدعم التدريس المُتمايز وذلك بسبب التنوع والاختلاف في الاحتياجات التعليمية للطلبة، وعلى المعلم أن يختار أنسب الإستراتيجيات التي تخدم الموقف التعليمي، وتتناسب معه من جهة، ومع وضع الطلبة وميولهم واهتماماتهم وذكاءاتهم، وأنماط التعلم التي يفضلونها من جهة أخرى، ومن هذه الإستراتيجيات: الأنشطة المتدرجة، وفكر -زاوج -شارك، والمجموعات المرنة، وتعدد الإجابات الصحيحة، والتكعيب، والأنشطة الثابتة، وعقود التعلم، ومراكز التعلم، ولوحة الخيارات، وحل المشكلات، وسوف يتبني البحث الحالي ما يتناسب من هذه الإستراتيجيات وخصائص الطلبة في المرحلة الثانوية، وتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لديهم.

وفي هذا السياق أوصت العديد من الدراسات باستخدام التدريس المُتمايز في التدريس مثل:

دراسة نصر (٢٠١٤) التي استهدفت تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من خلال إستراتيجية التعليم المُتمايز، وقد توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التعليم المُتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ودراسة هلالي (٢٠١٥) التي هدفتإلى معرفة فاعلية تنويع التدريس في إكساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية، وقد ثبتت فاعلية تنويع التدريس في إكساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية.

ودراسة ساب كوردس (Sabb-Cordes(2016التي هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين حول مدخل التدريس المُتمايز في تنمية مهارات القراءة والطلاقة والفهم لدى طلاب الصف الثاني المعرضين للخطر في القراءة، وقد توصلت إلى فاعلية مدخل التدريس المُتمايز في تنمية مهارات القراءة والطلاقة والفهم لدى مجموعة الدراسة، بالإضافة إلى أن المعلمين ينظرون إلى التمايز كنهج إيجابي لتلبية احتياجات الطلاب.

ودراسة السمان (٢٠١٧) التي استهدفت تنمية بعض مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على مدخل التدريس المُتمايز، وقد أثبت البرنامج القائم على مدخل التدريس المُتمايز فاعليته فيتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة مدى فعالية استخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، والاتجاهات نحوها في المراحل التعليمية المختلفة، وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بإستراتيجيات التدريس المتمايز في تعلم اللغة وتوظيفها في تنمية فنون اللغة المختلفة.

خامسًا : دور التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي :

توجد علاقة وثيقة بين التدريس المُتمايز والفَهْم القرائي؛ وتتضح العلاقة بين التدريس المُتمايز والفَهْم القرائي في أنَّ القراءة في جوهرها عملية تفكير أو نشاط ذهني موجه، إذ إنَّها تتضمن عمليات التحليل والتقييم والاستنتاج وفرض الفروض واتخاذ القرارات، وكلها من مهارات التفكير، كما تُعَد عملية القراءة نوعًا من حل المشكلات، وللوصول إلى حل المشكلة - أي الفهم الكامل للنص المقروء - فإن على القارئ القيام بممارسة عمليات التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي تبعًا للهدف من القراءة، حيث تتباين هذه العمليات من مجرد تعرف الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف والمقارنة والتنبؤ والاستنتاج وطرح الأسئلة والتحليل، وغيرها من المهارات المعرفية المطلوبة لفهم المقروء (عبد الله، ٢٠١٤، ص٣١).

والقراءة المركزة بالتفكير تجعل القارئ مسيطرًا على الموضوع، مستوعبًا لكل أسراره وحقائقه، متعمقًا في فهمه، قادرًا على استنتاج الفرضيات والأفكار والنظريات منها (زايروآخرون، ٢٠٢٠، ص١٥٦).

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أنَّ الفَهْم القرائي يتطلب من الطلبة عمليات تفكير عُليا مختلفة، ونظرًا لتعقد طبيعته والتي تستلزم ممن يتعلمه التمكن من مهارات التفكير العُليا وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم أكثر من تحصيل المعرفة نفسها، فإن الطريقة السائدة تقوم على التدريس من جانب المعلم والتلقي السلبي من جانب المتعلم، ومن ثم كان لابد من التركيز على طرق وإستراتيجيات ومداخل تدريس حديثة ومناسبة لتعليم القراءة، تعتمد محورية المتعلم، وتتناسب مع قدراته واهتماماته، وتلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي الواحد، ويتفق هذا مع طبيعة التدريس المُتمايز الذي يهدف إلى تلبية احتياجات المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية في القدرات والاهتمامات، وتعزيز التعاون والاستقلالية في التعلُّم.

وقد أكدت كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص١٨٣) على أنَّه لابد من تصميم التدريس لإحداث الفهم عند المتعلمين، ولابد من تحقق الفهم لدى كل متعلم في ضوء إمكاناته وقدراته ونوع ذكاءاته ونمط تعلُّمه المفضل.

وأكدت العديد من الدراسات السابقة على فعالية التدريس المُتمايز في تنمية الفَهْم القِرائي، ومن هذه الدراسات دراسة ساب كوردس(2016) Sabb–Cordes، ودراسة شونيسي ديدريك وآخرون (2015) .Shaunessy–Dedrick et al.

إجراءات البحث:سار البحث الحالي وفق الإجراءات التالية:

أولًا: إعداد قائمة المستويات العُليا للفَهْم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام:

تم اشتقاق قائمة المستويات العُليا للفَهْم القرائي من خلال الاطلاع على الأدبيَّات والدِّراسات والبحوث السَّابقة العربيَّة والأجنبيَّة المرتبطة بالفَهْم القرائي، والأدبيَّات المتصلة بالقراءة عامة وبالفَهْم القرائي خاصة، وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية أربع مستويات رئيسة، وهي: (مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم الإبداعي)، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية المرتبطة به، بلغ عددها (٢٢) مهارة فرعية.

- صدق القائمة، والوزن النسبي للمهارات:

صممت القائمة بصورتها المبدئية للعرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة النهائية للمستويات العُليا للفَهْم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، ولقد حددت الباحثة معيارًا لاختبار المستويات العُليا للفَهْم القرائي، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين بنسبة تتراوح (٨٠٪) إلى (١٠٠٪) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول١

بيان بتكرارات آراء المحكمين على قائمة المستويات العُليا للفَهْم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام

المستويات العُليا للفَهْم القرائي لطلبة الصف الأول الثانوي	مدى انتماء المهارة				مدى مناسبة المهارة			
	تنتمي		لا تنتمي		مناسبة		غير مناسبة	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
أوَّلًا: مستوى الفَهْم الاستنتاجي:								
١- يستنتج خصائص أسلوب الكاتب من النص.	١٨	٨٠٪	-	-	١٨	٨٠٪	-	-
٢- يستنتج المعاني الضمنية من النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٣- يستنتج القيم المتضمنة في النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٤- يستنتج العلاقاتالواردة بين فقرات النص وأفكاره.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
٥- يحدد الدوافع التي دعت الكاتب إلى تأليف النص.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
٦- يستنتج تعميمات من النص يمكن تطبيقها في مواقف مشابهة.	١٨	٨٠٪	-	-	١٨	٨٠٪	-	-
ثانيًا: مستوى الفَهْم التذوقي:								
٧- يُبرز القيمة البلاغية للصور البيانية في النص.	٢٠	١٠٠٪			٢٠	١٠٠٪		
٨- يُوضح القيمة الجمالية التي تضفيها المُحسِّنات البديعيَّة على الأسلوب.	٢٠	١٠٠٪			٢٠	١٠٠٪		
٩- يدرك القيمة الدلالية للألفاظ	١٨	٨٠٪			١٨	٨٠٪		

والأساليب المتضمنة في النص.								
١٠-يحدد الأغراض البلاغية للأساليب الخبرية والإنشائية.	١٨	٨٠٪			١٨	٨٠٪		
١١- يوضح العاطفة المسيطرة على الكاتب في النص.	٢٠	١٠٠٪			٢٠	١٠٠٪		
ثالثًا: مستوى الفَهْم النقدي:								
١٢- يميز بين مايتصل بالموضوعومالا يتصل به.	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪
١٣-يوضح وجهة نظر الكاتب تجاه الموضوع المطروح.	١٨	٨٠٪	-	-	١٨	٨٠٪	-	-
١٤- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
١٥- يُكوِّن رأيًا حول القضايا المطروحة في النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
١٦- يُصدر حُكمًا على أفكار النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
١٧- يوضح موضوعية الكاتب أو ذاتيته.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
١٨- يُقوِّم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب في نصه.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
رابعًا: مستوى الفَهْم الإبداعي:								
١٩- يقترح أكثر من عنوان مناسب للنص.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
٢٠- يقترح حلولا إبداعية لبعض القضايا الواردة في النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٢١- يضيف أفكارًا جديدة للنص غير واردة فيه.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٢٢- يقترح نهايات مختلفة للنص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-

ومن خلال جدول الأهمية النسبية للمستويات العُليا للفَهْم القرائي، قامت الباحثة بحذف المهارات الأقل من (٨٠٪) وفقا لمعيار الاختيار المحدد سلفاً، وهي مهارة واحدة (يميز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به) من مستوى الفهم النقدي.

وقد اتفق المحكمون على المستويات الرئيسة للقائمة، وقد استجابت الباحثة لتعديلات المحكمين، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن أربعة مستويات رئيسة، يندرج تحتها (٢١) مهارة فرعية.

ثانيا: إعداد اختبار المستويات العُليا للفَهْم القرائي:

استهدف الاختبار قياس المستويات العُليا للفَهْم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبعد الاطلاع على الأدبيَّات والدِّراسات والبحوث السَّابقة العربيَّة والأجنبيَّة المرتبطة بالفَهْم القرائي، تم إعداد اختبار مكون من ثلاثة نصوص مُختارة من ميادين الثقافة العامة المُتنوعة، وتُقاس المستويات العُليا للفَهْم القرائي وفقًا لمجموعة من الأسئلة التي تعقب كل نص قرائي وتُقدَّر درجات الطلبة وفقًا لمفتاح التصحيح المُعدّ لذلك.

أ - صدق الاختبار: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛لإبداء آرئهم حول درجة مناسبته، وقد أثنى المحكمون على أغلبية مفردات الاختبار، وأنها ممثلة للمحتوى والأهداف.

ب – ثبات الاختبار: تم حساب ثبات مفردات الاختبارعن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار ككل،وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار ككل (٠,٩١٩)وهو معامل ثبات عال، وعليه فالاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات.

ج – الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراء التعديلات النهائية أصبح الاختبار مكونًا من ثلاثة نصوص قرائية، بمعدل سؤال ينلك لمهارة من المهارات العُليا للفَهْم القرائي،علمًا بأن أعلى درجة هي: (٤٢) وأقل درجة هي: (١)درجة.

رابعا : إعداد البرنامج القائم على التدريس المتمايز لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي :

أ – هدف البرنامج:استهدف البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

ب – محتوى البرنامج: تكون البرنامج من ثلاثة وحدات تهدف إلى تحقيق أهدافه، ووضع هذا المحتوى في صورة كتاب للطالب، مع تزويده بالعديد من الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل درس، وقد أعد في ضوء الدراسات السابقة المتصلة بالمستويات العليا للفهم القرائي، وطبيعة إستراتيجيات التدريس المتمايز، وطبيعة وخصائص نمو طلبة المرحلة الثانوية.

ج – إستراتيجيات تدريس البرنامج:تم استخدام مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس الوحدات الدراسية، هي: الأنشطة المتدرجة، فكر - زاوج - شارك، المجموعات المرنة، تعدد الإجابات الصحيحة، التكعيب، الأنشطة الثابت، وقد تم مراعاة تحقيق التمايز في المحتوى من خلال عرض الدروس بوسائل تعليمية متعددة سمعية وبصرية، كما تم توفير فرص تعلم فردي أو في أزواج أو في مجموعات مرنة.

د –الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج: صاحب تنفيذ البرنامج استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تراعي التمايز بين الطلبة تمثلت في التالي:

- تكليف الطلبة بمهام وتدريبات وكتابة تقارير عن التدريبات التي تم تنفيذها.
- تكليف الطلبة بعمل أبحاث عن النصوص القرائية التي يدرسونها، مع الاستعانه بالإنترنت.

هـ – الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:تم الاستعانة بجميع الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد عل تقيق أهداف البرنامج، ومنها:

- بطاقات وأوراق لتدوين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- جهاز الحاسب الآلي وعرض شرائح على برنامج العروض التقديمية خاصة بمحتوى البرنامج، والصور والرسوم والأفلام التعليمية.

و – أساليب التقويم المتبعة في البرنامج: قد استخدمت أدوات التقويم التالية:

- اختبار المستويات العليا للفهم القرائي في التقويم المبدئي لتحديد مدى تمكن الطلبة من المستويات العليا للفهم القرائي.

- التقويم البنائي من خلال التدريبات والأنشطة الملحقة بكل درس.

- اختبار المستويات العليا للفهم القرائي في التقويم النهائي للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

ز -صدق البرنامج:

للتحقق من مدى ملاءمة البرنامج للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، تم عرض بعض دروسه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين، وعليه وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام للبرنامج من حيث سلامة اللغة ومناسبته العينة البحث، واعتبر ذلك بمثابة الصدق المنطقي للبرنامج والوصول به إلى الصورة النهائية.

التطبيق الميداني للبحث:تتمثل الإجراءات التي قامت بها الباحثة لتطبيق البرنامج في مايلي:

- **تحديد مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي العام بمدرستي الزقازيق الثانوية بنات والنجاح الثانوية بنين التابعتين لإدارة شرق الزقازيق التعليمية – محافظة الشرقية (يمثلون المجموعة التجريبية)، بلغ عددهم (٤٠) طالبًا وطالبة.

التطبيق القبلي:

لتحديد مستوى تمكن طلبة الصف الأول الثانوي من المستويات العليا للفهم القرائيقبل التدريس، وذلك للحصول على البيانات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث، وبيان مدى تكافؤ المجموعتين، وتم ذلك من خلال تطبيق اختبار المستويات العليا للفهم القرائي، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار وبالتالي يتضح وجود تكافؤ بين المجموعتين في هذا الاختبار.

ب – تدريس البرنامج:

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم التدريس للمجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج القائم على مدخل التدرس المتمايز، وتم التطبيق يوم الاثنين الموافق ٢٠٢١/٣/٢٢مواستمر حوالي (٦) أسابيع بمعدل أربع فترات أسبوعيًّا، والفترة تمثل حصتين، أي أنه انتهى في يوم الاثنين الموافق ٢٦/ ٢٠٢١/٤م، وذلك بخلاف الحصص التي تم فيها تطبيق أدوات البحث قبليًّا وبعديًّا.

ج – التطبيق البعدي:

قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات البحث لمجموعتي الدراسة يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢١/٤/٢٨م، وقد بلغ عدد الطلبة (٤٠) طالبا وطالبة، بعد أن حرصت الباحثة على عدم الغياب لأفراد العينة، وقد تحسن مستوى طلبة المجموعة التجريبية (مجموعة البحث) في المستويات العليا للفهم القرائي المستهدف تنميتها لديهم، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًّا؛ وذلك لاستخلاص النتائج التي تم التوصل إليها.

نتائج البحث:

النتائج الخاصة بتنمية المستويات العليا للفهم القرائي:

(١)بيان فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبةالصف الأول الثانوي العام:

وللتحقق من صحة الفرض الاول الذي ينص على أنه:"توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى كلًا على حده لصالح المجموعة التجريبية".

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي، وذلك بإستخدام برنامج (SPSS .Ver ,22)،ويوضحذلكجدول٢

جدول٢

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي وفي كل مستوى كلًا على حدة لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى

البيان / المستوى	المجموعة الضابطة ن= ٤٠		المجموعة التجريبية ن= ٤٠		قيمة ت	قيمة التباين الكليايتا٢	قيمة حجم التأثيرd	المستوى الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الفهم الاستنتاجي	٥,٩٥٠	١,٠٦١	١٠,٧٦٠	١,٠٠٦	٢٠,٧٦	٠,٨٤٦	٤,٧٠١	كبير جدًا
الفهم التذوقي	٤,٨٧٥	٠,٧٢٢	٩,٣٠	٠,٧٥٧	٢٦,٧٢٣	٠,٩٠١	٦,٠٥١	كبير جدًا
الفهم النقدي	٥,٤٢٥	١,٠٥٩	١٠,٧٥٠	١,١٢٦	٢١,١٧٧	٠,٨١٥	٤,٧٩٥	كبير جدًا
الفهم الابداعي	٣,٨٠	٠,٧٢٣	٧,٤٠	٠,٦٧١	٢٣,٠٦٦	٠,٨٧٢	٥,٢٢٣	كبير جدًا
الاختبارككل	٢٠,٠٥٠	٢,١٢٣	٣٨,٢٠	٣,٠٣١	٣١,٠١٣	٠,٩٢٥	٧,٠٢٣	كبير جدًا

***ملاحظة*. دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتضح من جدول ٢ مايلي:

- وجود فرق دالإ حصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

- وبمقارنة قيمة d بالجدول٢المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير، نجد أن حجم التأثير كبير في كل مستوى من المستويات العليا للفهم القرائي،وكذلك في

النتيجة الكلية للاختبار، وذلك نتيجةلتدريس البرنامج للمجموعة التجريبية، مما أدى إلى نمو المستويات العليا للفهم القرائيلديهم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- أن إجراءات التدريس باستخدام مدخل التدريس المتمايز، والتي تعتمد على تنويع المعلم لطرق التدريس بالإضافة إلى تنويع المهام والأنشطة بما يتناسب مع مستوى كل طالب أدى إلى تفاعل جميع الطلبة في الأنشطة والتدريبات، مما ساهم في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

- تنوع المحتوى التعليمي للطلبة أتاح الفرص المتكافئة للطلبة في المشاركة النشطة في مواقف التعلم، وأتاح لهم الفرصة للتعلم وفقا لقدراتهم الخاصة، وحسب ما يناسب اهتماماتهم واحتياجاتهم أدى إلى فهم أعمق للنص المقروء.

وللتحقق من صحة الفرض الثانيالذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى كلًا على حده لصالح التطبيق البعدي".

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، لتحديد الفروق بين متوسطات درجات طلابالمجموعةالتجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي، وذلك باستخدام برنامج (SPSS .Ver ,22)، ويوضح ذلك جدول٣.

جدول٣

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)،(d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي وفي كل مستوى كلاً على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي

البيان / المستوى	التطبيق القبلي ن= ٤٠		التطبيق البعدي ن= ٤٠		قيمة ت	قيمة التباين الكليايتا٢	قيمة حجم التاثيرd	المستوى الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الفهم الاستنتاجي	٦,٠٧٥	١,٢٠٦	١٠,٧٦٠	١,٠٠٦	٦٢,٣٣٣	٠,٩٨	١٩,٩٦٢	كبير جداً
الفهم التذوقي	٥,٢	٠,٨٢٢	٩,٣٠	٠,٧٥٧	٥٨,٧٤١	٠,٩٧٧	١٨,٨١٢	كبير جداً
الفهم النقدي	٥,٩	١,٢٧٧	١٠,٧٥٠	١,١٢٦	٦٣,٥٠١	٠,٩٨١	٢٠,٣٣٦	كبير جداً
الفهم الابداعي	٤,١٢٥	٠,٨٥٢	٧,٤٠	٠,٦٧١	٤٥,٨٠٥	٠,٩٦٤	١٤,٦٦٩	كبير جداً
الاختبار ككل	٢١,٣	٣,٨٠٤	٣٨,٢٠	٣,٠٣١	٨٦,٤٢٦	٠,٩٨٩	٢٧,٦٧٨	كبير جداً

***ملاحظة*. دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتضح من جدول٣ مايلي:

- وجود فرق دالإ حصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- وبمقارنة قيمة d بالجدول١٨المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير، نجد أن حجم التأثير كبير في كل مستوى من المستويات العليا للفهم القرائي،وكذلك في

النتيجة الكلية للاختبار، وذلك نتيجةلتدريس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية، مما أدى إلى نمو المستويات العليا للفهم القرائيلديهم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- ما تضمنه البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز من نماذج قرائية جيدة أسهمت بشكل بير في تقليل الأخطاء التي يقع فيها الطلبة أثناء قراءة النص وفهمه.
- تقديم أنشطة إثرائية للطلبة تعينهم على التعمق في فهم المقروء، وإدراك مابين السطور، وما وراء النص.

وبعد عرض نتائج البحث الحالي، يتبين فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبالتالي يمكن قبول فروض البحث الحالي، وفي ضوء نتائج التطبيق الميداني يوصي البحث بما يلي:

توصيات البحث:

- ضرورة الاهتمام بالمستويات العليا للفهم القرائي في المرحلة الثانوية، وتضمينها في مناهج اللغة العربية بصفة عامة، ومناهج القراءة بصفة خاصة.
- ضرورة عقد ورش عمل لمعلمي اللغة العربية وخصوصًا في المرحلة الثانوية لتدريبهم على الإستراتيجيات الحديثة التي تنمي المستويات العليا للفهم القرائي.
- ضرورة الاهتمام بالاختبارات التكوينية، والتي توقف المعلم على مستوى أداء طلابه، ومدى التقدم الذي أحرزه في المستويات العليا للفهم القرائي، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائي.

وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته يقدم مجموعة من المقترحات البحثية ذات الصلة بموضوع البحث فيما يلي:

مقترحات البحث:

- برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.
- أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في علاج صعوبات الفهم القرائي والوعي بعمليات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

الخوالدة، ناديا سليمان إبراهيم. (٢٠٢٣). *أثر استخدام استراتيجيتي التعليم المتمايز وقراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن*[أطروحة دكتوراة، جامعة مؤتة]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.http://search.mandumah.com/Record/1363520

الساعدي، حسن حيال محيسن. (٢٠٢٠).*المُعلِّم الفعّال وإستراتيجيَّات ونماذج تدريسه*(ط٢).مكتب الشروق للطباعة والنشر.

السمان،مروان أحمد محمد. (٢٠١٧). برنامج قائم على مُدخل التَّدريس المُتمايز لتنمية مهارات القراءة المُكثَّفة والكتابة التفسيريَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.*مجلة القراءة والمعرفة*، (١٨٣)، ٢٥ - ٧٠.http://search.mandumah.com/Record/776413

الشلبي،إلهام علي، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٣). العلاقة بين المعرفة القبلية وإستراتيجيّات الاستيعاب القِرائي ومهارة الاستيعاب القِرائي في استيعاب النص العلمي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.*المجلة التربوية*، *٢٧* (١٠٨)، ٣٤١ -٣٧٤.
http://search.mandumah.com/Record/474225

العدوي، سالي جمال الدّين علي. (٢٠١٧).*برنامج قائم على إستراتيجيَّة التَّدريس التبادلي في تنمية الفَهْم القِرائي لدى طلاّب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (٢٠١٥). فعَّاليَّة إستراتيجيّة التساؤُل الذَّاتي في تنمية بعض مهارات الفَهْم القرائي لدى طلاّب الصف الأول الثانوي.*المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣١(٣)، ٢٦٨ - ٢٨٩.http://search.mandumah.com/Record/685481

الغامدي، مشاعل مهدي سعيد. (٢٠١٨). أثر إستراتيجيَّة التَّعليم المُتمايز في تدريس الرياضيات على تنمية التَّحصيل المعرفي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.*مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١(٢)، ٩٦ - ١٣٤. http://search.mandumah.com/Record/889027

المطيري،فاطمة بنت متعب بن فليح. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجيَّات ما وراء المعرفة في تنمية الفَهْم القرائي باللُّغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جَدّة.*المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٥(٨)، ١٩٨ - ٢٢٨. https://mfes.journals.ekb.eg/article_103081.html

المنتشري،عليبنأحمد بنعبدالله. (٢٠١٩). فاعليةبرنامجقائمعلى التَّدريس المُتمايزفيتنميةمهاراتالأداءاللُّغَوِيّالإبداعيلدىالطلابالموهوبينلغويًّابالمرحلةالمتوسطة.مجلةالجامعةالإسلاميةللغةالعربيةوالعلومالاجتماعية، (٦)، ٥٣٣ - ٥٨٥. http://search.mandumah.com/Record/1055171

الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧).*تعليم اللُّغة العربيَّة لأبنائها: المداخل والطرائق والفنيات والإستراتيجيَّات المُعاصرة*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم،سُليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٣).*صُعوبات الفَهْم القرائي لذوي المشكلات التعليميَّة*. مؤسسة الوَرَّاق للنشر والتوزيع.-https://books library.net/free-1474978741-download

إرشيد، إيمان أحمد إرشيد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام الصف المعكوس في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة لتنمية الفَهْم القِرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا .*مجلة كلية التربية*، ٣٨(١)، ٨٨ -١١٥. http://search.mandumah.com/Record/1251537

جاد،محمد لطفي محمد. (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.*مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢)، ١٥ – ٥٠.

درويش،دعاء محمد محمود. (٢٠١٥). برنامج قائم على إستراتيجيَّات التَّعليم المُتمايز لتنمية مهارات التعلُّم المُنظم ذاتيًّا والدافعيَّة للإنجاز لدى الطالبات المُعلِّمات شعبة الجغرافيا.*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٧)، ١٠١ - ١٦٣.http://search.mandumah.com/Record/809729

رسلان، مصطفي. (٢٠٠٥).*تعليم اللُّغة العربية*.دار الثقافة للنشر والتوزيع.

زاير،سعد علي، وجاسم،وسن عباس، وحسين،صبا حامد. (٢٠٢٠). *توظيف إستراتيجيَّات التفكير في تدريس اللُّغة العربيَّة*.دار الرضوان للنشر والتوزيع.

شحاتة،حسن سيد. (٢٠١٥).*إستراتيجيَّات حديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها*. الدار المصرية اللبنانية.

شريف، أسماء إبراهيم علي. (٢٠١٣). فَاعِليَّة برنامج قائم على قصص القرآن لتنمية مهارات التفكير التأمُّلي والفَهْم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمُحافظة فرسان بالمَمْلَكَة العربيَّة السُّعُوديَّة.*مجلة القراءة والمعرفة*، (١٤٦)، ٥٣ - ١٢١.http://search.mandumah.com/Record/719206

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٠).*الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها – تطويرها – تقويمها* (ط٢).دار الفكر العربي.

طلبة،خلف عبد المعطي عبد الرحمن. (٢٠٢٠). إستراتيجيَّة قائمة على مدخل التَّعليم المُتمايزفياللُّغةالعربيَّةلتنميةمهاراتالقراءةالتحليليّةوالوعيبمفاهيمالأمنالفكـ

ريلدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، (٧٧)، ١٩٠٩ -١٩٥٧.
http://search.mandumah.com/Record/1069629

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). *إستراتيجيَّات فَهْم المقروء: أسسها النَّظريَّة وتطبيقاتها العمليَّة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الله، رشا. (٢٠١٤). *تعليم التفكير من خلال القراءة*. الدار المصرية اللبنانية.
https://www.psydz.info/2019/10/pdf_952.html

عبد الناصر، أسماء محمد عبد العزيز. (٢٠١٢). *فعَّاليَّة إستراتيجيَّة قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس النصوص الأدبيَّة في تنمية مستويات الفَهْم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عبيد، وليم. (٢٠٠٩). *إستراتيجيَّات التَّعليم والتعلُّم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧أ). *إستراتيجيَّات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)*. دار الفكر.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧ب). *الدماغ والتَّعليم والتفكير*. دار الفكر.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التَّدريس*. دار صفاء للنشر والتوزيع.-https://www.zaid-alwan3204.com/2020/12/blog
post_27.html

عطية، محسن علي. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.-https://ahmed1hamza.blogspot.com/2019/09/blog
post_23.html

عيسى، محمد أحمد أحمد. (٢٠٢٠). نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفَهْم القِرائي والقراءة الإستراتيجيَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، *١٧*(٩٨)، ٣٥٩ - ٤١٣. http://search.mandumah.com/Record/1209612

غياض، رغد زكي، والشنجار، أحمد علي. (٢٠١٨). *تحديثات في إستراتيجيَّات طرائق التَّدريس*. مكتب زاكي للطباعة. https://www.zaid-alwan3204.com/2022/03/blog-post_5.html

فضل الله،محمد رجب. (١٩٩٨). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. دار عالم الكتب.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠١). مستويات الفَهْم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللُّغة العربيَّة بمراحل التَّعليم العام بدولة الإمَارات العربيَّة المُتَّحِدَة (دراسة تحليليّة). *مجلة القراءة والمعرفة*، (٧)، ٧٧ -١٣٣. http://search.mandumah.com/Record/43759

فيجوتسكي، ل.س. (٢٠١١). *التفكير واللُّغة* (طلعت منصور، مترجم؛ ط٢). مكتبة الأنجلو المصرية. (نشر العمل الأصلي ١٩٣٤)

قاسم، أسماء محمد، والديب، محمد مصطفى مصطفى، والخولي، منال علي محمد، وعبد الوهاب، عبير شفيق. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لمهارات الفَهْم القرائي في أبعاد الاندماج المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣(١١٨)، ٤٢٩ - ٤٦٢. http://search.mandumah.com/Record/1355811

قمره،لطفيه بنت سراج علي. (٢٠١٨). أثر إستراتيجيَّة التَّعليم المُتمايز في تنمية التفكير التأمُّلي والتَّحصيل الدراسي لمُقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *٤٥*(١)، ١٣٩ -١٥٦.

كوجك، كوثر حسين، والسيد، ماجدة مصطفي، وخضر، صلاح الدّين، وفرماوي، فرماوي محمد، وعياد، أحمد عبد العزيز، وأحمد، علية حامد، وفايد، بشري أنور. (٢٠٠٨).*تنويع التَّدريس في الفصل دليل المُعلِّم لتحسين طرق التَّعليم والتعلُّم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

مراد،طهراوي رمضان، وأحمد، إسماعيل حسانين، والعجيل، رجاء عبدالسلام.(٢٠١٧). أثراستخدامإستراتيجيَّةالتساؤُلالذَّاتيفيتنميةمُستوياتالفَهْمالقرائيللنصوصا لأدبيَّة.*مجلة كلية الآداب*، (١٠)، ٢١٧ - ٢٦٣. http://search.mandumah.com/Record/895026

مهدي،علي فاضل. (٢٠١٩).*الاتجاهات الحديثة في طَرائِق تدريس مَقرُوئيَّة النصوص القرائيَّة وإستراتيجيّاتها بين النَّظريَّة والتَطبيق*. مكتب اليمامة للطباعة والنشر.https://www.zaid-alwan3204.com/2021/02/blog-post_12.html?m=1

نصر،مها سلامة. (٢٠١٤). *فَاعِليَّة استخدام إستراتيجيَّة التَّعليم المُتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللُّغة العربيَّة*[رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة]. مستودع الأصول الرقمية لأطروحات الدكتوراة ورسائل الماجستر، الجامعة الإسلامية – غزة.https://library.iugaza.edu.ps/thesis/113935.pdf

هلالي، هدي محمد محمود. (٢٠١٥). فَاعِليَّة تنويع التَّدريس في اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية.*مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١(١)، ٢٦٩ -٣١٠. http://search.mandumah.com/Record/740947

ثانيًا: المَرَاجِعُ الأجنبيَّة:

Ali, M. S. A.-F. (2011). *The Effectiveness of Some Thinking Maps in Developing the First Grade Secondary School Students' Reading Comprehension Skills*[Unpublished master's thesis]. Zagazig University.

Charles, L. F. (2017). *Differentiated Instruction, Teachers' Perceptions, and Lower Third Students' Achievement: A Qualitative Study* [Doctoral dissertation, Northcentral University].ProQuest Dissertations & Theses Global.https://0811jq79g-1105-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/pqdtglobal/docview/1930965256/abstract?accountid=178282

Piggott, A.(2002). Putting Differentiation into Practice in Secondary Science Lessons. *School Science Review* , 83 (305), 65-72.

Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J.(2014, November 7).*Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction* [Paper presentation]. Annual Mid-South Educational Research (MSERA) Conference,Knoxville,Tennessee.https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554312.pdf

Sabb-Cordes, M. L.(2016). *Teachers' Perceptions of Differentiated Learning for At-Risk Second-Grade Students in Reading*[Doctoral dissertation, Walden University]. Proudest Dissertations and Theses Global. https://0811jj4js-1106-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/pqdtglobal/docview/1798825050/abstract?source=fedsrch&accountid=178282

Saleh, A. H. A. E.(2021). The Effectiveness of Differentiated Instruction in Improving Bahraini EFL Secondary School Students in Reading Comprehension Skills. *Journal of Research and Innovation in Language*, *3*(2), 135–145.https://journal.unilak.ac.id/index.php/REILA/article/view/6816

Shaunessy-Dedrick,E., Evans,L., Ferron, J., &Lindo,M. (2015). Effects of Differentiated Reading on Elementary Students' Reading Comprehension and Attitudes Toward Reading. *Gifted Child Quarterly*,*59*(2),91–107. https://08113oyw7-1105-y-https-journals-sagepub-com.mplbci.ekb.eg/doi/full/10.1177/0016986214568718

Tomlinson, C.(2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?. *Theory Into Practice*, 44 (3), 262-269. https://www.researchgate.net/publication/249901118_Grading_and_Differentiation_Paradox_or_Good_Practice

Watts-Taffe, S.(2012).Differentiated Instruction Making Informed Teacher Decisions. *Reading Teacher*, 66 (4), 303-314.

Youssif, M. Y. (2014). *The Effectiveness of Using the Reciprocal Questioning "Request" Strategy in Developing EFL Reading Comprehension Skills among First year Secondary School Students*[Unpublished master's thesis].Benha University.

Zhang, L. (2018). *Met cognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension: A Structural Equation Modelling*

Approach. Springer.https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-6325-1

فاعلية استخدام المعايير النصية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

صابر عبد الصمد محمد صابر

أ.م.د/ علي عبد المنعم حسين
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ راضي فوزي حنفي
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية، لدى طلبة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، تلك المهارات اللازمة لهم في دراسة النصوص الأدبية وتحليلها، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية عام، مثلت مجموعة البحث، تم تدريس عدد من النصوص الأدبية لهم، عن طريق استخدام المعايير النصية في معالجة وتحليل النصوص الأدبية، وتمثلت مشكلة البحث في وجود ضعف وقصور واضح لدى طلبة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية في مهارات تحليل النصوص الأدبية، ذلك الضعف الذي كشفت عنه الدراسة الكشفية التي قام بها الباحث، هذا وقد اعتمد البحث على إعداد قائمة بمهارات تحليل النصوص المناسبة لطلبة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية عام، واختبارًا لمهارات تحليل النصوص لقياس تلك المهارات ودليل للقائم بالتدريس يستهدف تبصير القائم بتدريس النصوص الأدبية بأدواره لتنمية مهارات تحليل النص، وكان من أبرز ما توصل إليه البحث من نتائج؛ فاعلية المعايير النصية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى عينة البحث .

الكلمات المفتاحية: المعايير النصية – تحليل النصوص – طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

The effectiveness of using textual criteria in developing the skills of analyzing literary texts among students of the Faculty of Education, Arabic Language Division

Abstract:
The current research aimed at developing the skills of analyzing literary texts among students of the third year, Arabic Language Division, Faculty of Education, Zagazig University, those skills necessary for them to study and analyze literary texts. The research sample consisted of (30) students in the third year, Arabic Language Division. of literary texts through the use of textual standards and the strategies emanating from them. The problem of the research was the existence of a clear weakness and shortcoming among the students of the third year, the Arabic Language Division, in the skills of analyzing literary texts, that weakness revealed by the exploratory study carried out by this researcher. A list of the appropriate text analysis skills for the students of the third year, the Arabic Language Division in general, and a text analysis skills test to measure these skills.
Keywords: textual standards - text analysis - students of the Faculty of Education, Arabic Language Division

مقدمة البحث:

تشغل قضية إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية مكانة مهمة لدى التربويين والأكاديميين، بمختلف رؤاهم وتوجهاتهم البحثية والتربوية، التي تَنُم عن قناعتهم بالدور البارز للمعلم وتأثيره في إعداد المتعلمين وتنشئتهم لغويًا وثقافيًا، بما يحقق الهدف المرجو من ممارساتهم داخل الصف، ومن هذا المنطلق جاءت فلسفة

إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية ترتكز على ثلاثة مضامين رئيسة؛ الجانب التخصصي الأكاديمي، والجانب الثقافي، والجانب التربوي، وبشكل متوازن يتناسب مع المرحلة التعليمية، وطبيعة التخصص، بما يحقق أهداف كل منها.

ويحظى المكون الأكاديمي بالجزء الأكبر من برامج الدراسة بكليات التربية، بما يتضمنه من مقررات تنعكس على أداء المعلم داخل الصف، ويشغل النص الأدبي مكانة مهمة في مقررات الإعداد الأكاديمي، وليس المقصود بالنص هنا هو النص كما خرج من تحت يد مؤلفه، بل يتخطاه إلى محاولة شرح النص وتحليله؛ تحليلاً لغويًا، وأدبيًا، وبيان السمات الفاعلة فيه، وكذلك بيان العوامل المؤثرة فيه؛ من سياق ثقافي، واجتماعي، وخلفية منشئ النص، وما إلى ذلك مما يتصل بالنص الأدبي .

وتعد مهارات تحليل النصوص الأدبية من المهارات اللغوية التي ينبغي إكسابها للطلاب المعلمين، لأنها تعد أساسًا مهمًا في فهم النصوص الأدبية، يستطيع معها المعلم الوقوف على أفكار النص وصوره وتراكيبه وعاطفته وموسيقاه، ومن ثم القدرة على نقد النص وتذوقه.

وتعتمد مهارات تحليل النصوص الأدبية على مستويات متقدمة من الفهم، وتلمس دقائق النص، وخفاياه وليس الوقوف على بنيته السطحية فقط، ولا يعنى تحليل النص إلى مجموعة من العناصر أن هذه العناصر منفصلة، أو أن كلا منها يمثل وحدة مستقلة بنفسها فالنص كل لا ينفصل وعناصره متداخل في بناء كلي شامل (خلف الطحاوي، رحاب إبراهيم، ٢٠١٣: ٨٣)*

ونظرا لأهمية متغير تحليل النصوص الأدبية فقد نال اهتمام العديد من الدراسات السابقة والبحوث ومنها دراسة (محمد سالم، ٢٠٢٢)، ودراسة (محمود

* اتبع الباحث نظام التوثيق التالى: (اسم المؤلف، السنة: رقم الصفحة)

الرنتيسي، ٢٠٢١)، ودراسة (رحاب عطية، ٢٠٢١)، ودراسة (محمد حامد، ٢٠٢١)، ودراسة (عبدالله آل تميم ، ٢٠٢١)، ودراسة (نادي محمد، ٢٠٢٠)، ودراسة (رهام عويس، ٢٠١٩)، ودراسة (رهام الصراف، ٢٠١٩)، ودراسة (إيهاب عيسى، ٢٠١٨) (Ferreira, 2013) ودراسة (Oskar, 2017) وعلى الرغم من تصور جوانب الأهمية تحليل النصوص الأدبية إلا أن الواقع الذي بينته الدراسة الكشفية (ملحق ١)** يشير إلى أن ثَمَّة ضعفًا واضحًا في تلك المهارات، لدى طلبة الفرقة الثالثة كلية التربية شعبة اللغة العربية، ومن مظاهر هذا الضعف ضعف القدرة على استنتاج العلاقات اللغوية والمنطقية التى تحكم البناء النصي، أو تقويم الأساليب والتراكيب اللغوية الواردة في النص، و كشف وسائل التداخل النصي بين النص وغيره، وتحديد وسائل الترابط الشكلية داخل النص، ولعل هذا الضعف مرجعه إلى أن التعامل مع النص الأدبي لا يزال قاصرًا على الجملة، ولا يتعداها وهي نظرة قاصرة ومجزأة بعيدة تمامًا عن الممارسات النصية .

فرغم الاهتمام بتدريس النصوص الأدبية، إلا أن واقع المعالجات التدريسية السائدة للنصوص الأدبية لا تهتم بالتركيز على اللغة والأسلوب، والعلاقات المتبادلة بين الأجزاء والكل اهتمامًا بالشكل الذي يصعب معه وصول المتعلم إلى معنى النص في صورته الكلية؛ حيث يركز تدريس النص الأدبي علي تحليل الجملة المفردة في النص، ويهتم بمعاني المفردات والتضاد وغيرها من لغويات النص، ثم ينتقل إلي مواطن الجمال المتعلقة بعلم البيان البلاغي المتمثل في الاستعارة والكناية والتشبيه والمجاز وغيرها، وهو بذلك لا يفي بتحليل المعني الإجمالي للنص (هشام بدوي، ٢٠١٦: ١٢).

** ملحق رقم (١) الدراسة الكشفية التى أجراها الباحث على عينة من طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

وتتفق الدراسات اللسانية الحديثة حول ضرورة مجاوزة الجملة في التحليل إلى فضاء أرحب وأوسع بل أخصب في محاورة العمل الفني هو الفضاء النصي، ويعد هذا الانتقال فتحًا جديدًا في الدراسات اللسانية الحديثة وخروجًا عن بعض أعراف علم اللغة التى كانت تعد الجملة هي أكبر وحدة لغوية يتوجب الإحاطة بها في التحليل والبحث اللغوي، متجاوزة بذلك حدود الجملة إلى فضاء النص(حنان عودة، ٢٠١٤ : ٢٩٧) (أحمد الأحول، ٢٠١٨: ٣٣٢) .

فلم تعد قراءة النصوص قائمة على أساس البنى المفردة على مستوى الكلمة أو الجملة، وإنما أصبح ينظر إلي النص على أنه منظومة محكمة البناء والإنشاء، وهذا يتطلب ضرورة دراسة النص من الداخل وفقاً لمراحل التحليل اللغوي، وتناول النص بكل أبعاده وتفاصيله؛ فالتكاملية في النص أصبحت ضرورة في الدراسات اللغوية المعاصرة (على حسين، ٢٠٢٠: ٢٠٣).

هذا وقد ظهرت المقاربة النصية في الدراسات اللغوية والأدبية كأحد النظريات التي تهتم بتحليل لغة النص وبنيته الداخلية حيث ينظر إلى النص نظرة شمولية تبحث فيما وراء الجملة، وقد عملت الدراسات التربوية واللغوية على توظيفه والإفادة منه، ومنها دراسة (محمد الزيني، ٢٠١٠) ودراسة(محمود سليمان، ٢٠١٢) ودراسة (مصطفى محمود، ٢٠١٥) ودراسة (هشام بدوي، ٢٠١٦) ودراسة (سيد إبراهيم، ٢٠١٧) ودراسة (فواز السلمي، ٢٠١٨) ودراسة (عبدالحميد محمد، ٢٠١٨) ودراسة (أحمد الأحول، ٢٠١٨) ودراسة (رحاب عطية، ٢٠٢١) ودراسة (Al-samarrai,2003) ودراسة (Hamel,2005) ودراسة (Brown and kappes,2012)) ودراسة (Jackson,2014) ودارسة (Poulsen,2016) ودراسة (Ionova, S. ، V.,2018)

واعتمادًا على ما سبق فإن تحليل النص ومعالجته عمل يختلف عن تحليل الجملة ومعالجتها؛ فالجملة يمكن أن تعالج في ضوء معطيات علم اللغة، في حين أن النص لابد أن يعالج في ضوء شبكة من العلوم اللغوية والاجتماعية والسيكولوجية فالمعايير النصية تحاول أن توجد نوعًا من التوازن بين العناصر النحوية التقليدية في اللغة، والعناصر غير النحوية التي تدخل في إنتاج النصوص، وهي العناصر الذهنية غير اللغوية التي أهملت إهمالاً تاماً في سياق نحو الجملة(محمد خلبص، ١٩٩٥ : ٢٧١).

وخلاصة القول المعايير النصية منهج تحليلي مقنن، في دراسة النصوص وتحليلها، له أدواته ووسائله ومعاييره كانت جزءًا من الدرس النحوي، وأخرى جديدة عليه لم تبتعد كثيرًا عن أطره التقليدية تقدم وصفًا شاملاً لبنية النص، وربما تقدم عناصر نحوية توضيحًا لجوانب دلالية وتقدم عناصر دلالية تمييزًا لعناصر نحوية(سعيد بحيري، ٢٠١٠: ٤٣) ، وتلك المعايير حددها دي بوجراند في سبعة معايير وقد ذكرها سعيد بحيري (٢٠٠٤: ٨٠، ٨١)، و تمام حسان (٢٠٠٧: ١٠٣ - ١٠٥) ، و صالح الشاعر (٢٠١٣: ٣٩) وهي

١ (السبك) Cohesion أو الربط النحوي، ويعكس هذا المعيار ارتباط وحدات النص من خلال مفاهكم نحوية، بحيث تبدو عناصر بناء النص على صورة وقائع متتابعة يؤدي السابق منها إلى اللاحق، ويتحقق لها الترابط الرصفي أو النظمي.

٢ (الحبك) Coherenceأو الالتحام، ويسمى التماسك الدلالي، وهو العنصر الأهم في تشكيل المعنى بحيث يشكل مع المعيار السابق وحدة ثنائية الوسائل لربط اللفظ بالمعنى.

٣ (القصد) Intentionality أو المقصدية، وهو موقف منشئ النص من كونه صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون مسبوكة محبوكة، موضوعة للتوصل إلى غاية بعينها.

٤ (القبول) Acceptability أو المقبولية، ويتضمن موقف مستقبل النص إزاء كونه صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام.

٥ (رعاية الموقف) Situationality أو الموقفية، وهذا المعيار هو مجموع العوامل التي تجعل نصا ما ذا ارتباط وثيق بالموقف الاتصالي؛ ولذلك لا يوجد نص دون ارتباط بالموقف؛ لأَنَّ معنى النص واستعماله واستقباله تتحدد كلها من خلال الموقف.

٦ (الإعلامية) Informativity أو الإبلاغية، وتتعلق الإعلامية بإمكانية توقع المعلومات الواردة في النص أو عدم توقعها على سبيل الجدة.

٧ (التناص)Intertextuality ويتضمن العلاقات بين النص ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة.

وتسعى تلك المعايير لوصف الأبنية النصية ودراستها وتحليل مظاهرها المتنوعة؛ متنقلةً من مستوى لآخر في إطار وحدة كلية منتظمة وفي صورة منظمة؛ إذ تعالج ظواهر نصية مختلفة تخرج عن إطار الجملة المفردة لتقديم تحليلٍ يشمل مختلف العلاقات الداخلية والخارجية للنص، بأبنيته ومستوياته المختلفة

وفي ضوء العرض السابق لمتغيرات البحث ولدراسة هذه المشكلة والتوقف على أبعادها، يحاول البحث الحالي استخدام المعايير النصية لتنمية مهارات تحليل النصوص، لدى

طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية، تلك المهارات التي أثبت البحث الحالي وجود قصور واضح فيها لدي الطلاب.

الإحساس بمشكلة البحث:

لقد نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يأتي :

- استطلاع عدد من الخبراء والمختصين بتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الجامعية، من خلال مقابلة مفتوحة أجراها الباحث معهم، حيث أكدوا على وجود ضعف لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية في مهارات تحليل النصوص الأدبية، وهو ما يعد منطلق لأجراء البحث الحالي.
- الدراسات السابقة ومنها (محمد سالم، ٢٠٢٢)، ودراسة (محمود الرنتيسي، ٢٠٢١)، ودراسة (رحاب عطية، ٢٠٢١)، ودراسة (محمد حامد، ٢٠٢١)، ودراسة (عبدالله آل تميم ، ٢٠٢١)، ودراسة (نادي محمد، ٢٠٢٠)، ودراسة (رهام عويس، ٢٠١٩)، ودراسة (رهام الصراف، ٢٠١٩)، ودراسة (إيهاب عيسى، ٢٠١٨).
- الدراسة الكشفية (ملحق رقم ١)* التى قام بها الباحث على عينة استطلاعية، من طلبة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، قوامها (٣٠) طالبًا وطالبة، إذ تَمَّ تطبيق اختبار مبدئي على هولاء الطلاب لاختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية لديهم، وقد جاءت نتائج تطبيق الاختبار تؤكد ضعف الطلاب في هذه المهارات، إذا حصل كل الطلاب على درجات دون

* ملحق رقم (١) الدراسة الكشفية التى أجراها الباحث على عينة من طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

المتوسط، فالدرجة الكلية للاختبار (٢٠) ومتوسط درجات الطلاب بلغ (٧) درجات (ملحق رقم ٢)**.

كل ذلك يؤكد أهمية استخدام استراتيجيات ومعالجات حديثة في تدريس النصوص الأدبية لتنمية، مهارات تحليل النصوص الأدبية، والتى من بينها المعايير النصية .

مشكلة البحث وأسئلته :

تتمثل مشكلة البحث الراهن في قصور في مهارات تحليل النصوص الأدبية، لدي الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، والافتقار إلى توظيف المناهج اللسانية الحديثة التى يمكن الاعتماد عليها في تنمية المهارات اللازمة للتحليل النصوص الأدبية، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة سؤال رئيس مؤداه :

كيف يمكن تنمية مهارات تحليل النصوص لدي طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية باستخدام المعايير النصية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

أ ما مهارات تحليل النصوص المناسبة لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية في دراستهم للنصوص الأدبية وتحليلها ؟

ب ما متطلبات توظيف المعايير في تدريس النصوص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية؟

** ملحق رقم (٢)التحليلات الإحصائية لنتائج الدراسة الكشفية

د ما فاعلية استخدام المعايير النصية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى :

تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية، لدي الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، عن طريق استخدام المعايير النصية في تدريس النصوص الأدبية.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث فيما يمكن أن يقدمه من إسهامات في مجال تعليم اللغة العربية قد تفيد هذه الفئات:

- القائمين على وضع وتطوير وتدريس برامج اللغة العربية بكليات التربية، حيث يقدم لهم البحث الحالي قائمة بمهارات التحليل تحليل النصوص يمكن الاستفادة منها، واعتمادها ضمن مجموعة المهارات المستهدف تحقيقها في هذه المرحلة، وكذلك يلفت انتباههم إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات تحليل النصوص عن طريق استخدام المعايير النصية في تدريس ووضع مقررات اللغة العربية، وكذلك يقدم البحث الحالي دليلًا إرشاديًا لكيفية تدريس النصوص الأدبية باستخدام المقاربة النصية، وما ينبثق عنها من استراتيجيات من الممكن أن يفيد السادة القائمين بعملية التدريس .

- طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق حيث يسهم هذا البحث في تنمية مهارات تحليل النصوص لديهم.

القائمين بالتدريس ومصممي ومعدي الاختبارات حيث يقدم لهم البحث الحالي اختبارًا معدًا لقياس مهارات تحليل النصوص.

- الباحثين يؤمل أن يسهم البحث الحالي في إثراء البحوث والدراسات المرتبطة بنحو النص والمعايير النصية وتحليل النصوص، والذي من شأنه أن يفتح الباب أمام الباحثين لتبني معالجات جديدة ترتبط بالمناهج اللسانية تمثل أفكارًا بحثية ينتفع بها المشتلغون في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية .

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

أ عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وذلك لكونها مرحلة وسط يكون الطالب فيها قد تدرج في دراسة الأدب في العصور الأدبية المختلفة ودرس المقدمات الأدبية المناسبة.

ب بعض مهارات تحليل النصوص، التي تناسب طلاب شعبة اللغة العربية، والتى تحظى بوزن نسبي ٨٠٪ فأكثر من قائمة المحكمين.

ج مجموعة من النصوص الأدبية، تغطي أبعاد تحليل النصوص الأدبية مهاراته التى يقف عليها البحث الحالي بما يتفق ومنطلقاتها

ح العام الجامعي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣)

أدوات البحث ومواده :

- قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية . (من إعداد الباحث)
- اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية. (من إعداد الباحث)
- دليل القائم بالتدريس. (من إعداد الباحث)

فروض البحث:

بعد الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة يقون البحث الحالي على الفروض الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحليل النصوص الأدبية على مستوى المهارات كل على حدة لصالح القياس البعدي
- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحليل النصوص الأدبية على مستوى الدرجة الكلية (المهارات ككل) لصالح القياس البعدي
- لتدريس النصوص الأدبية باستخدام المعايير النصية فاعلية في تنمية بعض مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية

إجراءات البحث :

وللإجابة عن أسئلة البحث والتزامًا بحدوده يتبع الباحث الخطوات الآتية :

١) تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية التي المناسبة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات تتمثل في الآتي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بتحليل النصوص الأدبية .

- طبيعة تحليل النصوص، ومهاراته، وآلياته في التعامل مع النصوص، وطبيعة تقييم مهاراته.

- طبيعة المرحلة الجامعية وخصائص طلابها واهتماماتهم وتفضيلاتهم، خاصة طلاب شعبة اللغة العربية.

- اللائحة الداخلية لشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتوصيف مقررات برنامج إعداد هولاء الطلاب خاصة المقررات الإكاديمية ذات بالأدب وتحليله .

- آراء مجموعة من السادة المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة والبلاغة وعلم النحو.

- بناء قائمة بمهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة لطلبة شعبة اللغة العربية عام في دراستهم للنصوص الأدبية وتحليلها، وعرضها على المحكمين لتحديد صدقها والوزن النسبي للمهارات والتوصل إلي صورتها النهائية.

٢) تحديد متطلبات توظيف المعايير النصية في تحليل النصوص الأدبية، لتنمية مهارات التحليل تحليل النصوص الأدبية، لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية، ويتم ذلك من خلال:

- قائمة مهارات تحليل النصوص التي تم التوصل إليها في الإجراء السابق .

- الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات ذات الصلة بنحو النص والمعايير النصية، من حيث ماهيتها ومبادئها أو متطلبات ومراحل وخطوات توظيفها في تحليل النص.

- الدراسات السابقة والبحوث التي وظفت نحو النص ومعاييره في البحوث التربوية وآلية تنفيذها.

- مراعاة خصائص طلاب المرحلة الجامعية، وخاصة النمو العقلي المعرفي، والسلوك الوجداني، الاجتماعي، الخلقي، وخصائص نمو الشخصية.

٣) قياس فاعلية تدريس النصوص الأدبية باستخدام المعايير النصية، في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية، ويتم ذلك من خلال:

- بناء اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية وضبطه .

- اختيار عينة مجموعة من طلبة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

- تطبيق اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية على مجموعة البحث قبليا.

- تدريس مجموعة البحث عدد من النصوص الأدبية باستخدام المعايير النصية.

- تطبيق اختبار مهارات تحليل النصوص على مجموعة البحث بعديا.

- استخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة وفروض البحث.

مصطلحات البحث :

المعايير النصية : هي تلك المعايير التى تميز النص عن اللانص فقد حددها دي بوجراند في تعريفه للنص بأنّه فعل اتصالي تتحقق نصيته، إذا اجتمعت له سبعة معايير، وهي: السبك والحبك والقصدية والتقبلية والإعلامية والموقفية والتناص ، ويعنى المعيار الأول بكيفية الربط النحوي لمكونات ظاهر النص، ويعنى الثاني بكيفية التماسك المعنوي لمكونات عالم النص، ويلحظ أن المعيارين المذكورين آنفا، يختصان بصلب النص "Text Centred" وأما المعايير الخمسة المتبقية ، فالقصدية، تعنى بهدف النص، والتقبلية وتتعلق بموقف المتلقي الذي يقر بأن المنطوقات اللغوية تكون نصاً متماسكاً مقبولاً لديه، والإعلامية، فتتعلق بتحديد جدة النص، أو توقع المعلومات الواردة فيه، أو عدم توقعها، والموقفية وتتعلق بمناسبة النص للموقف، والتناص ويعنى بالكشف عن تبعية النص لنصوص أخرى أو تداخله معها (سعيد بحيري، ٢٠١٠ : ١٢٧ – ١٢٨)

تحليل النصوص : أيضا يعرف بأنه تفكيك للنص الأدبي وتجزئته وتقسيمه إلى مكوناته، من حيث البنية؛ (كلمات، جمل، أساليب) ومن حيث المضمون؛ (معنى، عاطفة، صور، قيم، صور) مع إدراك العلاقات بين هذه العناصر، والمكونات بهدف فهم

المعاني الصريحة والضمنية، التى تؤدي إلى تذوقه في ضوء معايير معينة (ريهام الصراف، ٢٠١٨: ٩٧).

بينما يعرفه الباحث إجرائيًا على أنه عملية منهجية منظمة، تتسم بالتفاعل بين النص والقارئ، تبدأ من النص وتعود إليه، ترمي التعرف على النص وعناصره والولوج إلى بنيته العميقة؛ لإبراز معانيه وأفكاره وإيحاءاته وصوره، ليستطيع القارئ الحكم على النص وتقويمه، من حيث خصائصه الجمالية ومميزاته الأسلوبية ومعالمه الجمالية وقيمته الأدبية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول : تحليل النصوص: مفهومه، أهميته، مهاراته

أولاً: مفهوم تحليل النصوص.

تعددت التعريفات التى قدمت لمفهوم تحليل النصوص وذلك بتعدد الدراسات والبحوث التى تناولت هذا المفهوم وفيما يلي استعرض الباحث عددًا من تلك التعريفات:

ويشير التحليل بمعناه العام إلى قدرة الفرد على الفحص المدقق لمادة علمية ماء وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها، وقد تكون هذه المادة نصًا أدبيًا أو علميًا أو تاريخيًا، أو عملاً فنيًا، إلى غير ذلك من صور المادة التعليمية (حسن شحاته، زينب النجار، ٢٠٠٣ : ٩٠)

وأشارت نهى عبد الرحمن (٢٠١٤: ٦٠) إلى أن تحليل النصوص لا يقصد به مجرد تفتيت الوحدة النصية إلى أجزاء لا رابط بينها بينها، بل محاولة لإعادة بنائه لفهم جزئياته وتفاصيله كخطوة ممهدة إلى تذوقه ونقده.

بينما يعرفه عبد العزيز الزهراني (٢٠١٤: ٣٧) بأنه تفكيك النص الأدبي شعرًا كان أم نثرًا إلى عناصره الأولى المشكلة لقيمة الجمالية، وتفحصها في صور جزئية (عناصره) وتركيبية (وحدات)؛ لاكتشاف ما فيها من قيم إنسانية، والتعرف على مواطن الجمال المتضمنة في مقومات النص الفكرية والفنية، التى تساعد على تذوق النص وفهمه.

أيضا يعرف بأنه تفكيك للنص الأدبي وتجزئته وتقسيمه إلى مكوناته من حيث البنية؛ (كلمات، جمل، أساليب) ومن حيث المضمون؛ (معنى، عاطفة، صور، قيم، صور) مع إدراك العلاقات بين هذه العناصر والمكونات بهدف فهم المعاني الصريحة والضمنية، التى تؤدي إلى تذوقه في ضوء معايير معينة (أسماء عطية، ريهام الصراف، ٢٠١٨: ٩٧).

بينما يعرفه الباحث إجرائيا على أنه عملية منهجية منظمة، تتسم بالتفاعل بين النص والقارئ، تبدأ من النص وتعود إليه، ترمي التعرف على النص وعناصره والولوج إلى بنيته العميقة؛ لإبراز معانيه وأفكاره وإيحاءاته وصوره، ليستطيع القارئ الحكم على النص وتقويمه من حيث خصائصه الجمالية ومميزاته الأسلوبية ومعالمه الجمالية وقيمته الأدبية.

ثانيًا: أهمية مهارات تحليل النصوص في منظومة إعداد المعلم.

ومن خلال استعراض الأدبيات التى تناولت تحليل النصوص النصي والتحليل الأدبي، أمكن للباحث استخلاص وتحديد أهميتها للدراسين بأقسام اللغة العربية فى كلية التربية فيما يلي :

- الدلوف إلى عالم النص العميق، وبلوغ جوهره من خلال رصد جمالياته وروية إبداعاته، ومن ثم التعمق في النص والانتقال من البنية السطحية إلى عمق النص، ومن ثم الوقوف على معانيه وأفكاره وصوره الأدبية مما يجعل الطالب يعيش تجربة الأديب الشعورية، مما يوسع مدراك الطالب ويعمق خبرته وينمي

حصيلته اللغوية كمًا وكيفيًا وإنماء الحس اللغوي الرفيع لديه (عبد الله آل تميم ، ٢٠٢١)

- تنمية الذوق الأدبي للطلاب وتحسين المستوى اللغوي، والمهارات الأسلوبية مما يمكن الدراس من الغوص في أعماق اللغة وفهم أسرارها، وممارسة أساليبها والكشف عن جمالياتها، من خلال التحليل النصي (محمد سالم ، ٢٠٢٢: ٤٥٥)
- تزويد الطلاب بالأسس الجمالية والمهارات البلاغية، التى تمكنهم من استخدام وتوظيفه اللغة بكفاءة وفاعلية في إنتاجهم الأدبي (فهد البكر، ٢٠٠٦: ١٧٨)

ويضيف الباحث

- التعرف إلى الوحدة العضوية للنص، ومدى ترابط أجزاءه، وإثراء الطلاب بأساليب بلاغية وجمالية واستخدامات أسلوبية جديدة من خلال تناول النص بالتحليل الموضوعي.
- تمكين الطلاب المعلمين من الكشف عن الصور الفنية والبلاغية في النصوص، والوقوف على أغراضها الفنية، ودورها في التماسك النصي، وتحديد المقاصد الظاهرة والخفية للنصوص الأدبية.
- التميز بين الأساليب ومعانيها في سياق استعمالها النصي، وتقييم النصوص حسب جودتها بطريقة موضوعية حسبما ينتج عن عملية التحليل.
- توسيع مجال التأويل للنصوص الأدبية، وإثراء الدلالات والإيحاءات الصادرة من النص بما يدعم قدرة الطلاب على قراءة النص وتحليله، مع دعم فكرة تعدد القراءات للنص الواحد.
- الكشف عن أسرار التركيب، ودلالاتها، وأغراضها من النص، وتفسير وتوضيح أشكال الاستعمال اللغوي المختلفة، وبخاصة المستخدمة في النصوص

الشعرية، من خلال توضيح العلاقات النحوية عبر مستوياتها الأفقية والرأسية .

- الكشف عن أوجه الاتساق والتماسك النحوي داخل النصوص الأدبية، بما يمكن الطلاب من تحديد الكفاءة الإعلامية والمقبولية للنص

ثالثًا: مهارات تحليل النصوص وآلية قياسها:

أ- مهارات تحليل النصوص :

قام الباحث باستقراء الدراسات تناولت تنمية مهارات تحليل النصوص في الميدان التربوي، وذلك بهدف الاطلاع على مهارات التحليل التى حددتها تلك الدراسات، وذلك بغرض الاستفادة منها في تكوين قائمة المهارات الخاصة بالدراسة الحالية، وتحديد آليه قياس تلك المهارات، ومن الدراسات التى اطلع عليها الباحث : دراسة (محمد سالم، ٢٠٢٢)، ودراسة (محمود الرنتيسي، ٢٠٢١)، ودراسة (رحاب عطية، ٢٠٢١)، ودراسة (محمد حامد، ٢٠٢١)، ودراسة (عبدالله آل تميم ، ٢٠٢١)، ودراسة (نادي محمد، ٢٠٢٠)، ودراسة (رهام عويس، ٢٠١٩)، ودراسة (رهام الصراف، ٢٠١٩)، ودراسة (إيهاب عيسى، ٢٠١٨). وقد أفاد الباحث من استعراض تلك الدراسات؛ في إعداد قائمة المهارات المناسة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ومن ثم تم عرضها على المحكمين، وتم التوصلها لها في صورتها النهائية :

١) استنتاج العلاقات اللغوية والمنطقية التى تحكم البناء النصي.

٢) تحديد الظواهر الإيقاعية داخل النص .

٣) تحديد الظواهر الفنية داخل النص.

٤) تقويم الأساليب والتراكيب اللغوية الواردة في النص.

٥) كشف وسائل التداخل النصي بين النص وغيره.

٦) تحديد وسائل الترابط الشكلية داخل النص.

٧) تأويل المقاصد الظاهرة والخفية في النص.

٨) استخلاص بؤرة النص ومحوره.

٩) تحديد أثر السياق في البناء النصي.

١٠) تحديد الدلالات المعجمية والفنية للنص الأدبي.

ب- آلية قياسها :

وكذلك اطلع الباحث على أساليب التقييم المستخدمة في تلك الدراسات، فوجد أن معظم الدراسات السابقة قد استخدمت الاختبار في تقييم تلك المهارات وبناءً على ذلك أثر الباحث بناء اختبار لقياس وتقييم مهارات تحليل النصوص الأدبية المستهدف تنميتها في البحث الحالي .

المحور الثاني: المعايير النصية : مفهومها، أهميتها، وآلية تطبيقها في دراسة النص الأدبي وتحليله.

أولاً: مفهوم المعايير النصية

هي تلك المعايير التى تميز النص عن اللانص فقد حددها دي بوجراند في تعريفه للنص بأنّه فعل اتصالي تتحقق نصيته، إذا اجتمعت له سبعة معايير، وهي: السبك والحبك والقصدية والتقبلية والإعلامية والموقفية والتناص ، ويعنى المعيار الأول بكيفية الربط النحوي لمكونات ظاهر النص، ويعنى الثاني بكيفية التماسك المعنوي لمكونات عالم النص، ويلحظ أن المعيارين المذكورين آنفا، يختصان بصلب النص "Text Centred" وأما المعايير الخمسة المتبقية ، فالقصدية، تعنى بهدف النص، والتقبلية وتتعلق بموقف المتلقي الذي يقر بأن المنطوقات اللغوية تكون نصاً متماسكاً مقبولاً لديه، والإعلامية، فتتعلق بتحديد جدة النص، أو توقع المعلومات الواردة فيه، أو

عدم توقعها، والموقفية وتتعلق بمناسبة النص للموقف، والتناص ويعنى بالكشف عن تبعية النص لنصوص أخرى أو تداخله معها (سعيد بحيري، ٢٠١٠ : ١٢٧ – ١٢٨)

ويمكن تفصيلها كالآتي:

معيار السبك: هو ذلك الترابط اللفظي الذي يتم على المستوى السطحي للنص ويسمى الربط الوصفي، والربط النحوي، والربط اللغوي، وهو يعني بكيفية ربط مكونات النص السطحي أو الشكلي بين الكلمات، ويقوم بعملية التضامن بين الأجزاء السطحية، والإشارة إلى العلاقات التي بين مساحات المعلومات. (محمد خطابي ٢٠٠٦ ٣٤)

معيار الحبك : وهو خاصية دلالية للخطاب، تعتمد على فهم كل جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى (صلاح فضل ٢٠٠٤ : ٣٤٠) إذ إنه يتطلب صرف الاهتمام إلى العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده (محمد خطابي ، ٢٠٠٦ : ٦) ولعل من أهم هذه العلاقات؛ علاقة البيان والتفسير، والفصل والوصل، والإجمال والتفصيل، وترتيب الجمل في النص، ومدى انسجام جزئيات النص مع بعضها، وارتباطها بموضوع النص، والسياق بنوعيه اللغوي و غير اللغوي (سياق الحال)، فالانسجام النصي إذا يعتمد على المستوى الدلالي للنص لذا يمكن أن نسميه ب(التماسك الدلالي) . لأن النص يتألف من عدد من العناصر التي تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على إيجاد نوع من الانسجام والتماسك بين تلك العناص، وتسهم الروابط التركيبية والروابط الزمنية والروابط الإحالية في تحقيقها (سعيد بحيري ، ٢٠١٠ :٧٨)

معيار المقامية: يختص هذا المعيار بالقرينة الحالية؛ أي: بسياق النص والظروف والملابسات التي أحيطت به ، فهو يشمل العناصر اللغوية، والعناصر غير اللغوية .

معيار المقصدية: يتعلق هذا المعيار بالمتكلم ، وما ينطوي عليه كلامه من معان قصد إيصالها إلى المتلقي ، فاللغة نشاط و عمل ينجز وبنية وقصد يريد المتكلم تحقيقه

جراء تلفظه بقول من الأقوال(خولة الإبراهيمي، ٢٠٠٦: ١٦١) ويشترط في هذا المعيار تحقيق معياري السبك والحبك لتتحقق القصدية، إذ يمكن الحفاظ على هذين المعيارين من إعادة الصياغة لتحقيق أهداف نصية متغايرة فضلا عن حرص المتكلم على إيصال مقاصده إلى المتلقي وهذا لا يكون إلا بالحفاظ على العملية التواصلية(روبرت دي بوجراند، ٢٠٠٧ : ١٠٣).

معيار المقبولية: يتعلق معيار المقبولية بالمتلقي للنص اللغوي؛ إذ يعتمد الأمر على مدى فهم المتلقي وإدراكه لمقصد المتكلم، وهنا ينبغي أن يكون النص اللغوي المنتج محبوكا ومتماسكا ليتسنى للمتلقي فهمه ، ومن ثم يكون معيار القصدية قد فعل دوره في العملية التواصلية لتكون حصيلة الأمر حصول عملية الفهم والإفهام لدى المنتج النص ولدى المتلقي في آن واحد. وهنا يبغي أن نشير إلى أن القصدية والمقبولية مصطلحان نقلا من نظرية الحدث الكلامي؛ حيث يقومان فيها بوظائف جوهرية تحدد العلاقات بين الأشكال النصية وإمكاناتها واختلاف درجات التلقي والتفاعل والتأثير (سعيد بحيري ٢٠٠٠، ١٧٧)

معيار التناص : أما التناص فهو مصطلح يمثل تلك العلاقة القائمة بين النص المنتج والنصوص السابقة له ؛ فغالبا ما يكون النص المنتج مستقي من نصوص أخرى أو متداخل معها في اللفظ أو في المعنى ؛ أي إنها عملية تأثر وتأثير بين السابق واللاحق فهو تلك العلاقات القائمة بين نص ما وبين نصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بلا وساطة(روبرت دي بوجراند، ٢٠٠٧ : ١٠٤).

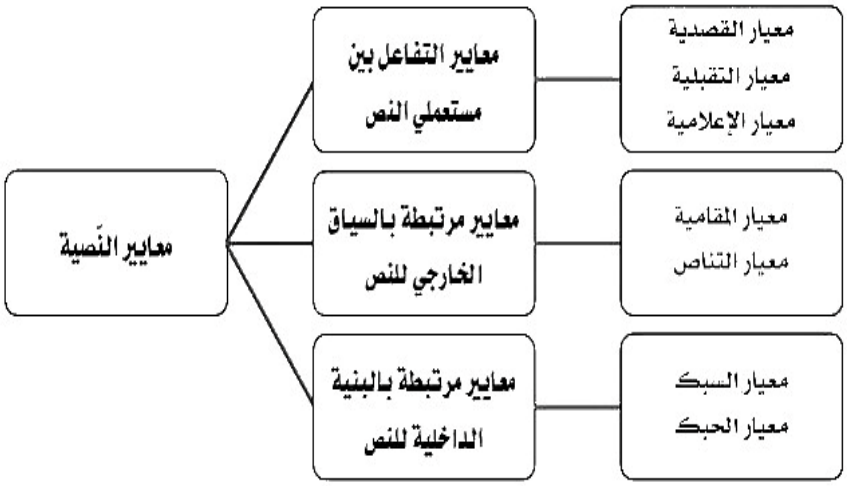
معيار الإعلامية: وهو معيار قائم على الجدة في الخبر المطروح ، ومدى توقع المعلومات التي في النص أو عدمها من قبل المتلقي (أحمد عفيفي ٢٠٠١ : ٢٨). وتعتمد الإعلامية على أمرين مهمين هما:

- النص المنتج، إذ ينبغي على منشئ النص أن يقدم شيئا جديدة في النص ؛ ليكون النص ذا مضمون إعلامي يصلح للإعلام به .

- ثقافة المتلقي ، فمعالجة المتلقي للنص المطروحة إنما تعتمد على ما تراكم لديه من معارف سابقة ، بمعنى آخر أن المتلقي لا يواجه الخطاب وهو خالي الذهن بل يستعين بتجاربه السابقة.

ويمكن تصنيف درجات الإعلامية إلى ثلاثة أنواع هي :

- الإعلامية العليا ، ويكون توقع الخبر فيها ضئيلا جدا ؛ كون التص الملقي يحوي على شيء من الغموض الذي يصعب فهمه من قبل المتلقي .
- الإعلامية الدنيا ، وتكون نسبة توقع الخبر فيها كبيرة ، كونه خالية من الغموض وموافقة المعلومات المتلقي المتراكمة في الأهن .
- الإعلامية الخارجية، وتكون نسبة توقع الخبر معدومة تقريبا؛ إذ حاول المتلقي تفسير هذا الخبر قدر الإمكان مستعينة بخزينه الذهني من المعلومات، أو بما يمكن أن يقدمه السياق الحاوي على النص من التفسير.



شكل (١)

تصنيف معايير النصية

ثانيًا: أهمية المعايير النصية في تحليل النصوص

وقد أشار أحمد عفيفي (٢٠٠١ : ٣٧ – ٤٣)،(ونعمان بوقرة، ٢٠٠٧: ٢٦) (نعمان بوقرة، ٢٠١٢ : ٣٤ - ٣٥)، (محمد النوري، ٢٠٢٠ : ٢٠١ – ٢٠٥)، (خالد الشمس ، ٢٠٢١ : ٣٩ – ٤٠) إلى أهمية المعايير النصية ويمكن استعراضها فيما يلي:

أولا: إن المقاربة النصية تركز على النص كبنية كلية، لا على الجمل كبنية فرعية، وعلى هذا اجتذبت النصوص اللسانيات النصوصية بناء على أن المقاربة النصية تشمل النص، وسياقه، وظروفه وفضاءاته ومعانيه المتعالقة القبلية والبعدية، مراعيا ظروف المتلقي وثقافته وأشياء كثيرة تحيط بالنص.

ثانيا: كثير من الظواهر التركيبية لم تفسر في إطار الجملة تفسيرا مقنعا، وربما تغير الحال إذا اتجه الوصف إلى الحكم على هذه الظواهر في إطار وحدة أكبر من الجملة، ويمكن أن تكون هذه الوحدة هي النص. ومن ذلك فإن المقاربة النصية قد ضمت عناصر لم تكن في لسانيات الجملة، عناصر بناء قواعد جديدة منطقية ودلالية وتركيبية لتقديم شكل جديد من أشكال التحليل لبنية النص، وتصور معايير التماسك.

ثالثا: تغيّر الدرس اللساني في نظرته إلى اللغة، وذلك للإحساس الطاغي بالوظيفة الاجتماعية للغة، وإلى ضرورة وجود الدور التواصلي الذي يعده علماء اللسانيات جوهر العمليات الاجتماعية، ومن هنا أدرك اللسانيون أن اجتزاء الجمل يحيل اللغة الحية فتاتا وتفاريق من الجمل، وهو ما يوجد في شواهد النحو والبلاغة المنزوعة من سياقها وهو ما يتنافى مع مبادئ المقاربة النصية. إن تلك الوظيفة الاجتماعية، وهذا الدور التواصلي للغة يفسحان الطريق للنحو أن يتسع مفهومه، ليصبح مكونا من مكونات نظرية شاملة، تفسر السلوك الإنساني، وهذا لا يتم إلا من خلال نص متماسك بسياق تواصلي وليس من خلال جملة.

رابعا: إضافة مهام جديدة للسانيات ليست من اختصاص لسانيات الجملة، ومن تلك المهام صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن تزويدنا بوصف للأبنية، فاللسانيات النصية إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في عدد لا نهائي من النصوص.

خامسا: يمكن للسانيات النص أن تقدم خدمة كبيرة للترجمة، حيث يمكن للسانيات النص أن تقدم إسهاما للترجمة، بعكس اللسانيات التقليدية التي تُعنى بالنظم الافتراضية لأن الترجمة من أمور الأداء، وليس امتلاك المعجم والنحو فقط كافيا للقيام بالترجمة بسبب الحاجة إلى التماسك في استعمالات اللغة، وذلك من المهام الأساسية للسانيات النص، لذا يمكن أن يفيد كثيرا في هذا المجال في النقل من اللغات الأجنبية إلى العربية أو العكس.

سادسا: نستطيع من خلال المقاربة النصية أن نعيد النظر في بعض المفاهيم اللغوية التقليدية السائدة وذلك إما لتعميقها أو لتعديلها، ومثال ذلك ما يشير إليه النقاد من افتقار الشعر الجاهلي إلى الوحدة العضوية، وذلك لتعدد الأغراض في القصيدة الواحدة، ولكن يمكن من خلال اللسانيات النصية إعادة دراسة القصيدة في العصر الجاهلي من خلال وسائل التماسك، وذلك لإيجاد التماسك المفهومي الملحوظ أو حتى بعض وسائل التماسك الرصفي الذي ينتج عنه القول بوجود وحدة عضوية كاملة.

ثالثاً: الأهداف الإجرائية للمقاربة النصية في تحليل النصوص.

وأما عن الأهداف الإجرائية للمقاربة فقد حددها كل من (نعمان بوقرة ٢٠٢٢، ٢٠٠)، (جميل حمداوي ٢٠١٩ : ٣٧ – ٣٨)، (مولاي العلوى ، ٢٠١٧ : ١٠) ،(صبحى الفقي ٢٠١٥ ، ١٢) نعمان بوقرة ٢٠٠٧ :٢٧- ٢٨) وتتمثل أهداف في ما يلي

- تحليل البنى النصية، واستكشاف العلاقات النسقية المفضية إلى اتساق النصوص، وانسجامها، و الكشف عن أغراضها التداولية

- إحصاء الأدوات و الروابط التي تسهم في التحليل؛ وإبراز دور تلك الروابط في تحقيق الاتساق النصي مع الاهتمام بالسياق و أنظمة التواصل المختلفة.

- تجاوز قواعد إنتاج الحملة إلى قواعد إنتاج النص، إذ لم يعد الاهتمام مقتصرا على الأبعاد التركيبية للعناصر اللغوية، في انفرادها و تركيبها، بل لزم أن تتداخل معها الأبعاد الدلالية، و الأبعاد التداولية حتى يمكن أن تفرز نظاما من القيم، و الوظائف التي تشكل جواهر اللغة.

- تحديد العلاقات التي تربط بين الجمل و فقرات النصوص، على مستويات متعددة منها المعجمي و النحوي و الدلالي

- معرفة كيفية بناء النص وإنتاجه، مهما كانت طبيعته الخطابية أوالتجنيسية. ثم، استجلاء مختلف الأدوات والآليات والمفاهيم اللسانية التي تساعدنا على فهم النص ووصفه وتأويله، باستكشاف مبادىء الاتساق اللغوية الظاهرة، والتعرف إلى مختلف العمليات التي يستعين بما مفهوم الانسجام والتثبت مما يجعل النص نصا أوخطابا؛ ثم التمكن من مختلف الآليات اللسانية في عملية تصنيف النصوص والخطابات وتجنيسها وتنميطها وتنويعها، وتبيان مكوناتها الثابتة، وتحديد سماتها المتغيرة.

- تحليل النصوص وتفكيكها وتركيبها، وتشريحها بنيويا أوتوليديا أو تداوليا.ومن ثم، يتعرف الطالب إلى مختلف التقنيات اللسانية المستعملة في قراءة النص وفهمه وتفسيره وتأويله، ومعرفة مظاهر انساقه وانسجامه، وكيفية البناء النص، وبماذا يتميز النص الأدبي عن باقي الأجناس الأدبية الأخرى؛ وبما يمتاز أيضا النص الحجاجي عن النص الوصفي، والنص الإخباري والنص الإعلامي.

- معرفة آليات تماسك النص موضوعيا وعضويا، وكيف تتحقق القراءة المتسقة والمنسجمة، وكيف تتحدد حوارية النص وأبعاده التناصية، وكيف يخلق تشاكل النص، وما الوظائف التي يؤديها النص؟ هل يسعى هذا النص إلى تحقيق الوظيفة التواصلية أو الوظيفة التعبيرية أوالوظيفة التأثيرية أوالوظيفة المرجعية ومن ثم، يرتبط هذا كله بمعرفة السياق النصي، والمقصديات المباشرة وغير المباشرة، والتركيز على وظيفة الإقناع والتبليغ والتأثير والاقتناع.

- استكشاف الأدوات التي تحقق الربط بين الوحدات التركيبية سواء بإحصاء وتصنيف تلك الروابط النحوية أو بتحديد الموضوعة الرئيسة التي تضمن نمو واستمرارية القضية الدلالية الكبرى المعبر عنها في الرسالة اللغوية بكل حمولاتها المعرفية وشحناتها الجمالية

- التقعيد المنطقي للغة الطبيعية من خلال اعتماد أنساق صورية تستهدف بالأساس ضبط تصوراتها وصياغتها بكيفية تسمح بفهم المعطيات اللسانية، الشيء الذي يوفر للباحث اللساني أداة إجرائية تمكنه من تنظيم الظواهر، وتساعده على الترميز من خلال استبعاد الغموض والالتباس.

- صياغة القواعد الممكنة من تحديد كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، وتزويد المتلقي بوصف شامل للأبنية.

- الكشف عن الأبنية السطحية والعميقة للنصوص من خلال البحث في علاقات الترابط والتناغم والكشف عن العلاقات الرابطة بين القارئ والنص والمنتج ضمن ثلاثية (نص سكاق/ تداول).

- تفسير العلاقات النسقية الرابطة بين النص والسياق التداولي

- إبراز أوجه الإطراد اللغوية في النصوص

رابعًا: أسس توظيف معايير النصية في تحليل النص الأدبي.

يرتكز توظيف المعايير النصية في تحليل النصوص الأدبية على عدد من المنطلقات التى تنطلق من طبيعة النص الأدبي نفسه ويمكن استعراضها كما يلي:

- **المعنى الكلي للنص أكبر من مجموع معاني أجزائه:**

يتعامل التحليل النصي مع النص بوصفه بنية كلية ، وهذه البنية الكلية الموحدة أكبر من مجموع المعاني الجزئية للمتواليات الجملية التي تكونه، فمعنى النص ينتج بحركة جدلية، أو تفاعل مستمر بين أجزائه من هنا فإن التحليل النصي ينظر إلى ذلك الانسجام الداخلي بين الدلالات الجزئية في صورة كلية ، بوصفه منطلقا رئيسا للتحليل النصي (سعيد بحيري ، ٢٠١٠ : ٧٥).

- **النص محكوم بعلاقات لغوية ودلالية تسهم في ترابط أجزائه**

تكون العلاقات اللغوية شبكة نصية تعين محلل النص الأدبي على تفسيره، وبناء على التقابل والتقاطع بين تلك العلاقات يمكن إعادة تفسير كثير من الظواهر اللغوية والبلاغية التي ظلت أسيرة لتصورات محدودة، فاتحة بذلك الباب على مصراعيه لاستكشاف ما يكمن فيها من إبداع وديناميه (محمد حماسة عبداللطيف، ٢٠٠١: ١١٨).

وتناول صلاح فضل (٢٠٠٤م : ٢٢١) تلك العلاقات من خلال تقسيمها إلى:

أ) علاقات أفقية (سطحية)

وتشير إلى ترابط الجملة الواحدة في داخلها بواسطة المتواليات الجملية المتتابعة ، ويتم ذلك من خلال العلاقات النحوية المعروفة على مستوى الجملة، وتشمل: علاقات الإسناد ومتعلقاته من النعت ، والمفعولية، والحالية ، والصلة، وغير ذلك.

ب علاقات رأسية (عميقة) :

ويقصد بها تلك الجوانب الدلالية التي تتعاقب فيها أبنية ذات أشكال مختلفة ، ومستويات متنوعة، داخل وحدة نصية بعينها مسؤولة عن تكوين سياق نصي يساعد على تفسير التراكيب داخل النص ، فكل جملة لا يمكن فهمها إلا من خلال تجاورها وترابطها مع أخواتها في النص.

ويدل ما سبق على أن التحليل النصي لا يقتصر على معالجة النص وفق مكوناته اللغوية السطحية فحسب، إنما يتعدى ذلك إلى التركيز على الجوانب الدلالية العميقة، فهو يأخذ في الحسبان مختلف العلاقات بين مرسل النص ومستقبله ، ومضمون الرسالة ، ويسعى جاهدا لمعالجتها معالجة نصية متكاملة

- **نتائج تحليل النصوص متفردة غير قابلة للتعميم :**

ومن هذا المنطلق، فإن تحليل نص أدبي محدد لأديب بعينه، لا يعني بالضرورة - من المنظور النصي - تعميم نتائج التحليل تلك على مجمل نتاج الأديب، أو أدب العصر الذي ينتمي إليه، فكل ظاهرة أدبية ترتبط بسياقها ، وإذا اختلف السياق اختلفت الظاهرة، وبهذه الخاصية يكتسب التحليل النصي صفة التجدد ، والمرونة، والانفتاح على كل الرؤى والأفكار ، التي يمكن استنطاقها من النص، فهو تحليل غير مؤطر ومقولب، إنما هو عملية خلاقة يمارسها متلقي النص بكل مدركاته الحسية، والذهنية، وتجاربه في الحياة (محمد الأخضر الصبيحي ، ٢٠٠٨م ٢٧).

- **انطلاقا من تعدد عناصر النص الأدبي وتنوع مستوياته ، ونظرا لتعدد مداخل قراءاته ؛ فإنه لا يوجد تحليل نهائي واحد للنص :**

من المسلم به - في أي نص من النصوص - أن ثمة بنى لم يتم التركيز عليها ، لذا فالنص الأدبي - من المنظور النصي ليس منغلقا ، إنما هو نص منفتح على مختلف القراءات والتأويلات والتحليلات النصية (حاتم الصكر ، ١٩٩٨ :٣٤) . وقد أدى ذلك

الانفتاح إلى بروز مصطلح تعددية النص، في دلالة واضحة على عدم وجود قراءة أحادية ثابتة له، فثمة زوايا متعددة، يمكن من خلالها اكتشاف عدد من الدلالات والمعاني المتنوعة (سمير حجازي ، ٢٠١٠: ٢٧٦). فالنص الأدبي له أبعاد متعددة تتسع لتشمل الجوانب النفسية، والاجتماعية والثقافية، وهي جوانب يصعب حصرها والتركيز عليها في نص أدبي واحد.

- **النص حدث تواصلي:**

ويقصد بها تلك المعايير التي تتحقق من خلالها نصية أي نص من النصوص ، ويزول عنه وصف النصية إذا تخلف عنه واحد من هذه المعايير ، وهذه المعايير تشمل : السبك، والحبك ، والقصد ، والقبول ، والإعلام، والمقامية، والتناص (أحمد عفيفي ، ٢٠٠١، ٣٠).

خامسًا : إجراءات تنفيذ/ آليه تطبيق وتوظيف الممارسات التدريسية المنبثقة من المعايير النصية في دراسة النص الأدبي.

تعتبر المقاربة النصية صورة من صور المعالجة الواعية الموجهة نحو تحقيق هدف محدد، يتمثل في سبر أغوار النص الأدبي وتوفير أقصى درجات الفهم والتفاعل معه، وقد انعكس التنوع المفاهيمي في ميدان التحليل النصي، وتعدد معاييره على الآليات التي يمكن من خلالها معالجة النصوص الأدبية ، تحليلها تحليلا ينسجم مع طبيعة النظريات والمنهجيات التي يطرحها منظرو هذا المجال ، وأسهم ذلك كله في تنوع استراتيجيات التحليل والتأويل، واستقصاء المعنى النصي ويمكن استعراض تلك الإجراءات التطبيقية للمعايير النصية وفقا لما يأتي:

١- تحليل البنية النصية

يرتبط تحليل البنية النصية بالنص ذاته، باعتباره نظاما لغويا مكونا من مجموعة من الوحدات والعناصر التي ترتبط فيما بينها بعلاقات لغوية شبكية محكمة، ويعمل

التحليل إلى تفكيك النص إلى وحدات صغرى؛ بغرض استخلاص قواعده الحاكمة، وإعادة تركيبه وفق منهج التحليل الداخلي.

ويتم تحليل النص وفقا لتحليل بنيته الداخلية عبر جملة من الإجراءات المتتابعة التي أشار إليها (عثمان أبوزنيد ، ٢٠٠٩ :٥١) وتشمل:

أ- تحديد البنية الكلية للنص: وذلك من خلال البحث في الدلالة العامة للنص، التي ترتكز على أن المعنى الكلي للنص أكبر من مجرد مجموع المعاني الجزئية للجمل والمقاطع التي تكونه.

ب- تحديد البنى النصية الكبرى وذلك من خلال حصر الأركان الرئيسة التي تتشكل منها البنية الكلية للنص تفكيك البنى النصية الصغرى: وتشكل هذه البنى - في مجملها - البنى النصية الكبرى، وبيان كيفية تماسكها فيما بينها، وذلك من خلال البحث في أدوات التماسك ووسائله.

وتتفق المناهج النصية - على اختلاف منطلقاتها النظرية وتطبيقاتها العملية - على تقسيم البنية النصية لمجموعة من المستويات التحليلية الفرعية التي يمكن من خلالها تفكيك النص الأدبي وتحليله إلى عناصره الأولية، وتشمل هذه المستويات مستوى الصوت، فالكلمة، فالجملة، فالتراكيب التي تنتج الصور والإيقاع والدلالة(مراد مبروك ، ٢٠١٢ :٢٤٥)، ويمكن إيجاز ما تناوله كل من عبد (محمد حماسة عبداللطيف، ٢٠٠١: ٤٧) (رابح بوحوش، ٢٠٠٧: ١٨٣)(كلاوس برينكر، ٢٠١٠ :٢١١) عن تلك المستويات التحليلية فيما يأتي:

- <u>دراسة أصوات النص الأدبي (التحليل الصوتي للنص)</u>: ويتناول هذا المستوى دراسة النظام الصوتي للنص الأدبي المراد تحليله ، ويشمل الوقوف على تأثير الأصوات في تشكيل المعنى الكلي للنص، وإبراز دور القافية في إحداث تناغم إيقاعي معين، وإبراز دور السجع في تشكيل معنى النص الأدبي، وغير ذلك.

- دراسة ألفاظ النص الأدبي (التحليل الصرفي للنص): ويتناول هذا المستوى دراسة : ألفاظ النص من حيث الإفراد والتثنية والجمع ، ألفاظ النص من حيث التذكير والتأنيث ، والتعريف والتنكير ، ألفاظ النص من حيث الجمود والاشتقاق، ألفاظ النص من حيث التصغير والنسب، والزيادة والتي تلحق بعض الألفاظ ومعانيها.

- دراسة تراكيب النص الأدبي (التحليل النحوي أو التركيبي للنص) : ويتناول دراسة تراكيب الكلمات والجمل والعبارات ، وكيفية استخدامها في متواليات أفقية، ومن المعلوم أن البنية اللغوية لا تكتفي بمجرد صياغة المفردات وفق قواعد صرفية صرفة ، بل تتطلب وظائف نحوية معينة تدل على نوع العلاقة الوظيفية والدلالية التي تربط بين الكلمات أو المفردات داخل التركيب ، ويتناول هذا المستوى تحديد أنواع الجمل من حيث علاقة الكلمات بعضها ببعض، ومن حيث السهولة والصعوبة، وتحديد أنواع العلاقات النحوية التي تربط الجمل بعضها ببعض.

- دراسة الدلالة المعجمية للنص الأدبي (التحليل المعجمي للنص): ويرتكز محور البحث فيها على المفردات ودلالاتها وأصولها وتطورها التاريخي، ومعناها الحاضر وكيفية استعمالها، وتدخل تحت هذه القضايا مسائل ذات علاقة بالتعدد الدلالي، والاشتراك اللفظي، والترادف والتضاد ، والمكونات الدلالية للفظ الواحد.

- دراسة الدلالة الكلية للنص الأدبي (التحليل الدلالي للنص) : يعنى المستوى الدلالي بدراسة معاني الجمل والعبارات في النص الأدبي، متجاوزا دراستها منفردة كما في المستويات اللغوية السابقة التي تركز على الأصوات والأبنية الصرفية والأنساق تركيبية، ويشمل مستوى التحليل الدلالي: دراسة الأغراض والموضوعات التي يعرضها النص الأدبي وكيفية عرضه لها، الوقوف

على الصور الموجودة في النص، وأهم عناصر تشكيلها ، وأنواع الأساليب الموجودة في النصوص، وأغراضها الدلالية وأنواع المحسنات البديعية وأثرها في تشكيل معاني النص الأدبي.

وتنادي جل الدراسات التي تناولت تلك المستويات إلى عدم دراستها بصورة منعزلة ذات بعد تفكيكي، بل يجب أن تتضافر - مجتمعة لإبراز البنية الكلية للنص ، في المستوى النصي الشمولي الذي تتكامل فيه دراسة المستويات السابقة بشكل متحد.

ومن المهم الإشارة في هذا السياق إلى أن أسلوب تجزئة النص Textpartitur لا يتنافى الوحدة مع البعد النصي الشمولي، فهو محاولة للوقوف على الخيوط التي تشكل النسيج الكلي للنص، وتكشف أوجه الترابط والتماسك بين أبنيته الصغرى التي تؤلف - في مجملها البنية الكلية للنص (سعيد بحيري ، ٢٠٠٠ :٢٠٦).

واتضح للباحث من خلال ما سبق عرضه، أن معياري السبك والحبك بأدواتهما المتنوعة - يضطلعان بدور مهم في تحليل البنية النصية، والكشف عن مستوياتها المتعددة المشار لها أعلاه، فمن خلالهما يمكن الوقوف على عناصر البنية الظاهرية للنص، وتجاوزها إلى الوقوف على الترابط المفاهيمي الذي يجعل من النص وحدة دلالية مترابطة.

٢- التحليل الخارجي للنص:

تنطلق مرحلة التحليل الخارجي للنص من فلسفة تحليلية قوامها مراقبة النص الأدبي، وتحديد الظروف والعوامل المصاحبة لعملية إنتاجه، ويتم ذلك كله في إطار مواز لتركيبة النص الداخلية، وبنيته العضوية غير منقطع عنها (عثمان أبوزنيد ، ٢٠٠٩ : ٨١). وهذا يعني أن محاولة عزل العمل الأدبي عن أطره الثقافية الاجتماعية والتاريخية يؤدي بالضرورة إلى بتر أواصر الصلة بين العمل الأدبي والسياق التي أفرزه ، من هنا تكتسب مرحلة التحليل الخارجي أهمية متزايدة في تشكيل سياج متين من القابلية النفسية والعقلية لدى قارئ النص، تسعى للارتقاء به

لحالة العمل الأدبي والانفتاح عليه نفسيا، وذهنيا، وتاريخيا، وهذا أمر يساعد في زيادة آفاق عملية التحليل النصي. وتتضمن مرحلة التحليل الخارجي للنص عددا من العناصر التي تقود مراعاتها إلى تعميق فهم العمل الأدبي، وتوافر الفرص المساعدة على تحليله وتذوقه ونقده، ومن هذه العناصر الظروف الاجتماعية والتاريخية التي صاحبت العمل الأدبي، ومدى تعلق النص المراد تحليله بنصوص سابقة، والمزاج النفسي والعاطفي للأديب، وظروف نشأته وتكوينه (هادي نهر ، ٢٠٠: ٢٦٤) ، وبات لزاما على محلل النص الأدبي أن يتعامل مع العناصر السابقة بشيء من الحذربحيث لا يسرف ويستطرد في تناول أبعادها ومظاهرها تناولا تطغى فيه الجوانب الخارجية على التشكيل الدلالي اللغوي الذي يطرحه النص ، فمن المهم استثمار التحليل الخارجي وتوظيفه في تقديم تفسيرات تساعد على فهم البنية النصية وفك شفراتها ودلالاتها (مراد مبروك، ٢٠١٢ : ٢٤٧).

ومن خلال ما سبق عرضه أدرك الباحث ارتباط معياري المقامية والتناص بمرحلة التحليل الخارجي للنص ، فمن خلال عنصر المقامية يمكن استخدام السياقات غير اللغوية المصاحبة للنص في التنبؤ بأحداثه ومعانيه ، إذ لا يمكن التغافل عن العنصر الزماني والمكاني للنص الأدبي وسياقاته التاريخية، باعتبارها أدوات رئيسة توجه الممارسة التحليلية نحو مزيد من فهم النص ، والتغلغل داخل مستوياته المتعددة.

٣- التحليل التفاعلي بين القارئ والنص:

لم يعد التحليل النصي مكتفيا بالوقوف عند مجرد البنية النصية، أو مجمل الظروف المصاحبة لعملية إنتاج العمل الأدبي، بل تعدى ذلك إلى مجمل العناصر المؤثرة والمتأثرة به، التي جعلت من القارئ على وجه التحديد مرتكزا جوهريا تعتمد عليه مختلف التحليلات النصية، فلم يعد النص الأدبي واحة يلقي القارئ بجسده المنهك على عشبها طلبا للاسترخاء، فالمتلقي منتج للنص، وليس مستهلكا له ، ويقع على عاتقه عبء كبير في بناء معنى النص الأدبي وفهمه (عمار عيسى ، ٢٠٠٩ : ٧).

والنص الأدبي - من المنظور النصي - ليس نصا جامدا، إنما هو نص منفتح على إرساء علاقة داخلية بين الملامح النصية وبين معارف المتلقي وخبراته السابقة، التي يدخل عبر بوابتها إلى النص الأدبي مشاركا في إكمال الفجوات الغائبة عنه، فكما لا يوجد نص بدون منشئ ، فإنه - في المقابل لا يوجد نص بدون قارئ ، فالعلاقة بينهما علاقة تفاعلية حوارية جدلية مستمرة، تستهدف الوصول إلى فهم أفضل للنص ، وكشف عميق عن مغزاه من خلال محاولات تأويلية متعددة (سعيد بحيري ، ٢٠٠٠ :٢١٤). ويرسخ - ما سبق عرضه من أفكار لرؤية مفادها أنه لا يمكن اعتبار النصوص الأدبية حاويات موضوعية من الحقيقة، ولها درجة واحدة من الثبات التفسيري، فالتوجهات الحديثة - في هذا السياق ترى أن فهم المعنى عملية تعاونية بين المتلقي والنص، ويمكن أن يتم الكشف عنها من خلال معطيات التشكيل اللغوي وأدواته (Sullivan، ٢٠٠٢,٥٧٠). فتحليل النصوص الأدبية وفقا لمعايير علم النص يستند - في أحد أبعاده إلى التفاعل بين المتلقي والنص ذلك التفاعل الذي يضطلع فيه قارئ النص بدور رئيس يجعل من النص قالبا يقوم بملئه وفق الثقافة التي يوفرها له عصره، أو وفق خبراته السابقة، وميوله ورغباته (Paesani، ٢٠٠٥:١٨) ، فليس هنالك معنى مسبق أو ثابت للنص، فللنص الأدبي معنى متجدد مع كل قراءة، وله دلالات متعددة بعدد قرائه ومتلقيه(حسين خمري ، ١٩٩٩ :١٧٦).

وهذا التفاعل المشار إليه فيما سبق، له طرفان : أديب يقوم بتنظيم العناصر النصية ومتلق يستقبل الرسالة النصية ويفك شفراتها واستنادا على ما سبق ذكره ، يمكن القول إن إستراتيجية التفاعل بين المتلقي ويضطلع بدور وظيفي يستبق ردود فعل القارئ، ويعمل على توجيهها ، وبين قارئ (متلق) منوط به تحقيق ما سبق، وإبرازه إلى حيز الفعل من خلال تلقي النص، ومحاولة فل شفراته (محمد الكردي ، ٢٠٠٠: ٣٠).

والنصية تؤكد بأن المعنى لا يتجلى في النص ذاته ، بل ينتج عن مسارات التفاعل القائمة بين القارئ والنص عبر استراتيجيات فرعية يمكن الإشارة إليها فيما يأتي:

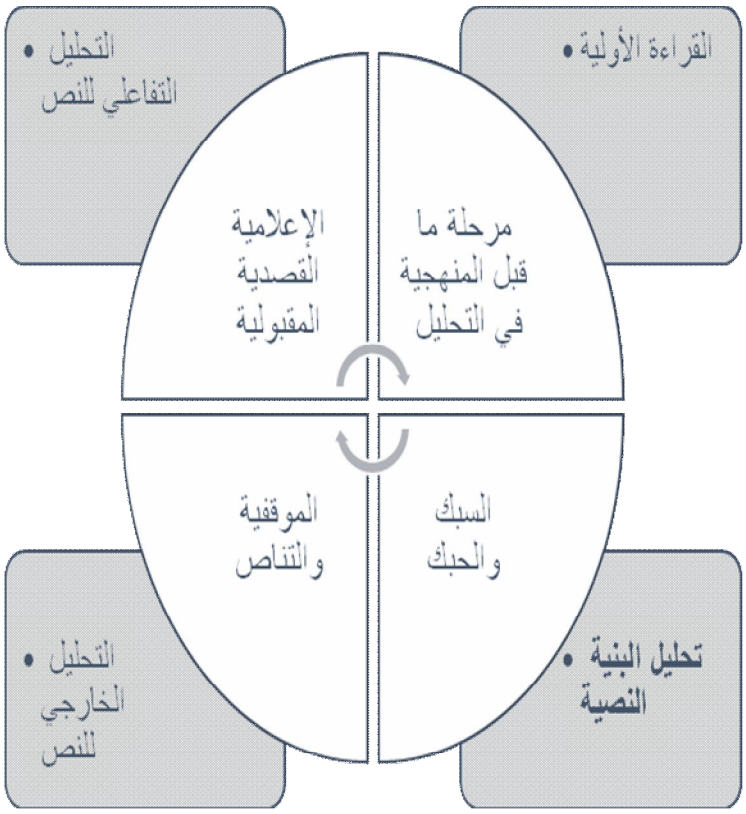
أ- استراتيجية أفق التوقعات: وتمتل إستراتيجية أفق التوقعات مجموعة من التوقعات والمعايير والمقاييس الأدبية والثقافية التي يتسلح بها القارئ عند تحليله للنص الأدبي، فالقارئ عندما يقرأ النص، فإنه يقرؤه وهو متمثل سلفا لأنساق واعتبارات قبلية سابقة عن لحظة القراءة ، وتلعب هذه الأنساق دورا في توجيه الفهم والتأويل(خالد وهاب، ٢٠١٦: ٥٠). وهذا يعني أن تحليل النص الأدبي وتأويله يعتمدان على تأهيل الحاضر بالوقائع الماضية؛ بغية توقع المستقبل.

ب- استراتيجية ملء الفجوات وتنطلق هذه الإستراتيجية من مسلمة سبق الإشارة إليها عند الحديث عن منطلقات التحليل النني تنص على أنه توجد في النص مجموعة من الفجوات التي يتركها المؤلف للقارئ من أجل ملئها، باعتبار أن كل جملة تمثل مقدمة للجملة التالية، وتسلسل الجمل يحاصر بمجموعة من الفجوات غير المتوقعة، التي يقوم القارئ بملئها مستعينا بثقافته، وخياله، وخلفيته السابقة (خالد وهاب، ٢٠١٦ ،٧٣).

وهذا الإتمام أو الملء المشار إليه فيما سبق - يتم ذاتيا بصورة تراكمية حسب معطيات النص ، وخبرات القارئ المتراكمة، فالعمل الأدبي ليس مستقلا بذاته، ولكنه منفتح على وعي المتلقي وخبراته السابقة التي تتظافر لسد الفجوات والفراغات المعنوية التي تتخلل البنى النصية (حسن البنا عز الدين، ٢٠٠٨ :٤١).

واتضح للباحث مما سبق عرضه، أن مرحلة التفاعل بين القارئ والنص تتضمن عددا من المعايير النصية التي يجدر بمحلل النص الأدبي الكشف عنها ، وهي : معيار الإعلامية الذي يتعلق بإمكانية توقع المعلومات الواردة في النص الأدبي ، وضرورة تضمن النص لدلالات معينة، يمكن للمتلقي التفاعل معها وتوقع أفقها ، وهناك

بالإضافة إلى ما سبق - معيارا القصدية ، والمقبولية اللذان يمثلان طرفا عملية التفاعل إنتاجا واستقبالا. وينبغي على محلل النص - في ضوء ما تم عرضه من مراحل أن يعي الطبيعة التكاملية للتحليل النصي الخارجية والداخلية والتفاعلية ، التي تتضافر كل منها مع الأخرى في تجلية معنى النص والكشف عن دلالاته ، وبدون هذا الوعي تظل عملية التحليل النصي محفوفة بالمخاطر (سعيد بحيري ، ٢٠٠٠: ١٣٨)



شكل (٢)

آليات مقترحة لمراحل التحليل وفقا لمعايير النصية

إجراءات البحث وبناء أدواته

أولًا : منهج البحث:

في ضوء مراجعة الباحث لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بطبيعة البحث الحالي، وعدد من الأدبيات المتعلقة بالبحث التربوي توصل الباحث إلى ضرورة اتباع المنهجين التاليين وذلك اتساقًا مع طبيعة البحث الحالي وبما يضمن تحقيق أهدافه والتحقق من صحة فروضه، وهما:

- المنهج الوصفي التحليلي وذلك ليستطيع الباحث الوقوف على الأدبيات وتحليل البحوث والدراسات السابقة، واستقرائها، والاستفادة من ذلك في الإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وصياغة فروض البحث وبناء أدواتها وموادها، وتفسير نتائجها .
- المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي : وذلك لاختبار صحة فروض البحث من خلال استخدام المعايير النصية في تدريس النصوص الأدبية، وتعرف فاعليتها في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية المستهدف تنميتها.

ثانياً : تصميم البحث

اعتمد البحث الحالي في اختبار فروضه على التصميم شبه التجريبي، وذلك باختيار مجموعة واحدة، طبق عليها اختبار قبلي في مهارات تحليل النصوص ثم تم تدريسها عن طريق استخدام المعايير النصية ، وبعد انتهاء فترة التجربة خضعت المجموعة إلى اختبار بعدي في المهارات ذاتها. ومن خلال مقارنة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات مجموعة البحث قبليا وبعديًا، أمكن للباحث التعرف على مدى تدريس النصوص الأدبية باستخدام المعايير النصية.

ثالثًا مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق والبالغ عددهم حسب إحصائيات شئون طلبة كلية التربية (١٣٧) طالبًا وطالبة

رابعًا : عينة البحث

تكونت عينة البحث الحالي من عينة من طلبة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، بلغ عددهم (٤٠) طالب وطالبة وتم اختيارهم عن طريق إبداء رغبتهم في الانخرط في تجربة البحث وتوقيعهم على تلك الرغبة في النموذج المعد لذلك، حضر منهم الجلسات والامتحانات (٣٠) طالبة وطالبة .

أدوات البحث ومواده البحثية ؛ لتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات الآتية :

أولًا- قائمة مهارات تحليل النصوص* ؛ وفق الخطوات الآتية :

١) إعداد قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات تحليل النصوص الأدبية المناسبة لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وقد اعتمد البحث عند بناء هذه القائمة على مراجعة الأدب التربوي في تدريس اللغة العربية، ومهارات تحليل النصوص الواردة في الدراسات السابقة.

٢) صدق قائمة مهارات تحليل النصوص: استخدم البحث الحالي صدق المحتوى؛ ومن طرق تقدير صدق المحتوى عرضه على المحكَّمين؛ إذ تمَّ عرض القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ولمزيد من ضبط القائمة تم حساب الوزن النسبي للمهارات المناسبة لطلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق؛

* ملحق رقم (٤) قائمة مهارات تحليل النصوص الأدبية في صورتها النهائية

وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها أو استبقائه، حيث تم اعتماد المهارات التي حظيت على اتفاق بين المحكمين بنسبة ٧٥ ٪ أو أكثر، واستبعاد ما دون ذلك، وقد تم التوصل القائمة في صورتها النهائية بلغ عدد المهارات بشكل نهائي (١٠) مهارات ؛ وبهذا أجاب البحث عن سؤاله الأول .

ثانياً- بناء اختبار مهارات تحليل النصوص:

١) هدف الاختبار إلى قياس مهارات تحليل النصوص لدى طلاب كلية التربية قسم اللغة العربية، وتكون الاختبار (٢٠) مفردة من خارج النصوص التي طبقت عليها التجربة؛ حتى لا يكون التذكر عاملًا مؤثرًا في إجابات الطلاب، وقد خُصّص لكل مهارة سؤالان، وقد صيغت وفق نمط الاختيار من متعدد، ووضع لكل سؤال درجة واحدة؛ وبذلك تكون الدرجة العظمى للاختبار (٢٠) درجة.

٢) صدق استخدام الاختبار: استخدم البحث الحالي صدق المحتوى؛ إذ تمَّ عرض الاختبار في صورته المبدئية على عدد من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وبعد إجراء التعديلات المناسبة التي أشاروا إليها تم إعادة صياغة بعض المفردات وإبدال بعضها بأخرى.

٣) التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها ثلاثين طالبًا من غير العينة الأصلية للدراسة؛ بهدف التحقق من الأمور الآتية:

- الاتساق الداخلي: تم حسابه عن طريق معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية للاختبار، ودلت النتائج على أن قيمة الارتباط (ر) بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى

(٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية ، أي أنه يوجد اتساق داخلي، وهو مؤشر على صدق الاختبار.

- ثبات درجات الاختبار: تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية: تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل نصفى الاختبار وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط وقد بينت قيمة الارتباط أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاختبار ويساوي ٠,٧٩ مما يطمئن الباحث على استخدام الاختبار بطريقة سليمة.

٤) حساب معامل صعوبة مفردات الاختبار: انحصرت قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين ٤٠ – ٨٥ وهي تعد ضمن القيم المقبولة لضمها إلى الاختبار.

ثالثًا إعداد دليل القائم بالتدريس :

أعد الباحث دليلاً مساعداً للقائم بالتدريس يستطيع من خلاله توظيف المعايير النصية عند تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية

١) الهدف من إعداد دليل القائم بالتدريس : استهدف الدليل تبصير القائم بتدريس البرنامج بأدواره التدريسية التي يضطلع بها عند تحليل النصوص الأدبية المتضمنة في البرنامج القائم على نحو النص؛ بما يُؤَملُ منه تنمية مهارات الطلاب في تحليل النصوص.

٢) مصادر بناء الدليل تم بناء دليل للقائم بالتدريس في ضوء عدد من المصادر المتمثلة فيما يأتي:

- الخلفية النظرية التي قدمها البحث الحالي.

- الدراسات السابقة التي أعدت ادلة متنوعة ، حيث تمت الاستفادة من المنهجية المتبعة عند إعداد تلك الأدلة.
- الأدبيات المرتبطة بكيفية صياغة الأهداف السلوكية ، وتنظيم المحتويات وأساليب التقويم.

٣) مكونات دليل القائم بالتدريس

- أولاً: الهدف العام للدليل
- ثانياً: الأهداف التفصيلية.
- رابعاً: المنطلقات الرئيسة للتحليل النصي
- خامساً : معايير التحليل النصي
- سادساً: الخطوات الإجرائية لتدريس النصوص الأدبية باستخدام المعايير النصية
- ثامناً: إرشادات عامة للقائم بالتدريس عند تحليل النصوص الأدبية

وقد قام الباحث - بعد إعداد دليل المعلم في صورته المبدئية - بعرضه على عدد من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، والمتخصصين في مجال علم اللغة النصي، الذين بلغ عددهم (٨) محكمين ملحق رقم (٣) * وطلب منهم إبداء الرأي فيما يأتي:

- مدى وضوح الهدف العام للدليل
- مدى قابلية خطوات التدريس الإجرائية للتنفيذ.
- مدى كفاية الإرشادات العامة المقدمة للمعلم
- مدى ملاءعة الأهداف السلوكية.
- مدى وضوح أدوار المعلم المرتبطة بتنفيذ كل نشاط من انشطة التحليل

* ملحق (٣) قائمة بأسماء السادة المحكمين

○مدى وضوح صياغة المفردات والتراكيب اللغوية المستخدمة في الدليل

وأعطي المحكمون فرصة لإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً وقد تمركزت الملاحظات التي أبداها المحكمون في مجملها . على تعديل صياغات بعض الأهداف السلوكية ، وعلى ضرورة توضيح أدوار المعلم بصورة إجرائية محددة ، والعمل على ربطها بكل نشاط من الأنشطة المضمنة في الدليل، وقد أجرى الباحث - مسترشدا برأي مشرفوه - عدداً من التعديلات، التي أمكن من خلالها التوصل إلى دليل المعلم في صورته النهائية ملحق رقم (٦)*

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً : اختبار صحة الفروض وطرق معالجتها :

قام الباحث باستخدام اختبار (ت) T- Test وذلك للتحق من صحة فروض البحث الحالي وذلك على النحو التالي:-

اختبار صحة الفرض الأول والذي نصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحليل النصوص الأدبية على مستوى المهارات كل على حدة لصالح القياس البعدي"

قام الباحث بتحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية الذي تم تدريسهم باستخدام المعايير النصية وذلك في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية في كل مهارة على حدة وذلك لاختبار صحة الفرض عن طريق اختبار t- test لعينتين مرتبطتين والجدول التالى يوضح ذلك :

* ملحق رقم (٦) دليل القائم بالتدريس لتوظيف المعايير النصية في تدريس النصوص الأدبية.

جدول (١) تحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات مهارات تحليل النصوص الأدبية في كل مهارة على حدة

المهارة	القياس	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة عند ٠,٠٥
١) استنتاج العلاقات اللغوية والمنطقية التى تحكم البناء النصي	قبلي	٣٠	٠,٧٣	٠,٦٣	٠,٧٦	٥,١٣	دالة
	بعدي	٣٠	١,٥٠	٠,٦٨			
٢) تحديد الظواهرة الإيقاعية داخل النص	قبلي	٣٠	٠,٧٠	٠,٦٥	٠,٧٣	٥,٨٠	دالة
	بعدي	٣٠	١,٤٣	٠,٦٧			
٣) تحديد الظواهر الفنية داخل النص	قبلي	٣٠	٠,٥٦	٠,٧٢	٠,٨٦	٦,٥٠	دالة
	بعدي	٣٠	١,٤٣	٠,٥٦			
٤) تقويم الأساليب والتراكيب اللغوية الواردة في النص	قبلي	٣٠	٠,٩٠	٠,٥٤	٠,٧٠	٥,١١	دالة
	بعدي	٣٠	١,٦٠	٠,٦٢			
٥) كشف وسائل التداخل النصي بين النص وغيره	قبلي	٣٠	٠,٨٦	٠,٦٨	٠,٨٠	٥,١٧	دالة
	بعدي	٣٠	١,٦٦	٠,٤٧			
٦) تحديد وسائل الترابط الشكلية داخل النص	قبلي	٣٠	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٨٦	٥,٠٦	دالة
	بعدي	٣٠	١,٦٠	٠,٤٩			
٧) تأويل المقاصد الظاهرة والخفية في النص	قبلي	٣٠	٠,٥٣	٠,٦٨	٠,٧٦	٥,١٣	دالة
	بعدي	٣٠	١,٣٠	٠,٥٣			
٨) استخلاص بؤرة النص ومحوره	قبلي	٣٠	٠,٦٦	٠,٦٦	٠,٨٠	٤,٥٥	دالة
	بعدي	٣٠	١,٤٦	٠,٦٢			
٩) تحديد أثر السياق في البناء النصي	قبلي	٣٠	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٦٣	٣,٧٣	دالة
	بعدي	٣٠	١,٣٦	٠,٧١			
١٠) تحديد الدلالات المعجمية والفنية للنص الأدبي	قبلي	٣٠	٠,٥٠	٠,٥٧	١,٠٦	٦,١٨	دالة
	بعدي	٣٠	١,٥٦	٠,٥٦			

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ بالنسبة لمهارة "استنتاج العلاقات اللغوية والمنطقية التى تحكم البناء النصي" توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٧٦) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٥,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٢ بالنسبة لمهارة " تحديد الظواهر الإيقاعية داخل النص " توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٧٣) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٥,٨٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣ بالنسبة لمهارة " **تحديد الظواهر الفنية داخل النص** " توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٨٦) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٦,٥٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٤ بالنسبة لمهارة " **تقويم الأساليب والتراكيب اللغوية الواردة في النص** " توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٧٠) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٥,١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٥ بالنسبة لمهارة " **كشف وسائل التداخل النصي بين النص وغيره** " توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٨٠) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٥,١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٦ بالنسبة لمهارة **تحديد وسائل الترابط الشكلية داخل النص** توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٨٦) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٥,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٧ بالنسبة لمهارة " **تأويل المقاصد الظاهرة والخفية في النص** " توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٧٦) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٥,١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٨ بالنسبة لمهارة " **استخلاص بؤرة النص ومحوره**" توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٨٠) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٤,٥٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

٩ بالنسبة لمهارة " **تحديد أثر السياق في البناء النصي**" توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٠,٦٣) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٣,٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

١٠ بالنسبة لمهارة **تحديد الدلالات المعجمية والفنية للنص الأدبي** توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (١,٠٦) في اتجاه القياس البعدي وبلغت قيمة (ت) (٦,١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

اختبار صحة الفرض الثاني والذي نصه " يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تحليل النصوص الأدبية على مستوى الدرجة الكلية (المهارات ككل) لصالح القياس البعدي"

والفرض الثالث والذي نصه" لتدريس النصوص الأدبية باستخدم المعايير النصية فاعلية في تنمية بعض مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية"

قام الباحث بتحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية، وذلك في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية للدرجة الكلية للاختبار وذلك لاختبار صحة الفرض عن طريق اختبار t– test لعينتين مرتبطتين والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول رقم (٢)

تحليل النتائج الإحصائية الخاصة بأداء الطلبة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل النصوص للدرجة الكلية للاختبار

اختبار مهارات تحليل النصوص	القياس	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	حجم الأثر	مستوى التأثير	الدلالة عند ٠,٠٥
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٦,٩٣	١,٥	٨	٢٠,٧	٠,٩٣	كبير	دالة
	بعدي	٣٠	١٤,٩٣	١,٦					

يتضح من الجدول السابق ما يأتى:

- بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات تحليل النصوص يوجد فرق دالة بين متوسطى درجات عينة البحث ؛ حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (٨) في اتجاة القياس البعدى، وبلغت قيمة ت (٢٠,٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

- بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات تحليل النصوص بلغت قيمة مربع إيتا لحجم التأثير (٠,٩٣) مما يعنى أن (٩٣٪) من تباين درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدى لمهارات تحليل النصوص يعزى لاستخدام المعايير النصية

ويمكن تفسير النتيجة السابقة التي توصلت له البحث وفق الآتي:

دلت مجمل نتائج البحث على أن استخدام المعايير النصية في تدريس النصوص الأدبية قد أدى إلى ارتفاع مستوى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية عينة البحث في القياس البعدي لاختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية، مقارنة بمستوى القياس القبلي في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها، في ضوء استعراض طبيعة نحو النص ومعايير النصية التي تتناغم في فلسفتها مع طبيعة مهارات التحليل بصورة واضحة وجلية، خصوصاً وأن تلك المعايير تعتبر أدوات تحليلية للنص الأدبي، وذلك على خلاف المعالجة التحليلية المستخدمة، والتي لم تسهم في تنمية مهارات التحليل لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية، ففي ضوء طبيعةِ نحو النص ومعايير النصية وَمَا تتمتع به من خصائص وإمكانات تتوائم مع طبيعة مهاراتِ التحليل ، حيث تُشكل تلك المعايير في مختلف مستوياتها ووسائلها صورة واضحةً من صُوَرِ الممارسة التحليلية.

ولمزيد من الإيضاح والتحليل ، يورد الباحث عدداً من النقاط التي تفسر النمو الملحوظ في مهارات تحليل النصوص الأدبية، يمكن إيجازها فيما يأتي:

- إن تدريب طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الزقازيق على تحليل النصوص الأدبية من خلال توظيف المعايير النصية أعطاهم قدرة واضحة على تلمس النص من جميع جوانبه ،فاستطاعوا اكتشاف الارتباطات بين النصوص بل بين أجزاء النص الواحد، وأدركوا أوجه الشبه والاختلاف بينها، واستطاعوا تفسير مظاهر التماسك كما استطاعوا تفسير العلاقات المنطقية واللغوية التى تحكم بناء النص وتتبعوا هذه العلاقات في أجزاء النص الواحد، وهذا بدوره أدى إلى فهم النصوص والتفاعل معها

- سعت المراحل المقترحة للتعامل مع النص الأدبي والمنبثقة من المعايير النصية إلى تمكين الطلاب من الوقوف على البنُى التركيبية والقدرة على تحليل النصوص الأدبية في ضوء البنية الكلية. وهذه التفسيرات تتفق مع الأفكار الواردة في خلفية البحث وإطاره النظري التي تركز على ضرورة التوجه نحو المعالجات التدريسية المنطلقة من المعنى الكلي للنص؛ فيتم تناول النص من جميع الجوانب اللغوية البلاغية والنحوية والنقدية والأدبية؛ لأنه ينظر إلى عملية التحليل نظرة شاملة لا تفريع فيها، فيصف البنية ويحللها، ويبين العلاقات بين أجزائها؛ فيظهر ما بينها من سبك وحبك أو ترابط وانسجام .

- وتدعم النتيجة السابقة بعض التضمينات الواردة في الخلفية النظرية للدراسة الحالية التي تنظر إلى نحو النص بوصفه شكلا جديدا من أشكال التحليل المنطقية، والدلالية، والتركيبية، التي لا تمثل قيودا ثابتة يخضع لها النص (سعيد بحيري ، ٢٠٠٠ : ١٣٧). وبنزعتها إلى التحرر من تلك القيود الثابتة المألوفة، يمكن القول إن استخدام المعايير النصية اهتم بتدريب طلاب عينة البحث على توسيع دائرة النظر إلى النص من زوايا وآفاق جديدة

منفتحة غير مؤطرة ، وبالتالي فهي تعمل على التقليل من نمط الممارسات الاعتيادية.

- وفي ضوء ما دلت عليه النتائج السابقة ، أمكن للباحث القول إن مهارات تحليل النصوص تتغلغل في عمق معايير النصية التي تستهدف الوقوف على وسائل التماسك النحوي والبلاغي والمعجمي وآليات الانسجام الدلالى ومقاصد المبدع وموقفية النص ومرجعيته ومن ثم تحديد كفاءته اللغوية ومقبوليته لدى المتلقى وذلك بما يتفق وطبيعة النتائج التى جاءت بها الدراسات السابقة من حيث توظيف نحو النص في تحليل أو فهم النص اللغوي ومنها دراسة (سعيد الزهراني، ٢٠٢٣) التى وقفت على تنمية بعض الممارسات التحليلية التى تتعلق بسبك النص وحبكه وكذلك دراسة (رقية العبيدي، ٢٠٢٢) ودراسة (أشرف سعد، ٢٠٢٢) ودراسة (محمود محمد، ٢٠٢٢) ودراسة (صفوت هنداوي، ٢٠٢٢) ودراسة (رحاب عطية، ٢٠٢١) ودراسة (هالة محمود، ٢٠٢١) ، ودراسة (أحمد الأحول، ٢٠١٩) ودراسة (عبدالحميد محمد ، ٢٠١٨) ودراسة (فواز السلمي ٢٠١٨) ودراسة (سيد رجب ، ٢٠١٧) ودراسة (هشام بدوي ، ٢٠١٦)ودراسة (محمود سليمان، ٢٠١٢) ودراسة (إيمان النجيزي،٢٠١١) ودراسة (محمد الزيني، ٢٠١٠)

توصيات البحث

في ضوء ما توصلت إليه النتائج فإن البحث يوصي:

- القائمين على وضع المقررات بالمرحلة الجامعية بضرورة استثمار اللسانيات وعلم اللغة النصي ومعايير النصية في تأليف المناهج الأدبية؛ مما يسهم في إلغاء تفتيت النص إلى أفكار جزئية غير مترابطة .

- بتدريب أعضاء هيئة التدريس على تحليل النص الأدبي وفق وسائل المعايير النصية، والنظرة الكلية في تحليل النص الأدبي، والانطلاق منها إلى تحليل النصوص الأدبية

مقترحات البحث

يقترح البحث الحالي القيام بالدراسات الآتية:

- دراسة تحليلية لمعرفة مدى توافر المعايير النصية في مقررات الأدب بالجامعات.
- برنامج تدريبي مقترح لمعلمي للطلاب المعلمين قائم على المعايير النصية والكشف عن فاعليته في تنمية مهاراتهم التدريسية .
- تقويم مستويات الطلاب المعلمين في تحليل النصوص الأدبية.

المراجع العربية :

أحمد سعيد الأحول (٢٠١٨): إجراءات تدريسية مقترحة في ضوء مدخل نحو النص وأثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية، مج (١٥) عدد (١)، يونيو، ص ص ٣٢٣ - ٣٥٨

أحمد عفيفي (٢٠٠١) : نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي،مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

أشرف محمد عبد الله . (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على معايير نحو النص في تنمية مهارات التذوق البلاغي والذكاء الوجداني في النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، ٤١(١٩٣)، ٥٨٧- ٦٢٩. doi: 10.21608/jsrep.2022.259475

إيمان محمد النجيري. (٢٠١١). نحو النص : مدخل جديد في تدريس النحو العربي. مجلة كلية التربية ببور سعيد. ع. ٩، ج. ٢، يناير ٢٠١١. ص ص. ٥٣٠-٥٥٠ تم استرجاعه من search.shamaa.org

إيهاب عبد العليم عيسى. (٢٠١٨). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات تحليل النص والتخيل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٩، ج٥ ، ١٦٩ - ١٨٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/919297

تمام حسان عمر(٢٠٠٦) : اللغة مبناها ومعناها، ط٥، القاهرة، عالم الكتب

جميل حمداوي (٢٠١٩) : لسانيات النص وتحليل الخطاب، تطوان، دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني.

حاتم الصكر(١٩٩٨): ترويض النص دراسة للتحليل النصي المعاصر إجراءات ومناهج، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

حسن البنا عز الدين (٢٠٠٨): قراءة الآخر / قراءة الأنا نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي المعاصر، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.

حسن سيد شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية

حسين خمري (١٩٩٩): نظريات القراءة وتلقى النص الأدبي، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، ع١٢، ص ص: ١٧٣- ١٨٤

حنان سعادات عودة (٢٠١٤). البحث اللغوي بين نحو الجملة والنص: سورة الفاتحة أنموذجا. مجلة العلوم العربية، ع٣٦ ، ٢٩٣ - ٣٢٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/773550

خالد حوير الشمس (٢٠٢١): دراسات نقدية في الشعر و النثر، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

خالد وهاب (٢٠١٦): جمالية التلقى والتأثير في ثلاثية أحلام مستغانمي، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسلية، الجزائر.

خلف حسن الطحاوي ، ورحاب أحمد إبراهيم (٢٠١٢). تطوير تدريس الأدب العربي في ضوء مهارات التحليل الفني للنص وأثره في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية و التذوق الأدب لدى طلبة الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، مج ٢ ، المنصورة: كلية التربية ، جامعة المنصورة و مركز الدراسات المعرفية، ١٧١ - ٢٢٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/479795

خولة طالب الإبراهيمي (٢٠٠٦) : مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة، الجزائر.

رابح بوحوش (٢٠٠٧) : اللسانيات وتحليل النصوص، الأردن، جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتاب الحديث.

رحاب طلعت عطية. (٢٠٢١). كفاءة نموذج تدريسي مقترح على ضوء نظرية نحو النص في تنمية مهارات التحليل الأدبي والتذوق البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، ج٩١ ، ٥٢٩٢ - ٥٣٤٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1199656

رقية عبد الأئمة العبيدي(٢٠٢٢): أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طالبات الصف الرابع الأدبي، مجلة نسق المجلد ٣٤، العدد ٤، ص ص: ٩٣ - ١١٧.

رهام شوقي عويس. (٢٠١٩). تنمية مهارات التحليل الأدبي باستخدام استراتيجية القراءة التبادلية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١٠٧، ج٥ ، ٧٩٨ - ٨٤٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1121166

رهام ماهر الصراف. (٢٠١٩). استخدام التعلم النشط فى تنمية بعض مهارات تحليل النص الأدبى لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة القراءة والمعرفة، ع٢١٠ ، ٨٥ - ١٧٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/952674

روبرت دي بوجراند(٢٠٠٧) : النص والخطاب والإجراء، ترجمة : تمام حسان، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

سعيد حسن بحيري (٢٠١٠) : علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ط٢، القاهرة، مؤسسة المختار للطباعة والنشر.

سعيد حسن بحيري (٢٠٠٠): اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص، مجلة علامات، جدة، النادي الأدبي الثقافي، ج (٣٨) ، (١٠).

سمير سعيد حجازي (٢٠١٠): المنهج العلمي في تناول النص دراسات في عوامل تشكيله، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

سيد رجب محمد إبراهيم (٢٠١٧): استراتيجية قائمة على مدخل علم لغة النص لتنمية مهارات تحليل الخطاب في المجال الإعلامي لدى دارسي اللغة العربية لأغراض خاصة الناطقين بغيرها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد(٢٢٩)، ص ص ١٦- ٨١ .

صالح عبد العظيم الشاعر (٢٠١٣): النحو وبناء الشعر في ضوء معايير النصية، دار الحكمة، القاهرة ، مصر .

صبحى إبراهيم الفقي(٢٠١٥): علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار النابعة

صفوت توفيق هنداوي. (٢٠٢٢). وحدة مقترحة قائمة على مدخل نحو النص لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والنحو الوظيفي وأثرها في خفض قلق الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع٢٥٣ ، ١٤١ - ١٩٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1252329

صلاح فضل (٢٠٠٤) بلاغة الخطاب وعلم النص، بيروت، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع.

صلاح فضل (٢٠٠٤) بلاغة الخطاب وعلم النص، بيروت، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالحميد عبدالرحمن محمد (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على علم اللغة النصي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، مجلة تطوير الأداء الجامعي،مج ٦، ع ٤ ، أغسطس، ص ص ٩١- ١٤٤.

عبد العزيز عبد الله الزهراني (٢٠١٤): مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد الله بن محمد آل تميم (٢٠٢١). برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه لدى الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج١٣،

ع١ ، ٣٦٩ - ٤٠١. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1140161

عثمان أبو زنيد(٢٠٠٩) : نحو النص إطار نظري ودراسات تطبيقية، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

علي عبد المنعم حسين (٢٠٢٠): فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التناصية للنصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية،مجلة البحث العلمي، كلية التربية جامعة عين شمس،ع ٢١، أكتوبر، ص ص ٤٨٧ – ٥٦٩.

عمار جبار عيسى. (٢٠١٢). امتلاك المهارات النقدية في تحليل النص الادبي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع ٩٣ ، ٥٦١ - ٥٩٠. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/513713

فهد بن عبدالكريم البكر. (٢٠٠٦). المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية ومقترحات علاجها. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٦٠ ، ج ٢ ، ١١٧ - ١٤٧. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/7010

فواز بن صالح السلمي(٢٠١٨): فاعليّة برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التّفكير النّحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف،مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج. ٩، ع. ١، مارس، ص ص ٥٧ – ١٠٩.

كلاوس برينكر(٢٠١٠): التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة: سعيد بحيري، ط٢، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع

محمد الأخضر الصبيحي(٢٠٠٨): مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الجزائر، منشورات الاختلاف

محمد السيد الزيني (٢٠١٠): برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،ع ٧٤ ، ج٢ ، سبتمبر، ص ص ٤٧٧- ٥١٥.

محمد السيد حامد. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض النظريات اللغوية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى دراسي اللغة العربية لناطقين بغيرها. مجلة التربية، ع١٩٢، ج٢ ، ٣٤٤ - ٣٧٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1231031

محمد النوري (٢٠٢٠) : لسانيات النص وتحليل الخطاب ، لبنان: دار الكتب العلمية

محمد حماسة عبد اللطيف(٢٠٠١) :الإبداع الموازي التحليل النصي للشعر، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

محمد خطابي(٢٠٠٦) : لسانيات النص: مدحل إلى انسجام الخطاب، ط٢، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

محمد خليص(١٩٩٤) : من أسس علم اللغة ، دار الثقافة العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر.

محمد سعيد الزهراني. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على نحو النص في تنمية مهارات التحليل النصي لمظاهر السبك والحبك لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف. المجلة التربوية، مج٣٧، ع١٤٦ ، ١٣٩ - ١٦٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1358083

محمد علي الكردي. (١٩٩٩). ظاهرة التلقي في الأدب. علامات في النقد، مج ٨، ج ٣٢ ، ٧ - ٣٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/207234

محمد محمد سالم. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، ع٣٨ ، ٤٤٦ - ٤٦٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1275830

محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٢): استراتيجية تدريسية قائمة على علم اللغة النصي لتنمية مهارات التحليل الأدبي لمظاهر الاتساق والانسجام في النصوص في المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٨٢، مايو،ص ص ٤٥ – ٩٠.

محمود عبدالحافظ محمد. (٢٠٢٢). تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، مج٢٣، ع٢ ، ٢٦ - ٣٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1315883

محمود محمد الرنتيسي. (٢٠٢١). أثر توظيف إستراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طالبات الثامن الأساسي بخانيونس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٩، ع٣ ، ١٤٦ - ١٦٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1153817

مراد مبروك(٢٠١٢) : النظرية النقدية من الصوت إلى النص نحو نسيق منهجي لدراسة النص الشعري، جزء١، جدة، النادي الأدبي الثقافي.

مصطفى عرابى محمود (٢٠١٥): برنامج مقترح قائم على علم لغة النص لتنمية التذوق الأدبي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر

مولاى مروان العلوى (٢٠١٧) : الشرطيات في لسانيات الخطاب: دراسة في ضوء المنطق والدلالة الصورية، لندن، نور للنشر

نادي أمين محمد. (٢٠٢٠). فاعلية المدخل التواصلي في تنمية بعض مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج٣٥، ع٤ ، ٤٦١ - ٤٨٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1108030

نعمان عبد الحميد بوقرة (٢٠١٢) : لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس و الإجراء، دار الكتب العلمية

نعمان عبد الحميد بوقرة (٢٠٢٢) : معالم بحثية في اللسانيات التطبيقية وتطبيقات اللسانيات الموسعة، مركز الكتاب الأكاديمي.

نعمان عبد الحميد بوقرة. (٢٠٠٧). نحو النص: مبادئه واتجاهاته الأساسية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة. علامات في النقد، مج ١٦، ج ٦١ ، ٧ - ٣٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/210986

نهى محمد عبد الرحمن (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على البنيوية اللغوية لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

هادي نهر(٢٠٠٧): علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

هالة أنور محمود. (٢٠٢١). استخدام نظرية نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط. مجلة كلية التربية، مج٣٢، ع١٢٥ ، ١٤٩ - ١٧٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1279494

هشام محمد بدوي (٢٠١٦): برنامج قائم على علم اللغة النصي لتنمية مهارات التحليل الدلالي للنص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، المجلة العلمية، جامعة دمياط ، عدد (٧٠) ، يناير، ص ص ١ – ١٧.

المراجع الأجنبية:

Ferreira & Heberle, V. M. (2013). TEXT LINGUISTICS AND CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS: A MULTIMODAL ANALYSIS OF A MAGAZINE ADVERTISEMENT. Ilha do Desterro, (64), 111-134,267. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/text-linguistics-critical-discourse-analysis/docview/1439534760/se-2

Hamel, M. (2005). Grammaire de texte en contexted'ALAO : uneannée avec le didacticiel FreeText. Canadian Modern Language Review, 62(1),p.p 221-233.

Ibrahim Hassan. Al Samarrai (2003).The Effect of Using Certain Teaching Techniques On Overcoming Linguistic Difficltes Faced By Post Graduate Students in Comprehending Scientific Texts" Dissertation unpublished PhD, Faculty of Education, University of Baghdad

Ionova, S. V. (2018). Text linguistics in the struggle for precision and comprehension coverage. Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriia 2, IAzykoznanie, 17(2), 6. doi:https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.2.1

Jackson, H. (2014). Grammar and meaning: A semantic approach to English grammar. Routledge .

Oskar-Poisson, C. (2017). Preparing english educators to teach rhetorical analysis as a writing skill: A descriptive program analysis of new hampshire institutions of higher education (Order No. 10789660). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

(2038400787). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/preparing-englisheducators-teach-rhetorical/docview/2038400787/se-2?accountid=178282

P Sullivan (2002). "Reception Moments," Modern Literary Theory, and the Teaching of Literature. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45(7), 568–577. http://www.jstor.org/stable/40012241

Paesani, K. (2005), Literary Texts and Grammar Instruction: Revisiting the Inductive Presentation. Foreign Language Annals, 38: 15-23. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02449.x

Poulsen, M., & Gravgaard, A. K. (2016). Who did what to whom? the relationship between syntactic aspects of sentence comprehension and text comprehension. Scientific Studies of Reading, 20)4(, p.p:325-338.

Sheila Brown, and Lee Kappes. (2012). "Implementing the Common Core State Standards: A Primer on" Close Reading of Text" Aspen Institute, The Aspen Institute Education & Society Program p.p1-6

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772