مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 30

144 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	رئيس هيئة التحرير
أ. د. هايل الطالب	رئيس التحرير

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	عضو هيئة التحرير
د. فهد شريباتي	عضو هيئة التحرير
د. معن سلامة	عضو هيئة التحرير
د. جمال العلي	عضو هيئة التحرير
د. عباد كاسوحة	عضو هيئة التحرير
د. محمود عامر	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الحسن	عضو هيئة التحرير
د. سونيا عطية	عضو هيئة التحرير
د. ريم ديب	عضو هيئة التحرير
د. حسن مشرقي	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. نزار عبشي	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث , وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر, وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة, اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات	الدكتورة: هبه الشاويش	48-11
أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص	علا برهوم د. أحمد حاج موسى	94-49
درجة توفر مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج اللغة العربية وآدابها في الصف الأول الثانوي	منى سريحيني	176-95

واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات

الدكتورة: هبه الشاويش

كلية التربية – جامعة البعث

ملخص الدراسة

هدف الدراسة الحالية تعرف واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات، لتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، من خلال استبيان مكون من 90 بند موزعة على أربع محاور هي: محتوى الخطة، تنفيذ الخطة، المشرفين على الزمر، الصعوبات التي تواجه الخطة على عينة مؤلفة من 326 طالبة معلمة رياض أطفال في كلية التربية بجامعة البعث. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث محتوى الخطة كان قدره 3.81. أما متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث تنفيذ الخطة، كان قدره 2.37. في حين متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث المشرفين على الزمر كان بدرجة وقدرها 2.35. ومتوسط درجة الصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة كان بدرجة 2.96. كما أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطالبات المعلمات على الاستبانة بمحاورها الأربعة تبعاً لسنوات الدراسة. ومن إيجابيات الخطة من وجهة نظر الطالبات أنها عكست التنوع، وأكسبتهم معارف متنوعة عن أساليب التعامل مع الأطفال، ومعرفة بطرائق التدريس الحديثة، وقدرة عالية على تحضير الأنشطة، واستراتيجيات تدريسية جديدة. وأهم الصعوبات التي تواجه التدريب الميداني: صعوبة تأمين الروضة للحضور بها، تأخر توزيع الطلبة على المشرفين، أما في جانب تنفيذ الخطة فكانت أن "الأنشطة المطلوبة أكبر من الوقت المتاح، وأما في جانب المشرفين على الزمر " المشرف صعب التعامل" و"يقلل عدد اللقاءات، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: تدريب ميداني، جائحة كورونا، الطالبات المعلمات، رياض الأطفال.

The reality of field training programs at the Faculty of Education at Al-Baath University in light of the Corona pandemic from the point of view of the female teachers

Abstract

The current study aimed to know the reality of field training programs at the College of Education at Al-Baath University in light of the Corona pandemic from the female teacher's point of view. 90 items distributed over four axes: content of the plan, implementation of the plan, supervisors of groups, and difficulties facing the plan. The results of the study showed that the average degree of reality of field training programs at the College of Education at Al-Baath University in light of the Corona pandemic from the female teacher's point of view in terms of the content of the plan was 3.81. As for the average degree of reality of the field training programs from the point of view of the female student teachers in terms of implementing the plan, it was 2.37. Whereas, the average degree of the reality of field training programs from the point of view of the female teachers in terms of the supervisors of the groups was a degree of 2.35. The average degree of difficulties facing the implementation of the plan was 2.96. Also, there are no statistically significant differences between the average responses of female student teachers to the questionnaire with its four axes, according to the years of study. Among the advantages of the plan from the students' point of view is that it reflected the diversity of the plan, and the most important difficulties facing field training: (the difficulty of securing the kindergarten to attend it, the delay in distributing students to the supervisors, and among the most prominent problems that caused poor implementation of the plan from the female teacher's point of view; "The required activities are greater From the available time, and as for the most prominent problems of implementing the plan related to the supervisors of the groups from the point of view of the female student teachers, "the supervisor is difficult to deal with." The study concluded with a set of proposals**.**

Keywords: field training, Corona pandemic, female students, teachers, kindergarten.

مقدمة الدراسة:

سيدخل عام 2020 التاريخ بسبب الوباء العالمي الناجم عن فيروس كورونا، الذي سبب مرض COVID-19، حيث عاش الملايين من الناس في منازلهم في وضع غير مسبوق (García-Peñalvo, 2020)؛ فكان لوباء COVID-19 تأثير كبير على كافة جوانب المجتمع في جميع البلدان، لكن قطاع التعليم والتعليم كان من أكثر القطاعات تأثراً بالأزمة المستجدة(Ebner, et*al*., 2020). وعليه بدأت الحكومات بسرعة بالتجاوب مع هذه الظاهرة الخطيرة، عن طريق سلسلة من آليات إدارة الطوارئ بما في ذلك التباعد الاجتماعي -على سبيل المثال، إغلاق المدن وإغلاق المدارس والروضات (Zhang, et*al*. , 2020: 2).

لذلك تسببت جائحة كوفيد 19 -في أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ، حيث كان لها حتى الآن بالفعل تأثير شبه شامل على طالبي العلم والمعلمين حول العالم، من مرحلة رياض الأطفال وصولاً إلى الجامعات (الأمم المتحدة، 2020، 4)؛ وعليه فقد تأثر التعليم الجامعي بعمليات الإغلاق وانقطاع التعليم، ولعل أبرز المقررات التي كانت متأثرة في ذلك هي مقررات التدريب الميداني.

ونظراُ للأهمية التي يتمتع بها التدريب الميداني وأثره على إعداد الطالبة المعلمة فقد استحوذ على عناية كبيرة من النظم التربوية حرصاً منها على مخرجات العملية التعليمية، ولأنه أول خطوات التنمية المهنية Pro- fessional Development في برامج إعداد المعلمين (مرسي، 2013). حيث تصبح برامج إعداد المعلم بدونه نظرية دون أي جانب عملي يكسب المعلم مهارات التعليم الأساسية (الشرعة،2019، ص 40- 41). فقد رأى قديسة (2012، ص 56) بأنه تجربة ميدانية ترمي إلى إكساب الطالبات المعلمات مجموعة من الخبرات الميدانية والمهارات الفنية والسمات الشخصية ذات الصلة بالميدان التربوي في رياض الأطفال، مستنداً إلى أسس علمية وتربوية وإشرافية، الهدف منها تحقيق النمو المهني والشخصي للطالبات المعلمات. وعليه يشكل التدريب الميداني خبرة فريدة لمعلمة المستقبل حيث تتفاعل مع الأطفال، وكل العاملين في الروضة، كما يمكن الطالبة المعلمة من أن تكون قادرة لتعلم وتربي الأطفال، وترفع مستواها المهني من خلال اكتساب بعض المهارات الأساسية في التدريس (البوسيفي وآخرون، 2011، ص 11). كما أنه يهيأ الفرصة للطالبة للملاحظة، والتفاعل مع وحدات العمل التعاوني مع العاملين بالروضة؛ الأمر الذي يساعدها على تطوير وتنمية استعداده الشخصي

لاكتساب مهارات الممارسة، واكتساب الخبرات الحياتية والعملية (الناكوع، 2019، ص 369). ورأى إسماعيل(2016) أن التدريب الميداني يشكل المعايشة التامة للمواقف التعليمية، ويكسب الطالبات المعلمات الثقة بالنفس أثناء التدريس، وخبرات من خلال التعرف على المنهاج والكراسات المعتمدة في الرياض، وكيفية إكساب المفاهيم المختلفة للأطفال، فهو تفاعل مع الواقع العملي وربط للروضة بالمجتمع، وتكوين حس مهني عند الطالبة المعلمة.

ومن هنا فقد احتل التدريب الميداني في رياض الأطفال مكانة هامة في مجال إعداد معلمة الروضة، وكان يبذل له الكثير من الجهود في سبيل إنجاحه، لكن هذه الجهود قد اصطدمت في العامين الأخيرين بجائحة كورونا وما واجهتها من إغلاق وإيقاف للدوام سواء في الجامعات أو في الروضات؛ الأمر الذي دعا إلى تطوير خطة التدريب الميداني بما يتلاءم مع الظروف الحالية؛ حيث رأت دراسة عمر وسليمة(2021) أن التعليم الجامعي الالكتروني أصبح مؤخراً واقعاً ملموساً في أغلب الجامعات لمواجهة فيروس كورونا خوفاً من انتقال العدوى بين الفئات التعليمية(الطلبة، الأساتذة، المشرفين)، وبذلك أصبحت المنصات الرقمية المخرج الوحيد للخروج من تلك الأزمات وتقديم الدروس والمحاضرات بطريقة تسمح للطلبة في المكوث في منازلهم ومتابعة دراساتهم عن بعد، بهدف حماية صحتهم، لتجنب الاختلاط بين الطلبة والأساتذة وكافة الأسرة الجامعية.

ومن هنا كان لابد لنا من دراسة عن فعالية التدريب الميداني المطبق في رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر الطالبات المعلمات خلال جائحة كورونا.

مشكلة الدراسة:

تعد الجامعة مركزاً تعليمياً حضارياً لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات عند طلبتها فتسهم في رقي وتقدم المجتمعات، فضلاً عما تقوم به من دور إيجابي في تدريب المختصين وإعدادهم عملياً لسوق العمل. لكن نظراً لما تعانيه جامعاتنا اليوم وجامعات العالم نتيجة تفشي فيروس كورونا؛ الذي شكل ظرفاً صعباً، واستثنائياً، دعا إلى توقيف الدراسة واتخاذ إجراءات خاصة (ساكر وبوعطيط، 2021). فقد كانت مقررات التدريب الميداني في كليات التربية أكثر مواد الكلية تضرراً نظراً للإغلاق المدارس والروضات أيضاً؛ ومن هنا كان لابد من الاعتماد على خطة تطبيق لمواد التدريب الميداني تواكب التطورات العالمية والصحية الحاصلة، ومن هنا كان اللجوء إلى التعليم الكتروني الذي عدّ نموذج بيداغوجي عالمي يرتبط تجسيده بمجوعة من

المتطلبات المادية والتقنية، جاء حلاً للصعوبات والظروف الاستثنائية التي فرضتها الجائحة (ساكر وبوعيط، 2021)؛ حيث يعد التعليم الافتراضي من بين أهم العمليات والسبل في تسهيل العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المتوخاة، والارتقاء بالمنظومة التعليمية، وخاصة في أوقات الحروب والأوبئة ومنها أزمة كورونا(عمر، سليمة، 2021)، وبينت دراسة يبنير وآخرون (Ebner, etal., 2020) أنه من المهم استخدام التقنيات الإلكترونية في دعم التدريس في كافة المراحل الدراسية، حيث يشعر كل من المعلمين والطلاب بالأمان قدر الإمكان في السياق الجديد للتعلم عبر الإنترنت، ويمكن للمجموعات الطلابية الكبيرة تسليم الواجبات عبر المنصات التعليمية المختصة، في هذه الحالة، يجب على المعلم تزويد جميع الطلاب ببيانات المنصة للعمل بشكل موضوعي وفعال، ذلك سيخفف من مهمة التصحيح للمعلم (الذي سيشرف فقط)، وفي الوقت نفسه سيعزز التعلم الأعمق من قبل الطلاب، كما يمكن توزيع أقراص المدمجة، وإنشاء شبكات افتراضية بين مؤسسات التعليم، وإنشاء تطبيقات خاصة بكل المراحل التعليمي، تتضمن وجود الحصص والشروح، ويمكن مشاهدتها والاطلاع عليها أكثر من مرة.

ومن خلال عمل الباحثة في الإشراف الميداني في رياض الأطفال، لاحظت أن الخطة المعتمدة في وضعها الحالي غير قادرة على مواكبة المستجدات التربوية الحاصلة، فضلاً عن أنها غير قابلة للتطبيق في بعض جوانبها، فضلاً عن عدم قدرتها على تلبية التوجهات الحديثة لدى وزارة التربية من خلال توجهها لدعم (مهارات الحياة، الثقافة القانونية، التعلم الوجداني، السلوك الصحي)، كما أن الطالبات المعلمات غير قادرات على التعامل مع أساليب التعلم عن بعد كطالبات، فكيف في المستقبل كمعلمات.

وبعد استطلاع آراء إدارة الكلية المشرفة على برنامج إعداد معلمة الرياض، والمشرفين على الزمر، والاطلاع على أحدث الدراسات والأبحاث التي تناولت صعوبات مقررات التدريب الميداني كدراسة الهويميل وصعب(2013)؛ سهيل(2014)؛ الهلالات(2015)؛ حبايب(2016)؛ وتلك التي تناولت التعليم في أثناء أزمة كورونا كدراسة شبيطة وأبو علبة(2022) التي أوصت بضرورة العمل على إيجاد حلول تربوية لمعالجة مشكلة التدريب الميداني للطلبة في ظل الحالة الوبائية من خلال عقد دورات وورش عمل من خلال تكنولوجيا التعليم، فضلاً عن ضرورة توفير أنشطة بديلة توازي التدريب الميداني في ظل وجود الحالة الوبائية. مما دفعنا لوضع تصور مقترح للتدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث لمواجهة المستجدات التربوية الحاصلة نتيجة تفشي فيروس كورونا(كوفيد-19)، وتم البدء بتطبقيه

وملاحظة نتائجه على الطالبات المعلمات خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2021-2022م، ومن هنا سعت دراستنا إلى رصد واقع تطبيق خطة التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث خلال جائحة كورونا. وعليه تحددت مشكلة بحثنا في دراسة واقع تطبيق مقرر التدريب الميداني في رياض الأطفال نتيجة تفشي مرض كورونا(كوفيد-19)، وعليه سعت **دراستنا إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي:**

ما واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات؟

ويتفرع عنها الأسئلة التالية:

1- ما واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث محتوى الخطة؟
2- ما واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث تنفيذ الخطة؟
3- ما واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث المشرفين على الزمر؟
4- ما الصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة في ظل جائحة كورونا؟

فرضيات الدراسة: سعت الدراسة إلى اختبار الفرضية التالية عند 0.05:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المعلمات على استبانة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا بمحاورها الأربعة تبعاً لسنوات الدراسة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات.ويتفرع عنه:

1- بيان واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث محتوى الخطة.

2- تحديد واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث تنفيذ الخطة.

3- تحديد واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث المشرفين على الزمر.

4- الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة في ظل جائحة كورونا.

5- تحديد الفروق في واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات تبعاً للسنة الدراسية.

أهمية الدراسة: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنه:

1. يعد التدريب الميداني من أهم العناصر التي يتم من خلالها إعداد الطالبات المعلمات للحياة العملية بعد التخرج، فهو مقرر يربط بين الجانب النظري والعملي، ويزودهن بالمعارف والمهارات والخبرات العلمية تحت إشراف علمي دقيق.
2. أزمة كورونا، وهي من المشكلات التي واجهت العالم ككل في وقتنا الحالي، فقد ظهرت في 31 ديسمبر 2019، وأعلنتها منظمة الصحة العالمية وباءاً في 2020.
3. توجيه نظر الباحثين إلى هذه المشكلة الخطيرة من خلال دراستها، ووضع الحلول والاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها، والتعامل معها، وهذا قد يفتح المجال أمام إجراء المزيد من البحوث والدراسات.
4. تعد الدراسة الأولى -في حدود العلم-التي تناولت آثار أزمة كورونا (كوفيد-19) على مقررات التدريب الميداني في رياض الأطفال.
5. تقديم حلول مقترحة لتحسين واقع التدريب الميداني في رياض الأطفال في ظل انتشار فيروس كورونا.
6. قد يفيد القائمين على كليات التربية في تعديل خططها التدريسية في مقررات التدريب الميداني بما يتوافق مع المشكلات التربوية الحاصلة في العالم.
7. قد يفيد الطالبات المعلمات في رياض الأطفال في إكسابهن خبرات ضرورية لهن في حياتهن العملية في المستقبل.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

التدريب الميداني: عرفه الناكوع (2019، ص 390) بأنها العملية التي تتم من خلالها الممارسة الميدانية وتستخدم فيها أسس متعددة تهدف إلى مساعدة الطالب على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية وإكسابه المهارات الفنية وتعديل سمات شخصيته بما يؤدي إلى نموه المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق من خلال الالتزام بمنهج تدريبي يطبق في مؤسسات وبإشراف مهني.

ويعرف التدريب الميداني إجرائياً بأنه المقرر الذي يدرس للطالبات المعلمات في السنة الثانية والثالثة والرابعة في قسم تربية طفل في كلية التربية بجامعة البعث خلال الفصل الدراسي الأول.

فيروس كورونا: مرض فيروسات التاجية 2019 (COVID-19) هو مرض معد تسببه متلازمة الالتهاب التنفسي الحاد (SARS-CoV-2) تم تحديده لأول مرة في ديسمبر 2019 في ووهان، الصين، وانتشر منذ ذلك الحين عالمياً على مستوى كبير (Li، etal, 2020).

يعرف فيروس كورونا إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الفيروس التاجي الذي ظهر في 31 ديسمبر 2019 في مدينة ووهان الصينية، ومنه انتشر في جميع أنحاء العالم، أعلنته منظمة الصحة العالمية وباءاً في 11 آذار 2020.

الدراسات السابقة:

1- الدراسات العربية:

- **هدفت دراسة الهويمل والصعوب (2013)** تعرف المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني بجامعة مؤته، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالبًا موزعين كالتالي: (9) طلاب و (96) طالبة تم توزيعهم على المدارس الحكومية والخاصة، وقام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (53) فقرة موزعة على (8) مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات في التدريب الميداني على مختلف مجالات الاستبانة وكانت أكثر المعوقات تتعلق بالادارة المدرسية وأقلها تتعلق بورش العمل. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في المعوقات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت وجود فروق لتحديد المعوقات تعزي لمتغير نوع المدرسة لصالح المدرسة الخاصة.
- **وسعت دراسة سهيل (2014)** إلى دفت هذه الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة دائرة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس، ومعرفة مكونات التدريب (الأهداف، المحتوى، الطالب، المؤسسة، المشرف) الأكثر تنبؤا بنتائج برنامج

التدريب الميداني كمتغير تابع. شارك في هذه الدراسة (182) طالبا وطالبة أجابوا على استبانة مكونة من (46) فقرة، وموزعة على ستة محاور هي: أهداف البرنامج التدريبي، محتوى البرنامج التدريبي، الطالب المتدرب، المشرف، المؤسسة المدربة، نتائج البرنامج. يتضح من النتائج أن درجة فاعلية برنامج التدريب الميداني كانت مرتفعة بشكل عام، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس الكلي (3.78)، والانحراف المعياري (0.532). أشارت نتائج الدراسة إلى حصول محور الأهداف على درجة فاعلية مرتفعة جداً، أربعة محاور (الطالب، والمشرف، ومحتوى البرنامج، ونتائجه) على درجة فاعلية مرتفعة، ومحور واحد (المؤسسة المدربة) حصل على درجة فاعلية متوسطة. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين فئات المتغيرات الشخصية والتعليمية على محاور الدراسة. بينت النتائج أن معامل الارتباط هو طردي وبقيمة متوسطة، بشكل عام، بين المحاور الستة، بينما أشارت النتائج إلى وجود تأثير للمتغيرات المستقلة، كل على حدة، في المتغير التابع (نتائج برنامج التدريب)، في حين أن المتغير المستقل "المشرف"، ومن بين كل المتغيرات المستقلة الأخرى المدخلة في نموذج الانحدار المتعدد يفسر وحده (31.6%) من الفروق في المتغير التابع. كما ارتفعت نسبة التفسير، بعد تضمين المتغيرات (المشرف، ومحتوى التدريب، والطالب، والمؤسسة المدربة)، من فروق في المتغير التابع "نتائج التدريب" ليصبح مجموع ما يفسره المتغيرات الأربعة (47.5%). توصى الدراسة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التدريب بما ينسجم ومتطلبات الجودة الشاملة، وخصوصيات المجتمع الفلسطيني، مع ضرورة توفير دليل مفصل بالتدريب الميداني لكل من: المشرف، والطالب، ومؤسسة التدريب، مع التأكيد على ضرورة وضوح أدوار جميع أصحاب العلاقة في أهداف وسيرورة ومخرجات البرنامج.

- **وبينت دراسة الهلالات (2015)** معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبًا منهم (14) طالبًا و (52) طالبة موزعين على أكثر من مستوى تدريب ميداني وقام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي التي تعود إلى الطلبة أنفسهم وللمشرفين الأكاديميين جاءت بمستوى منخفض، أما المعوقات بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزي لمتغير المستوى الدراسي أو متغير مستوى التدريب الميداني.

2- الدراسات الأجنبية:

- **قام Cheng , etal (2012)**بدراسة طولية استهدفت تعرف النظرية والتطبيق في مجال إعداد المعلمين من خلال التأكيد على السلوك المهني في التعلم من قبل الطلبة المعلمين الذين يدرسون في مرحلة البكالوريوس بتوظيف ثلاثة برامج تتمثل بدراسات مهنية احترافية؛ ودراسات تهذيبية سلوكية؛ ودراسات أدائية ميدانية (التدريب الميداني). وقام الباحثون بإجراء دراستهم على شاكلة دراسة حالة (Case Study). وتم استخدام المقابلات الشخصية ونظم الملاحظة في تجميع البيانات حول إدراكات أفراد الدراسة ما بين المعرفة النظرية والتطبيق. وقد أقضت النتائج أن هناك فروق في التوجهات نحو تطبيق الجوانب النظرية وإدراكاتهم وتعلمهم ضمن البرامج الثلاثة، وأجملت الدراسة أن برامج التربية العملية تقدم للطلبة المعلمين أطر نظرية من خلال موديلات منهجية نظرية يمكن أن تقدم أفكار تطبيقية توظف في برامج إعداد المعلمين بصورة جيدة.
- **وقام غارسيا بنيالوفو وآخرون (2020)** بدراسة هدفت للتحقق من الإجراءات المتخذة في التعليم الجامعي بعد تفشي وباء كورونا وتعليق النشاط التدريسي في العديد من البلدان. كانت المنهجية وصفية تحليله تنسجم مع مجموعة العينة المؤلفة من طلبة ومدرسين، المنهجية المتبعة عبر الإنترنت كان لها دور كبير في فاعلية التعليم، والتعاون ما بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لتقديم أفضل الحلول عبر الإنترنت، ومن نتائج الدراسة كان يتعين الطلاب والمدرسين التعاون لإعطاء استجابة تدمج القرارات المنهجية والتكنولوجية، مع ضمان الإنصاف واليقين القانوني والشفافية لجميع الجهات الفاعلة، الداخلية والخارجية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد اطلاعنا على الدراسات السابقة نلاحظ أنها تشابهت مع بعض الدراسات من حيث **هدف الدراسة:** فتشابهت مع دراسة الهلالات(2015)؛ الهويمل والصعوب (2013)؛ سهيل (2014) في تناولها التدريب الميداني ومع دراسات غارسيا بنيالوفو وآخرون (2020)؛ Cheng , etal (2012)من حيث تناولها التعليم الجامعي خلال كورونا. **من حيث المنهج: فتشابهت مع** دراسة الهلالات(2015)؛ الهويمل والصعوب (2013)؛ سهيل (2014)؛ غارسيا بنيالوفو وآخرون (2020) في كون المنهج وصفي تحليلي، بينما اختلفت مع Cheng , etal (2012) في كون الدراسة طولية.

من حيث الأداة: تشابهت مع دراسة الهلالات(2015)؛ الهويمل والصعوب (2013)؛ سهيل (2014)؛ غارسيا بنيالوفو وآخرون (2020) في كونها استبانة، بينما اختلفت مع etal (2012) في كون الأداة مقابلات وملاحظات. **من حيث العينة** اختلفت دراستنا عن الدراسات السابقة بكون العينة طالبات معلمات في رياض الأطفال، لكن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في كونها تناولت واقع التدريب الميداني في ظل جائحة كورونا في كلية التربية بجامعة البعث، وقد استفادت من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وبناء أداة الدراسة، وتفسير النتائج.

الإطار النظري:

التدريب الميداني: هو فترة التدريب الموجه التي تقضي بها الطالبة المعلمة (المتدربة) وقتاً بالمكان التي تختارها لها الكلية، وتقوم أثنائها بالتدريب على مادة تخصصها خلال أيام متفرقة أو متصلة خلال العام الدراسي وتحت إشراف تربوي سواء كان من قبل عضو هيئة التدريس بالكلية أو موجهاً تربوياً؛ وهو بقصد إتقان الطالبة للمهارات التدريبية بطريقة عملية. (البوسيفي وآخرون، 2011، ص 6). وأشار الناكوع (2019، 390) بأنه العملية التي تتم من خلالها الممارسة الميدانية، وتستخدم فيها أسس متعددة تهدف إلى مساعدة الطالبة المعلمة على استيعاب المعارف وتزويدها بالخبرات الميدانية وإكسابها المهارات الفنية وتعديل سمات شخصيتها بما يؤدي إلى نموها المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق من خلال الالتزام بمنهج تدريبي يطبق في مؤسسات وبإشراف مهني.

ومنه يمكن القول إن التدريب الميداني في رياض الأطفال هو الخبرة الواقعية التي تمر بها الطالبة المعلمة خلال برنامج الإجازة الجامعية في رياض الأطفال؛ ويشتمل على كافة الخبرات والنشاطات التي تعرف الطالبة المعلمة بواجباتها، وتمكنها من القيام بأدوارها التربوية حيث تكتسب الخبرات العلمية التطبيقية سواء كانت هذه الخبرات تتم في الميدان الواقعي للتعليم، أم داخل أسوار الكلية. وبين العرب والرواشدة(2016) على أن برنامج التدريب الميداني لابد أن يشمل مجموعة من المعارف والخبرات التي تتعلق بالطالبة المعلمة وبمجتمعها، ومتطلبات العصر الذي نعيش فيه، والإعداد المهني لتخرج بسلوك حقيقي واقعي يمكنها من توفير أفضل الظروف التي من شأنها أن تسهم في نجاح دورها كمعلمة. وحدد شبيطة وأبوعلبة(2022) مزايا للتدريب الميداني ب:

1- اكتساب الطالبة المعلمة الثقة بالنفس، وتنمية القدرة لديها على العمل دون الاعتماد على الآخرين.
2- اكتساب الطالبة المعلمة خبرات جديدة وخاصة بالجوانب العملية والمهنية تؤهلها إلى الارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر.
3- اكتساب الطالبة المعلمة المرونة في حياتها العملية.
4- تنمية الجوانب السلوكية للطالبة المعلمة، والعمل على صلاحية العمل ضمن المجموعة الأكبر.
5- اكتساب الطالبة المعلمة الصفات التي تؤهلها لشغل المناصب القيادية، كما أن التدريب يمثل ميداناً لممارسة العلاقات الإنسانية والتجارب المهنية.
6- رفع الروح المعنوية للطالبة المعلمة نتيجة تزويدها بالخبرات المختلفة.

مراحل التدريب الميداني في رياض الأطفال: يمر التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث بالمراحل الآتية: التدريب الميداني1 في السنة الثانية (فصل أول)، التدريب الميداني2 في السنة الثالثة (فصل أول)، التدريب الميداني 3 في السنة الرابعة (فصل أول)، التدريب الميداني 4 في السنة الرابعة (فصل ثاني)، يتم خلالها اتباع الخطة التالية كما أوردها البصيص وآخرون(2018):

1. **مرحلة المشاهدة:**

- **مشاهدة الروضة بصفة عامة:** تعد هذه المرحلة الخطوة الأولى من خطوات الطالبة المعلمة في التدريب الميداني، ومن هنا تأتي أهميتها فتكون هادفة، مخططة، مراقبة، حيث تشاهد كل ما هو داخل أسوار الروضة من مرافق وغرف وساحات والنظافة العامة، وعملية دخول الأطفال والأنشطة الحركية ودخولهم إلى غرفة النشاط والتفاعل بين الأطفال والمعلمة وسير الأنشطة والتقويم والتغذية الراجعة والتعزيزات التي توظفها المعلمة لتحقيق الأهداف، وتكون المشاهدة مشفوعة ببطاقة ملاحظة تقوم بتطبيقها الطالبة المعلمة عما تشاهده في الروضة.
- **المشاهدة المتخصصة في غرفة النشاط:** في مرحلة المشاهدة المتخصصة تقوم الطالبة المعلمة برصد الممارسات التعليمية التي تقوم بها المعلمة داخل غرفة النشاط، إذ تستهدف هذه المرحلة تركيز مشاهدة الطالبة على مهمات تعليمية تعلمية محددة ومتخصصة ترتبط باختصاصها مثل:(الأهداف التعليمية التعلمية، التمهيد للنشاط، مهارات طرح الأسئلة،

مهارات التفاعل اللفظي، مهارات التعزيز بأنواعه المختلفة، الأساليب التعليمية المناسبة للأطفال، توظيف الوسائل المناسبة لكل نشاط، التقويم البنائي، التقويم الختامي).

وتكون المشاهدة وفق نموذج خاص بالمشاهدة الصفية المتخصصة، تقوم بتطبيقها الطالبة المعلمة عما تشاهده في الروضة، تملأ الطالبة بطاقة خاصة بالمشاهدة الصفية لحصص الأنشطة التي تتمّ مشاهدتها، ليصار إلى مناقشتها في جلسات المناقشة البعدية. في نهاية فترة المشاهدة الصفية للمعلمات في الروضة، يتمّ ملاحظة الروضة بمكوّناتها البشرية والمادية، تملأ الطالبة بعدها بطاقة (المشاهدة العامة للروضة)، ليصار إلى مناقشة الملاحظات التي تمّ الوقوف عليها من قبل الطالبات المعلمات مع المشرف. في هذه المرحلة تقوم الطالبات بتحضير الدروس والأنشطة التي تتمّ مشاهدتها ومناقشتها؛ للاستفادة من الأخطاء التي تمّ الوقوف عليها في هذه المرحلة. في نهاية هذه المرحلة تسلّم كلّ طالبة للمشرف على التدريب الميداني (دفتر التحضير الخاص بها، وبطاقات المشاهدة الصفية، وبطاقة المشاهدة العامة للروضة).

2. **مرحلة المشاركة:** بعد الانتهاء من مرحلة الملاحظة تبدأ مرحلة المشاركة؛ وتبدأ المشاركة بشكل جماعي ثم انفرادي وذلك وفق الآتي:

- **مرحلة التعليم الجماعي (التدريس بحضور الأقران):** تبدأ الطالبة المعلمة بالتدريس الجماعي بحضور مشرف الزمرة والأقران في المجموعة، بحيث تختار كلّ طالبة بالتنسيق مع المشرف ومعلمة الروضة النشاط المراد تنفيذه ويتكرّر هذا الإجراء ثلاث مرات على مدار فترة التعليم الجماعي اليومي، ثم تقوم الطالبة المعلمة بتحضير النشاط المختار جيداً، وتوفّر له الوسائل التعليمية اللازمة، وتلتزم بتحضيره ورقياً وإلكترونياً، كما تقوم بقية أفراد المجموعة بتحضير الدرس ذاته ورقياً فقط، في كلّ مرة تقوم إحدى الطالبات بالتدريس. تلتزم جميع الطالبات بملء بطاقة (المشاهدة الصفية للأقران) لتقويم زميلاتهن ورصد الملاحظات التي تمّ الوقوف عليها، ليصار إلى مناقشتها فيما تبقّى من حصص اليوم الدراسي بحضور المشرف على التدريب الميداني، ويمكن أن تشارك معلمة الروضة وإدارة الروضة في المناقشة.

في نهاية هذه المرحلة تسلّم كلّ طالبة المشرف على التدريب الميداني (دفتر التحضير الخاص بها، وبطاقات المشاهدة الصفية للأقران، وقرص CD منسوخ عليه تصوير الدرس النموذجي والتحضير الإلكتروني له).

- **مرحلة التعليم الانفرادي (المنفرد):** تختار الطالبة المعلمة بالتنسيق مع المشرف وإدارة الروضة الفئة أو الفئات التي ستقوم بتعليمها، وتلتزم بهذه الفئات طيلة مدة التعليم الانفرادي. تلتزم الطالبة المعلمة بتحضير الأنشطة التي تمّ الاتفاق عليها كاملة على كراسة التحضير الخاصة، كما تلتزم بأوقات الدوام الرسمي لليوم المخصّص كاملة منذ الحصة الأولى وحتى الحصة الأخيرة، مع الالتزام بالتوقيع لدى إدارة الروضة ولدى مشرف الزمرة، وهكذا الأمر بالنسبة إلى باقي أفراد الزمرة. ويلتزم الأستاذ المشرف بالحضور في بداية الدوام الرسمي للروضة؛ ليلتقي جميع أفراد المجموعة، ويأخذ توقيعهم على الحضور، ثم يتمّ توزيعهم على الفئات التي تمّ اختيارها سابقاً. ويقوم الأستاذ المشرف بالزيارات الصفية في كلّ يوم من أيام التدريس على كلّ أفراد المجموعة (كلّ في قاعته)، وبحضور حصة أو أكثر لكلّ طالبة حسب الوقت المتاح، بحيث يدوّن ملاحظاته ومشاهداته حول أداء الطالبة التعليمي، ويتأكّد من تحضيرها، ويزوّدها بالتغذية الراجعة المناسبة. ويملأ الأستاذ المشرف في نهاية التعليم الانفرادي (بطاقة تقويم الأداء التدريسي) الخاصة، ويتسلّم دفتر التحضير والأعمال الأخرى التي أوكلها إلى الطالبة المعلمة.

ثانياً– مجال التقويم: يؤدّي التقويم دوراً مهماً في قياس أهداف برنامج التدريب الميداني، وتهدف عملية تقويم الطالبة المعلمة إلى تشخيص نواحي القوة والضعف في الكفايات المهنية؛ من أجل مساعدة الطالبات على تدعيم نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف، والبحث عن الأساليب والمقترحات المناسبة للتغلّب عليها ومعالجتها.

ونظراً لمستجدات انتشار فيروس كورونا، فقد تم إدخال بعض التعديلات الطفيفة على الخطة السابقة، اعتماداً على التعلم عند بعد؛ بحث أصبحت الخطة كالتالي:

جدول 1 خطة التدريب الميداني 1و 2 و3 للعام الدراسي 2021- 2022

التدريب الميداني1	التدريب الميداني2	التدريب الميداني3
مشاهدات صفية ضمن الروضة	مشاهدات صفية ضمن الروضة	تخطيط خمسة أيام متكاملة مع الإعطاء
مشاهدات ضمن قاعة الطلية	مشاهدات ضمن قاعة الطلية	تعلم مصغر
مشاهدات صفية الكترونية على المنصة	مشاهدات صفية الكترونية على المنصة	تعلم عن بعد
مشاهدة عامة للروضة	مشاهدات أقران	موقف تربوي
تحضير أنشطة تعلم وجداني، مهارات	تحضير أنشطة تعلم وجداني، مهارات حياتية (أنشطة	مشاهدات ضمن قاعات الكلية.

حياتية (أنشطة صحية، وبيئية)	صحية، وبيئية)، مفاهيم قانونية، استراتيجيات حديثة	

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في وصف المتغيرات، وذلك من خلال جمع المعلومات حول التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث خلال جائحة كورونا؛ ففي هذا المنهج لا يعرض الباحث لاعتقاداته الخاصة، أو البيانات المستمدة من ملاحظات عرضية أو سطحية، بل يقوم بفحص الموقف بشكل جيد من خلال تحديد المشكلة، ووضع الفروض، وتسجيل الافتراضات، واختيار المفحوصين المناسبين، وجمع البيانات، ووضع قواعد لتصنيف البيانات، وتقنين جمع البيانات، ثم وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها (دالين، 1997، 293)

مجتمع الدراسة وعينته: يتكون مجتمع الدراسة من الطالبات المعلمات في رياض الأطفال في السنوات الثانية والثالثة والرابعة اللواتي حضرنا مادة التدريب الميداني للعام الدراسي 2021-2022م البالغ عددهن / 463/، ونظراً لتنوع أفراد مجتمع الدراسة من حيث السنوات الدراسية (الثانية، الثالثة، الرابعة)، فسوف يتم اختيار العينة وفقاً لأسلوب الطبقية العشوائية، عندما يشتمل المجتمع على مجموعات غير متجانسة من حيث الخصائص، وحتى تكون العينة ممثلة للمجتمع قدر الإمكان؛ يتم تقسيم المجتمع إلى طبقات على أساس متغير واحد أو أكثر، وتكون كل طبقة من هذه الطبقات على قدر كبير من التجانس(العامري، 2011، ص 171).

وللتحديد الدقيق لحجم العينة في كل طبقة من طبقات مجتمع الدراسة الحالية، تم استخدام معادلة كريجسي ومورغان، بواسطة حاسبة موقع http://t.co/PeL7colRrA?amp=1، وبمستوى الثقة (95%)، ثم تم توزيع استبيانات الكترونية على رابط مجموعات التدريب الميداني المخصصة للتواصل بين الطالبات والمشرفين، وكان توزع العينة على الشكل الآتي:

جدول 2 وصف مجتمع الدراسة وعينتها

السنة	العدد	النسبة	العينة حسب مورغان	العينة النهائية	النسبة من العينة	النسبة من المجتمع
الثانية	**230**	**%49.67**	**86**	**144**	**44.17%**	**31.10%**
الثالثة	**122**	**%26.34**	**93**	**94**	**28.83%**	**20.30%**
الرابعة	**111**	**%23.97**	**86**	**88**	**26.99%**	**19.006%**
الكلي	**463**	**%100**	**323**	**326**	**100%**	**70.41%**

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بـ:

- **الحدود المكانية:** شعبة رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة البعث.
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021-2022م.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت مجتمع الدراسة على طالبات رياض الأطفال في السنوات الثانية والثالثة والرابعة اللواتي حضرنا مادة التدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021-2022م المقدرة عددهن ب 463 طالبة معلمة، تم سحب عينة طبقية عشوائية منه قدرت ب/326/ طالبة معلمة.
- **الحدود العلمية:** اقتصرت الدراسة على: التدريب الميداني-1- للسنة الثانية.، التدريب الميداني-2- للسنة الثالثة، التدريب الميداني-3- للسنة الرابعة. كذلك اقتصر تحديد الواقع على جوانب الأربع (محتوى الخطة، تنفيذ الخطة، المشرفون على الزمر، الصعوبات التي واجهت تطبيق الخطة)

أدوات الدراسة: استبانة واقع التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات.

1- **الهدف من إعداد الاستبانة:** تهدف الاستبانة إلى تعرف واقع التدريب الميداني بكلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات.

2- مصادر إعداد الاستبانة: اعتمدت الباحثة في إعداد الاستبانة على المصادر التالية:

- بعض البحوث والدراسات التي تناولت التدريب الميداني مثل دراسة حبايب(2016)؛ سهيل(2014)؛ طاشمان والمستريحي(2019)؛ الهويميل وصعب (2013)؛ الهلالات(2015).
- بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت التعليم الجامعي في ظل أزمة كورونا مثل دراسة شبيطة وأبو علبة (2022)؛ عمر وسليمة (2021).
- بعض التقارير الدولية حول تأثير أزمة كورونا على التعليم كتقرير الأمم المتحدة(2020).

3- الصورة الأولية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من /90/ عبارة، موزعة على أربعة محاور هي (محتوى الخطة، تنفيذ الخطة، المشرفون على الزمر، الصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة)، وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطى درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ويصف الجدول التالي توزع العبارات على المحاور، وتوزيع الدرجات:

جدول 3 وصف لمحور الاستبيان

المحور	عدد البنود	الحد الأدنى والأعلى للمحور	المحور	عدد البنود	الحد الأدنى والأعلى للمحور
محتوى الخطة	30	150-30	المشرفون على الزمر	19	95-19
تنفيذ الخطة	17	85-17	الصعوبات	24	120-24
المجموع	90	450-90			

4- ضبط الاستبانة:

إجراءات الصدق: قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين والخبراء بالغ عددهم /10/ من قسم تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث؛ بهدف تعرف آرائهم من حيث:(مدى انتماء المفردة للمحور الذي أدرجت تحته، مدى ملاءمتها ومناسبتها للمحور، صحة الصياغة اللغوية للمفردة، ذكر آرائهم بالقائمة بالحذف أوالإضافة أوالتعديل.)

بعد جمع آراء السادة المحكمين، ورصد استجاباتهم لمعرفة مدى انتماء المفردات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى ملاءمتها وأهميتها؛ تم حساب نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات الاستبانة، وتبين أنها تراوحت بين (87.5 -100) وعلى هذا لم يتم استبعاد أية مفردة من المفردات، ويمكن تلخيص ملاحظات السادة المحكمين بالتالية:

- أشاد السادة المحكمون بعنوان الدراسة، وأهميته التطبيقية، في ظل حاجة مقرر التدريب الميداني إلى التطوير وصعوبة تنفيذه في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19).
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات.

وتم إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، وأصبحت القائمة النهائية تتألف من 90 مفردة موزعة على أربعة محاور.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال توزيعها على (الطالبات المعلمات) العينة الاستطلاعية البالغ عددهم /20/ طالبة معلمة من خارج العينة الأساسية، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل درجة من درجات مفردات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، والمحور والعلامة الكلية للاستبانة. فكانت كالتالي:

جدول 4 درجات ارتباط بنود الاستبيان بالمحور الذي تنتمي إليه، والمحور بالدرجة الكلية

المحور	ارتباط البنود بالمحور الذي تنتمي إليه	ارتباط المحور بالاستبانة ككل
محتوى الخطة	تراوحت بين 0.61 -0.83	0.877
تنفيذ الخطة	تراوحت بين0.59-0.67	0.923
المشرفون عى الزمر	تراوحت بين0.58-0.77	0.91
الصعوبات	تراوحت بين 0.6 -0.79	0.894

الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين:

1- **ألفا كرونباخ:** بعد إدخال البيانات على الحاسوب تم حساب ألفا كرونباخ على spss فكان معامل الثبات للاستبانة ككل(0.98)، كان معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول (0.89)، والمحور الثاني (0.91)، والمحور الثالث (0.92)، والمحور الرابع(0.94).

2- **طريقة التجزئة النصفية:** بلغ قيمة معامل الثبات للاستبانة (0.91)

وعليه أصبحت الاستبانة جاهزة لتطبيق مكونة من أربع محاور رئيسة، تتضمن 90 بنداً، وبعد اعتماد المعيار التالي:(1-1.8 غير موافق بشدة، 1.8-2.6 غير موافق، 2.6-3.4محايد، 3.4-4.2 موافق، 4.2-5موافق بشدة)، وكانت النتائج كالتالي:

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ومن ثم إجراء المعالجات والتحليلات اللازمة، وهي: (حساب التكرارات للاستجابات، ثم تحديد النسب المئوية، ثم المتوسطات الحسابية، تحديد الانحرافات المعيارية لحساب انحراف القيم عن المتوسط، تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيرات متغيرات الدراسة وهي: السنوات الدراسية).

أسئلة الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث محتوى الخطة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي، وكانت نتائج المحور الأول على الشكل الآتي:

جدول 5 الإحصاء الوصفي لنتائج المحور الأول المتعلق بواقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات من حيث محتوى الخطة

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	تناسب محتوى الخطة مع احتياجاتي في ظل انتشار فيروس كورونا	–	6	45	235	40	3.94	0.57	14
		–	1.8	13.8	72.1	12.3			
2	ساهم تنوع الخطة في الابتعاد عن الروتين المضجر	–	17	28	203	78	4.04	0.73	12
		–	5.2	8.6	62.3	23.9			
3	تعرّفت من خلال الخطة على منصة وزارة التربية	–	9	26	219	72	4.08	0.63	11
		–	2.8	8.0	67.2	22.1			
4	تناسبت الخطة مع الواقع في ظل انتشار فيروس كورونا.	6	15	32	181	92	4.03	0.85	13
		1.8	4.6	9.8	55.5	28.2			
5	عكس تنوع الخطة تنوع في مهاراتي	1	5	24	126	170	4.40	0.72	1
		0.3	1.5	7.4	38.7	52.1			
6	أكسبتني الخطة قدرة عالية على تحضير الأنشطة	–	4	14	161	147	4.38	0.63	2
		–	1.2	4.3	49.4	45.1			
7	أكسبتني الخطة معرفة بطرائق التدريس الحديث	–	17	32	162	115	4.15	0.79	10
		–	5.2	9.8	49.7	35.3			
8	أكسبتني الخطة مهارات التعامل مع الأطفال بالفئات الثلاث	2	6	13	185	120	4.27	0.68	6
		0.6	1.8	4.0	56.7	36.8			
9	أكسبتني مشاهدات	–	5	26	135	160	4.38	0.69	2

	الخطة معارف متنوعة عن أساليب التعامل مع الأطفال	–	1.5	8.0	41.4	49.1			
10	أكسبتني مشاهدات الخطة باستفادة من خبرات المعلمات	–	5	32	178	111	4.21	0.67	8
		–	1.5	9.8	54.6	34.0			
11	أكسبتني مشاهدات الخطة استفادة من أساليب المعلمات وطرائقهم	–	5	32	178	111	4.26	0.72	7
		–	1.5	9.8	54.5	34.0			
12	أكسبتني مشاهدات الخطة الاستفادة من أخطاء زميلاتي	2	7	21	170	126	3.42	1.19	22
		0.6	2.1	6.4	52.1	38.7			
13	محتوى الخطة كبير .	8	86	75	75	82	2.98	1.05	27
		2.5	26.4	23.0	23.0	25.2			
14	أرهقتني كمية الطلبات الكثيرة في الخطة	10	124	81	83	28	3.28	1.05	24
		3.1	38.0	24.8	25.5	8.6			
15	المهام الموكلة إليا غير واضحة	22	172	30	63	39	2.76	1.19	19
		6.7	52.8	9.2	19.3	12			
16	أسلوب التقويم فيها واضح	1	21	44	193	67	3.93	0.78	15
		0.3	6.4	13.5	59.2	20.3			
17	فترة التدريب الميداني غير كافية لتنفيذ المطلوب	6	22	53	180	65	3.84	0.88	17
		1.8	6.7	16.3	55.2	19.9			
18	كان عدد المشاهدات ضمن الروضة مناسب	6	19	55	198	48	3.80	0.82	18
		1.8	5.8	16.9	60.7	14.7			

19	كان عدد المشاهدات ضمن الكلية مناسب لاحتياجاتنا	29	108	72	79	38	2.96	1.18	28
		8.9	33.1	22.1	24.2	11.7			
20	كان عدد المشاهدات التعليم البيتي مناسب	20	90	71	104	41	3.17	1.14	25
		6.1	27.6	21.8	31.9	12.6			
21	أفضل زيادة عدد المشاهدات ضمن الكلية	3	65	104	117	37	3.36	0.95	23
		0.9	19.9	31.9	35.9	11.3			
22	أرى أهمية زيادة عدد المشاهدات التعليم البيتي	5	24	25	210	62	3.92	0.83	16
		1.5	7.4	7.7	64.4	19.0			
23	عدد المشاهدات تقييم الأقران كبير	22	33	43	181	47	3.60	1.06	21
		6.7	10.1	13.2	55.5	14.4			
24	عدد الأنشطة المطلوب إعطاؤها مناسب لنا	–	6	19	151	150	4.36	0.67	3
		–	1.8	5.8	46.3	46.0			
25	عدد الأنشطة المطلوب تحضيرها مناسب	3	5	16	160	142	4.32	0.72	5
		0.9	1.5	4.9	49.1	43.6			
26	ساهم محتوى الخطة في زيادة خبراتي التدريسية	6	21	94	162	43	3.65	0.85	20
		1.8	6.4	28.8	49.7	13.2			
27	ساهم محتوى الخطة في إكسابي استراتيجيات تدريسية جديدة	–	4	12	177	133	4.34	0.61	4
		–	1.2	3.7	54.3	40.8			
28	ساهم محتوى الخطة في إكسابي مفاهيم قانونية	1	6	29	179	111	4.20	0.69	9
		0.3	1.8	8.9	54.9	34.0			
29	ساهم محتوى الخطة في إكسابي خبرات وجدانية	1	96	70	96	63	3.36	1.11	23
		0.3	29.4	21.5	29.4	19.3			
30	ساهم محتوى الخطة في إكسابي مهارات حياتية	12	111	76	101	26	3.05	1.05	26
		3.7	34.0	23.3	31.0	8.0			

الكل	المتوسط العام	3.81	موافق

يتضح من الجدول السابق أن درجة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث محتوى الخطة كان بمتوسط وقدره 3.81، حيث جاء العبارة عكس تنوع الخطة تنوع في مهاراتنا أولاً بمتوسط وقدره 4.40، ثم "أكسبتني مشاهدات الخطة معارف متنوعة عن أساليب التعامل مع الأطفال" و" أكسبتني الخطة معرفة بطرائق التدريس الحديث" و"أكسبتني الخطة قدرة عالية على تحضير الأنشطة" بمتوسط وقدره 4.38، ثم العبارة " عدد الأنشطة المطلوب إعطاؤها مناسب لنا" بمتوسط وقدره 4.36، من ثم كانت ساهم محتوى الخطة في إكسابي استراتيجيات تدريسية جديدة بمتوسط وقدره4.34، كانت عدد الأنشطة المطلوب تحضيرها مناسب بمتوسط وقدره 4.32، من بعد جاءت العبارة أكسبتني مشاهدات الخطة الاستفادة من أخطاء زميلاتي بمتوسط وقدره 3.28، في حين جاءت العبارات الآتية بالمرتبة الأخيرة العبارة المهام الموكلة إليا غير واضحة بمتوسط وقدره 2.98، ومن ثم كانت العبارة فترة التدريب الميداني غير كافية لتنفيذ المطلوب بمتوسط وقدره 2.96، أرهقتني كمية الطلبات الكثيرة في الخطة بمتوسط وقدره 2.76.ويرى شبيطة وأبو علبة (2022) أن اتساع الحالة الوبائية بسبب انتشار فيروس كورونا، قد شكل عائقاً أمام تدريب الطالبات المعلمات، رغم الرغبة باستكمال التدريب الميداني لاكتساب المهارات اللازمة في ظل التزام في الإجراءات الاحترازية، وعليه برزت الحاجة إلى اعتماد التعليم الكتروني الافتراضي وهذا ما أكدت عليه دراسة عمر وسليمة (2021)،

السؤال الثاني: ما واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث تنفيذ الخطة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي، وكانت نتائج المحور الثاني على الشكل الآتي:

جدول 6 نتائج الإحصاء الوصفي للمحور الثاني المتعلق بواقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث تنفيذ الخطة

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	الأنشطة المطلوبة أكبر	15	123	74	77	37	2.99	1.12	1

	من الوقت المتاح أمامنا	4.6	37.3	22.7	23.6	11.3			
2	المشاهدات الصفية كثيرة.	69	198	32	12	15	2.09	0.92	14
		21.2	60.7	9.8	3.7	4.6			
3	كثرة الأنشطة المطلوب إعطاؤها	66	188	39	16	17	2.17	0.98	10
		20.2	57.7	12.0	4.9	5.2			
4	عدم إجراء مناقشات عقب المشاهدات	24	150	50	84	18	2.76	1.08	**2**
		7.4	46.0	15.3	25.8	5.5			
5	عدم إجراء مناقشات عقب انتهاء كل طالبة معلمة من الإعطاء	59	192	38	21	16	2.21	0.97	**9**
		18.1	58.9	11.7	6.4	4.9			
6	إعطاء كل طالبتين معاً في قاعة نشاط واحد	64	203	39	6	14	2.08	0.87	15
		19.6	62.3	12.0	1.8	4.3			
7	لم تزودنا الروضة بوسائل تعليمية	17	173	77	42	17	2.59	0.95	4
		5.2	53.1	23.6	12.9	5.2			
8	لم تقدم لنا إدارة الروضة فرصة الحضور عند معلمات مميزات	35	147	100	42	2	2.47	0.87	5
		10.7	45.1	30.7	12.9	0.6			
9	مدة التنفيذ قصيرة	32	130	85	59	20	2.70	1.06	3
		9.8	39.9	26.1	18.1	6.1			
10	الشعور بالرهبة والخوف عند إعطاء النشاط	44	191	50	23	18	2.23	1.00	8
		13.5	58.6	15.3	7.1	5.5			
12	عدم وجود التنسيق المسبق بين المشرف وإدارة الروضة	78	163	63	10	12	2.32	0.98	7
		23.9	50.0	19.3	3.1	3.7			
13	عدم وجود التنسيق المسبق بين المشرف والمعلمة المتعاونة	38	178	44	54	12	2.12	0.93	13
		11.7	54.6	13.5	16.6	3.7			
14	تعاملت إدارة الروضة مع الطالبة المعلمة بدونية	53	214	36	9	14	2.46	0.93	6
		16.3	65.6	11.0	2.8	4.3			

15	قامت إدارة الروضة بتوزيع الطالبات المعلمات بشكل عشوائي دون تحضير مسبق	64	199	32	15	16	2.46	1.01	6
		19.6	61.0	9.8	4.6	4.9			
16	عدم تعاون المعلمين مع الطالبات المعلمات	83	170	23	19	31	2.13	0.86	12
		25.5	52.1	7.1	5.8	9.5			
17	قمنا بتنفيذ مشاهدات إضافية بسبب سرعة المشرف وعم مناقشته لنا	69	204	24	14	15	2.14	0.95	11
		21.2	62.6	7.4	4.3	4.6			
الكل	المتوسط العام						2.37	غير موافق	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث تنفيذ الخطة، كان قدره 2.37، حيث جاءت أغلب العبارات بدرجة محايدة، تعبر عن ضعف التنفيذ للخطة؛ حيث جاءت العبارة "الأنشطة المطلوبة أكبر من الوقت المتاح أمامنا" بمتوسط وقدره 2.99، وعبارة "عدم إجراء المناقشات عقب المشاهدات" ثانياً بمتوسط وقدره 2.76، ثم عبارة " مدة التنفيذ قصيرة" بمتوسط وقدره 2.70، ثم عبارة " لا تزودنا الروضة بوسائل تعليمية" بمتوسط وقدره 2.59، ثم عبارة " لا تقدم لنا إدارة الروضة فرصة الحضور عند معلمات مميزات" بمتوسط وقدره 2.47، ثم عبارتي "تتعامل إدارة الروضة مع الطالبة المعلمة بدونية"، "تقوم إدارة الروضة بتوزيع الطالبات المعلمات بشكل عشوائي دون تحضير مسبق" بمتوسط وقدره 2.46، وصولاً إلى عبارة" عدم وجود التنسيق المسبق بين المشرف والمعلمة المتعاونة" بمتوسط وقدره 2.12، وأخيراً عبارة " المشاهدات الصفية كثيرة." بمتوسط وقدره 2.09.

من خلال ملاحظتنا للنتائج السابقة يتبين لنا أن أغلب ملاحظات الطالبات المعلمات حول تنفيذ الخطة تتجسد في ضيق الوقت المتاح لتطبيق التدريب الميداني، من ناحية تأخر أسماء الزمر، وعدم انسجام العام الدراسي الجامعي مع العام الدراسي المدرسي مما يسبب ضيق في الوقت المخصص لتنفيذ الخطة، كما أن إجراءات التباعد الاجتماعي والإغلاق الذي قام به وزارتي التربية والتعليم العالي سبب ضيق في الوقت المخصص لتطبيق التدريب الميداني،

وكذلك انشغال رياض الأطفال بتطبيق برامجها التربوية على الأطفال، على حساب الانشغال بأي مهام إضافية، وبالتالي انعكس ذلك على أداء المشاهدات والمناقشات، وتعاون الروضات مع إدارة الكلية. وتتفق نتيجة دراستنا مع ما ذهبت إليه دراسة حبايب (2016) من وجود صعوبات كبيرة أثناء تطبيق التربية العملية في مجالات تنفيذ عمليات التدريس، والإشراف التربوي، والمعلم المتعاون، والمدرسة المتعاونة وتنظيم البرنامج التدريبي. كذلك تتفق مع دراسة طاشمان والمستريحي(2019) التي توصلت إلى أن أكثر مشكلات التربية العملية انتشاراً هي أن عدد الحصص التدريسية المكلف بها غير كاف للتواصل مع الطلبة. كما بينت دراسة إسماعيل (2016) إلى أن من سلبيات تطبيق التدريب الميداني أنه أصبح عملية روتينية، عدم وجود أطفال في الرياض أحياناً، اهتمام المشرفين بدفاتر التحضير فقط، عدم وجود تفاعل بين الطالبات المعلمات والمشرفين.

السؤال الثالث: ما واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث المشرفين على الزمر؟ وللإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي، وكانت نتائج المحور الثالث على الشكل الآتي:

جدول 7 نتائج الإحصاء الوصفي للمحور الثالث المتعلق بواقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث المشرفين على الزمر

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	المشرف غير مؤهل علمياً للعمل مع الرياض	87	172	24	26	17	2.12	1.05	12
		26.7	52.8	7.4	8.0	5.2			
2	المشرف غير ملتزم بالحضور مع الزمرة خوفاً من العدوى بفيروس كورونا	85	166	32	25	18	2.15	1.06	9
		26.1	50.9	9.8	7.7	5.5			
3	المشرف غير متقن للخطة العلمية	103	178	21	10	14	1.93	0.94	15
		31.6	54.6	6.4	3.1	4.3			
4	المشرف غير ملتزم بالمناقشة بعد حضور المشاهدات لتقليل	112	175	27	3	9	1.84	0.82	17
		34.4	53.7	8.3	0.9	2.8			

	التواصل خوفاً من العدوى							
5	لم يناقشني المشرف في أخطائي	88	184	26	9	19	2.13	0.96	11
		27.0	56.4	8.0	2.08	5.8			
6	تهجم المشرف علي عند الخطأ	69	191	33	18	15	2.14	0.97	10
		21.2	58.6	10.1	5.5	4.6			
7	ميز المشرف بين الطالبات	75	174	45	18	14	2.86	1.05	3
		23.0	53.4	13.8	5.5	4.3			
8	أصدر المشرف الكثير من التعليمات المتناقضة	24	118	79	88	17	2.21	1.03	**8**
		7.4	36.2	24.2	27.0	5.2			
9	قلل المشرف عدد اللقاءات خوفاً من الإصابات المتزايدة	77	157	54	22	16	3.76	0.91	2
		23.6	48.2	16.6	6.7	4.9			
10	ركز المشرف على السلبيات ويتقصدها	8	31	44	190	53	1.99	0.90	13
		2.5	9.5	13.5	58.3	16.3			
11	لم يلاحظ المشرف أدائي داخل قاعة النشاط	–	93	191	30	12	2.20	0.95	7
		–	28.5	58.6	9.2	3.7			
12	ركز على عدد الغيابات التي نقوم بها	85	194	25	8	14	1.95	0.98	14
		26.1	59.5	7.7	2.5	4.3			
13	لم يقدم لنا الحلول والنصائح حول المشكلات التي نواجها	63	181	48	21	13	2.15	0.93	9
		19.3	55.5	14.7	6.4	4.0			
14	رفض المشرف التواصل معنا خارج اليوم المحدد	106	171	23	10	16	2.45	1.06	6
		32.5	52.5	7.1	3.1	4.9			

15	ركز المشرف على الأعمال الروتينية الورقية أكثر من أدائي	60	201	34	16	15	1.91	0.95	16
		18.4	61.7	10.4	4.9	4.6			
16	وجدت صعوبة في التعامل مع المشرف	44	172	47	44	19	2.46	0.95	5
		13.5	52.8	14.4	13.5	5.8			
17	كلفنا المشرف بمهام إضافية	117	155	28	16	10	1.91	0.95	16
		35.9	47.5	8.6	4.9	3.1			
18	قلة متابعة المشرف لتخطيط الأنشطة	35	173	51	59	8	2.48	0.98	4
		10.7	53.1	15.6	18.1	2.5			
19	المشرف صعب التعامل	4	41	25	129	127	4.02	1.04	1
		1.2	12.6	7.7	39.6	39.0			
الكل	المتوسط العام						2.35	غير موافق	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث المشرفين على الزمر كان بدرجة وقدرها 2.35، حيث جاء بالدرجة الأولى العبارة " المشرف صعب التعامل" بمتوسط وقدره 4.02، ثم عبارة " يقلل المشرف عدد اللقاءات خوفاً من الإصابات المتزايدة" بمتوسط وقدره 2.76، ثم عبارة " يميز المشرفون بين الطالبات" بمتوسط وقدره 2.86، وصولاً إلى "المشرف غير متقن للخطة العلمية" بمتوسط وقدره 1.93، ثم عبارة "يركز على الأعمال الروتينية الورقية أكثر من أدائي" بمتوسط وقدره 1.91.

من خلال ملاحظتنا للنتائج السابقة نلاحظ وجود مشكلات في تعامل الطالبات المعلمات مع المشرفين، كما أن إجراءات التباعد الاجتماعي والإغلاق قد أثرت بشكل كبير على عدد اللقاءات ووجود مناقشات بعد كل مشاهدة، كما أن تعديل الخطة دون إقامة دورة تدريبية للمشرفين لشرح الخطة وتفاصيلها، قد أثر على أداء المشرفين وتطبيقهم لها، من حيث فهمهم لها، وشرحهم للطالبات عليها، وتتفق نتيجة دراستنا مع ما ذهبت إليه دراسة حبايب(2016) التي أكدت على

وجود صعوبات تتعلق بالمشرفين من ناحية وجود تعارض في التوجيهات، اقتصار دور المشرف على الزيارات فقط، صعوبة تأمين الروضات دون مراعاة الأساس الجغرافي، عدم إتاحة الروضة مكان للمناقشة عقب المشاهدات، ضعف التغذية الراجعة التي يقدمها المشرف. كذلك تتفق مع دراسة طاشمان والمستريحي(2019) التي اعتبرت أن أكثر المشكلات انتشاراً كانت "لا يتابع المشرف عمليات التدريس (التحضير، التنفيذ، المراجعة).

السؤال الرابع: ما الصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة في ظل جائحة كورونا؟ وللإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي، وكانت نتائج المحور الرابع على الشكل الآتي:

جدول 8 الإحصاء الوصفي لنتائج المحور الرابع المتعلق بالصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة في ظل جائحة كورونا

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	صعوبة إيجاد الروضة للحضور بها	4	14	23	122	163	4.30	0.87	1
		1.2	4.3	7.1	37.4	50.0			
2	ضعف الأنترنيت في حالات التعلم البيتي	10	117	58	67	74	3.23	1.24	6
		3.1	35.9	17.8	20.6	22.7			
3	انقطاع الكهرباء في حالات التعلم البيتي	7	100	53	89	77	3.39	1.20	5
		2.1	30.7	16.3	27.3	23.6			
4	عدم امتلاك موبايلات تسمح بتحميل برامج حديثة للاستخدام الصفوف الافتراضية.	10	138	74	83	21	2.89	1.02	11
		3.1	42.3	22.7	25.5	6.4			
5	صعوبة المواصلات بين الروضات	13	100	103	85	25	3.02	1.01	10
		4.0	30.7	31.6	26.1	7.7			
6	انشغال الروضات ببعض الأنشطة	20	152	42	71	41	2.88	1.19	12
		6.1	46.6	12.9	21.8	12.6			

7	قلة الروضات الحكومية في المحافظة.	37	176	72	29	12	2.39	0.93	**19**
		11.3	54.0	22.1	8.9	3.7			
8	كثرة الزمر ضمن الروضة الواحدة	55	214	23	19	15	2.64	1.14	**16**
		16.9	65.6	7.1	5.8	4.6			
9	عدم اتفاق المشرفين بشكل مسبق مع الزمر	19	80	109	79	39	2.15	0.92	20
		5.8	24.5	33.4	24.2	12.0			
10	طلب المشرفين من الطالبات الاتفاق مع الروضة	22	165	81	37	21	2.15	0.92	20
		6.7	50.6	24.8	11.3	6.4			
11	لا توفر لنا إدارة الروضة مكاناً للاجتماع	25	171	75	35	20	3.11	1.09	9
		7.7	52.5	23.0	10.7	6.1			
12	لا تتيح لنا إدارة الكلية اختيار المشرف	2	18	44	169	93	2.60	0.99	17
		0.6	5.5	13.5	51.8	28.5			
13	تأخر توزيع الطلبة على المشرفين	18	150	57	79	22	2.55	0.99	18
		5.5	46.0	17.5	24.2	6.7			
14	تأخر توزيع الدليل على الطلبة والمشرفين	5	84	57	105	75	4.02	0.83	2
		1.5	25.8	17.5	32.2	23.0			
15	عدم تناسب ساعات التدريس الميداني مع أهميته	12	105	74	84	51	3.80	1.07	3
		3.7	32.2	22.7	25.8	15.6			
16	صعوبة إعداد الوسائل واستخدامها	24	135	90	62	15	3.49	1.14	4
		7.4	41.4	27.6	19.0	4.6			
17	وجود فروق كبيرة بين الجانب النظري والعملي	18	120	39	72	77	3.17	1.15	8
		5.5	36.8	12.0	22.1	23.69			

18	وجود فروق كبيرة بين الجانب النظري والعملي لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية.	39	193	43	29	22	2.72	1.00	15
		12.0	59.2	13.2	8.9	6.7			
19	لا توفر لي مقررات النظري فرصة لتعلم أساليب ضبط القاعة	23	129	71	66	37	3.21	1.30	7
		7.1	39.6	21.8	20.2	11.3			
20	لا توفر لي مقررات النظري فرصة لتعلم استراتيجيات التدريس الحديثة.	26	150	57	67	26	2.39	1.03	19
		8.0	46.0	17.5	20.6	8.0			
21	صعوبة التنسيق بين التدريب الميداني ومحاضرات الجامعة	21	152	43	71	41	2.89	1.15	11
		6.1	46.6	12.9	21.8	12.6			
22	قلة مساعدة المشرف	39	194	43	30	23	2.74	1.11	14
		12.0	59.2	13.2	8.9	6.8			
23	المقررات التدريسية ضمن الجامعة لم تساعد في توفير الخبرة التدريسية الكافية	39	194	44	30	24	2.75	1.09	13
		12.0	59.2	13.3	8.9	6.7			
24	اختلاف تخصص المشرف عن رياض الأطفال	21	152	43	71	41	2.89	1.15	11
		6.1	46.6	12.9	21.8	12.6			
	المتوسط العام						2.96	محايد	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة الصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة في ظل جائحة كورونا كان بدرجة 2.96، حيث جاءت بالمرتبة الأولى العبارة "صعوبة تأمين الروضة للحضور بها" بمتوسط وقدره 4.30، ثم العبارة "تأخر توزيع الطلبة على المشرفين" بمتوسط وقدره 4.02، ، ثم العبارة "عدم تناسب ساعات التدريس الميداني مع أهميته بمتوسط وقدره 3.80، ثم العبارة "ضعف الكهرباء في حالات التعلم البيتي" بمتوسط وقدره3.39 ، ثم

العبارة "لا توفر لي مقررات النظري فرصة لتعلم أساليب ضبط القاعة" بمتوسط وقدره 3.21،" وصولاً العبارة "لا تتيح لنا إدارة الكلية اختيار المشرف" بمتوسط وقدره 2.55، من ثم كانت العبارة لا توفر لي مقررات النظري فرصة لتعلم أساليب ضبط القاعة بمتوسط وقدره 2.39، في حين بالدرجة الأخيرة العبارة "عدم اتفاق المشرفين بشكل مسبق مع الزمر" بمتوسط وقدره 2.15.

من خلال ملاحظتنا للنتائج السابقة نجد أن أبرز الصعوبات كانت صعوبة تأمين الروضة، وربما يعزى ذلك إلى قلة عدد رياض الأطفال الحكومية المنتشرة في المحافظة(6 روضات) فقط، كما أن رياض الأطفال الخاصة ملتزمة ببرنامج محدد وأنشطة تتناسب مع أهدافها، وتسعى لبناء سمعة ومكانة في المجتمع المحلي، كما أن إجراءات الإغلاق والتباعد فرض على الروضات ضغوطات في تطبيق برنامجها الدراسي، وبالتالي انعكس على استقبال رياض الأطفال لزمر التدريب الميداني، وتواصل إدراة رياض الأطفال مع المشرفين والطالبات المعلمات، ومساندة إدارة رياض الأطفال ومعلماتها للطالبات المعلمات. فضلاً عن أن إجراءات الإغلاق سببت عدم تزامن العام الدراسي الجامعي، مع العام الدراسي المدرسي وهذا سبب تأخر في توزيع الزمر بالنسبة للعام المدرسي. وهذه النتيجة تتوافق مع ما ذهبت إليه دراسة شبيطة وأبو علبة (2022) بضرورة التعاون مع القطاعات الصحية ولجان الطوارئ بإشراك طلبة التدريب الميداني في حملات التوعية المجتمعية من مخاطر الاستهتار بإجراءات الوقاية، والعمل على إيجاد حلول لمشاكل التدريب الميداني في ظل انتشار فيروس كورونا. كذلك أوصت دراسة حبايب (2016) بضرورة التعاون والتنسيق المستمر بين المسؤولين عن تنظيم برنامج التربية العملية لتحقيق أهدافه بكفاءة. كذلك تتفق مع ما أوصت به دراسة طاشمان والمستريحي(2019) من ضرورة إعادة النظر بزيادة الفترة الزمنية على مدار فصل دراسي كامل ومستقل يغطي اليوم الكامل في الروضة، في حين بينت دراسة إسماعيل(2016) أن متطلبات تطبيق التدريب الميداني في ضوء المستجدات العصر هي استخدام وسائل تقنية حديثة، زيادة أيام التدريب العملي، المتابعة المستمرة للطالبات المعلمات، توفير البيئة المناسبة للطالب المعلم والطلاب أنفسهم، استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة.

ثانياً: الإجابة على فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المعلمات على استبانة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا بمحاورها الأربعة

تبعاً لمتغير سنوات الدراسة. للإجابة على هذه الفرضية تم حساب تحليل التباين الأحادي، وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

جدول 9 الفروق في استجابات الطالبات المعلمات تبعاً لسنوات الدراسة

		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.
المحور الأول	بين المجموعات	44.249	2	22.124	.750	.288
	مع المجموعات	24805.705	323	76.798		
	الإجمالي	24849.954	325			
المحور الثاني	بين المجموعات	400.780	2	200.390	.163	1.826
	مع المجموعات	35442.275	323	109.728		
	الإجمالي	35843.055	325			
المحور الثالث	بين المجموعات	429.219	2	214.610	.238	1.442
	مع المجموعات	48086.661	323	148.875		
	الإجمالي	48515.880	325			
المحور الرابع	بين المجموعات	469.870	2	220.22	0.154	1.921
	مع المجموعات	49632.275	323	122.33		
	الإجمالي	50102.145	325			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	423.24	2	244.36	0.142	1.964
	مع المجموعات	49675.254	323	133.24		
	الإجمالي	50098.494	325			

من خلال ملاحظتنا للجدول السابق نجد أن قيمة sig هي أكبر من 0.05 على كل الاستبانة ككل، وعلى كل محاورها، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطالبات المعلمات على استبانة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا بمحاورها الأربعة تبعاً لسنوات الدراسة، وقد يعزو ذلك الباحثة كون الخطة جاءت متدرجة ومتكاملة أفقياً وعامودياً، وكل مرحلة من مراحلها تمهد للمرحلة التي تليها، فمثلاً بدأت الخطة بمشاهدات للمعلمات في تنفيذهم للأنشطة البيئية والوجدانية والقانونية مثلاً في السنة الثانية، ثم مشاهدات أقران في السنة الثالثة، ثم تحضير هذه الأنشطة وإعطاؤها في السنة الرابعة. وهذه النتيجة تتوافق مع ما ذهبت إليه

دراسة إسماعيل(2016)؛ سهيل (2014)؛ شبيطة وأبو علبة(2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تبعاً للسنوات الدراسية أو التخصص الدراسي.

نتائج الدراسة: فيمايلي عرض لأهم ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج:

1- إن متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث محتوى الخطة كان 3.81.

2- إن متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث تنفيذ الخطة، كان قدره 2.37.

3- إن متوسط درجة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات المعلمات من حيث المشرفين على الزمر كان بدرجة وقدرها 2.35.

4- متوسط درجة الصعوبات التي تواجه تطبيق الخطة في ظل جائحة كورونا كان بدرجة 2.96.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الطالبات المعلمات على استبانة واقع برامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البعث في ظل جائحة كورونا بمحاورها الأربعة تبعاً لسنوات الدراسة.

6- من إيجابيات الخطة من وجهة نظر الطالبات أنها عكست تنوع الخطة تنوع في مهارات الطالبات المعلمات، وأكسبتهم معارف متنوعة عن أساليب التعامل مع الأطفال، ومعرفة بطرائق التدريس الحديث، وقدرة عالية على تحضير الأنشطة، استراتيجيات تدريسية جديدة.

7- أهم الصعوبات التي تواجه التدريب الميداني في رياض الأطفال هي: (صعوبة تأمين الروضة للحضور بها، تأخر توزيع الطلبة على المشرفين، عدم تناسب ساعات التدريس الميداني مع أهميته، ضعف الكهرباء في حالات التعلم البيتي، لا توفر لي مقررات النظري فرصة لتعلم أساليب ضبط القاعة).

8- أبرز مشكلات التي سببت ضعف التنفيذ للخطة من وجهة نظر الطالبات المعلمات؛ "الأنشطة المطلوبة أكبر من الوقت المتاح أمامنا"، و "عدم إجراء المناقشات عقب

المشاهدات"،" مدة التنفيذ قصيرة"، ثم " لا تزودنا الروضة بوسائل تعليمية"، " لا تقدم لنا إدارة الروضة فرصة الحضور عند معلمات مميزات"، "تتعامل إدارة الروضة مع الطالبة المعلمة بدونية"، "تقوم إدارة الروضة بتوزيع الطالبات المعلمات بشكل عشوائي دون تحضير مسبق"،" عدم وجود التنسيق المسبق بين المشرف والمعلمة المتعاونة"، "المشاهدات الصفية كثيرة."

9- أما أبرز مشكلات تنفيذ الخطة المتعلقة بالمشرفين على الزمر من وجهة نظر الطالبات المعلمات" المشرف صعب التعامل"، ثم " يقلل المشرف عدد اللقاءات خوفاً من الإصابات المتزايدة"، ثم " يميز المشرفون بين الطالبات"، إلى "المشرف غير متقن للخطة العلمية"، ثم "يركز على الأعمال الروتينية الورقية أكثر من أدائي".

مقترحات الدراسة: في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة:

1- إقامة منصة الكترونية تسهل عملية حضور الطالبات المعلمات للمشاهدات الصفية، بحيث تكون المشاهدات موجهة وتشرف عليها السادة أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية، كما أنها تحوي لكراسات رياض الأطفال، وأهم المراجع الكترونية في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة.
2- تفعيل بعض البرامج والتطبيقات على الأجهزة المحمولة التي تسهل المناقشات بين المشرفين والطالبات المعلمات، وكذلك حضور المشاهدات مثل غوغل غلاس روم.
3- تفعيل مخبر الحاسب في الكلية بحيث يسهل على الطالبات المعلمات الدخول إلى المنصة الكترونية والتطبيقات.
4- تعامل إدارة الكلية مع مجموعة من الروضات بشكل مسبق، بحيث توجه الزمر إليها بشكل مسبق.
5- إقامة دورات تدريبية للسادة المشرفين على التدريب الميداني في رياض الأطفال، بحيث يراعى عند التكليف اختصاص المشرف، واتباعه الدورات المختصة بالرياض.

دراسات مقترحة:

1- إجراء دراسات متشابهة حول واقع تطبيق التربية العملية على طلاب شعبة معلم صف للسنتين الثالثة والرابعة من وجهة نظر المشرفين والطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية.

2- إجراء دراسة متشابهة حول واقع تنفيذ التدريب الميداني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفين وأعضاء هيئة التدريس.

قائمة المراجع:

إسماعيل، محمد المري محمد. (2016). تقييم نظام التربية العملية بكليات التربية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ومعلمي الصف بمصر (دراسة حالة على جامعة الزقازيق)، *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*،6(1)، 473- 504

الأمم المتحدة. (2020). موجز *سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 ومابعدها*. الأمم المتحدة.

البصيص، حاتم؛ حمادة، وليد؛ السباعي، ضحى. (2018). *دليل التدريب الميداني لرياض الأطفال*، جامعة البعث.

البوسيفي، مبروكة أحمد عكاشة. (2011) *التدريب الميداني وعلاقته بتعديل اتجاهات الطالب والمعلم نحو مهنة التدريس* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة طرابلس.

حبايب، علي حسن. (2015). صعوبات التربية العملية كما يراها طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، *دراسات العلوم التربوية*؛ 43(3)، 1251-1265.

ساكر، هدى؛ بوعطيط، جلال الدين.(2021). سياسة التعليم الكتروني عن بعد بالمؤسسات الجامعية كآلية لضمان سيرورة التعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19)، *مجلة علوم الأداء الرياضي*، 3(خاص 2)، ص36-50.

سهيل، حسنين. (2014). تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*. 82- (3)، 517 – 546.

شبيطة، زردة حسن؛ أبو علبة، محمد بسام. (2022). المعوقات التدريبية التي تواجه طلبة التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية فرع قلقيلية بجامعة القدس المفتوحة، *المجلة العربية للنشر العلمي*،39، 237-257

الشرعة، علي محمد فالح (2019) مشكلات التدريب الميداني لدي طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة حائل، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية (4):2.*

طاشمان، غازي؛ المستريحي. (2019). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة الإسراء في أثناء فترة التدريب الميداني، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 5(2)، 56-74.

العامري، عبد الله محمد. (2011). *متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية*. تصور مقترح [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى.

العرب، أسماء ربحي؛ والرواشدة، علاء زهير. (2016). معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9(25)، 33-58.

عمر، بوسكرة؛ وسليمة، عبد السلام. (2021). واقع التعليم الجامعي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، *مجلة الراصد لدراسات العلوم الاجتماعية*، 1(1)، 85-96

قديسة، فدوى بوكرديم (2012) إجراءات التقييم المرحلي في التدريب الميداني. المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بقسنطينة، *مجلة منتدى الأستاذ*، (9)، 55-64.

مرسي، منال. (2013). *التدريب الميداني "1"*. مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة البعث.

الناكوع، فاطمة جمعة محمد (2019) التدريب الميداني وعلاقته برفع كفاءة الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي، *مجلة أبحاث*، (14)، 387-420.

الهلالات, خليل إبراهيم (2015). معوقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية، دراسات *العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 42، ملحق 1، 1109 -1129.

الهويمل، عشر والصعوب ماجد. (2013) المعيقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في جامعة مؤتة، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 32 (5)، 119-144.

المراجع الأجنبية

Alodwan, T. A. A. (2021). The Reality Of The Training Courses Provided To English Teachers Using Electronic Distance Learning Instruments During Corona Pandemic, From Their Point Of View. *Multicultural Education*, 7(6), 581- 590.

Alsarayrah, A. Z. (2022). The Effectiveness of Training Courses Provided to Social Education Teachers Using e-Learning Tools in Light of the Corona Pandemic from their Point of View. *Webology*, 19(1), 1763- 1781.

Gerhart, L. M., Jadallah, C. C., Angulo, S. S., & Ira, G. C. (2021). Teaching an experiential field course via online participatory science projects: A COVID-19 case study of a UC California Naturalist course. *Ecology and Evolution*, 11(8), 3537-3550.

Picón, G. A., de Caballero, G. K. G., & Sánchez, J. N. P. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139-153.

أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص

طالبة الماجستير: علا برهوم كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: أحمد حاج موسى

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص على عينة قوامها 310 طالباً وطالبة، تم استخدام المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس أساليب الهوية لبيرزونسكي تعريب حسن(2018) ومقياس مركز الضبط لروتر تعريب الكفافي (1996)، بعد أن تم التأكد من صدق وثبات أداتي البحث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين كل من أسلوبي الهوية (المعلوماتي والملتزم) ومركز الضبط الداخلي وعلاقة ارتباطية طردية بين أسلوبي الهوية (التجنبي والمعياري) ومركز الضبط الخارجي، وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الاناث في أسلوبي الهوية المعياري والملتزم ولصالح الذكور في أسلوبي الهوية التجنبي والمعلوماتي ، ووجود فروق بين الجنسين على مقياس مركز الضبط لصالح الإناث يشير إلى مركز الضبط الخارجي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي (العلمي والأدبي) على مقياس الأسلوب المعلوماتي لصالح التخصص الدراسي العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص العلمي والأدبي على مقياس مركز الضبط لصالح الفرع الأدبي ويشير إلى مركز الضبط الخارجي.

الكلمات المفتاحية: أساليب الهوية – مركز الضبط

Identity Styles And Their Relationship To The Locus Of Control Among High School Students In The City Of Homs

Study summary:

The study aimed to identify identity styles and their relationship to the locus of control among high school students in the city of Homs, on a sample of 310 male and female students. Arabization of Al-Kafifi (1996), after verifying the validity and reliability of the two research tools, the results indicated that there is an inverse correlation between each of the two identity styles (informational and committed) and the internal control center and a direct correlation between the two identity styles (avoidant and normative) and the external control center, and indicated that There are statistically significant differences between the sexes in favor of females in the standard and committed identity styles, and in favor of males in the avoidant and informational identity styles, and the presence of gender differences on the scale of control center in favor of females indicates the external control center. The results also indicated that there were statistically significant differences with respect to the academic specialization variable (scientific and literary) on the scale of the information method in favor of the scientific academic specialization, and the presence of statistically significant differences between the scientific and literary specialization on the scale of the control center in favor of the literary branch and it refers to the external control center.

Keywords: identity methods – control center

المقدمة:

يختلف الأفراد في تحكمهم وتفاعلهم مع بيئتهم باختلاف إدراكهم للموقف والأحداث وأسلوب تحكمهم فيها ولشخصية الفرد دور مهم في ذلك حيث لكل شخصية سمات رئيسة تحدد خصائصها ونقاط ضعفها وقوتها وقدرتها على التوافق مع الأخرين ومرحلة المراهقة تطرأ عليها تغيرات كثيرة تؤثر على شخصية المراهق فتجعلها أكثر حساسية.

وتمثل هوية الفرد محور هذا التغير من وجهة نظر علماء النفس، فترتبط بقدرة الفرد على تحديد معتقداته وأدواره في الحياة، من خلال محاولة الوصول إلى إجابات حول تساؤلات تصبح ملحة عما أسماه أريكسون (أزمة هوية الأنا) وخلال التشكل يكون الشباب على مفترق طرق فإما أن يتمكن من تحقيق الهوية الإيجابية، أو أن يعاني من اضطراب وتشتت الهوية، وبالتالي الفشل في تحديد أهدافه وأدواره في الحياة كما يؤثر ذلك في صقل شخصيته واعتماده على نفسه (مراد،2013، 2).

يؤكد أريكسون Erikson أن الأزمات ترافق الانسان في شتى مراحل نموه ولكل مرحلة أزمة وتتبلور أزمة الهوية إبان مرحلة المراهقة فتبقى أثارها جلية على حياة الانسان حتى مرحلة الشباب (عبد الرحمن،1998). وينظر مارشيا (Marcia) إلى عملية تكوين الهوية التي تحدث عنها إريكسون من جانبين، الجانب الأول عدم ظهور الأزمة عند الفرد وعملية تقييم البدائل من النماذج والشخصيات والآراء والأيدولوجيات المختلفة، أما الجانب الآخر فيتضمن مدى الالتزام بهذه البدائل (Berzonsky, 2005, 430).

أما بيرزونسكي (Berzonsky,1989,270) يرى أن الهوية يجب النظر إليها في ضوء مفهوم الاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات ذات الصلة بفهمه لذاته وليس في ضوء مفهوم الحالة أو الوضع الذي تحدث عنه مارشيا. حيث إن أسلوب الهوية نموذج يبين الاختلاف في الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات المتعلقة بالهوية، وكيف أن الاقتراب منها أو تجنبها مهم في تشكيل الإحساس بالهوية الذاتية (حسن، ٢٠١٨، ٤).

وقد يترتب على المراهقين لتكوين هوايتهم العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية وتساعدهم بذلك سماتهم الشخصية، ويعد مركز الضبط إحدى سمات الشخصية وواحد من مرتكزات علم النفس الإيجابي الذي يحفز السلوك الإنساني على مواجهة الضغوطات النفسية

الحياتية بفاعلية ، فمركز الضبط يعد من المصادر النفسية التي لها علاقة بالسلوك، هو اعتقاد الفرد في قدرته على السيطرة على الأحداث فقد يرجع عدم قدرته على التحكم فيها لعوامل خارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر، وقد يكون قادراً على ضبطها بفضل ما يمتلكه من مهارات واستعدادات عقلية وجسمية. فهو يعد سمة شخصية تحدد استجابتنا للمواقف الضاغطة والشاقة، فالأفراد الذين يتميزون بالضبط الداخلي يعتقدون أن لديهم تحكم في الأحداث اليومية ولذلك تكون قراراتهم وانفعالاتهم مؤثرة في حياتهم، وفي المقابل الذين يتميزون بالضبط الخارجي يعزون الأحداث لعوامل خارجة عن تحكمهم وسيطرتهم (يوسفي، 2016، 103)

وانطلاقاً من دور هذه المتغيرات التي تمثل مصادر شخصية وقائية تساعد المراهق على مواجهة الضغوط والتمتع بالصحة النفسية وتحقيق النجاح وتجاوز عقبات الفشل بكل فاعلية خاصة وأنه يمر بمرحلة حساسة مليئة بالمشاعر والانفعالات نتيجة التغيرات العديدة والسريعة التي تحدث له فيكون من الأهمية بمكان تعرف العلاقة المحتملة بين أساليب معالجة المعلومات لدى المراهقين ومركز الضبط الذي يتصل بالدرجة التي يدرك فيها الطالب أن الاحداث من حوله تتوقف على سلوكه الخاص وسماته الشخصية.

مشكلة البحث:

مرحلة المراهقة من أهم المراحل الحياتية التي يمر فيها الفرد وذلك للتطور والنمو السريع الذي يحدث له خلالها وما ينجم عنها من تغيرات فيزيولوجية وانفعالية ونفسية ومعرفية كونها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد (شريم، 2009، 38)

كما ان التغيرات المختلفة التي يتعرض لها المراهق وبحثه عن هويته في ظل ظروف حياتية معقدة تجعله عرضة لجملة من الضغوط والمواقف الصعبة التي تؤثر على نموه النفسي والجسدي والعقلي، فيصبح دائم التفكير في إيجاد حلول تمكنه من حل المشكلات ومواجهة الأحداث الضاغطة بكل مرونة وسلاسة والتكيف معها بشكل سيلم. ولا ننسى أن مرحلة المراهقة ترتبط بمرحلة التعليم الثانوي، يعاني المراهق في هذا السن من عدة أزمات مرتبطة بنموه ودراسته، وتفكيره في مستقبله وموقعه من حياته الحاضرة وقد يتغلب على كل الازمات وقد يلاقي بعض الصعوبات في حل بعضها (حورية، 2020، 8).

لذلك يعد تطوير الهوية من أهم التطورات النفسية فهي تشير إلى التنظيم الذاتي للقيم والمعتقدات والأهداف، كما تمثل دوراً مركزياً في حياة المراهق، لأنها تؤثر على خياراته المدرسية وسلوكياته الصفية واستعداده الدراسي (الزبيدي وبلوشي،2015، 345).

كما يؤمن إريكسون (Erikson) بأن المحور الأساسي للحياة يتمثل في البحث عن الهوية، ويشير هذا المفهوم إلى الوعي الشعوري بشخصية الفرد، وفهم وقبول النفس والمجتمع، وإذا استمر تطور الفرد بصورة طبيعية فإن فهمه لهويته ينتقل إلى مستوى أعلى عند نهاية كل مرحلة، على الرغم من مواجهة تطور الهوية لمشكلة/ أزمة حقيقية أثناء فترة المراهقة(العارضة،٢٠١٦، ٥٩٠)

ومارشيا Marcia صنف الهوية إلى أربع رتب ذات طبيعة ديناميكية متغيرة وهذه الرتب هي (مشتتو الهوية _ معلقو الهوية _ منغلقو الهوية _ منجزو الهوية) (البدارين وغيث، 2013، 68)

أما بيرزونسكي (berzonsky,1993)يرى من الضروري النظر إلى الهوية في ضوء مفهوم الاستراتيجيات والاستكشاف حول المعلومات التي تتصل بمفهوم واعادة تنظيم شخصيتهم وكيفية الاعتماد على أنفسهم للحصول على مزيد من الاستقلالية والحرية (حسان، ١٩٨٩، ١٦٢). ونظراً لأهمية الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها المراهق في استكشاف واتخاذ القرارات حول ذاته كونها قرارات تتفاوت في درجتها وخطورتها، لهذا لابد أن تكون هناك آلية صحيحة مبنية على التحليل والنقد والتركيب والاختيار يستخدمها المراهق في استكشاف واتخاذ هذه القرارات وخصوصاً المصيرية منها التي يترتب عليها تغير مواقف حياتية.

ولقد أجريت دراسات متعددة أجنبية وعربية حاول الباحثين من خلالها تحديد أساليب الهوية السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية وتعرف العلاقة بين أساليب الهوية وعدد من المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية وكذلك تعرف الفروق في أساليب الهوية تبعاً لمتغير النوع، ومن تلك الدراسات دراسة الزبيدي وأخرون (2020) التي أشارت نتائجها إلى أن الأسلوب الملتزم والمعياري كانا بمستوى مرتفع أما الأسلوبين الأخرين المعلوماتي والتجنبي فكانا بمستوى متوسط لدى طلاب المرحلة الثانوية في سلطنة عمان، ودراسة النواجحة (٢٠١٧) في خان يونس وكان أهم نتائجها وجود فروق في أساليب الهوية تبعاً لمتغير

المرحلة التعليمية وفروق في الأسلوب التجنبي لصالح الإناث، ودراسة حسن (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حمص، ودراسة يونسي وأخرون (Unesi et al, 2015), هدفت إلى تقييم العلاقة بين أساليب الهوية والأنشطة الترفيهية لدى المراهقين وأظهرت النتائج تأثير أنشطة وقت الفراغ على أساليب الهوية لدى المراهقين.

وإن الطلاب في مرحلة المراهقة يجدون صعوبة في الحفاظ على هويتهم مما يجعلهم غير قادرين على اتخاذ القرارات في المواقف الصعبة للدفاع عن هويتهم وهنا يأتي دور مركز الضبط ليقوم بكشف سلوكهم الداخلي والخارجي ومدى تحكمهم فيه وذلك تبعا لأسلوب الهوية السائد لديهم

اذ يعد مركز الضبط من بين المفاهيم التي اشتقت من نظرية روتر في التعلم الاجتماعي والذي يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالمواقف التي يمر بها والشروط التي تضبط الاحداث من حوله، كما التوقعات الإنسانية وتحديد مصادرها، فضلاً عن كونها إحدى المكونات البارزة في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يحدث بعده من نتائج، تساعده على أن ينظر إلى إنجازاته وأعماله وإلى نجاحه أو فشله على ضوء قدراته (كعيبوش وزريمش، 2019، 8)

يرى روتر أن وجهة الضبط تختلف بين الأفراد، فمنهم من لديه اقتناع بوجهة ضبط داخلية وفيها يدرك الأفراد الأسباب والعوامل التي أدت إلى الحدث بصورة متفقة مع سلوكياته وتصرفاته، وما قد يحققه من نجاح أو فشل تعود إلى أسباب داخلية لديه، أما من لديهم اقتناع بوجهة ضبط خارجية فيدركون أن الدعم الذي يلي الحدث أمر مستقل عن تصرفاتهم وأفعالهم ولا يرجع أسباب تتعلق بقدراتهم الشخصية، بل ترجع إلى عامل الحظ أو الصدفة أو كنتيجة لقدرات الأخرين المتحكمين في الموقف – وفقاً لاعتقادهم –أكثر منهم، وهو أمر لا يمكن التحكم فيه أو السيطرة عليه من قبلهم (كفافي، 1982، 4)

وقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حاول العلماء من خلالها تعرف وجهة الضبط السائدة لدى الأفراد ودراسة العلاقة بينها وبين عدد من المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية. حيث تبين وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية وبين المهارات الاجتماعية المرتفعة، والقدرة على التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الأخرين، والرضا عن

الأداء، ووجود علاقة سالبة بين وجهة الضبط والقلق لدى المراهقين من الجنسين (Judge & Bono, 2001,p.111) وأيضا تبين وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية والتقدير المرتفع للذات، ومفهوم الذات الإيجابي وصورة الذات الجسمية الحسنة لدى المراهقين من الجنسين

(Prendergast, Susan,2001; Judge & Bono, 2001,p.111)

ولم تجد الباحثة أي دراسة سابقة في حدود علمها درست العلاقة بين أساليب الهوية لدى بيرزونسكي ومركز الضبط على الرغم من الأهمية المحتملة للعلاقة بين المتغيرين بالنسبة للمراهق، فالدراسة الحالية ستسلط الضوء على أساليب الهوية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الرئيسة في السؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين أساليب الهوية ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

أهمية البحث:

1- تبرز أهمية الدراسة الحالية من حيث تناولها لموضوع أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لما لهما من تأثير مهم في بناء شخصية الطالب وخاصة في مرحلة المراهقة فتسهم في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بالنسبة لشريحة في المجتمع لها خصائص معينة.

2- تتناول هذه الدراسة البحث في القضايا الاجتماعية المهمة كدور الأسرة والمعلم والمجتمع في التنشئة الاجتماعية الخاصة بمرحلة المراهقة والتي تساعد الطلاب في تكوين القيم والاهداف البناءة وضبط السلوك والأفكار التي تؤدي إلى الاهتمام في بناء هويتهم.

3- يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقاً نظرياً للباحثين المهتمين في هذا المجال للقيام بدراسات مستقلة مستفيدة من أدواتها واجراءاتها ومبنية على نتائجها.

4- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة بوضع برامج ارشادية ووقائية وعلاجية تسعى لتحقيق المزيد من التحكم الداخلي لدى الطلاب وكذلك لتحقيق خصائص الشخصية السوية. وقد تزود الآباء والمعلمين بالبيانات التي تساعدهم في تفهم حاجات المراهق

وبالتالي دعم هوية المراهق من جميع النواحي المهنية والاجتماعية والدينية مما يسهل على المراهقين تحقيق هويتهم الشخصية والاجتماعية.

أهداف البحث:

1-كشف علاقة أساليب الهوية بمركز الضبط لدى افراد عينة البحث.

2-كشف الفروق في مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

3-كشف الفروق في أساليب الهوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

4-كشف الفروق في مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي وعلمي).

5-كشف الفروق في أساليب الهوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي وعلمي).

فرضيات البحث

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور وإناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية تبعاً لمتغير النوع (ذكور وإناث).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي وعلمي).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (أدبي وعلمي).

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

أولاً: الهوية Identity

هي الإحساس بالاستمرارية والتطابق مع الذات ومع الصورة التي يحملها الأخرون عن الشخص (Erickson,1968)

_ أساليب الهوية Identity Styles

تعريف بيرزونسكي(Berzonsky,1989) هي مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف و اتخاذ القرارات حول المعلومات ذات الصلة بذاته والتي تتضمن أربعة أساليب (أسلوب الهوية المعلوماتي، أسلوب الهوية المعياري، أسلوب الهوية التجنبي، الالتزام بالهوية)(Berzonsky,1992,771-778).

١ _أسلوب الهوية المعلوماتي :(Informational identity style) يتميز الأفراد في هذا الأسلوب بقدرتهم على الحصول على معلومات مكثفة من خلال البحث والاستكشاف العميق، والتنظيم لهذه المعلومات من أجل اتخاذ القرارات. وهم قادرين على دمج المعلومات المختلفة والجديدة في فهمهم لذاتهم.

2_أسلوب الهوية المعياري :(Normative identity style) يعتمد أصحاب هذا الأسلوب في معالجة المعلومات المتعقلة بالهوية على المعايير والتوقعات والأهداف التي يرسمها الآباء أو رموز السلطة، ويمتاز أصحاب هذا الأسلوب بعدم القدرة على تحمل الغموض، ويظهرون مستويات منخفضة من الوعي والتأمل والانفتاح على الخبرات، فهم يملكون معتقدات غير مرنة، وقيم ونظم تقليدية محافظة.

3-أسلوب الهوية التجنّبي أو المشتت : (Diffuse/Avoidant(identity style) يميل الأفراد في هذا الأسلوب إلى المماطلة والتأجيل نتيجة التجنب النشط في معالجة المعلومات، والتعامل مع المسائل والقضايا المتعلقة بالهوية، وبالتالي لا تكون لديهم القدرة على اتخاذ القرارات. وهم يتميزون بمستويات منخفضة من التأمل الذاتي والمثابرة والوعي والإتقان للعمل.

٤_ الالتزام بالهوية :(Commitment identity) يقصد به التزام الفرد بمجموعة من القيم والأفكار الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات التي تشكل هويته ويتأثر الالتزام بالهوية بأسلوب معالجة المعلومات وكذلك بالأسلوب المعياري إلا أن نوعية الالتزام تختلف بين الأسلوبين فالأول يكون هناك تعمق بالالتزام وبالتالي ينتج عنه قرارات ثابتة أما الإلتزام الناتج عن الأسلوب المعياري فهو يخلو من التأمل والقدرة على تحمل الضغوط (البدارين وغيث ،٢٠١٣، ٩٨).

التعريف الإجرائي :

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب من أساليب الهوية وفق استجابته نحو بنود مقياس أساليب الهوية لبيرزونسكي المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً: مركز الضبط Locus of Control

هو بعد من أبعاد الشخصية، ينشأ انطلاقا من مصدر التعزيز في المواقف سواء الإيجابية أو السلبية، أي من خلال كيفية إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يتلوه من نتائج.

-مركز الضبط الداخلي: Internal Locus of Control هو قيام الشخص بنسب إنجازاته ونجاحاته أو فشله وإخفاقاته إلى قدراته وجهوده المبذولة من طرفه وما يتخذه من قرارات إزاء مواقف الحياة.

-مركز الضبط الخارجي: External Locus of Control هو قيام الشخص بنسب إنجازاته ونجاحاته أو فشله وإخفاقاته إلى عوامل خارجية كالصدفة والقدر والحظ (عبد الصادق، 2015، 16).

التعريف الإجرائي :

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق استجابته نحو بنود مقياس مركز الضبط المستخدم في هذه الدراسة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى وجود مركز ضبط خارجي لدى الطالب، على حين الدرجة المنخفضة تشير إلى وجود مركز ضبط داخلي لدى الطالب.

حدود البحث:

حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021_2022

حدود مكانية: المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.

الحدود الموضوعية: تعرف أساليب الهوية من وجهة نظر بيرزونسكي ومركز الضبط من وجهة نظر روتر والعلاقة بينهما.

حدود بشرية: طلبة المرحلة الثانوية العامة (أول ثانوي _ثاني ثانوي) بفرعيها الأدبي والعلمي.

الجانب النظري:

أولاً: مركز الضبط

تعريف وجهة الضبط لغوياً: هو المركز أو الجهة أو المحل الذي يسند أليه أو يلحق به الفرد نتائج سلوكه وقدراته واختباراته، ويشير الضبط إلى الالتزام والانتظام في ناحية من النواحي أو جميع النواحي المحيطة بالإنسان (عوض، 1998، 48).

اصطلاحاً: يعرف روتر (1975) وجهة الضبط على أنها : توقعات تعزيز السلوك فإما أن تكون هذه المصادر داخلية أو أن تكون مصادر خارجية (مخيمر،1997، 184).

ويعرف دافينوف وجهة الضبط بأنها: " مدى إدراك الأفراد أن الأحداث التي تحدث لهم تعتمد على سلوكهم ونتيجة سلوكهم أيضاً، أو نتيجة للحظ والفرص والقوى الخارجية "(عوض، 1998، 48).

ويعرفها كفافي بأنها" إدراك الفرد أن التدعيمات الإيجابية والسلبية في حياته أو ما يحدث له من حوادث طيبة او سيئة، فإذا تربطها عوامل داخلية او عوامل تتعلق بشخصه مثل الذكاء أو المهارة او سمات الشخصية فهو ذو ضبط داخلي، أما إذا ربطها بعوامل خارجية عن شخصه مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الأخرين أو إلى عوامل لا يمكن التنبؤ بها فهو ذو ضبط خارجي (كفافي، 1982، 3).

أبعاد مركز الضبط:

لقد أوضح روتر أن الشخصية الإنسانية إما ذات نمط يتصف بالضبط الداخلي وإنما نمط يتصف بالضبط الخارجي، وبالتالي فإن لمركز الضبط بعدين هامين هما:

1- بعد الضبط الداخلي: يصف الأفراد يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم فيفسرون التعزيزات التي يتلقوها مثل النجاح او الفشل إلى أسباب داخلية والمتمثلة في القدرات الشخصية، الجهد المبزول، أو إلى المثابرة، وهؤلاء الأفراد لديهم القدرة

على التأثير والسيطرة على الأحداث التي تؤثر في حياتهم وتوجهها بأي طريقة يرغبون فيها

2- بعد الضبط الخارجي: يصف الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تأثير قوى خارجية عن إرادتهم ويعتقدون أن التدعيمات التي يتحصلون عليها بعيدة عن تحكمهم الشخصي والمتمثلة في الحظ والصدفة وتأثيرات الأخرين فهم لا يمتلكون بذلك الحرية والإرادة في السيطرة على الأحداث والتحكم فيها، ويتبع ذلك عدم قدرته على التنبؤ بنتائج سلوكه.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن التمييز بين البعدين الداخلي والخارجي يتعلق بمدى إدراك الفرد لمصدر التدعيمات والفدرة على السيطرة في سيرورة الأحداث والتي تتضح من كيفية استجابته للمواقف الضاغطة وتعامله معها (كعيبوش وزريمش، 2019، 29)

أهمية وجه الضبط :

1- إن اختلاف الأفراد في إدراكهم للعلاقة بين السبب والنتيجة او السلوك وما يتبعه يعكس فروقاً هامة في أنواع سلوك الأفراد، فالفرد ذو الوجهة الداخلية يحمل في نفسه مسؤولية أعماله كافة سواء كانت ناجحة أو فاشلة في حين أن الفرد ذو الوجهة الخارجية يحمل القوى الخارجية مسؤولية فشله وعدم قدرته على النجاح.

2- يقول ليكفورت ان سمة وجهة الضبط تعتبر مرحلة للسلوك الحادث والتوقعات العامة في أي موقف، ويؤكد أن هذه السمة مفيدة للغاية في التنبؤ بقدر كبير من السلوكيات والخصائص النفسية التي يمكن أن تؤثر على الأداء.

3- إن مفهوم وجه الضبط مفهوم يتأثر بالموضوعات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع مما يعطي نتائج قد تختلف باختلاف المجتمعات (الديب، 1994، 22).

خصائص ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي:

يعد اختلاف الأفراد في مدى اعتقادهم بقدرتهم على التحكم في الأحداث ومدى تحملهم للمسؤولية تجاهها سواء كانت الأحداث ناجحة او فاشلة، فإن ذلك لابد أن يعكس فروقاً هامة في أنماط سلوك الفرد.

خصائص ذوي مركز الضبط الداخلي:

هم الأفراد الذين يعتقدون أن بمقدرتهم السيطرة على سلوكهم وعلى المتغيرات التي تواجههم ويتبع ذلك إيمانهم بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم ويتميزون أيضاً

- كثرة حزرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.
- أخذهم خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم.
- يضعون قيمة كبيرة لتعزيز مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماماً بقدراتهم وبفشلهم أيضاً.
- يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم (علي،2013، 66).

خصائص ذوي مركز الضبط الخارجي:

وهم الأفراد الذين يعتقدون بسيطرة الحظ والصدفة والأخرين والظروف على متغيرات حياتهم وليست لديهم القدرة الكافية على توقع نتائج أفعالهم ويتميزون أيضاً بالآتي:

- يمتلكون سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- يرجعون الحوادث الإيجابية أو السلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي.
- يفتقرون إلى الاحساس بوجود قدرة داخلية.
- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة (علي،2013، 67).

ثانياً: أساليب الهوية:

مفهوم الهوية: عرفها أريكسون1963 أنها تفيد الإحساس بالذاتية الفردية. بمعنى معرفة الفرد (المراهق) بعضويته داخل الجماعة الذي ينتمي إليها في نطاق جنسه ديانته السياسية والأيديولوجية، طبقته الاجتماعية، وما شابه ذلك من محددات.

يرى أبو حطب (1990) أن الشعور بالهوية يتضمن أن يحتفظ الفرد لنفسه بالتماثل والاستمرار الذي يتطابق مع التماثل والاستمرار الذي يرونه الاخرون عنه.

كما يعني أيضاً " نجاح المراهق في التوصل إلى تعهدات شخصية أو الالتزامات الشخصية الضرورية في مجالات الحياة المختلفة، متل الالتزام بالعمل في مهنة معينة (تعهدات مهنية) واعتناق أفكار وإيديولوجية محددة ..الخ.

يرى "أريكسون" أن مفهوم الهوية : يعني تلك الشخصية التي تميز الفرد من حيث فلسفته الأخلاقية والعقلية التي يشعر عندها أنه نشيط جداً وأنه موجود وكأنه صوتاً داخلياً يناديه هذا أنا.

ويعتبر "مسن" أن الاحساس بالهوية يعطي المراهقين إحساس بالتفرد والتمييز وكلمة التفرد تتضمن احتياجات عالمية لتحقيق الشخص لذاته كشخص مختلف عن الأخرين ولا يكترث بمشاركة الناس في هواياتهم وقيمهم واهتمامهم (حورية ،2015، 30-31).

العوامل التي تؤثر على تشكيل هوية الانا:

- **الثقافة الاجتماعية:** ينبه Mussen إلى ان طرق تحديد الهوية تختلف باختلاف الثقافات فالثقافة الأمريكية مثلاً ترتكز على نمو الهوية من خلال الفردية الكاملة، بينما ترتكز ثقافات أخرى كالصينية واليابانية على إحراز الهوية من خلال العلاقات الوثيقة بالأخرين، ومن خلال عضوية الفرد في نظام اجتماعي ثابت.
- **العولمة:** يرى شولت (Scholt) أن العولمة عملية تتطلب زوال المسافات والحدود بين الدول في العلاقات الاجتماعية بينها وأدت ثورة الاتصالات وعولمة الاقتصاد والسياسة التي شهدها العالم في نهاية القرن الماضي، إلى تغيرات ثقافية وقيمية تزداد كل يوم وتيرتها وتأثيراتها على كل مجتمعات العالم، وستشكل هذه أحد أهم التحولات والتغيرات التي أثرت وستؤثر في تشكيل مجتمع القرن الحادي والعشرين ومن ثم معالم وتوجيهات المؤسسات التعليمية والعلمية والثقافية فيه.
- **البيئة الاجتماعية:** تأثير الوسط الاجتماعي له دور في توفير فرص الاحتكاك للمراهق وخصوصاً بعد المرحلة الثانوية لذا فالمراهق الذي تتاح له فرصة الالتحاق بالجامعة يكون له فرصة التعرف على آراء متباينة ويتشجع على التفكير باستقلالية في القضايا المختلفة وكثيراً ما توفر سنوات الدراسة بالجامعة الفرصة لحدوث التأجيل على نحو يسمح بتكوين الهوية على أسس متينة أي أن سنوات الجامعة تمثل فترة التأجيل بعدها يحدد المراهق هويته على النحو الذي يراه.
- **التأثيرات المعرفية:** تعتبر القدرة المعرفية للفرد عاملاً مؤثراً في اكتسابه للهوية الشخصية، ذلك لأن الفرد يجب أن يكون قادراً على تحديد إمكاناته وقدراته بصورة موضوعية، وإذا كان البعض يرى أن هذه القدرة تعين المراهق في بحثه عن هويته،

فإن هناك من يرى أن هذه القدرات عن المراهق تزيد كذلك من صعوبة عملية البحث لأن المراهق يصبح قادراً على ان يتخيل كل أنواع الإمكانيات أو الاحتمالات بالنسبة لهويته.

- **التأثيرات الأيديولوجية:** يسعى المراهقون إلى تحديد إطار فكري عقائدي (أيديولوجية دينية) للاعتماد عليه كركيزة أساسية في حياتهم لتحقيق هوايتهم الخاصة والمتميزة. كما أن الشاب ينظر إلى قيم ثقافته ودينه وايديولوجيته كمصدر مؤكد للثقة ويهيئ الدين والأيديولوجية الاجتماعية رؤية واضحة لفلسفة الإنسان الأساسية، ويؤكد الاستمرارية الوراثية لهوية الشخص واحترامه لنفسه كعضو في مجتمعه وثقافته، ويبدو هذا التأثير واضحاً لدى المنتمين للأحزاب السياسية والجماعات الدينية المختلفة، حيث أن هذه الجماعات تغرس في أعضائها قيماً ومبادئ تساعدهم على تخطي أزمة الهوية وتقوي لديهم مفهوم الهوية الاجتماعية والأيديولوجية، إلا أنها نظراً لاختلاف منابعها الفكرية ونظرتها الواقعية للمتغيرات لا تخلو من بعض التأثيرات السلبية كالعصبية الحزبية والولاء الأعمى الذي يجعل العضو مقلداً لهوية غيره(نجيب وأخرون، 2016، 163).

نظرية أساليب الهوية لبيروزنسكي:

إن الهوية لدى بيرزونسكي تقع تحت ضوء مفهوم الاستراتيجيات والعمليات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الفرد في الاستكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات التي لها صلة كبيرة عن فهمه لذاته، كما أشار أن الأفراد ينشئون أحاسيسهم يكونهم من هم؟ وما هي الحقيقة والطريقة التي يجب أن يتصرفون على أساسها؟

وقد حدد بيرزونسكي مجموعة من الأساليب لتشكيل هوية الفرد والتي تشير إلى كيفية معالجة الأفراد للمعلومات ذات الصلة بفهمهم لذاتهم وتشكيل هويتهم فبعض الأفراد على سبيل المثال يقومون بتقسيم المعلومات الخاصة بالذات وبإصرار وذلك قبل القيام بتكوين الالتزام وتحديد أنفسهم وشخصياتهم في حين يقوم أفراد آخرين يعتمدون على صفات معيارية معينة في تحديد وتقسيم هذه المعلومات.

لذلك قام ببناء قائمة أساليب الهوية لفهم حالات الهوية وطريقة تكوينها وتشكيلها وهي:

1- أسلوب الهوية المعلوماتي: وهو أسلوب من أساليب الهوية في معالجة المعلومات الذي يتمثل في قدرة الفرد على دمج المعلومات المختلفة عن المعلومات الموجودة لديه والجديدة عليه إلى معلوماته التي تخص ذاته، فالأشخاص في هذا الأسلوب يعدلون ويراجعون تشكيل هويتهم وإن أصحاب هذا الأسلوب يكونون أصحاب قرار حول القضايا ذات العلاقة بالهوية كما يتميزون بإدراكهم الجيد والتنظيم للمعلومات التي تتعلق في تكوين الهوية.

2- أسلوب الهوية المعياري: وهو الأسلوب الذي يتمثل بالسلبية في معالجة المعلومات ويرتبط بمستوى عال من الالتزامات والسيطرة النفسية الذاتية والشعور بالرفض والذي يحتاج فيه الفرد إلى البيئة المعرفية والمرونة وتقبل التوقعات والاهداف التي تخص الهوية الذاتية المرسومة من قبل الوالدين أو أي نموذج أخر. وينخرط أصحاب هذا الأسلوب في صراعات والتزامات تتعلق بهويتهم عن طريق تبني توقعات الأشخاص المهمين والمؤثرين في حياتهم يشكل عفوي وتلقائي ويرتبط هذا الأسلوب بالهيمنة الاجتماعية والتي تؤثر في المحيط الاجتماعي للفرد والبناء الاجتماعي الذي ينتمي إليه فهم يضعون قيماً للتقاليد ويقاومون التغيير ويظهرون كراهيتهم للشذوذ والتطرف.

3- أسلوب الهوية التجنبي: وهو الأسلوب المتمثل بالتجنب في معالجة المعلومات في مسألة التعامل مع القضايا ذات العلاقة بالذات أو التي تكون مسؤولة عن الهوية ويعكس ذلك على سلوك الأفراد في هذا الأسلوب بالتأجيل والمماطلة لمعظم المهام اليومية والقرارات في حياتهم. ويظهر أصحاب هذا الأسلوب مستويات منخفضة من التأمل الذاتي والوعي والمثابرة والاتقان بالعمل ويقومون باستخدام استراتيجيات معرفية غير مجدية وغير فاعلة التي لا تساعدهم في التكيف الإيجابي مع المحيط الذي يعيشون فيه. ويرتبط أصحاب هذا الأسلوب بالالتزامات الضعيفة ونقاط السيطرة تكون لديهم خارجية والتي تسبب إعاقة للذات وحالة من التشتت الذاتي كما أنهم يميلون للسمات الاجتماعية كالسمعة

والشهرة والشعبية ويظهر في مشاكلهم الشخصية تصرف يدل على عدم الانضباط والإهمال.

4- أسلوب الهوية الملتزم: يتمثل هذا الأسلوب بالتزام الفرد بمنظومة من القيم الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات ولا يلتزم أصحاب هذا الأسلوب بالهوية إلا بعد التأمل بالمعلومات المتعلقة بها ومناقشة القضايا ذات الصلة بها.

وقد أكد بيرزونسكي أن الأفراد الذين يلتزمون بالهوية هم الأكثر تطوراً وادراكاً ولديهم مستويات عالية من التحكم الداخلي والتخطيط المهني والاستكشافات كما أنهم يمتلكون القدرة على التحليل ولديهم سلوك اجتماعي إيجابي أكثر من غيرهم (الذبيدي وأمين، 2017. 133).

الدراسات السابقة:

دراسات متعلقة بأساليب الهوية:

1_دراسة ملحم، وأخرون (٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن نمط الهوية السائد، ومستوى تقدير الذات، والعلاقة بينها لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

ادوات الدراسة: تم استخدام قائمة نمط الهوية الذي طوره بيرزونسكي ,Berzonsky) (1982، ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg , 1965).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط الهوية النفسية كانت على التوالي: معلوماتي، ومعياري، وتجنبي، وكان مستوى تقدير الذات لدى الطلبة متوسطاً كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط الهوية النفسية تعزى لمتغير الجنس.

2_دراسة الزبيدي وأخرون (٢٠٢٠) : هدفت الدراسة تعرف اساليب الهوية السائدة لدى طلبة الصفوف (١١_١٢) في سلطنة عمان والتنبؤ بها من خلال توجهات اهداف الانجاز ومتغيري النوع والصف الدراسي.

أدوات الدراسة: مقياس اساليب الهوية لبرزونسكي تعريب غيث وبدارين ٢٠١٣ ومقياس توجهات اهداف الانجاز إعداد رشوان ٢٠٠٥ .

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة ٣٣١ طالباً وطالبة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عمان .

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن أسلوبي الهوية المعياري والملتزم كانا بمستوى مرتفع أما الأسلوبين الأخرين المعلوماتي والتجنبي كانا بمستوى متوسط، وأشارت نتائج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي إلى إمكانية التنبؤ بالأسلوب المعلوماتي من خلال ثلاث متغيرات مستقلة (توجه الهدف أداء/اقدام، النوع /إناث، توجه الهدف اتقان /اجحام) وإمكانية التنبؤ بالأسلوب المعياري من خلال متغير مستقل واحد (توجه الهدف اتقان/اقدام) وامكانية التنبؤ بالأسلوب التجنبي من خلال متغير واحد (النوع/ اناث) واخيرا امكانية التنبؤ بالأسلوب الملتزم من خلال متغيرين (توجه الهدف اتقان/اقدام، توجه الهدف اتقان/اقدام) .

3_دراسة سميث وأخرون (Smits, et al, 2011) والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب الهوية والسلوكيات الشخصية لدى البالغين الشباب.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (341) طالب وطالبة من طلاب إحدى الجامعات البلجيكية.

أدوات الدراسة: تم استخدام قائمة أساليب الهوية للوكس وآخرون (ISI–4) ذي التقدير الخماسي، والذي تكون من (24) عبارة، كما استخدمت الدراسة أيضا مقياس السلوكيات الشخصية للبالغين

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى وجود علاقة أكثر تكيفيا بين أسلوب الهوية المعلوماتي والسلوكيات الإيجابية، وعلاقة إيجابية بين الاسلوب المعياري والتجنبي والسلوكيات الأقل تكيفياً مع الآخرين.

الدراسات المتعلقة بوجهة الضبط

1–دراسة القبيسي(2006) بعنوان التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة المطبقة في المملكة العربية السعودية إلى بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط

عينة الدراسة: عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها والبالغ عددهم 346طالباً

أدوات الدراسة: طبق عليهم مجموعة مقاييس منهم مقياس وجهة الضبط ترجمة علاء الكفافي

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أن وجهة الضبط للعينة كانت داخلية مع وجود علاقة موجبة ودالة بين التشاؤم ووجهة الضبط الخارجي وأيضاً بين تقدير الذات ووجهة الضبط الخارجي. كما أظهرت النتائج أن العينة تميل إلى الانضباط الداخلي أكثر منه إلى الانضباط الخارجي وأن الطلبة المنضبطين داخليا كانوا أعلى تحصيلاً وراضين عن حياتهم بشكل أكبر من المنضبطين خارجياً في حين وجدت الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لجنس الطالب أو حالته الاجتماعية ونوع المهنة التي يعمل بها.

2-دراسة الخزاعة والحمدون (2010) : بعنوان المسؤولية التحصيلية (القائمة على وجهة الضبط) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة

هدفت الدراسة المطبقة في الأردن إلى معرفة المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية محافظة القصبة، وهل هي مسؤولة داخلية أو خارجية

عينة الدراسة: طبقت على عينة بلغ عددها 815 طالبا وطالبة.

أداة الدراسة: اختباراً من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن المسؤولية التحصيلية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة تتجه نحو المسؤولية الداخلية.

3-دراسة كعيبوش وزريمش(2019): بعنوان مركز الضبط وعلاقته بدرجة الشعور بالفعالية الذاتية لدى التلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا

هدفت الى تعرف العلاقة بين مركز الضبط وعلاقته بدرجة الشعور بالفعالية الذاتية لدى التلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا وذلك تبعا لجنسهم وتخصصهم

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها 263 طالب وطالبة من 7 ثانويات ببلدية جيجل

أدوات الدراسة: مقياس مركز الضبط لروتر تعريب الكفافي /ومقياس الفعالية الذاتية ل شفارترز المعرب من قبل سالم رضوان.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثتان الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مركز الضبط والشعور بالفاعلية الذاتية لدى التلاميذ المعيدين في شهادة البكلوريا بحيث كلما اتجه الضبط نحو الوجهة الخارجية انخفضت درجة الشعور بالفعالية الذاتية وكلما اتجه الضبط نحو الوجهة الداخلية ارتفعت درجة الشعور بالفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة مع عدم وجود اختلافات في المتغيرين تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

دراسات تناولت علاقة أساليب الهوية بمركز الضبط:

دراسة دفع الله (2018): بعنوان أساليب التعبير عن الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطلاب الوافدين بجامعة افريقيا العالمية .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعبير عن الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطلاب الوافدين بجامعة افريقيا العالمية وهدفت التعرف على أكثر الأساليب استخداماً في التعبير عن الهوية، وإبراز الفروق في التعبير عن الهوية حسب النوع والعمر والكلية والمستوى الدراسي والاقليم والحالة الاجتماعية.

أدوات الدراسة: مقياس أساليب التعبير عن الهوية ومقياس مركز الضبط.

منهج وعينة الدراسة: المنهج الوصفي وطبقت على عينة عددها 350 طالب وطالبة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة بين أساليب التعبير عن الهوية ومركز الضبط وتوجد فروق في التعبير عن الهوية حسب النوع لصالح الاناث وتوجد فروق في العمر لصالح عمر (20–30) ولا توجد فروق في السكن والكلية وتوجد فروق في المستوى الدراسي لصالح بكالوريوس، ولا توجد فروق في الإقليم (القارة والحالة الاجتماعية).

مما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت مما سبقتها من الدراسات المعروضة سابقاً حيث حاولت أن توظف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شامل ومن جوانب الاستفادة العلمية ما يلي:

1_ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي.

2–استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى منهج ملائم لهذه الدراسة.

3-وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها.

4-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار أدوات البحث.

5-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار وتحديد المتغيرات التصنيفية (الجنس -التخصص الدراسي)

إجراءات البحث

1-منهج البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب الهوية (المعلوماتي، التجنبي، المعياري، الملتزم) ومركز الضبط (الداخلي، الخارجي) وبالتالي اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي، وهو أكثر ملائمة لمثل هذه البحوث. ويعرف منصور والأحمد والشماس (2009، 64) المنهج الوصفي بأنه: المنهج الذي يصمم لتحديد الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن ووصفها باستخدام الفرضيات. وهو أكثر من مجرد جمع للبيانات، بل يمتد إلى مستوى التفسير الملائم للبيانات واكتشاف المعاني والعلاقات الخاصة بها.

2-مجتمع البحث وعينته: يشمل مجتمع البحث طلاب المرحلة الثانوية العامة (الأول الثَّانوي، الثَّاني الثَّانوي) في مدينة حمص والبالغ عددهم (300, 11) طالباً وطالبة وفقاً لدائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في حمص لعام 2021 /2022، ولقد تمَّ اختيار عينة البحث باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية، حيث تمَّ

1- تقسيم مدينة حمص إلى خمس مناطق تعليميّة.

2- تمَّ سحب منطقتين بالطريقة العشوائية البسيطة (وهما المنطقة الثالثة والرابعة).

3- تمَّ من كل منطقة سحب مدرستين بالطريقة العشوائية البسيطة، من المنطقة الثالثة سُحبت مدرسة (حمدان محفوض للذكور، عبد الوهاب الأسعد للإناث) ومن المنطقة الرابعة سُحبت مدرسة (محسن عباس للذكور, نظير نشيواتي للإناث).

4- ومن كل مدرسة من المدارس الأربع التي وقع الاختيار عليها تمَّ سحب شعبة أدبي وشعبة علمي من الصف الأول الثانوي، وشعبة أدبي وشعبة علمي من الصف الثاني الثانوي بالطريقة العشوائية البسيطة، أي تمَّ اختيار أربع شعب من كل مدرسة.

5- تمَّ التطبيق على كامل طلاب الشعب التي تمَّ اختيارها بالطريقة العشوائية.

وفي الجدول الآتي يبين توزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات(النوع ، التخصص الدراسي)

جدول (1)يبين توزع أفراد عينة البحث النهائية وفق متغيرات (النوع , التخصص الدراسي)

المتغير	الذكور	الإناث	المجموع
التخصص العلمي	72	95	167
التخصص الأدبي	60	83	143
المجموع	132	178	310

3- أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث، فقد تم استخدام أداتين للبحث بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية كما يلي :

❖ **أدوات الدراسة:**

1-مقياس أساليب الهوية:

قامت الباحثة باستخدام مقياس أساليب الهوية لبيرزونسكي**(Berzonsky,1992)** ترجمة وتعريب الحسن(2018), ويتألف المقياس من (32) بند موزعة على أربعة مجالات وهي:

- **مجال الأسلوب المعلوماتي** ويضم البنود/ 1-3 -4-15-21-27-29- 31 /
- **مجال الأسلوب المعياري** ويضم البنود/8-16-18-20-23-26-28-32/
- **مجال الأسلوب التجنبي** ويضم البنود/2-6-11-14-22-24-25-30/
- **مجال أسلوب الالتزام بالهوية** ويضم البنود/5-7-9-10-12-13-17-19/

ويتم تصحيح المقياس بمنح الطالب (3درجات) في حال كانت إجابته (موافق) و(درجتين) في حال كانت إجابته(محايد) و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته (غير موافق) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، أما بالنسبة للبنود السلبية (9- 11- 14-20) فيحصل الطالب

على الدرجات بشكل معاكس, ويتم حساب درجة الطالب في كل بعد من أبعاد المقياس من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة في كل بعد.

2- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب الهوية:

أولاً: صدق المقياس:

- **صدق الاتساق الداخلي:** تقوم هذه الطريقة على حساب الارتباط بين أداء المفحوص على المقياس ككل وأدائهم على كل بند من بنوده على حدة لبيان مدى تماشي البند مع المقياس ككل واتساقه معه (ميخائيل، 2012، 87).

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب الهوية، حيث تمَّ تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من مدرستي (الفارابي للذكور، قتيبة للإناث) وتمَّ بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي spss، ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه البنود

جدول (2) معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود مقياس أساليب الهوية بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه							
البعد المعلوماتي		البعد المعياري		البعد التجنبي		بعد الالتزام	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.542	8	**0.726	2	**0.898	5	**0.748
3	**0.763	16	**0.825	6	**0.703	7	**0.858
4	**0.589	18	**0.409	11	**0.746	9	**0.841
15	**0.784	20	**0.350	14	*0.281	10	**0.815
21	**0.510	23	*0.279	22	**0.799	12	**0.717

27	**0.633	26	**0.689	24	**0.890	13	**0.703
29	**0.671	28	**0.824	25	**0.672	17	**0.759
31	**0.624	32	**0.709	30	**0.663	19	**0.639

****دال عند مستوى دلالة(0.01)** ***دال عند مستوى دلالة (0.05)**

نلاحظ من خلال الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط كلها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية في المقياس نفسه):** تقوم هذه الطريقة على المقارنة بين الفئات الطرفية في المقياس ذاته كأن يؤخذ الربع الأعلى من الدرجات المتحصلّة في هذا المقياس (والذي يمثل الفئة العليا) ويقارن بالربع الأدنى للدرجات فيه (والذي يمثل الفئة الدنيا)، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالة عدَّ المقياس صادقاً(ميخائيل ،2012 ، 152).

وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات المفحوصين على مقياس أساليب الهوية تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، ثمَّ تمَّ أخذ فئة المفحوصين الذين حصلوا على أعلى الدرجات (أعلى 25% من الدرجات) وفئة المفحوصين الذين حصلوا على أدنى الدرجات(أدنى 25% من الدرجات) ثم تمَّ اختبار الفروق بين متوسطي الفئتين عن طريق اختبار (ت) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادر على التمييز بين الفئة الأعلى والفئة الأدنى، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول(3) يبين دلالة الفروق بين متوسطي الفئتين العليا والدنيا لأبعاد مقياس أساليب الهوية

البعد	الفئة العليا ن=20		الفئة الدنيا ن=20		قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
المعلوماتي	21.50	2.524	14.20	0.410	18.769	38	0.000	دال
المعياري	20.60	1.465	12.70	0.470	22.957	38	0.000	دال

التجنبي	22.00	1.376	15.80	0.696	17.977	38	0.000	دال
الالتزام	21.30	1.625	11.90	1.021	21.901	38	0.000	دال

يتضح من الجدول السابق أنَّ الفروق بين متوسطي الفئتين العليا والدنيا كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يتصف بدرجة جيدة من الصدق التمييزي.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من مدرستي (الفارابي للذكور، قتيبة للإناث) ومن ثمَّ تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** يمثل معامل ألفا متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل، 2012، 201).

تمَّ حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاده الأربعة، حيث تمَّ الحصول على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أنهما متكافئان، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الأول والدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الثاني (ميخائيل، 2012، 190).

تمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بتجزئة المقياس إلى قسمين (البنود الفردية والبنود الزوجية) وإعطاء درجة لكل مفحوص على كل قسم من القسمين، ثمَّ حساب معامل الثبات وهو معامل الارتباط بين درجات المفحوص على قسمي المقياس، وتمَّ استخدام معادلة سبيرمان براون لمعرفة قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، ويوضح الجدول (4) نتائج ثبات أبعاد مقياس أساليب الهوية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول(5) معاملات ثبات أبعاد مقياس أساليب الهوية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
المعلوماتي	0.717	0.872
المعياري	0.697	0.815
التجنبي	0.644	0.747
الالتزام	0.776	0.885

نلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائياً وهذا يشير إلى ثبات المقياس.

واستناداً لما سبق نجد أنَّ المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة جيدة وهذا يعني أنّه صالح للاستخدام في هذه الدراسة، والملحق رقم (13) يوضح الصورة النهائية للمقياس.

ب-مقياس مركز الضبط لروتر(1996):

صمم هذا المقياس من قبل جوليان روتر 1996 وقام بتقنينه علاء الدين كفافي وتم استخدامه في دراسة كعيبوش وزريمش(2019) وهو مقياس يهدف إلى قياس إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية وعلاقته بسلوكه وما يحصل عليه من تدعيم إيجابي أو سلبي، فهو يقيس الاتجاهات العامة في الشخصية ويمكن استخدامه في العديد من المجالات التربوية والشخصية، يضم في الأصل 29 زوجاً من العبرات تشير إحداها إلى الضبط الداخلي وتشير الأخرى إلى الضبط الخارجي، وقد صمم في اتجاه الضبط الخارجي بحيث أن الحصول على درجة عالية فيه تدل على مركز ضبط خارجي، فيما الدرجة المنخفضة على مركز ضبط داخلي.

طريقة تطبيق المقياس:

يمكن ان يطبق الاختبار فرديا أو جماعيا حيث يقوم المفحوص بقراءة العبارتين معا ثم عليه أن يختار أيهما التي تتفق مع وجهة نظرة، وإذا كان يوافق على العبارتين فإنه يطالب باختيار أكثرهما قبولاً لديه بوضع دائرة (o) عليها.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم التصحيح بإعطاء الدرجة (0) على العبارة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي والدرجة (1) للعبارة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي وتتراوح درجات المقياس بين (23–0) درجة ويصنف المستجيبون على ضوء الدرجات المتحصل عليها حسب معرب المقياس صلاح الدين أبو ناهية إلى:

–من (0–6) فئة الضبط الداخلي

–من (7–9) لا يدخلون في عملية القياس

–من (10–23) فئة الضبط الخارجي

ويبين الجدول التالي مفتاح تصحيح استجابات التلاميذ على المقياس، حيث تعطى الدرجة (1) لكل إجابة مطابقة لبنود جدول التصحيح، والدرجة (0) لكل إجابة خالفت بنود الجدول، في حين لا تعطى أي درجة للفقرات الدخيلة.

مثال العبارة 2 : إذا أجاب المفحوص عليها ب(أ) تعطى له درجة واحدة (1) أما إذا أجاب على البند(ب) اعطى له درجة صفر(0). ويكون العكس في الفقرة 3.

الجدول رقم (6): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الضبط

الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح
1	فقرة دخيلة	11	ب	21	أ
2	أ	12	ب	22	ب
3	ب	13	ب	23	أ
4	ب	14	فقرة دخيلة	24	فقرة دخيلة
5	ب	15	ب	25	أ
6	أ	16	أ	26	ب

7	أ	17	أ	27	فقرة دخيلة
8	فقرة دخيلة	18	أ	28	ب
9	أ	19	فقرة دخيلة	29	أ
10	ب	20	أ		

☒ **الخصائص السيكومترية لمقياس مركز الضبط لروتر (1996)** : للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مركز الضبط قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة حمص، وتمَّ ذلك من خلال:

- **صدق المقياس:** لقد تمَّ التأكد من صدق المقياس من خلال:
- **صدق الاتساق الداخلي:** وتمَّ بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي **spss** , ويوضح الجدول رقم (6) معاملات الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (7) يبين معاملات الارتباط بنن درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ن=(80)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.67**	13	0.48**
2	0.58**	14	0.71**
3	0.60**	15	0.45**
4	0.71**	16	0.40*
5	0.58**	17	0.46**
6	0.60**	18	0.57**
7	0.73**	19	0.60**
8	0.57**	20	0.46**
9	0.71**	21	0.47**
10	0.58**	22	0.51**
11	0.59**	23	0.38*
12	0.49**		

(**) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 (*) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

نلاحظ من خلال الجدول (7) أنَّ معاملات الارتباط كلها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- **ثبات المقياس:** تمَّ تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (80) طالباً وطالبة من مدرستي (الفارابي للذكور، قتيبة للإناث) ومن ثمَّ تمَّ التأكد من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (8) يبين معامل ثبات مقياس مركز الضبط بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ ن=(80).

طريقة الثبات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	0.79	0.76

نلاحظ من خلال الجدول (8) أنَّ معامل ثبات التجزئة النصفية قد بلغ (0.79) في الدرجة الكلية للمقياس ويعد معامل ثبات جيداً ومقبولاً لأغراض البحث، أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت (0.76) في الدرجة الكلية للمقياس وهو أيضاً يعتبر معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث.

ويتضح مما سبق أنَّ مقياس مركز الضبط لروتر(1996) يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للاستخدام كأداة للبحث الحالي .

-**التطبيق النهائي للأداتين:** تم تطبيق الأداتين بصورتهما النهائية على عينة البحث البالغة (310) طالباً وطالبةً وبعد ذلك تم تفريغ البيانات و تحليلها إحصائياً من خلال استخدام برنامج SPSS.

عرض النتائج وتفسيرها:

- **الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد اعينة البحث على أبعاد مقياس أساليب الهوية ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس أساليب الهوية ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9):

جدول (9) يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس أساليب الهوية ودرجاتهم على مقياس مركز الضبط ن=310

معامل الارتباط	الأسلوب المعلوماتي	الأسلوب المعياري	الأسلوب التجنبي	الالتزام
مركز الضبط	-0.511**	0.620**	0.891**	-0.791 **

(**) دال عند مستوى 0.01

نلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط إيجابي (علاقة ارتباطية طردية) وارتباط سلبي (علاقة ارتباطية عكسية) بين درجات الطلاب في أساليب الهوية ودرجاتهم في مركز الضبط حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأسلوب الملتزم والمعلوماتي ومركز الضبط ويدل ذلك على أنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب الملتزم والمعلوماتي لدى الطالب انخفضت درجة مركز الضبط لديه والذي يشير إلى مركز الضبط الداخلي, كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين أسلوب المعياري والاسلوب التجنبي ومركز الضبط ويدل ذلك أنه كلما ارتفعت درجة الأسلوب المعياري والاسلوب التجنبي لدى الطالب ارتفع مركز الضبط لديه والذي يشير إلى مركز الضبط الخارجي. لم تجد الباحثة أي دراسة سابقة ربطت بين أساليب الهوية ومركز الضبط في حدود علمها ولذلك يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى الاساس النظري لدراسات اساليب الهوية حيث ان أصحاب الأسلوب (المعلوماتي – الملتزم) منفتحين على كل ما هو جديد ويمتلكون مهارات تسهم في ادارة حياتهم بشكل فعال ولديهم مرونة عالية ويتعاملون مع القضايا بعيداً عن المبالغة ويهتمون بالتفاصيل ولديهم الاستعداد لتغير وجهات نظرهم عندما يواجهون وجهات نظر متعارضة ولديهم إطار مرجعي مستقر يستندون عليه في وضع قرارتهم الخاصة ويثبتون على الادوار التي اختاروها لأنفسهم، وهذا يتفق مع ما يتصف به ذوي مركز الضبط الداخلي حيث ينسبون انجازاتهم وما يحققونه من نجاح وفشل في شتى مجالات الحياة إلى قدراتهم وجهودهم المبذولة. أما أصحاب الاسلوب (التجنبي – المعياري) فهم ذوي ثقة منخفضة

بذواتهم غير قادرين على التفكير في حلول لمشكلاتهم ويتجنبون اتخاذ القرارات المتعلقة بذواتهم غير قادرين على التفكير بحلول لمشكلاتهم ويرفضون أي تغيير في حياتهم ويتبنون أفكار الشخصيات البارزة في حياتهم (اهلهم – اصدقاهم) ويتمسكون بمعتقداتهم مما يجعلهم بحاجة كبيرة للانغلاق وها ما أكدته نتائج دراسة الذبيدي وآخرون (2015) فأصحاب ذوي مركز الضبط الخارجي يتمسكون باعتقاداتهم عن النجاح والفشل ويرجعونه الى الحظ والصدفة وقوة الآخرين.

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية تبعاً لمتغير النوع (ذكور. إناث).**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تمّ البدء باختبار اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية باستخدام اختبار كولمكروف–سميرنوف ((Kolmogrove–Smirnov) وكانت قيمة الدالة في كل بعد من أبعاد مقياس أساليب الهوية أكبر من (0.05)، وبناءً على نتائج اختبار اعتدالية توزيع الدرجات تمَّ اختبار صحة الفرضية باستخدام الاختبارات البارامترية وذلك بحساب الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس أساليب الهوية، باستخدام اختبار (T–Test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي (10):

جدول(10) نتائج اختبار (T–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية تبعاً لمتغير النوع(ذكور، إناث)

أساليب الهوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالةSig	القرار
	ذكور ن= (132)		إناث ن= (178)				
الأسلوب المعلوماتي	15.18	5.496	13.80	4.195	2.504	0.013	دال لصالح الذكور

الأسلوب المعياري	16.11	5.464	18.51	4.379	4.286	0.000	دال لصالح الإناث
الأسلوب التجنبي	18.15	4.956	15.92	4.665	4.063	0.000	دال لصالح الذكور
الالتزام	17.27	4.768	18.60	4.332	2.561	0.011	دال لصالح الإناث

ونلاحظ من الجدول السابق(10) أنَّ مستوى الدلالة في كل أساليب الهوية أصغر من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الذكور والإناث على أبعاد مقياس أساليب الهوية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس أساليب الهوية تبعاً لمتغير النوع (ذكور. إناث).

وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأسلوب المعياري والملتزم لصالح الإناث حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات الإناث في مقياس الأسلوب (المعياري والملتزم) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الذكور، على حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأسلوب التجنبي والمعلوماتي لصالح الذكور حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في مقياس الأسلوب (التجنبي والمعلوماتي) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسن(2018) حيث تفوقت الإناث على الذكور في الأسلوب (الملتزم– المعياري – المعلوماتي) وتفوق الذكور في الاسلوب التجنبي وتتفق مع دراسة فايزيري وأخرون (2014) حيث تفوق الذكور على الإناث في الاسلوب التجنبي ودراسة امتياز وناكفل Imtiaz, & Nagvi (2012) حيث تفوق الاناث في الاسلوب المعياري وتفوق الذكور في الاسلوب المعلوماتي والتجنبي واختلفت هذه الدراسة مع دراسة

الذبيدي واخرون (2015) فكانت من نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس اساليب الهوية لدى طلاب الجامعة ودراسة النواجحة (2017) التي توصلت نتائجها الى عدم وجود فروق بين الجنسين في اساليب الهوية فيما عدا الاسلوب التجنبي حيث كان لصالح الإناث في المرحلة الاعدادية والثانوية والجامعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التربية الأسرية تركز على الاناث عامةً منذ الصغر من حيث الاهتمامات ومعايير المجتمع وعاداته وتقاليده مما يجعلها أكثر احساس بهويتها والتزام بها فتبقى ثابتة على قرارتها وأدوارها في شتى مجالات الحياة وتسعى للحفاظ عليها وهذه الدرجة المرتفعة من الالتزام وضبط النفس لدى الإناث ترتبط بأسلوب الهوية المعياري فأصحاب هذا الاسلوب يتصفون بأنهم متسامحون وموجهون ويعتمدون على المعلومات التي تأتي من الخارج مثل الأسرة والمدرسة والأصدقاء وبذلك يكون التزامهم الهادف ومعاييرهم الواضحة لها دور فعال في قدرتهم على التكيف بينما الذكور يغيرون من اهدافهم تبعا للظروف الراهنة ولديهم قدرة عالية على الابتكار والانفتاح على كل جديد ولديهم استقلالية في التفكير تجعلهم يقررون ما يتعلق بحياتهم بنفسهم.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور. إناث).**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تمّ البدء باختبار اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط باستخدام اختبار كولمكروف–سميرنوف ((Kolmogrove–Smirnov) وكانت قيمة الدالة على مقياس مركز الضبط أكبر من (0.05) أي أنَّ التوزيع طبيعي، وبناءً على نتائج اختبار اعتدالية توزيع الدرجات تمَّ اختبار صحة الفرضية باستخدام الاختبارات البارامترية، تمّ حساب الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط، وذلك باستخدام اختبار (T–Test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي (11):

جدول(11) نتائج اختبار (T–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع(ذكور، إناث)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالةSig	القرار
	ذكور ن= (132)		إناث ن= (178)				
مركز الضبط	12.83	5.492	16.17	5.539	5.273	0.000	دال لصالح الإناث

ونلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط أصغر من (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير النوع (ذكور ، إناث) وذلك لصالح الإناث حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (16،17) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (12.83) وبالتالي نجد أنّ مركز الضبط لدى الإناث يكون أكثر ميلاً نحو الخارجي عن الذكور.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من حلمي(1992) ودراسة علي(2005) حيث تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين لصالح الاناث. أما نتائج دراسة عبد الصادق(2015) ودراسة علي(2013) بينت عدم وجود فروق دالة احصائياً لدى افراد العينة تبعاً لمتغير الجنس. تفسر الباحثة أن السبب في ذلك عائد إلى تدخل العديد من العوامل في رسم مركز الضبط لدى الأنثى حيث أنها من أجل استيعاب قيم ومعايير الأخرين تحتاج للتنظيم الخارجي وتميل الى البحث عن معلومات تتماشى مع قيمها فقد تغلق عقلها وتعتمد على المصادر الخارجية كالحظ والقدر وسيطرة الاخرين لتفسر ما يحدث لها من مشاكل وضغوطات وأحداث مختلفة، بالإضافة إلى اتخاذ قراراتها تلقائياً استناداً للعوامل الخارجية دون تقييم ذاتي وذلك رغبة في تحقيق النجاح والتفوق لتحقيق ذاتها وارضاء الاخرين والابتعاد قدر الإمكان عن الضغوطات والمتاعب التي تتعرض لها من قبل محيطها ومجتمعها .

- **الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس أساليب الهوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي. أدبي).**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تمّ البدء باختبار اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية باستخدام اختبار كولمكروف–سميرنوف (Kolmogrove–Smirnov) وكانت قيمة الدالة في كل بعد من أبعاد مقياس أساليب الهوية أكبر من (0.05)، أي أنَّ التوزيع طبيعي، وبذلك تمّ حساب الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من طلبة التخصص الدراسي الفرع الأدبي والتخصص الدراسي الفرع العلمي، على أبعاد مقياس أساليب الهوية، باستخدام اختبار (T–Test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي (12):

جدول(12) نتائج اختبار (T–test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب الهوية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي(علمي، أدبي)

أساليب الهوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالةSig	القرار
الأسلوب المعلوماتي	الفرع الأدبي ن= (143)		الفرع العلمي ن= (167)		5.666	0.000	دال لصالح التخصص العلمي
	12.73	3.099	15.61	5.350			
الأسلوب المعياري	17.59	4.979	16.84	5.190	-1.303	0.194	غير دال
الأسلوب التجنبي	13.75	5.068	13.10	3.472	1.283	0.201	غير دال
الالتزام	18.09	4.448	17.25	5.202	1.513	0.131	غير دال

ونلاحظ من الجدول السابق(12) أنَّ مستوى الدلالة في أسلوب الهوية المعلوماتي أصغر من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث من طلبة التخصص الدراسي العلمي والأدبي، وذلك لصالح طلبة الفرع العلمي حيث كان المتوسط الحسابي لدرجاتهم في مقياس الأسلوب(المعلوماتي) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفرع الأدبي، في حين كان مستوى الدلالة في كل من أساليب الهوية التجنبي والالتزام والمعياري أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من طلبة التخصص الدراسي العلمي والأدبي على مقياس أسلوب الهوية (الملتزم والمعياري والتجنبي). ونتائج هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة حسن 2018 حيث بينت عدم وجود فروق دالة احصائياً لدى افراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة ان أصحاب الاسلوب المعلوماتي يمتازون بالمثابرة والفاعلية والتركيز العالي والتعمق في معالجة المعلومات واتخاذ القرارات وينخرطون بالأنشطة والمهام الاكاديمية بتركيز عال ولديهم استقلالية في التعلم والدراسة وهذا ما يتميز به أصحاب التخصص العلمي، وعدم وجود فروق دالة في الاساليب (الملتزم والمعياري والتجنبي) فيمكن تفسير ذلك بأن المراهقون يعايشون نفس المواقف الحياتية التي تتطلب اتخاذ قرار اختيار الفرص المناسبة لتحقيق النجاح والاهتمام بالفرعين الأدبي والعلمي من قيل التربويين أصبح بنفس السوية لذلك لا يوجد فروق بينهم بما يتعلق بأساليب معالجة المعلومات المتصلة بذواتهم.

- **الفرضية االخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي(علمي. أدبي).**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تمّ البدء باختبار اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط باستخدام اختبار كولمكروف–سميرنوف (Kolmogrove–Smirnov) وكانت قيمة الدالة على مقياس مركز الضبط أكبر من (0.05) أي أنَّ التوزيع طبيعي، وبذلك تمّ حساب الفروق بين متوسطي درجات طلبة التخصص الدراسي الفرع الأدبي والعلمي أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط، باستخدام اختبار (T–Test) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي (13):

جدول(13) نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي(علمي، أدبي)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالةSig	القرار
مركز الضبط	الفرع الأدبي ن= (143)		الفرع العلمي ن= (167)		-2.670	0.008	دال لصالح الأدبي
	19.18	4.143	17.90	4.249			

ونلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط أصغر من (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي .أدبي)، وذلك لصالح الفرع الأدبي حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الدراسي الفرع الأدبي (19.18) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الدراسي الفرع العلمي (17.90) وبالتالي نجد أنّ مركز الضبط لدى طلبة الفرع الأدبي يكون أكثر ميلاً نحو الخارجي عن طلبة الفرع العلمي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أزيدي وآخرون 2015 حيث وجدت فروق دالة احصائيا لصالح الأدبي وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة دروز 2007 ودراسة غرايبة والزريقات 2015 ويمكن تفسير النتيجة بأن الاساتذة في التخصص الأدبي لم يصلوا للتمكن من استخدام طرق التدريس الحديثة والتي تدعم البحث والمبادرة وتنمي قدرة التلميذ على الإبداع وعلى تطوير قدراته بنفسه لذلك نلاحظ أن التلميذ لايزال يعتمد كليا في تعليمه على الاستاذ وتوقعاته تتمحور حول عدم ثقته في قدراته ومهاراته التي تسمح له بالتحكم في الأحداث التي تنتج عن سلوكياته في مواقف عديدة وهذا ما ينمي لديه الاتجاه نحو الضبط الخارجي.

مقترحات:

1- تشجيع الطلاب على تنمية القدرات في التعبير عن الهوية ومركز الضبط والاهتمام في الحفاظ على هويتهم من خلال محاضرات وندوات تشرح اهمية كل منهما ودورهما في الحياة.
2- تفعيل دور المرشدين النفسيين والتربويين لإرشاد الطلاب إلى الطرق الصحيحة للتعبير سعن هويتهم وتنمية مركز الضبط الداخلي لديهم من خلال تخصيص جلسات توعية بأهمية أساليب الهوية ومركز الضبط وتوظيفها في نواحي الحياة المختلفة.
3- دراسة أساليب الهوية ومركز الضبط لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغيرات أخرى (الحالة الاجتماعية –المستوى الاقتصادي – العمر).
4- دراسة علاقة مركز الضبط مع متغيرات أخرى (سمات الشخصية –التوافق النفسي)
5- دراسة علاقة أساليب الهوية مع متغيرات أخرى (الأمن النفسي – الذكاء الاجتماعي –السعادة النفسية).

المراجع:

1-البدارين، غالب وغيث، سعاد. (٢٠١٣). الأساليب الوالدية واساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. **مجلة الجامعة الأردنية في العلوم التربوية**،٩(١)،٦٥-٨٧.

2-أزيدي، كريمة وغريب، العربي وبلقوميدي، عباس. (2015). علاقة مركز الضبط بالأساليب المعرفية لدى طلاب الجامعة الجزائرية، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران،1(5).

3-حسان، شفيق. (١٩٨٩). **أساليب علم النفس التطوري**. عمان : مكتبة الرائد العلمية.

4-حسن، ولاء. (٢٠١٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حمص.[**رسالة ماجستير غير منشورة**]، جامعة البعث، كلية التربية .

5-_حورية، دالي. (٢٠١٥). مفهوم الهوية وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق. **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، جامعة عبد الحميد ابن باديس، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبي.

6-حورية، شرقي. (2020). تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية والضبط النفسي لدى متعلمي الطور الثانوي (التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكلوريا)،**[رسالة دكتوراه منشورة]**،جامعة محمد بوضياف المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

7-الحكمي، إبراهيم. (2004). أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،16(1).

8-الخزاعة، محمد والحمدون، منصور. (2010). المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 18(1)،381-393.

9-دروز، أفنان. (2007). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، 15(1)،48-96.

10- دفع الله، عبد الرسول أحمد. (2018). أساليب التعبير عن الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطلاب الوافدين بجامعة إفريقيا العالمية، **[رسالة ماجستير]**، جامعة إفريقيا العالمية، كلية الآداب، فسم علم النفس.

11- الديب، علي محمد. (1994). مدى التغير في العلاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس وبعض سمات الشخصية لدى الطلاب المعلمين، **دورية جامعة القاهرة**. 8، 139-168.

12- الزبيدي، رحيم وأمين، زينب. (٢٠١٧). أساليب الهوية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، الجامعة المستنصرية، العدد(٢)، ١٢٧-١٦٠.

13- الزبيدي، عبد الله وكاظم، علي والبلوشي، باسمة. (٢٠١٥). اساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي والاشباع لدى الطلبة العمانيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١١(٣)،٣٤٥-٣٥٥.

14- الزبيدي، عبد الله وكاظم، علي والبلوشي، باسمة. (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز بأساليب الهوية لدى طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية**، العدد١٥، ٩٤-١١٤.

15- زهران، نيفين. (2016). تشكيل هوية الأنا وعلاقتها بكل من ادمان الانترنت ووجهة الضبط لدى طالبات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. **مجلة كلية التربية ببنها**، 107(1)، 203-243.

16- شريم، رغدة. (2009). **سيكولوجية المراهقة**،عمان: دار المسيرة، ط1.

17- العارضة، محمد عبد الله. (٢٠١٦). حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر،169(3)، 579-٦٣٦.

18- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية،**[رسالة ماجستير غير منشورة]**، ج2، دار قباء للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

19- عبد الصادق، هاجر. (2015). مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،**[رسالة ماجستير منشورة]**، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية.

20- علي، امحمدي. (2013). الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمركز الضبط، **[رسالة ماجستير منشورة]**، جامعة وهران ، كلية العلوم الاجتماعية.

21- علي، عبد الكريم. (2005). فروق في موقع الضبط، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، 12(8)، 112-175.

22- عوض، عبد التواب. (1998). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط، **[رسالة ماجستير غير منشورة]**،جامعة أسيوط، كلية التربية.

23- حلمي، فاطمة. (1992). دراسة لمعرفة الضبط والمخاطرة والاستقلال عن المجال الادراكي، **مجلة علم النفس**،10، 25-120.

24- القبيسي، علي. (2006). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، **[رسالة ماجستير غير منشورة]** ، جامعة الملك خالد ، كلية التربية، قسم علن النفس التربوي.

25- كعيبوش، حنان وزريمش، سارة. (2019). مركز الضبط وعلاقته بدرجة الفاعلية الشعور بالفاعلية الذاتية لدى التلاميذ المعيدين في شهادة البكلوريا،**[رسالة ماجستير منشورة]**، جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

26- كفافي، علاء الدين. (1982). مقياس وجهة الضبط، دليل التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

27- مخائيل، امطانيوس. (2012).**القياس النفسي**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

28- مخيمير، هشام محمد. (1997). وجهة الضبط ومستوى النضج الخلقي لدى الجانحين وغير الجانحين من الجنسين، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس،21(3)، 105-120.

29- مراد، آلاء. (2013). الصلابة النفسية وعلاقتها بادراك الألم على عينة من مرضى عيادات مدينة دمشق، **[رسالة ماجستير غير منشورة]**، كلية التربية، جامعة دمشق.

30- ملحم، محمد وغزالي، قاسم ومومني، عبد اللطيف. (٢٠١٧). أنماط الهوية النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة المتميزين. **مجلة العلوم التربوية**، ٤٤(٤)، ١٣١-١٤٧.

31- منصور، علي والأحمد، أمل والشماس، عيسى. (2009). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دمشق: منشورات جامعة البعث.

32- نجيب، محمد ومحمد، هبة ومحمد، أسامة. (2016). أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، 41، 152-180.

33- النواجحة، زهير. (٢٠١٧). اساليب الهوية المميزة لطلبة بعض المراحل التعليمية في محافظة خان يونس. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، (٤)،٢٧٩-٣١٠.

34- يوسفي، حدة. (2016). **الاستراتيجيات الارشادية لتخفيض الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية**، ط1، دراسات عمان، الأردن.

References

_Berzonsky , M . (1989) . Identity , Style : Conceptualization and measurement . *Journal of Adolescent Research* .Vol.4 No.3 ,268-282.

_Berzonsky, M. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788.

_ Berzonsky.M, Soenens .B, Vansteenkiste. M, Beyers .W , Goossens . L. (2005). Identity Styles and Causality Orientations. In Search of the Motivational Underpinnings of the Identity Exploration Process. *European Journal of Personality Eur. J. Pers*. 19: 427–442

-Erikson, E. (1968).Identity; youth and crisis ,*New York*; Norton, S. &Company Inc.

- Judge, T. & Bono, J.(2001). A rose by any other name; Are self-esteem, generalized self-efficacy, neuroticism, and locus of control indicators of a common construct? Roberts ,B. (Ed) & Hogan, R. (Ed). *Personality psychology in the Workplac*e *Decade of Behavior*,93-

-Prendergast, Susan, K. (2001). Body Image and 118. locus of control in children and adolescents , Diss. Abst. Inter , Section,B , *th*e *Sciences and Engineering*,62(5),25-20.

_Imtiaz, S, & Nagvi, I. (2012) Parental Attachment and Identity Styles among Adolescents: Moderating Role of Gender. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(2), 241-264.

_Unesi, Z., Nakhaee, S., Khazaie, T., Amouzeshi, Z., & Kaheni, S. (2015). Evaluation of the relationship between identity styles and leisure time activities in adolescents. *journal of Nursing and midwifery seiences*, 2(4), 51-60.

_Vaziri, S. Jomehri,F. Farrokhi, N. (2014). Identity styles and sense of coherence; the role of identity processing strategies in global orientation to life . *Bulletin of Environment*, pharmacology and life Sciences ,3(11),253-25

الملاحق:

(12) مقياس مركز الضبط:

الرقم	العبارات	
1	أ-يقع الأولاد في المشكلات لأن آبائهم يعاقبونهم أكثر من الازم. ب-مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام ان الآباء يتساهلون معهم.	أ ب
2	أ-الكثير من الأمور غير السارة تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها للحظ السيء. ب-يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.	أ ب
3	أ-من الأسباب الرئيسة لاشتعال الحروب عدم اهتمام الناس بالأمور السياسية اهتماماً كافياً. ب-سوف تستمر الحروب وتبقى مهما حاول الناس منع وقوعها.	أ ب
4	أ-بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحقه. ب-لسوء الحظ أن جدارة الفرد وقيمته غالباً ما لا يعترف بها مهما جاهد الفرد في هذا السبيل.	أ ب
5	أ-الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة اعتقاد غير صحيح. ب-معظم الطلبة لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر درجاتهم المدرسية بعوامل خارجة عن سيطرة التلميذ.	أ ب
6	أ-بدون توفر الفرص الثمينة لا يمكن الإنسان أن يصبح قائداً فعالاً. ب-عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة، فإن ذلك يرجع إلى أنه لم يحسنوا الاستفادة من الفرص التي أتيحت لهم.	أ ب
7	أ-مهما بدل الفرد من جهد فلن يستطيع ان يظفر بحب بعض الناس. ب-إنما يفشل في اكتساب مودة الأخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم.	أ ب
8	أ-تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد. ب-خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه.	أ ب
9	أ-أعتقد في صحة المثل العامي القائل: اللي مكتوب على الجبين ما تنحيه اليدين. ب-عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف، فإن النتائج تكون أسوأ مما لو بادرت واتخذت قرار معيناً.	أ ب
10	أ-نادراً ما يقابل الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة. ب-في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات لا صلة لها بالمنهجية حيث نجد أن الاستذكار قد ضاع هباء.	أ ب
11	أ-يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دور وسيط جداً او لا دور له على الإطلاق. ب-الوصول إلى الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على أن تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب.	أ ب
12	أ-يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية والاجتماعية العامة. ب-عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء، ولا يستطيع البسطاء إزاء ذلك.	أ ب
13	أ-عندما أضع خططي فإنني غالباً ما أكون متأكد من قدرتي على تنفيذها بنجاح. ب-ليس من الحكمة دائماً أن نضع خططاً طويلة المدى، لأن كثيراً من الأمور احتمالات النجاح والفشل فيها ترجع إلى الحظ.	أ ب
14	أ-هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع. ب=في كل الناس جانب من الخير.	أ ب

15	أ-في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلاً أو لا يعتمد عليه مطلقاً. ب-في كثير من الأحيان لا يفيد التدبر او التعقل شيئاً بحيث يستوي اتخاذ القرار عن تدبر وتخطيط واتخاذ القرار عن طريق إجراء القرعة.	أ ب
16	أ-في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ، فكان أول من وصل إلى المكان المناسب. ب-إن حمل الناس على الأشياء الصحيحة أمر يتوقف على القدرة وليس للحظ في ذلك إلا دور ضئيل أو لا دور له على الإطلاق.	أ ب
17	أ-في أمر دنيانا، نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو التحكم فيها. ب-إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية والاجتماعية، فإنهم يستطيعون أن يؤثروا في الأحداث من حولهم.	أ ب
18	أ-معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث عارضة. ب-لا يوجد شيء اسمه حظ.	أ ب
19	أ-يجب أن يكون الإنسان مستعداً على الدوام للاعتراف بأخطائه. ب-من الأفضل دائماً على أن نتستر على أخطائنا.	أ ب
20	أ-من الصعب أن تعرف ما إذا كان الأخرون يحبونك أم لا. ب-يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معشرك.	أ ب
21	أ-على المدى الطويل، نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث طيبة. ب-إن معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة أو الجهل أو الكسل او كل أولئك.	أ ب
22	أ-لو أننا نبدل مجهوداً كافياً لاستطعنا القضاء على مختلف صور الفساد. ب-من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعلوه أصحاب المناصب السياسية.	أ ب
23	أ-لا أستطيع أحياناً أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها. ب-هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الاستذكار والعلامات التي أحصل عليها.	أ ب
24	أ-الزعيم الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه. ب-الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب أن يفعله.	أ ب
25	أ-كثيراً ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي. ب-من المستحيل أن أصدق أن الحظ أو الصدفة يلعبان دوراً هاماً في حياتي.	أ ب
26	أ-يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا معاً بروح الود والصداقة. ب-ليس من المجدي ان تحاول جاهداً اكتساب مودة الأخرين لأن هذا أمر ليس سيطرة عليه.	أ ب
27	أ-هناك اهتمام مبالغ بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية. ب-الألعاب الرياضية الجماعية فرصة طيبة لتنمية الشخصية.	أ ب
28	أ-كل ما يحدث لي هو من صنع يدي. ب-أشعر أحياناً أنه ليس لي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.	أ ب
29	أ-في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكونه. ب-على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس هم المسؤولون عن فساد الإدارة على المستوى المحلي أو المستوى القومي.	أ ب

(13) مقياس أساليب الهوية

العبارات	غير موافق	محايد	موافق
أمضيت الكثير من الوقت في التفكير بجدية حول ما يجب أن أفعله في حياتي			
لست متأكد من ادائي في المدرسة، لكن أعتقد ان الأمور سوف تنجز لوحدها			
فكرت طويلاً في القراءة والتحدث مع الاخرين حول الأفكار الدينية			
عندما أنافش قضية مع أحد الأشخاص أحاول أن أنظر إليها بناءً على منظوره الخاص			
أعرف ما أريد فعله في المستقبل			
اتخذ قراراتي مباشرة دون تفكير مسبق في قيمي			
لست متأكد حقاً من معتقداتي حول الدين			
لقد تربيت على أن أكافح من أجل تحقيق هدفي في الحياة			
لست متأكد من القيم (الصدق، الأمانة) التي أتمسك بها فعلاً			
لدي بعض الآراء السياسية الثابتة، أضع الحكومة والوطن نصب عيني			
أترك مشكلاتي الشخصية تسر من تلقائها دون الانشغال بها			
لست متأكد مما أريد فعله في المستقبل			
أنا مهتم بتخصصي إنه الفرع (العلمي/الأدبي) المناسب لي			
أنا لا أفكر في مستقبلي الأن، ما زال لدي وقتاً طويلاً للتفكير			
تحدثت مع أشخاص كثيرين محاولاً التوصل إلى القيم الهامة بالنسبة لي			
ليس لدي أي شكوك خطيرة فيما أومن به من معتقدات دينية			
لست متأكداً مما ينبغي أن أختص به في الجامعة			
كنت أعرف منذ أن كنت بالمدرسة الإعدادية أية فرع سأختار			
لدي مجموعة محددة من القيم التي أعتمد عليها في قراراتي الشخصية			
أعتقد أنه من الأفضل أن التزم بمعتقداتي على أن أكون منفتحاً على الأخرين			
عندما يكون لدي مشكلة شخصية، أحاول تحليلها من أجل فهمها			
من الأفضل عدم أخذ الحياة بجدية مبالغ فيها والاستمتاع بها قدر الإمكان			
من الأفضل أن يكون لدي قيم ثابتة بدلاً من تبني قيم الأخرين			
أحاول قدر الإمكان عدم التفكير بالمشكلة التي تواجهني			
أحاول تجنب المواقف الشخصية التي تتطلب مني التعامل معها بطريقتي الخاصة			
عندما أعرف الطريقة الصحيحة للتعامل مع مشكلة ما، فإنني أتبعها باستمرار			
عند اتخاذ قرار ما، أقضي الكثير من الوقت في التفكير في خياراتي المتاحة			
أراعي القيم والمعايير الاجتماعية عند تعاملي مع المشكلات التي تواجهني			
أحب التعامل مع المشكلات التي تتطلب مني التفكير في مجمل الظروف			
لا أصدق أن مشكلة ما ستحدث، والأشياء ستنجز بنفسها			
عند اتخاذ قرارات مهمة أحب أن يكون لدي أكبر قدر ممكن من المعلومات			
أفضل استشارة الأصدقاء والأقارب عندما أواجه مشكلة ما			

درجة توفر مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج اللغة العربية وآدابها في الصف الأول الثانوي

الباحثة : منى سريحيني

قسم : المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة البعث

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات التفكير التشعبي اللازم توفرها في محتوى منهاج اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تمّ إعداد قائمة بمهارات التفكير التشعبي وإعداد معيار التحليل على ضوئها واشتمل على (28) مؤشراً فرعياً توزّعت على مهارات التفكير التشعبي :التفكير الافتراضي ، التفكير الانقلابي ، الأنظمة الرمزية ، التناظر ، تحليل وجهات النظر ، التكملة ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وتوصل البحث إلى أن محتوى منهاج اللغة العربية قد راعى بدرجة ضعيفة مهارات التفكير التشعبي بنسبة بلغت (25.83%) عبر (116) تدريباً من إجمالي التدريبات البالغة (449) تدريباً كما أنه أعطى بعض المهارات درجة اهتمام أكبر من المهارات الأخرى فجاءت مهارة تحليل وجهات النظر في المرتبة الأولى بنسبة (40.51%) ثم مهارة الأنظمة الرمزية بنسبة(19.82%) تلتها مهارة التناظر بنسبة بلغت(18.96%) ثم مهارة التفكير الافتراضي بنسبة (10.34%)وتلتها مهارة التكملة بنسبة (7.75%)أخيراً مهارة التفكير العكسي الانقلابي بنسبة (2.58%) , أظهرت النتائج كذلك تباين العناية بالمؤشرات السلوكية وإغفال بعضها إذ لم تحظ بأي سؤال يمثّلها. وانتهى البحث بتقديم تصور مقترح لتضمين مهارات التفكير التشعبي في محتوى كتاب اللغة العربية وآدابها في الصف الأول الثانوي .

الكلمات المفتاحية : محتوى منهاج اللغة العربية – مهارات التفكير التشعبي – التصور المقترح– الصف الأول الثانوي .

Extent Of Availability Skills Of Divergent Thinking In The Content Of The Arabic Language Curriculum For The First Secondary Grade.

Abstract

The aim of the research is to determine the availability of divergent thinking skills in the " Arabic Language curriculum for grade secondary content , and to determine the extent of its availability in this content. (28) skills representing the analytical of divergent thinking in the following fields : Hypothetical Thinking , Reversal Thinking ,Different symbol system , Analogy , Analysis of Point of View , Completion ", and the content was analyzed using the descriptive approach based on the method of content analysis. The study concluded that the content of the book "Arabic Language and Literature", which is scheduled for first year secondary students took into account an acceptable degree of divergent thinking skills at a rate of (25.83%)of content of(449) training; it also gave some areas a greater degree of interest Among other fields, the field of Analysis of Point of View came first (40.51 %),then Different symbol system (19.82%), then Analogy (18.96%) then Hypothetical Thinking (10.34%) them Completion (7.75%) and finally Reversal Thinking (2.58%).In the light of the results revealed, a number of recommendations were presented to achieve the required balance in skills. and then submit to Imagine a proposal for the development of "Arabic Language and Its Literature "curriculum content and include divergent thinking required standards.

Key Words: Content Of The Arabic Language Curriculum - Skills Of Divergent Thinking - A Suggested Conceptualization– First Secondary Grad.

1-مقدمة :

يشهد العالم في الوقت الراهن تقدّماً علمياً و تقنياً هائلاً يفرض على المجتمعات ضرورة المبادرة نحو التغيير والتطوير ، ويعدّ العقل البشري أساس التقدّم العلمي والتقني، ومن الضروري أن يكون الاستثمار الرئيس في مجال تطوير التعليم ، وتنمية قدرات وكفاءات المتعلمين حتى يصبحوا متمكّنين من التعامل مع الثورة التقنية ، والتكيّف معها وملاحقة التطورات و والتغيرات الحادثة وتحقيق التقدم المنشود ، وإذا كانت الثورة العلمية والتقنية أساسها العقل ، فالأفضل أن يكون هدف هذه الثورة تطوير التعليم وتنمية عقول قادرة على التفكير ، وتستطيع استخدام قدراتها العقلية على النحو الأمثل ، و تعدّ التربية الناجحة بأنها تلك التربية التي ترتكز على تعليم الإنسان كيف يفكّر ، لا أن تعتمد على ما توصّل إليه الآخرون من أفكار، ولذلك أصبح المعلّم مكلّفاً بأن يثير تفكير الطلاب ويعلّمهم كيف يتعلّمون حتى يصبحوا مستقلّين في تعلّمهم وذلك من خلال استخدامهم للأسئلة المحفّزة للتفكير (ذوقان وأبو السميد ، 2013، ص 227)، و يقع العبء على المعلم لما يحتاجه من مهارات متقدمة تساعده على تدريب طلابه على التفكير ومهاراته في عصرٍ يرتبط فيه النجاح والتفوق بالقدرة على التفكير الجيّد ، ويعدّ التفكير قدرة تتكوّن بالممارسة ولا تنمو تلقائياً ، فهي مهارات تتطلّب عملاً مستمرّاً من أجل تنمية التفكير عند المتعلم بدرجة كبيرة . وقد أكد العديد من الدراسات في الآونة الأخيرة أن المعرفة و المعلومات وسيلة لتنمية عقول الطلاب وزيادة قدرتهم على النقد والتأمل والإبداع و التجديد ، مما يستدعي التركيز على عقل المتعلم وتحسين استقباله للمعلومات بحيث تصبح سهلة التذكّر والتطبيق، و لقد حظيت مسألة التفكير في العلوم التربوية والنفسية وجراحة الأعصاب في الحياة بوجه عام بمكانة رئيسة لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع ، مما يدفعه للبحث دائماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكّنه من تجاوز الصعوبات والعقبات ، فالعقل يحتاج إلى معالجة مواقف متنوعة لاكتساب الخبرات التعليمية ، وإن عملية اكتساب الخبرات تتضمن ممارسة العديد من العمليات العقلية التي كشفت عن الكيفية التي يدرك بها العقل بيئة التعلّم والتفاعل معها، ويرى بعض الباحثين أن التفكير

نشاط عقلي بينما يرى آخرون أنّه عملية التوصل إلى النتائج وجعله آخرون مرادفاً لعملية حل المشكلات، و للتفكير أنواع متعددة منها التفكير المتشعب أو التشعبي ، إذ أجمعت نتائج الأبحاث التي ركزت على خصائص نصفي المخ ووظائفهما واختلاف التفاعل بينهما على إمكانية رفع مستوى كفاءة العقل البشري بوساطة التفكير المتشعب إذ يعمل هذا النوع من التفكير على رفع مستوى كفاءة المخ وتنمية إمكاناته بإحداث تشعب في خلايا الأعصاب والمخ مما يسمح للتفكير أن يسير عبر مسارات جديدة لم يكن يسلكها من قبل وإبراز دور المشاعر والانفعالات المصاحبة لعملية التعلّم كما أوضحت النتائج أساليب التعلم المفضّلة لدى فئات متنوعة من المتعلمين (العفون ،2012، ص4)، وبما أن التفكير المتشعب هو مستوى عالٍ من مستويات التفكير، فهو يمتلك الدور الأكبر في تقليب الأمور والوصول إلى حلول مسهبة للموقف المثار ، ونجد أن الكثير من العلماء التربويين والنفسيين قد اهتموا بهذا المجال منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين ، ففي عام 1950 ألقى عالم النفس الأميركي جيلفورد خطابه الشهير حول التفكير المتشعب في مؤتمر جمعية علم النفس الأميركي ، ومن هنا جاء الاهتمام بهذا المفهوم ، إذ كان هذا الخطاب بمثابة الشرارة التي وجّهت الكثيرين للاهتمام بدراسة التفكير المتشعب حتى أصبحت مثل هذه الدراسات تشمل مكانة بارزة في البحوث حول عملية التفكير المتشعب ، فلجأ بعضها إلى دراسة نتائج عملية التفكير المتشعب ولجأ بعضها الآخر إلى دراسة عملية التفكير المتشعب بينما لجأ فريق ثالث إلى دراسة سمات الشخصية المتميزة بالتفكير المتشعب ، وهذا يبرز أهمية هذا النوع من التفكير ومقدار اهتمام الباحثين بدراسة القدرات العقلية في الوقت الحالي ، ورغم ذلك فإن عملية التفكير المتشعب مازالت تحتاج إلى مزيد من البحث وخاصة أن الجماعات التي تهتم بهذا الجانب تشمل فئات عديدة ومختلفة من علماء ومخترعين وفنانين .(حبيب، 2018،ص 34).

إن تشعب التفكير يحفّز مرونة الفكر ، وإعمال الذهن ، ويطلق طاقات العمل وإمكاناته ، وينمي قدرة الطالب على البحث المستمر عن الأفكار الجديدة غير النمطية والرؤى المبتكرة للحل (آدم ، 2008، ص87) لذا فإن من الأهمية بمكان توظيف

التفكير التشعبي في تدريس اللغة العربية ، الأمر الذي يسهم في تنمية مهارات التفكير التشعبي ،ومادة اللغة العربية مجال خصب لتنمية وتعليم مهارات التفكير ، و يساعد على تنمية قدرات الطلاب على الملاحظة والبحث والتعليل وإدراك الأسباب والنتائج ، ومن هنا جاء التأكيد على تنمية التفكير ضمن أهداف تدريس اللغة العربية، وهذا يقتضي إعادة النظر في المناهج التعليمية وإخضاعها لعملية تقويم مستمرة ، فعملية تقويم المناهج الدراسية وتحديثها وتطويرها صارت حاجة ملحّة في ظلّ التغير والتطور الهائل على الصعيدين المعرفي والتربوي ، " فالتغير والتقدم يحتّم علينا إعادة النظر في العملية التعليمية التعلّميّة بعناصرها المختلفة من أجل مواكبة التطورات الحاصلة ، وفي ضوء نتائج هذه العملية يتحدّد مسار عمليتي التحديث والتطوير ، فالتقويم هو الذي يزوّد القيادات التربوية بمعلومات دقيقة حول فاعلية العملية التعليمية التعلّميّة التي يتم على ضوئها إصدار قرارات وتحديد إستراتيجيات تتعلق بتطوير وتجديد النظام التعليميّ".(طموس،2002، ص3)، و قد نادى الكثير من المؤتمرات بضرورة تنمية مهارات التفكير التشعبي ، إذ أوصى كل من مؤتمر التطوير التربويّ في المملكة العربية السعودية الذي عُقِدَ في الرياض (2006) بتنمية مهارات التفكير العليا لمواكبة التقدم العلمي والتقني الهائلين ، ولقد أشار التقرير الذي أعدّه خبراء اليونسكو للجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين (2011) تحت عنوان (نتعلّم لنكون) أنه لابدّ من الاهتمام بالعقل والتدريب على التفكير ، كما عُقِدَ المؤتمر العلمي الرابع عشر (2002) بعنوان مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، وتطرّق للتفكير المتشعب وأوصى بأهمية تنمية مهاراته لدى الطلاب،ومن خلال اطلّاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية التفكير ومهاراته الأساسية بشكل عام مثل دراسة " هارمان "(2013) التي أكدت دور التفكير المتشعب في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات من خلال ارتباطه الوثيق بارتقاء المستويات الرئيسة للإبداع اللغوي؛ و دراسة هنداوي(2013) التي أظهرت وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية لاستخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير المتشعب ومهارات اتخاذ القرار ؛ أما عن دراسة كل من حرحش (2016) و سيف (2019) فقد لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح

المجموعة التجريبية من المعلمين في تنمية مهارات التدريس الإبداعي استناداً إلى إستراتيجيات التفكير المتشعب، وعلى أهمية مهارات التفكير التشعبي لم تجد الباحثة _ في حدود علمها _ دراسة تناولت رصد مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، واقتراح تصوّر لهذا المنهاج استناداً إليها ، ومن هنا جاء هذا البحث لمعرفة مدى قدرة هذه المناهج على تنشئة جيلٍ يتّسم بقدرٍ كبيرٍ من مرونة التفكير والقدرة على حلّ المشكلات.

2 .مشكلة البحث :

إن اللغة العربية واحدة من أقدم اللغات الموجودة في العالم ، وهي جديرةٌ بالاهتمام لما لها من أهمية على المستويين الفردي والاجتماعي فهي بمنزلة وعاء للمعرفة و وسيلة للتفاهم والاطلاع وأداة للتفكير والتعبير وحافظة لحضارة الأمة و لتراثها الثقافي ، و يتفق علماء التربية أن أهداف التعليم المدرسي هو تنشئة أجيال قادرة على التفكير السليم ، ويتفق الكثير منهم أيضاً على وجود قصور في الأساليب التعليمية والبرامج التربوية الأمر الذي أدى إلى عرقلة التفكير لدى الطلبة واتخاذهم قالباً جامداً ينتقل معهم للمراحل الدراسية التالية فيصبح تفكيرهم متلقياً للأوامر والمعلومات والتعليمات لذا فإن الحاجة أصبحت ملحّة للخروج من هذا النمط من التفكير ومحاولة اكتساب مهاراته المتطورة ، ولأن مهارات التفكير تؤدي وظائف في حياة الفرد والمجتمع ، لكن الاهتمام بتنميتها يقتصر على المراحل المتقدمة في التعليم ، فقد لاحظت الباحثة أثناء قيامها بتدريس اللغة العربية ، و من خلال اطلاعها على محتوى كتب المرحلة الثانوية و الصف الأول الثانوي بشكل خاص ، أن هناك ضعفاً واضحاً في مهارات التفكير في المرحلة الثانوية و افتقار التدريبات إلى بعض مهارات التفكير التشعبي ، إذ يتم المرور على دروس اللغة العربية وحلّ تدريباتها من دون الاهتمام بمهارات التفكير ، ومع تزايد الشكوى من قبل معلمي اللغة العربية وموجّهيها من ضعف الطلاب في مقرر اللغة العربية وأنه لا يحقّق الأهداف المرجوّة منه ، نتيجة قصور محتوى كتب اللغة العربية عن تنظيم نشاطات وتدريبات تساعد الطلاب على تنمية التفكير ، وتبرز مهارات التفكير المتشعب كإحدى مهارات التفكير المهمة التي ينبغي أن تركّز عليها المناهج الدراسية فالتفكير

المتشعّب يؤدي للإبداع ؛ ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى دراسة العادلي (2016) التي أثبتت افتقار كتب الأدب والنصوص لمهارات التفكير الأساسية كالتنبؤ والفرض، كما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية التفكير التشعبي بشكل خاص، و دراسة العنزي و صهلولي (2019) التي أكدت نتائجها تدنّي مهارات التفكير التشعبي، وأنّ الطالب متلقّ للمعرفة وهذا الدور انعكس سلباً على خبراته وميوله ، ومن اللافت أيضاً نتائج دراسة البري و صدام (2019) التي أظهرت تفاوت النسبة المئوية لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي المتماثلة مع مهارات التفكير المتشعب في عنصري الطلاقة والمرونة ، وهناك دراسة إبراهيم (2020) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً لصالح طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي و البعدي لهذا الاختبار ، مما يؤكد فاعلية اختبار مهارات التفكير التشعبي في ضوء تطبيقات بحوث المخ البشري في تنمية هذه المهارات لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، أما عن دراسة خضور (2021) فقد لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التفكير التشعبي وعلى الرغم من وجود هذه الدراسات التي تناولت مهارات و إستراتجيات التفكير التشعبي إلا أن تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية لم يحظَ بالدراسة والبحث على ضوء مهارات التفكير التشعبي ، و للتحقق من الشعور بمشكلة البحث، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية تمثلت بتحليل محتوى الوحدة الأولى من كتاب "اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي بعنوان (العصور الأدبية) والاستعانة بمعلّمة لّلغة العربّية للقيام لتعرُّف مدى توفر مهارات التفكير التشعبي في محتوى هذه الوحدة أو لبعض منها ، وقد أسفرت النتائج عن قصور واضح في تضمين الوحدة التي تم تحليلها لهذه المهارات ؛ إذ كانت النسبة المئوية لدرجة توفر المهارات ضعيفة فقد بلغت (25.83%)، وبناء على ما ذُكِرَ سابقاً، تتحدد مشكلة البحث الحالي بالحاجة إلى معرفة مستوى توفر مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وتقديم تصور المقترح لتضمين هذا المحتوى بالمهارات اللازمة والمناسبة، ولحل هذه المشكلة والوقوف على أبعادها ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توفر مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج اللّغة العربية وآدابها للصف الأول الثانويّ وما مقترحات تطويره ؟

ويتفّرع عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعيّة الآتيّة:

1-ما مهارات التفكير التشعبي اللّازم توفرها في محتوى منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للصّف الأوّل الثانوّي ؟

2- ما درجة توّفر كل مهارة من مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج "اللّغة العربيّة وآدابها" للصّف الأوّل الثانوّي ؟

3- ما المقترحات الإجرائية لتضمين محتوى كتاب " اللغة العربية وآدابها" بمهارات التفكير التشعبي اللازمة والمناسبة توفرها لطلاب الصف الأول الثانوي؟

3- أهمية البحث : تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية :

1. أهمية التفكير بشكل عام و التفكير التشعبي بشكل خاص، والذي يعدُّ من أبرز المهارات الأساسّية التي تمّكن الطلاب من التكيّف مع المتغيرات ومواجهة التحدّيات و خاصة مع ازدياد المعرفة وتشعّبها.

2. لفت نظر القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية في وزارة التربية إلى أهميّة مهارات التفكير التشعبي ، وضرورة تضمينها في منهاج اللّغة العربيّة وتطوير مناهجها لتنمية هذه المهارات .

3. تقديم مقترحات إجرائية لتضمين محتوى كتاب " اللغة العربية وآدابها" بمهارات التفكير التشعبي اللازمة والمناسبة توفرها لطلاب الصف الأول الثانوي يمكن أن يفيد منه القائمون على تعليم اللغة العربية .

4. لعلّ من جوانب أهمية هذا البحث أنه يأتي استجابة لنداءات إصلاح المناهج وتطويرها واستمراراً لجهود الإصلاح التربوي بما يتماشى مع الاتجاهات المعاصرة في دمج التفكير في التعليم وخاصة في تعليم اللغة العربية .

5. إفادة الباحثين المهتمين بتنمية مهارات التفكير التشعبي في التخصصات الأخرى بشكل عام و اللغة العربية بشكل خاص ، عبر توفير قائمة من مهارات التفكير التشعبي للإفادة منها في إجراء بحوث مستقبلية .

4- أهداف البحث :يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1- تحديد مهارات التفكير التشعبي اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي .

2- تحديد درجة توفر مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج " اللغة العربية وآدابها " للصف الأول الثانوي .

3- تقديم المقترحات الإجرائية لتضمين محتوى كتاب " اللغة العربية وآدابها" بمهارات التفكير التشعبي اللازمة والمناسبة توفرها لطلاب الصف الأول الثانوي .

5 حدود البحث:

1—تم تطبيق البحث الحالي في العام الدراسي 2021- 2022.

2—تم تحليل محتوى منهاج " اللغة العربية و آدابها" المقرر من قبل وزارة التربية السورية للعام الدراسي (2019-2020) للمرحلة الثانوية للصف الأول الثانوي استناداً إلى مهارات التفكير التشعبي المرتبطة بالمجالات الآتية (المضمون الفكري، المضمون الفني ، المضمون الإبداعي) ، وذلك لأن الطالب في الصف الأول الثانوي قد نضج نموه اللغوي في مرحلة التعليم الأساسي و وصل إلى مرحلة القدرة والتمكن من دراسة النص الأدبي والقرائي وتحليله وتذوقه فنياً وجمالياً ،أما مهارات التفكير التشعبي : وهي مهارة التفكير الافتراضي ، مهارة التفكير العكسي الانقلابي، مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة، مهارة التناظر ، مهارة تحليل وجهة النظر ، مهارة التكملة .

6- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية :

6-1- تحليل محتوى منهاج اللغة العربية:

-**المحتوى** : هو المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة العلمية التي يقع عليها الاختيار وتم تنظيمها على نحو معين سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائقَ أم قيماً أم أفكاراً سامية " (اسماعيل ، ومرسي ،2007، ص 61).

- **تحليل المحتوى** يعرفه بيرلسون (Berelson): بأنه أحد أساليب البحث العلمي الهادفة إلى الوصف الموضوعي والمنظم للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال (طعيمة،2004،ص70).

- **تحليل محتوى منهاج اللغة العربية وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه :** مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تقوم على تحديد مهارات التفكير التشعبي ، ثم تعرُّف درجة توفرها في محتوى منهاج اللغة العربية وآدابها من خلال استمارة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض .

6-2 - مهارات التفكير التشعبي:

المهارات : هي قدرة أو أداء أو نشاط يتطلب خصائص معينة تميّزه عن غيره من السلوكات الأخرى الملاحظة ، وهي نامية متطورة تسعى إلى تحقيق هدف ما أو تنفيذ مهمة معينة بسرعة ودقّة وإتقان ، وتنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركّبة من خلال التدريب والممارسة والمران "(البصيص،2015، ص19).

التفكير التشعبي : هو نوع من التفكير الذي يقوم به الفرد عندما يتعامل مع مشكلات أو أسئلة لها أكثر من حل صحيح ، ويتميز بأنه تفكير متحرر منفتح غايته الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الارتباطات أو الحلول ، و يتضمن إعادة تنظيم الحقائق المعروفة وتقديمها في صور جديدة " (سيد سليمان ، 2004، ص 86).

مهارات التفكير التشعبي و تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها : مجموعة من العمليات العقلية المرتبطة بمهارة التفكير الافتراضي ، مهارة التفكير الانقلابي ، مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة، مهارة التناظر ، مهارة تحليل وجهة النظر، مهارة التكملة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتُقاس هذه المهارات بالدرجة التي تبيّن نسبة توفّرها عبر استمارة تحليل محتوى منهاج اللغة العربية المعدّة لهذا الغرض.

6-3- التصور المقترح للمحتوى : تعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه: تصميم مجموعة من الأنشطة والتدريبات المناسبة لمحتوى منهاج اللغة العربية وآدابها بهدف تطوير هذا المحتوى وتضمينه بمهارات التفكير التشعبي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

6-4-الصف الأول الثانوي: هو أحد صفوف التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية ، و ينتمي إلى المرحلة الثانوية التي تضمّ الصفوف من الأول حتى الثالث الثانوي و تتراوح أعمارهم مابين 15- 16 عاماً.

7- الدراسات السابقة :

7_1_ دراسة " هارمان " (Haarmann ،2013)

هدفت الدراسة إلى إجراء مسح لنتائج الأدبيات والتربويات والدراسات السابقة التي حاولت الإجابة عن التساؤل البحثي الرئيس الآتي : هل يسهم التدريب على صقل مهارات التفكير المتشعب في الارتقاء بمستويات الإتقان ، والأداء اللغوي لدى طلاب الصفوف الدراسية المختلفة ؟ ولقد اتبع البحث منهاج التحليل البعدي وجمع البيانات اللازمة للدراسة عبر تحليل محتوى نتائج الأدبيات التربوية السابقة ذات الصلة بدءاً من خمسينات القرن الماضي وحتى تاريخ إجراء الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية،و توصلت النتائج إلى فاعلية التدريب على صقل مهارات التفكير المتشعب في الارتقاء بمستويات الإتقان ، والأداء اللغوي لدى طلاب الصفوف الدراسية المختلفة في كافة المهارات اللغوية ، كما أبرزت نتائج الدراسة دور التفكير المتشعب في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ، من خلال ارتباطه الوثيق بارتقاء المستويات الرئيسة للإبداع اللغوي ، وفقا لتصنيفها الخماسي لتايلور الذي يميز بدقة بين خمسة مستويات متنوعة للإبداع اللغوي ، وهي التلقائية التعبيرية والمهارة الإنتاجية ، والإبداع الابتكاري ، والمرونة الابتكارية والأصالة الناشئة.

7-2- دراسة الهنداوي (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس الهندسة في تنمية مهارات التفكير المتشعب واتّخاذ القرار لدى مجموعة مكونة من (84) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدينة أسيوط قُسّمت إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وبعد تنفيذ تجربة البحث تم تطبيق اختبار مهارات التفكير المتشعب ، ومقياس اتّخاذ القرار ، وكشفت نتائج البحث على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير المتشعب ومهارات اتخاذ القرار .

7- 3- دراسة "ماراشي و تاهان " (2015، Marashi & Tahan) :

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين فاعلية استخدام التفكير المتقارب ، والتفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة ، والدافعية لتعلّم اللغة لدى عينة مختارة من الطالبات الإيرانيات ، وقد اتّبعت الدراسة المنهج التجريبي ولتحقيق أهدافه جرى إعداد الاختبار التسكيني الأولي

في اللغة الإنجليزية، الذي يقيس المستويات الأولية لإتقان مهارات اللغة الأربع : القراءة والكتابة والاستماع والتحدّث ، وجرى إعداد المقياس الترتيبي لمهارات الكتابة والاختبار التحصيلي لمهارات الكتابة وبطارية اختبار الدافعية والاتجاهات السائدة لجاردنر، و طُبّق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (60) طالبة من الطالبات الجامعيات الملتحقات ببرامج تعليم الإنجليزية في إحدى مدارس تعليم اللغة في مدينة كاراغ إيران، والمجموعة التجريبية الأولى تلقّت تدريساً باستخدام التفكير المتقارب أما التجريبية الثانية فتلقّت تدريساً باستخدام التفكير المتشعب وتوصّل البحث إلى فاعلية استخدام التفكير المتشعب مقارنة بالتفكير المتقارب في صقل مهارات الكتابة لدى الطالبات المشاركات.

7- 4- دراسة حرحش (2016) :

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس مصر ، ومعرفة أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلابهم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وقائمة مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثاني الإعدادي كما أعدّ مقياساً لقياس مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ، وقد تضمنت العينة (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بواقع (15)معلماً كمجموعة تجريبية و(15) معلماً ومعلمة كمجموعة ضابطة و(80) طالباً وطالبةً من طلابهم بواقع (40) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية و(40) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة ، وقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية من المعلمين في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وكذلك وجود فروق بين طلابهم لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية.

7-5- دراسة العادلي (2016) :

هدف الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء مهارات التفكير الأساسية ، واستعمل الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى لأنه يتلاءم وطبيعة وأهداف بحثه ، وأعدّ الباحث قائمة بمهارات التفكير

الأساسية لمادة الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية التي تحتوي على الموضوعات الأدبية وذلك بعد استبعاد المقدمات والهوامش وثبت المحتويات ، وبلغ العدد الكلي لصفحات الكتاب(369) صفحة واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية والحسابية ، و استنتجت الدراسة أن كتب الأدب والنصوص عند بنائها وتأليفها لم تأخذ بعين الاعتبار مهارات التفكير الأساسية و لا تنمي الذائقة الأدبية لدى الطلبة وكذلك افتقارها لمهارات التفكير الأساسية كالتنبؤ والفرضية.

7-6- دراسة العنزي و صهلولي (2019) :

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توفر مهارات التفكير المتشعب في محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالرياض في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى ، إذ تم تحليل محتوى كتب العلوم المقررة على طلاب المرحلة الابتدائية للصفوف العليا " الرابع والخامس والسادس" وأعدّ الباحثان لهذا الغرض أداة تحليل محتوى التي تم بناؤها في ضوء مهارات التفكير المتشعب المحكمة والتي بلغ عددها (32) مهارة توزعت على أربع مهارات رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى تدنّي مهارات التفكير المتشعب في محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية وحصولها على درجة منخفضة ، إذ بلغ متوسط النسبة المئوية لدرجة توفرها (39.69%) توزّعت بنسب متفاوتة على أربع مهارات رئيسة هي مهارات التفكير الطلق بنسبة بلغت (49.31%) ومهارات التفكير التفصيلي الموسع بنسبة بلغت (39.61%) ومهارات التفكير الأصيل بنسبة بلغت (38.80%) ومهارات التفكير المرن بنسبة بلغت (31.03%) ، وقد اتّسقت نتائج تحليل المحتوى بين مقررات العلوم للصفوف العليا ككل ، وبين كتابي الطالب والنشاط داخل الصف الواحد من حيث تقارب النسبة المئوية لتوفر مهارات التفكير المتشعب في محتواها .

7-7- دراسة البري و صدام (2019) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالرياض في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي ، و تكونت عينة الدراسة من جميع كتب اللغة العربية المقررة للمستوى الأول والمستوى الثاني ، وهما جزآن للمادة العلمية، وجزآن للتطبيقات وقد وظف الباحثان الجملة وحدة للتحليل ، وكانت أداة الدراسة قائمة تحتوي مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة من إعداد الباحثين وشملت مهارات الطلاقة والأصالة والمرونة والتوسع وتضم كل مهارة رئيسة عدداً من المهارات الفرعية في المرتبة الدالة على تلك المهارة وبلغ عددها (38) مهارة وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها أن هذه المهارات تكررت بمجموعها (1445) مرة وتفاوتت النسبة المئوية لكل مهارة ، فجاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (28,09%) وجاءت مهارة التوسع في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (24.8 %) في حين جاءت مهارة الأصالة في المرتبة الثالثة وبنسبة بلغت (24.75%) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت مهارة المرونة بنسبة (21.66%) .

7- 8- دراسة سيف (2019) :

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير المتشعب لتنمية بعض مهارات الإبداع الأدبي والنقد الأدبي لدى طلاب اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بعقلة الصخور في مصر. ولتحقيق ذلك تم إعداد دليل معلم وفقاً لمدخل التفكير المتشعب واختبار مهارات الإبداع الأدبي ، واختبار مهارات النقد الأدبي ، وتكوّنت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلاب اللغة العربية، وأكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء مجموعة البحث في القياسَين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع الأدبي ، واختبار مهارات النقد الأدبي لصالح القياس البعدي ، مما يؤكد أن للبرنامج القائم على مدخل التفكير المتشعب فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الإبداع الأدبي.

7-9- دراسة إبراهيم (2020) :

هدفت الدراسة إلى بناء اختبار في مهارات التفكير التشعبي في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي ، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً و طالبةً،

واعتمدت الدراسة على التقويم القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة ثم إعداد اختبار مهارات التفكير التشعبي الخمس وهي مهارة التفكير الافتراضي والتفكير العكسي وتقديم رؤى جديدة وتحليل وجهة النظر ومهارة التناظر ، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي و البعدي لهذا الاختبار ، مما يؤكد فاعلية اختبار مهارات التفكير التشعيبي في ضوء تطبيقات بحوث المخ البشري في تنمية هذه المهارات لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

7-10- دراسة خضور (2021)

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية القراءة التحليلية التذوقية للنصوص الأدبية والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية استناداً إلى إستراتيجيات التفكير التشعبي، ولتحقيق ذلك تم إجراء الاختبار والمقياس على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وبعد تحليل البيانات أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح القياس البعدي ، مما يشير إلى نمو المهارات جميعها لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التفكير التشعبي وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة في القراءة التحليلية التذوقية وفي الاتجاه نحو النصوص الأدبية .

7-11- التعقيب على الدراسات السابقة: تتّبع البحث الحالي خُطى من سبقه من بحوث ودراسات وأفاد من منهجيتها العلمية ومن نتائجها ، وأخذ منها ما يخدم موضوع البحث وما يؤصل لأدواته ، و لقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج القائم على أسلوب تحليل المحتوى ، وهي بذلك تتفق مع بعض الدراسات السابقة التي اتّبعت المنهج الوصفي بينما تختلف مع دراسة (خضور ،2021) و (إبراهيم ،2020) و(سيف،2019) و(حرحش،2016) و (هنداوي،2013) و (ماراشي وهاتان،2015) التي اتّبعت المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة : أعدّ البحث الحالي قائمة بمهارات التفكير التشعبي ، ومعيار التحليل على ضوئها، وهو يتفق مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة" هارمان"(2013) و"العادلي" (2016) و"العنزي وصهلولي"(2019) و" البري وصدام"(2019) .

7-11- أوجه الإفادة من الدراسات السابقة وخاصة في بناء أدواتها قائمة المهارات واستمارة تحليل المحتوى :

لقد أفادت الباحثة من معظم الدراسات السابقة في اشتقاق مهارات التفكير التشعبي بما يتناسب مع طلاب المرحلة الثانويّة والإفادة من بعض الدراسات في بناء أدوات البحث ، واختيار منهج البحث، وتتميز الدراسة الحالية عما سبق من دراسات بأنها تهدف إلى وضع تصوّر مقترح يقوم على تضمين مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج اللغة العربية وآدابها المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي .

8- الإطار النظري:

8-1- مهارات التفكير التشعبي :

8-1-1 - مفهوم التفكير التشعبي Divergent Thinking : هو أحد أنماط التفكير التي تسهم في تنمية قدرة الطالب على استقبال المعرفة واستيعابها وتمثلها ودمجها في البنية العقلية له ، والمواءمة بينها وبين خبراته السابقة وتحويلها إلى خبرة مكتسبة ذات معنى بالنسبة إليه ، ولقد أشار (الحديبي ،2012 ،ص35)إلى أن التفكير التشعبي وإستراتيجياته يقوم على عدد من النظريات الفلسفية والتي تتلخص في نظرية "بياجيه" للنمو المعرفي ونظرية "جيلفورد " للتحليل العاملي للإبداع ونظريات الذكاء المعاصرة ومنها نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر وكذلك نظريات الدماغ والتي من أبرزها نظرية نصفي الدماغ ، نموذج "هيرمان " للمخ الكامل ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ التي تعدّ الركيزة الأساسية التي انطلق منها التفكير التشعبي وذلك لاعتماد التفكير المتشعب على العلاقة بين الخلايا العصبية داخل الدماغ البشري ، ولذلك أصبح من ضرورات التربية التركيز على دماغ الفرد أثناء تلقيه العلم ليصبح ذا معنى حقيقي يمكن توظيفه في المواقف الحياتية. ومن الطبيعي أن الدماغ يستجيب للمتغيرات والمثيرات المختلفة وهذا ما تقوم به مهارات التفكير التشعبي من خلال وضع الطالب في مواقف

الأسئلة غير المألوفة التي تثير دافعية البحث وتفتح وصلات التفكير لديه للإجابة عنها وذلك ضمن جو من الحرية والإثارة والتشويق ، وعرّفته (عبد العظيم، 2009،ص72) بأنه ذلك النمط من التفكير الذي يقوم على حدوث اتصالات بين الخلايا العصبية في المخ ، مما يمكن من انطلاق التفكير في اتجاهات متعددة ، ويزيد من مهارات الفرد في إصدار الاستجابات الإبداعية.

8-1-2- أسس التفكير التشعبي : مما لا شك فيه أن التفكير التشعبي يرتكز على أسس تم اشتقاقها من نظرية التعلم الذي يستند إلى الدماغ وكذلك يرتكز على نظريات التعليم الحديثة القائمة على دراسات المخ البشري وهي:

1-احترام الاكتشاف والإبداع والدافعية أثناء المناقشة مع الطلاب مما يخلق جواً مطمئناً بعيداً عن الثواب والعقاب والخوف والكبت لكيلا يمنع ذلك من تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام مهارات التفكير التشعبي ، ولأن الفهم الحقيقي يرتبط بالتفكير والمشاعر والعقل والجسم معاً سيقدم الطالب إجابات ميسّرة كلما قوي الانفعال بالخبرة المقدمة له .

2- التأكيد على الطريقة التي يتبعها الطالب وخطوات تفكيره في سبيل الوصول إلى أكثر من الاهتمام بالحل ونواتج عملية التعلم .

3-تشكيل سلسلة من الأسئلة المتتالية المتفرعة ذات السمات الإبداعية التي تستثمر ذهن الطالب لينتج استجابات وحلول مبتكرة غير تقليدية ، وكذلك تقديم الأسئلة العميقة الصريحة والرمزية لتثير ذهن الطالب وتحفّز خياله .

4- البحث عن عملية الترميز لأن الدماغ يهتم بفهم العالم من خلال تصنيفه للأشياء ضمن أنماط المتشابه والمختلف ومع مرور الوقت تتكون لديه منظومة تصنيف أكثر عمقاً.

5- التزامن بين نصفي الدماغ خلال عملية معالجة الأجزاء والكليات فالنصف الأيسر من الدماغ يعالج الجزء أولاً أما النصف الأيمن فيدرك الكل أولاً، مما يؤدي إلى تحسّن التعلم .

6- فقدان المعنى المطلوب لدى الطالب إذا كانت الخبرة التعليمية المقدمة له أعلى أو أقل من مستواه ،مما يحد من قدرات فهمه وتفكيره ، لذا فالقدرات الدماغية تتحسن كلما كان الطالب أكثر نضجاً (القرني ،2015- ص 27-24) .

8-1-3-مبادئ التفكير التشعبي : يعتمد على مجموعة من المبادئ الأساسية أبرزها :

- عدم التسرع في إصدار الأحكام ويوصي هذا المبدأ بتأجيل الحكم والتقييم لحين الانتهاء من توليد الأفكار كي لا يتم عرقلة سير التفكير فيما هو أعمق.
- البحث عن عدد وافر من الأفكار وهذا يتطلب إيجاد أكبر قدر من الأفكار والبدائل من دون الاهتمام بالنوعية لأن الأفكار المتميزة تنتج من بين أفكار كثيرة.
- تقبّل جميع الأفكار التي تبدو غريبة سخيفة في نظر الجماعة وقد تكون أساساً يبني عليه آخرون أفكاراً أصيلة.
- الذهاب بالتفكير إلى أبعد مدى أي ضرورة التخلي عن نزعة الخمول في التفكير والحفاظ على الحيوية والجدية في البحث عن الأفكار .
- أخذ استراحة قليلة حتى تختمر الأفكار هو مبدأ يؤكد على ضرورة ممارسة نشاط لا علاقة له بالمشكلة لبعض الوقت إذ قد يقفز للذهن أفكار أصيلة لم تخطر على البال، فلا مانع من أخذ فرصة للمرح والتفاؤل وتحسين الحالة المزاجية للشخص كي يصبح التفكير لديه مثالياً
- محاولة دمج الأفكار وهو يتطلب من الفرد أن يكون متيقظاً طوال الوقت لما يعرضه الآخرون من أفكار وقد يتمكن من الوصول إلى فكرة أصيلة عن طريق الربط بين أفكار متنوعة من هنا وهناك . (جابر ،2021،ص 42).

8-1-4- أهمية التفكير التشعبي في المرحلة الثانوية: تعدّ البيئة المحيطة سبباً من الأسباب في جعل أسلوب التفكير لدينا نمطاً يسير في اتجاه واحد ، والحياة اليوم وتعقّدها تتطلب نوعاً آخر من التفكير ، يسمح بتعدّد مسارات التفكير وتشعبها ، لذا يعدّ التفكير التشعبي من أنماط التفكير التي لها أهمية كبيرة في العملية التربوية و التعليمية ، وبتتبع الأدبيات التربوية والبحوث العلمية التي تناولت التفكير المتشعب يمكن استخلاص أهمية التفكير التشعبي فيما يأتي:

1- إن تشعب التفكير يدعم حدوث اتصالات ولقاءات وتفريعات جديدة بين خلايا المخ ؛ مما يعمل على زيادة كفاءة الشبكة بزيادة عدد الوصلات و الترابطات والتشابكات بين الخلايا العصبية ، إذ إنّ عدد الخلايا العصبية في الدماغ لا يتغيّر تقريباً لكن كيفية تواصل وتلاحم هذه الخلايا هو المتغير.

2- يسهم في رفع كفاءة العقل البشري وإمكاناته ، وذلك من خلال توظيف أنماط التفكير مما يساعد في تحقيق مزيد من الفهم والاستيعاب وييسر للطالب تعلماً ذا مغزى ومعنى .

3- للتفكير التشعبي دور في تنمية قدرة الطالب على إصدار استجابات تباعدية تتميز بالطلاقة الفكرية والمرونة العقلية مما يعمل على تحسين مستوى العمليات العقلية المتطلبة للتفكير التباعدي و زيادة فرص الإبداع والابتكار لدى الطالب بدلاً من التفكير بصورة نمطية.

4- يساعد التفكير التشعبي على حدوث العديد من العمليات العقلية مثل إدراك العلاقات الجديدة و إعادة تصنيفها وإجراء عمليات تأليف وتركيب وتقديم رؤى جديدة.

5- إن تشعب تفكير الطلاب يساعدهم على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات و قدرة على تصحيح وتقويم مسار تفكيرهم ؛ لأنه يتيح لهم الفرصة للنظر إلى الأشياء المألوفة بنظرة جديدة فتعمل على توليد أفكار جديدة .

6- يتعامل التفكير التشعبي مع المشكلات أو الأسئلة التي لها أكثر من حل صحيح ، ويتميز بأنه متحرر ومنفتح وغايته التوصل إلى أكبر عدد من الأفكار والارتباطات أو الحلول.

7- إن صاحب التفكير التشعبي قادر على توليد مجموعة من الإجابات لأية قضية تطرح أمامه ، بل هو قادر على ابتكار إجابات جديدة لم يسبق لأحد أن جاء بها .

8- إن تنمية التفكير التشعبي يتيح الفرصة أمام الطلاب لاستخدام عقولهم في اتجاهات متشعبة ومتعددة لإيجاد إجابات مختلفة ومتنوعة للأسئلة المطروحة حول النص الأدبي من نصوص اللغة العربية وتسمح لتفكير الطالب أن يسير عبر مسارات وآفاق جديدة غير محددة مما يسهم في إحداث استجابات تشعبية إبداعية.

9- إن تنمية التفكير التشعبي تسهم في إكساب الطالب قوة إدراك العلاقة بين الأشياء وتعرّف أوجه الشبه والاختلاف بينها ، والنظر للأشياء بطريقة غير تقليدية .

10- ينمي التفكير التشعبي شعور الطالب بمسؤولية تعلّمه إذ يتوصل بنفسه للمعرفة مما يزيد ثقته بقدراته (آدم ،2008، ص97).

8-1-5-سمات التفكير التشعبي حدّد "ستاركو" (Starko,2010, p87-102) أبرز السمات المهمة للتفكير المتشعب بالآتي :

1- السمات المعرفية :المتمثلة في التفكير المجازي القائم على التخيل العقلي ، والقدرة على اكتشاف نقاط الالتقاء المشتركة بين مجموعة متنوعة من الأفكار المتناقضة، أو غير المتشابهة ، والمرونة واتخاذا القرار ، والقدرة على تناول الموقف أو المشكلة من عدة زوايا ، ووجهات نظر مختلفة والاستقلالية في إصدار الأحكام ، والقدرة على إدراك النتائج المترتبة عليها ، والتكيّف ، والمواءمة مع المواقف الجديدة ، والتحلّي بمهارات التفكير المنطقي ، والقدرة على التخيّل العاطفي وإدراك الواقع.

2- السمات الشخصية : المتمثلة في الاستعداد لمواجهة النتائج المحتملة مما يسهم إيجاباً في نمو القدرة على التعبير عن الآراء ووجهات النظر المختلفة، والمثابرة وبذل الجهد ، وتحفيز الدافعية ، والالتزام بأداء المهام المطلوبة والميل إلى الفضول ، وحب الاستطلاع ، وتقدير قيمة وأهمية الأصالة ، والميل إلى الاستقلالية ، والاعتماد على الذات ، وأخذ زمام المبادرة والإيجابية في مواجهة المشكلات .

وتستنتج الباحثة أن التفكير المتشعب تفكير متحرّر مطلق منفتح من دون قيود تُفرَض على العقل، وهدفه التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول والارتباطات وهي سمة المبدعين.

8-1-6- مهارات التفكير التشعبي: إن تنمية التفكير التشعبي لن يتأتّى إلا بالتخلي عن الأساليب والطرائق التقليدية التي يغلب عليها التلقين والاستظهار وتتجه نحو أساليب تعلّم تستهدف تنمية التفكير بصفة عامة والتفكير التشعبي خاصة، وقد أكّد التربويون أنّ تدريب الطلاب على مهارات التفكير التشعبي وعلى تطبيقاتها التربوية للمخ البشري أصبح مطلباً وهدفاً رئيساً في إنجاح عملية التعلّم وخلق جيل من الطلاب المفكّرين

القادرين على التعامل بدرجة عالية مع مجتمع عالي التقنية ، ولقد اختارت الباحثة ستاً من المهارات الرئيسة للتفكير التشعبي و هي :

1- مهارة التفكير الافتراضي Hypothetical Thinking Skill: تعتمد هذه المهارة على استخدام التفكير الافتراضي في أثناء التدريس للعمل على استيعاب وإدراك الموضوعات والأحداث بشكل جيد بدلاً من الأنماط المعروفة والمتوقعة ، فهي تدفع العقل لأن يفكر بقوة في الأشياء والأسباب والنتائج المترتبة عليها وتعتبر مهارة فعالة لتكوين معلومات جديدة ، ولا بد من الإشارة إلى أهمية البيئة الصفية لإثارة مثل هذه التساؤلات الافتراضية وتشجيع الطلاب وإثارة حماسهم للبحث عن إجابات لها، وتوظف هذه المهارة في المواقف التعليمية التي يطلب فيها المعلم إلى الطالب توقع للنتائج المترتبة على شيء ما أو ذكر نتائج متوقعة في حال وقوع حدث معين دون الآخر أو تفسير التصرف لو تم وضع الطالب في موقف معين (خضور ،2021 ، 86) ومن الأسئلة المحققة للمهارة : ماذا يحدث لو...؟ أو إذا حدث هذا فما التداعيات ؟ أو ماذا لو نظم الشاعر قصيدته على البحر الكامل ؟ أو ماذا لو استخدم الشاعر الأساليب الخبرية فقط دون الإنشائية؟أو ماذا لو استخدم الشاعر حرف الروي المكسور؟ أو ماذا يحدث لو كنت أنت بطلا للقصة؟ أو ما الذي يمكنك إضافته لو كنت كاتب القصة ؟ ما مدى اقتناعك بإمكانية حدوث ....؟ وهذا النوع من الأسئلة يساعد الطلاب على حرية التعبير عن أنفسهم وفرض الفروض والتأمل والسعي لإشباع حب الفضول والاستطلاع للموضوع الذي يدرسونه كما يؤكد على ضرورة تقبل جميع الإجابات وعدم رفض إجابة منها .

2- مهارة التفكير العكسي الانقلابي Reversal Thinking skill: وتعمل على تعرض الفرد لمواقف جديدة من خلال الخروج عن المألوف ، وذلك عبر النظر للموقف والحدث بطريقة معكوسة أو ما يسمى بالرجوع من النتائج إلى الأسباب ، إذ يطلب إلى الطلاب الإتيان بأسئلة حول موضوع ما بدلاً من إيجاد إجابات له أو أن يبدأ من نهاية القصة أو النص ويبدأ بعكس الأوضاع حتى ينتهي بالبداية الحقيقية أو بداية يفترضها بهدف إدراك العلاقات المستمرة بين الأحداث والمواقف (آدم ،2009،ص99) وهذا النمط ينمي لدى الطالب النظرة الشمولية من خلال رؤية أكثر عمقاً ومن الأسئلة

المحققة للمهارة : هل تتغير نهاية النص إذا عكسنا أدوار الشخصيات بداخلها ؟ ضع نفسك مكان كاتب النص ماذا ستفعل لتعديل نهايته ؟ ما الذي يترتب على عكس نهاية أدوار الشخصيات في النص؟ لديك موضوع عن التفاؤل اطرح أكبر عدد من الأسئلة حول هذا العنوان .وبعد طرح الأسئلة يتم السماح بتبادل الأفكار وتشعبها وعكسها لحل مشكلة النص الرئيسة .

3- مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة Different Symbol System Skill: هي أسلوب لتوسيع الشبكة العصبية عن طريق استخدام أنظمة رمزية للظواهر ، بطريقة غير مألوفة الاستخدام من قبل (آدم ، 2009،ص100) وتعتمد هذه المهارة على استخدام الأنظمة الرمزية المختلفة في مواقف التعلم ، وكلما نمت قدرة الطالب على التعبير باستخدام أنظمة رمزية مختلفة كلما دل ذلك على قدرته على استيعاب عناصر النص القرائي والأدبي و إدراك العلاقة بين أجزائه والتعبير عنها بأسلوبه بحيث يتمكن من رسم خرائط أو خطوط توضح العلاقات بين الأفكار ، ومن الأسئلة المحققة للمهارة : هل تستطيع رسم ما فهمته من قراءة النص ؟ هل يمكنك رسم خريطة أو خطوط تعبر عن التسلسل المنطقي للأحداث داخل النص الأدبي أو القرائي ؟ أو ارسم خريطة مفاهيم تعبر عن العلاقة بين الفكر الرئيسة والفرعية للنص أمامك ، أو صغ أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج ، ولهذه الأسئلة قدرة على جعل الطالب يتجاوز حدود النظرة الضيقة المحدودة إلى نظرة أكثر عمقاً واتساعاً للمعرفة المتكاملة ، مما يوسع الشبكة العصبية ويحفز تنمية المهارات الإبداعية.

4- مهارة التناظر أو التشابه التمثيلي Analogy Skill: وتسمى بمهارة التفريغ العصبي عن طريق البحث عن الاستجابات المختلفة حول شيئين أو عنصرين من خلال طرح أسئلة عامة تثير أوجه التفكير التشابهي ، و هو تفكير يتطلب إبداعاً لأن الإجابة تتطلب دائماً ابتكاراً ورؤية جديدة بين العناصر (شحاتة، 2008 ، ص 190) و من الأسئلة المحققة للمهارة: ما أوجه التشابه بين شيئين وردا في النص المقروء ؟ أو اذكر أشياء تشبه شيئاً معيناً في النص أو ما أوجه الاختلاف بين شخصيات النص ؟ و أسئلة هذه المهارة تتيح تبادل وتشعب الخبرات بين الطلاب بشكل واسع.

5- مهارة تحليل وجهات النظر Analysis of Point of View Skill: وهي من المهارات المحفزة للطالب كي يعبر عن آرائه ومعتقداته ووجهة نظره التي يؤمن بها في شتى المواقف والتي تؤثر بدورها في رؤيته للأمور وتفاعله مع الأحداث ، ثم يتاح للطالب تحليله لوجهة نظره والتأمل في مدى صحتها ومناسبتها للموقف أو لحل مشكلة من المشكلات ، و هذا التحليل لوجهة النظر قد ينتج عنه تدعيمها وقبولها إذا كانت مناسبة وصحيحة أو تعديلها إن لزم الأمر أو رفضها إذا كانت غير مناسبة. (عيسى ،2017،ص32) ومن الأسئلة المحققة لهذه المهارة : لو كنت مكان شخصية النص كيف ستتصرف ؟ برر أسباب رفضك لموقف ما وهل ترفضه كلياً أو جزئياً ولماذا؟ موضحاً بمثال ، أو لماذا تعترض على وجهة نظر زميلك تجاه ذات الموضوع ؟ أو برأيك ما أهمية اللغة العربية ونصوصها الأدبية والقرائية في الحياة ؟ و لابد من طرح هذه الأسئلة على الطالب منفرداً ثم تتم مناقشة الإجابات عليها كي يتم تقويمها رفضاً أو قبولاً .

6- مهارة التكملة Completion Skill : وهي من المهارات التي تعتمد على الدافع الطبيعي لدى الأفراد لإكمال الشيء غير المكتمل إذ إن إكمال الأشياء يحث الطالب على التفكير في اتجاهات متعددة (يشعب تفكيره) لمحاولة إيجاد وتحديد علاقات بين العناصر الموجودة بحيث تساعده في معرفة العنصر الناقص أو إيجاد علاقة بين الأحداث تساعده على التنبؤ بما يمكن حدوثه (عمران، 2002 ،ص 522) ومن الأسئلة المحققة لهذه المهارة أكمل النص المقروء بعد أن يحذف المعلم نهاية النص أو ضع نهاية للنص المقروء أمامك أو أكمل بقية أفكار النص بعد أن يقوم المعلم بعرض فكرتين منه ، ولتحقيق هذه المهارة يقوم المعلم بتقديم نص أدبي أو قرائي غير مكتمل العناصر من الناحية التذوقية الجمالية وعليهم إكمال التحليل والتذوق مما يعزز تفرعات التفكير التشعبي .ومما سبق يتضح أن هدف المهارات تنمية روح الإبداع لدى الطلبة عبر إحداث وصلات جديدة ضمن شبكة الخلايا العصبية للدماغ لغاية تحسين الفهم لمحتوى منهاج اللغة العربية وإكساب الطلاب مهارات عقلية تتميز بكفاءتها العالية .

8-1-7- معوقات التفكير التشعبي :

1- الصعوبة في عزل المشكلة لأن تحديد المشكلة بشكل دقيق وواضح يمثّل أبرز خطوة في حلّها إذ إنّ تحديد المشكلة يشكّل نصف الحل ، و هذا يحتاج إلى بذل جهد أكبر في تعريف المشكلة مما يساعد على التفكير .

2- الميل إلى تحديد المشكلة بشكل ضيّق جداً.

3- الخوف من الخطأ أو النقد أو من التعبير عن النفس ، ومن حكم الآخرين نتيجة التفكير السلبي ونقد الذات ، مما يتكوّن لديه الخوف من الوقوع في الخطأ إذ يُكَافَئ صاحب الإجابة الصحيحة ويُعَاقَب صاحب الإجابة الخطأ ، ولابدّ من التخلص من هذه العقبة من خلال النظر إلى الأخطاء على أنها رسول النجاح.

4- الحكم على الأفكار بدلاً من توليدها: فالحكم المبكر على الأفكار يؤدي إلى رفض أفكار كثيرة، إذ أنّ الأفكار المبتكَرة تكون غير مكتملة .

5- الافتقار إلى التحدّي والحماس: إذ لا يمكن لأي فرد أن يقدّم شيئاً من دون وجود ما يحفّزه، وهذا يدل على أن وجود القدرة على عمل شيء معين لا يعني إنجازه من دون حافز وراءه.

6- العادات : لأنها تمثّل استجابة متكررة نمطية عند عمل شيء ما بالطريقة نفسها، و نحن نملك عادات تفكير نمطية وبشكل سطحي .

7- ضيق الوقت أو الفترة الزمنية المحدّدة يعدّها بعض الباحثين معوقاً للتفكير التشعّبي، إذ أنّ الناس يستطيعون تحقيق وإنجاز أهدافهم بأقل جهد إذا سمحوا لقدراتهم أن تأخذ نصيباً من الوقت .

8- عدم الاهتمام والتدريب الكافي : والسبب في ذلك يعود إلى تدريب الطلبة على المهارات الدنيا في تحقيق الأهداف ، بالإضافة إلى عدم التركيز وتشتت الانتباه وتدنّي الثقة بالنفس والخوف من المبادرة والمبادأة في التفاعل الصفي (ابراهيم ،2020 ،ص 144).

8-1-8-العلاقة بين مهارات التفكير التشعبي و اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

إن تدريس اللغة العربية يمكن أن يؤدي دوراً في رفع كفاءة العقل البشري وإمكاناته وذلك

من خلال توظيف أنماط التفكير ومنها التفكير التشعبي لزيادة الفهم والاستيعاب لدروسها وييسر للطلاب تعلّماً ذا معنى ، وتطبيقاً للمعرفة المكتسبة، و لا يقف الحد في تنمية مهارات التفكير التشعبي عند المنهاج وأهدافه بل يجب على المعلم توظيف الظروف والعوامل التي تسهم في تحقيق أكبر قدر ممكن من هذه المهارات كالجو الدراسي والأسلوب التدريسي لإثارة التفكير والمناقشة مع الطلاب وتوجيههم نحو المكتبات العامة ومصادر المعلومات الالكترونية المتنوعة وتنويع الأنشطة والاهتمام بالأسئلة المفتوحة المتشعبة ذات الاتجاهات المتعددة ووضع الطلاب في مواقف تتطلب منهم استخدام مهارات لغوية ذهنية وكذلك توظيف الخبرات المكتسبة في صور جديدة تعكس ما لديهم من قدرات ، وجدير بالذكر أنه لم يعد الهدف من عملية التدريس ضمان استيعاب الطلاب لمحتوى التعلم المقرر فقط ، بل فتح مسارات فكرية عبر الخلايا العصبية لشبكة الأعصاب بالمخ والتأكد من حدوثه في أداء الطلاب ، والتفكير التشعبي يجعل الطالب محللاً للنص بطرائق مختلفة غير نمطية أو مكررة وهذا التفكير يعين الطلاب على التفاعل الجيد مع النصوص الأدبية والقرائية ومشاركتهم الفكرية والشعورية مع الأديب ، وطرح مجموعة من الأسئلة على ذواتهم والتنبؤ حول النص الأدبي وتحققهم من بعض الإجابات التي توصلوا إليها فضلاً عن أنه يعينهم على مراقبة عملياتهم العقلية ، والحكم على ما استنبطوه من أفكار وصور وأخيلة و موسيقا (عبد الباري ،2015، ص266)، وجدير بالذكر أن تنمية مهارات التفكير التشعبي جزء مهم من منظومة تعليم اللغة العربية، ولاسيما أمام هذا التقدم العلمي التقني الذي يحتّم علينا تدريب الطلاب على التفكير وإكسابهم مهاراته و ممارسته، أضف إلى ذلك أن مهارات التفكير التشعبي لا تنشأ من فراغ ، بل تقع على معلّم اللغة العربية مسؤولية تنميتها لدى طلابه وتشجيعهم على حب الاستطلاع وارتياد المجازفات الفكرية وتوليد الأفكار المتعددة والتعبير العفوي مع إعطائهم الوقت الكافي للتفكير في المهمات والنشاطات ، مع إعطائهم التغذية الراجعة الإيجابية بعيداً عن الانتقادات (موسى والحطاب ، 2004، ص 35).

و لعلّ ما تقدم برأي الباحثة يلقي الضوء على أهمية تضمين محتوى منهاج اللغة العربية لمهارات التفكير التشعبي في المرحلة الثانوية لأنّ طلاب هذه المرحلة قادرون

على التخيل والتحليل والتركيب وإدراك العلاقات بين عناصر النص ، وقادرون أيضاً على البحث عن الأفكار والحلول الجديدة غير النمطية ، كما أن تدريس النصوص القرائية والأدبية باستخدام مهارات التفكير التشعبي يساعد على خلق بيئة تعليمية ثرية ، ويستهدف إعمال العقل وشحذ الذهن وتنمية التفكير في كل ما يتعلق بالنص الأدبي أو القرائي من أحداث ومواقف وشخصيات؛ وهذا يؤكد أهمية توظيف مهارات التفكير التشعبي في تدريس منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية .

8-2- منهاج اللغة العربية :

8-2-1- مكّونات المنهاج وعناصره : المنهاج بمفهومه الحديث ليس مجرد مقررات دراسية ، وإنما هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية ، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ، ومطبّقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها ، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم (سعادة وإبراهيم ، 2004، ص64).

1-المحتوى : محتوى المنهاج هو العنصر الثاني من العناصر التي تكوّن منظومة المنهاج بمفهومه الحديث ، و تسبقه الأهداف التعليمية ، وتليه طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة ثم التقويم ، والعلاقة بين كل عنصر من هذه العناصر علاقة دائرية لا خطية ، بحيث يؤثر كل عنصر في الآخر ويتأثر به (شحاتة ، 2001،ص75)، ومن خلال ما سبق نجد أن محتوى منهاج اللغة العربية هو أحد الوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف ، وأنه جميع المعارف والقيم والمهارات والاتجاهات المراد إكسابها للطلاب ، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم، و بما أن المحتوى يعدّ من أبرز أدوات تنفيذ المنهاج ، ولما له من تكامل مع وسائل التعليم الحديثة الأخرى ، فإن تحليله يعدّ من أولى مناشط العملية التعليمية ، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي .

1-1-معايير اختيار محتوى منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية : هي ترجمة المحتوى لأهداف المنهاج، و ارتباط المحتوى بالمعرفة العلمية الحديثة ليكون صادقاً ثم التوازن والشمول والعمق في تقديم المحتوى مع اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي

والثقافي للطلاب وكذلك ملاءمة محتوى المنهاج لقدرات التلاميذ وحاجاتهم "(إسماعيل ،2012،ص71 –72).

1–2– تنظيم محتوى منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية : إن ترتيب خبرات المنهاج يعدّ عاملاً مؤثراً في تحديد مسار التعلم وتحقيق كفايته وفاعليته ، وعملية تنظيم محتوى المنهاج ليس أمراً متّفقاً عليه ، بل إنه يتأثر بعوامل شتّى منها : الأهداف التعليمية المراد تحقيقها والأسس النفسية المرتبطة بالطالب ، وأسس التعليم الجيد ، وطبيعة المعرفة؛ ولذلك يعدّ ترتيب وتنظيم خبرات المنهاج ومحتواه نوعاً من الهندسة التعليمية التي يقوم بها مخططو المناهج لتوفير الجهد والوقت في عملية التعلم ، وزيادة العائد التربوي بتحقيق الأهداف التعليمية "(الفتلاوي ،2006، ص85).

1–3–معايير تنظيم محتوى اللغة العربية في المرحلة الثانوية :لابد من الإشارة إلى أن منهاج اللغة العربية وآدابها المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي جاء ملبّياً لحاجات الطلاب في تكوين معرفة شمولية في دراسة الأدب وفق مدارسه المختلفة، معتمداً على ثلاثة مداخل رئيسة هي : مدخل أساسيات المعرفة ، ومدخل المهارات ،ومدخل التكامل بين فروع المادة مع المواد الأخرى (وزارة التربية،2007،ص27 –28) .

1–4–أهمية تقويم منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية : إنّ التقويم عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات أي نظام تربوي وعملياته ومخرجاته ، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها ؛ تمهيداً لاتّخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتمّ الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (أبو شاويش، 2012،ص21)، ولعلّ أبرز الأسباب التي تدعو إلى القيام بعملية تقويم المنهاج هو أن مراجعة المشروعات من وقت لآخر أمر ضروري لمعرفة سير تنفيذها وتلافي أخطائها مع كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج ، وكذلك يؤدي اهتمام الناس بالتربية والتعليم وتساؤلاتهم عن جدوى البرامج المطبّقة وعدم رضاهم بنتائج الطلاب وتقصير التربية في إعدادهم للحياة سبباً يستدعي تقويمها ، و من ثم ضرورة الإصلاح التربوي ليواكب المستجدات(العيد،2010،ص20).

1-5-وظائف تقويم منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية : لقد حدّد "إسماعيل " (2012، ص356) الهدف الرئيس من تقويم المنهاج ، وهو تحديد مدى نجاحه في ضوء معايير معينة وأنه يؤدي وظائف متعددة بشكل عام منها تطوير المنهاج بما يناسب حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم ، ومعرفة ما تحقق من الأهداف التربوية التي تسعى إليها المدرسة ، وكذلك إسهامه في اختيار الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس المناسبة ، كما يزوّد المتخصّصين بالمعلومات اللازمة لإدخال التغييرات في المنهاج وتأليف الكتب .

2- تحليل المحتوى: يعرَّف تحليل المحتوى: بأنه أيُّ أسلوب بحثي يرمي للخروج باستدلالات عن طريق تشخيص صفات محددة للرسائل تشخيصاً موضوعياً منظماً (بدر،1998 ،ص41)، ويعرَّف بأنه: طريقة موضوعية ومنتظمة تصف بشكل علمي ومنظم شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة لأي مجتمع أو شخص ما (ملحم ،2000،ص 343)، كما عرَّفت دائرة المعارف الدولية الأمريكية للعلوم السياسية تحليل المحتوى بأنه:" أحد المناهج المستخدمة في دراسة محتوى وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة لوضع خطة منظمة تبدأ باختيار موضوع التحليل وتصنيفه وتحليله كمياً وكيفياً"(الهاشمي 2011،ص 47).

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يمكن القول: إن تحليل المحتوى هو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر للمادة المراد تحليلها.

2-1- أهداف تحليل محتوى المنهاج: (عبد الحميد،2010، ص143).

- تحديد مدى كفاية الكتاب بشأن معالجته لموضوعات معيَّنة.
- تحديد العلاقة بين نوع الصياغة للمحتوى ودرجة الوضوح للمادة.
- إجراء مقارنة بين نوع محتوى المادة ومراعاتها لميول المتعلمين و اهتماماتهم.
- تحديد المهارات العقلية التي ينميها المحتوى.
- الكشف عن نواحي القوة والضعف في محتوى الكتاب.
- تحديد المستويات المعرفية التي يركّز عليها المحتوى أكثر من غيرها.

– تحديد المفاهيم التي ينمّيها لدى المتعلمين.

– تحديد الدور الذي يؤدّيه محتوى الكتاب في عملية التنشئة الاجتماعية.

2-2- خصائص تحليل المحتوى:

يتمتع تحليل المحتوى بجملة من الخصائص و السمات التي ميّزته من غيره، وهي :

1 .**أسلوب للوصف** : والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وعلى ضوء الظواهر التي تمكننا من التنبؤ بها .

2.أسلوب موضوعي : أي النظر إلى الموضوع نفسه من دون تأثر كبير بالذات المدركة بالقدر الذي يقّرب الباحث من المادة التي يدرسها ملتزماً بمكونات الموضوع وظواهره.

3.أسلوب منظّم : التنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفرضيات، وتتحّدد على أساسها الفئات، وتتعين من خلالها الخطوات التي مرّ بها التحليل حتى انتهاء الباحث إلى النتائج .

4.أسلوب كمي : لأّن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكّمي أساساً للدراسة ، ومنطلقاً للحكم على انتشار الظواهر ومؤشراً للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان للنتائج .

5.أسلوب علمي: إنّ تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يرمي من خلال دراسة ظواهر المضمون إلى وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها، كما أنه يهتم بدراسة الحقائق المتصلة بالظاهرة من دون أن يتعّدى ذلك الانطباعات أو الأحكام الذاتية، وهذا ما يتّسم به التفكير العلمي(البصيص،2015،ص625).

2-3- أهمية تحليل محتوى منهاج اللغة العربية : إن أسلوب تحليل المحتوى يمكّن الباحث من إعطاء وصف دقيق لما يتضمّنه كتاب اللغة العربية من الحقائق والمفاهيم والمهارات ، وكشف مواطن الضعف والقوة فيه . ولذا تتمثّل أهمية تحليل محتوى المنهاج فيما يأتي :

– تساعد عملية التحليل على تحديد مستوى الكتاب والمرحلة العمرية للمتعلمين ، وتطوير الكتب المدرسيّة بما يتناسب مع الأهداف التربوية الموضوعة له .

– يبيّن التحليل دور الكتاب في تنمية التفكير عند المتعلّمين ، ويعمل على إعدادهم إعداداً سليماً ليكونوا أفراداً منتجين .

– يسلّط التحليل الضوء على جوانب القوة في الكتاب ، ليحقّق التنمية اللغوية السليمة لدى المتعلمين .

– يوضّح التحليل الخبرات الضروريّة التي يحتاج إليها المتعلّمون في المراحل كلّها بعيداً عن الحشو والتكرار

– يكشف التحليل العلاقات بين أبواب الكتاب وفصوله ، ومدى ترابطها ، وفي الكشف عن العلاقة بين جزئيات كلّ درس ، لأن دقّة الترابط تعوّد الطلاب على التفكير المنطقي (أحمد و حوري، 2007، ص25).

أمّا الفائدة المنشودة من تحليل محتوى منهاج " اللغة العربية وآدابها" في هذا البحث فتكمن في تحديد درجة توفر مهارات التفكير التشعبي في هذا المحتوى ، والكشف عن نقاط القوة و تلافي نقاط الضعف بحيث يصبح قادراً على مراعاة مهارات التفكير التشعبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وسوف تحاول الباحثة مراعاة هذه الخصائص عند تحليل محتوى منهاج "اللغة العربية وآدابها"، والوقوف على ما توفر فيه من مهارات التفكير التشعبي بدقة وموضوعية وعناية.

9- إجراءات البحث :

9-1- منهج البحث : اعتمد البحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى ، بوصفه من أنسب المناهج التي تساعد على الإجابة عن تساؤلات البحث الحالي ، و قد استُخدم هذا المنهج من خلال وصف الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع البحث ومن خلال وصف وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث في تحديد و اشتقاق مهارات التفكير التشعبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وتعرّف درجة توفرها في محتوى منهاج " اللغة العربية وآدابها" ، ثم تصميم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات اللازمة حول مشكلة البحث، ومن ثمّ تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها ، والوصول إلى استنتاجات ساعدت الباحثة على تطوير المحتوى عيّنة البحث .

9 – 2– مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث بمحتوى منهاج "اللغة العربية وآدابها "المقرر على طلاب الصف الأوّل الثانوي ، للعام الدراسي 2019/ 2020؛ ففي هذه المرحلة يصل الطالب إلى مستوى من الوعي يمكنه من دراسة النصوص والتوصل إلى مهارات التفكير التشعبي بصورة أعمق؛ فهي تشمل جميع مهارات التفكير التشعبي التي مرت في المراحل السابقة. و اقتصرت العينة على جميع تدريبات الاستماع والقراءة والفهم والاستيعاب والتحليل بكافة مستوياتها: الفكري والفني والإبداعي المتضّمنة في دروس الكتاب المرافقة للنصوص الأدبية والقرائية ، ماعدا التدريبات الخاصة بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية وذلك لأنّها لم تُشِرْ بشكل مباشر أو غير مباشر إلى أي مهارة من مهارات التفكير التشعبي وقد بلغ مجموع التدريبات الخاصة بمستوى الفهم والتحليل والاستيعاب(449) تدريباً.

9–3–أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تّم إعداد الأدوات الآتية:

9–3–1–الأداة الأولى :قائمة بمهارات التفكير التشعبي (من إعداد الباحثة)

– **الهدف من إعداد القائمة** : هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير التشعبي وتضمينها في محتوى منهاج اللغة العربية وآدابها لطلاب الصف الأول الثانوي، ليتم على أساسها إعداد استمارة التحليل المناسب لمحتوى منهاج " اللغة العربيّة وآدابها".

– **مصادر إعداد القائمة** : تمّ الاستناد في إعداد الصورة الأولّية لقائمة مهارات التفكير التشعبي إلى مصادر عديدة، أبرزها:

✓ أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كما وردت في دليل المعلم، ووثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في سورية 2016 م .

✓ آراء المتخصصين في التربية وطرائق تدريس اللغة العربّية، وعلم النفس التربوي ، والقائمين على تدريس اللغة العربية من معلمين وموجهين و تربويين.

✓ الإطار النظري، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت تنمية مهارات التفكير التشعبي.

– **الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير التشعبي:** بعد استخلاص مهارات التفكير التشعبي من المصادر السابقة؛ تمّ حذف المتشابه منها والمكرّر، و وضعه في قائمة،

اشتملت – في صورتها الأولية –على (35) مهارةً موزّعةً على (6) مجالات : مجال التفكير الافتراضي (8) مؤشرات و مجال التفكير العكسي الانقلابي (6) مؤشرات و مجال الأنظمة الرمزية المختلفة (5) مؤشرات ومجال التناظر (5)مؤشرات و مجال تحليل وجهات النظر (7) ومهارة التكملة (4) مؤشرات .

صدق القائمة وثباتها: يعُد الصدق من أبرز السمات السيكومترية التي يجب أن تتسم بها المقاييس التربوية والنفسية (Ebel&Frisbil,1991p:435) . وللتثبّت من صدق قائمة مهارات التفكير التشعبي، تمّ عرضها بصورتها الأوليّة على مجموعة من المحكّمين والاختصاصيين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربّية، وعددهم (12) محكماً **(الملحق رقم 1)** للتحقق من صدق هذه المهارات، ومدى مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي، ولإبداء الرأي في الأمور الآتية:

1.مدى مناسبة المهارة لطلاب الصّف الأوّل الثانوي

2.مدى انتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته.

3. مدى وضوح الصّياغة اللّغويّة للمهارات.

4. مهارات ينبغي حذفها أو تعديل صياغتها.

5. مهارات يمكن إضافتها.

تمّ جمع آراء المحكّمين وتحليلها فيما يتعّلق بالأمور التي سبق ذكرها، وتمّ حساب النسبة المئوية للتكرارات، التي تبّين درجة اتفاق

المحكّمين على المهارات بوساطة معادلة كوبر (Cooper)الآتية:

(المفتي،2005،ص62).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وقد امتدت نسبة اتفاق المحكمين على المهارات بين (70 %) و (93,33 %)، وتّم تحديد نسبة (75%) فما فوق لاستبقاء المهارة، وعلى هذا تمّ استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة أقل من (75%) من آراء المحكّمين، إضافة إلى تعديل بعض

المهارات، وإضافة مهارات جديدة، لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (28) مهارةً (الملحق رقم2).

9-3-2- الأداة الثانية : استمارة تحليل المحتوى من (إعداد الباحثة) : تم إعدادها استناداً إلى قائمة مهارات التفكير التشعبي التي تمّ ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل محتوى التدريبات الواردة في كتاب "اللغة العربية وآدابها" للصف الأوّل الثانويّ، تبعاً لاشتمالها على مهارات التفكير التشعبي، ومن ثمّ حساب نسبتها المئوية ورتبتها و قد تضمنت استمارة التحليل الشكل الذي توجد فيه المهارة في محتوى منهاج اللغة العربية، وللتحقق من ثبات التحليل تمّ اختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى، و وقع الاختيار على الوحدة الأولى من الكتاب المقرر، وهي بعنوان:(العصور الأدبية)،واستعانت الباحثة بإحدى المختصّات في تعليم اللغة العربية لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحثة لها*، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل المهّمة،ومنها:

- عّد كل تدريب وحدة التحليل.
- إذا وُجِدَ في التدريب الواحد أكثر من مهارة من مهارات التفكير التشعبي ، تّم عد كلّ مهارة من هذه المهارات وحدة قائمة بذاتها.
- عّد كل تدريب مهما تعددت مفرداته بمنزلة التدريب الواحد إذا تضمن مهارةً واحدةً فقط.
- تّم احتساب مهارات التفكير التشعبي الضمنية، التي لم يُشِر إليها السؤال بصورة مباشرة، ويمكن فهمها من سياق التدريب.

-تّم الاتفاق بين الباحثة والمحلّلة المختصّة على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من مهارات التفكير التشعبي، دفعاً لأيّ التباس في عملية التحليل وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدة المختارة، تّم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين الأول للباحثة وتحليل المحللة من خلال تطبيق معادلة (كوبر Cooper)، وتبّين أّن معامل الثبات (الاتّفاق) بلغ(90.82%) مما يدل على ثبات عالٍ للتحليل وعلى موضوعيته، ولذلك يمكن الوثوق به، والأخذ بنتائجه.كما قامت الباحثة بإعادة تحليلها مرتين، يفصل بين كل تحليل وآخر خمسة عشر يوماً ، وتمّ حساب معامل الاتفاق بين عمليات التحليل من خلال

تطبيق المعادلة السابقة، وتبيّن أّن معامل الثبات (الاتّفاق) بلغ (96.28%) مما يدل على ثبات عالٍ للتحليل، ولذلك يمكن الوثوق به، والأخذ بنتائجه . ومما سبق نجد أن معاملات الثبات عالية ، وبذلك فقد عُدّ التحليل بمعياره واستمارته ثابتاً ويمكن اعتماده(**الملحق رقم 3).**

*د. إسعاف يونس المختصة في تعليم اللغة العربية والحاصلة على درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس .

10- عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

10-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأّول: و نصّه: ما مهارات التفكير التشعبي اللازم توفرها في محتوى منهاج " اللغة العربية وآدابها" للصف الأّول الثانوي

وقد تّمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات التفكير التشعبي.

10-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: و نصّه :ما درجة توفّر مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج "اللغة العربّية وآدابها" لدى طلاب الصف الأّول الثانوّي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ تحليل جميع التدريبات الواردة في محتوى منهاج"اللغة العربية وآدابها"، وحساب تكراراتها و النسبة المئوية في كل مهارة من المهارات ولتوضيح النتائج تمّ رصد درجة توفّر كل مهارة بالنسبة إلى التدريبات وفقاً الآتي :

أولا : درجة توفر مهارات التفكير التشعبي الرئيسية بالنسبة للعدد الكلي للتدريبات :

الجدول رقم(1) النسبة المئوية لمهارات التفكير التشعبي الرئيسية بالنسبة للعدد الكلي للتدريبات .

العدد الكلي للتدريبات	مهارات التفكير التشعبي												مجموع المهارات	
	التفكير الافتراضي		التفكير الانقلابي		التفكير الرمزية		الأنظمة (التشابه)		التناظر		النظر تحليل وجهة		التكملة	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
449	12	2.67	3	0.66	23	5.12	22	4.89	47	10.46	9	2.02	116	25.83

بلغ عدد التدريبات الإجمالي في محتوى منهاج "اللغة العربية وآدابها" للفصلين الأول والثاني (449) تدريباً ، وبلغ عدد التدريبات التي رُوعي فيها مهارات التفكير التشعبي

(116) بنسبة (25.83%) من إجمالي التدريبات التي اشتمل عليها المحتوى. وقد مُثّلت تلك المهارات بنسب غير متوازنة ، وكما هو وارد في الجدول تشير النتائج السابقة إلى قصور محتوى منهاج "اللغة العربية وآدابها" عن مراعاة مهارات التفكير التشعبي اللازم توفرها في محتوى منهاج اللغة العربية وآدابها لطلاب الصف الأول الثانوي ، فدرجة توفر هذه المهارات بنسبة (25.83%) يعكس إغفال القائمين على تأليف المحتوى لهذه المهارات على أهميتها ، وقد يعود ذلك إلى عدم درايتهم بأهمية مهارات التفكير التشعبي في المرحلة الثانوية التي تعدّ تمهيداً لمرحلة أعلى ، وهي المرحلة الجامعية التي تتطلب التعمق في التفكير والتوصل إلى علاقات جديدة و حل المشكلات حسب المخزون الثقافي والمعرفي.

ثانياً: درجة توفر مهارات التفكير التشعبي بالنسبة إلى العدد الكلّي للتدريبات المتضمنة مهارات التفكير التشعبي . يتبين من خلال **الجدول رقم (2) التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارة من مهارات التفكير التشعبي بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات المتضمنة مهارات التفكير التشعبي وفقا للآتي:**

	مهارات التفكير التشعبي	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
أولاً : مهارة التفكير الافتراضي				
1	افتراض نظم القصيدة على حرف روي دون آخر .	–	–	–
2	توقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي .	5	4.31	1
3	التنبؤ بردة فعل الكاتب لو لم يكن في موقعه.	1	0.86	4
4	القناعة بإمكانية حدوث شيء ما. يغير مجرى النص	2	1.72	3
5	افتراض استخدام الكاتب للأساليب الخبرية دون الإنشائية أو العكس .	–	–	–
6	تخيل مجريات الأحداث لو كان الطالب مكان الكاتب للنص .	4	3.44	2
مجموع تكراراتها		12	10.34	4

ثانياً : مهارة التفكير العكسي الانقلابي				
7	قلب مجريات أحداث النص من نهايته وصولاً لبدايته.	–	–	–
8	عكس أدوار الشخصيات و تغير مجريات الأحداث.	1	0.86	2
9	تغيير نظم القصيدة إلى بحر عروضي آخر .	–	–	–
10	وضع الطالب نفسه مكان كاتب النص لتغيير نهايته	2	1.72	1
مجموع تكراراتها		3	2.58	6
ثالثاً: مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة				
11	تحويل النص الأدبي إلى رموز حركية موسيقية .	7	6.03	2
12	رسم خريطة مفاهيم للأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي أو الأدبي .	8	6.89	1
13	صياغة أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج .	1	0.86	3
14	رسم خريطة للمشاعر والقيم المتضمنة في النص .	–	–	–
15	تحويل قطعة أدبية محددة من النص إلى حوار رمزي ضمن عدد محدد من الأسطر.	7	6.03	2
مجموع تكراراتها		23	19.82	2
رابعاً : مهارة التناظر				
16	المقارنة بين مشاعر شخصيتين وردتا في النص .	3	2.58	3
17	إيجاد نقاط التشابه بين فكرتين وردتا في النص .	2	1.72	4
18	ذكر نقاط التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي	12	10.34	1
19	المقارنة بين وظيفتين لصورة بيانية في النص .	5	4.31	2
مجموع تكراراتها		22	18.96	3
خامساً : مهارة تحليل وجهات النظر				
20	الحكم على فكر النص القرائي أو الأدبي.	8	6.89	3
21	بيان وجهة نظر الطالب حول ردة فعل الكاتب في	14	12.06	1

	النص.			
22	إبداء وجهة نظر الطالب حول غلبة الأسلوب الخبري على الأساليب الإنشائية .	6	5.17	5
23	تفسير طغيان الجمل الفعلية المثبتة والمنفية دون الاسمية في النص أو العكس.	9	7.75	2
24	تبرير رفض الطالب لموقف ما داخل النص .	7	6.03	4
25	تعليل غلبة الحروف الهامسة أو الجهرية في النص.	3	2.58	6
مجموع تكراراتها		47	40.51	1
سادساً : مهارة التكملة				
26	تكملة قصة النص نثراً بأسلوب الطالب الخاص .	5	4.31	1
27	متابعة دراسة النص غير المكتمل بلاغياً وموسيقياً	–	–	–
28	وضع نهاية مناسبة لنص غير مكتمل.	4	3.44	2
مجموع تكراراتها		9	7.75	5
مجموع التكرارات				

يتضح من الجدول (2) ما يأتي :

بلغ عدد التدريبات التي روعي فيها مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج "اللغة العربية وآدابها (116) تدريباً ، وقد احتلّ **مجال** مهارة تحليل وجهات النظر المرتبة الأولى بنسبة اهتمام بلغت(40.51**%**) واندرج تحت المجال (6) مؤشرات و (47) تدريباً ، ثم جاء **مجال** الأنظمة الرمزية بنسبة اهتمام بلغت (19,82%) وتفرع إلى (5) مؤشرات و(23) تدريباً، وعن **مجال** التناظر فقد جاء بنسبة (18.96%) متفرعاً إلى (4) مؤشرات و(22) تدريباً، أما **مجال** التفكير الافتراضي فقد بلغ نسبة (10.34%) و تفرع إلى (6) مؤشرات و(12) تدريباً تلاه مجال مهارة التكملة بنسبة اهتمام بلغت (7.75%) وتفرع عن هذا المجال (3) مؤشرات و(9) تدريبات أما مجال مهارة التفكير العكسي الانقلابي فقد حظي بأقل نسبة تمثيل (2.58%) وتفرع إلى (4) مؤشرات و(3) تدريبات فقط.

ثالثا : تفسير نتائج السؤال الثاني : بعد الاطلاع على النتائج السابقة نلاحظ أن عدد مهارات التفكير التشعبي (28) ونسبتها إلى المجموع العام للأسئلة(25.83%) من إجمالي تدريبات الكتاب البالغة (449) يعطي تصوراً واضحاً بأن المحتوى لم يراع مهارات التفكير التشعبي و قد مُثّلت تلك المؤشرات بنسب ضئيلة ولقد حظي المؤشر السلوكي رقم **(2) توقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي في مجال التفكير الافتراضي** على أعلى نسبة توفر لكنها نسبة ليست كافية لتنمية مهارات التفكير التشعبي لدى الطلاب وهم في مرحلة عمرية تتطلب تطويراً لطريقة تفكيرهم ومحاكمتهم المنطقية وتنشيط التفكير التنبؤي الافتراضي ، تلاه المؤشر **(6) تخيل مجريات الأحداث لو كان الطالب مكان الكاتب للنص** والذي حظي بأربع تدريبات فقط لكن الكتاب مليء بالنصوص الأدبية والقرائية والتي يمكن للطالب تخيّل مجريات أحداثها فيما لو كان بطل النص أو مكان كاتبه ، كما يلاحظ أن المؤشر **(4) القناعة بإمكانية حدوث شيء ما يغير مجرى النص** قد نال نصيباً ضئيلاً من مجال التفكير الافتراضي علماً بأنه من التدريبات الداعمة لخبرات الطالب وقوة حدسه نحو أحداث النص والتفاعل معها بشكل مثير، وتلاه المؤشر **(3) التنبؤ بردة فعل الكاتب لو لم يكن في موقعه** وهو من المهارات التي تحتمل كثيراً من الأحداث الشائقة والأفكار التنبؤية لأحداث النص لتغيير مسارها وترفع من مستوى تفاعل الطالب الإدراكي نحوها ، ومما يدعم قصور الاهتمام بمجال التفكير الافتراضي انعدام التدريبات للمؤشر(1) **افتراض نظم القصيدة على حرف روي دون آخر** ومن المعلوم أن لحرف الروي دلالات موسيقية عميقة تعبر عن انفعالات الشاعر إذ قد تتحول من حرف روي مكسور يرمز للحزن إلى حرف روي مفتوح أكثر انفتاحاً وتفاؤلاً ، ولو دققنا النظر في المؤشر **(5) افتراض استخدام الكاتب للأساليب الخبرية دون الإنشائية أو العكس** فهو من المؤشرات القوية التي إن استُخدمَت كتدريب فهي تعمل على تحويل انفعالات المتلقي من مستقبل لسرد النص إلى متفاعل منفعل معها ، وفيما يتعلق **بمجال التفكير العكسي الانقلابي** يتبيّن لنا أنه احتلّ المرتبة الأخيرة عن باقي المجالات ونلاحظ فيه أن المؤشر **(10) وضع الطالب نفسه مكان كاتب النص لتغيير نهايته** قد حظي بتدريبين ضمنيين ولعل السبب يكمن غالباً أن محتوى

منهاج اللغة العربية يعتمد على التفكير التقاربي الذي يتمحور حول الوصول إلى إجابة واحدة عن السؤال المطروح ولا يفسح المجال لإبداع الطلبة ، و كذلك الأمر مع المؤشر **(8) عكس أدوار الشخصيات و تغير مجريات الأحداث** فقد حظي هو الآخر بتدريب ضمني ولكن ربما غفل المؤلفون أنه من الرائع أن يفكر الطالب بطريقة معكوسة لتنمية أحد مهارات التفكير التشعبي ويتخيّل مثلاً أن البطل هو الذي هجر محبوبته وانقلبت الأدوار بينهما أو أن صخراً يرثي أخته الخنساء ، ثم نلاحظ نسبة الصفر عند المؤشر **(7) قلب مجريات أحداث النص من نهايته وصولاً لبدايته** و انعدام تمثيله بأي تدريب ، ومن المثير للاهتمام أن يخرج الطالب عن نطاق المألوف الروتيني ويحاول تنشيط خياله وتفكيره ويسبح في فضاء الإبداع ويستمتع بقلب الأحداث من النهاية للبداية ، ولدى وصولنا للمؤشر **(9) تغيير نظم القصيدة إلى بحر عروضي آخر** لا نجد تدريباً عروضياً يحث على ارتجال كلمات جديدة أو استبدالها لتتواءم مع تفعيلات بحر عروضي جديد علماً بأنه من التمارين الممتعة التي تقوي الحس الإبداعي والتناغم مع موسيقا الشعر ، وعن **مجال مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة** فقد حظي المؤشر **(12) رسم خريطة مفاهيم للأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي أو الأدبي** على أعلى نسبة تمثيل فقد استملت أسئلة الكتاب تدريبات على المستوى الفكري تنمي الخريطة المعرفية لمفاهيم الأفكار الأمر الذي سهّل على الطلبة فهم النص جيداً ، أما **المؤشر (11) تحويل النص الأدبي إلى رموز حركية موسيقية** فقد حاز على نسبة مماثلة للمؤشر **(15) تحويل قطعة أدبية محددة من النص إلى حوار رمزي ضمن عدد محدد من الأسطر** مع الإشارة إلى أهمية وجوده في كافة تدريبات النصوص الأدبية وليس في بعضها ، أما المؤشر **(13) صياغة أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج** فقد وجدت الكاتبة تدريباً ضمنياً واحداً يمثله و ويفضل دعم هذا المؤشر بتمارين أكثر وضوحاً لتنمية أحد أهم مجال في مهارات التفكير التشعبي ، و عن المؤشر **(14) رسم خريطة للمشاعر والقيم المتضمنة في النص** فلم يحظ بأي تدريب يمثّله فأغلب الأسئلة المتعلقة بالشعور العاطفي تطلب تحديد شعور واحد وأداته و مثاله على الرغم من أهميته كفرصة للغوص عميقاً في قاع الإبداع العاطفي الشعوري للنص ، أما في **مجال مهارة التناظر** فقد طفا على السطح

وظهر جلياً عبر المؤشر **(18) ذكر نقاط التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي** ويعدّ من أكثر التدريبات للنصوص الأدبية حضوراً ولكن نسبة التمثيل انخفضت عند المؤشر **(19) المقارنة بين وظيفتين لصورة بيانية في النص** الذي حظي بخمسة تدريبات متفرّقة ومن المعلوم بلاغياً أن لكل صورة بيانية وظيفة نفعية وأخرى شكلية وكلاهما يؤدي دوراً في ترجمة جمال الصورة الفنية ومن الأفضل للطالب أن يتدرب على كلا الوظيفتين أما القصور فقد ظهر بشكل واضح أمام المؤشر **(16) المقارنة بين مشاعر شخصيتين وردتا في النص** إذ تم التلميح لها بشكل ضعيف عبر ثلاثة تدريبات ومن الممتع للطالب أن يتعرّف مكنونات الشعور لدى شخصيات النص وحالتها الانفعالية ، واستمرّ القصور في المؤشر **(17) إيجاد نقاط التشابه بين فكرتين وردتا في النص** و جدير بالذكر أنه من المؤشرات التي تحرّر الطالب من التفكير النمطي ذو الاتجاه الواحد نحو تفكير أكثر قوة وانتباه ، ولدى الانتقال إلى **مجال مهارة تحليل وجهات النظر** فقد وجدت الباحثة فيه أعلى النسب تمثيلاً من خلال المؤشر **(21) بيان وجهة نظر الطالب حول ردة فعل الكاتب في النص** واحتلّت تدريبات هذا المؤشر على المرتبة الأولى مقارنة بباقي مؤشرات مهارات التفكير التشعبي يليه في الترتيب التنازلي المؤشر **(23) تفسير طغيان الجمل الفعلية المثبتة والمنفية دون الاسمية في النص أو العكس** وهنا تجدر الإشارة إلى أن الجمل الفعلية دليل تجدد واستمرار شعور الكاتب نحو أحداث نصه أما الجمل الاسمية فدليل على ثبات وديمومة واستقرار موقفه تجاه قضية النص ، وعن المؤشر **(20) الحكم على فكر النص القرائي أو الأدبي** فقد لوحظ وجود عدة تدريبات تركّز عليه لكنها لا ترقى للمستوى المطلوب من حيث دورها في تقوية المحاكمة المنطقية الفكرية لدى الطالب، وإلى حد مماثل للمؤشر السابق لم نجد للمؤشر **(24) تبرير رفض الطالب لموقف ما داخل النص** نسبة تمثيل جيدة رغم أنه يعدّ من المؤشرات الحساسة عن خلفية وخبرة الطالب الثقافية المعرفية الاجتماعية والتي يتحرك من خلالها مبرراً رفضه لموقف ما، وعن المؤشر **(22) إبداء وجهة نظر الطالب حول غلبة الأسلوب الخبري على الأساليب الإنشائية** فهو مماثل للمؤشر (23) لكنه ليس بنفس قوة تمثيله عبر التدريبات ويفضل أن يكونا على درجة واحدة من الاهتمام ، ومن اللافت أن المؤشر

(25) تعليل غلبة الحروف الهامسة أو الجهرية في النص لم يحظ بتدريبات وافرة علماً بأنه أحد أركان الموسيقا الداخلية في النصوص الأدبية وغلبة أحدهما على الآخر ما هو إلا ترجمة لبيئة الشاعر و ثقافته كما أن هذا المؤشر قد مُثّل بمعيار في وثيقة المعايير وقد يعود ضعف الاهتمام به إلى عدم اعتماد المؤلفين على جدول يوضّح الوزن النسبي لكل معيار مما ورد في الوثيقة ، و لدى الوصول إلى المجال الأخير **مجال مهارة التكملة** نلاحظ نسبة التمثيل الضعيفة في المؤشر **(26) تكملة قصة النص نثراً بأسلوب الطالب الخاص** مع العلم بأنه الفرص القوية لتمكين طالب المرحلة الثانوية من مهارات التفكير التشعبي وكذلك الأمر في المؤشر**(28) وضع نهاية مناسبة لنص غير مكتمل** الذي تمت الإشارة إليه في وثيقة المعايير ولكنه دليل آخر على عدم اتّباع المؤلفين للتوزيع النسبي الدقيق للمعايير وختاماً لم يحظ المؤشر **(27) متابعة دراسة النص غير المكتمل بلاغياً وموسيقياً** بأي نسبة تمثيل علماً بأنه يتوجب دعم الطالب في المرحلة الثانوية بفرصة دراسة نصوص غير مكتملة من الناحية البلاغية والموسيقية لأنها مهارة سهلة نسبياً من مهارات التفكير التشعبي ، ويتبيّن لنا من هذه النتائج تفاوت العناية ببعض المؤشرات ، وإغفال بعضها، وبناء على ما سبق تؤكد الباحثة ضرورة إعادة النظر في محتوى منهاج كتاب "اللّغة العربيّة وآدابها" للصف الأول الثانوي والعمل على تقويمها وتطويرها؛ لتمثيل مهارات التفكير التشعبي بنسب متوازنة، وليكون المنهاج قادراً على تنشئة جيل يتّسم بمستوى عالٍ من مرونة التفكير ونقد الدروس المقدّمة إليه وإضافة إبداعاته الفريدة.

10-3-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: و نصّه : ما المقترحات الإجرائية لتضمين محتوى كتاب " اللغة العربية وآدابها" بمهارات التفكير التشعبي اللازمة والمناسبة توفرها لطلاب الصف الأول الثانوي؟

بعد الوصول إلى نتائج التحليل وبناء عليها أجابت الباحثة عن السؤال الأخير من أسئلة البحث وذلك من خلال بناء تصور مقترح لتضمين مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج"اللغة العربية وآدابها " يتناسب مع خصائص طلاب الصف الأول الثانوي وقدراتهم. من خلال اتّباع مجموعة من الإجراءات تشمل تحديد العناصر الآتية :

10-3-1-الأسس التي قام عليها التصور المقترح:

الأسس المعرفية الفكرية:

-الاستفادة من القدرة الديناميكية للدماغ من خلال إشغال الجانبين الأيمن والأيسر للمخ في آن واحد وهو ما تقوم به مهارات التفكير التشعبي، ودراسة النص الأدبي و القرائي وتحليلهما يتطلب جهداً من الجانب الأيسر للدماغ ،أما التذوق و الموسيقا فهي من مهمة الجانب الأيمن -تقديم أسئلة تضع الطالب أمام تحدٍ فكري للحصول على إجابات مبتكرة، وخلال رحلة بحث المخ عن المعنى الجديد محاولاً الترميز والتخطيط بطرائق فريدة استجابةً لما هو مطلوب منه. - إكساب المتعلمين مهارات فهم النص الأدبي والقرائي وتحليلهما من جميع الجوانب استناداً للمدخل التكاملي.

- الحرص على تقديم كل ما هو جديد ودقيق في مختلف فروع المعرفة وتنمية التفكير التشعبي بمهاراته التي تم تحديدها في التصور المقترح .

الأسس التربوية :

-الاعتماد على الأسئلة لتحفيز عقل الطالب للإجابة بأفكار غير تقليدية ، وتعزيزها ، وعلى المعلم ترك حرية الاختيار للطالب في تقديم آرائه واحترامها وتقبلها وعدم الحكم عليها حتى لو بدت سخيفة أو غريبة بعد أن يطرح عليه أسئلة متنوعة بين الصريحة والرمزية ذات التحدي المعتدل لإثارة خياله ، وهذا ما يقود في النهاية إلى تحفيز ونمو الخلايا العصبية والتشابكات الجديدة لمخ الطالب أثناء دراسته للنص الأدبي القرائي.

- نظرا لتميّز بداية المرحلة الثانوية بالشغف و البحث عن كل ما هو جديد فقد يساعد التصور المقترح على إشباع فضولهم نحو المعرفة والخبرات ويستثير دافعية التعلم لديهم ويسهم في فتح مسارات عصبية في أدمغتهم .

الأسس النفسية :

-إشاعة روح الديمقراطية وإعطاء الفرص للطلاب والثقة للتعبير عن آرائهم الشخصية بحرية بعيداً عن الثواب والعقاب .

- مراعاة الفروق لفردية بين المتعلمين والسماح لهم بالتعبير عن قدراتهم وهذا ما سوف يحققه التصور المقترح من خلال الخبرات التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم .

الأسس الاجتماعية :

– يعكس المنهاج ثقافة المجتمع بشكل واضح ويعمل على تعزيز القيم الاجتماعية مثل التعاضد و الاحترام وتقبل الرأي الآخر .

– تلبية المنهاج لحاجات الدماغ إلى النمو والتطور من خلال التعاون وبناء العلاقات الاجتماعية بين الطلبة لتنفيذ أنشطة التصور المقترح .

الأسس التقنية :

– الاستعانة بعدد من الوسائط التعليمية والتقنيات الحديثة مثل السبورة والأقلام والكتاب المدرسي و الأقلام الملونة والرسومات واللوحات و المعاجم و دواوين الشعراء و التسجيلات الصوتية و الحاسوب المحمول Laptop لاستخدام برنامج Power point الخاص بالعروض التوضيحية أو النقال للدخول إلى الشابكة والبحث عن معلومات ومؤلفات الشعراء والأدباء .

10-3-2- تحديد مكونات التصور المقترح

10-3-2-1 -أهداف التصور المقترح : الهدف العام : تصميم وحدة تعليمية متكاملة لتدعيم مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج "اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي، أما **الهدف الخاص** فيتمثل في تنمية مهارات التفكير التشعبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي لذا من المتوقع أن يحقق الطالب الأهداف الآتية :

الأهداف الخاصة بالمستوى الفكري :

– يرسم خريطة للأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي أو الأدبي.

– يتوقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي.

– يحكم على فكر النص القرائي أو الأدبي .

– يبرر رفضه لموقف ما في النص .

– يتخيل مجريات الأحداث لو كان مكان كاتب النص .

– يتنبأ بردة فعل الشاعر لو لم يكن في موقعه .

– يقلب مجريات أحداث النص من نهايته لبدايته

–يعكس أدوار الشخصيات في النص .

– يذكر نقاط التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي .
– يبين أوجه التشابه بين فكرتين وردتا في النص.
– يرتب أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج .

الأهداف الخاصة بالمستوى الفني :

أولاَ : مجال الأسلوب :

– يبين وجهة نظره حول أثر الأسلوب النحوي المستخدم لخدمة المعنى .
– يبدي وجهة نظره عن الأغراض البلاغية للأساليب الإنشائية والأساليب الخبرية .
– يعلل استخدام الشاعر أو الأديب لأسلوب النفي أو الشرط بكثرة في الدرس .
– يفترض استخدام الشاعر للأساليب الإنشائية دون الخبرية والعكس .
– يفسر طغيان الجمل الفعلية أكثر من الجمل الاسمية في النص .

ثانياَ مجال العاطفة :

–يرسم خريطة للمشاعر و القيم المتضمنة في النص القرائي أو الأدبي .
– يفسر طغيان الشعور الوجداني في أغلب النصوص القرائية أو الأدبية .
– يقارن بين مشاعر شخصيتي قيس في نص لوعة الحب و شخصية عروة في النص القرائي

ثالثاً مجال الصور البيانية :

– يذكر وجه التشابه بين وظيفتين نفعية وشكلية لصورة بيانية واحدة .
– يبرر استخدام الصور البيانية في النص القرائي والأدبي.

رابعاً مجال الموسيقا الشعرية :

– يفترض نظم قصيدة لوعة على حرف روي مفتوح دون آخر ويذكر الأثر الموسيقي لذلك .
– يغير نظم القصيدة من بحرها إلى بحر عروضي آخر في النص الأدبي .
– يعلل غلبة الحروف الهامسة على الجهرية في النص القرائي أو الأدبي .

الأهداف الخاصة بالمستوى الإبداعي :

– يفترض أنه بطل نص لوعة الحب ويكتب قصة قصيرة من وحي خياله .

– يكمل قصة عروة وعفراء نثراً بأسلوبه الخاص .

– يحول القطعة الأدبية المعروضة أمامه إلى معادلة لفظية .

10–3–2–2– معايير تصميم محتوى منهاج اللغة العربية استناداً إلى مهارات التفكير التشعبي: الاقتصار على الموضوعات التي تمّ اختيارها من قبل متخصصين في وزارة التربية والتعليم لأن هذه الموضوعات قد تمّ اختيارها بعناية وتنوّع مناسب لطلاب الصف الأول الثانوي ، ثم تضمين كل درس مؤشرات تدل على مهارات التفكير التشعبي (التفكير الافتراضي ، التفكير الانقلابي ، الأنظمة الرمزية ، التناظر ، تحليل وجهات النظر ، التكملة) وقد تمت مراعاة مهارات التفكير التشعبي في التصور المقترح بناء على نتائج تحليل المحتوى.

10–3–2–3– محتوى التصور المقترح : يتضمن المحتوى تدريبات النصوص الأدبية من الوحدة التعليمية الثانية بعنوان (أغراض شعرية) من كتاب اللغة العربية وآدابها في الفصل الأول للعام 2019–2020 المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ، والذي يتضمن نصين من النصوص الأدبية (رثاء أخ– لوعة الحب) ونص قرائي بعنوان (عروة وعفراء) وقد تمّ استثناء دروس القواعد التي تم استبعادها من المحتوى بسبب طبيعة هذه الموضوعات الجامدة و التي يصعب معها توظيف مهارات التفكير التشعبي بصورة جديدة وسعياً لتحقيق التكامل بين مهارات التفكير التشعبي فقد وزّعت المهارات بنسب متساوية على محتوى التصور المقترح

10–3–2–4– إستراتيجيات التدريس التي يمكن توظيفها في التصور المقترح: تقترح الباحثة أن تتعدّد إستراتيجيات تدريس اللغة العربية والتي أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التشعبي بما يتفق وطبيعة الموقف التدريسي ، و من أبرز أمثلتها :

إستراتيجية التعلم التعاوني : وهي طريقة تدريس يعمل فيها الطلاب على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل طالب أنه مسؤول عن تعلمه وتعلّم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة مبينة على المشاركة الإيجابية و سيتم دمجها مع باقي الإستراتيجيات السابقة خلال تنفيذ أوراق العمل والأنشطة .

10-3-2-5- الأنشطة التعليمية المستخدمة في التصور المقترح: وأبرزها :

- العودة للشابكة من أجل البحث عن مواقع خاصة بدواوين الشعراء كموقع الديوان وموقع موسوعة Wikipedia ويكيبيديا لأخذ معلومات إضافية عن حياة الشاعر و توجهاته الثقافية والسياسية غير الموجودة في بطاقة تعريف الشاعر قبل مدخل النص القرائي والأدبي كما تفيد الشابكة في العودة للقصيدة الأصلية كاملة وسبب نظمها كاملة و استخراج الأبيات الخارجية واستنباط أفكارها ومعانيها ومفرداتها .

- العودة إلى المعاجم التي تأخذ بأوائل الكلمات كمعجم الصحاح للجواهري أو المعجم المدرسي والتي تأخذ بأواخر الكلمات مثل لسان العرب لابن منظور والمحيط للفيروز أبادي .

- رسم خريطة ذهنية لأفكار ومفاهيم النص أو مخططات رمزية للتعبير عن سلسلة الأحداث داخل النص ولو برسومات بسيطة .

- إجراء الحوارات والمناقشات وإبداء الرأي داخل حجرة الصف بشكل فردي وجماعي لغاية تنفيذ نشاط الكتابة الحرة لكل ما يتبادر إلى الذهن حول النص كأفكار لم يرد الشاعر أو الكاتب الإفصاح عنها لسبب ما.

- تقسيم مجموعات للتعلم التعاوني لتوزيع أوراق عمل تتضمن عدة مهمات وغايات فإحدى المجموعات تستلم مهمة وضع الفكر الضمنية للنص القرائي أو الأدبي في صورة معادلة واستنتاج الناتج ومجموعة أخرى لديها مهمة دراسة المشاعر العاطفية و أدواتها في صورة معادلة واستنتاج الناتج ومجموعة ثالثة مهمتها تنفيذ دراسة مصادر موسيقا النص الداخلية والخارجية في صورة معادلة واستنتاج الناتج ورابعة لدراسة القيم الاجتماعية أو الوطنية أو الإنسانية المستفادة من النص ومجموعة خامسة مهمتها دراسة الصور البيانية وتحليلها إلى عناصرها و رسم مخطط رمزي لها ومجموعة أخيرة تقوّم عمل المجموعات وتكمل نقصها .

10-3-2-6- المواد والوسائط التعليمية للتصور المقترح : من تقنيات العصر الحديثة التسجيلات الصوتية عبر مكبرات صوت من النقال أو الحاسوب المحمول للاستماع إلى النص الأدبي أو القرائي و العروض التوضيحية المصممة عبر برامج

خاصة لعرضها على جهاز Data show projector لعرض معلومات تم جمعها من قبل الطلاب عن الشاعر أو الأديب أو قبيلته نشاطاته والمؤتمرات التي حضرها أو الجوائز التي حاز عليها في المحافل الوطنية أو العالمية والأقراص الليزرية التي تعمل على الحاسوب المحمول Laptop المتضمنة كميات كبيرة من دواوين الشعراء أو مؤلفات الكتاب الأدباء ، إضافة إلى الاستعانة بالسبورة و الكتاب و المعجم المدرسي للبحث عن المعاني والبطاقات والأقلام الملونة واللوحات التعليمية التي تم تصميمها من قبل الطلبة وتحتوي خرائط ذهنية لأفكار النص الأدبي أو القرائي و أوراق عمل المجموعات التعاونية التي تشكل خلية عمل مهمتها تنفيذ أنشطة التصور المقترح لمحتوى منهاج اللغة العربية للصف الأول الثانوي .

10-3-2-7-أساليب التقويم في التصور المقترح : تتنوع أساليب التقويم لتشمل أوراق العمل للتقويم المرحلي وعبر الاختبارات الموضوعية للتقويم النهائي وسيتم التركيز على المستويات العليا من الجانب المعرفي المناسب للمرحلة الثانوية .ملحق (6)

11- مقترحات البحث :

1- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى والثانية للوقوف على مدى مراعاتها لمهارات التفكير التشعبي اللازمة والمناسبة لهم.

2- إجراء دراسة للوقوف على مستوى أداء طلبة الصف الأوّل الثّانوي لمهارات التفكير التشعبي في تدريبات الكتاب وتمكين الطلاب من مهاراتها.

3-بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التشعبي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

4- إجراء دراسات وبحوث مماثلة للبحث الحالي في الصفوف الأخرى من المرحلة الثانوية.

المراجع العربية :

1. ابراهيم ، هناء الشحات رمضان .(2020) . *بناء اختبار في مهارات التفكير التشعبي في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي في حلوان*.مجلة الآداب (ص ص 139-153).

2. أبو شاويش ، أيمن . (2012) . *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بفلسطين* . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة الأزهر.

3. أحمد ، معلى سلامة ، وحوري ،عائشة عهد. (2007) . ***تحليل محتوى المنهج*** ، منشورات جامعة حلب.

4. البصيص ، حاتم .(2015). *مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي – دراسة تحليلية* ، **مجلة الآداب** (العدد111، ص ص615-640) . .

5. آدم ، مرفت محمد.(2008) . *أثر استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلفي المستويات التحصيلية* . **مجلة تربويات الرياضيات.** (عدد11 ، ص ص 83-139).

6. إسماعيل ، محمد علي .(2012). ***المناهج التربوية*** . منشورات جامعة البعث.

7. بدر، أحمد .(1998). ***مناهج الدراسة في الاتصال والرأي العام والإعلام الدولي.*** دار قباء للطباعة والنشر.

8. البري ، قاسم وصدام مشهور. (2019). *درجة تضمين كتاب اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي . بحث منشور* . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** .(مج 16. ع 3 . ص ص 277-288).

9. جابر ، عبد الحميد جابر . (2021) . ***أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والبحث والتعلم،*** دار المسيرة .

10. حبيب ، حسين جعفر.(2018). ***التفكير المتشعب لدى طلاب كلية التربية*** . جامعة القادسية كلية التربية .

11. الحديبي ،علي بن عبد المحسن .(2012) . *فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ،معهد اللغة بجامعة إفريقيا* .**مجلة العربية للناطقين بغيرها** (ع 14. ص ص 1- 104).

12. حرحش ، صفوت توفيق الهنداوي .(2016) . *برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وأثره على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلابهم* . جامعة الأزهر – كلية التربية ، **مجلة كلية التربية.** (ع170 . مج4. ص ص405-369).

13. خضور ، رشا سليمان .(2021) *فاعلية برنامج مقترح لتنمية القراءة التحليلة التذوقية للنصوص الأدبية والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية استناداً إلى إستراتيجيات التفكير التشعبي* . (رسالة دكتوراه ،منشورة) **كلية التربية بجامعة البعث** .

14. ذوقان عبيدات ،سهيلة أبو السميد. (2013). ***استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي*** ، دار المقتبس.

15. سعادة ، جودت و إبراهيم ، عبد الله .(2004). ***المنهج المدرسي المعاصر***. دار الفكر.

16. سيد سليمان ، عبد الرحمن . (2004) ***معجم التفوق العقلي*** ، عالم الكتب .

17. سيف ، أحمد محمد حسين .(2019). *فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التفكير المتشعب لتنمية بعض مفاهيم الإبداع الأدبي لدى طلاب اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بعقلة الصقور* . **مجلة كلية التربية.**(مج19،ع1. ص ص343-399).

18. شحاتة ، حسن .(2001) . ***المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*** . مكتبة الدار العربية للكتاب .

19. شحاتة .حسن .(2008) . ***تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي*** . الدار المصرية اللبنانية .

20. طعيمة، رشدي .(2004). ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية***. دار الفكر العربي.

21. طعيمة ، رشدي أحمد ، و الشعيبي ، محمد علاء الدين.(2006). ***تعليم القراءة والأدب إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع*** . دار الفكر العربي .

22. طموس ، رجاء. (2002). *تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب" لغتنا الجميلة " المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للجامعة الإسلامية .

23. العادلي ، محمد جاسم جقات .(2016). *تحليل محتوى كتب الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الأساسية* . **لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**. (ع23. ص ص455-472).

24. عبد الباري ، ماهر شعبان .(2015) . *فاعلية إستراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية* .**مجلة العلوم التربوية النفسية** (ع 16 . مج2. ص ص 259- 300).

25. عبد الحميد ، محمد.(2010). ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية***. دار الفكر.

26. عبد العظيم، ريم أحمد .(2009). *فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. **مجلة القراءة والمعرفة** . (ع 94 . ص ص32-112).

27. العفون ، ناديا حسين يونس .(2012) . ***الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير*** . دار صفاء للنشر والتوزيع .

28. عمران ، تغريد عبد الله .(2002) . *فاعلية التدريس باستخدام بعض إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مستويات أداء تلميذات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو التربية الأسرية*(عرض ورقة). **المؤتمر العلمي الرابع عشر**، مفاهيم التعليم في ضوء الأداء ، مصر.

29. عمران ، تغريد .(2005) . ***نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي (التدريس وتنمية التفكير المتشعب ، التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمخ)***. دار القاهرة للطباعة والنشر.

30. العنزي ، مرزوق بن حمود ، وصهلولي ،يحيى بن أحمد .(2016). *تحليل محتوى مقررات العلوم للصفوف العليا الابتدائية في ضوء مهارات التفكير المتشعب* . كلية التربية . **مجلة كلية التربية** . (مج 32. ع3 . ص ص 535-569).

31. العيد ، وسام .(2010). *تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها* .(رسالة ماجستير غير منشورة) .

32. عيسى ، وجدان رمضان محمد .(2017) . *أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس* .(رسالة ماجستير غير منشورة). **مجلة كلية التربية للجامعة الإسلامية** .

33. الفتلاوي ، سهيلة محسن. (2006) . ***المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال***. دار الشروق.

34. القرني ، مسفر بن خفير .(2015) . *أثر استخدام إستراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة* .(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى.

35. مرسي ،منال ،وإسماعيل ، محمد (2007) . **المناهج التربوية** .منشورات جامعة البعث.

36. المفتي ،محمد أمين.(2005). ***أسس بناء المناهج وتنظيمها*** . مؤسسة الخليج.

37. ملحم، محمد .(2000). ***مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس***. دار المسيرة.

38. موسى ، رشاد ، والحطاب ، سهام .(2004). ***الابتكا***ر . دار الفكر العربي.

39. الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي .(2011)***تحليل مضمون المناهج المدرسية***. دار صفاء للنشر.

40. الهنداوي ، زكريا جابر. (2013). *استخدام خرائط التفكير في تدريس الهندسة على تنمية مهارات التفكير المتشعب واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. **المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد**. (مج10 ع1) .

41. وزارة التربية .(2017) . **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي . الجمهورية العربية السورية.** المؤسسة العامة للطباعة .

42. وزارة التربية .(2020).**اللغة العربية وآدابها– كتاب الطالب.**الصف الأول الثانوي . المؤسسة العامة للطباعة .

المراجع الأجنبية :

1.Ebel, R. L., &Frisbie, D. A. (1991). ***Essentials of educational measurement.*** Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall**.**

2.Haarmann, H.J, Rourke, P & Ragusa,E. (2013). ***Does Divergent Thinking Training Improve Language Proficiency and Performance* .** University of Maryland : Center for Advanced Study of Language**.**

3.Marashi,H., & Tahan-Shizari, p .(2015). *Using convergent and divergent tasks to improve writing and language learning motivation* .**Iranian Journal of Language Teaching Research**,3 (1) .99-117.

4.Starko.A.J.(2010***). Creativity in the Classroom:Schools of Curious Delight*** (forth ed.). London, UK&New York,NY:Routledge.

5.Ur , p.(1996). ***A Course in Language Teaching : Practice and Theory*** . Cambridge . UK & New York , NY : Cambridge University Press .

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين على مدى صلاحية قائمة مهارات التفكير التشعبي المشاركين في عملية تحليل محتوى منهج" اللغة العربية وآدابها"
ملحق رقم (2) قائمة بمهارات التفكير التشعبي لمحتوى منهج اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي بصورتها النهائية.
ملحق رقم (3) استمارة التحليل.
ملحق رقم (4) نتائج تحليل الباحثة والمحللة.
ملحق رقم (5) جدول يوضح معامل ارتباط الرتب بين الباحثة والمحللة .
ملحق رقم (6) التصور العام المقترح لتطوير محتوى منهج " اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي استناداً إلى مهارات التفكير التشعبي.

ملحق(1)أسماء السادة المحكمين لمدى صلاحية قائمة مهارات التفكير التشعبي

م	اسم المحكم	الوظـيفة
1	**أ.د. حاتم البصيص**	أستاذ قسم المناهج وطرائق التدريس – (طرائق تدريس اللغة العربية) كلية التربية جامعة البعث.
2	**د. ربا التامر**	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية جامعة البعث. طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي.
3	**د. نادية المنشف**	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة البعث. تربية بيئية وسكانية.
4	**د. راما مندو**	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة البعث.إدارة مراكز التعلم وخدماتها.
5	**د.فريـال الحمود**	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة البعث.أصول التربية–التربية العامة.
6	**د. فوزية السعيد**	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة البعث. التربية الإسلامية.
7	**د. إيمان شروف**	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة البعث. سياسات تربوية .
8	**د. طارق الجردي**	مدرس في قسم المناهج و طرائق التدريس كلية التربية جامعة البعث.علوم رياضية إنفورماتيك.
9	**أ. رولا المولى**	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة البعث. اللغة الإنكليزية
10	**د. إسعاف يونس**	مدرسة لغة عربية – مديرية تربية حمص ثانوية المأمون للبنات تحمل إجازة دكتوراه في المناهج وأصول التدريس من جامعة دمشق.
11	**أ.منيرة شعبان**	موجهة لغة عربية في مديرية تربية حمص.
12	**أ.حسناء فيصل**	مدرسة لغة عربية للمرحلة الثانوية في مدرسة الخيرية .

ملحق رقم (2)

قائمة مهارات التفكير التشعبي اللازمة لمحتوى اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي بصورتها النهائية.

السيد الدكتور..... المحترم

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بعنوان:

"تصور مقترح لمحتوى منهج اللغة العربية وآدابها للصف الأول الثانوي استناداً إلى مهارات التفكير التشعبي"

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التشعبي وبعد الرجوع إلى المعايير الوطنية التي وضعتها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية تم التوصل إلى قائمة المهارات اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة، تأمل الباحثة من سيادتكم التكرم بالاطلاع على القائمة وتحكيمها من حيث:

1. مدى مناسبة المهارة لطلاب الصّف الأوّل الثانوي.
2. مدى انتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته.
3. مدى وضوح الصّياغة اللّغويّة للمهارات.
4. مهارات ينبغي حذفها أو تعديل صياغتها.
5. مهارات يمكن إضافتها.

وشكرا لحسن تعاونكم

الباحثة: منى سريحيني

التعريفات الإجرائية و بطاقة التحليل

– **تحليل المحتوى:** هو أسلوب علمي منظم يستعمل لتحليل محتوى كتاب اللغة العربية وآدابها تحليلا موضوعيا(كمّياً وكيفيّاً)، و وصفه وصفاً علمياً دقيقاً، للحكم على مدى مراعاته لمهارات التفكير التشعبي اللازمة لطلاب الأول الثانوي.

– **مهارات التفكير التشعبي** : مجموعة من العمليات التعليمية المتناسقة والتي تتضمن الأسس والأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائط التعليمية و أساليب التقويم بهدف تنمية مهارات التفكير التشعبي مهارة التفكير الافتراضي ، مهارة التفكير العكسي الانقلابي ، مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة، مهارة التناظر ، مهارة تحليل وجهة النظر، مهارة التكملة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتُقاس هذه المهارات بالدرجة التي تبيّن نسبة توفّرها عبر استمارة تحليل محتوى منهاج اللغة العربية المعدّة لهذا الغرض .

– **عينة التحليل** : شملت كتاب "اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي طبعة 2019-2020.

– **هدف التحليل** : يهدف إلى الكشف عن درجة توفر مهارات التفكير التشعبي اللازمة لمحتوى منهج "اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي و إعداد قائمة بمهارات التفكير التشعبي الواجب تضمينها في محتوى منهج " اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي .

– **وحدات التحليل**:تتمثل في مهارات التفكير التشعبي المتضمنة في تدريبات الكتاب

– **وحدة السياق** : بعد الاطلاع على طبيعة عرض المحتوى في تدريبات الكتاب و اختارت الباحثة المؤشر كوحدة تحليل تستند إليها في رصد فئات التحليل .

– **ضوابط التحليل** : جرى التحليل في ضوء التعريف الإجرائي لمهارات التفكير التشعبي ، وقد شمل التحليل كافة لتدريبات الكتاب المقرر. ويرمز (ص) إلى صريح و(ض) ضمني .

الرقم	مهارات التفكير التشعبي	وضوح العبارة		ملاحظات
		ص	ض	
أولاً : مجال التفكير الافتراضي :				
1	افتراض نظم القصيدة على حرف روي دون آخر .			
2	توقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي .			
3	التنبؤ بردة فعل الكاتب لو لم يكن في موقعه.			
4	القناعة بإمكانية حدوث شيء ما يغير مجرى النص			
5	افتراض استخدام الشاعر للأساليب الخبرية دون الإنشائية أو العكس.			
6	تخيل مجريات الأحداث لو كان الطالب مكان الكاتب للنص.			
مهارات أخرى تريدون إضافتها				
ثانياً : مهارة التفكير العكسي الانقلابي :				
7	قلب مجريات أحداث النص من نهايته وصولاً لبدايته.			
8	عكس أدوار الشخصيات و تغير مجريات الأحداث.			
9	تغيير نظم القصيدة إلى بحر عروضي آخر .			
10	وضع الطالب نفسه مكان كاتب النص لتغيير نهايته .			
مهارات أخرى تريدون إضافتها				
ثالثاً مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة :				
11	تحويل النص الأدبي إلى رموز حركية موسيقية.			
12	رسم خريطة مفاهيم للأفكار الرئيسة والفرعية			

	للنص القرائي أو الأدبي .				
13	صياغة أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج .				
14	رسم خريطة للمشاعر والقيم المتضمنة في النص .				
15	تحويل قطعة أدبية محددة من النص إلى حوار رمزي ضمن عدد محدد من الأسطر.				
مهارات أخرى تريدون إضافتها					
رابعاً : مهارة التناظر :					
16	المقارنة بين مشاعر شخصيتين وردتا في النص .				
17	إيجاد نقاط التشابه بين فكرتين وردتا في النص .				
18	ذكر نقاط التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي .				
19	المقارنة بين وظيفتين لصورتين بيانية في النصي.				
مهارات أخرى تريدون إضافتها					
خامساً : مهارة تحليل وجهات النظر :					
20	الحكم على فكر النص القرائي أو الأدبي.				
21	بيان وجهة نظر الطالب حول ردة فعل الشاعر في النص.				
22	إبداء وجهة نظر الطالب حول غلبة الأسلوب الخبري على الأساليب الإنشائية .				
23	تفسير طغيان الجمل الفعلية المثبتة والمنفية دون الجمل الاسمية في النص أو العكس.				
24	تبرير رفض الطالب لموقف ما داخل النص .				
25	تعليل غلبة الحروف الهامسة أو الجهرية في النص.				
مهارات أخرى تريدون إضافتها					

سادساً : مهارة التكملة :				
26	تكملة قصة النص نثراً بأسلوب الطالب الخاص .			
27	متابعة دراسة النص غير المكتمل بلاغياً وموسيقياً.			
28	وضع نهاية مناسبة لنص غير مكتمل.			
مهارات أخرى تريدون إضافتها				

ملحق (3)

استمارة التحليل

الدرجة	0	1	2	3	
وضع المؤشر في المنهاج	لا إشارة للمؤشر	إشارة عرضية ضمنية	إشارة واضحة	تدريبات	10 مجموع الدرجات التراكمي

ملحق (4) نتائج تحليل الباحثة والمحللة

	مهارات التفكير التشعبي	تكرار العبارة	
		ك 1	ك 2
أولاً : مجال التفكير الافتراضي :			
1	افتراض نظم القصيدة على حرف روي دون آخر .	10	10
2	توقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي .	7	9
3	التنبؤ بردة فعل الكاتب لو لم يكن في موقعه.	3	2
4	القناعة بإمكانية حدوث شيء ما يغير مجرى النص	8	7
5	افتراض استخدام الشاعر للأساليب الخبرية دون الإنشائية أو العكس .	8	7
6	تخيل مجريات الأحداث لو كان الطالب بطل النص.	10	9
	المجموع	46	44
ثانياً : مهارة التفكير العكسي الانقلابي :			
7	قلب مجريات أحداث النص من نهايته وصولاً لبدايته.	9	10
8	عكس أدوار الشخصيات و تغير مجريات الأحداث.	7	8
9	تغيير نظم القصيدة إلى بحر عروضي آخر .	10	10
10	وضع الطالب نفسه مكان كاتب النص لتغيير نهايته.	7	8
	المجموع	33	36
ثالثاً: مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة :			
11	تحويل النص الأدبي إلى رموز حركية موسيقية.	7	7
12	رسم خريطة مفاهيم للأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي أو الأدبي .	9	10
13	صياغة أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج .	8	7

14	رسم خريطة للمشاعر والقيم المتضمنة في النص .	9	8
15	تحويل قطعة أدبية محددة من النص إلى حوار رمزي ضمن عدد محدد من الأسطر .	7	7
	المجموع	40	39
رابعاً : مهارة التناظر :			
16	المقارنة بين مشاعر شخصيتين وردتا في النص .	9	8
17	إيجاد نقاط التشابه بين فكرتين وردتا في النص .	9	10
18	ذكر نقاط التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي .	10	10
19	المقارنة بين وظيفتين لصورة بيانية في النص .	7	7
	المجموع	35	35
خامساً : مهارة تحليل وجهات النظر :			
20	الحكم على فكر النص القرائي أو الأدبي.	10	9
21	بيان وجهة نظر الطالب حول ردة فعل الشاعر في النص.	10	9
22	إبداء وجهة نظر الطالب حول غلبة الأسلوب الخبري على الأساليب الإنشائية .	9	8
23	تفسير طغيان الجمل الفعلية المثبتة والمنفية دون الاسمية في النص أو العكس .	7	8
24	تبرير رفض الطالب لموقف ما داخل النص .	7	9
25	تعليل غلبة الحروف الهامسة أو الجهرية في النص.	7	8
	المجموع	50	51
سادساً : مهارة التكملة :			
26	تكملة قصة النص نثراً بأسلوب الطالب الخاص .	9	8
27	متابعة دراسة النص غير المكتمل بلاغياً وموسيقياً.	0	0
28	وضع نهاية مناسبة لنص غير مكتمل بأسلوبه .	7	7

المجموع	16	15

ملحق رقم (5) جدول يوضح معامل ارتباط الرتب بين الباحثة والمحللة .

	مهارات التفكير التشعبي	الوزن النسبي		ف1	ف2
		للباحثة	للمحللة		
	أولاً : مجال التفكير الافتراضي :				
1	افتراض نظم القصيدة على حرف روي دون آخر .	10	10	0.37	0.33
2	توقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي .	7	9	0.26	0.24
3	التنبؤ بردة فعل الكاتب لو لم يكن في موقعه.	3	2	0.1	0.07
4	القناعة بإمكانية حدوث شيء ما. يغير مجرى النص.	8	7	0.27	0.23
5	افتراض استخدام الشاعر للأساليب الخبرية دون الإنشائية .	8	7	0.27	0.23
6	تخيل مجريات الأحداث لو كان الطالب بطل النص.	10	9	0.37	0.24
	ثانياً : مهارة التفكير العكسي الانقلابي :				
7	قلب مجريات أحداث النص من نهايته وصولاً لبدايته.	9	10	0.24	0.37
8	عكس أدوار الشخصيات و تغير مجريات الأحداث.	7	8	0.26	0.27
9	تغيير نظم القصيدة إلى بحر عروضي آخر .	10	10	0.63	0.59
10	وضع الطالب نفسه مكان كاتب النص لتغيير نهايته.	7	8	0.26	0.25
	ثالثاً: مهارة الأنظمة الرمزية المختلفة :				
11	تحويل النص الأدبي إلى رموز حركية موسيقية .	7	7	0.26	0.25
12	رسم خريطة مفاهيم للأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي أو الأدبي .	9	10	0.24	0.37
13	صياغة أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج .	8	7	0.26	0.25
14	رسم خريطة للمشاعر والقيم المتضمنة في النص .	9	8	0.37	0.26
15	تحويل قطعة أدبية محددة من النص إلى حوار رمزي ضمن	7	7	0.25	0.24

	عدد محدد من الأسطر .				
رابعاً : مهارة التناظر :					
16	المقارنة بين مشاعر شخصيتين وردتا في النص .	9	8	0.37	0.36
17	إيجاد نقاط التشابه بين فكرتين وردتا في النص .	9	10	0.63	0.67
18	ذكر نقاط التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي .	10	10	0.57	0.59
19	المقارنة بين وظيفتين لصورة بيانية في النص.	7	7	0.25	0.26
خامساً : مهارة تحليل وجهات النظر :					
20	الحكم على فكر النص القرائي أو الأدبي.	10	9	0.67	0.57
21	بيان وجهة نظر الطالب حول ردة فعل الشاعر في النص.	10	9	0.57	0.63
22	إبداء وجهة نظر الطالب حول الأسلوب الخبري على الأساليب الإنشائية .	9	8	0.63	0.59
23	تفسير طغيان الجمل الفعلية المثبتة والمنفية دون الاسمية في النص أو بالعكس.	7	8	0.25	0.27
24	تبرير رفض الطالب لموقف ما داخل النص .	7	9	0.55	0.57
25	تعليل غلبة الحروف الهامسة أو الجهرية في النص.	7	8	0.25	0.27
سادساً : مهارة التكملة :					
26	تكملة قصة النص نثراً بأسلوب الطالب الخاص .	9	8	0.57	0.56
27	متابعة دراسة النص غير المكتمل بلاغياً وموسيقياً.	0	0	0	0
28	وضع نهاية مناسبة لنص غير مكتمل بأسلوبه .	7	7	0.25	0.27

ملحق (6)

التصور العام المقترح لتطوير محتوى منهج" اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي استناداً إلى مهارات التفكير التشعبي .

لما كان هذا البحث يهدف إلى تحليل محتوى منهج " اللغة العربية وآدابها " للصف الأول الثانوي للعام الدراسي 2019-2020 استناداً إلى مهارات التفكير التشعبي ، وبعد الوصول إلى نتائج التحليل وبناء عليها أجابت الباحثة عن السؤال الأخير من أسئلة البحث وهو بناء تصوّر مقترح لتضمين مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهج" اللغة العربية وآدابها" يتناسب مع خصائص طلاب الصف الأول الثانوي وقدراتهم. وقد تم ذلك من خلال اتّباع مجموعة من الإجراءات تشمل تحديد العناصر الآتية :

الأسس التي قام عليها التصور المقترح:

الأسس المعرفية الفكرية:

-الاستفادة من القدرة الديناميكية للدماغ من خلال إشغال الجانبين الأيمن والأيسر للمخ في آن واحد وهو ما تقوم به مهارات التفكير التشعبي، ودراسة النص الأدبي و القرائي وتحليلهما يتطلب جهداً من الجانب الأيسر للدماغ ،أما التذوق و الموسيقا فهي من مهمة الجانب الأيمن -تقديم أسئلة تضع الطالب أمام تحدٍ فكري للحصول على إجابات مبتكرة، وخلال رحلة بحث المخ عن المعنى الجديد محاولاً الترميز والتخطيط بطرق فريدة استجابةً لما هو مطلوب منه. - إكساب المتعلمين مهارات فهم النص الأدبي والقرائي وتحليلهما من جميع الجوانب استناداً للمدخل التكاملي.

- الحرص على تقديم كل ما هو جديد ودقيق في مختلف فروع المعرفة وتنمية التفكير التشعبي بمهاراته التي تم تحديدها في التصور المقترح .

الأسس التربوية :

-الاعتماد على الأسئلة لتحفيز عقل الطالب للإجابة بأفكار غير التقليدية ، وتعزيزها ، وعلى المعلم ترك حرية الاختيار للطالب في تقديم آرائه واحترامها وتقبلها وعدم الحكم عليها حتى لو بدت سخيفة أو غريبة بعد أن يطرح عليه أسئلة متنوعة بين الصريحة

والرمزية ذات التحدي المعتدل لإثارة خياله ، وهذا ما يقود في النهاية إلى تحفيز ونمو الخلايا العصبية والتشابكات الجديدة لمخ الطالب أثناء دراسته للنص الأدبي القرائي.

– نظرا لتميّز بداية المرحلة الثانوية بالشغف و البحث عن كل ما هو جديد فقد يساعد التصور المقترح بإشباع فضولهم نحو المعرفة والخبرات ويستثير دافعية التعلم لديهم ويساهم في فتح مسارات عصبية لدى أدمغتهم .

الأسس النفسية :

–إشاعة روح الديمقراطية وإعطاء الفرص للطلاب والثقة للتعبير عن آرائهم الشخصية بحرية بعيداً عن الثواب والعقاب .

– مراعاة الفروق لفردية بين المتعلمين والسماح لهم بالتعبير عن قدراتهم وهذا ما سوف يحققه التصور المقترح من خلال الخبرات التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم .

الأسس الاجتماعية :

– يعكس المنهاج ثقافة المجتمع بشكل واضح ويعمل على تعزيز القيم الاجتماعية مثل التعاضد و الاحترام وتقبل الرأي الآخر .

– تلبية المنهاج لحاجات الدماغ إلى النمو والتطور من خلال التعاون وبناء العلاقات الاجتماعية بين الطلبة لتنفيذ أنشطة التصور المقترح .

الأسس التقنية :

– الاستعانة بعدد من الوسائط التعليمية والتقنيات الحديثة مثل السبورة والأقلام والكتاب المدرسي و الأقلام الملونة والرسومات واللوحات و المعاجم و دواوين الشعراء و التسجيلات الصوتية و الحاسوب المحمول Laptop لاستخدام برنامج Power point الخاص بالعروض التوضيحية أو النقال للدخول إلى الشابكة والبحث عن معلومات ومؤلفات الشعراء والأدباء .

تحديد مكونات التصور المقترح

أهداف التصور المقترح : الهدف العام : تصميم وحدة تعليمية متكاملة لتدعيم مهارات التفكير التشعبي في محتوى منهاج "اللغة العربية وآدابها" للصف الأول الثانوي، أما **الهدف الخاص** فيتمثل في تنمية مهارات التفكير التشعبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي لذا من المتوقع أن يحقق الطالب الأهداف الآتية :

الأهداف الخاصة بالمستوى الفكري :

- يرسم خريطة للأفكار الرئيسة والفرعية للنص القرائي أو الأدبي.
- يتوقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي.
- يحكم على فكر النص القرائي أو الأدبي .
- يبرر رفضه لموقف ما في النص .
- يتخيل مجريات الأحداث لو كان مكان كاتب النص .
- يتنبأ بردة فعل الشاعر لو لم يكن في موقعه .
- يقلب مجريات أحداث النص من نهايته لبدايته
- يعكس أدوار الشخصيات في النص .
- يذكر نقاط التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي .
- يبين أوجه التشابه بين فكرتين وردتا في النص.
- يرتب أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج .

الأهداف الخاصة بالمستوى الفني :

أولاً : مجال الأسلوب :

- يبين وجهة نظره حول أثر الأسلوب النحوي المستخدم لخدمة المعنى .
- يبدي وجهة نظره عن الأغراض البلاغية للأساليب الإنشائية والأساليب الخبرية .
- يعلل استخدام الشاعر أو الأديب لأسلوب النفي أو الشرط بكثرة في الدرس .
- يفترض استخدام الشاعر للأساليب الإنشائية دون الخبرية والعكس .
- يفسر طغيان الجمل الفعلية أكثر من الجمل الاسمية في النص .

ثانياً مجال العاطفة :

-يرسم خريطة للمشاعر و القيم المتضمنة في النص القرائي أو الأدبي .

- يفسر طغيان الشعور الوجداني في أغلب النصوص القرائية أو الأدبية .

- يقارن بين مشاعر شخصيتي قيس في نص لوعة الحب و شخصية عروة في النص القرائي

ثالثاً مجال الصور البيانية :

- يذكر وجه التشابه بين وظيفتين نفعية وشكلية لصورة بيانية واحدة .

- يبرر استخدام الصور البيانية في النص القرائي والأدبي.

رابعاً مجال الموسيقا الشعرية :

- يفترض نظم قصيدة لوعة على حرف روي مفتوح دون آخر ويذكر الأثر الموسيقي لذلك .

- يغير نظم القصيدة من بحرها إلى بحر عروضي آخر في النص الأدبي .

- يعلل غلبة الحروف الهامسة دون الجهرية في النص القرائي أو الأدبي .

الأهداف الخاصة بالمستوى الإبداعي :

- يفترض أنه بطل نص لوعة الحب ويكتب قصة قصيرة من وحي خياله .

- يكمل قصة عروة وعفراء نثراً بأسلوبه الخاص .

<u>معايير تصميم محتوى منهاج اللغة العربية استناداً إلى مهارات التفكير التشعبي:</u>

الاقتصار على الموضوعات التي تمّ اختيارها من قبل متخصصين في وزارة التربية والتعليم لأن هذه الموضوعات قد تمّ اختيارها بعناية وتنوّع مناسب لطلاب الصف الأول الثانوي ، ثم تضمين كل درس مؤشرات تدل على مهارات التفكير التشعبي (التفكير الافتراضي ، التفكير الانقلابي ، الأنظمة الرمزية ، التناظر ، تحليل وجهات النظر ، التكملة) وقد تمت مراعاة مهارات التفكير التشعبي في التصور المقترح بناء على نسبة كل مهارة في الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التشعبي .

محتوى التصور المقترح :

يتضمن المحتوى تدريبات النصوص الأدبية من الوحدة التعليمية الثانية بعنوان (أغراض شعرية) من كتاب اللغة العربية وآدابها في الفصل الأول للعام 2019-2020 المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ، والذي يتضمن نصين من النصوص الأدبية (رثاء أخ- لوعة الحب) ونص قرائي بعنوان (عروة وعفراء) وقد تمّ استثناء دروس القواعد التي تم استبعادها من المحتوى بسبب طبيعة هذه الموضوعات الجامدة و التي يصعب معها توظيف مهارات التفكير التشعبي بصورة جديدة وسعياً لتحقيق التكامل بين مهارات التفكير التشعبي فقد وزّعت المهارات بنسب متساوية على محتوى التصور المقترح

إستراتيجيات التدريس التي يمكن توظيفها في التصور المقترح:

إستراتيجية التعلم التعاوني : وهي طريقة تدريس يعمل فيها الطلاب على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل طالب أنه مسؤول عن تعلمه وتعلّم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة مبينة على المشاركة الإيجابية و سيتم دمجها مع باقي الإستراتيجيات السابقة خلال تنفيذ أوراق العمل والأنشطة .

الأنشطة التعليمية المستخدمة في التصور المقترح: وأبرزها :

- العودة للشابكة من أجل البحث عن مواقع خاصة بدواوين الشعراء كموقع الديوان وموقع موسوعة Wikipedia ويكيبيديا لأخذ معلومات إضافية عن حياة الشاعر و توجهاته الثقافية والسياسية غير الموجودة في بطاقة تعريف الشاعر قبل مدخل النص القرائي والأدبي كما تفيد الشابكة في العودة للقصيدة الأصلية كاملة وسبب نظمها كاملة و استخراج الأبيات الخارجية واستنباط أفكارها ومعانيها ومفرداتها .

- العودة إلى المعاجم التي تأخذ بأوائل الكلمات كمعجم الصحاح للجواهري أو المعجم المدرسي والتي تأخذ بأواخر الكلمات مثل لسان العرب لابن منظور والمحيط للفيروز أبادي .

- رسم خريطة ذهنية لأفكار ومفاهيم النص أو مخططات رمزية للتعبير عن سلسلة الأحداث داخل النص ولو برسومات بسيطة .

– إجراء الحوارات والمناقشات وإبداء الرأي داخل حجرة الصف بشكل فردي وجماعي لغاية تنفيذ نشاط الكتابة الحرة لكل ما يتبادر إلى الذهن حول النص كأفكار لم يرد الشاعر أو الكاتب الإفصاح عنها لسبب ما.

– تقسيم مجموعات للتعلم التعاوني لتوزيع أوراق عمل تتضمن عدة مهمات وغايات فإحدى المجموعات تستلم مهمة وضع الفكر الضمنية للنص القرائي أو الأدبي في صورة معادلة واستنتاج الناتج ومجموعة أخرى لديها مهمة دراسة المشاعر العاطفية و أدواتها في صورة معادلة واستنتاج الناتج ومجموعة ثالثة مهمتها تنفيذ دراسة مصادر موسيقا النص الداخلية والخارجية في صورة معادلة واستنتاج الناتج ورابعة لدراسة القيم الاجتماعية أو الوطنية أو الإنسانية المستفادة من النص ومجموعة خامسة مهمتها دراسة الصور البيانية وتحليلها إلى عناصرها و رسم مخطط رمزي لها ومجموعة أخيرة تقوّم عمل المجموعات وتكمل نقصها .

المواد والوسائط التعليمية للتصور المقترح :

من تقنيات العصر الحديثة التسجيلات الصوتية عبر مكبرات صوت من النقال أو الحاسوب المحمول للاستماع إلى النص الأدبي أو القرائي و العروض التوضيحية المصممة عبر برامج خاصة لعرضها على جهاز Data show projector لعرض معلومات تم جمعها من قبل الطلاب عن الشاعر أو الأديب صورته أسرته أو قبيلته نشاطاته والمؤتمرات التي حضرها أو الجوائز التي حاز عليها في المحافل الوطنية أو العالمية والأقراص الليزرية التي تعمل على الحاسوب المحمول Laptop المتضمنة كميات كبيرة من دواوين الشعراء أو مؤلفات الكتاب الأدباء ، أما التقنيات المتعارف عليها فهي السبورة و الكتاب و المعجم المدرسي للبحث عن المعاني والبطاقات والأقلام الملونة واللوحات التعليمية التي تم تصميمها من قبل الطلبة وتحتوي خرائط ذهنية لأفكار النص الأدبي أو القرائي و أوراق عمل المجموعات التعاونية التي تشكل خلية عمل مهمتها تنفيذ أنشطة التصور المقترح لمحتوى منهاج اللغة العربية للصف الأول الثانوي .

أساليب التقويم في التصور المقترح :

تتنوع أساليب التقويم لتشمل أوراق العمل للتقويم المرحلي وعبر الاختبارات الموضوعية للتقويم النهائي وسيتم التركيز على المستويات العليا من الجانب المعرفي المناسب للمرحلة الثانوية .

محتوى الوحدة المقترحة (أغراض شعرية)

الدرس الأول : نص أدبي بعنوان رثاء أخ .

الدرس الثاني : نص أدبي بعنوان لوعة الحب .

الدرس الثالث : نص أدبي بعنوان عروة وعفراء .

أهداف الوحدة :

يتوقع من المتعلم في نهاية الوحدة أن يكون قادراً على أن :

-يتنبأ بردة فعل الشاعر لو لم يكن في موقعه .

- يتخيل مجريات الأحداث لو كان الطالب بطل القصة أو النص .
- يتوقع الأفكار الضمنية للنص القرائي أو الأدبي.
- يفترض نظم القصيدة على حرف روي دون آخر .
- يكتسب قناعة بإمكانية حدوث شيء ما يغير مجرى أحداث النص .
- يستخدم الأساليب الخبرية دون الإنشائية وأثر ذلك في خدمة المعنى .

-يقلب مجريات الأحداث من نهايته وصولاً إلى بدايته .

- يعكس أدوار الشخصيات في النص وتغير مجرى الأحداث .
- يغير نظم بعض أبيات القصيدة إلى بحر عروضي آخر .
- يضع الطالب نفسه مكان الكاتب لتغيير مجرى أحداث النص.
- يحول النص الأدبي إلى رموز لفظية .
- يرسم خريطة للأفكار الرئيسة والضمنية للنص القرائي والأدبي .
- يصوغ أحداث النص بصورة معادلة لها ناتج .
- يرسم خريطة للمشاعر والقيم المتضمنة في النص .
- يحول قطعة أدبية محددة من النص إلى معادلة رقمية .

- يقارن بين مشاعر شخصيات النص .
- يجد نقطة التشابه بين بيت من النص وبيت خارجي أو بين بيت من النص وبيت خارجي للشاعر ذاته .
- يذكر نقاط التشابه بين صورتين بيانيتين من حيث المضمون والوظيفة .
- يصدر الحكم على فكر النص الأدبي والقرائي .
- يبين وجهة نظر الطالب حول ردة فعل الشاعر في النص .
- يبدي وجهة النظر حول الأغراض البلاغية للأساليب الإنشائية في النص .
- يفسر طغيان شعور ما دون آخر في النص الأدبي والقرائي .
- يبرر رفض الطالب لموقف ما داخل النص .
- يعلل غلبة الحروف الهامسة أو الجهرية في النص .
- يعلل استخدام الشاعر لزمن ما أكثر من باقي الأزمنة في النص .
- يكمل قصة النص نثراً بأسلوب الطالب الخاص .
- يتابع دراسة النص المقدم إليه بلاغياً وموسيقياً .
- يضع نهاية مناسبة لنص غير مكتمل النهاية .

النص الأول للخنساء بعنوان (رثاء أخ) استمع للنص عبر مكبرات الصوت ثم أجب :

1	يؤرّقني التّذكرُ حينَ أُمسي	فيَردَعُني مع الأحزانِ نُكْسِي
2	على صخرٍ ، وأيُّ فتىً كصخرٍ	ليومِ كريهةٍ وطِعانِ خَلْسِ
3	وللخصْمِ الألدِّ إذا تعدّى	ليأخذَ حقَّ مظلومٍ بقَنْسِ
4	وضيفٍ طارقٍ أو مُستجيرٍ	يُرَوِّعُ قلبُهُ منْ كُلّ جَرْسِ
5	فأكرمَهُ وأّمنَهُ فأمسى	خليّاً بالُهُ من كُلِّ بُؤْسِ

6	يذكّرني طلوعُ الشّمسِ صَخْراً	وأذكرُهُ لكُلِّ غروبِ شمْسِ
7	فلولا كثرةُ الباكين حولي	على إخوانِهم لَقتلتُ نفسي
8	ولكنْ لا أزالُ أرى عَجُولاً	وباكيةً تنوحُ ليومِ نحْسِ
9	هما كلتاهما تبكي أخاها	عشيّة رُزْئِهِ أو غِبَّ أمْسِ
10	وما يَبْكينَ مثْلَ أخي ولكنْ	أُسلّي النّفْسَ عنهُ بالتّأسّي

11	ألا يا صَخْرُ لا أنساكَ حتى	أُفارِقَ مُهْجتي ويُشَقَّ رَمْسي
12	فيا لهْفي عليه ولهْفَ أُمّي	أيُصْبِحُ في الضّريْحِ وفيهِ يُمْسِي

النشاط الأول : تعاون مع زملائك لإنجاز المطلوب منك

المجموعة الأولى : ارسم خريطة ذهنية للأفكار الرئيسة لكل من مقاطع النص الأدبي على شكل دوائر متداخلة .

المجموعة الثانية : اكتب ما تتخيله من ردة فعل الخنساء لو لم يكن أخوها ميتاً و خبر وفاته كان كاذباً .

المجموعة الثالثة : اقلب مجربات النص لو كانت الخنساء هي المتوفاة وأخوها صخر الذي يرثيها .

المجموعة الرابعة : ما ردة فعلك لو كنت مكان الخنساء وكأن صخر أخاك

النشاط الثاني : اختر الإجابة الصحيحة خلال دقيقة واحدة لكل سؤال من ورقة العمل التي ستوزع عليكم

أولاً : يقول الشاعر نزار قباني راثياً ابنه توفيق :

" مكسرة كجناح أبيك هي الكلمات..و مقصوصة كجناح أبيك هي المفردات ..فكيف يغني المغني وقد ملأ الدمع كل الدواة ..وماذا سأكتب يا بني ؟ وموتك ألغى جميع اللغات .." ما نقطة الاختلاف بين المقطع السابق و البيت العاشر من النص .

(1) أحدهما يبدي صبراً أكثر من الآخر .

(2) أحدهما يبكي حزناً أكثر من الآخر .

(3) كلاهما فاقدان للصبر .

(4) كلاهما مؤمنان بمصيبة الفقد .

ثانياً : غلب على النص الأسلوب الخبري دون الإنشائي

(1) لأن الشاعرة في موقف الحث على الحزن .

(2) لأن الشاعرة تهوى النواح وتصوير الموت .

(3) لأن الشاعرة تعلم بأن الموت حقيقة مؤلمة .

(4) لأن الشاعرة قوية و صابرة و محتسبة .

ثالثاً : استعملت الشاعرة حرف الروي المكسور لكن ماذا لو حرف الروي ساكناً؟

(1) يكسب النص قوة و تأثيراً في المتلقي .

(2) يكسب شخصية النص قوة وعظمة وانطلاقاً.

(3) يكسب النص غموضاً وحرية في اختيار المراد منه .

(4) يكسب النص مزيدا من الحزن والأسى واللوعة .

النشاط الثالث : ضع أمامك ورقة بيضاء و نفذ ما يأتي :

أ. تحويل المقطع الثالث من النص إلى رموز رقمية باستخدام الألوان (أعط لكل حرف رقم) ثم اجمعهم في معادلة .

ب. تحويل النص إلى قطعة نثرية مستخدماً الأساليب الإنشائية بدلاً من الخبرية

ج. تحويل نظم القصيدة على حرف روي الميم المكسورة واستبدال المترادفات بحيث لا يتغير نظم البحر العروضي في الشطر الثاني من النص .

النشاط الرابع : تقديم عرض power point لزيارة ميدانية إلى مؤسسة الشهيد لقصص أمهات الشهداء مع الصور ثم يطلب المعلم ما يأتي :

أ. إجراء الموازنة بين موقف كل من الخنساء وموقف أم فقدت ابنها شهيداً.

ب. تخيل لو كان هو أخ لشهيد ومجريات واقعة وفاته وردة فعله لهذا الحدث.

ج. نظم قطعة نثرية أو شعرية على البحر العروضي البسيط مستخدما كلمات لها علاقة بالرثاء

النشاط الخامس : العودة للشابكة لتنفيذ المطلوب الآتي :

أ. استخراج قصائد عن غرض الرثاء لشعراء آخرين عبر عصور التاريخ من قصائد الشعر العربي وكتابتها على لوحة جدارية مستخدما الصور المناسبة

ب. البحث عن مواقع خاصة بالشعراء مثل موقع ويكيبيديا wikipedia لأخذ معلومات إضافية عن حياة أسرة الشاعرة الخنساء و قبيلتها ونظامهم الاجتماعي غير الموجودة في بطاقة تعريف الشاعرة قبل مدخل النص .

ج. البحث عن مواقع خاصة بدواوين الشعراء كموقع الديوان لدراسة الأبيات الخارجية للنص كاملاً من حيث المستوى الفكري (الأفكار التي لم ترد في النص) والمستوى الفني(الصور البيانية والمحسنات البديعية و المشاعر والقيم)

النص الثاني لقيس بن الملوح بعنوان (لوعة الحب) استمع للنص عبر المسجل ثم أجب:

1	ألا لا أرى وادي المياهِ يثيبُ	ولا النَّفْسُ عن وادي المياهِ تطيبُ
2	أحبُّ هُبوطَ الواديينِ وإنّنـــي	لَمُشْتَهِرٌ بالواديين غريبُ
3	وإنّ الكثيبَ الفرْدَ من جانبِ الحِمى	إليّ وإنْ لم آتِهِ لَحبيبُ
4	ولا خيرَ في الدنيا إذا أنتَ لم تزرْ	حبيباً ولم يَطرَبْ إليكَ حبيبُ

5	جرى السّيلُ فاسْتبكاني السّيل إذْ جرى	وفاضتْ من مُقْلَتَيَّ غُروبُ
6	وكم زفرةٍ لي لو على البحرِ أشرقتْ	لأنشفهُ حرٌّ لها ولَهيبُ
7	ولو أنّ ما بي بالحصى فَلَقَ الحصى	وبالريح لم يُسْمَعْ لهُنّ هُبوبُ
8	وأَلْقى منَ الحُبِّ المبرّحِ لوعةً	لها بينَ جلدي والعظامِ دَبيبُ

9	أُحِبُّكِ يا ليلى غراماً و عِشْقةً	وليس أتاني في الوصالِ نَصيبُ
10	أحبّكِ يا ليلى محبّةَ عاشقٍ	أهاجَ الهوى في القلبِ منهُ لَهيبُ
11	أحبّك حتّى يبعثَ اللهُ خلقَهُ	ولي منكِ في يومِ الحسابِ حسيبُ

النشاط الأول : تعاون مع زملائك لإنجاز المطلوب منك

المجموعة الأولى : ارسم خريطة ذهنية للأفكار الرئيسة لكل من مقاطع النص الأدبي على شكل دوائر متداخلة .

المجموعة الثانية : اكتب ما تتخيله من ردة فعل الخنساء لو لم يكن أخوها ميتاً و خبر وفاته كان كاذباً .

المجموعة الثالثة : اقلب مجربات النص لو كانت الخنساء هي المتوفاة وأخوها صخر الذي يرثيها .

المجموعة الرابعة : ما ردة فعلك لو كنت مكان الخنساء وكأن صخر أخاك

النشاط الثاني : اختر الإجابة الصحيحة خلال دقيقة واحدة لكل سؤال من ورقة العمل التي ستوزع عليكم

أولاً : يقول الشاعر نزار قباني راثياً ابنه توفيق :

" مكسرة كجناح أبيك هي الكلمات..و مقصوصة كجناح أبيك هي المفردات ..فكيف يغني المغني وقد ملأ الدمع كل الدواة ..وماذا سأكتب يا بني ؟ وموتك ألغى جميع اللغات .." ما نقطة الاختلاف بين المقطع السابق و البيت العاشر من النص .

(5) أحدهما يبدي صبراً أكثر من الآخر .

(6) أحدهما يبكي حزناً أكثر من الآخر .

(7) كلاهما فاقدان للصبر .

(8) كلاهما مؤمنان بمصيبة الفقد .

ثانياً : غلب على النص الأسلوب الخبري دون الإنشائي

(5) لأن الشاعرة في موقف الحث على الحزن .

(6) لأن الشاعرة تهوى النواح وتصوير الموت .

(7) لأن الشاعرة تعلم بأن الموت حقيقة مؤلمة .

(8) لأن الشاعرة قوية و صابرة و محتسبة .

ثالثاً : استعملت الشاعرة حرف الروي المكسور لكن ماذا لو حرف الروي ساكناً؟

(1) يكسب النص قوة و تأثيراً في المتلقي .

(2) يكسب شخصية النص قوة وعظمة وانطلاقاً.

(3) يكسب النص غموضاً وحرية في اختيار المراد منه .

(4) يكسب النص مزيدا من الحزن والأسى واللوعة .

النشاط الثالث : ضع أمامك ورقة بيضاء و نفذ ما يأتي :

ت. تحويل المقطع الثالث من النص إلى رموز رقمية باستخدام الألوان (أعط لكل حرف رقم) ثم اجمعهم في معادلة .

ث. تحويل النص إلى قطعة نثرية مستخدماً الأساليب الإنشائية بدلاً من الخبرية

ج. تحويل نظم القصيدة على حرف روي الميم المكسورة واستبدال المترادفات بحيث لا يتغير نظم البحر العروضي في الشطر الثاني من النص .

النشاط الرابع : تقديم عرض power point لزيارة ميدانية إلى مؤسسة الشهيد لقصص أمهات الشهداء مع الصور ثم يطلب المعلم ما يأتي :

ت. إجراء الموازنة بين موقف كل من الخنساء وموقف أم فقدت ابنها شهيداً.

ث. تخيل لو كان هو أخ لشهيد ومجريات واقعة وفاته وردة فعله لهذا الحدث.

ج. نظم قطعة نثرية أو شعرية على البحر العروضي البسيط مستخدما كلمات لها علاقة بالرثاء

النشاط الخامس : العودة للشابكة لتنفيذ المطلوب الآتي :

ت. استخراج قصائد عن غرض الرثاء لشعراء آخرين عبر عصور التاريخ من قصائد الشعر العربي وكتابتها على لوحة جدارية مستخدما الصور المناسبة

ث. البحث عن مواقع خاصة بالشعراء مثل موقع ويكيبيديا wikipedia لأخذ معلومات إضافية عن حياة أسرة الشاعرة الخنساء و قبيلتها ونظامهم الاجتماعي غير الموجودة في بطاقة تعريف الشاعرة قبل مدخل النص .

ج. البحث عن مواقع خاصة بدواوين الشعراء كموقع الديوان لدراسة الأبيات الخارجية للنص كاملاً من حيث المستوى الفكري (الأفكار التي لم ترد في

النص) والمستوى الفني(الصور البيانية والمحسنات البديعية و المشاعر والقيم).

.

النص الثالث قرائي بعنوان (عروة وعفراء)

نشأ عروة بن حزام وعفراء بنت مالك العذريان معاً ، فتعلّق بها وأحبها ، وكان عروة يتيماً في حجر عمه ، فكان يسأل عمه أن يزوجه عفراء فيسوّفه ، إلى أن خرجت عيرٌ لأهله إلى الشام ، وخرج عروة إليها ، و وفد على عمه ابن عمّ له من البلقاء يريد الحج ، فخطبها ، فزوجها إياه .

وأقبل عروة في عيره حتى إذا كان بتبوك نظر إلى رفقة مقبلة من نحو المدينة فيها امرأة على جمل أحمر ، فقال لأصحابه : والله إنها شمائل عفراء ، فقالوا : ويحك ما تترك ذِكر عفراء لشيء؟ قال : وجاء القوم ، فلما دنوا منه وتبين الأمر وبقي قائماً لا يتحرك ، ولا يحير كلاماً، ولا يرجع جواباً ، حتى بعد القوم ، فذلك حيث يقول :

وإنّي لتعروني لذكراكِ رعدةٌ لها بين جلدي والعظامِ دبيبُ
فما هو إلّا أن أراها فُجَاءةً فأُبهَتَ حتى ما أكادُ أجيبُ
فقلتُ لعرّاف اليمامةِ : داوني فإنّك إن أبرأْتني لطبيبُ
فما بي من حُمّى ولا مسّ جِنّةٍ ولكنّ عمي الحِمْيريّ كَذوبُ

ثم إن عروة انصرف إلى أهله و أخذه البكاء والهلاس حتى نحل ، فلم يبق منه شيء ، فقال بعض الناس : هو مسحور ، وقال قوم : بل به جنّةٌ وقال آخرون : بل موسوسٌ ، وإن بالحاضر من اليمامة لطبيب يداوي من الجن ، وهو أطب الناس ، فلو أتيتموه ، فلعلّ الله يشفيه ، فساروا إليه من أرض بني عذرة حتى داواه ، فجعل يسقيه السلوان وهو يزداد سقماً ، فقال له عروة : هل عندك للحب دواء أو رقية ؟ فقال : لا والله ، فانصرفوا حتى مروا بطبيب بحجر فعالجه وصنع به مثل ذلك ، فقال له عروة والله ما دائي إلا شخص بالبلقاء مقيمٌ ،فهو دائي ، وعنده دوائي فانصرفوا به ، فأنشأ يقول عند انصرافهم به :

جعلتُ لعرّاف اليمامةِ حكمهُ وعرّافِ حجرٍ إن هما شفياني
فقالا : نعم نشفي من الداء كله وقاما مع العُوّادِ يبتدرانِ
فما تركا من رُقيةٍ يعلمانِها ولا سلوةٍ إلّا وقد سقياني
فقالا : شفاكَ الله والله مالنا بما ضُمّنتْ منك الضلوعُ يدانِ

فلما قدم على أهله ، وكان له أخوات أربع ووالدة وخالة ، فمرض دهراً ، فقال لهن يوماً: اعلمن أنّي لو نظرت إلى عفراء نظرة ذهب وجعي ، فذهبن به حتى نزلوا البلقاء مستخفين ، فكان لا يزال يلمّ بعفراء وينظر إليها ، وكانت عند رجل كريم سيّد كثير المال .

فبينا عروة يوماً بسوق البلقاء ، إذ لقيه رجل من بني عذرة فسأله عن حاله ومقدمه فأخبره . قال : والله لقد سمعت أنك مريض ، و أراك قد صححت . فلما أمسى الرجل دخل على زوج عفراء ، فقال : متى قدم عليكم هذا الذي فضحكم ؟ فقال زوج عفراء : ومن هو ؟ قال عروة . قال : أوَقدْ قدم ؟ قال : نعم : قال : ما علمت بقدومه ، ولو علمت بقدومه لضممته إليّ.

فلما أصبح غداً يستدل عليه حتى جاءه ، فقال : قدمت هذا البلد ولم تنزل بنا ولم تر أن تعلمنا بمكانك فيكون منزلكم عندنا و عليّ إن كان لكم منزل إلا عندي ، قال نعم نتحوّل إليك الليلة ، أو في غد ، فلما ولّى قال عروة لأهله : قد كان ما ترون وإن أنتم لم تخرجوا معي لأركبنّ رأسي ولألحقنّ بقومكم فليس عليّ بأس ، فارتحلوا وركبوا طريقهم ونكس عروة ولم يزل مدنفاً ، حتى نزلوا بوادي القرى فأدركته المنية ودُفن فيه .

ولما بلغت عفراء وفاة عروة قالت لزوجها : قد كان من أمر هذا الرجل ما بلغك و والله ما كان ذلك إلا على الحسن الجميل ، وإنه قد بلغني أنه مات في أرض غربة ، فإن تأذنْ لي فأخرج في نسوة من قومي فيندبنه و يبكين عليه ، فأذنَ لها فخرجت وقالت ترثي :

ألا أيّها الركبُ المخبونُ ويحكم بحقّ نعيتم عروةَ بنَ حَزامِ
فلا هنِئ الفتيانُ بعدكَ غارةً ولا رجعوا من غيبةٍ بسلامِ

ولم تزلْ تردّد هذه الأبيات وتبكي حتى ماتت فدُفنتْ إلى جانبه .

النشاط الأول : تعاون مع زملائك لإنجاز المطلوب منك

المجموعة الأولى : ارسم خريطة ذهنية للأفكار الرئيسة لكل من مقاطع النص الأدبي على شكل دوائر متداخلة .

المجموعة الثانية : اكتب ما تتخيله من ردة فعل الخنساء لو لم يكن أخوها ميتاً و خبر وفاته كان كاذباً .

المجموعة الثالثة : اقلب مجربات النص لو كانت الخنساء هي المتوفاة وأخوها صخر الذي يرثيها .

المجموعة الرابعة : ما ردة فعلك لو كنت مكان الخنساء وكأن صخر أخاك

النشاط الثاني : اختر الإجابة الصحيحة خلال دقيقة واحدة لكل سؤال من ورقة العمل التي ستوزع عليكم

أولاً : يقول الشاعر نزار قباني راثياً ابنه توفيق :

" مكسرة كجناح أبيك هي الكلمات..و مقصوصة كجناح أبيك هي المفردات ..فكيف يغني المغني وقد ملأ الدمع كل الدواة ..وماذا سأكتب يا بني ؟ وموتك ألغى جميع اللغات .." ما نقطة الاختلاف بين المقطع السابق و البيت العاشر من النص .

(9) أحدهما يبدي صبراً أكثر من الآخر .

(10) أحدهما يبكي حزناً أكثر من الآخر .

(11) كلاهما فاقدان للصبر .

(12) كلاهما مؤمنان بمصيبة الفقد .

ثانياً : غلب على النص الأسلوب الخبري دون الإنشائي

(9) لأن الشاعرة في موقف الحث على الحزن .

(10) لأن الشاعرة تهوى النواح وتصوير الموت .

(11) لأن الشاعرة تعلم بأن الموت حقيقة مؤلمة .

(12) لأن الشاعرة قوية و صابرة و محتسبة .

ثالثاً : استعملت الشاعرة حرف الروي المكسور لكن ماذا لو حرف الروي ساكناً؟

(1) يكسب النص قوة و تأثيراً في المتلقي .

(2) يكسب شخصية النص قوة وعظمة وانطلاقاً.
(3) يكسب النص غموضاً وحرية في اختيار المراد منه .
(4) يكسب النص مزيدا من الحزن والأسى واللوعة .

النشاط الثالث : ضع أمامك ورقة بيضاء و نفذ ما يأتي :

ج. تحويل المقطع الثالث من النص إلى رموز رقمية باستخدام الألوان (أعط لكل حرف رقم) ثم اجمعهم في معادلة .

ح. تحويل النص إلى قطعة نثرية مستخدماً الأساليب الإنشائية بدلاً من الخبرية

ج. تحويل نظم القصيدة على حرف روي الميم المكسورة واستبدال المترادفات بحيث لا يتغير نظم البحر العروضي في الشطر الثاني من النص .

النشاط الرابع : تقديم عرض power point لزيارة ميدانية إلى مؤسسة الشهيد لقصص أمهات الشهداء مع الصور ثم يطلب المعلم ما يأتي :

ج. إجراء الموازنة بين موقف كل من الخنساء وموقف أم فقدت ابنها شهيداً.

ح. تخيل لو كان هو أخ لشهيد ومجريات واقعة وفاته وردة فعله لهذا الحدث.

ج. نظم قطعة نثرية أو شعرية على البحر العروضي البسيط مستخدما كلمات لها علاقة بالرثاء

النشاط الخامس : العودة للشابكة لتنفيذ المطلوب الآتي :

ح. استخراج قصائد عن غرض الرثاء لشعراء آخرين عبر عصور التاريخ من قصائد الشعر العربي وكتابتها على لوحة جدارية مستخدما الصور المناسبة

خ. البحث عن مواقع خاصة بالشعراء مثل موقع ويكيبيديا wikipedia لأخذ معلومات إضافية عن حياة أسرة الشاعرة الخنساء و قبيلتها ونظامهم الاجتماعي غير الموجودة في بطاقة تعريف الشاعرة قبل مدخل النص .

ج. البحث عن مواقع خاصة بدواوين الشعراء كموقع الديوان لدراسة الأبيات الخارجية للنص كاملاً من حيث المستوى الفكري (الأفكار التي لم ترد في النص) والمستوى الفني(الصور البيانية والمحسنات البديعية و المشاعر والقيم).