# مجلة جامعة البعث

## سلسلة العلوم التربوية

**مجلة علمية محكمة دورية**

المجلد 45 . العدد 15

1444 هـ - 2023 م

**الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب**

**رئيس جامعة البعث**

**المدير المسؤول عن المجلة**

| | |
|---|---|
| **أ. د. محمود حديد** | **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 (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة 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 (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

# المحتوى


| اسم البحث | اسم الباحث | الصفحة |
|---|---|---|
| درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي من وجهة نظرهم | اخلاص الناصر<br>د. هبه سعد الدين<br>د. مها ابراهم | 40-11 |
| الآليات الحجاجيّة في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، المستوى المتقدم ( سلسلة الكتاب أنموذجاً) | إخلاص الجهماني<br>د. سكينة موعد<br>د. طاهر سلوم | 104- 41 |
| أسلوبا المعالجة المتوازية والمتسلسلة وعلاقتهما بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية | د. رامي دياب | 138-99 |
| مهارات فعالية الحياة وعلاقتها بالقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس | د. ريم سليمون<br>د. علا جمال | 170-139 |

# درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي من وجهة نظرهم

طالبة الماجستير: اخلاص الناصر كلية التربية – جامعة البعث

إشراف: هبه سعد الدين + د. مها ابراهيم

**الملخص**

هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي، وذلك وفقاً للمتغيرات: الجنس، عدد سنوات الخبر، المؤهل العلمي، ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة مكونة من (21) عبارة، طبقت على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عددهم (313) معلماً ومعلمةً، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأُستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج التي كانت على الشكل الآتي:

1- إن درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.82)، وانحراف معياري (0.546).

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة (5-10) سنوات.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة (إجازة جامعية).

**الكلمات المفتاحية:** الحلقة الأولى، التعليم الأساسي، مهارات التفكير التحليلي.

# The degree to which teachers of the first cycle of basic education practice analytical thinking skills from their point of view

**Abstract**

The aim of the research is to identify the degree of practice of analytical thinking skills by the teachers of the first cycle of basic education, according to the variables: gender, number of years of experience, academic qualification**.** To achieve this, a questionnaire consisting of (21) statements was built, which was applied to a sample of (313) male and female teachers of the first cycle of basic education, The study followed the analytical descriptive approach, and the questionnaire was adopted as a tool for data collection, and the statistical program (SPSS) was used to reach the results, which were as follows:

1- The degree of practice of teachers of the first cycle of basic education was medium, with an arithmetic mean (1.82) and a standard deviation (0.546).
2- There is no statistically significant difference between the averages of the responses of the research sample on the analytical thinking skills questionnaire due to the gender variable.
3- There are statistically significant differences between the averages of the respondents' responses to the analytical thinking skills questionnaire due to the years of experience variable in favor of those with (5-10) years of experience.
4- There are statistically significant differences between the averages of the respondents' responses to the analytical thinking skills questionnaire due to the educational qualification variable in favor of holders of a university degree.

**Keywords:** first cycle, basic education, analytical thinking skills**.**

**المقدمة:**

تعد القدرة على التفكير قدرة متعلمة أكثر من كونه قدرة موروثة، ومرتبطة بمهارات يمكن أن تعلم، ويمكن أن تحسن من خلال التدريب والممارسة، وتعد مهارات التفكير مهارات حياتية يمارسها الفرد يومياً، ويحتاجها جميع أفراد المجتمع، إذ تستخدم في حل المشكلات اليومية، فهي مهمة للتلميذ منذ دخوله المدرسة، وبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والتمييز، وتطوير مهارات الدقة والسرعة، وكذلك تطوير استراتيجيات تعلم جديدة، وتقييم الاستراتيجيات، وتطوير العمليات العقلية والمعرفية العليا، إلى جانب تطوير مهارات التفكير ذاتها (مصطفى، 2013، 14).

ومن بين أنماط التفكير التي أوصى التربويون بتنميتها التفكير التحليلي الذي يساعد الفرد على توسيع مجال النظر للمشكلة التي تواجهه بنظرة تحليلية فاحصة، واستخدام أكثر من حاسة لفهم وإدراك العلاقات الدقيقة بين عناصرها. والمقارنة بينها والتنبؤ من خلال معرفة التفاصيل الدقيقة بالمشكلات وتحديد أبعادها ورصد الوقائع بطريقة منظمة تسمح بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتصلة بالمشكلة، والوصول إلى حلول لها (صالح وغالب، 2021، 81).

وإن المعلم من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير، ومن المتفق عليه أن التلاميذ يتعلمون كثيراً عن طريق التقليد، لذا كان من الأجدى أن يحرص المعلم على أن يكون نموذج جيد في تفكيره واتجاهاته لكي يكون قدوة لتلاميذه وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم والعمل على تنميتها.

وتختلف ملاحظة الطفل للأشياء والكائنات والظواهر من حيث الدقة والشمول وإصدار الأحكام. فالتلميذ قد يلاحظ كثيراً من خواص الأشياء، ولكن ملاحظاته تنقصها الدقة كما تنقصها الخبرة. غير أن الملاحظة كثيراً ما تؤدي إلى حكم واستنتاج، والتلميذ عادةً ما يخلط بين الملاحظة والحكم لنقص خبرته ونقص قدرته على الربط والاستنتاج وإدراك العلاقات، لذا فمن واجب المعلم أن يعمل على توجيه المتعلم توجيهاً سليماً في أثناء ملاحظته للأشياء والظواهر، وأن يضع في اعتباره أن تكون الملاحظة وسيلة إلى الإمعان في دراسة البيئة التي يعيش فيها المتعلم، حيث إن الملاحظة تعتبر أساس التجربة العلمية (مصطفى، 2002، 35- 36).

**أولاً: مشكلة البحث:**

هناك إجماع على أن جزءاً كبيراً من الإهمال في استثمار الطاقة الإنسانية وتوجيهها إنما يعود إلى عدم إلمام القائمين بشؤون التربية والتعليم بالقوانين الأساسية للتفكير، بل إن نظم التعليم تتجه غالباً في طريق يتعارض من نمو التفكير التحليلي، حيث تركزت تلك النظم على التلقين والحفظ بدون الفهم، ومن المؤكد أن العجز عن تكوين نظام تربوي تحليلي يشكل مشكلة أصبحت الآن عالمية يثيرها الخبراء ربما بقدر أكبر من البلدان التي قطعت شوطاً كبيراً في سلم التطور العلمي، كما أنها لم تصبح مشكلة محصورة في إطار التعليم المدرسي بل امتد تأثيرها نحو التعليم الجامعي (الوائلي، 2008، 2).

وإن أنشطة التعليم والتعلم الشائعة في الفصل لا تعمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب (Zulfah& Aznam, 2018)، حيث إن مهارات التفكير التحليلي المنخفضة تجعل الطلاب يقومون بالاستجابة للمشكلات التعليمية باستخدام الحفظ، وبالتالي لا تنمو لديهم مهارات التفكير العليا كما هو موضح في الدراسة التي أجراها (Siahaan & Samsudin, 2017).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالتفكير التحليلي، كدراسة (البدران، 2019) التي أوصت بتوجيه التلاميذ لاستخدام أنواع التفكير وخاصة التحليلي في التعامل مع المادة الدراسية، والاهتمام بتدريب التلاميذ وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التفكير التحليلي (أحمد، 2020)، وتضمين مهارات التفكير التحليلي في كتب المرحلة الأساسية (العبيسات، 2020)، وتعزيز وتطوير التفكير التحليلي لدى طلبة المراحل الدراسية (علي، 2022).

وللتحقق من وجود معرفة لدى المعلمين حول مهارات التفكير التحليلي، ودرجة استخدامهم لها قامت الباحثة بدراسة استطلاعية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022، وذلك بتوجيه السؤال الآتي إلى المعلمين: ما مدى معرفتك بالتفكير التحليلي ومهاراته؟، وطبقت الدراسة الاستطلاعية على (23) معلماً ومعلمةً من عدة مدارس في مدينة دمشق، وأوضحت نتيجة الدراسة أن ما نسبته (69%) من أفراد العينة قد بينوا عدم معرفتهم الكاملة بالتفكير التحليلي ومهاراته، وهي نسبة مرتفعة برأي الباحثة، ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى افتقار الاهتمام بموضوع التفكير التحليلي

بشكل عام، ومهاراته بشكل خاص، ومن هذه النتيجة رأت الباحثة ضرورة دراسة درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي، فجاءت مشكلة البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي من وجهة نظرهم؟

**ثانياً: أهمية البحث:**

2-1- تعميق الوعي بأهمية العمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي في مرحلة التعليم الأساسي، وهذا ما يسهم في تطوير التعليم ومواكبة النظم التربوية الحديثة.

2-2- مساعدة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تطوير أدائهم لمهارات التفكير التحليلي.

2-3- قد تفيد نتائج البحث في مساعدة معدي برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في وضع برامج تدريبية للمعلمين على أساليب تنمية التفكير التحليلي.

2-4- لفت نظر الباحثين لإجراء دراسات حول مهارات التفكير التحليلي وعلاقته بمتغيرات أخرى.

**ثالثاً: أهداف البحث:**

3-1- التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي.

3-2- الكشف عن الفروق في درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي وفقاً للمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي).

**رابعاً: أسئلة البحث:**

4-1- ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي؟

**خامساً: فرضيات البحث:**

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في أدائهم على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في أدائهم على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية (من1-5 سنوات/ من 5-10 سنوات/ أكثر من 10سنوات).

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في أدائهم على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (معهد متوسط/ إجازة جامعية/ دراسات عليا).

**سادساً: حدود البحث:**

6-1- **الحدود المكانية:** مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق.

6-2- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام (2023/2022).

6-3- **الحدود البشرية:** عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة والبالغ عددهم (313) معلماً ومعلمة.

**سابعاً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:**

7-1- **مهارات التفكير التحليلي:** عمليات يسير فيها الفرد وفق خطة منظمة، يبدأ فيها بمواجهة موقف أو صعوبة، ومن ثم ينظم الموقف لكي يدركه، بعد أن يكون قد تقصى المعلومات المتوافرة لديه ليضع حلولاً مبدئية ومؤقتة، ومن ثم يقوم بإخضاعها للتحقق والتجريب للوصول إلى نتيجة تساعده في الحل، وحل أي موقف مشابه (قطامي، 2014، 664).

**وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:** الطرائق والأساليب التربوية التي يقوم بها المعلم بطريقة مقصودة وفق خطة متسلسلة الخطوات، والتي تهدف في مجموعها إلى تحقيق خوات التفكير التحليلي.

7-2- **مرحلة التعليم الأساسي:** "هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتشتمل على حلقتين: الحلقة الأولى وتمتد من الصف 1-4، والحلقة الثانية تمتد من الصف 5-9" (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2005، 2).

**ثامناً: الإطار النظري للبحث:**

**تاسعاً: الدراسات السابقة:**

**9-1- الدراسات العربية:**

**9-1-1- دراسة العتيبي (2018) في السعودية بعنوان:** درجة استخدام المعلمات للإنفوغرافيك لتنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام المعلمات للإنفوغرافيك لتنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث بُنيت استبانة مكونة من (20) فقرة، بالإضافة لسؤال مفتوح في نهاية الاستبانة، وتكونت العينة من (309) معلمة مع معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وبعد تطبيق أداة الدراسة وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المعدل العام لوجهة نظر المعلمات لاستخدام الإنفوغرافيك قليل، حيث وصل الوزن النسبي إلى 44.03%، وأوصت الدراسة بتضمين كتب المرحلة الابتدائية وخاصة الرياضيات بمهارات التفكير التحليلي.

**9-1-2- دراسة الدرويش (2020) في سورية بعنوان:** تحليل مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واُستخدمت استمارة تحليل محتوى تضمنت (16) مهارة رئيسية من مهارات التفكير التحليلي، وطبقت الاستمارة على منهاج العلوم للصف الرابع الأساسي المعتمد من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، وأظهرت نتائج البحث أن كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي قد تضمن عدداً من مهارات التفكير التحليلي، وبنسب متفاوتة من مهارة لأخرى، إذ حصلت مهارات التعميم والتنبؤ وإجراء الملاحظة على نسب مئوية عالية، بينما جاءت مهارات عمل المتسلسلات ورؤية العلاقات وتحديد الصفات والترتيب ووضع الأولويات، والتفرقة بين المتشابه والمختلف بنسب مئوية ضعيفة، ولم يتضمن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع

الأساسي لعدد من مهارات التفكير التحليلي وهي: مهارة تحديد الخواص، والمقابلة، وبناء المعيار وإيجاد الأنماط، إذ أنها لم تحصل على أي تكرار في محتوى كتاب التلميذ.

**9-1-3- دراسة الكوري (2021) في اليمن بعنوان:** فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار في مهارات التفكير التحليلي تكون من (26) سؤال، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وتكون من (20) فقرة، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبةً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التحليلي، ومقياس الاتجاهات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير التحليلي ومقياس الاتجاهات.

**9-2- الدراسة الأجنبية:**

**9-2-1- دراسة بيرو وآخرون (2020) في إسبانيا بعنوان:** مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية: تحليل الكتب المدرسية (CLIL) في إسبانيا

Thinking skills in Primary Education: An Analysis of CLIL Textbook in Spain.

هدفت الدراسة إلى التأكد مما إذا كان لدى المعلمين دعم ببليوغرافي متسق مع المبادئ التعليمية لتي تعززها منهجية (CLIL)، وأُستخدم الجدول ثنائي الأبعاد كأداة للتحليل حيث تضمن بعديّ الإدراك والمعرفة، وشملت عينة الدراسة ستة كتب مدرسية عن العلوم الطبيعية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي مصممة وفقاً لنهج (CLIL)، ومن أبرز نتائج الدراسة أن 66% من المواد التي تم تحليلها لا تعزز مهارات التفكير عالية

المستوى للتنفيذ السليم لنهج (CLIL)، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء تغيير في تطوير الكتب المدرسية.

**9-2-2- دراسة كانييلماز ويوسيل (2020) في تركيا بعنوان:** تقييم ممارسات وآراء المعلمين في الفصل لتنمية مهارة التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في دورة العلوم.

The evaluation of teachers' in-class practices and opinions for developing analytical thinking skill of primary school students in the course of science.

هدفت الدراسة إلى التأكد من ممارسات معلمي المدرسة الابتدائية داخل الفصل في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب في مقرر العلوم، وتلقي آراء المعلمين حول تطوير هذه المهارة قبل ملاحظتها، وفحص التناسق بين الآراء والممارسة، وفق المنهج الوصفي التحليلي، وأُستخدمت طريقة دراسة الحالة المتعددة التي تضمنت المقابلات الشخصية شبه المنظمة مع المعلمين، وملاحظة أدائهم داخل الفصول الدراسية، وشملت عينة الدراسة صفين (ثالث ورابع) تم اختيارهما من مدرستين ابتدائيتين في مقاطعة كوجالي الواقعة في الشمال الغربي من تركيا، وكشفت أبرز نتائج الدراسة أن معلم الصف الثالث لم يعكس معرفته من خلال ممارساته داخل الفصل، أما معلم الصف الرابع فصرح من خلال المقابلة أنه يهتم بالتعلم بالممارسة، والفيديو، والمواد المرئية التي تطور مهارة التفكير التحليلي.

**9-2-3- دراسة لومباردي وآخرون (2022) في بلجيكا بعنوان:** تصورات المعلمين حول التفكير النقدي في التعليم الابتدائي.

Teachers' Perceptions of critical thinking in primary education

هدفت الدراسة إلى تحديد كيفية إدراك معلمي المدارس الابتدائية لمفهوم التفكير النقدي، وما هي الجوانب التي يساهمون فيها كمعلمين في تعزيز التفكير النقدي لدى التلاميذ في الممارس الصفية، باستخدام طريقة البحث النوعي، وتكونت عينة البحث من (21) معلماً في ثلاث مدارس أوروبية في بروكسل من خلال المقابلات شبه المنظمة بمتوسط مدة ساعة ونصف، وأظهرت النتائج أن المعلمين يفكرون في الاعتماد على التفكير والمناقشة

الجماعية والتعلم النشط كممارسات تعزز التفكير النقدي بين التلاميذ، وإن التدريبات المهنية التي تركز على حل المشكلة، والخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، وطرح الأسئلة، والمناقشة هي الأكثر قيمة في دعم المعلمين في كيفية تعزيز التفكير النقدي بين التلاميذ، كما أشار المعلمون إلى أن التعلم القائم على المشروعات ونماذج التقييم والفلسفة للأطفال هي من الموارد التعليمية الهامة في هذا الصدد، ومع ذلك لا يزال لديهم حاجة إلى دعم ممارساتهم التعليمية، من خلال التعلم من الأقران وتبادل أفضل الممارسات.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث موضوعاتها وأهدافها ونتائجها، حيث تناولت موضوع التفكير التحليلي في بعض منها، ومهارات التفكير، والتفكير النقدي في البعض الآخر، وتنوعت المناهج المستخدمة بين المنهج الوصفي، والوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وأما الأدوات فتضمنت الاستبانة، واستمارة تحليل المحتوى، واختبار مهارات التفكير التحليلي، والمقابلات شبه المنظمة، وبطاقة ملاحظة الأداء، وبالنسبة للعينة فقد تكونت عينة بعض الدراسات السابقة من المعلمين، وباقي الدراسات تكونت عينتها إما من طلاب المدرسة أو كتب دراسية، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها من حيث درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي، إضافةً للاختلاف بالعينة والبيئة، في حين تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المرحلة التعليمية، وهي المرحلة الأساسية أو الابتدائية، كما تتفق مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، وفي الأداة المستخدمة وهي الاستبانة، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وفي بناة الأداة، والمنهجية العلمية المتبعة، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات.

**عاشراً: الإطار النظري:**

**10-1- التفكير التحليلي:** يعرف بأنه القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهو ما يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى

مكوناته الأصغر، كما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء (كالتصنيف، والترتيب، والتنظيم....) (عامر، 2007، 7).

ويشير التفكير التحليلي أيضاً إلى تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى (حسين، 2009، 167).

كما أنه يشير إلى قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحذر، وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر من المعلومات، ويملك قدرة على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن من الحصول على استنتاجات عقلية من خلال الحقائق التي يعرفها (شاكر، 2008، 44).

من خلال ما سبق يمكن تعريف التفكير التحليلي بأنه نمط من أنماط التفكير في مستوياته العليا، يساعد الفرد على حل المشكلة التي تواجهه من خلال تجزئتها إلى عناصرها المكونة لها، ومعرفة الروابط والعلاقات المتضمنة في هذه المشكلة، ومن ثم التفكير بحل مناسب والوصول إلى تعميم يمكن تطبيقه على مواقف مشابهة.

**10-2- أهمية التفكير التحليلي:**

لخص أحمد أهمية التفكير التحليلي في النقاط الآتية:

- يساعد التلاميذ على النظر إلى المشكلات نظرة تحليلية فاحصة تمكنهم من التعرف على التفاصيل الدقيقة وتحديد أبعادها، وبالتالي اتخاذ الإجراءات التي تهدف إلى الوصول إلى حلول دقيقة للمشكلات.
- يمكن التلميذ من دراسة المواقف والأفكار، وذلك من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية، وتقييمها بهدف الوصول إلى قرار سليم بشأنها.
- التلميذ الذي يمتلك القدرة على التفكير التحليلي يكون أكثر قدرة على التخطيط الدقيق قبل اتخاذ القرار، ويكون قادر على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات دون تكوين نظرة شمولية عنها، والاهتمام بالنظريات على حسب الحقائق، وإمكانية التنبؤ والعقلانية، والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى استنتاجات (أحمد، 2020، 361).

**10-3- خطوات التفكير التحليلي:**

ذكر (قطامي) خطوات التفكير التحليلي بالنقاط الآتية:

10-3-1- الشعور بالصعوبة أو الموقف المشكل.

10-3-2- تحديد الصعوب وتعريفها.

10-3-3- تقديم حلول مقترحة للقضية أو الصعوبة.

10-3-4- استخدام مواقف مختلفة للملاحظة والتجريب من أجل قبول أو رفض بعض منها.

10-3-5- الإفادة من العمليات الذهنية السابقة للتحقق من صحة العمليات الذهنية المستخدمة، وللتحقق من النتيجة تمهيداً لقبولها أو رفضها.

10-3-6- التوصل إلى الحلول الملائمة، ويتضمن ذلك إجراء عمليات تنظيم ذهنية معقدة حتى يتم استحضار الخبرات التي يمكن أن ترتبط معاً وتنسجم وتتكامل لتصل إلى مرحلة الوصول إلى حلول مؤقتة.

10-3-7- وضع الحلول موضع الاعتبار، ويتضمن ذلك وضع حلول للموقف المشكل، والوصول إلى أفكار فرعية، وافتراضات متعددة، وهذا ما يعتبر نتاج لعمليات التفكير المستمرة في المشكلة، وعمليات الاستنتاج بأن حلاً يمكن أن يكون فاعلاً ومناسباً أكثر من غيره.

10-3-8- عمليات التحقق من الحلول واختبارها، بهدف إثبات نتيجتها، وقبولها إما قبولاً مؤقتاً أو دائماً، فإذا ثبتت بعد إخضاعها للاختبار والتحقق وثبات نتائجها فإنه يتم تعميم فروضها (قطامي، 2014، 657- 662).

**10-4- مهارات التفكير التحليلي:**

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير التحليلي التي تختلف من حيث عددها، كما حددها بعض الباحثين، حيث اعتمد بعضهم على مهارات التحليل التي تضمنت: مهارة تحديد السمات والمكونات، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات، ومهارة تحديد الأفكار الرئيسية، ومهارة تحديد الأخطاء (حماد، 2018، 51)، والبعض الآخر من الباحثين اعتمدوا مهارات إضافية عن المهارات السابقة، إلا أن أغلب تصنيفات مهارات التفكير التحليلي تضمنت مهارات مشتركة، حيث اتفق كثير من الباحثين مثل (حسين، 2010)،

(عطية، 2015)، (السيد، 2017)، (أحمد، 2020)، على أن أهم مهارات التفكير التحليلي التي ينبغي تعليمها للتلاميذ هي:

**10-4-1- تحديد السمات أو الصفات:** وتعني القدرة على تحديد السمات العامة للأشياء، أو القدرة على استنباط الوضع الجامع.

**10-4-2- تحديد الخواص:** القدرة على تحديد الاسم أو اللقب أو الملامح الشائعة والصفات المميزة للأشياء أو الكائنات.

**10-4-3- علاقة الجزء بالكل:** علاقة الأشياء ومكوناتها، بمعنى معرفة الأجزاء الصغيرة التي تكون الكل، ثم معرفة ماذا يحدث للكل لو لم يوجد هذا الجزء منه، ومعرفة وظيفته بالنسبة للكل.

**10-4-4- إجراء الملاحظة:** القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع المعلومات.

**10-4-5- التتابع:** ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء أو المحتويات بشكل منظم ودقيق، أو أنه يعني وضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

**10-4-6- التفرقة بين المتشابه والمختلف:** أي القدرة على تحديد أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث. أو تحديد الأشياء المتشابهة، والأشياء المختلفة ضمن مجال محدد.

**10-4-7- المقارنة والمقابلة:** أي القدرة على المقارنة بين شيئين أو شخصين أو فكرتين أو أكثر من عدة زوايا ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.

**10-4-8- التصنيف:** أي القدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات، أي تجميع الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعة بناء على سمات أو خصائص أساسية تم بناؤها مسبقاً.

**10-4-9- بناء المعيار:** تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدةً التي يمكن استخدامها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها، من أجل التوصل إلى أحكام معينة.

**10-4-10- الترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات:** أي القدرة على وضع البنود أو الأحداث في تسلسل بناءً على قيم نوعية أو ترتيب الأشياء أو الأفكار وفقاً

لترتيب معين، ومن أنواع التسلسل، الترتيب بحسب التسلسل الأجنبي أو الترتيب الزمني، أو بحسب الفائدة في مجال معين أو بحسب قيمة الشيء.

**10-4-11- رؤية العلاقات:** المقارنة بين الأفكار والأحداث لتحديد النظام بين اثنتين أو أكثر من العمليات.

**10-4-12- إيجاد الأنماط:** أي القدرة على التعرف على الفروق الخاصة بين اثنتين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلى نسق متكرر.

**10-4-13- التخمين/التنبؤ/التوقع:** القدرة على استخدام المعرفة السابقة، أو المقارنة، أو التباين، والعلاقات المحددة في تحديد أو توقع أحداث مشابهة في المستقبل، أو هي استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة.

**10-4-14- تحديد السبب والنتيجة:** أي القدرة على تحديد الأسباب أو النتائج الكبرى والأكثر قوة لأفعال وأحداث.

**10-4-15- إجراء القياس:** تحديد العلاقات بين بنود مألوفة أو أحداث مألوفة، وبنود وأحداث مشابهة في موقف جديد بغرض حل مشكلة أو إنتاج إبداعي.

**10-4-16- التعميم:** يستخدم لبناء مجموعة من العبارات والجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة أو بناء جمل أو عبارات يمكن تطبيقها في معظم الظروف والأحوال إن لم يكن في جميعها.

واقتصر هذا البحث على خمس مهارات من المهارات السابقة وهي: تحديد الخواص، إجراء الملاحظة، التصنيف، إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات، التوقع/التنبؤ، وتم تحديد المهارات الفرعية لكل منها.

**أحد عشر: إجراءات البحث الميدانية:**

**11-1- مجتمع البحث وعينته:**

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق وعددهم (3027) معلماً ومعلمةً حسب إحصائيات مديرية التربية بمدينة دمشق.

أما عينة البحث فقد سحبت بالطريقة العشوائية البسيطة والتي تعرف بأنها "العينة التي يتم اختيارها بطريقة يكون فيها لكل عنصر أو فرد في المجتمع نفس فرصة الاختيار،

وإن اختيار أي عنصر أو فرد لا يرتبط باختيار أي فرد أو عنصر آخر، ومن فوائد العينة العشوائية أنها تكون ممثلة للمجتمع" (منصور وآخرون، 2009، 225)، وبلغت عينة البحث من (313) معلماً ومعلمةً في مدينة دمشق أي ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي للبحث موزعة وفق الجدول الآتي:

**جدول (1) يبين توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة**

| خصائص العينة | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 112 | %37 |
| | إناث | 201 | %66 |
| المؤهل العلمي | معهد متوسط | 79 | %26 |
| | إجازة جامعية | 181 | %59 |
| | دراسات عليا | 53 | %17 |
| سنوات الخبرة | أقل من (5) سنوات | 138 | %45 |
| | من (5) إلى (10) سنوات | 98 | %32 |
| | أكثر من (10) سنوات | 77 | %25 |
| المجموع | | 313 | %100 |

**11-2- منهج البحث:** اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة الدراسة، إذ "تتم عن طريقه عملية التحليل بصورة منتظمة وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، بحيث يستند الباحث في عملية جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها إلى الأسلوب الكمي بصفة أساسية" (منصور وآخرون، 2009، 133).

**11-3- تصميم أداة البحث:** بناء على ما تقتضيه أهداف الدراسة تم الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات (الاستبانة) حيث تم بناءها وصياغة عباراتها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بالتفكير التحليلي، ومن ثم تم تحديد الأجزاء التي تضمنتها الاستبانة حيث تكونت من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، بينما تألف الجزء الثاني من عبارات الاستبانة، واحتوت الاستبانة على (21) عبارة.

**11-4- صدق أداة البحث:**

قامت الباحثة بفحص صدق الأداة بطريقتين:

**11-4-1- صدق المحتوى (الصدق الظاهري):** للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث ودمشق، من أجل تحكيمها، وطلبت منهم إبداء الرأي حول:

- وضوح عبارات الاستبانة.
- جودة الصياغة اللغوية.
- مدى ارتباط كل عبارة بالبُعد الرئيسي المحدد لها.
- تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يرونه مناسباً.

أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف الدراسة، والتي تجلت في معظمها بـ:

- تعديل صفحة البيانات الأساسية، واختصار ما ورد فيها من شرح مفصل لمضمون الاستبانة.
- حذف بعض العبارات غير الواضحة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إجرائية.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى استبانة مؤلفة من (21) عبارة موزعة على خمسة أبعاد (تحديد الخواص، إجراء الملاحظة، التصنيف، إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات، التنبؤ)، الملحق (1).

**11-4-2- الصدق البنيوي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) معلماً ومعلمة من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية في مدينة دمشق، وتم التحقق من الصدق البنيوي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه. والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

**جدول (2) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه**

| أبعاد الاستبانة | حدود معاملات الارتباط | Sig. | النتيجة |
|---|---|---|---|
| تحديد الخواص | (0.724 -0.537) | .000 | جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01 |
| إجراء الملاحظة | (0.812 -0.497) | .000 | جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01 |
| التصنيف | (0.834 -0.551) | .000 | جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01 |
| إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | (0.867 -0.604) | .000 | جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01 |
| التنبؤ | (0.883 -0.628) | .000 | جميع العبارات ذات اتساق معنوي عند مستوى دلالة 0.01 |

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة للكلية للبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.497– 0.867) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات الاستبانة متسقة مع البُعد الذي تنتمي إليه. وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقها البنيوي.

**11-5- ثبات أداة البحث:**

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطرائق الآتية:

**11-5-1- طريقة التجزئة النصفية:**

لحساب ثبات الاستبانة بهذه الطريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضم النصف الأول العبارات ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني العبارات ذوات الأرقام الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، وبما أن الثبات بهذه الطريقة يمثل ثبات نصف الاستبانة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

**11-5-2- طريقة الفا كرونباخ:** حُسِب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

**الجدول (3) نتائج معاملات ثبات الاستبانة**

| أبعاد الاستبانة | معادلة ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| تحديد الخواص | 0.651 | 0.658 |
| إجراء الملاحظة | 0.764 | 0.746 |
| التصنيف | 0.679 | 0.664 |
| إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | 0.725 | 0.701 |
| التنبؤ | 0.697 | 0.632 |

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.651- 0.764)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.632- 0.746)، وجميعها قيم جيدة إحصائياً، وتشير إلى أنّ الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الثبات، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

**اثنا عشر: عرض نتائج البحث: تحليلها وتفسيرها ومناقشتها:**

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وكانت النتائج على النحو الآتي:

**12-1- السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، أعطي كل درجة من درجات ممارسة مهارات التفكير التحليلي في الاستبانة الموجهة لأفراد العينة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-3}{3} = 0.66$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

**الجدول (4) درجات ممارسة مهارات التفكير التحليلي والقيم الموافقة لها**

| درجة الممارسة | القيم المعطاة للدرجة | فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة |
|---|---|---|
| كبيرة | 3 | 3 -2.34 |
| متوسطة | 2 | 2.33 -1.67 |
| ضعيفة | 1 | 1.66 -1 |

وفي ضوء الجدول السابق يمكن تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التحليلي من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على الاستبانة بشكل عام وأبعادها الفرعية كما يلي:

**جدول (5) الإحصاء الوصفي لدرجات معلمي العلوم على استبانة مهارات التفكير التحليلي**

| م | أبعاد الاستبانة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاستخدام | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تحديد الخواص | 1.72 | 0.658 | متوسطة | 4 |
| 2 | إجراء الملاحظة | 1.84 | 0.691 | متوسطة | 3 |
| 3 | التصنيف | 1.92 | 0.715 | متوسطة | 1 |
| 4 | إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | 1.91 | 0.610 | متوسطة | 2 |
| 5 | التنبؤ | 1.71 | 0.592 | متوسطة | 5 |
| الدرجة الكلية | | 1.82 | 0.546 | متوسطة | |

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي العلوم على استبانة مهارات التفكير التحليلي وأبعادها الفرعية قد تراوحت بين (1.92) كحد أعلى لبُعد (التصنيف) وهو بدرجة (متوسطة)، و(1.71) كحد أدنى لبُعد (التنبؤ) وهو بدرجة (متوسطة). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات معلمي العلوم على استبانة مهارات التفكير التحليلي بشكل عام (1.82) وهي بدرجة (متوسطة)، ويمكن تفسير النتيجة الحالية وهي الدرجة المتوسطة بأن هناك ممارسة قليلة من قبل بعض المعلمين لمهارات

التفكير التحليلي لكن دون العلم أن هذه المهارات تعود إلى نمط التفكير التحليلي، ويدل على ذلك قيمة المتوسط الحسابي لمهارة التصنيف (1.92)، حيث جاءت مهارة التصنيف كأعلى مهارة ممارسة من قبل المعلمين، كما أن هذا النمط من التفكير غير واضح المعالم لدى جميع المعلمين، وبالتالي لا يوجد ممارسة ممنهجة لهذه المهارات من قبل المعلمين وإنما هي اجتهادات شخصية لتنمية مهارات التفكير بشكل عام.

**12-2- فرضيات البحث:** تمَّ التّحقق من صحّة الفرضيات عند مستوى الدّلالة (0.05).

**12-2-1- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:**

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (6) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة الأنشطة تبعاً لمتغير الجنس**

| مهارات | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الخواص | ذكر | 112 | 1.73 | 0.644 | 0.100 | 311 | 0.920 | غير دال إحصائياً |
| | أنثى | 201 | 1.72 | 0.668 | | | | |
| إجراء الملاحظة | ذكر | 112 | 1.82 | 0.69 | 0.268 | 311 | 0.789 | غير دال إحصائياً |
| | أنثى | 201 | 1.84 | 0.693 | | | | |
| التصنيف | ذكر | 112 | 1.93 | 0.701 | 0.034 | 311 | 0.973 | غير دال إحصائياً |
| | أنثى | 201 | 1.92 | 0.724 | | | | |
| إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | ذكر | 112 | 1.90 | 0.666 | 0.223 | 311 | 0.824 | غير دال إحصائياً |
| | أنثى | 201 | 1.91 | 0.577 | | | | |
| التنبؤ | ذكر | 112 | 1.78 | 0.625 | 1.555 | 311 | 0.121 | غير دال إحصائياً |
| | أنثى | 201 | 1.67 | 0.57 | | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 112 | 1.83 | 0.563 | 0.251 | 311 | 0.802 | غير دال إحصائياً |
| | أنثى | 201 | 1.81 | 0.537 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً في جميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة البحث عن استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغير الجنس،** وتُفسر هذه النتيجة بأن كلا الجنسين لديهم المدركات نفسها عن الممارسات التعليمية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير التحليلي داخل الصف، وبالإضافة إلى أن كلا الجنسين يقومان بنفس الأدوار وفق وحدة مرجعية واحدة لها التعليمات والقرارات واللوائح ذاتها، وهي وزارة التربية التي تكون تعليماتها موحدة لجميع المعلمين بغض النظر عن نوعهم.

**12-2-2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:**

تنص هذه الفرضية على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يوضح ذلك الجدول (7):

**جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المهارات الفرعية | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الخواص | أقل من 5 | 138 | 1.52 | 0.541 | بين المجموعات | 26.712 | 2 | 13.356 | 38.176 | .000 |
| | 5-10 | 98 | 2.15 | 0.637 | داخل المجموعات | 108.453 | 310 | .350 | | |
| | أكثر من 10 | 77 | 1.53 | 0.618 | المجموع | 135.164 | 312 | | | |
| إجراء الملاحظة | أقل من 5 | 138 | 1.61 | 0.552 | بين المجموعات | 41.219 | 2 | 20.609 | 59.263 | .000 |
| | 5-10 | 98 | 2.37 | 0.681 | داخل المجموعات | 107.807 | 310 | .348 | | |
| | أكثر من 10 | 77 | 1.56 | 0.526 | المجموع | 149.026 | 312 | | | |
| التصنيف | أقل من 5 | 138 | 1.66 | 0.586 | بين المجموعات | 43.578 | 2 | 21.789 | 58.357 | .000 |
| | 5-10 | 98 | 2.48 | 0.654 | داخل المجموعات | 115.746 | 310 | .373 | | |
| | أكثر من 10 | 77 | 1.69 | 0.597 | المجموع | 159.324 | 312 | | | |
| إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | أقل من 5 | 138 | 1.68 | 0.511 | بين المجموعات | 44.026 | 2 | 22.013 | 94.866 | .000 |
| | 5-10 | 98 | 2.46 | 0.481 | داخل المجموعات | 71.934 | 310 | .232 | | |
| | أكثر من 10 | 77 | 1.61 | 0.425 | المجموع | 115.960 | 312 | | | |
| التنبؤ | أقل من 5 | 138 | 1.44 | 0.403 | بين المجموعات | 58.506 | 2 | 29.253 | 178.986 | .000 |
| | 5-10 | 98 | 2.35 | 0.463 | داخل المجموعات | 50.665 | 310 | .163 | | |
| | أكثر من 10 | 77 | 1.38 | 0.317 | المجموع | 109.171 | 312 | | | |
| الدرجة الكلية | أقل من 5 | 138 | 1.58 | 0.375 | بين المجموعات | 42.112 | 2 | 21.056 | 128.556 | .000 |
| | 5-10 | 98 | 2.36 | 0.461 | داخل المجموعات | 50.775 | 310 | .164 | | |
| | أكثر من 10 | 77 | 1.56 | 0.379 | المجموع | 92.887 | 312 | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.**

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة **على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة** تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

**جدول (8) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المهارات الفرعية | سنوات الخبرة | مستويات المتغير | الفروق بين المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الخواص | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | .635* | .078 | .000 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .621* | .090 | .001 |
| إجراء الملاحظة | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | .767* | .078 | .000 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .808* | .090 | .000 |
| التصنيف | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | .814* | .081 | .000 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .787* | .093 | .000 |
| إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | .781* | .064 | .000 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .852* | .073 | .000 |
| التنبؤ | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | .910* | .053 | .000 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .968* | .062 | .000 |
| الدرجة الكلية | 5-10 سنوات | أقل من 5 سنوات | .782* | .053 | .000 |
| | | أكثر من 10 سنوات | .807* | .062 | .000 |

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة بين: أفراد عينة البحث الذين لديهم سنوات خبرة (5– 10 سنوات) والذين لديهم سنوات خبرة (أقل من 5

سنوات، أكثر من 10 سنوات) لصالح الذين لديهم سنوات خبرة (5- 10 سنوات) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في **جميع محاور الاستبانة**، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن أصحاب الخبرة من (5- 10 سنوات) قد تعرضوا لبرامج تدريبية معينة زادت من معارفهم بمهارات التفكير بشكل عام، والتفكير التحليلي بشكل خاص، بالإضافة إلى أن عدد سنوات الخبرة يضيف إلى المعلمين معرفة واسعة بقدرات تلاميذهم وفروقهم الفردية، وبالتالي تنعكس هذه المعرفة في الممارسات الصفية وتوجيه الجهد نحو تنمية مهارات التفكير التحليلي، بينما الأفراد ذوي الخبرة التدريسية (10 سنوات) فأكثر قد تصيبهم الرتابة في العمل ويرغبون في المحافظة على أساليب وطرائق تعليمية معينة دون الاطلاع على أحدث الطرائق والأساليب التربوية الحديثة أو الالتحاق بالدورات التدريبية التي تزيد من جودة تدريسهم.

**12-2-3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:**

تنص هذه الفرضية على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يوضح ذلك الجدول (9):

**جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المهارات الفرعية | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الخواص | معهد | 79 | 1.40 | 0.469 | بين المجموعات | 29.979 | 2 | 14.990 | 44.177 | .000 |
| | إجازة جامعية | 181 | 1.98 | 0.658 | داخل المجموعات | 105.185 | 310 | .339 | | |
| | دراسات عليا | 53 | 1.30 | 0.44 | المجموع | 135.164 | 312 | | | |
| إجراء الملاحظة | معهد | 79 | 1.46 | 0.465 | بين المجموعات | 37.744 | 2 | 18.872 | 52.571 | .000 |
| | إجازة جامعية | 181 | 2.13 | 0.693 | داخل المجموعات | 111.283 | 310 | .359 | | |
| | دراسات عليا | 53 | 1.38 | 0.394 | المجموع | 149.026 | 312 | | | |
| التصنيف | معهد | 79 | 1.44 | 0.452 | بين المجموعات | 49.313 | 2 | 24.657 | 69.481 | .000 |
| | إجازة جامعية | 181 | 2.26 | 0.68 | داخل المجموعات | 110.010 | 310 | .355 | | |
| | دراسات عليا | 53 | 1.49 | 0.457 | المجموع | 159.324 | 312 | | | |
| إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | معهد | 79 | 1.48 | 0.395 | بين المجموعات | 40.487 | 2 | 20.244 | 83.150 | .000 |
| | إجازة جامعية | 181 | 2.22 | 0.559 | داخل المجموعات | 75.473 | 310 | .243 | | |
| | دراسات عليا | 53 | 1.50 | 0.369 | المجموع | 115.960 | 312 | | | |
| التنبؤ | معهد | 79 | 1.28 | 0.221 | بين المجموعات | 40.109 | 2 | 20.055 | 90.019 | .000 |
| | إجازة جامعية | 181 | 2.01 | 0.587 | داخل المجموعات | 69.062 | 310 | .223 | | |
| | دراسات عليا | 53 | 1.29 | 0.253 | المجموع | 109.171 | 312 | | | |
| الدرجة الكلية | معهد | 79 | 1.41 | 0.28 | بين المجموعات | 39.163 | 2 | 19.581 | 112.987 | .000 |
| | إجازة جامعية | 181 | 2.12 | 0.493 | داخل المجموعات | 53.725 | 310 | .173 | | |
| | دراسات عليا | 53 | 1.39 | 0.27 | المجموع | 92.887 | 312 | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.**

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة **على استبانة مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي** تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

**جدول (10) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المهارات الفرعية | المؤهل العلمي | مستويات المتغير | الفروق بين المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تحديد الخواص | إجازة جامعية | معهد | .585* | .079 | .000 |
| | | دراسات عليا | .682* | .091 | .000 |
| إجراء الملاحظة | إجازة جامعية | معهد | .669* | .081 | .000 |
| | | دراسات عليا | .749* | .094 | .000 |
| التصنيف | إجازة جامعية | معهد | .824* | .080 | .000 |
| | | دراسات عليا | .772* | .093 | .000 |
| إيجاد الأنماط ورؤية العلاقات | إجازة جامعية | معهد | .737* | .067 | .000 |
| | | دراسات عليا | .714* | .077 | .000 |
| التنبؤ | إجازة جامعية | معهد | .729* | .064 | .000 |
| | | دراسات عليا | .719* | .074 | .000 |
| الدرجة الكلية | إجازة جامعية | معهد | .709* | .056 | .000 |
| | | دراسات عليا | .727* | .065 | .000 |

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة على استبانة مهارات التفكير التحليلي تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي بين: أفراد عينة البحث من حملة شهادة (إجازة جامعية) والأفراد من حملة شهادة(معهد، ودراسات عليا) لصالح حملة شهادة (إجازة جامعية) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في **جميع محاور الاستبانة**، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد من حملة الإجازة الجامعية يصبح لديهم قدر من المعارف والمعلومات التي تُوظف في ممارساتهم التعليمية، وفي تنمية مهارات

التفكير التحليلي، إضافة إلى أن الإجازة الجامعية قد يكون لها علاقة مباشرة بالتعليم كالاختصاصات التربوية، الأمر الذي يعزز الممارسات التعليمية الصحيحة والممنهجة.

**ثالث عشر: توصيات البحث:**

استناداً إلى النتائج التي تُوصّل إليها تقترح الباحثة الآتي:

13-1- تشجيع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على الممارسات التعليمية التي تنمي مهارات التفكير التحليلي لدى تلامذتهم عن طريق عقد دورات تدريبية لهم.

13-2- ضرورة الاهتمام بتضمين مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمهارات التفكير التحليلي، والتي تزيد من قدرة التلاميذ على تنظيم الأفكار وترتيبها، وحل المشكلات التي تواجههم.

13-3- العمل على توفير الوسائل التعليمية اللازمة التي تساعد المعلمين على تنمية مهارات التفكير التحليلي.

13-4- إجراء دراسات تتضمن:

13-4-1- درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التحليلي في مراحل دراسية أخرى.

13-4-2- مهارات التفكير التحليلي الأكثر شيوعاً لدى طلاب المرحلة الأساسية.

**المراجع:**

**المراجع العربية:**


1. أحمد، عاصم(2020). التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية "دراسة مقارنة"، المجلة التربوية، العدد(72)، أبريل.
2. البدران، عبد الزهرة(2019). مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة البصرة كليات التربية أنموذجاً، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ذي قار، المجلد(9)، العدد(1).
3. حسين، علي(2022). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية– الجامعة المستنصرية، العدد(1).
4. حسين، ثائر(2009). الشامل في مهارات التفكير، عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.
5. حسين، حسن(2010). للموهوبين والمبدعين: استراتيجيات التعليم والتعلم، مجلة المعرفة، العدد (188).
6. حماد، مديحة(2018). مستوى التفكير التحليلي وعلاقته بالفعالية العامة للذات، رسالة ماجستير غير منشورة، سوريا: جامعة دمشق.
7. الدرويش، قمر(2020). تحليل مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (42)، العدد (5).
8. السيد، جمال(2017). أثر وحدة مقترحة في الجغرافيا السياسية على تنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الاستراتيجية المرتبطة بالأمن القومي العربي لدى طلاب التعليم الفني نظام الثلاث سنوات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد(33)، العدد (7).
9. شاكر، سوسن(2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
10. عامر، أيمن(2007). التفكير التحليلي، القدرة والمهارة والأسلوب، جامعة القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، كلية الهندسة، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي.

11. العبيسات، ايمان(2020). مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف (السادس، السابع، الثامن) من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(4)، العدد(6)، فبراير.
12. العتيبي، ناديا(2018). درجة استخدام المعلمات للإنفوغرافيك في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد (41)، ديسمبر.
13. عطية، محسن(2015). التفكير: أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
14. الكوري، ناصر(2021). فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، المجلد (7)، العدد (17)، يوليو.
15. مصطفى، مصطفى(2013). تنمية مهارات التفكير. دار البداية. عمان.
16. مصطفى. فهيم(2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. دار الفكر العربي. القاهرة.
17. صالح، افتكار، غالب، تهاني(2021)، فاعلية استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. العدد(10).
18. قطامي، يوسف(2014). المرجع في تعليم التفكير. دار المسيرة. عمان.
19. منصور، علي، الأحمد، أمل، الشماس، عيسى(2009). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دمشق: سوريا. منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح.
20. وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية(2005). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي. سوريا. دمشق.
21. الوائلي، جميلة(2008). التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق: جامعة بغداد.

**المراجع الأجنبية: References**

1-Kanyilmaz, Bushra, yucel, Elif. (2020). The evaluation of teachers' in-class practices and opinions for developing analytical thinking skill of primary school student in the course of science. Education and Science 2020, Vol 45, No 204. Pp 23- 39.

2-Lombardi, Loredana; Mednick, Frederic Jan; Dr Backer, Free; Lombaerts, Koen (2022). Teachers' Perceptions of critical thinking in primary education. INTERNATIONAL JOURNAL OF INSTRUCTION, 15(4), 1- 16.

3-Peyro, Maria, Herrero, Enrique, Perez, Encarna. (2020). Thinking skills in primary education: An analysis of CLIL textbooks in Spain. Porta linguarum 33. Enero 2020.

4-Siahaan, P., Suryani, A., Kaniawati, I., Suhendi, E., & Samsudin, A. (2017). Improving Students' Science Process Skills through Simple Computer Simulations on Linear Motion Conceptions IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series. 812.

5-Zulfah, H., & Aznam, N. (2018). Development of Natural Sciences Module with Reflective Learning Journal to Enhance Student's Reporting- Interpretative Skills. Biosaintifika: Journal of Biology & Biology Education, 10(2), 362-368.

# الآليات الحجاجيّة في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، المستوى المتقدم ( سلسلة الكتاب أنموذجاً)

[1] إخلاص حسن الجهماني
[2] أ.د. سكينـــــة موعد
[3] أ.د. طاهر سلـــــوم

**ملخص البحث**

يهدف البحث إلى إعداد قائمة بالآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعرفة مدى توافر الآليات الحجاجيّة(الروابط، والعوامل) في نصوص القراءة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم). اتبع البحث المنهج الوصفي، واستخدمت قائمة الآليات الحجاجية واستمارة تحليل أداة للبحث، وتألف مجتمع البحث من سلسلة الكتاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أما عينة البحث فقد اخترنا المستوى المتقدم من السلسلة، وقد أظهرت نتائج البحث أهمية الآليات الحجاجية في الربط بين العبارات الدلالية في نصوص مهارة القراءة، فضلاً على أن السلسلة تفتقر إلى بعض الروابط والعوامل الحجاجية، وتفاوت استخدام الآليات الحجاجية من نص إلى الآخر وفقاً للموضوع والحجج، كما أظهرت النتائج طول نصوص مهارة القراءة على طالب المستوى المتقدم، إذ إن هناك نصوص تصلح للمستويات الأعلى.

**الكلمات المفتاحية:** الآليات الحجاجية، الناطقين بغيرها، المستوى المتقدم، سلسلة الكتاب.

[1] طالبة دكتوراه– قسم تعليم اللغة العربية– المعهد العالي للغات– جامعة دمشق– ekhlasjy1989@gmail.com
[2] أستاذة دكتورة– قسم اللغة العربية– كلية الآداب– جامعة دمشق– sokaina.m67@gmail.com
[3] أستاذ دكتور– قسم المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية– جامعة دمشق–tsallom2002@yahoo.com

# The argumentative mechanisms in the books of teaching Arabic to non-native speakers, the advanced level (the Al-kittab series as a model)

[1] **Ikhlas hasan aljhman.**
[2] **Dr. sokaina maweid.**
[3]**Dr. Taher Salloum.**

**Abstract**

The research aims to prepare a list of argumentative mechanisms (links, factors) in teaching Arabic to non-native speakers, and to know the availability of argumentative mechanisms (links, factors) in the reading texts in the Al-kittab series (advanced level).The research followed the descriptive approach, and used a list of argumentative mechanisms and an analysis form was used as a tool for research, The research community consisted of the Al-kittab series In teaching Arabic to non-native speakers. and for the research sample, we chose the advanced level of the series .The results of the research showed the importance of argumentative mechanisms in linking semantic phrases in reading skill texts, In addition, the series lacks some links and argumentative factors, and The use of argumentation varies from one text to another for the subject and arguments, The results also showed the length of the reading skill texts for the advanced level student, as there are texts suitable for higher levels.

**Keywords**: argumentative mechanisms, non-native speakers, advanced level

Al-kittab series.

[1] **PhD student- Higher Institute of Languages-Damascus University-ekhlasjy1989@ gmail.com.**
[2]**PhD Professor - the department of Arabic language- college of Literature- university of Damascus- sokaina.m67@gmail.com.**
[3]**PhD Professor -Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - University of Damascus- tsallom2002 yahoo.com.**

**1- مقدمة:**

تـروم النظريـة الحجاجيّـة ميـدان اللسـانيّات بشـكل كبيـر، وقـد أُسسـت فـي بدايـة السبعينيّات على يد( أوزفالد ديكرو OswaldDecro)، وتقوم على الوسائل والإمكانات اللغويّة التي يمتلكها المتكلّم في الخطاب، وهو ما يستثمره في إقناع المتلقّي محاولاً بها تيسير الأمور المعرفيّة واللغويّة التي يريد إيصالها دون تعمق في العبارات التي من الممكن أن ينحرف بها المتلقّي عن المعنى الحقيقي للقائل." تطوير الكفاءة الجدليّة ينطوي على تطوير الكفاءة التواصليّة ويؤدي إلى إنتاج نص أكثر تفصيلا وتماسكاً"[1]. والحجاج علاقة لغويّة تتكوّن من طرفين يحاول كلٌّ منهما إقناع الآخر، ويقوم على أدلة عدّة يسوقها المتكلّم في إطار قضية معينة للرد على الطرف الثاني وفق قوانين موضوعيّة يلتزم بها الطرفان( المحاجج والمحاجج عليه). ويدخل الحجاج ضمن الأطر الخطابيّة من حيث مساندة أفكار معينة أو دحضها وفق الوقائع التي يتناولها نص الخطاب. والمتكلّم يقوم بالاتّصال مع المتلقّي بوساطة إشعار أو مذكرة تقوم على هدف واحد يرومه المتكلّم، وهو إقناع المتلقّي واستمالته نحو قضيّة معرفيّة يمتلك الاثنان معلومات مسبقة عنها، ومن المفترض أن يتسم الطرف الأول بالحكم والقدرة على الإثبات، والطرف الثاني بالصبر والقدرة على الرد، ولقد دخل علم الحجاج حيز تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في قضايا فكريّة متنوعة تتناولها كتب تعليم العربيّة في المستويات الأولى من عمليّة تعلم اللغة، انتقالاً إلى الأسلوب الشفاهي القائم على الآليات الجدليّة وأسلوب المناظرة في المستويات المتقدّمة. لذا يصر( ديكرو وإنسكومبر ) في كتابهما (الحجاج في اللغة) على نمذجة اللغة بناء على الحجاج، فكلاهما متكاملان لا حجب لدور أحدهما عن الآخر. واللغة تقوم على الآليات( التقنيات) الحجاجيّة التي لا يعرف قيمتها إلا ضمن أسلوب حجاجي والنتيجة القائمة عليها، وينبغي أن يتخلل هذه العمليّة الكثير من الوسائل التي تحول القضية إلى قضيّة لفظيّة وربما عامة مع مرور

[1] Torres, Margarita Rosa Vargas.( 2017).Argumentation in language teaching. No. 20, **Magazines National Pedagogical University**, Bogota, Colombia,P: 90.

الزمن، ومهمة هذه الوسائل هي الربط بين العبارات الحجاجيّة داخل العمليّة الخطابيّة أو النص الخطابي التعليمي فهي تؤدي إلى تآلف الحجة وقدرتها على بسط نفوذها المنطقي وتأثيرها الدلالي في المتلقّي، كما تربط بين دلالتين لا تتباعدان في المضمون المعنوي، وربما تدحض الثانية الأولى، أو تتصل بها اتصالاً استنتاجيّاً يخدم غرض المرسل،" تتفاعل هذه الروابط داخل نسيج الخطاب؛ لتخلق الدلالة الحجاجيّة، مما يجعل التوقف عندها أمراً لابدَّ منه لدورها الفاعل في النص، ونكشف من خلالها عن إستراتيجيَّة المرسل أمام المتلقّي"[1]. ولقد ضمنت دراسات عديدة الحديث عن أهميَّة الآليات الحجاجية( الروابط والعوامل) في تعلم اللغة، إذ تمتزج الآليات الحجاجيّة داخل العمليّة الخطابيّة لتقوم بهيكلة جديدة للدلالة اللغويّة المراد إيصالها. ومن مهامها نقل المتلقّي بعمومه من التمهيد الوصفي الإخباري الذي تلقاه من خلال اطّلاعه على النص إلى تواصل حجاجي يقوم على الدليل.

**2- مشكلة البحث:**

اتسع دور اللسانيّات اللغويّة لتتضمن الحجاج بأنواعه، وأهدافه المختلفة، وذلك وفق بنى قائمة على الاستدلال والإقناع، موجهة في نصوص خطابيّة أو تعليميّة للمتلقّي، وتتضمن الأفكار المترابطة المنتظمة. وأثبت علم الحجاج أهميّته في سياق تعليم اللغات الأجنبيّة عامة، وتعليم اللغة العربيّة للناطقين بها والناطقين بغيرها خاصة، فيصبح المعلّم بذلك قادراً على إرسال المتعلّم نحو تحقيق غاياته اللغويّة، ولكن بالحجة والإقناع، إذ" بيّن (ديكرو وأنسكمبر) أنّ الحجاج في اللغة يجعل الأقوال تتابع وتترابط على نحو دقيق فتكون بعضها حججاً تدعم وتثبت بعضها الآخر"[2]. وهذا يبين أهميّة الحجاج في اللغة بالإضافة إلى نتائج بعض الدراسات التي أثبتت أهميّة الحجاج والآليات الحجاجيّة في علم اللغة، كدراسة(أبو عمشة) التي أثبتت أهميّة الجانب الحجاجي في تعليم العربيّة،"

---

[1] صادق، مثنى كاظم. ( 2015). **أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكيّة**. لبنان، بيروت، دار منشورات ضفاف،ص:71-72.

[2] الدريدي، سامية. ( 2011). **الحجاج في الشعر العربي- بنيته وأساليبه.** الأردن، إربد، عالم الكتب الحديث،ص: 23.

والحجاج يعزز مهارات التفكير النقدي، وهناك أربع مهارات رئيسة في إتقان اللغة الإنجليزية، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، يتم التأكيد على اكتساب هذه المهارات من خلال عملية الحجاج نفسها"[1]. ودراسة ( براونBrown) التي أثبتت أهميّة الجدل والمناقشة في اكتساب اللغة الأجنبيّة للمتعلم، والآليات الحجاجيّة التي تختزل تلقي المتعلم ضمن صيغ معجميّة تفيد وضوح الدلالة المقامية بالنسبة إليه، وقدرته على الربط والتركيز في النص المقروء أو المكتوب، و" تتمثل رؤية الحجاج على أنّه بنية نصيّة، ويكون التركيز فيه على الجوانب اللغويّة، بالحديث عن الأدوات التي تلعب دوراً حجاجياً في النص، وهي المفردات، والأفعال، والظروف، والأسماء"[2]، ويقوم علم اللغة اللساني الحجاجي على أدوات عدة تربط بين الأهداف والحجج ونتائجها، وتؤدي بالتالي إلى التوافق فيما بينها، وهي ما تسمى بالروابط الحجاجيّة، أو تقوم بتقييد الحجة لتضييق المعنى في فكرة واحدة تسهل على المتلقّي، وهو ما يسمى بالعوامل الحجاجيّة. وعلى الرغم من تقدم التحليل والتقويم في مجال تعلم اللغة الثانية، لكننا نلحظ قصوراً في الدراسات التي تناولت الحجاج وآلياته في سلاسل تعليم اللغة،" وبرامج التعليم لا تؤكد على إستراتيجيّات الحجاج وروابطه، وإذا فعلت لا يتم الحصول على نجاح في مراحل ما قبل الجامعة"[3]. وقد يعود ذلك إلى عدم التزام القائمين على السلاسل بإدراج الحجج المنطقيّة في النصوص التعليميّة، أو وجودها دون معايير صحيحة تُبنى عليها وتقاس وفق كل مستوى، أو بناء النص على الطريقة السرديّة لا الحواريّة التي تقوم على طرفين ( المتكلّم والمتلقّي) والتي تفترض الجدل والحجة أكثر من الطريقة السرديّة، ولقد أثبتت

[1] أبو عمشة، خالد. ( 2018). **المغني في تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها**. تركيا، إسطنبول، دار أصوات للدراسات والنشر،189.

[2] تابتي، يمينة. ( 2007). الحجاج في رسائل ابن عباد الرندي. **مجلة الخطاب**، جامعة تيزي وزو، العدد: ( 2)، ص: 286.

[3] Cerqueiro, Fátima Faya&Harrison, Ana Martín Macho. ( 2022). Use of linking words in argumentative written texts: comparison between L1 and L2. **Oknos- Journal of Reading Research**,Vol: 21, No:2,p:2, University of Castilla–La Mancha, Spain.

دراسة(روقاب)[1] وجود ثغرة في تدريس الحجاج وآلياته في كتب تعليم اللغة العربيّة، وعلى الرغم من أهمية الحجاج وآلياته في تعليم اللغة العربيّة، لكنه لم يصل إلى المرتبة التي يستحقها، وقد لحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت تقصّي توافر الآليات الحجاجيّة(الروابط، والعوامل) في كتب تعليم اللغة العربيّة، وكانت ضمن مقالات قصيرة أو دراسات تناولت الحجاج عامّة، كدراسة(طالبي 2017)، ودراسة(حلقوم 2017)، مما سبق يتضح أهميّة دراسة الروابط والعوامل الحجاجيّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها،" ولا يمكن الاستغناء في ضوء نظرية الحجاح اللغوي عن الروابط والعوامل الحجاجية نظراً لدورها في تحليل الخطاب اتجاه قصد المتكلم"[2]، ويحاول البحث الحالي تسليط الضوء على جوانب القوة والضعف فيها بعد تحليلها في سلسلة الكتاب (المستوى المتقدّم). وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في العبارة التقديريّة الآتية: **واقع توافر الآليات الحجاجيّة في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، المستوى المتقدّم (سلسلة الكتاب أنموذجاً)**. وتقوم أهميّة البحث على النقاط الآتية:

1- تقديم قائمة بالآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وبيان الأوزان النسبيّة لها وفق القائمة.
2- قد يفيد البحث القائمين على المناهج في إعادة هيكلة النصوص التعليميّة بناء على إدراج واضح للآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل).
3- قد يفيد المعلمين في حث المتعلّمين على استخدام الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) في مواطن الدليل والبرهان في المهارات اللغويّة.

---

[1] روقاب، جميلة. ( 2018). تعليميّة النص الحجاجي في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط- الجيل الثاني- الأسس النظرية والإجراءات التطبيقيّة. **المجلة التعليميّة**، العدد(14)، المجلد(5)، ص:96، سيدي بلعباس، الجزائر، 96.

[2] العوادي، منى. ( 2019). **الحجاج في خطاب الدراسات اللغويّة- كتاب منطق العرب في علوم اللسان، لعبد الرحمن الحاج صالح أنموذجاً**. رسالة ماجستير، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، البويرة، الجزائر، 22.

4- الكشف عن مواطن القوة والخلل في الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).

5- التنبيه إلى أهميّة الجانب الحجاجي في السلسلة. ومن المنتظر أن يفيد البحث الفئات الآتية: ( معلّمو اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ومتعلّمو اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، والمؤسسات المعنية بمناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها).

3- **أهداف البحث:** يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية.

3-1- إعداد قائمة بالآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل)في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها( المستوى المتقدّم).

3-2- معرفة مدى توافر الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل)في نصوص القراءة في السلسلة. أما **أسئلة البحث** فهي كالآتي:

1- ما الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) اللازمة لمتعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المستوى المتقدّم استناداً إلى الدراسات السابقة في علم الحجاج؟

2- ما الوزن النسبي للآليات الحجاجيّة( الروابط) في نصوص القراءة ( المستوى المتقدّم)؟

3-ما الوزن النسبي للآليات الحجاجيّة( العوامل) في نصوص القراءة ( المستوى المتقدّم)؟

**4- حدود البحث:**

**4-1- الحدود الزمانيّة:** 2022

4-2- **حدود الموضوع:** الروابط والعوامل الحجاجيّة في نصوص القراءة من سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم)، وهي سلسلة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

**5- مصطلحات البحث، وتعريفاته الإجرائيّة:**

**5-1- الآليات الحجاجيّة، وتتكون من:**

**5-1-1- الروابط الحجاجيّة:**" أدوات إجرائيّة تنفتح على سياقات مختلفة بفعل ما يوظف فيها من آليات لغويّة متنوعة، بغية إيضاح الدلالة الحجاجيّة التي يؤديها الرابط بكيفيّة سليمة، وهي تؤدي إلى الانسجام التلفظي في النص"[1]، وتعرفها الباحثة إجرائيَّاً بأنّها: مكونات لغويّة تسهم في بناء هيكليّة الجمل داخل النص التعليمي في إطار تركيب حجاجي قائم على الإقناع والبرهان في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).

**5-1-2- العوامل الحجاجيّة:**" هي الحجاج التقني المقيد للقول الواحد في حجة واحدة، ولعلّ النجاعة التي يحققها العامل الحجاجي تكمن في إطار إلحاحه على جواب واحد، وهو ما يقيده ويحصره ويقاربه إلى المتلقّي، وبهذا يحيط العامل بالحجة، ويرفع من فاعليتها الحجاجيّة"[2]، وتعرفها الباحثة إجرائيَّاً بأنّها: أدوات لغويّة تضبط الهدف الحجاجي للملفوظ حتى توجهه إلى نتيجة واحدة، غايتها التأثير في الشخص المقصود بوساطة نصوص تعليميّة أو خطاب إقناعي في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).

**5-2- كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها:** محتوى ورقي أو إلكتروني يتضمن منهجاً مترابطاً في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وفق المهارات اللغويّة الأربع(الاستماع والتحدث بأنشطتها والقراءة والكتابة)، يحتوي الكثير من البنى النحويّة والدلائل الاجتماعيّة والحجاجيّة المتنوعة التي تنقل المتعلّم من ثقافة لغته الأم إلى ثقافة اللغة الهدف.

**5-3- الناطقون بغير العربيّة:** متعلمو اللغة العربيَّة الذين يتحدثون بلغات مختلفة عنها، فيتباينون عن أبناء اللغة لساناً وثقافة.

**5-4- المستوى المتقدّم:** وهو أحد المستويات اللغويّة الرئيسة المعتمدة في إرشادات (أكتفل) في المجلس الأمريكي للغات، ويشير إلى استعمال المهارات اللغويّة بأسلوب

---

[1] صادق، مثنى كاظم. **أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكيّة**.ص: 73.

[2] المصدر نفسه، 101- 102.

يسير وغير مربك بالنسبة إلى المتعلّم، فضلاً على قدرة الأخير فيه على التكيف مع اللغة، والتواصل في المواقف المختلفة التي من الممكن أن يتعرض لها داخل مجتمع اللغة نفسه، أو داخل مجتمعه الأصلي مع اختلاف ثقافته.

**5-5- فئات التحليل:** " العناصر الرئيسة أو الثانويّة التي يتم وضع وحدات التحليل فيها(كلمة أو موضوع أو قيم...)، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها"[1]. وتعرفها الباحثة إجرائيّاً: الآليات الحجاجية( الروابط والعوامل) التي ينبغي توافرها في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم)، والتي تنظم البيانات اللغويّة والجمل المعرفيّة التأثيريّة بصورة مترابطة مقروءة للمتعلّم الأجنبي.

**5-6- وحدات التحليل:**" الشيء الذي نقوم باحتسابه وهو أصغر عنصر في تحليل المضمون، وقد تكون هذه الوحدة كلمة منفردة أو الشخصيّات في الأفلام، وهي عند (بيرلسون Berelson) الكلمة، والموضوع، والشخصيّة، ومقاييس المساحة والزمن."[2]، وتعرفها الباحثة إجرائيّاً: الكلمات الواردة في النصوص القرائيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم)، والتي تقوم على إحكام التراكيب وربط البنى السرديّة والوصفيّة بصورة منهجيّة إقناعيّة، أو توجيه المتلقي لتركيب لغوي واحد.

**6- الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة:**

**6-1- الإطار النظري للبحث:** إنَّ البحث في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغير اللغة الأصليَّة يأخذ ملامح متعددة تستدعي الربط فيما بينها في سبيل وصول المتعلّم الأجنبي للغة الهدف، وتعد النظريّة الحجاجيّة أحد مداخل تعليم اللغات بما يتخللها من معالم لغويّة تفصيليّة بين علمي النحو والصرف والتعبير والنقد، وبنى بلاغيّة متسقة هدفها إيصال المتعلّم الأجنبي لعمليّة الاكتساب اللغوي بقوالب لغويّة مهمتها بسط الصيغة المعرفيّة للمتعلّم بوساطة النقد والحجج المقنعة، ويعود الاهتمام بها إلى( بيرلمان وتيتكا Perelman&tyteca 1958) " يعني الحجاج بمعناه العادي طريقة تقديم

[1] طعيمة، رشدي أحمد. ( 2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيَّة**. مصر، القاهرة، دار الفكر العربي، ص: 272.

[2] المصدر نفسه، 321- 331.

الحجج، ويستهدف التأثير غير السامع، فيكون بذلك الخطاب ناجعاً فعّالاً، وهذا معيار أول لتحقيق السلم الحجاجيّة، غير أنّه ليس كافياً، إذ يجب ألا تهمل طبيعة السامع، فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع، ومدى قدرة التقنيات الحجاجيّة على إقناعه"[1].

ومن أنواعه: الحجاج اللغوي، والحجاج التداولي، فاللغة في ضوء المفهوم الحجاجي ملمح تواصلي وظيفي يُنجز من سياقات موقفيّة تتضمن أفعالاً إنجازيّة، وينبغي ارتباطها بالحجج لإيصالها إلى الهدف اللغوي. والحجاج الفلسفي الذي يقوم على بيان الحجج واقترانها بالعقل، والحجاج الديني الذي يقوم على بيان الحجج في الخطاب القرآني وتشريعات السنة النبويّة، وأيضاً الحجاج البلاغي الذي يقوم على الأدوات البلاغيّة بما فيها من( محسنات بديعيّة وصور بيانيّة والتفات) في غرض الاستمالة والإقناع، وهي تضفي على النصوص الحجاجيّة جماليّة لغويّة،" إذ كان أحد الأهداف المركزيّة للبلاغة تحليل اللغة التواصليّة، والقدرة على تقويم الحجج ولغة الجدال"[2]. يتضمن الحجاج الكثير من التقنيّات والطرائق التي ترتبط بقوة المعنى التأثيري لدى المتلقّي كالتكرار الذي يهدف إلى دعم الحديث بكثير من الإيجابيّة لبسط سطوة المتكلّم في إقناع المتلقّي، والشرط الذي يرتبط بسبب ونتيجة يتمكن المتلقّي من خلاله من فهم الحدود المعرفيّة، فضلاً على أهميّة تحديد الزمان والمكان كآلية تشير إلى التمييز الدقيق للقوة التأثيريّة للمتكلّم،" ومن الأساليب الحجاجيّة التي تتعالق فيما بينها حجاجيّاً العوامل الحجاجيّة الذي يربط الحجاج التداولي فيه ببنية القول، والسلالم الحجاجيَّة فتنطلق من الحجج المتدرجة من الضعيفة إلى القويّة، والأفعال الكلاميّة التي نعرف منها عمق العلاقة بين طرفي الخطاب، والتكرار لا بوصفه ظاهرة صوتيّة، وإنّما بوصفه ظاهرة حجاجيّة تداوليَّة، والروابط الحجاجيّة بما

[1] الحباشة، صابر. ( 2008). **التداوليّة والحجاج، مداخل ونصوص ط1**. سورية، دمشق، دار صفحات للدراسات والنشر، 21.

[2] Irawan, Nico- Valentina, Tri Febrianti. ( 2021). The Language of Argumentation: Book Review. **Journal of Language & Education,** Vol: 7, Issue 2, National Research University Higher School of Economics, Russia, P: 256.

تحمله من دلالات حجاجيّة؛ لأنّها تصل المقدمات بالنتائج بما تطرحه في السياق،"[1]. ترتبط هذه التقنيات بعمليّة تعليم اللغة الثانية، إذ تقوم السلالم الحجاجيّة على النقلة النوعيّة من الحجة غير المدعمة إلى الحجة الصلبة التي تصل الطرفين إلى الاستنتاج الفعلي، والأفعال الكلاميَّة التي تقوم على إنجازيّة القول كالأمر والنهي، ويؤدي التكرار في المنحى الحجاجي مهمة أساسيّة غايتها التأكيد على إيصال الخبرة اللغويّة أو الحياتيّة التي يريدها المتكلّم، وهو يتنوع بين تكرار المفردات والجمل، في حين تعد الروابط والعوامل الحجاجيّة من الآليات المحوريّة التي يتناولها علم الحجاج، إذ تقترب الروابط من سبر أغوار الجمل أو العبارات الطويلة والمقطعيّة واستمالة المتعلّم الأجنبي نحو الفهم الكامل للسياق الكلامي، فهي تصل بين السياق اللغوي والمعنى المطلوب، وترتبط بالبنى اللغويّة الحجاجيّة التي تمكّن المتعلّم من الوصول إلى هدفه من تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية من الإقناع،" ويكمن دور الروابط الحجاجيّة واستثمار دلالتها في ترتيب الحجج ونسجها في خطاب واحد متكامل، إذ تفصل مواضع الحجاج؛ وتقوي كل حجة منها الحجة الأخرى"[2]. كما تحمل العوامل الحجاجيّة التأثير والإقناع في الخطاب التعليمي، وتتكئ على وظيفة مهمّة، وهي قدرتها على توضيح المعنى الضمني للكلام الحجاجي الظاهر، ومنها النفي والاستثناء بإلا، والفعل كاد، كما توضح أهداف المتكلّم ووجهته في التأثير في المستمع بشكل مباشر، وتوجيه الكلام الملفوظ لإيضاح الحجة المطروحة بما تتضمنه من بُنىً ومفردات لغويّة،" إذ تقوم بحصر أو تقييد الإمكانيّات الحجاجيّة لقول ما، مثل: ربما، قليلاً، وجل أدوات القصر"[3]. والفرق بين الرابط الحجاجي والعامل

---

[1] صادق، مثنى كاظم.**أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكيّة**.ص: 69.

[2] الشهري، عبد الهادي بن ظافر. ( 2011). **إستراتيجيّات الخطاب، مقاربة لغويّة تداوليّة ط1**. لبنان، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص: 472.

[3] طالبي، ياسمينة( 2017). درس الحجاج في كتاب اللّغة العربيّة المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط. **مجلة اللسانيّات التطبيقيّة**، المجلد( 1)، العدد( 2)، ص:51-54، بوزريعة، الجزائر، 51.

المنسوب للعلم ذاته هو في قضية الأطراف، فالرابط يجمع بين ملفوظين ينهضان على حجة واحدة، بينما يقوم العامل الحجاجي على قضية مقال واستجابة، وقد تغيب الاستجابة لضعف أو غياب المقال، فإذا قلت: كاد أن يسافر، فالاستجابة انعدمت، لغياب المقال والتأثير. ونسوّغ اختيار ( المستوى المتقدّم) في البحث الحالي كونه من المستويات العليا في تعلم اللغة، ويستطيع القارئ فيه إدراك الأفكار الرئيسة والفرعيّة، ومواطن الجدل والنقاش والأدوات التي تتخلل بين المقاطع والكلام الضمني، والكثير من القواعد اللغويّة التي من المفترض على متعلّم(المستوى المتقدّم) الاستناد عليها في صياغة بناه الحجاجيّة والتراكيب اللغويّة، إذ يمتلك في هذا المستوى تفرداً في فهم المقروء، ونصوص أدبيّة أو علميّة تحتوي على قضايا جدليّة. ولذا من المهم قراءة الآليات الحجاجيّة في( المستوى المتقدّم) لما يحتويه هذا المستوى من قضايا قائمة على النقاش والإقناع، والتي تعزز الحوار وتنمي الحجاج بين المتعلّمين، كما تظهر أهميّة الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) في تنسيق الجمل اللغويّة بين حامل ومحمول وسبب ونتيجة، فتنتظم صياغتها، وتساعد المتعلّمين على فهمها والتماهي معها في مواقف حواريّة.

**6-2- الدراسات السابقة:**

**6-2-1- دراسات عربيَّة:**

**1- العوادي، 2019، الجزائر.**

**رسالة ماجستير بعنوان: الحجاج في خطاب الدراسات اللغويّة، كتاب منطق العرب في علوم اللسان، لعبد الرحمن الحاج صالح أنموذجاً.**

- **الأهداف:** محاولة الإحاطة بماهيّة الحجاج، والبحث عن الفروقات الموجودة بينه وبين المصطلحات المجاورة، كالجدل والبرهنة، وتحليل أهم نظريات الحجاج.
- **الأداة:** قائمة بآليات وأسس علم الحجاج.
- **المنهج:** الوصفي.

- **العينة:** نصوص الخطاب في كتاب منطق العرب في علوم اللسان، لعبد الرحمن الحاج صالح.
- **نتائج الدراسة:** أثبتت نتائج الدراسة اعتماد الكتاب على مختلف الآليات المنطقيّة والبلاغيّة، ومساهمة الآليات البلاغيّة واللغويّة في إبراز الطابع الحجاجي، إذ روعي عنصر الإقناع والتأثير في المتلقّي، وكثرة استعمال العوامل والروابط التي ساهمت في توافق البنى التركيبيّة.

**2- روقاب، ( 2018)، الجزائر.**

**بحث منشور بدورية محكمة بعنوان: تعليميّة النص الحجاجي في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط-الجيل الثاني-الأسس النظريّة والإجراءات التطبيقيّة.**

- **الأهداف:** هدف البحث إلى التعريف بالمنهج الحجاجي، وإبراز آليات توظيفه في تعليميّة النصوص اللغويّة في مرحلة التعليم المتوسط.
- **الأداة:** قائمة بآليات وأسس علم الحجاج.
- **المنهج:** الوصفي.
- **العينة:** كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط في الجزائر.
- **نتائج الدراسة:** وضحت النتائج أنّ النص الحجاجي في الكتاب جاء تماشياً مع توظيف المقاربة بالكفاءات، والتي تسعى إلى وضع مبادئ تربويّة توافق الحاجات الفيزيولوجيّة والوجدانيّة بحيث لا مجال للحاجات المستقلة عن بعضها البعض، ووجود آليات حجاجية في الكتاب.

**3- دراسة طالبي، 2017، في الجزائر.**

**بحث منشور بدورية محكمة بعنوان: درس الحجاج في كتاب اللغة العربيّة المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.**

- **الأهداف:** هدفت الدراسة إلى كشف كيفيّة عرض الحجاج في كتاب تعليم اللغة العربيّة في السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وذلك بتتبع مختلف المعطيات الحجاجيّة التي تضمنها الكتاب.

- **الأداة:** استمارة تحليل المحتوى.
- **المنهج:** الوصفي.
- **العينة:** كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة في نتائجها إلى أنّ ما عُرض في الكتاب من معطيات الحجاج يمكن أن يكسب المعلّم مهارة المحاججة المفضية إلى الإقناع، خاصة وأنّها تتوزع على الحصص المختلفة، لكن شرط أن تنظم بطريقة منطقيّة.

**6-2-2- دراسات أجنبيَّة:**

**1-دراسة سيركيرو، وهاريسون Cerqueiro،Harrison ،2022، في إسبانيا.**

**بحث منشور بدورية محكمة بعنوان: استخدام ربط الكلمات في النصوص المكتوبة الحجاجيَّة، المقارنة بين اللغة الأولى واللغة الثانية.**

**Use Of Linking Words In Argumentative Written Texts: Comparison Between L1 And L2.**

- **الأهداف:** يهدف هذا البحث إلى اكتشاف علامات وروابط الوصل والوقف في دراسات الخطاب المعروضة في نص حجاجي عند المتعلّمين الجامعيين.
- **الأداة:** قائمة بالروابط والعلامات الحجاجيّة.
- **المنهج:** الوصفي.
- **العينة:** مجموعة من النصوص الحجاجيّة للمتعلّمين الناطقين بالإسبانيّة والإنكليزيّة في السنة الجامعيّة الأولى.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج وجود تشابه في كلمات الربط المستخدمة بين متعلّمي اللغتين في بداية الفقرات، وتكرار الكلمات الرابطة، والعلامات المعرفيّة عند المتعلّمين، كما يفتقر متعلّمي الإنكليزيّة في نصوصهم لتقديم الحجة، بينما متعلّمي اللغة الإسبانيّة أكثر استخداماً للروابط المعرفيّة الحجاجيّة .

**2- دراسة إيراوان وفالنتينا Irawan& Valentina ، 2021، روسيا.**

**بحث منشور بدوريّة محكمة بعنوان:** لغة الجدل، مراجعة كتاب.

**The Language of Argumentation: Book Review**

- **الأهداف:** يهدف البحث إلى بيان الحجج والروابط والخطط الجدليّة في نصوص كتاب لغة الجدل.
- **الأداة:** استمارة تحليل محتوى.
- **المنهج:** الوصفي.
- **العينة:** كتاب لغة الجدل( لروني بوجارت وهنيرك يانسن ومارتن فان ليوين (Ronny Boogaart, Henrike Jansen, & Maarten van Leeuwen
- **نتائج الدراسة:** أثبتت نتائج البحث أنّ الكتاب عملي للباحثين الأكاديميين، وبلغة إنكليزيّة تقنيّة ضمن إطار جدلي، فالكتاب يوفر نماذج عملية حجاجيّة، ويمثل دليل مباشر لفهم اللغة الحجاجيّة وآلياتها.

**3- دراسة توريسTorres، 2017، في كولومبيا.**

**بحث منشور بدورية محكمة بعنوان: الحجاج في تدريس اللغة.**

**Argumentation in language teaching.**

- **الأهداف:** يهدف البحث إلى توضيح أهميّة الجدل والتفكير النقدي في التعليم، وينشر أطروحات في مكونات منهج اللغة الأجنبيّة التي من شأنها أن تسهم في تكوين متحدثين أكفاء قادرين على التفاعل بشكل نقدي في المجتمع، وتطبيق مشروع فصل دراسي تمّ تطويره في الجامعة التربويّة الوطنيّة.
- **الأداة:** الملاحظة والاختبار.
- **المنهج:** التجريبي.
- **العينة:** طلاب تعليم اللغة في الفصل الدراسي الأول في الجامعة التربويّة الوطنيّة في كولومبيا.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج البحث أهميّة مهام عمليّة تدريس الحجاج في نصوص المدرسة من أجل جعل الطلاب يستخدمون المفردات والبنى بشكل حجاجي هادف، وهكذا يطورون كفاءتهم التواصليّة وتفكيرهم النقدي.

**6-2-3- مناقشة الدراسات السابقة:**

❖ **مناقشة الدراسات السابقة مع الدراسة الحاليّة من حيث السمات:**

**الجدول (1): مناقشة الدراسات السابقة من حيث الأهداف والمنهج والأدوات والنتائج.**

❖ **هدف الدراسات:** تضمنت دراسات( العوادي، وروقاب، وطالبي، وسيركيرو، وهاريسون Cerqueiro&Harrison، وإيراوان وفالنتينا Irawan&Valentina) الحديث عن ماهيّة الحجاج وآلياته، في كتب تعليم اللغة الأجنبيّة لغة ثانية عامة، وكتب اللغة العربيّة خاصة، في حين أظهرت دراسة(توريس Torres) أهميّة الحجاج في التعليم.

❖ **منهج الدراسات:** اتّبعت الدراسات المنهج الوصفي والوصفي التحليلي، عدا دراسة(Torres) التي اتّبعت المنهج التجريبي.

❖ **أدوات الدراسات:** تضمنت دراسات( العوادي، وروقاب، وطالبي، و وسيركيرو، وهاريسون Cerqueiro&Harrison، وإيراوان وفالنتينا Irawan&Valentina ) قوائم واستمارات تحليل بالبنيّة الحجاجيّة وآلياتها في الكتب، بينما دراسة(توريس Torres) تضمنت أداة الملاحظة والاختبار.

❖ **نتائج الدراسات:** كشفت دراسات( العوادي، وروقاب، طالبي، وسيركيرو، وهاريسون Cerqueiro&Harrison ، وإيراوان وفالنتينا Irawan&Valentina) عن وجود الحجاج وآلياته في كتب تعليم اللغة الأجنبيّة عامة(الإنكليزيّة والإسبانيّة)، والعربيّة خاصة وفق مبادئ تربويّة تتيح للمعلم الانتظام في دروسه، ودراسة(توريس Torres) التي أثبتت أهميّة المهارات الحجاجيّة في نصوص المتعلّمين ووصولهم إلى الكفاءة التواصليّة.

| **الجدول(2): مناقشة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الاتفاق والاختلاف.** |
| --- |
| ❖ اتّفق البحث الحالي مع دراسات(العوادي، وروقاب، وطالبي، وسيركيرو، وهاريسون Cerqueiro&Harrison، وإيراوان وفالنتينا Irawan&Valentina) في اتباع المنهج الوصفي، في حين اختلف عن دراسة(توروييس Torres) التي اتبعت المنهج التجريبي. |
| ❖ اتفق مع دراسات( العوادي، وروقاب، وطالبي، وسيركيرو، وهاريسون Cerqueiro&Harrison، وإيراوان وفالنتينا Irawan&Valentina) في الأداة وهي قائمة بعلم الحجاج وآلياته، واستمارة تحليل محتوى، واختلف مع (توروييس Torres) الذي اتّبع أدوات الاختبار والملاحظة. |
| ❖ اتفق البحث الحالي مع دراسات( العوادي، وروقاب، وطالبي، وسيركيرو، وهاريسون Cerqueiro&Harrison، وإيراوان وفالنتينا Irawan&Valentina) في العينة وهي كتب أو مقالات في تعليم اللغة الأجنبيّة ( الإنكليزيّة، والإسبانيّة) لغة ثانية عامة، أو في اللغة العربيّة وتعليمها خاصة، واختلفت عن دراسة (توروييس Torres) التي اتّبعت عينات تجريبيّة على المتعلّمين. |
| ❖ اختلفت هدف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنّه وجه بشكل دقيق إلى دراسة التقنيات الحجاجيّة وآلياتها بينما تكلمت الدراسات عن الحجاج عامّة، وكيفيّة تطبيقه على المتعلّمين. |

| الجدول(3): أوجه الإفادة من الدراسات السابقة. |
| --- |
| ❖ أفادت الدراسة الحاليّة من دراسة( العوادي، وروقاب ، وطالبي، وسيركيرو، وهاريسون Cerqueiro&Harrison) في بناء مشكلة البحث، ومناقشة النتائج.<br>❖ أفادت من دراسة( وإيراوان وفالنتينا Irawan&Valentina ، وطالبي) في بناء الجانب النظري، وتوثيق الجوانب المتعلقة بالحجاج وأهميّته في تعلم اللغة الثانية.<br>❖ أفادت من دراسة( العوادي) في تصميم أداة البحث التي تجلت بآليات الحجاج.<br>❖ أفادت من دراسة(توريس Torres) في فهم نقل التجربة الحجاجيّة من التطبيق على كتب تعليم اللغة، إلى التطبيق العملي على المتعلّمين. |

**7-منهج البحث، وإجراءاته:**

**7-1- منهج البحث:** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الذي يؤدي" إلى التقدم المعرفي من خلال مراقبة الظواهر، وتحديد الأسئلة، وتكوين الفرضيّات واختبارها، ثمَّ إنتاج ملاحظات وفرضيّات جديدة"[1].

**7-2- إجراءات البحث:**

1- مراجعة الدراسات اللغويّة والتطبيقيّة التي تتعلق بعلم الحجاج في تعليم اللغات الأجنبيّة عامة واللغة العربيّة للناطقين بغيرها خاصة.

2- إعداد قائمة بالآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل)، وعرضها على الأساتذة المتخصصين بغية معرفة آرائهم فيها.

3- تصميم أداة تحليل الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) في سلسلة(الكتاب) لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها( المستوى المتقدّم).

[1] Loeb, Susanna- Dynarski, Susan- McFarland, Daniel- Morris, Pamela- Reardon, Sean- Reber, Sarah. ( 2017**). <u>Descriptive analysis in education: Aguide for researchers</u>**. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, America, Washingto,P: 2.

4- بيان المجتمع الأصلي للبحث وهو سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم) في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، أما عينة البحث فهي المستوى المتقدّم من سلسلة الكتاب.

5- رصد النتائج وتحليل البيانات بشكل إحصائي، ثم عرضها ومناقشتها في ضوء أسئلة البحث.

**8- المجتمع الأصلي للبحث، وعينته:** يتألف مجتمع البحث الأصلي من سلسلة(الكتاب)، وهي سلسلة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، تُدرس في الولايات المتحدة والأردن، أما عينة البحث فهي( المستوى المتقدّم) من سلسلة( الكتاب).

**9- بيانات عينة البحث، وأداته:**

**9-1- 1- بيانات سلسلة الكتاب:**

- **العنوان:** ( الكتاب) سلسلة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها.
- **المؤلفون:** كريستين بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي.
- **مكان النشر:** دار نشر جامعة جورجتاون في الولايات المتحدة.
- **المستوى:** المتقدّم.
- **لغة السلسلة:** تستخدم السلسلة اللغة العربيّة الفصحى.
- **هدف السلسلة:** تهدف إلى تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من خلال تمكين الدارس من إتقان المهارات اللغويَّة( الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).
- **موضوعات السلسلة:** ينظر الملحق(..)،جدول(4)، توزع موضوعات مهارات القراءة في المستوى( المتقدّم) من سلسلة الكتاب.

**9-1-2- مسوغات اختيار السلسلة عينة البحث:**

1- عرض القواعد النحويّة في السلسلة بطريقة تتناسب مع الدارس الراشد.

2- مناسبة الموضوعات اللغويّة في مهارة القراءة للمستوى اللغوي للمتعلّم، إذ تنوّعت بين الموضوعات الحياتيّة والاجتماعيّة.

3- تزويد الدارس بالكثير من العناصر اللغويّة( المفردات، التراكيب).

4- إعطاء المتعلّم المجال في إثبات شخصيته من خلال الإجابة على بعض الأنشطة والتدريبات التي تمنحه الحرية التعبيريّة.

5- معرفة الفرق بين السلاسل اللغويّة القديمة والحديثة في طرح الموضوع الحجاجي والآليات القائمة عليه.

6- شهرة المركز القائم على نشر سلسلة الكتاب في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، إذ إنّهم مجموعة من المتخصصين في المجال.

**9-2- أداة البحث:** تمثّلت أداة البحث بقائمة بالآليات الحجاجيّة( الروابط والعوامل) في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها( المستوى المتقدّم)، وذلك بالرجوع إلى الأدبيّات السابقة التي تناولت الآليات الحجاجيّة في تعليم اللغات الأجنبيّة عامة، واللغة العربيّة خاصة، واستمارة تحليل بغية معرفة درجة توافر الروابط والعوامل الحجاجيّة في نصوص مهارات القراءة في سلسلة(الكتاب) المستوى( المتقدّم).

**9-2-1- مصادر بناء القائمة:** تمثّلت مصادر بناء قائمة بالآليات الحجاجيّة( الروابط والعوامل) في الدراسات السابقة في تعليم اللغات الأجنبيّة عامة واللغة العربيّة خاصة، مثل دراسة(طالبي)، ودراسات( سهيلة وصليحة، والدريدي).

**9-2-2- صدق الأداة:** عرضت قائمة الآليات الحجاجيّة( الروابط والعوامل) في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها (المستوى المتقدّم) على الأساتذة المحكّمين، بغرض معرفة آرائهم وتسديد الثغرات الموجودة فيها، ثمَّ أبدوا مقترحات منطقيّة في الأداة، وعدّلت في ضوء تلك المقترحات، وتمَّ التأكد من صدقها بوساطة الصدق الظاهري، وبلغ عدد المحكّمين(11) محكّماً( الملحق:3، جدول:6)، وبعد التعديل وصلت القائمة إلى صورتها النهائيّة.

**10- إجراءات التحليل:**

**10-1- أهداف تحليل الآليات الحجاجيّة( الروابط والعوامل) في سلاسل تعليم العربيَّة:** يهدف تحليل الآليات الحجاجية إلى توضيح أهميَّة الحجاج عامّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من حيث التأثير في المتلقّي بالحجج والإقناع، وكشف جوانب القوة والضعف في الربط بين العبارات اللغويّة، بالإضافة إلى معرفة درجة توافر الآليات

الحجاجيّة في كتب تعليم العربيَّة، ولفت أنظار القائمين على المناهج إلى أهميَّة وجودها في كتب تعليم العربيّة.

**10-2- فئات التحليل:** تمثّل الآليات الحجاجيّة في نصوص القراءة فئات التحليل في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم)، وضُمنت في أربعة أعمدة، مثّل العمود الأول رقم الروابط والعوامل، والثاني مضمون الروابط والعوامل الحجاجيّة، والثالث تكرارها، أما الرابع فمثّل الوزن النسبي لكل رابط بالنظر إلى مجموعها الكلي.

**10-3- وحدات التحليل:** حُللت كل كلمة تقوم على ربط البنى الحجاجية، أو بيان تركيب حجاجي واحد في نصوص القراءة في سلسلة(الكتاب)، وبلغ عدد وحدات تحليل الروابط:(2040)، والعوامل: (1010) في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم.

**10-4- ثبات التحليل:** حُللت الروابط والعوامل الحجاجيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم)، وأعيد التحليل مرة أخرة بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، ثمَّ اُجتمع مع محلل آخر( حاصل على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربيّة في المعهد العالي للغات بدمشق)، وقام بإجراء التحليل بعد توضيح الإرشادات المطلوبة منه. أما بالنسبة إلى التحليل الإحصائي حُسب الثبات بالاستعانة بمعادلة( هوليستي) بين تحليلها في المرتين الأولى والثانية من جهة، وتحليلها من قبل المحلل الثاني من جهة أخرى وفق الآتي:

R= معامل الثبات، C1.2= عدد المهارات التي يتفق عليها المحللان) $R=\frac{2\ (C1.2)}{C1+C2}$ C1+C2=C1 عدد المهارات في التحليل الأول، C2=عدد المهارات في التحليل2)

ويوضح الجدولان(11، 12)، نتائج إعادة تحليل الروابط والعوامل الحجاجيّة في السلسلة على الترتيب بطريقة إعادة التحليل، تنظر الملاحق( 8 ، 9). وبلغت قيمة معامل الارتباط: (30.76)% للروابط الحجاجيّة، و(15.85)% للعوامل الحجاجيّة. ويبيّن الجدولان:(13-14) نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى الذي قامت به الباحثة والمحلل الآخر: تنظر الملاحق(10-11)، وقمنا بتطبيق أداة أخرى على العينة وهي استمارة تحليل الآليات الحجاجيّة في سلسلة الكتاب(المستوى المتقدم)، ( تنظر الملاحق:14-15)، وبعد تطبيق أداة البحث( قائمة الروابط والعوامل الحجاجيّة، واستمارة التحليل)، عُولجت البيانات إحصائيّاً بالتكرارات، والوزن النسبي.

**11- تفسير النتائج، ومناقشتها:**

**11-1- الإجابة عن السؤال الأول: ما الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) اللازمة لمتعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في( المستوى المتقدّم) استناداً إلى الدراسات السابقة في علم الحجاج؟** تُنظر الملاحق:( 5-7)، والجداول:(8-10) .

ينطلق المفهوم اللغوي للآليات من قرائن تجمع بين معان حرفيّة ودلاليّة تؤول في عبارات اجتماعيّة وشخصيّة، وهذه الوظيفة اللغويّة التي تتبناها وفق السياق- وهي الربط بين مدلولين، قد يكون الثاني نتيجة حتميّة للأوّل، أو رد مختصر على قول سابق، أو التوجه نحو مدلول معين- تضمنت روابط وعوامل رئيسة وفرعيّة عديدة، ومنها( روابط السبب)، التي تسهم في وظيفة الجمع بين المعنى الصحيح لجملتين تندردجان تحت قضية واحدة، وتفسر ورود جملة سابقة للرابط، وتوضح سبب الحدوث ضمن سياق لغوي قائم على التأويل، وعلى المتعلّم أن يتلقى ذلك، ولكن هذا قد يثقل عليه، خاصة أنّه كمنتج للتأويل، وباحث عن الروابط والأسباب والنتائج قد لا يملك هذه العقليّة الناقدة، فلا يستطيع التفسير حينها بين النتائج وآثارها، وهذا يحتاج إلى معلّم متابع لمستوى المتعلّم،" يواجه الطلاب صعوبة في دعم أفكارهم، ومن الصعب عليهم تقديم الحجج، إذ يقدمون حججاً ثابتة يصعب عليهم إعادة صياغتها"[1]، ويقصد(Torres) هنا تركيب الحجج وفق معايير جيدة مطابقة للقياس، ومفسرة للهدف الموضوع لها، وهذا يحتاج تدريب المتعلّم بشكل أكبر على صياغة الحجج القائمة على الإقناع وفق مستواه اللغوي، وأوّل هذه الروابط(لأن) التي تتكون من اللام وأنّ وهي حرف نسخ ونصب، ويبدأ المتكلّم حديثه بهذا الرابط، وهو يعمل على إيجاد مسوغ للفعل التواصلي، مثل" ولأنّهما صمدا، ولأنّهما ضربا بصمودهما مثلاً للبطولة، فقد جاءت النهاية مختلفة"[2]، فهي تؤدي إلى حدوث أمر مقصود ونتيجة، وفي الغالب تأتي النتيجة قبل الرابط( لأنّ)، وتليه الحجة، تفوق لأنّه ثابر، ومن الممكن أن تليه الحجة ومن ثم النتيجة، إذ إنّ الصمود في المثال

[1] Torres, Margarita Rosa Vargas. ( 2017). Argumentation in language teaching. No. 20, **Magazines National Pedagogical University**, Bogota, Colombia,P: 91.

[2] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 56.

الأول(الحجة)، دليل على النهاية الجيدة( النتيجة). أما الرابط الثاني الذي يعطي معنى السبب، هو( بسبب)، ويطرح نحويّاً تحت إعراب حرف الجر والاسم المجرور، والرابط الثالث(ذلك أنَّ)، وقد ورد في السلسلة في بيان السبب والحقيقة ضمن السياق اللغوي، مثل" على أنّ للمد الإسلامي أسباباً خاصة بالمسلمين، ذلك أنّ تعاظم القوة الاقتصاديّة للدول العربيّة قد ولّد إحساساً بالاستغناء عن الغرب"[1]، وأما الرابط الذي يليه فهو (لام التعليل) التي تعطي معنى( كي)، كما تدخل على المضارع فيتمثل ما بعدها بالحجّة والعلّة القائمة عليها. في حين تمثلت روابط الاستنتاج بعدة روابط فرعيّة تعبر عن النتيجة التي يريد المتكلّم الوصول لها، وتتسم بالانسجام والتقارب المعرفي بين الجملتين المتداولتين للربط، وتتميز بالموضوعيّة في نسبة الأفكار والدفاع عنها، وتتجاوز الدلالة الأولى للتوصل إلى الفهم، ومن ثمَّ استنباط النتائج الدقيقة للنص. وأوّلها الرابط( ومن ثمّ)، و( ولذلك) وهو صيغة استنتاجيّة ينعقد بها استخراج النتيجة والاستجابة بعدها، وتسهم في التماسك النصي، إذ إنّها قائمة على تقسيم المعنى والدلالة بحسب المطلوب، ويليه الرابط (وبالنتيجة)، ومن ثم الرابط( إذن)، وهو يسهم في إيصال المعنى مباشرة بعد الحجة، وتخصص ما بعدها لتمثيل أثر ما قبلها، وتثبت أنّ الحجة بحاجة إلى تأويل في المعنى، وتعرف في علم النحو بحرف نصب إذا تلاها فعل مضارع، وحرف جواب لا عمل له، إن تلاها اسم، أو خالف شروط الفعل المضارع بعده، مثل" البطل هنا إذن ضحية مغلوبة على أمرها، ضحية بريئة لا ذنب لها" [2]، فالعلاقة الحجاجيّة تتمثل بالكلام الكائن قبل إذن، والاستنتاج الذي يليها، ويليه الرابط(وعليه)، وكذلك الرابط( وهكذا). والرابط( لذا)، وتعد تلك الروابط علامات استنتاجيّة يستدل به المتلقّي على النتائج من كلام قد يحمل صفة الإبهام قبلها، وهي ترتبط بما قبلها بالمغزى الموضوع النص من أجله. وكانت روابط الغاية أحد الروابط الرئيسة المهمة في السلسلة، وتدل على الغاية من فعل المتكلّم وسببه والهدف منه، وتهدف إلى الربط بين الجمل، والتأثير في المتلقّي، وتضمنت عدة روابط فرعيّة منها، (وصولاً إلى)، و(حتى) التي أخذت نسبة كبيرة، وهذا

[1] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 34.

[2] المصدر نفسه، ص: 55.

يدل على أهميّة هذا الرابط، ويتنوع إعرابها بحسب موقعها القواعدي في الجملة، (فحتى) كرابط حجاجي يساعد في تثبيت المعنى ويوضح ارتباط النتيجة بما قبل الرابط، وهي تربط بين عبارتين تقومان على بيان السبب وتفسيره، وتأتي(حتى) الحجاجيّة عاطفة أو جارة، ولا تكون حجاجيّة إلا إذا اتّصل ما بعدها بما قبلها في المعنى، وهي تعرب حرف غاية إذا جاء بعدها فعل مضارع أو ماض، وتعرب ابتدائيّة إذا كان بعدها مبتدأ، كأكلت السمكة حتى رأسُها، وتعرب حرف جر إذا تلاها اسم مجرور، وتعرب حرف عطف إذا تلاها اسم معطوف على ما قبلها. كما أخذت روابط التعارض أو الاستدراك مكانة مهمّة أيضاً، وهي منحت النص توضيحاً للمعاني المبهمة عبر نفي الإثبات أو إثبات النفي، كما تنظم ترتيب الجملة بوجهها الصحيح بالنسبة إلى المتلقّي، وتضيف حدثاً جديداً للنص، وكان منها( غير أن)، و( في حين)، وهي من الروابط القويّة، بالإضافة إلى(لكن) التي تظهر المعنى بوضوح بالانتقال من جملة إلى جملة، والقفز فوق مقتضيات الجملة الأولى، لاستيضاح المعنى الفعلي بثبات هدف المتكلم. وتتدرج( لكن) تحت حالات متعددة، فهي تأتي بمعنى الابتداء والإضراب، كما تفيد الاستدراك،" لكنّه حين يقرر أن يكمل نصف دينه يذهب إلى امرأة له عليها الكلمة العليا سواء في الفلوس أو الرأي"[1]، ومن الروابط أيضا( مع ذلك)، و( على أنّ)، و( إلا أنّ)، وهي تقوم بالربط بين العلاقات الحجاجيّة( الحجة والنتيجة)، ومن ثم استدراك الجزء الآخر منها فنفيه. وأيضاً الرابط (بل) الذي وجد بنسبة كبيرة، وهو يربط الحجج القائمة على التعارض وفق ما يتطلبه الموقف الحجاجي،" بل تربط بين حجتين متساوقتين، أو تربط بين مجموعة من الحجج المتساوقة، إلا أنّ الحجة الواردة بعده أقوى من الحجج التي تتقدمه"[2]. وهذا منطقي، إلا أنّه يظلم الحجة الواردة قبل( بل)، فإن كانت الحجة التي تليه قوية بمكان، فالحجة السابقة له هي تأسيس وزيادة في البيان والتوضيح. ويلي( بل) مفرداً، أو جملة، فإن تلاها مفرد، فهو يجيز الإثبات أو النفي إن سبق بنفي: درست العلوم بل الرياضيات،

[1] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 335.

[2] العزاوي، أبو بكر.( 2006). **اللغة والحجاج ط1**. درب سيدنا، الدار البيضاء، المغرب، منتديات سور الأزبكيّة. ص: 64.

ما درست العلوم بل الرياضيات، وبالنفي يصدر حكم الإخبار للجزء الأول واختلافه عن الثاني، وإن جاء بعده جملة، فهو يفيد الإضراب،( وذكر اسم ربه فصلى، بل تؤثرون الحياة الدنيا)[1]، وغرض الإضراب أي الاتجاه من هدف إلى هدف آخر يريد المتكلّم إيصاله، وهي هنا مثل( لكن)، فالله تعالى صور بالحجة والدليل المقنع ثواب الذي يذكره، والنقطة الحجاجيّة الثانية بعد(بل)، هي تعلقهم بالحياة الدنيا وهي سرد للنتيجة السابقة، ومن الروابط أيضاً( مع أنّ)، أما بالنسبة إلى روابط الإيضاح، فاهتمت بتوضيح المعنى، وسرد وجهات النظر المتباينة بين تركيبين، أو بين محاورين، ومنها( أي) التي تقوم بتفسير الجملة التي تسبقها بجملة تليها، وتعرف كأداة تفسير، وما بعدها إذ كان اسماً، فهو عطف بيان أو بدل، وإذا كان جملة فهي تفسيريّة لا محل لها من الإعراب، ويليها الرابط( أقصد)، وثمّ الرابط(أعني) التي تدل على حمل ما بعده توضيح حقيقة المبهم قبله كرابط حجاجي، ويليه الرابط( بعبارة أخرى) التي تشير إلى الإبانة الحقيقيّة للجملة السابقة، ومعاينة المعنى الأول بمعنى آخر يسهم في إقناع المخاطَب( المتلقي)، والتأثير فيه، ثمّ يليها الرابط( إذ)، وهو ظرف زمان بمعنى حين والجملة بعده في محل جر بالإضافة، ( إلا تنصروه فقد نصره الله، إذ أخرجه الذين كفروا ثاني اثنين، إذ هما في الغار، إذ يقول لصاحبه لا تحزن إنّ الله معنا..)[2]، فأيد الله رسوله وصاحبه بنصره يوم خرج من مكة المكرمة، والحجة بعد إذ، والنتيجة نصرة الله تعالى كانت قبل الرابط، وتكون( إذ) مضافاً إليه بعد الكلمات الظرفيّة، مثل: بعد إذ، والرابط( حيث) الذي يقترب من( إذ) في المعنى والسياق الحجاجي فكلاهما يخضعان لظاهريّة الحديث وتأكيده، ويبرزان التماسك في الجملة الحجاجيّة ونتيجتها، ويختلفان من الناحية النحويّة، فحيث تأتي ظرف مكان وتلتزم الإضافة إلى جملة بعدها، وقد تأتي اسماً في محل جر إذا سبقت بحرف جر، وكلاهما لا يقفان بين الحجة والنتيجة المتعارضة، بل يوضحان الحجة وفق تأويل صحيح وقرينة منطقية. ومن الروابط الرئيسة أيضاً روابط الاستلزام فهي( ومن الضروري، ويجب، وينبغي)، إذ تظهر الدلالة الإقناعيّة من خلال التحام

[1] سورة الأعلى، الآية: 16.

[2] سورة التوبة، الآية: 40.

المعنى بالعبارة التي تؤكد عليه، فهي تلزم المخاطَب بالفكرة من خلال إسناد الرابط للفكرة ذاتها ولكن بعبارة مختلفة،" فالروابط صارت ذات بعد حجاجي وأثر في اتساق النص وتنظيم بنيته، بعدما كان دوروها في الدراسات اللغويّة مقتصراً على الربط بين الجمل والقضايا"[1]. في حين كانت روابط التمثيل( مثل، ونحو ذلك، وشبيه ذلك) ولأنّ الحجاج يرتبط بالمعنى التداولي للخطاب، فتواصليّة الأفعال والتراكيب التي يتلقاها المتعلّم تقتضي إحكام المعنى وتثبيته كهدف مستند على حوارات المتكلّم وأمثلته لانخراط المتلقّي بالعمليّة التواصليّة نفسها، وتسمى بروابط الحجة أوالمثل، ومهمتها منح الحجة وسيلة إقناعيّة يفهم بها المخاطَب الهدف من الحديث. ويليها روابط العطف التي تعد روابطاً حجاجيّة مهمّة، إذ توازن عملها بين وظيفتين، الجمع بين شيئين متلازمين، وتقوية الحجة وفق نسقها الزمني، كما تجمع المعاني وتسهم في تقويتة حضورها، وتوضح الصور وفق مقتضياتها، وهي ( الواو، الفاء، أو، ثمَّ، وأم) التي تقتضي متعاطفين لبيان الحجة بينهما. وتبرز أهميَّة العوامل الحجاجية في تقييدها للحجة ضمن مجال تأويل واحد، فهي تخص الخطاب نحو وجهة واحدة، وتنطلق أهميّة العامل كونه يقيد المخاطب بنتيجة محدودة مفهومة من خلال السياق، ومن العوامل المدرجة في الحقل الحجاجي عوامل القصر(لا– إلا)، و(ليس– إلا)، و(ما– إلا)، ووظيفة هذه العوامل النفي، وهي تنقل المتلقّي من طريق الإخبار إلى طريق حجاجي، وإن أدت إلى فجوة في فهم المتعلّم، والقصر ( بإنّما)، وكذلك( حصراً وفقط) التي تعد أحد المفردات التي توظف في تعلم اللغة، تتكون من الفاء وقط، وترد للدلالة على معنى( لا غير) نحو مكون لغوي واحد، أو حجة واحدة. أما عوامل التوكيد، وهي( إنَّ، لام القسم، اللام المزحلقة)، فحين يطلق المتكلم لام التوكيد أو القسم في الحديث، فهو يقصد اتساع المعنى بعد إقراره، وعوامل النفي( لم، لن، لا، لام الأمر، ليس)، وهي تقتضي جانباً وظيفيّاً وهو النفي المطلق حجاجيّاً، مثل: لم أنجز أعمالي المنزليّة، ستقف قليلاً. وهذا يوضح دحض الحجة السابقة، على عكس عوامل التوكيد، والشك، والتقريب التي تقترب من الجانب الإثباتي في الكلام، مثل" إن ذلك لن

[1] العوادي، منى.( 2019). **الحجاج في خطاب الدراسات اللغويّة– كتاب منطق العرب في علوم اللسان، لعبد الرحمن الحاج صالح أنموذجاً**. ص: 29.

يتحقق قبل سنوات عديدة قد تمتد إلى نهاية العقد" [1]" فالنفي رد على إثبات فعلي محتمل حصوله، وقد كان (برغسون) يرى أنّ الفكر السالب لا يكون في الكلام إلا إذا كان الأمر متعلقاً بمواجهة الغير أي حين يكون مدار الأمر على الحجاج"[2]، ويقصد (برغسون) أنّ النفي رد على الإثبات وهما في موقع مناظرة لفظية، أو ما يسمى بالحجاج اللغوي، وتليها عوامل الشك، وهي:( ربما، كاد، يمكن)، وعوامل التقريب، وهي( قليلاً، كثيرا، وأكثر من ذلك، ليس تماماً، إلى حد كبير، وأكبر من). إنّ التقنيات الحجاجيّة(الروابط والعوامل) تشكل قيمتها اللغويّة من خلال توظيفها في سياق تواصلي ، يُكسب العبارة ثراء المعنى ويسهم في الربط بين الحجج والنتائج، وبالتالي الإقناع والتأثير، وإذا تأملنا توافر هذه التقنيات في سلاسل تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، سنجد بعضها عبارة عن ومضات خجلة لا تحمل المعنى المراد، وبالمقابل قد يكون التركيز على البعض الآخر الذي يناسب فضاء( المستوى المتقدّم)، وقدرة المتعلّم اللغويّة على استعمالها أو قراءاتها للوصول إلى الفهم العميق، وقد وردت ضمن سلسلة الكتاب ضمن النسب التي سيجيب عنها السؤالان الثاني والثالث.

**11-2- ما الوزن النسبي للآليات الحجاجيّة( الروابط) في نصوص القراءة (المستوى المتقدّم)؟ يُنظر الملحق:(12)، والجدول:(15).** إنّ مبررات دراسة قضايا علم الحجاج تنطلق من أهميّته في بناء فكر ناقد لدى متعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها(المستوى المتقدّم)، فتنبسط اللغة أمام المتعلّم ويصبح قادراً على الإقناع. تعد الروابط الحجاجيّة أحد المفهومات الشائعة في علم الحجاج، كونها تجمع بين عبارتين أو تركيبين يخوضان في المجال اللغوي نفسه،" إن أهم العناصر الضرورية للوصول إلى الخطاب المتماسك للمتعلّمين هو ربط الجمل المختلفة التي تشكل النص، وربط الأفكار يكمن في معرفة ربط

[1] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 193.

[2] صولة، عبدالله. ( 2011). **في نظريات الحجاج- دراسات وتطبيقات ط1.** تونس، تونس، مسكيلياني للنشر. 320-321.

الكلمات"[1]، وأول الروابط الحجاجيّة كانت( روابط السبب)التي تشرح التفسير الصحيح للجملة السابقة بالجملة التي تلي الرابط، كما تقوم على التأثير. وقد أخذت( لأنَّ) النسبة الكبرى منها في السلسلة(1.86)%، وهي مهمة بالنسبة إلى باقي الروابط، فإذا قلنا: حصل خالد على ترقية؛ لأنّه ثابر في عمله، فالنتيجة ترقيته، والرابط( لأنّه)، بينما وردت الحجة وهي المثابرة، أما رابط السبب الثاني فهو( بسبب) بنسبة(0.98)%، والرابط( ذلك لأنّ) بنسبة(0.39)%،الذي يتكون من اسم الإشارة للبعيد، وأنّ الحرف المشبه بالفعل، وهذا الرابط يحتّم انعكاس السبب بالنتيجة اللاحقة له، بطريقة متوقعة للمتعلّم، أو غامضة يتطلب منه التمعن فيها. والرابط الذي يليه( لام التعليل) بنسبة(0.98)%، والتي تعد أهم الروابط الحجاجيّة التي تسبق المضارع فيكون لبيان الغاية والعلّة فيما يسبقها، وهو يقوي الحجة، ويسهم في تحقيق نتيجتها. أما روابط الاستنتاج فهي تقوم على استخلاص المتعلّم للحجة والخلاصة من خلال أدوات متنوعة، وفي تواصليّة الأفعال تلعب دورين متمايزين وهما الفعل ورد الفعل، وتعد آليّة ينتقل فيها المتكلّم من الطرح اللغوي العادي إلى الطرح الخطابي، ومن روابط الاستنتاج (ومن ثمّ) وكانت بنسبة(0.63)%، ويليها الرابط( ولذلك) بنسبة(0.39)%، و( بالنتيجة) بنسبة(0.68)%، وتستخدم بالقرينة التي تقف بين الدال السببي الحجاجي والدال الاستنتاجي، ويستخدمها المتكلّم لتوضيح نتيجة معينة متزامنة مع أنساق شخصيّة أو اجتماعيّة أو سياسيّة...الخ، وأيضاً(إذن) بنسبة(0.49)%، وهي أداة استنتاجيّة تستخدم لتفسير مقطع كلامي بعد عرض الأفكار فيه، وقد تأتي بمعنى الاستئناف، مثل: إذن، فلنبدأ، وتعرب حرف جواب ناصب إذا تلاها ما يدل على الحاضر أو الاستقبال، وتساعد في التمهيد للنتيجة بطريقة إنجازيّة، ويليها

[1] Cerqueiro, Fátima Faya&Harrison, Ana Martín Macho. ( 2022). Use of linking words in argumentative written texts: comparison between L1 and L2. **Oknos- Journal of Reading Research**,Vol: 21, No:2,p:2, University of Castilla–La Mancha, Spain, p:5.

الرابط(وعليه) بنسبة(0.09)%، والرابط( وهكذا) بنسبة(0.34)%، وهو تمثيل للرابط التوافقي لا المخالف في ميدان الخطابات التعليميّة، إذ إنّه ردة فعل متوقعة لما يسبقه من كلام حتى وإن كان الكلام في موضوعات منطقيّة تعتمد الحجة والإقناع، فهو دليل لهذه الحجة، وسبيل لبيان أثرها. وتعرب في كتب النحو: الهاء للتنبيه، والكاف حرف جر، وذا، اسم موصول في محل جر بحرف الجر. أما الرابط( لذا) فكانت نسبته(0.53)%. وتنوعت روابط الغاية بين الرابط(وصولاً إلى) بنسبة(0)%، و(حتى) التي وردت بنسبة(1.71)%، وهي تبين دلالة الحجة، وتظهر نتيجتها، وتأتي( حتى) بعد دلائل الكليّة أو البعضيّة، مثل: كل الطلاب ناجحون حتى زيد، بعض الطلاب غائبون حتى زيد،" ويشير ما بعد حتى إلى حجة نفعيّة للخطاب من خلال الإشارة إلى ما هو ثانوي، وتفعيل أثره، لكي يأخذ مركزيّة معينة في الذهن"[1]. ويقصد الباحث هنا استدراك ما بعد حتى كجزء فرعي من الذي يسبقها، وبرأيي هو تثبيت للنتيجة وتأكيد لها، (فزيد) كان مميزاً بالنسبة إلى القارئ أكثر من الطلاب الآخرين، وذكر الاسم دليل على الثبات في الذهن. كما تضمنت روابط التعارض، (غير أن) بنسبة(0.29)%، و(في حين) بنسبة(0.19)%، والرابط( لكن) بنسبة(5.73)%، وإنتاج المعنى بعد الرابط( لكن) قائم على بعد تأويل العلاقة بين الكلام الوارد قبل الرابط وبعده،" ومن أبرز روابط التعارض الحجاجي، بل ولكن، وفي هذا النوع من الترابط يحاول المتكلّم نفي كلام أو إثبات غيره، فيقدم حجتين: الأولى تخدم نتيجة( ن)، والثانية تخدم نتيجة مضادة( لا، ن)، وتكون الحجة الثانية هي الأقوى"[2] إذ يكون التعارض الذي تولده لكن بعدها أقوى في الحجة،

[1] صادق، مثنى كاظم. ( 2015). **أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكيّة**. لبنان، بيروت، دار منشورات ضفاف، 96.

[2] العوادي، منى. ( 2019). **الحجاج في خطاب الدراسات اللغويّة– كتاب منطق العرب في علوم اللسان، لعبد الرحمن الحاج صالح أنموذجاً**.29.

ومن ثمَّ في النتيجة مما يرد قبلها، وبهذا لا يمكن لنتيجتين متعارضتين الاتفاق في الهدف. والرابط( مع ذلك) بنسبة(0.09)%، و( على أن) بنسبة(0.14)%، والرابط(إلا أنّ) بنسبة(0.24)%، التي تربط الحجة بخلاصتها، مثل: يعجبني اجتهادك إلا أنّك مندفع، وينبغي عليك الصبر. والحجة الواردة بعده ذات تأثير قوي وملحوظ، إذ تُبين ضعف ما قبله. أما الرابط( بل) فأخذ نسبة كبيرة(2.54)%. وتقوم( بل) على بيان الفرق بين حجتين، والثاني في النتيجة أقوى من الأولى، وتتمثل كالآتي: ( ج1=ن1 / بل/ < ج2=ن2)، فالحجة الثانية أقوى من الأولى، وإن كانت نتيجة الأولى أوضح، مثل:" وليست فعلاً بل ردة فعل، وليست متناً بل هامش، إنّها في اختصار شديد نتيجة لانحسار المشروع القومي العربي"[1]، ويليه الرابط( مع أنّ) بنسبة(0.14)%. أما روابط الإيضاح فكانت مهمتها إيراد برهاناً مقنعاً للحجج التي يلقيها المتكلم، إذ إنّ المتلقّي يستقبل هذه الحجج بوساطة هذه الروابط فيزول الإبهام لديه، وقد تنوعت، فأخذ الرابط(أي) نسبة(0.68)%، وقد وضعت لتفسير ما قبلها، ويليها مفرد وجملة، فإن كان مفرداً فيعرب بدلاً أو عطف بيان، وإن كان جملة فهي تفسيريّة لا محل لها من الإعراب،" وتحفل كتب التراث العربي بالكثير من النوادر التي نسبت إلى جحا، أي الكثير من النوادر والملح الواردة في كتب التراث، نسبت إلى جحا"[2]، فالحجة ما لحق بأي، والنتيجة ما سبقتها من وفرة النوادر والطرائف المنسوبة إلى جحا في عصره، وعصور مختلفة، كونه شخصيّة تمتاز بالظرافة. في حين أخذ الرابط( أقصد) نسبة(0.19)%، ويليه الرابط( أعني) بنسبة(0.44)%، والرابط( بعبارة أخرى) نسبة(0.09)%، وهي نسبة ضعيفة، فهو التركيب الذي يوضح استقامة ما بعده في المعنى مع السابق له، وهو يساويه ويعبر عما يريده المتكلّم، والرابط( إذ) نسبة(0.68)%، وتختلف( إذ) في موقعها النحوي، فهي ظرف

[1] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 217.

[2] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 70.

للزمان بمعنى( حين)، وهي مضاف إليه بعد أسماء الزمان( يومئذ، حينئذ)، أما موقعها الحجاجي فهي تتوسط بين علاقتين حجاجيتين، وتدل على بينة الحجة والنتيجة، وهي طريق مهم لثبات النتيجة الهدف، مثل: وينبغي على الإنسان التمسك بأخلاقه المجتمعية، إذ إنّ مساهمته في نهضة..الخ. في حين أخذ الرابط( حيث) نسبة(1.22)%. أما روابط الاستلزام فهي تتدرج بين علاقتين لغويتين يستدرك المتلقّي قوة كلّاً منهما بالاستدلال والرابط، ويكون القسم الآتي للاستلزام أقوى من القسم الذي يسبقه، وقد جاء رابطها الأول( ومن الضروري) بنسبة(0)%، في حين كان الرابط( ويجب) بنسبة(0.19)%، و( ينبغي) بنسبة(0.09)%، وهي تبين وظيفة ما ينبغي على المتلقّي معرفته. وفي روابط التمثيل تتوحد غايات المتكلّم ضمن عبارتين لتتضامن نفعيّاً في ذهن المتلقّي الذي يتلقاها على شكل معارف وخبرات لغويّة،" إذ تبقي على معاني النص مترابطة بإحكام، في سياق الدفاع عن الرأي وعرض الحجج، وهي الروابط اللغويّة كحروف العطف وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والروابط المنطقيّة كروابط التعليل والاستنتاج، والروابط الضمنيّة"[1]. وقد عرض الكاتب هنا للروابط التي يقوم عليها النص،فجاءت( مثل) بنسبة(1.47)%، والرابط( نحو ذلك) بنسبة( 0)%، والرابط( شبيه ذلك) بنسبة(0)%، وتنوعت روابط العطف، ومنها الرابط( الواو) الذي يعمل على تراتبيّة التراكيب أو اللفظ اللغوي المطروح في سياق الحجة اللغويّة، ويسهم في تماسك الحجة الخطابيّة باعتباره قائماً على الربط بين الحجة والنتيجة، وغالباً ما تأخذ الحجة الأولى حدوداً أقوى للنتيجة، وقد ورد في السلسلة بنسبة(59.85)%، وهي نسبة قوية في السلسلة؛ لأهميّة هذا الرابط، ويأتي في مواضع عدة، مثل:" وإزالة العقبات القائمة أمام انتقال السلع، وتوفير الأمن اللازم لهذا

[1] طالبي، ياسمينة( 2017). **درس الحجاج في كتاب اللّغة العربيّة المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**.54.

اللانتقال"[1]، فالكاتب يشرح عناصر إقامة اقتصاد قومي ذاتي يحقق الاكتفاء للفرد، وجمع بين عناصر موضوعه بحرف العطف(الواو)، الذي سبق أكثر من حجة في سبيل الوصول إلى النتيجة الأخيرة؛ وهي النهوض باقتصاد قومي، في حين أخذ الرابط( الفاء) نسبة(1.66)%، وهو يفيد الترتيب مع التعقيب على الحجة المسبقة، ويعد ركناً أساسيّاً في صقل الجمل وترتيبها بوصفها أداة حجاجيّة، إذ يقوم على التتابع والربط بين السبب والنتيجة، والرابط( أو) بنسبة كبيرة(12.99)%، وهو الذي يربط بين الحجتين إذا استعصى على المتلقّي التقرير بهدف الاختيار وإنجاز المهمة الرسميّة له في سياق حجاجي؛ وهي تحقيق الحجة وفق السياق المقامي لها، ويليه( ثمّ) بنسبة(1.32)%، وتفيد الترتيب مع التراخي، وتعمل على تنظيم الحجج وترتيبها، مع إعطاء مهلة زمنيّة في سردها، والرابط( أم) بنسبة(0.53)%. وهكذا نجد أنّ القيمة الحجاجية تتدرج تحت قواعد عديدة منها كيفيّة تشكيل العبارة المنطقيّة والتوفيق بين الحجج التي خرجت في زمن التلفظ وخلاصتها التي تتبعها في الزمن ذاته، وقد ركّز العلماء على أهميّة هذه الروابط في بيان الأفكار والجانب المعرفي القائم عليها، "وإستراتيجيّات الخطاب الجدلي من خلال الجمع بين الأفكار الجدليّة، ونماذج المجاز في اللغويّات المعرفيّة"[2]. وهذا يتوقف على الروابط الحجاجيّة التي تربط بين حدثين كلاميين يتأسس بناء عليهما المعنى المطلوب من المتعلّم تلقيه، ولا يصل الملفوظ بمعزل عن رابط يقوي ضبطه وموقعه من الكلام.

[1] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 296.

[2] Irawan, Nico- Valentina, Tri Febrianti. ( 2021). The Language of Argumentation: Book Review. **Journal of Language & Education,** Volume 7, Issue 2, National Research University Higher School of Economics, Russia, p: 257.

**11-3- ما الوزن النسبي الآليات الحجاجيّة( العوامل) في نصوص القراءة (المستوى المتقدّم)؟ ينظر الملحق(13)، الجدول(16).** يقوم مصطلح العوامل الحجاجيّة على انتقال القوة الحجاجيّة نحو ملفوظ واحد، والإضاءة عليه، والتركيز في ماهيته، ومن العوامل الحجاجيّة الرئيسة في نصوص القراءة، ( عامليّة القصر)، وهي القصر بالاستثناء، وتتضمن( لا- إلا)، و( ليس، إلا)، ( ما، إلا) فهي تخرج ما بعدها من حكم ما قبلها سواء من ناحية إيجابيّة أو سلبيّة، وقد يكون الاستثناء متصل كون الحجة تشترك مع ماسبق الاستثناء بالنوع، وقد يكون منفصل. وترتكز في حكم حجتها على المستثنى الذي لا يدخل ضمن الملفوظ السابق وتأويله، وقد أخذت جميعها نسبة( 0)% في نصوص القراءة، على أهميتها، فلها قيمة حجاجيّة كبيرة، قد نقول: وليد يدرس الطب، اطلب منه استشارة، أو نقول: وليد لا يدرس إلا طب العيون، اطلب منه استشارة، المثال الأول يعطينا قيمة إخباريّة، وعند دخول العامل الحجاجي، ( لا- إلا) أضاف استحضار حجاجي للسياق، وإن تطلّب تفسيراً أكثر، وفي الجملة الأولى تتسع مكانة الاستنتاجات، والمساحة اللغويّة الواسعة للتأويل، مثل: طلب الاستشارة، رفض الاستشارة، تغير مضمون الاستشارة، أما الجملة الثانية فحددت الطاقة الحجاجيّة التي يريدها المتكلّم، لا يدرس وليد إلا طب العيون، لا داعي للاستشارة القلبيّة، فهذا قلص الإمكانات الاستنتاجيّة للمتلقّي، وجعله في حاجة مطلقة إلى التأويل، "والعوامل الحجاجية لا تربط بين متغيرات حجاجية( أي بين حجة ونتيجة)، ولكنّها تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجيّة التي تكون لقول ما"[1]. إنّ غياب أسلوب القصر بالاستثناء في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم) لا يتعلق بالاختيار النصي الموضوعي، بل بغياب التخصيص في الأمثلة المدرجة في الكتاب، إذ تناولت الموضوعات العموميّة في الطرح، على أهميّة هذا العامل

[1] العزاوي، أبو بكر. ( 2006). **اللغة والحجاج ط1**. درب سيدنا، الدار البيضاء، المغرب، منتديات سور الأزبكيّة، ص: 25.

الحجاجي والعوامل الأخرى التي تمثل الدلالة الواحدة للمعنى المطروح، والتوجيه الضيق نحو نتيجة معينة يريدها المتكلّم أو المرسِل. والقصر بـ( إنّما)، التي وردت بنسبة(1.88)%، وهي أداة قصر، تتكون من( إن، ما)، وترد في السياق الحجاجي كقوة دافعة للحجة الملفوظة، وليست كمجال إخباري فقط، ( وإذا قيل لهم لا تفسدوا في الأرض قالوا: إنّما نحن مصلحون)[1]، وقد وجّهت الآية للمنافقين فالقول بعد( إنّما) ورد بشكل قوي لبيان الحجة المذكورة وهي النفاق، وأيضاً القصر ( بحصراً) وقد وردت بنسبة(0)%، والقصر ( بفقط) بنسبة(0.49)%، وتقومان بتخصيص شيء أراد المتكلّم إثباته دون أن يتعداه إلى أمر آخر. ويليها(عوامل التوكيد) التي تدخل في مواضع متعددة، وتؤدي وظيفة حجاجيّة، وهي الإخبار والتقرير، ومنها( إنّ)التي جاءت بنسبة(38.01)%، وهي نسبة جيدة، لأنها تأتي لتأكيد الكلام وإثباته، وبها يتحول الكلام إلى كلام جلي ويقوم بتماسك الروابط التركيبيّة بعضها ببعض وفق ما يأتي( الحجة، الرابط، النتيجة). ولها أهميّة فاعلة في الحجاج التعليمي، إذ تقوم على توكيد الملفوظ، ومن ثمّ قدرتها على التأثير في المتلقّي نحو وجهة لا تتنوع ونتيجتها واحدة، مثل: (إنّ الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون)[2]، فالحجة أثبتت بالعامل( إنّ) ليؤكد للمتلقي حقيقة واحدة وهي التمسك بالخلق الحسن سبيل للنجاة. أما( لام القسم)، فكانت نسبتها(0)%، نحو: لأبحثنّ عن طريق العلم، وهي من العوامل الحجاجيّة التي تستبدل الانتقال في المعنى الحجاجي إلى تقييد المعنى في الحجة الواحدة، فهي تعد تثبيتا للهدف الحجاجي،" وغاية الخطاب هو الإقناع، ولا تتحدد هذه

[1] سورة البقرة، الآية: 11.

[2] سورة النحل، الآية: 90.

الغاية إلا بالعوامل الحجاجيّة"[1]. و( اللام المزحلقة) التي تجتمع مع( إن) وتكون لدفع الإنكار والتوهم، وقد جاءت بنسبة(0)%. مثل: ( يقلب الله الليل والنهار، إنّ في ذلك لعبرة لأولي الأبصار)[2]. فالليل والنهار يتعاقبان أي يأتي كل منهما بعد الآخر، وفي ذلك عظة دلالة لأصحاب البصائر والتفكير، وهذا العامل ركّز على مدلول واحد، ولم يكن غرضه الربط بل التركيز على تركيب واحد يؤثر في المتلقي. أما عوامل النفي فتنوعت، وهي من العوامل الحجاجيّة التي تتعلق بمواجهة أصول إثبات المتكلّم، وتعد تمثيلاً فعليّاً لشخصيّة أو أمر مألوف للمتكلّم، فالشخصيّات المحاورة في النصوص قد تبحث عن نتيجة تريد إيصالها بهدف معين، والنفي قد يخدم النتيجة الأخرى،" والأمر يتعلق بإيضاح المعنى القائم في النفس حتى يدركه الآخر، وهذا انطلاقاً من الوظيفة الأولى للغة، وهي التواصل"[3]، وقد أخذ العامل( لم) نسبة(11.58)%، والعامل( لن) نسبة(1.38)%، في حين أخذ العامل( لا) نسبة(23.36)%، والعامل( ليس) نسبة(9.30)%. وهي نسب متفاوتة كون عوامل النفي تنتمي إلى استخدامات أخرى يريدها الكاتب من النص. ومن العوامل الأخرى(عوامل الشك) والتي تسلك من المنحى الحجاجي عامل التردد في القول، وهي تنقل المتلقّي من الكفة التقريريّة إلى الكفة التأثيريّة، ومنها( ربما) التي كانت بنسبة(1.28)%، وهي تأخذ معنى الاحتمال لا التصيير، وتوجّه المتلقّي نحو إمكانيّة حجاجيّة واحدة، و( كاد) بنسبة(0.39)%، و( يمكن) بنسبة(1.38)%، ومن العوامل عوامل التقريب، فأخذت( قليلاً) نسبة(0)%، و(كثيراً) نسبة(0.99)%، بينما( أكثر من

---

[1] الناجح، عز الدين. ( 2011). **العوامل الحجاجيّة في اللغة العربيّة ط1**.صفاقس، تونس، مكتبة علاء الدين، ص: 17.

[2] سورة النور، الآية: 44.

[3] روقاب، جميلة. ( 2018). تعليميّة النص الحجاجي في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط– الجيل الثاني– الأسس النظرية والإجراءات التطبيقيّة. **المجلة التعليميّة**، العدد(14)، المجلد(5)، ص:92، سيدي بلعباس، الجزائر.

ذلك) نسبة(1.18)%، و( ليس تماماً) نسبة(0.19)%، و( إلى حد كبير) نسبة(0)%، في حين( أكبر من) نسبة(0.79)%. وقد تفاوتت النسب وفق استخدامها في النصوص، وإن كانت قليلة مقارنة بغيرها، كون النصوص مبنيّة على اتجاه إثباتي له غاية في تلقي المتعلم الثقافة العربيّة. أما عوامل الشرط فقد انتفى وجود بعضها في السلسلة، إلا بعض الأدوات التي أسهمت في منح القيمة الحجاجيّة للنص، والتي تتوجه من خلال القسم المراد إيصاله من المتكلّم إلى المتلقّي أو المخاطب، فالعامليّة الشرطيّة تطبع العبارات بالنمط الحجاجي بواسطة الشرط، والشرط أحد العوامل التي يتوجه بمقتضاها الملفوظ نحو حجة واحدة، ويتكون من أداة شرط وفعلين، القسم الأول يندرج تحت ميزان السبب، والثاني النتيجة، ومن الأدوات( مَن) التي تعد حرف شرط ينطلق بها الملفوظ من الحجة إلى الاستجابة، نحو: ( من كان يريد الحياة الدنيا وزينتها نوف إليهم أعمالهم فيها وهم فيها لا يبخسون)[1] وقد وردت بنسبة(0)%، و(إذا) التي وردت بكثرة بنسبة(5.14)%، وهي نسبة جيدة مقارنة بأدوات الشرط الأخرى، وتعد ظرف مستقبل يتضمن معنى الشرط، أما إمكانته كعامل حجاجي يقصر الجملة التي بعده على هدف المتكلّم، وقد يتقدم جواب الشرط على الشرط، فيكون الجواب نتيجة، والشرط حجة، تفوقت إذا درست، وقد ورد بكثرة في السلسلة، فالدلالة الخطابيّة بعد(إذا) تسهم في قصر ذهن المخاطب على حجة واحدة،" علاقة الإنسان باللغة هي مقياس علاقته بالعالم، فإذا امتلكها فهي الدليل الساطع على إقباله على الحياة"[2]، فامتلاك اللغة حجة على انفتاح الشخص في الحياة، وتليها الروابط( كلما)، و( لولا)، التي يرتبط فيها القسم الثاني بالأول، ولا يتحقق منها قسم إلا بتحقق القسم الآخر، وقد وردت( كلما) بنسبة(0)%، و( لولا) بنسبة(0.19)%، وهي أداة امتناع لوجود، لولا العلم لساد الجهل، امتنع الجزء الثاني من الشرط، وهو الجهل(

[1] سورة هود، الآية: 15.

[2] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 135.

النتيجة)، لوجود الجزء الأول وهو العلم( الحجة). و(لو)، وهي أداة امتناع لامتناع بنسبة(2.37)%، وهي نسبة قليلة، كونها تحدد وتحصر إمكانيّة الحجاج ضمن حجة واضحة فهي تعد أحد العوامل الحجاجيّة، مثل: " لو كان مؤلف إغريقي قد عالجها، لكان قد صور مرض أيوب على أنّه مصير قدري محتّم" [1]، فالسياق المقامي يوضح أن الحجة تلي( لو) والنتيجة هي الجملة التي تليه:( لكان قد صور). والرابط( ما- مهما) بنسبة(0)%، والرابط( كيفما) بنسبة(0)%. إنّ تفكيك الشرط ينتج من عدم انطباق النتيجة على الجملة السابقة، أما انطباقه كعامل حجاجي لأنّه حصر إمكاناته كعامل ضمن حجة واحدة" للشرط قيمة حجاجيّة، إذ إنّ الجزء الثاني من الشرط يحدد القيمة الخطابيّة التي يريد المخاطِب أن يوجهها إلى المخاطَب"[2]. وهو ما يتصل بالمؤشرات الدالة على الجانب اللفظي الذي يركز عليه المتكلّم. إنّ أهميّة العامل الحجاجي تظهر في استخدام المتعلم له في المواقف اللغوية القرائيّة، وهذا يتوقف على قدرته التواصليّة واللغويّة في المواقف الحجاجيّة.

**12- نتائج البحث:** أسفر البحث عن النتائج الآتية.

12-1- أظهرت نتائج البحث أهميّة الآليات الحجاجيّة في الربط بين العبارات الدلالية في نصوص مهارة القراءة.

12-2- ظهور واضح لفلسفة القائمين على السلسلة في اختيار الموضوعات، إذ وجهت لبيان تغير المجتمع والفرق بين المجتمع العربي والغربي.

---

[1] سلسلة الكتاب، المستوى المتقدم، مهارة القراءة، ص: 56.

[2] فارح، محمد- حني، عبد اللطيف. ( 2021). الشرط وأثره الحجاجي في الخطاب، مقاربة تداوليّة حجاجيّة في" مناظرة بين العلم والجهل للشيخ محمد الديسي الجزائري. **مجلة لغة- كلام**، جامعة غليزان، الجزائر. 312.

12-3- أظهرت نتائج البحث أنّ السلسلة تفتقر إلى بعض الروابط والعوامل الحجاجيّة، مثل( وصولاً إلى، لا- إلا)، رغم أهميّتها في السلسلة.

12-4- تفاوت استخدام الآليات الحجاجيّة من نص إلى الآخر وفقاً للموضوع والحجج والنتائج الموحدة.

12-5- ارتفاع نسبة بعض الأدوات الحجاجيّة( إنَّ، الواو، حيث) في سلسلة الكتاب(المستوى المتقدّم).

12-6- طول نصوص مهارة القراءة على طالب المستوى المتقدّم، إذ إنّ هناك نصوص تصلح للمستويين( المتميز والمتفوق).

**13- مقترحات البحث:**

13-1- إجراء دراسة تبين مدى توافر(الروابط والعوامل الحجاجيّة) في المستوى المتوسط.

13-2- إجراء دراسة تبين أهمية الآليات الحجاجيّة في بناء أنشطة تعليم اللغة العربيّة.

13-3- تحليل كتب تعليم اللغة العربيّة في ضوء آليات حجاجيّة أخرى كالاستعارة والمناظرة الحجاجيّة.

13-4- إجراء دراسات تقييمية للمتعلّمين لقياس مدى استجابتهم في استعمال الآليات الحجاجيّة في مهارة الكتابة.

**14- توصيات البحث:**

14-1- إقامة دورات تدريبيّة لمعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، لتطوير مهاراتهم في استعمال الحجاج في الصف التعليمي.

14-2- ضرورة تأليف سلاسل تعليم اللغة العربيّة بما يحقق للمتعلم استخدام الآليات الحجاجيّة في مواقف تواصليّة.

14-3- لفت نظر القائمين على مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها على إدراج الآليات الحجاجيّة في السلاسل التعليميّة.

14-4- تضمين سلاسل تعليم اللغة العربيّة( المستوى المتقدم) كتاباً إضافيّاً لتدريس الحجاج ومهاراته، وتدريبات متنوعة تختص بها.

**15- 1- المصادر: القرآن الكريم.**

**15-2- المراجع:**


- أبو عمشة، خالد. ( 2018). **المغني في تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها.** تركيا، إسطنبول، دار أصوات للدراسات والنشر.
- تابتي، يمينة. ( 2007). الحجاج في رسائل ابن عباد الرندي. **مجلة الخطاب**، جامعة تيزي وزو، العدد: ( 2)، ص: 286.
- الحباشة، صابر. ( 2008). **التداوليّة والحجاج، مداخل ونصوص ط1**. سورية، دمشق، دار صفحات للدراسات والنشر.
- حلقوم، نورة. ( 2017). حجاجيّة الخطاب التعليمي للّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة- مقاربة تداوليّة. **مجلة اللغة العربيّة**، العدد 35.
- الدريدي، سامية. ( 2011). **الحجاج في الشعر العربي- بنيته وأساليبه.** الأردن، إربد، عالم الكتب الحديث.
- روقاب، جميلة. ( 2018). تعليميّة النص الحجاجي في كتاب اللغة العربيّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط- الجيل الثاني- الأسس النظرية والإجراءات التطبيقيّة. **المجلة التعليميّة**، العدد(14)، المجلد(5)، ص:96، سيدي بلعباس، الجزائر.
- سهيلة، علاق- صليحة، مرواني. ( 2020). **العوامل الحجاجية في التراث اللغوي العربي- نماذج مختارة من التراث.** رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، كلية الأدب واللغات، أم البواقي، الجزائر.
- الشهري، عبد الهادي بن ظافر. ( 2011). **إستراتيجيّات الخطاب، مقاربة لغويّة تداوليّة ط1.** لبنان، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.

- صادق، مثنى كاظم. ( 2015). **أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكيّة**. لبنان، بيروت، دار منشورات ضفاف.
- صولة، عبدالله. ( 2011). **في نظريات الحجاج- دراسات وتطبيقات ط1**. تونس، تونس، مسكيلياني للنشر.
- طالبي، ياسمينة( 2017). درس الحجاج في كتاب اللّغة العربيّة المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط. **مجلة اللسانيّات التطبيقيّة**، المجلد( 1)، العدد( 2)، ص:51-54، بوزريعة، الجزائر.
- طعيمة، رشدي أحمد. ( 2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيَّة**. مصر، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العزاوي، أبو بكر. ( 2006). **اللغة والحجاج ط1**. درب سيدنا، الدار البيضاء، المغرب، منتديات سور الأزبكيّة.
- العوادي، منى. ( 2019). **الحجاج في خطاب الدراسات اللغويّة- كتاب منطق العرب في علوم اللسان، لعبد الرحمن الحاج صالح أنموذجاً**. رسالة ماجستير، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، البويرة، الجزائر.
- فارح، محمد- حني، عبد اللطيف. ( 2021). الشرط وأثره الحجاجي في الخطاب، مقاربة تداوليّة حجاجيّة في" مناظرة بين العلم والجهل للشيخ محمد الديسي الجزائري. **مجلة لغة- كلام**، جامعة غليزان، الجزائر.
- الناجح، عز الدين. ( 2011). **العوامل الحجاجيّة في اللغة العربيّة ط1**.صفاقس، تونس، مكتبة علاء الدين.

- brown, anthon. ( 2009). Argumentation and Debate in Foreign Language Instruction: A Case for the Traditional Classroom Facilitating Advanced-Level Language Uptake**.** **The Modern Language Journal**, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, America, Vol. 93, No. 4, p:
- Cerqueiro, Fátima Faya&Harrison, Ana Martín Macho.( 2022). Use of linking words in argumentative written texts: comparison between L1 andL2.**Oknos- Journal of Reading Research**, Vol. 21, No. 2, p:2, University of Castilla–La Mancha, Spain.
- Irawan, Nico- Valentina, Tri Febrianti. ( 2021). The Language of Argumentation: Book Review. **Journal of Language & Education,** Volume 7, Issue 2, National Research University Higher School of Economics, Russia.
- Loeb, Susanna- Dynarski, Susan- McFarland, Daniel- Morris, Pamela- Reardon, Sean-Reber, Sarah. ( 2017**). Descriptive analysis in education:Aguide for researchers**. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, America, Washingto.
- Torres, Margarita Rosa Vargas. ( 2017). Argumentation in language teaching. No. 20,**Magazines National Pedagogical University**, Bogota, Colombia.

# الملاحق

**الأول: توزع موضوعات القراءة في سلسلة الكتاب(المستوى المتقدّم).**

**الثاني: المعلومات الخاصة بقائمة الآليات الحجاجيّة.**

**الثالث: قائمة بأسماء السادة محكّمي أداة البحث.**

**الرابع: قائمة الآليات الحجاجيّة( الروابط) قبل التعديلات.**

**الخامس: قائمة الآليات الحجاجيّة( الروابط) بعد التعديلات.**

**السادس: قائمة الآليات الحجاجيّة( العوامل) قبل التعديلات.**

**السابع: قائمة الآليات الحجاجيّة( العوامل) بعد التعديلات.**

**الثامن: نتائج إعادة تحليل الروابط الحجاجيّة بطريقة إعادة التحليل.**

**التاسع: نتائج إعادة تحليل العوامل الحجاجيّة بطريقة إعادة التحليل.**

**العاشر: نتائج إعادة تحليل الروابط الحجاجيّة الذي قامت به الباحثة والمحلل الثاني.**

**الحادي عشر: نتائج إعادة تحليل العوامل الحجاجيّة الذي قامت به الباحثة والمحلل الثاني.**

**الثاني عشر: درجة توافر الروابط الحجاجيّة في سلسلة الكتاب المستوى المتقدّم.**

**الثالث عشر: درجة توافر العوامل الحجاجيّة في سلسلة الكتاب المستوى المتقدّم.**

**الرابع عشر: استمارة تحليل الروابط الحجاجيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).**

**الخامس عشر: استمارة تحليل العوامل الحجاجيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).**

## الملحق رقم: (1)

## جدول رقم( 4): توزع موضوعات القراءة في سلسلة الكتاب(المستوى المتقدّم).

| رقم الوحدة | اسم الوحدة | موضوعات مهارة القراءة في الوحدة | عرض( الروابط الحجاجية) المتوافرة في الوحدة | عرض(العوامل الحجاجية) المتوافرة في الوحدة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الإسلام والسياسة | – فض الاشتباك مع الحالة الإسلاميّة/د. فهمي هويدي.<br>– هذا المد الإسلامي إلى أين؟/ د. أحمد أبو المجد. | لأنّ–بسبب– ومن ثمّ– لام التعليل– لكن– على أن– وينبغي– ثم– أو– الواو. | لم– لا– ربما– قد– كثيراً– وأكثر من ذلك– إنما– أنّ. |
| 2 | بين التراث الكلاسيكي والشعبي | – نحو مسرح مصري/د. يوسف إدريس.<br>– من نوادر جحا. | لأنّ– بسبب– ومن ثمّ– لكن– وبالنتيجة–إذن– لذا– حتى– لام التعليل– أي– أعني– مثل– ف– ثم– أم– الواو. | لن– لم– لا– ليس– قد– يمكن– كثيرا– إذا– لو– إنّما– فقط– أنّ. |
| 3 | العرب والغرب | – كمين الإعلام الأمريكي/ ليلى أبو زيد.<br>– من كتاب الجمر والرماد/ د. هشام الشرابي. | لأنّ– بسبب– ولذلك– لذا– لكن– بل– حيث– ويجب– مثل– ف– ثم– أو– الواو. | لن– لم– لا– ليس– قد– كثيراً– وأكثر من ذلك– إذا– لو– أنّ. |
| 4 | مع الشعر العربي | –هل مات الشعر/ أحمد عبد المعطي الحجازي. | لأنّ– ولذلك– إذن– إذ– حتى– لام التعليل– لكن– بل– أي– ف– أو– الواو. | لم– لا– ليس– ربما– قد– يمكن– وأكثر من ذلك– أكبر من– إذا– إنّما– أنّ. |
| 5 | مع التطور والتنمية في المجتمعات العربية | – في البدء كان النفط/ د. عبد الرحمن منيف.<br>– الوجه الحقيقي للأزمة السياسيّة في الجزائر/ علي إبراهيم. | لأنّ– بسبب– وبالنتيجة– لام التعليل– في حين– لكن– بل– حيث– ثم– أو– الواو. | لم– لا– ليس– قد– يمكن– كثيراً– وأكثر من ذلك– إذا– أنّ. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6 | الدين والمجتمع | – أوقفوا هجرة مسيحي الشرق/ ملحق النهار.<br>– حالة قبط مصر/ ميلاد حنا.<br>– مقابلة مع راشد الغنوشي. | لأنّ– بسبب– ومن ثمّ– وبالنتيجة– لذا– حتى– لام التعليل– لكن– أي– حيث– مثل– ثم– أو– الواو. | لم– لا– ليس– ربما– قد– يمكن– وأكثر من ذلك– إذا– لو– أنّ. |
| 7 | آداب وفنون | – بنت اسمها تفاحة/ حنان الشيخ.<br>– جوائز الفرنكفونيّة/ نبيل شبي، ورشيد بوجدرة. | لأنّ– بسبب– ولذلك– إذ– حتى– لكن– بل– حيث– مثل– ف– ثم– أو– الواو. | لن– لم– لا– ليس– قد– أكبر من– إذا– لو– أن. |
| 8 | بين الانتماء والاغتراب | – شكاوي المثقف والفلاح تحت شمس الشرق/ د. حليم بركات.<br>– العولمة ووظيفة الدولة/ د. جلال أمين. | بسبب– ومن ثمّ– وبالنتيجة– إذن– إذ– حتى– لام التعليل– لكن– بل– أي– حيث– ويجب– مثل– ف– أو– الواو. | لن– لم– لا– ليس– ربما– قد– أكبر من– إذا– لو– إن. |
| 9 | رؤى نسائية | –قصة الخيل والليل/ سهام بيومي.<br>– نوال السعداوي تعلق على كتاب الإسلام في الأسر/ الصادق النيهوم.<br>– الجميع يفضلوتها خاضعة/ منى حلمي. | لأنّ– ذلك أن– وهكذا– إذ– حتى– لكن– بل– أي– حيث– مثل– ف– ثمّ– أو– الواو. | لن– لم– لا– ليس– قد– إذا– لو– أن. |
| 10 | المستقبل الماضي | – تحولات قرن عربي/ د. محمد الرميحي.<br>– المستقبل الماضي بين الأنا والآخر/ د. محمد الجابري.<br>– القرن التاسع عشر: الأمركة والمولكة/ إلياس خوري. | لأنّ– بسبب– ذلك أنّ– ومن ثمّ– وبالنتيجة– وهكذا– لذا– إذ– حتى– مع ذلك– بل– أي– أقصد– أعني أن– حيث– يجب– مثل– ثمّ– أم– أو– الواو. | لن– لم– لا– ليس– قد– يمكن– أكبر من– إذا– لو– إنّما– أن. |

**الملحق رقم: (2)**

**جدول رقم( 5): المعلومات الخاصة بقائمة الآليات الحجاجيّة.**

**الجمهوريّة العربيّة السوريّة**

**جامعة دمشق**

**المعهد العالي للغات**

**قسم تعليم اللغة العربيـة**

السيد المحكم...تحية طيبة وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق، كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربيّة، بعنوان:

**الآليات الحجاجيّة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المستوى المتقدّم( سلسلة الكتاب أنموذجاً)**

وتعد الباحثة بطاقة تحليل محتوى للآليات الحجاجيّة ( الروابط، والعوامل) في كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها( المستوى المتقدّم)، لتحقيق الأهداف الآتية:

- إعداد قائمة بالآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل) في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها(المستوى المتقدّم).
- تعرف مدى توافر الآليات الحجاجيّة( الروابط، والعوامل)في نصوص القراءة في سلسلة الكتاب.

يتخلل العمليّة الحجاجيّة الكثير من الوسائل والأدوات التي تحول القضيّة إلى قضيّة لفظيّة وربما تمثيليّة في النصوص التعليميَّة، ومهمة هذه الوسائل هي الربط بين العبارات الحجاجيّة أو تقييدها ضمن غرض المتكلم داخل العمليّة الخطابيّة ككل أو النص الخطابي التعليمي، وهي تؤدي إلى تآلف الحجة وقدرتها على بسط نفوذها المنطقي وتأثيرها الدلالي في المتلقّي. وبالنظر إلى ثقتنا بدقتكم وأمانتكم العلميّة كونكم على اطّلاع واسع في هذا المجال، تضع الباحثة بين أيديكم بطاقة تحليل المحتوى الخاصة بالروابط والعوامل الحجاجيّة، راجية منكم إبداء ملاحظاتكم التي ستثري الأداة إما بالتعديل، أو بالحذف، أو بالإضافة، ولكم جزيل الشكر والامتنان.

## الملحق رقم: (3)

**جدول رقم( 6): قائمة بأسماء السادة محكمي أداة البحث.**

| الاسم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|
| أ.د. محمد موعد | النحو والصرف | كلية الآداب– جامعة دمشق |
| أ.د. سكينة موعد | فقه اللغة | كلية الآداب– جامعة دمشق |
| أ.د. منى طعمة | لسانيّات وصوتيّات | كلية الآداب– جامعة دمشق |
| أ.د. طاهر سلوم | المناهج وطرائق التدريس | كلية التربية– جامعة دمشق |
| د. نسرين موعد | مناهج البحث في اللغة العربيّة وآدابها | كلية الآداب– جامعة دمشق |
| د. خالد أبو عمشة | تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها | معهد قاصد الأكاديمي في الأردن |
| د. آلاء عيسى | تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها | المعهد العالي للغات |
| د. سلمان وزو | طرائق تدريس اللغة العربيّة | كلية التربية– جامعة دمشق |
| د. حكمت الحسين | القياس والتقويم | كلية التربية– جامعة دمشق |
| د. حلا طوبال | تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها | المعهد العالي للغات |
| د. عبد الباقي الزعيل | تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها | جامعة قطر |

**الملحق رقم: (4)**

**جدول رقم( 7): قائمة الآليات الحجاجيّة( الروابط) قبل التعديلات.**

| الرقم | المحاور الرئيسة | الروابط الحجاجيّة في المستوى المتقدّم | التعديلات التي أجريت على القائمة |
|---|---|---|---|
| 1 | **روابط السبب** | لأنَّ، بسبب، ذلك أنّ. | نقل لام التعليل من روابط الاستنتاج إلى روابط السبب. |
| 2 | **روابط الاستنتاج** | وبالتالي، ولذلك، وبالنتيجة، إذن، وعليه، وهكذا، لذا، إذ. | حذف( وبالتالي)، وإضافة( ومن ثمّ) عوضاً عنها، وحذف( إذ). |
| 3 | **روابط الغاية** | رغبة في، حتى. | تبديل رغبة في بـ( وصولاً إلى). |
| 4 | **روابط التعارض** | غير أنّ، في حين، لكن، مع ذلك، على أن، إلا أنّ، بل. | إضافة(مع أن). |
| 5 | **روابط الإيضاح** | أي، أقصد، أعني، بعبارة أخرى، حيث. | نقل( إذ) من روابط الاستنتاج إلى روابط الإيضاح. |
| 6 | **روابط الاستلزام** | ومن الضروري، ويجب. | إضافة(وينبغي). |
| 7 | **روابط التمثيل** | مثل، نحو ذلك، شبيه ذلك. | لا تعديل |
| 8 | **روابط العطف** | الواو، الفاء، أو، ثمَّ، أم. | لا تعديل |

**الملحق رقم: (5)**

**جدول رقم( 8): قائمة الآليات الحجاجيّة( الروابط) بعد التعديلات.**

| الرقم | المحاورالرئيسة | المحاور الفرعيّة |
|---|---|---|
| 1 | **روابط السبب** | لأنَّ، بسبب، ذلك أنّ، لام التعليل. |
| 2 | **روابط الاستنتاج** | ومن ثمّ، ولذلك، وبالنتيجة، إذن، وعليه، وهكذا، لذا. |
| 3 | **روابط الغاية** | حتى، وصولاً إلى. |
| 4 | **روابط التعارض** | غير أنّ، في حين، لكن، مع ذلك، على أنّ، إلا أنّ، بل، مع أنّ. |
| 5 | **روابط الإيضاح** | أي، أقصد، أعني، بعبارة أخرى، إذ، حيث. |
| 6 | **روابط الاستلزام** | ومن الضروري، ويجب، وينبغي. |
| 7 | **روابط التمثيل** | مثل، نحو ذلك، شبيه ذلك. |
| 8 | **روابط العطف** | الواو، الفاء، أو، ثمَّ، أم. |

**الملحق رقم: (6)**

**جدول رقم( 9): قائمة الآليات الحجاجيّة( العوامل) قبل التعديلات.**

| الرقم | المحاور الرئيسة | العوامل الحجاجيّة في المستوى المتقدّم | التعديلات التي أجريت على القائمة |
|---|---|---|---|
| 1 | **عامليّة القصر** | *القصر بالاستثناء= لا– إلا، ليس– إلا، ما– إلا.<br>* القصر بإنّما. | إضافة القصر ( بحصراً وفقط). |
| 2 | **عامليّة التوكيد** | إنّ، لام القسم. | إضافة( اللام المزحلقة) |
| 3 | **عامليّة النفي** | لم، لن، لا، ليس. | لا تعديل |
| 4 | **عامليّة الشك** | ربما– كاد– ليس تماماً. | إضافة( يمكن)، وحذف(ليس تماماً). |
| 5 | **عامليّة التقريب** | قليلاً– كثيراً– وأكثر من ذلك– إلى حد كبير– أكبر من. | نقل ليس تماماً من عوامل الشك إلى عوامل التقريب |
| 6 | **عوامل الشرط** | من، إذا، كلما، لولا، لو، ما– مهما، كيفما. | لا تعديل |

**الملحق رقم: (7)**

**جدول رقم( 10): قائمة الآليات الحجاجيّة( العوامل) بعد التعديلات.**

| الرقم | المحاور الرئيسة | المحاور الفرعيّة |
|---|---|---|
| 1 | **عامليّة القصر** | *القصر بالاستثناء= لا- إلا، ليس- إلا، ما- إلا.<br>* القصر بإنما.<br>* القصر بحصراً.<br>* القصر بفقط. |
| 2 | **عامليّة التوكيد** | إنّ، لام القسم، اللام المزحلقة. |
| 3 | **عامليّة النفي** | لم، لن، لا، ليس. |
| 4 | **عامليّة الشك** | ربما- كاد- يمكن. |
| 5 | **عامليّة التقريب** | قليلاً- كثيراً- وأكثر من ذلك- ليس تماماً- إلى حد كبير- أكبر من. |
| 6 | **عاملية الشرط** | من، إذا، كلما، لولا، لو، ما- مهما، كيفما. |

**الملحق رقم: (8)**

**جدول رقم( 11): نتائج إعادة تحليل الروابط الحجاجيّة بطريقة إعادة التحليل.**

| الرقم | المحاور الرئيسة | الروابط الحجاجيّة | التحليل الأول | التحليل الثاني | عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **روابط السبب** | لأنّ | 38 | 39 | 38 | 0.98 |
| 2 | | بسبب | 20 | 22 | 20 | 0.95 |
| 3 | | ذلك أنّ | 8 | 9 | 8 | 0.94 |
| 4 | | لام التعليل | 20 | 21 | 20 | 0.97 |
| 5 | **روابط الاستنتاج** | ومن ثمّ | 13 | 15 | 13 | 0.92 |
| 6 | | ولذلك | 8 | 10 | 8 | 0.88 |
| 7 | | وبالنتيجة | 14 | 15 | 14 | 0.96 |
| 8 | | إذن | 10 | 13 | 10 | 0.86 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | | وعليه | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 10 | | وهكذا | 7 | 9 | 7 | 0.87 |
| 11 | | لذا | 11 | 12 | 11 | 0.95 |
| 12 | **روابط الغاية** | حتى | 35 | 37 | 35 | 0.97 |
| 13 | | وصولاً إلى | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | **روابط التعارض (الاستدراك)** | غير أنّ | 6 | 8 | 6 | 0.85 |
| 15 | | في حين | 4 | 6 | 4 | 0.8 |
| 16 | | لكن | 117 | 121 | 117 | 0.98 |
| 17 | | مع ذلك | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 18 | | على أنَّ | 3 | 4 | 3 | 0.85 |
| 19 | | إلا أنّ | 5 | 7 | 5 | 0.83 |
| 20 | | بل | 52 | 56 | 52 | 0.96 |
| 21 | | مع أنَّ | 3 | 4 | 3 | 0.85 |
| 22 | **روابط الإيضاح ( الشرح)** | أي | 14 | 17 | 14 | 0.90 |
| 23 | | أقصد | 4 | 5 | 4 | 0.88 |
| 24 | | أعني | 9 | 10 | 9 | 0.94 |
| 25 | | بعبارة أخرى | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 26 | | إذ | 14 | 15 | 14 | 0.96 |
| 27 | | حيث | 25 | 29 | 25 | 0.92 |
| 28 | **روابط الاستلزام** | ومن الضروري | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29 | | ويجب | 4 | 5 | 4 | 0.88 |
| 30 | | وينبغي | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 31 | **روابط التمثيل** | مثل | 30 | 34 | 30 | 0.93 |
| 32 | | نحو ذلك | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 33 | | شبيه ذلك | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34 | **روابط العطف** | الواو | 1221 | 1226 | 1221 | 0.99 |
| 35 | | الفاء | 34 | 37 | 34 | 0.95 |
| 36 | | أو | 265 | 268 | 265 | 0.99 |
| 37 | | ثمَّ | 27 | 30 | 27 | 0.94 |
| 38 | | أم | 11 | 13 | 11 | 0.91 |

**الملحق رقم: (9)**

**جدول رقم( 12): نتائج إعادة تحليل العوامل الحجاجيّة بطريقة إعادة التحليل.**

| الرقم | المحاور الرئيسة | العوامل الحجاجيّة | التحليل الأول | التحليل الثاني | عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **عامليّة القصر** | لا– إلا | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **2** | | ليس– إلا | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **3** | | ما– إلا | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **4** | | إنّما | 19 | 20 | 19 | 0.97 |
| **5** | | حصراً | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **6** | | فقط | 5 | 6 | 5 | 0.90 |
| **7** | **عامليّة التوكيد** | إنّ | 384 | 386 | 384 | 0.99 |
| **8** | | لام القسم | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **9** | | اللام المزحلقة | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **10** | **عامليّة النفي** | لم | 117 | 118 | 117 | 0.99 |
| **11** | | لن | 14 | 17 | 14 | 0.90 |
| **12** | | لا | 236 | 237 | 236 | 0.99 |
| **13** | | **ليس** | 94 | 99 | 94 | 0.97 |
| **14** | **عامليّة** | **ربما** | 13 | 15 | 13 | 0.92 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | الشك | كاد | 4 | 5 | 4 | 0.88 |
| 16 | | يمكن | 14 | 15 | 14 | 0.96 |
| 17 | عامليّة التقريب | قليلاً | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | | كثيراً | 10 | 11 | 10 | 0.95 |
| 19 | | وأكثر من ذلك | 12 | 13 | 12 | 0.96 |
| 20 | | ليس تماماً | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 21 | | إلى حدٍّ كبير | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22 | | أكبر من | 8 | 9 | 8 | 0.94 |
| 23 | عاملية الشرط | مَن | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24 | | إذا | 52 | 56 | 52 | 0.96 |
| 25 | | كلما | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | | لولا | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 27 | | لو | 24 | 25 | 24 | 0.97 |
| 28 | | ما– مهما | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29 | | كيفما | 0 | 0 | 0 | 0 |

## الملحق رقم: (10)

**جدول رقم( 13): نتائج إعادة تحليل الروابط الحجاجيّة الذي قامت به الباحثة والمحلل الثاني.**

| الرقم | المحاور الرئيسة | الروابط الحجاجيّة | المحلل الأول | المحلل الثاني | عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **روابط السبب** | لأنّ | 38 | 41 | 38 | 0.96 |
| 2 | | بسبب | 20 | 23 | 20 | 0.93 |
| 3 | | ذلك أنّ | 8 | 9 | 8 | 0.94 |
| 4 | | لام التعليل | 20 | 21 | 20 | 0.97 |
| 5 | **روابط الاستنتاج** | ومن ثم | 13 | 15 | 13 | 0.92 |
| 6 | | ولذلك | 8 | 10 | 8 | 0.88 |
| 7 | | وبالنتيجة | 14 | 15 | 14 | 0.96 |
| 8 | | إذن | 10 | 11 | 10 | 0.95 |
| 9 | | وعليه | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 10 | | وهكذا | 7 | 9 | 7 | 0.87 |
| 11 | | لذا | 11 | 12 | 11 | 0.91 |
| 12 | **روابط الغاية** | حتى | 35 | 37 | 35 | 0.97 |
| 13 | | وصولاً إلى | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | **روابط التعارض (الاستدراك)** | غير أنّ | 6 | 8 | 6 | 0.85 |
| 15 | | في حين | 4 | 5 | 4 | 0.88 |
| 16 | | لكن | 117 | 118 | 117 | 0.99 |
| 17 | | مع ذلك | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 18 | | على أنّ | 3 | 4 | 3 | 0.85 |
| 19 | | إلا أنّ | 5 | 7 | 5 | 0.83 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | | بل | 52 | 53 | 52 | 0.99 |
| 21 | | مع أنَّ | 3 | 4 | 3 | 0.85 |
| 22 | **روابط الإيضاح ( الشرح)** | أي | 14 | 15 | 14 | 0.96 |
| 23 | | أقصدُ | 4 | 6 | 4 | 0.8 |
| 24 | | أعني | 9 | 12 | 9 | 0.85 |
| 25 | | بعبارة أخرى | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 26 | | إذ | 14 | 15 | 14 | 0.96 |
| 27 | | حيث | 25 | 26 | 25 | 0.98 |
| 28 | **روابط الاستلزام** | ومن الضروري | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29 | | ويجب | 4 | 6 | 4 | 0.8 |
| 30 | | وينبغي | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 31 | **روابط التمثيل** | مثل | 30 | 32 | 30 | 0.96 |
| 32 | | نحو ذلك | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 33 | | شبيه ذلك | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34 | **روابط العطف** | الواو | 1221 | 1223 | 1221 | 0.99 |
| 35 | | الفاء | 34 | 38 | 34 | 0.94 |
| 36 | | أو | 265 | 266 | 265 | 0.99 |
| 37 | | ثمَّ | 27 | 30 | 27 | 0.94 |
| 38 | | أم | 11 | 12 | 11 | 0.95 |

**الملحق رقم: (11)**

**جدول رقم( 14): نتائج إعادة تحليل العوامل الحجاجيّة الذي قامت به الباحثة والمحلل الثاني.**

| الرقم | المحاور الرئيسة | العوامل الحجاجيّة | التحليل الأول (الباحثة) | التحليل الثاني (المحلل الثاني) | عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | عامليّة القصر | لا– إلا | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | | ليس– إلا | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | | ما– إلا | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | | إنّما | 19 | 20 | 19 | 0.97 |
| 5 | | حصرا | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | | فقط | 5 | 6 | 5 | 0.90 |
| 7 | عامليّة التوكيد | إنّ | 384 | 385 | 384 | 0.99 |
| 8 | | لام القسم | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | | اللام المزحلقة | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | عامليّة النفي | لم | 117 | 119 | 117 | 0.99 |
| 11 | | لن | 14 | 15 | 14 | 0.96 |
| 12 | | لا | 236 | 237 | 236 | 0.99 |
| 13 | | ليس | 94 | 95 | 94 | 0.99 |
| 14 | عامليّة الشك | ربما | 13 | 15 | 13 | 0.92 |
| 15 | | كاد | 4 | 5 | 4 | 0.88 |
| 16 | | يمكن | 14 | 16 | 14 | 0.93 |
| 17 | عامليّة التقريب | قليلاً | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | | كثيراً | 10 | 11 | 10 | 0.95 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | | وأكثر من ذلك | 12 | 14 | 12 | 0.92 |
| 20 | | ليس تماماً | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 21 | | إلى حدٍّ كبير | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22 | | أكبر من | 8 | 10 | 8 | 0.88 |
| 23 | **عاملية** | مَن | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24 | **الشرط** | إذا | 52 | 55 | 52 | 0.97 |
| 25 | | كلما | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | | لولا | 2 | 3 | 2 | 0.8 |
| 27 | | لو | 24 | 28 | 24 | 0.92 |
| 28 | | ما– مهما | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29 | | كيفما | 0 | 0 | 0 | 0 |

**الملحق رقم: ( 12)**

**جدول رقم( 15): درجة توافر الروابط الحجاجيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).**

| الرقم | المحاور الرئيسة | الروابط الحجاجيّة | التكرار | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | **روابط** | لأنّ | 38 | 1.86 |
| 2 | **السبب** | بسبب | 20 | 0.98 |
| 3 | | ذلك أنّ | 8 | 0.39 |
| 4 | | لام التعليل | 20 | 0.98 |
| 5 | **روابط الاستنتاج** | ومن ثمّ | 13 | 0.63 |
| 6 | | ولذلك | 8 | 0.39 |
| 7 | | وبالنتيجة | 14 | 0.68 |
| 8 | | إذن | 10 | 0.49 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9 | | وعليه | 2 | 0.09 |
| 10 | | وهكذا | 7 | 0.34 |
| 11 | | لذا | 11 | 0.53 |
| 12 | روابط الغاية | حتى | 35 | 1.71 |
| 13 | | وصولاً إلى | 0 | 0 |
| 14 | | غير أنّ | 6 | 0.29 |
| 15 | روابط التعارض | في حين | 4 | 0.19 |
| 16 | (الاستدراك) | لكن | 117 | 5.73 |
| 17 | | مع ذلك | 2 | 0.09 |
| 18 | | على أنّ | 3 | 0.14 |
| 19 | | إلا أنّ | 5 | 0.24 |
| 20 | | بل | 52 | 2.54 |
| 21 | | مع أنّ | 3 | 0.14 |
| 22 | روابط الإيضاح | أي | 14 | 0.68 |
| 23 | ( الشرح) | أقصد | 4 | 0.19 |
| 24 | | أعني | 9 | 0.44 |
| 25 | | بعبارة أخرى | 2 | 0.09 |
| 26 | | إذ | 14 | 0.68 |
| 27 | | حيث | 25 | 1.22 |
| 28 | روابط الاستلزام | ومن الضروري | 0 | 0 |
| 29 | | ويجب | 4 | 0.19 |
| 30 | | وينبغي | 2 | 0.09 |
| 31 | روابط التمثيل | مثل | 30 | 1.47 |
| 32 | | نحو ذلك | 0 | 0 |
| 33 | | شبيه ذلك | 0 | 0 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 34 | **روابط العطف** | الواو | 1221 | 59.85 |
| 35 | | الفاء | 34 | 1.66 |
| 36 | | أو | 265 | 12.99 |
| 37 | | ثمّ | 27 | 1.32 |
| 38 | | أم | 11 | 0.53 |
| | | | 2040 | 99.83 |

**الملحق رقم: ( 13)**

**جدول رقم( 16): درجة توافر العوامل الحجاجيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدم).**

| الرقم | المحاور الرئيسة | العوامل الحجاجيّة | التكرار | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | **عامليّة القصر** | لا– إلا | 0 | 0 |
| 2 | | ليس– إلا | 0 | 0 |
| 3 | | ما– إلا | 0 | 0 |
| 4 | | إنّما | 19 | 1.88 |
| 5 | | حصراً | 0 | 0 |
| 6 | | فقط | 5 | 0.49 |
| 7 | **عامليّة التوكيد** | إنّ | 384 | 38.01 |
| 8 | | لام القسم | 0 | 0 |
| 9 | | اللام المزحلقة | 0 | 0 |
| 10 | **عامليّة النفي** | لم | 117 | 11.58 |
| 11 | | لن | 14 | 1.38 |
| 12 | | لا | 236 | 23.36 |
| 13 | | ليس | 94 | 9.30 |
| 14 | **عامليّة الشك** | ربما | 13 | 1.28 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15 | | كاد | 4 | 0.39 |
| 16 | | يمكن | 14 | 1.38 |
| 17 | **عاملية التقريب** | قليلاً | 0 | 0 |
| 18 | | كثيراً | 10 | 0.99 |
| 19 | | وأكثر من ذلك | 12 | 1.18 |
| 20 | | ليس تماماً | 2 | 0.19 |
| 21 | | إلى حدٍّ كبير | 0 | 0 |
| 22 | | أكبر من | 8 | 0.79 |
| 23 | **عاملية الشرط** | من | 0 | 0 |
| 24 | | إذا | 52 | 5.14 |
| 25 | | كلما | 0 | 0 |
| 26 | | لولا | 2 | 0.19 |
| 27 | | لو | 24 | 2.37 |
| 28 | | ما– مهما | 0 | 0 |
| 29 | | كيفما | 0 | 0 |
| | | | 1010 | 99.9 |

## الملحق رقم: ( 14)

### جدول رقم( 17): استمارة تحليل الروابط الحجاجيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).

| المستوى | وحدات نصوص القراءة | فئات التحليل | وحدات التحليل(الكلمة) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| | **1- الإسلام والسياسة** | روابط السبب | لأنّ- بسبب- لام التعليل. | ندرة بعض الروابط في السلسلة |
| | | روابط الاستنتاج | ومن ثمّ. | |
| | | روابط التعارض | لكن- على أنّ. | |
| | | روابط الاستلزام | وينبغي. | |
| | | روابط العطف | ثم- أو- الواو. | |
| | **2- بين التراث الكلاسيكي والشعبي** | روابط السبب | لأن- بسبب- لام التعليل. | |
| | | روابط الاستنتاج | ومن ثم- وبالنتيجة- إذن- لذا. | |
| | | روابط التعارض | لكن. | |
| | | روابط الغاية | حتى | |
| | | روابط الإيضاح | أي- أعني | |
| | | روابط التمثيل | مثل | |
| | | روابط العطف | ف- ثم- أم- الواو. | |
| **المستوى المتقدم** | **3- العرب والغرب.** | روابط السبب | لأنَّ، بسبب. | |
| | | روابط الاستنتاج | ولذلك- لذا. | |
| | | روابط التعارض | لكن- بل. | |
| | | روابط الإيضاح | حيث | |
| | | روابط الاستلزام | ويجب. | |
| | | روابط التمثيل | مثل. | |
| | | روابط العطف | ف- ثم- أو- الواو. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **4- مع الشعر العربي.** | روابط السبب | لأنّ- لام التعليل. | |
| | | روابط الاستنتاج | ولذلك- إذن. | |
| | | روابط الغاية | حتى | |
| | | روابط الإيضاح | إذ- أي. | |
| | | روابط التعارض | لكن- بل | |
| | | روابط العطف | ف- أو- الواو. | |
| | **5- مع التطور والتنمية في المجتمعات العربية.** | روابط السبب | لأنّ- بسبب-لام التعليل. | وجود(لكن) ، و( الواو) بشكل واضح |
| | | روابط الاستنتاج | وبالنتيجة. | |
| | | التعارض | في حين- لكن- بل. | |
| | | الإيضاح | حيث. | |
| | | العطف | ثم- أو- الواو. | |
| | **6- الدين والمجتمع.** | روابط السبب | لأن- بسبب- لام التعليل. | |
| | | روابط الاستنتاج | ومن ثم- وبالنتيجة- لذا. | |
| | | روابط الغاية | حتى | |
| | | روابط الإيضاح | أي- حيث. | |
| | | روابط التمثيل | مثل | |
| | | روابط العطف | ثم- أو- الواو. | |
| | **7- آداب وفنون.** | روابط السبب | لأنّ- بسبب. | تكرار بعض الروابط مثل حيث |
| | | روابط الاستنتاج | ولذلك. | |
| | | روابط الغاية | حتى. | |
| | | روابط الإيضاح | إذ- حيث. | |
| | | روابط التعارض | لكن- بل. | |
| | | روابط التمثيل | مثل. | |
| | | روابط العطف | ف- ثم- أو- الواو. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **8- بين الانتماء والاغتراب.** | روابط السبب | بسبب- لام التعليل. | |
| | | روابط الاستنتاج | ومن ثمّ- وبالنتيجة- إذن. | |
| | | روابط الغاية | حتى | |
| | | روابط الإيضاح | إذ- حيث- أي. | |
| | | روابط التعارض | بل- لكن. | |
| | | روابط الاستلزام | ويجب. | |
| | | روابط التمثيل | مثل. | |
| | | روابط العطف | ف- أو- الواو. | |
| | **9- رؤى نسائية.** | روابط السبب | لأنّ- ذلك أنّ. | |
| | | روابط الاستنتاج | وهكذا. | |
| | | التعارض | لكن- بل. | |
| | | الإيضاح | إذ- حيث- أي. | |
| | | التمثيل | مثل | |
| | | الغاية | حتى | |
| | | العطف | ف- ثم- أو- الواو. | |
| | **10-المستقبل الماضي.** | روابط السبب | لأنّ- بسبب- ذلك أنّ. | |
| | | روابط الاستنتاج | ومن ثم- وبالنتيجة- وهكذا- لذا. | |
| | | الغاية | حتى | |
| | | التعارض | مع ذلك- بل. | |
| | | الإيضاح | إذ- أي- أقصد- أعني-حيث. | |
| | | الاستلزام | ويجب | |
| | | التمثيل | مثل | |
| | | العطف | ثمّ- أم- أو- الواو. | |

## الملحق رقم: ( 15)

**جدول رقم( 18): استمارة تحليل العوامل الحجاجيّة في سلسلة الكتاب( المستوى المتقدّم).**

| المستوى | وحدات نصوص القراءة | فئات التحليل | وحدات التحليل( العوامل) | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| المستوى المتقدم | 1- الإسلام والسياسة | عوامل القصر | إنما | تتكرر العوامل بين النصوص |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل النفي | لم- لا | |
| | | عوامل الشك | ربما | |
| | | عوامل التقريب | كثيراً- وأكثر من ذلك. | |
| | 2- بين التراث الكلاسيكي والشعبي | عوامل القصر | إنّما- فقط. | هناك بعض العوامل ندرت نسبتها في السلسلة |
| | | عوامل النفي | لن- لم- لا- ليس. | |
| | | عوامل الشك | يمكن. | |
| | | عوامل التقريب | كثيراً. | |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل الشرط | إذا- لو. | |
| | 3- العرب والغرب. | عوامل التوكيد | أنّ. | |
| | | عوامل النفي | لن- لم- لا- ليس. | |
| | | عوامل التقريب | كثيرا- وأكثر من ذلك. | |
| | | عوامل الشرط | إذا- لو | |
| | 4- مع الشعرالعربي. | عوامل القصر | إنّما. | |
| | | عوامل النفي | لم- لا- ليس. | |
| | | عوامل الشك | ربما- يمكن. | |
| | | عوامل التقريب | وأكثر من ذلك- أكبر من. | |
| | | عوامل التوكيد | أنّ. | |
| | | عوامل الشرط | إذا. | |
| | 5- مع التطور والتنمية في المجتمعات العربية. | عوامل النفي | لم- لا- ليس. | هناك بعض العوامل ندرت نسبتها في |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل الشك. | يمكن. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | عوامل التقريب | كثيراً– وأكثر من ذلك. | السلسلة |
| | | عوامل الشرط | إذا | |
| | **6– الدين والمجتمع.** | عوامل النفي | لم– لا– ليس. | |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل الشك. | ربما– يمكن. | |
| | | عوامل التقريب | وأكثر من ذلك. | |
| | | عوامل الشرط | إذا– لو. | |
| | **7– آداب وفنون.** | عوامل النفي | لن– لم– لا– ليس. | |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل التقريب | أكبر من. | |
| | | عوامل الشرط | إذا– لو. | |
| | **8–بين الانتماء والاغتراب** | عوامل النفي | لن– لم– لا– ليس. | |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل الشك. | ربما | |
| | | عوامل التقريب | أكبر من | |
| | | عوامل الشرط | إذا– لو. | |
| | **9– رؤى نسائية.** | عوامل النفي | لن– لم– لا– ليس. | تكرار بعض العوامل بين النصوص |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل الشرط | إذا– لو. | |
| | | عوامل القصر | إنّما. | |
| | **10– المستقبل الماضي** | عوامل النفي | لن– لم– لا– ليس. | |
| | | عوامل التوكيد | أنّ | |
| | | عوامل الشك | يمكن. | |
| | | عوامل التقريب | أكبر من | |
| | | عوامل الشرط | إذا– لو | |

# أسلوبا المعالجة المتوازية والمتسلسلة وعلاقتهما بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية

الباحث د. رامي دياب كلية التربية – جامعة البعث

**ملخص البحث**

**يهدف البحث:**

بشكل أساسي إلى التعرف على العلاقة بين أساليب معالجة المعلومات المتوازية والمتسلسلة وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

– وتكونت **عينة الدراسة** من (54) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في محافظة اللاذقية ومن أهم **النتائج** التي توصل اليها البحث:

- ارتباط قلق الامتحان مع المعالجة المتوازية ارتباط سالب ومع المعالجة المتسلسلة ارتباط موجب
- ارتباط التحصيل الدراسي مع المعالجة المتوازية ارتباط موجب ومع المعالجة المتسلسلة ارتباط سالب
- وجود فرق دال احصائيا في التحصيل لصالح المعالجة المتوازية وفي قلق الامتحان لصالح المعالجة المتسلسلة.

وانتهى البحث الى مجموعة من **التوصيات والمقترحات:**

- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أسلوبي المعالجة المعرفية المتسلسلة والمتوازية وعلاقتهما بمتغيرات مثل المرونة الفكرية وأنماط التفكير وأنماط الشخصية وغيرها مما يساعد في الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه الاساليب وتأثيرها على الطلبة.
- تبصير الطلبة بأساليبهم التي يتبعونها في عملية التعلم وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية وتشجيعهم على اتباع أسلوب التعلم المتوازي
- إعداد ندوات للمعلمين حول أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة وكيفية التوفيق بينها وبين أساليب التدريس بما يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم.

# Both parallel and sequential processing methods And their relationship to exam anxiety and academic achievement among a sample of middle school students

**Summary**

**Research aims:** Mainly to identify the relationship between parallel and sequential information processing methods and both test anxiety and academic achievement.

**The study sample** consisted of (54) male and female students - from the third preparatory grade in Lattakia Governorate.

**The most important findings** of the research:

- Exam anxiety was negatively correlated with parallel processing and positively correlated with sequential treatment
- The correlation of academic achievement with parallel treatment - is positive, and with sequential treatment is negative
- There is a statistically significant difference in achievement in - favor of parallel treatment and in test anxiety in favor of sequential treatment.

**The recommendations and proposals:**

- Conducting more studies dealing with the two styles of cognitive processing, serial and parallel, and their relationship to variables such as intellectual flexibility, thinking styles, personality styles, etc., which helps to reveal the factors influencing these methods and their impact on students.
- Enlightening students on their methods that they follow in the learning process, training them on how to deal with information effectively, and encouraging them to follow the parallel learning method.
- Preparing seminars for teachers on the learning methods - followed by students and how to reconcile them with teaching methods in a way that helps improve the teaching and learning process.

**مقدمة الدراسة:**

تبرز أهمية نظرية معالجة المعلومات في تحليل السلوك عند تطبيقها في مجال استرجاع المعلومات حيث تشكل طريقة معالجة الشخص للمادة العلمية وكيفية استقباله وتخزينه لها أهمية كبيرة في تحديد معدل التذكر والاسترجاع التالي للمعلومات فقد أشار" باور" Bower (1970) إلى" أن فكرة تنظيم المعلومات تعد ذات أهمية بالغة في تسهيل عمل الذاكرة وهذا ما أكده الصافي (2000) حيث وجد فروق في التحصيل الدراسي والذي يقيس القدرة على استرجاع المعلومات تبعا لمتغير نوع المعالجة المتبعة.

وقد قدم داس وآخرون Das&Others (1975) نموذجا بديلا للقدرات المعرفية افترضوا فيه أن المعلومات يتم معالجتها بطريقتين التوازي والتسلسل أو بطريقة متكاملة في المخ، أي أنه يمكن استخدام نوعي المعالجة المتوازية والمتسلسلة في تفسير ظاهرتي التذكر والاسترجاع

ومن هنا برزت اتجاهات متعددة تدعو إلى دراسة أساليب معالجة المعلومات التي يستخدمها الفرد في استقبال المعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة وعلاقة كل أسلوب منها بمستوى التحصيل الدراسي فقد اشارت أبحاث عديدة من أهمها (العدل ،1990) و **دراسةNaglieri** (2003) إلى أن استراتيجية المعالجة المتسلسلة أكثر تأثيراً من أسلوب المعالجة المتوازية في التحصيل الدراسي وذلك على عكس ما توصلت له **دراسة NJAGI (2015)** من أن الطلبة المتفوقون يميلون أكثر الى استخدام المعالجة المعرفية المتزامنة، في حين وجدت **دراسة .Smyrnis,et,al (2004)** أن استرجاع المعلومات كان أفضل عند الجمع بين طريقتي المعالجة.

إلا أن التحضير للامتحان وأسلوب المعالجة الذي يتبعه الطالب ليس وحده المؤثر في عملية التحصيل بل إن مجرد التفكير في الامتحان يرهق الطلبة ويجعلهم متوترين ويعيشون في حالة من القلق التي تنتاب الطالب قبل وأثناء الامتحان وتضمن العديد من الأعراض المزاجية المتمثلة في التوتر وسرعة الاستثارة والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز والتذكر بالإضافة إلى

الأعـراض الدافعيـة المتمثلـة فـي تجنـب المواقـف وزيـادة الاعتماديـة والرغبـة فـي الهـروب مـن مواقـف الامتحـان بالإضـافة إلـى الأعـراض الفيزيولوجيـة المتمثلـة فـي خفقـان القلـب وصـعوبة التـنفس والتعـرق والدوخـة والغثيـان (طـارق، 2007، 137).

**مشكلة الدراسة:**

أصـبحت الاختبـارات أداة مهمـة لاتخـاذ القـرار فـي مجتمعنـا التنافسـي حيـث يـتم تقيـيم الأفـراد فـي جميـع الأعمـار بشـكل متكـرر فيمـا يتعلـق بإنجـازاتهم وقـدرتهم العلميـة ويعتبـر القلـق مـن الاختبـار أحـد العوامـل المـؤثرة علـى نتـائج المتقـدمين للاختبـارات بسـبب الرغبـة الملحـة فـي الحصـول علـى نتـائج عاليـة تمكـنهم مـن التميـز عـن زملائهـم والحصـول علـى فـرص أفضـل علـى المسـتوى الأكـاديمي وحتـى المهنـي. والقلـق لـيس سـلبيا بـالمطلق فهـو يلعـب دور الـدافع والمحـرض للإنسـان ليقـوم بأعمالـه وينجـز مهامـه مـادام فـي المسـتوى الطبيعـي إلا أنـه يتحـول إلـى معيـق ومـؤثر سـلبي علـى قـدرة الانسـان علـى الإنجـاز ويحـدث ذلـك عنـدما يصـل القلـق إلـى مسـتويات مرضـية تحـد مـن قـدرات الانسـان وتمنعـه مـن تحقيـق أهدافـه، حيـث يعتبـر القلـق مشـكلة نفسـية تعـاني منهـا شـريحة واسـعة مـن الطلبـة فـي مختلـف المراحـل التعليميـة والتـي لهـا انعكاسـات سـلبية لـيس فقـط علـى المسـتوى التعليمـي وإنما أيضاً على المستويين النفسي والاجتماعي

وهنـاك نـوعين مـن الطلبـة القلقـين النـوع الأول الـذي يفتقـر إلـى المهـارات الضـرورية لإجـراء الاختبـارات والنـوع الثـاني الـذين يفتقـرون إلـى أسـاليب معالجـة المعلومـات والتـي تمكـنهم مـن حفـظ المعلومـات فـي الـذاكرة اثنـاء التحضـير للامتحـان واسترجاع هذه المعلومات في المواقف الضرورية كالاختبارات

حيـث يميـل الطلبـة ذوي القلـق المرتفـع إلـى الحصـول علـى درجـات متدنيـة لأنهـم يعـانون مـن قصـور فـي مرحلـة اكتسـاب المعلومـات بسـبب مهـارات دراسـية وأسـاليب معالجـة غيـر فعالـة وبالتـالي يكـون لـديهم معرفـة أقـل بـالمواد الدراسـية ذات الصـلة ومـن ناحيـة أخـرى فهـم يبـذلون مجهـود عـالي اثنـاء الدراسـة والتحضـير للامتحـان ولكنهم يجدون صعوبة في استرجاع معلوماتهم اثناء الامتحانات.

أي أن القلق الناجم عن أسلوب المعالجة غير المناسبة تؤثر على نتائج الطلبة في الامتحان وهذا ما أشارت إليه دراسة Dutke&Stober (2001) من أن قلق الاختبار يرتبط بضعف الأداء في المهام المعرفية، وإن المعالجة المتسلسلة كان لها آثار مفيدة على سرعة ودقة أداء المشاركين القلقين من الاختبار.

ويقصد بمفهوم طرائق معالجة المعلومات " استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة المعلومات" (عبد الوارث، شماس، 1999، 235).

وأشار "كيربي وداس" Kirby&Das (1978) إلى وجود نوعين أو أسلوبين يتبعهما الأفراد في معالجة المعلومات أولهما: المعالجة المتوازية Parallel وفيها تعالج المعلومات على شكل فئات أو مجموعات بحيث يمكن عمل مسح شامل لها في آن واحد، (Wassle,2004,1) والطبيعة الأساسية لهذا النوع من المعالجة تتمثل في أن أي جزء من المعلومات يتم فحصه في نفس الوقت، دون الاعتماد على موضعه داخل الكل.

وثانيهما: المعالجة المتسلسلة Serial وفيها تعالج المعلومات في ترتيب تتابعي بحيث لا يمكن معالجتها جميعاً في آن واحد.(Citation,2003,7)

وعليه فإن الفروق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي القلق قد تكمن في طريقة معالجة المعلومات وتخزينها في الذاكرة، أي إن تفضيلهم لطريقة معينة في معالجة المعلومات قد يزيد من مستوى القلق لديهم أثناء تقديم الاختبارات مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي.

وهكذا تتجسد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي:

ماهي علاقة أساليب المعالجة المتوازية والمتسلسلة بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية؟

**أهمية الدراسة:**

تعد هذه الدراسة إضافة للدراسات العربية في مجال أنماط معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الإعدادية لمساعدة المدرسين على معرفة هذه الأنماط مما قد يساعد في استخدام الأساتذة طرق تدريس ووسائل تقويم تناسب الأنماط التي

يتبعها الطلبة في معالجتهم للمعلومات وتساعد في خفض القلق الامتحان لديهم نتيجة استخدامهم أساليب معالجة غير مناسبة ومما ينعكس أثره على تحصيل الطلبة وتمثلهم للمعلومات المقدمة وزيادة مخزونهم المعرفي.

وتعد هذه الدراسة تلبية للاتجاهات العالمية المعاصرة للاهتمام باستراتيجيات التعلم وتباينها بين الطلبة أثناء عملية التعلم ومواكبة للتوجهات المحلية والعالمية للاهتمام بأساليب التعلم التي تؤثر على التحصيل الدراسي.

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية الى:

1- تعرف العلاقة بين أساليب معالجة المعلومات المتوازية والمتسلسلة وقلق الامتحان لدى عينة البحث.

2- تعرف العلاقة بين أساليب معالجة المعلومات والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

**فرضيات البحث:**

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معالجة المعلومات (المتوازية-المتسلسلة) وقلق الامتحان

2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معالجة المعلومات (المتوازية-المتسلسلة) والتحصيل الدراسي

3- لا توجد فروق ذات دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

4- لا توجد فروق ذات دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

**حدود الدراسة:**

الحدود الموضوعية: هدف البحث الحالي الى دراسة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث بتاريخ 23-2-2022 ولغاية 31-2-2022

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس محافظة اللاذقية

**مصطلحات الدراسة:**

**- معالجة المعلومات:**

تعريف ياسر (1996) أي نشاط من قبل الفرد لاستلام المعلومات من حوله بواسطة حواسه ثم خزنها بمخزن الذاكرة واسترجاعها فيما بعد

(ياسر، 1996، 4)

معالجة المعلومات إجرائياً: هي الأسلوب الذي يتبعه الطالب في تنظيم المعلومات الواردة إليه تمهيدا لاسترجاعها.

**المعالجة المتوازية / التزامنية:** "هي مجموعة من الأنشطة العقلية التي تعالج بكفاءة وفاعلية مجموعات متباينة، ومعقدة من المثيرات على نحو تزامني، بحيث تعكس عمليات المعالجة السرعة والدقة والكفاءة في عمليات التجهيز، وتعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد في استجابته للموقف المشكل."

(الزيات،2006، 625)

**المعالجة المتزامنة** simultaneous processing: عملية معرفية يقوم من خلالها الفرد بدمج المثيرات المنفصلة في وحدة أو مجموعة كلية (Naglieri, J.A. 2001,152) ويتمثل جوهر عملية المعالجة المتزامنة في قدرة الفرد على ربط المثيرات داخل مفهوم كلى مثل القدرة على دمج أو تكامل الكلمات داخل أفكار، ورؤية الأجزاء في كل مجموعة إضافة إلى إدراك العلاقة بين الألفاظ والمفاهيم والتعامل مع المعلومات المتعددة في نفس الوقت (ناجليري، داس، 2006، 32).

وتعرف المعالجة المتوازية إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على الاختبارات الخاصة بنمط المعالجة المتوازية وفق مقياس منظومة التقييم المعرفي CAS

**المعالجة المتسلسلة:** "مجموعة من الأنشطة العقلية تعمل على معالجة المثيرات في تسلسل معين، يتم خلاله تنظيم العناصر في شكل تسلسلي، وبينما تترابط العناصر مع بعضها البعض بأساليب مختلفة في عمليات التزامن، تترابط العناصر في عمليات المعالجة التتابعية من خلال علاقات تتابعية أحادية الاتجاه." (الزيات،2006، 626)

**المعالجة المتسلسلة (المتتابعة)** successive processing: عملية معرفية من خلالها يقوم الفرد بدمج المثيرات في تنظيم متسلسل يشكل سلسلة من الأحداث والوقائع (Nagleiri, 1999, 18) أي أن جوهر هذه العملية يتمثل في قدرة الفرد على دمج أو وضع المثيرات في سلسلة مرتبة ترتيبا دقيقا بحيث يرتبط كل عنصر أو مثير بالعناصر أو الأجزاء التي تسبقه، ويمهد للعناصر أو الأجزاء التي تليه (ناجليري، داس، 2006، 35).

وتعرف المعالجة المتسلسلة إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على الاختبارات الخاصة بنمط المعالجة المتسلسلة وفق مقياس منظومة التقييم المعرفي CAS

**تعريف قلق الامتحان:** يعرف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي "بأنه حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه. (طه وأخرون، 2003، 672).

التعريف الإجرائي: هو حالة من التوتر التي تنتاب الطلبة أثناء فترة الامتحان تخوفاً من الفشل حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم، وتقدر بالدرجة العالية التي يحصل عليها الطالب على مقياس القلق

**تعريف التحصيل الدراسي:** هو مقدار المعرفة والمهارة التي يحصلها الطالب، نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة أو عدة مواد دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات المدرسية. (زيدان، 1998، ص17)

التعريف الإجرائي: هو المعدل الفصلي الذي يحصل عليه أفراد العينة في امتحان الفصل الدراسي الأول

**الدراسات السابقة:**

**1- دراسة جديد (2010) في سوريا**

**عنوان الدراسة:** العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي

**العينة:** (246) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي

**الأدوات:** 1- مقياس أساليب المذاكرة أعداد د.محمود عبد الحميد منسي

2- مقياس قلق الاختبار إعداد د.محمود شعيب

**النتائج:** يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين أساليب التعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان

عدم وجود ارتباط بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية) وقلق الامتحان،

يوجد ارتباط بين أسلوب التعلم العميق والمستوى المرتفع من التحصيل، وكما

يوجد ارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والمستوى المتدني من التحصيل

**2- دراسة رمضان والشحات (2000) مصر**

**عنوان الدراسة:** أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة

**العينة:** 346 طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق

**الأدوات:** 1- مقياس دافعية الإنجاز إعداد الباحثان

2- استبانة أساليب التعلم إعداد Entwistle & Ramasden (1983) ترجمة الباحثان

3- مقياس قلق الاختبار إعداد سبيلبرجر وترجمة عبد الرحيم

4- مقياس الانفعالية إعداد ايزنك للشخصية وترجمة عبد الخالق (1991)

5- اختبار الذكاء العالي إعداد السيد خيري

**النتائج:** من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين أسلوب التعلم العميق وكل من الاضطراب والانفعالية والدرجة الكلية لقلق الاختبار

وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحي وكل من الاضطراب والانفعالية والدرجة الكلية لقلق الاختبار .

وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أسلوب التعلم الاستراتيجي والاضطراب، بينما كان الارتباط بين الأسلوب الاستراتيجي وكل من الانفعالية والدرجة الكلية لقلق الاختبار غير دال إحصائياً

ارتباط التحصيل ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بأسلوب التعلم العميق، بينما ارتبط ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً بأسلوب التعلم السطحي، أما الأسلوب الاستراتيجي فلم يرتبط ارتباطاً دالاً بالتحصيل السابق.

ارتباط الذكاء ارتباطاً موجباً ودال إحصائياً بأسلوب التعلم العميق، بينما ارتبط ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً بأسلوب التعلم السطحي. أما الأسلوب الاستراتيجي فلم يكن ارتباطه بالذكاء ذا دلالة إحصائية.

**3- دراسة الجاف وجاني (2018) العراق**

**عنوان الدراسة:** أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات

**العينة:** 440 طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات

**الأدوات:** 1- مقياس القلق من إعداد الباحثان

2- مقياس شميك 1980 schmick لأساليب معالجة المعلومات

**النتائج:** دلالة الفروق لأسلوبين هما (المعالجة المفصلة الموسعة) و (الاحتفاظ بالحقائق) وان المتوسط الحسابي لعينة البحث اعلى من المتوسط الفرضي لمقياس قلق الامتحان كما أن اسلوب الدراسة المعمقة واسلوب الدراسة المفصلة والموسعة افضل متنبئات قلق الامتحان

وإن أسلوبي المعالجة المعمقة والمعالجة المفصلة الموسعة يخففان من حدة القلق يعتبران متنبئان بمستوى منخفض من القلق الامتحاني.

**4- دراسة Dutke&Stober (2001) في المانيا**

**عنوان الدراسة:** "قلق الاختبار والذاكرة العاملة والأداء المعرفي: التأثيرات الداعمة للطلبات المتسلسلة"

"**Test anxiety, working memory, and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands**"

**العينة:** 24 طالبا وطالبة من جامعة برلين

**الأدوات:** اختبار القلق الألماني (TAI-G) إعداد (Hodapp,1991).

**النتائج:** يرتبط قلق الاختبار بضعف الأداء في المهام المعرفية، وإن المعالجة المتسلسلة كان لها آثار مفيدة على سرعة ودقة أداء المشاركين القلقين من الاختبار. يُقترح أن تحديثات الذاكرة الأكثر تكرارًا المرتبطة بالمتطلبات المتسلسلة قد تمثل مساعدات خارجية لمعالجة المعلومات وتعوض عن سعة الذاكرة المقيدة للأفراد الذين يعانون من قلق شديد من الاختبار.

**الإطار النظري**

**أولاً نظرية باس (PASS) للعمليات العقلية القائمة على أعمال لوريا:**

تعتبر نظرية باس (PASS) أحد الأمثلة على المنحي " المعرفي-العصبي (البيولوجي)" حيث يشير Temple (1990) إلى أن " علم النفس العصبي المعرفي هو أكثر ترابطاً بالوظائف المعيبة للمخ البشري والتي تحدد خلال نماج المعالجة المعرفي التي يقوم بها الأفراد الذين لا يعانون من قصور أو عجز في وظائفهم (Das: 2003: 361) ويقصد من ذلك أن علم النفس العصبي عندما يصف فرداً فهو يركز على تحديد مدى وجود قصور في وظائف ذلك الفرد ويحدد القصور بناء عن فحص تلك الوظائف عند مجتمع بحثي لا يعاني قصوراً أو عجزاً في الوظائف.

ويرى واضعوا نظرية باس (PASS) أن هذه النظرية تجمع بين منحى معالجة المعلومات، الذي يسعى الى تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الأولية التي يتكون منها مفهوم الذكاء وبين المنحى البيولوجي الذي يسعى إلى ربط هذه العمليات بالأس البيولوجية-العصبية الخاصة بالسلوك، وتعتبر أبحاث لوريا

Luria في مجال على النفس العصبي هي الأساس الذي أقام عليه كلا من داس- نجليري نظريتهما وأعمالهما.(الشيخ، 2004، 67)

**عناصر النظرية:**

تتكون نظرية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) من أربع عمليات أساسية هي { عمليات التخطيط Planning، وعمليات الانتباه/ اليقظة Attention & Arousal، وعملية المعالجة المتآنية Simultaneous، والمعالجة المتتابعة Successive}

**1- الانتباه:**

يعرف داس (Das, 2002:36) الانتباه على أنه العملية العقلية التي ينتقي الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى.

وتشير علوان ونور الدين (2006: 647) إلى أنه من خلال هذا العنصر – الانتباه – يتم استقبال المعلومات.

ويتضمن قياس الانتباه داخل نموذج منظومة التقييم المعرفي (م ت م) مهاماً تتطلب الاستجابة للمثير الهادف وعدم الاستجابة للمثير غير الهادف، وتزداد الصعوبة في حالة تزايد ووضوح المثيرات غير الهادفة مع عدم وضوح المثيرات الهادفة. (الديب، 2006، 27)

**2- التخطيط:**

يرى داس (Das, 2001: 36) أن التخطيط هو عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

وتعتبر عملية التخطيط هي أساس ضبط كل من الانتباه واستخدام كل من التسلسل والتوازي، بالإضافة إلى قاعدة المعرفة. (الديب، 2006، 21)

حيث أنه قد يتطلب من الفرد في عملية التخطيط أن يحدد ويستخدم الطرق الفعالة لحل المشكلة من خلال تطبيقه لعمليات الانتباه والتوازي والتسلسل في تزامن مع قاعدة المعرفة. وبالإضافة لذلك تشتمل عملية التخطيط على: عمل تخطيط فعال، وتقييم لفاعلية تلك الخطط وقابلية التعديل للحاجات، وضبط الاندفاع، وتنظيم الأفعال الاختيارية والوظائف اللغوية مثل الكلام

التلقائي، لذا فهو يتضمن الأفعال الإجرائية المتضمنة في الشكل (2-7) والتي تمد الفرد بالمعاني لحل المشكلات (الشيخ، 2004، 75)، ويرى داس (2003) أن التخطيط هو: عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة للمشكلة ويشمل: حل المشكلات، تشكيل التفكير، ضبط الاندفاع، استرجاع المعرفة. (الديب، 2006، 21)

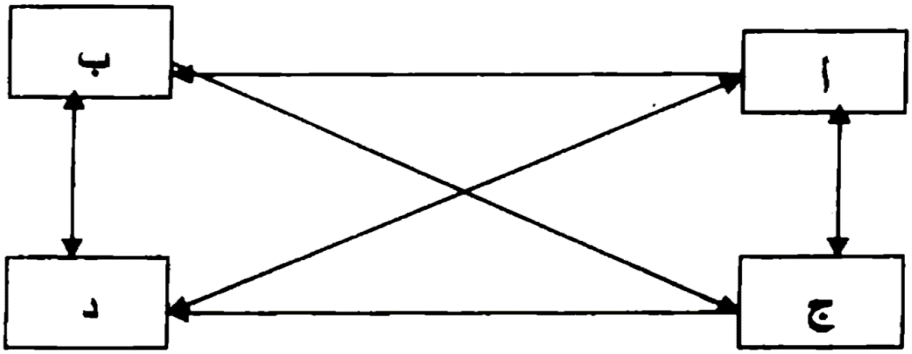
**3- المعالجة المعرفية المتوازية:**

حيث تتم معالجة المعلومات المستقبلة من المخ بصورة كلية وفي وقت واحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

حيث يعرفها داس (2003) على انها العملية العقلية التي فيها يدمج الفرد المثيرات في مجموعات، ويرى الفرد المثيرات ككل أو كجشطلت، حيث يرتبط كل عنصر بكل عنصر آخر في أي وقت زمني (نجليري Naglieri,1989) وتعتبر عملية التوازي ضرورية مع المهام غير اللفظية، مثال ذلك عند عرض السؤال التالي " ارسم مثلثاً أعلى مربع على يسار دائرة تحت علامة+ " يجب أن تكون العلاقات بين الأشكال المختلفة واضحة ومفهومة بشكل صحيح للمفحوص.

ويشير داس ومولوي (Das & Other, 1975: 213) أن لوريا (Luria, 1960) ذكر بأن المعالجة المعرفية المتزامنة تعني ان الفرد يقوم بتنظيم المثيرات في صورة كلية في نفس الوقت، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكي تصبح في صورة كلية مكانية.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.



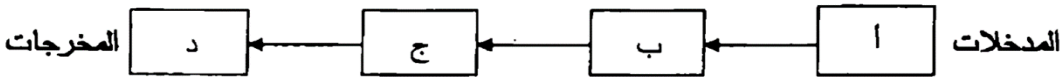

**شكل (1) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتوازية**

**4- المعالجة المعرفية المتسلسلة: Successive**

تقوم عملية التسلسل بدمج للمثيرات في سلسلة مرتبة، حيث تشكل العناصر في تعاقب تسلسلي، والمعالجة المعرفية المتتابعة لها بعض الخصائص تلخصها علوان (1989: 81) في: كل مفردة لها تأثير على المفردة التي تليها، في المعالجة المتتابعة يكون من المهم لفهم المهمة أن تبقى الأجزاء المكونة في نظام متعاقب، وتكون المعالجة المتتابعة مهمة في حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

ويعرف داس (2003) عملية التسلسل بأنها عملية عقلية يدمج الفرد فيها المثيرات في ترتيب متسلسل خاص حيث يكون كل مكون في علاقة مع المكون التالي له، بعبارة أخرى، التركيب المتتابع هو عبارة عن أن " كل حلقة في السلسلة مدمجة في التسلسل الذي يستدعي فقط سلسلة جزئية من الحلقات المتتابعة كل منها الأخرى في ترتيب تسلسلي" (Luria,1966,77)، وتتضمن العمليات المتتابعة إعادة التشفير وإنتاج تراكيب لغوية ملفوظة.

لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابعة يتم فيها تناول المثيرات في شكل صور وأشكال متتالية، ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.




**شكل (2) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة**

مما سبق يمكن القول بأن المعالجة المعرفية المتتابعة تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المثيرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تتابع وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بعمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى.

**قلق الامتحان:**

يواجه الطلبة في جميع مراحل التعليم مشكلات عديدة تقف حائلا دون تحصيلهم العلمي وتكيفهم النفسي والاجتماعي وازدياد ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم نموهم السليم ويعتبر القلق أحد هذه المشكلات التي لها تأثير كبير على الطلبة من الجانب النفسي والتحصيلي وحتى الاجتماعي

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين هما:

المكون المعرفي: حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

المكون الانفعالي: حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (رضوان، 2002، 246)

**تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات:**

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقاً لهذا النموذج يعود القصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (محمد، 2016، 100)

**قلق الامتحان والتحصيل الدراسي:**

يعد قلق الامتحان في صورته البسيطة بمثابة الدافع للإنجاز والتحصيل، ولكنه عندما يشتد يكون له أثر سلبي على التحصيل الدراسي وقد دلت الدراسات أنه يوجد ارتباط موجب بين الدرجات العالية في التحصيل الدراسي والقلق المنخفض، كما يتصف الأفراد ذوو القلق المرتفع بالميل إلى العزلة والانطواء، بالمقارنة مع الأفراد ذوي القلق المنخفض الذين يتميزون بالميل إلى الاجتماع والاشتراك في الأنشطة المختلفة. فالقلق في صوره الشديدة يكون له أثر سلبي في تحصيل التلاميذ في الامتحان (محمد، 2016، 95).

ويرى اليس وكرينجل وبيك Ellis, Krengel and Beck (2002) أن الفرد عندما يتخلص من القلق ويفكر ويسلك بطريقة عقلانية فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة، كما يعتقد أن هناك أفكاراً غير عقلانية وليست ذات معنى وأهدافاً لا يمكن تحقيقها يحملها الفرد في تفكيره وتؤدي إلى الإحباط والخوف الدائم من الفشل ولوم الذات مما يؤدي إلى ضعف الذات والتعرض للأمراض العصابية، ويرى الباحث أنه من الممكن تحديد دور المشرف هنا بمساعدة المرشد المتدرب على التخلص من الأفكار والاتجاهات غير العقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية. وتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وما يشعر به من إحباط وعدم كفاءة، إضافة أن على المشرف أن يوضح للمرشد المتدرب الآثار المترتبة على التفسيرات غير المنطقية في استمرارية حالة القلق لديه، من هنا تتضح أهمية تدريب المرشدين المتدربين والإشراف عليهم وفق استراتيجيات محددة في الإشراف بالإرشاد (الشريفين، 2011، 234-235)

فالطلبة يواجهون في جميع مراحل التعليم مشكلات عديدة تقف حائلا دون تحصيلهم العلمي وتكيفهم النفسي والاجتماعي وازدياد ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم و نموهم السليم ويعتبر القلق أحد أهم هذه المشكلات، فهذه المشكلة التي تواجه الطلبة تختلف أحيانا في حدتها من مرحلة تعليمية إلى أخرى داخل المجتمع الواحد وان كانت تتشابه في أعراضها وأسبابها ولكنها تأخذ طابعاً خاصاً في بعض الصفوف مثل الصف الثالث الإعدادي والصف الثالث الثانوي، لكون هذه

الصفوف تعتبر نقطة انطلاق لمرحلة جديدة سوف يكون معدل الطلبة فيها الناتج عن امتحاناتهم هو الفيصل ونقطة الارتكاز الأساسية في دراستهم اللاحقة.

**طرائق معالجة المعلومات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**

لم يهتم الكثير من القائمين على العملية التعليمية وواضعي المناهج بوظائف نصفي المخ الكرويين وطريقتي المعالجة المسيطرتين في هذين النصفين، مع أن المخ عضو النشاط النفسي المسؤول عن التعلم، فهو الذي يستقبل المعلومات ويقوم بمعالجتها. وعندما نقول إن شخصاً قد تعلم شيئاً فهذا يعني أن المخ هو الذي تعلم؛ ولذلك فالإهمال وتجاهل الفروق الفردية بين الأطفال وأنماطهم في معالجة المعلومات من الممكن أن يكون لديه تأثير سلبي في الأداء الأكاديمي لدى الأطفال. (عبد الوهاب، 2002، 132)

وفي هذا الصدد نجد أن الدراسات اختلفت في تحديد طريقة المعالجة المسيطرة لدى الطلاب فدراسة بن فليس (2009) اشارت إلى أن طريقة معالجة المعلومات المسيطرة لدى عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي العاديين هي الطريقة المتوازية، ودراسة السليماني (2012) أشارت إلى أن الطريقة المتكاملة هي المسيطرة لدى أفراد العينة. وفي تحديد نوع العلاقة بين التحصيل الدراسي وأنماط معالجة المعلومات، وطريقة المعالجة الأكثر أهمية في التحصيل الدراسي للطلاب توصلت **دراسة Reid, et, al** (2002) إلى وجود ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين كل عمليات PASS وعلامات المتعلم المدرسية وأن الدرجة الكلية على كاس لها قدرة تنبئيه بالإنجاز. وأشارت دراسة الصافي (2000) إلى وجود فروق لصالح مرتفعي التحصيل في المعالجة المتسلسلة، بينما أشارت دراسة NJAGI (2015) إلى أن الطلاب المتفوقين يميلون أكثر إلى استخدام المعالجة المعرفية المتزامنة.

وبعض الدراسات ربطت بين كل طريقة من طرائق معالجة المعلومات والتحصيل في إحدى المواد الدراسية، ومن الدراسات التي تناولت التحصيل في اللغة العربية دراسة عبدالله (2002) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل

في اللغة العربية من خلال الأداء على عملية المعالجة المتسلسلة، بينما توصل الديب (2001) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين عملية المعالجة المتوازية والتحصيل في القراءة والإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية، وعدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين عملية التتابع والتحصيل في القراءة أو الحساب أو الإملاء، وأشارت دراسة كل منDas George, Georgiou and(2012) ودراسة Das, Janzen and Georgiou (2007) إلى أن الطلبة الذين يعانون صعوبات في القراءة يعانون نقاط ضعف معرفية بشكل أساسي في المعالجة المتسلسلة.

أما التحصيل في الرياضيات فقد أشارت دراسة كل من علوان (1997) ودراسة عبدالله (2002) ودراسة Sarmiento and Deaño (2011) ودراسة NJAGI (2015) إلى ارتباط التحصيل في مادة الرياضيات بالمعالجة المعرفية المتوازية، إذ يميل الطلبة المتفوقون أكثر إلى استخدام المعالجة المعرفية المتوازية في حين يستخدم الطلبة منخفضو التحصيل في الرياضيات المعالجة المتسلسلة.

وفي محاولة تحديد الطريقة الأكثر أهمية للتحصيل في مادة العلوم توصلت دراسة إبراهيم (2007) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العلوم يسيطر لديهم النمط الأيمن من أنماط معالجة المعلومات، وكان ترتيب هذه الأنماط حسب سيطرتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العلوم النمط الأيمن، فالنمط الأيسر ثم النمط المتكامل.

وأشار كل من أبو حطب (1983، 405-407) ومحمد (1988، 61) وهمام (2000) إلى أن التحصيل الدراسي في العلوم يحتاج إلى وظائف النصفين الكرويين للمخ معاً، وفي هذا الصدد نجد أن النمط المتكامل من أنماط معالجة المعلومات يرتبط ارتباطاً دالاً وموجباً بالتحصيل الدراسي بصفة عامة والتحصيل في مادة العلوم بصفة خاصة.

إلا أن التوجهات التربوية الحديثة تعمل على تغيير المدخلات التي تتمثل في محتويات المناهج، وما يقوم به رجال التربية حديثاً لوضع البرامج التدريبية

المختلفة، وزيادة الأنشطة التعليمية لتنمية طرائق معالجة المعلومات المختلفة لدى المتعلمين، وذلك يتطلب منا التحليل الدقيق لوظائف النصفين الكرويين للمخ، ويدعوا إلى مزيد من البحث في وظائف نصفي المخ وعلاقته بالتحصيل الدراسي حتى يمكن تطبيقها بصورة فعالة في المجال التربوي.

كما أن اتجاه التكامل بين وظائف النصفين الكرويين للمخ معاً يرى أهمية البحث أولاً عن العمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد الكامنة وراء اكتساب المهارة الأكاديمية، وذلك قبل تحديد خطوات البرنامج التدريبي، ويفترض أن المتعلم الذي تتحسن لديه العمليات المعرفية ستتحسن لديه المهارة الأكاديمية التي يوجد فيها صعوبة تعلم بافتراض أن هذه متطلبات ضرورية لاكتساب المهارة الأكاديمية. (إبراهيم، 2007، 41)

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

منهج الدراسة: تطلب البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن لمناسبته طبيعة البحث، حيث يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها، وتفسيرها للوصول إلى الاستنتاجات العلمية الصحيحة، إضافة إلى أن هذا المنهج يحقق أهداف للباحث فهما أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنيتها وبيان العلاقة بين مكوناتها (منصور، وآخرون، 2008، 65)

**مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع البحث من طلبة الصف الثالث الإعدادي والذين يقدر عددهم ب(230) طالباً وطالبة، في مدرستين من مدارس التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية من منطقتين

**عينة الدراسة:** قام الباحث بسحب عينة عشوائية من مدارس محافظة اللاذقية مكونة من مدرستين في منطقتين تعليميتين ومن مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط لاستبعاد تأثير هذين العاملين قدر الإمكان، ثم قام الباحث بسحب عينة من المدرستين بطريقة عشوائية بلغ عددها (54) طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي منهم

**أدوات البحث**

1- **اختبار كاس (CAS):** منظومة التقييم المعرفي CAS إعداد ناجليري وداس 1997 وتعريب أيمن الديب وصفاء الأعسر 2006 ، الذي يطبق بشكل فردي من عمر 5 سنوات حتى 17 سنة ويتألف من 13 اختبار فرعي تقيس عمليات الانتباه والتخطيط والتتابع والتأني كل عملية لها ثلاث اختبارات باستثناء عملية التتابع لها أربع اختبارات.

**الخصائص السيكومترية للاختبار**

**صدق الاختبار**

- **الصدق الظاهري:**

اعتمد الباحث طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية عبارات اختبار التفكير الجانبي حيث تم عرض الاختبار على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعتي دمشق وتشرين لبيان رأيهم في صحة كل عبارة ومدى ملائمتها بالإضافة الى ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات وتعديلات. وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد اي عبارة من الاختبار ولكن تم تعديل بعضها لتكون أكثر ملاءمة للبيئة السورية من حيث أسلوب الصياغة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة على كل اختبار فرعي والدرجة الكلية لاختبار الكاس وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا كما يوضح الجدول التالي:

**الجدول (1) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والاختبارات الفرعية**

| الدرجة الكلية | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|
| التخطيط | 0.786 | 0.000 | دال |
| التأني | 0.497 | 0.016 | دال |
| الانتباه | 0.931 | 0.000 | دال |
| التتابع | 0.565 | 0.005 | دال |

- **صدق المقارنات الطرفية أو الصدق التمييزي:**

وبهدف التحقق من صدق الاختبار تم تشكيل مجموعتين مجموعة عليا تضم أعلى 25% من الدرجات ومجموعة دنيا تضم أدنى 25% من الدرجات المرتبة. ويكون حجم كل مجموعة = حجم العينة *25% =23*25% = 5 تلاميذ.

وبعد ترتيب العينة تصاعدياً نأخذ أعلى 5 درجات لتشكل المجموعة العليا وأدنى 5 درجات لتشكل المجموعة الدنيا.

وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق اختبار T للعينات المستقلة لقياس الفرق بين متوسط درجات المجموعة الدنيا ومتوسط درجات المجموعة العليا كما هو موضح في الجدول

**الجدول (2) اختبار ت ستيودنت بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الإنحراف | T | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدنيا | 5 | 104.8 | 3.83 | 11.919 | 0.000 | يوجد فروق |
| العليا | 5 | 77 | 3.53 | | | |

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة (T= 11.919) ومستوى الدلالة(0.000) وهو أصغر من (0.05) وبالتالي يوجد فرق والاختبار يتمتع بصدق المقارنات الطرفية.

**ثبات الاختبار**

يعرف الثبات بأنه النسبة بين التباين الحقيقي والتباين الكلي لدرجات المفحوصين. والثبات له العديد من المعاني، فهو يُعنى بالاتساق الداخلي بين مفردات الاختبار، وهو يدل على اتساق ترتيب الأفراد عندما يطبق عليهم أكثر من مرة، وهو يدل على حصول الأفراد على نفس الدرجات عندما يطبق عليهم الاختبار في مرات متتالية، وللتأكدمن ثبات المقياس اعتمد الباحث على ما يلي:

**طريقة الثبات بالإعادة Test Retest:**

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (23) تلميذا وتلميذة، وأعاد الباحث تطبيق المقياس على المجموعة ذاتها بعد 10أيام ثم قام الباحث بحساب

معامل الترابط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية في التطبيقين الأول والثاني:

**الجدول (3) معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني**

| المتغيرات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|
| التطبيق الأول<br>التطبيق الثاني | 0.983** | 0.00 | دال |

ويتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة معامل الارتباط (0.983) ومستوى الدلالة (0.00) أصغر من (0.05) وهو ارتباط دال إحصائياً مما يؤكد ثبات نتائج الاختبار.

1- **اختبار قلق الامتحان:** إعداد الدكتور محمود شعيب، والذي يتألف من 40 عبارة، تقيس حالة القلق وما يرافقها من اضطراب عاطفي، معرفي، فيسيولوجي، يجيب عنها الطالب بنعم أو لا، ويشتمل الاختبار على (11) عبارة موجبة الاتجاه نحو قلق الاختبار، يتم تصحيحها بإعطاء الطالب درجة مقدارها 2 إذا أجاب عنها بكلمة (لا) وهذه العبارات تحمل رقم 7-13-14-21-22-23-24-26-28-30-33، إلى جانب 29 عبارة سالبة الاتجاه نحو قلق الاختبار، ويتم تصحيحها بإعطاء الطالب درجة مقدارها (2) إذا أجاب بكلمة (نعم)، وهذه العبارات تحمل رقم: 1-2-3-4-5-8-9-10-11-12-15-16-17-18-19-20-25-27-29-31-32-34-35-36-37-38-39-40، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار من قبل (جديد، )حيث تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل الثبات 0.83، ومعامل ثبات ألفا كرومباخ 0.82، وبالنسبة للصدق تم حساب الصدق التمييزي للاختبار عن طريق دراسة الفرق، بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية (الارباعي الأعلى، والارباعي الأدنى)، في الدرجة الكلية للمقياس، حيث اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 بين متوسط الارباعي الأعلى

والارباعي الأدنى في الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسط مجموعة الارباعي الأعلى، مما دل على الصدق التمييزي للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك:

**الجدول رقم (4) يبين نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسط المجموعات الطرفية (الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى) لاختبار قلق الاختبار**

| | الارباعي الأعلى | | | الأرباعي الأدنى | | | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أسلوب التعلم | ن1 | م1 | ع1 | ن2 | م2 | ع2 | 5.83 | دالة |
| | 8 | 50.12 | 9.04 | 9 | 69.2 | 2.04 | | |

**عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها**

**فرضيات البحث:**

**الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معالجة المعلومات (المتوازية–المتسلسلة) وكل من القلق الامتحاني والتحصيل الدراسي

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين نمطي المعالجة المتوازية والمتسلسلة وقلق الامتحان

**الجدول رقم (5) معامل الارتباط بين أنماط المعالجة وقلق الامتحان**

| المتغيرات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|
| المعالجة المتوازية قلق الامتحان | **0.591- | 0.00 | دال |
| المعالجة المتسلسلة قلق الامتحان | *0.396 | 0.003 | دال |

من الجدول رقم (5) يتبين أن قيمة معامل الارتباط كانت 0.591-** ومستوى دلالته 0.00 وهو ارتباط سالب وقوي أي كلما زاد اعتماد الطالب على أسلوب المعالجة المتوازية انخفض مستوى القلق لديه

في حين كان معامل الارتباط بين المعالجة المتسلسلة والقلق الامتحاني 0.396* ومستوى الدلالة 0.003 وبالتالي يوجد ارتباط موجب أي كلما ارتفعت درجات الطالب على مقياس المعالجة المتسلسلة زاد قلقه الامتحاني

**الفرضية الثانية:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معالجة المعلومات (المتوازية–المتسلسلة) والتحصيل الدراسي

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين نمطي المعالجة المتوازية والمتسلسلة والتحصيل الدراسي

**الجدول رقم (6) معامل الارتباط بين أنماط المعالجة والتحصيل الدراسي**

| المتغيرات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|
| المعالجة المتوازية التحصيل الدراسي | 0.588** | 0.00 | دال |
| المعالجة المتسلسلة التحصيل الدراسي | 0.280- | 0.04 | دال |

من الجدول رقم (6) يتبين أن قيمة معامل الارتباط كانت 0.588** ومستوى دلالته 0.00 وبالتالي يوجد ارتباط موجب وقوي أي كلما ارتفعت درجات الطالب على مقياس المعالجة المتوازية ارتفع تحصيله الدراسي

في حين كان معامل الارتباط بين المعالجة المتسلسلة والتحصيل الدراسي – 0.280 ومستوى الدلالة 0.04 وهو ارتباط سالب أي كلما زاد اعتماد الطالب على أسلوب المعالجة المتسلسلة قلَ تحصيله الدراسي

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) ستيودنت

**الجدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في قلق الامتحان تبعا نمط المعالجة**

| | نمط المعالجة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى دلالتها | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قلق الامتحان | متوازية | 28 | 45.82 | 4.96 | 10.24 | 0.00 | دال |
| | متسلسلة | 26 | 63.57 | 7.59 | | | |

من الجدول رقم (7) يتبين أن قيمة (t=10.24) ومستوى الدلالة (0.00< 0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) ستيودنت

**الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في التحصيل الدراسي تبعا نمط المعالجة**

| | نمط المعالجة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى دلالتها | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل | متوازية | 28 | 286.92 | 18.54 | 4.98 | 0.00 | دال |
| | متسلسلة | 26 | 244.69 | 40.54 | | | |

من الجدول رقم (8) يتبين أن قيمة (t=4.98) ومستوى الدلالة (0.00< 0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دالة احصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن نظام التعليم الحديث يعتمد في الفترة الأخيرة وبعد تطوير المناهج على الطريقة الاستدلالية الاستنتاجية في عرض المعلومات

وتقديمها للطلاب فلم يعد الاعتماد الرئيسي على الحفظ الصم للمعلومات حيث أصبح الطالب مطالباً باستخلاص الأفكار واستنتاج المعلومات المرتبطة بالدرس بل وأصبح مسؤولاً في بعض المواقف عن البحث عن المعلومات بطرق مختلفة منها الانترنت ليكون بنية معرفية ومعلومات أكثر اتساعاً ووضوحاً عن موضوع الدرس والمادة الدراسية فلم تعد الامتحانات تقيس تلك القدرة على استرجاع المعلومات بطريقة آلية ولم يعد التحضير للامتحان يعتمد على الحفظ الصم القائم على المعالجة المتسلسلة بشكل رئيسي وإن كان هذا التحول لم يتم بشكل نهائي إلا أنه قد بدأ بالفعل وقطع شوطاً كبيراً بتغيّر المناهج والدورات التدريبية التي تقام للمعلمين ليتمكنوا من مواكبة هذا التطور في المناهج الحديثة.

حيث أن الطالب الذي يستخدم أسلوب المعالجة المتسلسلة سوف يعاني من قلق امتحاني زائد مقارنةً بزملائه الذين يستخدمون أسلوب المعالجة المتوازية لأن أسلوب المعالجة المتسلسلة يعتمد على تذكر المعلومات وفق نظام متتابع كل معلومة فيه مرتبطة بالمعلومة السابقة والمعلومة التي تليها وبالتالي فإن نسيان أي معلومة سوف ينعكس سلباً على قدرة المتعلم على تذكر المعلومة اللاحقة بشكل خاص وعلى استرجاع معلوماته بشكل عام وهذا سوف يزيد من حالة التوتر والقلق الطبيعية التي يشعر بها كل طالب قبل وأثناء الامتحان والتي تكون في حدودها الطبيعية دافعاً للدراسة والتحصيل أما في هذه الحالة فإن حالة التوتر والقلق تؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر عبى تحصيل الطالب تأثيراً سلبيا

أما الطالب الذي يستخدم أسلوب المعالجة المتوازية سوف يكون أكثر قدرة على تذكر معلوماته بصورة شبه كاملة لأنه يقوم بربط المعلومات في ذاكرته بطريقة التوازي بحيث ترتبط كل معلومة بجميع المعلومات المكونة لموضوع التذكر وهذا ما سيجعل عملية التذكر للمعلومة التي قد تكون تعرضت للنسيان أيسر للطالب من خلال تذكر عدة معلومات مرتبطة بالمعلومة المنسية مما يحفز عملية

تـذكرها، ومما يجعـل الطالـب فـي حالـة اسـتقرار نفسـي أفضـل وأقـل تعرضـاً للقلـق الامتحاني والتوتر الناتج عن الإجابة على أسئلة الامتحان.

وتتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـة (رمضـان والشـحات، 2000) دراسـة (جديـد، 2010) التي أشارت إلى ارتباط أساليب التعلم بالقلق الامتحاني

وتختلـف هـذه النتـائج مـع دراسـة (Dutke&Stober, 2001) التـي أشـارت إلـى أن المعالجـة المتسلسـلة كـان لهـا أثـار مفيـد علـى أداء المشـاركين فـي الاختبـار مـن خلال خفض قلقهم

**التوصيات والمقترحات:**

1- إجـراء مزيـد مـن الدراسـات التـي تتنـاول أسـلوبي المعالجـة المعرفيـة المتسلسـلة والمتوازيـة وعلاقتهمـا بمتغيـرات مثـل المرونـة الفكريـة وأنمـاط التفكيـر وأنمـاط الشخصـية وغيرهـا ممـا يسـاعد فـي الكشـف عـن العوامـل المؤثرة في هذه الاساليب وتأثيرها على الطلبة.

2- تبصـير الطلبـة بأسـاليبهم التـي يتبعونهـا فـي عمليـة الـتعلم وتـدريبهم علـى كيفيـة التعامـل مـع المعلومـات بفاعليـة وتشـجيعهم علـى اتبـاع أسـلوب الـتعلم المتوازي

3- إعـداد نـدوات للمعلمـين حـول أسـاليب الـتعلم التـي يتبعهـا الطلبـة وكيفيـة التوفيـق بينهـا وبـين أسـاليب التـدريس بمـا يسـاعد علـى تحسـين عمليـة التعليم والتعلم.

**المـــراجـــع**

**أولا: المراجع العربية**


1- إبـراهيم، سـليمان عبـد الواحـد يوسـف .(2007). *المـخ وصـعوبات الـتعلم*، مكتبـة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، مصر.

2- أبـو حطـب، فـؤاد عبـد اللطيـف .(1983). القـدرات العقليـة، ط4، القـاهرة، مكتبـة الأنجلو المصرية.

3- بن فليس، خديجة (2009). أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسـة مقارنـة بـين التلاميـذ ذوي صـعوبات تعلـم (الكتابـة والرياضـيات) والعـاديين، *أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي*، جامعة الأخوة منتوري (قسنطينة) الجزائر.

4- الجاف، رشدي علي ميرزة و جاني، نوال جوحي (2018) أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات، مجلة آداب المستنصرية، العدد 84، https://doi.org/10.35167/muja.v0i55.680.

5- جديد، لبنى (2010) العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 26، ملحق 2010، ص ص(93-123).

6- الديب، أيمن (2006) دليل منظومة التقييم المعرفي للذكاء. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

7- الديب، أيمن .(2001). استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارقي لعينه من ذوي الاحتياجات الخاصة-المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، *رسالة ماجستير*، كلية البنات، جامعة عين شمس.

8- رضوان، سامر جميل (2002) الصحة النفسية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

9- رمضان، رمضان محمد والشحات، مجدي محمد أحمد (2000) أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر

10- الزيات، فتحي مصطفى (2006) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار النشر للجامعات، الطبعة الثانية.

11- السليماني، ميرفت بنت محمد حمزة .(2012). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

12- الشريفين، أحمد (2011) فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(7)، العدد(3).

13- الشناوي، زيدان (1998) دراسات في علم النفس التربوي، ط1، دار النهضة، مصر.

14- الشيخ، حنان فتحي (2004) دراسة مقارنة بين التقييم الديناميي والتقليدي باستخدام نظرية (PASS) للذكاء، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر

15- الصافي، عبد الله بن طه (2000) الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية والإدارية) المجلد الأول، العدد الأول، السعودية.

16- طارق، محمد عبد الوهاب حمزة (2007). قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة علم النفس، مصر، (75) 132-151.

17- طه، فرج عبد القادر وأخرون (2003) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار غريب، القاهرة، مصر.

18- عبد الوارث، سمية علي و شماس، سالم بن مستهيل (1999) تفضيلات أسلوب التعلم لدى طلاب كلية التربية بصلالة – سلطنة عمان في ضوء متغيرات التخصص الدراسي، أنماط معالجة المعلومات ومستويات التحصيل، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد 12، العدد3، ص ص: 312-348.

19- عبد الوهاب، محمد كامل (2002). التعلم *العلاجي بين النظرية والتطبيق: الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني*، ط3، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

20- عبدالله .(2002). تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، المجلد 18، العدد1، ص ص 97-138.

*21-* العدل، عادل محمد محمود (1990) *دراسة عامليه لبعض الجوانب المعرفية في إطار نظرية تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، مصر، مجلد5، العدد 12*، https://search.mandumah.com/Record/113826

22- علوان، فاديا (1989) *العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات*، دار المنظومة، العدد11، المجلد3، ص75-87 http://search.mandumah.com/Record/168820.

23- علوان، فاديا و نور الدين، مريم (2006). فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس لدى عينة من الأطفال

حاملي متلازمة داون، *مجلة دراسات نفسية*: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية(رانم)، المجلد16، العدد4، ص ص 641-674.

24- علوان، فادية .(1997). دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وعمليتي التأني والتتابع على عينة من أطفال مصريين، *مجلة الدراسات النفسية*، مصر، مجلد 4، العدد 2، ص ص 225-247

25- محمد، انتصار عبد القادر صالح (2016) الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، المجلد(2)، العدد(4).

26- محمد، هاشم علي .(1988). التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ وأسلوبين معرفيين محددين لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية ببنها جامعة الزقزيق.

27- همام، عبد الرزاق سويلم .(2000). فاعلية استخدام الموديلات التعليمية في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير وإتقان المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المينا، المجلد14، العدد2، أكتوبر، ص ص 1-27.

28- ياسر، عامر حسن وكاظم، علي مهدي (1996) المعالجة المعلوماتية لدى طلبة الجامعة قاريونس، طرابلس (بحث غير منشور مقدم إلى المؤتمر الوطني للتعليم).

**المراجع الأجنبية:**


1- Bower, G.S. (1970): Organizational factors in memory. J. of Cognitive Psychology, No.1, pp. 18-46.
2- Citation: Lutz, S., &Huitt, W. (2003). Information processing and memory: Theory and applications. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date] from http://www.edpsycinteractive.org/papers/infoproc.pdf.
3- Das J.P. Janzen, Troy& Georgiou, George K. (2007): **"Correlates of Canadian native children's reading performance: From cognitive styles to cognitive processes".** Journal of School Psychology 45 (2007) 589–602.
4- Das, J.P. & Others. (1975). Simultaneous and successive syntheses: and alternative model for Cognitive abilities. Psychological Bulletin, Vol. 62 (1), pp. 87 - 103.
5- Das, J.P. (2001): Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers. Sarka Educational Resources. Inc.
6- Das, J.P. (2002): A Better look at intelligence. Current Directions in Psychological Science, Vo1. (11), No. (1). P.p. 28-33.
7- Das, J.P. (2003): " A look at Intellingence Neuropsychological Processes: is Luria still Relevant? JPN.SPEC. Lduc, 446)631-647.
8- Dutke, S. & Stober, J. (2001) Test anxiety, working memory, and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands, May 2001Cognition and Emotion 15(3):381-389.
9- Ellis, A.M. (2004) Length, Format, neighbours, hemispheres and the processing of words presented laterally or at fixation, Brain and Language, Vol.(88), No. (3), pp. 355-366.
10- George K. Georgiou and J.P. Das (2012) Reading comprehension in university students: relevance of PASS theory of intelligence, University of Alberta, Edmonton, Canada, Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423, Volume 00, Issue 00, 2012, pp 1–15

11-Kirby, J.R. & Das, J.P. 1978. Information processing and human abilities. J. of Educational Psychology, Vol. 10 (1), pp. 58-71.
12-Luria, A: (1973)"The Working Brain-An Introduction to Neuropsychology" (B.haigh, Trans) NY: Basic Book, USA.
13-Luria,A: (1966) "Human Brain & Psychological processes" New York: Harer& Row.
14-Naglieri, J.A. (2001) Using the cognitive Assessment System (CAS) with learning- Disabled Children" (In) Kaufman, A: & Kaufman,N. (Eds) Specific learning Disabilities & Difficulties in Children& Adolescents. Cambridge University Press.
15-Naglieri, J.A. (2003) CURRENT ADVANCES IN ASSESSMENT AND INTERVENTION FOR CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES, Elsevier Science Ltd Volume 16, 163–190
16-Naglieri, J.A: (1999) "PASS & Intervention: Making the Connection between Instruction & Cognitive Processing" International Association for cognitive Education: Putting the cognitive into Education, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999.
17-Naglireri, J.A (1989) "cognitive Processing Theory for The Measurement of intelligence" Education Psychology Vo1 24.No 2.
18-NJAGI, MUCEE ROBBIN (2015)THE IMPACT OF COGNITIVE STYLE ON ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOLS IN KENYA, A Research Project Submitted to the University of Nairobi in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Education Degree (M.Ed) in Measurement and Evaluation, Department of Psychology, University of Nairobi.
19-NJAGI, MUCEE ROBBIN (2015)THE IMPACT OF COGNITIVE STYLE ON ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOLS IN KENYA, A Research Project Submitted to the University of Nairobi in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Education Degree (M.Ed) in Measurement and Evaluation, Department of Psychology, University of Nairobi.

20- Reid,K.D, et, al (2002) The PASS model for the assessment of cognitive functioning in South African schools: a first probe, South African Journal of Education Copyright © 2002 EASA Vol 22(3) 246-252.

21- Sarmiento, Valentín Iglesias and Deaño ,Manuel (2011) Cognitive Processing and Mathematical Achievement: A Study With Schoolchildren Between Fourth and Sixth Grade of Primary Education, Journal of Learning Disabilities 44(6) 570 – 583.

22- **Smyrnis, Nikolaos, et al (2004)** Parallel Processing of Spatial and Serial Order Information Before Moving to a Remembered Target, *Neurophysiol* 93: 3703–3708, 2005. Downloaded from http://jn.physiology.org. by 10.138.215.33 on November 4, 2017

23- Wässle, Heinz (2004) PARALLEL PROCESSING IN THE MAMMALIAN RETINA, NATURE REVIEWS | NEUROSCIENCE, www.nature.com/reviews/neuro

# مهارات فعالية الحياة وعلاقتها بالقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس

الدكتورة: ريم سليمون + علا مهدي جمال

كلية: التربية - جامعة: طرطوس

**الملخص**

هدف البحث إلى تعرف مستوى ممارسة مهارات فعالية الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس ومستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لديهم، وتعرف العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة كلية التربية. ولتحقيق أهداف البحث تم بناء استبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة مؤلفة من (28) بند، ومقياس فعالية الحياة مؤلف من (24) بند. تم تطبيقهما على عينة بلغت (145) طالبة للعام الدراسي 2023/2022، استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي.

أشارت نتائج البحث إلى أن مستوى مهارات فعالية الحياة لدى طلبة كلية التربية جاء بدرجة متوسطة، وكذلك مستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة جاء بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات فعالية الحياة، القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة.

# Life Effectiveness Skills and its Relationship with The Ability to Cope with Diseases and Epidemics Among Students of the Faculty of Education at Tartous University


## ABSTRACT

The aim of research is to know the level of practicing life effectiveness skills among students of the Faculty of Education at Tartous University and the level of their The Ability to Cope with Diseases and Epidemics, and to know the relationship between the practice of life effectiveness skills and The Ability to Cope with Diseases and Epidemics among students of the Faculty of Education. In order to achieve the objectives of the research, a questionnaire consisting of (28) items was built to The Ability to Cope with Diseases and Epidemics and life effectiveness scale consisting of (24) items, and applied to a sample of (145) students for the academic year 2022/2023. The current research uses the descriptive method.

The results of the search indicated that the level of practicing life effectiveness skills among students of the Faculty of Education was on average, and the level of their The Ability to Cope with Diseases and Epidemics was high. The results showed a correlation between the practice of life effectiveness skills and The Ability to Cope with Diseases and Epidemics among students of the Faculty of Education at Tartous University


**Keywords**: Life Effectiveness Skills, The Ability to Cope with Diseases and Epidemics.

**المقدمة:**

برزت مجموعة واسعة من الأدبيات تتناول كيفية إعداد الطلبة للعيش والعمل في القرن الحادي والعشرين، وقد اتضح أن المهارات الأكاديمية والمعرفية على أهميتها ليست المهارات الوحيدة الضرورية للنجاح في الحياة وإنما هناك مجموعة من المهارات التي ظهرت حديثاً وكثرت الدعوة لإكسابها للطلبة وتدريبهم عليها، فعلى الرغم من أن العديد من المهارات كانت ضرورية منذ سنين مضت إلا أن التحول في كيفية تعلم وممارسة هذه المهارات في كل يوم في هذا القرن أصبح أكثر أهمية.

ومن هذه المهارات والكفايات مهارات فعالية الحياة التي تساعد الطلبة على الأداء في الجامعة وفي العمل وفي حياته الشخصية والاجتماعية، والتي تمثل الطريقة التي يفكر بها الطالب مثل إدارة الوقت ودافعية الإنجاز والكفاءة الاجتماعية والمرونة الفكرية وقيادة المهمة والثقة بالنفس والضبط العاطفي، والتي ترتبط بشكل مباشر بالنجاح في كافة مجالات الحياة (العامري، 2020، 41)، فالطالب الذي يمتلك مثل هذه المهارات يستطيع من خلالها حل مشكلاته وإنجاز مهامه وتمكنه من أن يكون فعالاً في حياته، حيث يذكر نيل (2008) Neill أن فعالية الحياة الطريقة التي يفكر ويعمل ويستجيب بها الطالب في مجموعة متنوعة من الحالات والمواقف (Neill, j, 2008, 47). وتؤثر القدرات والمهارات الشخصية التي يمتلكها الفرد على فعالية الحياة لديه، ويفترض مفهوم فعالية الحياة وجود بعض الخصائص والسمات الخصية التي تعمل كعوامل كافية وفعالة لتحقيق الأهداف والرغبات في الحياة (Verešová, et, al., 2013).

وترتبط مهارات فعالية الحياة ببعض المصطلحات منها الذكاء العملي، ويتمثل في القدرة على حل المشكلات الشخصية أو العملية في الحياة اليومية من خلال الاعتماد على المعارف والمهارات الموجودة لدى الطالب، وأن يكوف لديه القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة في الحياة اليومية، كما ترتبط فعالية الحياة بمصطلح الفعالية الذاتية حيث أن التقدير المرتفع للفاعلية الذاتية يؤثر على خلق الطالب لاتجاهات إيجابية، فالطلبة الذين يفترضون أنهم قادرون على السيطرة على الأحداث هم قادرون على

التعامل بشكل أفضل مع حالتهم الوجدانية الخاصة، وأيضاً قادرون على التعامل بشكل أفضل مع مواقف الحياة السلبية، كما أنهم يطمحون دائماً إلى المزيد ويقاومون الفشل(محمد ومحمد، 2022، 1391).

ويعيش الطلبة في الوقت الحالي في عالم مليء بالتحديات مازال العديد منها غير واضح المعالم، وهذا يطرح ضرورة اكساب طلبة القرن الحادي والعشرين القدرة على مواجهة أي حدث وأن يطوروا استراتيجياتهم الخاصة في التعامل مع المشاكل واسعة الانتشار كانتشار الأمراض والأوبئة، ويعد تفشي أمراض معدية خطيرة في الآونة الأخيرة(وباء فايروس كورونا)، على غرار تلك التي تسبب بها فيروسات إيبولا وزيكا والسارس، تذكيراً بأهمية الوقاية والحد من هذا الانتشار بشكل فعال، بغض النظر عن مكان وزمان تفشيها، والحاجة إلى تنسيق الخطوات من أجل الحدّ من انتشارها، واكتساب القدرة على مواجهة المرض.

وتناول الكثير من الباحثين منذ ستينات القرن العشرين مصطلح استراتيجية المواجهة والتي يقصد بها تكتيكات أو طرائق يستعملها الطالب من أجل تحقيق هدف ما، ومن أوائل الباحثين الذين تناولوا هذا المفهوم العالمة مورفي Murphay التي بينت أن المواجهة تعني أساليب التعامل مع التهديد أو تنظيم القدرات والمهارات للتعامل مع مثيرات البيئة الضاغطة (صالح، 2017، 1).

ويعرف لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus &Folkman المواجهة بأنها عملية التغيير المستمر للجهود السلوكية والمعرفية أو كليهما لضبط الظروف الداخلية والخارجية التي ينظر إليها الطالب كظروف ضاغطة–Lazarus& Folkman, 1984, 362 (363)، في حين يعرفها ريان (Ryan, 1989) الوارد ذكره في صالح (2017، 2) بأنها أسلوب صحي قائم على استعمال استراتيجيات توافقية متعلمة مكتسبة، تمثِّل محتوى السلوك وتستخدم للسيطرة على أزمات الحياة وظروفها الضاغطة ( Ryan, 1989, 110)

وتعد صحة الطالب الجامعي المقياس الحقيقي لسعادته وتفوقه واتزانه الشخصي وفعاليته في الواجبات الأكاديمية، فالصحة أساس استمرار الحياة ولا يمكن للطالب أو أي فرد أخر ممارسة حياته ونشاطاته اليومية دون التمتع بالصحة السليمة، وبعد المرض الوجه المقابل للصحة، والأمراض قد تكون غير معدية أو معدية تنتشر على نطاق محدد أو تتحول إلى وباء مهدد للحياة على نطاق واسع كما حدث في وباء فايروس كورونا، وفي هذا الإطار أكدت دراسة محمد(2020) على أهمية اكساب الطلبة الجامعيين القدرة على مواجهة الأمراض الوبائية المعدية ومسؤوليتهم الاجتماعية في نشر الإجراءات الوقائية والحد من انتشار الأمراض والتخفيف من انعكاساته على الذات والأسرة والمجتمع.

ويحاول البحث الحالي دراسة العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس.

**مشكلة البحث:**

تتركز مشكلة البحث الحالي حول مفاهيم أساسية تعكس نقاط القوة في الشخصية الإنسانية وما لها من تأثير إيجابي على الحياة الشخصية والعملية للطالب الجامعي، وهذه المفاهيم هي مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة.

أشارت بعض الدراسة التربوية كدراسة جمال (2021، 90) إلى أهمية التكوين والإعداد الأكاديمي والمهني لطلبة معلم الصف ليكونوا على قدر المسؤولية والمهام المنوطة بهم في الميدان التربوي والتعليمي، تبرز الحاجة إلى تزويدهم بمهارات فعالية الحياة فضعف إحدى هذه المهارات سينعكس سلباً على المهارات الأخرى كونها مترابطة مع بعضها تكون كل واحد متكامل، فمثلاً ضعف مهارة إدارة الوقت سيؤثر على الدافعية للإنجاز كونها تتعلق بإنجاز المطلوب في الوقت المحدد والتغلب على الصعوبات والتعامل بطريقة مختلفة وابتكارية مع المواقف وتغيير الأفكار لحل المشكلات والتي تعبر عن المرونة الفكرية، كما أن انخفاض الثقة بالنفس سيؤثر على الكفاءة الاجتماعية للكالب وفعاليته في المواقف المتنوعة والجديدة وغير ذلك من مهارات فعالية الحياة التي نادراً ما يتم تناولها بالبحث والدراسة (Neill, j, 2008B, 48)، كما كشفت نتائج دراسة

جمال(2021) أن طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس لديهم مستوى متوسط من مهارات فعالية الحياة، بينما كشفت دراسة عيد (2021) أن طالبات قسم تربية الطفل في كلية التربية لديهن مستوى مرتفع من مهارات فعالية الحياة.

وتفترض الباحثة أن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من مهارات فعالية الحياة يكون أكثر فعالية في حياته وأقدر على مواجهة التحديات والضغوطات التي يتعرض لها والتخفيف من آثارها السلبية على حياته الدراسية والمهنية وحتى الشخصية، وبالتالي قد ينعكس إيجابياً على قدرة الطالب على مواجهة الأمراض والأوبئة، وخاصة لدى طلبة كليات التربية باعتبار المعلم حجز الزاوية في العملية التعليمية التعلمية وأن أي تطوير في النظام التربوي يتطلب بالضرورة تطير برامج إعداد وتدريب طلبة معلم الصف وتزويدهم بالخبرات ومهارات فعالية الحياة والتي بدورهم سينقلونها إلى تلامذتهم الذين يعتبرونهم قوة لهم في سلوكهم وتعاملهم.

ومن خلال إحساس الباحثة وعملها في المجال الأكاديمي ومع الطلبة في كلية التربية من السنوات المختلفة، لاحظت أثر وباء فايروس كورونا على مهارات الطلبة الأكاديمية والشخصية، حيث كان لتعليق الدوام وإقرار نظام التعليم الإلكتروني والانتقال من التدريس وجهاً لوجه إلى التدريس عبر الانترنت تغييراً جذرياً وفجائياً لدى الطلبة في طريقة وكيفية تنظيم أنشطتهم الأكاديمية والتكليفات والمهام الأكاديمية، كما أثرت على فعالية معتقداتهم وقدرتهم على تجاوز الوضع الوبائي، كما فرض ذلك الكثير من التحديات حسب دراسة إبراهيم(2021) التي أكدت أن انتشار وباء فايروس كورونا ساهم في زيادة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة وأوجد صعوبة في المشاركة والتكيف مع البيئة الأكاديمية وعدم كفاية تنظيم الوقت وانخفاض القدرات المعرفية وصعوبة اكتمال المهام الأكاديمية، وهذا كان بمثابة دافع قوي لدى الباحثة في البحث عن العوامل التي يمكن أن تمكن الطلبة من اكتساب القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة، فلا يقتصر الأمر على وباء فايروس كورونا إنما الطلبة والجميع معرض لأن يصابوا بأي مرض معدٍ أو غير معدٍ، ولذلك يستوجب التعرف على استراتيجيات المواجهة وتعزيزها لديهم، وتزويدهم بمهارات انفعالية

وأساليب سلوكية مجدية تعكس الوعي الصحي والنضج لدى الطلبة ووعيهم بمسؤوليتهم في ذلك، وفي هذا الصدد أظهرت دراسة سالم (2020، 143) أن الحل الحقيقي للقضاء على آثار المرض "فايروس كورونا" هو تغيير سلوك الناس، وذلك حسب رأي طلبة الجامعة وهذا يوضح أهمية تغيير سلوكيات الناس في مواجهة تفشي الفايروس فالمشكلات التي أقرتها الجامعة ليست آثاراً تعليمية فقط بل تعدتها إلى آثار اجتماعية وسلوكية مهمة.

و انطلاقاً من توصيات المؤتمر الدولي لتقويم التعليم المنعقد في 4 من شهر ديسمبر من عام2018 بمعرفة آخر المستجدات في مجال مهارات المستقبل وتنميتها وتقويمها لتُساهم في بناء المعرفة المتخصصة والممارسة الصحيحة في مجال التعليم وتقويمه، وبناءً على توصيات الدراسات السابقة بأهمية تتناول متغير مهارات فعالية الحياة بالبحث والدراسة لدى طلبة الجامعة، وعلاقته بمتغيرات أخرى وبحث سبل تعزيزه وتنميته كدراسة المرشود(2020) ودراسة جمال (2021) ودراسة عيد (2021)، ونظراً لقلة الدراسات العربية وندرتها على المستوى المحلي التي تناولت هذا المتغير لحداثته وأهميته، وكذلك قلة الدراسات التي تناولت متغير القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة رغم أهميته وحاجتنا الضرورية له في مختلف مجالات الحياة وخاصة في الفترة الأخيرة بعد انتشار وباء فايروس كورونا وغيره من الأمراض، وبناءً على ما سبق ذكره، تكون لدى الباحثة دافعاً لبحث العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة، وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

**ما العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس؟**

**أسئلة البحث:**

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى ممارسة مهارات فعالية الحياة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس؟
- ما مستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس؟
- ما العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى:

- تعرف مستوى ممارسة مهارات فعالية الحياة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس.
- تعرف مستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس
- تعرف العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس.

**أهمية البحث**

تتبع أهمية هذا البحث من:

- يمكن أن يستفيد من هذا البحث القائمون على العملية التربوية وكليات التربية في سورية، بحيث يوجه الأنظار نحو المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الطالب المعلم قبل الخدمة وأثنائها، فمهارات فعالية الحياة مهارات شخصية واجتماعية لا تقتصر على المهارات الأكاديمية.
- توجيه الأنظار نحو الاهتمام بالطالب المعلم في كليات التربية وهو معلم الغد.

- حداثة متغيري مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة في البيئة العربية عامة وفي البيئة السورية خاصة.
- إبراز أهمية العناية بالصحة والوقاية من المرض ورفع مستوى الوعي الصحي لدى طلبة الجامعة خاصة في كليات التربية، لا سميا في العصر الحالي مع تزايد ظهور أمراض وأوبئة جديدة.
- الجدة التي يمتاز بها الموضوع، إذ يعد الدراسة الأولى على مستوى البيئة المحلية التي بحثت العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة الجامعة.
- أهمية الفئة العمرية التي يستهدفها البحث، فئة الشباب الجامعي "معلمي الصف" فهم عماد المجتمع وقوته.
- قد تفيد النتائج التي يسفر عنها البحث في بناء برامج تدريبية لتعزيز المهارات التي يحتاجها الطالب المعلم في التعليم والتعلم.
- قد يسهم في فتح المجال أمام دراسات جديدة تتناول مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة وعلاقة كل منهما بمتغيرات أخرى لدى الفئة نفسها وفئات أخرى.

**منهجية البحث:**

نظراً لطبيعة البحث وظروفه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

**مجتمع البحث وعينته:**

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة قسم معلم صف في كلية التربية في جامعة طرطوس للعام الدراسي (2022 / 2023) والبالغ عددهم حوالي (614) طالباً وطالبة، تم سحب عينة عشوائية طبقية وبلغ حجمها (145) طالباً وطالبة، بعد استبعاد عينة الصدق والثبات والتي بلغت (30) طالباً وطالبة.

**أدوات البحث:**

**أولاً: إعداد أدوات البحث:**

**1. مقياس مهارات فعالية الحياة:**

- اعتمدت الباحثة مقياس مهارات فعالية الحياة الذي أعده نيل (Neill, 2008) بعد ترجمته إلى اللغة العربية وعرضه على المختصين في اللغتين العربية والإنكليزية، وكذلك الاستعانة ببعض الدراسات التي استخدمت المقياس ذاته مثل دراسة نيل (Neill,2008)، والفيل (2018)، والمرشود (2020).
- تكون المقياس من (24) بند موزعة على ثمانية محاور مع ثلاث بدائل ممكنة لكن بند هي (دائماً، أحياناً، نادراً) أعطيت الأوزان الآتية (3 ، 2 ، 1) على الترتيب، أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات على المقياس كان وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، فقد قُسِّم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحُدّدت النقاط الفاصلة على التدرج، من خلال حساب المدى ( الدرجة الأعلى للمقياس – الدرجة الأدنى للمقياس) أي ( 2 = 1 – 3 )، ومن ثم التقسيم إلى ثلاثة مستويات ( 0.66 = 3 ÷ 2 )، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

**2. استبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة:**

- تم إعداد استبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة من خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات المواجهة، وأيضاً مراجعة العديد من الدراسات والأبحاث التي سعت إلى الكشف عن استراتيجيات المواجهة لدى الطلبة الجامعيين، كدراسة عبد الجواد ومحمد (2019)، ودراسة بالوران (Baloran, 2020)، ودراسة عبد الحليم (2021)، وفي ضوء هذه الدراسات قامت الباحثة بتصميم استبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى الطلبة.
- تكونت الاستبانة من قسمين أساسيين، القسم الأول تضمن التعريف بمتغير القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة، والاستراتيجيات المتبعة (الاستراتيجيات المركزة على المشكلة، والاستراتيجيات المركزة على الانفعال)، والهدف من الاستبانة وطريقة

الإجابة على البنود، مع التأكيد على سرية المعلومات، أما القسم الثاني تضمن بنود خاصة بقياس استراتيجيات مواجهة الأوبئة والأمراض لدى عينة الدراسة، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (32) بند موزعة وفقاً لمحورين (استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكلة، واستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال)، حيث تضمن كل محور (16) بند، وتشير الباحثة إلى أنها استبعدت استراتيجيات المواجهة المركزة على المساندة الاجتماعية، ويعود السبب في ذلك إلى أن الباحثة حصرت مجال الدراسة ضمن المجال الأكاديمي للطلبة سواء في المدارس أو الجامعة وفي إطار حياتهم اليومية الأسرية والشخصية.

- تتم الإجابة على بنود الاستبانة وفق (3) بدائل، أعطيت من 1 إلى 3 نقاط: (3) نقاط إذا كانت الإجابة دائماً، و(2) إذا كانت الإجابة غالباً، و(1) إذا كانت الإجابة أبداً، أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات كان وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، فقد قُسِّم المعيار إلى ثلاث فئات متساوية، وحُدّدت النقاط الفاصلة على التدرج، من خلال حساب المدى (الدرجة الأعلى للاستبانة – الدرجة الأدنى للاستبانة) أي (2 = 1– 3)، ومن ثم التقسيم إلى ثلاثة مستويات (0.66 = 3 ÷ 2)، والجدول الآتي يوضح ما سبق.

**الجدول رقم (1): معيار الحكم على متوسط الاستجابات على الأداتين وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي.**

| **المتوسط الحسابي** | 1.66 – 1 | 2.33 – 1.67 | 3 – 2.34 |
|---|---|---|---|
| **درجة الإجابة** | منخفضة | متوسطة | مرتفعة |

**ثانياً: الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:**

**1. صدق وثبات مقياس مهارات فعالية الحياة:** تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي والصدق الذاتي وفقاً للآتي:

- **صدق المحتوى أو المحكمين:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس وعلم

النفس والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعتي طرطوس وتشرين للتأكد من مناسبة بنود المقياس لخصائص عينة البحث، وارتباط البنود بالمحور الذي تنتمي إليه، ووضوح تعليمات المقياس، كذلك صحة الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وتعديل ما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف، وتم الأخذ بآرائهم، وعدلت بعض البنود وحذف بعضها الآخر إلى أن أخذ صورته النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت (30) طالباً وطالبة في كلية التربية (خارج عينة البحث الأساسية)، بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس وتبين أن جميع البنود متسقة ومنسبة وأيضاً أوجدت الباحثة قيمة معامل الارتباط بين كل الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس وتبين أن جميع هذه المحاور مناسبة، وهذا يعني أن المقياس ككل يتمتع بالصدق الداخلي.
- **الصدق الذاتي للمقياس:** تحققت الباحثة من الصدق الذاتي للمقياس ويساوي (0.96) وهو دال إحصائياً مما يدل على صدق المقياس، والصدق الذاتي للمقياس يكون بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس الذي يساوي (0.94).
- **ثبات مقياس مهارات فعالية الحياة:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة (خارج عينة البحث الأساسية) بلغت (30) طالبة في كلية التربية للتأكد من ثبات المقياس، وبلغت قيمة معامل ألفا (0.94)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، وبذلك أصبح المقياس جاهز لقياس ما وضع لقياسه، إذ يمكن تعميم النتائج على أفراد عينة البحث.

**2. صدق وثبات استبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة:** تحققت الباحثة من صدق الاستبانة من خلال صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي والصدق الذاتي وفقاً للآتي:

- **صدق المحتوى أو المحكمين:** قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس

وعلم النفس والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعتي طرطوس وتشرين، وذلك بهدف التأكد من مدى مناسبة بنود الاستبانة لخصائص عينة البحث، ومدى ارتباط بنود الاستبانة بالبعد الذي تنتمي إليه، والتأكد من قدرة البنود على قياس المطلوب، ومدى وضوح التعليمات والبنود وصحة صياغتها اللغوية، واقتراح تعديل ما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف، وتم إجراء التعديلات المطلوبة حسب توجيهات السادة المحكمين إلى أن أخذت الاستبانة صورتها النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة بلغت (30) طالباً وطالبة في كلية التربية (خارج عينة البحث الأساسية)، بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى الدلالة (0.05)، وأظهرت النتائج أن جميع البنود دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) أي أنها متسقة ومناسبة ماعدا بعض البنود، لذلك تم حذف هذه البنود، حتى أخذت الاستبانة صورتها النهائية المكونة من (28) بند موزعة على محورين (استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكلة واستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال).
- **الصدق الذاتي للاستبانة:** تحققت الباحثة من الصدق الذاتي لاستبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة ويساوي (0.966) وهو دال إحصائياً مما يدل على صدق الاستبانة، والصدق الذاتي للاستبانة يكون بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاستبانة الذي يساوي (0.934).
- **ثبات الاستبانة:** أوجدت الباحثة قيمة معامل ألفا كرونباخ التي بلغت (0.934) وهذا يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة لقياس ما وضع لقياسه، إذ يمكن تعميم النتائج على أفراد عينة البحث.

**حدود البحث:**

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2022.
- **الحدود المكانية:** جامعة طرطوس / كلية التربية / قسم معلم الصف.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة كلية التربية قسم معلم الصف.
- **الحدود الموضوعية:** مهارات فعالية الحياة، القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة.

**مصطلحات البحث:**

- **مهارات فعالية الحياة Life Effectiveness Skills:**

هي مجموعة المهارات التي تمكن الطالب من أن يكون ماهراً ومنتجاً، تساعده على حسن التصرف في المواقف التي يتعرض لها، وعلى حل المشكلات التي تواجهه في مختلف جوانب حياته الشخصية والأكاديمية، هذه المهارات هي إدارة الوقت، والكفاءة الاجتماعية، ودافعية الإنجاز، والمرونة الفكرية، وقيادة المهمة، والضبط العاطفي، والمبادرة النشطة، والثقة بالنفس (الفيل، 2018، 18)، وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس مهارات فعالية الحياة الذي استخدمته الباحثة في البحث الحالي.

- **القدرة على المواجهة أو استراتيجيات المواجهة (Coping Strategies):**

المواجهة بأنها عملية التغيير المستمر للجهود السلوكية والمعرفية أو كليهما لضبط الظروف الداخلية والخارجية التي ينظر إليها الفرد كظروف ضاغط &Lazarus (Folkman, 1984, 362-363)، وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل الطالب الجامعي على استبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة الذي استخدمته الباحثة في البحث الحالي.

- **الأمراض والأوبئة Diseases & Epidemics:**

يعرف المرض بأنه الحالة التي يحدث فيها خلل إما من الناحية العضوية أو العقلية أو الاجتماعية للفرد، ومن شأنه إعاقة قدرة الفرد على مواجهة أقل الحاجات اللازمة لأداء

وظيفة مناسبة، والمرض المعدي هو مرض يصيب الإنسان أو الحيوان ويكون ناتجاً عن عدوى، أما الوباء يعني انتشار أو تفشي هذا المرض المتوقع لانتشار هذا المرض، ويختلف عدد الحالات الدالة على حدوث وباء تبعاً لمسبب العدوى وحجم السكان المعرضين وخصائصهم وطريقة التعرض للمسبب ووقت ومكان حدوث المرض (منظمة الصحة العالمية، 2004، 7).

**دراسات سابقة:**

تستعرض الباحثة فيما يأتي بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث التي تيسر لها الاطلاع عليها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

**1. دراسة حماد (2019)، مصر.**

عنوان الدراسة: "فعاليّة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الرياضية (دراسة مقارنة)."

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى الفروق في فعالية الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الرياضية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن لبيان الفروق بين المجموعات المتماثلة في عينة الدراسة، وطبق الباحث مقياس فعاليّة الحياة من إعداد نيل (2002) على عينة الدراسة والتي بلغت (300) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح مجموعة ممارسي الرياضة في الدرجة الكلية لمقياس فعاليّة الحياة.

**2. دراسة محمد (2020)، مصر.**

عنوان الدراسة: "المسؤولية الاجتماعية للشباب الجامعي لدعم الجهود الحكومية في مواجهة الأمراض الوبائية المعدية."

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع المسؤولية الاجتماعية للشباب الجامعي لدعم الجهود الحكومية في مواجهة الأوبئة المعدية، وتمثلت عينتها في (289) طالباً في كليات جامعة أسيوط، واستخدمت مقياس المسؤولية الاجتماعية كأداة لجمع البيانات اعتماداً على

المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن المسؤولية الاجتماعية للشباب الجامعي تمثلت في الالتزام بالآداب العامة وتخصيص أدوات للنظافة الشخصية وتوعية الأفراد بأهمية العزل المنزلي عند الشعور بأعراض مرض معدٍ.

**3. دراسة بالوران (2020) Baloran، الفلبين.**

عنوان الدراسة: "المعرفة والاتجاهات والقلق واستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة خلال وباء كورونا."

"Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic."

هدفت إلى الكشف عن المعرفة والاتجاهات والقلق واستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة خلال وباء كورونا في الفلبين، حيث وجهت استبانة الكترونية نتيجة ظروف الحجر الصحي خلال وباء فيروس كورونا، أجاب عنه (530) طالبً وطالبةً من الجامعات والمدارس الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، أظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون المعرفة الكافية والتصورات المرتفعة ولديهم إدراك مرتفع للمخاطر، كما أنهم يدركون التدابير الوقائية غير الطبية على أنها ذات فعاليّة، واستخدم الطلبة استراتيجيات المواجهة الشخصية للتعامل مع التحديات الصحية.

**4. دراسة نوراونابي (2020) Nurunnabi، الصين.**

عنوان الدراسة: "استراتيجيات مواجهة الطلبة للقلق خلال وباء كورونا 19 في الصين."

"Coping Strategies of Students for Anxiety During the Covid-19 Pandemic in China."

هدفت إلى تعرف استراتيجيات مواجهة وباء كورونا لدى طلاب الجامعات، خاصة بعد إغلاق المؤسسات التعليمية في الصين، تم توجيه استبانة الكترونية نتيجة الظروف السائدة خلال وباء فيروس كورونا اعتماداً على المنهج الوصفي على عينة عشوائية بسيطة بلغ عدد المستجيبين (559) مستجيب، وكان من أهم النتائج أن طلاب الجامعات بحاجة كبيرة إلى تعزيز استراتيجيات مواجهة الأمراض، بسبب ارتفاع مستويات

القلق والضغط النفسي خلال كوفيد 19، إضافة إلى مخاوف نفسية مثل عدم النوم والدعم العاطفي، واقترحت الدراسة ضرورة تعزيز استراتيجيات المواجهة لدى الطلبة.

**5. دراسة عيد (2021)، مصر.**

عنوان الدراسة: "المناعة النفسية وعلاقتها بمهارات فعاليّة الحياة لدى طالبات قسم تربية الطفل."

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى كل من المناعة النفسية ومهارات فعاليّة الحياة لدى طالبات قسم تربية الطفل ومن ثم تحديد العلاقة بين المناعة النفسية ومهارات فعاليّة الحياة لديهن، تكونت عينتها من (100) طالبة في قسم تربية الطفل بكلية التربية جامعة الوادي الجديد، واستخدمت مقياسي المناعة النفسية ومهارات فعاليّة الحياة كأدوات لجمع البيانات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكان من أهم نتائجها أن الطالبات لديهن مستوى أعلى من المتوسط في استجابتهن على مقياسي المناعة النفسية ومهارات فعاليّة الحياة، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين المناعة النفسية ومهارات فعاليّة الحياة لدى طالبات قسم تربية الطفل.

**6. دراسة جمال (2021)، سورية.**

عنوان الدراسة: "درجة ممارسة الأنشطة التربويَّة وعلاقتها بمهارات فعاليّة الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس."

هدفت إلى تعرف درجة ممارسة الأنشطة التربويَّة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس ومستوى مهارات فعاليّة الحياة لديهم، وتعرف العلاقة بين ممارسة الأنشطة التربويَّة ومهارات فعاليّة الحياة لدى طلبة كلية التربية، وتمثلت عينتها في (119) طالبة للعام الدراسي 2021/2020، استخدمت الدراسة استبانة ممارسة الأنشطة التربويَّة، ومقياس مهارات فعاليّة الحياة، واعتمدت على المنهج الوصفي، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الأنشطة التربويَّة لدى طلبة كلية التربية جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك مستوى مهارات فعاليّة الحياة جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة

بين ممارسة الأنشطة التربويَّة ومهارات فعاليّة الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس.

**7. دراسة محمد ومحمد (2022)، مصر.**

عنوان الدراسة: "أنشطة التوكاتسو[1] وتنمية مهارات فعاليّة الحياة لتلاميذ المدارس المصرية اليابانية."

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات فعاليّة الحياة لدى تلاميذ المدارس اليابانية المصرية من خلال أنشطة التوكاتسو، وتمثلت عينتها في (15) تلميذ من الصف الثالث الابتدائي، واستخدمت الدراسة بطاقة تقدير أداء مهارات فعاليّة الحياة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعتين (المجموعة التجريبية الأولى التي درست أنشطة التوكاتسو عن بعد حيث تم تصميم وتطوير بيئة تعلم الكترونية لأنشطة التوكاتسو عن بعد من خلال استخدام المنصة التعليمية Edmodo التي تضمنت عدة تطبيقات تسهل عملية تصمين واختبار ونشر وإدارة عملية التعلم والمهام والتكليفات والمحتوى الإلكتروني لمهارات فعاليّة الحياة، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست الأنشطة بالفصل) وأظهرت النتائج فاعلية أنشطة التوكاتسو عن بعد في تنمية مهارات فعاليّة الحياة لدى تلاميذ المدرسة المصرية اليابانية.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

**1. أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة:**

**من حيث الهدف:**

- اتفقت الدراسات التي تناولت مهارات فعالية الحياة على هدف مشترك وهو التعرف على مستوى مهارات فعالية الحياة، إضافة إلى ذلك هدفت بعض الدراسات إلى

[1] أنشطة التوكاتسو: وهي نوع من الأنشطة التربوية التعليمية التي تركز على تنمية روح التعاون، ومهارات التعامل مع الآخرين، وتحقيق التنمية المتوازنة والنمو الشامل للجوانب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للطالب من خلال إكسابه مهارات وعادات إيجابية مثل التعاطف وتحمل المسؤولية والنظافة والنظام والالتزام والاستقلالية.

الكشف عن العلاقة بين مهارات فعالية الحياة ومتغيرات أخرى كالأنشطة التربوية في دراسة جمال (2021) والمناعة النفسية في دراسة عيد (2021)، فيما اختلفت دراسة محمد ومحمد (2022) عن غيرها من الدراسات حيث هدفت إلى تنمية مهارات فعالية الحياة.

- اتفقت الدراسات التي تناولت القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة (العربية والأجنبية) على هدف التعرف إلى استراتيجيات المواجهة بعد تفشي وباء فايروس كورونا، باستثناء دراسة محمد (2020) التي هدف إلى الكشف عن مسؤولية الشباب الجامعي في مواجهة الأوبئة المعدية.
- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف المتمثل في التعرف إلى مستوى مهارات فعاليّة الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة، باستثناء دراسة محمد ومحمد (2022) التي هدفت إلى تنمية مهارات فعاليّة الحياة.

**من حيث العينة:**

- اتفق البحث الحالي والدراسات السابقة فيما بينها في العينة، والتي تمثلت بطلبة الجامعة وخاصة دراسة جمال (2021) التي شملت عينتها طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس ودراسة عيد (2021)، في حين اختلف البحث الحالي والدراسات السابقة عن دراسة حماد (2019) التي تمثلت عينتها بطلاب الثانوية، ودراسة محمد ومحمد (2022) التي تمثلت عينتها بتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، في حين شملت عينة دراسة بالوران Baloran (2020) المرحلة الجامعية والثانوية.

**من حيث الأدوات:**

- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات عن متغيرات البحث (مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة)، باستثناء دراسة محمد ومحمد (2022) التي اختلف عن البحث الحالي وغيره من الدراسة في استخدام بطاقة تقدير الأداء.

**من حيث المنهج:**

- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، ماعدا دراسة محمد ومحمد (2022) في استخدامها المنهجي الوصفي والتجريبي.

ويتفرد البحث الحالي بدراسة متغيري مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة والعلاقة بينهما لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية على صعيد الدراسات المحلية والعربية والعالمية.

**النتائج والمناقشة:**

**السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مهارات فعالية الحياة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس؟**

للإجابة عن السؤال الأول، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ممارسة مهارات فعالية الحياة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس عند كل بند من بنود المقياس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (2).

**الجدول رقم (2): مستوى ممارسة مهارات فعالية الحياة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس ممثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة.**

| الرقم | البند | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أخطط وأستخدم وقتي بفعالية. | 1.84 | 0.767 | متوسطة |
| 2 | أنا ناجح في المواقف الاجتماعية. | 2 | 0.564 | متوسطة |
| 3 | عندما أعمل في مشروع ما، أفعل أفضل ما لدي للحصول على أفضل النتائج. | 2.16 | 0.796 | متوسطة |
| 4 | أغير آرائي وأفكاري بسهولة إذا كان هناك أفكار أفضل. | 1.98 | 0.812 | متوسطة |
| 5 | يمكنني جعل الناس تعمل من أجلي. | 1.96 | 0.601 | متوسطة |
| 6 | أبقى هادئاً في المواقف الضاغطة. | 2 | 0.798 | متوسطة |
| 7 | أحب أن أكون نشطاً في الأشياء التي أشارك فيها. | 1.93 | 0.837 | متوسطة |
| 8 | أعتقد أن لدي القدرة لفعل الأشياء التي أريدها. | 2.33 | 0.477 | متوسطة |
| 9 | لدي استراتيجية خاصة بإدارة الوقت. | 1.96 | 0.852 | متوسطة |
| 10 | أتواصل جيداً مع الناس. | 2.09 | 0.633 | متوسطة |
| 11 | أبذل قصارى جهدي في إنجاز أعمالي. | 2 | 0.64 | متوسطة |
| 12 | أنا قادر على أن أكون متكيف ومرن في تفكيري وآرائي. | 2.02 | 0.839 | متوسطة |
| 13 | كقائد أحفز الآخرين جيداً عند الحاجة للقيام بالمهمة. | 2.09 | 0.701 | متوسطة |
| 14 | أبقى هادئاً عندما تسوء الأمور. | 2.04 | 0.673 | متوسطة |
| 15 | أحب المبادرة في كافة المواقف. | 1.87 | 0.786 | متوسطة |
| 16 | أعتقد أنني أستطيع النجاح دوماً. | 2.40 | 0.495 | مرتفعة |
| 17 | الوقت مهم بالنسبة لي. | 2.27 | 0.688 | متوسطة |
| 18 | أنا مؤهل في المواقف الاجتماعية. | 2.13 | 0.661 | متوسطة |
| 19 | أحاول الحصول على أفضل نتيجة عندما أفعل الأشياء. | 2.07 | 0.654 | متوسطة |
| 20 | أنا شخص منفتح على الأفكار الجديدة. | 2.11 | 0.682 | متوسطة |
| 21 | أنا قائد جيد عندما تتطلب المهمة ذلك. | 2.09 | 0.701 | متوسطة |
| 22 | أبقى هادئاً وأتغلب على القلق في المواقف الجديدة أو المتغيرة. | 2.07 | 0.654 | متوسطة |
| 23 | أبدو شخصاً نشطاً وحيوياً. | 1.96 | 0.737 | متوسطة |
| 24 | عند البدء بتنفيذ عمل ما، أكون على ثقة بأنني سأنجح. | 2.44 | 0.503 | مرتفعة |
| | **الدرجة الكلية للمقياس** | 2.07 | 0.689 | متوسطة |

من الجدول (2) نجد أن متوسط الدرجة الكلية على مقياس مهارات فعالية الحياة بلغ (2.07) وبانحراف معياري (0.689)، أي أن طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس يتمتعون بمستوى متوسط من مهارات فعالية الحياة.

تعزو الباحثة المستوى المتوسط من مهارات فعالية الحياة لدى الطلبة إلى طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة معلم الصف في السنوات المختلفة والتي تنمي وتعزز هذه المهارات، وأيضاً إلى تنفيذ بعض الأنشطة التربوية داخل وخارج الكلية كالمعارض والزيارات الميدانية وأنشطة الاتحاد الوطني، وفي هذا تتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أظهرته نتائج دراسة حماد (2019) ودراسة محمد ومحمد (2022) بأن أنشطة التوكاتسو (وهي أحد أنواع الأنشطة التربوية) لها دور في تنمية مهارات فعالية الحياة.

وكذلك اختيار فرع معلم الصف كأحد البرامج الجامعية عن رغبة واهتمام كان له أثر في ارتفاع مستوى بعض المهارات، كما أن مهارات فعالية الحياة هي مهارات متكاملة وأي تحسن في إحداها سينعكس إيجابياً على الأخرى، وخاصة الدافعية للإنجاز باعتبار الدافع هو المحرك الأساس للقيام بأي عمل، فالطالب ضعيف الدافعية يكون مفتقر لمهارات إدارة الوقت والضبط الانفعالي والمبادرة النشطة وغيرها من مهارات فعالية الحياة، كذلك ما توفره كلية التربية من مواقف تعليمية تربط بين الجانب النظري والعملي للمادة العلمية وهذا يتيح للطلبة فرصة توظيف المعارف والمهارات واكتساب خبرات جديدة وتنظيمها وربطها بالخبرات السابقة، مما يجعل الطالبة محور عملية تعلمهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جمال (2021)، بينما تختلف عن نتائج دراسة عيد (2021).

**السؤال الثاني: ما مستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة

طرطوس عند كل بند من بنود الاستبانة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (3).

**الجدول رقم (3): مستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس ممثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة.**

| الرقم | البند | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أضع خطة عمل يومية منذ بدء انتشار الوباء. | 2.24 | 0.712 | متوسطة |
| 2 | اكتسبت مهارات ومعلومات في أثناء مواجهة الوباء. | 2.62 | 0.535 | مرتفعة |
| 3 | أتابع آخر التطورات والمستجدات حول الوباء. | 2.53 | 0.694 | مرتفعة |
| 4 | أتابع النظافة الشخصية للتلاميذ. | 2.24 | 0.609 | متوسطة |
| 5 | أنظم غرفة الصف بشكل مناسب. | 2.64 | 0.609 | مرتفعة |
| 6 | أتابع تنفيذ الخطة التي وضعتها يومياً. | 2.33 | 0.64 | متوسطة |
| 7 | أعالج عدم اتباع البروتوكول الصحي خطوة بخطوة. | 2.36 | 0.645 | مرتفعة |
| 8 | أغير في خطوات الخطة التي وضعتها للوصول إلى نهاية ملائمة. | 2.27 | 0.72 | متوسطة |
| 9 | عندما أعرف ما هو المطلوب مني أضاعف جهدي لإنجازه. | 2.53 | 0.588 | مرتفعة |
| 10 | أتابع نسب انتشار الوباء. | 2.20 | 0.694 | متوسطة |
| 11 | قمت بتصميم دروس التربية العملية الكترونياً. | 2.29 | 0.661 | متوسطة |
| 12 | تواصلت مع أهالي التلاميذ لمتابعة الوقاية من الوباء. | 2.47 | 0.694 | مرتفعة |
| 13 | أحصل على المعلومات الخاصة بالوباء من مصادر موثوقة. | 2.31 | 0.633 | متوسطة |
| 14 | وظفت التقنيات الحديثة في التواص مع زملائي. | 2.24 | 0.802 | متوسطة |
| 15 | أستخدم الكمامة بالشكل الأمثل في الجامعة. | 2.36 | 0.645 | مرتفعة |
| 16 | ألتزم بالتعقيم لليدين والأسطح التي ألمسها. | 2.49 | 0.661 | مرتفعة |
| 17 | أستشير الطبيب عند الحاجة. | 2.40 | 0.618 | مرتفعة |
| 18 | ألتزم بالتباعد في أثناء اللقاءات. | 2.60 | 0.654 | مرتفعة |
| 19 | أكون قدوة للتلاميذ في كل ما يتعلق بحياتهم. | 2.51 | 0.626 | مرتفعة |
| 20 | أحرص على عدم إصابتي بالوباء. | 2.47 | 0.661 | مرتفعة |
| 21 | أنعزل كلياً عند شعوري بالمرض. | 2.42 | 0.583 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **22** | تغيبت عن الجامعة خوفاً من العدوى. | 2.69 | 0.514 | مرتفعة |
| **23** | أراجع نفسي باستمرار. | 2.31 | 0.633 | متوسطة |
| **24** | أتمنى لو أن معجزة تحدث وينتهي الوباء. | 2.58 | 0.583 | مرتفعة |
| **25** | أشعر بالضيق لعدم القدرة على الحد من انتشار الوباء. | 2.47 | 0.588 | مرتفعة |
| **26** | أتمنى أن ينتهي الوباء بسرعة. | 2.31 | 0.596 | متوسطة |
| **27** | أشعر بالذنب في بعض المواقف. | 2.36 | 0.679 | مرتفعة |
| **28** | أحاول نسيان كل شي يتعلق بالوباء. | 2.71 | 0.506 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية للاستبانة** | | **2.426** | **0.635** | **مرتفعة** |

من الجدول (3) نجد أن متوسط الدرجة الكلية على استبانة القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة بلغ (2.426) وبانحراف معياري (0.635)، أي أن طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس يمارسون استراتيجيات القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة ممارسة طلبة كلية التربية لاستراتيجيات القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة بدرجة مرتفعة إلى امتلاك الطلبة معرفة كافية حول الأمراض والأوبئة وكيفية مواجهتها والتعامل معها، كذلك زيادة نضج معارف وخبرات الطلبة بعد التعرض لوباء كورونا واكتسابهم خبرة شخصية وتطويرهم لاستراتيجيات مواجهة الأمراض والأوبئة بعد هذه التجربة التي تعرض لها الجميع دون استثناء، كذلك زيادة التوعية الصحية والتعرض لمواضيع تتعلق بالصحة العامة والنظافة والأمراض والوقاية منها حسن قدرت الطلبة على مواجهة الأمراض والأوبئة، وأيضاً تأكيد الجامعة على الإجراءات الوقائية والتشديد في تطبيقها، كما تعزو الباحثة ذلك إلى التأثير الإيجابي لوسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي في زيادة الاهتمام بجانب الصحة العامة وتعزيزها من خلال البرامج والندوات واللقاءات ونشر الأخبار الموثوقة على الصفحات الرسمية، والتأكيد على العادات الصحية الخاصة بالطعام والشراب والنظافة الشخصية وغيرها.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة محمد (2020) حول أهمية الالتزام بالآداب العامة والنظافة الشخصية والتوعية بالعزل المنزلي عند الشعور بأعراض مرضية، كذلك

تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بالوران (2020) Baloran بأن الطلبة يمتلكون المعرفة الكافية والتصورات المرتفعة ولديهم إدراك مرتفع للمخاطر، كما أنهم يدركون التدابير الوقائية غير الطبية على أنها ذات فعاليّة، واستخدم الطلبة استراتيجيات المواجهة الشخصية للتعامل مع التحديات الصحية، بينما تختلف نتيجة البحث الحالي عن نتائج دراسة نوراونابي (2020) Nurunnabi التي أظهرت أن طلبة الجامعات بحاجة كبيرة إلى تعزيز استراتيجيات مواجهة الأمراض.

**السؤال الثالث: ما العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس؟**

لدراسة العلاقة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس، استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (4).

**الجدول رقم (4): معامل الارتباط بيرسون ودلالته لدى إجابات عينة البحث حول العلاقة بين ممارسة مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس.**

| المجال | العينة | معامل الارتباط بيرسون | قيمة الاحتمال | القرار |
|---|---|---|---|---|
| مستوى مهارات فعالية الحياة | | 0.304 | 0.042 | دال* |
| مستوى القدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة | | | | |

* عند مستوى دلالة 0.05.

من الجدول (4) يتبيّن وجود علاقة ارتباط موجبة بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية في جامعة طرطوس، وهو ارتباط دال، إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.304)، ومستوى الدلالة (0.042)، وهو أقل من (0.05).

وتعزو الباحثة العلاقة الارتباطية بين مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض والأوبئة إلى أن امتلاك الطلبة لمستوى مناسب من مهارات فعالية الحياة

من شأنه أن يزيد قدرة الطلبة على استخدام استراتيجيات مواجهة الأمراض والأوبئة، خاصة الدافعية للإنجاز وإدارة الوقت والضبط العاطفي والثقة بالنفس والمرونة الفكرية والتي تعد مهارات شخصية أساسية للنجاح بأي عمل تحقيق الأهداف ومواجهة التحديات، كما تمكن الطلبة من مواجهة الظروف المفاجئة والمتغيرة كالتعرض للأمراض والأوبئة وما يرافقها من صعوبات وضغوط دراسية وشخصية، ومن جهة أخرى فإن الطالب الذي يطور استراتيجية خاصة به في مواجهة المرض يعني ذلك امتلاكه القدرة على تحديد أهداف واضحة وممكنة وتحديد أولوياته ووضع خطة عمل منظمة تتناسب مع وقته وإمكاناته ولديه دافع قوي لتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى تمتعه بمرونة فكرية تساعده في وضع حلول بديلة للمشكلات وتغيير طريقة تعامله مع المواقف والنظر إليها من زويا مختلفة وبنظرة إبداعية متجددة، وهذا ما تتضمنه مهارات فعالية الحياة.

**المقترحات:**

بناءً على النتائج السابقة تقترح الباحثة ما يأتي:

- إعداد برامج لتنمية مهارات فعالية الحياة لدى طلبة معلم الصف.
- إعداد برامج تدريبة لتعزيز استراتيجيات مواجهة الأمراض والأوبئة لدى طلبة معلم الصف.
- القيام بدراسات تتناول مهارات فعالية الحياة والتعريف بها والعمل على تعزيزها وتنميتها لدى طلبة الجامعة.
- القيام بدراسات تتناول كل من مهارات فعالية الحياة والقدرة على مواجهة الأمراض لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بمتغيرات متنوعة.
- القيام بدراسات تتناول مسؤولية الجامعات السورية في تعزيز استراتيجيات مواجهة الأمراض والأوبة لدى الطلبة الجامعيين.
- القيام بدراسات تتناول الفروق في مهارات فعالية الحياة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، الكليات النظرية والتطبيقية).

## المراجع:

### المراجع العربية:

### المراجع:


- إبراهيم، رضا محروس. (2020). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المجلة العربية للعلوم النفسية. 31(113)، 249-314.
- جمال، علا. (2021). درجة ممارسة الأنشطة التربوية وعلاقتها بمهارات فعالية الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس. *مجلة جامعة البعث*. 44(9)، 85-110.
- حماد، أيمن. (2019). بعنوان فعالية الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الرياضية (دراسة مقارنة). *مجلة الإرشاد النفسي*. (57)، 77-111.
- سالم، أحمد. (2020). التعليم الجامعي في ظل جائحة فيروس كورونا: التأصيل التربوي للأزمة ومقترحات الطلاب لعلاجها دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*. (3)، 120-153.
- صالح، علي عبد الرحيم. (2017). المواجهة الإيجابية الطريق إلى السكينة النفسانية. متوفر على الرابط: http://wwww.arabpsynencom/DocAliPsycho-PossitiveConfr.pdf. تاريخ الدخول:23-3-2021.
- العامري، سلوى. (2021). أثر استراتيجيات التعلم العميق في التفكير الاستراتيجي ومهارات فعالية الحياة والرغبة في التعلم عند طلاب الخامس العلمي في مادة الرياضيات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 19(2)، 38-68.

- عبد الجواد، أحمد؛ ومحمد، محمد شعبان. (2019). تحليل المسارات للعلاقة بين الابتكارية الانفعالية وكفاءة المواجهة والرفاهية النفسية لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. (13)، 275-363.
- عبد الحليم، زاوي. (2021). دور استراتيجيات المواجهة في التخفيف من الضغوط النفسية لدى حكام كرة القدم أثناء الحجر الصحي. *مجلة الإبداع الرياضي*. 12(1)، 177-194.
- عيد، أسماء. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بمهارات فعالية الحياة لدى طالبات قسم تربية الطفل. *مجلة الطفولة والتربية*. (48)، 393-450.
- المرشود، جوهرة صالح. (2020). الإسهام النسبي لأبعاد الحكمة في التنبؤ باليقظة العقلية ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية*. 28(9)، 1-45.
- محمد، عصام. (2020). المسؤولية الاجتماعية للشباب الجامعي لدعم الجهود الحكومية في مواجهة الأمراض الوبائية المعدية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*. 1(51)، 263-303.
- محمد، فريدة؛ ومحمد، شيماء. (2022). أنشطة التوكاتسو وتنمية مهارات فعالية الحياة لتلاميذ المدارس المصرية اليابانية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. 9(44)، 1385- 1448.
- منظمة الصحة العالمية. (2004). الدليل الشامل للعاملين في خدمات صحة البيئة، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، المركز الإقليمي لأنشطة صحة البيئة، الأردن.

**المراجع الأجنبية:**


- Baloran, erick t. (2020). knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during covid-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma.* 25(8), 635-642
- Neil, J. (2008). Resilience &Outdoor Education. Keynote Presentation to the 1st Singapore Outdoor Education Conference, Dairy Fair Adventure Centre, Singapore, P 32-50.
- Neill, J(2008b). Enhancing Life Effectiveness; The Impacts of Outdoor Education Programs. Php Dissertation, University of Western Sydney.
- Nurunnabi, Mohammad; & Hossain, Syed Far Abid Hossain; & China, Karuthan. (2020). Coping Strategies of Students for Anxiety During the Covid-19 Pandemic in China. From https: // doi. Org/ 10.12688/f1000research. 25557.1.
- Veresova, M; Ceresnik, M; & Mala, D. (2013). Differences in Life Satisfaction in Relation to Sense of Coherence of Future Teacher. *Journal of Modern Education Review*. 3(11), 839-851.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). Stress Appraisal and Coping. New York Publishing Company.

**المراجع العربية باللغة الإنكليزية:**


- Ebrahim, R. (2021). The Relative Contribution of Positive Thinking, Cognitive Flexibility and Academic Stress in Academic Well-Being Among University Student. EGYPTION JOURNAL OF Psychological STUDIES. 31(113), 249-314.
- GAMAL, O. (2021). The Degree of Practicing Educational Activities and its Relationship with Life Effectiveness Skills Among Students of the Faculty of Education at Tartous University. *Al-Baath University Journal.* 44(9), 85-110.
- HAMMAD, A. (2019). Effectiveness of life among secondary stagel students who practice and are not practicing sports activities (comparative study). *Psychological Guidance Journal.* (57), 77-111.
- SALM, A. (2020). University Education under the Corona Virus Pandemic: Educational Rooting for the crisis and Student Proposals for its Treatment. (Field study). Educational Sciences Journal. (3), 120-153.
- AL-AMERI, S. (2021).
- ABDUL JAWAD, A; & MOHAMMED, M. (2019). Path Analysis of the Relationship between Emotional Creativity, Coping Competence and Psychological Well-Being among Special

Education Teachers. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*. (13), 275-363.

- ABDELHALIM, Z. (2021). The role of coping strategies in alleviating the psychological pressures of football referees during quarantine. *Sports Creativity Magazine.* 12(1), 177-194.
- EID, A. (2021). Psychological Immunity and Its Relationship with Life Effectiveness Skills of The Students of The Child Education Department. *Childhood and Education Journal*. (48),393-450.
- ALMARSHOUD, J. (2020). The Relative Contribution of Wisdom Dimensions to Prediction of Mindfulness and Life Effectiveness Skills among Al-Qassim University Female Students. *King Abdul-Aziz University Magazine: literature and humanities*, *28*(9), 1-45.
- MOHAMMED, I. (2020). Social Responsibility Among University's Youth to Support Government Efforts in The Face of Infectious Epidemic Diseases. *Journal of Studies in Social Service and Psychological Sciences*. 1(51), 263-303.
- MOHAMMED, F; & MOHAMMED, S. (2022). Tokkatsu Activities and Life Effectiveness Skills for Japanese School

Students. Research Journal in Specific Education. 9(44), 1385-1448.

- World Health Organization. (22004). Comprehensive Guide for Environmental Health Service Personnel. Regional Middle East Office, Regional Center for Environmental Health Activities, Jordan.