مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 19

1446 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

م. ربا قباقلي

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
تقويم محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي استناداً إلى مؤشرات النحو الوظيفي	مايا حمود د. ربا التامر	72-11
دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حمص	ديانا عزيز العلي د. هبة سعد الدين	114- 73
درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة	عبد اللَّه عرفات د. فوزية السعيد د. هايل الطالب	154-115
تقنين اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة) "$OLSAT^{8th}$" المستوى المتقدم G في مدينة حماة	د. ريم نصر قصّاب	206-155

تقويم محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي استناداً إلى مؤشرات النحو الوظيفي

الطالبة : مايا حمود إشراف : د. ربا التامر كلية : التربية جامعة: البعث

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مؤشرات النحو الوظيفي اللازم تضمينها في منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي ،وحساب درجة توفر مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتقديم توصيات مقترحة لتضمين مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى المنهاج، ،وتمثلَ مجتمع الدراسة وعينتها بمحتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي ،وتم إعداد أداة تحليل المحتوى التي اشتملت على (31) مؤشراً موزّعة على ستة مؤشرات رئيسة ،وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي راعى تضمين مؤشرات النحو الوظيفي لكن بنسب متفاوتة ، إذ إنّه أعطى بعض مؤشرات النحو الوظيفي نسبة توفر أكبر من المؤشرات الأخرى، فجاء مجال الفهم بنسبة توفر مرتفعة بلغت (81,30%) ، ثم تلاه مؤشر التحليل بنسبة بلغت(57,26%)، ثم تلاه مؤشر التطبيق في المرتبة الثالثة بنسبة (18,53%) ثم مؤشر التركيب في المرتبة الرابعة بنسبة (23,12%)، وثمّ مؤشر التقويم في المرتبة الخامسة بنسبة بلغت (6,99%) ،وأخيراً مؤشر التذكر في المرتبة السادسة بنسبة بلغت (3,84%) كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمؤشرات .واختلاف نسب تكرارها ،وإغفال بعض المؤشرات التي لم تحظ بأي فرصة للتدريب عليها .

وأخيراً أوصت الدراسة بالتوسع في عدد الأنشطة في المحتوى التي تمكّن التلميذ من مهارات النحو الوظيفي، وبناء جدول مواصفات يستند إلى تحديد الوزن النسبي لمؤشرات النحو الوظيفي يراعي مدى تعمقها في كل صف من صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

الكلمات المفتاحية : مؤشرات النحو الوظيفي ، كتاب اللغة العربية ، الصف السابع الأساسي ، تحليل المحتوى .

Evaluating the content of the Arabic language curriculum in the seventh grade based on functional grammar indicators

The study aimed to Identify functional grammar indicators that need to be
included in the Arabic language curriculum in the seventh grade, calculate
the degree of availability of functional grammar indicators in the content
of the Arabic language curriculum in the seventh grade, and provide suggested recommendations to includee functional grammar indicators in the content of the curriculum. The study population and its sample were represented by the content of a book. Arabic language for the seventh grade, and a content Which included (31) indicators analysis tool was prepared distributed among six main indicators, and the validity and reliability of the tool was confirmed. The study concluded that the content of the Arabic language book for the seventh grade took into account the inclusion of functional grammar indicators, but in varying proportions, as it gave some functional grammar indicators a greater percentage of availability. Among the other Indicators, the field of understanding came in third place with a rate of (30.81%), then the analysis index came with a rate of (26.57%), then the application index came in third place with a rate of

(18.53%), then the synthesis index in It ranked fourth with a percentage of (12.23%), then the evaluation index ranked fifth with a percentage of (6.99%), and finally the remembering index The results also .ranked sixth with a percentage of (3.84%) showed varying attention to Indicators, different rates of repetition, and the omission of some indicators that were not given any .opportunity to train on

Finally, the study recommended expanding the number of activities in the content that encourage students to use functional grammar indicators, and building a precise specifications table based on determining the relative weight of functional grammar indicators, taking into account the

. extent of their depth In each grade of the preparatory stage

Keywords: functional grammar Indicators, Arabic language book, seventh grade, content analysis

المقدمة :

يعد اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية مهماً للتواصل السليم نطقاً وكتابة وقراءة، إذ لا بد أن يكون ملماً بالضوابط النحوية، بما توفره من سلامة اللفظ والتركيب، وصقل مواهب المتعلم وتعزيز ميوله العقلية والمعرفية غير أن صعوبة قواعد النحو كانت وما تزال تشكل ظاهرة لغوية منتشرة لدى كثير من المدرسين، وبخاصة لدى فئة التلاميذ حيث أحدثت تأزماً نفسياً ولغوياً مما ولد نفوراً لديهم فلم يتمكنوا من تجاوز هذه العقبة، ويتمثل ذلك جلياً في ضعف التحصيل الوارد في الإنجازات التعبيرية لهم، مما كان يدفعهم في مواقف لغوية كثيرة لاستعمال العامية للتواصل والتعبير عن أفكارهم بدل الفصحى.

ومن الجدير بالذكر أنّ المتأمل للواقع اللغوي المعيش لا بد أن يلحظ هذا التفكك اللغوي، وهذا الاضطراب أو التداخل المفعم بسوء الاستخدام اللغوي، وتدني الأداء عندهم ، مما لا يدع مجالاً للشك أن هناك أسباباً تقف أمام هذا التفكك.

وقد حاول العلماء والباحثون الحديدي(١٩٦٥) وصاحب نظرية النحو الوظيفي "سيمون ديك "الهولندي (Simon Dikk) والزعر (٢٠١٩) دراسة هذه الأسباب وتقديم حلول ناجحة لها ،ومن بين هذه الحلول الأساسية التي حثوا عليها: النحو الوظيفي، بمعنى أن يكون النحو في شكله الوظيفي الأساس في بناء المنهاج الدراسي لتعلم النحو ،وأن يعرف المعلم تدريس القواعد ليس غرضاً بل إنه وسيلة للفهم، وأداة لتصحيح النطق والتعبير، ولا تدرس القواعد النحوية دراسة موضوعية بل إنها تأتي عرضاً في مواد الدراسة، ونظراً لأن اللغة العربية وكل لغات العالم في تطور مستمر بجهود الباحثين والتربويين، ولا سيما القواعد النحوية، وبما أن الكتاب المدرسي الذي يضم محتوى اللغة العربية وقواعدها هو عنصر من عناصر المنهاج الدراسي، وهو الأداة التي يستخدمها المعلم والمتعلم في التعليم والتعلم فإن أي خلل في هذا المكون سيؤثر تأثيراً سلبياً على باقي المكونات الأخرى، مما يؤدي إلى انخفاض مؤشر التحصيل عند التلاميذ، وهذا ما دفع الباحثين والتربويين إلى تحليل المناهج بهدف تطويرها، بناء على أسس علمية وموضوعية، وتطوير هذه المناهج يأتي تباعاً لمرحلة التقويم، والتقويم له أدوات يستخدمها الباحثون في مجال التربية عموماً ،وفي المناهج خصوصاً ،ومن أدواته: أداة تحليل المحتوى (حوري،

2010) ،وعملية التقويم إحدى العمليات اللازمة للاستمرار في تحسين أداء العملية التعليمية لأن التربية في أصلها تعني التنمية، والتواصل والاستمرارية، وفي سياق متصل نرى أن اللغة العربية كل متكامل مكون من عدة مهارات، وهناك علاقة تأثير وتأثر بين هذه المهارات، ولعل أهمية النحو تبدو أكثر وضوحاً في تكامل هذه المهارة مع بقية المهارات ولعل خير سبيل إلى تحقيق ذلك هو التعليم الوظيفي، الذي تتحقق به "القدرات اللغوية لدى التلاميذ، بحيث يتمكنون من ممارسة اللغة في وظائفها الطبيعية ممارسة عملية "(الدليمي، ٢٠٠٤، ص.١٩) .

مشكلة الدراسة :

يرى بعض الباحثين أن "جل المعلمين متفقون على أن القواعد ليست غاية في حد ذاتها ،ولكنهم عند تعليمها يركزون على جانب المبنى، ويهملون جانب المعنى، ويعطون الأولوية للأحكام والمصطلحات، ولا يتعرضون إلا قليلاً لوظائف الكلمات، وهذا ما جعل تلامذتنا ينفرون من تعلم النحو ولا يستفيدون من دروسه" (كنعان وآخرون، 2006، ص.٢٥٧) .

ولم تقف محاولات التخفيف من عبء النحو على الجهود الفردية للغويين والمهتمين، بل تعدى ذلك إلى عقد الندوات والمؤتمرات ،وتشكيل اللجان ،والغاية من ذلك كله تبسيط النحو، وتيسيره للدارسين، ومن هذه الجهود: لجنة تيسير القواعد في مجمع اللغة العربية (1945)، ومؤتمر مفتشي اللغة العربية في القاهرة (1957)، ولجنة تيسير اللغة العربية في اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية في الجزائر (1976)، والمؤتمر الثاني لتعليم اللغة العربية في القاهرة (1982) ،وندوة مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي في الرياض (1985) للمنظمة العربية والتربية والثقافة والعلوم، وندوة اتحاد المجامع اللغوية العلمية في عمان (1987) وعنوانها "تعليم اللغة العربية في ربع القرن الأخير، ومؤتمر اللغة العربية وقرن من الدرس النحوي في القاهرة (2003)، والمؤتمر

الثاني لعلم اللغة (2004) في القاهرة. وقد عزي الضعف في القواعد النحوية إلى عدد من العوامل، يذكر منها:

- الخلل في محتوى المناهج والبعد بينه وبين لغة الحياة النابضة الزاخرة.
- جفاف القواعد النحوية وكثرة التأويلات فيها، والفصل بين النحو والمعاني غالباً.
- العزلة بين فروع اللغة والمواد الأدبية والعلمية الأخرى.(لجنة التمكين للغة العربية بدمشق 2008).
- عدم إدراك الطلبة مقاصد النحو ووظيفة القواعد، بالإضافة إلى التزام معظم المعلمين بالطرائق الجامدة في التدريس، فهم لا يفكرون في تيسير النحو ولا يربطون بين القاعدة النحوية والمعنى"(الكخن، هنية، ٢٠٠٩، ص.٢٠٢) .
- عدم اتباع معلم النحو طريقة المنحى التكاملي في تدريس مادة اللغة العربية، فتراه يدرس كل قسم من أقسام هذه المادة على أنه مستقل عن غيره دون أن يعقد آصرة بينه وبين غيره من الأقسام، ويظهر هذا الانفصام في تعليم النحو خاصة، فالمدرس لا يوظف القواعد النحوية التي يدرسها الطالب في درس القراءة أو درس التعبير أو النصوص (عبدالله، ٢٠٠٢، ص.٣٢٠).

الإحساس بالمشكلة وتحديدها:

على الرغم من جميع الجهود المبذولة للتخفيف من وطأة النحو وصعوبته، إلا أن الشكوى ما زالت قائمة من المتعلّمين، ويلمس العاملون في حقل التدريس الضعف الذي يعاني منه المتعلمون في القواعد النحوية، وقد تعددت مظاهر هذا الضعف لتشكل أدلة ملموسة على أن هناك مشكلة حقيقة ينبغي العمل على حلها، ومن هذه المظاهر:

- إن التلاميذ ينظرون إلى النحو على أنه يتعلم لضبط أواخر الكلمات وتمييز صواب الكلام من خطئه.
- عجز التلميذ عن استرجاع معلوماته وتذكرها لدى تصديه لإعراب شيء من الكلام وقصوره عن القيام بعملية التحليل والتركيب والحكم التي يستلزمها الإعراب النحوي. (عبد الله، ٢٠٠٢، ص.٣٠٦-٣٠٧) .

وقد جاء إحساس الباحثة بمشكلة ضعف التلاميذ في القواعد النحوية من خلال وفرة الدراسات التي تسعى إلى معالجة ضعف التلاميذ في قواعد اللغة، مثل دراسات كل من العلواني (2015) في سورية، ودراسة الدهماني (2002) في السعودية، اللذين أشارا إلى وجود صعوبة في تدريس النحو وإيصاله إلى أذهان المتعلمين، وكثرة الأخطاء الشائعة على ألسنة المتعلمين ،وأن التراكيب التي تعلموها لم يستعملوها في كتاباتهم وأيضاً عدم تمكنهم من المهارات اللغوية .

ولاحظت الباحثة في أثناء عملها مدرّسة مادة اللغة العربية في إعداديات مدينة حمص وجود ضعف لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في القواعد النحوية، وقلة مراعاة الوظيفية في بناء مناهج القواعد النحوية

وما أيّد ملاحظة الباحثة مجموعة من الدراسات التي قام بها الباحثون في مجال اللغة العربية ونذكر منها:

_دراسة السيد (١٩٨٧) في دمشق، بعنوان: "تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في التعليم العام في الوطن العربي".

_دراسة العيسى (2007) في دمشق ، بعنوان: "فاعلية برنامج تدريسي معد وفق الطريقة الوظيفية في تدريس الأدب والنصوص".

وقد توصلت هذه الدراسات إلى نتائج تشير إلى أن طلبة المراحل التعليمية المختلفة يعانون من ضعف في استخدام القواعد النحوية، ويرتكبون العديد من الأخطاء.

فقامت الباحثة بدراسة استطلاعية من خلال تحليل الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي، وتوصلت الدراسة الاستطلاعية إلى أن محتوى كتاب اللغة العربية تضمن بدرجة متدنية مؤشرات النحو الوظيفي في فهم القواعد النحوية استناداً إلى ما يستعمله التلاميذ في قراءاتهم وكتابتهم وتحدثهم من قواعد نحوية من جهة، وإلى المعايير التي أقرتها وزارة التربية من جهة أخرى، للنهوض بمستوى هؤلاء التلاميذ في

تحصيل هذه المهارة واستعمالها استعمالاً سليماً من تلاميذ الصف السابع الأساسي، إذ تبدو تتويجاً للتعلم السابق وممهدة للسنوات المقبلة.

مما سبق ومن خلال ما أتيح للباحثة في حدود علمها كان هناك قلة اهتمام بمؤشرات النحو الوظيفي بما يناسب متطلبات التطور الذي يعيشه العالم، وبذلك تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما مؤشرات النحو الوظيفي المتوفرة في كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف السابع الأساسي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مؤشرات النحو الوظيفي في اللغة العربية؟
2. ما مؤشرات النحو الوظيفي اللازم تضمينها في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي؟
3. ما درجة توفر مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي؟

أهمية الدراسة:

وتتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1) من المؤمّل أن تفيد الدراسة بما تشمله من أدوات، وبما توصلت إليه من نتائج الباحثين والمهتمّين بدراسة منهاج اللغة العربية في تسليط الضوء على مؤشرات النحو الوظيفي اللازمة –ولاسيما أن الدراسة في هذا المجال– لاتزال قليلة .
2) من المؤمّل لفت انتباه القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية في وزارة التربية إلى أهمية مؤشرات النحو الوظيفي.

3) من المؤمّل إفادة القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية من خلال تزويدهم بصورة واضحة عن واقع تضمن مؤشرات النحو الوظيفي للإفادة منها في تطوير من منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

4) من المؤمّل إفادة الموجهين باتخاذ قائمة بمؤشرات النحو الوظيفي لفهم القواعد النحوية في تقويم أداء معلمي اللغة العربية.

أهداف الدراسة:

1. تحديد مؤشرات النحو الوظيفي في اللغة العربية.
2. تحديد مؤشرات النحو الوظيفي اللازم تضمينها في منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي.
3. حساب درجة توفر مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي.
4. تقديم توصيات مقترحة لتضمين مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي.

_حدود البحث:

***الحدود الزمانية:** جرى هذا البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م .

***الحدود المكانية:** الجمهورية العربية السورية.

***الحدود الموضوعية:** تدريبات القواعد النحوية المتضمنة في محتوى منهاج اللغة العربية المقررة على طلاب الصف السابع الأساسي وتصنيف مؤشرات النحو الوظيفي معياراً لتصنيف محتوى الكتاب موضع الدراسة: (المبدأ الأول وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية وهي التواصل والمبدأ الثاني وصف القدرة التواصلية، والمبدأ الثالث الوصف اللغوي الذي يسعى لتحقيق الكفاءات النمطية والنفسية والتداولية، والمبدأ الرابع النظر إلى التركيب والدلالة من وجهة نظر تداولية).

مصطلحات الدراسة:

***تقويم محتوى مناهج اللغة العربية:** تعرفه الطائي (2009): بأنه عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف لإصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، تعليمي، تدريبي، ثمّ تحديد جوانب القوة والضعف تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد تم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

وتعرف **الباحثة** التقويم في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: العملية التي تسمح بالحكم على قيمة الخبرات التربوية، لمعرفة مدى التقدم نحو بلوغ الأهداف، في ضوء نتائج المعلومات التي تم الحصول عليها وبواسطة وسائل مناسبة لإصدار الأحكام على جميع جوانب المنهاج، ثم اتخاذ القرارات اللازمة لإحداث التغيير المطلوب في هذه النتائج.

***مؤشرات النحو الوظيفي:** هي مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة (المتوكل، ٢٠١٠)

وتعرف **الباحثة** مؤشرات النحو الوظيفي إجرائياً بأنها: مجموعة من القواعد والأسس المشتقة من مبادئ النحو الوظيفي، والتي ينبغي توفرها في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي وتشتق من مجالات (وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي التواصل، وصف القدرة التواصلية، الوصف اللغوي الطامح إلى تحقيق الكفاءات النفسية والنمطية والتداولية، والنظر إلى التركيب والدلالة من وجهة نظر تداولية) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة:

***منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل عن طريق مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، من خلال وصف وتحديد مبادئ النحو الوظيفي ومؤشراته التطبيقية، ثم تصميم بطاقة تحليل واعتمادها لتحليل كتب اللغة العربية للصف السابع الأساسي للتعرف على درجة توفر هذه المبادئ والمؤشرات التطبيقية، وتقديم المقترحات اللازمة بناءً على نتائج التحليل.

***المجتمع الأصلي لعينة الدراسة :**

يقصد به جميع الأفراد التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، و دراستها للوصول إلى حل للمشكلة المدروسة (أبو علام، ٢٠٠٤، ص.١٢٧) ،وتألف المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

***عينة الدراسة :**

اقتصرت العينة على جميع التدريبات النحوية المتضمنة في محتوى منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي، واستبعدت الدراسة من عينة التحليل التدريبات التي لا ترتبط بالقواعد النحوية كالنصوص القرائية وتدريبات الاستماع والتعبير الشفوي والكتابي.

***أدوات الدراسة :**

1. قائمة بمبادئ النحو الوظيفي ومؤشراته التطبيقية اللازم توفرها في محتوى منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي (من إعداد الباحثة).

2. استمارة تحليل المحتوى (من إعداد الباحثة)، وتشمل مبادئ النحو الوظيفي ومؤشراته التطبيقية يضاف إليها الجداول، لرصد تكرارات توفر هذه المبادئ ونسبها المئوية.

الإطار النظري

المحور الأول–تقويم محتوى مناهج اللغة العربية :

– تقويم منهاج اللغة العربية:

عرّف الطائي التقويم: بأنّه عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ، تعليمي ، تدريبي ، ثمّ تحديد جوانب القوة والضعف تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد تم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور (الطائي، 2009،ص.٣٦)

كما يعرف التقويم بأنه : العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي و الكيفي ، و أي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم كما أنّه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي تظهر في أثناء العملية التربوية و تعرف بمواطن القوة و الضعف لدى الطلبة (صومان، 2009، ص.٣٣٥) .

ثانياً–مفهوم تحليل المحتوى:

يعرّف البكر (2008، ص.٨٤) تحليل المحتوى بأنّه: "أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستعملها الباحثون في مجالات بحثية متنوّعة لوصف المضمون الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون، تلبية للاحتياجات

البحثية، وطبقاً للتصنيفات التي يحدّدها الباحث بهدف استعمال هذه البيانات إما في وصف هذه المادة، أو في اكتشاف بعض الظواهر التي تتبع منها، وبشرط أن تتم عملية التحليل وفق أسس منهجية، ومعايير موضوعية، وأن يستند الباحث في جمع البيانات وتحليلها إلى الأسلوب الكمّي بصفة أساسية.

وفي إطار الدراسة الحالية يمكن أن يعدّ تحليل المحتوى عملية تهدف إلى تقديم وصف كمي وموضوعي لمنهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي المطورة لأساسي من حيث مستوى تضمينها مؤشرات النحو الوظيفي ، وذلك برصد تكراراتها ، وتفسيرها واستنتاج دلالاتها ، باستخدام أداة التحليل المعدة في هذه الدراسة ، والعمل على تطويره واقتراح الحلول المناسبة له.

أهمية تحليل المحتوى: ويمكن تحديد أهمية تحليل المحتوى في النقاط الآتية:

- مجال البحث العلمي، إذ إنّه أسلوب بحثي يكشف متغيرات الدراسة والتعرف إلى خصائصها.
- مجال المناهج، من خلال اختيار نتائج التعلّم، وتحديد عناصر المحتوى.
- مجال التعليم، من خلال تحديد طرائق التعليم والتعلّم، وتقويمها.
- مجال التعلّم، من خلال المقارنة بين ما درسه الطلبة وما تعلموه بالفعل.
- مجال التقويم، من خلال الكشف عن مفردات الاختبار(طعيمة، 2004).
- تساعد على تحديد مستوى الكتاب والمرحلة العمرية للمتعلمين.

كما رأت الباحثة أن تحليل المحتوى يحدد خطوات بناء البرامج التعليمية و التصورات المقترحة فيما يتعلق بالمواد الدراسية.

المحور الثاني– النحو الوظيفي :

النحو لغة : القصد والطريق ، يكون ظرفاً ويكون اسماً ، نحاه ينحوه و ينحاه نحواً وانتحاه ، استعملته العرب ظرفاً ، وأصله المصدر ، والجمع أنحاء ونحو (ابن منظور ، د.ت ، 437) وهو بالإضافة إلى ما ذكر من معان : الجهة والمثل والمقدار والنوع (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ص.٩٠٨)

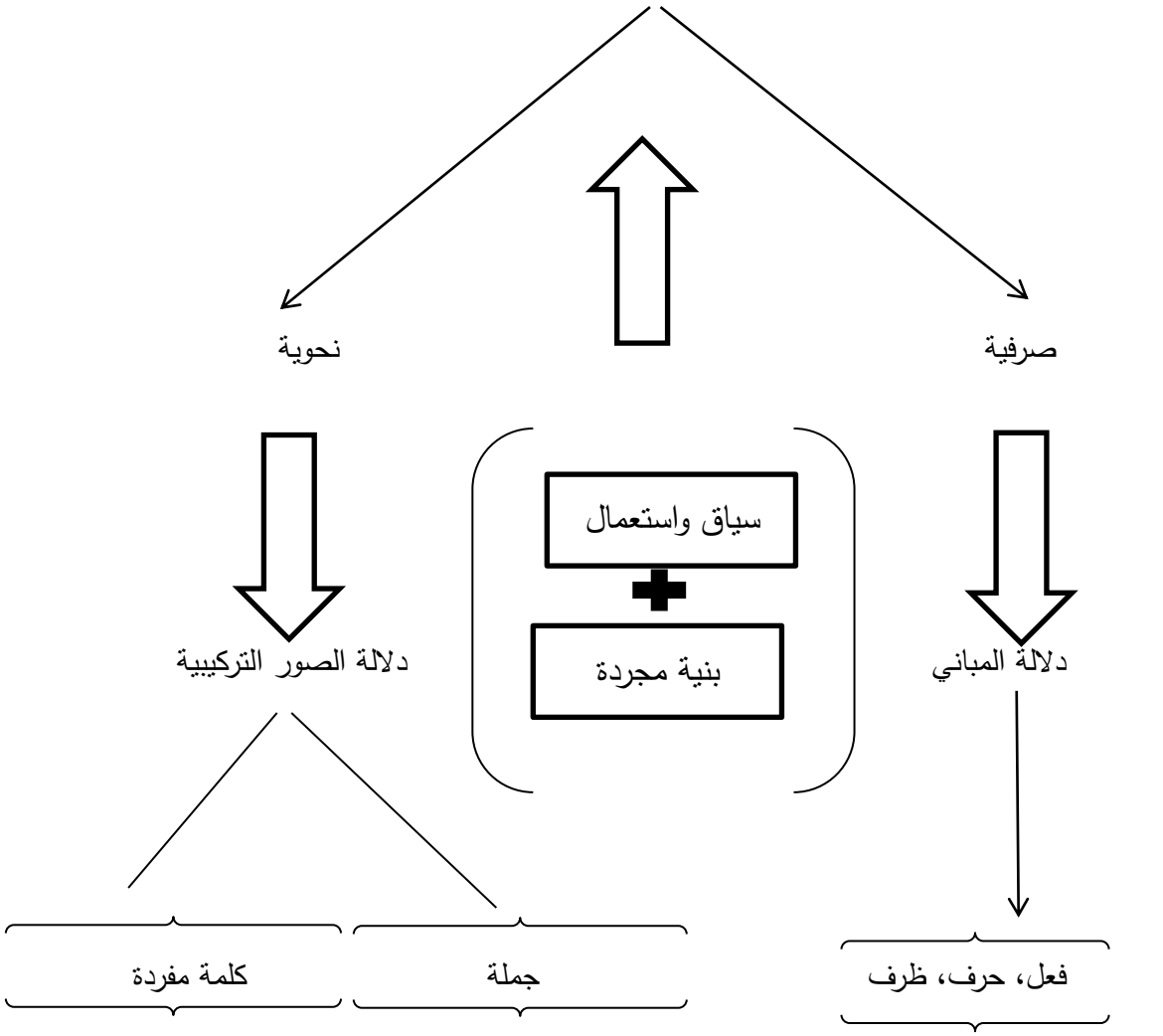
واشار كل من (الدليمي، والوائلي، ٢٠٠٣، ص.٣٧) أن النحو " عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل ، والكلمات وعملها في حالة الاستعمال وتقنين القواعد التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات ، وهو يعنى أيضاً بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات ".

و رأت **الباحثة** أن النّحو هو العلم الذي يقيّد ذلك الكلام بقوانين وأحكام خاصة، وكلا النحو واللغة يعتمد على الآخر، فليس ثمة لغة بلا نحو، ويستحيل أن يقوم نحو بلا لغة.

وباستقراء التعريفات السابقة للنحو يتبين أن إتقان النحو لا يعني حفظ القواعد واستظهارها ، لأن ذلك غير كاف – بحسب رأي الباحثة – لإتقان استخدامه في المواقف المختلفة ، وانما يكون بالممارسة والتطبيق الفعلي والتدريب المستمر.

-الوظيفية في النحو:

الوظيفة



رسم تخطيطي لأقسام الوظائف النحوية :

رأت الباحثة أن للوظيفية في النحو أهمية كبيرة ، فقد بات واضحاً في كل فروع الدراسات اللغوية الحديثة وأصحاب الاتجاه الوظيفي التداولي ارتباط بنية اللغة بوظيفة التواصل والتبليغ و التبيان و تقوم الوظيفية على أنّه لا اعتبار للوحدات اللسانية إلا من خلال الدور الذي تؤديه في التواصل .

أنواع النحو:

نظراً لاتساع اللغة العربية و فروعها، و لارتباط اللغة العربية بالنحو ارتباطاً متلازماً كان لابد من أن تقسيم علم النحو في اللغة العربية إلى أقسام، و قد قسم بيدق تلك العلوم وفق الآتي:

– النحو العلمي هو الذي يتضمن قواعد النحو ويؤلفه المؤلف ليستفيد منه المتخصصون في النحو وغيرهم بدراسته .

– النحو التعليمي هو الذي يتضمن بعض قواعد النحو يؤلفه المؤلف كمادة من مواد النحو ليستفيد منه الدارسون في تعلمهم النحو .

– النحو الوظيفي هو الذي يتضمن بعض قواعد النحو التي يكثر استعمالها وتداولها في الحياة اللغوية ويتألف مؤلفه ليستفيد منه دارسو النحو بقدر حوائجهم (القشيري، ٢٠١٢، ص.٣٥).

رأت الباحثة أن الفروق بين هذه الأنواع تتعلق كثيرا بالتدريبات أو التمرينات اللغوية المتضمّنة في الكتاب فإذا كان الكتاب من دون التدريبات أو التمرينات اللغوية فهو النحو العلمي ، وإذا كان الكتاب مجهزاً بالتدريبات أو التمرينات اللغوية فهو النحو التعليمي ، بالإضافة إلى ذلك ، وإذا كانت الأمثلة المعروضة في الكتاب تستعمل استعمالاً كثيراً في لغة التلاميذ تحدثاً وكتابة في الإعراب والتراكيب ، فهو النحو الوظيفي .

جـدول رقـم(١) الفـروق بـين خصـائص النحـو الـوظيفي وخصـائص النحـو العلمـي (الفوزان، ٢٠١١، ص.١٩٦_١٩٧):

من خصائص النحو الوظيفي	من خصائص النحو العلمي
للمتعلمين	للمتخصصين
تعلم اللغة	تعلم عن اللغة
وسيلة تعلم وليست هدفاً	معلومات ومعارف
يركز على التراكيب المركزية	يهتم بالتوصيف والتفصيلات
يقدم اللغة على القاعدة	يهتم باستخلاص القواعد
يركز على مواطن وقوع الأخطاء	يهتم بالشمول والاستقصاء
لا يهتم بالتوصيف والتفصيلات	يهتم بالتأويل والتفصيلات
يركز على الجوانب الأكثر ارتباطاً بالحاجات الاتصالية	
مدخل يسلكه المتعلم لاكتساب اللغة	
ما يمكن تعليمه لا ما يجب تعلّمه	
يعتمد على مبدأ الشيوع	
يدرب الدارس على الاستخدام	

مفهوم النحو الوظيفي وتعريفه :

يعد النحو الوظيفي من الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثاً وكتابة بحيث تستخدم استخداماً سليماً في الاعراب والتراكيب ليبرز المعنى واضحاً ويتحقق ذلك في :(المنهاج – الكتاب – الطريقة –الاختبارات).

فيما يتعلق بالمنهاج : اتخاذ اللغة نفسها أساساً لدراسة القواعد وذلك باختيار الأمثلة التي تتصل بالحياة لا الأمثلة المبتورة ، والجمل المصنوعة المتكلفة .

فيما يتعلق بالكتاب : تضمين الكتاب مجموعة منتقاة من الموضوعات الثقافية والقصص الشائقة الصالحة للقراءة .

وفيما يتعلق بالطريقة : ينبغي استخدام الطرائق الحديثة في التعليم ، ومناقشة الأمثلة معنوياً قبل مناقشتها نحوياً وجعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتعبير .

أما ما يتعلق بالاختبارات : فينبغي أن يلحظ فيها مدى انتفاع المتعلمين بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً ،و ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشروط ، فتخرج عن جمال الصياغة الأدبية(المتوكل، 2010) .

وأشار(عاشور، والحوامدة، ٢٠١٠، ص. ١٠٥) إلى أن مفهوم النحو الوظيفي هو " الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتراكيب ، والربط ليبرز المعنى واضحا مفهوماً .

وعرّفه بلعيد (٢٠٠١) بأنه : القواعد الوظيفية التي تعالج الكلام في جانبه الاستعمالي والقواعد الأساسية التي تؤدي بالدارس إلى اكتساب المهارة اللغوية ، حتى يصبح اللسان ملكة.

وتراه ظبية سعيد (2002، ص.١٢٢): بأنه مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ، ونظام تأليف الجمل ؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة ويتناول النحو الوظيفي القواعد الأساسية العملية التي تتداولها الألسن، والآراء النحوية المندثرة والبعد عن الأمور الفلسفية في النحو " .

أهداف النحو الوظيفي:

– يسعى النحو الوظيفي إلى مساعدة المتعلم على تنمية قدرته في التعبير موظفا المهارات اللغوية التي تعلمها في المواقف التي يمر بها .

– تكوين عادات لغوية سليمة عند المتعلمين من خلال استخدام المفردات والجمل والتراكيب بطريقة صحيحة .

– الكتابة والتحدث بدون أخطاء .

– التركيز على القواعد الأساسية في الاستخدام.

– القدرة على استعمال اللغة في التحدث والتواصل مع الآخرين .

–قدرة المتعلم على توظيف بعض قواعد النحو الأساسية في القراءة والكتابة (الخلف، ٢٠١٧، ٨٧)

– مساعدة الراغب في الإلمام بقواعد النحو الضرورية على تذكر ما سبق له دراسته من تلك القواعد ، والتي تعد أساسيات علم النحو .

– تنقية المعلومات القديمة مما يكون قد شابها من شوائب عبر سنوات الدراسة المتوالية ، ثم العمل على تثبيتها من خلال التدريبات المكثفة ، والتمارين المتنوعة .

– تنمية القدرة على التطبيق بدلا من الاقتصار على مجرد حفظ القاعدة النحوية.

– نقل البحث اللساني الوظيفي إلى مجال الإجراء والتطبيق ليلج القطاعات الاجتماعية، والاقتصادية كالترجمة وتعليم اللغة وتحليل النصوص باختلاف أنماطها والطب النفسي المهتم بالاضطرابات اللغوية.

–تعميم المشروع العلمي ليشمل مختلف أنساق التواصل وقنواته اللغوية وغير اللغوية. (المتوكل، ٢٠٠١)

وللنحو الوظيفي أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية (الزهراني، 2007، ص.٥٩)

–المهارة الرئيسة الأولى : الإعراب ، وهي :

1) ضبط أواخر الكلمات بالشكل ضبطاً صحيحاً .

2) الإعراب القائم على فهم العلاقة بين معنى الجملة وإعرابها .

3) تحديد الأثر الإعرابي للأدوات النحوية في جملتها .

4) تحديد الحالات الإعرابية لبعض الأساليب النحوية .

5) تحديد موقع الكلمة الإعرابي .

6) تحديد موقع الجملة الإعرابي .

-المهارة الرئيسة الثانية : صياغة التراكيب النحوية الصحيحة ومتابعتها ، وتشتمل على :

1) تحويل الجملة من صيغة إلى أخرى .

2) استخدام أدوات الربط استخداماً صحيحاً.

3) تمييز الخطأ من الصواب نحوياً .

4) تحديد أثر الكلمة في ما قبلها ، وما بعدها .

-المهارة الرئيسة الثالثة : استخلاص القواعد وتحديد المفاهيم من خلال أوضاع الكلمات والجمل وتشتمل على :

1) التعريف بالمفهوم النحوي .

2) تحديد القواعد الخاصة بالإعراب والبناء .

3) تحديد علاقة الموقع النحوي للكلمة بالوظيفة المعنوية في الجملة .

4) تحديد نوع الأداة التحوية .

- المهارة الرئيسة الرابعة : عرض بعض التعليلات النحوية ، وتشتمل على :

1) عرض أسباب لبعض الأوضاع النحوية .

2) الترجيح بين الآراء النحوية في المسائل المختلف فيها .

3) تحديد الآراء النحوية في بعض المسائل الخلافية.

الدراسات السابقة :

دراسات عربية :

_دراسة الفلاج (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى تحديد أبواب النحو الواجب تدريسها لمتعلمات قسم اللغة العربية ، والكشف عن الأخطاء النحوية الشائعة التي تواجه طالبات قسم اللغة العربية ،الكشف عن برنامج لمعالجة الأخطاء النحوية في ضوء المدخل الوظيفي ، منهج الدراسة : واستخدمت الباحثة المنهاج الوصفي والمنهاج شبه التجريبي ،وطبقت الدراسة على عينة من طالبات قسم اللغة العربية في جامعة القصيم ، واستخدمت استبانة للمباحث النحوية المناسبة للعينة– طالبات قسم اللغة العربية " ، وصممت اختبارا تشخيصيا في المباحث النحوية ، ثم أعدت اختبارا لقياس فاعلية البرنامج لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة لدى طالبات قسم اللغة العربية.

نتائج الدراسة:

–وجود أثر إيجابي كبير لاستخدام المدخل الوظيفي في علاج الأخطاء النحوية الشائعة .

– أثبتت فاعلية المدخل الوظيفي في معالجة الأخطاء الشائعة ويعزى ذلك إلى بناء البرنامج بشكل وظيفي .

–دراسة أبو جابر وآخرون (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمتطلبات الثورة المعلوماتية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية في الأردن ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، عينة الدراسة تم تحليل كتب اللغة العربية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر ، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (٢٠) مشرفاً ، و (٦٥) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مدينة

عمان في العام الدراسي (2017/2018) ، و أداة الدراسة : تم استخدام أداتين هما بطاقة تحليل محتوى والاستبانة الموجهة للمعلمين والمشرفين.

وقد أشارت نتائج تحليل المحتوى إلى أن درجة مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا الكلية لمتطلبات الثورة المعلوماتية ضعيفة ، وبالدرجة نفسها من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية .

-دراسة هاشم وآخرون (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى التحقق من تضمين مواصفات المدخل الوظيفي في دروس القواعد النحوية في كتاب الطالب الثالث من سلسلة (العربية بين يديك) ، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي ، عينة الدراسة: تم تحليل كتاب الطالب الثالث من سلسلة العربية بين يديك ، أما أداة الدراسة: استمارة تحليل المحتوى لتقييم القواعد النحوية في كتاب الطالب الثالث من سلسلة العربية بين يديك وفق المواصفات الوظيفية .

نتائج الدراسة: إنّ المواصفات الوظيفية التي يجب أن تتوفر في محتوى القواعد النحوية في مناهج الطلاب الناطقين بغير العربية تدخل ضمن تسع مجالات تشتمل على 32 وصفا ، وقد توفرت المواصفات الوظيفية في الكتاب بنسبة كلية بلغت (55.77) وعلى مستوى المجالات جاء أولاً مجال الضرورية بنسبة (85 %) ثم مجال الشيوع بنسبة (85 %) وكلاهما بتقدير (جيد جداً) وثالثاً مجال الأمثلة وفاعليتها بنسبة (70.03 %) ثم مجال المناسبة بنسبة (70 %) وكلاهما بتقدير (جيد) وحصلت بقية المجالات على نسب أقل من (50 %) وهي مجال مستوى التطبيقية بنسبة (46.55 %) ثم مجال التدريبات وفاعليتها بنسبة (46.25 %) وسابعاً مجال الأهداف بنسبة (40 %) وثامناً مجال التدرج بنسبة (38.75 %) وأخيراً مجال الترابط والتكامل بنسبة (٥.٢٧ %) وجميعها بتقدير لفظي (ضعيف) .

-الدراسات الأجنبية:

-دراسة أو هالارون (O'Hallaron ، 2014)

Supporting Elementary English Language learner's writing Argumentative. through a functional Grammar Approach

دعم الكتابة الجدلية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من خلال مدخل النحو الوظيفي .

هدفت الدراسة إلى تصميم وحدة تعليمية تهدف إلى تزويد الأطفال بالدعم الواضح لمعرفة أشكال المناقشة اللغوية البنيوية المنطقية للغويات النظامية الوظيفية ،عينة الدراسة : متعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، وكانت العينة مكونة من (٢٥) طالباً من المستوى الثاني ، و (٢٧) طالباً من المستوى الرابع خضعوا لاختبار قبلي وبعدي ، وقد بينت الدرجات المستقلة أن معظم الطلبة اعتمدوا النقاش والجدل بعد مشاركتهم في الوحدة المبنية على المناقشة ، أداة الدراسة : اعتمدت الباحثة على المدخل المبني على اللغويات النظامية الوظيفية الذي استخدم لتحليل مناقشات الطلبة للفقرة في كل مرحلة تعليمية .

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج أن طلاب المستوى الثاني والرابع قادرون على استخدام أشكال ملائمة للغة بالاعتماد على المدخل الجديد ، وأن الإنجاز ضمن المراحل لم يكن مرتبطاً بمستوى خبرة أكاديمية ولغوية .

-دراسة سيمونس(Symons , 2015)

Investigating Functional Grammar Analysis as an Instructional Tool for Meaning- Making with Fourth- Grad English Learners

-هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى قبول معلمي المستوى الرابع للمنهج المصمم لدعم صياغة المعنى لمتعلمي اللغة الانجليزية بمساعدة مدخل النحو الوظيفي ، وذلك لردم الفجوة بين متعلمي اللغة الإنجليزية من الطلبة بوصفها لغة جديدة في الولايات المتحدة الأمريكية وبين نظرائهم من الطلبة المتحدثين باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أصلية ،

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ،وطبقت الدراسة على عينة من تعلمي اللغة الإنجليزية للمستوى الرابع ، واستخدمت الدراسة أداة لدراسة مدى تقبل المعلمين للمقرر خلال عام بتوظيف طرائق جمع البيانات المتضمنة في حقل الملاحظات ، وفي تسجيلات الفيديو ، والمقابلات وأدوات المعلم وتحليل البيانات المستمرة المسحوبة من طرق المقارنة المستمرة وتحليل الخطاب.

نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة أن مدخل النحو الوظيفي يزودنا باللغة التي نستطيع استخدامها في تعريف لغة أخرى التي يستطيع المعلمون من خلالها أن يبسطوا النقاش حول الفكر المفتاحية التي تشكل نقاط ارتكاز بالنسبة إلى المعنى الكلي في النص ، فمن خلال القراءات المتكررة لمقتطفات من النص المختار ، والتمثل المرئي ، وفهم الطلبة الظاهر للمعنى يستطيع المعلمون أن يستندوا إلى تحليل معاني الكلمة والجمل لمساعدة الطلبة على بناء علاقات سببية في قراءتهم للنصوص القصصية والسردية ، والعلاقات المرجعية المنطقية في النصوص العلمية.

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة :

-تحديد منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بوصفه من أنسب المناهج التي تساعد عن الإجابة عن أسئلة الدراسة ، وقد استخدم هذا المنهج من خلال وصف الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة لتحديد مؤشرات النحو الوظيفي المناسبة لطلاب الصف السابع الأساسي ، وتعرّف درجة توفّرها في محتوى منهج اللغة العربية " ، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى.

-مجتمع الدراسة وعينتها :

ويتألف من منهاج اللغة العربية الذي قررته وزارة التربية للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية منذ العام الدراسي (2018-2019) والفصل الثاني المقرر منذ العام الدراسي(2019-2020).

-عينة الدراسة: تم اختيار العينة بالطريقة المقصودة إذ اختارت الباحثة تدريبات الدروس (القراءة والنصوص جميعها مع دروس القواعد) .

-تصميم أدوات الدراسة :

1. قائمة مؤشرات النحو الوظيفي :

تحديد الهدف من إعداد القائمة : تحديد أهم مؤشرات النحو الوظيفي المناسبة لطلاب الصف السابع الأساسي ليتم على أساسها تحديد معيار التحليل المناسب لمحتوى التدريبات النحوية لمنهاج اللغة العربية وآدابها.

- مصادر اشتقاق قائمة المؤشرات :

- اشتقت القائمة من الإطار النظري للدراسة بما تضمنته من : دراسات علمية ورسائل تربوية ودراسات متخصصة في مجال طرق التدريس.

- آراء المتخصصين في التربية وطرائق تدريس اللغة العربية ، وعلم النفس التربوي ، والقائمين على تدريس اللغة العربية من معلمين وموجهين وتربويين.

- الدراسات والأدبيات السابقة (عربية وأجنبية) التي تناولت النحو عامة و النحو الوظيفي

- المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات النحو عامة وتلك التي تناولت مهارات النحو الوظيفي خاصة ، وما أسفر عنه تحليل تلك المقاييس والاختبارات.

-الصورة الأولية لقائمة مؤشرات النحو الوظيفي:

بعد استخلاص مؤشرات النحو الوظيفي من المصادر السابقة ، ثم حذف المتشابه منها والمكرر وتم وضعها في قائمة ، اشتملت - في صورتها الأولية على ستة مؤشرات رئيسة هي: (التذكر-الفهم- التقويم-التطبيق-التحليل-التركيب) ويتفرع عن كل مؤشر عدد من المهارات الفرعية حيث تضمن مؤشر التذكر (٣) مهارات فرعية، ومؤشر الفهم (١٣) مهارة فرعية، ومؤشر التقويم (2) مهارات فرعية، ومؤشر التطبيق (21) مهارة فرعية، ومؤشر التحليل (١٢) مهارات فرعية، ومؤشر التركيب (٤) مهارات فرعية.

- صدق القائمة:

تم عرض الصورة الأولية للقائمة على مجموعة من المحكمين والاختصاصيين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، وعلم النفس التربوي ، للتحقق من صدق هذه المؤشرات ، ومدى مناسبتها لطلاب الصف السابع الأساسي .

-الصورة النهائية لقائمة مؤشرات النحو الوظيفي:

تمّ تضمين جميع المؤشرات التي حصلت على نسبة فوق 80% من آراء المُحكِّمين، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من (6) مؤشرات أساسية ينبثق منها (31) مؤشراً فرعياً وأصبحت بذلك القائمة صالحة التطبيق

جدول رقم (٢) يبين التعديلات على مؤشرات النحو الوظيفي :

المؤشرات قبل التعديل	المؤشرات بعد التعديل
– تحليل التركيب اللغوي إلى كلمات ومفردات وحروف	تحليل التركيب اللغوي إلى مكوناته
– التمييز بين الأسماء والأفعال	–تمييز النكرة من المعرفة في الأسماء
– استخراج مفهوم أو تركيب محدد ضمن نص معروض عليه	–استخراج مفهوم ضمن نص معروض عليه
–تحليل أنواع العلل الواردة في التركيب	–تحليل أنواع العلل الصرفية الواردة في التركيب
–تعدد الأمثلة وفقاً للقاعدة المراد تدريسها	–تقديم أمثلة من واقع الطالب وفقاً للقاعدة المراد تدريسها
– إعادة صوغ الكلمات ضمن معيار محدد	–تعريف الكلمات وفق معيار علم الصرف
– صياغة الجمل وفقاً للعدد	–تحويل الارقام الى كلمات مضبوطة بالشكل وفق القاعدة
– محاكاة التراكيب والأساليب النحوية	–صوغ جمل تحاكي التركيب النحوي
– صياغة التراكيب وفقاً للأسلوب النحوي	–صياغة المفردات وفقاً للأسلوب النحوي
– الحكم على المادة المقروءة من خلال مراعاة القواعد اللغوية	–الحكم على ممارسة التلوين الصوتي في أثناء القراءة
–الحكم على مدى ممارسة العادات اللغوية الصحيحة قراءةً وكتابةً	–تقويم مهارة القراءة النافذة
–إعراب المفردات والجمل إعراباً مبنياً على الفهم	–إعراب المفردات والجمل إعراباً مبنياً على الفهم وفق الصف المستهدف
–تحديد الحرف المحذوف من الكلمة وسبب الحذف	–تحديد الحرف المحذوف من الكلمة أو المزيد منها
– تحديد نوع الألف اللينة في الكلمات	–تحديد انواع الألف اللينة في الكلمات مع التعليل
– تحديد نوع الهمزة في الكلمات	–تعليل نوع الهمزة في الكلمات ومعايير كتابتها
–تحديد دلالة الأداة ضمن الجملة	–تحديد الدلالة النحوية للمفردة
– تعليل الظاهرة النحوية أو الصرفية	– تعليل الظاهرة النحوية أو الصرفية في التركيب
–تضمن المحتوى أمثلة من الشعر الفصيح	اعتماد المحتوى على شواهد من الشعر الفصيح

- استمارة تحليل المحتوى:

تحديد هدف التحليل: الهدف من التحليل في هذه الدراسة هو الوقوف على نقاط القوة والضعف في تناول مؤشرات النحو الوظيفي بدروس قواعد منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي بالإضافة إلى التدريبات اللغوية بدروس القراءة والنصوص ،وتوضيح مدى توفر كل مؤشر وذلك من خلال رصد تكراراته ونسبته المئوية ،بحيث يكون هذا التحليل وما يفضي إليه من نتائج هو المرتكز الذي سيتم في ضوئه وضع التصور المقترح الذي سيكون متمماً لما تضمنه منهاج اللغة العربية من المؤشرات المختلفة

-تحديد عينة التحليل ووصفها:

تشمل عينة المصادر قواعد منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي بالإضافة إلى التدريبات اللغوية بدروس القراءة والنصوص في الجمهورية العربية السورية، والجدول (٣) يبين منهاج اللغة العربية وآدابها (عينة التحليل).

الصف السابع		
الفصل الدراسي	عناوين الوحدات الدراسية	عدد الصفحات
الفصل الأول	الانتماء والمواطنة	32
	الثقافة والفنون	30
	قضايا شبابية	37
الفصل الثاني	سورية مهد الحضارات	33
	البيئة والسكان	26
	نصوص تراثية	28

-تحديد وحدة التحليل:

هي وحدة العد والتسجيل أو التحليل ، وهي اصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة وفي هذه الدراسة (التدريب) وحدة التحليل.

تحديد فئات تحليل المحتوى:

الفئات هي مجموعة من التصنيفات تقوم الباحثة بإعدادها طبقا لنوعية المحتوى وهدف التحليل لكي يستخدمها في وصف هذا المحتوى (الريحاوي،2010 ، ص.٧٤)، وتعد مؤشرات النحو الوظيفي السابق إعدادها فئات يتم في ضوئها التحليل، اتخذت الباحثة مستويات بلوم فئة تحليل، فقامت بما يلي:

-تصنيف مؤشرات النحو الوظيفي الواردة في الدروس المحللة بحسب مستوياتها المعرفية على النحو الآتي:

جدول رقم (٤) يبين تصنيفات مؤشرات النحو الوظيفي الواردة في الدروس المحللة بحسب مستوياتها المعرفية:

التذكر	١-ذكر قاعدة وزن الكلمات حسب الميزان الصرفي
	٢-ذكر قاعدة مصادر الأفعال ودلالتها
الفهم	١-إعراب المفردات والجمل إعراباً مبنياً على الفهم وفق الصف المستهدف
	٢-فهم بعض المصطلحات النحوية وما تدل عليه
	٣-تحديد الدلالة النحوية للمفردة
	4-تحديد الحرف المحذوف من الكلمة أو المزيد منها
	٥-تحديد انواع الألف اللينة في الكلمات مع التعليل
	٦-تعليل نوع الهمزة في الكلمات ومعايير كتابتها
	٧-تحديد نوع التاء ومعايير كتابتها
	8-تعليل الظاهرة النحوية أو الصرفية في التركيب
	٩-اعتماد المحتوى على شواهد من الشعر الفصيح
التقويم	١-الحكم على ممارسة التكوين الصوتي أثناء القراءة
	٢-تقويم مهارة القراءة النافذة

التطبيق	١-تطبيق أواخر الكلمات من حيث البناء والاعراب
	٢-استخدام القواعد النحوية وظيفيا أثناء الكتابة
	٣-تعريف الكلمات وفق معيار علم الصرف
	٤-صوغ جمل تحاكي التركيب النحوي
	٥-استعمال المعجم وكيفية الاستخراج منه
	٦-صوغ المفردات وفقاً للأسلوب النحوي
	٧-تحويل الارقام الى كلمات مضبوطة بالشكل وفق القاعدة
التحليل	١-تحليل التركيب اللغوي إلى مكوناته
	٢-تمييز النكرة من المعرفة في الأسماء
	٣-استخراج مفهوم ضمن نص معروض عليه
	٤-تمييز الأفعال من بعضها وفق الصحة والاعتلال والتجريد والزيادة
	٥-تقديم أمثلة من واقع الطالب وفقاً للقاعدة المراد تدريسها
	٦-تحليل أنواع العلل الصرفية الواردة في التركيب
	٧-تمييز المبني من المعرب في النص المقروء
التركيب	١-إعادة صوغ التراكيب ضمن معيار محدد
	٢-صوغ تعبيرات لغوية وفق مواقف حياتية
	3-تكوين جمل ضمن مفاهيم محددة
	٤-إدخال أداة على التركيب وتغيير ما يلزم

-استمارة التحليل:

قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى مؤشرات النحو الوظيفي التي تم ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل تدريب محتوى منهاج اللغة العربية للصف

السابع الأساسي تبعاً لاشتمالها على مؤشرات النحو الوظيفي ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها

-بعض ضوابط التحليل المهمة ومنها:

- عد كل تدريب وحدة التحليل
- اذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مؤشر، عد كل مؤشر من هذه المؤشرات وحدة قائمة بذاتها
- عد كل تدريب مهما تعددت مفرداته بمنزلة التدريب الواحد إذا تضمن مؤشراً واحداً فقط

-ثبات التحليل:

يعتبر ثبات التحليل الضامن الأساسي للحصول على نتائج موثوقة في التحليل، وهو خطوة لازمة ومكملة للصدق ومن أجل التأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بالآتي:

وللحكم على ثبات عملية التحليل قامت الباحثة بتحليل العينة (التدريبات النحوية لمنهاج اللغة العربية) ، مرتين بفارق ثلاثة أسابيع للتأكد من ثبات المعيار وقام باحثان آخران في تحليل المضمون بتحليل العينة السابقة نفسها ،وذلك بعد اطلاعهم على البحث بشكل عام ، ومعيار التحليل المعتمد وخطوات عملية التحليل ، وكان عمل كل محلل منفصلاً عن الآخر، وبعد استخراج التكرارات التي رمزها كل من المحللين على حده قامت الباحثة بحساب ثبات نتائج التحليل باستخدام معادلة (هولستيHoslti) الخاصة بمعادلة الثبات وهي :

معامل الثبات = ت٣ أي = عدد المحكمين× العدد المتفق عليه

ن1+ ن2 ن1+ ن2

حيث ت: عدد القيم التي يتفق عليها المحللان ،

ن1: عدد المؤشرات التي رمزها المحلل الأول

ن2: عدد المؤشرات التي رمزها المحلل الثاني

في حين بلغت درجة الثبات وفقاً لإعادة التحليل من قبل الباحثة (0,97) والجداول التالية توضح تكرار وثبات الفئات

جدول (٥) تكرار وثبات فئات التحليل:

	منهاج السابع
المحلل الأول	4
المحلل الثاني	5
نقاط الاتفاق	4
نقاط الاختلاف	2
معامل الثبات	%0,96

وبعد تطبيق معادلة هولستي تبين أن معامل الثبات في منهاج اللغة العربية بالنسبة لمنهاج السابع كانت (0,96%) وهي درجة ثبات عالية تطمئن الباحثة لاستخدام تحليل المحتوى

-**إجراءات التحليل:** تم الحصول على نسخة من منهاج اللغة العربية لعام (٢٠١٩-٢٠٢٠) م في الجمهورية العربية السورية.

-تم تحليل كل وحدة على حدة، ومراجعة كل صفحة من صفحاتها، والحصول على مدى تكرار البنود في شكل تحليل وصف كمي.

جدول رقم (٦) تكرارات مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

المؤشرات	الصف السابع
التذكر	١١
الفهم	٩١
التقويم	٢٠
التطبيق	٥٣
التحليل	٧٦
التركيب	٣٥
	286

-نلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الفهم جاء بالمرتبة الأولى حيث حصل على(91) تكراراً.

-وجاء بالمرتبة الثانية مستوى التحليل حيث حصل على (76) تكراراً.

-وجاء بالمرتبة الثالثة مستوى التطبيق حيث حصل على (53) تكراراً.

-وجاء بالمرتبة الرابعة مستوى التركيب حيث حصل على (35) تكراراً.

-وجاء بالمرتبة الخامسة مستوى التقويم حيث حصل على(٢٠) تكراراً.

-وجاء بالمرتبة السادسة والأخيرة مستوى التذكر حيث حصل على (11) تكراراً

جدول رقم (٧) مجموع تكرارات مؤشرات النحو الوظيفي ونسبتها المئوية ورتبتها:

المؤشرات	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
التذكر	١١	٣.٨٤	٦
الفهم	٩١	٣١.٨١	١
التقويم	٢٠	٦.٩٩	٥
التطبيق	٥٣	١٨.٥٣	٣
التحليل	٧٦	٢٦.٥٧	٢
التركيب	٣٥	١٢.٢٣	٤
	٢٨٦	%100	

نلاحظ من الجدول السابق أن مستوى الفهم جاء بالمرتبة الأولى بتكرارات(91) ، ونسبة مئوية(٣١.٨١) وفي المرتبة الثانية جاء مستوى التحليل بتكرارات (76) ونسبة مئوية(26,57%) ،وفي المرتبة الثالثة جاء مستوى التطبيق بمجموع تكرارات (53) ، ونسبة مئوية (١٨.٥٣٪) ،وفي المرتبة الرابعة جاء مستوى التركيب بمجموع تكرارات (35) ونسبة مئوية (١٢.٢٣٪) وفي المرتبة الخامسة جاء مستوى التقويم بمجموع تكرارات (20) ونسبة مئوية (6,99%) ،وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء مستوى التذكر بمجموع تكرار (11) ونسبة مئوية (3,84%).

– جاء مستوى الفهم في المرتبة الأولى وهذا يتفق مع دراسة (العياصرة،2011) إذ كانت النسبة الأعلى من الأسئلة في المجال المعرفي فقد بلغت (83%) وأسئلة الفهم للصفين الاول والثاني الأساسي (39.3) و(35.1) على الترتيب والنسبة الأقل لأسئلة التقويم ،وهذا يتفق مع دراسة (العيد،2010) الذي كانت نتائج دراسته بأن مستوى الفهم كان نسبته المئوية (37.44%) وبعدها التطبيق (32.87%)ويليها التذكر (14%) ويليها التركيب (3.96) ويليها التحليل (2.23) وأشار بلعيد بأن مهارة التقويم قد أهملت كلياً بكتاب لغتنا العربية عند تحليل النشاطات التقويمي، واتفقت مع دراسة السيبيه (٢٠١٩) عند تحليل الأسئلة التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر جاء مستوى الفهم بنسبة (36%) ويليه مستوى التذكر (25%) ويليه التطبيق (17%) ويليه التحليل (9%) ويليه التقويم (8%) ويليه التركيب(5%) .

عرض النتائج وتفسيرها :

١–النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصّه "ما مؤشرات النحو الوظيفي اللازم تضمينها في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي "

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل السابق (إجراءات الدراسة)، وتم ذلك من خلال إعداد قائمة بمؤشرات النحو الوظيفي اللازمة لتحليل محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي، لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (٣١) مؤشراً فرعياً، موزعة على ستة مؤشرات رئيسة، هي: (التذكر–الفهم–التقويم–التطبيق–التحليل–التركيب) .

٢-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصّه: "ما درجة توفر مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات النحو الوظيفي الرئيسة، ولتوضيح النتائج تم رصد درجة توفر كل مؤشر بالنسبة إلى التدريبات النحوية وفق الآتي:

٢- درجة توفر مؤشرات النحو الوظيفي الرئيسة بالنسبة إلى العدد الكلي للتدريبات النحوية المتضمنة مؤشرات النحو الوظيفي:

يبين الجدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات النحو الوظيفي الرئيسة بالنسبة إلى إجمالي التدريبات النحوية التي روعي فيها مؤشرات النحو الوظيفي:

العدد الكلي للتدريبات النحوية المتضمنة مؤشرات النحو الوظيفي	مؤشرات النحو الوظيفي											
	التذكر		الفهم		التقويم		التطبيق		التحليل		التركيب	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
٢٨٦	١١	٣.٨٤	٩١	٣١.٨١	٢٠	٦.٩٩	٥٣	١٨.٥٣	٧٦	٢٦.٥٧	٣٥	١٢.٢٣

يتضح من الجدول رقم (١٠) النتائج الآتية:

بلغ عدد التدريبات النحوية التي روعي فيها مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي (٢٨٦) تدريباً، جاء مؤشر (الفهم) المرتبة

الأولى بنسبة اهتمام بلغت (٣١.٨١٪) ثم جاء مؤشر (التحليل) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (٢٦.٥٧٪) ثم جاء مؤشر (التطبيق) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (١٨.٥٣٪) ثم جاء مؤشر (التركيب) في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت (١٢.٢٣٪) ثم جاء مؤشر (التقويم) في المرتبة الخامسة بنسبة بلغت (٦.٩٩٪) وأخيراً مؤشر (التذكر) بنسبة بلغت (٣.٨٤٪).

تشير النتائج السابقة إلى عدم اهتمام المؤلفين بمؤشر (التذكر)، وقد يعود ذلك إلى اعتماد المؤلفين على فهم ما وجد من معلومات اعتقاداً منهم أن الطالب لا ينسى ما تعلمه في السنوات الدراسية السابقة، وجاء اهتمامهم بالتحليل والتطبيق لكون المناهج الدراسية الحديثة تعتمد على الاستنتاج وتطبيق ما تم تعلمه مباشرةً.

٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصّه: "ما مدى توفر كل مؤشر من مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر من مؤشرات النحو الوظيفي بالنسبة إلى المؤشر الرئيسي الذي ينتمي إليه

أولاً: مدى توفر مؤشرات (التذكر) في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لكل مؤشر من مؤشرات (التذكر) في الصف السابع الأساسي:

مؤشرات التذكر	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١-ذكر وزن الكلمات حسب الميزان الصرفي	١٠	٩٠.٩٠	١
٢-ذكر مصدر الأفعال ودلالتها وفقاً للقاعدة	١	٩.٠٩	٢
المجموع	١١	٩٩.٩٩	

وبالعودة إلى **الجدول رقم (١٠)** نجد أن:

- ذكر وزن الكلمات حسب الميزان الصرفي:

ورد هذا المؤشر في منهاج الصف السابع الأساسي/١٠/ مرات، ومن ذلك ما ورد في درس "البحث في المعجم " استخرج الأسماء الواردة في البيت ثم اشرح طريقة البحث عنها في معجم يأخذ بأوائل الكلمات، وكان تكرار هذا المؤشر متوسطاً ولا داعي لتكراره أكثر من ذلك لأن وجوده مناسب لفهم الطالب ، ويعتبر هذا المؤشر من المهارات الصرفية التي تعمل متكاملة مع المهارات النحوية، الضروري أن يتقن المتعلم هذه المهارة؛ لعلاقتها باستعمال المعاجم بنوعيها، إذ يساعده الميزان الصرفي على تعرف الأحرف الزائدة في الكلمة، كما أن الميزان الصرفي يعلم المتعلم الدقة في ضبط بنية الكلمة؛ إذ يتوجب على المتعلم أن يحافظ على ضبط بنية الكلمة في أثناء وزنها الصرفي.

٢- ذكر مصدر الأفعال ودلالتها وفقاً للقاعدة:

تكرر هذا المؤشر في منهاج الصف السابع الأساسي/١/ في درس الجامد والمشتق، ومن الأمثلة على ذلك " أدل على الاسماء الجامدة والمشتقة وأحدّد نوع الاسم الجامد، نجد أن تكرار هذا المؤشر كان قليلاً ويجب إضافة تطبيق على ذكر مصادر الأفعال أكثر من ذلك لأن ذلك يرتبط بأبحاث كثيرة في النحو الوظيفي مثل المفعول المطلق وأسلوب التعجب وغيرهما، و يتوجب على الطالب صوغ المصدر من الفعل بتلك الأبحاث وكون مصادر الأفعال السداسية سماعية.

ثانياً: مدى توفر مؤشرات (الفهم) في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لكل مؤشر من مؤشرات (الفهم) في الصف السابع الأساسي:

مؤشرات الفهم	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١-إعراب المفردات والجمل إعراباً مبنياً على الفهم وفق الصف المستهدف	٢٣	٢٥.٢٧	١
٢-فهم بعض المصطلحات النحوية وما تدل عليه	٢٠	٢١.٩٧	٢
٣-تحديد الدلالة النحوية للمفردة	–	–	–
٤-تحديد الحرف المحذوف من الكلمة أو المزيد منها	٣	٣.٢٩	٦
٥-تحديد انواع الألف اللينة في الكلمات مع التعليل	٦	٦.٥٩	٥
٦-تعليل نوع الهمزة في الكلمات ومعايير كتابتها	٩	٩.٨٩	٣
٧-تحديد نوع التاء ومعايير كتابتها	٧	٧.٦٩	٤
٨-تعليل الظاهرة النحوية أو الصرفية في التركيب	٣	٣.٢٩	٦
٩-اعتماد المحتوى على شواهد من الشعر الفصيح	٢٠	٢١.٩٧	٢
المجموع	٩١	٩٩.٩٦	

وبالعودة إلى **الجدول رقم (١١) نجد أن:**

١-إعراب المفردات والجمل إعراباً مبنياً على الفهم وفق الصف المستهدف:

ورد تكرار هذا المؤشر في منهاج الصف السابع الأساسي /٢٣/ مرة وورد توفّر هذا المؤشر في جميع أسئلة دروس النصوص وأسئلة القواعد، ومن المهم تحديد الموقع الإعرابي للكلمة أو الجملة من جهة وتعرف علامات الإعراب الأصلية والفرعية من جهة ثانية، فمن الطبيعي أن يقتصر إعراب الجمل على الجمل التي درسها المتعلم في هذه المرحلة كجملة الخبر وجملة الصلة، فعلى المتعلم أن يعرف الموقع الإعرابي وعلامة الإعراب المناسبة، ولاسيما وجود اختلاف في النسق اللغوي للمفردات التي يطلب إلى المتعلم إعرابها، فالإعراب يتمكن منه المتعلم إن فهم المعنى، وإن لم يصح فهناك خلل في الإعراب الصحيح وأضف إلى ذلك أن هناك علامات إعراب فرعية للأفعال وأخرى للأسماء وإذا تمكن المتعلم من المقارنة بين الكلمات المتماثلة في موقعها الإعرابي اعتماداً على الفهم بدلاً من حفظ علامات الإعراب الفرعية التي يعدّ المتعلم حفظها من الأمور الصعبة في قواعد اللغة.

٢-فهم بعض المصطلحات النحوية وما تدل عليه:

لوحظ تكرار هذا المؤشر في منهاج الصف السابع الأساسي/٢٠/ مرة إذ وُجِدَ في كل دروس النصوص والقواعد ومن الأمثلة على ذلك " ضع في الفراغ" والسبب في ذلك الحاجة لفهم القاعدة فهماً صحيحاً وربما تعود زيادة هذه المهارة إلى أنّها تشتمل على الجانبين الصرفي والنحوي وهذا ما يجعل لها دوراً أساسياً في بناء المعرفة الجديدة لأن تعريف المفهوم قد يكون منطلقاً ليبني المتعلم عليه طريقة استعمال هذا المفهوم بل قد يكون دليلاً له في أثناء الاستعمال، فعندما يستعمل المتعلم الفعل المضارع على سبيل المثال في موقع الكتاب يمكن أن يطرح عليه السؤال الآتي: ما الزمن الذي وقع فيه الفعل الذي استخدمته ؟ أهو فعل مبني – أم معرب؟ وعندما تصبح محاكمة المتعلم لاستعماله المفهوم مبنية على الفهم وان كانا منطلقاً من التعرف أو التذكر.

٣-تحديد الدلالة النحوية للمفردة :

لوحظ أن هذا المؤشر لم يرد له أي تكرار في منهاج الصف السابع، فالدلالة النحوية هي دلالة تكوين المعاني الناتجة عن العلاقات النحوية بين عناصر التركيب الواحد وفق مجموعة من الضوابط لتجعل النحو أكثر وظيفية تحدثاً وكتابة، فقد أكدت دراسة (محمد،2012) أهمية الدلالة في تنمية المهارات اللغوية عامة والمهارات النحوية خاصة فهي تصل بالمتعلمين إلى أعلى مستويات الفهم الدلالي من خلال فهم الفروق الدلالية بين التراكيب المختلفة وتمييزها ونقدها وإنتاج تراكيب متنوعة بدلالات نحوية مختلفة وفق قواعد الضبط والتركيب والحذف، وتحديد الدلالة النحوية يساعد المتعلم على اكتشاف المفهوم اللغوي من خلال اكتشاف العلامات الصرفية والنحوية بين وحدات النص اللغوي.

٤-تحديد الحرف المحذوف من الكلمة أو المزيد منها

ورد هذا المؤشر في منهاج الصف السابع الأساسي/٣/ مرات ومن الأمثلة التي وردت على هذا المؤشر " أبين سبب إثبات الألف في الكلمات التي تحتها خط باسمي بدرس ابن الرومي، مواطن الحذف.

٥ -تحديد أنواع الألف اللينة في الكلمات مع التعليل:

نجد أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع/٦ /مرة ، **مثال على ذلك** " أعلل كتابة الألف اللينة في كل من الكلمتين الآتيتين (الذكرى ، رؤيا) بدرس يا شام، نجد أن التكرارات متوسطة ويجب أن تكون التطبيقات أكثر للحاجة لتمييز نوع الألف وكتابتها إملائياً فهذا السؤال لا نجده سوى بالتطبيقات اللغوية للنصوص ودرس واحد من دروس الصف السابع وهو درس الألف اللينة ويجب أن يتواجد تطبيق له في بعض دروس القواعد لزيادة تمرين المتعلم على استخدامه.

٦ –تعليل نوع الهمزة ومعايير كتابتها:

تكرر هذا المؤشر في منهاج الصف السابع/٩ /مرات ، **كمثال على ذلك** " علل كتابة الهمزة المتوسطة على صورتها في كل من الكلمتين الآتيتين (البائسين ، عطاؤه) بدرس دمعة على الفن، نجد أن هذا المؤشر يتواجد في التطبيقات اللغوية للنصوص والسبب في قلة التكرارات يعود لعدم الحاجة لتكراره لأنه يعطى مسبقاً في الصفوف الأولى للتعليم ومن البديهي أن يكون معززاً لدى المتعلم من قبل.

٧ –تحديد نوع التاء ومعايير كتابتها:

نجد أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع تكرر/٧ /مرات في درس نصوص علم بلادي ، التعاون ، كمثال على ذلك" اكتب /مفرد / ذرات، جمع لفافة/.

فهناك نقص كبير في التطبيقات اللغوية ويتواجد في دروس القواعد الدالة على المعيار.

٨ –تعليل الظاهرة النحوية أو الصرفية في التركيب :

تكرر في منهاج الصف السابع/٣ /مرات بدرس الأفعال الناقصة ، كمثال على ذلك " أحدّد خبر الفعل الناقص الذي تقدم على الاسم فيما يأتي وأذكر سبل تعديله، ويعود قلة تكراره بسبب تواجده ببعض التطبيقات اللغوية ولا بتواجد بتطبيقات النصوص ويتضح هذا المؤشر من خلال تعليل المتعلم الظواهر المعروضة عليه فتبين قدرته على استقرائها بشكل دقيق واعطاء الحكم المناسب فالمتعلم حين يميّز الأفعال الناقصة واسمها وخبرها فهذا يزوده بقاعدة معرفية إن لم تمنعه من الخطأ في الاستعمال وتمنحه القدرة على تصويب خطئه.

٩ –اعتماد المحتوى على شواهد من الشعر الفصيح :

ورد هذا المؤشر في منهاج الصف السابع/20/ مرة، ونجد أن هذا المؤشر ورد بشكل كبير لأن الشعر الفصيح يتضمن تطبيق القاعدة فهو ينمي مقدرة الطلاب على استخدام القاعدة بشكل أكثر من الأمثلة البسيطة.

ومما سبق نرى أن الفهم يعني قدرة الطالب على إدراك معاني الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والعموميات دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بالمعارف الأخرى.

ثالثاً: مدى توفر مؤشرات (التقويم) في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لكل مؤشر من مؤشرات (التقويم) في الصف السابع الأساسي:

مؤشرات التقويم	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١–الحكم على ممارسة التكوين الصوتي أثناء القراءة	٢	١٠	٢
٢–تقويم مهارة القراءة النافذة	١٨	٩٠	١
المجموع	٢٠	١٠٠	

وبالعودة إلى الجدول رقم (١٢) نجد أن:

١–الحكم على ممارسة التلوين الصوتي أثناء القراءة:

لوحظ أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع الأساسي/٢/ مرة، في درس نص / دمعة على الفن/ إذ أن هذا المؤشر تكرر بنسبة قليلة إذ أن القراءة بأنواعها الجهرية والناقدة لا بد من تنميتها في هذه المرحلة ليتمكن المتعلم من استخدامها بشكل سليم وصحيح فيما بعد، ومن الأمثلة التي وردت على هذا المؤشر " اقرأ النص قراءة جهرية سليمة مراعياً التلوين الصوتي المناسب وأيضاً ورد في درس التعجب، وقد أشارت دراسة

أبو جادو، ونوفل (٢٠٠٧) بأهمية صحة النص المقروء أثناء القراءة وممارسة التلوين الصوتي بشكل مناسب، ومع ما أشارت إليه دراسة مدكور (2015) بأهمية تمكين المتعلمين على التحليل والتفسير والنقد والتقويم للمادة المقروءة ومن ثم قبولها أو رفضها ويخالف دراسة القحطاني (٢٠٢٢) الذي أشار بضعف عام في مستوى القراءة الناقدة لا تتجاوز (50%) لدى طالبات المرحلة المتوسطة وعدم قدرتهن على ممارسة التلوين الصوتي أثناء القراءة .

٢ –تقويم مهارات القراءة الناقدة

لوحظ أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع الأساسي/١٨/ مرة، في دروس حالات بناء الفعل الماضي ، جزم الفعل المضارع **كمثال على ذلك** " أتحدث أمام زملائي عن هدفي المستقبلي والصمود وأمام الصعوبات التي تعترض طريقي موظفاً حالات جزم الفعل المضارع".

إذ أن هذا المؤشر يجب أن يكون تكراره أكثر من ذلك في المنهاج لضرورة استخدام القراءة الناقدة في فهم وتحليل القاعدة المطروقة بالشكل المناسب، ودراسة الصقري (٢٠١٠) أشارت بأن منهاج القراءة يتوفر فيه عدد قليل جداً من المهارات القرائية وأن عدداً كبيراً من المهارات تتوفر بنسب متوسطة وضعيفة وأنّ هناك عدداً من المهارات لا تتوفر مطلقا في منهاج القراءة فقد حصل محور التقويم على نسب منخفضة جدا (2.17%) ، وهذا ما أشارت إليه دراسة العبد (2007) أن نسبة توفّر مهارات القراءة الناقدة قد بلغ (9.14%) في الأسئلة التعليمية و(16%) في الأسئلة الشفوية و(5.19%) في الأسئلة الاختيارية في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا (الثامن والتاسع والعاشر) كما بلغ مستوى أداء الطلب في اختبار تقويم مهارات القراءة الناقدة (46.15%).

رابعاً: مدى توفر مؤشرات (التطبيق) في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

جدول رقم (١٣) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لكل مؤشر من مؤشرات (التطبيق) في الصف السابع الأساسي:

مؤشرات التطبيق	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١-تطبيق أواخر الكلمات من حيث البناء والاعراب	٤	٧.٥٤	٣
٢-استخدام القواعد النحوية وظيفيا أثناء الكتابة	٣٤	٦٤.١٥	١
٣-تعريف الكلمات وفق معيار علم الصرف	٢	٣.٧٧	٤
٤-صوغ جمل تحاكي التركيب النحوي	٢	٣.٧٧	٤
٥-استعمال المعجم وكيفية الاستخراج منه	٧	١٣.٢٠	٢
٦-صوغ المفردات وفقاً للأسلوب النحوي	٤	٧.٥٤	٣
٧-تحويل الارقام الى كلمات مضبوطة بالشكل وفق القاعدة	-	-	-
المجموع	٥٣	٩٩.٩٧	

وبالعودة إلى الجدول رقم (١٣) نجد أن:

١-تطبيق أواخر الكلمات من حيث البناء والاعراب :

نجد أن هذا المفهوم تكرر في منهاج الصف السابع الأساسي /٤ /مرات ، كمثال على ذلك في درس الفعل المضارع (بناؤه وإعرابه) " استخرج من البيتين الآتيين الأفعال المصارعة ثم أبين نوعها وفق البناء والإعراب.

والسبب في ضعف التكرار أن الكلمات المعربة في التطبيقات اللغوية عامة وشاملة أما في دروس القواعد المطروحة يقتصر الإعراب على القاعدة المراد شرحها.

٢ -استخدام القواعد النحوية وظيفياً أثناء الكتابة:

لوحظ أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع الأساسي/٣٤ /تكراراً، إذ وُجِدَ جميع الدروس والسبب يعود في ذلك لأن جميع القواعد المراد تدريسها يطبق عليها وظيفياً بسؤال أو أكثر في التقويم والتطبيق اللغوي للقصيدة ومن المهم الاهتمام بهذا المؤشر لأنه يؤدي لتصويب أخطاء التلاميذ في الكتابة وهذا ما أشارت إليه دراسة حاجي (٢٠١٤) بأن توظيف القواعد النحوية يؤدي إلى تصويب تعابيرهم الكتابية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

٣- تعريف الكلمات وفق معيار الصرف:

نجد أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع /٢ /في دروس اسم المفعول واسم الآلة **وكمثال على ذلك** " أصنف ما وضع تحته خط من الكلمات في جدول مماثل".

السبب في ضعف تكرار هذا المؤشر الوظيفي يعود إلى نقص التطبيقات على المشتقات بشكل عام حيث تخلو دروس القواعد من التطبيق على المشتقات فيما عدا تدريبات على ما سبق يرد فيها سؤال او سؤالين فقط، ويفترض إضافة سؤال عن التطبيقات الصرفية في دروس القواعد ليتثنى للطالب الفهم الصحيح للمشتقات والإعلال والإبدال وغيرها.

٤ –صوغ جمل تحاكي التركيب النحوي:

حيث تكرر في الصف السابع/٢ /مرة بدروس الصحيح والمعتل ، **كمثال على** ذلك " اذكر ثلاثة أفعال تبدأ بحرف الواو وأضع كل منها في جملة من إنشائي".

فالهدف من تدريس النحو وفق المدخل الوظيفي تكوين عادات لغوية سليمة عند المتعلمين من خلال استخدام المفردات والجمل والتراكيب بطريقة صحيحة والكتابة والتحدث بدون أخطاء والتركيز على القواعد الأساسية في الاستخدام وقدرة المتعلم على توظيف قواعد النحو الأساسية في القراءة والكتابة وهذا ما أشارت إليه دراسة الخلف (٢٠١٧).

٥– استعمال المعجم وكيفية الاستخراج منه:

نجد أن هذا المؤشر تكرر في الصف السابع/٧ /مرات.

نجد أن سؤال استعمال المعجم يتواجد بجميع الصفوف لأنه سؤال أساسي فيجب أن يتعلم التلميذ العودة إلى المعجم من أجل المشتقات والجموع والإفراد وعلامات الإعراب وغيرها فنلاحظ تكرار استخدام المعجم في كل الدروس على كيفية الاستخراج.

من الممكن أن تكون هذه المهارة أعلى من مستوى التطبيق إذا ما كانت الكلمة المراد البحث عنها لحاجة إلى عدة خطوات كالتجريد وإعادة حرف العلة عند إسناد الفعل المعتاد إلى ضمير المؤنثة المفردة الغائبة وضمير الجماعة الغائبين وكان من الأفضل توزيع دروس المعجمات على درسين درس يتناول في المعجم آلية التجريد ودرس كيفية الاستخراج منه.

٦ –صوغ المفردات وفقاً للأسلوب النحوي:

لوحظ أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع/٤ /مرات كدروس الألف اللينة **كمثال على** ذلك " احذف الضمائر المتصلة ثم أعيد كتابة الكلمة في كل مما يأتي: (رأيت – دعوته) "، كان تكرارها قليل نسبيا وذلك لأن صياغة المفردات توصل لصياغة

الجمل فإذا لم يتعلم الطالب صياغة المفردة ضمن الأسلوب بشكل صحيح لن يتمكن من صوغها في تركيب ، من هنا نجد ضرورة تكرار المؤشر أكثر في المناهج ،وهذا ما أشارت إليه دراسة هادي (٢٠٠٤) بأن من أهم مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية ضعف الترابط بين مفردات فروع اللغة العربية ومفردات تعليمها.

٧ –تحويل الأرقام إلى كلمات مضبوطة بالشكل وفق القاعدة :

لوحظ أن هذا المؤشر في منهاج الصف السابع لم يتكرر أبداً، فقد يفترض تواجده في مرحلة قبل وفي الصفوف الأخرى حتى يتثنى للطالب التدرب عليه حيث أن التدرب الجيد للمحتوى يشعر المتعلم بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية ، ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من تدعيم وتثبيت للمكتسبات السابقة والذي يليه بالتمهيد له

نرى مما سبق أن التطبيق هو قدرة المتعلم على استخراج المجردات التي تتمثل في الأفكار أو المبادئ أو الطرق او الأساسيات او النظريات في مواقف جديدة وهذا ما أشار إليه (Jensen,2007) في دراسته حيث أكد أن التطبيق يتطلب من المتعلم تخطي المعلومة الفورية لكي يصل إلى معرفة ذاتية فأسئلة التطبيق يجب أن يتوافر فيها الوضوح وان تكون بعيدة عن مشكلات الإعراب التقديرية والمحلية خالية من الألغاز والغموض وأن تكون مشوقة لا تسير على وتيرة واحدة فتشمل الإعراب طوراً وتدعو إلى التفكير طوراً آخر

كما يجب أن تتصل أسئلة التطبيق بجوهر القاعدة ويرى (الراجحي) أن المنهج الصحيح في تدريس اللغة وظيفياً يتمثل في الخطوات التالية:

أ- تحديد أهداف كل نشاط لغوي والتأكد من أن الأهداف لها علاقة وطيدة لغايات تدريس اللغة في فهم وافهام.

ب- التخطيط بعناية لتحقيق الأهداف.

ج- التطبيق والممارسة أي التدريس الفعلي.

خامساً: مدى توفر مؤشرات (التحليل) في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

جدول رقم (١٤) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لكل مؤشر من مؤشرات (التحليل) في الصف السابع الأساسي:

مؤشرات التحليل	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١-تحليل التركيب اللغوي إلى مكوناته	٨	١٠.٥٢	٥
٢-التمييز بين النكرة والمعرفة في الأسماء	-	-	-
٣-استخراج مفهوم ضمن نص معروض عليه	٢٣	٣٠.٢٦	٢
٤-التمييز بين الأفعال من حيث الصحة والاعتدال والتجريد والزيادة	٩	١١.٨٤	٤
٥-تقديم أمثلة من واقع الطالب وفقاً للقاعدة المراد تدريسها	٢٤	٣١.٥٧	١
٦-تحليل أنواع العلل الصرفية الواردة في التركيب	١	١.٣١	٦
٧-تمييز المبني من المغرب في النص المقروء	١١	١٤.٤٧	٣
المجموع	٧٦	٩٩.٩٧	

وبالعودة إلى الجدول رقم (١٤) نجد أن:

١-تحليل التركيب اللغوي إلى مكوناته

لوحظ أن هذا المفهوم تكرر بمنهاج الصف السابع الأساسي (٨) مرة ، كمثال على ذلك " استخرج من البيت فعلاً مزيداً ثم استخرج أحرف الزيادة /شام يا ذا السيف/ بتدريبات النصوص ، كما توفّر في دروس جمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم وما يلحق بهما ، المبتدأ والخبر، الأحرف المشبهة بالفعل ، نصب الفعل المضارع حالات بناء الفعل الماضي ، المفعول به

٢- تمييز النكرة من المعرفة في الأسماء

لوحظ أن هذا المؤشر لم يتكرر في منهاج الصف السابع الأساسي ، على الرغم أنّه كثير الاستعمال لدى تلاميذ هذه المرحلة في كتاباتهم وقراءتهم وأحاديثهم الشفوية في حدود علم الباحثة إذ أنّها عملت مدرّسة.

٣- استخراج مفهوم ضمن نص معروض عليه

لوحظ هذا المؤشر تكرر بمنهاج الصف السابع الأساسي/٢٣/ بدروس حالات بناء الفعل الماضي، الفعل الصحيح والمعتل ، المجرد والمزيد الفعل المضارع إعرابه وبناؤه ، جزم الفعل المضارع ،المثنى وما يلحق به، الألف اللينة الكلمة ونوع الألف وسبب كتابتها ، كمثال على ذلك" املأ حقول الجدول بالمطلوب ، وقد كان من الممكن بالنسبة لدروس حالات بناء الفعل الماضي أن يتعلم التلميذ بعض حالات بنائه في صفوف سابقة ، وبالنسبة إلى دروس حالات إعراب المضارع وبنائه وُجِدَ حاجة التلاميذ لبعض الدروس أيضاً لحالات إعراب المضارع ، مثل إعراب المضارع بعلامات الإعراب الأصلية الظاهرة ، ومن الجدير بالذكر قد أوردت كل من وثيقة المعايير وأدلة التأليف الكتب والمراجع الدراسية حالات المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم بالصف السابع أيضاً

-تمييز بين الأفعال من حيث الصحة والاعتلال والتجريد والزيادة:

لوحظ أنه تكرر في منهاج الصف السابع /9/ مرات في دروس القواعد /المجرد والمزيد و الصحيح والمعتل / وفي دروس النصوص /شام يا ذا السيف ، دمعة على الفن ،

الفنون الجميلة، مناجاة الشمس ، دندنة على الخابور/ ، **كمثال على ذلك**" أبين نوع الفاعلين / ولد– ترعرع/ من حيث الصحة والاعتلال

مما سبق نرى هذا المفهوم بتطبيقات النصوص وهو مهم جداً لفهم القاعدة وتطبيقها بشكل صحيح، نجد منهاج الصف السابع لا يتبع نطاقاً واضحاً في تجريد الحروف ، كما يشوب التجريد أخطاء معينة.

–تقديم أمثلة من واقع الطالب وفقا للقاعدة:

لوحظ تكرار هذا المفهوم في منهاج الصف السابع /٢٢/مرة حيث تكرر بجميع دروس القواعد ، **كمثال على ذلك**" اجعل الاسم الذي تحته خط مثنى : **النهر** يجري في أرض الجزيرة.

تعد هذه مواقف حياتية من واقع الطالب تتواجد بشكل متوسط ، ولها دور كبير في تنمية قدرة الطالب على استخدام هذه الأمثلة من القواعد في حياته اليومية ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة السليطي، وسعيد (٢٠٠٨) بأن القواعد التي تقدم للطالب بمعزل عن حياته اليومية وعن إدراكه فإنها لا تستثير تفكيره ومع دراسة الماحي (2016) التي أكدت بخلو القواعد النحوية من وصفها بأن مستوى التطبيقية بها يساعد المتعلمين في الربط بين المدرسة والحياة خارجها وأقلية ملاحظة من الدروس النحوية تشتمل على أمثلة مرتبكة بحياة المتعلمين.

–تحليل أنواع العلل الصرفية:

وُجدَ أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع /1 /مرة واحدة بدرس/ فعل الأمر/ **كمثال على ذلك**" استخرج أفعال الأمر ثم أبين علامة بناء كل منها ثم ذكر السبب وعلامة البناء ، حذف حرف العلة(علة صرفية).

لوحظ أن هذا المفهوم متوفر بشكل ضعيف جداً مثل: أسئلة تطبيقات لغوية ويجب توفّرها بشكل أكبر لأن الطالب بحاجة لمعرفة العلل الصرفية، كما وجدنا عدم التوازن في عرض القواعد النحوية والصرفية فنجد كثافة المعلومات النحوية والصرفية ضمن عنوان " استنتج " في الصف السابع وهذه الكثافة لا تتناسب والمرحلة النمائية.

-تمييز المبني من المعرب في النص المقروء:

نجد أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع/ 11/مرة بنصوص علم بلادي، الفنون الجميلة ، **كمثال على ذلك** " **استخرج من البيت فعلا مبنيا واخر معربا وأعربهما**" وبدروس القواعد (الفعل الماضي المضارع إعرابه وبناؤه، جزم الفعل المضارع، الأفعال الخمسة، فعل الأمر)، والسبب في ضعف هذا المؤشر لاقتصار الإعراب بدروس القواعد على القواعد المطروحة ولا يتطرق للقواعد الأساسية الثابتة.

مما سبق نجد أن التحليل كما أشار إليه القطامي (2001) في دراسته أنه يتمثل في قدرة المتعلم على التحليل والتجزئة للمادة التعليمية أو تقسيم الفكرة الواحدة إلى المكونات والأجزاء الرئيسة لها وإدراك للعلاقات مما يساعد على فهم بنيتها ، فسؤال التحليل يتطلب المعالجة وأن يكون مرتبطاً عادة بالسبب والنتيجة وهو يتطلب مهارات تفكير متنوعة وهذا ما أكده(Jensen,2007).

سادساً: مدى توفر مؤشرات (التركيب) في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

جدول رقم (١٥) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لكل مؤشر من مؤشرات (التركيب) في الصف السابع الأساسي:

مؤشرات التركيب	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١-إعادة صوغ التراكيب ضمن معيار محدد	٣	٨.٥٧	٤
٢-صوغ تعبيرات لغوية وفق مواقف حياتية	١٨	٥١.٤٢	١
3-تكوين جمل ضمن مفاهيم محددة	٦	١٧.١٤	٣
٤-إدخال أداة على التركيب وتغيير ما يلزم	٨	٨٥.٢٢	٢
المجموع	٣٥	٩٩.٩٨	

بالعودة إلى الجدول رقم (١٥) نجد أن:

١ – إعادة صوغ التراكيب ضمن معيار محدد:

لوحظ أن التركيب في منهاج الصف السابع تكرر(35) ووُجِدَ أنه استوفى في الصف السابع وعرض بطريقة محاكاة المفاهيم للوصول إلى القاعدة إلا أنه لم يعزز بشكل كافٍ بالتطبيقات اللغوية وهذا يدل على قصور منهاج اللغة العربية بالاهتمام بهذا المستوى على الرغم من أهميته في تدريب الطلاب على جميع العناصر أو الأجزاء لتكوين كل متكامل أو تكوين أنماط وتراكيب محددة غير موجودة أصلاً، فقد حصل مؤشر إعادة صوغ التراكيب ضمن معيار محدد في منهاج الصف السابع على(3) تكرارات وذلك في دروس /الفعل الصحيح المعنى والميزان الصرفي والمفعول به /**كمثال على ذلك** " اذكر ثلاث أفعال تبدأ بحرف الواو وكتابتها بجملة مفيدة وقد وردت هذه الدروس في كل من وثيقة المعايير الوطنية وأدلة التأليف بالعناوين نفسها ونجد أن لهذا المفهوم دور مهم في الجانب الاستعمالي للغة إذ يكتسب المتعلم من خلال التدريب عليها توليد قوالب لغوية عدة، ويصبح أكثر قدرة على التعبير بحسب مقتضى المعنى ولضرورة صوغ التراكيب وفق القاعدة لتزيد من قدرة الطالب على تطبيق القاعدة في جميع المواقف كتابة ولفظاً، بالإضافة إلى حشد الكثير من الأفعال المعتلة دون مراعاة ما يستعمله التلاميذ وما لا يستعمله ، فالبداية يجب أن يكون بمعرفة الكلمات المعتلة أو آخرها مد، وذلك بتعليم الطالب بعض القواعد الصرفية لمعرفة الحروف الأصلية في الكلمة والحروف الزائدة فيها وخاصة بالنسبة الأفعال، وبعدها يجب أن يأتي لمعرفة تصريف الأفعال المعتلة، وبعدها يجب توضيح أقسام الأفعال اللازمة والمتعدية وإعطاء الطالب ما يحتاج من القواعد العامة لمعرفة الفعل اللازم من المتعدي والغرض منها حتى يستطيع أن يتدارك الأخطاء في استعمال الأفعال المتعدية واللازمة.

–صوغ تعبيرات لغوية وفق مواقف حياتية :

تبين من الجدول السابق أن مجموع تكرار هذا المؤشر في منهاج الصف السابع (18) تكراراً، وجدنا أن المنهاج تضمن عدد كبير من الأنشطة التي تدِّرب الطلاب على

مهارات النحو الوظيفي من خلال مواقف أشبه ما تكون بالمواقف الحياتية، فالغرض من تدريس القواعد هو ربط اللغة بمواقف الحياة المختلفة بحيث يمتلك الفرد القدرة على التعبير السليم مدركاً بذلك وظيفة الصوت في الكلمة ووظيفة الكلمة في الجملة ووظيفة الجملة في الموضوع ، ومن وظيفة اللغة في التعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنواحي الوظيفية للغة بما يحقق المهارات اللغوية عند التلاميذ استماعاً وقراءة وتكلماً وكتابة وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفاً صحيحاً، ويعود ذلك لأهمية تواجد سؤال وفق موقف حياتي لكل قاعدة ما ينمي مقدرة الطلاب على استخدام القاعدة في الحياة العامة لفظاً وكتابة ، وفي سياق متصل أشارت دراسة السليطي، وسعيد (2018) بأن القواعد النحوية التي تقدم للطلاب بمعزل عن حياتهم اليومية وعن إدراكهم لا تستثير تفكيرهم كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الفيومي (2011) التي أشارت بأن فقرات نصوص كتب اللغة العربية اشتملت على /٢٩/ تطبيقاً لغوياً حياتياً وأسئلتها على العدد عينه، منها في فقرات النصوص /١٨/ تطبيقاً نسبة تركيزها أقل من /١/ وفي الأسئلة /٢٧/ تطبيقاً نسبة تركيزها أقل من /١/، وانصب تركيز هذه التطبيقات على مواقف الحدث والمشافهة والوصف وفض النزاعات والتفاوض حيث شكلت أكثر من /٤٠٪ / من نسبة التطبيقات التي اشتملت عليها الكتب مجتمعة وأظهرت النتائج تبايناً واضحاً بين نسبة ما أوردته نصوص الكتب من تطبيقات وما أوردته أسئلتها .

٣ –تكوين جمل ضمن مفاهيم محددة:

لوحظ أن هذا المؤشر تكرر في منهاج الصف السابع (6) مرات وهي في دروس /المثنى وكان وأخواتها ومواطن الزيادة والأحرف المشبهة بالفعل واسم المفعول/ **وكمثال على ذلك" أخاطب الجماعة في كل مما يأتي مغيرا ما يلزم** " بدرس مواطن الزيادة، ونجد أن تكرارها قليل بدروس القواعد لتطبيق القاعدة بأساليب محددة، أي يكون السؤال موجهاً حول موضوع معين إذ يطلب إلى المتعلم استعمال المفهوم بأن يكتب فقرة حول موضوع الدراسة جانب متعلق به، وهذا النوع من التطبيقات مهم جداً حيث يوفر فرصة للتدريب

على استعمال المفهوم استعمالاً موجهاً ويجب أن يتواجد بالمنهاج تطبيقات كثيرة لتعزيزه عند التلاميذ.

4- إدخال أداة على التركيب وتغيير ما يلزم:

كان تكرار هذا المؤشر في منهاج الصف السابع / 8/مرات في دروس/ كان وأخواتها والأحرف المشبهة بالفعل /**مثال على ذلك**" ادخل على الجمل الآتية أحرف مشبهة بالفعل مراعيا الضبط الصحيح ، كما تواجد هذا المؤشر في دروس نصب الفعل المضارع وجزم الفعل المضارع، والأفعال الخمسة.

ويجب توفّر هذا المفهوم بدروس /الأدوات/ بشكل جيد، مما يساعده على استخدام الأداة في المكان الصحيح وتغيير ما يلزم في الجملة بعد دخول الأداة، والسبب في ضعف تكرار هذا المفهوم بالمنهاج؛ لقلة محدودية دروس الأدوات، وهذا المؤشر يظهر للمتعلم الأثر النحوي والدلالي فيما بعد، ومن الأدوات التي وردت (الحرف المشبه بالفعل – جوازم المضارع ونواصبه...)، وربما كان من المفترض أن تطرح هذه الأدوات بمعانيها لا بعملها النحوي فحسب، فقد طلب إلى المتعلم إدخال حرف مشبه بالفعل وربما كان من الأفضل أن يطلب إليه تأكيد الجملة الاسمية، ونجد أن الدروس التي ورد فيها هذا المؤشر موجودة في معايير الوطنية وأدلة التأليف تحت المسمى نفسه لكن التطبيقات لم تكن كافية لتعزيز هذا المفهوم ، لتدريبات نواصب الفعل المضارع على سبيل المثال كانت متدنية جداً كما جعل التلميذ يقع في أخطاء كثيرة ، وهذا يختلف مع دراسة الخماش (2008) الذي أشار بأن نسبة مهارات التركيب النحوي في منهاج الصف الثاني الثانوي بلغ50% ، ومع دراسة الخلف (2017) الذي أشار بأن التراكيب تقدم للطالب وعليه أن يقلدها دون إبداع منه في محاولة إنتاج تراكيب جديدة في إطار اتصالي حقيقي، وأن معالجة التراكيب والقواعد لم تتم بطريقة وظيفية تمكن المتعلم من الاتصال اللغوي الحقيقي بعيداً عن أسلوب النمطية ، فالتركيب يتمثل في قدرة التلميذ على جمع العناصر أو الأجزاء لتكوين كلٍّ متكامل أو تكوين أنماط وتراكيب غير موجودة أصلاً.

وبعد تفسير النتائج بشكل نتوصل إلى أن: تحديد مؤشرات النحو الوظيفي يعد خطوة مهمة، لأنها ركيزة أساسية يستند إليها المدرس في تحديد ما يعلم، كما أنها محفز للمتعلم حتى يتمكن من اكتسابها وممارستها بصورة دقيقة، وتتدرج هذه المؤشرات في مستوياتها بما يساعد على تنظيمها والانتقال من البسيطة إلى المركبة، فقد يرتقي التذكر إلى مستوى المهارة وذلك بقدرة التلميذ على الاحتفاظ بأثر التعلم؛ لاستعماله في اكتساب الخبرات الجديدة وهذا يتوقف على عوامل منها: طبيعة المتعلمة، وطريقة تنظيمها، ودرجة التعليم والتدريب، والتلميذ كثيراً ما يجد نفسه بحاجة إلى استدعاء المفهوم أو القاعدة التي تجعل الاستعمال قائماً على الفهم، فالغاية في مستوى التذكر هي الاطمئنان على أن التلميذ قد انطلق فعلاً من معرفته المفهوم إلى استعماله، أما الفهم فقد يرتقي إلى مستوى المهارة إذا قصد منه انتقال أثر التعلم في المواقف الجديدة ، فالتحليل وتحديد العلاقات يحتاج إلى مستوى معين من الفهم ولا يعني بالضرورة التطبيق الآلي للقاعدة، ولاسيما أن هناك حالات نحوية لا يمكن التعامل معها بشكل آلي كحالات التقديم والتأخير في الجملة الاسمية، وأما التطبيق الذي يتمثل في استخدام مضمون التعلم في مواقف جديدة، وهذا الاستعمال قد يرتقي إلى مستوى المهارة إذا تضمنت المهارة الكلية مهارات جزئية ، فالإعراب إذا أربد له أن يبني على الفهم ويقتضي تعرف نوع المفهوم (اسم ، فعل، حرف)، ثم موقعه الإعرابي، ثم حركة إعرابه والمستوى الرابع هو مستوى التحليل الذي يتضمن تحليل العناصر إلى مكوناتها أو الكليات إلى أجزائها، كما يتضمن السمات المميزة للمفهوم من غيره من المفاهيم، وتظهر وظيفية هذا المستوى في توضيح العلاقات بين المفاهيم المركبة وأجزائها ، والمستوى الخامس هو مستوى التركيب الذي يتضمن إنتاج قوالب لغوية جديدة، وإعادة بناء المفاهيم بأساليب تختلف عما كانت عليه، وقد يكون تدريب التلميذ على هذه المهارة بدءاً من استعمال المفهوم في جمل، ثم الارتقاء به إلى الفقرات مقيداً في المراحل الدراسية اللاحقة لمرحلة التعليم الأساسي، ولاسيما إذا كان أخذ بالحسبان الزيادة في حجم الفقرة كلما زاد عدد المفاهيم المطلوب استعمالها، والمستوى السادس هو مستوى التقويم الذي يعد مؤشراً جيداً على قدرة التلميذ على إصدار الأحكام على ما يقرؤون أو يستمع إليه، و عدَّته الباحثة طريقة لتدريب التلميذ على اكتشاف أغلاطه بنفسه وتصويبها منطلقاً من المستويات السابقة جميعها، واتفقت نتائج

الدراسة مع دراسة الخلف (2010) بأن التدريبات النحوية تقدم بطريقة نمطية وتبتعد عن الوظيفية في سلسلة العربية بين يديك، ودراسة الأحول (٢٠١٤) الذي أشار إلى عدم مراعاة مواصفات النحو الوظيفي في منهج النحو المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة حوري (2020) عدم تناسب الخطة الدراسية وعدد المباحث النحوية والصرفية بين صفوف المرحلتين الأساسية والثانوية، وسوء اختيار الأمثلة وتنويعها تبعاً للمرحلة العمرية، والتباين في ضبط الشكل لكلٍّ من النّصّ والقاعدة بين صفوف المرحلتين، وغلبة المجال المعرفي في التدريبات على المجالات الأخرى، وتفاوت عدد التدريبات الشفوية بين صفوف المراحل الدراسية.

وبذلك نجد أن الدروس النحوية لم تقدم بطريقة وظيفية على الوجه المطلوب، إذ أنها بحاجة للمراجعة وتعديل ما يمكن تعديله وإضافة وحذف ما يمكن إضافته وحذفه، حتى يمكن الحكم على تلك القواعد بأنها تقدم بطريقة وظيفية، وغياب تصور كامل ينظم الظواهر النحوية، وعدم مراعاة ترتيب وتنظيم المادة النحوية في ضوء الخصائص المنطقية، مثل: التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، كما أننا لاحظنا عدم مراعاة تدريس نظام الفعل تكاملاً، بالإضافة إلى حشد الكثير من الأفعال المعتلة دون مراعاة ما يستعمله التلاميذ منها وما لا يستعمله، و قلة مراعاة الوظيفية والتكامل في بناء مناهج القواعد النحوية لهذه المرحلة، لذا وجدت الباحثة أنه يمكن أن يكون من المجدي العمل على بناء وحدات متكاملة في النحو الوظيفي استناداً إلى ما يستعمله التلاميذ في قراءتهم وكتاباهم وتحدثهم من قواعد نحوية من جهة والى المعايير التي أقرتها وزارة التربية من جهة أخرى، للنهوض بمستوى هؤلاء التلاميذ في تحصيل هذه المهارة، واستعمالها استعمالاً سليماً من تلاميذ الصف السابع الأساسي.

وفي الأخير يمكن القول إن ملامح نظرية النحو الوظيفي في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي لم تكن واضحة جداً في تصريح الكتاب نفسه، بأنه يهدف إلى أن يتواصل التلميذ بلغة سليمة، ويعبر بلغة فصيحة في مواقف تواصلية دالة، وهو المبدأ الأساسي في النحو الوظيفي الذي يرى أن اللغة تسخر لخدمة التواصل، ويعد انتقاء

المواضيع الملمح الثاني من النظرية فقد اكتفى الكتاب بالمواضيع والصيغ الأكثر استعمالاً وتوظيفاً في الكلام اليومي وهي المكونة لعناصر الجمل البسيطة والمركبة.

التوصيات المقترحة لتضمين مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي:

تم اقتراح بعض التوصيات التي من شأنها أن تسهم في تضمين مؤشرات النحو الوظيفي في محتوى منهاج اللغة العربية في الصف السابع الأساسي وكانت المقترحات على الشكل الآتي:

التوصيات :

استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج ،تمّ تقديم التوصيات والمقترحات الأتية :

- الاهتمام بضرورة تضمين مؤشرات النحو الوظيفي التي ظهر فيها ضعف واضح في محتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي .
- الإفادة من أداة تحليل المحتوى التي تم إعدادها في هذه الدراسة في تطوير محتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي . وتبني الأداة في تقويم محتوى كتاب اللغة العربية من الصف السابع استناداً إلى مؤشرات النحو الوظيفي.
- تدعيم المحتوى بأنشطة مقصودة تساعد على اكساب طلاب الصف السابع الأساسي مؤشرات النحو الوظيفي .
- الاهتمام بالجوانب الوظيفية التطبيقية لمحتوى اللغة العربية، وعدم الاقتصار على الجانب المعرفي فقط .

المصادر والمراجع :

المصادر

ابن منظور .(د . ت) . لسان العرب ، تحقيق : عبد الله علي الكبير ، ومحمد أحمد حسب الله ، وهاشم محمد الشاذلي ، المجلد الرابع ، دار المعارف ، القاهرة . الخامسة .

المعجم الوسيط .(٢٠٠٤) . مجمع اللغة العربية ، الإدارة العامة للمعجمات وإدارة التراث ، الطبعة الرابعة ، مكتبة الشروق الدولية ، القاهرة .

المراجع:

آل تميم ، عبد الله محمد بن عائض. (2020) . فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التنور اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . In مجلة كلية التربية (أسيوط).

أبو جادو، صالح محمد علي ،ونوفل، محمد بكر.(٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة، ط١

-أبو جابر ماجد، وآخرون.(٢٠١٨). درجه مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمتطلبات الثورة المعلوماتية من وجهه نظر المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية في الاردن، مجلة العلوم التربوية المجلد ٤٥،العدد ٣

_أبو علام، رجاء. (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط٤، دار النشر للجامعات: القاهرة.

-الأحول، أحمد.(٢٠١٤). دراسة تقويمية لمحتوى كتاب القراءة لطلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية (القراءة الوظيفية)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة

– بدير ، كريمان). ٢٠٠٨. (التعلم النشط ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

-البكر، فهد.(2008). مهارات التفكير الإبداعي في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ،دراسة تحليلية تقويمية . المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية مج11،ع1

- بلعيد، صالح.(.(2001نظرية النظم ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، بوزريعة : الجزائر

-حاجي، فطيمة الزهرة. (٢٠١٤). دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرياح-ورقلة، الجزائر

-حريري ، رافدة. (2020) . المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (مهارة المحادثة أنموذجا) . مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية ، 1 ، 475-488

www.madjalate- almayadine.com

- حوري، عائشة.(٢٠١٠). تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق ،كلية التربية ، المجلد ٢٦

-الخلف، محمد أحمد.(٢٠١٧). العربية بين يديك بين الوظيفية والنمطية، دراسة تحليلية تقويمية في المستويين المبتدئ والمتوسط من سلسلة العربية بين يديك ، مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظرة نحو المستقبل

- الدليمي ، طه ، والوائلي، سعاد .(٢٠٠٣) . اللغة العربية ، مناهجها في طرائق تدريسها ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الأردن .

-الدهماني، دخيل الله.(٢٠٠٢). تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية

-الريحاوي ، قمر.(2010). تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء أهداف تدريس المادة . رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة القاهرة .

–الزهراني، محمد .(٢٠٠٧). مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية التربية بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة كليه التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

– زياد ، إيمان ، المنحى الوظيفي في النحو العربي ، رسالة ماجستير ، جامعة العربي بن مهيدي ، كلية الآداب واللغات ، الجزائر ، 2016

–السليطي، ظبية سعيد.(٢٠١٨). صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها) التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية

–السيبيه، سعد لوين.(٢٠١٩). تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، المجلد ٣، العدد ٣١

–السيد، محمود. (٢٠٠٣). اللغة العربية وروح العصر، مجلة التعريب، العدد الخامس والعشرون ،حزيران المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

– الصقري، محمد بن خلفان بن خليفة.(٢٠١٠). المهارات القرائية لطلبة الحادي عشر في سلطنة عمان كنموذج ، رسالة دكتوراه ، كلية علوم التربية ، جامعة محمد الخامس_السويسي، الرباط، المغرب

– صومان، احمد.(2009). اساليب تدريس اللغة العربية ، دط ، دار زهران ، عمان.

_الطائي، إيمان حسين.(٢٠٠٩). سلسلة محاضرات التقويم والقياس في التربية الرياضية.

– الطائي، حاتم.(2009).الوظيفة اللغوية والرمز اللغوي في الحياة الاجتماعية الحضارية – معهد الأبحاث والتنمية الحضارية .

www.alhadharia.net/dataarch/drigtemaai/iinde

– عاشور ، راتب قاسم ، والحوامدة ، محمد فؤاد.(٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية ، ط 2 ، دار المسيرة ، عمان – الاردن .

-عبدالله، إبراهيم محمد. (٢٠٠٢). مشكلات تعليم النحو، بحث منشور في مؤتمر تيسير تعليم النحو، منشورات مجمع اللغة العربية بدمشق.

-العبد الله ، محمود فندي ،(٢٠٠٧). أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً ، عمان، عالم الكتب الحديث ،ط١

-العلواني، معتز.(٢٠١٥).فاعلية مناهج النحو الوظيفية وفق المدخل التكاملي في ضوء المعايير التي أقرتها وزارة التربية السورية : دراسة ميدانية تجريبية على تلاميذ الصفين السابع والثامن الأساسيين، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق: كلية التربية.

- العياصرة، أحمد حسن. (٢٠١١). تحليل أسئلة الكتب المطورة للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن وفقاً لأنماط الأسئلة ومجالات التعلم ومستوياتها ، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد٣

-العيد، وسام حسن شيخ. (٢٠١٠). تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

-العيسى، وفاء. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريسي معد وفق الطريقة الوظيفية في تدريس الأدب والنصوص. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة ددمشق

-الفلاج ، ابتسام . (2018) . فاعلية برنامج في ضوء المدخل الوظيفي لعلاج الأخطاء النحوية الشائعة لدى طالبات قسم اللغة العربية كلية التربية- جامعة القصيم http://search.mandumah.com ، بوزريعة: **الجزائر**

_الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (٢٠١١). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

-القحطاني، هدوى. (٢٠٢١). أثر استخدام برمجية حوار تعليمية مقترحة في تنمية مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الاول المتوسط في محافظة ينبع، دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

–الكخن، أمين، وهنية، لينا. (٢٠٠٩). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد الخامس، العدد الثالث، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

–محمد، إيهاب أبو العلا.(٢٠١٢). فاعلية التدريس القائم على المعنى للقواعد النحوية في تنمية القدرة على الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية والتربوية ،القاهرة.

– مدكور، علي أحمد.(٢٠١٥). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي ، ط٢

– المؤتمر الدولي العاشر حول مناهج تدريس اللغة العربية.(2018). الهند: جامعة كيرالا.

–مؤتمر تيسير تعليم النحو. (٢٠٠٢). دور وسائل التقنية وآثارها في تطوير تعليم اللغة العربية، مجمع اللغة العربية في دمشق.

– هادي، عارف حاتم. (٢٠٠٥). مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، رسالة ماجستير غير منشورة.

هاشم ، جمال ، وآخرون.(٢٠٢٢). تحليل محتوى النحو وتقويمه في سلسله العربية بين يديك – كتاب الطالب الثالث – في ضوء المدخل الوظيفي، كلية التنمية البشرية، جامعة السلطان إدريس التربوية، ماليزيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٦، العدد ٣٠.

– الهاشمي، عبد الرحمن وعطية ، محسن علي. (٢٠٠٩) .(تحليل لمحتوى مناهج اللغة العربية)، رؤية نظرية تطبيقية، عمان : دار صفاء للنشر .

– وزارة التربية(٢٠١٧) . المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية . المجلد الثاني ، سورية ، دمشق : وزارة التربية .

-المراجع الأجنبية:

-Jensen, Eric. (2007). Super Teaching JARIR Bookstore.

-O'Hallaron , C . L.(2014). Supporting Elementary English Language Learners ' Argumentative Writing Through a Functional Grammar Approach . Doctoral research, University of Michigan. From: file:./// C : / Users/ alaa / Downloads / ohallca) .ppd

Savage, K. Lynn- Gretchen Bitterlin & Donna Price (2010): Grammar Matters Teaching Grammar in Adult ESL Programs, first published, Cambridge University Press, Printed in the .United States of America

Symons , C. (2015). Investigating Functional Grammar Analysis as an Instructional Tool For Meaning – Making with Fourth – Grade English Learners.

دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حمص.

إعداد الباحثة : ديانا عزيز العلي.

إشراف الأستاذ الدكتور: هبة سعد الدين

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد استخدمت الباحثة من أجل ذلك قائمة مكونة من ستة مهارات واختبار معرفي مكون من (30) سؤالاً تم تطبيقه على عينة من التلاميذ تكونت من (82) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على المقارنة بين نتائج مجموعتين مستقلتين احدهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية والثانية تجريبية تدرس باستراتيجية جديدة وهنا تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نظرية راجيلوث التوسعية وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات التفكير الاستقرائي لصالح المجموعة التجريبية حيث تم حساب قيمة مربع ايتا وبلغ (0.39) وهي قيمة كبيرة تدل على حجم الأثر الكبير لنظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (7.09) وهي أكبر من قيمة(ت) الجدولية التي بلغت (2.664) تما يدل على دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي ، لذا توصي الباحثة بإعادة النظر في المنهاج عامة ومنهاج العلوم للصف السادس الأساسي والعمل على تقويمه وتطويره بحيث يتم استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية مهارات التفكير الاستقرائي بصورة أكبر وذلك لأهميتها في تنمية تفكير التلميذ وقدراته الذهنية.

الكلمات المفتاحية :مهارات التفكير الاستقرائي، نظرية راجيلوث التوسعية ، الصف السادس الأساسي.

The role of Rajeloth's expansion theory in developing inductive thinking skills among sixth grade students in the city of Homs.

Research Abstract

The research aimed to know the role of Rajeloth's expansion theory in developing inductive thinking skills among sixth grade students in the Syrian Arab Republic. For this purpose, the researcher used a list of six skills and a cognitive test consisting of (30) questions that were applied to a sample of students consisting of: (82) male and female sixth-grade students. The research relied on the quasi-experimental approach, which is based on comparing the results of two independent groups, one of which is control, taught in the traditional method, and the second is experimental, taught with a new strategy. Here, the experimental group was taught using Rajeloth's expansion theory, and the research found significant differences. Statistics between the average scores of the control and experimental group on the inductive thinking skills test in favor of the experimental group, where the Eta square value was calculated and amounted to (0.39), which is a large value that indicates the size of the

significant impact of Rajeloth's expansive theory in developing inductive thinking skills. The calculated T value also reached (7.09, which is greater than the tabular value of (2.664), which indicates the role of Rajeloth's expansion theory in developing inductive thinking skills among sixth grade students. Therefore, the researcher recommends reconsidering the curriculum in general and the science curriculum for the sixth grade and working to evaluate and develop it. Thus, teaching methods and strategies are used that work to further develop inductive thinking skills due to their importance in developing the student's thinking and mental abilities.

Keywords: inductive thinking skills, Ragiloth Expansion Theory, sixth grade..

مقدمة البحث

يحتل موضوع تنظيم محتوى المناهج والبرامج التعليمية حيزاً كبيراً لدى واضعيها والمشرفين على تصميمها وإعدادها، ولما كانت وظيفة المدرسة هي تنظيم وترتيب خبرات المتعلمين بحيث يتحقق التعلم المرغوب فيه، فإنه لابدَّ من تنظيم محتوى المناهج المدرسية بحيث تخدم الأهداف التعليمية المنشودة ويقصد بتنظيم المحتوى الطريقة التي تتبع في تجميع مكوناته وتركيبها وترتيبها وفق نسق أو نظرية معينة، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط هذه المكونات، وكذا العلاقات الخارجية التي تربط المحتوى بموضوعات أخرى ذات علاقة وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي وضع المحتوى من أجلها(الحلفاوي، 2010، ص201).

لهذا تهتم التربية بتنمية التفكير بأنواعه المختلفة كالتفكير الاستقرائي، التفكير الناقد، التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي وغيره....(عبيد وعفانة، 2003) وقد تناولت الباحثة في دراستها التفكير الاستقرائي الذي يعد نمط من التفكير المنطقي يتم من خلال عملية الاستقصاء العلمي التي تمكن الأفراد من اقتراح علاقات بين الظواهر والملاحظة، واختبار الفروض التي تختص بالعلاقات لتحديد البدائل المتاحة والنتائج الممكنة، ودراسة الاحتمالات الممكنة لحدوث أمر معين، والتنبؤ بالنتائج المنطقية، وتقييم الدليل والبرهان (أبو جادو، 2007) ، وقد زاد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الاستقرائي منذ السبعينات من القرن العشرين نتيجة التوصيات التي دعا إليها الباحثين لتدريب التلاميذ على المهارات الاستدلالية في الصفوف الدراسية المختلفة وأن تكون هذه المهارات جزءاً من المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية شريطة أن تكون الاستدلالات بسيطة ومحسوسة في هذه المرحلة(سعادة،2009)

وبناءً على ذلك اهتم التربويون بالعمل على تطوير طرائق واستراتيجيات تدريس جديدة وفعالة تهتم بإثارة التفكير وتضمن مشاركة المتعلم الحقيقة في عملية التعليم عن طريق تدريبهم على إدارة العقل بشكل يسهم في زيادة سرعة التفكير وتعزيز الإبداع والاتقان والتميز، لذلك يجب تضمين مهارات التفكير بأنواعها في المنهاج وفق أطر نظرية من شأنها صقل العقل وتعزيز قدرات الطالب على البحث والتفكير والتساؤل والتجريب ، ومن هذه النظريات النظرية التوسعية لراجيلوث حيث تعد النظرية التوسعية التي وضعها راجيلوث عام(1979)من النظريات العلمية الحديثة التي ظهرت في مجال تنظيم المنهاج ومعالجة المحتوى بشكل موسع ، ونظراً لأن النظرية التوسعية تتطلب من المتعلم القيام بممارسة العمليات العقلية العليا وتحديد الأفكار الرئيسة وربط المفاهيم ببعضها البعض فإنها تلعب دوراً كبيراً في تنمية التفكير ومهاراته لدى المتعلمين، ولا سيما مهارات التفكير الاستقرائي حيث تقوم على إعمال العقل وتعزيز قدرات التلميذ على البحث والتساؤل والتفكير مما يساعد على تنمية التفكير لديه والتنوع في الأفكار وعدم التحيز لرأي أو فكرة وزيادة قدراته على التكيف مع التغيرات الحديثة، و يعد انموذج التدريس الموسع إحدى الطرق التي ابتكرت لتنظيم التعليم وتدريسه، فقد شكل الاتجاه المعرفي الخلفية الرئيسية للنموذج مستنداً على أعمال بياجيه وبرونر واوزوبل وجانييه، وماتوصلوا إليه من مبادئ وتنظيم للخبرة(قطامي، 2011، ص511)، حيث يعتبر مفهوم التوسع أحد مفاهيم المدرسة المعرفية في علم النفس الذي يعني إضافة تفصيلات ومفاهيم وإجراءات ومبادئ من شأنها ربط المعلومات الموجودة في البنية المعرفية للفرد بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها، مما يساعد الفرد على تفهم المعرفة الجديدة، وإدراك علاقتها بالمعرفة الموجودة سابقاً. و قد جاء هذا البحث لبيان دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

مشكلة البحث:

نظراً للتطورات السريعة والمتسارعة في شتى فروع المعرفة، وأهمية مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها تمثل نقطة البداية والقاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية المتتالية، ففيها يتم إعداد مواطن المستقبل، كما أنها تمثل نقطة انطلاق لبناء التعليم عامة(المجيدل،2009،ص48) فقد جاء في توصيات المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق الذي عقد في يومي28-29 نيسان2003 حول التعليم الأساسي ضرورة الوقوف عند خصائص تلاميذ المرحلة الأساسية والسعي لتطوير إمكاناتهم ومهارات التفكير لديهم، وتشجيعهم على الفهم على حساب التعلم الصم، إذ يتميز تلميذ هذه المرحلة برغبته المستمرة في التساؤل، وفي التعرف على الأشياء والكائنات وكل ما يحدث حوله، لذلك لابدَّ من استثمار هذه الرغبة والدوافع والعمل على تنميتها في الاتجاهات الصحيحة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق استخدام استراتيجيات حديثة تعمل على تنمية مهارات التفكير وقدراته لاكتساب المعارف والتكيف مع كل جديد، كما أكد المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار في عمان 2019/3/31 على ضرورة تنمية مهارات التلاميذ وتدريبهم على التفكير والإبداع والابتكار للارتقاء بالتلميذ والمعلم معاً، وذلك من خلال تطوير المنهاج التعليمي بتضمينه مواد تقنية وأنشطة تنمي قدرات التلاميذ بحيث يكون لدينا جيلاً من المخترعين والمبتكرين.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الواقع التعليمي والعديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت تنمية التفكير لدى المتعلمين ومنها (أبو سكران،2006)، (عمران، 2009)، (فودة،2006)،(Sayed،2005) والتي أكدت جميعها مدى أهمية التفكير ولا سيما التفكير الاستقرائي من خلال استخدام طرائق ونظريات حديثة، وأكد كلاً من (عرفة، 2005)، (البرعي، 2012) أن أهم القدرات العقلية التي يجب تنميتها لدى المتعلمين هي القدرة على الاستدلال والاستقراء من خلال عمليات الربط بين خصائص الاشياء ،ومن

خلال عمل الباحثة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لاحظت أن التلاميذ يقومون بحفظ المفاهيم والمعلومات من المعلم دون بذل أي جهد منهم أو إعمال عقولهم في محاولة الحصول على المعرفة وتوظيفها في مواقف أخرى، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم ، وبناءً عليه قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية قوامها 36 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي هدفت من خلالها التعرف على مدى امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الاستقرائي ، وبعد قيام الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات تم تصميم اختباراً معرفياً لمهارات التفكير الاستقرائي تضمن (30) سؤالاً من صيغة الاختيار من متعدد وتم حساب المتوسط الحسابي له (33.20) وهي نسبة تعود للمستوى المنخفض مما يدل على ضعف امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الاستقرائي وللتغلب على هذه المشكلة لا بدّ من السعي لاستخدام طرائق واستراتيجيات حديثه تعمل على تنشيط ذهن المتعلم وإعمال عقله من خلال مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تنمية التفكير الاستقرائي لدى المتعلمين

- وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي

ما دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدينة حمص ؟

ويتفرع عن سؤال البحث الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات التفكير الاستقرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؟
2. ما صورة الاختبار المعرفي لمهارات التفكير الاستقرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الاساسي في الجمهورية العربية السورية؟

أهداف البحث: سعى البحث إلى:

1. إعداد قائمة بمهارات التفكير الاستقرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي.
2. تصميم اختبار معرفي لمهارات التفكير الاستقرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.
3. معرفة دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

أهمية البحث: تتجلى أَهميّة البحث الحالي بـ:

1. بيان فاعلية نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.
2. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في تنظيم المحتوى التعليمي لمنهاج الصف السادس الأساسي.
3. مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في استخدام نماذج تعليمية والاستفادة من التطبيقات التربوية في تدريس المنهاج لتلاميذ الصف السادس الأساسي.
4. أهمية امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير الاستقرائي نظراً لأهميتها في التعليم.
5. توجيه اهتمام القائمين على تخطيط المناهج نحو أهمية مهارات التفكير الاستقرائي وضرورة تنميتها لدى التلاميذ.
6. أهمية تدريب المتعلمين على التفكير وتنمية مهاراته لديهم ولا سيما التفكير الاستقرائي لكونه أرقى النشاطات العقلية للإنسان.

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي على الاختبار المعرفي لمهارات التفكير الاستقرائي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على الاختبار المعرفي لمهارات التفكير الاستقرائي.

مصطلحات البحث:

النظرية التوسعية :يعرف انجلش وراجيلوث (English& Reigeluth،1996) وهوفمان(Hoffman،1997) بأنها معالجة المعرفة (المفاهيم/الإجراءات/ النظريات) من المجمل العام المختصر إلى المستوى الموسع أي أولا إلقاء الضوء على الصورة الكلية ثم تناول الأجزاء الفرعية للصورة الكلية بشكل تدريجي ومنظم ثم تأتي عملية تلخيص الأجزاء الفرعية ثم ربط الأجزاء بالصورة الكلية أي التركيب.

يعرف عمران(2009) النظرية التوسعية بأنها نظرية تعليمية لتنظيم المحتوى التعليمي بشكل مرتب ومتسلسل من العام إلى الخاص، وتتضمن عرض مقدمه شاملة تتضمن الأفكار الرئيسية العامة للمحتوى، ثم عرض تفصيلي لمحتويات المقدمة وتحديد مراحل التفصيل، والقيام بعملية الربط والتلخيص والتركيب والخاتمة الشاملة (المقدمة الشاملة، مستويات التوسع، التلخيص، التركيب).(عمران2009،ص43)

وتعرف الباحثة النظرية التوسعية في هذا البحث: "إحدى نظريات التصميم التعليمي للمستوى الموسع، والتي يتم من خلالها تنظيم المحتوى التعليمي لتنمية مهارات التفكير الاستقرائي والمرونة العقلية وفق مراحل تبدأ بمقدمة شاملة تضم الأفكار الرئيسة، يليها تحديد ثلاثة مستويات: المستوى التفصيلي الأول ويضم مهارة أساسية ومهارات فرعية، ثم المستوى التفصيلي الثاني، والمستوى التفصيلي الثالث، ومن ثم تكون عملية التلخيص لتنتهي بالخاتمة الشاملة.

التفكير الاستقرائي: عملية تتضمن توظيف مجموعة من المهارات الفرعية التي تندرج في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من الجزئيات حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بها إلى معرفة المجهول ذهنياً(أبو مرق،2013،ص11)

–وتعرف الباحثة التفكير الاستقرائي إجرائياً: بأنه نشاط عقلي يتضمن ممارسة التلاميذ للعديد من العمليات العقلية العليا عندما تتوافر لديهم المعلومات حول المشكلة

دراسات سابقة:

–دراسة عمران(2009) في مصر. عنوان الدراسة:أثر نظرية راجيلوث التوسعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في سوهاج.

والتي هدفت إلى معرفة أثر نظرية راجيلوث التوسعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في سوهاج واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتم تقسيم العينة لمجموعتين(تجريبية، ضابطة) وتوصلت الدراسة إلى وجود زيادة في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية.

- دراسة سيد(**sayed**،2005) في أمريكا بعنوان:

The Effectiveness of Using Elaboration Reigeluth Theory in Germetry Teaching on Developing Reasoning Thinking and Learning Effect Retention Among Preparatory Stage Students.

مدى فاعلية استخدام النظرية التوسعية في تدريس الهندسة وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام النظرية التوسعية في تدريس الهندسة وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على مجموعتين(تجريبية وضابطة) من تلاميذ

الصف الثاني الإعدادي وتوصلت إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا في التفكير الاستدلالي والتحصيل وبقاء أثر التعلم.

-دراسة فودة(2006) في السعوديه. عنوان الدراسة: فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

والتي هدفت التعرف على فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين(الضابطة والتجريبية) وتكونت عينة الدراسة من(87)تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم واستخدام اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الاستدلالي ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني وكانت النتيجة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية.

-دراسة أبو سكران(2006): في فلسطين. عنوان الدراسة: أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة.

هدفت الكشف عن أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة، وتكونت العينة من فصلين من فصول السنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة في مدينة ابن سينا الأساسية العليا ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وطبقت اختبار للتفكير الاستدلالي وتحليل المحتوى وتوصلت الدراسة لوجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي.

-دراسة علا الجلاد(2014) في العراق. عنوان الدراسة:التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة.

والتي هدفت التعرف على التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(48) طالبا وطالبة، واعتمدت اختبار التفكير المرن، مقياس الدافع المعرفي وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتصفون بالتفكير المرن ولا يختلف الذكور عن الاناث في التفكير المرن كما أن طلبة الأقسام العلمية لا يختلفون عن طلبة الأقسام العلمية في التفكير المرن، وهناك علاقة موجبة بين التفكير المرن والدافع المعرفي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

-اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في ضرورة تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

-تنوعت الدراسات في العينات ما بين أساسي وإعدادي وثانوي ،بينما تناولت الدراسة الحالية الصف السادس الأساسي.

-استخدمت معظم الدراسات اختبار لمهارات التفكير منها دراسة(أبوسكران،2006)(فودة،2006) واعتمدت الدراسة قائمة بمهارات التفكير الاستقرائي واختبار معرفي لمهارات التفكير الاستقرائي.

-اتفقت الدراسة مع دراسة(فودة،2006) في عينة الدراسة التي تناولت الصف السادس الاساسي

الإطار النظري:

مفهوم النظرية التوسعية: وضع راجيلوث عام 1979 النظرية التوسعية ومن ثم تم تطويرها بمساعدة ميرلو ويلسون(Merlo Welsoon) ثم ظهرت في المجال التربوي عام 1983 وهي تعالج تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم أو إجراء في الوقت ذاته، وهي تلائم تصميم التدريس في المجال المعرفي لتنظيم خطوات التدريس لتؤدي إلى حدوث التعليم المثالي، حيث يشير راجيلوث (Reigeuth, 1992, p 80)إلى أن تنظيم المعرفة المراد تعلمها وفق نظريته يساعد التلاميذ على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين أجزاء المعرفة، وهذا بدوره يساعد على استيعاب المعرفة إضافة إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة ، وتعد النظرية التوسعية نظرية تعليمية لتنظيم المحتوى التعليمي (مفاهيم \إجراءات\ مبادئ) بشكل مرتب ومتسلسل من العام إلى الخاص، وتتضمن المهام الإجرائية الآتية: عرض مقدمة شاملة تتضمن الأفكار الرئيسية العامة للمحتوى التعليمي، ثم يلي ذلك عرض تفصيلي لمحتويات المقدمة وتحديد مراحل التفصيل، والقيام بعملية الربط والتلخيص والتركيب والخاتمة الشاملة (المقدمة الشاملة، مستويات التوسع، الخاتمة الشاملة).

النظرية التوسعية عبارة عن نظرية تعليمية لتنظيم المحتوى التعليمي بشكل متسلسل ومرتب من العام إلى الخاص وبصورة أكثر تفصيلاً عن طريق عرض مقدمة شاملة تتضمن الأفكار الرئيسة العامة للمحتوى التعليمي، ثم يلي ذلك عرض تفصيلي لمحتويات المقدمة على عدة مراحل، والربط بين هذه المراحل ثم تنتهي مراحل التفصيل بعمليات التلخيص والتجميع للمادة المفصلة. (العلي، 2001، ص11) و يشبه راجيلوث(Reigeuth)نظريته في تصميم التعليم بالعدسة المكبرة المقربة، إذ يبدأ الناظر برؤية منظر كبير واسع يسمح له برؤية العناصر الرئيسية للمنظر بدون إدراك التفاصيل وعندما يراد رؤية بعض أجزاء الصورة بشئ من التفصيل فيقوم محرك الكاميرا بتقريب عدسة الكاميرا إلى الجزء المراد رؤيته بشكل أوضح ثم مراجعة السياق لذلك الجزء ضمن الصورة الكلية، ولا يستطيع الفرد أن يستمر في التعمق إلا إذا نظر إلى المعلومات أو

الصورة من زاوية أعلى ومستوى أوسع، كذلك فمصمم المادة الدراسية يقوم بتناول الأفكار الرئيسية بشكل من التفصيل ويعود لربط الجزء المفصل مع بقية أجزاء محتوى المادة الدراسية التي لم يتم تفصيلها بعد، وتكرر العملية مرات عدة حتى ينتهي المنظم من تفصيل جميع الأفكار الرئيسية التي وردت في محتوى المادة الدراسية وقد تستغرق هذه العملية مراحل عدة تختلف حسب طبيعة المادة الدراسية من حيث الحجم ومستوى الصعوبة. (قطامي، 2011، ص48).

بناءً على ذلك يعد انموذج التدريس الموسع إحدى الطرق التي ابتكرت لتنظيم التعليم وتدريسه، فقد شكل الاتجاه المعرفي الخلفية الرئيسية للنموذج مستنداً على أعمال بياجيه وبرونر واوزوبل وجانييه، وماتوصلوا إليه من مبادئ وتنظيم للخبرة(قطامي، 2011، ص511)، حيث يعتبر مفهوم التوسع أحد مفاهيم المدرسة المعرفية في علم النفس الذي يعني إضافة تفصيلات ومفاهيم وإجراءات ومبادئ من شأنها ربط المعلومات الموجودة في البنية المعرفية للفرد بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها، مما يساعد الفرد على تفهم المعرفة الجديدة، وإدراك علاقتها بالمعرفة الموجودة سابقاً.

المكونات الأساسية لنظرية راجيلوث التوسعية: من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات قطامي(2011،ص481)،سلامة(2010،ص127)،برهوم(2010، ص22) لاحظت الباحظة أن هذه الدراسات حددت مكونات للنظرية التوسعية تتفق مع المكونات السابقة التي حددها راجيلوث ومن هذه المكونات:

- المقدمة الشاملة (Epitome) :عبارة عن الأفكار الرئيسة التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية المراد تنظيمها.
- المقارنة التشبيهية(Analogy) :العملية التي تعقد فيها مقارنة بين الموضوع الجديد المراد تعلمه، وموضوع آخر مألوف لدى المتعلم، وله علاقة مباشرة مع ما يراد تعلمه (برهوم،2010،ص21).
- مستويات التوسع (level of Elaboration) وهي تفصيل تدريجي لما ورد في المقدمة الشاملة من المفاهيم والإجراءات والمبادئ وقد تحتاج إلى عدد من المستويات اعتماداً على حجم المادة التعليمية المراد تنظيمها بالإضافة إلى قدرة

المتعلم على استيعاب عناصر المحتوى التعليمي وإدراك العلاقات التي تربط هذه العناصر بعضها ببعض، وهي أجزاء في خط متصل متسلسل ولهذا التسلسل ثلاث خطوات هي:

أ–خط الانتقال من العام إلى التفصيل يتضمن مجموعة الأفكار الفرعية المجزأة وتجميع الأفكار ووضعها معاً، ويعني المفهوم العام الواسع والمتضمن للإجراء في حين أن المفصل ضيق.

ب–خط الانتقال من السهل إلى الصعب: يشير أساساً إلى عملية الإضافة أو تحريك الأجزاء من الأفكار ويتضمن السهل أجزاء قليلة، في حين يتضن الصعب أجزاء متعددة.

ج–خط الانتقال من المحسوس إلى المجرد: يبدأ تنظيم المحتوى بعرض الأفكار المجردة ثم يتدرج في التفصيل شيئاً فشيئاً حتى يصل إلى المحسوسات من خلال الأمثلة (قطامي، 2011، ص485).

- التلخيص(Summarizing) : عرض موجز لأهم الأفكار التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية جميعها من أجل المساعدة على الاحتفاظ بالمعلومات ومنعها من النسيان.(برهوم،2010،ص23)
- التركيب(Synthesizing): عبارة عن ربط وإدماج الأفكار المجزأة التي تم تدريسها معاً في وحدات وينقسم إلى نوعين

أ–تركيب داخلي(Internal Synthesizing) : ويعني توضيح العلاقات التي تربط بين الأفكار الجديدة التي تم تدريسها في مجموعة من الدروس.

ب–تركيب خارجي(External Synthesizing): ويعني توضيح العلاقات التي تربط بين الأفكار الجديدة والأفكار التي تم تدريسها في مجموعة من الدروس.

- الخاتمة الشاملة (Expanded Epitome): وتمثل هذه المرحلة حالة خاصة من التركيب والتجميع، لكنها تبين العلاقات الخارجية التي تربط بين المعلومات والأفكار المتضمنة في المحتوى التعليمي، والأفكار ذات العلاقة في موضوعات أخرى وفق ما يسمى (ترابط الموضوعات)

ولا بدَ من التأكيد هنا أن العمليات الثلاث (التلخيص، والتركيب، والخاتمة الشاملة) تأتي بعد الانتهاء من المقدمة الشاملة وما تحتويه من أفكار سواء أكانت مفاهيم في طبيعتها أو إجراءات وكذلك بعد كل مرحلة من مراحل التفصيل بكافة مستوياتها

ومما سبق نجد أن النظرية التوسعية تسهم في تنظيم المحتوى التعليمي بشكل مرتب ومتسلسل من العام إلى الخاص، حيث تبدأ بمقدمة شاملة تتضمن الأفكار الرئيسية العامة للمحتوى التعليمي، يلي ذلك عرض تفصيلي لمحتويات المقدمة الشاملة وتفصيل هذا المحتوى إلى مستويات والقيام بالربط بين الأفكار ومن ثم تلخيصها وتركيبها للوصول إلى الخاتمه الشاملة التي توضح الفكرة العامة التي تم التوصل إليها بعد تقديم المحتوى التعليمي.

مفهوم التفكير الاستقرائي:

عرف(Mayer، 2003) التفكير الاستقرائي بانه "الوصول إلى القاعدة العامة من خلال الحقائق المفردة ". ويعرف(Hussahn، 2009) التفكير الاستقرائي بأنه عملية عقلية نعالج بها عدداً من الأمثلة لصنف من الأشياء، ونتوصل من خلال تلك العملية إلى استكشاف الخصائص المشتركة لهذه الامثلة، والتي جعلتها تنتمي إلى ذلك الصنف، ويذهب(رزوقي، 2014) إلى أن التفكير الاستقرائي عملية عقلية يقوم بها العقل لاستنتاج القضايا العامة من القضايا الخاصة حيثي يبدأ بالحقائق والملاحظات وتجميعها وتنظيمها وكشف ما بينها من علاقات وروابط حتى تؤدي بنا غلى حالة عامة.

وعليه يمكن تعريف التفكير الاستقرائي بأنه الأداء المعرفي العقلي الذي ينتقل فيه التفكير من أحكام جزئية أو حالات فردية خاصة على قاعدة عامة تصدق على جميع الحالات المماثلة أو المشابهة، وقد يكون الاستقراء تام أو ناقص، ويكون تاماً إذا تم الوصول إلى القاعدة الكلية مع استعراض جميع الحالات الفردية التي يمكن أن تصدق عليها قاعدة واحدة، أما الناقص يكون

عند دراسة بعض الحالات أو المتعلمين أو الأحكام الجزئية ونصل بها إلى قاعدة عامة نعممها على الحالات المماثلة.

خصائص التفكير الاستقرائي:

لا شك أن التفكير الاستقرائي يعمل في الأساس على إعمال العقل في توظيف الجزئيات من المفاهيم الأساسية أو البديهيات بمهارات علمية منطقية منظمة للوصول إلى القاعدة أو القانون ويتميز التفكير الاستقرائي بعدة خصائص هي:

1. التفكير الاستقرائي هو الطريق الطبيعي الذي يسير فيه التفكير للوصول إلى المعرفة وكشف المجهول، وتعرف الغامض بالتعرف على الجزئيات واستقراء المفردات والتدرج حتى الوصول إلى القاعدة العامة.
2. إن التفكير الاستقرائي هو انتقال المتعلم من الخاص إلى العام، أو من الأمثلة والمشاهدات إلى التعميمات، ويمكن اكتساب هذه المهارة لدى المتعلمين باستخدام طريقة الاستقصاء وطريقة حل المشكلات، ويسهم التفكير الاستقرائي في فهم قوانين الطبيعة عن طريق الأدلة والمعلومات المتوافرة، وإيجاد الترابط فيما بينها للوصول إلى التعميم أو القانون، كما ينمي قدرة المتعلمين على التصنيف وفرض الفروض، ويحقق التفكير الاستقرائي هدفين هما:
   - يساعد المتعلم على التفكير بشكل معمق في المواضيع المطروحة.
   - يزيد من فاعلية المتعلم وإيجابيته نحو التعلم.
3. التفكير الاستقرائي يبدأ من شواهد محسوسة وينتهي إلى مجردات في شكل قوانين عامة بها تتضح العلاقات المختلفة بين أطراف المشكلة.
4. يتميز هذا النوع من التفكير بأنه يُمكن الشخص من الوصول إلى التعميمات عن طريق الحقائق المفردة، وهو بذلك معاكس للتفكير الاستنباطي إذ ينتقل الانسان من الخاص إلى العام أو من الجزئيات إلى الكليات حتى يتوصل إلى

قاعدة عامة من ملاحظة حقائق مفردة ويعد هذا النوع من التفكير الأساسي الأولي هو الوصول إلى المعرفة العلمية.

5. يغرس التفكير الاستقرائي عادات عقلية تقود إلى التفكير السليم مثل دقة الملاحظة والتأني في الاستنباط.
6. التفكير الاستقرائي يذهب دوماً إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل المائل أمام المستقرئ والتفكير الاستقرائي بطبيعته موجه لاستكشاف القواعد والقوانين، ولكن يجب أن نكون حذرين في إطلاق التعميمات وخاصة إذا كان الاستقراء قد تم في حالات قليلة.
7. يثير التفكير الاستقرائي فعالية المتعلمين أثناء الحصة كما يثير نشاطهم الذهني حيث يعتمد على التفاعل بين عقولهم وعقل المعلم، ويهتم التفكير الاستقرائي بمشاركة المتعلمين في الوصول إلى المعايير أو المحكات أو القواعد الأساسية أو الأحكام العامة أو القوانين.

– عملية التفكير الاستقرائي تقوم على عدد من المكونات وهي:

1. تحليل المشكلات المفتوحة.
2. تحديد العلاقات السببية أو ربط السبب بالمسبب.
3. التوصل إلى استنتاجات.
4. الاستدلال التمثيلي.
5. تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، ويتطلب ذلك البحث بين السطور والتفسير.
6. العبارات والأسباب والأدلة المؤيدة منها والمخالفة والخصائص والعلاقات والأمثلة وإعادة تركيبها أو صياغتها وحلها، وقد تأخذ هذه العملية عدة أشكال منها: التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال الرياضي أو العددي، التعرف

على العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي، حل مشكلات تنطوي على الاستبصار أو حدة الذهن، التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال المكاني.(حمد الله، 2016، ص112-113)

مهارات التفكير الاستقرائي:

إن التفكير الاستقرائي يذهب دائماً إلى ما هو أبعد من حدود المعلومات المعطاة أو الدليل الماثل أمام المستقرئ وجل ما يطمح إليه هو اتخاذ الدليل أو المعلومات المتوافرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات، بمعنى أنه إذا كانت المعلومات أو الفروض الموضوعة صحيحة تكون الاستنتاجات صحيحة على وجه الاحتمال، وينبغي علينا ألا نفهم من ذلك أن علينا تجنب التفكير الاستقرائي نظراً لأنه يلعب دوراً مهماً في حياتنا، فنحن إذا لم نكن قادرين على التعميم وتجاوز حدود المعلومات المتوافرة لدينا، فلن نتمكن من فهم الطبيعة أو اكتشافها، إن التفكير الاستقرائي موجه بطبيعته لاستكشاف القواعد والقوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة، وعوضاً عن تجنب الاستقراء علينا أن نتعامل مع مشكلة الاستقراء المشار إليها بجعل استنتاجاتنا موثوقة إلى أقصى درجة ممكنة، وذلك بالحذر في إطلاق التعميمات أو تحميل المعلومات المتوافرة أكثر مما تحتمل خوفاً من الوقوع في الخطأ، ومن أهم مكونات مهارات التفكير الاستقرائي: تحديد العلاقة السببية أو ربط السبب بالسبب، وتحليل المشكلات المفتوحة والاستدلال التمثيلي (Analogical Reasoning) والتوصل إلى استنتاجات، وتحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع ويتطلب ذلك البحث بين السطور، والتعرف على العلاقات وذلك عن طريق الاستدلال اللفظي أو الرياضي أو المكاني .

شروط تطبيق التفكير الاستقرائي:

هناك بعض الشروط الواجب مراعاتها عند تطبيق التفكير الاستقرائي وهي:

I. تقديم عدد كافٍ من الحالات الفردية أو الأمثلة التي تشترك في خاصية رياضية معينة.
II. دراسة الحالات الفردية التي توصل إلى اكتشاف الخاصية المشتركة من هذه الحالات.
III. صياغة عبارة عامة تمثل تجريداً للخاصية المشتركة التي تم التوصل إليها.
IV. اختبار صحة ما تم التوصل إليه. (رزوقي، 2020، ص102)

وبناءً على ذلك نجد أن التفكير قدرة عقلية تتكون بالممارسة وتتكون على نحو ارتقائي وتحتاج إلى توجيه وإرشاد، فمهارات التعلم لا تختلف عن أي موضوع دراسي، حيث أن التعلم والتفكير من الناحية النظرية أمر واحد، كلاهما يستخدم ويعتمد على المعرفة السابقة في تكوين المعنى وتوليد الأفكار، والتفكير الاستقرائي يعد من مهارات التفكير الأساسية التي تمكن المتعلم الانتقال من الحقائق والمفاهيم الجزئية إلى قاعدة عامة لذا لابدَّ من تنميته لدى المتعلمين ليتمكنوا من اكتشاف القواعد والوصول إلى الحقائق من المعلومات المتوافرة لديهم.

إجراءات البحث الميدانية :

مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث بتلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية والبالغ عددهم (9809)حسب احصائية مديرية التربية لعام 2024/2023

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية حيث اختارت الباحثة (مدرسه سمير سامي اليوسف) في حي وادي الدهب لقربها من مكان سكنها ونظراً لتعاون مديرة المدرسة والكادر التدريسي والإداري فيها. ومن ثم تم اختيار عينة التلاميذ والتي تكونت من (82) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي في المدرسة نظراً لكون التلميذ في هذه المرحلة يكون قد امتلك قدرا من المعلومات القادر على تحليلها وربطها

مع غيرها من المعلومات الجديدة ولأن هذه المرحلة هي مرحلة الفهم والتساؤل والنشاط عند التلاميذ لذا يفضل تقديم المعلومات للتلاميذ بصورة تساعدهم على اعمال العقل والتفكير فيما يقدم لهم.

جدول(1) يوضح عينة البحث.

الحي	المدرسة	العينة
وادي الدهب	مدرسة سير سامي اليوسف	82 تلميذاً

منهج البحث: المنهج شبه التجريبي والذي يقوم على معرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين احدهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية والثانية تجريبية تدرس باستراتيجية جديدة وهنا تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نظرية راجيلوث التوسعية.

حدود البحث: تنحصر حدود هذا البحث بالمحددات التالية:

الحدود الزمانية: ·تم تطبيق البحث العام الدراسي (2023-2024) في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدرسة سمير سامي اليوسف في مدينة حمص.

الحدود البشرية: تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدرسة سمير سامي اليوسف في مدينة حمص.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على الحدود الموضوعية مهارات التفكير الاستقرائي (مهارة التفسير- - مهارة المقارنة- مهارة الاستنتاج- مهارة الاستقراء- مهارة إدراك العلاقات- مهارة التعميم) ومنهاج العلوم للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي.

أدوات الدراسة:

1. قائمة مهارات التفكير الاستقرائي اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.
2. اختبار معرفي لمهارات التفكير الاستقرائي.

- **قائمة مهارات التفكير الاستقرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي (أعدتها الباحثة)**

- الهدف من إعداد القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير الاستقرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، والواجب توفرها في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي، ليتم على أساسها إعداد اختبار معرفي لمهارات التفكير الاستقرائي في منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

- مصادر إعداد القائمة: تم إعداد القائمة وفقاً لما يلي:

1. الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع مهارات التفكير الاستقرائي (اسماعيل، 2021)، (حمد الله، 2016)، (العتيبي، 2001)، (عودات، 2017)، (مصطفى، 2019)، (مبارك، 2020).
2. الاطلاع على منهاج العلوم للصف السادس الأساسي لمعرفة مهارات التفكير الاستقرائي المتضمنة فيه.
3. الاطلاع على الخصائص النمائية لتلاميذ الصف السادس الأساسي (12سنة) العقلية والانفعالية والحركية والاجتماعية.
4. الاطلاع على توصيات المؤتمرات التي تناولت التفكير الاستقرائي(المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار،2019)، (المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق، 2003)

-الصورة الأولية للقائمة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية تم التوصل إلى إعداد قائمة خاصة بهذه المهارات، وعرضت القائمة في صورتها الأولية على عدد من المختصين لإبداء آرائهم حول مناسبة هذه القائمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لها، ومدى صحة الانتماء للمحور الأساسي، وأسفرت عملية التحكيم عن دمج بعض العبارات، وتعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة بعضها مما كان له أثر ايجابي على ضبط القائمة والوصول إلى الصورة النهائية لها.

-الصورة النهائية للقائمة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات القائمة باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، وتراوحت درجة الاتفاق بين المحكمين بين 70%-100% وتم حساب النسبة المئوية لدرجة اتفاق المحكمين على كل مؤشر واعتماد المهارات التي حققت نسبة اتفاق 70% وما فوق. وبذلك تضمنت القائمة ستة مهارات أساسية وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث: ما مهارات التفكير الاستقرائي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي؟

جدول (2) قائمة مهارات التفكير الاستقرائي بصورتها النهائية.

المهارة	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظة
إدراك العلاقات			
المقارنة			
التفسير			
الاستنتاج			
الاستقراء			
التعميم			

.اختبار مهارات التفكير الاستقرائي

هدف الاختبار: هدف البحث إلى معرفة مدى امتلاك تلاميذ الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الاستقرائي من خلال الإجابة على أسئلة الاختبار.

مصادر بناء الاختبار: تم بناء الاختبار وفق الآتي:

-الاطلاع على عدد من الدراسات والادبيات السابقة منها دراسة(أبوسكران،2006)(فودة،2006) واعتمدت الدراسة قائمة بمهارات التفكير الاستقرائي واختبار معرفي لمهارات التفكير الاستقرائي.

-الاطلاع على منهاج العلوم للصف السادس الأساسي لمعرفة مهارات التفكير الاستقرائي المتضمنة فيه.

-الاطلاع على الخصائص النمائية لتلاميذ الصف السادس الأساسي (12سنة) العقلية والانفعالية والحركية والاجتماعية.

-الاطلاع على توصيات المؤتمرات التي تناولت التفكير الاستقرائي(المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار،2019)، (المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق، 2003).

مفتاح تصحيح الاختبار: تم حساب درجات الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة بحيث يكون الاختبار من 30 درجة.

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال قانون حساب الزمن حيث تم جمع زمن تسليم أول خمسة تلاميذ مع زمن تسليم أخر خمسة تلاميذ وتقسيمها على مجموعتين، وبذلك تم تحديد زمن الاختبار (40) دقيقة بناء على ذلك.

معامل الصعوبة والتمييز للاختبار: تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار حيث تم حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها هن(0.20) وتزيد عن (0.80) .

كما تم حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار وحذف الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (0.20) لأنها تعتبر ضعيفة. والجدول التالي يوضح معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار.

جدول(3) يوضح معامل الصعوبة والتمييز لاختبار مهارات التفكير الاستقرائي.

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.76	0.6	16	0.68	0.8
2	0.76	0.6	17	0.12	0.4
3	0.85	0.5	18	0.44	0.8
4	0.50	0.8	19	0.68	0.8
5	0.71	0.7	20	0.50	0.8
6	0.44	0.8	21	0.47	0.8
7	0.24	0.6	22	0.50	0.8
8	0.47	0.8	23	0.65	0.8
9	0.24	0.6	24	0.26	0.7
10	0.62	0.8	25	0.24	0.6
11	0.50	0.8	26	0.56	0.8
12	0.62	0.8	27	0.29	0.7
13	0.53	0.8	28	0.20	0.5
14	0.50	0.8	29	0.62	0.8
15	0.59	0.8	30	0.35	0.7

صدق الاختبار: تمت دراسة الصدق من خلال:

- صدق المحتوى: للتأكد من صدق المحتوى لاختبار مهارات التفكير الاستقرائي قامت الباحثة بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة البعث، من أجل تحكيمه – الملحق (1)– وطلبت منهم إبداء الرأي حول:
  - وضوح بنود الاختبار.
  - جودة الصياغة اللغوية.
  - تعديل أو حذف بعض البنود، وإضافة ما يرونه مناسباً.

أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف الدراسة وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى اختبار مؤلف من (30) بنداً.

- صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (36) طالباً وطالبة، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل ارتباط كل بند من بنود الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار. والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (4) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	.903**	.000	**11**	.726**	.000	**21**	.791**	.000
2	.735**	.000	**12**	.543**	.001	**22**	.704**	.000
3	.619**	.000	**13**	.633**	.000	**23**	.878**	.000
4	.697**	.000	**14**	.639**	.000	**24**	.629**	.000
5	.719**	.000	**15**	.710**	.000	**25**	.845**	.000
6	.704**	.000	**16**	.656**	.000	**26**	.698**	.000
7	.758**	.000	**17**	.624**	.000	**27**	.550**	.001
8	.668**	.000	**18**	.625**	.000	**28**	.797**	.000
9	.819**	.000	**19**	.823**	.002	**29**	.566**	.000
10	.607**	.000	**20**	.622**	.000	**30**	.740**	.000

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة للكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.543- 0.903) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن بنود الاختبار متسقة مع بعضها. وبالتالي فإن الاختبار يتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقه البنيوي

ثبات الاختبار :قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بالطرائق الآتية:

- طريقة التجزئة النصفية: لحساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة قام الباحث بتقسيم بنوده إلى نصفين، يضم النصف الأول الأسئلة ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني الأسئلة ذوات الأرقام الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على اختبار مهارات التفكير الاستقرائي، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

- طريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (36) طالباً وطالبة، وأعادت الباحثة تطبيقه على أفراد العينة نفسها بعد مرور (15) يوماً من التطبيق الأول، وحُسب معامل الارتباط بيرسون بين درجاتهم في التطبيقين الأول والثاني، والجدول (5) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (5) معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الاستقرائي

اختبار مهارات التفكير الاستقرائي	معادلة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
الاختبار ككل	0.968	0.910	0.994**

يُلاحظ من الجدول السابق أن اختبار مهارات التفكير الاستقرائي يتصف بمعاملات ثبات جيدة، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى أنّ اختبار مهارات التفكير الاستقرائي يتصف بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يصبح الاختبار جاهز للتطبيق على عينة البحث.

- البرنامج المقترح : من الأهمية أن يقوم أي برنامج على اطار فكري وفلسفة واضحة ، لذا تم بناء البرنامج المقترح على نظريات و أفكار عدة تناولت عملية

التفكير وتنمية العقل عند التلميذ، وتعزيز قدراته على التفاعل والتجاوب مع المستجدات ، حيث يستند البرنامج على: افكار جانييه (Gange) عن التعلم الهرمي حيث تعتمد أفكار جانييه على تنظيم المحتوى على شكل هرمي، وأهمية المتطلبات السابقة التي تؤكد أن تعلم أي مفاهيم لابد أن يسبقه اكتساب مفاهيم وحقائق أخرى من شأنها أن تساعد على تعلم هذه المفاهيم، افكار اوزوبل(Ausubel) التي تهتم بأهمية تتابع المحتوى التعليمي من العام إلى الخاص، وكذلك أهمية المنظمات المتقدمة التي تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم ربطاً كاملاً وثيقاً، وعليه يصبح التعلم هنا ذا معنى ويبقى أثره لفترة طويلة، أفكار ميرل(Merill) عن أسلوب تحليل المهمة، والاجراء الرئيس والعمليات الفرعية التفصيلية فيه، وكذلك كيفية تنظيم العمليات داخل الإجراء الرئيس، كما استند البرنامج على أفكار ميرل(Merill) في نظرية عرض المكون والتي تقوم على تلخيص أفكار الدرس الواحد، إضافة إلى توضيح العلاقات التي تربط بين أجزاء المعرفة في الدرس الواحد، إلى جانب العلاقات التي تربط بين أجزاء المعرفة في الموضوعات الأخرى، أفكار نورمان(Norman) عن التعلم الشبكي التي تقوم على ضرورة تنظيم المفاهيم الواردة في المحتوى التعليمي على صورة شبكة مفاهيمية توضح فيها طريقة ربط المفاهيم الأساسية بالمفاهيم الفرعية الواردة فيه، أفكار برونر(Bruner) عن المنهج الحلزوني حيث يقوم المنهج الحلزوني على تنظيم وتدريس أفكار معينة بشكل بسيط وعام في المراحل العمرية الأولى، ثم يتم تنظيم وتدريس هذه الأفكار بشكل أكثر تعقيداً و تفصيلاً في المراحل العمرية التالية، وقد تم تصميم جلسات البرنامج وفق خطوات نظرية راجيلوث

التوسعية والمتمثلة بما يلي : المقدمة الشاملة ، التفصيل ، التركيب، التلخيص، الخاتمة الشاملة، واشتمل البرنامج على (9) جلسات وفق ما يلي:

وحدات الكتاب	دروس الوحدة	الهدف	الوقت	الوسائل المستخدمة
الوحدة الثانية	بسيط ومركب	مهارة المقارنة	45 د	**مجسمات \ شمع\ أعواد ثقاب\ كأس زجاج**
	ثابتة لا تتغير	الاستقراء والاستنتاج	90 د	**كتاب\ صور\ فيديو**
	ساكن ومتحرك	الاستقراء وادراك العلاقات	45 د	**صور\ سيارات العاب**
الوحدة الثالثة	نبتتي تتكاثر	التعميم والاستقراء	90 د	**الزهرة\ السبورة \ الصور**
	حياة نبتتي	التمييز والتصنيف	90 د	**نبتة\ لوحة**
	ثروتي الخضراء	المقارنة	45 د	**أدوات زراعية بسيطة \ صور**

ضبط متغيرات البحث: حرصت الباحثة على ضمان سلامة نتائج البحث من خلال تجنب المتغيرات الدخيلة ، فقد قامت بضبط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال المتغيرات التالية:

- العمر الزمني. –الاختبار القبلي للتفكير الاستقرائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

أولا: ضبط متغير العمر الزمني: للتأكد من ذلك قامت الباحثة برصد أعمار العينة من خلال سجلات المدرسة ، وقامت بمعالجتها باختبار(T) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لمتغير العمر

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي
العمر	تجريبية	41	11.54
	ضابطة	41	11.66

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات أعمار التلاميذ تراوحت بين(11.54) و(11.66) وهذا العمر المناسب لصف السادس الأساسي مما يشير لتكافؤ المجموعتين وفقاً للعمر الزمني.

ثانياً: التطبيق القبلي للاختبار: تم رصد درجات التلاميذ في الاختبار القبلي قبل بدء التجريب ، واستخرجت النتائج لضبط التحصيل بين المجموعتين ، وتم استخدام اختبار (T) للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتجربة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ادراك العلاقات	تجريبية	41	0.609	0.268	0.495	0.622	0.05	غير دال احصائيا
	ضابطة	38*	0.579	0.285				
المقارنة	تجريبية	41	0.322	0.236	0.079	0.937	0.05	غير دال احصائيا
	ضابطة	38*	0.326	0.252				
التفسير	تجريبية	41	0.517	0.268	1.78	0.079	0.05	غير دال احصائيا
	ضابطة	38*	0.410	0.262				
الاستنتاج	تجريبية	41	0.302	0.200	1.32	0.190	0.05	غير دال احصائيا
	ضابطة	38*	0.363	0.207				
الاستقراء	تجريبية	41	0.239	0.226	0.210	0.834	0.05	غير دال احصائيا
	ضابطة	38*	0.250	0.200				
التعميم	تجريبية	41	0.302	0.219	0.380	0.705	0.05	غير دال احصائيا
	ضابطة	38*	0.284	0.206				
الدرجة الكلية	تجريبية	41	11.097	4.134	0.380	0.705	0.05	غير دال احصائيا
	ضابطة	38*	10.736	4.297				

**لم يتم حساب كل أفراد العينة بسبب تغيب (3) تلاميذ من المجموعة الضابطة.

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(77) ومستوى دلالة (0.01) هو 2.642

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) ومستوى دلالة (0.05) هو 1.991

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة في المقارنة بين متوسطي المجموعتين المستقلتين كانت أصغر من قيمة (T) الجدولية ، وهذا يعني أنه قيمة (T) المحسوبة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ،وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في الاختبار.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

سؤال البحث : ما دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي ؟

للإجابة على السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستقرائي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةواستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي الأداء في اختبار التفكير الاستقرائي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والجدول يوضح ذلك.

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستقرائي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة	n^2	d	حجم الاثر
ادراك العلاقات	تجريبية	41	0.750	0.201	3.18	77	دال عند 0.001	0.11	0.7	كبير
	ضابطة	38	0.565	0.305						
المقارنة	تجريبية	41	0.726	0.300	5.60	77	دال عند 0.001	0.22	1.0	كبير جداً
	ضابطة	38	0.421	0.171						
التفسير	تجريبية	41	0.722	0.199	3.92	77	دال عند 0.001	0.12	0.7	كبير
	ضابطة	38	0.489	0.317						
الاستنتاج	تجريبية	41	0.692	0.195	5.87	77	دال عند 0.001	0.23	1.0	كبير جداً
	ضابطة	38	0.400	0.246						
الاستقراء	تجريبية	41	0.695	0.196	5.10	77	دال عند 0.001	0.25	1.1	كبير جداً
	ضابطة	38	0.407	0.296						
التعميم	تجريبية	41	0.712	0.284	5.92	77	دال عند 0.001	0.31	1.3	كبير جداً
	ضابطة	38	0.394	0.184						
الدرجة الكلية	تجريبية	41	21.44	3.354	7.09	77	دال عند 0.001	0.39	1.5	كبير جداً
	ضابطة	38	12.27	7.573						

**لم يتم حساب كل أفراد المجموعة الضابطة بسبب تغيب (3) تلاميذ.

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) ومستوى دلالة (0.01) هي 2.664.

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (77) ومستوى دلالة (0.05) هي 1.992

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (0.01) و (0.05) وقد حازت مهارة إدراك العلاقات على أعلى متوسط في المجموعة التجريبية ، وحازت مهارة الاستنتاج على أقل متوسط في المجموعة التجريبية ، أما بالنسبة للمتوسط الكلي فقد حازت

المجموعة التجريبية على متوسط أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك ترفض الباحثة الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.05) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستقرائي

وللتعرف على حجم أثر الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الاستقرائي تم استخدام مربع ايتا كما هو موضح بالجدول

جدول (9) يوضح مستويات حجم الاثر

	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
حجم الاثر d	0.2	0.5	0.8	1.0
مربع ايتا n^2	0.01	0.06	0.14	0.20

يتضح من الجدول أن قيمة n^2 للدرجة الكلية بلغت (0.39) وهي كبيرة ، لأن قيمة n^2 أكبر من (0.2) وهذا يدل أن دور نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي كان كبير على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للاختبار ، مما يشير إلى فاعلية نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي ، وبذلك تتفق الدراسة مع نتائج دراسة سيد(sayed،2005) ، ودراسة عمران (2009) ،ودراسة برهوم (2010) ، ودراسة البعلي (2001)في التأكيد على أهمية نظرية راجيلوث التوسعية في العملية التعليمية ولا سيما في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين .

-مقترحات البحث:

1- تضمين مهارات التفكير الاستقرائي بمجالاتها كافة ضمن منهاج العلوم للصف السادس الأساسي.

2- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول مدى توفر مهارات التفكير لاستقرائي في منهاج الصف السادس الأساسي، ومنهاج العلوم لباقي الصفوف.

3- دراسة مدى الوعي لدى المعلمين بمهارات التفكير الاستقرائي.

4- إجراء دراسة تحليلية لدليل المعلم وفق قائمة المهارات.

5- زيادة اهتمام المنهج بالأسئلة التي تسعى إلى تنمية التفكير لدى التلاميذ.

6- إثراء المنهج بالأنشطة التي تحث التلميذ على إعمال عقله.

-مراجع البحث:

-أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد.(2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار الميسرة للنشر.ط1. عمان.

-أبو سكران، حنان.(2006). فاعلية برنامج مقترح في الجبر لتنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف السادس. غزة.

-أبو مرق، رنا.(2013). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم والشكل(V) في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي]رسالة ماجستير غير منشورة[. الجامعة الاسلامية.

-البعلي، ابراهيم. (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرية جانييه الهرمية وراجيلوث التوسعية في التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس.]رسالة دكتوراه غير منشورة[.جامعة الزقازيق.

-الجلاد، علا.(2014). التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة بغداد.

-الحلفاوي، خديجة.(2010). تنظيم محتوى منهج العلوم في ضوء أنموذج التعليم الموسع وفعالية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية. مجلد13(ع1). مصر.

-الكناني، سلوان جاسم. (2020). البرامج التعليمية: الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها، رؤية نظرية معرفية وتوظيفية. بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.

-المجيدل، أحمد. (2009). المبادئ التربوية للتعليم الأساسي. مقومات في الجمهورية العربية السورية.]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة دمشق.

-الهويدي، زيد.(2002).استراتيجيات لتنمية التفكير. الإمارات. دار الكتاب الجامعي.

-برهوم، مجدي جمعة.(2010).أثر توظيف نظرية راجيلوث التوسعية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات التكنولوجيا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة.]رسالة ماجستير منشورة[. الجامعة الاسلامية.

-جروان، فتحي.(1999). تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات، الأردن. دار الكتاب الجامعي.

-زيتون، حسن.(2003). التعليم والتجريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة. عالم الكتب.

-سعادة، أحمد.(2009). تدريس مهارات التفكير. دار الشروق للنشر. ط1. عمان.

-سلامة، عبد الحافظ.(2013).أساسيات في تصميم التدريس.ط1.الأردن.دار البازوري للطباعة.

-سليمان، سناء. (2011). التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته. القاهرة. عالم الكتاب.

-عبد المنعم، أشرف، خير الدين، مجدي. (2007). فاعلية برنامج تكاملي باستخدام الوسائط التفاعلية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والجغرافية والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. الجمعية المصرية للتربية العلمية. الاسماعيلية..

-عبيد، وليم، وعفانة، عزو.(2003). التفكير والمنهاج المدرسي. مكتبة الفلاح. القاهرة.ط1.

-عمران، خالد. (2009). تنظيم محتوى الجغرافيا وفقاً لنظرية راجيلوث التوسعية وتأثيره على التعليم وتطوير التفكير مؤشراً والموقف اتجاه الجغرافيا لدى طلاب الصف الخامس عشر.مجلد148. مصر.

-فودة، ابراهيم.(2006). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستقرائي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالسعودية. مجلة التربية العلمية(ع4).

-قطامي، يوسف.(2011). نماذج التدريس.ط1. دار وائل للنشر.

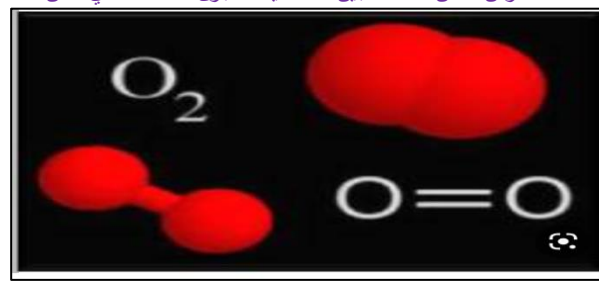
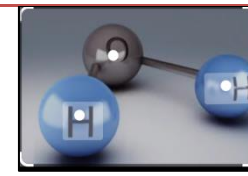
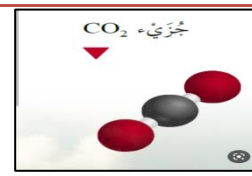
-lin,W., tsai, P., Lin h & chen, H.(2014). *How Does Emotion in fluence Different Greative Performances? The Mediating Role of Cognitive flexibility, Cognition Emotion, Journal of Health psychology*, Vol, 28, NO(5).

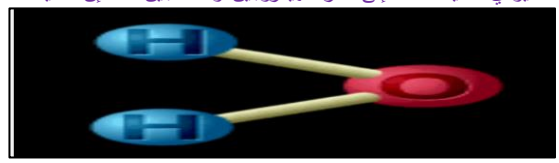
-Sayed, H&. David, W& Morsy, H& Ali, K(2005). *The Effectiveness of using Elaboration Reigeluth theory in Geometry Teaching on Developing Reasoning Thinking and Learning Effect Retention Among Preparatory Stage Students, Journal of instructional Development*, 2(3).

-المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة دمشق.(2003).دمشق.سوريا.

-المؤتمر العربي الثالث للتفكير والإبداع والابتكار.(2019).عمان. الاردن.

ملحق(1) اختبار مهارات التفكير الاستقرائي.

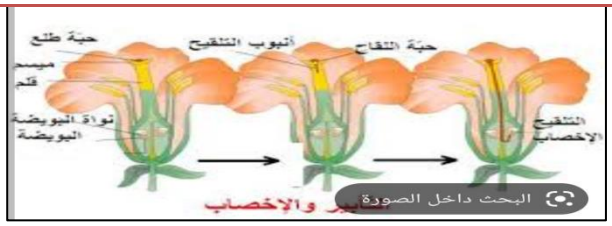
1-عندما نقوم بتغطية شمعة مشتعلة بكأس زجاجية يمنع ذلك وصول الهواء المحمل بالأكسجين إلى الشمعة مما يؤدي إلى انطفاء الشمعة وهذا يدل على أن	**a)** الأكسجين ضروري للاحتراق. **b)** الزجاج ضروري للاحتراق. **c)** الهواء ضروري للاحتراق.
2-تتحد ذرتان من الأكسجين لتشكيل جزئ الماء أي أن: 	**a)** الأكسجين جزئ بسيط يتكون من ذرات متماثلة. **b)** الأكسجين جزئ بسيط يتكون من ذرات مختلفة. **c)** الأكسجين جزئ بسيط يتكون من ذرات متنوعة
  3-تتحد ذرتان من الأكسجين مع ذرة كربون لتشكيل غاز ثنائي أكسيد الكربون تتحد ذرتان من الهيدروجين مع ذرة أكسجين لتشكيل جزئ الماء وهذا يدل على أن:	**a)** يعد الماء والكربون جزيئات مركبة من ذرات مختلفة. **b)** يعد الكربون جزئ بسيط والماء جزئ مركب **c)** يعد الماء والكربون جزيئات بسيطة تتكون من ذرات مختلفة.
4-كتلة ثمرة الخيار تساوي 20g نقوم بتقطيع ثمرة الخيار المقيسة ثم نقوم بقياس وزنها بعد التقطيع نجد أنها تساوي20g وهذا يعني أن كتلة ثمرة الخيار قبل التقطيع تساوي كتلة ثمرة الخيار بعد التقطيع مما يدل على أن:	**a)** التغير الحاصل على الخيار هو تغير فيزيائي يغير من خصائص المادة. **b)** التغير الحاصل على الخيار هو تغير فيزيائي يحافظ على خصائص المادة. **c)** التغير الحاصل على الخيار هو تغير كيميائي يغير من خصائص المادة.
5-نضع كأس حليب على النار حتى يسخن ونضع فوقه بضع قطرات من عصير الليمون نجد ان الحليب يتحول إلى جبن وهذا يدل على أنه:	**a)** تفاعل الليمون مع الحليب يحدث تغير كيميائي على الحليب مما يغير من خصائصه. **b)** تفاعل الليمون مع الحليب ينتج عنه مواد جديدة. **c)** كل ما سبق صحيح.

6-عندما نضع قشر البيض داخل كيس من الخل يحصل بينهما تفاعل يؤدي لإنتاج مواد جديدة وهذا يدل على أن:	**a)** التفاعل بين قشر البيض والخل تفاعل كيميائي. **b)** التفاعل بين قشر البيض والخل هو تفاعل فيزيائي. **c)** كل ما سبق خطأ.
7-إن كتلة قطعة الفحم قبل الاحتراق لا تساوي كتلة الرماد الناتج عن الاحتراق لأن التغير الحاصل هو تغير كيميائي. تعد عملية التركيب الضوئي عند النباتات تغيراً كيميائياً لأنها تؤدي لإنتاج مواد جديدة وهذا يشير على أن التغيرات الكيميائية تؤدي إلى:	**a)** تشكل مواد جديدة بخاصيات جديدة. **b)** تشكل مواد جديدة بنفس الخاصيات السابقة للمواد الداخلة في التفاعل. **c)** تبقى كتلة المادة ثابتة.
8-يؤدي تحليل الماء إلى غاز الهيدروجين والأكسجين لذا فإن تحليل الماء هو 	**a)** تغير كيميائي. **b)** تغير فيزيائي. **c)** لا يحدث تغير على الماء.
9-في التغير الفيزيائي تحافظ المادة على خاصياتها. في التغير الكيميائي مجموع كتل المواد الداخلة في التفاعل يساوي مجموع كتل المواد الناتجة عنه لذا يتشابه التغير الفيزيائي مع التغير الكيميائي في الحفاظ على:	**a)** مصونية المادة. **b)** مصونية الكتلة. **c)** مصونية التفاعل.
10-نقوم بتقريب طرف مسطرة مشحونة بقطعة صوف من خيط ماء منسكب نجد أن خيط الماء ينحني اتجاه الطرف المشحون نبعد الطرف المشحون عن خيط الماء نجد أن الانحناء يقل ، نقوم بتدليك طرف المسطرة أكثر بقطعة الصوف ونقربها من خيط الماء نجد أن الانحناء اتجاه المسطرة يزداد هذا يدل على:	**a)** كلما قلت المسافة بين الأجسام المشحونة تزداد القوة الكهربائية بينها. **b)** كلما ازدادت الشحنة الكهربائية للأجسام زادت القوة الكهربائية بينها. **c)** كل ما سبق صحيح.

11-ظاهرتان طبيعيتان يحدثان معاً في الشتاء هما: 	**a)** الرعد والبرق. **b)** المطر والرعد. **c)** الصاعقة والرعد.
12-تحدث الصاعقة بين السحب المشحونة والأرض ويحدث البرق بين السحب المشحونة فقط إذاً الصاعقة والبرق يحدثان نتيجة: 	**a)** التفريغ الكهربائي. **b)** الشحن الكهربائي. **c)** كل ما سبق خطأ.
13-تؤثر كتلة الجسم في سرعة السقوط حيث تسقط التفاحة بصورة أسرع من الورقة وتسقط الكرة بسرعة أكبر من التفاحة وهذا يدل على أنه: 	**a)** كلما كانت كتلة الجسم أكبر زادت سرعة السقوط. **b)** كلما كانت كتلة الجسم أقل زادت سرعة السقوط. **c)** لا يوجد علاقة بين كتلة الجسم وسرعة السقوط.
14-تسبب الجاذبية الأرضية هبوط المظلي وكلما ازداد فتح المظلة ازدادت مقاومة الهواء عند المظلي إذاً يؤثر في سرعة جسم ما:	**a)** الجاذبية الأرضية. **b)** مقاومة الهواء. **c)** كل ما سبق صحيح.

15-تنتقل حبة الطلع من مئبر زهرة إلى ميسمها أو إلى ميسم زهرة أخرى فالتأبير عند النباتات الزهرية يكون:

a) ذاتي فقط.
b) غير ذاتي فقط.
c) ذاتي وغير ذاتي.



16-تنتقل حبات الطلع في التأبير غير الذاتي من مئبر زهرة إلى ميسم زهرة أخرى من النوع نفسه وذلك عن طريق :

a) الحشرات والرياح.
b) المياه الجارية والانسان.
c) كل ما سبق صحيح.

17-يتحول مبيض الزهرة إلى ثمرة بعد حدوث التأبير والاخصاب أي يتم ذلك :

a) بعد عملية الالقاح.
b) قبل عملية الالقاح.
c) أثناء عملية الالقاح.

18-تتكاثر النباتات الزهرية تكاثراً لا جنسياً عن طريق أحد أقسام الجهاز الإعاشي منتجاً نباتاً جديداً وهذه الأقسام هي:

a) الساق والجذر والأوراق.
b) النباتات والبذور.
c) الأزهار والجذور.

19-تتكاثر بعض النباتات بقطع فرع من النبات عن أصله ودفنه في التراب أو من خلال نقل قطعة من نبات تحمل برعماً والصاقها على نبات آخر للحصول على نبات جديد أو عندما يكون غصن النبات مرتفعاً عن سطح الأرض فالتكاثر اللاجنسي عند النباتات يتم بعدة طرق هي:	a) الالقاح والاخصاب. b) التأبير والانتاش. c) التعقيل والتطعيم والترقيد.
20-يتم التكاثر عند النباتات عن طريق الالقاح أو عن طريق أحد أقسا الجهاز الاعاشي فالتكاثر عند النباتات الزهرية يكون:	a) جنسياً. b) لا جنسياً فقط. c) جنسياً ولا جنسياً.

درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة

إعداد طالب الماجستير: عبد اللَّه عزَّام عرفات

كليَّة التَّربية بجامعة البعث – قسم المناهج وطرائق التَّدريس

إشراف:

د. فوزية السعيد **أ. د. هايل الطالب**

اختصاص المناهج وطرائق التَّدريس **اختصاص اللُّغويَّات التَّطبيقيَّة**

ملخَّص البحث:

هدف البحث إلى تعرُّف درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سورية، ولتحقيق هدف البحث تمَّ اعتماد المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، إذ تمَّ إعداد قائمة بمهارات الفهم النَّحويِّ مؤلَّفةً من (22) مهارةً، موزَّعةً على ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ، ثمَّ تمَّ إعداد استمارة تحليل المحتوى على ضوء قائمة المهارات المقترحة، وتكوَّنت عيِّنة البحث من جميع التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمَّنة في محتوى الكتاب، وتوصَّل البحث إلى أنَّ تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ قد راعت مهارات الفهم النَّحويِّ بدرجةٍ متوسِّطةٍ، بنسبةٍ بلغت (49.09%) من إجمالي عدد التَّدريبات النَّحوية المُتضمَّنة في محتوى الكتاب، والبالغ عددها (110)، إذ بلغت نسبة مجال التَّحليل النَّحويِّ (2.27%)، وبلغت نسبة مجال الضَّبط النَّحويِّ (27.27%)، وبلغت نسبة مجال التَّطبيق النَّحويِّ (14.55%)، وهذا يعكس أنَّ تدريبات الكتاب اهتمَّت بمهارات مجالٍ معيَّنٍ على حساب الآخر، وكذلك المهارات؛ فقد حازت مهارتان فرعيَّتان نسبة (25.45%) من النِّسبة الكلِّيَّة للمهارات البالغة (49.09%).

الكلمات المفتاحيَّة: درجة توفُّر – مهارات الفهم النَّحويِّ – اللُّغة العربيَّة – الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ.

The degree of availability of grammatical comprehension skills in the exercises of the Arabic language book for the eighth grade in Syria

Research Summary:

The aim of the research is to identify the degree of availability of grammatical comprehension skills in the exercises of the Arabic language book for the eighth grade in Syria. To achieve the research goal, the descriptive approach based on the content analysis method was adopted. A list of grammatical comprehension skills was prepared, consisting of (22) skills distributed into three categories. Major areas. Then, a content analysis form was prepared in light of the proposed list of skills. The research sample consisted of all the grammatical exercises included in the content of the book. The research concluded that the exercises in the Arabic language book for the eighth grade took into account grammatical comprehension skills to a moderate degree and with a percentage of (49.09). % of the total number of grammatical exercises included in the content of the book, which amounted to (110), where the percentage of the field of grammatical analysis was (2.27%), and the percentage of the field of grammatical control was (27.27%).), and the percentage of grammatical application field was (14.55%), and this reflects that the book's exercises focused on the skills of a specific field at the expense of others, as well as the skills; Two sub-skills constituted (25.45%) of the total percentage of skills (49.09%).

Keywords: The degree of availability - grammatical comprehension skills - Arabic language - eighth grade.

1- مقدّمة البحث:

تتميَّز اللُّغة العربيَّة عن غيرها من اللُّغات بخصائص كثيرةٍ جعلتها من أهمِّ اللُّغات وأدقِّها في التَّعبير عن المعاني المُرادة، وأساس ذلك هو علم النَّحو العربيِّ، فهو نسيجٌ من القواعد الضَّابطة للُّغة والمشكِّلة للتَّراكيب اللُّغوية الدَّلاليَّة الدَّقيقة بحسب تغيُّر أحول الكَلِم، ولذلك كثُرت الدِّراسات اللِّسانيَّة والتَّربويَّة المختصَّة في علم النَّحو بهدف توضيح أسسه للمختصِّين في اللُّغة العربيِّة والطُّلَّاب في مختلف المراحل التَّعليميَّة.

وقد توجَّهت جهود الكثير من الباحثين لتبيان المعاني النَّاتجة عن التَّغيير في التَّراكيب النَّحويَّة من حذفٍ وإضمارٍ وتقديمٍ وتأخيرٍ.. – جهود الدُّكتور فاضل السَّامرائيِّ والدُّكتور تمَّام حسَّان وغيرهم – ثمَّ أتت جهود التَّربويِّين لنقل معالم هذا التَّوجه إلى الميدان التَّربويِّ بمداخلَ ونظريَّاتٍ مختلفةٍ – الوعي النَّحويِّ، المدخل الدَّلاليِّ، المعنى في النَّحو العربيِّ – وجاء مصطلح "**الفهم النَّحويُّ**" بعنوانه العريض وما يشمله من عنواناتٍ فرعيَّةٍ تسلِّط الضَّوء على اتِّساع علم النَّحو وتزايد من الاكتشافات في مضماره الواسع.

ففهم النَّحو بمصطلحاته وقواعده وتراكيبه وأثرها على المعاني الدَّلاليَّة هي غايةٌ تعليميَّةٌ يجب إكسابها وتنميتها لدى المتعلِّمين في مختلف المراحل التَّعليميَّة، وهذا يؤكِّد على أنَّ اللُّغة العربيَّة هي وسيلةٌ تعليميَّةٌ، وغايةٌ تعليميَّةٌ قبل ذلك.

"فالفهم النَّحويُّ يحظى بمكانةٍ مهمَّةٍ في تعليم القواعد النَّحويَّة وجعلها وظيفةً لدى دارسي اللُّغة العربيَّة، وتعزيز قدرتهم على الفهم الواعي للتَّراكيب النَّحويَّة؛ بتعرُّف العلاقات بين الكلمات ووظائفها ودلالاتها في التَّراكيب، وإنتاج جملٍ وعباراتٍ مضبوطةٍ وفقاً للنِّظام اللُّغويِّ الَّذي يعمل فيه" (عيسى،2022، ص.252).

ولتنمية مهارات الفهم النَّحويِّ لدى الطُّلاب لا بدَّ من تضمين المناهج الدِّراسيَّة لأساسيَّات ومبادئ هذا التَّوجه في تدريس النَّحو، وأنشطةٍ تعمل على تنمية الفهم العميق للمعاني النَّحويَّة، والفروق بين المفاهيم والتَّراكيب النَّحوية ودلالاتها.

وتعتبر الصُّفوف الثَّلاثة الأخيرة في التَّعليم الأساسيِّ – الحلقة الثَّانية – مرحلةً تعليميَّةً في غاية الأهمِّية في سُلَّم النِّظام التَّعليميِّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة؛ فبها تبدأ مجالات العلوم بالاتِّساع لا سيما اللُّغة العربيَّة وفروعها بعد أن اكتسب الطُّلَّاب مهارات اللُّغة الأساسيَّة في المراحل التَّعليميَّة السَّابقة.

2- الشُّعور بالمشكلة وتحديدها:

"إنَّ فكرة صعوبة النَّحو والعمل على تبسيطها ليست فكرةً حديثةَ العهد، فمنذ القديم حاول اللُّغويُّون تبسيط النَّحو والإبقاء على ما يلزم؛ لعصمة اللِّسان من الزَّلل، والقلم من الخطأ، والابتعاد عمَّا لا يلزم في ذلك" (علواني، 2015، ص.3). فكثرت جهود الباحثين نتيجة ذلك في الميدان اللِّسانيِّ والتَّربويِّ للُّغة العربيَّة بقصد تخفيف عبء تعلُّم وتعليم النَّحو، ومعالجة ضعف الطُّلَّاب في قواعده.

ومن الدِّراسات الَّتي أثبتت ضعف تمكُّن الطُّلاب من المهارات النَّحويَّة عامَّةً، ومهارات فهم النَّحو ودلالات التَّراكيب النَّحويَّة ومحاولات علاجها خاصَّةً: دراسة سلطان (2020)، ودراسة أبو قطام (2020)، ودراسة أبو كريم (2020)، ودراسة عبده (2020)، ودراسة القبيطري (2021)، ودراسة عيسى (2022).

وتجاوزت محاولات تيسير تعليم النَّحو الجهود الفرديَّة للُّغويِّين والباحثين في الشُّؤون التَّربويَّة إلى تشكيل اللِّجان وعقد النَّدوات والمؤتمرات للتَّخفيف من عبئه وتيسيره للدَّارسين، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر السَّنويُّ السَّابع في مجمع اللُّغة العربيَّة في دمشق المُنعقد

في الفترة ما بين 18 – 20 تشرين الثَّاني (2008) بعنوان: التَّجديد اللُّغويُّ، والمؤتمر السَّنويُّ العاشر في مجمع اللُّغة العربيَّة بدمشق المُنعقد في الفترة ما بين 26 – 28 من شهر شباط (2019) بعنوان: واقع اللُّغة العربيَّة في عصرنا الحاليِّ، والمؤتمر السَّنويُّ الحادي عشر في مجمع اللُّغة العربيَّة في دمشق المُنعقد في الفترة ما بين 25 – 28 من شهر تشرين الثَّاني (2019) بعنوان: تجديد اللُّغة العربيَّة في التَّعليم العامِّ والجامعيِّ، والمؤتمر الدُّوليُّ لتقويم التَّعليم والتَّدريب في الهيئة العامَّة لتقويم التَّعليم والتَّدريب في الرِّياض المنعقد في يوميِّ 14 و 15 من شهر تشرين الأوَّل (2020) بعنوان: تجويد نواتج التَّعلُّم ودعم النُّمو الاقتصاديِّ، والمؤتمر التَّربويُّ الأوَّل في جامعة حماه المنعقد في الفترة ما بين 10 – 12 من شهر تشرين الأوَّل (2022) بعنوان: المنظومة التَّربويَّة بين متطلَّبات العصر واحتياجات التَّطوير.

وقد قام الباحث بتحليل الوحدة الثَّالثة من محتوى كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ بالاستعانة بباحثٍ آخر، اعتماداً على قائمة مقترحة بمهارات الفهم النَّحويِّ – من إعداد الباحث – مؤلَّفة من (22) مهارة موزَّعة على مجالاتٍ ثلاثة، هي: مجال التَّحليل النَّحويِّ، والَّذي توفَّرت مهاراته بنسبة: (9.09%)، ومجال الضَّبط النَّحويِّ، والَّذي توفَّرت مهاراته بنسبة: (18.18%)، ومجال التَّطبيق النَّحويِّ، والَّذي توفَّرت مهاراته بنسبة: (12.12%).

ونتيجةً لما سبق تتحدَّد مشكلة البحث بالسُّؤال الرَّئيس الآتي:

ما درجة توفُّر مهارات الفَّهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللَّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريةً؟

ويتفرَّع عن السُّؤال الرَّئيس الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

1) ما مهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازم توفُّرها في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة؟
2) ما درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة؟

3- أهمِّيَّة البحث:

تتجلَّى أهمِّيَّة البحث في النِّقاط الآتية:

3- 1- أهمِّيَّة الموضوع الَّذي يتناوله البحث؛ إذ يعدُّ تعليم النَّحو وتيسير فهمه هدفاً تسعى المؤسَّسات التَّربويَّة والتَّعليميَّة واللُّغويَّة إلى تنميته بشتَّى السُّبل؛ باعتباره غايةً تعليميَّة، ووسيلةً للتَّعلم والتَّعبير عن كلِّ ما يجول في الذِّهن.

3- 2- يُقدِّم البحث للعاملين في المركز الوطنيِّ لتطوير المناهج قائمةً بمهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازم توفُّرها في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ.

3- 3- من الممكن أن يفيد البحث الباحثين في الشُّؤون التَّربويَّة؛ من خلال توجيه الاهتمام إلى الفهم النَّحويِّ، وفتح الأفق لدراساتٍ جديدةٍ في تقويم مناهج المراحل الدراسيَّة الأخرى وتدريس النَّحو.

4- أهداف البحث:

4- 1- تحديد مهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازم توفُّرها في تدريبات كتاب اللَّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة.

4- 2- تحديد درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في محتوى تدريبات اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة.

5- حدود البحث:

5- 1- الحدود الزَّمانيَّة: تم تطبيق البحث في العام الدِّراسيِّ: (2024/2023).

5- 2- الحدود الموضوعيَّة:

5- 2- 1- تدريبات القواعد النحوية المُتضمَّنة في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة المقرَّر على طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة للعام الدِّراسيِّ: (2024/2023)، ومهارات الفهم النَّحويِّ الموزَّعة على ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ، هي: التَّحليل النَّحويُّ، والضَّبط النَّحويُّ، التَّطبيق النَّحويُّ. وقد قام الباحث باختيار كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ؛ باعتبار الحلقة الثَّانية من مرحلة التَّعليم الأساسيِّ هي بداية التَّخصُّص والتَّمعُّن في فروع اللُّغة وقواعدها، ومن الضَّروريِّ تنمية فهم الطُّلَّاب للنَّحو العربيِّ لإعدادهم لمرحلة التَّعليم الثَّانويِّ أو الحياة العامَّة، وبما أنَّ المهارة لا يمكن قياسها إلَّا من خلال الأنشطة؛ فقد اقتصر مجتمع البحث وعيِّنته على التَّدريبات فقط.

6- مصطلحات البحث والتَّعريفات الإجرائيَّة:

6- 1- مهارات الفهم النَّحويِّ:

6- 1- 1- المهارة:

تُعرَّف المهارة بأنَّها:

قدرةٌ أو أداءٌ أو نشاطٌ، يتطلَّب خصائصَ وشروطاً معيَّنةً تُميِّزه عن غيره من السُّلوكيَّات الأخرى الملاحظة، وهي ناميةٌ متطوِّرةٌ تسعى إلى تحقيق هدفٍ ما أو تنفيذ

مهمَّةٍ معيَّنةٍ بسرعةٍ ودقَّةٍ وإتقانٍ، تنمو بصورةٍ تدريجيَّةٍ من البسيطة إلى المُركَّبة من خلال التَّدريب والمران والممارسة. (البصِّيص، 2011، ص.19).

6- 1- 2- الفهم النَّحويُّ:

يُعرَّف الفهم النَّحويُّ بأنَّه: "فهم الطَّالب للقواعد النَّحويَّة، بحيث يستطيع تطبيقها، وفهم التَّراكيب النَّحويَّة، مع حسن التَّوظيف للقواعد النَّحويَّة في سياقاتٍ جديدةٍ" (سلطان، 2020، ص.183).

ويُعرَّف بأنَّه: "العمليَّات العقليَّة، أو التَّصوُّر العقليُّ الَّذي يُكوِّنه الطَّالب للقاعدة النَّحويَّة ، ويستطيع بهذا التَّصوُّر أن يفرِّق بين هذه القاعدة والقواعد الأخرى، كما يُمكِّنه من فهم التَّراكيب النَّحويَّة للمفردات داخل الجملة في إطار نصٍّ متكاملٍ" (أبو كريم، 2020، ص.8).

ويُعرِّف الباحث مهارات الفهم النَّحويَّ إجرائيّاً بأنَّها: المهارات الَّتي تُمكِّن المتعلِّم من القدرة على استيعاب المعاني الدَّلاليَّة للتَّراكيب النَّحويَّة المختلفة، وفهم وظائف الأشكال النَّحويَّة والتَّمييز بينها، وإدراك العلاقات الرَّابطة في التَّركيب النَّحويِّ وأثرها على المعنى المقصود، بما يساعد على الفهم الصَّحيح للنَّص المقروء أو المسموع، والقدرة على النُّطق والكتابة بالشَّكل الفصيح والسَّليم.

7- الجانب النظري والدِّراسات السَّابقة:

7- 1- مهارات الفهم النحوي:

في الفترة المبكِّرة للنَّحو العربيِّ كان أتباع المدرسة الكوفيَّة يقولون عن سيبويه أنَّه: ((عمل كلام العرب على المعاني وخلَّى عن الألفاظ)). بمعنى أنَّه يهتمُّ بالدَّلالة على حساب الجانب الصَّوتيِّ، وعلى ذلك ليس الوصف النَّحويُّ وصفاً للعلاقات الَّتي

تربط عناصر الجملة الواحدة بعضها بالبعض الآخر فقط، والعلاقة الَّتي تصفها القواعد النَّحويَّة مُستمدَّة من أمرين، أحدهما لُغويٌّ يحكمه وضع الكلمات بطريقةٍ معيَّنةٍ وبصيغةٍ معيَّنةٍ في كُتلٍ صوتيَّةٍ خاصَّةٍ، والآخر عقليٌّ؛ وهو المفهوم المُترتِّب على الوضع السَّابق من حيث ارتباط كلِّ هيئةٍ تركيبيَّةٍ بدلالةٍ وضعيَّةٍ معيَّنةٍ، وكلا الأمرين متعاونان بطريقةٍ مُتداخلةٍ ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. (عبد اللَّطيف، 2000، ص.40).

والتِّلميذ كثيراً ما يجد نفسه بحاجةٍ إلى استدعاء المفهوم أو القاعدة الَّتي تجعل الاستعمال قائماً على الفهم؛ فالغاية – في مستوى التَّذكُّر – هي الاطمئنان على أنَّ التَّلميذ قد انطلق فعلاً من معرفته المفهوم إلى استعماله، أمَّا الفهم فقد يرتقي إلى مستوى المهارة إذا قُصد منه انتقال أثر التَّعلُّم في المواقف الجديدة؛ فالتَّعليل وتحديد العلاقات يحتاج إلى مستوىً معيَّنٍ من الفهم ولا يعني بالضَّرورة التَّطبيق الآلي للقاعدة، لا سيما أنَّ هناك حالاتٍ نحويَّةً لا يمكن التّعامل معها بشكلٍّ آليٍّ، كحالات التَّقديم والتَّأخير في الجمل الاسميَّة، وأمَّا التَّطبيق الَّذي يتمثَّل في استخدام مضمون التَّعلُّم في مواقفَ جديدةٍ. (بدير، 2008، ص.25).

وبعد استطلاع الباحث للدِّراسات والأبحاث السَّابقة الَّتي تطرَّقت لموضوع الفهم النَّحويِّ – على قلَّتها – وجد أنَّها قد حدَّدت مهارات الفهم النَّحويِّ وفق قوائمَ ومجالاتٍ مختلفةٍ، ومن هذه التَّصنيفات كما وردت في بعض الدِّراسات:

فقد صنَّفها علي (2005) في مستويين، هما: مهارات الإعراب، ومنها: (تحديد المعنى المعجمي للكلمات، وتحديد أركان الجملة ومكملاتها، وتحديد العلامة الإعرابيَّة وتفسيرها)، ومهارات السِّياق، ومنها: (تحديد الوظائف النَّحويِّة للكلمات، وتحديد حروف الرَّبط في السِّياق، وتوخِّي الصِّحة في الإعراب).

وقد صنَّفها كلٌّ من: عبد الباري (2017)، وحرحش (2017)، ونايف وحدَّاد (2019) وفقاً لمستويات بلوم المعرفيَّة: (التَّذكر، والفهم، والتَّطبيق، والتَّحليل، والتَّركيب، والتَّقويم).

كما صنَّفها كلٌّ من: المالكي (2019)، والمنتشري (2020) وفقاً لأربعة مستوياتٍ اشتملت على مهاراتٍ اعتمدت في المرحلة الثَّانويَّة من التَّدريس، وهذه المستويات هي: (تركيب الكلمات والجمل تركيباً نحويَّاً صحيحاً، وضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً، وبيان العلاقات النَّحويَّة بين أجزاء التَّراكيب المختلفة، وتحديد القرائن النَّحويَّة في النُّصوص المختلفة).

وصنَّفها كلٌّ من: أبو كريم (2020)، وسلطان (2020)، والقبيطري (2021) في أبحاثهم وفق مهاراتٍ محدَّدةٍ، منها: (تحديد أركان الجملة، وتحديد زمن الفعل، وتحديد الوظائف النَّحويَّة للكمات، وتحديد نوع الفعل من حيث اللُّزوم والتَّعدي، وتحديد القرائن النَّحويَّة في التَّركيب، واستنتاج المفهوم النَّحويِّ الضَّابط لتركيبٍ ما).

وقد صنَفها عيسى (2022) وفقاً لأربعة مستوياتٍ، هي: فهم التَّراكيب النَّحويَّة وبنائها، وفهم الوظائف النَّحويَّة وضبطها ضبطاً صحيحاً، وفهم المعاني الدَّلاليَّة وتمييزها، واكتشاف الأخطاء النَّحويَّة وتصويبها).

وبعد التَّمعُّن في الدِّراسات اللُّغويَّة الَّتي اهتمَّت بمعاني النَّحو وعلم الدَّلالة – كدراسات الدُّكتور فاضل السَّامرائي، والدُّكتور تمَّام حسَّان، والدُّكتور أحمد المتوكِّل، والدُّكتور محمَّد فلفل.. وغيرهم – والدِّراسات التَّربويَّة السَّابقة في المهارات النَّحويَّة عموماً، والفهم النَّحويِّ خاصَّةً، وقوائم المهارات الَّتي اقترحتها؛ قام الباحث بإعداد قائمة مهاراتٍ للفهم النَّحويِّ اللَّازم توفُّرها في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن

الأساسيِّ، والمناسبة لقدرات المتعلِّمين العقليَّة. تألَّفت من (22) مهارةٍ موزَّعةٍ على ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ، هي:

أولاً: التَّحليل النَّحويِّ:

ويُراد به أن يكون الطَّالب قادراً على فهم ماهيَّة المصطلحات والتَّراكيب النَّحويَّة المختلفة، والاختلافات بين دلالة المصطلحات والتَّراكيب الثابتة في المعنى، ومعاني الأدوات النَّحويَّة، ومهارات هذا المجال هي:

1) أن يفصِّل الطَّالب التَّركيب النَّحويَّ إلى مكوِّناته بصورةٍ صحيحةٍ.
2) أن يفرِّق الطَّالب بين مفهومين نحويَّين بشكلٍ صحيحٍ.
3) أن يحدِّد الطَّالب أوجه الشَّبه والاختلاف بين التَّراكب النَّحويَّة.
4) أن يميِّز الطَّالب بين الأركان والمكمِّلات في الجملة.
5) أن يميِّز الطَّالب بين المبنيِّ والمعرب في التَّراكيب النَّحويَّة.
6) أن يبيِّن الطَّالب ما أفادت به الأدوات النَّحويَّة في الجملة.
7) أن يعلِّل الطَّالب صياغة بعض التَّراكيب النَّحويَّة على صورةٍ مُعيَّنةٍ.

ثانياً: الضَّبط النَّحويُّ:

ويُراد به أن يكون الطَّالب قادراً على تمييز ما يستقيم به معنى الجملة، من إضافةٍ للحركات الإعرابيَّة، وتصحيحٍ للأخطاء الَّتي قد ترد بها، وتحديد دلالة التَّقديم والتَّأخير في التَّراكيب، بالإضافة لمهارة الإعراب، ومهارات هذا المجال هي:

1) أن يضبط الطَّالب أواخر الكلمات بالشَّكل الصَّحيح.
2) أن يعرِب الطَّالب التَّراكيب النَّحويَّة بصورةٍ صحيحةٍ.

3) أن يكشف الطَّالب الأخطاء النَّحويَّة في الجملة.
4) أن يصوِّب الطَّالب الأخطاء النَّحويَّة في التَّركيب.
5) أن يبيِّن الطَّالب المعنى الَّذي أفاد به المصطلح النَّحويُّ.
6) أن يبيَّن الطَّالب المعنى الَّذي أفاد به التَّركيب النَّحويُّ.
7) أن يبيِّن الطَّالب دلالة التَّقديم والتَّأخير في مفردات التَّركيب النَّحويِّ.
8) أن يميِّز الطَّالب بين علامات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة في التَّركيب النَّحويِّ.

ثالثاً: التَّطبيق النَّحويُّ:

ويُراد به أن يكون الطَّالب قد تمكَّن من المهارات السَّابقة فيكون قادراً على التَّأليف النَّحوي والتَّعديل وفقاً لشروط الدِّقَّة في المعنى المطلوب، بحيث يستخدم اللُّغة بالشَّكل السَّليم في اللُّغة التَّواصليَّة تحدُّثاً وكتابةً، وهو ما يسعى إليه الفهم النَّحويُّ، ومهارات هذا المجال هي:

1) أن يعرِّف الطَّالب المفهوم النَّحوي بصورةٍ صحيحةٍ.
2) أن يعيد الطَّالب صياغة تركيبٍ نحويٍّ بطريقةٍ صحيحةٍ لتغيُّراتٍ بالحذف.
3) أن يعيد الطَّالب صياغة تركيبٍ نحويٍّ بطريقةٍ صحيحةٍ لتغيُّرات بالإضافة.
4) أن يكوِّن الطَّالب تراكيبَ نحويَّةً جديدةً وفق شروطٍ محدَّدةٍ.
5) أن يُبدِّل الطَّالب في الصِّياغة بين الجملة الفعليِّة والجملة الاسميَّة مع الحفاظ على المعنى.
6) أن يحوِّل الطَّالب زمن الجملة إلى زمنٍ آخرٍ بصورةٍ صحيحةٍ.
7) أن يحدِّد الطَّالب التَّركيب النَّحويَّ الأصحَّ من بين عدَّة تراكيبَ نحويَّةٍ وفق محدِّداتٍ معيَّنةٍ.

7- 2- أهمِّيَّة الفهم النَّحويِّ:

تتأكَّد أهمِّيَّة التَّعلُّم مع الفهم من خلال امتلاك الطُّلَّاب المعرفة المُنظَّمة للمفاهيم، والمبادئ والإجراءات الَّتي تحكم مسار عمليَّة التَّعلُّم؛ ممَّا يجعله يُفكِّر على نحوٍ مختلفٍ؛ ولكي يصبح الطَّالب واسعَ الاطِّلاع وخبيراً في مجال الدِّراسة ينبغي ألَّا يقتصر دوره على مجرَّد تحصيل المعرفة فقط، ولكن عليه أن يُكوِّن تصوُّراً عامّاً أو إطاراً مفاهيميّاً عن الموضوعات والأفكار الَّتي تسهِّل من التَّعلُّم القائم على المغزى وتحقيق الفهم. (القبيطري، 2021، ص.95).

ومن خلال تعريفات النَّحو لدى الكثير من القدامى والمحدثين نجد أنَّهم يركِّزون على عبارة "إنَّه علمٌ يُعنى بالتَّركيز على أحوال الكلمة في الجملة"، فوجب التَّركيز على المنحى الدَّلاليِّ في تعليم نحو اللُّغة العربيَّة لما يعطيه من قدرة للمتعلِّم على التَّمييز بين معاني التَّراكيب النَّحويَّة المختلفة، وما تفيد به الأدوات والحروف من دخولها على التَّركيب النَّحويِّ، وما يفيد به تقديم لفظٍ على آخر.

فالفهم النَّحويُّ يمكِّن المتعلِّم من القدرة على فهم الأبنية والأساليب النَّحويَّة الوارد عليها المقروء، ويُستدلُّ على ذلك بتمكينه من إعادة بناء الجمل والتَّراكيب بطريقةٍ جديدةٍ، سواءٌ بالحذف أو الإضافة، أو بالتَّقديم أو التَّأخير، أو غير ذلك من استخدامٍ لمهارات النَّحو وفنِّيَّاته؛ حيث إنَّ في امتلاك الطَّالب لتلك المهارات ما يمنحه القدرة على فهم تلك الجمل والتَّراكيب فهماً عميقاً، ومن ثمَّ فهم النَّصِّ، كما يمنحه الفرصة للمقارنة بين الجمل والمعاني وإدراك الفروق بينها. (الأحول، 2018، ص.163).

وبذلك يرى الباحث أنَّ أهميَّة الفهم النَّحويِّ تتركَّز في ما يلي:

1) يُبيِّن الفهم النَّحويُّ الجهود والمحاولات الحثيثة من قبل علماء اللُّغة في تبيان المعاني المختلفة للتَّراكيب النَّحويَّة، وتأثير التَّغيير في أجزاء الجملة ذاتها، ويحاول عكسها في الميدان التَّربويِّ.
2) يعيد الفهم النَّحويُّ النَّظر في المادة النَّحويَّة ذاتها وفق منظور العمق النَّحويِّ بتركيز الاهتمام على الفهم والتَّحليل والتَّفسير، لا الحفظ وبعض التَّطبيق.
3) يؤكِّد الفهم النَّحويُّ على أنَّ اللُّغة العربيَّة وسيلةٌ في تعلُّم المواد الأخرى، وغايةٌ تعليميَّةٌ في حدِّ ذاتها؛ من خلال فتح أفقٍ جديدةٍ في تعليم المادة النَّحويَّة للطُّلاب.
4) يعمل الفهم النَّحويُّ على تنمية مهارات التَّفكير العليا لدى الطُّلَّاب، وزيادة الاتِّجاه نحو علم النَّحو من قبل المتعلِّمين.
5) يسهم الفهم النَّحويُّ في إدراك معاني النَّصِّ المقروء على النَّحو المطلوب من قبل المُتعلِّم وسبر أعماقه.
6) يساعد الفهم النَّحويُّ المتعلِّمين في حسن انتقاء الأساليب اللُّغويَّة المناسبة، واستعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً في اللُّغة المكتوبة والمنطوقة.
7) ينمِّي الفهم النَّحويُّ ملكة النَّقد لدى الطُّلَّاب من خلال ما يعرض عليهم من نصوصٍ، ومدى ملاءمة تراكيبها لتأدية المعنى المقصود دون إطنابٍ.

7- 3- خصائص الفهم النَّحويِّ:

تتعدَّد خصائص الفهم النَّحويِّ باتِّساع المضمار الَّذي وُجد فيه، والَّذي ينصبُّ فيه، ومن خصائصه – كما يرى الباحث – ما يلي:

7- 3- 1- يُعتبر الفهم النَّحويُّ الغاية والهدف من علم الدَّلالة والمدخل الدَّلالي في اللُّغة العربيَّة.

7- 3- 2- يُعنى الفهم النَّحويُّ بدراسة المعنى في النَّحو العربيِّ، وهو توجُّه يُحيي في النَّحو العربيِّ الغاية الَّتي جاءت بها اللُّغة، "بما أن الوظيفة الأساسيَّة للُّغة هي نقل الأفكار والمعاني والتَّعبير عن الأحاسيس والانفعالات، يغدو من الطَّبيعيِّ أن يكون المعنى هو البوصلة الَّتي توجه أيَّ منهجٍ من مناهج الدَّرس اللُّغويِّ، لأنَّ ذلك يساعد في تفسير معالم الأبنية اللُّغوية مفرداتٍ وتراكيبَ". (فلفل، 2021، ص.6).

7- 3- 3- يعمل الفهم النَّحويُّ على تنمية الاتِّجاه نحو المادَّة النَّحويَّة عند سبر خصائص تراكيبها ودلالات التَّغيير فيها.

7- 3- 4- يعكس الفهم النَّحويُّ جهود بعض علماء اللُّغة الَّذين اهتمُّوا بالمعاني النَّحويَّة ودلالتها في الميدان التَّربويِّ.

7- 3- 5- يحاول الفهم النَّحويُّ تطبيق أساسيَّات ونواتج نظريَّة النُّظم للجرجاني في تدريس النَّحو؛ من خلال توخِّي معاني النَّحو في ما بين الكلم بحسب الأغراض الَّتي يُساق لها الكلام.

7- 4- مفهوم تحليل المحتوى:

وهو: "عمليَّة تصنيف المعلومات والبيانات المتاحة إلى فئاتٍ يفترضها الباحث بطريقةٍ علميَّةٍ ومُنظَّمةٍ وموضوعيَّةٍ، حتَّى يتحقَّق من صحَّة الفرضيَّات المتعلِّقة بهذا المضمون". (الفرا ،2010، ص.23).

هو أسلوب من أساليب البحث العلميِّ يندرج تحت منهج البحث الوصفيِّ والغرض منه معرفة خصائص مادَّة الاتِّصال أو الكتب المدرسيَّة، ووصف هذه الخصائص وصفاً كميّاً معبَّراً عنه برموزٍ كميَّةٍ إلى جانب ما يتمُّ الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدِّد اتِّجاه التَّطوير المطلوب. (الهاشمي وعطية، 2014، ص.175).

7- 5- أهمِّيَّة تحليل المحتوى:

يمكن إجمال أهمِّيَّة تحليل المحتوى بما يلي:

7- 5- 1- تحديد مدى استجابة محتوى المنهاج للأهداف الموضوع لها وارتباطه بها.

7- 5- 2- كشف خصائص محتوى المنهاج وما يتمتَّع به من ميزات وعيوب.

7- 5- 3- تعرُّف التَّوجُّهات المُتَّبعة في المنهاج، والأسس العميقة والخفيَّة والمنطلقات الَّتي اعتمدها المختصُّون في إعداد المحتوى، والَّتي قام المحتوى بناءً عليها.

7- 5- 4- تحديد نقاط القوَّة في المنهاج بهدف تعزيزها، ونقاط الضَّعف بقصد علاجها.

7- 5- 5- تعرف مدى ملاءمة المحتوى لاحتياجات المتعلِّمين وميولهم.

7- 5- 6- يبيِّن الخبرات اللَّازمة والَّتي يحتاجها المتعلِّمون في المرحلة التَّعليميَّة بعيداً عن الخبرات الَّتي لا تمثِّل حاجة معيَّنة لديهم.

7- 5- 7- يوضِّح مدى ارتباط جزئيَّات المنهاج بكلِّيَّاته – الوحدات التَّعليميَّة، الدُّروس، الأنشطة، المهارات – والأساس المنطقيِّ الَّذي تنظَّم فيه هذه العناصر.

7- 5- 8- كشف مدى مناسبة اللُّغة والصِّياغة الَّتي يقدَّم فيها المحتوى للمتعلِّمين.

7- 6- خصائص تحليل المحتوى:

يتمتَّع أسلوب تحليل المحتوى بكمٍّ من الخصائص الَّتي ميَّزته عن غيره من أدوات البحث العلميِّ، فهو:

7- 6- 1- أسلوبٌ للوصفيَّة:

فتحليل المحتوى يقف عن حدود وصف المحتوى وصفاً ظاهريّاً كما هي، وعلى هذا الأساس فإنَّ دور الباحث في هذا الأسلوب هو تحديد فئات المحتوى، وإحصاء تكرار كلُّ فئةٍ فيه، وتقديم تفسيرٍ موضوعيٍّ لما يتضمَّنه المضمون من ظواهر في ضوء القوانين الَّتي تمكِّنه من التَّنبؤ أو الاستنباط أو القياس.

7- 6- 2- أسلوبٌ موضوعيٌّ:

ويقصد بالموضوعيَّة أن ينظر إلى الموضوع نفسه كما هو، والابتعاد عن الذَّاتيَّة وعواملها، وابتعاد الباحث عن الافتراضات المسبقة، والتزامه بمكونات الموضوع وظواهره، ولكي يتَّصف الأسلوب بالموضوعيَّة يقتضي:

1) صدق الأداة وصلاحيَّتها لقياس ما وضعت لأجله، وكونها تقيس بكفاية ما وضعت لقياسه.
2) ثبات الأداة؛ بإعطائها النَّتائج نفسها إذا ما أعيد استخدامها من باحثِين آخرِين، أو من الباحث نفسه، وهذا يتطلَّب تحديد فئات التَّحليل مسبقاً، وتعريفاً إجرائياً لكلِّ فئةٍ من الفئات متَّفقاً عليه بين القائمين بعمليَّة التَّحليل.

7- 6- 3- أسلوبٌ منظَّمٌ:

فتحليل المحتوى يتمُّ في ضوء خطَّةٍ علميَّةٍ تتَّضح فيها الفروض والخطوات الَّتي يمرُّ بها التَّحليل، وتتحدَّد فيها فئات التَّحليل ووحداته وصولاً إلى ما ينتهي إليه الباحث من نتائج، بمعنى أنَّه يتمُّ بوضع إطارٍ عامٍّ يتضمَّن فئات التَّحليل وطريقة عرضها بالصُّورة الَّتي تتَّفق وطبيعة المادة والغرض من التَّحليل، وقد يكون الانتظام على أساس الزَّمن أو الموضوع. (الهاشمي وعطية، 2014).

7- 6- 4- أسلوبٌ كميٌّ:

لأنَّ ما يُمّيِّز تحليل المحتوى التَّقدير الكميُّ كأساسٍ للدِّراسة، وكمنطلقٍ للحكم على انتشار الظَّواهر، وكمؤشِّرٍ للدِّقَّة في البحث، ومن ثُمَّ الاطمئنان للنتائج، وعلى الباحث أن يترجِّم ملاحظاته إلى أرقامٍ عدديَّةٍ أو تقديراتٍ كمِّيَّةٍ، وأن يرصد مدى تكرار كلِّ ظاهرةٍ تبدو له في الكتب موضوع الدِّراسة. (البصيص، 2015، ص.625).

7- 6- 5- أسلوبٌ علميٌّ:

"يهدف إلى دراسة ظواهر المضمون ووضع قوانينَ لتفسيرها، والكشف عن العلاقات فيما بينها، كما أنَّه يهتمُّ بدراسة الحقائق المُتَّصلة بالظَّاهرة من دون أن يتعدَّى ذلك للانطباعات أو الأحكام الذَّاتية؛ وهذا يتَّسم به التَّفكير العلميِّ". (البصيص، 2015، ص.625).

7- 6- 6- أسلوبٌ يتناول الشَّكل والمضمون:

يتَّسم تحليل المحتوى بأنَّه يتناول المحتوى من زاويتين:

الأولى: مضمون المحتوى من الأفكار والمعارف والحقائق والمبادئ والقوانين والنَّظريَّات والاتِّجاهات والقيم والمهارات ودلالاتها.

الثَّانية: الشَّكل الَّذي يُنقل به المضمون إلى المتلقِّي أو المتعلِّم؛ على افتراض أنَّ للشَّكل دوراً كبيراً في إيصال المضمون بكلِّ مكوِّناته إلى المتلقِّي، وتأثيراً لا يمكن إغفاله فيه. (الهاشمي وعطية، 2014).

8- دراسات سابقة:

8- 1- دراسة المنتشيري (2020):

هدفت هذه الدِّراسة إلى كشف فاعليَّة إستراتيجيَّة وودز (Woods) في تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ لدى طلَّاب المرحلة الثَّانوية. إذ اتَّبعت الدِّراسة المنهج التَّجريبيَّ ذا المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة. وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (64) طالباً من طلَّاب المستوى الثَّاني (نظام المقرَّرات) تمَّ اختيارهم بطريقةٍ عشوائيَّةٍ، وتمَّ توزيعهم على المجموعتين بالتَّساوي. ولتحقيق أهداف الدِّراسة تمَّ إعداد قائمة بمهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازمة لطلَّاب المرحلة الثَّانويَّة، واختبار مهارات الفهم النَّحويِّ، وتمَّ تطبيق اختبار الفهم النَّحويِّ قبليّاً وبعديّاً على طلَّاب المجموعتين. وتوصَّلت نتائج الدَّراسة إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسِّطيِّ درجات طلَّاب المجموعتين في التَّطبيق البعدي لاختبار الفهم النَّحويِّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

8- 2- دراسة سلطان (2020):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانويِّ في محافظة القليوبيَّة باستخدام إستراتيجيَّة تحليل بنية النَّصِّ اللُّغويِّ، وقياس فاعليَّتها. إذ استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبي ذا المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة، وقد تمَّ تطبيق البحث على عيِّنةٍ قوامها (80) طالبةً من طالبات الصَّفِّ الأوَّل الثَّانوي، تمَّ تقسيمها إلى نصفين: (أربعون في المجموعة التَّجريبيَّة، وأربعون في المجموعة الضَّابطة)، وأعدَّت الباحثة قائمةً بمهارات الفهم النَّحويِّ، واختبار مهارات الفهم النَّحويِّ. ثمَّ قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبليِّ للتَّأكُّد من تكافؤ المجموعتين، ثمَّ تعلَّمت المجموعة الضَّابطة مهارات الفهم النَّحويَّ بالطَّرائق السَّائدة، بينما تعلَّمت المجموعة التَّجريبيَّة مهارات الفهم النَّحويِّ باستخدام إستراتيجيَّة تحليل بنية النَّصِّ اللُّغويِّ لمدَّة فصلٍ دراسيٍّ كاملٍ، ثمَّ قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعديِّ ومقارنة النَّتائج (بين المجموعتين، وبين الاختبارين). وقد أسفرت نتائج هذه الدِّراسة عن قوَّة تأثير إستراتيجيَّة تحليل بنية النَّصِّ اللُّغويِّ وفعاليَّتها في تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانويِّ، وتفوُّق تلك الإستراتيجيَّة على الطَّرائق المعتادة في تنمية هذه المهارات لدى الطُّلاب.

8- 3- دراسة أبو كريم (2020):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ من خلال النُّصوص الأدبيَّة في ضوء نظريَّة النُّظم لدى طلَّاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانويِّ في محافظة الجيزة باستخدام إستراتيجيَّة الخرائط الذِّهنيَّة، وقياس فاعليَّتها. وقد استخدم الباحث المنهج التَّجريبي وفق مجموعتين، تجريبيَّةٍ وضابطةٍ، وقد تألَّفت عيِّنة البحث من ثمانين طالباً وطالبةً من طلَّاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانويِّ (أربعون في المجموعة التَّجريبيَّة، وأربعون في المجموعة

الضَّابطة)، إذ تعلَّمت المجموعة الضَّابطة مهارات الفهم النَّحويِّ بالطَّرائق السَّائدة، وتعَّلمت المجموعة التَّجريبيَّة باستخدام إستراتيجيَّة الخرائط الذِّهنيَّة، وأعدَّ الباحث قائمةً بمهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازمة للطُّلَّاب، واختباراً لمهارات الفهم النَّحويِّ، وقد قام الباحث بتطبيق اختبارين قبليٍّ وبعديٍّ على كلتا المجموعتين ومقارنة نتائج الاختبارين والمجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة فاعليَّة إستراتيجيَّة الخرائط الذِّهنية في تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ لدى طلَّاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانويِّ وتفوُّقها على الطَّرائق المعتادة في تنمية هذه المهارات.

8- 4- دراسة القبيطري (2021):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحديد مهارات التَّذوُّق الأدبيِّ، ومهارات والفهم النَّحوي اللَّازمة لمعلمي اللُّغة العربيَّة للمرحلة الثَّانويَّة في محافظة القليوبيَّة. إذ قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفيِّ التَّحليليِّ الَّذي يعتمد على دراسة الظَّاهرة في الواقع، ووصفها، وتحليلها، والتَّعبير عنها كمّاً وكيفاً، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء قائمةٍ لتحديد مهارات التَّذوُّق الأدبيِّ ومهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازمة لمعلمي المرحلة الثَّانويَّة – تكوَّنت من ثلاثين مهارةً – وعرضها على مجموعة من المحكِّمين – تكونت من ثلاثين معلِّماً – تمَّ اختيارهم بالطَّريقة العشوائيَّة بواسطة استبانةٍ، وتمَّ تعديل القائمة على ضوء ذلك بعد المعالجات الإحصائيَّة اللَّازمة الَّتي أظهرت درجة احتياجٍ عاليةٍ لجميع العبارات الواردة في الاستبانة.

8- 5- دراسة عيسى (2022):

هدفت هذه الدِّراسة إلى بناء إستراتيجيَّةٍ مقترحةٍ قائمةٍ على مدخل التَّعلُّم بالمهام، وقياس فاعليَّتها في تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ والإنتاج الكتابيِّ لدى دارسي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها في محافظة الطَّائف. ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج التَّجريبيَّ القائم

على مجموعةٍ تجريبيَّةٍ واحدةٍ، وتكوَّنت المجموعة (عيِّنة البحث) من (12) دارساً من دارسي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها في المستوى المتوسِّط، وقد قام الباحث ببناء قائمتين بمهارات الفهم النَّحويِّ، ومهارات الإنتاج الكتابيِّ، وتحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة ومكوِّناتها، وبناء دليلٍ للمعلم لاستخدامها، وبناء اختبارين أحدهما لمهارات الفهم النَّحويِّ، والآخر لمهارات الإنتاج الكتابيِّ وضبطهما. وقد أكَّدت النَّتائج فاعليَّة الإستراتيجيَّة المقترحة في تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ والإنتاج الكتابيِّ في جميع المهارات والدَّرجة الكلِّيَّة.

8- 6- تعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

هدفت كل من دراسات: المنتشيري (2020)، وسلطان (2020)، وأبو كريم (2020)، وعيسى (2022) إلى بناء إستراتيجيَّاتٍ تدريسيَّةٍ وقياس فاعليَّتها في تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ باستخدام المنهج التَّجريبيِّ ذي المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة، وتنوَّعت عيِّنة البحث بين المرحلة الثَّانويَّة ومتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها في المستوى المتوسِّط، واعتمدت الدِّراسات بناء قائماتٍ بمهارات الفهم النَّحويِّ، ثمَّ إجراء اختبارين قبليٍّ وبعديٍّ اعتماداً على قائمات المهارات لقياس فاعليَّة الإستراتيجيَّات المقترحة في تنمية المهارات المحدَّدة، وقد أثبتت هذه الدِّراسات فاعليَّة الإستراتيجيَّات المقترحة في تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ مقارنةً بالطَّرائق المعتادة في التَّدريس، بينما هدفت دراسة القبيطري (2021) إلى تحديد مهارات التَّذوُّق الأدبيِّ ومهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازمة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة للمرحلة الثَّانويَّة، اعتماداً على المنهج الوصفيِّ، من خلال بناء قائمتين بمهارات التَّذوُّق الأدبيِّ والفهم النَّحويِّ وعرضهما على مجموعةٍ من المختصِّين وتعديل القائمتين استناداً إلى آراء المحكِّمين.

8- 7- أوجه الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة:

أفادت الدِّراسات السَّابقة الباحث في إعداد قائمة مهارات الفهم النَّحويِّ، وإغناء الإطار النَّظريِّ، فالدِّراسة الحاليَّة تهدف إلى معرفة درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة، وهي تتميَّز عن الدِّراسات السَّابقة – الَّتي ذكرها الباحث في البحث والَّتي لم يذكرها – في المنهج المُتَّبع، والمكان، والعيِّنة المُختارة.

9- إجراءات البحث:

9- 1- منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفيَّ القائم على أسلوب تحليل المحتوى، من خلال وصف وتحليل الأدبيَّات والدِّراسات السَّابقة المرتبطة بمهارات الفهم النَّحويِّ، ثمَّ تصميم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات اللَّازمة حول مشكلة البحث، ومن ثمَّ تحليلها بالأساليب الإحصائيَّة المناسبة وتفسيرها وتقديم المقترحات على ضوئها.

9- 2- مجتمع البحث وعينته: تمثَّل مجتمع البحث بتدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، وتمثَّلت عيِّنة البحث بالتَّدريبات النَّحويَّة المُلحقة بدروس قواعد النَّحو والنُّصوص الأدبيَّة المُتضمَّنة في كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ للعام الدِّراسيِّ (2024/2023) بفصليه الأوَّل والثَّاني، ويُمكن توضيح دروس قواعد النَّحو والنُّصوص الأدبيَّة المُتضمَّنة في محتوى الكتاب بالجدول رقم (1):

جدول رقم (1) محتوى كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسي

	الوحدات الدراسيَّة	عدد الصَّفحات	عدد الدُّروس	نوع الدَّرس	عناوين الدُّروس
الفصل الأوَّل	الوحدة الأولى: المواطنة والانتماء	28	6	نصٌّ أدبيٌّ	دمشق
				قواعد النَّحو	المتعدِّي إلى مفعولين أصلهما مبتدأٌ وخبرٌ
				نصٌّ أدبيٌّ	أحبُّ وطني
				قواعد النَّحو	المتعدِّي إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأٌ وخبرٌ
				نصٌّ أدبيٌّ	تشرين المستقبل
				قواعد النَّحو	النَّكرة والمعرفة المعرف بأل
	الوحدة الثَّانية: من فنون النَّثر	25	3	قواعد النَّحو	اسم العلم
				قواعد النَّحو	اسم الإشارة
				قواعد النَّحو	الاسم الموصول
	الوحدة الثَّالثة: قضايا شبابيَّة	23	5	نصٌّ أدبيٌّ	صنَّاع الغد
				قواعد النَّحو	الضَّمائر المنفصلة
				نصٌّ أدبيٌّ	الغرام القاتل
				قواعد النَّحو	الضَّمائر المتَّصلة
				قواعد النَّحو	المعرَّف الإضافة والمعرَّف بالنداء

	الوحدات الدِّراسيَّة	عدد الصَّفحات	عدد الدُّروس	نوع الدَّرس	عناوين الدُّروس
الفصل الثَّاني	الوحدة الرابعة: قيمٌ إنسانيَّةٌ	29	3	نصٌ أدبيٌّ	فكِّر بغيرك
				نصٌ أدبيٌّ	أنت وأنا
				نصٌ أدبيٌّ	كن بلسماً
	الوحدة الخامسة: نصوصٌ تراثيَّةٌ	29	3	نصٌ أدبيٌّ	من تجارب الحياة
				نصٌ أدبيٌّ	بركة المتوكِّل
				نصٌ أدبيٌّ	حنين إلى الشَّام
	الوحدة السَّادسة: شخصيَّات ومواقف	33	6	نصٌ أدبيٌّ	يوسف العظمة
				قواعد النَّحو	أفعال المقاربة والرَّجاء والشُّروع
				نصٌ أدبيٌّ	إبراهيم هنانو
				نصٌ أدبيٌّ	فنَّانٌ من وطني
				قواعد النَّحو	العدد (تذكيره وتأنيثه – تعريف العدد بـ (ال)
				قواعد النَّحو	صوغ العدد على وزن (فاعل) وإعراب العدد

9- 3- إعداد أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تمَّ إعداد قائمةٍ بمهارات الفهم النَّحويِّ لتبنى على أساسها أداة التَّحليل، وذلك من خلال:

9- 3- 1- قائمة مهارات الفهم النَّحويِّ:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازم تضمينها في كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، ليتمَّ على ضوئها إعداد استمارة التَّحليل المناسبة لتدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة الَّتي يشتمل عليها.

ولتحقيق هذه الهدف تمَّ اتِّباع الخطوات الآتيَّة في بناء القائمة:

1) مراجعة الأدبيَّات والأبحاث والدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة بمهارات الفهم النَّحويِّ.
2) الأخذ بآراء المتخصِّصين في التَّربية والمناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة والقائمين على تدريسها كمعلمين وموجهين.
3) مراجعة المهارات النَّحويَّة المُتضمَّنة في كتاب اللُّغة العربيَّة المقرَّر على طلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، ودليل المعلِّم المُرفق به والصَّادر عن وزارة التَّربية في الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة.

9- 3- 1- 1- الصُّورة الأوَّليَّة لقائمة مهارات الفهم النَّحويِّ:

استناداً إلى المصادر السَّابقة تَمَّ إعداد الصُّورة الأوَّليَّة لقائمة مهارات لفهم النَّحويِّ، إذ تكوَّنت في صورتها الأوَّليَّة من (24) مهارةً موزَّعةً على ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ، هي: التَّحليل النَّحويُّ، والضَّبط النَّحويُّ، التَّطبيق النَّحويُّ.

9- 3- 1- 2- صدق القائمة:

للتَّحقُّق من صدق القائمة الأوَّليَّة لمهارات الفهم النَّحويِّ تمَّ عرضها على (10) من المختصِّين في المناهج وطرائق التَّدريس، ومن موجهي ومعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ لإبداء الرَّأيِّ في مدى مناسبة المهارات لطلَّاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، وملاءمة كلِّ مهارةٍ للمجال الَّذي تنتمي إليه، وصحَّة الصِّياغة اللُّغويَّة للمهارة، وتعديل أو حذف أو إضافة مهاراتٍ أخرى.

وقد أشار المحكِّمون إلى انتماء المؤشرات جميعها إلى المجال الَّذي تنتمي إليه إلَّا واحدةً، وإلى دمج بعض المهارات، وتعديل بعضها الآخر.

وتمَّ تطبيق معادلة كوبر (Cooper) عن طريق حساب النِّسبة المئويَّة للتِّكرارات الَّتي تبيِّن درجة اتِّفاق المحكمين على المهارات، إذ تراوحت ما بين (74%) و (100%)، وبناءً على ذلك تمَّ استبعاد المهارات الَّتي حازت على نسبةٍ أقل من (80%) من اتِّفاق المحكِّمين، ويُمكن عرض التَّعديلات المُقترحة على النَّحو الآتي:

– نقل مهارة (أن يُميِّز الطَّالب بين المبني والمعرب في التَّراكب النَّحويَّة) من مجال الضَّبط النَّحويِّ إلى مجال التَّحليل النَّحويِّ.

– حذف مهارة (أن يميِّز الطَّالب بين المعنى الدَّلالي لتركيبين نحويَّين بنفس الكلمات) لأنَّها مكرَّرةٌ بصيغةٍ أخرى.

– دمج مهارتي (أن يبيِّن الطَّالب دلالة التَّقديم في مفردات التَّركيب النَّحويِّ) و (أن يبيِّن الطَّالب دلالة التَّأخير في مفردات التَّركيب النَّحويِّ) لتصبح مهارةً واحدةً، هي: (أن يبيِّن الطَّالب دلالة التَّقديم والتَّأخير في مفردات التَّركيب النَّحويِّ)؛ لأنَّ تقديم مفردةٍ في التَّركيب النَّحويِّ يقتضي بالضَّرورة تأخير مفردةٍ أخرى.

9- 3- 1- 3- الصُّورة النِّهائيَّة لقائمة مهارات الفهم النَّحويِّ:

بعد إجراء التَّعديلات السَّابقة أصبحت القائمة في صورتها النِّهائيَّة، مكوَّنةً من (22) مهارةً موزَّعةً على ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ.

9- 3- 2- استمارة تحليل المحتوى:

اعتماداً على قائمة مهارات الفهم النَّحويِّ الَّتي تمَّ التَّوصُّل إليها؛ تمَّ تصميم أداة تحليل المحتوى، ليتمَّ بواسطتها تعرُّف درجة توفُّر هذه المهارات في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، وذلك من خلال رصد التِّكرارات الخاصَّة بكلِّ مهارةٍ، وحساب عددها، ثمَّ حساب نسبتها المئويَّة ورتبتها.

تمَّ عرض استمارة تحليل المحتوى على (9) من المختصِّين في المنهاج وطرائق التَّدريس لأخذ آرائهم وملحوظاتهم حولها من حيث ملاءمتها وسلامة الصِّياغة اللُّغويَّة، ووضوح العبارات، ومدى ارتباط المهارات بالمجالات الرَّئيسة لها، واعتماداً على تلك الآراء تمَّ إجراء التَّعديلات اللَّازمة ليصبح عدد المهارات المُتضمَّنة في استمارة التَّحليل (22) مهارةً موزَّعةً على ثلاثة مجالاتٍ رئيسةٍ.

وللتَّحقُّق من ثبات أداة تحليل المحتوى؛ تمَّ اختيار عيِّنةٍ استطلاعيَّةٍ من محتوى الكتاب، تمثَّلت بالتَّدريبات النَّحوية المُتضمَّنة في الوحدة السَّادسة من كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، بعنوان (شخصيَّات ومواقف)، وقام الباحث بتحليل الوحدة المُختارة، واستعان بباحثٍ آخر لتحليلها مرَّةً أخرى أيضاً، مع اعتماد بعض الضَّوابط كأساس في التَّحليل، ومنها:

1) اعتبار مهارات الفهم النَّحويِّ فئاتٍ للتَّحليل.
2) اعتبار كلِّ تدريبٍ نحويٍّ وحدةً للتَّحليل.
3) في حين احتواء التَّدريب الواحد لأكثر من مهارةٍ من مهارات الفهم النَّحويِّ يتمُّ اعتبار كلِّ مهارةٍ وحدةً قائمةً بذاتها.
4) احتساب التَّدريب الَّذي ينمي مهارةً من مهارات الفهم النَّحويِّ ضمنياً بصورةٍ غير مباشرةٍ وحدةً للتَّحليل.
5) تمَّ الاتِّفاق بين الباحثَين على تعريفاتٍ إجرائيَّةٍ دقيقةٍ لكلِّ مهارةٍ من مهارات الفهم النَّحويِّ منعاً للالتباس.

بعد انتهاء الباحثَين من عمليَّة التَّحليل تمَّ حساب معامل الاتِّفاق بين التَّحليلَين بتطبيق معادلة كوبر "Cooper"، إذ بلغت نسبة الاتِّفاق (معامل الثَّبات) (93.19%)، ممَّا يدلُّ على ثباتٍ عالٍ لأداة تحليل المحتوى، وبذلك يمكن تطبيقها واعتماد نتائجها.

9- 3- 3- خطوات عمليَّة التَّحليل:

تمَّت عمليَّة التَّحليل وفق الخطوات الآتية:

1) قراءة موضوعات كتاب اللُّغة العربيَّة والتَّدريبات النَّحويَّة المُتضمَّنة فيه بشكلٍ دقيقٍ.
2) رصد مهارات الفهم النَّحويِّ بإعطاء تكرارٍ واحدٍ لكلِّ قيمةٍ ظهرت في التَّدريبات بصورةٍ صريحةٍ أو ضمنيَّةٍ.
3) جمع التِّكرارات للكلِّ مهارةٍ وتفريغها في جداول.
4) إيجاد النِّسب المئويَّة والرُّتب لتكرار المهارات.
5) تتحدَّد النِّسبة المئويَّة للمجال الكلِّيِّ بمجموع التِّكرارات الَّتي تحصل عليها مهاراته المُتضمَّنة فيه.

9- 3- 4- المعالجة الإحصائيَّة: استخدم الباحث:

1) التِّكرارات والنِّسب المئويَّة؛ لحساب درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسي.
2) معادلة كوبر "Cooper"؛ لحساب معامل الاتِّفاق بين التَّحليلين.
3) تم حساب طول الفئة لمستوى تمثيل نسب مهارات الفهم النَّحويِّ بالنِّسبة إلى عدد التِّدريبات النَّحويَّة المُتضمِّنة لمهارات الفهم النَّحويِّ، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷ 3.

$$(33.33 - 1.85) \div 3 = 10.49$$

والجدول رقم (2) يوضِّح مقياس الحكم على درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ بالنِّسبة إلى عدد التَّدريبات النَّحويَّة المتضمِّنة لمهارات الفهم النحوي.

الجدول (2) مقياس الحكم على مستوى توفُّر المهارات في التدريبات

النِّسبة المئويَّة	تقدير مستوى توفُّر المهارات
12.34 – 1.85	**مستوىً متدنٍّ**
22.83 – 12.35	**مستوىً متوسِّطٍ**
33.33 – 22.84	**مستوىٍ مرتفعٍ**

وتمَّ حساب طول الفئة أيضاً لمستوى تمثيل المجالات المُتضمِّنة لمهارات الفهم النَّحويِّ بالنِّسبة إلى عدد التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمِّنة لمهارات الفهم النَّحويِّ، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷ 3.

(55.56 – 14.81) ÷3 = 13.58

والجدول رقم (3) يُوضِّح مقياس الحكم على مستوى توفُّر مجالات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ بالنِّسبة إلى عدد التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمِّنة لمهارات الفهم النَّحويِّ.

جدول رقم (3) مقياس الحكم على مستوى توفُّر مجالات الفهم النَّحويِّ في التدريبات

النِّسبة المئويَّة	تقدير مستوى توفُّر المجالات
28.39 – 14.81	**مستوىً متدنٍّ**
41.98 – 28.40	**مستوىً متوسِّطٍ**
55.56 – 41.99	**مستوىً مرتفعٍ**

10- عرض النَّتائج ومناقشتها:

10- 1- النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل: ما مهارات الفهم النَّحويِّ اللَّازم توفُّرها في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ في سوريَّة؟

تمَّت الإجابة عن هذا السُّؤال من خلال بناء قائمة مهارات الفهم النَّحويِّ.

10- 2- النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني: ما درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسي في سوريَّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ تحليل جميع التَّدريبات النَّحويَّة الواردة في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، وحساب تكراراتها ونسبها المئويَّة، ولتوضيح النَّتائج تمَّ رصد درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في التَّدريبات، وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (4) درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ.

المجالات	مهارات الفهم النَّحويِّ	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة إلى عدد التَّدريبات النحوية الكلِّيِّ في الكتاب	النِّسبة المئويَّة إلى عدد التَّدريبات المُتضمِّنة لمهارات الفهم النَّحويِّ	النِّسبة المئويَّة إلى مجموع التِّكرارات في كلِّ مجال	التَّقدير
التَّحليل النَّحوي	1. أن يفصِّل الطَّالب التَّركيب النَّحوي إلى مكوِّناته بصورةٍ صحيحةٍ.	2	%1.82	%3.70	%25	متدنٍّ
	2. أن يفرِّق الطَّالب بين مفهومين نحويَّين بشكلٍ صحيحٍ.	4	%3.64	%7.41	%50	متدنٍّ
	3. أن يحدِّد الطَّالب أوجه الشَّبه والاختلاف بين التَّراكب النَّحويَّة.	0	%0	%0	%0	
	4. أن يميِّز الطَّالب بين الأركان والمكمِّلات في الجملة.	0	%0	%0	%0	
	5. أن يميِّز الطَّالب بين المبني والمعرب في التَّراكيب النَّحويَّة.	0	%0	%0	%0	

	6. أن يبيِّن الطَّالب ما أفادت به الأدوات النَّحويَّة في الجملة.	2	%1.82	%3.70	%25	متدنٍّ
	7. أن يعلِّل الطَّالب صياغة بعض التَّراكيب النَّحويَّة على صورةٍ معيَّنةٍ.	0	%0	%0	%0	
	المجموع	8	%7.27	%14.81	%100	متدنٍّ
الضَّبط النَّحويُّ	1. أن يضبط الطَّالب أواخر الكلمات بالشَّكل الصَّحيح.	1	%0.91	%1.85	%3.33	متدنٍّ
	2. أن يعرِب الطَّالب التَّراكيب النَّحويَّة بصورةٍ صحيحةٍ.	18	%16.36	%33.33	%60	مرتفع
	3. أن يكشف الطَّالب الأخطاء النَّحويَّة في الجملة.	0	%0	%0	%0	
	4. أن يصوِّب الطَّالب الأخطاء النَّحويَّة في التَّركيب.	0	%0	%0	%0	
	5. أن يبيِّن الطَّالب المعنى الَّذي أفاد به المصطلح النَّحويُّ.	4	%3.64	%7.41	%13.33	متدنٍّ
	6. أن يبيِّن الطَّالب المعنى الَّذي أفاد به التَّركيب النَّحويُّ.	6	%5.45	%11.11	%20	متدنٍّ
	7. أن يبيِّن الطَّالب دلالة التَّقديم والتَّأخير في مفردات التَّركيب النَّحويِّ.	0	%0	%0	%0	
	8. أن يميِّز الطَّالب بين علامات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة في التَّركيب النَّحويِّ.	1	%0.91	%1.85	%3.33	متدنٍّ
	المجموع	30	%27.27	%55.56	%100	مرتفع
التَّطبيق النَّحويُّ	1. أن يعرِّف الطَّالب المفهوم النَّحويَّ بصورةٍ صحيحةٍ.	4	%3.64	%7.41	%25	متدنٍّ
	2. أن يعيد الطَّالب صياغة تركيبٍ نحويٍّ بطريقةٍ صحيحةٍ لتغيُّراتٍ بالحذف.	0	%0	%0	%0	
	3. أن يعيد الطَّالب صياغة تركيبٍ نحويٍّ بطريقةٍ صحيحةٍ لتغيُّراتٍ بالإضافة.	0	%0	%0	%0	
	4. أن يكوِّن الطَّالب تراكيبَ نحويَّةً جديدةً وفق شروطٍ محدَّدةٍ.	10	%9.09	%18.52	%62.5	متوسِّط

	5. أن يُبدِّل الطَّالب في الصِّياغة بين الجملة الفعليَّة والجملة الاسميَّة مع الحفاظ على المعنى.	2	%1.82	%3.70	%12.5	متدنٍّ
	6. أن يحوِّل الطَّالب زمن الجملة إلى زمن آخر بصورة صحيحةٍ.	0	%0	%0	%0	
	7. أن يحدِّد الطَّالب التَّركيب النَّحويَّ الأصحَّ من بين عدَّة تراكيبَ نحويةٍ وفق محدِّداتٍ معيَّنةٍ.	0	%0	%0	%0	
	المجموع	16	%14.55	%29.63	%100	متوسِّط
	المجموع الكُليُّ للمهارات	54	%49.09	%100		

يتَّضح من الجدول رقم (4) ما يأتي:

بلغ إجماليُّ عدد التَّدريبات النَّحويَّة في كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ (110) تدريباتٍ، وبلغ عدد التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمِّنة لمهارات الفهم النَّحويِّ (54) تدريباً، بنسبة (49.09%) من إجماليِّ التَّدريبات الَّتي اشتمل عليها الكتاب.

مُثِّلت المجالات المُتضمِّنة للمهارات بنسبٍ غير متوازنةٍ في التَّدريبات، إذ كان لمجال الضَّبط النَّحويِّ النَّصيبُ الأكبر من التَّدريبات بنسبة (27.27%)، ثم جاء مجال التَّطبيق النَّحويُّ بنسبة (14.55%)، ثمَّ مجال التَّحليل النَّحويُّ بنسبة (7.27%).

وأشارت النَّتائج إلى أنَّ تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ قد راعت مجالات الفهم النَّحويِّ بدرجةٍ متوسِّطةٍ، وهذا يعكس ضعف الاهتمام الكلِّيِّ من قبل القائمين على تأليف الكتاب وتطويره لأهميَّة موضوع الفهم النَّحوي لهذه المرحلة، وأنَّ اهتمامهم بمهاراتٍ معيَّنةٍ أدى إلى ارتفاع نسبة توفُّر مهارات الفهم بشكلٍ كلِّيٍّ، وهذا ما سيتَّضح بمناقشة نسب توفُّر المهارات.

وبمقارنة درجة توفُّر مجالات الفهم النَّحويِّ ومهاراته بالنِّسبة إلى عدد التَّدريبات الَّتي تضمَّنت مهارات الفهم النَّحويِّ في كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ والَّتي

بلغت (54) تدريباً؛ نجد أنَّ مجال الضَّبط النَّحويِّ قد حاز المرتبة الأولى من أصل ثلاثة مجالاتٍ، بنسبة (55.56%)، ثمَّ مجال التَّطبيق النَّحويِّ بنسبة (29.63%)، ثمَّ مجال التَّحليل النَّحويِّ بنسبة (14.81%).

وبالانتقال إلى نسبة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في كلِّ مجالٍ من مجالاته بالنِّسبة إلى عدد التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمَّنة في تدريبات الكتاب؛ نجد أنَّ مجال التَّحليل النَّحويِّ تضمَّن (8) تكراراتٍ لمهاراته البالغ عددها (7) مهاراتٍ، إذ حظيت المهارة رقم (2) بأعلى نسبةٍ، بلغت (50%)، تلتها المهارتين رقم (1، 6) بنسبة (25%) لكلِّ واحدةٍ منها، بينما لم تحظَ المهارات رقم (3، 4، 5، 7) بأيِّ نسبة تمثيلٍ في التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمَّنة في تدريبات الكتاب.

أما مجال الضَّبط النَّحويِّ؛ فنجد أنَّه تضمَّن (30) تكراراً لمهاراته البالغ عددها (8) مهاراتٍ، إذ حظيت المهارة رقم (2) بأعلى نسبةٍ، بلغت (60%)، تلتها المهارة رقم (6) بنسبة (20%)، ثمَّ المهارة رقم (5) بنسبة (13.33%)، فالمهارتين رقم (1، 8) بنسبةٍ بلغت (3.33%)، بينما المهارات رقم (3، 4، 7) لم تحظَ بأيِّ نسبة تمثيلٍ في التَّدريبات النَّحوية المُتضمَّنة في الكتاب.

أما مجال التَّطبيق النَّحويِّ فقد تضمَّن (16) تكراراً لمهاراته البالغ عددها (7) مهاراتٍ، إذ حظيت المهارة رقم (4) بأعلى نسبةٍ، بلغت (62.50%)، تلتها المهارة رقم (1) بنسبة (25%)، ثمَّ المهارة رقم (5) بنسبة (12.50%)، بينما لم تحظَ المهارات رقم (2، 3، 6، 7،) بأيِّ نسبة تمثيلٍ في التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمَّنة في محتوى الكتاب.

11- مناقشة النَّتائج وتفسيرها:

من خلال التَّدقيق في تكرارات ونسب مهارات الفهم النَّحوي المُتضمَّنة في الجدول رقم (4)؛ نجد أنَّ مجالات الفهم النَّحويِّ ومهاراتها لم تكن متقاربةً في نسبة توفُّرها في التَّدريبات النَّحويَّة، فنجد أنَّ مجال الضَّبط النَّحويِّ قد حاز المرتبة الأولى بتكرارِ توفُّر مهاراته في التَّدريبات النَّحويَّة؛ ممَّا يدلُّل على اهتمام المؤلِّفين والقائمين على المناهج بتنمية مهارات فهم العلاقات النَّحويَّة، فالمهارة الَّتي نالت النَّسبة الأكبر من التِّكرارات هي مهارة الإعراب؛ فقد توفَّرت في كلِّ دروس قواعد النَّحو والنُّصوص الأدبيَّة، يعزى ذلك إلى أنَّ الإعراب أساس علم النَّحو، وأنشطته مستمِّرةٌ ومتسلسلةٌ مع كلِّ المراحل التَّعليميَّة للُّغة العربيَّة، ثمَّ نجد مهارتي تبيان معاني المصطلحات والتَّراكيب النَّحويَّة قد نالتا نصيباً من الاهتمام، فهما صميمُ الفهم النَّحويِّ، وقد توفَّرت معظم تكراراتِهما في تدريبات التَّذوُّق الجمالي في دروس النُّصوص الأدبيَّة، في حين أنَّ مهارتي الضَّبط بالشَّكل والتَّمييز بين علامات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة حظيت كلُّ واحدةٍ منهما بتكرارٍ واحدٍ فقط، على أهميَّة هذه المهارات، بينما المهارات المتعلِّقة بالكشف عن الأخطاء النَّحويَّة في الجملة، وتصحيحها، وتبيان دلالة التَّقديم والتَّأخير في مفردات التَّركيب النَّحويِّ لم يمثلها أيُّ سؤالٍ في تدريبات الكتاب، على الرَّغم من أهميِّتها في الكشف عن قدرة المُتعلِّم في الفهم الدَّقيق لما يقرأ من تراكيبَ، والفروق الدَّلاليَّة بينها.

أما مجال التَّطبيق النَّحويِّ فقد حاز المرتبة الثَّانية، يعزى ذلك إلى اهتمام القائمين على المنهاج في تنمية مهارات الطُّلاب في التَّعامل مع التَّراكيب النَّحويَّة، وإجراء التَّغييرات فيها مع الحفاظ المعنى، أو للتَّغيير في المعنى، وقد جاءت مهارة تكوين الطَّالب لتراكيبَ نحويَّةٍ جديدةٍ وفق شروطٍ محدَّدةٍ في المرتبة الأولى، إلَّا أنَّها كانت ضمنيَّةً في المهارات، إذ كانت التَّدريبات تنصُّ على ملءِ فراغٍ في جملةٍ محدَّدةٍ بكلمةٍ محدَّدةٍ (تكون من أفعال الرَّجاء أو الشُّروع مثلاً)، وجاءت مهارة تعريف المفهوم النَّحويِّ

في المرتبة الثَّانية، للتَّأكيد على أنَّ الطَّالب فاهمٌ لماهيَّة أجزاء التَّركيب النَّحويِّ الَّذي يتعامل معه، وجاءت تدريبات هذه المهارة في الدُّروس الَّتي تتعامل مع مصطلحاتٍ جديدةٍ على أسماع الطُّلَّاب، في حين أنَّ مهارة التَّبديل في الصِّياغة بين الجملة الفعليَّة والاسميَّة مع الحفاظ على المعنى جاءت في المرتبة الثَّالثة بتكرارها مرتين فقط في التَّدريبات النَّحويَّة، وكذلك كان يُشار إلى هذه المهارة ضمنيّاً على الرَّغم من أهميَّتها في تنمية القدرة والمرونة في التَّعامل مع التَّراكيب النَّحويَّة المختلفة، وملاحظة الفروق الدَّلاليَّة بينها، أمَّا مهارات إعادة صياغة التَّركيب النَّحويَّة لتغيُّرات بالحذف، ولتغيُّرات بالإضافة، وتحويل زمن الجملة إلى آخر، وتحديد التَّركيب النَّحويِّ الأصحِّ من بين عدَّة تراكيب أخرى لم تحظَ بأيِّ نسبة تمثيلٍ في التَّدريبات النَّحويَّة المُتضمَّنة في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة، على الرَّغم من أهميِّة هذه المهارات في رفع مستوى كفاءة التَّلاميذ في التَّأليف النَّحويِّ وصياغة التَّراكيب النَّحويَّة لأغراضٍ محدَّدةٍ.

أما مجال التَّحليل النَّحويِّ فقد حاز المرتبة الثَّالثة على الرَّغم من أهميَّته؛ بكونه أساس فهم النَّحو، والمُوضِّح لقدرات المتعلِّمين العقليَّة العليا، ويعزى ذلك إلى اهتمام المؤلِّفين بتنمية مهارات المتعلِّمين القابلة للملاحظة بسهولةٍ، والمعتمدة على المستويات المعرفيَّة القائمة على التَّذكُّر، إذ نجد مهارة التَّفريق بين مفهومين نحويَّين جاءت في المرتبة الأولى بأربعة تكراراتٍ فقط، ثمَّ مهارتي تفصيل التَّركيب النَّحويِّ إلى مكوِّناته، وتبيان ما أفادت به الأدوات النَّحويَّة في الجملة في المرتبة الثَّانية بتكرارين لكلِّ مهارةٍ فقط، بينما مهارات تحديد أوجه الشَّبه والاختلاف بين التَّراكيب النَّحويَّة، والتَّمييز بين الأركان والمكمِّلات في الجملة، والتَّمييز بين المبني والمعرب، وتعليل صياغة التَّراكيب النحويَّة على صورتها؛ لم تحظ بأيِّ تكرارٍ في التَّدريبات النَّحويَّة.

يتَّضح ممَّا سبق تدنٍ واضحٍ في تضمين تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّف الثَّامن الأساسيِّ لمهارات الفهم النَّحويِّ، إذ نجد أنَّ مهارةً واحدةً (الإعراب) قد توفَّرت بتقديرٍ

مرتفعٍ في التَّدريبات النَّحويَّة، وأدَّت إلى ارتفاع نسبة توفُّر المهارات عموماً، على أنَّ بعض الباحثين لم يحتسبها من مهارات الفهم النَّحويِّ لتكرارها وعدم فهم الطَّلاب لماهيَّة الإعراب المُتمثلة في الكشف عن المعنى، ثمَّ جاءت مهارة تكوين تراكيبَ نحويَّةٍ جديدةٍ وفق شروطٍ معيَّنةٍ متوفرةً بتقديرٍ متوسِّطٍ، أمَّا باقي المهارات فقد توفَّرت (9) منها بتقدير متدنٍّ، بينما (11) مهارة لم يكن لها تمثيلٌ في التَّدريبات النَّحويَّة، على الرغم من أنَّ معظم المهارات المتوفِّرة كانت ضمنيَّةً في التَّدريبات ولم تأتِ على صيغة المهارة الحقيقيَّة، ويعزى هذا التَّدني في درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحوي في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ إلى الاعتماد على النَّحو التَّعليميِّ في تأليف المناهج وتدريس النَّحو، واعتبار أنَّ الفهم النَّحويَّ يفوق القدرات العقليَّة والعمريَّة لطلاب الصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ، على الرَّغم من أنَّ الفهم أساسُ تعلُّم أيِّ شيءٍ.

12- مُقترحات البحث:

استناداً إلى النَّتائج الَّتي تمَّ التَّوصُّل إليها؛ يقدِّم البحث المقترحات الآتية:

13- 1- الاهتمام بضرورة تضمين مهارات الفهم النَّحويِّ الَّتي ظهر فيها الضَّعف الواضح في التَّدريبات النَّحويَّة في تدريبات كتاب اللُّغة العربيَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيِّ.

13- 2- تضمين جميع الوحدات في نهايتها مجموعةً من الأسئلة تدريباً على ما سبق تعلُّمه في النَّحو العربيِّ، وعدم الاقتصار على التَّدريبات الَّتي تقيس ما تعلَّمه الطَّالب في الوحدات التَّعليميَّة فقط.

13- 3- إجراء أبحاثٍ ودراساتٍ لقياس درجة توفُّر مهارات الفهم النَّحويِّ في المراحل التَّعليميَّة السَّابقة واللَّاحقة للصَّف الثَّامن الأساسيِّ؛ لتأسيس فهمٍ نحويٍّ على أُسسٍ منطقيَّةٍ ومُتسلسلةٍ، بهدف تقويم وتطوير هذه المناهج.

13- 4- عقد دورات تدريبيَّة وورش عملٍ لمعلمي اللُّغة العربيَّة في المراحل التَّعليميَّة المختلفة؛ لتدريبهم على تنمية مهارات الفهم النَّحويِّ لدى المتعلِّمين باستخدام الإستراتيجيَّات التَّعليميَّة المختلفة.

المراجع

أبو قطام، غالية. (2020). استخدام تقنية خرائط المفاهيم الإلكترونية في تيسير فهم القواعد النحوية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4* (44)، 129 – 139.

أبو كريم، أحمد. (2020). فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الفهم النحوي من خلال النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية النوعية، 18* (18)، 179 – 211.

الأحول، أحمد. (2018). مدخل تدريسي مقترح قائم على: (التشعب الدلالي للمفردات – النظرية التوسعية باستخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت – الفهم النحوي)، وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 4* (8)، 158 – 196.

بدير، كريمان. (2008). *التعلم النشط*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البصيص، حاتم. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة / إستراتيجيات متعددة للتدريس*. الهيئة العامة السورية للكتاب.

البصيص، حاتم. (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي – دراسة تحليلية. مجلة الآداب جامعة بغداد، 2 (111). 615 –640.

جامعة حماه. (2022). *المؤتمر التربوي الأول بعنوان: المنظومة التربوية بين متطلبات العصر واحتياجات التطوير*.

حرحش، صفوت. (2017). إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية التوليدية التحويلية في تدريس القواعد اللغوية لتنمية مهارات الفهم النحوي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 1* (227). 68 – 120.

الرشيدي، غازي. (2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، 1 (45)، 79 – 114.

سلطان، صفاء. (2020). فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية / جامعة كفر الشيخ، 29* (1)، 176 – 228.

عبد الباري، ماهر. (2017). برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية وإسترتيجية التدريس المعرفي لتنمية مهارات التحليل النحوي وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 220* (1)، 129 – 177.

عبداللطيف، محمد حماسة. (2000). *النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي – الدلالي*. دار الشروق.

عبده، هيام. (2020). أثر استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في فهم القواعد النحوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4* (3)، 139 – 149.

العلواني، معتز. (2015). *فاعلية مناهج النحو الوظيفية وفق المدخل التكاملي في ضوء المعايير التي أقرتها وزارة التربية السورية* [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة دمشق.

علي، إسماعيل. (2005). *فاعلية مدخل قائم على المعنى في تدريس النحو العربي في تنمية مهارات الفهم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية في جامعة طنطا.

عيسى، محمد. (2022). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم بالمهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، 8* (1)، 19 – 65.

الفرا، ميسون. (2010) . *تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية في الجامعة الإسلامية.

فلفل، محمد عبدو. (2021). *المعنى في النحو العربي بين الوفاء لوظيفية اللغة وإكراهات الصنعة النحوية*. الهيئة العامة السورية للكتاب.

القبيطري، نعمة. (2021). تحديد مهارات التذوق الأدبي والفهم النحوي اللازمة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، 27* (8)، 79 – 109.

المالكي، سلطان.(2019). *فاعلية إستراتيجية مقترحة استبانة على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

مجمع اللغة العربية بدمشق. (2008). *المؤتمر السنوي السابع بعنوان: التجديد اللغوي.*

مجمع اللغة العربية بدمشق. (2019). *المؤتمر السنوي العاشر بعنوان: واقع اللغة العربية في عصرنا الحالي.*

مجمع اللغة العربية بدمشق. (2019). *والمؤتمر السنوي الحادي عشر بعنوان: التجديد اللغة العربية في التعليم العام والجامعي.*

المنتشيري، علي. (2020). فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 20* (3). 305 – 378.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن. (2014). *تحليل مضمون المناهج الدراسية.* مكتبة طريق العلم.

الهيئة العامة لتقويم التعليم والتدريب في الرياض. (2020). *المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب بعنوان: تجويد نواتج التعلم ودعم النمو الاقتصادي.*

تقنين اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة) "$OLSAT^{8th}$" المستوى المتقدم G في مدينة حماة

د. ريم نصر قصّاب / مدّرس في كلية التربية– جامعة البعث

الملخص

يتركز الهدف الرئيس للبحث في تقنين اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية ليناسب البيئة السورية، وإعداد دليل يتضمن الصورة السورية المعدلة ومعاييرها، وطريقة إدارتها وحساب نتائجها، ومفاتيح التصحيح، وغير ذلك من المسائل التي تضمن تطبيقاً واستخداماً موثوقين، تم تطبيق اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة)، المستوى المتقدم على عينة من طلبة الصف التاسع حتى الصف الحادي عشر، وذلك في مدينة حماة للعام الدراسي (2019–2020) مؤلفة من (993) طالباً وطالبةً، منهم (446) ذكوراً، و(547) إناثاً.

وقد أسفرت نتائج البحث الحالي عما يأتي:

- أسفرت نتائج التحليل العاملي للاختبار أن بعدي الاختبار اللفظي وغير اللفظي مع الأبعاد الثانوية المكونة لكل منهما قد تشبعت جميعها على عامل واحد في المستوى G، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل القدرة المدرسية.
- دلت النتائج أن الاختبار بصورته السورية المعدلة والمعيرة في البيئة السورية صالح للاستخدام محلياً، ويمكن الوثوق بنتائج تطبيقه واستخدامه للكشف عن القدرة المدرسية وقياسها عند طلاب الصفوف (التاسع، الأول الثانوي، الثاني الثانوي) وذلك استناداً إلى توزع القدرة المدرسية توزعاً طبيعياً، وهذا ما تؤكده مقاييس النزعة المركزية والتشتت والرسوم البيانية لكل مجموعة من مجموعات

عينة البحث الأساسية، ويمكن الوثوق أن العينة لم تكن منحازة وأنها كانت ممثلة للمجتمع الأصلي المسحوبة منه تمثيلاً صحيحاً وصادقاً، مما يمكننا من القول: إن الخصائص التي تنطبق على العينة يمكن أن تنطبق على المجتمع الأصلي، أي يمكن تعميم النتائج التي تم الوصول إليها على المجتمع الأصلي.

- دلت النتائج إلى عدم وجود فروق في القدرة المدرسية بين الجنسين لدى طلاب الصف التاسع، في حين وجدت فروق لصالح الذكور في بعدي الاختبار اللفظي وغير اللفظي والدرجة الكلية لدي طلاب الصف الأول الثانوي، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين ذكور وإناث الصف الثاني الثانوي لصالح الإناث في بعدي الاختبار والدرجة الكلية، أما بالنسبة للعينة ككل فلم توجد فروق في البعد اللفظي، في حين وجدت فروق في البعد غير اللفظي والدرجة الكلية للاختبار، لكن هذه الفروق كانت طفيفة جداً، ولا تستحق التفسير وذلك ما بينته نتائج تطبيق معيار ما وراء التحليل.
- بينت نتائج الدراسة نمو وتطور القدرة المدرسية المطرد مع التقدم في السلم التعليمي، هذا الأمر بينته الفروق بين الصفوف الدراسية الثلاثة التي ضمتها عينة البحث الأساسية، والتي تغطي المستوى G من الاختبار، والتي كانت لصالح الصفوف الأعلى على التتابع، وهذا ما أكده مؤلفا الاختبار في نظريتهما حول أن نمو وتطور القدرة المدرسية يتقدم مع التقدم في السلم التعليمي، والعمر.
- تم إعداد معايير خاصة بالذكور والإناث في كل من البعد غير اللفظي والدرجة الكلية للاختبار لطلاب الصف الأول الثانوي، ومعايير خاصة بالذكور والإناث في كل من البعد اللفظي والدرجة الكلية للاختبار لطلاب الصف الثاني الثانوي، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً.
- كما تم إعداد معايير خاصة بكل صف من الصفوف (التاسع، الأول الثانوي، الثاني الثانوي) بالنسبة لبعدي الاختبار اللفظي وغير اللفظي والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: تقنين ، اختبار أوتيس– لينون، القدرة المدرسية، "OLSAT^{8th}"

Standardizing Otis- Lennon School Ability Test "Eighth Edition""OLSAT^{8th}" advanced level in Hama city

Dr. Reem Nasr Kassab/ Professor , Facuity of Education- Al Baath University

Abstract

The main objective of the research is to codify the Otis-Lennon test of school ability to suit the Syrian environment, and to prepare a guide that includes the modified Syrian version and its standards, the method of administering it and calculating its results, correction keys, and other issues that ensure reliable application and use. The Otis-Lennon test of ability was applied. School (eighth edition), advanced level, on a sample of ninth to eleventh grade students, in the city of Hama for the academic year (2019-2020), consisting of (993) male and female students, including (446) males and (547) females. The results of the current research resulted in the following:

• The results of the factor analysis of the test revealed that the two dimensions of the verbal and non-verbal test, along with the secondary dimensions composing each of them, were all saturated on one factor at level G, and this factor can be called the school ability factor.

• The results indicated that the test in its modified Syrian form and calibrated in the Syrian environment is suitable for use locally, and the results of its application and use can be trusted to detect and measure school ability among students in the ninth grades (ninth, first secondary, second secondary), based on the normal distribution of school ability, and this is confirmed by Measures of central tendency, dispersion, and graphs for each group of the basic research sample. It can be trusted that the sample was not biased and that it was a true and faithful representative of the original

population drawn from it, which enables us to say: The characteristics that apply to the sample can apply to the original population. That is, the results obtained can be generalized to the original community.

• The results indicated that there were no differences in scholastic ability between the sexes among ninth-grade students, while differences were found in favor of males in the two dimensions of the verbal and non-verbal test and the total grade among first-year secondary school students. Statistically significant differences were also found between males and females in the second year of secondary school in favor of females. In the two dimensions of the test and the total score, as for the sample as a whole, there were no differences in the verbal dimension, while there were differences in the non-verbal dimension and the total score of the test, but these differences were very slight, and do not deserve interpretation, and that is what was revealed by the results of applying the meta-analytic criterion.

• The results of the study showed the steady growth and development of school ability with progress in the educational ladder. This matter was demonstrated by the differences between the three grades that included, on a sample of ninth to eleventh grade students

Standards were prepared for males and females in both the non-verbal dimension and the total score of the test for students in the first year of secondary school, and standards were prepared for males and females in both the verbal dimension and the total score of the test for students in the second year of secondary school, where the results resulted in statistically significant differences.

• Special standards were also prepared for each grade (ninth, first secondary, second secondary) regarding the two dimensions of the verbal and non-verbal test and the total score.

Keywords: Standardizing, Otis-Lennon test, The school ability, OLSAT8th

مقدمة البحث:

تحتل قضية تطوير الاختبارات النفسية مكانة متميزة في مجال علم النفس عامة، والقياس النفسي خاصة، ويرجع ذلك إلى كونها من أهم الوسائل المستخدمة في مجال التقويم، الأمر الذي يتطلب إعداد وبناء اختبارات نفسية موثوقاً في كفاءتها تستخدم في مجالات مختلفة، وإذا ما انتقلنا إلى مجال قياس الذكاء سنجد أن هذا المجال يمثل حجر الزاوية في مجال القياس النفسي. وهذا يرتبط بالحاجة المتزايدة في العصر الحاضر للذكاء كأحد العوامل التي تلزم الإنسان للتكيف مع التغيرات السريعة والمعقدة، وكذلك يلزم المجتمعات التي تطمح في الارتقاء بجوانب التنمية المتعددة وترغب في مسايرة السباق الحضاري وتبؤ مكانة مرموقة بين الأمم المختلفة (آل ثاني، 2002، ص 229). وعلى ذلك فإن على المربين والأخصائيين التربويين والنفسيين التعرف على الإمكانيات الكامنة، والقدرات المتبلورة وغير المتبلورة لدى النشء من خلال تصميم أدوات القياس المناسبة؛ ومن ثم الاستفادة من البيانات التي يتم الحصول عليها في بناء وإعداد البرامج التعليمية المناسبة (المرجع السابق، ص 229).

من هنا تظهر أهمية ودور اختبارات الذكاء والقدرات في التصنيف والتوجيه لأعداد كبيرة من الأفراد في وقت قصير، ومن هنا كذلك يتجه الاهتمام إلى الاختبار الذي يتم بناء عليه اتخاذ القرارات الهامة في التوجيه، أو التصنيف حتى يوضع الفرد المناسب في المكان المناسب .

وتحاول الباحثة من خلال الدراسة الحالية المساهمة والمشاركة في حركة تطوير القياس عن طريق تقنين اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة) المستوى المتقدم G الذي يطبق على (التاسع والأول الثانوي، والثاني الثانوي والثلث الثانوي) كمحاولة متواضعة لتزويد القائمين على العملية التربوية، والمرشدين بأداة تساعدهم في

اتخاذ قرارات حكيمة وصائبة حول هذه الفئة، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تطوير استراتيجيات التعليم وأساليبه، وسد بعض النقص في هذه الأدوات في مجتمعنا.

مشكلة البحث:

يسفر الواقع اليوم عن محاولات لتقنين اختبارات أثبتت قدرتها في التشخيص والتوجيه والتنبؤ، كما ينظر إلى تلك الأدوات كضروريات قصوى لصناعة القرار في جميع المجالات المتعلقة بتنمية الإنسان، ولكي ينجح المجتمع السوري شأنه في ذلك شأن جميع المجتمعات في تحقيق تنمية الإنسان، لابد أن يهتم بتوفير أدوات القياس اللازمة لتوجيه تنمية الإنسان منذ طفولته نحو التكامل. إضافة إلى أن مواجهة المدرسة الحديثة للتغيرات العلمية والتقنية المتسارعة، وتعليم الطفل وتربيته، تتطلب فهم ومعرفة كثير من الأمور والحقائق؛ منها ما يتعلق بطبيعة المرحلة النمائية والمعرفية للطفل، أو لأسلوب تمثله للخبرات وتطويرها (الدوسري،2000، ص384). لذلك لابد أن تهتم المدرسة الحديثة بالتعلم المعرفي الذي يأخذ بالحسبان معدل نمو قدرات الطفل المعرفية، وخبراته، وقوة وتنظيم مصادره المعرفية التي تساعده في التعلم، وحل المشكلات داخل المدرسة وخارجها، إضافة إلى استراتيجيات المعالجة التي هي في نظر علماء النفس المعرفيين أكثر أهمية من ناتج الاستجابة، أو الدرجة التي يحققها الفرد على اختبار ما للذكاء أو القدرات العقلية (الزيات، 1995، ص1).

وحتى ينجح الأفراد الذين يتعاملون مع الطفل في مقاصدهم لا بد لهم من معرفة المعلومات عنه، وتقصيها، وعن نموه العقلي الذي يساعده في إنجاز عمله المدرسي، ولا يتأتى ذلك إلا باستخدام أداة تتصف بالصدق والثبات والموضوعية لقياس، ولتقييم النمو العقلي، حتى يتسنى للمربين والقائمين على العملية التربوية إعداد البيئة المدرسية

المفتوحة التي تساعد في تطور الطفل، ونموه العقلي، كما أن قياس مستوى النمو العقلي للطفل يساعد في عملية تقويم التعليم وأساليبه واستراتيجياته.

وهذا ما دعا الباحثة إلى محاولة تقنين اختبار مشهور في مجال قياس القدرة المدرسية، وهو اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة)، المستوى G والذي يشمل الصفوف (التاسع، الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي) ويعد اختبار أوتيس– لينون للقدرات المدرسية (الطبعة الثامنة) Otis– Lennon School Ability Test (Eighth Edition) المعروف اختصاراً بـ (OLSAT8) الذي وضعه كل من آرثر أوتيس Arthur S. Otis، وروجر لينون Roger T. Lennon، والذي ظهر بصورته الأولى عام (1968)، ثم ظهرت له صور أخرى؛ أحدثها الطبعة الثامنة التي ظهرت عام (2002)، واحداً من الاختبارات المهمة التي تتصدى للقدرة المدرسية، والاختبار بصورته الحالية (الطبعة الثامنة) تم تقنينه على البيئة الأمريكية، وهو يغطي كل المستويات الصفية الممتدة من الروضة حتى الصف الثالث عشر(Otis& Lennon,2002,p5-6).

تضم سلسلة اختبارات أوتيس – لينون للقدرة المدرسية بصورتها الثامنة سبعة مستويات مقسمة من A الى G، إذ يضم المستوى الأولي أربعة مستويات منفصلة (A,B,C,D) بدلاً من مستويين اثنين، اقتصر عليهما المستوى الأولي في الطبعات السابقة للاختبار، وقد تم ذلك تأكيداً للنمو العقلي السريع الذي يحدث في الأعمار المبكرة، يقيس كل مستوى مرحلة دراسية معينة، كما تحتوي على عدد من الاختبارات اللفظية وغير اللفظية، ولقد تم تغيير اسم الاختبار من اختبار أوتيس – لينون للقدرة العقلية " OLMAT " إلى اختبار أوتيس – لينون للقدرة المدرسية "OLSAT " بقصد عكس الأغراض التي يؤديها الاختبار، وهي تقييم قدرة الطلاب على التعلم والنجاح في

المدرسة، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة، وتصنيف الطلاب المتفوقين، والكشف عن الموهوبين أكاديمياً (المرجع السابق، 2002، ص5).

ولقد اعتمدت هذه السلسلة على الاستيعاب اللفظي، والاستدلال اللفظي، والاستدلال الشكلي، والاستدلال الكمي، وتمثل نظرية فيرنون Vernon وبيرت Burt الهرمية الإطار النظري لهذه السلسلة في قياسها للقدرة المدرسية، وتتألف من سبعة مستويات، وجميع فقرات هذه السلسلة بمستوياتها السبعة مكونة من نوعين رئيسين من فقرات لفظية وغير لفظية "مصورة"؛ حيث تستخدم الفقرات المصورة في المستويات الأربعة الدنيا وهي: المستوى الأولي، والمستوى الابتدائي. أما المستوى المتوسط والمتقدم فيشتملان على كلا الفقرات اللفظية والمصورة (Otis & Lennon, 1969, p8)، ويتطلب تطبيق كل مستوى من مستويات الاختبار زمناً محدداً موصى به في دليل الاختبار. وتعتبر جميع الاختبارات في سلسلة أوتيس– لينون مقاييس لقدرات التعلم والتطور في عملية التعليم عموماً. والأداء في التمارين الموجودة في الاختبارات يوضح تفاعل معقد من العوامل التي تؤثر في قدرة الطلاب على التمكن من أنظمة الرموز الشكلية، والعددية، واللفظية.

وقد تميز هذا الاختبار بارتفاع مؤشرات صدقه وثباته؛ مما يجعله أداة فعالة لقياس القدرة على التعلم والنجاح في المدرسة، كما أظهرت غالبية الدراسات أن الاختبار موضوع الدراسة له الكثير من الاستخدامات العلمية والعملية؛ كانتقاء الموهوبين كدراسة سوانسن وآخرون Swanson and others (1988). أو القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، كدراسة فانين Fannin (2002)، ودراسة أبيلارد وماكروهان Abelard & Macrohon (2004). إضافة إلى فاعليته في الكشف عن صعوبات التعلم كدراسة جويلميتي Guilmette (2001)؛ إذ تم تطبيق اختباري بين وكسلر واختبار أوتيس– لينون للقدرة العقلية المدرسية على الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم للمقارنة بينهما، وأسفرت النتائج عن أن كلا الاختبارين يصنفان الأطفال، إلا أنه يمكن الاعتماد التام على اختبار أوتيس – لينون. وكذلك يمكن أن يحقق الاختبار أغراضاً ترتبط بقياس

القدرة على التفكير، والتفكير العقلاني كدراسة فيشر Fisher (1995)، ودراسة وايلد Wilde (2005).

في ضوء ما تقدم، ونظراً لما يتمتع به اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية من خصائص تؤهله لأن يحظى بهذا الاهتمام الكبير، إضافة إلى تنوع أغراضه وتعددها، واستخداماته العلمية والعملية، إضافة إلى عدم وجود دراسات عربية مشابهة، والحاجة الماسة في مجتمعنا إلى هذا النوع من الاختبارات؛ فقد تم اختيار اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية المستوى المتقدم G (النسخة الثامنة) والذي تمت دراسة خصائصه السيكومترية على البيئة السورية من قبل (قصاب، 2024)، لإعداد معايير صفية، تجعله صالحاً للاستخدام في البيئة السورية، وتتيح تحقيق الأغراض العديدة المرجوة منه، وهو يغطي المرحلة العمرية من (15– 18) سنة، والصفوف الدراسية الممتدة من الصف التاسع حتى الصف الثالث الثانوي.

واستناداً إلى ما سبق يمكن أن نحدد موضوع البحث كما يلي: " **تقنين اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية المستوى G في مدينة حماة**".

أهمية البحث: يمكن النظر إلى أهمية البحث انطلاقاً من:

1– أهمية الاختبار، وما يتصف به من خصائص ومواصفات فنية رفيعة قلما تتوافر مجتمعة في أدوات القياس الأخرى الجمعية منها، والفردية.
2– يعد اختبار أوتيس – لينون للقدرة المدرسية الذي هو موضع الدراسة اختباراً جمعياً يمكن استخدام نتائجه في التوجيه التربوي، كما تستخدم نتائجه في الإرشاد النفسي؛ للتغلب على بعض مشكلات التكيف المدرسي، إضافة إلى تصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة داخل الصف، وفي الانتقاء؛ كتحديد الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، والمتفوقين، كما يمكن استخدامه في الاختيار المهني.

3- يعد أداة فعالة لتقييم التحصيل الدراسي، أو الاستعداد المدرسي، كما يساعد المسؤولين في وضع البرامج التعليمية، وإعداد الأساليب والمواد والمناهج بما يتناسب مع الطلاب.

4- تلبية حاجة المؤسسات التربوية لوجود أداة مساعدة للتعرف على مستويات الطلاب وقدراتهم، والكشف عن الفئات الخاصة، ولاسيما في ظل قلة وجود مؤسسات مختصة في عملية القياس النفسي، وصعوبة عملية البناء والتقنين والتكلفة المادية الكبيرة لهما؛ الأمر الذي جعل الكثير من الباحثين يتجنبونها.

5- حسب علم الباحثة، لم يسبق أن قُنّن الاختبار بصورته الحالية الصادرة عام (2002) المستوى G في أية دولة سوى الدولة التي قُنن فيها وهي أمريكا، مع العلم أن الدراسات العربية الأخرى اقتصرت على تقنين الصور السابقة من الاختبار كالدراسات المصرية، أو الأردنية، أو السعودية، كما تم تقنين المستويين E, F في البيئة السورية، ودراسة الخصائص السيكومترية فقط للمستوى G في البيئة السورية، وبهذا يكون البحث الحالي أول دراسة تقنين للاختبار (المستوى G) وإيجاد معايير له خارج أمريكا، الأمر الذي قد يسهم في عملية الانتقال إلى مرحلة جديدة متقدمة، وهي مرحلة الإفادة من الاختبارات النفسية، واستخدامها بصورة فعالة في سورية.

أهداف البحث:

تركز الهدف الرئيس للبحث في تقنين اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية ليناسب البيئة السورية، وإعداد دليل يتضمن الصورة السورية المعدلة ومعاييرها، وطريقة إدارتها وحساب نتائجها، ومفاتيح التصحيح، وغير ذلك من المسائل التي تضمن تطبيقاً واستخداماً موثوقين، ويتفرع هذا الهدف الرئيس إلى الأهداف الفرعية الآتية:

- استخراج دلالات الصدق العاملي للصورة السورية المقترحة للاختبار.
- وضع معايير صفية لأفراد العينة الأساسية.

- وضع معايير خاصة بالذكور والإناث وفقاً للصفوف الدراسية إذا انتهت الدراسات المقارنة إلى وجود فروق في أدائها، وعدم إمكانية وضعها في عينة واحدة.

أسئلة البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث الإجابة عن جملة من الأسئلة المرتبطة بالاختبار وعباراته، وعينة البحث وخصائصها، هذه الأسئلة هي:

1- ما مؤشرات الصدق العاملي للصورة السورية للاختبار؟

2- ما شكل التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية المقترحة للاختبار؟ وهل يقترب هذا التوزيع من التوزيع الاعتدالي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة المستوى G استناداً إلى متغير الجنس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة المستوى G استناداً إلى متغير الصف الدراسي

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحدود المكانية: المدارس النظامية في مدينة حماة؛ لذا سيقتصر البحث في تعميم نتائجه على جميع الطلاب في مدينة حماة؛ الذين ينتمون إلى الصفوف (التاسع، الأول الثانوي، الثاني الثانوي)، وتم استثناء الصف الثالث الثانوي من العينة لرفض الإدارة في معظم المدارس التطبيق على طلاب الشهادة الثانوية لعدم توفر الوقت.

الحدود البشرية: تكونت عينة البحث الأساسية من (993) طالباً وطالبةً، من طلاب الصفوف التاسع، الأول الثانوي، والثاني الثانوي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في العام الدراسي 2019- 2020.

الحدود الموضوعية والعلمية: وتتحدد بالاختبارات المستخدمة في هذا البحث، وهي: اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية المستوى المتقدم G.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الذكاء Intelligence : عرف سبيرمان الذكاء بأنه العامل العام، وهو عبارة عن طاقة عقلية عامة متضمنة في النشاطات العقلية كافة للفرد، إضافة إلى وجود عامل خاص يميز هذا النوع من النشاط من غيره. أما وكسلر فيعرفه بأنه: القدرة على حل المشكلات، ومعالجة الأوضاع الجديدة وغير المألوفة (ملحم، 2002، ص 288).

ويعرف الذكاء إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته الصحيحة على فقرات اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية المستوى المتقدم.

القدرة المدرسية Ability Scholarship: يعرف معجم التربية وعلم النفس القدرة المدرسية بأنها: القدرة على إنجاز العمل المدرسي، كما يعرفه بأنه: القدرة على التعلم من المصادر ذات الصبغة الأكاديمية (الجاني، 1984، ص3).

وتعرف القدرة المدرسية إجرائياً: هي ما تقيسه فقرات اختبار أوتيس – لينون للقدرات المدرسية معبراً عنها بالدرجة الكلية الخام التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته الصحيحة على فقرات الاختبار (المستوى G)، والتي تحول عن طريق المعايير الخاصة بالاختبار إلى نسب ذكاء انحرافية، ومئينيات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ذهب بعض علماء النفس إلى أنه لا يوجد نوع واحد من الذكاء، بل توجد أنواع كثيرة؛ مما دفعهم إلى الاهتمام بدراسة طبيعة تكوين الذكاء؛ في محاولة للكشف عن القدرات الأساسية المختلفة التي يتكون منها؛ مما أدى إلى تعدد نظريات التكوين العقلي ونماذجه (نجاتي، 1988، ص289). وقد تمّ تأسيس الإطار النظري لبناء اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية على مفاهيم مأخوذة من نموذجين نظريين للقدرات

الإنسانية هما: نموذج بيرت، ونموذج فيرنون، وكلا هذين النموذجين يقدم تحليلاً عاملياً، ونموذجاً هرمياً يدعمان طبقات أو شرائح عدة من العوامل تتدرج من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية. وفيما يلي عرض مفصل لكلتا النظريتين:

1- النموذج الهرمي لبيرت:

اقترح العالم البريطاني سيرل بيرت C. Burt عام 1949 النموذج الهرمي للذكاء؛ إذ يضع بيرت في المستوى الأدنى عمليات الإحساس والنشاط الحركي البسيط، كما تتمثل فيما يمكن عزله وقياسه اصطناعياً باختبارات "عتبات الإحساس"، وحساب الأزمنة "الإرجاع البسيط "، ثم يلي ذلك العمليات الأكثر تعقيدًا، والتي تتعلق بالإدراك والحركات التآزرية، كما تتمثل في تجارب إدراك الأشكال والأنماط، وفي المستوى الثالث "الارتباطي" يضع بيرت عوامل الذاكرة والعادات التي تم اكتسابها وتكوينها، أما في المستوى الرابع؛ فنجد عمليات العلاقات، والتي تنقسم إلى: ثنائية الفهم والاستخدام، أما الذكاء العام؛ أو "الإمكانية التكاملية للعقل"، كما يسميه بيرت؛ فيظهر في كل مستوى من المستويات الأربعة، ولكن يختلف ظهوره في كل مستوى؛ من إذ الدرجة، والنوع (أبو حطب، 1996، ص 91). وتبدو وجهة نظر بيرت في التكوين العقلي في أنه يمكن تحليل أي مجموعة من الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية، كما يمكن تحليل أي نشاط عقلي إلى العوامل الأربعة الآتية:

1- العامل العام الذي تشترك فيه جميع الاختبارات، وهو القدرة العقلية العامة؛ أي الذكاء العام.

2- العامل الطائفي الذي تشترك فيه مجموعة من الاختبارات، من إذ الشكل، أو الموضوع، أوكليهما، وهو ما نسميه بالقدرة الطائفية.

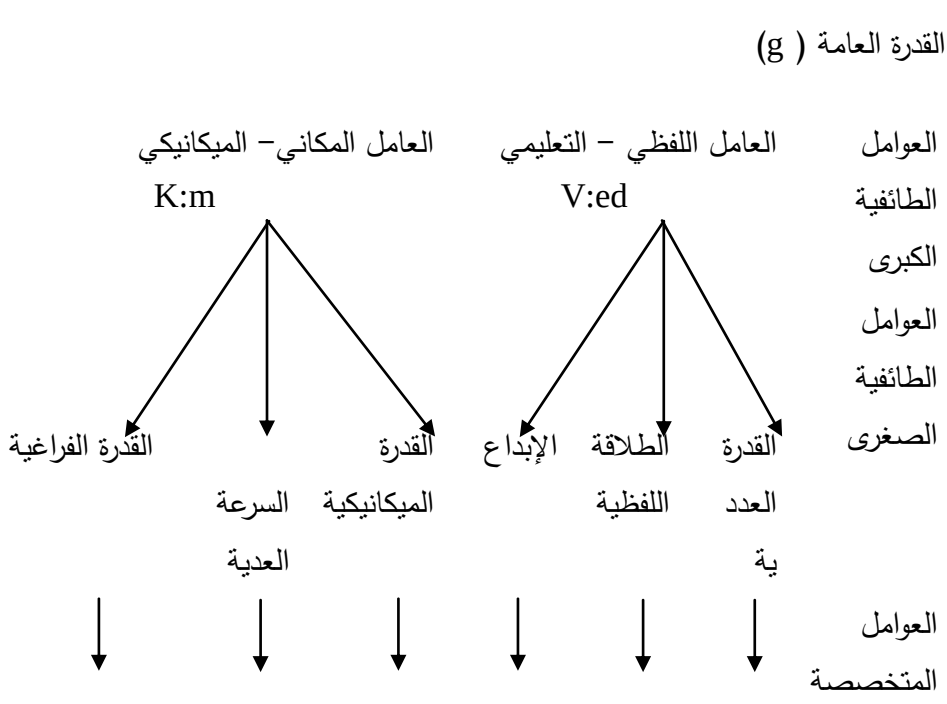
3- العامل النوعي الخاص باختبار معين؛ من إذ أن هذا الاختبار يختلف في تكوينه، ومادته، وموضوعه عن أي اختبار آخر.

4- عامل المصادفة أو الخطأ الذي يرجع إلى مختلف الشروط التي أجري فيها الاختبار، والتي لا يمكن السيطرة عليها (صالح، 1972، ص 645).

2- نموذج فيرنون الهرمي Vernon Hierarchical Model

اقترح عالم النفس البريطاني فيليب فيرنون Vernon في عام 1950 أنه يمكن وصف القدرات العقلية وتصنيفها بوضوح أكثر، وذلك بتنظيمها تنظيماً هرمياً في أربعة مستويات تبدأ بالعامل العام "General Factor" في القمة (علام، 2002، ص365)، والذي يرتبط إيجابياً بالقدرات العقلية الأخرى جميعها، ويتلوه من إذ الترتيب في التنظيم الهرمي مجموعتان من العوامل الطائفية الرئيسةMajor Group Factors، والتي تنقسم إلى عاملين؛ أحدهما: لفظي- تعليمي تربوي Verbal Educational، والآخر عملي: ميكانيكي- مكاني، وينقسم كل من هذين العاملين بدوره إلى عوامل طائفية فرعية ثانوية؛ Group Factors Minor، أو عوامل نوعية خاصة Specific Factors كعوامل التفكير الابتكاري، والطلاقة اللفظية، وعوامل القدرة العددية، وغيرها. أما مجموعة العوامل الطائفية الرئيسة الثانية؛ فتمثل مجموعة العوامل المكانية –الميكانيكية Special Mechanical-ويقع تحتها مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية؛ كعوامل القدرة المكانية والقدرة الحركية – النفسية، وعوامل المعرفة الميكانيكية، وعامل السرعة اليدوية، وغيره (ملحم، 2002، ص 292)، ويمكن تحليل هذه العوامل الطائفية الصغرى إلى عوامل بسيطة، أما في أدنى المستويات في أسفل الهرم؛ فتوجد العوامل الخاصة (أبو حطب، 1996، ص96).

وقد أوضح فرنون أن V:ed يرتبط في المدرسة بشكلٍ أقوى بالنواحي الأكاديمية من K:m، في حين يرتبط K:m بالمواد التقنية بشكلٍ أقوى من V:ed، وأن نموذج وتركيب القدرات يتغيران تبعاً لنمط التعليم والتدريب الذي يتلقاه الفرد (Thorndike & Hagen, 1994, p.20)، وفي عام 1969 أضاف فرنون إلى نموذجه علاقات أكثر تعقيداً، وأضاف تفصيلات جديدة إليه، ولعل أهمها ما يتصل بالتحصيل التعليمي والمهني في المستوى الثالث؛ فقد وجد أن القدرات العلمية والتقنية مثلاً ترتبط بالقدرات المكانية والميكانيكية، والقدرات الرياضية ترتبط بالقدرات المكانية والعددية، إضافة إلى اتصالها المباشر بالعامل العام من خلال القدرة الاستقرائية (Janda, 1997, p. 210). والشكل (1) يبين نموذج فرنون الهرمي:



الشكل (1) يبين النموذج الهرمي لفرنون (نقلاً عن: Sattler,1990, p.49).

إن اختبار اوتيس– لينون للقدرة المدرسية – النسخة الثامنة (OLSAT8) هو أحدث نسخة من السلاسل المميزة لاختبارات القدرة. وكالنسخ السابقة فإن OLSAT8 مصمم لقياس مهارات التفكير الشكلي، والكمي، واللفظي المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

إن سلسلة OLSAT8 تعتمد على فكرة تعلم الأشياء الجديدة، والطلاب ينبغي أن يدركوا بشكل صحيح، وأن يستجمعوا ما أدركوه مسبقاً، وكذلك ينبغي أن يفكروا بمنطقية، ويفهموا العلاقات، ويستخلصوا القواعد، ويطبقوا القواعد العامة على سياقات مختلفة جديدة. هذه القدرات المعقدة تقيم الأداء من خلال مثل هذه المهام كاكتشاف التشابهات والاختلافات، وحل التناظرات والمصفوفات، والتصنيف، وتحديد السلاسل.

الخلفية النظرية للاختبار:

إن أول سلسلة لأوتيس من اختبارات القدرة (بالاعتماد على د. آرثر أوتيس المتخرج من جامعة ستانفورد) نشرت عام 1918. بعد مقياس الذكاء الجماعي لأوتيس ظهرت اختبارات أوتيس ذاتية التطبيق للقدرة العقلية، واختبارات أوتيس سريعة التصحيح للقدرة العقلية، واختبار أوتيس– لينون للقدرة العقلية، وأخيراً اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية. إن تغيير الاسم من "القدرة العقلية" إلى "القدرة المدرسية" يوضح الأهداف التي ينسجم معها هذا الاختبار، وهي تقييم مقدرة الطلاب الذين يتم اختبارهم ليتكيفوا مع واجبات التعلم المدرسية، ولاقتراح أماكنهم/ مستوياتهم المحتملة للتعلم المدرسي، ولتقييم إنجازهم أو أدائهم فيما يتعلق بالمواهب التي يسخرها الطلاب في التعلم المدرسي. يعتمد OLSAT8 على نظرية طبيعة وتنظيم القدرة العقلية نفسها، ويخدم أهداف النسخ السابقة نفسها لسلسلة أوتيس.

أفضل إطار نظري لسلسلة OLSAT هو: البنية الهرمية للقدرات البشرية الموضحة في الشكل (1)(Vernon, 1961,p. 22). العامل العام (g) لتشارلز إدوارد سبيرمان

(1863– 1945) يقع في قمة الهرم، ويتلوه من حيث الترتيب في التنظيم الهرمي مجموعتان من العوامل الطائفية الرئيسة Major Group Factors والتي تنقسم إلى عاملين؛ أحدهما: لفظي– تعليمي تربوي Verbal Educational ، ويرمز لها بـ v: (ed) والآخر عملي: ميكانيكي– مكاني ويرمز لها بـ (k: m)، وينقسم كل من هذين العاملين بدوره إلى عوامل طائفية فرعية ثانوية؛ Minor Group Factors ، و عوامل خاصة (انظر الشكل (1)).

وهكذا فإن مجموعة العامل اللفظي– التعليمي يمكن أن تقسم إلى مجموعة عوامل ثانوية (شفوية، وعددية على سبيل المثال)، وكل عامل يمكن أن يقسم إلى عوامل خاصة تتضمن التفكير، ولشرح مفصل عن هذا الإطار يجب مراجعة نص Vernon.

فكرة أوتيس – لينون عن الذكاء:

تعتمد فكرة أوتيس– لينون عن الذكاء على كل من نظرية النموذج الهرمي لفيرنون والنموذج الهرمي لبيرت؛ إذ تقيس سلسلة اختبارات أوتيس– لينون القدرات العقلية في الجوانب اللفظية، كما تقيس جميع القدرات المتعلقة بقدرة الطلاب على التعلم والنجاح في المدرسة، وتستخدم لقياس القدرة على التحصيل، وعلى التفكير المجرد (Otis & Lennon, 1969, p. 7)، كما تقيس القدرة اللفظية وغير اللفظية، والدرجة النهائية تعطي التقدير الصحيح لقدرة الطلاب على التعلم؛ لأن قدرة الطلاب على التعلم في المدرسة تعتمد على النوعين اللفظي وغير اللفظي، فالجانب اللفظي يقيس عملية الفهم اللفظي، والتفكير اللفظي، أما الجانب غير اللفظي فيقيس الفهم التصوري، والاكتشاف، والتفكير الكمي (Otis & Lennon , 2002, p.11).

الدراسات السابقة:

1- دراسة القرشي (1990) في الكويت:

عنوان الدراسة: "تقنين اختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة (J)".

هدف الدراسة: الكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبار؛ ثم إيجاد معايير الأداء لتفسر في ظلها الدرجات الخام.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (599) مفحوصاً من الذكور والإناث، موزعين على مرحلة الثانوية والجامعية.

نتائج الدراسة: تراوحت معاملات ثبات الاختبار عن طريق معامل ألفا كرونباخ بين (0,89- 0,92)، وبطريقة التجزئة النصفية بين (0,82- 0,83).

الصدق: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار الذكاء اللغوي من إعداد: (أبو علام والحنبلي)، كمحك خارجي للصدق، ودرجات الطلاب على اختبار أوتيس- لينون؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,58- 0,70)، كما تم حساب الارتباط بين نتائج الاختبار ونسب الذكاء لاختبار الذكاء اللغوي؛ فتراوحت بين (0,61- 0,69)، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار ومؤشر التحصيل الدراسي، والذي تراوح بين (0,37- 0,48)، ثم تم استخراج نسب الذكاء الانحرافية للفئات العمرية.

2- دراسة المحاسنة (1991) في الأردن:

عنوان الدراسة: "المعايير والخصائص السيكومترية لصورة معدلة للبيئة الأردنية لاختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة (J)".

هدف الدراسة: تعرف الخصائص السيكومترية للاختبار، ثم إيجاد معايير الأداء.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (600) مفحوصاً من الذكور والإناث؛ ممن تتراوح أعمارهم بين (14- 18) سنة.

نتائج الدراسة: تراوحت معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بين (0,72- 0,88)، كما تراوحت معاملات الثبات عن طريق استخدام معادلة (KD- 20) بين (0,84- 0,94)، وبطريقة الإعادة بين (0,70- 0,97).

الصدق: تم حساب دلالات الصدق؛ من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار الذكاء ومعدلاتهم المدرسية، والتي تراوحت بين (0,14– 0,64). كما تم حساب معامل الارتباط؛ عن طريق حساب الفروق بين متوسطات أداء الطلاب من مستويات الدراسة الأربعة، كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وبين درجة الفقرة، وبين الدرجة الكلية للاختبار، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الأبعاد المكونة للاختبار مع بعضها، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على كل من هذه الأبعاد الأربعة والاختبار الكلي، وكانت غالبية معاملات الارتباط دالة وموجبة؛ إذ تراوحت قيمها بين (0,77– 0,95)، ثم تم استخراج نسب الذكاء.

3– دراسة اليماني (2005) في المملكة العربية السعودية:

عنوان الدراسة: "تقنين اختبار أوتيس– لينون للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة (J) على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية".

هدف الدراسة: الكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبار،ثم إيجاد المعايير المناسبة لأداء طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (1924) مفحوصاً من الذكور والإناث؛ ممن تتراوح أعمارهم بين (15– 18) سنة.

نتائج الدراسة: تراوح معامل الثبات بالإعادة (0,77)، كما بلغت قيمته باستخدام معادلة (KD-20) (0,86)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ باستخدام معادلة جتمان، وكانت قيمته (0,66).

وقد تم تعرف فاعلية الفقرات، وذلك من معاملات الصعوبة لجميع الفقرات، والتي تراوحت بين (0,11–0,93).

الصدق: تم إيجاد دلالات الصدق؛ عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار الثلاثة والدرجة الكلية، والتي تراوحت بين (0,29– 0,90)، كما تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية؛ عن طريق معامل الارتباط الحقيقي ثنائي التسلسل، والذي تراوحت قيمته بين (0,01– 0,65)، كما تم حساب

الصدق التلازمي؛ من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على اختبار أوتيس- لينون، ودرجاتهم على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، وقد بلغ (0,54)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار الذكاء اللفظي للشباب، وبين درجاتهم على الجزء اللفظي من اختبار أوتيس- لينون، والذي بلغ (0,75)، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون للعينة الكلية بين درجات الطلاب على مادة اللغة العربية، وبين درجاتهم على الجزء اللفظي من اختبار أوتيس- لينون، وقد بلغت قيمته (0,63)، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الجزء غير اللفظي من اختبار أوتيس- لينون ودرجاتهم على اختبار الذكاء المصور للشباب، وكانت قيمته (0,55)، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب الجزء العددي من اختبار أوتيس- لينون ودرجاتهم في مادة الرياضيات؛ فبلغت قيمته (0,54)، كما تم إيجاد الصدق التمييزي؛ عن طريق إجراء تحليل التباين الأحادي لمعرفة مدى قدرة الاختبار على التمييز بين مستويات الأداء العقلي للصفوف الدراسية الثلاثة؛ إذ وضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب، وفقاً لمتغيري الصفوف الدراسية والعمر.

كما تم استخراج الرتب المئينية، ونسب الذكاء الانحرافية للفئات العمرية من (15- 18) سنة، والصفوف الدراسية (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي).

4- دراسة قصاب (2014) في الجمهورية العربية السورية

عنوان الدراسة: اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة) " دراسة $OLSAT^{8th}$" سيكومترية للمستوى المتقدم على عينة من الطلبة في مدينة حماة

هدف الدراسة: الكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبار.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (280) طالباً وطالبة، منهم (166) ذكوراً، و(124) إناثاً من طلبة الصف التاسع حتى الصف الثاني الثانوي.

نتائج الدراسة: وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

1- **الصدق البنيوي للاختبار**: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه بين (0.01- 0.69)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية بالنسبة للعينة الكلية بين (0.01- 0.60)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المكونة للاختبار مع بعضها بعضاً، ومع الدرجة الكلية للاختبار بين (0.31- 0.88)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وهذه النتائج تعد مؤشراً جيداً إلى صدق الاختبار البنيوي.
2- **الصدق التلازمي للاختبار**: تراوحت قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين اختبار رافن واختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية بين (0.61- 0.72)، كما تراوحت قيم الارتباط بين درجات الطلاب التحصيلية في مادتي اللغة العربية والرياضيات، ودرجاتهم على الجزء اللفظي والكمي من الاختبار بين (0.48- 0.53)، و(0.55- 0.64) على التوالي، وذلك فيما يتعلق بالصفوف الدراسية، والعينة الكلية.
3- **الصدق التمييزي الاختبار**: أسفرت نتائج تحليل التباين الأحادي عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مختلف الصفوف الدراسية عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، وهذه الفروق لصالح الصف الدراسي الأعلى، وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق جيدة ودالة إحصائياً.
4- **الثبات**: تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ بين (0.86- 0.72)، وبطريقة كودر ريتشاردسون بين (0.74- 0.85)، وبطريقة التجزئة النصفية بين(0.61- 0.89)، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات بالإعادة بين (0.74- 0.82) وذلك فيما يتعلق بالصفوف الدراسية والعينة الكلية، وهذه القيم تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات جيدة.

منهج البحث وإجراءاته:

تقتضي أهداف البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يعتمد على جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة؛ بحيث تصنف، وترتب بعد ذلك على شكل معلومات تتصف بالوضوح، وتخضع للتحليل والتفسير، وتنتهي في آخر الأمر على هيئة معلومات جديدة مفيدة؛ ومؤيدة أو لاغية لأخرى سبق وصفها(حمصي، 2003، ص 183).

أدوات البحث:

اختبار أوتيس لينون للقدرة المدرسية (النسخة الثامنة) المستوى المتقدم G: الذي قامت (قصاب، 2024)، بدراسة خصائصه السيكومتريه إذ تم تعديل بعض الفقرات نتيجة الدراسة الاستطلاعية للاختبار، وحساب معاملات الصعوبة تراوحت قيم معاملات صعوبة الفقرات وفقاً لإجابات طلاب الصفوف التاسع والأول الثانوي والثاني الثانوي (المستوىG) بين (0,09 – 0,93) ، وتبين أن 75% من الفقرات تتمتع بمعامل صعوبة متوسط ، كما تم حساب معاملات التمييز والتي تراوحت بين (0,01– 0,94) وتبين أن 55% من فقرات الاختبار تتمتع بمعاملات تمييز جيدة، كما تم تحديد الزمن الجديد الذي احتاجه الطلاب لتطبيق المستوى G من اختبار OLSAT^{8TH} للقدرات المدرسية هو: (115) دقيقة؛ منها (90) دقيقة لتطبيق الاختبار الفعلي، و(10) دقائق احتاجها الطلاب لملء البيانات الديموغرافية الخاصة بهم، و(15) دقيقة أخرى لقراءة التعليمات، والأسئلة النموذجية المحلولة، كما تم حساب معاملات صدقه وثباته (انظر ص 14)

الصورة النهائية للاختبار: تكون اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية بصورته النهائية من (72) فقرة بواقع (36) فقرة للجزء اللفظي الذي يتكون من بعدين (الاستيعاب اللفظي مؤلف من 12 فقرة، والاستدلال اللفظي مؤلف من 24 فقرة)، و(36) فقرة للجزء

غير اللفظي الذي يتكون من بعدين (الاستدلال الشكلي مؤلف من 18 فقرة، والاستدلال الكمي مؤلف من 18 فقرة) (قصاب، 2014، 534- 542).

مجتمع الدراسة وعينة التقنين:

تعتبر عملية اختيار العينة من أهم خطوات التقنين (التعيير) لما تنطوي عليه من دقة وخطورة، إذ إن تعميم النتائج يعتمد بشكلٍ كبير على تمثيل العينة للمجتمع الأصلي الذي سحبت منه، وتجنباً للتحيز حاولت الباحثة ما أمكن أن تكون العينة المسحوبة ممثلة للمجتمع الأصلي.

وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد عينة البحث (993) طالباً وطالبةً من الصفوف من التاسع حتى الثاني الثانوي في التعليم الرسمي، وذلك وفقاً لإحصاءات مديرية التربية بمدينة حماة للعام الدراسي الذي طبق فيه الاختبار (2019–2020)، وبنسبة سحب 5.68%، وقد بلغ عدد أفراد هذا المجتمع 17464 طالباً وطالبةً.

الجدول (1)

يبين العدد الكلي، والنسبة المئوية للمجتمع الأصلي، والعينة في المدارس العامة

الصف	الذكور	الإناث	المجموع الكلي
التاسع	4213	4953	9166
الأول الثانوي	1921	2742	4663
الثاني الثانوي	1747	1888	3635
العينة الكلية للمستوى G	7881	9583	17464
النسبة المئوية	%45.13	% 54.87	%100

طريقة سحب العينة:

تم سحب العينة بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، بحيث يعطى لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي فرصة الظهور في العينة، وذلك وفق الخطوات التالية:

1- اعتمدت الباحثة تقسيم مدينة حماة إلى ثلاثة مناطق، وهي المنطقة الأولى (الغرب، مركز المدينة) والثانية (الشمال)، والثالثة (الشرق والجنوب والجنوب الشرقي) ضمن المدينة، وذلك حسب التقسيم المعتمد في مديرية التربية والتعليم في مدينة حماة.
2- أعطيت أسماء المدارس في كل منطقة أرقاماً بسيطة.
3- تم سحب عدد من المدارس من كل منطقة بطريقة عشوائية بسيطة.
4- كانت نسبة السحب 5.68% في مدارس التعليم العام في مدينة حماة.
5- تم تطبيق المقياس على مجموعة عشوائية من الفصول الدراسية من داخل كل مدرسة باستثناء الطلبة الذين لم يكونوا حاضرين في أثناء التطبيق، إذ تم اختيار شعبة واحدة من كل صف بطريقة عشوائية بسيطة في كل مدرسة.

ب- إجراءات تطبيق الاختبار:

بعد أن سحبت العينة بدأت إجراءات التطبيق من قبل الباحثة وفق الإجراءات التالية:

1- بدأت عملية التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي /2019-2020/ مع طلاب الصفوف التاسع، الأول الثانوي والثاني الثانوي.
2- تتم تهيئة مكان الاختبار وغالباً ما يكون الصف ذاته، وتتأكد الباحثة من جاهزيته الفيزيائية: الإضاءة الجيدة، التهوية، البعد عن الضجيج،...الخ.
3- تؤكد الباحثة عدم وجود معلمة الصف أثناء الاختبار أو أي مسؤول بالمدرسة لكي تجنب الطلبة حالات التوتر أو الاعتمادية أحياناً.
4- تتأكد الباحثة من عدم قطع عملية الاختبار من قبل آخرين، ومباعدة الطلبة قدر الإمكان تجنباً للغش.

5- توزع على كل طالب في العينة كتيب الاختبار الخاص به مع ورقة الإجابة وقلم رصاص وممحاة.

6- تقوم الباحثة بمساعدة الطلبة في ملء المعلومات التعريفية: الاسم، الصف، اسم المدرسة بدقة.

7- تتجنب الباحثة تسمية الاختبار بالامتحان، وتعطيهم فكرة عن الاختبار والهدف منه وماذا يمكن أن تستفيد من النتائج.

10- تقوم الباحثة بشرح الأمثلة – عبارة عن خمس أمثلة تمثل نماذج عن التمارين الموجودة في كتيب الاختبار، وتتأكد من فهم الطلبة لطريقة الإجابة.

11- تتجول الباحثة بين الطلبة، تتأكد الباحثة أنهم يعلمون الإجابات بشكلٍ سليم.

13- تراقب الباحثة زمن تطبيق الاختبار وتنبه الطلبة إلى الوقت المتبقي أمامهم لإنهاء الاختبار.

14- تجمع الباحثة كتيبات الاختبار وتتأكد أن الطلبة قد أجابوا عن كل الفقرات، وفي حال وجود فقرات لم تتم الإجابة عنها يعوض عن ذلك باستدعاء الطالب والطلب منه أن يكمل الاختبار.

15- تغادر الباحثة الصف بعد أن تشكر المدرّس والطلبة لتعاونهم معها.

ج- تعليمات التسجيل والتصحيح:

تجمع الباحثة صفحات الإجابة من المفحوصين، وتتأكد أن الطلبة لم يغفلوا الإجابة عن بعض البنود أو أنهم قاموا بملء إجابتين أو أكثر، وفي هذه الحالة تصحح البنود يدوياً وذلك باستخدام الورقة المثقبة، حيث تعطى درجة (1) للإجابة الصحيحة، وتعطى الدرجة (0) للإجابة الخاطئة، ولا يعطى عن البند الذي علّم الطالب فيه على خيارين أو أكثر أي درجة. اعتمدت الباحثة في حساب نتائج البحث على الدرجات الخام التي جرى الحصول عليها من تطبيق الاختبار.

د- استخراج المعايير:

توزع الدرجات الخام وتصنف وفقاً لمتغيرات البحث، لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، مثل المقارنة بين الذكور والإناث، وهنا يجب تقسيم الدرجات الخام إلى مجموعتين تضم الأولى درجات الذكور، والثانية درجات الإناث، وكذلك الأمر بالنسبة إلى المقارنة بين الصفوف.

وتم إعداد جداول تضم الصفوف الدراسية الثلاثة التي تضمها عينة البحث، وحولت الدرجات الخام لكل صف دراسي إلى درجات معيارية صفية، ورتب ميئينية صفية، وحاصل ذكاء انحرافي.

ولم يتم إعداد معايير خاصة بالذكور وأخرى خاصة بالإناث بالنسبة لطلبة الصف التاسع والعينة ككل وذلك لعدم ظهور فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في بعدي الاختبار والدرجة الكلية، في حين تم إعداد معايير خاصة بالبعدين اللفظي وغير اللفظي والدرجة الكلية لكل من الذكور والإناث في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي حسب دلالة الفروق، علماً أن الصورة الأمريكية لم تزود بمعايير خاصة بكل من الجنسين.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما هي مؤشرات الصدق العاملي للاختبار

أ- تم إجراء التحليل العاملي على عينة مؤلفة من 993 طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف التاسع، الأول الثانوي، والثني الثانوي في مدارس التعليم العام في مدينة حماة.

- للتأكد من كفاية العينة وما إذا كانت الارتباطان الجزئية بين المتغيرات صغيرة، تم استخدام اختبار بارتليت وكايزر- ماير- أولكن KMO and Bartlett

test، إذ تتراوح قيمة هذا الاختبار من (صفر إلى +1) إذ تشير القيم القريبة من +1 إلى كفاية العينة أو أنها مناسبة. والقيم الأقل من (0.50) تشير إلى عدم كفاية العينة. أما اختبار بارتليت هو مؤشر للعلاقة بين المتغيرات ويجب أن يكون دال إحصائياً (أبو هاشم، د.ت)، والجدول رقم (2) يوضح النتائج:

الجدول رقم (2)

نتائج اختبار KMO وبارتليت لكفاية العينة

اختبار KMO	0.820	أكبر من 0.50
اختبار بارتليت	قيمة كاي مربع 1777.106	
	df 6	
	Sig 0.000	دال إحصائياً

نلاحظ من الجدول رقم () أن قيمة اختبار KMO بلغت (0.820) وهي أكبر من 0.50، واختبار بارتليت دال إحصائياً وهذا يدل على كفاية العينة للتحليل العاملي.

ب-تم تحليل المصفوفات الارتباطية للاختبارات الفرعية التي يتألف منها الاختبار بطريقة المكونات الأساسية Principal Components ، وقد تطلب التحليل العاملي الإجراءات التالية:

1- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستوى G كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبار

الاختبارات الفرعية	المستوى G	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجزء اللفظي	29	17.24
الاستيعاب اللفظي	7.21	2.307
الاستدلال اللفظي	10.04	3.363
الجزء غير اللفظي	15.09	5.930
الاستدلال الكمي	9.12	4.051
الاستدلال الشكلي	5.96	2.629

2- حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاختبار OLSAT ، وبين أبعاده الفرعية.

الجدول رقم (4)

معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاختبار OLSAT وبين أبعاده الفرعية

المستوى	البعد	البعد اللفظي	الاستيعاب اللفظي	الاستدلال اللفظي	البعد الغير لفظي	الاستدلال الشكلي	الاستدلال الكمي	الاختبار الكلي
G	البعد اللفظي	1	0.851**	0.933**	0.786**	0.730**	0.648**	0.932**
	الاستيعاب اللفظي		1	0.605**	0.696**	0.571**	0.647**	0.802**
	الاستدلال اللفظي			1	0.716**	0.591**	0.664**	0.864**
	البعد الغير لفظي				1	0.930**	0.823**	0.956**
	الاستدلال الشكلي					1	0.555**	0.787**
	الاستدلال الكمي						1	0.888**
	الاختبار الكلي							1

نلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، كما نلاحظ أن الدرجة الكلية لاختبار OLSAT ارتبطت بشدة مع البعدين اللفظي والغير لفظي في المستوى G، إضافة إلى أن ارتباط البعد اللفظي بأبعاده الثانوية (الاستيعاب اللفظي، الاستدلال اللفظي) كان أقوى من ارتباطه بالأبعاد الثانوية المكونة للبعد الغير لفظي (الاستدلال الكمي، والاستدلال الشكلي)، وهذا ينطبق على البعد الغير لفظي أيضاً؛ إذ نلاحظ أن ارتباطه بأبعاده الثانوية المكونة له أقوى من ارتباطه بالأبعاد الأخرى المكونة للبعد اللفظي للاختبار. وما يجب ملاحظته أن معاملات

الارتباط هذه تفسر أيضاً مقدار التجانس الداخلي للاختبار والذي يشير إلى مقدار ثبات الأبعاد الفرعية، ولهذا يمكن تفسير النتائج بأنها مؤشر للصدق والثبات معاً.

2- التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، ووضع واحد صحيح في الخلايا القطرية، واتخذ معيار كايزر لجوتمان لتحديد عدد العوامل التي يجب أن يتوقف التحليل عنده، إذ يعد العامل الدال إحصائياً هو الذي يكون جذره الكامن واحداً صحيحاً. ويعد معيار التشبع الدال هو الذي يساوي (0.30)، أو يزيد عليه. وهو معيار اختباري تحكمي لجيلفورد. والجدول التالي يبين نتائج التحليل العاملي لمجاميع الأبعاد الأساسية والثانوية المكونة لاختبار OLSAT، وعدد العوامل التي تم الحصول عليها نتيجة التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، والتباين الذي يفسره كل عامل من التباين الكلي للمصفوفة، إضافة إلى الجذر الكامن لكل عامل، وذلك بالنسبة للمستوى G من الاختبار.

والجدول (5)

يظهر نتائج التحليل العاملي للبعدين الفظي وغير اللفظي والأبعاد المكونة لهما

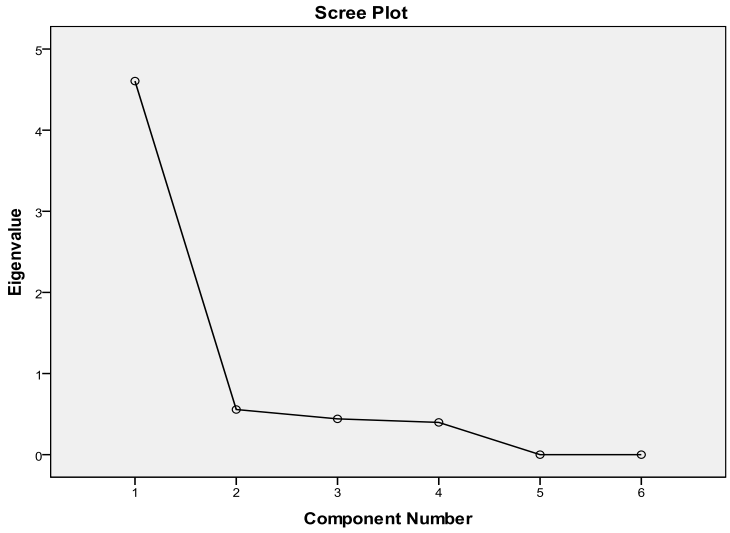
المستوى G	
الأبعاد	العامل الوحيد
البعد اللفظي	0.945
الاستيعاب اللفظي	0.832
الاستدلال اللفظي	0.864
البعد الغير لفظي	0.944
الاستدلال الكمي	0.866
الاستدلال الشكلي	0.794
الجذر الكامن	4.605
نسبة التباين	% 76.748

نلاحظ من الجدول السابق أن نتيجة التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية أعطت عامل واحد جذره الكامن أكبر من الواحد، وفسر تباين قدره 76.748% بالنسبة للمستوى G.

نستخلص مما سبق أن بعدي الاختبار اللفظي وغير اللفظي مع الأبعاد الثانوية المكونة لكل منهما قد تشبعت جميعها على عامل واحد في المستوى G، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل القدرة المدرسية، وهو جزء من البنية التسلسلية (V:ed) التي تم قياسها بـ OLSAT.

وهذا يتفق مع ما تم التأكيد عليه في دليل الاختبار بأن سلاسل OLSAT لا تحاول أن تقيس كل الامكانيات التي يمكن أن تصنف بطبيعتها تحت زمرة التعليم اللفظي Verbal– educational ولكنها تقيس البعض منها. وان OLSAT8 وجميع الاختبارات في سلاسل Otis– Lennon تعتبر مقاييس لإمكانيات التعلم والتطور في عملية التعلم بشكل عام (Otis & leeon, 2002, p6)

وأن أحد المعايير المعتمدة لتحديد عدد العوامل التي تستخلص في التحليل هو: الإبقاء على جميع العوامل التي يزيد جذرها الكامن على الواحد، وهذا هو المعيار الافتراضي في SPSS، ولا يعطي هذا المعيار نتائج دقيقة دائماً. والمعيار الثاني هو: دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة (ويسمى Scree plot)، والإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحني قبل أن يبدأ المنحني في الاعتدال. وهذا المعيار كثيراً ما يعطي نتائج دقيقة أكثر من استخدام قيمة الجذر الكامن التي تزيد على الواحد (أبو علام، 2003، ص 370– 371)، وباستخدام المعيار المستمد من الرسم البياني في الشكل (2) يتبين أنه يجب الإبقاء على عامل واحد .



الشكل (2) رسم بياني لقيم الجذر الكامن المستوى G

ثانياً: النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني

ما شكل التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية المقترحة للاختبار؟ وهل يقترب هذا التوزيع من التوزيع الاعتدالي؟ بمنحيين اثنين هما:

1- شكل الاختبار :

أسفرت عملية التعيير عن إخراج الاختبار بصورته السورية مزوداً بدليل يتضمن المعايير الأولية المقترحة وعبارات المستوى G، وتعليمات التطبيق وكيفية التصحيح ومفتاح التصحيح، وقد وضع ذلك كله في كراسة منفصلة.

2- توزع القدرة المدرسية بين أفراد عينة التقنين:

حسبت المتوسطات، والوسطاء، والمنوالات، والالتواءات، والتفلطحات لدرجات القدرة المدرسية عند أفراد العينة ذكوراً وإناثاً في الصفوف الثلاثة، والعينة الكلية. أما المنحى الثاني من السؤال الثاني الذي يرتبط بمعرفة ما إذا كان التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية المقترحة للاختبار ببعديه اللفظي الغير لفظي، إضافة إلى الدرجة الكلية –

يقترب من التوزيع الاعتدالي، ولتحقيق ذلك تم حساب مقاييس النزعة المركزية مثل المتوسط والوسيط، ومقاييس التشتت كالانحراف المعياري والمدى وأكبر وأدنى قيمة، وأخيراً شكل التوزيع مثل الالتواء (Skewness)، والتفلطح (Kurtosion)، وبعض الطرائق البيانية كالمدرج التكراري (Histogram)، أو المنحنى الطبيعي التكراري (Frequency normal curve)، على اعتبار أنها الأساس في بيان توزع القدرة بين الأفراد، إذ تستخدم مثل هذه الطرائق غالباً لفحص ما إذا كان متغير ما – المتغير هنا هو (القدرة المدرسية) يتوزع بشكلٍ قريب من التوزع الطبيعي السوي، (عودة، الخليلي، 2000، ص 76).

ويبين الجدول (6) المتوسطات والوسيطات، والانحرافات المعيارية والالتواءات،... لكل من الذكور والإناث عند الصفوف الثلاثة مجتمعة والعينة الكلية.

الجدول (6)

المتوسطات والوسيطات، والانحرافات المعيارية والالتواءات،... لكل من الذكور والإناث في الصفوف الثلاثة مجتمعة والعينة الكلية.

المتغير		لفظي	غير لفظي	كلي
الإناث	المتوسط	17.12	14.32	31.44
	ن	547	547	547
	الانحراف المعياري	5.302	5.847	10.511
	الوسيط	16.00	14.00	31.00
	الدرجة الأدنى	5	4	10
	الدرجة العظمى	29	32	60
	المدى	24	28	50
	التفلطح	-0.415	-0.204	-0.298
	الالتواء	0.263	0.556	0.453

	المنوال	16	15	28
الذكور	المتوسط	17.39	16.03	33.42
	ن	446	446	446
	الانحراف المعياري	4.846	5.901	10.235
	الوسيط	17.00	16.00	34.00
	الدرجة الأدنى	7	4	11
	الدرجة العظمى	27	31	58
	المدى	20	27	47
	التفلطح	-0.472	-0.741	-0.730
	الالتواء	-0.149	-0.133	-0.184
	المنوال	17	20	31
كلي	المتوسط	17.24	15.09	32.33
	ن	993	993	993
	الانحراف المعياري	5.101	5.930	10.429
	الوسيط	17.00	15.00	32.00
	الدرجة الأدنى	5	4	10
	الدرجة العظمى	29	32	60
	المدى	24	28	50
	التفلطح	-0.440	-0.625	-0.594
	الالتواء	0.098	0.239	0.170
	المنوال	16	15	31

يتضح من الجدول (6) أن مقاييس النزعة المركزية (المتوسط والوسيط والمنوال متقاربة جداً) عند كل من العينات الثلاث، وقيم الالتواءات قريبة من الصفر وهي ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين (+1، −1)، وهذه هي من أهم خواص منحني التوزيع الطبيعي، وذلك يشير إلى أن التوزع في القدرة المدرسية / كما يقيسها البعدين الفظي وغير اللفظي والدرجة الكلية/ كان توزعاً اعتدالياً إلى حد ما.

والجدول (7)

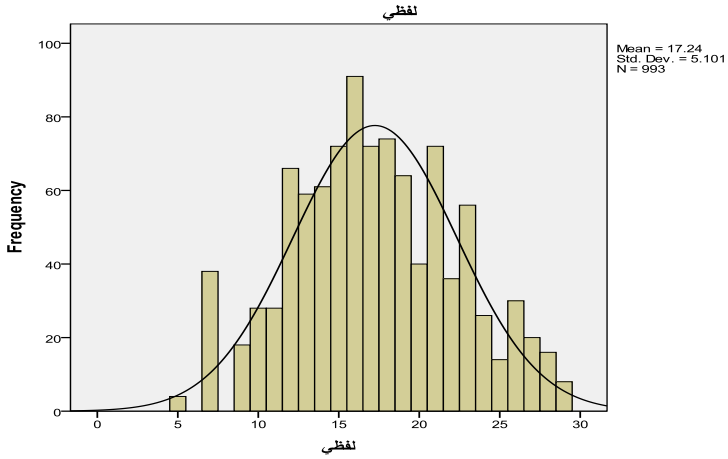
يبين مقاييس النزعة المركزية، والتشتت وشكل التوزيع، والالتواء والتفلطح لعينات الصفوف الدراسية الثلاثة التي تضمها عينة البحث الأساسي إضافة إلى العينة الكلية

الصف		لفظي	غير لفظي	كلي
تاسع	المتوسط	12.37	10.00	22.36
	ن	259	259	259
	الانحراف المعياري	3.388	4.014	6.738
	الوسيط	12.00	9.00	21.00
	الخطأ المعياري للمتوسط	0.211	0.249	0.419
	الدرجة الأدنى	7	4	11
	الدرجة القصوى	19	20	39
	المنوال	12	7	21
	التفلطح	-0.649	0.564	0.696
	الالتواء	0.127	0.132	0.748
الأول الثانوي	المتوسط	17.41	15.01	32.42
	ن	418	418	418
	الانحراف المعياري	3.743	4.847	7.737
	الوسيط	17.00	15.00	32.00

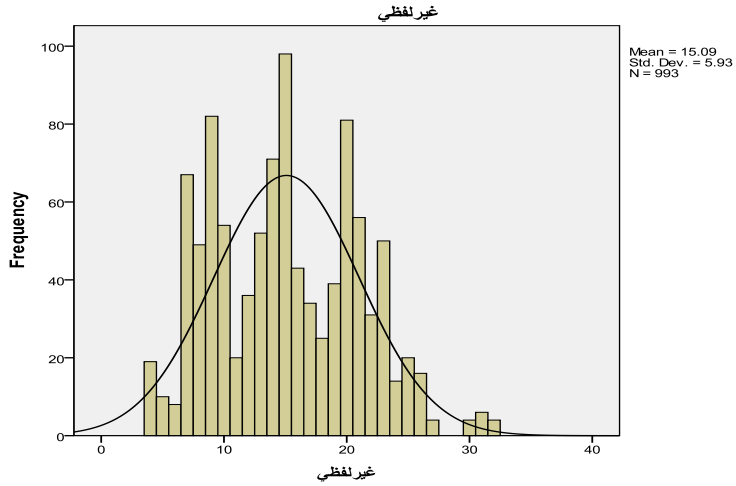
	الخطأ المعياري للمتوسط	0.183	0.237	0.378
	الدرجة الأدنى	5	5	10
	الدرجة القصوى	27	31	58
	المنوال	18	15	31
	التفلطح	0.526	-0.206	0.214
	الالتواء	0.041	0.177	0.187
الثاني الثانوي	المتوسط	21.02	20.00	42.50
	ن	316	316	316
	الانحراف المعياري	4.486	5.171	8.904
	الوسيط	21.00	20.00	42.50
	الخطأ المعياري للمتوسط	0.252	0.291	0.501
	الدرجة الأدنى	9	5	18
	الدرجة القصوى	29	32	60
	المنوال	23	20	44
	التفلطح	-0.533	0.066	-0.193
	الالتواء	-0.268	-0.207	-0.325
كلي	المتوسط	17.24	15.09	32.33
	ن	993	993	993
	الانحراف المعياري	5.101	5.930	10.429
	الوسيط	17.00	15.00	32.00
	الخطأ المعياري للمتوسط	5	4	10
	الدرجة الأدنى	29	32	60
	الدرجة القصوى	24	28	50
	المنوال	16	15	31
	التفلطح	0.098	0.239	0.170
	الالتواء	-0.440	-0.625	-0.594

ويظهر من الجدول السابق وجود تقارب بين قيم المتوسط الحسابي والوسيط مثلاً قيمة المتوسط في الدرجة الكلية عند العينة الكلية (32.33)، وهي نفس قيمة قريبة جداً من قيمة الوسيط والمنوال التي كانت (32، 31)على الترتيب، في حين كانت قيمة المتوسط للبعد اللفظي (17.24)، وهي قيمة قريبة جداً من قيمة الوسيط والمنوال وهي (17، 16) على الترتيب، في حين كانت قيم المتوسط والوسيط والمنوال منطبقة في البعد غير اللفظي وهي (15)، إضافة إلى قيم الالتواءات الصغيرة التي كانت قريبة من الصفر، ووقعت ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين +1 و−1، مما يشير إلى أن التوزيع كان اعتدالياً لدى عينات الصفوف الدراسية الثلاثة السابقة.

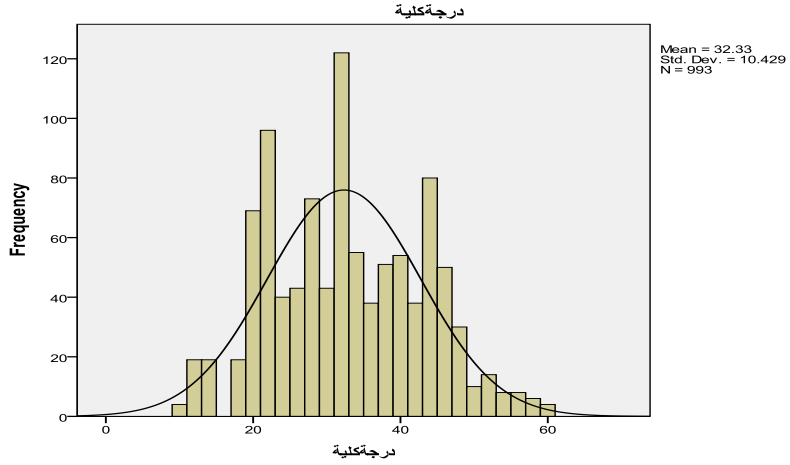
وهذا ما تؤكده الرسوم البيانية التالية (3، 4، 5) والتي تظهر منحني التوزّع الطبيعي التكراري للعينة الكلية بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد اختبار القدرة المدرسية (اللفظي وغير اللفظي)، وكذلك الدرجة الكلية



الشكل (3) توزع درجات أفراد عينة الدراسة حسب منحني التوزع الطبيعي على البعد اللفظي للاختبار



الشكل (4) توزع درجات أفراد عينة الدراسة حسب منحني التوزع الطبيعي على البعد غير اللفظي للاختبار



الشكل (5) توزع درجات أفراد عينة الدراسة حسب منحني التوزع الطبيعي على الدرجة الكلية للاختبار القدرة المدرسية

يلاحظ من خلال الرسوم البيانية الثلاثة ما يلي:

- الرسم البياني الذي يمثل منحنى التوزيع للدرجة الكلية كان التوزيع فيه متماثلاً Symmetrical، وطبيعياً Normal، كذلك الأمر بالنسبة للرسم البياني الذي يمثل منحنى التوزيع للبعدين اللفظي وغير اللفظي.

وبشكلٍ عام يشير التوزع الطبيعي للقدرة المدرسية الذي تبينه الجداول والرسوم البيانية بين أفراد عينة البحث إلى أن العينة بشكلٍ عام لم تكن منحازة، وأنها ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً وصحيحاً، مما يؤكد انطباق خصائص العينة على المجتمع الأصلي، ومن ثم يمكن تعميم النتائج التي تم الوصول إليها من العينة على المجتمع الأصلي، وهذا يتطلب بيان المدى الذي تتراوح فيه متوسطات المجتمع الأصلي استناداً إلى متوسطات العينات (ذكوراً وإناثاً – مراحل دراسية)، بدلالة الخطأ المعياري لها وفقاً للقانون التالي:

مدى متوسط المجتمع= متوسط العينة +/- الخطأ المعياري.

والجدول (8) يبين قيم مدى متوسط المجتمع الأصلي عند كلا الجنسين والعينة الكلية:

الجدول (8)

يبين قيم مدى متوسط المجتمع الأصلي عند كلا الجنسين والعينة الكلية

المتغير	البعد	م	خ م	م + خ م	م – خ م
ذكور	لفظي	17.39	0.229	17.619	17.161
	غير لفظي	16.03	0.279	16.309	15.751
	كلي	32.42	0.485	32.905	31.935
إناث	لفظي	17.12	0.227	17.347	16.893
	غير لفظي	14.32	0.250	14.57	14.07
	كلي	31.44	0.449	31.889	30.991
كلي	لفظي	17.24	0.162	17.402	17.078
	غير لفظي	15.09	0.188	15.278	14.902
	كلي	32.33	0.331	32.661	31.999

حيث: م : المتوسط، خ م: الخطأ المعياري للمتوسط.

والجدول (9)

يبين قيم مدى متوسط المجتمع الأصلي عند كل من الصفوف الدراسية الثلاث والعينة الكلية

الاختبار	الصف	م	خ م	م +خ م	م - خ م
لفظي	التاسع	12.37	0.211	12.581	12.159
	الأول الثانوي	17.41	0.183	17.593	17.227
	الثاني الثانوي	21.02	0.252	21.272	20.768
	كلي	17.24	0.162	17.402	17.078
غير لفظي	التاسع	10.00	0.249	1.249	9.751
	الأول الثانوي	15.01	0.237	15.247	14.773
	الثاني الثانوي	19.37	0.291	19.661	19.079
	كلي	15.09	0.188	15.278	14.902
كلي	التاسع	22.36	0.419	22.779	21.941
	الأول الثانوي	32.42	0.378	32.798	32.042
	الثاني الثانوي	40.39	0.501	40.891	39.889
	كلي	32.33	0.331	32.661	31.999

*** مناقشة نتائج السؤال الثالث:**

دلت إجراءات الدراسة الميدانية وإجراءات اختيار العينة وإجراءات التعيير إلى أن اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية/ المستوى المقدم G (ببعديه اللفظي والغير لفظي والدرجة الكلية) المعدل والمعير في البيئة السورية صالح للاستخدام محلياً، ويمكن الوثوق بنتائج تطبيقه واستخدامه للكشف عن القدرة المدرسية لدى طلبة الصفوف (التاسع، الأول الثانوي، الثاني الثانوي) وذلك بالاستناد إلى أن هذه القدرة تتوزع توزعاً طبيعياً تقريباً، وذلك في كل مجموعة من مجموعات عينة البحث الأساسية، الأمر الذي أكدته مقاييس النزعة المركزية والتشتت والرسوم البيانية، ويمكن الوثوق بأن العينة لم تكن منحازة، وأنها ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً وصحيحاً، مما يمكننا من القول أن الخصائص التي تنطبق على العينة يمكن أن تنطبق على المجتمع الأصلي، أي يمكن تعميم النتائج التي تم الوصول إليها نتيجة تطبيق الاختبار على العينة على أفراد المجتمع الأصلي.

جاءت هذه النتائج متوافقة مع التوقعات النظرية المستندة إلى تصور بيرت وفيرنون الهرمي حول توزع القدرة المدرسية في المجتمع الأصلي، وهذا يدعم الصدق البنائي للاختبار.

4 – النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة المستوى G، استناداً إلى متغير الجنس؟

كانت قضية الفروق بين الذكور والإناث وما زالت تحتل مكانة مهمة في غالبية البحوث التي تتناول القدرات العقلية أو القدرة المدرسية، والسؤال الذي يطرح دائماً: هل هناك فروق ثابتة بين الجنسين في القدرة المدرسية؟ وقد تفاوتت نتائج الأبحاث التي أجريت للإجابة عن هذا السؤال بين تأكيد عدم وجود أية فروق بين الجنسين إلى دراسات تبين تفوق أحد الجنسين على الآخر في نوع واحد من القدرات أو أكثر، ومجاراة لهذه الدراسات الكثيرة فقد تمت دراسة الفروق بين الجنسين، واستخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين في البعدين اللفظي وغير اللفظي، والدرجة الكلية عند الصفوف

الدراسية التي تغطيها عينة البحث في المستوى G، والجدول (10) يبين دلالة الفروق عند الجنسين لكل صف والعينة الكلية في المستوى G:

الجدول (10)

الفروق عند الجنسين بالنسبة إلى كل صف والعينة الكلية في المستوى G

الصف التاسع	ذكور= (117)		إناث= (142)		ت	P	الدلالة
الأبعاد	م	ع	م	ع			
البعد اللفظي	12.03	3.528	12.64	3.256	-1.426	0.155	غير دال
البعد غير اللفظي	9.89	4.331	10.08	3.746	-0.390	0.697	غير دال
الدرجة الكلية	21.92	7.279	22.73	6.260	-0.953	0.701	غير دال
الصف الأول الثانوي	ذكور= (184)		إناث= (234)		ت	P	الدلالة
البعد اللفظي	18.36	3.841	16.67	3.495	4.703	0.000	دال
البعد غير اللفظي	17.11	4.941	13.25	4.025	8.752	0.000	دال
الدرجة الكلية	35.20	8.123	29.75	6.389	7.640	0.000	دال
الصف الثاني الثانوي	ذكور= (165)		إناث= (151)		ت	P	الدلالة
البعد اللفظي	19.52	4.070	22.66	4.356	-6.612	0.000	دال
البعد غير اللفظي	18.51	5.076	20.30	5.126	-3.126	0.002	دال
الدرجة الكلية	37.78	8.486	42.70	8.674	-5.094	0.000	دال
العينة الكلية	ذكور= (446)		إناث= (547)				
البعد اللفظي	17.39	4.846	17.12	5.302	0.829	0.407	غير دال
البعد غير اللفظي	16.03	5.901	14.32	5.847	4.564	0.000	دال
الدرجة الكلية	33.42	10.235	31.44	10.511	2.987	0.003	دال

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصف التاسع في بعدي الاختبار اللفظي وغير اللفظي وفي الدرجة الكلية للاختبار، إذ إن قيمة ت دالة عند مستويات دلالة أكبر من 0.05 في بعدي الاختبار والدرجة الكلية.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصف الأول الثانوي في بعدي الاختبار والدرجة الكلية لصالح الذكور، إذ إن قيمة ت دالة عند مستويات دلالة أكبر من 0.05.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصف الثاني الثانوي في بعدي الاختبار والدرجة الكلية لصالح الإناث، إذ إن قيمة ت دالة عند مستويات دلالة أكبر من 0.05.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العينة الكلية في البعد اللفظي للاختبار، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد غير اللفظي للاختبار والدرجة الكلية لصالح الذكور، إذ إن قيمة ت دالة عند مستويات دلالة أكبر من 0.05.

***مناقشة السؤال الثالث:**

لوحظ من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الصف التاسع في بعدي الاختبار والدرجة الكلية، ولعل السبب يكمن في تعرض كلا الجنسين في هذه المرحلة العمرية إلى أساليب تنشئة اجتماعية وتربية متشابهة، ولم يتعزز تأثير الآراء المقولبة، والتنميط والدور الاجتماعي بشكلٍ ينعكس على أداء كلتا المجموعتين بعد.

أما فيما يتعلق بوجود فروق دالة بين الجنسين لصالح ذكور الصف الأول الثانوي، في بعدي الاختبار والدرجة الكلية ووجود فروق دالة بين الجنسين لصالح إناث الصف الثاني الثانوي، وكذلك الأمر بالنسبة للعينة الكلية للاختبار فلعل السبب في تفوق الإناث على الذكور أحياناً، أو العكس أحياناً أخرى يعود إلى ارتباط الذكاء اللفظي بالتعلم، واكتساب الخبرات والمعلومات؛ فقد أشارت دراسة كاتل بالتحليل العاملي أن عامل الذكاء المتبلور الذي يضم القدرات اللفظية والعددية والمهارات الاجتماعية يتأثر بالعوامل الثقافية أكثر من العوامل الوراثية (Kline, 1992)، وهذا يعني أنه كلما زاد المستوى الثقافي للإنسان ذكراً أو أنثى نما مستواه العقلي، وكلما نما مستواه العقلي زاد استعداده للتعلم واكتساب الخبرات وارتقى مستواه الثقافي. وهذا يتفق مع دراسة (ياربوخ، 1989) والتي أسفرت عن عدم تفوق الإناث على الذكور في المهارات اللغوية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذكور وإناث العينة الكلية على البعد اللفظي بان كلا الجنسين وجدوا صعوبة كبيرة في الإجابة على فقرات هذا البعد أي أن هناك تقارباً في مستوى الصعوبة يجعل من الصعب ظهور فروق دالة.

وبحساب نسبة الفرق بين متوسطي درجات الجنسين إلى الانحراف المعياري، وذلك حسب معيار ما وراء التحليل (Meta analysis) لكوهن، إذا كانت هذه النسبة أقل من 0.50 فهي تدل على أن الفروق بين الجنسين بسيطة سواء أكانت لصالح الذكور أو لصالح الإناث.

معيار كوهن= الفرق بين المتوسطين/ الانحراف المعياري (Jensen& Mc Guinness, 1998) نقلاً عن (مرسي، بدون عام، ص 348).

الصف الأول الثانوي:

فيما يتعلق بدرجات طلاب الصف الأول الثانوي على البعد اللفظي = متوسط الذكور – متوسط الإناث/ الانحراف المعياري = 18.36-

0.50 >0.401 = 3.743/16.67

فيما يتعلق بدرجات طلاب الصف الأول الثانوي على البعد غير اللفظي = 17.11-

0.50 < 0.79 = 4.847 /13.25

فيما يتعلق بدرجات طلاب الصف الأول الثانوي على الدرجة الكلية للاختبار =

0.50 < 0.70 = 7.737 /29.75-35.20

نلاحظ أن هذه النسبة أقل من 0.50 بالنسبة للبعد اللفظي، وأكبر من 0.50 بالنسبة للبعد غير اللفظي والدرجة الكلية لاختبار القدرة المدرسية، لذا سيتم إعداد معايير خاصة بكل من الذكور والإناث على البعد غير اللفظي والدرجة الكلية للاختبار.

الصف الثاني الثانوي:

فيما يتعلق بدرجات طلاب الصف الثاني الثانوي على البعد اللفظي = متوسط الذكور – متوسط الإناث/ الانحراف المعياري = 19.52-

0.50 <0.69 = 4.486/22.66

فيما يتعلق بدرجات طلاب الصف الثاني الثانوي على البعد غير اللفظي = 18.51-

0.50 > 0.34 = 5.171 /20.30

فيما يتعلق بدرجات طلاب الصف الثاني الثانوي على الدرجة الكلية للاختبار =

0.50< 0.55 = 8.904 /42.70-37.78

نلاحظ أن هذه النسبة أقل من 0.50 بالنسبة للبعد غير اللفظي، وأكبر من 0.50 بالنسبة للبعد اللفظي والدرجة الكلية لاختبار القدرة المدرسية، لذا سيتم إعداد معايير خاصة بكل من الذكور والإناث على البعد اللفظي والدرجة الكلية للاختبار.

العينة الكلية:

فيما يتعلق بدرجات العينة الكلية على البعد اللفظي = متوسط الذكور – متوسط الإناث/ الانحـــــراف المعيـــــاري = 17.39 −17.12/5.101 =
0.50>0.05

فيما يتعلق بدرجات العينة الكلية على البعد غير اللفظي = 16.03−14.32/ 5.930
0.50 > 0.28 =

فيما يتعلق بدرجات العينة الكلية على الدرجة الكلية للاختبار = 33.42−31.44/
0.50 > 0.18 = 10.429

نلاحظ أن هذه النسبة أقل من 0.50 بالنسبة للبعدين اللفظي وغير اللفظي، والدرجة الكلية لاختبار القدرة المدرسية، والتي ظهر فيها فروق بين الجنسين، وهي نسبة تدل على أن الفروق بين الجنسين بسيطة سواء أكانت لصالح الذكور أو لصالح الإناث، وهذا يتفق مع دراسة (أنتوناك، 1982) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على كل من اختباري أوتيس– لينون، واختبار ستانفورد بينيه.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة المستوىG ، استناداً إلى متغير الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم استخدام اختبار أنوفا –ANOVA– لمعرفة دلالة الفروق بين الصفوف الدراسية في كل من المستوىG التي تغطيها عينة البحث في بعدي الاختبار، والدرجة الكلية. والجدول (11) يبين قيم ف بالنسبة إلى بعدي الاختبار اللفظي وغير اللفظي، والدرجة الكلية للمستوى G:

الجدول (11)

يبين قيم ف بالنسبة إلى بعدي الاختبار اللفظي وغير اللفظي، والدرجة الكلية

المستوى G

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	f	الدلالة
لفظي	بين المجموعات	10675.758	2	5337.879	349.013	0.000
	ضمن المجموعات	15141.265	990	15.294		
	الكلي	25817.023	992			
غير لفظي	بين المجموعات	12507.105	2	6253.553	276.801	0.000
	ضمن المجموعات	22275.940	990	22.592		
	الكلي	34783.046	992			
درجة كلية	بين المجموعات	44946.667	2	22473.333	362.202	0.000
	ضمن المجموعات	61177.780	990	62.046		
	الكلي	106124.447	992			

ونظراً لأن قيمة ف كانت دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01، الأمر الذي يعني وجود فروق بين المجموعات الثلاث؛ لذا استخدم اختبار شيفيه Scheffe Test للعينات غير المتساوية لتحديد اتجاه الفروق بين كل مجموعتين، والجدول (12) يبين هذه الفروق ودلالاتها:

الجدول (12)

نتائج التحليل البعدي (شيفيه) استناداً إلى متغير الصف الدراسي

البعد	مجموعة الصفوف الدراسية (I)	مجموعة الصفوف الدراسية (J)	الفروق بين المتوسطات (I-J)	مستوى الدلالة
البعد اللفظي	الصف التاسع	الصف الأول الثانوي	-5.045*	0.000
		الصف الثاني الثانوي	-8.652*	0.000
	الصف الأول الثانوي	الصف التاسع	5.045*	0.000
		الصف الثاني الثانوي	-3.608*	0.000
	الصف الثاني الثانوي	الصف التاسع	8.652*	0.000
		الصف الأول الثانوي	3.608*	0.000
البعد غير اللفظي	الصف التاسع	الصف الأول الثانوي	-4.970*	0.000
		الصف الثاني الثانوي	-9.371*	0.000
	الصف الأول الثانوي	الصف التاسع	4.970*	0.000
		الصف الثاني الثانوي	-4.401*	0.000
	الصف الثاني الثانوي	الصف التاسع	9.371*	0.000
		الصف الأول الثانوي	4.401*	0.000
الدرجة الكلية	الصف التاسع	الصف الأول الثانوي	-9.811*	0.000
		الصف الثاني الثانوي	-17.770*	0.000
	الصف الأول الثانوي	الصف التاسع	9.811*	0.000
		الصف الثاني الثانوي	-7.959*	0.000
	الصف الثاني الثانوي	الصف التاسع	17.770*	0.000
		الصف الأول الثانوي	7.959*	0.000

يلاحظ من الجدول السابق:

1- فيما يتعلق بالبعد اللفظي: توجد فروق في متوسطات الأداء بين الصف التاسع، وكل من الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي لصالح الصف الأعلى بشكل متعاقب.

2- أما فيما يتعلق بالبعد غير اللفظي: توجد فروق في متوسطات الأداء بين الصف التاسع، وكل من الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي لصالح الصف الأعلى بشكل متعاقب.

3- أما الدرجة الكلية: توجد فروق في متوسطات الأداء بين الصف التاسع، وكل من الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي لصالح الصف الأعلى بشكل متعاقب.

***مناقشة السؤال الرابع:**

يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.01 بين الصفوف الثلاثة التي يغطيها المستوى G بالنسبة لبعدي الاختبار والدرجة الكلية، وهذه الفروق لصالح الصف الأعلى، وذلك كما هو ملاحظ من فرق المتوسطات في الجدول (12).

وهذه الفروق الدالة تؤكد النمو والتطور المطرد للقدرات المدرسية مع التقدم في السلم التعليمي، وهذه النتائج جاءت متوافقة مع النظرية التي انطلق منها مؤلفا الاختبار، إذ افترض أن القدرة المدرسية تنمو مع التقدم في الصفوف الدراسية، أي أن مستوى هذه القدرات يزيد مع زيادة التقدم في السلم التعليمي (Otis & Lennon, 2002, p. 42).

ومن الجدير بالذكر: أن نمو القدرة المدرسية وتطورها المطرد مع التقدم في السلم التعليمي يدعم الصدق البنائي للاختبار.

مقترحات البحث:

انتهى البحث الحالي إلى تقنين اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة) الذي أصبح صالحاً للاستخدام محلياً في مدينة حماة بعد أن تم تقنينه فيها، وعلى هذا تقترح الباحثة ما يأتي:

1- استخدام اختبار OLSAT8 للقدرة المدرسية، قبل البدء بالعام الدراسي لتصنيف الطلاب حسب قدرتهم على الإنجاز، الأمر الذي يساعد القائمين على العملية التربوية في مواجهة احتياجات جميع الطلاب في الصف، وتخصيص البرامج الخاصة لكل فئة على حدة.
2- استخدام اختبار OLSAT8 للقدرة المدرسية في اكتشاف الطلاب المتفوقين، وتحديد الطلاب ذوي الإنجاز الضعيف والمتدني، إضافة إلى تحديد نقاط القوة

والضعف لديهم، لذا تقترح الباحثة: إدخال هذا الاختبار ضمن خطة التقويم، والاختيار المدرسي، واستخدامه للأغراض المختلفة لاسيما أغراض التمييز بين الطلاب المتفوقين وذوي الإنجاز الضعيف، ولا سيما أن مجتمعنا يفتقر إلى مثل هذا النوع من الاختبارات.

3- يمكن من حيث المبدأ الاستفادة من الاختبار في العيادات النفسية، ومراكز الإرشاد النفسي؛ إذ يمكن إعطاء صورة مفصلة عن قدرات الحالات التي ترتادها، الأمر الذي يساعد القائمين على هذه العيادات والمراكز اتخاذ القرارات المناسبة بشأن هذه الحالات، كوضعهم في مراكز الرعاية الخاصة، أو إلحاقهم ببرامج خاصة، هذا مع الإشارة إلى أنه سيكون من المناسب بطبيعة الحال الاستعانة بأدوات واختبارات أخرى، وعدم الاقتصار على هذا الاختبار في اتخاذ القرارات.

4- القيام بتقنين بقية مستويات اختبار للقدرة المدرسية على جميع الصفوف الدراسية المناسبة لها، وعلى جميع مناطق الجمهورية العربية السورية الأخرى، لتعميم استخدام هذه السلسلة.

5- إيجاد نوع من التنسيق والتواصل مع القائمين على العملية التربوية وتطوير المنهاج للاستفادة من الاختبار عموماً، وكذلك الاختبارات المقننة الأخرى التي يمكن أن تفيد في تطوير التعليم، ورفع سويته، أسوة بالدول الغربية التي وضعت مثل هذه الاختبارات في الميدان العملي، واستخدمتها لخدمة أغراض كثيرة ومتنوعة كانتقاء الطلاب لبرامج التفوق الأكاديمي، أو برامج الرعاية الخاصة، أو تقويم استراتيجيات التعلم....إلخ .

6- اعتماد اختبار OLSAT8 للقدرة المدرسية من قبل مركز القياس والتقويم في وزارة التربية.

المراجع العربية

- أبو حطب، فؤاد.(1996). **القدرات العقلية** (ط7). بيروت: دار الكتب الجامعية.
- أبو علام، رجاء محمود. (2003). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS (ط1)**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- آل ثاني، العنود مبارك. (2002) . "تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لراقن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة بدولة قطر". **مجلة مركز البحوث الإنسانية**، العدد 21، ص ص 234- 292.
- الجاني، مرهف كمال. (1984). **معجم علم النفس والتربية** (الجزء الأول). مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- حمصي، أنطون. (2003). **أصول البحث في علم النفس**. سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- الزيات، فتحي. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** (ط1). جامعة المنصورة: كلية التربية.
- علام، صلاح الدين. (2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي " أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**". القاهرة: دار الفكر العربي.
- عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف. (2000). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** (ط1). أربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- القرشي، عبد الفتاح. (1990). **اختبار أوتيس – لينون للقدرة العقلية النسخة العربية المعدلة، (J) المستوى المتقدم الصورة**، كراسة التعليمات. الكويت: دار القلم.

- قصاب، ريم. (2014). "اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية (الطبعة الثامنة)" OLSAT8th" دراسة سيكومترية للمستوى المتقدم على عينة من الطلبة في مدينة حماة". **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد 112، المجلد 28، ص ص 513- 558.
- المحاسنة، فراس محمود علي. (1991). "المعايير والخصائص السيكومترية لصورة معدلة للبيئة الأردنية لاختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة (J)". **رسالة ماجستير غير منشورة**. الأردن: إربد، جامعة اليرموك.
- مرسي، كمال إبراهيم. (بدون عام). الفروق بين الجنسين في الذكاء اللفظي ومداها عند طلبة التعليم العام والجامعة بدولة الكويت. **المؤتمر السنوي التاسع**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- نجاتي، محمد عثمان. (1988). **علم النفس في حياتنا اليومية** (ط12). الكويت: دار القلم.
- يماني، أماني عبد الباري. (2005). "تقنين اختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة (J) على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية". **رسالة ماجستير غير منشورة**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية

- Janda, L. (1997). ***Psychological testing – Theory and Applications.*** Allyn and Bacon, Boston.
- Otis, Arthur S. & Lennon, Rogers T. (2002). ***Otis- Lennon School Ability Test "Eighth Edition": Technical Manual.*** Pearson, Inc.
- Otis, A.S. and Lennon, R.T. (1967). ***Otis- Lennon Mental Ability test.*** Manual, New Yourk: Harcourt, Brace and world, Inc.
- Sattler, J. (1990).***assessment of children***, third edition. Jeromem M Sattler publisher, San Diego.
- Thorndike, R. & Hagen, E. (1994). ***Interpretive Guide for Teachers and Counselors.*** Riverside Publishing, a Houghton Mifflin Company, Itasca.