



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
الدراسات العليا/الدكتوراه
طرائق التدريس العامة

فاعلية أنموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

اطروحة قدمتها

إلى مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه/ فلسفة التربية

(طرائق التدريس العامة)

الطالبة

زينه محمد حمزه

إشراف

الاستاذ المساعد الدكتور

جنان مرزه حمزه

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(لَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُ لَهَمَّتْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ أَنْ يُضِلُّوكَ وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَضُرُّكَ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا)

صدق الله العظيم

النساء: الآية (١١٣)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ وَرَحْمَتُهُ لَهَمَّتْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ أَنْ يُضْلُوكَ وَمَا يُضْلُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ ۖ وَمَا يَضُرُّوكَ مِنْ شَيْءٍ ۚ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ

﴿النساء/ ١١٣﴾



إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ **(فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني**

وزيمرمان في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة) التي قدمتها

طالبة الدكتوراه (زينه محمد حمزه)، قد جرت بإشرافي في كلية التربية الاساسية - جامعة بابل، وهي جزء

من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة التربية في طرائق التدريس العامة.

المشرف

أ.م. د. جنان مرزه حمزه

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الأطروحة للمناقشة

أ.د. فراس سليم حياوي

معاون العميد للشؤون العلمية

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

اقرار المقوم اللغوي

أشهد بأن الأطروحة الموسومة بـ(فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في

التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة) التي قدمتها الطالبة (زينه

محمد حمزه)، في قسم التربية الخاصة/الدكتوراه – كلية التربية الأساسية- جامعة بابل، قد قُومت لغوياً

من قبلي وأصبحت سليمة من الناحية اللغوية والأسلوبية.

الامضاء :

المقوم اللغوي :

التاريخ : / / ٢٠٢٣ م

إقرار المقوم العلمي

أشهد بأن الأطروحة الموسومة بـ(فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في

التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة) التي قدمتها الطالبة (زينه

محمد حمزه)، في قسم التربية الخاصة/ كلية التربية الأساسية- جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل

شهادة الدكتوراه ، قد قُومت علمياً من قبلي ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

الامضاء :

المقوم العلمي :

التاريخ : / / ٢٠٢٣ م

إقرار المقوم العلمي

أشهد بأن الأطروحة الموسومة بـ(فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في

التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة) التي قدمتها الطالبة (زينه

محمد حمزه)، في قسم التربية الخاصة/ كلية التربية الأساسية- جامعة بابل، قد قُومت علمياً من قبلي

ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

الامضاء :

المقوم العلمي :

التاريخ : / / ٢٠٢٣ م

اقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا لجنة المناقشة، قد أطلعنا على هذه الاطروحة الموسومة بـ (فاعلية انموذجي تحفيز

التفكير الذهني وزيمرمان في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة

المتوسطة) التي قدمتها الطالبة (زينه محمد حمزه)، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة

بها، ونقر أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة) وبتقدير

() .

الامضاء

الاسم: أ.د. فاطمة عبد الامير عبد الرضا

التاريخ: / / ٢٠٢٣م

رئيساً

الامضاء:

الاسم: أ.د. جؤذر حمزة كاظم

التاريخ: / / ٢٠٢٣م

عضواً

الامضاء:

الاسم: أ.د. أبتسام صاحب موسى

التاريخ: / / ٢٠٢٣م

عضواً

الامضاء:

الاسم: أ.د. عمران عبد صكب

التاريخ: / / ٢٠٢٣م

عضواً

الامضاء:

الاسم: أ.م.د. متمم جمال غني

التاريخ: / / ٢٠٢٣م

عضواً

الامضاء:

الاسم: أ.م.د. جنان مرزه حمزه

التاريخ: / / ٢٠٢٣م

عضواً ومشرفاً

صادق مجلس كلية التربية الاساسية في جامعة بابل على الرسالة بتاريخ: / / ٢٠٢٣م

الامضاء

أ.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود

عميد كلية التربية الاساسية

التاريخ: / / ٢٠٢٣م

الاهداء

الى...

١. خاتم الأنبياء والمرسلين... معلمي وقدوتي

محمد المصطفى (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم)

٢. رجال لم تأخذهم في الله لومة لائم، فلبسوا القلوب على الدروع، وأقبلوا لبذل الدم

شهداء العراق

والروح فداء لتراب الوطن...

٣. من البسني ثوب العلم ببركة أنفاسه... إلى من شرفني بحمل اسمه ورحل قبل أن يرى

(أبي الشهيد رحمه الله)

ثمرة غرسه

٤. نور عيني وضوء دربي ومهجة حياتي... إلى من خضت دروب العلم بفيض تراتيل

(أمي أدامها الله)

دعائها

٥. من شد أزري وأعانني بعد عون الله على اجتياز الصعوبات وتحقيق الامنيات...

زوجي الغالي

٦. براعم الورود الذين تنازلوا... طواعية وبإدراك... عن بعض حقوق طفولتهم الوقتية

أبنائي (حسن وأمير وشمس ومينا)

لتحقيق طموحاتنا المستقبلية...

٧. الى من يحيون في نبضات قلبي يمدونني بالحب والحياة ...

اخواني... (عدي وعلي وحيدر ومشتاق ورواد وأحمد نائر)

٨. من تسحر بلقائهن جوارحي ... وتطمئن بهن نفسي ... إلى أحلى الكلمات

اخواتي (هدى وفلك وسندس)

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا... ومن الله التوفيق.

زينه

شكر وامتنان

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه ونستعين به ونستغفره، الحمد لله الذي لا أرجو إلا فضله ولا أخشى إلا عدله ولا اعتمد إلا قوله ولا اتمسك إلا بحبله، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين نبي الرحمة والهدى، البشير سيد الأولين والآخرين محمد المنتجب المصطفى المكرم المقرب وعلى اله الطيبين الطاهرين، أشكر الله على ما يسر لي من عمل، وما هداني اليه من قول أو فعل فمن تمام شكر العبد لربه أن يشكر ذوي الفضل عليه ممن مدوا له يد العون، فأقدم بخالص الشكر والعرفان للأستاذ المساعد (جنان مرزّه حمزه)، لما قدّمته لي من رعاية علمية، وتوجيهات سديدة كان لها بالغ الأثر في أنجاز هذا البحث واخراجه بهذا المضمون.

وأقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) المتمثلة بـ(أ.د. فاطمة عبد الامير الفتلاوي) و(أ.د. سعيد علي حسين الجبوري) و(أ.د. محمد حميد مهدي المسعودي) و(أ.د. مشرق محمد مجول الجبوري) و(أ.د. عارف حاتم هادي الجبوري) و(أ.د. حيدر حاتم فالح العجرش) و(أ.د. رياض كاظم عزوز الكريطي) الذين لهم الفضل الكبير في كل ما توصلت اليه لأنّهم قد وضعوا اللبّات الأساسية التي يشيد عليها صرح مستقبلي.

وأقدم شكري الجزيل إلى عمادة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل وإلى التدريسيين كافة، وإلى رئاسة قسم التربية الخاصة المتمثلة بـ(أ.د. عماد حسين المرشدي) وموظفيها، وشعبة الدراسات العليا وموظفيها، لما قدموه لنا من مساعدة طوال مدة الدراسة.

وأتوجّه بالشكر والامتنان الى السادة المحكمين الذين أسهموا بتقويم ما عُرض عليهم من استبانات، فضلاً عن التوجيهات، داعيةً لهم بالعمر المديد، والتوفيق لكل ما فيه خير وصلاح.

وأخيراً أقدم شكري الوافر لزملائي في الدراسة وكل من مد يد العون، وأسدى النصيحة لإنجاز هذا البحث فجزاهم الله خير جزاء المحسنين، إنّه قريب مجيب.

ملخص البحث

يهدف البحث الى تعرف:

- ١.فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في التحصيل لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- ٢.فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ولتحقيق هدفي البحث صاغت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- ١.(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية.
 - ٢.(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة طالبات التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في مقياس مهارات التعلم الذاتي.
- اتّبعَت الباحثة المنهج التجريبي لتعرف فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في المتغيرين التابعين.

تكوّن مجتمع البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط في المرحلة المتوسطة والبالغ عددهن(٨٨٠٦) طالبات اللائي يدرسن في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية بابل/قضاء المركز والذي يشمل مدارس (مركز المدينة- قضاء النخيلة- ناحية ابي غرق) للعام الدراسي(٢٠٢٢-٢٠٢٣م)، وبلغت عينة البحث (٩٤) طالبةً، بواقع (٣١) طالبةً للمجموعة التجريبية الاولى، و(٣٣) طالبةً للمجموعة التجريبية الثانية، (٣٠) طالبةً للمجموعة الضابطة، وكافأت الباحثة احصائياً بين طالبات مجموعات

البحث الثالث في عدد من المتغيرات منها: (العمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين والدرجات النهائية لمادة اللغة العربية في الصف الأول متوسط (٢٠٢١_٢٠٢٢م) واختبار الذكاء (رافن) ومقياس مهارات التعلّم الذاتي).

أعدت الباحثة أداتي البحث المتمثلتين بالاختبار التحصيلي الذي تكون من (٤٠) فقرة اختبارية، ومقياس مهارات التعلّم الذاتي الذي تكون من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما طبقتهما على عينة بحثها.

وتوصلت الباحثة الى النتائج الآتية:

١. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن مادة قواعد اللغة العربية على وفق نموذج تحفيز التفكير الذهني على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التعلّم الذاتي.

٢. تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن مادة قواعد اللغة العربية على وفق نموذج زيمرمان على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

هذا وقد توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات وفي ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الاستنتاجات:

١. أهمية استخدام نموذج تحفيز التفكير الذهني في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لكونه يغيّر من طابع المادة الذي يراه الطلبة صعباً وجافاً ومجرداً فيفسح المجال لتوظيف قدراتهم العقلية ليُنمي الإبداع لديهم ويبعدهم عن الحفظ والتكرار الذي يعمد طلبتنا إليه من دون الفهم.

٢. ان التدريس على وفق إنموذج زيمرمان يجعل الطالبة محور العملية التعليمية وتبعدها عن الطريقة الاعتيادية، وهذا ما أكدته الاتجاهات الحديثة في التربية.

التوصيات:

١. الأخذ بنظام المجموعات المتعاونة من قبل المدرّسين بوصفه نظاماً يجعل من الطالب محباً للدرس مشاركاً وفعالاً، إذ يستقبل الطالب معلومات من أقرانه ومن المدرّس مما يجعل التعلّم واضحاً.
٢. تعريف المدرّسين بمهارات التعلّم الذاتي ليتمكّنوا من تدريب طلبتهم عليها حول الكيفية التي يتم فيها تنمية مهارات التعلّم الذاتي في مجال التدريس، والتأكيد على ممارسته أمام الطلاب لما له من أثر إيجابي في طريقة تفكيرهم.

المقترحات:

٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على أن تكون مختلفة في متغيراتها التابعة (التفكير بأنواعه الدافعية، وحب الاستطلاع، الميول، الاتجاهات أو المهارات العقلية).
٤. إجراء المزيد من الدراسات والابحاث حول انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في ضوء متغير الجنس والمرحلة الدراسية.

ثبت المحتوى

ت	الموضوع	رقم الصفحة
١	العنوان.	أ
٢	الآية القرآنية.	ب
٣	إقرار المشرف.	ت
٤	إقرار المقوم اللغوي.	ث
٥	إقرار المقوم العلمي.	ج
٦	إقرار المقوم العلمي.	ح
٧	إقرار لجنة المناقشة.	خ
٨	الاهداء.	د
٩	شكر وامتنان.	ذ
١٠	ملخص البحث.	ر-س
١١	ثبت المحتويات.	ش-ض
١٢	ثبت الجداول.	ض-ط
١٣	ثبت المخططات.	ظ
١٤	ثبت الملاحق.	ظ-ع
١٥	الفصل الأول: التعريف بالبحث	٢-٣٢
١٦	أولاً: مشكلة البحث.	٢_٥
١٧	ثانياً: أهمية البحث.	٦-٢٦
١٨	ثالثاً: هدف البحث وفرضياته.	٢٧
١٩	رابعاً: حدود البحث.	٢٧-٢٨
٢٠	خامساً: تحديد المصطلحات.	٢٨-٣٢
٢١	الفصل الثاني: اطار نظري ودراسات سابقة	٣٤-٨١

٢٢	أولاً: النظرية البنائية.	٣٧ - ٣٤
٢٣	ثانياً: النظرية البنائية المعرفية لـ(بياجيه).	٤٠ - ٣٨
٢٤	ثانياً: النظرية البنائية الاجتماعية لـ(فيجوتسكي).	٤٢ - ٤٠
٢٥	ثالثاً: أنموذج تحفيز التفكير الذهني.	٥١ - ٤٢
٢٦	رابعاً: النظرية المعرفية الاجتماعية.	٥٦ - ٥١
٢٧	خامساً: انموذج زيمرمان.	٦٧ - ٥٣
٢٨	سادساً: التحصيل الدراسي.	٧٣ - ٦٧
٢٩	سابعاً: التعلم الذاتي.	٧٥ - ٦٩
٣٠	المحور الثاني: دراسات سابقة.	٨٠ - ٧٤
٣١	جوانب الافادة من الدراسات السابقة.	٨١
٣٢	الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	١٢٦ - ٨٤
٣٣	أولاً: منهج البحث.	٨٤
٣٤	ثانياً: التصميم التجريبي.	٨٥ - ٨٤
٣٥	ثالثاً: مجتمع البحث وعينته.	٨٨ - ٨٥
٣٦	رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث.	٩٦ - ٨٨
٣٧	خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة.	٩٩ - ٩٦
٣٨	سادساً: متطلبات البحث.	١٠٣ - ٩٩
٣٩	سابعاً: أدوات البحث.	١٢٢ - ١٠٣
٤٠	ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة.	١٢٤ - ١٢٣
٤١	تاسعاً: الوسائل الاحصائية.	١٢٦ - ١٢٤
٤٢	الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	١٤٢ - ١٢٨
٤٣	أولاً: عرض النتائج.	١٣٧ - ١٢٨

١٤٢-١٣٨	ثانياً : تفسير النتائج.	٤٤
١٤٣ - ١٤١	الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٤٥
١٤١	اولاً: الاستنتاجات.	٤٦
١٤٢	ثانياً: التوصيات.	٤٧
١٤٣	ثالثاً: المقترحات.	٤٨
١٦٩ - ١٤٥	المصادر	٤٩
١٦٥-١٤٥	اولاً : المصادر العربية.	٥٠
١٦٩-١٦٦	ثانياً : المصادر الاجنبية.	٥١
٢٥٧ - ١٧٢	الملاحق	٥٢
B - C- D	(Abstract)	٥٣
ثبت الاشكال		
رقم الصفحة	اسم الشكل	ت
٣٨	التدريس على وفق الطريقة الاعتيادية وطرائق النظرية البنائية.	١
٦٤_٦٣	دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتعلم الاعتيادي.	٢
٨٥	التصميم التجريبي المعتمد في البحث.	٣
ثبت الجداول		
رقم الصفحة	اسم الجدول	ت
٧٥-٧٤	الدراسات المتعلقة بأنموذج (تحفيز التفكير الذهني).	١
٧٧-٧٦	الدراسات السابقة المتعلقة بأنموذج (زيمرمان).	٢
٧٩-٧٨	الدراسات المتعلقة بمهارات التعلم الذاتي.	٣
٨٧	عدد الطالبات في مجموعات البحث الثلاث.	٤
٨٩	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير العمر الزمني محسوباً بالشهور لمجموعات البحث.	٥

٨٩	نتائج تحليل التباين الأحادي والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمتغير العمر الزمني محسوباً بالشهور لمجموعات البحث الثلاث.	٦
٩٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية.	٧
٩١	نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية	٨
٩١	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث ودرجة الحرية وقيم (كا٢) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة.	٩
٩٢	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث ودرجة الحرية وقيم (كا٢) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة.	١٠
٩٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء.	١١
٩٤	نتائج تحليل التباين الأحادي والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمتغير مستوى الذكاء (رافن) لطالبات مجموعات البحث الثلاث.	١٢
٩٥	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي.	١٣
٩٦	نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي.	١٤
٩٩-٩٨	توزيع الحصص الأسبوعية على مجموعات البحث الثلاث.	١٥
١٠٠	الموضوعات المقرر تدريسها في اثناء مدة التجربة.	١٦
١٠٢-١٠١	الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري للأهداف السلوكية.	١٧
١٠٣-١٠٢	عدد الاهداف السلوكية في الموضوعات التسعة بحسب تصنيف بلوم.	١٨
١٠٨-١٠٧	جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.	١٩
١١٠-١٠٩	الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري للاختبار التحصيلي.	٢٠
١١٦	فقرات مقياس مهارات التعلم الذاتي وفق كل مجال من المجالات.	٢١
١١٨-١١٧	النسب المئوية وقيمة مربع كاي للصدق الظاهري لفقرات مقياس مهارات التعلم الذاتي.	٢٢
١١٩-١١٨	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الذاتي.	٢٣

٢٤	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس مهارات التعلم الذاتي.	١١٩-١٢٠
٢٥	معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الذاتي.	١٢٠-١٢١
٢٦	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي.	١٢٦
٢٧	تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير التحصيل موضوعات قواعد اللغة العربية.	١٢٩
٢٨	قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.	١٣٠
٢٩	قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.	١٣١
٣٠	قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي.	١٣٢
٣١	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث في مهارات التعلم الذاتي.	١٣٣
٣٢	تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي.	١٤٣
٣٣	قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.	١٣٥
٣٤	قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.	١٣٦
٣٥	قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مهارات التعلم الذاتي.	١٣٧
ثبت المخططات		
ت	اسم المخطط	رقم الصفحة
١	خطوات بناء الاختبار التحصيلي.	١٠٥

٢	خطوات اعداد مقياس مهارات التعلّم الذاتي.	١١٥
ثبت الملاحق		
ت	اسم الملحق	رقم الصفحة
١	استبانة استطلاعية لمدرّسي مادة قواعد اللغة العربية.	١٧٢
٢	اسماء مدرّسي اللغة العربية الذين استعانت بهم الباحثة لمعرفة الطريقة المستخدمة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.	١٧٥
٣	تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل الى مديرية تربية بابل.	١٧٦
٤	اسماء المدارس المتوسطة والثانوية/ مجتمع البحث.	١٧٧
٥	تسهيل مهمة صادر من مديرية تربية بابل.	١٨٠
٦	استمارة معلومات الطالبة.	١٨١
٧	بيانات التكافؤ للمجموعة التجريبية الاولى.	١٨٢
٨	بيانات التكافؤ للمجموعة التجريبية الثانية.	١٨٤
٩	بيانات التكافؤ للمجموعة الضابطة.	١٨٦
١٠	الاهداف العامة لكتاب مادة اللغة العربية.	١٨٨
١١	الاهداف السلوكية بصيغتها النهائية.	١٨٩-١٩٣
١٢	أسماء السادة الخبراء (مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية).	١٩٤
١٣	الخطط التدريسية.	١٩٥-٢٢٢
١٤	الاختبار التحصيلي وتعليماته بصيغته النهائية.	٢٢٣-٢٢٩
١٥	مفاتيح الإجابات الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي.	٢٣٠
١٦	درجات المجموعة الاستطلاعية العليا والدنيا في الاختبار التحصيلي.	٢٣١
١٧	معامل الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار التحصيلي.	٢٣٢-٢٣٣
١٨	فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي.	٢٣٤-٢٣٥
١٩	درجات الطالبات لحساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	٢٣٦-٢٤٠
٢٠	فقرات مقياس مهارات التعلّم الذاتي وتعليماته بصيغته النهائية.	٢٤١-٢٤٥

٢٤٦	درجات المجموعة الاستطلاعية العليا والدنيا في مقياس مهارات التعلم الذاتي.	٢١
٢٤٨-٢٤٧	القوة التمييزية والقيمة التائية المحسوبة لمقياس مهارات التعلم الذاتي.	٢٢
٢٥٠-٢٤٩	درجات العينة الاستطلاعية المستخدمة لاستخراج الخصائص السايكومترية لمقياس مهارات التعلم الذاتي.	٢٣
٢٥١	كتاب تحديد تاريخ ابتداء التجربة في ثانوية الآفاق للبنات.	٢٤
٢٥٢	صور اثناء تطبيق التجربة.	٢٥
٢٥٣	كتاب تحديد تاريخ انتهاء التجربة في ثانوية الآفاق للبنات.	٢٦
٢٥٥-٢٥٤	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل النهائي.	٢٧
٢٥٧-٢٥٦	درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي.	٢٨

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: هدف البحث وفرضياته.

رابعاً: حدود البحث.

خامساً: تحديد المصطلحات.

أولاً: مشكلة البحث (Problem of the Research):

إن التربية في العصر الحالي تواجه تحديات وصعوبات لم تألفها من قبل بسبب التغيرات السريعة التي يشهدها العالم، نتيجة للتقدم العلمي والمعرفي، وإن هذه التغيرات السريعة والمتلاحقة القت بظلالها على العملية التربوية، ومناهجها وطرائق تدريسها، فضلاً عن تزايد الاعداد المقبلة على التعلم والتعليم فرض على المتخصصين في مجال التربية والتعليم بضرورة إعادة النظر في الاساليب والطرائق والاستراتيجيات التربوية، اذ ينبغي ان تناسب مستوى قدرات الطلبة ومواكبة للتقدم العلمي والتقني المتواصل ومسايرته والتكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة التي تفرض على المجتمع.

(الحيلة، ٢٠٠٣: ١٩)

فالطريقة السائدة في التدريس هي الطريقة الاعتيادية والتي تعتمد بصورة رئيسه على مصدر واحد هو المدرّس، وهذا ما لا يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة في التربية وطرائق التدريس واساليبه، إذ إنّ معظم المدرّسين يشرحون كل شيء لطلبتهم ولم يمنحهم الفرصة كي يعبروا عن آرائهم ويتعلموا ذاتياً، ويعتقدون انهم يفعلون ذلك لمجرد الاقتصاد في الوقت والجهد، مما يؤدي الى صعوبة فهم الطلبة للمادة، ولهذا يضطرون الى حفظها بشكل نظري من دون التركيز على الوسائل الحسية ودون النظر الى تطبيقاتها وادراك العلاقات بينها، وهذا يؤدي الى نسيانها وضعف الرغبة في دراستها.

(محمود وآخرا، ٢٠١٢: ٨٧)

فالحفظ والاستظهار والتركيز على المادة العلمية وإعطاء افكار جاهزة وعدم تعويد الطلبة استعمال عقولهم، فأنها بذلك تحول الطالب إلى أشبه ما يكون بالإنسان الآلي الذي لا يملك شيئاً جديداً سوى ما يُخزن في عقله من أوامر وتعليمات، مما ينعكس سلباً على مخرجات العملية التعليمية.

(ابراهيم، ٢٠٠٠: ٩٢)

وبالرغم من تباين وتنوع نواتج التعلم، فإنه يتوقف عن تفعيل واستثارة الانشطة العقلية المعرفية ومحدداتها وعواملها الدافعية والانفعالية، فقد اختزل نظامنا التعليمي نواتج التعلم كافة في متغير او مكون التحصيل الدراسي. (الزيات، ٢٠٠٦: ٣٤٤-٣٦٦)

ان التحصيل الدراسي الجيد لا يتحقق بصورة مرضية ومقبولة تلبي أهداف العملية التربوية ومتطلباتها الامر الذي يجعل من بلوغ مستويات جيدة عند الكثير من الطلبة مشكلة قائمة بذاتها، فالضعف في الاغلب ليس بسبب صعوبة المادة فحسب، وإنما يعود إلى اسباب عدة منها النظام التعليمي والمنهج المقرر والكادر التعليمي والإدارة المدرسية وتنظيم وقت الحصة الواحدة والحصص مجتمعة، فصعوبة المادة عامل من مجموع تلك العوامل كما يرجع أيضاً إلى المدرّس والطريقة التي يقدم بها المادة العلمية أيضاً، هل يقدمها على وفق أسلوب مرغوب أو استراتيجية ملائمة، تكون كفيلة بتحقيق الأهداف المرجوة منها. (شحاته، ١٩٩٣: ٢٠٦)

قد يكون اتباع الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية أثر كبير في تيسير فهم موضوعاتها، فإذا درست بطريقة أو استراتيجية أو آلية جافة؛ فلن تستثير الطلبة ولن تحفزهم وتفعّل دورهم في العملية التعليمية، وذلك ما قد ينعكس سلباً على ممارستهم لمهارات التعلم الذاتي، أما إذا روعي في تدريسها طريقة أو استراتيجية حديثة تثير تشوقهم وتستدعي اهتمامهم عندئذ قد تتحقق الأهداف المرجوة، وهذا ما أكدته دراسات عدة، إذ بينت مشكلة أو ضعف في قواعد اللغة العربية وطرائق تدريسها ووجود تدن في مستوى تحصيل الطلبة، ومنها دراسة (السعدي، ٢٠٠١) (السلطاني، ٢٠٠٥)، (الدهلكي، ٢٠٠٩)، (الشهيد، ٢٠١٨).

ويرى كثير من المربين أن مشكلة الضعف في تحصيل قواعد اللغة العربية لا تعود إلى اللغة العربية نفسها، وإنما تعود إلى الاستراتيجيات المتبعة والطرائق الاعتيادية في تدريسها.

(الدليمي، ٢٠٠٤، ١٣)

وترى الباحثة وجود حاجة لتحسين الطرائق والأساليب المستخدمة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية، وذلك بتوجه مدرسي مادة قواعد اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة نحو الاساليب والطرائق التي تفعل دور الطلبة في الموقف التعليمي إلى اقصى درجة ممكنة، وتستثمر قابلياتهم التي تؤكد الفهم العلمي كأنموذج تحفيز التفكير الذهني وأنموذج زيمرمان واختبار فاعليتهما في مجال التدريس، وذلك من أجل مساعدة الطلبة في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في استيعاب المحتوى، وإكسابهم الفهم العلمي السليم وتنمية مهارات التعلّم الذاتي التي لا غنى في وقتنا الحاضر ويكون منطلقاً للتطور والنجاح.

وللتأكد من ذلك وجّهت الباحثة استبانة استطلاعية ملحق (١)، لـ (٢٠) مدرس ومدرسة من الذين يعملون في المدارس الحكومية النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة بابل، ملحق (٢) وكانت الاجابة:

١. إنّ نسبة (٩١%) من مدرّسي مادة اللغة العربية يستعملون الطرائق الاعتيادية في تدريس المادة كالطريقة الاستقرائية والنصية، وإنّ نسبة (٩%) منهم يستعملون طرائق حديثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية كطريقة التعلّم التعاوني او التعلّم بالأقران.

٢. إنّ نسبة (٨٧%) من مدرّسي مادة اللغة العربية أكدوا على أنّ هنالك انخفاضاً في تحصيل الطلبة في الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية وأوضحوا أنّ من أسباب ذلك الانخفاض: كثافة المفردات، وقلة الوسائل التعليمية الحديثة، وأنّ نسبة (١٣%) منهم أكدوا على أنّه لا يوجد انخفاض في تحصيل الطلبة.

٣. إنّ نسبة (١٠٠%) من مدرّسي قواعد اللغة العربية أكدوا على أنّه ليس لديهم معرفة بأنموذج تحفيز التفكير الذهني كأنموذج تدريس.

٤. إنَّ نسبة (١٠٠%) من مدرّسي مادة اللغة العربية أكدوا على أنه ليس لديهم معرفة بأنموذج زيرمان كأنموذج تدريس.

٥. إنَّ نسبة (٩٠%) منهم يرى أن الطريقة المعتادة (الاستقرائية والنصية) لا تؤثر على مهارات التعلّم الذاتي لدى الطلبة، وأنَّ نسبة (١٠%) منهم يرى أنَّ الطريقة المعتادة تشجع وتنمي تلك المهارات.

٦. إنَّ نسبة (٨٧%) منهم يرى أنَّ الطلبة يواجهون صعوبة في دراستهم لمادة قواعد اللغة العربية، وأنَّ نسبة (١٣%) منهم يرى أنَّ الطلبة لا يواجهوا صعوبة في دراستهم للمادة.

وقد تبين للباحثة من الاستبانة أعلاه إنَّ العينة الأكبر من مدرّسي مادة قواعد اللغة العربية أكدوا على أنَّ هنالك انخفاضاً في مستوى تحصيل الطلبة في مادة القواعد، فضلاً عن أنَّ هنالك نواحي قصور لدى مدرّسي مادة قواعد اللغة العربية في معرفة الاستراتيجيات والنماذج والأساليب الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس القواعد، ومنها أنموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيرمان التي تُعد من النماذج الحديثة والتي تتسجم مع توجهات التربية الحديثة في مجال التعليم وتحسين التحصيل لدى الطلبة، لذا ارتأت الباحثة تجريبهما لعلهما يُسهمان في تحسين مستوى التحصيل ومهارات التعلّم الذاتي لديهم؛ وبذلك تم تحديد مشكلة البحث في الاجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما فعالية انموذج تحفيز التفكير الذهني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ومهارات التعلّم الذاتي لديهن؟

- ما فعالية انموذج زيرمان في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ومهارات التعلّم الذاتي لديهن؟

ثانياً: أهمية البحث (Importance of the Research):

تعد التربية عملية اجتماعية وثقافية تختلف من مجتمع الى اخر ومن ثقافة الى اخرى، ولها دور كبير في نقل العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات عبر الأجيال مما يجعل التواصل بين الطلبة امراً ممكناً خاصة في ظلّ التحديات والتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم اليوم من ثورة معلوماتية، وثورة في التقدّم العلمي والتقني والتكنولوجي التي شملت ميادين الحياة كلها، وتعمل الدول جاهدة بنظامها التربوي على إعداد طلبة لعالم اليوم والغد، وهذا يحتم النظر الى التربية من منظور جديد يتصف بالشمول ويتلاءم مع ما يستجد من متغيرات وتحديات. (ابوجادو، ٢٠٠٠: ٩)

إذ إنّ التربية تحتل موقعاً مهماً في بناء المجتمعات وتطورها؛ لأنها تهدف الى احداث تغيرات مرغوبة في سلوك الطالب، فهي تؤدي دوراً وظيفياً في اكساب الطلبة ثقافات مجتمعاتهم ونقل تراثهم الحضاري بين الأجيال، فقد زاد الاهتمام بها بعد وضوح فاعليتها في بناء شخصية الطالب وصقل موهبته واعداده اعداداً جيداً ليمارس سلوكه في اطار اجتماعي معيّن، أي اكسابه الهوية الانسانية والاجتماعية لاندماجه في مجتمعه وتكوين شخصيته. (زاير وسماء، ٢٠١٦: ١٧)

والتربية الحديثة تُعنى بالطالب وتجعله محور العملية التعليمية فهي لا تقتصر على نقل المعرفة فقط، وإنما تهدف الى بناء شخصية متكاملة متوازنة في النواحي العقلية والجسدية والاجتماعية والوجدانية والجمالية والأخلاقية أجمع ليكون ايجابياً ونافعاً لنفسه ولمجتمعه.

(ابو شعيرة وثائر، ٢٠٠٩: ١٧)

ويقع على عاتق التربية توجيه العقول والافكار توجيهاً رشيداً لذا يجب أن تكون نظم التعليم ومناهجه وطرائق تدريسه واتجاهات التربية في خدمة حياتنا المعاصرة بكل ما فيها من تغير أو تقدم اقتصادي واجتماعي وتقني وسياسي. (الحباشنة، ٢٠١٤: ١٣)

وترى الباحثة ان التربية هي العامل الاول في التطور العلمي وهدفها تكوين اتجاهات ووجهات نظر سليمة نحو الحياة بوجه عام، وليس حشو الازهان بالمعلومات والمعارف فقط، إذ إنها معنية بإعداد طالب مثقف يمتلك قدرًا من المعرفة العلمية والوعي بأمور علمية عامة، وفي شتى مجالات الحياة حتى يتمكن من اتخاذ القرارات الملائمة بشأن ما يواجهه من مشكلات ومواقف في مجتمع دائم التغيير وهذه هي حركه التربية في المجتمعات البشرية.

وبما أن التعليم ذراع التربية وأداتها المهمة فهو يعكس اهدافها ويترجم منطلقاتها ويسعى الى تحقيق اغراضها بما يمتلكه من مؤسسات تربوية تغذي الطالب بالتفكير السليم، ويُعنى بتهيئة الشروط المادية والنفسية له ويحيطه بالعلوم والمعارف التي تساعد على التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها فهو المرتكز والغاية الاساسية للتربية. (زاير وايمان، ٢٠١٤: ٢٣)

ووفقاً لذلك تسعى العملية التربوية من طريق عملية التعليم الى اكساب الطلبة مجموعة من المعارف والمفاهيم والحقائق والمهارات والمبادئ والاتجاهات والقيم التي تعمل على تطوير قدراتهم العقلية وقيمهم الوجدانية ومهاراتهم الحركية، مما يمكنهم من التكيف مع جملة التغيرات المتسارعة من جهة والعمل على تطوير مجتمعاتهم من جهة اخرى، ولا تكاد تقتصر عملية التعليم على اكسابهم المعلومات والمعارف فحسب بل تطوير قابلياتهم والسعي بها في طريق الكمال من النواحي اجمع وعلى مدى الحياة. (همشري، ٢٠٠٧: ١٩)

إنّ المجتمعات تمرّ خلال نموها بمراحل مختلفة وتواجه مشكلات ومطالب عديدة، فبذلك تضع امام التربية والتعليم مهمات كبرى يمكن تحقيقها بالارتقاء بمستوى تفكير الطلبة وتنمية قدراتهم العقلية وتعميقها وتهيئة البيئة المناسبة التي تساعد على استعمال قواهم التخيلية والتحليل والتركيب ومهارات النقصي وممارسة العمليات العقلية بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات. (عبد الله، ٢٠٠٢: ٨٨)

فالتعليم هو السبيل الرئيس لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل فهو الذي يكفل ارساء النهضة الحضارية للامة ومواكبة التطورات العالمية المعاصرة، وان المعيار الاساسي لتقدم بلد ما في المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية كافة يعتمد على مدى انتشار التربية والتعليم فيها.

(الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٣١)

فالتعليم يكون أكثر فاعلية عندما يساعد الطلبة على تحقيق الاهداف بطريقة ذاتية ولا شك أنه الطريق الى حدوث التعلم فهو الحافز والمثير والسبيل المؤدي الى ذلك، فإن مدى ما ينتج من تعلم من طريق الكم والكيف هو الدليل والبرهان على جودة عملية التعليم. (اسعد، ٢٠١٨: ٣٥)

وأن عمليتي التعلم والتعليم بطبيعتهما متداخلتان تعتمد الواحدة على الأخرى فليس للتعليم أية قيمة مالم تكن للمتعلّم الرغبة في التعليم ولا يحدث اذا لم يكن التعليم مؤثراً في الطالب بل إن التعليم الجيد يؤدي الى تنمية قدرته على اكتساب الخبرات وادراك الحقائق والمفاهيم والمعارف العلمية بنفسه وزيادة امكانياته في استثمار المعلومات التي يتلقاها من طريق إدراكها واسترجاعها وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة. (أنور وفلاح، ٢٠٠٧: ٥)

وترى الباحثة أن التعليم هو العامل الاساس في رقي الأمم والدعامة الرئيسة في تقدّم المجتمعات الانسانية؛ وذلك لما يقوم به من تطوير في مجالات الحياة البشرية كافة بما يقوم به من نشر المعرفة والثقافة بينهم التي تعمل على زيادة وعيهم وتأهيلهم للمشاركة في تطوير وتقديم مجتمعاتهم فيُعدّ مقياساً مهماً لرقى المجتمع وأداة جوهرية لبناء المستقبل الذي ينشده وبيتغيه أبنائه.

ولا يمكن تحقيق ذلك من دون وجود مؤسسة تربوية ترسخ تلك الأهداف في سلوك الشخص وعليه فإن المؤسسة المتخصصة بالنهوض بالتربية على نحو موجّه إنما هي المدرسة بوصفها إحدى المؤسسات الرئيسة في عملية التنشئة الاجتماعية التي يتحوّل بمقتضاها الطالب الى كائن فاعل في المجتمع الذي يعيش فيه توافقاً مع القيم التي يتلقاها من عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تعمل على

تهذيب شخصيات الطلبة وإعدادهم إعداداً جيداً سليماً وتحريرهم من القيم والافكار البالية والاتجاهات السلبية التي تكوّنت في حياتهم السابقة والعمل على تعزيز ما لديهم من قيم واتجاهات ايجابية.

(المياحي، ٢٠١٥ : ٢٤٨)

فقد اصبح للمؤسسات التعليمية دوراً تربوياً لا يقل أهمية عن دورها التعليمي ولعل أهم ما يُرغب فيها التحوّل من التعليم المتمركز حول المنهج او المدرّس الى التعليم المتمركز حول الطالب نفسه بوصفها مؤسسة تعمل على النمو الشامل المتكامل للطلبة جسماً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً والإسهام في خدمة المجتمع وتنمية الميول والاتجاهات وأساليب التفكير وإعداد أجيالاً جديدة قادرة على الابتكار والإبداع والتجديد. (عبد الهادي، ٢٠٠٩: ١٩)

وترى الباحثة إن المدرسة هي أفضل وسط يتم فيه اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات بما تهيئ للطلاب من نمو عقلي. فإن التعليم في المدرسة يُنمي القدرات المعرفية لدى الطلبة من طريق تدريس المهارات اللغوية والعلمية، ونمو انفعالي بما تهيئه من إشباع لحاجاته النفسية في أجواء طبيعية يعبر فيها عن مشاعره بحرية وتساوده على تقبل ذاته وفهم ما يحيط به بشكل أفضل، ونمو اجتماعي باتساع دائرة معارفه وأصدقائه ويتعرّف على طبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه وينمي مهارة المشاركة وحسن المعاملة للآخرين.

وتُترجم الفلسفة التربوية الممثلة لتوجّهات الحياة التي يتبناها المجتمع إلى سبل إجرائية بما تعدّه من مناهج دراسية مختلفة تشكّل الرافد الأساس لتحقيق تلك الفلسفة. لذلك أولى التربويون المناهج الدراسية اهتماماً خاصاً إذ أكّدوا على ضرورة اتسامها بالأسس التربوية التي ترتبط بالحاجات الفردية والاجتماعية والنفسية، ويعد المنهج من موضوعات التربية البارزة الذي يستند إليها المجتمع التعليمي بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه والنقطة الحيوية التي توصل الطلبة بالعالم المحيط بهم والوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من أهداف وأمال. (صالح وسماء، ٢٠١٨: ١٧)

إذ زاد الاهتمام به على أساس أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وطرائق تدريس وتقويم مشتقة من أسس معرفية ونفسية واجتماعية وفلسفية من أجل تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب بجوانبها العقلية والوجدانية والنفسية والاجتماعية. (جابر، ٢٠١٨: ٤)

فهو يخدم العملية التعليمية، إذ يوحّد أهداف التعليم ويؤمّن حسن توجيهه ويقارب مستوى الصفوف في مختلف المدارس وذلك يوفّر على المدرّس مشقة اختيار المواد والموضوعات التي ينبغي تقديمها للطلبة. (إبراهيم، ٢٠٠٣: ٤)

ومن هنا بدأ المربون ينظرون الى المناهج نظرة حديثة تتفق والأطر الحديثة لتطوير المناهج بجعل الطالب محور العملية التعليمية، وألاً يكون المنهج غرضاً بل وسيلة لغاية أسمى هي التربية بوساطة الاهتمام برغبات الطلبة وطريقة تفكيرهم وصولاً الى بناء طلبة مفكرين ويتطلّب هذا الامر الاهتمام في المناهج التربوية والتركيز على استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة وتطويرها.

(اسماعيل، ٢٠١١: ٢٢١)

وترى الباحثة أن للمنهج أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ لأنه العمود الفقري لها فهو الذي يربط بين مفاصلها ولأن الطلبة يختلفون في قدراتهم العقلية واستعداداتهم وميولهم وانفعالاتهم، لذا يفترض في المنهج المدرسي أن يأخذ بالحسبان الفروق الموجودة بين الطلبة بتوفير خبرات تربوية وتعليمية متباينة تعالج بطرائق وأساليب متعددة كي يجد كل منهم ما من شأنه أن يراعي قدراته، ويوجّه تعليمه ويزيد من أقباله على التحصيل.

ولا يمكن للتربية والتعليم تحقيق اهدافهما من دون وسائل يعتمدانها ومن احدى هذه الوسائل اللغة، وهي الاساس الذي يقوم عليه اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات سواء أكان ذلك في المدارس أم في غيرها من مجالات الحياة. (صومان، ٢٠١٠: ١٢)

واللغة من أكثر الوسائل التي تعمل على تحقيق الوعي والقدرة على التفكير عند الطلبة، إذ أصبحت مناهجها من أكثر المناهج أهمية، فاللغة من بين المواد التي نالت مناهجها عناية المربين لأنها الهوية الحضارية لأي أمة من الأمم وأي تدهور أو خلل يصيب هذه اللغة يصيبها، فمن المؤكد أنه سيعرقل مسار التطور الفكري والعلمي للمجتمع، فوظيفة اللغة في العصر الحديث لم تعد تقتصر على الاتصال كما شاع هذا التعبير في مقالات المحدثين والمعاصرين من دون الوعي بنتائجه، وإنما أصبحت هوية الأمة التي تتكلم بها حضاراتها فضلاً كونها رابطة لسانية تربط اجزائها وتشعرهم بانتمائهم. (زاير وإيمان، ٢٠١٤: ١٧- ١٨)

فهي ظاهرة إنسانية سيكولوجية اجتماعية انبعثت وتطورت مع الانسان ولعلّ أهم ما يميزها أنها أهم نواتج الفكر الانساني وتترجم افكار الانسان وتعبّر عن مشاعره بإمداده بالرموز التي تتيح له ابراز قدراته الفكرية والعاطفية. (الناصر، ٢٠١٤: ٢٠)

واللغة مهما كانت صعبة و متشعبة يجب أن تتال المقام الاول في رعاية أهلها والمتكلمين بها، لأنها أداة الحضارة الانسانية ومن طريقها يُنقل التراث عبر الاجيال ليطلع الطلبة على تراث أمتهم وحضارتهم. (الراوي، ٢٠٠٩: ١٥)

اللغة تجسّد امتداد العنصر البشري عبر التاريخ، إذ لا ينقطع الانسان عن الحياة بموته لان اللغة تعمل على هذا الامتداد بنقل الفكر والثقافة الى الاجيال اللاحقة. (الزغول وعلي، ٢٠٠٧: ٣٥٥). وترى الباحثة أن اللغة مقياس تطوّر الامم وارتقائها، ووسيله التفاهم والتعليم وتحصيل الثقافات وأداة لنقل الافكار بل هي جوهر التفكير، ولها وظيفة اساسية في فهم الطالب لها حين يسمعا منطوقة، وفي فهمها حين يراها مكتوبة، وفي التعبير عن افكاره نطقاً أو كتابة، وأنها وسيلة لغاية وتمثّل جزء من كيان الشعب الروحي ورمز وحدته الروحية وهي مرآة صافية تُظهر عواطف الانسان.

فاللغة العربية تمتلك كل مقومات القوة والتميز عن لغات العالم؛ كونها لغة الاعجاز واللغة الخالدة واللغة الرسمية في البلدان العربية وبها يُكْتَب وبِحفظ نتائجهم الادبي والفكري.

(الساموك وهدى، ٢٠٠٥: ٢٩)

وقد أعلّى الله تعالى منزلة اللغة العربية إذ أنزل بها القرآن الكريم بلغة عربية فصيحة بليغة وعلى لسان النبي الأكرم محمد (ص)، وبقي القرآن سليماً لم يدخله لحن ولا تغيير أو حذف أو زيادة؛ لأن الله تعالى وعدنا بحفظه الى يوم الدين في قوله عز وجل **(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)**

(الحجر/٩)

فهي لغة حية فيها نمو وزيادة في المفردات حتى أنها استوعبت كتاب الله عز وجل وسنة رسوله (ص) وتعد أمتن اللغات وأوضحها بياناً وأدلفها لساناً وأمدّها رواقاً وأعذبها مذاقاً.

(زاير، ٢٠١١: ١٥)

وترى الباحثة أن هذه الخصائص التي ميّزت اللغة العربية عن باقي اللغات الأخرى ليست معناها، أنها تتفرد بها ولكن المراد أن هذه الخصائص تظهر فيها بصورة متميزة، فهي لغة الاعراب والايجاز والمترادفات والبلاغة وكثرة الالفاظ والمرونة ودقة التعبير فهي وحدة متكاملة ومتلازمة في فروعها كافة، إذ يستطيع الطالب المتمكن من اللغة أن يفهم مايقراً بسرعة وبالتالي يصبح ملماً بما يقرأ من المواد الأخرى.

ولا شك ان مادة اللغة العربية تتطلب استراتيجيات وطرائق تدريس تتسم بالجدة والمعاصرة والحيوية؛ لأن طبيعتها وخصائصها تحتم على من يقوم بتدريسها ايجاد استراتيجيات وطرائق تدريسية متطورة بما ينسجم وحاجات الطلبة، فلكل مدرس أسلوبه وطريقته في التدريس فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف والمحتوى، ولها دور بارز في اختيار الانشطة والوسائل التعليمية وفي تحديد دور كل من المدرّس والطالب في العملية التعليمية. (عبد السلام، ٢٠٠١: ١٨)

ولطرائق التدريس أهمية بالغة في العملية التعليمية كونها ضرورية لكل من المدرّس والطالب والمنهج، بالنسبة للمدرس نجد انها تساعده في تحديد عملية التدريس بما تتضمنه من إعداد الخبرة والاحداث والمواقف التدريسية في زمن محدد، أمّا بالنسبة للطالب فتجعله متابع المادة الدراسية بتدرّج مريح وتوفّر له فرصه الانتقال بنحوٍ منسّق من فقرة الى اخرى ومن موضوع لآخر، ومهمة للمناهج لأن الهدف الاساسي من التدريس هو اىصال المادة الدراسية واحراز تعلم جديد او تطوير مهارة فالطريقة الملائمة للتدريس والاستراتيجية المثلى هي القدرة على معالجة الضعف الذي يتولد من المنهج والطالب، فضلاً عن ذلك فأنها تجعل عملية التعليم عملية اقتصادية وأكثر فاعلية الأمر الذي يؤدي الى تخفيف مشاعر الخوف والقلق عند الطلبة وخفض التشتت وزيادة الثقة بالنفس واثارة الدافعية وزيادة القدرة على التركيز مما يؤثر في تحسين جودة التعلّم. (قطامي، ٢٠٠٠: ٢٩٦)

ولأهمية ذلك عقدت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية في العراق، تناولت الاساليب اللازمة لتطوير طرائق تدريسها ومن هذه المؤتمرات:

- المؤتمر العلمي الثاني عشر المنعقد تحت شعار (المعلم، رسالة البناء والسلام في المجتمع) للمدة من (٢٠-٢١ نيسان، ٢٠١٠م) المنعقد في الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية، اذ أكد المؤتمر على تطوير العملية التدريسية والتربوية والاطلاع على الطرائق والاساليب الحديثة في التدريس بما يتناسب والثروة المعرفية وضرورة تحفيز مشاركة الطلبة في الدرس وتنمية قدراتهم على التعلّم.
- مؤتمر طرائق التدريس الذي اقامته الجمعية العراقية للمناهج وطرائق التدريس والتقويم التربوي المنعقد في (١٤/٤/٢٠١٩م) كلية العلوم وتحت شعار (بالانفتاح الدولي للبحوث العلمية تتوحد أواصر العلاقات الانسانية والمعرفية للباحثين)، والذي هدف الى السعي لتقوية العملية التعليمية ومن توصياته التأكيد على استخدام نماذج وطرائق تدريس حديثة. (التميمي، ٢٠٢١: ٦)

- المؤتمر العلمي الخامس عشر تحت شعار (جامعة منتخبة للمعرفة)، المنعقد في الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية، للمدة من (٨-٩ ايار ٢٠١٣م)، اذ اكد على الاهتمام بالمعرفة التي هي نجاح جيل اليوم، والذي يحتاج الى تعرف مهارات وخبرات تساعد على التوافق مع تطور وتعدّد اساليب الحياه. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠١٣)

وإن معرفة المدرّس وإطلاعه على استراتيجيات ونماذج حديثة في التدريس تسهم في مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة وتمنحهم دوراً ايجابياً ليتعلموها وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم، ويعبرون عن آرائهم بتفاعلهم في الموقف التعليمي، لذا فان استراتيجيّة التدريس الجيدة تساعد على معرفة الظروف التدريسية المناسبة، وتقوم على ايجابية الطالب ونشاطه. (Gangi,24:2011)

لذلك تضافرت الجهود من قبل المتخصصين في مجال التربية والتعليم لابتكار استراتيجيات وطرائق تدريس تجعل المدرّس قادراً على اصال المعرفة للطلبة، برغم الفروقات والاختلافات الكبيرة الموجودة بينهم، فهم يأتون الى المدرسة محمّلين بخبرات مختلفة ومن بيئات مختلفة.

(زاير وآخرون، ٢٠١٣:٧٧)

فالنهضة التي شملت العالم المتقدم لم تأتِ إلا من طريق التعليم وطرائق التدريس المختلفة، بحيث تصبح عملية التعلّم ممتعة ومشوقة للطلبة وملاءمة لميولهم وامكاناتهم ورغباتهم وقدراتهم وثيقة الصلة بحياتهم. (مرعي ومحمد، ٢٠٠٢:٢٥٢)

ويعد التدريس لوناً من ألوان الخبرات الحيوية، فهو يستند الى اصول معينة وأسس محددة ومكونات واضحة فهو ليس عملية عشوائية أو أعمال ارتجالية تؤدي بأية صورة كانت من دون الاعتماد على قاعدة أو نظام معين، بل انه من الوسائل المهمة والاساسية في ترجمة محتوى المنهج الى ما يريده المدرّس من خلق عادات و ميول واتجاهات ومبادئ وقيم عند الطلبة.

(طعيمة ومحمد، ٢٠٠٠:٦٢)

وترى الباحثة أن هناك طرائق واستراتيجيات عدة يمكن استعمالها وهي فردية أو جماعية، فلا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى تصلح للطلبة أجمع وللمواد الدراسية جميعها وفي الظروف كلها، وفي ضوء ذلك يحق للمدرس أن يوظف استراتيجيات عدة أو طرائق في الموقف التعليمي ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة الطلبة وقدراتهم وامكاناتهم، ويستعمل الوسائل التعليمية المتنوعة والملاءمة؛ مما يجعل التعليم محسوساً وأكثر ثباتاً، فلكل استراتيجية هدفها ومهارتها وموقعها الملاءم.

ولا يتحقق ذلك إلا مع وجود مدرس كفوء يضع حجر الزاوية للعملية التعليمية، باعتباره العامل الرئيس فيها، فإن أفضل المقررات الدراسية والوسائل والأنشطة التعليمية برغم أهميتها لا تحقق الاهداف التربوية المنشودة ما لم يكن هنالك مُدرس ذو شخصية مميزة تجمع غزارة المادة وطريقة تقديمها، فمهارة المدرّس هي التي تؤدي الى فهم الطلبة للمادة وتزرع فيهم حب المادة والاقبال عليها. (الدليمي، ٢٠٠٤: ٤٦)

فالمدرّس لا يعد شخصاً مهنيّاً يمتلك معرفة محددة ونوعاً من المهارات يؤدي بها وظيفة معينة فحسب، بل عليه أن يمتلك الشجاعة الكافية للقيام بأعمال البحث والاستقصاء وعنده الجرأة الكافية للبحث عن الحقيقة والكشف عن مجهولها، فهو المسير للتعليم والمُحاور للطلبة والمدير للصف والقائد للأنشطة الصفية فقد تغيّر دوره من ملقن وناقل للمعرفة والمعلومات ومهتماً بالمادة الدراسية والاختبارات على حساب فهم الطلبة الى دور أكثر عمقاً وشمولاً، ولأجل أن يكون ناجحاً في ذلك عليه أن يكون متزوداً بثقافة علمية عملية صحيحة وعلى اطلاع مستمر لكل ما يستجد في مجال طرائق التدريس الحديثة والاستراتيجيات المثلى في التعليم؛ لأن الطلبة هم بناء المجتمع. (دروزة، ٢٠٠٨: ٨٩)

ويستطيع أن يجعل من المادة مألوفة وميسرة للطلبة، باختيار اساليب تدريسية فعالة وأنشطة ووسائل تعليمية متنوعة. (الجلادة، ٢٠١٥-٢٣: ٢٤)

اذ تُسهم في النهوض بقدراتهم العقلية والتفكيرية وتفجير امكاناتهم وتنمية استعداداتهم للإبداع والابتكار وهم يواجهون متغيرات العصر ومشكلاته في ضوء التفكير المستمر والانفجار المعرفي السريع، إذ لم يعد هدف العملية التعليمية مقتصرًا على اكتساب المعلومات والمعارف والحقائق والتمكّن منها وتقديمها للطالب، بل تهدف الى تنمية قدراتهم على التفكير واكسابهم القدرة على التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوماً بعد يوم. (جابر، ١٩٩٩: ٢٠٧)

وترى الباحثة أن دور المدرّس يكمن في توفير البيئة التعليمية التي تستثير اهتمام الطلبة وتدفعهم للتفاعل والاستجابة على النحو المخطط له بما يُسهم في تحقيق الاهداف المنشودة، فهو الذي يشجع الطلبة على أن يبنوا معرفتهم بأنفسهم ويطرح المشكلات والتساؤلات والمواقف التي تحفزهم وتساعدهم على انتاج حلول عدّة، ويمدهم بالأفكار والتوجيهات عندما يحتاجون اليها بمجموعات تعاونية تنمي لديهم روح العمل الجماعي، فيتفاعل الطالب مع الجماعة يكتسب معلومات ومعارف وقيماً وطرائق جديدة في التفكير تجعله أكثر نشاطاً وتفاعلاً مع الحياة في العمل الجماعي، ويُسهم في تعزيز الثقة بالنفس، وذلك بإبداء رأيه امام الطلبة، ويكون الطالب محوراً للعملية التعليمية وهذا يزيد من تحصيله وتفكيره العلمي في آن واحد.

إذ إنّ للتفكير أهمية كبيرة في حياة الطالب وبعد موضوع التفكير من الموضوعات التربوية المهمة، وتتبع اهميته كونه من الاهداف الرئيسة التي تسعى العملية التعليمية الى تحقيقها لدى الطلبة، وبرغم أن التفكير يشير الى نشاط داخلي، نجد أن طبيعة الأنشطة التفكيرية تختلف في نوعيتها وطبيعتها، فمنها ما هو سهل ومباشر ولا سيما تلك التي ترتبط بالأشياء المألوفة ومنها ما هو صعب ويتمثل بحل مشكله ما. (الزغول، ٢٠٠٤: ٢٨٩)

وتهدف عملية التفكير الى تحقيق أهداف عدّة كتهيئة الطلبة وتدريبهم على التخطيط والمراقبة، والتقييم للعمليات الذهنية التي تُمارس في مواقف التعلّم والتفاعل، وزيادة درجة التأمل لدى الطالب، إذ

يؤدي ذلك إلى تطور في مهارات الوعي وتحسين قدرته على حل المشكلات، وتُعطي عملية التفكير الفرصة للاستماع للطلبة وفهم أفكارهم وتنمية قدرتهم على التخيل، وإن المفكرين قادرين على توجيه حياتهم بما لديهم من مهارات تفكير متقدمة. (قطامي وعبد الرحمن، ٢٠٠٢: ٣٥)

ولقد أولت الدول المتقدمة عنايتها في تنمية تفكير أبنائها إيماناً منها بأهميته في مواجهة متغيرات وتحديات العصر بحرصها على تعليمهم وتزويدهم بمهارات التفكير الجيد، مما يحقق المنفعة الذاتية والاجتماعية العامة فباكتسابهم مهارات التفكير المناسبة يتمكن الطلبة من حل مشكلاتهم الاجتماعية. (عبيد وعزو، ٢٠٠٣: ٤٤)

فالتفكير عملية عقلية تهدف الى معالجة المواقف سواء أكانت عشوائية أم منظمة، إذ إن لكل طالب استعداداً للتفكير يختلف عن غيره، فالاختلاف يعود الى تأثير المواقف والبيئات التي يعيش فيها الطالب. (قطامي، ٢٠٠٧: ٧٥-٨٥)

لذا فهو ضرورة وليس حاجة فحسب فالمدرّس الناجح هو الذي يُهيئ الفرص الملائمة للطلبة ليكونوا قادرين على ابتكار اشياء جديدة وليس تكرارها. وإن عملية ممارسة التفكير أصبحت مفتاح التربية في اكمال معانيها واوسعها. (رزوقي وسهى، ٢٠١٥: ١٣٢)

وبسهم التفكير في تنمية قدرة الطالب على استقبال واستيعاب وتمثيل المعرفة ودمجها في بنيته العقلية والمواءمة بينها وبين خبراته السابقة من طريق استعمال معاني الاشياء من دون الحاجة الى تجربتها او معالجتها معالجة واقعية. (العفون، ٢٠١٠: ١٥)

لذا ظهرت الحاجة الملحة للتدريس بنماذج تدريسية حديثة تُثَمِّي وتحفّز التفكير لدى الطلبة، إذ لم يعد مقبولا الالتزام بالطرائق الاعتيادية القائمة على الحفظ والتلقين والتسميع لمجرد سهولتها والتعويد عليها وذلك؛ لأنها لم توفر متطلبات العملية التعليمية والتربوية، وأصبح من المهم الالمام بكل ما هو جديد في التدريس والعمل على تنفيذه في المجال التربوي. (شيخو، ٢٠١٩: ١٢)

واهتم التربويون بالطرائق والاساليب والنماذج المختلفة التي تؤكد على الدور النشط للطلبة في التعليم، في ضوء بقيامهم بالعديد من النشاطات ضمن مجموعات او فرق عمل كما تؤكد على المشاركة الفكرية العقلية في النشاط لإحداث التعلم ذي المعنى القائم على الفهم. (الخرجي، ٢٠١١: ١٢٦)

ومن هذه النماذج انموذج تحفيز التفكير الذهني الذي يعد من النماذج التي تنمي المنهجية الفكرية العلمية لدى الطلبة وتساعدهم على بناء معارفهم ونمو شخصياتهم، وينقلهم إلى مراحل عليا في التفكير ويرفع مستويات التفكير المجرد لديهم حتى يتناسب والمرحلة العمرية التي يمرون بها. (قطامي، ٢٠٠٠: ٢٩٦)

فضلاً انه أسلوب التجسير في التعليم والذي يتم ببناء جسور بين الخبرات التي حصل عليها الطالب من الانشطة المتضمنة في المنهج الذي يدرسه وخبرات الحياة اليومية، مما يجعل ما يتعلمه وثيق الصلة بحياته وذا معنى وظيفي لنفسه والعالم المحيط به. (Robertson, 2001: 78)

ويعد انموذج تحفيز التفكير الذهني أحد النماذج التي تهدف إلى تسريع النمو المعرفي لدى الطالب زيادة على مساهمته في تنمية التفكير، إذ يتم من طريقه تقديم صعوبات معينة للطلبة تتحدى تفكيرهم أفضل من كونه يقدم منهج تقليدي مركّز على الحفظ والتلقين، مما يتيح لهم فهم أعمق للمادة الدراسية وتنشيط عملية التفكير وبالتالي تسريع القدرات التفكيرية وتنمية القدرة على توليد أفكار جديدة. (محمود، ٢٠٠٦: ١٠)

إذ يُسهم في تنظيم البنية المعرفية للطلبة، فضلاً عن اكسابهم مهارات التفكير المتنوعة وتنمية جوانبهم الوجدانية في إطار منظومة اجتماعية متعاونة، فالعمل الجماعي يثري التعلم بتفاعل الطالب وتبادل الافكار مع اقرانه، كذلك ينمي روح التعاون والاتجاهات الايجابية التي تشير الى مستوى عالٍ من النشاط المعرفي مما يؤدي الى بقاء أثر التعلم مدة أطول من دون نسيانها. (خليل، ٢٠٠٧: ١٥)

فهو من النماذج التي تتلاءم ومتغيرات العصر ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات التقنية والتكنولوجيا، إذ تزايدت الحاجة إلى مدرس يتطور باستمرار مع تطور العصر ويلبي حاجات الطالب والمجتمع، فالمدرس الناجح هو الذي يسعى إلى توصيل المادة الدراسية باستعمال استراتيجيات حديثة في التدريس بأحدث ما توصلت إليه الاتجاهات الحديثة في التدريس بتعليم وتدريب المهارات وتصميم خبرات فعالة بدرجة عالية من الاتقان. (المسعودي وآخرون، ٢٠١٨: ١٧)

ونظراً لزيادة أعداد الطلبة واختلاف الفروق الفردية بينهم، ونقص في أعداد المدرسين المتخصصين مع زياده الكم المعرفي الهائل، ظهر انموذج زيمرمان (Zimmerman) فهو انموذج تدريسي فعال يركز على حرية الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات والتحكم بذاته، ويعده محور العملية التعليمية ويهتم بأفكاره وتنظيم ذاته وتحصيله الأكاديمي. (Wongsri,2002:7).

إذ إنه مثل القوه الدافعة التي توجه الطلبة على تبني أهداف محددة وذات صعوبة مناسبة تؤدي الى مستوى اعلى في الاداء من أولئك الذين يتبنون اهدافاً سهلة، وذلك على اساس أن الطالب يجب أن يكون على قدر كاف من المعرفة للوصول الى اهداف اعلى لكي يحصل على تغذية راجعة ملائمة. (Garcia,etall1998:398)

فهو دعوة للتحرر من الاساليب التقليدية التلقينية النمطية في التعليم ويوفر تعلم وتعليم افضل يواكب تطورات العصر، ويسمح للطلّاب بتحديد المسار الذي يناسبه في تحقيق الاهداف المنشودة، وبذلك ينتقل التعليم من التلقين المتمركز حول المعرفة الى الابداع والتجديد والتركيز حول الطالب.

(المغراوي وسعيد، ٢٠٠٦: ٣٦)

وما يبذله من جهود ذاتية في عملية تعلمه وتدريبه على تحمل قدر كبير من المسؤولية عن كل ما يتصل بتعلمه، ويعد أحد الحلول المستعملة لتحقيق جودة التعلم المنشود؛ لأن آلياته تساعد

الطالب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة. (الردادي، ٢٠١٩: ٢٦-٢٧)

ومن المبادئ المهمة في التعلم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يوجه ذاتياً، لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل الطلبة ومن الأفضل ان يكون الطالب مسؤول من تعلمه ومستقلاً فيه فمن اهم اهداف العملية التعليمية تنشئة طلبة تكون لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم.

(Linder,2002:4)

ونكمن أهميه التعلم المنظم ذاتياً في أنه يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه ويستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق اهداف التعلم التي وضعها لنفسه.

(الدير وعبدالله، ٢٠٠٥: ١٢٠)

فهو لا يعتمد على معرفة الطالب ومهاراته فقط، وانما يتضمن مظهراً اجتماعياً من طريق تفاعله مع الاقران والمدرسين ويحدث عندما يكون الطلبة مدفوعين للاندماج بطريقة استراتيجية وتأملية في أنشطة التعلم التي تعزز تنظيم الذات. (Butler,2002:6)

وبناء على ذلك أصبح الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ضرورة ملحة، اذ يعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم أساليب التعلم التي تتيح الفرصة لتوظيف مهارات التعلم بفاعلية مما يسهم في تطوير الطالب سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، فهو نمط من انماط التعلم الذي نعلم فيه الطالب كيف يتعلم وماذا يتعلم؟ ومتى يتعلم؟ (العدواني، ٢٠١٨: ٢)

وترى الباحثة أن التعلم ضمن هذا النمط يحدث عبر نشاط الطالب مع البيئة والخبرات المتنوعة التي يمر بها، فهو المسؤول الاول عن بناء المعرفة ودمجها وتنظيمها بما ينسجم وبناءه العقلي والمعرفي وتوجيه جهوده لاكتسابها بنفسه أكثر من اعتماده على الآخرين. وإن فاعلية التعلم تعود الى الطالب ذاته، فهو يؤدي الى تهيئة بيئة تعليمية ايجابية مما يشجعه على التعلم أكثر فالطالب

يكون نشطاً وفعالاً في المواقف التعليمية أكثر من كونه مجرد متلقي للمعلومات وببذل درجة عالية من الضبط من أجل تحقيق أهدافه.

ولقد أولت المجتمعات منذ القدم أهمية بالغة للتحصيل الدراسي، وأصبح هو المقياس الأساسي الذي يُعتمد عليه لمعرفة نسبه ذكاء الطالب وتفوقه. (نصر الله، ٢٠٠٤: ٢٥٨)

واهتم به كثير من الباحثين والمتخصصين وسعوا للتعرف على أهم الأسباب وراء الانخفاض فيه، وسبل معالجته والطرائق التي يمكن بواسطتها رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

(الزغول، ٢٠٠٤: ٣٠٥)

اذ يعد التحصيل الدراسي من النواتج الأساسية في العملية التعليمية فهو محصلة التعليم ومؤشر للنجاح، والمدى الذي يحقق عنده الطالب أو المدرس أو المؤسسة أهدافهم التعليمية، وهناك العديد من العوامل التي تتداخل مع التحصيل الدراسي ومن تلك العوامل عوامل تتعلق بالظروف البيئية التي تحيط بالطالب من أسرة ومدرسة ومدرس، وعوامل مرتبطة بالطالب نفسه وقدراته واستعداداته وبعضها مرتبط بالخبرة المكتسبة. (عاشور ومحمد، ٢٠١٠: ٢٦٩)

وغالباً ما يقاس مدى تقدم الطالب في التعلم بقياس التحصيل الدراسي الذي يعبر عنه عادة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي وفقاً لاستجابته عليه بعد الانتهاء من دراسته لبرنامج تعليمي تعليمي. (ابراهيم، ٢٠٠٩: ٢٣٥)

فالتحصيل الدراسي له أهمية في حياة الطالب فهو ليس مجرد تجاوز الطالب لمراحل دراسية بنجاح وحصوله على درجات، وإنما له جوانب مهمة في حياته المستقبلية بوصفه الطريق الاجباري لاختيار نوع الدراسة أو المهنة وبالتالي تحديد دوره ومكانته الاجتماعية مما يحقق للطالب نوعاً من الاستقرار في الحياة. (جامل، ٢٠٠٢: ١٩١)

وترى الباحثة أن التحصيل الدراسي يمثل قدرة الطالب على استيعاب موضوعات المحتوى الدراسي وفهمها، وذلك من طريق الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية وأنه وسيلة لتعزيز ومتابعة نمو الطلبة والكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وتوجيه تلك القدرات وتنميتها تنمية صحيحة، ويمكن من طريقه تحديد مدى نجاح الطرائق والنماذج والأساليب التدريسية التي اعتمدها المدرسون بما يؤدي في النهاية إلى رفع المستوى التحصيلي للطلاب وهو أحد الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها.

هذا ومن جانب آخر، تهيئة الطالب لمواجهة الحياة والتغلب على مشكلاتها وإعداده للإسهام في تطوير المجتمع، فبالنظر لما يشهده العالم من نمو معرفي متسارع بشكل زاد فيه كم المعلومات والمعارف وتعقدت، إذ لا يمكن تقديمها للطلاب بمرحلة معينة من حياته وحتى في سنوات تعليمه من بدايتها حتى نهايتها، فالطالب لا يتوقف عن التعلم ولا يكتفي بما قدم له من معلومات ومعارف أثناء مشواره الدراسي، فضلاً عما يستحدث من التغيرات الهائلة والتطورات السريعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والثورة المعرفية، إذ أصبح من الصعب أن تتلاءم نظم التعليم القائمة مع مختلف التغيرات والتطورات التي تحدث في العالم. (سيد وعباس، ٢٠١٢: ١٥٥)

مما ضاعف من شعور المؤسسات التعليمية والقائمين عليها بأهمية العبء الملقى على عاتقها وأخذت تعاني من عجز وتقصير في ملاحقة التدفق المعلوماتي الهائل ولعل من أهم الأسباب الكامنة وراء ذلك تمسك الطلبة بطرائقهم وأساليبهم السابقة والتي لم تعد ملائمة لطبيعة هذا الكم الكبير من المعلومات. فالتراكم المعلوماتي الضخم والتقدم العلمي والتكنولوجي المتلاحقة، وضرورة استيعابه وتمثله من قبل الأجيال الناشئة يحتم عليهم البحث عن بدائل للعمل المدرسي التقليدي والانتقال إلى تعلم قائم أساساً على الجهد الذاتي والعمل المستقل الموجه الذي يبذله الطالب، وهو ما بات يعرف

باسم التعلم الذاتي. (الزبيدي، ٢٠١٨: ٣٢-٣٣)

فهو جوهر التعلّم والتربية المستمرة مدى الحياة، إذ يهدف الى نمو شخصية الطالب وتكاملها ونمو القدرات العقلية والمهارات الحركية بصورة عامة، ويعد رافداً لنظم التعلّم الاخرى وكاشفاً عن الامكانيات التي يمتلكها الطلبة حاجتهم الى توظيفها التوظيف الامثل؛ لأن التعلّم الذاتي يشير الى النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب للتعلم بصورة مستقلة ويسير فيه حسب سرعته الذاتية في تحصيل الخبرات والمعارف مستعيناً بالمصادر والوسائل والنشاطات المعدة سلفاً. (عامر، ٢٠٠٥: ٩)

مما يسهم في تطوير الطالب سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً وتزويده بسلاح يساعده على استيعاب متطلبات القرن الواحد والعشرين، فلا يكفي أن نزود كل طالب في اوقات حياته المختلفة بحصيلة من المعرفة ويعتمد عليها بعد ذلك، فالأفضل اكسابه المهارات التي تساعد في الحصول على المعلومات وتُسهم في توسيع مداركه وتنمية اتجاهاته بحيث تتلاءم وعالم متغير ومعقد بشكل دائم، فلذلك أصبح التعلّم الذاتي أحد الوسائل المهمة التي تمكّن الطالب من تحقيق ذاته و تلبية رغباته وطموحاته.

(عطية، ٢٠١٦: ١٥٩)

فهو يُسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فهم يختلفون في قدراتهم على التعلّم وفي اهتماماتهم ودافعيتهم للتعلّم فضلاً عن مستوى تحصيلهم وخبراتهم السابقة، فهو يوفر حق لكل منهم بما يتلاءم وامكانياتهم واحتياجاتهم. (عيسان وآخران، ٢٠٠٧: ٣٢٥)

اذ يقوم الطلبة بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويصبحون هم محورها والمسيطرين على متغيراتها، فيه يقرر الطلبة متى يبدؤون ومتى ينتهون وأي الوسائل والبدائل يختارون وهم المسؤولون عن تعلمهم وعن النتائج التي يحققونها والقرارات التي يتخذونها.

(الشربيني وعفت، ٢٠٠٦: ٣٢)

وأصبحت عملية اعتماد الطالب على نفسه في تحصيل العلوم والمعارف ضرورة ملحة ومطلباً اساسياً في عملية التعلّم والتعليم بمفهومها المعاصر حتى يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات

الضرورة لتحسين ظروف حياته وألا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، وإنما يستمر في تحصيل المعرفة في كل الاوقات وطول العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة، ويتسق مبدأ التعلم الذاتي مع مبدأ التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة والذي يؤكد أن طلب العلم مستمر باستمرار الحياة. (Al Dosery,2010:23)

ولأهمية تعلم هذه المهارات يجب الاهتمام بها والتخطيط لها ذهنياً و كتابياً وإبراز ذلك في الخطط اليومية والعمل على توظيفها اثناء التدريس والتقويم بالوسائل التعليمية والانشطة بما يتلاءم وطبيعة المحتوى. (الحجاية وخالد، ٢٠١٣: ١٥)

إذ يقع على عاتق المدرّس مسؤولية كبيرة في تنمية وتطوير تلك المهارات لدى الطلبة كي يتسنى لهم التعلم المستمر، ويعد من الضرورات العلمية في هذا العصر فلا يمكن الاستغناء عنه أو الغاء دوره في عمليه التعلم بل تغير دوره في ظل استراتيجية التعلم الذاتي عن دوره الاعتيادي في نقل المعرفة، وأخذ دور الموجّه والمرشد والناصح للطلبة، كما بات من الصعب على المدرّس أن ينقل كافة المعلومات المتعلقة بالمنهج الدراسي في ظل الانفجار المعرفي وصعوبة توفير الوقت اللازم لتعلمها ضمن الحصص الدراسية المعتادة وكثره عدد الطلبة في الفصول الدراسية، لذلك أصبح دور المدرّس في ظل الاتجاهات الحديثة ميسر للعملية التعليمية ومنظم لبيئة التعلم او مستشارا للمتعلم ذاتياً.

(المغربي، ٢٠٠٧: ١٦)

لذا ترى الباحثة أن تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة لها اهمية كبيرة جداً للرفقي بالعملية التربوية وتحسين نوعية التعلم فهي تُكسب الطالب القدرة على اداء الاعمال المكلف بها ببسر وسهولة وترفع مستوى أدائه في انجاز ما يُطلب منه وتوفّر تغذية راجعة تشير الى مستوى التعلم أولاً بأول من طريق تجزئة المادة التعليمية الى مجموعة من المكونات تعرض في تتابع منطقي وتُمكن الطلبة من المحتوى الدراسي وتسهّل عمليات الفهم والاستيعاب.

وان مهارات التعلّم الذاتي من أهم المهارات التي يجب العناية بها في المرحلة المتوسطة واكسابها للطلبة؛ لكونهم في بداية مرحلة المراهقة وهي مرحلة تتسم بالحيوية في النمو والتحول من الطفولة الى البلوغ وفي هذه المرحلة يمر الطلبة بتغيرات فسيولوجية ونفسية سريعة وتغيير في نظرتهم وعلاقاتهم نحو الأهل والزملاء والمجتمع والحياة بأكملها، إذ يصبح الطلبة عموماً في هذه المرحلة أكثر نضجاً وأعمق نظرة ولهم القدرة على التفكير المجرد والبحث عن الاستقلالية وهي مادة خصبة للأبداع والتجريب والمخاطرة، لذا فإكسابهم مهارات التعلّم الذاتي يُعد من اولويات التعلّم في هذا العصر. (السوداني، ٢٠١٧: ١٨)

فهم أحوج ما يكونوا الى الرعاية والتوجيه؛ لأنها نقطة الانطلاق الى مرحلة تعليمية متقدمة ويتم تهيئتهم لها بزيادة مستواهم المعرفي وتنمية مهاراتهم التفكيرية تلك المرحلة التي ينبغي أن تحتل مركزاً مهماً لمساعدة الطلبة على استثمار قدراتهم العقلية بشكل يساعد على تحقيق الاهداف المنشودة من العملية التعليمية. (الازيرجاوي، ٢٠٠٠: ٢)

وترى الباحثة أن هذه المرحلة تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي وأنها محصلة تأثير متغيرات اقتصادية واجتماعية وفكرية وتربوية يعيشها الطالب في أثناء حياته الدراسية. والصورة التي يكوّنها الطالب عن قدراته وامكانياته العقلية والمعرفية والتي تطورت عبر حياته الأسرية والخبرات السابقة والمواقف الحياتية المختلفة تزوده بتصوّر يحدد فيه مدى نجاحه أو فشله عندما يتعرض لمواقف وأحداث مختلفة فهم عاجلاً أم اجلاً سيمارسونه في الحياة العملية وفي انجازاتهم المدرسية أو في ممارساتهم العملية بعد التخرج.

وعطفاً على ما تقدم آنفاً تتبلور أهمية البحث من طريق المحاور الآتية:

١. أهمية التربية في ضوء مؤسساتها التعليمية ودورها الفاعل في تعديل سلوك الطلبة وفقاً لأهداف معينة.
٢. أهمية التدريس الذي يُعد المحور الاساسي في العملية التربوية والتعليمية والتطور والنقّذ المعرفي.
٣. أهمية اللغة العربية في المؤسسات التربوية والتعليمية وفي الحياة العامة، بوصفها أداة التفاهم والتواصل بين البشر ولولاها لما استطعنا اليوم الوصول إلى العلوم والمعارف.
٤. أهمية تجريب انموذج تحفيز التفكير الذهني في تدريس مادة قواعد اللغة العربية كونه يغيّر من طابع المادة الذي يراه الطلبة صعباً وجافاً ومجرداً فيفسح المجال لتوظيف قدراتهم العقلية ليُنمي الإبداع لديهم ويبعدهم عن الحفظ والتكرار الذي يعتمد طلبتنا إليه من دون الفهم.
٥. يُعد تجريب انموذج زيمرمان محاولة مهمة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية للخروج من الأساليب الاعتيادية في التدريس.
٦. أهمية تحصيل (مادة قواعد اللغة العربية)، إذ يعد التحصيل مقياساً لمدى فهم واستيعاب الموضوعات التي تم تدريسها.
٧. لفت أنظار الباحثين للاهتمام بمهارات التعلّم الذاتي وبيان أهميتها في العملية التعليمية في ظل التطور العلمي والمعرفي الحاصل في العالم.
٨. بناء اختبار لمهارات التعلّم الذاتي للطلبة الذين يمثلون عيّنة البحث.
٩. أهمية المرحلة المتوسطة في حياة الطالب لكونها حلقة الوصل بين الطفولة والمراهقة مما يستوجب أن تكون متكاملة ومنسقة مع المرحلة الابتدائية فهي ركيزة أساسية ومقدمة مناسبة للمرحلة الاعدادية التي ينطلق منها الطالب.

ثالثاً: هدف البحث وفرضياته (The Objectives The Hypotheses of Research)

يهدف البحث الى:

١. فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في التحصيل لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
٢. فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ولتحقيق هدفي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١. (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية، ولتحقيق هذه الفرضية صاغة الباحثة الفرضيات الصفرية الفرعية الآتية:
- أ- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

- ب- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

- ج- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات

المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

٢. (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في مقياس مهارات التعلم الذاتي، ولتحقيق هذه الفرضية صاغة الباحثة الفرضيات الصفرية الفرعية الآتية:

أ- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية مقياس مهارات التعلم الذاتي.

ب- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في مقياس مهارات التعلم الذاتي.

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان) في مقياس مهارات التعلم الذاتي.

رابعاً: حدود البحث (Research Limits):

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

١. الحد الزماني: العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).
٢. الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية بابل/قضاء المركز (مركز المدينة- قضاء النخيلة- أبي غرق).
٣. الحد المعرفي: كتاب اللغة العربية الذي يدرس في الفصل الاول للصف الثاني المتوسط والمقرر من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١م)، ط(٤) (قواعد اللغة العربية).
٤. الحد البشري: طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات، خط المركز (مركز المدينة_ قضاء النخيلة_ ابي غرق).

خامساً: تحديد المصطلحات (The Defining of Terms):

١. الفاعلية (The Effectiveness) عرّفها كل من:
 - أ. (بدوي) بأنها: "أثر المدرّس في الطلبة أو التغيير المرغوب فيهم والذي يجعلهم يحققون الاهداف المنشودة". (بدوي، ١٩٧٧: ٩٣)
 - ب. (شحاته وزينب) بأنها: "مدى الاثر الذي يمكن أن تُحدثه المعالجات التجريبية بأعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة". (شحاته وزينب، ٢٠٠٣: ٢٣٠)
 - ج. (حمادنه وخالد) بأنها: "التأثير الايجابي الناتج عن العمل الذي يؤشر في الأداء أو الانتاج الجيد من خلال استخدام طرق تدريس محددة". (حمادنه وخالد، ٢٠١٢: ٦)
- التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (شحاته وزينب، ٢٠٠٣) بوصفه تعريف نظري لأنه الاقرب الى الدراسة.

التعريف الاجرائي: حجم الأثر الذي يمكنه احداث انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان على المجموعتين التجريبيتين في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية ومهارات التعلم الذاتي.

الانموذج (Model) عرّفه كل من:

أ. (Mayer) بأنه: مجموع المبادئ الموجهة التي تزودنا بإطار يُمكننا من فهم طبيعة عملية التعلم". (Mayer, 1989: 43).

ب. (قطامي واخرون) بأنه: "خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرّس ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية". (قطامي واخرون، ٢٠٠١: ١٧١).

ج. (ابو جادو) بأنه: "مجموعة الاجراءات التي يمارسها المدرّس في الموقف التعليمي والتي تتضمن تصميم المادة واساليب تقديمها ومعالجتها". (ابو جادو، ٢٠٠٨ : ٣١٧).

التعريف النظري: خطة شاملة تسهل على المدرّسة عملية تخطيط نشاطاتها التدريسية، واختيار أساليب التقويم الملائمة التي تؤدي الى أثارة الدافعية لدى الطلبة.

التعريف الاجرائي: مجموعة من الاجراءات والخطوات المنظمة والمتسلسلة التي تستخدمها الباحثة مع طالبات الصف الثاني المتوسط في أثناء عملية تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمجموعتين التجريبيتين داخل غرفة الصف لغرض تحقيق اهداف البحث.

٢. تحفيز التفكير الذهني (models of stimulating mental thinking): عرّفه كل من:

أ. (Adey)* بأنه: مجموعة الفعاليات التي تسعى الى رفع مستوى النمو العقلي وتعتمد على مرتكزات محددة للتسريع المعرفي وهذه الفعاليات منظّمة ومنسّقة بطريقة منهجية تقوم على أسس تجريبية.

(Adey,1999:1).

ب. (Monifieth High School) بأنه: أنموذج لإسراع التفكير من مستوى التفكير الحسي إلى مستويات أعلى وهو التفكير الشكلي. (Monifieth High School, 2007,18).

ج. (حبيب) بأنه: "انموذج تدريسي يهدف الى تنمية قدرات الطلبة على التفكير ورفع مستوى النمو

العقلي لديهم بما يقدّمه من أنشطة مبتكرة والعمل في مجموعات صغيرة مفتوحة".

* (Adey): هو العالم الذي سعى الى تصميم مشروع يحدد فيه مستوى تفكير الطلبة من اعمار مختلفة، وهو من منظري النظرية البنائية، وانبثق من هذه النظرية مفهوم (آدي وشاير) وسمي الانموذج باسمه وظهرت نتائج هذا المشروع الى وجود اختلاف بين انماط التفكير ومتطلبات المناهج.

التعريف النظري: : قد تبنت الباحثة تعريف (حبيب، ٢٠١٦) بوصفه تعريف نظري لأنموذج تحفيز التفكير الذهني لأنه الاقرب الى الدراسة.

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الخطوات المنظمة التي أتبعها الباحثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط واللائي مثلنً احدى المجموعتين التجريبيتين وتكون من أربعة مراحل هي: الاعداد والمناقشة والتضارب المعرفي والتفكير في التفكير والتجسير.

٣. انموذج زيمرمان (models Zimmerman) عرّفه كل من:

أ. (Zim merman) بأنه: الانموذج المتضمن الانشطة والعمليات الموجهة التي يقوم بها الطالب لاكتساب المعلومات والمهارات والتي تتمثل بجهود الطالب لتنظيم معارفه وسلوكه وبيئته التي يتم فيها التعلم من أجل تحقيق الاهداف المنشودة من التعلم. (Zimmerman,1989:21).

ب. (Pintrich) بأنه: مجموعة من الاجراءات التي يستعملونها الطلبة اثناء التعلم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. (Pint rich,2005:41).

ج. (الشريف ووفاء) بأنه: " عملية ذهنية نشطة موجهة ذاتياً ويمكن تدريب الطلبة عليها ليكونوا على وعي تام بأنفسهم وذو معرفة في مجال تعلّمهم". (الشريف ووفاء، ٢٠١٠ : ١٠١).

التعريف النظري: قد تبنت الباحثة تعريف (Zimmerman,1989) بوصفه تعريف نظري لأنموذج زيمرمان لأنه الاقرب الى الدراسة.

التعريف الاجرائي: هو مجموعة من الاجراءات المنظمة والمتسلسلة التي أتبعها الباحثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط واللائي مثلنً المجموعة التجريبية الثانية،

ويتكوّن من اربعة مراحل هي: مرحلة التدبّر أو الاعداد، ومرحلة الأداء، ومرحلة الضبط والتنظيم، ومرحلة التأمل الذاتي.

٤. التحصيل (Achievement) عرّفه كل من:

أ. (اللقاني وعلي) بأنه: "مدى استيعاب الطلبة لما حصلوا عليه من خبرات في مادة دراسية معينة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من الاختبارات التحصيلية المعدّة لهذا الغرض".

(اللقاني وعلي، ١٩٩٩: ٥٨).

ب. (السلخي) بأنه: "مدى اكتساب الطلبة للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التعليمية في مرحلة دراسية أو في صف دراسي أو مساق معيّن ومدى تمكّنه من ذلك". (السلخي، ٢٠١٣: ٢٦).

ج. (التميمي وآخرون) بأنه: "محصول ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرّس لتحقيق الاهداف المنشودة وما يصل اليه الطالب تترجم الى درجات".

(التميمي وآخرون، ٢٠١٨ : ٣٢).

التعريف النظري: قد تبنت الباحثة تعريف (التميمي وآخرون) بوصفه تعريف نظري لأنموذج زيمرمان لأنه الاقرب الى الدراسة.

التعريف الاجرائي: مقدار المعلومات التي تكتسبها طالبات الصف الثاني المتوسط، وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية الذي أعدته الباحثة.

٥. مهارات التعلّم الذاتي (Self learning skill) عرّفها كل من:

أ. (منصور وآخرون) بأنها: "مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يكتسب منها الطالب مقدرة شخصية وقوة ذاتية ليكون طالباً مقتدرًا على تنظيم ذاته وتنشيط فعاليته لتحقيق أهدافه في النمو والتقدّم". (منصور وآخرون، ٢٠٠٦ : ٢٤).

ب. (المريعات) بأنها: "مجموعة من المعارف والاتجاهات والعمليات العقلية المهيئة للطالب في مواقف تعليمية يُراعى فيها تحقيق أهداف سلوكية محددة تتناسب واستعداداته وقدراته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها وتفاعله الناجح مع مجتمعه". (المريعات، ٢٠١٢: ٥).

ج. (الكيلاني) بأنها: "المهارات الاساسية التي يحتاجها المتعلم لمواصلة تعليم نفسه بنفسه وتستمر معه مدى الحياة ومنها التساؤل المنظم والقراءة الواعية والتقويم الذاتي". (الكيلاني، ٢٠١٣: ١٦).

التعريف النظري: تلك المهارات التي يمتلكها الطالب والتي تساعده في اختيار أسلوب التعلم الافضل والوقت والمكان والسرعة التي تناسبه وبما يتماشى مع قدراته الذاتية ويحقق الاهداف التي يرسمها لنفسه.

التعريف الاجرائي: مجموعة من المهارات التي يتوقع ان تمتلكها طالبات الصف الثاني المتوسط بعد خضوعهن للتجربة والتي سيتم قياسها في ضوء المقياس الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

الاحور الاول: جوانب النظرية.

اولاً: النظرية البنائية.

ثانياً: النظرية البنائية الحرفية لـ(بياجي).

ثالثاً: النظرية البنائية الاجتماعية لـ(فيجوتسكي)

رابعاً: النموذج تحفيز التفكير الذهني.

خامساً: النظرية الحرفية الاجتماعية.

سادساً: النموذج زيمرمان.

سابعاً: التحصيل الدراسي.

ثامناً: التعلم الذاتي.

الاحور الثاني: دراسات سابقة.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: النظرية البنائية (The constructivism theory):

١. مفهومها:

البحث الحالي مستنداً الى أنموذجين أحدهما من النظرية البنائية ألا وهو (أنموذج تحفيز التفكير الذهني)، للعالمين آدي وشاير* (Adey & Shayer)، والأنموذج الثاني من النظرية المعرفية وهو (أنموذج زيمرمان) لباندورا*.

ظهرت النظرية البنائية على الساحة التربوية وشاعت منذ أكثر من (٢٠ عاماً)، أما بدايتها فقد بدأت بوصفها نظرية فلسفية نتيجة آراء بعض الفلاسفة القدماء عن العلم والمعرفة ثم تطوّرت حتى وصلت الى ما هي عليه اليوم، اي إن النظرية البنائية ليست نتاج عالم واحد ولم تظهر مرة واحدة بل ظهرت وتبلورت نتيجة مساهمات كثير من العلماء على مر العصور. (عمروش وإلهام، ٢٠٢٠: ١٣)

وتُعد التربية من أكثر الميادين تأثراً بالفلسفة البنائية بتياراتها المعرفية والاجتماعية فهي تنظر الى الطالب بأنه شخص ايجابي يبني معارفه من طريق تفاعله مع المعلومات وخبرات الآخرين، وينبثق من هذه النظرية مفهومان أساسيان مترابطان وهما (البنائية المعرفية) المنسوب الى جان بياجيه، و(البنائية

* (Adey & Shayer): علماء النظرية البنائية وانطلق من هذه النظرية انموذج تحفيز التفكير الذهني

على يدي فيليب آدي وميخائيل شاير.

* (باندورا): عالم النظرية المعرفية الاجتماعية وانطلق من هذه النظرية عدة نماذج ومنها انموذج

زيمرمان.

* (جان بياجيه): عالم النظرية البنائية المعرفية.

الاجتماعية) المنسوب الى ليف فيجوتسكي*. (رزق، ٢٠٠٨: ٣١)

وللبنائية انعكاسات على التعلّم والتعليم، فمن وجهه نظر البنائية ترى أن عقل الطالب ليس فارغاً أو صفحة بيضاء، إذ إنّ المعرفة السابقة التي تم بناؤها من قبل الطالب تؤثر في كيفية تفسير المعرفة الجديدة التي يحاول المدرّس تقديمها ومن ثم فإن المدرّس يحاول أن يربط بين المعرفة السابقة التي بناها الطالب من جهة، ويقوّم ما إذا كانت هذه المعرفة تتعارض مع المعرفة التي يتم تقديمها فعلى المدرّس مساعدة الطالب على اعاده بناء المعرفة. (زيتون، ٢٠٠٧: ٨٨)

وبيّنها (الهويدي): بأنها رؤية في نظرية التعلّم ونمو الطالب، مفادها أن الطالب يكون نشطاً في بناء انماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته مع الخبرة". (الهويدي: ٢٠٠٥: ٢٩٩)

واكد (الدليمي) بأنها عملية البناء المعرفي التي يتم من طريقها تفاعل الطالب مع ما حوله من اشياء واشخاص، وفي اثناء هذه العملية يبني الطالب مفاهيم معينة عن طبيعته". (الدليمي، ٢٠١٤: ١٥)

وترى الباحثة بأنها فلسفة تربوية تتم ببناء المعارف والخبرات السابقة وتطويرها لبناء معارف وخبرات جديدة تساعد الطالب في معالجة المواقف البيئية المختلفة.

٢. أسس النظرية البنائية:

يمكن تحديد أسس النظرية البنائية بما يأتي:

- أ. التعلّم عملية بنائية نشطة مستمرة وغرضية التوجيه.
- ب. المعرفة القبلية للطالب شرط أساسي لبناء تعلّم له معنى، وان التفاعل بين معرفة الطالب الجديدة ومعرفته القبلية أحد المكونات المهمة في عملية التعلّم.
- ج. تتضمن عملية التعلّم اعادة بناء الطالب لمعرفته بالتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.
- د. تهَيِّئ افضل الظروف للتعلّم عندما يواجه الطالب مشكلة أو مهمة حقيقية، وتتميّ لديه الثقة في قدرته

* (ليف فيجوتسكي):عالم النظرية البنائية الاجتماعية.

على حل المشكلات. (زيتون وكمال، ٢٠٠٣: ١٧٩)

هـ. تشجّع البحث والاستقصاء للطلبة.

و. تُبنى على التعلّم وليس على التعليم.

ز. تضع الطلبة في مواقف حقيقية و ليس مواقف مصطنعة.

ح. تشجّع الطلبة على الاشتراك في المناقشة مع المدرّس او في ما بينهم.

ط. تؤكّد الاداء والفهم عند تقييم التعلّم.

ي. تأخذ بالحسبان كيف يتعلم الطلبة. (الدليمي، ٢٠١٤: ٣٨-٣٩)

٣. خصائص النظرية البنائية:

هناك خصائص عدّة تميز استخدام النظرية البنائية في التعليم والتي يمكن أن يكون لها تأثير في

المواقف التعليمية في التعليم وهي كما يأتي:

أ. يحقق التعلّم البنائي جودة التعلّم؛ وذلك لأن الطالب يقوم بدور المكتشف والمجرّب والباحث رغبة في

التعلّم ليس من أجل النجاح في الاختبار وإنما الاستفادة مما تعلّمه في حياته العلمية والعملية أيضاً.

ب. إثارة الطالب وتنمية رغباته واهتماماته.

ج. تحقّق مهارات التعاون بين الطالب والمجتمع.

د. احترام شخصية الطالب وتنمية الشخصية المبدعة القادرة على حل المشكلات.

هـ. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، بتوفير فرص عمل للتعليم تناسب ميولهم واستعداداتهم ومراحل

نموهم. (عفانة ونائلة، ٢٠٠٧: ٢٦).

و. زيادة ارتباط الطالب بالمدرسة بإثارة النواحي الوجدانية تجاه المدرسة والعمل المدرسي.

ز. تُنمّي التعلّم عند الطالب بتنظيم المواقف داخل الفصل الدراسي وتصميم المهام التعليمية وليس نقل

المعرفة فقط.

ح. لا يُنظر الى الطالب على أنه سلبي ومتلقي ولكن يُنظر اليه على أنه مسؤول عن تعلمه.

(الدليمي، ٢٠١٤: ٤٠)

وترى الباحثة أن من خصائص هذه النظرية اسهامها في تعزيز الدور الايجابي للطالب وعدّه محور العملية التعليمية وتنمية العمل بروح الفريق الجماعي والارتقاء بالتقويم وذلك بإعداد نماذج واسئلة تنثير وتقيس مستويات عليا من التفكير لغرض خلق الشخصية المفكرة والمبتكرة.

٤. التدريس على وفق الطريقة الاعتيادية وطرائق النظرية البنائية:

إن الانتقال من التدريس بالطريقة الاعتيادية الى التدريس على وفق طرائق النظرية البنائية يتطلب

احداث تغيير في مكونات التربية، كما في الشكل الآتي:

ت	التدريس على وفق الطريقة الاعتيادية	التدريس على وفق طريقة النظرية البنائية
١	محورها المدرّس.	محورها الطالب.
٢	المعرفة توجد خارج الطالب.	المعرفة توجد داخل الطالب نفسه.
٣	أنشطة فردية.	أنشطة تفاعلية.
٤	الطالب سلبي ومتلقي للمعلومات	الطالب نشط وفعل في الموقف التعليمي.
٥	يبحث عن الاجابة الصحيحة.	الطالب يتقبل آراء الآخرين ولا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة.
٦	اختبارات تحريرية تعتمد على الورقة والقلم.	الطالب يبني معارفه من مصادر متعددة، وتوجد بدائل عدة للتقييم.

شكل (١)

(الدليمي، ٢٠١٤: ٤٤).

ثانياً: النظرية البنائية المعرفية لـ(بياجيه):

١. مفهومها:

يستهل منظّرو البنائية (المعرفية) المحدثون حديثهم عن بياجيه والبنائية، اذ كان جان بياجيه شديد الاهتمام ببحث النظرية المعرفية، وكانت تشغل ذهنه في تلك المدة تساؤلات كثيرة عن معنى المعرفة وكيفية اكتسابها، وقد رأى أن الطالب تنمو لديه مستويات التفكير عبر مراحل محددة وتتميز كل مرحلة بامتلاك مفاهيم او تراكيب عقلية هي برامج او استراتيجيات يستخدمها الطالب في اثناء تعامله مع البيئة مما تسهم في زيادة خبراته، وتصبح المستويات أو التراكيب الفكرية قادرة على تفسير خبرته الجديدة أي إن التراكيب الفكرية تتوسط بين الطالب وبيئته. (زيتون وكمال، ١٩٩٢: ٨٢)

والنظرية البنائية (المعرفية) احدى نظريات التعلّم التي اتجهت اليها انظار التربويين من أجل بلورة عدد من الطرائق والنماذج التدريسية للإفادة منها وتوظيفها في العملية التعليمية، إذ يُعد العالم بياجيه (piaget) واضع اللبنات الاولى لها، فقد وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي؛ فهي نظرية في المعرفة منذ زمن طويل تمتد عبر القرون وليس غريباً رؤية هذا التكرار من فلاسفة عدّة ومنظّرين عبر التاريخ، والمنظر الوحيد حديثاً الذي حاول تركيب الافكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة شكّلت فيما بعد الأسس الحديثة هو العالم (جان بياجيه). (الخفاف، ٢٠١٣: ٤٠).

وان ما يميز هذه النظرية فهم المعرفة وقال بأنها عملية تغيير وركّز على نوعية الاختلاف في تفاعلات الطالب مع بيئته ولكي يحدث التغيير في التفكير ينبغي تحليل النشاط المعرفي الذهني في كل مراحله ولذلك تنعت نظريته بالنظرية التطورية. (قطامي، ٢٠٠٥: ٢٥٢-٢٦١).

وكان بياجيه مهتماً بطريقة تكييف الطالب مع بيئته ووصف بياجيه هذه العملية بالذكاء، إذ يتم التحكم بالتكيف مع البيئة بمجموعة من الانظمة العقلية أطلق عليها اسم المخططات والتي يستعملها الطالب من أجل تصميم الفعل وتمثيل العالم ويتحفز هذا التكيف بوساطة الدوافع البيولوجية للحصول على

التوازن بين المخططات من جهة والبيئة من جهة أخرى اي عند دخول معلومات جديدة الى البنى العقلية للطالب يحدث لديه حالة اللّا توازن ولكن عندما يقوم بتمثيل ومواءمة تلك المعلومات الموجودة له تحدث عملية التوازن أي حالة الموازنة بين التمثيل والمواءمة. (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٣١٩)

واستعمل بياجيه الاسئلة التشخيصية بهدف تحفيز التفكير وتنميته لدى الطلبة، لذا يفترض عدم استعمال المدرّس لأسئلة تركز على قدرة الطالب على الحفظ والاستظهار، وأنما يستعملها من أجل إثارة تفكيره وتحفيزه، فاذا أعطى الطالب اجابة خاطئة وجب على المدرّس ألاّ يصحح هذا الجواب مباشرة وأنما يهيئ له فرصاً ملائمة كي يصحح ويعدل اجابته بنفسه واذا أعطى إجابة صحيحة فعلى المدرّس ألاّ يكتفي بذلك وإنما يسأله كيف توصلنا الى هذه الإجابة. (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٠٧)

ففي البنائية (المعرفية) يتم التركيز على الطالب بدلاً من التركيز على المدرّس أي إن الطالب يتفاعل مع الاحداث والاشياء لاكتساب الفهم لهذه الاحداث لأن في ضوء افكار (بياجيه) الفهم يعني الاختراع والابداع، إذ لم يعد هدف التعليم عند بياجيه زيادة المعلومات لدى الطالب وإنما إتاحة الفرصة ليستكشف بنفسه تلك المعلومات والتأكيد على عملية الاستكشاف وليس الاشياء المكتشفة.

(زيتون، ٢٠٠٧: ٢٦-٢٩)

وهناك بعض الاسس عن تطبيق نظرية بياجيه في مجال التدريس ومنها:

أ. أن تكون البيئة الاجتماعية والفيزيائية المحيطة بالطالب غنية بما تحويه من اشخاص وظواهر واشياء مختلفة؛ لان ذلك يُنمي له القدرات العقلية.

ب. يُفضّل أن يتم التعلّم من طريق العمل، فذلك يؤدي إلى بقاء التعلّم، وتكون عملية التعلّم أكثر إمتاعاً مما لو تمت بالحفظ والاستظهار.

ج. يجب أن يقوم المدرّس بتصميم أنشطة اجتماعية تساعد الطالب على التواصل المستمر والفعال مع الآخرين.

د. يجب ألا يُجبر الطالب على تعلّم أشياء أعلى من مستوى قدراته؛ لأن ذلك يؤثّر سلباً على نموه العقلي.

(الراشد، ٢٠٠٠: ٣٥-٣٨)

هـ. يُفضّل أن يكون المدرّس مستمعاً أكثر منه متحدّثاً.

و. أن يُنمّي المدرّس عملية الإبداع والتفكير الناقد لدى الطلبة بطرح الأسئلة المفتوحة.

ز. ألا يصحّ المدرّس اجابات واستنتاجات الطلبة، وعليه توجيه أسئلة أكثر ويمدّهم بخبرات ومعلومات

تساعدهم على تصحيح اخطاءهم. (عمران، ٢٠١٥: ١٦)

ثالثاً: النظرية البنائية الاجتماعية لـ(فيجوتسكي):

تُعد هذه النظرية احدى النظريات الحديثة المهمة في مجال التعلّم والتعليم، ويُعد فيجوتسكي عالم

النفس الروسي من أبرز رواد البنائية الاجتماعية. (عبد المولى، ٢٠١٤: ٥٢)

ويرى ان المعرفة تُبنى بطريقة اجتماعية. فالتفاعل الاجتماعي جوهر البنائية (الاجتماعية) خلافاً

للاستقصاء الفردي إذ إنه يساعدهم على تكوين المعنى. (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٠)

فإن الطلبة يجدون المعنى ليس في خبراتهم الفردية فقط وانما في التفاعلات الاجتماعية بينهم داخل

الفصل الدراسي. (ياسين وزينب، ٢٠١٢: ٢٢)

لأن هذا العالم ليس مستقلاً ولا ثابتاً ولكنه متغير ناتج من النشاط العقلي للطالب وتفاعله مع بيئته

وتُعد المعرفة وسيلة تُيسّر اموره عند تعامله مع عالمه الخارجي. (زيتون وكمال، ٢٠٠٣: ٣٢)

تستند النظرية البنائية (الاجتماعية) الى فلسفة ترى أن عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة

ومستمرة، اذ تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي ويوضح فيجوتسكي إنه كلما كثرت الافعال المعقّدة

الموجودة في الموقف التعليمي وقل الحل المباشر لها زادت اهمية الكلام في العملية التعليمية ويصبح

الكلام حيويّاً وله دور كبير في ايجاد الحلول لهذه الافعال، واذا لم يسمح للطلبة استعماله فلن يستطيعوا

تحقيق الاهداف المنشودة، فهي تؤدي الى حدوث تفاعل لفظي تتلاقى فيه افكار الطلبة مع بعضها البعض وتتأثر بالمناقشة. (Baker&Pibun,1997:111)

ولأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الطالب والمكونات الاجتماعية والثقافية المحيطة به لذا فإن عملية التعلم والتعليم تتأثر بالبيئة المحيطة بالطالب وتتطلب منه دوراً بنائياً نشطاً. (زيتون، ٢٠٠٧: ٤١)

ودور المدرّس في النظرية البنائية (الاجتماعية) هو تنظيم العمل داخل الفصل الدراسي ويعطي الفرصة للطلبة للعمل مع بعضهم البعض فهو يؤدي دور الوسيط لبناء المعنى لديهم ويصل بالطالب من المعرفة العامة الأولية الى المعرفة العلمية العميقة ويوجهه تدريجياً نحو فهم المهمة واتقانها ويُعد هذا مفتاح لتحفيز الطلبة للمعرفة العلمية. (السعدي، ٢٠١٥: ٢٣)

وتؤكد البنائية (الاجتماعية) على أهمية التفاعل الاجتماعي للتعلم وعدم عزل الطالب عن المجتمع في بناء المعرفة ويولي الاهتمام لدور الثقافة والمجتمع في بنائها وتشجيع التعلم من طريق النشاط الجمعي التعاوني بين الطلبة والمدرّس وبين الطلبة بعضهم فهي تؤكد عدداً من المبادئ وكما يأتي:

أ. التركيز على النشاط الاجتماعي في عملية التعلم والتعليم وتأثيره المهم في وعي الطالب.

ب. اللغة هي الأداة الأكثر أهمية إذ إنها تتطور في الحوار الاجتماعي مع الأقران أو الحوار الخاص أي التفكير بالمعاني.

ج. تفاعل الطالب مع أقرانه يعزز نموه المعرفي ويحفّزه.

د. تفاعل العوامل الاجتماعية (الطلبة في ما بينهم) فالعوامل الفردية جميعها تعد مفتاح للنمو المعرفي للطلاب. (ياسين وزينب، ٢٠١٢: ٢٢).

هـ. تركّز على تنمية المنطقة المركزية (وهي المسافة بين مستوى النمو الواقعي المحدد بحل المشكلات باستقلالية، ومستوى التنمية الكامنة في حل المشكلات بمساعدة وتوجيه المدرّس وتعاون مع الاقران).

و. ينمو التنظيم الذاتي عند الطالب من طريق استيعاب العمليات العقلية التي تحدث في أثناء التفاعلات الاجتماعية.

ز. يتحدد التعليم والتعلم في ضوء سياق اجتماعي بين الطالب والمدرّس وبين الطلبة أنفسهم.

(Beeth,Hewson,1999,739).

وترى الباحثة من طريق ما تم عرضه أن التعلم وفق النظرية البنائية (الاجتماعية) يتم بشكل متكامل بين مكونات الموقف التعليمي ولا يمكن أن يتم بمعزل عن البيئة الثقافية والاجتماعية؛ لأن المعرفة الحقيقية لا يتم اكتسابها فجأة وبشكل سهل ولكن من طريق التفاوض الاجتماعي للتغلب على العقبات الموجودة في التعلم وحتى تتحقق عملية التواصل ينبغي أن تكون البيئة ملائمة وأن يستعمل المدرّس ألفاظاً تلائم مستوى نمو الطلبة وقدراتهم العقلية.

ثالثاً: أنموذج تحفيز التفكير الذهني **models of stimulating mental thinking** :

١. مفهومه:

بدأ هذا الأنموذج في السبعينيات من القرن الماضي في كلية شلسي على يد فريق من الباحثين منهم فيليب آدي وميخائيل شاير (Shire Michael and Philip Adey)، فيسمى بأنموذج (تحفيز التفكير الذهني)، (وآدي وشاير)، (وتسريع التفكير)، إذ سعى الفريق الى تصميم مشروع وتطويره لحل مشكلة التعليم بعد اقتناعهم بأنّ كثير من المفاهيم تحتاج الى متطلبات تزيد القدرات التفكيرية لدى الطلبة وانطلق المشروع بإجراء دراسة مسحية واسعة لتحديد مستوى تفكير الطلبة من أعمار مختلفة وعُرفت الدراسة (المشروع) بإسم التسارع المعرفي وتم استخدام ادوات لتحليل المتطلبات المعرفية فضلاً عن تطوير مجموعة من اختبارات النمو المعرفي وقد بُني المشروع على أفكار بياجيه حول أنماط التفكير وأفكار العالم فيجوتسكي، وأظهرت النتائج وجود اختلاف بين أنماط التفكير ومتطلبات المناهج.

(Adey, 1999:23).

ويُعد أنموذج (تحفيز التفكير الذهني) تسريع التفكير من النماذج التي صُمِّمت لتنمية مهارات التفكير العقلي والتسارع المعرفي للطلبة بانتقاله من مستويات التفكير الدنيا الى مستويات التفكير العليا وتتم تنمية تفكيرهم بالمناقشة الجماعية. (Adey, p.& Shayer,1994:91)

فبتفاعل الطالب مع الجماعة يكتسب معارف ومهارات وقيماً وطرائق جديدة في التفكير تجعله أكثر تفاعلاً مع الحياة في العمل الجماعي ويثير عند الطالب مستوى عالٍ من النشاط المعرفي وتعزيز الثقة بالنفس بإبداء رأيه امام الطلبة الآخرين فهذه الامور تجعل الطالب يكون له دور نشط وإيجابي في العملية التعليمية. (محمد، ٢٠٠٨: ٣٩)

إذ يتم تشجيع الطلبة على أن يفكروا في تفكيرهم وتنمية الوعي بطريقة تفكيرهم الخاصة، من طريق المواقف والاحداث التي يتفاعلون معها ويتعاونون ايجابياً مع بعضهم البعض وذلك بإتاحة الفرص المناسبة لهم، وتنشأ لديهم لغة تفاهم مشتركة أثناء مناقشتهم في تفاصيل الموضوعات، مما يؤدي الى نمو تفكيرهم واسرعه. (Shayer, M& Adey .ph ,1993;351)

فالتدريس على وفق هذا الأنموذج يتضمن تعليم الطالب كيف يفكر فهو يعمل من أجل التفكير. (Adey,1999:44)

ويتيح لهم فهم أعمق للموضوعات المقدمة لهم، لأنه سيوفر فرص لاستثارة تفكيرهم وسد الفجوة بين ما يعرفونه من خبرات سابقة وبين ما يقدم لهم من معلومات جديدة ويكون الطالب في حالة نشاط وتفاعل بينه وبين أقرانه لتوليد حلول للتناقضات أو المشكلات المطروحة عليه في اطار التفاوض الهادف الذي من شأنه يقضي على الملل والرتابة باستعمال الطرائق الاعتيادية، إذ أصبح من الصعوبة ضبط الطلبة وإبقائهم في وضع الهدوء والاصغاء للحصة الدراسية كاملة فمن واجب المدرّس الاهتمام بالكيفية التي يتعلم بها الطالب وتنشيط تفكيره بما يتلاءم والمرحلة العمرية. (الحوسنية، ٢٠١٩: ١٤)

فالمدرّس الكفاء هو الذي يشجّع الطلبة على أن يبنوا معرفتهم بأنفسهم ويواجههم بموقف حقيقي يحاولوا ايجاد حلول جديدة من طريق البحث والمفاوضة الاجتماعية ويمدهم بالأفكار عندما يحتاجون اليها ويكون منظماً للبيئة التعليمية. (الحارثي، ٢٠٠٩: ٣٣)

إذ إنّ البيئة التعليمية الجيدة للتواصل تجعل الطالب يوظف كل حواسه وانفعالاته بأقصى ما يمكن أثناء عملية التعلّم، وحتى تحقق عملية التواصل الاهداف المرجوة ينبغي أن تكون بيئة التواصل ملائمة وأن يستعمل المدرّس الفاظاً تلائم مستوى نمو الطلبة. (قنديل، ٢٠٠٦: ٥)

وترى الباحثة أن هذا النموذج يؤكد على الدور النشط والفعال للطلبة بتقديم أنشطة مفتوحة النهاية، وتكون هذه الأنشطة بمنزلة تحدٍ حقيقي يدفعهم الى التفكير من طريق ممارستها ويعدّل الطلبة من طريقة تفكيرهم ليتمكنوا من الوصول الى التوازن المعرفي، وهذه الأنشطة توفر مناخاً نفسياً آمناً للطلبة ليعبروا عن انفسهم فعندما يُعطى الطلبة فرص لإيجاد أكبر عدد من الحلول لمشكلة ما فإن ذلك يضعهم في موقف يساعدهم على مراجعة اجاباتهم اذا احسوا بالخطأ ويختاروا الاجابة الافضل، وإن هذا لا يعني ألا يكون للمدرّس والطلبة الآخرين رأي في الاجابة، ولكن المهم أن نعرف من إن الطالب نفسه قد كوّن حكماً خاصاً على عمله وإن رأيه صحيح على اساس معايير ومستوياته الخاصة، أمّا اذا كانت الإجابة خاطئة فإن المصدر النهائي للحل يكون بمساعدة المدرّس أو الكتاب المدرسي.

فهو أنموذج يتألف من المحتوى وطريقة التدريس، إذ يتم تصميم الدروس في صورة مشكلات تجعل الطالب نشيطاً يحل ويستنتج ويحل المشكلات بإجراء التجارب أو مناقشة بطاقات العمل مع زملائه والتعاون معهم في الاجابة وربط المعلومة مع الحياة العملية والواقعية للطلاب".

(Jones & Got:1998:759).

وأوضح (King's): بأنه انموذج يهدف الى تطوير قدرات الطلبة على التفكير بالعمل في مجموعة صغيره ومفتوحة يقدّم بخطواتٍ ومراحل منظمة تساعد على النمو المعرفي للطلبة وتسريع تفكيرهم

وانتقالهم لمرحلة التفكير المجرد بدلاً من الانتظار للوصول لهذه المرحلة تدريجياً وتطوير قدراتهم لمعالجة المعلومات بسرعة ودقة". (القواس، ٢٠١٢: ٤٤)، (King's, 2004: 34)

وتستنتج الباحثة ان أنموذج تحفيز التفكير الذهني هو احد نماذج التعلّم القائم على مبادئ النظرية البنائية المعرفية لـ(بياجيه)، ونظريات التعلم لـ (فيجوتسكي)، ويهدف الى تنمية قدرات الطالب في بناء معرفته بنفسه بالنشاط والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

٢. خطوات أنموذج تحفيز التفكير الذهني:

يتضمن هذا الأنموذج أربع خطوات أساسية، إذ اتفق عليها كل من (صادق، ٢٠٠٢) (جروان، ٢٠٠٢)، (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥)، (علي، ٢٠٠٨)، (الكبيسي وربيح، ٢٠٠٨) (Adey&Shayre, 2009)، (الحارثي، ٢٠٠٩)، (عفانة ويوسف، ٢٠٠٩)، (زيتون، ٢٠١٠) وهي كالآتي:

أ. الإعداد والمناقشة: وهي الخطوة الاولى بعد التمهيد لفهم موضوع الدرس، يقدم المدرّس الإطار العام للمشكلة ويساعد الطلبة في التعرف على المصطلحات الجديدة في موضوع الدرس الحالي.

وتشمل هذه المرحلة:

- يقسم المدرّس الطلبة الى مجموعات عدّة لكي تكون المناقشات مثمرة وذات فائدة.
- يطرح المدرّس المشكلة على الطلبة وتتم المناقشات، ولا يقتصر دور المدرّس على ردهم بالمعلومة فقط وإنما يكون عامل تسهيل وتيسير للعملية التعليمية زيادة على انه موجهاً للأنشطة والمناقشات التي تلعب دوراً مهماً في تنمية التفكير.
- يطرح المدرّس أسئلة فردية أو جماعية على الطلبة لإيجاد لغة تفاهم مشتركة بينه وبينهم.
- يُعطي المدرّس الفرصة للطلبة للتعبير عن العلاقات التي توصلوا اليها واستعملوها أو الاجراءات التي نفّذوها. (علي، ٢٠٠٨: ٢١٧)

ب- **التضارب المعرفي:** تعد هذه الخطوة الفكرة المحورية في هذا النموذج، إذ يتم وضع مشكلة أو مسألة ولا يستطيع الطلبة إيجاد الحل الملاءم لها باستعمال الطرائق الاعتيادية ويمكن القول بأنها عبارة عن تناقض بين تصورين لمفهوم واحد، أحدهما سابق موجود في بنيته المعرفية والآخر جديد يمثل التطور العلمي السليم. (عفانة ويوسف، ٢٠٠٩: ٢٤٥)

وتشمل هذه المرحلة:

- تعرض الطلبة الى مفاجئات ومواقف متعارضة مع معلوماتهم وخبراتهم السابقة، مما يدعوا الطالب لمراجعة بنيته المعرفية وطريقة تفكيره لكي يتكيف مع الادلة الجديدة، اذ يستعمل المدرّس اسئلة صعبة ومحيرة للطلبة وتكون مفاجئة لهم وتتولد نتيجة هذه المفاجئة حالة من الاندهاش والتعجب مما يدفعهم الى التفكير واعادة النظر في بنيته المعرفية.
 - تحدث الملاحظة المفاجئة حالة من التعجب والاستغراب مما يدفعهم الى تنفيذ الانشطة بحماس لحل اشكالية التضارب المعرفي.
 - إن التعارض لدى الطلبة يزيد من نشاطهم لحل اشكالية التضارب المعرفي ويستخدم المدرّس اسئلة صعبة ومحيرة لهم حتى يصل الى اقصى ما يستطيعه من التفكير و يصل الى حاله التوازن.
- (Adey, p. & Shayer, 2009:90).

ج- **التفكير في التفكير:** في هذه المرحلة يُدرك الطالب ويتأمل في مراحل التفكير التي يمر بها ويصبح على وعي وادراك لكيفية تعلمه وهو مظهر لتطورات التفكير عالي المستوى، وذلك من طريق مجموعة الاسئلة التي يوجهها المدرّس له اذ يكون على وعي بنوع التفكير الذي اعتمده في حل المشكلة.

(جروان، ٢٠٠٢: ٥٧)

فالتفكير في التفكير يقصد به تفكير الطالب حول تفكير نفسه، اذ يصبح واعياً لاستدلالاته وادراكه لما يقوم بتعلمه، وإن وعي الطلبة لما يقومون به من أنشطة تفكيرية اثناء تفاعلهم مع المواقف التعليمية

يُنمّي لديهم المهارات التفكيرية ويساعدهم على توليد الافكار الابداعية ودمج الخبرات والمعلومات الجديدة التي اكتسبها مع خبراتهم السابقة. (زيتون، ٢٠١٠: ٢٨٥)

وتشمل هذه المرحلة:

- تشجيع المدرّس الطلبة للنقاش مع بعضهم حول ايجاد حل للمشكلات الموجهة اليهم من الانشطة التفكيرية التي يقدمها لهم، وأن يمكّن الطلبة من تنفيذ الانشطة وتصحيحها بأنفسهم اذ يؤدي ذلك الى اسراع النمو العقلي والمعرفي للطلبة.

- جعل الطالب يفكر في الاسباب التي دعت الى التفكير في المشكلة من طريق الاسئلة التي يطرحها المدرّس مثل (لماذا فكرت في ذلك، لماذا فكرت في هذا الحل؟)

- يدرك الطلبة نوع التفكير الذي استعملوه في حل المشكلة، اذ يستطيعون تنظيم افكارهم مما يؤدي الى زيادة النمو المعرفي لديهم. (الحارثي، ٢٠٠٩: ٣٣)

د- مرحله التّجسير: في هذه المرحلة يتم بناء جسر بين الخبرات التي اكتسبها الطلبة من الانشطة المتضمّنة في المنهج الذي يدرّسونه وخبرات الحياة اليومية مما يجعل ما يتعلمونه وثيق الصلة بحياتهم. (النجدي واخرون، ٢٠٠٥: ٢٩٣)

فهو يساهم في اخراج الخبرات التعليمية من الاطار النظري الى معيار التطبيقات في الحياة العملية، وإن اهمال هذا الربط قد يكون سبباً في قله دافعية الطالب للتعلم وشعورهم بالقلق والخوف تجاه تحقيق الاهداف المنشودة وتنمية مهارات التفكير. (الكبيسي وربيح، ٢٠٠٨: ٢١٧)

وهذه المرحلة تشمل:

- ربط المدرّس بين الخبرات التي أكتسبها الطالب في الحصة مع الخبرات اليومية.

- يطلب المدرّس من الطلبة نهاية كل درس كيفية الاستفادة مما تعلموه من الدرس في حياتهم اليومية، ويمكن توضيح عملية التجسير في السؤال الآتي الذي يطرحه المدرّس على الطلبة (كيف يمكنك ربط ما تعلمته اليوم بحياتك اليومية؟) أي إيجاد العلاقات والروابط بين الخبرات الجديدة التي تكونت لديهم، والمواد الدراسية المختلفة وهذا سيساعدهم على تكوين صور واضحة ومتكاملة للمعرفة.

(Adey & Shayre, 2009:96)

وترى الباحثة أن الأنموذج يمر بمراحل وخطوات متسلسلة وظفتها في اعداد الدروس إذ تبدأ بتهيئة وتجهيز الطلبة واستثارة دوافعهم وشحن همهم بالتمهيد للدرس الجديد لمعرفة معلوماتهم وخبراتهم السابقة ثم بعد ذلك تعرض لهم مسألة أو مشكلة متعارضة مع ما يوجد في بنيتهم المعرفية، إذ يصعب عليهم بخبراتهم الحالية فهم الموضوع الجديد وهنا يسعى الطلبة بالمناقشة الى حل التضارب المعرفي والخطوة اللاحقة هي التفكير في التفكير وهي وعي الطلبة بالتفكير والقدرة على أن نعرف ما نعرفه وما لا نعرفه أي الوصول الى الادراك العميق واستعمال عمليات فكرية تؤدي الى انتاج المعلومات المطلوبة وفي نهاية هذه المراحل تأتي مرحلة التجسير التي هي البحث عن أمثلة لاستعمالها في دروس اخرى في الحياة اليومية وفي هذه المرحلة تكون الباحثة قد أجابت على سؤال الطلبة (ما الفائدة من دراسة هذا الموضوع؟) وعندما يوظف الطالب ما تعلمه في حياته اليومية، فإن ذلك يسهم في بقاء أثر التعلم فترة اطول.

إن الهدف الاساسي من هذا النموذج هو جعل الطلبة يفكرون ويناقشون ويعكسون تفكيرهم ويتأملون في المشكلات والتناقضات التي تُقدم لهم من أجل التوصل للبناء المعرفي الملائم في المرحلة العمرية الخاصة بهم، إذ تعمل التضاربات المعرفية غير المتناغمة مع الدماغ على حثهم لاستعمال افكارهم السابقة للفهم ويكون الطالب قابل لتغيير افكاره واعادة تنظيمها في بيئته الدماغية بما يتناغم والبناء المعرفي الموجود في الذاكرة بعيدة المدى كما يجعله يفكر مرات عدّة لكي يتوصل الى النتائج

ويحاول استعمالها في مواقف أخرى مشابهة. (صادق، ٢٠٠٢: ٦٣)

٣. ايجابيات أنموذج تحفيز التفكير الذهني:

هناك عدد من الايجابيات لاستعمال أنموذج تحفيز التفكير الذهني منها:

- أ. ينمّي لدى الطلبة القدرة على اتخاذ القرار السليم واصدار الحكم الصحيح على المواقف التي تواجههم.
- ب. الطالب محور العملية التعليمية، فأنموذج تحفيز التفكير الذهني يتيح للطلبة الفرصة للمناقشات وتبادل الافكار مع الاخرين ومع المدرّس مما يمكنهم من اكساب لغة الحوار السليم والتفكير البناء.
- ج. يراعي أنموذج تحفيز التفكير الذهني الفروق الفردية بين الطلبة ومستوياتهم المعرفية والفكرية.
- د. زيادة ثقة الطالب بنفسه، بإبداء رأيه امام الاخرين والاجابة عن الاسئلة والمشاركة الفعالة في التفاعل الصفي.

(رزوقي واخرون، ٢٠١٦: ٨٠)

- هـ. العمل في مجموعات تعاونية وتعزيز العمل بروح الفريق.
- و. يقود الطلبة الى مستويات مرتفعة في التحصيل الدراسي.
- ز. يعمل على زياده دافعية الطلبة في عملية التعلّم. (صادق، ٢٠٠٢: ٦١)

٤ - اهداف أنموذج تحفيز التفكير الذهني:

يمكن من طريق أنموذج تحفيز التفكير الذهني تحقيق العديد من الاهداف والتي يمكن ايجازها في

النقاط الآتية:

- أ. تحسين عمليات التفكير لدى الطلبة، بإسراع التقدم في مهارات التفكير العليا.
- ب. تنمية قدرة الطلبة الدماغية في عمليات التحليل، عندما يحللون الاحداث والمواقف المتعارضة، ومحاولة دمج مهارات التفكير المتناغمة مع الدماغ ومع النماذج والاستراتيجيات المخزونة لديهم وبناء الهياكل المعرفية وتنظيمها وبذلك يكونوا في هذه الحالة استخدموا الدماغ كله، إذ إن الجانب الأيمن من

الدماغ كلي وشمولي بينما الجانب الايسر تحليلي وبالتالي فإن هذا الأنموذج يفعل وينشط الدماغ كله. (عفانة ويوسف، ٢٠٠٩: ٢٤٤)

ج. تنمية التفكير في التفكير، إذ يشجع الطلبة على أن يفكروا في تفكيرهم بالأحداث والمواقف التي يتفاعلون معها مما يؤدي الى نمو تفكيرهم واسرعه. (Robertson & Anne, 2001:22)

د. يُعد أنموذج تحفيز التفكير الذهني احد النماذج الفاعلة لتحفيز النمو العقلي والمعرفي والانتقال بالطلبة الى مراحل عليا في التفكير ويرفع مستويات التفكير المجرد بما يناسب والمرحلة العمرية لهم.

(رزوقي واخرون، ٢٠١٦: ٦٤)

هـ. تسريع نمو مهارات التفكير ومساعدة الطلبة على استخدام تلك المهارات في حياتهم اليومية. (العياصرة، ٢٠١١: ١٢٧)

٥. دور المدرّس في أنموذج (تحفيز التفكير الذهني):

إن الطلبة هم محور العملية التعليمية على وفق أنموذج تحفيز التفكير الذهني ولكن للمدرس ادواراً اكثر أهمية يمكن ايجازها بما يأتي:

أ. يطرح المشكلات بصورة تُثير التعارضات والتناقضات لدى الطلبة.

ب. ملاحظ لأنماط التفكير التي يستعملها الطلبة للوصول الى الحل.

ج. مساعدة الطلبة على تكوين صور بين خبراتهم المكتسبة وحياتهم اليومية.

يشجع الطلبة على اعادة النظر في تفكيرهم والوعي به وادراكه. (عفانة ويوسف، ٢٠٠٩: ٢٤٧)

وتضيف الباحثة أدواراً أخرى للمدرّس تتمثل في ضبط البيئة الصفية، وادارة الحوار والمناقشة بين

الطلبة، ومساعدتهم على ايجاد لغة التفاهم المشتركة اثناء طرح الأسئلة الصعبة، ويركّز على تعليم الطلبة

كيف يتعلمون بدلاً من الحفظ والاستظهار، ويحترم مبادراتهم ويقدر افكارهم وتعليقاتهم واجاباتهم، ويعطي

لكل طالب حقه في الحوار والتعبير عن رأيه، ويعززها بألفاظ ملائمة وخاصة مع الخجولين أو المترددين أو متدني الدافعية بهدف تحسين مستواهم المعرفي وتنمية مستوى الدافعية لديهم داخل قاعة الصف.

٦. دور الطالب في (نموذج تحفيز التفكير الذهني):

هنالك أدواراً عدّة الطالب في أنموذج تحفيز التفكير يمكن ايجازها في النقاط الآتية:

أ. تنمية قدرة الطلبة على التفكير، إذ إن لأساليب التدريس التي يستعملها المدرّس دوراً كبيراً في اشاعة الجو الملائم الذي يساعد على إثارة التفكير لديهم.

ب. إن طرح الاسئلة المثيرة للتفكير وعرض الاحداث والمواقف الغامضة على الطلبة والتشكيك بما لديهم من معلومات قد يثير فضولهم، ويُنمّي لديهم حب البحث والاستطلاع والاكتشاف.

ج. يتم التركيز على الجانب التطبيقي وابقاء أثر التعلّم لفترة أطول من دون نسيانها.

د. يبني المعرفة بشكل جماعي من طريق الحوار والتفاوض الاجتماعي بدلاً من الحفظ والتلقين.

هـ. يساعد الطلبة على ربط خبراتهم السابقة بالجديدة ودمجها بحياتهم الواقعية واستخدامها في مواقف مشابهة.

و. يشارك مع زملائه في انجاز المهام الموكلة اليه.

ز. يساعد الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس وتنمية المهارات الابداعية والاحتفاظ بالمادة وتعزيز

التعليم لديهم. (رزوقي وآخرون، ٢٠١٦: ٢٨)

خامساً: النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory):

١. مفهومها:

تعود جذور هذه النظرية الى عام (١٩٤١م)، وظهرت على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا

الموازنة بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت اليه النماذج السلوكية من

ناحية اخرى وتعد حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، إذ تقوم فلسفة هذه النظرية

على اكساب الطلبة السلوك المرغوب به في اطار اجتماعي وترى أن السلوكيات المرغوب بها يكون اكسابها للطلبة أسهل من السلوكيات التي لا تتوافق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع.

(ابو حطب وآمال، ١٩٩٤:٣٤٦)

وكانت أولى المحاولات التي صاغها (جون دولارد) (J,Dollard)، (نيل ميللر) (N,Miller) في كتابهما (التعلم الاجتماعي والمحاكاة)، وتعتمد نظريتهما على التعزيز والعقاب وتقليد النماذج، فالطالب ليس آلة تستجيب للنماذج ومحاكاتها بشكل آلي بل لديه القدرة على اجراء عمليات داخلية تقوده الى اختيار الافعال والاستجابات المختلفة. (Bandura,1986:23)

وقد أشار أصحاب النظرية المعرفية الى أهمية الروابط الموجودة في سلوكيات الطلبة وسائر أفكارهم وخبراتهم السابقة وقدراتهم العقلية لذا اختلفت عن النظريات السلوكية بأنها لا تعتمد على الملاحظة في الأداءات المتعلمة او بين السلوكيات ونتائجها. (قطامي وعدس، ٢٠٠٢:٢٣)

ومن أصحاب هذه النظرية باندورا (Bandura) أحد مؤسسي نظرية التعلم الاجتماعي الذي أقام نظريته على الملاحظة، وأشار الى أن سلوك الطالب لا ينتج عن القوة الداخلية أو عن المؤثرات البيئية وإنما ينتج عن التفاعل المعقد بين القوة الداخلية والمؤثرات البيئية، وتعتمد هذه العمليات الى حد كبير على خبرات الطالب السابقة، وسلم باندورا بأهمية الحتمية الثلاثية اي وجود تفاعل وتأثير بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية والتي تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها ، وفي اطار هذا التصور تُشير (فاعلية الذات) الى أهمية هذا العامل فله تأثير قوي وهو ليس المحدد الوحيد للسلوك وإنما يرتبط بالبيئة وبالمتغيرات الشخصية الاخرى والسلوك السابق ويقصد باندورا (بفاعلية الذات)، توقع الطالب بأنه قادر على أداء السلوك الذي يُحقق نتائج مرغوب فيها أي ثقة الطالب في قدرته على اداء سلوك معين. (جابر، ١٩٩٠:٤٣٠)

والتعلّم يحدث من التفاعل المستمر بين الطالب والبيئة، فالطلبة ليسوا احراراً ولا مقتصرين على ما تفرضه البيئة عليهم فالعلاقة بين الطالب وبيئته علاقة تفاعلية متبادلة. (الرقاد، ٢٠١٧: ٤٣)

وإن البيئات التي يتفاعل معها الطلبة ليست عشوائية ولكن يتم اختيارها وتغييرها من طريق سلوك الطلبة. (ابوشعيرة وثائر، ٢٠٠٩: ١٩١)

فالطالب حسب وجهة نظر هذه النظرية يتعلم انماط مختلفة من السلوك سواء أكانت تعليمية معرفية أم اجتماعية أو مهارية بملاحظة ومراقبة سلوك الآخرين وبذلك يتعلّم انماط السلوك التي تقوده الى الاداء الافضل. (Cobb,2001:122)

وإن محددات السلوك تتطوي على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية والاحداث المعرفية والتأثيرات التي تعقب السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز أو العقاب سواء أكانت داخلية أم خارجية. (الزيات، ١٩٩٦: ١٠٦)

وقد رأى باندورا أن معظم أنماط السلوك الانساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكّد عليها أصحاب المدرسة السلوكية وأن انماطاً من السلوك تؤثر على قيمهم وأخرى تحدث نتائج غير مرغوبة وإن السلوك يتحدد بصورة كبيرة بآثاره المتوقعة المبنية على خبراتهم السابقة، فكثير من انماط السلوك تُكتسب بملاحظة الآخرين والنتائج المترتبة عليها وتفاعلهم مع المتغيرات والمؤثرات البيئية. (Bandura,1997:86)

وقد أشار باندورا الى ان التعلّم بالملاحظة يتضمن ثلاث عمليات أساسية:

أ. العمليات التبادلية:

وفقاً لهذه الآلية ليس بالضرورة أن يتعرض الطالب مباشرة الى الخبرات لكي يتعلمها ولكن ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل هذه الخبرات، فتعلم الانماط السلوكية والخبرات المختلفة يمكن

أن يُكتسب على نحو بديلي بملاحظة الآخرين من دون الحاجة الى مرور الطالب بالملاحظ بهذه الخبرات على نحو مباشر. (الزغول، ٢٠٠٣: ٩٨)

ان ملاحظة سلوكيات الآخرين وخبراتهم وما يترتب عليها من نتائج عقابية أو تعزيزية ربما يثير الدافع لدى الطلبة الملاحظين لهذه النماذج لتعلّم الانماط السلوكية التي تعرضها أو تجنب ذلك، فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة عن سلوك نماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلّم وهو ما يطلق عليه التعزيز البديلي بالنيابة أو العقاب البديلي بالنيابة، فعند ملاحظة تعزيز الطالب على قيامه بسلوك معيّن قد يتشكّل دافع لدى غيره لأداء هذا السلوك والامر نفسه عند رؤية طالب يعاقب على سلوك ما فان ذلك ربما يثير طالباً آخر لتجنب هذا السلوك. (Bigge&Shermis,1999:43)

ب. العمليات المعرفية:

يرى باندورا أن عمليات التعلّم للأنماط السلوكية تتم بالملاحظة على نحو انتقائي وليس على نحو تلقائي ويتأثر بدرجة كبيرة بالعمليات المعرفية لدى الطالب الملاحظ وأداء مثل هذه الاستجابة يخضع لعمليات ذهنية متضمنة كالقصد والادراك وعمليات التمثيل الرمزي، إذ إن هذا التعلّم ينطوي على عمليات معالجة تتوسط بين ملاحظة سلوك النموذج وتعلم هذه الاستجابة وادائها. (الزغول، ٢٠٠٣: ٨٩)

ج. عمليات التنظيم الذاتي:

تشير عملية التنظيم الذاتي الى قدرة الطالب على تنظيم الأنماط السلوكية المختلفة في ضوء النتائج المترتبة عليها، فالطلبة يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية معينة في تنفيذها على وفق النتائج التي يتوقعون تحقيقها فتوقع النتائج المترتبة على هذا السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلّم هذا السلوك او عدم تعلّمه. (الزغول، ٢٠٠٣: ٩٠)

وعلى وفق هذا المبدأ يعد باندورا الطالب عضواً فاعلاً نشطاً في إدارة تعلمه واتخاذ قراراته الشخصية في تحديد ما تعلمه سواء أكانت لفظية أم ذهنية أم أدائية، إذ يقوم بمعالجتها ذهنياً وتسجيلها ثم يعيد معالجتها نتيجة تفاعله ونمذجته المعرفية. (قطامي، ١٩٨٩: ٦٧)

ونتيجة لهذا الاتجاه ظهرت طرائق تعليم حديثة نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية ومن الاعتماد على المدرّس الى عملية تعلّمية واهتمت بالطالب وجعلته محور العملية التعليمية ومركزاً للفعاليات المنظمة التي تهدف الى تحقيق اهداف العملية التعليمية، فالتعلّم في هذه الحالة يكون أكثر قابلية للفهم وأكثر مقاومة للنسيان ويساعد الطالب على التعلّم الذاتي ويزيد من قدرته على التعلم ويقوى دافعيته ويعزز ثقته بنفسه ويساعده على تنظيم معلوماته وبالتالي يحقق الاهداف التعليمية المأمولة. (ملحم، ٢٠٠١: ٥٣)

فالنظرية المعرفية (الاجتماعية) تركز على افتراض ان الطلبة لديهم امكانيات معرفية تساعدهم على تكوين نماذج داخلية من الخبرة بسبب قدراتهم على مراقبة وتقييم افكارهم الخاصة وعواطفهم وسلوكياتهم. (الزغول، ٢٠١٢: ١١٨)

ويشير (Zimmerman, 1990) الى علاقة نظرية التعلّم الاجتماعي بالتعلّم المنظم ذاتياً ونماذجه من طريق تركيز النظرية المعرفية الاجتماعية على مفهوم الضبط الذاتي Self-control ويُعني بان الطالب لديه القدرة على ضبط سلوكياته والتحكم بها. (Zimmerman, 1990, 17)

٢. مبادئ النظرية الاجتماعية:

تستند النظرية المعرفية (الاجتماعية) الى مجموعة مبادئ منها الآتي:

- أ. يتعلم الطالب من طريق ملاحظة سلوك الآخرين كما ويتعلم من ملاحظة نتائج هذا السلوك.
- ب. يمكن للتعلم أن يحدث من دون تغيير فوري في السلوك فما نتعلمه في وقت ما قد تظهر آثاره في السلوك بعد التعلّم مباشرة أو بعد مدّة طويلة. (ابوعلام، ٢٠٠٤: ١٦٣)

ج. تتم عمليات التعلّم بالملاحظة على نحو انتقائي وليس بالضرورة أن يتعلّم هذه الانماط على نحو حرفي بل قد يتعلّم جانباً مهماً من دون الآخر.

د. تؤدي نتائج السلوك دوراً في التعلّم، إذ إن زيادة الدافعية أو اضعافها يعتمد على (العقاب أو التعزيز) في التعلّم.

هـ. إن الطلبة يعملون على تنظيم سلوكهم وتحديد آلية تنفيذه في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بهذا السلوك فالتوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية أو عدم إمكانية تعلم هذا السلوك. (الزغول، ٢٠٠٣: ١٢٩)

٣. افتراضات النظرية الاجتماعية:

تركز النظرية الاجتماعية على افتراضات عدّة أهمها:

أ. التعلّم عملية اجتماعية داخلية يترتب عليها تعديل السلوك.

ب. السلوك موجه نحو تحقيق الاهداف ويحددها الطالب نفسه.

ج. يمكن للطالب التعلّم بملاحظة سلوك الآخرين.

د. يتمكن الطالب من ضبط سلوكه ذاتياً.

هـ. تلعب العمليات المعرفية دوراً حاسماً في تحديد ما نتعلمه.

و. في التعلم والسلوك آثار غير مباشرة تتمثل في التعزيز. (العتوم، ٢٠١٤: ١٢١)

سادساً: أنموذج زيمرمان (models Zimmerman):

١. مفهومه:

طور زيمرمان (Zimmerman) في المدة بين (١٩٨٩-٢٠٠٠م)، أنموذجه التعليمي الذي يستند

الى نظرية التعلم الاجتماعي، وهو احد نماذج التعلّم المنظم ذاتياً، وهناك نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتياً،

كأنموذج بينتريش وزملائه، (Pintrich,1990،1994)، والنموذج الثلاثي الطبقات لبوكارتس وآخرون (Boekaerts, Boekaerts, etc, al ,2003)

يرى زيمرمان أن التعلّم المنظم ذاتياً يشتمل على الجهود والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة بشكل مسبق من أجل تحقيق أهدافهم الذاتية، إذ يتم تعديل سلوكهم وفقاً لسهولة أو صعوبة الموقف التعليمي وتوظيف المصادر بما يسهم في تحقيق الاهداف بدرجة عالية من الإتقان.

(Zimmerman,1989:330)

وإن الطالب على وفق أنموذج زيمرمان ينظر الى التعلّم على إنه عمل يقوم به ذاتياً ويتطلّب منه المشاركة الفعالة والدافعية الداخلية وعمليات فوق المعرفية، ويمتاز هذا الطالب بأنه قادر على استخدام استراتيجيات التعلّم وآلية اداء نشطة تنتقل به من مستوى الى أعلى ويُدرِك النواتج الضمنية والظاهرة للأداء وتمكّنه من تنظيم الاعمال الدراسية. (Zimmerman,1990:116-123)

وان عملية التعلّم تركّز على دافعية الطلبة وظهور نشاط يفوق النشاط الاعتيادي نحو التعلّم، وهي اسس جوهرية للدافع الداخلي يعني ان الطلبة يرغبون في التعلّم من اجل تحقيق هدف معين، لذا فانهم يعملون بدافع داخلي ويقدمون على المهام بالاستمتاع؛ لأنهم يجدونها ممتعة.

(Pintrich&Schunk, 1996, 223)

ومن الممكن اكسابهم الدوافع الذاتية من طريق ربط معرفتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم بأهداف ذات معنى؛ ولأنه من الصعب تحديد الدوافع الداخلية لهم ويمكن استبدالها بدوافع خارجية بشكل مؤقت ومحاولة تحويلها الى دوافع داخلية كالمكافآت الملموسة والجوائز واستخدام اساليب موجهة لأثارة اهتمامهم. (Garcia & Pintrich, 1996: 477-486)

ويعتمد التعلّم المنظم ذاتياً على الضبط الذاتي (Self control) والمتمثل بقدرة الطالب على التحكم بسلوكه من دون الحاجة الى قيود خارجية مباشرة، وقد وصف باندورا (Bandera 1977) الآباء

بأنهم لا يستطيعون التواجد دائماً ليوجهوا سلوك ابنائهم مما يستلزم الاستبدال التدريجي للضبط الخارجي بالضبط الذاتي الداخلي بالاعتماد على النمذجة والتعلم، وهذا هو جوهر التعلم على وفق هذا الأنموذج، إذ إن الاستبدال أو التعديل في السلوك المعرفي يترسخ لدى الطالب وقد يكون تلقائياً أو بمساعدة الآخرين. (الهنداوي، ٢٠٠٣: ٤٦)

فهو يؤكد على حرية الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه ويكون نشطاً ومشاركاً ومسؤولاً عن افكاره لتحقيق اهدافه. (الحسينان، ٢٠١٠: ١٢)

ويُسهم أيضاً في زيادة كفاءة الطلبة لمواجهة المشكلات التي تعيق تعلمهم، لأنهم ينظرون الى المشكلات والمهام التعليمية على أنها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم منها. (كامل، ٢٠٠٣: ٢٦٧)

ويمكن أن نحسن مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من سياق التعليم ونفسح لهم الحرية بأن يضعوا اهدافهم ويتخذوا بعض القرارات في تعلمهم، فالتعلم المنظم ذاتياً لا يعتمد على معرفة الطالب ومهاراته فقط وإنما يتضمن مظهراً اجتماعياً نتيجة التفاعل مع الاقران والمدرسين وهو يحدث عندما يكون الطلبة مدفوعين للاندماج في أنشطة التعلم داخل البيئات التعليمية وتعزز تنظيم الذات، إذ إن مكونات التعلم وفقاً لهذا الأنموذج يمكن أن تُكتسب بالخبرة والممارسات الشخصية والتدريسية.

(Butler, 2002k, 134-160)

فقد أشار (رشوان) بأن أنموذج زيمرمان هو احد نماذج التعلم المنظم ذاتياً ويقصد به بانه عملية نشطة يقوم بواسطتها الطالب بوضع الاهداف ثم التخطيط وتوجيه معارفه ودوافعه وضبطها وفقاً للسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق الاهداف المنشودة. (رشوان، ٢٠٠٦: ٦)

أما (الحسينان) فذكر بأنه عملية تقوم على تقييم السلوك وتوجيهه بشكل واعٍ من طريق استخدام أساليب وإستراتيجيات معرفية وما وراء المعرفية، واستخدامها بشكل يسمح لهم مواجهة مشكلة ما. (الحسينان، ٢٠١٠: ١٩)

وترى الباحثة بأنه عملية فعالة وبناءة يستطيع الطالب بها تحديد الاهداف ليتعلم بواسطتها ويراقب معرفته ويتحكم في سلوكه ودوافعه مما يجعله قادر على صنع القرار المناسب لعملية التعلم والحكم عليه.

ويُستعمل مصطلح التعلم المنظم ذاتياً لوصف مداخل التعلم الفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل المدرسة وخارجها ويعد عاملاً أساسياً ومحوراً يركز عليه التحصيل الدراسي، ويُشير الى الافكار المتولدة ذاتياً والاهداف التعليمية المخطط لها والتي تؤثر بشكل مباشر في دافعية الطالب وتعلمه.

(رزوقي وعبدالكريم، ٢٠١٤: ١٦٦)

٢. مراحل أنموذج زيمرمان:

حدد (الردادي) مراحل أنموذج زيمرمان (Zimmerman)، إذ يستخدم الطالب عملياته الخاصة في التعلم، ويوظف معتقداته الدافعية ليكون طالباً منظماً ذاتياً، ويتم ذلك على وفق اربعة مراحل هي:

أ. **مرحلة التفكير والتخطيط:** ويتم فيها تحديد أو وضع الأهداف المراد تحقيقها من عملية التعلم والتخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم كما يتم استثارة وتنشيط المعرفة.

ب. **مرحلة الأداء:** يتم فيها تنفيذ المهمة المطلوبة والاجابة عن التساؤلات الذاتية وتنظيم الأبعاد المختلفة للمعرفة والملاحظة الذاتية والتسجيل الذاتي والتركيز على التنظيم والتحكم في المعرفة والدافعية.

ج. **الضبط والتنظيم:** وفيها يعتمد الطالب إلى مراقبة الانجاز في تحقيق الاهداف المنشودة، وتكييف الاستراتيجيات لمواءمة الظروف التي يحصل عليها وتتضمن هذه المرحلة ترتيب المعلومات وتنشيط الدافعية وضبط البيئة التعليمية.

د. التقويم الذاتي: وفيه يحكم الطالب على الاداء ومخرجات التعلم التي حققها، ويراجع بموجبها شروط التعلم ليطبقها في مراحل التخطيط اللاحقة التي سيتبعها لاستكمال خطوات التعلم وتشجيع في هذه المرحلة التغذية الراجعة من خلال التقييمات الذاتية، واصدار الاحكام على ما تم تعلمه وردود الفعل الذاتية ومقارنة الأداء بالأهداف التي تم وضعها لعملية التعلم وقد يبحث الطالب عن أسباب الأخطاء التي وقع فيها ويضع التفسيرات السببية لتلك الأخطاء لغرض تلافيها. (الردادي، ٢٠١٩: ٣٢- ٣٣)

وترى الباحثة أن استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي من ضمنها أنموذج زيمرمان قد تلعب دوراً كبيراً في حياة الطلبة من طريق اندماجهم في محتوى المادة التعليمية، والتي تؤدي الى اكسابهم المعرفة، فهو يتحمل المسؤولية ومحترف ونشط في جمع المعلومات ومثابر ومواظب مما يجعله قادراً على اصدار احكام ذاتية في الموقف التعليمي.

٣. مميزات التعلم وفقاً لأنموذج (زيمرمان):

- تشير بعض الأدبيات إلى مجموعة من المميزات التي يحققها التعلم وفق أنموذج زيمرمان منها:
- أ. يطور عملية التعلم، إذ يصل الطالب إلى أقصى نمو تؤهل له الفروق الفردية التي تميزه عن غيره من الطلبة ويسهم في تحصيله الدراسي إلى أقصى درجة ممكنة.
 - ب. يوفر دافعية قوية للطلبة من طريق توفير التنوع في المواد التعليمية والنشاطات والأهداف.
 - ج. يطور أهداف عملية التعلم ويحدد أهداف واقعية لكل الطالب، إذ يجد كل طالب أهداف تعليمية تلائم حاجاته وقدراته وطموحاته. (الصافي، ٢٠١٥: ٤٨)
 - د. يعطي فرصة للمدرس لمتابعة كل طالب مما يمكن المدرس من الحصول على فهم أفضل له نتيجة اطلاعه على واقعه وحاجته وقدراته وسرعة تعلمه ونوع النشاطات التي يختارها.
 - هـ. يساعد الطالب في الاعتماد على نفسه فتقوى بذلك شخصيته ويتولد لديه الميل والقدرة على الابداع والابتكار.

و. يعود الطلبة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها مما يكون له الأثر الإيجابي على نمو الطالب عقلياً ومعرفياً.

ز. يعالج مشكلة الفروق ويلائم السرعات المختلفة ويحدد مستويات التعلّم لدى الطلبة ويوفّر الوقت والجهد.

ح. التعلّم على وفق هذا الأنموذج يدعم ويطور عمل المدرّس ويجعله مراقباً من ناحية ومبرمجاً من ناحية أخرى. (بدير، ٢٠٠٨: ١٢٧)

٤. خصائص وسمات الطالب في التعلّم على وفق أنموذج زيمرمان:

لقد كانت هذه الخصائص محل اهتمام عدد من الادبيات التربوية في مجال التنظيم الذاتي، إذ يتميز الطلبة بعدد من الخصائص منها:

أ. لديهم أهداف واضحة نحو ما يخططون له اي يتسمون بالتّوجّه المباشر نحو الهدف ويمتازون بالتخطيط الجيد وإدارة الوقت على نحو فعّال.

ب. يستطيعون تحديد نقاط القوة والضعف لديهم والاهتمام بالتغذية الراجعة.

ج. يفيّدون من أخطائهم في تعديل السلوك التعليمي الموجه نحو تحقيق اهدافهم.

د. يمتازون بالمرونة في تعديل سلوكياتهم التعليمية وبحسب ما تتطلبه المهام والظروف التعليمية.

هـ. لديهم قدرة عالية على مراقبة أعمالهم ذاتياً وتقييم تقدمهم بفعالية في ضوء اهدافهم ويستطيعون التنبؤ

بنتائج أدائهم ويوظفون التغذية الراجعة بشكل صحيح بحثاً عن الطرائق المؤدية الى النجاح.

و. لديهم درجة عالية من الوعي بممارسة عمليات التفكير في أثناء أداء المهام التعليمية.

(الردادي، ٢٠١٩: ٣٧-٣٨)

وتضيف الباحثة صفات وخصائص أخرى للطلبة إذ تكون لديهم معرفة شاملة عن عملية التعلم من طريق:

- أ. معرفتهم بأنفسهم بوصفهم طلبة.
- ب. يعرفون المهمة المطلوب أدائها.
- ج. الاستراتيجيات التي يستعملونها.
- د. المحتوى المرتبط بالمهمة التعليمية.
- هـ. يحددون الموضوع الصعب ودرسته في أوقات ملائمة.
- و. يدونون الملاحظات المهمة المرتبطة بالموضوع بلغة واضحة.
- ز. اختيار طريقة ملائمة لتدوينها وذلك بوضع خطوط عريضة وبالوان مختلفة تحت الكلمات المفتاحية او تدوينها في اوراق منفصلة على شكل ملف.
- ح. يوجه جهودهم ويساعدهم على استذكار دروسهم بطريقة يتلاءم وميولهم واهتماماتهم.
- ط. ينظمون بيئة تعلمهم، إذ يتطلب الاستعمال الفعال بيئة تعلم اجتماعية ومادية تسهم في بلوغ الاهداف.
٥. دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتعلم الاعتيادي:

مقارنة بين دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً والتعلم الاعتيادي

ت	دور الطالب في التدريس وفقاً لأنموذج زيمرمان	دور الطالب في التعلم الاعتيادي
١	حرية التفكير والتعبير.	التقييد بوجهة نظر المدرّس في ترتيب المادة او المحتوى.
٢	الاعتماد على الذات في اتخاذ القرار.	الاعتماد على المدرّس.
٣	المسؤولية الذاتية عن التعلم.	المسؤولية قد تكون مشتركة بين المدرّس والطالب.
٤	التفاعل والتعاون مع الاقران.	المنافسة.

٥	الاعتماد على التفكير بطرق مختلفة : الاستقراء، الاستكشاف، الابداع، التفكير التباعي.	الاعتماد على التفكير الاستنتاجي والتقاري.
٦	الدوافع ذاتية.	الدوافع خارجية.
٧	التعزيز داخلي.	التعزيز خارجي.
٨	التقييم ذاتي لعملية التعلم.	تقييم عملية التعلم خارجي يعتمد على المدرّس.
٩	استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية زيادة على استراتيجيات أخرى.	استعمال اساليب تقوم على الحفظ ونادراً ما يتم استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية.
١٠	استخدام وسائل متعددة في التعلم تعتمد على(المراجع، طرق البحث، وإعادة التنظيم).	اقتصار الوسائل على ما يتم تقديمه في غرفة الصف مثل(الكتاب، المنهاج، المقررات الدراسية).

(نورالدين، ٢٠١٦: ٤١٣)

شكل (٢)

سادساً: التحصيل الدراسي (Academic Achievement):

١. مفهومه:

يعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استعمالها في ميدان التربية وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، ذلك لما يمثله من أهمية في تقويم الأداء الدراسي للطالب، إذ يُنظر إليه على أنّه محك أساسي يمكن في ضوئه تحديد المستوى الأكاديمي للطالب، والحكم على حجم الانتاج التربوي كمّاً ونوعاً. (الجلالي، ٢٠١١ : ٢٢)

وقد نال اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين التربويين والاجتماعيين لأهميته في حياة الطالب والمجتمع، فالتحصيل الدراسي يستخدمه التربويون كأداة فعالة تمكّنهم من معرفة مدى التغير الذي يطرأ على سلوك الطلبة ويمكّنهم من تعديل الأهداف التعليمية الراهنة ووضع أهداف تربوية جديدة، فالتحصيل عملية معقدة تدخل في حدوثه مجموعة من العوامل والأسباب والشروط. (الردادي، ٢٠١٩: ٥٠)

٢. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

بعد الاطلاع على بعض الادبيات التي تخص موضوع التحصيل الدراسي، لاحظت الباحثة أنَّ

هنالك عدداً من العوامل التي تؤثر على الموضوع والتي أشار اليها نصرالله (٢٠١٠) منها:

أ. **العوامل التربوية:** وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية، ويمكن تلخيصها بما يأتي:

- **عوامل تتعلق بالمادة الدراسية:** تتمثل هذه العوامل بمدى صعوبة المادة، ومستوى تنظيمها، ومدى ارتباطها بحياة الطلبة ومستقبلهم.

- **عوامل تتعلق بالمدرّس وتشمل:** طريقة التدريس التي يستعملونها والأنشطة التي يقوم بها ووسائل التقويم المتبعة ومراعاته للفروق الفردية بين الطلبة وطريقة تعامله معهم.

- **عوامل تتعلق بالمدرسة وتشمل:** وتشمل عناصر البيئة التعليمية ومنها إدارة المدرسة والإمكانات المدرسية من حيث: حجم الصفوف وتوفر الوسائل التعليمية والكتب وغيرها.

ب. **العوامل الشخصية:** وهي العوامل التي تخص الطالب وأسرته وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، ويمكن تلخيصها بما يأتي:

- **العوامل الصحية:** وترتبط بالصحة البدنية والنفسية للطلاب، ومستوى القدرات العقلية وميوله واتجاهاته واستعداداته وثقته بنفسه ودافعيته للتعلم.

- **العوامل الاسرية والاجتماعية:** وتتمثل بالمستوى التعليمي للوالدين ونوع العلاقات الاسرية والحالة الاقتصادية للأسرة. (نصر الله، ٢٠١٠: ٥ - ١٢)

٣. **شروط التحصيل الدراسي:**

يعتمد تحسين التحصيل الدراسي على العديد من الشروط منها:

أ. **التكرار:** من المعروف أن الطالب يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة، والتكرار الذي نقصده هنا هو

التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها، إذ

يستطيع الطالب أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي الوقت نفسه بطريقة سريعة ودقيقة.

(العيسوي، ٢٠٠٤ : ٤١-٤٤)

ب. **الاهتمام:** تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله الطالب على مدى اهتمامه بما يدرس، إذ إن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفر الاهتمام عنده حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين، فما ننساه هو غالباً ما لا نهتم به والشيء الذي لاحظناه بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره خطأ، إن إثارة اهتمام الطالب وضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تعترض المدرّس في غرفة الصف، ويمكن التغلب على هذه المشكلة لو استثمر المدرّس نشاط الطالب الإيجابي واهتم بطريقة الاستكشاف والتساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين وحشو الأذهان.

ج. **اوقات الراحة وتنوع المواد:** في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد، يلزم أن تكون مدة راحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها، فالمنظم ينبغي أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى والشكل والمحتوى، زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما، أي دمج احدهما بالآخرى وكلما اختلفت المادتان قلّت درجة التداخل وتشابك المعلومات، ومن ثم تصبح المادة المدروسة أقل عرضة للنسيان. (المليجي، ٢٠٠٤ : ٤٢-٤٣)

٤. قياس التحصيل الدراسي:

يتم قياس التحصيل الدراسي في ضوء ما تحصل عليه الإدارة المدرسية من صورة تحصيلية شاملة عن الطالب يمكن توجيهه تعليمياً نحو الدراسة المناسبة ومعرفة المستوى التحصيلي للطالب في مختلف المواد الدراسية وتساعد صورة تلك الصورة أيضاً في التنبؤ بمستوى التحصيل في المراحل التعليمية التالية، ويُعد هذا أساس من أسس التوجيه التعليمي. (السبيعي، ٢٠٠٩ : ٩٢)

إنّ أشهر وسيلة لقياس عملية التحصيل الدراسي هي الاختبارات، التي تهدف الى الكشف عن

كمية المعلومات التي يستطيع الطالب ان يكتسبها بمرحلة دراسية معينة، وتقسم الى ثلاث طرائق:

أ. الاختبارات الشفهية: هي عبارة عن مجموعة من الاسئلة تُطرح على الطالب بشكل شفهي ولايسمح له باستخدام الكتابة في ذلك لقياس معرفته في الموضوعات السابقة التي درسها وقدرته في التعبير عن ذاته.

ب. الاختبارات التحريرية: هي الاختبارات التي تهدف الى قياس التحصيل الدراسي للطالب، من طريق عملية تدوين اجاباته تحريراً باستخدام الكتابة ويقسم هذا النوع الى قسمين هما:

- الاختبارات المقالية.

- الاختبارات الموضوعية.

ب. الاختبارات العملية: هي مجموعة من الاختبارات ذات صياغة عالية تعتمد على مستوى الاداء العملي للطالب وليس على أدائه اللغوي النظري المعرفي، وتعد من أنواع الاختبارات الضرورية؛ لأنها تعد مقياساً ضرورياً لأداء الشخص وقدرته على المعرفة المكتسبة في المواد النظرية، فهناك بعض المواد تتطلب هكذا اختبارات منها: التخصصات الهندسية، والتخصصات التي تحتوي على المختبرات العلمية كالفيزياء والكيمياء والالكترونيات، والتخصصات الصناعية كالحداثة والنجارة والخياطة وغيرها، ومجالات التصميم والديكور والمهن الطبية كافة. (قناني، ٢٠١٧: ٨٠-٨٢)

٥- أهداف التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي محل اهتمام معظم المربين؛ لما له أهمية في اتخاذ القرارات الصحيحة في المؤسسات التعليمية بوصفه احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، وأهم هذه الاهداف بالآتي:

أ. إكساب الطالب أنماط سلوكية متفق عليها في المنظومة التربوية والتعليمية.

ب. تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها فمن نتائج التحصيل يتمكن المدرس من معرفة التقدم والتحسن اللذين تحسّل عليهما، وكذلك الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات وتدفعه إلى اختيار الحلول المناسبة لذلك مما يزيد من إقبال الطلبة على التعلّم ويكون بذلك عنصر محفّز ومحبّب للتعلّم.

ج. مراعاة خصائص نمو الطالب المسؤولة عن اختلاف أدائهم، فالتحصيل الدراسي يعد المصدر الرئيس الذي يُمكننا من التعرف على مدى حصول عملية التعلم المعرفي، كما يُعتمد على نتائجه في تصنيف الطلبة (المتفوقين، والعاديين، وبطيء التعلم) وتقديم تقديرات حول أدائهم.

د. زيادة الدافعية للتعلم وتحفيز الطالب، فالتعليق الايجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسلوكية التعزيز. (محمود، ٢٠٠٧: ٨٤)

هـ. تزويد الآباء بمعلومات عن درجة التقدم التي أحرزها أبنائهم والتعرف على جوانب القصور لديهم، واكتشاف ميولهم وقدراتهم وتحديد الطرائق والاساليب التي يمكن بواسطتها مساعدة ابنائهم.

و. تحديد نتيجة الطالب لانتقاله الى مرحلة أخرى وتعيين نوع التخصص والدراسة التي سينتقل اليها ومنح الدرجات والشهادات. (صادق، ٢٠٠٩: ٧٨)

وترى الباحثة أن التحصيل الدراسي هو أحد الجوانب المهمة للنشاط العقلي، الذي يقوم به الطالب ويظهر جلياً في التفوق الدراسي فهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعلم المدرسي ويتمثل بالمعلومات والمهارات التي يكتسبها الطالب فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعليم والاهداف التعليمية وهو نتاج التفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية والتربوية والشخصية للطالب.

ثامناً: التعلم الذاتي (Self learning):

١. مفهومه:

بدأت نواة التعلم الذاتي في أوائل القرن العشرين في أوروبا على يد (ماريا مونتيسوري) وهي طبيبة إيطالية، شجعت الطالب على التعلم بنفسه، وقد جهّزت غرضاً تربوية للتعلم الذاتي للطلبة لتحسين وتطوير مهاراتهم. (عبد المنعم، ٢٠١٩: ٥٨)

وفي بداية الثمانينيات شهد التعلم الذاتي بداية جديدة، فأصبح الطلبة يتعلمون بأنفسهم معتمدين على قدراتهم الذاتية من دون مساعدة من المدرّس، وفي عام (١٩٦٣م) عقد أول مؤتمر عن التعلم الذاتي في مدينة برلين، ثم أعقبه في عام ١٩٦٨م مؤتمر آخر في مدينة فانزنا، وفي عام (١٩٦٥م) عقد مؤتمر

خاص بالتعلّم الذاتي تحت إشراف منظمة اليونسكو في مدينة القاهرة، ثم توالى الدراسات والمؤتمرات عن التعلّم الذاتي. (الحجاية، ٢٠١٣: ١٨٧٤)

ترتبط الدعوة لاستخدام أسلوب التعلّم الذاتي في التعليم الى اصحاب الاتجاه الانساني، اذ أكدوا على جعل الطالب مركز عملية التعلّم، فالتعلّم الذاتي من أهم الاساليب التي تتيح توظيف مهارات عدّة بالشكل الامثل مما يُسهم في تطوير الطالب سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً ويزوده بسلاح يساعده على استيعاب متطلبات المجتمع وتحقيق ذاته، فهو نمط من انماط التعلّم الذي يمكّن الطالب من ان يتعلّم بنفسه، إذ إن معرفة واتقان مهارات التعلّم الذاتي تساعد الطالب على التعلّم وفي الاوقات كلها وطول العمر داخل المؤسسة التعليمية وخارجها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة. (بركات، ١٩٩٢: ٣٠)

ومازال التعلّم الذاتي يلقي اهتماماً كبيراً من علماء التربية والباحثين بوصفه اسلوب التعلم الافضل؛ لأنه يحقق لكل طالب تعلماً يتناسب وقدراته ومهاراته وسرعته الذاتية في التعلّم، إذ يكون هو محور العملية التعليمية سواء أكان ذلك بممارسة النشاطات التعليمية أم بالتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، التي تسهم في تنمية معلوماته واتجاهاته، ويكون المدرّس الموجّه والمرشد في العملية التعليمية. (البلوشي، ٢٠٠٨: ١١)

ويتطلّب تدريب الطالب على التعلّم الذاتي من قبل المدرّس للحصول على المعارف من مصادر التعلّم المختلفة المتوفرة لديهم سواء أكانت الكتب والمراجع العلمية أم الأشخاص ذوي الخبرات العلمية أو الإنترنت وشبكات الاتصال أو وسائل الإعلام المختلفة. (جابر، ٢٠١٨: ٥٧)

ولعل من دواعي الاهتمام بالتعلّم الذاتي تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في مختلف المراحل الدراسية وتزايد أعداد الطلبة والمشكلات التي تواجه النظم التعليمية والتي من بينها زيادة الفروق الفردية بينهم ولا سبيل لمجابهة ذلك إلا بالتعلّم الذاتي. (الزيون ونرجس، ٢٠١٥: ٣٩)

٢. مهارات التعلّم الذاتي (Self learning skills):

لا تنحصر مهارات التعلّم الذاتي على الدراسة والتحصيل فحسب، ولا تقتصر على التعلّم المعرفي فقط، وإنما تتسع لتشمل الاهتمامات الشخصية جميعها ومتى ما كان التعلّم الذاتي أسلوب حياة لتنمية الذات، تكون مهاراته وسائط النمو وأعمدته التي ينهض عليها صرح شخصية الطالب في تنمية مستدامة لذاته ومن أجل جودة الحياة وديمومتها. (منصور وآخرون، ٢٠٠٦: ١٦)

ونالت مهارات التعلّم الذاتي اهتمام العلماء والباحثين، إذ حاول كثير منهم تحديد مفهومها وأهم أنواعها، فقد وضّحها (زيتون): بأنها امكانية على أداء عمل يتكوّن من مجموعة من الأداءات البسيطة الفرعية. (زيتون، ٢٠٠١: ١٢)

وبيّن (kicken, et, al): بأنها امكانية الطلبة على تشخيص احتياجات التعلّم الخاصة بهم على وفق معايير أداء معيّنة، ووضع أهداف لتعلّمهم ومراقبة ادائهم وتحديد المصادر المختلفة اللازمة لتحقيق الاهداف الموضوعية واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للمهام التعليمية المتنوعة.

(kicken, et, al, 2009:45)

أمّا (الزبالي) فذكر بأنها مجموعة من السلوكيات التي يؤديها الطالب أثناء اجراء المهمات والانشطة الفردية أو الجماعية، والتي ينبغي أن يكتسب منها المتعلّم امكانية ذاتية وقوة شخصية من أجل فهم المشكلات وحلها. (الزبالي، ٢٠١٤: ٨).

وفي ضوء ما تم بيانه تستنتج الباحثة بأنها مجموعة من المهارات التي يبذلها الطالب من أجل اكتشاف المعلومات والمعارف ذاتياً والتعامل معها والتي تجعله قادراً على توجيه تعلّمه وتنشيط فاعليته تجاه تحقيق أهدافه في النمو والتقدم.

٢. تصنيف مهارات التعلّم الذاتي:

تعددت مهارات التعلّم الذاتي بتعدد مجالات المعرفة وما يطرأ عليها من تطور مستمر وفي ضوء خصائص الطالب المتنوعة واختلفت تصنيفاتها باختلاف نوع الدراسة وما تتضمنه من متطلبات وهذه

الاختلافات تشكّل الأساس لتصنيفها، فإذا نظرنا إلى التعلّم الذاتي بوصفه عملية تعليمية نجد مهارات تتعلق بالتخطيط لهذا التعلّم والدراسة المستقلة، ومهارات تتعلق بإجراءات تنفيذ التعلّم وتنظيم عملية اكتساب المعرفة ومهارات أخرى تتعلق بالتقويم الذاتي، زيادة على ما يمارسه الطالب اثناء ذلك من عمليات عقلية كالقدرة على النقد والتحليل والابتكار والتفسير وتقبّل التغيير والقدرة على الاتصال وتقبّل الراي الآخر والاقبال على التعلّم مدى الحياة. (جابر، ٢٠١٨: ٦٣)

فقد صنفها (العلي، ١٩٨٧) الى مجموعة من المهارات:

أ. مهارات الوصول إلى الكتاب: وذلك من طريق معرفته بطرق التصنيف والفهرس ومبادئها وأسسها وفوائدها.

ب. مهارات استعمال الكتاب: والاستفادة منه والاهتمام بالفقرات الرئيسة وكيفية تلخيصها وترتيبها.

ج. مهارات استعمال برامج الحاسب الآلي: للتعرف على أدوات وتقنيات استخدام المكتبة المركزية ومصادرها. (العلي، ١٩٧٨: ٤٠)

اما (غباين، ٢٠٠١) فقد صنفها الى مهارات:

أ. تنظيم الدراسة: تتعلّق بعمل الجداول الدراسية، وكيفية تنظيم الوقت.

ب. الكتابة: تتعلّق بالتلخيص، وتدوين الملاحظات، وكتابة التقارير، والمقالات.

ج. التقويم: تتعلّق بأساليب المراجعة، والتقييم الذاتي.

د. الوصول إلى مصادر التعلّم: تتعلّق باستخدام المكتبة، واستخدام الوسائل والتقنيات. (غباين، ٢٠٠١: ١٨)

فيما صنفتها (محامدة، ٢٠٠٥) الى:

أ. مهارات المشاركة بالرأي.

ب. مهارات البحث والتنظيم المستمر للمعرفة.

ج. مهارات اكتساب التفاعل والتواصل المثمر الذكي.

د. الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية.(محامدة، ٢٠٠٥:٣١)

أما (سيد وعباس، ٢٠١٢) ذكر إن هنالك العديد من مهارات التعلّم الذاتي مثل:

أ. القدرة على تحقيق التواصل مع الآخرين والتعايش معهم.

ب. الابتكار واتخاذ القرارات المناسبة.

ج. المحافظة على الصحة الشخصية وعادات التغذية السليمة.

د. تنمية شعور المتعلم بقيمته الذاتية والتكيف مع الظروف المتغيرة. (سيد وعباس، ٢٠١٢:١٦١)

وصنفها(عبد المنعم، ٢٠١٩) الى:

١. مهارات القراءة الفاعلة: تلك المهارات التي تهدف الى تحقيق الفهم والاستيعاب لدى الطالب عند

قراءته للمادة التعليمية إضافة لسرعة الحركة في المادة المقروءة وزيادة مردود الجهود التي يبذلها الطالب.

٢. المهارات الكتابية: تلك المهارات التي تتطلب من الطالب أن يكون قادراً على استخدام الطرائق

والأساليب والمهارات، التي تمكنه إلى أقصى حد ممكن. ومن بين أهم تلك الأساليب والمهارات: تدوين

الملاحظات، كتابة الملخصات، والتعليقات، وكتابة البحوث، وغيرها.

٣. مهارات التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي: وتهدف هذه المهارات إلى تحقيق التواصل الفعال في

ما بين أطراف العملية التعليمية من مدرسين وطلبة ومديرين وأولياء أمور بما يكفل تحقيق أهداف

التعلّم، وضمان مشاركة الطالب في أثناء التعلّم ويكون قادراً على التعبير بحرية عن ذاته أثناء تعلمه.

٤. مهارات التخطيط للدراسة الذاتية: قدرة الطالب على القابلية للتعلم لعملية التعليم باستخدام مصادر

التعلّم الالكترونية، تصفح الانترنت، إدارة الملفات الموجودة على الكمبيوتر، استخدام غرفة الدردشة لنقاش

الموضوعات المطروحة.

٥. **مهارات التقويم الذاتي:** تقويم مدى فهمه للمادة التعليمية واختبار استيعابه لها ومقدار تحصيله منها ودرجة إتقانه لها بما يساعد على تحديد المستوى الذي وصل إليه ومقدار ما تم إنجازه وفق معايير محددة. (عبد المنعم، ٢٠١٩: ٨١-٨٢).

أما تصنيف (الزبيدي، ٢٠١٨) تضمّن المهارات الآتية:

أ. **المهارات التنظيمية والبحثية:** تلك المهارات التي يقوم بها الطالب لتنظيم تعلّمه الذاتي والمتمثلة بتحديد أهداف تعلّمه واختياره لمحتوى وطرائق التعلّم، وتحديد الوقت والمكان والسرعة التي تناسبه وتتماشى مع قدراته الذاتية، بما يحقق التفاعل بين هذه المهارات معاً ومنظومة المهارات الأخرى التي يقوم عليها التعلّم الذاتي ويقود إلى نجاح المتعلم في اكتساب المفاهيم المتضمنة في المادة التعليمية.

ب. **مهارات التوجيه والتحكم:** وتتمثّل في توجيه مختلف القدرات الجسمية والعقلية والانفعالية والتواصلية والتحكم بها وتوظيفها في معالجة موضوعات التعلّم والقدرة على التركيز والتواصل والتحكم بها بما يخدم تعلّمه للمادة التعليمية.

ج. **مهارات التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي:** وتهدف هذه المهارات إلى تحقيق التواصل الفعال في ما بين أطراف العملية التعليمية من مدرسين وطلبة ومديرين وأولياء أمور بما يكفل تحقيق أهداف التعلّم، وضمان مشاركة الطالب في أثناء التعلّم ويكون قادراً على التعبير بحرية عن ذاته أثناء تعلّمه.

د. **مهارات التركيز في التعلّم الذاتي:** قدرة الطالب على توجيه التفكير في موضع واحد فقط والانصراف في الوقت نفسه عن الموضوعات الأخرى، إذ يتفاوت الطلبة في قدرتهم على التركيز في موضوع واحد ويختلفون في مدة التركيز أيضاً، فتعد قلة التركيز سبباً في تدني التحصيل الدراسي.

هـ. **مهارات استخدام مصادر التعلّم والتسهيلات البيئية:** إن إتقان الطالب لاستخدام مصادر التعلّم من وسائط وتقنيات تحمل المعلومات والمعارف الرئيسة بأنواعها كافة السمعية والبصرية والمصغرات

والمصادر الإلكترونية والليزرية وشبكة المعلومات الدولية حيثما يشاء ومتى يشاء وبشكل متواصل يسهم في تعلمه للمادة التعليمية.

و. **مهارات التقويم الذاتي:** تقويم مدى فهمه للمادة التعليمية واختبار استيعابه لها ومقدار تحصيله منها ودرجة إتقانه لها بما يساعد على تحديد المستوى الذي وصل إليه ومقدار ما تم إنجازه وفق معايير محددة. (الزبيدي، ٢٠١٨: ٣٦-٣٧)

وترى الباحثة بعد استعراض مهارات التعلّم الذاتي أن العملية التعليمية قد تطوّرت تطوراً سريعاً في السنوات الماضية فلم تعد مقتصرة على الحفظ والتلقين وإنما أصبحت تعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات والنماذج الحديثة والمتطورة لتتلاءم ومتغيرات العصر، وأصبح المتعلّم محور العملية التعليمية وأساسها فلم يعد في دور المتلقي، إنما أصبح مساهماً ومشاركاً في التخطيط والتنظيم للدرس ويجب اكسابه مهارات التعلّم الذاتي والقدرة على الوصول الى المصادر الاصلية للمعلومات وتوظيفها في المواقف الحياتية.

أفاد البحث من المهارات والتصنيفات السابقة بما ينسجم وأهدافه وطبيعة العينة إذ اعتمدت الباحثة تصنيف (الزبيدي، ٢٠١٨)، لمهارات التعلّم الذاتي لأنه التصنيف الأشمل ويتضمّن (مهارات التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي، المهارات التنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلّم والتسهيلات البيئية، مهارات التقويم الذاتي).

المحور الثاني

دراسات سابقة

هنالك عدد من الدراسات والبحوث السابقة، عربية وأجنبية ذات صلة بموضوع البحث وقد استطاعت الباحثة التوصل إليها جاهدة، للإفادة منها في تصميم أدوات بحثها وإتباع منهجية ملائمة له ومقارنة نتائجها في ضوء ما توصلت إليه تلك الدراسات والبحوث من نتائج، فضلاً عن إثراء إطاره النظري بالمادة العلمية المطلوبة، وسيتم عرض تلك الدراسات على وفق تسلسلها الزمني من الأقدم الى الأحدث بغض النظر عن مكان إجرائها، ومن ثم مقارنتها مع البحث الحالي.

أولاً: الدراسات المتعلقة بأنموذج (تحفيز التفكير الذهني).

جدول (١)

ت	عنوان الدراسة	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة وجنسها	أداة البحث	أهم النتائج
١	دراسة Endler& Bond (2001). فعالية أنموذج تحفيز التفكير الذهني في إسرار النمو العقلي وتنمية المعرفي للطلاب الثانوي.	هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية أنموذج تحفيز التفكير الذهني في إسرار النمو العقلي المعرفي وتنمية التحصيل لدى طلاب التعليم الثانوي.	المرحلة الثانوية	١٤١ طالباً وطالبة	اختبار النمو العقلي واختبار التحصيل	إن الأنموذج له فعالية في إسرار النمو العقلي المعرفي للطلبة بوصفه أنموذجاً لتعليم التفكير. وجود علاقة ارتباطية طردية بين النمو العقلي المعرفي والتحصيل الدراسي للطلاب.

٢	دراسة Mbanu (2003). فعالية أنموذج تحفيز التفكير الذهني في الانتقال العقلي المعرفي من المرحلة الاجرائية الحسية الى مرحلة العمليات الشكلية، وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.	هدفت الدراسة الى معرفة فعالية أنموذج تحفيز التفكير الذهني في الانتقال العقلي المعرفي من المرحلة الاجرائية الحسية الى مرحلة العمليات الشكلية، وأثره على التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.	المرحلة الإعدادية	١٠٧ طلاب وطالبة	اختبار التحصيل الأكاديمي	أن الأنموذج له أثر في الانتقال مبكراً إلى مرحلة العمليات الشكلية. زيادة التحصيل الأكاديمي من خلال تدريس العلوم باستخدام أنموذج ادي وشاير
٣	دراسة الجنابي (٢٠١٨). اثر أنموذج تحفيز التفكير الذهني في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن السابر.	هدفت الدراسة الى معرفة اثر أنموذج تحفيز التفكير الذهني في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن السابر.	المرحلة المتوسطة	٦٦ طالبة	اختبار تحصيلي واختبار التفكير السابر	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في تحفيز التفكير الذهني في تحصيل مادة الرياضيات.
٤	دراسة عبد الهادي (٢٠٢١). أثر أنموذج تحفيز التفكير الذهني في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الكيمياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهن.	هدفت الدراسة الى معرفة أثر أنموذج تحفيز التفكير الذهني في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الكيمياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهن	المرحلة الإعدادية	٥٨ طالبة	اختبار تحصيلي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الكيمياء.

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بأنموذج (زيمرمان):

جدول (٢)

ت	اسم الباحث	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة وجنسها	أداة البحث	أهم النتائج
١	دراسة Zimmerman & Martine-pons, 1986.	هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي في مادتي اللغة الانكليزية والرياضيات.	المرحلة الاعدادية	١٧٣ طالباً وطالبة	اختبار في التحصيل لمادة اللغة الانكليزية واختبار في التحصيل لمادة الرياضيات	اسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل في مادتي اللغة الانكليزية والرياضيات. كما اظهرت النتائج ان (١٣) استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من اصل (١٤) استراتيجية تتميز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

٢	دراسة Everson & Howard (2014) اثر استخدام التقييم التكويني واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تدريس الرياضيات في التحصيل لطلاب المرحلة الثانوية.	هدفت الى معرفة اثر استخدام التقييم التكويني واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تدريس الرياضيات في التحصيل لطلاب المرحلة الثانوية.	المرحلة الثانوية	٦٠ طالباً	اختبار في التحصيل الرياضي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الرياضي.
٣	دراسة ظاهر (٢٠١٩) فاعلية أنموذج زيمرمان Zimmerman . في التحصيل ودافعية تعلم الفيزياء لطلاب الخامس العلمي.	هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية أنموذج زيمرمان . Zimmerman في التحصيل ودافعية تعلم الفيزياء لطلاب الخامس العلمي.	المرحلة الإعدادية	٦٧ طالباً	اختبار تحصيلي مقياس دافعية لتعلم الفيزياء.	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل ودافعية تعلم الفيزياء.
٤	دراسة التميمي (٢٠٢١). أثر أنموذج زيمرمان في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهم.	هدفت الدراسة الى التعرف على أثر أنموذج زيمرمان في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهم.	المرحلة الإعدادية	٦٣ طالباً	اختبار التحصيل مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بمهارات التعلم الذاتي:

جدول (٣)

ت	اسم الباحث	هدف الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة وجنسها	أداة البحث	أهم النتائج
١	دراسة Jayawardena (et al, 2017).	هدفت الدراسة إلى معرفة ممارسة معلمي العلوم بالمدارس الثانوية المستخدمة لتنمية التحصيل العلمي وتحديد كيفية ارتباط هذه الممارسات بالتعلم الذاتي للطلبة	دبلوم	أحـد معلمي العلوم في المدرسة الثانوية.	دراسة الحالة والملاحظات الصفية والمقابلة.	تبين أن المعلم استخدم العديد من الممارسات لمساعدة طلابه على تطوير جوانب التعلم الذاتي لديهم مثل، تحديد الاهداف والنمذجة وتطوير استقلالية المتعلم. اما الممارسات الاخرى كحل المشكلات والتفكير النقدي لم تكن بارزة في ممارساته التعليمية. وعزو ذلك الى ان كثرة محتوى مناهج العلوم والموارد المحدودة كانت عوائق امام المعلم لاستخدام ممارسات التدريس التي تعزز وتنمي التعلم الذاتي.

٢	دراسة بركات (٢٠١٧).	أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الابداعي لدى طلبة الصف	هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الابداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.	المرحلة المتوسطة	٥١ طالباً	مقياس للتعلم الذاتي ومقياس للتفكير الابداعي ومقياس لدافعية التعلم
	تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة باستخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الابداعي.					

السادس الأساسي.					
٣	دراسة الزبيدي (٢٠١٨) أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس FLIPPED LEARNING في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.	هدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس FLIPPED LEARNING في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.	المرحلة الثانوية	٧٠ طالبة	اختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل الدراسي واستبانة لقياس مهارات التعلم الذاتي.
	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وتنمية مهارات التعلم الذاتي.				

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وتلخيص تلك الدراسات من حيث اسم الباحث ومكان اجرائها وهدفها والمنهج المستخدم فيها وحجم العينة والمرحلة الدراسية التي طُبقت عليها الدراسة زيادة على بيان الوسائل الاحصائية المستخدمة في كل دراسة والنتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات، لذلك لابد من توضيح أهم جوانب الافادة منها وهي:

١. التعرف على أهداف الدراسات التي تناولت أنموذجي البحث.
٢. التعرف على منهجية البحث وإجراءاته.
٣. الاطلاع على الأنشطة وخطوات أنموذجي البحث.
٤. اعداد اختبارات البحث الحالي.
٥. معرفة خصائص ومفاهيم متغيرات البحث، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.
٦. الاطلاع على الأسس النظرية التي تستند إليها متغيرات البحث.
٧. التعرف على أهمية مهارات التعلم الذاتي لكونها من متطلبات التعلم المستمر مدى الحياة وضرورة إكسابها للطلبة، من طريق تضمينها في الأنشطة الصفية واللاصفية.
٨. تحديد المتغيرات المؤثرة في التجربة لغرض إجراء التكافؤ بينها لتحديد أثره في السلامة الخارجية والداخلية للبحث.
١٠. البدء بالتجربة وخطوات إجرائها والمستلزمات التي بحاجة اليها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث.

ثانياً: التصميم التجريبي.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته.

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث .

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة.

سادساً: متطلبات البحث.

سابعاً: أدوات البحث.

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي تسعى الباحثة الى القيام بها من جهة التصميم التجريبي، وتحديد مجتمع البحث وعيّنته وكيفية تكافؤ مجموعات البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة وبناء أدوات البحث المتمثلة بالإختبار التحصيلي ومقياس مهارات التعلم الذاتي والإجراءات المتعلقة بهما ثم تطبيقها على عيّنة البحث وبيان الوسائل الإحصائية في تحليل البيانات والمعلومات.

أولاً: منهج البحث (Research Methodology):

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث فهو من أكثر المناهج دقة وكفاءة في الوصول الى نتائج موثوق بها. (عبد الحفيظ ومصطفى، ٢٠٠٠: ١٢٥)

إذ يتم تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع البحث على نحو منتظم من أجل تحديد الاثر الناتج من هذا التغير في المتغير التابع، ويتضمن التغيير عادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثره في هذه الظروف وهو المتغير المستقل. (الخياط، ٢٠١٠: ١٢٥)

ثانياً: التصميم التجريبي (Experimental Design):

تعد هذه الخطوة أولى المراحل التي يجب على الباحثة تنفيذها؛ لأن لكل بحث تجريبي تصميم خاص به لضمان سلامته ودقة نتائجه، فهو عبارة عن مخطط عمل لكيفية تنفيذ التجربة بشكل مقصود ومصمم بطريقة تستطيع التحكم بسيطرتها على الظروف التي تحيط بالموضوع.

(العزاوي، ٢٠٠٨: ١٣٨)

إذ يتيح هذا التصميم للباحثة اختبار صحة فروضها وعزل المتغيرات الدخيلة التي لها تأثير مباشر على دقة نتائج البحث، ودراسة الاثر للمتغير المستقل في المتغيرات التابعة للتأكد من صحة

معلومة معينة للتوصل الى تعميمات تحكم سلوك المتغير التابع، إذ اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ذات الاختبار البعدي لقياس التحصيل ومهارات التعلم الذاتي، إذ درست المجموعة التجريبية الاولى وفقاً لأنموذج تحفيز التفكير الذهني ودرست المجموعة التجريبية الثانية وفقاً لأنموذج زيمرمان في حين درست المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية، كما في جدول (٤):

جدول (٤)

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعات	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
المجموعة التجريبية الأولى.	١. العمر الزمني (محسوباً بالشهور). ٢. التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية.	انموذج تحفيز التفكير الذهني.	التحصيل. مهارات التعلم الذاتي.	اختبار التحصيل. مقياس مهارات التعلم الذاتي.
المجموعة التجريبية الثانية.	٣. التحصيل الدراسي للآباء والامهات. ٤. اختبار الذكاء (رافن). ٥. مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي.	أنموذج زيمرمان.		
المجموعة الضابطة		الطريقة الاعتيادية.		

ثالثاً: مجتمع البحث وعيّته (Population Research & Its Sample):

١. مجتمع البحث (Research Population):

إنّ عملية تحديد مجتمع البحث تُعد من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، وذلك لحاجتها الى الدقة البالغة في عملية البدء في اجراءات البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه. (العجروش ٢٠١٥: ٩٥) ويقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية ذات العناصر المشتركة التي تسعى الباحثة الى تعميم نتائج بحثها عليه. (حمزة وآخرون، ٢٠١٦: ١٠٣)

تكوّن مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية للبنات النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية بابل/ خط المركز والذي يشمل (مركز المدينة- ناحية الكفل- ناحية ابي غرق)، للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م)، وبزيارة الباحثة لقسم الاحصاء التابع لمديرية تربية بابل بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل/كلية الدراسات العليا، ملحق (٣)، لغرض الحصول على المعلومات اللازمة لإجراء تجربة البحث، تم تزويدها بكراس يحتوي على اعداد المدارس المتوسطة والثانوية إذ بلغ عدد المدارس (٥٣) مدرسة، وكانت اعداد الطالبات فيها (٨٨٠٦)، ملحق (٤).

٢. عيّنة البحث (Sample s Resear ch):

إنّ اختيار عيّنة البحث من أبرز خطوات البحث، وذلك أنّ الباحثة عندما تريد أن تجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنّها لا تستطيع أن تشمل أفراد المجتمع عامّة، وأنّما تلجأ إلى عيّنة من هذا المجتمع تستعين بها في جمع بياناتها، والعيّنة مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة والهدف منها تعميم النتائج التي تُستخلص منها على مجتمع أكبر. (أبو حويج، ٢٠٠٢: ٤٥)

اختارت الباحثة عيّنة البحث (ثانوية الآفاق) قصدياً للأسباب الآتية:

- تحتوي المدرسة على ثلاث شعب، للصف الثاني المتوسط.
 - استعداد ادارة المدرسة للتعاون مع الباحثة في تنفيذ إجراءات البحث.
 - قرب المدرسة من مسكن الباحثة الذي سهّل عليها انسيابية الدوام فيها لتطبيق التجربة.
 - وجود عدد كافٍ من الطالبات لإجراء التجربة.
- وبموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل، ملحق (٥)، زارت الباحثة المدرسة أعلاه يوم الاربعاء الموافق (١٢/١٠/٢٠٢٢م).

أن ثانوية الآفاق للبنات النهارية فيها (١٠١) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد توزعن على ثلاث شعب، (٣٣) للمجموعة التجريبية الاولى، و(٣٥) للمجموعة التجريبية الثانية، و(٣٠) للمجموعة الضابطة، وفي ضوء التصميم التجريبي للبحث اختارت الباحثة * شعبة (أ) بطريقة السحب العشوائي لتمثل المجموعة التجريبية الاولى وتدرس المادة على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني، وشعبة(ب) لتكون المجموعة التجريبية الثانية وتدرس المادة على وفق انموذج زيمرمان، أما شعبة (ج) ممثلة المجموعة الضابطة وتدرس المادة على وفق الطريقة الاعتيادية، وقد استبعدت الباحثة الطالبات المخفقات من مجموعات البحث تجنباً لتأثيرهن في النتائج ودقتها، لأنهن يمتلكن خبرة سابقة في موضوعات قواعد اللغة العربية والتي من المقرر تدريسها في مدة التجربة مع ابقائهن في الصف حفاظاً على نظام المدرسة وسريّة التجربة، وبعد عملية الاستبعاد أصبحت عيّنة البحث(٩٤) طالبةً موزعات على ثلاث شعب بواقع(٣١) للمجموعة التجريبية الاولى، و(٣٣) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية طالبةً، و(٣٠) للمجموعة الضابطة وكما في جدول (٥):

جدول (٥)

عدد الطالبات في مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المخفقات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
المجموعة التجريبية الأولى (تحفيز التفكير الذهني)	٣٣	٢	٣١
المجموعة التجريبية الثانية(زيمرمان)	٣٥	٢	٣٣
المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	٣٣	٣	٣٠

* كتبت الباحثة أسماء الشعب (أ ، ب ، ج) على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس وسحبت الورقة الأولى فكانت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى، وسحبت الورقة الثانية فكانت شعبة (ب) لتمثل التجريبية الثانية وسحبت الورقة الثالثة فكانت شعبة(ج) لتمثل المجموعة الضابطة.

المجموع	١٠١	٧	٩٤
---------	-----	---	----

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث (Equivalent of The Groups research):

أجرت الباحثة تكافؤاً بين مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سير التجربة، برغم أنَّ طالبات عينة البحث من وسط اجتماعي واقتصادي متشابه إلى حد كبير، ويدرسن في مدرسة واحدة ومن جنس واحد وهذه المتغيرات هي:

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور.
٢. التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية.
٣. التحصيل الدراسي للآباء.
٤. التحصيل الدراسي للأمهات.
٥. اختبار الذكاء (رافن).
٦. مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي.

وقد حصلت الباحثة على البيانات المذكورة آنفاً من الطالبات أنفسهن ولمجموعات البحث الثلاث، وملحق (٦) يبين ذلك، وفي ما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعات البحث الثلاث:

١. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور لطالبات مجموعات البحث الثلاث ملحق (٧-٨-٩)، وقد بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الأولى (١٦٧.٥٨) شهراً، بانحراف معياري (٦.٣١)، ومتوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (١٦٧.٨٢) شهراً بانحراف معياري (٧)، ومتوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (١٦٦.٨٧) شهراً بانحراف معياري (٥.٤٦)، كما في جدول (٦):

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير العمر الزمني محسوباً بالشهور لمجموعات البحث

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	١٦٧.٥٨	٦.٣١
التجريبية الثانية	٣٣	١٦٧.٨٢	٧
الضابطة	٣٠	١٦٦.٨٧	٥.٤٦

وللتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، لمعرفة الفروق بين متوسطات العمر الزمني لطالبات مجموعات البحث الثلاث، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث، إذ أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة (٠.١٩١) أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣.٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٥٠) ودرجتي حرية (٢، ٩١)، مما يدل على أن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائياً في هذا المتغير، كما في جدول (٧):

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمتغير العمر الزمني محسوباً بالشهور لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٥٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٥.١٩٢٨٨	٧.٥٩٦٤٣٨	٠.١٩١	٣.٠٧	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	٩١	٣٦٢٥.٩٢٤	٣٩.٨٤٥٣٢			
المجموع	٩٣	٣٦٤١.١١٧	٤٧.٤٤١٧٦			

٢. التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية:

اعتمدت الباحثة في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث على الدرجات النهائية في مادة اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م)، ملحق (٧-٨-٩)، وقد بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (٧١.٣٩)، بانحراف معياري (١٣.٨٧)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٧٠.٧)، بانحراف معياري (١٢.٣٤)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٧٠.٢٧)، بانحراف معياري (١٣.٠٧)، كما في جدول (٨):

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	٧١.٣٩	١٣.٨٧
التجريبية الثانية	٣٣	٧٠.٧	١٢.٣٤
الضابطة	٣٠	٧٠.٢٧	١٣.٠٧

وللتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في درجات العام السابق، استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي (One-WayANOVA)، لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات لطالبات مجموعات البحث الثلاث، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث، اذ اظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة (٠.٠٥٧) ودرجتي حرية (٩٢-٢) أقل من القيمة الفائية الجدولية (٣.٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متغير درجات العام السابق مما يدل على أن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة احصائياً في هذا المتغير، كما في جدول (٩):

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٩.٥٥	٩.٧٧٦٧	٠.٠٥٧	٣.٠٧	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٩١	١٥٥٩٨.١٩	١٧١.٤٠٨٧			
المجموع	٩٣	١٥٦١٧.٧٤	١٨١.١٨٥٤			

٣. التحصيل الدراسي للآباء:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث استخدمت الباحثة معادلة مربع كاي (كا^٢)، كما في جدول (١٠):

جدول (١٠)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث ودرجة الحرية وقيم (كا^٢) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي					قيمة (كا ^٢)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	حجم العينة	ابتدائية فما دون	متوسطة	إعدادية ومعهد	جامعة فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
الأولى	٣١	١٢	٧	٦	٦	١.٢٥٩	١٢.٥٩٢	٦	غير دالة إحصائياً
الثانية	٣٣	١١	٨	٩	٥				
الضابطة	٣٠	١٠	٩	٦	٥				

يلحظ من جدول (١٠) أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث إذ كانت قيمة مربع كاي (كا^٢) المحسوبة (١.٢٥٩) أقل من قيمة مربع كاي (كا^٢) الجدولية (١٢.٥٩٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وهذا مؤشر على تكافؤ مجموعات البحث احصائياً في هذا المتغير.

٤. التحصيل الدراسي للأمهات:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث استخدمت الباحثة معادلة مربع كاي (كا^٢)، كما في جدول (١١):

جدول (١١)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث ودرجة الحرية وقيم (كا^٢) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي				قيمة (كا ^٢)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	حجم العينة	ابتدائية فما دون	متوسطة	إعدادية ومعهد	جامعة فما فوق	المحسوبة	الجدولية	
الأولى	٣١	٩	١٠	٥	٧	٢.٣٠٥	١٢.٥٩٢	غير دالة إحصائياً
الثانية	٣٣	١٣	٩	٦	٥			
الضابطة	٣٠	١١	٦	٧	٦			

يلحظ من جدول (١١) أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث، إذ كانت قيمة مربع كاي (كا^٢) المحسوبة (٢.٣٠٥) أقل من قيمة مربع كاي (كا^٢) الجدولية (١٢.٥٩٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وهذا مؤشر على تكافؤ مجموعات البحث احصائياً في هذا المتغير.

٥. اختبار الذكاء (رافن):

يعرف الذكاء بأنه القدرة العامة أو العائد العقلي الذي يتمتع به الفرد لملاءمة تفكيره وشعوره بالمواقف والظروف الحياتية الجديدة التي يمر بها، وهو صفة ملازمة للعامل الذي يعمل بجدٍ ونشاط وفهم وسرعة وجودة. (David,2003:302).

ولمعرفة مستوى القدرات العقلية لطالبات عينة البحث، استخدمت الباحثة اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة العادية لملاءمته مع طالبات المرحلة المتوسطة، وقدرته على التمييز بين المستويات المختلفة لقدرات الطالبات، ملحق (١٠)، تألف هذا الاختبار من (٦٠) فقرةٍ ولكل فقرة (سنة - ثمانية) بدائل واحداً صحيحاً والآخرى خاطئة، وموزعة على خمسة اجزاء هي (أ، ب، ج، د، هـ) بمعدل (١٢) فقرة مرتبة وفق مبدأ التدرج في الصعوبة ويغطي الاختبار فئة عمرية واسعة تبدأ من ست سنوات الى ستين سنة، ويمكن تطبيقه بصورة فردية أو جماعية. (ابو حماد، ٢٠٠٧: ٢٤٩).

وتتضمن الاختبار أيضاً تعليمات من طريقة الاجابة وأمثلة محلولة، وورقة الاجابة منفصلة، ويتم اعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التي تحمل أكثر من اجابة، وبهذا تكون الدرجة الكلية للاختبار (٦٠) درجة، ملحق (١١) مفتاح الاجابة.

تم تطبيق الاختبار يوم (الثلاثاء) الموافق (١٨/١٠/٢٠٢٢م)، وبعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبار وتصحيح الاجابات والحصول على درجات الاختبار، ملحق (٧-٨-٩).

وقد بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى (٣٠.٤٥)، بانحراف معياري (٥.٦) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٢٨.٦٧)، بانحراف معياري (٥.٢٢) وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٩.٦٣)، بانحراف معياري (٥.٠٣)، كما في

جدول (١٢):

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	٣٠.٤٥	٥.٦
التجريبية الثانية	٣٣	٢٨.٦٧	٥.٢٢
الضابطة	٣٠	٢٩.٦٣	٥.٠٣

وللتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في درجات الذكاء استخدمت الباحثة تحليل

التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات البحث

الثلاث، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات البحث، اذ اظهرت النتائج ان

القيمة الفائتية المحسوبة (٠.٩١٣) هي أصغر من القيمة الفائتية الجدولية (٣.٠٧) عند مستوى دلالة

(٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٩١) في متغير درجات الذكاء وهذا مؤشر على تكافؤ مجموعات البحث

في هذا المتغير، كما في جدول (١٣):

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لمتغير مستوى الذكاء (رافن)

لطالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائتية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٥١.١٤٠	٢٥.٥٦٩٨	٠.٩١٣	٣.٠٧	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	٩١	٢٥٤٧.٩٧٧	٢٧.٩٩٩٧٥			
المجموع	٩٣	٢٥٩٩.١١٧	٥٣.٥٦٩٥٥			

٦. مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً لمجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي في يوم (الاحد) الموافق (٢٣/١٠/٢٠٢٢م)، وبعد تصحيح أوراق كل مجموعة على حدة وتدوين البيانات ملحق (٧-٨-٩).

وقد بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى (١٠.١٣١)، بانحراف معياري (١٥.٣٨) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (١٢٩.٢٧)، بانحراف معياري (٢٧.٩٦)، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٣٠.٨٧)، بانحراف معياري (١٩.٧٧)، كما في جدول (١٤):

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣١	١٣١.١٠	١٥.٣٨
التجريبية الثانية	٣٣	١٢٩.٢٧	٢٧.٩٦
الضابطة	٣٠	١٣٠.٨٧	١٩.٧٧

وللتحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في درجات مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات البحث، إذ أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة (٠.٠٦٦) هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية

(٣.٠٧)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجتي حرية (٩١،٢)، في متغير درجات مقياس مهارات التعلم الذاتي وهذا مؤشر على تكافؤ مجموعات البحث في هذا المتغير، كما في جدول (١٥):

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة الفائية		متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة احصائيا	٣.٠٧	٠.٠٦٦	٣١.٧٤٥٤٨	٦٣.٤٩٠٩٧	٢	بين المجموعات
			٤٧٧.٤٨٠٥	٤٣٤٥٠.٧٢	٩١	داخل المجموعات
			٥٠٩.٢٢٥٩	٤٣٥١٤.٢١	٩٣	المجموع

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة (Control Intervening Variables):

المتغيرات الدخيلة تلك المتغيرات التي تؤثر في المتغيرات التابعة، والتي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها، وتسمى أحيانا بالمتغيرات الخفية، وكلما تمكنت الباحثة من ضبط هذه المتغيرات تمكنت من السيطرة على البحث من جهة صدق النتائج وثباتها. (الميزان وعدنان، ٢٠١٠: ٦٦).

لذا حاولت الباحثة الحد من تأثير هذه المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وبرغم تحقق الباحثة من تكافؤ مجموعات البحث في بعض المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في دقة النتائج، إلا أنها حاولت تفادي أثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة وفي ما يأتي بعض هذه المتغيرات وكيفية ضبطها:

١.الاندثار التجريبي:

ويقصد به الأثر الناتج عن ترك عدد من الطالبات (عينة البحث) أو انقطاعهن في أثناء التجربة ممّا يؤثر في المتغير التابع. (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٦٣).

واثناء التجربة لم يتم انتقال أو ترك أي طالبة من طالبات مجموعات البحث الثلاث.

٢.اختيار عينة البحث:

من العوامل التي تؤثر في نتائج البحوث الطريقة التي أُختيرت بها عينة البحث، لذلك حاولت الباحثة تفادي هذا المتغير في نتائج البحث، وذلك بإجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعات في متغيرات هي: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، التحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية، اختبار الذكاء (رافن)، ومقياس مهارات التعلّم الذاتي القبلي)، فضلاً عن ذلك أنّ هناك تجانساً بين مجموعات البحث الثلاث في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية؛ لانتمائهن إلى بيئة واحدة.

٣.العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد به حدوث تغيرات نفسية أو عقلية على الفرد نفسه الذي يخضع للتجربة في اثناء مدة اجرائها. (ملحم، ٢٠١٠: ٤٢٤).

وفي البحث لم يكن تأثير هذا العامل مهماً؛ وذلك لأنّ مدة التجربة كانت موحّدة بين مجموعات البحث الثلاث، إذ بدأت يوم الاربعاء بتاريخ (١٢/١٠/٢٠٢٢م)، وانتهت يوم الثلاثاء الموافق (١٧/١/٢٠٢٣م)، ولمّا كانت هذه المدة قصيرة فلم يكن لهذه العمليات أثر في البحث.

٤.الحوادث المصاحبة:

تتعرض بعض النتائج إلى حوادث طبيعية أو غير طبيعية في أثناء التجربة تتسبّب في عرقلة سير

التجربة، وتكون ذات أثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، ولم تتعرض تجربة البحث إلى أي حادث يعرقل سيرها لذا أمكن تقادي هذا العامل.

٥. أدوات القياس:

إنّ اختلاف ادوات القياس يمكن أن يؤثر في الدرجات التي يحصل عليها أفراد التجربة، وقد ضبطت الباحثة هذا المتغير باعتماد أداتي القياس نفسيهما على مجموعات البحث الثلاث، وهما الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التعلّم الذاتي، وبذلك حافظت الباحثة على عملية الضبط بالنسبة للأدوات المستخدمة في التجربة.

٦. الإجراءات التجريبية:

حاولت الباحثة الحد قدر الإمكان من أثر هذا العامل في سير التجربة من طريق:

أ. **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية المشمولة بالتجربة موحدة لطالبات مجموعات البحث الثلاث وهي تسعة موضوعات من قواعد اللغة العربية للصف الثاني متوسط التي تُدرس في أثناء مدة التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).

ب. **عملية التدريس:** درست الباحثة بنفسها مجموعات البحث الثلاث (المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة)، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية؛ لأنّ أفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزى إلى تمكّن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر وإلى صفاته الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل.

ج. **توزيع الحصص الدراسية:** اعتمدت الباحثة الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه، إذ درست الباحثة ست حصص في الأسبوع، بواقع حصتين لكل مجموعة، كما في جدول (١٦):

جدول (١٦)

توزيع الحصص الأسبوعية على مجموعات البحث الثلاث

اليوم	مجموعات البحث	زمن الحصة	وقت الحصص
الاحد	المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	(٨.٤٠-٨.٠٠)	صباحا
	التجريبية الاولى (نموذج تحفيز التفكير الذهني)	(٩.٢٥-٨.٤٥)	
	التجريبية الثانية (نموذج زيمرمان)	(١٠.٢٠-٩.٤٠)	
الاثنين	التجريبية الاولى (نموذج تحفيز التفكير الذهني)	(٩.٢٥ - ٨.٤٥)	صباحا
	التجريبية الثانية (نموذج زيمرمان)	(١٠.١٠-٩.٣٠)	
	الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	(١٠.٥٥ - ١٠.١٥)	

د. الوسائل التعليمية: كانت الوسائل التعليمية متشابهة إلى حد ما بين مجموعات البحث الثلاث مثل:

السبورة والاقلام الملونة.

هـ. بناية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي ثلاثة صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث

المساحة، وعدد الشبائيك والإنارة والتهوية وعدد المقاعد الدراسية ونوعها وحجمها.

و. مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعات البحث الثلاث، إذ بدأت

التجربة يوم الأربعاء الموافق (٢٠٢٢/١٠/١٢م)، وانتهت يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٣/١/١٧م).

ز. سرية التجربة: حرصت الباحثة على سرية التجربة بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرسة المادة بعدم

إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، لكي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في

سلامة التجربة ودقة نتائجها.

سادساً: متطلبات البحث (Research requirement):

يتطلب البحث اعداد مجموعة من المتطلبات لغرض تنفيذ اجراءاته ومن هذه المتطلبات:

١. **تحديد المادة العلمية:** إن عملية تحديد موضوعات الدراسة واختيارها وترتيبها من المهمات الأساسية في تحديد الاهداف التربوية. (عبيد وآخرون، ٢٠٠١: ٤٠).

قبل عملية الشروع بإجراء التجربة حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها طالبات مجموعات البحث الثلاث وتضمنت هذه المادة (محتوى تسعة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية)، والمقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١م)، ط٤،

والمؤلف من وزارة التربية العامة للمناهج، كما في جدول (١٧):

جدول (١٧)

الموضوعات المقرر تدريسها في اثناء مدة التجربة

ت	الموضوع	الصفحة
١	عَلَامَاتُ الإِعْرَابِ الْأَصْلِيَّةِ وَالْفَرْعِيَّةِ	١٧-٩
٢	الْأَسْمَاءُ الْخَمْسَةُ	٣٠-٢٦
٣	الْمِيزَانُ الصَّرْفِيُّ	٤٤-٣٨
٤	الْفِعْلُ اللَّازِمُ وَالْمُتَعَدِّي	٦٠-٥٥
٥	نَائِبُ الْفَاعِلِ	٧٤-٦٩
٦	الْمَفْعُولُ فِيهِ (ظَرْفُ الْمَكَانِ وَظَرْفُ الزَّمَانِ)	٨٩-٨٥
٧	الْمَفْعُولُ الْمُطْلَقُ	١٠٢-٩٨
٨	الْحَالُ	١١٥-١١٠
٩	الْإِسْتِثْنَاءُ بِ(إِلَّا)	١٣٠-١٢٣

٢. **الاهداف العامة:** اطلعت الباحثة على الاهداف العامة لتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة والتي أعدتها لجنة في وزارة التربية العراقية- جمهورية العراق ملحق (١٢) يبين ذلك.

٣. **صياغة الاهداف السلوكية:** إنّ تحديد الأهداف السلوكية يعد خطوة أساسية وأمراً ضرورياً في العملية التعليمية، إذ إنّها الخطوة الأولى والمهمة في التخطيط اليومي للدرس والتي يتم بناؤها قبل البدء بالتدريس وإن وضوحها وتحديدها يساعد على سير العملية التعليمية بشكل منظم ومتكامل. (زاير، ٢٠١٦: ٥٥).

وقد صاغت الباحثة (٨٢) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة، ملحق (١٣)، ومحتوى المادة التي ستدرس في التجربة، موزعة بين المستويات الاربعة في تصنيف بلوم: (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل)، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس، ملحق (١٤)، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم عدّلت الاهداف التي بها حاجة إلى تعديل وبقيت التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، فقد تراوحت النسبة المئوية بين (٨٥% - ١٠٠%) وهي نسبة مقبولة وقد استخرجت الباحثة قيمة مربع كاي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقد تراوحت قيم مربع كاي المحسوبة بين (٩.٨- ٢٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) وبذلك تعد الاهداف صالحة، وأبقيت بشكلها النهائي (٨٢) هدفاً سلوكياً، ملحق (١٣)، بواقع (٢٦) هدفاً لمستوى التذكر، و (٢١) هدفاً لمستوى الفهم، و (١٩) هدفاً لمستوى التطبيق، و (١٦) هدفاً لمستوى التحليل، كما في جدول (١٨):

جدول (١٨)

الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري للأهداف السلوكية

ت	رقم الهدف السلوكي	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية
		الكلّي	الموافقون	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
١	(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥١، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦٢، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٨٠، ٨١، ٨٢).	٢٠	٢٠	٠	%١٠٠	٢٠	٣.٨٤	دالة
٢	(٧، ١١، ١٦، ٢٠، ٣٧، ٤٢، ٤٥، ٧٠).	٢٠	١٩	١	%٩٥	١٦,٢	٣.٨٤	دالة
٣	(١٢، ١٤، ٢٢، ٣١، ٤٩، ٥٢، ٥٨، ٦٣).	٢٠	١٨	٢	%٩٠	١٢,٨	٣.٨٤	دالة
٤	(٢٤، ٤١، ٥٠، ٥٢، ٥٩، ٦١، ٧١).	٢٠	١٧	٣	%٨٥	٩,٨	٣.٨٤	دالة

جدول (١٩)

عدد الاهداف السلوكية في الموضوعات التسعة بحسب تصنيف بلوم

الأغراض السلوكية للمجال المعرفي					المحتوى العلمي
المجموع	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر	
٨	٢	٢	٢	٢	عَلَامَاتُ الإِعْرَابِ الْأَصْلِيَّةُ وَالْفَرْعِيَّةُ
٩	٢	٢	٢	٣	الْأَسْمَاءُ الْخَمْسَةُ
١١	٤	٢	٢	٣	الْمِيزَانُ الصَّرْفِيُّ
١٣	٢	٢	٣	٦	الْفِعْلُ اللَّازِمُ وَالْمُنْعَدِّي
١٠	١	٣	٣	٣	نَائِبُ الْفَاعِلِ
٧	١	٢	٢	٢	الْمَفْعُولُ فِيهِ
٨	٢	٢	٢	٢	الْمَفْعُولُ الْمُطْلَقُ
٧	١	٢	٢	٢	الْحَالُ
٩	١	٢	٣	٣	الِاسْتِثْنَاءُ ب (إِلَّا)
٨٢	١٦	١٩	٢١	٢٦	المجموع

٤. اعداد الخطط الدراسية: الخطة التدريسية عملية منظّمة تتضمّن اتخاذ مجموعة من الإجراءات

والقرارات والبدائل للوصول الى اهداف معينة في مدّة زمنية وباستخدام الامكانيات البشرية والمادية

المتاحة كافة وبأفضل استخدام. (قطاوي، ٢٠٠٧: ٤٣٠).

وتُعد هذه العملية أساسية في اعداد الدروس والتخطيط لها، ومن عوامل نجاح المدرّس أثناء عملية التدريس وهي مرشدة وموجهة لعمله، وتساعد في تجنّب الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهامه. (آدم، ٢٠١٥ : ١٩).

وبناء على ما ذكر أعدت الباحثة سبعة وعشرين خطة موزعة على مجموعات البحث بواقع تسع خططٍ للمجموعة الاولى التي تدرس على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني، وتسع خططٍ للمجموعة الثانية التي تدرس على طريقة انموذج زيمرمان، وتسع خططٍ للمجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية.

وعرضت الباحثة ثلاث خططٍ، الاولى للمجموعة التجريبية الاولى والثانية للمجموعة التجريبية الثانية، والثالثة للمجموعة الضابطة على عدد من الخبراء والمختصين، ملحق (١٤)، لبيان آرائهم بشأنها ومدى ملاءمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة، وتم اجراء بعض التعديلات عليها بحسب آرائهم ومقترحاتهم وأصبحت جاهزة للتنفيذ، ملحق (١٥).

سابعاً: أدوات البحث (Tool of The Research):

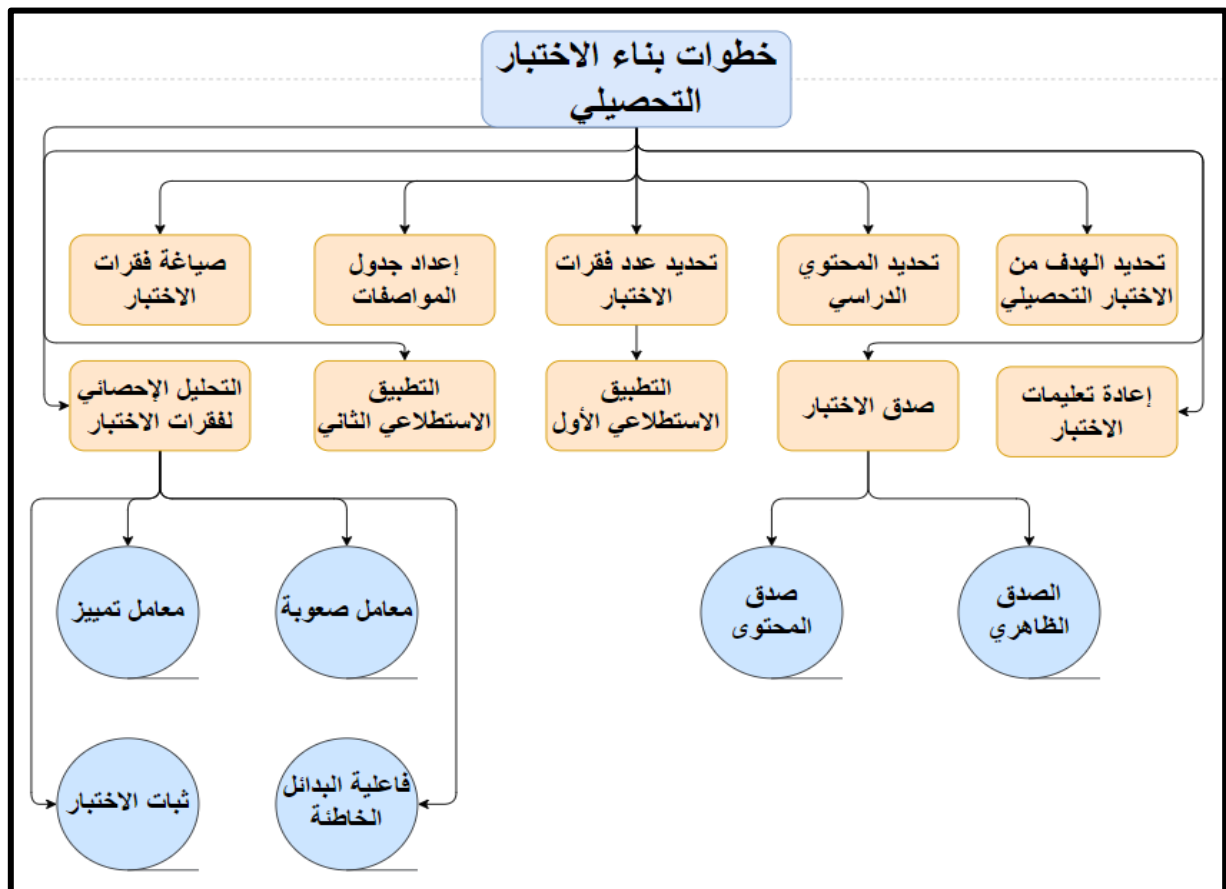
يُعبّر عن ادوات البحث بانها تلك الوسائل التي تستخدمها الباحثة لغرض جمع البيانات المتعلقة ببحثها والتي تُعينها في حل مشكلة موضوع البحث، واختيار فرضياته، وفي النتيجة وجب على الباحثة اختيار الاسلوب الامثل في عملية جمع البيانات، وان تختار الادوات المقننة او تقوم بتطويرها بما يتلاءم وطبيعة بحثها في حال عدم عثورها على اداة مناسبة لأي سبب كان. (الشايب، ٢٠٠٩: ٦٩).

وقد تطلبت التجربة من الباحثة اعداد اداتين لقياس المتغيرين التابعين والمتمثلين بالاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التعلم الذاتي، وفيما يأتي توضيح لإجراءات بناء الاداتين:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

تُعد الاختبارات التحصيلية من الوسائل المنظّمة التي تستخدم لقياس ما توصل اليه الطالب في تحصيل أي مادة دراسية من طريق تقديمه لأسئلة متنوعة الاهداف، ومن نتائج هذه الاختبارات يُحكم على مدى تحقق الاهداف التعليمية الموضوعة. (غنيم، ٢٠٠٤: ١٦٩).

وبالنظر لما يطلبه البحث من وسيلة تقويم نهائي لقياس تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث (مجموعتين تجريبيتين وضابطة)، تم بناء اختبار تحصيلي لهذا الغرض للتعرف على فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان بعد الانتهاء من التجربة، لأنه يُعد من أكثر وسائل التقويم شيوعاً التي تستخدم طوال أيام السنة الدراسية لمقاصد وغايات تربوية مختلفة، ومخطط (١) يبين ذلك؛ ولبناء هذا الاختبار قامت الباحثة بالآتي:



مخطط (١) خطوات بناء الاختبار التحصيلي من إعداد الباحثة

١. تحديد هدف الاختبار التحصيلي:

يهدف هذا الاختبار الى قياس التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني المتوسط مجموعات البحث الثلاث (المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة) في محتوى مادة قواعد اللغة العربية المقرر من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١م)، (ط٤).

٢. تحديد المحتوى الدراسي:

حددت الباحثة (قبل بدء التجربة) المادة العلمية التي سوف تدرسها لطالبات مجموعات البحث الثلاث (المجموعتين التجريبيتين والضابطة) والتي تمثلت بالموضوعات التسعة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه من وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١م)، (ط٤).

٣. تحديد عدد فقرات الاختبار:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث التجريبية التي تناولت طالبات المدارس المتوسطة كعينة بحث واستشارة عدد من الخبراء في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس، لغرض تحديد عدد الفقرات التي يمكن للاختبار التحصيلي أن يتضمنها بما يناسب مستوى طالبات المرحلة المتوسطة في الوقت والاهداف السلوكية والمحتوى الدراسي، تم التوصل الى أن يتكون الاختبار من (٤٠) فقرةً اختبارية موضوعية.

٤. اعداد جدول المواصفات:

يعد جدول المواصفات المرشد لعملية بناء الاختبار، فهو يضمن توزيع فقرات الاختبار بين الاهداف السلوكية المعرفية ومفردات المحتوى، كي يعطي لكل منها الوزن الذي يستحقه، فهو يُشير الى عدد الاسئلة التي يجب اختيارها من بين الاهداف السلوكية. (الناشف، ٢٠٠١: ٩٣).

ويعد الخطوة الأساسية في عملية بناء اختبارات التحصيل. (الهيثي ومحمد، ٢٠٠٢: ٤٩).

وتلخص خطوات اعدادها بلائحة ذات بعدين أحدهما يمثل المحتوى والنسب المحددة لأوزانها، والبعدين الثاني يُمثل الاهداف واوزانها كما تُبين الفقرات في كل خلية. (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٥: ٢٨).

ولغرض تحقيق الشمولية والموضوعية والتوازن في اعداد الاختبار التحصيلي والتجانس في توزيع فقرات الاختبار المكوّن من (٤٠) فقرةً من محتوى الموضوعات التسعة لكتاب قواعد اللغة العربية ولمستويات بلوم الاربعة (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل)، وبعد اخذ آراء المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية ومدرّسة المادة، وبما ينسجم والمرحلة العمرية للطالبات وقدراتهن وامكاناتهن، عمدت الباحثة الى اعداد جدول المواصفات في ضوء محتوى المادة العلمية والاهداف السلوكية الخاصة بها اذ تم حساب النسبة المئوية لكل خلية في جدول المواصفات بحسب المعادلات وعلى النحو الآتي:

$$\text{وزن المحتوى لكل موضوع} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع}}{\text{العدد الكلي لصفحات الموضوعات}} \times 100\%$$

نستخرج منه وزن كل مستوى من مستويات بلوم

$$\text{وزن الهدف في المستوى} = \frac{\text{عدد الاهداف السلوكية في المستوى الواحد}}{\text{المجموع الكلي للأهداف السلوكية}} \times 100\%$$

نستخرج منه عدد اسئلة الخلية

عدد الأسئلة في كل خلية = عدد الأسئلة الكلي × الاهمية النسبية للمحتوى × الوزن النسبي للأهداف

في كل مستوى. (النجار، ٢٠١٠: ٨٦-٨٧)، كما في جدول (٢٠):

جدول (٢٠)

جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

الوزن النسبي للأهداف السلوكية					الاهمية النسبية	عدد الصفحات	الموضوعات
المجموع %١٠٠	التحليل %٢٠	التطبيق %٢٣	الفهم %٢٥	المعرفة %٣٢			
٨	١.٦	١.٨٤	٢	٢.٥٦	%٢٠	٦	عَلَامَاتُ الإِعْرَابِ الْأَصْلِيَّةُ وَالْفَرْعِيَّةُ
٤	١	١	١	١	%١٠	٣	الْأَسْمَاءُ الْخَمْسَةُ
٥.٢	١	١	١	٢	%١٣	٤	المِيزَانُ الصَّرْفِي
٤	١	١	١	١	%١٠	٣	الْفِعْلُ اللَّازِمُ وَالْمُتَعَدِّي
٤	١	١	١	١	%١٠	٣	نَائِبُ الْفَاعِلِ
٢.٨	٠	١	١	١	%٧	٢	الْمَفْعُولُ فِيهِ
٢.٨	٠	١	١	١	%٧	٢	الْمَفْعُولُ الْمُطْلَقُ
٤	١	١	١	١	%١٠	٣	الْحَالُ
٥.٢	١	١	١	٢	%١٣	٤	الاسْتِثْنَاءُ بِ (إِلَّا)
٤٠	٨	٩.٢	١٠	١٢.٨	%١٠٠	٣٠	المجموع

٥. صياغة فقرات الاختبار: أعدت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي بحسب جدول المواصفات؛ لأن

ذلك يوفر درجة مقبولة من الصدق والموضوعية، وقد تكوّن الاختبار من (٤٠) فقرةً اختبارية من النوع

الموضوعي (الاختبار من متعدد) وبأربعة بدائل أحدها يمثل الإجابة الصحيحة، فهو من أكثر

الاختبارات انتشاراً؛ لأن يُجاب على فقراته بسرعة، وتقيس فقراته أسئلة مختلفة الاهداف ودرجة الطالب في هذه الاختبارات موضوعية. ملحق (١٦).

٦. اعداد تعليمات الاختبار: وضعت الباحثة التعليمات الخاصة بالاختبار التحصيلي والتي تهدف الى شرح فكرة الاختبار وكيفية الاجابة على فقراته بأبسط صورة وعلى النحو الآتي:

أ. تعليمات الاجابة: أعدت الباحثة تعليمات الاجابة عن فقرات الاختبار، ملحق(١٦).

ب. تعليمات تصحيح الاجابة: أعطيت (درجة واحدة) للفقرة التي اجابتها صحيحة و(صفر) للفقرة التي اجابتها خاطئة وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من اجابة واحدة معاملة الفقرة الخاطئة وفي النتيجة ستكون الدرجة العليا(٤٠) والدرجة الدنيا (صفر)، إذ يتراوح مدى درجاتها(صفر-٤٠)، ملحق(١٧).

٧. صدق الاختبار: يُعد من أهم الخصائص السيكمترية التي يفترض توفرها في الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية مهما تعددت وتنوعت أهدافها ويتمثل أيضاً بقدرة الاختبار لقياس ما عُدّ لقياسه. (الجبلي، ٢٠٠٥: ٨٤).

وتم التأكد من صدق الاختبار باعتماد نوعين من الصدق هما كالاتي:

أ. الصدق الظاهري: يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي انه يدل على مدى ملاءمة الاختبار ووضوح تعليماته. (الجبوري، ٢٠١٨: ١٦٨).

وبناءً على ذلك عرضت الباحثة الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس ملحق(١٤)، للتأكد من سلامة الفقرات وملاءمتها للأهداف المحددة ووضوح صياغتها وموضوعية البدائل وجاذبيتها، وقد تم الاخذ بأراء الخبراء في صياغة بعض الفقرات وتعديلها أو تغيير ترتيبها ولم يتم حذف أي منها وقد حصلت الفقرات بصيغتها النهائية على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق للفقرات.

كما استخرجت الباحثة قيمة مربع كاي (كا^٢) المحسوبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) وأظهرت النتائج صلاحية فقرات الاختبار جميعها، فقد تراوحت النسبة المئوية بين (٨٥%-١٠٠%) أما قيم مربع كاي المحسوبة فقد تراوحت بين (٩.٨ - ٢٠)، ولذلك أبقيت فقرات الاختبار (٤٠) فقرة، كما في ادول (٢١):

جدول (٢١)

الدلالة الإحصائية للصدق الظاهري للاختبار التحصيلي

ت	رقم فقرة الاختبار التحصيلي	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة (كا ^٢)		الدلالة الإحصائية
		الكلية	الموافقون	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
١	(١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨).	٢٠	٢٠	٠	١٠٠%	٢٠	٣.٨٤	دالة
٢	(٦، ٩، ٢٣، ٣٩، ٤٠).	٢٠	١٩	١	٩٥%	١٦، ٢	٣.٨٤	دالة
٣	(١٠، ٢١، ٣٢، ٣٧).	٢٠	١٨	٢	٩٠%	١٢، ٨	٣.٨٤	دالة
٤	(٥، ١٢، ٢٧، ٣٠).	٢٠	١٧	٣	٨٥%	٩، ٨	٣.٨٤	دالة

ب.صدق المحتوى: يُعد صدق المحتوى شرطاً أساسياً في الاختبارات التحصيلية، ولا يمكن تأسيس هذا النوع من الصدق في الاختبارات التحصيلية من دون الاعتماد على أهداف واضحة ومحددة كي يتمكن الاختبار من قياسها، ومن أهم الطرائق التي تساعد في تحقيقه أعداد جدول مواصفات يضم عناصر المحتوى المرتبطة بالأهداف السلوكية المراد اختبارها. (امطانيوس، ١٩٩٧: ٢٥٨-٢٥٩).

وقد حققت الباحثة ذلك، برغم من تصميم الاختبار على وفق خريطة اختبارية تستند الى الاهداف السلوكية التي تم تحديدها إلا إنها عرضت فقرات الاختبار مع قائمة الاهداف السلوكية والخريطة الاختبارية ومفتاح الاجابة النموذجية على عدد من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس، ملحق (١٤)، للتأكد من صلاحيتها، وقد اعتمدت الباحثة نسبة (٨٠%) فأكثر لمدى صلاح قبول الفقرة، اذ اتفق الخبراء على فقرات الاختبار اجمع بعد اجراء التعديل على بعضها، وتم تعديل تلك الفقرات وبهذا تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى وأصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق وملحق (١٦)، يبين الاختبار التحصيلي مع تعليمات الاجابة والملحق (١٧) يوضح مفتاح الاجابة لفقرات الاختبار التحصيلي.

٨. التطبيق الاستطلاعي للاختبار ويتضمن ما يأتي:

أ. التطبيق الاستطلاعي الأول:

لغرض التأكد من وضوح صياغة فقرات الاختبار التحصيلي والزمن المستغرق للإجابة عن فقراته، أختيرت (ثانوية الكفاح للبنات)، التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/ المركز، إذ تم التأكد من الانتهاء من تدريس المادة العلمية من قبل مدرّسة المادة، وقد أعلمت الطالبات قبل موعد الاختبار بأسبوع من اجل دراسة المادة والاستعداد للاختبار، إذ طُبّق الاختبار على العيّنة الاستطلاعية الاولى المكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط يوم الاحد الموافق (٢٠٢٣/١/٨م)، وبالتعاون مع مدرّسة المادة وبإشراف الباحثة على التطبيق لاحظت أن فقرات الاختبار وتعليمات الاجابة كانت واضحة مع وجود بعض الاسئلة والاستفسارات، ولحساب الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار فقد حُسِب متوسط زمن اجابات الطالبات، وذلك بتسجيل الوقت لإجابة كل طالبة على ورقة الاجابة، واستخدمت الباحثة المعادلة الآتية لاستخراج زمن الاجابة:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن الكلي لإجابات جميع الطالبات}}{\text{العدد الكلي للطالبات}}$$

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{932}{30} = 31 \text{ دقيقة تقريباً.}$$

ب. التطبيق الاستطلاعي الثاني:

بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، وحساب الزمن اللازم للاختبار، طُبّق الاختبار على عيّنة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالبة في مدرسة (ثانوية المستقبل للبنات) وقد حرصت الباحثة أن يُطبّق الاختبار في ظروف ملائمة من حيث مناسبة الوقت للطالبات، وتم الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرّسة المادة على إجراء الاختبار بعد الانتهاء من الموضوعات المحددة سلفاً من كتاب قواعد اللغة العربية، حُدّد يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٣/١/١٠م) لإجراء الاختبار، وبلغت الطالبات قبل موعده بأسبوع من أجل دراسة المادة والاستعداد للاختبار.

٩. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

يهدف تحليل فقرات الاختبار إلى التحقق من مدى صلاحها للتطبيق من معرفة معامل صعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة منها (عبد الهادي، ١٩٩٩: ١٤٠)، وقد اتبعت الباحثة في ذلك الخطوات الآتية:

- بعد تصحيح الاختبار وإيجاد الدرجة الكلية للاختبار، ولكل طالبة رُتبت أوراق الإجابات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة وكانت (٣٤) إلى أدنى درجة وكانت (١١)، ملحق (١٨).
- أُخذت نسبة ٢٧% من أعلى الدرجات و (٢٧%) من أدنى الدرجات (طريقة المجموعتين المتطرفتين)، ولمّا كان عدد أفراد عينة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار (١٠٠) طالبة لزم أن يكون عدد الطالبات في كلتا المجموعتين (٥٤) طالبة.

- حُسبت عدد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة في كل فقرة من فقرات الاختبار لكلا المجموعتين ثم أجريت عليهما التحليلات الاحصائية:

- **معامل صعوبة الفقرات:** يشير هذا المصطلح الى أي مدى تتصف به الفقرة الاختبارية من صعوبة أو سهولة، فكلما زاد عدد المفحوصين الذين أجابوا اجابة صحيحة على فقرات الاختبار دل ذلك على سهولتها. (ابو فودة واحمد، ٢٠١٢: ٩٦).

بهدف الابقاء على الفقرات ذات الصعوبة المناسبة في الاختبار وحذف الفقرات المتطرفة في صعوبتها وبعد حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي من خلال اجابات طالبات المجموعتين المتطرفتين تبين أن معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاسئلة الموضوعية تتراوح بين (٠.٣٧-٠.٧٠) وهو معامل صعوبة جيد إذا تراوح مدى صعوبتها بين (٢٠%-٨٠%) (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩)، ملحق (١٩)

- **معامل تمييز الفقرات:** يقصد بها قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين المستويات العليا والمستويات الدنيا من الافراد بالنسبة الى السمة المقاسة بالاختبار، أي قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة في السمة المستهدفة. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩).

وتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، إذ تراوحت بين (٠.٣٣ - ٠.٥٢) مما يدل على أن جميع فقرات الاختبار مميزة للمادة وعلى وفق معيار ايبل (Ebe) تُعد فقرات الاختبار جيدة التمييز اذا كانت قوة تمييزها يزيد على (٠.٢٠) ملحق (١٩)، (علام، ٢٠٠٩: ١١٥).

- **فعالية البدائل الخاطئة:**

من الخصائص الاحصائية التي يفضل توفرها في بدائل الاجابة الخاطئة للاختبارات التحصيلية والقدرات العقلية ذات نوع الاختيار من متعدد هو فعالية البدائل الخاطئة؛ إذ كلما كانت درجة التشابه

الظاهري بين البدائل حاضرة فإنها تُسهم في زيادة صعوبة الفقرة ويفترض أن يكون المموه أو البديل الخاطئ جذاباً مشتتاً للانتباه خصوصاً لفئة الطلبة في المجموعة الدنيا بعدد أكبر ممن يجذبهم في المجموعة العليا. (ابو لبدة، ١٩٨٥: ٣٥٩).

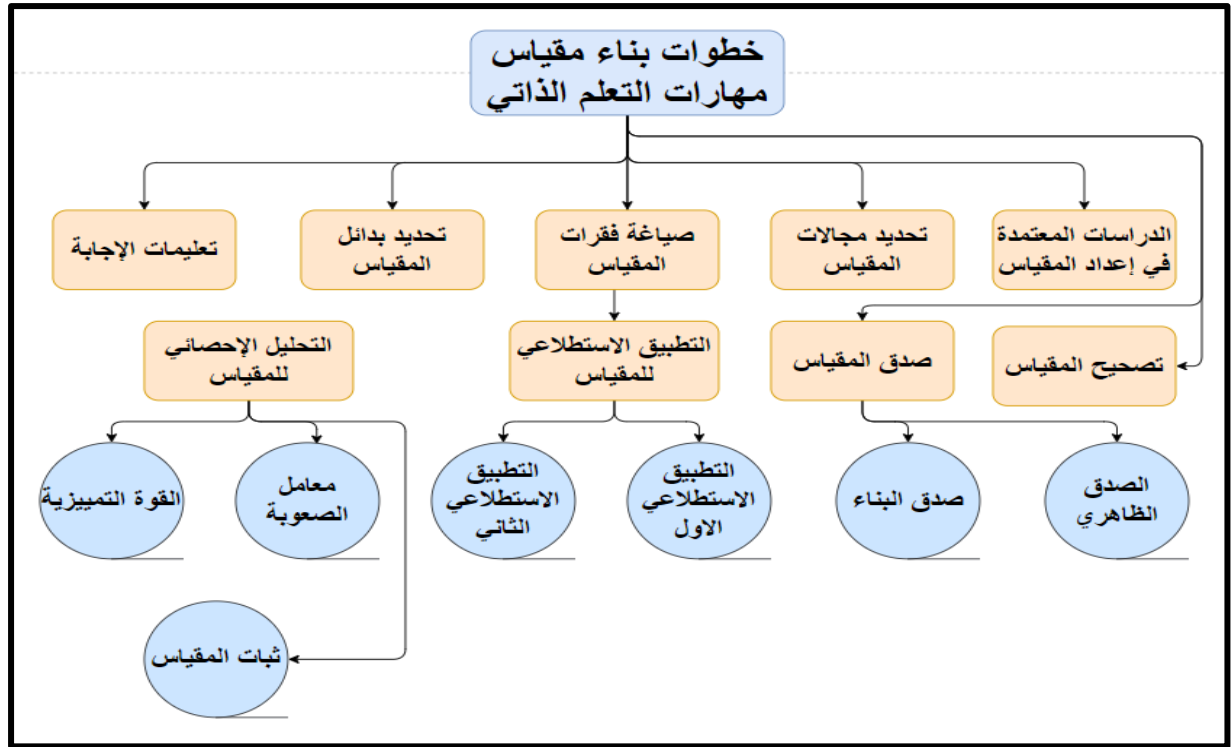
وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد أن معاملات فعالية البدائل الخاطئة جميعها سالبة تتراوح بين (-٠.٠٧ - -٠.٣٧) أي أن هذه البدائل قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا وبهذا تم الابقاء على ماهي عليه، ملحق (٢٠).

- **ثبات الاختبار:** مدى دقة أو اتساق نتائج الاختبار في قياس ما وضع لقياسه. (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٢٩).

وللتحقق من ثبات فقرات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لفقرات الاختبار أي جمع الفقرات الفردية لكل طالبة على جهة والفقرات الزوجية على جهة ملحق (٢١)، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات نصفي الاختبار بلغ (٠.٧٥)، وعند تصحيحه باستخدام معادلة (سبيرمان - براون) بلغ (٠.٨٦)، ويُعد الاختبار ثابتاً إذا كانت قيمة ثباته (٠.٧٠) فأكثر. (علام، ٢٠٠٩: ٥٤٣).

ثانياً: مقياس مهارات التعلّم الذاتي:

لما كان هذا البحث يستلزم بناء مقياس لقياس مهارات التعلّم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق الهدف الثاني من أهداف هذا البحث، بنت الباحثة مقياس مهارات التعلّم الذاتي ويُعتمد كأداة بحثية لقياس مهارات التعلّم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وهذه الخطوات يمكن ايضاحها بالمخطط الآتي:



مخطط (٢) خطوات اعداد مقياس مهارات التعلّم الذاتي (من اعداد الباحثة).

١. الدراسات المعتمدة في اعداد المقياس: بعد اطلاع الباحثة على عدد من الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة والمقاييس المَعْدَة مسبقاً، (العلي، ١٩٨٧)، (غباين، ٢٠٠١)، (محامدة، ٢٠٠٥)، (سيد وعباس، ٢٠١٢)، (الزبيدي، ٢٠١٨)، (عبد المنعم، ٢٠١٩)، اعتمدت الباحثة على تصنيف (الزبيدي، ٢٠١٨) اذ كان لها اسهام كبير في بناء مقياس البحث فضلاً عن اعتماد آراء الخبراء والمختصين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس.

٢. تحديد هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مهارات التعلّم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بعد الانتهاء من عملية تدريسهن على وفق انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان والطريقة الاعتيادية.

٣. تحديد مجالات المقياس: بعد اطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والمصادر والمقاييس التي

تناولت مهارات التعلّم الذاتي والاستعانة ببعض المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي

ملحق (١٤)، تم تحديد هذه المجالات وعلى النحو الآتي:

١. مهارات التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي.

٢. المهارات التنظيمية والبحثية.

٣. مهارات التوجيه والتحكم.

٤. مهارات استعمال مصادر التعلم والتسهيلات البيئية.

٥. مهارات التقويم الذاتي.

٤. صياغة فقرات المقياس: بعد تحديد مجالات مقياس مهارات التعلّم الذاتي والاطلاع على عدد من

الادبيات والدراسات المتعلقة بمقاييس مهارات التعلّم الذاتي، تألفت عدد فقرات المقياس من (٤٠) فقرة

تغطي المجالات كافة، وتوزعت بواقع (٨) فقراتٍ للمجال الاول، و(٩) فقراتٍ للمجال الثاني، و(٨)

فقراتٍ للمجال الثالث، و(٨) فقراتٍ للمجال الرابع، و(٧) فقراتٍ للمجال الخامس، كما في جدول (٢٢):

جدول (٢٢)

فقرات مقياس مهارات التعلّم الذاتي وفق كل مجال من المجالات

ت	المجال	العدد	الفقرات
١	مهارات التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي	٨	(٨،٧،٦،٥،٤،٣،٢،١)
٢	المهارات التنظيمية والبحثية	٩	(١٦،١٥،١٤،١٣،١٢،١١،١٠،٩)
٣	مهارات التوجيه والتحكم	٨	(١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤)
٤	مهارات استعمال مصادر التعلم والتسهيلات البيئية	٨	(٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢)

٥	مهارات التقويم الذاتي	٧	(٤٠،٣٩،٣٨،٣٧،٣٦،٣٥،٣٤،٣٣)
---	-----------------------	---	---------------------------

٥. تحديد بدائل المقياس: اعتمدت الباحثة خمسة بدائل وهي (تتطبق عليّ دائماً، تتطبق عليّ غالباً،

تتطبق عليّ الى حد ما، لا تتطبق عليّ، لا تتطبق عليّ ابداً).

٦. تعليمات الاجابة: لغرض توضيح طريقة الاجابة حرصت الباحثة في اعدادها على ما يأتي:

أ. لا حاجة لذكر اسم الطالبة لكي تكون مطمئنة على سرية المعلومات.

ب. عدم وجود اجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما هذا المقياس لأغراض البحث العلمي.

ج. ضرورة الاجابة عن الفقرات جميعها.

٧. تصحيح المقياس: تُصحح الفقرات (الاجابية) وفقاً للدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي

ويُعكس التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥) على التوالي للفقرات السلبية، وتمثلت الفقرات السلبية

بالفقرات (٣- ٢٠-٢٣) وباقي الفقرات بالاتجاه الايجابي للظاهرة.

٨. وصف المقياس: تم اعداد المقياس بصورته النهائية بواقع (٤٠) فقرة تمثل كل منها مهارة فرعية

من مهارات التعلّم الذاتي، اذ كان لمهارة التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي (٨) فقرات، وللمهارات

التنظيمية والبحثية (٩) فقرات، ولمهارة التوجه والتحكم (٨) فقرات، ولمهارات استعمال مصادر التعلم

والتسهيلات البيئية (٨) فقرات، ولمهارات التقويم الذاتي (٧) فقرات، ولكل فقرة (٥) بدائل متدرجة

من (١-٥) لتكون الدرجة الدنيا للمقياس (٤٠) والدرجة العليا (٢٠٠) وبوسط فرضي (١٢٠).

٩. صدق المقياس: يقصد به قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من أجلها فعلاً

(Ebel,1972:555)، ولتحقيق صدق المقياس اعتمدت الباحثة مؤشرين للصدق:

أ. الصدق الظاهري: لأجل التحقق منه تمّ عرض فقرات المقياس على عدد من الخبراء والمتخصصين

(٢٠) محكماً، ملحق (١٤) يبين ذلك، إذ تضمّن (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات وذلك للتحقق

من صلاحية كل فقرة من فقراته، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم جرى تعديل صياغة بعض الفقرات،

وقد استخدمت الباحثة النسبة المئوية وقيمة مربع كاي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لتحليل استجابات المحكمين على فقرات المقياس، وحصلت أكثر فقرات المقياس على موافقة الخبراء وصلاحياتها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله وتراوحت النسبة المئوية (٨٥%-١٠٠%) أمّا قيمة مربع كاي (كا^٢) فقد تراوحت (٩.٨ - ٢٠) ولذلك بقيت فقرات المقياس (٤٠) فقرة، كما في جدول (٢٣):

جدول (٢٣)

النسب المئوية وقيمة مربع كاي للصدق الظاهري لفقرات مقياس مهارات التعلم الذاتي

ت	رقم فقرة مقياس مهارات التعلم الذاتي	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة (كا ^٢)		الدلالة الإحصائية
		الكلية	الموافقون	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
١	(١، ٢، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).	٢٠	٢	٠	%١٠٠	٢٠	٣.٨٤	دالة
٢	(٦، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٣٠)	٢٠	١٩	١	%٩٥	١٦,٢	٣.٨٤	دالة
٣	(٧، ١١، ١٧، ٢١)	٢٠	١٨	٢	%٩٠	١٢,٨	٣.٨٤	دالة
٤	(٣، ١٥، ٢٩)	٢٠	١٧	٣	%٨٥	٩,٨	٣.٨٤	دالة

وبذلك أصبح المقياس جاهزاً ، ملحق (٢٢) يبين ذلك.

ت. صدق البناء (الاتساق الداخلي): يقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي

للخاصية المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين. (ربيع، ٢٠٠٨: ١١٨).

أ. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يقصد بها عملية كشف العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية

له. (المرشدي، ٢٠٢١: ١٥٢).

لذا استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد معامل

الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ اظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وقد تراوحت بين (٠,٢٥-٠,٧٨) وهي أكبر من القيمة

الجدولية البالغة (٠,١٩) وبدرجة حرية (٩٨)، كما في جدول (٢٤):

جدول (٢٤)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الذاتي

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٥٩	٣٣	٠,٦٠	٢٥	٠,٧٨	١٧	٠,٤٤	٩	٠,٤٨	١
٠,٥٢	٣٤	٠,٤٦	٢٦	٠,٣٧	١٨	٠,٦٠	١٠	٠,٥٤	٢
٠,٣٦	٣٥	٠,٤٦	٢٧	٠,٢٥	١٩	٠,٤٥	١١	٠,٥٦	٣
٠,٦٥	٣٦	٠,٤٥	٢٨	٠,٣٦	٢٠	٠,٧٠	١٢	٠,٥٢	٤
٠,٥٣	٣٧	٠,٦٤	٢٩	٠,٥٨	٢١	٠,٦١	١٣	٠,٣٧	٥
٠,٦٤	٣٨	٠,٥٦	٣٠	٠,٤٩	٢٢	٠,٥٧	١٤	٠,٤٧	٦

٠.٤٥	٣٩	٠.٣٧	٣١	٠.٤٤	٢٣	٠.٤٨	١٥	٠.٤٢	٧
٠.٥٥	٤٠	٠.٣٩	٣٢	٠.٣٥	٢٤	٠.٦٨	١٦	٠.٤٠	٨

ب. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:

بهدف إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (**Pearson Correlation**)، إذ أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ إن قيم معاملات الارتباط المحسوبة لمجال مهارات التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي تراوحت بين (٠.٤٣ - ٠.٧٠)، ولمجال المهارات التنظيمية والبحثية تراوحت بين (٠.٤٦ - ٠.٧٩)، ولمجال مهارات التوجيه والتحكم تراوحت بين (٠.٤٥ - ٠.٧١)، ولمجال مهارات استخدام مصادر التعلم والتسهيلات البيئية تراوحت بين (٠.٤٧ - ٠.٦٨)، ولمجال مهارات التقويم الذاتي تراوحت بين (٠.٥٠ - ٠.٧٢)، أي كانت جميعها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.٩٦) ودرجة حرية (٠.١٩)، كما في جدول (٢٥):

جدول (٢٥)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس مهارات التعلم الذاتي

المجال الاول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة
١	٠.٤٧	٩	٠.٤٦	١٨	٠.٤٥	٢٦	٠.٥٧	٣٤	٠.٥٩
٢	٠.٥٩	١٠	٠.٧٤	١٩	٠.٤٥	٢٧	٠.٥٥	٣٥	٠.٥٠
٣	٠.٧٠	١١	٠.٥٥	٢٠	٠.٤٧	٢٨	٠.٥٤	٣٦	٠.٧٠
٤	٠.٥٨	١٢	٠.٧٩	٢١	٠.٥٣	٢٩	٠.٦٨	٣٧	٠.٦٥

٥	٠.٤٨	١٣	٠.٦٩	٢٢	٠.٦٠	٣٠	٠.٥٩	٣٨	٠.٧٢
٦	٠.٦٣	١٤	٠.٧٢	٢٣	٠.٥٧	٣١	٠.٤٧	٣٩	٠.٦٤
٧	٠.٥٧	١٥	٠.٥٤	٢٤	٠.٥٢	٣٢	٠.٥٠	٤٠	٠.٦٧
٨	٠.٤٣	١٦	٠.٦٩	٢٥	٠.٧١	٣٣	٠.٦٣		
		١٧	٠.٧٧						

ج. علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل مجال من المجالات الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (**Pearson Correlation**)، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقد تراوحت بين (٠.٨٠-٠.٨٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.١٩) وبدرجة حرية (٩٨)، كما في جدول (٢٦):

جدول (٢٦)

معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الذاتي

ت	المجال	معال الارتباط
١	مهارات التفاعل والتواصل والمشاركة في الرأي	٠.٨٤
٢	المهارات التنظيمية والبحثية	٠.٨٩
٣	مهارات التوجيه والتحكم	٠.٨٠
٤	مهارات استعمال مصادر التعلم والتسهيلات البيئية	٠.٨٦
٥	مهارات التقويم الذاتي	٠.٨٢

١٠. التطبيق الاستطلاعي لمقياس مهارات التعلّم الذاتي:

أ. التطبيق الاستطلاعي الاول للمقياس: لغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس والزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس، طبّقت الباحثة المقياس على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (٣٠) طالبةً من مدرسة (ثانوية الكفاح للبنات)، يوم الاحد الموافق (١٦/١٠/٢٠٢٢م)، بإشراف الباحثة على التطبيق لاحظت أنّ تعليمات الإجابة وفقرات المقياس كانت واضحة نتيجة قلّة استفسار الطالبات عن كيفية الإجابة، أمّا زمن الاجابة فقد حُسب متوسط زمن اجابات الطالبات وذلك بتسجيل الوقت لإجابة كل طالبة على ورقة الاجابة، واستخدمت الباحثة المعادلة الآتية لاستخراج زمن الاجابة:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{مجموع الزمن الكلي لإجابات جميع الطالبات}}{\text{العدد الكلي للطالبات}}$$

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{1253}{30} = 42 \text{ دقيقة تقريباً}$$

ب. التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس: إن الغرض من تحليل فقرات المقياس احصائياً هو تحسين المقياس ومعرفة مدى صلاحية فقراته للتطبيق. (الكريطي، ٢٠١٨: ١٧٠).

بعد التأكّد من وضوح فقرات المقياس وتعليماته وحساب الزمن اللازم للإجابة، طبّقت الباحثة المقياس على عيّنة استطلاعية ثانية مكوّنة من (١٠٠) طالبة من (ثانوية المستقبل للبنات) وذلك بغية ايجاد الخصائص السايكومترية لكل فقرة من فقرات المقياس وذلك في يوم الاثنين الموافق (١٧/١٠/٢٠٢٢م)، وأشرفت بنفسها على تطبيق المقياس بالتعاون مع مدرّسة المادة ولاحظت الباحثة أنّ تعليمات الإجابة وفقرات المقياس كانت واضحة نتيجة قلّة استفسار الطالبات عن كيفية الإجابة، وبعد اتمام عملية التصحيح ربّبت الباحثة درجات العيّنة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة، بهدف تحليل فقرات المقياس، وبعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (١٠٠)

طالبة،، واعتمدت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين لإيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس وعلى وفق الخطوات الآتية:

- تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي وإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.
- ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة.
- تقسيم الدرجات الكلية في المقياس الى قسمين متميزين.
- اختيرت نسبة ال(٢٧%) من استمارات المجموعة ذات الدرجات المرتفعة لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) من استمارات المجموعة ذات الدرجات المنخفضة لتمثل المجموعة الدنيا، وذلك لتحديد مجموعتين متطرفتين بأكبر حجم واقصى تباين ممكنين في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي. (علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤).
- وكانت حدود درجات المجموعة العليا (١٥٦-١٧٨) درجة وحدود درجات المجموعة الدنيا (١٤٢-٧٢) درجة، ملحق (٢٣).
- استخراج معامل التمييز باستخدام اختبار (t- test) لعينتين مستقلتين، وتبين ان القيمة التائية المحسوبة تتراوح بين (٢.٥٣٣-٧.٥١٨) وهذه القيمة اكبر من الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لذا تعد فقرات المقياس جميعها مميزة وصالحة، ملحق (٢٤).

١٠. ثبات المقياس:

من خصائص المقياس الجيد هو أن يتصف بالثبات؛ لأنه سوف يعطينا النتائج المتجانسة نفسها عند تطبيقه مرة أخرى على الافراد انفسهم، وفي الظروف نفسها. (ملحم، ٢٠١١: ٢٤٩).

وتم التحقق من ثبات المقياس بإستخدام معادلة (ألفا - كرونباخ) ولاستخراج الثبات بهذه المعادلة خضعت درجات استمارات عيّنة التحليل الاحصائي البالغ عددها (١٠٠) استمارة لمعادلة ألفا- كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٢) وهو معامل ثبات جيد ملحق (٢٥).

ثامناً: إجراءات تطبيق التجربة:

اتبعت الباحثة الاجراءات الآتية لتطبيق التجربة:

١. اختيرت عيّنة المدرسة التي أُجري فيها البحث من بين مدارس مديرية تربية بابل بصورة قصدية.
٢. الاتفاق مع ادارة المدرسة على تنظيم جدول الدروس في مادة قواعد اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة)، اذ تم تدريس المجموعات في الايام ذاتها لضمان سير التدريس سيراً مناسباً.
٣. باشرت الباحثة في المدرسة يوم الاربعاء الموافق (١٢/١٠/٢٠٢٢م)، ملحق (٢٦).
٤. ورّعت الباحثة استمارة تحصيل الوالدين على مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في يوم الخميس الموافق (١٣/١٠/٢٠٢٢م).
٥. طبّقت الباحثة مقياس مهارات التعلّم الذاتي على العيّنة الاستطلاعية الاولى (٣٠) طالبةً يوم الاحد (١٦/١٠/٢٠٢٢م).
٦. طبّقت الباحثة مقياس مهارات التعلّم الذاتي على العيّنة الاستطلاعية الثانية (١٠٠) طالبةً يوم الاثنين (١٧/١٠/٢٠٢٢م).
٧. طبّقت الباحثة (اختبار الذكاء (رافن) على مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في يوم الثلاثاء الموافق (١٨/١٠/٢٠٢٢م).
٨. طبّقت الباحثة مقياس (مهارات التعلّم الذاتي القبلي) على مجموعات البحث في يوم الاحد الموافق (٢٣/١٠/٢٠٢٢م).

٩. باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على مجموعات البحث في يوم الاثنين الموافق (٢٤/١٠/٢٠٢٢م) واستمرت لمدة تسعة اسابيع، ملحق (٢٧)، إذ انتهى التدريس الفعلي يوم الثلاثاء الموافق (١٠/١٠/٢٠٢٣م) ودرّست مجموعات البحث الثلاث بنفسها، درّست الباحثة المجموعة التجريبية الاولى على وفق لأنموذج تحفيز التفكير الذهني والمجموعة التجريبية الثانية على وفق انموذج زيمرمان، اما المجموعة الضابطة تم تدريسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

١٠. خُصّصت حصص الاختبارات خارج الحصص المقررة وبأوقات متساوية ومتطابقة لمجموعات البحث وبإشراف الباحثة نفسها.

١١. طبّقت الباحثة الاختبار التحصيلي على العيّنة الاستطلاعية الاولى (٣٠) طالبةً يوم الاحد (٨/١٠/٢٠٢٣م).

١٢. طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية الثانية (١٠٠) طالبةً يوم الثلاثاء (١٠/١٠/٢٠٢٣م).

١٣. طبّقت الاختبارات النهائية بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة وهما الاختبار التحصيلي في يوم الاثنين الموافق (١٦/١٠/٢٠٢٣م)، ومقياس مهارات التعلّم الذاتي في يوم الثلاثاء الموافق (١٧/١٠/٢٠٢٣م)، بعد ابلاغ الطالبات قبل اسبوع ولم تحدث أية حالات غياب بعذر أو من دون عذر.

١٤. انتهت التجربة في يوم الثلاثاء (١٧/١٠/٢٠٢٣م)، ملحق (٢٨).

١٥. تم تصحيح اجابات الطالبات على وفق الانموذج التصحيحي لكل من الاختبار، التحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية، ومقياس مهارات التعلّم الذاتي ثم بوبت الدرجات في جداول لغرض معالجتها احصائياً، كما هو مبين في ملحق (٢٩) و (٣٠).

تاسعاً: الوسائل الإحصائية (Statistical Tools):

اعتمدت الباحثة لتحليل نتائج بحثها على الحزمة الإحصائية (spss) للعلوم الاجتماعية:

١. تحليل التباين الأحادي **One- Way ANOVA**: في إجراءات التكافؤ لمتغيرات العمر والتحصيل والذكاء ومهارات التعلم الذاتي القبلي لمجموعات البحث الثلاث وفي تحليل نتائج البحث.
٢. اختبار (كا^٢) (**Chi-Square**): لمعرفة صدق الاداتين، وتكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للوالدين.
٣. معادلة معامل صعوبة الفقرة (**Difficulty Coefficient Formula**): استخدمتها الباحثة لحساب صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي.
٤. معادلة معامل التمييز (**Iten Discrimination**): لحساب قوة معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.
٥. فعالية البدائل الخاطئة (**Effectiveness of Distraction**): لحساب معامل فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرات الاختبار.
٦. معامل ارتباط بيرسون (**Pearson Correlation Coefficient**): لاستخراج ثبات تصحيح الفقرات الموضوعية للاختبار التحصيلي، وإيجاد الاتساق الداخلي لفقرات مقياس مهارات التعلم الذاتي.
٧. معادلة سبيرمان - براون (**Brown - Spear man**): استخدمتها الباحثة لتصحيح معامل الثبات.
٨. الاختبار التائي (**t - test**) لعيتين متطرفتين: استخدمت الباحثة هذا الاختبار لاستخراج القوة التمييزية لمقياس مهارات التعلم الذاتي.
٩. معادلة الفا - كرونباخ (**Alpha Cronbach Equation**): لاستخراج الثبات لمقياس مهارات التعلم الذاتي.
١٠. معادلة حجم الأثر: لمعرفة حجم التأثير للمتغيرين التابعين.
١١. اختبار شيفيه (**Scheffe Method of Multiple**): لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث الثلاث.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج.

ثانياً : تفسير النتائج.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة بناءً على ما تم استخراجه من بيانات على وفق فرضيات البحث مع التفسير العلمي لهذه النتائج، لمعرفة فاعلية النموذجي (تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان) في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط والتعرف على الدلالة الاحصائية بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث (المجموعتين التجريبيتين والضابطة)، لغرض التثبت من صحة الفرضيات وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج (Results Preview):

تعرض الباحثة النتائج وفقاً لمتغيرات البحث وفرضياته وكالاتي:

١. النتائج الخاصة بالفرضية الصفرية الرئيسة الاولى والتي تنص على:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن على وفق نموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق نموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

وللتحقق من هذه الفرضية استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن موضوعات قواعد اللغة العربية، وقد بلغ (٢٥.٤٥) درجة، وانحراف معياري بلغ (٦.٣٤) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الثانية اللاتي درسن الموضوعات نفسها على وفق نموذج زيمرمان (٢٧.٢٤) درجة، وبانحراف معياري (٥.٤٨) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي

درس الموضوعات نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (٢١.٠٧) درجة، وبانحراف معياري (٦.٢٣) درجة، كما في جدول (٢٦):

جدول (٢٦)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

الاحصائية	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة الطريقة الاعتيادية
المتوسط الحسابي	٢٥.٤٥	٢٧.٢٤	٢١.٠٧
الانحراف المعياري	٦.٣٤	٥.٤٨	٦.٢٣

وللتعرّف على وجود الفروق بين المتوسطات درجات لمجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي، فكانت القيمة الفائية المحسوبة (٨.٦٥٩) درجة، أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧) درجة، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢-٩١) أي إنّ هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في درجات الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعتين التجريبيتين، كما في جدول (٢٧):

جدول (٢٧)

تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير التحصيل موضوعات قواعد اللغة العربية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٦٢٦.٨٢٠٨	٣١٣.٤١٠٤	٨.٦٥٩	٣.٠٧	دالة احصائياً
داخل المجموعات	٩١	٣٢٩٣.٦٠٥	٣٦.١٩٣٤٦			
المجموع	٩٣	٣٩٢٠.٤٢٦	٣٤٩.٦٠٣٩			

وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درس على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درس على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درس على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

وبذلك وجب التحقق من الفرضيات الصفرية الفرعية:

أ- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درس على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درس على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

ولمتابعة اتجاه الفرق في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية بين المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين، والجدول (٢٨) يبين ذلك

جدول (٢٨)

قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣١	٢٥.٤٥	٤.٠٥٠	٢.٤٨	دالة
الضابطة	٣٠	٢١.٠٧			

يلحظ من الجدول (٢٨) نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في اختبار التحصيل ولمعرفة الفروق بين المجموعتين أجرت الباحثة العمليات الحسابية الخاصة بهما، وأظهرت النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٤.٠٥٠) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨) كما اظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة، إذ بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (٢٥.٤٥) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة البالغ (٢١.٠٧) وهذا يدل على تفوق طالبات التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة.

ب- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمر مان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

ولمتابعة اتجاه الفرق في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية بين المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين، كما في جدول (٢٩):

جدول (٢٩)

قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية

والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			الجدولية	المحسوبة	
التجريبية الثانية	٣٣	٢٧.٢٤	٢.٤٨	٨.٢٨٠	دالة
الضابطة	٣٠	٢١.٠٧			

يلحظ من الجدول (٢٩) نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في اختبار التحصيل ولمعرفة الفروق بين المجموعتين أجرت الباحثة العمليات الحسابية الخاصة بهما، وأظهرت النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٨.٢٨٠) وهي أكبر من القيمة الحرجة (٢.٤٨) وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٢٧.٢٤) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢١.٠٧) وهذا يدل على تفوق طالبات التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل.

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان) في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية.

ولمتابعة اتجاه الفرق في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية بين المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين، كما في جدول (٣٠):

جدول (٣٠)

قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣١	٢٥.٤٥	٠.٧٠٨	٢.٤٨	غير دالة
التجريبية الثانية	٣٣	٢٧.٢٤			

يلحظ من الجدول (٣٠) نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار التحصيل، ولمعرفة الفروق بين المجموعتين أجرت الباحثة العمليات الحسابية الخاصة

بهما، وأظهرت نتائج المقارنة البعدية بين المجموعتين التجريبيتين الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٠.٧٠٨) وهي أصغر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨) وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية.

٢. النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرئيسة الثانية التي تنص على:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في مقياس مهارات التعلّم الذاتي.

ولغرض التحقق من هذه الفرضية استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث (المجموعة التجريبية الاولى) اللاتي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني في موضوعات قواعد اللغة العربية، و(المجموعة التجريبية الثانية) التي تم تدريس طالباتها على وفق انموذج زيمرمان، و(المجموعة الضابطة) التي تم تدريس طالباتها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات التعلّم الذاتي، وتبين من طريق تحليل استجابة الطالبات ان المتوسط الحسابي لاستجابة طالبات المجموعة التجريبية الاولى بلغ (١٦٣.٠٣) وانحراف معياري (٢٠.٣٦)، اما المتوسط الحسابي لاستجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية بلغ (١٦١.١٥) وانحراف معياري (٢٣.٨٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة (١٣٨.١٧)، بانحراف معياري (٢٠.٧٩) كما في جدول (٣١):

جدول (٣١)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث الثلاث في مهارات التعلّم الذاتي

الاحصائية	التجريبية الاولى	التجريبية الثانية	الضابطة الطريقة الاعتيادية
المتوسط الحسابي	١٦٣.٠٣	١٦١.١٥	١٣٨.١٧
الانحراف المعياري	٢٠.٣٦	٢٣.٨٤	٢٠.٧٩

وللتعرف على وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي، فكانت القيمة الفائية المحسوبة (١٢.٣٥٦) درجة، اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٧) درجة، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجات حرية (٩١-٢) أي إنَّ هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في درجات مقياس مهارات التعلّم الذاتي ولصالح المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية. كما في جدول (٣٢):

جدول (٣٢)

تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلّم الذاتي البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١١٧١٩.٧٤	٥٨٥٩.٨٧	١٢.٣٥٦	٣.٠٧	دالة احصائية
داخل المجموعات	٩١	٤٣١٥٧.٣٨	٤٧٤.٢٥٦٩			
المجموع	٩٣	٥٤٨٧٧.١٢	٦٣٣٤.١٢٧			

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تنص على: (توجد فروق ذات دلالة

احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي

درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن

على وفق انموذج زيمرمان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درس على وفق الطريقة الاعتيادية) في مهارات التعلم الذاتي.

وبذلك وجب التحقق من الفرضيات الصفرية الفرعية:

أ- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درس على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي درس على وفق الطريقة الاعتيادية) فيمهارات التعلم الذاتي.

ولمتابعة اتجاه الفرق في مهارات التعلم الذاتي بين المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين، كما في جدول (٣٣):

جدول (٣٣)

قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			الجدولية	المحسوبة	
التجريبية الاولى	٣١	١٦٣.٠٣	٢.٤٨	٩.٩٨٣	دالة
الضابطة	٣٠	١٣٨.١٧			

يلحظ من الجدول (٣٣) نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة في مهارات التعلم الذاتي ولمعرفة الفروق بين المجموعتين أجرت الباحثة العمليات الحسابية الخاصة بهما، وأظهرت النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٩.٩٨٣) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨) كما اظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات

المجموعة الضابطة، إذ بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (١٦٣.٠٣) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة البالغ (١٣٨.١٧) وهذا يدل على تفوق طالبات التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.

ب- (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق انموذج زيمر مان ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية) في مهارات التعلم الذاتي.

ولمتابعة اتجاه الفرق في مهارات التعلم الذاتي بين المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين، كما في جدول (٣٤):

جدول (٣٤)

قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية	٣٣	١٦١.١٥	٨.٧٥٣	٢.٤٨	دالة
الضابطة	٣٠	١٣٨.١٧			

يلحظ من الجدول (٣٤) نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في مهارات التعلم الذاتي ولمعرفة الفروق بين المجموعتين أجرت الباحثة العمليات الحسابية الخاصة بهما، وأظهرت النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٨.٧٥٣) وهي أكبر من القيمة الحرجة (٢.٤٨) وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (١٦١.١٥) وهو أكبر من

متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٣٨.١٧) وهذا يدل على تفوق طالبات التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارات التعلم الذاتي.

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن على وفق انموذج زيمرمان) في مهارات التعلم الذاتي.

ولمتابعة اتجاه الفرق في مهارات التعلم الذاتي بين المجموعتين استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين، كما في جدول (٣٥):

جدول (٣٥)

قيم شيفيه المحسوبة والجدولية للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مهارات التعلم الذاتي

المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٣١	١٦٣.٠٣	٠.٠٦٠	٢.٤٨	غير دالة
التجريبية الثانية	٣٣	١٦١.١٥			

يلحظ من الجدول (٣٥) نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مهارات التعلم الذاتي، ولمعرفة الفروق بين المجموعتين أجرت الباحثة العمليات الحسابية الخاصة بهما، وأظهرت نتائج المقارنة البعدية بين المجموعتين التجريبيتين الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٠.٠٦٠) وهي أصغر من القيمة الحرجة البالغة (٢.٤٨) وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مهارات التعلم الذاتي.

ثانياً: تفسير النتائج (Results Inter Pretation):

١. النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الأولى:

أشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن موضوعات قواعد اللغة العربية باستعمال انموذج تحفيز التفكير الذهني على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الموضوعات نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، وتُفسر الباحثة اسباب ذلك بما يأتي:

أ. ان التدريس على وفق أنموذج تحفيز التفكير الذهني بمجموعات صغيرة جعل الطالبات محور العملية التعليمية، وأصبح الدرس مشوقاً وخارجاً عن المألوف.

ب. نمت لدى الطالبات فرصة التحدي الفكري والبحث والاستقصاء من اجل الوصول الى حل اشكالية التضارب المعرفي الذي يواجههن والعودة الى حالة التوازن.

ج. راعى الفروق الفردية بين الطالبات مع وجود التعزيز وغياب الإحباط بتكوين المجموعات المتعاونة ضمن اطار غير متجانس حتى يتسنى الطالبات جميعها المشاركة الفاعلة والمنافسة ضمن المجموعة الواحدة وعبر المجموعات جميعها بما يشعرون بالمسؤولية الفردية والجماعية، وليتحقق تعلم ذو معنى. وهذا ما اكده (رزوقي وآخرون، ٢٠١٦: ٨٠)، فبتفاعل الطالبة مع الجماعة تكتسب معارف ومهارات وطرائق جديدة في التفكير وتنشأ لديهن لغة تفاهم مشتركة اثناء مناقشتهم في تفاصيل الموضوعات.

د. أعطى توزيع الطالبات في مجموعات صغيرة روح الثقة بالنفس للتجاوز والمناقشة والتعبير عن آرائهن بحرية ومن دون خوف أو خجل حتى عند اعطاء اجابات خاطئة، وتصويب هذه الاجابات من قبل الطالبات أنفسهن بعد تعميق الفهم وبتوجيه المدرّسة فأنها بذلك تؤسس بيئة صفية تدعو الطالبات الى المبادرة وعدم التردد في التعبير عن افكارهن وزيادة رغبتهم في التعلّم بصورة أفضل. وهذا ما أشار اليه

(صادق، ٢٠٠٢: ٦١)، بأن البيئة الصفية الجيدة تقضي على الملل والرتابة من خلال العمل في مجموعات تعاونية تعمل على زيادة الدافعية لهن في عملية التعلم.

هـ. جعل إنموذج تحفيز التفكير الذهني الطالبات نشيطات متفاعلات من طريق تكوين ارتباطات بين المواقف التعليمية- التعلمية وبين واقع حياتهن اليومي وذلك بمرحلة التجسير، مما أدى الى الابتعاد عن الضجر وهذا ما أشار اليه (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٩٣)، اذ ان التفكير في شؤون الحياة العملية أمر ضروري لإخراج الخبرات التعليمية من الاطار النظري الى الاطار العملي وهذا ينسجم مع ما تركّز عليه الفلسفة الحديثة في التربية والذي أدى الى زيادة تحصيلهن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Endler& Bond ,2001) ودراسة (Mbano ,2003) ودراسة (الجنابي، ٢٠١٨)، ودراسة (عبدالهادي، ٢٠٢١).

وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن موضوعات قواعد اللغة العربية باستعمال انموذج زيمرمان على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الموضوعات نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، وتُفسر الباحثة اسباب ذلك بما يأتي:

أ. إن اعتماد نموذج زيمرمان في التدريس أسهم في مساعدة الطالبات على الضبط والتنظيم لمتطلبات الافعال المراد انمامها.

ب. أسهم في اختزال مستوى القلق المصاحب للإقبال على المواقف التعليمية وذلك بوضع الخطط لتحقيق الاهداف المنشودة، اذ أكد (التميمي ٢٠٢١: ٢٤) ان الطالبة تقوم بملاحظة سلوكياتها المختلفة، وبالتالي الحكم على مدى تقدمها باتجاه تحقيق الاهداف التي وضعتها وفقاً لمعاييرها الخاصة ومن ثم تقوم بتعديل سلوكياتها تبعاً لتلك الاهداف.

ج. اختيارهن للأوقات الملائمة لتعلمهن وحرية اختيار الأنشطة التعليمية بعيداً عن المدرسة، فالطالبة تعرف ماذا تتعلم ومتى تتعلم وكيف تتعلم.

د. تعزيز الثقة بالنفس نتيجة تحكمهن بالأحداث من حولهن، وتجسد هذا في اتقانهن للمحتوى التعليمي، اذا اشار (الحسينان، ٢٠١٠: ١٢)، ان التعليم وفقاً لهذا الانموذج يجعل الطالبة واثقة من نفسها وتعمل بجد وتحمل المسؤولية وتكون نشيطة في جمع المعلومات ومثابرة ومواظبة ولديها القدرة على اصدار الاحكام الذاتية في الموقف التعليمي.

هـ. تسجيلهن النتائج ومحاولة مقارنة اجاباتهم مع زميلاتهن يساعدن في الوصول الى الجواب الأمثل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Zimmerman&Martine- pons,1986)، ودراسة (Everson,d.& Howard,c2014)، ودراسة (ظاهر، ٢٠١٩)، ودراسة (التميمي، ٢٠٢١).

النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثانية:

اشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي درسن موضوعات قواعد اللغة العربية باستعمال انموذج تحفيز التفكير الذهني على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن الموضوعات نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مهارات التعلم الذاتي لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، وتفسر الباحثة اسباب ذلك بما يأتي:

أ. تضمين الانموذج لمرحلة الاعداد والمناقشة، والتي تُقسم فيها الطالبات الى مجموعات ساعدت على المشاركة والتعاون بينهن في تنفيذ الأنشطة والبناء على أفكار بعضهن، والنظر للمشكلة بمنظور جماعي تشاركي فضلاً عن تنمية التقبل الايجابي لأفكار الأخريات.

ب. استعمال الانموذج سمح للطلّابات بممارسة التفكير، ويجعل الطالبة عنصراً فاعلاً ومحور للعملية التعليمية، وهذا ما أشار اليه(علي، ٢٠٠٨:٢١٧) إذ تتوصل الى الأفكار بنفسها او من طريق الاقران وتفقّر وتتعلم بالبحث عن المعرفة الجديدة.

ج. أن مرحلة التضارب المعرفي ساهمت في مرونة العرض للأفكار، وهذا ما أشار اليهما(عفانة ويوسف، ٢٠٠٩:٢٤٥)، اذ تظهر في شكل صعوبات وتحديات، ولكن في وجهها الآخر يمكن أن تكون بها تفاؤلية وتوقعات إيجابية وكان له أثر كبير في مهارات التعلّم الذاتي لدى الطالّابات.

د. ساهم الانموذج في جعل الطالّابات يُقارن بين المعلومات والمفاهيم والافكار السابقة في بنيتها المعرفية وبين المفاهيم والافكار الجديدة التي تعرض عليهن .

هـ. ساعد الانموذج في عرض افكارهن نتيجة مناقشة الانشطة مما يجعلهن أكثر وعياً وادراك لما يقومون بتعلّمه وهو مظهر عالٍ من التفكير.

و. سمح بعرض مشكلات واقعية وتحديدًا في مرحلة التجسير، وهذا ما أشار اليه (محمد، ٢٠١٨:١٢١) إذ ان الطالبة تستطيع ربط ما تعلمته من موضوعات بحياتها الواقعية لتصبح الصورة متكاملة لديها نظرياً وتطبيقياً، الأمر الذي كان له الاثر من اكتساب مهارات التعلّم الذاتي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Jayawardena et al, 2017)، ودراسة (بركات، ٢٠١٧) ودراسة (الزبيدي، ٢٠١٨).

واشارت النتائج إلى تفوق طالّابات المجموعة التجريبية الثانية اللّائي درسن موضوعات قواعد اللغة العربية باستعمال انموذج زيمرمان على طالّابات المجموعة الضابطة اللّائي درسن الموضوعات نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية فمهارات التعلّم الذاتي لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، وتفسر الباحثة اسباب ذلك بما يأتي:

أ. يوفر خصوصية أخلاقية لعملية التعلم، وهذا ما أكدته (الصافي، ٢٠١٥: ٤٨) إذ أن كل طالبة تتلقى الرعاية والتوجيه والإرشاد في جو من الثقة والأمن بعيداً عن التشهير والإحراج .

ب. ساهم هذا الانموذج في مشاركة الطالبات بإيجابية وقد ذكر (بدير، ٢٠٠٨: ١٢٧) ذلك بالربط بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة ومحاولة فهمها وهو أمر يعد داعماً ومُعززاً لمستوى جيد في مهارات التعلم الذاتي.

ج. يساعد انموذج زيمرمان على مواجهة المهام الصعبة وانجازها متمثلاً ذلك بالأنشطة والفعاليات والواجبات المستندة الى المعرفة وبين اثرء مهارات التعلم الذاتي.

د. اكتشاف نقاط القوة والضعف لديهن وهذا ما أكدّه (الردادي، ٢٠١٩: ٣٧- ٣٨) نتيجة مراقبتهم لأنفسهن مما أدى إلى زيادة مثابرتهم في المهام والأنشطة التعليمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة.(Jayawardena et al, 2017) ودراسة(بركات، ٢٠١٧)، ودراسة(الزبيدي، ٢٠١٨).

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات.

ثانياً : التوصيات.

ثالثاً : المقترحات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج الآتي:

- ١- كان لانموذج تحفيز التفكير الذهني أثر في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، إذ إن لأنموذج تحفيز التفكير الذهني دوراً في اشاعة جو المنافسة بين الطالبات وانعكس ذلك على ادائهن داخل الصف.
- ٢- ان اعتماد انموذج تحفيز التفكير الذهني على العمل التعاوني في مجموعات نمت لدى الطالبات روح التعاون وبتفاعلهن مع الجماعة اكتسبن مهارات ومعارف وقيماً وطرائق جديدة للتفكير تجعلهن أكثر تفاعلاً مع الحياة، فالعمل الجماعي يُثير عند الطالبات مستوى عالي من النشاط المعرفي.
- ٣- أهمية استخدام انموذج تحفيز التفكير الذهني في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لكونه يغير من طابع المادة الذي يراه الطلبة صعباً وجافاً ومجرداً فيفسح المجال لتوظيف قدراتهم العقلية ليُنمي الإبداع لديهم ويبعدهم عن الحفظ والتكرار الذي يعتمد طلبتنا إليه من دون الفهم.
- ٤- ساعدت مناقشة الاسئلة اثناء تنفيذ الانشطة الصفية الطالبات على التفاعل فيما بينهم، واستثمار ما لديهم من معارف وتجارب سابقة، مع ربطها بالمعارف والمعلومات الحالية مما أدى الى توسيع خبرة الطالبات، وتوليد معلومات جديدة أكثر عمقاً، مما عزز ذلك في زيادة تحصيلهن للمعارف التي تضمنتها خطوات انموذج تحفيز التفكير الذهني.
- ٥- ان التدريس على وفق انموذج زيمرمان تجعل الطالبة محورا لعملية التعلم وتبعدها عن الطريقة الاعتيادية، وهذا ما تؤكد عليه الاتجاهات الحديثة في التربية.
- ٦- ان انموذج زيمرمان Zimmerman كان له أثراً ايجابياً في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة قواعد اللغة العربية.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث توصي الباحثة بالآتي:

- ١- ضرورة ان تتبنى مديرية الأعداد والتدريب في وزارة التربية تنظيم دورات تدريبية وبرامج تدريبية لمدرسي مادة اللغة العربية لغرض تزويدهم بالأساليب والطرائق التدريسية الحديثة بشكل عام وبانموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان بشكل خاص للإفادة منها في رفع مستوى تحصيل الطلبة.
- ٢- الأخذ بنظام المجموعات المتعاونة من قبل المدرسين والمعلمين بوصفه نظاماً يجعل من الطالب محباً للدرس مشاركاً وفعالاً، إذ يستقبل الطالب معلومات من أقرانه ومن المدرس مما يجعل التعلم واضحاً.
- ٣- تعريف المدرسين بمهارات التعلم الذاتي ليتمكنوا من تدريب طلبتهم عليها بإعداد دليل للمدرس يتناول كيفية تنمية مهارات التعلم الذاتي في مجال التدريس، والتأكيد على ممارسته أمام الطلاب لما له من أثر إيجابي في طريقة تفكيرهم.
- ٤- تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية وكليات التربية الاساسية للنماذج الحديثة في التدريس ومنها انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان.
- ٥- تشجيع مدرّسي ومدرّسات مادة اللغة العربية على تعريض طلبتهم الى مواقف حياتية متنوعة تطلب منهم استخدام مهارات التعلم الذاتي للتعامل مع تلك المواقف.
- ٦- ضرورة الاهتمام بمهارات التعلم الذاتي وتنميتها بالعديد من الاستراتيجيات والبرامج لاعتبارها مطلباً من متطلبات القرن الواحد والعشرين، والتي لا بد أن يتسلّح بها الطلبة والمدرّسين.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على أن تكون مختلفة في متغيراتها التابعة (التفكير بأنواعه والدافعية وحب الاستطلاع والميول والاتجاهات أو المهارات العقلية).
- ٢- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في ضوء متغير الجنس والمرحلة الدراسية.
- ٣- إجراء دراسة مقارنة بين انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان ونماذج تدريسية أخرى والتعرّف على اثرهما في التحصيل ومهارات التعلّم الذاتي.
- ٤- دراسة لبناء مقياس مهارات التعلّم الذاتي لطلبة الجامعة بالاستفادة من أداة القياس المعتمدة في البحث.

المصادر

أولاً : المصادر العربية.

ثانياً : المصادر الأجنبية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

القرآن الكريم

- ١- إبراهيم، فراس (٢٠٠٩)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ٢- ابراهيم، مجدي عبد العزيز (٢٠٠٠)، الاصول التربوية لعملية التدريس، ط٣، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ٣- ابراهيم، مجدي عبد العزيز (٢٠٠٣)، تنظيمات حديثة للمناهج التربوية_ دعوة لتعليم جديد يواكب مجتمع المعرفة وعصر المعلومات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- ٤- أبو جادو، صالح محمود علي (٢٠٠٠)، علم النفس التربوي، ط٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ٥- أبو جادو، صالح محمود علي (٢٠٠٨)، علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ٦- أبو حطب، فؤاد وامال، صادق (١٩٩٤)، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٧- أبو حماد، ناصر الدين (٢٠٠٧)، اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية، عالم الكتب الحديث، عمان، الاردن.
- ٨- أبو حويج، مروان (٢٠٠٢)، البحث التربوي المعاصر، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
- ٩- أبو شعيرة، خالد وثائر غباري (٢٠٠٩)، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٠- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤)، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١١- أبو فودة، باسل خميس وأحمد، نجاتي بني يونس (٢٠١٢)، **الاختبارات التحصيلية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٢- أبو لبدة، سبع محمد (١٩٨٥)، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، جمعية المطابع التعاونية، عمان.

١٣- آدم، عصام الدين برير (٢٠١٥)، **التخطيط التربوي والتنمية البشرية**، دار الكتاب الجامعي الامارات العربية المتحدة - الجمهورية اللبنانية.

١٤- الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١)، **أسس علم النفس التربوي**، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.

١٥- الازيرجاوي، فاضل محسن (٢٠٠٠)، **علاقة الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة ادراكية واسلوب الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال سمة شخصية على وفق بعض المتغيرات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

١٦- أسعد، فرح (٢٠١٨)، **المعلم الناجح في التربية والتدريس**، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٧- اسماعيل، بليغ حمدي (٢٠١١)، **استراتيجيات تدريس اللغة العربية- أطر نظرية وتطبيقات عملية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٨- أنور، حسين عبد الرحمن وفلاح، محمد حسن الصافي (٢٠٠٧)، **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية**، دار التأميم، بغداد.

١٩- بدوي، عبد الحمان (١٩٧٧)، **مناهج البحث العلمي**، ط٣، وكالة المطبوعات، الكويت.

٢٠- بدير، كريمان (٢٠٠٨)، **التعلم النشط**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

٢١- بركات، ابتسام (١٩٩٢)، أثر استخدام حقيبة تعليمية مصممة في مادة الرياضيات على تحصيل الطلبة ذوي التحصيل المنخفض في الصف الرابع الأساسي في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

٢٢- بركات، كفى كمال (٢٠١٧) أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الابداعي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في المدارس الخاصة بالاردن في ضوء دافعتهم للتعلم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

٢٣- البلوشي، فهد (٢٠٠٨)، مدى توافر مهارات التعلم الذاتي في كتب مادة الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط .

٢٤- التميمي، عبد الرحيم (٢٠٢١)، أثر انموذج زيمرمان في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في ماده الاحياء و الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، جامعه بغداد.

٢٥- التميمي، ياسين علوان وآخرون (٢٠١٨)، معجم مصطلحات العلوم النفسية والتربوية والبدنية دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٦- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٢٧- جابر، صفاء كامل (٢٠١٨)، بناء برنامج تدريبي وفقاً لاستراتيجيات التعليم المتمايز لمدرسي علم الأحياء وأثره في فاعليتهم الذاتية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لطلبتهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

٢٨- جابر، عبد الحميد (١٩٩٠)، نظريات الشخصية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٩- جامل، عبد الرحمن (٢٠٠٢)، طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ط٣، دار المناهل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٠- الجبوري، حسين محمد جواد (٢٠١٨)، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط٣ دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣١- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢)، تعلم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، دار الفكر، عمان، الاردن.

٢٣- الجلادة، ماجد زكي (٢٠١٥)، مهارات التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٣- الجاللي، لمعان مصطفى، (٢٠١١)، التحصيل الدراسي، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٣٤- الجلي، سوسن شاكر (٢٠٠٥): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين، دمشق.

٣٥- الجنابي، مها محمد حسن (٢٠١٩)، أثر انموذج Adey & Shayer (تحفيز التفكير الذهني) في

تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني وتفكيرهن السابر، **Journal of Historical and Cultural Studies**، 323-355 (2019) pp 11(40).

٣٦- الحارثي، ابراهيم أحمد (٢٠٠٩)، تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيقية، ط٤ مكتبة الشقيري، الرياض.

٣٧- الحباشنة، مسير خليل (٢٠١٤)، التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل، دار جليس الزمان للنشر، عمان.

٣٨- حبيب، أحمد (٢٠١٦)، التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات، ط٣، مكتبة النهضة للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

٣٩- الحجايا، نايل وخالء، السعودى(٢٠١٣)، عادات العقل والفاعلية الذاتى، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان.

٤٠- الحسينان، ابراهيم عبدالله (٢٠٠٧)، التعلم المنظم ذاتياً (المفهوم والتصورات النظرية)، دار المجلة العربية للنشر والترجمة، الرياض، السعودية.

٤١- الحسينان، ابراهيم عبدالله (٢٠١٠)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسى والاسلوب المفضل للتعلم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الامام محمد ابن سعود، الرياض، السعودية.

٤٢- حمادنه، محمد محمود سادى وخالء، حسين محمد عبيدات (٢٠١٢)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث - طرائق - أساليب - استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الاردن.

٣٤- حمزة، حميد محمد ونسرين، السلطاني وحمزة، الخفاجى وابتسام، جعفر (٢٠١٦)، منهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.

٤٤- الحوسنية، نادية حمود سالم (٢٠١٩)، فاعلية نموذج أدى وشاير (Adey & Shayer) في اكتساب مفاهيم التحويلات الهندسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسى وتصورهن البصرى المكانى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٤٥- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣)، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٢، دار المسيرة، للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

٤٦- الخزرجى، سليم ابراهيم (٢٠١١)، أساليب معاصره في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

٤٧- الخفاف، إيمان عباس على (٢٠١٣)، التعلم التعاونى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- ٤٨- خليل، كمال (٢٠٠٧)، مهارات التفكير التباعدي، دار المناهج، الاردن.
- ٤٩- الخياط، ماجد محمد (٢٠١٠)، أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراجية للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- ٥٠- دروزة، أفنان (٢٠٠٨)، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، الاردن.
- ٥١- الدريز، عبد المنعم وعبدالله، جابر محمد (٢٠٠٥)، علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.
- ٥٢- الدليمي، احسان عليوي وعدنان، محمد المهداوي (٢٠٠٥)، القياس والتقويم في العملية التعليمية ط٢، مكتب أحمد الدباغ للطباعة والنشر، بغداد.
- ٥٣- الدليمي، عصام حسن (٢٠١٤)، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
- ٥٤- الدليمي، كامل محمود نجم (٢٠٠٤)، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ٥٥- الدهلكي، زينة عبد الأمير هادي (٢٠٠٩)، أثر الاسئلة الاستهلالية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- ٥٦- الراشد، علي (٢٠٠٠)، تعليم العلوم وأساليبه ومتطلباته، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض السعودية.
- ٥٧- الراوي، صلاح (٢٠٠٩)، الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو في مراحل التعليم المختلفة، دار غريب، القاهرة، مصر.
- ٥٨- ربيع، محمد شحاته (٢٠٠٨)، قياس الشخصية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

٥٩- الراددي، فهد عايد (٢٠١٩)، **التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي**، الناسخ العلمي للطباعة والنشر، المدينة المنورة.

٦٠- رزق، حنان عبد الله أحمد (٢٠٠٨)، أثر توظيف التعلم البنائي في برمجة مادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعته ام القرى، مكة المكرمة.

٦١- رزوقي، رعد مهدي وعبد الكريم، سهى إبراهيم (٢٠١٤)، **استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم حديثاً** دار العباد ، بغداد.

٦٢- رزوقي، رعد مهدي وعبد الكريم، سهى إبراهيم (٢٠١٥)، **التفكير وأنماطه (التفكير الاستدلالي، الابداعي، المنظومي، البصري، ج ٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.**

٦٣- رزوقي، مهدي، وآخرون (٢٠١٦)، **نماذج تعليمية- تعليمية في تدريس العلوم**، مكتب عادل للطباعة والنشر، بغداد.

٦٤- رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦)، **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز**، عالم الكتب القاهرة.

٦٥- الرقاد، هناء خالد (٢٠١٧)، **نظريات الشخصية وقياسها**، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٦٦- زاير، سعد على وسماء، تركي داخل وعمار، جبار عيسى ومنير، راشد فيصل (٢٠١٣) **الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج**، ج ١، دار المرتضى للنشر والتوزيع بغداد.

٦٧- زاير، سعد علي (٢٠١١)، **رؤية تربوية مستقبلية في التعليم العراقي**، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي.

٦٨- زاير، سعد علي (٢٠١٦)، **نصائح تعليمية للمدرسين والمدرسات**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

٦٩- زاير، سعد علي وايمان اسماعيل عايز (٢٠١٤)، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، بغداد، العراق.

٧٠- زاير، سعد علي وسما، تركي داخل (٢٠١٦)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٧١- الزبالي، بدر (٢٠١٤)، **مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

٧٢- الزبون، مأمون سليم ونرجس، حمدي عبد القادر اسماعيل (٢٠١٥)، **أثر التدريس باستخدام نظام المقررات الالكترونية "مودل" في تحصيل طلبة الجامعة الاردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتي التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية.

٧٤- الزبيدي، بيان محمد أحمد (٢٠١٨)، **أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس (FLIPPEDLEARNING) في التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

٧٥- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣)، **نظريات التعلم**، دار الشروق، عمان.

٧٦- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٤)، **مدخل الى علم النفس**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- ٧٧- الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٢)، مبادئ علم النفس التربوي، ط٢، دار الكتاب العربي، العين الامارات المتحدة.
- ٧٨- الزغول، عماد وعلي الهنداوي (٢٠٠٧)، مدخل الى علم النفس، ط٢، الناشر دار الكتاب الجامعي العين - الامارات العربية المتحدة.
- ٧٩- الزيّات، فتحي مصطفى (١٩٩٦)، الأسس المعرفية لتكوين وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للنشر والتوزيع، المنصورة.
- ٨٠- الزيّات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط٢، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- ٨١- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١)، مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- ٨٢- زيتون، حسن حسين و كمال، عبد الحميد (١٩٩٢)، البنائية من منظور ابستمولوجي وتربوي عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ٨٣- زيتون، حسن حسين و كمال، عبد الحميد (٢٠٠٣)، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرائق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
- ٨٤- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧)، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان.
- ٨٥- زيتون، عايش محمود (٢٠١٠)، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ٨٦- الساموك، سعدون محمود وجواد، هدى الشمري (٢٠٠٥)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

٨٧- السبيعي، معيوف (٢٠٠٩)، **تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٨٨- السعدي، أحمد حسين حسن (٢٠٠١)، **الاطّاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل.

٨٩- السعدي، وحيد (٢٠١٥)، **أثر انموزجي (بيركز وبلايت) و (آدي وشاير) في اكتساب طلبة الصف الرابع العلمي للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم التأملي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

٩٠- سلامة، عادل ابو العز وآخرون (٢٠٠٩)، **طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٩١- السلخي، محمود جمال (٢٠١٣)، **التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.

٩٢- السلطاني، محمد عباس محمد (٢٠٠٥)، **الصعوبات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في النحو من وجهة نظر التدريسيين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

٩٣- السوداني، ايناس عبد الأمير محمد (٢٠١٧)، **تصميم تعليمي وفقاً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثره في تحصيل ماده علم الاحياء والمهارات الحياتية عند طالبات المرحلة المتوسطة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

٩٤- سيد، أسامة محمد وعباس، حلمي الجمل (٢٠١٢)، **أساليب التعليم والتعلم النشط**، دار العلم والإيمان، للنشر والتوزيع.

٩٥- الشايب، عبد الحافظ (٢٠٠٩)، **أسس البحث التربوي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- ٩٦- شحاته، حسن وزينب، النجار (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- ٩٧- شحاته، رؤوف عزمي (١٩٩٧)، فعالية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم لمعلمي الفصل الواحد، مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، العدد (٤٢)، كلية التربية- جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٩٨- الشربيني، فوزي وعفت الطناوي (٢٠٠٦)، الموديلات التعليمية مدخل للتعليم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
- ٩٩- الشريف، إيمان ووفاء، الدسوقي (٢٠١٠)، أثر البناء المتنامي لملف الإنجاز الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، المجلد ١٦، العدد (٤).
- ١٠٠- الشهيد، عقيل رشيد عبد (٢٠١٨)، فاعلية برنامج تعميمي قائم على أنماط التعلم في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة النحو واتجاههم نحوها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- ١٠١- شيخو، هاشم حسن مسطو (٢٠١٩)، تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصره في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- ١٠٢- صادق، منير موسى (٢٠٠٢)، فعالية برنامج ادي وشاير في تحصيل الفيزياء وتسريع النمو العقلي لطلاب الصف الأول الثانوي في سلطنة عمان، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (١).
- ١٠٣- صادق، منير موسى (٢٠٠٩)، دور المعلم في تعزيز السلوكيات الحسنة لدى الطلاب والقضاء على سلوكياتهم السيئة، دار الفكر، عمان.

- ١٠٤- الصافي، رحيمة (٢٠١٥)، فاعلية التدريس المستند إلى نظرية الذكاء الناجح والتعلم المنظم ذاتياً في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية الكفاية المعرفية المدركة لدى طالبات الصف الخامس العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- ١٠٥- صالح، رحيم علي وسماء، تركي داخل (٢٠١٨)، المنهج والكتاب المدرسي، مكتبة نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد.
- ١٠٦- صومان، أحمد ابراهيم (٢٠١٠)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع مصر.
- ١٠٧- طعيمة، رشدي أحمد ومحمد، السيد مناع (٢٠٠٠)، تدريس العربية في التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٠٨- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ١٠٩- ظاهر، عقيل أمير جبر (٢٠١٩)، فاعلية التعلم المنظم ذاتياً وفق انموذج زيمرمان Zimmerman في التحصيل ودافعية تعلم الفيزياء لطلاب الخامس الاحيائي، جامعة القادسية، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، العدد (٢٤) السنة الثالثة عشر.
- ١١٠- اشور، راتب قاسم ومحمد، فؤاد الحوامدة (٢٠١٠)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ١١١- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٥)، التعلم الذاتي، مفاهيمه، اسسه، أساليبه، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ١١٢- عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى، حسين (٢٠٠٠)، طرائق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

١١٣- عبد السلام، مصطفى (٢٠٠١)، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

١١٤- عبد الله، ابراهيم يوسف (٢٠٠٢)، **رفع الكفاءة الانتاجية للمؤسسة المدرسية**، ط ٢ شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان.

١١٥- عبد المنعم، أحمد ولاء (٢٠١٩)، **استخدام محررات الويب التشاركية في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.

١١٦- عبد المولى، أسامة عبد الرحمن (٢٠١٤)، **الدراسات الاجتماعية والتعليم الالكتروني**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١١٧- عبد الهادي، حوراء جابر صالح (٢٠٢١)، **أثر أنموذج تحفيز التفكير الذهني في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة الكيمياء والكفاءة الذاتية المدركة لديهن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة المستنصرية.

١١٩- عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٩)، **مقدمه في علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري العلمية، عمان الاردن.

١٢٠- عبد الهادي، نبيل أحمد (١٩٩٩)، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل، عمان.

١٢١- عبيد، وليم وآخرون (٢٠٠١)، **البنائية: المفهوم السيكلوجي والدلالة التربوية**، ندوة المدخل المنظومي والبنائية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

عبيد، وليم وعزو، عفانة (٢٠٠٣)، **التفكير والمنهج الدراسي**، مكتبة الفلاح، العين، الامارات.

- ١٢٢- العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٤)، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ١٢٣- العجرش، حيدر حاتم (٢٠١٥)، أسس البحث في التربية وعلم النفس، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٢٤- العدواني، خالد مطهر (٢٠١٨)، التعلّم الذاتي أساليبه وتطبيقاته، اصدار مدارس الابداع الحديث، المحويت، الجمهورية اليمنية.
- ١٢٥- العزاوي، رحييم يونس (٢٠٠٨)، منهج البحث العلمي، دار دجلة ناشرون وموزعون، بغداد، العراق.
- ١٢٦- عطية، عفاف (٢٠٠٧)، برنامج مقترح قائم على تسريع النمو المعرفي في علوم الفضاء لتنمية التحصيل والخيال العلمي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- ١٢٧- عطية، محسن علي (٢٠١٦)، التعلّم أنماط ونماذج حديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- ١٢٧- عفانة، عزو اسماعيل و نائلة ، نجيب الخزندار (٢٠٠٧)، التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ١٢٨- عفانة، عزو ويوسف، الجيش (٢٠٠٩)، التدريس والتعليم بالدماغ ذي الجانبين، دار الثقافة عمان، الاردن.
- ١٢٩- العفون، نادية حسين يونس (٢٠٠٩)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٣٠- العفون، نادية حسين يونس (٢٠١٠)، **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٣١- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي للطباعة، مصر، القاهرة.

١٣٢- العلي، أحمد عبد الله (١٩٨٧)، **التعلم الذاتي بين النظرية والتطبيق**، منشورات ذات السلاسل الكويت.

١٣٣- علي، محمد السيد (٢٠٠٨)، **التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٣٤- عمران، محمد خالد (٢٠١٥)، **أثر استخدام آدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الاساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

١٣٥- عمروش، إلهام ونوال، رحيش (٢٠٢٠)، **النظرية البنائية المعرفية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة يحيى فارس بالمدينة.

١٣٦- العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١)، **استراتيجيات تعلم التفكير ومهاراته**، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

١٣٧- عيسان، صالحه عبد الله وعطاري، عارف توفيق ووجيهه ثابت العاني (٢٠٠٧)، **اتجاهات حديثة في التربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٣٨- العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٤)، **علم النفس التربوي**، دار النهضة، لبنان.

١٣٩- غباين، عمر محمود (٢٠٠١)، **التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

١٤٠- غنيم، محمد عبد السلام (٢٠٠٤)، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية لطبع والنشر، مصر.

١٤١- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣)، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

١٤٢- قطامي، يوسف (١٩٨٩)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، دار الشروق، عمان، الاردن.

١٤٣- قطامي، يوسف (٢٠٠٠)، سيكولوجية التعلم الصفّي، دار الشروق، عمان، الاردن.

١٤٤- قطامي، يوسف (٢٠٠٥)، نظرية التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الاردن.

١٤٥- قطامي، يوسف (٢٠٠٧)، تصميم التدريس، ط٤، دار الفكر، عمان، الاردن.

١٤٦- قطامي، يوسف (٢٠١٣)، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، عمان، الاردن.

١٤٧- قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥)، النظرية المعرفية الاجتماعية، دار الفكر للنشر، عمان، الردين.

١٤٨- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢)، سيكولوجية التعلم الصفّي، دار الشروق، عمان الاردن.

١٤٩- قطامي، يوسف وماجد، ابو جابر ونايفة، قطامي (٢٠٠١)، تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة، عمان، الاردن.

١٥٠- قطاوي، محمد ابراهيم (٢٠٠٧)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.

١٥١- قناني، صفاء (٢٠١٧)، العوامل المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.

١٥٢- قنديل، أحمد (٢٠٠٦)، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- ١٥٣- القواس، محمد أحمد (٢٠١٣)، فاعلية برنامج تسريع التفكير في الرياضيات (CAME) على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ١٥٤- كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣)، التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل ص ٣٦.
- ١٥٥- الكبيسي، عبد الواحد وربيع، هادي مشعان (٢٠٠٨)، الاختبارات التحصيلية المدرسية اسس بناء وتحليل أسئلتها، مكتبة المجتمع العربي، الاردن.
- ١٥٦- الكريطي، رياض كاظم عزوز (٢٠١٨)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على التفكير المنتج (p.t) في التحصيل والدافع نحو التفوق لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كليات التربية الاساسية في مقرر التفوق العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة.
- ١٥٧- الكيلاني، تيسير (٢٠١٣)، التعلم الذاتي، ط٢، صنعاء، مركز جامعة العلوم والتكنولوجيا للكتاب الجامعي.
- ١٥٨- اللقاني، أحمد حسين وعلي، أحمد الجمل (١٩٩٩)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، ط٢، دار عالم الكتب، الرياض.
- ١٥٩- محامدة، ندى عبد الرحيم (٢٠٠٥)، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ١٦٠- محمد، ايمان أحمد عوض الله (٢٠٠٨)، فاعلية نموذج ادي وشاير في تسريع النمو المعرفي وتنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الاحياء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

- ١٦١- محمد، باسم صبري (٢٠١٨)، أثر استخدام انموذج آدي وشاير Adey & Shayer في الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الايجابي والاتجاه نحو المشاركة الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- ١٦٢- محمود، بوسنه (٢٠٠٧)، علم النفس القياس - المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية ابن عكنون - الجزائر.
- ١٦٣- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦)، تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- ١٦٤- محمود، فاخر محي وخمائل، حسين عبد الحافظ وبلقيس، عبد الوهاب (٢٠١٢)، التجديد في التعليم وإدارة الصف، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق.
- ١٦٥- مخائيل، امطانيوس (١٩٩٧)، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق سوريا.
- ١٦٦- المرشدي، اسراء هاشم عبيس (٢٠٢١)، فاعلية تصميم مقرر الكتروني قائم على التكامل بين النظريتين البنائية والتعلم المستند الى الدماغ في المعرفة الفيزيائية والذكاء الإقناعي لدى طلبة كلية التربية الاساسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل.
- ١٦٧- مرعي، توفيق أحمد ومحمد، محمود الحيلة (٢٠٠٢)، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ١٦٨- المريع، عهود ماجد (٢٠١٢)، مهارات التعلم الذاتي المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان.
- المسعودي، محمد حميد مهدي وآخرون (٢٠١٨)، النماذج الحديثة في المنهج التدريس والتقويم، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

١٦٩- المغراوي، عبد المؤمن محمد وسعيد، حمد الربيعي (٢٠٠٦)، **التعلم الذاتي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

١٧٠- المغربي، أحمد . (٢٠١٠)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة، عمان، الاردن.

١٧٢- المغربي، أحمد (٢٠٠٧)، **التعلم الذاتي المستقل**، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة.

١٧٣- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان.

١٧٣- ملحم، سامي محمد (٢٠١٠)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة، عمان، الاردن.

١٧٤- ملحم، سامي محمد (٢٠١١)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٧٥- المليجي، حلمي (٢٠٠٤)، **علم النفس المعرفي**، دار النهضة العربية، لبنان.

١٧٦- منصور، طلعت وآخرون (٢٠٠٦)، **مهارات التعلم الذاتي**، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.

١٧٧- المياحي، جعفر عبد الكاظم (٢٠١٥)، **قاموس المصطلح التربوي والنفسي**، دار الكتب والوثائق مكتب اليمامة للطباعة، بغداد.

١٧٨- الميزان، عبدالله فلاح وعدنان، يوسف العتوم (٢٠١٠)، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، دار اثراء للنشر والتوزيع، عمان.

١٧٩- الناشف، سلمى زكي (٢٠٠١)، **دليلك في تصميم الاختبارات**، دار البشير، عمان.

١٨٠- الناصر، محمد عبدالله (٢٠١٤)، **تدريس النحو وفق منحى مسرحية المناهج**، أطيايف للنشر والتوزيع.

١٨١- النبهان، موسى (٢٠٠٤)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

١٨٢- النجار، نبيل جمعه صالح (٢٠١٠)، القياس والتقويم (منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية Spss)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٨٣- النجدي، أحمد وآخرون (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظريّة البنائية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٨٤- نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠١٠)، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار وائل للطباعة، عمان.

١٨٥- نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٤)، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٨٦- نور الدين، غريب عبد الرحمن (٢٠١٦)، برنامج مقترح قائم على التعلّم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدى طلاب الصف الأول ثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، مجلة كلية التربية، العدد (٢٠)، جامعة بورسعيد.

١٨٧- همشري، عمر أحمد (٢٠٠٧)، مدخل الى التربية، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان.

١٨٨- الهنداوي، شذى جواد كاظم (٢٠٠٣)، أثر تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، (ابن رشد)، جامعة بغداد.

١٨٩- الهويدي، زيد (٢٠٠٥)، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، العين.

١٩٠- الهيثي، خلف ناصر ومحمد، عبدالله الصوفي (٢٠٠٢)، دليل المعلم في تقويم الطلبة، وزارة التربية والتعليم، صنعاء.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية العراقية (٢٠١٣)، المؤتمر العلمي الخامس عشر "حو

جامعة منتخبة للمعرفة"، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.

١٩١- ياسين، واثق عبد الكريم وزينب، راجي حمزة (٢٠١٢)، المدخل البنائي واستراتيجيات في تدريس

المفاهيم العلمية، مكتبة نور الحسن، بغداد.

ثانياً: المصادر الاجنبية

1. Adey, P . (1999): The Science of Thinking & Science for thinking A description of cognitive, Acceleration through science Education (case) International Bureau of Education, P.O. Box 199,121120 GENÈVE Switzerland, P43, From, <http://www.ibeeeeeeune.co.org>.
2. Adey, p. & Shayer, M. (2009); Cognitive Intervention and Academic Achievement, Dar Al fikr, Amman Jordan.
3. Adey, p.& Shayer, M. (1994) Self-Efficacy in VS Ramachandran Encyclopedia of behavior, academic ic press, New York, Vol (4).
4. Al Dosery, H. H (2010). An exploration of potential effects on students of using E-learning to deliver the curriculum to Female intermediate schools in Kingdom of Saudi Arabia. (Unpublish Master s Thesis).University of Southampton. Britain.
5. Baker, D.R & Piburn, M.D (1997): Constructing Science in Middle and Secondary School Classroom, Allen &Bacom, Boston, London.
6. Bandura, A. (1997): self-efficacy: The exercise of control. New York; Freeman.
7. Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (1999). Learning theories for teachers. (5th ed.). New York, NY: Harper Collins Publishers.
8. Bandura, A.(1986). Social foundation of thought and action A -social cognitive theny. England: Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
9. Beeth, M., Hewson, P. (1999): Learning goals in an exemplary science teachers practice: Cognitive and social fasters in teacher for conceptual change science Educational, Vol, 83, No (6).
10. Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (1999). Learning theories for teachers. (5th ed.). New York, NY: Harper Collins Publishers.

- 11.Boekaerts, M; Rozendaal. J. & Minnaert, M. (2003). Motivation and self-Regulated Learning in Secondary Vocational Education: Information-Processing Type and Gender Differences. Learning and Individual Differences. 13.4.273-289.
- 12.Butlier, D. (2002) Individualizing instruction in self-regulated learning. theory into practice. Journal of Nursing Educaon, 134-160.
- 13.Wongsri, N.et al (2002): Measures of Self- Efficacy, Motivation and Self-Regulated Learning among Thai Tertiary Students. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education December, Brisbane.
- 14.Cobb, N. (2001). The Child. Mayfield Publishing Company. California.
- 15.David ,A,R.(2003),Practical statistics for Educator ,4 th Ed. Row man Littlefield publishers jnc, united kingdom.
- 16.Ebel, R (1972): Essentials of educational measurement , New jersry, prentce Hall
- 17.Endler, P & Bond (2001):Cognitive Development in a Secondary Science Setting," Research in Science Education, Vol (30), No. (4), p403-41.
- 18.Gangi, Suzanne (2011): Differentiating Instructions using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom, Thesis, University of Wisconsin-Stout.
- 19.Garcia, T, Mc Cann, E:Turner & Roska, L. (1998):Modeling **the** mediation role of volition in the learning process Contemporary Education Psychology, Vol(23),N(4),PP:392-418.
- 20.Garcia, T. & Pintrich, P. (1996). The effect of autonomy on motivation and performance in the college classroom Contemporary Educational Psychology, 21(4), 477-486.
- 21.Jayawardena, P.& Kraayenoord, C. & Carroll, A. (2017). Promoting Self-regulated Learning in Science: A Case Study of a Sri Lankan Secondary School Science Teacher. International Journal of Information and Education Technology, 7(3), 195-198.

22. Jones, M. & Got, R. (1998) Cognitive Acceleration Through Science Education: Alternative Perspectives, International Journal of Science Education, 7 (20), 755-768.
23. Kicken W Brand- Gruwel, et, al (2009) Design and evaluation of a development portfolio How to improve student' self direc Mening skills Instructional Science Journal, Vol (37), Issue 15 1453 473) 154 Madder (1998).
24. King's College London (2004) "Cognitive Acceleration though Mathematics Education"(CAME) .[http /www .kcl.ac. uk /depsta/education/CAME.htm](http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/CAME.htm).
25. Linder, R. (2002): Self-regulation of learning and achievement in college students, Contemporary Educational psychology, Vol 25, No 4.
26. Mayer, R. E., (1989): Models of Understanding Review of Education Research Vol (59) No (1) .
27. Mbano, N. (2003): The Effects of acognitive Acceleration Intervention Programme on the performance of secondary school pupils in Malawi, International Journal of science Education, Vol (25 N(1) p 71-87.
28. Monifieth High School, (2007): Cognitive Accelerati on On Developing the Emotional Intelligence among a Jordanian Sample of Sixth Graders. Journal of Educational and Practice, 5 (21), 165-175.
29. Pintrich, P. & Schunk, H. (1996). Motivation in education: Theory, research, and applications, Ohio: Merrill.
30. Pintrich, P. R. (2005). The role of Goal orentation in self- Regulated Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R.& Zeidner M.(Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 451-502). Burlington, MA: Elseiver Academic Press.
31. Robertson, J.F. (2001) CASE IS When We Learn To Think Primary Science Review. N(69). P.(20-2\2).
32. Shayer, M&Adey .ph.(1993): "accelerating the Development of Formal Thinking in Middle and High School Students Iv: Three years after a two

- Year Intervention, journal of Research in Science Teaching Vol.(30),No. (4).pp 351-366.
- 33.Zimmerman, **&Martine-, pons.**(1986). Development of A structured Interview for Assessing Student use of Self-Regulated Learning Strategies American Educational Research Journal, 23(4), 614-628.
- 34.Zimmerman, B.J. (1990) Self – regulated learning and academic achievement; Anoverview. Educational Psychologist,25,3-17.
- 35.Zimmerman. B. J.(1989). Models of Self- Regulated Learning and Learning and Academic Achievement. Cited in B.

الحق

ملحق (١)

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة/ دكتوراه طرائق تدريس عامة

م/استبانة استطلاعية لتحديد صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط من

وجهة نظر مدرسي المادة

المدرّس الفاضل، المدرّسة الفاضلة ...

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ **(فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان**

في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة)؛ ونظراً لما تتمتعون به

من خبرات وقدرات ودراية في المجال التربوي والعلمي تضع الباحثة بين ايديكم استبانة لاستطلاع آرائكم

حول انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان والتعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجهكم في

تدريس مادة قواعد اللغة العربية في ظل ظهور الكثير من أساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس قواعد

اللغة العربية، راجية من حضراتكم الاجابة عن الاسئلة المتضمنة في الاستبانة بصدق وموضوعية.

الباحثة

زينه محمد حمزه

س١: ما الطريقة المستخدمة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الثاني المتوسط؟

س٢: ما مستوى تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية ، وإذا كان هناك تدني في مستوى تحصيلهم ما أسباب هذا التدني ؟

س٣: هل تستخدم نماذج تدريس حديثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية مثل انموذج تحفيز التفكير الذهني: هو انموذج تدريسي يهدف الى تنمية قدرات الطلبة على التفكير ورفع مستوى النمو العقلي لديهم بما يقدّمه من أنشطة مبتكرة والعمل في مجموعات صغيرة مفتوحة.

س٤: هل تستخدم نماذج تدريس حديثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية مثل انموذج زيمرمان: وهو عملية ذهنية نشطة موجهة ذاتياً ويمكن تدريب الطلاب عليها ليكونوا على وعي تام بأنفسهم وذو معرفة في مجال تعلّمهم.

س٤: هل يواجه طلبة الصف الثاني المتوسط صعوبة في دراسة مادة قواعد اللغة العربية؟

س٥: هل الطريقة المستخدمة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لها أثر على مهارات التعلّم الذاتي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط؟

مهارات التعلّم الذاتي: مجموعة من المهارات التعليمية التي تمكّن الطالب من تنفيذ الأنشطة التعليمية مدفوعاً برغبته الذاتية وقناعاته الداخلية ومعتمداً على نفسه ووثقاً في قدرته في عملية التعلّم والتعليم.

مع الشكر والتقدير

ملحق (٢)

اسماء مدرّسي اللغة العربية الذين استعانت بهم الباحثة لمعرفة الطريقة المستخدمة في

تدريس مادة قواعد اللغة العربية

ت	اسماء المدرّسات	اسم المدرسة
١	آمال فاضل سعيد	ث/ عيسى العبيدي للبنات
٢	ايمان حسين صاحب	م/ السيادة للبنات
٣	ايناس حمزة مرزة	م/ العفاف للبنات
٤	بشرى علي هادي	م/ ابن حيان للبنات
٥	جاسم محمد علي	ث/ مصباح الهدى للبنين
٦	جعفر محمد صبار	م/ بشر الحضرمي للبنين
٧	حيدر محسن عبد	م/ عمّار بن ياسر
٨	خمائل محسن علي	ث/ قباء للبنات
٩	سعاد فاضل عبيد	م/ البشرى للبنات
١٠	شمس ماجد	ث/ المستقبل للبنات
١١	شيماء فلاح مالك	ث/ الجنائن للبنات
١٢	عبد الامير راشد	م/ العبد الصالح
١٣	عبير حسن صكبان	ث/ الآفاق للبنات
١٤	علياء مهدي جواد	م/ الوداد للبنات
١٥	نداء حسن جاسم	م/ الوقار للبنات
١٦	نسرين يحيى مراد	ث/ الشهيد عبد الصاحب للبنات
١٧	نور جبار علي	م/ ابن حيان للبنات
١٨	هند حيدر حميد	ث/ الكفاح للبنات
١٩	وردة عليوي محمد	م/ الفرات للبنات
٢٠	وصال يحيى كاظم	م/ اهل البيت

ملحق (٣)

تسهيل مهمة صادر من جامعة بابل الى مديرية تربية بابل

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
college of Basic Education

جمهورية العراق
جامعة بابل
كلية التربية الاساسية

Ref. No.:
Date: / /

رقم: ٢٠٢٢/٩/٥
((استثمار الطاقة النظيفة طريقنا نحو التنمية المستدامة))



إلى / المديرية العامة لتربية بابل
م/ تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...
يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا (زينة محمد حمزة حسون) تخصص
البيوت / ٥٨ / ٢٠٢١-٢٠٢٠ .
وذلك لغرض اكمال متطلبات رسالتها الموسومة بـ :-
(فاعلية النموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات
المرحلة المتوسطة) .

... مع التوقيع ...

أ. د. فراس سليم حياوي مزوقي
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا
٢٠٢٢/٩/٥

نسخة منه الى ///
- ملفه الطالب
- المصادرة

العميد / الأستاذ المساعد الدكتور /
البيوت

STARS
SUSTAINABILITY
AWARENESS
RATING
SYSTEM

basic@uobabylon.edu.iq

وطني ٠٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
امنية ٠٧٦٠١٢٨٨٥٦٦

مكتب العميد ١١٨٤
المعاون العلمي ١١٨٨
المعاون الإداري ١١٨٩

العراق - بابل - جامعة بابل
بغداد - الجامعة ٠٠٩٦٤٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤

ملحق (٤)

اسماء المدارس المتوسطة والثانوية/ مجتمع البحث

ت	اسم المدرسة	عدد الطالبات للصف الثاني المتوسط	عدد الشعب للصف الثاني المتوسط	الوحدة الادارية
١	متوسطة المروج للبنات	٢٢٩	٦	مركز المدينة
٢	متوسطة فضة للبنات	٢٢٥	٥	مركز المدينة
٣	ثانوية الحلة للبنات	٧٥	١	مركز المدينة
٤	متوسطة ابن حيان للبنات	١١٢	٣	مركز المدينة
٥	متوسطة الاعتماد للبنات	٢٢٠	٥	مركز المدينة
٦	ثانوية التحرير للبنات	٢٧٣	٦	مركز المدينة
٧	ثانوية النصر للبنات	٨٠	٣	مركز المدينة
٨	ثانوية فلسطين للبنات	٨٠	٢	مركز المدينة
٩	ثانوية الحلة للمتميزات	١٣٦	٣	مركز المدينة
١٠	متوسطة الرصافي للبنات	٧٧	٣	مركز المدينة
١١	متوسطة البصرة للبنات	٢٤٠	٦	مركز المدينة
١٢	متوسطة السيدة زينب للبنات	٩٠	٣	مركز المدينة
١٣	ثانوية الجنائن للبنات	٢٠٠	٤	مركز المدينة
١٤	متوسطة جنين للبنات	٢٣٣	٧	مركز المدينة
١٥	متوسطة البشري للبنات	١٣٦	٣	مركز المدينة
١٦	متوسطة الفرات للبنات	١٠٥	٤	مركز المدينة
١٧	ثانوية الفضائل للبنات	١٣٠	٣	مركز المدينة
١٨	متوسطة السيادة للبنات	٢٠٦	٥	مركز المدينة
١٩	متوسطة اهل البيت للبنات	١٨٩	٤	مركز المدينة

٢٠	متوسطة الوائلي للبنات	٢٢٤	٤	مركز المدينة
٢١	متوسطة صفية للبنات	٢٦٨	٦	مركز المدينة
٢٢	ثانوية النجوم للبنات	١٦٠	٣	مركز المدينة
٢٣	متوسطة الصالحات للبنات	١٥٥	٤	مركز المدينة
٢٤	ثانوية الباقر للبنات	٢٨٥	٦	مركز المدينة
٢٥	ثانوية الزاكيات للبنات	٩٤	٢	مركز المدينة
٢٦	متوسطة جمال السرائر	٧٩	٣	مركز المدينة
٢٧	ثانوية الشهيد عبد الصاحب	٢٣٨	٥	مركز المدينة
٢٨	متوسطة الرياب للبنات	١٧٣	٤	مركز المدينة
٢٩	ثانوية البهجة للبنات	١٤٧	٣	مركز المدينة
٣٠	متوسطة الوقار للبنات	١٥٨	٥	مركز المدينة
٣١	متوسطة العفاف للبنات	٢١١	٦	مركز المدينة
٣٢	ثانوية انتظار مجيد فليفل	٢٢٢	٥	مركز المدينة
٣٣	ثانوية زهرة الفرات للبنات	١٤٥	٣	مركز المدينة
٣٤	متوسطة الوداد للبنات	٣٦٠	٦	مركز المدينة
٣٥	ثانوية حلب للبنات	٤٠	٢	مركز المدينة
٣٦	متوسطة النبع الصافي	٣٢٨	٦	مركز المدينة
٣٧	متوسطة/الافنان	٧٠	٣	مركز المدينة
٣٨	متوسطة القوارير للبنات	١٦٥	٤	مركز المدينة
٣٩	ثانوية المتفوقات للبنات	١٤٠	٤	مركز المدينة
٤٠	متوسطة الشهيد ابو مهدي	١٦١	٤	مركز المدينة
٤١	ثانوية الكفاح للبنات	٢٧١	٦	الكفل
٤٢	ثانوية الآفاق للبنات	١٠١	٣	الكفل
٤٣	متوسطة فاطمة الصغرى	١٨٣	٤	الكفل

٤٤	ثانوية السيدة لبابة للبنات	١٣٠	٤	الكفل
٤٥	ثانوية قباء للبنات	١٤٢	٤	الكفل
٤٦	ثانوية المستقبل للبنات	١٦١	٤	ابي غرق
٤٧	متوسطة الكوكبة للبنات	٢٨٠	٦	ابي غرق
٤٨	ثانوية عبد المطلب للبنات	٩٥	٣	ابي غرق
٤٩	ثانوية اسيا بنت مزاحم للبنات	٩٤	٣	ابي غرق
٥٠	ثانوية موسى بن جعفر	٢١٥	٤	ابي غرق
٥١	متوسطة السيدة حكيمة	١٧٧	٤	ابي غرق
٥٢	ثانوية النخيلة الغربية	٤١	٢	ابي غرق
٥٣	متوسطة اور للبنات	٥٧	٢	ابي غرق
المجموع		٨٨٠٦		

ملحق (٥)

تسهيل مهمة صادر من مديرية تربية بابل

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل قسم الإعداد والتدريب /شعبة البحوث والدراسات التربوية العدد : ٤١/٤/٢٠٢٢ التاريخ : ٨/٢٢/٢٠٢٢		جمهورية العراق وزارة التربية 
الى /ادارات مدارس المتوسطة والثانوية (بنات) في مركز المحافظة م / تسهيل مهمة		
السلام عليكم...		
اشارة لكتاب جامعة بابل / كلية التربية الاساسية بالرقم ٩٧٣٣ في ٢٠٢٢/٩/٥ يرجى تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / دكتوراه (زينة محمد حمزة حسون) تخصص طرائق تدريس العلوم العامة في كلية التربية الاساسية لغرض انجاز متطلبات بحثها الموسوم (فاعلية النموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة) على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي وابداء تعاونكم معها عند زيارتها مدارسكم.		
مع التقدير.		
 عباس كاظم حامد مدير قسم الاعداد والتدريب ٢٠٢٢/٩/٨		
نسخة منة الى //		
• جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير . • مكتب السيد المدير العام...مع التقدير . • مكتب السيد معاون الفني ... مع التقدير . • الطالبة (زينة محمد حمزة حسون) ..مع التقدير . • قسم الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / مع الاوليات / الملف الدوار .		
mail:babylon41training@gmail.com		

ملحق (٦)

استمارة معلومات الطالبة

عزيزتي الطالبة:

بين يدك استمارة معلومات، المطلوب منك تدوين المعلومات فيها وبشكل دقيق

١. الاسم:...

٢. الصف والشعبة:...

٣. تاريخ الولادة: / /

٤. التحصيل الدراسي للأب :

ملاحظة: تكون الاجابة على التحصيل الدراسي للأب والأم بوضع علامة (✓) حول الاختيار المناسب.

ابتدائية فما دون	متوسطة		
اعدادية ومعهد	جامعة فما فوق		

٥. التحصيل الدراسي للأم:

ابتدائية فما دون	متوسطة		
اعدادية ومعهد	جامعة فما فوق		

٦. هل أنت راسبة في الصف الثاني المتوسط؟

☐

لا

☐

نعم

ملحق (٧)

بيانات التكافؤ للمجموعة التجريبية الاولى

درجات مقياس التعلم الذاتي	اختبار الذكاء (رافن)	درجات العام السابق	العمر الزمني محسوباً بالشهور	ت
٩٧	٣١	٧٩	١٦٨	١
١١٢	٣٨	٦٦	١٥٧	٢
١٤٣	٣٦	٩٢	١٧٢	٣
١٣٩	٣٢	٦١	١٥٨	٤
١٣١	٣٥	٧٢	١٦٠	٥
١٣٠	٣٤	٩٣	١٦٨	٦
١٣٥	٣٢	٨٧	١٧١	٧
١٣٣	٢٨	٦٨	١٦٤	٨
١٥٤	٢٧	٦٧	١٦٨	٩
١٢٦	٣٩	٩٧	١٦١	١٠
١٣١	٣٧	٥٧	١٦٤	١١
١٣٥	٣٥	٨١	١٥٨	١٢
١٥٠	٢٦	٨٠	١٥٩	١٣
١٣٥	٢٢	٧٦	١٦٣	١٤
١٣٠	٣١	٨١	١٦٨	١٥
١٢٦	٢٢	٥٦	١٦٧	١٦
١٢٨	٢٦	٧٧	١٧٠	١٧
١٤٥	٤٠	٩٠	١٧٨	١٨
١٢٨	٤١	٥٠	١٦٧	١٩
١٤٣	٢٨	٦٦	١٦٨	٢٠

١٤٠	٣٠	٧٨	١٦٥	٢١
١٣٨	٢٩	٩١	١٦٨	٢٢
١٢٣	٢٥	٥١	١٧٣	٢٣
١٢٠	٢٩	٧٠	١٦٣	٢٤
١٣٩	٢٤	٦٢	١٦٧	٢٥
١٥٦	٢٨	٧٦	١٧٣	٢٦
١٢٥	٢٧	٥٣	١٦٨	٢٧
١٣٤	٢٨	٥٠	١٧١	٢٨
١٣٩	٢٤	٦٨	١٨٢	٢٩
٧٨	٣٨	٥٢	١٨٠	٣٠
١٢١	٢٢	٦٦	١٧٦	٣١
٤٠٦٤	٩.٤٤	٢٢١٣	٥١٩١	المجموع
١٣١.١٠	٣٠.٠٤٥	٧١.٣٩	١٦٧.٥٨	الوسط الحسابي
١٥.٣٨	٥.٦	١٣.٨٧	٦.٣١	الانحراف المعياري

ملحق (٨)

بيانات التكافؤ للمجموعة التجريبية الثانية

ت	العمر الزمني محسوبا بالشهور	درجات العام السابق	درجات اختبار الذكاء (رافن)	درجات مقياس مهارات التعلم الذاتي
١	١٦٧	٥٦	٢٢	١٥١
٢	١٧١	٧٥	٣١	١٦٠
٣	١٦٧	٧٨	٣٤	٨٥
٤	١٦٢	٩٥	٤٠	١١٦
٥	١٦٤	٦٧	٢٤	١٤٥
٦	١٦٨	٥٤	٢٦	١٦٣
٧	١٦٦	٧٨	٢٨	١٥٥
٨	١٥٩	٧٠	٢٥	١٦٤
٩	١٦٢	٩٠	٣٢	١٥٤
١٠	١٥٨	٦٥	٢٥	١٥٥
١١	١٦٢	٧٥	٢٣	١٣٢
١٢	١٦٧	٦٧	٢٩	١٥٩
١٣	١٦٤	٥٣	٢٨	١٣٠
١٤	١٥٩	٧٥	٢٥	١٢٠
١٥	١٦٤	٥٠	٢٣	١٠٤
١٦	١٦٨	٦٨	٢١	١٠٧
١٧	١٦٢	٩٥	٣٩	١٥١
١٨	١٧٧	٧٥	٣٠	١١٤
١٩	١٨٣	٦٠	٢٣	١٤٨

٨١	٢٤	٨١	١٧٢	٢٠
١١٦	٢٨	٥٧	١٦٨	٢١
٩٤	٣٨	٨٠	١٦١	٢٢
١١١	٢٦	٧٠	١٨٦	٢٣
١٢٣	٢٩	٧٤	١٧١	٢٤
١٥٥	٣٠	٦٧	١٦٤	٢٥
١٤٤	٢٧	٥٣	١٦٨	٢٦
١٢٠	٣٢	٨٨	١٦٧	٢٧
١٥٠	٣٥	٦٦	١٦١	٢٨
١٤٤	٢٨	٧٥	١٦٩	٢٩
٩٠	٣٩	٥٨	١٨١	٣٠
٨٢	٣٢	٨٧	١٧٤	٣١
٧٦	٢٦	٥٦	١٧٩	٣٢
١٦٧	٢٤	٧٥	١٦٧	٣٣
١٢٩.٢٧	٢٨.٦٧	٧٠.٧	١٦٧.٨٢	الوسط الحسابي
٢٧.٩٦	٥.٢٢	١٢.٣٤	٧	الانحراف المعياري

ملحق (٩)

بيانات التكافؤ للمجموعة الضابطة

ت	العمر الزمني محسوبا بالشهور	درجات العام السابق	درجات اختبار الذكاء (رافن)	درجات مقياس مهارات التعلم الذاتي
١	١٦٢	٦١	٢٢	١١٩
٢	١٦٨	٧٩	٢٨	١٤٢
٣	١٦٢	٥٥	٢٧	١١٩
٤	١٦٧	٨٢	٢٩	١٣٣
٥	١٧٣	٥٤	٣٢	١٥٩
٦	١٧١	٧٥	٣٥	١٣٦
٧	١٦٧	٨٦	٣٥	١٠٨
٨	١٦٤	٨٥	٣٧	١١٤
٩	١٦٥	٧٠	٣٠	١٤٨
١٠	١٦٨	٥٥	٣٦	١٤٢
١١	١٦٢	٨٧	٣٤	١٣٨
١٢	١٧٤	٨٩	٣٨	١٣١
١٣	١٦٨	٧٦	٣٢	١٥٣
١٤	١٦٧	٥٣	٢٤	١٢٤
١٥	١٦٥	٨٢	٢٨	١١١
١٦	١٥٧	٧٢	٢٦	١٦٣
١٧	١٦٨	٥١	٢٥	١٣٤
١٨	١٧٣	٦٥	٢٤	١٤٨
١٩	١٦٦	٨٥	٢٨	١٢٨
٢٠	١٦٢	٨٦	٣٩	١٤١

١٠٥	٣٨	٥٤	١٦٨	٢١
١٥٦	٢٨	٨٢	١٥٦	٢٢
١٠٠	٣٢	٥٢	١٦٦	٢٣
٨٦	٢٦	٦٤	١٦٢	٢٤
١٢١	٢٤	٧٠	١٦٨	٢٥
١٦٦	٢٣	٦١	١٧٨	٢٦
١٣٣	٢٧	٧٣	١٦٧	٢٧
١٠٩	٢٣	٦٦	١٦٤	٢٨
١١٦	٢٨	٥٢	١٦٦	٢٩
١٤٣	٣١	٨٦	١٨٢	٣٠
١٣٠.٨٧	٢٩.٦٣	٧٠.٢٧	١٦٦.٨٧	المتوسط الحسابي
١٩.٧٧	٥.٠٣	١٣.٠٧	٥.٤٦	الانحراف المعياري

ملحق (١٠)**الاهداف العامة لكتاب مادة اللغة العربية**

الاهداف العامة لكتاب مادة اللغة العربية المقرر تدريسها لطالبات الصف الثاني المتوسط

الاهداف العامة

١. استخدام الطالبات للقواعد النحوية والصرفية في ضبط لغتهن تحدّثاً وقراءةً وكتابةً.
٢. تزويد الطالبة بالخبرات الكافية والمهارات اللازمة التي تمكنها من كتابة الرسائل والمناظرات الهادفة والتمرينات بتعابير واضحة.
٣. تعريف الطالبات بقدر من قواعد اللغة العربية لصون السنتهن واقلامهن عن الخطأ.
٤. زيادة ثروة الطالبات اللغوية بفضل ما يعرض عليهن من الشواهد والأمثلة والاساليب ذات المعنى القيم والصياغة البليغة.
٥. يساعد الطالبات على ممارسة مهارة استخراج معاني المفردات من المعجم بأبسط صورها.
٦. يساعد الكتاب من خلال فقرة (حلل واعرب) على اعراب الجمل والنصوص، ثم التمرينات (تقويم اللسان) تذكيراً وتدريباً على ما استحصلته من مهارة نطقية وكتابية.
٧. يغرس هذا الكتاب لدى الطالبات حب اللغة العربية فهي لغة القرآن الكريم والكتب السماوية المستوعبة لمضامينها.

(وزارة التربية، ٢٠١٩: ٣-٤)

ملحق (١١)

الاهداف السلوكية بصيغتها النهائية

ت	جعل الطالبات قدرات على أن:	المستوى	صالحة	غير صالحة
الموضوع الأول: علامات الإعراب الأصلية والفرعية				
١	تُعرّف المعرب.	معرفة		
٢	تُعرّف المبني.	معرفة		
٣	تُبين علامات الإعراب الأصلية.	فهم		
٤	توضح علامات الإعراب الفرعية.	فهم		
٥	تستخرج العلامات الاعرابية في جمل تعرض عليها.	تطبيق		
٦	تُعطي جملة فيها ممنوع من الصرف .	تطبيق		
٧	تقارن بين جزم الفعل المضارع المعتل الآخر من الصحيح في العلامة.	تحليل		
٨	تحلل جملاً فيها كلمات معربة.	تحليل		
الموضوع الثاني: الاسماء الخمسة				
٩	تعرف الاسماء الخمسة .	معرفة		
١٠	تعرف ياء المتكلم .	معرفة		
١١	تعرف الاسم الظاهر .	معرفة		
١٢	تبين أماكن اعراب الاسماء الخمسة بالحروف.	فهم		
١٣	تعلل سبب تغير الحركة الاعرابية للأسماء الخمسة.	فهم		
١٤	تعطي مثلاً عن الأسماء الخمسة .	تطبيق		
١٥	تعرب الاسماء الخمسة في جمل مختلفة اعراباً صحيحاً	تطبيق		
١٦	تحلل جملاً تتضمن الاسماء الخمسة.	تحليل		
١٧	تقارن بين اضافته (نو) و اضافته باقي الاسماء.	تحليل		

الموضوع الثالث: الميزان الصرفي

١٨	تعرف الميزان الصرفي.	معرفة	
١٩	تعرف الوزن الصرفي.	معرفة	
٢٠	تعدد حروف الزيادة.	معرفة	
٢١	توضّح الالفاظ التي توزن بالميزان الصرفي.	فهم	
٢٢	توضّح الالفاظ التي لا توزن بالميزان الصرفي.	فهم	
٢٣	تُعطي مثلاً على وزن (فَعْلَل).	تطبيق	
٢٤	تُعطي مثلاً على وزن (فَعْلَل).	تطبيق	
٢٥	تحلّل صرفياً جمل تعطى لها.	تحليل	
٢٦	تقارن بين الاسماء المعربة والاسماء المبنية.	تحليل	
٢٧	تقارن بين الافعال الجامة والمتصرفة.	تحليل	
٢٨	تشير الى طريقة وزن الكلمات التي تعطى لها.	تحليل	

الموضوع الرابع: الفعل اللازم والفعل المتعدي

٢٩	تعرف الفعل اللازم.	معرفة	
٣٠	تعرف الفعل المتعدي.	معرفة	
٣١	تذكر افعال اليقين.	معرفة	
٣٢	تذكر افعال الشك.	معرفة	
٣٣	تذكر علامة الفعل اللازم.	معرفة	
٣٤	تذكر علامة الفعل المتعدي.	معرفة	
٣٥	توضّح علامة الفعل اللازم.	فهم	
٣٦	تعرف الفعل المتعدي بأسلوبها الخاص.	فهم	
٣٧	توضّح علامة الفعل المتعدي.	فهم	
٣٨	تعرب الجملة الآتية اعراباً صحيحاً (رأيتُ العلمَ نافعاً).	تطبيق	

٣٩	تعطي مثلاً على جملة تحوي فعلاً متعدياً لمفعول واحد.	تطبيق	
٤٠	تقارن بين الفعل اللازم والمتعدي.	تحليل	
٤١	تقارن بين الافعال التي تنصب مفعولاً به واحداً و مفعولين.	تحليل	
الموضوع الخامس : نائب الفاعل			
٤٢	تعرف مفهوم نائب الفاعل.	معرفة	
٤٣	تعرف الفعل المبني للمجهول.	معرفة	
٤٤	تذكر علامة اعراب نائب الفاعل.	معرفة	
٤٥	تبين حالات قيام المفعول به مقام الفاعل.	فهم	
٤٦	توضح حركة الفعل الماضي المبني للمجهول.	فهم	
٤٧	توضح حركة الفعل المضارع المبني للمجهول.	فهم	
٤٨	تعطي مثلاً عن نائب الفاعل .	تطبيق	
٤٩	تعرب جملاً فيها نائب فاعل اعراباً صحيحاً.	تطبيق	
٥٠	تستخرج نائب الفاعل من جمل صحيحة تعطي لها.	تطبيق	
٥١	تقارن بين مفهوم الفاعل ومفهوم نائب الفاعل.	تحليل	
الموضوع السادس : المفعول فيه ظرف الزمان والمكان			
٥٢	تعرف مفهوم المفعول فيه.	معرفة	
٥٣	تذكر قسمي المفعول فيه.	معرفة	
٥٤	تبين الحالة الاعرابية للمفعول فيه.	فهم	
٥٥	تعرف مفهوم المفعول فيه بأسلوبها الخاص.	فهم	
٥٦	تعطي مثلاً لظرف الزمان .	تطبيق	
٥٧	تعطي مثلاً لظرف المكان.	تطبيق	
٥٨	تقارن بين ظرفي الزمان والمكان.	تحليل	

الموضوع السابع: المفعول المطلق

٥٩	تعرف مفهوم المفعول المطلق.	معرفة	
٦٠	تذكر الحالة الاعرابية للمفعول المطلق.	معرفة	
٦١	تعرف مفهوم المفعول المطلق بأسلوبها الخاص.	فهم	
٦٢	توضح النقاط الرئيسية للمفعول المطلق.	فهم	
٦٣	تعرب جملة فيها مفعول مطلق.	تطبيق	
٦٤	تعطي جملة مفيدة فيها مفعول مطلق .	تطبيق	
٦٥	تقارن بين أنواع المفاعيل.	تحليل	
٦٦	تقارن بين أنواع المفعول المطلق.	تحليل	

الموضوع الثامن: الحال

٦٧	تعرف مفهوم الحال.	معرفة	
٦٨	تعرف مفهوم صاحب الحال.	معرفة	
٦٩	توضح علامة الحال.	فهم	
٧٠	تبيّن المواقع الاعرابية لصاحب الحال.	فهم	
٧١	تعطي جملاً يتعدد فيها الحال .	تطبيق	
٧٢	تعطي جملاً يتقدم فيها الفعل على الحال.	تطبيق	
٧٣	تقارن بين الحال وصاحب الحال.	تحليل	

الموضوع التاسع: المستثنى بآلا

٧٤	تعرف مفهوم الاستثناء.	معرفة	
٧٥	تذكر أحكام المستثنى.	معرفة	
٧٦	تعرف المستثنى منه.	معرفة	
٧٧	توضح عمل إلاً.	فهم	
٧٨	تبيّن نوع الاستثناء.	فهم	

٧٩	توضّح أركان الاستثناء في جمل تُعطى لها.	فهم		
٨٠	تعطي مثالاً عن الاستثناء.	تطبيق		
٨١	تعرب المستثنى ب(الآ) في جمل تعرض عليها.	تطبيق		
٨٢	تقارن بين الاستثناء المتصل والمنقطع.	تحليل		

ملحق (١٢)

أسماء السادة الخبراء (مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية)

ت	الاسم واللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص	طبيعة الاستشارة			
				١	٢	٣	٤
١	أ.د. ابتسام صاحب الزويني	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. اللغة العربية	☒	☒	☒	☒
٢	أ.د. احمد يحيى السلطاني	جامعة بابل/كلية التربية الانسانية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
٣	أ.د. حيدر حاتم عجرش	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. التاريخ	☒	☒	☒	☒
٤	أ.د. داوود عبد السلام صبري	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
٥	أ.د. زينة جبار الاسدي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
٦	أ.د. سعد علي زاير	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	ط.ت. اللغة العربية	☒	☒	☒	☒
٧	أ.د. ضياء عويد حربي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. اللغة العربية	☒	☒	☒	☒
٨	أ.د. فاطمة عبد الأمير الفتلاوي.	جامعة بغداد/كلية التربية ابن الهيثم	ط.ت. علوم الحياة	☒	☒	☒	☒
٩	أ.د. مشرق محمد الجبوري	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
١٠	أ.د. هاشم راضي العوادي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
١١	أ.د. وفاء عبد الرزاق	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
١٢	أ.د. رائد رسم يونس	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	ط.ت. اللغة العربية	☒	☒	☒	☒
١٣	أ.د. رحيم علي صالح	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	ط.ت. اللغة العربية	☒	☒	☒	☒
١٤	أ.د. رياض كاظم عزوز	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس عامة	☒	☒	☒	☒
١٥	أ.د. عارف حاتم الجبوري	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
١٦	أ.د. عبد السلام جودت	جامعة بابل /كلية التربية الأساسية	القياس والتقويم	☒	☒	☒	☒
١٧	أ.م. د. خالد راهي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. اللغة العربية	☒	☒	☒	☒
١٨	أ.م. د. غادة شريف عبد الحمزة	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. علوم الحياة	☒	☒	☒	☒
١٩	أ.م. د. نبيل كاظم نهير	جامعة بابل/كلية التربية الانسانية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒
٢٠	أ.م. د. نسرین حمزة السلطاني	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	ط.ت. العامة	☒	☒	☒	☒

طبيعة الاستشارة

١	٢	٣	٤
الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي	مقياس مهارات التعلم الذاتي

ملحق (١٣)

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة/دكتوراه طرائق تدريس عامة

م/استبانة رأي المحكمين لمعرفة صلاحية الخطط التدريسية

تحية طيبة ...

تروم الباحثة جراء بحثها الموسوم بـ(فاعلية انموذجي تحفيز التفكير الذهني وزيمرمان في**التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة)، ومن خطوات البحث اعداد**

الخطط التدريسية وبذلك ارتأت الباحثة بحكم ما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية وتربوية وسعة اطلاع

أن تضع بين أيديكم ثلاثة خطط تدريسية راجيةً من حضراتكم تدوين الملاحظات والاضافات لمعرفة

صلاحية هذه الخطط في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ومدى توافقها

مع الطالبات.

١. خطة تدريسية للمجموعة التجريبية الاولى التي تدرس على وفق انموذج تحفيز التفكير الذهني.

٢. خطة تدريسية للمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق انموذج زيمرمان.

٣. خطة تدريسية للمجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية.

مع جزيل الشكر والتقدير

اسم التدريسي..... اللقب العلمي

التخصص..... اسم الجامعة..... الكلية

الباحثة

زينه محمد حمزه

أنموذج خطة تدريسية يومية للمجموعة التجريبية الأولى باستخدام أنموذج تحفيز التفكير الذهني

المادة	قواعد اللغة العربية	الصف	الثاني المتوسط
الموضوع	الميزان الصرفي	الزمن	٤٥ دقيقة

أولاً: الاهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن:

١. تعرّف الميزان الصرفي.
٢. تعرّف الوزن الصرفي.
٣. تعدّد حروف الزيادة.
٤. توضّح الالفاظ التي توزن بالميزان الصرفي.
٥. توضّح الالفاظ التي لا توزن بالميزان الصرفي.
٦. تعطي مثلاً على وزن (فَعْلَل).
٧. تعطي مثلاً على وزن (فَعْلَل).
٨. تقارن بين الاسماء المعربة والاسماء المبنية.
٩. تقارن بين الافعال الجامدة والمتصرّفة.
١٠. تشير الى طريقة وزن الكلمات التي تعطى لها.

ثانياً: التقنيات التربوية:

١. السبورة لكتابه الملخص السبوري.
٢. الكتاب المقرر.
٣. الاقلام الملونة.
٤. التليغرام.

التمهيد: (٥ دقيقة)

المدرسة (الباحثة): يتم تقسيم طالبات الصف الى مجموعات صغيرة، كل مجموعة تضم (٥) طالبات

ماعدًا مجموعة (و) ضمت (٦) طالبات:

المجموعة	أ	ب	ج	د	هـ	و
عدد الطالبات	٥	٥	٥	٥	٥	٦

أبدأ بتهيئة اذهانهن واثارة تفكيرهن لمادة الدرس الجديد، بالحديث عن لفظة (الميزان) فهناك موازين كثيرة تستخدم في جميع مرافق الحياة لوزن الاشياء كالذهب والفضة والطعام وغيرها كثير، واستخدمت أيضاً في القرآن الكريم (وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ)؛ لكن الميزان في اللغة العربية يختلف عن الموازين الأخرى؛ فهو ميزان توزن به الكلمات العربية وتُعرف به أحوال أبنية الكلمات العربية وبعد ذلك يتم استرجاع ما تعلمته الطالبات في الدرس السابق بطرح اسئلة مختلفة ويتم تدوينها على السبورة وعلى النحو الآتي:

المدرسة (الباحثة): ما الاسماء الخمسة؟

طالبة من مجموعة (أ): (أبو، أخو، حمو، ذو، فو)

المدرسة: أحسنت (بارك الله فيك) ما علامة اعراب الاسماء الخمسة؟

طالبة من مجموعة (ب): بالحروف اذا اضيف الى الاسم الظاهر أو الضمير.

المدرسة: نعم، جيد، عدا (ياء المتكلم)، والآن لو اضعنا الاسماء الخمسة الى ياء المتكلم كيف تعرب هذه

الاسماء؟

طالبة من مجموعة (ج): تعرب بالحركات المقدرة على الحرف الذي قبل الياء.

المدرسة (الباحثة): أحسنت، وكيف تعرب هذه الاسماء اذا لم تكن مضافة؟

طالبة من مجموعة (د): تعرف بالحركات الظاهرة.

المدرّسة (الباحثة): احسنتن جميعاً، عدا (نو) فأنها ملازمة للإضافة.

المرحلة الاولى: الاعداد والمناقشة:

تقديم المشكلة:

تبدأ المدرّسة بتوضيح الافكار والمحاور الأساسية للموضوع لغرض معرفة الطالبات المعلومات المتعلقة به، والمتمثلة بتعريف الميزان الصرفي، و ما المقصود بالوزن الصرفي، وما حروف الزيادة، وما الالفاظ التي توزن بالميزان الصرفي والالفاظ التي لا توزن بالميزان الصرفي؟ وكيف نوزن كلمات اللغة العربية؟

المدرّسة (الباحثة): ما المقصود بالميزان الصرفي؟

طالبة من مجموعة (هـ): هو ميزان توزن به الكلمات العربية وتعرف به أحوال أبنية الكلمات العربية.

المدرّسة (الباحثة): جيد، وما المقصود بالوزن الصرفي؟

طالبة من مجموعة (و): هو مقياس يتكوّن من ثلاثة أحرف هي (الفاء، العين، اللام) أي (فعل)، ولماذا

أخذناه على ثلاثة أحرف (الفاء، العين، اللام)؟

طالبة من مجموعة (أ): لأن أغلب كلمات اللغة العربية إذا أردنا أن نرجعها لأصلها (جذرها) تتكوّن من ثلاثة أحرف.

المدرّسة (الباحثة): أحسنت، وهذا لا يعني لا توجد افعال رباعية وخماسية أو سداسية، ولكن أغلب الافعال تكون ثلاثية، ولهذا اختار علماء العربية مقياس لضبطها وضبط النطق بها، وهذا المقياس يتكوّن من ثلاثة أحرف (الفاء، العين، اللام).

نشاط: أختاري الاجابة الصحيحة فيما يأتي وضعيها في المربع المُظلل:

١. الكلمة الرباعية الأصل في ما يأتي:

اندفع

شارك

أكرم

زلزل

٢. فاء الفعل استقام:

س	ت	ق	م
---	---	---	---

٣. هذا ولد محبوب خلقه: اي من الكلمات ليس لها وزن؟

هذا	ولد	محبوب	خلقة
-----	-----	-------	------

المدرسة (الباحثة): ما الالفاظ التي توزن بالميزان الصرفي؟

طالبة من مجموعة(ب): الاسماء المعربة، الافعال المتصرفه؟

المدرسة: ممتاز ، وما المقصود بالاسماء المعربة؟

طالبة من مجموعة(ج): المعرب: هو الذي يتغير آخره بتغير حالته الاعرابية.

المدرسة: أحسنت، وتختلف عن الاسماء المبنية، فالمبنى هو ما يلزم حالة واحدة، فلا يتغير بتغير

موقعه من الجملة، ولا يمكن أن توزن بالميزان الصرفي، ك(الاسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأسماء

الاستفهام، كذلك الضمائر المنفصلة والمتصلة فإذا اتصل بالكلمة ضميراً نحذفه ونوزن الكلمة).

طالبة من مجموعة(د): الافعال المتصرفه هي افعال نستطيع أن نجعل منها فعلاً ماضياً ومضارعاً وأمرأ.

المدرسة (الباحثة): أحسنت، فالفعل المتصرف (كتب) مثلاً يمكن أن يكون مضارعاً بإضافة أحد أحرف

(أنبت)، (يكتب)، وأمرأ (اكتب).

أما الافعال الجامدة؟

طالبة من مجموعة (هـ): لا يمكن أن تتصرف مثل (بئس: للذم، نعم: للمدح) لذلك لا توزن بالميزان

الصرفي.

المدرسة (الباحثة): أحسنت.

نشاط: صنفى الافعال التي تحتها خط من حيث التصرف والجمود

م	الجملة	جامد/متصرف
١	عسى أن يرحمنا الله.	
٢	حضر الجميع الاجتماع.	
٣	بئس الخلق الكذب	
٤	يساعد الاغنياء الفقراء	
٥	نعم الخلق الصدق	
٦	شارك الطلاب في المسابقة المدرسية	

المدرسة (الباحثة): ما الحروف الزائدة في اللغة العربية؟

الطالبة من مجموعة (و): عشرة حروف، تجمعها كلمة (سَأَلْتُمُونِيهَا).

المدرسة (الباحثة): أحسنت.

المدرسة (الباحثة): قد تكون الحروف الزائدة نفسها أصلية فكيف نعرفها؟

طالبة اخرى: نرجع الكلمة الى أصلها (جذرها) يبقى الحرف الاصلي كما هو، أما الزائد فيحذف من دون

أن يخل معنى الكلمة.

المدرسة (الباحثة): ممتاز.

نشاط: صنفى الافعال إلى مجرد ومزيد وفق الجدول الآتي: (رجعوا، امتنع، وعد، تزلزل،

دحرج، انتصر، قدمنا، لعب، استنتج).

الفعل المجرد	الفعل المزيد

المدرّسة: ما وزن الفعل (كَتَبَ)؟

طالبة من مجموعة (أ): فَعَلَ.

المدرّسة: أحسنت، يجب أن ننقل حركة الحرف على الوزن من دون تغيير، فحركة الحرف الاول تنقل الى الفاء، وحركة الحرف الثاني تنقل عين الفعل، و حركة الحرف الثالث تنقل على لام الفعل، فالتنوين لا ينقل كذلك الحروف جميعا، منها (أل) التعريف لا تنقل الى الميزان الصرفي.

المدرّسة: ما وزن الكلمة (سُفُن)؟

طالبة من مجموعة (ب): فُعِلَ.

المدرّسة: جيد، الافعال حالها حال الاسماء.

المدرّسة: والآن سؤالي للجميع ما وزن الاسمين (دِرْهَمٌ، وَسَفَرَجَلٌ)، والفعل (دَحَرَجَ)؟

طالبة من مجموعة (ج): وزن الاسم (دِرْهَمٌ) (فَعَلَّ).

طالبة من مجموعة (د): وزن الاسم (سَفَرَجَلٌ) (فَعَلَّ).

طالبة من مجموعة (هـ): وزن الاسم (دَحَرَجَ) (فَعَلَّ).

المدرّسة (الباحثة): ممتاز، اذا زادت حروف الكلمة على ثلاثة أحرف، وكانت هذه الاحرف أصلية، مثل

الاسمين: (دِرْهَمٌ، وَسَفَرَجَلٌ)، والفعل (دَحَرَجَ) زيدت لام في نهاية الوزن؛ لتقابل الحرف الزائد، فيكون وزن

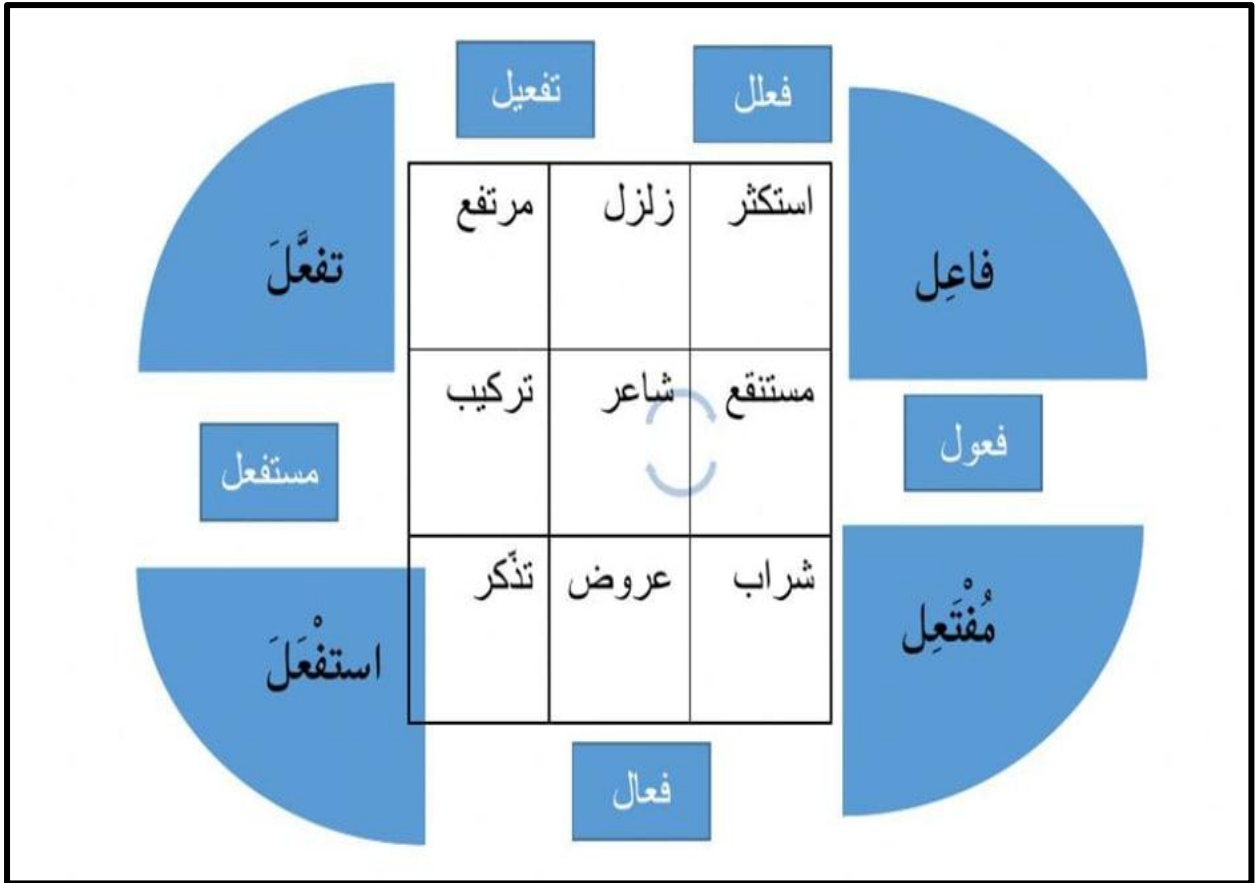
(دِرْهَمٌ): (فَعَلَّ)، ووزن (سَفَرَجَلٌ) (فَعَلَّ)، بزيادة لا مين، فتجمع ثلاث لا مات، فتدغم الاولى في الثانية،

و يكون وزن (دَحَرَجَ) (فَعَلَّ).

أمّا إذا كانت الحروف الزائدة ليست أصلية، كما في الاسم (نجاح)، فيزداد ما يماثلها في الميزان الصرفي،

فيكون (نَجَاح) وزنه (فَعَال).

نشاط: اختر الاجابة الصحيحة فيما يأتي بسحبها إلى المربع المُظلل:



زني الكلمة الآتية (عَلَم) هل هي فعل ثلاثي؟

الطالبة من مجموعة (و): لا، انه فعل رباعي ووزنه (فَعَل).

المدرسة: أحسنت، إذا كانت الزيادة بتضعيف الحرف، يضعف ما يقابله في الميزان.

ما وزن كلمة (حَب) ؟

طالبة اخرى: فَعَل.

المدرسة: ما وزن (قِ)، في كلمة (وقى).

طالبة من مجموعة (ب): وزنه (عين الفعل).

المدرسة: جيد، لأننا إذا أردنا أن نزن الكلمة وضعت حروف الوزن (فعل) في مقابل حروف الكلمة،

ف(الفاء) تقابل الحرف الاول، و(العين) تقابل الحرف الثاني، و(اللام) تقابل الحرف الثالث وتنقل حركات

الكلمة الى الوزن كما هي. وفي هذه الكلمة يقابل الحرف (القاف)، عين الفعل.

نشاط: بيني الاحرف المحذوفة في الكلمات الآتية ثم اذكرني وزنها؟

ت	الكلمة	الاحرف المحذوفة	وزنها
١	قم		
٢	زد		
٣	ف		
٤	ع		

المرحلة الثالثة التفكير في التفكير: الاجراءات: توزّع المدرّسة النص الآتي على مجاميع الطالبات المقسّمة داخل الصف، أي كل مجموعة ورقة عمل واحدة.

(ورقة عمل الطالبات)

هَذَا وَلَدٌ مَحْبُوبٌ خُلِقَ

التَّحْلِيلُ الصرفيُّ

مِثَالٌ

هَذَا وَلَدٌ مَحْبُوبٌ خُلِقَ

حَلَّنْ

هَذَا

وَلَدٌ

مَحْبُوبٌ

خُلِقَ

أَصْلُ الْكَلِمَاتِ

هَذَا

وَلَدٌ

حِبٌّ

خُلِقَ

الْوِزْنُ
الصَّرْفِيُّ
لَأَصْلِ الْكَلِمَةِلَيْسَ لَهَا
وِزْنٌ

فَعَلَّ

فَعَلَ

فَعَلَ

حُرُوفُ
الزِّيَادَةِ

الواو

الهاء

الهاء

الْوِزْنُ الصَّرْفِيُّ
لِلْكَلِمَةِ فِي
الْجُمْلَةِ

فَعَلَّ

مَفْعُولٌ

فُعِلَ

١. حَلَّلْ صرفياً:

٢. أَصْلُ الكلمات:

٣. الوزن الصرفي لأصل الكلمة

٤. حروف الزيادة.

٥. الوزن الصرفي للكلمة في الجملة.

تقوم المدرّسة بجمع أوراق العمل بعد اجابة الطالبات عليها ويتم النقاش في ما بينهن وبين

المدرّسة للوصول الى الاجابات الصحيحة.

المدرّسة: حللي صرفياً جملة (هَذَا وَلَدٌ مَحْبُوبٌ خُلِقَ)؟

طالبة من مجموعة (أ): هذا _ وَلَدٌ _ مَحْبُوبٌ _ خُلِقَ.

المدرّسة (الباحثة): أصل الكلمات؟

طالبة من مجموعة (ب): هذا _ وَلَدٌ _ حَبِيبٌ _ خُلِقَ.

المدرّسة (الباحثة): الوزن الصرفي لأصل الكلمة؟

طالبة من مجموعة (ج): هذا (ليس لها وزن)، وَلَدٌ (فَعْلٌ)، مَحْبُوبٌ (حَبٌّ) (فَعْلٌ)، خُلِقَ (فَعْلٌ).

المدرّسة: جيد، ما الوزن الصرفي لأصل الكلمات؟

طالبة من مجموعة (د): وَلَدٌ (فَعْلٌ)، مَحْبُوبٌ (مَفْعُولٌ).

المدرّسة (الباحثة): ما الحروف الزائدة في الكلمات؟

طالبة من مجموعة (هـ): الميم والواو في كلمة (مَحْبُوبٌ)، والهاء في كلمة (خُلِقَ).

المدرّسة (الباحثة): ممتاز، ما الوزن الصرفي للكلمات في الجملة؟

طالبة من مجموعة (و): وَلَدٌ على وزن (فَعْلٌ)، مَحْبُوبٌ على وزن (مَفْعُولٌ)، خُلِقَ على وزن (فُعْلَهُ).

المدرّسة: أحسنتن جميعاً، فحروف الزيادة توضع في الميزان الصرفي كما هي، أمّا الاسماء المبنية والافعال الجامدة والحروف جميعها و(ال) التعريف فلا توزن في الميزان الصرفي كما ذكرناها سابقاً.

المرحلة الرابعة: التّجسير:

المدرّسة: اذن هناك اجراءات عدّة في حياتنا يتم ربطها في ما درسنا من بينها

طالبة من مجموعة(أ): الميزان ليس في لغتنا العربية فقط، بل نجده عند الصائغ والبقال، ونوزن به أجسامنا لنعرف هل هناك زيادة أو نقص.

المدرّسة: جيد، كذلك يستخدم في مادة الكيمياء لوزن المعادلة الكيميائية فان عدد الذرات في المتفاعلات يجب أن يعادل عدد الذرات في نواتج المعادلة،

وأعمالنا أيضاً توزن الجيدة من السيئة وأيهما الأرجح. من لديها معلومات أخرى تستطيع من خلالها أن تربط بين درسنا لهذا اليوم وحياتنا اليومية؟

طالبة من مجموعة(ب): الافعال المتصرّفة هي الافعال التي يأتي منها صورتان أو أكثر كذلك النقود، فالنقود يمكن أن نصرّفها الى فئات أقل منها.

المدرّسة: جيد، فهناك اوجه تشابه واختلاف بين ميزاننا والموازين الاخرى، فميزاننا يكون هو (الفاء، العين، اللام)، أمّا ميزان البقال فهو (الكيلو)، وميزان الصائغ (الغرام)، وميزان السوائل (اللتر).

المدرّسة: هل نستطيع أن نوزن جميع الكلمات سواء أسماء أو أفعال؟

طالبة من مجموعة(ج): لا؛ فالأسماء المبنية والافعال الجامدة لا توزن.

المدرّسة: أحسنت.

طالبة من مجموعة(د): كذلك الحال بالنسبة للبقال فهو يوزن التفاح والموز، ولا يستطيع أن يوزن الجرجير، البقدونس مثلاً.

طالبة من مجموعة(هـ): يمكن أن تزداد هذه الكلمات أو تنقص، ويمكن أن يوزن البقال نصف كيلو أو كيلو أو أكثر من كيلو.

المدرسة: أحسنتن جميعاً.

خامساً: التقويم

يتم طرح مجموعة من الأسئلة للطالبات لمعرفة مدى استيعاب المادة:

س ١: اعطي فعلاً مضارعاً على وزن (يَفْعُل)؟

س ٢: استخرجي أحرف الزيادة في هذه الكلمات (مُكْتَرِثٌ، اسْتِغْفَارٌ)؟

س ٣: اذكري وزن الاسماء الآتية: (مَاهِرَاتٌ، شَمْسٌ)؟

س ٤: ما الفرق بين هذه الافعال (بئس، فَرَحَ)؟

الواجب البيتي (٢ دقيقة)

توصي المدرسة الطالبات بحل التمرينات في الدفتر البيتي.

المصادر:

- حمودي، عبد الحميد وآخرون (٢٠٢١)، كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، الجزء الاول،

وزاره التربية، بغداد.

انموذج خطة يومية لتدريس المجموعة التجريبية الاولى باستخدام انموذج (زيمرمان)

المادة	قواعد اللغة العربية	الصف	الثاني المتوسط
الموضوع	الميزان الصرفي	الزمن	٤٥ دقيقة

اولاً: الاهداف السلوكية: كما وردت في خطة المجموعة التجريبية الاولى.

ثانياً: التقنيات التربوية: كما وردت في خطة المجموعة التجريبية الاولى.

التمهيد: (٥ دقيقة)

أبدأ بتهيئة أذهان الطالبات وإثارة تفكيرهن لمادة الدرس الجديد، بالحديث عن لفظة (الميزان) فهناك موازين كثيرة تستخدم في مرافق الحياة جميعها لوزن الاشياء كالذهب والفضة والطعام وغيرها الكثير، واستخدمت ايضاً في القرآن الكريم كما في سورة الرحمن: **(وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ)**، لكن الميزان في اللغة العربية يختلف عن الموازين الاخرى. فهو ميزان توزن به الكلمات العربية وتعرف به احوال أبنية الكلمات العربية.

عرض الدرس (٣٠ دقيقة) ويتضمن:

اولاً: التفكير والتخطيط:

ويتم فيه تنشيط المعرفة السابقة والحالية وذلك بطلب من الطالبات:

طرح تساؤلات (التساؤل الذاتي) حول موضوع الاسماء الخمسة لتكون بمقام مدخل لتوضيح محاور الدرس بالاستناد الى تلك التساؤلات وتتخذ شكلين: أحدهما يتعلّق بالمعرفة السابقة مثل:

١. ما الذي أعرفه عن الاسماء الخمسة؟ وما الذي لا اعرفه؟

٢. ما توقعاتي عن مستوى معرفتي لموضوع الاسماء الخمسة؟

الشكل الآخر من التساؤلات يتعلّق بالترتيب الذهني والتنظيم الذاتي مما يمكن أن تتعلّمه الطالبات وتتجسّد
بجملّة من التساؤلات مثل:

س: ماذا يُعرف الميزان الصرفي؟

س: ما المقصود بالوزن الصرفي؟

س: ما الأفعال الجامدة؟ وما الفرق بينها وبين الأفعال المتصرفّة؟

س: ما الفرق بين الاسم المبني والمعرّب؟

س: ما حروف الزيادة في اللغة العربيّة؟

س: ما طريقة وزن كلمات اللغة العربيّة؟

ثانياً: مرحله الاداء:

يفسح المجال للطالبات بتوثيق اجابات لتلك التساؤلات بشكل مستقل في سجل خاص بهن.

س ١: ما الذي أعرفه عن الاسماء الخمسة؟

ج: (أبو، أخو، حمو، ذو، فو).

س ٢: ما هي توقعاتي عن مستوى معرفتي لموضوع الاسماء الخمسة؟

ج: تعرب بالحروف اذا اضيفت الى الاسم الظاهر أو الضمير عدا (ياء المتكلّم)، وتعرب بالحركات

المقدّرة على الحرف الذي قبل الياء إذا اضيفت الى ياء المتكلّم، وتعرب بالحركات الظاهرة إذا لم تكن

مضافة عدا (نو) فإنها ملازمة للإضافة.

س ٣: ماذا يُعرف الميزان الصرفي؟

ج: الميزان الصرفي: هو ميزان توزن به الكلمات العربيّة ويعرف به أحوال أبنية الكلمات العربيّة.

س ٤: ما المقصود بالوزن الصرفي؟

ج: الوزن الصرفي: هو مقياس لضبط الكلمات العربية وضبط النطق بها، و يتكوّن من ثلاثة أحرف هي (الفاء، والعين، واللام) أي (فعل)؛ ولأن أكثر الكلمات العربية مؤلفة من ثلاثة أحرف وضع علماء العربية مقياس مكوّن من ثلاثة أحرف.

س٥: ما الافعال الجامدة؟ وما الفرق بينها وبين الافعال المتصرّفة؟

ج: الافعال الجامدة: هي أفعال لا يمكن أن تتصرّف وتأتي بصيغة واحدة، مثل (بئس: للذم، ونعم: للمدح، وليس، وحرى)، وغيرها من الافعال، كذلك التثوين، والحروف جميعها ومنها (ال) التعريف فلا توزن بالميزان الصرفي، أما الافعال المتصرّفة فهي الافعال التي يأتي منها فعل ماضي، ومضارع، وأمر، فالفعل (كتب) مثلاً نستطيع ان نجعله فعلاً مضارعاً بإضافة أحد أحرف كلمة (أنيت) في بدايته فيصبح (نكتب)، وأمرأً (اكتب)، ويمكن أن نوزنها بالميزان الصرفي.

نشاط: صنفی الافعال التي تحتها خط من حيث التصرف والجمود

م	الجملة	جامد/ متصرف
١	<u>عسى</u> أن يرحمنا الله.	
٢	<u>حضر</u> الجميع الاجتماع.	
٣	<u>بئس</u> الخلق الكذب	
٤	<u>يساعد</u> الاغنياء الفقراء	
٥	<u>نعم</u> الخلق الصدق	
٦	<u>شارك</u> الطلاب في المسابقة المدرسية	

س٦: ما الفرق بين الاسم المبني والمعرب؟

ج: الاسماء المبنية، المبني: هو ما يلزم آخره حالة واحدة، فلا يتغير بتغير موقعه من الجملة، ولا يمكن أن يوزن بالميزان الصرفي، أمّا الاسماء المعربة، فالمعرب: الذي يتغير آخره بتغير حالته الاعرابية، و يوزن بالميزان الصرفي.

س٧: ما الحروف الزائدة في اللغة العربية؟

الحروف الزائدة هي عشرة حروف تجمعها كلمة (سَأَلْتُمُونِيهَا).

نشاط: صنفى الافعال إلى مجرد ومزيد وفق الجدول الآتي:

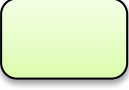
(رجعوا، امتنع، وعد، تزلزل، دحرج، انتصر، قدمنا، لعب، استنتج)

الفعل المجرد	الفعل المزيد

المدرسة(الباحثة): توجه الطالبات باستمرار لمراجعة التساؤلات التي وضعت منهن لمعرفة أي التساؤلات لم يتم الحصول على اجابة عليها، وفقا لذلك تحفّز المدرسة(الباحثة) الطالبات على ضبط وزن الكلمات مع نقل حركة الحرف على الوزن من دون تغيير، إذا كان ثلاثياً وحروفه أصلية، مثلا الفعل (كَتَبَ) تجعل (الفاء) تقابل الحرف الاول(الكاف)،والعين تقابل (التاء)، واللام تقابل(الباء)، وتنقل الى (فعل)حركات (كَتَبَ)نفسها، ووزنه في النهاية (فَعَلَ).

نشاط: انقلي الاجابة الصحيحة فيما يأتي وضعيها في المربع المُظلل:

١. الكلمة الرباعية الأصل في ما يأتي:

زَلَزَل	أَكْرَم	شَارَكَ		انْدَفَعَ
---------	---------	---------	---	-----------

٢. فاء الفعل استقام:

س	ت	ق		م
---	---	---	---	---

٣. هذا ولد محبوب خلقه: اي من الكلمات ليس لها وزن؟

هذا	ولد	محبوب		خلقة
-----	-----	-------	---	------

تتاح الفرصة للطالبات كي تزن كلمات مختلفة مع توجيهن باستمرار، اذا زادت حروف الكلمة على

ثلاثة أحرف، وكانت هذه الأحرف أصلية، مثل الاسمين: (دِرْهَمٌ، وَسَفَرَجَلٌ)، والفعل (دَحْرَجَ) زيدت لام في

نهاية الوزن؛ لتقابل الحرف الزائد، فيكون وزن (دِرْهَمٌ): (فَعْلَلٌ)، ووزن (سَفَرَجَلٌ) (فَعْلَلٌ)، بزيادة لا مين،

فتجمع ثلاث لامات، فتدغم الاولى في الثانية، ويكون وزن (دَحْرَجَ) (فَعْلَلٌ).

كما يتم اختيار اجابات نموذجية من اجابات الطالبات وتعرض عليهن ليتم التدرب على صياغتها

ومحتواها مستقبلاً.

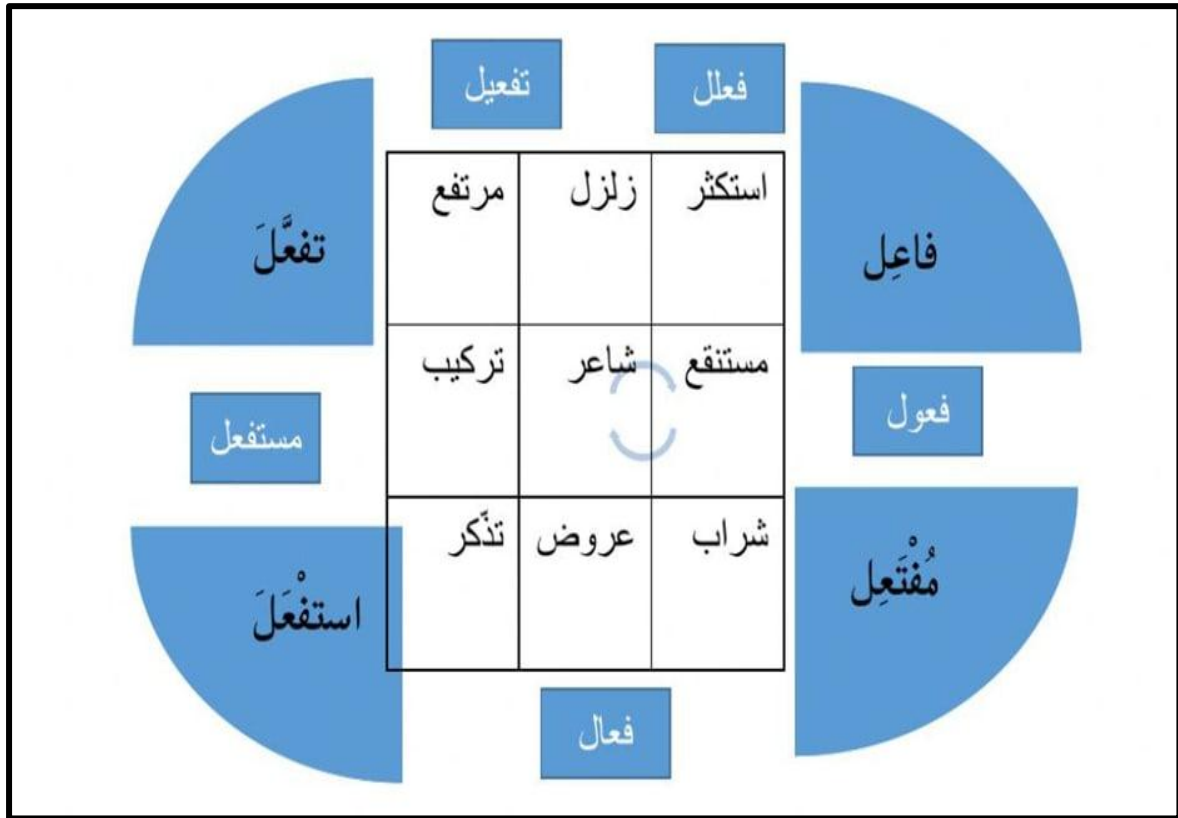
ويحفزن باستمرار للمراجعة الذاتية والتنظيم باستخدام التفاصيل الخاصة بالمحتوى، فإذا كانت الزيادة

بتضعيف الحرف (أي تكرار الحرف) كما في الاسم (عَمَّار) بتضعيف الميم، فيضعف الحرف الذي

يقابله في الميزان الصرفي، فيكون وزن (عَمَّار) (فَعْلَال)

المدرسة: ما تم ايضاحه يمثل طريقة وزن كلمات اللغة العربية .

نشاط: انقلي المربع الازرق الى مكانه الصحيح في المربع الأبيض.



- تشترك الطالبات في الاجابة وبشكل يرسّخ توزيع الادوار مع ضمان اتمام المعنى.
- إذا كانت الحروف الزائدة ليست أصلية، كما في الاسم (نَجَاح)، فيزداد ما يماثلها في الميزان الصرفي، فيكون (نَجَاح) وزنه (فَعَال)، (اسْتِغْفَارٌ) وزنه (اسْتَفْعَالٌ).

نشاط: حلّ صرفياً

هَذَا وَلَدُ مَحْبُوبٍ خُلِقَ

التَّحْلِيلُ الصرفيُّ

مِثَالٌ

هَذَا وَلَدُ مَحْبُوبٍ خُلِقَ

حَلَّلَ

هَذَا

وَلَدٌ

مَحْبُوبٌ

خُلِقَ

أَصْلُ الْكَلِمَاتِ

هَذَا

وَلَدٌ

حَبِيبٌ

خُلِقَ

الْوَزْنُ
الصَّرْفِيُّ
لأَصْلِ الْكَلِمَةِلَيْسَ لَهَا
وَزْنٌ

فَعَلٌ

فَعَلَ

فَعَلَ

حُرُوفُ
الرِّيَادَةِ

الْوَاوُ

الْهَاءُ

الْهَاءُ

الْوَزْنُ
الصَّرْفِيُّ
لِلْكَلِمَةِ فِي
الْجُمْلَةِ

فَعَّلَ

مَفْعُولٌ

فَعَّلَ

١. أصلُ الكلمات.

٢. الوزن الصرفي لأصل الكلمة.

٣. حروف الزيادة.

٤. الوزن الصرفي للكلمة في الجملة .

ثالثاً: مرحله الضبط والتنظيم:

وبهدف تفعيل المراقبة الذاتية تدوّن الطالبة أسئلتها عن موضوع الدرس في سجل خاص معد لهذا الغرض يكون بمثابة دليل يمكن الرجوع اليه مستقبلاً كما يعد مصدراً معرفياً تبنى فيه الخبرة وترصّن المعرفة إذ سيتشكل من خلاله وبشكل تدريجي نمط لصياغة الأسئلة يعبر عن أسلوب الطالبة الذاتي في ترجمة الموضوعات والنصوص الى تساؤلات ليتمكن الإجابة عليها.

دوّنت طالبة في السجل الخاص بها سؤالاً، هل الاسماء حالها حال الأفعال في الميزان الصرفي؟

طالبة أخرى: نعم، الاسماء حالها حال الافعال في الميزان الصرفي، مثل (زَمَنْ) وزنه (فَعْلُ).

طالبة ثالثة: تختلف الافعال المعتلة الحرف الأول عن الأفعال المعتلة الوسط في الميزان الصرفي؟

طالبة: لا تختلف الافعال اذا كانت معتلة الاول كالفعل (وَعَدَ)، او معتلة الوسط كالفعل (عَادَ) او معتلة

الآخر مثل (سَعَى)، فهذه الافعال كلها على وزن (فَعْلُ).

المدرسة: ممتاز.

ومن خلال ما تقدم يصار الى:

- التمييز بين اسئلة الطالبة واسئلة الطالبات الأخريات عن موضوع الميزان الصرفي (اذ ستوجه

الطالبات الى ضرورة الانتباه الى هذا التميّز للاستفادة من الافكار التي تطرح وانتقاء الصيغة الأكثر تناسباً

مع كل طالبة و كما تدركها الطالبة ذاتها).

- المقارنة الذاتية بين اجابة الطالبة وشكل اجابه زميلاتها أو مع الاجابة الصحيحة.

رابعاً: التقويم والتقويم الذاتي:

س: ماذا نعرف الميزان الصرفي؟

س: ماذا نقصد بالوزن الطرفي؟

س: لماذا وضع علماء العربية مقياس يتكون من ثلاثة احرف (الفاء، والعين، اللام)؟

س: ما حروف الزيادة في اللغة العربية؟ وكيف نميزها إذا كانت زائدة أو أصلية؟

س: ما وزن كلمة (سُفُن، حَطَمَ، اسْتِغْفَار)؟

الواجب البيتي: (٢دقيقة) يوجهن الطالبات لحل تمرينات موضوع (الميزان الصرفي).

المصادر:

- حمودي، عبد الحميد وآخرون (٢٠٢١)، كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، الجزء الاول،

وزاره التربية، بغداد.

أ نموذج خطة يومية على وفق الطريقة الاعتيادية لطالبات المجموعة الضابطة

المادة	قواعد اللغة العربية	الصف	الثاني المتوسط
الموضوع	الميزان الصرفي	الزمن	٤٥ دقيقة

أولاً: الاهداف السلوكية: كما وردت في الخطة التجريبية الاولى.

ثانياً: التقنيات التربوية: كما وردت في الخطة التجريبية الاولى.

التمهيد: (٥ دقائق)

ربط الدرس السابق بالدرس اللاحق لتهيئة أذهان الطالبات وأثارتهن وتحفيزهن للدرس الجديد بطرح

أسئلة تتعلق بالدرس السابق.

المدرسة: درسنا في الدرس السابق موضوع الاسماء الخمسة، فما المقصود بالاسماء الخمسة؟

طالبة: هي أبو، وأخو، وحمو (بمعنى: اقارب الزوج)، وذو (بمعنى: صاحب)، وفو (بمعنى، فم).

المدرسة (الباحثة): أحسنت، وهي أسماء كثيرة الاستخدام في لغتنا العربية، ولا يمكن الاستغناء عنها، وما

العلامات الاعرابية للأسماء الخمسة؟

طالبة: تعرب الاسماء الخمسة بالعلامات الاعرابية الفرعية: (الواو) في حالة الرفع، و (الالف) في حالة

النصب، و(الياء)، في حالة الجر، اذا أضيفت الى الاسماء أو الضمائر (عدا ياء المتكلم).

المدرسة: جيد، هل توجد علامة اعرابية أخرى؟

طالبة: نعم، توجد، اذا اضيفت الاسماء الخمسة الى ياء المتكلم تعرب بالحركات المقدرة على ما قبل

الياء.

طالبة ثالثة: وتعرب بالحركات الظاهرة اذا لم تكن مضافة عدا (ذو) الذي يكون ملازماً للإضافة.

المدرسة: أحسنتن جميعاً.

المدرّسة: درسنا لهذا اليوم هو (الميزان الصرفي).

العرض:

وفيها تقوم المدرّسة بشرح الموضوع (الميزان الصرفي) على السبورة وتوضيح افكاره الرئيسة، من

خلال الآتي:

المدرّسة: الميزان الصرفي: هو ميزان توزن به الكلمات العربية، ويعرف به أحوال أبنية الكلمات العربية.

المدرّسة: أمّا الوزن الصرفي: فهو مقياس لضبط الكلمات العربية وضبط النطق بها، وهذا المقياس يتكوّن

من ثلاثة احرف هي (الفاء، العين، اللام) تجمعها كلمة (فعل).

المدرّسة: ولما كانت أكثر الكلمات العربية مؤلفة من ثلاثة حروف وضع علماء العربية مقياساً يتكوّن من

ثلاثة حروف هي (الفاء، العين، اللام).

المدرّسة: توزن بالميزان الصرفي الاسماء المعربة والافعال المتصرّفة.

هناك فرق بين الاسم المعرب، والاسم المبني؛ فالمبني هو ما يلزم آخره حالة واحدة فلا تتغيّر بتغيّر

موقعه من الجملة ك(الاسماء الموصولة، و أسماء الاشارة، والضمائر، وأسماء الاستفهام) وغيرها.

أمّا المعرب: فهو الذي يتغيّر آخره بتغيّر حالته الاعرابية.

والآن نوضح الفرق بين الافعال المتصرفه والافعال الجامدة؟

فالأفعال المتصرفه: هي الافعال التي يأتي منها، ماضياً ومضارع وأمر؛ فالفعل (كتب)، مثلاً نستطيع أن

نحمله فعل مضارع بإضافة أحد أحرف (أنيت) في بدايته، فيصبح (يكتب)، أو فعل أمر (اكتب)، فهي

توزن بالميزان الصرفي.

أمّا الافعال الجامدة: هي افعال لا يمكن ان تتصرف وتأتي بصيغة واحدة مثل (بئس، نعم، عسى)، كذلك

التنوين، والحروف جميعها ومنها (ال) التعريف فلا توزن بالميزان الصرفي.

المدرّسة: حروف الزيادة في اللغة العربية تجمعها كلمة (سألّمُونِها)

قد تكون الحروف الزائدة نفسها أصلية فكيف نعرفها؟

نرجع الكلمة الى أصلها (جذرها) يبقى الحرف الأصلي كما هو، أمّا الزائد فيحذف من دون ان يختل معنى الكلمة.

المدرّسة: طريقه وزن كلمات اللغة العربية:

إذا اردنا أن نزن الكلمة نضع حروف الوزن (فعل) في مقابل حروف الكلمة،

ف (الفاء) تقابل الحرف الاول، و (العين) تقابل الحرف الثاني، و (اللام) تقابل الحرف الثالث، وننقل حركات الكلمة الى الوزن كما هي.

المدرّسة: إذا وزنا الفعل (كَتَبَ)، نجعل الفاء تقابل (الكاف)، والعين تقابل (التاء)، واللام تقابل (الباء)، وننقل الى (فَعَلَ) حركات (كَتَبَ) نفسها.

المدرّسة: الاسماء حالها حال الافعال في الميزان الصرفي، مثل (زَمَنَ) وزنه (فَعَلَ).

المدرّسة: لا تختلف الافعال إذا كانت معتلة الاول كالفعل (وَعَدَ)، أو معتلة الوسط كالفعل (عَادَ) أو معتلة الآخر مثل (سَعَى)، فهذه الافعال كلها على وزن (فَعَلَ).

المدرّسة: إذا زادت الكلمة على ثلاثة احرف، وكانت هذه الأحرف أصلية، مثل الاسمين: (دِرْهَمٌ، سَفَرَجَلٌ)، والفعل (دَخَرَجَ) زيدت لام في نهاية الوزن؛ لتقابل الحرف الزائد، فيكون وزن (دِرْهَمٌ): (فَعْلَلٌ)، ووزن (سَفَرَجَلٌ) (فَعْلَلٌ) بزيادة لامين، فتجمع ثلاث لامات، فتدغم الاولى في الثانية ويكون وزن (دَخَرَجَ) (فَعْلَلَلٌ).

المدرّسة: أمّا إذا كانت الحروف الزائدة ليست أصلية كما في الاسم (نَجَاح)، فيزداد ما يماثلها في الميزان الصرفي، فيكون (نَجَاح) وزنه (فَعَالٌ).

المدرّسة: إذا كانت الزيادة بتضعيف الحرف (أي تكرار الحرف)، كما في الاسم (عَمَّار) بتضعيف الميم، فيضعف الحرف الذي يقابله في الميزان الصرفي، فيكون وزن (عَمَّار) (فَعَّالٌ).

المدرّسة: ما هو الميزان الصرفي؟

طالبة: هو ميزان توزن به الكلمات العربية، ويعرف به أحوال أبنية الكلمات العربية.

المدرّسة: جيد، وماذا نقصد بالوزن الصرفي؟

طالبة: هو مقياس لضبط الكلمات العربية وضبط النطق بها، وهذا المقياس يتكوّن من ثلاثة أحرف هي

(الفاء، العين، اللام) وتجمعها كلمة (فعل).

المدرّسة: أحسنت، ولماذا اخذناه على ثلاثة احرف (الفاء العين، اللام)؟

طالبة: لأن أغلب كلمات اللغة العربية إذا اردنا أن نرجعها الى أصلها فتكون مكوّنة من ثلاثة حروف

(الفاء، العين، اللام).

المدرّسة (الباحثة): ما الالفاظ التي توزن بالميزان الصرفي والالفاظ التي لا توزن بالميزان الصرفي؟

طالبة: توزن بالميزان الصرفي الاسماء المعربة والافعال المتصرفة.

المدرّسة (الباحثة): ممتاز، ما المقصود بالمعرب؟ وما الفرق بينه وبين المبني؟

طالبة أخرى: الاسم المعرب: هو الذي تتغيّر حركه آخره بتغيّر حالته الأعرابية.

ما هو المبني: وهو ما يلزم آخره حركة واحدة، فلا تتغيّر بتغيّر موقعه من الجملة.

المدرّسة: نعم، الاسماء المبنية مثل (الضمائر، الاسماء الموصولة، أسماء الإشارة، أسماء الاستفهام)

وغيرها.

فهي لا توزن بالميزان الصرفي. طالبة: توزن بالميزان الصرفي الاسماء المعربة والافعال المتصرفة.

المدرّسة (الباحثة): ما الفرق بين الافعال المتصرفة والافعال الجامدة؟

طالبة: الافعال المتصرفة: هي الافعال التي يأتي منها ماضياً ومضارعاً ويمكن أن توزن بالميزان

الصرفي.

طالبة أخرى: الأفعال الجامدة: هي أفعال لا يمكن أن تتصرف وتأتي بصيغة واحدة مثل (بئس، نعم، عسى) فهي لا توزن بالميزان الصرفي.

المدرسة: جيد، وهل هناك ألفاظ أخرى لا توزن بالميزان الصرفي؟

طالبة: نعم، التنوين والحروف جميعها، ومنها (ال) التعريف.

المدرسة: احسنت، ما الحروف الزائدة في اللغة العربية؟

طالبة: حروف الزيادة في اللغة العربية تجمعها كلمة (سَالْتُمُونِهَا)

المدرسة: قد تكون الحروف الزائدة نفسها أصلية فكيف نعرفها؟

طالبة أخرى: نرجع الكلمة الى أصلها (جذرها) يبقى الحرف الأصلي كما هو، أمّا الزائد فيحذف من دون أن يخل معنى الكلمة.

المدرسة: ممتاز، ما وزن الكلمات الآتية: (فَرَحَ، مَكْتَبَةٌ، رَجِيمٌ)؟

طالبة: فَرَحَ على وزن فَعَلَ.

طالبة أخرى: مَكْتَبَةٌ على وزن مَفْعَلَةٍ.

طالبة ثالثة: رَجِيمٌ على وزن فَعِيلٌ.

المدرسة: احسنتن جميعاً.

خامساً: التقويم

المدرسة (الباحثة): ما وزن كلمة (سُفُن، حَطَمَ، اسْتَعْفَار)؟

طالبة: سُفُن وزنها، فُعُل.

المدرسة: جيد.

طالبة أخرى: حَطَمَ، وزنها (فَعَلَ)، اذا كانت الزيادة بتضعيف الحرف، هنا الكلمة مضعفة، يضعف ما يقابله في الميزان الصرفي.

طالبة ثالثة: اسْتِغْفَار، وزنها (اسْتِغْفَال)، اذا زادت حروف الكلمة وكانت غير اصلية زيدت في الوزن ما يماثلها.

سابعاً: الواجب البيتي: (٢ دقيقة)

توصي المدرّسة الطالبات بحل تمرينات الموضوع (الميزان الصرفي).

المصادر: حمودي، عبد الحميد وآخرون (٢٠٢١): كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، الجزء الاول، وزارة التربية، بغداد.

ملحق (١٤)

الاختبار التحصيلي وتعليماته بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة الكريمة:

إنَّ الاختبار الذي بين يديك الغرض منه قياس التحصيل معرفة مدى فهم واستيعاب الموضوعات التي تم دراستها من معلومات ومفاهيم، لذا يتطلَّب منك قبل الإجابة الاطلاع على المثال التوضيحي وقراءة تعليمات وإرشادات الاختبار.

مثال توضيحي للإجابة: علامة نصب جمع المؤنث السالم هي:

أ	ب	ج	د
الفتحة	الضمة	الكسرة	السكون

تعليمات وإرشادات الاختبار:

١. يتضمَّن الاختبار (٤٠ فقرة اختبارية) موزَّعة على الموضوعات التي سبق دراستها، لذا يتطلَّب قراءة فقرات الاختبار بدقة وتمعنَّ قبل البدء باختيار الإجابة المناسبة.
٢. كتابة الاسم الثلاثي والصف والشعبة في المكان المخصص بخط واضح.
٣. الإجابة على الفقرات جميعها من دون ترك أي فقرة وبالقلم الرصاص.
٤. الفقرة الاختبارية الصحيحة لها درجة واحدة والفقرة الاختبارية الخاطئة لها صفر وبذلك يكون الدرجة العليا للاختبار (٤٠) والدرجة الدنيا (صفر).
٥. الفقرة التي لم يتم الإجابة عليها تعامل معاملة الفقرة الخاطئة.
٦. الإجابة على ورقة الأسئلة بوضع دائرة حول الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

معلومات الطالبة:

الاسم الثلاثي	الصف		
الشعبة	المدرسة		

س: ضع دائرة ○ حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل من العبارات الآتية:

١. المبني هو:

أ	ب	ج	د
اسماء الإشارة	الاسماء الموصولة	الضمائر	الأفعال

٢. علامة الأعراب الأصلية:

أ	ب	ج	د
الالف	الواو	الضمة	الياء

٣. علامات الأعراب الفرعية:

أ	ب	ج	د
حذف حرف النون	الفتحة	الضمة	السكون

٤. في جملة: اسكن في بغداد تكتب بغداد كالاتي:

أ	ب	ج	د
بغدادِ	بغدادٍ	بغدادُ	بغدادَ

٥. (إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ) تعرب (الْحَسَنَاتِ): اسم إنَّ

أ	ب	ج	د
منصوب وعلامة نصبه الفتحة	منصوب وعلامة نصبه الكسرة	مبني على الكسر في محل نصب	مرفوع بضمة مقدرة

٦. عندما يتصل الفعل الماضي بضمير رفع يبنى على الضم كما في:

أ	ب	ج	د
درسنا الدرس	درسنا الدرس	درسوا الدرس	درسوا الدرس

٧. احدى الجمل الآتية صحيحة:

أ	ب	ج	د
لم ينسى الطالب واجباته	لم ينسا الطالب واجباته	لم ينس الطالب واجباته	لم ينس الطالب واجباته

٨. استخرجي المعرب من الجملة الآتية (الله يُحبُّ ذا الأخلاق الحسنة):

أ	ب	ج	د
الله	الأخلاق	الحسنة	جميع ما ذكر

٩. أحدى الجمل الآتية ليست من الاسماء الخمسة:

أ	ب	ج	د
سلمت على أخويك	سلمت على أخيك	رأيت أخاك	اعجبني أخوك

١٠. بيني علامة جر (أخيه)، في قول رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم: (المؤمن مرآة

أخيه المؤمن).

أ	ب	ج	د
الياء	الكسرة الظاهرة	الكسرة المقدرة	الفتحة بدلاً عن الكسرة

١١. في جملة (هذا أبي) تعرب أبي:

أ	ب	ج	د
خبر مرفوع بالضممة المقدرة	خبر مجرور بالكسرة قبل الياء	خبر مرفوع بضممة الظاهرة	خبر منصوب بالفتحة المقدرة

١٢. تختلف (ذو) عن الاسماء الخمسة بأنها لا تضاف الى:

أ	ب	ج	د
الاسم الظاهر	الافعال	الضمائر	الضمائر والاسماء الظاهرة

١٣. الوزن الصرفي هو:

أ	ب	ج	د
الفاء والعين واللام	الفاء واللام والفاء	الفاء واللام واللام	الفاء والسين والعين

١٤. حروف الزيادة في اللغة العربية:

أ	ب	ج	د
ثمانية	تسعة	عشرة	احد عشرة

١٥. توزن بالميزان الصرفي الاسماء المعربة و:

أ	ب	ج	د
الضمائر	الافعال المتصرفة	اسماء الاشارة	الافعال الجامدة

١٦. عيّن الكلمة الصحيحة التي على وزن (فَعَّلَ):

أ	ب	ج	د
بَعَثَ	سَفَرَجَلٌ	دِرْهَمٌ	حَطَمَ

١٧. الوزن الصرفي لاسم (عَمَّار) هو:

أ	ب	ج	د
فَاعِلٌ	فَعَّالٌ	فَعَّالٌ	فِعَالٌ

١٨. من أفعال اليقين:

أ	ب	ج	د
منح	منع	وجد	سأل

١٩. علامة الفعل المتعدي قبوله الضمائر:

أ	ب	ج	د
الكاف	الهاء	الياء	الكاف والهاء والياء

٢٠. تعرب كلمة العلم في جملة (رأيت العلم نافعا):

أ	ب	ج	د
فاعل	حال	مفعول به أول	مفعول به ثانٍ

٢١. كسوتُ الفقير ثوباً، الفعل (كسا)، من الافعال:

أ	ب	ج	د
المتعدية التي تنصب مفعول به واحد	المتعدية التي تنصب ثلاثة مفاعيل	المتعدية التي تنصب مفعولين اصلهما مبتدأ وخبر	المتعدية التي تنصب مفعولين ليس اصلهما مبتدأ وخبر

٢٢. يبنى الفعل المبني للمجهول اذا كان ماضياً بـ:

أ	ب	ج	د
ضم أوله وفتح ما قبل آخره	فتح أوله وكسر ما قبل آخره	ضم أوله وكسر ما قبل آخره	كسر أوله وفتح ما قبل آخره

٢٣. الجملة التي فيها نائب فاعل أصله ظرف هي:

أ	ب	ج	د
يُحترم المخلصون لإخلاصهم	يُحب الناس عمل الخير	أمرت بطاعة الوالدين	جلس فوق الكرسي

٢٤. كوفي المتفوقون: اعراب المتفوقون هو نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه:

أ	ب	ج	د
الضمة	الواو	الألف	النون

٢٥. سمي ما تحته خط في قوله تعالى (يُعْرِفُ الْمُجْرِمُونَ بِسِيمَاهُمْ):

أ	ب	ج	د
مستثنى	فاعل	نائب فاعل	مفعول مطلق

٢٦. اسم منصوب دال على مكان وقوع الفعل أو زمانه:

أ	ب	ج	د
المفعول به	المفعول فيه	المفعول المطلق	المفعول لأجله

٢٧. ما العلامة الاعرابية للظرف في جملة (تأملتُ السَّمَاءَ قَبْلَ الشُّرُوقِ):

أ	ب	ج	د
النصب	الجر	الرفع	الجزم

٢٨. في أي جملة من الجمل الآتية تجدي ظرف زمان:

أ	ب	ج	د
اجلس حيث التلميذ جالس	ستجدني عندك قبل الظهر	وضعت الكتاب فوق المنضدة	وصلنا الى مدينه الالعب بعد افتتاحها بقليل

٢٩. المفعول المطلق اسم منصوب:

أ	ب	ج	د
موافق لمعنى الفعل	مخالف للفظ الفعل	موافق لأعراب الفعل	موافق للفظ الفعل

٣٠. سجد المصلي سجدتين (سجدتين):

أ	ب	ج	د
مؤكد لوقوعه	مبين لنوعه	مبين لنوعه وعدد مرات وقوعه	عدد مرات وقوع الفعل

٣١. (تَتَمَرَّغُ تَمَرُّغاً شَدِيداً) اعراب كلمة (تَمَرُّغاً):

أ	ب	ج	د
مفعول فيه	مفعول مطلق	حال	مفعول به

٣٢. اسم نكرة منصوب يبين هيئة الاسم المعرفة الذي قبله عند حصول الفعل:

أ	ب	ج	د
الحال	المفعول به	المفعول المطلق	المفعول فيه

٣٣. يأتي صاحب الحال بالمواقع الأعرابية:

أ	ب	ج	د
فاعلاً	مفعول به	نائب فاعل	فاعلاً أو مفعول به أو نائب فاعل

٣٤. علامة الحال:

أ	ب	ج	د
اسم نكرة مبين مكان وقوع الفعل	اسم نكرة مبين لنوع الفعل ووصفه	يصح وقوعها جواباً لـ (كيف)	قبوله الضمائر (الكاف، والهاء، وياء المتكلم)

٣٥. عين الحال في جملة (بَعَثَ اللَّهُ الرَّسُلَ مُبَشِّرِينَ):

أ	ب	ج	د
بعث	الله	الرُّسُلَ	مبشرين

٣٦. المقصود بالاستثناء هو اخرج:

أ	ب	ج	د
ما قبل أداة الاستثناء من حكم ما بعدها	ما بعد أداة الاستثناء من حكم ما بعدها	ما قبل أداة الاستثناء من حكم ما قبلها	ما بعد أداة الاستثناء من حكم ما قبلها

٣٧. ينصب المستثنى اذا:

أ	ب	ج	د
كان الاستثناء تاماً	ذكرت أداة الاستثناء	ذكر المستثنى منه	كان المستثنى منه غير مذكور

٣٨. في الجملة (ما قرأت إلا مقالة واحدة) نوع الاستثناء هو:

أ	ب	ج	د
تاماً	مفرغاً	تاماً متصلاً	تاماً منقطعاً

٣٩. يعرب المستثنى ب(الا) بحسب موقعه من الجملة إذا كانت الجملة:

أ	ب	ج	د
مثبته وكان المستثنى منه مذكوراً	منفيه وكان المستثنى منه مذكوراً	مثبته وكان المستثنى منه محذوفاً	منفيه وكان المستثنى منه محذوفاً

٤٠. قال تعالى: (يا أَيُّهَا الْمَرْمَلُ قُمْ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلاً)، وضّحي نوع الاستثناء في الآية:

أ	ب	ج	د
مفرغ متصل	تام متصل	مفرغ منقطع	تام منقطع

ملحق (١٥)

مفتاح الإجابات الصحيحة لفقرات الاختبار التحصيلي

البدائل				ت	البدائل				ت
د	ج	ب	أ		د	ج	ب	أ	
				٢١					١
				٢٢					٢
				٢٣					٣
				٢٤					٤
				٢٥					٥
				٢٦					٦
				٢٧					٧
				٢٨					٨
				٢٩					٩
				٣٠					١٠
				٣١					١١
				٣٢					١٢
				٣٣					١٣
				٣٤					١٤
				٣٥					١٥
				٣٦					١٦
				٣٧					١٧
				٣٨					١٨
				٣٩					١٩
				٤٠					٢٠

ملحق (١٦)

درجات المجموعة الاستطلاعية العليا والدنيا في الاختبار التحصيلي

درجة المجموعة الدنيا من (٤٠)				درجة المجموعة العليا من (٤٠)			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
١٣	١٥	١٧	١	٣٠	١٥	٣٤	١
١٣	١٦	١٦	٢	٣٠	١٦	٣٣	٢
١٣	١٧	١٦	٣	٢٩	١٧	٣٣	٣
١٣	١٨	١٦	٤	٢٩	١٨	٣٣	٤
١٣	١٩	١٦	٥	٢٩	١٩	٣٢	٥
١٣	٢٠	١٥	٦	٢٨	٢٠	٣٢	٦
١٣	٢١	١٥	٧	٢٨	٢١	٣١	٧
١٢	٢٢	١٥	٨	٢٨	٢٢	٣١	٨
١٢	٢٣	١٥	٩	٢٧	٢٣	٣١	٩
١٢	٢٤	١٥	١٠	٢٧	٢٤	٣١	١٠
١١	٢٥	١٥	١١	٢٧	٢٥	٣١	١١
١١	٢٦	١٥	١٢	٢٧	٢٦	٣٠	١٢
١١	٢٧	١٥	١٣	٢٦	٢٧	٣٠	١٣
		١٤	١٤			٣٠	١٤

ملحق (١٧)

معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	قوة التمييز
١	١٥	٦	٠.٣٩	٠.٣٣
٢	٢٠	٨	٠.٥٢	٠.٤٤
٣	١٦	٧	٠.٤٣	٠.٣٣
٤	٢٤	١٣	٠.٦٩	٠.٤١
٥	٢٠	١٠	٠.٥٦	٠.٣٧
٦	٢٤	١٣	٠.٦٩	٠.٤١
٧	١٩	٦	٠.٤٦	٠.٤٨
٨	٢٥	١٣	٠.٧	٠.٤٤
٩	١٨	٩	٠.٥	٠.٣٣
١٠	٢٤	١٢	٠.٦٧	٠.٤٤
١١	١٨	٥	٠.٤٣	٠.٤٨
١٢	٢٠	١١	٠.٥٧	٠.٣٣
١٣	٢٥	١٣	٠.٧	٠.٤٤
١٤	٢١	١٢	٠.٦١	٠.٣٣
١٥	٢٣	١٣	٠.٦٧	٠.٣٧
١٦	٢٢	٨	٠.٥٦	٠.٥٢
١٧	١٦	٤	٠.٣٧	٠.٤٤
١٨	٢٤	١١	٠.٦٥	٠.٤٨
١٩	١٩	٦	٠.٤٦	٠.٤٨
٢٠	٢١	١١	٠.٥٩	٠.٣٧
٢١	٢٣	١٤	٠.٦٩	٠.٣٣

٠.٤١	٠.٥	٨	١٩	٢٢
٠.٣٣	٠.٦٩	١٤	٢٣	٢٣
٠.٣٣	٠.٥٧	١١	٢٠	٢٤
٠.٤٤	٠.٤٨	٧	١٩	٢٥
٠.٤٨	٠.٤٣	٥	١٨	٢٦
٠.٤١	٠.٥٤	٩	٢٠	٢٧
٠.٤٤	٠.٧	١٣	٢٥	٢٨
٠.٣٣	٠.٦١	١٢	٢١	٢٩
٠.٣٣	٠.٦٥	١٣	٢٢	٣٠
٠.٣٧	٠.٥٩	١١	٢١	٣١
٠.٤٤	٠.٤٤	٦	١٨	٣٢
٠.٣٧	٠.٥٩	١١	٢١	٣٣
٠.٤١	٠.٦٩	١٣	٢٤	٣٤
٠.٤٤	٠.٥٢	٨	٢٠	٣٥
٠.٣٧	٠.٧	١٤	٢٤	٣٦
٠.٣٣	٠.٦٥	١٣	٢٢	٣٧
٠.٤٤	٠.٦٣	١١	٢٣	٣٨
٠.٣٧	٠.٦٣	١٢	٢٢	٣٩
٠.٣٣	٠.٦٩	١٤	٢٣	٤٠

ملحق (١٨)

فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي

نسبة اختيار البديل الخاطئ				رقم الفقرة	نسبة اختيار البديل الخاطئ				رقم الفقرة
د	ج	ب	أ	٢١	د	ج	ب	أ	١
	٠.٠٧-	٠.١٩-	٠.٠٧-		٠.٠٧-	٠.١٥-		٠.١١-	
د	ج	ب	أ	٢٢	د	ج	ب	أ	٢
٠.١٥-		٠.١٥-	٠.١١-		٠.١٥-		٠.١١-	٠.١٩-	
د	ج	ب	أ	٢٣	د	ج	ب	أ	٣
	٠.١١-	٠.١٥-	٠.٠٧-		٠.١٩-	٠.٠٤-	٠.١١-		
د	ج	ب	أ	٢٤	د	ج	ب	أ	٤
٠.٠٧-	٠.١١-		٠.١٥-			٠.١١-	٠.١٥-	٠.١٥-	
د	ج	ب	أ	٢٥	د	ج	ب	أ	٥
٠.١١-		٠.٠٧-	٠.٢٦-		٠.١٥-	٠.١٥-		٠.٠٧-	
د	ج	ب	أ	٢٦	د	ج	ب	أ	٦
٠.٠٧-	٠.١٩-		٠.٢٦-		٠.٠٧-		٠.٢٢-	٠.١١-	
د	ج	ب	أ	٢٧	د	ج	ب	أ	٧
٠.١٩-	٠.١٥-		٠.٠٧-			٠.١٥-	٠.٢٦-	٠.٠٧-	
د	ج	ب	أ	٢٨	د	ج	ب	أ	٨
٠.١٩-	٠.١١-		٠.١٥-			٠.٠٧-	٠.١٩-	٠.١٩-	
د	ج	ب	أ	٢٩	د	ج	ب	أ	٩
	٠.١١-	٠.١٥-	٠.٠٧-		٠.١١-	٠.٠٧-	٠.١٥-		
د	ج	ب	أ	٣٠	د	ج	ب	أ	١٠
	٠.١١-	٠.٠٧-	٠.١٥-		٠.٠٧-	٠.٢٢-	٠.١٥-		
د	ج	ب	أ	٣١	د	ج	ب	أ	١١

٠.٠٧-	٠.١٥-		٠.١٥-		٠.١١-	٠.١٥-	٠.١٩-		
د	ج	ب	أ	٣٢	د	ج	ب	أ	١٢
٠.١٥-	٠.٢٢-	٠.٠٧-			٠.١٩-		٠.٠٧-	٠.٠٧-	
د	ج	ب	أ	٣٣	د	ج	ب	أ	١٣
	٠.١١-	٠.١١-	٠.١٥-		٠.١٥-	٠.١٩-	٠.١١-		
د	ج	ب	أ	٣٤	د	ج	ب	أ	١٤
٠.١٥-		٠.١١-	٠.٠٧-		٠.٠٧-		٠.١١-	٠.١٥-	
د	ج	ب	أ	٣٥	د	ج	ب	أ	١٥
	٠.١١-	٠.١٥-	٠.١٩-		٠.١١-	٠.١١-		٠.١٥-	
د	ج	ب	أ	٣٦	د	ج	ب	أ	١٦
	٠.١٩-	٠.١١-	٠.٠٧-		٠.٢٦-	٠.٠٧-	٠.١٩-		
د	ج	ب	أ	٣٧	د	ج	ب	أ	١٧
٠.٢٢-	٠.١٥-	٠.٣٧-			٠.١١-	٠.١٩-		٠.١٥-	
د	ج	ب	أ	٣٨	د	ج	ب	أ	١٨
٠.٠٧-	٠.٢٦-		٠.٠٧-		٠.٠٧-		٠.١٩-	٠.٢٢-	
د	ج	ب	أ	٣٩	د	ج	ب	أ	١٩
	٠.١٥-	٠.١٥-	٠.١٩-			٠.٢٢-	٠.٠٧-	٠.١٩-	
د	ج	ب	أ	٤٠	د	ج	ب	أ	٢٠
٠.١٩-	٠.٧-		٠.١٩-		٠.٢٢-		٠.١٩-	٠.١١-	

ملحق (١٩)

درجات الطالبات لحساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

ت	الزوجية (س)	الفردية (ص)	س٢	ص٢	س×ص
١	١٥	١٤	٢٢٥	١٩٦	٢١٠
٢	١٦	١٤	٢٥٦	١٩٦	٢٢٤
٣	١١	١٣	١٢١	١٦٩	١٤٣
٤	٨	١٠	٦٤	١٠٠	٨٠
٥	١٢	١٨	١٤٤	٣٢٤	٢١٦
٦	١٥	١٤	٢٢٥	١٩٦	٢١٠
٧	١٤	١٦	١٩٦	٢٥٦	٢٢٤
٨	١٥	١٣	٢٢٥	١٦٩	١٩٥
٩	١٢	١٣	١٤٤	١٦٩	١٥٦
١٠	٩	١٠	٨١	١٠٠	٩٠
١١	١٥	١٦	٢٢٥	٢٥٦	٢٤٠
١٢	١٨	١٦	٣٢٤	٢٥٦	٢٨٨
١٣	١٥	١٨	٢٢٥	٣٢٤	٢٧٠
١٤	١٢	١٠	١٤٤	١٠٠	١٢٠
١٥	١٣	١٤	١٦٩	١٩٦	١٨٢
١٦	١٨	١٤	٣٢٤	١٩٦	٢٥٢
١٧	١٣	١١	١٦٩	١٢١	١٤٣
١٨	١٧	١٢	٢٨٩	١٤٤	٢٠٤
١٩	٨	٧	٦٤	٤٩	٥٦
٢٠	١٧	١٣	٢٨٩	١٦٩	٢٢١
٢١	١٣	١٨	١٦٩	٣٢٤	٢٣٤

٢٤٠	٢٢٥	٢٥٦	١٥	١٦	٢٢
١٣٢	١٢١	١٤٤	١١	١٢	٢٣
٧٢	٨١	٦٤	٩	٨	٢٤
٢٣٨	٢٨٩	١٩٦	١٧	١٤	٢٥
٢٧٢	٢٥٦	٢٨٩	١٦	١٧	٢٦
١٦٨	١٩٦	١٤٤	١٤	١٢	٢٧
٩٠	١٠٠	٨١	١٠	٩	٢٨
٥٦	٤٩	٦٤	٧	٨	٢٩
١٦٨	١٤٤	١٩٦	١٢	١٤	٣٠
١٢١	١٢١	١٢١	١١	١١	٣١
٢٥٥	٢٢٥	٢٨٩	١٥	١٧	٣٢
٢٧٠	٣٢٤	٢٢٥	١٨	١٥	٣٣
٤٢	٤٩	٣٦	٧	٦	٣٤
١٨٢	١٦٩	١٩٦	١٣	١٤	٣٥
١٣٢	١٤٤	١٢١	١٢	١١	٣٦
١٦٨	١٩٦	١٤٤	١٤	١٢	٣٧
١٦٨	١٤٤	١٩٦	١٢	١٤	٣٨
١٣٢	١٢١	١٤٤	١١	١٢	٣٩
٤٢	٤٩	٣٦	٧	٦	٤٠
٧٢	٦٤	٨١	٨	٩	٤١
٩٩	١٢١	٨١	١١	٩	٤٢
١٤٣	١٢١	١٦٩	١١	١٣	٤٣
٥٦	٤٩	٦٤	٧	٨	٤٤
٨٠	٦٤	١٠٠	٨	١٠	٤٥

١٣٢	١٤٤	١٢١	١٢	١١	٤٦
٢٢٤	٢٥٦	١٩٦	١٦	١٤	٤٧
٤٢	٣٦	٤٩	٦	٧	٤٨
٧٢	٨١	٦٤	٩	٨	٤٩
١٤٣	١٢١	١٦٩	١١	١٣	٥٠
٣٠	٣٦	٢٥	٦	٥	٥١
٥٦	٦٤	٤٩	٨	٧	٥٢
٩٩	٨١	١٢١	٩	١١	٥٣
٨٠	٦٤	١٠٠	٨	١٠	٥٤
٣٠	٣٦	٢٥	٦	٥	٥٥
٤٢	٤٩	٣٦	٧	٦	٥٦
٣٥	٢٥	٤٩	٥	٧	٥٧
١٣٠	١٠٠	١٦٩	١٠	١٣	٥٨
٦٣	٨١	٤٩	٩	٧	٥٩
١٦٠	١٠٠	٢٥٦	١٠	١٦	٦٠
٧٢	٨١	٦٤	٩	٨	٦١
٤٢	٣٦	٤٩	٦	٧	٦٢
١٤٤	٨١	٢٥٦	٩	١٦	٦٣
١٢٠	١٤٤	١٠٠	١٢	١٠	٦٤
١٦٨	١٩٦	١٤٤	١٤	١٢	٦٥
٤٢	٣٦	٤٩	٦	٧	٦٦
٧٢	٦٤	٨١	٨	٩	٦٧
٣٥	٤٩	٢٥	٧	٥	٦٨
١٣٢	١٢١	١٤٤	١١	١٢	٦٩

١٨٢	١٦٩	١٩٦	١٣	١٤	٧٠
١٥٦	١٤٤	١٦٩	١٢	١٣	٧١
١٨٠	١٤٤	٢٢٥	١٢	١٥	٧٢
١٤٣	١٢١	١٦٩	١١	١٣	٧٣
١١٢	٦٤	١٩٦	٨	١٤	٧٤
١٩٢	١٤٤	٢٥٦	١٢	١٦	٧٥
٩٠	٨١	١٠٠	٩	١٠	٧٦
٦٣	٨١	٤٩	٩	٧	٧٧
١٢٠	٢٢٥	٦٤	١٥	٨	٧٨
٩٩	١٢١	٨١	١١	٩	٧٩
١٥٠	١٠٠	٢٢٥	١٠	١٥	٨٠
٩٠	١٠٠	٨١	١٠	٩	٨١
٥٦	٤٩	٦٤	٧	٨	٨٢
٢٤٠	٢٥٦	٢٢٥	١٦	١٥	٨٣
١٣٢	١٢١	١٤٤	١١	١٢	٨٤
٩٠	١٠٠	٨١	١٠	٩	٨٥
٥٦	٦٤	٤٩	٨	٧	٨٦
٦٣	٤٩	٨١	٧	٩	٨٧
٣٠	٢٥	٣٦	٥	٦	٨٨
٤٨	٣٦	٦٤	٦	٨	٨٩
١٣٢	١٤٤	١٢١	١٢	١١	٩٠
١٤٣	١٢١	١٦٩	١١	١٣	٩١
١٦٨	١٩٦	١٤٤	١٤	١٢	٩٢
٥٦	٤٩	٦٤	٧	٨	٩٣

١٥٤	١٢١	١٩٦	١١	١٤	٩٤
١٢٠	١٤٤	١٠٠	١٢	١٠	٩٥
١٩٥	٢٢٥	١٦٩	١٥	١٣	٩٦
٥٦	٦٤	٤٩	٨	٧	٩٧
٦٣	٤٩	٨١	٧	٩	٩٨
٤٠	٢٥	٦٤	٥	٨	٩٩
٣٥	٤٩	٢٥	٧	٥	١٠٠
١٢٩٧٥	١٢٨٩٥	١٣٦٣٦	١٠٨٥	١١١٦	المجموع
معامل الثبات بعد التصحيح = ٠.٨٦			معامل الثبات قبل التصحيح = ٠.٧٥		

ملحق (٢٠)

فقرات مقياس مهارات التعلّم الذاتي وتعليماته بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة:

بين يديك مقياس يضم فقرات صُممت لقياس مهارات التعلّم الذاتي والتي تكشف عن مجموعة من المهارات التي تجعلك قادرة على توجيه تعلّمك ذاتياً لتحقيق اهدافك في اكتساب المعرفة العلمية، وفي ما يأتي تعليمات المقياس أرجو منك قراءتها جيداً قبل الاجابة:

١. اكتبى اسمك والمعلومات الأخرى في المكان المخصص لذلك.

٢. يتكوّن هذا المقياس من (٤٠) فقرة.

٣. كل فقرة تحتوي على عبارة رئيسة وخمسة بدائل (تتطبق عليّ دائماً، تتطبق عليّ غالباً، تتطبق عليّ الى حد ما، لا تتطبق عليّ، لا تتطبق عليّ ابداً)

٤. ضعي علامة (✓) في البديل المناسب لإجابتك.

مثال تطبيقي:

ت	المهارة	البدائل				
		لا تتطبق عليّ ابداً	لا تتطبق عليّ	تتطبق عليّ الى حد ما	تتطبق عليّ غالباً	تتطبق عليّ دائماً
١	أعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية بيني وبين من يعلّمني.					✓

الوقت المخصص للإجابة ٤٠ دقيقة.

معلومات الطالبة:

الاسم الثلاثي..... الشعبة.....

الصف..... المدرسة.....

شكراً على تعاونك

ت	المهارة	تتطبق عليّ دائماً	تتطبق عليّ غالباً	تتطبق عليّ الى حد ما	لا تتطبق عليّ	لا تتطبق عليّ ابداً
١	أشارك في الأنشطة التعليمية والمناقشات الجماعية لدروس مادة اللغة العربية.					
٢	أقوم مع زميلاتي بتحضير موضوعات مادة اللغة العربية التي تشرحها المدرّسة.					
٣	استمتع وأنا أنجز واجباتي المدرسية مع زميلاتي.					
٤	أضع خطة مع مجموعتي لما أشرع في تنفيذه من مهام في موضوعات مادة اللغة العربية.					
٥	أشارك زميلاتي في الحديث وأُعبر عن افكاري لشرح موضوع معين.					
٦	أعتمد برنامج التلغرام للتواصل مع مدرستي وزميلاتي في مادة اللغة العربية.					
٧	أطلب من زميلاتي مساعدتي في المشكلات التعليمية التي أواجهها.					
٨	أحدد مع زميلاتي جدولاً لتنفيذ النشاطات التعليمية الخاصة بدروس اللغة العربية.					
٩	أضع أهداف اسعى لتحقيقها في التعلّم الذاتي.					
١٠	أعمل بجدٍ لإنهاء واجباتي المدرسية بصورة كاملة.					
١١	أحصل على أوقات استراحة أثناء مدة الدّراسة.					

					١٢ عندما أخطئ بحل سؤال لأول مرة استمر في المحاولة حتى اصل الى الصواب.
					١٣ أعمل على حل تمرينات القواعد اللغوية بصورة منطقية ومنظمة.
					١٤ أحاول جاهدة تدوين الأمثلة التي تشرحها المدرّسة.
					١٥ أرتب موضوعات اللغة العربية المراد دراستها في المقرر حسب ما أراه ملائماً.
					١٦ أقسّم وقتي لإنجاز واجباتي بالوقت الملائم.
					١٧ أترك الأسئلة الصعبة في امتحان قواعد اللغة العربية الى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.
					١٨ أكتسب مهارات جديدة في التعلّم مثل [القيادة، اتخاذ القرارات].
					١٩ أنقل من مرحلة التلقي الى مرحلة المشاركة الفعلية في النصوص التقييمية لمادة اللغة العربية.
					٢٠ استطيع أن أؤقّر الجهد الكافي في التعامل مع الأنشطة التعليمية المطلوبة.
					٢١ أتناول المادة التعليمية بطرائق مختلفة لخلق جو من المتعة.
					٢٢ أطرح اسئلة عن فقرة تقويم اللسان.
					٢٣ أهتم كثيراً بالواجبات التي اقوم بها.

					٢٤	أُتعرّف على خطوات حل الأمثلة لتساعدني في حل التمرينات المشابهة لها.
					٢٥	يمكنني التعلّم الذاتي من كسب مهارات جديدة في التعلّم.
					٢٦	يساعدني نظام التعلّم الإلكتروني على اكتساب مهارات التعلّم المستمر التي تساعدني على التعلّم من دون حدود أو قيود.
					٢٧	تساعدني مهاره استخدام الانترنت في تطوير مهاراتي اللغوية.
					٢٨	يساعدني التعلّم الذاتي في ايجاد الفرصة الملائمة للمناقشة وتبادل الآراء مع زميلاتي واعضاء هيئة التدريس.
					٢٩	أقرأ مراجع كثيرة لتتوسع خبراتي المعرفية في القواعد اللغوية.
					٣٠	أمتلك مهارة استخدام الانترنت في حل التمرينات اللغوية.
					٣١	يساعدني التعلّم الإلكتروني على التركيز على المهارات اللغوية للتعلّم.
					٣٢	الافادة من وسائل الاعلام(المقروءة، والمسموعة) في جمع المعلومات.
					٣٣	الافادة من المكتبة والبيئة المحلية كمصدر للمعلومات.
					٣٤	اقوم بعملية التقويم المستمر في اثناء العملية التعليمية.
					٣٥	أمتلك القدرة على متابعة نتائج امتحاناتي في ماده اللغة العربية.

					٣٦	أُتْجَاوَزَ نَقَاطُ الضَّعْفِ فِي أَعْرَابِ الْجُمْلِ بصورة صحيحة.
					٣٧	أُحَدِّدُ نَقَاطَ الْقُوَّةِ فِي مَعْرِفَةِ أَوْزَانِ الكلمات.
					٣٨	أُقَدِّرُ عِلَامَتِي بَعْدَ الْخُرُوجِ مِنْ الامتحان.
					٣٩	أُجِيبُ عَنْ أَسْئَلَةِ التَّقْوِيمِ الذَّاتِي الْوَارِدَةِ فِي فِقْرِهِ حُلًّا وَاعْرَبْ.
					٤٠	أُقَارِنُ بَيْنَ إِدَائِي وَإِدَاءِ زَمِيلَاتِي فِي تَنْفِيزِ الْمَهَامِ وَالْأَنْشِطَةِ الْمَوْكَلَةِ إِلَيْنَا.

ملحق (٢١)

درجات المجموعة الاستطلاعية العليا والدنيا في مقياس مهارات التعلم الذاتي

درجة المجموعة الدنيا من (٢٠٠)				درجة المجموعة العليا من (٢٠٠)			
الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
٩٢	١٥	١٤٢	١	١٦٠	١٥	١٧٨	١
٩٢	١٦	١٤٠	٢	١٥٩	١٦	١٧٧	٢
٩١	١٧	١٤٠	٣	١٥٩	١٧	١٧٧	٣
٩١	١٨	١٢٧	٤	١٥٨	١٨	١٧٧	٤
٨٨	١٩	١٢٦	٥	١٥٨	١٩	١٧٤	٥
٨٧	٢٠	١١٩	٦	١٥٨	٢٠	١٧٤	٦
٨٦	٢١	١١٩	٧	١٥٨	٢١	١٧١	٧
٨٤	٢٢	١١٥	٨	١٥٧	٢٢	١٧٠	٨
٨٠	٢٣	١١٤	٩	١٥٧	٢٣	١٦٩	٩
٧٩	٢٤	١١٢	١٠	١٥٧	٢٤	١٦٨	١٠
٧٦	٢٥	١١١	١١	١٥٦	٢٥	١٦٥	١١
٧٥	٢٦	١٠٥	١٢	١٥٦	٢٦	١٦٤	١٢
٧٢	٢٧	٩٥	١٣	١٥٦	٢٧	١٦٣	١٣
		٩٤	١٤			١٦٢	١٤

ملحق (٢٢)

القوة التمييزية والقيمة التائية المحسوبة لقياس مهارات التعلم الذاتي

الدالة الاحصائية	القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
دالة	٤.٣٦٩	١.٧٥	٢.٧	٠.٧٢	٤.٣	١
دالة	٥.٦٥٢	١.٠٣	٢.١٥	١.٣٢	٣.٩٦	٢
دالة	٤.٧١	١.٤٨	٢.٥٦	١.١٦	٤.٢٦	٣
دالة	٤.٧٨٩	١.١٢	٢.١١	١.١٥	٣.٥٩	٤
دالة	٣.٤٥١	١.٤٢	٢.٥٩	٠.٩٨	٣.٧٤	٥
دالة	٥.٧٤٢	١.٤٨	٢.٤٤	٠.٩٣	٤.٣٧	٦
دالة	٤.٣٣	١.٧٤	٢.٧٨	٠.٧٩	٤.٣٧	٧
دالة	٥.٨٧٣	٠.٨	٢.٤٤	١.١٦	٤.٠٤	٨
دالة	٥.٥١٣	١.٠٩	٢.٤٨	١.١٣	٤.١٥	٩
دالة	٦.١٠٣	١.٢٤	٢.١٩	٠.٩٢	٤.٠٠	١٠
دالة	٣.٨٣٨	١.٦٤	٢.٩٣	٠.٨٧	٤.٣	١١
دالة	٦.٨٠٦	١.٥١	٢.٣	٠.٧	٤.٤٨	١٢
دالة	٥.٣٤٤	١.٥٧	٢.٦٣	٠.٨	٤.٤٤	١٣
دالة	٧.٠٣٣	١.٢١	٢.٦٧	٠.٥٨	٤.٤٨	١٤
دالة	٧.٥١٨	١.١٢	٢.٢٢	٠.٧٢	٤.١٥	١٥
دالة	٦.٧٠٣	١.٠٩	٢.٩٦	٠.٥٨	٤.٥٦	١٦
دالة	٦.٥٤٥	١.٥٢	٢.٣٧	٠.٧	٤.٤٨	١٧
دالة	٣.٥٢٣	١.٢٩	٣.٠٤	٠.٨٣	٤.٠٧	١٨
دالة	٢.٨٠٤	١.٢٢	٢.٩٦	١.٣	٣.٩٣	١٩

دالة	٤.٣٣٩	١.٣١	٢.٧٨	١.٢	٤.٢٦	٢٠
دالة	٤.٨٧٥	١.٤	٣.٠٤	٠.٨٩	٤.٥٩	٢١
دالة	٤.٨٣٨	١.٢٢	٢.٥٦	١.٢	٤.١٥	٢٢
دالة	٣.٠٣	١.٤١	٢.٨٥	١.٢٩	٣.٩٦	٢٣
دالة	٣.٢٥٦	١.٤٧	٣.٠٧	١.٢	٤.٢٦	٢٤
دالة	٧.٠٤٥	١.٢	١.٧	١.٢٧	٤.٠٧	٢٥
دالة	٣.٨٠٧	١.٣٥	٢.٣	١.٥٧	٣.٨١	٢٦
دالة	٤.٢٥٤	١.٠١	٢.١١	١.٢٢	٣.٤١	٢٧
دالة	٤.٢٢٣	١.٠٨	٢.٦٣	١.١٧	٣.٩٣	٢٨
دالة	٥.٩٩٦	١.٣٦	٢.٣٧	٠.٨٥	٤.٢٢	٢٩
دالة	٥.٨٤٣	١.٢٨	٢.٥٦	٠.٨٧	٤.٣	٣٠
دالة	٣.٣٢١	٠.٩٥	٢.١٥	١.٥٩	٣.٣٣	٣١
دالة	٢.٥٣٣	١.٥٧	٣.١٩	١.٢	٤.١٥	٣٢
دالة	٥.٢٢٥	١.٥٦	٢.٧٤	٠.٧٥	٤.٤٨	٣٣
دالة	٥.٨٤٣	١.١١	٢.٣٣	٠.٧٧	٣.٨٥	٣٤
دالة	٢.٦١١	١.٣٣	٣.١٩	١.٣٨	٤.١٥	٣٥
دالة	٦.٦٣٣	١.٠٨	٢.١٩	١.١	٤.١٥	٣٦
دالة	٤.٦٣٥	١.٤٥	٢.٣٧	٠.٨٢	٣.٨٥	٣٧
دالة	٥.٤٣٨	١.٣٤	٢.٠٤	١.٠٤	٣.٨١	٣٨
دالة	٢.٥٨٩	١.٨٢	٢.٦٧	١.٤٢	٣.٨١	٣٩
دالة	٣.٨٦١	١.٦٩	٢.٥٩	١.٢٣	٤.١٥	٤٠

ملحق (٢٣)

درجات العينة الاستطلاعية المستخدمة لاستخراج الخصائص السايكومترية لقياس مهارات التعلم الذاتي

الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
١٤٠	٧٦	١٥٠	٥١	١٥٨	٢٦	١٧٤	١
١٢٦	٧٧	١٥٧	٥٢	١٥٨	٢٧	١٧٨	٢
١٢٧	٧٨	١٥٠	٥٣	١٤٥	٢٨	١٧٠	٣
١١٩	٧٩	١٥٣	٥٤	١٥٢	٢٩	١٧٧	٤
١١٩	٨٠	١٥٧	٥٥	١٤٨	٣٠	١٦٨	٥
١١٤	٨١	١٥٦	٥٦	١٤٦	٣١	١٧١	٦
٧٩	٨٢	١٥٠	٥٧	١٤٣	٣٢	١٧٤	٧
٩٤	٨٣	١٥٦	٥٨	١٥١	٣٣	١٦٩	٨
١١٥	٨٤	١٥١	٥٩	١٤٨	٣٤	١٧٧	٩
١١٢	٨٥	١٥٣	٦٠	١٥٣	٣٥	١٦٥	١٠
١١١	٨٦	١٥٠	٦١	١٥١	٣٦	١٥٥	١١
٩١	٨٧	١٥٦	٦٢	١٥٦	٣٧	١٥٦	١٢
٩٢	٨٨	١٤٢	٦٣	١٤٩	٣٨	١٥٤	١٣
٨٠	٨٩	١٤٤	٦٣	١٥٣	٣٩	١٧٧	١٤
٨٨	٩٠	١٤٦	٦٤	١٥٣	٤٠	١٤٣	١٥

٩٢	٩١	١٤٢	٦٥	١٥٣	٤١	١٥٠	١٦
٧٦	٩٢	١٤٦	٦٦	١٥٨	٤٢	١٤٤	١٧
٨٧	٩٣	١٤٠	٦٧	١٥٦	٤٣	١٥٢	١٨
٨٦	٩٤	١٥٠	٦٨	١٦٣	٤٤	١٦٢	١٩
٧٥	٩٥	١٥٠	٦٩	١٥٤	٤٥	١٥٧	٢٠
٨٤	٩٦	١٤٩	٧٠	١٥٦	٤٦	١٥٩	٢١
٩١	٩٧	١٤٣	٧١	١٥٦	٤٧	١٦٤	٢٢
٧٢	٩٨	١٤٢	٧٢	١٥٤	٤٨	١٦٠	٢٣
٩٥	٩٩	١٤٩	٧٣	١٥٠	٤٩	١٥٨	٢٤
١٠٥	١٠٠	١٤٦	٧٤	١٥٥	٥٠	١٥٩	٢٥

ملحق (٢٤)

كتاب تحديد تاريخ ابتداء التجربة في ثانوية الآفاق للبنات

العدد / ١٦٧

التاريخ / ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٢

إلى / المديرية العامة لتربية بابل / ١١ / ١٠ / ٢٠٢٢

م / مباشرة

استناداً إلى امركم المرقم (٢٠٢٢/١٠/١٤) في ٨ / ٩ / ٢٠٢٢ باشرت الست
(زينة محمد حمزة مسون) اختصاص (لغة عربية) في مدرستنا يوم (الأربعاء ٥) الموافق
(١٤ / ١٠ / ٢٠٢٢) قبل - بعد الظهر للتفضل بالعلم والاطلاع مع التقدير.

مديرة المتوسطة لتربية
عبد الكاظم كريم
أزهار ثانوية الآفاق للبنات
العدد /
التاريخ /

ملحق (٢٥) صور اثناء تطبيق التجربة



ملحق (٢٦)

كتاب تحديد تاريخ انتهاء التجربة في ثانوية الآفاق للبنات

العدد / ٩

التاريخ ٢٠٢٢ / ١ / ١٧

إلى / المديرية العامة للتربية في محافظة بابل / المدير العام للتأهيل

م/ إنفكاك

تحية طيبة

إشارة إلى كتابكم المرقم (٥١٤٥ / ٢ / ٢٠٢١) في (٢٠٢٢ / ٩ / ٨) تم إنفكاك السيد / السيدة (نزيهة محمد مزنة حسن) اختصاص (لغة عربية) في اليوم (١٧ / ١ / ٢٠٢٣) المصادف (٢٠٢٣ / ١ / ١٧) (قبل الظهر / بعد الظهر) .

للتفضل بالعلم والاطلاع .

مع الشكر والتقدير

٢٠٢٢ / ١ / ١٧

ملحق (٢٧)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل النهائي

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	المجموعة التجريبية الثانية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٧	١	٣٥	١	١٦
٢	٢٥	٢	٢٣	٢	٢٢
٣	٢٩	٣	٣٢	٣	٢٠
٤	١٦	٤	٤٠	٤	١٦
٥	٣٣	٥	٢١	٥	٢٢
٦	٣٣	٦	٢٦	٦	١١
٧	٢٣	٧	٣٠	٧	٢٠
٨	١٨	٨	٢٢	٨	٢٦
٩	٢٦	٩	٣٥	٩	١٨
١٠	٣٣	١٠	٢١	١٠	٢٦
١١	٢٤	١١	٢٢	١١	٢٣
١٢	٣٠	١٢	٣٠	١٢	٢٧
١٣	٢٣	١٣	٢٩	١٣	١٨
١٤	٢٠	١٤	٢٣	١٤	١٢
١٥	٢٦	١٥	٢٠	١٥	١٥
١٦	٢٢	١٦	١٨	١٦	٢٠
١٧	٢٣	١٧	٣٣	١٧	١٧
١٨	٣١	١٨	٢٥	١٨	٢١
١٩	٣٦	١٩	٢٠	١٩	٢١
٢٠	١٧	٢٠	٣٣	٢٠	٢٩

٢٠	٢١	٢٦	٢١	٣٠	٢١
٣٧	٢٢	٣٤	٢٢	٤٠	٢٢
٢٣	٢٣	٢٧	٢٣	١٩	٢٣
١٨	٢٤	٣١	٢٤	٢٣	٢٤
١٤	٢٥	٢٤	٢٥	٢٢	٢٥
٣٩	٢٦	٢٢	٢٦	٢٢	٢٦
١٩	٢٧	٢٨	٢٧	٢٥	٢٧
٢٠	٢٨	٣٠	٢٨	٢٤	٢٨
١٨	٢٩	٣٢	٢٩	١٦	٢٩
٢٤	٣٠	٣٢	٣٠	٣٦	٣٠
	٣١	٣٠	٣١	٢٧	٣١
	٣٢	٢٢	٣٢		٣٢
	٣٣	٢٣	٣٣		٣٣

ملحق (٢٨)

درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مقياس مهارات التعلم الذاتي

ت	المجموعة التجريبية الاولى	ت	المجموعة التجريبية الثانية	ت	المجموعة الضابطة
١	١٢١	١	١٥٥	١	١٥٠
٢	١٦٠	٢	١٨١	٢	١٥٥
٣	١٤٧	٣	١٥٧	٣	١٢٧
٤	١٥٢	٤	١٥١	٤	١٢٣
٥	١٨٢	٥	١٦٠	٥	١٥٩
٦	١٧١	٦	١٦٩	٦	١٤٢
٧	١٨٠	٧	١٧٩	٧	١٣٣
٨	١٢٦	٨	١٨٠	٨	١٢٢
٩	١٨١	٩	١٨٣	٩	١٥٤
١٠	١٦٥	١٠	١٨٩	١٠	١٥٠
١١	١٦٦	١١	١٦٥	١١	١٤٢
١٢	١٨٠	١٢	١٨٣	١٢	١٥٦
١٣	١٦٥	١٣	١٧٠	١٣	١٤٨
١٤	١٧٢	١٤	١٥٢	١٤	١١٠
١٥	١٧٧	١٥	٧٧	١٥	١١١
١٦	١٥٢	١٦	١٦٧	١٦	١٤٢
١٧	١٦٣	١٧	١٧٠	١٧	١٢٧
١٨	١٧٤	١٨	١٤٧	١٨	١٦٥
١٩	١٨٣	١٩	١٢٢	١٩	١٥٩
٢٠	١٧٩	٢٠	١٢٩	٢٠	١٥٣
٢١	١٦٣	٢١	١٥٣	٢١	١٤١

٧٨	٢٢	١٤٨	٢٢	١٦٥	٢٢
١٣٤	٢٣	١٤٣	٢٣	١٣٢	٢٣
١٢٣	٢٤	١٨٣	٢٤	١٢٥	٢٤
١٥٠	٢٥	١٩٠	٢٥	١٨٧	٢٥
١٧٠	٢٦	١٦٥	٢٦	١٨٥	٢٦
١٢١	٢٧	١٧٤	٢٧	١٧١	٢٧
١٤٣	٢٨	١٧٤	٢٨	١٧٦	٢٨
١٠٠	٢٩	١٨٢	٢٩	١٧٧	٢٩
١٥٧	٣٠	١٣٩	٣٠	١١٣	٣٠
	٣١	١٢٥	٣١	١٦٤	٣١
	٣٢	١٧٧	٣٢		٣٢
	٣٣	١٧٩	٣٣		٣٣

Abstract

The research aims to know

1. The effectiveness of the two models of stimulating mental thinking and Zimmerman in the achievement of female students in the secondary intermediate grade in the Arabic grammar.

2. The effectiveness of the two models of stimulating mental thinking and Zimmerman in In self-learning skills of female students in the secondary intermediate grade in the Arabic grammar.

To achieve the two goals of the research, the researcher formulated the following two zero hypotheses:

1- There is no statistically significant difference at the significance level (0.05) between the average scores of the first experimental group who studied according to the mental thinking stimulation model, the average scores of the students of the second experimental group who studied according to the Zimmerman model, and the average scores of the control group who studied according to the usual method. In the achievement test of Arabic grammar.

2- There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the first experimental group students who studied according to the mental thinking stimulation model and the average scores of the second experimental group who studied according to the Zimmermann model and the average scores of the control group who studied according to the usual method measure of self-learning skills.

The researcher followed the semi-experimental approach to demonstrate the effectiveness of the two models of mental stimulation and Zimmerman's thinking on the two dependent variables.

The research community consisted of second grade female students in the intermediate stage, whose number is (8806) students who study in Intermediate and secondary schools affiliated to the Directorate of Education of Babylon /

center line, which includes schools (City Center - Al-Kifl district - Abi Gharak district) for the academic year (2022-2023 AD), The research sample was (94) female students, with (31) female students for the first experimental group, (33) female students for the second experimental group, (30) female students for the control group, and the researcher was statistically equalized among the female students of the three research groups in a number of variables, including: (Age, parents' academic achievement, final grades of the Arabic of the previous year, intelligence test (Raven), measure of self-learning skills).

The researcher prepared the two research tools represented by the achievement test, which consisted of (40) test items, and the self-learning skills scale, which consisted of (40) items distributed over five domains, and after verifying their validity and reliability, she applied them to her research sample.

The researcher reached the following results:

1. The students of the first experimental group who studied Arabic grammar according to the mental thinking stimulation model outperformed the students of the control group who studied the same subject in the usual way in the achievement test and the self-learning skills scale.
2. The students of the second experimental group who studied Arabic grammar according to the Zimmerman model outperformed the students of the control group who studied the same subject in the usual way in the achievement test.

The researcher reached a set of conclusions, and in light of the results of the research, the researcher recommended a set of recommendations and proposals.

1. Adoption of the system of collaborative groups by teachers and teachers as a system that makes the student love the lesson, participating and effective, as the student receives information from his peers and from the teacher, which makes learning clear.
2. Familiarizing teachers with self-learning skills so that they can train their students on them by preparing a teacher's guide dealing with how to develop self-

learning skills in the field of teaching, and emphasizing its practice in front of students because of its positive impact on their way of thinking.

3. Conducting a study similar to the current study, provided that it is different in its dependent variables (thinking, motivational types, curiosity, inclinations, attitudes, or mental skills).

4. Conducting a comparative study between the two models of stimulating mental thinking and Zimmerman and other teaching models and identifying their impact on achievement and self-learning skills.

The Republic of Iraq

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Babylon / College of Basic Education

Postgraduate/PhD

general teaching methods



**The effectiveness of the two models of stimulating mental
thinking and Zimmerman in the achievement and self-
knowledge skills of middle school students**

Introduction thesis

To the Council of the College of Basic Education / University
of Babylon

It is part of the requirements for a Ph.D./Philosophy of
Education degree
(general teaching methods)

By

Zina Mohammad Hamza

Supervised by

**Assistant Professor Dr
Janan Marza Hamza**