وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية / صفي الدين الحلي

أثر انموذج ثيلين في الأداء التعبيري والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي

اطروحة قدمها الطالب
إيهاب إبراهيم زيدان السعدي

إلى مجلس كلية التربيةصفي الدين الحلي في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه تربية في (طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف
أ.د عمران جاسم حمد الجبوري

١٤٣٢ هـ ٢٠١١ م

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه

هدف البحث

فرضيات البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

الفصل الرابع

نتائج البحث

الفصل الخامس

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

المصادر

الملاحق

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا

عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴿٢﴾

صَدَقَ اللهُ العَلـيّ العَظيم

الإهداء

الى...

مهد العلم والحضارة

وطني

من خصهما الله بالشكر

والدي

القلب الدافئ

زوجتي

عدّتي وسندي

إخوتي

إيهاب

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين ، وسبحان من خص الإنسان بالنطق المبين ، فسما به فوق المخلوقات الأخر ، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالعربية ، من الخلق أجمعين ، وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين ، وصحبه المنتجبين .

وبعد شكر الله سبحانه وتعالى ، أوجه الشكر الجزيل الى أستاذي المشرف على الرسالة ، الأستاذ الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري ، الذي فاض علي بعلمه وخلقه ، جزاه الله خير الجزاء ووفقه لما يحبه ويرضاه .

وأوجه شكري الجزيل إلى عمادة كلية التربية / صفي الدين الحلي متمثلة بالأستاذ الدكتور عباس ديكان درويش المعاون العلمي ، ووفاءً يشكر الباحث قسم التربية وعلم النفس في كلية التربية صفي الدين الحلي ممثلا بالأستاذ الدكتور فاهم حسين الطر يحي .

واعترافاً بالفضل يشكر الباحث لجنة الخبراء على آرائهم وملاحظاتهم القيمة ، فجزاهم الله عني جزاء المحسنين .

ويسرّ الباحث أن يقدم الشكر والامتنان إلى السيد علي كاظم ، مدرس اللغة العربية في اعدادية الفيحاء للبنين ، لما أبداه من مساعدة في إتمام الرسالة .

ومن باب العرفان يوجه الباحث الشكر والامتنان إلى موظفي المكتبة المركزية ، وموظفي مكتبة كلية التربية وموظفي مكتبة كلية التربية الأساسية ، لما قدموه من تسهيلات تفوق حد الوصف .

ولا ينسى الباحث أن يقدم الشكر والامتنان إلى كل من أسهم برأي أو كلمة طيبة ، وفقهم الله لكل خير .

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الاطروحه الموسومة بـ ((اثر انموذج ثيلين في الأداء التعبيري والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي)) التي قدمها الطالب ((إيهاب إبراهيم زيدان السعدي)) جرت تحت إشرافي في جامعة بابل /كلية التربية / صفي الدين الحلي، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه في تربية في طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف

أ.د عمران جاسم حمد الجبوري

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشّح هذه الرسالة للمناقشة .

أ.د فاهم حسين الطريحي

رئيس قسم التربية وعلم النفس

التاريخ : / /٢٠١١

ثبت المحتويات

ت	المحتوى	الصفحة
١	ثبت المحتويات	أ . ب
٢	ثبت الجداول	ت
٣	ثبت الملاحق	ث
٤	ملخص الرسالة باللغة العربية	ج . خ
٥	الفصل الأول :التعريف بالبحث	١ . ٢٩
٦	اهمية البحث والحاجة اليه	٢. ٢١
٧	هدف البحث	٢٢
٨	فرضيتا البحث	٢٢
٩	حدود البحث	٢٢
١١	تحديد المصطلحات	٢٣ . ٢٩
١٢	الفصل الثاني	٣٠ . ٨١
١٣	أولاً: اطار نظري	٣١ . ٦٩
١٤	ثانيا: دراسات سابقة	٧٠ . ٧٧
١٥	ثالثا: موازنة الدراسات السابقة	٧٨-٨١
١٦	الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته	٨٢ . ٩٨
١٧	أولاً: منهج البحث	٨٣
١٨	ثانيا: مجتمع البحث وعينته	٨٤ . ٨٥
١٩	ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث	٨٦. ٨٩
٢٠	رابعا: ضبط المتغيرات غير التجريبية	٨٩ . ٩٠
٢١	خامسا: أثر الإجراءات التجريبية	٩٠. ٩٢
٢٢	سادساً: أداتا البحث	٩٢ . ٩٣

٢٣	سابعاً: أسلوب إجراء التجربة	٩٤ . ٩٥
٢٤	ثامناً: تطبيق الاختبارين وتصحيحهما	٩٦
٢٥	تاسعاً: الوسائل الإحصائية	٩٧ . ٩٨
٢٦	الفصل الرابع:عرض النتائج وتفسيرها	٩٩. ١٠٤
٢٧	أولاً: عرض النتائج	١٠٠ . ١٠٢
٢٨	ثانياً: تفسير النتائج	١٠٣ . ١٠٤
٢٩	الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٠٥ . ١٠٨
٣٠	أولاً: الاستنتاجات	١٠٦ –١٠٧
٣١	ثانياً: التوصيات	١٠٨
٣٢	ثالثاً: المقترحات	١٠٩
٣٣	المصادر	١١٠ . ١٢٨
٣٤	أولاً: المصادر العربية	١١١ –١٢٦
٣٥	ثانياً: المصادر الأجنبية	١٢٦–١٢٨
٣٦	الملاحق	١٢٩ . ١٧٣
٣٧	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزيّة	A - C

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنين في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) ومواقعها .	٨٤
٢	أعداد طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث)	٨٥
٣	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني	٨٦
٤	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الأداء التعبيري الأولي.	٨٧
٥	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد الاولي.	٨٨
٦	توزيع الحصص	٩١
٧	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الاداء التعبيريالنهائي.	١٠٠
٨	المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد النهائي	١٠١

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل .	١٣٠
٢	أعمار طلاب عينة البحث محسوباً بالشهور .	١٣١
٣	درجات عينة البحث في اختبار الأداء التعبيري الأولي .	١٣٢
٤	درجات المجموعتين في اختبار التفكير الناقد الأولي	١٣٣
٥	اختيار موضوع اختبار التعبير النهائي	١٣٤
٦	أسماء الخبراء والمتخصصين الذين استعان الباحث بهم في إتمام إجراءات البحث .	١٣٥
٧	معيار تصحيح الهاشمي	١٣٩.١٣٦
٨	درجات طلاب العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات التصحيح طريقة الاتفاق عبر الزمن	١٤٠
٩	درجات طلاب العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات التصحيح طريقة الاتفاق مع مصحح آخر	١٤٠
١٠	اختبار التفكير الناقد	١٤٢-١٥٦
١١	استبانه اختيار موضوعات تعبيرية	١٥٧-١٥٨
١٢	**انموذج من الخطط التدريسية**	١٥٩.١٧٠
١٣	درجات مجموعتي البحث في اختبار الاداء التعبيري النهائي	١٧١
١٤	**مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد**	١٧٢
١٥	درجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد النهائي	١٧٣

ملخص البحث

تعد اللغة من أهم ركائز حياة الإنسان ووجوده، إذ هي أداة التفاهم والتعبير عما يجول في نفسه من أحاسيس ومشاعر ، وقد وهبها الله الإنسان لتكون الوسيلة الأساسية في بناء حياته ومجتمعه وهي الأداة الطبيعية لأفراد المجتمع في الإفصاح عما في أذهانهم وإذا تأملنا وظيفتها نجدها تقوم على التواصل والاتصال ، وهذا يشير إلى دورها الاجتماعي المهم.

واللغة العربيّة هي لغة القران الكريم وهي اللغة القوميّة لأبناء الأمّة العربيّة التي يعتزّ العرب جميعاً بها ويفخرون ، والتي يُعتمد عليها في تحصيل المعلومات ولذلك يجب أن تتبوّأ المكانة الأولى في التعليم .

وللعناية بتعليم العربيّة لابدّ من العناية بفروعها المتعددة ولاسيّما التعبير ، وعلى الرغم من أهمية التعبير والمنزلة التي يمثلها بين فروع اللغة العربية الا أن تدريسه قاصراً عن القيام بمهامه وبلوغ أهدافه فشكوى المدرسين من ضعف طلابهم في التعبير مازالت قائمة ومستمرة وان هذا الضعف بدا واضحاً في تعبير المتخرجين في المرحلة الإعدادية فهؤلاء الخريجون فيهم من يدخل الجامعة وهو عاجز عن تدوين مذكراته وتلخيص محاضراته ،ومنهم من يشق طريقه في الحياة العملية وفي هذه الحالة يبدو عاجزاً عن كتابة برقية او تلخيص تقرير ، وان مادة التعبير تعاني الكثير من الإهمال سواء أكان ذلك من حيث المنهج أم من حيث التقدير ويتمثل ذلك بالابتعاد عن اللغة الفصيحة زيادة على عدم إيجاد الرابطة بين دروس اللغة جميعها و درس التعبير.

وعلى الرغم من كثرة العوامل التي تتشابك وتؤدي الى هذا الضعف الظاهر في التعبير ،إلا ان واحداً من الأسباب المهمة في رأي الباحث يرجع الى قلة عناية المدرسين في الكشف عن فاعلية استعمال النماذج التدريسية التي ثبتت كفايتها في التدريس ، هذا كله دفع الباحث الى إجراء دراسته الحالية المتمثلة باستعمال انموذج ثيلين في تدريس التعبير والكشف عن اثره في الاداء التعبيري والتفكير الناقد ، عله يسهم في علاج المشكلة أو يخفف من حدتها ،خدمة للغتنا العربية.

ولتحقيق هدف البحث ، اختار الباحث عشوائيا إعدادية الفيحاء للبنين ، وبطريقة السحب العشوائي اختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التعبير

بانموذج ثيلين ، وشعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة التي تدرس مادة التعبير بالطريقة التقليدية ، بلغت عينة البحث (٦٦) طالبا بواقع (٣٣) طالبا في كل مجموعة .

أجرى الباحث تكافؤاً بين طلاب المجموعتين في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، أداءهم في التعبير ، ومستواهم في التفكير الناقد) .

حدد الباحث الموضوعات الدراسية التي تدرس خلال مدة التجربة بعد عرضها على نخبة من الخبراء والمتخصصين، واعدّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة وعرض الباحث خطتين أنموذجيتين على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتهما وملاءمتهما .

ودرس الباحث نفسه مجموعتي البحث في اثناء مدة التجربة وبعد انتهاء التجربة طبق الباحث اختباري الاداء التعبيري والتفكير الناقد على طلاب المجموعتين.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:(الاختبار الزائي(Z-Test) ذا النهايتين لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون،) ، وبعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى الاتي:

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التعبير بالطريقة التقليدية في اختبار الاداء التعبيري واختبار التفكير الناقد .

واستنتج الباحث ان الطلاب استجابوا لانموذج ثيلين في التدريس وتفاعلوا معه وقد دلت النتائج على ذلك.

وخلص الباحث الى مجموعة توصيات ، وهي :

١. ضرورة استعمال انموذج ثيلين في تدريس مادة التعبير ، لما له من دورٍ في تحسين التعبير واكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد .
٢. ضرورة إيلاء درس التعبير أهمّيّةً مميّزةً تتناسب ومكانة التعبيرمن بين فروع اللغة العربيّة الأخر وعدم تحويله إلى درسٍ آخر لفرعٍ آخر من فروع العربيّة أو درسٍ آخر لمادّةٍ أخرى غير اللغة العربيّة .
٣. العناية بمهارات التفكير ولاسيّما التفكير الناقد ، وتنميتها في دروس اللغة العربية لدى الطلاب لأنّها تعد أهدافا مهمة من أهداف التربية .
٤. عقد ندوات للمدرسين لبيان أهمية استعمال انموذج ثيلين وأثره في تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مادة التعبير .
٥. تزويد المدرسين بمهارات التفكير الناقد واساليب تنميتها بغية الاستفادة منها في طرائقهم واساليبهم التدريسية
٦. ضرورة توجيه المدرسين الى الالتزام بمبدأ التدريس من اجل التفكير لا من اجل الحفظ والاستذكار.

واقترح الآتي:

١. إجراء دراسة مماثلة على طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التعبير ، لأنَّ البحث الحالي اقتصر على الطلاب .
٢. إجراء دراسة مماثلة في صفوف أخر من المرحلة الإعدادية .
٣. إجراء دراسة مماثلة في متغيرات أخر كالاتجاه والتحصيل والاحتفاظ بالمعلومات.
٤. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة اثر انموذج ثيلين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الرابع الأدبي .

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه :

تعد اللغة العربية لغة حضارة ،وفكر ،وتأريخ، وقد شرَّفها الله (سبحانه وتعالى) بأن جعلها لغة القران الكريم ،وقد تمتعت بخصائص كوّنت شخصيتها العلمية والمنطقية من بين لغات العالم الأخرى التي سبقتها، فاتصفت بثراء مفرداتها ودقتها في التعبير عن المعنى المراد، فهي لغة متطورة بقياسها وسماعها ،ولغة علمية وأدبية شاعرة . (غزوان،٢٠٠٠ ، ص١).

وان عباراتها سلسة طبيعية ،يهون على الناطق صافي الفكر أن يعبّر بها عما يريده من دون تصنع و تكلف ، بإتباع ما يدل عليه القانون الطبيعي . (الاسود،٢٠٠٠،ص١٩).

واللغة العربية لغة إيجاز وإبلاغ ولغة تعبير وبيان ،ولغة إفاضة ،استطاعت أن تتغلب على حوادث الزمن التي تعرضت لها على مرِّ العصور وخرجت في كل معركة ثرية غانمة، (احمد،دت،ص١٦٩).وهي أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس ،وأوسع تعبيراً عما يجول في النفس ،وذلك لمرونتها على الاشتقاق ،وقبولها التهذيب ، وسعتها في التعريب ، وقد جعلها القرآن الكريم أكثر رسوخاً وأشدّ بنياناً، وأقوى استقراراً ،وبفضله صارت أبعد اللغات مدىً ،وأوسعها أفقاً، وأقدرها على النهوض عبر التطور الدائم الذي تعيشه الإنسانية،واستطاعت في ظل عالمية الإسلام أن تتسع لتحيط بأبعد انطلاقات الفكر ،وترتفع حتى تصل إلى أدق اختلاجات النفس . (سمك،١٩٧٥ ، ص٣١).

وهي لغة الأمّة الجامعة ،جمعت ابناءها يوم آمنوا بالإسلام ،ويوم كانوا قبائل متفرقة وقلوباً شتّى ولهجات مختلفة ،فوحّد الإسلام قلوبهم ووحّدت اللغة ألسنتهم فكانت أعظم مقومات القومية العربية التي وحّدت مشاعرهم وأحاسيسهم في إطار من المفاهيم والقيم الجديدة(ابو الهيجاء،٢٠٠١، ص١١) .

وهي لغة حيّة ،و إحدى مقومات الشخصية العربية ، ووسيلة التواصل الفكري والروحي بين أبناء الأمّة من جانب، ووسيلة تعرّفهم حين يعبّرون للآخرين عن أنفسهم من جانب آخر .(هيكل ،١٩٧٧ ، ص٧) ، فهي تصل عقل الأمّة بماضيها التليد وحاضرها العتيد لأن الذي يمتلك اللغة القومية امتلاكا صحيحاً يضع يده على ثروة ضخمة من المعلومات القيِّمة.(كرباسي،١٩٧١، ص١٤) ، لذا فإنّ الشعوب كلها تدرك حقيقة أن لغتها مرآة حياتها،وعنوان ثقافتها،ووعاء حضارتها ، لذا تتسابق شعوب الأرض جميعها إلى ربط حاضرها بماضيها إدراكاً منها بأهمية التواصل بينهما ،وتشرّع من القوانين ما يحمي لغتها من أية عوامل قد تتسبب تحت أيِّ مسمى في تدهور حال اللغة أو اضمحلالها ،ذلك أنّ اللغة شأن أيّ كائن حي تولد ،وتنمو ،وتزدهر ،وقد يصيبها التدهور أو الاضمحلال نتيجة لظروف أناسها وبيئتها (امين ،١٩٥٢،ص٢).

إنّ ديمومة اللغة العربية جاءت من كونها لغة القرآن الكريم المعجز الذي أخرس الألسنة من أن تأتي بمثله،ولغة الحديث النبوي الشريف وكتب الفقه والتفسير والأصول ،ولولا هذه المصادر لتوارت اللغة العربية ولحقت بركب اللغات المندرسة (لأنّ الإسلام يوجب على كل مسلم أن يعرف من العربية المقدار الذي يصح به دينه، فهو فرض عين على كلِّ مسلم، وإجادتها فرض كفاية على المسلمين) . (ابو زهرة،١٩٦٥،ص٣٠-٣٢).

يصف الفارابي في ديوان الأدب اللغة العربية بقوله : (هذا اللسان كلام أهل الجنّة، وهو المنزّه من بين الألسنة من كلِّ نقيصة ، والمُعلى من كلِّ خسيسة ، والمهذب مما يستهجن أو يستشفع ،فبنى مباني باين بها اللغات جميعها من إعراب أوجده الله له وتأليف بين حركة وسكون حلاه بها) . (السيوطي،دت ، ص٣٤٤).

إنّ اللغة وُضعت للتبليغ والاتصال قبل كلّ شيء فلا بدّ أن تستجيب لكلّ ما يحتاجه المتعلم للتعبير عمّا يختلج في نفسه، أو يدور في ذهنه ، فإذا تعسّر عليه ذلك

نظر الى اللغة على أنها غاية في ذاتها وليست وسيلة للاتصال ،فالتعبير موهبة إذا كان فنياً أو إبداعياً ولكنه مهارة لغوية في مقدور الناس كلهم أن يتقنوها .(العزاوي ،١٩٨٨ ، ص٦٥).

ان اللغة العربية بفروعها جميعا تعمل معا على النهوض بالفرد إلى مستوى التفكير ، والتعبير عن هذا التفكير بلغة العصر الذي يعيش فيه ، ولعل التعبير من اهم فروعها فهو الغاية وبقية الفروع وسائل لتحقيق هذه الغاية، اذ هو اداة التفاهم بين الناس ، ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم ،والمظهر الصادق لقوة تفكير المتعلم في نفسه وفي الأشياء من حوله ، فهو ضرورة من ضرورات الحياة لا يمكن الاستغناء عنها .(احمد،١٩٨٣ ، ص١١).

إن المهارة اللغوية ضرورة لكل إنسان، وعليه يجب على كل فرد ان يملك لغة قومه ، حديثاً وكتابة ، وان الأمم كلها جرت على أن يكتب أفرادها أو يتحدثوا بلغة سليمة ، خالية من الخطأ، تترابط فقرها ، وتتماسك عباراتها في بناء لغوي عام ، يؤدي الغرض المطلوب من إبلاغ الآخرين فكرة معينة أو تجربة خاصة ، وهذا الغرض يحققه التعبير ، الذي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ،ويستدعيه التعامل مع الناس في الحياة العامة . ويحقق لهم الاتصال بغيرهم (العزاوي ،١٩٨٨ ، ص٧٥) .

والتعبير وسيلة الإنسان الأولى للإفصاح عمّا يدور في خلده من أحاسيس ومدركات للاتصال بالمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه،وان الأفكار والأحاسيس لا تكاد تثبت وجودها ما لم تترجم إلى ألفاظ و عبارات بوساطة التعبير ،ولا تتيح مجالا للإطلاع عليها والإفادة منها . (الرحيم،١٩٩١،ص٣٩).

إن الشخص الذي يمتلك السيطرة على القدرات التعبيرية ومهاراتها بإمكانه صياغة العبارة الدقيقة ، فالتعبير يشمل فنين من فنون اللغة هما: الحديث والكتابة ، ويعتمد في امتلاكها على فنين آخرين هما : الاستماع والقراءة فدراسة اللغة تتركز حوله . (الحمادي وظافر،١٩٨٤ ، ص٢٠٤.٢٠٥) .

إن إجادة الطالب في أدائه التعبيري دليل عملي على استيعابه ما تعلمه من مفردات لأنه وسيلة الفهم والإفهام ، وهما جانبا عملية التفاهم بين الأشخاص .(العكام،٢٠٠٠ ، ص٩).

ويتوقف اتقان الطالب المواد الدراسية باختلافها على إتقانه التعبير ، ويُرجع المربون اخفاق بعض الطلبة في إتقان المواد الدراسية الى عدم قدرتهم على التعبير ،فقد يكون الطالب مستوعباً المواد الدراسية إلاّ أنه لا يستطيع التعبير عن أفكاره فيؤدي ذلك إلى اخفاقه ، بل إن كثيراً من الناس مَن لا يستطيع التعبير عن أفكاره فيؤدي ذلك الى اخفاقه،بل إنّ كثيرا من الناس لا يستطيع التعبير عن نفسه في أثناء مناقشته الآخرين مما يسبب له كثيراً من الحرج في حياته العملية ،والحياة مليئة بالمواقف التي تستدعي أن يعبر المرء فيها عن نفسه.من هذا كانت الحاجة ملحّة إلى عناية المربين بهذا النوع من الفنون اللغوية منذ مراحل التعليم الأولى ،لهذا كان التعبير غاية لا وسيلة على الوصول إلى الهدف المرجو ،وهو القدرة على التعبير. (حمدان واخرون،١٩٩٠،ص١٤٣).

إن التعبير من حيث الأداء نوعان :شفهي وتحريري ،وان لكل منهما متطلبات ومواطن ودواع لايمكن الاستغناء عنهما ، ويحصل الشفهي ان كان المرسل والمستقبل في مكان واحد أو بالأحرى إذا كانا متقابلين وقد يكون ابلغ من التحريري واكثر تأثيرا في الخطابة ، أما التعبير التحريري فانه يعد من أهم أنواع التعبير بوصفه وسيلة لقضاء حاجات الأشخاص وينقل المشاعر والأحاسيس باسلوب مشوق ومثير حتى أننا نجد فيه شخصية المعبِّر أي ظهور العنصر الذاتي في الكتابة لأنه يخوض تجربته بنفسه (احمد،١٩٨٦،ص٥٣) وهو من أهم النشاطات اللغوية التي بإمكانها ان تختصر المسافات والأزمنة ومن دونه تندثر كثير من ثقافات الأمم وتراثها ولا يستطيع فرد أو شعب أن يغير ما انتجته عقول من الأمم الاخر وهو يعد قناة من قنوات الاتصال البشري واداة من ادواته وبه تتحقق وظيفتان من وظائف اللغة هما التعبير عن النفس والاتصال وتسهيل عملية التفكير (البجة،٢٠٠٠،ص٣١٣). زد على ذلك أن التعبير التحريري يتيح للمدرس الفرصة الكافية لمعرفة مواطن الضعف في تعبير طلابه

لعلاجها ولادراك المستوى الذي وصلوا اليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبلية ، و يتمكن به من معرفة ذوي المواهب الخاصة فيشجعهم ويحسن توجيههم ليكونوا صفوة الادباء في قابل الايام (الحريري واخرون،١٩٨٠،ص٩٩).

زيادة على ذلك فهو يتمثل في اتقان عنصري الفكرة والاسلوب من خلال تزويد الطلاب بما يفيدهم من واقع حالهم من افكار الطلاب وخبراتهم ومعلوماتهم وتدريبهم على صياغة الافكار باسلوب جذاب والتعبير بجمل بسيطة وواضحة ونافعة وتعويدهم على التدرج في الحديث وتنمية ذوقهم الادبي وتوسيع خيالهم واغنائهم بالثروة اللفظية (خليفة،١٩٨٨،ص١٤٤).

ويتضمن التعبير التحريري قيما اجتماعية وتربوية وفنية يتوجب على المدرس أن يحيطها بالعناية والتركيز.

١. **القيم الاجتماعية** : تظهر اهمية التعبير التحريري من الحاجة اليه في المجتمع ففيه تدوّن المعارف والعلوم المختلفة وعن طريقه تحفظ الاعمال العامة والخاصة وتتجلى قيمته بشكل واضح في حفظه التراث البشري في مراحله المختلفة القديمة والحديثة والعامل الرئيس في ربط منجزات الشعوب الحاضرة بماضيها. وهذه القيمة تأخذ مكانتها فيما يتمتع به أصحاب المواهب العالية في التعبير التحريري من احترام ومكانة في مجتمعهم وفي الاعتماد عليهم في امور الحياة المختلفة المتمثلة بالأمور السياسية والإرشاد وفي الكتابات الفنية الجمالية.

٢. **القيم التربوية** : وتنبع هذه القيمة من اعطاء الطلاب المجال للتفكير والتدبر ومن ثم اختيار التراكيب وانتقاء الالفاظ وترتيب الافكار زيادة على تنسيق الاسلوب وجودة الصياغة.

٣. **القيم الفنية** : إن النتاج المتوخى تحقيقه هو تمكين الطلاب من إنشاء المقالات وكتابة الرسائل وتدوين افكارهم وخواطرهم وملاحظاتهم حيثما فرضت عليهم أي مناسبة وذلك باسلوب صحيح واضح مؤثر ينتج عنه مسايرة القارئين لكتاباته

ومتابعتها بشوق ومن ثم التأثر بعواطفه وتذوق فنه وأدبه (البجة،٢٠٠٠،ص٣١٧).

ولكي يحقق التعبير التحريري أهدافه لابد من إكساب الطلاب مهاراته الأساسية المتمثلة في :

- فهم الفكرة.
- عرضها بوضوح.
- ترتيب الافكار بحسب اهميتها.
- الدقة في تحديد الافكار ووصف الاشياء.
- اختيار الالفاظ الملائمة والتأليف بينها في الجملة أو العبارة.
- تماسك العبارات وعدم تفككها.
- اختيار الافكار ذات الوزن في حدود مستوى المدرس وبالقدر الذي يلائمه.
- الدقة في استعمال علامات الترقيم (عبد الامير ،١٩٩٣،ص٢٤).

وفي دروس التعبير يجب أن تتجه العناية نحو تنمية أفكار الطلبة وترتيبها ترتيباً منطقياً، ومطالبتهم بالتعبير عن المعاني التي يفهمونها ،وتكون في متناولهم ، ولا بدّ من تعويدهم عادة استيضاح المعاني في الذهن ،قبل عرضها ، والتحدث عنها، واختيار الألفاظ المناسبة للمعاني التي تناسبها وتنمية معجمهم اللغوي بحيث يكون متدرجاً مع النمو اللغوي(الجمبلاطي ،دت، ص٤٢).

مع الأهمية التي يؤديها التعبير إلا أنه مازال على الصعيد الدراسي يعاني من معوقات تجعله مشكلة ضمن مفردات اللغة العربية اذ إنه لم يلق العناية الدقيقة في

المدارس بما يتناسب وأهميته من حيث الاعداد له وطريقة تدريسه حتى أصبح عبئاً على المدرس والطالب على حد سواء. (احمد،١٩٨٥،ص١٣).

وتقف وراء ضعف الأداء التعبيري للطلبة أسباب عدة منها ما يرجع الى الطالب نفسه وما يمتلكه من قدرات وإمكانات لغوية ومنها ما يرجع الى المدرس وكفاياته وما يمتلكه من طرائق واساليب ومنها ما يرجع الى طبيعة مادة التعبير وما تتطلبه من قدرات على الصعيد الابداعي ومن تنظيم على الصعيد الإداري. وفي ما يخص المحور الأول وهو الطالب فهو يعاني من ضعف في المكنون اللغوي اذ نجد إن معظم الطلبة يتخرجون في المرحلة الاعدادية وهم لا يملكون حصيلة كافية من المفردات اللغوية تساعدهم في التعبير عن انفسهم بشكل مرضٍ مما يدفعهم الى تضمين كفاياتهم بعض الالفاظ العامية. (احمد،١٩٨٦،ص١٢).

اما فيما يخص المدرس الذي يعد المحور الثاني لضعف الطلبة تعبيرياً فإننا نراه يدرس اللغة العربية وهو لا يراعي الاسس النفسية والتربوية واللغوية التي يقوم عليها التعبير. (السعدي ١٩٩٢،ص٢٢). فينعكس ذلك سلباً على مستوى تعبير الطلبة فالمعروف أن الطالب يتأثر بالمدرس لانه قدوة حسنة له. ومن المسلمات المعروفة في التعبير أن يبسط المدرس الموضوع للطالب ويجعله مستساغاً لديه واشد من هذا أن اغلب المدرسين يلزمون الطلبة بموضوعات يفرضونها عليهم (الحريري وآخرون،١٩٨٠،ص٥٨). وهذا ذو أثر سلبي على الطالب لانه يحس بأنه بعيد عن واقع الموضوع وبانه مفروض عليه وهو مسلوب الحرية في عرض افكاره كما هو مسلوب في اختيار الالفاظ والعبارات التي يصور بها معانيه بتزويده بموضوعات يطلب منه حفظها ومحاكاتها الى جانب ذلك أن اغلب الموضوعات التي يلزم بها المدرسون للطلبة هي موضوعات تقليدية تعاد كل سنة وليس بالضرورةان تكون موضوعات وظيفية تجعل الطالب في موقف نشيط وفاعل (احمد ،١٩٨٥،ص٢٢٨). ولا تقف المشكلة عند حدود الطالب او المدرس فحسب وانما تتجاوزهما الى الوقت المخصص لدرس التعبير فحصة واحدة لاتكفي لتنمية مهارة التعبير عند الطلاب

(احمد،١٩٨٥،ص١٢). وهذا يتيح للمدرس أن يقلل من الاهمية المعطاة لهذه الحصة واحياناً نجد أن حصة التعبير يتم اسقاطها من الجدول الأسبوعي وتستبدل بها دروس الأدب والقواعد (مدكور،٢٠٠٠،ص٦٦).

وان من الأسباب التي ساعدت على ضعف الطلبة في التعبير ما تتعلق بإدارة المدرسة من حيث عدم تهيئة الأجواء الصفية الملائمة للتعبير في المدرسة اذ نجد أن اغلب الصفوف في المدارس مزدحمة بالطلاب مما يعيق أو يحد من إعطاء الطلاب الوقت الكافي والجهد اللازمين (السعدي،١٩٩٢،ص٨٧). وتعد الطرائق والاساليب التدريسية السائدة من الاسباب الرئيسة في حصول الضعف التعبيري ، فهذه بنت الشاطئ تقول: "إن عقدة الازمة ليست في اللغة ذاتها وانما في كوننا نتعلم اللغة العربية قواعد صنعة واجراءات تلقينية وقوالب صماء نتجرعها عقيما بدلا من أن نتعلمها لسان امة ولغة حياة" (بنت الشاطيء،١٩٦٩،ص٢٨).

وهذا الهاشمي يقول : "إن من اسباب الضعف التعبيري ما يعود الى الاساليب التقليدية في التدريس والى قلة متابعة المدرسين لما يستجد في تطوير تدريس مادتهم واستعمالهم لاحدث التقنيات لإثارة لتحفيزهم على التعلم" (الهاشمي ،١٩٨٨،ص٩٢-٩٩).

ويتعزز شعور الباحث بمشكلة التعبير والاحساس بها باعتماده نتائج الدراسات العلمية في هذا المجال اذ اشارت دراسة محمد عبد القادر الى أن عدداً من المستفتين ردوا اسباب عدم تحقق أهداف تدريس التعبير الى ضعف الطريقة التدريسية وقصورها في تحقيق ذلك. (احمد،١٩٨٥،ص٢٠٦). في حين افضت دراسة عبد عون التي اجريت في بغداد الى جملة من النتائج من بينها أن الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس التعبير لا تسهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها نحو التعبير ولا توفر عنصر التشويق ولا تنمي شخصية الطالب. (عبد عون ،١٩٨٩،ص١٦١).

ويجد الباحث نفسه مؤيدا للأسباب التي تؤكد قصور الطرائق والاساليب المتبعة في تدريس التعبير ، اذ يرى ان نجاح التعليم يرتبط الى حد كبير بنجاح الطريقة ، إذ

باستطاعتها أن تعالج ضعف الطلبة وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم . (إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص ٣١) ، فللطريقة أهمية لا تقل عن أهمية مضمون المادة الدراسية ، لأن الاستعداد للتعلم يعتمد عليها بقدر اعتماده على مضمون المادة الدراسية . (Russel,1975,P.524) .

ويرى الباحث ضرورة تفعيل عملية التدريس باستعمال الطرائق التدريسية التي تنمي تفكير الطلاب وتشوقهم وتحفزهم للتعلم وتنمي لديهم الثروة اللغوية مما يدفعهم نحو إتقان التعبير.

وكلما كانت طريقة التدريس ملائمة للموقف التعليمي ، ومنسجمة مع عمر الطالب وذكائه وقابلياته وميوله ، كانت الأهداف المتحققة عبرها أوسع عمقاً وأكثر فائدة (ريان ، ١٩٩٣ ، ص ٨٧٣) ، لأن نجاح التعليم يعتمد بدرجة كبيرة على سلامة الطريقة وسلامة الأسلوب الذي يستعمله المدرس في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل وأقل وقت (أحمد ، ١٩٨٦ ، ص ٢٨٥) .

فالطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المنشودة ، وتثير عناية المتعلمين وميولهم ، وتحفزهم على العمل الايجابي ، والمشاركة الفاعلة في الدرس من خلال التفكير الحر ، والحكم المستقل ،(إبراهيم ،١٩٧٣ ص، ٣٤)

إن التعلم التعاوني بوصفه احد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلبة ، لذا لاقت هذه الإستراتيجية عناية كبيرة لإمكانية استعمالها بديلا عن الفصل التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلاً من روح التعاون ، ومفهوم التعاون هنا يشير إلى العمل سوياً من أجل أهداف مشتركة، وفي إطار الأنشطة التعاونية يسعى الطلاب لتحقيق نتائج ذات جدوى لهم ولأعضاء الجماعة جميعهم اذ يشعر الطلاب أن على كل دور واحد منهم مسؤولية معينة ولكل منهم دور محدد لا بد أن يمارسه حتى يتكامل العمل

الخاص بالمجموعة كلها، وعليه يصبحون مسؤولين عن تعليم بعضهم بعضاً في مواقف تعلم يمارسون فيها مهارات التفكير العلمي وسلوك الاكتشاف والاستقصاء بماينمي لديهم العديد من المهارات المعرفية والاجتماعية سعياً لإفادة المجموعة ، أي أن أداء الفرد هو محصلة جهده وجهد زملائه. (الطيطي ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٩٢) .

يوكد التعلم التعاوني الجوانب الاجتماعية والإنسانية بين الطلبة لتحقيق أهداف تعاونية من طريق إشراك الطلبة في داخل حجرة الصف ، وهو خير وسيلة للحصول على التفاعل الإيجابي ، الى جانب ذلك أنه أداة ناقلة للعلم والمعرفة بوساطة الطالب ، للطالب أولاً والمدرس للطالب ثانياً ، فكلما كانت الطريقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع ميول الطلبة وقابلياتهم كانت الأهداف واسعة العمق وكثيرة الفائدة.(الزيود،١٩٨٩ ، ص ٣٨) .

وفي التعلم التعاوني تشترك مجموعة من الطلبة في إنجاز عمل ما ، يدركون أهميته ويسعون إلى إتمامه بحيث يتحمل كل فرد نصيبه من المسؤولية لتحقيق أغراض الجماعة وتأدية واجبه بتنفيذ خطة المجموعة . (الدمرداش وكامل ، ١٩٦٤ ، ص ٤٥) ، وهو يؤدي إلى مساعدة الطلبة في تنمية ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة الدراسية ، وغرفة الصف ، وشعور الطلبة بالارتياح عند تطبيقه ، الى جانب ذلك أنه يصلح لمختلف الموضوعات ولمراحل دراسية متعددة(Cook,1990,P.139) .

لقد أشار العديد من الباحثين في مجال التربية إلى أن هناك ثلاثة أنماط من التعلم الصفي هي ، التعلم التنافسي ، والتعلم الفردي ، والتعلم التعاوني ، ففي التعلم التنافسي يشجع الطلبة على مقارنة أدائهم بأداء غيرهم مما يعكس آثارا سلبية على مدى تحقيق هذا التعلم أو ذاك ، أما في التعلم الفردي فإن التعزيز المرتبط بالتعلم ينجم عن مدى التحسن الذي يطرأ على أداء المتعلم نفسه ومستواه ما بين وقت وآخر ،وأما التعلم التعاوني فإن موطن التأكيد فيه يكون على الأداء الكلي لمجموعة المتعلمين في المجموعة التعاونية ، بمعنى أنه حين يتحقق هدف التعلم لأحد المتعلمين فإن ذلك يعني بالضرورة تحقق هدف التعلم بالنسبة لغيره من أعضاء المجموعة . (البغدادي ، وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٧٥) .

ولكن الملاحظ أن أكثر الأنماط شيوعاً في فصولنا الدراسية هو نمط التعلم التنافسي الذي ينجم عنه أن يكون هناك بعض الطلاب الفائزين وبعض الطلاب غير الفائزين . (عفانة والخزندار ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٨) .

لقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية طريقة التعلم التعاوني وفاعليتها وأثرها الإيجابي في تحصيل الطلبة وعلاقاتهم ببعضهم البعض . (James,1985,P.98)، اذ ساعدت في تدريس القيم الاجتماعية والعمليات الديمقراطية فضلا عن تعلم التعاون العام .(Guton,1991,P.313) ، وتعزيز الثقة بالنفس مما أدى إلى زيادة في التفكير ، والتطور الاجتماعي والسلوك الشخصي ، كما أنها أعطت الطلبة الفرصة لطلب المساعدة عند الحاجة مما يجعل أثر التغذية الراجعة إيجابياً ولوحظ أيضاً بأنها تشجع طلاقة التفكير ، وتجعل من التعلم عملية تفاعل وتزيد من وقت تنفيذ العمل وتفرز التقويم الذاتي وتلقى مسؤولية التعلم على عاتق الطلبة ، وتجعل التعلم أكثر متعة إذ إنها تخلص الطلبة من العزلة والانطواء وتشجعهم على توضيح المادة الدراسية وعلى إثارة الطلبة الضعاف الأسئلة حول نقاط غير مفهومة ليجيب عنها الطلبة من ذوي القدرات العليا . (Eric,1984,P.101) .

لقد أشار سلافين (Slavin,1984) إلى أهمية التعلم التعاوني وآثاره الإيجابية في رفع تحصيل الطلبة بشكل عام ، ورفع مستوى المشاركة والتعاون بينهم وإثارة حماسهم ودافعيتهم نحو المشاركة ، وأنه يحسن علاقات الطلبة مع بعضهم البعض، الى جانب ذلك زيادة قدرتهم في الاعتماد على النفس وتنمية شخصياتهم ومساعدتهم في اتخاذ قراراتهم المطلوبة في حياتهم ، وتقليل الحساسية بينهم ، وكل ذلك يؤدي للوصول إلى فهم المفاهيم واستيعابها من الطلبة كاملة ومن ثم زيادة التحصيل، واكد أيضاً على الأثر الإيجابي الكبير للتعلم التعاوني في زيادة التحصيل في مراحل التعليم المختلفة وفي الموضوعات الدراسية والمستويات المعرفية العليا وفي البعد الانفعالي كالشعور بالآخرين، واحترامهم ،والاستماع اليهم ، وتقبل الفروق بين الطلبة في المجموعة ،وإطاعة القوانين، والولاء للجماعة والاهتمام بمصالحها، وتقبل الطالب المسؤولية.(Slavin,1984,P.188) .

إن التعلم التعاوني يجعل دور الطالب فاعلاً ونشيطاً ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية التي يكون فيها الطالب عادة متلقياً أساسياً تتركز نشاطاته التعليمية على العمليات الذهنية الآلية البسيطة المتضمنة الحفظ والتلقين في الجوانب المعرفية ، إذ يقوم الطلبة في التعلم التعاوني بمواقف فاعلة مختلفة منها :

١. تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها .

٢. جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها .

٣. معالجة الخبرات المطروحة وتنظيمها تنظيماً منطقياً ليختبروا فيها .

٤. ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٥. يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على أن لا يفقدوا فرديتهم .

٦. يبذلون جهودهم لكي ينالوا قبولاًعند الآخرين ، ويسهمون بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف الخبراتي .

وتأسيسا على ما مر فان الطالب يؤدي دوراً متميزاً ، لأنه عنصر مهم على وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على أن يحقق وجوده وأهميته بما يقدم من حلول واقتراحات في حل مشكلات جديدة ومعالجتها . (قطامي ونايفة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٢٦) .

وللتعلم التعاوني فوائد أخرى يحققها بطريق مراعاة الفروق الفردية في ما يخص الطلبة في العمر، ومراحل التطور الإدراكي المعرفي، والاتجاهات (الإيجابية) والميول، والخلفيات الثقافية، والدافعية، ولكن التعلم التعاوني لا يزيل هذه الفروق الفردية وإنما يعالجها ويقلل منها وانه يخفف من الجو التسلطي في الصف الذي يؤدي إلى إيجاد جو من القلق والتحويل إلى جو ودي (هاشم ، ٢٠٠١ ، ص ٣) .

وللتعلم التعاوني عدة مزايا منها :

١. أنه ينمي في الطالب روح الجماعة والتعاون مع غيره من الأفراد ويعد هذا من المزايا المهمة وبخاصة في عصرنا الحاضر الذي يستوجب التكاتف والتعاون لتحقيق العديد من الأهداف المشتركة التي لا يمكن تحقيقها بشكل فردي .

٢. إمكانية تطبيقه في المقررات الدراسية المختلفة وفي جميع المراحل الدراسية وأنه يعزز فهم الطلاب وإتقانهم لما يتم نقاشه من محتوى علمي.

٣. تنمية الدافعية عند التلاميذ للتفكير والاطلاع والبحث إذ إن العمل الجماعي يحفز التلاميذ على العمل الجاد والمثابرة حرصاً على مماثلة أقرانهم ورغبة في تأكيد ذواتهم وأنهم فاعلون كغيرهم .

٤. التطبيق العملي لأسلوب حل المشكلات وذلك بما يعرضه المعلم من إشكاليات ليدفعهم للتوصل إلى إيجاد حلول مناسبة لها.

٥. يشجع الطلاب بطيئي التعلم على الانخراط مع أقرانهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة وينمي فيهم المسؤولية الفردية والجماعية.

٦. المشاركة الفاعلة في المناقشات الجماعية بشكل جاد ومفيد ، كما يكسبهم أدب الحوار مع الآخر بشكل عملي خاصة إذا تم بإشراف فاعل من معلم المادة .

٧. التخلص من التوترات الشخصية عند الإلقاء وذلك لمحدودية العدد الذي يكون من الأقران وهذا ما لا يتحقق إذا تم النقاش بين المعلم والطالب بشكل مباشر داخل الصف أو خارجه .

٨. يوفر الوقت والجهد والمال المبذول وذلك لما يحققه من عوائد إيجابية عند مقارنته بالعديد من الأساليب أو الاستراتيجيات الأخر . (ريان ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٧٧)

وقد اثبتت نتائج البحوث والدراسات التطبيقية التي اجريت في مجال التعلم التعاوني ان استعماله في الصف الدراسي يؤدي إلى تحصيل اعلى ويدعم كفايات اكبر في التفكير ويساعد على تكوين اتجاهات اكثر ايجابية نحو المادة،ويؤدي بالطلبة إلى الاعتقاد بأن نظام التصحيح والتقويم اكثر عدلاً. (جلاتهورن،١٩٩٥، ص١٢).

وهناك اكثر من طريقة لتطبيق التعلم التعاوني في حجرة الدراسة ومنها طريقة ثيلين التي تؤلف بين الطريقة الاستقصائية لجون ديوي وافكار ليفين في البيئة الاجتماعية وتمكن من تصميم خطط لدراسة الموضوعات المختلفة عن طريق استعمال المجموعات الصغيرة داخل الصف واستعمال ديناميكيات الجماعة وخلق بيئة ديمقراطية (sharan&sharan,1992,p17)

ان طريقة ثيلين تجعل الطلاب يفكرون بابعاد الدرس ومضامينه،وتفسح الفرصة لهم ليعبروا عن أرائهم بروح ديمقراطية وعلمية.(sharpes,1983,p3)

وتؤدي هذه الطريقة الى زيادة الانتباه لدى الطلاب وتساعدهم على معرفة طريقة تفكيرهم وتفكير زملائهم وتزودهم بالوسائل الملائمة للتفكير. (لومان،١٩٨٩، ص١٧٢).

تستعمل طريقة ثيلين الاستقصاء الجماعي في تعليم الطلاب على اساس ان الحياة اجتماعية ،وان المجتمع يربي افراده لخلق ثقافة الديمقراطية وخير وسيلة لتحقيق ذلك هي المدرسة ،فقاعة الدرس الموجهة بشكل ديمقراطي تقود الطلاب الى الاستقصاء الجماعي بدءاً بالتعرف الى المشكلة المعروضة في الصف واكتشاف وجهات النظر المختلفة ومحاولة الوصول الى فهم دقيق للمشكلة وصولا الى الحل العلمي الدقيق لها،وهذا بدوره يؤدي الى فهم الطلاب المادة العلمية وثبات المعلومات واستبقائها لديهم وزيادة دافعيتهم نحو التفكير (زيتون ،١٩٨٤،ص٢١٠)

اختار الباحث هذه الطريقة لأسباب منها :

أ- تعد هذه الطريقة أكثر اتساقاً مع المناحي الإنسانية في التربية .

ب- كانت موضع عناية علم النفس التطوري .

ج- تهدف هذه الطريقة إلى تحقيق مهارات الاتصال والعمل التعاوني زيادة على التحصيل الدراسي والاتجاهات الايجابية للطلبة . (Richard & Rebecca , 2001 , P.P 69-75)

د- تلائم تطبيقات هذه الطريقة مادة التعبير .

ومن هنا فالطالب بحاجة الى طريقة تنمي تفكيره وتجعله يعتمد على نفسه ، و قدراته الخاصة ، لأن من اهم أهداف التدريس هو تعليم الطلبة كيف يفكرون بالمواد الدراسية لا كيف يحفظونها عن ظهر قلب مغادرين فهمها واستيعابها.(زيتون، ١٩٩٦ص، ٩٤)

ويعد روس (Ross, 1998)عملية تعليم التفكير أمراً مهماً للطلاب، ويبين أن المدارس بحاجة إلى مناهج تدعم استراتيجيات التفكير المتنوعة يدرس فيها الطلاب مواضيع ذات علاقة مباشرة بالتفكير وأن الغاية الأساسية من وراء برامج تعليم التفكير ليس اكساب الطلاب المعرفة العلمية فحسب وإنما مساعدتهم على خلق إطار مرجعي وطريقة فريدة خاصة بهم، لمعرفة الواقع الذي يعيشون فيه(Ross, 1998,P; 228)..

ان تعليم التفكير يتم باتجاهين ، الأول منهم ايتم بتعليم التفكير على شكل مادة مستقلة بذاتها مثل بقية الموضوعات الدراسية ، ، أما الاخر فهو تعليم التفكير من طريق المواد الدراسية ، وهو الاتجاه الذي اعتمده الباحث لأنه يحقق ردود فعل ايجابية في إدخال تعلم مهارات التفكير في المناهج ؛ لان المناهج هي إحدى الوسائط التي يلتقي فيها المعلم والطلبة بهدف استيعاب المادة الدراسية ، لهذا فان عملية تضمين تعليم مهارات التفكير ضمن المادة الدراسية تجعل عملية التدريب عليها عملية مألوفة من دون خوف من الجديد، أو من دون إضافة أعباء دراسية أخر على المعلم ، والطالب.(قطامي وآخرون،١٩٩٣ ،ص٢١٧) ويرى علماء النفس أن التفكير لا يحدث في فراغ ، أي بمعزل عن محتوى معين ، أو مضمون، و أن تعليم التفكير لا يحدث في فراغ أيضاً ، بل إن عملية التعلم والتعليم محكومة بعوامل كثيرة ، وأحد أهم هذه العوامل ، هو المعلم ، وهو أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير؛ لأن النتائج المتحققة

من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية الأساليب التي يمارسها المعلم داخل الصف . (الحيلة،٢٠٠١،ص ٤٤٧)

ان عملية تدريس التفكير وتعليمه تذهب الى ما هو ابعد من تدريس الحقائق فهي تشجع الطلبة على طرح الاسئلة حول المعلومات والافكار المعروضة وتساعدهم على دراسة كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة وبناء الافكار والاراء العديدة وطرحها والدفاع عنها وفهم العلاقات بين الحوادث والافكار المختلفة . ويسعى التدريس الفعال المتمركز حول التفكير الى تحقيق هدفين تربويين كبيرين يتمثل الاول منهما في الاستعمال الأمثل والأكثر فاعلية للمعرفة بانواعها في حين يتمثل الآخر في مساعدة الطلبة على ان يصبحوا معلمين تقودهم مهاراتهم وتعليماتهم الذاتية . (سعادة ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٢)

ويعد التفكير الناقد احد انماط التفكير التي تسعى التربية الى اكسابها الطلبة ، اذ يعطي التربويون الاولوية لهذا النمط من التفكير ، فمنذ الثمانينات من القرن الماضي اصبح من اهم الاهداف التربوية التي تسعى الى تحقيقها المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة (اللقاني ورضوان ، ١٩٨٢ ، ص ٥١).

ويعزى ذلك الى جملة من الاعتبارات منها :-

١. انه يؤدي الى فهم اعمق للمحتوى المعرفي الذي يدرسه الطلبة ذلك ان التعلم في اساسه عملية تفكير وان توظيف التفكير في التعلم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي الى

اتقان افضل للمحتوى المعرفي والى ربط عناصره ببعضها . (Noris, 1985 : p : 40) .

٢. يعد من اكثر الانواع نمواً في مهاراته واكثر شيوعاً على مستوى العالم المتقدم ويعود هذا الى الاعتقاد المتزايد باننا ينبغي لنا ان ننشئ اجيالاً قادرة على التفكير الناقد . (جابر ، ١٩٩٢ ، ص ٢٢٥) .

٣. انه من اكثر انواع التفكير فاعلية لان عملياته لا تقتصر على استدعاء المعلومات او الافكار من الذاكرة وانما تتعدى الى ايجاد العلاقة بين الافكار المتنوعة والربط بين الاسباب والمسببات وبين النتائج والاحداث و تحليل الافكار وتركيبها وانها لا تقتصر على مجال معين وانما على مواقف الحياة جميعها .(عدس وتوق ، ١٩٩٨ ، ص ١٨٩).

٤. يرى بعض التربويين ان هذا النوع من التفكير يعد احد الادوات التي تمكن الطلبة من مجابهة افرازات الثورة المعرفية والتقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرون . (جابر ، ١٩٩٢ ، ص ٢٢٥)

لذا اصبح من الضروري اعداد البرامج التي تنمي اساليب التفكير لدى الطلبة والعمل على توافر كل المستلزمات التي تسهل ممارسة هذه الاساليب ومنها التفكير الناقد . (اللقاني ، ١٩٧٩ ، ص ٢٢) .

وهنا يأتي دور المدرسة التي تعدها التربية المؤسسة التي تسعى الى تطوير العملية التربوية وجعلها مواكبة لمتطلبات العصر ، والتي ينبغي لها ان تسعى بكل جدية نحو المثابرة والعناية بالتفكير الناقد وتعليم الطلبة كيف يفكرون . (اللقاني ، ١٩٧٩ ، ص ٨) .

و يرى مونرو وسلاتر (Monro & Slater) انه ربما تظهر مهارات التفكير الناقد بسيطة في تعلمها للطلبة ولكنها تحتاج الى عمليات عقلية عالية والى التخطيط الدقيق لها ومعرفة بالمهارات التي يستعملونها . (Monro & Slator , 1985 : 267) . وهنا يأتي دور المدرس لتحقيق ذلك إذ يجب أن لا يقتصر دوره على مجرد نقل المعلومات والمهارات بل يجب أن يسعى إلى تنمية أساليب التفكير

المنتج لدى الطلبة ،إذ يرى (Fisher , 1991) انه على المدرسين ان يؤدوا دوراً حيوياً في تطوير قدرات الطلبة على مهارات التفكير الناقد وان لا يتركوا تعليمه إلى الصدفة . (Fisher , 1991 : p : 17) .

ويؤكد (الخلايلة) على ضرورة حضّ المدرسين طلبتهم على المحاورة في الموضوعات الفكرية ليصبحوا اكثر غزارةً واتقاناً للمعلومات وبناء للمفاهيم والفرضيات واختبارها . (الخلايلة ، ١٩٩٧ ، ص ٣٦)

ان تعويد المدرس طلابه على استعمال اسئلة تثير التفكير الناقد لديهم فانهم يصبحون قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا النوع من التفكير . (اللقاني والجواد ، ١٩٩١ ، ص ١١٨) . ويستطيع المدرس ان يبدي عناية اكبر لتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد اذا ما استعمل طرائقاً فاعلة في تدريسه محتوى المقرر . (ريان ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٤٠) تلائم مهارات التفكير الناقد وتزيدها وتغذيها ، لان القدرة على التفكير الناقد لا تنمو تلقائياً وانما تحتاج الى توجيه عملية التدريس باتجاه هذا الهدف ، لذا كان لزاماً استعمل طرائق التدريس التي يكون فيها الطالب ايجابياً لا سلبياً ، وان يكون نشيطاً فاعلاً غير مستقبل لكل ما يلقى عليه من دون تفكير(ولنكتن ، ١٩٦٥ ، ص ٧٧) .

إن مهارات التفكير الناقد تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه ، إذ وجد أنّها :

١. تؤدي إلى فهمٍ أعمق للمحتوى المعرفي .

٢. تجعل المتعلم مستقلا في تفكيره وتحرّره من التبعية والتمحور حول الذات .

٣. تدفعه الى التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق من دون تحرٍّ كافٍ.

٤. تجعل الخبرات المدرسية ذات معنىً وتعزّز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها .

٥. ترفع المستوى التحصيليّ للمتعلم .

٦. تزيد ثقة المتعلم بنفسه وترفع مستوى تقديره لذاته .

٧. تجعل المتعلم أكثر ايجابيّةً وتفاعلاً ومشاركةً في عمليّة التعليم (العجيلي ،٢٠٠٩ ،ص٧٣) .

ولما كانت المرحلة الإعدادية هي مرحلة مرنة من مراحل النمو فان المرونة فرصة نادرة من فرص النمو لاصلاح ما اعوج منه في المراحل السابقة (عبيد ، ١٩٨٦ ، ص ٤٩)

وقد اختار الباحث طلاب الصفّ الرابع الأدبي لتطبيق تجربته لتكون ميدانا لبحثه لأسباب منها أن المرحلة الإعدادية تعد الطالب لأحد أمرين : إما لمواصلة الدراسة الجامعية ، أو للانخراط في ميدان الحياة العملية ، وكلا الصنفين يتطلب اعداد طالب يجيد مهارات التعبير الكتابي اجادة تجعله قادرا على مواجهة مواقف الحياة المتعددة. وان النجاح في الحياة الجامعية او الحياة العملية يتوقف على مدى تحقيق المرحلة الإعدادية اهدافها ، فهناك ترابط وثيق بين مرحلة الجامعة والمرحلة الإعدادية ، فالنجاح في الإعدادية يترك آثاره الإيجابية على صعيد المرحلة الجامعية ، وإلا فالآثار السلبية سوف تثقل أعباء الجامعة أو على الأقل تعرقل مسيرتها العلمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٨٩، ص ٥٩ ، ٦٠) .

مما تقدم ذكره ، يجد الباحث أن هناك حاجة لإجراء دراسة تتناول اثرانموذج ثيلين في الاداء التعبيري والتفكير الناقد ، وان هذه الحاجة تكمن أهميتها في النقاط الآتية :

١. أهمية اللغة للإنسان لكونها من أهم مقومات حياته .

٢. أهمية اللغة العربية كونها لغة القران واللغة القومية لأبناء الأمة العربية .

٣. أهمية التعبير بوصفه الغاية الأساسية من تدريس اللغة العربية اذ يتجسد فيه كمال اللغة ، وعليه يعتمد التحصيل الدراسي .

٤. أهمية انموذج ثيلين بوصفه اسلوبا من أساليب التدريس التي تعود على الطلاب بفوائد جمة.

٥. أهمية التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة بوصفهما هدفان من أهداف التربية الحديثة.

٦. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها الحجر الأساسي الذي ترتكز عليه المرحلة الجامعية لمن يقرر مواصلة الدراسة .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر انموذج ثيلين في الأداء التعبيري والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

فرضيتا البحث :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير باستعمال ا نموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١. عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م .

٢. التعبير التحريري

تحديد المصطلحات

أولاً : انموذج ثيلين

١. عرّفه فرحان وآخرون بانه " نمط لتطوير مهارات المشاركة في العملية الاجتماعية الديمقراطية مع التركيز على مهارات البنى الشخصية ويعد من الأنماط التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي" (فرحان وآخرون، ١٩٨٤، ص١٥٣).

٢. عرّفه جويس وويل بانه " عملية التفاعل الجماعي تبدأ بطرح موضوع أو مشكلة – تستثير اهتمام الطلاب وتفكيرهم ويطلب منهم معالجتها وطرح آرائهم ويتحدد

دور الطالب بدور المتقصي والمتحري لأبعاد المشكلة للتوصل إلى حلول والاستقراء عليها ضمن ظروف حركية(دينامية) جماعية" (Joyce and wiell , 1986 , p 227).

٣. عرّفه مرعي والحيلة بانه " النموذج الذي يسعى لتطوير المجتمع المثالي من خلال تحقيق الديمقراطية ولكن بأسلوب جماعي وباستقصاء علمي على اعتبار أن غرفة الصف هي مجتمع مصغر شبيه بالمجتمع الكبير". (مرعي والحيلة، ٢٠٠٥، ص١٩٥).

التعريف الإجرائي :

يعرف الباحث انموذج ثيلين بأنه :

عملية تفاعل جماعي داخل الصف تبدأ بتقديم موضوع تعبيري يستثير عناية طلاب الصف الرابع الادبي وتفكيرهم يؤدي بهم الى تقصيه وتحريه وإظهار الأفكار المتعلقة به ونقدها ضمن مجموعاتهم ، لتحقيق انجازات لغوية كتابية بأساليب سليمة يعبرون بها أفكارهم وأحاسيسهم في موضوع التعبير المختار ضمن ظروف ديمقراطية جماعية.

ثانيا: الأداء التعبيري

١. الأداء

أ- الأداء في اللغة :

جاء في لسان العرب " أدَّى الشيءَ : أوصلَهُ ، والاسمُ الأداءُ ، وهو آدى للأمانةِ منهُ ..." (ابن منظور،د.ت، ص٤٨) .

وفي التاج : " أدّاهُ تأديةً : أوصلَهُ ... ويُقَالُ : أدَّى ما عليهِ أداءً وتأديَةً . وقولهُ تعالى : ﴿ أَنْ أَدُّوا إِلَيَّ عِبَادَ اللَّهِ إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ ﴾ • ، أي سَلِّمُوا إليَّ بني إسرائيلَ ، والمعنى : أدّوا إليَّ ما أمرَكُمْ اللهُ بهِ يا عبادَ اللهِ ، فإنّي نذيرٌ لكُمْ " (الزبيديّ،٢٠٠١، ص٥٤.٥٣) .

• الدخان / ١٨ .

ب- الأداء في الاصطلاح :

- عرّفه (مور Moore) بأنّهُ : "عملٌ مميّزٌ أو إنجازٌ واضحٌ للوصول إلى هدفٍ " (Moore,1978, p:63) .
- عرّفه اللقاني والجمل بأنّهُ " ما يصدر عن الفرد من سلوكٍ لفظيٍّ أو مهاريٍّ ، وهو يستند إلى خلفيّةٍ معرفيّةٍ ووجدانيّةٍ معيّنةٍ ، وهذا الأداء يكون عادةً على مستوىً معيّنٍ يُظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما " (اللقانيّ والجمل،١٩٩٦، ص١٠) .
- عرّفه (كولب ووليم Kolb and William) بأنّه : "السلوك الذي يقوم به الفرد لتنفيذ عملٍ خاصٍّ "(الهاشميّ،٢٠٠٥، ص٢٩) .

التعريف الإجرائي : هو سلوك طلاب عيّنة البحث اللغوي لتحقيق هدفٍ معيّن .

٢. التعبير :

أ- التعبير في اللغة :

- جاء في لسان العرب : " عَبّرَ عمّا في نفسهِ : أَعْرَبَ وبَيّن ، وعَبّر عنه غَيْرُه أَعرب عنه والاسم العِبرةُ والعبارة . وَعبّرَ عن فلانٍ : تكلّم عنه " (ابن منظور،مادة عبر ،د.ت ،ص٢٧٨٢).
- وفي المعجم الوسيط " (عَبّرَ) : عمّا في نفسه وعن فلانٍ : أعرب وبيّن بالكلام " (مصطفى وآخرون ، ١٤٢٧هـ ، ص٥٨٠) .

ب- التعبير في الاصطلاح :

- عرّفه الطاهر بقوله : " هو أن يتحدث الإنسان أو يعبر عمّا في نفسه من موضوعات تلقى عليه أو عمّا يحس هو بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة " (الطاهر ١٩٨٤،ص٣٨) .
- عرّفه مدكور بأنّه : " القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال " (مدكور، ١٩٩١، ص٢٦٧) .
- عرّفه الهاشمي بأنّه :" إقدار التلاميذ على الكتابة المعبرة عن الأفكار والمشاعر ، بعبارات سليمة ، خالية من الأخطاء ، تتناسب ومستواهم اللغوي " (الهاشمي ،٢٠٠٦، ص٤٣٧) .

التعريف الإجرائي :

هو إفصاح طلاب عيّنة البحث كتابة عمّا يجول او يدور او يختلج في نفوسهم من أفكارٍ ومشاعر حول موضوع التعبير الذي يقدّم إليهم .

٣. الأداء التعبيري :

أ . عرّفه الهاشمي بأنّه " إنجاز الطلبة اللغويّ الكتابي عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن الأفكار والمشاعر بأسلوبٍ سليمٍ، ويقاس هذا الإنجاز وفقاً لفقرات معيارٍ معتمدٍ في التصحيح " (الهاشمي،١٩٩٤، ص١٨) .

ب . عرّفه الجشعمي بأنّه " الإنجاز اللغوي الكتابي لأفراد عيّنة البحث في التعبير عمّا في خواطرهم من أفكارٍ ومشاعر حول موضوع التعبير المختار في الدرس بأسلوبٍ سليمٍ خالٍ من الأخطاء اللغويّة والإملائيّة ويتّسم بجودة الصياغة " (الجشعمي،١٩٩٥، ص٢٧) .

ت . عرّفه صالح بأنّه " الإنجاز اللغوي الكتابي لطلاب عيّنة البحث عند التعبير عن الموضوع المختار في دروس التعبير التحريري للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم

بأسلوبٍ سليمٍ ، ويقاس هذا الإنجاز وفقاً لفقرات معيار التصحيح الذي اعتمده الباحث " (صالح،١٩٩٧، ص٢٤) .

التعريف الإجرائي : الإنجاز اللغويّ الكتابيّ لطلاب عيّنة البحث عند التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم بأسلوبٍ سليمٍ حول موضوع التعبير المختار الذي يقدمه الباحث في نهاية التجربة ، ويُقاس هذا الإنجاز على وفق محكّ تصحيحٍ معتمَدٍ لأغراض هذا البحث

ثالثا : التفكير

١. التفكير في اللغة :

أ- جاء في لسان العرب : " الفَكْرُ والفِكْرُ : إعمالُ الخاطرِ في الشيء التفكُّرُ التأمّلُ ، والاسمُ الفِكْرُ والفكرةُ ، والمصدرُ الفَكرُ بالفتح " (ابن منظور، د.ت، ص ٣٤٥١) .

ب- وفي المعجم الوسيط " التّفْكِيرُ إعمال العقل في مشكلةٍ للتوصل إلى حلِّها " (مصطفى وآخرون ،١٤٢٧ هـ ،ص٦٩٨) .

٢. التفكير في الاصطلاح :

أ- عرّفه السامرائي بأنّه : " العملية العقلية التي تنشط عندما يواجه الإنسان مشكلةً ما تتطلب منه معالجةً واتخاذ قرارٍ ، والإجابة عن التساؤلات وإيجاد الحلول " (السامرائي، ١٩٩٠،ص٥) .

ب- عرّفه الخلايلة بأنّه : " نشاطٌ معرفيٌّ يُشيرُ إلى عملياتٍ داخليةٍ " . (الخلايلة، ١٩٩٧،ص٩١).

ت- عرّفه أبو علام بأنّه : " ذلك النوع من السلوك الذي يستخدم عملياتٍ رمزيةً أو تمثيليةً " (أبو علام ، ٢٠٠٤،ص٢٢٢) .

التعريف الإجرائي :

التفكير: هو العملية العقلية التي ينظم بها طلاب عينة البحث خبراتهم بطريقةٍ جديدةٍ تؤدي إلى حلّ مشكلةٍ معينةٍ أو اتخاذ قرارٍ أو تنظيم علاقاتٍ .

رابعا :التفكير الناقد

١. النقد في اللغة:

أ- جاء في لسان العرب :" النقدُ والنَقادُ : تمييزُ الدراهمِ وإخراجُ الزيفِ منها" (ابن منظور،د.ت،ص ٤٥١٧) .

ب- وفي المعجم الوسيط " (نقد) الشيءَ- نقداً : نقرهُ ليختبرهُ ، أو ليميّزَ جَيّدَهُ من رديئِهِ " (مصطفى وآخرون ،١٤٢٧هـ ، ص ١٩٩٤) .

٢. التفكير الناقد في الاصطلاح :

أ- عرّفه سيجل (Siegel) بأنّه : "التفكير الذي يعتمد على تقدير الأدلة والبراهين بحيث يؤسس عليها اقتناعهُ كما إنه التفكير الذي

يقوّم الإجراءات ويُصدر الأحكامَ بناء على أحكام معينة . (Siegel, 1980, P. 88)

ب- عرّفه العجيلي : بأنّه " نشاطٌ عقليٌّ متأملٌ وهادفٌ يقوم على الحجج المنطقية وغايته الوصول إلى أحكامٍ صادقةٍ وفق معايير مقبولةٍ " (العجيلي،٢٠٠٩،ص٧٢) .

ت- عرّفه فضالة: بأنّه " التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم : التحليل – التركيب–التقويم " (فضالة،٢٠١٠،ص ١٢٢) .

التعريف الإجرائي :

التفكير الناقد : هو احد أنواع التفكير الذي يبيّن قدرة طلاب عينة البحث على إصدار الأحكام على القضيّة المطروحة أمامهم على وفق معاييرَ معينّةٍ مستعملا مهارات الافتراض ، والتفسير ، وتقويم الحجج ، والاستنباط ، والاستنتاج .

خامسا:الرابع الأدبي

هو السنة الدراسية الأولى من المرحلة الإعدادية التي يُقبل فيها الطلاب الذين اجتازوا الدراسة في المرحلة المتوسطة ، وفيها يتخصص الطالب بالفرع الأدبي والهدف منها إعطاء قاعدةٍ واسعةٍ من المعلومات والمعارف الإنسانية ، ويبدأ الطالب في هذه السنة بالتخصّص في الفرع الأدبيّ دون العلمي (مزعل،١٩٩٠، ص١٤٦) .

الفصل الثاني

إطار النظري

أولا:التعلم التعاوني :

مقدمة :

جاء في اللغة العربية كلمة (عون) والعون المعين ، وما عونت فيه من شيء أي : ما أعنت . والمعوان الحسن المعونة (ابن عباد ، ١٩٧٨ ، ص٢٢٤) ولأهمية التعاون في حياة الأمة ، بوصفه صورة من صور الألفة والتعاضد الاجتماعي فقد زخر تاريخنا العربي والإسلامي بفكرة التعاون ، في عقيدتهم ، بوصف التعاون قيمة من قيم المسلمين خص الله سبحانه وتعالى أمة الاسلام بقوله سبحانه : ﴿ وتعاونوا على البر والتقوى و لا تعاونوا على الأثم والعدوان ﴾ (سورة المائدة : آية ٢) .

يقول الفارابي (٣٣٩ هـ) في كتابه آراء أهل المدينة الفاضلة " وكل واحد من الناس مفطور على انه يحتاج ، في قوامه ، وفي ان يبلغ افضل كمالاته ، إلى أشياء كثيرة لا يمكنه ان يقوم بها كلها هو وحده " (الفارابي ، د.ت ،ص ٩٥)

ويرى ابن خلدون (٨٠٨ هـ) في مقدمته " ان الاجتماع الانساني ضروري ، ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم الإنسان مدني بالطبع أي لابد له من الاجتماع الذي هو المدنية في اصطلاحهم " (ابن خلدون ، د.ت ،ص ٤١).

ونحن في عصر أحوج ما نكون فيه إلى تنمية روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى ، فالحياة معقدة والانسان لا يستطيع ان يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلابد له من الاستعانة بأخيه الانسان ، ولم يعد البيت وحده قادراً على انماء هذه الروح فألقى العبء على عاتق المدرسة واصبحنا ننظر إليها وكأنها الوسيلة لتنمية هذه الروح بوساطة ما تتبع من الطرائق والاساليب (آل ياسين ، ١٩٧٤،ص ١٣٧) .

وتاريخ التعلم التعاوني تاريخ قديم ، وان نماذجه قد تطورت نتيجة تطور الفكر الانساني نفسه (جابر ، ١٩٩٩ ،ص ٨٣) .

وفي عام ١٩١٦م الف المربي الامريكي جون ديوي (John Dewe) كتابه (الديمقراطية والتربية) وحينها كان استاذاً بجامعة شيكاغو آنذاك و بين فيه ان حجرات الدراسة ينبغي لها أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الاكبر ، بوصفها معملا او مختبرا لتعلم الحياة الواقعية ، ولقد اقتضى فكر ديوي (Dewe) ان يجد المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاماً اجتماعياً يتسم بإجراءات ديمقراطية وبعمليات علمية ، وان مسؤولياتهم الاولى ان يستثيروا دوافع الطلبة ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية المهمة ، زيادة على جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات بتعليم الطلبة المبادئ الديمقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الأخر (جابر ، ١٩٩٩،ص٨٣) .

وطور ديوي (Dewe) استعمال اسلوب مجموعات التعلم التعاوني بوصفها جزءا من طريقته الشهيرة في اساليب التعلم وذلك في أواخر عام ١٩٣٠ م ، ووضع بارنارد (Barnard) عام ١٩٣٨م نظرية شاملة للنظم التعاونية مركزاً فيها على العوامل الاجتماعية التي تظهر المواقف التعاونية . ثم جاء دويتش (Deutsh) عام ١٩٤٩ م بتصورات نظرية حول التعاون والتنافس معتمداً في تصوراته النظرية على نظرية الدافع لكيرت ليفين (Kurt Leven) عام ١٩٣٧م التي يفترض ان حالة التوتر في دوافع الشخص توجد عندما تتأثر نواتج كل شخص بأفعال الآخرين نحو تحقيق اهداف مطلوبة ومن نماذجه الهدف التعاوني المستقل ، الهدف التنافسي المستقل ، الهدف الفردي .

وفي عام ١٩٥٧م عنيَ توماس (Tomas) بنظريته في مفهوم تسهيل تحرك الأعضاء لأداء أدوارهم في المواقف التعاونية المبنية على تقسيم العمل بين اعضاء الجماعة . (الجبري ومصطفى الدين ، ١٩٩٨ ،ص ١٨ –٢٢) .

ونظراً لما توصلت إليه نظريات علم النفس الاجتماعي الحديث من نتائج عن اهمية استعمال استراتيجية التعلم التعاوني ، وفائدته في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ، بدأت المدارس الأمريكية باستعمال طرائق التعلم التعاوني ، فقد أكد كورت كوفكا (Kurt Koffika) في بداية القرن العشرين ان المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة متقابلة فيما بينها وهذه الجماعات هي كيانات مختلفة (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٣) .

وطور هربرت ثيلين (Herbert Thelen) عام ١٩٦٠م في جامعة شيكاغو اجراءات اكثر دقة لمساعدة الطلبة على العمل في جماعات ، وذهب ثيلين (Thelen) إلى ان الدراسة ينبغي لها ان تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة هدفها بحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات البينشخصية المهمة . ولقد كان ثيلين (Thelen) عاكفاً على دراسة ديناميات الجماعة ، وطور صيغة او صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث الجماعة وقدم اساساً تصورياً ، مفاهيمياً للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني (جابر ، ١٩٩٩ ، ص٨٣-٨٤) .

وبدأت في أواخر الستينيات دراسة التعلم التعاوني إذ عكف الباحثون على تحليل التفاعل في المواقف التعليمية وتشجيع المنافسة بين الطلبة (الدمنهوري ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٣) .

وفي بداية السبعينيات من القرن العشرين بدأت العناية باستعمال التعلم التعاوني وأمكن تطبيقه في الصفوف الدراسية وفي المعاهد والكليات وهكذا توالت الجهود وتطور التعلم التعاوني وانتشر في دول عديدة من العالم في الولايات المتحدة وكندا واستراليا وأنشئت له مراكز وظهرت له أساليب متعددة (الجبري و محمد ، ١٩٩٨ ، ص ١٨ – ٢٢) .

الأسس التي يستند إليها التعلم التعاوني :

يستند التعلم التعاوني إلى مجموعة من الأسس يمكن عرضها على النحو الآتي :-

(١) الأسس التربوية :

يجمع التعلم التعاوني بين النمو الفردي للمتعلم والنمو الاجتماعي مما يؤدي إلى تربية متكاملة ،يتحمل الطالب في هذه الإستراتيجية السلوك الجماعي والتعاوني وضرورته لإنجاز عمله وهذا ما يؤدي إلى التخلص من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية والمنافسة والغرور وغيرها ،ويتحمل الطالب مسؤولية انجاز العمل ، فالسلطة هي من حق الجماعة التي تختار افرادها واعمالها ونشاطاتها وهذا يؤدي إلى التعلم واحترام النظام الذي ينبثق من داخل الجماعة ويتعلم فيه الطالب الانضباط الذاتي ،ويشعر الطالب الذي يعمل داخل المجموعات بأنه يعيش حياته العادية وبهذا فان طريقة التعلم التعاوني تساعد الطالب على ان يحب مدرسته ويبذل جهوده مع جماعته بشكل مستمر لإنجاز العمل .

(٢) الأسس النفسية :

تعني هذه الإستراتيجية بحاجات الطلبة وتحاول اشباعها عن طريق العمل الجماعي وتقوية دافع الانتماء للجماعة .

وتساعد هذه الإستراتيجية على اكتشاف ميول الطلبة ، فالمجموعات في الصف الواحد متنوعة ويسمح لكل طالب ان يشترك في مجموعة ما ويسمح له بتغييرها اذا وجد انها لم تشبع ميله .

ويتعلم الطلبة عن طريق النشاط الذي يقومون به ، فالتعلم تغيير في السلوك ناتج عن النشاط والخبرة ، وهذه الإستراتيجية تراعي مبادئ علم النفس التربوي .

(٣) الأسس الاجتماعية :

يمارس الطالب حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها الطالب فهو يعمل مع مجموعته وتواجهه مشكلات معينة ، ويتعاون في حلها مع زملائه مما يؤدي به الاحساس بضرورة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة وتزداد الرابطة بين الطالب وجماعته .

وتثير الجماعة دوافع النشاط عند افرادها ، فيشعر الطالب بأن عليه ان يساعد في تحقيق اهداف الجماعة مما يدفعه إلى بذل جهد اكبر لتنشيط العمل .

وتزول المنافسات الفردية ، فالطالب يتعاون مع مجموعته ليدفعها إلى النجاح . (الوقفي وأخرون ، ١٩٧٩ ،ص ١٧٥-١٧٧).

عناصر التعلم التعاوني :

يجب ان تتوافر مجموعة من العناصر في الموقف التعلمي التعاوني وهي :

(١) التبادل الايجابي :

يجب ان يشعر اعضاء المجموعة جميعهم بارتباطهم حيال نجاح زملائهم او فشلهم وما لم يشعر الطلاب بأنهم إما ان يغرقوا جميعاً أو ينجوا جميعاً . فلا يمكن ان يوصف الدرس بأنه (تعاوني) فلكي يكون الموقف التعليمي تعاونياً يجب ان يدرك الطلاب أنهم يشاركون ايجابياً زملاءهم في مجموعتهم التعليمية . وان المشاركة الايجابية تشجع الطلبة على مراقبة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدماً تعليمياً .

(٢) التفاعل المعزز وجهاً لوجه :

يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة ويشمل ذلك تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم ، ويتم التأكد من هذا التفاعل بمشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين افراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفهي ولا يعد التفاعل وجهاً لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق اهداف مهمة مثل : تطوير التفاعل اللفظي في الصف ، وتطوير التفاعلات الايجابية بين الطلبة التي تؤثر ايجابياً في المردود التربوي .

(٣) المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية (الزمرية) :

كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول عن نصيبه في العمل والتفاعل مع بقية افراد المجموعة بإيجابية ، وليس له الحق التطفل على عمل الأخرين . و ان المجموعة مسؤولة عن استيعاب الأهداف وتحقيقها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الاهداف وتقويم جهود كل فرد من أعضائها .

وعندما يقوم اداء كل طالب في المجموعة ثم تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية . و يمكن اختبار اعضاء المجموعة عشوائياً واختبارهم شفهياً إلى

جانب اعطاء اختبارات فردية للطلاب ، والطلب منهم كتابة وصف للعمل أو أداء اعمال معينة كل بمفرده ثم احضارها للمجموعة . ولكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني على اعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج من افراد المجموعة إلى مساعدة اضافية لأنهاء المهمة وبذلك يتعلم الطلبة معاً لكي يتمكنوا من تقديم اداء أفضل في المستقبل .

(٤) المهارات البينشخصية والزمرية .

ان وضع الطلبة غير الماهرين اجتماعياً ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحاً يذكر من دون ان يتعلم الطلبة مهارات العمل ضمن المجموعة التعاونية ،ولكي يكون عمل المجموعة ناجحاً يجب ان يتعلم الطلبة المهارات الاجتماعية اللازمة لأقامة مستوى راق من التعاون والحوار ، وان يتم تحفيزهم على استعمالها . ويعد تعلم هذه المهارات ذا اهمية بالغة في نجاح مجموعات التعلم التعاوني .

(٥)معالجة عمل المجموعة :

اذا كان للطلاب في مجموعات التعلم التعاوني ان يحققوا انجازاً فيجب ان يعملوا مع بعضهم البعض ، يتطلب التعلم التعاوني ان يتأمل افراد المجموعة في ما اذا كان ما اتخذوه من اجراءات سواء اكانت مفيدة أم لا ، ان الهدف هو تطوير فاعلية إسهام الاعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق اهداف المجموعة ، باستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم (العمر ، ٢٠٠٠ ، ص٣) ، (المقبل ، ٢٠٠١ ، ص١ – ٥) .

المكافآت في التعلم التعاوني :

إن بنية المكافآت داخل غرفة الصف الذي يدرس بالطريقة التعاونية تختلف تبعاً لأبعاد متعددة . فالمكافآت التي تمنح مثلاً للسلوك الصحيح المرغوب فيه ، قد تكون زيادة في العلاقات او استحسان المعلم ورضاه او مكافآت مادية محسوسة او القيام برحلة ، وان تلك المكافآت قد تتنوع في قيمتها على وفق الأداء او ناتج التعلم ، فالمكافآت التعاونية تعد هدية تقدم إلى مجموعة تعاونية ، أو إلى فريق رياضي بكامله ، فمثلاً نجاح فريق رياضي في الفوز يعني ان الفريق لعب جيداً على الرغم من ان أعضاءه لم يلعبوا بالجودة نفسها ، إلا انهم وأقرانهم معاً حصلوا في النهاية على جائزة الفوز . وعندما يرغب أعضاء المجموعة التعاونية في ان يحصلوا على مكافأة فأمامهم وسيلتان لزيادة الفرصة للحصول عليها :

الوسيلة الاولى : ان يقوم كل واحد منهم بدافع ذاتي يبذل اقصى جهده للوصول الى النجاح واتقان التعلم وانجاز المهام الموكلة إليه .

الوسيلة الاخرى : ان يقوم كل واحد منهم بحث رفاقه وتشجيعهم ومساعدتهم على بذل اقصى جهد لأنجاز المهام الموكلة اليهم ، وهذا يعني ان التركيبة التعاونية تخلق وضعاً يقوم فيه اعضاء المجموعة ببذل اقصى جهودهم لإيجاد الظروف التي تجعل من الممكن حصولهم على المكافأة بالتعاون فيما بينهم ؛ لأن نجاح الفرد هو نجاح المجموعة ، فإذا استطاع أعضاء المجموعة القيام بذلك فإنهم يتلقون الإحسان والثناء وإلا فإنهم سيتلقون اللوم والتقريع ، ان هيكل المكافآت التعاونية يؤدي إلى خلق الحافز الجماعي المرغوب فيه . فالتعلم التعاوني يستعمل بنية مكافآت مختلفة لتحسين تعلم الطلبة ، إذ ان بنية المهمة او تنظيمها يتطلب من الطلبة ان يعملوا معاً في جماعات صغيرة ، وان تراعي بنية المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي . (جابر ، ١٩٩٩ ، ص١٢٠-١٢١) .

والمكافآت تعطى للمجموعة على أساس نتاج تعلمها عندما يعمل الطلبة معاً كمجموعة لأنتاج ورقة عمل مشتركة او اختبار واحد مشترك كوسيلة معتمدة لتقويم

عمل المجموعة ، وتعطى المكافآت للمجموعة الفائزة ، ثم تعطى المجموعات التي اشتركت في تنفيذ اوراق عمل كان قد اعدها المدرس للطلبة من قبل ، حيث يقوم عمل الطلبة بشكل فردي باجراء اختبار في نهاية الحصة الدراسية (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٣٨) .

ومن الاهمية ان يكافئ المدرس الناتج الجمعي بوصفه نتاجا جماعيا ، وكذلك السلوك التعاوني (الفردي) الذي انتجه ، ويحتاج المدرسون ايضاً الى ان يقوموا مشاركة كل عضو على الناتج النهائي ، وهذا التقويم النهائي للمهام ، يمكن ان يثير مشكلات للمدرسين حينما يحاولون تحديد كيف يقدرون ، أو يحددون درجات فردية من ناتج جماعي ، مثال ذلك ، احياناً يتحمل عدد محدود من الطلبة الطموحين جزءاً اكبر من مسؤولية اتمام المهمة وعندئذ يعبرون عن حقدهم وغيضهم نحو زملائهم في الصف الذين قدموا مشاركات قليلة ومع ذلك حصلوا على التقدير نفسه ، وبالمثل فان الطلبة الذين اهملوا مسؤولياتهم في الجهد الجماعي قد ينمون اتجاهات قوامها السخرية من نظام يكافئهم على عمل لم ينجزوه . (جابر ، ١٩٩٩ ، ص١١٢) .

فوائد التعلم التعاوني :

لقد دلت نتائج البحوث التي ثبت تحققها تجريبيا ان التعلم التعاوني افضل من التعلم الفردي ، ويزيد من تقدير الذات عند الطلبة ، وينمي العاطفة بين اعضاء المجموعة الواحدة والمجموعات الأخر ، وينمي اتجاهات الطلبة الايجابية نحو انفسهم ونحو زملائهم في المدرسة ، وانه يزيد الإبداع والمشاركة لدى الطلبة ، ويقلل القلق عندهم ويؤدي إلى تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي (اليماني ،٢٠٠٩ ، ص٣٢١) ،وقد حدد (Shroyer، 1989) عدداً من الفوائد التي ثبت تجريبياً تحققها عند استعمال التعلم التعاوني وهذه الفوائد هي :

١- ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب وزيادة القدرة على التذكر .

٢- تحسن قدرات التفكير عند الطلبة .

٣- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم

٤- نمو علاقات ايجابية بين الطلاب .

٥- تحسين اتجاهات الطلاب نحو المنهج ، والمدرس ، والمدرسة .

٦- زيادة ثقة الطالب بنفسه .

٧- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلاب .

٨- نمو المهارات التعاونية والمهارات الاجتماعية الأمر الذي يهيئ الطلبة للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية . (العمر ، ٢٠٠٠ ،ص٤) .

طرائق التعلم التعاوني :

هناك أنواع متعددة من طرائق التعلم التعاوني تختلف هذه الطرائق في التسميات ولكنها تتفق في المبادئ والعناصر الرئيسة ومن هذه الطرائق :-

١. طريقة التعلم معاً :

طورت هذه **الطريقة** على يد (Johnson & Johnson،1975) وتؤكد هذه **الطريقة** مهارات التفاعل اللفظي ، وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة من (٢ – ٤) طلاب على تحقيق مهمات معينة ، ويعين لكل طالب دور معين مثل (القائد ، والمسجل ، ...) وتعطى كل مجموعة خطة العمل المتضمنة الاهداف ، والاسئلة ، والانشطة التعليمية ، ويكافئ المدرس المجموعة ككل ، ويخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي . الى جانب ذلك تقويم المجموعة ككل .

(Richard & Rebecca، 2001 ،P.P 69-75)

٢. طريقة فرق التعلم :

طورها (Slavin & others،1988) في جامعة (جونز هوبكنيز) وتقوم هذه **الطريقة** على تشجيع الاعتماد المتبادل ، وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الافراد ، ويعمل الطلبة معاً ، بوصفهم مجموعة تعاونية لتحقيق مهمات تعليمية ذات اهداف مشتركة ، وتعطى لكل مجموعة خطة عمل واحدة ، ويخضع الطلبة فيها إلى اختبار فردي وتعطى علامات الاختبار نقاطا للمجموعة ، الى جانب ذلك علامة فردية لكل طالب ، ولا توجد مكافآت للمجموعات (Slavin & others، 1988 ، PP. 32-33) .

٣. الطريقة التكاملية (طريقة الصور المقطوعة) : (Jigsaw)

لقد طورت هذه الطريقة واختبرت على يد اليوت ارنسون (Eiliot Arnson) وجماعته في جامعة تكساس ثم تبناها سلافين (Slavin) وجماعته ، ولاستعمال هذه الطريقة يقسم الطلبة على فرق غير متجانسة للدرس والاستذكار يتألف كل فريق من (٥ –٦) طلاب ويكون كل طالب مسؤولاً عن تعلم جزء من المادة : وعلى سبيل المثال، اذا كانت المواد التعليمية عن (التعلم التعاوني) مثلاً ، فان طالباً في الفريق يكون مسؤولاً عن طريقة فرق التحصيل (STAD) ، وأخر عن طريقة الصور المقطوعة (Jigsaw) ، وثالثاً عن طريقة البحث الجماعي (Investigation Group) ويحتمل ان يصبح الاقران خبيرين في قاعدة البحث وتاريخ التعلم التعاوني ، ويلتقي الاعضاء من فرق مختلفة فيعالجون الموضوع نفسه ويستذكرونه ويساعد كل منهم الآخر على تعلم الموضوع ، ثم يعود الطلبة إلى فريقهم الاصلي (Home team) ويعلمون الاعضاء الآخرين ما تعلموه ، ويتبع اجتماعات الفريق الاصلي والمناقشات ان يجيب الطلبة عن اختبارات قصيرة كل بمفرده عن المواد التي تعلموها . وفي هذه الطريقة تستخدم في تقديرات الفريق الاجراءات نفسها التي يتم استعمالها في طريقة فرق التحصيل (STAD). ويتم الاعلان عن الفرق والافراد الذين حصلوا على تقديرات عالية في نشرة الصف الاسبوعية أو بطرائق أخر وتكون مهمة المدرس الاشراف والتوجيه . (Slavin & others، 1988، PP. 32-33).

٤. طريقة جيكسو ٢ (Jigsaw 2)

عمل (Slavin،1988) على تطوير طريقة معدلة عن جيكسو أطلق عليها جيكسو٢ (Jigsaw 2) اذ يقوم كل طالب بعد اعداد المجموعات بتدريس نظيره جزءاً معيناً من الموضوع ، وهناك عدة أمور تميز بين الطريقة الثانية جيكسو 2 و الطريقة الأصلية جيكسو ، ففي الطريقة الثانية وبعد التدريس يختبر المدرسون الافراد فردياً ويعطون درجات للفريق على وفق الأداء الفردي لكل طالب في الاختبار . ويستعمل المدرسون طريقة تسمى (تقييم الفرص المتساوية) وذلك بوضع درجات تستند إلى أداء الطلبة الفردي ، ولا يحدد المدرسون بالضرورة الدرجات في هذه الطريقة بل انهم عوضاً عن ذلك ، يقدمون نوعاً من الشهادة عن الإنجاز والتحصيل على وفق التحصيل الاكاديمي الكلي للمجموعة ، هذه النسخة المعدلة الـ Jigsaw تلبي شرطي الهدف والمسؤولية الفردية (الحيلة ، ١٩٩٩ ،ص٣٤٠)

٥. الطريقة البنيوية

طورت على يد سبنسركاجان Spencer Kagen وجماعته عام (١٩٩٣م) وعلى الرغم من انها تشترك في جوانب كثيرة مع الطرائق الأخر ، الا ان الطريقة البنيوية تؤكد استعمال بنيات معينة صممت لتؤثر في أنماط تفاعل الطلبة ، وقد اصبحت البنيات التي طورها (Kagan) بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدي، مثل التسميع ، وفي هذه الطريقة يطرح المدرس أسئلة على الصف كله ويطلب من الطلبة ان يأخذوا دقيقة للتفكير فيه ،ويطلب المدرس من الطلبة ان ينقسموا على ازواج ويناقشوا ما فكروا فيه لمدة خمس دقائق ومن ثم يطلب من الازواج ان يشتركوا مع الصف كله لعرض ما توصلوا اليه ، وتقتضي النظم او البنيات التي وصفها (Kagan) ان يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية ، ولبعض النظم او البنيات هدف زيادة اكتساب الطلبة محتوى أكاديميا ، وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية .

(جابر ، ١٩٩٩ ،ص ٩١)

٦. تقسيم الطلبة بين فرق التحصيل:

Student Teams Achievement Divisions (STAD)

طورت هذه الطريقة على يد سلافين (Slavin) وجماعته في جامعة جون هوبكنز وهي ابسط طرائق التعلم التعاوني ، وهي واضحة ، يعرض المعلمون المعلومات الاكاديمية الجديدة على الطلبة كل اسبوع مستعملين العرض الشفهي او النص ، ويقسم الطلبة في الصف الى فرق تعلم ، يتألف كل فريق من (٤ – ٥) اعضاء يختلفون في الجنس والتحصيل ، فمنهم مرتفع التحصيل ومنهم متوسط ومنهم منخفض ، ويستعمل اوراق عمل ، او أي ادوات للدرس والمذاكرة لكي يتقنوا المواد الاكاديمية ، ثم يساعد الواحد منهم الاخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي ، والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الأخر وبالمناقشات في الفريق ، ويجيب الطلبة فردياُ على اختبارات قصيرة كل اسبوع او مرتين في الاسبوع تتناول المواد الأكاديمية وتصحح هذه الاختبارات ويعطى لكل فرد درجة تحسن (Improvement score) ولايستند تقدير التحسن هذا على تقديرالطالب او درجته المطلقة ، وانما بدلاً من ذلك على درجة تحسنه عن متوسطات الطالب الماضية . وتصدر نشرة في كل اسبوع تحتوي على اعلان عن الفرق التي حصلت على اعلى التقديرات ، والطلبة الذين حققوا اكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية على الاختبارات القصيرة ، واحياناً يتم الاعلان عن الفرق جميعها التي تصل إلى محك معين . (جابر ، ١٩٩٩ ،ص ٨٨) .

٧. تعليم الأقران :

في هذه **الطريقة** يعلم طالب طالباً آخر مقدماً له العون ، لاكتساب مهارة جديدة ، أو لإتقان موضوع يعد ضعيفاً فيه وتستعمل هذه **الطريقة** لأنها تتيح للمدرس مراقبة

تقدم عدة طلبة في آن واحد . وكذلك تجعل الطلبة الاكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط ومنتج ، ويخصص وقتاً للمتعلمين الاقل قدرة لإتقان المهارات الاساسية، غير ان هناك خطراً في تعليم الاقران يتمثل في ان الطلبة قد يكلفون اكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة ، ومثل هذا العمل قد لا يكون ممتعاً. (الحيلة ، ١٩٩٩ ،ص ٣٣٩-٣٤٠)

٨. طريقة اللجان (The Commitlee Method) :

يمكن ان يتضمن العمل الجماعي التعاوني نشاطاً مصاحباً يتمثل في تشكيل لجان مختلفة لدراسة الجوانب المختلفة للموضوع او المشكلة أو الوحدة دراسة شاملة . ويجوز قيام المدرس بتعيين اعضاء هذه اللجان ، و يجوز ان يقترح الطلبة تشكيلها او يتطوع للانضمام إلى كل لجنة من يشاء من الطلبة . ومهما كانت طريقة تشكيل اللجان فينبغي لها ان توزع العضوية بحيث تشمل طلبة الصف جميعهم ، و ينبغي لنا تشكيل اللجان بين حين وآخر في أثناء أداء العمل منعاً لتكوين تحزبات متعصبة

ومن المفيد ان يراعى عند تشكيل اللجان ما لدى الطلبة من اهتمامات وقدرات وحاجات ، على ان هذا لا يعني الحرص على ان يكون اعضاء اللجان دائماً من نوع واحد ، فالعمل الذي يقوم به الفرد وهو عضو في جماعة مختلفة عنه ، يمكن ان يكون مصدر خبرة تعليمية قيمة له . وبعد تشكيل اللجنة يعمد الاعضاء إلى توضيح العمل المطلوب منهم ، ووضع خطتهم في العمل على اساس تعاوني ، مع مراعاة ان يكون توزيع الواجبات على اعضاء اللجنة توزيعاً متكافئاً (ريان ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٢١) .

٩. المذاكرة الجماعية : تعليم الجماعات الصغيرة (Group Study)

تشير الخبرات الشخصية إلى ان الجماعات الصغيرة (٢ -٣) من الطلبة غير المتجانسين التي تتقابل للمناقشة والمذاكرة في العملية التعلمية كانت أكثر الطرائق كفاءة عندما تمكن الطلبة من مساعدة بعضهم البعض ، وعندما يتحول التعلم إلى

عملية تعاونية يستفيد منها كل عضو يصبح اسلوب الجماعات الصغيرة في التعلم اكثر كفاءة .

ويتوقف الامر كثيراً على الفرص المتاحة لكل فرد لكي يعرض صعوباته ويصححها من دون خفض عضو أو رفع أخر ، وتوفر الجماعة فرصاً للطلبة المتفوقين لتدعيم تعلمهم عن طريق مساعدة غيرهم على فهم فكره عن طريق الشرح والتطبيقات.

وتختار كل مجموعة ممثلاً عنها من بين اعضائها ، والهدف من ذلك انجاز عمل مشترك تحت اشراف المدرس وتوجيهه.(مطر ، ١٩٩٢ ،ص ٢٠١)

١٠. طريقة تعليم المجموعات الكبيرة .

يتم فيها تشكيل مجموعة تعليمية غير متجانسة من ناحية القدرات والخلفية العلمية ولكل طالب دور خاص به ويشترك الجميع للوصول إلى حل ، ويكون الهدف المشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها ، ويكون دور المدرس ضبط الطلاب وإعانتهم وقت الحاجة وتزويدهم بالتغذية الراجعة وقت الضرورة ، ورصد المشاركة الجماعية (عبابنة ، ١٩٩٥ ،ص ٤٦) .

١١. طريقة البحث الجماعي لثيلين(Group Investiation Gl)

لقد صممت كثير من الملامح الاساسية لهذه الطريقة على يد ثيلين (Thelen) ولقد نقحت هذه الطريقة على يد شاران (Sharan) وجماعته ، ولعل هذه الطريقة

هي أكثر طرائق التعلم الجماعي تعقيداً و أكثرها صعوبة من حيث التطبيق ، وفي مقابل اندماج الطلبة في طريقة فرق التحصيل STAD وطريقة الصور المقطوعة في تخطيط موضوعات الدراسة وكيفية بحثها ، فان طريقة البحث الجماعي تتطلب معايير صفية أكثر تقدماً وبنيات أكثر تعقيداً من الطرائق التي تتمركز حول المدرس ، وهي تتطلب تدريس الطلاب مهارات اتصال جيدة ومهارات تفاعل جماعي (Group process skills) والمدرسون الذين يستعملون طريقة البحث الجماعي (Gl) يقسمون فصولهم عادة على جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من (٥-٦) اعضاء ، وفي بعض الحالات ، قد تتكون الجماعات على اساس الصداقة او العناية بموضوع معين ، ويختار الطلبة موضوعات للدرس و المذاكرة ، ويتابعون الافكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريراً ويعرضونه على الصف كله . (جابر ، ١٩٩٩ ،ص ٩٠-٩١).

المفاهيم الاساسية لانموذج ثيلين (التحري الجماعي) :

تضمن انموذج ثيلين ثلاثة مفاهيم اساسية وهي :

١. **الاستقصاء**

يعد الاستقصاء منهجية من التفكير المنظم الذي يدور حول مشكلة لغرض استقصائها والتفكير فيها وتحديدها واستخلاص معرفة عنها لادراكها بصورة افضل في اطار عملية التحري الجماعي الذي يستثمر التفاعل الاجتماعي في داخل حجرة الدراسة .(الخوالدة واخرون،١٩٩٣،ص٤٣٩)

ان الاستقصاء يوسع دائرة مشاركة الطالب في الموقف التعليمي ،ويستثير دوافعه ويدفعه لاكتشاف الحقائق وينمي لديه الميل لتقبل اراء زملائه الذين يختلفون معه بالراي ،وان المناقشة التي تسبق الوصول الى الجواب المحدد تهذب مهارات المتعلم التي تتعلق بالاستماع والكلام والسؤال وادارة الحوار وتساعده ايضاً على الاحتفاظ بالمعلومات مدة اطول ، ويستثار استقصاء الطلبة من طريق التصدي لمشكلات مهمة ومثيرة ،وتتطور دينامية الاستقصاء في الآتي :

أ- استعمال اساليب متعددة من التفكير كالتفكير الناقد والتفكير الابداعي.

ب- اعادة تنظيم بنى مفاهيم قديمة بناءً على استنتاجات جديدة

ت- فتح مسارات تقصي وبحث جديدة .

ث- بلورة نتائج جديدة .

ويمكن توضيح عملية الاستقصاء بالخطوات الاتية :

- ☒ تقديم المدرس المشكلة المثيرة والجديدة .
- ☒ يبدأ الطلاب بالتفكير في المشكلة وجمع المعلومات عنها .
- ☒ يربط الطلاب المعلومات ويصنفونها على وفق نظم محددة.
- ☒ يصوغ الطلاب فرضيات لمعالجة المشكلة .
- ☒ يناقش الطلاب ضمن مجموعاتهم الفرضيات ويبنون خطة للتحقق منها.

- ☒ يدرس الطلاب النتائج التي تم التوصل اليها ويعدلونها على وفق النتائج المستحصلة .
- ☒ يسمح لكل طالب ان يعرض وجهة نظره بحرية ووضوح .

(المختار، ٢٠٠١،ص١٦)

ومن هذا يظهر لنا جليا ان التعلم بالتحري الجماعي يوفر للطلاب التفاعل المباشر ،ويعطيهم مزيدا من المسؤولية والاعتماد على النفس وهذا يتفق مع المبدا التربوي الذي يقضي بان اشراك المتعلم في مايتعلم يعمل على تحسين تعلمه وارتفاع ادائه والاحتفاظ به .(زيتون ،٢٠٠٤،ص١٤٦)

٢. المعرفة

ان لثيلين رأيا خاصا في المعرفة فهو يسميها بالمعرفة الاستقصائية وهي تتضمن نواتج على صورة حقائق ومفاهيم وهي معرفة متعلقة بتطبيق المعلومات والمبادئ التي يشتقها الطالب من خبرته السابقة على المواقف والخبرات الجديدة التي يواجهها (قطامي وقطامي ،١٩٩٨،ص٢٥٣)،وهذا يعني ان المعرفة عند ثيلين هي تطبيق مداخل متعددة لفحص الخبرة وتفسيرها في سياق الدلالات العملية للمبادئ والمفاهيم .(الخوالدة واخرون ،١٩٩٣،ص٣٤٩)

فالمعرفة هنا تستعمل وتختبر من طريق التحري الجماعي ،اذ ينظر الى المعرفة على انها استعداد فطري لمواجهة العالم والتفاعل مع ظواهره المختلفة ، وتمثل المعرفة حالة الكمون الذاتي لاعادة التنظيم الداخلي عند الفرد ،ليحافظ على صلته بالعالم المتغير وهي في النهاية صيغ من الابدالات والافتراضات المقترحة لطرح مهارات جديدة لمعرفة جوانب الحياة المختلفة لذلك توصف المعرفة في انموذج ثيلين بانها معرفة وظيفية وتطبيقية (قطامي ونايفة ،١٩٩٨،ص٢٥٤).

٣. نشاطات جماعة التعلم الصفي

يرى ثيلين ضرورة تنظيم مواقف ديمقراطية وظيفية مصغرة داخل حجرة الصف ويتم ذلك بتقسيم الطلاب على مجموعات بطريقة عشوائية (الخطيب ،١٩٨٨،ص٣٢)،ولايجاد التعلم الفعال لابد ان يتفاعل الطالب مع زملائه ،فكل طالب يكتسب الخبرات العلمية بإسهامه في بناء المناقشات الاجتماعية وتكييفها (بل ،١٩٨٦،ص٢١٥)،مما يوسع فرص التفاعل الصفي الذي بدوره يعمل على تطوير افكار الطالب بنقاشه مع زملائه في المجموعة التي ينتمي اليها (الشنطي ،١٩٨٩،ص١٢٦-١٢٧)

وتؤكد العديد من الدراسات ان الطلاب الذين يتعلمون ضمن جماعة التعلم يتكون لديهم حب وتقدير لزملائهم و لذواتهم ،مما يؤدي الى تحسن الصحة النفسية ،والنمو العاطفي ،والعلاقات الاجتماعية والهوية الشخصية ،ويجعلهم أيضاً يمتلكون القدرة على الاتصال (القاعود،١٩٩٥،ص١٣٣)

ويرى ثيلين ان توافر عنصر العناية المشتركة بين افراد جماعة التعلم له اهميته البالغة وذلك كي تسير نشاطات الجماعة جميعها نحو تحقيق هدف مهم ومثير للمجموعة ، ويؤكد ثيلين على ضرورة وجود تباين في افكار افراد المجموعة ووجهات نظرهم مما يساعد على توليد الافكار لحل المشكلة التي يتعاونون من اجل حلها ،لذلك ينبغي لكل فرد من افراد المجموعة ان يستفيد من افكار زملائه المطروحة ، وان يعمل الجميع على تلخيصها وليكونوا منها نتاجا منتظما في تركيب مفيد ، ويفضل تعيين قائد او مسجل لكل مجموعة يسجل افكارهم ويوائم بينها لتحديد الاجابة الدقيقة للسؤال المطروح من المدرس(بل ،١٩٨٦،ص٢٢٢)

خطوات تنفيذ الدرس على وفق انموذج ثيلين داخل الصف :

يتالف انموذج ثيلين من ست مراحل منظمة ، وتتصف هذه المراحل بانها متتابعة ومتسلسلة على وفق سياق منطقي يهدف في مرحلته الاخيرة الى توجيه النشاطات الجماعية لتحقيق الهدف او الاهداف المنشودة

وقد حدد شاران Sharan هذه المراحل بالاتي:

أ- اختيار الموضوع .

ب- التخطيط التعاوني .

ج- التنفيذ .

د-التحليل والتأليف او التركيب .

هـ-عرض الناتج النهائي .

و-التقويم . (جابر ، ١٩٩٩ ،ص ٩٠-٩١)

دور المدرس في انموذج ثيلين التعاوني :

لقد أكد جون ديوي (Johne Dewey) (١٩١٦م) على فكرة ان يكون دور المدرس موجها ومرشدا، يقود السفينة ولكن الطاقة التي تدفعها ينبغي لها ان تصدر عن أولئك الذين يتعلمون ، فالعمل الحقيقي هو ان يضمن تقبل الطلبة لمسؤولية تعلمهم ، وذلك بأن ننمي فيهم تذوق التعلم والحماس له (جابر ، ١٩٧٩ ،ص٢٥)

فالمدرس يهيئ البيئة التربوية المناسبة لنمو الطلاب ، ويحفزهم على العمل التعاوني الجماعي ، ويساعدهم على اكتشاف ميولهم ، والانتماء إلى جماعات الصف ، ويبين للطلاب اهمية التعاون والعمل في مجموعات تعاونية (الوقفي وأخرون ، ١٩٧٩ ،ص ١٧٦)

واستنادا الى ذلك يتطلب التعلم التعاوني من المدرس دوراً يختلف عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي ، فدور المدرس هو دور الضابط (Control) للمجموعات الجزئية التي ينقسم عليها الصف ، ومعين للطالب عند الحاجة ومزود له بالتغذية الراجعة عند الضرورة ، وراصد لعملية المشاركة في المجموعات الصغيرة،ويعد المدرس ناجحاً اذا ما اقام درسه على اسس علمية سليمة وراعى فيه ميول الطلبة واستجاباتهم إلى ما يرغبون فيه ، معتمدا في ذلك عدم التجانس بين افراد المجموعة الواحدة ، من حيث الطباع والميول والتحصيل ، محدداً الاهداف التي يوجه إليها

نشاطهم موفراً لهم الوسائل التعليمية المطلوبة منتهزاً الفرص المناسبة لأثارة دافعية الطلبة ،وان الطريقة التي يتعامل بها المدرس مع الطلبة في اثناء العمل في المجموعات تؤثر في التفاعل بين الطلبة وبالتالي في تعلمهم وتبادلهم المعرفة ، ان دور المدرس مساعد للطلبة ومجيب عن الأسئلة في حالة عدم استطاعة المجموعة الاجابة عن اسئلة يوجهها احد افراد المجموعة .(اليماني ،٢٠٠٩،ص٣٠٨-٣١٣)

ان التعلم التعاوني ينقل المدرس من دور الملقن إلى دور المشرف والمعزز لدور الطلبة ، وهو يمنح الطلبة فرصة الاستقلالية في التفكير وتحمل المسؤولية ويمكنهم من الوصول إلى مستوى اعلى من الفهم الذي قد يتوصلون إليه بانفسهم ويظهر المهارات والصفات القيادية عند الطلبة ويعودهم حسن الاستماع إلى الغير ، و يوفر جواً من التنافس القوي بينهم وهو مناخ صحي للتعلم (البيان ، ٢٠٠١ ، ص ١).

يذكر (الحيلة ، ١٩٩٩) ان للمدرس دورين رئيسين في التعلم التعاوني هما:

- ان يعمل باستمرار وبثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية ذات قيمة للطلبة .
- نمذجة التعلم التعاوني بالالتحاق بالمجموعة او المجموعات عند ظهور الحاجة . (الحيلة ، ١٩٩٩ ،ص٣٤٥)

ولا يقتصر دور المدرس على تنظيم مواقف التعلم التعاوني للطلبة فحسب بل انه يتضمن مجموعة أنشطة يمكن إيضاحها بالأتي :-

١) ان يحدد بوضوح هدف الدرس.
٢) اتخاذ قرارات بشأن توزيع الطلبة في مجموعات تعاونية قبل البدء في التعلم .
٣) ان يشرح بوضوح المهام المطلوبة من الطلبة ، وبناء الاهداف ، وتعلم الطلبة .

٤) مراقبة الفاعلية في مجموعات التعلم التعاوني والتدخل لتقديم المساعدة المطلوبة لهم (كالأجابة عن الاسئلة ، وتعليم المهارات ذات الصلة بهم ، أو زيادة مهارات الطلبة البينشخصية ، أو مهارات العمل في زمر (مجموعات) .

٥) تقويم انجاز الطلبة ومساعدتهم في ان يناقشوا معاً درجة الجودة التي تحققت نتيجة معاونة بعضهم بعضا بكفاءة .

(الجبري ، مصطفى الدين ، ١٩٩٨ ،ص٨٨ – ٨٩)

وعلى الرغم من هذا الدور الذي يقوم به المدرس إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجهه في العمل منها :-

- أن آراء المجموعة قد تنقسم في اثناء المناقشة ويضطر المدرس إلى ترجيح جانب منها فيحصل إحباط للجانب الآخر وعدم ارتياح .
- قد يستأثر بعض الطلبة بالحديث .
- سيطرة طالب أو أكثر على بقية المجموعة .
- اخفاق افراد المجموعة الواحدة في مهمتهم في الوقت المحدد لها .

في ضوء ذلك كله يتطلب من المدرس الحرص والمهارة ومراقبة الوقت وحسن ادارته . (البيان ، ٢٠٠١ ،ص ١) (اليماني،٢٠٠٩،ص٣٢٤)

وهذه العمليات تتطلب العناية بالإعداد النظري والتطبيقي للمدرس مهنياً وعلمياً لكي يكون دوره فاعلاً في العملية التربوية .

دور الطالب في انموذج ثيلين التعاوني .

يوفر انموذج ثيلين وسطاً تعلمياً ايجابياً لدى الطلبة من طريق تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات المطلوبة منهم ، وتترك هذه الطريقة اثرها على الطلبة سواء أكان ذلك على البعد المعرفي ام على البعد الانفعالي نحو تعلم المادة وعلى طبيعة علاقاتهم مع زملائهم (عبابنة ، ١٩٩٥ ،ص ٣٩) .

فدور الطالب هو دور الفاعل والنشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية ، التي يكون فيها الطالب عادة متلقياً اساسياً ، تتركز نشاطاته التعليمية على العمليات الذهنية الآلية البسيطة المتضمنة الحفظ والتلقين في الجوانب المعرفية ، إذ يقوم الطلبة في التعلم التعاوني بمواقف فاعلة مختلفة منها :-

١- تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها .

٢- جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها.

٣- يعالجون وينظمون ويختبرون .

٤- ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة .

٥- يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على ان لا يفقدوا فرديتهم .

٦- يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولاً من الآخرين ، ويسهمون بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف الخبراتي .

٧- يؤدي الطالب دوراً متميزاً ، انه عنصر مهم على وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على ان يعكس وجوده واهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات جديدة في حل مشكلات جديدة ومعالجتها . (قطامي و نايفة ، ١٩٩٨ ،ص ٢٦٦)

واجبات الطلاب في انموذج ثيلين التعاوني:

يؤكد انموذج ثيلين على معرفة الطلبة مهامهم وأدوارهم بحيث يتوافر لدى الطلبة فهم واضح لأدوارهم ولتوقعات المدرس منهم وهم يشاركون في درس التعلم التعاوني (جابر، ١٩٩٩ ،ص ٩٧)

و يسند لكل عضو مجموعة دور محدد ، هذه الأدوار أو الواجبات توزع ليكمل بعضها بعضا ، ويفضل ان يقوم المدرس نفسه بتوزيع الادوار أو الواجبات على

الطلاب (Learning Group) بدلاً من ترك الأمر للطلاب (Social Group) أنفسهم ومنها :

١) القائد : ودوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع .
٢) المسجل : الذي يؤدي دور (ذاكرة المجموعة) ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة من نتائج .
٣) الباحث : ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة .
٤) المنسق : وهو عضو الارتباط بالمدرس ويقوم باستلام اوراق العمل من المدرس الخاصة بمجموعته وتوزيعها على الطلبة واعادتها بعد نهاية الدرس للمدرس .
٥) المقوم : ومهمته تصحيح الاخطاء التي تقع فيها المجموعة في أثناء انجاز المهمة . (العمر،٢٠٠١ ،ص ١١)

<u>التقويم في انموذج ثيلين</u>

يتم تقويم الطلبة على النحو الآتي :

١. اختبارات شفوية تنظم بدلالة الاهداف ، يطلب فيها من الطلبة بصفتهم الفردية او ضمن مجموعاتهم استقصاء مشكلات يطرحها المدرس
٢. بناء اختبارات تحريرية بدلالة الاهداف التعليمية المقصودة من الدرس
٣. تكليف الطلبة بعمل تقارير منهجية حول استعمال التحري الجماعي في حل المشكلات.(الخوالدة،١٩٩٣،ص٣٥٤)
٤. تخصيص عدد من الدرجات للجهد الفردي وفي هذا مراعاة الفروق الفردية وكذلك تخصيص عدد من الدرجات لعمل المجموعة عامة ، وذلك ضمن

معايير تحدد سلفا في ضوء مستوى الانجاز ، وتكون درجة الطالب في المجموعة عبارة عن معدل الدرجات التي يحصل عليها في ادائه الفردي والجماعي(الحارثي ،٢٠٠٣،ص١٥١).

ثانيا: التفكير Thinking

التفكير نشاط عقلي يستعمل الرموز والمعاني والألفاظ والإشارات والتعبيرات، وهو سمة مميزة ولدت مع الإنسان منذ أن خلقه الله عز وجل على هذه الأرض، ووكل إليه تسخير ما فيها وما يحيط بها من اجل سعادته، ولم تكن العناية به وتنميته من محتويات التربية الحديثة ومميزاتها بل انه قديم قدم الإنسان نفسه(الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص١٧١) والآية الكريمة ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآياتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ ، الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ

فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ*﴾ دليل واضح على ذلك.

والتفكير هو" التقصي المدروس للخبرة من اجل غرض ما" وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ قرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما، وهو أيضا عملية مستمرة في الدماغ لا تتوقف ولا تنتهي طالما كان الإنسان في حالة يقظة لذلك فهو ذو قيمة في اختصار الجهد، خاصة إذا كان بشكل علمي ومنطقي يقوم في أساسه على تحديد الحقائق وتجميعها بشرائط معينة والوصول إلى النتائج سواء اكانت على سبيل التعميم أم التفسير لذلك فالتفكير يجعل الحياة أسهل وأمتع خاصة إذا كان مرتبطاً بالواقع وبعيداً عن الخيال فالذي يوصلنا إلى أجوبة دقيقة ويساعدنا في اتخاذ القرارات المهمة في حياتنا الخاصة والعامة هو التفكير.(عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص١١٠-١١١).

خصائص التفكير

١. انه عملية معرفية تشتمل على مجموعة عمليات تحدث في عقل الإنسان ويستدل عليه من السلوك الظاهر وبطريقة غير مباشرة وهوموجه يؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة.
٢. يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر وينطلق من الخبرة الحسية الحية لكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

* سورة آل عمران : آية ١٩٠-١٩١

٣. ان التفكير نشاط عقلي غير مباشر وهو انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظ رمزي ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاط العملي للإنسان.

(الخطيب وابو سرحان، ١٩٩٣، ص١١٦) (وهيب وزيدان،٢٠٠١،ص١١)

مستويات التفكير

لحظ الباحثون ان مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة اساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة او المثير فعندما يسأل الفرد عن اسمه او رقم هاتفه ، فانه يجيب بصورة آلية ومن دون ان يشعر بالحاجة الى اي جهد عقلي ولكن اذا طلب اليه ان يعطي تصورا للعالم من دون كهرباء او من دون اجهزة حاسوب ، فانه بلا شك سيجد نفسه امام مهمة اكثر صعوبة وتستدعي القيام بنشاط عقلي اكثر تعقيداً.

واستنادا الى ذلك فقد ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير هما:

١. تفكير من مستوى ادنى او أساس Basicl Lower – Level Thinking.

٢. تفكير من مستوى أعلى او مركب Complex / Higher Level Thinking

ويتضمن التفكير الأساسي مهارات كثيرة من بينها اكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف وهي مهارات يتفق الباحثون على ان اجادتها امر ضروري قبل ان يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فاعلة اذ كيف لشخص لا يعرف شيئا عن طبيعة جهاز الحاسوب واستعمالاته ان يقدم تصورا لعالم يخلو من اجهزة الحاسوب؟ (جروان : ١٩٩٩: ص٣٧)(غانم ،٢٠٠٩،ص٩٢-٩٤)

اما التفكير المركب ، فقد اورد بول وهو احد الباحثين الذين ارتبطت اسماؤهم بموضوع التفكير – خصائصه على النحو الاتي :

١. لا تقرره علاقات رياضية لوغارتمية ، بمعنى انه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة.
٢. يشتمل على حلول مركبة او متعددة.
٣. يتضمن اصدار حكم او اعطاء رأي .
٤. يستخدم معايير او محكات متعددة.
٥. يحتاج الى جهود.
٦. يؤسس معنى للموقف. (Paul: 1984: p142).

وهناك من يقسم التفكير على مستويات منها:

المستوى الاول : التفكير فوق المعرفي *Metacognitive Thinking*
طبيعته وتعريفه

ظهر مفهوم التفكير فوق المعرفي في بداية السبعينيات من القرن العشرين ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهـــــــــــــــــــــــــــارات الـــــــــــــــــــــــــــــــتعلم
وقد تطورت العناية بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات وما يزال يلقى الكثير من العناية لارتباطه بنظريات الذكاء والتعليم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار واجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين والموهوبين والافراد الذين يعانون من قصور عقلي واظهرت نتائج الدراسات ان الاطفال والافراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غير واعين لما ينبغي لهم عمله او اتباعه من استراتيجيات او اساليب لحل المشكلة وان ادارتهم لسلوكهم الذاتي في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى الاسوياء والموهوبين ،وقد اورد ستيرنبرج في نظريته الثلاثية للذكاء ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات هي:

١. المكونات الاسمى Meta – copmonents

٢. المكونات الادائية Performance Components

٣. مكونات اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition Components

ويقصد بالمكونات الاسمى بانها عمليات الضبط العليا التي تستعمل في التخطيط والمراقبة والتقويم لاداء الفرد او نشاطاته اثناء قيامه بمهمة معينة واستنادا الى هذا الوصف فان المكونات الاسمى او العمليات فوق المعرفية تقوم بالتنظيم والاشراف واصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات في حين مكونات الاداء وهي مهارات تفكير من مستوى ادنى – فتقوم بتنفيذ العمل وتطبيق استراتيجيات الحل.(Short : 1997: p235)

المستوى الثاني : التفكير المعرفي

تتفق اغلب المراجع المتخصصة على وجود خمسة أنواع من التفكير المعرفي وهذه الأنواع هي :

١. التفكير الناقد Critical Thinking

٢. التفكير الأبداعي Crieative Thinking \Divergent

٣. حل المشكلة Problem solving

٤. اتخاذ القرار Decision Making

٥. التفكير الاستدلالي (الدسوقي،٢٠٠٩،ص١٣٩)

ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهارات التفكير إلى تميزه من غيره وقد يكون مناسبا ان نشير الى وجود حالة من الخلط لدى المربين والمعلمين في استعمال كلمات : عملية (Proces) ومهارة (Skill) واستراتيجية (Strategy) ، عند وصفهم نشاطات التفكير وسوف تُستعمل كلمة "عملية" لوصف الانماط الرئيسة الخمسة للتفكير المركب وسوف نستعمل كلمة "مهارة" للاشارة الى المهارات الفرعية المرتبطة بكل واحدة من عمليات التفكير او استراتيجياته الرئيسة. (Noga: 2000: p23) ونظرا لان التفكير في حل المشكلة واتخاذ القرار يتطلبان القيام بسلسلة من الخطوات المتتابعة في معظم الاحيان، فانه من الممكن تصنيف هذين النوعين من

انواع التفكير المركب ضمن "استراتيجيات التفكير" التي تضم الى جانب ذلك عنها عملية (تكوين المفاهيم) وسواء صنفت كاستراتيجيات ام عمليات، فانها تتميز عن مهارات التفكير الاساسية بما يأتي :

١. ان استراتيجيات التفكير اكثر تعقيدا من مهارات التفكير وتتألف من مجموعة مهارات رئيسة يتفرع عن كل منها مهارات أخرى من مستوى ادنى يتطلب تطبيق الاستراتيجية التفكير على وفق نسق معين من الخطوات المتتالية على الاغلب وقد لا يتم التقيد بتسلسل الخطوات في بعض الاحيان وقد يعاد تنفيذ الخطوات او يكرر بطريقة او باخرى حتى يتم الوصول الى نتيجة .
٢. يمثل تطبيق الاستراتيجية احد الوظائف الرئيسة للتفكير الهادف والمنظم.
٣. يتطلب تطبيق الاستراتيجية استعمال عدد من مهارات التفكير الاساسية بصورة منفردة او مجتمعة التي تندرج تحت نوع او اكثر من انواع التفكير المعرفي الاخرى.

اما مهارات التفكير الاساسية فهي اقل صعوبة من استراتيجيات التفكير او عمليات التفكير المركبة ، ولكنها تتفاوت في ما بينها من حيث مستوى الصعوبة او التعقيد وتضم مهارات التفكير الاساسية ما يأتي :

- بعض مهارات تصنيف بلوم : (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ،و التقويم).
- مهارات الاستدلال التي تعود جذورها الى علم المنطق والفلسفة.
- مهارات التفكير الناقد مثل : (الاستنتاج ، والتفسير ، وتقويم الحجج ،و فحص الافتراضات).
- مهارات التفكير الاستدلالي : (كالاستدلال الرياضي – والاستدلال المنطقي).

(Sternberg : 1992: p86)

المستوى الثالث : مهارات التفكير المعرفية

حددت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم عشرين مهارة تفكير اساسية يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة.

ومن هذه المهارات :

- مهارات التركيز : وتشمل تعريف المشكلات وتحديد الاهداف والتوجيهات.
- مهارات جمع المعلومات : وتشمل الملاحظة والتساؤل والبحث عن معلومات جديدة واثارة الاسئلة.
- مهارات التذكر :وتشمل ترميز المعلومات وتخزينها واعادة استرجاع المعلومات من الذاكرة البعيدة المدى .
- مهارات تنظيم المعلومات : وتشمل المقارنة والتصنيف والترتيب .
- مهارات التحليل : وتشمل تحديد الخصائص والمكونات وتحديد العلاقات والانماط.
- المهارات الانتاجية /التوليدية : وتشمل الاستنتاج والتنبؤ والاسهاب وتطوير الافكار واضافة معنى جديد للمعلومات وتمثيلها برموز او مخططات او رسوم بيانية.
- مهارات التكامل والدمج : وتشمل التلخيص واعادة البناء.

مهارات التقويم وتشمل وضع محكات للتقويم والاثبات وتقديم البرهان والتعرف على الاخطاء في الاستدلالات المنطقية.(السيد، ١٩٧٨، ص٤١-٥٦) (جروان ، ١٩٩٩ ، ص٤٦)

التفكير الناقد Critical thinking

ورد الفعل (نقد) في لسان العرب بمعنى ميز الدراهم واخرج الزيف منها. (ابن منظور ،مادة نقد،ب.ت،٤٢٥)، كما ورد تعبير نقد الشعر ونقد النثر في المعجم الوسيط بمعنى اظهر ما فيها من عيب او حسن، والناقد الفني كاتب عمله تمييز العمل الفني جيده من رديئه وصحيحه من زيفه. (جروان،١٩٩٩،ص٥٩)

واذا رجعنا الى الكلمة الإنكليزية (Critical) نجد انها مشتقة من الأصل اللاتيني (Criticus) او اليوناني (Kritikos) الذي يعني ببساطة القدرة على التمييز او إصدار الاحكام، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية في ان مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول الى الحقيقة. (قطامي،٢٠٠١،ص٤٠٦).

إن العناية بالتفكير الناقد يعود الى عهد سقراط في القرن الخامس قبل الميلاد والى ارسطو الذي جاء بعده بقرن، الا ان عناية التربية المعاصرة به لا يتجاوز العقدين الماضيين، وعلى الرغم من ان ديوي Dewey قد دعا الى تربية التفكير الناقد في بداية القرن العشرين، الا ان النقد الذي كان يوجه الى التقدميين بمن فيهم ديوي قد شارك في اغفال دعوته الى تربية التفكير. (الخليلي واخرون، ١٩٩٦، ص ٢٠٠).

وقد حفل الادب التربوي بتعريفات متعددة للتفكير الناقد تنتظمها صيغتان الاولى: توصف بالشخصية والذاتية وهي تركز على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد، كما جاء في تعريف Ennis ، اذ هو تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد او يؤديه من اجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه والاخرى تركز على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير الناقد، اذ هو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب اليه الحكم على قضية او مناقشة موضوع او تقويم. (غانم،٢٠٠٩،ص١٧٧).

من جانب آخر يرى عدس انه تفكير انعكاسي يدور حول القضايا المعقدة والاعمال التي تتصل بهذه القضايا وكلمة (ناقد) لا تعني عملية شكوى وانما هي اقرب الى عملية التأمل بدءاً من الأسئلة الاجتماعية التي تسأل يومياً وانتهاء بالمسائل العلمية والرياضية غير العادية. (عدس، ١٩٩٨، ص ٣٠٣).

اما Paul الذي يعد واحداً من اهم المهتمين والمتخصصين في موضوع التفكير الناقد وهو صاحب التعريف الطريف الذي يقول فيه "التفكير الناقد هو ان تفكر في تفكيرك في اثناء عملية تفكيرك من اجل تحسين تفكيرك" أي ان التفكير الناقد بحسب رأي بول ليس مجرد تفكير فقط ولكنه تفكير يستلزم بالضرورة تحسين كفاية التفكير. (Paul،1998، p. 215).

أهمية التفكير الناقد :

١- التفكير الناقد يساعد الأفراد على التكيف مع الأوضاع المختلفة فالأوضاع المتغيرة تخلق عند الفرد تحديات جديدة تتطلب منه مواجهتها ومعالجتها والتكيف معها.

٢- التفكير الناقد يساعد الأفراد على فهم اعمق للتحديات والمشكلات وربط الخبرات معاً مما يساعدهم على صنع القرارات المناسبة التي تلبي حاجاتهم.

٣- يساعد التفكير الناقد على زيادة قدرة الأفراد على التمييز بين الرأي والحقيقة والتأكد من صدق مصادر المعلومات.

٤- يساعد التفكير الناقد الأفراد على التصدي للأفكار والعادات الهدامة والابتعاد عن التعصب والتطرف.

(الزغول،٢٠٠١،ص٢٧٨)

المفكر الناقد

قسم ريتشارد بول (Richard Paul) المفكرين إلى ثلاثة أنواع: المفكر الناقد، المفكر الأناني، والمفكر غير الناقد. ويقصد بالمفكر غير الناقد الشخص الذي لديه مهارات ضعيفة ويسهل على الآخرين خداعه والتلاعب به وتحريه والسيطرة عليه، أما المفكر الأناني فهو ذلك الشخص الذي يتبع مساراً ضعيفاً في التفكير يتمركز حول أنانيته ويركز على تحقيق مصالحه الشخصية من خلال التلاعب بأفكار الآخرين ودغدغة عواطفهم. أما المفكر الناقد فهو إنسان منطقي عادل، غير متحيز يتمتع بمهارات تفكير عالية.

(الحارثي،١٩٩٩ ،ص٩١-٩٢)

خصائص المفكر الناقد

من خصائص المفكر الناقد ما يأتي:

١- منفتح على الأفكار الجديدة.

٢- لا يجادل في أمرٍ عندما لا يعرف شيئاً عنه.

٣- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما؟

٤- يعرف الفرق بين نتيجة " ربما تكون صحيحة " ونتيجة " لابد أن تكون صحيحة ".

٥- يعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني الكلمات.

٦- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.

٧- يتساءل عن أي شيء غير معقول أو غير مفهوم له.

٨- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.

٩- يحاول بناء مفرداته اللغوية حيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح.

١٠- يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك يأخذ جميع جوانب الموقف بالقدر نفسه من الأهمية.

١١- يبحث عن الأسباب والبدائل.

١٢- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.

١٣- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.

١٤- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.

١٥- يعّرف المشكلة بوضوح.

(جروان، ١٩٩٩،ص ٦٣- ٦٤) (الدسوقي ،٢٠٠٩،ص٢٤١)

مهارات التفكير الناقد

أشار (عدس)الى ان علماء النفس والمربين اختلفوا حول عدد المهارات المتضمنة في التفكير الناقد وحول كيفية تعريفها ولكنهم جميعاً يتفقون على أن مهاراته متعددة جداً وأن التقديرات تتراوح من عدة عشرات إلى عدة مئات وذلك بناءً على الطريقة التي يتم بموجبها تعريف كل مهارة منها وتظهر في الشكل (١) إحدى الطرائق لتصنيف مهارات التفكير الناقد وهي تحتوي على (١٤) اتجاهاً عاماً تتم الحاجة إليها

للحصول على تفكير ناجح بالإضافة إلى أثنتي عشرة مهارة معرفية. والعديد من هذه المهارات يتألف من عدد من المهارات المعرفية . (عدس، ١٩٩٨،ص ٣٤٣)

شكل (١)

تصنيف مهارات التفكير الناقد واتجاهاته العامة

الاتجاهات العامة المتضمنة	المهارات الخاصة (القابليات)
١- يبحث عن تحديد واضح للمشكلة.	١- يركز على سؤال معين.
٢- يبحث عن الأسباب.	٢- يحلل وجهات النظر.
٣- يحاول أن يحصل على المعلومة الصحيحة.	٣- يسأل أسئلة توضيحية حول المشكلة ويجيب عنها.
٤- يستخدم مصادر معتمدة.	٤- يحكم على مصداقية مصادر المعرفة.
٥- يأخذ بالحساب الموقف بأكمله.	٥- يلاحظ ويحاكم البيانات المستقاة من الملاحظة.
٦- يحاول أن يظل على صلة بالنقطة الرئيسة.	٦- يستنتج ماذا ينتج من ماذا؟
٧- يضع في ذهنه الاهتمام الأساس أو القاعدي.	٧- يعمم من عدد من المشاهدات.

٨- يبحث عن البدائل.	٨- يعطي أحكاماً قيمية معقولة.
٩- يكون مفتوح الذهن.	٩- يعرف المصطلحات ويقِّيم تعاريف الآخرين.
١٠- يأخذ موقفاً معيناً.	١٠- يتعرف على الإفتراضات.
١١- يحاول أن يكون دقيقاً ما أمكن.	١١- يحدد مسارات العمل.
١٢- يتعامل مع كل جزء من الموقف بطريقة منتظمة.	١٢- يتواصل مع الآخرين بفاعلية.
١٣- يستعمل قدرات التفكير الناقد.	
١٤- يكون حساساً لمشاعر الآخرين وسرية معلوماتهم.	

(جروان،١٩٩٩،ص ٦٢)

وقد حدد باير (Beyer 1985) عشر مهارات للتفكير الناقد نوردها فيما ياتي:

١- التمييز بين الحقائق التي يمكن اتباعها أو التحقق من صحتها وبين الإدعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.

٢- التمييز بين المعلومات والإدعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.

٣- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

٤- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.

٥- التعرف على الإدعاءات أو البراهين أو الحجج الغامضة.

٦- التعرف على الإفتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.

٧- تحرِّي التحيّز أو التحامل.

٨- التعرف على المغالطات المنطقية.

٩- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.

١٠- تحديد درجة قوة البرهان أو الإدعاء.

ويقول (باير) إنه قد يمارس الفرد التفكير الناقد بأن يتحرى مواقع التحيز أو التناقض في نص معّين من دون غيرهما من مهارات التفكير الناقد الأخر.
(غانم،٢٠٠٩،ص١٨٤)

العناصر الاساسية للتفكير الناقد

التفكير الناقد كما يراه (صالح ١٩٧٢) من الضروري أن يتضمن مجموعة أساسية من العناصر، والمكونات تتمثل بالآتي:

١. مجموعة من الوقائع أو المشاهدات إزاء موضوع خارجي سواء أكان الموضوع الخارجي فرداً أم حادثة أم موقفاً ما.
٢. توخي الدقة في جمع الحقائق والبيانات كأن يكون الاعتماد فيها على أكثر من مصدر.
٣. التقيد بإطار مرجعي في المناقشة والموازنة.
٤. أن تجري موازنة عناصر الموقف بعيداً عن التحيز والآراء السابقة والمعتقدات.
٥. استخلاص النتائج من المقدمة بطريقة تخضع لأصول المنطق وقواعد الاستدلال العلمي.
٦. يتم تقويم الموضوع داخل إطاره الخاص.
(صالح، ١٩٧٢،ص ٤٩٠)

معايير التفكير الناقد

أورد الباحثان ايلدر وبول (Elder & Paul 1996) أهم معايير التفكير الناقد وهي:

١- الوضوح Clarity	٥- العمق Depth
٢- الصحة Accuracy	٦- الاتساع Breadth
٣- الدقة Precision	٧- المنطق Logic
٤- الربط Relevance	

(جروان، ١٩٩٩،ص ٧٨-٨١)(الحلاق ،٢٠٠٧،ص٤٩-٥٠)

دراسات سابقة

اولا : دراسات عربية

دراسة عثمان(١٩٩٥):

"اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية"

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن – على طلبة الصف التاسع الأساس "الثالث المتوسط" الملتحقين بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة للعام الدراسيّ ١٩٩٤-١٩٩٥م

وهدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية.

تألفت عينة الدراسة من (١٢) شعبة بلغ عدد طلبتها (٣٣١) طالباً وطالبةً قسموا على (٦) شعب تجريبية تدرس على وفق اسلوب التعلم التعاوني و(٦) شعب ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

وبعد ان اجرى الباحث تكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث نمط الشخصية والتحصيل القبلي والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية درس المجموعتين ثماني حصص تدريسية غطت وحدتين دراسيتين هما (التوكيد والبدل) من كتاب

القواعد للصف نفسهِ، وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل، اشتمل على مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، وقد غطى الاختبار الوحدتين الدراسيتين المذكورتين.

وبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً باستعمال تحليل التباين الثلاثي توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية في التحصيل، تعزى إلى اسلوب التعلم التعاوني ولمصلحة المجموعة التجريبية.

(عثمان، ١٩٩٥،ص ي-ك).

دراسة الخطيب (١٩٩٥)

"اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل"

اجريت هذهِ الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن – على طلبة الصف الرابع الاساس "الابتدائي" في مدارس (الذكور ، والاناث ، والمختلطة) التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد الاولى والثانية للعام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٥.

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساس في مبحث اللغة العربية.

وسعياً لتحقيق هدف هذهِ الدراسة تم اختيار (٤٨٨) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الرابع الأساس في مدارس (الذكور، والاناث، والمختلطة) في مدارس المديرية المذكورة موزعين على (٢٤) شعبة في (١١) مدرسة منهم (٢٧٠) طالباً و(٢١٨) طالبةً، واختيرت الشعب بالطريقة العنقودية والمدارس بالطريقة العشوائية، وقد كان التوزيع على النحو الآتي: (٣) مدارس ذكور فيها (٨) شعب و(٣) مدارس للأناث فيها (٨) شعب و(٤) مدارس مختلطة فيها (٨) شعب وزعت الشعب على (١٨) شعبة تجريبية تم تقسيمهاعلى ثلاث مجموعات تمثل مستويات حجم المجموعة، وجنسها، وتألفت كل مجموعة أما من عضوين أو اربعة أو ستة، ذكور فقط أو اناث فقط أو مختلطة، و(٦) شعب ضابطة ودرست هذهِ المجموعات وحدة دراسية في مبحث من مباحث قواعد اللغة العربية.

درسّت المجموعات التجريبية بأسلوب التعلم التعاوني بوساطة نمط (بطاقات تدوين المعلومات لكل مجموعة)، ودرسّت المجموعات الضابطة بالطريقة التقليدية، وضمت كل مجموعة مستويات متباينة في التحصيل ،اخضع الطلبة بعدها إلى اختبار تحصيلي في

الوحدة نفسها من اعداد الباحث مؤلف من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل وبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً باستعمال تحليل التباين توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية في تحصيل مجموعات طلبة الصف الرابع الاساسي في الاختبار التحصيلي تعزى لجنس المجموعة.

وجود فرق ذي دلالة احصائية في تحصيل مجموعات طلبة الصف الرابع على اختبار التحصيل تعزى إلى حجم المجموعة ولمصلحة المجموعتين الثانية والرابعة.

وجود فرق ذي دلالة احصائية في التحصيل، تعزى إلى اسلوب التعلم التعاونيّ ولمصلحة المجموعتين الأولى والثالثة (الخطيب، ١٩٩٥، ص،د-ذ).

دراسة العزاوي(٢٠٠٣)

"اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص ".

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد في العراق على طلاب الصف الرابع العام في ثانوية ابن ماجة للبنين في ناحية هبهب المركز للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣.م وهدفت الدراسة الى تعرف اثر استعمال اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص .

تكون مجتمع الدراسة من شعبتين بلغ عدد طلابهما (٦٢) طالبا بواقع ثلاثين طالبا في المجموعة التجريبية واثنين وثلاثين طالبا في المجموعة الضابطة.

وبعد ان تثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل القبلي ومستوى الذكاء والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية درس المجموعتين تسع حصص من كتاب الادب المقرر للصف الرابع.

طبق الباحث اختبارا تحصيليا لقياس تحصيل طلاب المجموعتين اشتمل على (٤٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وبعد ان طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث وصحح اجاباتهم باعطاء درجة واحدة

للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخطأ ، حلل النتائج احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق عند مستوى (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث فكانت النتيجة وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الادب والنصوص باسلوب التعلم التعاوني **(العزاوي،٢٠٠٣ ،ص د-ز).**

دراسة علي(٢٠٠٦)

" اثر استخدام أنموذج ثيلين Thelen في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي الأدبي في مادة التاريخ "

اجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية وطبقت في مدينة نينوى في العراق هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اثر استعمال أنموذج ثيلين Thelen (التحري الجماعي) في مكونات التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي الأدبي في مادة التاريخ .

اختيرت العينة من طالبات الصف الخامس الأدبي وقد تكونت من (٦١) طالبة بواقع (٣١) طالبة في إعدادية مؤتة للبنات و(٣٠) طالبة في إعدادية اليقظة للبنات وعن طريق السحب العشوائي تم اختيار إعدادية مؤتة مجموعة تجريبية واعدادية اليقظة مجموعة ضابطة وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات الاتية: (العمر الزمني، ومعدلات الطالبات في جميع دروس الصف الرابع العام، ودرجات الطالبات في مادة التاريخ لاختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٣، المستوى التعليمي للوالدين ومستوى التفكير التباعدي لمجموعتي الطالبات في (الاختبار القبلي).

بنى الباحث اختبارا خاصا لقياس التفكير التباعدي مكونا من (٢٤) فقرة موزعة بين ستة مجالات.

حلل النتائج باستعمال الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين : وقد اظهرت نتائج الدراسة عن أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الجوانب الآتية (التفكير التباعدي،و الطلاقة اللفظية، والطلاقة التعبيرية، والطلاقة الارتباطية، ومجال المرونة التلقائية) لمصلحة المجموعة التجريبية. ولم يجد فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مجال المرونة التكيفية. **(علي، ٢٠٠٦، ص أ-ب).**

ثانيا :دراسات اجنبية

دراسة ويلر وراين(١٩٧٣)، (Wheeler & Rayan,1973),

"اثر التعلم التعاونيّ في تحصيل الطلبة مقارنةً بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية ".

اجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، في ولاية مينيو لي على طلبة الصف الرابع الابتدائي مدارس هذهِ المقاطعة.

هدفت الدراسة إلى تعرف اثر التعلم التعاونيّ في تحصيل الطلبة مقارنةً بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية.

تألفت عينة الدراسة من ثمانية وثمانين طالباً وطالبةً من الصف الرابع الابتدائي وتم تطبيق اختبار (Iowa Test for Basic sKills) على افراد العينة لتحديد مستوياتهم وقسمت العينة بعد ذلك بشكل عشوائي على مجموعتين، درسّت احداهما بأسلوب التعلم التعاوني والاخرى بالطريقة الاعتيادية ، وتبع ذلك تقسيم مجموعة التعلم التعاونيّ على مجموعات صغيرة ضمت الواحدة منها خمسة طلاب يعملون كوحدة واحدة واتبع اسلوب التعزيز الفردي مع طلاب المجموعة.

وعند انتهاء التجربة طبق اختبار قياس التحصيل واستعمل الباحثان (T test)– وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- دلت النتائج على أن المجموعة التي درسّت اسلوب التعلم التعاوني لم تظهر تفوقاً في التحصيل على المجموعة التي درسّت الطريقة الاعتيادية وفي الموضوعات كافة (القراءة، واللغة، والعمليات الحسابية).

((**Wheeler & Rayan 1973**: PP. 402-403)

دراسة هارت(١٩٩١)، (Hart,1991)

"العلاقة الايجابية بين استعمال التعلم التعاونيّ وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في (Freshman College)

اجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية.و هدفت هذهِ الدراسة إلى استقصاء العلاقة الايجابية بين استعمال التعلم التعاونيّ وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في(Freshman College).

وتألفت عينة الدراسة من اربعين طالباً وطالبةً اختيروا عشوائياً، وقسموا على مجموعتين احداهما تجريبية تضم عشرين طالباً وطالبةً درسّت التعلم التعاوني، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وتضم (٢٠) طالباً وطالبةً درسّت بالطريقة الاعتيادية.

واختيرت المجموعتان التجريبية والضابطة في كتابة الانشاء قبلياً لأغراض التكافؤ واظهرت نتائج الاختبار القبلي انه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً وفي نهاية التجربة تم تطبيق اختبار بعدي على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة وباستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة والمتمثلة بتحليل التباين لاستخراج النتيجة ،توصل الباحث الى:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية.

أوصى الباحث بضرورة استعمال التعلم التعاونيّ في تطوير مهارات اخرى لدى الطلبة .

.(**Hart, 1991**: PP. 340 – 345) .

دراسة (هولجن، ١٩٩٧)، (Holguin, 1997)

"اثر ثلاث نظريات تتعلق باللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية واحترام الذات. باستعمال اسلوب التعلم التعاونيّ مقارنةً بالطريقة الاعتيادية".

اجريت هذهِ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية في ولاية مينيو سوتا.

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف اثر التعلم التعاونيّ في اللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية واحترام الذات.

و تألفت عينة الدراسة من عشرين طالباً وطالبةً من طلاب الصف الثالث الابتدائي، حيث قسموا على مجموعتين مجموعة ضابطة وفيها عشرة طلاب دُرسّوا اللغة بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية وفيها عشرة طلاب دُرسّوا اللغة بالطريقة التعاونية.

استمرت التجربة لمدة ستة اشهر.

وبعد اجراء المقارنات على الاختبارات القبلية والبعدية واستعمال مقايس احترام الذات والمهارات الاجتماعية ومعالجة البيانات الإحصائية دلت النتائج التي توصل اليها الباحث الى الآتي:

وجود اثر دال احصائياً في تحصيل الطلبة في اللغة الشفوية يعزى إلى اسلوب التعلم التعاونيّ مقارنة بالطريقة التقليدية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وجود اثر دال احصائياً في ما يتعلق بأحترام الذات والمهارات الاجتماعية يعزى إلى اسلوب التعلم التعاونيّ ولمصلحة المجموعة التجريبية.

.(Holguin, 1997, P.366)

دراسة بيك (١٩٩٩، Peek)

"اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في التهجي".

اجريت هذه الدراسة في جامعة اترج (Utrch-university) في امريكا على طلاب المرحلة الابتدائية .

هدفت الدراسة الى تعرف اثر التعلم التعاوني في التحصيل الهجائي لتلامذة المرحلة الابتدائية،تألفت عينة الدراسة من (١٣٥)طالبا موزعين على ست مجموعات ثلاث منها تجريبية درست بطريقة تعاونية لتعلم قواعد الكتابة والثلاث الاخر ضابطة درست الإملاء بالطريقة التقليدية، تم إيجاد التكافو بين مجموعات البحث في اختبار التهجي.

تم استعمال نتائج اختبار التهجي المقنن مسبقا لتصنيف الطلبة بحسب مستويات ثلاثة (عال ،ومتوسط، ومنخفض) وتحسب درجة التلميذ بعدد الكلمات التي تهجاها بشكل صحيح.

وقد استعمل الباحث اختبار (TT) لفحص الدرجات في منحنى التوزيع الطبيعي لكل من المجموعات التجريبية والضابطة لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات وتم تدريب المعلمين في سلسلة من اربع جلسات لتطبيق التعلم التعاوني وأشارت نتائج الدراسة الى الآتي :أن المجموعات التي درسّت باستعمال اسلوب التعلم التعاوني لم تظهر تفوقاً في التهجي على المجموعات التي درسّت باستعمال الطريقة الاعتيادية وفي الموضوعات كافة.(peek,1999,p:16-52)

موازنة الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات المذكورة انفا اتضح للباحث الآتي:

١. تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها فهدفت دراسة ويلر وراين(١٩٧٣) إلى تعرف اثر التعلم التعاونيّ في تحصيل الطلبة مقارنةً بالتعلم التنافسي (الاعتيادي) في القراءة واللغة والعمليات الحسابية،وهدفت دراسة هارت(١٩٩١) إلى استقصاء العلاقة الايجابية بين استعمال التعلم التعاونيّ وتطوير مهارات كتابة الانشاء لدى طلبة المرحلة الثانية في (Freshman College)،وهدفت دراسة عثمان(١٩٩٥) إلى تعرف اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية والجنس في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية،وهدفت دراسة الخطيب(١٩٩٥) الى تعرف اثر تعرف اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساس في مبحث اللغة العربية،وهدفت دراسة هولجن (١٩٩٧) الى تعرف اثر التعلم التعاونيّ في اللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية واحترام الذات،وهدفت دراسة بيك (١٩٩٩) إلى تعرف اثر التعلم التعاوني في التحصيل الهجائي لتلامذة المرحلة الابتدائية ، وهدفت دراسة العزاوي(٢٠٠٣) الى تعرف اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص،وهدفت دراسة علي(٢٠٠٦) تعرف اثر استخدام أنموذج ثيلين Thelen (التحري الجماعي) في مكونات التفكير التباعدي

لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ، ،أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرف اثر انموذج ثيلين في الاداء التعبيري والتفكير الناقد.

٢. تباينت أماكن إجراء الدراسات فمنها ما اجري في العراق ، مثل : دراسة العزاوي(٢٠٠٣) ،و دراسة علي(٢٠٠٦) ،في حين أجريت دراسة عثمان(١٩٩٥) ودراسة الخطيب(١٩٩٥) في عمان واجريت دراسة ويلر وراين(١٩٧٣)و دراسة هارت(١٩٩١)، ودراسة هولجن(١٩٩٧)ودراسة بيك(١٩٩٩) في الولايات المتحدة الأمريكية ، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق .

٣. إن جميع الدراسات التي تم عرضها استخدمت المنهج التجريبي وهي بذلك تتفق مع منهج الدراسة الحالية .

٤. تشابهت الدراسات السابقة في التصميم التجريبي الذي اعتمدته ،وهو التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية .

٥. تباينت أعداد أفراد العينات في الدراسات إذ انحصرت مابين (٢٠) طالبا في دراسة هولجن (١٩٩٧)و(٤٨٨) طالبا في دراسة الخطيب(١٩٩٥) ، أما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد عينتها (٦٦) طالبا.

٦. اختيرت عينات الدراسات السابقة بطرائق مختلفة ، فكانت عشوائية في الدراسات الآتية : دراسة ويلر وراين(١٩٧٣)،و دراسة هارت(١٩٩١) ،و دراسة عثمان(١٩٩٥)،ودراسة الخطيب (١٩٩٥) ودراسة علي(٢٠٠٦) اما دراسة هولجن(١٩٩٧)، ودراسة بيك(١٩٩٩)، و دراسة العزاوي(٢٠٠٣) ، فكانت قصدية ، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي اختارت عيناتها بالطريقة العشوائية.

٧. اختلفت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي شملتها فمنها ما شمل المرحلة الثانوية مثل دراسة عثمان(١٩٩٥) ، ودراسة الخطيب (١٩٩٥) ،ودراسة

العزاوي(٢٠٠٣) ،ودراسة علي(٢٠٠٦) ، أمادراسة هارت(١٩٩١) فقد شملت المرحلة الجامعية ، وشملت كل من دراسة ويلر وراين(١٩٧٣) ،ودراسة هولجن (١٩٩٧)،ودراسة بيك(١٩٩٩) المرحلة الابتدائية .أما الدراسة الحالية فقد أجريت على المرحلة الثانوية.

٨. تباينت الدراسات من حيث المواد الدراسية التي تناولتها بالدراسة فنجد دراسة ويلر وراين(١٩٧٣)و دراسة هارت(١٩٩١) ،و دراسة عثمان(١٩٩٥)، ودراسة الخطيب (١٩٩٥) ،ودراسة هولجن (١٩٩٧) ، ودراسة بيك (١٩٩٩) ، و دراسة العزاوي(٢٠٠٣) ، في اللغة ، و دراسة علي(٢٠٠٦)في التاريخ ، ، أما الدراسة الحالية فقد تناولت اللغة العربية.

٩. إنَّ اغلب الدراسات السابقة أجرت عمليات التكافؤ بين المجموعات وقد تباينت المتغيرات التي حصل التكافؤ فيها بين التحصيل الدراسي للمادة الدراسية والتحصيل الدراسي للوالدين إلى اختبار الذكاء واختبار القدرة واختبار التفكير الناقد والاداء التعبيري ، أما الدراسة الحالية فقد كافا الباحث فيها بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور ، والتحصيل الدراسي لأولياء الأمور ، ودرجات الاختبار الوزاري ، وأداء الطلاب في التعبير(اختبار قبلي)،ومستواهم في التفكير الناقد

١٠. تباينت الدراسات في الوسائل الإحصائية المستعملة فقد اعتمدت في تحليل بياناتها على وسائل إحصائية منها : الاختبار التائي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، و مربع كاي ، ومعادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة تمييز الفقرة ، والاختبار غيرالمعلمي ، ومعادلة (ألفا كرونباخ) ، وتحليل التباين ، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الوسائل الإحصائية الآتية : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومعامل ارتباط بيرسون .

جوانب الإفادة من الدراسات :

لقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :

١. تحديد هدف البحث.
٢. الاعتماد على التصميم التجريبي المناسب لظروف البحث الحالي وأهدافه.
٣. أسلوب تحديد العينة .
٤. إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات .
٥. تحديد ادوات القياس المناسبة لمتغيرات البحث.
٦. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي وأهدافه.
٧. تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها .
٨. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي

الفصل الثالث

أولا : منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهج التجريبي لأنه يتلاءم وطبيعة البحث الحالي ، إذ يعد المنهج التجريبي من أسلم أنواع المناهج في التوصل إلى نتائج دقيقة (قنديلجيّ،٢٠٠٨، ص١٤٤) وهو من المناهج الدقيقة في معالجة بعض المشكلات أو دراسة بعض الظاهرات التربوية إذ يقوم الباحث بضبط جميع المتغيرات التي يرى أنها قد يكون لها تأثير في نتائج بحثه (الكندري ، ١٩٩٨ ، ص١٣٤) .

اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ، لأنه أسهل تطبيقاً وأكثر مرونة ولان الضبط المحكم من الصعب تطبيقه في البحوث التربوية والنفسية ، إذ يعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل أو المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات ، ومن ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث ضمن خطة شاملة (عودة ومكاوي ، ١٩٩٢ ، ص١٢٩) .

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	الاداة	المتغيران التابعان
التجريبية	اختبار الأداء التعبيري واختبار التفكير الناقد	انموذج ثيلين	اختبار الأداء التعبيري واختبار التفكير الناقد	الأداء التعبيري و التفكير الناقد
الضابطة	اختبار الأداء التعبيري واختبار التفكير الناقد	----------	اختبار الأداء التعبيري واختبار التفكير الناقد	الأداء التعبيري و التفكير الناقد

حساب الفرق بين المجموعتين في المتغيرين التابعين

ثانيا : مجتمع البحث وعينته

١- مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين ضمن حدود مركز محافظة بابل التي لايقل عدد شعب الصف الرابع الادبي فيها عن شعبتين ، وتحقيقاً لذلك استعان الباحث بقسم الاحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتحديد المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين التي لايقل عدد شعب الصف الرابع الادبي فيها عن شعبتين ، فكانت المدارس على ما مبينة في جدول (١) .

جدول (١)

أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنين في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) ومواقعها .

ت	اسم المدرسة	الموقع
أ	إعدادية الإمام علي (ع) للبنين	حي النسيج
ب	إعدادية الثورة للبنين	مدينة الصدر
ت	إعدادية الفيحاء للبنين	حي الثيلة
ث	ثانوية الباقر(ع) للبنين	كويخات
ج	ثانوية علي جواد الطاهر للبنين	الحي العسكري
ح	اعدادية الحلة للبنين	حي القاضية

٢- *عينة البحث*

عند اختيار عينة البحث على الباحث ان يتاكد من كونها كافية وممثلة للمجتمع ومعبرة بصدق عن الظاهرة موضوع البحث (الزوبعي وغنام ، ١٩٨١ ، ص١٧٨) .

أ- عينة المدارس :

اختار الباحث بطريقة عشوائية* اعدادية الفيحاء للبنين لتطبيق تجربته فيها .

ب- عينة الطلاب :

بعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق فيها التجربة ، وهي اعدادية الفيحاء للبنين ، زار الباحث تلك المدرسة مصطحبا معه كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية بابل ، ملحق (١) ، فوجد أنها تضم شعبتين للصف الرابع الأدبي وبطريقة السحب العشوائي حدد الباحث شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين ، وشعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة التعبير بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد طلاب كل شعبة من الشعبتين (٣٣) طالبا وبذلك يكون عدد أفراد عينة البحث (٦٦) طالبا وجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)

أعداد طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث)

المجموعة	الشعبة	العدد
التجريبية	ب	٣٣
الضابطة	أ	٣٣
المجموع	أ + ب	٦٦

* وضع الباحث اسماء المدارس في كيس وسحب ورقة واحدة كانت تحمل اسم إعدادية الفيحاء للبنين .

ثالثا : تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة ، وهذه المتغيرات هي :

١- العمر الزمني محسوبا بالشهور .

٢- أداء الطلاب في التعبير .

٣- مستوى الطلاب في التفكير الناقد.

وقد حصل الباحث على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني من البطاقة المدرسية أما فيما يخص الاداء التعبيري فقد طبق الباحث نفسه اختبار الاداء التعبيري وصححه،اما مستواهم في التفكير الناقد فقد طبق الباحث نفسه عليهم اختبار التفكير الناقد وصححه ، وفيما يأتي عرض لنتائج التكافؤ بين مجموعتي البحث :

١ - العمر الزمني محسوبا بالشهور :

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعمل الباحث معادلة الاختبارالزائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين،ملحق(٢) فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٣) .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الزائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية	٣٣	١٨٥,٣٩	١٢,٨٤	٠,٤٥	١,٩٦	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٣	١٨٥,٨١	١٦,٤٥			

يلحظ في الجدول (٣) أن متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية كان (١٨٥,٣٩) وان متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة كان (١٨٥,٨١) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة الزائية المحسوبة (٠,٤٥) اقل من القيمة الحرجة البالغة (١,٩٦) ، وعليه فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير العمر الزمني .

٢ – أداء الطلاب في التعبير:

اختبر الباحث الطلاب عينة البحث في موضوع تعبيري عنوانه (العلم نور والجهل ظلام) وصحح موضوعات الطلاب وللتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في الاداء التعبيري استعمل الباحث معادلة الاختبار الزائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين ، ملحق(٣) في اختبار الأداء التعبيري الأولي، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٤) .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الأداء التعبيري الأولي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الزائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية	٣٣	٥٥,٣٠	٢٤,٧٥	٠,٦٠	١,٩٦	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣٣	٥٥,٩٣	١١,٧٨			

يلحظ في الجدول (٤) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية كان (٥٥,٣٠) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة كان (٥٥,٩٣) ، وان الفرق بينهما ليس بذي

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة الزائية المحسوبة (٠,٦٠) اقل من القيمة الحرجة البالغة (١,٩٦) ، وعليه فان مجموعتي البحث متكافئتان في متغير الأداء التعبيري.

٣-مستوى الطلاب في التفكير الناقد:

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في مستوى التفكير الناقد استعمل الباحث معادلة الاختبار الزائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبارالتفكيرالناقد الاولي ،ملحق(٤) فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٥) .

جدول (٥)

المتوسط الحسابي ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد الاولي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الزائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية	٣٣	٤٩,٩	٩٩,٤١	٠,٦٨	١,٩٦	ليست بذي دلالة
الضابطة	٣٣	٥١,٥	٨٣,٨٢			

يلحظ في الجدول (٥) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية كان (٤٩,٩) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة كان (٥١,٥) ، وان الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة الزائية المحسوبة (٠,٦٨) اقل من

القيمة الحرجة البالغة (١,٩٦) ، وعليه فان مجموعتي البحث متكافئتان في مستوى التفكير الناقد .

رابعا : ضبط المتغيرات غير التجريبية

للحفاظ على سلامة التجربة . حاول الباحث ضبط المتغيرات غير التجريبية التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي :

١- اختيار العينة :

تعد طريقة اختيار عينة البحث من العوامل المهمة التي تؤثر في سير التجربة فقد تكون هناك فروق جوهرية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في بعض المتغيرات المهمة ، ولذلك فقد سعى الباحث إلى السيطرة على تلك الفروق عن طريق إجراء عمليات التكافؤ الإحصائيّة في متغيرات العمر الزمني والأداء التعبيري والتفكير الناقد.

٢- أحوال التجربة والحوادث المصاحبة :

لم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل .

٣- الاندثار التجريبي :

هو الأثر الناتج عن انقطاع عدد من الطلاب (عينة البحث) في أثناء التجربة (الزوبعي وغنام ،١٩٨١ ، ص٩٥) ، وفي البحث الحالي لم يحصل انقطاع أو نقل أي طالب باستثناء حالات الغياب الفردية وبنسب متقاربة إلى حد ما .

٤- عامل النضج :

هو عمليات النمو الجسمي والفكري والاجتماعي للطلبة الخاضعين للتجريب (الزوبعي وغنام ، ١٩٨١ ، ص٩٥) ، لم يكن لهذه العمليات اثر في البحث الحالي ، لان

مدة التجربة كانت موحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، اذ بدأت التجربة يوم الأثنين الموافق ٢٠٠٩/١٢/١٤ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠١١/٤/٨ .

٥- أداتا القياس :

سيطر الباحث على هذا المتغير باستعمال أداتين موحدتين لقياس المتغيرين التابعين لدى طلاب مجموعتي البحث ، إذ استعمل الباحث اختبارا للاداء التعبيري ، واختبارا للتفكير الناقد طبقا على مجموعتي البحث في آن واحد .

خامسا: اثر الإجراءات التجريبية :

من اجل حماية التجربة من بعض الإجراءات التي يمكن أن يكون لها اثر في المتغيرين التابعين عمل الباحث – قدر المستطاع – على الحد من اثر هذه الإجراءات في سير التجربة ، وتتمثل في :

١. المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية لمجموعتي البحث موحدة ، وهي المتمثلة بالموضوعات الآتية : (الصدق ،والأمانة، والتقوى،و الاعتداد بالنفس والقوم ،والإخلاص،و الإيثار، والتضحية ،و حسن الخلق،و حماية المستجير، والوفاء بالعهد)

٢. المدرس :

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث ولم يعتمد على مدرسٍ آخر لأداء عملية التدريس حرصاً منه على الأمانة والدقة في سير إجراءات التجربة لأن أي اختلافٍ أو قصورٍ في تطبيق هذه الإجراءات سوف يؤثر بشكل أو بآخر في دقة نتائج التجربة ، لذا فقد تمكن الباحث من السيطرة على هذا العامل بتدريسه المجموعتين .

٣. الحرص على سرية البحث :

اتفق الباحث مع إدارة المدرسة على أن لا تخبر الطلاب بطبيعة البحث الحالي وأهدافه حرصاً منه على دقة النتائج ، ولكي لا يشعر الطلاب بشعورٍ خاصٍّ فيتغير نشاطهم مما قد يؤثر في سلامة النتائج ودقتها ؛ لذا تم إخبار

الطلاب بأنّ الباحث مدرس جديد على ملاك المدرسة وبهذا تمت السيطرة على أثر هذا العامل.

٤. توزيع الحصص :

اعتمد الباحث في توزيعه الحصص على الجدول الأسبوعي من غير تغيير إذ درس أربع حصص في الأسبوع ، بواقع حصتين لكل مجموعة وجدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦)

توزيع الحصص

المجموعة	الاربعاء	الخميس
الضابطة	الحصة الأولى والثانية	–
التجريبية	–	الحصة الأولى والثانية

٥. بناية المدرسة :

طبقت التجربة في مدرسة واحدة وفي صفين متشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك والإنارة وعدد المقاعد الدراسية ونوعها وحجمها .

٦. الوسائل التعليمية :

كانت الوسائل التعليمية متماثلة بين مجموعتي البحث من حيث تشابه السبورات واستعمال الطباشير العاديّ و الملوّن وبعض الصور .

٧. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث اذ بدأت التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٠٠٩/١٢/١٤ وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠٠١٠/٤/٨

سادسا : أداتا البحث

١ – اختبار الأداء التعبيري :

لمّا كان البحث الحالي يتطلّب اختيار موضوعٍ تعبيريٍّ يتمّ اختبار الطلاب فيه اختباراً ثانيا، فقد عرض الباحث ستة موضوعات تعبيرية ، ملحق (٥) باستبانه على مجموعةٍ من الخبراء المتخصّصين في اللغة العربيّة وطرائق تدريسها ، ملحق (٦) . لاختيار الموضوع الذي يرونه أكثر مناسبةً لاختبار الطلاب فيه فوقع الاختيار على الموضوع الآتي:

((بالجدِّ والاجتهادِ تزولُ الصعوبات وتتحققُ الأمنيات))

وحصل على نسبة اتفاق (٨٠%)

العينة الاستطلاعية

طبّق الباحث الاختبار على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ مكوّنةٍ من (٢٠) طالباً من طلاب الصفّ الرابع الأدبيّ في إعداديّة الثورة، للتاكد من ثبات تصحيحه ولتحديد المدّة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار وبعد كتابة الطلاب في الموضوع جمع الباحث الأوراق وصحّحها معتمدا معيار الهاشمي ملحق (٧) (الهاشمي ،١٩٩٤،ص١٨٣)

باعتماد نوعين من التصحيح وهما:

- الاتفاق عبر الزمن : وبموجبه صحح الباحث اوراق الطلاب مرتين تفصلهما مدة زمنية محددة ،وكانت المدّة بين التصحيحين أسبوعين ، وهي مدة مناسبة ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون توصل الباحث إلى معامل الثبات إذ بلغ معامل الارتباط بين تصحيحي الباحث عبر الزمن (٠,٩٦) ملحق (٨)

- الاتفاق مع مصحح آخر : أمّا معامل الارتباط بين تصحيح الباحث وتصحيح مصحح آخر• دربه الباحث على التصحيح على وفق معيار التصحيح الذي اعتمد عليه الباحث فكان معامل الارتباط (٠,٩٥) ملحق (٩) .

ويعد معامل الثبات هنا جيّداً في الحالتين إذ يرى خبراء القياس أنّ قيمة معامل ثبات درجات الاختبارات التي تقدّر بطريقة إعادة الاختبار جيّدة إذا كانت أكثر من (٠,٦٥) (علام،٢٠٠١، ص١٧٢) .

وكان الوقت المناسب للكتابة في الموضوع (٤٥) دقيقة بذلك اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق ، واستعمل الباحث المعادلة الاتية:

متوسط وقت الاجابة =الوقت الذي استغرقه الطالب الاول + الوقت الذي استغرقه الطالب الثاني +.....+الوقت الذي استغرقه الطالب الاخير مقسوما على العدد الكلي للطلاب المختبرين .

٢-*اختبار التفكير الناقد*

ان عملية قياس التفكير الناقد تتطلب وجود اداة وهذه الأداة هي الاختبار لذلك اطلع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة في هذا المجال ووجد اختبارا في التفكير الناقد اعده احد الباحثين•(علي،٢٠٠٦،ص١٥٦-١٧٤) ،واعتمد عليه الباحث لكونه اختبارا حديثا وإن المجتمع الذي طبق فيه الاختبار هو مشابه لمجتمع البحث الحالي (المرحلة الإعدادية) ،وان الاختبار قد تم التاكد من صدقه وثباته عام ٢٠١٠ من احد الباحثين (وناس،٢٠١٠،ص٧٥-٧٩) .

يتألفُ اختبارُ التفكير الناقد من (٩٠) فقرة موزعة على خمسِ مهاراتٍ هي ، معرفة الافتراضاتِ ، والتفسير، وتقويم الحججِ ، والاستنباط ، والاستنتاج ، ملحق(١٠) .

وللتعرف على وضوح فقراته ، وكشف الغامض منها ، ولتحديد المدّة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار أجرى الباحث تطبيقاً للاختبار على عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها وكان عددها (٢٠) طالباً من طلابِ

٠المصحح الآخر هو طالب الدكتوراة حمزة هاشم السلطاني ، طرائق تدريس اللغة العربيّة .

٠٠ الدكتور اسماعيل ابراهيم علي ، تدريسي في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن الهيثم) ،علم النفس التربوي.

إعداديـة الثـورة للبنـين ، فاتّضـح أنّ المواقـف والفقـرات كانـت واضـحة وغيـر غامضـةٍ لـدى الطلاب ، وأنّ متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٦٠) دقيقة.

سابعا : أسلوب إجراء التجربة

طبق الباحث تجربته على أفراد مجموعتي البحث يوم الأحد الموافق ١٤/١٢/ ٢٠٠٩ ، ودرس الباحث مجموعتي البحث بنفسه على وفق الخطط التدريسية اليومية التي أعدها ، إذ درست المجموعة التجريبية التعبير على وفق انموذج ثيلين ، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية .

مرت عملية الاعداد للتجربة بالاتي:

أ- تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية المشمولة بالبحث التي ستدرس لطلاب المجموعتين في أثناء التجربة بعد ان عرض مجموعة من الموضوعات التعبيرية على مجموعة من الخبراء ليختاروا منها عشرة موضوعات وقد وقع اختيار الخبراء على الموضوعات الآتية باتفاق نسبته (٨٠%) (ملحق ١١) وهي:

الموضوع الأول : الصدق

الموضوع الثاني : الأمانة

الموضوع الثالث : التقوى

الموضوع الرابع : الاعتداد بالنفس والقوم

الموضوع الخامس : الإخلاص

الموضوع السادس : الإيثار

الموضوع السابع : التضحية

الموضوع الثامن : حسن الخلق

الموضوع التاسع : حماية المستجير

الموضوع العاشر : والوفاء بالعهد

ب- تحديد خصائص الطلاب :

حدد الباحث الخصائص العامة المشتركة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق التكافؤ بينهم في المتغيّرات الاتية: العمر الزمني محسوبا بالشهور واختبار الاداء التعبيري واختبار التفكير الناقد قبل بدء التجربة .

ز- إعداد الخطط التدريسية :

يعد التخطيط الجيد شرطا أساسيا من شرائط التدريس الجيد والفاعل ،لاسيما بعد أن أصبح من غير الممكن اعتماد المدرس على الخبرة السابقة فقط في ظل التقدم العلمي والتقني الذي يفرض عليه متابعة المستجدات التي طرأت على طرائق التدريس (كراجة ، ١٩٩٧، ص٦٣) ، لذا اعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية اليومية للموضوعات المشمولة بالبحث وبلغت عشر خطط بحسب المواضيع ،عرض خطتين انموذجيتين ، ملحق (١٢) منهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وحصلت على نسبة اتفاق(٨٠%) من آراء الخبراء والمتخصصين،.

ثامنا : تطبيق الاختبارين وتصحيحهما

طبق الباحث اختبار الأداء التعبيري النهائي واختبار التفكير الناقد النهائي ، يومي ٧و ٢٠١٠/٤/٨ على التتالي ، واعتمد الباحث معياراً موحداً في تصحيح موضوع اختبار الاداء التعبيري النهائي هو (معيار الهاشمي) لدقة فقراته وشموليتها ، ويبلغ عدد فقراته إحدى عشرةَ فقرةً موزعةً بين مجالين هما : الشكل والمضمون ، إذ يتضمن المجال الأول خمس فقرات والمجال الثاني ست فقرات (الهاشمي ،١٩٩٤،ص١٨٣)،، وان الحد الأعلى للتصحيح (١٠٠) درجة والحد الأدنى (صفر) وصحح الباحث إجابات الطلاب الاختبار ووجد الباحث أن أعلى درجة حصل عليها الطلاب في اختبار الأداء التعبيري النهائي كانت (٧٣) درجة وأقل درجة كانت (٣٩) ، ملحق (١٣) . وقد أجرى ثباتاً آخر للتصحيح بالاعتماد على نوعين من الاتّفاق :

- الاتفاق عبر الزمن : وكانت المدّة بين التصحيحين هي عشرة أيّام ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون توصل الباحث إلى معامل الثبات إذ بلغ معامل الارتباط بين محاولتي الباحث عبر الزمن (٠,٩٢) .
- الاتفاق مع مصحح آخر : وكان معامل الارتباط بين تصحيح الباحث وتصحيح مصحح آخر• دربه الباحث على التصحيح على وفق معيار التصحيح الذي اعتمده الباحث فكان (٠,٩٣) .

واعتمد الباحث على انموذج تصحيح اختبار التفكير الناقد النهائي ، ملحق(١٤) ، فأعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة و(صفرا)لكل إجابة خطا ، ويعني هذا ان الدرجة الدنيا للاختبار هي (صفر) والدرجة العليا هي(٩٠) درجة وان المتوسط الفرضي قدره (٤٥) درجة .

وقد أظهرت النتائج أن أعلى درجة كانت (٨٣) وأقل درجة كانت (٣٣) ، في اختبار التفكير الناقد ملحق (١٥).

• المصحح الآخر هو طالب الدكتوراه حمزة هاشم السلطاني ، طرائق تدريس اللغة العربيّة .

تاسعا : الوسائل الإحصائية

١. الاختبار الزائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين :

استعمل في إيجاد التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في :

أ . العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور .

ب . أداء الطلاب في التعبير

ت. مستواهم في التفكير الناقد

واستعمل في المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في :

أ- اختبار الأداء التعبيري النهائي

ب – اختبار التفكير الناقد النهائي

$$ز = \frac{سَ_{١} - سَ_{٢}}{\sqrt{\frac{ع^{٢}}{ن_{١}} + \frac{ع^{٢}}{ن_{٢}}}}$$

إذ تمثل :

سَ^{١} : الوسط الحساب للمجموعة الأولى.

سَ^{٢} : الوسط الحسابي للمجموعة الثانية

ن^{١} : عدد أفراد المجوعة الأولى .

ن^{٢} : عدد أفراد المجموعة الثانية .

ع^{٢} : تباين المجموعة الأولى .

ع^{٢}: تباين المجموعة الثانية .

(المنيزل وغرايبة،٢٠٠٩، ص٢٣١)

٢- معامل ارتباط بيرسون :

استعمل لاستخراج : ثبات التصحيح .

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

اذ تمثل :

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن : عدد أفراد العينة

س: درجات المجموعة التجريبية .

ص : درجات المجموعة الضابطة.

(توفيق وآخرون ،٢٠٠٠، ص٧٢)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث بعد الموازنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاداء التعبيري واختبار التفكير الناقد، ومعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في كل من المتغيرين المذكورين،ثم تفسير النتائج ، وعلى النحو الأتي :

أولاً : عرض النتائج

١. اختبار الأداء التعبيري :

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار الأداء التعبيري النهائي ،ملحق(١٤) استعمل الباحث معادلة الاختبار الزائي لعينتين مستقلتين ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٧)

جدول (٧)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار الاداء التعبيريالنهائي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الزائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	**الحرجة**	
التجريبية	٣٣	٦٣,٧٢	٣٤,٨٦	٦,٤	١,٩٦	**دالة إحصائياً**
الضابطة	٣٣	٥٤,٧٥	٣٠,٨٥			

يلحظ في الجدول (٧) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية كان (٦٣,٧٢) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٥٤,٧٥) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ ان القيمة الزائية المحسوبة (٦,٤) أكبر من القيمة الحرجة (١,٩٦) ، وعليه فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير الأداء التعبيري ،

٢. اختبار التفكير الناقد :

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار التفكير الناقد النهائي،ملحق(١٥)، استعمل الباحث معادلة الاختبار الزائي لعينتين مستقلتين ، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (٨)

جدول (٨)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والتباين ، والقيمتان الزائيتان (المحسوبة والحرجة) ، والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد النهائي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة الزائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية	٣٣	٦٢,٥١	١٣٧,٦٤	٣,٣	١,٩٦	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٥٣,٠٦	١٣٢,٧٢			

يلحظ في الجدول (٨) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية كان (٦٢,٥١) وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٥٣,٠٦) ، وان الفرق بينهما دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ ان القيمة الزائية المحسوبة (٣,٣) أكبر من القيمة الحرجة

(١,٩٦) ، وعليه فان المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في متغير التفكير الناقد ، ينظرملحق(١٤) .

يتبين من عرض النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التعبير على وفق انموذج ثيلين على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التعبير بالطريقة التقليدية في اختبار الأداء التعبيري واختبار التفكير الناقد ، وبذلك تُرفَض الفرضيتان الصفريتان، اللتان تَنُصان على ما يأتي :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير باستعمال ا نموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد .

وتُقبل الفرضيتان البديلتان :

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير باستعمال انموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري.
٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير باستعمال ا نموذج ثيلين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون التعبير بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد.

ثانياً : تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها يعتقد الباحث أن سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين على المجموعة الضابطة التي درست مادة التعبير بالطريقة التقليدية في الاداء التعبيري والتفكير الناقد يعود إلى ما يأتي :

١. أنّ تدريس الطلاب مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين عمل على زيادة عناية الطلاب بالدرس والانتباه على ما يقول ويكتب زملاءهم وهذا يتفق مع الراي القائل بان انموذج ثيلين يؤدي الى فهم الطلاب المادة العلمية واستبقاء المعلومات لديهم (زيتون و١٩٨٤،ص٢١٠) وهذا ما يفسر تفوق طلاب المجموعة التجريبية .

٢. أنّ تدريس الطلاب مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين هيأ فرصا كافية ليعرض كل طالب رأيه وأفكاره أمام زملائه مما مكنه هذا من التعرف على أراء زملائه وأفكارهم وهذا يتفق مع الرأي القائل بان انموذج ثيلين يؤدي الى زيادة الانتباه لدى الطلاب ويساعدهم على معرفة طريقة تفكيرهم وتفكير زملائهم ويزودهم بالوسائل الملائمة للتفكير. (لومان،١٩٨٩، ص١٧٢). وهذا ما يفسر تفوق طلاب المجموعة التجريبية .

٣. . أنّ تدريس الطلاب مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين ساعد على تحسين قدرات الطلاب التعبيريّة ، وقد يعود ذلك إلى أنّ انموذج ثيلين جعلهم يفكرون بابعاد الدرس ومضامينه وفسح لهم الفرصة ليعبروا عن آرائهم بروح ديمقراطية وعلمية وهذا يتفق مع الرأي القائل بأن انموذج ثيلين يهيئ فرصا كافية للتفكير في مضمون الدرس والتعبير بحرية عن الافكار والمعتقدات(sharpes,1983,p3)

٤. أنّ تدريس الطلاب مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين أسهم في زيادة دافعيّة الطلاب نحو التعلّم و ما يؤكّد هذا الرأي القائل بأنّ استعمال انموذج ثيلين من الوسائل المهمّة في إثارة الدافعيّة عند الطلبة (زيتون ،١٩٨٤،ص٢١٠).

٥. أنّ تدريس الطلاب مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين التعاوني ساعد على ايجاد تواصل فاعل بين الطلاب مما كون اتجاهات ايجابية لديهم تجاه الدرس ، وهذا يؤكّد الرأي القائل بأنّ من وسائل تكوين اتجاهات ايجابية نحو الدرس

تحقيق التواصل الفاعل بين الطلاب وهذا مايفسر تفوق طلاب المجموعة التجريبية. (Richard & Rebecca , 2001 , P.P 69-75)

٦. أنّ تدريس الطلاب مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين جعلهم يشعرون بالمتعة والسرور وهذا يتفق مع جاءت به نظريّات تنظيم البيئة التعليميّة(برونر وأوزبيل وجانيه وبلوم) التي تدعو إلى الاعتماد على إستراتيجيّات تعليميّة تبعث الحيويّة والمتعة والنشاط لدى المتعلم في أثناء عمليّة التعلم (عطيّة،٢٠٠٩، ص١٤٣) وهذا ما يفسر تفوّق طلاب المجموعة التجريبيّة .

٧. أنّ تدريس الطلاب مادة التعبير باستعمال انموذج ثيلين التعاوني قد أثبت أنّ طريقة ثيلين من الطرائق المهمّة في العمليّة التعليميّة التعلّمية لما لها من اثرٍ في زيادة مشاركة الطلاب وتفاعلهم الإيجابي في أثناء الموقف الصفّي ومن قدرةٍ على تنمية تفكير المتعلّمين ومساعدتهم على النقد والتعبير بطريقةٍ ابتكاريّةٍ وهذا ما يتفق مع الراي القائل بان انموذج ثيلين يوفر جو ايجابيا للتعلمً لدى الطلبة من طريق تعاونهم ومشاركتهم في انجاز المهمات المطلوبة منهم(عبابنة ، ١٩٩٥ ،ص ٣٩) . وهذا ما يفسر تفوق طلاب المجموعة التجريبية .

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي أظهرها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

١. ان الطلاب استجابوا لانموذج ثيلين في التدريس وتفاعلوا معه وقد دلت النتائج على ذلك.
٢. ان الطلاب تواقون للجديد من الطرائق والاساليب التدريسية وبخاصة تلك التي تثير فيهم الدافعية وتجعلهم نشطين فاعلين في العملية التدريسية ويملون ماهو روتيني جامد.
٣. ان وصول الطالب نفسه الى المعلومة يرسخها في ذهنه ويستبقيها لوقت أطول وهذا ما حققه انموذج ثيلين وانعكس في نتائج الطلاب في الاختبارين.
٤. أن استعمال انموذج ثيلين لقي نجاحاً عند تطبيقه في تدريس مادة التعبير .
٥. أن استعمال انموذج ثيلين شارك في رفع مستوى قدرات الطلاب في فنية التعبير ، ووضوح الأفكار ، والاستشهاد ، ودقة اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني ، وتقليل الأخطاء النحوية .
٦. إن تنمية مهارات التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة أمرٌ ممكنٌ في ظل توافر طرائق واساليب تربوية صحيحة ، ومدرس متمكن .
٧. أن استعمال انموذج ثيلين في تدريس التعبير فتح آفاقا جديدة أمام خيال الطلاب ، إذ تبين ذلك جلياً في تعبيراتهم .
٨. هناك حاجة عند طلاب الصف الرابع الادبي الى طرائق تدريسية حديثة تعمل على تنمية التفكير ، ولاسيّما المستويات العليا من التفكير مثل التفكير الناقد .
٩. صحة ما تذهب إليه بعض الأدبيات في التربية وعلم النفس من أن انموذج ثيلين يجعل الطلاب يفكرون بأبعاد الدرس ومضامينه.

١٠. ان انموذج ثيلين اتاح للطلاب الفرص ليعبروا عن أرائهم بروح ديمقراطية وعلمية ويؤدي إلى زيادة الانتباه لدى الطلاب ويساعدهم على معرفة طريقة تفكيرهم وتفكير زملائهم ويزودهم بالوسائل الملائمة للتفكير.

ثانيا : التوصيات

أما التوصيات فقد اتجهت إلى :

١. ضرورة استعمال انموذج ثيلين في تدريس مادة التعبير ، لما له من دورٍ في تحسين التعبير واكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد .

٢. ضرورة إيلاء درس التعبير أهمّيّةً مميّزةً تتناسب ومكانة التعبير بين فروع اللغة العربيّة الأخرى وعدم تحويله إلى درسٍ آخر لفرعٍ آخر من فروع العربيّة أو درسٍ آخر لمادّةٍ أخرى غير اللغة العربيّة .

٣. العناية بمهارات التفكير ولاسيّما التفكير الناقد ، وتنميتها في دروس اللغة العربية لدى الطلاب لأنّها تعد أهدافا مهمة من أهداف التربية .

٤. عقد ندوات للمدرسين لبيان أهمية استعمال انموذج ثيلين وأثره في تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مادة التعبير .

٥. تزويد المدرسين بمهارات التفكير الناقد واساليب تنميتها بغية الاستفادة منها في طرائقهم واساليبهم التدريسية

ثالثاً : المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة على طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التعبير ، لأنَّ البحث الحالي اقتصر على الطلاب .
٢. إجراء دراسة مماثلة في صفوف أخر من المرحلة الإعدادية .
٣. إجراء دراسة مماثلة في متغيرات أخر كالاتجاه ، والتحصيل ، والاحتفاظ بالمعلومات.
٤. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة اثر انموذج ثيلين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الرابع الأدبي .

المصادر

القران الكريم

١. آل ياسين ، محمد حسين. مبادئ في طرق التدريس العامة ، بيروت ، المطبعة العصرية ، ١٩٧٤م.

٢. إبراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ،٣ ١٩٧ م.

٣. ابن خلدون ،عبد الرحمن بن محمد . المقدمة، مطبعة الكتاب ، بيروت ، د.ت .

٤. ابن عباد ، الصاحب اسماعيل . المحيط في اللغة ، تحقيق الشيخ محمد حسن آل ياسين ، بغداد دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٨ م.

٥. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين . محمد بن مكرم . لسان العرب ، دار صادر ، د ت .

٦. أبو زهرة ، الشيخ محمد. اللغة العربية أساس وحدة العرب.مجلة الثقافة ، العدد ٩٩ ، بيروت ، ١٩٦٥.

٧. أبو علام ، رجاء محمود . التعليم أسسه وتطبيقاته ، ط١ ، دار المسيرة للنشر ، عمان ، ٢٠٠٤ م .

٨. أبوالهيجاء ، فؤاد . أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ، ط١،دار المناهج للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠١م.

٩. احمد ، عطية . لغة العرب وكيفية النهوض بها . ط١، دار الكتاب العربي ، مصر، د.ت.

١٠. احمد ، عطية . طرق تعليم اللغة العربية ، ط١، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ،١٩٨٣م.

١١. أحمد ، محمد عبد القادر. طرق تعليم التعبير ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ م.

١٢. ـــــ. طرق تعليم اللغة العربية ، ط٣ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٩ م.

١٣. الأسود ، محمود خليفة . التمهيد في علم اللغة ، ط٢،دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا ، ٢٠٠٠م.

١٤. الأعسر ، صفاء يوسف . تعليم من اجل التفكير ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٨ م.

١٥. أمين ، احمد . النقد الأدبي. مطبعة لجنة التأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٢ م.

١٦. البجة ، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠م.

١٧. البغدادي ، محمد رضا وآخرون . التعلم التعاوني ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٥ م .

١٨. بل ، فريدريك . طرق تدريس الرياضيات ،ترجمة محمد امين المفتي وممدوح محمد سليمان ، ط١، ج١،الدار العربية للنشر والتوزيع،القاهرة،١٩٨٦.

١٩. بنت الشاطئ ، عائشة عبد الرحمن . لغتنا والحياة ، مطبعة الجيلاوي ، القاهرة ، ١٩٦٩ م.

٢٠. توفيق ، عبد الجبار وآخرون . مبادئ البحث التربوي لمعاهد إعداد المعلمين ، ط١ ، مطبعة تونس ، بغداد ، العراق ،٢٠٠٠ م.

٢١. جابر ، جابرعبد الحميد. ١. التعلم وتكنولوجيا التعليم ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ م .

٢٢. ـــــ. التفكير الناقد ابعاده وتنميته وتقويمه، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (١٦) ، ١٩٩٢ م .

٢٣. ـــــ. استراتيجيات التدريس والتعليم ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩ م .

٢٤. الجبري ، اسماء ومحمد مصطفى الدين . سيكولوجية التعاون والتنافس الفردي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٨م.

٢٥. جروان ، فتحي عبد الرحمن. تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات، ط١، دار الكتب الجامعي، عمان، ١٩٩٩م.

٢٦. البيان ، جريدة . اساليب تعلم حديثة يطبقها توجيه التاريخ برأس الخيمة ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠ ديسمبر ، ٢٠٠١ م .

٢٧. الجشعمي ، مثنى علوان . أثر استخدام الأفلام التعليميّة في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، جامعة بغداد، كليّة التربية ، ١٩٩٥م ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) .

٢٨. جلاتـــهورن ، ألن. قيـادة المـنهج، ترجمـة احمـد سـلام وآخـرون، الريـاض، دار عـالم الكتـب للطباعـة والنشـر، ١٩٩٥م.

٢٩. الجمبلاطي ، علي وأبو الفتوح التوانسي . الأصـول الحديثـة لتـدريس اللغـة العربيـة والتربيـة الدينيـة . ط١، دار نهضـة مصـر للطبـع والنشـر ، القاهرة ،د.ت.

٣٠. الحـارثي، إبراهيم أحمد مسلم. تعلـيم التفكيـر، مطـابع الحمصـي/ الناشـر دار الرواد، الرياض، ١٩٩٩م.

٣١. ـــــ. تدريس العلوم باسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيـق ، ط٢،مكتبـة الشـقري للنشـر والتوزيـع ،الرياض ، ٢٠٠٣م.

٣٢. الحريـري ، حسن وآخرون. الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية والدين ، ط٣ ، مكتبة مصر ، ١٩٨٠م.

٣٣. الحـلاق ، علي سامي علي . اللغـة والتفكـير الناقـد أسـس نظريـة واستراتيجـيات تدريس ، ط١، دار المسيرة ،عمان ، ٢٠٠٧ م.

٣٤. الحمادي ،يوسف ،وظافر محمد إسماعيل التربيـة فـي اللغـة العـربية ،دار المريخ ، الريـاض ،١٩٨٤.

٣٥. حمدان ،محمد صايل ، وآخرون . مفـاهيم أساسـية فـي اللغـة والأدب ، دارالكندي،اربد،الأردن، ١٩٩٠م.

٣٦. الحيـلة ، محمد محمود . تكنولوجيـا الـتعلم بـين النظريـة والتطبيـق ، ط١ ، عمـان ، دار المسيرة للنشـر والتوزيـع والطباعـة ،

١٩٩٨ م .

٣٧. ـــــ. طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط١ دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠١م.

٣٨. الخطيب ،احمد . طرق واساليب وتقنيات حديثة في التدريس الجامعي،ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية ،عقدت في الجامعة المستنصرية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي ،١٩٨٨م.

٣٩. ـــــ **وعيد عودة ابو سرحان.** دور المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، مجلة رسالة التربية ، العدد ٩ ، مسقط ، سلطنة عمان١٩٩٣م.

٤٠. الخطيب، محمد إبراهيم احمد. اثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل ،جامعة اليرموك، الاردن، ١٩٩٥م، رسالة ماجستير (غير منشورة)،.

٤١. الخلايلة ، عبد الكريم ، وعفاف اللبابيدي . طرق تعليم التفكير للاطفال ، ط ٢ ،عمان، دار الفكر ،١٩٩٧ م .

٤٢. خليفة ، عبد الكريم . اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث ،ط٢،منشورات مجمع اللغة العربية الاردني ، عمان ، ١٩٨٨م.

٤٣. الخليلي، خليل يوسف واخرون. تدريس العلوم في مراحل التعليم العام،ط١،دبي١٩٩٦.

٤٤. الخوالدة ،محمد محمود واخرون . طرائق التدريس العامة ،ط١،وزارة التربية والتعليم ،الجمهورية اليمنية ،١٩٩٣.

٤٥. الدسوقي،عيد ابو المعاطي. تطوير الانشطة العلمية لتنمية التفكير ،مصر،٢٠٠٩م.

٤٦. الدمنهوري ، ناجي محمد قاسم . فعالية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدىطلاب المرحلة الثانوية ، مجلة بحوث كلية الاداب ،الاسكندرية ، جامعة المنوفية ، العدد ٤١ ، ٢٠٠٠ م .

٤٧. الرحيم ، احمد حسن وآخرون . طرائق تعليم اللغة العربية .ط٤، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ،١٩٩١م.

٤٨. ريـــان ، فكري حسن . التدريس اهدافه ، اسسه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته ، ط٥ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٤ م .

٤٩. **الزبيدي ، محمد مرتضى الحسيني (ت ١٢٠٥)** . تاج العروس من جواهر القاموس ، ط ١ ، مطبعة حكومة الكويت ، الكويت ، ٢٠٠١م

٥٠. الزغول، عماد عبد الرحيم. مبادئ علم النفس التربوي، جامعة مؤته، الاردن، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

٥١. **الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد احمد الغنام** . مناهج البحث في التربية ، مطبعة بغداد ، بغداد ، العراق ،١٩٨١ .

٥٢. زيتـــون ،عايش . دراسة تجريبية في تاثير الاستقصاء على التحصيل في مادة الاحياء في المرحلة الجامعية ،مجلة دراسات، المجلد الحادي عشر ،العدد السادس ،الجامعة الاردنية،١٩٨٤ م.

٥٣. ـــــ . أساسيات تدريس العلوم ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان – الأردن ، ١٩٩٦م.

٥٤. ـــــ. اساليب تدريس العلوم ،دار الشروق للنشر والتوززيع ،عمان –الاردن ،٢٠٠٤م.

٥٥. الزيود ، نادر فهمي ، وآخرون . التعلم والتعليم الصفي، ط١ ، عمان دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩م.

٥٦. **السامرائي ، مهدي صالح ، و جمال عبد العزيز** . أنماط التفكير لدى طلبة كلية التربية" ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد ، ١٩٩٠ م.

٥٧. سعادة ، جودت احمد . تدريس مهارات التفكير ، ط ١ عمان – الاردن ،دارالشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣ م .

٥٨. السعدي ، عماد توفيق وآخرون. اساليب تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن ، ١٩٩٢م.

٥٩. سمك ، محمد صالح. فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ،ج١،مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٥م.

٦٠. السيد، فؤاد البهي. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري،دار النهضة العربية ، القاهرة ،١٩٧٨ .

٦١. السيوطي،عبد الرحمن جلال الدين . المزهر في علوم اللغة وآدابها، ج١،دار إحياء الكتب العربية، عيسى الحلبي وشركاه،د.ت.

٦٢. **الشنطي ،راشد محمد ، وعودة محمد عبد الله .** التعلم والتعليم الصفي ،الاهلية للنشر والتوزيع،١٩٨٩م.

٦٣. صالح، أحمد زكي. الأسس النفسية للتعليم الثانوي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٢م.

٦٤. صالح ، رحيم علي . أثر اختيار الموضوعات الوظيفية الإبداعية في الأداء التعبيري لطلاب المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٧م ، رسالة ماجستير (غير منشورة) .

٦٥. الطاهر ، علي جواد . أصول تدريس اللغة العربية . دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٤م.

٦٦. الطيطي ، محمد حمد . الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسها ، ط١ ، عمان ، الأردن ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،٢٠٠٢ م، .

٦٧. عبابنة ، عبد الله . اثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي تجاه مادة الرياضيات في الاردن ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد الثامن ، السنة الرابعة ، ١٩٩٥ م .

٦٨. عبد الامير ، فاطمة. معوقات التعبير الابداعي في المرحلة الاعدادية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، الدوحة ، الشركة الحديثة للطباعة ، العدد الثاني عشر ، ١٩٩٣.

٦٩. عبد الهادي ، نبيل. نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط١،دار وائل للطباعة والنشر ، شارع الجمعية العلمية الملكية ،٢٠٠٠م.

٧٠. عبد عون ، فاضل ناهي . تقويم تدريس مادة التعبير في المدارس المتوسطة في العراق من وجهة نظر المدرسين ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، بغداد ، ١٩٨٩

م، رسالة ماجستير (غير منشورة).

٧١. عبيد ، مهدي . المشكلات النفسية والتربوية والتعليمية في البلاد العربية ، مطبعة الاتحاد ، الكويت ، ١٩٨٦ م .

٧٢. عثمان، محمد يوسف احمد. اثر اسلوب التعلم التعاوني ونمو الشخصية على التحصيل، جامعة اليرموك، الاردن،١٩٩٥م، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) .

٧٣. العجيلي ، محمد صالح . طرائق التفكير العلمي، ط١ ، مطبعة الكتاب ، بغداد،٢٠٠٩ م .

٧٤. عدس، عبد الرحمن. علم النفس التربوي، نظرة معاصرة، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان،١٩٩٨م.

٧٥. ـ ،و محي الدين توق . المدخل إلى علم النفس،ط ٣، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٩٨ م .

٧٦. العزاوي، عدنان عبد الكريم محمود . اثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الادب والنصوص، جامعة بغداد، كلية التربية، (ابن رشد)،٢٠٠٣م ، رسالة ماجستير (غير منشورة) .

٧٧. العزاوي ، نعمة رحيم . من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٨م.

٧٨. عطيّة ، محسن علي . تنظيم بيئة التعلم ، ط١ ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان . الأردن ، ٢٠٠٩م .

٧٩. **عفانة ، عزو اسماعيل ، ونائلة نجيب الخزندار** . التدريس بالذكاءات المتعددة ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧.م .

٨٠. العكام، لطيف محمد . أساليب النثر الفني ، المكتبة الوطنية ، بغداد، ٢٠٠٠م.

٨١. علام ، صلاح الدين محمود . الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية ، ط١ ،دار الفكر العربي بالقاهرة ، مصر ، ٢٠٠١.

٨٢. علي، عصام عبد الوهاب عز الدين. اثر استخدام أنموذج ثيلين في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي الأدبي في مادة التاريخ، الجامعة المستنصرية كلية التربية،٢٠٠٦م، أطروحة دكتوره(غير منشورة).

٨٣. العمر ، عبد العزيز سعود . اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية ، رسالة الخليج العربي ، الرياض ، كلية المعلمين ،٢٠٠٠ م.

٨٤. **عودة ، احمد سليمان ،وفتحي حسن مكاوي** . أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية (عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته) ط١ ، مكتبة الكناني ، اربد ، الأردن ،١٩٩٢م.

٨٥. غانم ،محمود محمد. مقدمة في تدريس التفكير ،عمان ،دار الثقافة ،٢٠٠٩م.

٨٦. غـزوان ، عـناد . أصداء ودراسات أدبية نقـدية ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ،دمشق ، ٢٠٠٠م.

٨٧. الفارابـي ، ابو نصر محمد . آراء أهل المدينة الفاضلة ، قدم له وترجمه ابراهيم جزيني ، بيروت ، دار القاموس الحديث ، د.ت .

٨٨. فرحان، إسحاق احمد، وآخرون. تعليم المنهاج التربوي، عمان، دار الفرقان ، ١٩٨٤م.

٨٩. فضـالة ، صـالح علـي . مهارات التدريس الصفي ،ط١ ، دار أسامة للنشر عمان ، ٢٠١٠ م .

٩٠. القاعـود ،ابراهيم . اثـر طريقـة الـتعلم التعـاوني فـي التحصـيل فـي الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الاردن ،مجلة البحوث التربوية ،السنة الرابعة ،عدد ٧ ،جامعة قطر ،١٩٩٥م.

٩١. قطامي ، يوسـف ، وآخرون . استراتيجيات التدريس ، دار عمار ،عمان – الأردن، ١٩٩٣م .

٩٢. ـــ ، ونايفة قطامي . نماذج التدريس الصفي ، ط١ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٨ م

٩٣. ـــــ. تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان/ الأردن، ٢٠٠١

٩٤. قنديلجي ، عامر إبراهيم . البحث العلميّ واستخدام مصادر المعلومات التقليديّة والإلكترونية ، دار اليازوري ، عمّان . الأردن ، ٢٠٠٨م .

٩٥. الكرباسي ، موسى إبراهيم . دراسات في أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية . مطبعة الآداب، النجف الأشرف،١٩٧١م

٩٦. **الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ، ومحمد احمد عبد الدايم .** المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية ، ط٢ ، منشورات ذات السلاسل ، الكويت ،١٩٩٨م.

٩٧. اللقاني ، احمد حسين . المواد الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد ،القاهرة،عالم الكتب المصرية ، ١٩٧٩ م .

٩٨. ـ، وبرنس احمد رضوان . تدريس المواد الاجتماعية ، ط ٣ ، القاهرة ،عالم الكتب ، ١٩٨٢ م

٩٩. ـ ، عودة عبد الجواد . التعليم والتعلم الصفي، الأردن، مكتبة دار الثقافة ، ١٩٩١ م .

١٠٠. اللقاني ، احمد حسين وعلي الجمل . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط ١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦م .

١٠١. لومان، جوزيف. اتساق اساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح، عمان، مركز الكتب والادب، ١٩٨٩م.

١٠٢. المختار ،رائدة نزار محمد سليمان . اثر استخدام انموذج التحري الجماعي في التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات معهد اعداد المعلمات ،جامعة الموصل ،كلية التربية، ٢٠٠١م،رسالة ماجستير (غيرمنشورة) .

١٠٣. مدكور ، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠م.

١٠٤. **مرعي، احمد توفيق ، واحمد محمود الحيلة.** طرائق التدريس العامة، ط٣، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥.

١٠٥. مزعل ، جمال أسد . نظام التعليم في العراق ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠م .

١٠٦. مصطفى، إبراهيم ، وآخرون. المعجم الوسيط ، ج١، المكتبة العلمية ، طهران ، إيران١٤٢٧هـ ،٢٠٠٦م .

١٠٧. مطر ، فاطمة خليفة . اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجية على الجوانب الانفعالية للطلاب في برنامج اعداد المعلمين ، المجلة العربية للتربية ، جامعة البحرين ، العدد الاول ، ١٩٩٢ م .

١٠٨. المقبل ، عبد الله صالح . التعلم التعاوني ، الرياض ، ٢٠٠١ م

١٠٩. **المنيزل ، عبد الله فلاح ، وعايش موسى غرايبة** . الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة، ط٣ ، دار المسيرة ، عمّان ، ٢٠٠٩م .

١١٠. هاشم ، لينا جابر . التعلم التعاوني ، أسسه النظرية وميزاته وتوجيهات تطبيقه ، الإمارات العربية المتحدة ، مركز القطان للبحث والتنطوير ، ٢٠٠١ م.

١١١. الهاشمي ، عـابد توفيق . طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمرحلـة المتوسـطة ، ط١، مؤسسـة الرسـالة للطباعة والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٦ م .

١١٢. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي. مشـكلات تـدريس التعبيـر التحريـري فـي المرحلـة الاعدادية في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٨٨ م، رسالة ماجستير (غير منشورة).

١١٣. ـــــ . دراسة مقارنة لأثر اساليب التصحيح في الاداء التعبيـري لطالبـات المرحلـة الاعداديـة ، جامعـة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ،١٩٩٤م، اطروحة دكتوراه (غير منشورة).

١١٤. الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي. التعبيـر، فلسـفته ، واقعـه، تدريسـه، أسـاليب تصحيحه،ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، ٢٠٠٥ م .

١١٥. هيكل ، احمد عبد المقصود . اللغة العربية والحفاظ على مقومات الشخصية العربيـة ، مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيـة عـدد خاص، ١٩٧٧م

١١٦. وزارة التربية. مـنهج الدراسـة الإعداديـة ،ط٢،جمهوريـة العـراق ،مطبعـة شـركة الفنـون للطباعـة المحدودة،١٩٩٠م.

١١٧. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي . إصلاح التعليم العالي في العراق ، مطابع التعليم العالي ، بغداد ، ١٩٨٩ .

١١٨. الوقفي ، راضي، وآخرون . التخطيط للتربية ، الاردن ، ١٩٧٩ م .

١١٩. ـــــ. مقدمة في علم النفس، كلية الأميرة ثروت، عمان، ط١، ١٩٩٨م.

١٢٠. ولنكتن ، وولنكتن . تربية العقل الناقد ، ترجمة : طه الحاج الياس ، بغداد ،المكتبة الاهلية ، ١٩٦٥ م .

١٢١. وناس، علي عبد زيد . أثر التعبير الحر والتعبير الموجه في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي،جامعة بابل،كلية التربية (صفي الدين الحلي)،٢٠١٠ م،رسالة ماجستير (غير منشورة).

١٢٢. وهيب، محمد ياسين وندى فتاح زيدان. برامج تنمية التفكير ، انواعها استراتيجياتها ، اساليبها، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٠ م.

١٢٣. اليماني ، عبد الكريم علي . استراتيجيات التعلم والتعليم ،ط١،عمان ،زمزم ناشرون ، ٢٠٠٩.

مصادر إنكليزية

1. Cook, Li. "The impact of Cooperative learning strategies on professional and graduate education student at California". Stately dissertation abstracts international. Vol.51.No.1, 1990.
2. Cuton Edih." Cooperative learning and elementary social studies social education". Social education vol. 55.No. 5.1991.

3. Eric Burrnett, James." Cooperative learning in the class room. The social studies". vol.80.No.3.1984.
4. Fisher, Robert . " Teaching students to think" Basil Blacktd England , 1991 .

5. Hart, Robert, T. "An Investigation of the Effect of Cooperative Learning on the Writing Skills of Composition", Applied Educational Research and Evaluation Seminar, Vol. (16). No. (2). Feb. 1991.
6. Holguin, C.A "Study of Cooperative Learning as and Organizational Designing in the Accusation of English as a Second Language in Third Grad Billingud Class Room (Language Acquisition), New Mexico State University. Dissertation Abstracts International. Vol. (58), No. (2), 1997.
7. James, Leming." Cooperative learning in the social studies durative on social science", education. 1985.
8. Joyce, Bruce, and weil, marshai. "Models of Teaching", new jersey, Prentice-Hall Inc., 1980.
9. Moore , Bernice . Analysis of Secondary teacher education Programs, in Vnce Dissertation Abstracts inter national , A . 39- no . 1978.
10. Monro George & Slater Allen. " The know how of teaching critical thinking social education" Vol.(49) no.(4),1985.
11. Noga J.. "Strategies of divergent thinking. Counseling and student services clearing house". ErIG CASS University of North Caroling art green boroi school of education. Ferguson Building,2000.
12. Noris,S. " Synthesis of research on critical thinking " educational leader ship . Vol.(42), no.(8) , 1985.
13. Paul, Richard " Critical Thinking Basic Question and answers" Internet http:/ Ipegasus. cc,ucf. Edu/nshr 86120/critthnk.htm1998.
14. Paul. R. Critical thinking fundamental to education for a free society. Educational leadership. Vol.No.1. 1984.
15. Peek, G.,. "The Effect of Cooperative Learning on the Spelling Achievement of in Termed ate elementary students". DALA, 52, (6) ,1991.

16. Richard M. Felder and Rebecca Brent . Effective strategies for cooperative learning . North carolina state University , J . Cooperation and collaboration in collage Teaching , 10 , (2) 2001 .
17. Ross, J. H.," Introduction to Humanity psychology, Montray calif books cale", New York(1988).
18. Russel, Yeany. " A case from research for training sciences teacher in the use for inductive indirect teaching studegis", science education. vol.59 .No.4.1975.
19. Seigal , H." Critical thinking as an education ideal" the education Forum, cited in Ref ,1980 .
20. Sharan S .&Sharan, Y ."Epanding Cooperative Learning Through Group Investigation ".New York, Teachers College Press, 1992.
21. Sharpes D.K "Rating Teacher Talk",American Secondary Education, Vol. 12,No3, 1983.
22. Short R. J. & Talley R. C".. Re thinking psychology and the schools". American psychologist. March. V52. No.3, 1977.
23. Slavin ,R.E. "Students motirating students to excel: cooperative incentives, cooperative tasks", student achievement. Elementary school journal, 1984.
24. Slavin , R.E. and others , " Cooperative learning of student Achievement. Education leader ship " , Elementary school Journal , Vol 46 , No (3) , 1988 .
25. Sternberg. R.." Creative giftedness. Amultivariated Investment Approach. Gifted child quarterly. V37. No.1. 1992.
26. Wheeler, R. Rayan, F. "Effect of Cooperative and Completive class room Environments on the Attitudes and Achievement of Elementary School Students Engaged is Social Studies Inquiry Activities" journal of Educational psychology Vol. 65, No. 3, 1973.

ملحق(١)

كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
مديرية التخطيط التربوي
المتابعة
العدد / ٤٤٦٤٤
التاريخ ١٤/١٢/ ٢٠٠٩

إلى / إعدادية الفيحاء للبنين

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة

إشارة لكتاب جامعة بابل / قسم الدراسات العليا المرقم ٢٢١٩٠ في ٢٠٠٩/١٢/٩ يرجى تسهيل مهمة طالب الدكتوراه (إيهاب إبراهيم زيدان) من قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية لانجاز بعض متطلبات بحثه وإبداء تعاونكم معه بحدود الممكن عند زيارته مدرستكم مع التقدير .

١٢/١٤

عبد العظيم علي الإبراهيمي
معاون المدير العام

نسخة منه الى
جامعة بابل / قسم الدراسات العليا / كتابكم أعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير
السيد إيهاب إبراهيم زيدان
التخطيط التربوي / تسهيل المهمة مع الأوليات

E. mail : bab_edu_2004@yahoo.com

ملحق(٢)

أعمار الطلاب (عينة البحث) محسوباً بالشهور

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
ت	العمر الزمني	ت	العمر الزمني	ت	العمر الزمني	ت	العمر الزمني
١	١٨٧	١٨	١٨٤	١	١٨٠	١٨	١٨٤
٢	١٨٣	١٩	١٨٨	٢	١٩٢	١٩	١٨٧
٣	١٨٤	٢٠	١٨٦	٣	١٨٠	٢٠	١٨٧
٤	١٨٤	٢١	١٨٦	٤	١٩٠	٢١	١٨٢
٥	١٨٦	٢٢	١٨٢	٥	١٨٣	٢٢	١٨٨
٦	١٨٤	٢٣	١٨٤	٦	١٨٤	٢٣	١٩٠
٧	١٨٣	٢٤	١٨٢	٧	١٨٢	٢٤	١٨٢
٨	١٨٣	٢٥	١٩٢	٨	١٨٤	٢٥	١٨٢
٩	١٨٦	٢٦	١٨١	٩	١٨٧	٢٦	١٩٠
١٠	١٨٥	٢٧	١٩٢	١٠	١٩١	٢٧	١٨٣
١١	١٨٣	٢٨	١٨٤	١١	١٨٦	٢٨	١٨٣
١٢	١٨١	٢٩	١٨٤	١٢	١٨٥	٢٩	١٨٥
١٣	١٨٣	٣٠	١٨٥	١٣	١٩١	٣٠	١٨٢
١٤	١٩١	٣١	١٨٦	١٤	١٨٢	٣١	١٩٠
١٥	١٩٢	٣٢	١٨٢	١٥	١٨٨	٣٢	١٩١
١٦	١٨٧	٣٣	٢٠٠	١٦	١٨٢	٣٣	١٨٢
١٧	١٩٢			١٧	١٨٣		
المجموع = ٦١٣٢				المجموع = ٦١١٨			
الوسط الحسابي=١٨٥,٨١				الوسط الحسابي = ١٨٥,٣٩			
الانحراف المعياري=٤,٠٥				الانحراف المعياري = ٣,٥٨			
التباين = ١٦,٤٥				التباين = ١٢,٨٤			

ز = ٠,٤٥

ملحق (٣)

درجات عينة البحث في اختبار الاداء التعبيري الأولي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	*الدرجة*	ت	الدرجة
١	٥٨	١٨	٥٤	١	٥٨	١٨	٥٦
٢	٥٤	١٩	٥٦	٢	٥٣	١٩	٤٩
٣	٥٥	٢٠	٥٥	٣	٥٦	٢٠	٥٨
٤	٦٢	٢١	٥٨	٤	٤٧	٢١	٥٨
٥	٥٣	٢٢	٥٣	٥	٥٨	٢٢	٥٦
٦	٥٥	٢٣	٤٩	٦	٥٥	٢٣	٥٢
٧	٥٦	٢٤	٥٩	٧	٥٩	٢٤	٣٩
٨	٥٤	٢٥	٥٩	٨	٦٥	٢٥	٥٣
٩	٥٣	٢٦	٥٤	٩	٥٩	٢٦	٥٧
١٠	٥٨	٢٧	٥٥	١٠	٥٩	٢٧	٥٦
١١	٥٥	٢٨	٥٨	١١	٥٣	٢٨	٥٨
١٢	٥٣	٢٩	٥٩	١٢	٥٥	٢٩	٥٣
١٣	٦٥	٣٠	٥٥	١٣	٦٤	٣٠	٥٢
١٤	٥٨	٣١	٥٥	١٤	٦٥	٣١	٥٦
١٥	٥٩	٣٢	٥٣	١٥	٥٢	٣٢	٤٩
١٦	٤٩	٣٣	٦٣	١٦	٥٤	٣٣	٥٥
١٧	٥٤			١٧	٥٦		
المجموع = ١٨٤٦				المجموع = ١٨٢٥			
الوسط الحسابي=٥٥,٩٣				الوسط الحسابي =٥٥,٣٠			
الانحراف المعياري=٣,٤٣				الانحراف المعياري = ٤,٩٧			
التباين = ١١,٧٨				التباين = ٢٤,٧٥			

ز = ٠,٦٠

ملحق (٤)

درجات مجموعتي اختبار التفكير الناقد الأولي

المجموعة الضابطة					المجموعة التجريبية			
ت	الدرجة	ت	الدرجة		ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٣	١٨	٣٨		١	٧٥	١٨	٤٣
٢	٥٥	١٩	٥٧		٢	٣٨	١٩	٣٩
٣	٣٩	٢٠	٥٨		٣	٤٦	٢٠	٦٥
٤	٤٩	٢١	٥٧		٤	٣٩	٢١	٤٩
٥	٤٤	٢٢	٣٩		٥	٥٩	٢٢	٦٣
٦	٥٩	٢٣	٤٧		٦	٦٣	٢٣	٤٣
٧	٤٩	٢٤	٤٥		٧	٤٤	٢٤	٥٣
٨	٥٦	٢٥	٦٥		٨	٣٩	٢٥	٥٣
٩	٣٩	٢٦	٤٥		٩	٤٧	٢٦	٥٥
١٠	٥٥	٢٧	٥٩		١٠	٤٩	٢٧	٤٦
١١	٧٦	٢٨	٥٨		١١	٥٩	٢٨	٤٨
١٢	٥٨	٢٩	٤٨		١٢	٣٥	٢٩	٣٨
١٣	٤٧	٣٠	٤٨		١٣	٤٧	٣٠	٣٥
١٤	٥٩	٣١	٥٩		١٤	٦٥	٣١	٤٤
١٥	٤٨	٣٢	٤٩		١٥	٤٩	٣٢	٤٧
١٦	٣٦	٣٣	٦٧		١٦	٤٩	٣٣	٦٧
١٧	٣٩				١٧	٥٦		
المجموع = ١٧٠٠					المجموع = ١٦٤٧			
الوسط الحسابي=٥١,٥					الوسط الحسابي = ٤٩,٩			
الانحراف المعياري=٩,١					الانحراف المعياري = ٩,٩			
التباين = ٨٣,٨٢					التباين = ٩٩,٤١			

ز = ٠,٦٨

ملحق (٥)

اختيار موضوع تعبيري

جامعة بابل

كلية التربية /صفي الدين الحلي

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/اختيار موضوع تعبيري

الاستاذ الفاضل ----------المحترم

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة (اثر انموذج ثيلين في الاداء التعبيري والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الادبي) ولما كان البحث الحالي يتطلب اختيار موضوع تعبيري يتم اختبار الطلاب فيه ، ولما يعهده الباحث فيكم من خبرة وسعة اطلاع في هذا المجال فانه يضع بين ايديكم مجموعة من الموضوعات المقترحة راجياً وضع علامة ( ) امام الموضوع الذي ترونه أكثر ملاءمة لمتطلبات البحث الحالي مع فائق الشكر والامتنان .

الباحث

إيهاب إبراهيم زيدان

الموضوعات

١. قال النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) (آية المنافق ثلاث اذا حدث كذب واذا وعد اخلف واذا ائتمن خان) ( )

٢. بالجدِّ والاجتهادِ تزولُ الصعوبات وتتحققُ الأمنيات .( )

٣. قال الشاعر أحمد شوقي( )

وإنما الاممُ الاخلاقُ مابقيتْ فان هُمُ ذهبتْ اخلاقُهم ذَهبوا

٤. قال الشاعر حافظ ابراهيم : ( )

ألامُ مدرسةٌ إذا أعددْتها أعددْتَ شعباً طيبَ الأعراقِ

٥. فصل الربيع في بلادي .( )

٦. العلم نور والجهل ظلام.( )

ملحق(٦)

اسماء الخبراء

أسماء الخبراء والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث في إتمام إجراءات البحث

ت	أسم الخبير	مكان العمل	التخصص	الموضوعات	الخطط	موضوع اختبار الاداء التعبيري
١.	**أ. د رحيم جبر الحسناوي**	جامعة بابل كلية التربية/ صفي الدين	لغة	×	×	×
٢.	أ.د.سعد علي زاير	جامعة بغداد / كلية التربية/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٣.	أ.م.د.حمـــزة عبـــد الواحد	جامعة بابل كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٤.	أ.م.د.رحـــيم علـــي صالح	جامعة بغداد / كلية التربية/ ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٥.	أ.م.د.فاضل ناهي	جامعة القادسية/ كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٦.	أ.م.د مراد يوسف	جامعة بابل/ كلية التربية الفنية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٧.	**م حمزة هاشم السلطاني**	جامعة بابل/ كلية التربية /صفي الدين	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٨.	م. رغد سلمان علوان	جامعة بابل/ كلية التربية /صفي الدين	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٩.	م.م بسام عبد الخالق	جامعة بابل/ كلية التربية /صفي الدين	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٠.	م.م حيدر ديكان درويش	مديرية تربية بابل	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×

ملحق(٧)

معيار التصحيح

معيار تصحيح الهاشمي:

عدد فقراته احدى عشرة فقرة ، والدرجة الكاملة للمعيار (١٠٠) درجة موزعة على فقراته ، ودرجة كل فقرة موزعة على عناصرها . فيما ياتي فقرات المعيار وعناصرها ودرجاتها ، وتوزيع درجة الفقرة على عناصرها :

١- الخلو من الاخطاء الاملائية : (١٠ درجات)

يتمثل ذالك في :

الصحة والكفاية التامة في قواعد الاملاء المتفق عليها في اللغة العربية

توزيع الدرجة :

توزع الدرجات العشر على عدد الاخطاء الاملائية في الموضوع المشتمل على اكبر عدد من الاخطاء ، لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل خطأ ، ويحتسب الخطأ المكرر مرة واحدة

٢- الخلو من الاخطاء النحوية والصرفية : (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في الصحة والكفاية التامة في قواعد النحو والصرف

توزيع الدرجة

لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل خطأ نحوي أو صرفي ، يتبع المصحح الاسلوب نفسه المتبع في الفقرة الاولى .

٣- جودة الخط : (٥ درجات)

يتمثل تجويد الخط في :

أ- حسن رسم الحروف

ب- الاستقامة في الكتابة على السطر

ج- وضع النقاط في اماكنها

د- انسجام حروف الكلمة بعضها مع بعض من حيث الصغر والكبر .

هـ- انسجام الكلمات بعضها مع بعض من حيث الصغر والكبر .

توزيع الدرجة :

تعطى درجة واحدة لكل عنصر من العناصر الخمسة السابقة.

٤- تنظيم الصفحة (٥ درجات)

يتمثل ذلك في :

أ- نظافة الصفحة .

ب- مراعاة نظام الفقرات .

ج- مراعاة استخدام علامات الترقيم .

توزيع الدرجة :

تعطى درجة واحدة لكل من العنصرين الاول والثاني ، وثلاث درجات العنصر الثالث .

٥- فنية التعبير (١٥ درجة)

يتمثل ذلك في اشتمال الموضوع على الوان فنون البلاغة الثلاثة (البيان ، البديع ، المعاني)

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تعطى لكل جملة بليغة مطابقة لمقتضى الحال يتبع المصحح الاسلوب نفسه المتبع في الفقرة الاولى .

٦- وضوح الافكار : (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في :

أ- فهم القارئ للمراد من الكلام المكتوب

ب- خلو الموضوع من التناقض

ج- تفصيل الافكار بتفاصيل ملائمة

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل فقرة غير واضحة ، يتبع الاسلوب نفسه المتبع في الفقرة الاولى

٧- صحة الافكار (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في خلو التعبير من الحقائق المخطوءة تاريخياً وعلمياً .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل فقرة مخطوءة ، يتبع المصحح الاسلوب نفسه المتبع في الفقرة الاولى

٨- الالتزام بالموضوع : (٥ درجات)

يتمثل ذلك في :

أ- انتماء الافكار للموضوع

ب- خلو الموضوع من الاشكال المخلة بوحدة الموضوع

ج- الابتعاد عن الحشو واللغو

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل فقرة غريبة عن الموضوع ، يتبع المصحح الاسلوب المتبع في الفقرة الأولى .

٩- الاستشهاد : (١٠) درجات

يتمثل ذلك في الاقتباس من القرآن الكريم والتضمين من الحديث النبوي الشريف والموروث الادبي شعراً ونثراً .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تعطى لكل استشهاد يعززالفكرة ، يتبع المصحح الاسلوب نفسه المتبع في الفقرة الاولى ، وبحد اقصى خمسة استشهادات للموضوع كله .

١٠- دقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى : (١٠) درجات

يتمثل ذلك في :

أ- اختيار المفردة الاكثر ملاءمة للمعنى وتنوعها .

ب- الابتعاد عن الالفاظ العامية .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل لفظ لم يوفق الطالب في اختياره ، يتبع المصحح الاسلوب نفسه في الفقرة الاولى .

١١- التدرج بالعرض ابتداءً من المقدمة وانتهاء بالخاتمة : (١٠) درجات

يتمثل ذلك في :

أ- حسن التمهيد : ويكون بمقدمة تثير اهتمام القاريء وتعد ذهنه في قليل من الالفاظ والتراكيب . (٣) درجات

ب- حسن العرض : يكون بالتقديم المنتظم لأفكار الموضوع ، فلا تحس بوجود فجوات ومن دون تكرار مخل للفظ والمعنى (٤) درجات.

ج- حسن الختام : ويكون بنهاية توجز في اسطر معدودة ما اراد الكاتب ان يبرزه ويصل اليه (٣) درجات .

ملحق(٨)

درجات طلاب العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات التصحيح

طريقة الاتفاق عبر الزمن

درجة التصحيح الاول (س)					درجة التصحيح الثاني (ص)			
ت	الدرجة	ت	الدرجة		ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٩	١١	٤٩		١	٥٩	١١	٤٩
٢	٥٩	١٢	٤٩		٢	٥٨	١٢	٤٨
٣	٥٧	١٣	٤٧		٣	٥٨	١٣	٤٧
٤	٥٦	١٤	٤٥		٤	٥٧	١٤	٤٦
٥	٥٥	١٥	٤٥		٥	٥٤	١٥	٤١
٦	٥٥	١٦	٤٣		٦	٥٤	١٦	٤٤
٧	٥٣	١٧	٤٢		٧	٥٥	١٧	٤٤
٨	٥٣	١٨	٣٩		٨	٥٢	١٨	٤٠
٩	٥٢	١٩	٣٨		٩	٤٨	١٩	٣٥
١٠	٤٩	٢٠	٣٧		١٠	٤٩	٢٠	٣٨
مج س = ٩٨٢					مج ص = ٩٧٦			
مج س^{٢} = ٤٩١٢٨					مج ص^{٢} = ٤٨٥٧٦			
(مج س)^{٢} = ٩٦٤٣٢٤					(مج ص)^{٢} = ٩٥٢٥٧٦			
ن = ٢٠					س ص = ٤٨٨٢٢			

ر = ٠,٩٦

ملحق(٩)

درجات طلاب العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات التصحيح

طريقة الاتفاق مع مصحح آخر

درجات تصحيح الباحث (س)			
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٩	١١	٤٩
٢	٥٩	١٢	٤٩
٣	٥٧	١٣	٤٧
٤	٥٦	١٤	٤٥
٥	٥٥	١٥	٤٥
٦	٥٥	١٦	٤٣
٧	٥٣	١٧	٤٢
٨	٥٣	١٨	٣٩
٩	٥٢	١٩	٣٨
١٠	٤٩	٢٠	٣٧
مج س = ٩٨٢			
مج س^{٢} = ٤٩١٢٨			
(مج س)^{٢} = ٩٦٤٣٢٤			
ن = ٢٠			

درجات تصحيح المصحح الاخر (ص)			
ت	***الدرجة***	ت	الدرجة
١	٥٨	١١	٤٧
٢	٥٨	١٢	٤٧
٣	٥٦	١٣	٤٦
٤	٥٦	١٤	٤٨
٥	٥٧	١٥	٤٠
٦	٥١	١٦	٤٤
٧	٥٥	١٧	٤٠
٨	٥١	١٨	٣٩
٩	٤٩	١٩	٣٨
١٠	٤٩	٢٠	٣٤
مج ص = ٩٦٣			
مج ص^{٢} = ٤٧٣٧٣			
(مج ص)^{٢} = ٩٢٧٣٦٩			
س ص = ٤٨٢٠٢			

ر = ٠,٩٥

ملحق(١٠)
اختبار التفكير الناقد

عزيزي الطالب...

الاختبار الذي بين يديك يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت لقياس بعض مهاراتك أو قدراتك العقلية وتكشف عن قابلياتك في التحليل واستخدام المنطق،وهذه الفقرات موزعة على خمسة اختبارات فرعية. راجين الإجابة عنها بدقة وأمانة خدمة لأهداف البحث ، وللتعرف على مستواك في هذا النوع من التفكير المهم في حياتنا، علماً أن إجابتك تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

التعليمات

١- اقرأ التعليمات الخاصة بكل اختبار من الاختبارات الفرعية الخمسة، وكذلك المثال التوضيحي قبل الإجابة.
٢. لا تترك أي سؤال من دون إجابة.

الباحث
إيهاب إبراهيم زيدان

الاختبار الأول/ معرفة الافتراضات

معرفة الافتراضات: العملية العقلية التي يتعرف الطالب بوساطتها على افتراضات متضمنة في المواقف المقدمة له. حين يسمع الطالب زميله يقول له (سأسافر في بداية العطلة الصيفية) فانه يسلم أو يفترض أنه سيعيش حتى شهر حزيران وأنه سيواصل الدوام حتى ذلك الوقت ثم سيسافر. إن هذه الافتراضات تكون مقبولة منطقياً في ضوء (الموقف أعلاه) وفيما يأتي عدد من المواقف يتبع كلا منها عدة افتراضات مقترحة ، المطلوب منك أن تقرر ما يأتي:

١- فيما إذا كان الافتراض مسلماً به في ضوء محتوى الموقف، أي انك تجد أن الافتراض وارد في ضوء ما جاء في الموقف، وفي هذه الحالة المطلوب أن تضع علامة (×) تحت كلمة الافتراض وارد في المكان المناسب في ورقة الإجابة.

٢- إذا كنت تعتقد أن الافتراض غير مسلم به في ضوء محتوى الموقف فضع علامة (×) في المكان المناسب في ورقة الإجابة أي تحت كلمة الافتراض غير وارد.

مثال: يقصد بالتعاون هو أن تعمل جماعة من الناس من أجل تحقيق هدف مشترك، كتعاون الناس من أجل الحصول على كسب مشترك، أو للدفاع عن أنفسهم، أو لمساعدة الآخرين...الخ

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	التعاون مسألة موجودة بين الناس. (أن مضمون العبارة يشير إلى وجود تعاون بين الناس في أكثر من مجال ولذلك فهو موجود فعلاً ويمكننا التسليم بهذا الافتراض)	×	
٢	التعاون من اجل تحقيق أهداف مما نهى عنه الدين تعاون سلبي (هذا الافتراض غير وارد لان مضمون العبارة لا يشير إلى التعاون السلبي)		×
٣	عندما تلتقي آراء جماعة من الناس على هدف مشترك فإن هذا دليل على قدر كاف من التعاون فيما بينهم .(هذا الافتراض وارد لأن التعاون في مجال العلم هو نتيجة التقاء الأفكار بين مجموعة من الناس)	×	

موقف (١)

تمكن الطالب (محمد) من الإجابة بصورة صحيحة عن جميع فقرات الاختبار، لذا فقد حصل على المرتبة الأولى.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١	الطلاب الآخرون لم يكونوا بمستوى جيد.		
٢	فقرات الاختبار كانت سهلة.		
٣	الطالب (محمد) متفوق على أقرانه من الطلاب.		

موقف (٢)

تهتم السفرات العلمية بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية وتقترن أهميتها بالمشاهدة والتطبيق خارج قاعات الدراسة.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٤	السفرات العلمية تتسم بالأهمية.		
٥	السفرات العلمية تنفذ في قاعات الدراسة وداخل المكتبات.		
٦	تهتم غالبية السفرات العلمية بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية.		

موقف (٣)

فاضل محظوظ لان مدرسته قريبة من منزله ، ولذا ليست لديه مشاكل في المواصلات .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
٧	ليس عند الطلبة مشاكل في المواصلات.		
٨	إذا اتبعنا النظام فلن يكون هناك مشاكل في المواصلات.		
٩	يكون الطلبة سيئو الحظ إذا كانت مدارسهم بعيدة عن منازلهم.		

موقف (٤)

إذا كنت بحاجة للوصول إلى البصرة بوقت قصير فإنه يمكن أن تستقل الطائرة.

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٠	الذهاب بالطائرة يستغرق وقتا أقل من أي وسيلة أخرى.		
١١	يمكن السفر بالطائرة إلى البصرة.		
١٢	السفر بالطائرة أكثر متعة من السفر بالسيارة.		

موقف (٥)

علاقة الطفل بوالديه هي الأساس الذي يبنى عليه علاقته مع الآخرين فيما بعد .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٣	يؤدي الوالدان دور هاما في حياة الطفل الاجتماعية مستقبلا.		
١٤	الطفل له شخصيته المستقلة ويستطيع أن يبني علاقته مع الآخرين بنفسه.		
١٥	هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية.		

موقف (٦)

بعض الأعشاب الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب .

ت	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
١٦	كل الوصفات الطبيعية تضر بصحة الإنسان.		
١٧	الأطباء لا يفضلون الوصفات الطبيعية.		
١٨	هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية التي يقررها الطبيب.		

الاختبار الثاني/ التفسير

التفسير: العملية العقلية التي يحكم بها الطالب على الاستنتاجات المقترحة لتترتب منطقيا على فرض أن هذه المعلومات صحيحة.

ويتكون هذا الاختبار من عدة مواقف ، وكل موقف يتكون من عدة فقرات تتبعها مجموعة نتائج مقترحة، ولتحقيق الهدف من الاختبار أفترض أن كل ما هو وارد في الموقف صادق وكل ما هو مطلوب منك أن تحكم على تفسير مقترح أيترتب على المعلومات الواردة في الموقف أم لا ؟ وعلى النحو الآتي :

إذا كنت تعتقد أن التفسير المقترح يترتب على البيانات الواردة في الموقف بدرجة معقولة من اليقين، ضع (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير صحيح).

- إذا كنت تعتقد أن التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة في الموقف فضع علامة (×) في الحقل الذي عنوانه (تفسير غير صحيح).

مثال: أعلنت وزارة التربية أن نسبة النجاح لهذا العام في الفرع العلمي ٦٥% فيما بلغت نسبة النجاح في الفروع الأدبي ٨٥%.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١	مدرسو الفرع الأدبي أكثر حرصاً (هذه النتيجة غير مرتبة منطقيا بناء على ما ورد من وقائع في العبارة وليس هناك ما يسند هذا التفسير)		×
٢	طبيعة المواد العلمية الصعبة وراء انخفاض نسبة النجاح في الفرع العلمي (هذا التفسير مرتب منطقيا، فطبيعة الدراسة العلمية في الفرع العلمي تجعل التفسير مقبولاً منطقياً)	×	
٣	طلبة الفرع الأدبي أكثر جدية وتحملا لمسؤولية. (ما متوفر في الموقف من حقائق لا يجعل التفسير مقبولاً منطقياً)		×

موقف (١)

يهتم المسؤولون عن التربية في مدارسنا بتعليم اللغة الإنكليزية، لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
١٩	يجب أن لا نوجه عناية خاصة لدراسة اللغة الإنكليزية دون اللغات الأجنبية الأخرى بل ندرسها جميعا على حد سواء.		
٢٠	لا يمكن الاستغناء عن دراسة اللغة الإنكليزية.		
٢١	يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم اللغة الإنكليزية في مدارسنا.		

موقف (٢)

إن عدداً كبيراً من الطلبة الناجحين من المرحلة الإعدادية لا يحصلون على المعدل الذي يؤهلهم للقبول في الكليات التي يرغبونها ويتجهون إلى إعادة الامتحان في العام الذي يليه بغرض تحسين معدلاتهم ، وفي هذا ضياع لكثير من الطاقات البشرية التي يمكن استغلالها بصورة أفضل .

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٢	أغلبية الطلبة الناجحين في المرحلة الإعدادية لا يدخلون الكليات.		
٢٣	بعض الطلبة يعيدون امتحان المرحلة الإعدادية بهدف الدخول إلى الكليات التي يرغبون فيها.		
٢٤	السماح للطلبة بإعادة الامتحان أمر يحتاج إلى إعادة النظر.		

موقف (٣)

يستعمل المدرس (أحمد) الوسائل التعليمية في تدريس مادته الدراسية. بينما يلتزم المدرس (طارق) بالأسلوب التقليدي في تدريس المادة نفسها، وبعد أجراء الامتحانات تبين أن مستوى تحصيل طلبة المدرس(أحمد) أفضل من مستوى تحصيل المدرس (طارق).

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٥	طلبة المدرس (أحمد) من مستويات ثقافية واجتماعية واقتصادية أعلى من طلبة (طارق).		
٢٦	علاقة المدرس أحمد بطلبته أفضل من علاقة المدرس طارق بطلبته.		
٢٧	الأسلوب الذي استخدمه المدرس (أحمد) في تدريس المادة أفضل من الأسلوب الذي استخدمه المدرس (طارق).		

موقف (٤)

أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض من شبابنا لتقاليد الغرب وعاداتهم، في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعاداتنا وأخلاقنا العربية.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٢٨	لكل حضارة عادات وتقاليد خاصة بها.		
٢٩	الآباء مخطئون تماما، لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة.		
٣٠	للغرب عاداته وتقاليده ولنا عاداتنا وتقاليدنا.		

موقف (٥)

توصلت إحدى الدراسات العلمية إلى أن الأطفال الإناث يتفوقن بشكل عام على الأطفال الذكور في القدرة اللغوية ، بينما يتفوق الذكور على الإناث بشكل عام في القدرة الحسابية.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٣١	كل الإناث أفضل من كل الذكور في قواعد اللغة.		
٣٢	كل الذكور أفضل من كل الإناث في القدرة الحسابية.		
٣٣	هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من القدرة اللغوية والقدرة الحسابية.		

موقف (٦)

بين علماء الاجتماع أن وسط المدينة عادة يكون مزدحما بالسكان والمحلات التجارية ويقل الازدحام كلما ابتعدنا عن منطقة الوسط. إلا أن المناطق المجاورة للمدن عادة تكون مزدحمة بأولئك القادمين من الريف ممن ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا.

ت	التفسيرات المقترحة	صحيح	غير صحيح
٣٤	كل أهل الريف من طبقات اجتماعية دنيا.		
٣٥	كل أهل المدن من طبقات اجتماعية عليا.		
٣٦	بعض الوافدين إلى المناطق المجاورة للمدن هم من الطبقات الاجتماعية الدنيا.		

الاختبار الثالث/ تقويم الحجج

تقويم الحجج: العملية العقلية التي يميز بها الطالب بين الحجج القوية والحجج الضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالأسئلة المقدمة له.

والحكم على قوة الحجة وضعفها يبنى على أساسين: الأول اتصال الحجة اتصالا مباشراً بالسؤال المقدم. والثاني وزن الحجة وأهميتها. فالحجج القوية تكون مهمة ومتصلة بالسؤال ، وقد تكون الحجج ضعيفة كونها غير متصلة بصورة مباشرة بالسؤال، وفي هذا الاختبار تجد العديد من المواقف يلي كل منها ثلاث حجج وعليك أن تعدها صادقة، ومشكلتك هي:

إن تحدد ما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة وطريقة الإجابة بوضع (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (قوية) إذا عددتها كذلك، وتضع علامة (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (ضعيفة) إذا وجدتها كذلك.

مثال:

هل أصبحت الطائرة وسيلة ضرورية لرجال الأعمال ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
١	نعم: لأنّ رجل الأعمال أصبح بحاجة ماسة إلى خدماتها(هذه الحجة قوية لأن الطائرة وسيلة نقل سريعة وضرورية له لإنجاز أعماله بسرعة)	×	
٢	كلا: لأنها ترمز إلى مظهر من مظاهر الترف والتباهي (هذه الحجة ضعيفة وغير منطقية، لأن فيها ظاهرة التباهي والترف ليس إلا)		×
٣	كلا: لأن الطائرة عرضة للحوادث الكثيرة (فمن غير المعقول أن كل الطائرات تتعرض للحوادث).		×

موقف (١)

هل يجب على جميع الطلبة الالتحاق بالدراسة الجامعية؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٣٧	كلا: لان نسبة كبيرة من الطلبة ليس لديهم القدرة والإمكانية لمواصلة تعليمهم الجامعي.		
٣٨	كلا: إن الدراسة المستمرة الزائدة عن الحد تؤذي شخصية الطالب.		
٣٩	نعم: لان الجامعة تتيح للطالب فرصة الترويح عن النفس.		

موقف (٢)

هل ينبغي أن نسمح للأبناء بمناقشة آبائهم في بعض شؤونهم الخاصة من دون حرج ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٠	كلا: ضرورة احترام الآباء وجعلهم فوق كل ذي اعتبار.		
٤١	نعم: تتبلور شخصية الأبناء عن طريق هذه المناقشات.		
٤٢	كلا: عند إعطاء الحرية الكاملة للأبناء فإنها تؤثر سلبا في شخصياتهم.		

موقف (٣)

هل من الضروري أن نسمح للطلبة بعرض مشكلاتهم الخاصة على المرشد التربوي؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٣	نعم: لتجنب تفاقم هذه المشكلات فتصبح اكثر خطورة على الشخصية مستقبلا.		
٤٤	كلا: لا يمكن التوصل إلى الحلول للمشكلات الدراسية إلا من الطالب نفسه.		
٤٥	كلا: يمكن للمرشد التربوي أن يفشي أسرار طلبته.		

موقف (٤)

هل من الأهمية تنشيط السياحة في االبلاد ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٦	نعم: السياحة أصبحت صناعة تخطط لها معظم بلدان العالم.		
٤٧	كلا: الوافدون قد يتسببوا في فقدان بعض آثارنا.		
٤٨	نعم: لان للسياحة مردوداتها الاقتصادية والثقافية المهمة.		

موقف (٥)

هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٤٩	نعم: التعليم يحقق الشخصية المستقلة للفتاة.		
٥٠	نعم: فالفتاة تعرف أمورها الدينية والحياتية عن طريق التعليم.		
٥١	كلا: لا فائدة من التعليم ، لأن نهاية الأمر للفتاة هو البيت.		

موقف (٦)

هل يجب أن يفرض الزي الموحد على طلبة المدارس ؟

ت	الحجج المقترحة	قوية	ضعيفة
٥٢	نعم، لأنّ الزي الموحد يمحي الفروق الاقتصادية بين الطلبة.		
٥٣	نعم، لأنّ الزي الموحد ينمي لدى الطالب الشعور بالانتماء إلى المدرسة.		
٥٤	كلا،لأنّ راحة الطالب أهم من تقييده بالزي الموحد.		

الاختبار الرابع/ الاستنباط

الاستنباط: العملية العقلية التي يتوصل بها الطالب إلى نتيجة ما بناءً على وجود مقدمتين منطقيتين .

ويتكون كل موقف من مواقف هذا الاختبار من عبارتين (مقدمتين) بينهما عدة نتائج مقدمة (استدلالات)، وعليك أن تعد العبارتين صحيحتين تماماً وصادقتين حتى لو كانت إحداهما أو كلاهما ضد رأيك .

اقرأ الاستدلال الأول الذي يلي العبارتين وإذا كنت تعتقد أنه يترتب بالضرورة على العبارتين فضع علامة (×) في المكان المناسب في ورقة الإجابة، أي: تحت (النتيجة مرتبة) .

وإذا كنت تعتقد أنه ليس من الضروري أن تكون النتيجة مرتبة على العبارتين فضع علامة (×) في المكان المناسب من ورقة الإجابة تحت (النتيجة غير مرتبة).

مثال:

كل الدول النفطية التي تنتج النفط يكون اقتصادها قويا، فالعراق بلد نفطي، فإنّ :

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
١	اقتصاد العراق قوي بين اقتصاديات الدول المنتجة للنفط. (هذه النتيجة تترتب مع المقدمتين، لأن العبارة الثانية تشير إلى قوة اقتصاده وأن مضمون العبارة الأولى يشير إلى قوة اقتصاد أي بلد النفط).	×	
٢	بعض الدول لا تنتج النفط ويكون اقتصادها قوياً. (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين، لأنها تتعارض ومضمون المقدمة الأولى التي أكدت أن كل دولة تنتج النفط يكون اقتصادها قويا).		×
٣	كل دول العالم المستقلة تنتج النفط يكون اقتصادها قوياً. (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لأن العبارة تؤكد أن كل الدول النفطية المنتجة للنفط يكون اقتصادها قويا وليس الدول المستقلة).		×

موقف (١)

بعض طلبة المدارس الإعدادية تفكيرهم ناقد، وبعضهم الآخر يؤمنون بالخرافات، إذن:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٥٥	بعض الطلبة تفكيرهم ناقد ومع ذلك يؤمنون بالخرافات.		
٥٦	كل الطلبة الذين يؤمنون بالخرافات ليس لديهم تفكير ناقد.		
٥٧	كل الذين تفكيرهم علمي هم طلبة المدارس الإعدادية.		

موقف (٢)

الطلبة المجتهدون في مادة اللغة الإنكليزية مثابرون، مهند طالب مجتهد في اللغة الإنكليزية إذن.

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٥٨	مهند طالب مجتهد في اللغة الإنكليزية أكثر تحصيلا في المدرسة.		
٥٩	المجتهدون في اللغة الإنكليزية أكثر تحصيلا في المدرسة.		
٦٠	المجتهدون في اللغة الإنكليزية، مجتهدون في اللغة العربية.		

موقف (٣)

كل الروايات العظيمة تمثل أعمالا فنية، كل الروايات العظيمة تستحوذ على خيالنا، بناء عليه:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٦١	أي شيء يستحوذ على خيالنا هو عمل فني.		
٦٢	إذا كانت رواية (زقاق المدق) لنجيب محفوظ رواية عظيمة، فأنها سوف تستحوذ على خيالنا.		
٦٣	يمكن الاستحواذ على خيالنا بواسطة أنواع أخرى من أشكال الفن.		

موقف (٤)

الرأي الذي لا يستند الى قناعة ينهار على الأرجح أمام أدنى حجة، كثير من آرائنا لا تستند إلى قناعة وإنما نتبناها من دون تمعن أو رؤية، بناء عليه:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٦٤	من المحتمل أن نتخلى عن كثير من آرائنا .		
٦٥	كثير من آرائنا تنهار أمام أدنى حجة .		
٦٦	إذا تأثر رأي الشخص بسهولة بحجة مقدمة له، فهذا يعني أن الرأي لم يكن مبنياً على قناعة.		

موقف (٥)

جميع التجار يربحون وأثرياء، ولكن بعضهم يغش في تجارته ولهذا :

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٦٧	لا يوجد تاجر ثري يغش في تجارته.		
٦٨	كل الأثرياء من التجار.		
٦٩	بعض التجار الأثرياء نزيهون في تجارتهم.		

موقف (٦)

كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصون في العمل إذن:

ت	الفقرات المستنبطة	مرتبة	غير مرتبة
٧٠	ليس بين البخلاء من هو عربي.		
٧١	بعض المخلصين في العمل كرماء.		
٧٢	كل المخلصين في العمل كرماء.		

الاختبار الخامس

الاستنتاج: العملية العقلية التي يتوصل بها الطالب إلى استنتاجات معينة بدرجات متفاوتة من الدقة بناء على حقائق وبيانات مقدمة له.

فقد يستنتج شخص أن هناك شخصاً آخر في المنزل إذا سمع صوتاً ولكن هذا الاستنتاج قد يكون صحيحاً وقد لا يكون فمن الممكن أن يكون الصوت صادراً من جهاز المذياع الذي قد يكون ترك مفتوحاً .

ويتكون هذا الاختبار من عدة مواقف يبدأ كل موقف بتقديم حقائق (عليك عد هذه الحقائق صادقة)، ويتبع هذه الحقائق عدة استنتاجات والمطلوب منك أن تفحص كل استنتاج على حد مقرراً درجة صحته أو خطئه، أو إذا كان هناك نقص في البيانات وكالآتي:

١- ضع علامة(×) تحت البديل (صحيح) إذا وجدت أن الاستنتاج صحيح تماماً، أي أنه يترتب منطقياً على الحقائق والمعلومات التي وردت في الموقف.
٢- ضع علامة (×) تحت البديل (بيانات ناقصة) إذا وجدت أن المعلومات الواردة في الموقف لا تكفي للحكم على صحة الاستنتاج أو خطئه.
٣- ضع علامة (×) تحت البديل (غير صحيح) إذا وجدت أن الاستنتاج خطأ تماماً في ضوء المعلومات الواردة في الموقف، أي ان الاستنتاج يناقض المعلومات الواردة.

مثال:

طبق اختبار التفكير الإبداعي على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية، فأظهرت النتائج أن مستوى تفكيرهم الإبداعي بشكل عام كان فوق المتوسط، وأن الطلبة الذين حصلوا على مستويات عالية من التفكير الإبداعي كانوا متفوقين دراسياً.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	الطلبة المبدعون أذكياء.(البيانات الواردة في الموقف ناقصة لصحة هذا الاستنتاج أو خطئه)		×	
٢	هناك علاقة وثيقة بين درجة الإبداع والتفوق الدارسي(الاستنتاج صحيح، لأنه يتفق تماما والبيانات الواردة في الموقف).	×		
٣	لا يتمكن الالتحاق بالمدرسة الإعدادية سوى الطالب المبدع. (الاستنتاج خطأ، لأنه يتعارض والبيانات الواردة في الموقف).			×

موقف (١)

أجرت إحدى المجلات الفنية استفتاء لدى قرائها حول أفضل زوايا المجلة وكانت نتيجة الاستفتاء فوز إحدى زوايا المجلة بأغلبية الأصوات، وحصلت الزوايا الأخرى على عدد أقل نسبياً من الأصوات.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٧٣	الزوايا الأخرى جميعها غير جيدة.			
٧٤	الزاوية الفائزة هي أكثر الزوايا إرضاء لرغبات الجمهور.			
٧٥	معظم المشتركين بالاستفتاء مثقفون.			

موقف (٢)

ينصح أطباء الأسنان الأطفال بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم لحمايتهم من تسوس الأسنان

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٧٦	يكفي جداً لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن يمنع الأطفال من أكل الحلوى.			
٧٧	توجد نسبة كبيرة من الأطفال المصابين بمرض تسوس الأسنان.			
٧٨	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم وقاية كافية عن مرض تسوس الأسنان.			

موقف (٣)

قامت مجموعة من الطلبة بممارسة اختيار الطالب المثالي فيما بينهم وكانت النتيجة أن نال مصطفى غالبية الأصوات بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبياً من الأصوات.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٧٩	الطلبة الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية			
٨٠	مصطفى اكثر الطلبة إخلاصا لزملائه.			
٨١	مصطفى هو أفضل الطلاب من الناحية العلمية.			

موقف (٤)

ثلاثة طلاب يجلسون على رحلة واحدة، قيس إلى يسار محمد، وحسن إلى يسار قيس.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٨٢	حسن في الوسط.			
٨٣	محمد في الوسط.			
٨٤	قيس في الوسط.			

موقف (٥)

استعمل أحد مدرسي مادة اللغة الإنكليزية طريقتين في تدريس كتاب (تاجر البندقية)، إذ استعمل طريقة الإلقاء مع إحدى الشعب الدراسية، وطريقة عرض الأفلام مع الشعبة الأخرى. وطبق على الجميع اختباراً موحداً لقياس مدى فهمهم المادة. وقد تبين أن الطلبة الذين درسوا بطريقة عرض الأفلام تفوقوا على الطلبة الذين درسوا بطريقة الإلقاء.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٨٥	يستطيع الطلبة تعلم أي موضوع عن طريق عرض الأفلام أكثر مما يستطيعون تعلمه من الكتب.			
٨٦	سيحاول المدرس مستقبلا استعمال الأفلام في تدريس مادة الرواية.			
٨٧	الاختبار المستعمل مع الشعبة التي درست بمساعدة الأفلام كان شفويا واختبار الشعبة الأخرى كانت مقالياً.			

موقف (٦)

توصلت إحدى الدراسات العلمية إلى أن عدد الإصابات بشلل الأطفال في القرى والأرياف اكثر منها في مراكز المدن، بينما لا توجد فروق في معدل الإصابة بين الأطفال القرى والأرياف ومراكز المدن إذا كانوا في مستوى اقتصادي واحد، علما أن معدل دخل الفرد في مراكز المدن أعلى من دخل الفرد في مراكز القرى والأرياف.

ت	الاستنتاجات المقترحة	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
٨٨	رفع المستوى الاقتصادي للقرى والأرياف يقلل من احتمال الإصابة بشلل الأطفال.			
٨٩	الإصابة بالشلل أقل انتشارا بين أطفال القرى والأرياف ذوي الدخل المنخفض نسبيا مقارنة مع أطفال القرى والأرياف ذوي الدخل المرتفع.			
٩٠	احتمال الإصابة بالشلل عند أطفال مراكز المدن لا تتأثر بالمستوى الاجتماعي والثقافي			

ملحق (١١)

استبانه اختيار موضوعات تعبيرية

جامعة بابل

كلية التربية /صفي الدين الحلي

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/اختيار موضوعات تعبيرية

الأستاذ الفاضل ----------المحترم

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة (اثر انموذج ثيلين في الأداء التعبيري والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي) ولما كان البحث الحالي يتطلب اختيار موضوعات تعبيرية يدرسها الطلاب، ولما يعهده الباحث فيكم من خبرة وسعة اطلاع في هذا المجال فانه يضع بين أيديكم مجموعة من الموضوعات المقترحة راجياً وضع علامة ( ) أمام عشرة موضوعات ترونها ملائمة لطلاب الصف الرابع الأدبي مع فائق الشكر والامتنان .

الباحث

إيهاب إبراهيم زيدان

الموضوعات :

١- الصدق

٢- الأمانة

٣- التقوى

٤- الاعتداد بالنفس والقوم

٥- الاخلاص

٦- الايثار

٧- التضحية

٨- حسن الخلق

٩- حماية المستجير

١٠- الوفاء بالعهد

١١- الشجاعة

١٢- الاباء

١٣- الشرف

١٤- العفو عن المسيء

١٥- الكرم

ملاحظة : اذا كان لديكم موضوعات اخرى تصلح ان تكون موضوعات تعبيرية للصف الرابع الأدبي . يرجى ذكرها .. مع الشكر والامتنان .

١-.....

٢-.....

٣-.....

٤-.....

ملحق (١٢)

انموذج من الخطط التدريسية

خطة انموذجية لتدريس التعبير الكتابي لطلاب الصف الرابع الأدبي

على وفق انموذج ثيلين

الصف والشعبة : الرابع الأدبي　　المادة : التعبير

اليوم والتاريخ :　　الموضوع : الصدق

الأهداف العامة :

١- تنمية قدرة المتعلم على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجمل مترابطة ترابطاً منطقياً.

٢- زيادة قدرة المتعلمين لاسيما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي.

٣- تمكينهم من استعمال الذخيرة اللغوية في التعبير الواضح السليم.

٤- تنمية قدرتهم على المعاني الجديدة والأفكار الطريفة.

٥- تمكين المتعلمين من الجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث.

٦- زيادة قدرتهم على النقد والتحليل وإبداء الملاحظات الدقيقة وتشجيعهم على المناقشة والمناظرة.

٧- تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

٨- تمكين المتعلم من صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. (وزارة التربية، ١٩٩٠ ،ص ٣٠) .

الاهداف السلوكية :

أن يتمكن الطلاب من أن :

١- يبينَّوا مفهومَ الصدق .

٢- يثمنوا أهمية الصدق في حياة الإنسان .

٣- يذكروا شواهد عن مكانة الصادق في المجتمع .

٤- يعبروا عن الصدق بعبارات جميلة .

٥- يميزوا بين مكانة الإنسان الصادق والإنسان الكاذب في المجتمع .

٦- يناقشوا أفكار زملائهم ضمن مجموعتهم.

٧- يقوموا أفكار زملائهم ضمن مجموعتهم.

٨- يطوروا أفكار زملائهم ضمن مجموعتهم.

٩- يتعاونوا مع زملائهم في بناء الموضوع.

الوسائل التعليمية :

١- السبورة وحسن استخدامها .

٢- الطباشير الأبيض والملون .

خطوات الدرس :

اولاً : التمهيد (٥) دقائق

يشوق الباحث الطلاب ويهيئهم الى موضوع الصدق وذلك بالحديث الآتي:

الباحث (المدرس) :خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وجعله أفضل مخلوق على وجه الأرض ، وإنسانيته هذه متأتية من مجموعة القيم ، وبدون هذه القيم تصـــــبح إنسانيته مهزوزة إن لم نقل معدومة .

فمن منكم يستطيع ان يذكر لنا بعض هذه القيم ؟

طالب : الشرف .

المدرس : أحسنت .

طالب اخر : الأمانة .

المدرس : جيد .

طالب اخر: الأخلاق الحسنة .

المدرس : احسنتم ، فهذه القيم وأخرى غيرها كالصدق والإخلاص والتضحية وغيرها كلها قيم يتميز بها الإنسان من غيره من المخلوقات الأخرى على الأرض.

ثانياً : تحديد الموضوع .

المدرس : موضوعنا لهذا اليوم هو قيمة نبيلة من تلك القيم الإنسانية وهذه القيمة هي (الصدق) .

ثالثاً : عرض الموضوع (٤٠) دقيقة

اكتب عنوان الموضوع على السبورة ثم أوجه الى الطلاب مجموعة من الاسئلة واكتبها على السبورة السؤال بعد الاخر لتكون هذه الأسئلة عناصر الموضوع ، وافسح المجال للطلاب للتعبير شفهياً عن نواحي الموضوع وابعاده ، مع عدم الزام الطلاب بهذه العناصر ، اذ ان للطلاب حق التصرف فيها وابدأ بتوجيه السؤال الاتي :

المدرس : ماهو الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : الصدق هو الكلام الذي يعبر عن حقيقة الأمور .

طالب اخر: وهو الفعل او العمل المؤكد لصحة القول وصدقه .

المدرس : أحسنتما ، فالصدق هو القول والفعل الدالان على الحقيقة الواقعة والقول قد لايعد صدقاً في بعض الاحيان الا اذا دعم بفعل صحيح .

المدرس : هل يستطيع احدكم ان يضرب لنا مثلاً على ذلك ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : اذا سئل شخص عن موعد سفره الى بغداد مثلاً واجاب بانه سيسافر يوم الجمعة ، فهذا القول سيكون صادقاً اذا سافر الشخص في اليوم نفسه والى المكان نفسه ، والا فقوله غير صادق .

المدرس : الصدق سمة ضرورية للفرد ام لا ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : ان قول الصدق وفعله سمتان ضروريتان ومرغوبٌ فيهما وتعدان قيمتين اجتماعيتين ذواتي شأن كبير تكسبان حاملهما هيبة المجتمع واحترامه .

المدرس : من يضرب لنا مثلاً لشخص اتصف بالصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : رسول الله النبي الكريم محمد (ﷺ) كان صادقاً في قوله وفي عمله مع الناس لذلك كان المجتمع القرشي قبل الاسلام يكن له الاحترام والتقدير لصدقه لذلك لقبه القرشيون بـ (الصادق الامين) لصدقه وامانته .

المدرس : احسنت . من يستطيع ان يبين نظرة الاسلام والمسلمين للصدق والصادقين ؟

طالب : ان مكانة الصادق وقيمة الصدق كان لهما شأن كبير قبل الاسلام وارتفعتا اكثر عند ظهور الاسلام ، اذ ان الاسلام اعطى منزلة كبيرة للصادقين ، وكذلك كان الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) يحض المسلمين على قول الصدق والابتعاد عن الكذب .

المدرس: من يستطيع ان يأتي بشاهد قرآني على الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : قال تعالى على لسان إبراهيم (عليه السلام) : "واجعل لي لسان صدق في الاخرين".*

طالب اخر : قال تعالى : "لقد صدق الله رسوله الرؤيا بالحق لتدخلن المسجد الحرام ان شاء الله آمنين محلقين رؤوسكم ومقصرين لا تخافون " **.

---

* . الشعراء / ٨٤ .

** . الفتح / ٢٧ .

المدرس : من يستطيع ان يأتي بقول يبين فيه اهمية الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : قال شبيب بن شيبة : "اخوان الصدق خير مكاسب الدنيا ، هم زينة في الرخاء ، وعدة في البلاء ، ومعونة على حسن المعاش والمعاد " .

المدرس : من يستطيع ان يعبر عن اهمية الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب :كلمة صدق قليلة في عدد حروفها ، كبيرة في اهميتها ، هي صفة يرغب الجميع في ان نصفهم بها على الرغم من عدم التزام بعضهم بها ، فالمتصف بها مقبول اجتماعياً ومحبوب بين الناس ، ويحس بامان واطمئنان وراحة بال .

المدرس : احسنت . نعم انها كلمة اكبر من كونها لفظا بسيطا فعليها تنشأ العلاقات المتينة بين الناس وبها تزداد اواصر المودة والوئام وعن طريقها تسير الحياة بشكلها الطبيعي الصحيح ، وبدونها تنهدم العلاقات الاجتماعية ، وتتعثر مسيرة الحياة .

المدرس : ما مساوئ الكذب ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : الكذب هو عكس الصدق ، وهو ضار وغير نافع ، فهو ضار بالمجتمع هادم للعلاقات الاجتماعية ، والاكثر من هذا فهو ضار بصاحبه لأنه يلحق به الاذى ويجعله شخصاً منبوذاً من الجميع وغير مرغوب فيه .

المدرس : بعد ان تعرفنا اهمية الصدق فمن يبين لنا واجباتنا تجاه هذه القيمة الاجتماعية ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : اول واجباتنا ان نكون صادقين في تعاملنا وعلاقاتنا مع الناس كافة .

طالب اخر : ان نبتعد عن الكذب ابتعاداً تاماً في اقوالنا وافعالنا جميعها .

طالب اخر : ان ندعو معارفنا وأصدقاءنا الى الالتزام بقول الصدق بشكل دائم وتحاشي الكذب .

رابعاً : الخاتمة .

المدرس : وفي ذلك تعبير عن التزامنا بالصدق قولاً وفعلاً وبذلك نحيا حياة امنة مطمئنة سعيدة توصلنا الى تحقيق امنياتنا ، وبذلك نكسب رضا الله ورضا الناس عنا وهي غاية من اسمى الغايات .

خامساً : كتابة الموضوع .

بعد أن ينهي الباحث عرض الموضوع بالحوار والمناقشة يطلب من الطلاب تهيئة دفاترهم ومستلزمات الكتابة الأخرى في الحصة القادمة لكتابة الموضوع داخل الصف بعد ان يقسم الطلاب الى خمس مجموعات بواقع ستة طلاب في كل مجموعة ، على ان تقدم كل مجموعة منهم الموضوع الذي كتبته بشكل جماعي ويكون دور الباحث هنا هو الانتقال بين المجموعات كي يوجه كل مجموعة ويقف على المستوى الحقيقي لكل مجموعة ، ويعودهم على كتابة الموضوع في حصة واحدة ، ويستمر الطلاب بكتابة الموضوعات على النحو المذكور لعشرة موضوعات.

سابعا: قراءة الموضوعات

يطلب المدرس من كل مجموعة ان يختاروا احدهم لقراءة الموضوع ويطلب من باقي الطلاب نقد الموضوع على وفق أسس موضوعية بعيدة عن الذاتية

ويختار المدرس أفضل موضوع من بين الموضوعات التي قرئت مع بيان سبب اختياره له .

يطلب المدرس من جميع الطلاب كتابة الموضوع كواجب بيتي ، كل على حدة

سادساً : جمع الدفاتر .

في نهاية الحصة الجديدة تجمع الدفاتر في وقت واحد من غير تخلف أية مجموعة عن موعد التسليم حتى يتعود الطلاب على النظام والالتزام بالأوقات المقررة .

سابعاً : التصحيح .

يصحح المدرس الدفاتر خارج الصف على وفق فقرات المعيار المعتمدة والمبلغة الى الطلاب قبل بدء كتابة الموضوع الاول ، على ان تعاد الدفاتر مصححة في الحصة القادمة ، ويتابع الباحث قبل شروعه بتقديم الموضوع الجديد مراجعة الطلاب تصحيحات الموضوع السابق ومحاولتهم تصويبها .

خطة انموذجية لتدريس التعبير الكتابي لطلاب الصف الرابع الأدبي

بالطريقة التقليدية

الصف والشعبة : الرابع الأدبي المادة : التعبير

اليوم والتاريخ : الموضوع : الصدق

الأهداف العامة :

١- تنمية الذوق الأدبي للطلاب ليتمكنوا من إدراك نواحي الجمال في اللغة.

٢- تمكين الطلاب من ترتيب أفكارهم وتنسيق أساليبهم التعبيرية بجمل مترابطة ترابطاً منطقياً .

٣- تدريب الطلاب على صياغة الأفكار بلغة سليمة .

٤- تزويدهم بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم .

٥- تدريبهم على اختيار الألفاظ الجيدة ذات المعنى المؤثر .

٦- تنمية روح النقد والتحليل لدى الطلاب وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها وتشجيعهم على المناقشة .

٧- تعويدهم على البحث والاستقصاء عن موضوعات ذات قيمة وطنية واجتماعية وثقافية .

الاهداف السلوكية :

أن يتمكن الطلاب من أن :

١٠- يبينَّوا مفهومَ الصدق .

١١- يثمنوا أهمية الصدق في حياة الإنسان .

١٢- يذكروا شواهد عن مكانة الصادق في المجتمع .

١٣- يعبروا عن الصدق بعبارات جميلة .

١٤- يميزوا بين مكانة الإنسان الصادق والإنسان الكاذب في المجتمع .

١٥- يناقشوا أفكار زملائهم.

١٦- يقوموا أفكار زملائهم.

١٧- يطوروا أفكار زملائهم .

الوسائل التعليمية :

٣- السبورة وحسن استخدامها .

٤- الطباشير الأبيض والملون .

خطوات الدرس :

اولاً : التمهيد (٥) دقائق

يشوق الباحث الطلاب ويهيئهم الى موضوع الصدق وذلك من خلال الحديث الآتي:

الباحث (المدرس) :خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وجعله أفضل مخلوق على وجه الأرض ، وإنسانيته هذه متأتية من مجموعة القيم ، وبدون هذه القيم تصـــــبح إنسانيته مهزوزة إن لم نقل معدومة .

فمن منكم يستطيع ان يذكر لنا بعض هذه القيم ؟

طالب : الشرف .

المدرس : أحسنت .

طالب آخر : الأمانة .

المدرس : جيد .

طالب آخر: الأخلاق الحسنة .

المدرس : أحسنتم ، فهذه القيم وأخرى غيرها كالصدق والإخلاص والتضحية وغيرها كلها قيم يتميز بها الإنسان من غيره من المخلوقات الأخرى على الأرض.

ثانياً : تحديد الموضوع .

المدرس : موضوعنا لهذا اليوم هو قيمة نبيلة من تلك القيم الإنسانية وهذه القيمة هي (الصدق) .

ثالثاً : عرض الموضوع (٤٠) دقيقة

اكتب عنوان الموضوع على السبورة ثم أوجه الى الطلاب مجموعة من الاسئلة واكتبها على السبورة السؤال بعد الاخر لتكون هذه الأسئلة عناصر الموضوع ، وافسح المجال للطلاب للتعبير شفهياً عن نواحي الموضوع وابعاده ، مع عدم الزام الطلاب بهذه العناصر ، اذ ان للطلاب حق التصرف فيها وابدأ بتوجيه السؤال الاتي :

المدرس : ماهو الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : الصدق هو الكلام الذي يعبر عن حقيقة الأمور .

طالب اخر: وهو الفعل او العمل المؤكد لصحة القول وصدقه .

المدرس : أحسنتما ، فالصدق هو القول والفعل الدالان على الحقيقة الواقعة والقول قد لايعد صدقاً في بعض الاحيان الا اذا دعم بفعل صحيح .

المدرس : هل يستطيع احدكم ان يضرب لنا مثلاً على ذلك ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : اذا سئل شخص عن موعد سفره الى بغداد مثلاً واجاب بانه سيسافر يوم الجمعة ، فهذا القول سيكون صادقاً اذا سافر الشخص في اليوم نفسه والى المكان نفسه ، والا فقوله غير صادق .

المدرس : الصدق سمة ضرورية للفرد ام لا ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : ان قول الصدق وفعله سمتان ضروريتان ومرغوبٌ فيهما وتعدان قيمتين اجتماعيتين ذواتي شأن كبير تكسبان حاملهما هيبة المجتمع واحترامه .

المدرس : من يضرب لنا مثلاً لشخص اتصف بالصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : رسول الله النبي الكريم محمد (ﷺ) كان صادقاً في قوله وفي عمله مع الناس لذلك كان المجتمع القرشي قبل الاسلام يكن له الاحترام والتقدير لصدقه لذلك لقبه القرشيون بـ (الصادق الامين) لصدقه وامانته .

المدرس : احسنت . من يستطيع ان يبين نظرة الاسلام والمسلمين للصدق والصادقين ؟

طالب : ان مكانة الصادق وقيمة الصدق كان لهما شأن كبير قبل الاسلام وارتفعتا اكثر عند ظهور الاسلام ، اذ ان الاسلام اعطى منزلة كبيرة للصادقين ، وكذلك كان الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) يحض المسلمين على قول الصدق والابتعاد عن الكذب .

المدرس: من يستطيع ان يأتي بشاهد قرآني على الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : قال تعالى على لسان إبراهيم (عليه السلام) : "واجعل لي لسان صدق في الاخرين".*

طالب اخر : قال تعالى : "لقد صدق الله رسوله الرؤيا بالحق لتدخلن المسجد الحرام ان شاء الله آمنين محلقين رؤوسكم ومقصرين لا تخافون " **.

---

* . الشعراء / ٨٤ .

** . الفتح / ٢٧ .

المدرس : من يستطيع ان يأتي بقول يبين فيه اهمية الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : قال شبيب بن شيبة : "اخوان الصدق خير مكاسب الدنيا ، هم زينة في الرخاء ، وعدة في البلاء ، ومعونة على حسن المعاش والمعاد " .

المدرس : من يستطيع ان يعبر عن اهمية الصدق ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب :كلمة صدق قليلة في عدد حروفها ، كبيرة في اهميتها ، هي صفة يرغب الجميع ان نصفهم بها على الرغم من عدم التزام بعضهم بها ، فالمتصف بها مقبول اجتماعياً ومحبوب بين الناس ، ويحس بامان واطمئنان وراحة بال .

المدرس : احسنت . نعم انها كلمة اكبر من كونها لفظا بسيطا فعليها تنشأ العلاقات المتينة بين الناس وبها تزداد اواصر المودة والوئام وعن طريقها تسير الحياة بشكلها الطبيعي الصحيح ، وبدونها تنهدم العلاقات الاجتماعية ، وتتعثر مسيرة الحياة .

المدرس : وما مساوئ الكذب ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : الكذب هو عكس الصدق ، وهو ضار وغير نافع ، فهو ضار بالمجتمع هادم للعلاقات الاجتماعية ، والاكثر من هذا فهو ضار بصاحبه لأنه يلحق به الاذى ويجعله شخصاً منبوذاً من الجميع وغير مرغوب فيه .

المدرس : بعد ان تعرفنا اهمية الصدق فمن يبين لنا واجباتنا تجاه هذه القيمة الاجتماعية ؟

واكتب السؤال على السبورة .

طالب : اول واجباتنا ان نكون صادقين في تعاملنا وعلاقاتنا مع الناس كافة .

طالب اخر : ان نبتعد عن الكذب ابتعاداً تاماً في اقوالنا وافعالنا جميعها .

طالب اخر : ان ندعو معارفنا وأصدقاءنا الى الالتزام بقول الصدق بشكل دائم وتحاشي الكذب .

رابعاً : الخاتمة .

المدرس : وفي ذلك تعبير عن التزامنا بالصدق قولاً وفعلاً وبذلك نحيا حياة امنة مطمئنة سعيدة توصلنا الى تحقيق امنياتنا ، وبذلك نكسب رضا الله ورضا الناس عنا وهي غاية من اسمى الغايات .

خامساً : كتابة الموضوع .

بعد ان ينهي الباحث عرض الموضوع بالحوار والمناقشة يطلب من الطلاب تهيئة دفاترهم ومستلزمات الكتابة الأخرى في الحصة القادمة لكتابة الموضوع داخل الصف بالاعتماد على أنفسهم كي يقف المدرس (الباحث) على المستوى الحقيقي لكل طالب ، ويعودهم على كتابة الموضوع في حصة واحدة .

سادساً : جمع الدفاتر .

في نهاية حصة الكتابة تجمع الدفاتر في وقت واحد من غير تخلف أي طالب عن موعد التسليم حتى يتعود الطلاب على النظام والالتزام بالأوقات المقررة .

سابعاً : التصحيح .

يصحح المدرس الدفاتر خارج الصف على وفق فقرات المعيار المعتمدة والمبلغة الى الطلاب قبل بدء كتابة الموضوع الاول ، على ان تعاد الدفاتر مصححة في الحصة القادمة ، ويتابع الباحث قبل شروعه بتقديم الموضوع الجديد مراجعة الطلاب تصحيحات الموضوع السابق ومحاولتهم تصويبها .

ملحق(١٣)

درجات مجموعتي البحث في اختبار الاداء التعبيري النهائي

المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	*الدرجة*	ت	الدرجة
١	٥٨	١٨	٤٣	١	٦٨	١٨	٥٩
٢	٥٧	١٩	٦١	٢	٦٧	١٩	٦٩
٣	٥٩	٢٠	٦٣	٣	٧٠	٢٠	٦٣
٤	٥٥	٢١	٦٢	٤	٤٩	٢١	٦٧
٥	٣٩	٢٢	٥٨	٥	٦٣	٢٢	٦٩
٦	٤٩	٢٣	٤٧	٦	٥٩	٢٣	٦٨
٧	٥٩	٢٤	٥٢	٧	٦٧	٢٤	٥٧
٨	٥٧	٢٥	٦٢	٨	٧٣	٢٥	٦٧
٩	٥٣	٢٦	٥٩	٩	٥٧	٢٦	٦٤
١٠	٥٦	٢٧	٥٤	١٠	٦٣	٢٧	٥٥
١١	٥٣	٢٨	٥٢	١١	٦٤	٢٨	٧٣
١٢	٤٩	٢٩	٥٢	١٢	٥٩	٢٩	٥٧
١٣	٦٣	٣٠	٥٤	١٣	٧٣	٣٠	٥٩
١٤	٥٩	٣١	٥٧	١٤	٧٣	٣١	٥٩
١٥	٤٩	٣٢	٥٦	١٥	٦٣	٣٢	٥٣
١٦	٤٨	٣٣	٥٧	١٦	٦٦	٣٣	٦٥
١٧	٥٥			١٧	٦٥		
المجموع = ١٨٠٧				المجموع = ٢١٠٣			
الوسط الحسابي=٥٤,٧٥				الوسط الحسابي = ٦٣,٧٢			
الانحراف المعياري=٥,٥٥				الانحراف المعياري = ٥,٩٠			
التباين = ٣٠,٨٥				التباين = ٣٤,٨٦			

ز = ٦,٤

ملحق رقم (١٤)
مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد

الاختبار الأول لمعرفة الافتراضات				الاختبار الثاني لمعرفة التفسير			الاختبار الثالث تقويم الحجج			الاختبار الرابع الاستنباط			الاختبار الخامس الاستنتاج			
ت	وارد	غير وارد	ت	صحيح	غير صحيح	ت	قوية	ضعيفة	ت	مرتبة	غير مرتبة	ت	صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
١		×	١٩		×	٣٧	×		٥٥		×	٧٣			×
٢		×	٢٠	×		٣٨		×	٥٦	×		٧٤	×		
٣	×		٢١		×	٣٩		×	٥٧		×	٧٥		×	
٤	×		٢٢		×	٤٠		×	٥٨	×		٧٦			×
٥		×	٢٣	×		٤١	×		٥٩		×	٧٧		×	
٦	×		٢٤	×		٤٢	×		٦٠		×	٧٨	×		
٧		×	٢٥		×	٤٣	×		٦١		×	٧٩			×
٨		×	٢٦		×	٤٤		×	٦٢	×		٨٠	×		
٩	×		٢٧	×		٤٥		×	٦٣		×	٨١		×	
١٠	×		٢٨	×		٤٦	×		٦٤	×		٨٢			×
١١	×		٢٩		×	٤٧		×	٦٥		×	٨٣			×
١٢		×	٣٠	×		٤٨	×		٦٦	×		٨٤	×		
١٣	×		٣١		×	٤٩	×		٦٧		×	٨٥		×	
١٤		×	٣٢		×	٥٠	×		٦٨		×	٨٦	×		
١٥		×	٣٣	×		٥١		×	٦٩	×		٨٧		×	
١٦		×	٣٤		×	٥٢	×		٧٠		×	٨٨	×		
١٧	×		٣٥		×	٥٣	×		٧١		×	٨٩			×
١٨	×		٣٦	×		٥٤		×	٧٢	×		٩٠		×	

ملحق(١٥)

درجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد النهائي

المجموعة الضابطة					المجموعة التجريبية			
ت	الدرجة	ت	الدرجة		ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٥٣	١٨	٣٣		١	٧٥	١٨	٨٣
٢	٦٥	١٩	٧٣		٢	٥٨	١٩	٥٩
٣	٤٩	٢٠	٥٥		٣	٦٦	٢٠	٦٥
٤	٥٩	٢١	٦٧		٤	٦٩	٢١	٥٩
٥	٤٤	٢٢	٤٩		٥	٦٣	٢٢	٧٣
٦	٥٩	٢٣	٤٩		٦	٦٩	٢٣	٤٣
٧	٤٩	٢٤	٤٩		٧	٧٤	٢٤	٧٣
٨	٧٦	٢٥	٦٥		٨	٥٩	٢٥	٥٣
٩	٣٩	٢٦	٤٨		٩	٥٧	٢٦	٧٥
١٠	٤٥	٢٧	٥٩		١٠	٤٣	٢٧	٧٦
١١	٧٦	٢٨	٥٣		١١	٦٨	٢٨	٤٨
١٢	٤٨	٢٩	٤٢		١٢	٦٥	٢٩	٧٨
١٣	٤٩	٣٠	٤١		١٣	٦٧	٣٠	٣٥
١٤	٦٩	٣١	٤٩		١٤	٦٤	٣١	٤٤
١٥	٥٨	٣٢	٣٩		١٥	٤٣	٣٢	٥٧
١٦	٣٦	٣٣	٦٧		١٦	٥٩	٣٣	٦٧
١٧	٣٩				١٧	٧٦		
المجموع = ١٧٥١					المجموع = ٢٠٦٣			
الوسط الحسابي=٥٣,٦					الوسط الحسابي = ٦٢,٥١			
الانحراف المعياري=١١,٥٢					الانحراف المعياري = ١١,٧٣			
التباين = ١٣٢,٧٢					التباين = ١٣٧,٦٤			

ز = ٣,٣