وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية / صفيّ الدّين الحلّي
قسم التربية وعلم النفس

أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي

أطروحة قدّمها
شكري عزالدين محسن

إلى مجلس كلية التربية / صفيّ الدّين الحلّي في جامعة بابل
وهي جزء من متطلّبات نيل درجة دكتوراه تربية في
طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف
أ.م.د
فاضل ناهي عبد عون

١٤٣٢ هـ ٢٠١١ م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق *
اقرأ وربك الأكرم * الذي علم بالقلم *
علم الإنسان ما لم يعلم * ﴾

صدق الله العليُّ العظيم

العلق : ١ـ ٥

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد أنّنا أعضاء لجنة المناقشة ، اطّلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ (**أثـر تقنيـة تحليـل المضـمون والاسـتماع الناقـد فـي الفهـم القرائـي وتنميـة التفكير الإبداعي**) .

وقد ناقشنا الطالب (**شكري عزالدين محسن**) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير (امتياز) .

أ.د أسماء كاظم فندي المسعودي عضوا	أ.م.د سندس عبدالقادر الخالدي عضوا
أ.م.د رقية عبدالأئمة العبيدي عضوا	أ.م.د حمزة عبدالواحد حمادي عضوا
أ.م.د فاضل ناهي عبد عون عضوا ومشرفا	أ.د حسن علي فرحان العزاوي رئيس اللجنة

مصادقة مجلس الكلية

صدّقها مجلس كلية التربية / صفيّ الدّين الحلّي / جامعة بابل بتاريخ / / ٢٠١١م .

العميد

أ.د خضير مهدي الجبوري

/ / ٢٠١١م

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (**أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي**) . التي قدّمها الطالب (**شكري عزالدين محسن**) جرى بإشرافي في جامعة بابل / كلية التربية / صفيّ الدّين الحلّي ، وهي جزء من متطلّبات نيل درجة دكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية .

أ.م.د

فاضل ناهي عبد عون

بناء على التوصيات المتوافرة أرشّح هذه الأطروحة للمناقشة .

أ.د

فاهم حسين الطريحي

رئيس قسم التربية وعلم النفس

/ / ٢٠١١م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى :

*** لغة القرآن ، وموطن الأديان (العراق) .**

*** روح والديّ إجلالا وإكبارا .**

*** إخواني وزوجتي وأولادي شموع دربي .**

أهدي جهدي

شكري

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيّدنا أبي القاسم محمّد الرسول الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين ومن اهتدى بهديه وسار على نهجه إلى يوم الدين .

أمّا بعد :

يسرّني وقد أنهيت أطروحتي أن أقدّم شكري وامتناني إلى أستاذي الفاضل المشرف على هذه الأطروحة الأستاذ المساعد الدكتور فاضل ناهي عبد عون ، لما قدّمه من آراء علمية ، وتوجيهات سديدة ساعدت على إنجاز هذه الأطروحة .

وأقدّم شكري وامتناني إلى عمادة كلية التربية (صفيّ الدّين الحلّي) ، وقسم التربية وعلم النفس ممثلا بأساتذته لرعايتهم وتشجيعهم .

وأقدّم شكري وامتناني إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء حلقة المناقشة (السمنار) الاستاذ الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري ، والأستاذ المساعد الدكتور حمزة عبدالواحد حمادي ، والأستاذ المساعد الدكتور كريم فخري هلال لما قدّموه من آراء وتوجيهات قيّمة .

وأقدّم شكري وامتناني إلى نخبة الخبراء والمتخصّصين الأساتذة الأفاضل لما قدّموه من جهود علمية مخلصة .

وأقدّم شكري وامتناني إلى المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الأشرف ، وإعدادية جبل النور ، لتعاونهم المخلص في تسهيل مهمّتي لإنجاز هذه الأطروحة ، وحسن استقبالهم وضيافتهم .

كما يسرّني أن أقدّم شكري وامتناني إلى زوجتي وأولادي ، لما قدّموه من تضحيات طوال مدّة الدراسة .

وأقدّم شكري وامتناني إلى كلّ من مدّ لي يد العون والمساعدة . وفّق الله الجميع وسدّد خطاهم داعيا المولى عزّ وجلّ أن يوفّقني والجميع لما فيه الخير .

شكري

الفصل الأوّل

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

لمس الباحث من خلال تدريسه مادّة اللغة العربية في المدارس الثانوية والإعدادية تدنّي مستوى الطلبة في مادّة اللغة العربية بصورة عامة ، وأنّ هناك ضعفا لديهم في القراءة والفهم بصورة خاصة ينعكس ذلك على مستوى تحصيلهم الدراسي . إذ يعدّ درس القراءة عند بعض المدرّسين من أسهل الدروس وربّما يستغلّونه للراحة ، ولا يكلّف المدرّس نفسه سوى قراءة الدرس قراءة جهرية ، ثمّ صامتة وجهرية من الطلبة بغضّ النظر عن متابعتهم .

وهناك من يرى أنّ القراءة عملية آلية يقصد بها نطق الحروف أو المقاطع أو الكلمات ، والحقيقة أنّ هذا المفهوم لا يفي بالغرض تماما ؛ لأنّ القراءة عملية معقدة ينبغي لعنصري فهم المقروء ، والتفاعل معه أن يدخلا فيها (الرحيم،وآخرون،١٩٩٧: ١٨ـ ١٩) . فالاقتصار في تعليم القراءة على هذا المفهوم الميكانيكي لا جدوى منه ؛ إذ سيستمر تخريج أجيال من الطلبة من ذوي القدرة على التذكّر ، الذين تنقصهم القدرة على فهم أنفسهم والعالم المحيط بهم ، فالقراءة عملية تماثل العمليات جميعها التي يقوم بها الإنسان وهو يحلّ المسائل الرياضية ، فهي تشتمل على التذوّق والنقد وحلّ المشكلات (لافي،ب،٢٠٠٦: ٦٧) .

وقد أصبحت القراءة مشكلة حقيقية لأجيال تتعاقب يعرفها كثير من المتعلّمين ، والعلماء ، والمعنيين بشؤون التربية والتعليم ، وهذه المشكلة هي ضعف مستوى الطلبة في القراءة في مراحل التعليم جميعها (يوسف،٢٠٠٣: ٥) .

وقد لمس الدكتور نهاد الموسى هذا الضعف من خلال تجربته الميدانية في مجال التدريس بقوله : ((كنت إذا طلبت إلى أحد الطلبة في قسم اللغة العربية وآدابها أن يقرأ نصّا كأنّما أوقع نفسي في ورطة كبرى ، كنت أشعر ، والطالب ينطلق في قراءة النصّ ، كأنّني في سيّارة ينطلق بها سائق فَقَدَ السيطرة عليها وهي

تتسارع بنا إلى قاعِ وادٍ سحيق ، إذ كانت الأخطاء تترى ، على نحو تتعذّر السيطرة عليها ، فهو يقرأ وكأنّه لا يقرأ ، يحوّل الرموز المكتوبة بين يديه كيفما اتفق ، لا يبالي أفهم أم لم يفهم ، بل يقرأ من دون أن تعني له قراءته أنّه مسؤول عن فهم ما قرأ ... » (الموسى،٢٠٠٣ :١٦٦) .

وإنّ واقع الطلبة في القراءة يثبت أنّ هناك ضعفاً فيها وإن اختلفت صوره ودواعيه ونسبته من طالب إلى آخر (وزارة التربية والتعليم والثقافة،١٩٩٧: ٧٣) . فالضعف القرائي يولّد لدى الطلبة مشكلات نفسية واجتماعية وتعليمية خطيرة ، وعدم العناية به يؤدي إلى إرباكهم (حراحشة،٢٠٠٧: ١١٨) . وربما كان هذا الضعف في القراءة سببا للإخفاق في المواد الدراسية الأخر (لافي،ب،٢٠٠٦: ١٣) .

وفي السنوات الماضية أصبحت ظاهرة تدنّي التحصيل لدى الطلبة وعدم مقدرتهم على القراءة ، مشكلة شغلت الأوساط التربوية والمجتمع بأكمله ، وكثرت التساؤلات عمّن هو المسؤول عن هذا التدنّي (مدانات،١٩٨٥: ٩) .

وتشير الأدبيات التي اطلع عليها الباحث والنتائج التي توصّلت إليها بعض الدراسات ، إنّ الضعف في القراءة لا يرجع إلى عامل واحد ، فهناك عوامل عدّة منها : العوامل التعليمية التي ترجع إلى الكتب ، ومحتوى المادّة ، وضعف قدرات الطلبة القرائية ، واستغلال دروس القراءة لإكمال مناهج فروع اللغة العربية الأخر (الجرجري،٢٠٠٢: ح . خ) ، (عمّار،٢٠٠٢: ١٢٨) . والتزام بعض المدرّسين في دروسهم طريقة عقيمة واحدة ، فلا يستطيعون تنويع طرائق التدريس والتعامل مع كلّ موضوع بما يناسبه من الطرائق (عاشور،ومحمد،٢٠٠٩: ١٧٨) .

ويعدّ الضعف القرائي وكثرة الأخطاء القرائية مظهراً من مظاهر ضعف العناية بالقراءة ، ويسهم إسهاما فاعلا في صعوبة مادّة اللغة العربية ،

ولا يقتصر على الطلبة في أثناء حياتهم الدراسية فحسب ، وإنّما يلاحقهم إلى ما بعد تخرّجهم . وأصبح الضعف القرائي عملا شاقّا يعاني منه المدرّسون والطلبة ،

فازدادت عملية التباعد بين المادّة الدراسية والطلبة بسبب عدم إقبالهم بشوق ورغبة على تلك المادّة ، فالمدرّس يقف حائراً في كيفية معالجة أخطاء الطلبة وإكسابهم المهارات الأساسية في القراءة وأساليب تدريسها (السيد،١٩٨٠: ١٥٠) .

وظلّ الضعف القرائي وإهمال القراءة وعدم تعلّمها ، له انعكاسات سلبية تؤدي إلى تخلف الفرد والمجتمع ، ممّا يؤكد أهمية تعلّم القراءة واكتساب مهاراتها وتنميتها ، ليتمكّن الفرد من التكيّف مع الحياة وخدمة مجتمعه الذي يعيش فيه (لافي،ب،٢٠٠٦: ١٤.١٣) . فالقراءة فكر قبل كل شيء وإذا لم يتحسّس الطلبة ذلك الفكر ، ولم يتمثّلوه ، ولم يكوّنوا حوله رأيا فكريا ، فلن يكون للألفاظ والرموز المكتوبة أثر في أنفسهم (الموسى،٢٠٠٣: ٦١) .

وقد أجمع الباحثون في مجال القراءة وطرائق تدريسها على أنّ الطلبة لا يستثمرون قدراتهم الداخلية كاملة من أجل قراءة نافعة ، ويصرفون وقتا كبيرا من دون أن يصلوا إلى ما يريدون فهمه وتعلّمه (حبيب الله،٢٠٠٠: ٤٤) .

ولا تزال مكانة القراءة في المدارس أقلّ كثيراً مما نأمل أن يوليها المدرّس ، وأنّ التدريب على مهارات القراءة لم يحقّق الهدف من دراسته ، وأنّ تدريسها ما زال قاصراً على الرغم من أهمية هذه المادّة بوصفها مهارة أساسية من مهارات اللغة .

ومن هنا ينبغي لمدرّس المطالعة بذل الجهد الحقيقي بشكل علمي مخطّط مدروس والبحث عن استراتيجيات وطرائق وأساليب لتدريسها .

وأملا فيما يمكن أن يقدّمه أسلوبا تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في تدريس مادّة المطالعة ، رأى الباحث أنّ هناك حاجة ماسّة للتأكّد من تأثيرهما في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي ، من خلال دراسة تجريبية للتحقّق من ذلك وإمكانية الإفادة من نتائجها ، للإسهام في معالجة حالة الضعف في القراءة التي تعاني منها الشرائح التعليمية المختلفة .

أهمية البحث :

تعدّ القراءة من النشاطات اللغوية المتميّزة بوصفها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة ، ومن الوسائل المهمّة للرقي والنمو العلمي والاجتماعي ، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته ، وينمّي فكره وعواطفه ويثري خبراته (

شحاته،١٩٨٤: ٨) . وبامتلاكها يستطيع أن يجول في أي مكان وزمان ، فيتعرّف أخبار الأوائل وتجاربهم ، ويلمّ بكلّ ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة (عبدالحميد،٢٠٠٦: ٢٢) .

ولأهمية القراءة وعظم شأنها فقد أمر الله تعالى بها رسوله الكريم محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) في أوّل آيات قرآنية : ﴿ اقرَأْ بِاسمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنسَانَ مِن عَلَقٍ * اقرَأْ وَرَبُّكَ الأَكرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَم يَعلَم * ﴾ * فهي آيات كريمة خلّدت القراءة والكتابة ورفعت قدرهما إلى القدسية إذ هما أمران ربّانيّان لبناء كيان الفرد والمجتمع ، وبناء الحضارة وتطويرها (الهاشمي،٢٠٠٦: ١٢٩) .

وتتّضح أهمية القراءة في قول الجاحظ : ((الكتاب وعاء مليء علما وظرف حشّي ظرفا ، وبستان يحمل في ردن وروضة تقلب في حجر، وناطق ينطق عن الموتى ويترجم عن الأحياء)) (الجاحظ،١٩٨٦: ٣٣) .

وقد لمس العقّاد أهمية القراءة بقوله : ((لست أهوى القراءة لأكتب ولا أهوى لأزداد عمرا ، وإنّما أهوى القراءة لأنّ عندي حياة واحدة في هذه الدنيا ، وحياة واحدة لا تكفيني ولا تحرّك كلّ ما في ضميري من بواعث الحركة ، والقراءة من دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد)) (العقّاد،١٩٧٠: ٧٧) .

وقد سئل الفيلسوف الأمريكي (وليم جيمس) من أحد أبنائه : إذا سألني الناس فماذا أقول لهم يا أبتاه ؟ قال له : قل لهم يا بني إنّ أبي دائم التجوال ليلقى الأدباء والعلماء والمفكّرين من كلّ عصر وجنس ودين ، غير عابىء بحدود ـــــ

* العلق : ١ . ٥

جغرافية ، ولا فترات زمنية ، يصغي إلى الأموات كما يصغي إلى الأحياء يصافحهم على الرغم من أنّه تفصله عنهم مسافات شاسعة (السيد،١٩٨٠: ٥٩) .

وتعدّ القراءة من الوسائل الأساسية للتفاهم والاتصال والتواصل بين الناس وأصبحت في الوقت الحاضر معيارا من معايير تطوّر المجتمعات ، وقد أكّد

الفيلسوف الإنكليزي (فرانسيس بيكون) أن القراءة تصنع الإنسان الكامل ، وذهب الشاعر الفرنسي (فولتير) إلى أبعد من ذلك ، حين رأى أنّ الذين يقودون الجنس البشري ، هم الذين يعرفون كيف يقرؤون وكيف يكتبون (عبدالحميد،٢٠٠٦: ٢٥٣) .

والقراءة من الوسائل المهمة التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري ، وهي أعمق بكثير من أن تكون ضمّ حرف إلى آخر (الدليمي،وسعاد،٢٠٠٣: ١٠٤) . وهي عملية لغوية فكرية نفسية معقّدة تتعدّى المعنى السطحي (فكّ الرموز والتلفّظ بها) ، إذ هي قدرة لغوية تتألف من مهارات كثيرة على القارىء اكتسابها والتمكّن منها حتى يصبح قارئا فاعلا مستقلا (حراحشة،٢٠٠٧: ٦٨) .

وتعدّ القراءة أساسا لبناء الشخصيّة الإنسانية ، ووسيلة الفرد في تكوين ميوله ، واتجاهاته وتعميق ثقافته (عطية،أ،٢٠٠٩: ٢٨) . وهي وسيلة الفهم وتحصيل المعرفة ، وقد ازدادت أهميتها واشتدّت الحاجة إليها بازدياد التطوّر المعرفي والتكنولوجي في مجالات الحياة المختلفة (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ٣١٩) .

وتعدّ القراءة بالنسبة للفرد عملية مستمرّة يزاولها داخل المدرسة وخارجها ، وبهذا تتماز عن سائر المواد الدراسية ، ولعلّها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات ، وعلى الرغم من تعدّد الوسائل الثقافية في العصر الحديث ، فإنّ القراءة تفوق هذه الوسائل كلّها لما تتماز به من سهولة ، وسرعة ، وحرية ، وعدم التقيّد بزمان أو مكان محدّدين (لافي،ب،٢٠٠٦: ١٢) .

والقراءة هي إحدى الفعاليات المهمّة في مواقف الحياة اليومية ، لهذا يطلق عليها الكثير من المفكّرين تسمية غذاء العقل ، أو مفتاح التعلّم والتعليم (أحمد،١٩٨٦: ١٠٨) . فهذا (أديسون) عالم الفيزياء يقول : لم أتلقّ علوما رياضية على يد مدرّس ، ولم أدخل مدرسة ثانوية أو جامعة إطلاقا ، ولكنّني تعلّمت ما تعلّمت عن طريق القراءة (حراحشة،٢٠٠٧: ٩٩) .

وتحظى القراءة بالنصيب الأكبر من الأهمية بوصفها نقطة الارتكاز التي تلتقي عندها فروع اللغة جميعها ، وهي الأساس والقاسم المشترك في توطيد العلاقة بين

اللغة والتخصّصات الأخر ، فالمتعلّم لا يمكنه فهم مسألة حسابية إلاّ إذا كان قادرا على القراءة ، وكذلك في العلوم والدراسات الاجتماعية فإنّه لن يتمكّن من فهم المصطلحات ، والمفاهيم العلمية ، والمواقع والأحداث إلاّ بالقدرة على قراءتها (طعيمة،ومحمد،٢٠٠٦: ٢٩.٢٨) .

والقراءة الفكرية تتيح للإنسان مسايرة العصر بتطوّره المستمر ، وإنّها من أقوى الوسائل في خلق الوحدة الفكرية والشعورية في حياة الجماعة (السامرّائي،وانتصار،٢٠٠٤: ٧٣) . وتكسبه مهارات تجعله مختلفا عن الآخرين في شخصيّته وثقافته وطريقة معالجته المشكلات التي تواجهه (الغريب،١٩٧٠: ٦) .

والقراءة الصحيحة تتضمّن الكثير من العمليات العقلية ، كالربط ، والإدراك والموازنة ، والفهم ، والاختيار ، والتقويم ، والتنظيم ، والاستنباط ، والابتكار (الدليمي،وسعاد،٢٠٠٣: ١٠٥) .

ويرى الباحث أنّ القراءة تمكّن الفرد من استعمال الأسلوب العلمي في الحياة فتجعله قادرا على أن يتدرّج في ملاحظة الظواهر والمشكلات ، ثمّ الخروج بنتائج واضحة ومقنعة لتفسيرها فهي توسّع أفقه وتجعله يفكّر في الظواهر العلمية ، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه في المواقف المختلفة .

ونستطيع أن نتلمّس ذلك من خلال تطوّر مفهوم القراءة ، فقد كان ينظر إليها على أنها عملية تعرّف ونطق ، ثم ما لبثت هذه النظرة أن تغيرت ، وصارت تعرف بأنها فهم المقروء والتفاعل معه ، فهي تتطلّب الربط بين الخبرة الشخصيّة والمعاني الواردة في النصّ المقروء ، وهي نشاط فكري متكامل وأسلوب من أساليب النشاط الذهني في حلّ المشكلات ، يبدأ بإحساس الإنسان بالمشكلة ثم يأخذ في القراءة لحلّ هذه المشكلة (خاطر،وآخرون،١٩٨٩: ٨٩) . فالقراءة عملية عقلية ، تترجم فيها الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة مفهومة ، يظهر أثر إدراكها لدى القارىء في التفاعل مع ما يقرأ (معروف،١٩٨٥: ٨٧) . ولا يتحقّق هذا التفاعل إلاّ بعد فهم المقروء ومناقشته وتحليله وتمكين القارىء من استعمال ما يفهمه من القراءة وما

يستخلصه منها في مواجهة مشكلات الحياة ، ثمّ الانتفاع به في المواقف المختلفة (الرحيم،وآخرون،١٩٩٧: ١٩) .

وللقراءة دور في عملية التقارب الثقافي بين أفراد الأمّة الواحدة وأفراد الأمم المختلفة ، لأنّها توجد نوعا من التشابه العقلي بين الأفراد ، وهي الدعامة الأولى التي يقوم عليها بناء المجتمع (فارس،١٩٥٦: ٣) .

ويرى الباحث أنّ القراءة من العناصر الأساسية في العملية التربوية والتعليمية ، إذ يستند إليها مقدار اكتساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمهارات ، وترجمتها إلى سلوك مرغوب فيه ، وتطبيقها بشكل يعطي تلك العملية ثمارها وتحقيق الأهداف المنشودة منها .

إنّ القدرة على القراءة تؤدّي إلى توسيع آفاق الطلبة العقلية ، وتنمّي التذوّق والاستماع لديهم ، وتعمّق المشاعر والعواطف الإنسانية (الحسن،٢٠٠٠: ١١) . وتؤدّي إلى إكساب الطلبة رصانة الأداء وتنمية المهارات القرائية المتنوّعة لديهم ، كالسرعة في القراءة والدقّة (مجاور،١٩٦٩: ١٤٨) . والقدرة على فهم المقروء بما يحويه من أفكار وحقائق وتفاصيل مهمّة (السليتي،٢٠٠٦: ٦٦) . وتحقيق جودة النطق ، وحسن الأداء ، وتمثيل المعنى ، وتنمية القدرة على التفكير ، والتخيّل ، والإبداع ، والقدرة على نقد النصّ المقروء والحكم عليه وتذوّقه (لافي،ب،٢٠٠٦: ١٤) .

وتعدّل القراءة الكثير من اتجاهات الطلبة وتعمل على غرس القيم النبيلة والمفاهيم الإيجابية والتعميمات التي تنسجم مع فلسفة المجتمع (رضوان،١٩٧٣: ١٨٧) .

والقراءة تحقّق وظيفة ذات بُعدٍ نفسي ، فالإنسان لا يمكنه أن يبقى جادّا دائما ولا بدّ له من لحظات يبحث فيها عن الاسترخاء ، لإراحة الذهن من الكدّ ، والنفس من الانقباض ، والعقل من التقصّي ، والأعصاب من التوتّر ، والقراءة بقصد التسلية والترويح خير سبيل إلى ذلك ، وهي لا تخلو من فائدة علمية أدبية يجنيها الفرد من القراءة الممتعة (عمّار،٢٠٠٢: ٩٧) .

ولا يقف حدّ القراءة عند تحصيل المعرفة ، ولكن لها فائدتها في بناء الشخصيّة من خلال التأثّر بالمقروء ، أي أنّ للقراءة دورا في تغيير السلوك وتعديله ، ومن هنا وجب الحرص على أن تكون النصوص المقروءة هادفة وجيّدة من حيث الفكرة والمعنى ، ولله درّ أبي الطيّب المتنبّي الذي يرى في الكتاب خير جليس ، إذ قال :

أَعَزُّ مَكانٍ في الدُّنَى سَرجُ سابحٍ وَخَيرُ جَليسٍ في الزّمانِ كِتابُ

(المتنبّي،(د.ت):٤٧٩) .

ومن هنا يتّضح بأنّه لابدّ من تدريب الطلبة على القراءة لما لها من دور فاعل في العملية التربوية والتعليمية فهي تعينهم على فهم المقروء ، ونقده بصورة موضوعية لتضمن التفاعل مع المقروء تفاعلا إيجابيا يفيدهم في حياتهم وثقافتهم وخبراتهم ، لذا يستلزم فهم هذه المهارة الإنسانية الراقية ، لأنّها مجموعة من المهارات التي ينبغي للمربّين الحرص في تعليمها وإتقانها بشكل صحيح (حراحشة،٢٠٠٧: ٦٩،٧٥) .

وإذا كانت القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي فإنّها وسيلة للفهم وليست غاية في حدّ ذاتها ، فلابدّ من تعليم الطلبة مهارات الفهم القرائي ، واستعمال استراتيجيات وأساليب تسهم في تنمية هذه المهارات (عطية،أ،٢٠٠٩: ١٤) .

ولابدّ من العناية بأساليب التدريس التي تساعد الطلبة على الفهم والابتعاد عن أساليب الحفظ والتلقين لتحقيق الأهداف المنشودة (الأمين،وآخران،٢٠٠٦: ٣٧) . لأن الغاية من القراءة زيادة معلومات الطلبة ورفع مستوى تعبيرهم ، وتذوّق الأسلوب وتنمية ملكة النقد ، لذا يجدر بالمدرّس الاستعانة بأساليب متنوّعة لتنمية رغبة الطلبة في القراءة وغرس حبّها في أنفسهم (الرحيم،وآخرون،١٩٩٧: ٢٩) . وحضّهم على التعلّم وزيادة إبداعهم وتنمية مهاراتهم وخبراتهم وإكسابهم المعرفة (الأحمد،وحذام،٢٠٠٥: ١٤٧) .

ومن الأساليب التي اختارها الباحث في تدريس القراءة من أجل فهم المقروء وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة هو أسلوب تقنية تحليل المضمون . لأنّ تحليل

المضمون ضروري من أجل فهم شامل للنصّ من جانب المدرّس أوّلا ، ثمّ من جانب الطلبة ثانيا وهذا الهدف الرئيس من تدريسه ، إذ إنّه تحليل موضوعي منهجي شامل لجوانب النصّ جميعها ، ويسمح بتكثيفها أو توسعتها تبعا للهدف والحاجة وشروط التدريس (عمّار،٢٠٠٢: ١٤٣) .

وتحليل المضمون هو تمهيد للاتجاه الحديث في التدريس الذي يحقّق ثقافة واسعة لدى الطلبة من خلال إعمال الفكر وتحريك قدرة النقد لديهم (طه،وآخرون،١٩٩٢: ١٣) . ويجعلهم قادرين على فهم المقروء وإزالة الغموض عن أفكارهم المختلفة (باهنر،٢٠٠٥: ٣٦) .

والتحليل يجعل الطلبة نشيطين قادرين على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقّة في التفكير والتعبير (شحاته،١٩٩٣: ١٨١) . ويمكّن الطلبة من تذوّق النصّ والإحاطة والتعمّق والنقد والتأمّل ، لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والأسلوب ، كما أنّ التحليل يخدم القراءة عن طريق الحرص على جودة الأداء والنطق السليم وتمثّل المعاني والفهم والتلخيص (بوراس،١٩٨٨: ٨) .

ويقوم التحليل على فهم معنى النصّ ، وتذوّقه عن طريق تحليله إلى أجزائه ومعرفة ما يتضمّنه من أفكار ومبادىء واتجاهات وقيم ، وتنظيمها بطريقة تسهّل عملية التعلّم ، ومشاركة الطلبة الفاعلة في الموقف التعليمي التعلّمي (توق،وعبدالرحمن،١٩٨٤: ٤٥) .

ولما للقراءة من مكانة تربوية ومقدرة تهذيبية عظيمة ، فقد أخذ المعنيون في مجال التربية والتعليم ينادون بضرورة تدريب الطلبة على أنواع القراءة جميعها (شحاته،١٩٩٣: ٢) . فهي توسّع مداركهم ومعارفهم ، وتنمّي قواهم الفكرية وتنشّطها ، وتهذّب أذواقهم ، وتهدف إلى غرس الاتجاهات السليمة عندهم نحو الكتاب وما يمثّله من قيم علمية وفكرية وإنسانية (استيتيه،٢٠٠١: ٤٥) .

ويعدّ الاستماع أحد أنواع القراءة ، يتمّ فيه تلقّي المقروء عن طريق الأذن وفهمه ذهنيا ، وهو وسيلة إلى الفهم والاتصال اللغوي بين المتكلّم والسامع (الرحيم،وآخرون،١٩٩٧: ٢٨) . ولا شكّ في أهمية الاستماع في اكتساب اللغة عند

الإنسان ، وأنّ التلقّي عن طريق هذه المهارة هو فطرة إنسانية في تعلّم اللغة ، فعندما خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان زوّده بكلّ ما يحتاج إليه في تدبّر شؤون حياته وهي الحواس (حراحشة،٢٠٠٧: ١٣٢) . قال تعالى :﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولا ﴾ *، وقال تعالى :﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ ﴾ **، وهكذا نلحظ أنّ الله تعالى قدّم حاسة السمع ، بوصفها من الحواس المهمة التي تساعد على الإدراك والفهم والاستيعاب .

فالاستماع هو السلوك اللغوي الأوّل الذي يقوم به الطفل بعد ولادته ، وهو المهارة الأولى التي يتدرّب عليها شيئا فشيئا ، فهو يتلقّى اللغة استماعا من الكبار ، وكلّما كبرت واتّسعت علاقاته الاجتماعية ازداد تلقّيه من الآخرين ومع هذا التطوّر المستمر تزداد أهمية الاستماع ، لأنّه يبقى مصدرا مهمّا للحصول على المعلومات والتعلّم (عمّار،٢٠٠٢: ٦٩) . وإنّ قدماء العرب أوصوا به في قولهم : ((تعلّم حسن الاستماع قبل أن تتعلّم حسن الكلام فإنّك إلى أن تسمع وتعي أحوج منك إلى أن تتكلّم)) (الرحيم،وآخرون،١٩٩٧: ٢٨) .

والاستماع أداة رئيسة للحفاظ على الكلمة المنطوقة ، وقد حفظ صحابة الرسول الكريم محمّد (صلّى الله عليه واله وسلّم) القرآن الكريم ، لأنّهم سمعوه منه ثم نقلوه إلى من بعدهم .

وللاستماع دور أساسي لمن حرموا نعمة البصر ، فهو طريقهم للتعلّم والتواصل ، وهو مهارة وظيفية تستعمل في معظم مواقف الحياة ، بها يتعامل الناس ، ومن خلالها يتفاهمون ، ويحتاجها المتعلّم بشكل أساسي كونها وسيلة التعلّم (لافي،أ،٢٠٠٦: ٢٤٠) .

---

* الإسراء : ٣٦

** البقرة : ٢٠

والاستماع هو الفهم والنقد والتفسير ، وهو تمرين الطلبة على الانتباه وحسن الإصغاء وإحاطتهم بمعنى ما يسمعون ، والكشف عن مواهبهم المختلفة ومنه يمكن كشف مواطن ضعفهم (حراحشة،٢٠٠٧: ١٣٠) .

ومن هنا تتّضح أهمية الاستماع في الوقت الحاضر وضرورة تدريب الطلبة عليه ، لما له من دور مهمّ في نشر الثقافة والمعرفة عن طريق وسائل الاتصال المختلفة فقد يستمعون إلى محاضرات مباشرة ، أو بوساطة أجهزة التسجيل الصوتي أو الفضائيات ، فالاستماع يعدّ نافذة واسعة يطلّ من خلالها الطلبة على المعارف والخبرات ، وبعد أن تطوّرت تكنولوجيا الإرسال الصوتي مسّت الحاجة إلى الاستماع ، إذ لا قيمة لكلّ هذا التقدّم لولا مهارة الاستماع ، ووظيفتها في التعلّم وتعديل السلوك (عطية،٢٠٠٦: ١٩٦.١٩٧) .

والقراءة عمل فكري الغرض الأساس منها أن يفهم الطلبة ما يقرؤونه بسهولة ويسر (عبدالحميد،٢٠٠٦: ١١) . ومازالت القراءة وستبقى من أفضل السبل لتنمية التفكير في عصر أصبح فيه تعليم التفكير مطلبا يفرضه الواقع ، بما يشهده من قفزات معلوماتية متسارعة ، يكاد الإنسان أمامها ألاّ يكون له خيار إلاّ أن يعمل عقله كي يستطيع رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع ، ولعلّ السبيل إلى تحقيق هذا الهدف هو العناية بالقراءة وتنمية مهاراتها (طعيمة،ومحمد، ٢٠٠٦: ١٠٠.١٠١) .

والقراءة الإبداعية تهدف إلى تأصيل الأفكار الجديدة وتقويم النتائج والعمل على توسيعها واستعمالها ، وهي بذلك تقارب التفكير الإبداعي لأنّها تساعد الطلبة على اكتساب رؤى جديدة من خلال إقدارهم على تقويم الفرضيّات والوصول إلى نتائج المشكلات وحلّها ، والذهاب إلى ما وراء الحقائق ، والعناية بمعانيها وتطبيقاتها ، واستخلاص العلاقات من أفكار الكاتب المختلفة ، واشتقاق المعاني الضمنية والتفسيرية المرتبطة بالنصّ ، وإعادة ترتيب أفكار النصّ وبنائه ونقده وتقويمه . (Labuda,1974:p.150)

وقد ازدادت العناية بموضوع التفكير ازديادا ملحوظا في النصف الثاني من القرن العشرين ، إذ تمثّلت تلك العناية في الكثير من قواعد التفكير والبرامج التعليمية ، وإجراء الكثير من البحوث والتطبيقات التربوية والنفسية عملا بمبادىء التربية الهادفة بكلّ أبعادها ، لتنظيم التفكير عند الطلبة والإفادة من طاقاتهم الإبداعية إذ لم

تعدّ النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط بل تعدّت ذلك إلى العمل على تنمية التفكير (أبوجادو،ومحمد،٢٠٠٧: ٢٩) .

والواقع أنّ عملية التفكير لها منزلة كبيرة في العملية التربوية والتعليمية ، وأنّ تطوّر العلم والتقدّم الحضاري في الحياة إنّما يعود إلى الطريقة العلمية في التفكير .

وقد تزايد إحساس المربّين يوما بعد يوم بقيمة التفكير في المجال التربوي والتعليمي ، وتأكيدهم على تعليم أنواع التفكير وتنميتها لدى الطلبة ، لأنّها تسهم في إثارة تنشيط استيعاب الطلبة الخبرات التعليمية ، بوصفه عملية ذهنية تشمل كلّ نشاط عقلي يقوم به الإنسان لمواجهة مشكلة معينة (أبو سرحان،٢٠٠٠: ٩٤) .

ومن هنا لابدّ من تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المراحل التعليمية كافة من خلال توفير المناخ التربوي الجيّد الذي يتيح للطلبة التفكير بما حولهم ، وإتباع المدرّسين أساليب وطرائق تدريسية تنمّي قدراتهم في التفكير الإبداعي (الآلوسي،١٩٩٠: ٤) .

وإنّ إبداع المدرّس في تعليم التفكير الإبداعي وابتكار استرتيجيات خاصة يشجع الطلبة على أن يكونوا مبدعين ، ويعزّز حبّ الإبداع لديهم من خلال تنسيق نشاطات التعلّم الإبداعية ، واستعمال طرائق التدريس المناسبة (خصاونة،ومحمد،١٩٩٧: ٥١) . وممّا يعزّز تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة تزويدهم بالخيارات والبدائل ، وتوجيههم نحو تقبّل الأفكار المختلفة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم ، والتركيز على اهتماماتهم وقدراتهم (السليتي،٢٠٠٦: ٤٨) .

ويؤدّي التفكير الإبداعي دورا حيويا في نجاح الطلبة وتقدّمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ، لأنّ أداءهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والمواقف الحياتية في أثناء الدراسة وبعد الانتهاء منها هي نتاجات تفكيرهم (الحلاق،٢٠٠٧: ٣٥) .

وتهدف التربية الحديثة إلى تطوير شكل المدرسة بشكل عام ، والمدرسة الإعدادية بشكل خاص ، إذ تضمّ بين جوانبها الطلبة في مرحلة المراهقة ، فإلى جانب تعليمهم ودراستهم ثقافة العصر وعلومه ، لابدّ أن توفّر لهم الخبرات التربوية

المتنوّعة للانفتاح على محيطها ومعالجة مشكلاته ، واستثمار التغيّرات الفسيولوجية التي يمرّ بها الطلبة في هذه المرحلة (جميل،٢٠٠٨: ١٣) .

فأصبح من الضروري القيام بالبحوث التجريبية لتطبيق الأساليب التدريسية الحديثة التي تجعل الطلبة محور العملية التعليمية ، واختار الباحث الصفّ الرابع الإعدادي الفرع الأدبي ميدانا لبحثه ، بوصفه جزءا من المرحلة الإعدادية التي تعدّ عصب المجتمع ونواته الأساسية لتخريج طلبة ذوي مستوى متقدّم ، تغرس فيهم قيم المجتمع وأنماط ثقافته وسلوكه وأخلاقياته .

ومن أهم خصائص هذه المرحلة قدرة الطلبة على ممارسة العمليات العقلية المجردة وفهم المصطلحات ، والتفكير في الاحتمالات المستقبلية والتنبؤ بها (الفنيش،١٩٩١: ١٢٩) .

ومن هذا المنطلق جاء اختيار الباحث بحثه ، عسى أن يسهم في تحسين أساليب تدريس مادّة المطالعة وتطويرها .

وفي ضوء ما تقدّم تكمن أهمية البحث في ما يأتي :

١ـ أهمية القراءة كونها من فروع اللغة المهمّة ، ومن الوسائل الأساسية للتفاهم والاتصال والتواصل ومعيار تطوّر المجتمع .

٢ـ أهمية تقنية تحليل المضمون في مجال التربية والتعليم ، والمجالات الثقافية والإعلامية .

٣. أهمية الاستماع بوصفه أحد المهارات اللغوية المهمّة في حياة الإنسان .

٤. أهمية الفهم القرائي ودوره في التفاعل مع المقروء تفاعلا إيجابيا ، وإكساب الطلبة الخبرة والثقافة .

٥ـ أهمية التفكير الإبداعي كونه أحد أنواع النشاط العقلي الذي يراد تعليمه للطلبة لبناء الشخصيّة المتكاملة لهم .

٦. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة إعداد الشباب للحياة الجامعية والعملية .

٧ـ إمكانية إفادة مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها والباحثين من نتائج الدراسة ، وتشجيعهم على تطبيق هذه الأساليب التدريسية .

٨ـ إمكانية إفادة الجهات المتخصّصة في وزارتي التربية ، والتعليم العالي والبحث العلمي من نتائج الدراسة .

هدفا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

١ـ تعرّف أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي الفرع الأدبي في مادّة المطالعة .

٢. تعرّف أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي الفرع الأدبي في مادّة المطالعة .

فرضيّات البحث :

لتحقيق هدفي البحث لابد من اختبار صحّة الفرضيّات الصفريّة الآتية :

أولا / فرضيّات الفهم القرائي :

١ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الفهم القرائي .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي .

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد في الفهم القرائي .

ثانيا / فرضيّات التفكير الإبداعي :

١ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في التفكير الإبداعي .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في التفكير الإبداعي .

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في التفكير الإبداعي .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد في التفكير الإبداعي .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١. عيّنة من طلاب الصفّ الرابع الإعدادي الفرع الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة النجف الأشرف للعام الدراسي (٢٠٠٩م . ٢٠١٠م) .

٢ـ عدد من موضوعات كتاب المطالعة المقرّر تدريسه في الصفّ الرابع الإعدادي وهي : (حقّ الصديق والجار، والصديق ، وذكريات الطفولة ، ويا مدينة السلام والزيتون ، وماذا يريد الإسلام من المسلمين ، وتنويمة الجياع ، والكندي الفيلسوف العراقي ، وحقوق الطفل ، ورثاء واسطة العقد (محمّد أوسط الأبناء) ، والمرقب والنجوم وريادة الفضاء) .

تحديد المصطلحات :

التقنية (لغةً) :

جاء في لسان العرب : ((التَقَنُ الطينُ الذي يذهبُ عنه الماءُ فيتشقّق وتَقَنُوا أَرضَهم أَرسلُوا فيها الماءَ الخائرَ لتجودَ . والتَقَنُ الطَبيعةُ والفَصاحةُ مِن تَقَنَهُ أي مِن سُوسِه وطبعهِ ، وأتقَنَ الشيءَ أَحكَمَهُ ، وإتقانُهُ إحكامُهُ ، والإتقانُ : الإحكامُ للأشياء . وَرَجُلٌ تَقَنٌ مُتقِنٌ للأشياءِ حاذِقٌ وَرَجُلٌ تَقِنٌ وهو الحاضرُ المنطقِ)) (ابن منظور،ج٧، مادّة تَقَنَ: ٦٦٨) .

((والتكنيةُ : الوسائلُ التي تُتّخذُ للنجاح في أمرٍ ما ، والتقنيةُ : ما يختصُّ بِفَنٍ أو عِلمٍ/ جملة الأساليب أو الطرائق التي تختصُّ بِفَنٍ أو مهنةٍ)) (معلوف،١٤٢٣هـ:٦٣) .

التقنية (اصطلاحاً) :

عرّفها الفرجاني :

بأنّها ((محصّلة التفاعل بين الإنسان والمواد والأدوات وهي العملية التي يقوم بها الانسان باستخدام الأدوات لصياغة المواد بما يحقق أهدافه ، أو بمعنى آخر هي العمليات التي تتعلّق بوجود مادّة والجوانب التطبيقية لهذه المادّة من الناحية العقلية والأدائية)) (الفرجاني،١٩٨٥: ٧.٦) .

تحليل المضمون :

التحليل (لغةً) :

جاء في لسان العرب : ((حلَّ العقدةَ يحلّها حلاّ : فَتَحَها وَنَقَضَها فانحَلَّت . والحلَّ : حلَّ العقدةِ . وفي المثَلِ السائرِ (يا عاقدُ اذكر حلاّ) والمحلّلُ : الشيءُ اليسيرُ)) (ابن منظور،ج٦، مادّة حلّل: ٢٧٤) .

((يُقال : حلّلَ نفسية فلان : دَرَسَها لِكَشفِ خباياها ، التحليلُ : تحليلُ الجُملةِ: بيانُ أجزائِها ووظيفة كلّ منها)) (مصطفى،وآخرون،١٣٢٦هـ ق:١٩٤).

التحليل (اصطلاحاً) :

عرّفه كلّ من :

١. بيرسون (Berison) :

بأنّه أسلوب بحثي وصفي كمّي منظّم موضوعي للمحتوى الظاهر للاتصال (Berison,1959:p,489) .

٢. هولست (Holst) :

بأنّه أسلوب بحثي يستعمل للاستدلال عن طريق التشخيص المنهجي المنظّم لخصائص المحتوى (Holst,1969:p,14) .

٣. النجيحي :

بأنّه ((تصنيف المادّة العلمية وترتيبها وتلخيصها للوصول إلى إجابات عن الأسئلة بهدف اختزالها إلى صور مناسبة تساعد على دراسة العلاقة بين مشكلات البحث واختبارها وشرحها وتفسيرها)) (النجيحي،١٩٧٣: ١١٢) .

٤. فايد :

بأنّه ((النظر في الشيء نفسه أوّلا أي الكلّ ثمّ الانتقال إلى دراسة أجزاء ذلك الشيء ، وعناصر تركيبه)) (فايد،١٩٨٤: ٥٨) .

٥. محمد ، ومجيد :

بأنّه ((القدرة على تفكيك المادّة إلى مكوناتها وأجزائها من أجل فهم بنيتها التنظيمية)) (محمد،ومجيد،١٩٩١: ٩٦) .

٦. استيتيه :

بأنّه ((مجموعة مترابطة من النشاطات يقوم بها الباحث لاستكشاف حقيقة الشيء الذي يقوم بتحليله)) (استيتيه،٢٠٠١: ١٨١) .

٧. الهاشمي،ومحسن :

بأنه ((تجزئة الشيء إلى مكوّناته الأساسية وعناصره التي يتركّب منها)) (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ١٤٥) .

تقنية تحليل المضمون :

عرّفها برلسون (Berelson) :

بأنّها ((تقنية بحث للوصف الموضوعي والمنهجي والكمّي لمحتوى الاتصالات الظاهر ، بهدف تفسيرها)) .

وعرّفها باردن (Bardin) :

بأنّها ((جملة من تقنيات تحليل الاتصالات ترمي عبر أساليب منهجيّة وموضوعية لوصف محتوى الرسائل إلى الحصول على أدلّة (كميّة أو نوعيّة) تتيح تفسير المعارف المتعلّقة بشروط إنتاج هذه الرسائل وتلقّيها)) (عمّار،٢٠٠٢: ١٣٥) .

التعريف الإحرائي لتقنية تحليل المضمون :

هي عملية أو جملة عمليات ترمي إلى تمثيل محتوى مادّة المطالعة في شكل مختلف عن شكلها الأصلي بهدف تسهيل دراستها ، وتعرّف مكوناتها .

الاستماع :

الاستماع (لغةً) :

جاء في لسان العرب : ((السَّمعُ حِسُّ الأذنِ وفي التنزيل ﴿ أَوأَلقَى السَّمعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾*، وقال ثعلب : معناه خلا له فلم يشتغل بغيره ، وقد سَمِعَهُ سَمعاً وسَمعا وسَماعاً وسَماعةً وسَماعيةً . وقال بعضهم : السَّمعُ المَصدرُ والسَّمعُ الاسمُ والسَّمعُ أيضا الأذنُ والجمعُ أسماع)) (ابن منظور،ج٥، مادّة سَمَعَ: ١٤٨) .

الاستماع (اصطلاحاً) :

عرّفه كلّ من :

١. كود (Good) :

بأنّه العملية التي من خلالها تتحوّل اللغة المنطوقة إلى معنى في العقل (Good,1973:P,120) .

---

* ق : ٣٧

٢. ظافر ، ويوسف :

بأنّه ((نشاط مكتسب له مهاراته وهو حاجة إلى تعلّم وتدريب موجّه ومستمر)) (ظافر،ويوسف،١٩٨٤: ٩٨) .

٣. بوك (Buck) :

بأنه حالة عقلية تمثل اندماج الخبرات السابقة لدى السامع مع ما يتلقاه ، ويستوعبه من أفكار ، ومعلومات من المادّة المتنوّعة (Buck,1991:p,67) .

٤. عطية :

بأنّه ((عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها ، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار)) (الكافي،٢٠٠٦: ٢٥٠) .

٥. حراحشة :

بأنّه ((عملية معقّدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه عبر أذنه عن طريق عدد من المناشط العقلية والفسيولوجية مثل : سماع الأصوات نفسها والتعرّف عليها وتميّزها وتفسيرها)) (حراحشة،٢٠٠٧ :١٣١) .

٦. عبدالهادي ، وآخران :

بأنّه ((عملية عقلية وحسية تتطلب من المستمع استقبال المعلومات بالأذن ، وإعمال الذهن والفكر ؛ حتى يفهم المستمع ما استمع إليه ثم محاولة إظهار مواطن القوة أو الضعف فيما استمع إليه واختزان بعض المعلومات عند حدوث تشبّع واقتناع بما استمع إليه)) (عبدالهادي،وآخران،٢٠٠٩: ١٥٩) .

الاستماع الناقد :

عرّفه كلّ من :

١. طعيمة ، ومحمد :

بأنّه ((انفعال المستمع وتعايشه مع الكلمات والجمل والعبارات التي يستمع إليها ، إذ يكون العقل فيها نشطا ويقظا ويستجيب عاطفيا بشكل سريع لما يسمع)) (طعيمة،ومحمد،٢٠٠١: ٥) .

٢. عمّار :

بأنّه ((القدرة على النقد والتأنّي في إصدار الأحكام ، من أجل الوصول إلى معرفة الغاية الحقيقية من الكلام والباعث عليه)) (عمّار،٢٠٠٦: ٧١) .

٣. العزّاوي :

بأنّه ((مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية)) (العزّاوي،٢٠٠٣: ٢٨) .

التعريف الإجرائي للاستماع الناقد :

عملية إتقان الطلاب مهارة تعرّف الرموز اللغوية استماعا ، وإدراكها، وفهمها ، والتفاعل معها ، وتحليلها ، وتفسيرها ، ونقدها ، وتقويمها والحكم عليها .

الفهم :

الفهم (لغةً) :

جاء في لسان العرب : ((الفهمُ مَعرفتُك الشَّيءَ بِالقَلبِ . فَهمهُ فهماً وفهما وفهامةً : عَلِمَهُ ، وفَهمتُ الشَّيءَ : عَقلتهُ وَعرفتهُ ، وفَهّمتُ فلاناً وأفهمتهُ وتفهّمَ الكلامَ : فَهمهُ شيئاً بَعدَ شيءٍ ، وَرَجُلٌ فَهمٌ : سَرِيعُ الفهمِ)) (ابن منظور،ج٧، مادّة فَهَمَ: ٤٢٠) .

الفهم (اصطلاحاً) :

عرّفه كلّ من :

١. العمر :

بأنّه ((عبارة عن معلومات الفرد المنظّمة نحو الأشياء المادّية والأفكار والأحداث والعمليات التي تمكّنه من التمييز بينها وبين أشياء أخرى)) (العمر،١٩٩٠: ٢٠٥) .

٢. شحاته :

بأنّه ((معرفة التفاصيل وتحديد الأفكار الرئيسة وترتيبها على وفق تسلسلها المنطقي وتتبّع التعليمات والتوجيهات ، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج ومهارة الاستدلال والاستنتاج والتفريق بين الحقائق والآراء والخيال)) (شحاته،١٩٩٣: ١٢) .

٣. السكران :

بأنّه ((القدرة على إعطاء معنى للموقف التعليمي الجديد بحيث يسترجع الطالب المعلومات أوّلا والكشف عن معاني الأشياء ثانيا دون الحاجة إلى رؤية تطبيقاتها)) (السكران،٢٠٠٢: ٨٤) .

٤. سعادة :

بأنّه ((عملية ذهنية تهدف إلى إيجاد تسميات أو تصنيفات للأفكار)) (سعادة،٢٠٠٣: ٤٧) .

٥. عطية :

بأنّه ((القدرة على استيعاب المادّة وتقديمها بأسلوب خاص)) (عطية،٢٠٠٨: ٨٦) .

القراءة :

القراءة (لغةً) :

جاء في لسان العرب : ((القُرآنُ التنزيلُ العزيزُ ، وإنّما قُدِّمَ على ما هُوَ أبسَطُ مِنهُ لِشَرَفِهِ . قَرَأَهُ يَقرَؤُهُ وَيقرؤه قرءاً وقِراءةً وقُرآناً فَهُوَ مَقرُوءٌ . ومعنى القُرآنِ معنى الجمع وسُميَ قُرآناً لأنَّهُ يَجمَعُ السِّورَ فَيضُمُّها ، وَقولهُ تعالى : ﴿ إِنَّ عَلَينا جَمعَهُ وَقُرءَانَهُ ﴾* أي جَمعهُ وقِراءتهُ . وَقرَأتُ الكِتابَ قِراءةً وقُرآناً ومنه سُميَ القُرآن)) (ابن منظور ،ج١، مادّة قَرَأَ: ١٣٣.١٣٤) .

القراءة (اصطلاحاً) :

عرّفها كلّ من :

١. فارس :

بأنّها ((عملية مركبة طويلة كثيرة الشعب تشترك في أدائها حواس وقابليات مختلفة)) (فارس،١٩٥٦: ١٤) .

---

* القيامة : ١٧

٢. هيلدرث (Hildreth) :

بأنّــه عمليــة عقليــة لتفســير الحــروف وإدراكهــا مــن خــلال إدراك معانيهــا (Hildreth,1958,P:2) .

٣. إبراهيم :

بأنّهـا ((عمليـة فكريـة عقليـة ترمـي إلـى الفهـم ، أي ترجمـة هـذه الرمـوز إلـى مدلولاتها من الأفكار)) (إبراهيم،١٩٧٨: ٥٧) .

٤. عوض :

بأنّها ((عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارىء بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة ولـيس مجـرّد مسـتقبل سـلبي ، وتتضـمّن عمليـات عقليـة ومسـتويات تفكيـر عليـا)) (عوض،٢٠٠٣: ١٠) .

٥. عبدالحميد :

بأنّها ((إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار ، وفهم المادّة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ ، وأخيرا الاستجابة لما تمليه هذه الرموز)) (عبدالحميد،٢٠٠٦: ١٢) .

٦. عطية :

بأنّها ((عمليـة عقليـة يتم فيهـا تحويـل الرمـوز المكتوبـة أو المطبوعـة إلـى ألفـاظ مفهومـة مـن القـارىء ، وفهـم مـا بـين السـطور واسـتنتاج مـا وراءهـا ونقـد المقـروء ، وإصـدار الحكـم عليـه بـالقبول والاسـتفادة منـه فـي تعـديل السـلوك ، وزيـادة الرصـيد المعرفي أو الرفض)) (عطية،أ،٢٠٠٩: ٢٣) .

٧. عاشور ، ومحمد :

بأنّها ((عمليـة تطوّريـة ، تفاعليـة ، كليّـة تتضـمّن مهـارات يتمّ تعلّمهـا ، وتتطلّـب معرفـة لغويـة ويمكـن أن تـؤثّر سـلبا أو إيجابـا بمتغيـرات وعوامـل غيـر لغويـة داخليـة وخارجية)) (عاشور،ومحمد،٢٠٠٩: ١٣٥) .

التعريف الإجرائي للقراءة :

عملية عقلية يتم فيها تعرّف الطلاب الحروف أو الكلمات ، ونطقها وترجمتها إلى ما تدلّ عليه من معان وأفكار ، وفهمها ونقدها وتحليلها والتفاعل معها ، والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة .

الفهم القرائي :

عرّفه كلّ من :

١. نصر :

بأنّه ((مجموعة من عمليات التفكير التي يقوم بها القاريء في أثناء تعامله مع النصّ)) (نصر،١٩٩٧: ٢٠) .

٢. حبيب الله :

بأنّه ((إدراك المعاني والأفكار المعبّر عنها في المادّة المقروءة ، وربط هذه الأفكار بخبرة القارىء والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها)) (حبيب الله،٢٠٠٠: ٤٧) .

٣. عمّار :

بأنّه ((الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الفكر المقروءة ، وتذكّر هذه الفكر واستعمالها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة)) (عمّار،٢٠٠٢: ٩٨) .

٤. حراحشه :

بأنّه ((تمكين المتعلّم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة ، والربط بين المعاني بشكل منظّم ومنطقي متسلسل ، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية)) (حراحشه،٢٠٠٧: ٧٩) .

٥. عطية :

بأنّه ((قدرة القارىء على تعرّف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النصّ المقروء)) (عطية،أ،٢٠٠٩: ٧٩) .

التعريف الإجرائي للفهم القرائي :

قدرة الطلاب على إدراك معاني النصّ المقروء وأفكاره ، وتنظيمها ، والتفاعل معها والحكم عليها ، وتذكّرها واستعمالها في المواقف المختلفة ويستدلّ عليها من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار الفهم القرائي .

التفكير :

التفكير (لغةً) :

جاء في لسان العرب : ((الفِكرُ والفِكرةُ إِعمالُ الخاطرِ في الشّيءِ ، قال سيبويه: ولا يجمَعُ الفِكرُ ولا العِلمُ ولا النظرُ ، قال وقد حكى ابن دريد في جمعه: أفكاراً ، والفِكرةُ كالفِكرُ وقد فكَّرَ في الشّيءِ)) (ابن منظور،ج٥، مادّة فَكَّرَ: ٦٥) .

التفكير (اصطلاحاً) :

عرّفه كلّ من :

١. المليجي :

بأنّه ((اصطلاح يشمل كلّ أنواع النشاط المركزي فيتضمّن التخيّل وتكوين المعاني الكليّة أو الابتكار وهو يستعمل الرموز كبدائل للأشياء الحقيقية والمواقف والحقائق)) (المليجي،١٩٦٩: ١٦٧) .

٢. جورج (George) :

بأنّه العملية التي يمكن عدّها أحداثا رمزية أوّلية والتعامل معها بعمليات مختلفة واستنتاجات منطقية (George,1970,p, 23) .

٣. صالح :

بأنّه ((العملية التي ينظّم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحلّ مشكلة معينة أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين موضوعات عدّة ، بغضّ النظر عن نوع هذه العلاقة)) (صالح،١٩٨٨: ٥٠٤) .

٤. جروان :

بأنّه ((سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرّض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس ... ، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة)) (جروان،١٩٩٩: ٣٣) .

٥. عبدالهادي :

بأنّه ((تقليب النظر في مظاهر الخبرة الماضية ، وعملية إثارة فكرة أو أفكار ذات طبيعة رمزية ، مبدؤها عادة وجود مشكلة تنتهي باستنتاج أو استقراء)) (عبدالهادي،٢٠٠١: ١٦) .

٦. جبر :

بأنّه ((عملية ذهنية نشطة ، وهي نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات التي ترافق القيام بالعمل ، أو مشاهدة منظر أو الاستماع لرأي ، وقد يكون التفكير نشاطا ذهنيا بسيطا كما هو الحال في أحلام اليقظة ، وقد يكون أمرا بالغ التعقيد كما هو الحال عند حلّ المشكلات واتخاذ القرارات)) (جبر،٢٠٠٤: ١٤) .

٧. الخضراء :

بأنّه ((استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف ، وقد يكون هذا الهدف الفهم ، أو اتخاذ قرار ، أو التخطيط ، أو حلّ المشكلات ، أو الحكم على شيء ما)) (عطية،ب،٢٠٠٩: ١٧٥) .

الإبداع :

الإبداع (لغةً) :

جاء في لسان العرب : ((بَدَعَ الشّيءَ يبدعهُ بدعاً وَابتدَعَهُ أَنشَأَهُ وَبَدَأَهُ ، والبدعُ الشّيءُ الّذي يكُونُ أَوّلاً ، وَالبَدِيعُ المُبدِعُ وَأبدَعتُ الشّيءَ اخترَعتُهُ لا على مِثال ، وَالبَدِيعُ مِن أسماءِ اللهِ تعالى لإبداعهِ الأشياءَ وإحداثِهِ إيّاها وَهُوَ البديعُ الأوّلُ قَبلَ كلّ شيء)) (ابن منظور،ج٥،مادّة بَدَعَ: ٥) .

الإبداع (اصطلاحاً) :

عرّفه كلّ من :

١. ستين (Stein) :

بأنّه إنتاج جديد ومقبول ونافع يحقّق رضا مجموعة كبيرة في فترة معيّنة (Stein,1960 : p,36) .

٢. راجح :

بأنّــه ((إيجــاد حــلّ جديــد أو أصــيل لمشــكلة علميــة أو عمليــة أو فنيــة أو اجتماعيــة ، ويقصــد بالحــلّ الأصــيل ، الحــلّ الــذي لــم يســبق صــاحبه إليــه أحــد)) (راجح،١٩٧٩: ٣٢٤) .

٣. صالح :

بأنّــه ((عمليــة عقليــة تعتمــد علــى مجموعــة مــن القــدرات تتميّــز بعــدد مــن الخصــائص أهمهــا ، الحساســية للمشــكلات ، الطلاقــة ، الأصــالة ، الجــدّة ، التفــرّد والمرونة)) (صالح،١٩٨٨: ١٥) .

٤. جوردن (Jordan) :

بأنّه ((الموهبة للإنتاج ويحدث التغير القوي والمفيد في حلّ أقوى المشكلات)) (Jordan,1995: p, 2) .

٥. الهويدي :

بأنّه ((إنتاج شيء جديد يفيد فئة كبيرة من الناس لفترة معينة من الزمن ، وقد يظهر هذا الإنتاج على شكل نظرية أو لوحة فنية أو على شكل اكتشاف جديد)) (الهويدي،٢٠٠٤: ٢٤) .

٦. مساد :

بأنّه ((تحليل الأشياء إلى عناصرها الأوّلية ، والنظر إلى كلّ عنصر على أنّ لــه معنــى جديــدا ووظيفــة جديــدة ، ثــمّ إعــادة تنظــيم هــذه العناصــر فــي كــلّ جديــد)) (مساد،٢٠٠٥: ٦٧) .

٧. العتوم ، وآخرون :

بأنّــه ((الوحــدة المتكاملــة لمجموعــة العوامــل الذاتيــة والموضــوعية التــي تقــود إلــى تحقيــق إنتــاج جديــد وأصــيل وذي قيمــة مــن قبــل الفــرد أو الجماعــة)) (العتوم،وآخرون،٢٠٠٧: ١٣١) .

التفكير الإبداعي :

عرّفه كلّ من :

١. جيلفورد (Guilford) :

بأنّه تفكير في نسق مفتوح ويتميّز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوّع الإجابات المنتجة التي لا تحدّدهما المعلومات المعطاة (Guilford,1969 : p,127) .

٢. تورانس (Torrance) :

بأنّه تلك العملية التي تجعل الفرد حساسا ومدركا الثغرات والاختلال في العناصر المفقودة ثم البحث عن دلائل ومؤشرات ووضع الفروض حول هذه الثغرات وفحص الفروض حول هذه الثغرات والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض (Torrance,1972 : p,61) .

٣. زيتون :

بأنّه « إنتاج هادف يتّصف بالتنوّع والجدّة والأصالة وبقابليته للتحقيق أو هو إنتاج شيء جديد » (زيتون،١٩٨٧: ١٦) .

٤. هارس (Harris) :

بأنّه القدرة على التخيّل أو اختراع أشياء جديدة عن طريق التوليف بين الأفكار وتعديلها أو تغييرها (Harris, 1998 : p,2) .

٦. الحيلة :

بأنّه « عملية لها مراحل متتابعة وتهدف إلى نتاج يتمثّل في إصدار حلول متعدّدة تتّسم بالتنوّع والجدّة في ظل مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته » (الحيلة،٢٠٠١: ١٦٤) .

٧. جروان :

بأنّه « نشاط عقلي مركّب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصّل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ، ويتميّز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد ، لأنّه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكّل حالة ذهنية فريدة » (جروان،٢٠٠٤: ٨٣) .

٥. غانم :

بأنّه ((نشاط ذهني متعدّد الوجوه يتضمّن إنتاجا جديدا وأصيلا وذا قيمة من قبل الأشخاص والجماعات)) (غانم ، ٢٠٠٤ : ١٣٧) .

التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي :

عملية عقلية شاملة معقّدة يقوم بها الطلاب في مادّة المطالعة ، تهدف إلى نتاج جديد من خلال البحث عن حلول متعددة ، أو التوصّل إلى نواتج أصيلة وذات قيمة ، ويستدلّ عليها من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار التفكير الإبداعي .

الصف الرابع الأدبي :

هو الصفّ الأوّل من صفوف المرحلة الإعدادية التي تقع بين المرحلة المتوسّطة والمرحلة الجامعية ، وتشمل الصفوف(الرابع ، والخامس ، والسادس) ويدرس الطلاب في هذا الصفّ علوما إنسانية .

الفصل الثاني

مدخل نظري

أولا . تقنية تحليل المضمون :

انطلقت تقنية تحليل المضمون خلال العقود الأربعة الأولى من القرن الماضي في مدرسة كولومبيا للصحافة ، وكانت موادها صحفية وهدفها القياس ، ولمع اسم لاسويل (Lasswel) في هذا الميدان ، وفي نهاية العقد الخامس اتّسمت بظهور قواعد تحليل أرساها ب. برلسون (B.Berelson) وقد ساعده في ذلك ب.لازرسفيلد (P.Lazzrsfeld) ، تقوم على أساس أن تقنية تحليل المضمون هي بحث للوصف الموضوعي والمنهجي والكمّي لمحتوى الاتصالات الظاهر بهدف تفسيرها ، وفي العقد السادس تطور تحليل المضمون من خلال الانفتاح المنهجي ، وظهور الخلاف بين الاتجاهين الكمّي والنوعي في التحليل ، ففي الأوّل تتركّز العناية على تكرار ظهور بعض صفات المحتوى ، وفي الآخر يكون التركيز على ظهور صفة أو مجموعة صفات لمحتوى معيّن أو غيابها . ثمّ تطوّر هدف تقنية تحليل المضمون ، فلم يعد ينظر إليها على أنهّا ذات هدف وصفي فحسب ، بل على أنّ هدفها هو الاستدلال على أساس قاعدة الأدلّة التكرارية (الكميّة) أو بمساعدة الآلة المجمعة (النوعية) وفي العقد الثامن تركت ثلاث ظواهر أساسية بصمات واضحة في ميدان البحث المتعلّق بتحليل المضمون هي استعمال الحاسوب ، والعناية بالدراسات المتعلقة بالاتصال غير اللغوي ، وتفتّح السيمياء (علم الإشارات) ، وأصبح تحليل المضمون يفيد من هذه الميادين كلّها ، وفي الوقت الراهن تحاول الاتجاهات الحديثة في تحليل المضمون الإفادة من التطوّر الذي وصلت إليه العلوم اللسانية (عمّار،٢٠٠٢: ١٣٥) .

وعند تبنّي مفهوم نظرية الاتصال في مجال التربية والتعليم ، بوصف العملية التعليمية عملية اتصالية ، وإنّ الكتاب المدرسي ، ووسائل التعليم تنقل المحتوى من المصدر إلى المستقبل امتدّت تقنية تحليل المضمون إلى المجال التربوي ، ونتيجة التطوّر الذي حصل في العلوم الاجتماعية والإنسانية أصبحت أداة بحث تستعمل لفهم الظواهر ،

ووصفها من خلال جمع المعلومات ، والبيانات ، وتحليلها ، وتبويبها وتفسيرها ، كما إنّ تقنية تحليل المضمون هي البيان والتفصيل وتجزئة الكلّ إلى عناصره أو أجزائه المكونة له (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ١٤٢) .

وأصبحت تقنية تحليل المضمون هي الإجراءات جميعها التي يقوم بها المدرّس لتجزئة المهمّات التعليمية إلى العناصر التي تتكوّن منها ، حتى يصل إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي يمتلكه الطالب ، ويوجد ضمن معرفته السابقة (دروزة،٢٠٠٠: ٩٢) . وإنّ هذه المهمة تعني أن يدرس المدرّس النصّ ويحلّله إلى مكوناته المعرفية والقيمية والمهارية ، مستعينا بتقنية تحليل المضمون بحيث يحدّد الأفكار الواردة في النص والأنشطة والخبرات المتضمّنة ، وعلاقتها بحاجات الطلاب وأهداف التعليم (عطية،أ،٢٠٠٨: ٩٤) .

ومن خلال ذلك شكّلت دراسة النصوص مجالاً خصباً من مجالات التربية والتعليم ، لأنّ قراءة النصّ وتحليل عناصره إلى مضامينها من الوسائل المهمّة المساعدة في التدريس ، التي توفر فرصة مناسبة لإشراك الطلاب وجعلهم أكثر فاعلية وقدرة في سير الدرس وبنائه ، وهي وسيلة تمكّنهم من قراءة مثمرة ومنهجيّة تنير طريقهم في متاهات الكتب وغموض النصوص وتجعل مطالعتهم هادفة (الدريج،١٩٩٤: ٢٣٤) .

. خصائص تقنية تحليل المضمون :

هناك مجموعة من الخصائص التي تتّسم بها تقنية تحليل المضمون هي :

١. أسلوب وصفي :

من إجراءات تقنية تحليل المضمون وصف محتوى المادّة وصفا موضوعيا والوصف هنا يعني تحديد سمات الظاهرة كمّا .

٢. أسلوب موضوعي :

من خصائص تقنية تحليل المضمون الموضوعية ، وتعني النظر إلى الموضوع نفسه والابتعاد عن الذاتية .

٣. أسلوب كمّي :

تتّسم تقنية تحليل المضمون بأنّها تعتمد على مدى التقدير الكمّي أساسا للحكم على الظاهرة ومؤشّرا على الدقّة في رصد الظاهرة ، ومرّات تكرارها في النصّ .

٤. أسلوب منظّم :

إنّ تقنية تحليل المضمون تقتضي أن تتمّ في ضوء خطّة علمية ، ووضع إطار عام يتضمّن فئات التحليل وطريقة عرضها بالصورة التي تتّفق وطبيعة المادّة والغرض من التحليل .

٥. أسلوب علمي :

تعدّ السمة العلمية من خصائص تقنية تحليل المضمون ، لأنّها تستهدف دراسة ظواهر المضمون ، وتعنى بوضع قوانين لتفسيرها ، والكشف عن العلاقات فيما بينها .

٦. أسلوب يتناول الشكل والمضمون :

إنّ التحليل يعنى بدراسة ما يتضمّنه المحتوى من أفكار ومعارف ، وحقائق ودلالات فضلا عن عنايته بالشكل الذي تنقل به هذه الأفكار والمعارف ، والحقائق والقيم إلى المتعلّم (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ١٥٢.١٥٤) .

٧. أسلوب شامل :

من خصائص تقنية تحليل المضمون أنّ المحلل لا يهمل أي جانب من النصّ (عمّار،٢٠٠٢: ١٣٦) .

٨. أسلوب يتعلّق بظاهر النصّ وباطنه :

إنّ التحليل يهتم بدراسة المضمون الظاهر للنصّ وباطنه ، وتحليل المعاني الواضحة التي تحملها الرموز والألفاظ المستعملة ، والتعمّق في دراسة نوايا الكاتب أو المؤلّف أو تتبّع مقاصده ، إذ إنّ من خصائص تقنية تحليل المضمون وسماتها التشديد على ظاهرة تحليل النصوص وترابطها ، والتطرّق إلى النوايا الخفيّة للكاتب وما يقصده بطريقة موضوعية بوصف عملية التحليل تحقّق المضمون الظاهر الصريح ، وكشف النوايا والعلاقات الخفية التي تربط المعرفة ببعضها من دون الاقتصار على جانب واحد ، وعلى هذا الأساس فإنّ عملية التحليل تستند إلى الكشف عن أهداف الكاتب أو المؤلّف ،

والخلفيّات العامة التي ينطلق منها النصّ ، والاستجابات التي يسعى المؤلّف إلى تحقيقها من المتلقّي وخصائص المضمون من حيث الشكل والمحتوى .

وهذا يعني أنّ عملية التحليل تتضمّن وصف طبيعة المضمون الصريح وكشف النوايا الخفيّة له .

٩. أسلوب بحثي :

من خصائص تقنية تحليل المضمون أنّها أسلوب بحثي يساعد على حلّ مشكلات معينة ، لهذا فإنّ خصائصها تتحدّد في ضوء المشكلة التي تتناولها .

١٠. أسلوب له منطلقات لمصداقيته :

من خصائص تقنية تحليل المضمون أنّها تعتمد على عدد من المنطلقات التي ترتكز عليها لتحقيق مصداقيتها ، ومنها أنّ المعاني المتضمّنة في النصّ هي المعاني التي يقصدها الكاتب أو المرسل (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ١٥٥.١٥٦) .

. أنواع تقنية تحليل المضمون :

تشير الأدبيات إلى وجود أكثر من تصنيف لأنواع تقنية تحليل المضمون ، ومن هذه التصنيفات :

١. تحليل المضمون البراجماتي :

هو التحليل الذي يتضمّن الإجراءات التي يتمّ بموجبها تصنيف الظواهر التي يتضمّنها المحتوى على أساس أسبابها ، أو نتائجها المحتملة مثل عدد المرّات التي يتكرّر فيها ذكر العرب في المضمون بقصد تكوين اتجاه إيجابي لدى القارىء ، وقد يتكرّر ذكر الاحتلال بقصد تكوين اتجاه سلبي لديه .

٢. تحليل المضمون الدلالي :

هو التحليل الذي يتضمّن إجراءات يتمّ بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقا للمعاني الدالّة عليها بصرف النظر عن الألفاظ المفردة التي تستعمل في عملية الاستدلال ، مثل عدد الكلمات التي تشير في معانيها إلى العراق من دون ذكر العراق بالاسم مثل (بلاد الرافدين ، أرض الرافدين ، أرض السواد ، ...) .

٣. التحليل البنائي :

هو التحليل الذي يتضمّن الإجراءات التي يتمّ بموجبها تصنيف المحتوى طبقا للخصائص المادّية والمجازية لمكوناته ، بمعنى أنّه يتضمّن تحديد عدد المفاهيم والحقائق ، والمبادىء ، والتعميمات ، والاتجاهات ، والقيم ، والأفكار ، والآراء التي يتكوّن منها المضمون (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ٢١١.٢١٢) .

. فوائد تقنية تحليل المضمون :

١. تعرّف ما يحتويه النصّ من حقائق ومفاهيم ومصطلحات ومبادىء وتعميمات .
٢. صياغة الأهداف السلوكية التي تغطّي مكونات النصّ .
٣. اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة .
٤. اختيار أساليب التقويم الشاملة لمكوّنات النصّ (العدوان،ومحمد،٢٠٠٨: ٢٩) .

. استعمال تقنية تحليل المضمون في المجالات التربوية :

شاع استعمال تقنية تحليل المضمون في المجالات التربوية ، ومنها :

١. تحليل أهداف التعليم ومستوياتها .
٢. تحليل النصوص القرائية في ضوء معايير محدّدة .
٣. تحليل النصوص المكتوبة تحليلا بنائيا ، ولغويا ، ومفاهيميا .
٤ـ تحليل الكتب المدرسية لأغراض التدريس والتصميم ، وموازنة المناهج وتطويرها واختيار المحتوى التعليمي ، والتقويم (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ١٦٨) .

ثانيا . الاستماع :

يعدّ الاستماع من مهارات الاتصال اللغوي المهمّة ، فالاتصال عملية تكاملية يجب أن تتوافر فيها المهارات اللازمة للإرسال والاستقبال جميعها ، وهذه المهارات هي :

١. مهارات الكلام .
٢. مهارات الكتابة .
٣. مهارات الاستماع .
٤. مهارات القراءة (عطية،ب،٢٠٠٨: ٧٩) .

ومن المعروف أنّ اللغة استعملت مشافهة قبل استعمالها مكتوبة ، وأنّ طبيعة تعلّم اللغة تبدأ بالاستماع ، فالطفل يسمع ، ثمّ يتكلّم ، ثمّ يقرا ويكتب لاحقا ، وعلى هذا الأساس يعدّ الاستماع بداية تعلّم اللغة . زد على ذلك فإنّ للاستماع دورا كبيرا في عملية التعلّم ، وإنّ الله تعالى خلق الإنسان وزوّده بعدد من النوافذ ليتعرّف من خلالها ما حوله ، فيتعلّم ويعدّل سلوكه ، وتتمثّل هذه النوافذ بالحواس ، ومن هذه الحواس السمع والبصر ، وقد خصّ الله تعالى السمع بما يجعله يتقدّم على البصر في اكتساب المعرفة (عطية،٢٠٠٦: ١٩٥) . ويتجلّى ذلك في آيات كثيرة منها قوله تعالى: ﴿وَاللهُ أَخرَجَكُم مِن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُم لا تَعلَمُونَ شَيئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمعَ وَالأَبصَارَ وَالأَفئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشكُرُونَ﴾ *، وقوله تعالى : ﴿ قُل هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُم وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمعَ وَالأَبصَارَ وَالأَفئِدَةَ قَلِيلاً مَا تَشكُرُونَ﴾ **، وقوله تعالى : ﴿ لَيسَ كَمِثلِهِ شَيءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ﴾ ***.

. الفرق بين السماع والاستماع والإنصات :

١. السماع :

هو استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معيّن من دون أن يعيرها السامع اهتماما ، ومن دون إعمال الفكر فيها كسماعنا صوت سيارة في شارع .

٢. الاستماع :

هو استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معيّن مع إعطائها عناية وانتباها وإعمال الفكر فيها . فهو عملية أكثر تعقيدا من السماع تؤدّي إلى الفهم ، ومن هنا يمكن التفريق بين السماع والاستماع ، فالإنسان قد يسمع شيئا ولا يستمع إليه .

٣. الإنصات :

هو استماع مستمر. فالمستمع يهتمّ وينتبه إلى ما يسمع ولكن قد لا يكون هذا

---

* النحل : ٧٨

** الملك : ٢٣

*** الشورى : ١١

الاهتمام والانتباه مستمرين ، فأنت عندما تستمع إلى محاضرة قد تنصرف عنها أحيانا وتسهو ثمّ تعود ، فيكون الاستماع متقطّع الاهتمام والانتباه ، أمّا الإنصات فهو مستمر والفرق بين الاستماع والإنصات ليس في نوع المهارة إنما في درجتها ، وبهذا المعنى قال تعالى : ﴿ وَإِذَا قُرِيءَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾*، من هنا نلحظ أنّ الإنصات جاء بعد الاستماع ، لأنّ ليس كلّ مستمع منصتا ، فبدأ بالأشمل الأوسع وانتهى بالضيّق الأدق (عطية،٢٠٠٦: ١٩٦) .

. وظائف الاستماع :

يعدّ الاستماع المهارة اللغوية الأولى ، فهو فن لغوي مهم تتّضح أهميته من تعدّد وظائفه التي يؤدّيها وهي :

١. وسيلة للاتصال وشرط أساسي لنمو الطفل اللغوي :

يعدّ الاستماع الوسيلة الأولى لاتصال الطفل بلغته ، ويظهر من خلال استماعه لأمّه وأبيه وأفراد أسرته ، والمحيطين حوله ، حتى يصل إلى المدرسة التي تبدأ بتنمية هذه المهارة .

٢. وسيلة لحفظ تراث الأمّة وثقافتها :

الاستماع هو الوسيلة الأساسية لحفظ التراث الإنساني من الضياع ، فكلّ جيل ينقل التراث بما فيه من خبرات إلى الجيل التالي ، وذلك قبل ظهور الكتابة . فله الفضل في حفظ ثقافات الأمم وحضاراتها .

٣. طريقة تعليمية تعلّمية أساسية :

يؤدّي الاستماع دورا أساسيا في العملية التربوية ، كالمحاضرات ، والندوات الجامعية ، والمناشط التدريسية والحياتية المختلفة (حراحشة،٢٠٠٧: ١٣٥) .

. أنواع الاستماع :

١. الاستماع التذوّقي :

هو الاستماع من أجل الاستمتاع كأن تستمع إلى موسيقى ، أو مسرح ، أو عمل فنّي ، أو إلى من تحب .

---

* الأعراف : ٢٠٤

٢. الاستماع النشيط :

هو تركيز الانتباه لتفسير الكلام ، أو قراءة المشاعر والحركات وهذا النوع من الاستماع يتضمّن التعاطف مع المتحدّث ، أو التأمّل في كلامه .

٣. الاستماع الاستيعابي :

هو الاستماع إلى درس أو ندوة علمية ، أو محاضرة بقصد فهم ما يدور فيها .

٤. الاستماع الناقد :

هو الاستماع لاتخاذ قرار وحسم موقف ، فحين تستمع إلى متكلّم في مجال متخصّص فأنت تحاول أن تستمع بإصغاء لتقرّر موقفك من هذا الكلام .

٥. الاستماع الدفاعي :

هو محاولة اكتشاف نقاط ضد المتكلّم ونقده ، أو مهاجمته ، أو الردّ عليه وهو من أكثر أنوع الاستماع انتشارا ، وغالبا ما يكون في المناقشات أو المجادلات الدفاعية .

٦. الاستماع الازدواجي :

هو الاستماع إلى موقفين معا ، كأن تتحدّث مع شخص ، وتستمع إلى حديث آخر يدور بين مجموعة أشخاص يجلسون إلى جوارك .

٧. الاستماع المميّز :

هو الاستماع إلى صوت مميّز ، كأن يستمع الطبيب ليميز صوتا غير طبيعي في القلب أو حشرجة الأمعاء ، أو الميكانيكي الذي يستمع ليميز صوت المحرّك ليحكم أنّه طبيعي أو مضطرب .

٨. الاستماع التعاطفي :

هو الاستماع والحلول مكان المتحدّث لفهم ما يقوله ، ولماذا يقول ؟ كأن تستمع إلى من تحبّ أو إلى طفلك ، ففي هذه الحالة تتعاطف مع المتحدّث وتشعر بمعظم انفعالاته وأحاسيسه .

٩. الاستماع العاكس :

هو الاستماع لإعادة صياغة ، أو تلخيص موضوع ، أو توضيح رسالة المتحدّث ، وبخاصة حين يطلب من المستمع تقديم تغذية راجعة عن الموضوع الذي استمع إليه (عبدالهادي،وآخران،٢٠٠٩: ١٥٩.١٦٠) .

١٠. الاستماع الانتقائي :

هو الاستماع للحقائق لا للمشاعر والعواطف ، ويعنى بهذا النوع المديرون والموظفون الذين يستمعون للاختيار أو الحصول على معلومات .

١١. الاستماع العلاجي :

هو الاستماع إلى شخص يتحدّث لك عن مشكلة ، في محاولة لتقديم الحلّ له كأن يستمع المرشد إلى طالب يواجه مشكلة ما ، أو استماع الطبيب النفسي إلى مريض ، وهذا الاستماع مرتبط بالتحليل النفسي أو العلاج النفسي (عبدالهادي،وآخران،٢٠٠٩: ١٦١) .

. مهارات الاستماع :

للاستماع مهارات كثيرة تهدف إلى تمكين الفرد من الفهم الجيّد ، ومنها :

١ـ التمييز بين الأصوات المتقاربة المخرج ، والأصوات المهموسة والمجهورة ، والأصوات المرقّقة والمفخّمة .

٢. التقاط الأفكار الرئيسة ، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية .

٣. استنتاج المعنى من خلال النغمات الصوتية .

٤. حسن الإصغاء للمتحدّث ومتابعته بعناية .

٥. التأدّب بآداب الاستماع وأخلاقه وتقاليده .

٦. الصبر على المتحدّث ومجاملته بتعبيرات من دون رياء أو كذب .

٧. تركيز الانتباه .

٨. متابعة المتحدّث وسرعته .

٩. إكمال المعنى إذا توقّف المتحدّث .

١٠. تلخيص الحديث الذي يستمع إليه .

١١. التمييز بين ما هو رأي أو حقيقة أو خيال .

١٢. المناقشة والمشاركة الهادفة (حراحشة،٢٠٠٧: ١٣٩.١٤٠) .

١٣. فهم الجملة الطويلة عند الاستماع .

١٤. تعرّف دوافع المتحدّث .

١٥. إدراك خصائص اللغة المسموعة (مدكور،١٩٩٨: ٣٢) .

وتتكون مهارات الاستماع من :

١. جانب حسّي حركي :

ويتعلّق بطريقة الجلوس ، وتركيز الانتباه ، واتخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيّد ، واحترام الصمت الواجب ، وعدم مقاطعة المتحدّث أو الانشغال عنه .

٢. جانب معرفي :

ويتضمّن :

أ . الإدراك السمعي :

هو إمكانية ترتيب الأصوات أو الكلمات طبقا لتلقّيها وتعرّف مصادرها ، وإدراك الأصوات الخافتة .

ب . التمييز السمعي :

ويتمّ عن طريق تنمية مهارة تمييز الأصوات ، والاختلافات فيما بينها .

ج . التخيّل السمعي :

ويتمّ عن طريق تخيّل أصوات بعض المصادر الصوتية عند رؤيتها ، أو تخيّل المصادر بسماع أصواتها (عبدالحميد،٢٠٠٦: ١٤٨.١٤٩) .

. مكونات الاستماع :

للاستماع أربعة مكونات أساسية :

١. فهم المعنى الإجمالي :

لكي لا يضيع المستمع بين الجزئيات ، لابدّ أن يركّز انتباهه من أجل فهم المعنى العام لما يستمع إليه ، وعليه أن ينتبه إلى الوحدة الفكرية الرئيسة التي يتكوّن منها الحديث ، وأن يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية ، ويسعى إلى إدراك العلاقات التي تربط بينها ، ثمّ يربط ذلك كلّه بالفكرة الأساس .

٢. تفسير الكلام والتفاعل معه :

ينبغي للمستمع أن يحدّد بموضوعية تصوّر المتحدّث عن موضوعه ، وأن يسعى إلى معرفة كيفية استعماله الخاص للّغة ، إذ إنّ لكلّ شخص طريقته في الحديث واستعمال الكلمات ، وأن يتوصّل إلى غرضه الحقيقي ، وهذا يتطلّب معرفة دلالة الصوت

والتمييز بين الكلمات ، والتمييز بين الحقائق والأحكام ، ومدى استعماله اللغة المجازية في المعنى المقصود والوصول إلى المعنى الكلّي .

٣. تقويم الكلام :

يتطلّب تقويم كلام المتحدّث الموضوعية ، والدقّة ، والمنطق ، والقدرة على النقد والتأنّي في إصدار الأحكام ، من أجل الوصول إلى معرفة حقيقة الكلام والباعث عليه .

٤. تكامل خبرات المتكلّم والمستمع :

إنّ تكامل خبرات المتكلّم والمستمع هو الغاية من عملية الاستماع ، فعندما تستمع تفهم ، وتفسّر ، وتقوّم ، من أجل أن تغني خبرتك بما سمعته وترسّخها وتطوّرها ، وأن تستعمل هذه الخبرة المكتسبة في حياتك ، ولكنّ الخبرة العملية ليست الهدف الوحيد من اكتساب الخبرة ، فقد يكون الرضا وتلبية الحاجة النفسية هو ما تحقّقه من الاستماع (عمّار،٢٠٠٢: ٧١) .

. أهداف تدريس الاستماع :

يرمي تدريس الاستماع إلى تحقيق أهداف كثيرة منها :

١. القدرة على متابعة المسموع .

٢. القدرة على التركيز .

٣. القدرة على الإصغاء .

٤. القدرة على فهم ما يسمع بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدّث .

٥. الالتزام بآداب الاستماع والبعد عن التشويش (عبدالحميد،٢٠٠٦: ٢٦) .

٦. القدرة على الفهم والتذكّر .

٧. القدرة على تدوين الملاحظات حول ما يسمعه الطالب .

٨. القدرة على تحليل المسموع ونقده .

٩. القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية في الموضوع .

١٠. القدرة على إدراك معاني التراكيب والتعبيرات اللغوية (عطية،٢٠٠٦: ١٩٨) .

. معوّقات الاستماع :

هناك مجموعة من المعوّقات التي تعيق مهارة الاستماع ، وعلى المدرّس أن ينتبه إليها في أثناء التدريس ، ومنها :

١. الشرود الذهني :

ويتمثّل في تشتّت انتباه المستمع ، وفقدان التركيز في المتابعة ، بسبب انشغال المستمع بأفكار تعوق قدرته على الاستماع ، وللتغلّب على ذلك أن يتحلّى المستمع بالصفاء الذهني .

٢. الملل :

يؤدّي الملل إلى فقدان التواصل مع المتحدّث ، وبالتالي فشل عملية الاستماع ، وقد يرجع السبب إلى شخصيّة المتحدّث ، وطريقة عرضه المادّة ، لهذا لابدّ من معرفة الأسباب وعلاجها ، واختيار الوقت المناسب للاستماع .

٣. ضعف الطاقة على الاستماع :

قد يكون هذا الضعف ناتجا عن أسباب عضوية ، كضعف الجهاز السمعي عند المستمع ، أو نتيجة لمرض مزمن ، لهذا كان من الضروري مراعاة الفروق الفردية وتخصيص قاعات خاصّة لمن يعانون من ضعف الطاقة السمعية .

٤. التربّص بالمتحدّث وحبّ النقد :

إذا كان المستمع من الذين ينزعون إلى اصطياد الأخطاء ، ومحاولة التقاط أدقّ الأخطاء ، يؤدّي ذلك إلى مقاطعة المستمع للمتحدّث ، وتشتيت أفكاره ، وفشل عملية الاستماع (عبدالهادي،وآخران،٢٠٠٩: ١٦٥.١٦٦) .

٥. الكسل والصدود :

قد يصيب المستمع نوع من الكسل والفتور والإعياء ، ممّا يؤدّي إلى عدم متابعة المتحدّث ، وقد يكون السبب أنّ الحديث بعيد عن خبراته وميوله ، ومن هنا يجب اختيار ما هو محبّب وقريب منه (حراحشة،٢٠٠٧: ١٤٦) .

ثالثا . الفهم القرائي :

القراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها وصولا إلى معناها أي أنّها عملية ربط الكلام المكتوب بلفظه وفهم معناه . فاللغة المكتوبة تتكوّن من رموز تشكّل ألفاظا تحمل المعاني ، وعلى هذا الأساس فإنّ المقروء يتكوّن من معنى ورمز ، ولفظ الرمز ، وهذا اللفظ يعبّر عن المعنى ، فالقراءة تعني تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من القارىء ، بمعنى أنّ الفهم القرائي أصبح شرطا من شروط تحقّق مفهوم القراءة ، كونها مهارة معقّدة تتمثّل في القدرة على تعرّف الرموز المكتوبة ونطقها ، وفهم معانيها ، وتقويم المقروء والاستفادة منه في تعديل السلوك (الهاشمي،ومحسن،٢٠٠٩: ٣٢٠) .

. مبادىء الفهم القرائي :

هناك عدد من المبادىء تسهم إسهاما كبيرا في تنشيط الفهم القرائي ، وينبغي للمعنيين مراعاتها في تدريس القراءة وهي :

١. الفهم القرائي عملية معرفية :

وهذا يعني أنّ الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارىء من أجل الوصول إلى المعاني ، أي أنّ القارىء لا يمكنه أن يفكّر أو يدرك المعاني ، ما لم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النصّ المقروء .

٢. الفهم القرائي عملية تفكير :

وهذا يعني أنّ القراءة تعدّ نوعا من أنواع المشكلات التي يواجهها القارىء ، كونها تقتضي إعمال الفكر في المقروء ، واستنتاج ما يتضمّنه المقروء وما خلف سطوره ، وبذلك تكون القراءة نشاطا ذهنيا هادفا .

٣. الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارىء والمقروء :

وهذا يعني أن يكون القارىء إيجابيا في تفاعله مع النصّ ، مستعملا بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمّنها النصّ من أجل فهمه والتمكّن منه .

٤. الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية :

الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارىء على تعرّف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل

سريع ، وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطّعة ، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في النصّ المقروء (عطية،أ،٢٠٠٩: ٧٩.٧٨) .

. مستويات الفهم القرائي ومهاراته :

للقراءة مستويات عدّة تتضمّن مهارات متنوّعة ، بوصف القراءة عملية تفكير ، فأنت تستخلص ، وتستنتج ، وتحلّل ، وتصدر أحكاما ، وتشرح ، وتفسّر بشكل عام رموزا تتّصل بما ترى وتسمع .

١. مستوى الفهم المباشر (الحرفي أو السطحي) :

ويقصد به قدرة القارىء على فهم الكلمات والجمل والأفكار فهما مباشرا كما وردت في النصّ صراحة .

ومن مهارات هذا المستوى :

. تحديد المعنى المناسب .

ـ تحديد المترادفات ، والأضداد ، والمعنى المشترك ، والفكرة العامة ، والأفكار الفرعية ، وإدراك الترتيب المكاني والزماني ، وترتيب الأولويات على وفق الأهمية .

٢. مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي) :

ويقصد به قدرة القارىء على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النصّ .

ومن مهارات هذا المستوى :

. مهارة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف (استنتاج العلاقات بين الأفكار) .

. مهارة إدراك العلاقات السببية (فهم ما بين السطور وما ورائها) .

. مهارة تحديد أهداف الكاتب ومقاصده .

. مهارة معرفة الاتجاهات والقيم الواردة ، والأفكار الضمنية العميقة في النصّ المقروء .

٣. مستوى الفهم الناقد :

ويقصد به قدرة القارىء على إصدار الحكم على النصّ المقروء لغويا ، ودلاليا ، ووظيفيا ، على وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة .

ومن مهارات هذا المستوى :

. مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية .
. مهارة التمييز بين المعقول واللامعقول ، والحقائق والآراء .
. مهارة تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه .
. مهارة تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النصّ .
. مهارة الحكم على أصالة المادّة المقروءة ، ومدى مناسبتها للعصر .

٤. مستوى الفهم التذوّقي :

ويقصد به قدرة القارىء على الفهم العميق القائم على خبرته التأملية ، وإحساسه بأحاسيس الكاتب ومشاعره .

ومن مهارات هذا المستوى :

. مهارة إحساس القارىء بما أحسّه الكاتب أو الشاعر أو الأديب .
. مهارة إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية أو الحالة الشعورية في النصّ .

٥. مستوى الفهم الإبداعي :

هو مستوى عال من الفهم يتطلّب من القارىء ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة (المبادأة والابتكار والخروج عن المألوف) .

ومن مهارات هذا المستوى :

. اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النصّ .
. التنبّؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النصّ .
. بيان نهاية المقروء ما لم يحدّد الكاتب نهاية له .
. تحديد عناصر المقروء وحبكته وأحداثه ، وتمثيل المقروء ومسرحته .
. القدرة على ترتيب أحداث النصّ المقروء بصورة إبداعية .

(حراحشة،٢٠٠٧: ٨٠.٨١) .

وهناك من يذكر مستويات الفهم القرائي ومهاراته ، وجدول (١) يبيّن ذلك :

جدول (١)

مستويات الفهم القرائي ومهاراته

المستوى الأوّل	المستوى الثاني	المستوى الثالث

	الفهم الحرفي ومهاراته	الفهم التفسيري ومهاراته	الفهم التطبيقي ومهاراته
	قراءة السطور	قراءة ما بين السطور	قراءة ما وراء السطور
١	تطوير الثروة اللغوية .	تفسير معنى الكلمات المجازي .	حلّ مشكلات وخلق وإبداع .
٢	تحديد تفاصيل وتذكّرها .	خلق موازنات : . استخلاص نتائج . . التنبّؤ بالأحداث . . تعرّف فكرة الكاتب ورأيه .	
٣	تعـرّف الفكـرة المركزيـة المصرّح بها .	تعرّف الفكرة المركزية غير المصرّح بها .	قراءة ناقدة : . تقدير مدى الدقّة . . تمييز بين حقائق وآراء . . تبيّن أسلوب الدعاية .
٤	فهم تنظيم النصّ وبنائه .	إكمال مضامين : . تفسير مشاعر . . تحليل شخصيّات .	
٥	تنفيذ تعليمات		

(حبيب الله،٢٠٠٠: ٦١.٦٠) .

. مراحل الفهم القرائي :

يرى أندريه أنّ الفهم القرائي يمرّ بمراحل عدّة هي :

١. الإدراك الحسّي :

يتضمّن الإدراك الحسّي تعرّف الحروف والكلمات ومؤشرات سطح النصّ ، بمعنى فكّ رموز الكلمات من خلال استخراج السمات الإملائية والنحوية للنصّ المقروء .

٢. عملية التنشيط :

تتعلّق بالبحث في الذاكرة عن المعلومات ، ويتواجد هذا النشاط في مستويات معالجة النصّ كافة ، فعملية تمييز حرف تتطلّب عملية تعرّف إدراكية ، ولا يجري التنشيط حرفا بعد حرف أو مقطعا بعد مقطع ، وإنّما تجري العملية بشكل شامل ، إذ يحدث الاسترجاع

في الذاكرة بالبحث عن معنى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي خضعت للتفكيك ، وبذلك يسمح التنشيط بوضع معلومات القارىء الملائمة موضع التصرّف .

٣. الاستدلال :

هو استراتيجية إدراكية تستعمل المعلومات التي لدى القارىء بهدف إثراء المعلومات المتضمّنة في النصّ ، أو إكمالها ، أو تحويلها بحيث يسهل فهمها وحفظها ، وللاستدلال أهمية بالغة في اكتشاف عدم الترابط المنطقي أو الالتباس .

٤. التنبؤ :

هو نشاط إدراكي يقوم على التكهّن بالمعلومات التي ما تزال غير متوافرة ، هدفه التوصّل إلى تحديد المعنى الحقيقي للمقروء ، إذ يقدّم مؤشرات تسهّل اختيار التفسير الأفضل من أجل متابعة القراءة .

٥. نشاط الحفظ :

إنّ الحفظ لمدى طويل يتحقّق أكثر بالتصوّر الدلالي ، فتذكّر النصّ كلّه يتناقص بسرعة أكثر من التذكّر المنسوب للمدلول ، أمّا المعلومات التي تمّ تخزينها في الذاكرة فهي عرضة للنسيان . وتوجد ثلاثة عوامل تؤثّر في الحفظ هي : حداثة المعلومات ، وأهميتها النسبية ، وقيمتها الانفعالية .

٦. نشاط الاسترجاع والعرض :

هو استرجاع المعلومات التي خزنت في الذاكرة بعد معالجة معيّنة ، إذ يخضع استرجاع المعلومات إلى حدّ كبير لنمط المعالجة ، والعوامل التي تؤثّر في الحفظ (الدليمي،وسعاد،٢٠٠٩: ٢٣.٢٢) .

. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي :

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثّر في قدرة القارىء على فهم المقروء منها :

. ملاءمة المقروء مستوى نضج القارىء واستعداده القرائي .

. أسلوب عرض المقروء ومدى تلاؤمه وقدرات القارىء .

. خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة .

. مستوى دافعية القارىء ، وانجذابه إلى قراءة الموضوع .
. مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته .
. الحركة الارتدادية لعين القارىء .
. معايشة القارىء موضوع المقروء وأفكاره .
. مستوى قدرة القارىء على الفهم القرائي ، ودرجة إتقانه مهاراته .
. مستوى نضج القارىء ، واستعداده القرائي (العقلي ، والعضوي ، والنفسي) .
. مستوى الحشو والتكرار في المقروء .
. مستوى ذاكرة القارىء .
. الغرض من القراءة (الغرض الذي يسعى إليه القارىء) (عطية،أ،٢٠٠٩: ٤٢) .
ـ الخبرة السابقة التي تسهّل على القارىء عمليات الاستنتاج ، وفهم المعنى الظاهري والضمني ، وعملية والنقد .
. العوامل العاطفية وهي مفهوم الذات ، وتأثير المعلّم ، والمادّة الدراسية .
ـ العوامل التربوية وهي التعليم غير الملائم للقراءة ، والإعداد غير المناسب للمعلّمين والتأكيد الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة (الدليمي،وسعاد،٢٠٠٩: ٢٩) .

. كيفية تطوير الفهم القرائي :

يتبوّأ الفهم القرائي مكانة مهمّة في حياة الإنسان ، وفي عمليات التعلّم حظي بعناية المربّين الذين بحثوا في مهاراته وأنماطه وكيفية تطويره لدى الطلاب ، فكانت لهم مقترحات كثيرة منها :

١. تطوير دافعية الطلاب نحو القراءة عن طريق مساعدتهم لتحسين رغبتهم في القراءة ، وتحديد الغرض منها وتدريبهم على استعمال المعاجم لتطوير قدراتهم على فهم معاني المفردات والتراكيب اللغوية ، فضلا عن تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها النصّ المقروء ، وتلخيص المقروء ، وتدريبهم على تحديد ما هو مهمّ في المقروء ، وصياغة الأسئلة التي تنمّي القدرة على الفهم القرائي وتطويره .
٢. التدريب على مهارات الفهم القرائي ، وتطويرها لدى الطلاب .

٣ـ مساندة المدرّسين للطلاب لغرض تقليل الفارق بين قدراتهم ومتطلبات الهدف من القراءة ، حتّى يصل الطلاب إلى المستوى الذي يمكّنهم من التعامل مع المقروء بشكل مستقل والاعتماد على أنفسهم من دون مساندة .

٤. اقتراح استراتيجيات جديدة في تعليم القراءة أثبتت فاعليتها في زيادة الفهم القرائي وتنمية قدرات التفكير (عطية،أ،٢٠٠٩: ٥٠) .

رابعا . التفكير الإبداعي :

. التفكير :

جعل الله الإنسان خليفته في الأرض وميّزه بالعقل على بقيّة المخلوقات ، وجعل عقله مقدار التكليف وتحمّل أعباء المسؤولية ، وحضّه على النظر في ملكوته بالتفكّر وإعمال العقل والتدبّر (جروان،١٩٩٩: ذ) . قال تعالى : ﴿ وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ * .

فالتفكير عملية ملازمة للإنسان ، فهو دائم التفكير فيما يحيط به من مشكلات وقضايا سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية بحثا عن الحلول المناسبة لها ، وهو غير محدود بمعنى أنّ الإنسان قادر على الخلق والإبداع (لافي،ب،٢٠٠٦: ٣٥) .

والتفكير عملية نفسية تحدث في مستويات مختلفة ، فمنها ما هو بسيط ومنها ما هو معقّد يعتمد على الموقف الذي يوجد فيه الفرد ، وهنالك نماذج معقّدة من التفكير منها ما يطلق عليه التفكير الإبداعي أو التفكير الابتكاري (صالح،١٩٧٢: ٢١٤) .

---

* الرعد : ٣

. اللغة والتفكير :

إنّ العلاقة بين اللغة والتفكير قويّة ، فهما مترابطان لا يمكن الفصل بينهما وبخاصّة في عملية الفهم (الاستيعاب) ، والتفكير له جانبان :

١. الجانب البايلوجي :

يتمثّل بالمراكز المخيخيّة التي تختصّ في إنتاج المفردات وتخزينها ، ممثّلا ذلك في خلايا الدماغ التي تختصّ في النطق والإدراك والفهم ومعنى المفردات .

٢. الجانب الاجتماعي :

يتمثّل بتوجيه الأصوات نحو الناحية الاجتماعية التي تؤدّي إلى اكتساب اللهجات المتعدّدة ، إذ يرتبط ذلك في جوهر اللغة والفكر المرتبط بطريقة أخرى في التطوّر الذي يحدث لدى الأفراد .

ومن هذا المنطلق يمكن التوصّل إلى ما يأتي :

أ . تعلّم اللغة يكون بشكل أسهل وأفضل لدى الإنسان الذي يتمتّع بجهاز سمعي سليم وقدرات عقلية سليمة .

ب . أهمية تفاعل العوامل الوراثية والبيئية في تشكيل المفردات ، وتخزينها ولفظها بشكل أفضل .

ج . هناك أهمية للتركيز وبخاصّة في مجال الاستماع إلى المفردات ، وتخزينها ثمّ تذكّرها (عبدالهادي،وآخران،٢٠٠٩: ١٣٠) .

فاللغة والتفكير هما شيء واحد ، ومن الذين قالوا بذلك أصحاب المدرسة السلوكية (واطسون ، وسكنر ، وبافلوف) ، فالعمليات العقلية عندهم هي عادات حركية لعضلات الحنجرة ، وهناك من يرى أنّ عضلات الحنجرة واللسان تتحرّك في أثناء التفكير ، ويرى (بياجيه) أنّ التفكير هو الأعمال الحسّية الحركية التي يقوم بها الطفل ، أمّا (فيجوتسكي) يرى أنّ هناك علاقة بين الفكر والكلمات تنشأ خلال النمو (حراحشة،٢٠٠٧: ٤٤) .

. أهداف تعليم التفكير :

أصبح تعليم التفكير من الاتجاهات المعرفية المهمّة في الوقت الحاضر ظهرت له أهداف عديدة منها :

١- إعداد الإنسان إعداداً صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية ، بحيث يتاح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادراً على التفكير في حلول المشكلات التي تواجهه في الحياة .

٢- حاجة المجتمعات المعاصرة إلى تزويد أبنائها بمهارات التفكير ليتمكّنوا من إتقان أعمالهم والحذق فيها .

٣- كثرة المعلومات وتعقّدها تستوجب حاجة الطلبة إلى تعلم القدرة على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات المناسبة .

٤- حاجة الطلبة إلى التفكير بكفاية عالية ، ليتمكّنوا من التصرّف بمسؤولية وبشكل فاعل لمواجهة تحدّيات الحياة . (محمد،وندى،٢٠٠١: ٢٠) .

. العوامل المؤثّرة في تعليم التفكير :

نظرا لأهمية التفكير فقد زخر المجال التربوي بالكثير من الحديث عن العوامل التي تؤثّر في تعليم التفكير ، ومنها :

١. العوامل ذات العلاقة بالمدرّس :

هناك العديد من العوامل ذات العلاقة بالمدرّس التي يمكن أن تؤدّي إلى نجاح عملية تعليم التفكير ، من بينها قدرة المدرّس على الاستماع للطلبة ، واحترام التنوّع في أفكارهم ، وانفتاحهم على الخبرات الجديدة ، والقدرة على تشجيع روح المنافسة ، والتعبير ، والاتجاهات الإيجابية المتمثّلة في تقبّل أفكار الطلبة ، وإعطائهم وقتا كافيا للتفكير ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة .

٢. العوامل المتعلّقة بالبيئة المدرسية والصفية :

تسهم البيئة المدرسية والصفية إسهاما مهمّا في تعليم التفكير ، من خلال شيوع العلاقات الإنسانية بين المدرّسين والطلبة ، أو بين الطلبة أنفسهم ، أو العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلّي ، كما تؤدّي المجالس المدرسية الفاعلة دورا مهمّا في تعليم التفكير ، من خلال قيامها بالأنشطة المختلفة التي تتضمّن تفعيل عمليات التفكير والمشاركة وحلّ المشكلات .

٣. ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير :

إنّ العمل على توفير مجموعة من المعطيات الحسّية التي يمكن أن تتحدّى دماغ الطالب ، توفّر تعلّما أفضل وتسهم في اختيار النشاطات التعليمية الملائمة لمستوى قدرات الطلبة واستعداداتهم (أبوجادو،ومحمد،٢٠٠٧: ٣٩.٤٠) .

. دور المناهج في تنمية التفكير :

تعنى المناهج بكلّ ما يساعد الطلبة على الانتفاع بثقافة مجتمعهم وتعرّف ثقافات المجتمعات الأخر ، ممّا يستدعي تنمية مهارات التفكير لديهم للتأمّل في هذه الثقافات والموازنة بينها ، ولكي تحقّق المناهج هذا الهدف يمكن مراعاة ما يأتي :

١ـ تحويل الأهداف التربوية من مجرّد شعارات إلى أهداف إجرائية سلوكية يمكن قياس تأثيرها وتحقيقها .

٢ـ إعداد المناهج الدراسية على أساس مشاركة الطلبة الفاعلة في اكتشاف المعارف والمهارات ، وتأصيل مهارات التفكير السليم لديهم .

٣ـ القضاء على لفظية التعليم باستعمال الاتجاهات المعاصرة في التدريس ، التي تعتمد على مشاركة الطلبة في التوصّل إلى حلّ المشكلات التي تواجههم .

٤ـ العناية بتعليم المفاهيم الصحيحة ، والقيم ، والتوصّل إلى التعميمات ، كونها من العناصر التي تؤدّي دورا مهمّا في تنمية التفكير (لافي،ب،٢٠٠٦: ٤٨.٤٩) .

. دور المدرّس في تنمية التفكير :

في سياق تهيئة المدرّس لمواقف تنمّي عملية التفكير لدى الطلبة يمكنه استعمال أسلوب حلّ المشكلات ، وتشير دراسات التعلّم في هذا المجال أنّه كلّما واجه الطلبة مشكلات لا يستطيعون حلّها مباشرة ، كلّما زاد استعمالهم أنواعا مختلفة من التفكير ولكي ينمّي المدرّس التفكير لديهم ينبغي له ما يأتي :

١. أن يكون إنسانيا في تفاعله وعلاقته مع الطلبة ، وأن يقدّر آراءهم .

٢. أن يكون حسّاسا يدرك ردود الأفعال التي تصدر من الطلبة .

٣. ترجمة أفكار الطلبة ومفاهيمهم في صورة مشكلات يشعرون بها .

٤. تقديم مشكلة للطلبة من خلال سياق محتوى المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه .

وممّا يساعد المدرّس أيضا على تنمية التفكير لدى الطلبة تمكّنه من المهارات الآتية :

١. التمكّن من اللغة :

اللغة هي التي تميّز الإنسان بوصفه كائنا عاقلا ومفكّرا ، والوسيلة التي تنقل الأفكار والخبرات من جيل إلى جيل ، لذا على المدرّس أن يلمّ بكثير من الأساليب اللغوية .

٢. الموازنة والمقابلة :

تدرس الموازنة العوامل المشتركة والعوامل المختلفة بين الأفكار ، أمّا المقابلة فتدرس أوجه الاختلاف بينها فقط .

٣. التقسيم :

ويشمل تقسيم المفاهيم ، والأفكار ، والخبرات في مجموعات تميّزها عن غيرها عوامل مختلفة .

٤. الملاحظة والتقرير :

ينبغي للمدرّس تدريب حواس الطلبة ، ليستفيدوا من بيئتهم وتنمية قدراتهم على الملاحظة الدقيقة ، ومهاراتهم في كتابة التقارير .

٥. التلخيص :

تدريب الطلبة على تلخيص الأفكار الأساسية للمكتوب في عبارات قليلة لا تخلّ في مضمونه (لافي،ب،٢٠٠٦: ٥٨،٦١) .

. مهارات التفكير الأساسية :

١. مهارات التركيز : تعريف المشكلات ، ووضع الأهداف .

٢. مهارات جمع المعلومات : الملاحظة ، وطرح الأسئلة .

٣. مهارات التذكّر : تخزين المعلومات ، واسترجاعها .

٤. مهارات التنظيم : الموازنة ، والتصنيف ، والترتيب .

٥. مهارات التحليل : تعريف المركبّات ، وتعريف العلاقات والأنماط .

٦. مهارات الاستنباط : الاستدلال ، والتنبّؤ ، والتفصيل ، والتمثيل .

٧. مهارات التكامل : التلخيص ، والتركيب .

٨ـ مهارات التقويم : تكوين القواعد ، والتحقّق ، وإدراك الأخطاء . (الهويدي،٢٠٠٤: ١٩٣) .

. تصنيف التفكير :

يصنّف التفكير إلى ما يأتي :

١. التفكير المادّي .
٢. التفكير المجرّد .
٣. التفكير التأمّلي .
٤. التفكير الإبداعي .
٥. التفكير الناقد .
٦. التفكير الاستبصاري .
٧. التفكير التباعدي .
٨. التفكير التقاربي .
٩. التفكير ماوراء المعرفي .
١٠. التفكير المنطقي

(أبوجادو،ومحمد،٢٠٠٧: ٣٤) .

. التفكير الإبداعي :

ازدادت العناية بالتفكير الإبداعي في النصف الثاني من القرن العشرين ، فبذلت الدول المخططة جهودا كبيرة له ، وراحت تنفق الأموال الطائلة عليه ، وأجرت البحوث والتطبيقات التربوية والنفسية عملا بمبادىء التربية الهادفة بكلّ أبعادها (الطيطي،٢٠٠٧: ٤٧) .

فالتفكير الإبداعي له أهمية كبيرة في استثارة دافعية الطلبة للتعلّم ، كونه يعدّ أرقى أنواع التفكير ، وهو ظاهرة عقلية مميّزة في مجال التحليل ، والتفسير ، والاستنتاج ، ويتطلب قدرات عقلية عالية (عبدالهادي،ووليد،٢٠٠٩: ١١٥) . إذ إنّ التفكير الإبداعي يؤدّي إلى زيادة قدرة الطلبة على توليد حلول وإمكانيات عديدة ومتنوّعة وأصيلة للمواقف التي يتعرّضون لها ، تزيد من ثقتهم بقدرتهم على حلّ المشكلات التي تواجههم واتخاذ القرارات بأنفسهم (جبر،٢٠٠٤: ٣٤) .

. مهارات التفكير الإبداعي :

١. الطلاقة :

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معيّن ، والسرعة والسهولة في توليدها . وهي في جوهرها عملية تذكّر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلّمها .

. أنواع الطلاقة :

أ . الطلاقة اللفظية (طلاقة الكلمات) :

. أن يكتب الطالب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف الميم وتنتهي به .

ب . الطلاقة الفكرية (طلاقة المعاني) :

. أن يعطي الطالب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع قصة ما .

ج . طلاقة الأشكال :

. أن يرسم الطالب أقصى ما يستطيع من الأشكال أو الأشياء باستعمال الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية .

٢. المرونة :

وتعني القدرة على توليد أفكار متنوّعة ليست من نوع الأفكار المتوقّعة عادة وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغيّر المثير أو متطلبات الموقف ، والمرونة هي عكس الجمود الذهني ، الذي يعني تبنّي أنماط ذهنية محدّدة سلفا وغير قابلة للتغيّر بحسب الحاجة . ومن أشكال المرونة : المرونة التلقائية ، والمرونة التكيّفية ، ومرونة إعادة التعريف أو التخلّي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة . ومن الأمثلة عليها :

. أن يكتب الطالب مقالا قصيرا لا يحتوي على أي فعل ماض .

٣. الأصالة :

وتعني الجدّة والتفرّد ، وهي أكثر ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي ، والعامل المشترك بين معظم التعريفات التي ترتكز على النواتج الإبداعية كمحكّ للحكم على مستوى الإبداع . (جروان،١٩٩٩: ٨٤.٨٢) .

وهي القدرة على إنتاج أفكار أو أشكال أو صور جديدة متميّزة وفريدة (حنوره،١٩٩٧: ٢١) .

وتختلف الأصالة عن مهارتي الطلاقة والمرونة بأنّها لا تشير إلى كمّية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الطالب ، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيّتها وجدّتها ، وهذا

مايميّزها عن الطلاقة ، والأصالة لا تشير إلى نفور الطالب من تكرار تصوراته أو أفكاره كما في المرونة ، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون (المعايطة،ومحمد،٢٠٠٤: ١٨٦.١٨٥) .

. خصائص التفكير الإبداعي :

هناك خصائص عامّة مشتركة بين الأفراد المبدعين ، ومنهم طلبة المرحلة الإعدادية تدلّ على أنّهم يمتلكون قدرات إبتكارية منها :

١. حبّ الاستطلاع والاستفسار .

٢. الرغبة في الاكتشاف والتقصّي .

٣. سعة الخيال .

٤. تفضيل المهمّات والواجبات العلمية الصعبة .

٥. مرونة التفكير والثقة بالنفس .

٦. سرعة البديهة وتعدّد الأفكار والإجابات وتنوّعها موازنة بزملائهم الآخرين .

٧ـ القدرة على التحليل ، والتركيب ، وتشكيل المجردّات ، والأعمال الجديدة المبدعة .

(عبدالهادي،ووليد،٢٠٠٩: ١١٧) .

. العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي :

هناك مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤدّي دورا في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، من أهمها :

١. الأسرة :

تعدّ الأسرة اللبنة الأساسية في حياة الإنسان ، إذ عن طريقها يتلقّى عاداته ، وقيمه ومعتقداته ، وفيها يتفاعل الطفل مع والديه وإخوانه ويتأثّر بهم ، ويتعامل مع الآخرين على وفق أنماط السلوك السائدة في أسرته ، فهناك الأسرة المرنة التي تعامل أفرادها بشيء من التسامح والاحترام ، وتعمل على تهيئة البيئة المناسبة لاستثارة الجوانب العقلية وصقل الجوانب الاجتماعية ، من خلال الرحلات وقراءة الكتب والمجلات والألعاب المختلفة ، وإتاحة الفرصة للمناقشة وإبداء وجهات النظر ، ممّا يساعد على تنمية القدرات العقلية الكامنة .

٢. المدرسة :

تسهم المدرسة في نشر الثقافة والمعرفة والخبرات التي تساعد الطلبة في التغلّب على المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في حياتهم ، وممّا لا شكّ فيه أنّ عملية التعليم لها تأثيرها المباشر على خبراتهم واتجاهاتهم نحو التعلّم ، وهي كغيرها من العمليات العقلية تتأثّر بعوامل متعدّدة كطريقة التدريس ، ووسائل التقويم ، والمناخ الصفّي ، والعلاقة بين المدرّس والطلبة ، هذه العوامل كلّها لها أثرها المباشر في تشجيع التفكير الإبداعي وتنميته لديهم .

٣. الجماعة النفسية :

يحتاج المبدع في بداية الأمر إلى تقديم عمله إلى جماعة تعترف بهذا العمل وتقوّمه ، فهو يحتاج إلى شخص أو أكثر للإلتفاف حوله وشدّ أزره وتحقيق جو من الأمن النفسي يمكّنه من الكشف عن جوانب أخر مبتكرة في مجال إبداعه .

٤. الاتجاه الفلسفي واللغوي في الثقافة :

يشمل الاتجاه الفلسفي العام للثقافة الجوانب العلمية ، والفلسفية ، والدينية ، والقيمية التي تؤثّر في عادات الإنسان وسلوكه ، ونمط علاقاته بالخالق والكون وبمن يحيطون به من أفراد ، والاتجاه الفلسفي للثقافة قد يؤدّي بالإنسان إلى أن يجد مكانه في مجتمعه فيكون الإطار المرجعي لتقويم النتاجات الجديدة أو تقدير النشاطات المختلفة لممارستها درجات متفاوتة تتراوح بين القبول والرفض .

٥. العوامل السياسية :

يقول ستين (Stein) أنّ النظم التي تحمي حقوق الإنسان وتضمن حريته في التعبير عن نفسه تمدّه بشعور من الطمأنينة والاستقلال ينعكس على أنواع نشاطاته الأخر ، وعلى العكس من ذلك فإنّ النظم السياسية التي تضع قيودا على التفكير ، قد تؤدّي إلى الحدّ من مجالات التعبير والتجريب والتجديد (الطيطي،٢٠٠٧: ٥٤.٥٨) .

. أساليب تنمية التفكير الإبداعي :

تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أنّه إذا ما أردنا إظهار المخرجات أو النواتج الإبداعية لدى الطلبة ، فلا بدّ من اقتراح الأنشطة أو الاستراتيجيات التعليمية الآتية :

١. العصف الذهني (إمطار الدماغ ، توليد الأفكار) :

من الأساليب التي تنمّي التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، إذ يوفّر الفرص لتوليد الأفكار كونه يستند على مجموعة من المبادىء ومنها :

أ . تأجيل النقد لأي فكرة أو رأي إلى مرحلة ما بعد توليد الأفكار .

ب . التأكيد على مبدأ الكمّ والكيف .

ج . تشجيع الدوران الحرّ بين الطلبة بخصوص طرح الأفكار .

د . ربط الأفكار المطروحة وتطويرها .

٢. توليد الافتراضات والبحث عن التناقضات من الأفكار :

إذ يتمّ طرح أسئلة من نوع (ماذا إذا ، ماذا لو ...) وهذه محاولة لبناء الاستيعاب لما هو موجود ، أو الفهم المجرّد للعالم الطبيعي والنظام الاجتماعي .

٣. تآلف الأشتات :

يعدّ هذا الأسلوب من النماذج التعليمية المتّبعة في تحسين التفكير الإبداعي ، إذ يكثر استعمال أشكال الاستعارة والمجاز والتشبيه في هذا الأسلوب ، ويمكن تحديد استراتيجيتين على وفق هذا الأسلوب :

أ . استراتيجية جعل المألوف غريبا : يسير الطلبة على وفق سلسلة من المتشابهات أو المجاز من دون محدّدات منطقية ، ويتمّ فيها زيادة المسافة المفاهيمية (المعرفية) كما أنّ هناك حريّة الحركة للخيال والتصوّر من دون تحديد اتجاه معيّن ، وتستعمل هذه الاستراتيجية إذا كان المدرّس يستهدف عملية الإيجاد والإبداع .

ب . استراتيجية جعل الغريب مألوفا : وفيها يحاول الطلبة الربط بين فكرتين معيّنتين وتحديد أوجه الشبه بينهما ، وتستعمل هذه الاستراتيجية إذا كان المدرّس يستهدف زيادة الأفكار ، واستكشاف جوانب محدّدة تتّصل بموضوع معيّن .

٤. تحسين الإنتاج :

يستعمل المدرّس مجموعة من الأسئلة التي تتطلّب تخيّلا ذاتيا ذا قيمة (العتوم،وآخرون،٢٠٠٩: ١٥٤.١٥٦) .

دور المدرّس في تنمية التفكير الإبداعي :

١. استعمال استراتيجية التعلّم بالاكتشاف ، لأنّها تعرّف الطلبة التصنيف والتحليل والتمييز والموازنة والتفسير ، كما تشجّعهم على اقتراح الحلول والتأكّد من صحّتها .

٢. استعمال استراتيجية التعلّم التعاوني ، لأنّها تتطلّب من الطلبة أن يبذلوا جهدا ملحوظا والمشاركة الفاعلة للوصول إلى الفهم ، ثمّ الانتقال إلى مستويات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب التي تعدّ الخطوات الأولى للتفكير الإبداعي .

٣ـ استعمال استراتيجية العصف الذهني ، لأنّها تؤكّد على إعطاء اكبر عدد ممكن من الأفكار ، ممّا يزيد في احتمال ظهور الأفكار الإبداعية ومساعدة العقل على توليد الأفكار الإبداعية .

٤. تشجيع الطلبة على التفكير التأمّلي عن طريق الإطلاع على الكتب والألعاب التربوية والألغاز التي تحضّ على المشاركة الفاعلة والإنتاج .

٥ـ ضرورة إطلاع الطلبة على أدبيات الإبداع ، للإطلاع على سِيَر العلماء والمبدعين وكيفية توصّلهم إلى بعض اكتشافاتهم ، ممّا يشجّع الطلبة على التفكير مثل تفكير العلماء .

٦ـ توجيه أسئلة مفتوحة النهاية ، إلى جانب أسئلة الاختيار من متعدّد ، لتشجيع الطلبة على توليد إجابات جديدة وإبداعية .

٧ـ تدريب الطلبة على اكتشاف التعميمات من خلال استعمال الطريقة الاستقرائية في التدريس (الهويدي،٢٠٠٤: ٢٤٨.٢٤٩) .

. عقبات التفكير الإبداعي :

صنّفت عقبات التفكير الإبداعي في مجموعتين رئيسيتين هما :

١. العقبات الشخصيّة :

أ . ضعف الثقة بالنفس :

يعود إلى الخوف من الإخفاق وتجنّب المخاطرة والمواقف غير المأمونة عواقبها .

ب . الميل للمجاراة :

النزعة للامتثال إلى المعايير السائدة تعيق استعمال المدخلات الحسّية جميعها وتحدّ من احتمالات التخيّل والتوقّع وبالتالي تضع حدودا للتفكير الإبداعي .

ج . الحمّاس المفرط :

تؤدّي الرغبة في النجاح والحمّاس الزائد لتحقيق الإنجازات إلى استعجال النتائج قبل نضوج الحالة .

د . التشبّع :

هو الوصول إلى حالة من الاستغراق الزائد الذي قد يؤدّي إلى إنقاص الوعي وعدم دقّة المشاهدات ، والتشبّع حالة مضادة للاختزان المرحلي للفكرة .

هـ . التفكير النمطي :

هو الإخفاق في التوصّل إلى الحل الصحيح ، وذلك بسبب تمسّك الأفراد بالاستعمالات المألوفة للأشياء ، وهذا ما يطلق عليه بالثبات الوظيفي أو الجمود .

و. عدم الحساسية أو الشعور بالعجز :

من الخصائص الضرورية للتفكير الإبداعي اليقظة والحساسية المرهفة للمشكلات وعندما تضعف الحساسية نتيجة عدم الإثارة أو قلّة التحدّي ، فإنّ الفرد يصبح أكثر ميلا للبقاء في دائرة ردود الفعل لما يدور حوله .

ز. التسرّع وعدم احتمال الغموض :

هو الرغبة في التوصّل إلى حلّ المشكلة من خلال انتهاز أوّل فرصة سانحة ، من دون استيعاب جوانب المشكلة جميعها .

ح . نقل العادة :

عندما تترسّخ لدى الفرد أنماط وأبنية معيّنة كانت فعّالة في التعامل مع مواقف جديدة ، فإنّه غالبا ما يتمّ تجاهل استراتيجيات أخر أكثر فاعلية .

٢. العقبات الظرفية :

أ . مقاومة التغيّر :

هناك نزعة عامّة لمقاومة الأفكار الجديدة ، والحفاظ على الوضع الراهن خوفا من انعكاساتها على أمن الفرد واستقراره ، وهناك من يعتقد بأنّ الخبرة الحديثة تشكّل تهديدا لمكتسباته وأوضاعه .

ب . عدم التوازن بين الجدّ والفكاهة :

يعتقد بعض الأفراد أنّ التفكير الإبداعي تفكير منطقي وعقلاني وجدّي ، لا مكان فيه للحدس والتأمّل والتخيّل والمرح ، وأنّ اللعب قد يكون ملائما للأطفال أمّا التخيّل

والأمل فهما مضيعة للوقت ، وتنمية التفكير الإبداعي تتطلّب نوعا من التوازن الدقيق بين هذه العناصر كلّها .

ج . عدم التوازن بين التنافس والتعاون :

هناك حاجة للمزج بين روح التنافس والتعاون لتحقيق إنجازات ذات قيمة ، وقد يكون الاختيار المفرط لأيّ منهما سببا في عدم التوصّل إلى الحلّ المناسب للمشكلة (جروان،٢٠٠٤: ٩٠.٨٦) .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولا . دراستان في تقنية تحليل المضمون :

لم يجد الباحث دراسة تناولت تقنية تحليل المضمون في فروع مادّة اللغة العربية أو أي مادة أخرى ، لذا سيقتصر على دراستين تناولت تحليل النصوص .

١. دراسة السلطاني (٢٠٠٢م) :

أجريت الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية ، وهدفت إلى تعرّف أثر تحليل نصوص أدبية مختارة في الأداء التعبيري لدى طلاب الصفّ الخامس العلمي .

اعتمد الباحث تصميما تجريبيا لمجموعتين ، الأولى تجريبية تدرس التعبير بأسلوب تحليل النصوص الأدبية ، والأخرى ضابطة تدرس التعبير بالطريقة الاعتيادية .

بلغت عيّنة الدراسة (٥٦) طالبا تمّ اختيارهم عشوائيا ، بواقع(٢٧) طالبا في المجموعة التجريبية ، و (٢٩) طالبا في المجموعة الضابطة .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير .

أعدّ الباحث خططا تدريسية للنصوص الأدبية المختارة ، وموضوعات التعبير وعرضها على نخبة من الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ودرّس الباحث نفسه مجموعتي البحث خلال مدّة التجربة التي استمرّت فصلا دراسيا كاملا .

أعدّ الباحث اختبارا بعديّا في موضوع التعبير لكلتا المجموعتين للكتابة فيه ، واعتمد معيار عبدالرحمن الهاشمي (١٩٩٤م) في تصحيح كتابات الطلاب .

عالج الباحث بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال الاختبار التائي(T – Test) لعيّنتين مستقلتين ، ومربّع كاي (كا٢) ، ومعامل ارتباط (بيرسون) .

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

ـ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الأداء التعبيري لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية (السلطاني،٢٠٠٢: أ . ٧٧) .

٢. دراسة المسعودي (٢٠٠٦م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى تعرّف أثر تحليل النصوص القرآنية في الأداء التعبيري لدى طلاب الصفّ الخامس الأدبي .

اعتمد الباحث تصميما تجريبيا لمجموعتين ، الأولى تجريبية تدرس التعبير بأسلوب تحليل النصوص القرآنية ، والثانية ضابطة تدرس التعبير بالطريقة الاعتيادية .

بلغت عيّنة الدراسة (٦٠) طالبا تمّ اختيارهم عشوائيا ، بواقع (٣٠) طالبا في كل مجموعة .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير .

أعدّ الباحث خططا تدريسية للنصوص القرآنية ، وموضوعات التعبير وعرضها على نخبة من الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها .

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث خلال مدّة التجربة التي استمرّت (١٤) أسبوعا ، وأعدّ الاختبارات المتسلسلة لمادّة التعبير ، واعتمد في تصحيحها معيار عبدالرحمن الهاشمي (١٩٩٤م) .

عالج الباحث بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال الاختبار التائي(T – Test) لعيّنتين مستقلتين ، ومربّع كاي (كا٢) ، ومعامل ارتباط (بيرسون) .

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

ـ وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الأداء التعبيري لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية (المسعودي،٢٠٠٦: ط . ٨٦) .

ثانيا . دراسات في الاستماع :

١. دراسة حسن (٢٠٠٣م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى تعرّف أثر نوعي القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرائي والتذوّق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبارا بعديّا ، لمجموعتين تجريبيتين ، وقد بلغت عيّنة البحث (١٠١) طالبا وطالبة موزعين بين إعداديتي (القادسيتين للبنين ، والقناة للبنات) ، تمّ اختيارهما عشوائيا من بين المدارس الإعدادية النهارية في مركز محافظة بغداد .

أعدّ الباحث نماذج خطط تدريسية لثلاثة موضوعات من كتاب المطالعة للصفّ الرابع الإعدادي ، وعرضها على نخبة من الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث التجريبيتين في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق .

درّس الباحث (١٩) موضوعا موحّدا بين مجموعتي البحث ، وكان نصيب كلّ مجموعة درسين في الأسبوع خلال مدّة التجربة التي استمرّت عاما دراسيا كاملا ، وكانت المجموعة التجريبية الأولى تدرس بأسلوب القراءة الجهرية ، والمجموعة التجريبية الثانية تدرس بأسلوب القراءة الاستماعية .

أعدّ الباحث اختبارا تحصيليا لقياس (فهم المقروء ، وسرعة القراءة ، وصحة القراءة ، والتذوق الأدبي) متّسما بالصدق والثبات ، وقوّة التمييز ، ومستوى الصعوبة .

عالج الباحث بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال الاختبار التائي(T – Test) لعيّنتين مستقلتين ، ومربّع كاي (كا٢) ، ومعامل ارتباط (بيرسون) ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز .

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في ثلاث فرضيّات .
ـ تفوّق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب القراءة الاستماعية على المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب القراءة الجهرية (حسن،٢٠٠٣م: ٨ . ١٢١) .

٢. دراسة الجميلي (٢٠٠٤م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى تعرّف أثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية .

بلغت عيّنة الدراسة (٦٠) طالبة في إعدادية المعتصم للبنات التي تمّ اختيارها بصورة قصدية ، بواقع (٣٠) طالبة في كلّ مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة .

صاغت الباحثة (١٦٩) هدفا سلوكيا اعتمادا على محتوى المادّة الدراسية في كتاب المطالعة المقرّر تدريسه في الصفّ الرابع العام ، ثمّ أعدّت خططا تدريسية للموضوعات التي ستدرّس في أثناء التجربة .

كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار في مادّة التعبير التحريري ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية ، ودرجات اختبار الذكاء .

درّست الباحثة نفسها فضلا عن موضوعات المطالعة (١٠) موضوعات تعبيرية اختيرت من مجموعة من الخبراء والمتخصّصين بعد أن عرضت عليهم استبانة ضمّت (٢٠) موضوعا واعتمدت في تصحيحها على محكّات تصحيح الهاشمي ، وبعد انتهاء التجربة التي استمرّت عاما دراسيا كاملا ، استخرجت المتوسطات الحسابية للموضوعات التعبيرية التي كتبنها طالبات مجموعتي البحث ، وطبّقت اختبار التفكير الناقد .

عالجت الباحثة بيانات دراستها إحصائيا باستعمال الاختبار التائي(T – Test) لعيّنتين مستقلّتين ، ومعامل ارتباط (بيرسون) ، ومربّع كاي (كا٢) ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز.

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

ـ تفوّق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الأداء التعبيري والتفكير الناقد (الجميلي،٢٠٠٤: د . ١٤٥) .

٣. دراسة حلمي (٢٠٠٥م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية للبنات ، وهدفت إلى تعرّف مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادّة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات .

بلغت عيّنة الدراسة (٤٨٠) طالبا وطالبة تمّ اختيارهم عشوائيا من طلبة الصفّ الثاني المتوسّط في المدارس التابعة للمديريات العامة للتربية الأربع في بغداد ، وقد قسمّ أفراد العيّنة على مجموعتين في كلّ مجموعة (٢٤٠) طالبا وطالبة ، وطبّق على كلّ مجموعة نصّ واحد .

اعتمدت الباحثة قائمة المهارات الفرعية للاستيعاب الاستماعي وتضمّنت (١٥) مهارة فرعية عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين ، وأصبحت القائمة بشكلها النهائي تشتمل على (٨) مهارات فرعية ، وللكشف عن مستوى الطلبة في استيعاب المسموع اختارت الباحثة نصّين أحدهما أدبي ، والآخر علمي في ضوء قائمة المهارات الفرعية للاستيعاب .

اعدّت الباحثة اختبارا تحصيليا للاستيعاب الاستماعي من نوع الاختيار من متعدّد تالّف من جزأين ، إذ بلغ عدد فقرات النصّ الأدبي (١٦) فقرة ، والنصّ العلمي (١٦) فقرة أيضا، وقد عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين للتثبّت من صدقه ، وتحليل فقراته وحساب ثباته ، واستمرّ تطبيق اختبار الاستيعاب الاستماعي على عيّنة الدراسة مدّة أربعة أسابيع .

عالجت الباحثة بيانات دراستها إحصائيا باستعمال مربّع كاي (كا٢) ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز ، ومعامل فعّالية البدائل غير الصحيحة ، ومعادلة سكوت (Scott) ، وتحليل التباين الثلاثي .

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

. وجود فرق دال إحصائيا بين متوسّط أداء الطلبة في اختبار الاستيعاب الاستماعي يعزى إلى عدد مرّات العرض لمصلحة إعادة قراءة النصّ .

ـ ليس هناك فرق دال إحصائيا بين أداء الطلبة في اختبار الاستيعاب الاستماعي يعزى إلى التفاعلات الثنائية بين متغيرات الدراسة (حلمي،٢٠٠٥: ط . ٩٩) .

ثالثا ـ دراستان في الفهم القرائي :

١ـ دراسة غزال (١٩٩٧م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد ، وهدفت إلى تعرّف أثر تلخيص موضوعات المطالعة في الفهم وتنمية التعبير لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبارا بعديّا ، واختار عيّنة الدراسة بطريقة عشوائية ، تكوّنت من (٦٠) طالبة من طالبات الصفّ الثاني المتوسّط في ثانوية الشعب للبنات في مركز محافظة بغداد ، بواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية ، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات درجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والتحصيل الدراسي للأب ، والتحصيل الدراسي للأم .

أعدّ الباحث اختبارا في الفهم تألّف من (٢٠) فقرة ، وكلّ فقرة تحتوي على أربعة بدائل ، كانت جميعها من نوع الاختيار من متعدّد ، طبّقه الباحث في نهاية التجربة بعد التحقّق من صدقه وثباته بطريقة إعادة الاختبار .

اختار الباحث ستة موضوعات للاختبارات المتسلسلة في التعبير ، وأعدّ خططا تدريسية في مادّة المطالعة والنصوص ومادّة التعبير ، لكلّ درس من دروس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث خلال مدّة التجربة التي استمرت ثلاثة أشهر وفي نهاية التجربة طبّق الباحث اختبار الفهم على طالبات المجموعتين في وقت واحد .

عالج الباحث بيانات دراسته إحصائيا باستعمال الاختبار التائي (T – Test) لعيّنتين مستقلتين .

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

ـ تفوّق المجموعة التجريبية التي درست مادّة المطالعة والنصوص بتلخيص الموضوعات ، وتنمية التعبير على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . (غزال،١٩٩٧: ت . ح) .

٢. دراسة النعيمي (٢٠٠١م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى تعرّف أثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصفّ الرابع الإعدادي العام .

اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبارا بعديّا ، لأربع مجموعات متكافئة ، ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة ، واختار عشوائيا إعدادية القدس للبنين وقصديا إعدادية الفاروق للبنات ، الواقعتين في مركز محافظة بغداد .

بلغت عيّنة الدراسة (٢٩٠) طالبا وطالبة ، بواقع (١٥٠) طالبا و (١٤٠) طالبة ، وزّعوا عشوائيا على المجموعات الأربع .

صاغ الباحث (١٦٤) هدفا سلوكيا اعتمادا على محتوى المادّة الدراسية في كتاب المطالعة المقرّر تدريسه في الصفّ الرابع العام ، ثمّ أعدّ خططا تدريسية للموضوعات التي ستدرّس في أثناء التجربة .

كافأ الباحث بين مجموعات البحث الأربع في متغيرات درجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية ، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير .

درّس الباحث نفسه مجموعات البحث الأربع خلال مدّة التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا ، وقد أعدّ اختبارا لقياس أثر استعمال الاستراتيجيات القبلية

في الاستيعاب القرائي ، بلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة موزعة بين مجموعتين من الأسئلة ، فكانت المجموعة الأولى تضمّ (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد وبأربعة بدائل ، في حين كانت المجموعة الثانية تضمّ (١٠) فقرات من نوع الصواب والخطأ . وتثبّت الباحث من صدق الاختبار وثباته .

ولقياس أثر الاستراتيجيات القبلية الثلاث في الأداء التعبيري ، اختار الباحث أحد موضوعات التعبير الذي حصل على موافقة الخبراء بنسبة ١٠٠% وطبّقه على مجموعات البحث في نهاية التجربة .

عالج الباحث بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال معامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز، وتحليل التباين الأحادي ، وتحليل التباين الثنائي ، وطريقة شيفيه (Sheffe) .

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

ـ وجود فرق ذي دلالة إحصائية لمصلحة طلبة المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري (النعيمي،٢٠٠١م: ج . هـ) .

رابعا . دراسات في التفكير الإبداعي :

١. دراسة الجبوري (٢٠٠٤م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى تعرّف أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصفّ الرابع العام في مادّة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم .

اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبارا بعديّا لمجموعتين (تجريبية وضابطة) ، واختار قصديا إعدادية الكاظمية للبنين الواقعة في مركز محافظة بغداد .

بلغت عيّنة الدراسة (٥١) طالبا تمّ اختيارهم عشوائيا ، وقد قسّم الباحث أفراد العيّنة على المجموعتين ، فكانت المجموعة التجريبية تدرس الأدب والنصوص

بأسلوب العصف الذهني وعدد أفرادها (٢٥) طالبا ، والضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد أفرادها (٢٦) طالبا .

كافأ الباحث بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات التفكير الابتكاري .

صاغ الباحث (٣٣١) هدفا سلوكيا ، وأعدّ أنموذجين لخطّتين تدريسيتين أحداهما بأسلوب العصف الذهني ، والأخرى بالطريقة الاعتيادية .

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث (٢٥) موضوعا من موضوعات مادّة الأدب والنصوص المقرّر تدريسها للصف الرابع العام خلال مدّة التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا .

أعدّ الباحث اختبارا تحصيليا لقياس تحصيل المجموعتين ، وقد اعتمد مقياسا جاهزا لقياس القدرة على التفكير الإبداعي وهو مقياس سيد خير الله .

عالج الباحث بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال الاختبار التائي(T – Test) لعيّنتين مستقلتين ، ومربّع كاي (كا٢) ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز ، ومعادلة ألفا كرونباخ .

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

ـ هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية (الجبوري،٢٠٠٤: ب . ١٠١) .

٢. دراسة العابدي (٢٠٠٧م) :

أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى تعرّف أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوّق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادّة الأدب والنصوص لدى طلبة الصفّ الخامس الأدبي .

اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبارا بعديّا لمجموعتين الأولى تجريبية تدرس مادّة الأدب والنصوص بطريقة التنقيب الحواري ، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية .

بلغت عيّنة الدراسة (١١٧) طالبا وطالبة من طلبة الصفّ الخامس الأدبي ، تمّ اختيارهم عشوائيا من مدرستين تابعتين للمديرية العامة للتربية في محافظة كربلاء ، موزعين بين مجموعتين بواقع (٥٨) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية ، و(٥٩) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي في حفظ النصوص الأدبية والتذوّق الأدبي والتفكير الإبداعي .

صاغ الباحث (٣٧٩) هدفا سلوكيا ، وأعدّ خططا تدريسية للموضوعات المقرّر تدريسها في التجربة ، وعرضها على نخبة من الخبراء والمتخصّصين لمعرفة صدقها وملاءمتها .

درّس الباحث نفسه مجموعتي البحث خلال مدّة التجربة التي استمرت عاما دراسيا كاملا .

أعدّ الباحث اختبارين الأول لقياس حفظ النصوص الأدبية تكوّن من أربعة أسئلة ، والثاني لقياس التذوّق الأدبي تكوّن من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد ، وقد اعتمد الباحث مقياسا جاهزا لقياس القدرة على التفكير الإبداعي وهو مقياس سيد خير الله .

عالج الباحث بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال تحليل التباين الثنائي ، والاختبار التائي (T – Test) لعيّنتين مستقلتين ، ومربّع كاي (كا٢) ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز ، وفعّالية البدائل غير الصحيحة ، وطريقة شيفيه (Sheffe) .

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

ـ تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار حفظ النصوص الأدبية ، واختبار التذوّق الأدبي .

ــ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسّط درجات طلبة المجموعة التجريبية ، ومتوسّط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي (العابدي،٢٠٠٧: ط. ١٨٦) .

٣. دراسة حسين (٢٠٠٨م) :

أجريت الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية ، وهدفت إلى تعرّف أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الرابع العام في مادّة الأدب والنصوص .

بلغت عيّنة الدراسة (٨١) طالبة ، تمّ اختيارهن عشوائيا من إعدادية الطليعة للبنات في مركز محافظة بابل ، بواقع (٤١) طالبة في المجموعة التجريبية ، و (٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة .

كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق .

صاغت الباحثة (٢٤٨) هدفا سلوكيا ، وأعدّت خططا تدريسية للموضوعات المقرّر تدريسها في أثناء مدّة التجربة ، وعرضتها على نخبة من الخبراء والمتخصّصين لمعرفة صدقها وملاءمتها ، ودرّست الباحثة نفسها مجموعتي البحث خلال مدّة التجربة التي استمرّت (٢٣) أسبوعا .

أعدّت الباحثة اختبارا لقياس التحصيل ، واعتمدت مقياسا جاهزا لقياس القدرة على التفكير الإبداعي وهو مقياس سيد خير الله .

عالجت الباحثة بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال الاختبار التائي (T – Test) لعيّنتين مستقلتين ، ومربّع كاي (كا٢) ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز .

من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة :

ـ تفوّق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستعمال برنامج الكورت على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التحصيل والتفكير الإبداعي (حسين،٢٠٠٨: ١ . ١٣٣) .

. موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

من خلال عرض الدراسات السابقة يحاول الباحث الموازنة بين هذه الدراسات لتعرّف مدى اتفاقها ، واختلافها ، وعلاقتها بالدراسة الحالية ،

واستخلاص بعض المؤشرات الضرورية التي يمكن الإفادة منها بقدر ما يتعلّق بموضوع الدراسة الحالية .

١. الهدف :

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تعرّف أثر تحليل النصوص في الأداء التعبيري ، وهدف بعضها إلى تعرّف أثر بعض المتغيرات في الفهم القرائي والتفكير الإبداعي ، والدراسة الحالية تتّفق بعض الشيء مع الدراسات السابقة في هذا الميدان .

٢. المنهج :

استعملت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي ، والدراسة الحالية تتّفق مع هذه الدراسات في استعمالها المنهج التجريبي أيضا .

٣. العيّنة :

اختيرت عيّنات الدراسات السابقة جميعها عشوائيا ، ما عدا دراسة الجميلي التي اختيرت عيّنتها قصديا ، وقد انحصرت أحجام عيّناتها بين (٥١) طالبا في دراسة الجبوري ، و(٤٨٠) طالبا وطالبة في دراسة حلمي ، وقد وزّعت أغلب الدراسات عيّناتها على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، وبعضها على مجموعتين تجريبيتين ، وبعضها على أربع مجموعات ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة . أمّا الدراسة الحالية فقد بلغت عيّنتها (٩٠) طالبا ، وتتّفق مع الدراسات جميعها في اختيار العيّنة عشوائيا ما عدا دراسة الجميلي ، ووزّعت عيّنتها على ثلاث مجموعات ، منها مجوعتان تجريبيتان وثالثة ضابطة .

٤. التكافؤ :

كافأ الباحثون في الدراسات السابقة بين عيّناتهم في بعض المتغيرات التي يعتقدون أنّها تؤثّر في سير التجربة ، ومنها العمر الزمني ، ودرجات التحصيل للعام الدراسي السابق ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمّهات ، ودرجات الاختبار القبلي ، ودرجات القدرة اللغوية ، ودرجات اختبار الذكاء ، أمّا الدراسة الحالية فأنّها أجرت

عمليات التكافؤ في بعض هذه المتغيرات ، وتمّ ضبطها لأهميتها في الحصول على نتائج دقيقة .

٥. المكان والمرحلة :

أجريت الدراسات جميعها في العراق على المرحلة الإعدادية ما عدا دراستي (حلمي ، وغزال) اللتين أجريتا على المرحلة المتوسّطة . أمّا الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق وعلى المرحلة الإعدادية .

٦. الجنس :

أجريت بعض الدراسات على االطلاب كما في دراسة (السلطاني ، والمسعودي ، والجبوري) ، وبعضها على الطالبات كما في دراسة (الجميلي ، وغزال ، وحسين) ، وبعضها على الطلاب والطالبات كما في دراسة (حسن ، وحلمي ، والنعيمي ، والعابدي) ، أمّا الدراسة الحالية فإنّها تتّفق مع الدراسات التي أجريت على الطلاب .

٧. التصميم التجريبي :

تباينت الدراسات السابقة في اختيار التصميم التجريبي ، فقد اعتمد بعضها تصميما تجريبيا ذا مجموعتين ومتغيرا مستقلا وآخر تابعا ، وبعضها متغيرا مستقلا وآخرين تابعين ، وبعضها متغيرين مستقلّين وآخرين تابعين ، وبعضها متغيرا مستقلا وثلاثة متغيرات تابعة ، وبعضها ثلاثة متغيرات مستقلّة ومتغيرين تابعين ، أمّا الدراسة الحالية فقد اعتمدت تصميما تجريبيا ذا ثلاث مجموعات ومتغيرين مستقلّين وآخرين تابعين .

٨. المادّة العلمية :

تباينت الدراسات السابقة في المواد الدراسية التي أجريت التجربة عليها ، فمنها ما تناولت مادّة الأدب والنصوص ، ومنها ما تناولت مادّة التربية الإسلامية ، ومنها ما تتّفق الدراسة الحالية معها إذ إنّها تناولت مادّة المطالعة .

٩. مدّة التجربة :

تباينت الدراسات السابقة في المدّة التي استغرقتها التجربة ، وقد استغرق قسم منها عاما دراسيا كاملا ، ومنها (٢٣) أسبوعا ، ومنها (١٤) أسبوعا ، ومنها ثلاثة أشهر ، أمّا الدراسة الحالية فقد استمرّت مدّة التجربة (١٠) أسابيع ، ويعتقد الباحث أنّ هذه المدّة ملائمة لمتطلّبات إنهاء موضوعات التجربة ، لأنّ المدّة الزمنية القصيرة قد لا تعطي نتائج دقيقة ، وكذلك الحال في المدّة الطويلة التي قد تؤدّي إلى ملل الطلاب وفتور حماسهم ممّا ينعكس سلبا على سير عملية التجربة ، ومن المناسب أن تغطّي المدّة الموضوعات المختارة في أثناء التجربة .

١٠. القائمون بالتدريس :

درّس الباحثون أنفسهم االمجموعات التجريبية والضابطة في الدراسات السابقة جميعها ، وتتفّق الدراسة الحالية معها في هذا الميدان ، إذ درّس الباحث نفسه مجموعات البحث الثلاث .

١١. أداة البحث :

استعملت الدراسات السابقة اختبارات متنوعة لقياس أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة ، فقد استعملت دراسة السلطاني اختبارا بعديا في موضوع التعبير ، واستعملت دراسة المسعودي الاختبارات المتسلسلة لمادة التعبير ، واستعملت دراسة حسن اختبارا تحصيليا لقياس (فهم المقروء ، وسرعة القراءة ، وصحة القراءة ، والتذوّق الأدبي) ، واستعملت دراسة الجميلي تصحيح موضوعات التعبير التحريري ، واختبار التفكير الناقد ، واستعملت دراسة حلمي اختبارا تحصيليا للاستيعاب الاستماعي ، واستعملت دراسة غزال اختبارا في الفهم القرائي ، والاختبارات المتسلسلة في التعبير ، واستعملت دراستا الجبوري ، وحسين اختبارا تحصيليا ، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي ، واستعملت دراسة العابدي اختبارا لقياس حفظ النصوص الأدبية ، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي ، وتتّفق الدراسة الحاليّة مع بعض الدراسات السابقة في استعمالها اختبار الفهم القرائي ، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي .

١٢. الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متعددة هي معامل ارتباط (بيرسون) ، وتحليل التباين الأحادي ، وتحليل التباين الثنائي ، وتحليل التباين الثلاثي ، والاختبار التائي (T-Test) لعيّنتين مستقلّتين ، ومربّع كاي (كا٢) ، وطريقة شيفيه (Sheffe) ومعادلة سكوت (Scott) ، ومعادلة ألفا كرونباخ ، ومعامل الصعوبة ، ومعامل قوّة التمييز ، ومعامل فعّالية البدائل غير الصحيحة .

أمّا الدراسة الحالية فتتّفق مع بعض الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية نفسها .

١٣. نتائج الدراسات السابقة :

أظهرت الدراسات السابقة نتائج مختلفة باختلاف أهدافها ، وعيّناتها ، وأدواتها ، ومجال دراستها ، والمرحلة الدراسية ، والأساليب العلاجية المستعملة في التدريس . أمّا نتائج الدراسة الحالية فسيرد ذكرها عند عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الخامس من هذه الدراسة .

الفصل الرابع

منهجيّة البحث وإجراءاته

أولا / منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ، كونه يتلاءم وطبيعة البحث الحالي ، وهو أحد مناهج البحث العلمي المستعملة في العلوم التربوية والنفسية .

ثانيا / التصميم التجريبي :

إنّ تصميم تجربة ما يعني ببساطة تخطيطها ، بحيث يصبح في الإمكان جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المراد دراستها ، وعليه فإنّ تخطيط التجربة يشمل الخطوات المتتالية جميعها التي تتّخذ مسبقا قبل إجراء التجربة ، لكي نضمن إمكانية الحصول على البيانات المناسبة (الراوي،وعبدالعزيز،د.ت:١٣) .

ويتوقّف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العيّنة ، ومن المعروف أنّ البحوث التربوية لم تصل إلى تصميم تجريبي يبلغ حدّ الكمال من الضبط ، لأنّ توفير درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة ، بسبب طبيعة الظواهر التربوية المعقّدة (فان دالين،١٩٨٥: ٣٨١) .

وقد اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا اختبار بعدي لمجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة ، وهو من التصميمات ذات الضبط الجزئي الملائمة لظروف البحث الحالي وجدول (٢) يبيّن ذلك .

جدول (٢)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة	
التجريبية الأولى	تقنية تحليل المضمون	الفهم القرائي والتفكير الإبداعي	اختبار الفهم القرائي واختبار التفكير الإبداعي	الفرق بين المجموعات الثلاث في الفهم القرائي والتفكير الإبداعي
التجريبية الثانية	الاستماع الناقد	الفهم القرائي والتفكير الإبداعي	اختبار الفهم القرائي واختبار التفكير الإبداعي	
الضابطة	ــــــــــــ	الفهم القرائي والتفكير الإبداعي	اختبار الفهم القرائي واختبار التفكير الإبداعي	

يلحظ من جدول (٢) ما يأتي :

١ـ المجموعة التجريبية الأولى : ويقصد بها المجموعة التي يدرس طلابها بأسلوب تقنية تحليل المضمون (المتغيّر المستقل الأوّل) .

٢ـ المجموعة التجريبية الثانية : ويقصد بها المجموعة التي يدرس طلابها بأسلوب الاستماع الناقد (المتغيّر المستقل الثاني) .

٣ـ المجموعة الضابطة : ويقصد بها المجموعة التي يدرس طلابها بالطريقة الاعتيادية .

٤ـ الفهم القرائي : ويقصد به المتغير التابع الأوّل ، ويقاس بوساطة اختبار بعدي لمعرفة أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في كلّ مجموعة من مجموعات البحث الثلاث .

٥ـ التفكير الإبداعي : ويقصد به المتغير التابع الثاني ، ويقاس بوساطة اختبار بعدي لمعرفة أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في كلّ مجموعة من مجموعات البحث الثلاث .

ثالثا / مجتمع البحث وعيّنته :

١. مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث طلاب الصفّ الرابع الإعدادي / الفرع الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين ، التي تشتمل على ثلاث شعب فأكثر في مركز محافظة النجف الأشرف للعام الدراسي (٢٠٠٩م . ٢٠١٠م) .

وقد زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الأشرف / قسم التخطيط التربوي بموجب كتاب تسهيل مهمّة ، الصادر من جامعة بابل / قسم الدراسات العليا (ملحق ١) للإطلاع على قائمة المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز المحافظة ، وجدول (٣) يبيّن ذلك .

جدول (٣)

المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة النجف الأشرف النبي تشتمل على الصف الرابع الإعدادي / الفرع الأدبي

ت	اسم المدرسة	عدد الشُّعب	الموقع	ت	اسم المدرسة	عدد الشُّعب	الموقع
١	ثانوية النصر	٣	حي النصر	٧	إعدادية البسملة	١	حي القادسية
٢	إعدادية النجف	١	محلة الجديدة /٢	٨	إعدادية جبل النور	٣	حي الحسين
٣	إعدادية علي الوردي	٢	حي الأنصار	٩	إعدادية الكرار	١	حي اليرموك
٤	إعدادية الكندي	١	حي الحوراء زينب	١٠	إعدادية الابتهال	١	حي الميلاد
٥	إعدادية محمّد باقر الصدر	٣	حي المكرمة	١١	إعدادية الجزيرة	١	حي العروبة
٦	إعدادية سدرة المنتهى	١	حي المثنى	١٢	إعدادية الخورنق	٢	محلة البراق

يلحظ من جدول (٣) أنّ عدد المدارس في مركز المحافظة (١٢) مدرسة بواقع ثانوية واحدة ، و(١١) إعدادية .

٢. عيّنة البحث :

تعدّ العيّنة جزءا من المجتمع ، يجري اختيارها على وفق قواعد وأسس علمية بحيث تمثّل المجتمع تمثيلا صحيحا (الدباغ،١٩٨٣: ٧٧) . ومن أجل اختيار عيّنة البحث ، اختار الباحث عشوائيا* إعدادية جبل النور للبنين لتطبيق تجربته فيها وزارها بموجب كتاب تسهيل مهمة ، الصادر من المديرية العامة للتربية في ــــــ

* كتب الباحث أسماء المدارس التي تشتمل على ثلاث شُعب على أوراق صغيرة ، ووضعها في كيس ، ثمّ سحب واحدة منها ، فكانت إعدادية جبل النور للبنين .

محافظة النجف الأشرف (ملحق ٢) ، ووجد أنّ الإعدادية تشتمل على ثلاث شُعب للصفّ الرابع الفرع الأدبي هي (أ ، ب ، ج) ، وقد وزّع أساليب التدريس عشوائيا* على الشُّعب الثلاث فكان أسلوب تقنية تحليل المضمون من نصيب الشُّعبة (ب) ، وأسلوب الاستماع الناقد من نصيب الشُّعبة(ج) ، والطريقة الاعتيادية من نصيب الشُّعبة (أ) ، وقد بلغ عدد طلاب مجموعات البحث الثلاث (٩٠) طالبا ، وجدول (٤) يبيّن ذلك .

جدول (٤)

أعداد طلاب مجموعات البحث الثلاث قبل استبعاد الطلاب المخفقين وبعده

ت	الشعبة	المجموعة	أسلوب التدريس	العدد الكلّي	عدد المخفقين	عدد أفراد العينة النهائية
١	ب	التجريبية الأولى	تقنية تحليل المضمون	٣١	١	٣٠
٢	ج	التجريبية الثانية	الاستماع الناقد	٣٠	.	٣٠
٣	أ	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	٣١	١	٣٠
المجمــوع				٩٢	٢	٩٠

يلحظ من جدول (٤) أنّ عدد طلاب مجموعات البحث الثلاث بلغ (٩٠) طالبا بواقع (٣٠) طالبا في كلّ مجموعة ، بعد استبعاد الطلاب المخفقين في العام الدراسي الماضي (٢٠٠٨م . ٢٠٠٩م) ، وكان عددهم (٢) أحدهم في المجموعة التجريبية الأولى ، والآخر في المجموعة الضابطة ، تمّ استبعادهم من النتائج النهائية ، ولا يوجد مخفق في المجموعة التجريبية الثانية .

* كتب الباحث أسماء الشُّعب الثلاث على أوراق صغيرة ، ووضعها في كيس ، ثمّ سحب الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية الأولى فكانت تحمل اسم الشُّعبة (ب) ، ثمّ سحب الورقة الثانية لتكون المجموعة التجريبية الثانية فكانت تحمل اسم الشُّعبة (ج) ، أمّا الورقة الثالثة فكانت المجوعة الضابطة وهي تحمل اسم الشُّعبة (أ) .

رابعا / تكافؤ مجموعات البحث :

حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث إحصائيا في بعض المتغيرات التي قد تؤثّر في نتائج البحث ، وهذه المتغيرات هي :

١ـ العمر الزمني لطلاب مجموعات البحث الثلاث محسوبا بالشهور (ملحق ٣) .

٢. التحصيل الدراسي للآباء .

٣. التحصيل الدراسي للأمّهات .

٤ـ درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في مادّة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الثالث المتوسّط للعام الدراسي (٢٠٠٨م . ٢٠٠٩م) (ملحق ٤) .

٥ـ درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي في الفهم القرائي (ملحق ٥) .

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في هذه المتغيرات بين مجموعات البحث الثلاث .

١. العمر الزمني محسوبا بالشهور :

حصل الباحث على البيانات التي تخصّ العمر الزمني من الطلاب أنفسهم بوساطة الاستمارة الموزعة عليهم من الباحث والبطاقة المدرسية ، وتمّ حساب أعمار الطلاب بالشهور ، وقد عالج الباحث النتائج باستعمال تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث ، وجدول (٥) يبيّن ذلك .

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لطلاب مجموعات البحث الثلاث محسوبا بالشهور

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربّعات	متوسّط المربّعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٣٧,٠٨٩	١٨,٥٤٥	٠,١٥٣	٣,١٥	ليست بذي دلالة إحصائية
داخل المجموعات	٨٧	١٠٥١٤,٤	١٢٠,٨٥٥			
المجموع	٨٩	١٠٥٥١,٤٨٩				

يلحظ من جدول (٥) أنّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,١٥٣) وهي أقلّ من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٥) عند درجة حرية (٢ ، ٨٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ممّا يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق ٣) .

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

حصل الباحث على البيانات التي تخصّ التحصيل الدراسي للآباء بالطريقة نفسها في المتغير السابق ، وقد عالج الباحث النتائج باستعمال مربّع كاي (كا٢) لمجموعات البحث الثلاث ، وجدول (٦) يبيّن ذلك .

جدول (٦)

تكرار التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	حجم العيّنة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	معهد أو إعدادية	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
الأولى	٣٠	٦	٥	٦	٧	٦	٨	١,٣٦	١٥,٥١	ليست بذي دلالة إحصائية
الثانية	٣٠	٧	٧	٦	٥	٥				
الضابطة	٣٠	٧	٥	٥	٦	٧				

يلحظ من جدول (٦) أنّ طلاب مجموعات البحث الثلاث متكافئون إحصائيا في التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) أنّ قيمة (كا٢) المحسوبة بلغت (١,٣٦) ، وهي أقلّ من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٥,٥١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨) .

٣. التحصيل الدراسي للأمّهات :

حصل الباحث على البيانات التي تخصّ التحصيل الدراسي للأمّهات بالطريقة نفسها في المتغيرين السابقين ، وقد عالج الباحث النتائج باستعمال مربّع كاي (كا٢) لمجموعات البحث الثلاث ، وجدول (٧) يبيّن ذلك .

جدول (٧)

تكرار التحصيل الدراسي لأمّهات طلاب مجموعات البحث الثلاث

وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	حجم العيّنة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	معهد أو إعدادية	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
الأولى	٣٠	٦	٥	٦	٧	٦	٨	٠,٧٨٤	١٥,٥١	ليست بذي دلالة إحصائية
الثانية	٣٠	٧	٦	٥	٦	٦				
الضابطة	٣٠	٦	٧	٦	٦	٥				

يلحظ من جدول (٧) أنّ طلاب مجموعات البحث الثلاث متكافئون إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمّهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا٢) أنّ قيمة (كا٢) المحسوبة بلغت (٠,٧٨٤) ، وهي أقلّ من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٥,٥١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨) .

٤ـ درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في مادّة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الثالث المتوسّط :

تمّ حساب درجات تحصيل طلاب مجموعات البحث الثلاث في مادّة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسّط للعام الدراسي السابق (٢٠٠٨م . ٢٠٠٩م)

وعالج الباحث النتائج باستعمال تحليل التباين الأحادي ، وجدول (٨) يبيّن ذلك .

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في مادّة اللغة العربية للعام الدراسي السابق

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربّعات	متوسّط المربّعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٢٢,٨٢٢	١١,٤١١	٠,٠٩٧	٣,١٥	ليست بذي دلالة إحصائية
داخل المجموعات	٨٧	١٠٢٧١	١١٨,٠٥٧			
المجمـوع	٨٩	١٠٢٩٣,٨٢٢				

يلحظ من جدول (٨) أنّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٠٩٧) وهي أقلّ من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٥) عند درجة حرية (٢ ، ٨٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ممّا يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق ٤) .

٥. درجات الاختبار القبلي في الفهم القرائي :

للتحقّق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في الفهم القرائي ، أعدّ الباحث اختبارا قبليا في الفهم القرائي ، يتكون من (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدّد ، وخصّصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كلّ فقرة من فقرات الاختبار ، فكانت الدرجة العليا عشرا ، والدرجة الدنيا صفرا .

طبق الباحث الاختبار على عينة البحث يوم الاثنين الموافق ١١ / ١ / ٢٠١٠م ، وبعد تصحيح الإجابات عالج الباحث النتائج باستعمال تحليل التباين الأحادي ، وجدول (٩) يبيّن ذلك .

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي في الفهم القرائي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربّعات	متوسّط المربّعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	٢,٤٨٩	١,٢٤٥	٠,٧٤٧	٣,١٥	ليست بذي دلالة إحصائية
داخل المجموعات	٨٧	١٤٥	١,٦٦٧			
المجمـوع	٨٩	١٤٧,٤٨٩				

يلحظ من جدول (٩) أنّ القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٧٤٧) وهي أقلّ من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٥) عند درجة حرية (٢ ، ٨٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ممّا يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير (ملحق ٥) .

خامسا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

إنّ عملية ضبط المتغيرات لها أهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية والإنسانية ، وذلك بسبب تعدّد متغيراتها ، ولكون هذه المتغيرات في معظم الأحيان افتراضية لا تخضع للملاحظة المباشرة (الكيلاني،ونضال،٢٠٠٥: ١١) .

وعلى الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقّة الإجراءات ، وكثرة استعمال المتخصّصين المنهج التجريبي إلاّ أنّهم يدركون الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يقومون بدراستها أو ضبطها ، لأنّ الظواهر السلوكية غير مادّية ومعقّدة ، وتتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام،١٩٨٤: ٢٠٣.٢٠٤) .

ولكي يتحقّق الباحث من أن نتائجه سليمة وتعود إلى أثر المتغيّرين المستقلّين ، فقد حاول جهد إمكانه ضبط المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنّها تؤثّر على سلامة التجربة وهي :

١. اختيار أفراد العيّنة :

سيطر الباحث على الفروق بين أفراد العيّنة بالاختيار العشوائي ، فضلا عن إجراء عمليات التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات التي ورد ذكرها آنفا .

٢. الاندثار التجريبي :

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناتج عن ترك بعض طلاب عيّنة البحث أو انقطاعهم ، أو نقل عدد منهم من المدرسة أو إليها في أثناء التجربة ممّا يؤثّر على متوسّط تحصيل مجموعات البحث (الكيلاني،ونضال،٢٠٠٥: ٥٩) ، والبحث الحالي لم يتعرّض فيه الطلاب إلى الترك أو الانقطاع أو الانتقال طوال مدّة التجربة ، عدا حالات الغياب الفردية التي تعرضّت لها مجموعات البحث الثلاث بنسب ضئيلة جدا وبصورة متساوية تقريبا .

٣. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

لم يتعرّض أفراد مجموعات البحث الثلاث إلى أي طارىء أو حادث يعرقل سير التجربة ، ويؤثّر في المتغيّرين التابعين بجانب أثر المتغيّرين المستقلّين ، أي أنّ هذا المتغيّر لم يكن ذا أثر في هذه التجربة .

٤. النضج :

كانت مدّة التجربة واحدة لمجموعات البحث الثلاث ، وهي (١٠) أسابيع إذ بدأت بتاريخ (١٥ / ٢ / ٢٠١٠م) وانتهت بتاريخ (٢٦ / ٤ / ٢٠١٠م) وإنّ التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث كان ذا اختبار بعدي لمجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة ، وبذلك فإنّ ما يحدث من نمو سيعود على أفراد المجموعات الثلاث ، أي أنّ هذا المتغيّر لم يكن ذا أثر في هذه التجربة .

٥. أداة القياس :

استعمل الباحث أداتين موحّدتين بين مجموعات البحث الثلاث ، وهما اختبار الفهم القرائي ، واختبار التفكير الإبداعي اللذان اتصفا بالموضوعية والصدق والثبات .

٦. أثر الإجراءات التجريبية :

حاول الباحث الحدّ من أثر هذا المتغيّر في سير التجربة من خلال ما يأتي :

أ . سرّية التجربة :

حرص الباحث على سرّية التجربة بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرّس المادّة وعدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وأهدافه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة ممّا قد يؤثر على سلامة التجربة ونتائجها .

ب . المادّة الدراسية :

كانت المادّة الدراسية موحّدة لمجموعات البحث الثلاث ، وقد اعتمد الباحث (١٠) موضوعات من كتاب المطالعة المقرّر للصفّ الرابع الإعدادي للعام الدراسي (٢٠٠٩م . ٢٠١٠م) ، وجدول (١٠) يبيّن ذلك .

جدول (١٠)

الموضوعات المقرّر تدريسها في أثناء مدّة التجربة

ت	الموضوع	ت	الموضوع
١	من الحديث الشريف حقّ الصديق والجار	٦	تنويمة الجياع للشاعر محمّد مهدي الجواهري
٢	الصّديق / لأبي حيّان التوحيدي	٧	الكندي الفيلسوف العراقي
٣	ذكريات الطفولة / ميخائيل نعيمة	٨	حقوق الطفل
٤	يا مدينة السلام والزيتون للشاعر نزار قباني	٩	رثاء واسطة العقد (محمّد أوسط الأبناء) للشاعر علي بن العباس الرومي
٥	ماذا يريد الإسلام من المسلمين ؟	١٠	المرقب والنجوم وريادة الفضاء

ج . المدرّس :

درّس الباحث نفسه مجموعات البحث الثلاث ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية ؛ لأنّ تخصيص مدرّس لكلّ مجموعة قد يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل ، فقد تعزى إلى تمكّن أحد المدرّسين من المادّة أو إلى صفاته الشخصيّة أو غير ذلك من العوامل المؤثرة .

د . توزيع الدروس :

لضبط هذا المتغيّر اتّفق الباحث مع إدارة المدرسة حول التوزيع المتساوي للدروس ، بحيث يراعى فيه تدريس طلاب مجموعات البحث الثلاث في اليوم نفسه وهو يوم الاثنين من كلّ أسبوع ، والحرص على تنظيم وقت الدروس بين المجموعات وجدول (١١) يبيّن ذلك .

جدول (١١)

توزيع دروس مادّة المطالعة على مجموعات البحث الثلاث

اليوم	المجموعة	الدرس
الاثنين	التجريبية الأولى	الأوّل
	الضابطة	الثاني
	التجريبية الثانية	الثالث

هـ . الوسائل التعليمية :

كانت الوسائل التعليمية متماثلة بين مجموعات البحث الثلاث من حيث تشابه السبورات ، واستعمال الطباشير الملوّن والعادي ، والكتاب المدرسي المقرّر .

و. بناية المدرسة :

طبّق الباحث تجربته في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة ، وعدد الشبابيك ، والإنارة ، والتهوية ، وعدد المقاعد ونوعها وحجمها .

سادسا / صياغة الأهداف السلوكية :

إنّ صياغة الأهداف السلوكية تساعد المدرّس على تنظيم المادّة الدراسية وتساعد الطلاب على توجيه جهودهم نحو تحقيق هذه الأهداف (علي،١٩٨٧: ٦٥) لأنّ تحديد الأهداف وتعيين أبعادها يعين على تهيئة ما يلزم لتحقيقها من مادّة دراسية أو طريقة جيدة ، أو وسيلة تعليمية معينة ، أو أنشطة وفعّاليات هادفة ، أو أساليب تقويم فاعلة .

وتتطلّب صياغة الأهداف السلوكية تحليلا لمحتوى المادّة الدراسية ، وتحويل الأهداف من صياغتها العامة إلى أهداف سلوكية ، وفي ضوء ذلك صاغ الباحث

أهدافا سلوكية وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وآدابها ، وطرائق تدريسها ، والتربية وعلم النفس (ملحق ٨) ، وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عدّلت بعض الأهداف وأعيدت صياغة أهداف أخر وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (١١٨) هدفا موزّعة بين موضوعات مادّة المطالعة المقرّر تدريسها في أثناء مدّة التجربة (ملحق ٦) وهذه الأهداف موزّعة بين المستويات الستّة بحسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي وجدول (١٢) يبيّن ذلك .

جدول (١٢)

عدد الأهداف السلوكية لموضوعات مادّة المطالعة المقرّر تدريسها في أثناء مدّة التجربة

ت	الموضوعات	عدد الأهداف السلوكية						المجموع
		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
١	من الحديث الشريف حقّ الصّديق والجار	٢	٤	٣	١	١	١	١٢
٢	الصّديق	٣	٣	٢	٢	١	١	١٢
٣	ذكريات الطفولة	٥	٢	٢	١	١	١	١٢
٤	يا مدينة السلام والزيتون	٤	٢	٢	٢	١	١	١٢
٥	ماذا يريد الإسلام من المسلمين ؟	٣	٤	٢	١	١	١	١٢
٦	تنويمة الجياع	٤	٢	٢	١	١	١	١١
٧	الكندي الفيلسوف العراقي	٥	٤	١	١	١	١	١٣
٨	حقوق الطفل	٤	٢	٢	١	٢	١	١٢
٩	رثاء واسطة العقد (محمّد أوسط الأبناء)	٤	٢	١	١	١	١	١٠
١٠	المرقب والنجوم وريادة الفضاء	٤	٣	٢	١	١	١	١٢
	المجموع	٣٨	٢٨	١٩	١٢	١١	١٠	١١٨

سابعا / إعداد الخطط التدريسية :

إنّ التخطيط للتدريس هو عملية تصوّر مسبق ومحدّد ومكتوب بشكل منظّم وهو برنامج عمل لما سينفّذه المدرّس في غرفة الصفّ (قطاوي ،٢٠٠٧: ٢٨٨) . ويعدّ من العناصر المهمّة في العملية التربوية والتعليمية ، إذ يجعلها عملية منظّمة وواضحة ودقيقة ، تساعد على تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف وبأقلّ عدد من الأخطاء (أبوجادو،٢٠٠٠: ٤١٧) .

والتخطيط للدرس يمثّل خطّة تربط أجزاء المادّة العلمية وتكون شاملة ، وفي هذه الخطّة يستعمل المدرّس كلّ ما هو متاح له من أساليب ووسائل تنسجم وطبيعة هذه الخطّة وتؤدّي إلى الأهداف المحدّدة (الأحمد،وحذام،٢٠٠٥: ٢٠٩) . فضلا عن أنّ الخطّة اليومية دليل ملموس على تحضير المدرّس درسه وعنايته به ممّا يرجّح أنّ تدريسه سيكون أكثر فاعلية ونجاح (الأمين،وآخران،٢٠٠٦: ٢٠٣) . لذا أعدّ الباحث ثلاثة نماذج للخطط التدريسية اليومية لتدريس مجموعات البحث الثلاث ، فكانت خطّة المجموعة التجريبية الأولى على وفق أسلوب تقنية تحليل المضمون ، وخطّة المجموعة التجريبية الثانية على وفق أسلوب الاستماع الناقد ، وخطّة المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية (ملحق ٧) وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وآدابها ، وطرائق تدريسها ، والتربية وعلم النفس (ملحق ٨) ، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ، وفي ضوئها أجريت بعض التعديلات .

ثامنا / أداتا البحث :

أ. اختبار الفهم القرائي :

١. إعداد الاختبار :

تعدّ الاختبارات جزءا أساسيا من برامج القياس والتقويم التي يعتمدها المدرّس لتعرّف نواتج العملية التعليمية (البجة،٢٠٠٠: ١٦) . ولمّا كان البحث الحالي يتطلّب إعداد اختبار بعدي لقياس تحصيل طلاب مجموعات البحث الثلاث في الفهم القرائي ، اختار الباحث أحد موضوعات كتاب المطالعة المقرّر للصفّ الرابع الإعدادي (ملحق ٩) ، وأعدّ اختبارا بعديّا مكوّنا من أربعة أسئلة يتكوّن السؤال

الأوّل من (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدّد وبأربعة بدائل ، والسؤال الثاني من (٦) فقرات من نوع التكميل ، والسؤال الثالث من (٤) فقرات من نوع المقال ، والسؤال الرابع من فقرة واحدة من نوع المقال (ملحق ١٠) .

٢ . صدق الاختبار :

يعدّ الصدق من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث ، ويعدّ الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع من أجله (الطبيب،د.ت: ٢٩١) . ولأجل تحقيق صدق الأداة استخرج الباحث الصدق الظاهري للاختبار بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وآدابها ، وطرائق تدريسها ، والتربية وعلم والنفس (ملحق ٨) ، لبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار، ومن خلال آراء الخبراء وملاحظاتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات ، وأجريت التعديلات المقترحة على بعضها الآخر .

٣. تعليمات الاختبار :

وضع الباحث التعليمات الآتية :

أ – تعليمات الإجابة :

. اكتب اسمك ، وشعبتك على ورقة الإجابة في المكان المخصّص .

. الإجابة في ورقة الاختبار نفسها .

. فكّر جيدا قبل أن تثبّت الإجابة التي تعتقد أنّها صحيحة .

. لا تترك أي فقرة من فقرات الاختبار من دون إجابة .

ب– كيفية التصحيح :

خصّص الباحث في السؤالين الأوّل والثاني درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة ، أمّا السؤال الثالث فقد خصّص درجتين للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفرا للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وأمّا السؤال الرابع فقد خصّص (٦)

درجات للإجابة الصحيحة عنه ، وكانت الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة (ملحق ١١) .

٤ . التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

لمعرفة المدّة التي يستغرقها الاختبار ، ووضوح فقراته ، ومدى صعوبتها ، وقوّة تمييزها ، وفعالية بدائلها ، طبّقه الباحث على عيّنة استطلاعية اختارها من مجتمع البحث ، بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالبا من طلاب الصفّ الرابع الأدبي في إعدادية محمّد باقر الصدر ، بتاريخ ٨ / ٤ / ٢٠١٠م ، وبعد تطبيق الاختبار تبيّن أن فقراته جميعها واضحة وكان معدّل وقت الإجابة عن فقرات الاختبار ينحصر بين (٤٠ . ٦٠) دقيقة ، وبمتوسّط قدره (٥٠) دقيقة *.

٥ . التحليل الإحصائي :

استعمل الباحث التحليل الإحصائي للتحقّق من صلاحية كلّ فقرة من فقرات الاختبار في عدد من العوامل التي يعتقد أنّها ذات فاعلية في إصدار الحكم على صلاحية الفقرات ، وقدرتها على قياس ما أعدّت لقياسه . لذا حلّل فقرات الاختبار لمعرفة صعوبة كل فقرة ، وقوّة تمييزها ، وفعّالية بدائلها غير الصحيحة وسهولتها ومدى مراعاتها الفروق الفردية للصفة المراد قياسها ، وقد طبّق الباحث الاختبار على عيّنة مماثلة لعيّنة البحث بلغت (٤٠) طالبا من طلاب الصفّ الرابع الأدبي في إعدادية محمّد باقر الصدر ، وبعد تصحيح إجابات الطلاب ، رتّب الباحث الدرجات تنازلياً ، ثم وزّعها بين مجموعتين (عليا ، ودنيا) ، فكانت المجموعة العليا تشمل (٢٠) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات ، والمجموعة الدنيا تشمل (٢٠) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أدنى الدرجات ، ولكون العيّنة الاستطلاعية

---

* استخرج الباحث متوسّط الوقت باستعمال المعادلة الآتية :

زمن أسرع طالب + زمن أبطأ طالب

زمن الاختبار = ـــــ

٢

صغيرة ، أخذها الباحث بكاملها بدلاً من اعتماد أعلى وأدنى (٢٧%) منها (الإمام، ١٩٩٠ : ١٠٨) ، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي :

أ . مستوى الصعوبة :

ويقصد به النسبة المئوية للّذين يجيبون عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في عيّنة ما (الظاهر،١٩٩٩: ١٢٨) .

وبعد حساب معامل صعوبة كلّ فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة معامل الصعوبة ، تبيّن أنّها تنحصر ما بين (٠,٣٨ ـ ٠,٦٨) (ملحق ١٢) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة ولا سهلة إلى حدّ كبير ، إذ يعدّ الاختبار جيدا إذا كانت معاملات صعوبة فقراته تنحصر ما بين (٠,٢٠ ــ ٠,٨٠) (الظاهر،١٩٩٩: ١٢٩) .

ب . قوّة تمييز الفقرة :

يقصد بقوّة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين طلاب المجموعتين (العليا ، والدنيا) بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (الزوبعي،ومحمد،١٩٨١: ٧٩)

وبعد حساب قوّة تمييز كلّ فقرة من فقرات الاختبار ، تبيّن أنّها تنحصر ما بين (٠,٣٠ ـ ٠,٥٥) (ملحق ١٢) . وتعدّ الفقرة مميّزة إذا كان معامل تمييزها يزيد على (٠,٢٠) (الظاهر،١٩٩٩: ١٣٠) .

وفي ضوء إجراءات التحليل التي اتّبعها الباحث في إيجاد مستوى صعوبة الفقرات وقوّة تمييزها تبيّن له أنّ الفقرات جميعها صالحة .

ج . فعّالية البدائل غير الصحيحة :

تتطلّب عملية تحليل فقرات الاختبار دراسة فعّالية بدائل الاختيار من متعدّد ، والتأكّد من قدرة البديل الخطأ على تشتيت انتباه الطلاب غير العارفين ومنعهم من الوصول إلى الجواب الصحيح بالصدفة ، والتأكّد من جذب البديل غير الصحيح للطلاب في الفئة الدنيا بصورة أكبر من جذبه للطلاب في الفئة العليا (ملحم،٢٠٠٠: ١٠٠) .

وقد رتّب الباحث إجابات الطلاب عن فقرات الاختبار ، ووزّعها بين مجموعتين (عليا ، ودنيا) وبعد حساب فعّالية البدائل غير الصحيحة تبيّن أنّها انحصرت بين (– ١٠ إلى – ٢٥) (ملحق ١٣) ، ممّا يدلّ على أنّ البدائل غير الصحيحة جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا ، لذلك قرّر الباحث الإبقاء على هذه البدائل .

٦ . ثبات الاختبار :

يقصد بثبات الاختبار دقّة فقراته واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها ، أي أن يعطي الاختبار النتائج نفسها ، إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم ، وفي الظروف نفسها (الغريب،١٩٧٧: ٦٥٣) .

وللتحقّق من الثبات استعمل الباحث طريقة إعادة الاختبار (Test-Re-Test) على عيّنة بلغت (٤٠) طالبا من طلاب الصفّ الرابع الأدبي في إعدادية محمّد باقر الصدر ، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعين ، إذ يؤكّد آدمز(Adams) أنّه يجب إعادة تطبيق المقياس لمعرفة ثباته ، بحيث لا تتجاوز المدّة أسبوعين من تطبيقه للمرّة الأولى (Adams,1966:22) ، وكلّما كان معامل الارتباط عاليا دلّ على أنّ الأداء في التطبيق الثاني لم يختلف عن التطبيق الأوّل ، فمعامل الارتباط بين التطبيقين يمثّل حالة الاستقرار في النتائج (العجيلي،وآخرون: ١٤٨) . وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) ؛ لأنّه من أشهر معاملات الارتباط أهمية وشيوعا في هذا المجال (عودة،١٩٩٨: ١٧) . فقد بلغ معامل الثبات (٨٧%) ، وهو معامل ثبات جيّد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (٧٥%) فأكثر فأنّها تعدّ جيدة (عبدالهادي،١٩٩٩: ١٣٤) .

٧ . ثبات تصحيح الاختبار :

للتحقّق من ثبات تصحيح اختبار الفهم القرائي ، اختار الباحث عشوائيا (١٥) استمارة من استمارات إجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث البالغ عددها (٩٠) استمارة ، واستخرج ثبات تصحيح الاختبار عبر مصحّحين آخرين * يعملان في المجال نفسه ، وجرى الاتفاق معهما على حجب الدرجة وعدم وضع

إشارات ، أو علامات على أوراق الإجابة لتقليل تأثّر المصحّحين ، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) ظهرت نتائج ثبات التصحيح ، وجدول (١٣) يبيّن ذلك .

جدول (١٣)

درجة الاتساق في تصحيح اختبار الفهم القرائي

بين الباحث والمصحّحين الآخرين

ت	تصحيح الاختبار	معامل الثبات
١	الباحث مع المصحّح الأوّل	٠,٨٣
٢	الباحث مع المصحّح الآخر	٠,٩٠

يلحظ من جدول (١٣) أنّ ثبات التصحيح عال ، فقد بلغ ثبات تصحيح الباحث مع المصحّح الأوّل (٠,٨٣) ، وبلغ ثبات تصحيح الباحث مع المصحّح الآخر (٠,٩٠) (ملحق ١٤) .

ب . اختبار التفكير الإبداعي :

اعتمد الباحث اختبار (تورانس) لقياس القدرة على التفكير الإبداعي ، الذي عرّبه سيد خيرالله عام (١٩٧٤م) (ملحق ١٥) ؛ لأنّه يناسب الدراسة الحالية ، وكونه يتلاءم مع البيئة العربية ، فقد سبق أن استعمله باحثون آخرون في العديد من الدراسات العربية ، ويمكن تطبيقه في المراحل الدراسية جميعها (خيرالله،١٩٨١: ١٠) . لأنّه يعتمد في أساسه النظري على الأطر النظرية التي أعدّت في ضوئها الاختبارات المعروفة عالميا ، ومنها بطارية (جيلفورد) ، وبطارية (تورانس) وأنّ بعض أجزاء هذا الاختبار مشتقّة منها ، فهي تقيس القدرات نفسها التي تقيسها اختبارات تورانس ، ومن خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ، لم يجد الباحث اختبارا محلّيا ، وأنّ الدراسات ــــــ

* أ.م.د حسين نعمة الحسيني / جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات / قسم التربية وعلم والنفس .

م.م مكي فرحان كريم / جامعة القادسية / كلية التربية / قسم التربية وعلم والنفس .

السابقة المحلّية اعتمدت اختبارات جاهزة لقياس القدرة على التفكير الإبداعي ومنها دراسة الجبوري (٢٠٠٤م) ، ودراسة العابدي (٢٠٠٧م) ، ودراسة حسين (

٢٠٠٨م) وكانت جميعها اعتمدت اختبار سيد خيرالله ، وبما أنّ هذا الاختبار قد تمّ استعماله في البيئة العراقية من العديد من الباحثين الذين أكّدوا على يسر استعمال هذا الاختبار وسهولته ، وتمتّعه بخصائص إحصائية عالية تتعلّق بصدقه وثباته ، لذا اعتمد الباحث هذا الاختبار وصدقه وثباته المستعمل في دراسة العابدي (٢٠٠٧م) ؛ لأنّ هذه الدراسة لم يمض على تطبيق الاختبار فيها أكثر من خمس سنوات .

. مكونات الاختبار :

يتكوّن هذا الاختبار من قسمين :

القسم الأوّل :

مأخوذ من إحدى بطاريات (تورانس) للتفكير الابتكاري والمعروف باسم اختبار منيسوتا للتفكير الابتكاري (The Minnesota Tests of Creative Thinking) ، ويتكوّن من أربعة اختبارات فرعية :

١. الاستعمالات :

يطلب فيها من المستجيب أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدّها استعمالات غير عادية لـ (علبة الصفيح ، الكرسي) ، لتصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية ، ويخصّص لكلّ واحدة منها وقت قدره خمس دقائق .

٢. المترتّبات :

يطلب فيها من المستجيب أن يذكر ماذا يحدث لو أنّ نظام الأشياء تغيّر ، وأصبحت على نحو معين ، وهذا الاختبار يتكوّن من سؤالين هما :

س١ / ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

س٢ / ماذا يحدث لو أنّ الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟

تخصّص خمس دقائق للإجابة عن كلّ سؤال .

٣. المواقف :

يطلب فيها من المستجيب أن يبيّن كيف يتصرّف في بعض المواقف ، ويتكون الاختبار من سؤالين هما :

س١ / إذا اختارك زملاؤك في الصفّ مسؤولا عن جمع التبرّعات لعمل ما ، ويحاول أحدهم أن يدخل في تفكير الآخرين أنّك غير أمين ماذا تفعل ؟

س٢ / لو كانت المدارس جميعها غير موجودة (أو حتّى ملغاة) ، ماذا تفعل لكي تصبح متعلّما ؟

تخصّص خمس دقائق للإجابة عن كلّ سؤال .

٤. التطوير والتحسين :

يطلب من المستجيب أن يقترح طرائق عدّة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل ممّا هي عليه نحو (الدراجة ، قلم الحبر) . ويخصّص لكلّ واحدة منها خمس دقائق .

القسم الثاني :

هو اختبار (بارون) المعروف باسم (Barrons Testsof Anagrams) ويطلب فيه من المستجيب أن يكوّن كلمات جديدة من حروف الكلمات المعطاة له ، بحيث يكون لها معنى مفهوم من غير أن يستعمل حروفا جديدة ، ويمكنه أن يستعمل الحرف الواحد أكثر من مرّة في الكلمة نفسها ، ويتكوّن الاختبار في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية ، بنها) وقد غيّر الباحث كلمة (بنها) إلى كلمة (دهوك) .

١. كيفية تصحيح الاختبار :

القسم الأوّل :

يقدّر لكلّ مستجيب (٤) درجات على كلّ اختبار وهي :

أ . الطلاقة الفكرية :

تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معيّن وتتميّز الإجابات بملاءمتها للواقع ، وتستبعد كلّ إجابة عشوائية .

ب . المرونة التلقائية :

تقاس بالقدرة على تنوّع الإجابات المناسبة ، فكلّما زاد عدد الإجابات المتنوّعة تزيد درجة المرونة .

ج . الأصالة :

تقاس بالقدرة على ذكر إجابات جديدة غير شائعة بين إجابات الطلاب وتكون درجة أصالة الفكرة مرتفعة إذا كان تكرارها قليلا ، أمّا إذا زاد تكرارها تقل درجة أصالتها .

د . الدرجة الكليّة :

حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية ، والأصالة في وحدات الاختبار .

القسم الثاني :

يقدّر لكلّ مستجيب (٤) درجات على كلّ اختبار وهي :

أ . الطلاقة الفكرية :

تقاس بذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة الصحيحة .

ب . المرونة التلقائية :

تقاس بذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة التي لها معنى مفهوم .

ج . الأصالة :

تقاس بذكر الطالب أكبر عدد من الكلمات ذات المعنى التي لم ترد عند الطلاب .

د . الدرجة الكليّة :

حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية ، والأصالة في وحدات الاختبار .

وقد وضع (تورانس) نسبا مئوية لتقدير الأصالة ، وجدول (١٤) يبيّن ذلك .

جدول (١٤)

تقديرات تورانس للأصالة

النسب المئوية لتكرار الفكرة	درجة أصالتها
أقلّ من (٢٠%)	٤
من (٢١% . ٤٠%)	٣
من (٤١% . ٦٠%)	٢
من (٦١% . ٨٠%)	١
من (٨١%) فأكثر	صفر

ووضع سيّد خيرالله تعديلا لهذا التقدير ، وجدول (١٥) يبيّن ذلك .

جدول (١٥)

تقديرات سيّد خيرالله للأصالة

تكرار الفقرة (نسبة مئوية)	٩.١	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠	٧٠	٨٠	٩٠
درجة أصالتها	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

تمثّل هذه التقديرات معيار تصحيح الأصالة (خيرالله،١٩٧٥: ١٢-١٣) . وقد اعتمد الباحث في حساب درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي الآتي :

١. حساب درجة الطلاقة الفكرية :

يمنح الباحث درجة واحدة لكلّ استجابة غير مكرّرة وغير خرافية ، أو غير معقولة وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالب تساوي عدد الأفكار التي يكتبها ، بعد حذف الأفكار الخرافية ، أو غير المعقولة .

٢. حساب درجة المرونة التلقائية :

يمنح الباحث درجة واحدة للأفكار جميعها ، التي تنتمي إلى ميدان واحد (صناعة ، تجارة ، زراعة ، ... الخ) .

٣. حساب درجة الأصالة :

أ . تدوّن استجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث جميعها ، وكتابة تكرارات كلّ استجابة أمامها ، ولا تكتب الأفكار الخرافية ، أو غير المعقولة .

ب . يمنح الباحث ثلاث درجات لكلّ فكرة تتكرّر مرّة واحدة في استجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث .

ج . يمنح الباحث درجتين لكلّ فكرة تتكرّر مرّتين في استجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث .

د . يمنح الباحث درجة واحدة لكلّ فقرة تتكرّر ثلاث مرّات في استجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث .

هـ . يمنح الباحث صفرا لكلّ فكرة تتكرّر أربع مرّات فأكثر في استجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث .

٤. حساب الدرجة الكلّية :

هي مجموع درجات الطالب التي يحصل عليها في الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية ، والأصالة (عبد نور،٢٠٠٥: ٤٥) .

٢. صدق الاختبار :

اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار ، الصدق المعتمد في دراسة العابدي (٢٠٠٧م) ؛ لأنّ هذه الدراسة لم يمض على تطبيق الاختبار فيها أكثر من خمس سنوات ، وقد اعتمد العابدي الصدق العاملي ويعني مدى قياس الاختبار للظاهرة أو السمة التي وضع لقياسها من خلال حساب درجة تشبّع الاختبار بالظاهرة أو السمة ، وقد طبّق اختبار القدرة على التفكير الإبداعي على عيّنة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصفّ الخامس الأدبي لحساب صدق الاختبار ، فاستخرج مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفرعية الخمسة المكوّنة للاختبار ، وهي : اختبارات الاستعمالات ، والمترتّبات ، والمواقف ، والتحسينات ، والتداعي ، وجدول (١٦) يبيّن ذلك .

جدول (١٦)

مصفوفة الارتباطات بين الاختبارات الفرعية الخمسة

اسم الاختبار	الاستعمالات	المترتّبات	المواقف	التحسينات	التداعي	المجموع
الاستعمالات	١	٠,٣٩٩	٠,٤٢٤	٠,٣٨٠	٠,٣٧٥	٢,٥٧٨
المترتّبات	٠,٣٩٩	١	٠,٤٩٥	٠,٣٧٥	٠,٢٦١	٢,٥٣
المواقف	٠,٤٢٤	٠,٤٩٥	١	٠,٣٢٥	٠,٢٤٥	٢,٤٨٩
التحسينات	٠,٣٨٠	٠,٣٧٥	٠,٣٢٥	١	٠,٣٨٥	٢,٤٦٥
التداعي	٠,٣٧٥	٠,٢٦١	٠,٢٤٥	٠,٣٨٥	١	٢,٢٦٦
المجموع	٢,٥٧٨	٢,٥٣	٢,٤٨٩	٢,٤٦٥	٢,٢٦٦	١٢,٣٢٨

يلحظ من جدول (١٦) أنّ المجموع الكلّي للارتباطات بلغ (١٢,٣٢٨) والجذر التربيعي للمجموع الكلّي بلغ (٣,٥١١) ، وللحصول على درجة تشبّع هذه الاختبارات بالقدرة على التفكير الإبداعي ، يقسّم مجموع كلّ اختبار على الجذر التربيعي للمجموع الكلّي ، وجدول (١٧) يبيّن ذلك .

جدول (١٧)

درجات تشبّع اختبارات البطّارية بالقدرة على التفكير الإبداعي

ترتيب الاختبار	اسم الاختبار	درجة التشبّع
الأوّل	الاستعمالات	٠,٧٣
الثاني	المترتّبات	٠,٧٢
الثالث	المواقف	٠,٧٠
الرابع	التحسينات	٠,٧٠
الخامس	التداعي	٠,٦٤

يلحظ من جدول (١٧) أنّ درجات تشبّع اختبارات البطّارية بالقدرة على التفكير الإبداعي مرتفعة ، انحصرت ما بين (٠,٦٤ . ٠,٧٣) ، وهذا يدلّ على صدق البطّارية عامليّا (العابدي،٢٠٠٧: ١٥٨.١٥٩) .

٣. ثبات الاختبار :

اعتمد الباحث ثبات اختبار التفكير الإبداعي المستعمل في دراسة العابدي (٢٠٠٧م) ، وقد استعمل العابدي العيّنة السابقة نفسها في حساب صدق الاختبار ؛ وذلك لحساب الارتباط بين درجات الوحدات الفردية ، ودرجات الوحدات الزوجية للعوامل (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة) ثمّ صحّح هذا الارتباط باستعمال معادلة (سبيرمان براون) ، وكان ثبات العوامل كما في جدول (١٨) .

جدول (١٨)

درجات ثبات العوامل بطريقة التجزئة النصفية لاختبار التفكير الإبداعي

	الطلاقة الفكرية	المرونة التلقائية	الأصالة	القدرة على التفكير الإبداعي
قبل التصحيح	٠,٥٣	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٦٦
بعد التصحيح	٠,٦٩	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٧٩

يلحظ من جدول(١٨) أنّ الاختبار يتميّز بدرجة عالية من الثبات ، فيما يتعلّق بعوامل الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، أو ما يتعلّق بالقدرة الإبداعية العامّة (العابدي،٢٠٠٧: ١٥٧) .

٤. ثبات تصحيح الاختبار :

للتحقّق من ثبات تصحيح اختبار القدرة على التفكير الإبداعي ، اختار الباحث عشوائيا (١٥) استمارة من استمارات إجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث ، والبالغ عددها (٩٠) استمارة ، واستخرج ثبات تصحيح الاختبار عبر مصحّحين آخرين* يعملان في المجال نفسه ، وجرى الاتفاق معهما على حجب الدرجة وعدم وضع إشارات ، أو علامات على أوراق الإجابة لتقليل تأثّر

* أ.م.د حسين نعمة الحسيني / جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات / قسم التربية وعلم النفس .
م.م مكي فرحان كريم / جامعة القادسية / كلية التربية / قسم التربية وعلم النفس .

المصحّحين وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) ظهرت نتائج ثبات التصحيح ، وجدول (١٩) يبيّن ذلك .

جدول (١٩)

درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الإبداعي
بين الباحث والمصحّحين الآخرين

ت	تصحيح الاختبار	ثبات الطلاقة	ثبات المرونة	ثبات الأصالة	الثبات الكلّي
١	الباحث مع المصحّح الأوّل	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٨٩	٠,٨٤
٢	الباحث مع المصحّح الآخر	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٩١	٠,٨٩

يلحظ من جدول (١٩) أنّ ثبات التصحيح عال ، وهو كما يأتي :

١. ثبات تصحيح الباحث مع المصحّح الأوّل :

بلغ ثبات تصحيح الطلاقة (٠,٨١) ، وبلغ ثبات تصحيح المرونة (٠,٨٣) وبلغ ثبات تصحيح الأصالة (٠,٨٩) ، وبلغ ثبات التصحيح الكلّي (٠,٨٤) .

٢. ثبات تصحيح الباحث مع المصحّح الآخر :

بلغ ثبات تصحيح الطلاقة (٠,٨٦) ، وبلغ ثبات تصحيح المرونة (٠,٩٠) وبلغ ثبات تصحيح الأصالة (٠,٩١) ، وبلغ ثبات التصحيح الكلّي (٠,٨٩) (ملحق ١٦) .

تاسعا / إجراء التجربة :

اتّبع الباحث ما يأتي :

١ـ باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعات البحث الثلاث يوم الاثنين الموافق ١٥ / ٢ / ٢٠١٠م ، بتدريس درس واحد أسبوعيا لكلّ مجموعة ، وانتهت التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٦ / ٤ / ٢٠١٠م .

٢ـ وضّح الباحث في اليوم الأوّل من تطبيق التجربة أسلوب تقنية تحليل المضمون قبل التدريس الفعلي لطلاب المجموعة التجريبية الأولى ، ووضّح أسلوب الاستماع الناقد لطلاب المجموعة التجريبية الثانية ، ووضّح الطريقة الاعتيادية لطلاب المجموعة الضابطة في تدريس موضوعات مادّة المطالعة المقرّرة في التجربة .

٣ـ درّس الباحث نفسه طلاب مجموعات البحث الثلاث مادّة المطالعة مستندا إلى الأهداف السلوكية ، والخطط التدريسية التي أعدّها .

٤ـ درّس الباحث طلاب مجموعات البحث الثلاث (١٠) موضوعات ، وفي نهاية التجربة طبّق عليهم اختبار الفهم القرائي يوم الخميس ٢٩ / ٤ / ٢٠١٠م ، واختبار التفكير الإبداعي يوم الاثنين ٣ / ٥ / ٢٠١٠م .

عاشرا / الوسائل الإحصائية والحسابية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية :

١. تحليل التباين الأحادي :

استعمل لاختبار معنويّة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي ، وتحليل النتائج النهائية للاختبارين .

$$ف = \frac{\text{متوسّط المربّعات بين المجموعات}}{\text{متوسّط المربّعات داخل المجموعات}}$$

(عودة،وخليل،١٩٨٨: ٣٢٣)

٢. مربّع كاي (كا٢) :

استعمل للتحقّق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

$$ك٢ = مج \frac{(ل . ق)٢}{ق}$$

إذ تمثّل :

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقّع . (جابر،وأحمد،١٩٨٩: ٣٣٩)

٣. معامل ارتباط (بيرسون) :

استعمل لحساب معامل الثبات .

$$ر = \frac{ن مج س ص - (مج س)(مج ص)}{\qquad\qquad\qquad\qquad}$$

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

إذ تمثل :

ر : معامل ارتباط (بيرسون) .

ن : عدد أفراد العينة .

س : قيم المتغيّر الأوّل .

ص : قيم المتغيّر الثاني .

(البيّاتي،وزكريّا،١٩٧٧: ١٨٣)

٤. معامل الصعوبة :

استعمل لحساب معاملات صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي .

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

إذ تمثّل :

ص : معامل صعوبة الفقرة .

م : مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في المجموعتين العليا والدنيا .

ك : مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا . (العجيلي،٢٠٠١: ٦٨)

٥. معامل تمييز الفقرة :

استعمل لحساب معاملات قوّة تمييز فقرات اختبار الفهم القرائي .

$$\text{ت} = \frac{\text{ع م} \cdot \text{د م}}{\text{ن}^{2/1}}$$

إذ تمثّل :

ت : معامل تمييز الفقرة .

ع م : عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

د م : عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا .

١/٢ن : نصف عدد الطلاب في المجموعتين (عدد أفراد إحدى المجموعتين) .
(جابر،١٩٨٣: ٤٠٦)

٦. فعّالية البدائل غير الصحيحة :

استعملت لمعرفة فعّالية البدائل غير الصحيحة للسؤال الأوّل في اختبار الفهم القرائي .

$$\text{ت م} = \frac{\text{ن م ع} + \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثّل :

ت م : معامل البدائل .

ن ع م : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح في المجموعة العليا .

ن د م : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح في المجموعة الدنيا .

ن : عدد الطلاب في إحدى المجموعتين .

(عودة،١٩٩٨: ٢٩١)

٧. طريقة شيفيه (Scheffe) :

استعملت لمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات البحث .

$$\text{ف} = \frac{(\text{س}- ١ - \text{س}- ٢)}{\text{م.ع.د}\left(\frac{١}{\text{ن}١} + \frac{١}{\text{ن}٢}\right)}$$

إذ تمثّل :

ف : قيمة شيفيه .

س- ١ : متوسّط المجموعة الأولى .

س- ٢ : متوسّط المجموعة الثانية .

م.ع.د : متوسّط مربّعات داخل المجموعات .

ن١ : عدد أفراد المجموعة الأولى .

ن٢ : عدد أفراد المجموعة الثانية .

(عودة،وخليل،١٩٨٨: ٣٦٦.٣٦٧)

٨. النسبة المئوية :

استعملت لمعرفة نسبة الموافقين على صلاحية الأهداف السلوكية ، والخطط التدريسية ، وفقرات اختبار الفهم القرائي .

(الغريب،١٩٧٧: ١١٢)

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها
والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمّن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها من خلال الموازنة بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي ، واختبار التفكير الإبداعي اللذين تمّ تطبيقهما في نهاية التجربة ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً بين المتوسّطات للتحقق من فرضيّات البحث ، ويتضمّن الاستنتاجات ، والتوصيات ، والمقترحات على النحو الآتي .

أولا / عرض النتائج :

في ما يأتي عرض النتائج التي تمّ التوصّل إليها بعد تحليل البيانات إحصائيا ، تبعا لفرضيّات البحث المعتمدة وكما يأتي :

١. فرضيّات الفهم القرائي :

الفرضيّة الصفريّة الأولى :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الفهم القرائي)) .

ولمعرفة الفروق الإحصائية تمّ استخراج متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي (ملحق ١٧) .

بلغ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٢١,٩٣٣) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٢٠,٦٣٣) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩,٢٣٣) ، وعلى الرغم من وجود الفروق الظاهرية بين

متوسّطات مجموعات البحث الثلاث ، لكنّها لا توضّح معنويّة الفروق ، وعليه استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ، وجدول (٢٠) يبيّن ذلك .

جدول (٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسّط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٠٩,٤	٥٤,٧	٥,٦٢٤	٣,١٥	٠,٠٥
داخل المجموعات	٨٧	٨٤٦,٢	٩,٧٢٦			
المجموع	٨٩	٩٥٥,٦				

يلحظ من جدول (٢٠) أنّ نتائج تحليل التباين الأحادي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢ ، ٨٧) بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٦٢٤) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٥) ، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الأولى .

إنّ تحليل التباين الأحادي يكشف عن وجود فروق معنويّة بين مجموعات البحث أو عدمها ، إلاّ أنّه لا يحدّد اتجاه الفروق ولا يحدّد المجموعات التي تكون الفروق في صالحها ، ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسّطات درجات مجموعات البحث الثلاث استعمل الباحث طريقة شيفيه (Scheffe) للمقارنات المتعدّدة البعدية (البياتي،وزكريا،١٩٧٧: ٣٦٤) . وجدول (٢١) يبيّن ذلك .

جدول (٢١)

قيم (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق ذوات الدلالة الإحصائية بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي

المقارنة بين المجموعات	قيمة(شيفيه) المحسوبة	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية الأولى مع الضابطة	١١,٣٦	٢,٥١	دالّة إحصائيا
التجريبية الثانية مع الضابطة	٣,٠٥		دالّة إحصائيا
التجريبية الأولى مع الثانية	٢,٦٣		دالّة إحصائيا

يلحظ من جدول (٢١) نتائج الفروق بين مجموعات البحث الثلاث بحسب فرضيّات البحث وكما يأتي .

الفرضيّة الصفريّة الثانية :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي)) .

للتحقّق من هذه الفرضيّة ولمعرفة وجود فرق يين درجات طلاب المجموعتين ظهر أنّ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٢١,٩٣٣) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩,٢٣٣) ، وعند اختبار معنويّة الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (١١,٣٦) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥١) ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الثانية وتقبل الفرضيّة البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

الفرضيّة الصفريّة الثالثة :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي)) .

للتحقّق من هذه الفرضيّة ولمعرفة وجود فرق يين درجات طلاب المجموعتين ظهر أنّ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٢٠,٦٣٣) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩,٢٣٣) ، وعند اختبار معنويّة الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٣,٠٥) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥١) ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الثالثة وتقبل الفرضيّة البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

الفرضيّة الصفريّة الرابعة :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد في الفهم القرائي)) .

للتحقّق من هذه الفرضيّة ولمعرفة وجود فرق يين درجات طلاب المجموعتين ظهر أنّ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (٢١,٩٣٣) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٢٠,٦٣٣) ، وعند اختبار معنويّة الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٢,٦٣) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥١) ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الرابعة وتقبل الفرضيّة البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

٢. فرضيّات التفكير الإبداعي :

الفرضيّة الصفريّة الأولى :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في التفكير الإبداعي » .

ولمعرفة الفروق الإحصائية تمّ استخراج متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي (ملحق ١٨) .

بلغ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (١٢٦,٨) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (١١١,٩) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٠١,٠٦٧) ، وعلى الرغم من وجود الفروق الظاهرية بين متوسّطات مجموعات البحث الثلاث ، لكنّها لا توضّح معنويّة الفروق ، وعليه استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي ، وجدول (٢٢) يبيّن ذلك .

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسّط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢	١٠٠١٣,٠٦٧	٥٠٠٦,٥٣٤	٩,٩٥١	٣,١٥	٠,٠٥
داخل المجموعات	٨٧	٤٣٧٦٩,٥٣٣	٥٠٣,٠٩٨			
المجموع	٨٩	٥٣٧٨٢,٦				

يلحظ من جدول (٢٢) أنّ نتائج تحليل التباين الأحادي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢ ، ٨٧) بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٩,٩٥١) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,١٥) ، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الأولى .

ولتحديد اتجاه الدلالة بين متوسّطات درجات مجموعات البحث الثلاث استعمل الباحث طريقة (شيفيه) للمقارنات المتعدّدة البعدية . وجدول (٢٣) يبيّن ذلك .

جدول (٢٣)

قيم (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق ذوات الدلالة الإحصائية بين متوسّطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي

المقارنة بين المجموعات	قيمة(شيفيه) المحسوبة	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية الأولى مع الضابطة	١٩,٩٤	٢,٥١	دالّة إحصائيا
التجريبية الثانية مع الضابطة	٣,٥٦		دالّة إحصائيا
التجريبية الأولى مع الثانية	٦,٦٦		دالّة إحصائيا

يلحظ من جدول (٢٣) نتائج الفروق بين مجموعات البحث الثلاث بحسب فرضيّات البحث وكما يأتي .

الفرضيّة الصفرية الثانية :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في التفكير الإبداعي)) .

للتحقّق من هذه الفرضيّة ولمعرفة وجود فرق يين درجات طلاب المجموعتين ظهر أنّ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (١٢٦,٨) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٠١,٠٦٧) ، وعند اختبار معنويّة الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (١٩,٩٤) وهي أكبر من القيمة الحرجة

البالغة (٢,٥١) ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الثانية وتقبل الفرضيّة البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

الفرضيّة الصفريّة الثالثة :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادّة المطالعة بالطريقة الاعتيادية في التفكير الإبداعي)) .

للتحقّق من هذه الفرضيّة ولمعرفة وجود فرق يين درجات طلاب المجموعتين ظهر أنّ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (١١١,٩) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٠١,٠٦٧) ، وعند اختبار معنويّة الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٣,٥٦) وهي أكبر من القيمة الحرجة البالغة (٢,٥١) ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الثالثة وتقبل الفرضيّة البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

الفرضيّة الصفريّة الرابعة :

تنصّ هذه الفرضيّة على أنّه : ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون مادّة المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد في التفكير الإبداعي)) .

للتحقّق من هذه الفرضيّة ولمعرفة وجود فرق يين درجات طلاب المجموعتين ظهر أنّ متوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (١٢٦,٨) ، ومتوسّط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (١١١,٩) ، وعند اختبار معنويّة الفروق باستعمال طريقة (شيفيه) ظهر أنّ الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة المحسوبة (٦,٦٦) وهي أكبر من القيمة الحرجة

البالغة (٢,٥١) ، وبذلك ترفض الفرضيّة الصفريّة الرابعة وتقبل الفرضيّة البديلة التي تذهب إلى وجود فرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

ثانيا / تفسير النتائج :

أظهرت نتائج البحث تفوّق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الفهم القرائي والتفكير الإبداعي ، لذا ارتأى الباحث أن يفسر نتائجهما معا ، وكما يأتي :

١ـ فاعلية التدريس بأسلوبي تقنية تحليل المضمون ، والاستماع الناقد ، وقد يعود سبب ذلك إلى تشويق الطلاب وتنمية دافعيتهم نحو التعلّم واكتساب المعلومات ، ممّا أدى إلى تنمية الفهم القرائي والتفكير الإبداعي لديهم . إذ إنّ الطريقة الناجحة هي التي تؤدّي إلى الأهداف المنشودة بأيسر جهد وأقلّ وقت ، وتثير دافعية الطلاب ونشاطهم الذاتي نحو التعلّم ، والعمل الإيجابي ، والمشاركة الفاعلة في الدرس (إبراهيم،١٩٧٨: ٣٤) .

٢ـ قابلية طلاب المرحلة الإعدادية وقدرتهم من العوامل التي ساعدت على تفوّق أسلوبي تقنية تحليل المضمون ، والاستماع الناقد على الطريقة الاعتيادية ، فتدريس مادة المطالعة على وفق هذين الأسلوبين يتيح للطلاب فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات بينها ، ومراجعتها وتقويمها ، وبناء التصورات في مضمون النصّ المقروء (السيّد،١٩٨٠: ٦٢) . وبهذا فإنّ مادّة المطالعة إذا ما أحسن انتقاء أساليب تدريسها وموضوعاتها يمكنها الإسهام في زيادة قدرات الطلاب على القراءة الصحيحة ، والفهم ، والتحليل ، والتقويم والتفكير العلمي الصحيح (لافي،٢٠٠٦: ٧) .

٣. قد تكون الموضوعات التي تمّ تدريسها باستعمال أسلوبي تقنية تحليل المضمون ، والاستماع الناقد من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق خطوات هذين الأسلوبين أكثر من الطريقة الاعتيادية . إذ لابدّ للمدرّس من تنمية قدرات الطلاب في الفهم القرائي والتفكير الإبداعي ، من خلال التدريب المستمر على القراءة النافعة

وبأساليب متنوّعة ، حتى يكتسب الطلاب القدرات المناسبة التي تحقّق الغرض من القراءة (حبيب الله،٢٠٠٠: ٥٩) .

ثالثا . الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث يمكن استنتاج ما يأتي :

١ـ إنّ أسلوبي تقنية تحليل المضمون ، والاستماع الناقد يسهمان في زيادة فاعلية التدريس ورفع كفايته ، من خلال زيادة حيوية الطلاب ونشاطهم بوصفهما أسلوبين حديثين في التدريس .

٢ـ إنّ أسلوبي تقنية تحليل المضمون ، والاستماع الناقد لهما الأثر الإيجابي في زيادة تحصيل الطلاب في الفهم القرائي والتفكير الإبداعي .

٣. إنّ استعمال أسلوب تقنية تحليل المضمون في تدريس موضوعات مادّة المطالعة يسهم في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب أكثر من أسلوب الاستماع الناقد ، والطريقة الاعتيادية .

رابعا . التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١ـ أن تشتمل مفردات مادّة طرائق التدريس في كليات التربية ، وكليات التربية الأساسية ، والدورات التدريبية على أسلوبي تقنية تحليل المضمون ، والاستماع الناقد .

٢ـ إطلاع المشرفين والمتخصّصين على هذين الأسلوبين ، وإشراك المدرّسين والمدرّسات في دورات تدريبية ، وتعريفهم بخطوات هذين الأسلوبين ، وكيفية إعدادهما واستعمالهما في تدريس مادّة المطالعة .

٣ـ زيادة عناية المديرية العامة للإعداد والتدريب في وزارة التربية والمديريات العامة للتربية بتدريب المدرّسين والمدرّسات على الاستعمال الأمثل لطرائق التدريس وأساليبه الحديثة ، وبخاصة أسلوبي تقنية تحليل المضمون ، والاستماع الناقد ؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

٤. العناية بتدريس مادّة المطالعة على أساس تغيير شامل في طبيعة الفهم لعمليات القراءة ووظائفها في حياة الطلبة الحاضرة والمستقبلة ، وعدم الاقتصار على المفهوم الميكانيكي للقراءة .

خامسا . المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية .

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات الصفّ الرابع الأدبي .

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخر .

٣ـ إجراء دراسة مقارنة تبيّن أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الفرعين العلمي والأدبي .

. المصـادر العربية :

* القرآن الكريم .

١. الآلوسي ، صائب أحمد ، دور التربية في تنمية الابتكار ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٠م .

٢. إبراهيم ، عبدالعليم ، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية ، ط١٠، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٨م .

٣. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمّد بن مكرّم (٧١١ هـ) ، لسان العرب ، حقّقه : عامر أحمد حيدر، راجعه: عبدالمنعم خليل إبراهيم ، ط١، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٥م .

٤. أبو جادو ، صالح محمّد علي ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٥. ـــــ ، ومحمّد بكر نوفل ، تعليم التفكير، النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمّان،الأردن ، ٢٠٠٧م .

٦. أبو سرحان،عطية عودة، دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، ط١ ، دار الخليج للنشر ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٧. الأحمد ، ردينة عثمان ، وحذام عثمان يوسف، طرائق التدريس ، منهج ،أسلوب ، وسيلة ، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمّان، الأردن ، ٢٠٠٥م .

٨. أحمد ، محمّد عبدالقادر، طرق تعليم اللغة العربية ، ط٥، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، مصر ، ١٩٨٦م .

٩. استيتيه ، سمير شريف ، علم اللغة التعلمي ، دار الأمل للتوزيع والنشر ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠١م .

١٠. الإمام ، مصطفى محمود ، وآخران ، التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م .

١١. الأمين ، شاكر محمود، وآخران، أصول تدريس المواد الاجتماعية الصفّ الرابع والخامس ، معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، مطبعة رقم ١ ، وزارة التربية ، العراق ، ٢٠٠٦م .

١٢. باهنر ، ناصر ، تعليم المفاهيم الدينيـة في ضـوء علم نفس النمو ، ط١ ، دار الهادي للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٥م .

١٣. البجة ، عبد الفتاح حسن ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية الدنيا ، ط١ ، دار الفكر، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

١٤. بوراس ، خليفة مهدي، أثر الإنشاء الحر والإنشاء المسير في أداء تلامذة الصفّ الأخير في المدارس الثانوية الليبية ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، تونس ، ١٩٨٨م .

١٥. البيّاتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريّا إثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والإستدلالي في التربية وعلم النفس ، مؤسسة الثقافة العمّالية ، بغداد ، ١٩٧٧م .

١٦. توق ، محيي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، أساسيات علم النفس التربوي ، دار جويلي ، لندن ، ١٩٨٤م .

١٧. جابر ، جابر عبد الحميد ، التقويم التربوي والقياس النفسي ، ط١ ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٣م .

١٨. ـــ، وأحمد خيري كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٨٩م .

١٩. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر (٢٥٥هـ) ، الحيوان ، مج١ ، ط١ ، تحقيق : يحيى الشامي ، منشورات مكتبة الهلال ، ١٩٨٦م .

٢٠. جبر ، دعاء أحمد فهيم، تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال ، ط١ ، مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي ، مؤسسة عبدالمحسن القطّان ، رام الله ، فلسطين ، ٢٠٠٤م .

٢١. الجبوري ، قيس صباح ناصر حسين ، أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصفّ الرابع العام في مادّة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٤م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٢٢. الجرجري،عبدالله علي إبراهيم، مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد، ٢٠٠٢م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٣. جروان ، فتحي عبدالرحمن، تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات ، ط١، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتّحدة ، ١٩٩٩م .

٢٤. ـــ ، الموهبة والتفوق والإبداع ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

٢٥. جميل ، محمّد السيّد ، دور المدرسة الثانوية في تحقيق مبادىء التنمية المستدامة، ج٢ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة العلوم والبحث العلمي ، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، تونس ، ٢٠٠٨م .

٢٦. الجميلي ، زينب عبدالحسين حمدان ، أثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٤م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٢٧. حبيب اللّه ، محمّد ، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق ، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلّم ، ط٢ ، دار عمّار ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٢٨. حراحشه ، إبراهيم محمّد علي ، المهارات القرائية وطرق تدريسها ، ط١، دار الخزامى للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

٢٩. حسن ، سعد علوان ، أثر نوعي القراءة الجهرية والاستماعية في التحصيل القرائي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٣م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٣٠. الحسن ، هشام ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط١، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٣١. حسين ، زينب طارق، أثر برنامج الكورت في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الرابع العام في مادّة الأدب والنصوص، جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٨م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٢. الحلاق ،علي سامي علي،اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجية تدريسية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٧م.

٣٣. حلمي ، أحلام عباس إبراهيم ، مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادّة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات ، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات ، ٢٠٠٥م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٤. حنورة ، مصري عبد الحميد ، الإبداع من منظور تكاملي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٧ م .

٣٥. الحيلة ، محمّد محمود ، أثر الأنشطة الفنية في التفكير الإبتكاري لطلبة المرحلة الأساسية ، مجلة مركز البحوث القطرية ، العدد ١٩، جامعة قطر ، ٢٠٠١م .

٣٦. خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤، دارالمعرفة، مصر،١٩٨٩م.

٣٧. خصاونة ، أمل ، ومحمّد صابريني ، أثر استخدام التعلّم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصفّ الرابع الابتدائي، مجلة جامعة دمشق، المجلّد ١٣، العدد الثاني ، ١٩٩٧م .

٣٨. خير الله ، سيد محمّد ، اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري ، بحوث نفسية وتربوية ، دارالنهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان ،١٩٧٥م.

٣٩. ـــ ، بحوث نفسية وتربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ١٩٨١م .

٤٠. الدباغ ، فخري ، وآخرون ، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل ، ١٩٨٣م .

٤١. دروزة ، أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٤٢. الدريج ، محمّد ، تحليل العملية التعليمية ، ط١ ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٩٤م .

٤٣. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبدالكريم الوائلي ، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار الشروق ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٣م .

٤٤. ـــــ ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،إربد،الأردن، ٢٠٠٩م.

٤٥. راجح ، أحمد عزّة ، أصول علم النفس ، ط١٠ ، المكتب المصري الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٧٩م .

٤٦. الراوي ، خاشع محمود ، وعبدالعزيز محمّد خلف الله ، تصميم وتحليل التجارب الزراعية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل ، كلية الزراعة والغابات ، (د.ت) .

٤٧. الرحيم ، أحمد حسن ، وآخرون ، طرائق تعليم اللغة العربية للصفّ الخامس معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، ط ٨ ، مطبعة الصفدي ، وزارة التربية ، العراق ، ١٩٩٧م .

٤٨. رضوان ، محمّد محمود ، تعليم القراءة للمبتدئين ، ط٢ ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، ١٩٧٣م .

٤٩- الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد أحمد الغنّام ، مناهج البحث في التربية ، ط١، مطبعة جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨١م .

٥٠. زيتون ، عايش محمود، تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمّان ، الأردن ، ١٩٨٧م .

٥١. السامرائي ، نبيه صالح ، وانتصار كاظم جواد ، أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة ، ط١ ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

٥٢. سعادة ، أحمد جودة ، تدريس مهارات التفكير ، الشروق ، فلسطين ،٢٠٠٣م .

٥٣. السكران ، محمّد ، أساليب تدريس المواد الاجتماعية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

٥٤. السلطاني، حمزة هاشم محيميد ، أثر تحليل نصوص أدبية مختارة في الأداء التعبيري لدى طلاب الصفّ الخامس العلمي، جامعة بابل ، كلية التربية، ٢٠٠٢م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٥٥- السليتي ، فراس محمود مصطفى ، التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلّم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية ، ط١ ، جدارا للكتاب العالمي ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٦م .

٥٦. السيّد ، محمود احمد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ط١، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠م .

٥٧. شحاته ، حسن ، أساسيات في تعليم الإملاء ، مجلة معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٤م .

٥٨. ــ ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٢، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٣م .

٥٩. صالح ، احمد زكي ، علم النفس التجريبي ، ط١، دار النهضة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

٦٠. ـــ ، علم النفس التربوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨م .

٦١. صالح ، قاسم حسين ، الإبداع في الفن ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد ، ١٩٨٨م .

٦٢. طه ، تيسير ، وآخرون ، أساليب تدريس التربية الإسلامية ، ط١، دار الفكر للنشر والطباعة ، عمّان ، الأردن ، ١٩٩٢م .

٦٣. الطبيب ، أحمد محمّد ، الإحصاء في التربية وعلم النفس ، ط١ ، جامعة الفاتح ، كلية التربية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، إسكندرية،(د.ت) .

٦٤. طعيمة ، رشدي أحمد ، ومحمّد السيّد مناع ، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١م .

٦٥. ـــ ، ومحمّد علاء الدين الشعيبي ، تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٦م .

٦٦. الطيطي ، محمّد حمد ، تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

٦٧. الظاهر ، زكريا محمّد ، مبادىء القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ١٩٩٩م .

٦٨. العابدي ، أحمد جبار راضي ، أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوّق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادّة الأدب والنصوص لدى طلبة الصفّ الخامس الأدبي ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٧م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٦٩. عاشور، راتب قاسم ، ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٧٠. عبد الحميد ، هبة محمّد ، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٦م .

٧١. عبد نور، كاظم ، دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع ، ط١، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

٧٢. عبدالهادي، نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط١ ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمّان ، الأردن ، ١٩٩٩م .

٧٣. ــ ، التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠١م .

٧٤. ــ ، وآخران ، مهارات في اللغة والتفكير ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٧٥. ــ، ووليد عياد ، استراتيجيات تعلّم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق ، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٧٦. العتوم ، عدنان يوسف ، وآخرون ، تنمية مهارات التفكير ، نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان، الأردن ، ٢٠٠٧م .

٧٧. العجيلي، صباح حسين، وآخرون ، القياس والتقويم، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد ، ١٩٩٠م .

٧٨. ـــــ ، مبادىء القياس والتقويم التربوي ، مكتب أحمد الدبّاغ ، بغداد ، ٢٠٠١م .

٧٩. العدوان ، زيد سلمان ، ومحمّد فؤاد الحوامدة ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، جدارا للكتاب العالمي ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .

٨٠. العزّاوي ، فائزة محمّد ، بناء برنامج لمادّة الاستماع في المرحلة الابتدائية في ضوء الصعوبات ، جامعة بغداد ، كلية التربية/ابن رشد ، ٢٠٠٣م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٨١. عطية ، محسن علي ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط١، دارالشروق للنشر والتوزيع عمان ، الأردن ، ٢٠٠٦م .

٨٢. ـــ ، أ ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .

٨٣. ـــ ، ب ، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط١، دارالمناهج للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .

٨٤. ـــ ، أ، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٨٥. ـــ ، ب، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٨٦. العقّاد ، عباس محمود، وآخرون، لماذا نقرأ ، دار المعارف ، القاهرة ،١٩٧٠م .

٨٧. علي ، سرّ الختم عثمان ، تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، دار الفرقان ، الرياض ، ١٩٨٧م .

٨٨. العمر ، بدر عمر ، المتعلم في علم النفس التربوي ، ط١ ، الكويت ، ١٩٩٠م .

٨٩. عمّار ، سام ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط١، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢م .

٩٠. عودة ، أحمد سليمان ، وخليل يوسف الخليلي ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ١٩٨٨م .

٩١. ـــ ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢ ، دار الأمل ، اليرموك ، الأردن ، ١٩٩٨م .

٩٢. عوض ، فائزة السيّد محمّد ، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ، إبتراك للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٣م .

٩٣. غانم ، محمود محمّد ، التفكير عند الأطفال ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

٩٤. الغريب ، رمزية ، ميول الأطفال القرائية واستجابة المكتبة العربية لها ، مجلة الكتاب العربي ، العدد ٤٨ ، الهيئة المصرية ، ١٩٧٠م .

٩٥. ـــ ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧م .

٩٦. غزال ، كاظم حسين ، أثر تلخيص موضوعات المطالعة في الفهم وتنمية التعبير لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية/ ابن رشد، ١٩٩٧م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٩٧. فارس ، صبيحة عكاش ، تعليم مبادىء القراءة ، ط١ ، دائرة التربية في الجامعة الأمريكية ، بيروت ، لبنان ، ١٩٥٦م .

٩٨. فان دالين ، ديوبولد ، ب ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة: محمد نبيل ، وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

٩٩. فايد ، عبد الحميد ، رائد التربية العامة وأصول التدريس ، ط٣ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٤م .

١٠٠. الفرجاني، عبدالعظيم ، تكنولوجيا المواقف التعليمية، دارالنهضة العربية للنشر، القاهرة ، مصر ، ١٩٨٥م .

١٠١. الفنيش ، أحمد علي، استراتيجيات التدريس، الدار العربية للكتاب ، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى ، ١٩٩١م .

١٠٢. قطاوي ، محمّد إبراهيم ، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

١٠٣. الكيلاني ، عبد الله زيد ، ونضال كمال الشريفين ، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية : أساسياته،مناهجه، تصاميمه،أساليبه الإحصائية ، ط١ ، دار المسيرة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

١٠٤. لافي ، سعيد عبدالله، أ، التكامل بين التقنية واللغة ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة، ٢٠٠٦م .

١٠٥ـ ـــــــ، ب ، القراءة وتنمية التفكير ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة، ٢٠٠٦م .

١٠٦ـ المتنبّي ، أبو الطيب أحمد بن الحسين بن الحسن بن عبدالصمد (٣٥٤هـ) ، ديوان المتنبّي ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، (د.ت) .

١٠٧. مجاور ، محمّد صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، ط١ ، دار المعرفة ، مصر ، ١٩٦٩م .

١٠٨. محمّد ، داود ماهر، ومجيد مهدي محمّد، أساسيات في طرائق التدريس العامة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، ١٩٩١م .

١٠٩. محمّد ، ياسين وهيب ، وندى فتّاح زيدان ، برامج تنمية التفكير، أنواعها ، استراتيجياتها ، أسلوبها ، جامعة الموصل ، ٢٠٠١م .

١١٠. مدانات ، أوجيني ، الطفل ومشكلاته القرائية ، أسبابها وطرق علاجها، دار مجدلاوي ، عمّان ، الأردن ، ١٩٨٥م .

١١١ـ مدكور، علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

١١٢. مساد ، عمر حسن ، سيكولوجية الإبداع ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

١١٣. المسعودي ، كريم خضير فارس ، أثر تحليل النصوص القرآنية في الأداء التعبيري لدى طلاب الصفّ الخامس الأدبي ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٦م . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١١٤. مصطفى ، إبراهيم ، وآخرون ، المعجم الوسيط ، ط١ ، ج١ ، مطبعة باقري ، إيران ، ١٣٢٦هـ ق .

١١٥- المعايطة ، خليل عبدالرحمن ، ومحمّد عبد السلام البواليز ، الموهبة والتفوق ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

١١٦. معروف ، نايف محمود ، خصائص العربية وطرق تدريسها ، ط١ ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٥م .

١١٧. معلوف ، لويس ، المنجد في اللغة ، ط٣٧ ، السنة الرابعة ، ١٤٢٣هـ .

١١٨. ملحم، سامي محمّد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

١١٩. المليجي ، حلمي، سايكولوجية الابتكار، ط٢، دار المعارف ، مصر، ١٩٦٩م .

١٢٠. الموسى ، نهاد ، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٣م .

١٢١. النجيحي ، محمّد لبيب ، التربية أصولها ونظرياتها العلمية ، ط٢، عالم الكتب، القاهرة ، ١٩٧٣م .

١٢٢. نصر ، حمدان علي ، مستوى أداء طلبة الأوّل الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة ، مجلة كلية التربية ، العدد ١٣ ، ج ٢ ، أسيوط ، ١٩٩٧م .

١٢٣. النعيمي ، طارق إسماعيل خليل، أثر ثلاث استراتيجيات قبلية لتدريس المطالعة في الاستيعاب القرائي والأداء التعبيري لدى طلبة الصفّ الرابع الإعدادي العام ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠١م . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

١٢٤. الهاشمي ، عابد توفيق ، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، ط١، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٦م .

١٢٥. الهاشمي ، عبد الرحمن ، ومحسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية ، ط١ ، دار صفاء ، للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

١٢٦. همام ، طلعة ، سين وجيم في مناهج البحث العلمي ، ط١ ، مؤسسة الرسالة ، دار عمّار ، عمّان ، الأردن ، ١٩٨٤م .

١٢٧. الهويدي ، زيد، الإبداع ، ماهيته ، اكتشافه ، تنميته، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٤م .

١٢٨. وزارة التربية ، منهج الدراسة الإعدادية ، ط١ ، شركة الفنون المحدودة، العراق ، بغداد ، ١٩٩٠م .

١٢٩. وزارة التربية والتعليم والثقافة ، رئاسة التوجيه التربوي ، مجلة آفاق تربوية، عدد خاص عن القراءة في العربية والإنكليزية ، العدد العاشر، الدوحة ، ١٩٩٧م .

١٣٠. يوسف، حسني عبدالجليل ،علم قراءة اللغة العربية الأصول والقواعد والطرق، ط١ ، مؤسسة المختار ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٣م .

. المصادر الأجنبية :

131-Adams , Geora gid S . Evaluation in Education psychology and guidance . New york ; rine nart and Winston , 1966 .

132- Berison, Brnard . Content Analysis in lindzey Cardnar (ed) Handbook of social psychloy v.l. New york Addison Wesley , 1959.

133- Buck,Gary. The Testing of listening Compreherion An introspec tive study,language Testing,B,I,1991.

134- George, Frank . Models of Thinking . George Allen and Unwin , 1970 .

135- Good , Carter V . Dictionary of Education , 3rd , ed , mc. Graw - Hill, New-York, 1973 .

136- Gordan, Rawland, " Instructional design and creativity : A response to criticized " Educational Technology , 1995.

137 - Guilford J P , Some Theortical views of creativity in contemporary Approaches to psychology Helson, H, Revan W. (ed) ; Affiliated Eas west put vew Delhi 1969.

138- Harris , R . Introduction to creative Thinking , (Internet) , http://www.Virtualsalt.Com.htm.1998 .

139- Hildreth,Getrude,H.Teaching Reading . NewYork , Holt , 1985 .

140- Holst , Ober . content analysis for the social sciences and Humanities . . New York , Addison wasley,1969 .

141- Jhon, B. Rosemarie & Irving, S. Fostering the Thoughtful Self Dirction in Students, Educational Leadership. Vol. 45, No. 7.1988.

142-Labuda,Michael.Craetive Reading for Gifted Learners for excellence . International Reading Association , 1974 .

143-Stein , M. I. , Creativity and scientist. In M., Stein and S, Heinze(ed), creativity and the individual Chicago, the free of Glencoe, 1960.

144-Torrance, E. Paull. can we teach children to Thin creatively ? in Journal of creative Behaviour. Vol. 6. 1972 .

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمّة

Ministry of Higher Education &Scientific Research
University of Babylon
Department of postgraduate Studies

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامعة بابـــل
قسم الدراسات العليا

التاريخ : ٨/١٢/ ٢٠٠٩
العدد : ح ع / ٢٢٩٥
E:- mail: babil_ hiedu@yahoo.com
E:- mail : hiedu@ babylon-uni .com

إلى/ المديرية العامة للتربية / النجف الاشرف
م/تسهيل مهمة

تهديكم أطيب التحيات :-

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا /الدكتوراه (شكري عز الدين محسن) في قسم العلوم التربوية والنفسية /طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية /صـفي الـدين الحلـي جامعتنا .

للتفضل بالإطلاع ... مع التقدير

أ.د.فارس ناجي عبود
مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية
٢٠٠٩ / ١٢ / ٤

تسحه منه إلى
- مكتب السيد مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية / للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير.
- قسم الدراسات العليا / مع الأوليات .
- الصادرة .

*** هيفـــاء ***

ملحق (٢)

كتاب تسهيل مهمّة

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة النجف الأشرف
قسم التخطيط التربوي
العدد/ ٥٧١٥٧
التاريخ ٢٠٠٩ / ١٢ / ٢٨

النجف الاشرف عاصمة الثقافة الإسلامية عام ٢٠١٢

الصادرة

إلى / اعدادية جبل النور للبنين
م / تسهيل مهمة

السلام عليكم . . .

نرجو تسهيل مهمة السيد (شكري عز الدين محسن) طالب الدراسات العليا / الدكتوراه في قسم العلوم التربوية والنفسية / طرائق تدريس اللغة العربية / كلية التربية / جامعة بابل لإنجاز بحثه مـــــع التقدير .

علي هاتف شلتاغ
المعاون الفني
١٢/٢٨

نسخة منه إلى //
- قسم التخطيط التربوي / مع الأوليات .
- الحفظ .

ملحق (٣)

أعمار طلاب مجموعات البحث الثلاث محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة	
ت	العمر/الشهر	ت	العمر/الشهر	العمر/الشهر	العمر/الشهر	العمر/الشهر
١	١٨٤	١٦	١٨٢	١٨٢	١٨٧	١٩٠
٢	١٨٨	١٧	١٨٧	١٨٥	١٨٣	١٨٥
٣	١٨٣	١٨	١٨٣	١٨٠	١٨٤	١٨٥
٤	١٨٧	١٩	١٨٣	١٨٤	١٨١	١٨٢
٥	١٨٣	٢٠	١٨٠	١٨١	١٨٤	١٨٦
٦	١٨٦	٢١	١٨٣	١٨٦	١٨٥	١٧٩
٧	١٨٤	٢٢	١٨٥	١٨٢	١٨٠	١٨٦
٨	١٨٢	٢٣	١٨٤	١٨٧	١٨٥	١٨١
٩	١٨٥	٢٤	١٧٩	١٧٩	١٨٥	١٨٨
١٠	١٨١	٢٥	١٨٧	١٨٢	١٨١	١٨٨
١١	١٨٢	٢٦	١٨٥	١٨٤	١٨٦	١٨٠
١٢	١٧٩	٢٧	١٨٢	١٨٣	١٨٦	١٨٨
١٣	١٨٢	٢٨	١٨٧	١٨٣	١٨٢	١٨٤
١٤	١٨٦	٢٩	١٨٢	١٨٤	١٨٧	١٨٥
١٥	١٨٢	٣٠	١٨٩	١٨٤	١٨٥	١٨٢
المجموع : ٥٥١٢				المجموع : ٥٥٠٧		المجموع : ٥٥١٩
الوسط الحسابي : ١٨٣,٧٣٣				الوسط الحسابي : ١٨٣,٥٦٧		الوسط الحسابي : ١٨٣,٩٦٧

مصدر التباين

مجموع المربعات بين المجموعات : ٣٧,٠٨٩ — متوسّط المربعات بين المجموعات : ١٨,٥٤٥

مجموع المربعات داخل المجموعات : ١٠٥١٤,٤ — متوسّط المربعات داخل المجموعات : ١٢٠,٨٥٥

ملحق (٤)

درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في مادّة اللغة العربية للصفّ الثالث المتوسّط للعام الدراسي (٢٠٠٨م ـ ٢٠٠٩م)

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
١	٧٢	١٦	٥٩	٥٤	٦٧	٨١	٦٥
٢	٥٦	١٧	٥٠	٧٢	٥٢	٥٧	٦٩
٣	٥٤	١٨	٦٦	٧٦	٦٤	٥٢	٨٢
٤	٦٣	١٩	٧٧	٦٢	٦٠	٦٧	٧٧
٥	٦٩	٢٠	٦٤	٧٢	٥٧	٦٤	٦٢
٦	٥٣	٢١	٦٠	٨٤	٦٢	٧٩	٦٣
٧	٧١	٢٢	٨٧	٦٢	٦٤	٨٣	٦٥
٨	٦٦	٢٣	٧٥	٦٨	٧٣	٥٠	٥٩
٩	٧٨	٢٤	٦١	٧٥	٦٨	٥٥	٧٦
١٠	٦١	٢٥	٦٣	٧٣	٧٤	٥٨	٥١
١١	٦٩	٢٦	٧٠	٧٥	٥٨	٦٣	٥٠
١٢	٧٤	٢٧	٦٥	٥٣	٧٠	٨٢	٥٤
١٣	٥٠	٢٨	٧٣	٦٤	٥٩	٦٧	٦٦
١٤	٦٨	٢٩	٦٢	٦٧	٧٤	٥٤	٧٣
١٥	٥٢	٣٠	٧٩	٥٧	٦٥	٧٢	٥٨
المجموع : ١٩٦٧ الوسط الحسابي : ٦٥,٥٦٧				المجموع : ١٩٨١ الوسط الحسابي : ٦٦,٠٣٣		المجموع : ١٩٥٤ الوسط الحسابي : ٦٥,١٣٣	
مصدر التباين مجموع المربعات بين المجموعات : ٢٢,٨٢٢ متوسّط المربعات بين المجموعات : ١١,٤١١ مجموع المربعات داخل المجموعات : ١٠٢٧١ متوسّط المربعات داخل المجموعات : ١١٨,٠٥٧							

ملحق (٥)

درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في الاختبار القبلي للفهم القرائي

المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
١	٧	١٦	٥	٨	٦	٧	٨
٢	٩	١٧	٧	٦	١٠	٧	٧
٣	٦	١٨	١٠	٧	٦	٨	٩
٤	٨	١٩	٦	٧	٧	٨	٨
٥	٩	٢٠	٨	٧	٦	٨	٧
٦	١٠	٢١	٨	٦	٨	٩	٧
٧	٨	٢٢	٧	٥	٦	٨	٦
٨	٧	٢٣	٩	٨	٦	٧	٩
٩	٧	٢٤	٦	٦	٨	٧	١٠
١٠	٨	٢٥	٦	٩	٧	٦	٧
١١	٦	٢٦	٧	٨	٩	٦	٦
١٢	٧	٢٧	٨	٦	٨	٧	٨
١٣	٩	٢٨	٧	٨	٥	٧	٧
١٤	٨	٢٩	٦	٩	٨	٦	٧
١٥	٦	٣٠	٩	٦	٧	٥	٨
المجموع : ٢٢٤ الوسط الحسابي : ٧,٤٦٧				المجموع : ٢١٣ الوسط الحسابي : ٧,١		المجموع : ٢٢٠ الوسط الحسابي : ٧,٣٣٣	
مصدر التباين مجموع المربعات بين المجموعات : ٢,٤٨٩ متوسّط المربعات بين المجموعات : ١,٢٤٥ مجموع المربعات داخل المجموعات : ١٤٥ متوسّط المربعات داخل المجموعات : ١,٦٦٧							

ملحق (٦)

جامعة بابل
كلية التربية / صفيّ الدّين الحلّي
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ ((**أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي**)) . ولمّا كان البحث يتطلّب بناء أهداف سلوكية في ضوء محتوى الموضوعات الواردة في كتاب المطالعة المقرر تدريسه في الصف الرابع الأدبي ، اشتقّ الباحث تلك الأهداف من محتوى مادّة المطالعة من كلّ موضوع ، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ومكانة علمية ، فإنّ الباحث يسعده أن تكونوا من بين السادة الخبراء الذين يقررون مدى صلاحية الأهداف السلوكية ، أو تعديلها أو إضافة ما ترونه مناسبا إليها .

ولكم الشكر والامتنان

الباحث

شكري عزالدين محسن

الموضوع الأوّل
من الحديث الشريف / حقّ الصديق والجار

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يفسّر معنى الإسلام دين الفطرة .	فهم
٣	يستنتج مفهوم الصداقة والجيرة .	فهم
٤	يميّز الصديق الناصح الصالح من الصديق الفاسد .	فهم
٥	يستشهد بآيات من الذكر الحكيم في الصحبة والجيرة .	تطبيق
٦	يستشهد بأحاديث نبوية شريفة في الصحبة والجيرة .	تطبيق
٧	يستشهد بأبيات شعرية في الصحبة والجيرة .	تطبيق
٨	يصف الصلة بين الجيران .	فهم
٩	يحلّل مضمون النصّ .	تحليل
١٠	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١١	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
١٢	يقدّر أهمية الصداقة والجيرة في حياة الإنسان .	تقويم

الموضوع الثاني
الصديق / لأبي حيان التوحيدي

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يعرّف بأبي حيّان التوحيدي .	معرفة
٣	يوضّح معنى الممازجة النفسية .	فهم
٤	يعلّل التقاء إرادتي أبي سليمان السجستاني وابن سيار القاضي .	فهم
٥	يعطي مثالا تطبيقيا عن الصداقة .	تطبيق
٦	يبيّن كيف يكون تعبير الصديقين إذا اختلفا في الرأي .	فهم
٧	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
٨	يوازن بين مخالفة الضد للضد ، ومخالفة الشكل للشكل .	تحليل
٩	يستشهد بأبيات شعرية في الصداقة .	تطبيق
١٠	يحلّل مضمون النصّ .	تحليل
١١	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٢	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع الثالث
ذكريات الطفولة / ميخائيل نعيمة

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يعرّف بميخائيل نعيمة .	معرفة
٣	يذكر اسم ديوانه وبعض مؤلفاته .	معرفة
٤	يعرّف بابن مالك .	معرفة
٥	يعلّل وصف ميخائيل نعيمة لابن مالك بأنه عبقري .	فهم
٦	يحدّد نوع الشعر الذي تنتمي إليه ألفية ابن مالك .	فهم
٧	يستشهد بأبيات شعرية عن ذكريات الطفولة .	تطبيق
٨	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
٩	يعطي مثالا تطبيقيا عن ذكريات الطفولة .	تطبيق
١٠	يحلّل مضمون النصّ .	تحليل
١١	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٢	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع الرابع
يا مدينة السلام والزيتون / للشاعر نزار قباني

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يعرّف بنزار قباني .	معرفة
٣	يذكر بعض دواوين نزار قباني .	معرفة
٤	يستشهد بأبيات شعرية تذكر مدينة القدس .	تطبيق
٥	يفسّر قصد الشاعر في وصف القدس بأنّها أقرب طريق بين الأرض والسماء .	فهم
٦	يستخرج الأبيات التي تدل على الحزن والأبيات التي تدل على الفرح .	تحليل
٧	يستشهد بأبيات شعرية تدلّ على الفرح .	تطبيق
٨	يذكر الأبيات التي هزّت مشاعره واستذوقها في القصيدة .	فهم
٩	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
١٠	يحلّل بعض أبيات القصيدة .	تحليل
١١	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٢	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع الخامس

ماذا يريد الإسلام من المسلمين / د. أحمد كمال أبو المجد

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يعلّل لماذا جعل الكاتب عنوان الموضوع سؤالا .	فهم
٣	يستنتج وجه الغرابة في السؤال .	فهم
٤	يبيّن أسباب طرح هذا السؤال .	فهم
٥	يحدّد الأمور التي لابدّ أن يدركها الجيل لبناء الحضارة .	معرفة
٦	يفسّر القول : إنّ وعد الله بالنصر والاستخلاف في الأرض وعد مشروط .	فهم
٧	يعطي مثالا تطبيقيا عمّا يريده الإسلام من المسلمين .	تطبيق
٨	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
٩	يستشهد بأحاديث نبوية شريفة عن الإسلام والمسلمين .	تطبيق
١٠	يحلّل مضمون الخطاب الذي وجهه الكاتب إلى الشباب .	تحليل
١١	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٢	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع السادس

تنويمة الجياع للشاعر محمّد مهدي الجواهري

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يعرّف بالشاعر محمّد مهدي الجواهري .	معرفة
٣	يذكر آثار الجواهري .	معرفة
٤	يعلّل سبب نجاح الجواهري في أسلوب الخطاب المباشر الموجّه للناس .	فهم
٥	يذكر الأبيات التي هزّت مشاعره واستذوقها في القصيدة .	فهم
٦	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
٧	يستشهد بأحاديث نبوية شريفة تؤكّد على مساعدة الجياع .	تطبيق
٨	يعطي مثالا تطبيقيا عن معاناة الجياع .	تطبيق
٩	يحلّل بعض أبيات القصيدة .	تحليل
١٠	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١١	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع السابع
الكندي الفيلسوف العراقي

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يعرّف بالكندي .	معرفة
٣	يذكر أهم مؤلفاته ورسائله .	معرفة
٤	يذكر دور الكندي في نشر علوم الفلسفة بين العرب في ظل الإسلام .	معرفة
٥	يعلّل لماذا انصرف الكندي إلى الفلسفة ، ولم يكتف بعلم الكلام .	فهم
٦	يوضّح كيف كان الكندي يترجم علوم اليونان .	فهم
٧	يصف كيف كان الكندي يعالج مرضاه .	فهم
٨	يوضّح كيف وفّق الكندي بين الفلسفة والدين .	فهم
٩	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
١٠	يستشهد بمثال تطبيقي عن علاقة الفلسفة بالدين .	تطبيق
١١	يفصّل رأي الكندي في النفس الإنسانية .	تحليل
١٢	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٣	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع الثامن

حقوق الطفل

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يذكر تعريف الجمعية العامة للأمم المتحدة للطفل .	معرفة
٣	يلخّص الحقوق والحريّات المقرّة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان .	تركيب
٤	يصف علاقة حقوق الطفل بحقوق الإنسان .	فهم
٥	يذكر أسماء المنظمات العالمية التي ترعى حقوق الإنسان .	معرفة
٦	يوضّح حقوق الطفل .	فهم
٧	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
٨	يعطي مثالا تطبيقيا عن حقوق الطفل .	تطبيق
٩	يستشهد بآيات قرآنية تؤكّد على حقوق الطفل .	تطبيق
١٠	يحلّل مضمون النصّ .	تحليل
١١	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٢	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع التاسع

رثاء واسطة العقد(محمّد أوسط الأبناء) للشاعر علي بن العباس الرومي

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يعرّف بابن الرومي .	معرفة
٣	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
٤	يعلّل لماذا عدّ ابن الرومي من الشعراء المجددين .	فهم
٥	يعلّل لماذا خاطب ابن الرومي عينيه .	فهم
٦	يعدّد بعض فنون البلاغة التي استعملها ابن الرومي .	معرفة
٧	يستشهد ببعض الأبيات الشعرية لابن الرومي .	تطبيق
٨	يحلّل بعض أبيات القصيدة .	تحليل
٩	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٠	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

الموضوع العاشر

المرقب والنجوم وريادة الفضاء

جعل الطالب قادرا على أن :

ت	الهـدف	المستوى
١	يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .	معرفة
٢	يذكر متى بدأ صنع المراقب .	معرفة
٣	يوازن بين المجهر (المكروسكوب) والمرقب (التلسكوب) .	فهم
٤	يعدّد بعض العلماء الذين أجروا تجارب على المرايا والعدسات .	معرفة
٥	يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .	معرفة
٦	يعطي مثالا تطبيقيا عن ريادة الفضاء .	تطبيق
٧	يحلّل معنى الاندماج النووي .	تحليل
٨	يستشهد بآيات قرآنية عن الكون والنجوم .	تطبيق
٩	يفسّر أن لا شيء في الكون يبقى إلى الأبد على حاله .	فهم
١٠	يعلّل كيف استطاع الإنسان الحديث الإفلات من جاذبية الأرض .	فهم
١١	يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .	تركيب
١٢	يبدي رأيه في النصّ لغة وأسلوبا وفكرة .	تقويم

ملحق (٧)

جامعة بابل
كلية التربية / صفيّ الدّين الحلّي
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ ((**أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد في الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي**)) . وقد أعدّ الباحث ثلاثة نماذج من الخطط التدريسية لموضوعات كتاب المطالعة للصفّ الرابع الأدبي التي ستدرّس في التجربة ، ولما يجده الباحث فيكم من دقة وأمانة وخبرة وعناية كبيرة في هذا المجال ، يرجو بيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيّمة في صلاحيتها .

وفّقكم الله لخدمة المسيرة التربوية والعلمية .

الباحث

شكري عزالدين محسن

المجموعة التجريبية الأولى

خطّة أنموذجية لتدريس موضوع في المطالعة بأسلوب تقنية تحليل المضمون

اليوم والتاريخ : المادّة : المطالعة

الصف والشعبة : الرابع الأدبي الموضوع : من الحديث الشريف

(حقّ الصديق والجار)

الأهداف العامّة :

١. تدريب الطلاب على صحّة النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

٢. تدريب الطلاب على القراءة المعبّرة الممثّلة للمعنى .

٣. زيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب .

٤. وضع القواعد النحوية واللغوية موضع التطبيق في أثناء القراءة .

٥. تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب .

٦. تنمية قدرة الطلاب على تلخيص المقروء ونقده وتحليله .

٧. توسيع الخبرات والثقافة العامة لدى الطلاب .

٨. الاستمتاع بالمقروء واستثمار أوقات الفراغ فيما هو نافع وممتع .

٩. تهذيب الجانب الوجداني ، وتنمية القيم والعواطف النبيلة السامية .

١٠. الارتقاء بمستوى التعبير لدى الطلاب .

(وزارة التربية،١٩٩٠: ٢٨)

الهدف الخاص :

تدريس موضوع (حقّ الصديق والجار) ، وفهمه واستيعابه .

الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادرا على أن :

١. يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .

٢. يفسّر معنى الإسلام دين الفطرة .

٣. يستنتج مفهوم الصداقة والجيرة .

٤. يميّز الصديق الناصح الصالح من الصديق الفاسد .

٥. يستشهد بآيات من الذكر الحكيم في الصحبة والجيرة .

٦. يستشهد بأحاديث نبوية شريفة في الصحبة والجيرة .

٧. يستشهد بأبيات شعرية في الصحبة والجيرة .

٨. يصف الصلة بين الجيران .

٩. يحلّل مضمون النصّ .

١٠. يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .

١١. يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .

١٢. يقدّر أهمية الصداقة والجيرة في حياة الإنسان .

الوسائل التعليمية : السبورة ، والطباشير ، والكتاب المقرر.

خطوات الدرس :

أولا / التمهيد : (٣ دقائق)

يطلب الباحث من الطلبة الانتباه ثم يبدأ القول أن الحديث النبوي الشريف هو المصدر الثاني الذي تستقي منه التربية الإسلامية منهجها التربوي . والسنّة في اللغة : الطريق ، والأسلوب والمنهج ، أمّا في الاصطلاح : هو ما أثر عن النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) من قول أو فعل أو تقرير فأمّا القول فيعني ما تلفّظ به (صلّى الله عليه وآله وسلّم) حول قضية معينة ، وأمّا الفعل فما سلكه أو ما قام به من عمل لإنجاز شيء معيّن ، أو ما قام به الآخرون وأقرّه (صلّى الله عليه وآله وسلّم) وأيّده وهذا هو التقرير ، ولأهميته البالغة في تكامل فهم الإسلام ، وفي إظهار جوانب التكامل

الإنساني في شخصيّة المصطفى (صلّى الله عليه وآله وسلّم) عني المسلمون بالحديث فيما يتعلق بجمعه وتدوينه ، وصنّفوا بعضه تصنيفا تربويا واشتقّ بعضهم من حياة الرسول (صلّى الله عليه وآله وسلّم) وأحاديثه موضوعات تربوية قيّمة ، وهو عمل يستحق كل إعجاب وثناء . لذا سيكون درسنا لهذا اليوم هو من الحديث الشريف / حقّ الصديق والجار .

ثانيا / قراءة الباحث الأنموذجية : (٥ دقائق)

يقرأ الباحث الموضوع ، قراءة أنموذجية معبّرة ممثّلة للمعنى من حيث نطق الحروف والكلمات بصوت مسموع بحسب ما تتضمّنه من معان ، وما تتطلّبه من مهارات تتعلّق بنطق الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة ، مراعيا في ذلك قواعد اللغة وحسن الإلقاء .

من الحديث الشريف / حق الصديق والجار

قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) :

((خير الأصحاب عند الله خيرهم لصاحبه وخير الجيران عند الله خيرهم لجاره))

بيان الحديث

تقضي الفطرة السليمة التي خلق الله الإنسان عليها ، أن يكون له أسرة وأقارب وأصدقاء يتعاونون معه على أعمال الخير ، ويشاركونه في القيام بأعباء الحياة . والإسلام دين الفطرة ، يشجع على إنشاء هذه الصداقة على أساس الحب في الله على أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه ، فالصحبة تكون للأخيار من دون الأشرار . قال تعالى: ((ومن يطع الله والرسول فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا))

وجاء الإرشاد على لسان الرسول الكريم : ((الرجل على دين خليله ، فلينظر أحدكم من يخالل)) فالصديق الناصح هو الذي يعينك على طاعة الله وتعينه وينصحك وتنصحه ، وما أجمل ما نطق به الإمام علي . عليه السلام . حين قال : ((سل عن الرفيق قبل الطريق ، وعن الجار قبل الدار)) وحذّر من صحبة الفاسق والجاهل ، لأنّ الصاحب ساحب فيقول :

فلا تصحب أخا الجهل وإيّاك وإيّاه

فكم من جاهل أردى حليما حين آخاه

وقال شاعر حكيم :

والنفس كالريح إن مرّت على عطر طابت ، وتخبث إن مرّت على الجيف

وقال آخر : لا تربط الجرباء حول صحيحة خوفا على تلك الصحيحة تجرب

فالصديق الصالح يهدي إلى الخير والرشاد ، والصديق الفاسد يقود إلى الفساد .

والجار في المنزل أو الصف أو الطريق ، كالصاحب أو يزيد ، على أن تقوم الصلة بين الجيران ، على أساس من المشاركة الوجدانية ، والإعانة المادية ، سواء أكانوا من ذوي القربى أم من الغرباء ، فالجار أقرب الناس لجاره ، وربّما لا ترى إخوتك إلا نادرا ، لكنك ترى جارك كلّ يوم . فإن أصيب الجار واسيناه وإن سرّ شاركناه الفرحة . لا نؤذي مشاعره ولا نقلق راحته نسامحه إن أخطأ بحقّنا ، ونعتذر له إن أخطأنا بحقّه . وليس حسن الجوار كفّ الأذى عن الجار بل حسن الجوار الصبر على أذى الجار . قال (صلّى الله عليه وآله وسلّم) :

((من آذى جاره فقد آذاني ، ومن آذاني فقد آذى الله تعالى ، ومن حارب جاره فقد حاربني ، ومن حاربني فقد حارب الله)) وقال أيضا : ((أتدرون ما حق الجار ؟ إن استعان بك فأعنه ، وإن استقرضك أقرضه ، وإن افتقر جد عليه ، وإن مرض عده ، وإن مات اتبع جنازته ، وإن أصابه خير هنّئه ، وإن أصابته مصيبة عزّه ، ولا تستطل عليه بالبناء فتحجز عليه الريح إلا بإذنه وإن اشتريت فاكهة فأهد له منها ، فإن لم تفعل فأدخلها سرّا ، ولا تخرج بها أولادك فيغيضوا بها ولده)) .

إنّ إقامة العلاقات الإنسانية على دعائم الألفة والمحبة والتعاون والتسامح بين الناس ، تضمن للإنسان أمنه وسعادته ، وهذا من شأنه أن يزيد تماسك أفراد المجتمع حتى يصبحوا لكثرة توادّهم وتراحمهم كأعضاء الجسد الواحد .

ثالثا / البحث عن الكلمات المفتاحية : (٥ دقائق)

يطلب الباحث من الطلاب قراءة الموضوع قراءة صامتة لتحديد الكلمات المفتاحية التي يفترض أن تعطي النصّ التمثيل الدلالي الأكثر أمانة ، وهي الكلمات المشبعة بالمعنى التي تشكّل النواة الدلالية التي سينتظم حولها النصّ وتشير إلى المفاهيم المفتاحية ، إذ إن الكلمة هنا ليست سوى المظهر اللغوي لهذه المفاهيم لذا يطلب الباحث من الطلاب البحث عن الكلمات المفتاحية في عنوان النصّ وعن مرادفاتها في النصّ ، وإسقاط الكلمات الفارغة وهي الكلمات المبهمة غير المحددة ، وكذلك الكلمات

الأدائيــة أي أدوات الـربط والضـمائر ، وإجـراء كشـف تكـراري للكلمـات ، فالكلمـات المشبعة بالمعنى الأكثر تكرارا يمكن أن تعدّ كلمات مفتاحية في النصّ .

ومن خـلال تفحّص النصّ والتقصّي عن الكلمات المفتاحية يتمّ الحصول علـى خمس كلمـات تكـررت وهـي : (حـق ٤ مـرات ، والصـديق (الصـاحب) ١٥ مـرة ، والجار ١٧ مرة ، وخير ٧ مرات ، والفطرة مرتان) ، ثمّ توحّد هذه الكلمات المفتاحية في جدول يثبّته الباحث على السبورة ، وجدول (١) يبيّن ذلك :

جدول (١)

الكلمات المفتاحية للنصّ بحسب تكرارها في فقراته

التكرار / الكلمات المفتاحية	العنوان	الفقرة الأولى	الفقرة الثانية	الفقرة الثالثة	الفقرة الرابعة	المجموع
حق	١	.	.	.	٣	٤
الصديق (الصاحب)	١	٢	٤	٧	١	١٥
الجار	١	٢	.	١	١٣	١٧
خير	.	٤	٢	١	.	٧
الفطرة	.	٢	.	.	.	٢

رابعا / تحديد الفكر الرئيسة : (١٢ دقائق)

يطلب الباحث من الطـلاب قراءة الموضوع قراءة جهريـة تتنـاول النصّ فقرة فقرة على أن يتم التوقف عند كل فقرة ، والهدف من ذلك استقراء النصّ والتبصّر فيه بغية التوصّل إلى تحديد الفكر الرئيسة فيه وحصر العبارات اللغوية التي تجلّت فيها هذه الفكر الرئيسة وعلاقتها بالكلمات المفتاحية ، ومن خلال الحوار والمناقشة مع الطلاب يتمّ الحصول على خمس فكر رئيسة هي :

١. الفطرة السليمة . ٢. اختيار الأصدقاء . ٣. الصلة بين الجيران .

٤. حقّ الجار وحسن الجوار . ٥. إقامة العلاقات الإنسانية .

ثم يطلب الباحث من الطلاب البحث عن العبارات التي تعبّر عن الفكر الرئيسة في النصّ ، وتوحّد في جدول يثبته الباحث على السبورة ، وجدول (٢) يبيّن ذلك :

جدول (٢)

تحليل محتوى النصّ على أساس الفكر الرئيسة

الفكرة الرئيسة	العبارات التي تعبّر عنها في النص
الفطرة السليمة	ـ تقضي الفطرة السليمة التي خلق الله الإنسان عليها ، أن يكون له أسرة وأقارب وأصدقاء . . الإسلام دين الفطرة .
اختيار الأصدقاء	. أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه . ـ الصديق الناصح هو الذي يعينك على طاعة الله وتعينه ، وينصحك وتنصحه . . الصديق الصالح يهدي إلى الخير والرشاد . . الصديق الفاسد يقود إلى الفساد .
الجار والصلة بين الجيران	. الجار في المنزل أو الصفّ أو الطريق كالصاحب أو يزيد .
حقّ الجار وحسن الجوار	. فإن أصيب الجار واسيناه وإن سرّ شاركناه الفرحة . . لا نؤذي مشاعره ولا نقلق راحته . . نسامحه إن أخطأ بحقّنا ، ونعتذر له إن أخطأنا بحقّه . . ليس حسن الجوار كفّ الأذى عن الجار ، بل حسن الجوار الصبر على أذى الجار .
إقامة العلاقات الإنسانية	. على دعائم الألفة والمحبة والتعاون والتسامح بين الناس .

خامسا / تحديد الشبكة المفهومية : (١٥ دقيقة)

في هذه الخطوة يتم التعمّق في التحليل لتناول العلاقات المنطقية والدلالية التي تحكم الفقرات ، وتفحّص إمكانية وجود فكر فرعية وأمثلة وشواهد وحجج تخدم الفكر الرئيسة وتزيد في توضيحها ، ثم يدوّن الباحث الفكر الرئيسة والفكر الفرعية والأمثلة التوضيحية على السبورة بعد أن توحّد في جدول متكامل متماسك ، وهذا الاستقراء والتفحّص للفقرات يتمّ عبر حوار مباشر بين الباحث والطلاب ، حيث يأخذ الباحث فيه دور الموجّه والمشرف والمنظّم ويكون الطلاب محور العملية التعليمية حتى نهاية تحليل النصّ ، وبذلك يسهل فهم النصّ واستيعابه ورسوخه في أذهان الطلاب ، وجدول (٣) يبيّن ذلك .

جدول (٣)

الشبكة المفهومية والعلاقات المنطقية والدلالية في النص

الفكرة الرئيسة	الفكر الفرعية	الأمثلة التوضيحية
الفطرة السليمة	ـ تقضي الفطرة السليمة التي خلق الله الإنسان عليها ، أن يكون له أسرة وأقارب وأصدقاء . . الإسلام دين الفطرة .	ـ يتعاونون معه على أعمال الخير ، ويشاركونه قي القيام بأعباء الحياة . ـ يشجّع على إنشاء هذه الصداقة على أساس الحبّ في الله .
اختيار الأصدقاء	ـ أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه ـ الصديق الناصح هو الذي يعينك على طاعة الله وتعينه ، وينصحك وتنصحه . . الصديق الصالح يهدي إلى الخير والرشاد . ـ الصديق الفاسد يقود إلى الفساد	ـ قال تعالى : ((ومن يطع الله والرسول فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النبيين والصدّيقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا)) . . قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم): (خير الأصحاب عند الله خيرهم لصاحبه وخير الجيران عند الله خيرهم لجاره) . ـ وجاء الإرشاد على لسان الرسول الكريم (

	.	صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (الرجل على دين خليله ، فلينظر أحدكم من يخالل) . ـ وما أجمل ما نطق به الإمام علي (عليه السلام) حين قال : (سل عن الرفيق قبل الطريق ، وعن الجار قبل الدار) . ـ وحذّر من صحبة الفاسق والجاهل ، لأنّ الصاحب ساحب فيقول : فلا تصحب أخا الجهل وإيّاك وإيّاه فكم من جاهل أردى حليما حين آخاه وقال شاعر حكيم : والنفس كالريح إن مرّت على عطر طابت ، وتخبث إن مرّت على الجيف وقال آخر : لا تربط الجرباء حول صحيحة خوفا على تلك الصحيحة تجرب
الجار والصلة بين الجيران	ـ الجار في المنزل أو الصفّ أو الطريق كالصاحب أو يزيد .	ـ أن تقوم الصلة بين الجيران ، على أساس من المشاركة الوجدانية والإعانة المادية ، سواء أكانوا من ذوي القربى أم من الغرباء . ـ فالجار أقرب الناس لجاره ، وربّما لا ترى إخوتك إلاّ نادرا ، لكنك ترى جارك كل يوم .

حقّ الجار وحسن الجوار	. ليس حسن الجوار كفّ الأذى عن الجار ، بل حسن الجوار الصبر على أذى الجار .	. فإن أصيب الجار واسيناه وإن سرّ شاركناه الفرحة . . لا نؤذي مشاعره ولا نقلق راحته . ـ نسامحه إن أخطأ بحقنا ، ونعتذر له إن أخطأنا بحقّه . ـ قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (من آذى جاره فقد آذاني ، ومن آذاني فقد آذى الله تعالى ، ومن حارب جاره فقد حاربني ، ومن حاربني فقد حارب الله) . . قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم): (أتدرون ما حقّ الجار ؟ إن استعان بك فأعنه ، وإن استقرضك أقرضه ، وإن افتقر جد عليه ، وإن مرض عده ، وإن مات اتبع جنازته ، وإن أصابه خير هنّأه ، وإن أصابته مصيبة عزّه ، ولا تستطل عليه بالبناء فتحجز عليه الريح إلاّ بإذنه ، وإن اشتريت فاكهة فأهد له منها ، فإن لم تفعل فأدخلها سرّا ، ولا تخرج بها أولادك فيغيضوا بها ولده) .
إقامة العلاقات الإنسانية	ــ على دعائم الألفة والمحبّة والتعاون والتسامح بين الناس .	. تضمن للإنسان أمنه وسعادته . . من شأنه أن يزيد تماسك أفراد المجتمع . ـ حتى يصبحوا لكثرة توادّهم وتراحمهم ، كأعضاء الجسد الواحد .

سادسا / الدروس والعبر : (٣ دقائق)

بعد الانتهاء من الحوار والمناقشة يبيّن الطلاب آراءهم في الموضوع ، وما يمكن أن يقدّمه ، وما هي نقاط القوّة والضعف فيه من حيث الأفكار التي تضمّنها ، واللغة التي عبّر بها عن تلك الأفكار ، وما درجة صدق الأفكار وترابطها ، وصلتها بعنوان النصّ والتزامها القواعد المتعارف عليها . ثم يوجّه الباحث أسئلة إلى الطلاب لاستخلاص الفوائد العملية والدروس والعبر المستقاة من الموضوع ويثبّتها على السبورة وهي :

١. أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه .

٢. إنشاء الصداقة على أساس الحبّ في الله .

٣. إقامة العلاقات الإنسانية المبنية على الودّ والاحترام .

٤. تبادل الموعظة والإرشاد بين الأصدقاء .

٥ . الابتعاد عن قرين السوء .

٦. الإيمان بحقوق الصحبة والجيرة .

٧. تبادل التحية والسلام بين الأصدقاء والجيران .

٨. حسن الجوار وكفّ الأذى عن الجار .

٩ . الصبر على أذى الجار .

١٠. مشاركة الجيران أفراحهم وأحزانهم وتقديم العون لهم .

١١. سعادة الإنسان تنبع من الإيمان بالقيم الخيّرة والأفعال الصالحة .

سابعا / الواجب البيتي : (دقيقتان)

يطلب الباحث من الطلاب قراءة الموضوع قراءة صحيحة خالية من الأخطاء ، والإطلاع على تحليل النصّ من خلال الجداول التي تمّ نقلها من السبورة في دفاترهم .

المجموعة التجريبية الثانية

خطّة أنموذجية لتدريس موضوع في المطالعة بأسلوب الاستماع الناقد

اليوم والتاريخ : المادّة : المطالعة

الصف والشعبة : الرابع الأدبي الموضوع : من الحديث الشريف

(حقّ الصديق والجار)

الأهداف العامّة :

١. تدريب الطلاب على صحّة النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

٢. تدريب الطلاب على القراءة المعبّرة الممثّلة للمعنى .

٣. زيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب .

٤. وضع القواعد النحوية واللغوية موضع التطبيق في أثناء القراءة .

٥. تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب .

٦. تنمية قدرة الطلاب على تلخيص المقروء ونقده وتحليله .

٧. توسيع الخبرات والثقافة العامة لدى الطلاب .

٨. الاستمتاع بالمقروء واستثمار أوقات الفراغ فيما هو نافع وممتع .

٩. تهذيب الجانب الوجداني ، وتنمية القيم والعواطف النبيلة السامية .

١٠. الارتقاء بمستوى التعبير لدى الطلاب .

(وزارة التربية،١٩٩٠: ٢٨)

الهدف الخاص :

تدريس موضوع (حقّ الصديق والجار) ، وفهمه واستيعابه .

الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادرا على أن :

١. يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .

٢. يفسّر معنى الإسلام دين الفطرة .

٣. يستنتج مفهوم الصداقة والجيرة .

٤. يميّز الصديق الناصح الصالح من الصديق الفاسد .

٥. يستشهد بآيات من الذكر الحكيم في الصحبة والجيرة .

٦. يستشهد بأحاديث نبوية شريفة في الصحبة والجيرة .

٧. يستشهد بأبيات شعرية في الصحبة والجيرة .

٨. يصف الصلة بين الجيران .

٩. يحلّل مضمون النصّ .

١٠. يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .

١١. يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .

١٢. يقدّر أهمية الصداقة والجيرة في حياة الإنسان .

الوسائل التعليمية :

. السبورة والطباشير .

. الكتاب المقرر .

خطوات الدرس :

أولا / التمهيد : (٥ دقائق)

يمهّد الباحث للدرس من خلال تهيئة أذهان الطلاب إلى الدرس الجديد ، لأنّه المصدر الوحيد للمعلومات فهو الذي يمتلك الموضوع الذي سيقرؤه على أسماع

الطلاب ، ويحرص على تحبيبه إلى أنفسهم وبيان ما يمكن أن يحقّقه لهم من فائدة ، ومعالجة حال بعض الطلاب ممّن يشكون من ضعف في السمع بحيث تكون أماكن جلوسهم في مقدمة الصفّ ، وإبعاد كلّ شيء لا صلة له بموضوع الاستماع ومطالبة الطلاب بتهيئة الأقلام والدفاتر لتسجيل الملاحظات ، وعدم السماح لأحد بأن يفتح كتابا أو يلهو بغير الاستماع ، وأنّ الباحث سيوجّه أسئلة لهم بعد الانتهاء من القراءة ، ثم يقول لهم : إنّ درسنا لهذا اليوم من الحديث الشريف / حقّ الصديق والجار .

ثانيا / قراءة الباحث الأنموذجية الأولى : (٥ دقائق)

بعد أن يقف الباحث في مكان مناسب أمام الطلاب ، ولا يتجوّل في أثناء القراءة كي لا يشتت انتباه الطلاب ولا يضعف سيطرته في متابعتهم ، يقرأ الموضوع بصوت يلائم سعة الصف وقدرات الطلاب السمعيّة ، ويحرص على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والالتزام بالشكل وعلامات الترقيم . وأن يحسن السكوت والاستفهام والتعجب ، ويحسن اختيار أماكن رفع الصوت وأماكن خفضه ، وأن يستعين بالإيماءات والحركات وتقاسيم الوجه وما تستلزمه القراءة التعبيرية الممثّلة للمعنى مع الحرص على أن يرفع عينيه بين الحين والآخر لمتابعة الطلاب ، وملاحظة مدى تواصل استماعهم إليه .

ثالثا / شرح المفردات اللغوية : (٥ دقائق)

يبدأ الباحث بشرح المفردات التي تحتاج إلى مزيد من الإيضاح ، ولاسيّما المفردات والعبارات التي يسأل الطلاب عن معناها ، ومنها .

أعباء الحياة : مصاعبها

الفطرة : الخلقة التي خلق عليها المولود

خليله : حبيبه أو صديقه

يخالل : يتّخذ صديقا أو حبيبا

أردى : قتل

حليما : عاقلا

ذوي القربى : الأهل والأقرباء

الجرباء : فيها عيب وصدأ

حكيم : عالم

تستطل عليه في البناء : ترتفع عليه في البناء

دعائم : ركائز

توادّهم : تحابّهم

رابعا / قراءة الباحث الأنموذجية الثانية : (٥ دقائق)

يذكّر الباحث الطلاب حول ضرورة الإنصات ، وعدم التحدّث مع الغير ، أو الشرود الذهني ، وأنّه سيوجّه أسئلة لهم بعد الانتهاء من قراءة كل فقرة من فقرات الموضوع .

خامسا / الحوار والمناقشة : (٢٠.١٥ دقيقة)

في هذه الخطوة يطرح الباحث الأسئلة التي كان قد هيأها حول الموضوع ، ويطلب من الطلاب الإجابة عنها ، ويعقّب عليها ، ويسمح لهم بمناقشة بعضهم بعضا فيما فهموه واستوعبوه من موضوع النصّ ، مع الحرص على إشراك الجميع في هذه الخطوة حتّى يتأكد الباحث من أن الكلّ استمع واستوعب ، ويقف على مستوى استيعابهم ويتعرّف الفروق الفردية بينهم ، ويحرص على تنوّع الأسئلة ويعطي فرصة لسماع أسئلة الطلاب والإجابة عنها منه أو من زملائهم . بحيث يكون الطلاب في هذه الخطوة إيجابيين متفاعلين .

الباحث : ما قول النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) بحق الجار والصديق ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (خير الأصحاب عند الله خيرهم لصاحبه وخير الجيران عند الله خيرهم لجاره) .

الباحث : ما الفطرة السليمة التي خلق الله الإنسان عليها ؟

طالب : أن يكون له أسرة وأقارب وأصدقاء ، يتعاونون معه على أعمال الخير ، ويشاركونه في القيام بأعباء الحياة .

الباحث : لماذا أطلق على الإسلام دين الفطرة ؟

طالب : لأنه يشجّع على إنشاء الصداقة على أساس الحبّ في الله ، على أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه ، فالصحبة تكون للأخيار من دون الأشرار .

الباحث : ما الآية الكريمة التي توصي بالصحبة الطيّبة ؟

طالب : قوله تعالى : ((ومن يطع الله والرسول فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النّبيين والصدّيقين والشّهداء والصّالحين وحسن أولئك رفيقا)) .

الباحث : ما الحديث النبوي الشريف الذي يوصي بالصحبة الطيّبة ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (الرجل على دين خليله ، فلينظر أحدكم من يخالل) .

الباحث : ما الصديق الناصح ؟

طالب : الصديق الناصح هو الذي يعينك على طاعة الله وتعينه ، وينصحك وتنصحه .

الباحث : ما أجمل ما نطق به الإمام علي (عليه السلام) حول الصحبة ؟

طالب : قال الإمام علي (عليه السلام) : (سل عن الرفيق قبل الطريق ، وعن الجار قبل الدار) .

الباحث : لماذا حذّر الإمام علي (عليه السلام) من صحبة الفاسق والجاهل ؟

طالب : لأن الصاحب ساحب فيقول :

فلا تصحب أخا الجهل وإيّاك وإيّاه

فكم من جاهل أردى حليما حين آخاه

الباحث : من يذكر شعرا آخر ؟

طالب : قال شاعر حكيم :

والنفس كالريح إن مرّت على عطر طابت ، وتخبث إن مرّت على الجيف

الباحث : من يذكر بيتا من الشعر يحذّر من قرين السوء ؟

طالب : قال الشاعر :

لا تربط الجرباء حول صحيحة خوفا على تلك الصحيحة تجرب

الباحث : ما الصديق الصالح ؟ وما الصديق الفاسد ؟

طالب : الصديق الصالح يهدي إلى الخير والرشاد ، والصديق الفاسد يقود إلى الفساد .

الباحث :على أي شيء تقوم الصلة بين الجيران ؟

طالب : تقوم الصلة بين الجيران على أساس المشاركة الوجدانية ، والإعانة المادية ، سواء أكانوا من ذوي القربى أم من الغرباء .

الباحث : هل هناك تعقيب ؟

طالب : نعم فالجار أقرب الناس لجاره ، وربما لا ترى إخوتك إلاّ نادرا ، لكنك ترى جارك كلّ يوم .

الباحث : ما حقّ الجار علينا ؟

طالب : إن أصيب الجار واسيناه ، وإن سرّ شاركناه الفرحة ، لا نؤذي مشاعره ولا نقلق راحته .

الباحث : هل هناك إضافة ؟

طالب : نعم نسامحه إن أخطأ بحقّنا ، ونعتذر له إن أخطأنا بحقّه .

الباحث : ما حسن الجوار ؟

طالب : ليس حسن الجوار كفّ الأذى عن الجار ، بل حسن الجوار الصبر على أذى الجار .

الباحث : من يذكر حديثا نبويا شريفا في حسن الجوار ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (من آذى جاره فقد آذاني ، ومن آذاني فقد آذى الله تعالى ، ومن حارب جاره فقد حاربني ، ومن حاربني فقد حارب الله) .

الباحث : من يذكر حديثا آخر ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليحسن إلى جاره) .

طالب آخر: قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنّه سيورّثه) .

طالب آخر : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (أتدرون ما حقّ الجار ؟ إن استعان بك فأعنه ، وإن استقرضك أقرضه ، وإن افتقر جد عليه ، وإن مرض عده ، وإن مات اتبع جنازته ، وإن أصابه خير هنئّه ، وإن أصابته مصيبة عزّه ، ولا تستطل عليه بالبناء فتحجز عليه الريح إلاّ بإذنه ، وإن اشتريت فاكهة فأهد له منها ، فإن لم تفعل فأدخلها سرّا ، ولا تخرج بها أولادك فيغيضوا بها ولده) .

الباحث : على أي شيء تقوم العلاقات الإنسانية ؟

طالب : تقوم العلاقات الإنسانية على دعائم الألفة والمحبة والتعاون والتسامح بين الناس ، كونها تضمن للإنسان أمنه وسعادته ، وهذا من شأنه يزيد تماسك أفراد المجتمع ، حتى يصبحوا لكثرة توادّهم وتراحمهم ، كأعضاء الجسد الواحد .

سادسا / الدروس والعبر : (٣ دقائق)

يقوّم الباحث ما تحقّق من أهداف درسه التي حدّدها مسبقا ، ودرجة إسهامها في تحقيق تنمية القدرة على اكتساب مهارة الاستماع من خلال توجيه الأسئلة إلى الطلاب ، لاستخلاص الدروس والعبر من الموضوع وكتابتها على السبورة :

١. أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه .

٢. إنشاء الصداقة على أساس الحبّ في الله .

٣. إقامة العلاقات الإنسانية المبنية على الودّ والاحترام .

٤. تبادل الموعظة والإرشاد بين الأصدقاء .

٥ . الابتعاد عن قرين السوء .

٦. الإيمان بحقوق الصحبة والجيرة .

٧. تبادل التحيّة والسلام بين الأصدقاء والجيران .

٨. حسن الجوار وكفّ الأذى عن الجار .

٩ . الصبر على أذى الجار .

١٠. مشاركة الجيران أفراحهم وأحزانهم وتقديم العون لهم .

١١. سعادة الإنسان تنبع من الإيمان بالقيم الخيّرة والأفعال الصالحة .

سابعا / الواجب البيتي : (دقيقتان)

يطلب الباحث من الطلاب قراءة الموضوع قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .

المجموعة الضابطة

خطّة أنموذجية لتدريس موضوع في المطالعة بالطريقة الاعتيادية

اليوم والتاريخ : المادة : المطالعة

الصف والشعبة : الرابع الأدبي الموضوع : من الحديث الشريف

(حقّ الصديق والجار)

الأهداف العامّة :

١. تدريب الطلاب على صحّة النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

٢. تدريب الطلاب على القراءة المعبّرة الممثّلة للمعنى .

٣. زيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب .

٤. وضع القواعد النحوية واللغوية موضع التطبيق في أثناء القراءة .

٥. تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب .

٦. تنمية قدرة الطلاب على تلخيص المقروء ونقده وتحليله .

٧. توسيع الخبرات والثقافة العامة لدى الطلاب .

٨. الاستمتاع بالمقروء واستغلال أوقات الفراغ فيما هو نافع ممتع .

٩. تهذيب الجانب الوجداني ، وتنمية القيم والعواطف النبيلة السامية .

١٠. الارتقاء بمستوى التعبير لدى الطلاب .

(وزارة التربية،١٩٩٠: ٢٨)

الهدف الخاص :

تدريس موضوع (حقّ الصديق والجار) ، وفهمه واستيعابه .

الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادرا على أن :

١. يقرأ النصّ قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى .

٢. يفسّر معنى الإسلام دين الفطرة .

٣. يستنتج مفهوم الصداقة والجيرة .

٤. يميّز الصديق الناصح الصالح من الصديق الفاسد .

٥. يستشهد بآيات من الذكر الحكيم في الصحبة والجيرة .

٦. يستشهد بأحاديث نبوية شريفة في الصحبة والجيرة .

٧. يستشهد بأبيات شعرية في الصحبة والجيرة .

٨. يصف الصلة بين الجيران .

٩. يحلّل مضمون النصّ .

١٠. يلخّص الأفكار الواردة في النصّ بأسلوبه الخاص .

١١. يعطي معاني بعض المفردات الصعبة الواردة في النصّ .

١٢. يقدّر أهمية الصداقة والجيرة في حياة الإنسان .

الوسائل التعليمية :

١السبورة والطباشير .

٢. الكتاب المقرر .

خطوات الدرس :

أولا / التمهيد : (٥ دقائق)

يطلب الباحث من الطلبة الانتباه ثم يبدأ القول : إنّ الحديث النبوي الشريف هو المصدر الثاني الذي تستقي منه التربية الإسلامية منهجها التربوي . والسنّة في اللغة : الطريق ، والأسلوب والمنهج ، أمّا في الاصطلاح : هو ما أثر عن النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) من قول أو فعل أو تقرير فأمّا القول فيعني ما تلفّظ به (صلّى الله عليه وآله وسلّم) حول قضية معينة ، وأمّا الفعل فما سلكه وما قام به من

عمل لإنجاز شيء معيّن ، أو ما قام به الآخرون وأقرّه(صلّى الله عليه وآله وسلّم) وأيّده ، وهذا هو التقرير. ولأهميته البالغة في تكامل فهم الإسلام ، وفي إظهار جوانب التكامل الإنساني في شخصيّة المصطفى (صلّى الله عليه وآله وسلّم) عني المسلمون بالحديث فيما يتعلق بجمعه وتدوينه ، وصنّفوا بعضه تصنيفا تربويا واشتقّ بعضهم من حياة الرسول (صلّى الله عليه وآله وسلّم) وأحاديثه موضوعات تربوية قيّمة ، وهو عمل يستحق كل إعجاب وثناء . لذا سيكون درسنا لهذا اليوم هو من الحديث الشريف / حقّ الصديق والجار .

ثانيا / قراءة الباحث الأنموذجية : (٥ دقائق)

يقرأ الباحث الموضوع قراءة معبّرة ممثّلة للمعنى ، وبصوت واضح مخرجا الحروف من مخارجها الصحيحة ، ومراعيا في ذلك قواعد اللغة .

ثالثا / قراءة الطلاب الصامتة : (٥ دقائق)

يطلب الباحث من الطلاب قراءة الموضوع قراءة صامتة لا يستعملون فيها الجهاز الصوتي ، ولا يحرّكون فيها اللسان ولا الشفاه وتتمّ عن طريق العين الباصرة فقط ، ويطلب الباحث من الطلاب أن يمسكوا أقلامهم الرصاص ويضعوا خطّا تحت الكلمات الصعبة أو العبارات التي يودون الاستفسار عنها .

رابعا / شرح المفردات اللغوية : (٥ دقائق)

يثبّت الباحث المفردات اللغوية الصعبة على السبورة ويوضّح معناها ومنها :

أعباء الحياة : مصاعبها

الفطرة : الخلقة التي خلق عليها المولود

خليله : حبيبه أو صديقه

يخالل : يتّخذ حبيا أو صديقا

أردى : قتل

حليما : عاقلا

ذوي القربى : الأهل والأقرباء

الجرباء : فيها عيب وصدأ

حكيم : عالم

تستطل عليه في البناء : ترتفع عليه في البناء

دعائم : ركائز

توادّهم : تحابّهم

خامسا / قراءة الطلاب الجهرية الأولى : (٥ دقائق)

بعد تقسيم النصّ على فقرات يطلب الباحث من الطلاب قراءته قراءة جهرية ، فيبدأ بالمميزين في محاكاة قراءة الباحث من حيث التعبير الصوتي وطريقة الأداء والالتزام بقواعد اللغة ، على أن يقرأ الطالب فقرة واحدة أو أكثر .

الباحث : محمّد اقرأ الموضوع بصوت واضح ومسموع .

الباحث : شكرا يامحمّد .

ثم يقرأ طالب آخر فقرة أخرى وهكذا إلى نهاية الموضوع .

سادسا / قراءة الطلاب الجهرية الثانية : (١٠-١٥ دقيقة)

يقرأ الطلاب الموضوع ثانية ، ولا تقتصر القراءة هذه المرّة على المتفوّقين ، ثم يسأل الباحث الطلاب عن معنى كل فقرة ، وكما يأتي :

الباحث : ما قول النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) بحقّ الصديق والجار ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (خير الأصحاب عند الله خيرهم لصاحبه وخير الجيران عند الله خيرهم لجاره) .

الباحث : ما الفطرة السليمة التي خلق الله الإنسان عليها ؟

طالب : أن يكون له أسرة وأقارب وأصدقاء ، يتعاونون معه على أعمال الخير ، ويشاركونه في القيام بأعباء الحياة .

الباحث : لماذا أطلق على الإسلام دين الفطرة ؟

طالب : لأنه يشجّع على إنشاء الصداقة على أساس الحبّ في الله ، على أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه ، فالصحبة تكون للأخيار من دون الأشرار .

الباحث : ما الآية الكريمة التي توصي بالصحبة الطيّبة ؟

طالب : قوله تعالى : ((ومن يطع الله والرسول فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النّبيين والصدّيقين والشّهداء والصّالحين وحسن أولئك رفيقا)) .

الباحث : ما الحديث النبوي الشريف الذي يوصي بالصحبة الطيّبة ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (الرجل على دين خليله ، فلينظر أحدكم من يخالل) .

الباحث : ما الصديق الناصح ؟

طالب : الصديق الناصح هو الذي يعينك على طاعة الله وتعينه ، وينصحك وتنصحه .

الباحث : ما أجمل ما نطق به الإمام علي (عليه السلام) حول الصحبة ؟

طالب : قال الإمام علي (عليه السلام) : (سل عن الرفيق قبل الطريق ، وعن الجار قبل الدار) .

الباحث : لماذا حذّر الإمام علي (عليه السلام) من صحبة الفاسق والجاهل ؟

طالب : لأن الصاحب ساحب فيقول :

فلا تصحب أخا الجهل وإيّاك وإيّاه

فكم من جاهل أردى حليما حين آخاه

الباحث : من يذكر شعرا آخر ؟

طالب : قال شاعر حكيم :

والنفس كالريح إن مرّت على عطر طابت ، وتخبث إن مرّت على الجيف

الباحث : من يذكر بيتا من الشعر يحذّر من قرين السوء ؟

طالب : قال الشاعر :

لا تربط الجرباء حول صحيحة خوفا على تلك الصحيحة تجرب

الباحث : ما الصديق الصالح ؟ وما الصديق الفاسد ؟

طالب : الصديق الصالح يهدي إلى الخير والرشاد ، والصديق الفاسد يقود إلى الفساد .

الباحث :على أي شيء تقوم الصلة بين الجيران ؟

طالب : تقوم الصلة بين الجيران على أساس المشاركة الوجدانية ، والإعانة المادية ، سواء أكانوا من ذوي القربى أم من الغرباء .

الباحث : هل هناك تعقيب ؟

طالب : نعم فالجار أقرب الناس لجاره ، وربما لا ترى إخوتك إلاّ نادرا ، لكنك ترى جارك كلّ يوم .

الباحث : ما حقّ الجار علينا ؟

طالب : إن أصيب الجار واسيناه ، وإن سرّ شاركناه الفرحة ، لا نؤذي مشاعره ولا نقلق راحته .

الباحث : هل هناك إضافة ؟

طالب : نعم نسامحه إن أخطأ بحقّنا ، ونعتذر له إن أخطأنا بحقّه .

الباحث : ما حسن الجوار ؟

طالب : ليس حسن الجوار كفّ الأذى عن الجار ، بل حسن الجوار الصبر على أذى الجار .

الباحث : من يذكر حديثا نبويا شريفا في حسن الجوار ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (من آذى جاره فقد آذاني ، ومن آذاني فقد آذى الله تعالى ، ومن حارب جاره فقد حاربني ، ومن حاربني فقد حارب الله) .

الباحث : من يذكر حديثا آخر ؟

طالب : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليحسن إلى جاره) .

طالب آخر: قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنّه سيورّثه) .

طالب آخر : قال النبي محمّد (صلّى الله عليه وآله وسلّم) : (أتدرون ما حقّ الجار ؟ إن استعان بك فأعنه ، وإن استقرضك أقرضه ، وإن افتقر جد عليه ، وإن مرض عده ، وإن مات اتبع جنازته ، وإن أصابه خير هنئّه ، وإن أصابته مصيبة عزّه ، ولا تستطل عليه بالبناء فتحجز عليه الريح إلاّ بإذنه ، وإن اشتريت فاكهة فأهد له منها ، فإن لم تفعل فأدخلها سرّا ، ولا تخرج بها أولادك فيغيضوا بها ولده) .

الباحث : على أي شيء تقوم العلاقات الإنسانية ؟

طالب : تقوم العلاقات الإنسانية على دعائم الألفة والمحبة والتعاون والتسامح بين الناس ، كونها تضمن للإنسان أمنه وسعادته ، وهذا من شأنه يزيد تماسك أفراد المجتمع ، حتى يصبحوا لكثرة توادّهم وتراحمهم ، كأعضاء الجسد الواحد .

سابعا / استخلاص الدروس والعبر : (٣ دقائق)

يكتب الباحث أهم الفوائد العملية من الموضوع بعد المناقشة والحوار مع الطلاب وهي :

١. أن يحسن الإنسان اختيار أصدقائه .

٢. إنشاء الصداقة على أساس الحبّ في الله .

٣. إقامة العلاقات الإنسانية المبنية على الودّ والاحترام .

٤. تبادل الموعظة والإرشاد بين الأصدقاء .

٥. الابتعاد عن قرين السوء .

٦. الإيمان بحقوق الصحبة والجيرة .

٧. تبادل التحيّة والسلام بين الأصدقاء والجيران .

٨. حسن الجوار وكفّ الأذى عن الجار .

٩. الصبر على أذى الجار .

١٠. مشاركة الجيران أفراحهم وأحزانهم وتقديم العون لهم .

١١. سعادة الإنسان تنبع من الإيمان بالقيم الخيّرة والأفعال الصالحة .

ثامنا / الواجب البيتي : (دقيقتان)

يطلب الباحث من الطلاب قراءة الموضوع قراءة صحيحة خالية من الأخطاء .

ملحق (٨)

أسماء الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وآدابها
وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس

ت	اسم الخبير	الجامعة والكلية	التخصّص	نوع الاستبانة		
				الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	اختبار الفهم القرائي
١	أ.د أسعد محمد علي النجار	بابل / التربية الأساسية	لغة عربية			×
٢	أ.د جمعة رشيد كضاض الربيعي	المستنصرية / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٣	أ.د حاكم حبيب الكريطي	الكوفة / كلية الآداب	أدب			×
٤	أ.د سعد علي زاير	بغداد/ التربية (ابن رشد)	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٥	أ.د علي كاظم أسد الخفاجي	الكوفة / الآداب	أدب			×
٦	أ.د عمران جاسم حمد الجبوري	بابل / التربية (صفيّ الدين الحلّي)	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
٧	أ.د فاهم حسين الطريحي	بابل / التربية (صفيّ الدين الحلّي)	قياس وتقويم			×
٨	أ.م.د ثائر سمير الشمّري	بابل / التربية الأساسية	أدب			×
٩	أ.م.د حاتم طه السامرائي	المستنصرية / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٠	أ.م.د حسين ربيع حمادي	بابل / التربية (صفيّ الدين الحلّي)	علم النفس التربوي	×		×
١١	أ.م.د حمزة عبدالواحد حمادي	بابل / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٢	أ.م.د رحيم علي صالح	بغداد/ التربية (ابن رشد)	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٣	أ.م.د صباح عباس عنوز	الكوفة / الفقه	أدب			×
١٤	أ.م.د ضياء عبدالله أحمد التميمي	بغداد/ التربية (ابن رشد)	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٥	أ.م.د عبدالسلام جودة الزبيدي	بابل / التربية الأساسية	علم النفس	×		×
١٦	أ.م.د عصام حسن أحمد الدليمي	القادسية / الآداب	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×
١٧	أ.م.د كاظم عبد نور عبد زيد	بابل / التربية (صفيّ الدين الحلّي)	علم نفس التفكير والإبداع	×		×
١٨	أ.م.د مراد يوسف علوان	بابل / كلية الفنون الجميلة	طرائق تدريس اللغة العربية	×	×	×

ملحق (٩)
مأساة هاملت *

للكاتب الإنجليزي : وليام شكسبير

تبدأ المسرحية بعودة الشاب هاملت من دراسته الجامعية في إنجلترا ، بعد موت والده ملك الدنمارك ، ويفاجأ بزواج والدته الملكة من عمّه كلاديوس بعد مرور شهرين من دفن زوجها ، وتسلّم المملكة عمّه حين وفاة أخيه . تنشأ ردود الفعل لدى هاملت حين ظهر له طيف والده . فيقول له :

أنا روح والدك ياهاملت .. وسأجول في هذا العالم ، طالما أنّ الذي قتلني لم يدفع ثمن جرمه .

. هاملت : أنا سأنتقم ! أخبرني من الفاعل ؟

ـ الشبح : لقد قالوا لك : إنّ الأفعى لدغتني في نومي فمتّ .. الأفعى التي قتلتني هي التي تجلس الآن على عرشي ! كلاديوس ! . كنت نائما حين اقترب حاملا السمّ الزعاف في وعاء . وأفرغه في أذني .. وكان سمّا قاتلا وسريع المفعول . وفي الصباح عثروا عليّ . لكن تذكّر . مهما حصل لا تدع انتقامك يصيب أمّك أبدا . مهما كانت الظروف والدوافع .. عاقب قاتلي فقط ، ودع أمّك لعدالة السماء . وحين صاح الديك .. قال الشبح : وداعا .. ياهاملت . وتذكّر ما قلت .

بعد هذا الحدث ، يتظاهر هاملت بالجنون . فيدفع حبيبته أوفيليا إلى إبلاغ والدها بولونيوس رئيس الوزراء في المملكة ، بتصرفاته ، حين زارها ، فيعتقد والدها بأنّ هاملت مجنون . في هذه الأثناء يتّفق هاملت مع ممثّلين جوّالين على القيام بمشهد مصرع والده في حضور الملك والملكة . ممّا يتيح له التركيز على انفعالات عمّه الملك كلاديوس ليكتشف الحقيقة بالتعاون مع صديقه هوراشيو . يرتعد الملك للمشهد فيطلب إيقافه . وهكذا تأكّد هاملت من جريمة الملك . فيعزم على الانتقام منه . فيتردّد حين وجده يصلي ويستغفر .

---

* اختار الباحث الموضوع عشوائيا ، حيث كتب أسماء الموضوعات المقرّرة في كتاب المطالعة للصف الرابع الإعدادي التي لم يدرسها الطلاب ، على أوراق صغيرة ، ووضعها في كيس ، ثم سحب واحدة منها فكانت تحمل اسم (مأساة هاملت) .

وعند دخول هاملت غرفة والدته . تزجره على تدبيره المشهد الذي عكّر مزاج الملك . في حين اختبأ بولونيوس خلف الستارة ليستمع إلى حديث هاملت وهو يتهجّم على أمّه

ويلومها على زواجها بعمّه ، فتهم بالخروج ، لكنّه يمنعها عنوة فتصرخ ، ويطلب بولونيوس النجدة من وراء الستارة ، فينهال عليه هاملت بسيفه ، معتقدا أنّه الملك فيقتله . فتندم الأمّ المتسرّعة على فعلتها .

أخذ الملك يخطّط لقتل هاملت فيعزم على إرساله إلى إنجلترا . يبحر هاملت نحو إنجلترا لكن سفينة للقراصنة تعترضه ، فيقتحمها ويعود سرّا إلى قلعة السينور مقر المملكة .

في هذه الأثناء ، تتعرّض . أوفيليا . حبيبة هاملت ، لحادث غرق فتموت . ويقنع كلاديوس أخاها . لوتيس . بالانتقام من هاملت وفي مراسيم دفن الفتاة يتشاجر الاثنان فيفصل بينهما إلى أن تحين المبارزة .

وكما تقضي الخطّة ، كان الملك قد سمّم رأس سيف لوتيس ، وأحضر كأسا من النبيذ المسموم ، ليقدّمه إلى هاملت حين يتعب في أثناء المبارزة . لكن هاملت يرفض الكأس ، فتأخذه أمّه الملكة فتجرعه وهي لا تعرف أنّه مسموم ، وفي وسط الحلبة تحتدم المبارزة ويجرح الخصمان فيموت لوتيس ، وقبل أن يلفظ هاملت أنفاسه الأخيرة ، يطعن الملك ويجبره على جرع ما تبقّى من النبيذ المسموم .

ملحق (١٠)

جامعة بابل
كلية التربية / صفيّ الدّين الحلّي
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية اختبار الفهم القرائي

الأستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ ((**أثر تقنية تحليل المضمون والاستماع الناقد** في **الفهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي**)) ، ومن متطلّبات ذلك بناء اختبار بعدي في الفهم القرائي لتطبيقه على عيّنة البحث بعد انتهاء التجربة ، ونظرا لما تتمتّعون به من مكانة علمية وخبرة واسعة ، ولما يجده الباحث فيكم من دقّة وأمانة واهتمام كبير في هذا المجال يرجو بيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيّمة في مدى صلاحية فقرات الاختبار .

مع الشكر والامتنان

الباحث
شكري عزالدين محسن

اختبار الفهم القرائي

اسم الطالب :

الشعبة :

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار :

. اكتب اسمك ، وشعبتك على ورقة الإجابة في المكان المخصّص .

. الإجابة في ورقة الاختبار نفسها .

. فكّر جيدا قبل أن تثبّت الإجابة التي تعتقد أنّها صحيحة .

. لا تترك أي فقرة من فقرات الاختبار من دون إجابة .

. الوقت المخصّص للاختبار (٥٠) دقيقة .

س١/ ضع دائرة حول الحرف الذي يدلّ على الإجابة الصحيحة : (١٠ درجات) لكلّ فقرة درجة واحدة .

١. تردّد هاملت عن قتل الملك حين وجده :

أ . يدعو الله	ب . يصلّي ويستغفر	ج . يقظا	د . نائما

٢. قال الشبح أنّ حامل السمّ الزعاف أفرغه في :

أ . أذني	ب . عيني	ج . فمي	د . كأسي

٣. تزوجت الملكة بعد وفاة زوجها بـ :

أ . شهر واحد	ب . شهرين	ج . ثلاثة أشهر	د . أربعة أشهر

٤. أحضر الملك كأسا من :

أ . الشراب المسموم	ب . الحليب السموم	ج . اللّبن المسموم	د . النبيذ المسموم

٥. والد هاملت هو ملك :

أ . النرويج	ب . إنكلترا	ج . الدنمارك	د . أسبانيا

٦. قال الشبح لـ هاملت : لقد قالوا لك : إنّ الأفعى لدغتني في :

أ . نومي	ب . يقظتي	ج . سريري	د . فراشي

٧. اتّفق هاملت مع ممثّلين جوّالين على القيام بمشهد مصرع والده في حضور :

أ . الملك وحده	ب . الملكة وحدها	ج . الملك والملكة	د . الملك ورعيّته

٨. قبل أن يلفظ هاملت أنفاسه الأخيرة يطعن :

أ . بولونيوس	ب . لوتيس	ج . كلاديوس	د . هوراشيو

٩. وليام شكسبير هو كاتب :

أ . روسي	ب . فرنسي	ج . دنماركي	د . إنكليزي

١٠. قال الشبح لـ هاملت : عاقب قاتلي فقط ودع :

أ . عمّك لعدالة السّماء	ب . أمّك لعدالة السّماء	ج . حبيبتك لعدالة السّماء	د . صديقك لعدالة السماء

س٢/ املأ الفراغات الآتية بما يناسبها : (٦ درجات) لكلّ فقرة درجة واحدة .

١. عاد هاملت ..... إلى قلعة السينور .

٢. نشأت ردود الفعل لدى هاملت حين ظهر له طيف ..... .

٣. تتعرّض أوفيليا حبيبة هاملت لحادث غرق فـ ..... .

٤. طعن هاملت ..... معتقدا أنّه الملك فقتله .

٥. تبدأ مأساة هاملت بعودته من دراسته ..... .

٦. اعتقد بولونيوس أنّ هاملت ..... .

س٣/ أجب عمّا يأتي : (٨ درجات) لكلّ فقرة درجتان .

١. اختر عنوانا آخر مناسبا للمسرحية .

ج . .....

.....

٢. على أي شيء ترتكز أحداث المسرحية ؟

ج . .....

.....

٣. هل تجدي الجريمة والحقد نفعا ؟ وماذا يحصد زارع الشر ؟

ج . .....

.....

٤. هل تعتقد أنّ والدة هاملت كانت متواطئة مع عمّه ؟

ج . .....

.....

س٤ / لخّص الموضوع بستة أسطر فقط : (٦ درجات) .

ج .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (١١)

مفتاح تصحيح اختبار الفهم القرائي

س١ /

١	ب . يصلّي ويستغفر	٦	أ . نومي
٢	أ . أذني	٧	د . الملك والملكة
٣	ب . شهرين	٨	ج . كلاديوس
٤	د . النبيذ المسموم	٩	د . إنكليزي
٥	ج . الدنمارك	١٠	ب . أمّك لعدالة السّماء

س٢ /

١. سرّا ٢. والده ٣. تموت ٤. بولونيوس ٥. الجامعية ٦. مجنون

س٣ /

١ـ أحزان هاملت ، هاملت ، مسرحية هاملت ، مملكة هاملت ، مأساة مملكة ، آثار الجريمة ، مملكة الحزن ... وغيرها .

٢ـ ترتكز أحداث المسرحية على أسطورة شعبية أوربية ، وأنّ عبقرية شكسبير نسجت الأسطورة بطابع فنّي مميّز ، فهي تتضمّن مفاهيم فلسفية ذات أبعاد إنسانية ، وآفاق حضارية في كلّ زمان ومكان ، كونها تكره العنف والجشع والطمع والحقد والانتقام .

٣ـ إنّ الجريمة لا تجدي نفعا ، ونار الحقد تحرق صاحبها ، وأنّ العمر من القصر لا ينبغي أن نضيّعه بالانتقام والأحقاد ، وأنّ الذي يزرع الشرّ يحصده .

٤ـ نعم إنّها كانت متواطئة مع عمّ هاملت ، والدليل على ذلك زواجها منه بعد مرور شهرين من دفن زوجها .

س٤ /

عاد هاملت من دراسته الجامعية في إنجلترا ، بعد موت والده الملك ، ويفاجأ بزواج والدته من عمّه وحين ظهر له طيف والده يقول له : أنّ الذي قتلني لم يدفع ثمن جريمته ، يتظاهر هاملت

بالجنون ، ويتّفق مع ممثّلين للقيام بمشهد مصرع والده ، وبالتعاون مع صديقه هوراشيو يكتشف أنّ عمّه هو القاتل ، ويتهجّم على أمّه ، ويقتل والد حبيبته أوفيليا بالخطأ ، ثمّ أخذ الملك يخطّط لقتله فأقنع لوتيس أخا حبيبة هاملت التي غرقت وماتت بالانتقام منه ، فتحدث مشاجرة بين الاثنين انتهت بموتهما ، وقبل أن يلفظ هاملت أنفاسه يطعن الملك ويجبره على جرع ما تبقّى من النبيذ المسموم .

ملحق (١٢)

معامل صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي وقوى تمييزها

ت	صعوبة الفقرة	قوّة تمييزها	ت	صعوبة الفقرة	قوّة تمييزها
١	٠,٥٨	٠,٣٥	١٢	٠,٦٣	٠,٤٥
٢	٠,٦٥	٠,٤٠	١٣	٠,٦٣	٠,٣٥
٣	٠,٤٠	٠,٤٠	١٤	٠,٤٥	٠,٥٥
٤	٠,٤٨	٠,٤٥	١٥	٠,٥٨	٠,٤٥
٥	٠,٦٠	٠,٤٠	١٦	٠,٥٥	٠,٤٠
٦	٠,٥٠	٠,٥٠	١٧	٠,٣٨	٠,٣٥
٧	٠,٥٨	٠,٥٥	١٨	٠,٥٣	٠,٥٥
٨	٠,٣٨	٠,٣٥	١٩	٠,٥٥	٠,٣٠
٩	٠,٤٨	٠,٣٥	٢٠	٠,٦٨	٠,٣٥
١٠	٠,٤٣	٠,٤٥	٢١	٠,٥٨	٠,٤٥
١١	٠,٤٣	٠,٣٥			
معامل الصعوبة : ٠,٣٨ . ٠,٦٨ قوى التمييز : ٠,٣٠ . ٠,٥٥					

ملحق (١٣)

فعّالية البدائل غير الصحيحة لاختبار الفهم القرائي

ت	فعّالية البدائل		
	البديل الأوّل	البديل الثاني	البديل الثالث
١	– ١٠	– ١٥	– ١٠
٢	– ١٥	– ١٠	– ١٠
٣	–٢٠	– ١٠	– ٢٠
٤	– ١٠	– ١٥	– ١٠
٥	– ٢٥	– ١٠	– ١٠
٦	– ٢٠	– ١٠	– ٢٠
٧	– ١٥	– ٢٥	– ١٥
٨	– ١٠	– ٢٠	– ٢٠
٩	– ١٠	– ١٠	– ١٥
١٠	– ١٠	– ٢٥	– ١٠

ملحق (١٤)

درجات ثبات تصحيح اختبار الفهم القرائي

ت	تصحيح الباحث	تصحيح المصحّح الأوّل	تصحيح المصحّح الآخر
١	٢٢	٢٥	٢٣
٢	١٨	٢١	٢٠
٣	٢٦	٢٤	٢٥
٤	٢١	١٩	١٩
٥	٢٣	٢١	٢٠
٦	١٨	١٩	١٦
٧	٢٥	٢٣	٢٧
٨	١٧	٢٠	١٥
٩	١٤	١٥	١٥
١٠	١٩	٢١	٢٠
١١	٢٧	٢٥	٢٥
١٢	١٥	١٧	١٤
١٣	٢١	٢٣	٢٢
١٤	١٦	١٤	١٨
١٥	٢٠	١٨	٢١

ملحق (١٥)

اختبار القدرة على التفكير الإبداعي

اسم الطالب :.....

الشعبة : .....

الطلاقة الفكرية							المجموع
المرونة التلقائية							
الأصالة							
الدرجة الكلّية							

تعليمات عامة :

- اقرأ كلّ سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه .
- لكلّ جزء من الاختبار زمن محدّد .
- حاول أن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة ، ولا تترك سؤالا من دون إجابة .
- حاول أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك مسجلا إياها في المكان المناسب في الاختبار .
- لا تقلب أي صفحة ولا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك .

الجزء الأول :

اذكر اكبر عد ممكن في الاستعمالات التي تعدّها استعمالات غير عادية (أي لا يفكّر فيها زملاؤك) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنّها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية .

أ . علبة الصفيح :

١. .....
٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الوقت (٥ دقائق)

ب . الكرسي :

١. .....
٢. .....

٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك
الوقت (٥ دقائق)

الجزء الثاني :

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد ؟ حاول أن تفكّر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك .

أ . ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

١. .....
٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الوقت (٥ دقائق)

ب . ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟

١. .....
٢. .....
٣. .....

٤. .....

٥. .....

٦. .....

٧. .....

٨. .....

٩. .....

١٠. .....

١١. .....

١٢. .....

١٣. .....

١٤. .....

١٥. .....

١٦. .....

١٧. .....

١٨. .....

١٩. .....

٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك
الوقت (٥) دقائق

الجزء الثالث :

أ . إذا اختارك زملاؤك في الصفّ مسؤولا عن جمع التبرّعات لعمل ما ، ويحاول أحدهم أن يدخل في تفكير الآخرين أنّك غير أمين ماذا تفعل ؟

١. .....

٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك
الوقت (٥) دقائق

ب . لو كانت المدارس جميعها غير موجودة على الإطلاق (أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلّما ؟

١. .....
٢. .....
٣. .....

٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك
الوقت (٥) دقائق

الجزء الرابع :

فكّر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل ، لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكنا تطبيقه ألآن أم لا . كما يجب ألاّ تقترح شيئا يستخدم حاليا ليجعل الشيء على نحو أفضل .

أ . دراجة (أو عجلة) :

١. .....
٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك
الوقت (٥) دقائق

ب . قلم الحبر :

١. .....
٢. .....
٣. .....

٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك
الوقت (٥) دقائق

الجزء الخامس :

كوّن من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم ، على سبيل المثال : كلمة (قرأ) تتكون من حروف (ق ، ر ، أ) فيمكن أن تكوّن من هذه

الحروف كلمات أخرى مثل (أرق) ، (قرّر) . من الممكن أن تستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة .

اتّبع الطريقة نفسها في الكلمات الآتية مكونا أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم :

أ . ديمقراطية :

١. .....
٢. .....
٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الوقت (٥ دقائق)

دهوك :

١. .....
٢. .....

٣. .....
٤. .....
٥. .....
٦. .....
٧. .....
٨. .....
٩. .....
١٠. .....
١١. .....
١٢. .....
١٣. .....
١٤. .....
١٥. .....
١٦. .....
١٧. .....
١٨. .....
١٩. .....
٢٠. .....

الوقت (٥ دقائق)

ملحق (١٦)

درجات ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي

ت	تصحيح الباحث				تصحيح المصحّح الأوّل				تصحيح المصحّح الآخر			
	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الكلي	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الكلي	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الكلي
١	٨٨	٥٥	٠	١٤٣	٩٤	٥٣	٠	١٤٧	٨٧	٦١	٠	١٤٨
٢	٩١	٥٠	٣	١٤٤	٨٥	٦١	٣	١٤٩	٩٥	٥٢	٤	١٥١
٣	٧٠	٦٥	٢	١٣٧	٦٣	٥٨	٢	١٢٣	٧٣	٦٠	١	١٣٤
٤	٦٣	٧١	١	١٣٥	٦٨	٦٢	١	١٣١	٧٩	٦٨	١	١٤٨
٥	٩٢	٤٦	٢	١٤٠	٩١	٥٩	٢	١٥٢	٨٨	٤٩	١	١٣٨
٦	٥٨	٥٣	١	١١٢	٦٤	٥٠	١	١١٥	٥٧	٤٦	١	١٠٤
٧	٨٢	٦٩	٥	١٥٦	٩٠	٧٢	٤	١٦٦	٧٦	٧٤	٤	١٥٤
٨	٦٦	٤٧	٢	١١٥	٧٦	٤٠	٢	١١٨	٦٤	٥٢	٢	١١٨
٩	٦٧	٣٠	١	٩٨	٧١	٢٥	٢	٩٨	٧٤	٣٥	١	١١٠
١٠	٧٤	٤٢	٣	١١٩	٧٢	٣٧	٣	١١٢	٦٣	٥٠	٣	١١٦
١١	٨٢	٥٤	٢	١٣٨	٦٥	٤٢	٢	١٠٩	٧٨	٤٨	٢	١٢٨
١٢	٧٩	٦٦	١	١٤٦	٧١	٧٨	١	١٥٠	٧٥	٦٣	١	١٣٩
١٣	٦٥	٥٠	٠	١١٥	٦٠	٤٦	٠	١٠٦	٦٤	٥٥	٠	١١٩
١٤	٨٦	٦٢	٤	١٥٢	٨٣	٦٨	٢	١٥٣	٨٠	٦٠	٣	١٤٣
١٥	٩٥	٥١	٢	١٤٨	٩٢	٤٣	٢	١٣٧	٨٧	٥٤	٢	١٤٣

ملحق (١٧)

درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة

١	٢٤	٢٥	٢٢
٢	١٨	٢٠	٢٠
٣	٢٢	١٨	١٨
٤	٢٠	٢١	٢٣
٥	٢٢	١٩	١٧
٦	٢٠	٢٣	١٩
٧	٢٣	٢٦	٢٥
٨	٢١	١٩	٢٢
٩	٢٥	٢٤	١٨
١٠	١٧	٢٠	٢٤
١١	٢٤	١٦	١٩
١٢	١٩	٢١	١٥
١٣	٢٠	١٨	١٧
١٤	٢٦	٢٠	٢٥
١٥	٢١	٢٢	١٨
١٦	١٨	٢٧	٢٠
١٧	٢٠	٢٢	٢١
١٨	٢٧	١٥	١٦
١٩	٢٢	١٧	٢٠
٢٠	٢٤	٢١	١٤
٢١	٢١	١٩	١٨
٢٢	٢٦	٢٣	١٦
٢٣	١٨	١٦	١٥
٢٤	٢٥	١٨	١٤
٢٥	٢١	٢١	٢٥
٢٦	٢٠	٢٤	١٩
٢٧	٢٢	٢٠	١٤
٢٨	٢٦	١٩	٢٠
٢٩	١٩	٢٣	٢٥
٣٠	٢٧	٢٢	١٨
المجموع : ٦٥٨ المتوسّط : ٢١,٩٣٣		المجموع : ٦١٩ المتوسّط : ٢٠,٦٣٣	المجموع : ٥٧٧ المتوسّط : ١٩,٢٣٣

ملحق (١٨)

درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي

ت	المجموعة التجريبية الأولى				المجموعة التجريبية الثانية				المجموعة الضابطة			
	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الكلّي	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الكلّي	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الكلّي
١	٦٥	٤١	٢	١٠٨	٨٤	٤٣	٢	١٢٩	٥٢	٣٧	٠	٨٩

٢	٨٧	٥٥	٣	١٤٥	٦٣	٣٩	٣	١٠٥	٥٦	٣٥	٠	٩١
٣	٥١	٣٨	٢	٩١	٦٩	٤٤	٣	١١٦	٧١	٥٠	٣	١٢٤
٤	٨٩	٤٦	٠	١٣٥	٥١	٢٧	١	٧٩	٨٩	٢٢	١	١١٢
٥	٧٦	٤٢	٢	١٢٠	٧٠	٦٥	٢	١٣٧	٤١	٣٦	٤	٨١
٦	٨٢	٦٩	٥	١٥٦	٥٠	٣٢	٢	٨٤	٨٢	٣٩	١	١٢٢
٧	٩٤	٤٤	٦	١٤٤	٧٤	٤٠	٢	١١٦	٦٠	٤٣	٠	١٠٣
٨	٨٥	٣٨	٠	١٢٣	٩٥	٥١	٢	١٤٨	٧٢	٥٢	١	١٢٥
٩	٥٢	٣٤	٢	٨٨	٦٥	٣١	٣	٩٩	٦٣	٧١	١	١٣٥
١٠	٧٩	٣٦	٢	١١٧	٥٢	٣٥	٠	٨٧	٤٠	٢٥	٢	٦٧
١١	٩٤	٦١	٦	١٦١	٩٢	٤٦	٢	١٤٠	٥٦	٢٧	١	٨٤
١٢	٥٨	٥٣	١	١١٢	٨٤	٤٣	٢	١٢٩	٧٢	٥٤	٢	١٢٨
١٣	٦٠	٢٥	١	٨٦	٦٦	٤٢	٤	١١٢	٧٥	٣٥	٢	١١٢
١٤	٨٦	٦٢	٤	١٥٢	٩٥	٥١	٧	١٥٣	٦٧	٣٠	١	٩٨
١٥	٧٣	٤١	٢	١١٦	٤٤	٣٥	٢	٨١	٦٥	٣٣	٤	١٠٢
١٦	٨٨	٥٦	١	١٤٥	٧٢	٣٦	١	١٠٩	٤١	٢٢	٢	٦٥
١٧	٩٥	٥٧	٤	١٥٦	٥١	٢٧	١	٧٩	٨٧	٣٠	١	١١٨
١٨	٨٦	٥٢	٥	١٤٣	٦٥	٥٠	٠	١١٥	٤٣	٢٩	٠	٧٢
١٩	٧٩	٥٣	٣	١٣٥	٥٣	٣٨	١	٩٢	٧٥	٤١	١	١١٧
٢٠	٥٣	٤٠	٤	٩٧	٧٠	٣٣	٣	١٠٦	٣٩	٢٨	٢	٦٩
٢١	٧٨	٤٩	٦	١٣٣	٧٤	٤٢	٣	١١٩	٩٢	٤٠	٤	١٣٦
٢٢	٦٩	٣٨	٠	١٠٧	٥٤	٣٨	٢	٩٤	٤٢	٢٩	١	٧٢
٢٣	٩٥	٥٧	٤	١٥٦	٨٣	٤٢	٣	١٢٨	٦٦	٤٧	٢	١١٥
٢٤	٩٦	٥١	٧	١٥٤	٨٨	٥٥	٠	١٤٣	٤١	٢٨	٣	٧٢
٢٥	٧٠	٤٥	٢	١١٧	٦٠	٤٣	١	١٠٤	٨٢	٥٤	٢	١٣٨
٢٦	٩١	٥٠	٣	١٤٤	٥٩	٣٦	٢	٩٧	٦٠	٤٦	٣	١٠٩
٢٧	٩٥	٣٢	٥	١٣٢	٧٢	٤٥	٣	١٢٠	٧٦	٣٧	١	١١٤
٢٨	٧٩	٦٦	١	١٤٦	٦٣	٣٠	٣	٩٦	٦١	٣٨	٢	١٠١
٢٩	٥٢	٣٠	١	٨٣	٦٢	٣٩	١	١٠٢	٤١	٢٤	٣	٦٨
٣٠	٦٥	٣٧	٠	١٠٢	٩٢	٤٠	٦	١٣٨	٥٩	٣٢	٢	٩٣

مجموع الطلاقة : ٢٣٢٢
مجموع المرونة : ١٣٩٨
مجموع الأصالة : ٨٤
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي : ٣٨٠٤
المتوسّط : ١٢٦,٨

مجموع الطلاقة : ٢٠٧٢
مجموع المرونة : ١٢١٨
مجموع الأصالة : ٦٧
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي : ٣٣٥٧
المتوسّط : ١١١,٩

مجموع الطلاقة : ١٨٦٦
مجموع المرونة : ١١١٤
مجموع الأصالة : ٥٢
الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي : ٣٠٣٢
المتوسّط : ١٠١,٠٦٧