جائزة البحث التربوي
على مستوى الوطن العربي

مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation for Distinguished Academic Performance

البحوث الفائزة
في جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم
للأداء التعليمي المتميز

الدورة 22 2019 - 2020

جائـــزة

البحث التربوي

على مستوى الوطن العربي

البحوث الفائزة في

مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

فئة البحث التربوي على مستوى الوطن العربي

الدورة **22**

2020 - 2019

الفهرس

البحث الأول

- استراتيجية مقترحة لتصويب التَّصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر في المنطقة الشرقية بدولة الإمارات العربية المتحدة 07

الباحثان: علي أحمد عبيد أحمد مليح

محمد سلمي محمد سليم

البحث الثاني

- أثر تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في دولة الإمارات العربية المتحدة 73

الباحثة: عائشة علي الغيص الزعابي

البحث الثالث

- علاقة البرامج التعليمية القائمة على المحفزات الرقمية بالدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم 125

الباحثة: رانيا يوسف صدقة سليم

البحث الرابع

- التنمر في المجتمع المدرسي وعلاقته بالسلوك الأكاديمي وبيئة المدرسة والنواتج المترتبة على التحصيل الدراسي لدى المراهقين 185

الباحث: فيصل أحمد عبد الفتاح

البحث الأول

استراتيجية مقترحة
لتصويب التَّصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر في المنطقة الشرقية بدولة الإمارات العربية المتحدة

إعداد الباحثان:

علي أحمد عبيد أحمد مليح

رئيس وحدة شؤون الطلاب
مدرسة حمد بن عبد اللّه الشرقي للتعليم الثانوي للبنين
المجلس التعليمي 3 - النطاق 2 (المنطقة الشرقية)

محمد سلمي محمد سليم

معلم اللغة العربية
مدرسة حمد بن عبد اللّه الشرقي للتعليم الثانوي للبنين
المجلس التعليمي 3 - النطاق 2 (المنطقة الشرقية)

بحث مقدم إلى

مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي

الدورة **22**

2020 - 2019

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استراتيجية التغير المفهومي المقترحة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية في كتاب التطبيقات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر بالمنطقة الشرقية بدولة الإمارات العربية المتحدة؛ ولتحقيق ما هدفت إليه الدراسة صمم الباحثان أداتين هما: تحليل المحتوى؛ لاستخراج المفاهيم البلاغية المضمنة في كتاب اللغة العربية للصف العاشر الفصل الدراسي الأول 2019 ـ 2020 م، والاختبار التشخيصي ثنائي الشِّق؛ للكشف عن التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر، وتم التحقق من صدق هذا الاختبار وثباته، وقام الباحثان بتطبيقه على عينتي الدراسة: عينة التشخيص المكونة من (142) طالباً وطالبة، وعينة التجربة المكونة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، كما قام الباحثان ببناء الاستراتيجية المقترحة في ضوء المبادئ التي وضعها بوسنر وزملاؤه لإحداث عملية التغير المفهومي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود العديد من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان بنسب تراوحت ما بين (1 , 52٪) و (9 , 73٪)، والمفاهيم المتعلقة بعلم البديع بنسب تراوحت ما بين (7 , 57٪) و (3 , 75٪)، والمفاهيم المتعلقة بعلم المعاني بنسب تراوحت ما بين (4 , 39٪) و (9 , 78٪)، كما أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التَّغيُّر المفهومي في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية، ككل، وفي كل مفهوم فرعي على حدة لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وأوصت الدراسة بضرورة تشخيص التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية قبل تدريسها، واستخدام استراتيجيات التغير المفهومي في تصويبها، والعناية بتدريب معلم اللغة العربية على كيفية التدريس باستخدام هذه الاستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم البلاغية، التصورات الخطأ، استراتيجية التغيُّر المفهومي، طلبة الصف العاشر.

مقدمة

اختصت اللغة العربية بخصائصَ عدة منها: الإيجاز والقصر والترادف والاشتقاق، وهي لغة استوعبت تفكير الأمة العربية والحضارة الإنسانية خلال الدهور والأجيال، وأصبحت العلاقة بين العربي ولغته علاقة مصيرية؛ فقد ذاب العربي في حب لغته كما تذوب الشموع في الأعراس (كبة ،2001).

والبلاغة ليست أمراً مُستقلاً عن اللغة، فهي تعمل على استنفار القارئ والسامع إلى تأمّل المسموع والمكتوب عن طريق إعمال العقل والفكر، وفهم المعنى القريب والبعيد (عطا، 2006).

وتمثل البلاغة مجموعة القوانين والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وهي لا تنفصل عن الأدب، فإذا كان الأدب يمثل الوجه المشرق في الجمال والتعبير؛ فإن البلاغة تقدم الأسس التي تُلوِّن هذا الجمال، فهي تهتم بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة التعبير عن المعنى وقوة التأثير في النفوس (صومان، 2010).

وقد حَظيت البلاغة باهتمام وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ إذ حدَّدت لها عدة معايير، وهي: «يتعرّف المتعلمون المفاهيم البلاغية المناسبة للمرحلة، من مثل: أقسام البلاغة، والمجاز (اللغوي والعقلي)، والإيجاز والإطناب، والكناية، والجِناس، ويتذوقون جمالياتها، ويستخدمونها في إنتاجهم اللغوي» (وزارة التربية والتعليم، 2011).

كما حظيت المفاهيم البلاغية باهتمام الباحثين، إذ أجريت العديد من الدراسات التي تناولت المفاهيم البلاغية ومنها (عباس، 2009؛ الغريباوي، 2011؛ السمان، 2012؛ عبد القادر، 2016؛ عبد الرحمن، وسلطان، وهلالي، 2019)، وعلى الرغم من الأهمية البالغة للبلاغة وكثرة البحوث والدراسات التي تناولتها فإنَّ اكتساب الطلبة العشوائي لهذه المفاهيم، وعدم تقديم المعرفة الصحيحة بشكل علمي ومنظم يُعد حجر عثرة في سبيل اكتساب هذه المفاهيم والتمكن منها، كما أنَّ عدم معالجة هذه المفاهيم بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر تدريسها على تعريف الطلبة بقِيَمِها الشكلية، سوف يؤدي إلى وقوفها حاجزاً يمنع دخول المعرفة الجديدة للطلبة، وهو ما أطلق عليه اسم التصور البديل، كما يسمى بالتصورات الخطأ، أو الأفكار البديلة، أو المعرفة الساذجة، وقد استخدم مصطلح التصور الخطأ لوصف التفسير غير المقبول (وليس بالضرورة خطأ) لمفهوم ما بوساطة المتعلم، بعد المرور بنشاط تعليمي معين (زيتون، 2002).

ويرى كثير من الباحثين أن طرق التدريس المستخدمة المعتمدة على الحفظ والتلقين، وأحياناً

المناقشة المتعادلة بين المعلم والمتعلم، وكذلك الأسئلة الصفية التي تخاطب القدرات العقلية الدنيا، والعرض المباشر، قد تكون من مصادر التصورات الخطأ في المفاهيم العلمية عامة (علي، 2011). ونظراً إلى أهمية التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية بصفة خاصة، وضرورة تصويبها لدى الطلبة، فقد حَظِيَت باهتمام مجموعة من الدراسات: ومنها (كنانة، 2011؛ عبد الباري، 2014؛ الزهراني، 2015).

ولذا فإنَّ تعلّم المفاهيم البلاغية بطرق، وأساليب تساعد على الفهم الصحيح يمثل ضرورة أساسية في تعليم اللغة

العربية وتعلمها، مع الأخذ في الحسبان أهمية تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى الطلبة، وأنماط الفهم الخطأ التي تظهر في كتاباتهم، وحديثهم، وهذه التصورات، وتلك الأنماط تتعلق بالمعرفة السابقة لدى الطلبة، وفي هذا الصدد يوضح «نُوفاك» أنَّ التحدي الذي يواجهه المعلمون الآن ليس فقط مساعدة الطلبة على استنتاج الفهم الموجود لديهم بالفعل عن المفاهيم العلمية، بل مساعدتهم على تصويب التصورات الخطأ، أو الأُطر البديلة الموجودة داخل البنية المعرفية لديهم (Novak، 1990).

وبناءً على ما تقدّم كان من الضروري أنْ ينتقل البحث التربوي في المفاهيم البلاغية من مرحلة تشخيص الأخطاء، أو اكتشافها، أو معرفة مستويات الطلبة إلى مرحلة تصويب هذه الأخطاء، وإحداث تغيّر مفهومي من خلال مساعدة الطلبة على الإدراك السليم للمفاهيم البلاغية. ولذا فقد دأب الباحثون في البحث عن استراتيجيات حديثة، تمكنهم من التغلب على هذه التصورات، ومنها نموذج التغير المفهومي الذي اقترحه بوسنر وزملاؤه (Posner) منطلقين في هذا النموذج من ضرورة تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية للطالب، وذلك بهدف إحداث التعلّم الفعّال ذي المعنى (Posner، et al، 1982). وقد لقي نموذج التغير المفهومي حماساً شديداً من قِبَل المربين، وذلك دفعهم إلى توسيعه وتطويره وتكييفه مع المجالات المختلفة للمعرفة؛ وذلك لقدرته على اقتلاع المفاهيم الخطأ السائدة لدى الطلبة عن طريق نقد المفاهيم السابقة، ومن ثَمّ إكسابهم المفهوم السليم (Nussbaun، & Novick، 1986).

ونظراً إلى أهمية استراتيجية التغيُّر المفهومي فقد حظيت باهتمام الباحثين، إذ أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال ومنها (البلعاوي، 2009؛ البياري، 2012؛ جبر، 2012؛ الزهراني، 2013).

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية المفاهيم البلاغية، والاهتمام بتعليمها وتعلّمها فإنَّها تتداخل في أذهان الطلبة، ويلتبس بعضها ببعض، ويتضح ذلك من عدم القدرة على التمييز بينها في المعنى، وضعف التمكّن من توظيفها التوظيف الأمثل في التعبير الكتابي، وهذا ما أكدته دراسات: العامري (2010) التي كشفت عن تدني مستوى تحصيل وتوظيف المفاهيم البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكنانة (2011) التي كشفت عن وجود العديد من التصورات الخطأ التي بلغت نسبتها في فن التشبيه 1 , 53٪، وفي مجال المجاز 7 , 53٪، وفي مجال الكناية 9 , 53٪، وقد عزا الباحث النتيجة السابقة إلى كثرة هذه المفاهيم وتداخلها، وقلة تركيز المعلمين على السمات المميزة للمفهوم، وربطه بغيره من المفاهيم، بالإضافة إلى قلة التركيز على التعلم السابق، لإحداث التعلم اللاحق، وقلة استخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لتعليم المفاهيم عامة، أو تلك الاستراتيجيات التي تعالج التعلم الخاطئ للمفهوم البلاغي خاصة، وجبر (2012) التي توصلت إلى ارتفاع نسبة التصورات الخطأ عن المفاهيم البلاغية حول مفاهيم «التشبيه، الاستعارة، الإيجاز، الإطناب، التورية، والطباق»، وعزت الباحثة ارتفاع نسبة التصورات الخطأ إلى عدم إتاحة الفرصة للطلاب للتطبيق والتدريب البلاغي، وتوظيف ما تم تعلمه من قواعد ومفاهيم في أحاديثهم وكتاباتهم، مع التباس المصطلحات البلاغية وتداخلها في أذهان الطلاب، والسمان (2012) التي أشارت إلى ضعف مستوى الطلاب في اكتساب المفاهيم البلاغية، وعدم قدرتهم على تطبيقها في تذوق النصوص الأدبية، وعزا الباحث وجود هذا الضعف إلى قصور الاهتمام بتدريس البلاغة، والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعبد الباري (2014) التي كشفت عن وجود العديد من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وقد عزا الباحث وجود هذه التصورات إلى عدم تحديد السمات المميزة لكل مفهوم بلاغي على حدة، وذلك يؤدي إلى كثير من أنماط الخلط والتداخل في بنية الطلاب المعرفية، والزهراني (2015) التي كشفت عن وجود عدد من التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان بنسبة تراوحت ما بين (8 , 58٪) و(8 , 86٪)، وعدد من التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع بنسبة تراوحت ما بين (1 , 66٪) و(6 , 73٪)، وأن مصادر التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية كانت على التوالي: الكتاب المدرسي بنسبة (4 , 37٪)، والمعلم بنسبة (79 , 30٪)، والبيئة اللغوية المحيطة بنسبة

(46, 18٪)، والإنترنت بنسبة (89, 5٪)، وأخيراً وسائل الإعلام بنسبة (76, 4٪)، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة أوصت بضرورة تشخيص التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية قبل تدريسها، وتطوير قدرات المعلمين على استقصاء البنية المفهومية لدى الطلبة من خلال استخدام أساليب فاعلة في كشف التصورات كالاختبارات والمقابلات المقننة.

ونظراً إلى قلة الاهتمام بتتبع التصورات الخطأ للطلبة في المفاهيم البلاغية في مراحل التعليم المختلفة وبخاصة المرحلة الثانوية، وملاحظة الباحِثَيْن من خلال عملهما الميداني، ومناقشاتهما مع معلمي اللغة العربية في مراحل تعليمية مختلفة وجود تصورات خطأ، وخلط كبير في أذهان الطلبة للمفاهيم البلاغية، أدَّت إلى عدم قدرتهم على استخراج الصور البلاغية من النصوص الأدبية التي تعرض عليهم، وكذلك عدم توظيفهم الأساليب البلاغية في التعبير الكتابي؛ نبعت فكرة هذه الدراسة.

تحديد المشكلة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تشخيص التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وتصويب هذه التصورات باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي، وللتصدي لهذه المشكلة يطرح الباحثان الأسئلة الآتية:

1. ما التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية؟
2. ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر؟
3. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الأهداف الآتية: الكشف عن التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وبناء استراتيجية قائمة على التغير المفهومي لتصويب التصورات الخطأ لهذه المفاهيم البلاغية، ثم التحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي في تصويب وعلاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى هؤلاء الطلبة.

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الفرضيات الآتية:

1. توجد مجموعة من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم البيان لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم البديع لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية مجتمعة لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تهدف إلى تحقيق الإضافة العلمية إلى ما أُلِف في البحث التربوي في مجال تعليم المفاهيم البلاغية من مرحلة التشخيص، أو الإكساب، أو التنمية إلى مرحلة العلاج؛ إذ تقوم على أساس وجود تصورات خطأ في أذهان الطلبة عن المفاهيم البلاغية، استناداً إلى الضعف الذي يحملونه في مراحل التعليم المختلفة في المفاهيم البلاغية، كما أنها تعد استجابة لما تنادي به النظرية البنائية من ضرورة الاهتمام بالخبرات السابقة ومراعاتها عند تعليم الطلبة وتعلّمهم، ومحاولة تنظيمها مع الخبرات الجديدة؛ وعليه فإنه يُتوقع أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في الآتي:

1- تُوجّه مُخطِّطي مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بضرورة أخذ المفاهيم البلاغية الخطأ في الحُسْبان عند بناء مناهج تعليم اللغة العربية، وتخطيطها؛ بما يتناسب مع طبيعة اللغة وطبيعة تعليمها وتعلُّمها.

2- تفيد نتائج الدراسة المسؤولين عن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، بتزويد معلمي اللغة العربية بالاستراتيجيات الحديثة التي يمكن من خلالها علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية عند الطلبة.

3- فتح المجال أمام الباحثين لعلاج التصورات الخطأ المرتبطة بالمفاهيم البلاغية لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة باستخدام استراتيجيات أخرى.

4- تُكسب طلبة الصف العاشر (عينة الدراسة) المفاهيم البلاغية السليمة، وتُصوِّب المفاهيم البلاغية الخطأ؛ إذ لا يوجد في دولة الإمارات العربية المتحدة - على حد علم الباحِثَيْن - دراسة استخدمت استراتيجيات التغير المفهومي في تصويب المفاهيم اللغوية عامة، والبلاغية خاصة، وهذا يعزز الحاجة الملحة إلى الدراسة الحالية حتى يجعلها تسد ثغرة في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

1- مجموعة من طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية؛ للوقوف على ما لديهم من تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية المقررة عليهم.

2. استراتيجية التغير المفهومي، التي تعتمد على إحداث قدر كبير من التناقض المعرفي بين ما يمتلكه الطلبة بالفعل عن المفاهيم البلاغية المقررة عليهم، وبين التصورات الصحيحة لهذه المفاهيم، كما أنها تركز على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين السمات المميزة لكل مفهوم بلاغي، وتعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي في المفاهيم المتعارضة وإصدار قرارات في اختيار المفاهيم البلاغية المتسقة مع التفسير العلمي لها.

التعريفات الإجرائية

يُعرّف الباحثان المصطلحات الواردة في الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

1. المفاهيم البلاغية: كل مصطلح يتعلق بفن القول من بيانٍ، وبديعٍ، ومعانٍ، ويتصل بتركيب الصورة وبنائها مع مراعاة مقتضى الحال، وله دلالة لفظية تحددُ معناه وتبين خصائصه.
2. التصورات الخطأ: ما لدى طلبة الصف العاشر من مفاهيم بلاغية، لا تتسق أبداً مع ما أقره البلاغيون من دلالات علمية، ولا تتيح لهم توظيف هذه المفاهيم بصورة صحيحة في الموضوعات المرتبطة بها من نصوص أدبية، وتعبير.
3. استراتيجية التغير المفهومي المقترحة: هي مجموعة من الإجراءات، والخطوات، والأنشطة التعليمية التعلّمية التي تستخدم لمعالجة المفاهيم البلاغية غير الصحيحة، بناءً على ما لدى الطلبة من معرفة سابقة عنها، وتصويبها إلى مفاهيم أخرى صحيحة، شريطة أن تتم عملية الربط بين المفهوم القديم الذي يحمله الطلبة، والمفهوم الجديد؛ لحل التعارض بينهما، ثم تزويدهم بالتطبيق والممارسة؛ لنقلهم إلى الفهم السليم المتفق عليه مع القواعد البلاغية الصحيحة.

الإطار النظري

يُعد التغير المفهومي أحد إفرازات النظرية البنائية، إذ شَهِدَ البحث التربوي خلال مسيرته تحوّلات رئيسة في رؤيته للعملية التعليمية، إذ تم التحول من التساؤل حول العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلّم المتعلِّم؛ مثل متغيرات المعلم (شخصيته، حماسه، تعزيزه)، وبيئة التعلم، والمنهج، وغير ذلك من العوامل، إلى التساؤل حول العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، وبخاصة ما يجري داخل عقله؛ مثل معرفته السابقة، وفهمه الساذج (تصوراته الخطأ)، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أسلوب تعلمه، وأسلوبه المعرفي (زيتون، 2006).

وعند تعقب الباحِثَيْن لاستراتيجيات التغير المفهومي وُجِدَ أنَّ الأدبيات التربوية تُسمّيها نماذج التغير المفهومي، وتارة تسميها استراتيجيات، وتارة أخرى نموذج التغير المفهومي بالإفراد، وهذا يعني عدم الاستقرار في المصطلح على مستوى الكتابات والقراءات العربية والأجنبية، وبناءً على ذلك لا يرى الباحثان فرقاً كبيراً بين الاستراتيجية والنموذج، إلا أنهما يقترحان أنْ يكون التغير المفهومي عن طريق نموذج واحد تنبثق عنه عدد من الاستراتيجيات التدريسية.

ويسير نموذج بوسنر وزملائه داخل الصف الدراسي وفق الخطوات الآتية:

1. تصنيف أنماط الفهم غير الصحيحة الموجودة لدى المتعلمين حول ظاهرة معينة.
2. تكييف المادة التعليمية بصورة تتلاءم مع الفهم السابق للمتعلمين، مع الأخذ في الحسبان المفاهيم الخطأ لديهم.
3. تقديم الخبرات الجديدة للمتعلمين داخل غرفة الصف، وفق نوع المفهوم وطبيعته، ومن خلال بعض أو جميع الاستراتيجيات الآتية:

أ. **التكامل:** وهدفها ربط المعرفة السابقة بالجديدة، أو ربط مفاهيم مختلفة بعضها مع بعض، حتى لو لم تدرس من قبل، إذ يكون دور المعلم شرحها وتقديم العروض العلمية وتنفيذ التجارب والمناقشة؛ لتتكامل المعرفة السابقة والمعرفة العلمية الجديدة، ويتم دمجهما.

ب. **التمييز:** وتهدف هذه الاستراتيجية إلى إكساب المتعلمين القدرة على تمييز المفهوم الجديد، وإدراكه وفهمه وقبوله؛ إذ يحتاج المتعلم إلى اكتشاف أنَّ مفهوماً معيناً قد يكون واضحاً في حالة معينة ولكنه يكون غامضاً وغير مناسب في حالة أخرى أكثر تعقيداً.

ج. **تبادل المفاهيم:** الهدف من هذه الاستراتيجية هو استبدال مفهوم جديد بمفهوم سابق؛

وذلك نتيجة التعارض الذي يتولد عادة لدى المتعلم نتيجة اجتماع مفهومين أحدهما صحيح علمياً والآخر غير صحيح؛ وذلك يدفع المتعلم إلى الموازنة بين المفهومين والوصول إلى المفهوم السليم.

د. **الربط المفهومي:** وتهدف هذه الاستراتيجية إلى إيجاد آلية مناسبة يمكن من خلالها ربط المفاهيم الأساسية المجردة بخبرات مؤلفة ذات معنى للمتعلم؛ إذ تنتهي بقبوله المفهوم الجديد . (Hewson & Hewson، 1983)

الاستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات الخطأ عن المفاهيم البلاغية:

قام الباحثان ببناء الاستراتيجية المقترحة في ضوء المبادئ التي وضعها بوسنر وزملاؤه لإحداث عملية التغير المفهومي، واستبدال المفاهيم البلاغية الصحيحة بالمفاهيم غير الصحيحة، وهذه المبادئ كما يأتي:

الكشف عن التصورات الخطأ لدى المتعلم في المرحلة الأولى.

استخدام استراتيجية مناسبة لتقديم التصور الصحيح في المرحلة الثانية، عن طريق:

- تنمية قدرة المتعلم على تمييز التصور الجديد بشكل واضح، ومعقول وذي فائدة؛ وذلك بتمثله الأفكار الجديدة داخل شبكة المعلومات الموجودة لديه.
- تحقيق عملية المواءمة بين التصور الجديد، والأفكار والمعلومات القائمة بالفعل في شبكة المتعلم المعلومية، وإحلال التصور الجديد محل التصور القديم، برفع قيمة التصور الجديد على حساب التصور القديم.

كما تم الاسترشاد بمبادئ التعلّم البنائي التي تعتمد عليها استراتيجيات تصويب التصورات الخطأ، مثل:

- أنَّ المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه، ومشاركته الفاعلة في عمليتي التعليم، والتعلّم.
- ضرورة أنْ تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يُواجَه بمشكلة أو مهمة.
- أنَّ النمو المفهومي ينتج من خلال التفاوض حول المعنى، وتغيير التصورات الداخلية من خلال التعلُّم التعاوني.
- أنَّ المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلُّم ذي المعنى؛ إذ إنَّ التفاعل بين المعرفة

الجديدة، والمعرفة القبلية لديه يُعد من أهم مكونات التعلُّم ذي المعنى.

وتسير الاستراتيجية المقترحة في عدد من الخطوات التدريسية داخل الغرفة الصفية، وهذه المراحل هي:

• **مرحلة الاستكشاف والتشخيص:** في هذه المرحلة يقوم المعلم بتعرّف آراء المتعلمين حول الظاهرة البلاغية موضع الدراسة، واستقصاء البنية المفهومية السابقة لهم، وتشخيص أفكارهم من خلال المناقشة والتفاوض معهم، كما يُعطى المتعلمون الفرصة الكافية للتعبير والحوار؛ وذلك للوقوف على التصورات الخطأ السابقة الموجودة بحوزتهم، وفي هذه المرحلة يمكن الاستعانة باختبار التصورات القبلي الذي أعدته الدراسة لهذا الغرض. وبصورة أكثر دقة وإجرائية يتم الكشف والتشخيص من خلال الخطوات الآتية:

- إعداد المعلم سؤالاً تشخيصياً حول المفهوم البلاغي (عبارة عن نشاطين، الأول: لتأمل مجموعة من الأمثلة على المفهوم البلاغي، والثاني: للتوصل من خلال النشاط الأول إلى اسم المفهوم ودلالته اللفظية)؛ لتحديد ما لدى المتعلمين من تصورات خطأ في هذا المفهوم البلاغي، وذلك من خلال تقديم عبارة أدبية أو آية قرآنية، ويطلب منهم تحديد للمفهوم البلاغي المتضمن بالمثال.
- يطلب المعلم من المتعلمين القراءة المتأنية للأنشطة الاستكشافية.
- يقوم المتعلمون بعملية عصف ذهني لمعلوماتهم السابقة؛ للتفاعل مع الأنشطة الاستكشافية.
- يجمع المعلم إجابات المتعلمين عن الأنشطة الاستكشافية، ويسجلها في الجزء الأيسر من السبورة.
- يُقدّم المعلم مجموعة من الأمثلة الإثرائية التوضيحية على المفهوم البلاغي المراد دراسته.

• **مرحلة تقديم المفهوم البلاغي:** في هذه المرحلة يحاول المتعلمون بالتعاون مع المعلم استنتاج تعريف المفهوم البلاغي، مع إثارة البنية المعرفية للمفهوم البلاغي الذي يمتلكونه؛ ويتأتى هذا من خلال ما قام به المتعلم في المرحلة السابقة من أنشطة كشفت عن تصوراته الخطأ في المفهوم؛ ليتكون لديه نوع من عدم الرضا عن التصورات الخطأ التي بحوزته. وبصورة إجرائية تعتمد المرحلة على الخطوات الآتية:

- يقدم المعلم اسم المفهوم البلاغي المراد تعلّمه للمتعلمين.
- تصور المتعلم للجانب العقلي للمفهوم البلاغي.
- استنتاج المتعلم التعريف الصحيح للمفهوم البلاغي.

• **مرحلة الصّراع المفهومي وحلّ التعارض (الشرح والتطبيق):** تُعد هذه المرحلة من أهم المراحل لإحداث التغير المفهومي، إذ يكون المتعلم في حالة اضطراب بين تصورين لمفهوم بلاغي معيّن، أحدهما قديم في حوزته، والآخر جديد يمثل التصور البلاغي الصحيح، ثم يبدأ المتعلم في هذه المرحلة بعملية إحداث قدح فكري بين المفهومين، شريطة أن يكون المفهوم الجديد واضحاً ومقبولاً لديه، ومن ثمّ يمكن حل التعارض عن طريق إبراز حدود أو مجال التفسير لكل من المفهومين القديم غير الصحيح، والجديد الصحيح، أو تحديد العلاقات التي تربط بين المفهومين عندما يكون المفهوم القديم ليس خطأ، بل ناقصاً أو مبتوراً، أو مشوشاً في ذهن المتعلم. ويتم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

- يعرض المتعلم التصورات الجديدة المرتبطة بالمفهوم البلاغي.
- يقدم المعلم السمات المميزة للمفهوم البلاغي.
- يقدم المعلِّم (أمثلة – لا أمثلة) للمفهوم البلاغي.
- يُصنف المتعلم الأمثلة إلى (أمثلة تنتمي إلى المفهوم – أمثلة غير منتمية إلى المفهوم) بناءً على السمات التي تعلمها للمفهوم الصحيح.
- يوازن المتعلم بين التصور الصحيح والتصور الخطأ للمفهوم البلاغي.

• **مرحلة التقويم:** وهي بمنزلة التقويم النهائي للاستراتيجية، فكما بدأت بتقويم قبلي من خلال تشخيص التصورات الخطأ انتهت بتقويم؛ لمعرفة مدى إحداث التغير المطلوب. وتتم هذه المرحلة من خلال الخطوات الآتية:

- يقرأ المتعلمون التطبيقات التقويمية بعناية، ويستجيبون لها.
- يُشرف المعلِّم على إجابات المتعلمين، ويوجّهها.
- يقدم المعلِّم التعزيز المناسب، والتغذية الراجعة للمتعلمين.
- يتمثّل المتعلمون المفهوم البلاغي الصحيح، ويستخدمونه في مواقف لغوية جديدة.

وفي ضوء الإجراءات الفرعية لاستراتيجية التغيُّر المفهومي تمَّ رصد مجموعة من النقاط، أهمها:

- أنَّ الاستراتيجية التعليمية المقترحة القائمة على التغير المفهومي تندرج تحت مفهوم التعلّم النشط؛ فكلاهما طريقة
- تعليم، وطريقة تعلّم في آن واحد؛ إذ يشارك المتعلمون في الأنشطة بفاعلية كبيرة؛ من خلال بيئة تعليمية تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البنّاء، والمناقشة الثرية، والتفكير

الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته، أو كتابته، أو طرحه من مادة دراسية (سعادة، 2006).

- تشترك الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي مع استراتيجية التعلم النشط والتعلم البنائي في جعل التعليم ذا معنى، يؤدي فيه المتعلم دوراً إيجابياً؛ فيربط المعارف القبلية المتضمنة في بنائه المعرفي، بالمعارف المتضمنة في المادة الدراسية ليقوم بإيجاد معارف، ومعلومات أخرى يستخلص منها معارف وأفكاراً جديدة، تضاف إلى بنائه المعرفي، وتنمية مفاهيمه البلاغية.
- أنّ استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي يقتضي التكامل بين مهارات تعلّم اللغة: الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة فيستخدم الاستماع والقراءة لتكوين التصورات، ويستخدم التحدث والكتابة؛ للحكم على هذه التصورات.

الدراسات السابقة

تُعد مراجعة الدراسات السابقة خطوة مهمة من خطوات إعداد البحث العلمي، وفي ضوء ذلك قام الباحثان بمراجعة ما أمكن الحصول عليه من دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ بهدف الاستفادة منها في تكوين الخلفية النظرية، وما قدمته من توصيات ومقترحات.

وتم تقسيم هذه الدراسات إلى محاور وفقاً لمتغيرات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت المفاهيم البلاغية

- **دراسة (عباس، 2009)** التي هدفت إلى التحقق من أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وأظهرت النتائج فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المفاهيم لدى عيّنة البحث.
- **دراسة (العامري، 2010)** التي هدفت إلى تقويم مدى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان المفاهيم البلاغية المقررة عليهم، ومدى توظيفها في كتاباتهم، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية، وتدني مستوى توظيفهم المفاهيم البلاغية التي درسوها، كما توصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في تحصيل المفاهيم البلاغية، وتفوق طلبة القسم العلمي على طلبة القسم الأدبي في تحصيل المفاهيم البلاغية.

- **دراسة (الغريباوي، 2011)** التي هدفت إلى تعرُّف أثر أنموذجي دانيال ودرايفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذجين في تنمية اكتساب الطالبات المفاهيم البلاغية، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام نموذج دانيال مقارنة بنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بضرورة استثمار الخبرة السابقة عند تعلم المفاهيم البلاغية، والاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة النابعة من النظرية البنائية.

- **دراسة (السمان، 2012)** التي هدفت إلى تنمية المفاهيم البلاغية، ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استراتيجية مقترحة لتدريس البلاغة في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتدريس البلاغة في ضوء نظرية النظم في تنمية المفاهيم البلاغية، ومهارات التذوق الأدبي لدى عينة الدراسة، إذ أنها استندت إلى الاهتمام بالمعنى النحوي الذي يجلبه العامل النحوي في الكلمة رفعاً، ونصباً وجراً، كما ركزت على الدلالات اللفظية للكلمة في الجملة، كالتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، واعتمدت الاستراتيجية المقترحة على أنشطة تعليمية ووسائط متعددة.

- **دراسة (عبد القادر، 2016)** التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية المهام المجزأة في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات الكتابة التعبيرية الخاصة بفن المقال لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالتعليم الأزهري، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، واختبار الكتابة التعبيرية، كما أظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام استراتيجية المهام المجزأة في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى عينة الدراسة.

- **دراسة (عبد الرحمن، وسلطان، وهلالي، 2019)** التي هدفت إلى تعرُّف فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، كما أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى عينة الدراسة.

التعليق على الدراسات التي تناولت المفاهيم البلاغية

على الرغم من تنـوع الاستراتيجيات التدريسية والبرامج المستخدمة في الدراسـات السـابقة التي تناولت المفاهيم البلاغية؛ فـإنَّ هنـاك الكثيـر مـن نقـاط الاتفـاق فيـما بينهـا ويمكـن إيجازهـا فيـما يـأتي:

- هـدف جميـع الدراسـات التـي تـم اسـتعراضها هـو تنمية المفاهيم البلاغية والتحقـق مـن فاعلية الاستراتيجيات التدريسية، والبرامج المستخدمة.
- أظهـرت تلـك الاستراتيجيات والبرامـج في معظمها فاعليـتها، إذ جاءت الفـروق الدالـة إحصائياً بـين التطبيقيـن القبـلي والبعـدي لصالـح التطبيـق البعـدي، وهـذا يؤكـد وجـود أثـر لهذه الاستراتيجيات والبرامـج في إكسـاب الطـلبة المفاهيـم البلاغية، وتنميتها لديهم.

المحور الثاني: دراسات تناولت التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية

- **دراسة (كنانة، 2011)** التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفهومية البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود بعض التصورات الخطأ للمفاهيم المرتبطة بالتشبيه، والمجاز، والكناية، كما أظهرت فاعلية استراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفهومية البلاغية لطلاب المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة توضيح السمات الأساسية المميزة للمفهوم البلاغي قبل تقديمه للطلاب.
- **دراسة (عبد الباري، 2014)** التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على استراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود العديد من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان كلاً، وفي كل مفهوم فرعي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب والمعلمين على تشخيص هذه التصورات، وذلك بإمدادهم بالأدوات العلمية

التي تكفل لهم ذلك، وتدريبهم على تنفيذ استراتيجيات التغير المفهومي التي تعينهم على تصويب هذه التصورات وعلاجها.

- **دراسة (الزهراني، 2015)** التي هدفت إلى تعرُّف التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عدد من التصورات الخطأ في المفاهيم المتعلقة بعلم البيان، تراوحت ما بين (58,8٪) و(86,8٪)، ووجود عدد من التصورات الخطأ في المفاهيم المتعلقة بعلم البديع تراوحت ما بين (66,1٪) و(73,6٪)، وأوصت الدراسة بضرورة تشخيص التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية قبل تدريسها، وتطوير قدرات المعلمين على استقصاء البنية المفهومية لدى الطلاب من خلال استخدام أساليب فاعلة في كشف التصورات كالاختبارات والمقابلات المقننة.

التعليق على الدراسات التي تناولت التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية

على الرغم من تنوع الاستراتيجيات التدريسية والنماذج التدريسية المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية ؛ فإنَّ هناك الكثير من نقاط الاتفاق فيما بينها ويمكن إيجازها فيما يأتي:

- هدفت جميع الدراسات التي تم استعراضها إلى الكشف عن التصورات الخطأ، والتعرف على فاعلية استخدام الاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي أثبتت فاعليتها في تصويبها.
- أظهرت تلك الاستراتيجيات والنماذج التدريسية في معظمها فاعليتها، إذ جاءت الفروق الدالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد وجود أثر لهذه الاستراتيجيات والنماذج التدريسية في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى الطلبة.

المحور الثالث: دراسات تناولت استراتيجية التغير المفهومي

- **دراسة (البلعاوي، 2009)** التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، وأظهرت النتائج فعالية استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لطلبة الصف العاشر.

- **دراسة (البياري، 2012)** التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وقد كشفت الدراسة عن فعالية استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية.
- **دراسة (جبر، 2012)** التي هدفت إلى تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج بوسنر للتغير المفهومي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.
- **دراسة (الزهراني، 2013)** التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تعديل بعض التصورات المرتبطة ببعض المفاهيم النحوية.

التعليق على الدراسات التي تناولت استراتيجية التغير المفهومي

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت التغير المفهومي ما يأتي:

- أنها جاءت تجريبية؛ لأن عملية التغير المفهومي تستهدف بشكل مباشر استبدال المفاهيم الصحيحة بالمفاهيم الخطأ لدى الطلبة، وعملية الاستبدال هذه لا تتم إلا من خلال تجربة حقيقية، وخطوات مرتبة.
- يلاحظ على دراسات هذا المحور ندرتها في جميع المجالات العلمية المختلفة، وبخاصة اللغة العربية.

وقد استفاد الباحثان من نتائج الدراسات السابقة لهذا المحور في:

- بناء اختبار تشخيصي للكشف عن التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية.
- بناء الاستراتيجية المقترحة لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى عينة الدراسة الحالية.
- إعداد دليلٍ يمكن الاستفادة منه في تدريس المفاهيم البلاغية من خلال الاستراتيجية المقترحة لتصويب التصورات الخطأ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهج المستخدم:

استخدم الباحثان أحد التصميمات شبه التجريبية المعروف بتصميم المجموعات غير المتكافئة، للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغيُّر المفهومي في تصويب التصورات الخطأ الموجودة في البنية المعرفية لدى طلبة الصف العاشر، وتقوم فكرة هذا التصميم على اختيار مجموعتين: إحداهما تمثل المجموعة الضابطة، والأخرى تمثل المجموعة التجريبية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، والبالغ عددهم (646) طالباً وطالبة يدرسون في (24) شعبة صفية، وتضمهم (6) مدارس، منهم (3) مدارس للذكور، و(3) مدارس للإناث. أما عينة الدراسة الحالية فقد تكونت من عدد من طلبة الصف العاشر، ويمكن تقسيم عينة الدارسة وفقاً للآتي:

أولاً: عينة التشخيص

تكونت عينة التشخيص من بعض طلبة الصف العاشر، وقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية العنقودية؛ لأن مجتمع الدراسة منتشر على منطقة جغرافية واسعة، فالمدارس تمثل عناقيد، كما أن الصفوف من نفس المستوى في المدرسة الواحدة تمثل عناقيد، فيصعب على الباحثين استخدام العينة العشوائية البسيطة؛ لصعوبة السيطرة على أفراد المجتمع؛ لأنهم موزعون في صفوف، ومن غير الممكن اختيار عينة من بعض الصفوف وترك الآخرين، فالباحثان يتعاملان مع صفوف قائمة، وليس لهما الحرية في تحريك أفرادها، وهذا يدل على أن وحدة الاختيار هي المجموعة (الصف)، وليست الأفراد (الطلبة) . (أبو علام، 2006).

وتم اختيار العينة وفقاً للخطوات الآتية:

1- تقسيم مدارس التعليم الأساسي والثانوي في النطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي

الثالث إلى ثلاث مناطق جغرافية، كل منطقة منها تمثل عنقوداً، وهذه المناطق هي: منطقة دبا الفجيرة – منطقة البِدِّيَة – منطقة خورفكان.

2- اختيار صف دراسي من كل مدرسة، من كل المناطق السابقة، وتم ذلك الاختيار عشوائياً بطريقة القرعة.

وقد بلغ أفراد العينة التشخيصية (142) طالباً وطالبة، والهدف من اختيار هذه العينة تحديد التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية المقررة على طلبة الصف العاشر في كتاب التطبيقات اللغوية، الفصل الدراسي الأول 2019/2020م.

ثانياً: العينة التجريبية

تكونت عينة التجربة من مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة الضابطة، والأخرى تمثل المجموعة التجريبية وتتكون كل مجموعة من شعبتين: شعبة من الذكور وشعبة من الإناث. وتم اختيارهما بنفس الطريقة التي تم بها اختيار عينة التشخيص السابقة؛ أي بطريقة العينة العشوائية العنقودية، وتم ذلك وفقاً للآتي:

- تم اختيار مدرسة حمد بن عبدالله الشرقي للتعليم الثانوي للبنين، ومدرسة أم عمارة للتعليم الثانوي للبنات عشوائياً بطريقة القرعة من بين المدارس الثانوية.
- تحتوي مدرسة حمد بن عبدالله الشرقي للتعليم الثانوي للبنين على (6) شعب صفية، بينما تحتوي مدرسة أم عمارة للتعليم الثانوي للبنات على (5) شعب صفية، وقد تم اختيار صفين متكافئين من حيث العدد بطريقة قصدية من كلا المدرستين. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر، والهدف من اختيار هذه العينة تعرّف فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية، لدى طلبة الصف العاشر.

أدوات الدراسة: ضبطها وتطبيقها

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق ما تسعى إليه من أهداف، قام الباحثان بالآتي:

- **أولاً:** قائمة المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، والبديع، والمعاني لطلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من (25) مفهوماً، من خلال تحليل محتوى كتاب التطبيقات اللغوية للصف العاشر الفصل الدراسي الأول 2020/2019 م، وتم عرض القائمة في صورتها المبدئية على أربعة عشر محكماً من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأساتذة البلاغة العربية، ومن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد اتفق السادة المحكمون على أهمية جميع المفاهيم الواردة في القائمة.
- **ثانياً:** الاختبار التشخيصي؛ لتحديد التصورات الخطأ، واستخدم اختباراً قبلياً وبعدياً؛ للكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات الخطأ عن المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمنطقة الشرقية.

قام الباحثان بإعداد بنود اختبار تشخيص التصورات الخطأ استنادًا إلى قائمة المفاهيم البلاغية المتصلة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بالتصورات الخطأ وكيفية تشخيصها، وقبل أن يتم تصميم وبناء الاختبار أعد الباحثان جدولاً للمواصفات؛ لتتم عملية بنائه على أسس موضوعية، وتكوَّن الاختبار من (25) بنداً اختبارياً من نوع (الاختيار من متعدد ثنائي الشق)، الشق الأول يتكون من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، له أربعة بدائل، واحد منها صحيح، أما الشق الثاني فيتكون من أربعة تفسيرات محتملة للشق الأول من نوع الاختيار من متعدد أيضاً، تفسير واحد منها صحيح. وقد اعتمد الباحثان عند تصحيحهما اختبار التصورات البلاغية على المعايير الآتية:

1. إجابة خاطئة عن الشقين الأول والثاني؛ لا يستحق درجة، ولديه تصور خطأ.
2. إجابة خاطئة عن الشق الأول، وإجابة صحيحة على الشق الثاني؛ لا يستحق درجة ولديه تصور خطأ.
3. إجابة صحيحة عن الشق الأول، وإجابة خاطئة على الشق الثاني؛ لا يستحق درجة ولديه تصور خطأ.

4. إجابة صحيحة عن الشقين الأول والثاني؛ يستحق درجة، ولديه تصور صحيح.

وللتأكد من مدى صدق اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية، وقدرته على قياس ما وُضع لقياسه، عرضت الصياغة الأولية للاختبار على مجموعة من المتخصصين والخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، واللغة العربية، وبعض المعلمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ وذلك للاستئناس بآرائهم، وملحوظاتهم، وتعليقاتهم؛ وقد بلغ عددهم أربعة عشر، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات على الصورة الأولية للاختبار وذلك على النحو الآتي:

- في الشق الثاني من السؤال الثالث والرابع استبدلت كلمة (ومعناها) بكلمة (والمعنى).
- تغيير السؤال الحادي عشر، والثاني عشر، والتاسع عشر، والثاني والعشرين، والثالث والعشرين؛ لعدم مناسبة السبب لاختيار الإجابة الصحيحة، وعدم مناسبة المثال لطلبة الصف العاشر.
- ضبط الأبيات الشعرية الواردة في الاختبار بالشكل.

6. **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** يعد التطبيق الاستطلاعي للاختبار ضرورة؛ إذ يساعد على التعرف على المشكلات الموجودة في فقراته، من حيث: الصياغة، أو الوضوح، أو مستوى الصعوبة والتمييز، وزمن الاختبار، ومعاملات الصدق والثبات للاختبار (الدوسري، 2007)؛ لذا قام الباحثان بتطبيق الاختبار يوم الأحد 16 محرم 1441 هـ الموافق 15/9/ 2019م على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (142 طالباً وطالبة) من طلبة الصف العاشر من خارج المجموعة التجريبية والضابطة؛ بهدف التعرف على: مدى وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد زمن الاختبار، وحساب معامل ثبات درجات الاختبار، وتعرف معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار. وقد أسفرت نتائج التجريب الاستطلاعي عن وضوح التعليمات، وعدم السؤال عنها من قِبل الطلبة خلال مدة الاختبار، وأن الزمن المناسب لأداء الاختبار هو (50) دقيقة؛ إذ تم حساب الزمن لأول طالب أنهى الاختبار، والزمن لآخر طالب أنهى الاختبار، ثم تم حساب متوسط الزمن.

ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (عبيدات وآخرون، 2012).

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق الاختبار (Test - Retest) على نفس أفراد المجموعة التي طُبق عليها في المرة الأولى، وذلك يوم الأحد 30 محرم 1441

هـ الموافق 30 / 9 / 2019، أي بعد خمسة عشر يوماً من تاريخ تطبيق الاختبار في المرة الأولى، وبحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج العينة في التطبيقين وجد أنه يساوي (0,905) وهو يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

حساب معامل صعوبة مفردات الاختبار: تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى الطلبة عينة الدراسة باستخدام العلاقة: (الهويدي، 2004).

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خطأ عن المفردة}}{\text{العدد الكلي لأفراد المجموعة (العينة)}}$$

وقد انحصرت قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التشخيصي بين (0,33، 0,66)، وهذا يتفق مع ما أورده (الهويدي، 2004) بأن أي فقرة يتراوح معامل صعوبتها بين (0,1، 0,9) تعد مقبولة ويمكن أن تضم إلى الاختبار. وإذا عُرف معامل الصعوبة يمكن حساب معامل السهولة من خلال العلاقة الآتية: معامل السهولة = 1- معامل الصعوبة

وقد انحصرت قيم معاملات السهولة للاختبار بين (0,34، 0,67) وهي تعد ضمن القيم المقبولة.

حساب قدرة المفردات على التمييز (معامل التمييز): يقصد بمعامل التمييز مدى قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة للطلبة، وإظهار الفروق الفردية بينهم، ويُحسب معامل التمييز من خلال العلاقة الآتية (الهويدي، 2004):

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة من الفئة الدنيا}}{\text{عدد الطلبة في إحدى المجموعتين}}$$

استخدمت الدراسة المعادلة السابقة لحساب معامل التمييز، وقد تراوحت قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0,27، 0,67)، وهي نسب مقبولة تدل على قدرة الاختبار على التمييز وتعد ضمن المدى المقبول حسب ما قرره المختصون في القياس والتقويم، لأن المدى المقبول هو (0,20) فأكثر (علام، 2002).

• **ثالثًا:** بناء استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني، لطلبة الصف العاشر

هدف الاستراتيجية: استهدفت الاستراتيجية الحالية تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني، لطلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية.

منطلقات الاستراتيجية المقترحة: تنطلق الاستراتيجية المقترحة من عدة منطلقات وهي:

- أنَّ المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه، ومشاركته الفاعلة في عمليتي التعليم، والتعلُّم.
- ضرورة أنْ تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يُواجَه بمشكلة أو مهمة.
- أنَّ النمو المفهومي ينتج من خلال التفاوض حول المعنى، وتغيير التصورات الداخلية من خلال التعلُّم التعاوني.
- أنَّ المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلُّم ذي المعنى؛ إذ إنَّ التفاعل بين المعرفة الجديدة، والمعرفة القبلية لديه يُعد من أهم مكونات التعلُّم ذي المعنى.

مصادر بناء الاستراتيجية: اعتمد الباحثان عند بناء الاستراتيجية على الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيري البحث، والأدبيات المرتبطة بالتصورات الخطأ، وكيفية تشخيصها، علاوة على طبيعة المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان وعلم البديع وعلم المعاني في ضوء استراتيجية التغيُّر المفهومي، ودورها في تصويب التصورات.

توصيف استراتيجية تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان وعلم البديع وعلم المعاني:

تكونت الاستراتيجية المقترحة من مقدمة توضح فلسفتها، وأساسها العلمي، وأهدافها العامة التي تسعى لتحقيقها، وإجراءاتها، ودور المعلم والمتعلم في هذه الاستراتيجية، وخطواتها الإجرائية، ولقد تكونت الاستراتيجية من أقسام علوم البلاغة وهي: علم البيان، ويضم مفهومي «التشبيه تام الأركان، والتشبيه التمثيلي»، وعلم البديع، ويضم مفهومي «الطباق والمقابلة»، وعلم المعاني، ويضم مفهومي «الخبر والإنشاء».

ولقد وضع الباحثان خطة زمنية لتدريس المفاهيم البلاغية السابقة تقدر بخمس عشرة حصة درسية، تحتوي كل حصة على جانب نظري عن طبيعة المفهوم وسماته المميزة له، وجانب تطبيقي للمفهوم البلاغي.

التطبيق الميداني لاستراتيجية تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان وعلم البديع وعلم المعاني لطلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية:

(أ) التطبيق القبلي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية:

تم التطبيق القبلي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان وعلم البديع وعلم المعاني على مجموعة من طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية بلغ عددهم (100) طالب وطالبة. وتم ذلك يوم الثلاثاء الموافق 2 صفر 1441هـ، الموافق 1 أكتوبر 2019 م. وقد تم ضبط القياس القبلي لاختبار التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية؛ من خلال استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية، والضابطة؛ للكشف عن وجود فروق بينهما من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T. Test) فجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (1)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التجريبية (ذكور)	14,56	2,181	2,939	0,937	غير دالة
الضابطة (ذكور)	12,72	2,246			
التجريبية (إناث)	15,00	2,449	2,799	0,288	غير دالة
الضابطة (إناث)	13,12	2,297			

يتضح من الجدول (1) أن قيمة (ت) للفروق في التحصيل القبلي بين مجموعتي الدراسة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي المجموعتين في الاختبار القبلي؛ وذلك يدل على تكافؤ المجموعتين.

(ب) تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان وعلم البديع وعلم المعاني لطلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية:

تم التطبيق الميداني للاستراتيجية المقترحة لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان وعلم البديع وعلم المعاني لطلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية يوم الأحد الموافق 6 صفر 1441هـ، الموافق 7 أكتوبر 2019 م، واستمر التطبيق الميداني خمس عشرة حصة درسية، وقد قام زميل من مدرسة حمد بن عبدالله الشرقي للتعليم الثانوي للبنين بتطبيق الاستراتيجية على طلاب المجموعتين، التجريبية والضابطة، كما قامت زميلة من مدرسة أم عمارة للتعليم الثانوي للبنات بتطبيق الاستراتيجية على طالبات المجموعتين، التجريبية والضابطة، وتم الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية يوم الخميس الموافق 25 صفر 1441هـ، الموافق 24 من أكتوبر 2019 م.

(ج) التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية:

تم التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان وعلم البديع وعلم المعاني على طلبة العينة نفسها التي تم التطبيق القبلي عليها، والبالغ عددها (100) طالب وطالبة. وتم ذلك يوم الأحد الموافق 27 صفر 1441هـ، الموافق 28 أكتوبر 2019 م.

نتائج الدراسة

للتأكد من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه:

توجد مجموعة من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية على مجموعة من طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وتم ذلك من خلال حساب نسبة استجابات طلبة الصف العاشر في بدائل كل مفردة اختبارية لكل شق من شقي الاختبار، والجداول الآتية توضح التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة التشخيصية، وتحديد النتائج المتعلقة بتحديد التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية المقررة على طلبة الصف العاشر.

التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان

الجدول (2)

التكرارات والنسب المئوية للبدائل الاختيارية والتصور الصحيح والخطأ لمفاهيم علم البيان

المفهوم البلاغي	نسبة البدائل المختارة				التصور الصحيح		التصور الخطأ	
	أ	ب	ج	د	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التشبيه تام الأركان	21,1	47,9	17,6	13,4	68	47,9	74	52,1
التشبيه التمثيلي	37,3	26,1	23,2	13,4	37	26,1	105	73,9

بقراءة الجدول (2) يتضح وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان لدى طلبة الصف العاشر بنسب تراوحت بين (52,1) و(73,9) وهي نسب تدل على انتشار التصورات الخطأ، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان.

التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع

الجدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للبدائل الاختيارية والتصور الصحيح والخطأ لمفاهيم علم البديع

المفهوم البلاغي	نسبة البدائل المختارة				التصور الصحيح		التصور الخطأ	
	أ	ب	ج	د	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
طباق الإيجاب	24,6	23,9	23,9	23,9	60	42,3	42,3	57,7
طباق السلب	20,4	27,5	27,5	27,5	35	24,6	24,6	75,3
المقابلة	15,5	35,2	35,2	35,2	50	35,2	35,2	64,8

بقراءة الجدول (3) يتضح وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع لدى طلبة الصف العاشر بنسب تراوحت بين (7,57٪) و(3,75٪) وهي نسب تدل على انتشار التصورات الخطأ، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع.

التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم المعاني

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية للبدائل الاختيارية والتصور الصحيح والخطأ لمفاهيم علم المعاني

المفهوم البلاغي	نسبة البدائل المختارة				التصور الصحيح		التصور الخطأ	
	أ	ب	ج	د	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الخبر والإنشاء	10,6	5,1	21,1	21,8	64	45,1	78	54,9
الخبر الابتدائي	27,5	20,4	30,1	21,8	39	27,5	103	72,5
الخبر الطلبي	27,5	23,9	33,1	15,5	34	23,9	108	76,1
الخبر الإنكاري	21,8	23,9	21,1	33,1	31	21,8	111	78,2
غرض الخبر (الفخر)	16,9	56,3	17,6	8,5	80	56,3	62	43,7
غرض الخبر(التحسر)	8,5	60,6	13,4	17,6	86	60,6	56	39,4
غرض الخبر (إظهار الضعف)	15,5	45,1	14,1	25,4	64	45,1	78	54,9
أسلوب الأمر	14,1	21,1	30,3	34,5	30	21,1	112	78,9
أسلوب الاستفهام	26,1	22,5	23,9	27,5	39	27,5	103	72,5
أسلوب النداء	21,8	39,4	25,4	13,4	56	39,4	86	60,6
غرض الأمر (التعجيز)	19,7	31,7	26,1	22,5	45	31,7	97	68,3
غرض الأمر (التهديد)	22,5	28,2	38,7	10,6	40	28,2	102	71,8
غرض الأمر (الدعاء)	9,2	18,3	21,1	51,4	73	51,4	69	48,6
غرض الاستفهام(التعظيم)	22,5	25,4	27,5	24,7	32	22,5	110	77,5
غرض الاستفهام(التعجب)	25,4	37,3	26,1	11,3	53	37,3	89	62,7
غرض الاستفهام(الإنكار)	22,5	34,5	23,9	19,0	34	23,9	108	76,1
غرض النداء (التعجب)	29,6	27,5	29,6	13,4	39	27,5	103	72,5

بقراءة الجدول (4) يتضح وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بنسب تراوحت بين (39,4٪) و(78,9٪) وهي نسب

تدل على انتشار التصورات الخطأ، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم المعاني، وبالنظر إلى النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة وجد أن نسب التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية تراوحت ما بين (4, 39٪) و(9, 78٪)؛ وهي تدل على وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية كائنة في بنية الطلبة المعرفية، وذلك يستدعي البحث عن استراتيجيات تدريسية ذات فاعلية في تصويبها، كما يتضح أن هناك العديد من المفاهيم البلاغية التي تجاوزت نسبة شيوع التصورات الخطأ فيها (70٪)، وهي نسبة شيوع مرتفعة؛ وقد تمثلت في مفاهيم: التشبيه التمثيلي، طباق السلب، الخبر الابتدائي، الخبر الطلبي، الخبر الإنكاري، التهديد (من أغراض أسلوب الأمر)، التعظيم، الإنكار (من أغراض أسلوب الاستفهام)، التعجب (من أغراض أسلوب النداء)، وهناك العديد من المفاهيم البلاغية التي تراوحت نسبتها ما بين (50٪ – 69٪)، وهي نسبة شيوع متوسطة؛ وقد تمثلت في مفاهيم: التشبيه تام الأركان، طباق الإيجاب، المقابلة، الخبر والإنشاء، إظهار الضعف (من أغراض الأسلوب الخبري)، أسلوب النداء، التعجيز (من أغراض أسلوب الأمر)، التعجب (من أغراض أسلوب الاستفهام)، في حين حصلت مفاهيم التحسر، الفخر (من أغرا ض الأسلوب الخبري)، الدعاء (من أغراض أسلوب الأمر) على نسبة شيوع منخفضة تراوحت ما بين (30٪ – 49٪)، وهي نسبة شيوع تكاد تكون قريبة من المتوسطة.

للتأكد من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم البيان لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وللتحقق من صحة الفرض الثاني، تمّ استخراج متوسطي التحصيل البعدي، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية، والضابطة؛ للكشف عن وجود فروق بينهما من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T- test) فجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (5)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي للمفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان

المفهوم البلاغي	المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التشبيه تام الأركان	ذكور	تجريبية	25	0,88	0,332	2,028	0,480	0,30
		ضابطة	25	0,64	0,490			
	إناث	تجريبية	25	0,84	0,374	2,223	0,310	
		ضابطة	25	0,56	0,507			
التشبيه التمثيلي	ذكور	تجريبية	25	0,80	0,408	3,450	0,010	0,40
		ضابطة	25	0,38	0,490			
	إناث	تجريبية	25	0,52	0,510	2,087	0,420	
		ضابطة	25	0,24	0,436			

بقراءة الجدول (5) يتضح فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) ؛ لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوح حجم تأثير الاستراتيجية ما بين (0,40 – 0,30)، وهو معامل تأثير كبير، وذلك يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحقيق ما وضع لها، وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التغير المفهومي في تصويب مفاهيم علم البيان، وأسفرت نتائجها عن وجود فرق في التطبيق البعدي الفوري لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التغير المفهومي، ومنها: دراسة (كنانة، 2011)، و(جبر، 2012)، و(عبد الباري، 2014)، و(الزهراني، 2015)، كما تتفق النتيجة السابقة مع ما ورد من إطار نظري للدراسة الحالية، التي تؤكد أن التصورات المرتبطة بالمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان هي تصورات غير منطقية وتتعارض مع التصور الصحيح للمفهوم البلاغي، كما أن السبب في تكون هذه التصورات عدم تحديد سمات مميزة بين كل مفهوم

وآخر، ما أدى إلى إحداث تداخل بين المفاهيم البلاغية، لوجود العديد من القواسم المشتركة بين كل مفهوم وآخر، فضلاً عن إمكانية تصويب هذه التصورات من خلال استراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة.

للتأكد من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم البديع لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وللتحقق من صحة الفرض الثالث، تمّ استخراج متوسطي التحصيل البعدي، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية، والضابطة؛ للكشف عن وجود فروق بينهما من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T- test) فجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (6)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي للمفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع

المفهوم البلاغي	المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الطباق	ذكور	تجريبية	25	3,60	0,866	2,414	0,020	0,44
		ضابطة	25	3,08	0,640			
	إناث	تجريبية	25	3,04	0.735	2,249	0,029	
		ضابطة	25	2,48	1,005			
المقابلة	ذكور	تجريبية	25	1,80	0,408	2,905	0,006	0,54
		ضابطة	25	1,36	0,638			
	إناث	تجريبية	25	1,44	0,583	3,731	0,001	
		ضابطة	25	.840	0,554			

بقراءة الجدول (6) يتضح فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البديع لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوح حجم تأثير الاستراتيجية ما بين (.54 – 0,440)، وهو معامل تأثير كبير، وذلك يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحقيق ما وضع لها، وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التغير المفهومي في تصويب مفاهيم علم البديع، وأسفرت نتائجها عن وجود فرق في التطبيق البعدي الفوري لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التغير المفهومي، ومنها: دراسة (جبر، 2012)، و(الزهراني، 2015).

للتأكد من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وللتحقق من صحة الفرض الرابع تمّ استخراج متوسطي التحصيل البعدي، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية، والضابطة؛ للكشف عن وجود فروق بينهما من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T- test) فجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (7)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي للمفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم المعاني

المفهوم البلاغي	المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الأسلوب الخبري	ذكور	تجريبية	25	0,96	0,200	2,400	0,20	0,34
		ضابطة	25	0,72	0,458			
	إناث	تجريبية	25	0,92	0,277	2,488	0,016	
		ضابطة	25	0,64	0,490			
توكيد الأسلوب الخبري	ذكور	تجريبية	25	1,64	0,757	2,258	0,029	0,41
		ضابطة	25	1,16	0,746			
	إناث	تجريبية	25	2,04	0,676	2,152	0,036	
		ضابطة	25	1,64	0,638			
أغراض الأسلوب الخبري	ذكور	تجريبية	25	2,72	0,614	3,551	0,001	0,41
		ضابطة	25	2,04	0,735			
	إناث	تجريبية	25	2,52	0,653	2,587	0,013	
		ضابطة	25	2,00	0,764			
نوع الأسلوب الإنشائي	ذكور	تجريبية	25	1,76	0,831	2,333	0,024	0,34
		ضابطة	25	1,20	0,866			
	إناث	تجريبية	25	1,88	0,726	2,686	0,010	
		ضابطة	25	1,32	0,748			
أغراض أسلوب الأمر	ذكور	تجريبية	25	1,96	0,676	2,652	0,011	0,34
		ضابطة	25	1,36	0,907			
	إناث	تجريبية	25	2,04	0,611	2,258	0,029	
		ضابطة	25	1,56	0,870			
أغراض أسلوب الاستفهام	ذكور	تجريبية	25	2,04	0,841	2,630	0,011	0,37
		ضابطة	25	1,48	0,653			
	إناث	تجريبية	25	2,08	0,759	2,995	0,004	
		ضابطة	25	1,48	0,653			
أغراض أسلوب النداء	ذكور	تجريبية	25	0,96	0,200	3,672	0,001	0,45
		ضابطة	25	0,56	0,507			
	إناث	تجريبية	25	0,92	0,277	3,447	0,001	
		ضابطة	25	0,52	0,510			

بقراءة الجدول (7) يتضح فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوح حجم تأثير الاستراتيجية ما بين (.45 – 0,340)، وهو معامل تأثير يطمئن على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى طلبة الصف العاشر، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التغير المفهومي في تصويب مفاهيم علم المعاني، وأسفرت نتائجها عن وجود فرق في التطبيق البعدي الفوري لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التغير المفهومي؛ ومنها: دراسة (جبر، 2012)، ويتفق ذلك مع ما ورد من إطار نظري، وهو أن التصورات الخطأ عَرَض قابل للعلاج والتغيير إذا اتبعت الاستراتيجيات الفعالة لتغيير البنية المعرفية في أذهان الطلبة.

للتأكد من صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التغيُّر المفهومي المقترحة، ودرجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية مجتمعة لدى طلبة الصف العاشر بالنطاق التعليمي الثاني التابع للمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، وللتحقق من صحة الفرض الخامس، تمّ استخراج متوسطي التحصيل البعدي، والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية، والضابطة؛ للكشف عن وجود فروق بينهما من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T- test) فجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (8)

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي للمفاهيم البلاغية مجتمعة

المجموعة		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
ذكور	تجريبية	25	19,12	3,407	5,701	0,000	0,67
	ضابطة	25	13,96	2,979			
إناث	تجريبية	25	18,24	1,899	7,266	0,000	
	ضابطة	25	13,28	2,836			

بقراءة الجدول (8) يتضح فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغ حجم تأثير الاستراتيجية (.670)، وهو معامل تأثير كبير يطمئن على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات الخطأ لدى طلبة الصف العاشر، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي تؤكد تفوق إستراتيجيات التغير المفهومي على الطرق السائدة في تصويب التصورات الخطأ؛ ومنها: دراسة (البلعاوي، 2009)، و(كنانة، 2011)، و(البياري، 2012)، و(جبر، 2012)، و(الزهراني، 2013)، و(عبد الباري، 2014)، و(الزهراني، 2015)، ويتفق ذلك مع ماورد من إطار نظري، وهو أن استراتيجيات التغير المفهومي فعالة في تغيير البنية المعرفية في أذهان الطلبة، وتقوم على التقابل بين المفاهيم البلاغية من خلال عرض الأمثلة المنتمية للمفهوم البلاغي، والأمثلة غير المنتمية إليه، وهذا له أثر فاعل في قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمادة المتعلَّمة، وإزالة اللبس الذي قد يحدث بين المفاهيم البلاغية.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على فاعلية استراتيجية التغير المفهومي المقترحة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية في كتاب التطبيقات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر بالمنطقة الشرقية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان لدى طلبة الصف العاشر بنسب تراوحت بين (1, 52) و(9, 73) وهي نسب تدل على انتشار التصورات الخطأ، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان.
- وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع لدى طلبة الصف العاشر بنسب تراوحت بين (57, 7٪) و(75, 3٪) وهي نسب تدل على انتشار التصورات الخطأ، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع.
- وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بنسب تراوحت بين (4, 39٪) و(9, 78٪)، وهي نسب تدل على انتشار التصورات الخطأ، وأنماط الفهم غير الصحيحة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم المعاني.

وبالنظر إلى النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة وجد أن نسب التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية تراوحت ما بين (4, 39٪) و(9, 78٪)؛ وهي تدل على وجود تصورات خطأ في المفاهيم البلاغية كائنة في بنية الطلبة المعرفية، وذلك يستدعي البحث عن استراتيجيات تدريسية ذات فاعلية في تصويبها، كما يتضح أن هناك العديد من المفاهيم البلاغية التي تجاوزت نسبة شيوع التصورات الخطأ فيها 70٪)، وهي نسبة شيوع مرتفعة؛ وقد تمثلت في مفاهيم: التشبيه التمثيلي، طباق السلب، الخبر الابتدائي، الخبر الطلبي، الخبر الإنكاري، التهديد (من أغراض أسلوب الأمر)، التعظيم، الإنكار (من أغراض أسلوب الاستفهام)، التعجب (من أغراض أسلوب النداء)، وهناك العديد من المفاهيم البلاغية التي تراوحت نسبتها ما بين (50 ٪ – 69٪)؛ وهي نسبة شيوع متوسطة؛ وقد تمثلت في مفاهيم: التشبيه تام الأركان، طباق الإيجاب، المقابلة، الخبر والإنشاء، إظهار الضعف (من أغراض الأسلوب الخبري)، أسلوب النداء، التعجيز (من أغراض أسلوب الأمر)، التعجب (من أغراض أسلوب الاستفهام)، في حين حصلت مفاهيم التحسر، الفخر (من أغراض الأسلوب الخبري)، الدعاء (من أغراض أسلوب الأمر) على نسبة شيوع منخفضة تراوحت ما بين (30٪ – 49٪)،

وهي نسبة شيوع تكاد تكون قريبة من المتوسطة، ويفسر الباحثان وجود التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية لدى العينة التشخيصية من خلال الآتي:

1 ـ إنَّ عدم معرفة المعلم بالتصورات الخطأ التي توجد في البنية المعرفية للطلبة يقوده إلى القيام بعرض المعلومات، والأفكار المتعلقة بالمفاهيم البلاغية بصورة مغايرة لما هو موجود في بنيتهم المعرفية السابقة، كما أنه لا يُبرز التناقض المعرفي، ولا يستبدل المفاهيم الصحيحة بالمفاهيم الخطأ. كما أنَّ الطالب يستقبل المعلومة أو الفكرة الجديدة بطريقة مختلفة، ويحاول أن يبنيها مع معرفته السابقة من خلال المواءمة بين السابق، واللاحق، فيقع في التصور الخطأ بسبب البناء على الخبرة السابقة التي ضلت طريق الصواب.

2 ـ يرجع تكوّن هذه التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية لدى الطلبة إلى:

ـ عدم إتاحة الفرصة للطلبة للتطبيق والتدريب البلاغي.

ـ ندرة الموازنات بين الأساليب البلاغية وغير البلاغية.

ـ التباس المصطلحات البلاغية وتداخلها في أذهان الطلبة.

ـ قلة اطلاع الطلبة على نصوص أدبية وأمثلة متنوعة.

- فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوح حجم تأثير الاستراتيجية ما بين (0,40 – 0,30)، وهو معامل تأثير كبير، وذلك يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحقيق ما وضع لها.

ويفسر الباحثان تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية على أداء طلبة المجموعة الضابطة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان وفقا للآتي:

1 ـ أنَّ الاستراتيجية المقترحة القائمة على تكتيكات التغير المفهومي هيأت الفرصة المناسبة للطلبة لمفاوضة مفاهيمهم السابقة، وتغييرها بمفاهيم صحيحة، إذ ركزت على (التشبيه تام الأركان، والتشبيه التمثيلي)، فعرّفت كل مفهوم منهما بشكل واضح ومركز، بعد أن كشفت عن ماهية ذلك المفهوم في بنية الطالب المعرفية، ولم تكتف بذلك بل عرضت المفاهيم التي قد يكون معها خلط، وتشير إلى سبب الخلط، وتصحح المفهوم وتقدم أمثلة جديدة، ليرسخ المفهوم الصحيح، ويقوم مقام المفهوم الخطأ.

2 ـ أنَّ الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي أخذت في حسبانها الخصائص والسمات المميزة للمفهوم من خلال جدول معطى للأمثلة المنتمية إلى المفهوم، والأمثلة غير المنتمية إليه، وهذا التقابل في الأمثلة غير موجود في الطريقة المعتادة؛ إذ إنها تدرّس بطريقة تعتمد على سرد الأمثلة على المفهوم دون أن يكون هناك ما يقابله.

3 ـ أنّ هذه الاستراتيجية تؤكد على الدور الفاعل للطالب في العملية التعليمية، من خلال استكشاف أخطائه، وبناء معرفته الجديدة، وقد تسنى له ذلك من خلال الأنشطة، والتدريبات التي تقدمها الاستراتيجية، وبخطوات مرتبة، كل خطوة تالية تعتمد على سابقتها، بحيث يتسنى للطالب أن يكتشف تصوراته، ثم يصل إلى التصور الصحيح، ثم تعميق التصور الصحيح من خلال الأمثلة المتدرجة من السهولة إلى الصعوبة؛ حتى لا يقع الطالب في خطأ التعميم الناقص، وتتحقق قاعدة تباعد المثال للمفهوم البلاغي.

• فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البديع لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوح حجم تأثير الاستراتيجية ما بين (0,44 ـ 0,54)، وهو معامل تأثير كبير، وذلك يؤكد فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تحقيق ما وضع لها.

ويفسر الباحثان تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية على أداء طلبة المجموعة الضابطة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع وفقاً للآتي:

1 ـ أنَّ الاستراتيجية المقترحة في تدريس مفاهيم علم البديع أدت إلى تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لخصائص الطلبة؛ إذ تساعد على مشاركة الطلبة في عملية التعلم والتفاعل، والتعاون فيما بينهم لإدراك العلاقات بين المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية، والمفاهيم الجديدة المقدمة لهم، وهذا بدوره أدى إلى تصويب الفهم الخطأ عن مفاهيم علم البديع.

2 ـ أنَّ استخدام الاستراتيجية المقترحة أعطى المعلم فرصة تعرّف مفاهيم علم البديع غير الصحيحة لدى الطلبة، وفرصة التركيز على جميع أنماط الفهم الخطأ التي يقع فيها الطلبة، وهذا له دور إيجابي في تصويب نسبة كبيرة جداً من أنماط هذا الفهم لديهم، أما في المجموعة الضابطة فلا يشير المعلم من قريب ولا من بعيد إلى ذلك، لعدم معرفته

بالتصورات الخطأ في مفاهيم علم البديع، وذلك يؤدي إلى الوقوع في تلك الأخطاء، وهذا يؤكد أنَّ معرفة المعلم بالتصورات الخطأ أمر مهم يسهم بشكل فاعل في تصويب المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البديع، وهذا ما توافر في الاستراتيجية المقترحة.

3 ـ أنَّ الاستراتيجية القائمة على التغير المفهومي ركزت على دور الطالب في الأنشطة الشفهية على تعيين المثال المنتمي إلى المفهوم من بين عدة أمثلة أخرى بعضها قد لا ينتمي، ومثل هذا لا يحدث في المجموعة الضابطة التي كانت تستعرض الأمثلة بلا مقابل؛ فيستمر الخطأ في المفهوم، وقد وضح ذلك في نتائج الاختبار البعدي لهذه المجموعة.

- فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوح حجم تأثير الاستراتيجية ما بين (0,34 ـ 0,45)، وهو معامل تأثير يطمئن على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى طلبة الصف العاشر.

ويفسر الباحثان تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية على أداء طلبة المجموعة الضابطة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم المعاني وفقا للآتي:

1 ـ أنَّ الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغير المفهومي تتيح للمعلم أن يستثمر جزءاً من الوقت في معرفة أنماط التفكير لدى الطلبة، وتوقع مسوغاتهم التي يمكن اللجوء إليها في الدفاع عن أفكارهم ومعتقداتهم الخطأ، الأمر الذي يسهم في تصحيح الفهم غير الصحيح لديهم.

2 ـ التعلم من خلال الاستراتيجية المقترحة ساعد الطالب على إدراك مفاهيم علم المعاني، والعلاقات فيما بينها من خلال المعلومات الجديدة المقدمة إليه، ومقارنتها بما هو موجود لديه من معارف سابقة، وبخاصة إذا كان هناك خلط، أو تشويش في المعرفة السابقة.

3 ـ أتاحت استراتيجية التغير المفهومي الفرصة أمام الطلبة للمشاركة الإيجابية النشطة في المهام، والتدريبات؛ أي أنَّ الطالب هنا طرف إيجابي مسؤول عن تعلمه، فهو ينفذ أنشطة جماعية لاستكشاف تصوراته مع زملائه، وأنشطة شفهية ثنائية، وأنشطة فردية للتأكد من تصويب مفاهيمه، ويستنتج المفهوم الصحيح بنفسه؛ ليتأكد قبول المفهوم الجديد لديه، وهذا يعني أنَّ الاستراتيجية المستخدمة قدمت أنواعاً من الأنشطة التعليمية يبقى الطالب معها في تفاعل مستمر.

4 ـ التقويم المستمر لمفاهيم علم المعاني في جميع مراحل الاستراتيجية المقترحة: في بداية الدرس، وفي أثنائه، وفي ختامه، وهذا التنوع في التقويم بين التمهيدي، والبنائي، والختامي أسهم بشكل فاعل في تصويب التصورات أولاً بأول، وتصحيح مسار التعلم لدى الطلبة؛ حتى ساعد على تصويب مفاهيم علم المعاني.

• فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية، إذ أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي أداء الطلبة على الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغ حجم تأثير الاستراتيجية (0,67)، وهو معامل تأثير كبير يطمئن على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات الخطأ لدى طلبة الصف العاشر.

ويفسر الباحثان تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية على أداء طلبة المجموعة الضابطة في المفاهيم البلاغية المتعلقة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني وفقا للآتي:

1 ـ أنَّ هذه الاستراتيجية المقترحة القائمة على التغيُّر المفهومي تقوم على أساس ما هو كائن في بنية الطالب المعرفية، وعلى أساس ما يتوقع حدوثه من ارتباطات، واندماجات بين تصوراته السابقة، وبين المفاهيم البلاغية الجديدة؛ وذلك يعمل على زيادة عملية الفهم التي هي أساس التمكن من المفاهيم البلاغية، ويعمل كذلك على إثارة دافعيتهم للتعمق في تصويب تصوراتهم، والشعور بالرضا لما توصلوا إليه من فهم صحيح يتفق مع القواعد البلاغية السليمة.

2 ـ ويمكن أن يُعزى ذلك التفوق إلى أنَّ هذه الاستراتيجية وفرت جواً اجتماعياً تعاونياً داخل الصف الدراسي، ومناخاً تعليمياً يسوده التفاعل النشط بين الطلبة، والأهم أنَّ الطالب لا ينتقل من مرحلة إلى مرحلة أخرى في الاستراتيجية إلا بعد إتقان الخطوة السابقة، فالتقويم كان ملازماً لهذه الاستراتيجية، ومنوعاً بين التمهيدي الذي يكشف عن التصورات الخطأ، والبنائي الذي يتم من خلال الأنشطة التي تقود إلى المفهوم الصحيح، إلى الختامي الذي يأتي للتأكد من امتلاك الطالب المفهوم الصحيح، وطرحه الخطأ. هذا التنوع في التقويم أسهم في تصويب المفاهيم أولاً بأول.

وفي ضوء النتائج السابقة تكون الدراسة الحالية قد حققت الهدف منها، وهو تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وعلم البديع، وعلم المعاني لدى طلبة الصف العاشر بالمدارس الحكومية التابعة للنطاق التعليمي الثاني بالمجلس التعليمي الثالث بالمنطقة الشرقية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء نتائج هذه الدراسة، وما تم فيها من إجراءات يمكن للباحثين التوصية بالآتي:

- ضرورة تشخيص التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية قبل تدريسها؛ حتى يتعرف المعلم الاستراتيجية المناسبة التي تعالج تلك التصورات وتصوبها.
- عقد اختبارات موسعة؛ لاستقصاء البنية المفهومية لدى الطلبة، والمعلمين على حد سواء؛ من أجل تعرّف أنماط التصورات الخطأ، واستخدام تقنيات مطورة؛ للكشف عن مدى تماسك بنيتهم المفهومية كالاختبارات ثنائية الشق، وخرائط المفاهيم، والتداعي الحر، والمقابلات العلمية المقننة.
- ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، تخاطب التصورات الخطأ، وتكشف عنها، وتعمل على تصويبها، ومن هذه الاستراتيجيات؛ استراتيجيات التغيُّر المفهومي.
- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجيات الحديثة القائمة على النظرية البنائية؛ لأنها تسهم في عملية التغيُّر المفهومي، وتصحيح التصورات؛ بوصفها تركز على ما هو كائن في البنى المعرفية لدى الطلبة، وتربطه بما هو جديد من المعارف.
- إعادة النظر في كيفية تقديم المفاهيم البلاغية، وتنظيمها في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية؛ بحيث تأخذ في الحسبان مستوى فهم الطلبة للمفاهيم البلاغية، وأنواع التصورات غير الصحيحة الموجودة في البنية المعرفية لديهم.
- ضرورة أن يكون للطلبة دور في تصويب تصوراتهم بأنفسهم عن طريق بذل مزيد من الجهد لإيجاد بنيتهم المعرفية بناءً على المعرفة الجديدة.
- ضرورة الحرص على تطبيق المفاهيم البلاغية في كتابات وأعمال أدبية راقية؛ لأنه لا قيمة لحفظ الطلبة لهذه المفاهيم دون تطبيق فعلي لها.
- الاهتمام بالتعلم القائم على الفهم، والبعد عن الحفظ، والاستظهار عند تعلم المفاهيم البلاغية؛ لأنه أبقى أثراً، وأكثر قدرة على الاحتفاظ.
- وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها يمكن اقتراح مجموعة من المشروعات البحثية التي يمكن إجراؤها في هذا الميدان كما يأتي:

1 ـ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

2 ـ إجراء دراسة لتعرّف أثر استراتيجيات التغيُّر المفهومي في تنمية الميول، والاتجاهات، ودافع الإنجاز لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والمرحلة الثانوية.

3 ـ إجراء دراسة لاكتشاف التصورات الخطأ للمفاهيم اللغوية (البلاغية، النحوية) لدى الطالب المعلم.

ملاحق الدراسة

1 ـ أسماء السادة المُحكِّمين لأداتيّ الدراسة، ومادتها.

2 ـ اختبار تحديد التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر (الصورة النهائية) ومفتاح الإجابة عن مفرداته.

3 ـ نموذج لدرس «التشبيه تام الأركان» وفق الاستراتيجية المقترحة لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر.

4 ـ طلب الموافقة على تنفيذ الدراسة من مديرة النطاق 2-3.

5 ـ موافقة مديرة النطاق 2-3 على تنفيذ الدراسة، وتعميم لمدارس التعليم الأساسي والثانوي بالنطاق.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة محكِّمي أداتيّ الدراسة، ومادتها

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
1	أكرم عادل البشير	أستاذ	أساليب تدريس اللغة العربية	الجامعة الهاشمية – الأردن
2	أمان الدين حتحات	أستاذ مشارك	اللغة العربية	جامعة الإمارات العربية المتحدة
3	آمنة جمعة محمد الحايري	بكالوريوس	اللغة العربية	مدرسة دبا الفجيرة الثانوية
4	جنان صبحي عزيز النعيمي	أستاذ	فلسفة طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا – الفجيرة
5	حاتم أحمد القضاة	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا – الفجيرة
6	حسان أوغلي	أستاذ مشارك	اللغة العربية	جامعة أبوظبي
7	رامي علي أحمد أبو عايشة	ماجستير	اللغة العربية	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا – الفجيرة
8	محمد الشيخ حمود	أستاذ	علم النفس التعليمي	جامعة نزوى بسلطنة عُمان
9	محمد زياد عدنان	بكالوريوس	اللغة العربية	مدرسة أنس بن النضر الثانوية
10	محمد قاسم الزوكاني	أستاذ مشارك	اللغة العربية	جامعة أبوظبي – العين
11	مهند مصطفى	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا – الفجيرة
12	نزيه العودات	مدرس	اللغة العربية	الجامعة العربية الدولية الخاصة بدمشق
13	هشام أحمد عبد الرحيم	بكالوريوس	اللغة العربية	مدرسة حمد بن عبدالله الشرقي للتعليم الثانوي للبنين بدبا الفجيرة
14	وحيد صيام	أستاذ	تكنولوجيا التعليم	جامعة دمشق

الملحق رقم (2)

اختبار تحديد التصورات الخطأ في المفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر (الصورة النهائية) ومفتاح الإجابة عن مفرداته

تعليمات الاختبار:

عزيزي المتعلم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد،

يستهدف هذا الاختبار تحديد تصوراتك الخطأ لبعض المفاهيم البلاغية، لغرض البحث العلمي، ولن يؤثر في درجات تحصيلك في مادة اللغة العربية.

يتكون هذا الاختبار من (25) سؤالاً، وكل سؤال يتكون من جزأين:

- **الجزء الأول:** مقدمة السؤال، تمثلت في: آيات قرآنية، أو أحاديث نبوية، أو أبيات شعرية، أو عبارات أدبية، تسأل عن اسم المفهوم البلاغي.
- **الجزء الثاني:** يتضمن أربعة اختيارات، وعليك اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمقدمة السؤال، ويسأل هذا الجزء عن سبب اختيارك الإجابة الصحيحة للمفهوم البلاغي الذي تختاره.

والمطلوب منك اتباع الآتي:

1ـ اكتب بياناتك الشخصية في ورقة الإجابة.

2ـ اختر إجابة واحدة لكل جزء من أجزاء السؤال.

3ـ لا تستغرق وقتاً طويلاً في إجابة السؤال الواحد؛ حتى تتمكن من الإجابة عن كل الأسئلة في الوقت المحدد له.

4ـ اقرأ كل سؤال بعناية ثم اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول حرف الإجابة التي تختارها أمام رقم السؤال في ورقة الإجابة كما في المثال الآتي:

• في قوله تعالى: ﴿**وَتَحْسَبُهُم أيقاظًا وهُم رُقود**﴾ (الكهف: 18) مُحسِّن بديعي نوعه:

أ. طباق سلب. ب. جناس تام. ج. طباق إيجاب. د. تورية.

سبب اختياري للإجابة أن الآية:

أ ـ جمعت بين الشيء وضده.

ب ـ أتت بكلمتين إحداهما مثبتة للفعل، والأخرى نافية له.
ج ـ أتت بكلمتين متفقتين في اللفظ، ومختلفتين في المعنى.
د ـ أتت بلفظٍ له معنى قريب غير مُراد، وآخر بعيد هو المُراد.

رقم السؤال	الجزء	الاختيارات			
الأول	الأول	أ	ب	ج	د
	الثاني	أ	ب	ج	د

اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرمز في ورقة الإجابة:

1. نوع المُحسِّن البديعي في قول الرسول (صلى الله عليه وسلم): «اللهم أعط منفقاً خلفاً، وأعط ممسكاً تلفاً»

أ. جناس تام. ب. طباق سلب. ج. تشبيه ضمني. د. طباق إيجاب.

سبب اختياري للإجابة أن الرسول (صلى الله عليه وسلم):

أ. أتى بلفظين متفقين في الشكل، ومختلفين في المعنى.

ب. جمع بين الشيء وضده في كلامه.

ج. أتى بتشبيه يُفهم ويُلمح من أثناء الكلام.

د. أتى بكلمتين إحداهما مثبتة، والأخرى منفية.

2. الغرض البلاغي للأسلوب الخبري في قول الشاعر:

إِذَا بَلَغَ الفِطَـامَ لنَا صَبـيٌّ تَخِرُّ لَهُ الجَبَابِرُ سَاجِدِيْنَا

أ. إظهار الضعف. ب. الفخر. ج. المدح. د. التحسر.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بألفاظ تدل على ادعاء العظمة والشرف.

ب ـ أتى بألفاظ تدل على الحزن الشديد على ذهاب شيء محبوب.

ج ـ أتى بألفاظ تدل على حسن الثناء.

د ـ أتى بألفاظ تدل على فقد القوة.

3. في قول أبي بكر الصديق t. «هذا ما أوصى به أبو بكر عند آخر عهده بالدنيا خارجاً منها، وأول عهده بالآخرة داخلاً فيها» مُحَسِّن بديعي نوعه:

أ. جناس تام. ب. مقابلة. ج. طباق. د. تورية.

سبب اختيار الإجابة أنه t :

أ ـ أتى بكلمتين متفقتين في اللفظ، ومختلفتين في المعنى.

ب ـ أتى بلفظ له معنى قريب غير مراد، وآخر بعيد هو المراد اعتماداً على قرينة خفية.

ج ـ أتى بمعانٍ متوافقة ومتناظرة ثم أتى بما يناقضها.

د. جمع بين الشيء وضده في كلامه.

4. نوع الخبر في قول القائل: «البلاغة توقفنا على أحسن السبل في سوق العبارة»

أ. ابتدائي. ب. طلبي. ج. إنكاري. د. إطناب.

سبب اختياري للإجابة أن القائل:

أ ـ أتى بكلام مُؤكد بمُؤكِّد؛ لأن المتلقي يشك في صدق الخبر.

ب ـ أتى بكلام خالٍ من أي توكيد؛ لأن المتلقي لا يعلم مضمون الخبر.

ج ـ أتى بكلمات كثيرة عن المعنى لفائدة معينة.

د ـ أتى بكلام به أكثر من مُؤكد؛ لأن المتلقي منكر لمضمون الخبر.

5. نوع التشبيه في قول الْبُحْتريُّ:

قُصورٌ كَالْكَواكِبِ لامِعاتٌ يَكَدْنَ يُضِئْنَ للسّاري الظلاما

أ ـ تمثيلي. ب ـ تام الأركان. ج ـ ضمني. د ـ بليغ.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بوجه الشبه صورة منتزعة من أشياء عدة.

ب ـ أتى بأركان التشبيه الأربعة على نحو واضح.

ج ـ لم يأتِ بالمشبه، والمشبه به في صورة من صور التشبيه المعروفة بل يلمحان في التركيب.

د ـ حذف أداة التشبيه ووجه الشبه.

6 ـ نوع الخبر في قول الشاعر:

واللهِ إنـي لأخـو همَّـة تسمو إلى المجد ولا تفْتر

أ ـ إنكاري. ب ـ طلبي. ج ـ ابتدائي. د ـ تجسيم.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بكلام مُؤكد بمُؤكِّد؛ لأن المتلقي يشك في صدق الخبر.

ب ـ أتى بكلام خالٍ من أي توكيد؛ لأن المتلقي لا يعلم مضمون الخبر.

ج ـ أتى بكلام به أكثر من مُؤكد؛ لأن المتلقي منكر لمضمون الخبر.

د ـ نقل ما هو معنوي إلى صورة محسوسة وذلك يجعلها تنبض بالحياة.

7. نوع المُحسِّن البديعي في قول البحتري:

فابْقَ عُمْرَ الزّمانِ، حتى نُؤدّي شُكْرَ إحْسَانكَ الذي لا يُؤدّى

أ ـ طباق إيجاب. ب ـ جناس ناقص. ج ـ جناس تام. د ـ طباق سلب.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ جمع بين الشيء وضده في كلامه.

ب ـ أتى بكلمتين إحداهما مثبتة للفعل، والأخرى نافية له.

ج ـ أتى بكلمتين متفقتين في اللفظ، ومختلفتين في المعنى.

د ـ أتى بكلمتين مختلفتين في عدد الحروف وهيئاتها والمعنى.

8 ـ الغرض البلاغي للأسلوب الخبري في قول الشاعر:

مضَت الليالي البيْضُ في زَمَنِ الصِّبَا وأتـى المشـيبُ بكُـلِّ يوم أسْـود

أ ـ الفخر. ب ـ التحسر. ج ـ المدح. د ـ إظهار الضعف.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بألفاظ تدل على حسن الثناء.

ب. أتى بألفاظ تدل على الحزن الشديد على ذهاب شيء محبوب.

ج. أتى بألفاظ تدل على ادعاء العظمة والشرف.

د. أتى بألفاظ تدل على فقد القوة.

9. نوع المحسِّن البديعي في قول الشاعر:

مُت بداء الصمت خيرٌ لك من داء الكـــلام

أ. طباق إيجاب. ب. تشبيه ضمني. ج. طباق سلب. د. أسلوب أمر.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بكلمتين إحداهما مثبتة، والأخرى منفية.

ب ـ جمع بين الشيء وضده في كلامه.

ج ـ طلب حصول شيء على وجه الاستعلاء.

د ـ أتى بتشبيه يُفهم ويُلمح من أثناء الكلام.

10. نوع الأسلوب في قول أبي العتاهية:

إن البخيلَ وانْ أفادَ غنىً لترَى عَليْـه مَخَايلُ الْفقْر

أ ـ أمر. ب ـ خبري. ج ـ تمني. د ـ نهي.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ طلب الكف عن الفعل على وجه الاستعلاء، والإلزام.

ب ـ طلب حصول شيء على وجه الاستعلاء.

ج ـ طلب حصول شيء محبوب لا يُرجى حصوله.

د ـ أتى بكلام يحتمل الصدق أو الكذب لذاته.

11. نوع المُحسِّن البديعي في قول المتنبي:

أزُورهُمْ وَسَوَادُ الليْلِ يَشفَعُ لي وَأنثني وَبَيَاضُ الصّبحِ يُغري بي

أ ـ سجع. ب ـ طباق. ج ـ مقابلة. د ـ توريةَ.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ جمع بين الشيء وضده في كلامه.

ب ـ أتى بفاصلتين متفقتين في الحرف الأخير.

ج ـ أتى بمعانٍ متوافقة، ومتناظرة ثم أتى بما يناقضها.

د ـ أتى بلفظ له معنى قريب غير مراد، وآخر بعيد هو المراد اعتماداً على قرينة خفية.

12. الغرض البلاغي للأسلوب الخبري في قوله تعالى: ﴿رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ (مريم: 4)

أ ـ المدح. ب ـ إظهار الضعف. ج ـ الفخر. د ـ التحسر.

سبب اختياري للإجابة أن الآية:

أ ـ أتت بألفاظ تدل على حسن الثناء.

ب ـ أتت بألفاظ تدل على الحزن الشديد على ذهاب شيء محبوب.

ج ـ أتت بألفاظ تدل على ادعاء العظمة والشرف.

د ـ أتت بألفاظ تدل على فقد القوة.

13. الغرض البلاغي من أسلوب الاستفهام في قول المتنبي: مَن لِلمَحافِلِ وَالجَحافِلِ وَالسُرى فقدَت بفقدِكَ نَيِّرًا لا يَطمَعُ

أ ـ التعظيم. ب ـ التعجب. ج ـ الإنكار. د ـ التمني.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى باستفهام للدلالة على سؤال مالا يعقل.

ب ـ أتى باستفهام للدلالة على أن المُستفهم عنه أمر منكر عرفاً أو شرعاً.

ج ـ أتى باستفهام للدلالة على الجهل بالسبب، والجهل يستلزم التعجب.

د ـ أتى باستفهام للدلالة على ما يتحلى به المسؤول عنه من صفات حميدة.

14. الغرض البلاغي للأمر في قول الشاعر:

أروني بخيلاً طالَ عُمْراً ببُخْلِه وَهاتوا كَريماً مَاتَ مِنْ كثْرةِ البَذلِ

أ ـ الدعاء. ب ـ التعجيز. ج ـ التهديد. د ـ الالتماس.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بألفاظ تدل على عدم الرضا، والوعيد للمخاطب.

ب ـ أتى بطلب صادر من صديق إلى صديقه.

ج ـ طلب تنفيذ أمر أشبه بالمستحيل؛ لإظهار العجز، وبيان الضعف.

د ـ طلب عمل شيء على سبيل الاستغاثة، والرحمة، والعون.

15. الغرض البلاغي من النداء في قول أمير الشعراء أحمد شوقي:

أبا الهولِ طالَ عَليكَ العُصُر وَبُلِّغتَ في الأرضِ أقصى العُمُر

أ ـ التحسّر. ب ـ التعجب. ج ـ التودد. د ـ الزجر.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بألفاظ تدل على التحبب، واجتلاب الود.

ب ـ أتى بألفاظ تدل على الحزن الشديد على ذهاب شيء محبوب.

ج ـ أتى بألفاظ تدل على إعجابه بشيء لم ير مثله.

د ـ أتى بألفاظ تدل على المنع، والنهي، والانتهار.

16. نوع المُحسِّن البديعي في قوله تعالى: ﴿يَسْتَخْفونَ مِنَ النَّاسِ ولَا يَسْتَخْفونَ مِنَ اللهِ وَهُوَ مَعَهمْ﴾ (النساء: 108)

أ ـ تشبيه بليغ. ب ـ جناس تام. ج ـ طباق سلب. د ـ أسلوب استفهام.

سبب اختياري للإجابة أن الآية:

أ ـ أتت بكلمتين إحداهما مثبتة للفعل، والأخرى نافية له.

ب ـ أتت بكلمتين مختلفتين في عدد الحروف وهيئاتها والمعنى.

ج ـ أتت بكلمتين متفقتين في اللفظ، ومختلفتين في المعنى.

د ـ جمعت بين الشيء وضده.

17. نوع الأسلوب الإنشائي في قول أمير الشعراء أحمد شوقي:

إلامَ الخُلفُ بَينَكُمُ إلاما وَهَذي الضَجَّةُ الكُبرى عَلاما

أ ـ أمر. ب ـ تمني. ج ـ نداء. د ـ استفهام.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ طلب حصول شيء على وجه الاستعلاء.

ب ـ طلب إقبال أو حضور المدعو.

ج ـ طلب حصول شيء محبوب لا يُرجى حصوله.

د ـ طلب معرفة الإجابة عن شيء لم يكن معروفاً من قبل.

18. نوع الخبر في قول السَريّ الرَّفاء:

إنَّ البناءَ إذا ما انهدَّ جانبُه لم يأمَنِ الناسُ أنْ يَنهدَّ باقيه

أ ـ إنكاري. ب ـ طلبي. ج ـ ابتدائي. د ـ إيجاز.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بكلام مُؤكد بمُؤكِّد؛ لأن المتلقي يشك في صدق الخبر.

ب ـ أتى بكلام خالٍ من أي توكيد؛ لأن المتلقي لا يفهم مضمون الخبر.

ج ـ أتى بكلمات قليلة تؤدي معانيَ كثيرة.

د ـ أتى بكلام به أكثر من مُؤكد؛ لأن المتلقي منكر لمضمون الخبر.

19. نوع الأسلوب الإنشائي في قول امرؤ القيس:

ألاَ أيُّها الليْلُ الطويْلُ ألاَ انْجَلي بصُبْحٍ وَمَا الإصْبَاحُ منكَ بِأمْثلِ

أ ـ نهي. ب ـ أمر. ج ـ استفهام. د ـ نداء.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ طلب حصول شيء على وجه الإلزام، والاستعلاء.

ب ـ طلب الكف عن الفعل على وجه الاستعلاء، والإلزام.

ج ـ طلب إقبال، أو حضور المدعو.

د ـ طلب معرفة الإجابة عن شيء لم يكن معروفاً من قبل.

20. الغرض البلاغي من أسلوب الاستفهام في قول أبي تمام:

مَا للخُطوبِ طغَتْ عَليَّ كَأنَّها جَهلتْ بأنَّ نَدَاكَ بالْمِرْصَادِ؟

أ ـ التعظيم. ب ـ التعجب. ج ـ الإنكار. د ـ التمني.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى باستفهام للدلالة على ما يتحلى به المسؤول عنه من صفات حميدة.

ب ـ أتى باستفهام للدلالة على أن المُستفهم عنه أمر منكر عرفاً أو شرعاً.

ج ـ أتى باستفهام للدلالة على الجهل بالسبب، والجهل يستلزم التعجب.

د ـ أتى باستفهام للدلالة على سؤال مالا يعقل.

21. نوع التشبيه في قول الإمام البوصيري: والنفسُ كالطفلِ إن تهمله شَبَّ على حُبِّ الرَّضاع وانْ تفطمه يَنْفطم

أ ـ تام الأركان. ب ـ تمثيلي. ج ـ ضمني. د ـ بليغ.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بأركان التشبيه الأربعة على نحو واضح.

ب ـ أتى بوجه الشبه صورة منتزعة من أشياء عدة.

ج ـ لم يأتِ بالمشبه، والمشبه به في صورة من صور التشبيه المعروفة بل يلمحان في التركيب.

د ـ حذف أداة التشبيه ووجه الشبه.

22. الغرض البلاغي للأمر في قول أبي تمام

إذا لم تخشَ عاقبةَ الليالي ولمْ تستَحْي فافعَلْ ما تشاءُ

أ ـ التعجيز. ب ـ التهديد. ج ـ الالتماس. د ـ الدعاء.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى بألفاظ تدل على عدم الرضا، والوعيد للمخاطب.

ب ـ طلب تنفيذ أمر أشبه بالمستحيل؛ لإظهار العجز، وبيان الضعف.

ج ـ أتى بطلب صادر من صديق إلى صديقه.

د ـ طلب عمل شيء على سبيل الاستغاثة، والرحمة، والعون.

23. نوع الأسلوب الإنشائي في قول الشاعر:

أيَا جَامِعَ الدُّنْيَا لغَيْرِ بَلاغِهِ لَمَنْ تَجْمَعِ الدُّنْيَا وَأنْتَ تمُوتُ

أ ـ أمر. ب ـ نداء. ج ـ نهي. د ـ تمني.

سبب اختيار الإجابة أن الشاعر:

أ ـ طلب حصول شيء على وجه الاستعلاء.

ب ـ طلب إقبال، أو حضور المدعو.

ج ـ طلب الكف عن الفعل على وجه الاستعلاء، والإلزام.

د ـ طلب حصول شيء محبوب لا يُرجى حصوله؛ لكونه مستحيلاً.

24. الغرض البلاغي من أسلوب الاستفهام في قول البحتري:

أأكفرُكَ النَّعْمَاءَ عندي، وَقد نمتْ عَلـيّ نُمُـوَّ الفَجْـر، والفَجْـرُ سـاطعُ
وأنتَ الذي أعْزَزْتَنـي بَعدَ ذلتـي فلا القوْلُ مَخفوضٌ ولا الطّرْفُ خاشعُ

أ ـ التعظيم. ب ـ التعجب. ج ـ الإنكار. د ـ التمني.

سبب اختياري للإجابة أن الشاعر:

أ ـ أتى باستفهام للدلالة على ما يتحلى به المسؤول عنه من صفات حميدة.

ب ـ أتى باستفهام للدلالة على أن المُستفهم عنه أمر منكر عرفاً أو شرعاً.

ج ـ أتى باستفهام للدلالة على الجهل بالسبب، والجهل يستلزم التعجب.

د ـ أتى باستفهام للدلالة على سؤال مالا يعقل.

25. الغرض البلاغي للأمر في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا لاَ تؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾ (البقرة: 286)

أ ـ الالتماس. ب ـ التعجيز. ج ـ التهديد. د ـ الدعاء.

سبب اختياري للإجابة أن الآية:

أ ـ أتت بألفاظ تدل على عدم الرضا، والوعيد للمخاطب.

ب ـ أتت بطلب صادر من صديق إلى صديقه.

ج ـ طلبت تنفيذ أمر أشبه بالمستحيل؛ لإظهار العجز، وبيان الضعف.

د ـ طلبت عمل شيء على سبيل الاستغاثة، والرحمة، والعون.

(انتهت الأسئلة)

شكراً لكم تعاونكم، وأمنياتنا لكم التوفيق

الملحق رقم (3)

نموذج لدرس «التشبيه تام الأركان» وفق الاستراتيجية المقترحة لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر

نتائج التعلم: يصبح المُتعلِّم قادراً في نهاية هذا الدرس على تحقيق نتائج التعلُّم الآتية:

- يعرِّف مفهوم التشبيه تام الأركان.
- يميز (الأمثلة اللا أمثلة) لمفهوم التشبيه تام الأركان.
- يستخرج التشبيه تام الأركان من النصوص الأدبية المختلفة.
- يتذوَّق النصوص المتضمنة للتشبيه تام الأركان.
- يتعرف القيم الجمالية في التشبيه تام الأركان.
- يستخدم التشبيه تام الأركان في تعبيراته استخداماً سليماً.

التمهيد والتحفيز

يكلّف المعلم الطلبة الإجابة عن الأسئلة الآتية تمهيداً للمرحلة الأولى (الاستكشاف والتشخيص).

أقرأ البيت الآتي ثم أجيب:

فلاقيناهُمُ منّا بِجمعٍ كأُسْدِ الغابِ مِنْ مُرْدٍ وشِيْبِ

1 ـ ما الصفة البارزة في الأسود؟

2 ـ كيف كان حال الشاعر وقومه حينما قابلوا الأعداء؟

3 ـ ما العلاقة بين القوم والأسود؟

خطوات السير في الدرس وفقاً للاستراتيجية المقترحة

أولاً: الاستكشاف والتشخيص

1. يقوم المعلم بتوزيع الطلبة إلى مجموعات، وتُعطى كل مجموعة ورقة العمل المتعلقة بالنشاط الأول، ويُطلب إليهم القراءة بعناية واختيار الإجابة الصحيحة في محاولة منه لاكتشاف التصور الخطأ للمفهوم البلاغي.

• **أتأمل الأمثلة الآتية، وأحاول استكشاف القاسم المشترك بينها:**

جملة التشبيه	المشبه	المشبه به	أداة التشبيه	وجه الشبه
أنت كالبحر في السّماحة. والشّمس علواً. والبدر في الإشراق.	أنت			
العمر كطيف ليس له إقامة.		طيف		
ربّ ليل كأنه الصبح في الحُسن.				الحُسن

من خلال توصُّلي للقاسم المشترك بين الأمثلة السابقة، يمكنني القول بأنَّ هذا المفهوم هو:

أ ـ التشبيه الضمني **ب ـ التشبيه التمثيلي**

ج ـ التشبيه تام الأركان **د ـ التشبيه المجمل**

ويُعرَّف هذا المفهوم بأنه:

أ ـ تشبيه لم يُصرَّح فيه بأركان التشبيه على الطريقة المعلومة بل يُفهم ويُلمح من أثناء الكلام.

ب ـ تشبيه أتى فيه وجه الشبه صورة منتزعة من أشياء عدة.

ج ـ تشبيه قد استوفى أركانه الأربعة على نحو واضح.

د ـ تشبيه حذف منه وجه الشبه.

2 ـ يُعطي المعلم الطلبة فرصة القيام بعملية العصف الذهني لمعلوماتهم، وأفكارهم؛ ليعرضوا تصوراتهم القبْليّة عن التشبيه تام الأركان.

3 ـ يتلقى المعلم عنهم الإجابة ثم يُدوِّنها على أحد جوانب السبورة؛ لمناقشتها.

4 ـ تقديم أمثلة للتشبيه تام الأركان؛ في محاولة للتوصُّل من خلالها إلى المفهوم البلاغي المراد دراسته.

أنشطة إثرائية

• أتأمل الأمثلة الآتية، وأحاول التوصل إلى الدلالة اللفظية لمفهوم «التشبيه تام الأركان»:

أ ـ قول الشاعر: **كـأَنَّ أَخْلاقَـــكَ فـي لُطْفِهـــا ورقَّـةٌ فيهـا نَسـيمُ الصَّبـــاحْ**

ب ـ قول الشاعر: **أنا كالمـــاءِ إنْ رَضيـــتُ صفـــاءً وإذَا مَا سَـــخطتُ كُنـتُ لهيبـا**

ج ـ قول الشاعر: **فَكـأَنَّ لـذَّةَ صَوْتـــه وَدَبيبَهـــا سنَةٌ تَمَشَّـى في مَفَاصِل نُعَّـس**

د ـ قول الشاعر: **أَنْتَ كاللَّيْثِ في الشَّجَاعةِ والإقْدام وَالسَّـيْفِ في قِـراعِ الخُطـــوب**

ثانياً : تقديم المفهوم البلاغي

التشبيه تام الأركان هو: تصوير شيءٍ بشيءٍ تشاركا في صفة ما، لغرض يقصدُهُ المتكلّمُ .
وأركانُهُ أربعةٌ: المشبّهُ، والمشبّهُ به (ويسمّيان طرفي التشبيه)، ووجهُ الشبه، وأداةُ التشبيه.
• إذا استوفى التشبيهُ أركانَهُ الأربعةَ سُمّيَ تشبيهاً تامّاً.
• من أدواتِ التشبيهِ: الكافُ، مثلُ، كأنَّ، يشبهُ..

ثالثًا: الصراع المعرفي وحل التعارض

• يعرض الطلبة تصوراتهم الصّحيحة لمفهوم التشبيه تام الأركان، وبعدها تقدّم السمات المميزّة للمفهوم؛ ليتأكد قبول المفهوم الجديد (الصحيح)، وفي النهاية يوازن الطلبة بين التصور الصحيح، والتصور الخطأ لمفهوم التشبيه تام الأركان الذي كانوا يمتلكونه، وذلك كما يأتي:
• يُوضِّح المعلم لطلبته السمات المميِّزة لمفهوم «التشبيه تام الأركان» في فقرة واضحة.

من السمات المميزة لمفهوم التشبيه تام الأركان أن يستوفي الأركان الأربعة: المشبه، والمشبه به (ويسميان طرفي التشبيه)، ووجه الشبه، وأداة التشبيه.

• يُقدِّم المعلم للطلبة (أمثلة، لا أمثلة) على مفهوم «التشبيه تام الأركان»، وذلك كما يأتي:

الأمثلة	اللا أمثلة
أنت كالبحر في السّماحة، والشّمس علوًا، والبدر في الإشراق	**أنت كالبحر، والشّمس، والبدر**
العمر كطيف ليس له إقامة.	**العمر كطيف.**
ربّ ليل كأنه الصبح في الحُسن.	**ربّ ليل كأنه الصبح.**

• يطلب المعلم إلى الطلبة تصنيف الأمثلة الآتية إلى أمثلة منتمية أو غير منتمية لمفهوم «التشبيه تام الأركان»، وبشكل جماعي:

أقرأ الأمثلة الآتية بعناية، ثم أحدد ما ينتمي منها إلى مفهوم التشبيه تام الأركان، وما لا ينتمي إليها.

1. قول الشاعر: **قُصورٌ كَالْكَواكب لامعــاتٌ يَكَدْنَ يُضِئْنَ للسّاري الظّلاما**
2. قول الشاعر: **النَّشْرُ مسكٌ والوُجُوهُ دَنــا نيرُ وأطـرافُ الأكـفِّ عنـــمْ**
3. قول الشاعر: **أَنْتَ نجْمٌ في رِفْعةٍ وضِيــاء تجْتَليكَ الْعُيُونُ شَرْقاً وغَـرْبا**

• يقدم المعلم للطلبة ورقة عمل؛ لإجراء الموازنة بين التصور الصحيح لمفهوم «التشبيه تام الأركان»، والتصور الخطأ الذي يمتلكه الطلبة.

أتعاون مع زميلي لنحدد التصور الخطأ الذي كنا نمتلكه عن التشبيه تام الأركان:

التصور الصحيح لمفهوم «التشبيه تام الأركان»	التصور الخطأ لمفهوم «التشبيه تام الأركان»
هو تصوير شيء بشيء تشاركا في صفة ما، لغرض يقصدُهُ المتكلّمُ. وأركانُهُ أربعةٌ: المشبّهُ، والمشبَّهُ به (ويسمّيان طرفي التشبيه)، ووجهُ الشبه، وأداةُ التشبيه. **• من أدواتِ التشبيهِ: الكافُ، مثلُ، كأنَّ، يشبهُ**	.....

• يُدوِّن المعلم مع الطلبة هذه التصورات الخطأ، ويناقشها.

رابعاً: التقويم

للتحقق من مدى امتلاك الطلبة لمفهوم «التشبيه تام الأركان» يطرح المعلم على الطلبة الأسئلة الآتية: **(السؤال الأول مُجاب عنه كنموذج للاسترشاد)**

1. أتأمل الأمثلة الآتية، وأحدد أركان التشبيه في كل مثال وفق الجدول:

أ. الْمُعَلِّمُ كَالنَّجْم يَهْدي الضّالَّ وَيُرْشِدُ الْحائِرَ.

ب. الْمالُ سَيْفٌ نَفْعاً وَضَرّاً.

ج. النّاسُ كَأَسْنانِ الْمِشْطِ في الاسْتِواءِ.

م	المُشَبَّهُ	المُشَبَّهُ به	أداةُ التَّشْبيه	وجه الشَّبه
	الْمُعَلِّمُ	النَّجْم	الكاف	الهداية، والإرشاد
	الْمالُ	سَيْفٌ	-	النفع، والضر
	النّاسُ	أَسْنانِ الْمِشْطِ	الكاف	الاستواء

2. أكَوِّن تشبيهات تامة الأركان من الأَطراف الآتية بحيث أختارُ مع كلِّ طَرف ما يناسبه:

العزيمةُ الصادقةً، شجرةٌ لا تُثْمر، نَغَمُ الأَوْتار، المطَرُ للأَرض، الحديثُ المُمْتِع، السيفُ القاطع، البخيلُ، الحياة تدبُّ في الأَجسام.

3. أضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة غير الصحيحة:

أ. مفهوم «التشبيه تام الأركان» من مفاهيم علم المعاني. ( )

ب. يتميز«التشبيه تام الأركان» بأنه يستوفي أركان التشبيه الأربعة. ( )

4. ابحث في سورة إبراهيم الآيات (62-42) عن تشبيهٍ تامّ مبيناً قيمته الفنية.

الملحق رقم (4)

طلب الموافقة على تنفيذ الدراسة من مديرة النطاق 2 ـ 3

UNITED ARAB EMIRATES
MINISTRY OF EDUCATION
SCHOOL OPERATION SECTOR
EDUCATION COUNCIL 3.2
HAMED BIN ABDULLA
AL SHARQI SCHOOL

دولة الإمارات العربية المتحدة
وزارة التربية و التعليم
قطاع العمليات المدرسية المجلس التعليمي 3 .2
مدرسة حمد بن عبد الله الشرقي للتعليم الثانوي

الثلاثاء الموافق : 2019/09/10
صادر برقم : 2019/ 05

الاستاذة / مديرة النطاق

منى شاهين الحمادي.....المحترمة

تحية طيبة ... وبعد ..

الموضوع : طلب الموافقة على تنفيذ دراسة تطبيقية

يطيب لنا أن نثمن جهودكم الطيبة وسعيكم الدائم في تطوير عجلة التعليم والرقي بالعملية التعليمية للأفضل ، نرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة على تنفيذ الأستاذ / على أحمد عبيد أحمد مليح وبالتعاون مع الاستاذ / محمد سلمي محمد سليم معلم اللغة العربية بالمدرسة دراسة تطبيقية على طلبة الصف العاشر بعنوان ((إستراتيجية مقترحة لتصويب التّصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة)) لذا نرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة على التنفيذ ، وتزويد الباحثيْن بإحصائية بمدارس الحلقة الثالثة " بنين ، وبنات " ضمن نطاق 3.2 وذلك للتواصل مع معلمي المدارس

هذا وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

مدير المدرسة
عبيد محمد ابراهيم مليح

الرؤية (2021/2017) : تعليم ابتكاري لمجتمع معرفي في ريادي عالمي
الرسالة : بناء وادارة نظام تعليمي وابتكاري لمجتمع معرفي ذي تنافسية عالمية يشمل كافة المراحل العمرية ويلبي احتياجات سوق العمل المستقبلية وذلك من خلال ضمان جودة مخرجات وزارة التربية والتعليم وتقديم خدمات متميزة للمتعاملين الداخليين والخارجيين.

مدرسة حمد بن عبدالله الشرقي للتعليم الثانوي . هاتف 092442196 - فاكس 092446579 - بريد الكتروني :obaid269408@moe.ae

الملحق رقم (5)

موافقة مديرة النطاق 2 ـ 3 على تنفيذ الدراسة، وتعميم لمدارس التعليم الأساسي والثانوي بالنطاق

Fw: طلب الموافقة على فعالية

منى الحمادي <mona.shaheen@moe.gov.ae>
الأربعاء، 11/09/2019 06:33 صباحاً
عبيد ابراهيم محمد المليحي؛ خميس علي محمد العبدولي؛ عبدالله سعيد بن عبود النقبي؛ بدريه سعيد النقبي؛ مريم عبدالله مخلوف النقبي؛ مريم خميس الحساني؛ عبدالله احمد عبيد احمد المجنون

...50_2019-09-10_14-32-01.pdf
٧٢١ كيلوبايت

الاستاذ عبيد ابراهيم مدير مدرسة حمد بن عبدالله الشرقي للتعليم الثانوي. المحترم
تحية طيبة وبعد
لامانع من مشاركة مدارس النطاق للتعليم الثانوي في الدراسة على أن يتم موافاتنا بنتائج الدراسة لاحقاً
مع تمنياتي لكم بالتوفيق
ادارات مدارس النطاق للتعليم الثانوي الرجاء التعاون في تنفيذ الدراسة

مدرسة الخليل بن احمد للتعليم الثانوي
مدرسة ام عمارة للتعليم الثانوي
مدرسة المعرفة 2 للتعليم الأساسي والثانوي لبابة
مدرسة المعرفة للتعليم الأساسي والثانوي. الرحيب
مدرسة أنس بن النضر للتعليم الأساسي والثانوي

مع خالص الشكر

منى شاهين علي الحمادي

مدير نطاق 2 – المجلس التعليمي3

mona shaheen ali

3.2 Cluster Manager

TEL : 04-2176139 : مباشر

FAX : 04-2176846 : فاكس

P.O.Box : 3962 : صندوق بريد

المراجع

- أبو علام، رجاء محمود (2006). مدخل إلى مناهج البحث التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- البلعاوي، حسام سيف الدين محمد (2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة. رسالة ماجستير (غير منشورة).
- البياري، آمال شحدة (2012). أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة).
- جبر، رجاء مصطفى السيد (2012). فعالية استراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لطلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثاني والتسعون، الجزء الثالث، ص ص1 – 42.
- الدوسري، إبراهيم بن مبارك (2007). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الثانية.
- الزهراني، محمد بن سعيد بن مجحود (2013). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغيُّر المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النَّحوية لدى طلاب الصّف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
(2015). التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السابع والخمسون، يناير، ص 269–271.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2002). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، جودت أحمد (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمّان: دار الشروق.
- السمان، مروان أحمد (2012). استراتيجية مقترحة لتدريس البلاغة في ضوء نظرية النظم لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع.36،ج.2، 2012، ص ص 249 – 291 .
- صومان، أحمد إبراهيم (2015). أساليب تدريس العربية. عمّان – الأردن: دار زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

• العامري، شكور بنت أحمد بن خالد (2010). تقويم مدى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان للمفاهيم البلاغية المقررة عليهم، ومدى توظيفهم لها في كتاباتهم. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.
• عباس، نادية حميد خضير (2009). أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة دراسات تربوية، العدد السابع، ص 109-138.
• عبد الباري، ماهر شعبان (2014). برنامج لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الخامس والثلاثون، ص 130 – 170.
• عبد الرحمن، أحمد محمد، وسلطان، صفاء عبد العزيز، وهلالي، هدى محمد (2019). فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي . بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع . 13، يناير 2019، ص 169 – 251 .
• عبد القادر، بليغ حمدي إسماعيل (2016). أثر استخدام استراتيجية المهام المجزأة (Jigsaw) في تدريس البلاغة في اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالتعليم الأزهري. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية، مج . 31، ع . 121، ج .1، ديسمبر 2016، ص ص 117 – 168.
• عبيدات، ذوقان وآخرون (2012). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ط14.
• عطا، إبراهيم محمد (2006). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مطبعة مركز الكتاب للنشر، الطبعة الثانية.
• علام، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
• علي، إقبال مطشر عبد الصاحب (2011). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة. عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
• الغريباوي، زهور كاظم مناتي (2011). أثر أنموذجي دانيال ودرايفر في اكتساب المفاهيم

البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة كلية التربية الأساسية، العدد التاسع والستون، ص 279–326.

- كبة، نجاح هادي (2001). في طرائق تدريس اللغة العربية. بغداد: المجمع العلمي، دائرة علوم اللغة العربية، الجزء الرابع.
- كنانة، محمد سلمان أحمد (2011). أثر استخدام استراتيجية طرح الأسئلة في علاج الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الهويدي، زيد (2004). أساسيات القياس والتقويم التربوي، الإمارات العربية المتحدة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- وزارة التربية والتعليم (2011). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج اللغة العربية. دبي: الإمارات العربية المتحدة.

- Hewson, M.G., & Hewson, P.W. (1983). Effect of instruction using students› prior knowledge and conceptual change strategies on Science learning. Journal of Research in Science Teaching, 20 (8), 731-.347
- Novak, J. (1990). Concepts mapping: A usable tool for Science Education. Journal of Research in Science Teaching, 27 (10), 937-949.
- Nussbaun J., & Novick, S. (1986). Alternative framework, conceptual conflict and ccommodation: Toward a principled teaching strategy. Instructional Science, 11 (3), 183-.002
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W. (1982). A ccommodation of a scientific conception: Theory of conceptual change. Science Education, 66 (2), 211-227.

- A Proposed Strategy To Correct The Wrong Perceptions Of Rhetorical Concepts Related To Grade 10 Students In The Eastern Region Of The United Arab Emirates
- Abstract: This study is aimed at identifying the effectiveness of the proposed strategy of conceptual change in correcting the wrong perception of rhetorical concepts related to grade 10 Language Activity book in the Eastern Region of the United Arab Emirates.
- The researchers have designed two methods to reach the goals of the study: content analysis to extract the on-focus rhetorical concepts in grade 10 Arabic Language book for term1 2019/2020, and the second tool is the two-step-diagnostic test which would determine grade 10 students wrong perceptions of these rhetorical concepts.
- After this test passed the reliability and validity criteria, the researchers applied it to two samples of the study: the diagnostic sample consisting of 162 students-both girls and boys, and the second one is the experimental sample made up of 120 students in grade 10 in cluster 2, educational council 3, in the Eastern Region.
- The suggested strategy is built on the principles set by Posner, etal. for creating the conceptual change. The two researchers have used the experimental method which is based on designing both groups: experimental and specific to the knowledge of the effectiveness of

the proposed strategy to correct the wrong perceptions.

- The statistical results of the study show that there are a lot of misconceptions as to the concepts related to rhetoric with percentages ranging from 52.1% to 73.9%. The differences in errors related to stylistic devices range from 57.7% to 75.3%, and in semantics between 39.4% and 78.9%.
- The results also demonstrate the effectiveness of the proposed conceptual-change strategy in correcting the errors of perceptions -done by grade 10 students in educational council 3, cluster 2 in the Eastern Region- regarding the rhetorical concepts as a whole, and in each concept per se.
- The study came up with the following recommendations:
- 1- It's crucial to diagnose students' errors of perceptions of rhetorical concepts prior to teaching them.
- 2- It's necessary to use the conceptual change strategies to correct all misconceptions.
- 3- It's important to train Arabic Language teachers on how to use the aforementioned strategies for teaching purposes.
- key words: Rhetorical concepts, Wrong perceptions, Conceptual change strategy, 10th grade students 10th grade students.

البحث الثاني

أثر تحدي القراءة العربي
في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في دولة الإمارات العربية المتحدة

إعداد الباحثة:
عائشة علي الغيص

بحث مقدم إلى
مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي

الدورة **22**

2020 - 2019

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. وتكونت العينة من (241) طالباً وطالبة من الطلبة الإماراتيين، بواقع (121) طالباً وطالبة ممن شاركوا في هذه المسابقة على مستوى الدولة، و(120) طالباً وطالبة لم يشتركوا في المسابقة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار الفهم القرائي الذي تكون من (30) مادة موزعة على خمسة مجالات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الابداعي). وأظهرت النتائج أن دور مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي جاء مرتفعاً. كما بينت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائياً في مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في المسابقة تعزى لمتغيري: المرحلة التعليمية لصالح طلبة الحلقة الثالثة، وعدد مرات المشاركة لصالح الطلبة الأكثر مشاركة، بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغيري (الجنس، والإمارة). وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في إطلاق مثل هذه المشروعات والمبادرات والتوسع في مجالاتها، وتوسيع قاعدة المشاركين لما لها من دور كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مسابقة تحدي القراءة العربي، الفهم القرائي، الإمارات.

Abstract

The study aimed to identify the reading comprehension levels of students participating in the Arab Reading Challenge in the light of some demographic variables. The sample consisted of (240) students from UAE (121 students participating and 120 students not participated) in the Arab Reading Challenge in the UAE. A reading comprehension test consisted of (30) items divided into five domains: (Literal, deductive, critical, gastronomic and creative) comprehension was used. The results showed that the reading comprehension levels, and all its domains, of students participating in the Arab Reading Challenge were high. The results also showed a significant differences in the reading comprehension levels of students participating in the Arab Reading Challenge due to (educational stage, participation number) variables, while showed no significant differences due to (gender, emirate). According to these finding, the study recommended the need to continue launching such projects and initiatives and expand in their fields and the base of participants because their significant role in developing reading comprehension skills among students.

Keywords: Arab Reading Challenge, Reading Comprehension, UAE.

المقدمة

يشهد العالم اليوم ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة، حيث أصبحت المعرفة القوة التي تمكن الفرد من الولوج الآمن إلى القرن الحادي والعشرين بما فيه من تطورات وتحديات وتناقضات وتقدم تقني متسارع ومتلاحق. ولمواجهة كل ذلك لا بد للفرد من امتلاك المعرفة والتسلح بها، ولعل السبيل الوحيد لذلك هو القراءة، والتي تُعد مركزاً مرموقاً في مجال الدراسات التربوية، إذ إنها تُعد المدخل الرئيس لنهضة الأمم ورقيها ورفاهيتها.

وتُعد مهارة القراءة من مهارات اللغة الرئيسة التي شهد ميدان تعليمها تطوراً واسعاً بمفهومها، فلم يعُد مفهومها مقتصراً على تمييز الحروف وربطها ونطقها والجهر بها، بل تعدى ذلك ليشمل عمليات متعددة، كالفهم والنقد، وإبداء الرأي، والحكم على ما يُقدم وتوظيفه، مما انعكس على طرائق تدريسها وعلى الهدف منها ليتسق ذلك مع التوجهات العالمية والنظريات الحديثة (Hetzner، 2000).

وإيماناً من ولاة الأمر وأصحاب القرار في دولة الإمارات بأهمية القراءة، قام صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، رعاه الله، بإطلاق مبادرة «تحدي القراءة العربي» عام 2016، الذي يُعد واحداً من أكبر المشاريع والمبادرات على المستويين المحلي والعربي، ويهدف إلى تشجيع وتنمية حب القراءة لدى جيل الأطفال والشباب في العالم العربي، وغرسها كعادة متأصلة في حياتهم تعزز ملكة الفضول وشغف المعرفة لديهم، وتوسع مداركهم، وتأصّل قيم التسامح والانفتاح الفكري والثقافي لديهم.

الإطار النظري

تعد القراءة أساساً للتقدم البشري، فمن خلالها يكوِّن الفرد اتجاهاته، وقيمه، وأفكاره، وخبراته، التي تتعمق من خلال إجادته للقراءة وفنونها، كي يتصل بالعالم المحيط من حوله متفاعلاً مع مجتمعه وثقافته المختلفة، فإذا أتقن المتعلم القراءة وأجادها، يصبح ممتلكاً لأداة اكتساب المعرفة (شعلان، 2011).

عرف لارسون ومارش (Larson & Marsh، 2003) القراءة بأنها مهارة يقوم بها القارئ ضمن نشاط عملي يربط الفكرة بالنصّ المقروء. وعرفها شريف وأبو رياش والصافي (2009) بأنها عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ بعينيه، وفهم المعاني، وربطها بخبرته السابقة، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات.

والقراءة عملية معقدة متشعبة تنقسم إلى مهارتي التعرف إلى الكلمة، والفهم القرائي، إذ تتطلب المهارة الأولى تعرف الطالب على أشكال الحروف والكلمات ورسمها، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، في حين تتضمن مهارات الفهم القرائي عملية استخلاص وتحليل يتزامن مع مهارة التعرف على أشكال الحروف والكلمات (السيد، 2009).

وتكمن أهمية القراءة في كونها عاملاً حاسماً في اكتساب الفرد المعارف والخبرات المختلفة، وتجعله على تواصل مع الآخرين رغم البعد المكاني والزماني فيما بينهم، كما أنها وسيلة من وسائل تهذيب النفس وغرس الأخلاق الحميدة وجلبها من خلال تذوق الأدب والقيم التي تحقق الراحة النفسية، وهي الخطوة الرئيسة المهمة في تعليم اللغات الحية (شريف وأبو رياش والصافي، 2009).

وتؤدي القراءة للفرد ثلاث وظائف أساسية، هي: الوظيفة المعرفية، فالقراءة من أهم الوسائل في التعرف على ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة، وإحدى وسائل البحث العلمي، كما أنها تسهم في النمو العقلي للفرد، وتساعده على التقدم في التحصيل الدراسي؛ الوظيفة النفسية، التي تتمثل في إشباع الكثير من الحاجات النفسية للفرد، وتساعده على التكيف النفسي مع البيئة، كما أنها تنمي ميوله واهتماماته وتمكنه من الاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها؛ الوظيفة الاجتماعية، التي تتجلى في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والمهنية، وهي وسيلة لنقل التراث واحيائه وتنميته وتنقيحه وتطويره، كما أنها وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة (صومان، 2012).

ويحتاج المتعلم إلى العديد من المهارات عند قراءة نص ما، والتي تتمثل في مهارات الفهم القرائي، فالفهم القرائي يتطلب عدداً من العمليات العقلية العليا، فهو يعكس مستويات اللغة العليا، فالقارئ يتعدى تعرف الكلمات وفك الرموز المكتوبة التي ترجمها إلى أصوات مسموعة، إلى استخدام المناقشة، والنقد والتحليل، والتنبؤ، والحكم على اتجاهات الكاتب، مع استيعاب مغزى النص، وإدراك الأفكار الضمنية (موسى، 2007).

ويعد الفهم القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها العمليات الأخرى كافة، فالفهم هو ذروة ثمرات القراءة، وأساس عمليات القراءة كلها، فالتقدم والتأخر في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة (الحوامدة، 2010). ويشير الفهم القرائي إلى تفاعل القارئ مع النص لبناء المعنى، وهو عملية معقدة تنطوي على مجموعة من المكونات، هي: المعلومات، والمهارات، والاستراتيجيات التي يوظفها في تفاعله مع النص المقروء (Coyne، 2007).

عرف يونس (2001) الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية. وعرّفه ديوك (Duke، 2003) بأنه عملية بناء معنى عن طريق التفاعل مع النص من خلال الجمع بين المعرفة السابقة، والخبرة السابقة، والمعلومات الواردة في النص، ووجهات نظر القارئ المتعلقة بالنص. بينما عرفه لافي (2007) بأنه القراءة الواعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها بشكل سليم، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرته على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه.

أما الدليمي والوائلي (2009) فقد عرفا الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم فيها المتعلم بالتفاعل الإيجابي مع أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للمتعلم والتي ينتج عنها خلق المعنى، من خلال الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية. فيما عرفه شحاتة والسمان (2012) بأنه عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتماداً على خبراته السابقة، من خلال الربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة،

والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

وتكمن أهمية الفهم القرائي في التقليل من أخطاء الطلبة في القراءة، والارتقاء بلغتهم، ويزودهم بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، ويساعدهم على التعمق في النص المقروء، ويمكنهم من بناء معنى المقروء وفهمه، ويكسبهم مهارات النقد الموضوعي، ويتيح لهم الفرصة من إدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى، كذلك يساعدهم على حل المشكلات المعرفية التي تواجههم (حافظ، 2008).

وقد اختلفت تصنيفات التربويين لمهارات الفهم القرائي ومستوياته، حيث صنف فضل الله (2001) مهارات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات، هي: الفهم الحرفي، والفهم التفسيري، والفهم التطبيقي. بينما صنفها الناقة وحافظ (2002) في خمسة مستويات، هي: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. بينما صنفها العنزي (2003) في ثلاثة مستويات هي: مهارات فهم النص، مهارات تفسير النص، ومهارات تقويم النص. وفي المقابل صنفها أبو شامة (2011) في أربعة مستويات: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي. وفي ضوء هذه التصنيفات، تبنت الباحثة تصنيف الناقة وحافظ (2002) الذي يتضمن خمس مهارات، هي: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

يُعد «تحدي القراءة العربي» من أكبر المشروعات الثقافية التي أطلقها صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء، حاكم دبي، رعاه الله، لتشجيع القراءة لدى الطلاب في العالم العربي، عبر التزام أكثر من مليون طالب بالمشاركة بقراءة خمسين مليون كتاب خلال كل عام دراسي.

ويأخذ التحدي شكل منافسة للقراءة باللغة العربية يشارك فيها الطلبة من الصف الأول الابتدائي، حتى الصف الثاني عشر من المدارس المشاركة عبر العالم العربي. والتي تبدأ من شهر سبتمبر/ أيلول كل عام حتى شهر مايو/ أيّار من العام التالي. حيث يتدرج خلالها الطلبة المشاركون عبر خمس مراحل، تتضمن كل مرحلة قراءة عشرة كتب وتلخيصها في كتيبات صغيرة تدعى «جوازات التحدي». وبعد الانتهاء من القراءة والتلخيص، تبدأ مراحل التصفيات وفق معايير معتمدة، وتتم على مستوى المدارس، ثم المناطق التعليمية، ومن ثم مستوى الأقطار العربية، وصولاً للتصفيات النهائية التي تُعقد في دبي سنوياً في شهر مايو/ أيّار.

ويهدف تحدي القراءة العربي إلى تنمية حب القراءة لدى جيل الأطفال والشباب في العالم العربي، وغرسها كعادة متأصلة في حياتهم تعزز ملكة الفضول وشغف المعرفة لديهم، وتوسع مداركهم. كما أن القراءة تؤدي إلى تنمية مهارات الطلاب في التفكير التحليلي والنقد والتعبير، وتعزيز قيم التسامح والانفتاح الفكري والثقافي لديهم، من خلال تعريفهم بأفكار الكتاب والمفكرين والفلاسفة بخلفياتهم المتنوعة وتجاربهم الواسعة في نطاقات ثقافية متعددة. كما يهدف إلى فتح الباب أمام الميدان التعليمي والآباء والأمهات في العالم العربي للمساهمة في تحقيق هذه الغاية، وتأدية دور محوري في تغيير واقع القراءة وغرس حبها في الأجيال الجديدة.

وقد أولت منافسات تحدي القراءة العربي، والقائمون عليها من مشرفين ومعلمين، اهتماماً بالغاً بمشاركة أصحاب الهمم ضمن دوراتها، ووفقاً لبرنامجها الغني بالمسارات الثقافية والإنسانية، التي تستشعر الإحساس بالمساواة بين مختلف الفئات الاجتماعية، وتهتم بأصحاب الإبداعات الخاصة، كفئة منتجة ومبدعة في مجال المعرفة والثقافة، لمكانتهم المقدرة، بما يملكون من مواهب وصفات يمكن تنميتها وتدريبها؛ ليتمكنوا من الاندماج في مجتمعهم، وتحقيق الإنجازات التي تخدم وطنهم ومجتمعهم، وقد يفوقون في هذا المجال الكثير من أفراد المجتمع.

وقد كان لأصحاب الهمم مشاركات متميزة خلال دورات هذه المسابقة المنصرمة، فمن خلال المقابلات الشخصية معهم أفادوا بما يجدونه من تحديات بأنهم لا يستطيعون القراءة، أو الاستماع بطريقة طبيعية. وهذا يتطلب انتقاء كتب ذات خواص فنية وأدبية تلبي احتياجاتهم من ناحية التصميم، واللغة، والصور، ومجريات القصة؛ لذا فإن كتب أصحاب الهمم تحتاج إلى جهود ومطابع متخصصة، إضافة إلى كتب مختصة بالمجالات العلمية، والأدبية، والثقافية، والاجتماعية، والأقراص المدمجة. كما يمكن الاستفادة من منصة هيئة الطرق والمواصلات التي أطلقت في معرض الشارقة الدولي للكتاب، من خلال إطلاق مبادرة «مكتبة دبي السمعية»، التي أطلقت بالتعاون مع موقع (BOOKSHAR)؛ بهدف توفير فرص تعليمية وتثقيفية متساوية لأصحاب الهمم ممن يواجهون إعاقات بصرية، مثل العمى، وضعف البصر، وعسر القراءة، وغيرها من التحديات، ما يعكس حرص الهيئة على تعزيز مسؤوليتها المجتمعية تجاه هذه الفئة.

أما بالنسبة لمعايير التحكيم، فتتضمن أربعة أمور هي: اللغة العربية، وتشمل كلاً من: سلامة

اللغة نحواً وصرفاً وتراكيب، واللغة المعبرة (البيان والتأثير في السامع، والتدفق في الحديث، درجة الصوت، السرعة المناسبة). والفهم والاستيعاب، ويشملان: صحة الإجابة، وكفاية الإجابة. ونوع الكتاب، ويشمل ملاءمة كل من: الكتاب للفئة العمرية، وتنوع الكتب، والتلخيص المناسب للأفكار الرئيسة وكفايته؛ وأخيراً، الثقافة العامة، وتشمل كلاً من: سعة الاطلاع بما يتصل بالمقروء، وإبراز شخصية الطالب كناقد وصاحب وجهة نظر.

وفي ضوء هذه المعايير، يتم تقييم الطلبة وفق المحاور ومؤشرات الأداء الآتية: الاستيعاب القرائي، ويشمل كلاً من: تحديد الأفكار الرئيسة وتفصيلها، اقتراح عنوان آخر للموضوع، وتحديد الدروس المستفادة، وتحديد غرض الكاتب. التحدث: ويشمل كلاً من: التراكيب والأفكار، وتدفق الصوت ووضوحه، وشخصية الطالب. القراءة الوظيفية، وتشمل كلاً من: إبداء الرأي في الموضوع والحكم عليه، والقراءة الناقدة؛ وأخيراً، الإبداع، ويتضمن كلاً من: التوسع، التنوع، والأصالة.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت الفهم القرائي، والتي توافرت لدى الباحثة وفي حدود اطلاعها، حيث تم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث. وذلك على النحو الآتي:

أجرى سالترز (Salters، 2008) دراسة هدفت تعرف فاعلية القراءة المستقلة في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة. وتكونت العينة من (118) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي في أمريكا، تم توزيعهم على أربع مجموعات؛ مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين، طبقت عليهم مهارات الفهم القرائي قبل وبعد التجربة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لأداء الطلبة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق في الأوساط الحسابية لأداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وسعت دراسة محمود (2012) إلى التعرف على صعوبات فهم المقروء لدى الطالبات، والكشف عن فاعلية استراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لديهن. تكونت عيّنة البحث من (21) طالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة في: قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار تشخيصي، ودليل لاستخدام

إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة، وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى الطالبات. كما سعت دراسة وانج (Wang، 2012) إلى تقصي أثر الممارسة الواسعة للقراءة والكتابة المرتبطة في مستوى الإبداع. وتكونت العينة من (196) طالبة وطالباً جامعياً. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الإبداع، واستبانة حول ممارسة القراءة والكتابة من حيث مجموع الدورات المتعلقة بها، وعدد ساعات الممارسة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين قضوا وقتاً أطول في القراءة/ الكتابة كان أداؤهم أفضل بكثير في اختبار الإبداع. كما أن مستوى الإبداع، وخاصة التفصيل، يرتبط بشكل كبير بالمواقف تجاه القراءة/ الكتابة، ومقدار الوقت الذي يقضيه في ممارستهما.

وهدفت دراسة الشهري (2012) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى الطلاب. وتكونت العينة من (61) طالباً من طلبة الصف السادس، تم توزيعهم على مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء البعدي لمستويات مهارات الفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنشطة القراءة.

كما هدفت باجان وسينيكال (Pagan & Senechal، 2014) إلى الكشف عن دور أولياء الأمور في برنامج القراءة الصيفي في تعزيز وتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفردات لدى الطلبة. وتكونت العينة من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والخامس، تم توزيعهم على مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في قراءة كتاب أسبوعياً، واختبار الفهم القرائي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل للصفين الثالث والخامس في تعليم القراءة في البرامج الصيفية، وتأثيره على تحسن مهارات الفهم القرائي لديهم، وزيادة تحصيل المفردات اللغوية.

وسعت دراسة نهاية (2013) إلى الكشف عن أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. تكونت العيّنة من (60) طالباً من طلبة الصف الثاني المتوسط، تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين؛ ضابطة وتجريبية، طبق عليهم اختبار

مهارات الفهم القرائي قبل وبعد انتهاء التجربة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل البعدي في الفهم القرائي بجميع مهاراته، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

وقام جونسون (Johnson، 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر النشاط التراكمي وعلاقات الأقران في الفهم القرائي لدى الطلبة، وتكونت العينة من (127) طالباً من طلبة المرحلة الابتدائية المشاركين في برنامج ما بعد الدراسة، تم توزيعهم على مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة مقياس النشاط التراكمي، واختبار الفهم القرائي. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام طريقة الأقران على الفهم القرائي.

قام غيلاكجاني (Gilakjani، 2016) بدراسة تحليل محتوى مجموعة من الدراسات بهدف التعرف إلى أنواع القراءة، والاستراتيجيات الفعالة لفهم القراءة لدى الطلبة. وأظهرت نتائج التحليل أن الطلبة ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات، بل قادرون على بناء المعنى بفاعلية ونشاط، ويمارسون نوعين مختلفين من القراءة، هما: القراءة الواسعة، والقراءة المكثفة، كما بينت النتائج أن استراتيجيات القراءة تلعب دوراً مهماً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات: توظيف المعرفة السابقة، توليد وطرح الأسئلة (المساءلة)، وبناء الاستنتاجات، والتنبؤ، والتلخيص، والتصور، ومراقبة الفهم.

وسعت دراسة العياصرة وعاشور (2016) إلى تقصي أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطالبات. وتكونت العينة من (87) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، تم توزيعهن على ثلاث مجموعات؛ مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار فهم المقروء، والنصوص العشرة لتنفيذ طرق التدريس. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء الطالبات على اختبار فهم المقروء، تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطالبات لمهارة فهم المقروء، تعزى إلى طرق التدريس لصالح مجوعة القراءة المؤقتة، مقارنة بالقراءة المتكررة.

وهدفت دراسة التتري (2016) إلى الكشف عن أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. تكونت العيّنة من (74) طالباً من طلبة الصف الثالث، طبق عليهم اختبار مهارات الفهم القرائي قبل وبعد انتهاء التجربة. وأظهرت النتائج وجود فروقات دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد المجموعتين في التطبيق البعدي على

اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته كافة، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى العاني والعطار (2016) دراسة سعت إلى التعرف على فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الابداعية لدى الطلبة. وتكونت العينة من (70) طالباً وطالبة من الصف الخامس في محافظة مسقط بسلطنة عمان، حيث تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين؛ مجموعة تجريبية من المشاركين بالمشروع، وأخرى ضابطة من غير المشاركين طبق عليهما اختبار القراءة الإبداعية بعد انتهاء المشروع. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار القراءة الإبداعية وجميع مهاراتها لصالح طلبة المجموعة التجريبية من المشاركين في مشروع تحدي القراءة.

وهدفت دراسة صومان وعبد الحق (2016) إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى الطلبة. تكونت العينة من (144) من طلبة الصّف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات؛ مجموعتين ضابطتين، ومجموعتين تجريبيتين. وتمثلت أدوات الدّراسة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، والبرنامج التعليمي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.

وسعت دراسة مصاروة (2017) إلى تقصي أثر استراتيجية التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى الطلبة. وتكونت العينة من (61) طالباً من طلبة الصف السابع تم توزيعهم على مجموعتين، ضابطة وتجريبية طبق عليهم مقياس الفهم القرائي الميتا معرفي قبل وبعد انتهاء التجربة. وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي لدى المجموعة التجريبية بين الامتحان القبلي والبعدي لصالح الامتحان البعدي. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التدريس التبادلي.

وقام المصري (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني في تنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى الطالبات. وتكونت العيّنة من (70) طالبة من طلبة

الصف الرابع، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين؛ ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية، واختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج الإلكتروني.

وسعت دراسة حلس والصيداوي (2018) إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية «تنال القمر» في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين مع اختبار قبلي ـ بعدي على عينة مكونة من (80) طالبة من الصف الرابع، تم توزيعهن على مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، إضافة إلى دليل المعلم الخاص باستخدام استراتيجية تنال القمر. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تنال القمر ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي ومستوياته كافة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الفوزان (2019) إلى تقصي أثر استراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثالث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. تكونت العينة من (50) طالباً بالمستوى الثالث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية ـ جامعة الملك سعود. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، والقصص الإلكترونية لتعليم القراءة، واختبار مهارات الفهم القرائي. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية رواية القصة الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة.

يلحظ من الدراسات السابقة أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي في الكشف عن أثر البرامج والاستراتيجيات المقترحة في تنمية الفهم القرائي، مثل القراءة المستقلة (Salters، 2008)، والنشاط التراكمي وعلاقات الأقران (Johnson، 2014)، وتوظيف القصص الرقمية (التتري، 2016)، وبرنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة (الشهري، 2012)، وبرنامج القراءة الصيفي (Pagan & Senechal، 2014)، برنامج إلكتروني (المصري، 2017)، واستراتيجية النمذجة والتلخيص (محمود، 2012)، واستراتيجية التساؤل الذاتي (نهاية، 2013)، واستراتيجيتي القراءة المؤقتة والمتكررة (العياصرة وعاشور، 2016)،

واستراتيجية ما وراء المعرفة (صومان وعبد الحق، 2016)، واستراتيجية التدريس التبادلي (مصاروة، 2017)، واستراتيجية تنال القمر (حلس والصيداوي، 2018)، واستراتيجية رواية القصص الإلكترونية (الفوزان، 2019).

كما يلحظ ندرة الدراسات التي تناولت مسابقة تحدي القراءة العربي بشكل عام، فلا توجد سوى دراسة واحدة - وفي حدود اطلاع الباحثة - وهي دراسة العاني والعطار (2016)، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الابداعية لدى الطلبة، فضلاً عن غيابها عن الساحة البحثية في دولة الإمارات. ومن هنا، تأتي الدراسة الحالية لتتميز عن سابقاتها في هدفها، الذي يتمثل في التعرف على مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة في مسابقة تحدي القراءة العربي، وكذلك في مجتمعها وعينتها من الطلبة المشاركين في المسابقة في الإمارات. ولا شك أن هذه الدراسة قد أفادت من الدراسات السابقة في أمور عدة، لعل من أبرزها: إعداد أداة الدراسة، واختيار المنهجية، بالإضافة إلى توظيف الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تولي دولة الإمارات العربية المتحدة اهتماماً بالغاً باللغة العربية بعامة، وموضوع القراءة بخاصة، فقد نظمت الدولة العديد من المؤتمرات واللقاءات، وأطلقوا العديد من المشروعات والمبادرات والجوائز، التي من شأنها تعزيز هوية اللغة العربية ونشرها، لا سيما في ظل وجود أكثر من (150) جنسية يعملون في الإمارات وفي القطاعات كافة. ولعل من أبرز هذه المبادرات والمشروعات «تحدي القراءة العربي» الذي أطلقه صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، رعاه الله، عام 2016، والذي يهدف إلى تشجيع وتنمية حب القراءة لدى جيل الطلبة في العالم العربي، وغرسها كعادة متأصلة في حياتهم. كذلك مبادرة «تحدي الترجمة» عام 2017، والتي تهدف إلى ترجمة (11) مليون كلمة في المواد العلمية، وإخراجها في (5000) فيديو تعليمي متاح لكافة الطلبة العرب، ولجميع المراحل التعليمية بشكل مجاني عبر منصة «مدرستي» الإلكترونية التعليمية، التي تعد الأكبر من نوعها على مستوى العالم العربي.

وعلى الرغم من أهمية القراءة بشكل عام، والفهم القرائي بشكل خاص، إلا أن العديد من

الدراسات أشارت إلى أن الطلبة يواجهون العديد من الصعوبات في عملية القراءة (الأسطل، 2010؛ عطية، 2006؛ موسى، 2001). إضافة إلى تدني مستوى مهارات الفهم القرائي لديهم (حلس والصيداوي، 2018؛ صومان وعبد الحق، 2016؛ العياصرة وعاشور، 2016؛ الفوزان، 2019؛ مصاروة، 2017). ومقابل ذلك أشارت العديد من الدراسات إلى أن القراءة بشكل عام (Gilakjani، 2016; Ritchie et al، 2013; Wang، 2012) تساهم في تعزيز وتنمية الفهم القرائي والإبداع. ومن هنا، تأتي الدراسة الحالية للتعرف إلى مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1 ـ ما مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي؟

2 ـ هل تختلف مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي وأقرانهم غير المشاركين؟

3 ـ هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، الإمارة، عدد مرات المشاركة)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

1 ـ التعرف إلى مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي.

2 ـ الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في دور مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي، تبعاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، الإمارة، عدد مرات المشاركة).

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، إذ تعد القراءة والفهم القرائي مدخلاً رئيساً لاكتساب المعارف والعلوم وتحقيق التفوق والإبداع وتحسين الأداء.

كما تستمد أهميتها في تناولها لدور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين. وبشكل أكثر تحديداً، تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

أ- **الأهمية النظرية:** تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحثة واطلاعها، التي تبحث في دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة. فيؤمل منها رفد وإثراء مكتبة اللغة العربية في هذا المجال، من حيث استقصاء دور المسابقة في تنمية الفهم القرائي، كما يمكن أن يكون لها انعكاسات إيجابية على الحقل التربوي.

ب - **الأهمية التطبيقية:** يؤمل من نتائج هذا البحث توفير المعلومات الدقيقة الموثوقة عن دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين، وتوفير التغذية الراجعة لأصحاب القرار والمسؤولين عن تلك المسابقة. كما يؤمل إفادة الباحثين والدارسين من نتائجها وأدواتها في إعداد البحوث والدراسات المستقبلية في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة

- **الفهم القرائي:** عملية عقلية يقوم فيها المتعلم بالتفاعل الإيجابي مع أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للمتعلم والتي ينتج عنها خلق المعنى، من خلال الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية (الدليمي والوائلي، 2009).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه تفاعل الطالب مع النص المقروء بما يُمكنه من اكتساب مجموعة من المهارات، هي: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الاختبار الذي تم إعداده لهذا الغرض.

- **مسابقة تحدي القراءة العربي:** جميع الفعاليات المخططة والمنظمة التي تهدف إلى اكتساب الطلبة عادة القراءة، والتي من خلالها يتنافس المشتركون للفوز على المستويات المختلفة، بعد إتمامهم قراءة خمسين كتاباً في الفترة الممتدة بين انطلاق المسابقة وحتى بدء التصفيات الأولى.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على وزارة التربية والتعليم في الإمارات.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة الإماراتيين المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي والطلبة غير المشاركين، إذ إن الطلبة المشاركين قد تأهلوا للتصفيات النهائية للمسابقة على مستوى الدولة.
- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي، والذي تضمن خمسة مجالات، هي: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. كما تتحد نتائج هذه الدراسة بأداة جمع البيانات ودلالات صدقها وثباتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف إلى مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج طبيعة الدراسة وأهدافها، والكشف عن الحقائق المرتبطة بمتغيراتها بطريقة موضوعية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الإماراتيين المسجلين في وزارة التربية والتعليم في الإمارات خلال العام الدراسي 2019/2018. وتكونت عينة الدراسة من (241) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، بواقع (121) طالباً وطالبة ممن شاركوا في هذه المسابقة على مستوى الإمارات، و(120) طالباً وطالبة لم يشتركوا في المسابقة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الطلبة المشاركين تم اختيارهم بعد أن تأهلوا للتصفيات النهائية لمنافسات تحدي القراءة العربي على مستوى دولة الإمارات، فقد تجاوزا مرحلة

التقييم على مستوى المدرسة، والمنطقة، والوزارة، ووصلوا إلى مرحلة التصفيات ما قبل النهائية، وهي على مستوى الدولة. ويبين الجدول (1) وصفًا لخصائص الطلبة المشاركين في الدراسة.

جدول (1)

وصف خصائص الطلبة المشاركين في المسابقة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	53	43,8
	أنثى	68	56,2
	الكلي	**121**	**100,0**
المرحلة التعليمية	حلقة أولى	32	62,9
	حلقة ثانية	40	28,0
	حلقة ثالثة	47	9,1
	الكلي	**121**	**100,0**
الإمارة	دبي	28	23,1
	الشارقة	23	19,1
	عجمان	20	16,5
	أم القيوين	15	12,4
	رأس الخيمة	16	13,2
	الفجيرة	19	15,7
	الكلي	**121**	**100,0**
عدد مرات المشاركة	مرة واحدة	35	29,9
	مرتان	45	37,2
	ثلاث مرات	41	33,9
	الكلي	**121**	**100,0**

أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والاستفادة من الأدوات التي أعدت في هذا المجال، إضافة إلى أهداف ومعايير واختبارات مسابقة تحدي القراءة؛ تم حصر مهارات الفهم القرائي في (15) مهارة موزعة على خمسة مجالات، هي: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. ومن أجل التعرف إلى دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين، قامت الباحثة بإعداد أداتين، هما: الاختبار، والمقابلات شبه المقننة. حيث تكون الاختبار بصورته الأولية من (30) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، موزعة على أربعة مجالات تتضمن (15) مهارة، وذلك على النحو الآتي:

- **الفهم الحرفي:** ويتضمن مهارتين هما: تحديد معنى الكلمة المناسب في السياق، تحديد مضاد الكلمة.
- **الفهم الاستنتاجي:** ويتضمن أربع مهارات هي: اختيار عنوان مناسب للموضوع، استنتاج الأفكار الرئيسة للموضوع، تحديد غرض المؤلف، استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها المؤلف.
- **الفهم النقدي:** ويتضمن أربع مهارات هي: التمييز بين الحقيقة والرأي، الحكم على المقروء، تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة، التمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به.
- **الفهم التذوقي:** ويتضمن ثلاث مهارات هي: توضيح العاطفة المسيطرة على النص، تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص، تحديد الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.
- **الفهم الإبداعي:** ويتضمن مهارتين هما: اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

أما المقابلات شبه المقننة فقد هدفت إلى التعرف على آرائهم حول المسابقة ومدى إفادتهم منها. وتتضمن هذه المقابلات أسئلة مفتوحة تنص على: «ماذا استفدت من المشاركة في هذه المسابقة؟». وقد تم التحقق من صدق محتوى الاستمارة من خلال عرضها على (7) محكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية وأساليب تدريسها وفي مجال القياس وفي مجال التربية.

صدق الاختبار:

تم التحقق من دلالات صدق الاختبار بطريقتين، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: صدق المحتوى

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (7) محكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، وأساليب تدريس اللغة العربية والقياس والتربية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أو حذف أو إضافة أية فقرات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات؛ وبالتالي أصبح عدد فقرات الاختبار (15) فقرة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثة قامت بإعداد ثلاثة اختبارات متكافئة وفقاً للحلقة (المرحلة) التعليمية التي يشارك فيها الطلبة.

ثانياً: صدق البناء

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للاختبار والمجالات التي تتبع لها، إضافة إلى حساب معاملات ارتباط مجالات الاختبار مع الاختبار ككل، وذلك كما في الجدول (2). كما تم حساب معاملات ارتباط المجالات مع الاختبار ككل، ومعاملات الارتباط البينية للمجالات، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويبين ذلك الجدول (3).

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والاختبار ككل ومجالاتها

رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع:	
	المجال	الاختبار		المجال	الاختبار		المجال	الاختبار
1	0,67**	0,53**	11	0,52**	0,50**	21	0,36**	0,33*
2	0,36**	0,33*	12	0,31*	0,30*	22	0,60**	0,55**
3	0,67**	0,56**	13	0,55**	0,46**	23	0,56**	0,47**
4	0,62**	0,48**	14	0,54**	0,54**	24	0,64**	0,50**
5	0,64**	0,51**	15	0,65**	0,59**	25	0,61**	0,56**
6	0,58**	0,46**	16	0,38**	0,31*	26	0,40**	0,37**
7	0,34**	0,32*	17	0,63**	0,56**	27	0,63*	0,53*
8	0,45**	0,32*	18	0,45**	0,38**	28	0,44**	0,41**
9	0,66**	0,51**	19	0,66**	0,50**	29	0,61**	0,53**
10	0,64**	0,49**	20	0,61**	0,48**	30	0,55**	0,50**

** دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط المجالات مع الاختبار ككل ومعاملات الارتباط البينية للمجالات

العلاقة	الإحصائي	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم النقدي	الفهم الإبداعي	الفهم التذوقي
الفهم الاستنتاجي	معامل الارتباط	0,71				
	الدلالة الإحصائية	0,000				
الفهم النقدي	معامل الارتباط	0,76	0,70			
	الدلالة الإحصائية	0,000	0,000			
الفهم الإبداعي	معامل الارتباط	0,76	0,72	0,75		
	الدلالة الإحصائية	0,000	0,000	0,000		
الفهم التذوقي	معامل الارتباط	0,73	0,62	0,64	0,68	
	الدلالة الإحصائية	0,000	0,000	0,000	0,000	
الاختبار ككل	معامل الارتباط	**0,90**	**0,86**	**0,89**	**0,87**	**0,88**
	الدلالة الإحصائية	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**

يبين الجدولان (2، 3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها تراوحت بين (0,31–0,72)، وبين (0,29–0,61) مع الدرجة الكلية للاختبار. كما تراوحت قيم معاملات ارتباط المجالات مع الاختبار ككل بين (0,86–0,90)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية للمجالات بين (0,62–0,76). وجميعها دالة إحصائياً؛ وهذا مؤشر جيد على صدق الاختبار وفقاً لما أشار إليه عودة (2010).

ثبات الاختبار:

جرى التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية السابقة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالاته والدرجة الكلية له. كما حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار ككل، ولكل من مجالاته، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة الاستطلاعية السابقة. ويوضح ذلك الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للاختبار ومجالاته

المجالات	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الفهم الحرفي	0,65	**0,62**	2
الفهم الاستنتاجي	0,83	**0,81**	4
الفهم النقدي	0,80	**0,76**	4
الفهم التذوقي	0,72	**0,66**	3
الفهم الابداعي	0,63	**0,61**	2
الاختبار ككل	0,88	**0,85**	15

يبين الجدول (4) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار بلغ (0,88)، في حين بلغ ثبات الإعادة (0,85)؛ وهكذا فإن الاختبار تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات وفقاً لعودة (2010).

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:

وبالإضافة إلى ذلك، قامت الباحثة بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات الفهم القرائي، وقد انحصرت قيم معاملات الصعوبة لهذا الاختبار بين (0,27-0,70)، فيما انحصرت معاملات التمييز بين (0,41-0,88). وذلك كما في الجدول (5)، وتعد هذه القيم مقبولة لغايات البحث وفقاً لعودة (2010).

جدول (5)

قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	الصعوبة	التمييز	رقم الفقرة	الصعوبة	التمييز	رقم الفقرة	الصعوبة	التمييز
1	0,27	0,76	11	0,60	0,47	21	0,66	0,71
2	0,67	0,60	12	0,37	0,41	22	0,45	0,67
3	0,57	0,45	13	0,57	0,83	23	0,62	0,47
4	0,50	0,83	14	0,62	0,79	24	0,53	0,61
5	0,58	0,51	15	0,46	0,85	25	0,62	0,53
6	0,67	0,76	16	0,48	0,66	26	0,59	0,44
7	0,32	0,71	17	0,54	0,60	27	0,42	0,57
8	0,45	0,42	18	0,55	0,43	28	0,63	0,75
9	0,51	0,58	19	0,61	0,72	29	0,66	0,65
10	0,58	0,42	20	0,56	0,50	30	0,48	0,77

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، وإجراء التعديلات المناسبة على الاختبار، أصبح بصورته النهائية يتكون من (30) فقرة موزعة على المجالات الخمسة سالفة الذكر.

تصحيح الاختبار:

تكون الاختبار من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بخمسة بدائل، حيث تحتوي هذه البدائل على بديل وحيد يمثل الإجابة الصحيحة (الإجابة الأفضل)، وبعض البدائل التي تمثل الإجابة الصحيحة جزئياً، بينما تمثل بقية البدائل الإجابة الخطأ. ولتحليل إجابات الطلبة على الاختبار، تم إعداد الإجابة النموذجية للاختبار، حيث تم تحديد الإجابات الصحيحة، والإجابات الصحيحة جزئياً، إضافة إلى الإجابات الخاطئة. وبعد ذلك تم بناء مقياس لتقدير

الإجابة (Rubric) وفقاً لأسس واضحة ضمنت صدق البناء. ولتصحيح الاختبار، تم إعداد سلم تقدير عددي، بحيث تعطى درجتان للإجابة الصحيحة الكاملة، ودرجة واحدة للإجابة الصحيحة جزئياً، وصفر درجة للإجابة الخاطئة، أو الفارغة. وبذلك تتراوح الدرجات الكلية على الاختبار بين (صفر) و(60). ومن أجل الحكم على مستوى دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين، تم تحويل الدرجات إلى التدريج الثلاثي، وتم استخدام المعيار الموضح في الجدول (6).

جدول (6)

معيار تصحيح الاختبار

الدرجة الكلية	مستوى الفهم القرائي
0,00 – 0,66	منخفض
0,67 – 1,33	متوسط
1,34 – 2,00	مرتفع

متغيرات الدراسة:

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

أ ـ المتغيرات المستقلة، وهي:

- **الجنس**، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- **المرحلة التعليمية**، ولها ثلاثة مستويات: (حلقة أولى، حلقة ثانية، حلقة ثالثة).
- **الإمارة**، ولها ست فئات: (دبي، الشارقة، عجمان، أم القيوين، رأس الخيمة، الفجيرة).
- **المشاركة في المسابقة**، ولها فئتان: (مشارك، غير مشارك).
- **عدد مرات المشاركة**، ولها ثلاثة مستويات: (مرة واحدة، مرتين، ثلاث مرات).

ب ـ المتغير التابع: مستوى الفهم القرائي.

إجراءات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، تم إعداد أداة الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها، وتم اختيار مجموعة من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم لتكون موضع الدراسة، ثم تحديد مجتمع الدراسة من الطلبة المشاركين وغير المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي، وقد حصلت الباحثة على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم؛ ومن ثم قامت بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة. وأخيراً، تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، وأُجري التحليل الإحصائي المناسب باستخدام برنامج (SPSS) واستخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي؟».

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المشاركين على اختبار الفهم القرائي ومجالاته والمهارات التي تتبع لها، مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفهم القرائي ومجالاته ومهاراتها الفرعية لدى الطلبة المشاركين مرتبة تنازلياً

المجال	الترتيب	المهارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المستوى
الفهم الحرفي	1	تحديد معنى الكلمة المناسب في السياق	1,74	0,83	مرتفع
	2	تحديد مضاد الكلمة	1,68	0,84	مرتفع
	الفهم الحرفي ككل		**1,71**	**0,82**	**مرتفع**
الفهم الإبداعي	1	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة	1,63	0,82	مرتفع
	2	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع	1,57	0,86	مرتفع
	الفهم الإبداعي ككل		**1,60**	**0,84**	**مرتفع**
الفهم النقدي	1	التمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به	1,79	0,48	مرتفع
	2	تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة	1,55	0,75	مرتفع
	3	التمييز بين الحقيقة والرأي	1,43	0,62	مرتفع
	4	الحكم على المقروء	1,31	0,67	متوسط
	الفهم النقدي ككل		**1,52**	**1,06**	**مرتفع**

المجال	الترتيب	المهارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المستوى
الفهم الاستنتاجي	1	اختيار عنوان مناسب للموضوع	1,57	0,48	مرتفع
	2	تحديد غرض المؤلف	1,46	0,75	مرتفع
	3	استنتاج الأفكار الرئيسية للموضوع	1,39	0,62	مرتفع
	4	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها المؤلف	1,30	0,67	متوسط
	الفهم الاستنتاجي ككل		**1,43**	**0,97**	**مرتفع**
الفهم النذوقي	1	توضيح العاطفة المسيطرة على النص	1,53	0,83	مرتفع
	2	تحديد الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات	1,28	0,90	متوسط
	3	تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص	1,24	0,91	متوسط
	الفهم التذوقي ككل		**1,35**	**0,88**	**مرتفع**
الفهم القرائي الكلي			**1,52**	**0,91**	**مرتفع**

* الدرجة القصوى 2

يتضح من الجدول (7) أن مستوى الفهم القرائي ككل لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي (1,52) وبانحراف معياري (0,91). ويشير ذلك إلى أهمية القراءة الذاتية والمشاركة في مثل هذه المسابقات في تحسين كفاءة الطلبة في الفهم القرائي ومهاراته. كما يشير إلى أن القراءة قد ساهمت في تحسين ورفع مستوى جميع مهارات الفهم القرائي. وربما يرجع ذلك إلى أن استقلالية الطلبة أثناء التعلم، واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعرفة، والتفاعل معها بشكل مباشر من خلال القراءة الواعية المتأنية، قد ساهم في التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، لا سيما وأن الطالب مكلف بتوثيق وتلخيص كل كتاب تم قراءته في كتيب صغير يدعى «جواز السفر». ولعل ما يؤكد ذلك

ما أشارت إليه نتائج محمود (2012) بفاعلية استراتيجية التلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى جودة وتنوع الموضوعات والأفكار التي تم تناولها في الكتب موضع الدراسة، والتي تناسب كافة المراحل التعليمية والعمرية، وتلبي ميول الطلبة وحاجاتهم واهتماماتهم، فضلاً عن توفر عنصري المنافسة والتحدي بين الطلبة، مما يدفعهم إلى القراءة المتأنية والتركيز من أجل فهم كل ما يتم قراءته.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سالترز (Salters، 2008) التي أشارت إلى فاعلية القراءة المستقلة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، ودراسة باجان وسينيكال (Pagan & Senechal، 2014) التي أشارت إلى فاعلية برنامج القراءة الصيفي في تعزيز وتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفردات لدى الطلبة، ودراسة العياصرة وعاشور (2016) التي أشارت إلى فاعلية القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطالبات، كذلك دراسة العاني والعطار (2016) التي أشارت إلى فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلبة. كما اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الشهري (2012) التي أشارت إلى فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة.

ويبين الجدول (6) أن كافة مجالات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين جاءت بمستوى مرتفع، وقد تراوحت الأوساط الحسابية للمجالات بين (1,71 – 1,34)، إذ جاء مجال الفهم الحرفي في المرتبة الأولى، تلاه الفهم الإبداعي، ثم الفهم النقدي، فالفهم الاستنتاجي، وأخيراً الفهم التذوقي. ويشير ذلك إلى أن الطلبة المشاركين نشيطون في بناء معنى المقروء، وقادرون على ممارسة مهارات الفهم القرائي. وهذا يؤكد ما أشارت إليه غيلاكجاني (Gilakjani، 2016) بأن الطلبة ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات، بل قادرون على بناء المعنى بفاعلية ونشاط، من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة لتحسين مهارات الفهم القرائي لديهم، مثل: توظيف المعرفة السابقة، توليد الأسئلة وطرحها، وبناء الاستنتاجات، والتنبؤ، والتلخيص، والتصور، ومراقبة الفهم.

وتعد هذه النتيجة معقولة ومبررة منطقياً؛ إذ إن المشاركة في هذه المسابقة قد ساهمت وبشكل كبير تنمية وتطوير الثروة اللغوية للطلبة، بما في ذلك معرفة مرادفات الكلمات وأضدادها والربط بين الجمل والعبارات وتسلسلها، والمتضمنة في مهارات الفهم الحرفي،

والتي تعد أساساً في تطوير المجالات والمهارات الأخرى تدريجياً، إلى أن يصل الطالب إلى أعلى مستويات الفهم القرائي، المتمثل في الفهم الإبداعي، والذي جاء في المرتبة الثانية مباشرة، وهو يرتبط مباشرة بالقراءة الإبداعية من خلال التفاعل مع معاني النصوص، وتقليب الأوجه المختلفة للمعنى، وفهمها باحتمالاتها المتعددة ومناقشتها في تلك الاحتمالات. ولعل ذلك يؤكد ما أشار إليه مورمان (Moorman، 1994) بوجود علاقة مباشرة بين القراءة والمهمات العقلية، مما يجعل الإبداع ذا النصيب الأوفر في مكونات عملية القراءة. كذلك يؤكد ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات (شحاتة، 2008؛ Gilakjani، 2016; Ritchie et al، 2013; Wang، 2012) بوجود علاقة قوية بين القراءة والإبداع؛ إذ إن القراءة عملية تفكير هدفها الإبداع، يتم من خلالها إعادة بناء النص بصورة ذهنية عن طريق التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ والكاتب.

أما بالنسبة لمجال الفهم النقدي، فقد يعزى المستوى المرتفع إلى أن مشاركة الطلبة في مسابقة تحدي القراءة العربي، ومن خلال القراءة المكثفة المتأنية للكتب والقصص المقررة قد ساهم في تنمية مهارات التمييز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به، وتكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في الكتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي، ومما يؤكد ذلك أن هذه المهارات جاءت بمستوى مرتفع، الأمر الذي ساهم في تحسين عمليات تحليل القضايا والأفكار المطروحة، ومقارنتها بقضايا وأفكار مشابهة، وبمعايير وأسس وقيم واضحة وموثوقة من أجل نقدها وإصدار الحكم عليها، وبالتالي تنمية الفهم النقدي لديهم.

أما حصول الفهم الاستنتاجي على المرتبة الرابعة، فقد يعزى المستوى المرتفع إلى أن مشاركة الطلبة في مسابقة تحدي القراءة العربي، والقراءة الواعية المركزة للكتب والقصص المقررة بما فيها من موضوعات وأفكار متنوعة قد ساهم بتحسين اختيار العنوان المناسب للموضوع، وتحديد غرض المؤلف من طرح الموضوع، واستنتاج الأفكار الرئيسة الواردة في النصوص، الأمر الذي أدى إلى تنمية الفهم الاستنتاجي لدى الطلبة المشاركين.

وفيما يتعلق بحصول مجال الفهم التذوقي على المرتبة الخامسة ما قبل الأخيرة من مجالات الفهم القرائي، فقد يعزى ذلك إلى أن مشاركة الطلبة في مسابقة تحدي القراءة قد أسهمت في زيادة التفاعل الوجداني والنفسي بين الطلبة والكاتب من خلال مشاركتهم له في الحالة التي يشعر بها، المتمثلة في مهارة توضيح العاطفة المسيطرة على النص، والتي جاءت بمستوى مرتفع. ومقابل ذلك، جاءت مهارتا تحديد الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات، وتحديد

الصور البيانية التي تضمنها النص بمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن إدراك الأسرار الجمالية والإيحاءات الفنية، وتحديد الصور البيانية، والتذوق الأدبي للنصوص تحتاج معرفة لغوية عميقة، وكفايات وخبرات ومؤهلات عالية المستوى في هذا المجال، إضافة إلى تعرض الطلبة لنصوص غنية بمثل هذه المهارات.

ويتضح من الجدول (7) أن الأوساط الحسابية للمهارات الفرعية لمجالات الفهم القرائي، قد تراوحت بين (1,24–1,77)، والتي صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد تميزت مهارة «التمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به»، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي، والبالغ (1,79). ويمكن تفسير ذلك في ضوء موضوعات وطبيعة الكتب التي تم الاطلاع عليها وقراءتها وتحليلها، والتي يغلب عليها الأسلوب القصصي في كثير من الأحيان، وذات لغة بسيطة وسهلة ومناسبة لأذواق الطلبة واهتماماتهم وميولهم وتلبي حاجاتهم وطموحاتهم، والتي يتم اختيارها بناء على رغبة الطالب دون إجباره عليها، مما يثير لديه الدافعية الذاتية الداخلية والرغبة في القراءة والانجاز والتفوق.

ومقابل ذلك حصلت مهارة «تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص» على أدنى متوسط حسابي والبالغ (1,24)، وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تحديد الصور البيانية ليست بالأمر السهل على الطلبة لا سيما في هذه الفئة العمرية، وفي ظل مخزونهم اللغوي والأدبي المتواضع، فعلم النقد الأدبي والتحليل اللغوي يحتاج إلى مهارات تفكير عليا، ومهارات ما وراء معرفية، إضافة إلى الخبرة والمعرفة الدقيقة في هذا المجال، ومع ذلك كانت هناك محاولات متميزة في هذا المجال، مما يشير إلى الدور الكبير الذي ساهمت فيه مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية مثل هذه المهارة.

واتفقت هذه النتائج مجتمعة وبشكل جزئي مع العديد من الدراسات شبه التجريبية (التتري، 2016؛ حلس والصيداوي، 2018؛ الشهري، 2012؛ نهاية، 2013) التي أشارت إلى فاعلية البرامج المقترحة في تنمية الفهم القرائي بمستوياته ومهاراته كافة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لدى الطلبة، فيما لو اعتبرنا أن مشاركة الطلبة في مسابقة تحدي القراءة العربي تُعد بمثابة برنامج تدريبي ذاتي قائم على المطالعة الذاتية المركزة، خضع له الطلبة المشاركون بمحض إرادتهم بدافع التحدي والمنافسة والفوز، مع وجود المزيد من الدعم والتوجيه والارشاد من قبل المشرفين القائمين على المسابقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «هل تختلف مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي وأقرانهم غير المشاركين؟».

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي وأقرانهم غير المشاركين، ويبين ذلك الجدول (8).

جدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المشاركين وغير المشاركين في المسابقة على اختبار الفهم القرائي ومجالاته

الرقم	المجالات	المشاركون		غير المشاركين	
		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
	الفهم القرائي	1,52	0,91	1,03	0,70

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي، وأقرانهم غير المشاركين. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفهم القرائي وفقاً لطبيعة المشاركة، وذلك كما في الجدول (9).

جدول (9)

تحليل التباين الأحادي لاختبار الفهم القرائي الكلي ومجالاته وفقاً لطبيعة المشاركة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع وسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2
المشاركة	5,682	1	5,682	*11,054	.0000	0,751
الخطأ	122,846	239	0,514			
الكلي	128,528	240				

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)

يتبين من الجدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) في الأوساط الحسابية للفهم القرائي لدى الطلبة في مسابقة تحدي القراءة العربي يعزى لطبيعة المشاركة، حيث كانت الفروق لصالح الطلبة الذين شاركوا في المسابقة، مما يشير إلى فاعلية المشاركة في مسابقة تحدي القراءة العربي في أداء الطلبة على اختبار الفهم القرائي. وللتحقق من مدى هذه الفاعلية، تمّ إيجاد مربع إيتا ($\eta 2$) لقياس حجم الأثر فبلغ (0,751) مما يعني أن حوالي (75٪) من التباين في الفهم القرائي لدى الطلبة يرجع إلى مشاركتهم في مسابقة تحدي القراءة العربي، بينما حوالي (25٪) يعود إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

وقد يعزى ذلك إلى أن مشاركة الطلبة في مسابقة تحدي القراءة العربي، والقراءة الواعية المركزة للكتب والقصص المقررة بما فيها من موضوعات وأفكار متنوعة، إضافة إلى التعيينات والواجبات المتنوعة المكلف بها الطلبة، من تلخيص الكتب التي تمت قراءتها وتنظيمها، قد ساهمت بتحسين مهارات القراءة بشكل عام، والفهم القرائي ومهاراته الفرعية بشكل خاص. واتفقت هذه النتائج مجتمعة وبشكل جزئي مع العديد من الدراسات شبه التجريبية (التتري، 2016؛ حلس والصيداوي، 2018؛ الشهري، 2012؛ نهاية، 2013) التي أشارت إلى فاعلية البرامج المقترحة في تنمية الفهم القرائي بمستوياته ومهاراته كافة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لدى الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، الإمارة، عدد مرات المشاركة)؟».

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة التعليمية، الإمارة، عدد مرات المشاركة)، حيث تبين وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق، تم إجراء تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (10).

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي للكشف عن الفروق في مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0,399	1	0,399	1,239	0,146
المرحلة التعليمية	3,588	2	1,794	*5,571	0,407
الإمارة	0,470	5	0,094	0,291	0,658
عدد مرات المشاركة	4,086	2	2,043	*6,346	0,000
الخطأ	35,420	110	0,322		
الكلي	**43,963**	**120**			

* دال إحصائيا عند مستوى (α = 0,05)

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تعزى لمتغيري (الجنس، والإمارة). ويشير ذلك إلى أن مشاركة الطلبة في مسابقة تحدي القراءة العربي قد ساهمت في تنمية الفهم القرائي والتحدث والكتابة لديهم ذكوراً وإناثاً، وفي كافة الإمارات محل الدراسة. ويدل ذلك على أهمية الدور الذي تؤديه مسابقة تحدي القراءة في تنمية الفهم القرائي، وحرصها على تحقيق الأهداف التي تطمح في الوصول إليها، والمتمثلة في زيادة الوعي بأهمية القراءة لدى الطلبة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير التحليلي الناقد وتوسيع المدارك، وتنمية الجوانب العاطفية والفكرية، وتحسين مهارات اللغة العربية لزيادة قدرتهم على التعبير بطلاقة وفصاحة. واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة سالترز (Salters، 2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الأوساط الحسابية لأداء الطلبة على الاختبار البعدي، تعزى لمتغير الجنس.

كما يبين الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين الأوساط

الحسابية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تعزى لمتغيري (المرحلة التعليمية، وعدد مرات المشاركة)، ولكون المتغيرين متعددي المستويات، فقد تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة بهدف الكشف عن جوهرية الفروق بين الأوساط الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

نتائج اختبار (Scheffe) لمستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تعزى لمتغيري (المرحلة التعليمية، وعدد مرات المشاركة)

	المستوى	الحلقة الثالثة	الحلقة الثانية	الحلقة الأولى
المرحلة التعليمية	الحلقة الثالثة			
	الحلقة الثانية	*0,05		
	الحلقة الأولى	*0,08	*0,03	
	المستوى	ثلاث مرات	مرتين	مرة واحدة
عدد مرات المشاركة	ثلاث مرات			
	مرتين	*0,06		
	مرة واحدة	*0,11	*0,05	

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح طلبة الحلقة الثالثة ثم الثانية مقارنة بطلبة الحلقة الأولى. وقد يعزى ذلك إلى كثرة الكتب والتعيينات والمتطلبات المكلف بها طلبة الحلقتين الثالثة والثانية مما يتيح لهم تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل أكبر، إضافة إلى النضج الفكري والنفسي والاجتماعي لدى هؤلاء الطلبة، مما يمكنهم من إتقان مهارات أكثر تطوراً مقارنة بطلبة الحلقة الأولى، كمهارة الكتابة، والتحدث والتحليل والتذوق الأدبي والاستنتاج والنقد والأبداع.

ويتبين من الجدول (11) أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي تعزى لمتغير عدد مرات المشاركة، ولصالح الطلبة الذين شاركوا لثلاث مرات ثم مرتين مقارنة بالطلبة الذين شاركوا في مرة واحدة. ويشير ذلك إلى الأثر المستمر والمتنامي لمسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين. وقد يعزى ذلك إلى الزيادة المستمرة في حصيلة الطلبة اللغوية والتعبيرية، والتطور المستمر في مقدرتهم على الفهم الحرفي للنصوص وتحليلها وتذوقها ونقدها والحكم على مضمونها، وإبداء رأيهم فيها، ومن ثم الإبداع في التعبير عنها وعن غيرها شفوياً وكتابياً. وكل ذلك من شأنه أن يزيد من خبرة الطلبة في معالجة النصوص الأدبية، وبالتالي التفوق على من هم أقل منهم خبرة. وهذا يؤكد ما أشارت إليه العديد من الدراسات بأن المهارات تتطور من خلال الاطلاع والخبرة والممارسة.

النتائج المتعلقة بالمقابلات الشخصية شبه المقننة:

أظهرت نتائج المقابلات شبه المقننة مع الطلبة العديد من الأمور، ولعل من أبرزها:

- أشار الطلبة المشاركون إلى أن مشاركتهم في هذه المسابقة قد أسهمت في تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية الأخرى من خلال الإفادة من استراتيجيات القراءة التي تمثلت في المراجعة المستمرة، وطرح الأسئلة، وتنظيم الأفكار، والتلخيص، والتنبؤ، والتخيل.
- ارتفاع مستوى المهارات اللغوية بشكل ملحوظ لدى الطلبة المشاركين، لا سيما مهارة الطّلاقة اللّغوية من خلال التعبير الشفوي.
- حقق الطلبة المشاركون ارتفاعاً ملحوظاً في طلاقة القراءة الشفهية.
- أظهر الطلبة المشاركون مستوى مرتفعاً من التذوق الجمالي للنص، والانفعال الوجداني بالتعبيرات والمعاني الجميلة من خلال المقارنة والموازنة بين أسلوب كاتب وآخر.
- أظهر الطلبة المشاركون المقدرة على مهارتي التركيز والتلخيص لما تمت قراءته وطرحه أمام السامعين.
- أبدى الطلبة المشاركون مشاعر الارتياح والرضا والبهجة والسرور عن مشاركتهم في هذه المسابقة، إضافة إلى رغبتهم في الاستمرار بالمشاركة في الدورات القادمة، بدافع ذاتي وبصرف النظر عن نتائجهم في المسابقة الحالية.

- كانت هناك مشاركات متميزة من قبل الطلبة أصحاب الهمم، مما يدعو إلى توسيع قاعدة مشاركتهم، والتركيز عليهم من قبل المشرفين وتوجيههم، وتوفير مكتبة إلكترونية تمكنهم من استخدام جهاز قراءة لتصفّح محتويات المكتبة، بما في ذلك الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، وأجهزة الكمبيوتر، وأجهزة (Chrome book) الذكية.
- أظهر الطلبة المشاركون تطوراً في مهارات القراءة المعبرة والممثلة للمعنى، من خلال حركات اليدين، وتعبيرات الوجه والعينين.
- أظهرت نتائج المقابلات الشخصية المتعلقة بطلبة الحلقة الثالثة أن هناك طلاباً قرأوا نوعية متميزة من الكتب ومنها الكتب التي تسهم بصقل الشخصية، وقد تنوّعت الكتب بين الأدب والفلسفة والتنمية البشرية، كما لوحظ تميز واضح لدى الطلبة في مهارات الفهم، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة، وتطور قدراتهم في بناء إطار مفاهيمي حول الموضوع، حيث تمكن الطلبة من التعرف على الحقائق بالشكل الصحيح، وتثبيت المعلومات، وصياغة أهداف النص بناء على خبراتهم السابقة وإبداء الرأي والنقد.
- أظهرت نتائج المقابلات الشخصية المتعلقة بطلبة الحلقة الأولى فعالية المسابقة في تعليم مهارات القراءة، إذ ساعدتهم على التفكير في النصوص المقروءة، وتحديد الكلمات التي يعرفونها والكلمات التي لا يعرفونها، مما أدى إلى بناء تفكير إبداعي لديهم من خلال الجمع بين المعرفة الجديدة، والخبرات السابقة، وتفاعلها مع النص المكتوب من أجل استيعاب المعاني، والقيم الفكرية الجديدة المتضمنة في النصوص.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة فيما يأتي:

أ ـ توصيات إلى الجهات الرسمية المختصة بمبادرة تحدي القراءة

- ضرورة قيام الجهات المسؤولة عن تطوير مسابقة تحدي القراءة العربي باستحداث وإضافة مستويات ومعايير أخرى للفهم القرائي والتوسع في مؤشراتها لا سيما بعض المهارات المتعلقة بالفهم التذوقي، مثل تحديد الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات، وتحديد الصور البيانية التي تضمنها النص، إضافة إلى التعبير الكتابي.
- قيام الجهات المختصة بمبادرة تحدي القراءة بتصميم موقع إلكتروني (منصة إلكترونية) تلبي مجالات الميول القرائية لدى الطلبة، وتوفر لهم فرصة قراءة الكتب الهادفة.
- تقديم منح دراسية كاملة لأوائل تحدي القراءة العربي المتفوقين، وذلك من خلال عقد شراكة واتفاقية مع الجامعات تتيح لهؤلاء الطلبة الالتحاق بالجامعات داخل البلاد وخارجها، لنيل درجة البكالوريوس في أحد التخصصات الأكاديمية، بحيث تتحمل الجامعة جميع المصاريف الدراسية والإقامة لتحقيق الاستثمار في الفائزين لخدمة أوطانهم.
- الاستمرار في إطلاق مثل هذه المبادرات والتوسع في مجالاتها لما لها من دور كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة كمبادرة (تحدي الكتابة) لتعزيز مهارة وقدرة الطلبة في الكتابة الإبداعية والتأليف، كمسابقة كتابة القصة، ومهرجان طيران الإمارات للآداب.
- عقد برامج تدريبية وورش تخصصية لمنسقي مبادرة تحدي القراءة والمشرفين فيما يتعلق بتوجيه الطلبة نحو الاختيار الجيد للمادة المقروءة ومناسبتها للفئة العمرية والالتزام بشروط ومعايير المشاركة.
- إطلاق قنوات تواصل تفاعلية تتيح للمشاركين فرصة الاطلاع على تجارب الطلبة الفائزين والاستفادة منها.
- تطوير فكرة جوازات القراءة، بحيث يضاف إليها جواز يتعلق بتاريخ الدولة المنظمة وقيادتها.

ب) توصيات لوزارة التربية والتعليم:

- قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد قائمة تفصيلية بالمواد القرائية المناسبة لطلبة الحلقتين الأولى والثانية، نظراً لعدم مقدرة الطلبة في هذه المرحلة على الاختيار الجيد والمناسب

لفئتهم العمرية، مع مراعاة تحديثها كل عام.

- تطوير محتوى الموضوعات القرائية بالمراحل المختلفة، بما يكفل للطلبة إثارة تفكيرهم، ومن ثم تطوير مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لديهم.
- عقد ورش عمل لتدريب معلمي اللّغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية الفهم القرائي، لرفع كفاءتهم، خاصة في تدريس القراءة.
- تصميم المواد القرائية الورقية، وإتاحتها بصورة رقمية، بحيث يسهل على الطلبة الوصول إليها في أي مكان، مع مراعاة أن تكون الصورة الرقمية مناسبة لأجهزة الحاسوب والأجهزة النقالة.
- التركيز على تنمية الفهم القرائي عند بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص والعمل على تنميتها وإكسابها للطلبة في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية.
- تدريب معلمي الصفوف، وبالأخص معلمي اللغة العربية، على تعزيز استراتيجيات الفهم القرائي لدى الطلبة من خلال تكليفهم بالقراءة الذاتية للكتب والقصص التي يتم اختيارها لتكون محببة وممتعة للطلبة، مع التركيز على مهارات المساءلة، وتنظيم الأفكار، والتلخيص.
- تطوير محتوى الموضوعات القرائية في مناهج اللغة العربية بالمراحل المختلفة محلياً وعربياً، بالإفادة من نتائج تقويم البيانات المتوافرة في مشروع تحدي القراءة العربي، وبما يكفل إثارة تفكير الطلبة وتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

ج) توصيات للمنسقين والمشرفين على عملية إشراك الطلبة ومتابعتهم

- حصر نماذج الكتب والقصص المقررة الأكثر قراءة، والتي شارك بها الطلبة في المسابقات في دوراتها السابقة، وإتاحة الفرصة لبقية الطلبة للاطلاع عليها وقراءتها في حصص المكتبة؛ وذلك من أجل جذب بقية الطلبة، بما فيهم الطلبة أصحاب الهمم، نحو القراءة وتشجيعهم واستقطابهم للمشاركة بالمسابقة مستقبلاً.
- نشر ثقافة المشروع بين المدارس، وعقد لقاءات تعريفية للمشروع مع أولياء أمور الطلبة الراغبين بالمشاركة بالمسابقة للتعريف بآلية المسابقة، ودعم وتشجيع وتحفيز الطلبة الموهوبين، والراغبين بالمشاركة في المسابقة من قبل المجالس والمدارس التابعة لها.

المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات المشابهة على مشروعات ومبادرات أخرى كمبادرة «تحدي الترجمة» للتعرف إلى مدى إفادة الطلبة منها، وبيان أثرها في متغيرات أخرى، كالدافعية للتعلم، والكفاءة الذاتية، والتحصيل الأكاديمي، وعلى شرائح وعينات أخرى.
- إجراء دراسات تجريبية تتضمن إعداد برامج تدريبية على استراتيجيات القراءة المختلفة وبيان أثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- العمل على إذكاء وتعميق الوعي لدى المشرفين على استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها استراتيجية (PQ3R)، وعن مجالاتها بشكل عام، من خلال برامج تدريبية، لما لهذه الاستراتيجية من أثر فاعل في تنمية مهارات الفهم القرائي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو شامة، محمد. (2011). أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 77، 74-141.
- الأسطل، أحمد. (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- التتري، محمد. (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حافظ، وحيد. (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k-w-l) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 74، 153-227.
- حلس، داود والصيداوي، خالد. (2018). أثر استخدام استراتيجية «تنال القمر» على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(4)، 377-403.
- الحوامدة، محمد. (2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2)، 109-127.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- السيد، محمود. (2009). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- شحاتة، حسن والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

• شريف، سليم وأبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم. (2009). تعلم القراءة السريعة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
• شعلان، محمد. (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 116، 222–235.
• الشهري، محمد. (2012). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
• صومان، أحمد. (2012). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
• صومان، أحمد وعبد الحق، زهرية. (2016). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(4)، 229–265.
• العاني، مها والعطار، أسعد. (2016). فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم الاساسي للصف الخامس بسلطنة عمان. مركز المؤشر للدراسات والاستشارات/ سلطنة عمان، 1–21.
• عطية، محسن. (2006). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان: دار المناهج.
• العياصرة، رزان وعاشور، راتب. (2016). أثر طريقتي القراءة الموقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(13)، 13–40.
• فضل الله، محمد. (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 7، 77–133.
• الفوزان، محمد. (2019). أثر استخدام استراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية، 33(131)، 249–278.
• لافي، سعيد. (2007). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
• محمود، عبد الرزاق. (2012). فاعلية استراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات. المجلة الدولية

للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31، 219–253.
- مصاروة، صلاح. (2017). أثر استراتيجيّة التدريس التّبادلي في مستوى الفهم القرائي الميتا معرفيّ لدى تلاميذ الصفّ السّابع في اللغة العربيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية القاسمي، كلية أكاديمية التربية، فلسطين.
- المصري، هالة. (2017). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- موسى، مصطفى. (2007). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول: دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة،11–12 يوليو،69–111.
- الناقة، محمود وحافظ، وحيد. (2002). تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته. القاهرة: جامعة عين شمس.
- نهاية، أحمد. (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، 14، 101–125.
- يونس، فتحي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية

- Duke, N. (2003). Comprehension instruction for informational text. Presentation at the annual meeting of the Michigan Reading Association, Grand Rapids, MI.
- Gilakjani, A. (2016). How can students improve their reading comprehension skill. Journal of Studies in Education, 6(2), 229-240.
- Hetzner, A. (2000) . Reading programs square off at school. Milwaukee Journal sentinel. 1(14), 213-226.
- Johnson, K. (2014). The cumulative effect of hyperactivity and peer relationships on reading comprehension. Journal of Education and Training Studies, 2(1), 98-102.
- Larson, J. & Marsh, J. (2005). Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching. New York: SAGE Publications Ltd.
- Pagan, S. & Senechal, M. (2014). Involving parents as Ummer Book Reading Program to promote reading comprehension, in fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. Canadian Journal Of Education, 37(2), 1-31.
- Ritchie, S., Luciano, M., Hansell, N., Wright, M. & Bates, T. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. Learning and Individual Differences, 26, 171-176.
- Salters, D. (2008). The effects of Independent reading on the reading comprehension skills of sixth-grade students. Unpublished master thesis, University of Phoenix, USA.
- Wang, Y. (2012), Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. Thinking Skills and Creativity, 7(2), 38-47.

ملحق (أ)

سلم التقدير اللفظي

سلم تقدير لفظي ومؤشرات الأداء لمجالات الفهم القرائي ومهاراتها الفرعية

المجال	الرقم	المهارة	الدرجة	
			1	0
الفهم الحرفي	1	تحديد معنى الكلمة المناسب في السياق		
	2	تحديد مضاد الكلمة		
الفهم الاستنتاجي	3	اختيار عنوان مناسب للموضوع		
	4	استنتاج الأفكار الرئيسية للموضوع		
	5	تحديد غرض المؤلف		
	6	استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها المؤلف		
الفهم النقدي	7	التمييز بين الحقيقة والرأي		
	8	الحكم على المقروء		
	9	تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة		
	10	التمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به		
الفهم النذوقي	11	توضيح العاطفة المسيطرة على النص		
	12	تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص		
	13	تحديد الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات		
الفهم الإبداعي	14	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع		
	15	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة		
الفهم القرائي ككل				

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين لاستبانة البحث

مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين في مسابقة تحدي القراءة العربي في دولة الإمارات العربية المتحدة

الرقم	الاسم	التخصص	المسمى الوظيفي	جهة العمل
1	د. هيثم يحيى الخواجة	لغة عربية	موجه لغة عربية	أكاديمية رأس الخيمة
2	د. فريال هديب	لغة عربية أدب ونقد	اختصاصي مناهج	وزارة التربية والتعليم
3	د. عائشة البك الشحي	لغة عربية	معلمة لغة عربية الحلقة الثالثة	وزارة التربية والتعليم
4	مريم الزعابي	لغة عربية	اختصاصي مصادر تعلم	وزارة التربية والتعليم
5	سناء محمد أحمد النيلي	إرشاد اجتماعي وأسري	أستاذ جامعي	جامعة الأم للعلوم والأسرة
6	إيمان الحوسني	قيادة تربوية	رئيس قيم التميز	وزارة التربية والتعليم
7	أحمد عبد الجليل	تحليل وقياس بيانات	أخصائي إحصاء تحليل وقياس	وزارة التربية والتعليم

ملحق (ج)

أسئلة المقابلات الشخصية

الاسـم : .....

الصـف: .....

المدرسة: .....

المنطقة التعليمية: .....

- كم مرة شاركت في مسابقة تحدي القراءة؟
- ما الذي دفعك للمشاركة في مبادرة تحدي القراءة؟
- هل حصلت على جوائز وتكريم للمشاركة في تحدي القراءة؟
- إلى أي حد أسهمت المشاركة في تطوير مهاراتك القرائية؟
- هل كان لمشاركتك في المسابقة أثر في تحسن مستواك في مادة اللغة العربية والمواد الأخرى؟
- كيف ترى تأثير مشاركتك في المسابقة على تحسن مستوى ثقافتك العامة؟
- هل كان لمشاركتك في مسابقة تحدي القراءة أثر على تطور مهاراتك في الكتابة الإبداعية (مجال تأليف القصص)؟
- هل كان لمشاركتك في تحدي القراءة أثر على شخصيك في المدرسة – البيت (الثقة بالنفس، الطلاقة)؟
- بشكل عام ما مدى رضاك عن مسابقة تحدي القراءة؟
- هل لديك ملاحظات على المسابقة؟
- هل لديك مقترحات لتطوير المسابقة؟
- ماذا قال المشاركون عن الجائزة؟

ملحق (د)

التعريف بمبادرة تحدي القراءة

رؤية المشروع

«غرس حب القراءة في نفوس الصغار هو غرس لأسس التقدم والتفوق لبلداننا»

محمد بن راشد آل مكتوم

الرسالة:

إحداث نهضة في القراءة، عبر وصول مشروع «تحدي القراءة العربي» إلى جميع الطلبة في مدارس وجامعات الوطن العربي، شاملة أبناء الجاليات العربية في الدول الأجنبية، ومتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

تاريخ نشأة مبادرة تحدي القراءة

أطلق مشروع تحدي القراءة العربي صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيس مجلس الوزراء، حاكم دبي، رعاه الله، في يوم الاثنين 16 سبتمبر 2015، لتشجيع القراءة لدى الطلاب في العالم العربي ودول الاغتراب. وينهض وزراء التربية والتعليم بالدور الأساسي في قيادة هذا المشروع بكل ما يقتضيه ذلك من حاجات التطوير، وفقاً لخصوصية كل بلد، وبما يحمله من مضمون وطني توافقت عليه القيادات السياسية والتربوية والمجتمعية في كل البلاد المشاركة.

الأهداف الإستراتيجية

1- تنمية الوعي العام بواقع القراءة العربي، وضرورة الارتقاء به لأخذ موقع متقدم عالمياً.

2-تعزيز الحس الوطني والشعور بالانتماء لمستقبل مشترك.

3- نشر قيم التسامح والاعتدال وقبول الآخر.

4- تكوين جيل من المتميزين والمبدعين القادرين على الابتكار في جميع المجالات.

5- تقديم أنموذج متكامل قائم على أسس علمية لتشجيع مشروعات ذات طابَع مماثل في الوطن العربي.

6- تنشيط حركة التأليف والترجمة والطباعة والنشر بما يثري مكتبة النشء العربي.
7-إثراء البيئة الثقافية في المدارس والجامعات بما يدعم تطوير الحوار البنّاء

أهداف مسابقة تحدي القراءة العربي:

1- تقوية الشعور بالوحدة العربية، فالمسابقة لم تختص بمن هم في دولة الإمارات فقط بل من هم في الوطن العربي أجمع.
2- تشجيع الأفراد على القراءة وزيادة الوعي لضرورة الإقبال على القراءة، ومعرفة أهمية القراءة لأخذ مرتبة مهمة بين الدول.
3- تشجيع حركة الترجمة و النشر في مختلف المكتبات، وبذلك يتم إحياء أنشطة الكتب ويتم ملء التراث العربي بالمزيد من الكتب.
4- المساهمة في نشر القيم و الأخلاق التي تبثها القراءة في روح القارئ، كما تساهم أيضاً في خلق جيل من المبدعين الذين يساهمون في الابتكار في جميع المجالات.
5- يمكن الاستفادة من المناهج الموضوعة في مسابقة تحدي القراءة العربي في تطوير مناهج التعليم في المدارس و الجامعات، وتشجيع إقامة المشروعات المتشابهة في الوطن العربي.

تساهم المسابقة أيضاً في زيادة مهارات التعلم الذاتي وتكوين ثقافة واسعة في كافة المجالات، والمساعدة في تقوية اللغة العربية وحسن قراءتها والتمكن منها.

شروط التقديم لمسابقة تحدي القراءة العربي

- أولاً: أن يكون المتقدم طالباً بين صفوف الأول الابتدائي وحتى الثالث الثانوي.
- ثانياً: أن ينتمي الطالب إلى إحدى المدارس الموجودة داخل الوطن العربي.
- ثالثاً: أن يلتزم المتقدم بالمواعيد المحددة للتقديم، وهي من شهر سبتمبر حتى شهر أبريل من العام الذي يليه.
- رابعاً: أن يمر الطالب بخمس مراحل أثناء المشاركة في المسابقة، وتتضمن كل مرحلة قراءة عشرة كتب وتلخيصها.
- خامساً: أن يقوم الطالب بإحضار كراسة يطلق عليها اسم جوازات التحدي، وهي الكراسات التي يقوم الطالب بكتابة التلخيصات بداخلها.

• سادساً: بعد انتهاء الطالب من الكتابة والتلخيص، يبدأ مرحلة التصفيات النهائية على مستوى المدارس المحلية، ثم على مستوى الدولة، وفي النهاية تعقد المسابقة الحاسمة في الإمارات العربية المتحدة، وغالباً ما تتم داخل «أوبرا دبي».

خطوات التقديم لمسابقة تحدي القراءة العربي

1- يتم تقديم طلب من المدرسة التي تريد الالتحاق بالمسابقة حتى يتمكن الطلاب من إدراج أسمائهم من خلال مدارسهم.

2- بعد أن يقوم الطالب بإدراج اسمه في قائمة الملتحقين في المسابقة، يتم تسليمه الكراسات التي سيكتب تلخيص الكتب فيها – جوازات التحدي ـ و فيها يذكر اسم الكاتب ودار النشر وعدد صفحات الكتاب، ويقوم بقراءة عشرة كتب وتلخيصها بنفس الطريقة، وهذه تسمى مرحلة الجواز الأحمر.

3- مرحلة الجواز الأخضر، وفيها يقوم الطالب المتقدم للمسابقة بقراءة عشرة كتب أخرى وتلخيصها، مع ذكر المؤلف ودار النشر وعدد صفحات الكتاب، وبهذا يكون الطالب قد أتم قراءة عشرين كتاباً.

4- مرحلة الجواز الأزرق، وفيها يتسلم الطالب عشرة كتب أخرى من مشرفه، ويقوم بقراءتها وتلخيصها بنفس الطريقة السابقة، مع مراعاة الفئة العمرية للطالب، وبذلك يتم قراءة ثلاثين كتاباً.

5- مرحلة الجواز الفضي، وهي المرحلة القبل الأخيرة، وفيها يتسلم الطالب أيضاً عشرة كتب من مشرفه، ويقوم بقراءتها وتلخيصها بنفس الطريقة السابقة، وبذلك يكون قد أنهى قراءة أربعين كتاباً.

6- مرحلة الجواز الذهبي، وهي المرحلة الأخيرة من المسابقة، وفيها يقوم الطالب بقراءة عشرة كتب أخرى وتلخيصها في جواز التحدي، وذكر المؤلف ودار النشر وعدد صفحات الكتاب، وبذلك يكون الطالب قد أنهى قراءة خمسين كتاباً.

معايير الكتاب المقروء في تحدي القراءة العربي

1- أن يكون باللغة العربية.

2- أن يكون من الكتب الثقافية التي يمكن أن تضيف لرصيد القارئ الثقافي (فن، أدب، علوم،

ثقافة عامة، تاريخ، سياسة... إلخ)، قصة أو رواية.

3- أن يكون في مستوى مرحلة الطالب من حيث الموضوع وعدد الصفحات.

4- ألاّ يكون مرجعاً.

5- ألاّ يكون مجلة أو صحيفة.

6- ألاّ يكون من المنهاج الدراسي للطالب.

وقد تزايدت أعداد المشاركين من الطلاب والمدارس والدول في مسابقة تحدي القراءة العربي بصورة ملحوظة، ففي السنة الأولى للمسابقة 2016/2015 كان عدد الدول المشاركة 18 دولة، وعدد المدارس 29 ألفا و821 مدرسة، وعدد الطلاب 3,5 ملايين طالب، وفي السنة الثانية 2017/2016 كان عدد الدول المشاركة 26 دولة، وعدد المدارس 40 ألفا و680 مدرسة، وعدد الطلاب 7,4 ملايين طالب، وفي السنة الثالثة للمسابقة 2018/2017 بلغ عدد الدول المشاركة 44 دولة، وبلغ عدد المدارس 57 ألفا و795 مدرسة، وبلغ عدد الطلاب المشاركين 10,5 ملايين طالب.

أما العام الحالي، الذي يوافق العام الرابع للمسابقة، 2019/2018، فقد بلغ عدد الدول المشاركة 49 دولة، وبلغ عدد المدارس المشاركة 62 ألفاً و518 مدرسة، وبلغ عدد الطلاب المشاركين هذا العام 17 مليون طالب.

البحث الثالث

علاقة البرامج التعليمية
القائمة على المحفزات الرقمية بالدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم

إعداد الباحثة:

د. رانيا يوسف صدقة سليم

أستاذ تقنيات التعليم المشارك - جامعة جدة
مشرفة وحدة بحوث تقويم وتطوير التعليم العام (سابقاً)
معلمة علوم بالمرحلة المتوسطة (سابقاً)

بحث مقدم إلى

مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي

الدورة **22**

2020 - 2019

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي فحص العلاقة بين البرامج التعليمية القائمة على المحفزات الرقمية، والدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم. تضمنت عينة البحث (90) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، تم اختيارهن من ثلاث مدارس بإدارة جدة التعليمية، وقد تُّم توزيعهن على ثلاث مجموعات بواقع (30) طالبة في كل مجموعة. المجموعة الأولى تجريبية، وتدرس البرنامج التعليمي عبر منصة توفر عناصر التحفيز الرقمي، والمجموعة التجريبية الثانية تدرس البرنامج التعليمي من نفس المنصة ولكن بدون استخدام عناصر محفزات رقمية، أمَّا المجموعة الثالثة والأخيرة فهي ضابطة، وتدرس بالطريقة المعتادة بالفصول الدراسية، وقد تضمنت كل مدرسة مجموعة مستقلة من مجموعات البحث. تمّ الاعتماد على التصميم شبه التجريبي لدراسة أثر المحفّزات الرقمية على الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة. طوَّرت الباحثة مقياساً بشأن الدافعية للإنجاز الدراسي، وقد تضمن (24) عبارة موزعة على (6) محاور، كما تم تطوير مقياس الحاجة إلى المعرفة، تكوّن من (18) عبارة موزعة على (3) محاور. تم تطبيق تجربة البحث لمدة أسبوعين متتاليين بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019. كما تم رصد النتائج وتحليلها إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات. أسفرت النتائج عن تطوير تصميم تحفيزي للمنصات الرقمية اعتمد على (4) عناصر تحفيزية، وهي النقاط، الشارات، المستويات، ولوحات الصدارة، وأوضحت النتائج فاعلية المحفزات الرقمية في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة بالمقارنة مع المنصات غير التحفيزية، وكذلك بالمقارنة مع الطرق الاعتيادية. أوصى البحث بضرورة التوسع في توظيف المحفزات الرقمية، وضرورة اتباع مناهج التصميم التحفيزي في تطوير المصادر التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المحفزات الرقمية، الدافعية للإنجاز الدراسي، الحاجة إلى المعرفة.

مقدمة

يُعد التحفيز الرقمي أحد المستحدثات التي ظهرت على الساحة التربوية، ويعني استخدام بعض العناصر المشتقة من الألعاب الرقمية كالنقاط، والشارات، ولوحات الصدارة، وشرائط التقدم، وغيرها من عناصر الألعاب، وتوظيفها في مواقف تربوية غير قائمة على اللعب، بغرض تحفيز وإثارة المتعلمين نحو تنفيذ مهمات التعلم (Deterding، Sicart، Nacke، O›Hara، & Dixon، 2011; Leclercq، Poncin، & Hammedi، 2020). فتصميم البرامج التعليمية استناداً لعناصر التحفيز الرقمي يعني أنَّ هذه البرامج تتضمن أهدافاً، ومحتويات، وإجراءات واستراتيجيات، وأنشطة تعليمية يتم تحفيز المتعلمين على التفاعل معها، وتنفيذها باستخدام عناصر التحفيز فقط، في إطار من الإجراءات الهيكلية غير القائمة على اللعب (Mitchell، Schuster، & Jin، 2020). ويعني ذلك أنَّ المتعلم في إطار سعيه لتحقيق أهداف البرنامج التعليمي، وتنفيذ كل مهمة في ذلك البرنامج يكون مرتبطاً بعناصر تحفيزية محددة مسبقاً يحصل عليها المتعلم فور تنفيذه لكل مهمة وفق معايير واضحة تحدد مقدار استحقاق المتعلم للمحفز، فعلى سبيل المثال تتباين عدد النقاط التي يحصل عليها كل متعلم وفقاً لمستوى تنفيذه لمهمات التعلم (Zainuddin، Shujahat، Haruna، & Chu، 2020). وهنا يجب التأكيد على أنَّ التحفيز الرقمي ليس نظاماً للتعلم القائم على اللعب؛ فالتعلم القائم على اللعب يحقق مضمونه وأهدافه التربوية من خلال لعبة رئيسية أو عدة ألعاب تكون هي المحور الرئيسي للموقف التعليمي، بعكس التعلم القائم على التحفيز الرقمي الذي لا يعتمد على لعبة محددة، ولكن يوظف بعض عناصر الألعاب و مبادئها داخل الأنشطة والمهام التعليمية؛ بهدف تحفيز المتعلمين، ومكافأتهم بما يضمن الحفاظ على مستوى عالٍ ومستمر من الدافعية (de-Marcos، Garcia-Lopez، & Garcia-Cabot، 2016).

ولاشك في أنَّ المزايا التي يمكن أن تقدمها المحفزات الرقمية للبرامج التعليمية شكلت دافعاً كبيراً لكثير من الباحثين في البحث حول فاعلية المحفزات الرقمية في تنمية عدد متنوع من نواتج التعلم، وأيضاً البحث في كيفية توظيف المحفزات الرقمية بمنظومات التعليم الإلكتروني المتعددة (Kasurinen & Knutas، 2018). فالاتجاه المتزايد نحو توظيف التحفيز الرقمي في البيئات التعليمية يرجع إلى التأثير المباشر للتحفيز على نواتج تعلم المتعلمين (Leclercq et al.، 2020). والتحفيز الرقمي يُعد نهجاً تعليمياً يعمل على تسهيل التعلم،

وتحسين مشاركة المتعلم وتفاعله مع المحتوى التعليمي، فضلاً عن أنَّ تحفيز المتعلمين يؤدي إلى توسيع معارفهم وتنمية تفكيرهم (Ding، 2019; Sanchez، Langer، & Kaur، 2020). أيضاً فإنَّ استخدام المحفزات الرقمية عبر بيئات التعلم الإلكتروني قد يؤدي بشكل كبير إلى ارتفاع معدلات التفاعل الاجتماعي للمتعلمين، وتشجيع التعليقات الإلكترونية لكائنات التعلم الرقمية (Chen، Li، & Chen، 2020; Hassan، Dias، & Hamari، 2019). إنَّ التصميم المعياري للمحفزات الرقمية يؤدي إلى تحسين أداء المتعلمين، كما يعمل على رفع معدلات الدافعية لدى المتعلمين لاستكمال مهمات التعلم، وينعكس ذلك بالتبعية على معدلات التحصيل (Groening & Binnewies، 2019). كذلك فإنَّ وجود المحفزات الرقمية ضمن البيئات التعليمية يشجّع عمليات التعلم بالممارسة، ومنح المتعلمين القدرة على التعلم وفق خطوهم الذاتي، والسماح لكل متعلم بمتابعة تقدمه، هذا فضلاً عن أنَّه يمكن للمتعلمين عبر منصات التحفيز الرقمي ممارسة مشاعر متنوعة يصعب ممارستها في البيئات الاعتيادية مثل مشاعر: الإحباط، التعجب، النمو، النهوض، والتسلية (Brull & Finlayson، 2016; Chow et al.، 2020; Friedrich، Becker، Kramer، Wirth، & Schneider، 2020). كما أنَّ للمحفزات الرقمية دوراً كبيراً في تحفيز المتعلمين نحو المشاركة في الأنشطة الطوعية وتنفيذ المهام الصعبة، بالإضافة إلى قدرتها على تقليل الفجوة بين مستويات الطلاب المعرفية (Höllig، Tumasjan، & Welpe، 2020; Jackson، 2016).

وساعد على انتشار عمليات التحفيز الرقمي ظهور عدد متنوع من المنصات الرقمية، التي تتيح إدارة البرامج التعليمية وفقاً لإجراءات تحفيزية تسمح للمعلم بمراقبة أداء المتعلمين ومنحهم المكافآت الرقمية وفق أدائهم عبر المنصة، هذا فضلاً عن أن بعض المنصات تقوم بإدارة المحفزات بشكل أوتوماتيكي يعتمد على تنفيذ المتعلم لشروط محددة عبر المنصة، فيتم منحه النقاط والشارات وغيرها من عناصر التحفيز بشكل أوتوماتيكي (Alla & Nafil، 2019; Chen et al.، 2020; Sanchez et al.، 2020). فالمنصات الرقمية بيئة خصبة لتقديم محتويات التعلم في سياقات غير اعتيادية عبر مجموعة متنوعة من عناصر التحفيز التي تتضمنها هذه المنصات، فالمتعلم عبر المنصات الرقمية يمكن أن يحصل على نقاط أو شارات كما يمكن أن يكون بين لوحات المتصدرين؛ لذا فإنّه من المهم دراسة بنية المحفزات الرقمية عبر المنصات وتحديد آلية تقديمها وإدارتها، بما يحقق الاستفادة المثلى من هذه المنصات، وخاصة في ظل تأكيد عدد متنوع من الدراسات أنَّ توظيف أساليب وأدوات التحفيز

في البيئات الرقمية يحتاج إلى مزيد من الدراسات(Hew، Huang، Chu، & Chiu، 2016; Kayımbaşıoğlu، Oktekin، & Hacı، 2016).

وتتضمن المحفزات الرقمية عدداً كبيراً من العناصر التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير البرامج التعليمية، ويمكن الإشارة إلى أكثر نماذج المحفزات الرقمية استخداماً بالبيئات التعليمية على النحو التالي:

1 ـ النقاط (Points): تمثيل رقمي يعبر عن إنجازات المتعلم في تنفيذ المهام الموكلة إليه، وتعمل النقاط كمحفزات قوية للمتعلمين، حيث يحصل المتعلم على النقاط بشكل تراكمي في إطار سعيه لتنفيذ مهام التعلم، وتعطي النقاط إحساساً للمتعلم بأنه دائماً ما يكسب وفق أدائه (Attali & Arieli-Attali، 2015).

2 ـ الشارات (Badges): تمثيل مرئي يعبر عن إنجازات المتعلم. وتمثل الشارات وثيقة اعتراف بجهود المتعلم في تحقيقه لأهداف التعلم المتنوعة (Hamari، 2017).

3 ـ المستويات (Levels): تعني الانتقال من فئة إلى فئة، أو من مستوى إلى مستوى بناء على تقدم المتعلم في المهام التعليمية وإنجازه لأهداف تؤهله للالتحاق بمستوى أعلى يتطلب تحديات جديدة، وتُعد المستويات ترجمة فعلية لمدى تقدم المتعلم في إنجاز مهام التعلم (Zainuddin، Wah Chu، Shujahat، & Perera، 2020).

4 ـ لوحات الصدارة (Leaderboards): تمثيل مرئي يوضح ترتيب المتعلمين بالمقارنة مع بعضهم البعض بناء على تقدمهم في تنفيذ مهام التعلم (Landers، Bauer، & Callan، 2017).

5 ـ أشرطة التقدم (Progress Bars): تمثيل بصري يحدد مدى إكمال المتعلم لمراحل ومهام التعلم وفقاً لما يُطلب منه بالبرنامج التعليمي(Chow et al.، 2020).

وفي إطار الحديث عن الدافعية للإنجاز الدراسي فهي الاستعداد لأداء الأعمال الصعبة، واستمتاع المتعلم بعملية التعلم، والتطلع إلى كل ما هو جديد، وحب المثابرة (Gottfried، 2019b). وتلعب الدوافع دوراً أساسياً في توجيه الأنشطة والممارسات التي يقوم بها الفرد أو الجماعة، وخاصة في المجال التربوي، كما أنها أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية لمسؤولة عن تحريك السلوك الإنساني في التعليم والتحصيل والإنجاز الدراسي (Ziegler، Dresel، & Cunningham، 2011). فمصطلح الدافعية يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، والدافع بهذا المفهوم

يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية (Otani، 2019). والفرد الذي لديه دافعية للإنجاز هو الفرد الذي لديه استعداد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل (Lazarides، Dietrich، & Taskinen، 2019). ويجب التأكيد على أنَّه إذا كانت الدافعية للإنجاز وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فإنَّها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم وغيرها من الخبرات (Józsa & Barrett، 2018).

أما عن الحاجة إلى المعرفة فهي تستخدم كمقياس للتعلم، لأنها ترتبط بالنمو المعرفي. كما ينظر إليها كمخرج أو ناتج مرغوب للتعلم (Goodman، 2011). وأشارت كوتينيو (Coutinho، 2006) إلى وجود علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين النجاح والأداء الاكاديمي، وتضيف أنَّ الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلّم شمولية وعميقة، تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضَل من الأداء للمهمات التعليمية. كما يؤثر مقدار الارتفاع أو الانخفاض في لحلحاجة إلى المعرفة على معدل انخراط المتعلم في أنشطة ومهام التعلم (Soubelet & Sal - house، 2017). والأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها، وأكثر انخراطاً في مهمات حل المشكلات، فضلاً عن كونهم أكثر انشغالاً بالعمليات المعرفية التي تتطلب بذل المزيد من الجهود، وذلك بالمقارنة مع أصحاب الحاجة المنخفضة إلى المعرفة (Luong et al.، 2017). وعلى ذلك فإنَّ المتعلم سيتفاعل مع المواقف التعليمية المتنوعة بالقدر الذي يكون به الموقف التعليمي مصمماً بحيث يثير حاجة المتعلم إلى المعرفة، ويشبع رغباته المرتبطة بالمعرفة (Strobel، Grass، Pohling، & Strobel، 2017). ولاشك في أنّ ما يتصف به الأفراد الذين لديهم حاجة كبيرة إلى المعرفة يشير إلى إمكانية البدء في دراسة العلاقة بين منصات التحفيز الرقمي والحاجة إلى المعرفة لارتباطهما بشكلٍ كبير بالدافعية للمشاركة في العملية التعليمية، وبناء خبرات التعلم، بالإضافة إلى تأثيرهما في زيادة معدلات انخراط المتعلم في تنفيذ أنشطة ومهمات التعلم المتنوعة (Bruinsma & Crutzen، 2018; Ding، 2019)

مشكلة البحث

إنَّ الدافعية للإنجاز الدراسي أحد المتغيرات التي يستوجب الاهتمام بها وتنميتها، انطلاقاً من كونها أحد المحركات الأساسية للمتعلم ضمن البيئة التعليمية، فكلما كانت معدلات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى المتعلم كبيرة كلما انعكس ذلك بالإيجاب على نواتج التعلم، حيث أشارت بعض الدراسات السابقة (Chen & Pajares، 2010; Guay، Ratelle، Roy، & Litalien، 2010; Wu، 2019) إلى أنَّه كلما ارتفعت معدلات الدافعية للإنجاز كلما ارتفعت معدلات التحصيل الدراسي. كذلك فإنَّ الدافعية بشكل عام تُعد أحد شروط التعلم الأساسية، وهي محركة للسلوك وموجهة له، وهو ما يعني ضرورة أن تركز إجراءات وأحداث التعلم على وجود بنية محفزة تُساعد في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلم كشرط من شروط التعلم (Gottfried، 2019a). وعلى ذلك جاء البحث الحالي ليهتم بعلاقة المحفزات الرقمية بالدافعية للإنجاز، انطلاقاً من أنَّ المحفزات الرقمية يمكن لها التأثير على قدرة المتعلم في المثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية، واستمتاع المتعلم بكل إجراءات وممارسات التعلم، بالإضافة إلى رفع معدلات الشعور بالمسؤولية، وجميعها تشكل المكونات الأساسية للدافعية للإنجاز (Koivisto & Hamari، 2019; Leclercq et al.، 2020; Xi & Hamari، 2019).

أيضاً تُعد الحاجة إلى المعرفة أحد المتغيرات التي يتم الاعتماد عليها كمقياس للتعلم؛ ويرجع ذلك لكونها مرتبطة بالنمو في المعارف والخبرات الخاصة بالمتعلم (Sandra & Otto، 2018). وعلى ذلك فإنَّ الاهتمام بالحاجة إلى المعرفة ومحاولة تنميتها لدى المتعلم يُعدان مطلباً أساسياً؛ نظراً لأنَّه كلما ارتفعت الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم كلما ارتفع معدل الجهود المبذولة من المتعلم في عملية التعلم، وصاحب ذلك الاستمتاع الكامل بكافة إجراءات التعلم (Maloney & Retanal، 2020)، ولاشك في أنَّ ذلك هو ما تطمح إليه أي مؤسسة تعليمية؛ بأن يقوم المتعلم ببذل أقصى جهد ممكن لكي يتعلم، وذلك في إطار من الإثارة والمتعة. وعلى ذلك جاء البحث الحالي ليهتم بفحص العلاقة بين منصات التحفيز الرقمي والحاجة إلى المعرفة انطلاقاً من أنَّ الحاجة إلى المعرفة شكل من أشكال الدافعية الداخلية للانشغال بالتفكير، الذي يتطلب المزيد من الجهد، فعندما يكون الفرد مدفوعاً داخلياً للانشغال بنشاط ما يجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية، وهكذا يستمر الأفراد في بذل هذا النشاط مع

غياب المكافآت الخارجية، لأنهم يحسون بالميل والمتعة والإثارة، ويفسر هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة؛ لماذا يجد المتعلمين ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً (جرادات، والعلي، 2010). وفي هذا السياق، أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين كل من الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي، فكلما ارتفع مستوى الحاجة إلى المعرفة ارتفع بالتبعية مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم (Coutinho، 2006; He et al.، 2019).

في إطار ما سبق، وعلى الرغم من أهمية الدافعية للإنجاز الدراسي، والحاجة إلى المعرفة كمتغيرات تابعة يمكن استخدامها كمقاييس للتعلم، ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة لوحدة أبحاث تقويم وتطوير التعليم العام، قامت بعدد من الزيارات الميدانية لبعض مدارس التعليم العام بمدينة جدة للاطلاع على طبيعة تدريس مقررات العلوم، كأحد المقررات الأساسية المستهدف تطويرها، وقد تبين من خلال هذه الزيارات أنَّ البرامج والدروس التعليمية التي يتم تقديمها داخل المدارس تفتقد إلى العناصر المحفزة التي يُمكن الاعتماد عليها في تعزيز الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة كنواتج تعلم، وقد ظهر ذلك بوضوح في بعض الموضوعات الدراسية المعقدة بمقرر العلوم كموضوع «أنشطة وعمليات في الخلية» بالصف الثالث المتوسط، والذي يتطلب بذل مزيد من الجهد لاكتساب مضامينه المتنوعة. ولاستجلاء مشكلة البحث الحالي قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية اتبعت من خلالها المنهج الوصفي لاستطلاع رأي (19) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في (3) مدارس بإدارة جدة التعليمية، حيث تم إعداد استطلاع رأي تضمن بعض الاستفسارات بشأن دافعية الطالبات ومستوى حاجتهن للمعرفة والعوامل المؤثرة عليها، بالإضافة إلى الاستفسار عن الموضوعات الدراسية المعقدة بمقرر العلوم لطالبات الصف الثالث المتوسط، وأوضحت الاستجابات الواردة بالاستطلاع أن (73,68٪) من المعلمات قد أشرن إلى انخفاض مؤشرات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الطالبات الدراسات بمقرر العلوم، كما أشارت (94,74٪) من المعلمات إلى انخفاض مؤشرات مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالبات. وأرجعت المعلمات الأسباب الداعية لذلك الانخفاض إلى عدد من الأسباب، منها: كثافة المواضيع التي يتم تقديمها بنسبة (100٪)، وضيق وقت الحصة الدراسية بنسبة (84,21٪). بالإضافة إلى أن (94,74٪) من المعلمات قد أشرن إلى عدم وجود إجراءات محددة وآليات واضحة للتحفيز بالمنهج الدراسي. وفي إجابة المعلمات بشأن استخدام المحفزات الرقمية للتغلب على هذه

المشكلة أفادت المعلمات بالإجماع بالموافقة على استخدام هذه المحفزات، حيث إنَّ استخدامها قد يُساعد في رفع معدلات التحصيل، والتغلب على النقص الواضح بالمحفزات داخل البيئات الاعتيادية. وبشأن أكثر الموضوعات الدراسية المعقدة التي تحتاج إلى مستوى عال من الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة، أشارت المعلمات بنسبة (95, 78٪) إلى موضوع أنشطة الخلية بمقرر العلوم بالصف الثالث المتوسط، حيث إنَّه من الموضوعات التي تواجه الطالبات صعوبات في دراسته، وقد تم التأكد من ذلك بمراجعة متوسط درجات الاختبارات الدورية المرتبطة بهذا الموضوع، وقد تبين أنَّ متوسط تحصيل الطالبات قد بلغ نسبة (3, 52٪).

ويدعم مشكلة البحث الحالي نتائج عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بدافعية الإنجاز بالمملكة العربية السعودية، حيث أوضحت هذه الدراسات ضرورة تبني أساليب متنوعة لمجابهة التدني في الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ويرجع ذلك إلى كون البيئات التعليمية الاعتيادية لا تتضمن من المحفزات والمثيرات ما يجعلها قادرة على تنمية معدلات الإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وعلى ذلك جاءت دراسة يحيى (2014) التي حاولت توظيف أسلوب الخيال في تعزيز الدافعية للإنجاز، ودراسة شوق (2016) التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعزيز الدافعية للإنجاز، ودراسة الحلافي (2015) التي وظفت الرحلات المعرفية لمجابهة التدني في الدافعية للإنجاز.

ولا شك في أنَّ كل ما سبق يؤكد على ضرورة البحث عن حلول غير اعتيادية لتطوير البرامج التعليمية، بحيث تكون قادرة على تحفيز المتعلمين لدراسة الموضوعات الدراسية بالاعتماد على أساليب تستطيع أن تحفز دافعية المتعلمين واحتياجاتهم للمعرفة، ونظراً لقدرة المحفزات الرقمية على القيام بدور مؤثر في تحفيز المتعلمين ودعم احتياجاتهم المعرفية فإنَّ البحث الحالي يحاول توظيف المحفزات الرقمية في تنمية الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة، ويأتي ذلك متسقاً مع ما أشارت إليه الأدبيات السابقة من أن المحفزات الرقمية تعمل على زيادة مشاركات المتعلمين في أنشطة ومهام التعلم (Hakak et al., 2019). وأنَّ هذه المحفزات تساعد المتعلم على المثابرة لتحقيق أهداف التعلم، كما أنَّها تحقق الرضا لديهم (Xi & Hamari, 2019)، وتجعل عملية التعلم أكثر تفاعلاً وجذباً للمتعلمين، وتمنحهم القدرة بشكل أكبر على التذكر والأداء المهاري (McAuliffe et al., 2019). فالمحفزات الرقمية تؤثر بشكل إيجابي في سلوك المتعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم (Ding, 2019). كما تُساعد على وضع المتعلم فيما يسمى بحالة التدفق، وهي حالة من التركيز الكامل والمشاركة في

النشاط (Toda، do Carmo، da Silva، Bittencourt، & Isotani، 2019). وترى الباحثة أنَّ كل ما سبق يُؤهل المحفزات الرقمية للقيام بدور فاعل في تنمية الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة.

وبناء على ما سبق ارتكزت مشكلة البحث الحالي على وجود قصور في الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم، ومحاولة علاج هذا القصور من خلال تطوير برنامج تعليمي قائم على المحفزات الرقمية.

أسئلة البحث

للتصدي لمشكلة البحث، علينا أن ننطلق من أن هذا البحث يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين برنامج تعليمي قائم على المحفزات الرقمية والدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1 ـ ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المحفزات الرقمية في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم؟

2 ـ ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المحفزات الرقمية في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1 ـ تحديد فاعلية البرامج التعليمية القائمة على المحفزات الرقمية في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات المرحة المتوسطة.

2 ـ تحديد فاعلية البرامج التعليمية القائمة على المحفزات الرقمية في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحة المتوسطة.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في دراسة درجة المساهمة التي يمكن أن يحدثها برنامج تعليمي مستند على المحفزات الرقمية في تعزيز مستوى الدافعية للإنجاز، وكذلك مستوى الحاجة إلى المعرفة، وقد يساهم البحث في تقديم دليل إجرائي لمصممي مناهج العلوم لتوظيف المحفزات الرقمية ضمن الدروس التعليمية بما يُسهم في تنمية الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة، كما يؤمل أن يساهم البحث من خلال نتائجه في تزويد معلمي التعليم العام بالإرشادات المعيارية لكيفية استخدام المحفزات الرقمية في إدارة عمليات التعليم والتعلم. أيضاً استناداً إلى مخرجات البحث الحالي، المتمثلة في تطوير برنامج تعليمي قائم على منصات التحفيز الرقمي فإنه يؤمل في إمكانية اعتماد مدارس التعليم العام على النموذج المقترح للبرامج التعليمية القائمة عبر منصات التحفيز الرقمي التي توصل إليها البحث الحالي في تعزيز الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة على المعرفة، كما يؤمل في توجيه أنظار الباحثين نحو أهمية التوسع في دراسة متغيرات التحفيز الرقمي وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية المتنوعة، بما يسهم في تعزيز نواتج التعلم لدى طلاب التعليم العام. وفيما يتعلق بأدوات القياس التي تم تطويرها من خلال البحث فإنه يؤمل الاعتماد على هذه الأدوات في قياس مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي، والحاجة إلى المعرفة بمقررات العلوم لدى طلاب التعليم العام.

حدود البحث

1 ـ **الحدود الموضوعية:** الفصل السابع «أنشطة وعمليات في الخلية» بالوحدة الرابعة (أسس الحياة) بمقرر العلوم لطالبات الصف الثالث متوسط، والتي تواجه الطالبات صعوبات في دراستها، وفق ما أفادت معلمات العلوم بالدراسة الاستطلاعية.

2 ـ **الحدود البشرية:** طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، والمنوط بهم دراسة مقرر العلوم.

3 ـ **الحدود الزمانية:** تم تطبيق تجربة البحث على العينة المحددة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م، حيث تتضمن الخطة الدراسية الوحدة المحددة بالفصل الدراسي الثاني.

4 ـ **الحدود المكانية:** تم التطبيق على ثلاثة مدارس في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، حيث تضمنت كل مدرسة مجموعة من مجموعات البحث الثلاثة: المجموعة الأولى (برنامج تعليمي يستخدم منصة قائمة على المحفزات الرقمية)، والمجموعة الثانية (برنامج تعليمي عبر نفس المنصة بدون المحفزات الرقمية)، والمجموعة الثالثة (مجموعة ضابطة تستخدم الطريقة الاعتيادية).

مصطلحات البحث الأساسية

1 ـ البرامج التعليمية القائمة على المحفزات الرقمية

تعني المحفزات الرقمية استخدام سمات وعناصر الألعاب في سياقات تعليمية ليست قائمة بالأساس على اللعب؛ بهدف إضفاء المتعة والحافزية على البيئات التعليمية، والخروج ببعضها من الرتابة والنمطية، إلى فكرة الاستمتاع بأحداث التعلم المتنوعة (Buckley & Doyle، 2017; Deterding et al.، 2011; Kyewski & Krämer، 2018)، حيث تعتمد المحفزات الرقمية على توظيف بعض عناصر الألعاب أو مبادئها مثل: الشارات، والنقاط، ولوحات المتصدرين وغيرها من العناصر داخل الأنشطة والمهام التعليمية؛ بهدف تحفيز للمتعلمين، ومكافأتهم، بما يضمن الحفاظ على مستوى عالٍ ومستمر من الدافعية (de-Ma - cos et al.، 2016). ويعني تحفيز البرامج التعليمية وجود تحديات داخل الموقف التعليمي، وأنَّ هناك مهام يجب أن ينفذها المتعلم، وبناء على تنفيذه لهذه المهام يحصل على نقاط وشارات، ويمر بمستويات متنوعة، هذا فضلاً عن أنَّ المتعلمين أو المستخدمين يتم ترتيبهم وفقاً معدلات إنجازهم (Nebel، Schneider، Beege، & Rey، 2017; Perryer، Cele - tine، Scott-Ladd، & Leighton، 2016).

وتُعد منصات التحفيز الرقمي إحدى البيئات الرقمية المناسبة لتقديم البرامج التعليمية القائمة على المحفزات، حيثُ تسمح هذه المنصات بتحميل وسائط متعددة لها علاقة بالمحتويات الدراسية وإدارة هذه الوسائط من خلال نظام لإدارة التعلم يربط بين أنشطة المتعلم ومحتويات المنصة بعناصر تحفيزية، كالنقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة، وعلى قدر أداء المتعلم فإنّه يحصل على المكافآت التحفيزية، وتتيح المنصات للمعلم التحكم في منح المحفزات للمتعلمين عبر المنصة، كما أنَّ بعض المنصات تقوم بعمليات المنح الآلي

للمحفزات وفقاً لأداء المتعلم (Alla & Nafil، 2019; Chen et al.، 2020; Sanchez et al.، 2020).

وترتكز منصات التحفيز الرقمي على عدة مكونات يمكن الإشارة إليها على النحو التالي (Chen et al.، 2020; Condruz-Bacescu، 2013; Fernández، Gil، Palacios، & De-vece، 2011):

- إدارة المحتوى: وتشمل إدارة محتوى الوسائط المتعددة وكيفية تقديمه وعرضه للمتعلمين في أشكال وأنماط متعددة تيسر عملية التعلم.
- إدارة المهام والأنشطة: تقديم التكليفات والواجبات والأنشطة التعليمية للمتعلمين مع تقديم التغذية الراجعة.
- إدارة المحفزات: تحديد العناصر التحفيزية المستخدمة، وشروط تقديمها، وربطها بمهمات وأنشطة محددة.
- إدارة المتعلمين: من خلال ضبط عملية التعلم والتحكم فيها والسيطرة عليها وفقاً لأداء المتعلم.
- إدارة الاتصال: وهي الوسائل المتاحة للتواصل بين المعلم والمتعلم بما فيها المحفزات الرقمية.
- إدارة التقويم والاختبارات: القدرة على إنشاء وعمل الاختبارات وتقويمها وملاحظة مستوى المتعلمين.

وبذلك يُمكن تعريف البرامج التعليمية القائمة على المحفزات الرقمية إجرائياً بأنَّها «مجموعة الإجراءات والأسس التي يتم تطبيقها بطريقة منظمة عبر منصة رقمية تسمح بإدارة المحتوى الدراسي، وربط أداء المتعلم عبر هذه المنصة بمجموعة من المحفزات الرقمية، يحصل عليها المتعلم وفقاً لتنفيذه مهمات وأنشطة التعلم المرتبطة بالمحتويات الدراسية، وذلك بهدف تعزيز بيئة التعلم المرتبطة بمقرر العلوم وتحسين الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط».

2 ـ الدافعية للإنجاز الدراسي:

تُمثل الدافعية للإنجاز الدراسي إحدى مكونات الشخصية، كما تُمثل أيضاً استعداد الفرد ورغبته في تحقيق أهداف مسبقة وضعها لنفسه عن طريق المثابرة والطموح المرتفع لديه، حيث يرى في تحقيقها بلوغ آماله وتلبية رغباته المتنوعة (Gottfried، 2019a، 2019b).

وأي نظام يهتم بتنمية دافعية الإنجاز الدراسي ـ ومن بينها منصات التحفيز الرقمي ـ لابد أن يضع في اعتباره أن تتمتع عناصره الرئيسة بالخصائص التالية (Gottfried، 2019a، 2019b; Kruger، 2006; Otani، 2019):

- **المتعلم:** يجب أن يكون متحملاً لمسؤولية التعلم، وقادراً على الاستمرار في أداء الأعمال والواجبات والتطبيقات ذات العلاقة بمجال دراسته مهما كانت المشكلات المحيطة، ويجب أن تساعده بيئة التعلم على تحقيق ذلك.
- **المعلم:** يجب أن يكون متميزاً في تدريسه، مشجعاً للاستقصاء وروح الاستفسار، كما يجب أن يتقبل ذاتية المتعلم ويشجعها، إضافة إلى دعمه الدائم للفضول الطبيعي للمتعلم.
- **البيئات التعليمية:** يجب أن تكون البيئة مرنة ومستجيبة لاحتياجات المتعلمين الحقيقية الأصيلة، كما يجب أن تكون محفزة للمتعلم بعناصر تحفيزية متعددة.
- **المعالجات التعليمية:** يفضل اختيار المداخل والاستراتيجيات والأساليب التعليمية الداعمة لمركزية المتعلم، ودوره الإيجابي في التعلم، وتشجيع هذا الدور عبر منظومة المحفزات.

وفي إطار الدراسات التي اهتمت بالدافعية للإنجاز الدراسي فإنّه يُمكن الإشارة إلى أهم محاور الدافعية على النحو التالي (Akdemir & Arslan، 2013; Gottfried، 2019b; Kim، Brady، & Wolters، 2018; Senkbeil، 2018; Vallerand et al.، 1992):

- **الشعور بالمسؤولية:** وتعني الالتزام والجدية في أداء ما يكلف به المتعلم من مهام وتطبيقات وواجبات أكاديمية على أكمل وجه، مع بذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك.
- **المثابرة:** وتعني قدرة المتعلم على الاستمرار في أداء الأعمال والواجبات والتطبيقات ذات العلاقة بمجال دراسته مهما كانت المشكلات المحيطة، مع إمكانية تضحيته ببعض الأمور الحياتية.
- **مستوى الطموح:** وتعني الجهد المبذول من المتعلم للحصول على أعلى التقديرات الدراسية، والرغبة في مراجعة العديد من مصادر التعلم، مع السعي الدائم لتحسين الأداء، وقبول التحدي في إنجاز المهام التعليمية الصعبة.
- **تقدير أهمية الوقت:** وتعني الإدراك والوعي من قبل المتعلم لقيمة الوقت، وحرصه على إنجاز واجباته وتكليفاته التعليمية في المواعيد المحددة.
- **الاستمتاع بممارسات التعلم:** وتعني شعور المتعلم بالرضا والارتياح من ممارسات التعلم وما يقوم به من واجبات وتطبيقات خلال دراسته دون انتظار لحافز مادي أو معنوي.

• **التخطيط للمستقبل:** وتعني قدرة المتعلم على استشراف المستقبل، والتخطيط الجيد له في ضوء تحديد المشكلات المتوقعة والعمل على تخطيها.

وفي إطار ما تقدم يمكن تعريف الدافعية للإنجاز الدراسي إجرائياً بأنَّها «استعداد الطالب لتحمل مسؤولياته الدراسية، والسعي نحو التفوق، والمثابرة، وتقدير قيمة الوقت، والتخطيط للمستقبل، عبر نظام للتحفيز الرقمي، وتقاس باستخدام المقياس المُعد لذلك «

3 ـ الحاجة إلى المعرفة:

يُعرف كوتينيو (Coutinho، 2006) الحاجة إلى المعرفة بأنها الميل إلى الانخراط في نشاط يستهلك جهداً ذهنياً. وتُعد الحاجة إلى المعرفة سبب وجود الدافع للنشاطات المعرفية، وتعكس الحاجة إلى الدافع المعرفي، وليس القدرة العقلية، كما أنها تشير إلى الفروق الفردية في الدوافع الذاتية للانخراط في العمليات المعرفية المرهقة (Dwyer، 2008). والحاجة إلى المعرفة أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم، فحينما تكون هذه الحاجات قوية ترافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات (Cazan & Indreica، 2014). ويشير كوتينيو (Coutinho، 2006) لوجود علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين النجاح والأداء الأكاديمي. كما أكدت دراسة دواير (Dwyer، 2008) على وجود علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي، أي كلما ارتفعت الحاجة إلى المعرفة ارتفعت معدلات التحصيل الأكاديمي. كذلك أظهرت نتائج دراسة ديكهوسر ورينهارد (Dickhäuser & Reinhard، 2009). ومن المظاهر التي تدل على الحاجة إلى المعرفة قدرة الفرد على الإحساس بالمشكلات، ومن ثم فإنّه يبدأ بالبحث والتقصي والتدخل، واستعمال الأشياء والأفكار من أجل حل المشكلات والوصول إلى الحقائق بنفسه، من خلال بعض ممارسات السلوك الاستكشافي، والتي تعتمد على قيام المتعلم باكتشاف أنواع من العلاقات أو المبادئ أو الحقائق أو المعلومات أو حلول للمشكلات بجهده الذاتي؛ مما يعطيه فرصة التمكن من التعلم (بقيعي، 2013، ص 209)

وأنّه كلما زاد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم كلما زاد معه معدل الأداء، ويرتكز قياس الحاجة إلى المعرفة على ثلاثة محاور أساسية يمكن الإشارة إليها على النحو التالي (Maloney & Retanal، 2020; Stevens et al.، 2019):

1 ـ **الانهماك بالتفكير:** هو ميل المتعلم للانشغال بالتفكير في المهمات الصعبة والمواقف التي

تحتاج إلى جهد ذهني كبير والاهتمام بالواجبات التي تتحدى القدرات العقلية.

2 ـ **الاستمتاع بالتفكير**: وهو ميل المتعلم لقضاء أوقات ممتعة في التفكير بالمهمات والمواقف التي تحتاج إلى حلول وشعوره بالارتياح في أثناء قيامه بأداء المهمات الصعبة التي قد تتحدى قدراته العقلية.

3 ـ **السعي إلى المعرفة**: وهو ميل الطالبة إلى الحصول على المعرفة بالطرق والأساليب المختلفة.

وفي إطار ما تقدم يُمكن تعريف الحاجة إلى المعرفة إجرائياً بأنها «عملية عقلية تترجم قدرة المتعلم على الانهماك بالتفكير والاستمتاع به والسعي إلى المعرفة لبناء مواقف تعليمية ذات معنى، ويوجد مستويين للحاجة إلى المعرفة (مرتفع ومنخفض)، يُمكن تحديدهما وفقاً لاستجابات الطالبات على المقياس المعد لذلك».

الإطار النظري

في إطار النظريات التي تؤسس لتوظيف المحفزات الرقمية بالبرامج التعليمية فإنه يمكن الإشارة إلى نظرية تقرير الذات (Self-Determination Theory (SDT والتي تشير في مضمونها إلى أن تحرك المتعلم نحو تنفيذ المهام يكون مدفوعاً بمجموعة من الدوافع الداخلية، التي كلما ارتفعت كلما أصبح المتعلم أكثر قدرة على تقرير مصيره وأفعاله، حيث الدوافع الداخلية تؤدي إلى ممارسة السلوكيات التي تُشعر المتعلم بالمتعة والرضا، بغض النظر عن حصوله على مكافآت من عدمه، ولأن النظرية تستند إلى افتراض مفاده أنَّ الإنسان بشكل عام جدلي وموجه بالفطرة، إلا أنّ هذا التوجه الفطري لا يعمل بطريقة آلية؛ إذ إنّه يتطلب الدعم والتغذية الراجعة المناسبة من البيئة الاجتماعية، وهو ما تستطيع أن تقوم به المحفزات الرقمية (Perryer et al.. 2016; Ryan & Deci. 2000a; Seaborn & Fels. 2015; Simões. Redondo. & Vilas. 2013).

أيضاً يرتبط توظيف المحفزات الرقمية في البيئة التعليمية بنظرية الدافعية (Motiv tion Theory (MT وذلك في الشق المرتبط بالدوافع الخارجية (Extrinsic Motiv tion) التي تتمثل في مجموعة الحوافز الخارجية (Extrinsic Incentives) التي يتم توجيهها للمتعلم عبر منصة التحفيز الرقمي في أكثر من موقف، وعلى الرغم من النقد الذي يمكن توجيهه للحوافز الخارجية كونها قد تؤدي إلى تثبيط الدوافع الداخلية لدى الفرد

فإنّه من منظور نظرية الدافعية الخارجية فإنّ هذا النوع من الحوافز له دور كبير في تحفيز المتعلمين نحو إكمال مهام التعلم والاستمتاع بها، وتستطيع أن تعوض الفارق بين الحوافز الداخلية والمستوى الحقيقي للمتعلم، فمن الممكن أن يكون لدى المتعلم رغبة داخلية للتفوق، إلا أنَّ قدراته العلمية والمعرفية قد لا تسمح بذلك؛ لذا فإنَّ الحوافز الخارجية في هذه الحالة يكون لها دور كبير في تحفيز المتعلم نحو الوصول للمستوى المنشود(Zichermann & Cu- ningham، 2011).

وتُعد النظرية السلوكية Behaviorism Theory (BT) إحدى أهم النظريات التي تؤسس لأنظمة التحفيز الرقمي، فالنظرية السلوكية تشير إلى السلوك باعتباره مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب، وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعماً فيقل احتمال حدوثه، فالتعلم يُبنى بدعم وتعزيز الأداء القريب من السلوك، وهذا ما يعزز استخدام المحفزات الرقمية، وذلك لتعزيز أداء المتعلم وتحفيزه بشكل متكرر نحو الاستمرار في استكمال مهام التعلم(Bíró، 2014). ويتماشى ذلك مع مبادئ التعزيز الجزئي لسكنر (Skinner's Principle of Partial Reinforcement) والتي يرى فيها أنّ التعزيز غير المستمر أو التعزيز الانتقائي يؤدي إلى استمرار أكبر للممارسات وعدم انطفاء للاستجابات الإيجابية، وذلك بعكس التعزيز المستمر(Richter، Raban، & Rafaeli، 2015).

وتُعد نظرية التدفق Flow Theory (FT) إحدى النظريات المدعمة بقوة للتحفيز الرقمي، فالتدفق يشير إلى الخبرة الإنسانية المثلى (Optimal Human Experience) والتي تعني استغراق الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها استغراقاً تاماً ينسى به ذاته والوسط والزمن والآخر، وكأنه في حالة من غياب للوعي بكل شيء، باستثناء هذه المهام أو الأعمال، على أن يكون كل ذلك مقترناً بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الدافع له باتجاه المداومة والمثابرة، ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد، تكون فيه المعاناة مُرحّباً بها، وكلما استطاع الفرد مواجهة التحديات والحصول على نتائج إيجابية فإنه يحصل على حوافز خارجية أكبر، وهنا يأتي دور المحفزات الرقمية، فعلى الرغم أن نظرية التدفق تهتم بشكل كبير بالدوافع الداخلية كأساس لحالة التدفق، إلا أن مصاحبة المحفزات الرقمية (المكافآت الخارجية) لعمليات التدفق تؤدي إلى شعور أكبر بالسعادة، وتحفيز أكثر على الاستمرارية، حيث أنها تعطي مؤشراً للمتعلم بأنّه على الطريق الصحيح، مما يُساعد على

متابعة عمليات التدفق للوصول نحو الهدف المنشود، هذا فضلاً عن أنَّ المحفزات الرقمية في هذه الحالة تعمل بمثابة تغذية راجعة فورية، والتي تُعد أحد المتطلبات الرئيسية للاستمرار في حالة التدفق (Groh، 2012; Nakamura & Csikszentmihalyi، 2009).

تتشير نظرية الاحتياجات النفسية الأساسية (Basic Psychological Needs Th - ory (BPNT إلى مجموعة من العوامل التي تجعل من أي نشاط ممتع ومحفز للدوافع للداخلية، ومن بين هذه العوامل: الاستقلالية (Autonomy)، والكفاءة (Comp - tence)، والارتباط (Relatedness)، وهو ما توفره أنظمة التحفيز الرقمي التي تدعم الاستقلالية من خلال منح المتعلم الإحساس بالإرادة والحرية في تنفيذ المهام، كما أنّها تحفز الكفاءة من خلال منحها المتعلم الشعور بالفاعلية في إنجاز المهام والتأثير على البيئة المتواجد بها، وأخيراً فإنَّها تشجع على الارتباط الذي يتولد من خلال بناء المتعلم لعلاقات اجتماعية مع أقرانه ضمن بيئة التعلم، وإحساسه بالانتماء للمجموعات التي تتشكل في أثناء تنفيذ المهام (Ryan & Deci، 2000b; Sailer، Hense، Mayr، & Mandl، 2017; Suh، Wagner، & Liu، 2015)

الدراسات السابقة

في سياق الدراسات التي اهتمت بالمحفزات الرقمية جاءت دراسة كيمبسلوج وأتخن وهاسي (Kayımbaşıoğlu et al.، 2016) لتستهدف دمج بعض المحفزات الرقمية ضمن بيئات التعليم الإلكتروني وبيان فاعليتها، وقد أوضحت نتائج الدراسة أنَّ بيئات التعليم الإلكتروني القائمة على المحفزات الرقمية أكثر فاعلية من غيرها من حيثُ قدرتها على الحد من تشتت المتعلمين، كما أنّها تعزز لدى المتعلمين الدافعية للمضي في أحداث وفاعليات التعلم. واستهدفت دراسة الرحيلي (2018) استقصاء فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على المحفزات الرقمية وقياس أثرها على التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة، وقد أوضحت نتائج الدراسة التي تم تطبيقها على (41) طالبة فاعلية البيئة القائمة على المحفزات الرقمية في تنمية التحصيل الدراسي بالمقارنة مع البيئات الاعتيادية، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين البيئة القائمة على المحفزات الرقمية والبيئة الاعتيادية. وجاءت دراسة البربري (2018م) لتستهدف تصميم مقترح

لبيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحفزات الرقمية وبيان أثرها في تنمية مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البيئة القائمة على المحفزات الرقمية في تعزيز دافعية الأداء المهاري للطلاب عيّنة البحث. أما دراسة الحلفاوي وزكي (Alhalafawy & Zaki، 2019) فقد استهدفت تطوير تطبيقات المحتوى الرقمي عبر الأجهزة النقالة وفقاً للمحفزات الرقمية، حيث قامت الدراسة بتطوير تطبيق للإرشاد الاكاديمي قائم على المحفزات الرقمية، وقد أوضحت النتائج فاعلية التطبيق القائم على المحفزات الرقمية في تعزيز السعادة النفسية لدى المتعلمين بالمقارنة مع التطبيقات الرقمية التي لا تتضمن محفزات رقمية. وجاءت دراسة زنودين وآخرين (Zainuddin، Shujahat، et al.، 2020) لتستهدف المقارنة بين أنظمة الاختبارات الاعتيادية وأنظمة الاختبارات القائمة على المحفزات الرقمية، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية أنظمة الاختبارات الإلكترونية القائمة على المحفزات الرقمية في تنمية انخراط المتعلمين في عملية التعلم وكذلك تنمية تفكيرهم الإبداعي. واستهدفت دراسة شين وآخرون (Chen et al.، 2020) تطوير نظام لتذييل القراءات التشاركية قائم على المحفزات الرقمية لتشجيع الطلاب على تذييل ما يقومون بقراءته، وقد أوضحت النتائج فاعلية المحفزات الرقمية في تعزيز أداء المتعلمين المرتبط بجودة مشاركاتهم في عملية التذييل القائم على الفهم القرائي.

وبشأن الدراسات التي اهتمت بالدافعية للإنجاز الدراسي فقد اهتم عدد كبير من الدراسات بتوظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الدافعية للإنجاز الدراسي، ومن بين هذه الدراسات دراسة جنيو وزملائه (Jeno، Grytnes، & Vandvik، 2017) التي استهدفت تطوير تطبيق رقمي عبر الهواتف النقالة لمساعدة المتعلمين في دراسة مقرر البيولوجي، ومقارنة التطبيق المقترح بالكتاب المدرسي الاعتيادي في تنمية الدافعية للإنجاز، وقد أوضحت النتائج فاعلية التطبيق النقال المطور في تعزيز دوافع المتعلمين بالمقارنة مع الكتاب الاعتيادي. أما دراسة تورال وأوزار (Turel & Ozer Sanal، 2018)، فقد استهدفت تصميم كتاب إلكتروني مستند إلى نموذج كيلر للتصميم التحفيزي وبيان تأثيره على الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الجامعيين، وذلك بالمقارنة بالكتب المطبوعة والكتب في صيغة (pdf)، وقد أوضحت نتائج الدراسة التي تم تطبيقها على (94) طالباً في مقرر الرياضيات على فاعلية التصميم التحفيزي للكتاب الإلكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز

بالمقارنة مع الصيغ الأخرى للكتاب. وجاءت دراسة زهراني (2019) لتهتم بتوظيف بيئة تعلم إلكترونية تشاركية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية الأداء المهاري والدافعية للإنجاز. واستهدفت دراسة أحمد (2019) تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً وبيان تأثيرها على الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد أوضحت النتائج الفاعلية المطلقة لبيئات التعلم الشخصية المنظمة ذاتياً في رفع معدلات الإنجاز الدراسي لدى الطلاب عيّنة البحث. وجاءت دراسة إيبانيز وفريقه البحثي (Ibáñez، Uriarte Portillo، Zatarain Cabada، & Barrón، 2020) لتستهدف فحص تأثيرات تكنولوجيا الواقع المعزز على الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدارس العامة والمدارس الخاصة في دارسة موضوعات الهندسة الرياضية، وقد أوضحت النتائج أن تكنولوجيا الواقع المعزز أكثر فاعلية في تنمية الدافعية للإنجاز في المدارس العامة عنها في المدارس الخاصة.

وفي سياق الدراسات التي اهتمت بالحاجة إلى المعرفة فقد جاءت دراسة مبارز (2014) لتستهدف التعرف على تأثير التغذية الراجعة التصحيحية في بيئة التعلم المدمج الدوار على الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا، وقد أوضحت النتائج أن جميع أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئات التعلم المدمج الدوار لها تأثير كبير على تعزيز الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. أما دراسة الدلامي (2014) فقد استهدفت إعداد أنشطة لاصفية موجهة وقياس فاعليتها في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وبتطبيق الأنشطة اللاصفية على العينة المكونة من (19) طالباً أظهرت النتائج فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلمين. وجاءت دراسة علاونة وشتيات (2016م) لتستهدف دراسة العلاقة بين التواصل الاجتماعي الإلكتروني والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد أوضحت النتائج أنَّ الطلاب ذوي مستوى التواصل الاجتماعي الإلكتروني المرتفع هم أكثر الطلاب حاجة إلى المعرفة.

وبناء على مجمل نتائج الدراسات السابقة، تتضح أهمية منصات التحفيز الرقمي في تعزيز الدافعية للإنجاز، وكذلك رفع مستوى الحاجة إلى المعرفة، فقد اتفقت الدراسات السابقة على وجود فاعلية كبيرة للمحفزات الرقمية في تعزيز نواتج التعلم، وتأسيساً على

ذلك أشارت الدراسات السابقة لأهمية توظيف المحفزات الرقمية في غالبية أنشطة التعليم والتعلم. كما أن الدراسات السابقة كشفت عن أهمية تحسين الدافعية للإنجاز ومستوى الحاجة إلى المعرفة من خلال برامج تستند إلى أساليب تحفيزية. وعلى الرغم من التطور الكبير في منصات التحفيز الرقمي التي يتم الاعتماد عليها كنظام لإدارة المحفزات، إلا أنَّ الدراسات العربية السابقة تجاهلت في هذا السياق فحص فاعلية منصات التحفيز الرقمي في دراسات بحثية موسعة لبيان تأثيرها في نواتج التعلم، خاصة أنَّ الدراسات السابقة أكدت على دور التقنيات التعليمية في تعزيز الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة، وهو ما يمكن أن يعطي مؤشراً ودلالة على دور التقنيات الحديثة، ومن بينها منصات التحفيز الرقمي، في تنمية الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة، وخاصة في ظل ما قدمته الدراسات السابقة من أدلة إرشادية لكيفية توظيف المحفزات الرقمية في تعزيز نواتج التعلم. وقد جاء البحث الحالي ليسد ثغرة في الأدب التربوي المرتبط بتوظيف منصات التحفيز الرقمي في تعزيز الدافعية للإنجاز ومستوى الحاجة إلى المعرفة، وعلى ذلك فالدراسة الحالية جاءت مختلفة عن الدراسات السابقة في كونها تفحص تأثير منصات التحفيز الرقمي على الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة وهو ما لم تتضمنه الدراسات السابقة.

فروض البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0,05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تعليمي قائم على منصة تقدم محفزات رقمية) والمجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعليمي قائم على المنصة بدون محفزات رقمية)، والمجموعة الضابطة (برنامج تعليمي اعتيادي) في القياس البعدي للدافعية للإنجاز الدراسي؛ يرجع لتأثير المحفزات الرقمية.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0,05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تعليمي قائم على منصة تقدم محفزات رقمية) والمجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعليمي قائم على المنصة بدون محفزات رقمية)، والمجموعة الضابطة (برنامج تعليمي اعتيادي) في القياس البعدي للحاجة إلى المعرفة؛ يرجع لتأثير المحفزات الرقمية.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، حيث أنّه المنهج الأكثر مناسبة لدراسة العلاقة السببية المتمثلة في نتائج تأثير المتغير المستقل (المحفزات الرقمية عبر منصات التحفيز) على المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة، كما استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، حيث تم من خلاله تحليل منصات التحفيز الرقمي، وتحديد مؤشرات الدافعية للإنجاز ومستوى الحاجة إلى المعرفة.

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (90) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط من ثلاث مدارس تابعة لإدارة جدة التعليمية تم اختيارهم من (205) طالبات، وقد تم توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث للبحث، بواقع (30) طالبة بكل مجموعة، وبحيث تتضمن كل مدرسة إحدى مجموعات البحث لصعوبة وجود (3) فصول متكافئة في مدرسة واحدة، ولعزل أثر المتغيرات الوسيطة المرتبطة بتواصل المجموعات مع بعضها البعض.

ثالثاً: التصميم التجريبي للبحث

تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبيتين والضابطة، حيث المجموعة التجريبية الأولى، وهي المجموعة التي سوف تدرس من خلال البرنامج التعليمي المطور عبر منصة تستخدم المحفزات الرقمية، أما المجموعة التجريبية الثانية فهي المجموعة التي تدرس البرنامج التعليمي من خلال نفس المنصة الرقمية الخاصة بالمجموعة الأولى، ولكن بدون محفزات رقمية، وتكون المجموعة الثالثة والأخيرة؛ المجموعة الضابطة، والتي تعتمد على الدروس الاعتيادية المنفذة بالفصول الدراسية، ويوضح جدول (1) التصميم التجريبي للبحث.

جدول (1)

التصميم الجريبي للبحث.

مجموعات البحث	المتغير المستقل	المتغيرات التابعة
المجموعة التجريبية (1)	برنامج تعليمي قائم على منصة تقدم محفزات رقمية	الدافعية للإنجاز الدراسي الحاجة إلى المعرفة
المجموعة التجريبية (2)	برنامج تعليمي قائم على نفس المنصة بدون المحفزات الرقمية	
المجموعة الضابطة	برنامج تعليمي يعتمد على الدروس الاعتيادية المنفذة بالحصص الدراسية	

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:** البرنامج التعليمي القائم على منصة تقدم محفزات رقمية، البرنامج التعليمي القائم على المنصة بدون تفعيل للمحفزات الرقمية، والبرامج التعليمية الاعتيادية بالفصول الدراسية.
- **المتغير التابع:** الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة.

رابعاً: أدوات البحث

1. مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

استهدف المقياس الحالي تحديد دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمقرر العلوم، ووفقاً لهذا الهدف تم مراجعة عدد من مقاييس دافعية الإنجاز العربية (خليفة، 2006؛ سرايا، 2011) والأجنبية (Martin. 2001; Schreglmann. 2018)، وإجراء عدد من المقابلات مع بعض الخبراء، وبناء على ذلك تمّ تحديد محاور المقياس، حيث تضمن (6) محاور، هي: الشعور بالمسؤولية، المثابرة، مستوى الطموح، تقدير أهمية الوقت، الاستمتاع بممارسات التعلم، والتخطيط للمستقبل. وقد قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس الخاصة بكل محور من المحاور السابقة، حيث اشتمل كل محور على (4) عبارات: (2) منها إيجابية، (2) أخرى سلبية، وبلغ إجمالي عدد العبارات بالمقياس (24) عبارة. وقد تم توزيع درجات

المقياس على أساس طريقة ليكرت (موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق تماماً) من (5) إلى (1) للعبارات الإيجابية، ومن (1) إلى (5) للعبارات السلبية، ومن ثم فإن أقصى درجة قد تحصل عليها الطالبة في المقياس هي (24×5=120)، وأقل درجة هي (24×1=24)، وعليه فإنَّ الدرجة الكلية للمقياس تنحصر بين (24–120)، أي أنَّ اقتراب درجة الطالبة من الحد الأعلى (120) يعني أنّ درجة الدافعية للإنجاز الدراسي عالية، واقتراب الطالبة من الحد الأدنى (24) درجة يعنى تدني مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لديها.

وللتحقق من صدق المقياس فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، للحكم على مدى صدق عبارات المقياس في قياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وبلغت نسب الاتفاق على عبارات المقياس أعلى من (80٪)، وقد تم اقتراح بعض التعديلات المتعلقة بصياغة بعض العبارات، وهو ما قامت الباحثة بتنفيذه، ويوضح جدول (2) التالي بعض التعديلات التي تم تنفيذها بالمقياس.

جدول (2)

نماذج من العبارات التي تم تعديلها وفقاً لآراء المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أبذل أقصى طاقتي لأمتلك أفضلية عن الآخرين في إنجازي الدراسي.	أبذل أقصى طاقتي لأكون أفضل من الآخرين في الإنجاز الدراسي
أشعر بالقلق عند تكليفي بمهام مداها الزمني قصير	أشعر بالقلق عند تكليفي بمهمات تعليمية مدتها الزمنية قصيرة
أسعى للمنافسة على المراكز الأولى داخل القاعات الدراسية	أسعى للمنافسة على المركز الأول بأي برنامج دراسي

وقد تم قياس ثبات المقياس بطريقتين، هما: ثبات ألفا، حيث تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قدرها (30) طالبة، وتم حساب ثبات كل محور على حدة، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0,83–0,89)، وهي قيم جميعها دالة عند مستوى (0,01)؛ مما يشير إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة. كما

تم قياس الثبات بطريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، قبلياً وبعدياً، بفاصل زمني أسبوعين، وقامت الباحثة بحساب قيم معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة للمقياس، وللدرجة الكلية، وكانت قيم ارتباط بيرسون على النحو التالي: الشعور بالمسؤولية (0,81)، والمثابرة (0,78)، ومستوى الطموح (0,83)، وتقدير أهمية الوقت (0,81)، والاستمتاع بممارسات التعلم (0,79)، والتخطيط للمستقبل (0,80)، والدرجة الكلية (0,803).

2. مقياس الحاجة إلى المعرفة:

تم إعداد مقياس الحاجة إلى المعرفة بواسطة كاسيوبو ورفاقه (Cacioppo & Petty, 1982)، وتمت تهيئته للغة العربية بواسطة عبدالكريم جرادات ونصر العلي (2010)، لقياس مستوى الحاجة للمعرفة على ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض). يكون المقياس بوضعه النهائي من (18) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد للحاجة إلى المعرفة، هي: الانهماك بالتفكير، والاستمتاع بالتفكير، والسعي إلى المعرفة على النحو الموضح سابقاً بمصطلحات البحث. وتستجيب الطالبة للمقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هي: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة. والدرجات المقابلة لهذه البدائل (من 5 إلى 1)، والدرجة الكلية للمقياس (90) درجة. والطالبات اللاتي يقتربن من (90) درجة هنّ الطالبات أصحاب المستوى المرتفع للحاجة إلى المعرفة، بينما الطالبات أصحاب المستوى المنخفض فهن الطالبات اللاتي تقترب درجاتهن من (18) درجة، والدرجة الحيادية هي (54) درجة.

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء للتأكد من ملاءمة العبارات والفقرات لطالبات المرحلة المتوسطة محل البحث الحالي، وقد أشار السادة الخبراء إلى تعديل بعض الصياغات لتتناسب مع الطالبات ومع طبيعة البحث، على سبيل المثال: استبدال المسائل بالمهمات التعليمية، ثم تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس والمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0,78-0,83)، ومع المجال ما بين (0,78-0,83). كما تم قياس ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة القياس، في ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط، ووجد أن متوسط معامل الارتباط ككل (0,81).

خامساً: تصميم البرنامج التعليمي عبر منصات التحفيز الرقمي

تم تصميم البرنامج التعليمي وفقاً للمراحل والخطوات التالية:

1 ـ مرحلة التحليل

أ. تحديد المشكلة وتقدير الحاجات

يرتكز البحث الحالي على تطوير برنامج تعليمي مستند على المحفزات الرقمية لمعالجة أوجه القصور لدى طالبات الصف الثالث متوسط والمرتبطة بالدافعية للإنجاز الدراسي، والحاجة إلى المعرفة، وذلك استناداً للدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة وأكدت على احتياج الواقع التعليمي لبرامج تعليمية تستخدم أساليب تحفيزية.

ب. تحديد الأهداف العامة للبرنامج

الهدف العام من البرنامج المقترح هو تنمية مهارات الدافعية للإنجاز الدراسي (الشعور بالمسؤولية، والمثابرة، ومستوى الطموح، وتقدير أهمية الوقت، والاستمتاع بممارسات التعلم، والتخطيط للمستقبل)، وتنمية الحاجة إلى المعرفة (الانهماك بالتفكير، والاستمتاع بالتفكير، والسعي إلى المعرفة).

ج. تحديد المهمات الأساسية للبرنامج

تم تحديد مجموعة من المهمات الأساسية، كل مهمة منها مرتبطة بأهداف محددة وتتناول جزءاً من موضوعات «أنشطة وعمليات في الخلية» بمقرر العلوم بالصف الثالث متوسط، حيث تم توجيه الطالبات نحو تنفيذ المهمات التعليمية في فترة زمنية محددة، وبلغ عدد المهمات الأساسية (4) مهمات، بواقع (2) مهمة لدرس (أنشطة في الخلية)، و(2) مهمة لدرس (انقسام الخلية وتكاثرها)، وتتضمن المهمات الفرعية (16) مهمة، بواقع (4) مهمات لكل مهمة رئيسية.

د. تحليل خصائص المتعلمين

تم تحليل خصائص الطالبات المرتبطة باستخدام الإنترنت والمنصات الرقمية، حيث تم التأكد من استخدام (100٪) من الطالبات للإنترنت، كما تبيَّن استخدام (90٪) من الطالبات للمنصات الرقمية، بالإضافة إلى امتلاك الطالبات لأجهزة رقمية نقالة، يمكن استخدامها في الوصول لمنصات التحفيز الرقمي.

هـ. تحليل بيئة البرنامج

البيئة الرئيسية للبرنامج في البحث الحالي هي منصة (talentlms) للتحفيز الرقمي، ويتم الوصول إليها من خلال الموقع الرسمي (www.talentlms.com)، أو من خلال تطبيق (talentlms) للأجهزة الذكية بنظام (android) أو نظام (IOS). وتتضمن المنصة أربعة أدوات رئيسية يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ منظومة التلعيب، وهي: (النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة)، هذا بالإضافة إلى أنّ المنصة تتيح تحميل مقاطع فيديو متنوعة، وعروض تقديمية، وصور، وغيرها من الملفات، وكذلك إضافة اختبارات متنوعة، وإنشاء مهمات تعليمية، وتتيح للمعلم التعرف على مدى تقدم الطلاب، ومعدلات تنفيذهم للمهام المتنوعة، وإمكانية استدعاء ملفات من خارج المنصة.

2 ـ مرحلة التصميم

أ. تحديد الأهداف الإجرائية

تم الاعتماد على الأهداف التعليمية الوارد تحديدها بالفصل السابع من مقرر العلوم للثالث متوسط «أنشطة وعمليات في الخلية»، وارتكزت هذه الأهداف على (12) هدفاً تعليمياً تغطي موضوعات الانتقال في الخلية، والطاقة في الخلية، والانقسام في الخلية، والتكاثر في الخلية.

ب. تصميم المحتوى وطريقة تقديمه

على ضوء الأهداف العامة والأهداف التعليمية السابق الإشارة إليها تم تحديد المحتويات الخاصة بالبرنامج التعليمي التي سوف يتم تحميلها عبر المنصة، وذلك على النحو المبين بجدول (3) التالي:

جدول (3)

المحتوى المقدم بالبرنامج التعليمي عبر المنصة.

م	المهمة الرئيسية	الأهداف التعليمية	فيديو	عرض	مقالة	اختبار	المهمات الفرعية
1	**الانتقال في الخلية**	• أن توضح الطالبة النفاذية الاختيارية للغشاء البلازمي. • أن توضح الطالبة كيفية انتقال الجزيئات بعملتي الانتشار والخاصية الإسموزية في الخلايا الحية. • أن توضح الطالبة الاختلاف بين النقل النشط والنقل السلبي. • أن تميز الطالبة بين المنتجات والمستهلكات.	فيديو (4) دقائق	عرض (10) شرائح	مقالة مصورة بعنوان «الانتقال في الخلية»	اختبار يتضمن (20) سؤال اختيار من متعدد	• إنشاء مناقشات جديدة على المحتويات الرقمية. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الانتقال في الخلية. • كتابة تقرير عن الانتقال في الخلية. • تحميل مقطع فيديو يغطي الأهداف التعليمية.
2	**الطاقة في الخلية**	• أن توضح الطالبة كيف تقوم عمليتا البناء الضوئي والتنفس الخلوي بتخزين الطاقة وإطلاقها. • أن تصف الطالبة كيف تحصل الخلايا على الطلاقة خلال عملية التخمر.	فيديو (3) دقائق	عرض (8) شرائح	مقالة مصورة بعنوان «الطاقة في الخلية»	اختبار يتضمن (10) أسئلة اختيار من متعدد	• إنشاء مناقشات جديدة على المحتويات الرقمية. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الطاقة في الخلية. • كتابة تقرير عن الطاقة في الخلية. • تحميل مقطع فيديو يغطي الأهداف التعليمية.

م	المهمة الرئيسية	الأهداف التعليمية	فيديو	عرض	مقالة	اختبار	المهمات الفرعية
3	**الانقسام في الخلية**	• أن توضح الطالبة أهمية الانقسام المتساوي. • أن تتبع الطالبة أطوار الانقسام المتساوي. • أن تقارن الطالبة بين الانقسام المتساوي في الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية. • أن تصف الطالبة أطوار الانقسام المنصف في التكاثر الجنسي • أن توضح الطالبة أهمية الانقسام المنصف في التكاثر الجنسي.	فيديو (5) دقائق	عرض (9) شرائح	مقالة مصورة بعنوان «الانقسام في الخلية»	اختبار يتضمن (20) أسئلة اختيار من متعدد	• إنشاء مناقشات جديدة على المحتويات الرقمية. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الانقسام في الخلية. • كتابة تقرير عن الانقسام في الخلية. • تحميل مقطع فيديو يغطي الأهداف التعليمية.
4	**التكاثر في الخلية**	• أن توضح الطالبة كيف يحدث الإخصاب في التكاثر الجنسي.	فيديو (4) دقائق	عرض (5) شرائح	مقالة مصورة بعنوان «التكاثر في الخلية»	اختبار يتضمن (10) أسئلة اختيار من متعدد	• إنشاء مناقشات جديدة على المحتويات الرقمية. • الإجابة عن الاختبارات الخاصة بموضوع الانقسام في الخلية. • كتابة تقرير عن الانقسام في الخلية. • تحميل مقطع فيديو يغطي الأهداف التعليمية.

ج. تصميم أساليب التحفيز الرقمي

وفقاً لأساليب التحفيز الرقمي التي تتضمنها المنصة الرقمية تم تصميم المحفزات بالاعتماد على (4) محفزات رقمية، وهي (النقاط، الشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة)، وتتضمن المنصة خيارات متعددة ومستويات متعددة لكل محفز، ووفقاً للمحتويات التعليمية للدروس التي تم تحميلها عبر المنصة تم تصميم المحفزات على النحو المبين بجدول (4) التالي:

جدول (4)

أساليب التحفيز الرقمي المستخدمة بالبرنامج التعليمي

النقاط	الشارات	المستويات	لوحات الصدارة
• منح الطالبة (10) نقاط في كل مرة دخول للبرنامج. • منح الطالبة (10) نقاط لإكمال كل وحدة رقمية بالبرنامج. • منح الطالبة (5) نقاط لكل إجابة صحيحة لأحد أسئلة الاختبار. • منح الطالبة (5) نقاط لكل مناقشة جديدة للطالبة. • منح الطالبة (10) نقاط لكل مهمة تعليمية منفذة بالكامل.	• منح شارة للطالبة وفقاً لعدد مرات دخولها للبرنامج، بمعنى إشارة واحدة بعد كل عدد مرات دخول على النحو التالي: (4، 8، 16، 32، 64، 128، 256، 512) • منح شارة لكل طالبة بعد إكمالها للوحدات الرقمية بالبرنامج، وفقاً للمتوالية التالية (1، 2، 4، 6، 8، 12). • منح شارة لكل طالبة بعد مرورها بنجاح من أسئلة الاختبارات، بمعنى شارة بعد إجابة كل عدد من الأسئلة الصحيحة بالمتوالية التالية(2، 4، 8، 16، 32) • منح شارة لكل طالبة بعد تنفيذها لكل مهمة من المهمات التعليمة، بمعنى شارة بعد كل عدد الأعداد التالية (1، 2، 4، 8، 16)	• يتم وضع الطالبات في مستويات وفقاً لما يلي: • في حال إكمال الطالبة لعدد (100) نقطة يتم ترقية مستواه. • في حال حصول الطالبة على (4) شارات يتم ترقية مستواه. • في حال إكمال الطالبة لكل موضوع من الموضوعات التعليمية الأربعة يتم ترقية مستواه	• تم إنشاء ثلاثة لوحات صدارة على النحو التالي: • لوحة صدارة لترتيب الطالبات وفقاً لعدد النقاط الحاصلين عليها. • لوحة صدارة لترتيب الطالبات وفقاً لعدد الشارات الحاصلين عليها. • لوحة صدارة لترتيب الطالبات وفقاً لكل مستوى من مستويات الطالبات.

د. تصميم التفاعل في البرنامج التعليمي

تضمن البرنامج التعليمي عدة أنماط للتفاعل ارتكزت حول تفاعل الطالبات مع المحتويات التعليمية بمنصة التحفيز الرقمي، وتفاعل الطالبات مع وجهات التفاعل بمنصة التحفيز، بالإضافة إلى تفاعل الطالبات مع المعلمات عبر المنصة بشأن استفساراتهم، والنقاش في الموضوعات التعليمية، وتفاعل الطالبات مع بعضهم البعض من خلال النقاشات حول الوسائط الرقمية.

هـ . تصميم استراتيجية التغذية الراجعة

تم تصميم التغذية الراجعة بحيث يتم متابعة ومراقبة الطالبات ومتابعة أدائهن عبر منصة التحفيز، سواء من خلال المعلمات المشاركات بالتجربة، أو من خلال التقارير الإحصائية التي تقدمها منصة التحفيز عن كل طالبة مشاركة، وبالتالي تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة وتوجيههن نحو إكمال مهمات التعلم.

و . تصميم استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم:

تم الاعتماد على أسلوب التعلم الفردي والتعلم التشاركي باستخدام منصة التحفيز الرقمي، حيث تتحكم الطالبة في خطوها الذاتي بهذه المنصة في أثناء التعلم، وبالتالي تتحكم في تتابع عرض المعلومات وفقا لسرعتها الفردية، وقدرتها على الإنجاز، بالإضافة إلى تشاركها مع الطالبات في النقاشات ومشاهدة الوسائط الرقمية والتعليق عليها.

3 ـ مرحلة التطوير

أ. إنتاج المحتوى الخاص بالبرنامج التعليمي

في هذه المرحلة تم إنتاج المحتويات الرقمية الخاصة بالبرنامج، والمتمثلة في أفلام الفيديو التعليمية، والتي تم استيراد بعضها عبر اليوتيوب، وإنتاج العروض التعليمية الخاصة بكل موضوع، وإعداد المقالات المصورة المرتبطة كذلك بالموضوعات التعليمية، وكذلك إنتاج الأسئلة الخاصة بكل اختبار، وذلك بحسب الموضوعات التعليمية الموضحة في جدول (3).

ب. تطوير حساب البرنامج التعليمي عبر منصة التحفيز الرقمي

- فتح حساب عبر منصة(talentlms).
- إنشاء درس رقمي لكل موضوع من موضوعات البرنامج الأربعة الرئيسة.
- تحميل الوسائط الرقمية الخاصة بكل درس.
- إنشاء الاختبارات الخاصة بكل درس تعليمي.
- إنشاء المهمات الرقمية الخاصة بكل درس تعليمي.
- تفعيل لوحة الإدارة الخاصة بالمحفزات، وتفعيل نظام النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة.

ج. التقويم المبدئي للبرنامج القائم على المحفزات الرقمية

تضمنت هذه المرحلة عرض البرنامج التعليمي المطور على مجموعة من المحكمين للتأكد

من إمكانية الاعتماد عليه في تنمية الدافعية للإنجاز والحاجة إلى المعرفة، والتأكد من أنّ المحفزات التي تم تصميمها مناسبة، وكذلك التأكد من مناسبة المحتويات الرقمية، وعلى ضوء نتائج التقويم البنائي، اتضح اتفاق المحكمين على أن البرنامج التعليمي مناسب وصالح للتطبيق، ويحقق أهداف البحث، وبذلك يكون البرنامج التعليمي صالح للتجريب ميدانياً على الطلاب عينة البحث.

4 ـ مرحلة التطبيق والتقويم:

يتم عرض جميع إجراءات هذه المرحلة في الجزء الخاص بتجربة البحث ونتائجه.

سادساً: إجراءات تجربة البحث

1- **التطبيق القبلي:** بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الحاجة إلى المعرفة قبلياً على الطالبات عينة البحث، ثم رصد نتائج التطبيق القبلي وتحليلها وفقاً لأسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أي مجموعة من مجموعات البحث، وذلك على النحو الموضح بجدول (5).

جدول (5)

دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس القبلي للدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0,05)
الدافعية للإنجاز الدراسي	بين المجموعات	48,47	2	24,23	1,60	0,206 غير دالة
	داخل المجموعات	1310,03	87	15,06		
	الكلي	1358,50	89			
الحاجة إلى المعرفة	بين المجموعات	53,07	2	26,53	1,99	0,143 غير دالة
	داخل المجموعات	1159,83	87	13,33		
	الكلي	1212,90	89			

باستقراء جدول (5) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز الدراسي، حيث بلغ مستوى الدلالة (0,206) وتشير إلى عدم تفوق أي مجموعة من المجموعات الثلاث وأن كافة المجموعات متكافئة قبل بدء التجربة. وكذلك فيما يتعلق بمستوى الحاجة إلى المعرفة، فقد بلغ مستوى الدلالة (0,143) وهي غير دالة وتؤكد على عدم أفضلية أي مجموعة، وأن المجموعات الثلاث متكافئة.

2- تنفيذ تجربة البحث: تم تنفيذ تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- التنسيق مع معلمة العلوم بكل مدرسة من المدارس الثلاث التي تم تحديدها لمعاونة الباحثة في تنفيذ تجربة البحث.
- التمهيد لتجربة البحث، حيث تم عقد جلسة تمهيدية للطالبات عينة البحث لتعريفهم بطبيعة البحث والهدف منه، وما هو مطلوب منهم، وكيفية استخدام منصة التحفيز الرقمي، وطبيعة العمل في كل مجموعة، والمحفزات التي يتم تقديمها عبر منصة التحفيز الرقمي، وذلك من خلال ورشة أداء عملي، ووفقاً للمعالجة التجريبية للبحث، والاستراتيجيات التي يجب تنفيذها فيما يتعلق بتنمية الدافعية للإنجاز الدراسي، والحاجة إلى المعرفة.
- منح كل مهمة رئيسية مدة ثلاثة أيام وفق جدول الدروس التعليمية الذي تم تصميمه، ولمدة (12) يوماً، عبر أسبوعين دراسيين، وفيما يخص المجموعات الثلاث، فقد تم تنفيذ التجربة مع كل مجموعة على النحو الموضح بجدول (6) التالي.

جدول (6)

آلية عمل المجموعات التجريبية والضابطة أثناء تنفيذ التجربة

المجموعة التجريبية الأولى منصة (talentlms) مع تفعيل المحفزات الرقمية	المجموعة التجريبية الثانية منصة (talentlms) بدون المحفزات الرقمية	المجموعة الضابطة الدروس الاعتيادية بالقاعات الدراسية
تقوم طالبات المجموعة التجريبية الأولى بالدراسة عبر البرنامج التعليمي المقترح والمقدم بمنصة التحفيز الرقمي، وتدرس الطالبات جميع الموضوعات والدروس الرقمية التي تتضمن مقاطع الفيديو الرقمي والعروض والمقالات والاختبارات، مع ربط كل أداء بالمنصة بالمحفزات المتنوعة، وتستغرق الطالبات في كل مهمة من المهمات الرئيسية ثلاثة أيام متتالية.	تقوم طالبات المجموعة التجريبية الثانية بدراسة كل المحتويات والموضوعات الرقمية المقدمة عبر المنصة، ولكن بدون وجود أية محفزات رقمية، حيث تم إغلاق نظام التحفيز بالمنصة، وتقوم الطالبات في هذه المجموعة بتنفيذ نفس المهمات والإجابة على كافة الاختبارات ومشاهدة كافة الموضوعات تماماً مثل المجموعة الأولى ولكن بدون المحفزات الرقمية، وتنفذ الطالبات كل المهمات بنفس الجدول الزمني الخاص بالمجموعة الأولى.	تدرس الطالبات في هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية، من خلال الشروحات والعروض التي تقدمها المعلمات في القاعات الدراسية، وتنفيذ نفس الأنشطة والمهمات بالطريقة الاعتيادية داخل الفصول الدراسية دون والاعتماد على المنصة في عمليات التعليم والتعلم، ويتم تنفيذ الدروس والمهمات وفق الجدول الزمني للدروس الخاص بكل المجموعات.

- التأكيد على كل مجموعة بالالتزام بآلية العمل داخل المجموعات، وتنفيذ كافة المهمات والأنشطة، وتوجيه الطالبات نحو إكمال المهمات التعليمية.
- تقديم الدعم الفني للطلاب وفق الاستفسارات الواردة منهم بحسب المجموعات الثلاث.

3- التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث بعدياً، وطباعة تقرير الدرجات، ومعالجتها باستخدام اختبار تحليل التباين واختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات.

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات البحث

1- الإجابة عن التساؤل الأول للبحث المرتبط بتحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي

للتحقق من صحة الفرض الأول الخاص بالمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث، وذلك فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز الدراسي، تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على وجود فروق بين المجموعات من عدمها، ويوضح جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز الدراسي.

جدول (7)

دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس البعدي للدافعية للإنجاز الدراسي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة (0,05)
الدافعية للإنجاز الدراسي	بين المجموعات	15015 ,36	2	7507 ,68	356 ,22	0 ,00 دالة
	داخل المجموعات	1833 ,63	87	21 ,08		
	الكلي	16848 ,99	89			

باستقراء النتائج في جدول (7) يتضح أنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً فيما بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث (البرنامج القائم على منصات التحفيز الرقمي، البرنامج القائم على المنصات بدون محفزات رقمية، البرنامج وفق الطريقة الاعتيادية) في الدافعية للإنجاز الدراسي، ولمعرفة موقع واتجاه تلك الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات كما هو موضح بجدول (8).

جدول (8)

نتائج اختبار شيفيه في الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الدافعية للإنجاز الدراسي

مجموعات البحث		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
المجموعة (1) برنامج عبر منصة التحفيز الرقمي	المجموعة (2)	16,33	دالة عند مستوى (0,05)
	المجموعة (3)	31,63	دالة عند مستوى (0,05)
المجموعة (2) برنامج عبر منصة بدون التحفيز الرقمي	المجموعة (1)	-16,33	دالة عند مستوى (0,05)
	المجموعة (3)	15,30	دالة عند مستوى (0,05)
المجموعة (3) برنامج يتم تدريسه بطريقة اعتيادية	المجموعة (1)	-31,63	دالة عند مستوى (0,05)
	المجموعة (2)	-15,30	دالة عند مستوى (0,05)

باستقراء النتائج الخاصة بتحليل الفروق بين كل مجموعتين في الدافعية للإنجاز يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج التعليمي القائم على المحفزات الرقمية وباقي المجموعات لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت المنصة الرقمية بدون محفزات رقمية والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وتأسيساً على ذلك يتم رفض الفرض الأول وإعادة صياغته على النحو التالي «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى≤ 0,05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تعليمي قائم على منصة تقدم محفزات رقمية) والمجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعليمي قائم على المنصة بدون محفزات رقمية)، والمجموعة الضابطة (برنامج تعليمي اعتيادي) في القياس البعدي للدافعية للإنجاز الدراسي؛ يرجع لتأثير المحفزات الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى».

2- الإجابة عن التساؤل الثاني للبحث المرتبط بتحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الحاجة إلى المعرفة

للتحقق من صحة الفرض الأول الخاص بالمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث، وذلك فيما يتعلق بالحاجة إلى المعرفة، تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على وجود فروق بين المجموعات من عدمها، ويوضح جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه فيما يتعلق بالحاجة إلى إلى المعرفة.

جدول (9)

دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس البعدي للحاجة إلى المعرفة باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0,05)
الدافعية للإنجاز الدراسي	بين المجموعات	7064,02	2	3532,01	258,53	0,00 دالة
	داخل المجموعات	1188,60	87	13,66		
	الكلي	8252,62	89			

باستقراء النتائج في جدول (9) يتضح أنَّ هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث (البرنامج القائم على منصات تقدم محفزات رقمية، البرنامج القائم على المنصات بدون تحفيز رقمي، البرنامج وفق الطريقة الاعتيادية) في الحاجة إلى المعرفة، ولمعرفة موقع واتجاه تلك الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات كما هو موضح بجدول (10).

جدول (10)

نتائج اختبار شيفيه في الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الحاجة إلى المعرفة

مجموعات البحث		الفرق بين المتوسطات	الدلالة
المجموعة (1) برنامج عبر منصة التحفيز الرقمي	المجموعة (2)	11,03	دالة عند مستوى (0,05)
	المجموعة (3)	21,70	دالة عند مستوى (0,05)
المجموعة (2) برنامج عبر منصة بدون التحفيز الرقمي	المجموعة (1)	-11,03	دالة عند مستوى (0,05)
	المجموعة (3)	10,67	دالة عند مستوى (0,05)
المجموعة (3) برنامج يتم تدريسه بطريقة اعتيادية	المجموعة (1)	-21,70	دالة عند مستوى (0,05)
	المجموعة (2)	-10,67	دالة عند مستوى (0,05)

باستقراء النتائج الخاصة بتحليل الفروق بين كل مجموعتين في الحاجة إلى المعرفة يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت البرنامج التعليمي القائم على منصة التحفيز الرقمي وباقي المجموعات لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت المنصة الرقمية بدون محفزات رقمية والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وتأسيساً على ذلك يتم رفض الفرض الثاني وإعادة صياغته على النحو التالي «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0,05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تعليمي قائم على منصة تقدم محفزات رقمية) والمجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعليمي قائم على المنصة بدون محفزات رقمية)، والمجموعة الضابطة (برنامج تعليمي اعتيادي) في القياس البعدي للحاجة إلى المعرفة؛ يرجع لتأثير المحفزات الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى».

ثانياً: تفسير نتائج البحث

1- تفسير نتائج الفرض الأول (العلاقة بين البرنامج القائم على المحفزات الرقمية والدافعية للإنجاز الدراسي)

ترى الباحثة أنَّ النتيجة الحالية التي أشارت إلى فاعلية منصات التحفيز الرقمي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم ترجع إلى كون منصة التحفيز الرقمي قدمت للطالبات محفزات خارجية عززت الدوافع الداخلية لديهن للانتهاء من دراسة المحتوى الرقمي؛ لتحصل كل طالبة على مكانتها المناسبة داخل مجتمع التعلم، وهو ما جعل الطالبات تتعامل مع المهمات التعليمية على أنّها وسيلة لتحقيق قيمة معنوية خاصة بها، وقد انعكس ذلك على سرعة ومعدلات إنجاز الطالبات في دراسة البرنامج التعليمي، كما أدى إلى سيطرة الطالبات وتحكمهن في عمليات التعلم عبر المنصة، وأصبحت المواقف التعليمية بالنسبة لهن أكثر مرونة. أيضاً يمكن القول إن المحفزات الرقمية جعلت أفراد العينة في حالة نشاط مستمر بحثاً عن المكافآت، وبالتالي أصبحت الطالبات متحملات لمسؤولية التعلم، وهو ما انعكس إجمالاً على مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي. ونظراً لأن المحفزات ارتبطت بانتهاء الطالبات من تنفيذ المهمات؛ فإن ذلك قد ساهم في ارتفاع دافعية الطالبات وإثارة انتباههن لكافة جوانب الأنشطة التعليمية ومحاولة الانتهاء منها للحصول على المكافأة المقررة، وساعد

ذلك الطالبات على التيقن باحتمالية إدراكهن وتوقعهن للنجاح، وهو ما ساهم بشكل كبير في تنمية دافعية الإنجاز الدراسي لديهن.

وتأتي النتيجة الحالية متوافقة مع ما ذكرته بعض الأدبيات السابقة، حيث أشار مانتين (Muntean، 2011) إلى أن أهم ما يميز المحفزات الرقمية هو قدرتها على دعم ممارسة سلوكيات معينة واستبعاد سلوكيات أخرى غير مناسبة من قِبل المتعلم. ويعني ذلك أن المحفزات الرقمية تستطيع أن تدعم سلوكيات المتعلم المرتبطة بالإنجاز الدراسي والتوجه نحو تنفيذ المهمات التعليمية مهما كانت التحديات والعقبات. كذلك وفقاً لريستيفو وفاديرت (Restivo & Van De Rijt، 2012) فإن المحفزات الرقمية تضع المتعلم في حالة تحد مستمر، إلا أن هذا التحدي يحمل في طياته مكافأة يعلمها المتعلم وينتظرها، وهو ما ينعكس على جوانب دافعيته المرتبطة بالمثابرة والتغلب على التحديات والعقبات. ووفقاً لخصائص المحفزات الرقمية التي تعمل كنظام للتغذية الراجعة، تقدم المكافآت بشكل فوري، وتستخدم المنافسة لتعزيز السلوكيات الإيجابية، وينظر إلى الفشل كجزء من عملية التعلم، حيث يساعد كل ذلك في خلق دوافع إيجابية لدى المتعلم للإنجاز الدراسي(Simões et al.، 2013). وإذا كان البعض يرى أن المحفزات الخارجية لها تأثير سلبي على الدوافع الذاتية، وأن أولئك الذين يؤدون الأنشطة بسبب الدوافع الخارجية، فإنه متى تم إزالتها فسوف يكونون أقل رغبة في تنفيذ مهمات وأنشطة التعلم(Deci، Koestner، & Ryan، 2001; Luo، Yang، & Meinel، 2015). إن وايز وديمارز (Wise & DeMars، 2005) قاما بفحص (12) دراسة متنوعة استهدفت إجراء (25) مقارنة بين أداء مصاحب بحافز وآخر غير مصاحب بأي حوافز، وكانت النتيجة بحجم أثر (0,6) لصالح المجموعات التي حصلت على حوافز خارجية إضافية، وهو ما يعني أهمية تطوير أي نظام تعليمي وفقاً لمنظومة من المحفزات.

وتدعم النتيجة البحث الحالي، حيث أشارت إلى فاعلية منصات التحفيز الرقمي في تعزيز الدافعية للإنجاز الدراسي عدة نظريات، منها نظرية تقرير الذات التي ترى أن الدوافع لا تعمل بطريقة آلية ولكن يجب توفير بيئة داعمة لهذه الدوافع وتعمل على تحفيزها (Perryer et al.، 2016; Ryan & Deci، 2000a; Seaborn & Fels، 2015; Simões et al.، 2013). وفي السياق المرتبط بنظرية تقرير الذات يرى سبورن وفيلز (Seaborn & Fels، 2015، p. 15) أنَّ السلوك لا يمكن النظر إليه على أنَّه مجرد نتيجة للمؤثرات الخارجية، فالبشر بطبيعتهم استباقية ولهم رغبة داخلية قوية للنمو وهو ما يؤثر على الخيارات التي

يتخذونها، وإذا كانت البيئة تدعم هذه الدوافع فإنه يمكن للإنسان أن يمارس مهامه المتنوعة في إطار من الرضا والسعادة، وعلى ذلك فإن المعالجة الخاصة بتوظيف المحفز الرقمي في البرامج التعليمية لا يمكن اعتبار سلوك المتعلم من خلالها مدفوعاً بالدوافع الخارجية - التي تتمثل في المكافآت التي تتضمن النقاط، والشارات، والهدايا - ولكنها مرتبطة بدوافعه الداخلية التي دعمتها المحفزات الرقمية التي تعمل في هذه الحالة كتغذية راجعة. وتؤيد نظرية الدافعية استخدام المحفزات الرقمية في تعزيز الدافعية للإنجاز انطلاقاً من أن المحفزات الرقمية تستطيع أن تعوض الفارق بين الحوافز الداخلية والمستوى الحقيقي للمتعلم، فمن الممكن أن يكون لدى المتعلم رغبة داخلية للتفوق، إلا أن قدراته العلمية والمعرفية قد لا تسمح بذلك؛ لذا فإن الحوافز الخارجية في هذه الحالة يكون لها دور كبير في تحفيز المتعلم نحو الوصول للمستوى المنشود (Alhalafawy & Zaki، 2019; Zichermann & Cunningham، 2011). ووفقاً لنظرية التعزيز فإن الإنسان يحتاج بشكل مستمر لتعزيز أدائه حتى يتكرر، وعلى ذلك تأتي أهمية استخدام المحفزات الرقمية في تعزيز الدافعية للإنجاز حيث تمنح المتعلم قدراً كبيراً من الاستمرارية والحفاظ على أعلى معدلات الأداء (Hew et al.، 2016). ووفقاً لنظرية التدفق فإن حصول المتعلم على محفزات خارجية يساعده على الاستمرار في محاولة تحقيق أهدافه، وذلك على الرغم من أن التدفق مرتبط بالحوافز الداخلية، إلا أن الحوافز الداخلية تحتاج بشكل مستمر إلى ما يدعمها ويقويها، وهو الدور الذي يمكن أن تقوم به المحفزات الرقمية.

وتأتي النتيجة الحالية متوافقة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية المحفزات الرقمية في تعزيز نواتج التعلم، كدراسة كيمبسلوج وأتخن وهاسي (Kayımbaşıoğlu et al.، 2016) التي بينت أن دمج المحفزات الرقمية في البيئة التعليمية يعزز لدى المتعلمين الدافعية للتعلم. ودراسة الحلفاوي وزكي (Alhalafawy & Zaki، 2019) التي أوضحت فاعلية المحفزات الرقمية في تعزيز السعادة النفسية لدى المتعلمين. ودراسة زنودين وآخرين (Zainuddin، Shujahat، et al.، 2020) التي أشارت إلى فاعلية المحفزات الرقمية في تنمية انخراط المتعلمين في عملية التعلم. ودراسة شين وآخرون (Chen et al.، 2020) التي أوضحت فاعلية المحفزات الرقمية في تعزيز أداء المتعلمين. كما تتوافق نتيجة البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة التي أوضحت دور التقنيات الرقمية في تعزيز الدافعية للإنجاز كدراسة جنيو وزملاءه (Jeno et al.، 2017) التي أكدت فاعلية

تطبيقات المحتوى الرقمي النقال في تعزيز الدافعية للإنجاز. ودراسة تورال وأوزار (Turel & Ozer Sanal، 2018) التي أشارت إلى فاعلية التصميم التحفيزي للكتاب الإلكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز. ودراسة زهراني (2019) التي أشارت إلى فاعلية بيئات التعلم التشاركية في تنمية الدافعية للإنجاز. ودراسة إيبانيز وفريقه البحثي (Ibáñez et al.، 2020) التي أوضحت فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز.

2- تفسير نتائج الفرض الثاني (العلاقة بين البرنامج القائم على المحفزات الرقمية والحاجة إلى المعرفة)

يمكن إرجاع النتيجة الحالية التي أشارت إلى فاعلية المحفزات الرقمية في تنمية الحاجة إلى المعرفة إلى دور المحفزات الرقمية في تحفيز الطالبات عيّنة البحث نحو عملية التعلم وبالتالي تحفيز احتياجاتهن المعرفية المرتبطة بالانتهاء من المهمات التعليمية عبر منصة التحفيز الرقمي. ونظراً لأن الحاجة إلى المعرفة تُعد بالأساس شكلاً من أشكال الدافعية الداخلية التي تدفع المتعلم نحو بذل المزيد من الجهود والاستمتاع بها فإنه يمكن القول إن الاعتماد على المحفزات الرقمية كداعم للمحفزات الداخلية لدى الطالبات عيّنة البحث قد ساعد في تحقيق الطالبات لأهدافهن التعليمية. ونظراً لأن الانخراط في التعلم يعمل على تحسين مؤشرات الحاجة إلى المعرفة فإنه يمكن الإشارة إلى أن المحفزات الرقمية التي تم استخدامها بالبرنامج المطور وضعت الطالبات عيّنة البحث في حالة من الانهماك والانخراط للحصول على المكافآت الرقمية المقررة، وهو ما انعكس في النهاية على نمو معدلات الحاجة إلى المعرفة لدى الطالبات عيّنة البحث.

وتأتي نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع ما توجهت إليه بعض الأدبيات التي تناولت المحفزات الرقمية، فالحاجة إلى المعرفة تعني أن أي نشاط يقوم به المتعلم مهما كان مُجهداً فإنه يُعطي المتعلم إحساساً بالمتعة والإثارة، ويأتي ذلك متوافقاً مع ما أشار إليه الحلفاوي وزكي(Alhalafawy & Zaki، 2019) من أن المحفزات الرقمية لها فاعلية كبيرة في تعزيز مؤشرات السعادة الرقمية لدى المتعلمين في أثناء تنفيذ المهمات التعليمية، ويعني ذلك أن المحفزات تعمل على توفير بيئة قائمة على البهجة وتحفز المتعلمين على القيام بمهامهم، وهذا الجو من البهجة والسعادة التي توفره المحفزات الرقمية يُعد بيئة خصبة لنمو الحاجة إلى المعرفة. ووفقاً لما ذكره كوتينيو (Coutinho، 2006) عن وجود علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين النجاح والأداء الاكاديمي، فإن المحفزات الرقمية كأداة داخل المنصات التعليمية

تُعد إحدى الأدوات الدالة على نجاح المتعلم وتميزه الأكاديمي، ويعني ذلك أنه كلما شعر المتعلم بتفوقه وتميزه أكاديمياً كلما أدى ذلك إلى نمو احتياجاته المعرفية، وذلك انطلاقاً من العلاقة لالارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتميز الاكاديمي. ويذكر استروبل وفريقه البحثي (Str - bel et al.، 2017) أنه كلما اتسمت المواقف التعليمية بالإثارة كلما كانت هذه المواقف أكثر فاعلية في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم، وانطلاقاً من ذلك ترى الباحثة أن المحفزات الرقمية تُعد بمثابة أداة قوية لإثارة المتعلمين ووضعهم في حالة من النشاط الدائم والمستمر. وفي سياق آخر فإن الفرد في إطار سعيه لبناء معارفه فإنه يمر بحالة من التنافر المعرفي تنشأ نتيجة لتعرض الفرد لمثير يتعارض مع البنية المعرفية أو المعلومات لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك يساعده نحو الوصول إلى حالة التآلف المعرفي(FitzGerald et al.، 2013; Harmon-Jones & Harmon-Jones، 2012). وهنا يأتي دور المحفزات الرقمية في تطوير معارف المتعلم والتقليل من حالة التنافر المعرفي من خلال تحفيزها المتعلم لتنفيذ أكبر عدد من المهام والأنشطة التعليمية التي تسهم بشكل كبير في تطوير معارفه وسد الفجوات المعرفية التي يمر بها.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في إطار النظرية السلوكية التي ترى أن السلوك يتكرر في إطار وجود عناصر محفزة له، فالمحفزات الرقمية تعمل على تعزيز أداء المتعلم ودفعه بشكل متكرر نحو الاستمرار في استكمال مهام التعلم(Bíró، 2014). وعلى ذلك فإن مستوى الحاجة إلى المعرفة يقوى وترتفع مؤشراته في حال وجود محفزات تعمل على تعزيز العمليات العقلية المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة. وتُعد نظرية التدفق إحدى النظريات المفسرة لتوظيف المحفزات الرقمية في دعم مؤشرات الحاجة إلى المعرفة انطلاقاً من مما تتبناه نظرية التدفق من فرضية أن استمرار التدفق في النمو المعرفي مرتبط بوجود نظام محفز، سواء كان هذا النظام داخل المتعلم أو خارجه، وعلى ذلك يمكن استنتاج قدرة المحفزات الرقمية على وضع المتعلم في إطار تصاعدي يستهدف بناء نماذج عقلية لتلبية احتياجاته المعرفية إطار منظومة مرنة من المعززات الرقمية (Groh، 2012; Nakamura & Csi - szentmihalyi، 2009). أيضاً فإن نظرية الاحتياجات النفسية الأساسية ترى أن نمو الحاجة إلى المعرفة مرتبط بوجود مجموعة من العوامل التي تجعل من أي نشاط ممتع ومحفز للدوافع الداخلية ومن بين هذه العوامل: الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط (Ryan & Deci، 2000b; Sailer et al.، 2017; Suh et al.، 2015). وترى الباحثة أن المحفزات الرقمية

تحقق هذه العوامل الثلاثة، فالمحفزات الرقمية تشجع على استقلالية المتعلم من خلال منحه الإحساس بالإرادة والحرية في تنفيذ المهام، كما أنها تحفز الكفاءة من خلال منحها المتعلم الشعور بالفاعلية في إنجاز المهام والتأثير على البيئة المتواجد فيها، وأخيراً فإنها تشجع على الارتباط الذي يتولد من خلال بناء المتعلم لعلاقات اجتماعية مع أقرانه ضمن بيئة التعلم، وإحساسه بالانتماء للمجموعات التي تتشكل في أثناء تنفيذ المهام. ووفقاً لنظرية التدفق فإن طبيعة الإنسان تتجه نحو استثمار دوافعه الداخلية في بناء حافز داخلي يشجع على الاستمرار في بناء معارفه بشكل مميز ومتدفق، ويأتي هنا دور المحفزات الرقمية في الحفاظ على حالة التدفق لدى المتعلم من خلال الحفاظ على استمرار عملية الشعور بالسعادة في تنفيذ مهمات التعلم، وتقديم محفزات إيجابية على فترات زمنية متفاوتة تلائم طبيعة التدفق لدى المتعلم والمبنية بشكل كبير على دوافع داخلية تحفزه على الاستمرار، مثل المكافآت الخارجية (Groh، 2012; Nakamura & Csikszentmihalyi، 2009).

وتأتي الدراسة الحالية متوافقة مع عدد من الدراسات أشارت إلى فاعلية المحفزات الرقمية تعزيز متغيرات الأداء التابعة كالدافعية والسعادة النفسية والانخراط في التعلم (A-halafawy & Zaki، 2019; Chen et al.، 2020; Kayımbaşıoğlu et al.، 2016). كما جاءت الدراسة الحالية متوافقة مع نتائج دراسة مبارز (2014) التي أشارت إلى فاعلية الوسائط الرقمية في تنمية الحاجة إلى المعرفة، ودراسة الدلامي (2014) التي أظهرت فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلمين، ودراسة علاونة وشتيات (2016) التي أوضحت أن الطلاب ذوي مستوى التواصل الاجتماعي الإلكتروني المرتفع هم أكثر الطلاب حاجة إلى المعرفة. ولاشك أن الأدوات – الوسائط الرقمية والأنشطة التعليمية وأدوات التواصل الإلكتروني – التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في تعزيز الحاجة إلى المعرفة تمثل السياق العام لعمل منصات التحفيز الرقمي.

ثالثًا: خلاصة البحث

بناءً على ما خرج به البحث من نتائج ومناقشتها، فإنه يستدل به على مساهمة البرامج التعليمية القائمة على عناصر التحفيز الرقمي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ورفع مؤشرات مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر العلوم، إذ انبثقت نتائج البحث عن تنفيذ عملي للبرنامج التعليمي القائم على المحفزات الرقمية على عيّنة من

طالبات المرحلة المتوسطة بالصف الثالث، وكان تنفيذ البرنامج في إطار منظومة المحفزات الرقمية بمثابة تجربة جديدة على الطالبات عيّنة البحث، ويمكن البناء على هذه التجربة، إذ إن البحث قد جمع بين الجانبين؛ التنفيذي والاستراتيجي، فعلى المستوى التنفيذي فإن البرنامج يسهم في الارتقاء بطالبات المرحلة المتوسطة من خلال:

- زيادة معدلات الدافعية للإنجاز لدى الطالبات بالارتكاز على قدرة عناصر التحفيز الرقمي على تحسين مؤشرات الشعور بالمسؤولية، والمثابرة، ومستوى الطموح، وتقدير أهمية الوقت، والاستمتاع بممارسات التعلم، والتخطيط للمستقبل.
- تحسين مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالبات من خلال توظيف عناصر التحفيز الرقمي في تشجيع الطالبات على الانهماك بالتفكير، والاستمتاع بالتفكير، والسعي إلى المعرفة.
- وعلى المستوى الاستراتيجي فإن البحث الحالي يسهم في:
- تقديم إطار نظري حول عناصر ومنصات التحفيز الرقمي باعتبارها أحد التوجهات المستحدثة التي يمكن أن تغير من بنية أنظمة التعليم الرقمي وتدفع النظام التعليمي نحو بنية أكثر ديناميكية من خلال عمليات التحفيز المستمرة.
- حث الباحثين على تجربة عناصر التحفيز الرقمي في أطر بحثية متنوعة لحل بعض المشكلات التي تواجه فئات أخرى من المتعلمين.
- تشجيع متخذي القرار ومصممي بيئات التعلم الرقمي على الاهتمام بعناصر التحفيز وتضمينها بالأنظمة التعليمية كإحدى الأدوات الفاعلة التي لها دور في خلق دوافع متجددة.

رابعاً: توصيات البحث

1 ـ ضرورة توجه المؤسسات التربوية نحو توظيف المحفزات الرقمية في عمليات التعليم والتعلم، والتوسع في استخدام هذه المحفزات في الكتب والأنشطة المدرسية مع مراعاة أن تكون عملية التوظيف مستندة لمواصفات معيارية.

2 ـ التوسع في تنفيذ البرامج التدريبية التي من شأنها تطوير مهارات معلمي التعليم العام بشأن استخدام المنصات الرقمية، وإدارة أنظمة التحفيز الرقمي، على أن تتضمن هذه البرامج نظماً متنوعة لإدارة المحفزات، والإجراءات المعيارية لاستخدام المحفزات، وإعداد لوائح التحفيز.

3 ـ ضرورة قيام الجهات المعنية والمسؤولة عن تطوير المناهج الدراسية باتباع مداخل التصميم

التحفيزي في كافة المصادر، سواء كانت هذه المصادر اعتيادية أو رقمية، كالكتب المدرسية والكتب الرقمية، على أن تتضمن هذه المصادر منظومة واضحة للتحفيز مستندة على معايير واضحة.

4 ـ تطوير أدلة إجرائية لتنمية الدافعية للإنجاز الدراسي والحاجة إلى المعرفة لدى المتعلمين باستخدام المحفزات الرقمية، مع مراعاة أن تتضمن هذه الأدلة نماذج وأمثلة واضحة لكيفية تنفيذ كل إجراء بداخلها.

خامساً: بحوث مستقبلية

1 ـ تطوير نظام للتحفيز التفاعلي قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز بكتب العلوم الدراسية.

2 ـ تعدد أنماط التحفيز الرقمي بالفصول المقلوبة وفاعليتها في تنمية بعض نواتج التعلم.

3 ـ العلاقة بين نمط المحفزات وتوقيت تقديمها في تنمية بعض نواتج التعلم.

مراجع البحث

- أحمد، احمد شعبان عبده حسن (2019). تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات تطبيقات الكمبيوتر والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السويس.
- البربري، رفيق سعيد إسماعيل (2018). تصميم مقترح لبيئة تعلم إلكترونية قائمة على التلعيب وأثرها في تنمية مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المقيمين بدور الايتام. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 33(4). 252–297.
- بقيعي، نافز أحمد (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. دراسات العلوم التربوية،40(3)، 1021–1035.
- جرادات، عبد الكريم؛ والعلي، نصر (2010). الحاجة إلى المعرفة الشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين– دراسة استكشافية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 319–331.
- الخلافي، سليمان بن صالح عبد المحسن (2015). أثر توظيف استراتيجية الرحلات التعليمية القائمة على الإنترنت في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المندفعين والمتروين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 7(3)، 352–362.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2006). مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الدلامي، هنا عبدالله (2014). أثر الأنشطة اللاصفية الموجهة في تنمية الحاجة إلى المعرفة والتوجهات المستقبلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. أمارابك: الاكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 5(14)، 127–150.
- الرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح (2018). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(6)، 53–83.
- الزهراني، صالح علي بخيت (2019). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 62، 383–414.
- سرايا، عادل السيد محمد (2011). فاعلية استخدام نموذج بيتشيانو Picciano للتعلم

الإلكتروني المدمج في تنمية بعض مهارات التعامل مع البصريات التعليمية والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 21(2)، 3-42.

- شوق، محمود أحمد علي (2016). فاعلية برنامج مقترح على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 24(3)، 633-692.
- علاونة، شفيق فلاح؛ شتيات، محمد علي (2016). أهمية التواصل الاجتماعي الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 17(3)، 43-65.
- مبارز، منال عبد العال (2014). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 24(4)، 147-210، أكتوبر.
- يحيى، سعيد حامد محمد (2014). أثر تدريس وحدة في العلوم باستخدام الخيال العلمي إلكترونياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 55، 91-138.

- Akdemir, E., & Arslan, A. (2013). Development of Motivation Scale for Teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 860-864. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.098
- Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2019). The Effect of Mobile Digital Content Applications Based on Gamification in the Development of Psychological Well-Being. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 13(08), 107-123.
- Alla, A., & Nafil, K. (2019). Gamification in IoT Application: A Systematic Mapping Study. Procedia Computer Science, 151, 455-462. doi:https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.04.062
- Attali, Y., & Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance? Computers & Education, 83, 57-63. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012
- Bíró, G. I. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141, 148-151.
- Bruinsma, J., & Crutzen, R. (2018). A longitudinal study on the stability of the need for cognition. Personality and Individual Differences, 127, 151-161. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.001
- Brull, S., & Finlayson, S. (2016). Importance of gamification in increasing learning. The Journal of Continuing Education in Nursing, 47(8), 372-375.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2017). Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market. Computers & Education, 106(Supplement C), 43-55. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.009
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. Journal of personality and social psychology, 42(1), 116.
- Cazan, A.-M., & Indreica, S. E. (2014). Need for Cognition and Approaches to Learning among University Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127, 134-138. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.227

- Chen, C.-M., Li, M.-C., & Chen, T.-C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. Computers & Education, 144, 103697. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103697
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. Contemporary Educational Psychology, 35(1), 75-87.
- Chow, C. Y., Riantiningtyas, R. R., Kanstrup, M. B., Papavasileiou, M., Liem, G. D., & Olsen, A. (2020). Can games change children's eating behaviour? A review of gamification and serious games. Food Quality and Preference, 80, 103823. doi:https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2019.103823
- Condruz-Bacescu, M. (2013). Learning Foreign Languages by Using E-Learning Platforms. Paper presented at the The International Scientific Conference eLearning and Software for Education.
- Coutinho, S. A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. Educational research and reviews, 1(5), 162.
- de-Marcos, L., Garcia-Lopez, E., & Garcia-Cabot, A. (2016). On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking. Computers & Education, 95, 99-113.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. Review of educational research, 71(1), 1-27.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O›Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. Paper presented at the CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems.
- Dickhäuser, O., & Reinhard, M.-A. (2009). How need for cognition affects the formation of performance expectancies at school. Social Psychology of Education, 12(3), 385-395.

- Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. Computers in Human Behavior, 91, 1-11. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.022
- Dwyer, M. (2008). Need for cognition, life satisfaction, and academic achievement. Episteme, 3, 12-13.
- Fernández, R., Gil, I., Palacios, D., & Devece, C. (2011). Technology platforms in distance learning: Functions, characteristics and selection criteria for use in higher education. Paper presented at the WMSCI 2011-The 15th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics, Proceedings.
- FitzGerald, E., Ferguson, R., Adams, A., Gaved, M., Mor, Y., & Thomas, R. (2013). Augmented reality and mobile learning: the state of the art. International Journal of Mobile and blended learning, 5(4), 43-58.
- Friedrich, J., Becker, M., Kramer, F., Wirth, M., & Schneider, M. (2020). Incentive design and gamification for knowledge management. Journal of Business Research, 106, 341-352. doi:https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.009
- Goodman, K. M. (2011). The influence of the campus climate for diversity on college students' need for cognition. The University of Iowa.
- Gottfried, A. E. (2019a). Academic Intrinsic Motivation: Theory, Assessment, and Longitudinal Research. Advances in Motivation Science, 6, 71.
- Gottfried, A. E. (2019b). Chapter Three - Academic Intrinsic Motivation: Theory, Assessment, and Longitudinal Research. In A. J. Elliot (Ed.), Advances in Motivation Science (Vol. 6, pp. 71-109): Elsevier.
- Groening, C., & Binnewies, C. (2019). "Achievement unlocked!" - The impact of digital achievements as a gamification element on motivation and performance. Computers in Human Behavior, 97, 151-166. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.026
- Groh, F. (2012). Gamification: State of the art definition and utilization. Institute of Media Informatics Ulm University, 39.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences, 20(6), 644-653.
- Hakak, S., Noor, N. F. M., Ayub, M. N., Affal, H., Hussin, N., ahmed, E., & Imran, M. (2019). Cloud-assisted gamification for education and learning – Recent advances and challenges. Computers & Electrical Engineering, 74, 22-34. doi:https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2019.01.002
- Hamari, J. (2017). Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification. Computers in Human Behavior, 71, 469-478. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.036
- Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2012). Cognitive dissonance theory. Handbook of motivation science, 71-83.
- Hassan, L., Dias, A., & Hamari, J. (2019). How motivational feedback increases user's benefits and continued use: A study on gamification, quantified-self and social networking. International Journal of Information Management, 46, 151-162. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.12.004
- He, L., Zhuang, K., Li, Y., Sun, J., Meng, J., Zhu, W., . . . Qiu, J. (2019). Brain flexibility associated with need for cognition contributes to creative achievement. Psychophysiology, 56(12), e13464.
- Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S., & Chiu, D. K. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. Computers & Education, 92, 221-236.
- Höllig, C. E., Tumasjan, A., & Welpe, I. M. (2020). Individualizing gamified systems: The role of trait competitiveness and leaderboard design. Journal of Business Research, 106, 288-303. doi:https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.10.046
- Ibáñez, M. B., Uriarte Portillo, A., Zatarain Cabada, R., & Barrón, M. L. (2020). Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geom-

etry course. Computers & Education, 145, 103734. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103734
- Jackson, M. (2016). Gamification in Education: A Literature Review.
- Jeno, L. M., Grytnes, J.-A., & Vandvik, V. (2017). The effect of a mobile-application tool on biology students› motivation and achievement in species identification: A Self-Determination Theory perspective. Computers & Education, 107, 1-12. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.011
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. Early Childhood Research Quarterly, 45, 81-92. doi:https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007
- Kasurinen, J., & Knutas, A. (2018). Publication trends in gamification: A systematic mapping study. Computer Science Review, 27(Supplement C), 33-44. doi:https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2017.10.003
- Kayımbaşıoğlu, D., Oktekin, B., & Hacı, H. (2016). Integration of Gamification Technology in Education. Procedia Computer Science, 102, 668-676.
- Kim, Y.-e., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. Learning and Individual Differences, 67, 259-265. doi:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.010
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. International Journal of Information Management, 45, 191-210. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013
- Kruger, S. (2006). Students' experiences of e-learning: a virtual ethnography into blended online learning. Paper presented at the th International Conference on Networked Learning.
- Kyewski, E., & Krämer, N. C. (2018). To gamify or not to gamify? An experimental field study of the influence of badges on motiva-

tion, activity, and performance in an online learning course. Computers & Education, 118(Supplement C), 25-37. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.006
- Landers, R. N., Bauer, K. N., & Callan, R. C. (2017). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. Computers in Human Behavior, 71, 508-515. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008
- Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P. H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. Teaching and Teacher Education, 79, 164-175. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.016
- Leclercq, T., Poncin, I., & Hammedi, W. (2020). Opening the black box of gameful experience: Implications for gamification process design. Journal of Retailing and Consumer Services, 52, 101882. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.07.007
- Luo, S., Yang, H., & Meinel, C. (2015). Reward-based Intermittent Reinforcement in Gamification for E-learning. Paper presented at the CSEDU (1).
- Luong, C., Strobel, A., Wollschläger, R., Greiff, S., Vainikainen, M.-P., & Preckel, F. (2017). Need for cognition in children and adolescents: Behavioral correlates and relations to academic achievement and potential. Learning and Individual Differences, 53, 103-113. doi:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.019
- Maloney, E. A., & Retanal, F. (2020). Higher math anxious people have a lower need for cognition and are less reflective in their thinking. Acta Psychologica, 202, 102939.
- McAuliffe, J. C., McAuliffe, R. H., Romero-Velez, G., Statter, M., Melvin, W. S., & Muscarella, P. (2019). Feasibility and efficacy of gamification in general surgery residency: Preliminary outcomes of residency teams. The American Journal of Surgery. doi:https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2019.10.051
- Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2020). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work

fun? Journal of Business Research, 106, 323-330. doi:https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.022
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. Paper presented at the Proc. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. Handbook of positive psychology, 195-206.
- Nebel, S., Schneider, S., Beege, M., & Rey, G. D. (2017). Leaderboards within educational videogames: The impact of difficulty, effort and gameplay. Computers & Education, 113(Supplement C), 28-41. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.011
- Otani, M. (2019). Relationships between parental involvement and adolescents' academic achievement and aspiration. International Journal of Educational Research. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.005
- Perryer, C., Celestine, N. A., Scott-Ladd, B., & Leighton, C. (2016). Enhancing workplace motivation through gamification: Transferrable lessons from pedagogy. The International Journal of Management Education, 14(3), 327-335.
- Restivo, M., & Van De Rijt, A. (2012). Experimental study of informal rewards in peer production. PLoS ONE, 7(3), e34358.
- Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: the effect of rewards and incentives on motivation Gamification in education and business (pp. 21-46): Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67. doi:https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist, 55(1), 68.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of

specific game design elements on psychological need satisfaction. Computers in Human Behavior, 69(Supplement C), 371-380. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033
- Sanchez, D. R., Langer, M., & Kaur, R. (2020). Gamification in the classroom: Examining the impact of gamified quizzes on student learning. Computers & Education, 144, 103666. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103666
- Sandra, D. A., & Otto, A. R. (2018). Cognitive capacity limitations and Need for Cognition differentially predict reward-induced cognitive effort expenditure. Cognition, 172, 101-106.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. International Journal of Human-Computer Studies, 74(Supplement C), 14-31. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006
- Senkbeil, M. (2018). Development and validation of the ICT motivation scale for young adolescents. Results of the international school assessment study ICILS 2013 in Germany. Learning and Individual Differences, 67, 167-176. doi:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.007
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. Computers in Human Behavior, 29(2), 345-353.
- Soubelet, A., & Salthouse, T. A. (2017). Does Need for Cognition Have the Same Meaning at Different Ages? Assessment, 24(8), 987-998.
- Stevens, E. M., Wetter, D. W., Vidrine, D. J., Hoover, D. S., Frank-Pearce, S. G., Nguyen, N., . . . Wagener, T. L. (2019). Enhancing Smoking Risk Communications: The Influence of Need for Cognition. American journal of health behavior, 43(5), 950-962.
- Strobel, A., Grass, J., Pohling, R., & Strobel, A. (2017). Need for Cognition as a moral capacity. Personality and Individual Differences, 117, 42-51. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.023
- Suh, A., Wagner, C., & Liu, L. (2015). The effects of game dy-

namics on user engagement in gamified systems. Paper presented at the System Sciences (HICSS), 2015 48th Hawaii International Conference on.

- Toda, A. M., do Carmo, R. M. C., da Silva, A. P., Bittencourt, I. I., & Isotani, S. (2019). An approach for planning and deploying gamification concepts with social networks within educational contexts. International Journal of Information Management, 46, 294-303. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.001
- Turel, Y. K., & Ozer Sanal, S. (2018). The effects of an ARCS based e-book on student›s achievement, motivation and anxiety. Computers & Education, 127, 130-140. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.006
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. Educational and Psychological Measurement, 52(4), 1003-1017. doi:10.1177/0013164492052004025
- Wise, S. L., & DeMars, C. E. (2005). Low Examinee Effort in Low-Stakes Assessment: Problems and Potential Solutions. Educational Assessment, 10(1), 1-17. doi:10.1207/s15326977ea1001_1
- Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement Among College Students. College Student Journal, 53(1), 99-112.
- Xi, N., & Hamari, J. (2019). Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. International Journal of Information Management, 46, 210-221. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.12.002
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. Computers & Education, 145, 103729. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729

- Zainuddin, Z., Wah Chu, S. K., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. Educational Research Review, 100326. doi:https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps: " O'Reilly Media, Inc.".

ملحق رقم (1)

مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أخطط دائماً لأعمالي الدراسية المستقبلية					
2	أنجز مهامي التعليمية في الوقت المحدد لها					
3	ينتابني قلق في حال عدم تحصيلي للمحتوى الدراسي					
4	استغل دائماً أية فرصة للتفوق الدراسي					
5	أسعى دائماً إلى إنجاز المهام التي أكلف بها حتى تنتهي					
6	أشعر بالإحباط عند رؤيتي لتقدم ونجاحات الآخرين					
7	أتجنب العلاقات القوية مع زملائي المتطلعين للمستقبل					
8	أبذل أقصى طاقتي لأكون أفضل من الآخرين في الإنجاز الدراسي					
9	ينتابني الضيق حال اقتراب موعد تسليمي للمهمات الدراسية					
10	أشعر بالقلق عند تكليفي بمهمات تعليمية مدتها الزمنية قصيرة.					
11	أستمتع بأدائي للمهام التي أكلف بها من قِبل المعلم					
12	أشعر بملل كبير من التكليفات التعليمية الفردية					
13	أسعى للمنافسة على المركز الأول بأي برنامج دراسي					
14	اتجنب تنفيذ المهام التي تتطلب تعاوناً مع الآخرين					
15	أفضل تنفيذ المهام التي تحتاج قدر كبير من التفكير					
16	أرتضي بالحد الأدنى المطلوب لأي مهمة أكلف بها					
17	أبدأ فورياً في تنفيذ أي مهمة دراسية يتم تكليفي بها					
18	أثق في أن أعمالي التي لا أخطط لها غالباً لا تنجح					
19	أجاهد لتحقيق طموحاتي في أي درس تعليمي أقوم بدراسته					
20	أميل لإنجاز المهام التي تتسم فقط بالسهولة					
21	أتوقف عن تنفيذ أية مهمة في حال ظهور عقبات في طريقي					
22	أضجر من المهمات التي تتطلب بحثاً عن معلومات					
23	أتجنب الأعمال والمهام التي تتطلب رؤية مستقبلية					
24	ينتابني الضيق إذا فشلت في تنفيذ مهامي التعليمية					

ملحق رقم (2)

مقياس الحاجة إلى المعرفة

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أفضل القيام بالمهمات التعليمية التي تتطلب تفكيراً					
2	أفضل التفكير فقط فيما هو مطلوب مني					
3	أفضل تنفيذ المهمات الصعبة على تنفيذ المهمات السهلة					
4	أشعر بالسرور عندما أجد حلولاً لمشكلة قد مررت بها					
5	أحب التعامل مع المواقف التعليمية التي تجعلني أفكر تفكيراً طويلاً					
6	أشعر بعدم الاستمتاع بالتفكير					
7	أعتقد بأنه إذا رغبت أن أنجح فعلي التفكير في حلول لمشكلاتي					
8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق					
9	أحاول أن أتجنب المواقف التعليمية التي تدفعني نحو التفكير بعمق					
10	أحاول أن أتناقش مع الآخرين بشأن تحفيز وتنشيط تفكيري					
11	أفضل القيام بأعمال تتطلب تفكيراً قليلاً على القيام بأعمال تتحدى قدراتي المعرفية					
12	أتجنب التفكير في كيفية إنجاز الأعمال التي تُطلب مني بشكل جيد					
13	أحاول عندما أواجه مشكلة أن أفكر بها من جميع جوانبها					
14	أشعر بالرضا عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة					
15	أتجنب محاولة تعلم طرق تفكيرٍ جديدة					
16	أفضل التفكير في المهمات اليومية الصغيرة بدلاً من المشاريع طويلة الأجل					
17	أفضل إنجاز مهمة عقلية وصعبة على إنجاز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.					
18	أشعر بالضيق إذا كان عليَ أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً					

البحث الرابع

التنمر في المجتمع المدرسي
وعلاقته بالسلوك الأكاديمي وبيئة المدرسة والنواتج المترتبة على التحصيل الدراسي لدى المراهقين

إعداد الباحث:
فيصل أحمد عبد الفتاح
كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
المملكة العربية السعودية

بحث مقدم إلى
مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي
الدورة **22**
2020 - 2019

الملخص

هدفت الدراسة لاستقصاء أثر متغيرات تتصل بالتنمر والسلوك الأكاديمي للطالب، وعوامل بيئة المدرسة الآمنة وخلوها من مشكلات الانضباط المدرسي لمعرفة نواتجها المترتبة على التحصيل في الرياضيات لطلبة الصف الثامن بالدول العربية المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم ـ تيمس 2015. واستند التحليل الثانوي للبيانات على استجابات التقرير الذاتي للطالب لعبارات التنمر والسلوك الأكاديمي، واستبانة المعلم للمدرسة الآمنة، واستبانة مدير المدرسة لمشكلات الانضباط. وقد شمل التحليل 79050 طالباً من الصف الثاني متوسط من عشرة دول عربية شاركوا بالدراسة الدولية للرياضيات والعلوم 2015.

أظهرت النتائج باستخدام التحليل الهرمي ثنائي المستوى ومتعدد المجموعات وجود ارتباط جوهري بين البيئة المدرسية الآمنة كما يتصورها المعلم والتحصيل في الرياضيات لجميع الدول العربية، وارتفعت نسبة ظهور المؤشرات اللفظية التي تدل على تعرض الطالب للتنمر كالاستهزاء والإقصاء من اللعب ونشر الأكاذيب، وعلى مؤشرات التنمر الجسدي كالضرب وسرقة الأغراض، ولم يظهر أثر مباشر للتنمر اللفظي والجسدي على التحصيل في الرياضيات، في حين انعكس أثر التنمر اللفظي والجسدي على مستوى الطموح، وتكرار الغياب عن المدرسة على مستوى الطالب، وظهر أثر دال إحصائياً لانتشار مشكلات الانضباط المدرسي كما أشار لها مدير المدرسة في مستوى التحليل الثاني على التحصيل الدراسي في كل من قطر وسلطنة عمان والبحرين.

وخلصت الدراسة بتوصيات موجهة لزيادة وعي المهتمين بشؤون التربية والأسر حول ظاهرة التنمر المدرسي وعلاقته بمتغيرات قد تفسر الفروق في التحصيل الأكاديمي، كما وتدعم نتائج هذا التحليل الجهود المنظمة لتطوير وتعزيز مبادرات البيئة المدرسية الآمنة، والحد من ظاهرة التنمر المدرسي، والاستفادة من أفضل الممارسات القائمة على دليل علمي لبناء برامج التدخل الموجهة للتعامل مع التنمر في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: التنمر اللفظي؛ التنمر الجسدي؛ الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم ـ تيمس؛ التحصيل في الرياضيات.

Abstract

This research aimed to explore the effects of bullying, student academic, school safety, and discipline problems to understand the consequences on mathematics achievement among eighth graders from Arab counties participated in TIMSS 2015. The secondary analysis of data was based on students' self-reported responses on Bullying scale and academic behavior items, teachers' responses of Safe School, and principals' responses of School Discipline Problems. Data were obtained from 79050 students, in ten Arab countries who participated in TIMSS 2015. Using multi group two-level hierarchical analysis , the results revealed that a significant effect of teachers' responses of Safe School was linked to achievement in all Arab countries, with higher proportion of verbal bullying existence indicating students exposure to spread lies, made fun of me, and left me out from games. Similarly, existence of physical bullying indicators, such as hit or hurt me and stole something from me. A non-significant effect was shown of both bullying forms on achievement in mathematics. Whereas, verbal and physical bullying were reflected at the level of aspiration, and frequent absence from school at the student level, and a statistically significant effect appeared in the second level of analysis for school discipline problems on academic achievement in Qatar, Oman, and Bahrain.

The study concluded with recommendations directed to improve awareness of specialists who interested in education. In addition to people interested in family issues related to bullying and its associations with factors that may explain variations in achievement. The findings support efforts to develop promote safe school environment initiatives that reduce the existence of bullying. Also, strengthen understanding from best practices based on scientific evidences and constructing intervention programs geared to deal with bullying in schools.

Keywords: Verbal bullying, Physical bullying, TIMSS, Math achievement

مقدمة

تتكاتف جهود الإدارات المدرسية والمعلمين والباحثين في التصدي للتحديات التي تعوق النمو السليم للأطفال والمراهقين، والتي تمنعهم من تأدية أدوارهم ووظائفهم بحسب مرحلتهم العمرية، وتحدّ من إمكانية حصولهم على تعليم ذي جودة عالية. ونظراً لأن المراهقين يعيشون في سياقات اجتماعية يحاطون فيها بزملاء المدرسة وأفراد الأسرة والمجتمع بشكل عام، فإن هذه السياقات يمكن أن تؤثر على تصرفاتهم وقدراتهم بطريقة تزيد أو تقلل من تأثير العوامل الشخصية والاجتماعية على تكيفهم السليم.

وتُعدُّ ظاهرة التنمر من المشكلات السلوكية والصحيّة التي تستمر آثارها لفترة زمنية طويلة لدى الأطفال والمراهقين على حد سواء، وقد تشتمل نواتجها المترتبة عليهم ظهور ضعف في الأداء الأكاديمي، ومشاعر من القلق والاكتئاب والميل للانحراف الجرمي المستقبلي، وظهور أشكال من السلوك العدواني لدى الأطراف المختلفة، ابتداء بالضحية وانتهاء بالمتنمر، ولا نغفل عن ذلك ظهور بعض الاضطرابات لدى الزملاء الشهود لمواقف التنمر (Gest & Rodkin، 2011). وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الجهات المسؤولة للتصدي لهذه المشكلة في المجتمع المدرسي، إلا أنها ما زالت تعدُّ مشكلة مدرسيّة حقيقية تحتاج لمزيد من المتابعة والتصدي؛ فالبرامج التوعوية والبرامج الإرشادية المقدّمة بغرض الوقاية من التنمر، أو التعامل مع نواتجه المترتبة لم تجد الاهتمام الكافي، ولم تحد من الأسباب بشكل يقلل من آثاره على الطالب، بالإضافة لنقص الدراسات التي فحصت تأثير التنمر على التحصيل الأكاديمي في ظل عوامل سياقية برغم ظهور أدلة ترجح ذلك (RTI International، 2013).

وقد يكمن السبب وراء ضعف نواتج البرامج التوعوية من عدم الاتفاق على تعريف موحَّد لهذه الظاهرة المدرسية؛ فالباحثون ومتخذو القرار يختلفون في نظرتهم للمؤشرات الدالة على التنمر ودرجة تكرارها، رغم أن التنمر يشتمل في عمومه على سلوك الإيذاء اللفظي والجسدي، وبظهور تصرفات تقود إلى الإقصاء الاجتماعي، أو ظهور سلوك مستند إلى توظيف التكنولوجيا والاتصال الرقمي، وهو ما يسمى بـ «التنمر الإلكتروني».

وتعود جذور سلوك التنمر إلى مرحلة ما قبل المدرسة برغم بروزه كمشكلة واضحة في مدارس لمرحلة التعليم الابتدائية العليا والمتوسطة (Currie et al.، 2012). وتختلف أماكن حدوث التنمر ضمن مواقف التفاعل الاجتماعي المدرسية من الغرفة الصفية، والساحات، والصالات

الرياضية، وأمام أماكن الشراء كالمقصف، بالإضافة لأماكن تواجد حافلات النقل المدرسي. ولا تقتصر آثار سلوك التنمر على المراهق ضحية التنمر، أو المتنمر «الجاني» أو الذين يتبادلون دور الضحية أحياناً ويتنمرون على آخرين في أحيان أخرى؛ وإنما تنتقل آثاره إلى الرفقاء الذين يشهدون مواقف التنمر. ونظراً لتعدد الأطراف المتأثرة بسلوك التنمر، والمواقف التي يظهر فيها، أصبح لزاماً ايجاد برامج وقائية وسياسات مدرسيّة قائمة على أدلة تم التوصل لها من خلال فهم عميق لهذه الظاهرة. واستناداً لعدم قناعة الباحثين بوجود طريقة واحدة وناجعة تلائم كل المواقف؛ فإن تنوع الطرق والبرامج سيفيد في التصدي لهذه الظاهرة، بحيث تتيح هذه البرامج فرصاً لاستحداث لوائح السلوك المقبول في المدرسة، وبرامج التدخل والرعاية الداعمة لمعايير السلوك الاجتماعي (Marsh، 2018).

وتوفّر الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم «تيمس» مصدراً مهماً لدراسة التنمر وعلاقته بخصائص الطالب والمعلم والمدرسة، كواحدة من الدراسات واسعة النطاق التي تشتمل على مجموعة عبارات تساعد في استقصاء ظاهرة التنمر في مدارس المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة. وقد ظهر من التقارير المنشورة أن ما نسبته 37٪ من طلبة الصف الثامن حسب المتوسط العالمي قد تعرضوا للتنمر في المدرسة تقريباً بشكل أسبوعي أو شهري (Mullis et al.، 2016)، لذلك قامت بعض الدول التي ينتشر فيها التنمر بنسب عالية، ومنها جنوب إفريقيا التي وصلت فيها النسبة تقريباً إلى 64٪، بوضع أطر عامة ومبادرات لمساعدة المدارس على فهم المؤشرات التي تهدد شعور المراهق بالأمان في المدرسة، كطريقة لمواجهة انتشار التنمر بين طلبتها، وتوجيه الجهود والمصادر نحو بناء خطط تدخّل مسبقة أو علاجية لذلك (Steyn & Singh، 2018). ونظراً لتفاوت شعور المراهق بالأمان في المدرسة، وارتباط التنمر بعوامل شخصية ومدرسيّة كمستوى الطموح والتغيب عن المدرسة والشعور بالانتماء للمحيط المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وتقديرات إدارة المدرسة لانتشار مشكلات الانضباط المدرسي، ووجود تعليمات وقوانين تُشعر المعلمين بالأمان في المدرسة؛ تظهر الحاجة لفهم اتجاه وطبيعة العلاقات المتبادلة بين هذه العوامل باختلاف جنس المراهق، وشكل سلوك التنمر «لفظي، وجسدي». وسيتم تالياً استعراض بعض التعريفات للتنمر، ثم المتغيرات المتصلة به.

لقد ظهرت تعبيرات متعددة لمصطلح التنمر في الدراسات السابقة كالتحرش، والمضايقة، وإيذاء الأقران، وتم تعريفه بأنه تصرّف مقصود وموجّه نحو شخص أو أكثر يتم القيام به مراراً وتكراراً في مواقف التفاعل الاجتماعي، والتي تتميز بوجود خلل في ميزان القوة بين

الجاني ومن يقع عليه التنمر، ويواجه الضحية صعوبة بالغة في الدفاع عن نفسه مما يشعره بالعجز، وما يميز التنمر عن أشكال السلوك العدواني الأخرى وجود خلل في ميزان القوى، إضافة إلى تكرار ظهور السلوك في مواقف عديدة يتفاعل بها نفس الأشخاص بمرور الوقت (Eisenberg & Aalsma، 2005; Hamburger et al.، 2011). وعلى الرغم من تعدّد التعبيرات الدالة على التنمر؛ إلا أن أكثرها قبولاً هو إيذاء الأقران الذي يعبر عن السلوك العدائي غير المرغوب فيه، ويكون موجهاً من شخص لشخص آخر، وينجم عنه أذى جسدي أو عاطفي أو اجتماعي أو نفسي.

وللتفريق بين مفهوم التنمر وأشكال العنف الأسري قام مركز الوقاية من الأمراض بالولايات المتحدة (Centers for Disease Control and Prevention، 2014). بتعريف التنمر على أنه: سلوك إيذائي غير مرغوب من قبل الأطفال أو المراهقين في المرحلة العمرية بين 5–18 سنة، الذين لا تربطهم علاقة أسرية، وينطوي الموقف على خلل ملحوظ في القوة أو على الأقل الاعتقاد بهذا الخلل، ويتكرر السلوك عدة مرات، أو من المرجح تكراره بحيث يؤدي إلى إلحاق ضرر أو مضايقة بالشخص المستهدف على المستوى البدني أو النفسي أو الاجتماعي أو التربوي. إن هذا التعريف يصف بشكل أوضح مفهوم التنمر ويميزه عن عنف الأقارب أو الأسر، وينطوي على أشكال التنمر المباشرة وأشكاله غير المباشرة التي تحدث في مواقف التفاعل بين الأطفال والمراهقين؛ فالتنمر المباشر ينطوي على سلوكيات مرفوضة مثل: الدفع، أو الاحتكاك الجسمي، أو الضرب أو التوبيخ، أو استخدام ألفاظ السخرية والشتائم، أو الإيماءات الجسمية المؤذية، أو طريقة الاتصال الكتابي مباشرة، أما التنمر غير المباشر فيقوم على نشر الشائعات والأكاذيب (Gladden et al.، 2014).

وقد حدّد برادشو وزملاؤه (Bradshaw et al.، 2015) أربعة أنواع مختلفة من التنمر هي: الجسدي المعتمد على القوة (كالدفع، والضرب، والبصق، والإزاحة، والتعثر، والحشر في غرفة وإغلاقها، أو الاستيلاء على ممتلكات زميله أو تخريبها، أو الإجبار على فعل شيء)، واللفظي القائم على الاتصال الشفوي أو الكتابي الذي يؤدي إلى ضرر (كالمناداة بأسماء، وإيماءات جسدية، وحركات باليد، وتهديدات كلامية، والسخرية بالكلام)، والعلاقات الشخصية الهادفة للإضرار بسمعة الضحية (كالعزلة الاجتماعية، ونشر الإشاعات والتعليقات أو الصور غير الملائمة عبر وسائل الاتصال الاجتماعي)، والإضرار بالممتلكات من خلال سرقة أو إتلاف ممتلكات الضحية بغرض إلحاق الضرر. ويجب أن يتحقق التكرار في السلوك على فترات

متقاربة من الوقت خلال شهر أو أشهر قليلة لدى المراهق حتى يعتبر ضحية للتنمر، مما يساعد في التمييز الواضح بين السلوك العدواني وبين التنمر.

وانطلاقاً من أن التنمر يحدث في سياقات التفاعل الاجتماعي، فإن المشاركين في الموقف يؤدون أدواراً مختلفة من التفاعل؛ وهذا يقود لتعريف الشخص المتنمر «بالمعتدي»، والشخص الذي وقع عليه سلوك التنمر من قبل آخر «بالضحية»، وقد تكون هذه الأدوار متبادلة اعتماداً على الشخص وعلى العوامل السياقية (Espelage & Swearer، 2003). وتُعدُّ المرحلة العمرية من العوامل التي تلعب دوراً في فهم التنمر على نحو أفضل، حيث تزداد نسبة انخراط المراهق في أشكال التنمر أو تقل اعتماداً على عمره؛ فنسب شيوع التنمر تقل بشكل عام لدى المراهقين الأكبر سناً، نتيجة لمستوى النضج الاجتماعي واللفظي والمعرفي، أما متغير الجنس فهو من العوامل ذات الأهمية عند دراسة التنمر؛ وقد أشارت نتائج عدة دراسات تمت مراجعتها من خلال التحليل البعدي Meta-analysis أن الجنس يلعب دوراً في تفسير تكرار تعرّض المراهق للتنمر؛ فالذكور يميلون للانخراط في مواقف التنمر بنسبة أعلى من الإناث، كما وتشيع أشكال السخرية والتهكم، والمناداة بأسماء أو ألقاب غير مرغوبة ضمن أشكال التنمر لدى الذكور (Lannotti، 2013).

وبالنظر إلى الآثار الناجمة عن التنمر على التحصيل الدراسي؛ فقد تنوعت الدراسات والتقارير في تقصّي النواتج المترتبة للتنمر وذلك تبعاً لمنظورها «صحي أو نفسي أو تربوي». وقد توصل بعضها إلى أن ضحية التنمر يعاني من تدني في تحصيله الدراسي مُعبراً عنه بالدرجات المدرسية أو بنتائجه على الاختبارات المقننة، وبنفس الوقت يقلّ معدّل إكمال تعليمه مستقبلاً (Espelage et al.، 2013)، كما أشارت دراسات أخرى إلى ارتفاع نسبة تغيبه عن المدرسة (Vaillancourt et al.، 2013)، ويعود ذلك للعلاقة العكسية بين التنمر والتحصيل الأكاديمي التي تؤثر على أداء الطفل ابتداء من سن الروضة المبكر وتستمر حتى المدرسة الثانوية (Espelage et al.، 2013)، فالضحية سيؤدي بشكل ضعيف في الاختبارات القصيرة، أو الاختبارات الشهرية أو الفصلية، وتزداد احتمالية تركه للواجبات البيتية؛ مما يقود لضعف كفاءته الذاتية وشعوره بأنه طالب ضعيف أكاديمياً في المدرسة. وقد فسّر إيكولز (Echols، 2015) انتشار التنمر من خلال ممارسات التدريس المتّبعة في المدرسة، حيث إن الطلبة غير المرغوبين من زملائهم أثناء تأدية الأنشطة الجماعية سيزيد من احتمالية التنمر عليهم، خصوصاً عندما تتكون المجموعة من نفس الطلبة طوال العام الدراسي.

وفي دراسة قام بها قسم التربية الأمريكي (U.S. Department of Education، 2015) لمسح المشكلات المدرسية، وجدت أن 21,5٪ من المراهقين (أصل عيّنة التطبيق 4942 طالباً من الأعمار 12–18) الملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة قد تعرضوا للتنمر داخل المدرسة، ونسبة 6,9٪ منهم قد تعرضوا لأشكال من التنمر الإلكتروني. وتختلف هذه النسبة حسب عدة متغيرات تمت دراستها مثل: الجنس، والأصل العرقي، ومستوى الصف الدراسي، وحجم المدرسة، والمنطقة الجغرافية، والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي، ونسبة الطالب إلى المعلم.

وقد وجد جلو ورفاقه (Glew et al.، 2008) في دراسة متعددة المستويات العمرية، ولأكثر من 5000 طالب من الصفوف 7، 9، 11 أن لكل نقطة ترتفع في معدّل درجات الطالب؛ فإن هناك احتمالاً لانخفاض ما نسبته 10٪ في أن يكون قد وقع ضحية للتنمر، ولكن الدراسة لم توضح فيما إذا كان الانخفاض في التحصيل قد جاء نتيجة لأن المراهق قد وقع بالفعل ضحية للتنمر، وذلك بسبب طبيعة التحليل ومنهجية البحث المستخدمة. أما يوفينون وزملاؤه (Juvonen et al.، 2011) فقد فحصوا العلاقة بين التنمر والتحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الدراسية المتوسطة، اعتماداً على درجات نهاية العام الدراسي كمؤشر للتحصيل، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة بين التنمر والتحصيل الدراسي، وأن لكل درجة تزيد في مقياس التنمر (مقياس من 1 إلى 4) فإن المعدل التراكمي GPA يقل بمقدار 0,3 وحدة. ووجد بالي وزملاؤه (Baly et al.، 2014) أن الأثر التراكمي للتنمر واستمراره لأكثر من 3 سنوات من الصف السادس إلى الصف الثامن كان له تأثير سلبي على المعدل التراكمي وعلى الدرجات في الاختبارات المقننة.

في المقابل، لم تجد دراسات أخرى وجود علاقة جوهرية بين التنمر في المدرسة والتحصيل الدراسي معبّراً عنه بالدرجات المدرسية (Feldman et al.، 2014; Rueger & Jenkins، 2014)، أما في صدد السلوك الأكاديمي؛ فقد وجدت بعض الدراسات علاقة موجبة بين التنمر والتغيب عن المدرسة (Baly et al.، 2014)، وبعضها الآخر لم يجد دلالة إحصائية للعلاقة بين التنمر والغياب المدرسي (Vaillancourt et al.، 2013). وبالنظر إلى الاختلاف بين الدراسات في بيان شكل العلاقة وقوتها بين التنمر والتحصيل فإن الدراسة الحالية تأتي لبحث وتقصي العلاقة في ظل وجود عوامل أخرى مرتبطة بالأداء المدرسي.

وتم التوصل من الدراسات السابقة إلى أن نسبة انتشار التنمر في إطار المؤسسة التعليمية

متفاوتة وقد يُفسَّر ذلك استناداً لتباين خصائص الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة، ومقدار تغطية الدراسة لقطاع واسع من الخصائص الفردية للمشاركين، إضافة إلى اختلاف الأدوات المسحية وأساليب جمع البيانات كنتيجة لاختلاف نظرتها لتعريف مفهوم التنمر، وعدم أخذها بالاعتبار تأثير ذلك على التحصيل الدراسي، أو حتى إغفالها للعوامل السياقية المتصلة بالموقف، إضافة إلى أن بعض هذه الدراسات حصرت الإطار المرجعي للمستجيب وذلك بسؤاله في فترة الشهرين الماضيين، هل تعرّضت لأحد مؤشرات التنمر؟ وبعضها الآخر قد حدّد الإطار الزمني خلال سنة كاملة، وسؤال الطالب: هل تعرّضت لأحد أشكال التنمر؟ كما وظهر هناك تباين في طريقة الاستجابة بين الموافقة بنعم أو الرفض بلا، وكذلك بين تدريج متعدد الفئات يتراوح بين نادر إلى كثير، أو من لا ينطبق أبداً إلى ينطبق عليّ كثيراً.

وقد أجرى كابتو (Caputo، 2014) دراسة لمعرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي في الرياضيات، والقراءة، ودافعية التعلم، وقلق الاختبار وبين تعرّض المراهقين للتنمر في المدرسة. وقام بفحص استجابات 3373 طالباً في الصف السادس الأساسي والصف السابع والثامن المتوسطين من 54 مدرسة بجنوب إيطاليا. واستند في تحليل النتائج إلى استخدام اختبار (ت) للفروق في العوامل النفسية بين المجموعة التي تعرضت للتنمر والمجموعة التي لم تتعرض له، وإلى تحليل الانحدار المتعدد لتحديد إسهام التنمر في تفسير التباين بين المتغيرات النفسية مع الأخذ بالاعتبار جنس الطالب والمستوى الصفي؛ وقد توصلت النتائج بمجملها إلى أن التنمر يقلّل من مفهوم الذات الأكاديمي والالتزام بالدراسة، وقد ظهرت زيادة في مستوى الدافعية خارجية المصدر وقلق الاختبار للمتنمر عليهم من الذكور والإناث ومختلف الصفوف الدراسية، ولم تظهر علاقات واضحة مع الدافعية داخلية المصدر المرتبطة بتعلم الرياضيات أو القراءة.

وفي إطار الدراسات واسعة النطاق قام مركز الوقاية من الأمراض والسيطرة (Centers for Disease Control and Prevention، 2014) باختيار عيّنة ممثلة وطنياً من جميع الولايات الأمريكية بالطريقة العشوائية العنقودية شملت (13,583 مشاركاً) من طلبة الصفوف 9 –12 (تتراوح أعمارهم بين 14 إلى 18 عاماً)، وتوصلت النتائج إلى أن 19,6٪ من المراهقين قد تعرضوا لخبرات التنمر في إطار المدرسة، وأن 14,8٪ من المراهقين قد تعرضوا لأشكال من التنمر الإلكتروني، وعند تحليل النتائج على مستوى الولاية الواحدة؛ وجدت الدراسة أن نسبة المراهقين الذين تعرضوا لخبرات التنمر في المدرسة قد تراوحت بين 15,7٪

بولاية فلوريدا الأمريكية إلى 3, 26 بولاية مونتانا الأمريكية، أما التنمر الإلكتروني فقد تراوحت نسبة انتشاره من 9, 11٪ في ولاية الميسيسبي إلى 6, 20٪ بولاية ماين. وقد أجريت دراسة مسحية على نحو أوسع ويتم تطبيقها عادة كل أربع سنوات في 43 دولة من قارتي أوروبا وشمال أمريكا بعنوان «مسح السلوك الصحي لأطفال بسن المدرسة»، تحت إشراف المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية في أوروبا، وطبقّت على مجموعة من المراهقين في الصف التاسع حتى الثاني عشر اختيروا على مرحلتين بالطريقة العشوائية العنقودية، واستجاب الطلبة فيها لاستبانة من نوع التقرير الذاتي لمسح العديد من السلوكيات الصحية ومؤشراتها والعوامل المؤثرة فيها مثل: الخصائص النفسية، والسمات الشخصية، والبيئة الاجتماعية، والعلاقات الأسرية، بالإضافة لبيئة المدرسة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للمشاركين. أشارت النتائج إلى أن نسبة المراهقين الذين تعرضوا للتنمر في المدرسة قد وصلت إلى 9, 30٪، وتعرّض منهم 8, 14٪ لأشكال من التنمر الإلكتروني (Lannotti، 2013).

ويفيد بهذا الصدد استعراض بعض المبادرات العالمية التي تعاملت مع التنمر؛ فقد تحولت أستراليا في العام 2003 لتصبح الدولة التي تحتل المركز الأول في تطبيقها لسياسة وطنية للوقاية من التصرفات العدوانية بين المراهقين بما فيها ذلك سلوك التنمر، وقامت بنشر بنود التشريعات ضمن وثيقة الإطار الوطني للمدارس الآمنة National Safe Schools Framework، والتي اشتملت على ستة عناصر يتوقع من المدارس قياسها كجزء من تطبيق التشريعات، وهي: (1) القيم المدرسية، والروح السائدة بين الطلبة؛ (2) السياسات والبرامج والإجراءات؛ (3) التعليم والتدريب للعاملين في المدارس والطلبة؛ (4) التعامل مع مواقف الإيذاء؛ (5) تقديم الدعم للطلاب؛ (6) العمل عن قرب مع أولياء الأمور. ولتقييم فاعلية هذه المبادرة قام كروس وزملاؤه (Cross et al.، 2011) بجمع بيانات في العام 2007 من عينة طلبة بلغت 418, 7 طالباً تتراوح أعمارهم بين 9–14 سنة في 106 مدارس تمثّل المجتمع المدرسي في أستراليا، ثم مقارنة هذه البيانات مع أخرى مماثلة تم جمعها سابقاً عام 1990 قبل صدور التشريعات، والتي وصلت فيها نسبة من تعرضوا للتنمر «مرة واحدة على الأقل في الأسبوع» إلى 9, 24٪ تقريباً في مقابل الانخفاض إلى 16٪ من الطلاب الذين أشاروا أنهم قد تعرضوا للتنمر «مرة واحدة على الأقل في الأسبوع» عام 2007، وهذا يعكس نمط انخفاض التعرض للتنمر بين الفترتين السابقتين مع استقرار نسبة الذين أشاروا إلى أنهم تنمروا على آخرين في الفترتين السابقتين. ورغم أن نتائج هذه الدراسة اعتبرت مهمة؛ إلا أن تفسيرها يجب أن

يأخذ بالاعتبار أرجحية وجود تداخل لتأثير برامج أخرى بنفس الفترة التي طُبِّقت فيها هذه التشريعات، كالتأثير التلفزيوني والإعلامي، أو حتى تأثير برامج مدرسيّة قائمة استهدفت التعامل مع التنمر؛ مما يشكل تهديداً للصدق الداخلي للدراسة وتحديداً ما يعرف بالتهديد التاريخي (الكيلاني والشريفين، 2011).

وفي الجانب العربي؛ فقد أجريت دراسات متنوعة تناول بعضها التنبؤ بالتنمر من خلال بعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الثانوية؛ كتقدير الذات، وتوجهات الإنجاز، وظهور مشاعر الغضب التي أسهمت في التنبؤ بالتنمر لدى عينة تكونت من 340 طالباً بالمرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية (عبد الواحد والدسوقي، 2014). ودراسة الرفاعي (2018) التي هدفت لمعرفة درجة ممارسة وتعرّض طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت للتنمر الإلكتروني، وأثر متغير الجنس لعينة تكونت من 600 طالب من 35 مدرسة حكومية، توصلت الدراسة إلى أن نسبة شيوع التنمر كانت مرتفعة خصوصاً باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية، ولم تظهر فروق واضحة بين الذكور والإناث في تعرضهم للتنمر، وانتهت الدراسة بتقديم توصيات خاصة بسن قوانين للسيطرة على مشكلة التنمر الإلكتروني، والتركيز على الدور المجتمعي في الحد من انتشار التنمر. وفي مرحلة التعليم المتوسطة (علي، 2019) قامت دراسة للتوصل إلى العلاقات السببية من خلال نموذج بنائي قائم على تحليل الانحدار المتعدد لربط التنمر المدرسي بالانشغال الموسيقي والأداء الأكاديمي لعينة من 462 طالباً. وتوصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر من خلال الانشغال الموسيقي والأداء الأكاديمي اللذين فسرا حوالي 83٪ من التباين في المجموع الكلي على مقياس التنمر المدرسي.

وقام العياشي (2012) بدراسة مسحية للسلوك العدواني بين طلاب المدارس في دولة قطر شملت مجموعة تكونت من 2400 طالب من المراحل التعليمية الثلاث، وأجرى الباحث كذلك مقابلات مع عينة من الطلبة الذين يمارسون التنمر ومع الضحايا، وكذلك مع مجموعة من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس، وكشفت النتائج عن انتشار التنمر بين طلاب المدارس وذلك باختلاف جنس الطالب، والمرحلة الدراسية، وجنسيته. وخَلُصت الدراسة إلى ضرورة التعرف على العوامل الأخرى التي تساعد على شيوع التنمر بين الطلبة في دولة قطر.

وأجريت دراسة العمري (2019) في المملكة العربية السعودية على عينة تكوّنت من 60 تربوياً يعملون كمشرفين أو معلمين أو قادة لمدارس المرحلة الابتدائية للتعرف على واقع مشكلة التنمر

المدرسي، وتوصلت النتائج حسب تقديرات المستجيبين إلى أن التنمر المدرسي يُعدّ شائعاً في هذه المرحلة، ويَبرُز من خلال التهديد والتخويف والاستيلاء على الممتلكات، ويعود السبب في انتشار مظاهر التنمر حسب تصورات التربويين إلى تدني المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وغياب التواصل بين الأسرة والمدرسة.

وقد لوحظ تدنّ في الدراسات العربية التي بحثت العلاقة بين التنمر وآثاره على التحصيل الأكاديمي على وجه الخصوص في البيئة المدرسية للمرحلة المتوسطة بالاستناد إلى دراسات واسعة النطاق، ويكمن هذا النقص في صعوبة الحصول على نتائج الاختبارات التحصيلية التي تتصف بالاستقرار، وتتيح بنفس الوقت إجراء مقارنة بين الدول المختلفة، إضافة إلى اعتماد الباحثين في كثير من الأحيان على بيانات تم جمعها من خلال عينات صغيرة من الطلبة عن طريق المقابلات الشخصية أو الاستبانات لمنطقة جغرافية معينة داخل دولة لوحدها.

متغيرات الدراسة

مستوى الطموح:

هو معتقدات محتملة لدى الشخص حول ما سيحققه مستقبلاً، وأمنيات حول ما سيحدث معه، ومن ذلك رغبته باستكمال مساره التعليمي أو مسار عمله المستقبلي بعد إكمال مرحلة التعليم الرسميّ، ويعد التحاق الطالب في مراحل لاحقة من التعليم الرسمي، أو بالتعليم العالي من المؤشرات الرئيسة الدالة على مستوى الطموح لدى المراهقين (Jacob & Wilder، 2010)، وتعدّ دراسة مستوى الطموح مهمة لارتباطه بخيارات المستقبل للشخص وتأثيره على التحصيل الدراسي.

السلوك الأكاديمي:

يعبّر عن سلوك الطالب في المدرسة، ومشاركته الفاعلة وانسجامه مع الحياة المدرسية، ومن المؤشرات الدالة على هذا السلوك: التزام الطالب بالحضور وعدم التغيب، والابتعاد عن تصرفات مضادة للمجتمع المدرسي كعدم الانضباط في الغرفة الصفية، وعدم إظهار تصرفات دالة على التنمر (بركات، 2012).

مشاعر الانتماء للمدرسة:

ارتباط الطالب بالمدرسة وظهور مؤشرات تعزز من شعوره بالأمان، والتي تسهم في تشكيل مشاعر الرضا عن العمل المدرسي، وتؤسس لعلاقات إيجابية ومريحة مع الزملاء ومع المعلمين. ووجد كونيشي وزملاؤه (Konishi et al.، 2017) أن زيادة مشاعر الانتماء للمدرسة بين طلبة المرحلة الثانوية قد ارتبطت بانخفاض نسبة الاشتراك في مواقف التنمر سواء للضحية أو المعتدي.

الأمان المدرسي:

يعدُّ أحد العوامل التي تهم الباحثين من تخصصات متنوعة؛ فالمختص في علم الاجتماع التربوي يَدرُس مواقف الثقافة المدرسية وينظر فيها لجانب مرتبط بالمجتمع التربوي، وهو بذلك يحاول فهم البيئة المدرسية بطرق متنوعة؛ أما المختص بعلم النفس فيقوم بدراسة البيئة المدرسية من خلال الخصائص الفردية وخلفيات الأفراد، ومن هنا أوصى سويرار ورفاقه (Swearer et al.، 2010) بضرورة استخدام الأطر الشمولية التي تُفسّر السلوك داخل المدرسة باعتباره يتشكل من خلال سمات الأفراد وخلفياتهم، ومن المكونات السياقية المتداخلة معها.

وتعرّف البيئة المدرسية الآمنة بأنها المحيط المدرسي الذي يخلو من أي أخطار، ويمتاز بغياب عناصر تهديد محتملة على الطالب، والمدرسة هي المكان الذي يتواجد فيه التربوي وغير التربوي والمتعلم ليقوم كلٌ بدوره دون أي مخاوف من السخرية، أو التهديد، أو الإذلال، أو العنف (RTI International، 2013). ويضاف لذلك خلو هذا المحيط من أشكال العقوبة البدنية والعقاب النفسي المهين، وأي مخاوف أخرى من حصول العنف. ويتم تقدير البيئة الآمنة عادة من خلال تصورات الطلبة والمعلمين لمجموعة مؤشرات تعبّر عن الاحترام المتبادل بين الطلبة أنفسهم ومع المعلمين، ومظاهر البيئة المدرسية المنضبطة، والتفاعل النشط بين إدارة المدرسة والطلبة والمعلمين على حد سواء؛ مما يسهم في توفير بيئة تعليمية مستقرة تكون راعية لتحسين التحصيل الدراسي وتطويره. وقد أجرى ميلام وزملاؤه (Milam et al.، 2010) دراسة تربط بين تصورات المدرسة الآمنة مع التحصيل الأكاديمي بولاية بالتيمور الأمريكية، وتوصلوا بشكل أساسي إلى أن مخاوف الطلبة وقلقهم من حصول العنف هو صاحب الأثر الأكبر على أدائهم الأكاديمي حتى لو لم يتعرضوا لخبرة التنمر بشكل مباشر، وإذا شعر

الطلبة بأن محيطهم المدرسي غير آمن؛ فإن هذا سينعكس على أدوارهم كمتعلمين، ويزيد من فرص التغيب عن المدرسة، أو الإهمال في تأدية المتطلبات الدراسية.

وأشار تقرير اليونيسيف (2010) إلى اعتبار أمن البيئة المدرسية أحد المجالات الدالة على جودة بيئة التعليم المدرسية ضمن مبادرتها «المدرسة الصديقة»؛ مما قاد لبناء مبادرات متعددة لنماذج من المدارس الداعمة للتخلص من مشكلة التنمر، والعمل على انتظام العمل المدرسي من خلال الحفاظ على نشر قواعد منظمة للسلوك تؤدي لخلق جو تعليمي منضبط وآمن، بما يضمن تعزيز النمو في الأداء الأكاديمي.

التحصيل الدراسي:

قدرة الطالب على حل مسائل الرياضيات التي تم بناؤها استناداً لإطار تحليل شامل لمناهج الدول المشاركة بالدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم. وتقيس الأسئلة مستوى المعرفة والمهارة المتوقعة من الطالب في مجالات الأعداد، والجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات (Mullis et al.، 2016).

مشكلة الدراسة

برغم الاهتمام الذي تلقاه ظاهرة التنمر من قبل الباحثين والجهات الرسمية والمبادرات المجتمعية ووسائل الإعلام، إلا أن البحث في مجال التنمر بشكله التقليدي أو الإلكتروني لا يزال غير كاف؛ ففي الولايات المتحدة ـ على سبيل المثال ـ لا يوجد تقدير واضح لعدد حالات الأطفال المتنمر عليهم، والأبحاث ما زالت بعيدة إلى حد ما عن واقع هذه الظاهرة (Olweus، 2013)؛ فالتقديرات متفاوتة بشكل كبير، ولا يوجد اتفاق حول صحة التقديرات المنشورة. كما أن معظم الدراسات السابقة تناولت ظاهرة التنمر باستخدام تحليل وصفي يقوم على نسب شيوعها، متجاهلة شبكة العوامل ذات الصلة بها من البيئة المدرسية.

وتهدف الدراسة الحالية إلى تفحّص بيانات واسعة النطاق ـ الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم «تيمس» ـ لعشر دول عربية من أصل 67 دولة مشتركة في الدراسة الدولية من مختلف دول العالم. إن التوصل إلى نماذج مفاهيمية تم فحصها باستخدام منهجيات بحثية متقدمة بواسطة المعادلات الهرمية والبنائية، سيسهم في الكشف عن العوامل الشخصية ذات الأولوية

في تفسير سلوك التنمر لدى المراهقين في ظل وجود متغيرات وعوامل سياقية مدرسية، وتأثيره على التحصيل الأكاديمي. وبالتالي يتمثل الغرض الرئيس في الكشف عن العوامل السياقية التي قد تزيد أو تقلل من سلوك التنمر في المدرسة، والعوامل المفسّرة للاختلاف في التحصيل الدراسي للدول العربية من خلال المتغيرات السياقية الآتية: جنس الطالب، ومستوى الطموح، والتغيب عن المدرسة، ومشاعر الانتماء للمدرسة، ومستوى الأمان المدرسي، وظهور المشكلات في بيئة المدرسة، والتي قد تنعكس على التحصيل الأكاديمي. وبذلك تنتقل الدراسة من الوصف المتبع في كثير من الدراسات السابقة إلى استقصاء الأدوار البينية للعوامل المتعلقة بالموقف أو بالمراهق نفسه باستخدام منهجية تحليل تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة، وبالتحديد ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- أولاً: ما نسبة شيوع أشكال التنمر اللفظي والجسدي في المدرسة بين المراهقين من الذكور والإناث وتأثيرها على التحصيل الدراسي؟
- ثانياً: هل تؤثر أشكال التنمر المدرسي، وانتماء الطالب للمدرسة، ومستوى الطموح لديه، وتغيبه عن المدرسة على التحصيل الدراسي في الرياضيات باعتبارها متغيرات على مستوى الطالب؟
- ثالثاً: هل تؤثر العلاقات البينية لأشكال التنمر المدرسي، ومشاعر الانتماء، والتغيب عن الدراسة، ومستوى الطموح، والجنس كمتغيرات على مستوى الطالب مع تصور البيئة المدرسية الآمنة، والمشكلات السلوكية كمتغيرات بالمستوى الثاني على التحصيل في الرياضيات بين الدول العربية؟

أهمية الدراسة

يتطلب متابعة مستوى الإنجاز الذي تحققه الأنظمة التعليمية فيما يتعلق بأحد الأهداف التي تصبو لها، المتمثل في توفير بيئة آمنة، وخالية من العنف، وتتصف بأنها حاضنة للتعلم، وذات فاعلية في تحقيق مخرجات تعلم منافسة؛ يتطلب توفير معلومات حديثة ودراسات مستمرة عن ظواهر عديدة متصلة بالبيئة المدرسية، ويُعدُّ العنف المدرسيّ والتنمر مكوناً هاماً يساعد في مراقبة جهود الأنظمة التربوية نحو ذلك.

إن التوصل لفهم أعمق لظاهرة التنمر والعوامل المتصلة به سيسهم في التركيز على فئة من

المراهقين هم بمرحلة الخطر من سلوك التنمر، إضافة لكشف العوامل المساهمة في التأثير على التحصيل الدراسي. إن نتائج الدراسة وتفسيراتها والاستنتاجات التي سيتم التوصل لها، يمكن أن تعزّز ممارسات الواقع في مواجهة التنمر على المستويين الفردي والمدرسيّ، وتوفّر قناة لدعم وتحسين أنظمة البيئة المدرسية الآمنة، وتعزيز لوائح السلوك المدرسي المنضبط، كما وستقود توصيات الدراسة المستمدة من النتائج إلى توجيه أبحاث مستقبلية تعمل على فحص نماذج مفاهيمية محتملة للتنمر وعلاقته بالتحصيل الدراسي، باستخدام المنهجية البحثية المتقدمة في تحليل البيانات، وتوظيف متغيرات أخرى من سياق التفاعل الاجتماعي المدرسي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة المستخدم قائم على منهجية التحليل الثانوي لبيانات المشاركة العربية بالدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم. ويتيح هذا المنهج تحليل بيانات جُمعت سابقاً ومنشورة على الموقع الإلكتروني للجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) بغرض رصد التطور في تعلم الرياضيات والعلوم وإجراء المقارنات بين الدول المشاركة في الدراسة الدولية حسب المتغيرات المتوفرة في قاعدة البيانات.

تعريف بالدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (تيمس)

تشرف الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) على دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم، وتنفّذ الدراسة دورياً كلّ أربع سنوات على مجتمع الطلبة من الصفين الرابع والثامن الأساسيين، وقد ظهرت عدة تقارير لنتائج الدراسة الدولية أولها في العام 1995، تلاها إصدار تقرير مستقل كلّ أربع سنوات (1999 – 2003 – 2007 – 2011 – 2015 – 2019). ويستفيد حوالي 60 بلداً من بيانات دراسة الاتجاهات الدوليّة، ترصد خلالها مدى فاعلية نظامها التعليمي في العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات ضمن سياق دولي.

ويتم جمع البيانات في الدراسة الدوليّة من خلال استبيانات يستجيب لها المعلم حول بيئة مدرسته، والإمكانات المتاحة في الفصول الدراسية، وعلاقته بأولياء الأمور، ورأيه في تعلم الطلاب، وواقع ممارساته التدريسية في الفصول. واستبانة الإدارة المدرسية التي تسأل عن

سلامة وأمان وانضباط المدرسة، ومدى تواصلها مع أولياء الأمور وإشراكهم في تعليم أبنائهم. كما ويشارك بشكل أساسي طلبة الصفين الرابع والثامن الأساسيين في الاستجابة على أدوات هذه الدراسة، التي تشتمل على اختبار تحصيلي في العلوم والرياضيات، واستبانة ملحقة بالاختبار تكشف عن تصورات الطلبة ومشاعرهم تجاه أنفسهم، أو أقرانهم، أو معلميهم، أو بيئتهم المدرسية. وتتوفر البيانات في موقع TIMSS بشكل مفتوح المصدر؛ مما يسمح بإجراء الاستقصاءات والبحوث على هذه البيانات، بغرض ربط التباين في تحصيل الطلاب بالممارسات التعليمية، أو السياسات التربوية للبلدان المشاركة، كدليل فعليّ يشير إلى أن تغيير السياسات التربوية، أو تطوير الممارسات التعليمية سيعودان بالفائدة على تعلّم الطالب.

ومن المجالات الهامة التي تتناولها الدراسة الدولية اشتمالها على أسئلة موجهة للطلاب حول المرّات التي تعرضوا فيها لأشكال التنمر وحالاته المختلفة، وقد أوضحت التقارير السابقة (Mullis et al.، 2016) أن الطلبة الذين يتعرضون لأشكال من التنمر يميلون لتحقيق مستوى متدن في تحصيل العلوم والرياضيات كنتيجة لتأثير التنمر على احترام الطالب لذاته، وضعف إحساسه بالانتماء للمدرسة، وتدني شعوره بالأمن داخلها، وعدم الاستمتاع بالفعاليات المدرسية، وانعدام العلاقات الطيبة مع من حوله؛ مما يقود لتدني مستوى تحصيله الأكاديمي. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على تحليل بيانات المشاركة العربية في الدورة السادسة للدراسة الدولية المنشورة على قاعدة بيانات تيمس (https://timssandpirls.bc.edu).

مجتمع الدراسة

تم تعريف الإطار العام لمجتمع الدراسة والذي يمكن تعميم النتائج له «جميع الطلبة في سنتهم الثامنة من التعليم المدرسي الرسمي» (LaRoche et al.، 2017، p.39)، ولضمان الحصول على تقديرات مستقرة ودقيقة للمؤشرات الإحصائية عند تحليل البيانات وتؤهل لإجراء مقارنة سليمة بين الدول المشاركة؛ فإن تيمس توفر أوزاناً معيارية لعينة المشاركين من كل دولة عن طريق متغير «MATWGT» الذي يتيح إجراء مقارنة على مستوى المدرسة والمعلم والطالب في آن واحد. ومن المهم الإشارة إلى أن طريقة اختيار العينة في الدراسات واسعة النطاق توفّر إمكانية أعلى لتعميم النتائج على مجتمع الطلبة والمراهقين أكثر من الدراسات التي تنفّذ على عينات صغيرة.

العينة:

استندت بيانات الدراسة على استجابات الطالب، والمعلم، ومدير المدرسة التي جمعت بطريقة العينة العشوائية الطبقية متعددة المراحل، حيث وُزِّعَت المدارس إلى طبقات حسب جنس المدرسة والمنطقة الجغرافية، ثم اختير صف واحد عشوائياً من كل مدرسة وقعت ضمن العيّنة، وبذلك شملت عيّنة الدراسة 79050 طالباً من الصف الثاني متوسط ينتمون لـ 2271 مدرسة ضمن الدول العربية المشاركة كما تظهر في جدول 1.

جدول 1

توزيع أعداد عيّنة الدراسة حسب جنس الطالب والدولة

الدولة	طالب			مدرسة
	أنثى	ذكر	المجموع	
البحرين	2296	2622	4918	105
الأردن	4278	3587	7865	252
الكويت	2272	2219	4491	168
لبنان	2078	1795	3873	138
المغرب	6239	6827	13066	345
سلطنة عمان	4378	4505	8883	301
قطر	2793	2862	5655	131
السعودية	1998	1761	3759	143
الإمارات	9237	9481	18718	477
مصر	4016	3806	7822	211
المجموع الكلي	**39585**	**39462**	**79050**	**2271**

أدوات الدراسة

أعطي الطلبة المشاركون في دراسة تيمس تعليمات باستكمال استبانة تقرير ذاتي تغطي مجالات متنوعة عن تصوراتهم حول تعلّمهم في المدرسة، وذلك بعد الإجابة عن أسئلة اختبار تحصيلي في الرياضيات والعلوم، ولتحقيق أغراض الدراسة الحالية فقد تم استخراج بيانات من موقع تيمس، مفتوح المصدر، حول المتغيرات الآتية على مستوى الطالب ومستوى المعلم والمدرسة:

أولاً: عوامل ومتغيرات على مستوى الطالب

1. **التنمر**: عامل كامن مقاس من تسع عبارات، تسأل الطالب عن تكرار تعرّضه أو مشاركته في مواقف التنمر على سلّم استجابة رباعي، على سبيل المثال: تعرضت للسخرية أو الشتم؛ (4) مرة واحدة في الأسبوع على الأقل، (3) مرة أو مرتين في الشهر، (2) بضع مرات في السنة، (1) أبداً. وتراوح ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التنمر بواسطة معامل ألفا لكرونباخ بين 0,88 كما في لبنان وقطر إلى 0,81 كما في الكويت والمغرب وعُمان. أما قيم تشبع العبارات على عامل واحد فقد تراوحت بين أقل تشبع 0,43 كما في عمان إلى أعلى قيمة تشبع كما في قطر 0,80 لجميع العبارات على عامل التنمر (Mullis et al.. 2016). وسيتم وصف نتائج هذه العبارات بشكل فردي في المرحلة الأولى للتحليل من أجل فهم الاختلاف في شيوع أشكال التنمر ثم تحليلها لاحقاً على شكل عامل كامن.
2. **الانتماء للمدرسة**: عامل كامن مقاس من خمس عبارات، تسأل عن مشاعر الطالب حول المدرسة على سلّم استجابة رباعي، على سبيل المثال: أشعر بالانتماء للمدرسة؛ (1) لا أوافق كثيراً حتى (4) أوافق كثيراً. وتراوح ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الانتماء بواسطة معامل ألفا لكرونباخ بين 0,88 كما في الإمارات إلى 0,75 كما في المغرب. أما قيم تشبع العبارات على عامل واحد فقد تراوحت بين أقل تشبع 0,51 كما في البحرين إلى أعلى قيمة تشبع في قطر 0,84 لجميع العبارات على عامل الانتماء (Mullis et al.. 2016).
3. **جنس الطالب**: متغير مشاهد يجاب عنه (1) ذكر (0) أنثى.
4. **التغيّب عن المدرسة**: متغير مشاهد تم قياسه بعبارة واحدة، وهي: تقريباً، كم تتغيب عن المدرسة؟ (1) أبداً أو تقريباً أبداً حتى (4) مرة أو أكثر أسبوعياً.
5. **مستوى الطموح**: متغير مشاهد تم قياسه بعبارة واحدة، وهي: ما المستوى الذي تطمح الوصل إليه في تعليمك؟ (1) أقل من الثانوية حتى (6) الدراسات العليا.

6. **التحصيل في الرياضيات:** درجات الطالب المعيارية في الاختبار التحصيلي للرياضيات بمتوسط 500 وانحراف معياري 100، وتمّ تدريج استجابات الطلبة على الاختبار التحصيلي اعتماداً على النظرية الحديثة في القياس من خلال خمس قيم للقدرة في الرياضيات يطلق عليها القيم الاحتمالية (Plausible Values (PVs.

ثانياً: عوامل على مستوى المعلم ومدير المدرسة:

7. **المدرسة الآمنة:** عامل كامن تم قياسه من أربع عبارات تسأل المعلم عن مشاعره تجاه بيئة المدرسة، على سبيل المثال: لدى هذه المدرسة قوانين واضحة بخصوص سلوك الطلاب، ويجاب عنها بسلم رباعي متدرّج من (1) أعارض جداً إلى (4) أوافق جداً. وتراوح ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الانتماء بواسطة معامل ألفا لكرونباخ بين 0,89 كما في المغرب إلى 0,83 كما في قطر. أما قيم تشبع العبارات على عامل واحد فقد تراوحت بين أقل تشبع 0,33 كما في قطر إلى أعلى قيمة تشبع في عُمان 0,84 لجميع العبارات على عامل المدرسة الآمنة (Mullis et al.. 2016) .

8. **الانضباط المدرسي:** عامل كامن تم قياسه بست عبارات تسأل مدير المدرسة عن درجة ظهور مشكلات سلوكية في مدرسته وتعبر عن عدم انضباط الطلبة، على سبيل المثال: الإساءة اللفظية بين الطلاب، ويجاب عنها بسلم رباعي متدرج من (1) لا تمثل مشكلة حقيقية في المدرسة حتى (4) تمثل مشكلة حقيقية. وتراوح ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الانتماء بواسطة معامل ألفا لكرونباخ بين 0,97 كما في البحرين إلى 0,93 كما في الإمارات. أما قيم تشبع العبارات على عامل واحد فقد تراوحت بين أقل تشبع 0,49 كما في الكويت إلى أعلى قيمة تشبع في قطر 0,95 لجميع العبارات على عامل الانضباط المدرسي (Mullis et al.. 2016) .

إجراءات تحليل البيانات

استخرجت الإحصاءات الوصفية عن أعداد الطلبة مقسّمة حسب الجنس، وعن تصوراتهم حول متغيرات متعلقة بتعليمهم، ودرجة الرياضيات كمؤشر عن التحصيل الدراسي. وقد تم فحص العلاقة بين متغيرات الدراسة من خلال نموذج التحليل الهرمي ثنائي المستوى – متعدد المجموعات A multi-group two-level modeling، باستخدام الإصدار الثامن من برنامج إم بلس Mplus (Muthén & Muthén. 1998-2017)، ويتيح

هذا التحليل تقدير نسبة التباين المفسَّرة في التحصيل الدراسي عند الأخذ بالاعتبار الطبيعة الهرمية للبيانات، وذلك لتعدّد مستويات قياس المتغيرات – مستوى الطالب ومستوى المدرسة، وتتموضع متغيرات الطالب بالمستوى الأول، ومتغيرات المعلم ومدير المدرسة بالمستوى الثاني، ويقارن التحليل بنفس الوقت عدة مجموعات تمثلها الدول العربية. مع الأخذ بالاعتبار متغير وزن العينة، والقيم المفقودة، وقيم التحصيل المقدّرة في الرياضيات والمعبّر عنها بخمس قيم احتمالية PVs.

وتقوم الدراسة على فحص نموذجين بشكل متتابع للتوصل إلى مستوى التباين المفسّر في التحصيل من خلال متغيرات الطالب ومتغيرات المعلم/ المدرسة لجميع الدول العربية، والنموذج الأول يفحص متغيرات الطالب على المستوى الأول: التنمر، الانتماء للمدرسة، التغيب عن المدرسة، مستوى الطموح، الجنس. أما النموذج الثاني فيدرس نفس متغيرات النموذج الأول ويأخذ بالاعتبار إدخال متغيرات المستوى الثاني: المدرسة الآمنة والانضباط المدرسي. والفرضية التي تقوم عليها الدراسة أن التنمر اللفظي والجسدي يرتبطان مع سلوك الطلبة المدرسي كالتغيّب عن المدرسة ومشاعر الانتماء ومستوى الطموح، والتي ترتبط بطرق مختلفة مع التحصيل الأكاديمي عند الأخذ بالاعتبار جنس الطالب. وتقدّم معاملات الانحدار المعيارية مؤشراً عن التغيّر في درجات التحصيل الأكاديمي التي تفسّر من خلال الزيادة بمقدار انحراف معياري واحد أعلى من وسط الدرجة المعيارية للمتغير المعني في ظل تواجد بقية المتغيرات في النموذج.

النتائج

السؤال البحثي الأول:

ما نسبة شيوع أشكال التنمر اللفظي والجسدي في المدرسة بين المراهقين من الذكور والإناث وتأثيرها على التحصيل الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال يبدأ التحليل باستعراض النتائج الوصفية للدول العربية، والنظر في مؤشر التنمر الكلي المستخرج من قاعدة بيانات تيمس، مما سيساعد في رسم صورة مبدئية عن شكل النتائج، ونسبة شيوع التنمر في الدول العربية معززة بمتوسط الدرجات المعيارية للتحصيل في الرياضيات، كما في جدول 2، ثم تحليل النتائج وفق أشكال التنمر بين الذكور والإناث في جدول 3.

جدول 2

النسبة المئوية لشيوع التنمر في المدرسة والتحصيل في الرياضيات للدول العربية المشاركة في تيمس *

الدولة	العدد**	التنمر في المدرسة		
		تقريباً أسبوعياً ٪	تقريباً شهرياً ٪	تقريباً أبداً ٪
البحرين	4673	15 (424)	36 (455)	49 (466)
الأردن	7735	11 (342)	26 (378)	64 (400)
الكويت	4120	8 (370)	32 (390)	60 (397)
لبنان	3691	19 (412)	28 (446)	52 (456)
المغرب	12743	11 (370)	38 (384)	51 (391)
سلطنة عمان	8708	14 (373)	41 (402)	44 (416)
قطر	5312	12 (383)	27 (443)	61 (449)
السعودية	3658	9 (328)	27 372)	64 (374)
الإمارات	17870	10 (414)	32 (461)	58 (477)
مصر	7687	16 (335)	29 (381)	55 (418)

الدولة	العدد**	التنمر في المدرسة		
		تقريباً أسبوعياً ٪	تقريباً شهرياً ٪	تقريباً أبداً ٪
المقايسة المرجعية للدول العربية «دبي»	4772	8 (468)	30 (510)	62 (518)
المقايسة المرجعية للدول العربية «أبوظبي»	6124	13 (388)	31 (439)	56 (456)
المتوسط العالمي	**243088**	**8 (434)**	**29 (478)**	**63 (488)**

( ) متوسط درجة التحصيل في الرياضيات لأقرب عدد صحيح

* أعدّ ملخص البيانات حسب مؤشر التنمر الكلي BSBGSB وتم الحصول عليه من الموقع timss2015.org/download-center

** عدد المشاهدات التي تصلح للتحليل بعد استبعاد البيانات المفقودة حسب مؤشر التنمر فقط.

تم حساب درجات مؤشر التنمر الكلي من خلال تسع عبارات لمقياس التنمر؛ فالطالب الذي لم يتعرض للتنمر «تقريباً أبداً» هو الذي استجاب بعدم تعرضه مطلقاً للتنمر على خمس عبارات من تسع، وبالمتوسط تعرَّض لمرات قليلة في السنة لمواقف تنمر في الأربع عبارات الباقية، والطالب المتنمر عليه «تقريباً اسبوعياً» هو الذي تعرّض لمواقف التنمر في خمس عبارات لمرة أو مرتين في شهرياً، واستجابته على العبارات الأربعة المتبقية تشير لتعرضه مرات قليلة في السنة للتنمر. والمجموعة الباقية من الطلبة هم من تعرضوا للتنمر «تقريباً شهرياً».

وتشير النتائج في جدول 2 إلى أن أعلى نسبة من الطلبة الذين تعرّضوا للتنمر تقريباً أسبوعياً كانت في لبنان، ومصر، والبحرين، وسلطنة عمان، وبنسبة تزيد على مجموعة المقايسة المرجعية للدول العربية في أبوظبي، ويلاحظ وجود تأخر في التحصيل الدراسي للطلبة الذين تعرّضوا للتنمر أسبوعياً تقريباً مقارنة مع زملائهم الذين تعرّضوا للتنمر على نحو أقل من ذلك. وبشكل عام تزيد نسبة التعرض للتنمر في جميع الدول العربية عن المتوسط العالمي، وعن نسبة المقايسة المرجعية للدول العربية في دبي. ولمعرفة أشكال التنمر الأكثر شيوعاً لجميع الدول العربية تم استخراج النتائج على مستوى كل عبارة من مقياس التنمر، كما في جدول 3.

جدول 3

نسبة شيوع أشكال التنمر ومتوسط التحصيل في الرياضيات للذكور والإناث لجميع الدول العربية

شكل التنمر	المؤشر	الذكور (ن= 38299)			الإناث (ن= 38884)		
		تقريباً أسبوعياً ٪	تقريباً شهرياً ٪	تقريباً سنوياً أو أبداً ٪	تقريباً أسبوعياً ٪	تقريباً شهرياً ٪	تقريباً سنوياً أو أبداً ٪
لفظي	الاستهزاء	28,4 (410)	13,5 (420)	58 (415)	15 (410)	9,7 (423)	75,3 (425)
	الإقصاء من اللعب	18,2 (378)	13,6 (396)	68,1 (427)	10,9 (383)	8,8 (404)	80,3 (430)
	نشر أكاذيب	15,6 (391)	13,5 (405)	70,8 (422)	9 (395)	9 (413)	81,9 (427)
	نشر أشياء تحرجني	11,5 (380)	9,5 (397)	78,9 (422)	6,6 (386)	6 (410)	87,3 (427)
	نشر الكتروني	6,8 (358)	5 (370)	88,1 (421)	2,9 (368)	2,1 (381)	95 (425)
جسدي	سرقة أغراضي	15,5 (390)	12,4 (406)	72,1 (421)	9,4 (391)	8,7 (410)	81,8 (428)
	ضربي	13,1 (391)	10,7 (404)	76,2 (420)	6,1 (393)	5,2 (405)	88,6 (426)
	إجباري لفعل شيء	8,7 (372)	8,5 (388)	82,8 (422)	5,1 (381)	5,1 (407)	89,7 (426)
	تهديدي	8,6 (376)	6,5 (392)	84,8 (420)	3,8 (374)	2,9 (393)	93,3 (425)
متوسط مؤشر التنمر ـ تيمس		**17,4 (387)**	**36,6 (416)**	**46 (426)**	**6,8 (382)**	**28,9 (413)**	**64,3 (431)**

( ) متوسط درجة التحصيل في الرياضيات لأقرب عدد صحيح

يلاحظ من النتائج الواردة في جدول 3 أن أكثر أشكال التنمر شيوعاً لدى الذكور تمثل في «الاستهزاء»، يليه «الإقصاء من اللعب»، كمؤشر دال على شيوع التنمر اللفظي غير المباشر، وقد ظهرت نسبة أقل منها بأشكال أخرى مثل: «نشر الأكاذيب»، و«سرقة الأغراض». ويتشابه ترتيب أشكال التنمر هذه لدى الإناث ولكن بنسبة شيوع أقل من الذكور، ولا يزال نمط الانخفاض في التحصيل ظاهراً عند التعرض لأشكال التنمر التسعة «تقريباً أسبوعياً»، ومن الملفت للنظر تدني نسبة شيوع التنمر الإلكتروني كما أشير لها بالعبارة «نشر معلومات إلكترونياً» لدى كل من الذكور والإناث. وبالنظر لمؤشر التنمر الكلي كما حُسب في قاعدة بيانات تيمس يلاحظ أن نسبة 17,4٪ من الذكور قد تعرضوا لأشكال التنمر أسبوعياً، وأن متوسط درجاتهم في الرياضيات قد انخفض بمقدار 38 نقطة تقريباً عن أقرانهم الذين تعرضوا لمرات قليلة في السنة أو لم يتعرضوا له نهائياً، وانخفضت نسبة التنمر لدى الإناث إلى 7٪ تقريباً رغم ظهور فارق 48 نقطة في التحصيل مع زميلاتهن اللواتي تعرضن للتنمر لمرات قليلة في السنة أو لم يتعرضن له.

وللإجابة عن السؤال البحثي الثاني: هل تؤثر أشكال التنمر المدرسي وانتماء الطالب للمدرسة، ومستوى الطموح لديه وتغيبه عن المدرسة على التحصيل الدراسي في الرياضيات؟ استخرجت النتائج الوصفية للمتغيرات على مستوى الطالب في جدول 4، وجدول 5، وجدول 6، ثم نتائج التحليل الهرمي من خلال نمذجة المتغيرات في معادلة بنائية ثنائية المستوى، وتمثل متغيرات الطالب المستوى الأول في النموذج، ويكون المستوى الثاني فارغاً من متغيرات المعلم/ المدرسة لكشف مدى إسهام متغيرات الطالب لوحده في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني متوسط بالدول العربية كما في المعادلتين الآتيتين

- **معادلة (1)** ..... نموذج مستوى الطالب: $Y_{ij} = \pi_{0j} + \beta 1j*\chi 1 + \beta 2j*\chi 2 + \beta 3j*\chi 3 + \beta 4j*\chi 4 + \beta 5j*\chi 5 + eij$
- **معادلة (2)** ..... نموذج مستوى المعلم/ مدير المدرسة: $\pi_{0j} = \beta 00 + u_j$

حيث أن Y_{ij} تمثل تحصيل الطالب في الرياضيات للطالب i الذي ينتمي للمعلم/ مدير المدرسة j؛ و π_{0j} تمثل متوسط تحصيل الطلبة في الرياضيات على مستوى المعلم/ مدير المدرسة، و $\beta 1j$ إلى $\beta 5j$ تمثل قيمة معامل انحدار المتغيرات من الأول حتى الخامس، و eij تمثل الخطأ المرتبط بتأثير الطالب (المستوى الأول) والذي يشير للفارق بين متوسط درجة الطالب i عن

متوسط درجته على المستوى الثاني المعلم/ مدير مدرسة؛ وβ_{00} تمثل متوسط التحصيل في المستوى الثاني على مستوى الدولة؛ u_j تمثل الخطأ المرتبط بتأثير المستوى الثاني والذي يشير إلى الفارق بين متوسط المدرسة J وبين متوسط الدولة.

وتبدأ الإحصاءات الوصفية لمؤشرات انتماء الطالب للمدرسة كما في جدول 4 بعرض النسبة المئوية لاستجابات الطلبة بفئتي: أوافق وأوافق بشكل كبير، مشفوعة بمتوسط الدرجات المعيارية في الرياضيات للدول العربية والمعيار العالمي.

جدول 4

نسبة موافقة الطلبة على مؤشرات الانتماء المدرسي والدرجات المعيارية في الرياضيات للدول العربية

العبارة/ الدولة	البحرين	مصر	الأردن	الكويت	لبنان	المغرب	عُمان	قطر	السعودية	الإمارات	العالمي
مؤشرات الانتماء للمدرسة من استبانة الطالب «أوافق أو أوافق بشكل كبير»											
أحب تواجدي في المدرسة	٪78 (460)	90 (399)	91 (392)	90 (397)	83 (443)	86 (391)	90 (407)	75 (448)	76 (370)	70 (478)	82 (487)
أشعر بالأمان عندما أتواجد في المدرسة	78 (460)	85 (396)	88 (391)	82 (395)	85 (446)	89 (388)	88 (407)	80 (448)	81 (373)	71 (478)	85 (486)
لدي مشاعر انتماء لهذه المدرسة	79 (454)	85 (396)	89 (392)	84 (394)	83 (446)	92 (387)	87 (407)	74 (448)	80 (373)	67 (479)	83 (486)
أعتز أنني أذهب لهذه المدرسة	80 (460)	84 (398)	87 (392)	83 (396)	85 (445)	93 (391)	89 (407)	76 (447)	83 (373)	69 (478)	82 (486)

( ) متوسط درجة التحصيل في الرياضيات لأقرب عدد صحيح

ومن خلال تفحص النسب المرصودة لاستجابات الطلبة على مؤشرات الانتماء للمدرسة، يلاحظ أن ارتفاع نسبة الموافقة على مؤشرات الانتماء للمدرسة لا يرتبط مع نمط واضح بالدرجات المعيارية للتحصيل في الرياضيات؛ ففي المغرب على سبيل المثال يوافق الطلبة

وبأعلى النسب تقريباً على انتمائهم للمدرسة من خلال المؤشرات الأربعة، ولكنهم بنفس الوقت لم يحققوا درجات مرتفعة في الرياضيات، في مقابل الإمارات التي وافق الطلبة فيها وبنسب أقل على مؤشرات الانتماء، ولكن وبدرجات أعلى في تحصيل الرياضيات. ولفهم تأثير هذه المتغيرات على التحصيل بشكل أوضح لا بد من إدخالها في نموذج إحصائي موسّع يأخذ بالاعتبار العلاقات البينية مع متغيرات أخرى ذات العلاقة كمستوى الطموح، وتكرار الغياب عن المدرسة التي قد ترتبط بالتحصيل الدراسي، والجدولين 5، 6 يلخصان نتائج متغيري مستوى الطموح وتكرار الغياب عن المدرسة حسب فئات الاستجابة للدول العربية.

جدول 5

نسبة موافقة الطلبة على مؤشر مستوى الطموح والدرجات المعيارية في الرياضيات للدول العربية

الدولة	العدد**	مستوى الطموح: إلى أي مستوى تعليمي تتوقع أن تصل إليه					
		بداية الثانوية	نهاية الثانوية	بعد الثانوية دون تعليم عالي	مستوى غير مكتمل من التعليم العالي	البكالوريوس أو ما يعادله	دراسات عليا
البحرين	4762	3 (377)	12 (400)	9 (435)	8 (454)	17 (468)	50 (472)
الأردن	7633	5 (305)	9 (326)	6 (323)	11 (363)	22 (404)	47 (415)
الكويت	4092	2 (332)	8 (332)	8 (347)	5 (382)	27 (401)	50 (410)
لبنان	3646	7 (398)	4 (411)	4 (397)	5 (413)	13 (443)	67 (458)
المغرب	12617	7 (329)	12 (352)	5 (389)	19 (371)	12 (394)	45 (408)
سلطنة عمان	8556	5 (329)	11 (352)	7 (362)	7 (381)	18 (417)	52 (429)

الدولة	العدد**	مستوى الطموح: إلى أي مستوى تعليمي تتوقع أن تصل إليه					
		بداية الثانوية	نهاية الثانوية	بعد الثانوية دون تعليم عالي	مستوى غير مكتمل من التعليم العالي	البكالوريوس أو ما يعادله	دراسات عليا
قطر	5338	3 (350)	6 (340)	7 (413)	0 (--)	25 (440)	59 (454)
السعودية	3679	4 (289)	7 (330)	7 (331)	8 (342)	16 (386)	57 (382)
الإمارات	17399	2 (369)	5 (379)	3 (392)	12 (445)	19 (476)	59 (484)
مصر	7661	6 (314)	8 (336)	4 (340)	6 (356)	12 (403)	62 (416)
المقايسة المرجعية							
دبي	5998	1 (414)	3 (423)	2 (445)	13 (482)	21 (515)	60 (527)
أبوظبي	4622	3 (348)	6 (362)	3 (366)	11 (431)	18 (454)	58 (461)
المتوسط العالمي	**245105**	**4 (395)**	**12 (424)**	**8 (444)**	**11 (460)**	**29 (498)**	**36 (515)**

( ) متوسط درجة التحصيل في الرياضيات لأقرب عدد صحيح

** عدد المشاهدات التي تصلح للتحليل بعد استبعاد البيانات المفقودة من المؤشر الدال على مستوى الطموح فقط.

يلاحظ أن مستوى الطموح للطلبة في الدول العربية كان بشكل عام أعلى من المتوسط العالمي، ولكن ذلك لم ينعكس بشكل واضح على نتائج التحصيل في الرياضيات، خصوصاً في المملكة العربية السعودية مقارنة مع بقية الدول العربية. وهناك اتجاه عام في البيانات يشير لارتفاع متوسط درجات الطلبة في الرياضيات كلما ارتفع مستوى طموحهم لإكمال دراستهم مستقبلاً.

جدول 6

نسبة موافقة الطلبة على مؤشر تكرار الغياب عن المدرسة والدرجات المعيارية في الرياضيات للدول العربية

الدولة	العدد**	الغياب عن المدرسة: في العادة كم تتغيب عن المدرسة؟			
		مرة أو أكثر في الاسبوع	مرة كل أسبوعين	مرة في الشهر	أبداً أو تقريباً ولا مرة
البحرين	4765	11 (403)	12 (422)	32 (453)	45 (475)
الأردن	7699	8 (317)	9 (358)	30 (378)	52 (409)
الكويت	4081	18 (339)	18 (359)	28 (400)	37 (429)
لبنان	3695	10 (401)	6 (413)	18 (436)	66 (455)
المغرب	12725	8 (353)	5 (362)	17 (368)	70 (394)
سلطنة عمان	8623	11 (361)	6 (363)	25 (397)	57 (419)
قطر	5221	11 (352)	11 (386)	30 (428)	47 (475)
السعودية	3654	20 (332)	20 (359)	28 (367)	32 (386)
الإمارات	17347	9 (389)	8 (430)	20 (465)	62 (481)
مصر	7696	24 (376)	15 (379)	20 (390)	40 (411)

الدولة	العدد**	الغياب عن المدرسة: في العادة كم تتغيب عن المدرسة؟			
		مرة أو أكثر في الاسبوع	مرة كل أسبوعين	مرة في الشهر	أبداً أو تقريباً ولا مرة
المقايسة المرجعية					
دبي	5920	7 (435)	6 (480)	22 (504)	65 (526)
أبوظبي	4625	11 (361)	9 (401)	20 (445)	60 (460)
المتوسط العالمي	**238635**	**7 (414)**	**8 (449)**	**23 (471)**	**61 (496)**

( ) درجة التحصيل في الرياضيات لأقرب عدد صحيح

** عدد المشاهدات التي تصلح للتحليل بعد استبعاد البيانات المفقودة وفق المؤشر الدال على عدد مرات التغيب عن المدرسة فقط.

يلاحظ أن نسبة تكرار الغياب لمرة أو أكثر أسبوعياً كما وردت في جدول 6 قد زادت في الدول العربية على المتوسط العالمي، وارتفعت نسبة الغياب هذه بشكل ملحوظ في كل من: مصر، والسعودية، والكويت، وانعكس ذلك بنمط واضح في تدني متوسط درجات التحصيل في الرياضيات عند تكرار الغياب بشكل أسبوعي أو شهري وتتحسن درجات التحصيل وبأفضل قيمة لها في فئة عدم الغياب تقريباً عن المدرسة. وسيتم تالياً إدخال متغيرات الطالب في نموذج بنائي هرمي ثنائي المستوى متعدد المجموعات، بحيث تكون متغيرات الطالب في المستوى الأول فقط، وعدم إدخال أي متغيرات في المستوى الثاني كما في جدول 7، ومن الجدير ذكره أن التحليل الهرمي لبيانات الإمارات والكويت ومصر لم ينته باستخراج معاملات الانحدار لها بسبب ارتفاع نسبة الفاقد في البيانات على المتغيرات المدخلة في النموذج مجتمعة.

جدول 7

تحليل هرمي ثنائي المستوى متعدد المجموعات يربط متغيرات الطالب بالمستوى الأول مع تحصيل الرياضيات

الدولة**	السعودية	قطر	عُمان	المغرب	لبنان	الأردن	البحرين
مؤشرات المطابقة Fit indices							
Chi-square	717,959	1085,300	1032,83	2154,06	591,342	1230,83	1190,39
df	98	98	98	98	98	98	98
RMSEA	0,042	0,043	0,034	0,041	0,039	0,039	0,05
CFI	0,930	0,943	0,94	0,091	0,939	0,941	0,925
TLI	0,915	0,930	0,927	0,89	0,926	0,928	0,908
SRMR (within)	0,049	0,056	0,048	0,048	0,967	0,056	0,059
SRMR (between)	0	0	0	0	0	0	0
معاملات غير المعيارية Unstandardized coefficients							
الانتماء ← الرياضيات	−0,003	0,028	−0,116	−0,055	0,140	−.092*	−0,006
التنمر اللفظي ← الرياضيات	−0,487	−0,159	0,403	0,201	−0,563	−0,483	0,03
التنمر الجسدي ← الرياضيات	0,371	0,017	−0,540	−0,271	0,970	0,343	−0,147
الطموح ← الرياضيات	0,204*	0,234*	0,258*	0,265*	0,065*	0,324*	0,247*
الغياب ← الرياضيات	−0,222*	−0,292*	− 0,139*	− 0,118*	−0,076*	−0,196*	−0,239*
التنمر اللفظي ← الانتماء	−0,107*	−0,154*	− 0,186*	− 0,184*	−0,022*	− 0,156*	−0,228*
التنمر الجسدي ← الانتماء	−0,135*	−0,193*	− 0,223*	−0,172*	−0,031*	− 0,166*	−0,263*

* دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha < 0.05$

** لم يتمكن التحليل من نمذجة معاملات كل من مصر، الامارات، والكويت لارتفاع عدد القيم المفقودة في بيانات المتغيرات المستهدفة مجتمعة.

إن النموذج الوارد في جدول 7 يُسهم في تفسير الفروق في التحصيل الدراسي بعد إدخال متغيرات الطالب في المستوى الأول، وخلو النموذج من متغيرات المستوى الثاني؛ وقد ظهر أن النموذج يمتاز بمؤشرات مطابقة مقبولة كما أشار هو وبنتلر (Hu & Bentler, 1999)،

وأن التنمر بشكليه اللفظي والجسدي لم يُظهرا تاثيراً دالاً مباشراً على التحصيل الدراسي في الدول العربية، في حين ظهر تأثيره واضحاً على مشاعر الطالب في الانتماء للمدرسة وبشكل دال إحصائياً في جميع الدول العربية وبالاتجاه السالب؛ مما يشير إلى أن زيادة ظهور مؤشرات التنمر اللفظي أو الجسدي سيقلّل من مشاعر الانتماء لدى الطالب نحو المدرسة. في حين أثّر مؤشر غياب الطالب عن المدرسة على التحصيل وبشكل سالب ودال إحصائياً كما هو متوقع، وظهر الأثر موجباً لمؤشر مستوى الطموح على التحصيل الدراسي. ونظراً لأن المتغيرات الأخرى من مستوى المعلم/ مدير المدرسة لم تدخل النموذج بعد؛ فإن العلاقات بين أشكال التنمر والتحصيل الدراسي في ظل وجود المتغيرات الأخرى لم يتم كشفه بشكل كامل، مما يستدعي النظر في نتائج سؤال البحث الثالث الذي يفحص العلاقات بين المتغيرات على المستويين الأول والثاني في التحليل الهرمي ثنائي المستوى.

سؤال البحث الثالث: هل تؤثر العلاقات البينية لأشكال التنمر المدرسي ومشاعر الانتماء والتغيب عن الدراسة ومستوى الطموح والجنس كمتغيرات على مستوى الطالب، مع تصور البيئة المدرسية الآمنة والمشكلات السلوكية كمتغيرات بالمستوى الثاني، على التحصيل في الرياضيات بين الدول العربية؟ تم إجراء تحليل وصفي عن تصوّر البيئة المدرسية الآمنة كما يراها المعلم في أربعة مؤشرات، وكذلك مؤشرات الانضباط المدرسي من خلال غياب نسبة ظهور ست مشكلات أو اعتبارها ثانوية جداً حسب تقدير مدير المدرسة لها كما في جدول 8، مع تعزيز هذه النسب بمتوسط الدرجات التي حققها الطلبة في الرياضيات في الدول العربية العشرة. وتم إدخال هذه المتغيرات والعوامل ضمن نموذج هرمي ثنائي المستوى متعدد المجموعات، والذي يتضمن متغيرات مشاهدة لها مؤشر واحد «كمستوى الطموح والغياب»، وعوامل لها عدة مؤشرات باعتبارها عوامل كامنة، والتي سيتم تحليلها من خلال النمذجة البنائية التي تأخذ العلاقات البينيّة للمتغيرات المشاهدة والكامنة في آن واحد، من خلال التحليل الهرمي ثنائي المستوى متعدد المجموعات، كما في جدول 9، والمعادلات الآتية توضح نموذج التحليل.

معادلة (1) نموذج مستوى الطالب: $Y_{ij} = \pi_{0j} + \beta 1j*\chi 1 + \beta 2j*\chi 2 + \beta 3j*\chi 3 + \beta 4j*\chi 4 + \beta 5j*\chi 5 + eij$

معادلة (2) نموذج مستوى المعلم/ مدير المدرسة: $\pi_{0j} = \beta 00 + \beta 1j*\chi 1 + \beta 2j*\chi 2 + uj$

حيث أن Yij تمثل تحصيل الطالب في الرياضيات للطالب i الذي ينتمي للمعلم/ مدير المدرسة j؛ و π_{0j} تمثل متوسط تحصيل الطلبة في الرياضيات على مستوى المدرسة، و β_{1j} إلى β_{5j} تمثل قيمة معامل انحدار المتغيرات من الأول حتى الخامس على مستوى الطالب في المعادلة 1، و eij تمثل الخطأ المرتبط بتأثير الطالب (المستوى الأول) والذي يشير للفارق بين متوسط درجة الطالب i عن متوسط درجته على المستوى الثاني المعلم/ مدير مدرسة؛ وβ_{00} تمثل متوسط التحصيل في المستوى الثاني على مستوى الدولة؛ و β_{1j} إلى β_{2j} تمثل معامل انحدار المتغيرين الأول والثاني على مستوى المدرسة في المعادلة 2؛ و uj تمثل الخطأ المرتبط بتأثير المستوى الثاني، والذي يشير للفارق بين متوسط المدرسة j وبين متوسط الدولة.

جدول 8

نسبة الموافقة على عبارات مؤشرات الأمان المدرسي والانضباط والدرجات المعيارية في الرياضيات للدول العربية

العبارة/ الدولة	البحرين	مصر	الأردن	الكويت	لبنان	المغرب	عُمان	قطر	السعودية	الإمارات	العالي
مؤشرات الأمان المدرسي من استبانة المعلم «أوافق أو أوافق بشكل كبير»											
سياسة الأمان في المدرسة وممارستها كافية	98 (451)	93 (392)	86 (388)	98 (387)	89 (441)	68 (390)	96 (401)	96 (435)	87 (364)	98 (459)	91 (482)
يتصرف الطلبة بشكل ملائم	74 (466)	79 (400)	77 (392)	80 (411)	93 (443)	59 (392)	76 (413)	86 (438)	80 (374)	89 (475)	81 (489)
يوجد تعليمات واضحة تحكم سلوك الطلاب	81 (453)	83 (395)	89 (386)	90 (394)	95 (433)	79 (388)	90 (400)	93 (430)	84 (369)	94 (460)	91 (481)
تطبّق تعليمات المدرسة بعدل وعلى نحو مستمر	81 (453)	88 (393)	87 (387)	90 (394)	91 (438)	79 (388)	90 (403)	92 (430)	86 (369)	94 (460)	86 (483)

العبارة/ الدولة	البحرين	مصر	الأردن	الكويت	لبنان	المغرب	عُمان	قطر	السعودية	الإمارات	العالمي
مؤشرات الانضباط المدرسي من استبانة مدير المدرسة «ليست مشكلة أو أنها ثانوية جداً»											
الغياب	82 (457)	53 (402)	64 (394)	61 (413)	72 (447)	36 (397)	67 (409)	71 (443)	61 (378)	84 (473)	75 (491)
التشويش في الصف	77 (454)	47 (394)	68 (389)	64 (411)	68 (447)	40 (385)	65 (409)	73 (441)	72 (372)	79 (479)	74 (490)
الشتائم	83 (453)	52 (396)	66 (389)	71 (403)	76 (447)	47 (388)	72 (409)	78 (436)	80 (370)	91 (466)	78 (486)
السرقة	88 (444)	58 (395)	76 (382)	80 (389)	81 (454)	50 (388)	74 (414)	83 (447)	80 (415)	95 (455)	88 (482)
التهديد والإساءة اللفظية	85 (455)	55 (391)	74 (385)	73 (394)	73 (442)	49 (389)	79 (406)	83 (436)	75 (366)	90 (466)	80 (485)
الاعتداء الجسدي على الآخرين	80 (453)	55 (396)	73 (385)	77 (394)	75 (447)	51 (389)	77 (408)	86 (438)	76 (367)	90 (466)	87 (482)

( ) متوسط درجة التحصيل في الرياضيات لأقرب عدد صحيح

يوضح جدول 8 أن نسبة المعلمين الذين يوافقون على عبارات الأمان المدرسي قد ارتفعت في الإمارات عن بقية الدول العربية غالباً، ويظهر أن هناك نمطاً عاماً في ارتفاع نسبة موافقة المعلمين في الدول العربية على مؤشرات الأمان المدرسي ومقاربتها للمتوسط العالمي عدا المغرب. وترصد البيانات في جدول 8 أيضاً ارتفاعاً في نسبة الموافقة لدى مديري المدارس الذين يرون أن لديهم مشكلات بسيطة جداً أو لا توجد لديهم مشكلات، وهي متفاوتة بين الدول العربية، وقد ظهر أن مشكلة الغياب تزداد في المغرب (36٪ يرون أنها ليست مشكلة مقابل 64٪ يرون أنها تعتبر مشكلة لديهم). ويستمر ارتفاع المشكلات الباقية لأكثر من النصف تقريباً في المغرب مقارنة مع بقية الدول العربية، وقد تدنّت نسبة ظهور المشكلات المدرسية إلى أقل قيمة لها في كل من الإمارات والبحرين، وبمستوى أفضل من المتوسط العالمي. وعند أخذ التحصيل في الرياضيات بالاعتبار يلاحظ أن متوسط الدرجات المعيارية يزداد بشكل ملحوظ للدول التي يقل فيها تقدير مدير المدرسة للمشكلات.

وبشكل عام أظهرت النتائج أن الزيادة في مستوى الامان في المدرسة وتدني الإحساس بوجود مشكلات قد انعكس على ارتفاع في متوسط درجات الطلبة في الرياضيات، حيث زادت الدرجات لأكثر من 60 نقطة عند زيادة مؤشرات الأمان كما يتصورها المعلم أو من خلال تقدير مدير المدرسة بعدم وجود مشكلات، كما في المقارنة بين الإمارات والمغرب.

جدول 9

تحليل هرمي ثنائي المستوى متعدد المجموعات لمتغيرات الطالب على المستوى الأول ومتغيرات المعلم/ مدير المدرسة على المستوى الثاني مع التحصيل في الرياضيات

الدولة * *	السعودية	قطر	عُمان	المغرب	لبنان	الأردن	البحرين
مؤشرات المطابقة Fit indices							
Chi-square	854,867	1318,053	1250,030	2512,579	700,135	1446,687	1366,810
df	140	140	140	140	140	140	140
RMSEA	0,038	0,040	0,031	0,037	0,034	0,035	0,044
CFI	0,931	0,941	0,937	0,909	0,942	0,941	0,925
TLI	0,914	0,927	0,922	0,887	0,928	0,927	0,906
SRMR (داخل المجموعات)	0,031	0,035	0,030	0,030	0,041	0,035	0,037
SRMR (بين المجموعات)	0,024	0,028	0,020	0,024	0,020	0,020	0,026
المؤشرات المعيارية Standardized coefficients							
داخل المجموعات Within-level							
الانتماء ← الرياضيات	−0,004	0,032	−0,204	−0,047*	0,144	−0,093*	−0,006
التنمر اللفظي ← الرياضيات	−0,898	−0,247	0,795	0,269	−0,552	−0,479	0,031
التنمر الجسدي ← الرياضيات	0,811	0,014	−0,436	−0,291	0,800	0,341	−0,147
الطموح ← الرياضيات	0,101*	0,133*	0,135*	0,272*	0,068*	0,324*	0,247*
الغياب ← الرياضيات	−0,147*	−0,224*	−0,117*	−0,126*	−0,075*	−0,196*	−0,239*
التنمر اللفظي ← الانتماء	−0,026*	−0,048*	−0,039*	−0,184*	−0,022*	−0,156*	−0,228*
التنمر الجسدي ← الانتماء	−0,028*	−0,048*	−0,029*	−0,172*	−0,031*	−0,166*	−0,263*
الجنس (0 أنثى) ← الرياضيات	−0,063	0,076*	−0,048*	0,069*	0,111*	−0,029	0,013
بين المجموعات Between-level							
الأمان ← الرياضيات	−0,279*	−0,022	−0,218*	−0,234*	−0,140	−0,249*	−0,138
مشكلات الانضباط ← الرياضيات	−0,114	−0,169*	−0,210*	−0,053	0,011	−0,020	−0,230*

* دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha < 0.05$

* * لم يتمكن التحليل من نمذجة معاملات كل من مصر، الإمارات، الكويت، لارتفاع عدد القيم المفقودة في بيانات المتغيرات المستهدفة مجتمعة.

إن النموذج في جدول 9 يسهم في تفسير الفروق في التحصيل الدراسي بشكل كلي عند إدخال متغيرات الطالب في المستوى الأول، ومتغيرات المعلم/ مدير المدرسة في المستوى الثاني؛ وقد ظهر أن النموذج يمتاز بمؤشرات مطابقة مقبولة كما أشار بنتلر (Hu & Bentler، 1999)، وأن التنمر بشكليه اللفظي والجسدي لم يظهر تأثيراً دالاً إحصائياً على التحصيل الدراسي في الدول العربية بشكل مباشر، وقد ظهر أثر سالب دال احصائياً للتنمر اللفظي والتنمر الجسدي على مشاعر الانتماء لدى الطالب نحو المدرسة؛ مما يشير إلى أن زيادة ظهور مؤشرات التنمر اللفظي أو الجسدي سيقلل من مشاعر الانتماء لدى الطالب نحو المدرسة. في حين أن مؤشر غياب الطالب عن المدرسة قد أثر على التحصيل وبشكل سالب ودال إحصائياً كما هو متوقع، وظهر الأثر موجباً لمؤشر مستوى الطموح على التحصيل الدراسي. وتفاوت تأثير جنس الطالب على التحصيل في الرياضيات بين الدول العربية، حيث أظهر دلالة إحصائية في أربع دول ولم تظهر هناك دلالة إحصائية لتأثير الجنس على التحصيل في الرياضيات لدى السعودية والأردن والبحرين. وعلى المستوى الثاني؛ فقد أشارت نتائج مؤشرات الأمان كما يتصورها المعلم إلى أثر سالب على التحصيل الدراسي في أربع دول عربية، وأثر غير دال في قطر ولبنان والبحرين، والذي سيسهم بدوره في التغلب على مشكلة التنمر المدرسي، أما تدني ظهور مشكلات الانضباط المدرسي كما يراها مدير المدرسة سيزيد من التحصيل في الرياضيات خصوصاً في قطر وعُمان والبحرين، في حين أنه لم يكن دال إحصائياً في السعودية والمغرب ولبنان والأردن.

المناقشة

يتطلب التعامل مع ظاهرة التنمر لدى المراهقين استراتيجيات مدرسيّة فاعلة، ومبادرات مجتمعية مساندة، إضافة إلى شراكات حقيقيّة مع مؤسسات وهيئات متخصصّة لديها الخبرة والإمكانية في صناعة التغيير وتعديل سلوك المراهقين في المدرسة، عبر تمكينهم من قيادة تعلمهم وامتلاكهم للأدوات المطلوبة لبناء قدراتهم، واكتساب استراتيجيات الحياة التي تعينهم على التكيّف الملائم أثناء تواجدهم على مقاعد الدراسة ومعيشتهم في مجتمع التعلم المدرسي (Al-Ali & Shattnawi، 2018)، وقد أجريت هذه الدراسة بغرض التعرف على مستوى شيوع التنمر بشكليه اللفظي والجسدي بين المراهقين من الصف الثاني متوسط

في الدول العربية، وفهم علاقته مع متغيرات أخرى مصاحبة له في التأثير على التحصيل الدراسي، وتم تحليل بيانات المشاركة العربية في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم 2015 بغرض التوصل لفهم أعمق وكشف علاقة المتغيرات المشاهدة والعوامل الكامنة ذات الصلة بتفسير الاختلاف في تحصيل الرياضيات، وهذا من شأنه سيساعد متخذي القرار في بناء برامج للتصدي لأي ظواهر تؤثر على الاستقرار الأكاديمي للطالب أو تحدّ من انطلاقه في بناء مستقبل واعد، استناداً لقاعدة متينة من النتائج البحثية. ونشير بنفس الوقت إلى مستوى من الحذر عند تفسير النتائج أو الاستناد لها، وذلك بمراعاة المحددات الخاصة بطريقة جمع استجابات الطلبة في الدراسة الدولية واسعة النطاق عن طريق التقرير الذاتي وموضوعية الاستجابات، وخصائص أدوات الدراسة، والفترة الزمنية التي جمعت فيها البيانات في العام 2015، والتي تمثّل آخر إصدار للبيانات المصرح بها حول مشاركة دول العالم في دراسة تيمس، ويمكن دراسة نتائج المشاركة العربية في الدورة 2019 ومقارنتها مع النتائج الحالية، ولكن بعد إطلاق النتائج وملفات البيانات بشكل عمومي من الجهة المسؤولة، والتي تتطلب سنتين للانتهاء من إعدادها، ويتوقع إصدارها في 2021.

وقد أظهرت نتائج التحليل في السؤال البحثي الأول أن نسبة الطلبة الذين تعرّضوا للتنمر وبشكل أسبوعي تقريباً قد زادت في بعض الدول العربية، كلبنان، ومصر، والبحرين وعُمان عن متوسط مجموعة المقايسة المرجعية للدول العربية، وإن هناك نوعاً من الاتجاه في تأخر التحصيل داخل الدولة الواحدة لدى الطلبة الذين تعرضوا للتنمر بشكل أسبوعي مقارنة مع زملائهم الذين تعرضوا للتنمر لمرات أقل على مدار السنة أو لم يتعرضوا له تقريباً. وقد لوحظ أن أكثر مؤشرات التنمر شيوعاً كان بالدرجة الأولى من خلال الاستهزاء، ثم يليه الإقصاء من اللعب، ونشر الأكاذيب، وهي مؤشرات تدل على شكل التنمر اللفظي. أما أقلها انتشاراً فقد تمثّل بنشر معلومات إلكترونية، وبنفس النمط السابق فإن شيوع هذه المؤشرات بشكل متكرر على نحو أسبوعي قد ارتبط بنوع من التأخر في التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار له اسبيلج وزملاؤه (Espelage et al., 2013) لوجود مؤشرات على تدني التحصيل الدراسي لضحية التنمر.

كما وأظهر التحليل للسؤال البحثي الثاني أن مشاعر انتماء ال طالب لمدرسته قد تباينت بين الدول العربية، وكانت أعلاها في كل من الكويت والمغرب وعُمان ولبنان ومصر والأردن، وبنسبة تفوق المتوسط العالمي، رغم أن ذلك لم ينعكس بشكل واضح على التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وقد تفاوت مستوى طموح الطلبة في الدول العربية لإكمال دراستهم مستقبلاً، وأشارت النسبة الكبرى منهم لطموحهم في استكمال دراستهم الجامعية لمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وانعكس ذلك على ارتفاع عام في تحصيل الطلبة داخل كل دولة تقريباً. وكما هو متوقع؛ فإن تكرار غياب الطلبة عن المدرسة قد ارتبط مع نمط تغير درجات التحصيل في الرياضيات، وبلغت نسبة الغياب لمرة أو أكثر أسبوعياً في بعض الدول العربية إلى 24٪ كما في مصر، وتقترب منها السعودية بنسبة 20٪، وتدنّت نسبة الغياب في المغرب 8٪ والامارات 9٪ لمرة أو أكثر خلال الأسبوع. وبشكل عام؛ فإن نسبة الغياب هذه أعلى من المتوسط العالمي والذي يبلغ 7٪، ودلّت نتائج التحليل الهرمي ثنائي المستوى لمتغيرات الطالب كمستوى أول، أن التنمر بشكليه اللفظي والجسدي لم يفسّرا بشكل دال إحصائياً التباين في التحصيل، في حين أن متغيرات الطموح وتكرار الغياب قد ارتبطا بتفسير تباين التحصيل على نحو دال إحصائياً، وأظهر التنمر بشكليه اللفظي والجسدي تأثيراً على مشاعر انتماء الطالب للمدرسة ولجميع الدول العربية.

ويمكن تفسير عدم ظهور أثر دال إحصائياً للتنمر اللفظي والجسدي على التحصيل من خلال ما أوردته بعض الدراسات حول أن الأداء الضعيف للطالب في المدرسة قد لا يفسّر بشكل مباشر من خلال أشكال التنمر (Mooij، 2011; Ponzo، 2011)، وهذا بطبيعة الحال لا يعني إغفال التنبه للمشكلات السلوكية عموماً أو لأشكال التنمر اللفظي والجسدي خصوصاً، فهي سلوكيات غير مقبولة وإذا أدت السيطرة عليها إلى تحسّن في التحصيل الدراسي فهذا يُعدُّ أمراً إيجابيا. ويظهر أن هناك حاجة لمعرفة النواتج المترتبة للتنمر على جوانب أخرى كتجنّب الأنشطة المدرسية، وتدني القدرة على التركيز، وظهور مشاعر الاكتئاب، وتدني مفهوم الذات، وضعف الانخراط في فعاليات مدرسية، أو حتى الفشل في اختيار طريقة التعلم الملائمة. وقد تظهر بعض المؤشرات على المراهق المُتنمَّر عليه التي تعبر عن مدى ضيقه ومعاناته من بعض أقرانه المتنمرين؛ فيبدأ بالتذمّر من المدرسة، ويصطنع حالة مرضية ليمكث في البيت، ويصبح متقلب المزاج، وقد يعاني من مشاعر قلق وانعزال عن الآخرين (Gest & Rodkin، 2011)، وهذه المؤشرات وغيرها ترتبط بشكل واضح بمشاعره نحو مدرسته والانتماء لها، وبمستوى طموحه المستقبلي وبنجاحه الدراسي المستقبلي.

إن الحكم على نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق مخرجاتها لا ينحصر في التحصيل الدراسي فقط؛ وإنما يتعداه إلى رعاية عوامل مختلفة على مستوى الطالب، كالصحة النفسية السليمة والانتماء المجتمعي، وصلابته في التعامل مع مواقف التهديد، مما يتطلب على مستوى

بيئته المدرسية الاهتمام بوجود مبادرات هادفة لتوفير بيئة إيجابية راعية للعلاقات الاجتماعية القائمة على الاحترام المتبادل بين أطراف التفاعل الاجتماعي، ودعم الانخراط في المشاركة الجماعية بأنشطة المدرسة المنهجية وغير المنهجية، والتي قد لا تقود بالضرورة لارتفاع في التحصيل الآني للطالب، وإنما تنعكس نتائجها على إيجاد فرد منتم لمجتمعه المدرسي (Gorard & See، 2011; Hagenauer & Hascher، 2010)، ونشير إلى أهمية استمرار مبادرات تحسين بيئة المجتمع المدرسي، وتوجيهها بطريقة تسهم في تكوين بنية نفسية سليمة، وخالية من المشاعر السلبية التي تؤثر على مستوى طموح الطالب في حياته الأكاديمية، وانتمائه للمجتمع.

وقد أظهرت نتائج السؤال البحثي الثالث ارتفاعاً في تقديرات المعلمين لمؤشرات الأمان في المدرسة بدولة الإمارات من خلال نسبة تفوق المتوسط العالمي، وكانت أدنى هذه النسب في المغرب. وقدّر مديرو المدارس بدولة الامارات وبنسبة أعلى من المتوسط العالمي مؤشرات الانضباط المدرسي، حيث إن المشكلات التي تظهر في مدارسهم تُعدُّ ثانوية جداً أو لا تُعدُّ مشكلة لديهم، في حين تدنت تلك النسبة في المغرب وبشكل ملحوظ عن بقية الدول العربية. ونتيجة لظهور أثر سالب ودال إحصائياً لمشكلات الانضباط المدرسي كما قدّرها مدير المدرسة على التحصيل الدراسي في قطر وعُمان والبحرين؛ فإن هذا يتطلب وجود أنظمة وتعليمات تحكم سلوك الطلبة داخل صفوفهم ومدارسهم للتقليل من ظهور مشكلات الانضباط، وتسيطر من جهة أخرى على انتشار سلوكيات غير مقبولة في المجتمع المدرسي، كمؤشرات التنمر اللفظي والجسدي. ويعزّز دور المدرسة ما تقوم به الأسرة من توجيهات ومتابعة لأبنائهم، أو الاستفادة من وسائل الإعلام لتوجيه رسائل ومتابعات ورصد لهذه الظواهر. كل ذلك من شأنه ضمان تنشئة سليمة لأبنائنا في بيئة مدرسية آمنة خالية من عناصر التهديدات أو تلك التي تضعف مستويات الطموح لديهم وتقلل من مشاعر انتمائهم للمدرسة كمنزل ثانٍ للطالب.

وقد أظهرت النتائج الوصفيّة إلى اختلاف في ظهور أشكال التنمر اللفظي عن التنمر الجسدي حسب جنس الطالب، وفي هذا السياق أشار بيجاك وبيرك (Pečjak & Pirc، 2017) إلى أن هناك اتجاهاً واضحاً في التحوّل لاستخدام الأشكال اللفظية أو غير المباشرة بدلاً من الايذاء الجسدي لدى المراهقين في المرحلة المتوسطة كما أبرزها تفاوت نسب شيوع أشكال التنمر اللفظي عن التنمر الجسدي، وقد يُعزى ذلك أنه بمرور الوقت وزيادة النضج الاجتماعي للمراهقين تتحسّن قدرتهم في حل المشكلات مع أقرانهم. أما ارتفاع نسبة التنمر

الجسدي لدى الذكور مقارنة مع الإناث فقد يعود إلى اختلاف أنماط التنشئة الاجتماعية داخل المنزل أو في المجتمع عموماً، والتي تزوّد الذكور بإطار للتعامل مع الآخرين بما في ذلك السلوك الاجتماعي وطرق التعبير عن المشاعر المستندة إلى تعزيز نظرة الاستقلالية واعتراف الآخرين بقوتهم في الدفاع عن أنفسهم، وقد تصل التوجيهات الأسرية أو المجتمعية أحياناً إلى ضرورة إبراز القوة الجسدية وإخفاء مشاعر الألم، أو عدم الاحتياج لمساعدة من الآخرين عند الدفاع عن النفس، في مقابل تنشئة الإناث القائمة على الاعتمادية وإخفاء مشاعر الألم والشكوى للكبار كوسيلة للتعبير عن الأذى الذي يلحق بهن. وقد أشار الرفاعي (2019) إلى أن تدني المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وغياب تواصلهم مع المدرسة قد يزيد من شيوع ظهور سلوكيات التنمر بين الطلبة في المدرسة لدى الذكور والإناث.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء الاحتياج لمعرفة السبب الذي قاد لظهور أشكال مختلفة من التنمر المدرسي، والتي قد تعود لسمات جسمية، كشكل الوجه ولون البشرة وعدم الرضا عن صورة الجسم، ووجود إعاقة كالتأتاة، واستخدام المراهق لتعبيرات لفظية وإشارات جسمية لا تتطابق مع جنسه؛ مما يزيد من عرضته للتنمر، ويضاف لذلك، تصوّر المراهق للحالة الاقتصادية والاجتماعية لأسرته (U.S. Department of Education، 2015) مما يزيد من انخراطه في التنمر، سواءً كان متنمراً أم ضحية للتنمر، ويعود تدني انتشار التنمر الإلكتروني في المدرسة إلى احتمالية وجود سياسات صارمة في المدرسة تحظر استخدام الأجهزة المحمولة في المدرسة أو حتى إحضارها في كثير من المؤسسات التعليمية.

وعند دراسة التنمر في سياق البيئة المدرسية يظهر أن هناك عدة عوامل ترتبط بشكل إيجابي مع زيادة نسبة حالات التنمر، وتشمل هذه العوامل: ضعف العلاقة بين المعلم والطالب (Richard et al.، 2012)، وضعف انخراط الطالب في الأنشطة المدرسية (Vailla - court et al.، 2013) والتصورات السلبية عن البيئة المدرسية (Milam et al.، 2010).

إن ممارسات الضبط والأنظمة المتبعة في المدرسة تقلل من أخطار ظهور سلوك التنمر وتكراره، فمن الطبيعي أنه كلما التزم الطلبة بالقوانين والتعليمات كلما انعكس ذلك على تدني فرص حالات التنمر المدرسي، وعندما يقوم المعلم بدوره في دعم العلاقات الصحيحة بين الطلبة وتشكيله للسلوك الاجتماعي المقبول، ومراقبة تعميم السلوك المقبول على مواقف كثيرة ستؤثر في بناء شخصية الطالب وتطورها؛ فهو بذلك يتدخل في الحد من ظهور حالات التنمر (Gest & Rodkin، 2011).

توصيات بدراسات مستقبلية

يلعب الشهود لموقف التنمر دور المعزّز من حيث إنهم قد يشجعون المتنمر من خلال الضحك، أو بإشارات الموافقة والتأييد لما يقوم به. وقد يدافعون عن المتنمر عليه وحمايته عند بدء الاعتداء عليه، وهنا قد يمثل الشهود دورا وسيطاً في التأثير، حيث إن وجود المدافع قد يقلل من حدوث التنمر، ووجود الشاهد المُعزِّز يزيد من حدوث حالات التنمر. وهناك مجموعة الشهود السلبيين الذين يرون أن الشخص المعتدي هو مسؤول عن سلوكه وسيتحمل نتيجته لاحقاً، وبالتالي هم لا يفعلون شيئاً، ويرسلون رسالة خفية مفادها أن التنمر سلوك مقبول (Pozzoli & Gini، 2010). إن هذه الظاهرة تتطلب مزيداً من البحث في استقصاء العوامل التي تؤثر على الدور الذي يقوم به الشاهد لموقف التنمر، كمفهوم الذات ومشاعر التعاطف ودوافع حماية الآخرين، والشعور بالكفاءة الذاتية التي تزيد من احتمالية الدفاع في الموقف، ودور الزملاء في المدرسة الذين يتصفون بحضور اجتماعي وتأثير على الآخرين في السيطرة على مواقف التنمر والاعتداء على أقرانهم.

كما أن ممارسات التدريس المتبعة في المدرسة قد تزيد من فرص ظهور أشكال من التنمر؛ وما توصل له إيكولز (Echols، 2015) أن الطلبة غير المرغوبين من زملائهم في مجموعات التعلم التعاوني، قد تزيد من احتمالية التنمر عليهم، خصوصاً عندما تكون المجموعات ثابتة المشاركة على مدار العام الدراسي، وتضاف تساؤلات مرتبطة بتكوين العمل التعاوني من مثل حجم المجموعة؛ فمن المتوقع أن المجموعات صغيرة العدد قد يزداد بها فرص التنمر أكثر من المجموعات كبيرة العدد.

المراجع

- بركات، زياد (2012). مستوى الالتزام بمظاهر المواظبة السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(13)، 165-193.
- الرفاعي، تغريد (2018). درجة ممارسة وتعرض طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت للتنمر الإلكتروني وأثر متغير الجنس. العلوم التربوية، 4(3)، 111-145.
- عبد الواحد، أحمد والدسوقي، محمد (2014). بعض متغيرات الشخصية المنبئة بسلوك التنمر لدى عينة من تلاميذ المدارس. مجلة السلوك البيئي، 2(3)، 1-59.
- علي، غادة (2019). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التنمر المدرسي والانشغال الموسيقي والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. العلوم التربوية، 3(1)، 53- 125.
- العمري، صالحة (2019). واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. الوقاية والعلاج. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(3)، 30-44.
- العياشي، ناصر (2012). التنمر: دراسة حول السلوك العدواني بين طلاب المدارس في قطر. ورقة بحث قدّمت في منتدى البحث السنوي لمؤسسة قطر. https://doi.org/10.5339/qfarf.2012.
- الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية (الطبعة الثالثة). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اليونيسيف (2010). دليل المدارس الصديقة للطفل. اليونيسف. https://www.unicef.org/arabic/

- Al-Ali, N. & Shattnawi, K. (2018). Bullying in School. In B. Bernal-Morales (Ed.), *Health and Academic Achievement*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.75729
- Baly, M., Cornell, D., & Lovegrove, P. (2014). A longitudinal investigation of self- and peer reports of bullying victimization across middle school. *Psychology in the Schools, 51*(3), 217-240. https://doi.org/10.1002/pits.21747
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., & Johnson, S. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 494-508. https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516
- Caputo, A. (2014). Psychological Correlates of School Bullying Victimization: Academic Self-concept, Learning Motivation and Test Anxiety. *International Journal of Educational Psychology, 3* (1), 69-99. https://doi.org/10.4471/ijep.214.04
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Youth Risk Behavior Surveillance— United States *Morbidity and Mortality Weekly Report, 63*(4), 1-169.
- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T., & Monks, H. (2011). National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 398-404. https://doi.org/10.1177/0165025411407456.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Echols, L. (2015). Social consequences of academic teaming in middle school: The influence of shared course taking on peer victimization. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 272-283. https://doi.org/10.1037/a0037440
- Eisenberg, M. & Aalsma, M. (2005). Bullying and peer victimization: Position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health, 36*(1), 88-91. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.09.004

- Espelage, D., Hong, J., Rao, M., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory Into Practice, 52*(4), 233-240. https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829724
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206
- Feldman, M., Ojanen, T., Gesten, E., Smith-Schrandt, H., Brannick, M., Totura, C., Alexander, L., Scanga, D., & Brown, K. (2014). The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high school: Growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories. *Psychology in the Schools, 51*(10), 1046-1062. https://doi.org/10.1002/pits.21799
- Gladden, R., Vivolo, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gest, S. & Rodkin, P. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 288-296. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., & Rivara, F. (2008). Bullying and school safety. *Journal of Pediatrics, 152*(1), 123-128 https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045
- Gorard, S. & See, B. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal* 37(4), 671-690. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.488718
- Hamburger, M., Basile, K., & Vivolo, A. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118
- Jacob, B. & Wilder, T. (2010). *Wilder educational expectations and attainment*, NBER Working (Paper No.15683). National Bureau of Economic Research.

- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152-173. https://doi.org/10.1177/0272431610379415
- Konishi C, Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240–263. https://doi.org/10.1177/0143034316688730
- LaRoche, S., Joncas, M., & Foy, P. (2017). Sample Design in PIRLS 2016. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), ***Methods and Procedures in PIRLS 2016*** (pp. 3.1-3.34). IEA. https://timssandpirls.bc.edu
- Lannotti, R. (2013). *Health Behavior in School-Aged Children (HBSC), 2009-2010*. Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research.
- Marsh, V. (2018, October). *Bullying in School: Prevalence, Contributing Factors, and Interventions* (CUES Research Brief). University of Rochester. https://www.rochester.edu/warner/cues
- Milam, A., Furr-Holden, C., & Leaf, P. (2010). Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *The Urban Review, 42*,458–467. https://doi.org/10.1007/s11256-010-0165-7
- Mooij, T. (2011). Differences in Pupil Characteristics and Motives in Being a Victim, Perpetrator and Witness of Violence in Secondary Education. *Research Papers in Education, 26*(1),105-128. https://doi.org/10.1080/02671520903191196
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Hooper, M. (2016). ***TIMSS 2015 International Results in Mathematics.*** Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/
- Muthén, L. K. & Muthén,B. O. (1998-2017). Mplus user's guide (8th ed.). Los Angelas, CA: Muthén & Muthén.
- Pečjak, S. & Pirc, T. (2017). School climate in peer bullying: Observers' and active participants' perceptions. ***Horizons of Psychology, 26,***74-82. https://doi.org/10.20419/2017.26.470

- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, *35* (6), 1057-1078. https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2013.06.002
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 815-827. https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9
- Richard, J., Schneider, B., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International, 33*(3), 263-284. https://doi.org/10.1177/0143034311415906
- RTI International. (2013). Literat*ure Review on the Intersection of Safe Learning Environments and Educational Achievement*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.
- Rueger, S. & Jenkins, L. (2014). Effects of peer victimization on psychological and academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 77-88. https://doi.org/10.1037/spq0000036
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Steyn, G. & Singh, G. (2018). Managing bullying in South African secondary schools: a case study. *International Journal of Educational Management, 32*(6),1029-1040. https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2017-0248
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*, 38-47. https://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/141
- Vaillancourt, T., Brittain, H., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(8), 1203-1215. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9781-5
- U.S. Department of Education. (2015). *Student Reports of Bullying and Cyber-Bullying: Results from the 2013 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington DC: Author. Available: http://nces.ed.gov/pubs2015/2015056.pdf