فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل

إعداد

أ.م.د/ رشا صبحي محمد حجازي
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الفيوم
rsh00@fayoum.edu.eg

د. محمد حسين على حمدان
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي
dr.mohamedhamdan@edu.svu.edu.eg

مستخلص البحث باللغة العربية

استهدف البحث التحقق من أثر استخدام تراكيب كاجان في تدريس القراءة على تنمية مهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، واستخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، والقياسين القبلي والبعدي، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (٣٥ تلميذًا وتلميذة) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل ودرست موضوعات القراءة المقررة باستخدام تراكيب كاجان، وضابطة تكونت من (٣٥ تلميذًا وتلميذة) ودرست الموضوعات نفسها وفق الطريقة المعتادة، كما وظف البحث مجموعة من المواد والأدوات البحثية تمثلت في: قائمة مهارات الاستقبال اللغوي؛ وقائمة مهارات التفكير التأملي المناسبتين لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، ودليل المعلم لتدريس موضوعات القراءة المقررة وفق إجراءات تراكيب كاجان، وكراسة الأنشطة والتدريبات للتلاميذ، واختبار مهارات الاستقبال اللغوي، واختبار مهارات التفكير التأملي، وبعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث كشفت النتائج عن فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، وفي ضوء هذه النتائج وضعت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاستقبال اللغوي، مهارات التفكير التأملي، تراكيب كاجان، تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل.

Effectiveness of Teaching Using Kagan Structures in developing Language Reception and Reflective Thinking Skills Among Low-Achieving preparatory stage Students

Abstract

This research investigated the effect of using Kagan structures in teaching Reading on developing language receptive and reflective thinking skills, for low-achieving second year of preparatory stage students. The research adopted experimental research Method and using two main tools: student's book and teacher's guide for teaching Reading for low-achieving second year of preparatory stage students in the first semester based on Kagan Structures. Two measures were used for assessment purposes: Language Reception Skills Test and reflective thinking skills Test. The research used Quasi-Experimental design with two equivalent groups: control group (35) students, and experimental group (35) students at Al Mahatta Preparatory Combined School, Qena Governorate. Results of the research revealed that there are statistically significant differences in the mean scores of the control and experimental groups in the post testing of Language Reception Skills and reflective thinking skills in favor of the experimental group. Findings also showed the effectiveness of using Kagan structures in teaching Reading on developing language receptive skills and reflective thinking skills, for low-achieving second year of preparatory stage students. In the light of the beforehand mentioned results, a group of recommendations and future research were mentioned.

Keywords: Kagan structures, language receptive skills – reflective thinking skills - low-achieving preparatory stage students.

مقدمة[١]

تؤكد التربية الحديثة على كون اللغة وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد والجماعات، ومن ثم يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية للتلميذ، حتى يدرك أنه يتعلم شيئًا يحتاج إليه في حياته، فالهدف الرئيس لتعليم اللغات هو إكساب التلاميذ القدرة على الاتصال اللغوي السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويًا أو كتابيًا، وذلك ضمن أركان الاتصال اللغوي الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

كما تعد المرحلة الإعدادية من أهم المراحل التعليمية التي يمكن من خلالها اكتساب وتطوير مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلمين، باعتبار أن التلميذ في هذه المرحلة قد تمكن إلى حد كبير من المهارات الأساسية للغة، وأصبح قادرًا على أن يتعلم الكثير من المعارف، وأن يطور من مهاراته اللغوية المختلفة.

وتتضمن عملية الاتصال اللغوي جانبين هما: الإرسال والاستقبال، وجانب الإرسال في عملية الاتصال اللغوي يتمثل في مهارتي الحديث والكتابة، أما جانب الاستقبال فينظر إليه عادة على أنه من عمل حاستي السمع والبصر، ومن ثم فهو يعتمد على مهارتي الاستماع والقراءة، وكلاهما يتطلب عملاً عقليًا وهو الفهم؛ والذي يتضمن إلصاق المعنى برسالة مرئية أو مسموعة يتم فهمها والتفاعل معها (شحاتة، ٢٠٠٨، ٧٥).

الاستقبال اللغوي بهذا المعنى يختص بمهارتين رئيستين من مهارات اللغة العربية هما: الاستماع والقراءة، وهاتان المهارتان هما اللتان يستقبل من خلالهما المتعلم المعلومات والأفكار من الآخرين سواء كانت هذه المعلومات والأفكار منطوقة أو مكتوبة، وبدونهما لا يمكن أن يحدث تواصل ناجح بين الأفراد والجماعات، كما أنهما تمثلان أهمية كبرى في العملية التعليمية؛ التي تعتمد في نجاحها اعتمادًا كبيرًا على تمكن التلاميذ من مهارتي الاستماع والقراءة.

من هنا يعد الاستماع كفن استقبال لغوي من أهم فنون اللغة الأربعة إن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ فالاستماع كمهارة لا غنى عنه لظهور التحدث والقراءة والكتابة، وهو شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة (مدكور، ٢٠٠٦، ٨٢). كما ينظر إليه باعتباره من أهم المهارات المطلوبة لتحصيل المعارف والعلوم، بل أنه لا يتم حسن الفهم والإدراك للحقائق والأشياء والأفكار، إلا بحسن الاستماع وإتقانه (حسين، ٢٠١٠، ١٠٣).

الاستماع إذن هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، لأن التلقي بالأذن أسبق من القراءة بالعين، وهو عملية معقدة وليست بسيطة، تتكون من عناصر مترابطة ومتكاملة.

---

[١] تم التوثيق وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA -7، (عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

حددها بعض الباحثين في أربعة مكونات رئيسة، هي: السمع: ويعني إدراك تتابع أصوات الكلمات والجمل، والفهم: ويعنى إدراك وتحصيل معاني الكلمات والجمل في السياق المسموع، والتقويم: ويعني تقويم المعاني المسموعة بعد الحكم على المعنى المسموع بالقبول أو الرفض، والاستجابة: ويعني تفاعل المستمع مع المسموع (شحاتة والسمان، ٢٠١٢، ١٨).

كما تعد القراءة من مجالات الاستقبال اللغوي المتميزة في حياة الفرد والجماعة، باعتبارها أداة اكتشاف المعرفة والاتصال بما أنتجه وينتجه العقل البشرى، فعن طريقها يستقبل المتعلم العلوم والمعارف، ومن خلالها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة حتمية في ظل العصر الذي نعيش فيه (عبد الوهاب، ٢٠٠٢، ١٦٨)، كما أن التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي كلها شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادراً على القراءة (طعيمة ومناع، ٢٠٠١، ١٢٢).

والقراءة تتضمن مجموعة كبيرة من المهارات بعضها يرتبط بالتعرف والنطق وبعضها يرتبط بالفهم، وإن كان التعرف لا ينفصل عن الفهم، إلا أن الهدف الأساسي والأهم من القراءة هو الفهم بما يشمله من مهارات مختلفة كالتفاعل والنقد والإبداع وحل المشكلات، فالقراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية، لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمات المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، ولكنها تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ ومعرفة معناه والتفكير النقدي، مما يتطلب من القارئ أن يربط بين ما يقرأ وبين خبراته السابقة، وأن يفسر المادة المقروءة ويقومها مستعينًا في ذلك بقدرته على التأمل والتفكير.

ونظرًا لأهمية مهارات الاستقبال اللغوي بنوعيها الاستماع والقراءة؛ جعلتها وزارة التربية والتعليم هدفًا رئيسًا من أهداف تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام بصفة عامة، وفي المرحلة الإعدادية على وجه الخصوص، حيث نصت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، على بعض المعايير المرتبطة بالتمكن من مهارات الاستقبال اللغوي في المرحلة الإعدادية، منها المعايير المتعلقة بالاستماع، مثل: يستجيب المتعلم إلى ما يستمع إليه، ويميز الأساليب اللغوية المسموعة، ويفسر ما يتصل بالمسموع من دلالات، ويتذوق المسموع وينقده، والمعايير المتعلقة بالقراءة، مثل: يحدد العلاقات بين الأفكار، ويميز بين أنواع الأدلة، ويحدد الهدف من المقروء، ويميز بين الحقائق والآراء الشخصية، ويعلل ما يصدر من أحكام، ويربط المقدمات بالنتائج، ويميز بين الحجج الواردة في المقروء، ويلخص بأسلوبه نصًا مقروءًا، ويضع أكثر من عنوان للمقروء (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٤٥-٤٩).

كما وظفت عدد من الدراسات السابقة مداخل وإستراتيجيات متنوعة؛ بهدف تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى التلاميذ، حيث وظفت دراسة إسماعيل (٢٠١٣) إستراتيجية ما وراء

المعرفة لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت دراسة دخيخ (٢٠١٦) إستراتيجية القراءة التفاعلية بهدف تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ووظفت دراسة عبد القادر (٢٠١٨) نموذجًا تدريسيًا قائمًا على النظرية التداولية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أما دراسة عويضة (٢٠٢١) فقد تقصت أثر استخدام تطبيق ميكروسوفت تيمز للتعلم عن بعد في تنمية مهارات الاتصال اللغوي المتمثلة في الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

هذا وتؤكد التوجهات التربوية الحديثة على ضرورة أن يصبح تعليم التفكير أمرًا إلزاميًا في المدارس، بحيث تكون الطرق والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة تساعد المتعلم على التفكير، وأن يكون المحتوى الدراسي الذي يقدم للتلميذ قائمًا على استخدام العقل وتنشيطه.

وفي هذا السياق يؤكد القائمون على بناء المناهج على حيوية العلاقة بين التفكير واللغة، فاللغة هي وعاء الفكر تحفظه وتعبر عنه وترتقي برقيه، مما يتطلب ضرورة العناية بتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية جنبًا إلى جنب مع تنمية المهارات اللغوية، وأن توفر المدارس الفرص المناسبة لتنمية التفكير، وأن يضع المعلمون مهارات التفكير في مقدمة أولوياتهم التي يسعون إلى تحقيقها عند تلاميذهم أثناء دراسة اللغة (مرعي وأحمد، ٢٠٢٠، ١٦٤).

ومن بين أساليب التفكير التي يمكن تنميتها من خلال محتوى القراءة بالمرحلة الإعدادية التفكير التأملي، والذي يرتبط بمهارات الاستقبال اللغوي ارتباطًا كبيرًا، حيث يحتاج في أدائه إلى التأمل وتوضيح العلاقات والنظر في الأفكار والعلاقات بينها، كما يقوم على التحليل والتفسير اللذين يشكلان شخصية الفرد المتأمل؛ مما يساعده على التوصل إلى نتائج بصورة علمية ومنطقية، وكل هذه المهارات ترتبط ارتباطًا عضويًا بمهارات الاستقبال اللغوي وخصوصًا مهارات نقد المسموع والمقروء والتفاعل معه.

والتفكير التأملي يعد جزءًا من فكرة التدريس التأملي الذي يسعى لبناء شخصية التلميذ القادر على التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم؛ فضلاً عن اكتساب القدرة على تعديل أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتخذها بشأن المواقف التي يتعامل معها، ومن ثم فإن المهارات التأملية تمكن التلميذ من استقبال أفكار الآخرين والتأمل فيها من خلال استخدام العقل وعمل الاستنتاجات المختلفة، وكشف المغالطات، وتحليل ورسم النتائج في ضوء هذه الاستنتاجات، ثم التنقيح والتصحيح (عبد الله، ٢٠١٤، ٩٣).

ونظرًا لأهمية التفكير التأملي لتلاميذ المرحلة الإعدادية اهتمت الدراسات السابقة باستخدام إستراتيجيات متعددة لتنمية مهاراته، ومن هذه الدراسات: دراسة القطراوي (٢٠١٠) والتي استخدمت إستراتيجية المتشابهات لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف

الثاني الإعدادي، كما وظفت دراسة على وآخرين (٢٠١٧) البحث الإجرائي لتنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت دراسة موسى (٢٠١٨) برنامج مقترح قائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

هذا وينظر للتفكير التأملي باعتباره أحد العمليات الضرورية والمهمة في عمليتي التعليم والتعلم، وتتضح هذه الأهمية في تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي، وتحويل خبراتهم السلبية ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، كما يسمح للتلاميذ بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وهذا يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة (Erozlu & Arslan, 2009, 473).

كما يعتبر التفكير التأملي أحد أساليب التفكير التي تعد محكًا مناسبًا للتنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي، حيث أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير التأملي والتحصيل، ومن هذه الدراسات دراسة الحارثي (٢٠١١) والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي. كما أظهرت نتائج دراسة الرفوع (٢٠١٧) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير التأملي، وأوصت بضرورة استخدام الإستراتيجيات التدريسية التي تنمي مهارات التفكير التأملي؛ حتى يمكن زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

هذا وتعد مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ من أهم المشكلات التربوية التي تعيق المدرسة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، كما أنها من أخطر المشكلات التي تواجه التلميذ في حياته المدرسية بشكل عام، والتي قد تؤدي في النهاية إلى تسربه من التعليم وعدم القدرة على استكماله.

كما تعتبر فئة التلاميذ منخفضي التحصيل من أكثر الفئات التي تحظى بالكثير من الاهتمام من قبل المتخصصين في الآونة الأخيرة؛ بهدف إيجاد الحلول المناسبة التي تساعدهم على التغلب على مشكلاتهم التعليمية.

وقد أشار الباحثون إلى ضرورة التحول في تعليم منخفضي التحصيل من التعليم القائم على الحفظ والاستظهار إلى التعلم النشط؛ الذي يتيح للتلاميذ الفرصة للمشاركة في الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والمشاركة الفعالة في عملية التعلم، بحيث يتم تحسين مستوى التحصيل الدراسي وتطوير مهاراتهم من خلال المشاركة في الأنشطة الصفية مع الآخرين،

وطرح الأسئلة المتنوعة التي تشجع التلاميذ على أن يستجيبوا للأفكار المطروحة؛ ويتأملوها ويتفاعلوا معها وتعلموها (Jönsson, 2018, 9).

ومن هنا وحتى يمكن تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل، ينبغي توظيف واستخدام الإستراتيجيات الحديثة التي تتيح للتلاميذ للمشاركة النشطة في عملية التعلم، والتي تمكنهم من اكتساب المهارات اللغوية، في نفس الوقت الذي يتم فيه تنمية مهارات التفكير.

وتعتبر تراكيب كاجان Kagan Structures مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية التي دعت إليها النظريات الحديثة في المجال التربوي، لما لها من دور كبير في تحسين عملية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، كما أن لها دورًا إيجابيًا في تفعيل عملية التواصل الاجتماعي بين التلاميذ بعضهم بعضًا داخل الفصل الدراسي، وتنمية المسئولية الفردية والجماعية تجاه المجموعة التي ينتموا إليه.

وتنسب تراكيب كاجان التعاونية لعالم النفس الأمريكي سبنسر كاجان Spencer Kagan، والذي بدأ بتطبيق نظريته، وممارسة خططها وتراكيبها في مدرسته منذ بداية الثمانينيات من القرن الماضي، وذلك بهدف تطوير التعليم والابتعاد عن الطرق والنماذج التقليدية في التدريس، ومن أجل تنمية المهارات التعليمية؛ وفي الوقت نفسه تحقيق المتعة في التعلم.

وأطلق كاجان في البداية على تراكيبه مصطلح "إستراتيجيات"، ولكنه لاحظ بعد ذلك اختلافها عن التعلم التعاوني التقليدي في تحررها من المحتوى، وتميزها عنها من خلال تشكيل تفاعل المتعلمين مع أي محتوى، ومن ثم بحث عن مصطلح أفضل من الإستراتيجية للتعبير عن نماذجه، فاستخدم مصطلح تراكيب Structures والذي استعاره من خلال مجال عمله المبكر "كحداد مسلح" يعمل على تصميم الهياكل الحديدية للأعمدة الخرسانية أثناء إنشاء المباني (Kagan, 2003, 5).

لذلك تمثل تراكيب كاجان التعاونية منحًا جديدًا للتعلم التعاوني يتمايز عن التعلم التعاوني التقليدي "لديفيد وروجر جونسون"، فهي عبارة عن استراتيجيات تعلم قصيرة نسبيًا، تتضمن إجراءات مرنة تجعل التدريس أسهل، وأداء المتعلمين أعلى، والتعلم أكثر متعة ونجاحًا، وذلك لأنها مصممة لتعزيز التفاعل الإيجابي المتزامن، والمشاركة المتكافئة بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة (Kagan, 2009, 2-3).

وتتمثل أهمية هذه التراكيب في كونها توفر بيئة تعلم إيجابية بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض، كما تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ، وتخفض مستوى القلق والشعور بالفشل الأكاديمي، مما يساعد على تحسين مستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي

لدى التلاميذ، وبصفة خاصة من يعانون من ضعف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي (Ellis & Fouts, 2016, 177).

في هذا السياق أشارت نتائج دراسة كاجان Kagan (2014) إلى فاعلية تلك التراكيب في تعزيز قدرة الذاكرة طويلة المدى على تخزين المعلومات واسترجاعها، وزيادة قدرة التلاميذ على التركيز واليقظة العقلية، كما أظهرت نتائج دراسة آل عزام (٢٠١٩) فاعليتها في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، وكشفت نتائج دراسة رشيد وحمود (٢٠٢٠) الأثر الإيجابي لتراكيب كاجان في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أظهرت نتائج دراسة Chophel & Norbu (2021) الأثر الإيجابي لاستخدام تراكيب كاجان في تنمية التحصيل لدى التلاميذ عينة البحث.

كما وظفت دراسات سابقة تراكيب كاجان في مجالات مغايرة للبحث الحالي؛ فأكدت نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٠) أن استخدام تراكيب كاجان التعاونية أدت إلى تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠٢٠) فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية كاجان للمساجلة الحلقية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أشارت دراسة أحمد (٢٠٢١) إلى فاعلية إستراتيجيات كاجان في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ووفقًا لإجراءات البحث الحالي ومحدداته يسعى البحث إلى تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل من خلال توظيف تراكيب كاجان في التدريس، حيث لا توجد دراسة عربية واحدة –على حد علم الباحثين – تناولت استخدام تراكيب كاجان لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل.

- **مشكلة البحث:**

على الرغم من أهمية تمكن تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل من مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي، إلا أن الواقع يشير إلى وجود ضعف لدى هؤلاء التلاميذ في هذه المهارات.

كما كشفت عدد من الدراسات السابقة عن وجود ضعف لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات الاستقبال اللغوي وقصور إستراتيجيات وطرق التدريس الحالية وعدم قدرتها على تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة عطية (٢٠٠٥) والتي كشفت عن ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مؤشرات أداء المستويات المعيارية

للاستماع في مستويات فهم ونقد وتذوق المسموع، كما أشارت نتائج دراسة أحمد (٢٠٠٩) إلى إهمال تدريس الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وخصوصًا الاستماع الناقد وضعف مستوى التلاميذ في مهارات الاستماع بشكل عام، وكشفت نتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٣) عن ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الاعدادية في مهارات الاستماع، كما أظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٣) أن الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية الذين يدرسون القراءة لتلاميذ المرحلة الإعدادية لا يساير الاستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة بنسبة (٤٨,٨%) وهو مستوى دون الضعف، وأشارت نتائج دراسة زيد (٢٠١٦) إلى تدني مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المدارس الأساسية كنتيجة للطرق التقليدية المتبعة في تدريسها وعدم اهتمام المعلمين بتوظيف الإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم، كما كشفت نتائج دراسة عبد الله (٢٠٢٠) عن ضعف مستوى التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأوصت بضرورة استخدام التعلم القائم على النشاط والحركة بصورة مستمرة مع ضرورة الاهتمام بالأنشطة التفاعلية من أجل إشراك التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في أنشطة الحصة.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التفكير التأملي، حيث كشفت نتائج دراسة عبد القادر (٢٠١٧) عن ضعف مستوى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في جميع مهارات التفكير التأملي ولم يصل التلاميذ إلى الحد المقبول تربويًا وهو (٦٠%) في أي من المهارات المقيسة. كما أظهرت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٣)، وموسى (٢٠١٨) تدنى مستوى مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

بالإضافة إلى ذلك لاحظ الباحثان من خلال الإشراف على مجموعات التربية العملية تدني مستوى التحصيل لدى قطاع عريض من التلاميذ بالمرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى ضعف مهارات الاستقبال اللغوي لديهم، وأيضا ضعف القدرة على ممارسة مهارات التفكير التأملي في ظل الطرق التقليدية المتبعة في المدارس، والتي تركز على التلقين أكثر من تركيزها على تنمية المهارات اللغوية والتفكير.

وللتأكد من وجود هذا الضعف قام الباحثان بتطبيق اختبار مبدئي في مهارات الاستقبال اللغوي (مهارات الاستماع والقراءة) على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها (٢٥) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مدرسة التحرير الإعدادية بإدارة قنا التعليمية منخفضي التحصيل، تكون الاختبار من (١٦) سؤالًا: ثمانية أسئلة للقراءة، وثمانية أسئلة للاستماع، وبتحليل النتائج تبين وجود ضعف لدى التلاميذ في هذه المهارات، وجاءت نتائج التلاميذ أقل من المتوسط في جميع المهارات المقيسة، وكانت أكثر المهارات تدنيًا في مهارات القراءة

مهارات: (التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على المقروء، والتوصل للأفكار الفرعية للمقروء)، وفي مهارات الاستماع: مهارات (الربط بين الأسباب والنتائج فيما استمع إليه، والتنبؤ بالنتائج من خلال المسموع، وتميز ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع من أفكار).

كما طبق الباحثان اختبارًا مبدئيًا في مهارات التفكير التأملي على نفس العينة من التلاميذ، وتكون الاختبار من عشرة أسئلة تقيل خمس مهارات للتفكير التأملي، وكشفت النتائج عن ضعف التلاميذ في جميع المهارات المقيسة، وجاءت متوسطات أداء التلاميذ كالتالي: مهارة اكتشاف المغالطات (٤٠%)، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة (٤٢%)، ومهارة اقتراح الحلول (٤٥%)، مهارة الوصول إلى استنتاجات (٤٦%)، ومهارة التأمل والملاحظة (٤٧%).

وقد يكون من أهم أسباب هذا الضعف لدى التلاميذ في مهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي، استخدام طرق تدريس تقليدية تركز على الحفظ والتلقين ولا تشجع التلاميذ على التفكير وإعمال العقل والمشاركة النشطة في عملية التعلم.

وفي هذا السياق أشارت نتائج دراسة أحمد (٢٠١٤، ٥٥) إلى أن طرق التدريس المتبعة حاليًا في تدريس اللغة العربية تركز فقط على حفظ المادة واسترجاعها، ولا تساعد على تنمية تحصيل التلاميذ وزيادة قدرتهم على التفسير، والتحليل، والربط، والاستنتاج، والتأمل.

من هنا كان لا بد من البحث عن إستراتيجيات حديثة تركز على إعمال عقل المتعلم وفكره، ويمكن من خلالها تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى التلاميذ، وهو ما يمكن أن تحققه تراكيب كاجان بما تتضمنه من أنشطة تشجع التلاميذ على الاستماع الجيد، والتفاوض البناء والتقييم الذاتي، وتعليم الأقران بشكل موضوعي خلال التعلم، كما تمكن التلاميذ من الملاحظة والتفسير والتأمل أثناء القراءة والتعلم، ومشاركة أفكارهم مع الآخرين بعد إنتاجها بصورة مستقلة، وفي نفس الوقت توفر عنصر المتعة والتشويق في العملية التعليمية، وهي العناصر التي يحتاجها التلاميذ منخفضو التحصيل حتى تزداد دافعيتهم نحو التعلم.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل في مهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي، مما يتطلب البحث عن إستراتيجيات تدريسية حديثة يمكن أن تنمي هذه المهارات لدى التلاميذ، من هنا سعى البحث إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان التعاونية في تدريس القراءة لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل، ويمكن التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

١- ما مهارات الاستقبال اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل؟
٢- ما مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل؟
٣- ما فاعلية استخدام تراكيب كاجان في تدريس القراءة على تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل؟
٤- ما فاعلية استخدام تراكيب كاجان في تدريس القراءة على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل؟

فروض البحث:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
٣- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
٤- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.

أهداف البحث:

١- الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
٢- الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.

محددات البحث:

التزم البحث بالمحددات الآتية:

- **المحدد البشري:** تكونت عينة البحث الأساسية من (٧٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، وقد تم اختيار المرحلة الإعدادية لأن تلاميذ هذه المرحلة يفترض أن يكون قد تمكنوا من مهارات اللغة الرئيسة، ولديهم القدرة على استخدام مهارات التفكير العليا كالتأمل والملاحظة والتفسير، وقد تم الابتعاد عن الصف الثالث الإعدادي لصعوبة التطبيق في ظل انشغال التلاميذ بشهادة إتمام المرحلة.
- **المحدد المكاني:** تم تطبيق تجربة البحث الأساسية بمدرسة المحطة بإدارة قفط التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بقنا، وتم اختيار هذه المدرسة لتوافر عينة البحث من التلاميذ منخفضي التحصيل، وذلك تبعًا لنتائج الاختبارات السنوية وآراء معلمي المدرسة، ولتوافر الإمكانات والوسائل التعليمية التي يحتاجها تطبيق البحث.
- **المحدد الزمني:** تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.
- **المحددات الموضوعية:**
- مهارات الاستقبال اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل (مهارات: القراءة والاستماع)، وذلك كما حددت في قائمة المهارات المحكمة التي أعدت لهذا الغرض.
- مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل (مهارات: التأمل والملاحظة، اكتشاف المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، اقتراح الحلول)، وذلك كما حددت في قائمة المهارات المحكمة التي أعدت لهذا الغرض.
- موضوعات القراءة بكتاب اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.
- سبعة من تراكيب كاجان التعاونية: الرؤوس المرقمة، المساجلة الحلقية، تعرف على الخطأ، ابحث عن النصف الآخر، فكر – زاوج – شارك، والمبعوث الخاص، ومكعب الأسئلة.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج التجريبي، القائم على التصميم شبه التجريبي ذي القياسين القبلي والبعدي والمجموعتين المتكافئتين: (تجريبية) درست موضوعات القراءة المقررة وفق إجراءات تراكيب كاجان، (وضابطة) درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة، وذلك بعد التحقق من إجراءات تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربته. وتمثلت متغيرات البحث على النحو التالي:

- **المتغير المستقل:** المحتوى التعليمي المعالج في ضوء تراكيب كاجان.
- **المتغيرات التابعة:**

١. مهارات التفكير التأملي وتحددت بـ: (التأمل والملاحظة – اكتشاف المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – اقتراح الحلول).
٢. مهارات الاستقبال اللغوي وتحددت بـ: (الاستماع – القراءة).

مواد البحث وأدوات القياس

١ – الأدوات المستخدمة في تحديد التلاميذ منخفضي التحصيل:

- ترشيحات المعلمين بالمدرسة والسجلات المدرسية.
- نتائج التلاميذ في اختبار نهاية العام السابق (الصف الأول الإعدادي).
- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

٢ – مواد وأدوات البحث (من إعداد الباحثين)

تطلب البحث إعداد المواد والأدوات الآتية:

- قائمة مهارات الاستقبال اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
- قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
- دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ لتدريس الموضوعات المدرجة بمقرر اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي – الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١ – ٢٠٢٢م باستخدام تراكيب كاجان.
- اختبار مهارات الاستقبال اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
- اختبار مهارات التفكير التأملي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.

أهمية البحث:

قد يسهم البحث الحالي في إفادة كل من:

١– القائمين على تطوير المناهج الدراسية، بتوجيه نظرهم نحو فئة مهمة من المتعلمين وهم فئة منخفضي التحصيل، والتي تزداد الدعوات التي تطالب بضرورة تقديم الدعم والرعاية المناسبة لهم، واستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تلبي احتياجاتهم، وتتماشى مع خصائصهم وقدراتهم.

٢– معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، من خلال تقديم دليل للمعلم يوظف تراكيب كاجان في التدريس، مما قد يساعدهم في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل، والتغلب على مشكلات تعليمهم.

٣- قد يفيد في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وكيفية التعامل مع التلاميذ منخفضي التحصيل، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لهم.

٤- تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل، بما يقدمه من مواد تعليمية وأنشطة وتدريبات مناسبة لهم، مما قد يسهم في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لديهم.

٥- القائمين على إعداد محتوى كتب اللغة العربية، من خلال لفت نظرهم نحو أهمية توظيف تراكيب كاجان في تدريس مهارات اللغة العربية، وإدماج ذلك ضمن أنشطة التعلم بكتب اللغة العربية.

٦- مؤلفي كتب اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وذلك بإلقاء الضوء على أهمية تضمين مهارات التفكير التأملي في محتوى مناهج اللغة العربية عند إعدادها.

٧- الباحثين في المجال، حيث يقدم البحث قائمتين لمهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي، واختبارين لمهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي لتلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل، مما قد يفيد الباحثين عند إجراءات بحوث مماثلة.

تحديد مصطلحات البحث:

- **مهارات الاستقبال اللغوي**

تُعرف مهارات الاستقبال اللغوي إجرائيًا في هذا البحث بأنها: "المهارات اللغوية المتعلقة بفني الاستماع والقراءة ومهاراتهما الفرعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، والتي يتوقع من التلاميذ إتقانها والتمكن منها، حتى يتمكنوا من التواصل الفعال والناجح أثناء الدراسة ومع أفراد المجتمع المحيط بهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الاستقبال اللغوي المعد لهذا الغرض".

- **مهارات التفكير التأملي**

يعرف الباحثان التفكير التأملي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: التفكير المتعمق في المواقف، والذي يكسب تلميذ الصف الثاني الإعدادي منخفض التحصيل القدرة على التنظيم الذاتي، والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتفحص التعلم الحالي، وتحليل الموقف، وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تم تعلمها، ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة بحيث يصبح التلميذ منتجا للمعرفة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات التفكير التأملي المعد لهذا الغرض.

- **تراكيب كاجان التعاونية**

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها "سلسلة من إجراءات التدريس القائمة على مجموعة من التراكيب التعليمية التعاونية؛ التي يتم تنفيذها عن طريق دمج النشاط التعاوني المنظم بالتعلم بالترفيه أثناء تدريس موضوعات القراءة، بحيث يتم تنظيم تفاعل المتعلمين وتشكيله فيما بينهم وبين المحتوى؛ بما يضمن مشاركة إيجابية أكثر مساواة بين التلاميذ، ويسهم في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل".

- **التلاميذ منخفضو التحصيل**

يعرف التلميذ منخفض التحصيل في هذا البحث بأنه: تلميذ الصف الثاني الإعدادي المنتظم في الدراسة، والذي يقل مستوى التحصيل الدراسي لديه في اختبار نهاية العام من السنة الدراسية السابقة عن المتوسط (أقل من ٥٠%)، بينما يتمتع بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ولا يعاني من أية إعاقات عقلية أو حسية أو جسمية، ولكن توجد لديه بعض المشكلات التعليمية التي تؤثر على قدرته على التعلم والدراسة.

الإطار النظري للبحث:

تناول الإطار النظري أربعة محاور رئيسة، هي: مهارات الاستقبال اللغوي، ومهارات التفكير التأملي، والتلاميذ منخفضو التحصيل، والتدريس باستخدام تراكيب كاجان، ويمكن عرض ذلك تفصيليًا كالتالي:

أولاً: الاستقبال اللغوي ومهاراته

الاتصال اللغوي يتم من خلال أربع مهارات أساسية هي: (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وتمثل هذه المهارات أشكال الاتصال اللغوي استقبالاً وإرسالاً، كما تمثل كل مهارة من هذه المهارات الأربع أهمية في ذاتها؛ وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى، حيث تتكامل فيما بينها بعلاقات تأثير وتأثر، وتعد العمليات العقلية المتضمنة فيها؛ قاسمًا مشتركًا فيما بينهًا (قوره وآخرين، ٢٠١١، ٣٢).

والعلاقة بين مهارات اللغة بهذا المعنى علاقة تفاعلية؛ حيث تتكامل هذه المهارات معًا لتمكن التلميذ من التواصل الفعال مع المحيطين به، وتتمثل العلاقة بين الاستماع والقراءة في أن كليهما يتضمن استقبالاً للأفكار من الآخرين، كما أن المهارات المكتسبة في الاستماع تعد أساسًا للنجاح في تعلم القراءة، كما يعد إهمال تدريس الاستماع في المدارس سببًا من أسباب ضعف المتعلمين في مهارات القراءة (مدكور، ٢٠٠٨، ١٢٥).

من هنا يعد الاستقبال اللغوي أحد جانبي عملية الاتصال اللغوي، ويختص بمهارتي القراءة والاستماع، وهما المهارتان اللتان يتم استقبال الأفكار من خلال مهاراتهما الفرعية، وهما المقصودتان بمهارات الاستقبال اللغوي، وبدونهما لا يمكن أن يتحقق اتصال لغوي فعال.

ومن ثم يقصد بمهارات الاستقبال اللغوي في هذا البحث: "المهارات اللغوية المتعلقة بفني الاستماع والقراءة ومهاراتهما الفرعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، والتي يتوقع من التلاميذ إتقانها والتمكن منها، حتى يتمكنوا من التواصل الفعال والناجح سواء في المدرسة أثناء الدراسة، أو في المواقف الحياتية المختلفة".

وفيما يلي سوف يتم تناول هاتين المهارتين بشيء من التفصيل:

(١) مهارة الاستماع:

- **مفهوم الاستماع وطبيعته:**

الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، ويمثل الضلع الأول في الاستقبال اللغوي، ومن خلاله يستقبل التلميذ الرسالة الشفوية التي تحملها اللغة المنطوقة، وعليه أن يفهم الرسالة التي يريد المتكلم توصيلها إليه ويستجيب لها، وبالتالي يعتمد على استقبال الرموز المنطوقة والاستماع والإنصات لها؛ ثم محاولة فهمها وتفسيرها.

ويرى طعيمة (٢٠٠٤، ١٨٤)، ضرورة التمييز بين مصطلحين، الأول: السماع؛ ويقصد به استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه ليجعل منها شيئًا ذا معنى، وفي هذا النشاط يتعرف التلميذ على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، والثاني الاستماع والإنصات؛ ويتعدى به الفرد هذا العمل إلى إدراك العلاقة بين أشكال الحديث، والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أن الهدف من الرسالة قد تحقق.

الاستماع بهذا المعنى عملية معقدة فهو يشتمل على، أولاً: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيًا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثًا: إدراك الوظيفة الاتصالية "الرسالة" المتضمنة في الكلام المنطوق، رابعًا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع، خامسًا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك (مدكور، ٢٠٠٦، ٨٤).

مما سبق نتبين أن الاستماع كمهارة استقبال لغوي ترتبط بعوامل متعددة من أهمها: الانتباه، والتركيز مع المتحدث ومتابعته، والقدرة على تذكر الكلام المسموع وفهمه والتفكير فيه، كما أنها مهارة معقدة تتطلب إعمال الذهن للربط بين المسموع والخبرات السابقة وإيجاد العلاقات المختلفة بين عناصر المسموع، وكل هذا يتطلب ضرورة الاهتمام بتنمية الاستماع والتدريب على مهاراته، وعدم تركها للصدفة أو الاعتماد في تعليمها فقط على باقي فروع

اللغة، ولكن ينبغي أن يخصص وقت محدد داخل الجدول الدراسي للتدريب على الاستماع وتنمية مهاراته.

- **مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية:**

حددت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، مهارات الاستماع التي ينبغي أن يتمكن منها تلاميذ المرحلة الإعدادية في الآتي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٤٥-٤٦):

- **المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته،** العلامة المرجعية: يستجيب إلى ما يستمع إليه، ومؤشراتها: يظهر اهتمامًا ملحوظًا في متابعة المسموع، ينصت إلى مضمون المسموع، يتخير الوقت المناسب لإبداء رأيه فيما يستمع إليه.
- **المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع،** العلامة المرجعية: يميز الأساليب اللغوية المسموعة، ومؤشراتها: يتعرف أنماط الأساليب اللغوية الواردة في نص مسموع، يحدد مكونات بعض الأساليب اللغوية الواردة بنص مسموع، يصوغ بعض الأساليب اللغوية في ضوء ما استمع إليه.
- **المعيار الثالث: فهم النص المسموع،** العلامة المرجعية: يفسر ما يتصل بالمسموع من دلالات، ومؤشراتها: يفسر المتعلم كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع، يستنتج الأفكار الرئيسة في نص مسموع، يحدد التفاصيل الداعمة لفكرة في النص المسموع، يلخص ما استمع إليه.
- **المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقده،** العلامة المرجعية: يعلل سر انفعاله بنص مسموع، ومؤشراتها: يميز المتعلم بين الآراء المتعددة في نص مسموع، يبدي رأيه فيما استمع إليه مدعومًا بالأدلة، يوضح نوع الانفعال فيما استمع إليه، يوضح مواطن الجمال فيما يستمع إليه، يصف مشاعر وانفعالات المتحدث.

بناءً على المعايير السابقة لمهارة الاستماع، وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات الاستماع اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والاستفادة منها، مثل: شحاتة والسمان (٢٠١٢، ٢٣-٢٤)؛ محمد (٢٠١٦، ٢١٧)؛ محفوظ (٢٠١٧، ١٧)، والدراسات السابقة، مثل: دراسة السرحان وأبو جاموس (٢٠١٥)، ودراسة عبد القادر (٢٠١٨، ١٨٨)، دراسة نصر وآخرين (٢٠٢٠)، قام الباحثان بتحديد قائمة مهارات الاستقبال اللغوي (الجزء الخاص بمهارات الاستماع) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، ووضعها في قائمة وتحكيمها، والتوصل إلى قائمة نهائية بها.

(٢) مهارة القراءة:

- **مفهوم القراءة وطبيعتها:**

القراءة واحدة من المهارات اللغوية الأربعة المتمثلة في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، كما أنها تمثل أحد جانبي الاستقبال اللغوي عند التلميذ. وقد تطور مفهوم القراءة عبر الأجيال نظرًا لتطور النظرة إليها وإلى مكوناتها، حتى وصل إلى المفهوم الحديث للقراءة، الذي يؤكد على أنها: "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم معانيها والربط بين الخبرة السابقة للقارئ وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم على المقروء وتذوقه، والإفادة منه في حل المشكلات (شحاتة والسمان، ٢٠١٢، ١٣٤).

وفقًا لذلك، القراءة كعملية تتضمن جانبين، الأول: فسيولوجي، ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها نطقًا صحيحًا، والسرعة في القراءة، وحركة العين أثناء القراءة. والثاني: عقلي، ويشمل فهم المعاني القريبة والبعيدة، واستخلاص المعنى، والتفاعل مع المقروء ونقده وتذوقه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في مواقف الحياة المختلفة (صومان، ٢٠١٠، ٧٤).

القراءة بهذا المعنى ليست فقط استجابة بصرية آلية للتعرف على النص المقروء ونطقه، ولكن توجد عمليات عقلية أخرى تصاحب تلك الاستجابة الآلية، وتؤدى إلى التفكير في النص وفهمه وتحليله ونقده وتذوقه والاستفادة منه، وهذه العملية المعقدة تشمل سلسلة متكاملة من النشاط العقلي، كما أنها عملية تفاعلية شاملة تتضمن: النص، وسياق التعلم، والقارئ الفعال القادر على بناء المعنى من خلال التفكير في المقروء ومزجه بخبراته السابقة، والتأثير والتفاعل مع المادة المقروءة، ونقدها والحكم عليها، واتخاذ قرار بشأنها، ثم توظيفها والاستفادة منها في حياته.

- **مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية:**

حددت وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، المهارات القرائية التي ينبغي أن يتمكن منها تلاميذ المرحلة الإعدادية في مجموعة من المعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات الدالة عليها، والتي تمثلت في (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٤٨-٤٩):

- **المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها**، العلامة المرجعية: يقرأ المتعلم متمثلاً المعنى، ومؤشراتها: يقرأ المتعلم معبرًا عن الانفعالات، ويميز في القراءة بين أنواع النصوص، ويراعي علامات الترقيم لتمثل المعنى.

- **المعيار الثاني: فهم المقروء واستيعابه**، العلامة المرجعية: يحلل المتعلم النص المقروء، ومؤشراتها: يحدد المتعلم العلاقات بين الأفكار، يميز بين أنواع الأدلة، يربط المقدمات بالنتائج، يحدد المغزى من النص المقروء، يلخص بأسلوبه نصًا مقروءًا.
- **المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده**، العلامة المرجعية: يقوم المقروء، ومؤشراتها: يحدد المتعلم الهدف من المقروء، يحدد اتجاه الكاتب، يصدر أحكامًا على القيم الواردة في المقروء، يعلق على ما يقرأ، يميز بين الحقائق والآراء الشخصية، يوازن بين عبارتين في معنى واحد، يعلل ما يصدر من أحكام، يميز بين الحجج الواردة في المقروء.

بناءً على المعايير السابقة لمهارة القراءة، وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والاستفادة منها، مثل: شحاتة والسمان (٢٠١٢، ٩١-٩٢)؛ محفوظ (٢٠١٧، ٢١)، والدراسات السابقة، مثل: دراسة جبر والدجاني (٢٠١٥)؛ دراسة عبد القادر (٢٠١٨، ١٨٧)؛ دراسة السويفي (٢٠٢٠)؛ دراسة التميمي ويعقوب (٢٠٢٠)، قام الباحثان بتحديد قائمة مهارات الاستقبال اللغوي (الجزء الخاص بمهارات القراءة) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، ووضعها في قائمة وتحكيمها، والتوصل إلى قائمة نهائية بها.

ثانيًا: التفكير التأملي (المفهوم والمهارات والأهمية)

- **مفهوم التفكير التأملي:**

يعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية، ومبدأ العلة والسببية في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث، كما أنه تفكير موجه؛ يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، ويتطلب تحليل الموقف إلى عناصره المختلفة، مع البحث عن العلاقات التي تتداخل فيه.

ويعرف إبراهيم (٢٠٠٥، ٤٤٦) التفكير التأملي بأنه" تأمل التلميذ للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج، التي يتطلبها هذا الموقف، ثم يقوم بتقويم النتائج في ضوء الخطط التي وضعت له".

كما عرفه القطراوي (٢٠١٠، ١٠) بأنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية.

وعرفه أحمد (٢٠١٤، ٦١) بأنه "تفكير متعمق في الموقف، يكسب التلميذ القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه، والاستفادة من الخبرات السابقة في استنتاج معارف جديدة، وتحليل الموقف، والربط وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التي تعلمها، ومراجعة البدائل بحثًا عن الحلول الصحيحة، بحيث يصبح التلميذ منتجًا للمعرفة".

تبعًا للتعريفات السابقة يعد التفكير التأملي نشاطًا ذهنيًا موجهًا، يعتمد على تأمل الفرد للموقف، وتوظيف خبراته السابقة من أجل تحليل هذا الموقف إلى عناصره، وإدراك العلاقات بينها، والتخطيط للوصول إلى تفسيرات مقنعة، وحلول صحيحة؛ وذلك من خلال مهارات: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات.

- **مهارات التفكير التأملي:**

يتضمن التفكير التأملي مجموعة من المهارات المترابطة والمتداخلة، يمكن تصنيفها إلى أربعة مجالات متدرجة من الأقل تأملاً إلى الأكثر تأملاً، وتتلخص في (عفاشي، ٢٠١٦، ٦٢):

- **العمل الاعتيادي:** ويعد أدنى مستويات التفكير التأملي، ويشير إلى كل ما تعلمه التلميذ سابقًا، بحيث يقوم باستخدامه بشكل تلقائي وآلي في المواقف المألوفة، وعندما يواجه مشكلة ما في أوقات مختلفة، فإن طريقته في التعامل معها ستصبح آلية.
- **الفهم:** يتضمن إدراك المفاهيم واستيعابها دون التأمل في دلالاتها أو معانيها، ويعد الفهم ضروريًا لتأمل المواقف بشكل أعمق، من ذلك: قراءة التلميذ لموضوع ما في كتاب، ثم استيعاب محتوياته دون إجراء معالجة عميقة له.
- **التأمل:** يشير إلى قيام التلاميذ باستكشاف الخبرات التي يمتلكونها حيال موضوع ما، والتعمق في دلالات المفهوم أو الموقف للتوصل إلى فهم جديد، كما يمكن من خلال التأمل تأمل الفرضيات المتعلقة بمحتوى أو عملية أو حل مشكلة ما، أو البحث في الأمور التي تعد مسلمات، وإثارة الأسئلة بشأنها.
- **التأمل الناقد:** يعد أعلى مستويات التفكير التأملي ويتضمن التفكير بعمق حول موقف ما، ثم بناء فهم جديد له، بالإضافة إلى إصدار حكم حيال هذا الموقف.

يلاحظ على المجالات السابقة للتفكير التأملي ارتباطها بمهارات الاستقبال اللغوي، وبالتالي فالعلاقة بينهما كبيرة. هذا وقد صنف البعلي (٢٠٠٦، ٣٠)؛ ومحمد (٢٠٠٩، ١٨٩)؛ وإبراهيم (٢٠١١، ١٠٧) مهارات التفكير التأملي إلى:

١- **تحديد السبب الرئيس للمشكلة:** وهو القدرة على فحص أبعاد الموقف المشكل، وتحليله بدقه لتحديد السبب الرئيس الذي أدى إلى حدوث المشكلة.

٢- **تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة:** القدرة على تحديد الخطوات الخطأ التي تم تنفيذها في حل مشكلة ما، أو تناول موقف ما.

٣- **التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة:** القدرة على استخلاص نتيجة معينة من خلال معلومات وبيانات يتضمنها الموقف، بحيث يمكن التمييز بين الاستنتاجات المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات غير المترتبة على الموقف.

٤- **تقديم تفسيرات منطقية:** القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين مجموعة الأحداث المتضمنة في الموقف المشكل، والربط بين الأسباب والنتائج المتعلقة بها، وتقديم تفسير منطقي لذلك.

٥- **تقديم حلول مقترحة أو قرارات معينة:** القدرة على التوصل إلى حلول ونتائج منطقية للمشكلة المطروحة من خلال المعلومات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، وخصائصها، وأبعادها، ثم تحديد الخطوات الإجرائية اللازمة لحلها.

كما صنف عفانة واللولو (٢٠٠٢، ٥٢)؛ والقطراوي (٢٠١٠، ١٠)؛ وعبد الحميد (٢٠١١، ٢٧٧)؛ وموسى (٢٠١٨، ٨٨) مهارات التفكير التأملي إلى خمس مهارات، هي:

١- **الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة):** ويقصد بها القدرة على تعرف الموضوع من خلال الصور والرسومات والأشكال – أي التعرف على جوانب الموضوع بصريًا.

٢- **الكشف عن المغالطات:** ويقصد بها القدرة على تحديد الفجوات في موضع ما، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة.

٣- **الوصول إلى استنتاجات:** ويقصد بها القدرة على التوصل إلى علاقات منطقية صحيحة حول الموضوع.

٤- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** ويقصد بها القدرة على إعطاء معنى منطقي، وذلك بالاستعانة بالخبرات السابقة والجديدة.

٥- **وضع حلول مقترحة:** ويقصد بها القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات القائمة على التصورات الذهنية لحل المشكلة.

هذا وسوف تتبني الدراسة الحالية هذه المهارات الخمس للتفكير التأملي وهي: مهارات التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.

- **أهمية التفكير التأملي وعلاقته بمهارات الاستقبال اللغوي والتحصيل**

يساعد التفكير التأملي التلميذ على استخدام المعرفة السابقة التي يمتلكها في التعامل مع المواقف الجديدة، ومواجهة المشكلات والمواقف المختلفة وتحليلها؛ والتخطيط لها وإصدار القرارات المناسبة، بالإضافة إلى ذلك يساعد على تنمية الإحساس بالمسئولية والسيطرة على

التفكير والنجاح في أداء المهام، ومن ثم فإن تنمية هذا الأسلوب من أساليب التفكير لدى التلاميذ منخفضي التحصيل؛ يعد حاجة ملحة ومن الضروريات التعليمية.

ولعل من الأشياء التي تزيد من أهمية هذا النمط من التفكير، كونه يزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم، ويعزز عملية التعلم والاستمتاع بها، كما يهذب قدرات المتعلم، ويحرر عقول التلاميذ، ويخفف من حدة المشكلات التي قد تصادفهم أثناء التعلم (العفوان وعبد الصاحب، ٢٠١٢، ٣٨).

من هنا ينظر للتفكير التأملي باعتباره من المتطلبات المهمة لتحسين عملية التعلم داخل القاعة الصفية، حيث يعمل على تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي الذي يدرس لهم، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية (Choy & Oo, 2012).

هذا يرى رودجيرز (Rodgers, 2002) أن التأمل يحدث وفق عاملين أساسيين هما: الوقت والخبرة، فالتفكير التأملي يتطلب من التلاميذ الإمعان في المواقف والتأني فيها، ثم ملاحظة ومراقبة الموقف التعليمي الموجه؛ مع اعتماد المتعلم على معارفه وخبراته الشخصية ذات العلاقة، ثم التوصل إلى معارف جديدة مفيدة من خلال التأمل في هذه المواقف، ومن خلال الربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة؛ كما يستطيع التلميذ إضافة عمليات جديدة لتعلمهم، هذه العملية التأملية يسميها دورة التأمل الكاملة، والتي تبدأ بعملية ملاحظة الخبرة واسترجاعها، ثم وصفها وتحليلها، وتنتهي بالعمل والتجريب والاختبار.

كما يركز التأمل على عملية استقبال المعلومات وإرسالها إلى العقل للمعالجة، ثم الوصول للمضامين وتحليلها، وحدوث ما يطلق عليه بالتأمل (عبد الهادي وآخران، ٢٠٠٣، ٧٦).

وبالتالي فإن التفكير التأملي يعد من العمليات المتضمنة في مهارات الاستقبال اللغوي، فالقراءة والاستماع كمهارات استقبال لغوي تتضمن عمليات ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، تعتمد على التحليل والتأمل من أجل فهم المعاني الصريحة والضمنية للنصوص المسموعة والمقروءة، وعقد المقارنات والتوصل إلى العلاقات المنطقية بين الأفكار، وبالتالي تعد مهارات الاستقبال اللغوي من أكثر المهارات اتصالاً بالتفكير التأملي حيث تستند في عملياتها إلى مهاراته.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة القرعان والحموري (٢٠١١) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة اللغوية، وأوصت بضرورة الربط بين التفكير التأملي والمهارات اللغوية في أثناء التدريس. كما أظهرت دراسة العماري (٢٠٠٩)

وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستويات التلاميذ في الفهم القرائي ودرجة ممارسة التفكير التأملي، وأوصت بضرورة تنمية التفكير التأملي أثناء الدرس القرائي.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية التفكير التأملي ودوره في تنمية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ومنها: دراسة الحارثي (٢٠١١) والتي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي نتيجة نمو مستوى التفكير التأملي لديهم. ودراسة الرفوع (٢٠١٧) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ومهارات التفكير التأملي، وأوصت بضرورة استخدام الإستراتيجيات التدريسية التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ؛ حتى يمكن زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

مما سبق يتبين أن التفكير التأملي مهم وحيوي للتلاميذ؛ وخصوصًا منخفضي التحصيل، لأنه يسمح لهم بتأمل الأفكار وتحليلها والنظر إليها وتمحيصها، وتوضيح عناصرها وكشف العلاقات بينها، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى النتائج ووضع حلول للمشكلات القائمة.

ثالثًا: التلاميذ منخفضو التحصيل الدراسي

تعتبر فئة التلاميذ منخفضي التحصيل من الفئات المهمة داخل المنظومة التعليمية، فهم يعانون من عدم القدرة على مواصلة الدراسة بالشكل المطلوب أو يفتقرون لاستراتيجيات تعلم تمكنهم من فهم المواد الدراسية على نحو أفضل، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل لديهم عن المستوى العادي بالنسبة لزملائهم ممن هم في نفس سنهم ومستوى ذكائهم.

والتحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر فيها عوامل متعددة، منها ما يرتبط بالتلميذ نفسه: كالقدرة العقلية، والثقة بالنفس، والطموح والمثابرة، والدافعية للتعلم، والميل للدراسة، والصحة الجسمية والنفسية والعقلية، ومنها ما يرتبط بعوامل خارجية ترجع للبيئة المحيطة كالعوامل الأسرية، والعوامل المرتبطة بالبيئة التعليمية واستراتيجيات التدريس المستخدمة في عملية التعليم (الفاخوري، ٢٠١٨، ١٢-١٣).

ويستعمل مفهوم التحصيل الدراسي للإشارة إلى مستوى النجاح الذي يحرزه المتعلم في مجال دراسي عام أو مادة دراسية خاصة، ويمثل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة على استعمالها في مواقف حياتية أو مستقبلية، ويعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم (زاير وداخل، ٢٠١٥، ١٥٠).

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه "القدرة المعرفية للتلميذ في موضوع معين، وتقاس بأدائه على اختبار يتضمن مجموعة من الأسئلة لقياس هذا الموضوع" (بركات، ٢٠٠٥، ١٠٨). كما يعرف بأنه إنجاز تعليمي لمادة من المواد ويعنى به بلوغ مستوى معين من الكفاية في

الدراسة، ويحدد ذلك من خلال اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين (عبد الحميد، ٢٠١١، ٢٦٠).

تبعًا لما سبق يعبر مصطلح التحصيل الدراسي عن مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه التلميذ في مادة دراسة أو مجال تعليمي معين، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند أداء الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

كما يشير تدني الإنجاز والتحصيل الدراسي إلى الفرق الكبير بين ما يستطيع التلميذ الوصول إليه من إنجاز للفعاليات والمهام التعليمية التي تؤهله قدراته العقلية ومواهبه الفطرية له، وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلى وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة، ومثل هذا التدني عند التلاميذ من الممكن أن يكون في موضوع واحد أو عدة موضوعات، وقد يحدث خلال فترة زمنية معينة ومحددة أو يستمر إلى أن ينهى التلميذ تعلمه وتواجده في الأطر المدرسية (نصر الله، ٢٠١٠، ٣٨).

ويعرف أبو الفخر (٢٠١١، ٤٢) التلاميذ منخفضي التحصيل بأنهم فئة من التلاميذ يتمتعون بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من قدرات، فهم عاديون في جميع مظاهرهم الجسمية والعقلية والنفسية والثقافية والبيئية، إلا أنهم يعانون من ضعف التحصيل الدراسي، كما يعانون من بعض المشكلات التعليمية، وهي مشكلات في الأداء وليست مشكلات في القدرة، وتمتاز استجاباتهم بالسلبية وعدم النشاط، وعدم التفاعل مع بيئة التعلم. كما حدد لافي (٢٠١٩، ١٣٣) مجموعة من الخصائص التي تتصف بها هذه الفئة من المتعلمين، من بينها: ضعف الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها، وصعوبة الاستفادة من التعلم السابق، ولديهم قصور في الطرق والخطط التي تساعدهم على تعلم أفضل، وليس لديهم بنية معرفية منظمة، وليس لديهم دافعية للتعلم والتفاعل مع بيئة التعلم.

مما سبق ومن خلال متغيرات الدراسة الحالية يعرف الباحثان التلاميذ منخفضي التحصيل بأنهم "تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المنتظمون في الدراسة، والذين يقل مستوى التحصيل الدراسي لهم في اختبار الفصل الدراسي الأول والثاني من السنة الدراسية السابقة عن المتوسط (أقل من ٥٠%)، بينما يقع معدل مستوى الذكاء لديهم عند المستوى المتوسط فما فوق على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ولا يعانون من أية إعاقات عقلية أو حسية أو جسمية، وتوجد لديهم بعض المشكلات التعليمية التي تؤثر على قدرتهم على التعلم والدراسة".

رابعًا: التدريس باستخدام تراكيب كاجان

- **مفهوم تراكيب كاجان التعاونية وأهميتها في التدريس:**

ترجع نشأة التراكيب التعاونية لعالم النفس الأمريكي "سبنسر كاجان Spencer Kagan"، والتي قدمها للتغلب على الصعوبات التي تعترض استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني التقليدي؛ كعبء التخطيط؛ وصعوبة تصميم الأنشطة التعليمية التعاونية للدروس اليومية التي تنفذ بها، ومن ثم تناظر تراكيب كاجان التعاونية مصطلح استراتيجيات التعليم، ولكن تتمايز عنها وفقًا لكاجان في تصميمها؛ وتتابع خطواتها الخالية من المحتوى؛ وأيضًا في المبادئ التي تعتمد عليها؛ وأسلوب تنظيمها.

وقد استعار كاجان مصطلح الهياكل أو التراكيب Structures من مجال عمله المبكر في بدايات حياته "كحداد مسلح" يصمم الهياكل الحديدية للمباني أثناء إنشائها، ومن ثم فقد أخذ مصطلح التراكيب ليطلقه على تلك الإستراتيجيات التعليمية التي ابتكرها ووضع أسسها، حيث تتشابه تراكيبه (هياكله) التي لا ترتبط بمحتوى ما؛ مع الهياكل الفولاذية للمباني بعد ملئها بالخرسانة المسلحة، والتي يمكن تغيير تشطيباتها أو محتواها عند الحاجة لذلك بينما تظل الهياكل ثابتة، ومن ثم يمكن اعتبار "التركيبة" الواحدة عند "كاجان" تناظر إستراتيجية تعلم في المداخل التدريسية الأخرى (Kagan, 2003, 5).

ويرى كاجان أن إستراتيجية التدريس ينبغي أن تكون هي الهيكل الأساسي لكل درس، بحيث تصبح تركيبة يمكن ملؤها بأي محتوى، حتى تصبح شكلاً واضحًا في أذهان المتعلمين، وبالتالي تراكيب كاجان التعاونية ليست أنشطة كما يعتقد البعض، ولكنها تركيبة يضاف إليها محتوى معين حتى تصبح نشاطًا (تركيبة + محتوى = نشاط)، وبالتالي فإن أفضل درس يقدمه المعلم هو خلطة بين التركيبة والمحتوى للوصول إلى الهدف التعليمي المنشود (Kagan, 2014).

من هنا نجد أن كاجان غير مفهوم التعلم التعاوني التقليدي؛ من مجرد تطبيق إستراتيجيات تعاونية إلى تحويل الدرس نفسه إلى مجموعة من التراكيب، ثم اكتشف بعد ذلك فاعلية الدروس متعددة التراكيب، والتي يبنى كل تركيب فيها على أثر التراكيب السابقة له، مع أخذ التلاميذ في اتجاه الأهداف التعليمية التي حددها المعلم، ومن ثم أصبحت التراكيب هي اللبنة الأساسية لبناء الدرس عند كاجان.

وتعرف تراكيب كاجان بأنها "دمج التعلم التعاوني بالتعلم بالترفيه؛ لتصبح البيئة الصفية ممتعة ومؤثرة؛ حيث تطبق استراتيجيات كاجان في أي مرحلة من مراحل الدرس: التهيئة، العرض، التأكد من الفهم، التقويم، الغلق (هاني، ٢٠١٧: ٢).

كما تعرف بأنها مجموعة من الهياكل أو التراكيب التعليمية التي تحقق مستوى عالي من مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية التعاونية؛ حيث يتفاعل التلاميذ مع زملائهم في الفصل من خلال العمل ضمن فرق صغيرة، تضمن المشاركة المتساوية والمتزامنة لجميع التلاميذ في الأنشطة الصفية؛ بحيث لا يمكن لأحد الاختباء؛ ويزيد من نسبة مشاركتهم في أنشطة التعلم (Kagan, 2021).

مما سبق يتبين أن تراكيب كاجان عبارة عن مجموعة من الهياكل التعليمية التعاونية القائم على النشاط المنظم داخل الفصل، وكل تركيبة عبارة عن إستراتيجية مستقلة بذاتها؛ وتتضمن مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تقوم في أساسها على تقسيم المتعلمين في فصول الدراسة إلى فرق صغيرة، يطلب من أفرادها العمل معًا، والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل ما، على أن يتحمل الجميع مسئولية التعلم داخل الفريق بشكل متساوي ومتزامن، وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف المعلم وتوجيهه.

- **المبادئ الأساسية التي تقوم عليها تراكيب كاجان:**

يرى كاجان (Kagan, 2013؛ أحمد، ٢٠٢١، ٢٨) أن هناك أربعة مبادئ رئيسة ينبغي الاعتماد عليها عند بناء وتصميم هياكل كاجان التعاونية، وهذه المبادئ الأربعة التي يطلق عليها اختصارًا مبادئ (PIES) هي:

١- **الاعتماد المتبادل الإيجابي (P) Positive Interdependence:** في هذا المبدأ يحتاج التلميذ شريكه في حالة العمل كأزواج أو العمل ضمن فريق؛ من أجل استكمال دوره المكلف به والوصول معًا لتحقيق الأهداف، وهذا يعني أن التلاميذ يحتاجون إلى بعضهم لتحقيق النجاح والإنجاز؛ فما يحققه أحدهم هو مكسب للجميع؛ مما يحقق المبدأ ننجح معًا أو نفشل معًا.

٢- **المسؤولية الفردية (I) Individual Accountability:** وتعني التأكد من مشاركة كل فرد في الفريق بحصة عادلة في كل ما يقوم به الفريق من نشاطات صفية، وبالتالي ينبغي توزيع الأدوار وتحديد نوعية الجهد المطلوب من كل فرد داخل الفريق، كما يتم تقييم أداء كل فرد وتُرد نتائج هذا التقييم إلى المجموعة ككل وإلى التلميذ نفسه، وفي هذه السياق يري (Singay, 2020) ضرورة أن يعرف أعضاء المجموعة أنه ليس في استطاعة أحدهم أن يستغل الآخر، وعلى كل واحد في المجموعة أن يتحمل مسؤوليته.

٣- **المشاركة المتكافئة (E) Equal Participation:** هذه التراكيب مبنية بشكل يحرص على توفير الفرص المتكافئة والمتساوية لكل أفراد الفريق الواحد وأفراد الفرق ككل للقيام بالنشاط المطلوب إنجازه بشكل متساوي تقريبًا، وهذا يرتبط بقدرة المعلم على التخطيط

للأنشطة المطلوب إنجازها سواء كانت الأنشطة تركز على التحصيل الأكاديمي أو تنمية مهارات التفكير (Farmer,2017, 3).

٤- **التفاعل المتزامن Simultaneous Interaction (S):** هذا المبدأ يعد بمثابة البصمة لتراكيب كاجان وشرطًا لتصنيفها، ويتطلب التفاعل المتزامن أن يقوم أفراد الفريق الواحد وأفراد الفرق المختلفة بالعمل في نفس الوقت؛ وبشكل متزامن أثناء التعلم.

يلاحظ على المبادئ السابقة لكاجان الاهتمام ببناء روح الفريق، والعلاقات الإيجابية بين التلاميذ أثناء التعلم، وتدعيم مهارات الاتصال بين التلاميذ، والمشاركة النشطة في أنشطة التعلم، كما يتبين الاختلاف بين تراكيب كاجان ونماذج التعلم التعاوني التقليدية لديفيد وروجر جونسون، من خلال التأكيد على المشاركة المتكافئة والتفاعل المتزامن؛ والذي يختلف عن التعلم التعاوني التقليدي الذي يؤكد على التفاعل وجهًا لوجه فقط.

- **تراكيب كاجان التعاونية:**

تراعي تراكيب كاجان التعاونية في تنفيذها المبادئ الأربعة الحاكمة لبنية التدريس والتي يطلق عليها (PIES)، بحيث يمكن استخدام هذه التراكيب بعد ذلك لتقديم أي محتوى علمي كمحتوى مادة القراءة مثلاً، ومن خلال ذلك يتم تحقيق الأهداف المرجوة من دراسة المحتوى مثل تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل.

هذا وقد صمم كاجان ما يقرب من ٥٩ تركيبة متعددة ومتنوعة تصلح لأية مادة دراسية، وأعطى كل واحدة منها اسم جذاب ليسهل على المعلم تذكره (Kagan, et. al, 2015, 2).

ونظرًا لتعدد هذه التراكيب وتنوعها؛ تم الاقتصار على شرح التراكيب التي استخدمت في البحث الحالي وخطوات تنفيذها، وهي: تعرف الخطأ، ابحث عن النصف الآخر، المبعوث الخاص، المساجلة الحلقية، الرؤوس المرقمة، فكر، زاوج، شارك، مكعب الأسئلة، وفيما يلي عرض ذلك تفصيليًا:

(١) تعرف على الخطأ:

يمكن استخدام هذه التركيبة في بداية الدرس، أو أثناء الأنشطة البنائية كنوع من أنواع التقويم، أو في الأنشطة الختامية قبل غلق الدرس، وتشجع هذه الاستراتيجية التلاميذ على بناء الأسئلة واستيعاب المعلومات التي تضمنها الدرس، كما تشجعهم على التفكير الناقد، وتقبل الآراء (الشمري، ٢٠١١، ٣٤).

ويتم تنفيذها من خلال تقسيم التلاميذ إلى فرق رباعية، وتقسيم محتوى الدرس إلى فقرات بعدد أفراد المجموعة الواحدة، ويتضمن كل فقرة معلومات خاطئة، ثم يطلب من كل فريق اكتشاف الخطأ وتصويبه.

وقد أشارت الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد (٢٠٢١) إلى فاعلية هذه التركيبة في تنمية المهارات القرائية، وأيضًا تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٢) ابحث عن النصف الآخر:

تعتمد هذه التركيبة على النشاط المنظم داخل الفصل، حيث تتاح الفرصة للتلاميذ للتعلم المشترك الإيجابي من خلال الفرق، ويتم تنفيذ خطواتها من خلال: إعداد المعلم لمجموعة من البطاقات التي تحتوي على أجزاء من محتوى الدرس، بحيث يتم تقسيم كل معلومة إلى جزئين يكتب المعلم كل جزء في بطاقة، وتوزع البطاقات على نحو عشوائي على التلاميذ، ويبدأ كل تلميذ بالبحث عن نصف المعلومة الآخر؛ بوصفه يملك نصفها الأول، وعند إيجادها، يمسك بيد زميله الذي تكتمل المعلومة معه، ويقفا جانبًا؛ تعبيرًا عن انتهاء المهمة (آل عزام، ٢٠١٩، ١٢٢).

(٣) المبعوث الخاص (العنصر الجوال):

في تركيبة المبعوث الخاص يقوم المعلم بكتابة مجموعة من الأسئلة على الورق أو في بطاقات، بحيث تكون لكل مجموعة أسئلة مختلفة عن المجموعات الأخرى، وتبدأ كل مجموعة بالحل مجتمعة، على أن يحدد المعلم وقتًا محددًا لكافة المجموعات لإنهاء المهام، وعند الانتهاء تقوم المجموعات بإرسال شخص يسمى الجوال ليقوم بتمثيل المجموعة ونقل الفكرة إلى المجموعات الأخرى وعرض النتائج عليهم، في نفس الوقت الذي تستقبل المجموعة جوالًا آخر من المجموعات الأخرى (العوضي، ٢٠١٩، ١٨).

(٤) المساجلة الحلقية:

تقوم هذه التركيبة على مبادئ التعلم التعاوني النشط، وفيها يتم استمطار أفكار التلاميذ بشكل مستقل أولاً؛ بحيث تترك لهم الفرصة للتفكير بشكل فردي لتقديم أفكار تختلف عن الآخرين، ثم تعرض الأفكار على الجميع في نهاية التعلم، وقد وضعت هذه الاستراتيجية في الأدبيات التربوية تحت مسميات متعددة منها: إستراتيجية التدوير، والمائدة المستديرة، والطاولة المستديرة.

وتقدم المساجلة الحلقية من قبل التلاميذ بطريقتين: الاستجابة المكتوبة، والاستجابة الشفوية، وتتمثل خطواتها في الآتي (عبد اللاه، ٢٠٢٠؛ إسماعيل، ٢٠٢١، ٣٨٩):

- تقسيم المتعلمين في الفصل إلى مجموعات صغيرة تتألف كل مجموعة من (٤-٦) تلاميذ، يجلسون معًا في صورة حلقة أو دائرة، مع تحديد رقم لكل فرد في المجموعة (من ١-٦)، وتعيين قائد لكل مجموعة، ويتناوب أفراد المجموعة دور القائد في كل مَهمَة.
- تعيين زمن محدد للإجابة عن السؤال أو الفكرة المطروحة ومتساو لكل فرد من أفراد المجموعة.

- التهيئة: وتكون من خلال التمهيد لموضوع المناقشة أو العمل، وتوضيح ما سيتم تنفيذه خلال هذه الإستراتيجية.
- طرح مهمة التعلم: يطرح المعلم مشكلة أو مفهوم أو فكرة معينة في الدرس (بطريقة مكتوبة من خلال تقديم ورقة مكتوبة بالمهمة المطلوبة لكل مجموعة ويقوم التلاميذ بقراءة المطلوب، أو يقدم المعلم المهم بطريقة شفوية ويستمع التلاميذ إلى المعلم ويعرفوا المطلوب جيدًا).
- ترك الفرصة للتلاميذ في كل مجموعة للتفكير فيما عرض عليهم.
- ترك الفرصة للتلميذ في كل مجموعة لتسجيل إجاباته (إما بطريقة مكتوبة من خلال تسجيل التلميذ رقم واحد لاستجابته على الورقة وتمريرها إلى باقي أفراد المجموعة واحدًا تلو الآخر، بعد الاطلاع على ما سبق دون نقده أو مناقشته)، (أو بطريقة شفوية حيث يشارك كل تلميذ في الإجابة عن السؤال عندما يحين دوره بشكل مسموع، ويستمع التلاميذ جيدًا لكل إجابة يشارك بها زميلهم في المجموعة)، وهكذا حتى اكتمال الحلقة.
- عرض ومناقشة نتائج كل مجموعة على التلاميذ جميعًا، والمناقشة الجماعية فيما توصلوا إليه.

يلاحظ من الخطوات السابقة أن هذه التركيبة تعطي الفرصة للتلاميذ للتفكير والمشاركة الفعالة في المناقشات ضمن فريق، وأيضًا التأمل في السؤال أو الموضوع المطروح وتقديم الأفكار حوله، في نفس الوقت الاطلاع على الأفكار المختلفة من بقية الزملاء، مما ينمي لديهم مهارات التفكير التأملي المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك فإن هذه التركيبة مناسبة لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي؛ حيث يمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة من خلال الشكل المكتوب، وتنمية مهارات الاستماع من خلال الشكل الشفهي المسموع، وقد أشارت نتائج دراسة عبد اللاه (٢٠٢٠) إلى فاعلية المساجلة الحلقية في تدريس القراءة وتنمية مهارات الاستماع الناقد، كما كشفت نتائج دراسة أحمد (٢٠٢١) فاعليتها في تنمية مهارات نقد المقروء والمسموع، وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي أشارت نتائج دراسة آل عزام (٢٠١٩)؛ والعتيبي (٢٠٢٠) إلى فاعليتها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

(٥) الرؤوس المرقمة معًا:

تعود تركيبة "الرؤوس المرقمة معًا" إلى أحد معلمي مدرسة كاجان ويدعى "روس فرانك"، وقد قام كاجان بتطوير خطواتها في ضوء المبادئ الأربعة الأساسية PIES وأعطاها الاسم الذي عرفت به، وتتمثل خطوات هذه التركيبة في الآتي (الشمري، ٢٠١١، ٩٥؛ Miaz, 2015, 41):

- الإعداد: يجهز المعلم الأسئلة أو المشكلات التي سيوجهها للفرق، ثم يقسم التلاميذ إلى فرق (٤-٦)، ويطلب المعلم من كل متعلم في الفريق أن يأخذ رقم بالنسبة لفريقه.
- طرح السؤال والتفكير الفردي: يوجه المعلم سؤالاً ويمنح التلاميذ فترة كافية للتفكير (قد يطلب المعلم من التلاميذ قراءة جزء من الموضوع قبل طرح السؤال)، ثم يفكر كل متعلم في الحل فرديًا أولاً.
- المناقشة والتفكير معًا: بعد الانتهاء من التفكير الفردي، يقف المتعلمون ويضعون رؤوسهم معًا للتفكير والمناقشة والاتفاق على الإجابة.
- عرض النتائج: وأخيرًا يحدد المعلم رقمًا ويطلب من الأعضاء الذين يحملون نفس الرقم من كل فريق تقديم إجاباتهم بشكل متزامن مع أعضاء الفرق الأخرى، وتمثل إجابة كل رقم إجابة المجموعة التي ينتمي إليها، وإذا اختلفت إجابة أحد التلاميذ عن الآخرين في المجموعات الأخرى أو جاء بأفكار جديدة، يوضح السبب، وتتكرر هذه الخطوة حتى يتأكد المعلم من تحقيق الهدف.

يتبين من الخطوات السابقة أن هذه التركيبة تخلق نمطًا من التفاعل والحوار الإيجابي المتزامن ضمن عمل الفرق، كما أنها تنمي مهارات الاستماع المختلفة، والقدرة على التركيز، وتعزز المسئولية الفردية للتلاميذ؛ لأن كل تلميذ على حده يحتمل أن يكون مسؤولًا عن نجاح جماعته.

(٦) فكر زاوج شارك:

يطلق على هذه التركيبة أسماء أخرى؛ مثل: التحول إلى الجار أو التحول إلى الزميل، والتساؤل التعاوني، والتفكير الهرمي الذي قاعدته التفكير (أولى خطواتها)، ثم المزاوجة التي يفكر فيها المتعلم مع زميل له، وفي قمته المشاركة التي يفكر خلالها المتعلم مع جميع زملائه في حجرة الصف.

وتتمثل خطواتها في الآتي (Carss, 2007, 34؛ أحمد، ٢٠٠٦: ٦٥؛ أحمد، ٢٠٢١، ٣٧):

- **تفكير (فكر)**: تبدأ هذه المرحلة عندما يقوم المعلم بطرح سؤال على التلاميذ مرتبط بما تم شرحه في الدرس، ومن ثم يعطيهم وقتًا للتفكير الصامت حول السؤال المطروح، والمطلوب من كل متعلم في هذا الوقت التركيز والتفكير بهدوء، ثم تسجيل الإجابات والملاحظات في الورقة المحددة لتحديد الأفكار، وتستغرق هذه الخطوات دقيقة واحدة فقط.
- **المزاوجة (زاوج)**: وفيها يطلب المعلم من التلاميذ أن ينقسموا إلى أزواج، ومن ثم يتجه كل متعلم إلى شريكه لتقاسم أفكارهم، في هذا الوقت يأخذ التلاميذ أدوارهم في مشاركة الأفكار، ويقارنون أفكارهم ويكونون إجابة واحدة، ويجب أن تكون هذه الإجابة هي الإجابة الأكثر

إقناعًا. وفي هذه الأثناء يتنقل المعلم في غرفة الصف؛ لتوجيه الطلاب ومتابعتهم. وتستغرق هذه الخطوات من (٥-٣) دقائق فقط.

- **المشاركة (شارك):** في هذه الخطوة يطلب المعلم من الأزواج التعبير لفظيًا ومشاركة الأفكار التي توصلوا إليها مع زملائهم في الصف، حيث تنتقل الممارسات الفعالة من زوج إلى زوج حتى يتاح لربعهم أو نصفهم عرض ما فكروا فيه وما توصلوا إليه بحسب الوقت المتاح، وفي هذه الأثناء يقوم المعلم بتدوين إجابات المتعلمين على السبورة؛ لتكون واضحة لدى التلاميذ، وليتعرفوا على الإجابات الصحيحة.
- **التقويم:** في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقويم التلاميذ باستخدام المناقشات والاختبارات القصيرة أثناء أو بعد النشاط، حيث يمكن استخدام المناقشة في تحديد مستوى فهم التلاميذ من خلال تقييم إجاباتهم.

يلاحظ من الخطوات السابقة أن هذه التركيبة تعتمد على التفكير، وتسهم في تحقيق الجوانب الاجتماعية والمعرفية للتعلم كما يشارك فيها المتعلمون على نحو فعال لتطوير مهاراتهم؛ وتكمن أهميتها في أنها تنمي الاستماع والتواصل اللغوي لدى التلاميذ من خلال مناقشاتهم، كما تتيح فرصًا للتدرب على بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة، كذلك يستطيع المعلم في أثناء متابعة المجموعات وتجوله بينها في مرحلة المزاوجة والاستماع إلى المناقشات الثنائية؛ تقييم المفاهيم والمعلومات التي استوعبها التلاميذ، وتصويب الخطأ منها.

(٧) مكعب الأسئلة:

تستخدم هذه التركيبة لزيادة قدرة المتعلمين على التفكير، وقياس مدى استعدادهم للتعلم، والاستفادة من معارفهم وخبراتهم السابقة حول موضوع معين؛ من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تعمل على تحفيز التعرف على الموضوع الذي يتم دراسته من خلال ستة جوانب، هذه الجوانب الستة تمثل وجوه المكعب، مما يساعد التلاميذ على تنمية المهارات اللغوية والتفكير التأملي، كما أنها تشجع على المشاركة الإيجابية بين التلاميذ من خلال طرح الأسئلة حول الموضوع، ومن ثم فهمه واستيعابه بشكل أفضل.

وتتمثل الجوانب الستة للمكعب، في الجوانب الآتية (أمبو سعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩، ٤٩٧):

١- الوصف: ويبحث في السؤال عن خصائص الموضوع أو المفهوم وصفاته، وتجيب عن السؤال (ما خصائص أو مميزات الموضوع؟).

٢- المقارنة: ويبحث في أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوع أو المفهوم والأشياء الأخرى، وبالتالي القدرة على التمييز بين الخصائص المشتركة أو المختلفة بين شيئين أو فكرتين، وتجيب عن السؤال (ما أوجه الشبه والاختلاف؟).

٣- الارتباط: ويبحث في الأفكار التي ترتبط بالموضوع وتجعل الفرد يفكر فيها عند طرح السؤال، وتجيب عن السؤال (بماذا يرتبط الموضوع؟).

٤- التحليل: يبحث في مكونات الموضوع أو المفهوم أو الظاهرة وتجيب عن السؤال (ما مكونات الشيء؟).

٥- التطبيق: ويبحث في قدرة التلميذ على استخدام الأفكار التي تعلمها لحل مشكلة يتعرض لها في موقف جديد، وتجيب عن السؤال (كيف يمكننا الاستفادة أو استخدام الشيء؟).

٦- البرهان: ويبحث في التأكيد على أهمية الموضوع أو المفهوم مع تدعيم ذلك بالأدلة، وتجيب عن السؤال (ما أهمية الموضوع؟).

هذه الأسئلة الستة التي يتضمنها الشكل، تعطي التلاميذ فهمًا أعمق للموضوع الذي يتم تعلمه، وتمكنهم من النظر إليه من جوانب متعددة، كما يعطي الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة عن الموضوع وتلقي الإجابات التي تساعدهم على الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه (إبراهيم، ٢٠١٩، ١٠٩).

بالتالي يمكن لهذه التركيبة أن تساعد التلاميذ وخصوصًا ذوي التحصيل المنخفض على تحليل الموضوع وتحديد خصائصه المختلفة، وتزيد من قدرتهم على معالجة المعلومات مما يحفزهم نحو التعلم، كما تساعد إجراءات التركيبة على تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ عند طرح الأسئلة وتلقي الإجابات، كما تنمى لديه مهارات التفكير وخصوصًا مهارات التفكير التأملي عند الإجابة على الوجوه الثلاثة الأخيرة للمكعب (التحليل، والتطبيق، والبرهان)، مما يساعد التلاميذ على طرح أسئلة تأملية حول الموضوع وإظهار العلاقات بين الأفكار والمفاهيم المختلفة، وبالتالي تنمية مهارات التأمل والملاحظة، ومهارة اكتشاف المغالطات، بما يمكنهم من الوصول إلى استنتاجات صحيحة حول الأفكار، وتفسير الآراء والمواقف والأحداث بشكل صحيح.

- **فوائد التدريس باستخدام تراكيب كاجان:**

أشارت البحوث والدراسات السابقة (Davoudi and Mahinpo, 2012؛ العتيبي، ٢٠٢٠؛ أحمد، ٢٠٢١؛ فتحي، ٢٠٢١؛ Kagan, 2021) إلى مجموعة من الفوائد التعليمية التي يحققها التدريس باستخدام تراكيب كاجان، والتي يمكن إجمالها في الآتي:

- تسمح تراكيب كاجان للتلاميذ باكتساب المفاهيم والمعارف الجديدة في سياق تعاوني، من خلال التفاعل مع شركائهم الذين يعملون معهم في الفريق.
- تحقق التعلم في سياق طبعي واقعي، وتستخدم اللغة في سياق التفاعل الوظيفي.

- تحسن من مهارة التواصل اللغوي لدى التلاميذ سواء مهارات الاستقبال أو الإرسال اللغوي؛ حيث تضمن أنشطتها مشاركة المتعلمين بعضهم البعض للأفكار وتبادلها معًا من خلال مهارات التواصل اللغوي المختلفة، فيتعلمون كيف يتبادلونها على نحو منظم؛ مما يساعد التلاميذ على تعلم كيفية تبادل الأفكار بشكل مناسب.
- تزيد من تقدير التلاميذ لأنفسهم؛ نتيجة الحصول على التغذية الراجعة الفورية؛ مما يدعم عملية التعلم؛ كما يشترك جميع التلاميذ بشكل متزامن في الأنشطة التي تعزز فهمهم للمحتوى الذي يدرسونه.
- تساعد على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم، والتغلب على مشكلات الخوف من الشعور بالفشل، فالمتعلمون الذين يخافون من المشاركة في أنشطة التعلم لم يعد لديهم هذا الشعور؛ لنتيجة الدعم الذي يتلقاه من زملائه في الفريق، مما يجعلها من الإستراتيجيات الجيدة لتعليم ذوي التحصيل المنخفض لزيادة ثقتهم بنفسهم والتغلب على مشاعر الفشل التي قد تعيق تعلمهم.
- عند إكمال مهمة باستخدام إحدى تلك الاستراتيجيات، يشجع التلاميذ في فريق بعضهم بعضًا، مما يعزز الدافع للتعلم؛ ويضمن المشاركة في أنشطته؛ فيصبح التلاميذ أكثر ثقة عند مشاركة عملهم مع زملائهم الآخرين، وبالتالي الحصول على الدعم من الأقران.
- تتميز بسهولة خطواتها، فلكل تركيبة إجراءاتها، وبالتالي يمكن دمجها في الدرس في أي وقت.
- تسمح بالاستقلالية بين التلاميذ، وتمكنهم من مراقبة تعلمهم، كما تتيح لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم مع أقرانهم.
- تساعد في إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية تجعل التلاميذ لديهم حماس ونشاط للعمل ضمن الفريق مع المتعة والترفيه أثناء ذلك؛ كما تعزز العمل الجماعي من خلال التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين؛ حيث يُطلب من التلاميذ التواصل والمناقشة فيما بينهم لحل مشكلات أو إكمال مهام محددة، مما يحسن من مهارات الاستقبال اللغوي ويعزز مهارات التفكير التأملي لديهم.
- يتعلم التلاميذ من خلالها كيفية احترام بعضهم بعضًا؛ إذا كانت لديهم آراء مختلفة، مما يعزز مهارات تقبل الآخر والتسامح والتضامن بين التلاميذ.
- تقلل من عبء المعلم؛ بتقليل الوقت الذي يقضيه في تخطيط الدروس، وتَوليه دور الميسر الذي يراقب تعلم طلابه التعاوني؛ لتحسين كفاءتهم اللغوية، كما تساعد المعلم في تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين؛ بتسهيل ومراقبة المناقشة بينهم وتقديم المساعدة إذا تطلب الأمر.

- تعد أحد الحلول الفعالة لتدريس القراءة، كما تعزز اكتساب التلاميذ للمهارات التواصلية ومهارات الاستقبال اللغوي، حيث تشجع التلاميذ على اكتسابها بدلًا من التعرف عليها، كما أن تأثيرها الإيجابي لا يظهر فقط في مستوى الأداء؛ لكن يظهر أيضًا في مهارات التفكير والمهارات الشخصية للتلاميذ (أحمد، ٢٠٢١، ٢٨).

من خلال ما سبق نجد أن تراكيب كاجان قد تعد أحد الحلول المبدعة لتدريس ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وتحسين مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لديهم من خلال إجراءاتها وخطواتها وتراكيبها المتنوعة، والتي تحقق المتعة في التعلم، وتحسن مهارات التواصل اللغوي والتفكير، وتزيد من مستوى التحصيل الدراسي، وتعزز عملية التعلم وتدعمها.

الإجراءات التجريبية للبحث

أولاً: إعداد مواد وأدوات البحث:

لغرض البحث قام الباحثان بإعداد المواد والأدوات التالية:

(١) إعداد قائمة مهارات الاستقبال اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل:

- **الهدف من إعداد القائمة:** تمثل الهدف من إعداد القائمة في تحديد مهارات الاستقبال اللغوي لمجاليّ: الاستماع والقراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل.
- **مصادر إعداد القائمة:** تم إعداد القائمة في ضوء: أهداف مقرر اللغة العربية بالصف الثاني الإعدادي، وخصائص التلاميذ منخفضي التحصيل، وعدد من الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة في مجال تعليم المهارات اللغوية بالمرحلة الإعدادية وذلك لتحديد صورة أولية للقائمة في مجالي: الاستماع والقراءة، ومن هذه الدراسات والأدبيات: طعيمة (٢٠٠٤)، لافي (٢٠١٢)، السرحان وأبو جاموس (٢٠١٥)، جبر والدجاني (٢٠١٥)، عبد القادر (٢٠١٨)، السويفي (٢٠٢٠)، التميمي ويعقوب (٢٠٢٠).
- **الصورة الأولية لقائمة مهارات الاستقبال اللغوي:** تم تحديد الصورة الأولية لقائمة مهارات الاستقبال اللغوي؛ وذلك تمهيداً لعرضها على المحكمين، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على مجالين رئيسين هما: (الاستماع – القراءة) واندرج تحت كل مجال رئيس منهما عدد من المهارات الفرعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، وقد بلغ عدد المهارات الفرعية للقائمة في صورتها الأولية (٢٦) مهارة موزعة على المجالين.

- **عرض القائمة على المحكمين:** بعد تحديد الصورة الأولية لقائمة مهارات الاستقبال اللغوي تم عرضها على (٩) محكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لضبطها في ضوء مدى مناسبة المهارات المحددة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، ومدى اتساق كل مهارة فرعية مع المجال الذي تندرج تحته، وتحديد درجة أهمية كل مهارة بالقائمة، وحذف أو تعديل بعض المهارات في القائمة. وقد أجرى الباحثان هذه التعديلات والتي تضمنت: تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات كما في العبارة: (إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة في المسموع) التي تم تعديلها إلى: (الربط بين الأسباب والنتائج فيما تم الاستماع إليه)، وهي تنتمي إلى مجال الاستماع. والعبارة: (طرح الأسئلة المحفزة خلال القراءة) التي تم تعديلها إلى: (طرح أسئلة تأملية حول النص المقروء) وهي تنتمي لمجال القراءة. في حين أنه لم يتم حذف أية عبارة من قِبل المحكمين؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى أن مهارات الاستقبال اللغوي محددة بدقة ومتفق عليها في ضوء الدراسات السابقة، حيث استقى الباحثان قائمة المهارات المناسبة للتلاميذ عينة البحث الحالي في ضوء تلك الدراسات.
- **التوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات الاستقبال اللغوي:** وفقاً لآراء المحكمين أبقى الباحثان على المهارات التي وصلت إلى نسبة اتفاق تصل إلى (٨٠%) فأكثر، وقد تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية وفقًا للمعادلة التالية:

ك١×٣ + ك٢×٢ + ك٣×١ × ١٠٠ / القيمة العظمى للوزن النسبي، حيث:

- (ك١) تكرارات الموافقة على البديل (مهم جداً). (ك٢) تكرارات الموافقة على البديل (مهم).
- (ك٣) تكرارات الموافقة على البديل (مهم إلى حد ما). القيمة العظمى للوزن النسبي تساوي (عدد المحكمين × ٣).

ومن ثمّ تضمنت القائمة في صورتها النهائية مجالين رئيسين هما: الاستماع والقراءة، واندرج تحتهما (٢٦) مهارة فرعية؛ حيث تضمن مجال الاستماع (١٤) مهارة، بينما تضمن مجال القراءة (١٢) مهارة، والجدول التالي يوضح الصورة النهائية لقائمة مهارات الاستقبال اللغوي.

جدول (١) قائمة مهارات الاستقبال اللغوي المناسبة
لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل وأوزانها النسبية في صورتها النهائية

مجالا الاستقبال اللغوي	المهارات الفرعية	مدى الاهميه			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
		جداً (٣)	مهمة (٢)	إلى حد ما (١)		
الاستماع	تمييز الفكرة الرئيسة في المسموع.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	تمييز الافكار الفرعية في المسموع.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	اقتراح عناوين بديلة للنص الذي تم الاستماع إليه.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	التوصل لمعاني المفردات والتراكيب الجديدة من سياق النص المسموع.	٧	١	١	٢٤	%٨٨
	تمييز ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	الربط بين الاسباب والنتائج فيما تم الاستماع إليه.	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
	ترتيب ما تم الاستماع إليه من افكار.	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
	إعادة سرد ما تم الاستماع إليه بلغة ذاتية.	٦	٢	١	٢٣	%٨٥.١٨
	التنبؤ بالنتائج من خلال المسموع.	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
	إبداء وجهة النظر في المسموع.	٧	١	١	٢٤	%٠.٨٨
	الحكم على صدق النص المسموع.	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
	تحديد الاغراض الخفية للمتحدث.	٦	٢	١	٢٣	%٨٥.١٨
	النظر باهتمام وتركيز إلى المتحدث.	٧	١	١	٢٤	%٠.٨٨
	تجنب مقاطعة المتحدث إلا في الاوقات المناسبة.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
القراءة	التوصل للفكرة الرئيسة للمقروء.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	التوصل للافكار الفرعية للمقروء.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	اقتراح عناوين بديلة للنص المقروء.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	استنتاج معاني المفردات والتراكيب الجديدة من خلال السياق في المقروء.	٧	١	١	٢٤	%٨٨.٨٨
	التمييز بين الحقائق والاراء في النص المقروء.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	ربط الاسباب بالنتائج خلال القراءة.	٦	٢	١	٢٣	%٨٥.١٨
	طرح اسئلة تاملية حول النص المقروء.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	إعادة شرح النص المقروء في ضوء الخبرات السابقة.	٧	١	١	٢٤	%٨٨.٨٨
	التوصل إلى التعليل المنطقي لافكار النص المقروء.	٦	٢	١	٢٣	%٨٥.١٨
	إدراك الخصائص المميزة لاسلوب الكاتب.	٧	١	١	٢٤	%٨٨.٨٨
	استنتاج اساليب التاثير والإقناع التي استخدمها الكاتب.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	الحكم على المقروء في ضوء عدد من المتغيرات.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠

وبالتوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات الاستقبال اللغوي في مجاليها (الاستماع والقراءة) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل (ملحق ١)، **تتم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.**

(٢) إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل:

- **الهدف من إعداد القائمة:** تمثل الهدف في تحديد مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل في ضوء متغيرات البحث الحالي.
- **مصادر تحديد القائمة:** اعتمد الباحثان في تحديد القائمة على عدد من المصادر منها: أهداف تعليم مقررات اللغة العربية بالصف الثاني الإعدادي، والخصائص اللغوية للتلاميذ منخفضي التحصيل، وبعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير التأملي في مقررات اللغة العربية بشكل خاص، ومنها: أحمد (٢٠١٤)، المرسي وآخرون (٢٠١٦)، أبو هديب وطلافحة (٢٠١٨)، العتيبي (٢٠١٩)، الزهراني (٢٠٢٠)، الهباهبة (٢٠٢٠)، دسوقي وآخرون (٢٠٢١)، الشحادة وسعد الدين (٢٠١٢). كما اعتمد الباحثان على أسس تعليم مهارات التفكير التأملي في ضوء ما ورد في الأدبيات والكتب التربوية ذات الاهتمام بهذا النمط من التفكير، مثل: رزوقي وعبد الكريم (٢٠١٥)، عامر والمصري (٢٠١٧)، الحديدي (٢٠٢٠).
- **وضع قائمة مبدئية بمهارات التفكير التأملي:** في ضوء المصادر السابقة تم إعداد قائمة أولية بمهارات التفكير التأملي اشتملت على خمس مهارات رئيسة هي: (التأمل والملاحظة – اكتشاف المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – اقتراح الحلول) واندرج تحت المهارات الرئيسة عدد من المهارات الفرعية في الصورة الأولية بلغ عددها (٢٤) مهارة.
- **تحكيم قائمة مهارات التفكير التأملي:** تم عرض القائمة على (٩) محكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لضبطها في ضوء: مدى مناسبة المهارات المحددة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، ومدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة للتفكير التأملي، وتحديد درجة أهمية كل مهارة بالقائمة لتحديد وزنها النسبي في ضوء اتفاق المحكمين، وإضافة أو حذف أو تعديل المهارات.

أخذ الباحثان بتعديلات المحكمين على القائمة؛ حيث تم الإبقاء على المهارات الرئيسة الخمس للتفكير التأملي، وتعديل صياغة بعض المهارات الفرعية، بينما تم حذف عدد من المهارات الفرعية نظراً لكونها مكررة بصيغة أخرى؛ أو لعدم مناسبتها للمهارات الرئيسة؛ أو لكونها تمثل صعوبة على التلاميذ منخفضي التحصيل، وكانت المهارات المحذوفة على النحو التالي: في مجال (اكتشاف المغالطات) تم حذف المهارة الفرعية: "عقد

المقارنات بين الأفكار المتناقضة"، وفي مجال (الوصول إلى استنتاجات) تم حذف المهارة الفرعية "التوصل إلى معارف جديدة من خلال الأفكار المعروضة عليه"، و"تبرير وجهة نظره حيال المقروء أو المسموع".

- **الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التأملي:** في ضوء تعديل وحذف المهارات التي أشار إليها المحكمون أبقى الباحثان على المهارات التي وصلت إلى وزن نسبي لاتفاق المحكمين بلغ (٨٠%) حتى (١٠٠%)، وبالتالي تضمنت القائمة في صورتها النهائية خمس مهارات رئيسة، اندرج تحتها (٢١) مهارة فرعية، وذلك كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٢) قائمة مهارات التفكير التأملي

لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل وأوزانها النسبية في صورتها النهائية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى الاهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
		مهمة جداً (٣)	مهمة (٢)	إلى حد ما (١)		
التأمل والملاحظة	طرح اسئلة تاملية حول الموضوع.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	إظهار العلاقة بين المفاهيم باستخدام مخططات مفاهيمية.	٧	١	١	٢٤	%٠.٨٨
	توضيح جوانب الموضوع من خلال تحويله إلى نص بصري.	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
	تفسير العلاقات الموجودة في النصوص البصرية المعطاة.	٧	١	١	٢٤	٨٨.٨٨
	عرض جوانب المشكلة ومكوناتها لفظيا.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
اكتشاف المغالطات	توضيح اوجه الشبه والاختلاف في الافكار المقدمة.	٧	١	١	٢٤	%٠.٨٨
	تحديد جوانب الغموض في المقروء او المسموع.	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
	تحديد العلاقات غير الصحيحة في المفاهيم المدروسة.	٦	٢	٠	٢٢	%٠.٨١
	الكشف عن الترابطات غير المنطقية في الأفكار المعروضة.	٦	٢	١	٢٣	%٨٥.١٨
	تحديد نقاط الضعف فيما يقدم من افكار.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
الوصول إلى استنتاجات	التوصل إلى علاقات منطقية في المقروء او المسموع.	٧	١	١	٢٤	%٨٨.٨٨
	تقديم استنتاجات مبنية على المعارف السابقة.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	تقديم استخلاصات حول اسلوب الكاتب او المتحدث.	٧	١	١	٢٤	%٨٨.٨٨
إعطاء تفسيرات مقنعة	تقديم معلومات تساعد في تفسير المقروء او المسموع.	٦	٢	١	٢٣	%٨٥.١٨
	تفسير الاراء والمواقف والاحداث في المسموع أو القروء.	٧	١	١	٢٤	%٨٨.٨٨

	تقديم تبريرات واضحة وذات معنى حول المشكلة المقدمة.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	تفسير النتائج المتوصل إليها بصورة منطقية (في ضوء المقدمات المعطاة).	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
اقتراح الحلول	وضع اسئلة تسهم في الوصول إلى النتائج.	٦	٢	١	٢٣	%٨٥.١٨
	تقديم عدد من بدائل الحلول لمشكلة ما.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠
	وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة.	٨	١	٠	٢٦	%٩٦.٢٩
	طرح أفكار بديلة في حال عدم جدوى الحلول المقترحة.	٩	٠	٠	٢٧	%١٠٠

ومن خلال التوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل (ملحق ٢) **تتم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.**

(٣) إعداد اختبار مهارات الاستقبال اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل:

- **الهدف من إعداد الاختبار ومصادر بنائه:** قام الباحثان بإعداد هذا الاختبار للتحقق من درجة مهارات الاستقبال اللغوي في مجالي (الاستماع – القراءة) لدى التلاميذ عينة البحث قبل تطبيق المحتوى التعليمي وبعده، وقد تم الاعتماد في مصادر بناء الاختبار على قائمة مهارات الاستقبال اللغوي المعدة والمحكمة لغرض البحث الحالي، وأيضاً من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت مجال مهارات الاستقبال اللغوي والتي تم عرضها في جزء إعداد القائمة.
- **وصف الاختبار في صورته الأولية:** اشتمل اختبار مهارات الاستقبال اللغوي في الصورة الأولية على جزأين؛ يمثل أحدهما مهارات الاستماع ويمثل الآخر مهارات القراءة، وتمثلت الأسئلة في نمط الاختيار من متعدد بما يناسب طبيعة النصوص المسموعة والمقروءة التي وردت في متن الاختبار، وقد اشتملت فقرات الاختبار في صورته الأولية على (٢٦) فقرة تقيس المهارات الفرعية للاستقبال اللغوي المحددة بالبحث الحالي؛ حيث اشتمل مجال الاستماع على (١٤) فقرة، واشتمل مجال القراءة على (١٢) فقرة، وذلك على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (٣): مواصفات اختبار مهارات الاستقبال اللغوي في الصورة الأولية

المهارة الرئيسة	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة %
الاستماع	١ :١٤	١٤	%٥٣,٨٥
القراءة	١٥ :٢٦	١٢	%٤٦,١٥

- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق محتوى اختبار مهارات الاستقبال اللغوي تم عرضه على (٩) محكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للتحقق من ملاءمة فقراته لقياس المهارات التي وردت في القائمة، ولإبداء الرأي في الصياغة العلمية واللغوية للأسئلة، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء تعديلات في متن الاختبار تمثلت في استبدال فقرة من فقرات الاستماع بأخرى، نظراً لعدم مناسبة موضوعها للتلاميذ عينة البحث من منخفضي التحصيل، كما أجرى المحكمون تعديلات طفيفة على صياغة بعض الأسئلة، وقد تم الأخذ بتعديلات المحكمين، ومن ثمَّ إعادة عرض الاختبار على الذين طلبوا استبدال أحد موضوعات الاستماع بأخرى، ليصبح الاختبار بعد رأي المحكمين جاهزاً للتطبيق الاستطلاعي.
- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** طُبق الاختبار استطلاعيًا على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل بمدرسة المحطة الإعدادية المشتركة بإدارة قفط التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بقنا، بلغ عددهم (٢١) تلميذًا وتلميذة من غير عينة البحث الأساسية، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (٠,٧٥٩)، وهي نسبة ثبات مقبولة، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار في ضوء حساب معامل الثبات، كما تراوحت معاملات الصعوبة للاختبار بين (٠,٣٢ – ٠,٧٨) وهي معاملات مناسبة؛ حيث لم تقل عن مستوى سهولة (٠,٢٠) ولم تتجاوز مستوى صعوبة (٠,٨٠)، وتحدد زمن تطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الاستجابة، والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ؛ حيث تم تحديد زمن التطبيق بساعة ونصف؛ نظراً لأن نصوص الاستماع تطلبت مدة طويلة نسبياً في الإجابة.
- **طريقة تقدير درجات الاختبار:** تم احتساب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لمجال الاستماع (١٤)، والدرجة الكلية لمجال القراءة (١٢)، والدرجة الكلية للاختبار (٢٦) درجة.
- **الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي:** تكونت الصورة النهائية للاختبار (ملحق٣) من جزأين: مجال الاستماع وتكون من (١٤) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد، ومجال القراءة وتكون من (١٢) سؤالاً من نفس نمط الأسئلة، واشتمل الاختبار على تعليمات للقائم بالتطبيق، وتعليمات للتلاميذ توضح كيفية الاستجابة على فقراته في كلٍ من جزء الاستماع وجزء القراءة.

(٤) إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل:

- **الهدف من إعداد الاختبار ومصادر بنائه:** تم إعداد الاختبار لقياس مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، قبل تطبيق المحتوى التعليمي على مجموعتي البحث وبعد التطبيق، وتم الاعتماد في بناء الاختبار على قائمة مهارات التفكير التأملي التي تم إعدادها لغرض البحث الحالي، وبعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التأملي والتي سبق عرضها في جزء إعداد القائمة.
- **وصف الصورة الأولية للاختبار:** تكونت الصورة الأولية للاختبار من (٥) أجزاء؛ يمثل كل جزء منها مجالاً رئيسًا لمهارات التفكير التأملي المحددة في البحث الحالي وهي: (التأمل والملاحظة، اكتشاف المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، اقتراح الحلول)، وتنوعت أنماط أسئلة الاختبار بين الاختيار من متعدد وأسئلة الإجابات القصيرة؛ وفقاً لما يناسب طبيعة كل سؤال، وقد اشتملت فقرات الاختبار في صورته الأولية على (٢٥) فقرة تقيس (٢١) مهارة فرعية للتفكير التأملي؛ حيث إن بعض المهارات تم قياسها بأكثر من سؤال، الجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملي.

جدول (٤): مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملي في الصورة الأولية

المهارة الرئيسة	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة %
التأمل والملاحظة	١- ٦-١١-١٦-٢١- ٢٤- ٢٥	٧	%٢٨
اكتشاف المغالطات	٢-٧-١٢-١٧-٢٢	٥	%٢٠
الوصول إلى استنتاجات	٣-٨-١٣-١٨	٤	%١٦
إعطاء تفسيرات مقنعة	٤-٩-١٤-١٩-٢٣	٥	%٢٠
اقتراح الحلول	٥-١٠-١٥-٢٠	٤	%١٦

- **ضبط اختبار مهارات التفكير التأملي: لضبط الاختبار تم الآتي:**

- **صدق محتوى الاختبار:** تم عرض الاختبار على (٩) محكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتحقق من ملاءمة فقراته لقياس المهارات التي وردت في القائمة، ولإبداء الرأي في الصياغة العلمية واللغوية للأسئلة، ونظراً لأن الاختبار تم بناؤه في ضوء قائمة مهارات التفكير التأملي التي تم تحكيمها من قبل فلم يحذف المحكمون أي

فقرة من فقرات الاختبار، بينما أشار بعضهم إلى تعديلات طفيفة على صياغة الأسئلة، وقد أخذ بها الباحثان بعد انتهاء التحكيم.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** طُبق الاختبار استطلاعيًا على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل بمدرسة المحطة الإعدادية المشتركة بلغ عددهم (٢١) تلميذاً وتلميذة من غير عينة البحث الأساسية، ومن خلال التجريب الاستطلاعي تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠,٨٢٦)، وهي درجة ثبات مقبولة إحصائياً لغرض البحث الحالي. كما تم حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار والتي تراوحت بين (٠,٢٧ – ٠,٠٧٣) وهي معاملات مناسبة. كما تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الاستجابة، والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ، وبذلك تم تحديد زمن الاختبار بساعة واحدة.
- **تقدير درجات تصحيح الاختبار:** تم احتساب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٢٥) درجة، موزعة على أجزاء الاختبار الخمسة.

– **الصورة النهائية للاختبار:** بعد التحقق من صدق الاختبار، وثباته، وتحديد زمنه، ومعاملات الصعوبة لمفرداته، وطريقة تقدير درجاته، أصبح في صورته النهائية يشتمل على خمسة أجزاء تمثل المهارات الرئيسة للتفكير التأملي المحددة في البحث الحالي، كما اشتملت الصورة النهائية للاختبار (ملحق ٤) على بيانات التلميذ الأساسية، وتعليمات للقائم بالتطبيق وتعليمات للتلاميذ.

(٥) إعداد دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ لتدريس الموضوعات التعليمية في ضوء تراكيب كاجان:

– **الهدف من الدليل ومصادر إعداده:** تم إعداد دليل المعلم بهدف تفصيل الإجراءات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لتدريس موضوعات اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء المعالجة التربوية القائمة على تراكيب كاجان؛ لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي المحددة في البحث الحالي. وقد أعد الباحثان دليل المعلم وأوراق العمل المضمنة فيه في ضوء محتوى منهج اللغة العربية المقرر على التلاميذ في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١ – ٢٠٢٢م، وفي ضوء أهداف تدريس اللغة العربية للصف نفسه، وفي ضوء المهارات المحددة بالبحث الحالي.

– **محتوى الدليل في صورته الأولية:**

– مقدمة الدليل.

– الهدف العام من إعداد الدليل، وأهميته للمعلم.

- توضيح المفاهيم الأساسية، ومهارات التفكير التأملي والاستقبال اللغوي.
- الخطة الزمنية لتدريس الموضوعات للتلاميذ منخفضي التحصيل.
- الأدوات والوسائل المقترحة للتدريس.
- تراكيب كاجان المستخدمة في تدريس الموضوعات.
- خطوات تدريس الموضوعات المقررة على التلاميذ في ضوء تراكيب كاجان.
- أوراق عمل التلاميذ في ضوء تراكيب كاجان.
- الأنشطة التعليمية المصاحبة.
- أساليب التقويم اللغوي المقترحة في ضوء تراكيب كاجان.

وقد اشتمل الدليل على الموضوعات المقررة على الصف الثاني الإعدادي، الفصل الدراسي الأول، وهي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥): محتوى موضوعات دليل المعلم والزمن المقترح لتطبيقها

م	الموضوع	عدد لقاءات التطبيق	الزمن المقترح لكل لقاء
١	نصائح غالية	٣	حصتان
٢	كبرياء طفل	٣	حصتان
٣	لو أنني ضابط شرطة	٣	حصتان
٤	منتصر" و"مجاهد"	٣	حصتان
٥	طيار مقاتل مرة أخرى	٣	حصتان
٦	نصر أكتوبر العظيم	٣	حصتان
٧	ذكريات أكتوبر	٣	حصتان

- **تحكيم دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ:** لضبط دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ المضمنة فيه؛ تم عرضه على (٥) محكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس؛ للأخذ بآرائهم وتعديلاتهم حول هدف الدليل ومحتواه، ومدى مناسبة أورق عمل التلاميذ وإجراءات التدريس في ضوء تراكيب كاجان، ومدى مناسبة التطبيقات والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم المقترحة، وفي ضوء الأخذ بتعديلات المحكمين على متن الدليل وأوراق عمل التلاميذ أصبح في صورته النهائية (ملحق ٥).

ثانيًا: الدراسة التجريبية

(١) اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من التلاميذ منخفضي التحصيل بالصف الثاني الإعدادي بمدرسة المحطة الإعدادية المشتركة بإدارة قفط التعليمية التابعة لمديرية التربية

والتعليم بقنا، والمنتظمين في الدراسة بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢م؛ وقد تم الاختيار من خلال ترشيحات المعلمين بالمدرسة، ومن واقع السجلات المدرسية ونتائج اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول، حيث تم تحديد نسبة تحصيل أقل من (٥٠%) لجميع التلاميذ دون استثناء، وبلغ عدد العينة المبدئية (١٠٧) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل، ثم قام الباحثان بتطبيق اختبار الذكاء المصور (لأحمد ذكي صالح) على العينة الأولية، وبعد الانتهاء من تطبيق اختبار الذكاء تم استبعاد (٩) تلاميذ كان مستوى ذكائهم أقل من المتوسط، كما استبعد الباحثان (٧) تلاميذ لعدم رغبتهم في المشاركة في التطبيق، وبذلك تكونت العينة النهائية من (٩١) تلميذًا وتلميذة، تم اختيار (٢١) تلميذًا وتلميذة لتطبيق التجربة الاستطلاعية، بينما تكونت عينة البحث الأساسية من (٧٠) تلميذًا وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (٣٥ تلميذاً وتلميذة) درست الموضوعات التعليمية باستخدام تراكيب كاجان، والأخرى ضابطة (٣٥ تلميذاً وتلميذة) درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة.

التأكد من التكافؤ بين مجموعتي البحث:

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل إجراء التطبيق الميداني، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على عدد من المتغيرات، هي:

- اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل؛ بالاعتماد على ترشيحات المعلمين بالمدرسة، ونتائج اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول، حيث تم تحديد نسبة التحصيل أقل من (٥٠%) لجميع التلاميذ دون استثناء، كما تم التحقق من أن جميع التلاميذ ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واحدة.
- تم التحقق من شرط التكافؤ في السن من خلال حساب متوسط العمر الزمني لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث جاء متوسط العمر الزمني بالشهور لتلاميذ المجموعة التجريبية (١٦٥,٢٤)، ومتوسط العمر الزمني بالشهور لتلاميذ المجموعة الضابطة (١٦٤,٨)، وبحساب دلالة الفروق بين المتوسطات تبين عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي الأعمار الزمنية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي تم التحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمنى.
- تم التحقق من شرط التكافؤ في الذكاء من خلال حساب متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الذكاء (اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح)، حيث جاء المتوسط للمجموعة التجريبية (١٠٩,٧١)، والمتوسط للمجموعة الضابطة (١٠٠,٦٥)، وبحساب دلالة الفروق بين المتوسطات تبين عدم وجود فرق دال

إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات ذكاء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي تم التحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث الذكاء.

- تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي من خلال التطبيق القبلي لأداتي القياس (اختبار مهارات الاستقبال اللغوي- اختبار مهارات التفكير التأملي) وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة (ت) وبيان دلالتها الإحصائية.

(٢) تطبيق أداة القياس قبليًا:

تم تطبيق اختبار مهارات الاستقبال اللغوي على تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبليًا يوم السبت الموافق ٢٠٢٢/١٠/٢٣م، كما تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي على تلاميذ المجموعتين قبليًا يوم الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٠/٢٤م، وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في هذه المهارات قبل البدء في إجراءات التطبيق الميداني، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين تم تصحيحهما ومعالجتهما إحصائيًا، ويبين كل من جدول (٦) وجدول (٧) مدى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات المحددة بالبحث.

جدول (٦): الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي (ن = ٧٠)

المهارات الرئيسة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الاستماع	٦,٧٧	١,٠٥	٦,٩٤	١,١٠	٦٨	١,٠٣٠	غير دالة
القراءة	٥,٤٢	١,١١	٥,٥٧	١,٠٩		١,٠٤٤	غير دالة
الاختبار ككل	١٢,٢٠	١,٦٠	١٢,٥١	١,٦١		١,٣٣٩	غير دالة

يوضح الجدول السابق أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين التطبيقين (القبلي – القبلي) للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستقبال اللغوي ككل ومهاراته الفرعية: الاستماع والقراءة جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات المحددة.

جدول (٧): الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي (ن = ٧٠)

الأبعاد الرئيسة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة (ت)*	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التأمل والملاحظة	٢,٩١	٠,٨١	٣,٠٢	٠,٩٢	٦٨	٠,٨٩٢	غير دالة
اكتشاف المغالطات	١,٧٤	٠,٥٦	١,٨٥	٠,٥٥		٠,٨٩٢	غير دالة
الوصول إلى استنتاجات	١,٥٤	٠,٥٦	١,٤٥	٠,٦١		٠,٦٤٩	غير دالة
إعطاء تفسيرات مقنعة	١,٦٨	٠,٦٣	١,٨٨	٠,٦٧		١,١٢٥	غير دالة
اقتراح الحلول	١,٣٧	٠,٥٤	١,٣٤	٠,٥٩		٠,٢٢٦	غير دالة
الاختبار ككل	٩,٢٥	١,٢٩	٩,٥٧	١,٤٦		١,٠٢٧	غير دالة

يتبين من الجدول السابق أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين التطبيقين (القبلي – القبلي) للمجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات التفكير التأملي ككل ومهاراته الفرعية: (التأمل والملاحظة – اكتشاف المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – اقتراح الحلول) جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذه المهارات.

(٣) التدريس لمجموعتي البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي القياس، والتحقق من تكافؤ المجموعتين، تم البدء في إجراءات التدريس لتلاميذ المجموعتين: التجريبية، ودرست موضوعات القراءة المقررة بكتاب اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول باستخدام تراكيب كاجان، والضابطة، ودرست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة، وذلك ابتداء من يوم الثلاثاء الموافق ٢٦ أكتوبر ٢٠٢٢م وحتى الخميس الموافق ١٦ ديسمبر ٢٠٢١م، لمدة سبعة أسابيع، بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعيًا، اللقاء حصتان.

(٤) التطبيق البعدي لأداتي القياس

بعد الانتهاء من إجراءات التدريس لطلاب المجموعتين: الضابطة والتجريبية، تم تطبيق اختبار مهارات الاستقبال اللغوي على تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) بعديًا يوم السبت الموافق ٢٠٢٢/١٢/١٨م، كما تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي على تلاميذ

* **قيمة (ت): أقل من ١,٩٦ غير دالة، من ١,٩٦: ٢,٥٨ دالة عند ٠,٠٥، من ٢,٥٩: ٣,٢٧ دالة عند ٠,٠١، من ٣,٢٨ فأكثر دالة عند ٠,٠٠١**

المجموعتين بعديًا يوم الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٢/١٩م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارين تم تصحيحهما ومعالجتهما إحصائيًا.

ثالثًا: نتائج البحث ومناقشتها:

تمت معالجة النتائج التي تم التوصل إليها من اختبار مهارات الاستقبال اللغوي واختبار مهارات التفكير التأملي بعديًا باستخدام برنامج SPSS من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب اختبار (ت) للفروق بين العينات المستقلة (لمقارنة نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية)، والعينات المرتبطة (لمقارنة نتائج المجموعة التجريبية مع نفسها)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ Blake لقياس فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وفيما يلي عرض النتائج:

(أ) النتائج المرتبطة بفاعلية تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي ومناقشتها:

ذللإجابة عن السؤال البحث الثالث الذي ينص على: "ما فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل؟" تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار نفسه، وذلك على النحو الموضح في كل من الجدول (٨) والجدول (٩) التاليين:

جدول (٨): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار مهارات الاستقبال اللغوي (ن = ٧٠)

المهارات الرئيسة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
الاستماع	٧,٠٨	١,١٧	١٢,٦٨	١,٠٥	٦٨	٢٣,٣٥	٠,٠١	المجموعة التجريبية
القراءة	٦,٠٥	١,١٣	١٠,٦٢	٠,٨٤		١٨,٠٢	٠,٠١	المجموعة التجريبية
الاختبار ككل	١٣,١٤	١,٧٠	٢٣,٣١	١,١٥		٢٩,٣٤	٠,٠١	المجموعة التجريبية

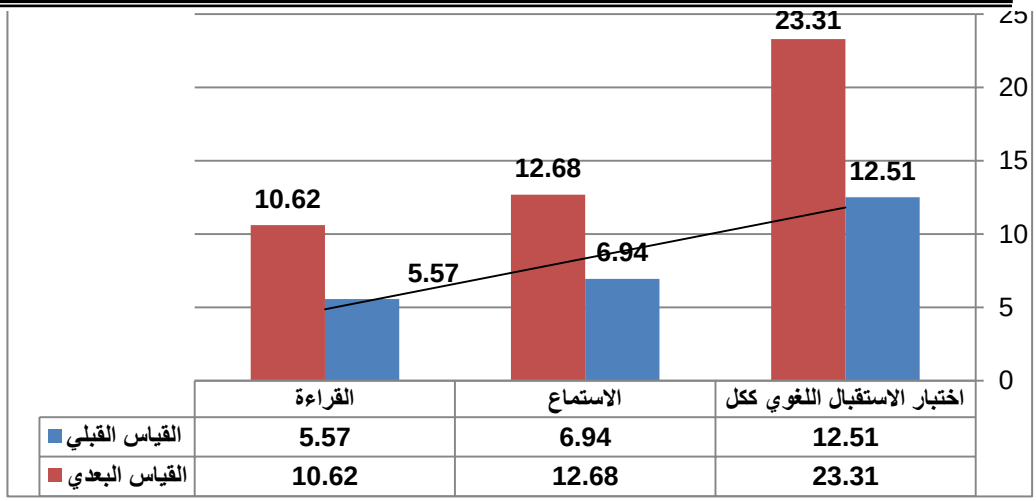
يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية الضابطة في القياس البعدي على اختبار الاستقبال اللغوي عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية، وقد جاءت الفروق دالة على الدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت قيمة (ت) الإجمالية (٢٩,٣٤)، وكذلك جاءت الفروق دالة على مستوى المهارات الفرعية مما يشير إلى تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق تجربة البحث مقارنة بالمجموعة الضابطة.

جدول (٩): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الاستقبال اللغوي (ن = ٣٥)

المهارات الرئيسة	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
الاستماع	٦,٩٤	١,١٠	١٢,٦٨	١,٠٥	٣٤	٢٣,٩٠	٠,٠١	القياس البعدي
القراءة	٥,٥٧	١,٠٩	١٠,٦٢	٠,٨٤		٢٠,٥٧	٠,٠١	القياس البعدي
الاختبار ككل	١٢,٥١	١,٦١	٢٣,٣١	١,١٥		٣٢,٣٧	٠,٠١	القياس البعدي

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الاستقبال اللغوي، وذلك على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار، وبلغت قيمة (ت) الكلية (٣٢,٤٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى تحسن مهارات الاستقبال اللغوي في جانبي الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية منخفضي التحصيل بعد تطبيق المحتوى التدريسي باستخدام تراكيب كاجان.

ويمكن بيان درجة النمو في مهارات الاستقبال اللغوي في القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي من خلال الشكل البياني التالي:



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي

وللتحقق من فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في المتغير المستقل الأول وهو مهارات الاستقبال اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية، تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لاختبار الفاعلية وبيان مدى التحسن الناتج عن تطبيق تجربة البحث، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث: الكسب الخام = ص – س. الكسب المتوقع = د – س، ص = المتوسط الحسابي في القياس البعدي. س = المتوسط الحسابي في القياس القبلي. د = الدرجة النهائية العظمى للاختبار.

وتكون هناك فاعلية وفقاً لمعادلة Blake إذا تراوحت نسبة الكسب المعدلة بين (٠ – ٢) بحيث لا تقل قيمتها عن (١) وإذا كانت القيمة أكبر من (١,٢) تكون الفاعلية مرتفعة، والجدول التالي يوضح نسبة الكسب المعدلة.

جدول (١٠): نسبة الكسب المعدلة لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي

المجموعة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل
التجريبية	١٢,٥١	٢٣,٣١	٢٦	١,٢١٥

يوضح الجدول السابق نسبة الكسب المعدلة لبليك على اختبار مهارات الاستقبال اللغوي، والتي بلغت (١.٢١٥) مما يشير إلى فاعلية مرتفعة لاستخدام تراكيب كاجان في مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من منخفضي التحصيل.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة أحمد (٢٠٢١) والتي أثبتت نتائجها فاعلية تراكيب كاجان في تنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة عبد اللاه (٢٠٢٠) التي أثبتت فاعلية المساجلة الحلقية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بينما تختلف نتيجة البحث الحالي مع الدراسة السابقة في أنها وظفت تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل، وهو ما لم تعمل عليه دراسة سابقة في حدود علم الباحثين.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الأول "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل"، **ويتم قبول الفرض البديل** "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

كما يتم رفض الفرض الصفري الثاني "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل"، **ويتم قبول الفرض البديل** "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل لصالح القياس البعدي".

ويمكن مناقشة النتائج المرتبطة بفاعلية تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:

- تراكيب كاجان التي تم توظيفها في إجراءات البحث الحالي هي استراتيجيات تفاعلية جمعية، تسمح بتوظيف مهارات لغوية مُركبة في آن واحد، وهو ما تمثَّل في توظيف

الاستقبال اللغوي لدى التلاميذ من خلال القراءة والاستماع والتحليل للمقروء والمسموع خلال تنفيذ المحتوى التعليمي، وهو ما يدعم فكرة المهارات المتكاملة وتحقيق الدمج بينها خلال التعلم.

- تعد مهارات الاستقبال اللغوي من المهارات التي تتطلب عملاً جماعيًا وإجراءات التدريس تقوم على مشاركة التلاميذ بعضهم البعض، وهو ما حققته إجراءات التدريس في ضوء تراكيب كاجان؛ حيث وجد التلاميذ أنفسهم يؤدون المهارات اللغوية (الاستماع والقراءة) في جو تطبيقي عملي وتعاوني، بخلاف الطرق التقليدية في تعليم مهارات الاستماع والقراءة التي تقوم على عزل المهارتين عن بعضهما.
- تطلبت المعالجة التربوية في ضوء تراكيب كاجان تضمين المحتوى التعليمي أنشطة وتدريبات مصاحبة، تقوم على سلسلة من الإجراءات التي تدمج النشاط التدريسي المنظم بالترفيه والإيجابية من قِبل التلاميذ، وهو ما أدى لنتيجة جيدة مع التلاميذ منخفضي التحصيل؛ الذين يشعرون في ظل التعلم التقليدي بأنهم متأخرون عن أقرانهم في التحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى عزوفهم عن تطبيق المهارات اللغوية في مجالي القراءة والاستماع على وجه التحديد.
- أسهمت تراكيب كاجان مثل: تعرف الخطأ – الحوار الحلقي – مكعب الأسئلة في تبصير التلاميذ منخفضي التحصيل بأخطائهم خلال القراءة والاستماع، وتقديم التغذية الراجعة الفورية حيال ذلك، مما ساعد على تحقيق التقويم من أجل التعلم؛ والذي يشير إلى تصحيح أخطاء التلاميذ أولاً بأول، وجعل الموقف التعليمي موقفًا خبريًا، وهذا عزز مهارات الاستقبال اللغوي في جانبيها الاستماع والقراءة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل.
- استطاع التلاميذ منخفضو التحصيل من خلال المشاركة مع أقرانهم في استراتيجيات مثل: الرؤوس المرقمة وفكر زاوج شارك والمساجلة الحلقية، أن يتشاركوا في تعزيز مهارات الاستقبال اللغوي التي تقوم على العمل الجمعي والتفكير المشترك، مثل مهارات: تمييز الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية في المسموع، واقتراح عناوين بديلة للنص الذي تم الاستماع إليه أو قراءته، والربط بين الأسباب والنتائج فيما تم الاستماع إليه أو قراءته، والتنبؤ بالنتائج من خلال المسموع، واستنتاج معاني المفردات والتراكيب الجديدة من خلال السياق في المقروء، وربط الأسباب بالنتائج خلال الاستماع والقراءة، وإدراك الخصائص المميزة لأسلوب الكاتب، والحكم على المقروء في ضوء عدد من المعطيات، وهذا هو جوهر العمل المشترك الذي تقوم عليه تراكيب كاجان في تطبيقات مهارات الاستقبال اللغوي.

- كما وفرت المعالجة التربوية القائمة على تراكيب كاجان للتلاميذ منخفضي التحصيل عددًا من المهام اللغوية القائمة على التحدي الجمعي؛ حيث أدى التنافس بين المجموعات خلال التطبيق إلى حثّ التلاميذ على تقديم أفضل ما لديهم من ممارسات لغوية في جانبي الاستماع والقراءة، وفي هذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع دراسة أحمد (٢٠٢١) التي أثبتت أن تراكيب كاجان أسهمت في تحسين مهارات نقد النص المسموع لاعتمادها على التنافسية بين فرق العمل من التلاميذ؛ حيث حرص كل فريق على تقديم أفضل ما لديه من آليات لتوظيف المهارات اللغوية خلال التعلم.
- حرص الباحثان على أن يتضمن المحتوى التعليمي المعالج في ضوء تراكيب كاجان على أنشطة لغوية علاجية تناسب التلاميذ منخفضي التحصيل في جانبي الاستماع والقراءة؛ وذلك ليتمكن التلاميذ من اكتشاف أوجه القصور لديهم ومعالجتها خلال التعلم من خلال التعاون مع المعلم ومع مجموعات العمل، وهو ما يشير إلى أن أنشطة وتطبيقات المحتوى التعليمي بالبحث الحالي حرصت على مواءمة المستوى التحصيلي والدراسي للتلاميذ منخفضي التحصيل.
- كما تم تدريب التلاميذ على مهارات الاستقبال اللغوي من خلال المعالجة التربوية القائمة على تراكيب كاجان في ضوء مراحل متتالية ومنظمة تجمع بين هذه الاستراتيجيات وهي: (التهيئة – العرض – التأكد من الفهم – التقويم والتطبيقات) وهو ما يناسب طبيعة تعليم المهارات اللغوية التي تقوم على التطبيق العملي بعد التأكد من الفهم، وخاصة مع التلاميذ منخفضي التحصيل.
- أيضاً اعتمدت المعالجة التربوية للمحتوى على تحسين مهارات الاستقبال اللغوي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل من خلال مبادئ التعلم المشتركة بين هذه الاستراتيجيات مثل: الاعتماد المتبادل خلال التعلم، والمشاركة والمسؤولية الفردية، والتفاعل المتزامن. وكلها عوامل أسهمت في تحسين المهارات اللغوية المستهدفة لديهم؛ نتيجة تشاركها بشكل تطبيقي مع أقرانهم، وليس الاقتصار على الجانب النظري منها فقط.
- وفي جانب تأثير كل تركيبة من تراكيب كاجان على حدة في نتائج هذا الجزء من البحث، فقد أسهمت استراتيجية "تعرف على الخطأ" من خلال إجراءاتها في تهيئة التلاميذ للاستقبال اللغوي استماعاً وقراءةً بشكل تحليلي؛ لأنها تقوم على اكتشاف الأخطاء في المسموع والمقروء وتصويبه. أما استراتيجية "المبعوث الخاص" فهيأت الفرصة للاستماع بشكل أكبر بين مجموعات التلاميذ لأنها ترتكز على تكليف أحد أعضاء الفريق كمبعوث خاص، يقوم بشرح ما تم التوصل إليه من حلول واستنتاجات إلى الفرق الأخرى، وفي النهاية يتم تعريف كل فريق بالأسئلة والإجابات التي تم التوصل إليها. بينما دعمت

استراتيجية "المساجلة الحلقية" مهارتي القراءة والاستماع الجمعي لأنها تعتمد على قراءة الأسئلة والقضايا المطروحة كمجالات للتحدي لكل مجموعة؛ ومن ثم مناقشتها جماعيًا في ضوء ما تم التوصل إليه. أيضاً أسهمت استراتيجية "مكعب الأسئلة" في تعزيز مهارات الاستماع الجيد خلال إجراءاتها الستة التي تقوم على: الوصف، والتحليل، والمقارنة، والارتباط، والتطبيق أو التحويل، والبرهان. وتأتي استراتيجية "الرؤوس المرقمة" لتدعم مهارات القراءة والاستماع معًا لأنها تقوم على تحليل المقروء والتفكير فيه؛ ثم توظيف القدرة على الإقناع اللفظي، وهو ما يتطلب مهارات استماع جيد من قبل المشاركين خلال التعلم، وأخيرًا فقد كان لتوظيف استراتيجية "فكر زاوج شارك" دور أيضاً في تعزيز مهارات الاستقبال اللغوي لدى التلاميذ عينة البحث في جانب الاستماع من خلال تبادل المحادثات والشروحات مع الأقران في مرحلتي المزاوجة والمشاركة، وهو ما يتطلب تحليل المسموع ونقده والتوصل إلى استنتاجات مرتبطة به.

(ب) النتائج المرتبطة بفاعلية تراكيب كاجان في تنمية مهارات التفكير التأملي ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال البحث الرابع الذي ينص على: "ما فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل؟" تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار نفسه، وذلك على النحو الموضح في كل من الجدول (١١) والجدول (١٢):

جدول (١١): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين البعديين على اختبار مهارات التفكير التأملي (ن = ٧٠)

الأبعاد الرئيسة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التأمل والملاحظة	٢,٩٧	٠,٨٢	٦,٠٥	٠,٧٢	٦٨	١٦,٢٨	٠,٠١	المجموعة التجريبية
اكتشاف المغالطات	١,٨٨	٠,٦٧	٤,٢٢	٠,٤٩		١٧,٢٧	٠,٠١	المجموعة التجريبية
الوصول إلى استنتاجات	١,٩١	٠,٧٤	٣,٦٢	٠,٤٩		١٣,٥١	٠,٠١	المجموعة التجريبية
إعطاء تفسيرات مقنعة	١,٩٤	٠,٦٨	٤,٤٨	٠,٥٠		١٧,٦٥	٠,٠١	المجموعة التجريبية
اقتراح الحلول	١,٤٢	٠,٥٥	٣,٥٧	٠,٦٠		١٥,٦٥	٠,٠١	المجموعة

التجريبية								
المجموعة التجريبية	٠,٠١	٣٢,٥٦		١,٣١	٢١,٩٧	١,٧٦	١٠.١٤	الاختبار ككل

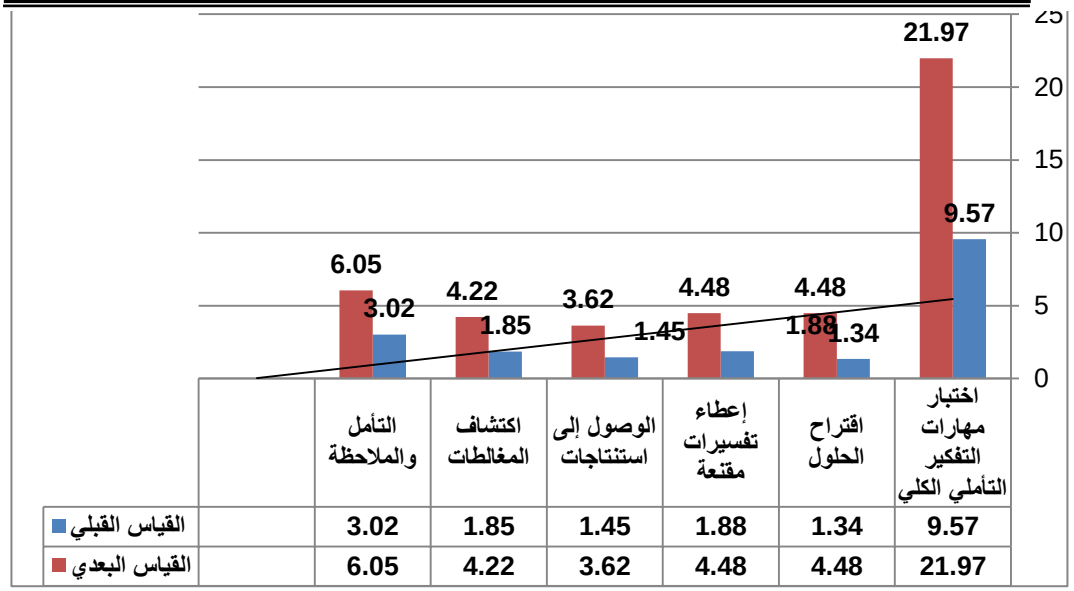
يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات التفكير التأملي عند مستوى ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية، وقد جاءت الفروق دالة على الدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت قيمة (ت) الإجمالية (٣٢.٥٦)، وكذلك جاءت الفروق دالة على مستوى جميع المهارات الفرعية مما يشير إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق تجربة البحث مقارنة بالمجموعة الضابطة.

جدول (١٢): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير التأملي (ن= ٣٥)

الأبعاد الرئيسة	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
التأمل والملاحظة	٣,٠٢	٠,٩٢	٦,٠٥	٠,٧٢	٣٤	١٤,٩٢	٠,٠١	التطبيق البعدي
اكتشاف المغالطات	١,٨٥	٠,٥٥	٤,٢٢	٠,٤٩		٢٥,٦٥	٠,٠١	التطبيق البعدي
الوصول إلى استنتاجات	١,٤٥	٠,٦١	٣,٦٢	٠,٤٩		١٧,١٩	٠,٠١	التطبيق البعدي
إعطاء تفسيرات مقنعة	١,٨٨	٠,٦٧	٤,٤٨	٠,٥٠		١٨,٩٥	٠,٠١	التطبيق البعدي
اقتراح الحلول	١,٣٤	٠,٥٩	٣,٥٧	٠,٦٠		١٣,٩٩	٠,٠١	التطبيق البعدي
الاختبار ككل	٩,٥٧	١,٤٦	٢١,٩٧	١,٣١		٤٢,٢٧	٠,٠١	التطبيق البعدي

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير التأملي وذلك على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار، وبلغت قيمة (ت) للاختبار ككل (٤٢,٢٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى تحسن مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق المحتوى التدريسي باستخدام تراكيب كاجان.

ويمكن بيان درجة النمو في مهارات التفكير التأملي في القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالقياس القبلي من خلال الشكل البياني التالي:



شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

وللتحقق من فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في المتغير المستقل الثاني وهو مهارات التفكير التأملي لدى أفراد المجموعة التجريبية تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ Blake لاختبار الفاعلية، وبيان مدى التحسن الناتج عن تطبيق تجربة البحث، والجدول التالي يوضح نسبة الكسب المعدلة.

جدول (١٣): نسبة الكسب المعدل لاختبار مهارات التفكير التأملي

المجموعة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل
التجريبية	٩,٥٧	٢١,٩٧	٢٥	١,٢٩٩

يبين الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدلة لبليك على اختبار مهارات الاستقبال اللغوي، بلغت (١,٢٩٩) مما يشير إلى فاعلية مرتفعة لاستخدام تراكيب كاجان في مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة التي وظفت تراكيب كاجان من أجل تنمية أنماط أخرى من التفكير مثل دراسات (هاني، ٢٠١٧؛ إبراهيم، ٢٠١٩؛ أحمد، ٢٠٢٠). إلا أن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في تناوله لمهارات التفكير التأملي من خلال مقرر اللغة العربية بالصف الثاني الإعدادي وعلى عينة من التلاميذ منخفضي التحصيل.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثالث "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل"، **ويتم قبول الفرض البديل** "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

كما يتم رفض الفرض الصفري الرابع "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل"، **ويتم قبول الفرض البديل** "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منخفضي التحصيل لصالح القياس البعدي".

ويمكن مناقشة النتائج المرتبطة بفاعلية تراكيب كاجان في تنمية مهارات التفكير التأملي في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:

- يمكن عزو النتائج المرتبطة بفاعلية تراكيب كاجان في تنمية مهارات التفكير التأملي إلى المعالجة التربوية المتبعة في التدريس بهذه الاستراتيجيات؛ حيث قامت معالجة الموضوعات المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على توظيف إجراءات غير تقليدية تغاير الصورة النمطية التي اعتاد عليها التلاميذ، وخاصة منخفضي التحصيل منهم، وقد سمحت هذه التراكيب غير التقليدية بتوفير مناخ مفتوح للتأمل وإبداء الرأي والتعبير واقتراح الأفكار خلال التعلم، وهي مرتكزات رئيسة للتفكير التأملي.
- كما وفر المحتوى التعليمي المعالج في ضوء تراكيب كاجان للتلاميذ منخفضي التحصيل مساحات عمل واسعة للتأمل وطرح الأسئلة حول موضوعات التعلم، وقد حرص الباحثان في تصميم المحتوى أن تكون هناك محطات للتأمل والاستفسار والكشف عن الترابطات في المقروء والمسموع، وقد ساعدت استراتيجيات التدريس المستخدمة في ذلك لأنها تقوم على مبادئ مرتبطة بالتفكير التأملي مثل: الكشف عن المغالطات، والاستقلالية في العمل الجمعي، ومشاركة الأفكار، والحرص على الوصول لاستنتاجات صحيحة خلال التعلم.
- كما أدى توظيف تراكيب كاجان إلى ممارسة التفكير التأملي بين التلاميذ؛ من خلال استراتيجيات كالمساجلة الحلقية ومكعب الأسئلة والرؤوس المرقمة، وهذه الاستراتيجيات سمحت للتلاميذ بنقد أفكار بعضهم البعض، وكان هذا النقد مبنياً على التأمل والملاحظة واكتشاف المغالطات واقتراح الحلول، وكلها تمثل مهارات رئيسة في التفكير التأملي.

- انتقل دور التلاميذ منخفضي التحصيل من خلال تراكيب كاجان من دور المتلقي إلى دور فاعل في التعلم، وهو ما حفز لديهم الرغبة ووضَعَهم في تحديات تتعلق بمهارات التفكير التأملي مثل طرح أسئلة تأملية حول الموضوع، وعرض جوانب المشكلة ومكوناتها لفظيًا، وتحديد جوانب الغموض في المقروء أو المسموع، وتقديم استنتاجات مبنية على المعارف السابقة، وتقديم استخلاصات حول أسلوب الكاتب أو المتحدث، وتفسير الآراء والمواقف والأحداث في المسموع أو القروء، وتقديم عدد من بدائل الحلول لمشكلة ما. وهو تتفق فيه نتيجة البحث الحالي مع دراسات كل من (هاني، ٢٠١٧؛ إبراهيم، ٢٠١٩؛ أحمد، ٢٠٢٠) التي أكدت أن تراكيب كاجان أسهمت في تعزيز التفكير النقدي والتأملي والجانبي خلال التعلم.
- عززت تراكيب كاجان توفير جو تأملي من خلال اشتراك التلاميذ في مجموعات عمل تربطها مسؤولية جماعية، وبالتالي يكون لكل فرد فيها دور في تقديم أفكار تأملية وتفسيرات واقتراحات واستنتاجات تسهم في تقدم مجموعته، وبذلك وفرت تراكيب كاجان بيئة من المتعة والتنافسية في التعلم في آن واحد، وهو ما يتطلبه تحقيق التفكير التأملي.
- وقد عززت الأنشطة والتطبيقات اللغوية المصاحبة لتراكيب كاجان دور التلاميذ منخفضي التحصيل في تطوير أفكارهم من خلال المناقشة والعمل الجمعي، وتبادل الخبرات والبناء على المعرفة السابقة، وحل المشكلات خلال التعلم؛ وهذا بدوره أسهم في تعزيز مهارات التفكير التأملي وخاصة في جوانب اقتراح حلول المشكلات، وإعطاء تفسيرات لها، وتقديم استنتاجات مبنية على المعارف السابقة.
- ولأن تراكيب كاجان تقوم على خطوات منطقية ومترابطة؛ فقد أسهم ذلك في تطبيق التلاميذ خطوات محددة ومنظمة على المهام الجديدة التي يتعلمونها من خلال ترتيب المتناقضات والمقارنة بينها، والتعمق في فهم المواقف التعليمية، وإعطاء تفسيرات منطقية لها، وبذلك كانت المهام التعليمية المقدمة في المحتوى بمثابة فرصة لتدريب التلاميذ على تنفيذ خطوات تعليمية مبنية على التأمل والملاحظة والرؤية المشتركة.
- كما كان لكل تركيبة من تراكيب كاجان دور في الوصول إلى نتيجة البحث الحالي في جانب مهارات التفكير التأملي؛ فاستراتيجيتي "تعرف على الخطأ وابحث عن النصف الآخر" أسهمتا في تشجيع التلاميذ خلال تطبيق المحتوى على التفكير الناقد، وتقبل الآراء، والتشجيع على بناء الأسئلة، واستيعاب المفهومات، وكلها مهارات مرتبطة بالتفكير التأملي. كما أن استراتيجية "المبعوث الخاص" عززت مهارات التفكير التأملي خلال التطبيق لأنها تقوم على التوصل للحلول من خلال التشاور بين أعضاء الفريق، ثم تكليف أحد أعضاء الفريق كمبعوث خاص يقوم بشرح ما تم التوصل إليه من حلول إلى الفرق

الأخرى، وهو ما تطلب من التلاميذ التأمل جيداً فيما تم الوصول إليه من حلول ومقترحات قبل عرضها على المجموعات الأخرى. كما أن استراتيجية "المساجلة الحلقية" دعمت فرصة كل فرد من التلاميذ في المجموعة بأن تكون لديه فرصة التفاعل ونقل وجهة نظره للآخرين، بعد إعطائه الفرصة الكافية للتأمل فيما سيعرضه على الأقران، وذلك بعد الملاحظة الذاتية، واكتشاف الأخطاء، والوصول إلى استنتاجات وتفسيرات مقنعة لما سيعرضه على الزملاء. وأسهمت استراتيجية "مكعب الأسئلة" في تعزيز مهارات التفكير التأملي لأنها تقوم على الاستفادة من المعارف والخبرات السابقة للتلاميذ حول موضوع محدد، ودمجها في التعلم الجديد، وهو ما تطلب منهم توظيف مهارات تأملية وتتابعية مثل: الوصف، والتحليل، والمقارنة، والارتباط، والتطبيق أو التحويل، والبرهان. وفي استراتيجية "الرؤوس المرقمة" أتيحت الفرصة لكل تلميذ لأخذ وقت كافٍ للتفكير والتأمل بشكل فردي فيما يطرح عليه من أسئلة، ثم مشاركة تأملاته مع الأقران في مجموعته، وهو ما سمح لكل تلميذ بفرصة التأمل والملاحظة والاستنتاج بشكل فردي قبل المشاركة الجمعية للأفكار. أيضاً أتاحت استراتيجية "فكر زاوج شارك" فرصة للتلاميذ للتأمل والملاحظة الفردية أولاً ثم مشاركة الاستنتاجات والتأملات مع الأقران بشكل زوجي وبشكل جماعي، وبالتالي فقد كانت هذه الاستراتيجية إحدى أدوات تحسين التفكير التأملي لدى التلاميذ عينة البحث.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١) تضمين تراكيب كاجان في أدلة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ وذلك لفاعليتها في تنمية المهارات اللغوية وتحفيزها للتعلم الجمعي والتعاوني للتلاميذ، وخاصة التلاميذ منخفضي التحصيل.

٢) تضمين مقررات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية أنشطة وتطبيقات معززة للتفكير التأملي؛ نظراً لأهمية هذا النمط من التفكير في حياة الطلاب مستقبلاً، ولعلاقته الوثيقة بالمهارات اللغوية.

٣) عقد دروات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على تطبيقات تراكيب كاجان في تدريس اللغة العربية ومهارتها.

٤) توجيه القائمين على تصميم مقررات اللغة العربية إلى تضمين أنشطة تعليمية تناسب التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، والحد من التعلم بالأساليب التقليدية، والانتقال إلى الأساليب الحديثة في ضوء الاستراتيجيات التي تقوم على التعلم التعاوني والجمعي مثل تراكيب كاجان.

٥) الإفادة من الاختبارات المقدمة في البحث الحالي للوقوف على مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل في مهارات الاستقبال اللغوي ومهارات التفكير التأملي على عينات أخرى من التلاميذ.

٦) توظيف تراكيب كاجان في التقويم اللغوي بمقررات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ من خلال جزء التدريبات ومن خلال كراسات النشاط.

٧) تصميم أنشطة لغوية إثرائية مخصصة للتلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، بحيث تقوم هذه الأنشطة اللغوية على تراكيب كاجان وتعتمد على التعلم التعاوني والتواصل بين التلاميذ.

مقترحات البحث:

لاستكمال ما تم التوصل إليه في البحث الحالي من نتائج يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١. توظيف تراكيب كاجان في تعليم المهارات اللغوية بالمرحلة الإعدادية على عينات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. استخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات الإرسال اللغوي (التحدث والكتابة) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. إجراء دراسة تحليلية لمقرر اللغة العربية بالصف الثاني الإعدادي لبيان مدى تضمينه لمهارات التفكير التأملي.

٤. فاعلية استخدام تراكيب كاجان التعاونية في اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير الجمعي ومهارات التواصل اللفظي لدى عينة من التلاميذ الموهوبين لغويًا.

المراجع

- **المراجع باللغة العربية**[٢]

إبراهيم، جمال حسن السيد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية كاجان – كوان في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الجانبي والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين*، ٢٠ (٣)، ٩٥ – ١٣٦. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١٠٣٥١٦٠.

إبراهيم، عطيات محمد يس. (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، (١٤)، ج١، ١٠٣–١٤٠. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٨٢٣٧٢.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي التفكير من منظور تربوي، تعريفه، وطبيعته، ومهاراته وأنماطه. القاهرة: عالم الكتب.

أبو الفخر، غسان. (٢٠٠١). *مفهوم صعوبات التعلم: التعريف والمفاهيم القريبة منه*. الأردن: دار البشاير للنشر والتوزيع.

أبو الفخر، غسان. (٢٠١١). *صعوبات التعلم والتعريفات والمفاهيم القريبة منه* (ط.٢). الأردن: دار البشاير للنشر والتوزيع.

أبو هديب، رشا يوسف، وطلافحة، حامد عبد الله. (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن واتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، ٢ (١٨)، ٣١–٥٠.

أحمد، سماح عبد الحميد سليمان. (٢٠٠٦). *أثر استخدام استراتيجية (فكر –زاوج– شارك) في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

أحمد، سناء محمد حسن. (٢٠١٤). أثر استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية في تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٣٥)، ٤٩ – ٨٨. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٥٠٦٤١٧.

أحمد، صفاء محمد محمود إبراهيم. (٢٠٢١). توظيف إستراتيجيات "كاجان" لتنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*، (٨٤)، ٨٤٣ – ٩١٧. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١١٤١٨٩٩.

أحمد، عمرو كمال. (٢٠٠٩). *فعالية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

---

[٢] تم توثيق قائمة المراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA– 7، ويتم توثيق الكتب في قائمة المراجع كالتالي: (اسم عائلة المؤلف، اسم المؤلف. (سنة النشر). *عنوان الكتاب*. مكان النشر: دار النشر.)

أحمد، منال أحمد رجب. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تراكيب كاجان التعاونية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم*، *٧* (١٤)، ٦٥٦ – ٧٢٨. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١١٧٨٤٧٩.

إسماعيل، عبد الرحيم فتحي. (٢٠٢١). برنامج في القراءة باستخدام المساجلة الحلقية وفاعليته في تنمية مهارات التفكير المستقل وقيم الذوق العام لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة*، (١١٥). ٣٧٦-٤١٥.

إسماعيل، عمر صاحب الأمير. (٢٠١٣). *فاعلية إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة (KWL) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

آل عزام، محمد حضرم محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات كيجان في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس*، *١٩* (٢٠٩)، ١١٣- ١٦٢.

أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، البلوشي، سليمان محمد. (٢٠٠٩). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البعلي، إبراهيم عبد العزيز محمد. (٢٠٠٦). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١١١)، ١٤- ٥٢.

التميمي، رافد صباح عبدالرضا، ويعقوب، بلال إبراهيم. (٢٠٢٠). المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي." *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (٣٤)، ٩٦ – ١٢٢.

الحارثي، حصة بنت حسين. (٢٠١١) *أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية). قاعدة بيانات دار المنظومة: ٧٣٦٩٢٧.

الحديدي، صدام محمد. (٢٠٢٠). *التعليم التوليدي في إكساب المفاهيم الإسلامية وتنمية التفكير التأملي*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الرفوع، محمد أحمد. (٢٠١٧). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر*، (١٧٤)، ج١، ٧٢٠- ٧٥٢. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٨٦٥٥٣٨.

الزهراني، مرضي بن غرم الله حسن. (٢٠٢٠). مستوي التفكير التأملي لدي طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القري في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، *٤٤* (١)، ٤٥ – ٧٠.

السرحان، سماهر أحمد عبد الله، وأبو جاموس، عبد الكريم محمود. (٢٠١٥). *أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الجدلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في البادية الشمالية الغربية في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

السويفي، وائل صلاح محمد سيد. (٢٠٢٠). تطوير كتب القراءة للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين لتنمية التنور القرائي وميول التلاميذ القرائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم*، ٥(١٤)، ٥٨٥ – ٦٢٦.

الشحادة، دالية حسين، وسعد الدين، هبة فيصل. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على أنموذج سكامبر في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في حماة. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، جامعة البعث*، ٤٣(١٣)، ١١ – ٦٧.

الشمري، ماشي بن محمد. (٢٠١١). *١٠١ استراتيجية في التعلم النشط*. حائل: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل.

العتيبي، معيض بن مشرع بن عايض. (٢٠١٩). مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة الباحة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥(٢)، ١ – ١٤.

العتيبي، مها محمد حميد. (٢٠٢٠). أثر التدريس باستخدام تراكيب كيجان للتعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات مقرر أحياء بالتعليم الثانوي – نظام المقررات مسار العلوم الطبيعية بمدينة مكة المكرمة. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، (١٧)، ٨–٣٤.

العفوان، نادية حسين، وعبد الصاحب، منتهى مطشر. (٢٠١٢). التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. عمان: جار صفاء للنشر والتوزيع.

العماري، جيهان أحمد. (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة). قاعدة بيانات دار المنظومة: ٥٤١٨٧٠.

العوضي، منار عمر. (٢٠١٩). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيغان في التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف السادس في لواء سحاب*. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط). قاعدة بيانات دار المنظومة: ١٠١٦١٣٤.

الغامدي، عبد الله أحمد عبد الله. (٢٠١٣). *فاعلية استخدام طريقة الويب كويست في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الباحة). قاعدة بيانات دار المنظومة: ٦٥٥١٩٤.

الفاخوري، سالم عبد الله سعيد. (٢٠١٨). *التحصيل الدراسي*. عمان: الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

الفاخوري، سالم عبد الله سعيد. (٢٠١٨). *التحصيل الدراسي*. عمان: الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

القرعان، جهاد، والحموري، خالد. (٢٠١١). العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في مدينة الزرقاء. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٥). ٣٣١–٣٥٧. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١٣٧٢٣٢.

القطراوي، عبد العزيز جميل. (٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

المرسي، محمد حسن، وعلي، أحمد عبد المحسن، وسليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١٦). استخدام المتشابهات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية كلية التربية. *مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة*، (٧١)، ١ – ٣٦.

مرعي، وليد فائق، وأحمد، محمود على. (٢٠٢٠). *تعليم التفكير في اللغة العربية*. بغداد: دار الكتب والوثائق.

الهباهبة، بسمة عبد الله عودة. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة العقبة بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة*، ٤ (١٩)، ١ – ١٩.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٩). *مسودة وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي*. رئاسة مجلس الوزراء المصرية.

بركات، زياد أمين. (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ٦(٤)، ٩٧–١٢٦. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٢٢٤٥.

جبر، رقية، والدجاني، بسمة أحمد صدقي. (٢٠١٥). المهارات الاستقبالية – الاستماع والقراءة – في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والكتاب الثالث نموذجاً. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية*، ٤٢ (٣)، ٩٢٩ – ٩٤٠.

حسين، عبد الرازق. (٢٠١٠). *مهارات الاتصال اللغوي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

دخيخ، صالح أحمد صالح. (٢٠١٦). أثر إستراتيجية القراءة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان* ٢٢ (٣)، ١٠٩٦–١٠٩٧. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٨٢٥٦٠٧.

دسوقي، شيرين محمد أحمد، العبيدي، هدى فتحي إبراهيم، والنقيب، إيناس فهمي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على قصص النساء في القرآن الكريم لتنمية التفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (٣٤)، ٧٠١ – ٧٢٥.

رزوقي، رعد مهدي، وعبد الكريم، سهى إبراهيم. (٢٠١٥). *التفكير وأنماطه: التفكير العلمي – التفكير التأملي – التفكير الناقد – التفكير المنطقي* (الجزء الأول). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

رشيد، ياسر خلف، وحمود، وسام كافي. (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية المكعب في التحصيل والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (٢٨)، ٢٠–٤٢.

زاير، سعد على، وداخل، سماء تركي. (٢٠١٥). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

زيد، ميرا محمد رمضان. (٢٠١٦). *أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، الأردن).

شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (ط.٢). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن، والسمان، مروان. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار لعربية للكتاب.

صومان، أحمد إبراهيم. (٢٠١٠). *أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها، صعوباتها*. القاهرة: مكتبة لسان العرب ودار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد. (٢٠٠١). *تدريس اللغة العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عامر، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٧). *التفكير الناقد والتفكير التأملي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. (٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وتنمية مهارات التفكير التأملي. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ٢ (٧٥)، ٢٤٨-٣١٦.

عبد القادر، بشير محمود. (٢٠١٧). مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*، ٣٩ (٣)، ١١-٤٢.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠١٨). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس*، ٤٢ (٣)، ١٥٨ - ٢٣٢.

عبد اللاه، ميمي نشأت عبد الرازق. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية المساجلة الحلقية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٨ (٣٩)، ٩٨٣-١٠٢٣.

عبد الله، رشا. (٢٠١٤). *تعليم التفكير من خلال القراءة* (تقديم: حامد عمار). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الله، يونس حمدان. (٢٠٢٠). أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، (٣)، ٤٧٧-٥٠١.

عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد عبد الكريم. (٢٠٠٩). مهارات في اللغة والتفكير. عمان دار المسيرة.

عبد الوهاب، سمير. (٢٠٠٢). نحو أمة قارئة بين تساؤلات الواقع وطموحات المستقبل. *المؤتمر العلمي الثاني لجمعية القراءة والمعرفة "نحو أمة قارئة"*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٦٥-١٧١.

عطية، جمال سليمان. (٢٠٠٥). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع. *المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية*، المجلد الثالث، دار الضيافة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٦-٢٧ يوليو. ١٠٥٠-١٠٨٧. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٣٢٧٦٧.

عفاشي، ابتسام بنت عباس. (٢٠١٦). مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣٥ (١٧٥)، ٦٩-١٠٢.

عفانة، عزو إسماعيل سالم، واللولو، فتحية صبحي سالم. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، *مجلة التربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٥(١)، ١-٣٦. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٤٢١٠٣.

على، جمال محمد أحمد، عبد السلام، عبد السلام مصطفى، ومختار، إيهاب أحمد مختار. (٢٠١٧). فعالية استخدام البحث الإجرائي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٢٢)، ٨٠٤-٨٢٨.

عويضة، محمد إبراهيم مسلم. (٢٠٢١). استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١٣٤)، ١٨٣-٢١٥. قاعدة بيانات دار المنظومة: ١١٥٥٣٤٧.

قوره، علي، المرسي، وجيه، وسنجي، سيد. (٢٠١١). *مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها*. القاهرة: جامعة الأزهر.

لافي، سعيد عبد الله (٢٠١٢). *تنمية مهارات اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

لافي، فتحية على حميد. (٢٠١٩). استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل الدراسي وحب الاستطلاع المعرفي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١١٥)، ١١٠-١٥٢.

محفوظ، ابتسام محفوظ. (٢٠١٧). *المهارات اللغوية*. الرياض: دار التدميرية للنشر والتوزيع.

محمد، جمال حسين جابر. (٢٠١٦). مهارة الاستماع تدريسها وتقويمها. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، (٢٠)، ٢٠١١-٢٤٢.

محمد، حنان أحمد. (٢٠١٣). *تطوير منهج القراءة في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير اللغة العربية* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر.

محمد، زبيدة قرني. (٢٠٠٩). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٤٩)، ١٨٢- ٢٣٦.

مدكور، على أحمد. (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، على أحمد. (٢٠٠٨). *التربية وثقافة التكنولوجيا* (ط.٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

موسى، عقيلي محمد محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على مدخل تعليم القراءة داخل مجالات المحتوى لتنمية مهارات التفكير التأملي والفهم القرائي الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، (٢٠٤)، ٧٥-١٢٥. قاعدة بيانات دار المنظومة: ٩١٧٧٦٩.

نصر الله، عمر عبد الرحيم. (٢٠١٠). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه* (ط.٢). عمان دار وائل للنشر.

نصر، معاطي محمد إبراهيم، سليمان، محمود جلال الدين، وعدوي، نعيمة صابر غازي. (٢٠٢٠). فاعلية مثلث الاستماع في تنمية بعض مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط*، (٧٤)، ١٤١-١٦٨.

هاني، مرفت حامد محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات كاجان في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج ومهارات التعاون ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٢ (٤)، ١٤٨ - ١٩٠.

المراجع باللغة الإنجليزية

Carss, W. D. (2007). *The Effects of using Think-Pair-Share during Guided Reading* Lessons (Thesis, Master of Education). The University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from https://hdl.handle.net/10289/2233

Chophel, Y., & Norbu, L. (2021). Effect of Kagan Cooperative Learning Structures on Learning Achievement: An Experimental Study. *International Journal of Multidisciplinary Research and Explorer (IJMRE), 1*(9), 124-132.

Choy, S., & Oo, Pou San. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom. *International Journal of Instruction,*1 (5), 167-182.

Davoudi, A., & Mahinpo, B. (2012). Kagan Cooperative Learning Model: The Bridge to Foreign Language Learning in the Third Millennium. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(6). 1134-1140.

Ellis, A. & Fouts, J. (2016). *Research on Educational Innovations* (5. ed). London: Routledge.

Erozlu, Z., & Arslan, M. (2009). The Effect of developing Reflective Thinking on Metacognition Awareness at Primary Education Level in Turkey. *Reflective Practice, 10*(5), 469-486.

Farmer, L. (2017*). Kagan Cooperative Learning Structures and the Effects on Student Achievement and Engagement* (Master's Theses). Northwestern College, Iowa.

Jönsson, A. (2018). *Meeting the Needs of Low-Achieving Students in Sweden: An Interview Study. Special Educational Needs, a section of the journal Frontiers in Education*, 3-63. Doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00063.

Kagan, S. (2003). *A Brief History of Kagan Structures.* San Clemente, California: Kagan Publishing.

Kagan, S. (2009). *Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement*. San Clemente, California: Kagan Publishing.

Kagan, S. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. San Clemente, CA: Kagan Publishing

Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching. 25*(34). 119-138.

Kagan, S. (2021). The Structural Approach and Kagan Structures, In N. Davidson (Ed). *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning; Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL*. New York: Routledge.

Kagan S., & Kagan M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. California: San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kagan, L., Kagan. M., & Kagan, S. (2015). *59 Kagan Structures – Proven Engagement Structures*. Kagan Publishing,

Miaz, Y. (2015). The Implementation of Numbered Heads Together to Improve Students' Achievement of Social sciences in Primary School. *Research Journal of Social Sciences*, (8), 40-45.

Rodgers, G. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher College Record*, 104 (4), 842 – 866.

Singay. (2020). An investigation into using Kagan cooperative learning model to enhance English oral communication ability of Bhutanese students. *Journal of Language Teaching and Learning*, (59), 20-47.