

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

تحليل جمالي لمبثتي العلوم واللغة العربية المكتوب والمطبق في مدارس المرحلة الأساسية العليا في فلسطين

إعداد

ياسمين عوادة

إشراف

د. بلال أبو عيدة

د. علياء العسالي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق
التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2020

تحليل جمالي لمبثني العلوم واللغة العربية المكتوب والمطبق في مدارس
المرحلة الأساسية العليا في فلسطين

إعداد

ياسمين عوادة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 7/10/2020 م، وأجيزت.

التوقيع

.....

.....

.....

أعضاء لجنة المناقشة

— د. بلال أبو عيدة / مشرفاً رئيساً

— د. علياء العسالي / مشرفاً ثانياً

— د. غسان سرحان / ممتحناً خارجياً

— د. نادر القاسم / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى كل من بث في نفسي روح المثابرة والطموح..

وبارك لي جهدي بالنصح والإرشاد والتوجيه والمساعدة..

إلى والدتي وأخواتي الأعزاء..

إلى زوجي وأطفالي..

إلى صديقتي العزيزات..

أقدم ثمرة جهدي هذا..

ياسمين عوادة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه،
والصلاة والسلام على سيد الخلق ومعلم البشرية سيدنا محمد (ﷺ)، وعلى آله وصحبه أجمعين،
وأحمد الله تعالى أولاً وأخيراً على توفيقه لإنجاز هذا العمل المتواضع.

أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي الأفاضل الذين أشرفوا على إتمام هذه الأطروحة، وأخص بالذكر
الدكتور بلال أبو عيدة والدكتورة علياء العسالي، إذ كان لهما الفضل في التوجيه والإشراف خلال
مسيرتي العلمية.

كما وأتقدم بجزيل الشكر للممتحن الداخلي الدكتور نادر القاسم لما قدمه من توجيهات وإرشادات،
والممتحن الخارجي الدكتور غسان سرحان الذي شرفني بوجوده كأحد أعضاء لجنة المناقشة، دمت
ودام عطائكم.

وأتقدم بالشكر لجميع المعلمين ذكوراً وإناثاً ممن أتاحوا لي الفرصة لحضور حصصهم وتوثيقها،
ومن شارك في تعبئة الاستبانة الخاصة في هذا العمل، وكل من ساهم في تسهيل أموري
البروتوكولية في جامعة النجاح الوطنية ووزارة التربية والتعليم العالي والمدارس الحكومية في
محافظة نابلس للحصول على الإحصائيات المطلوبة لإنجاز هذا العمل.

وأخيراً أتقدم بالشكر الخاص إلى أسرتي وأصدقائي وجميع من قدم لي الدعم والمساعدة، وأسأل
الله أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينتفع به.

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

تحليل جمالي لمبثني العلوم واللغة العربية المكتوب والمطبق في مدارس المرحلة الأساسية العليا في فلسطين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيث أن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	الاقرار	هـ
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	ح
	فهرس الملاحق	ل
	الملخص	م
	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
1-1	مقدمة الدراسة	2
1-2	مشكلة الدراسة	9
1-3	أسئلة الدراسة	10
1-4	فرضيات الدراسة	10
1-5	أهمية الدراسة	11
1-6	أهداف الدراسة	13
1-7	مصطلحات الدراسة	13
1-8	حدود الدراسة	15
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	17
2-1	الإطار النظري	18
2-2	الدراسات السابقة	51
2-3	التعقيب على الدراسات السابقة	57
	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	63
3-1	مجتمع الدراسة	64
3-2	عينة الدراسة	64
3-3	أدوات الدراسة	96
3-4	إجراءات الدراسة	73
3-5	المعالجات الإحصائية	76

77	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
78	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول	4-1
89	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني	4-2
99	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث	4-3
105	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الرابع	4-4
111	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الخامس	4-5
119	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس السادس	4-6
128	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات	
129	مناقشة نتائج الدراسة	5-1
140	التوصيات	5-2
140	مقترحات الدراسة	5-3
143	المصادر والمراجع	
515	الملاحق	
B	Abstract	

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
(1) جدول	وصف لعينة الدراسة الأولى من مبحث العلوم	65
(2) جدول	عناوين الوحدات والدروس لمبحث العلوم للصف السابع الجزء الأول التي تم تحليلها	65
(3) جدول	عناوين الوحدات والدروس لمبحث العلوم للصف الثامن الجزء الأول	66
(4) جدول	عناوين الوحدات والدروس لمبحث العلوم للصف التاسع الجزء الأول	66
(5) جدول	عدد صفحات مبحث اللغة العربية وعدد صفحات الوحدات المحللة لكل صف	66
(6) جدول	عناوين الوحدات والدروس لمبحث اللغة العربية للصف السابع الجزء الأول	67
(7) جدول	عناوين الوحدات والدروس لمبحث اللغة العربية للصف الثامن الجزء الأول	67
(8) جدول	عناوين الوحدات والدروس لمبحث اللغة العربية للصف التاسع الجزء الأول	68
(9) جدول	توزيع عينة الدراسة على المبحث الذي يدرسه حسب الجنس	68
(10) جدول	الفقرات التي اشتملها المقياس ضمن كل مجال للمعيارين	72
(11) جدول	تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث العلوم للصف السابع الأساسي بجزئه الأول	79
(12) جدول	تكرارات مجالات اللغة الجمالية	79
(13) جدول	تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث العلوم للصف الثامن الأساسي بجزئه الأول	82

83	تكرارات مجالات اللغة الجمالية	(14) جدول
86	تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث العلوم للصف التاسع الأساسي بجزئه الأول	(15) جدول
87	تكرارات مجالات اللغة الجمالية	(16) جدول
90	تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي بجزئه الأول	(17) جدول
90	تكرارات مجالات اللغة الجمالية	(18) جدول
93	تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث اللغة العربية للصف الثامن الأساسي بجزئه الأول	(19) جدول
94	تكرارات مجالات اللغة الجمالية	(20) جدول
97	تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث اللغة العربية للصف التاسع الأساسي بجزئه الأول	(21) جدول
97	تكرارات مجالات اللغة الجمالية	(22) جدول
100	طريقة تقييم أداء المعلمين للمنهاج المطبق	(23) جدول
101	قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف السابع حصة	(24) جدول
101	قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف السابع حصة	(25) جدول
102	قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف الثامن حصة	(26) جدول
103	قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف الثامن حصة	(27) جدول
104	قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف التاسع حصة	(28) جدول
105	قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف التاسع حصة	(29) جدول
106	قائمة رصد لمدرسي مبحث اللغة العربية الصف السابع حصة رقم (1)	(30) جدول
107	قائمة رصد لمدرسي مبحث اللغة العربية الصف السابع حصة رقم (2)	(31) جدول

108	قائمة رصد لمدرسي مبحث اللغة العربية الصف الثامن حصة رقم (1)	(32) جدول
108	قائمة رصد لمدرسي مبحث اللغة العربية الصف الثامن حصة رقم (2)	(33) جدول
109	قائمة رصد لمدرسي مبحث اللغة العربية الصف التاسع حصة رقم (1)	(34) جدول
110	قائمة رصد لمدرسي مبحث اللغة العربية الصف التاسع حصة رقم (2)	(35) جدول
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي المرحلة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس	(36) جدول
115	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير الجنس	(37) جدول
116	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	(38) جدول
118	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة لوجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا	(39) جدول
118	نتائج اختبار (One-Way-ANOVA)، لفحص دلالة الفرق بين متوسطات وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية	(40) جدول

119	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المرحلة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس	(41) جدول
123	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير الجنس	(42) جدول
124	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	(43) جدول
125	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة لوجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا	(44) جدول
126	نتائج اختبار (One- Way- ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطات وجهة نظر معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية	(45) جدول

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
ملحق (1)	كتاب تسهيل مهمة من وزارة البحث والتطوير	156
ملحق (2)	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم	157
ملحق (3)	أسماء محكمين أدوات الدراسة	158
ملحق (4)	أداة تحليل المنهاج الجمالي المكتوب	159
ملحق (5)	قائمة رصد الحصص بأداة الملاحظة	162
ملحق (6)	استبانة استطلاع رأي معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبثي العلوم واللغة العربية التي قدمت للعيينة الاستطلاعية وعينة البحث	165

تحليل جمالي لمبثي العلوم واللغة العربية المكتوب والمطبوع في مدارس المرحلة الأساسية

العليا في فلسطين

إعداد

ياسمين عوادة

إشراف

د. بلال أبو عيدة

د. علياء العسالي

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر اللغة الجمالية في المنهاج المكتوب والمطبوع لمبثي العلوم و"اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في محافظة نابلس، والتعرف على مفهوم اللغة الجمالية التي تشكل جزءاً مهماً من لغات المنهاج التقنية والعلمية والسياسية والأخلاقية، والجمالية، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي العلوم و"اللغة العربية" المكتوب والمطبوع للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول في محافظة نابلس؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقَت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (100) معلم ومعلمة لمبثي العلوم و"اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس، وللإجابة على فقرات مقياس مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي العلوم و"اللغة العربية"، قد تم حساب معامل الثبات للمقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات (0.91) في العلوم، و(0.91) في اللغة العربية.

وقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفحص الفروق في استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة بالسنة لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وقد توصلت الدراسة من خلال تحليل مبثي العلوم و"اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا أن اللغة الجمالية

في مبحث العلوم تشكل نسبة (65%) للصف السابع، و(37%) للصف الثامن، و(53%) للصف التاسع، وتشكل نسبة (20%) للصف السابع، و(21%) للصف الثامن، و(17%) للصف التاسع في مبحث "اللغة العربية" في الجزء الأول، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" من وجهة نظر المعلمين هي (75%) وفي مبحث العلوم (73%)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في مبحث العلوم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لمبحث العلوم و"اللغة العربية".

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة على تأكيد أهمية اللغة الجمالية وضرورة إدراجها ضمن اللغات المستخدمة عند وضع المناهج لما لها من أثر قوي في زيادة الفهم الجمالي ورفع مستواه مما ينم عنه رفع مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم بشغف، وعقد دورات تدريبية للكوادر التدريسية لمعرفة طريقة طرح المنهاج واللغة المستخدمة وتقنياتها لما له من أثر كبير في زيادة الفهم الأولي للمعلم الذي سيعكسه من فهم جمالي للطالب.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1-1 المقدمة

1-2 مشكلة الدراسة

1-3 أسئلة الدراسة

1-4 أهمية الدراسة

1-5 أهداف الدراسة

1-6 مصطلحات الدراسة

1-7 حدود الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة (خلفيتها وأهميتها)

1-1 المقدمة

أحرف تتصل ببعضها لتشكل كلمات تتكاثر لتكون جمل في فقرات متراسة تملأ الصفحة فتتزامن الصفحات لتفيض بكتب متنوعة، يُعتقد أنها علم منقول يستحق التوارث وعند قراءتها تتصادم التوقعات أحياناً بالطريقة التي كتبت بها فيوجد أحياناً كتباً فارغة لا يستلذ قارئها بحلاوة المعرفة، فإما أنه يعزف عن الاستمرار في مطالعتها أو أنه يتخذ ردة فعل أكثر حدية فيشعر بجفاء بينه وبينها وانقطاع من التواصل معها.

ويُعد التواصل البشري سلوكاً إنسانياً من الدرجة الراقية، فقد ميّز الله جل وعلا الإنسان عن باقي المخلوقات وأنعم عليه بنعمة العقل التي هي مصدر قوته وتفردته وطريقته لفهم محيطه والتكيف معه، من خلال تسخير أساليب التواصل البشري عبر اللغة، فعبر عن حاجاته وأفكاره ومشاعره باستخدام الكلام كرموز لغوية (القمش ومعاينة، 2007).

ولم يظفر بحث من البحوث اللغوية بقدر وفير من التأمل والتفكير مثل الذي ظفرت به نشأة اللغة، فقد اعتبرت من مسائل ما وراء الطبيعة، والجزم في مسألة نشوئها ما هو إلا ضرب من الخيال، لكن الأقرب للتصور أنها نشأت حين اجتمع الإنسان بأخيه الإنسان، ولم تنشأ عنه وهو منفرد منعزل، وتجزأت إلى الملفوظ والمكتوب بتسلسل، فالملفوظ جاء بتظافر الأجزاء العضلية عند دخول الهواء إلى الرئتين وانبعاثه إلى خارج الفم أو الأنف ليمر بالأوتار الصوتية، فيحركهما فتسمع لهما ذبذبات ذات أنغام مختلفة (أصوات) دلت على مدى بذله للجهد فتعلو وتنخفض تبعاً لحالته النفسية، ومع مرور الوقت شحذت أوتاره وأصبح متمكناً من إخراج نغمات صوتية تدل على انفعالاته، فالكلمات الأولى التي صدرت عن الإنسان المنفرد هي أصوات تختلف بدرجة تناغمها حيث حاول من خلالها التعبير عن نفسه، ثم قلده غيره فتكونت لغة للتواصل بين المجموعة (عبد الحافظ، 2016).

ويبدو أن اللغات الإنسانية في أقدم صورها كانت مملوءة بمجاميع من الأصوات المتنافرة والكلمات الطويلة الكثيرة الحروف ارتبطت مع الزمن بمدلولات، فاختص كل صوت بحرف وشكل كلمة ذات معنى، أما اللغة المكتوبة فقد بدأت بشكل تصويري يرمز فيها المرء بالصورة الواحدة لعبارة ذات أحداث متعددة، ثم صارت أخيراً كتابة هجائية يرمز فيها للصوت الواحد بحرف واحد، فاجتمع الملفوظ مع المكتوب وارتبط بدلالات صوتية وشكلية، فأخذ كل حرف الفكرة الكلية وأصبح يستعمل في الكلمات المتباينة (إبراهيم، 1976).

ومن العوامل التي ساعدت في انتشار اللغة الواحدة، هو نشوؤها في بيئات منعزلة، فتتكون لغة أو لهجة للغة لا تلبث أن تستقل وتتميز بصفات خاصة، ومن العوامل الأخرى المسببة في نشوء اللغات هو الصراع اللغوي نتيجة غزو أو هجرات إلى بيئات معمورة، فقد يغزو شعب من الشعوب أرضاً يتكلم أهلها لغة أخرى، فيقوم صراع عنيف بين اللغتين الغازية والمغزوة، وتكون النتيجة إما القضاء على إحدى اللغتين قضاء يكاد يكون تاماً، أو أن ينشأ من هذا الصراع لغة مشتقة من كلتا اللغتين الغازية والمغزوة، يشتمل على عناصر من هذه وأخرى من تلك (أنيس، 1992).

وتعرف اللغة أنها أصوات يعبر بها كل فرد عن أغراضه، والتفكير هو أسلوب لحل المشكلات، وتبرز العلاقة بين اللغة والتفكير أنهما يعملان سوياً ولا يمكن فصلهما وأنه ما دامت اللغات القومية للجنس البشري تختلف من ناحية المفردات والبناء، فإن كلاهما يحدد ويعكس أنماط قومه من التفكير، والعلاقة بين اللغة والتفكير وطيدة جداً بحيث لا يمكن لأحدهما أن يتم دون الآخر، فهما كعملة واحدة، فالفرد من خلال عمله يتم فهمه، وقد يكون قادر على تحويل فكرة أو شعور إلى نمط من بيانات مشفرة مستخدماً بذلك لغة قد يتعلمها، وبإستطاعة كل فرد عن طريق سلوكه وأفعاله أن ينشئ بيانات قصد استخدام اللغة وأساليب كلامه، فاللغات متشابهة فيما بينها من نواحٍ عديدة تشمل قواعد ذات صلة بعلم الأصوات والتراكيب، وتنشأ أوجه شبه أساسية وعميقة من طاقات الإنسان المعرفية والفيسيولوجية، فالفرق بين قدرات الإنسان العقلية وقدرات أخرى له أهمية في الاستعمالات المختلفة للغة، فاعتماده على الفكر الذي هو أن يشغل العقل للوصول إلى المعرفة، وبالتالي يستخدم دلالات وأنماط لغوية للتعبير عن عواطفه ومكبوباته (بوعقال، 2015).

ولاقى تعدد اللغات هذا صدى في المنهاج، فلغات المنهاج التي يكتب بها تتعدد أيضاً، فقد تكون لغته تقنية؛ إذا خيل لذهن الكاتب أن يوضح الأمور المهمة وذلك بتدريجها من الأولى فالأولى، اعتقاداً منه بأن هذه اللغة ستسهل على القارئ فهمها، وإما أن تكون اللغة مرتكزة إلى بيان الاكتشافات الجديدة في مناحي الحياة، على اعتبار أن معرفة هذه الاكتشافات واجب على القارئ درايتها، وإما أن تكون لغة سياسية تحاط بها المعرفة بسياج لا يحق لأحد تعديه، وإما أن تكون لغة المنهاج لغة جمالية تتوافق مع فطرة الإنسان (Eisner, 1972).

والجمال في العمل الفني هو بلورة حسية انفعالية للجمال في الواقع، وهو انعكاس لقيمتها الجمالية من منظور الذات المبدعة المتطورة التي تسعى دائماً لخلق صور جديدة تتوفر فيها المتعة الجمالية، فالإبداع الفني يفسر الظواهر ويعبر عنها بأسلوب خاص، فهو تحويل الواقع بواسطة صور من نوع خاص يوجدها الفنان، بمعنى أن المعاني التي يكتشفها المبدع في الطبيعة لا تستطيع أن تعبر عنها الطبيعة نفسها، فالجمال في الفن يختلف عنه في الواقع، فالمقارنة بين جمال حيوان يختلف عن المقارنة مع جمال معدن معين (حسن أ، 2009).

وأصبح الجمال موضوعاً للدرس والتأمل وعلماً من العلوم له أعلامه، ومذاهبه، ومشكلاته، فاعتبر علم الجمال وليداً للعلوم الفلسفية التي تنشق إلى علوم وصفية وهي معارف علمية تقريرية واقعية كعلم الفيزياء والاقتصاد وغيرها، وعلوم معيارية للسلوك الإنساني وما ينبغي أن يكون عليه وفقاً لقواعد ومقاييس، وتتضمن علم المنطق وعلم الأخلاق، وعلم الجمال "الإستيقا" (بلوز، 1981).

والجمال وجهان رئيسيان يتكاملان ويتفاعلان معاً؛ وجه حسي مرتبط بخارج الشيء ومظهره وهو متعلق بكل ما تقع عليه الحواس خاصة حاسة البصر، ووجه باطني روحي لا يرى إلا عبر السلوك واستطالاته المختلفة (العساف، 2016).

والعمل الفني غير منفصل عن العالم الذاتي، رغم أنه يبدأ من المبدع وينتهي بالمتلقي، من خلال وسيط هو النص أو الشكل الفني الثابت، الذي يجعل تلقيه عملية متكررة وممكنة، والحقيقة التي يتضمنها هي كميّلاتها في الفلسفة والتاريخ حقيقة غير ثابتة، فهي متغيرة بتغاير الأقاليم المعرفية والتاريخية، تبعاً لتغير أفق التلقي وتجارب المتلقي، وعليه فإن النص هو الذي يجعل

عملية الفهم ممكنة الحدوث، ولا يكون محدوداً في مجال النصوص، كما تتجاوز علم الجمال الحديث الذي أكد على أولوية الصورة الفنية والشكل الجمالي، مقلصاً بذلك من أفق وعينا الجمالي بالفن، هذا بالإضافة إلى تجاوز كل نظريات النقد الأدبي بنقل بؤرة الاهتمام من علاقة «المؤلف/النص» لتكون مسلطة على علاقة «القارئ/النص» (حسن ب، 2009).

وظل اهتمام النظرية التأويلية خلال تطورها منذ شلاير ماخر حتى جادامر منصباً على عبور، أو عدم عبور، الفجوة التاريخية والثقافية التي تفصل ما بين المفسر والنص. هذا وميّز المفكرون العرب القدماء كابن سينا والتوحيدي وغيرهم الحواس العليا عن الحواس الدنيا، ورأوا أن السمع والبصر هما الحاستان الجماليتان، لأنهما تقومان على خدمة العقل والنفس، أما الحواس الدنيا فهي بقية الحواس حيث تقوم على خدمة الجسد ومساعدته في البقاء حياً فهي أقرب للغريزة، وبهذا فإن الدماغ يستعين بحاستي السمع والبصر على تقدير الجمال فالصوت والشيء الجميل يؤثران بالعقل ويستطيع الإنسان بهما أن يحكم على الأشياء وهي بعيدة عنه، ويتاح للذهن أن يكون لما يرى ويسمع صورة فنية يسكب فيها شيئاً من نفسه، أما حاستي الشم والذوق واللمس فتؤدي وظيفتها مباشرة عن طريق الجسد لا عن طريق العقل فاللذة مادية لا ترقى إلى أفق الجمال العلوي (حسن ب، 2009).

وبهذا فإن الحواس تقدم للعقل الإنساني المادة الأولية التي تمكنه من التواصل مع الواقع المحيط به، والعقل يقوم بالتحليل واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام الجمالية، واللغة ما هي إلا الوسيط الرئيسي والأساسي لنقل كل هذه التفاعلات، وفي مضمار التربية فإن منظومة المناهج بحاجة لدمج الموارد المادية مع الموارد المعنوية المتاحة في الأوساط التعليمية لتحقيق الغايات والأهداف التربوية المرجوة.

والأهداف التربوية المادية والمعنوية تسمح للمعلمين والمربين بالوقوف على مدى فاعلية التعليم ونجاحه في إحداث التغيير في سلوك المتعلم، وتعتمد المناهج التعليمية على الأهداف التربوية في بناءها وتطويرها واختيار الوسائل والأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لتنفيذ المنهج وأيضاً تطوير وتوجيه برامج إعداد وتدريب المعلمين وفي توجيه أنشطة التعليم بحيث تمكن المعلم

من معرفة وسائل التطبيق المناسبة وتمكن الطالب من معرفة ما يجب عليه القيام به وهذا يسهم في توجيه وترشيد جهوده (السامرائي، 2010).

ويندرج المنهج الدراسي على قمة المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تربوي؛ فهو لبّ التربية وأساسها، وبمقدار ما يتوفر فيه من عوامل الكفاءة والقوة بمقدار ما يحكم على مخرجاته من حيث الكفاءة والفعالية، وإن أي إصلاح تربوي لا يتم إلا بتطوير المنهج الدراسي لأنه المحور الأساسي للعملية التعليمية والتجسيد الواقعي لها، وبقيّة الأنظمة الفرعية للنظام التربوي من نظام إعداد المعلم ونظام التقويم والنشاط المدرسي وغيرها لا بد أن تكون مرتبطة بالمنهج الدراسي وأساسه ومتطلباته وتعمل على تحقيق أهدافه (باهمام، 2009).

وأورد مجدلاوي (2007) تعريفاً للمنهاج على أنه منظومة متكاملة من العمليات التعليمية التي تقدمها المدرسة، ويضم المواد الدراسية جميعها والأنشطة الصفية واللاصفية المتعلقة بها، ووصفاً لما ينبغي أن تكون عليه البيئة التعليمية لتؤدي دورها في تحقيق غايات المنهج، من بناء وتجهيزات ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وإعداد معلم ومصادر تعلم وكتب وأدلة ومحتوياتها.

وبما أن نظام التعليم الحالي فرض توسيع مفهوم النقل الديداكتيكي (وهو مجموعة التغييرات التي تطرأ على المعرفة أثناء نقلها من معرفة عامة إلى معرفة مدرّسة) من المنهج عبر الكتاب المدرسي، في سبيل إنتاج نسيج من الكتب المنهجية والوثائق موجهة لمختلف المساهمين في حقل التربية والتعليم لاستثمارها بأشكال متعددة في مجال التدريس ومواكبة الطلاب ودعمهم، وفي تنمية المدارك بالمستجدات المعرفية الخاصة بالتعلم والتحصيل الدراسي والتربية المدرسية، ولطالما اعتبر الكتاب المدرسي مؤلفاً تتولى إعداده السلطات أو الهيئات المشرفة على التربية والتعليم، فلم تعد تنحصر وظيفته في نقل المعارف وتعميم محتويات البرامج والمقرر الدراسي (منصف، 2010).

ووضع المخرجات في سلسلة النقل الديداكتيكي يعتمد على المدخلات وظروف العمل، فالمدخلات في الأهداف التربوية الموجودة ضمن المناهج ومحددة في هذا البحث لمبثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، والدور المهني للملقي والمتلقي وهما المعلم والطالب.

استكمالاً لأدوار العناصر التعليمية، فإن دور المعلم يشكل البداية العظمى لاعتباره وسيلة نقل المعلومات من المنهج للطالب باستخدام الأداة الفعالة وهي اللغة، فعليه أن يتحلى بصفات أساسية بالإضافة للصفات المعروفة والمثبت وجودها به من كفايات علمية وتأهيل تربوي، فالكفاية اللغوية تسمح له باستعمال اللغة المراد تعليمها استعمالاً صحيحاً، والتمتع بمهارة تعليم اللغة (حبار، 2018).

ولضمان جودة محتوى مجتحي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، أختص هذا البحث بالكشف عن بند المعايير الجمالية ومدى تطبيقها في هذين المنهجين، فعملية اختيار المحتوى لمبحث العلوم ليس بالأمر الهين فهناك مجالات عامة ومتفرعة وموضوعات متشعبة قائمة على معايير عامة كما ذكرها (سعيد، 2011) وهي؛ النظم والترتيب والتنظيم، والدليل والنماذج والتفسير، الثبات والتغيير والقياس، التطور والاتزان، والشكل والوظيفة.

وهناك عدة عوامل تؤدي إلى عدم صلاحية محتوى هذه المناهج على الرغم من مطابقتها لتلك المعايير بالنسبة لمتلقيها سواء الطالب أو المعلم لافتقارها لبعض الجوانب، فالمناهج أغلبها تقليدية متجزئة، كأنها مجموعة متناثرة من المعلومات التي يلجأ الطالب إلى حفظها دون فهم أو تمحيص، فهي تكرر وحشو معرفي للذهن، وأحياناً لا يكون لها علاقة بواقع المجتمع، أو طبيعة مسيرته مما يؤدي إلى حدوث فراغ تعليمي في المدارس، يفسح المجال لانتشار أفكار وممارسات غير مرغوبة (السيد، 2005).

ومبحث اللغة العربية علم وأداة في آن واحد، فتدرس من أجل تعلمها وتعلم العلوم الأخرى، ولعل أكبر الأهداف المبتغاه من وراء أي برنامج لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام هو اكتساب مهارات فنون التواصل البشري، والنجاح في تحقيق ذلك يعني إنتاج إنسان واعٍ متمكن من لغته، قادر على التعبير عن أفكاره وأغراضه بأسر الطرق (البلوي، 2014).

وأوضح نصار (2012) عدة أسباب لضعف الطلاب في مبحث اللغة العربية منها انتشار اللغة العامية في الوطن العربي، المعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، قصور في تصميم المناهج الدراسية وما تتضمنه من محتوى وطرق وأساليب ووسائل وأنشطة وطرق تقييم وغيرها.

ولا يوجد حاجة للكثير من الأدلة للوصول لنتيجة انتشار ظاهرة الضعف في اللغة العربية في أوساط الطلاب والمعلمين، بل هناك حاجة إلى قرارات سياسية وتربوية لمعالجة هذا الضعف، ويقول الحكيمي (2010) أن الأمر يحتاج إلى تجاوز الحاجز النفسي وعقد النقص، وسلوك الطرق المؤدية إلى صلاح اللغة واستقامتها على ألسنة أبنائها بثقة تنبعث من النفس المعترية بتلك اللغة المؤمنة بعبقريتها وجمالها.

والقدرة التواصلية ضعيفة لدى مخرجات المنظومة التعليمية للغة العربية تتمثل في ضعف الاستقبال أثناء الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، وضعف الأداء المهني المتصل بهذه اللغة الممثل بالمناهج والمعلمين والطلبة أنفسهم (ولد أحمدو، 2016).

وبحسب دراسة أجراها حرب (2003) فإن المنهاج له عدة لغات؛ التقنية، العلمية، السياسية، الأخلاقية، والجمالية، لكن المناهج الحالية اتخذت خطاباً واحداً بلغة وحيدة وهي اللغة التقنية المسيطرة على جميع اللغات، ونحن في صدد الكشف عن اللغة الجمالية في هذا البحث.

فقد باتت اللغة الجمالية التي أشار إليها هوبنر (1975) لإشكالية لدى معظم مصممي المناهج ومنفذيها، ولقد عرفها سكوبنهور (1969) بأنها الوصول لحالة السلام النفسي والراحة مروراً بمرحلة التأمل العميق، حاصلة نتيجة اندماج الخيال بالإبداع وترجمته بأداء يحرر روابط العمل ويصل لمرحلة الإقناع، سواء كان المؤثر خارجي، أو مؤثر داخلي يجبر الفرد أن يعيش بعمق داخل مضمون الحدث وهذا ما يسمى بالخبرة الجمالية التي يتحد بها العقل والعاطفة.

وبهذا فإن اللغة الجمالية حسب ما ورد عن حرب (2003) تهتم بالمعاني الجمالية والرمزية التي يحتويها المنهاج، وتستند إلى معايير أساسية وهي: معيار المسافة النفسية، ومعيار كلية العمل ووحدته، هوبنر (1975)، فالمنهاج الجمالي متوازن متماسك لا أجزاء مبعثرة، ويقوم على ثلاثة ركائز وهي: التوازن والتماسك، والتكامل.

ولا يقتصر وجود الخبرة الجمالية على مجال الفن والأدب، فهي موجودة أيضاً في المجالات التي تقوم على التفكير كالمنطق والرياضيات، وبذلك أصبحت الخبرة الجمالية موجهة أساسياً للحقيقة العملية (عبد الحميد، 2001).

وترتبط التربية بالجمال ارتباطاً يجعلها تتفرع بالمضامين، فهناك من يرى الارتباط متمثل بالشعور، ومنهم بالأداء، وآخرون بالإقناع، وبعضهم بالابداع، بهذا تؤكد فكرة مهمة مفادها أن غاية الإبداع في الفن والجمال ليس كغاياته في المنهاج والتدريس، ففي الحالة الأولى الغاية الأسمى هي المتعة، وفي الحالة الثانية تقديم معرفة مفيدة.

وتأكيداً لحتمية إبراز اللغة الجمالية في التربية المتمثلة في المنهج، يتوجب العمل على إخراج منهاج جمالي وتدريس جمالي كما أوضح إيزنر (1972)، الذي نظر إلى المنهاج على أنه عمل فني، وبهذا يجب إخضاع هذا العمل إلى معايير جمالية، تتكامل مع بقية المعايير لتشكل منهاج مثالي يغطي جميع اللغات المنشودة التقنية والعلمية والسياسية الأخلاقية، والجمالية.

ونظراً لسيطرة اللغة التقنية على ميدان المناهج المدرسية كما سلف ذكره، فإن هذه الرسالة نحت منحى تحليلي للوقوف على مدى توافر عناصر اللغة الجمالية في المباحث المختارة.

2-1 مشكلة الدراسة

هناك عدة شواهد أثارت الإحساس بمشكلة البحث هي:

- أوردت الدراسات التربوية ذات العلاقة سيطرة اللغة التقنية على ميدان المناهج المدرسية، وعلى هذا ستنحى هذه الأطروحة منحى تحليلياً للوقوف على مدى توافر عناصر اللغة الجمالية في المنهاج المكتوب والمطبق لمبثي العلوم واللغة العربية في محافظة نابلس.
- عمليات التقويم المستمرة للمناهج في كافة الدول بشكل عام وفلسطين بصفة خاصة، فلا بدّ من إثراء المنهاج ليحقق نتيجته المرجوة.
- شح وندرة الدراسات في مجال التحليل الجمالي للمناهج لمعرفة نقاط القوة وجوانب الضعف فيه، للاستفادة من عملية التقويم في التعديل والتطوير.

وعند مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة يلاحظ أن هناك تأكيداً على سيطرة اللغة التقنية على المنهاج، وابتعادها عن المنحى الجمالي، ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة حرب (2003)، وناصيف (2004)، وجيدوري (2010)، ومطر (1998)، ونظراً لأهمية اللغة الجمالية، فإن هذا

الدراسة تهدف إلى تقصي مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

3-1 أسئلة الدراسة

تختص هذه الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس: ما مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبثي العلوم و"اللغة العربية" المكتوب والمطبّق للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول (2018/2019) من وجهة نظر المعلمين في محافظة نابلس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- 1- ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي العلوم للمرحلة الأساسية العليا المكتوب بجزئه الأول (2018/2019)؟
- 2- ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا المكتوب بجزئه الأول (2018/2019)؟
- 3- ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي العلوم المطبق للمرحلة الأساسية العليا؟
- 4- ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي "اللغة العربية" المطبق للمرحلة الأساسية العليا؟
- 5-5 ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين من وجهة نظر مدرسيها يعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟
- 6- ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين من وجهة نظر مدرسيها يعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

4-1 فرضيات الدراسة

تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية لتتفق مع أسئلة الدراسة كما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة حول معايير اللغة الجمالية المتوافرة في مبثي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة حول معايير اللغة الجمالية المتوفرة في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة حول معايير اللغة الجمالية المتوفرة في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر المعلمين حول معايير اللغة الجمالية المتوفرة في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر المعلمين حول معايير اللغة الجمالية المتوفرة في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر المعلمين حول معايير اللغة الجمالية المتوفرة في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5-1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بثلاثة مجالات، أهمية نظرية وعملية وبحثية:

أولاً: الأهمية النظرية للدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الجمال نفسه، فالنفس تألف الجمال بفطرتها وتميل إليه أيّاً كان مكمّنه، وجمال المنهاج ينطبق على هذه القاعدة وتحليل المنهاج الفلسطيني ومعرفة مدى توافقه مع معايير اللغة الجمالية سيشكل حداً فاصلاً يوضح مدى الاقتراب أو الابتعاد عن المنحى الجمالي للمنهاج في مبحثي العلوم و"اللغة العربية"، وتبرز أهميتها في تحسين الممارسات التطبيقية الجمالية في المواقف التعليمية المتنوعة، إضافة إلى اهتمامها بالجانب الوجداني للمتلقي

سواء كان معلم أو طالب عند تطوير المناهج، وكذلك الابتعاد عن التلقين وتعليم الطالب كيف يتعلم بجمالية من خلال زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم، وأيضا تلقي هذه الدراسة الضوء على أهمية التدريس الجمالي في تحقيق المسافة النفسية التي تعتمد على تنوع المثيرات ومخاطبة قنوات الاتصال لدى المتلقي.

ثانيا: الأهمية العملية للدراسة

تتلخص الأهمية العملية بالنقاط الآتية:

1. قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لدراسات مستقبلية مماثلة من خلال استخدام اللغة الجمالية لمواد ومراحل دراسية أخرى بمتغيرات مختلفة.
2. قد تلفت هذه الدراسة نظر مؤلفي ومصممي المناهج إلى ضرورة تضمين اللغة الجمالية في المناهج.
3. قد تساعد هذه الدراسة المتعلمين على اكتساب القيم الجمالية والوعي الثقافي باستخدام المدخل الجمالي.
4. قد تقدم أدوات تقويم متقنة لقياس مدى تأثير اللغة الجمالية على الفهم الجمالي على الطلاب والمعلمين.
5. يمكن أن تزود هذه الدراسة الأدب التربوي العربي بدراسات تتناول المنحى الجمالي في المنهاج.
6. قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تطوير العملية التعليمية في تطوير برامج إعداد للمعلمين، وتدريبهم على استخدام المنهج الجمالي.

ثالثا: الأهمية البحثية للدراسة

- تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لدراسات مستقبلية مماثلة من خلال استخدام اللغة الجمالية ومراحل دراسية أخرى بمتغيرات مختلفة.

- يمكن أن ترفد هذه الدراسة الأدب التربوي العربي بدراسات تتناول المنحى الجمالي في المنهاج.

6-1 أهداف الدراسة

تتجسد أهداف هذه الدراسة في الكشف عن مدى توافر معايير اللغة الجمالية في المنهاج المكتوب والمطبق من وجهة نظر المعلمين، وتؤكد على ترسيخ مفهوم اللغة الجمالية في المناهج والتدريس، وبيان أهمية بروز هذه اللغة ومنافاتها لسيطرة اللغة التقنية على المناهج الموجودة، مما يقف عائقاً في تحديد أثر تطبيقها على الطلبة من جهة وعلى المناهج من جهة أخرى، إضافة إلى تمكين الطلبة من إنتاج المعرفة المستندة إلى الخبرة الجمالية المدمجة بين العقل والعاطفة.

7-1 مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

- **تحليل المحتوى:** عرفه الهبائي (1989، ص 54) أنه البحث عن المعلومات الموجودة داخل وعاء ما، والتفسير الدقيق للمفهوم أو المفاهيم التي جاءت في النص أو الحديث أو الصورة، والتعبير عنها بوضوح وموضوعية وشمولية ودقة.

ويعرف إجرائياً أنه الكشف عن ما يتضمنه المنهاج من معايير جمالية خاصة باللغة الجمالية وهما معيارين: كلية العمل ووحدته والمسافة النفسية، لكل منهما مجالات اختص كل مجال بمؤشر لوجوده صريحاً أو ضمناً حسب ما ورد بأداة التحليل الجمالي المكتوب ملحق رقم (4).

- **المنهاج الرسمي:** عرفته سليمان (2011، ص 50) أنه المنهج الذي تقره وزارة التربية والتعليم وتوضع له الكتب المدرسية المقررة رسمياً.

ويعرف إجرائياً أنه المنهج المنظم والمخطط له من قبل الوزارة والذي تتبناه المدرسة ويقوم المعلمون بتدريسه وتنفيذه داخل الفصول الدراسية.

• **المنهاج المكتوب:** عرفه الخطاط (2016) أنه الكتاب المدرسي التي تقره وزارة التربية والتعليم ويتم تدريسه في المدارس والجامعات، ويمكن أن يتم تعليمه بطرق شتى في مدة دراسية محددة لنوعية محددة من المتعلمين، ويمكن أن يكون ضمن برنامج تعليمي أو جزء من منهج دراسي.

ويعرف إجرائياً أنه مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين بجزئه الأول (2018-2019) ومبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين بجزئه الأول (2018-2019).

• **المنهاج المطبق:** هو ترجمة ووصف وتعديل وتغيير للمنهج المكتوب طبقاً لرؤى المعلمين واحتياجات وقدرات الطلاب في الفصل الدراسي.

• **المبحث:** هو ما اشتمل عليه المنهاج المكتوب والمنهاج المطبق.

• **لغات المنهاج:** هي ما يجسده ويحمله المنهاج في طياته من معاني وأهداف نابغة من استخدام أكثر من لغة، وجب توافرها وتطبيقها بالمنهاج ليتم التحقق من الفهم الجيد والتحرر من قيد اللغة الوحيدة، وهذه اللغات هي:

- اللغة التقنية (وهي المسيطرة على المناهج السائدة): أهداف موضوعية مسبقاً يتم العمل على تحقيقها لتظهر على شكل سلوك لدى المتعلمين عبر أنشطة معينة.
- اللغة العلمية: فرضيات تفحص ومقدمات تمتحن، ممارسات تربوية ومواقف صفية تنتج المعرفة.
- اللغة السياسية: المنهاج رمز السلطة، ويمثل المعلمون تلك السلطة، بتأثيرهم على الآخرين، ودعمهم يتحدد بمستوى السلطة التي يمتلكونها.
- اللغة الأخلاقية: تهتم بقيمة الحدث التربوي لذاته، لا قيمته لغايات معينة.
- اللغة الجمالية: تعنى بالمعاني الرمزية والجمالية التي يجسدها المنهاج، ترتكز على معيارين وهما؛

● **كلية العمل ووحدته** وهي: أن يكون المنهاج نفسه متوازن متماسك متكامل ولها عدة مجالات قابلة للقياس.

- **المسافة النفسية** وهي: الإستغراق والإندماج في النشاط أو العمل الفني لتحقيق الخبرة الجمالية ولها عدة مجالات قابلة للقياس.
- **المنهاج الجمالي:** وهو المنهاج الذي تتوافر فيه جميع اللغات، وأهمها اللغة الجمالية بما تكتنيه من مضامين، ويهتم ذلك المنهاج بإيصال المتلقي لفهم جمالي ناتج عن خبرة جمالية كلية ومعاني عميقة مدمجة العقل والروح، وهذا المنهاج قد ربط التربية بالجمال، فالمنهاج عمل فني له معايير جمالية ومفاهيم خاصة تصلنا للخبرة الجمالية (الشعور، الخيال، الإبداع، الأداء، والإقناع).
- **الفهم الجمالي:** التأمل والتحرر من قيد الأفكار للوصول لخبرة الشيء خبرة جمالية تدمج الروح والعقل، ليترجم الشعور والخيال بأداء مبدع يصلنا لمرحلة الإقناع.
- **الخبرة الجمالية:** هي حالة من الإندماج مع مثير أو موضوع جمالي، وهي نتيجة ما يتم الشعور به من متعة واكتشاف وارتياح أو قلق بتأثير من هذا التفاعل ويمكن أن يكون مفعول الإندماج قصيراً ويمكن أن يمتد، وقد يكون الاكتفاء بالتفاعل معه لمرة واحدة، وقد يتكرر التفاعل مرات ومرات.
- **التربية الجمالية:** رعاية النشء منذ حداثة سنهم لتذوق الجمال والعيش في كنفه، وهي تعبير عن الجانب التربوي الذي يجعل الفرد مرهف الحس، مدركاً للذوق والجمال فيبعث الله في نفسه السرور والارتياح ويرتقي وجدانه مما يساعد على تربيته على القوة والإرادة وصدق العزيمة (حرب، 2003).

8-1 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2018-2019.
- **الحدود المكانية:** جميع المدارس الحكومية التي تدرس مبثني العلوم واللغة العربية في محافظة نابلس والبالغ عددها (54) مدرسة.
- **الحدود البشرية:** جميع معلمي ومعلمات مبثني العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس والبالغ عددهم (160) معلم ومعلمة.

- الحدود الموضوعية، تمثلت في:
- الجزء الأول لمبحث العلوم المكتوب في الصفوف المختلفة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين (سابع/ ثامن/ تاسع) للعام (2019/2018).
- الجزء الأول لمبحث اللغة العربية المكتوب في الصفوف المختلفة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين (سابع/ ثامن/ تاسع) للعام (2019/2018).
- الجزء الثاني لمبحث العلوم المطبق في الصفوف المختلفة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين (سابع/ ثامن/ تاسع) للعام (2018/2017).
- الجزء الأول لمبحث اللغة العربية المطبق في الصفوف المختلفة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين (سابع/ ثامن/ تاسع) للعام (2018/2017).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1-2 الإطار النظري

2-2 الدراسات السابقة

2-3 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1-2 الإطار النظري

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بمشكلة البحث، بمفاهيمه المنفصلة، تسلسلاً لربطها ببعضها وتبيان مدى قوة اتحادها، فالمنهاج مفهوم، والجمال مفهوم آخر وينتج من اتحادهما منهاج جمالي يشكل بحد ذاته مفهوم واسع متكامل له معايير وأسس، وجب تطبيقها تبعاً لأهميتها، ويتضمن أيضاً تعريف بالمبحثين المقصودين في هذه الدراسة وهما العلوم و"اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ومعرفة مدى فعالية اللغة الجمالية ونسبة وجودها في حال كانت قد طُبقت عليها.

1.الجمال

خلق الله تعالى الإنسان ميالاً للجمال، ووهبه نعمة الإحساس به وتذوقه في ظواهر الوجود مهيباً له طرق اكتسابه وتطبيقه، فلم يحصره بالماديات، بل عمم المفهوم لأبعد من ذلك، فقوله تعالى: "واهجرهم هجراً جميلاً" (المزمل: 10)، وقوله أيضاً: "فاصفح الصفح الجميل" (الحجر: 85)، "فصبر جميل" (يوسف: 18). فالهجر الجميل: هجر بلا أذى، والصفح الجميل: صفح بلا عتاب، والصبر الجميل: صبر بلا شكوى، هنا حتى أصعب المواقف رافقها كلام الله الجليل بالجمال، فما أهون مفاهيم العقل "الهجر، والصفح، والصبر" عندما تطغى جمالية الروح عليها، تجعل من قسوتها قوة تربط قدرتها على القطع بالوصل، فتحول ماهيتها ليصبح احتمال العودة ممكنناً لاقترانها بالجمال بعد تنفيذ الصفة (متولي، 2014).

ويتطلب مفهوم الجمال البحث عنه منذ العصور القديمة، وبيان أسلوب تفكير الفلاسفة في تعريفه، إذ أن فلسفة الجمال لا تتفصل عن الفلسفة، وتستمد أصولها من مذاهب الفلاسفة، ولهذا يتطلب مفهوم الجمال البحث التاريخي لتطوره، فقد كان فلاسفة اليونان قبل أفلاطون من

الطبقة الأرستقراطية، لذلك كانوا يفضلون الفن الذي يصور ويمثل المواضيع الذي يستمدّها الفنان من أساطير الآلهة، وفي العصر الحديث يرى فلاسفة الوجود أمثال كيركغور، دوستوفسكي، بول سارتر، وفريدريك نيتشه أن الفن يكشف عن حقيقة الوجود الإنساني، ولكن في بعض المجتمعات حدث نوع من الاختزال لمفهوم الجمال وللإحساسات الجمالية المرتبطة به، وقد ظهرت إشكالات لا حصر لمفهوم الجمال (محمد، 2012).

والجمال لغة حسب ما ورد في لسان العرب أنه مصدر من (جَمَل)، والفعل جَمَلَ أي حسن في الخلق والخلق، وعلى هذا فالجمال هو الحُسْن، وتَجَمَّلَ تزيين (ابن منظور). والجماليات هو علم موضوعه الحكم التقويمي الذي ينطبق على التفريق بين الجميل والقيح، ويعرف الجمال في قاموس "ويستر" بأنه المجال الذي يتعامل مع وصف الظواهر الفنية والخبرة الجمالية وتفسيرها (Porteous, 1996).

وأما الجمال اصطلاحاً فإنه تعريف يشكل محور اهتمام ومركز اختلاف، ولكن للإقتراب أكثر من حقيقة الجمال لا بد من عرض آراء بعض الفلاسفة القدماء:

فقد عرف سقراط الجمال كما ورد في مطر (1998) أنه النافع، واعتبره أحد أهم الأسس في نظريته "الحق، الخير، الجمال"، وسخره لخدمة الحياة الإنسانية، فالجمال عنده يجب أن يرد إلى الخير والجميل عنده هو ما يحقق النفع أو الفائدة أو الغاية الأخلاقية العليا.

وعرف أفلاطون الجمال كما ورد في (إسماعيل، 1974) أنه "ظاهرة موضوعية لها وجودها، سواء يشعر بها الإنسان أم لم يشعر، فهو مجموعة خصائص إذا توفرت في الشيء عُدَّ جميلاً وإذا امتنعت عنه يُحسب مدى اشتراكها ببعض هذه الخصائص الجمالية"، مستنداً بهذا على أساس أخلاقي مثالي يجمع فيها بين الحق والخير والجمال.

أما الجمال عند أرسطو كما ورد في (زايدي، 2016) فهو جمال موضوعي، فهو السمو بالواقع وتطوير مظاهره، بحيث يرتفع عن الماديات إلى الماهيات (الجواهر)، يعني من المحسوسات إلى المعقولات، وهو يرتبط بمستوى الوعي والإدراك وعليه فإن الجمال درجات بحكم مستوى الوعي.

إن الجمال هو ما يثير الإحساس بالانتظام والتناغم والكمال، وقد يكون ذلك في مشهد من مشاهد الطبيعة، أو في أثر من صنع الإنسان (عبد النور، 1984).

وفي العصر الحديث أورد كامل (1991) أن الجمال حسب "شوبنهاور" هو صفة للشيء الجميل الذي يبعث اللذة في النفس بغض النظر عن فائدته، فيحرك فيها فعلاً غير إرادي من التأمل، ويشيع لونا من السعادة الخالصة فهو بالمجمل الإحساس الموضوعي البريء من الهوى. أما الجمال عند "ايمانويل كانط" مربوط بموضوع الأخلاق، فاعتبر المتأمل بالجمال الطبيعي يتأصل في نفسه الخير الأخلاقي، وأن الاهتمام المباشر بالجمال الطبيعي هو نزوع نحو الخير الأخلاقي وأثر من آثار التربية الأخلاقية، لأن الطبيعة تخاطب الإنسان بلغة رمزية من جمال أشكالها، وعلى الإنسان فك رموز هذه الشيفرة والوصول إلى قوانينها وربطها بالغاية من وجوده ومصيره الأخلاقي (إبراهيم، 1972).

وبقي الاهتمام بموضوع الجمال أمر عام وعالمي بين البشر في جميع العصور، فهو تابع لتقديراتهم النسبية، إلا أن اتفاقهم على تفضيل ما يسمى معياراً عاماً للذوق الطبيعي الناشيء عن الفطرة له دلالات تكيفية وتطورية (عبد الحميد، 2001).

إلا أن هذا المعيار لا يعد نمطاً وحيداً لاعتماده ومساواته عند الجميع في تقدير الجمال، فبعض الأحيان يحصل خلط بين الجمال وغيره من الصفات والقيم كالمتعة والملائمة، وأحياناً أخرى قد يبدو فيها الشيء المألوف جميلاً بعكس غير المألوف، والعكس صحيح أحياناً أخرى، كما أن اختلاف العقائد والتقاليد والأجناس والبيئات الزمانية والمكانية والطبائع البشرية والأشكال والألوان والأحجام، وغيرها يؤثر في تذوق الجمال وأن عدم اختلاف الناس حول الجمال ومعاييرهم ومفهومهم ينافي الطبيعي (غوري، 2011).

ويعد وجود الجمال أساساً للتفضيل والاختيار في الحياة ويختلف باختلاف أذواق البشر، فهو بالغريزة الفطرية ولعل أهم مدخل لإبراز دوره المتمثل بالخبرة الجمالية هو المناهج التربوية التي تساعد على تنمية القدرة على إكتساب تلك الخبرات، لما لها من دور في صقل الذوق الجمالي

وتهذيب الوجدان وتنمية القدرة على إدراك مظاهر الجمال في الطبيعة وفي الأعمال الفنية وفي مظاهر السلوك المختلفة (الجرجاوي، 2011).

2. علم الجمال

بدأ الاهتمام بالجمال كعلم عندما أخذ شكل فنون والكثير يخلط بين علم الجمال وفلسفة الفن، إذ أن علم الجمال قائم على قواعد وأقام لها منهج، والواضعين لهذه القواعد الفنانون أنفسهم، وهي منذ اليونان والذي صاغ الاسم هو يوما جارتين الكسندر وكلمة الجمال مشتقة من كلمة تعني علم الجمال أو الاستاطيقا وهو احد الفروع المتعددة للفلسفة وهي تعنى نظرية الإحساس (حسين، 2015)، ويفيد معناها الاشتقاقي (نظرية الإحساس) وتتضمن الإدراك الحسي، وتعني باليونانية في وقت واحد المعرفة الحسية أو الإدراك الحسي، والمظهر المحسوس للإدراك والصورة الأولية لحساسية الفرد (جرار، 2016).

يتفق الباحثون بشكل عام على أن علم الجمال نشأ في البداية باعتباره فرعاً من الفلسفة، ويتعلق بدراسة الإدراك للجمال والقبح، ويتعامل مع طبيعة الجمال ومع الحكم المتعلق بالجمال أو على أنه كما جاء في قاموس وبستر {المجال الذي يتعامل مع وصف الظواهر الفنية والخبرة الجمالية وتفسيرها} (عبد الحميد، 2001).

واهتم فريدريك سشيلر بربط علم الجمال بالنواحي الإنسانية لدى الفرد، فقد أوضح أن التعليم لا بد أن يقدم مجموعة من المواقف التي تجعل الفرد يندمج بخبرات جمالية تتيح له أفق لاستكشاف ينباع الحياة بأسلوب جمالي (Pugh & Girad, 2007).

وقضية الجمال بحسب ما أورد ناصيف (2004) تحولت من كونه مفهوماً من المفاهيم العامة إلى نظرية لها أسسها وقواعدها الذوقية والفكرية، وساعد المنهج بوصفه إطاراً علمياً على الكشف عن جماليات النصوص وفهم مكوناتها وأبعادها الدلالية، واعتبر المنهج اللغوي الجمالي من أهم المناهج التي تكسر حواجز صمت النصوص "حتى تنطق وتبوح ويتاح لها قلق صحي عظيم".

على الرغم من الوعي بأهمية الجمال وثمره دمج بقطاع التربية عن طريق اللغة الجمالية التي تشكل خبرات جمالية تنشئ جيلاً بتربية جمالية عن طريق المناهج الجمالية على اعتبارها عملاً فنياً، فلا تزال اللغة التقنية مهيمنه ومسيطره على المناهج والعقول باعتقاد الأفراد أنها قالب نموذجي لطرح المضمون فهي تقوم على تحديد أهداف مسبقة وتعيين الطرق والوسائل التي تساهم في تحقيقها ومن ثم تقييم ماتحقق منها (حرب، 2003).

3. المعايير الجمالية الواجب توافرها في المنهاج

اعتمدت هذه الدراسة { تحليل جمالي لمبثني العلوم و"اللغة العربية" المكتوب والمطبق في مدارس المرحلة الأساسية العليا في فلسطين } على التحليل الجمالي للوقوف على المعايير والقواعد التي تنشئ هذا المنهج الذي يجمع بين العلمية والتذوق، فالناقد حين يصدر الحكم الجمالي على العمل الأدبي فإنه يقصد أمرين؛ الأول: يذكر النص ومافيه من جمال وقبح، الثاني: إحساسه الشخصي إزاء هذا العمل، ويمكن القول أن الحكم الذاتي لا يعد حكماً جمالياً بالمعنى الصحيح (كفافي، 2012)، أما التذوق هو عملية اتصال تتضمن الاستجابة الجمالية للأعمال الفنية، التي تتطلب من المتذوق امتلاك قدرًا من الثقافة والوعي الفني ورهافة الإحساس، بصورة تمكنه من تمييز الأعمال الفنية عما سواها من الأعمال غير الفنية (كاظم وآخرون، 2018).

ويطالب أنصار المنهج الجمالي على أن لا يقوم العمل الأدبي الفني لأجل أي شيء، بل يجب أن يقوم على ما يقدمه من متعة جمالية مباشرة، ويرفضون الرؤى التقييمية التي تحكم على هذا العمل من وجهة نظر أخلاقية، أو اجتماعية، أو تاريخية، أو سياسية، وذلك لأن الحكم على الأعمال الجمالية حكماً جمالياً في ظل قوانين معينة يجعل الناقد يحيد ويترك النقد الجمالي ويتجه إلى التفكير العلمي، وعندها يتوقف الناقد عن التأمل الجمالي (توفيق، 1992)، وأوضح أندرسون (1993) أنهم بهذا المطلب لا يستبعدون السياق التاريخي الاجتماعي للعمل، فهم يطلبون من التاريخ والواقع الاجتماعي كل شيء، ولكنهم بعدها يلصقون أبصارهم بالنص، الذي هو الموضوع الفعلي المعقد في نظرهم فهو مليء بالمعاني التي تشع من البؤرة المقصودة.

إن التطوير التربوي يقتضي القيام بعمليات تقويم دورية للمناهج بهدف معرفة جوانب القوة وتعزيزها وعلاج جوانب الضعف، لأن المنهاج يتأثر بالجوانب القائمة سواء كانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية، فهذه عملية ضرورية غير عشوائية لها أسسها وضوابطها ويعد التقويم باستخدام المعايير أحد التوجهات التي تلقى رواجاً في عصر المعايير هذا كما أسماه زيتون (2004).

يعتمد التقويم على عمليات عديدة كما يتضمن استخدام وسائل متنوعة، منها تحليل المحتوى الذي يقتصر على الوصف الدقيق التحليلي للمعطيات ومن ثم إصدار الحكم في ضوء نتائجها، وقد تنوعت تعريفات التقويم التربوي فهو كما ورد عن الدوسري (2001) القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات واستخلاص نتائجها، للوصول إلى معرفة ظاهرة معينة، والحكم على قيمتها التربوية.

يعتبر تحليل المحتوى أداة للبحث العلمي يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متعددة حيث يعتمد على تحويل المعلومات المكتوبة إلى أرقام تصف الظاهرة التي تتم دراستها، وقد عرفته سليمان (2009) بأنه أسلوب موضوعي للحكم الكمي والكيفي في آن واحد، يساعد في اتخاذ القرار المناسب وتحقيق أهداف البحث العلمي الذي يعنى بالدراسة في هذا المجال، حيث يمكن التفريق بين مستويين من تحليل المحتوى (الحربي، 2014):

1- التحليل على المستوى الظاهري: يهتم بمعالجة الردود والإجابات من منطوق لفظي كما وردت، ويذهب أنصار هذا المنهج إلى إمكانية معرفة ظاهر الأشياء لا حقيقتها الجوهرية، أي تنحصر الدراسة في الشكل لا المضمون دون الغوص في عمق العاطفة التي هي شخصية الفنان أو المنشئ، ويكون الجمال الشكلي في هذه العناصر:

- الصياغة: وضع الكلمات في سياق العمل الأدبي ليكون لها دلالة.
- التصوير الفني: يشمل الصور البلاغية والأسطورة والرمز.
- الموسيقى: منبعها العلاقات اللغوية بين المفردات والأصوات.
- الإيقاع: ينشأ من العلاقات اللغوية والنبرات والأصوات اللغوية، وتكرار الوحدة الموسيقية.

وتتحقق هذه القيمة الجمالية من انتظام العناصر بالشكل وتناغمها من صور وأصوات وموسيقى وإيقاع.

2- التحليل على المستوى الأعرق: يذهب إلى محاولة التعمق في المعاني وقراءة ما بين السطور، وهنا يظهر رأي الباحث فيما يشعر به من دوافع كامنة وراء الإجابات، ويرى أنصار هذا المنهج أن العمل الأدبي الفني يقوم بما يقدمه من متعة جمالية مباشرة.

ويستنتج من هذا أن التقويم هو عملية تعنى بإصدار القرارات استناداً إلى أدلة أو قرائن من خلال رصد السلبيات والإيجابيات والبحث عن الأسباب التي أدت إلى الضعف أو القصور الملاحظ تمهيداً لوضع الإصلاح المناسب (طعيمة، 2004)، بينما التحليل هو عملية استنباط يقوم فيها الفرد بتجزئة الكل إلى أجزاء وتحويل العام إلى خصوصيات مما يسهل فهم طبيعة المحتوى المراد تحليله، وبذلك فإن من يقوم بالتحليل يستند إلى معيار أو عدة معايير محددة ويقتصر دوره على الوصف، إذ أنه غير مطالب بإصدار حكم واتخاذ قرار بشأن ما تم تحليله، وبهذا يمكن القول أن التحليل ممكن أن يعد جزءاً من التقويم الذي يعتبر عملية أكثر شمولاً تنتهي بتوصيات تترتب عليها قرارات، وليس بالضرورة أن تشمل كل عملية تقويم تحليلاً للمحتوى (الحربي، 2014).

ومعرفة الجمال في العمل الأدبي الفني من خلال المنهج الجمالي يتم على درجات، فالقراءة أولاً ثم النقد يليها الأسلوبية (مكي، 2000).

وقد تم تعريف التحليل الجمالي إجرائياً بأنه إجراء يهدف للكشف عن ما يتضمنه المنهاج من معايير جمالية خاصة باللغة الجمالية وهما معيارين: كلية العمل ووحدته والمسافة النفسية، لكل منهما مجالات حسب ما ورد بأداة التحليل الجمالي الملحق رقم (4)، وبيان أهميتها لكونها تعد معياراً جمالياً وفقاً لما ورد عن حرب (2003)، وتمت إضافة مؤشرات تدل على وجوده صريحاً لقياسها قياساً دقيقاً، وتم الاعتماد على العناوين التالية لمعرفة كيفية استخراجها وربطها مع معايير ومجالات البحث لاسنادها لأداة البحث الجمالية المعتمدة في هذه الدراسة.

1- اللغة الجمالية: اللغة كما عرفها ابن جني أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وقد رأى السوفسطائيون مثلاً أنه لا يوجد جميل بطبعه، بل يتوقف الأمر على الظروف وعلى أهواء الناس، وعلى مستوى الثقافة والأخلاق، وقال الفيثاغوريون إن الجمال يقوم على النظام، والتماثل (السيمترية) وعلى الانسجام، أي أن الجمال لدى السوفسطائيين متوقف على الظروف وأهواء الناس وليس هناك شيء جميل بطبعه وإنما أهواء الناس وآرائهم هي التي تحدد الجميل، أما عند الفيثاغوريين فالجمال محكوم بالنظام والتماثل والانسجام فكل ما كان محكوم بنظام وتماثل وانسجام فهو جميل (يونسي، 2015).

ولقد عرفها علماء النفس على أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن الشعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية، وأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها وخصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في الأذهان، وذلك بتأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص (عبد المجيد، 1952).

وللجمال عند هيجل سمات شكلية متحققة: فهو وحدة أو تناغم عناصر مختلفة بحيث لا تكون هذه العناصر مرتبة بنمط منتظم أو متماثل فقط بل أن تكون متوحدة بشكل عضوي، ويعطي هيجل مثلاً على الشكل الجميل حقاً في خضم حديثه عن النحت اليوناني: فالمظهر الجانبي الإغريقي الشهير جميل كما قيل، لأن الجبين والأنف يتهدلان بسلاسة بعضهما إلى الآخر، على عكس المظهر الجانبي الروماني حيث تكون الزاوية بين الجبين والأنف أكثر حدة، كما أن الجمال ليس مسألة شكل وحسب، بل هو أيضاً مسألة مضمون. هذه واحدة من أكثر أفكار هيجل إثارة للجدل (Desmond, 1986).

نشأة اللغة

لا أحد على وجه التحديد، يعرف متى وأين وعلى أية صورة بدأ الكلام الإنساني، على الرغم من وجود افتراضات كثيرة في هذا الموضوع، إلا أنه من المعروف جيداً أنه لا توجد جماعة

إنسانية، مهما قل حظها من الحضارة والمدنية لا تمتلك لغة تتفاهم بها وتتبادل الأفكار من خلالها، وقد كان للعلماء والمفكرين والباحثين اتجاهات وآراء حول نشأة اللغة، فقد اختلفت مذاهبهم وتتنوع آراؤهم، ومع ذلك لم يتمكنوا من الوصول في بحوثهم إلى نتائج يقينية، وقد احتلت اللغة منذ نشوئها وفي مجرى تطورها المكان الأول والأهم في علاقات الإنسان مع البيئة المحيطة به، لأنها تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد كونه الكائن الوحيد الذي يتصل بغيره عن طريق الألفاظ المتمثلة بلغة الكلام التي يطلق عليها اللغة اللفظية، ولقد انطلقت اللغة إلى فضاء العالم الواسع من خلال موضوع (فقه اللغة) الذي لم يدرس اللغات فحسب، بل جمع دراسات شتى شملت الثقافة والتاريخ والتقاليد والنتاج الأدبي للغات (الطائي، 2009).

ويتفق العلماء على أربع نظريات لنشأة اللغة وهي كما ذكرها (كورت وآخرون، 2015):

1. الإلهام والوحي: فاللغة وحي من الله، وقد تم تعليم الإنسان الأول أسماء كل شيء.
 2. الاتفاق والاصطلاح: ويكون من خلال اجتماع حكماء القوم واتفاقهم على اسم معين يتم إطلاقه على الشيء.
 3. المحاكاة: لأن اللغة نشأت بسبب تفاعل الإنسان مع أحداث بيئته، وضرورة تواصله مع بني جنسه، وحاجته لتخزين المعلومات، فقد نمت اللغة وتراكمت مع الزمان.
 4. الغريزة: حيث من الممكن أن يعبر الإنسان عن الإنسان وعن المدركات بصورة فطرية.
- وبتسلسل السرد من فطرة الجمال للخبرة الجمالية المستندة لمنهج جمالي، تتمثل قوة أي منهاج بتوفر لغاته المعتادة التقنية والعلمية والسياسية والأخلاقية مضافاً إليها اللغة الجمالية التي يتمحور هذا البحث على مدى أهميتها وتأثيرها، فهي تلك اللغة التي تكون الخبرة الجمالية للمتلقي نفسه، عن طريق تحقق المسافة النفسية التي تستدعيه للتأمل والخيال والابتكار والإبداع، فهو المتلقي لذلك المنهاج الجمالي الكلي الذي يحث على التأمل ودمج العقل مع الروح ليتم بناء معاني على أساس من الفهم والخبرة، وتعد الخبرة الجمالية هي المرحلة الإنتقالية من الفهم التقني أو العلمي، للفهم المبني على التأمل الفعّال (عبد الحميد، 2001؛ غوري، 2011؛ حرب، 2003).
- ويمكن تحديد خطوات هذا المنهج الجمالي المعتمد على اللغة الجمالية فيما يلي (حرب، 2003):

- تحسين التدنوق الأدبي من خلال الاهتمام العام بالقراءة والتمعن وتطوير النقد لانتقاء المقبول، والتفاعل مع المحيط انطلاقاً من ربط أو إيصال طبيعة الإنسان مع طبيعة العالم الذي يعيش به أو بالأحرى انسجام حالاته العقلية والشعورية بالعمل الفني.
- تقصي الرموز والأبعاد التخيلية التي تشكل البنية الدلالية العميقة لجماليات النص الإبداعي.
- الوصول إلى خبايا النصوص عن طريق استخدام منهجية الحوار.
- الاهتمام باللغة باعتبارها المبدأ الأساسي والجمالي لأنها تشكل الجسر الذي يصل القاريء بالتجربة الفنية الجمالية، والاهتمام بمبدأ التأويل كقاعدة أساسية في التعامل مع النصوص ورفض النظام اللغوي المغلق.
- القدرة على تحليل وتجزئة النص لمعرفة خباياه المنصهرة ببعضها، فهو بنية لغوية ذات بعد إنساني يؤثر الزمان في تشكيلها.
- فالنص هو عبارة عن مجموعة من الثغرات التي يجب على القاريء ملأها وإعادة الانصهار معها (بخوش، 2016).
- فالكفاءة اللغوية مطلب مهم في محتوى المناهج وأيضاً لدى المعلمين والطلبة على حد سواء في سائر ميادين العملية التدريسية، فقد عرفها مذكور (2006) بأنها سيطرة الشخص على كافة أشكال الاتصال اللغوي في صورتيه المنطوقة والمكتوبة، وبهذا في تعني القدرة على التواصل وإنتاج الكلام في مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

2- علاقة الجمال بالأدب والفن

أوجد الله مقداراً عظيماً من الجمال في كيان الطبيعة من أجل استمرار الحياة، كما أوجد استعداد التجميل لدى الإنسان ليقوم بتحويل القبيح للجميل، ولما كان الأدب مرآة تعكس حياة المجتمع فهو يجسد وظيفة جمالية باعتباره قيمة فنية مضافة للحياة تساهم في إعادة صياغتها وإنتاجها جمالياً (العراقي، 1998).

وما الفن إلا رسالة متعددة الزوايا الجمالية من المؤلف إلى الناظر والمتأمل ذو الحس الرقيق والتذوق اللطيف، فمن غاية الفن تحقيق الجمال، فيدركه تارة ويفوته تارة أخرى، وقد حاول ديوي حسب ما أورده إبراهيم (1966) أن يوضح الصلة بينهما فالفن يشير إلى العمل الإنتاجي، والجمال يشير إلى الإدراك والاستمتاع، إلا أنه في بعض الأحيان تفصل الظاهرة الفنية فتكون خلق وإبداع، أما الجمالية فتكون هي تذوق واستمتاع حتلى لا يكون الفن شيئاً مفروضاً على المادية الجمالية (مسالتي، 2014).

ويعد الفن بمثابة تاريخ الوعي الجمالي عند الانسان، والتحليل الفلسفي لهذا الوعي يقوم بتدخل النظرية الاستطيقية الجمالية (عبد المعطي، 1998).

يقسم الأدب إلى نمطين: أدب خيالي وغير خيالي، فالأدب الخيالي يعني الكتابة التي يبتدعها الفنان من مخيلته، وقد يستعين المؤلفون حقائق لأشخاص أو أحداث حقيقية غير أنهم يمزجونها بوضعيات خيالية ومعظم الأدب الخيالي هو كتابات سردية شأنها شأن الروايات والقصص القصيرة والكتابات المسرحية والشعر أيضاً، أما الأدب غير الخيالي فهو كتابات لحقائق تدور حول الحياة الواقعية وتشمل المقالة والتاريخ والسير والتراجم واليوميات (الشايب، 1994).

والأدب شعر ونثر، فالشعر كلام موزون مقفى يعبر عن المشاعر والعواطف فيه صور بليغة، ومن أقسامه: غنائي، وجداني، تمثيلي، وقصصي، أما النثر فقد ازدهرت لغة العرب الفصحى بالفصاحة والبراعة فاشتهروا بفن القول، فالنثر قوي اللفظ قصير الجمل، واضح الفكرة، قليل الاستعارة، موجز الأسلوب، ومن أقسامه: الخطابة، الأمثال، الوصايا، الخواطر، والرسائل (زعطوط، 2014).

يصور الأدب ميزات الأمة النفسية والعقلية، فهو مرتبط بجميع أنحاء الحياة بالشعور والعقل والحاجات المادية ويعتبر روح العصر ونتاج المجتمع وبهذا عليه أن يجمع بين أربعة عناصر (حمد، 2017)، هي:

- العاطفة: وهي حالة وجدانية تدفع الإنسان للميل لشيء أو الإنصراف عنه، وهي من أهم عناصر الأدب فالشعور يلعب دوراً كبيراً في تجسيد ماهية الأدب وتكسب العمل صفة الخلود.

- الخيال لغة: الطيف أو الظل فيقال " خُيِّلَ له كذا"، أما اصطلاحاً: هو أحد الملكات العقلية التي تجسد المعاني والأشخاص والأشياء، وهو عنصر قيل في الأدب أنه يثير المشاعر والأحاسيس وتتجلى أهميته في تصوير المشاهد أو الأحداث المألوفة وبث الحياة والحركة بها وكأنها ماثلة أمام الأشخاص، ويرى النقاد أن الخيال أنواع؛

أ- خيال تذكري: يعتمد على التذكر البصري، إذ يسترجع الإنسان ما رآه من مناظر ومن أنواع خيال، وهو أبسط الأنواع.

ب-خيال ابتكاري: يقدم صورة جديدة مقتبسة من القراءات والتأملات، غير معتمدة على الواقع الخارجي والمشاهدات فقط.

ج-خيال تأليفي: وهو الربط بين شيئين يبدوان متقاربين، فمثلاً يقارن بين الشجرة في حالتي اخضرارها وجفافها وبين عهدي شبابه وشيخوخته.

د- خيال تفسيري: لا يكتفي بوصف الواقع الخارجي بل يمتد ليفسر آثاره وما يوحيه من معاني.

يرتبط الخيال بالحواس، لأن الخيال بما هو وضع الأشياء في علاقات جديدة، وبهذا فهو سمة بارزة من سمات الأسلوب الأدبي.

- الفكرة أو المعنى: يتضمن العمل الأدبي فكرة أو معنى يقوم عليه ينبغي على الأديب أن لا يقتصرها على التفكير فقط، بل يجعل الإنسان يشعر ويدرك الحقائق من خلال الإحساس، ولأن العمل الأدبي وحدة واحدة لا يتجزأ فلا يمكن أن تفصل أو تلاحظ المعاني عن الأفكار ولا يمكن أن يرد الجمال للفكرة وحدها أو المعنى وحده.

- الأسلوب: هو الطريقة التي يستخدمها الأديب للتعبير عن الأفكار و العواطف وكأنه قالب يصب فيه الأديب هذه وتلك.

وورد عن زعطوط (2014) إن الأدب فعالية إنسانية خاصة قائمة بذاتها لها قوانين تحكمها ولها عدة وظائف، فهو يساعد على معرفة الطبيعة البشرية والكشف عن معنى الحياة

والقيم الحسية والقيم الجمالية ويعلم الفضائل ويهذب الأخلاق، والتخلص من التراكبات الإنفعالية سواء في الإبداع أو التلقي، ويعمل على تقوية الإدراك الحسي العميق ورهافة الإحساس بالجمال وتذوقه، وبهذا ترتكز وظيفته على:

- وظيفة معرفية:

- يمس جوانب الواقع الإنساني والحياة.
- يصور الحضارة الإنسانية وكيفية التعرف عليها.
- يتواصل مع المعارف الكونية كتصوير الحياة والموت.
- يكسر الطبيعة الجامدة للحياة من خلال اللغة التي تمثل مستودع حضارات الأمم وهذا الدور وظيفي فكري يتجلى من خلال الأدوار التي يؤديها في مختلف مجالات وتجارب الحياة الاجتماعية والأخلاقية منها:

- وظيفة جمالية:

- الأسلوب التعبيري.
 - التشكيل الأدبي (ينمي الذوق عند المتلقي).
 - الحيل المجازية (توظيف جوانب اللغة لتمنح الأدب قيمة جمالية).
- وبهذا فإن وظيفة الأدب تشكل العلاقة بين الأديب والمتلقي، والأخير هو وحده من يكتشف الوظيفة الفعلية بشكل دقيق ويبني استجابته بالقبول أو النفور طبقاً لقدرته على تحديد المعنى، وممارسة فعل الفهم إلا أن النص المبني على تكثيف المعنى يدخل القارئ إلى متاهات تدفعه لتأويلات متعددة وهذا بالضبط ما يعطي النص استمراريته وخلوده بفعل الحوار المستمر بين بنية النص والمتلقي (صبيبة، 2014).

إن أي محاولة لفصل الأدب عن الوظيفة النفعية والفكرية تعد ضرباً من الجنون، حيث أن الفكر والتجارب الإنسانية وإيصالها عبارة عن غاية، أما الأسلوب واللغة وجمال الألفاظ فهي تحقق الجمالية التي تعتبر وسيلة لتحقيق الغاية، فمثلاً حين أقول: غادرت العاصمة في الصباح الباكر

(جملة بسيطة مفيدة تقتصر الفكرة وتوصلها بسهولة خروجي المبكر من العاصمة)، أما عندما أقول غادرت العاصمة والطيور في أوكارها (المعنى نفسه لكنه يحتاج إلى جهد أكبر لفهم المحتوى)، هنا يتحقق الجمال ولن يفهم المعنى سوى الإنسان العالم باللغة والأدب (زعطوط، 2014).

ولما كان التفكير مطلباً أساسياً في تقدم الإنسان، يتحتم على الفرد أن يفكر جدياً في تطوير القدرات المبدعة عند الأفراد في مراحل مبكرة في حياتهم، وهذا يتطلب تطوير المناهج التعليمية وتحسينها باستمرار، وأن تتبنى المؤسسات التربوية تنمية مهارات التفكير وتحفيزها والارتقاء بها باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات وأهداف ملحة لا كأهداف بحد ذاتها (فؤاد، 1988).

ومع هذا التطور فإن الآلات والعقول الإلكترونية ستقوم بالأعمال الروتينية وتترك للإنسان الأعمال الإبداعية، وهذا يتطلب من الفرد أن يراجع نفسه ويغير أسلوب تفكيره بحيث يؤهله للتعامل مع علوم المستقبل واكتشافاته وإبداعاته (اسماعيل، 1974)، فمن الأهمية أن يجعل من التفكير الإبداعي مطلباً موحداً واستثماراً أمثلاً في تربية عقول الأبناء، ويقدر المعلمون والمربون ضرورة الاهتمام بعمليات التفكير وتنمية المهارات بوصفها الثمار الحقيقية للتعليم والنهوض بالأمة للحاق بالتغيير الذي يحدث في المجتمع آخذين بأسباب التقدم العلمي (زركوب وآخرون، 2012).

3- الفهم الجمالي

وهو حسب ما أورده (حرب، 2003) التأمل والتحرر من قيد الأفكار للوصول لخبرة الشيء خبرة جمالية تدمج الروح والعقل، ليترجم الشعور والخيال بأداء مبدع يصل لمرحلة الإقناع، وأوضح درياشي (2007) بعض خصائص الفهم الجمالي، وهي كالاتي:

أ- تحويلي: بمعنى أن الفهم الجمالي يغير من نظرة الفرد إلى العالم المحيط به، ويغير كذلك من الطريقة التي ينظر بها إلى العالم، وضمن المواقف التعليمية يؤدي إلى تحول الأفكار المرتبطة بنشوء المعرفة وتطورها إيسمولوجياً، وعند ارتباطها بحياة الطالب اليومية خارج نطاق المنطقة التعليمية تسمى خبرة تحويلية جمالية.

ب- موحد: يقوم الفهم الجمالي على تطوير التماسك بين الأجزاء والأفكار والمفاهيم من جانب ومن جانب آخر فإن الفهم الجمالي يكمن في الحقيقة المكتشفة، فهناك جمال آخر يأتي نتاجاً لوحدة الأجزاء، فمثلاً القوانين التي تحكم حركة القمر حول الأرض وحركة الكواكب حول الشمس والمد والجزر كلها نتائج لقانون واحد هو قانون نيوتن للجذب العام، وبهذا فإن بعض الأشياء في الطبيعة تثير الإشمئزاز إذا تم النظر إليها بصورة منعزلة عن الموجودات الأخرى، ولكن قد يتحول هذا الإشمئزاز إلى إعجاب وتقدير في اللحظة التي ينظر إليها ككل متكامل.

ت- ملزم ودرامي: بمعنى أن الفرد لا يستطيع أن ينعزل عن مشاعره وأحاسيسه حيال موقف أو حدث يتعرض له في حياته.

ث- التوتر الجمالي: الفهم الجمالي لا يصور الطالب مستقبلاً للمعرفة فقط، بل هو فرد متفاعل مع محتوى المنهاج ويقوم بتشكيله حسب ما يتناسب مع تكوينه وذاته، فالتوتر المتمثل في الإحساس بالتوقع والتطور والرضا يسير الخبرة الجمالية، وبدونه لا تحمل الخبرة أية دلالات تربوية.

4- الاستجابة الجمالية

الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يقدر على الإحساس بالجمال وتنوقه، ولأن موضوع الجمال مرتبط بمجالات عديدة من حياة الإنسان، لا بد من الخوض في النشاط الإنساني المرتبط به وهو الاستجابة الجمالية، فنتعدد الآراء حول معاني الجمال والإحساس به والاستجابة له لكنها تبقى وجهات نظر لا يمكن اعتبارها نظريات علمية.

وفي حال اعتبار الموضوع الجمالي مثير يثير انتباه المتلقي ويجعله يندفع إلى الاستجابة له بشكل سلوك نعتبره سلوك جمالي، ويكون متعمد أو مقصود ناتج عن الإثارة بالمثير لجعله يدرك القيم الجمالية في الموضوع الجمالي، فتتكون حالة سيكولوجية لها طبيعتها الفريدة وقابليتها للقياس، فهذه الاستجابة في المواقف التي تكون فيها العلاقات الجمالية في أعلى مستوياتها يتحرك لها الوجدان بالمتعة والارتياح أو الاستهجان للقيح ونبذه، ويركز المتخصصون في قياس السلوك

الجمالي على البعد الوجداني الذي يتضمن القيم الشخصية والاتجاهات والميول والدوافع وخصائص الشخصية (سلمان، 2012).

تتم الاستجابة الجمالية بعد تلقي المنبه الجمالي والعمليات التي يتضمنها التنبيه (ذرب، 2012)، وهي:

1. الشعور وهو أحد وظائف المخ، ويرتكز على جانبيين المتلقي نفسه والموضوع الجمالي، ويشمل ثلاث جوانب متداخلة وهي: أ. الجانب الإدراكي المعرفي. ب. الجانب الوجداني الإنفعالي العاطفي. ج. الجانب النزوعي العمل التنفيذي.

2. الانتباه وهو تركيز الشعور في شيء وتهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات من المحيط الخارجي.

3. الإحساس وهو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من تنبيه عضو الحاسة وتأثر مركز الحس المسؤول في الدماغ.

4. الإدراك وهو عملية نفسية قائمة على وعي الأشياء الخارجية وصفاتها وعلاقتها بما له صلة مباشرة بالعمليات الحسية، ويتأثر الإدراك بمجموعتين من المؤثرات: خارجية تتعلق بخصائص الموضوع المدرك، وداخلية تتعلق بذات المتلقي، لذلك فهو سلوك يختلف من شخص لآخر، فالمتلقي يدرك الموضوع الجمالي إدراكاً حسياً أو عقلياً، يتبعه انفعال عاطفي وجداني ثم يتخذ موقفاً اتجاهه، فيتم السلوك بالآلية التالية:

مثير جمالي _ شعور _ انتباه _ إحساس _ إدراك _ استجابته قبول / رفض.

وبحسب سلمان (2012) فإن تفسير الاستجابة الجمالية تتخذ ثلاث وجهات:

1. التفسير الموضوعي: تعتمد على فكرة الجمال ظاهرة موضوعية لها وجودها الخارجي وكيانها المستقل، حيث أن الجمال قائم بحد ذاته وموجود خارج النفس الشاعرة به فالشكل يبدو جميلاً إذا توافرت فيه صفات معينة، فيتحرك بذلك مفهوم الجمال من التأثر بالمزاج الشخصي.

2. التفسير الذاتي: يعتمد على فكرة أن الجمال ظاهرة نفسية وخبرة ذاتية، فالجمال يوجد في ذات المتلقي وبه، فهنا معنى الجمال ليس صفة في الشيء الجميل ولا يمكن أن يقوم بمعزل عن إدراك المتلقي، وقد وصف بعض الفلاسفة موقف الذات ازاء الجمال وحددوا بعض سمات الاستجابة الجمالية كالتالي:

1. التوقف: تتمثل بصدور فعل جمالي منعكس لحظة الاستجابة، لإيقاف مجرى التفكير العادي من لأجل الاستغراق في حالة من المشاهدة والتأمل.

2. العزلة أو الوحدة: تتمثل بقوة الموضوع الجمالي النزوعية على جعل المتلقي ينعزل ويتوحد معه.

3. الإحساس بالوجود إزاء ظواهر لا حقائق: لأن الشعور الجمالي يفتقر إلى الواقعية، فيقتصر نظر المتلقي على الطابع الظاهري للموضوع الجمالي.

4. الموقف الحدسي: الحدس والإدراك هما القائد للمتلقي فينجذب إلى الموضوع ويستجيب له أو العكس لإحساسه بتملكه وليس الاستدلال عليه والبرهنه.

5. الطابع العاطفي: لا يقتصر الموقف الجمالي على استجابة شخصية فقط، بل إن العاطفة والوجدان تدفعان المتلقي إلى ربط الموضوع بالحساسية الجمالية لا بالتصور العقلي.

6. التقمص الوجداني أو العاطفي الرمزي: وهو عملية محاكاة باطنية عند الحكم الجمالي لأي موضوع، فيضع المتلقي نفسه مكانه محققاً معه علاقة بشرية تشبيهية عن طريق بعض الحركات العضلية.

3- التفسير الذاتي الموضوعي: يعتمد على فكرة أن الموضوع الجمالي يحدد القيمة الجمالية مع ربطه بذات المتلقي عن طريق ما يثيره من خبرة جمالية، أي أن الجمال علاقة تربط بين الذات والموضوع، فالجمال هنا حقيقة موضوعية متناسقة توجد في الطبيعة وتدرج في ظروف نفسية تثير الشعور بالرضا والارتياح.

5- الخبرة الجمالية

إن نظرية النمو الطبيعي والاجتماعي تُعدُّ التربية عبارة عن سلسلة خبرات تؤدي كل خبرة إلى أخرى، فتتسع ارتباطات الإنسان بمحيطه وتنمو ثروته من معاني للأشياء والظواهر الطبيعية التي يختبرها، وبذلك يكتسب القدرة على توجيه الأمور فيكيف ويتكيف مع ماحوله وفقاً لاحتياجاته، فالتربية بحسب ديوي (1962) هي بناء الخبرة وإن الخبرة الجمالية هي التي تضيء الوحدة والاتساق على الأفعال والأحاسيس والأفكار المبعثرة، لأن في كل خبرة عقلية أو عمل جانب جمالي يرجع إلى الإنسان ذاته والنظام الذي يسير عليه، وأن هناك استمرار بين الخبرة الجمالية وغيرها من الخبرات الأخرى، وحتى الخبرات غير الجمالية تمتلك صفة جمالية مما يؤكد صفة الخبرة سواء كانت جمالية أو عقلية أو عملية هو سيطرة صفة من هذه الصفات دون إبعاد الصفات الأخرى (النجيحي، 1984).

وأكد ديوي (1954) على إن للمفكر لحظته الجمالية، التي لا تبقى بها أفكاره مجرد أفكار، بل تترجم إلى معان ودلالات مندمجة في صميم الموضوعات، وأقر بضرورة أن تكون كل خبرة وسيلة لإعادة تنظيم وبناء الخبرة التالية، فقال: "إن التربية للخبرة وعن طريق الخبرة وفي سبيل الخبرة"، وبالتالي فإن الخبرة تقاس بمدى ما تؤدي إليه من تغير في السلوك ومدى أثرها على الخبرات التالية.

وممن المعايير التي تتكون على أساسها الخبرة الجمالية في فلسفة ديوي حسب ما أوردها (جيدوري، 2010):

1) مبدأ التحول في الخبرة الجمالية: فالخبرة الجمالية متحولة وليست ثابتة نتيجة تغير طبيعة العلاقات والعناصر التي تشكلها، مما يتطلب من الإنسان أن يعرف كيف يدرك العلاقات الجديدة، فكل خبرة جمالية جديدة يفترض أن تعدل الخبرات السابقة لها، وبالتالي يتبلور هدف التربية الجمالية في تمكين الطلاب من إعادة تنظيم أحاسيسهم ومشاعرهم ومعارفهم واتجاهاتهم نحو خاصية الجمال في الوجود في سياق الخبرات التي يمرون بها داخل المدرسة وخارجها (Childs, 1986).

2) مبدأ استمرار وتواصل الخبرة الجمالية: إذ أن الخبرات التربوية سلسلة متصلة الحلقات، فالخبرة الجمالية لا تقف ولا تنتهي ما دام الإنسان في تفاعل مستمر مع بيئته مما يضمن المبدأ السابق ويؤكد تحولها وتطورها (Childs, 1986).

3) مبدأ تكامل الخبرة الجمالية: تتطلب الخبرة استجابة متكاملة من الإنسان أي معاشتها من كافة جوانبها (الحسية والجسمية والعقلية والنفسية...)، فيقول ديوي ليس من الممكن فصل العناصر العملية والانفعالية والعقلية عن بعضها بل لابد من اعتبار هذه التجربة كلاً موحداً يربط الجانب الانفعالي بين أجزائه، ويكشف الجانب العقلي عن دلالاته، ويوضح الجانب العملي ما يحدث من تفاعل بين صاحب التجربة وبين أحداث البيئة المحيطة به (إبراهيم، 1966) مما يحدث نوعاً من التوازن الجدلي بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، مما يجعل سلوك الإنسان وأفعاله جمالية طيفاً لخبراته الجمالية.

4) مبدأ التفاعل في الخبرة الجمالية: لا تحدث الخبرة الجمالية في داخل الإنسان فحسب بل تعمل في سلوكه الذي يؤثر في اتجاهاته وأحاسيسه ومشاعره، فكل خبرة جانب فعال، وعليه فإن الخبرة الجمالية يجب أن تحدث تفاعل إيجابي ينتقل ويتبلور في صورة جديدة ليتفاعل مع البيئة من أجل الخروج بخبرات جديدة تتفاعل بدورها لينبثق عنها خبرات أجدد، لذا ينبغي على القائمين على السياسات التعليمية تأكيد مبدأ التفاعل في العملية التربوية والتعليمية وخاصة ما يتصل بالتربية الجمالية (بدران، 2002).

يمكن تعريف الخبرة الجمالية بأنها حالة من الاندماج مع مثير أو موضوع جمالي، وهي نتيجة ما يشعر الفرد به من متعة واكتشاف وارتياح أو قلق بتأثير من هذا التفاعل، ويمكن أن يكون مفعول الاندماج قصيراً وممكن أن يمتد، وقد يكتفي الفرد بالتفاعل معه لمرة واحدة، وقد يعاود التفاعل مرات ومرات (عبد الحميد، 2001)، وتنتج الخبرة من عدة مفاهيم، هي:

التقمص الوجداني والذي يعنى به أن جميع المشاعر والانفعالات تكون داخل النفس، لكن المشاعر في حالة التقمص تكون تلقائية تتعلق بالشخص أو الشيء المدرك، فتتم المعاشية معه ويتم الشعور به كما لو أن لديه نفس أو روح فنتش (1997)، فهو كما عرفه ثيودور ليبس

(1941) هو شعور على عكس غيره من المشاعر والانفعالات الأخرى، يشعر الإنسان خلاله بأنه جزء من شخص أو موضوع آخر، فالتقمص إذن هو الخطوة الأولى في الإدراك الجمالي والخبرة الجمالية (T.Lipps, 1941).

واعتبر "عبد الحميد" التقمص نوع من الإسقاط السيكولوجي للذات على العمل الجمالي وهذا الإسقاط يمكن المتلقيين من المشاركة في الانفعالات التي يدركونها في الفن أو من خلاله، وهكذا فإن المتلقي والموضوع الجمالي يقوم كل منهما بتغذية الآخر أو يقتات كل منهما على الآخر، فالاستعداد الجمالي والسيكولوجي للمتلقي يقوم بدور كبير في النشاط الجمالي ويشكل استجابته، فمثلاً نجد أنفسنا نضرب بأقدامنا ضربات خفيفة عندما نستمتع إلى إيقاعات موسيقية معينة، أو نصر على أسناننا عندما نشاهد أحد أفلام الرعب، وفي الصياغة التحليلية النفسية لمفهوم التقمص حل مفهوم التوحد، وقد نظر فرويد إلى التوحد على أنه شكل من أشكال تكوين الذات على مثال شخص آخر، الطفل ووالده، فهذه العلاقة الإنفعالية التي تنشأ على نحو مبكر بين الذات (الطفل) وموضوع معين (الوالد) (عبد الحميد، 2001).

المتعة: كلاسيكياً ترتبط المتعة بالإتزان ومقابلها اختلال الإتزان، فيقابل كل نوع من المتعة نوع من الألم، فهناك القبح مقابل الجمال والحزن مقابل البهجة والمرارة مقابل الحلاوة وغيرها، وتقترب هذه الفكرة مما تردد لدى أرسطو وأفلاطون في حديثهما عن الاعتدال وعدم الإفراط، وقياس هذه الحالة نسبي، فقد تكون سارة في لحظة ومؤلمة في لحظة أخرى مثل تناول الطعام عند الجوع يكون ساراً، أما عند تناوله في حالة الشبع يكون مؤلماً (عبد الحميد، 2001).

وأضاف "عبد الحميد" أن المتعة ترتبط بالتقمص الجمالي واعتبرها ليبس (1941) من أهم مبادئ الخبرة الجمالية، وتحدد من خلال الطبيعة الخاصة بالتأمل الجمالي والذي يتم من خلاله التعليق أو الإيقاف المؤقت، أي الاندماج بين المتلقي والعمل الجمالي، فيكونان شيئاً واحداً دون أي شعور بالانفصال بين الذات و الموضوع، لذلك فإن المتعة الجمالية متعة لاموضوع لها، تنشأ من خلال الوحدة بين التأمل والعمل الجمالي، وأطلق

عليها (ليبس) مفهوم التعاطف الجمالي وهو الشعور بالمتعة الجمالية من خلال التقمص الجمالي الكامل.

اللذة: هناك عدة آراء نحو تعريف هذا الشعور، فكانت عند "أبيقور" أنها أمر بديهي يشعر به الإنسان كما يشعر بحرارة النار وبياض الثلج، وقصد بها إنعدام الألم في الجسد والاضطراب وبمجرد تحقيقها تهدأ كل عواصف النفس، وهي الخير الأسمى والأعظم لولاها لكانت الحياة السعيدة مستحيلة، واشتملت على ملذات العقل والجسم معاً، فالإنسان الفاضل يحصر همه في السعي إلى ملذاته، كذلك ينبغي عليه تعديل الألم باللذة وتقبل الآلام التي تجلب أحياناً لذات أعظم ما دامت عواقب الألم ليست في جميعها شراً، وبهذا يُحسب حساباً لما يترتب على الآلام من لذات، فإذا كان الفرد يجد لذة تنتج ألماً يتأثر به بشكل أكبر من تنعمه باللذة الأولى، كان عليه تجنب هذه اللذة حرصاً على تجنب ألم أكبر، وإذا كان بعض الألم ينقضي إلى لذة درجتها أكبر من درجة الألم المنتج لها عليه أن يعاني من هذا الألم حرصاً على تحقيق اللذة الكبرى (إبراهيم، 1976).

ولا يشتمل سلوك الإنسان على السعي من أجل إشباع دوافع أو متع خارجية المنشأ أو مادية فقط، وهنا يكاد أن يقترب مما أورده "كانط" عن المتعة المنزهة عن الهوى، فالصياد الذي لم يعد يحتاج إلى السمك كي يأكله أو يبيعه، قد يستمر في هذا النشاط من أجل الاستمتاع به في ذاته، كما أنه قد يحاول جاهداً بعد ذلك أن يتقن مهارات الصيد وينوع فيها مما يجعله يشعر بمتعة أكبر كلما مارس هذا النشاط، فاللذة هنا طورٌ متقدم ناتج من متعة متأصلة (عبد الحميد، 2001).

وانطلق هوبز من مبدأ أن الإنسان بطبيعته أناني والغاية الأساسية عنده هي الحفاظ على ذاته، فتنشأ رغبات أخرى عن طبيعته هذه، فيتجه نحو اللذة ويسعى إلى القوة باعتبارها وسيلة لإشباع رغباته، فينشأ ما أسماه "حرب الكل ضد الكل"، وقد يبدو أن هنالك تناقضاً بين الفوضى وحرب الكل ضد الكل التي تسود حالة الطبيعة الأولى وهي الحفاظ على الذات، فسرعان ما يزول التناقض عند التفكير بأن الغريزة الأساسية وهي البقاء تتغلب على

ما عاذاها من أمور أخرى عند اتباع قوانين الطبيعة والتزام الفرد بها يكون داخلياً، فيتجنب كل ما يعتبره شر ومؤلم، ويختار الخير وهو الشيء الذي يوصله لمرحلة الرضا واللذة (عبد الحميد، 1997).

المسافة النفسية: يرتبط مفهوم المسافة النفسية بمفهوم التقمص، لأن المسافة تحدد مقدار التقمص المرغوب فيه في مناسبة جمالية معينة، أي مقدار ما ينبغي أن يستغرق فيه الفرد أو يندمج معه، ولقد عرفها "بوالو" على أنها مسافة توجد بين الذات وبين حالاتها الوجدانية، وأشار إلى الوجدان من خلال الإحساس والإدراك والإنفعالات والأفكار، بهذا تميز السافة النفسية الاتجاه الجمالي عن الاتجاه العملي الذي تتلاشى فيه هذه المسافة، ومن ثم تحل حاجات الإنسان وأهدافه الشخصية محل تلك المسافة الموضوعية التي تسمح بالتأمل والبهجة خلال الاتجاه الجمالي (Sadock, 1994).

وقد حدد بوالو العوامل التي تزيد أو تقلل الخبرة الجمالية، إذن هي حالة من التفاعل الجدلي والحركة البندولية بين الاقتراب أي التقمص والابتعاد أي المسافة، وإنها تكون نوعاً من الاستمتاع الذاتي المتموضع أو المتجسد في موضوع جمالي (جرار، 2016).

واستخدم "بوالو" مثلاً خاصاً لاستيضاح مفهوم المسافة النفسية بوصفه مميزاً بين الاتجاه الجمالي والاتجاه العملي، وهو ما يحدث عندما يوجد المرء في طقس ضبابي وسط بحر عاصف، فقال: "فوجود الضباب الكثيف أمام المرء وهو في البحر يمثل خبرة غير سارة، إنه ينذر بالخطر وفقدان التوجه ومن ثم تزداد مشاعر الخوف والمشقة والرعب"، ويحدث هذا فيما يتعلق بالاتجاه العملي أو الواقعي، أما التحول من هذا الاتجاه إلى الاتجاه الجمالي فيغير هذا المشهد الحسي على نحو جذري، "فعندما لا يكون هناك خطر كامن يحدق بالمرء تكون هناك حالة من التأمل المصحوب بالابتهاج لهذه الحال الداكنة المعتمة الخاصة بالضباب والتشكيلات المتنوعة له، ومن ثم يتراجع الخوف وتتقدم البهجة"، وبهذا يتميز الاتجاه الجمالي عن الاتجاه العملي كما ذكر آنفاً (حرب، 2003).

وأوردت الشرباصي (2013) أن الخبرة الجمالية تبقى حيوية ما بقي بها الإيقاع والتنوع، والإيقاع هو التكرار الممتع والتردد المنظم للخبرات ضمن برمجة زمنية متتابعة ومتناغمة، مما ينظم العمل ويقدمه كلاً متكاملًا، ومعيار الإيقاع الجميل هو القدرة على جعل البرمجة ممتعة تدخل الرضا والسرور للبيئة التعليمية، مما ينتج عنه التنوع ويعرف على أنه استخدام إمكانات مختلفة في تقديم الخبرات، ومما ينعكس عليه من استخدام إمكانات متعددة لدى الطلبة في طرق تمثيلها.

6- التربية الجمالية

إن التربية الجمالية هي التي تجعل الإنسان ينعم بالحياة، لأنه يدرك من خلالها سر الحياة السعيدة والناجحة فيحرص على أن يرى ما بها من مظاهر جمالية فينعكس ذلك على سلوكه فيصبح مرهف الحس رقيق الوجدان مهذب الانفعال، واعتبر ديوي التربية سلسلة خبرات ترتبط ببعضها وتصل كل منها إلى الأخرى، فيتكيف الفرد وفق ما يحيط به ويكتسب سيطرته وقدرته في توجيهه على ماحوله وفقاً لاحتياجاته، فتتسع ارتباطاته واتصالاته بمحيطه مما يبني وينمي ثروته بمعانيها وخبراتها ويجدد تلك الخبرة، مما يؤدي إلى بناء وتجديد خبرة مجتمع بأكمله (جيدوري، 2010).

وبما أن التربية الجمالية نابعة من الجمال فهي حاجة أساسية فطرية موروثية وليست كمالية فوجودها يلزم ولادة الفرد، فكما يحتاج الإنسان أن يربي عقله ونفسه وروحه وجسده هو بحاجة إلى الجمال واللذة والمتعة (جرجاوي، 2011)، وبهذا نالت التربية الجمالية اهتمام الفلاسفة وعلماء الفن والإختصاصيون بالتربية الفنية والجمالية، وأخذوا يتوسعون في مضامينها حتى نشأ علم خاص عُرف بـ "علم الجمال" وحسب تسميته التقليدية القديمة فلسفة الجمال أو فلسفة الفن، غير أن اتساع آفاقه وتعدد مسائله وفروعه النظرية والتطبيقية أصبح يستخدم للكشف عن المبادئ والقوانين التي تفسر الظاهرة الجمالية بوجه عام، وفهم القيمة الجمالية أو التجربة الجمالية أو الإبداع أو التذوق الجمالي أو الحكم الجمالي أو التقدير الجمالي، ويمكن القول أن وظيفة الفن وعلم الجمال وظيفية تربوية مهمة إذ أنها أداة لترقية المشاعر والتسامي بالحس (Dewey, 1939).

وهنا يأتي دور التربية في كيفية توظيف أسس الجمال والحاجة النفسية للجمال وبيكولوجية عملية البحث والاستكشاف واستخدامه في التدريس.

وقد تطرق عدة فلاسفة لموضوع الأهمية التربوية لتضمين اللغة الجمالية في المنهاج وإبرازها ركناً أساسياً لا مناص من وجوده؛ فعليه يرى ديوي (1939) أن لبّ الإبداع الناتج من الإدراك الجمالي القائم على خبرة الشيء خبرة جمالية، فالفن عنده هو لغة الاتصال والتعبير.

وتحدث فيليب فينكس (1972) كما أورده حرب (2003) عن المنهج الموجه نحو التسامية متمثلاً بثلاث مبادئ: الأمل والإبداعية والوعي، مستنداً على القيم الفلسفية لعلم الجمال كما أسسها سقراط، ألا وهي: "الحق والخير والجمال"، وأوجب إخضاع المنهاج في بنائه وتصميمه لمعايير إبداع العمل الفني، كما وأنه أشاد بتضمين المعرفة الجمالية في محتوى المنهاج على اعتبار أنها فرع من فروع المعرفة، فكل مبحث يجب أن يبني بنى إبداعية.

وميزت غرين (1965) بين نوعين من المعاني أحدهما معرفي يعنى بالعقل، والآخر غير معرفي يستند إلى الحدس، مؤكدةً على ضمان توازن وجودهما، ليتم تحقق الوعي الذاتي واكتشاف الذات، وسعت لتفعيل دور الخيال لتوسيع خبرات التلاميذ عن طريق اعتماد أسلوب السرد القصصي في التعليم.

أولئك الفلاسفة الثلاثة؛ ديوي، وفينكس، وغرين، أكدوا على ضرورة التوجه الجمالي في موضوع المناهج والتدريس، فديوي أكد على الخبرة الجمالية، وفينكس أكد على منهاج متسامي، وغرين أكد على إبراز عنصر الخيال (حرب، 2003).

وطرح آيزنر (1972) الأهداف التعبيرية في المنهاج الجمالي، فبوجودها يتمكن التلاميذ من استخدام المهارات والأفكار تبعاً لخيالهم ومشاعرهم، استخداماً يتطلب وسيطاً لنقله عبر السياقات التعليمية من خلال دروس ومواقف تعليمية ومشكلات تخلق لديهم حاجة ودوافع لاستخدام طاقاتهم العقلية والروحية الكامنة، وبهذا يتحد الهدف التعبيري والهدف التعليمي عند آيزنر لتمكين المتعلمين من توسيع أفكارهم، فالخيال والشعور يحتاجان سياقاً داعماً تكفله الأهداف التعليمية.

7- التدريس الجمالي

يُعد التدريس من العناصر المنهج، وهو نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، ويسعى لإعداد أفراد نافعين قادرين على تحمل المسؤولية وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع (عبد السلام، 2006).

وأشار آيزنر (2005) إلى أن التدريس الجمالي مليء بالخبرات الحقيقية، وفي أعماق كل خبرة خصائص جمالية تشجع على التأمل والتفكير للوصول بالطلبة إلى مستوى معين من الإبداع، وأن المعلم يمتلك القدرة على تحسين الأداء التعليمي للطلبة ضمن أداء كلي يتسم بالمرح والفكاهة، ويتيح للطلبة إطلاق العنان لأفكارهم ومشاركة انفعالاتهم لمواقف المنطق، هذا من خلال اتباع أساليب تمتاز بالحس والتذوق الجمالي كاستخدام المعلم للتشبيهات والخرائط المفاهيمية والخيال والسرد القصصي.

ويعرف التدريس الجمالي على أنه: الإجراءات التفاعلية بين عناصر العملية التعليمية التعليمية، بهدف تشكيل أداء منظم ومتناغم ومتناسق يضفي الحيوية والسرور على التدريس (العدوان، 2016)، وهو أيضاً طريقة في التدريس يتم خلالها تقديم المعرفة العلمية بأساليب جميلة وممتعة تعتمد على إثارة المشاعر والعواطف والخيال المتمثل في تحرير الأفكار من الارتباطات المنطقية وإثارة الحدس المتمثل في فهم الحقيقة وعدم التقيد بالتحليلات المنطقية فقط (يونس ب، 2012).

ومداخل التدريس للمناهج متنوعة وهي: مدخل التكامل، ومدخل المفاهيم، ومدخل الإتقان، والمدخل القيمي، والمدخل الجمالي، ويعتبر آيزنر (2005) المدخل الأخير أي الجمالي هو الأكثر جذباً وامتاعاً للطلاب، حيث أنه يعمل على تحفيز المتعلمين على الدراسة ويطور قدرات العقل على التفكير بشكل عميق بحيث يصبح التعلم ذا معنى، وهو عنصر مهم في العملية التدريسية بحيث يسود الجو الجمالي في التدريس، ويستثمر هذا المدخل حاجة الإنسان الفطرية للجمال، وينظر للمعرفة العلمية على أنها معرفة متكاملة في مجموعها؛ فيحيط بالعملية التعليمية التعليمية، ويبث عناصر الجمال فيها، ويستند على أسس ومبادئ تشكل في مجموعها الجمال بذاته في

تدريس المادة العلمية؛ كالتناسق والتناغم والإيقاع والتنوع والوحدة، وبذلك يحقق توازن شخصية المتعلم مما فيه صلاح للفرد والمجتمع (الحكيمي، 2010).

وتنقسم مداخل التدريس الجمالي إلى قسمين أساسيين: أولها وصف طبيعة المحتوى التعليمي الذي يقدم للطلبة، والثاني: يهتم بإجراء عملية التعليم (سعادة، 2018).

ولأن التدريس مصدر للخبرة الجمالية، ومقياساً للاستجابات المنبثقة داخل الغرفة الصفية، اعتبره آيزنر فناً لا مهنة، ووضع له خمسة معايير مضمونها: أولاً: تعليم الأفكار والمهارات وأنواع الإدراك من خلال النشاطات التي تتحدى مستويات التفكير لدى المتعلمين، ثانياً: أن لا يحصر المعلم المحتوى بالنص الموجود، لأن مصادر التعليم ليست مقتصرة على ما دُون بكتاب خاص لمبحث معين بمرحلة معينة فأفاق العلم واسعة وحقله خصبة، ثالثاً: أن يستطيع المعلم أن يعبر عن النص والموضوع بأكثر من أسلوب وأكثر من آلية بمرونة ليتمكن من إيفاء جوانبه، رابعاً: قدرة المعلم في مساعدة المتعلمين على ربط ما يدرسه بمجالات أخرى، خامساً: قدرة المنهاج على توفير مجموعة من الخيارات والبدائل للمعلمين سواء بالطرق والأساليب أو بنوعية وكمية المعلومات.

ويؤكد لي هين (2010) أنه يمكن لمبادئ الجمال أن تستخدم في التدريس لتحفيز عملية التعلم وجعلها أكثر متعة والمساعدة على تنمية التفكير العلمي، وهذه اعتبارات استخدام جماليات العلم في التعليم كما وصفها:

- 1- خلق جو جمالي أثناء التدريس.
- 2- تنمية مشاعر الطلبة وعواطفهم للتذوق الجمالي.
- 3- تشجيع الطلاب على التعلم وحب المعرفة وتحفيزهم على الفهم الجمالي.
- 4- التدريس بطرق مبتكرة يراعى فيها استخدام التكامل والمقارنة والاستكشاف والإبتكار.

بتلك الطرق يستطيع المعلم أن يقود طلابه نحو الإبداع عن طريق الخوض بمواقف تعزز قدراتهم في حل المشكلات والاكتشاف للوصول إلى الحقيقة العلمية والشعور نهاية بالسعادة والإرتياح من خلال متعة التجربة والاكتشاف.

وبهذا فإن اللغة الجمالية الموجودة في المنهاج الجمالي إذا ما طرحت بطريقة جمالية في محتوى المنهاج (المنهاج المكتوب) ودُرست بأسلوب جمالي من قبل المعلمين (المنهاج المطبق) ستشكل إستجابة جمالية للطلاب تتم عن فهم جمالي بحالات من التأمل والتقصص والمتعة مروراً بمسافة نفسية تصل إلى مرحلة الخبرة الجمالية التي اذا ما واكبت المناهج والأجيال، وعن طريق التربية الجمالية تنشيء فرداً ذواقاً مقدراً لقيمة الجمال في كل نواحي حياته.

4. المنهج الجمالي

يحمل المنهاج في طياته عدة مضامين، فهو بمفهومه الضيق يمثل "خطة للتعليم" كما أنه خطة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة، مرتبطة بأهداف جزئية أوخاصة بموضوع محدد، فلا يمكن للمنهاج أن يكون المادة الدراسية وحدها، لأنها لا تمثل إلا المحتوى فقط. والمنهج لا يمثل الأهداف أو الغايات أو الخبرات التعليمية فحسب، لأن كلا منهما لا يمثل إلا عنصراً واحداً من عناصر المنهاج، لكن تعريف المنهاج على أنه خطة يعد أكثر شمولاً (Saylor & Alexander, 1974).

أما المنهاج بمفهومه الحديث متضمناً للغة الجمالية يعد أوسع، فهو يمتد ليشمل مجموع القرارات المتخذة لغرس الثقافة الجمالية لدى الطلاب عن طريق مجموعة من الخبرات والنشاطات والمفاهيم والمعارف التي تتسجم مع مبادئ التربية الجمالية، فلا بد أن تحتوي المناهج الدراسية جزءاً كبيراً من قيم الفن والجمال والإبداع والمتعة والتذوق الجمالي، وذلك نظراً لأهميتها في النمو المتكامل للشخصية وجوانبها المتعددة.

وعليه فإن تنشئة الفرد على التذوق والجمال ضرورة عصرية تسعى الأمم المتقدمة لتتقيد أبنائها عليها من أجل الأخذ بأسباب الحضارة باستغلال أوقات فراغ الطلاب في قراءة الكتب غير المنهجية والقصص والمشاركة في المتاحف والمعارض الفنية من أجل ترسيخ مبدأ التربية الجمالية،

وبناءً على ذلك فإن الأنشطة الضرورية ترسخ القيم الجمالية وتتحول إلى سلوكيات يومية يمارسها الطالب في حياته العادية والتي تؤثر في شخصية الطالب وتساعد في تنمية قدراته الكامنة وتؤثر على أحاسيس الناشئة وأخلاقهم وفكرهم وتنشط دوافعهم وحيويتهم تجاه أنفسهم وأوطانهم (الخضر، 2005).

ويعتبر المنهاج العمود الفقري للمنظومة التربوية في المجتمع، والمنهاج الجمالي مدخل يساير منطق العلم وفلسفته في تفسير ظواهر ومجالات العلمية، ويضيف المتعة في تحصيل العلم والبحث فيه (الطلي، 2014) ومن مؤشرات مكونات العملية التدريسية في المنهج الجمالي المطبق والمكتوب:

- 1- جمال في إعداد المعلم وكفاياته.
 - 2- جمال في طرائق التدريس.
 - 3- جمال في تأليف المحتوى العلمي.
 - 4- جمال في أداء الطالب وتوظيف معرفته في حياته.
 - 5- جمال في الجو القيمي المنبثق من تكامل العملية التدريسية.
 - 6- جمال في تفاعل البيئة المادية والمعنوية المحيطة بالعملية التعليمية.
- أهداف تدريس المناهج وفق المدخل الجمالي (صالح ومطالقة، 2018)، يمكن توظيفها في هذه الدراسة لمبثني العلوم واللغة العربية، ويمكن توظيف أهداف تدريس المنهاج الجمالي من خلال:
- رفع مستوى الثقافة الجمالية للمتعلم، من خلال الاستمتاع بالأشياء والأقوال والأفعال الجميلة في المحتوى العلمي.
 - الربط بين المعرفة والواقع عن طريقة زيادة التخيل والإبداع وإنشاء الروابط والعلاقات بين المأخوذ والموجود.
 - يفتح المنهج الجمالي الأفق النفسية والعقلية والوجدانية للمتعلم.

• يسهم في تعزيز المتعلم على استثمار التجارب الذاتية، وتطبيق التعليم في أموره الحياتية.

وأشار محرم يحيى (2007) إلى مجموعة الأسس العامة التي تستخدم لبناء منهج بيولوجي في المدخل الجزئي، التي يمكن الاستعانة بها لتحديد أسس المنهج الجمالي:

(1) توحيد بنية العلم، وتتضمن ثلاث مكونات كما أوردتها (السيد، 2016) الأول: النتائج، والثاني: العمليات، والثالث: الأخلاقيات، ويتم التوحيد من خلال استجلاء مبادئ الجمال الموجودة في جميع مجالات العلم وهي الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات، والتركيز على سيكولوجية عملية البحث أثناء ممارسة عمليات العلم المختلفة من ملاحظة وقياس وتفسير وتنبؤ وما ينتج عنه من شعور بالراحة والمتعة بالحصول على النتيجة المرجوة، وما يصاحب ذلك من اهتمام بالقيم والأخلاقيات البحثية (يونس أ، 2012).

(2) التأكيد على المفاهيم الكبرى، بسبب التطور المعرفي أصبح من غير الممكن شمول المنهج الدراسي على كافة الحقائق والمعارف، ولما كانت المفاهيم تنظم في صورة هرمية أي كل مجموعة جزئية تنظم حول مفهوم كلي فقد يكون من المفيد أن تأخذ المفاهيم الكبرى كمحاور أساسية في المناهج الدراسية بحيث يتمكن المتعلمون فهم ما يندرج تحتها، فمثلاً يمكن أن يبنى منهاج حول مفهوم الاتزان وهو أحد المفاهيم الكبرى من خلال تعلمه يفهم المتعلمين التوازن البيئي والاتزان في الكائنات الحية والاتزان الكيميائي والاتزان في الظواهر الطبيعية، وهكذا بالنسبة لبقية المفاهيم (البيب ومينا، 1993)، وبهذا تعتبر المفاهيم الكبرى مثل النظام والتنوع والوحدة وغيرها أسس ومعايير جمالية تطبق على جميع مناحي الحياة.

(3) مراعاة مستوى النمو العقلي للطلاب، بما أن عملية التدريس قائمة على الفهم الجمالي للظاهرة العلمية فهذا يتطلب مراعاة عمق المفاهيم العلمية والمبادئ الجمالية المقدمة للطلاب في كل مرحلة ودرجة استيعابهم للعلاقات الجمالية في الظواهر المختلفة، فمثلاً عند دراسة البيئة يتم وصف ما حول الفرد وما يوجد بها من مصطلحات تدل على الوحدة والتنوع والتكامل والانسجام وغيرها من مفاهيم جمالية، ثم في مرحلة أكبر يتم التوسع في طرح المفهوم ليمتد ويشمل التوازن والنظام وقوانين الحركة وغيرها من المفاهيم الجمالية التي تعتبر أكثر تعقيداً.

4) التنوع في استخدام وسائل التقويم، لم يقتصر على التحصيل الدراسي فقد ظهر التقويم الواقعي الذي امتد ليشمل قياس مقومات شخصية الطالب ويتيح الفرصة لتقويم الجوانب الوجدانية والتي يعتبر الاهتمام بها الغرض الأساسي للمنهج الجمالي، فامتدت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه، وهو يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية تنمي العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف وحل المشكلات واتخاذ القرارات، ويراعي الفروقات الفردية وينمي روح الجماعة والتعاون.

ولجعل البحث في المناهج بحثاً جمالياً ذا صبغة فنية، أوضح آيزنر (1991) مفهومين: الذائقية: وهي فن تذوق السمات وخبرتها وإصدار أحكام حولها، الذواقة التربوي: هو الشخص القادر على تذوق السمات وخبرتها وإصدار أحكام حولها وهو معني بكل شيء له علاقة بالعملية التربوية.

وحدد آيزنر الأبعاد التي يعمدها الذواق التربوي لتكفل له الحصول على قدر من البيانات ليتذوق ما يبحث بأسلوب بحثي جمالي وهي: البعد القصدي، البعد التنظيمي، البعد المنهجي، البعد التعليمي، البعد التقويمي، كما أورد أيضاً مفهوم النقد التربوي الذي يقوم على أربع دعائم: الوصف، الشرح، التقويم، الإفادة والتعميم، بهذا فإن الذواقية التربوية من متطلبات النقد التربوي فوظيفة الناقد تحويل الصفات المدركة إلى شكل عام لتفسيرها (Eisner, 1991).

وعليه، فإن اعتبار المنهاج عملاً فنياً، يتطلب استقصاء المناهج جمالياً للكشف عن السمات الجمالية، تلك السمات والمبادئ التي تلون المنهاج، وتعيد توازنه بعد أن طغت اللغة التقنية وسيطرت عليه.

5- الفرق بين المنهاج الجمالي وغير الجمالي

المنهاج بصورته التقليدية كان عبارة عن مجموعة معلومات وحقائق ومفاهيم يعمل على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم والاستفادة من خبرات الآخرين، أما المنهاج الجمالي: هو المنهاج الذي تتوافر فيه جميع اللغات، وأهمها اللغة الجمالية بما تكتنيه من مضامين، ويهتم ذلك المنهاج بإيصال المتلقي لفهم جمالي ناتج عن خبرة جمالية كلية ومعاني عميقة مدمجة العقل والروح، وهذا المنهاج قد ربط التربية بالجمال، فالمنهاج عمل فني له معايير جمالية ومفاهيم خاصة توصل للخبرة الجمالية (الشعور، الخيال، الإبداع، الأداء، والاقناع).

فمن هذا الاختلاف بالمفاهيم تتولد الفروقات والآثار المترتبة على المنهجين من عدة نواحي فآثار المنهاج التقليدي هي كما وردت في (التميمي، 2002):

1- الآثار المتعلقة بالمادة الدراسية: تعد المادة الدراسية للمفهوم التقليدي هي الغاية الأساسية، وكل ما يدور داخل أسوار المدرسة يسخر في خدمة تحصيل الطلاب لمحتوى المواد التعليمية، ويتحقق نموهم وتعليمهم عندما يحفظون ويكررون تلك المعلومات، ولهذا تضج المناهج بالمعلومات الكثيرة التي تزداد بازدياد التطور العلمي والمعرفي، وهذا التضخم على الأغلب أدى إلى عدم ربط المواد الدراسية ببعضها وعدم تطبيق مبدأ التكامل فأصبحت المعرفة مفككة، مما أدى إلى تجزئة خبرة الطلاب وضعف قدرتهم على الاستفادة من المواد الدراسية في الحياة العملية، ونتج أيضاً إهمال الدراسات العملية بالرغم من أهميتها التربوية في إكتساب المهارات وإشباع الميول والقدرة على التفكير العلمي فأصبحت الدراسات النظرية تعتمد على الإلقاء والشرح في الغالب.

2- الآثار المتعلقة بالمعلم: وظيفة المعلم في المنهج التقليدي هي نقل محتوى المواد الدراسية المقررة إلى عقول الطلاب، مما أدى إلى ضيق أفق المعلم وعدم اتساع مداركه، وبما أن اهتمام المعلم موجه فقط لانتقان المحتوى لم يتسنى له معرفة طبيعة الطلاب من جميع نواحيها، فلم يستطع تقدير التوجيه التربوي اللازم لهم، فالمنهاج التقليدي لم يهيء الفرص أما المعلم لتوجيه الطلاب ومساعدة كل منهم على النجاح بما يحقق مصلحة المجتمع، وحفظ المعلومات

أدى إلى تجنب المعلم ربطها بالحياة العملية للطلاب مما أقام حاجز بين ما يتعلمونه وما يجري في بيئاتهم، وانحصار المعلم بالمعلومات المقررة جعله يهمل نمو جوانب هامة في الطلاب مثل القدرة على التفكير العلمي واكتساب الاتجاهات والميول العلمية وتكوين العادات الإيجابية وغرس القيم في نفوسهم، فكان أساس الحكم على عمل المعلم ومستوى تدريسه هو ناتج تحصيل الطلبة في امتحانات المواد الدراسية، فبقي المعلم مهتماً بالمقرر وحرّم الطلاب من الإبتكارية والتدريب على النقد البناء.

3- الآثار المتعلقة بالمتعلم: نظرة المنهج التقليدي للمتعلم نظرة سلبية، فيعتبره محدود الأفق والخبرة وكل ما عليه هو استقبال ما يقدمه المعلم له، كأن عقله مخزن للمعلومات، وأغفل هذا المنهج المتمثل بالمعلومات فقط اهتمامات المتعلمين والجوانب العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية والفنية والإبداعية، وما نتج عنه من تقليل تركيز الطالب وانصرافه عن الدراسة وكرهه للمدرسة وعدم إقباله على الدراسة بحماس وشغف، ولم يراع الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات عقلية وصفات جسمية وقدرات لغوية ورياضية وتفاوت سماتهم الشخصية من ناحية الاتزان الإنفعالي وحالات التوتر التي يمرون بها ومدى قدرتهم على التحمل والاعتماد على الذات، وخطب هذا المنهاج المتعلمين بأسلوب واحد، ووجه المعلم شرحه لكل المتعلمين بطريقة واحدة، وجاءت الامتحانات صيغة واحدة، مما نتج عن ذلك تعثر المتعلمين في الدراسة وزيادة مرات الرسوب، فقد اعتقد واضعوا المنهج التقليدي أن المعلومات التي يكتسبها المتعلمون تؤدي إلى تعديل سلوكهم وهذا خطأ، فالمعرفة وحدها غير كافية لتعديل السلوك وتكوين العادات والاتجاهات الإيجابية. فالمدرس يشرح ويبسط المعلومات ويربط بينها والتلميذ يستمع وينصت ويستوعب لما يقوله المعلم وما يضمنه الكتاب، فيحل المعلم له ما يقابله من مشكلات فيعتاد الاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته وينحرم من التدريب على النقد البناء، وبما أن المناهج تزدهم بالمعلومات فقد تعطل استيعاب المتعلم، ولغت تلك المناهج مبدأ التعاون بين المتعلمين للوصول إلى الأهداف المشتركة فعززت التنافس الأناني، وبهذا تنشئ طلاب لا يميلون للبحث أو الاطلاع.

4- الآثار المتعلقة بالنشاط المدرسي والحياة المدرسية: أدى المنهاج التقليدي إلى إهمال الأنشطة بكافة أنواعها سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو رياضية، واعتبارها للترفيه فقط وحصرت نطاقها في بداية الفصل وتتلاشى الأهمية بها عند الامتحانات النهائية، ولم يكن إقبال المتعلمين على النشاط كبيراً لأنهم كانوا يسعون وراء حفظ المعلومات وإتقان المادة الدراسية حتى يتمكنوا من الحصول على الشهادة المرجوة، وأصبحت الحياة في ظل هذا المنهاج للمتعلم تعتبر استبدادية قائمة على الإرغام والإرهاب والعقاب البدني كي يتقن المتعلم المادة الدراسية، فبالتالي المدرسة في نظرهم مكاناً غير مرغوب فيه ويخلقون الفرص للتغيب عنها والهروب منها، فلا يوجد ما يشوقهم إليها ويتفق مع ميولهم، فيخرجون ما بهم من كبت في مضايقة معلمينهم ويفرحون بغيابهم، ويعملون خفية على تدمير الأدوات والمنشآت كلما أمكن ذلك.

5- الآثار المتعلقة بالبيئة: إن هدف التربية النهائي هو إعداد أفراد للتفاعل والتكيف مع البيئة والإسهام في حل مشكلاتها والعمل على تقدم مسارها عن طريق المناهج، لكن العملية التربوية في المنهج التقليدي تدور حول ما تضمنه الكتب من معارف شبه ثابتة، بخلاف نظام الحياة في البيئة حول المدرسة المتغير بسرعة تفوق تغيرات المنهاج مما يولد فجوة بين ما يدور في البيئة وما يطرح من معلومات في المقررات، وإن اعتماد مناهج موحدة في بيئات مختلفة يضيع الفرصة على المدرسة للاتصال بالبيئة والتفاعل معها وتجاهل الأدوات والوسائل والأحداث الجديدة التي تظهر في المجتمع، وإن إهمال المدرسة لدراسة المجتمع الذي تنتمي إليه والبيئة التي تتواجد فيها أفقدها وظيفتها الاجتماعية مع أنها مؤسسة اجتماعية خلقت لخدمة المجتمع، ففقد المتعلمون إحساسهم بأهمية ما يدرسونه على بيئاتهم.

لكن المناهج الجمالية المعتمدة على اللغة الجمالية اعتمدت على معايير جمالية في وضع المناهج وتدريسها وتلقيها فجاءت كل المخرجات بالعكس تماماً عما شكله المنهاج التقليدي فكل معيار ومجال ومؤشر ذكر في هذه الرسالة يشكل أثراً إيجابياً في مخرجات العملية التعليمية، مما يشكل أهمية عظمى لاعتماد هذه اللغة الجمالية ومساواتها في مقدار الأهمية مع اللغة التقنية المسيطرة في المناهج التقليدية لمواكبة التطور العلمي والمعرفي السريع في هذا العصر.

2-2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الفصل مجموعة من الدراسات السابقة العربية منها والاجنبية، التي تناولت موضوع تحليل جمالي لمبثي العلوم واللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وتم استعراضها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

هدفت دراسة خالد والخريشة (Khaled & Al-Khresha, 2020) إلى معرفة مدى مراعاة المناهج الدراسية التفاعلية الوطنية المجدولة لرياض الأطفال الحكومية في الأردن للموضوعات النفسية والاجتماعية والجمالية والنفسية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي رياض الأطفال في المناطق التعليمية في وسط البادية، إذ تضمنت العينة (118) معلماً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2017-2018)، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات العينة في مجال الأسس النفسية والنتيجة الإجمالية حسب اختلاف المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ولا يوجد فرق في مدى مراعاة المنهج الوطني التفاعلي المقرر لرياض الأطفال الحكومية في الأردن للنتائج الاجتماعية والمعرفية والنفسية والجمالية ومجموع الدرجات باستثناء مجال المؤسسات الاجتماعية حسب سنوات الخبرة.

هدفت دراسة أبو زيد (2018) إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي موجه قائم على بحوث الفعل في ضوء أبعاد الفهم الجمالي ومتطلبات التعليم من أجل التنمية المستدامة لمعلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية بإحدى المدارس الدولية بمصر، طبقت أدوات الدراسة على عينة تتكون من (50) من معلمي البيولوجي في المدارس اللغات والدولية بمصر، وقد تم بناء قائمة بالمهارات الأدائية اللازمة للفهم الجمالي والتربية من أجل التنمية المستدامة، ثم بناء برنامج تدريبي بنظام بحوث الفعل لمعلمي البيولوجي في ضوء هذه المهارات، وإعداد أدوات البحث والمتمثلة في محتوى البرنامج التدريبي، وأدوات القياس الكيفية والكمية وهي على التوالي: (1) خريطة ذهنية: أداة كيفية ذات أبعاد قابلة للقياس لمدى إلمام المعلمين بأبعاد الفهم الجمالي ومفاهيمه وعلاقته بمتطلبات التعليم من أجل التنمية المستدامة (2) نموذج التعلم القائم على المشروع: وهو أداة كيفية ذات

معايير محددة من قبل الباحثة لقياس قدرة المعلم على تقديم نموذج لتصميم أحد موضوعات البيولوجي في شكل مشروع قائم على أبعاد الفهم الجمالي والتعليم من أجل التنمية المستدامة، كذلك خطة بحث فعلية لتطبيق ذلك (3) مقياس تأملي: أداة كيفية ذات ثلاث أسئلة مفتوحة النهاية لتوثيق رأي المعلمين في اشراكهم في بحوث الفعل من خلال البرنامج التدريبي الموجه القائم على الفهم الجمالي والتربية من أجل التنمية المستدامة (4) مقياس الفهم الجمالي: هو أداة كمية يهدف إلى قياس مدى اكتساب المعلمين لمفاهيم وأبعاد الفهم الجمالي في البيولوجي (5) مقياس التربية من أجل التنمية المستدامة: أداة كمية يهدف إلى قياس مدى اكتساب المعلمين لمفاهيم وأبعاد التربية من أجل التنمية المستدامة)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي لكل من الخريط الذهنية، وكذا مقياس الفهم الجمالي ومقياس التربية من أجل التنمية المستدامة، كما تم تحليل البيانات الخاصة بالأداتين الكيفيتين "نموذج التعلم القائم على المشروع" و"المقياس التأملي" تحليلاً وصفيًا كميًا وتوصلت الباحثة إلى فعالية البرنامج التدريبي لمعلمي البيولوجي في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

هدفت دراسة صالح ومطالقة (2018) إلى دراسة مدى فاعلية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي في تنمية الاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي عشر إلى استقصاء فاعلية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي في تنمية الاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي عشر في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم استنباط الأسس العامة للمدخل الجمالي من المصادر والمنابع الإسلامية، والتعرف إلى فاعلية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي، وتمثلت عينة البحث من (56) طالبة من الصف الحادي عشر في محافظة إربد للعام الدراسي (2017-2018)، واستخدم المنهج شبه التجريبي والمنهج التحليلي الوصفي، وخلصت النتائج إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر فاعلية التدريس في ضوء المدخل الجمالي في جميع الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها تفعيل المدخل الجمالي في التدريس، وإجراء مزيد من الدراسات حول استخدام المداخل التدريسية المختلفة في تدريس التربية الإسلامية.

هدفت دراسة العدوان (2016) إلى تقصي أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعاطف التاريخي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار التفكير التأملي ومقياس التعاطف التاريخي وتطبيقهما على عينة الدراسة التي تكونت من (162) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (79)، وضابطة (83)، وتم تدريس وحدة العصر الأموي من مادة التاريخ باستراتيجية التدريس الجمالي للمجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجية التدريس الجمالي في جميع أبعاد التعاطف التاريخي، ولقد أوصى الباحث بضرورة اهتمام مصممي مناهج التاريخ إلى أهمية التدريس الجمالي في تنمية التفكير التأملي.

هدفت دراسة باتشيريا وساهو (Bhattacharya & Sahoo, 2015) إلى التعرف على قيمة الفن والجمالية في المناهج الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية في الهند، وأجريت الدراسة في خمسة مدارس ثانوية (الصف التاسع والعاشر) وتم استخدام منهج المسح الوصفي، لمعرفة المعاملة المنهجية للفن والجمال من وجهة نظر المعلمين وأيضاً تمت مقابلة لبعض الطلاب، ووجدت الدراسة أن 60% من المعلمين لم يكن لديهم أي وعي بشأن تنفيذ الفن والقيمة الجمالية أثناء التدريس في الفصول الدراسية، ووجدت الدراسة أن (80%) من المعلمين لم يستخدموا الوسائل المساعدة التصويرية في الفصول الدراسية لغرس القيمة الجمالية بين الطلاب، ووجدت الدراسة أيضاً أن (80%) من المعلمين لم يولوا اهتماماً خاصاً بالرقص والرسم والكتابة الشعرية و(75%) من الطلاب يعتقدون أن المعلمين لم يولوا اهتماماً خاصاً لأداء المسرحية/ لعب الأدوار لفهم معين موضوع.

هدفت دراسة الشرباصي (2013) إلى تقصي فاعلية المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم والمهارات الصحية بمبحث العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى وحدة أجهزة جسم الإنسان من مبحث العلوم للصف السادس لبناء قائمة المفاهيم الصحية المتضمنة في هذه الوحدة، وأيضاً استخدمت المنهج شبه التجريبي للكشف عن فاعلية المدخل الجمالي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف

السادس الأساسي تم اختيارها عشوائياً من مدرسة حلب الابتدائية المشتركة "أ"، وقسمت إلى مجموعة ضابطة عددها (45) وأخرى تجريبية درست بالمدخل الجمالي وتكونت أيضاً من (45) طالبة، وتوجت النتائج بضرورة توظيف المدخل الجمالي في تدريس العلوم وعقد دورات تدريبية للمعلمين على كيفية توظيفه وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية المفاهيم والمهارات الصحية.

هدفت دراسة (Austuring, 2012) إلى دراسة وجهة نظر اسكندنافية على الجماليات كوسيلة للتعليم، إلى إبراز مفهوم جديد للتعليم وهو التعليم الجمالي، استناداً إلى ثلاث مبادئ إن عملية التعلم الجمالية هي علاقة دائمة تتطور في التفاعل مع الثقافة المحيطة، وتساعد الأنشطة الجمالية على تطوير الهوية الثقافية والمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك خلق التوازن بين العالم الداخلي والخارجي، وتحقيق الذات وتطوير الهوية الفردية والجماعية، والأنشطة الجمالية تعطي متعة للعمل، وأنها ساحة لتطوير الخيال والإبداع وبذلك فهي من أهم موارد المجتمع، وكان منهج البحث استعراض أدبي سابق لبحوث ودراسات اسكندنافية وديناميكية ومقارنة بينها.

هدفت دراسة الجرادات (2010) إلى استقصاء أثر استخدام الأسلوب الجمالي في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي وأيضاً معرفة اتجاهاتهم نحوه، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة (70 ذكور و70 إناث) من الصف الخامس الأساسي، درست المجموعة التجريبية باستخدام الأسلوب الجمالي، بينما درست الضابطة المادة كما صصمت بالكتب المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار لقياس تحصيل الطلبة في العلوم، واستبانة لقياس اتجاهاتهم نحو العلوم، وحللت النتائج باستخدام تحليل التباين (ANCOVA)، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات تحصيل طلبة الصف الخامس في العلوم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية، وعدم وجود فروق تعزى للجنس أو التفاعل بين الجنس والمجموعة، ووجود فروق دالة إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو العلوم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، وأوصت الباحثة بتضمين الأسلوب الجمالي في منهاج العلوم.

اتبعت دراسة دراسة **الفضلي (2010)** بعنوان ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى الملتقى فيها المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي، وتمثلت عينة الدراسة من طالبات قسم التربية الفنية، بالأعداد التالية: طالبات قسم التربية الفنية (25)، طالبات تصميمات مطبوعة وإعلان (23) في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، وهدفت إلى توضيح مقومات الصورة وقيمتها التعبيرية والجمالية، توضيح كيفية القراءة البصرية للصورة الفنية وتنمية الرؤية البصرية لدى الملتقى من خلالها وتوضيح مدى تأثير التذوق الفني بمقومات الصورة الفنية، وبينت النتائج أن للصورة دوراً إيجابياً في تنمية التذوق الفني لدى الملتقى، وهي تشكل أداة اتصال فاعلة وعالية التأثير المعرفي والثقافي والجمالي والعاطفي، لما لها من مقومات يمكن تذوقها من خلالها، مما يجبرنا على دراسة الجوانب الفنية والثقافية والنفسية والاجتماعية عند إعداد الصورة الفنية، ولهذا تعد قراءة الصورة الفنية وسيلة لاكساب مهارات النقد والتذوق والتحليل الفني.

هدفت دراسة لبد (2010) إلى الكشف عن مدى توافر الكفايات الأساسية لدى معلمي التربية الفنية ومهارات التذوق الفني لديهم والعلاقة بينهما في ضوء النوع والتخصص لدى (136) من معلمي التربية الفنية، منهم (86) معلماً، و(50) معلمة من كلية التربية - جامعة الأزهر في غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع منهج التحليل الوصفي، حيث تم تطبيق استبانة الكفايات الأساسية لمعلم التربية الفنية ومقياس مهارات التذوق الفني لدى معلمي التربية الفنية. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: أن الوزن النسبي للكفايات الأساسية للمعلم (71%)، وأن الكفايات تتدرج في سلم أعلاه الكفايات الشخصية والإدارية وأدناه كفايات استخدام مصادر التعلم، وكفايات التقويم، وأن الوزن النسبي لمهارات التذوق الفني يقع عند (69%)، ولم تجد الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في الكفايات الأساسية، وفي مهارات التذوق الفني لمعلم التربية الفنية، في حين وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين متخصصي وغير متخصصي التربية الفنية في الكفايات الأساسية لدى معلم التربية الفنية وفي مهارات التذوق الفني، لصالح متخصصي التربية الفنية من المعلمين. كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الكفايات الأساسية لدى معلمي التربية الفنية ومهارات التذوق الفني لديهم.

هدفت دراسة جاكوبسون وويكمان (Jakobson & Wickman, 2008) إلى

فحص دور الخبرات الجمالية في تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية، قامت الدراسة بتحليل استخدام الأطفال والمعلمين للأحكام الجمالية، وكيفية شكلت هذه الأحكام جزءاً من الخبرات الجمالية في تعليم العلوم، إذ تم تسجيل حديث الأطفال مع بعضهم ومع المعلمة خلال النشاطات التي يقومون بها في (9) وحدات علوم مختلفة، وأجريت الدراسة على طلبة الصف الأول إلى الصف الرابع، في فصل دراسي واحد موزعين على (5) مدارس في السويدية، ولتحليل النتائج استخدم الباحثان وجهة النظر التقدمية وخصوصاً بالاعتماد على ما ورد في (Dewy) و (Wittgenstein)، وقد أظهرت النتائج أن الأحكام الجمالية وجدت في لحظات الحس، وفي اللحظات التي تقترب فيها نشاطات العلوم من النهاية، وبهذه الطريقة استخدم الأطفال الأحكام الجمالية حول ما يدور في حصة العلوم وما يجب أن تشتمل عليه الحصة وما لا يجب أن تشتمل عليه، كما أظهرت النتائج أن دور الخبرات الجمالية كجزء من النشاطات في العلوم داخل الصف، يساهم في تعلم العلوم بالاتجاه الصحيح.

هدفت دراسة الدرباشي (2007) إلى أثر استخدام الأسلوب الجمالي في تدريس العلوم

على فهم طلبة الصف السادس الأساسي للمفاهيم العلمية وطبيعة العلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (125) طالب وطالبة موزعين على (4) شعب في مدرستين حكوميتين، مدرسة للذكور ومدرسة للإناث، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد اشتملت الدراسة على مجموعتين تجريبية ومجموعتين ضابطة، وقد استخدم اختبار لقياس فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، واختبار لقياس فهم الطلبة لطبيعة العلم، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بفهم المفاهيم العلمية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية لصالح الطلبة ذات التحصيل المرتفع.

هدفت دراسة حرب (2003) إلى استقصاء مبحث اللغة العربية المكتوب والفعلي للمرحلة الأساسية العليا في الأردن استقصاءً جمالياً، واستخدمت منهجية: تحليل المنهاج المكتوب (الوثيقة الرسمية للمنهاج والخطوط العريضة) والكتب المدرسية تحليلاً جمالياً في ضوء المعايير الجمالية، وأيضاً تمت مقابلة لثلاث معلمين قصدياً للصفوف الأساسية العليا، ومقابلة مدير المدرسة ومساعدته ومعلم التربية الفنية، وبعض طلاب هذه الصفوف، كما حللت بعض وثائق المعلمين (الخاصة بإعدادهم الدروس)، وبعض كتابات الطلاب في مبحث التعبير من منظور جمالي. واستخدمت أسلوب الدعم البنوي والكفاية المرجعية والصدق الإجماعي لتصديق نتائج البحث، وقد دلت النتائج على أن المنهاج المكتوب متماسك الأجزاء ومتوازن وحسن الترتيب، لكنه اخفق في تجسيد فكرة الفهم الجمالي في تعلم اللغة لتصطف إلى جانب الفهم المفاهيمي. كما دلت على أن واحداً من بين المعلمين الثلاثة أظهر بعض السمات الجمالية داخل الغرف الصفية، لكنه رغم ذلك لم ينجح في جعل التلاميذ يفهمون مايتعلمون فهماً جمالياً على نحو مطموح. ومن توصيات البحث إن الفهم الجمالي يجب أن يراعى بجدية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية وألا تظل تلك البرامج معنية بالفهم المفاهيمي فحسب.

2-3 التعقيب على الدراسات السابقة

نحت هذه الدراسة (تحليل جمالي لمبثي العلوم واللغة العربية المكتوب والمطبق للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين) منحىً تحليلياً جمالياً، معتمداً على قائمة المعايير الجمالية ومجالاتها ومؤشراتها، حيث انبثق منها ثلاث أدوات وهي:

1- أداة التحليل الجمالي للمنهاج المكتوب.

2- أداة الاستبانة لاستطلاع رأي مدرسي المباحث والمراحل المقصودة.

3- أداة الملاحظة للمنهاج الجمالي المطبق وهو الحصص التي تم تحليلها.

وفيما يلي مقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من مختلف الجوانب:

- من حيث المنهج

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الفضيلي (2010)، دراسة لبد (2010)، دراسة حرب (2003)، ودراسة scholar, (2015)، ودراسة خالد والخريشة (Khaled & Al-khresha, 2020) استخدمت المنهج الوصفي، في حين اختلفت مع دراسة الجرادات (2010)، ودراسة العدوان (2016)، ودراسة الدرباشي (2007) التي اتبعت المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

- أما دراسة (Austuring, 2012) كان منهج البحث فيها استعراض أدبي سابق لبحوث ودراسات اسكندنافية ودينماركية ومقارنة بينها.
- جمعت دراسة شرباصي (2013) بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، أما دراسة صالح ومطابقة (2018) جمعت بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي.

- من حيث العينة

- تنوعت عينات هذه الدراسات السابقة بتنوع أهدافها، ومثلت مراحلاً دراسية مختلفة حيث:
- تكونت عينة دراسة الجرادات (2010) من (140) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي من الصف الخامس الأساسي.
 - تكونت عينة دراسة الفضيلي (2010) من (25) طالبة من قسم التربية الفنية، (23) طالبة من قسم تصميمات مطبوعة وإعلان في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
 - تكونت عينة دراسة لبد (2010) من (136) من معلمي التربية الفنية موزعين (86) معلماً و(50) معلمة من كلية التربية جامعة الأزهر.
 - تكونت عينة دراسة حرب (2003) من المنهاج المكتوب (الوثيقة الرسمية للمنهاج والخطوط العريضة) والكتب المدرسية، ومقابلة لثلاث معلمين قصدياً للصفوف

الأساسية العليا، ومقابلة مدير المدرسة ومساعدته ومعلم التربية الفنية، وبعض طلاب هذه الصفوف.

- تكونت عينة دراسة **الدرباشي (2007)** من (125) طالب وطالبة موزعين على (4) شعب في مدرستين حكوميتين، مدرسة للذكور ومدرسة للإناث، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد اشتملت الدراسة على مجموعتين تجريبية ومجموعتين ضابطة.
- تكونت عينة دراسة **(Austing, 2012)** من أدب بحوث ودراسات اسكندنافية ودينامركية سابقة ومقارنة بينها.
- تكونت عينة دراسة **(scholar, 2015)** من (5) مدارس ثانوية للمراحل للصف التاسع و العاشر.
- تكونت عينة دراسة دراسة **شرباصي (2013)** من (90) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي موزعة بالتساوي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تكونت عينة دراسة دراسة **العدوان (2016)** من (162) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن موزعة (79) تجريبية، (83) ضابطة.
- تكونت عينة دراسة دراسة **صالح ومطالقة (2017-2018)** من (56) طالبة من الصف الحادي عشر في محافظة إربد في الأردن.
- تكونت عينة دراسة دراسة **خالد والخريشة (Khaled & Al-khresha, 2020)** من (118) معلماً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2017-2018).
- تكونت عينة دراسة **أبو زيد (2018)** من (50) من معلمي البيولوجي في المدارس اللغات والدولية بمصر.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد تمثلت عينة الدراسة من ثلاث مجتمعات، وهي:

- 1- عينة المجتمع الأول: ثلاثة كتب من مجي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين بأجزائها الأولى (2018-2019).

2- عينة المجتمع الثاني: عينة عشوائية بعدد (100) معلم ومعلمة، (64) معلمة، (36) معلم ممن يدرسون مبحثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الساسة العليا في محافظة نابلس. وعينة المجتمع الثالث: عينة قصدية لستة مدارس حكومية في محافظة نابلس ليتم تحليل المنهاج المطبق من خلال حضور الحصص وتحليلها.

- من حيث الأدوات

اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة باختلاف المتغيرات التابعة لها، حيث:

- تحليل المحتوى: دراسة حرب (2003)، دراسة شرباصي (2013).
- استبانة استطلاع الرأي: دراسة لبد (2010)، دراسة (scholar, 2015).
- الملاحظة: (Austing, 2012)، دراسة صالح ومطابقة (2018).
- المقابلة: دراسة حرب (2003).
- أداة قياس ومقارنة قبلي وبعدي: الجرادات (2010)، دراسة الفضيلي (2010)، دراسة شرباصي (2013)، دراسة العدوان (2016)، ودراسة صالح ومطابقة (2017-2018).
- استخدمت دراسة أبو زيد (2018) خريطة ذهنية لقياس مدى إلمام المعلمين بأبعاد الفهم الجمالي ومفاهيمه وعلاقته بمتطلبات التعليم من أجل التنمية المستدامة، ونموذج التعلم القائم على المشروع لقياس قدرة المعلم على تقديم نموذج لتصميم أحد موضوعات البيولوجي في شكل مشروع قائم على أبعاد الفهم الجمالي والتعليم من أجل التنمية المستدامة، ومقياس تأملي ذات ثلاث أسئلة مفتوحة النهاية لتوثيق رأي المعلمين في اشراكهم في بحوث الفعل من خلال البرنامج التدريبي الموجه القائم على الفهم الجمالي والتربية من أجل التنمية المستدامة، ومقياس الفهم الجمالي لقياس مدى اكتساب المعلمين لمفاهيم وأبعاد الفهم الجمالي في البيولوجي.
- استخدمت دراسة الدرباشي (2007) اختبار لقياس فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، واختبار لقياس فهم الطلبة لطبيعة العلم.

وقد تشابهت أدوات هذه الدراسة مع الدراسات السابقة: باستخدام أداة تحليل المحتوى للمناهج المكتوب المقرر، واستبانة لاستطلاع الرأي من وجهة نظر المعلمين، وأداة الملاحظة للمناهج المطبق.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- بناء أدوات الدراسة، فقد اعتمدت الباحثة على دراسة حرب (2003) في استنباط المعايير الجمالية التي شكلت أساس أدوات التحليل المستخدمة.
- تنظيم الإطار النظري الخاص باللغة الجمالية والمنهج الجمالي ومصطلحات الدراسة.
- منهجية البحث الوصفي التحليلي والمجتمع المطلوب وتحديد العينة.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.
- عمل مقارنة بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- شكل أداة البحث حيث تم الاستناد على المعايير من دراسة حرب (2003)، لكن المجالات و المؤشرات كانت استنباط من أدب سابق وربط المفاهيم للحصول على أداة شاملة.
- استخدام نفس أداة البحث في أكثر من إجراء، فقد تم تطويع أداة التحليل الجمالي لتصبح صالحة لتحليل المنهاج المكتوب و المنهاج المطبق واستبانة استطلاع الرأي.
- مصطلحات البحث وربطها ببعضها بشكل صريح للوصول إلى هدف الرسالة وهو معرفة مدى توافر اللغة الجمالية بشكل صريح.
- شمول عملية التحليل الجمالي للجوانب المؤثرة في نجاح المنهج الوصفي التحليلي من كل أطراف العملية التعليمية.

وفق كل المعطيات الموجودة يستنتج أن المنهاج حلقة وصل مابين الجهات المؤلفة المنشئة، والمتلقين له، سواء أكانوا معلمين أو طلاب، وقد تناولت الدراسات السابقة كل منحى على حدى، فأحداها اهتمت بالتربية الجمالية منفصلة عن باقي المضامين، وأخرى اهتمت بالتأثير الحاصل

نتيجة وجودها، وثالثة مدى تأثير المعطي على المتلقي، وركزت أخرى على أهمية وجود لغة جمالية في مبحث معين، وغيرها من الأفكار التي شتتت الانتباه عن مدى فاعلية ذلك المنهاج المبني على اللغة الجمالية بالإضافة إلى اللغات القائمة فعلياً في كل المباحث ومدى تأثيرها على متلقيها، فجاءت هذه الدراسة استكمالاً وتجميعاً لتلك الأفكار المبعثرة، مبتدئة من إبراز اللغة الجمالية في المنهاج نفسه إضافة لما هو موجود من لغات تقنية، علمية، سياسية وأخلاقية، وبيان أهميتها في تشكيل التذوق الفني لدى المتلقي من خلال النص والمضمون بالشكل والإخراج، في المباحث المختلفة. وإذا ما برزت تلك اللغة وتبلورت فإنها حتماً ستوصل للخبرة الجمالية التي هي لبُّ ذلك المنهاج الذي اعتبر عملاً فنياً، يجعلنا نشعر ونتأمل ونبدع بما نتعلم، وأغلب تلك الدراسات استخدمت نفس المنهجية، التحليل الوصفي الذي ينقل الواقع كما هو بتجريد عن أي ميول ذاتية لضمان صدق النتائج.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1 منهج الدراسة

3-2 مجتمع الدراسة

3-3 عينة الدراسة

3-4 أدوات الدراسة

3-5 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، والمجتمع، والعينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة، والإجراءات التي اتبعت في إعداد هذه الأدوات، وطرق التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، والخطوات التنفيذية للدراسة، كما يتضمن تعريفاً بالأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات واستخراج النتائج، وفيما يلي وصفاً تفصيلياً لكل منها:

3-1 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من:

- المجتمع الأول: الجزء الأول لمبحث العلوم ومبحث اللغة العربية في الصفوف المختلفة للمرحلة الأساسية العليا للعام (2018/2019).
- المجتمع الثاني: جميع معلمي مبحثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة نابلس وبلغ عددهم (160) معلماً ومعلمة.
- المجتمع الثالث: جميع المدارس الحكومية في محافظة نابلس التي تدرس مبحثي العلوم واللغة العربية في محافظة نابلس ضمن المرحلة الأساسية العليا وبلغ عددهم (54).

3-2 عينة الدراسة

• عينة المجتمع الأول:

تمثلت عينة الدراسة في ستة كتب للتحليل تقسمت على النحو التالي:

- 1- ثلاثة كتب مقررة من مبحث العلوم وثلاثة كتب مقررة من مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين والتي يتم تدريسها في الفصل الأول من العام الدراسي (2018-2019) وتم اختيار وحدتين من كل مقرر من المبحثين اختياراً عشوائياً، وفيما

يلي تبين عدد صفحات الكتاب المقرر كاملاً، وعدد صفحات الوجدتين اللتين خضعتا للتحليل لكل مرحلة:

جدول (1) وصف لعينة الدراسة الأولى من مبحث العلوم

الصف	عدد صفحات الكتاب كامل	عدد الصفحات المحللة للوحدة الأولى	عدد الصفحات المحللة للوحدة الثانية	مجموع عدد صفحات الوجدتين المحللتين
السابع الأساسي	100	19	14	33
الثامن الأساسي	104	13	17	30
التاسع الأساسي	132	43	24	67

جدول (2) عناوين الوحدات والدروس لمبحث العلوم للصف السابع الجزء الأول التي تم تحليلها

مبحث العلوم	
عناوين الوحدة	عناوين الدروس
خصائص الكائنات الحية	التغذية
	الأيض
	النمو
	الحركة
	الإخراج
	الاستجابة
	التكاثر
الذرة والتفاعل الكيميائي	تركيب الذرة
	هوية العنصر
	مركبات مهمة في حياتنا
	التفاعلات الكيميائية

جدول (3) عناوين الوحدات والدروس لمبحث العلوم للصف الثامن الجزء الأول

عنوان الوحدة	عناوين الدروس
الطاقة الميكانيكية	طاقة الحركة
	طاقة الوضع
	قانون حفظ الطاقة
الجيئات الهوائية والرصد الجوي	الكتل والجيئات الهوائية
	المنخفضات والمرتفعات الجوية
	الرصد الجوي

جدول (4) عناوين الوحدات والدروس لمبحث العلوم للصف التاسع الجزء الأول

عنوان الوحدة	عناوين الدروس
أجهزة جسم الإنسان	المغذيات والجهاز الهضمي
	الجهاز التنفسي
	الجهاز الدوراني
	الجهاز الليمفي
مصابيح السماء	النجوم
	المجرات

2- ثلاثة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين/ الجزء الأول لعام (2018-2019)

بمعدل وحدتين لكل منها، وفيما يلي تبيان عدد الصفحات والوحدات والدروس لكل صف:

جدول (5) عدد الصفحات لمبحث اللغة العربية وعدد صفحات الوحدات المحللة لكل صف

الصف	عدد صفحات الكتاب كامل	عدد الصفحات المحللة للوحدة (1)	عدد الصفحات المحللة للوحدة (2)	عدد الصفحات المحللة للوحدة (3)
السابع	106	11	18	19
الثامن	120	11	12	23
التاسع	140	10	12	22

جدول (6) عناوين الوحدات والدروس لمبحث اللغة العربية للصف السابع الجزء الأول

الفرع الوحدة	الاستماع	القراءة	المحفوظات	القواعد اللغوية	الإملاء	التعبير
الثانية	الأماكن الدينية والتراثية في عكا	فلسطين قلب الأمة	يافا	النكرة والمعرفة	الهمزة المتوسطة على واو	إعادة ترتيب الجمل
الرابعة	وداع أخي	من تلميذة إلى والدتها	-	أنواع الفعل المعتل	الهمزة المتوسطة على السطر	كتابة جمل مفتاحية

جدول (7) عناوين الوحدات والدروس لمبحث اللغة العربية للصف الثامن الجزء الأول

الفرع الوحدة	الاستماع	القراءة	النص الشعري	القواعد	الإملاء	البلاغة	التعبير
الثالثة	الذكاء	صناعة النجاح وتجاوز الفشل	-	صور الفاعل والمفعول به	تدريبات على الهمزة المتوسطة	-	تطبيق عملي تحليل الفقرة
السابعة	مكيالك يكال لك به	حكاية اللبوة والإسوار وابن آوى	التربية والأمهات	تدريب	الألف الينة (مراجعة)	تطبيق عملي على السجع	كيفية كتابة مقدمة تنسيق فقرة ما

جدول (8) عناوين الوحدات والدروس لمبحث اللغة العربية للصف التاسع الجزء الأول

الفرع الوحدة	القراءة	النص الشعري	القواعد	الإملاء	البلاغة	التعبير
الثالثة	الموت المتربص على الطرقات	-	الفعل المزيد الثلاثي	مراجعة الهمزة المتوسطة	-	الخصائص الفنية للمقالة
التاسعة	الرياضة والصحة	-	اسم المفعول	همزة ابن وابنة	تطبيقات على الإيجاز والإطناب	المقالة الصحفية

• **عينة المجتمع الثاني**

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الثاني بالطريقة العشوائية الطبقية لمعلمي مبحثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا من محافظة نابلس، للتعرف على رأيهم في مدى توافر اللغة الجمالية في مبحثي العلوم واللغة العربية.

وتمت هذه العينة (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ممن يدرسون مبحثي العلوم أو اللغة العربية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وفيما يلي جدولاً يوضح توزيع عينة الدراسة موزعين على المبحث الذي يدرسونه وبحسب جنسهم.

جدول (9) توزيع عينة الدراسة على المبحث الذي يدرسونه حسب الجنس

المبحث	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمات الإناث
اللغة العربية	25	29
العلوم	25	21

• **عينة المجتمع الثالث**

تم اختيار عينة قسدية لستة مدارس حكومية في محافظة نابلس ليتم حضور حصتين ضمن كل مبحث في كل مدرسة ليتم تحليل المنهاج المطبق خلال هذه الحصص، والمدارس التي وقع عليها الاختيار هي: مدرسة رفيديا الأساسية للبنات، مدرسة الخالدية، مدرسة أسعد شرف

للبنات، مدرسة الشهيد ياسر عرفات الأساسية للبنات، مدرسة ابن قتيبة الأساسية للبنين، مدرسة ابن الهيثم الأساسية للبنين، وتم اختيار هذه العينة بالطريقة القصدية لسهولة الوصول إليها من قبل الباحثة.

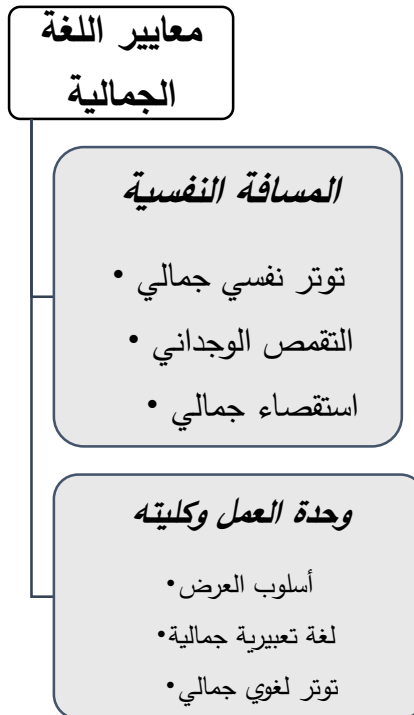
3-3 أدوات الدراسة

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تصميم ثلاثة أدوات وهي على النحو الآتي:

1. أداة تحليل المنهاج المكتوب وتم اشتقاقها من مجموعة من المعايير التي استنتجت بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذو العلاقة، والملحق رقم (4) يوضح هذه الأداة.
2. الملاحظة المباشرة المنتظمة لتحليل المنهاج المطبق والذي تم تحليله من خلال حضور الحصص والملحق رقم (5) يوضح هذه الأداة.
3. مقياس توافر اللغة الجمالية في مجثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين، والملحق رقم (6) يوضح هذه الأداة.

أولاً: أداة تحليل المنهاج المكتوب

بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذو العلاقة تم تحديد معايير اللغة الجمالية في معيارين أساسيين، تم تقسيم كل معيار في ثلاثة مجالات، والشكل التالي يوضح هذين المعيارين ومجالتهما.



مخطط (1) قائمة معايير اللغة الجمالية ومجالاتها

وبعد ذلك تم تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على كل مجال، وبهذا أصبحت أداة تحليل المنهاج المكتوب ذات شكل واضح، إذ تكونت من معيارين ولكل معيار ثلاثة مجالات ولكل مجال مجموعة من المؤشرات الدالة عليها.

صدق أداة تحليل المنهاج المكتوب

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص منهم حملة الدكتوراه في المناهج والتدريس وأساليب تدريس العلوم ومدرسين ومشرفين تربويين، ملحق رقم (3)، وبعد الالتزام بتعديلاتهم في الحذف والإضافة، تم إخراج الأداة بصورتها النهائية الموضحة في الملحق رقم (6).

ثبات أداة تحليل المنهاج المكتوب

تم التحقق من ثبات أداة تحليل المنهاج المكتوب من خلال طريقتين هما: الثبات عبر الزمن والثبات عبر الأفراد، حيث قامت الباحثة بتجريب الأداة على وحدة مختارة من مبثي العلوم واللغة

العربية من خارج الوحدات التي وقع الاختيار عليها لتكون ضمن عينة الدراسة، وقامت الباحثة بعد فترة أسبوعين بإعادة استخدام الأداة على نفس الوحدات التي خضعت للتحليل الأول، وكان متوسط التوافق يساوي (0.85)، وهي قيمة ثبات مقبولة تربوياً، وكذلك تم تحليل استخدام الأداة من قبل الباحثة ومن قبل باحث آخر لتحليل نفس الوحدة الدراسية من الكتاب المقرر لمبثي العلوم واللغة العربية، وتم حساب الثبات من خلال معادلة هولستي وبلغت قيمة الثبات (0.92).

وحدة تحليل المنهاج المكتوب

اعتبرت الصفحة من الكتاب المقرر وحدة التحليل، إذ تم تحليل الصفحة من بدايتها إلى نهايتها بما ورد فيها من محتوى، وتم استثناء الرسومات والصور من التحليل، ويمكن تلخيص الجوانب التي خضعت للتحليل فيما يلي:

- شمل التحليل العنوان الرئيسي والفرعي والفقرات والأنشطة والأسئلة والتدريبات والجداول وفكر والأبحاث والتعبير والإملاء وقضايا للبحث والمناقشة والخط والقواعد اللغوية والنصوص الشعرية والاستماع مقتصرًا على ما ورد في المنهاج.
- شمل التحليل التعاريف والمصطلحات الموجودة على هامش الدرس.

ثانياً: مقياس مدى توافر اللغة الجمالية في منهاج مبثي العلوم واللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.

بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذو العلاقة، تم صياغة مجموعة من العبارات والتي انبثقت من المعايير التي اشتقاقها لبناء الأداة الأولى ووضعها ضمن مقياس خماسي على مستوى ليكرت، بحيث تكون الإجابة عليها من قبل المعلمين الذين خضعوا للدراسة ضمن مدى يبدأ بالموافقة الشديدة التي تعبر عن توافر معايير اللغة الجمالية في المنهاج وينتهي بالمعارضة الشديدة لتوافر معيار اللغة الجمالية في المنهاج، واشتملت الأداة أيضاً على بعض المعلومات الديموغرافية المتعلقة بالمعلمين، ويوضح الجدول التالي تفصيلاً لمعاري اللغة الجمالية وعدد الفقرات التي اشتملها المقياس ضمن كل مجال من مجالات المعيار.

جدول رقم (10) الفقرات التي اشتملها المقياس ضمن كل مجال للمعيارين

المعيار	المجال	عدد الفقرات
كلية العمل ووحدته	أسئلة مجال أسلوب العرض	8
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	4
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	2
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	4
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	3
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	3

صدق مقياس مدى توافر اللغة الجمالية في المنهاج

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص منهم حملة الدكتوراه في المناهج والتدريس وأساليب تدريس العلوم ومدرسين ومشرفين تربويين، وبعد الالتزام بتعديلاتهم حذفًا وإضافة تم إخراج الأداة بصورتها النهائية (الملحق 6).

ثبات مقياس مدى توافر اللغة الجمالية

تم تجريب المقياس على (24) معلم ومعلمة مثلوا عينة استطلاعية، وبعد تصحيح الاستبانة حسب الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا، بلغت قيمة الثبات (0.87) وهي قيمة مقبولة تربوياً.

ثالثاً: أداة تحليل المنهاج المطبق (الملاحظة المباشرة المنتظمة)

تم استخدام الملاحظة المباشرة لتحليل الحصص الصفية التي تم حضورها من قبل الباحثة ضمن عينة الدراسة لتحليلها في ضوء معايير اللغة الجمالية، وقد قامت الباحثة بتصميم أداة الملاحظة (ملحق 5) والتي احتوت على معايير اللغة الجمالية ومجالاتها ومؤشراتها.

صدق أداة الملاحظة

تستمد هذه الأداة صدقها من صدق أداة تحليل المنهاج المكتوب الذي تم توضيحه في البند المتعلق بذلك، إذ أنها احتوت على نفس المعايير ونفس المجالات ونفس المؤشرات.

ثبات أداة الملاحظة المباشرة المنتظمة

ذهبت الباحثة إلى إحدى المدارس الخاصة في محافظة نابلس للعينات الاستطلاعية، وبتوصية من مشرفي الدراسة وبعرض الكتاب المرفق من التربية للسماح بدخول الحصص وتصويرها، تم تصوير حصة لمبحث العلوم للصف التاسع وحصة لمبحث اللغة العربية للصف السابع، باعتبار أن هاتين الحصتين عينات استطلاعية للتأكد من ثبات الأداة.

وفي جلسة نقاش مع المشرف الرئيس للدراسة تم حضور الفيديو الموثق للحصة والتحليل بواسطة أداة الملاحظة من قبل المشرف والباحثة، وبعد استخدام معادلة هولستي (Holsti's method) تم تقييم الاتفاق بين المحللين كالتالي:

كانت نتيجة الثبات (0.89) وهي نسبة تدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات جيدة جداً ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أما بالنسبة للثبات عبر الزمن، فقد قامت الباحثة بإعادة تحليل الحصة نفسها باستخدام الأداة نفسها بعد مضي أسبوعين من التحليل الأول، وكانت النتيجة (0.93) وهي نسبة ثبات عالية، وبهذا تم اعتماد الأداة وتطبيقها.

3-4 إجراءات الدراسة

أولاً: إجراءات تحليل المنهاج المكتوب

خطوات التحليل

هذه الدراسة تحليلية وصفية فهي بالأساس تعتمد على وصف ما يوجد بالواقع، فأهم ما أرادت الباحثة وصفه هو مدى توافر اللغة الجمالية في المبحثين المقصودين العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، فالمنهاج المكتوب هو الواقع الموجود المراد وصفه بأداة البحث السابق إعدادها، فكانت إجراءات التحليل ما يلي:

1. تحديد المراد قياسه من خلال أداة التحليل لضمان ضبط النتائج واعتماد الصفحة وحدة التحليل، ثم البدء بالتدرب عليها وتطبيقها على مبحثي العلوم واللغة العربية على وحدة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين (2018/2019).
2. قراءة محتوى كل كتاب من الكتب الستة على حدة، والبدء بتحليل المبحثين بعد التأكد من ثبات الأداة.
3. تقسيم أداة التحليل حسب موضوعات كل كتاب للبدء بتفريغ المحتوى ووضع إشارة عند كل بند لاءم وجودها ظاهرياً أو ضمناً.
4. إحصاء عدد الإشارات في كل بند لكامل الكتب والوصول إلى النسب المئوية الموجودة.
5. الحصول على نتيجة لكل كتاب، ومعرفة نسبة كل معيار وكل مجال وكل مؤشر في أداة التحليل الجمالي، ليتم لاحقاً تفسيرها وتبيان مكان قوتها أو ضعف وجودها.
6. تم تطبيق هذه الخطوات على ستة كتب، ثلاثة لمبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول (2018/2019)، وثلاثة لمبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول (2018/2019)، بمعدل وحدتين لكل مبحث.

ثانياً: إجراءات تطبيق أداة الاستبانة الخاصة بالمعلمين:

بعد اعتماد أداة الدراسة والإقرار بصدقها وثباتها وموافقة المشرفين على الدراسة تم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني (2018/2017) باتباع الخطوات التالية:

- 1- الحصول على عدة خطابات بتسلسل إداري من المشرفين على الدراسة إلى رئيس قسم المناهج وأساليب التدريس، ومنه خطاباً آخر إلى عميد كلية الدراسات العليا للحصول على كتاب موجه إلى مركز البحث والتطوير في مدينة رام الله للحصول على كتاب تسهيل مهمة، الملحق (1)، ويوجه إلى مديرية التربية والتعليم العالي في محافظة نابلس، ليتم التعميم نهائياً على مدارس محافظة نابلس للمرحلة الأساسية العليا.

- 2- الحصول على خطاب موجه من المدير العام للتربية والتعليم للمدارس التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها لتسهيل مهمة الباحثة ملحق رقم (2).
- 3- توزيع أداة الدراسة (لاستبانة) على العينة للإجابة عليها وجمعها وبلغ عددها (100).
- 4- تفريغ بيانات الاستبانة على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) بعد فحص أدوات الدراسة وترميزها.
- 5- تحليل البيانات إحصائياً واستخراج النتائج.
- 6- مناقشة النتائج ووضع التوصيات والمقترحات.

ثالثاً: إجراءات تطبيق أداة تحليل المنهاج المطبق (الملاحظة المباشرة المنتظمة)

بعد اعتماد أداة الدراسة والإقرار بصدقها وثباتها وموافقة المشرفين على الدراسة تم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني (2017/2018) باتباع الخطوات التالية:

- 1- الحصول على عدة خطابات بتسلسل إداري من المشرفين على الدراسة إلى رئيس قسم المناهج وأساليب التدريس ومنه خطاباً آخر إلى عميد كلية الدراسات العليا للحصول على كتاب موجه إلى مركز البحث والتطوير في مدينة رام الله للحصول على كتاب تسهيل مهمة ملحق رقم (1) يوجه إلى مديرية التربية والتعليم العالي في محافظة نابلس، ليتم التعميم نهائيةً على مدارس محافظة نابلس للمرحلة الأساسية العليا.
- 2- الحصول على خطاب موجه من المدير العام للتربية والتعليم للمدارس التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها لتسهيل مهمة الباحثة ملحق رقم (2).
- 3- حضور الباحثة لعدة حصص في المدارس الحكومية، وقامت بتوثيقها بواسطة تسجيلات الفيديو لضمان سلامة وصدق النتائج وهي صالحة للتحليل.
- 4- استغرق تطبيق أداة الدراسة وحضور الحصص وتوثيقها شهرين، وتم ذلك خلال الفصل

الدراسي الثاني 2018-2019

3-5 المعالجات الإحصائية

لتحليل البيانات تم حساب التكرارات ومتوسطاتها، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفحص مدى توافر اللغة الجمالية في مبحثي العلوم واللغة العربية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا، وقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفرق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة (الاستبانة) بالنسبة لمتغير الجنس والمؤهل العلمي (متغير المؤهل العلمي له ثلاثة مستويات هي البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وفي الاستبانة تمت الإجابة من قبل معلمين ومعلمات يحملون مؤهلين فقط هما: البكالوريوس والماجستير، لذلك تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين)، وقد تم استخدام اختبار (One-Way-Anova) لفحص الفرق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة (الاستبانة) بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، وقد استخدم اختبار الثبات كرونباخ ألفا.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول

4-2 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني

4-3 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث

4-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الرابع

4-5 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الخامس

4-6 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس السادس

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى الاهتمام باللغة الجمالية في مبثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين وإدراجها ضمن لغات المنهاج العملي والمطبق، إضافة إلى وجهة نظر معلمي هذه المباحث لهذه المرحلة، ولتحقيق ذلك تم إعداد أدوات الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة وفق الخطوات الواردة في الفصل الثالث. وفيما يلي عرض نتائج الدراسة من خلال طرح النتائج المتعلقة بكل سؤال وفرضية للدراسة:

1-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول والذي ينص على ما يلي:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبثي العلوم للمرحلة الأساسية العليا (سابع/ ثامن/ تاسع) المكتوب؟

للحصول على نتائج هذا السؤال وفروعه، تم تحليل مبثي العلوم بأجزائها الأولى للمرحلة الأساسية العليا (سابع/ ثامن/ تاسع) باستخدام أداة التحليل المثبت صدقها، وبالنسبة للمعيار الثالث وهو الإخراج الفني فتم اعتباره بالتحليل جزءاً من تحليل المعيار الأول، فقد كان ذو شقين، الأول تمثل ضمناً فيما ذكر من مجال أسلوب العرض في المعيار الأول كلية العمل ووحدته، والقسم الثاني كان شكلياً تمثل بداية بالغلاف الذي توفر بتصميمه عنصر الجذب والتشويق، وميز العناوين الرئيسية والفرعية حجماً ولوناً وتلاءم تصوره مع المحتوى، حيث احتوى رموزاً عن الوحدات كافة المذكورة في الكتاب، ثم ما تبقى من المحتوى شكلياً فقد ندرة الأخطاء لغوية والمطبعة وتناسب حجم الخط وموقعه ولونه، كانت المسافة بين الكلمات والسطور والفقرات مناسبة، لم يضم المحتوى قائمة بالمصادر والمراجع، وكان نمط التصميم الشكلي به ترتيب أيضاً درجات اللون الأحمر خطوط ومساحات، جميع الصفحات مؤطرة بنفس الإطار، الصور غير معنونة فقط الالتزام بمكان الصور داخل كل نشاط تتبع له، أما المجال الثالث لهذا المعيار وهو أسئلة مجال مميزات الكتاب المطبوع فقد اتبعت ما هو متعارف عليه بالمطابع المحلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيس الأول والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم المكتوب للصف السابع الأساسي؟

باستخدام أداة التحليل، تم تحليل وحدتين من مبحث العلوم الجزء الأول للصف السابع الأساسي للعام 2018/2019، حيث تم جمع التكرارات وحساب النسب المئوية، وفيما يلي عرضاً للنتائج:

جدول (11) تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث العلوم للصف السابع الأساسي بجزئه الأول

المعيار	المجال	التكرار
كلية العمل ووحدته	أسلوب العرض	24
	اللغة التعبيرية الجمالية	31
	التوتر اللغوي الجمالي	23
المجموع		57
المسافة النفسية	التوتر النفسي الجمالي	33
	النقص الوجداني	19
	الاستقصاء الجمالي	29
المجموع		81

وقد تم حساب تكرارات كل مجال من مجالات اللغة الجمالية وهي كما هو مبين في الجدول (12):

جدول (12) تكرارات مجالات اللغة الجمالية

المعيار	التكرار
كلية العمل ووحدته	26
المسافة النفسية	27
المجموع الكلي للتكرارات	53
تكرار اللغة الجمالية في المنهاج	26.5
نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم للصف السابع	0.65

يتبين من الجدول أن نسبة اللغة الجمالية في الوجدتين المحللتين تساوي (0.65)، كما أن تكرار المعيارين في الوجدتين جاء متقارباً إلى حد كبير، فمن خلال تفصيل نتيجة المعيار الأول كلية العمل ووحدته: كان أسلوب العرض منظم ضمن خطوات لطرح المادة بترتيب تقني بحيث عُرضت جميع الوحدات والدروس بنفس الطريقة، وهي عنوان لكل وحدة وعنوان لكل درس وعنوان لكل نشاط حيث أن الدروس كانت عبارة عن أنشطة متتابعة كل منها يهدف لتحقيق غايات العنوان المطروح فتسلسل البدء بعنوان الدرس ثم عنوان النشاط محتوياً عناوين فرعية هي: المواد والأدوات، خطوات العمل يتخللها أسئلة تهدف للوصول إلى النتيجة المرجوة، ثم ملخص صغير عبارة عن فقرة أو فقرتين يبرز الضوء على نتيجة هذا النشاط.

كما احتوى أسلوب العرض على صورة في بداية كل وحدة تحت بند تأمل وفكر لها علاقة بالموضوع المطروح والبيئة الفلسطينية الموجه لها هذا المنهاج، فالوحدة الأولى عن خصائص الكائنات الحية وصورتها عائلة فلسطينية تتناول وجبة الطعام تحت الأشجار في موسم قطف الزيتون، والوحدة الثانية عن الذرة والتفاعل الكيميائي احتوت صورتها على إحدى النساء الفلسطينيات تطهو الصابون النابلسي باستخدام الصودا وزيت الزيتون بطريقة يدوية، أما عرض الصور في الدروس كان مرتبطاً بالنشاط المطروح، فكل درس احتوى على صور بعدد الأنشطة التي يحتويها ويستعاض عنها إن لزم الأمر بمخططات توضيحية، وقد شمل أسلوب العرض في الكتاب كامل على المؤلفون والإشراف العام من مركز المناهج وأسماء لجنة المناهج الوزارية واللجنة الوطنية لوثيقة العلوم والمشاركين في ورشات عمل الجزء الأول من مبحث العلوم للصف السابع الأساسي، وتقديم ومقدمة وفهرس للمحتويات مقسم لوحداث ودروس فالوحدة الأولى سبعة دروس، الثانية أربعة دروس، أما المحتوى فشمّل على العناوين للوحدات وأرقامها وعناوين الدروس وعناوين الأنشطة وخطواتها مرقمة وصورة في بداية كل وحدة تحت بند تأمل وفكر وملخص فقرة مقدمة لكل وحدة مع أهداف الوحدة، وصور مفصلة لكل موضوع ومخططات إن لزم وجودها، تخلل الأنشطة بند فكر، وبند سؤال عند الحاجة، وبند للبحث في قضايا إثرائية لها علاقة بالمحتوى، وأحياناً أمثلة محلولة، ونهاية أسئلة الوحدة الشاملة.

أما بالنسبة لمجال اللغة التعبيرية الجمالية جاءت تكراراته محددة، ويرجع ذلك لاستخدام صيغة واحدة في طرح الموضوعات وهي الصيغة التقريرية التعليمية، وهذا أسلوب رتيب كما ذكر سابقاً في أسلوب العرض، بينما كانت الاستعارات والتشبيهات قوية في هذا المجال ولأامت الموضوعات وطريقة طرحها المرحلة العمرية المستهدفة وكانت مرتبطة بواقع المتعلم بحسب تصنيف المؤشرات الدالة عليها في الوجدتين.

وفي هذا المعيار، كان أقل تكرار لمجال التوتر اللغوي الجمالي، إذ أنه لم يراع تجسيد المعاني وصياغتها على أحسن هيئة، حيث طغت البساطة والتقنية لطرح الموضوعات، وغاب عنصر التشويق لتسلسل الخطوات وتباعها بالنتيجة المرجوة مباشرة أو عن طريق طرح الأسئلة التي مفادها الإجابة غير المباشر عن نتيجة النشاط.

وفي المعيار الثاني المسافة النفسية كان لمجال التوتر النفسي الجمالي القيمة الأعلى ضمن التكرارات حيث راعى التأمل بشكل ملحوظ في الوجدتين واعتمد على التجارب بالأنشطة لتدرج الخطوات وتأمل النتائج، وشجع أيضاً على استخدام منهج التفكير العلمي لكن بطريقة علمية تقنية، وقد نمت المحتوى التذوق الفني الجمالي من خلال الموضوعات المطروحة والصور وبند تأمل وفكر، وحث المحتوى على الحوار والمناقشة والتواصل من خلال أسئلة الأنشطة وبند فكر وأسئلة الوحدة.

المجال الثاني لهذا المعيار هو التقمص الوجداني لم يستطع المحتوى تنمية الحدس عند المتعلم بشكل كافٍ، فقد ارتكز على القدرات التحليلية المنطقية، وقل الشعور عند المتعلم رغم أن المواضيع مرتبطة بواقعه وبيئته لكنه لم يستطع اعطاء المتعلم فرصة المشاركة الوجدانية التي تنتقل صاحبها إلى باطن الموضوع وجعله يندمج فيه، كما حد من استخدامه لخياله، فقد كانت النتائج صريحة بشكل مباشر أو غير مباشر وعلى الرغم من وجود بند فكر بقي الخيال محتجراً لما يحيط به الموضوع بالنشاط.

المجال الثالث استقصاء جمالي فقد حددت مهام المتعلم بالنشاطات المطروحة والأسئلة المنوطة بها وحتى القضايا البحثية كانت غير ملزمة للتقيد بنتيجة البحث، وبما أن النمط الوحيد

السائد كان أنشطة فكما هو معلوم نشاط يحتاج لتجربة وهذا يعني توفير مختبر لجميع حصص العلوم، وهذا صعب لأن حصة العلوم محصورة في الغرفة الصفية وعدد الطلاب كبير في المدارس الحكومية، لذلك تم استبعاد النشاطات الصعبة والاكتفاء بشرح شفوي وعرض النتيجة، وهذا بدوره يقلص من مشاركة المتعلم الفعالة في إنتاج المعرفة وبالتالي صعوبة الوصول لمرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم.

وبهذا تم تحليل وحدتين من مبحث العلوم المكتوب للصف السابع الأساسي الجزء الأول بجميع معايير ومجالاته وحتى المؤشرات الدالة عليها، اللغة الجمالية موجودة فعلياً مهمشة اسمياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني من السؤال الأول والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم المكتوب للصف الثامن الأساسي؟

باستخدام أداة التحليل تم تحليل وحدتين من مبحث العلوم وهما الوحدة الثانية والرابعة من الفصل الأول للصف الثامن الأساسي للعام 2018-2019 وُجمعت التكرارات وحُسبت النسب المئوية، وفيما يلي عرضاً للنتائج:

جدول (13) تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث العلوم للصف الثامن الأساسي بجزئه الأول

المعيار	المجال	التكرار
كلية العمل ووحدته	أسلوب العرض	17
	اللغة التعبيرية الجمالية	22
	التوتر اللغوي الجمالي	18
المجموع		57
المسافة النفسية	التوتر النفسي الجمالي	24
	النقص الوجداني	15
	الاستقصاء الجمالي	17
المجموع		56

وقد تم حساب تكرارات كل مجال من مجالات اللغة الجمالية وهي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (14) تكرارات مجالات اللغة الجمالية

المعيار	التكرار
كلية العمل ووحدته	19
المسافة النفسية	19
المجموع الكلي للتكرارات	38
تكرار اللغة الجمالية في المنهاج	19
نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم للصف الثامن	0.37

يتبين من الجدول أن نسبة اللغة الجمالية في الوجدتين المحللتين تساوي (0.37)، كما أن تكرار المعيارين في الوجدتين جاء متقارباً إلى حد كبير، وبتفصيل نتيجة المعيار الأول كلية العمل ووحدته: كان أسلوب العرض منظماً ضمن خطوات لطرح المادة بترتيب تقني بحيث عُرضت جميع الوحدات والدروس بالطريقة نفسها، وهي عنوان لكل وحدة وعنوان لكل درس ونشاط حيث أن الدروس كانت عبارة عن أنشطة متتابعة كل منها يهدف لتحقيق غايات العنوان المطروح، فتتسلسل البدء بعنوان الدرس ثم عنوان النشاط محتوياً عناوين فرعية هي: المواد والأدوات، خطوات العمل يتخللها أسئلة تهدف للوصول إلى النتيجة المرجوة، ثم ملخص صغير عبارة عن فقرة أو فقرتين يبرز الضوء على نتيجة هذا النشاط.

كان أسلوب العرض منظماً بالطريقة نفسها كما احتوى على صورة في بداية كل وحدة تحت بند تأمل وناقش لها علاقة بالموضوع المطروح والبيئة الفلسطينية الموجه لها هذا المنهاج، فتم تحليل الوجدتين الثانية والرابعة، فأولاهما عن الطاقة الميكانيكية وصورتها مجموعة من الشباب والشابات يؤدون الدبكة الفلسطينية بزي فلسطيني وخلفية معلم فلسطيني أثري، والأخرى بعنوان الجبهات الهوائية والرصد الجوي بصورة قبة الصخرة المشرفة في مدينة القدس عاصمة فلسطين تكسوها الثلوج في فصل الشتاء، أما عرض الصور في الدروس كان مرتبطاً بالنشاط المطروح،

فكل درس احتوى على صور بعدد الأنشطة التي يحتويها ويستعاض عنها إن لزم الأمر بمخططات توضيحية، وقد شمل أسلوب العرض في الكتاب كامل على المؤلفين والإشراف العام من مركز المناهج وأسماء لجنة المناهج الوزارية واللجنة الوطنية لوثيقة العلوم والمشاركين في ورشات عمل الجزء الأول من مبحث العلوم للصف الثامن الأساسي، وتقديم ومقدمة وفهرس للمحتويات مقسم ل وحدات ودروس، فالوحدة الأولى أربعة دروس، والوحدات الثانية والثالثة والرابعة لكل منها ثلاثة دروس، أما المحتوى فشمل على العناوين للوحدات وأرقامها وعناوين الدروس وعناوين الأنشطة وخطواتها مرقمة وصورة في بداية كل وحدة تحت بند تأمل وناقش، وملخص فقرة مقدمة لكل وحدة مع أهداف الوحدة، وصور مفصلة لكل موضوع ومخططات إن لزم وجودها، تخلل الأنشطة بند فكر، وبند سؤال عند الحاجة، وبند للبحث في قضايا إثرائية لها علاقة بالمحتوى، وأحياناً أمثلة محلولة، ونهاية أسئلة الوحدة الشاملة.

أما المعيار الثالث وهو الإخراج الفني فتم اعتباره بالتحليل جزءاً من تحليل المعيار الأول فقد كان ذو شقين، الأول تمثل ضمناً فيما ذكر من مجال أسلوب العرض في المعيار الأول كلية العمل ووحدته والقسم الثاني كان شكلياً تمثل بداية بالغليف الذي توفر بتصميمه عنصر الجذب والتشويق، وميز العناوين الرئيسية والفرعية حجماً ولوناً وتلاءم تصوره مع المحتوى حيث احتوى رموزاً عن الوحدات كافة المذكورة في الكتاب، ثم ما تبقى من المحتوى شكلياً، فقد ندرة الأخطاء اللغوية والمطبعية وتناسب حجم الخط وموقعه ولونه، وكانت المسافة بين الكلمات والسطور والفقرات مناسبة، ولم يضم المحتوى قائمة بالمصادر والمراجع، وكان نمط التصميم الشكلي به رتيباً أيضاً، ودرجات اللون الأحمر خطوط ومساحات، وكذلك جميع الصفحات مؤطرة بالإطار نفسه، والصور غير معنونة، والالتزام بمكان الصور داخل كل نشاط تتبع له، أما المجال الثالث لهذا المعيار وهو أسئلة مجال مميزات الكتاب المطبوع فقد اتبعت ما هو متعارف عليه بالمطابع المحلية.

أما بالنسبة لمجال اللغة التعبيرية الجمالية، فجاءت تكراراته محددة، ويرجع ذلك لاستخدام صيغة واحدة في طرح الموضوعات وهي الصيغة التقريرية التعليمية، وهذا أسلوب رتيب كما ذكر سابقاً في أسلوب العرض، بينما كانت الاستعارات والتشبيهات قوية في هذا المجال ولأامت

الموضوعات وطريقة طرحها للمرحلة العمرية المستهدفة وكانت مرتبطة بواقع المتعلم بحسب تصنيف المؤشرات الدالة عليها في الوجدتين المحللتين.

أما مجال التوتر اللغوي الجمالي فلم يراع تجسيد المعاني وصياغتها على أحسن هيئة، فطغت البساطة والتقنية في طرح الموضوعات، وقل عنصر التشويق في تسلسل الخطوات وتباعها بالنتيجة المرجوة مباشرة أو عن طريق طرح الأسئلة التي مفادها الإجابة غير المباشرة عن نتيجة النشاط.

وبالمعيار الثاني المسافة النفسية كان لمجال التوتر النفسي الجمالي القيمة الأعلى ضمن التكرارات حيث راعى التأمل بشكل ملحوظ في الوجدتين المحللتين واعتمد على التجارب بالأنشطة لتدرج الخطوات وتأمل النتائج، وشجع أيضاً على استخدام منهج التفكير العلمي لكن بطريقة علمية تقنية، نَمَى محتوى التذوق الفني الجمالي من خلال الموضوعات المطروحة والصور، وبند تأمل وناقش، حث المحتوى على الحوار والمناقشة والتواصل من خلال أسئلة الأنشطة وبند فكر وأسئلة الوحدة.

المجال الثاني لهذا المعيار هو التقمص الوجداني، إذ لم يستطع المحتوى تنمية الحدس عند المتعلم بشكل كافٍ، فقد ارتكز على القدرات التحليلية المنطقية، وقل الشعور عند المتعلم مع أن المواضيع مرتبطة بواقعه وبيئته لكنه لم يستطع اعطاء المتعلم فرصة المشاركة الوجدانية التي تنتقل صاحبها إلى باطن الموضوع وجعله يندمج فيه، وحدّ من استخدامه لخياله، فقد كانت النتائج صريحة بشكل مباشر أو غير مباشر وعلى الرغم من وجود بند فكر بقي الخيال محتجزاً لما يحيط به الموضوع بالنشاط.

المجال الثالث استقصاء جمالي فقد حددت مهام المتعلم بالنشاطات المطروحة والأسئلة المنوطة بها والقضايا البحثية كانت غير ملزمة للتقيد بنتيجة البحث، بما أن النمط الوحيد السائد كان أنشطة، فكما هو معلوم نشاط يحتاج لتجربة وهذا يعني توفير مختبر لجميع حصص العلوم وبالطبع هذا صعب، فبما أن حصة العلوم محصورة في الغرفة الصفية وعدد الطلاب كبير في المدارس الحكومية، فإنه سيتم استبعاد النشاطات الصعبة والاكتفاء بشرح شفوي وعرض النتيجة

وهذا بدوره يقلص من مشاركة المتعلم الفعالة في إنتاج المعرفة، وبالتالي صعوبة الوصول لمرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم.

وبهذا تم تحليل وحدتين من مبحث العلوم المكتوب للصف الثامن الأساسي الجزء الأول بجميع معايير ومجالاته وحتى المؤشرات الدالة عليها، واللغة الجمالية موجودة فعلياً مهمشة اسماً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث من السؤال الأول والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم المكتوب للصف التاسع الأساسي؟

باستخدام أداة التحليل تم تحليل وحدتين من مبحث العلوم وهما الوحدة الثانية والوحدة الرابعة من الفصل الأول للصف التاسع الأساسي للعام 2018/2019 وُجِعت التكرارات وحُسبت النسب المئوية، وفيما يلي عرضاً للنتائج:

جدول (15) تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث العلوم للصف التاسع الأساسي بجزئه الأول

المعيار	المجال	التكرار
كلية العمل ووحدته	أسلوب العرض	36
	اللغة التعبيرية الجمالية	42
	التوتر اللغوي الجمالي	34
المجموع		112
المسافة النفسية	التوتر النفسي الجمالي	48
	النقص الوجداني	24
	الاستقصاء الجمالي	28
المجموع		100

وقد تم حساب تكرارات كل مجال من مجالات اللغة الجمالية وهي كما هو مبين في الجدول

التالي:

جدول (16) تكرارات مجالات اللغة الجمالية

المعيار	التكرار
كلية العمل ووحدته	37
المسافة النفسية	33
المجموع الكلي للتكرارات	70
تكرار اللغة الجمالية في المنهاج	35
نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم للصف التاسع	0.53

يتبين من الجدول أن نسبة اللغة الجمالية في الوجدتين المحللتين تساوي (0.53)، كما أن تكرار المعيارين في الوجدتين جاء متقارباً إلى حد ما، وبتفصيل نتيجة المعيار الأول كلية العمل ووحدته: كان أسلوب العرض منظماً ضمن خطوات لطرح المادة بترتيب تقني، حيث عُرضت جميع الوحدات والدروس بالطريقة نفسها، وهي عنوان لكل وحدة وعنوان لكل درس وعنوان لكل نشاط، حيث أن الدروس كانت عبارة عن أنشطة متتابعة كل منها يهدف لتحقيق غايات العنوان المطروح، فتسلسل البدء بعنوان الدرس ثم عنوان النشاط محتوياً عناوين فرعية هي: ماذا يلزمك؟ ما خطوات عملك؟ ماذا شاهدت؟ ماذا استنتجت؟ أسئلة تقييمية وبعض الملاحظات في نهاية النشاط إذا لزم الأمر، ثم ملخص صغير عبارة عن فقرة أو فقرتين يبرز الضوء على نتيجة هذا النشاط.

كما احتوى أسلوب العرض على صورة في بداية كل وحدة تحت بند تأمل وناقش لها علاقة بالموضوع المطروح والبيئة الفلسطينية الموجه لها هذا المنهاج، فتم تحليل الوجدتين الأولى والثالثة، فأولاهما عن أجهزة جسم الإنسان وصورتها توضيحية وهي تفصيل لجسم الذكر والأنثى ببيان أجهزتها، والأخرى بعنوان مصابيح السماء بصورة سماء مليئة بالأجرام السماوية المضيئة في الليل، أما عرض الصور في الدروس كان مرتبطاً بالنشاط المطروح، فكل درس احتوى على صور

بعدد الأنشطة التي يحتويها ويستعاض عنها إن لزم الأمر بمخططات توضيحية، وقد شمل أسلوب العرض في الكتاب كامل على المؤلفون والإشراف العام من مركز المناهج وأسماء لجنة المناهج الوزارية واللجنة الوطنية لوثيقة العلوم، والمشاركون في ورشات عمل الجزء الأول من مبحث العلوم للصف التاسع الأساسي، وتقديم ومقدمة وفهرس للمحتويات مقسم لوحدات ودروس فالوحدة الأولى أربعة دروس، والوحدة الثانية أربعة دروس والثالثة درسان، أما المحتوى فشمّل على العناوين للوحدات وأرقامها وعناوين الدروس وعناوين الأنشطة وخطواتها مرقمة وصورة في بداية كل وحدة مرتبطة بمواضيعها وملخص فقرة مقدمة لكل وحدة مع أهداف الوحدة، وصور مفصلة لكل موضوع ومخططات إن لزم وجودها، وتخلل الأنشطة بند الأدوات وبند الإجراءات بالترتيب وبند فكر، وبند سؤال عند الحاجة، وبند التفسير والتحليل، وبند الاستنتاج والتطبيق وبند إضاءة للإلقاء الضوء على معلومة قيمة، وبند للبحث في قضايا إثرائية لها علاقة بالمحتوى، وأحياناً أمثلة محلولة، ونهاية أسئلة لكل درس وأسئلة شاملة للوحدة.

أما بالنسبة لمجال اللغة التعبيرية الجمالية استحوذ على أكبر عدد من التكرارات في هذا المعيار لكنه استخدم صيغة واحدة في طرح الموضوعات، وهي الصيغة التقريرية التعليمية، وهذا أسلوباً رتبياً كما ذكر سابقاً في أسلوب العرض، بينما كانت الاستعارات والتشبيهات قوية في هذا المجال، ولأمت الموضوعات وطريقة طرحها المرحلة العمرية المستهدفة، وكانت مرتبطة بواقع المتعلم بحسب تصنيف المؤشرات الدالة عليها في الوجدتين المحللتين.

أما مجال التوتر اللغوي الجمالي فلم يراع تجسيد المعاني وصياغتها على أحسن هيئة، فطغت البساطة والتقنية في طرح الموضوعات، وقلة عنصر التشويق في تسلسل الخطوات وتباعها بالنتيجة المرجوة مباشرة أو عن طريق طرح الأسئلة التي مفادها الإجابة غير المباشر عن نتيجة النشاط.

وفي المعيار الثاني المسافة النفسية كان لمجال التوتر النفسي الجمالي القيمة الأعلى ضمن التكرارات، حيث راعى التأمل بشكل ملحوظ في الوجدتين المحللتين، واعتمد على التجارب بالأنشطة لتدرج الخطوات وتأمل النتائج، شجع أيضاً على استخدام منهج التفكير العلمي بطريقة علمية

تقنية، نَمَى المحتوى الذوق الفني الجمالي من خلال الموضوعات المطروحة والصور وتكرار كلمة تأمل، وحث المحتوى على الحوار والمناقشة والتواصل من خلال أسئلة الأنشطة وبند فكر وأسئلة كل درس وأسئلة الوحدة.

والمجال الثاني لهذا المعيار هو التقمص الوجداني، حيث لم يستطع المحتوى تنمية الحدس عند المتعلم بشكل كافٍ، فقد ارتكز على القدرات التحليلية المنطقية، وقل الشعور عند المتعلم مع أن المواضيع مرتبطة بواقعه وبيئته، لكنه لم يستطع إعطاء المتعلم فرصة المشاركة الوجدانية التي تنقل صاحبها إلى باطن الموضوع وجعله يندمج فيه، وأيضاً حد من استخدامه لخياله فقد كانت النتائج صريحة بشكل مباشر أو غير مباشر وعلى الرغم من وجود بند فكر واقتراح واستنتاج بقي الخيال محتجزاً لما يحيط به الموضوع بالنشاط.

المجال الثالث استقصاء جمالي فقد حددت مهام المتعلم بالنشاطات المطروحة والأسئلة المنوطة بها حتى القضايا البحثية كانت غير ملزمة للتقيد بنتيجة البحث، بما أن النمط الوحيد السائد كان أنشطة فكما هو معلوم نشاط يحتاج لتجربة وهذا يعني توفير مختبر لجميع حصص العلوم وبالطبع هذا صعب، فبما أن حصة العلوم محصورة في الغرفة الصفية وعدد الطلاب كبير في المدارس الحكومية، فإنه سيتم استبعاد النشاطات الصعبة والاكتفاء بشرح شفوي وعرض النتيجة، وهذا بدوره يقلص من مشاركة المتعلم الفعالة في إنتاج المعرفة وبالتالي صعوبة الوصول لمرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم.

وبهذا تم تحليل وحدتين من مبحث العلوم المكتوب للصف التاسع الأساسي الجزء الأول بجميع معايير ومجالاته وحتى المؤشرات الدالة عليها، اللغة الجمالية موجودة فعلياً مهمشة إسمياً.

2-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني وهو:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا (سابع/ ثامن/ تاسع) المكتوب؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيس الثاني والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المكتوب للصف السابع الأساسي؟

باستخدام أداة التحليل تم تحليل وحدتين من مبحث اللغة العربية المكتوب بجزئه الأول للصف السابع الأساسي للعام 2018/2019، وجمعت التكرارات وحُسبت النسب المئوية، وفيما يلي عرضاً للنتائج:

جدول (17) تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث "اللغة العربية" للصف السابع الأساسي بجزئه الأول

المعيار	المجال	التكرار
كلية العمل ووحدته	أسلوب العرض	8
	اللغة التعبيرية الجمالية	13
	التوتر اللغوي الجمالي	9
المجموع		30
المسافة النفسية	التوتر النفسي الجمالي	14
	التقمص الوجداني	10
	الاستقصاء الجمالي	9
المجموع		33

وقد تم حساب تكرارات كل مجال من مجالات اللغة الجمالية وهي كما هو مبين في

الجدول التالي:

جدول (18) تكرارات مجالات اللغة الجمالية

المعيار	التكرار
كلية العمل ووحدته	10
المسافة النفسية	11
المجموع الكلي للتكرارات	21
تكرار اللغة الجمالية في المنهاج	10.5
نسبة اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية للصف السابع	0.2

يتبين من الجدول أن نسبة اللغة الجمالية في الوجدتين المحللتين تساوي (0.2)، كما أن تكرار المعيارين في الوجدتين جاء متقارباً إلى حد كبير، وبتفصيل نتيجة المعيار الأول (كلية العمل ووحدته): كان أسلوب العرض منظماً ضمن خطوات لطرح المادة بترتيب تقني بحيث عُرضت جميع الدروس بالطريقة نفسها وهي فروع: الاستماع، القراءة، المحفوظات، القواعد اللغوية، الإملاء، الخط، التعبير، وكل فرع تحدث عن موضوع.

كما واحتوى أسلوب العرض على صورة في بداية كل فرع من فروع القراءة لها علاقة بالموضوع المطروح والبيئة الفلسطينية الموجه لها هذا المنهاج، فتم تحليل الوجدتين الثانية والرابعة، فبتفصيل الوحدة الثانية كان موضوع الاستماع (فلسطين قلب الأمة) وموضوع القراءة (فلسطين قلب الأمة) تمثلت صورته بدمج صورة معلم فلسطيني عليه صورة وجه مناضل ملثم بحطة فلسطينية في وسطها خريطة فلسطين مجردة، وموضوع المحفوظات كان أبيات من قصيدة بعنوان يافا للشاعر الفلسطيني محمود سليم الحوت، وبتفصيل تحليل الوحدة الرابعة كان موضوع الاستماع (من تلميذة إلى والدتها) وموضوع القراءة نفسه (من تلميذة إلى والدتها) تمثلت صورته برسم توضيحي لطالبة جالسة على مكتبها تكتب رسالة إلى والدتها، ولم تشمل هذه الوحدة على محفوظات.

إذن شمل أسلوب العرض في الكتاب كامل على المؤلفين والإشراف العام من مركز المناهج وأسماء لجنة المناهج الوزارية ولجنة الوثيقة الوطنية لمبحث اللغة العربية، والمشاركين في ورشات عمل الجزء الأول من مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي، وتقديم مقدمة وفهرس للمحتويات مقسم لدروس احتوى كل درس على أفرع، وكل فرع تضمن موضوع، والأهداف العامة المرجوة للكتاب كامل، أما المحتوى فشمل على العناوين الأفرع وأرقامها وعناوين الموضوعات وعناوين الاستماع ومقدمة بين يدي النص تعريفاً بالمؤلف أو الموضوع ذاته، وصورة في بداية كل درس لها علاقة بالموضوع، وتكونت فروع الاستماع من أسئلة متعلقة بالنص المراد سماعه، وفروع القراءة والمحفوظات استهلّت ببند بين يدي النص واسم المؤلف للنص والشاعر كتمهيد، تلاها صورة متعلقة بالموضوع في فرع القراءة ثم فقرات الموضوع وكجزء من النص احتلت المفاهيم مساحة لإيضاح معانيها، في نهاية الموضوع هناك بند فائدة لغوية، وبند المناقشة، وبند الفهم

والتحليل واللغة، وبند نشاط، وبند القواعد اللغوية الذي تكون من نصوص وملخصات ثم بند نستنتج لإبراز القاعدة اللغوية المتوصل لها، وبند نماذج إعرابية، تلاه بند التدريبات، ثم بند إضاءة إملائية، بند الخط الذي كان عبارة عن جملة مكتوبة بخط النسخ مرة وخط الرقعة مرة، وبند التعبير وبند نموذج تطبيقي.

أما بالنسبة لمجال اللغة التعبيرية الجمالية فقد تنوعت الموضوعات، لكن طريقة الطرح كانت واحدة (الصيغة التقريرية التعليمية) وهذا أسلوب رتيب كما ذكر سابقاً في أسلوب العرض، بينما كانت الاستعارات والتشبيهات قوية في هذا المجال ولأامت الموضوعات وطريقة طرحها المرحلة العمرية المستهدفة وأغلبها مرتبط بواقع المتعلم.

أما مجال التوتر اللغوي الجمالي، ضُف تجسيد المعاني وصياغتها على أحسن هيئة فطغت البساطة والتقنية لطرح الموضوعات، وغاب عنصر التشويق لمفاهيمها وتحوّل البنود حولها، حتى القواعد اللغوية جاءت تقنية بالشكل والمضمون.

وبالمعيار الثاني المسافة النفسية فاحتل مجال التوتر النفسي الجمالي المقدمة بما حصل عليه من تكرارات في هذا المعيار فقد راعى التأمل بشكل ملحوظ في كل الدروس وساعدت الموضوعات المطروحة على تشكيل حلقة وصل بين المتعلم والمحتوى لاقترب مواضيعها من انتماءه الوطني والديني والأخلاقي...

المجال الثاني لهذا المعيار النقص الوجداني لم يستطع المحتوى تنمية الحدس عند المتعلم بشكل كافٍ، فقد ارتكز على القدرات التحليلية المنطقية، على الرغم من اقتراب المواضيع من حياة المتعلم وواقعه بقي انعكاسها محدود حتى في بند التعبير، حيث وجد المجال للنقص الوجداني تركزت اللغة التقنية وانتصرت على اللغة الجمالية فكانت أغلبها كتابة جمل داعمة للجملة المفتاحية المطروحة أو كتابة جمل مفتاحية وختامية لل فقرات المطروحة، وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة مترابطة ذات معنى.

المجال الثالث استقصاء جمالي حددت مهام المتعلم، مثلاً إضاءة إملائية قاعدة لغوية لكتابة بعض الكلمات وكأننا نطلب من المتعلم حفظ شكل الكلمة لاتباعها القاعدة، وبند الخط كانت

الجملة مكتوبة أمام وعليه إعادة رسمها فقط، التعبير جاء تلقيني بحث كأن اعلمك طريقة الطهو وأنت أطهو في المرة القادمة، كل هذا بدوره يقلص من مشاركة المتعلم الفعالة في إنتاج المعرفة وبالتالي صعوبة الوصول لمرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم.

وبهذا تم تحليل مبحث اللغة العربية المكتوب للصف السابع الأساسي الجزء الأول بجميع معايير ومجالاته وحتى المؤشرات الدالة عليها، فعلياً اللغة الجمالية موجودة فعلياً مهمشة اسمياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيس الثاني والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المكتوب للصف الثامن الأساسي؟

باستخدام أداة التحليل تم تحليل وحدتين من مبحث اللغة العربية المكتوب بجزئه الأول للصف الثامن الأساسي للعام 2018/2019، وُجِعت التكرارات وحُسبت النسب المئوية، وفيما يلي عرضاً للنتائج:

جدول (19) تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث "اللغة العربية" للصف الثامن الأساسي بجزئه الأول

المعيار	المجال	التكرار
كلية العمل ووحدته	أسلوب العرض	10
	اللغة التعبيرية الجمالية	10
	التوتر اللغوي الجمالي	15
المجموع		35
المسافة النفسية	التوتر النفسي الجمالي	18
	التقمص الوجداني	13
	الاستقصاء الجمالي	9
المجموع		40

وقد تم حساب تكرارات كل مجال من مجالات اللغة الجمالية وهي كما هو مبين في الجدول

التالي:

جدول (20) حساب تكرارات مجالات اللغة الجمالية

التكرار	المعيار
12	كلية العمل ووحدته
13	المسافة النفسية
25	المجموع الكلي للتكرارات
12.5	تكرار اللغة الجمالية في المنهاج
0.21	نسبة اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية للصف الثامن

يتبين من الجدول أن نسبة اللغة الجمالية في الوجدتين المحللتين تساوي (0.21)، كما أن تكرار المعيارين في الوجدتين جاء متقارباً، وبتفصيل نتيجة المعيار الأول نتيجة المعيار الأول كلية العمل ووحدته: كان أسلوب العرض منظمً ضمن خطوات لطرح المادة بترتيب تقني بحيث عُرضت جميع الدروس بالطريقة نفسها وهي فروع: الاستماع، القراءة، النص الشعري، القواعد، البلاغة، الإملاء، الخط، التعبير.

كما واحتوى أسلوب العرض على صورة في بداية كل فرع من فروع القراءة لها علاقة بالموضوع المطروح والبيئة الفلسطينية الموجه لها هذا المنهاج، فتم تحليل الوجدتين الثالثة والسابعة، فبتفصيل الوحدة الثالثة كان موضوع الاستماع (النكاء) وموضوع القراءة (صناعة النجاح وتجاوز الفشل) تمثلت صورته برسم توضيحي لسلم النجاح وحديث النفس بكل مرحلة من تحدي ويأس، ولم تحتوِ هذه الفقرة على نص شعري، وبتفصيل تحليل الوحدة السابعة كان موضوع الاستماع (مكيالك يكال لك به) وموضوع القراءة (حكاية اللبوة والإسوار وابن آوى) تمثلت صورته برسم توضيحي لصياد ولبوة وابن آوى في غابة، والنص الشعري بعنوان (التربية والأمهات) للشاعر العراقي معروف الرصافي.

إذن شمل أسلوب العرض في الكتاب كامل على المؤلفين والإشراف العام من مركز المناهج وأسماء لجنة المناهج الوزارية ولجنة الوثيقة الوطنية لمبحث اللغة العربية، والمشاركين في ورشات عمل الجزء الأول من مبحث اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، وتقديم ومقدمة وفهرس للمحتويات مقسم لدروس احتوى كل درس على أفرع كل فرع تضمن موضوع، والنتائج المرجوة للكتاب كامل، أما المحتوى فشمل على العناوين الأفرع وأرقامها وعناوين الموضوعات وعناوين الاستماع ومقدمة بين يدي النص تعريفاً بالمؤلف أو الموضوع ذاته، وصورة في بداية كل درس لها علاقة بالموضوع، فروع الاستماع تكونت من أسئلة متعلقة بالنص المراد سماعه، وفروع القراءة والمحفوظات استهلكت ببند بين يدي النص واسم المؤلف للنص والشاعر كتمهيد تلاها صورة متعلقة بالموضوع في فرع القراءة ثم فقرات الموضوع وكجزء من النص احتلت المفاهيم مساحة لإيضاح معانيها، في نهاية الموضوع هناك عدة بنود منها: بند فوائد لغوية، الفهم والاستيعاب، المناقشة والتحليل، اللغة، القواعد، نتذكر، التدريبات، نتأمل، ونستنتج، ومشروع في نهاية الكتاب. أما بالنسبة لمجال اللغة التعبيرية الجمالية فقد تنوعت الموضوعات لكن طريقة الطرح كانت واحدة صيغة التقريرية التعليمية وهذا أسلوب رتيب كما ذكر سابقاً في أسلوب العرض، بينما كانت الاستعارات والتشبيهات قوية في هذا المجال ولأمت الموضوعات وطريقة طرحها المرحلة العمرية المستهدفة وأغلبها مرتبط بواقع المتعلم.

أما مجال التوتر اللغوي الجمالي ضُغف تجسيد المعاني وصياغتها على أحسن هيئة فطغت البساطة والتقنية لطرح الموضوعات، وغاب عنصر التشويق لمفاهيمها وتمحور البنود حولها، حتى القواعد اللغوية جاءت تقنية بالشكل والمضمون.

وبالمعيار الثاني المسافة النفسية فاحتل مجال التوتر النفسي الجمالي المقدمة بما حصل عليه من تكرارات في هذا المعيار، فقد راعى التأمل بشكل ملحوظ في كل الدروس وساعدت الموضوعات المطروحة على تشكيل حلقة وصل بين المتعلم والمحتوى لاقترب مواضيعها من انتماءه الوطني والديني والأخلاقي...

المجال الثاني لهذا المعيار التقمص الوجداني استطاع المحتوى بنسبة قليلة أن ينمي الحدس عند المتعلم، فقد ارتكز على القدرات التحليلية المنطقية، على الرغم من اقتراب المواضيع من حياة المتعلم وواقعه بقي انعكاسها محدود حتى في بند التعبير، حيث وجد المجال للتقمص الوجداني تركزت اللغة التقنية وانتصرت على اللغة الجمالية فكانت تطبيق عملي عن كتابة وبناء الفقرة وتحليلها وكتابة مقدمة تسبقها.

المجال الثالث استقصاء جمالي حددت مهام المتعلم مثلاً بند الخط كانت الجملة مكتوبة أمام وعليه إعادة رسمها فقط، والتعبير جاء تلقيني بحث كأن اعلمك طريقة الطهو وأنت أطهو في المرة القادمة، وأيضاً في كل الكتاب تحدث عن نفس الموضوع، كل هذا بدوره يقلص من مشاركة المتعلم الفعالة في إنتاج المعرفة وبالتالي صعوبة الوصول لمرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم. وبهذا تم تحليل مبحث اللغة العربية المكتوب للصف الثامن الأساسي الجزء الأول بجميع معايير ومجالاته وحتى المؤشرات الدالة عليها، فعلياً اللغة الجمالية موجودة فعلياً مهمشة اسمياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث من السؤال الثاني والذي ينص على:

مامدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المكتوب للصف التاسع الأساسي؟

باستخدام أداة التحليل تم تحليل وحدتين من مبحث اللغة العربية المكتوب بجزئه الأول للصف التاسع الأساسي للعام 2018/2019، وجمعت التكرارات وحُسبت النسب المئوية، وفيما يلي عرضاً للنتائج:

جدول (21) تكرارات المعايير الجمالية لمحتوى مبحث "اللغة العربية" للصف التاسع الأساسي
بجزئه الأول

المعيار	المجال	التكرار
كلية العمل ووحدته	أسلوب العرض	11
	اللغة التعبيرية الجمالية	15
	التوتر اللغوي الجمالي	14
المجموع		40
المسافة النفسية	التوتر النفسي الجمالي	17
	التقصص الوجداني	9
	الاستقصاء الجمالي	8
المجموع		34

وقد تم حساب تكرارات كل مجال من مجالات اللغة الجمالية وهي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (22) تكرارات مجالات اللغة الجمالية

المعيار	التكرار
كلية العمل ووحدته	13
المسافة النفسية	11
المجموع الكلي للتكرارات	24
تكرار اللغة الجمالية في المنهاج	12
نسبة اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية للصف التاسع	0.17

يتبين من الجدول أن نسبة اللغة الجمالية في الوجدتين المحللتين تساوي (0.17)، كما أن تكرار المعيارين في الوجدتين جاء متقارباً، وبتفصيل نتيجة المعيار الأول نتيجة المعيار الأول كلية العمل ووحدته: كان أسلوب العرض منظماً ضمن خطوات لطرح المادة بترتيب تقني، بحيث عُرضت جميع الدروس بنفس الطريقة وهي فروع: القراءة، النص الشعري، القواعد، البلاغة، الإملاء، التعبير.

كما احتوى أسلوب العرض على صورة في بداية كل فرع من فروع القراءة لها علاقة بالموضوع المطروح والبيئة الفلسطينية الموجه لها هذا المنهاج، فتم تحليل الوجدتين الثالثة والتاسعة، وبتفصيل الوحدة الثالثة كان موضوع القراءة (الموت المتربص على الطرقات) تمثلت صورته برسم توضيحي لاصطدام سيارتين، ولم تحتوِ الوحدة على نص شعري، وبتفصيل تحليل الوحدة التاسعة كان موضوع القراءة (الرياضة والصحة) تمثلت صورته برسم توضيحي للاعب كرة قدم، ولم تحوي هذه الوحدة على نص شعري.

إذن شمل أسلوب العرض في الكتاب كامل على المؤلفين والإشراف العام من مركز المناهج وأسماء لجنة المناهج الوزارية ولجنة الوثيقة الوطنية لمبحث اللغة العربية، والمشاركين في ورشات عمل الجزء الأول من مبحث اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وتقديم ومقدمة وفهرس للمحتويات مقسم لدروس احتوى كل درس على أفرع كل فرع تضمن موضوع، والنتائج المرجوة للكتاب كامل، أما المحتوى فشمل على العناوين، الأفرع وأرقامها وعناوين الموضوعات وعناوين ومقدمة بين يدي النص تعريفاً بالمؤلف أو الموضوع ذاته، وصورة في بداية كل درس لها علاقة بالموضوع، وفروع القراءة والنص الشعري استهلكت ببند بين يدي النص واسم المؤلف للنص والشاعر كتمهيد تلاها صورة متعلقة بالموضوع في فرع القراءة ثم فقرات الموضوع وكجزء من النص احتلت المفاهيم مساحة لإيضاح معانيها، وفي نهاية الموضوع هناك عدة بنود منها: بند فوائد لغوية، الفهم والاستيعاب، المناقشة والتحليل، اللغة والأسلوب، نشاط، القواعد، نتأمل، ملاحظة، نستنتج، تدريبات، نموذج محلول، ومشروع في نهاية الكتاب.

أما مجال اللغة التعبيرية الجمالية فقد تنوعت الموضوعات، لكن طريقة الطرح كانت واحدة بالصيغة التقريرية التعليمية، وهذا أسلوب رتيب كما ذكر سابقاً في أسلوب العرض، بينما كانت الاستعارات والتشبيهات قوية في هذا المجال ولأامت الموضوعات وطريقة طرحها المرحلة العمرية المستهدفة وأغلبها مرتبط بواقع المتعلم.

أما مجال التوتر اللغوي الجمالي كان تجسيد المعاني وصياغتها على أحسن هيئة، لكن طغت البساطة والتقنية في طرح الموضوعات، وغاب عنصر التشويق لمفاهيمها وتمحور البنود حولها، أما القواعد اللغوية جاءت تقنية بالشكل والمضمون.

وبالمعيار الثاني المسافة النفسية فاحتل مجال التوتر النفسي الجمالي المقدمة بما حصل عليه من تكرارات في هذا المعيار فقد راعى التأمل بشكل ملحوظ في كل الدروس وساعدت الموضوعات المطروحة على تشكيل حلقة وصل بين المتعلم والمحتوى لاقترب مواضيعها من انتماءه الوطني والديني والأخلاقي...

المجال الثاني لهذا المعيار التقمص الوجداني استطاع المحتوى أن ينمي الحدس عند المتعلم فقد ارتكز على القدرات التحليلية المنطقية، على الرغم من اقتراب المواضيع من حياة المتعلم وواقعه بقي انعكاسها محدود حتى في بند التعبير حيث وجد المجال للتقمص الوجداني تمركزت اللغة التقنية وانتصرت على اللغة الجمالية، فكانت عن المقالة وبنيتها وخصائصها وأنواعها الذاتية والعلمية والصحفية وتطبيق عليهم.

المجال الثالث استقصاء جمالي حددت مهام المتعلم، مثلاً بند التعبير جاء تلقيني بحت كأن اعلمك طريقة الطهو وأنت أطهو في المرة القادمة، وأيضاً في كل الكتاب تحدث عن الموضوع نفسه، وكل هذا بدوره يقلص من مشاركة المتعلم الفعالة في انتاج المعرفة وبالتالي صعوبة الوصول لمرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم.

وبهذا تم تحليل مبحث اللغة العربية المكتوب للصف التاسع الأساسي الجزء الأول بجميع معايير ومجالاته وحتى المؤشرات الدالة عليها، فعلياً اللغة الجمالية موجودة فعلياً مهمشة اسمياً.

3-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث الذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للمرحلة الأساسية العليا (سابع/ ثامن/ تاسع)؟

للإجابة عن هذا القسم استخدمت الباحثة أداة التحليل الرابعة المذكورة في الفصل الثالث وهي أداة الملاحظة المباشرة المنتظمة لعينة قصدية مكونة من ستة مدارس حكومية في محافظة نابلس للمرحلة الأساسية العليا لحضور حصص العلوم واللغة العربية بمعدل حصتين من كل مادة في كل مرحلة ثم توثيقها بفيديو مسجل لقياس صدقها.

كباقي أدوات جمع البيانات في هذه الدراسة، ترجمت هذه الأداة عن قائمة المعايير الجمالية ومجالاتها ومؤشراتها، فكانت مؤشرات فقرات للتحليل بناءً عليها فإذا كان الموقف التعليمي يستلزم

أداء المعلم سلوك مترجم بمؤشر موجود نضع علامة (✓) في الخانة المحددة، وإذا لم يؤد المعلم السلوك نضع إشارة (x) في الخانة، ولا يتم وضع أي علامة إذا لم تستدع ظروف الموقف التعليمي ذلك، فيسري التقييم كما يلي:

جدول (23) طريقة تقييم أداء المعلمين للمنهاج المطبق

✓ أو x	المؤشرات	التقدير	لم يتم	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز
		الدرجات	صفر	1	2	3	4

ثم تم تقسيم مجموع العلامات لكل معيار على عدد الفقرات الكلي وهو (108)، للحصول على نسبته الكاملة على اعتبار الحصة متكاملة.

للحصول على نتائج هذا السؤال وفروعه تم حضور حصص العلوم وتوثيقها بالفصل الثاني واللغة العربية الفصل الثاني للمرحلة الأساسية العليا (سابع/ ثامن/ تاسع) باستخدام أداة الملاحظة المثبت صدقها وثباتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيس الثالث والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للصف السابع الأساسي؟

تم حضور حصتين لمبحث العلوم للصف السابع الأساسي في مدرستين حكوميتين في محافظة نابلس، وتطبيق أداة الملاحظة عليهم، وفيما يلي عرضاً للنتائج وتحليلها:

جدول (24) قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف السابع حصة رقم (1):

المعيار	المجال	عدد النقاط	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحدته	أسئلة مجال أسلوب العرض	16	25	23%
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	7		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	2		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	6	15	14%
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	4		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	5		
المجموع				37%

احتل معيار كلية العمل ووحدته ما نسبته (23%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.64)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.28)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.08)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (14%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.4)، مجال التقمص الوجداني (0.26)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.33)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (37%) من مجموع النقاط للحصة رقم (1).

جدول (25) قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف السابع حصة رقم (2):

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجالات	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحدته	أسئلة مجال أسلوب العرض	28	0.58	48	44%
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	13	0.27		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	7	0.14		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	9	0.39	23	21%
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	7	0.3		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	7	0.3		
المجموع					65%

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (44%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.58)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.27)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.14)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (21%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.39)، مجال التقمص الوجداني (0.30)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.30)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (65%) من مجموع النقاط للحصة رقم (2).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيس الثالث والذي ينص على:

ما مدى إحتواء مبحث العلوم المطبق للصف الثامن الأساسي على المعايير الجمالية؟

جدول (26) قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف الثامن حصة رقم (1):

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	34	0.6	56	%52
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	14	0.25		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	8	0.14		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	13	0.43	30	%28
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	7	0.23		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	10	0.33		
المجموع					%80

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (52%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.60)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.25)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.14)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (28%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.43)، مجال التقمص الوجداني (0.23)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.33)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (80%) من مجموع النقاط للحصة رقم (1).

جدول (27) قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف الثامن حصة رقم (2)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	24	0.62	54	%50
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	15	0.27		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	5	0.09		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	13	0.41	31	%29
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	6	0.19		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	12	0.38		
المجموع					%79

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (0.5%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.62)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.27)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.09)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (29%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.41)، مجال التقمص الوجداني (0.19)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.38)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (79%) من مجموع النقاط للحصة رقم (2).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيس الثالث والذي ينص على:

ما مدى إحتواء مبحث العلوم العملي للصف التاسع الأساسي على المعايير الجمالية؟

جدول (28) قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف التاسع حصة رقم (1)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	32	0.68	47	%44
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	11	0.23		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	4	0.08		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	5	0.35	14	%13
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	4	0.28		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	5	0.35		
المجموع					%57

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (44%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.68)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.23)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.08)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (13%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.35)، مجال التقمص الوجداني (0.28)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.35)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (57%) من مجموع النقاط للحصة رقم (1).

جدول (29) قائمة رصد لمدرسي مبحث العلوم الصف التاسع حصة رقم (2)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	37	0.64	57	%53
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	14	0.24		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	6	0.10		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	15	0.44	34	%31
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	9	0.26		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	10	0.29		
المجموع					%84

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (53%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.64)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.24)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.10)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (31%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.44)، مجال التقمص الوجداني (0.26)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.29)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (84%) من مجموع النقاط للحصة رقم (2).

4-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الرابع والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للمرحلة الأساسية العليا (سابع/ ثامن/ تاسع)؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيس الرابع والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف السابع الأساسي؟

جدول (30) قائمة رصد لمدرسي مبحث اللغة العربية الصف السابع حصة رقم (1)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	41	0.65	63	%58
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	14	0.22		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	8	0.12		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	15	0.46	32	%30
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	8	0.25		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	9	0.28		
المجموع					%88

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (58%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.65)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.22)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.12)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (30%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.46)، مجال التقمص الوجداني (0.25)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.28)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (88%) من مجموع النقاط للحصة رقم (1).

جدول (31) قائمة رصد لمدرسي مبحث "اللغة العربية" الصف السابع حصة رقم (2)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	39	0.52	62	%57
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	15	0.20		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	8	0.10		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	15	0.40	37	%34
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	10	0.27		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	12	0.32		
المجموع					%91

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (69%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.52)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.20)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.10)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (34%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.40)، مجال التقمص الوجداني (0.27)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.32)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (91%) من مجموع النقاط للحصة رقم (2).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني من السؤال الرابع والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف الثامن الأساسي؟

جدول (32) قائمة رصد لمدرسي مبحث "اللغة العربية" الصف الثامن حصة رقم (1)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أُسئلة مجال أسلوب العرض	40	0.62	64	%59
	أُسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	16	0.25		
	أُسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	8	0.12		
المسافة النفسية	أُسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	15	0.39	38	%35
	أُسئلة مجال التقمص الوجداني	11	0.28		
	أُسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	12	0.31		
المجموع					%94

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (59%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.62)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.25)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.12)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (35%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.39)، مجال التقمص الوجداني (0.28)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.31)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (94%) من مجموع النقاط للحصة رقم (1).

جدول (33) قائمة رصد لمدرسي مبحث "اللغة العربية" الصف الثامن حصة رقم (2)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	18	0.62	29	%27
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	8	0.27		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	3	0.1		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	7	0.36	19	%18
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	7	0.36		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	5	0.26		
المجموع					%45

احتل معيار كلية العمل ووحدة ما نسبته (27%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.62)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.27)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.10)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (18%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.36)، مجال التقمص الوجداني (0.36)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.26)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (45%) من مجموع النقاط للحصة رقم (2).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيس الرابع والذي ينص على:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف التاسع الأساسي؟

جدول (34) قائمة رصد لمدرسي مبحث "اللغة العربية" الصف التاسع حصة رقم (1)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	35	0.61	57	%53
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	14	0.24		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	8	0.14		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	13	0.48	27	%25
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	6	0.22		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	8	0.29		
المجموع					%78

احتل معيار كلية العمل ووحدة ما نسبته (53%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.61)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.24)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.14)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (25%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.48)، مجال التقمص الوجداني (0.22)، مجال

الاستقصاء الجمالي (0.29)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (78%) من مجموع النقاط للحصة رقم (1).

جدول (35) قائمة رصد لمدرسي مبحث "اللغة العربية" الصف التاسع حصة رقم (2)

المعيار	المجال	عدد النقاط	نسبة مئوية للمجال	نقاط المعيار	نسبة مئوية
كلية العمل ووحده	أسئلة مجال أسلوب العرض	15	0.6	25	%23
	أسئلة مجال اللغة التعبيرية الجمالية	8	0.32		
	أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي	2	0.08		
المسافة النفسية	أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي	5	0.35	14	%13
	أسئلة مجال التقمص الوجداني	5	0.35		
	أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي	4	0.24		
المجموع					%36

احتل معيار كلية العمل ووحده ما نسبته (23%) من مجموع النقاط لهذه الحصة، توزعت كما يلي: مجال أسلوب العرض (0.6)، مجال اللغة التعبيرية الجمالية (0.32)، مجال التوتر اللغوي الجمالي (0.08)، أما معيار المسافة النفسية شكل ما نسبته (13%) توزعت على مجالاته كما يلي: مجال التوتر النفسي الجمالي (0.35)، مجال التقمص الوجداني (0.35)، مجال الاستقصاء الجمالي (0.24)، في حين احتل المعيارين ما نسبته (36%) من مجموع النقاط للحصة رقم (2).

النتائج المتعلقة بالفرضيات الخاصة بأسئلة الدراسة

للإجابة على فرضيات الدراسة الخاصة بالسؤالين الخامس والسادس تم استخدام أداة البحث الثالثة وهي استبانة مكونة من (24) فقرة بهدف التعرف على درجة توافر اللغة الجمالية في מבחי العلوم واللغة العربية من وجهة نظر معلمي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا

في محافظة نابلس، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد الاستبانة المنبثقة من قائمة المعايير الجمالية الملحق رقم (6) والتأكد من صدقها ومعامل ثباتها، بعد عملية جمع البيانات من العينة الاستطلاعية ثم عينة الدراسة تم ترميز البيانات وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، للتعرف على علاقة متغيرات الدراسة (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وهذا عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال إجابة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بمقياس وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا حول مدى توافر اللغة الجمالية في مبحثي العلوم واللغة العربية.

وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد المقياس الوزني

التالي:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
قليلة جداً	1-1.80
قليلة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
كبيرة	3.41-4.20
كبيرة جداً	4.21-5.00

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

4-5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: ما مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس؟
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس، والجدول (36) يوضح ذلك.

الجدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي المرحلة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
فقرات مجال أسلوب العرض				
1	أعتقد أن المحتوى ينمي التفكير العلمي (الملاحظة، الوصف، القياس).	4.01	.52	كبيرة جداً
2	أرى أن المحتوى يدرّب على التفكير المنظم (منظم من البسيط إلى المعقد).	3.73	.88	كبيرة
3	إن المحتوى يراعي الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم، فالمبادئ، فالتعميمات، فالنظريات.	3.80	.90	كبيرة
4	أرى أن المحتوى يجمع بين طريقتي الاستقراء (من الجزء إلى الكل)، والاستنتاج (من الكل إلى الجزء).	3.78	.66	كبيرة جداً
5	إن المحتوى يعرض موضوعاته بتسلسل وترابط بين الوحدات المختلفة والموضوعات الفرعية داخل كل وحدة.	3.50	.88	كبيرة جداً
6	أعتقد أن المحتوى يخلو من التكرار والحشو المعرفي.	3.45	1.08	كبيرة جداً
7	يوظف المحتوى طرق تدريس مختلفة بما يتناسب مع تنوع تمثيل المحتوى (حركياً: أداء مسرحي، سمعياً: سماع قصيدة، تعبيرياً: لغة تنم عن فهمها والتفاعل معها).	3.63	.74	كبيرة
8	أجد أنه تتنوع أهداف المحتوى لمراعاة مستويات التفكير الدنيا والعليا: (معرفة، تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، أهداف نفس حركية).	3.78	.72	كبيرة جداً

فقرات مجال اللغة التعبيرية الجمالية			
9	أعتقد أن المحتوى يستخدم الصيغة المتمحورة حول المتعلم (الصيغة التقريرية التعليمية، صيغة السرد للمتعة والتسلية وصيغة الوصف للخيال والإبداع).	3.56	.80 كبيرة جداً
10	أرى أن المحتوى يستعين باستعارات وتشبيهات تزيد من الفهم الجمالي.	3.63	.85 كبيرة
11	يطرح المحتوى موضوعاته ببساطة ووضوح لتلائم المرحلة العمرية.	3.30	1.00 كبيرة
12	أعتقد أن المحتوى يربط موضوعاته بواقع المتعلم.	3.67	.81 كبيرة
أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي			
13	باعتقادي، إن المحتوى يوفر المعاني المجسدة (ترتيب، وتنظيم الكلام، وصياغته على أحسن هيئة؛ لأداء المعاني والمقاصد المفيدة).	3.56	.83 كبيرة جداً
14	أشعر أن المحتوى يمتاز بتوفر عنصر التشويق والجاذبية في موضوعاته.	3.50	.83 كبيرة
متعلق بمعيار المسافة النفسية			
أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي			
15	أشعر أن المحتوى يحث على التأمل عند المتعلم: (تفكير متعمق في موضوع يتطلب تركيز الذهن والانتباه).	3.74	.78
16	أعتقد أن المحتوى يشجع على استخدام منهج التفكير العلمي.	3.74	.73
17	على اعتقادي، إن المحتوى ينمي التذوق الفني الجمالي.	3.97	.89
18	أشعر أن المحتوى يحث على الحوار والمناقشة والتواصل.	4.00	.64
أسئلة مجال التعمص الوجداني			

19	أشعر أن المحتوى ينمّي الحدس عند المتعلم: الإدراك المباشر للواقع (الفهم الفوري للحقيقة دون الارتكاز على قدرات تحليلية / منطقية).	3.55	.86	
20	أعتقد أن المحتوى ينمّي الشعور عند المتعلم: مشاركة وجدانية تنقل صاحبها إلى باطن الموضوع، وتجعله يندمج فيه.	3.66	.80	
21	أجد أن المحتوى ينمّي الخيال والتصور عند المتعلم: (بناء صورة ذهنية تتجاوز الحقيقة والواقع).	3.57	.90	
أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي				
22	أعتقد أن المحتوى يشجّع على التعلّم الذاتي (يوفّر المحتوى مساحة فردية بالمواضيع، تدعو إلى مشاركة المتعلم بالتفكير، أو العمل، أو إيجاد المعلومة).	3.70	.90	
23	قد يوصل المحتوى المتعلم إلى مرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلّم.	3.62	.85	
24	أجد أن المحتوى يحثّ المتعلم على السعي وراء إنتاج المعرفة (أداء)، من خلال تجارب أو بحث (مشاركة فعالة للمتعلّم).	3.74	.73	
	المجموع	3.67	.81	كبيرة
متعلق بالممارسات التدريسية للمعلم				
44	أكثر بعواطف المتعلمين وأخاطب أذواقهم.	4.00	.76	
45	أتواصل مع المتعلمين عن طريق الحوار والمناقشة.	4.23	.70	
46	أستخدم تمثيلات متنوعة للمعرفة.	4.17	.67	
	المجموع	4.13	.71	

يتضح من الجدول أن الدرجة الكلية لمدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم من وجهة

نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا هي (3.67) أي ما يعادل (73%) وهي نسبة كبيرة.

أما بالنسبة لمجال الممارسات التدريسية للمعلمين فقد بلغت الدرجة الكلية (4.13) أي ما يعادل (83%) وهي نسبة كبيرة.

نتائج السؤال الفرعي الأول والذي ينص على: ما مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس وجهة نظر معلمها تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية الآتية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر معلمي العلوم حول توافر معايير اللغة الجمالية فيها تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار الفرضية الأولى، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، والجدول رقم (37) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (37) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير الجنس

متغير الجنس	ذكور (N=25)		إناث (N=21)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
وجهة نظر المعلمين	3.77	.44	3.44	.46	44	2.41	.020

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يظهر في الجدول (37) أن قيمة مستوى الدلالة (0.020)، وهي أقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية، أي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمها تعزى لمتغير الجنس، ولذلك لصالح الذكور بمتوسط حسابي (0.377) وانحراف معياري (0.44).

وبالنسبة لمجال الممارسات التدريسية فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.28) والانحراف المعياري (0.56) والمتوسط الحسابي للإناث (3.96) والانحراف المعياري (0.53) وبلغ مستوى الدلالة (0.063)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس في مجال الممارسات التدريسية للمعلمين.

نتائج السؤال الفرعي الثاني، والذي ينص على:

مامدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس وجهة نظر معلميهما تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية الآتية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر معلمي العلوم حول توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار الفرضية الثانية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تي لعينتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، والجدول رقم (38) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (38) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	بكالوريوس (N=37)		ماجستير (N=9)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
وجهة نظر المعلمين	3.64	.48	3.51	.48	44	.715	.478

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يظهر في الجدول (38) أن قيمة مستوى الدلالة (0.478)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وبالنسبة لمجال الممارسات التدريسية فقد بلغ المتوسط الحسابي للبكالوريوس (4.14) والانحراف المعياري (0.49) والمتوسط الحسابي للماجستير (4.11) والانحراف المعياري (0.84). وبلغ مستوى الدلالة (0.878)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال الممارسات التدريسية للمعلمين.

نتائج السؤال الفرعي الثالث، والذي ينص على:

مامدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس وجهة نظر معلمها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (3-1، 4-10، 10 فأعلى)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية الآتية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر معلمي مبحث العلوم حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار الفرضية الثالثة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة كما في الجدول رقم (39).

الجدول (39) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة لوجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المتغير الديموغرافي (سنوات الخبرة)	المتغير التابع
.54	3.39	7	1-3	وجهة نظر المعلمين	
.55	3.73	10	4-10		
.43	3.63	29	10 فأعلى		
.47	3.62	46	المجموع		

ولفحص دلالة الفرق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار (One- Way- ANOVA) والجدول رقم (40) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (40) نتائج اختبار (One- Way- ANOVA)، لفحص دلالة الفرق بين متوسطات وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
وجهة نظر المعلمين	بين المجموعات	.47	2	.239	1.04	.360
	داخل المجموعات	9.83	43	.229		
	المجموع	10.31	45			

يظهر في الجدول (40) أن قيمة مستوى الدلالة (0.360)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وبالنسبة لمجال الممارسات التدريسية فقد بلغ مستوى الدلالة (0.348)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الفرضية الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى

توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين
تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال الممارسات التدريسية للمعلمين.

6-4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على:

ما مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" من وجهة نظر معلمي المرحلة
المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على
فقرات الاستبانة التي تعبر عن مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" من وجهة
نظر معلمي المرحلة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس، والجدول (41) يوضح ذلك.

الجدول (41) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمدى
توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" من وجهة نظر معلمي المرحلة المرحلة
الأساسية العليا في محافظة نابلس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
فقرات مجال أسلوب العرض				
1	أعتقد أن المحتوى ينمي التفكير العلمي (الملاحظة، الوصف، القياس).	3.98	.36	كبيرة
2	أرى أن المحتوى يدرّب على التفكير المنظم (منظم من البسيط إلى المعقّد).	3.92	.72	كبيرة
3	إن المحتوى يراعِ الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم، فالمبادئ، فالتعميمات، فالنظريات.	3.77	.69	كبيرة
4	أرى أن المحتوى يجمع بين طريقتي الاستقراء (من الجزء إلى الكل)، والاستنتاج (من الكل إلى الجزء).	3.90	.62	كبيرة

5	إن المحتوى يعرض موضوعاته بتسلسل وترابط بين الوحدات المختلفة والموضوعات الفرعية داخل كل وحدة.	3.75	.86	كبيرة
6	أعتقد أن المحتوى يخلو من التكرار والحشو المعرفي.	3.01	1.10	متوسطة
7	يوظف المحتوى طرق تدريس مختلفة بما يتناسب مع تنوع تمثيل المحتوى (حركياً: أداء مسرحي، سمعياً: سماع قصيدة، تعبيرياً: لغة تتم عن فهمها والتفاعل معها).	3.98	.78	كبيرة
8	أجد أنه تتنوع أهداف المحتوى لمراعاة مستويات التفكير الدنيا والعليا: (معرفة، تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، أهداف نفس حركية).	3.94	.78	كبيرة
فقرات مجال اللغة التعبيرية الجمالية				
9	أعتقد أن المحتوى يستخدم الصيغة المتمحورة حول المتعلم (الصيغة التقريرية التعليمية، صيغة السرد للمتعة والتسلية وصيغة الوصف للخيال والإبداع).	3.79	.78	كبيرة
10	أرى أن المحتوى يستعين باستعارات وتشبيهات تزيد من الفهم الجمالي.	3.87	.67	كبيرة
11	يطرح المحتوى موضوعاته ببساطة ووضوح لتلائم المرحلة العمرية.	3.83	.79	كبيرة
12	أعتقد أن المحتوى يربط موضوعاته بواقع المتعلم.	3.87	.84	كبيرة
أسئلة مجال التوثق اللغوي الجمالي				
13	باعقادي، إن المحتوى يوفّر المعاني المجسّدة (ترتيب، وتنظيم الكلام، وصياغته على أحسن هيئة؛ لأداء المعاني والمقاصد المفيدة).	3.85	.56	كبيرة
14	أشعر أن المحتوى يمتاز بتوفّر عنصر التشويق والجاذبية في موضوعاته.	3.62	.87	كبيرة

متعلق بمعيار المسافة النفسية				
أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي				
15	أشعر أن المحتوى يحثّ على التأمل عند المتعلم: (تفكير متعمّق في موضوع يتطلب تركيز الذهن والانتباه).	3.74	.78	كبيرة
16	أعتقد أن المحتوى يشجع على استخدام منهج التفكير العلمي.	3.74	.73	كبيرة
17	على اعتقادي، إن المحتوى ينمّي التذوق الفني الجمالي.	3.97	.89	كبيرة
18	أشعر أن المحتوى يحثّ على الحوار والمناقشة والتواصل.	4.00	.64	كبيرة
أسئلة مجال التقمّص الوجداني				
19	أشعر أن المحتوى ينمّي الحدس عند المتعلم: الإدراك المباشر للواقع (الفهم الفوري للحقيقة دون الارتكاز على قدرات تحليلية / منطقية).	3.55	.86	كبيرة
20	أعتقد أن المحتوى ينمّي الشعور عند المتعلم: مشاركة وجدانية تنقل صاحبها إلى باطن الموضوع، وتجعله يندمج فيه.	3.66	.80	كبيرة
21	أجد أن المحتوى ينمّي الخيال والتصور عند المتعلم: (بناء صورة ذهنية تتجاوز الحقيقة والواقع).	3.57	.90	كبيرة
أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي				
22	أعتقد أن المحتوى يشجّع على التعلّم الذاتي (يوفّر المحتوى مساحة فردية بالمواضيع، تدعو إلى مشاركة المتعلم بالتفكير، أو العمل، أو إيجاد المعلومة).	3.70	.90	كبيرة
23	قد يوصل المحتوى المتعلم إلى مرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلّم.	3.62	.85	كبيرة

24	أجد أن المحتوى يحث المتعلم على السعي وراء إنتاج المعرفة (أداء)، من خلال تجارب أو بحث (مشاركة فعالة للمتعلم).	3.74	.73	كبيرة
	المجموع	3.76	.77	كبيرة
متعلق بالممارسات التدريسية للمعلم				
44	أكثر بوعاطف المتعلمين وأخاطب أذواقهم.	4.22	.76	كبيرة جدا
45	أتواصل مع المتعلمين عن طريق الحوار والمناقشة.	4.33	.58	كبيرة جدا
46	أستخدم تمثيلات متنوعة للمعرفة.	4.22	.63	كبيرة جدا

يتضح من الجدول أن الدرجة الكلية لمدى توافر اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا هي (3.76) أي ما يعادل (75%) وهي نسبة كبيرة. أما بالنسبة لمجال الممارسات التدريسية للمعلمين فقد بلغت الدرجة الكلية (4.25) أي ما يعادل (85%) وهي نسبة كبيرة جدا.

نتائج السؤال الفرعي الأول والذي ينص على:

ما مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس وجهة نظر معلميها تبعاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية الآتية والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر معلمي اللغة العربية حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار الفرضية الأولى، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

واختبارت لعينتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، والجدول رقم (42)

يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (42) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير الجنس

متغير الجنس	ذكور (N=25)		إناث (N=29)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المتغير التابع	3.85	.48	3.68	.38	52	1.48	.144
وجهة نظر المعلمين							

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يظهر في الجدول (42) أن قيمة مستوى الدلالة (.144)، وهي أكبر من (.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. وبالنسبة لمجال الممارسات التدريسية فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.33) والانحراف المعياري (0.65) والمتوسط الحسابي للإناث (4.19) والانحراف المعياري (0.48) وبلغ مستوى الدلالة (.378)، وهي أكبر من (.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس في مجال الممارسات التدريسية للمعلمين.

نتائج السؤال الفرعي الثاني، والذي ينص على:

مامدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس وجهة نظر معلميه تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية الآتية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر معلمي اللغة العربية حول توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولاختبار الفرضية الثانية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تي لعينتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، والجدول رقم (43) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (43) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	ماجستير (N=7)		بكالوريوس (N=46)		متغير المؤهل العلمي
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير التابع
.583	.553	51	.48	3.69	.42	3.78	وجهة نظر المعلمين

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يظهر في الجدول (43) أن قيمة مستوى الدلالة (0.583)، وهي أكبر من ($\alpha=0.05$)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وبالنسبة لمجال الممارسات التدريسية فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (4.29) والانحراف المعياري (0.54) والمتوسط الحسابي للإناث (4.04) والانحراف المعياري (0.70) وبلغ مستوى الدلالة (0.286)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير لمؤهل العلمي في مجال الممارسات التدريسية للمعلمين.

نتائج السؤال الفرعي الثالث، والذي ينص على:

مامدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس وجهة نظر معلميها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (3-1، 10-4، 10 فأعلى)؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية الآتية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهة نظر معلمي "اللغة العربية" حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث اللغة العربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولاختبار الفرضية الثالثة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة كما في الجدول رقم (44).

الجدول (44) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتوسطات بين مستويات سنوات الخبرة لوجهة نظر معلمي "اللغة العربية" في المرحلة الأساسية العليا

المتغير الديموغرافي (سنوات الخبرة)	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وجهة نظر المعلمين	1-3	5	3.41	.41
	4-10	17	3.81	.56
	10 فأعلى	32	3.78	.34
	المجموع	54	3.76	.43

ولفحص دلالة الفرق بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار (One- Way- ANOVA) والجدول رقم (45) يوضح نتائج الاختبار.

الجدول (45) نتائج اختبار (One- Way- ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين متوسطات وجهة نظر معلمي "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
وجهة نظر المعلمين	بين المجموعات	.667	2	.334	1.78	.178
	داخل المجموعات	9.52	51	.187		
	المجموع	10.19	53			

يظهر في الجدول (45) أن قيمة مستوى الدلالة (0.178)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وبالنسبة لمجال الممارسات التدريسية فقد بلغ مستوى الدلالة (0.374)، وهي أكبر من (0.05)، وبالتالي عدم رفض الصفرية، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال الممارسات التدريسية للمعلمين.

والجدول الآتي يوضح مقارنة بين استجابات المعلمين والمعلمات على فقرات الاستبانة بالنسبة للوسط الحسابي والانحراف المعياري

المبحث	عدد المعلمين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلوم	46	1.45	.50
اللغة العربية	54	1.53	.50

يتبين من الجدول السابق أن متوسط استجابة معلمي العلوم يساوي 1.45 ومتوسط استجابة معلمي "اللغة العربية" يساوي 1.53، وبهذا فإن جمالية مبحث اللغة العربية أعلى من جمالية مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة نتائج أسئلة الدراسة
- توصيات الدراسة
- مقترحات الدراسة
- صعوبات تطبيق أدوات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

هدفت هذا الفصل إلى عرض ملخص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وأهم التوصيات، ومجموعة من الاقتراحات سواء لدراسات مستقبلية يمكن إجراؤها أو تعديلات منهجية للمباحث المختارة في ضوء النتائج المتوصل إليها.

5-1 نتائج الدراسة

النتائج العامة التي توصلت إليها هذه الدراسة:

1. يتضمن المنهاج خمس لغات: التقنية، العلمية، السياسية، الأخلاقية، الجمالية، احتلت اللغة التقنية المرتبة الأولى، فيما تهتمش ذكر اللغة الجمالية، وهذه الدراسة سلطت الضوء عليها لإبراز معالمها وبيان أهميتها ليتم إدراجها ضمن اللغات التي تحكم أي منهاج.
2. تتشكل اللغة الجمالية من عدة معايير: أولاً: كلية العمل ووحدته، ومجالاته: أسلوب العرض واللغة التعبيرية الجمالية والتوتر اللغوي الجمالي، ثانياً: المسافة النفسية ومجالاتها: التوتر النفسي الجمالي والتقمص الوجداني والاستقصاء الجمالي، ثالثاً: الإخراج الفني ومجالاته: الغلاف والمحتوى ومميزات الكتاب المطبوع.

النتائج الخاصة التي توصلت إليها هذه الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول للدراسة:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم المكتوب للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول (2018-2019)؟

- يبين الجدول رقم (12) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المكتوب للصف السابع في الوجدتين المحللتين تساوي (65%).

- يبين الجدول رقم (14) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المكتوب للصف الثامن في الوجدتين المحللتين تساوي (37%).

- يبين الجدول رقم (16) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المكتوب للصف التاسع في الوجدتين المحللتين تساوي (53%).

تعزو الباحثة وجود هذه النسب لسببين؛ أولهما طبيعة مبحث العلوم نفسه فهو مادة علمية قائمة على فرضيات ونظريات وأبحاث تحتاج لتجارب وتفكير، فتنوع بوسائل تقديم المعلومة فهي بذلك تنمي العقل والخيال والإبداع بمحتواها، وتتعدد الموضوعات يجعل هناك حاجة لتعدد اللغات فأحياناً تعتمد اللغة التقنية في إعطاء الأوامر لأداء خطوات التجارب، وأحياناً تعتمد اللغة العلمية لتعريف وتنفيذ بعض المصطلحات والفرضيات، ويبدو واضحاً وجود اللغة الجمالية عند طرح المواضيع لأهميتها في تشكيل معياري كلية العمل ووحدته والمسافة النفسية، فمن خلالهما يتحقق الفهم الجمالي والخبرة الجمالية.

والسبب الثاني هو اعتماد الأسلوب الرتيب، فكل المواضيع المختارة بالكتاب مطروحة بنفس النمط، وكأنه قالب يوضع به كل موضوع ويحضر. فلا شك أن هذا السبب سيؤثر حتماً على استخدام اللغة الجمالية فتصبح محصور بنص معين مماثل بكل المواضيع، وسيؤثر أيضاً على أداء المعلم فالرتابة تصبح مملة وسهلة لا ترتقي لمستوى التدريس الجمالي، كذلك يتضح أثره على الطالب فهو كمتلقي سيدرك أن النمذجة في استقبال المضمون هي السهولة التي تجعل هذا المنهج المكتوب تافه لا يحتاج لتفكير أبعد مما عُرض بالدرس، مما يؤثر على فهمه الجمالي الذي لن يصل إلى مرحلة التأمل والتعمق مما يلغي حضور معيار المسافة النفسية فيبقى الوضع مجرد من العواطف، فنص للحفظ المؤقت معرض للنسيان لأنه لم يختبره خبرة جمالية تندمج الروح مع العقل والأداء بالمتعة.

بالرغم من كل التعارضات بالتحليل إلا أن اللغة الجمالية أثبتت وجودها وأهميتها في تلك الكتب حتى وإن لم تكن موجودة بتفرد أثناء وضع المؤلفين للمناهج، وهذا يعطينا خيار تعديل وإصلاحها وفقاً لهذه اللغة الجمالية لتولد مناهج جديدة بقلب متكامل وفق مفاهيم حديثة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني للدراسة:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المكتوب للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول (2018-2019)؟

- يبين الجدول رقم (18) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المكتوب للصف السابع في الوجدتين المحللتين تساوي (20%)
- يبين الجدول رقم (20) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المكتوب للصف الثامن في الوجدتين المحللتين تساوي (21%)
- يبين الجدول رقم (22) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المكتوب للصف التاسع في الوجدتين المحللتين تساوي (17%).

وتعزوا الباحثة هذه النتائج إلى أن الجانب اللغوي أساسي من جوانب حياتنا واللغة أهم مقوماتها فهي من أفضل سبل المعرفة، وإن اللغة العربية أداة التواصل في مجتمعاتنا العربية، وفي السياق التعليمي فإن هي اللغة الأساسية التي تطرح بها كافة المناهج عدا اللغة الإنجليزية (مبثي العلوم واللغة العربية ومادة التاريخ ومادة التربية الإسلامية...)، لهذا فإن معرفة نقاط قوتها وأساليبها وطرق استخدامها وتطويعها في كل منهج لخدمته.

لكن ما تمت ملاحظته أثناء التحليل هو إكتظاظ الكتب بالدروس والمواضيع بما لا يتناسب مع الفترة الزمنية المحددة لإعطائها، وعدم مراعاة الفروق الفردية فالنصوص تعامل جميع الطلاب بالمثل لا تتعدى حدود المقبول، وتم طرحها برتابة منتظمة والتقييد في حدود النص المطروح يوصل الطالب لمرحلة الملل، حتى في مجال التعبير كانت الطريقة تلقينية بحتة وكأنها مجموعة أوامر ينفذها الطالب بتسلسل ليحصل على النتيجة وهذا يحد من خياله وإبداعه ويلغي جمالية

اللغة العربية التي أساسها معيار المسافة النفسية الذي يتكفل بإيصال المتلقي لمرحلة التقمص الوجداني.

إن مستوى تطبيق اللغة الجمالية متدني في الكتب المحللة فقد تخلت اللغة عن ماهيتها الجمالية وتجردت النصوص من قوة لغتها فهي ميتة بلا روح، فأصبح المنهاج المكتوب مجرد مواضيع على الطالب حفظها والقدرة على استرجاعها لاجتياز الاختبارات والحصول على علامة جيدة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث للدراسة:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث العلوم المنفذ للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول (2018-2019)؟

- يبين الجدول رقم (24) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للصف السابع في الحصة المحللة الأولى تساوي (37%).
- يبين الجدول رقم (25) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للصف السابع في الحصة المحللة الثانية تساوي (65%).
- يبين الجدول رقم (26) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للصف الثامن في الحصة المحللة الأولى تساوي (80%).
- يبين الجدول رقم (27) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للصف الثامن في الحصة المحللة الثانية تساوي (79%).
- يبين الجدول رقم (28) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للصف التاسع في الحصة المحللة الأولى تساوي (57%).
- يبين الجدول رقم (29) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث العلوم المطبق للصف التاسع في الحصة المحللة الثانية تساوي (84%).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الرابع للدراسة:

ما مدى توافر اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المنفذ للمرحلة الأساسية العليا بجزئه الأول (2018-2019)؟

- يبين الجدول رقم (30) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف السابع في الحصة المحللة الأولى تساوي (88%).
- يبين الجدول رقم (31) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف السابع في الحصة المحللة الثانية تساوي (91%).
- يبين الجدول رقم (32) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف الثامن في الحصة المحللة الأولى تساوي (94%).
- يبين الجدول رقم (33) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف الثامن في الحصة المحللة الثانية تساوي (45%).
- يبين الجدول رقم (34) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف التاسع في الحصة المحللة الأولى تساوي (78%).
- يبين الجدول رقم (35) أن نسبة اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" المطبق للصف التاسع في الحصة المحللة الثانية تساوي (36%).

تعزو الباحثة إيجابيات بعض الحصص المحللة ب:

- * * استخدام هذه الأداة ينقل الواقع بدقة ولا يغير من سير العملية الدراسية.
- * * بعض المشاعر والانفعالات تؤثر في نقل المعلومة والجزء الأكبر من هذا البحث متعلق بالنفسية والنتائج المترتبة عليها والتي لا يمكن قياسها إلا عن طريقة خبرة الشيء خبرة جمالية تمثلت في حضور الباحثة للحصص وكأنها جزء من العملية الجمالية.
- * * قدرة بعض المعلمين على تجميل ماورد من معلومات بلغة تقنية لإيصالها بلغة جمالية للطلبة.

- * * تمثيل بعض الدروس بطرق مختلفة تزيد من خيال وإبداع الطالب، فمثلاً القيام بتجربة في حصة مبحث العلوم، أو تمثيل مسرحي في حصة مبحث اللغة العربية.
- * * تحفيز بعض المعلمين وتشجيعهم للعطاء عند معرفتهم بأهمية دورهم في تقديم المعرفة وتحويلها من جماد إلى روح تُجمل مقاصدها.
- * * تفاعل بعض الطلبة وتأثرهم بأسلوب المعلم يزيد من توتر مسافتهم النفسية مما ينتج فهم جمالي لديهم.

تعزو الباحثة سلبيات بعض الحصص المحللة بـ:

- تأثير تواجد الباحثة في الغرفة الصفية قد عدل من سلوك المعلمين الطبيعي إلى سلوك متكلف.
- السلوك العدائي لبعض الطلبة اتجاه المعلم حيث يجعلهم يقومون بأفعال وحركات تثير غضبه وتشتت انتباهه بهدف التقليل من قدراته وبيان عدم قدرته على السيطرة على الحصة.
- ضعف شخصية المعلم وتمرد بعض الطلبة.
- عدم قدرة المعلم على ترجمة المنهاج بطريقة جمالية تحدث توتراً جمالياً لدى الطلبة فيغيب الفهم الجمالي.
- عدم توافر اللغة الجمالية بالكم المطلوب في المنهاج مما يؤثر على أداء المعلمين واستقبال الطلبة.
- عدم تفضيل المبحث نفسه للطلبة، فقد يعاني بعضهم من كرهه للمادة نفسها دون أسباب معينة مما يجعل وقت الحصة مهدوراً.
- لا يوجد تقييم لأداء الطلبة داخل الصف ومشاركتهم بجدية مما يتيح فرصة انكار أهميتها والاستهتار بوقتها فلا تأثير لها على تحصيلهم.

- سيطرة اللغة التقنية على المناهج فأصبحت سهلة المنال ودور الأستاذ فقط لعرض الخطوات وطرح المعلومات المكتوبة في المنهاج ليتم حفظها لاحقاً.
- نقص خبرة المعلمين الجدد، ليس فقط بالتدريس كأسلوب إنما بالتعامل مع الطلبة مما يقلل من فرصة الاستجابة الجمالية لديهم.
- زيادة عدد الدروس في المنهاج مع قلة الوقت المتاح لإنهاءها مما يجعل المعلم محدد التوجه في الإنهاء وتسقط كل الاعتبارات الجمالية من تلقي و عرض وإبداع في سبيل تغطية المعلومات.
- عدم إكتراث بعض المعلمين بالنواحي النفسية والانفعالية لدى الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الخامس للدراسة:

- يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

تعزو الباحثة نتيجة توافر المعايير الجمالية في مبحث العلوم لصالح الذكور لأن طبيعة مبحث العلوم تعتمد على جانب عملي يحتاج إلى عمل تجارب واثبات نظريات وهذا يتطلب جرأة أكبر نجدها بالذكور بنسبة أعلى من الإناث، عدا عن ذلك فإن الإمكانيات المتوفرة في كل مدرسة قد لاتؤهل المعلمات لعمل تلك التجارب لجميع الصفوف نظراً لزيادة عدد الإناث بمجتمعاتنا، مما يؤثر سلباً في انعكاس التجربة الجمالية على المعلمين أولاً ثم الطلاب فتتحصّر جمالية طرح التجربة بأسلوب المعلم الذي قد يكون جمالي ويوصل الفكرة للطلاب بشق نظري مهملاً الشق العملي.

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميهما تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في استجابات المعلمين بالرغم من مؤهلهم العلمي نحو مبحث العلوم بمعنى أن المعلم الذي يحمل شهادة بكالوريوس بينظر للمناهج من ناحية جمالية مثل المعلم الذي يحمل شهادة ماجستير على أن المناهج في طور تقييم مستمر وتطوير من قبل اصحاب الاختصاص ضمن إطار علمي لمواكبة المستجدات على المادة العلمية نفسها دون الالتفات لصياغتها وجمالية لغتها فالقيمة العلمية هي نظريات مثبتة ومعممة تدرس في البكالوريوس والماجستير فنحن لانغير من كنه المعلومة الثابتة فهي حقائق ومفاهيم إنما طريقة طرح المعلومة وجمالية اللغة والأسلوب هو ذاته لكلا الطرفين، ومما ويزيد الطين بلة الدورات التدريبية ودليل المعلم الذي يختصر جهد وتفكير وعناء فيتلقي جميع المعلمين باختلاف درجاتهم العلمية المادة المطلوبة بنفس الطريقة لا بل ويتطلب منهم الأمر اتباع نفس الآلية في عرض نفس المعلومة كما عرضت عليهم، وسبب ثانوي ممكن أن يكون هدف المعلم من الحصول على درجة الماجستير هدف مادي لاعلاقة له بصلب المادة بشكل عام.

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث العلوم للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميهما تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمتغير سنوات الخبرة، أن المناهج الفلسطينية بشكل عام قد تغيرت في السنوات الأخيرة بشكل تتابعي ومستمر حتى اللحظة، مما توجب على المؤلفين و المتلقين سواء معلمين أو ذوي الاختصاص الحصول على نفس الخبرات في مضمار الدورات التدريبية والمعلومات الموجهة لتدريس المناهج ككل فهذه الصعوبات التي واجهت المعلمين أثرت على تلقيهم المناهج بشكل جمالي وعلى تدريسهم الجمالي للمادة، ومما لا شك فيه أن سنوات الخبرة تابعة لطبيعة المدرسين أنفسهم فمنهم من يعمل جاهداً للحصول على

معلومات وأساليب وطرق جديدة لتنمية الذوق الجمالي للطلبة وزيادة الفهم الجمالي ومنهم من لا يكثرث إلا لإنهاء الفصل الدراسي وتعداد سنة وراء سنة في مجال التدريس كمهنة.

وهناك مشكلة ممكن أن تؤثر بجانب الجمال في هذا المتغير وهي أن التوظيف للمعلمين يكون بحسب التخصص غير المدمج بمجال كلية التربية، فالمعلم مختص بمبحث العلوم فقط كمادة، ولم يحصل على تدريب أو تأهيل لاستخدام فنيات تدريسها والتعامل مع الفئات الموجهة لها، وهذا من عيوب الخطط الأكاديمية التي لا تشرك الكليات بشكل متكامل لإنتاج فرد قادر على التكيف وتطويع الظروف لخدمة العلم، فنتيجة معلم مختص تربوياً حتماً ستختلف عن معلم مختص بالمادة فقط.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس السادس للدراسة:

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمها تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في توافر المعايير الجمالية في مبحث "اللغة العربية" تعزى لمتغير الجنس، أن طبيعة مبحث اللغة العربية تعتمد على جانب نظري فالنصوص الأدبية والشعرية وحتى التعبير والإملاء هي محدودة بمحتوى معين يتلقاه المعلمين الذكور والإناث على حد سواء بنفس الآلية، كأنها خطة يجب تحضيرها فمعظمهم يتفردون بشرح النص كما جاء في دليل المعلم دون لفت نظر الطلاب أو مشاركتهم بالشرح، مما يؤثر سلباً في انعكاس التجربة الجمالية على المعلمين أولاً ثم الطلاب فتتحصّر جمالية طرح المادة بأسلوب المعلم الذي قد يكون جمالي ويوصل الفكرة للطالب بشق نظري مهملاً المشاعر والانفعالات، ومما لاشك فيه أن طبيعة المنهاج الحديث اعتمدت الطرح الروتيني فتسلسل المواضيع بنفس الطريقة يؤدي إلى الملل والتعود فلا يصبح هناك حاجة للتشويق أو البحث والتحضير.

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في استجابات المعلمين بالرغم من مؤهلهم العلمي نحو مبحث "اللغة العربية" بمعنى أن المعلم الذي يحمل شهادة بكالوريوس ينظر للمناهج من ناحية جمالية مثل المعلم الذي يحمل شهادة ماجستير على أن المناهج في طور تقييم مستمر وتطوير من قبل اصحاب الاختصاص ضمن إطار علمي لمواكبة المستجدات على المادة العلمية نفسها دون الالتفات لصياغتها وجمالية لغتها فهناك العديد من النصوص المستحدثة ذات المواضيع البسيطة أثرت كثيراً على ضعف الجمالية مقارنةً بالنصوص القديم والأدب اللغوي العريق من نصوص أدبية أو شعرية، فأصبح ما يدرس في البكالوريوس والماجستير أعمق مما يعطى بالمدارس فتلغى الجمالية الفكرية ليحل مكانها ما هو سهل وبسيط وخفيف يسهل نسيانه، وأيضاً يحمل التدريس الجمالي في طياته ضعف وإضعاف للمادة فطريقة طرح المعلومة وجمالية اللغة والأسلوب هو ذاته لكلا الطرفين لأن المناهج ملزم بما ذكر في الكتاب لا يتعدى المعلم حدوده المرسومه من قبل المؤلفين.

ويزيد الطين بلة الدورات التدريبية ودليل المعلم الذي يختصر جهد وتفكير وعناء فيتلقي جميع المعلمين باختلاف درجاتهم العلمية المادة المطلوبة بنفس الطريقة لا بل ويتطلب منهم الأمر اتباع نفس الآلية في عرض نفس المعلومة كما عرضت عليهم.

وسبب ثانوي ممكن أن يكون هدف المعلم من الحصول على درجة الماجستير هدف مادي لاعلاقة له بصلب المادة بشكل عام.

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مدى توافر معايير اللغة الجمالية في مبحث "اللغة العربية" للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بمتغير سنوات الخبرة لأن المناهج الفلسطينية بشكل عام قد تغيرت في السنوات الأخيرة بشكل متتابعي ومستمر حتى اللحظة، مما توجب على المؤلفين و المتلقين سواء معلمين أو ذوي الاختصاص الحصول على نفس الخبرات في مضمار الدورات التدريبية والمعلومات الموجهة لتدريس المنهاج ككل فهذه الصعوبات التي واجهت المعلمين أثرت على تلقيهم المنهاج بشكل جمالي وعلى تدريسهم الجمالي للمادة.

ومما لاشك فيه أن سنوات الخبرة تابعة لطبيعة المدرسين أنفسهم فمنهم من يعمل جاهداً للحصول على معلومات وأساليب وطرق جديدة لتنمية الذوق الجمالي للطلبة وزيادة الفهم الجمالي ومنهم من لا يكثرث إلا لإنهاء الفصل الدراسي وتعداد سنة وراء سنة في مجال التدريس كمهنة.

وفي كتب اللغة العربية تحديداً العامل الزمني يلعب دور مهم فهو ليس كغيره من المواد لأن النهج القديم من روائيات ومسرحيات وأشعار ونثر وخطاب وتعبير وغيرها تبقى ثابتة لأمجال لتحريفها أو تعديلها، لكن المناهج الحديثة للأسف لغت وجودها واستعاضت بما هو حديث وبهذا فإن التراث اللغوي القديم قد انمحي في الجيل الجديد.

وهناك مشكلة ممكن أن تؤثر بجانب الجمال في هذا المتغير وهي أن التوظيف للمعلمين يكون بحسب التخصص غير المدمج بمجال كلية التربية، فالمعلم مختص بمبحث العلوم فقط كمادة، ولم يحصل على تدريب أو تأهيل لاستخدام فنيات تدريسها والتعامل مع الفئات الموجهة لها، وهذا من عيوب الخطط الأكاديمية التي لا تشرك الكليات بشكل متكامل لإنتاج فرد قادر على التكيف وتطوير الظروف لخدمة العلم، فنتيجة معلم مختص تربوياً حتماً ستختلف عن معلم مختص بالمادة فقط.

وبهذا فإن جمالية مبحث "اللغة العربية" أعلى من جمالية مبحث العلوم من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لأن متوسط استجابة معلمي العلوم يساوي (1.45) ومتوسط استجابة معلمي اللغة العربية يساوي (1.53).

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة تشكلت هذه التوصيات:

1. تأكيد أهمية اللغة الجمالية وضرورة إدراجها ضمن اللغات المستخدمة عند وضع المناهج لما لها من أثر قوي في زيادة الفهم الجمالي.
2. أثبتت الدراسة فاعلية وجود اللغة الجمالية في رفع مستوى الفهم الجمالي وما ينم عنه من رفع مستوى التحصيل الدراسي وزيادة الفهم والدافعية للتعلم بشغف.
3. عقد دورات تدريبية للكوادر التدريسية لمعرفة طريقة طرح المناهج واللغة المستخدمة وتقنياتها لما له من أثر كبير في زيادة الفهم الأولي للمعلم الذي سيعكسه لفهم جمالي للطالب.
4. تصميم المناهج باحترافية متناسقة على أيدي فنية تربوية ليتحد الجمال مع العلم ويشكل المعيار الثالث للغة الجمالية الذي سيؤثر حتماً في تلقي المعلم والطالب.

مقترحات الدراسة

1. تقصي أثر اللغة الجمالية في المناهج والتزام معاييرها الخاصة، وجعلها أساسية في تضمين لغات المناهج الخمسة.
2. تقصي أثر اللغة الجمالية واستخدامها بشكل صحيح من قبل المعلم ليتسنى له تجربة الفهم الجمالي أولاً ومن ثم تمثيل الخبرة الجمالية على الطلبة ثانياً انعكاساً لما شعر من نتيجة دمج العقل بالروح.
3. تقصي أثر تمثيل اللغة الجمالية على الطالب، حيث أن تضمين المناهج بلغة جمالية وتمثيل المعرفة بطريقة جمالية تدمج المؤثرات ويتسنى للطالب عيش الخبرة الجمالية التي ستشكل حتماً فهم جمالي يزيد من تقدمه الدراسي و دافعيته نحو التعلم.
4. إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف لتقويم باقي المباحث في ضوء اللغة الجمالية ومعاييرها ومجالاتها ومؤشراتها.

5. إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تطوير محتوى المباحث في ضوء اللغة الجمالية ومعاييرها ومجالاتها ومؤشراتها.
6. تسهيل مهام الباحث في الانخراط مع الطلبة ضمن الحصص المخصصة ليتم الكشف عن نقاط ضعف المنهاج أو المعلم أو حتى تجربة الخبرة الجمالية على أرض الواقع ليتم وصفها بشكل دقيق.
7. استخدام قائمة المعايير الجمالية الخاصة في هذه الدراسة في البحوث القادمة، نظراً لقوتها وشمولها. فقد استطاعت الباحثة تحويلها لعدة أدوات تفيد الدراسة (أداة تحليل المنهاج المكتوب، وأداة تحليل المنهاج المطبق، واستبانة لاستطلاع رأي المعلمين).
8. يمكن استخدام أدوات التحليل من قبل مشرفي وموجهي التربية لقياس مدى قدرة المعلمين على تطبيق إجراء التدريس الجمالي.

الصعوبات التي مرت بها الباحثة أثناء تطبيق الدراسة

عند تحليل المنهاج المكتوب:

1. زيادة عدد الدروس في الوحدة الواحدة مما شكل عائقاً في اختيار العينة، ففي مبحث اللغة العربية شملت بعض الوحدات نصوص شعرية وأخرى لم تشمل وهذا قد يؤثر بنتيجة التحليل.
2. جميع الوحدات بنفس النمط والأهداف مما يشكل روتين ممل أثناء التحليل، وتنعكس فعالية المنهج على الطلبة فقد يعتاد الطالب على نفس النمط ويأبى التطوير.
3. قلة المحتوى البصري خاصة في مبحث اللغة العربية حتماً سيؤثر في جذب انتباه الطلاب وتشكيل روابط بصرية وعلاقات بين النصوص الجامدة و الصورة الدالة مما يضعف الخيال والإبداع.
4. دلالات الدروس كانت مرتبطة بالواقع واضحة وبديهية، تحتاج لمزيد من الإثراء للوصول لمرحلة المنهاج الجمالي.

5. اعتماد المناهج على أسلوب التلقين فقد كانت أسئلة التفكير الإبداعي قليلة وهذا يتنافى مع مفهوم اللغة الجمالية، فإنه يفصل العقل عن الروح فتصبح النصوص للحفظ فقط.

عند تطبيق أداة تحليل المنهاج المطبق (الملاحظة):

1. عدم قبول بعض المدرسين مشاركة حصته وتوثيقها.
2. صعوبة في دخول بعض مدارس الذكور لأن الباحثة أنثى.
3. عدم قدرة المعلم على ضبط الحصة بسبب اهمال و عدم اكتراث الطلبة مما أساء من قدرته على الطرح.
4. زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد مما يعيق عملية التدريس الجمالي.
5. أغلب الحصص كانت صفية و لم يتم عمل التجارب أو استخدام وسائل عرض غير الشرح والتلقين.

عند تطبيق أداة استطلاع الرأي الخاصة بالمعلمين:

1. الاستهتار بملء الاستبانات وتأخيرها.
2. عدم قبول الاستبانات أو إرجاعها ناقصة.
3. تقليل من قيمة البحث.
4. معارضة بعض المدراء من مقابلة المعلمين، فقد أصرت الباحثة على تسليمها باليد لإعطاء فرصة للمعلم للاستفسار.

وقبل تطبيق أي من الأدوات استغرق العمل على الحصول على كتب وخطابات للدخول بطريقة رسمية للمدارس وقتاً طويلاً، وجهداً في موافقة إدارة المدارس واختيار الحصص و السماح للباحثة بتطبيق وتوزيع الاستبانة و توثيق الحصص، مع أن الحصة المدرسية هي أمانة في عنق المعلم وثقته في نفسه هي التي تحدد مصداقيته في الإعطاء وقبول التحليل لما يعلمه للطلاب.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- أبو زيد، أماني (2018). *فاعلية برنامج تدريبي موجه قائم على بحوث الفعل لتنمية الفهم الجمالي ومتطلبات التعليم من أجل التنمية المستدامة لدى معلمي البيولوجي بالمرحلة الثانوية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، مجلد (2)، العدد (2)، مصر.
- إبراهيم، زكريا (1972). *كانت أو الفلسفة النقدية (عقريات فلسفية)*، ط2: مكتبة مصر، القاهرة.
- إبراهيم، زكريا (1966). *فلسفة الفن في الفكر المعاصر*، ط1: مكتبة مصر، القاهرة، مصر.
- إبراهيم، إبراهيم، مجدي (1997). *مهارات التدريس الفعال*، ط1: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، أنيس (1976). *دلالة الألفاظ*، ط3: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إسماعيل، عز الدين (1974). *الأسس الجمالية في النقد العربي عرض وتفسير ومقارنة*، ط3: دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- إمبرت، أندرسون (1993). *مناهج النقد الأدبي*، 172، وانظر حول ذلك: تادييه، جان إيف، *النقد الأدبي في القرن العشرين*، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.
- ابن جني (2008). *الخصائص*، تحرير محمد علي النجار: دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت- لبنان.
- ابن منظور (711 هـ). *معجم لسان العرب*.
- مكي، أحمد (2000). *مناهج النقد الأدبي*: مكتبة الآداب، القاهرة- مصر.
- أنيس، إبراهيم (1992). *في اللهجات العربية*، ط8: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- باهمام، إيمان (2009). *دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر*، كلية التربية بمكة المكرمة قسم التربية الإسلامية والمقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مكة.

- بخوش، علي (2016). مركزية المتلقي في العصر الجاهلي، مجلة المخبر، العدد (12). ص 357-367. الجزائر.
- بدران، شبل (2002). الأصول الفلسفية للتربية، ط1: مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، مصر.
- بلّوز، نايف (1981). علم الجمال: المطبعة التعاونية، دمشق، ص (2).
- البلوي، شومة (2014). تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام- روى مستقبلية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.
- البليهي، أروى (2017). واقع التربية الجمالية في المرحلة الثانوية وسبل تنميتها من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (33)، العدد (7)، الرياض.
- بوعقال، فريدة (2015). اللغة والتفكير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي، الجزائر.
- البياتي، نمير ومحمد، معن، (2016). الاستجابة الجمالية لدى طلبة كليات الفنون الجميلة، مجلة الفتح. جامعة ديالى- العراق، العدد (68). ص 65-47.
- التميمي، عواد (2002). المناهج مبادئها تقويمها تطويرها، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية- العراق، العدد (35).
- توفيق، سعيد (1992). الخبرة الجمالية (دراسة في فلسفة الجمال الظاهرية)، ط1: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- جرار، أماني (2016). فلسفة الجمال والتذوق الفني (تربية الحس الجمالي): دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- جبور، عبد النور (1984). المعجم الأدبي: دار العلم للملايين، لبنان- بيروت.
- الجرجاوي، زياد (2011). معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي (دراسة مقارنة)، مجلة البحوث والدراسات الانسانية الفلسطينية، العدد (17)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- الجردات، مي (2010). أثر استخدام الأسلوب الجمالي في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس- فلسطين.
- جيدوري، صابر (2010). الخبرة الجمالية وأبعادها التربوية في فلسفة جون ديوي. مجلة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. سوريا، العدد (3)، المجلد (26).
- حبار، العالية (2018). تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجاً، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- حرب، ماجد (2003). تحليل جمالي لمنهاج اللغة العربية المكتوب والفعلي للمرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- حربي، أماني (2014). تحليل محتوى منهج التربية الفنية للصف الأول الابتدائي في ضوء استراتيجية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حسن ب، ماهر (2009). مفهوم الوعي الجمالي في الهرمنيوطيقا الفلسفية عند جادامر. ط1: دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت.
- حسن أ، هديل (2009). الاتجاه الجمالي في الدراسات النقدية العربية المعاصرة -الشعر أنموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البعث، سوريا.
- حسين، آيات (2015)، مدخل إلى علم الجمال، جامعة أسيوط، مصر.
- حمد، عبد الله (2017). المذاهب الأدبية (دراسة وتحليل): دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت، لبنان.
- الحكيمي، شوقي (2010). تفعيل التربية الجمالية في برامج إعداد المعلمين بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة- مصر.
- الخضر، عزيز (2005). محاضرات في التربية الجمالية نحو مجتمع أفضل. مجلة الثورة السورية، مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر.

- الخطاط، عطية (2016)، أنواع المناهج، تم الاستراد في نوفمبر 2020 من موقع الدكتور عطية الخطاط.
- https://www.facebook.com/dratia.atia/about/?ref=page_internal .
- الدرباشي، خالد (2007). أثر المنحى الجمالي في تدريس العلوم على فهم طلبة الصف السادس الأساسي للمفاهيم العلمية وطبيعة العلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.
- الدوسري، إبراهيم (2001). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط1: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض-السعودية.
- ديوي، جون (1962). الفن خبرة: دار النهضة العربية، ترجمة زكريا إبراهيم، القاهرة.
- ديوي، جون (1954). الخبرة والتربية: مكتبة الأنجلو المصرية، ترجمة محمد رمضان ونجيب إسكندر، القاهرة.
- ذرب، كاظم والطائي، منى (2012). الاستجابة الجمالية وعلاقتها بسمات شخصية طلبة كلية الفنون الجميلة، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية- بغداد، العدد (1). المجلد (2). ص 1-18.
- زايدي، خديجة (2016). مفهوم الفن والجمال في "أوراق الورد" ل: مصطفى صادق الرفاعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر- الجزائر.
- زركوب، منصور وخاقاني، محمد ومنتظري، آزاده (2012). النقد الاجتماعي، نشأته وتطوره، مجلة إضاءات نقدية، جامعة آزاد- إيران، العدد (6)، ص 152-172.
- زعطوط، ليندة (2014). الأدب بين الفكر والجمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية. الجزائر.
- زيتون، كمال (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط2: عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- السامرائي، عباس (2010). العوامل المؤثرة على المستوى الدراسي لطلبة المدارس الثانوية في قضاء سامراء من وجهة نظر المعلمين والطلبة، مجلة دراسات تربوية، العدد (10)، العراق - قضاء سامراء.
- سعادة، جودة وإبراهيم، عبد الله (2018). المنهج المدرسي المعاصر، ط5: دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- سعيد، تهاني (2011). تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر- غزة.
- جريدة الاتحاد، الإمارات، سلامة، السيد (2005). (11) مشكلة تتصدر أزمة التعليم أبرزها عدم صلاحية المناهج وتهالك المباني المدرسية وتدني رواتب المعلمين. 19/ نوفمبر.
- سلمان، عمر (2012). السلوك الجمالي وعلاقته بالنكاه الوجداني لدى طلبة كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد، مجلة كلية التربية الأساسية. بغداد، العدد (74).
- سليمان، سناء (2009). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية: عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- سليمان، صباح (2011). إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر- بسكرة. الجزائر.
- السيد، محمود (2016). طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، سوريا.
- الشامي، صالح (1986). الظاهرة الجمالية في الإسلام: المكتب الإسلامي، لبنان- بيروت.
- الشايب، أحمد (1994). أصول النقد الأدبي: مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- الشرباصي، أمل (2013). فاعلية المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم والمهارات الصحية بمادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة.
- صالح، مطالقة، منار علي حسن، أحلام محمود علي (2018). مدى فاعلية تدريس التربية الإسلامية في ضوء المدخل الجمالي في تنمية الاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الحادي عشر.

- مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. جامعة اليرموك- الأردن، العدد (27). المجلد (2).
- صبيرة، قاسي (2014). النص الأدبي بين الإنتاجية الذاتية وإنتاجية القاريء. مجلة المخبر – مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة- الجزائر، العدد (1).
- الطائي، حاتم (2009). نشأة اللغة وأهميتها، مجلة دراسات تربوية، العدد (6).
- طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه – أسسه- استخداماته): دار الفكر العربي، القاهرة- مصر.
- الطلي، فاطمة (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة أسبرجر والتوحيدين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس- مصر.
- عبد الحافظ، حنان (2016). إشكالية التواصل اللغوي في لغة الاختصاص- مقارنة تداولية، مجلة الأثر، العدد (26)، مصر.
- عبد الحميد، جابر (1997). قراءات في تنمية الابتكار، مركز تنمية الإمكانات البشرية: دار النهضة العربية، القاهرة.
- عبد الحميد، شاكر (2001). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني: سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- عبد السلام، أحمد (2006). اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، ط2: دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، كوالالمبور، ماليزيا.
- عبد المجيد، عبد العزيز (1952). اللغة العربية (أصولها النفسية وطرق تدريسها)، ط1: دار المعارف، القاهرة- مصر.
- عبد المعطي، حسن (1998). علم النفس الاكلينيكي، ط1: دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- العدوان، زيد (2016). أثر التدريس الجمالي في تنمية مهارات التفكير التأملّي والتعاطف التاريخي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البقاء التطبيقية-الأردن.
- العراقي، فائز (1998). شعر الإنتفاضة في البعدين الفكري والفني، ط1: من منشورات اتحاد الكتاب العرب – مكتبة الأسد، دمشق، سوريا.
- العساف، عبد الله خلف (2016). ثقافة التواصل الفعال- ضرورة مهنية وعلمية واجتماعية. ط1: مكتبة العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية- الرياض.
- غوري، محمد علي (2011). مدخل إلى نظرية الجمال في النقد العربي القديم، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بنجاب- لاهور، باكستان.
- فؤاد، زكريا (1988). التفكير العلمي، ط2: سلسلة عالم المعرفة- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- الفضلي، سعدية (2010). ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القرى- مكة/ السعودية.
- القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- كامل، فؤاد (1991). الفرد في فلسفة شوبنهاور، ط2: دار المعارف، الاسكندرية- مصر.
- كاظم، أحمد وخلف، محمد وعريبي، ستار (2018). فاعلية التعليم المعكوس في تحصيل مادة التذوق الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية، جامعة ميسان/ كلية التربية الأساسية، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، العدد (34).
- كفاي، منذر (2012). دالية ابن اللبانة الأندلسي في ضوء منهج النقد الجمالي، مجلة التجديد، جامعة الملك سعود- السعودية، العدد (31)، المجلد (16).
- لبد، عبد الكريم (2010). الكفايات الأساسية لدى معلمي التربية الفنية وعلاقتها بالتذوق الفني في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، جامعة الأزهر- غزة، المجلد (18)، العدد (1)، ص (228-191).

- لبيب، رشدي ومينا، فايز (1993). المنهج منظومة لمحتوى التعليم، ط2: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر.
- متولي، نعمان (2014). مكونات الجملة والأسلوب في اللغة العربية: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، فلسطين.
- مجدلاني، فايز (2007) إصلاح النظام التعليمي وتحقيق جودة التعليم، مجلة المعلم العربي، العدد (2)، دمشق.
- محمد، بورويينة (2012). الجمالي والفني عند هيجل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- مذكور، علي (2006). تدريس فنون اللغة العربية: دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- مسالتي، محمد (2014). الجاحظ في قراءات الدارسين المحدثين، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة سطيف2، الجزائر.
- مطر، أميرة (1998). فلسفة الجمال (أعلامها ومذاهبها): دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة- مصر.
- منصف، عبد الحق (2010). الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، المغرب العدد (3). ص 35-42.
- ناصيف، مصطفى (2004). مسؤولية التأويل: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، مصر.
- النجحي، محمد (1984). الشريعة أصولها الثقافية والاجتماعية، ط2: مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- النصار، صالح، ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية، المؤتمر الدولي للغة العربية تحت عنوان العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت 2012.

- كورت، نور الله وأبو الهيجاء، ميران والعتوم، محمد (2015). *اللغة العربية (نشاطها ومكانتها في الإسلام، وأسباب بقائها)*، مجلة كلية الإلهيات في جامعة بينكول، تركيا.
- الهبائلي، حسن (1989). *تحليل المحتوى، المجلة العربية للمعلومات*، مجلد (10) العدد (2)، تونس.
- ولد أحمدو، عبد الله، *واقع وإشكاليات تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي، مؤتمر تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي*، دبي 2016.
- يحيى، محرم (2007). *المدخل الجزيئي في منهج مقترح للبيولوجي في المرحلة الثانوية وفاعليته في تنمية المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير والاتجاه نحو دراسة البيولوجيا* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس- مصر.
- يونس ب، إيمان (2012). *منهج مقترح في العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء المدخل الجمالي وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والقيم والاتجاه نحو دراسة العلوم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مصر.
- يونس أ، وفاء (2012). *أثر استخدام مدخلي البيئي والجمالي في تطوير المفاهيم الإحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن*، مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل- العراق، العدد (19)، المجلد (5).
- يونس، آسيه (2015). *فلسفة اللغة وعلم الجمال*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

- Astring, B. D., & Sørensen, M. (2012). ***Aesthetics and learning. The future of education***, 11-15.
- Baumgarten, A. (1988). ***Theoretic Aesthetic***, trans. HR Schweitzer (Hamburg: Felix Mainer).
- Bhattacharya, D., & Sahoo, S. (2015). ***Implementation of Art and Aesthetic Value in Curriculum Transaction among Secondary School Students: An Analysis***.
- Cilds, john (1986). ***American pragmatism and education***. New York, Holt Rinehart.
- Desmond, W. (1986). ***Art and the absolute: a study of Hegel's aesthetics***. SUNY Press.
- Eisner, E. W. (1972). ***Educating artistic vision***.
- Eisner, E. (1991). ***The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and The Enhancement of Educational Practice***. 1st ed. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2005). ***Opening a shuttered window: An introduction to a special section on the arts and the intellect***. Phi Delta Kappan, 87(1), 8.
- Funch, B. S. (1997). ***The psychology of art appreciation***. Museum Tusculanum Press.
- Green, M. 1965. ***Real Toads and Imaginary Gardens***. TC Record, February, pp 416-424.

- Huebner, D. (1975). *Curricular language and classroom meanings. Curriculum theorizing: The reconceptualizes*, 217-236.
- Jacobson, B. Wickman, P. (2008). *The roles of aesthetic experience in elementary school science. Research Science Education*. VOL 38, NO 1, PP 45-65.
- John Dewey, **Art as Experience**, New York, Capricorn Books, 1939, pp. 35-57.
- Khaled, M. A. B., & Al-khresha, A. (2020). *Teachers Perspective on the Extent to Which the National Interactive Curriculum Scheduled for Governmental Kindergartens in Jordan Take into Account the Psychological, Social, Aesthetic and Cognitive Foundations. Educational Research and Reviews*, 15(3), 138-149.
- Li, H. (2010). *Application of Science Aesthetics in the Teaching of Electrodynamics. International Education Studies*, 3(2), 130-133.
- Lipps, H. (1941). **Die menschliche Natur**. Frankfurter wissenschaftliche Beiträge/ Kulturwissenschaftliche Reihe.
- Porteous, J. D. (1996). *Environmental aesthetics: Ideas, politics and planning*. Psychology Press.
- Pugh, K. J., & Girod, M. (2007). *Science, art, and experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. Journal of Science Teacher Education*, 18(1), 9-27.
- Phenix, P. 1972. Review Article of Smith, R.(editor) (1970): *Aesthetic Concepts and Education*. *Educational Theory*, Vol.22, pp222-229.

- Sadock, V. A. (1994). *Science in the Bedroom: A History of Sex Research*. **JAMA**, 272(21), 1712-1712.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1974). **Planning curriculum for schools**. Holt, Rinehart and Winston.
- Schopenhauer, A. (1969). *The World as Will and Representation*, *trans.* EFJ Payne, 2, 255-67.

الملاحق

ملحق (1): كتاب تسهيل مهمة من وزارة البحث والتطوير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Educational Research & Development Center



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: ٤٦/ ١٤٩٩

التاريخ: 2018/ ٤/ ١١

الموافق: ١٥/ ٤/ ١٤٣٩ هـ

السيد مدير التربية والتعليم المحترم

نابلس

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

نهدىكم أطيب التحيات، ونرجو التكرم التعاون مع الطالبة: ياسمين صلاح الدين عوادة، في تنفيذ بحثها لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في التربية من جامعة النجاح الوطنية، بعنوان: "تحليل جمالي لمبثتي العلوم واللغة العربية المكتوب والمطبق في مدارس المرحلة الأساسية العليا في فلسطين"، حيث ستقوم الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من معلمي مديريته، وستقوم بحضور حصص صفية في مدارس: أسعد شرف، بنات رفيديا الأساسية، ابن الهيثم، الخالدية، ياسر عرفات، وبما لا يؤثر ذلك على سير العملية الإدارية والتعليمية.

مع الإحترام والتقدير

د. إيهاب شكري

المكلف بمركز البحث والتطوير التربوي



نسخة :

معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم

عطوفة السيد وكيل الوزارة المحترم

عطوفة الوكيل المساعد لشؤون التطوير التربوي المحترم

ملحق (2) كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم

State of Palestine
Ministry of Edu. & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education, Nablus



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي - نابلس

الرقم: م.ن. / ٢١ / ٢٠١١

التاريخ: 2 / ٩ / 2018م

الموافق: ١٥ / ٧ / 1439هـ

حضرة مديرة مدرسة بنات رفيديا الأساسية المحترمة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

جامعة النجاح الوطنية

تهديكم مديرية التربية والتعليم أطيب تحياتها، لا مانع من السماح للباحثة (ياسمين صلاح الدين عوادة) بحضور حصص صفية لمبثني اللغة العربية والعلوم في مدرستكم بواقع (4 حصص لكل مبحث)، بما لا يؤثر ذلك على سير العملية الإدارية والتعليمية.

مع الاحترام،،،

د. عزمي بلاونه


مدير التربية والتعليم العالي



• نسخة / الملف.

أ.ص. / م.ع. / د.م.



فلسطين - نابلس - شارع فيصل الرئيسي
Palestine - Nablus - Faisal St.
صندوق بريد نابلس (11) P.O. Box Nablus

بريد الكتروني / Email
edunab@hotmail.com

فاكس / Fax
+970 9 2389495

هاتف / Tel
+970 9 2380034
+970 9 2382820



ملحق (3) أسماء محكمين أدوات الدراسة

الإسم	التخصص	المسمى الوظيفي	المهنة
د. عبد الخالق عيسى	دكتوراه في الأدب العباسي	عميد كلية العلوم الإنسانية/ جامعة النجاح الوطنية	أستاذ مشارك
د. رائد عبد الرحيم	دكتوراه في أدب العصور الوسطى الإسلامية	مؤسس ومدير برنامج تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها/ جامعة النجاح الوطنية	مدير معهد اللغة العربية لناطقين بغيرها
د. محمود عبد الجليل رمضان	دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم	رئيس قسم معلم المرحلتين الدنيا والعليا، ومنسق لبرنامج الماجستير في المناهج وأساليب التدريس/ جامعة النجاح الوطنية	أستاذ مساعد
د. محمود الشمالي	دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم	مدرس في كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين للمستويين البكالوريوس والماجستير	أستاذ مساعد

ملحق (4) أداة تحليل المنهاج الجمالي المكتوب

المعيار	المجال	المؤشر
كلية العمل ووحده	أسلوب العرض	• يحفز المحتوى على ممارسة عمليات التعلم المختلفة: • ينمي المحتوى التفكير العلمي (الملاحظة، الوصف، القياس). • يدرّب المحتوى على التفكير المنظم (منظم من البسيط إلى المعقد). • يراعي المحتوى الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم فالمبادئ، فالنعميمات، فالنظريات. • يجمع المحتويين طريقتي الاستقراء (من الجزء إلى الكل)، والاستنتاج (من الكل إلى الجزء). • يعرض المحتوى موضوعاته بتسلسل وترابط بين الوحدات المختلفة والموضوعات الفرعية داخل كل وحدة. • يخلو المحتوى من التكرار والحشو المعرفي. • يوظف المحتوى طرق تدريس مختلفة بما يتناسب مع تنوع تمثيل المحتوى (حركياً: أداء مسرحي، سمعياً: سماع قصيدة، تعبيرياً: لغة تنم عن فهمها والتفاعل معها). • تتنوع أهداف المحتوى لمراعاة مستويات التفكير الدنيا والعليا
لغة تعبيرية جمالية (تنظيم وتنسيق الكلام بالنص بنسق جمالي يعكس المضمون، ويقوي المعاني)		• يستخدم المحتوى الصيغة المتمحورة حول المتعلم (الصيغة التقريرية التعليمية، صيغة السرد للمتعة والتسلية وصيغة الوصف للخيال والإبداع). • يستعين المحتوى باستعارات وتشبيهات تزيد من الفهم الجمالي. • يطرح المحتوى موضوعاته ببساطة ووضوح لتلائم المرحلة العمرية. • يربط المحتوى موضوعاته بواقع المتعلم.

	توتّر لغوي جمالي	• يوفّر المحتوى المعاني المجسّدة (ترتيب، تنظيم الكلام، صياغته على أحسن هيئة؛ لأداء المعاني والمقاصد المفيدة). • يمتاز المحتوى بتوفّر عنصر التشويق والجاذبية في موضوعاته.
المسافة النفسية	توتّر نفسي جمالي	• يحثّ المحتوى على التأمل عند المتعلم: (تفكير متعمّق في موضوع يتطلّب تركيز الذهن والانتباه). • يشجّع المحتوى على استخدام منهج التفكير العلمي. • ينمّي المحتوى التذوق الفني الجمالي. • يحثّ المحتوى على الحوار والمناقشة والتواصل.
	التقمص الوجداني	تتجلّى مظاهر وجود هذا المعيار من خلال المفاهيم الآتية سواء أذكرت صريحة أم متضمنة بهذه التعاريف: • ينمّي المحتوى الحدس عند المتعلّم: الإدراك المباشر للواقع (الفهم الفوري للحقيقة دون الارتكاز على قدرات تحليلية/منطقية). • ينمّي المحتوى الشعور عند المتعلّم: مشاركة وجدانية تنقل صاحبها إلى باطن الموضوع، وتجعله يندمج فيه. • ينمّي المحتوى الخيال والتصور عند المتعلّم: (بناء صورة ذهنية تتجاوز الحقيقة والواقع).
	استقصاء جمالي	• يشجّع المحتوى على التعلّم الذاتي (يوفّر المحتوى مساحة فردية بالمواضيع، تدعو إلى مشاركة المتعلم بالتفكير، أو العمل، أو إيجاد المعلومة). • يوصل المحتوى المتعلم إلى مرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلّم. • يحثّ المحتوى المتعلم على السعي وراء إنتاج المعرفة (أداء)، من خلال تجارب أو بحث (مشاركة فعالة للمتعلم).

• يتوقّر عنصر الجذب والتشويق بتصميمه. • يميّز العناوين الرئيسية والفرعية حجماً ولوناً. • تتلاءم الصورة مع المحتوى.	الغلاف	
• يشمل مقدمة وتعريفاً بالمؤلفين. • يحتوي على فهرس منظم لموضوعاته كلها. • يحتوي على صور ورسومات وخرائط؛ • تتلاءم الصورة مع عنوانها. • ترتبط الصورة بالموضوع المطروح. • تناسب الصورة مستوى النضج المعرفي للمتعلم. • تعمل الصور على تشويق المتعلم. • تدعو الصور إلى التأمل واستخدام الخيال عند المتعلّم. • يخلو من الأخطاء اللغوية والمطبعية. • يتناسب حجم الخط ولونه مع موقعه (تمييز العناوين/الفقرات). • تكون المسافة بين الكلمات والسطور والفقرات مناسبة. • يضم قائمة بالمصادر والمراجع.	المحتوى	الإخراج الفني
• يتناسب طول الكتاب مع عرضه. • يتميز بأنه: • أنيق المظهر، جذاب الشكل. • نوعية الورق جيدة. • متين التجليد، خفيف الوزن.	مميزات الكتاب المطبوع	

ملحق (5) قائمة رصد الحصص بأداة الملاحظة

متعلق بمعيار كلية العمل ووحدته	لم يتم	ضعيف	متوسط	جيد	ممتاز
- مجال أسلوب العرض					
يدعو المعلم المتعلمين إلى ملاحظة الظواهر العلمية في عرض عملي أو صورة أو فيديو.					
يطلب المعلم من المتعلم تقديم وصف لما يراه عند تقديم عرض أو تجربة أو فيديو.					
يطلب المعلم من المتعلم استخدام الأدوات لإجراء قياسات لبعض السمات.					
ينقل المعلم في تدريسه من البسيط إلى المعقد.					
يراعي المعلم الانتقال من الحقائق، فالمفاهيم، فالمبادئ، فالتعميمات، فالنظريات.					
يعطي المعلم أمثلة ثم يطلب من المتعلم استنتاج الفكرة العامة التي تمثلها هذه الأمثلة.					
يقدم المعلم فكرة عامة ويطلب من المتعلم استنباط أمثلة عليها.					
يعرض المعلم موضوعاته بتسلسل وترابط بين الوحدات المختلفة والموضوعات الفرعية.					
يبتعد المعلم عن التكرار والحشو المعرفي في نفس الحصة.					
يوظف المعلم طرق تدريس مختلفة بما يتناسب مع تنوع تمثيل المحتوى (حركياً: أداء مسرحي، سمعياً: سماع قصيدة، تعبيرياً: لغة تنم عن فهمها والتفاعل معها).					
ينوع المعلم في أهداف المحتوى لمراعاة مستويات التفكير الدنيا والعليا: (معرفة،					

				تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، أهداف وجدانية ونفس حركية).
				- مجال اللغة التعبيرية الجمالية
				يستخدم المعلم الصيغة المتمحورة حول المتعلم؛ (الصيغة التقريرية التعليمية، صيغة السرد للمتعة والتسلية، صيغة الوصف للخيال والإبداع).
				يستعين المعلم باستعارات وتشبيهات من واقع المتعلم.
				يطرح المعلم موضوعات المحتوى ببساطة ووضوح لتلائم المرحلة العمرية.
				يربط المعلم موضوعات المحتوى بواقع المتعلم.
				- مجال التوتر اللغوي الجمالي
				يرتب المعلم الكلام وينظمه ويصيغه على أحسن هيئة، لأداء المعاني والمقاصد المفيدة).
				يعتمد المعلم عنصر التشويق والجاذبية في طرح موضوعات المحتوى.
متعلق بمعيار المسافة النفسية				
				- مجال التوتر النفسي الجمالي
				يحث المعلم على التأمل عند المتعلم: (تفكير متعمق في موضوع يتطلب تركيز الذهن والانتباه).
				يشجع المعلم على استخدام منهج التفكير العلمي لدى المتعلم (ملاحظة، جمع بيانات، قرض فرضيات، اختبار الفرضيات، الوصول إلى نتيجة من خلال أنشطة صفية).
				ينمي المعلم التذوق الفني الجمالي للمتعلم.

					يحث المعلم على الحوار والمناقشة والتواصل.
					- مجال التقمص الوجداني
					ينمي المعلم الحدس عند المتعلم: الإدراك المباشر للواقع (الفهم الفوري للحقيقة دون الارتكاز على قدرات تحليلية / منطقية).
					ينمي المعلم الشعور عند المتعلم: مشاركة وجدانية تنقل صاحبها إلى باطن الموضوع وتجعله يندمج فيه.
					ينمي المعلم الخيال والتصور عند المتعلم: بناء صورة ذهنية تتجاوز الحقيقة والواقع.
					- مجال الاستقصاء الجمالي
					يشجع المعلم على التعلم الذاتي (يوفر المعلم مساحة فردية بالمواضيع تدعو لمشاركة المتعلم بالتفكير أو العمل أو إيجاد المعلومة).
					يوصل المعلم المتعلم لمرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم.
					يحث المعلم المتعلم على السعي وراء إنتاج المعرفة (أداء)، من خلال تجارب أو بحث (مشاركة فعالة للمتعلم).

ملحق (6)

استبانة استطلاع رأي معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس حول مدى توافر معايير اللغة الجمالية في מבثي العلوم واللغة العربية التي قدمت للينة الاستطلاعية وعينة البحث

حضرة المعلم/ة، أضع بين يديكم استبانة تهدف إلى قياس مدى توافر اللغة الجمالية في مبحثي العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، أرجو الإجابة على فقرات الاستبانة مراعية/ة الصدق والموضوعية.

القسم الأول: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

☐ المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

سنوات الخبرة: 1-3 ☐ 4-10 ☐ 10 فأعلى ☐

القسم الثاني: فقرات استبانة تحليل جمالي لمبحثى العلوم واللغة العربية للمرحلة الأساسية

العليا من وجهة نظر معلمو المرحلة الأساسية العليا

متعلق بمعيار كلية العمل ووحدته	أوافق بشدة	أوافق فق	محايد	أعارض ض	أعارض بشدة
فقرات مجال أسلوب العرض	5	4	3	2	1
1	أعتقد أن المحتوى ينمي التفكير العلمي (الملاحظة، الوصف، القياس).				
2	أرى أن المحتوى يدرّب على التفكير المنظم (منظم من البسيط إلى المعقّد).				

					3 إن المحتوى يراعي الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم، فالمبادئ، فالتعميمات، فالنظريات.
					4 أرى أن المحتوى يجمع بين طريقتي الاستقراء (من الجزء إلى الكل)، والاستنتاج (من الكل إلى الجزء).
					5 إن المحتوى يعرض موضوعاته بتسلسل وترابط بين الوحدات المختلفة والموضوعات الفرعية داخل كل وحدة.
					6 أعتقد أن المحتوى يخلو من التكرار والحشو المعرفي.
					7 يوظف المحتوى طرق تدريس مختلفة بما يتناسب مع تنوع تمثيل المحتوى (حركياً: أداء مسرحي، سمعياً: سماع قصيدة، تعبيرياً: لغة تتم عن فهمها والتفاعل معها).
					8 أجد أنه تتنوع أهداف المحتوى لمراعاة مستويات التفكير الدنيا والعليا: (معرفة، تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، أهداف نفس حركية).

فقرات مجال اللغة التعبيرية الجمالية					
					9 أعتقد أن المحتوى يستخدم الصيغة المتمحورة حول المتعلم. (الصيغة التقريرية التعليمية، صيغة السرد للمتعة والتسلية وصيغة الوصف للخيال والإبداع).
					10 أرى أن المحتوى يستعين باستعارات وتشبيهات تزيد من الفهم الجمالي.
					11 يطرح المحتوى موضوعاته ببساطة ووضوح لتلائم المرحلة العمرية.
					12 أعتقد أن المحتوى يربط موضوعاته بواقع المتعلم.
أسئلة مجال التوتر اللغوي الجمالي					
					13 باعقادي، إن المحتوى يوقر المعاني المجسدة (ترتيب، وتنظيم الكلام، وصياغته على أحسن هيئة؛ لأداء المعاني والمقاصد المفيدة).
					14 أشعر أن المحتوى يمتاز بتوفر عنصر التشويق والجاذبية في موضوعاته.
متعلق بمعيار المسافة النفسية					
أسئلة مجال التوتر النفسي الجمالي					

1	2	3	4	5	
					15 أشعر أن المحتوى يحثّ على التأمل عند المتعلم: (تفكير متعمّق في موضوع يتطلب تركيز الذهن والانتباه).
					16 أعتقد أن المحتوى يشجع على استخدام منهج التفكير العلمي.
					17 على اعتقادي، إن المحتوى ينمي التذوق الفني الجمالي.
					18 أشعر أن المحتوى يحثّ على الحوار والمناقشة والتواصل.
أسئلة مجال التقمّص الوجداني					
					19 أشعر أن المحتوى ينمي الحدس عند المتعلم: الإدراك المباشر للواقع (الفهم الفوري للحقيقة دون الارتكاز على قدرات تحليلية / منطقية).
					20 أعتقد أن المحتوى ينمي الشعور عند المتعلم: مشاركة وجدانية تنقل صاحبها إلى باطن الموضوع، وتجعله يندمج فيه.

					21	أجد أن المحتوى ينمي الخيال والتصور عند المتعلم: (بناء صورة ذهنية تتجاوز الحقيقة والواقع).
أسئلة مجال الاستقصاء الجمالي						
					22	أعتقد أن المحتوى يشجع على التعلم الذاتي (يوفر المحتوى مساحة فردية بالمواضيع، تدعو إلى مشاركة المتعلم بالتفكير، أو العمل، أو إيجاد المعلومة).
					23	قد يوصل المحتوى المتعلم إلى مرحلة الاقتناع والرضا نتيجة التعلم.
					24	أجد أن المحتوى يحث المتعلم على السعي وراء إنتاج المعرفة (أداء)، من خلال تجارب أو بحث (مشاركة فعالة للمتعلم).
متعلق بالممارسات التدريسية للمعلم						
					44	أكثر بعواطف المتعلمين وأخاطب أذواقهم.
					45	أتواصل مع المتعلمين عن طريق الحوار والمناقشة.
					46	أستخدم تمثيلات متنوعة للمعرفة.

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**Aesthetic Analysis for Science and Arabic
Written and Implemented Curricula in
Upper Basic School's in Palestine**

By

Yasmeen Awwadah

Supervisor

Dr. Belal Abu Eideh

Co-Supervisor

Dr. Alia' AL-Assali

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods,
Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus,
Palestine.**

2020

**Aesthetic Analysis for Science and Arabic Written and
Implemented Curricula in Upper Basic School's in Palestine**

By

Yasmeen Awwadah

Supervisor

Dr. Belal Abu Eideh

Co-Supervisor

Dr. Alia' AL-Assali

Abstract

This study aimed to discover the extent of Aesthetic Language used in the written curriculum of the Arabic Language and Science subjects for the Higher Level of Basic Education students from the point of view of teachers in the governorate of Nablus, and to identify the concept of Aesthetic Language that constitutes an important part of the technical, scientific, political, ethical, and aesthetic curriculum languages. The study endeavored to answer the following question.

What is the extent of the availability of Aesthetic Language in the two subjects of Science and Arabic language written and applied for Higher Level of Basic Education in its first part in Nablus governorate?

To answer the study's question and test its hypotheses, the descriptive-analytical approach was used. The study was applied to a stratified random sample of (100) teachers for science and Arabic language subjects for the Higher Level of Basic Education in Nablus governorate. To answer the sections of the scale of the availability of Aesthetic Language in the subjects of Science and Arabic Language, the reliability coefficient of the scale was calculated through the Cronbach

alpha equation, where the reliability coefficient was (0.91) in science, and (0.91) in the Arabic language.

The data were treated statistically by using the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) program to find the arithmetic means and standard deviations and examine the differences in the responses of the sample members to the questionnaire paragraphs based on the variable of gender, academic qualification and years of experience. The research concluded through the analysis of the subjects of Science and Arabic Language for the Higher Level of Basic Education that the Aesthetic Language in the subject of Science subject constitutes (65%) for the seventh grade, (37%) for the eighth grade, and (53%) for the ninth grade, the for the subject of Arabic Language, it constitutes (20%) for the seventh grade, and (21%) for the eighth grade, and (17%) for the ninth grade in the first part.

The results of the study concluded that the extent of the Aesthetic Language availability in the Arabic Language subject, from the teachers' point of view, is (75%) and in the science subject, is (73%). The results showed that there are statistically significant differences attributed to the gender variable in favor of males in the subject of Science, and the absence of statistically significant differences attributed to the variable of gender, academic qualification and years of experience in the Science and Arabic Language subjects.

In light of these results, the researcher recommended the need to emphasize the importance of Aesthetic Language and the need to include it among the languages used when developing curricula because of its strong impact on increasing aesthetic understanding and raising its level, which results in raising the level of academic achievement and motivation to learn with passion, and the need to hold training courses for teaching staff to know how to present the curriculum, the language used and its techniques, because of its great impact on increasing the initial understanding of the teacher, which will be reflected by the aesthetic understanding of the student.