جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر: دراسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة ورؤية مستقبليّة

إعداد
آمنه جميل أبو مخ

إشراف
أ. د. أفنان نظير دروزة

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم،
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

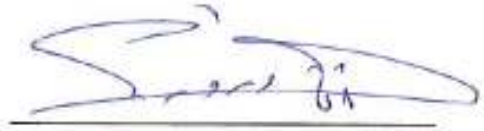
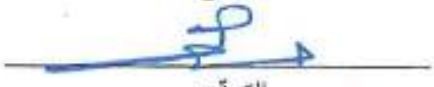
2024

درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر: دراسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة ورؤية مستقبليّة

إعداد

آمنه جميل أبو مخ

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2024/08/28، وأجيزت:

أ. د. أفنانن دروزة	
المشرف الرئيسي	التوقيع
أ. د. معزوز علاونة	
الممتحن الخارجي	التوقيع
د. علياء العسالي	
الممتحن الداخلي	التوقيع
د. فايز محاميد	
الممتحن الداخلي	التوقيع

جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر: دراسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة ورؤية مستقبليّة

إعداد
آمنه جميل أبو مخ

إشراف
أ. د. أفنان نظير دروزة

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث المستل التالي من الأطروحة:

أبو مخ، آمنة؛ دروزة، أفنان (2024). منشّطات استراتيجيّات الأدراك وأنماطها المتضمَنَة في الكتاب المقرّر لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضر: دارسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة (USRIJ)*. العدد 29.

الإهداء

أهدي هذا العملَ لزوجي مروان أبو مخ الدّاعم الدّائم، ورفيق العمر وأنفس العطايا وأجملها

ولزهراتِ العمرِ وفرحِ أيّامِه وآمالِ مستقبلِه أبنائي عبد الرّحيم وعمرو وقاسم

ولوالديّ (جميل ورشيدة نجّار) ووالديْ زوجي (عبد الرّحيم وجيهان أبو مخ)

ولأخوتي ركن ومحمّد ورشيد وقاسم، وأخواتي هيفاء ونواديا وسناء وسميره وركنيه وإيناس

ولأستاذتي الفاضلة والمشرفّة على رسالتي أ. د. أفنان نظير دروزه

ولطلبتي وزملائي وجميع الأقارب والأصدقاء

ولكلّ من سعى جادًّا في دروب العلم معلّمًا أو متعلّمًا، لينيرَ العقولَ أو ليرقى بنفسِه ومجتمعِه

أو ليحقّقَ هدفًا ساميًا آمن به

ولكلّ مَن علّمني ولو حرفًا بدءًا بمن علّمني هجائيّةَ العربيّةِ وانتهاءً بمن علّمني مساقًا أو قدّم لي نصحًا أو تكرّم بتحكيم أو قراءة رسالتي ومناقشتها في جامعة النّجاح الوطنيّة حيث أجمل رحلاتي التعلّميّة الّتي توجّتهُ بهذه الأطروحة الّــتي تتغيّا في رؤيتها المستقبليّة تجويد تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة

الشكر والتقدير

الشّكر للهِ من قبل ومن بعد وإلى يوم الدّين، والحمد له إذ أخرجنا من ظلمات الجهل إلى نور العلم والحكمة واليقين

وأخصّ أستاذتي الفاضلة والمشرفّة على رسالتي أ. د. أفنان نظير دروزه بالشّكر الكبير

وشكري لها ممزوج بالفخر والامتنان لمنحي فرصة التعلّم على يد عَلَم من أبرز أعلام التّربية والتّعلّم والتّعليم محليًّا وعربيًّا وعالميًّا، فبتوفيق من الله العلّي العليم وعلى يديها حظيتُ بفرصةِ نهلِ علمِ التّعلّمِ والتّعليم من أصيلِ منابعِه، ووفيرِ مناهلِهِ، وجنيتُ من أجودِ ثمار أفنانِه

فكانت خيرَ مشرفةٍ، وستبقى أنبلَ معلّمةٍ، وأعلى مثلٍ في سمو الأخلاق، وأنيق الكلامِ، وفريدِ الإخلاصِ وجودِ العطاءِ

وأرفع شكري وامتناني إلى لجنة المناقشة الأجلّاء: أ.د. معزوز علاونة مناقشًا خارجيًّا، ود. علياء العسالي مناقشةً داخليّةً، ود. فايز محاميد مناقشًا داخليًّا؛ لتكرّمهم وتشريفي بمناقشة أطروحتي، فزادهم الله رفعةً وعطاء، وداموا نبراسًا للعلم والارتقاء

وشكري موصول إلى عمادة الدّراسات العليا إدارةً ومحاضرين في جامعة النّجاح الوطنيّة حيث أجمل رحلاتي التعلّميّة الّتي توجّتهُ بهذه الأطروحة الّتي تتغيّا في رؤيتها المستقبليّة تجويد تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر: دراسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة ورؤية مستقبليّة

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: آمنة جميل ابو مخ

التوقيع: آمنة ابو مخ

التاريخ: ٢٠٢٤/٨/٢٨م

فهرس المحتويات

الإهداء ..... د

الشكر والتقدير..... ه

الإقرار .....و

فهرس المحتويات.....ز

فهرس الجداول ..... ي

فهرس الأشكال ..... ك

فهرس الملاحق.....ل

الملخص..... م

الفصل الأوّل: مشكلة الدّراسةِ وسياقها، الخلفيّة النّظريّة، والدّراسات السّابقة 1

القسمُ الأوّلُ: مشكلةُ الدّراسةِ وسياقُها..... 1

مقدّمة الدراسة 1

مُشكلة الدّراسة..... 6

أسئلةُ الدّراسة..... 8

أهدافُ الدّراسة 9

أهميّةُ الدّراسة 10

حدودُ الدّراسة 12

مُصطلحاتُ الدّارسة 13

القسم الثّاني: الخلفيّة النّظريّة..... 14

مفهومُ استراتيجيّات الإدراك (cognitive strategy)..... 15

مفهوم منشّطات استراتيجيّات الإدراك (cognitive strategy activators)..... 17

تعريفاتُ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك وِفقَ أنماطِها (type of cognitive strategy) 18

فاعليّةُ استخدامِ أنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ..... 24

مكان منشّطات استراتيجيّات الإدراك (position of cognitive strategy activators) في المنهـــاج الدّراسي أيّ توقيتها في العمليّة التّعليميّة (timing of cognitive strategy activator) 32

الشّكل أوْ القالب الّذي تظهرُ به منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك (Cognitive Strategy Activators mode) 35
النّظامُ التّعليميُّ الّذي تُشتَقُ منــه منشّــطاتُ اســتراتيجيّاتِ الإدراكِ (the instructional cognitive strategy systems) 38
فوائدُ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك 41
تعقيب عامّ على الإطار النّظري والدّراسات السّابقة المتعلّقة به 43
القسم الثّالث: الدّراسات السّابقة والتّعقيب عليها 44
الدّراسات السّابقة 44
التّعقيب على الدّراسات السّابقة 65
الفصلُ الثّاني: المنهجيّة وإجراءات الدّراسة 69
منهجُ الدّراسةِ 69
مجتمعُ الدّراسةِ 70
المعالجات الاحصائيّة 70
الإحصاء الوصفيّ (Descriptive Statistics) 70
أداةُ الدّراسةِ: بطاقةُ التحليل 71
صدقُ الأداة (Validity) 73
ثباتُ التّحليل 76
الطّريقةُ وإجراءاتُ الدّراسةِ 78
إجراءاتُ الدّراسة 79
أخلاقيّاتُ البحثِ العلميّ 83
الفصلُ الثّالث: نتائجُ الدّراسة 84
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّئيس 84
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الأوّل 87
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّاني للدّراسة 91
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّالث للدّراسة 94

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الرّابع للدّراسة..... 97
الفصل الرّابع: مناقشة النّتائج والتّوصيات والرّؤية المستقبليّة المقترحة 101
القسم الأوّل: مناقشة نتائج الدّراسة 101
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّئيس الأوّل 101
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الأوّل للدّراسة.....103
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني الفرعيّ للدّراسة 108
مناقشةُ النّتائج المتعلّقة بالسّؤالِ الفرعيِّ الثّالثِ للدّراسةِ 113
مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الرّابع للدّراسة 117
القسم الثّاني: التّوصيات والمقترحات.....123
المقترحات.....124
رؤية مستقبليّة لتصميم كتب اللّغة العربيّة المقرّرة للمرحلة الابتدائيّة لطلبة فلسطينيّ ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر باعتبار منشّطات استراتيجيّات الإدراك في ضوء نتائج هذه الدّراسة والأدب النّظري125
نتيجة ومناقشة السّؤال الرّئيس الثّاني.....125
الأهداف التّربويّة للرؤيةِ المستقبليّة (Educational Goals) 127
الفلسفة التّربويّة الّتي تنطلقُ منها الرّؤية المستقبليّة 128
المبرّرات المنطقيّة الّتي تسوّغُ هذه الرؤية المستقبليّة، والشّروط والمواقف الّتي تستخدمُ في ظلِّها ..129
الخطواتُ التّنفيذيّةُ الّتي تتبعُ في تصميمِها 132
النّتائجُ التّعلميّةُ الّتي تسفرُ عن الرّؤية المستقبليّة 134
المراجع العلمية 135
الملاحق.....149
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): الكتابُ المنهجيّ المقرّر للصّفِ السّادسِ الابتدائي لتدريسِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48)، والّذي يحملُ عنوانَ "العربيّةُ لُغتنا "من حيث عددِ فصولِه، ووحداتِه، وعددِ النّصوصِ في كلّ وحدةٍ من وحداتِه 70

جدول (2): محاورُ بطاقةِ التّحليلِ وفقَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومؤشّراتِها الفرعيّة 71

جدول (3): معاملُ ثباتِ نتائجِ التّحليلِ للبطاقةِ بصورِها الأربع (أنماط منشّطاتِ استراتيجيّات الإدراكِ، ومكانها، والشّكل/ القالب الّتي تظهرُ فيه، والنّظام التّعليميّ الّذي يشتقّها)، باستخدامِ معادلةِ هولستي في حسابِ توافق التّحليلات 77

جدول (4): سلم قياس لدرجة تقدير منشّطات استراتيجيّات الإدراك من حيث نمطها ومكانها والقالب الّتي ظهرت عليه ومصدر اشتقاقها في كتاب اللّغة العربيّة للصّف السّادس وفق نسبها المئويّة 82

جدول (5): درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48) بجميع وحداته، وفصوله، معبّرًا عنها بمجموع التّكرارات، والنّسبة المئويّة لها، والتّقدير العامّ لها 85

جدول (6): درجة توفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48)، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ لكلّ نمط 89

جدول (7): درجة توفّر مكان منشكّطات استراتيجيّات الإدراك (قبل، وخلال، وبعد)، في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ 92

جدول (8): درجة توفّر شكل/ قالب (رمزي، بصري، سمعي، والجمع بينهم) منشّطات استراتيجيّات الإدراك، في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ 95

جدول (9): درجة توفّر النّظام التّعليميّ الّذي يشتقّ المنشّطة (مؤلّف الكتاب/ متضمّن، أو الطّالب/ منفصل)، في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة المقرّر للصّف السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه ووحداته، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ.. 98

فهرس الأشكال

شكل (1): نمط المنشّطات العقليّة وفق توقيتها في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، والعمليّات العقليّة الّتي تنمّيها 31

شكل (2): فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ قبل العمليّة التّعليميّة وخلالها وبعدها 34

شكل (3): فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ في شكل (قالب) محسوس ورمزيّ. 37

شكل (4): فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ كإستراتيجيّة إدراك مُتَضَمَّنَة ومُنفَصِلَة 40

شكل (5): نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48)، في فصلي الكتاب ووحداته، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات من الأقلّ إلى الأكثر 87

شكل (6): نسبة توفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48)، بفصليْه ووحداته 91

شكل (7): نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، وفق المكان (قبل، وخلال، وبعد) 93

شكل (8): نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، وفق الشّكل (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، والجمع بينهم) 96

شكل (9): نسبة توفّر النظام التعليمي الصّادرة عنه منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المقرّر للّغة العربيّة للصّف السّادس لطلبة فلسطيني ال (48) داخل الخطّ الأخضر بفصليْه 100

فهرس الملاحق

ملحق (أ): مجتمع الدّراسة (فصول الكتاب، ووحداته، ونصوصه) 149

ملحق (ب): أسماء محكّمي أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى) 151

ملحق (ج): أداة الدّراسة (البطاقة) بصورتها الأوليّة (المرسلة للتّحكيم) 152

ملحق (د): شهادة قبول نشر البحث المستل من الأطروحة 153

درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر: دراسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة ورؤية مستقبليّة

إعداد

آمنه جميل أبو مخ

إشراف

أ. د. أفنان نظير دروزة

الملخص

العامّةِ لتوفّرِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ المُقرَّرِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، ونمطِها، ومكانِها، والقالبِ الّتي تظهرُ فيهِ، والنّظامِّ التّعليميّ الّذي تصدرُ عنه. ولتحقيق هذا الهدفِ اُستخُدمَ تحليل المحتوى الكمّيّ والنّوعيّ، وبطاقةُ تحليلِ محتوى الكتاب وقد تضمّنت أربعَ صورٍ لمحاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومؤشّراتِها الفرعيّةِ (أنماطُ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك، ومكانُها في النّصِّ المدروسِ في الكتابِ المنهجيِّ، والشّكلُ أو القالبُ الّتي ظهرتْ فيه، والنّظامُ التّعليميُّ الّذي صدرت عنه).

وأظهرت النتائجُ أنّ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ توفرّتْ في الفصلِ الأوّلِ منَ الكتابِ المدروسِ بنسبةِ (53%)، وفي الثّاني بنسبةِ (47%). وجاء وجودُ نمطِ "الأسئلةِ التّعليميّةِ" في المرتبةِ الأولى وبنسبةِ (46%)، تلاه "الصّور الحسيّة" وبنسبةِ (16%)، ثمّ "المقدّمات والتّمهيد"، وبنسبةِ (12%)؛ بينما تراوحَ وجودُ بقيّةِ أنماطِ المنشّطاتِ بنسبٍ منخفضةٍ جدًّا، حيث تراوحت نسبُها ما بين (0–6%). أمّا بالنّسبةِ لمكانِ المنشّطاتِ في نصوص الكتاب، فقد بيّنت النّتائجُ أنَّ المنشّطاتِ الّتي ظهرت بعدَ النّصِّ جاءت في المرتبةِ الأولى وبنسبةِ (40%)، تلتها الّتي ظهرتْ قبلَ النّصِّ وبنسبةِ (36%)، ثمّ الّتي ظهرت خلالَه وبنسبةِ (24%). وبالنّسبة للشّكل/ القالب الّذي ظهرت فيه المنشّطات

كما بيّنتْ النّتائجُ أنّ الّتي عُرضت بقالبٍ رمزيٍّ جاءتْ في المرتبةِ الأولى وبنسبةِ (63%)؛ تلتها الّتي عُرِضت بقالبٍ بصريٍّ، وبنسبةِ (26%)؛ ثّم الّتي عُرِضَت بأكثرِ من قالبٍ، وبنسبةِ (10%)؛ بينما الّتي عُرِضَتْ بقالبٍ سمعيٍّ جاءتْ في المرتبةِ الأخيرةِ، وبنسبةِ (2%) فقط. أمّا عنِ النّتائجِ المتعلّقةِ بالنّظامِ التّعليميِّ الصّادرة عنه المنشّطات، فقد حازت المنشّطاتُ المتضمّنَةُ على نسبةٍ عاليةٍ وصلتْ (94%)، بينما المنفصلة على نسبةٍ متدنيةٍ جدًّا لم تتجاوزْ (6%).

وبناءً على هذه النّتائجِ، يُستنتَج أنّ الكتاب المدروس ما زالَ يشوبُه بعضُ القصورِ في ضوءِ اعتبارِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ممّا قد يؤدّي إلى قصورٍ في تخريجِ طالبٍ على مستوى عالٍ منَ العلمِ والمعرفةِ واكتسابِ المهاراتِ العقليّة وتطويرها. وأوصت الباحثةُ بحثِّ واضعِي الكتب الدّراسيّة أنْ ينوّعوا في أنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وأنْ يضعوها في أماكنَ مختلفةٍ، وأنْ تظهرَ بأشكالٍ مختلفةٍ، وأنْ يشركوا الطّالبَ في وضعِها وألّا ينفردُ واضعُ الكتاب أوِ المعلّمُ بها؛ مراعاةً لمتغيّراتِ البيئةِ التّعليميّةِ، وتحقيقًا لأهدافِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّة. كما أوصت بالاستفادةِ منَ الرّؤيةِ المستقبليّةِ الّتي اقترَحتْها، لتطويرِ محتوى كتاب اللّغة العربيّة للصّفِّ السّادسِ بخاصّة، وكتب المرحلةِ الابتدائيّةِ المقرّرةِ داخلَ الخطِّ الأخضرِ بعامّة.

الكلمات المفتاحيّة: استراتيجيّاتُ الإدراكِ، منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك (المنشّطات العقليّة)، الكتاب المنهجيّ، تحليلُ محتوى الكتاب المنهجيّ، المرحلةُ الابتدائيّةُ، فلسطينيّو داخلَ الخطِّ الأخضرِ.

الفصل الأوّل

مشكلة الدّراسةِ وسياقها، الخلفيّة النّظريّة، والدّراسات السّابقة

لقد تضمّنَ الفصلُ الأوّلُ: مشكلةَ الدّراسةِ وسياقَها، والخلفيّةَ النّظريّــةَ للدّراســةِ، والدّراســاتِ السّــابقةَ والتّعقيبَ عليها، وقد جاءت في ثلاثةِ أقسامٍ:

القسمُ الأوّلُ: مشكلةُ الدّراسةِ وسياقُها

مقدّمة الدراسة

يُعدُّ التّفكيرُ البشريُّ ركيزةَ الثّراءِ المعرفيِّ، ومقياسَ تقدّمِ الدّولِ وقوّتِها، وهذا يدعونا إلى التّفكيــرِ فــي الطّريقةِ الّتي يتعلّمُ بها الطّالبُ، ويُدرِّسُ بها المعلّمُ، بهدف وضعِ مناهجٍ فاعلةٍ تساعدُ على تحسينِ تعلّمِــه وتحقيق الأهدافِ التّربويّةِ المنشودةِ، إذ إنَّ سَعةَ العقلِ وحسنَ التّفكيــرِ وتنميــةَ اســتراتيجيّاتِ الطّالــبِ الإدراكيّةِ كفيلٌ بأنْ يُمكّنَه منَ التّعلّمِ على نحوٍ أفضل، وأنْ يجعلَ منه إنساناً مفكّرًا ناقدًا مبــدعًا مــاهرًا ومتعلّمًا وقادرًا على المساهمةِ في تحسينِ نوعيّةِ الحياةِ ورفاهيّةِ الشّعوبِ بعامّة.

ولعلَّ الاهتمامَ بتنميةِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ تزدادُ أهميّةً مع تقدّمِ العصرِ التّقنيِّ الّذي نعيشُ فيه، وظهــورِ تحدّياتٍ كبيرةٍ يتطلّبُ مواجهتُها امتلاكَ كمٍّ كبيرٍ منَ المعارفِ والمعلوماتِ، والمبادئِ والنظريّاتِ، بقــدرِ ما يتطلّبُ من مهاراتٍ واستراتيجيّاتٍ من أجلِ استخدامِها وتوظيفِها بالشّكلِ الصّحيحِ في حلِّ المشــكلاتِ الحياتيّةِ سواء أكانت تربويّةً، أمْ تعليميّةً، أمْ أكاديميّةً، أمْ اجتماعيّةً، أمْ صحيّةً، أمْ اقتصاديّةً وغيرَها مــن المجالاتِ المختلفةِ. وعليهِ فقد أصبحَ جلُّ اهتمامِ علماءِ التّربيةِ والتّعليمِ ينصبُّ على إعدادِ طالــبٍ قــادرٍ على مواجهةِ هذه التّحدّياتِ وحلِّ المشكلاتِ الّتي ترافقُها في كلِّ زمانٍ ومكانٍ، وهذا يتطلّبُ منه امتلاكُ مهاراتٍ عقليّةٍ متنوّعةٍ، وتوظيفِ استراتيجيّاتٍ إدراكيّةٍ مناسبةٍ لمحتوى المنهــاجِ الّــذي يدرسُــه تنقــلُ الطّالبَ من السّلبيّةِ إلى الإيجابيّةِ، ومنَ استظهارِ المعلوماتِ إلى تطبيقِها والاستفادةِ منهــا فــي حياتِــه

المستقبليّةِ سواء أكانتْ أكاديميّةً أم حياتيّــةً (Chu et al., 2017; Lestariet al., 2019; AlHariri, 2020).

ومع تطوّرِ العصرِ واتّساعِ دائرةِ الدّراساتِ والأبحاثِ في علمِ نفــسِ الإدراكِ، وعلــمِ التّعلــيمِ وكيفيّــةِ تصميمِه وتطويرِه وإدارتِه وتقويمِه بما فيه تصميم المناهجِ الدّراسيّةِ، بوصفِها المحتــوى الّــذي يــزوّدُ الطّالبَ بالمعرفةِ والمعلوماتِ المتخصّصةِ، فقد أصبحَ لِزامًا على نظامِ التّربيةِ والتّعليمِ أنْ يهــتمَّ بكيفيّــةِ تنميّةِ مهارات التّفكيرِ وتوظيفِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ (cognitive strategy) لدى المــتعلّمِ، وكيفيّــةِ استثارتِها بمنشّطات استراتيجيّات الإدراك (cognitive strategy activators) بما يكفــلُ اســترجاعَه للمعلوماتِ واستخدامَها والاستفادةَ منها في حياتِه سواء أكان ذلك عن طريق المنهجِ الدّراســيّ، أو عــن تدريسِ المعلّمِ، أو دراسةِ الطّالب؛ وما كلُّ ذلك إلّا مِن أجلِ تخريجِ طلبةٍ مفكّرينَ واعينَ متعلّمينَ ماهرينَ ومبدعين. ولكي تتمَّ هذه العمليّةُ على أحسنِ وجهٍ وأكملِه فقد حرصَ مُصمِّمو المناهجِ الدّراسيّةِ عالميًّــا على إعدادِ وتصميمِ مناهجٍ دراسيّةٍ وِفقَ أحدثِ ما توصّلتْ له نتائجُ الدّراساتِ في التّربيةِ وعلــمِ الــنّفسِ وخاصّةً في مجالِ علمِ نفسِ الإدراكِ، بحيث تتضمّنُ هذه المناهجُ منشّطاتِ اســتراتيجيّاتِ إدراكٍ تــؤدّي بالطّالبِ إلى الفهمِ والاستيعابِ، والتّحليلِ والتّنظيمِ، والتّطبيقِ والتّقويمِ، والتّفكيــرِ النّاقــدِ المبــدعِ وحــلِّ المشكلاتِ، ومن ثمّ إلى التّعلّمِ الصّحيحِ وتحقيقِ الأهدافِ التّعليميّةِ التعلّميّةِ المنشودةِ (الخوالــدة، 2006؛ دروزه، 2021أ؛ Weinstein & Mayer، 1983؛ Lestari et al.، 2019) وهذا لا يتمّ إلّا من خلالِ تحفيزِ عقلِ الطّالبِ، وإثارةِ عمليّاتِه العقليّةِ وذاكرتِه باستخدامِ أنماط منشّطاتٍ عقليّةٍ متنوّعــةٍ ومتعــدّدةٍ (cognitive strategy types) من مثلِ الأهدافِ التّعلّميّةِ، والأسئلةِ التّعليميّةِ، والقصــصِ التّشــويقيّةِ والمقارناتِ التّشبيهيّة، والتّلخيصات، وتدوين الملاحظاتِ، والتّخطيطِ تحتَ الأفكارِ...إلــخ مــن أنمــاطِ منشّطاتِ الإدراكِ، واستخدامِها بقوالبٍ وأشكالٍ متعدّدةٍ سواء أكانت سمعيّةً، أمْ رمزيّةً، أمْ بصريّةً...إلــخ من القوالبِ والأشكالِ الّتي قد تُستخدَم فيها المنشّــطةُ العقليّــةُ؛ مــع اعتبــارِ التوقيــتِ (timing of cognitive strategy activator) المناسبِ لاستخدامِها كأنْ يستخدمَها المعلّــمُ فــي بدايــةِ الحصّــةِ

الدّراسيّةِ، أو خلالِها، أو بعدَ الانتهاءِ منها؛ أو يضعَها مُصمّمُ المنهاجِ في مكان ما (position of cognitive strategy activator) في النّصّ: قبلَ النّصِّ المدروسِ، أو خلالِه، أم في نهايتِه كما في حالةِ المناهجِ الدّراسيّةِ في المدارسِ التّعليميّةِ. هذا إلى جانبِ أهميّة اعتبارِ النّظامِ التّعليميِّ (the instructional cognitive strategy systems) الّذي تُشتَق منه المنشّطةُ العقليّةُ: فيما كان نظامًا يعتمدُ على المعلّمِ في وضعِ المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ ليستخدمَها في تدريسِه، وعندَها يُعرف بنظامِ استراتيجياّتِ الإدراكِ المتضمَّنَةِ (embedded cognitive strategy)، أم نظامًا يُطلبُ فيه منَ الطّالبِ أنْ يضعَها، وعندَها يُعرفُ بنظامِ استراتيجيّةِ الإدراكِ المُنفصلةِ أو التّوليديّةِ (generative cognitive strategy system) (دروزه، 2020أ؛ دروزه، 2020ب).

والمنشّطاتُ العقليّةُ هذه على اختلافِ أنماطِها، وأشكالِها، ومواقيتِها، ومصادرِ اشتقاقِها، تُعرَّفُ بأنّها تلك المُعيناتُ الإدراكيّةُ الّتي تعتمدُ على الرّمزِ واللّغةِ في حثِّ المتعلّمِ على توظيفِ عمليّاتِه العقليّةِ المناسبةِ في أثناءِ تعلّمِه، وذلك بهدفِ جذبِ انتباهِ الطّالبِ لما يُراد تعلّمُه، وتسهيلِ استقبالِه للمعلوماتِ المدروسةِ، وتنسيقِها، وبرمجتِها في ذاكرتِه، واسترجاعِها لاحقًا عندَ الحاجةِ والاستفادةِ بشكلٍ أفضل وأسرع (دروزه، 2020أ؛ Mikeska et al.، 2017؛ Kane & Staiger، 2012؛ Baumert et al.، 2010).

ونظرًا لأهميّةِ هذه المنشّطاتِ الإدراكيّةِ في التّعلّمِ، فقد أصبحت تُعدُّ من إحدى الرّكائزِ الأساسيّةِ في تصميمِ المناهجِ وإعدادِها (Klieme et al., 2006)، حتّى إذا ما صُمِّمتْ هذه المناهجُ بالشّكلِ الصّحيحِ، فسوف تعملُ على تأمينِ التّعلّمِ الفعّالِ للطّالبِ بطريقةٍ عمليّةٍ مهاراتيّةٍ مقصودةٍ (BEYER, 1987; De Bono, 1985)، وبالتّالي فإنَّ موضوعَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وتضمينِها في المناهجِ الدّراسيّةِ قد نالَ مؤخّرًا اهتمامَ العديدِ منَ التّربويينَ الباحثينَ وخاصّةً بعدَ التّحوّلِ الملحوظِ عالميًّا من المدرسةِ السّلوكيّةِ إلى المدرسةِ الإدراكيّةِ لتحسينِ التّعلّمِ والتّعليمِ (البيايضة، 2022؛ دروزه، 1994، 2004،

2020أ؛ سلامة، 2017؛ عبد الغفــور، 2022؛ Ghafoor & Rabaia، 2022؛ .Escudero et al، 2019).

ولمّا كانَ تطويرَ العمليّةِ التّعليميّةِ ورفعَ جودتِها لا يتمّ أولًا إلّا عنْ طريقِ تصميمِ رؤية تعليميّــة فاعلــة (دروزه، 2021أ)، فقد أصبح من أبرزِ أهدافِ تصميمِ المناهجِ المعاصرةِ وتطويرِها، هو كيفيّة تنميتِهــا لمهاراتِ التّفكيرِ واستراتيجيّاتِ الإدراكِ عندَ الطّالبِ وذلكَ حتّى تساعدَ كلًّا من المعلّــمِ والطّالــبِ علــى التّعليمِ والتّعلمِّ بطريقةٍ أفضلَ وأكثرَ نجاعة (دروزه، 2020أ؛ السر، 2019).

ولما كانتْ مناهجُ اللّغةِ العربيّةِ في مدارسِنا العربيّةِ هي من أكثرِ المناهجِ الدّراســيّةِ الّتــي تحتــاجُ لأنْ تتضمّنَ المنشّطاتِ العقليّةَ، كون اللّغةُ العربيّةُ هي اللّغةُ الأمُّ لطلبتِنا العربِ، فإنّ تحفيزَ ذاكــرةِ الطّالــبِ ومساعدتِه لتوظيفِ عمليّاتِه العقليّةِ لا تتمّْ إلّا من خلالِ الاستخدامِ الصّحيحِ لهذهِ المنشّطاتِ، وذلكَ حتّــى يتعلّمَ الطّالبُ اللّغةَ بشكلٍ أفضلَ وأسرعَ وأعمقَ: قراءةً، وكتابةً، وقواعدًا، ومحادثةً، واستماعًا، وإمــلاءً (راجح، 1968)؛ وما كلُّ ذلكَ إلّا لأنَّ هناكَ علاقةٌ تبادليّةٌ لُزوميّةٌ بينَ اللّغةِ والتّفكيرِ؛ فاللّغةُ هي عاكسةُ التّفكيرِ وأدواتِه للخروجِ بالفكرةِ من الكمونِ إلى التّصريحِ (حمّاد، 1985)، ولها دور مُهــمّ فــي النّمــوّ الذهنيّ والفكريّ للفرد المتعلّم (عبد المختار و عدوي، 2011). عدا أنّها تُعدُّ من المهــاراتِ الأساســيّةِ الّتي يجبُ أنْ يكتسبَها الطّالبُ بشكلٍ جيّدٍ، وخاصّةً في المرحلةِ الابتدائيّةِ، إلى جانبِ مهــاراتِ العلــومِ والرّياضيّاتِ؛ ممّا يمنحُ منهجَ اللّغةِ العربيّةِ المتمثّلِ في الكتابِ المنهجيِّ المُقرّرِ، وبما يشتملُ عليهِ مــن معارفَ، وخبراتٍ، ومهاراتٍ مُنظّمَةٍ ومُنهجَةٍ، دورًا بالغَ الأهميّةِ في تعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ بشــكلٍ ســليمٍ (مسلم، 2008؛ ميعاري، 2014؛ وزارة التّربية والتّعليم، 2009؛ Johansson، 2007).

فضلًا عنْ أنَّ الكتابَ المنهجيَّ المقرّرَ هو دليلُ الطّالبِ ومرشدُه للدّراسةِ، ودليلُ المعلّمِ ومرشدُه للتّدريسِ، وهو الّذي يساعدَ كلًّا منهُما على التّعرّفِ على محتواهُ، والارتقاءِ بمهاراتِه، وتنظيمِ استراتيجيّاتِه، وتغذيةِ عقلِه بما يساعدُه على التّغلّبَ على المشكلاتِ الّتي تواجهُــه فــي دراســتِه وتدريسِــه (Jacobson &

كلُّ هذا، دعا التّربويينَ وواضِعي المناهجِ إلى الإقرارِ بأنَّ الكتابَ الدّراسيَّ هُو أحدُ (Doran, 1986 أهمِّ مركّباتِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ (الحديبي، 2019)، وخاصّةً لواضِعي مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ في بلادِنا العربيّةِ، وذلكَ لِما للّغةِ العربيّةِ من أهميّةٍ بالغةٍ في إكسابِ الطّالبِ المهاراتِ الأساسيّةِ للتّعلّمِ، وكونها لغةَ الإنسانِ العربيِّ الأمِّ الّتي تساعدُ في تعلّمِ الطّالبِ والتنبّؤِ بمستواهُ التّحصيليِّ على مدى سنواتِ دراستِهِ (حمداوي، 2022؛ الهاشمي وعطية، 2014). ناهيك عن أهميّتِها في حفظِ هُويّتِه الوطنيّةِ والقوميّةِ (الحديبي، 2019)، ومقدّمة لتطوّرِه المعرفيِّ والثّقافيِّ (Cummins, 2001). وهذه الأهميّةُ تزدادُ في المراحلِ الأساسيّةِ الابتدائيّةِ، كونُ اللّغةُ هي الرّكيزةَ الأساسيّةَ في إكسابِ الطّالبِ المهاراتِ اللّغويّةِ الأساسيّةِ، وخاصّةً لِمَن يتراوحُ عمرُهُ ما بينَ (6–12) عامًا، ممّا يساعدُهُ على اكتسابِ المهاراتِ اللّغويّةِ والتّعلّم بشكلٍ أسرعَ من الطّلبةِ الأكبرِ سنًّا، حتّى إذا ما اكتسبَ الطّالبُ هذه المهاراتِ اللّغويّةَ إلى جانبِ مهاراتِ العلومِ والرّياضيّاتِ، صلُح بناؤهُ التّعليميُّ كلُّه (خوالدة، 2014؛ سحتوت وجعفر، 2014)؛ ولا يمكن أنْ يتمَّ ذلكَ إلّا بوجودِ مناهجَ دراسيّةٍ فاعلةٍ أوّلًا من شأنِها أنْ تساعدَهُ على استثارةِ مهاراتِ التّفكيرِ عندَهُ، وتنميتها عن طريقِ تضمينِها لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الّتي تساعدُ الطّالبَ على استقبالِ المعلوماتِ، وتنسيقِها ومعالجتِها ومن ثمّ استرجاعها بشكلٍ أفضلَ وأسرعَ، وهذا ما يدفعُ المسؤولينَ التّربويينَ إلى ضرورةِ الاهتمامِ بتصميمِ مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ في ضوْءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومن ثمّ السّعيِ لتطويرِها وِفقَ معاييرٍ مُعاصرةٍ تعتمدُ على آخرِ الدّراساتِ المتعلّقةِ بكيفيّة خزنِ المعلوماتِ في الدّماغِ، واسترجاعِها بطريقةٍ صحيحةٍ والاستفادةِ منها (دروزه، 2020أ؛ السر، 2019؛ Lindsay & Norman، 2013). كلّ ذلكَ من أجلِ إعدادِ طلبةٍ مفكّرينَ، ومتعلّمينَ مدى الحياة، ومبدعينَ، وناقدينَ، وماهرينَ، وقادرينَ على مواكبةِ روحِ العصرِ بكلِّ ما فيهِ من تقدّمٍ علميٍّ وتقنيّ (Linda & Clement, 2023; AlHariri, 2020).

مُشكلة الدّراسة

إنّ التّحوّلَ الّذي طرأ على العلومِ التّربويّةِ والنّفسيّةِ، والانتقالَ من المدرسةِ السّلوكيّةِ إلى المدرسةِ الإدراكيّةِ في تفسيرِ عمليّاتِ التّعلّمِ، والاهتمامَ بنظريّةِ خزنِ المعلوماتِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ، جعلَ التّربويينَ أنْ يُركّزوا اهتمامَهم على استراتيجيّاتِ الإدراك، وزيادةِ البحثِ فيها، وكيفيّةِ استخدامِها؛ وذلك لتأمينِ عمليّةِ تعلّمٍ أفضلَ وأعمقَ وأشملَ وأسرعَ (دروزه، 1994). ونظرًا لهذا التّحوّلِ، فقدْ طرأ تغيّرٌ على مفهومِ عمليّةِ التّعليمِ وتصميمِ المناهجِ بخاصّة، حيث أخذَ الجميعُ ينظرُ إلى أهميّةِ تصميمِ المناهجِ الدّراسيّةِ وإعدادِها في ضوْءِ مبادئِ المدرسةِ الإدراكيّةِ ونظريّةِ خزنِ المعلوماتِ المتعلّقةِ باستراتيجيّاتِ الإدراكِ ومنشّطاتِها (دروزه، 2020أ؛ Driscoll & Gagne، 1988). وعلى الرّغم من هذا التّحوّل عالميًّا، فإنّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في بلادنا لم تحقّق بعد أفضلَ النّتائج التّعلميّة المنشودة، وما زالت تواجه الكثيرَ من التّحدّيات في تخريج متعلّم على مستوى عالٍ من العلم والمعرفة واكتساب المهارات، بسبب قلّة اعتبار تضمين منشّطات الإدراك في المنهج الدّراسيّ. وممّا يؤكّد ذلكَ، ما خلصت إليه دراساتٌ عديدةٌ بناءً على نتائج الاختبارات الدّوليّة مثل "بيزا" "PISA" وتيمز "TMSS" (العربي، 2022؛ Ugen & Fischbach، 2017) مفادها أنّ الضّعفَ الّذي يشوب العمليّةَ التّعليميّةَ التّعلّميّةَ يعود لأسبابٍ عدّة منها عدم اعتبار مّصمّمي المناهج لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي من شأنها أنْ تُحفّزَ ذاكرةَ المتعلّم على الانتباه للمحتوى المُتعلَّم، ومعالجته، وخزنه في الذّاكرة طويلة الأمد، ومن ثمّ استرجاعه بشكل صحيح. وهذا ما أكدّ عليه "نورمان" Norman كما ورد عند (Weinstein & Mayer, 1983, p. 3) بقوله: "من الغريبِ أنّنا نتوقّع من الطلّاب أنْ يتعلّموا، ولكنّنا نادرًا ما نعلّمهم كيف يفكّرون وكيف يتعلّمون". علاوةً على أنّ معظمَ واضعي المناهج لم يُراعوا لحدّ الآن الاستفادةَ ممّا أسفرت عنه نظريّات التّعلّم والتّعليم وعلم نفس الإدراك من مبادئ ونظريّات في عمليّة إعداد وتصميم هذه المناهج (Haagen-Schtzenher & Hopf, 2020) حيث تشير آخِرُ الدّراسات التّربويّة إلى أنّ المناهجَ الدّراسيّةَ ما زالت تفتقرُ في مضمونِها إلى منشّطات استراتيجيّات الإدراك، وحتّى وإنْ جاء

بعضُها، فإنّها ترِدُ بطريقةٍ عشوائيّةٍ غير مقصودة دون معرفة بالهدف الّتي جاءت من أجله، أو الوظيفة الّتي ستحقّقها (إلياس وآخرون، 2014؛ Boholano، 2017).

ولمّا كانت مناهج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، وخاصّة داخلَ الخطّ الأخضر لفلسطينيّي ال (48)، وِفقَ ما لاحظته الباحثةُ خلال خبرتها الطّويلة الّتي نافت الخمسةَ وعشرين عامًا في تدريس هذه المناهج قد تتسِم بالسّطحيّة في عمليّة تصميمِها، وقد تُعاني من قصور في اعتبار منشّطات استراتيجيّات الإدراك كوسائل إدراكيّة مُعينة، سواء من حيث نَمط المنشّطات، أو شكلها، أو مكانها في المحتوى المدروس، أو مصادر اشتقاقها، ممّا قد يكون له الأثر السلبيّ على عمليّة تعلّم طلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر كما بيّنته الاختباراتُ الدوليّة (العربي، 2022؛ Ugen & Fischbach، 2017)؛ لذا فإنّ الدّراسةَ الحاليّةَ تهدفُ إلى تحليل محتوى الكتاب المنهجيّ المقرّر اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة المُتّبعة في وزارة التّربية والتّعليم داخلَ الخطِّ الأخضرِ الفلسطينيّ (48)، والتعرّف على مدى تضمّنِها لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك من حيث: نمطها، ومكانها في المحتوى المدروس، والشّكل أو القالب الّتي تظهر عليه، والنّظام التّعليميّ الّذي تُشتَق منه (دروزه، 2020أ)؛ ومن ثمّ تقديم رؤيّة مستقبليّة لمحتوى الكتاب المنهجيّ المقرّر لتدريس اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك، وذلك لِما لهذه المنشّطات من أثرٍ في تحسين ذاكرة المتعلّم سواء أكان في مرحلة استقبال المعلومات، أو معالجتها، أو خزنها، أو استرجاعها، ومن ثمّ توسيع مداركه، وتحسين مستوى تعلّمه على مستويّات التّعلّم كافّة من تذكّر، وفهم، وتحليل، وتنظيم، وتركيب، وتطبيق، وتقويم، وإبداع، وصولًا إلى إدراك الإدراك (دروزه، 2020ب).

أسئلةُ الدّراسة

تسعى الدّراسةُ الحاليّةُ للإجابةِ عن الأسئلةِ التّالية:

1. السّؤال الرّئيس الأوّل: "ما الدّرجة العامّة لتوفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمُعتمَد لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ، بغضِ النّظرِ عن نمطِها، أوْ مكانِها، أوْ القالبِ الّتي تظهرُ فيهِ، أوْ النّظامِ التّعليميّ الّذي تصدرُ عنه؟"
2. السّؤال الفرعيّ الأوّل للدّراسةِ: "ما الدّرجة العامّة لتوفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي يتضمّنها الكتابُ المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمُعتمَد لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ لكلّ نمط؟"
3. السّؤال الثّاني الفرعيّ للدّراسةِ: "ما الدّرجة العامّة لمكانِ ظهورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ (قبل، وخلال، وبعد) في الكتابِ المَنهجيِّ المُقرّرِ للّغةِ العربيّةِ لطلبةِ الصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48)، بفصليْه ووحداتِه، مُعبّرًا عنها بالتّكراراتِ، والنّسبِ المئويّةِ، والتّقديرِ العامّ؟"
4. السّؤالِ الفرعيِّ الثّالثِ للدّراسةِ: "ما الدّرجةُ العامّةُ للأشكالِ أو القوالبِ الّتي تظهرُ فيها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، سواء ما ظهرَ منها بقالبٍ رمزيٍّ، أو بصريٍّ، أو سمعيٍّ، أو ما جمعَ بينها، مُعبّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها؟"
5. السّؤال الفرعيّ الرّابع للدّراسةِ: "ما الدّرجةُ العامّةُ للنّظامِ التّعليميِّ الّذي تصدرُ عنهُ منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ المقررِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، سواء أكانت من وضعِ مؤلّفِ المنهاجِ المقُرَّرِ كنظامٍ تعليميٍّ مُتضمّنٍ، أو من وضعِ الطّالبِ خلالَ دراستِه لمحتوى المنهاجِ كنظامٍ تعليميٍّ توليديٍّ مُنفصلٍ مُعبَّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها؟"

6. السّؤال الرّئيس الثّاني: ما الرؤية المستقبليّة المقترحة لتصميم كتب اللّغة العربيّة المقرّرة للمرحلة الابتدائيّة لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر باعتبار منشّطات استراتيجيّات الإدراك في ضوء نتائج هذه الدراسة؟

أهدافُ الدّراسة

هدفت الدّراسةُ إلى تحليلِ محتوى الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ للطّلبة الفلسطينيين داخلَ الخطِّ الأخضر والمعروفين بعرب ال (48)، وذلك للتّعرّف على:

1. الدّرجة العامّة لتوفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ، بغضِ النّظرِ عن نمطِها، أوْ مكانِها، أوْ القالبِ الّتي تظهرُ فيهِ، أوْ النّظامِ التّعليميّ الّذي تصدرُ عنه.
2. الدّرجة العامّة لتوفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي يتضمّنها الكتابُ المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ لكلّ نمط.
3. الدّرجة العامّة لمكانِ ظهورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ (قبل، وخلال، وبعد) في الكتابِ المَنهجيِّ المُقرَّرِ للّغةِ العربيّةِ لطلبةِ الصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48)، بفصليْه ووحداتِه، مُعبّرًا عنها بالتّكراراتِ، والنّسبِ المئويّةِ، والتّقديرِ العامّ.
4. الدّرجةُ العامّةُ للأشكالِ أو القوالبِ الّتي تظهرُ فيها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، سواء ما ظهرَ منها بقالبِ رمزيٍّ، أو بصريٍّ، أو سمعيٍّ، أو ما جمعَ بينها، مُعبّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها.

5. الدّرجةُ العامّةُ للنّظامِ التّعليميِّ الّذي تصدرُ عنهُ منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، سواء أكانت من وضعِ مؤلّفِ المنهاجِ المقُرَّرِ كنظامٍ تعليميٍّ مُتضمّنٍ، أو من وضعِ الطّالبِ خلالَ دراستِه لمحتوى المنهاجِ كنظامٍ تعليميٍّ توليديٍّ مُنفصلٍ مُعبَّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها.
6. الرّؤية المستقبليّة المقترحة لتصميم كتب اللّغة العربيّة المقرّرة للمرحلة الابتدائيّة لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر باعتبار منشّطات استراتيجيّات الإدراك في ضوء نتائج هذه الدّراسة.

أهميّةُ الدّراسة

الأهميّةُ النّظريّةُ للدّراسة

تستمدّ هذه الدّراسةُ أهميّتَها النّظريّة من أهميّة الكتاب المنهجي المقرّر الّذي تتناوله، لتدريس اللّغة العربيّة، بوصفها لُغة الأمّ عندَ الأمّة العربيّة بما فيهم عرب فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، وكونها من المهارات الأساسيّة الّتي لها تأثير على تعلّم المتعلّم اللّاحق وتحصيله لكافّة المواضيع التّعليميّة الأخرى (حمداوي، 2022؛ الهاشمي وعطية، 2014) وخاصّةً أنّه في المراحل الابتدائيّة الّتي يكون فيها المتعلّم في سنّ النموّ والتعلّم، ومُتعطّشًا لكلّ ما يُعطى له من معلومات ومهارات واكتساب المعرفة. علاوةً على أنّ اللّغة بشكل عامّ وعمليّة التّفكير هما عمليّتان مُتلازمتان، إذ يعتمد التفكيرُ على اللّغةِ في تفعيل مُختلف العمليّات الذّهنيّة وخاصّةً ذات المستويات العُليا كالفهم والتّفكير النّاقد والإبداع وحلّ المشكلات (حمداوي، 2022)؛ وهذا يقودُنا للاهتمام بتدريس مهارات اللّغة العربيّة من خلال الكتاب المنهجيّ المُقرّر الّذي يبيّن الطريقَ للمعلّمِ ماذا عليه أنْ يدرِّسَ، وللمتعلّم ماذا عليه أنْ يتعلَّمه (خوالدة، 2014؛ سحتوت وجعفر، 2014). فضلًا عن الحضور المهيّمن للكتاب المنهجيّ المُقرّر في

العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث يقضي الطلبة (70% – 90%) من وقتهم في الفصول الدّراسيّة وهم يتعاملون مع هذا الكتاب (Wade, 1993)

والأكثر، هو أنّ الدّراسةَ الحاليّةَ تتناول موضوعًا يُعَدّ من أحدث الموضوعات المُتداولة عالميًّا في مجال علم نفس الإدراك وخاصّةً بعد التّحوّل الّذي شهِده علمُ النّفس من المدرسة السّلوكيّة إلى المدرسة الإدراكيّة ونظريّة خزن المعلومات في تفسير تعلّم الطّالب (دروزه، 1994)، ألا وهو موضوع "منشّطات استراتيجيّات الإدراك" وكيفيّة تضمينها في المنهاج، وذلك بهدف تخريج طالب مفكّر، مبدع، مستقلّ، وقادر على التّعلّم الذّاتيّ وضبط عمليّة تعلّمه (دروزه، 2020أ)، وهذا يُعَدّ أحدُ أهمّ أهداف نُظم التّربية والتّعليم في القرن الحادي والعشرين المتعلّقة بكيفيّة تعليم الطّالب كيف يتعلّم، وكيف ينشّط عمليّاته العقليّة في أثناء تعلّمه، سواء بوضْعِ مُصمّم المنهاج أو المعلّم لهذه المنشّطات العقليّة كاستراتيجيّة أدارك مُتضمّنَة، أو بتوجيه الطّالب لاشتقاقها بنفسه بما يتناسب وطريقة تفكيره وتعلّمه كاستراتيجيّة إدراك مُنفصِلة.

الأهميّةُ العمليّةُ للدّراسة

تكمنُ الأهميّةُ العمليّةُ لهذه الدّراسةِ في أنّها تعطي صنّاعَ القرار، ومُصمّمي المناهج والكتب الدراسيّة المُقرَّرة في قسم التّربية اللّغويّة في وزارة التّربية والتّعليم في القدس داخل الخطّ الأخضر المتعلّقة بالطّلبة الفلسطينيين، صورةً تحليليّةً وصفيّةً تقييميّةً لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة المُقرّر للصّفّ السّادس الابتدائيّ في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك؛ ممّا قد يسهم في وقوفهم على مواطن القوّة والضّعف فيه، ولفت انتباههم إلى ضرورة تعديل وتطوير محتوى هذا الكتاب وكتب أخرى لمراحل تعليميّة أخرى في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك بهدف إثرائِها والارتقاءِ بجودتِها بما يتناسب مع متطلّبات العصرِ ومهاراتِ القرنِ الواحدِ والعشرين.

من ناحيةٍ أخرى، ستقدّم هذه الدراسةُ رؤيةً مستقبليّةً لتصميمِ محتوى الكتبِ المنهجيّة المقـرّرة لتـدريس اللّغةِ العربيّةِ للمرحلة الابتدائيّة –اعتمادًا على الدّراسة الحاليّة– فـي ضـوء منشّـطات اسـتراتيجيّات الإدراك سواء من حيث نمطها، أو مكانها (توقيتها) من النّصّ المدروس، أو الشّكل (القالب) الّذي تظهر عليه، أو المصدر الّذي تُشتَق منه؛ ممّا قد يُسهم في تحسينِ عمليّتـيْ الـتّعلّم والتّعلـيم بشـكلٍ أفضـل (Haagen-Schtzenher & Hopf, 2020)، وتحقيق الأهداف التّعليميّة التّعلّميّة بطريقةٍ أكثـر ثـراءً وتأثيرًا، وإلاّ ستبقى هذه العمليّةُ ضحلةً، واهيةً، ناقصةً، وعاجزةً عن تحقيق الأهدافِ الّتي وُضعت مـن أجلِها كما يجب أنْ تكون (دروزه، 2020أ).

حدودُ الدّراسة

اقتصرت هذه الدّراسةُ على:

- تحليل محتوى كتاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ المنهجيّ المُقرَّر لطلبة فلسـطينيّي ال (48) داخـل الخطّ الأخضر والموسوم بكتاب "العربيّة لُغتنا"، الصّادر عن (مركز التّكنولوجيا التّربويّة [مطـاح]، 2014) والمُصادَق عليه من قِبل وزارة التّربية والتّعليم في القدس، كمُقرَّر مُعتمَد لتـدريس اللّغـة العربيّة. ويقتصر تحليل محتوى الكتاب على كتاب المعلّم دون دليل المعلّم لأنّ الجهة القائمة علـى تصميم الكتاب لم تضع دليلا للمعلّم.
- تحليل محتوى الكتاب المنهجيّ المُقرَّر من حيث مدى تضمّنِه لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وِفقَ: نمطها، ومكانها، والشّكل أو القالب الّذي تظهر عليه، ومصادر اشتقاقها.
- الحدّ الزّمانيّ الّذي أُجريَت فيه الدّراسةُ ألا هو العامّ الدّراسي 2023–2024.

مُصطلحاتُ الدّارسة

استراتيجيّاتُ الإدراك (Cognitive Strategies): تُعرّف بأنّها عبارةٌ عن العمليّاتِ العقليّةِ الّتي يوظّفها المتعلّم في أثناء تعلّمِه وسعيه لاكتسابِ المعلومات، بهدفِ تذكّرِها وفهمِها وتحليلِها وتنظيمِها وتركيبِها وتطبيقِها وتقويمِها وحلِّ المشكلاتِ المتعلّقةِ بها (Reigeluth & Darwazeh, 1982).

منشّطات استراتيجيّات الإدراك (Cognitive Strategy Activators): تعرّف بأنّها عبارةٌ عن مُعيناتٍ عقليّةٍ تعتمدُ على الرّمزِ واللّغةِ والأشكالِ والخرائطِ الّتي من شأنِها أنْ تساعدَ ذاكرةَ المتعلّمِ على استثارةِ العمليّاتِ العقليّةِ الّتي يوظّفها في أثناء التّعلّم، إمّا بهدفِ الانتباه للمعلوماتِ واستقبالِها، أو معالجتِها وتنسيقِها، أو خزنِها واسترجاعِها، كالأسئلة التّعليميّة على سبيل المثال، وتعرف باسم المنشّطات العقليّة أيضًا (دروزه، 2020أ؛ Baumert et al., 2010; Kane & Staiger, 2012; Mikeska et al., 2017).

الكتاب المنهجيّ: (Textbook) يُعرّف بأنّه عبارةٌ عن وثيقةٍ مطبوعةٍ تحتوي على المعلوماتِ المُراد تدريسِها للطّلبة، سواء أكانت على شكلِ رموزٍ، أو أرقامٍ، أو معادلاتٍ، أو بياناتٍ، أو صورٍ، أو خرائط، أو رسومٍ توضيحيّةٍ تتصلُ بالموضوعِ المدروسِ المضغوطِ بيْن دَفتيْ كتابٍ أو مُجلّد (صبري، 2010).

تحليل محتوى الكتاب المنهجيّ (Curriculum Content Analysis): تُعرّف بأنّها ذلك الأسلوب أو الإجراء الّذي يتمّ بوساطتِه فحصٌ شاملٌ لِمحتوى الكتابُ المقرّرُ من أفكارٍ، ومعلوماتٍ، ومعرفةٍ، وخبراتٍ، وأنشطةٍ، وسُلوكاتٍ، ومنشّطاتٍ عقليّةٍ وأسئلةٍ تقويميّةٍ وغيرها من المعلوماتِ التّفصيليّةِ المُراد تعليمها للطّلبة وِفقَ وحدةِ تحليلٍ معيّنة، إما بهدفِ إعادةِ تنظيمِها، أو التّعرّفِ على النّقصّ الّذي يعتريها، ومن ثمّ تطويرها (دروزه، 2021أ).

المرحلةُ الابتدائيّةُ في نظامِ التّربيةِ والتّعليمِ داخلَ الخطّ الأخضر (The primary stage in the education system within the Green Line territories): هي إحدى المراحل التّعليميّة وِفقَ

تصنيفِ نظامِ التّعليمِ داخلَ الخطِّ الأخضر الّذي يضمّ التّعليمَ الابتدائيَّ، والتّعليمَ المتوسّطَ / الإعداديَ، والتّعليمَ الثّانوي. وهي مرحلة تضمّ الصّفوفَ السّتّةَ الأولى من الصّفِّ الأوّلِ وحتّى السّادس، ويتراوح متوسّطُ أعمارِ الطّلبةِ فيها ما بين (12–6) عامًا، ويكون التّعليم فيها إلزاميًّا (ويكيبيديا، 2023).

فلسطينيّو داخلَ الخطِّ الأخضر: (Palestinians within the Green Line) هم جزءٌ أصيلٌ منَ الشّعبِ العربيِّ الفلسطينيِّ، وهم جزءٌ من سكانِ فلسطين التّاريخيّة، الّذين بقوْا في قُراهم ومدنِهم، وحافظوا على كيانِهم وهويّتِهم الوطنيّةِ، ومرتبطون عاطفيًّا وثقافيًّا وتاريخيًّا بالوطنِ العربيِّ (Amara, 1999; & Mari, 2008 Amara).

القسم الثّاني: الخلفيّة النّظريّة

توصَفُ الحياةُ بأنّها في تطوّرٍ مستمرٍّ، ولعلّ التّطوّرَ المعرفيَّ والتكنولوجيَّ يُعدّ أبرزُها، وهو ما يميّزُ هذا العصر الّذي نعيش فيه، عصر المعرفة والتّكنولوجيا (Binkley et al., 2012; Chu et al., 2017)، عصر تنوّع المهارات البشريّة والكفاءات والذّكاء والإبداعات وحلّ المشكلات، وذلك بما يمتلكُ الإنسانُ من مهارات عقليّة عُليا واستراتيجيّات عقليّة فوقَ معرفيّة تمكّنُهُ من اكتساب هذه المهارات (Dede, 2010; AlHariri, 2020). وهذه الاستراتيجيّات العقليّة دائمًا ما تحتاج إلى تحفيز واستثارة بمنشّطات تُعرَف بمنشّطات إدراكيّة مُعينَة وخاصّةً في المراحل الدّراسيّة من الصّفّ (12–1) (دروزه، 1991، 2020أ، 2020ب؛ Darwazeh & Reigeluth، 1982). ولعلّ تنميةَ استراتيجيّات الإدراك هذه وتحفيزها بالمنشّطات الإدراكيّة المُعينَة المناسبة في أثناء العمليّة التّعليميّة، وإعداد الكفاءات والمهارات يعدّ حاجةٌ مُلِحّةٌ في هذا العصرِ المعلوماتيّ التّقنيّ المتطوّر في كلّ دولِ العالمِ وخاصّةً الدّول النّاميّة منها (Lestari et al., 2019).

ولكن السّؤالَ الّذي يطرحُ نفسَه لدى التّربويين، والمعلّمين، وواضعي المناهجِ الدّراسيّةِ، ومُدراء المدارسِ، والمشرفين التّربويين، ما مفهومُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وما هي المنشّطاتُ العقليّةُ الّتي تحفّزُها؟

مفهومُ استراتيجيّات الإدراك (cognitive strategy)

لكي نُعرِّفَ مفهومَ استراتيجيّات الإدراك لا بدّ أنْ نُعرِّفَ أولًا ما هو الإدراكُ وما هي عمليّاتُه، فالإدراك يُعرَّف بأنّه عمليّة عقليّة بشريّة، وهو يُعدّ أهمّ مفاتيح عمليّة التّعلّم ووسيلته الفعّالة، حيث إنّ عمليّة التّعلّم تتطلّب إدراكًا فعّالًا للموادّ المُتعلّمَة، وهي تحتاج إلى توظيف استراتيجيّات إدراك، لكي تحصلَ بالشّكل الصّحيح بما يضمن خزنَ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة (أبو شريخ، 2008؛ الفوري وآخرون، 2015؛ العتوم وآخرون، 2011).

وإذا ما نظرنا إلى استراتيجيّات الإدراك لُغةً نراها تتكوّن من كلمتين: كلمة إستراتيجيّة وتعني الطّريقة، أو الأسلوب، أو الوسيلة، أو الآليّة، أو العمليّة، أو الأداة الّتي تُستخدَم لأداء عمل مُعيّن؛ وكلمة إدراك وتعني المعرفة، أو الاستيعاب، أو التّبصّر، أو الرّؤيا الّتي تنجُم عن استخدام هذه الأداة أو عن توظيف هذه العمليّة (دروزه، 2020أ)، وكما يقول "ويست" (West et al., 1991)فالإدراك هو القدوم إلى المعرفة (Coming to Know).

وبهذا المعنى فاستراتيجيّات الإدراك هي ما تقوم به ذاكرةُ المتعلّم من عمليّاتٍ عقليّةٍ في أثناء معالجةِ المادّةِ الدّراسيّةِ، كالتّخيّلِ، والاستظهارِ، والتّحليلِ، والتّنظيمِ، والرّبطِ، والاستنتاجِ، والتّطبيقِ، والتّقويمِ، وحلِّ المشكلات؛ بهدفِ الوصولِ إلى الفهمِ والتّبصّرِ والرّؤيا، ومن ثمّ التّعلّم بالشّكل الصّحيح (Reigeluth & Darwazeh, 1982). واستراتيجيّات الإدراك هذه تختلف من فردٍ لآخر، ممّا يجعل المتعلّمين مُتفاوتين في مستوى فهمِهم وتعلّمِهم وإدراكِهم (دروزه، 2020أ). في حين يرى تربويّون آخرون أمثال "جانيه ودريسكول" (Driscoll & Gagne, 1988) أنّ استراتيجيّاتِ الإدراك هي عبارةٌ عن قدراتٍ عقليّةٍ تُمكِّن المتعلّمَ من ضبطِ عمليّةِ تعلّمِه والتّحكّمِ بها، وهُم بهذا ينظرون إليها على أنّها عمليّةُ إدراكِ الإدراك، أو التّفكير بالتّفكير، وهذا ما يُعرَف باستراتيجيّاتِ الإدراكِ فوق المعرفيّة (Meta-Cognitive Strategies).

كما أنّ استراتيجيّاتِ الإدراكِ هذه تتفاوتُ في مستوى صُعوبتِها وِفقَ مستوى العمليّةِ العقليّةِ الّتي تُوظَّفُ في أثناء التّعلّمِ من حيث درجةِ الصّعوبة. ولتوضيح درجةِ الصّعوبةِ هذه فقد وضع التّربويّون تصنيفاتٍ مختلفةً توضِّح مستوى العمليّاتِ العقليّةِ وكيفيّةِ تسلسلها من الأسهلِ إلى الأصعب. ومن أشهرِ هذه التّصنيفاتِ التّربويّةِ ما عُرِف بتصنيفِ "بلوم" (1956)، حيث ذكر فيه ستّ عمليّاتٍ عقليّةٍ يقوم بها المتعلّمُ في أثناء عمليّةِ التّعلّم، تتسلسلُ بطريقةٍ هرميّةٍ تراكميّةٍ من السّهل إلى الصّعب ابتداءً بعمليّةِ التّذكّر، ثمّ الفهم، فالتّطبيق، فالتّحليل، فالتّركيب، وُصولًا إلى عمليّةِ التّقويمِ والّتي يعتبرهُا بلوم أصعبَ العمليّاتِ العقليّة. وهناك أيضًا تصنيفُ "جانيه" (1959) الّذي افترضَ فيه عدّةَ عمليّاتٍ عقليّةٍ تتسلسلُ وِفقَ مستوى صعوبتِها بطريقةٍ هرميّةٍ ابتداءً بعمليّةِ التّمييز، ثمّ إدراك المفاهيمِ الماديّة، فالمفاهيم المجرّدة، فالمبادئ، فالقوانين، فعمليّة حلّ المشكلات، وصولًا إلى أعلى العمليّاتِ العقليّةِ ألا وهي اشتقاق القوانين العُليا. وفي الثّمانينات من القرنِ الماضي وضعَ "دافيد ميرل" (Merrill, 1983) تصنيفًا، ولكن باعتبارِ نمطِ المحتوى التّعليميّ المدروسِ يتضمّنُ أربعَ عمليّاتٍ عقليّةٍ تتدرّجُ وِفقَ مستوى صعوبتِها ابتداءً من تذكّرِ المعلوماتِ الخاصّة، فتذكّر المعلوماتِ العامّة، فتطبيق المعلومات العامّة، وأعلاها اشتقاق المعلومات العامّة. ولعلّ أحدثَ هذه التّصنيفات لحدِّ الآنَ، تصنيفُ "دروزه" (دروزه، 2020أ؛ Darwazeh et al.، 2022؛ Darwazeh & Branch، 2015؛ Darwazeh، 2016) والّتي عدّلت فيه تصنيفَ "أندرسون" المُعدَّلَ لتصنيفِ "بلوم"، حيث غيّرتْ في طريقةَ التّسلسلِ للعمليّاتِ العقليّةِ وأضافتْ عليها لتصبحَ عشرة عمليّات عقليّة تتسلسلُ بطريقةٍ هرميّةٍ تراكميّةٍ من السّهلِ إلى الصّعبِ ابتداءً من تذكّرِ المعلوماتِ الخاصّةِ، فتذكّر المعلومات العامّة، فعمليّة الفهم، فالتّحليل، فالتّنظيم، فالتّركيب، فالتّطبيق، فالتّقويم، فالإبداع، وأعلاها وأعقدها عمليّة إدراك الإدراك.

هذه التّصنيفات الّتي تعكسُ العمليّاتِ العقليّةَ الّتي يُوظِّفُها المتعلّمُ في أثناء التّعلّمِ، جاءتْ بهدفِ إرشادِ المعلّمين لكيفيّةِ وضعِ الأهدافِ التّعلميّةِ بما يتّفقُ وتسلسلَ هذه العمليّاتِ العقليّةِ من السّهلِ إلى الصّعبِ، ومن المُتطلَّبِ السّابق إلى اللّاحق بطريقةٍ هرميّةٍ تراكميّةٍ؛ ولإرشادِ واضعي المناهجِ الدّراسيّةِ وغيرهم

من المدرّبين، والمشرفين التّربويّين، والمهنيّين كيف عليهم أنْ ينظِّموا محتوى المادّةِ التّعليميّةِ المدروسةِ بما يتّفقُ وتدرُّج هذه العمليّاتِ العقليّةِ بطريقةٍ هرميّةٍ، وبما يتّفقُ ووظيفة الذّاكرةِ البشريّةِ في استقبالِها للمعلوماتِ، ومعالجتِها، وخزنِها، وذلك حتّى يستطيعَ الطّلبةُ أنْ يتعلّموها ويسترجعوها ويطبّقوها في حياتِهم العمليّة.

وبِغضِ النّظرِ عن العمليّاتِ العقليّةِ الّتي يوظّفُها المتعلّمُ في أثناءِ التّعلّمِ، فهي جميعُها بحاجةٍ إلى منشّطاتٍ عقليّةٍ لتحفّزَها وتنشّطَها سواء في مرحلةِ استقبالِ المعلوماتِ وإدخالِها، أو لدى معالجتِها وتنسيقِها، أو خزنِها واسترجاعِها، ومن ثمّ للاستفادةِ منها وقتَ الحاجةِ، ولكن السّؤالَ الّذي يطرحُ نفسَه هنا، فما المقصودُ بمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وما هي أنماطُها، وما المكانُ والوقتُ المناسبُ الّذي يجبُ أنْ تُستخدَمَ فيه، وما القالبُ أو الشّكلُ الّذي يجبُ أنْ تكونَ عليه، وما هو النّظامُ التّعليميُّ لّذي تُشتَقُّ منه؟

مفهوم منشّطات استراتيجيّات الإدراك (cognitive strategy activators)

تُعرّفُ منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وهي ما تعرف أيضًا باسم (المنشّطات العقليّة) بأنّها عبارةٌ عن وسائل إدراكيّة مُعينة تعتمدُ على الرّمزِ واللّغةِ والشّكلِ والصّورةِ، في استثارتِها للعمليّاتِ العقليّةِ، ووظيفتها تتركّزُ في حثِّ المتعلّمَ على توظيفِ عمليّاتِه العقليّةِ في أثناءِ تعلّمِه، من أجلِ إدخالِ المعلوماتِ إلى الذّاكرةِ، أو لدى معالجتِها وتنسيقِها، أو لدى استرجاعِها واستخراجِها منَ الذّاكرةِ (دروزه، 1991، 2020أ) للاستفادةِ منها في حياتِه. في حين ينظرُ إليها جروان (1999) بأنّها عبارةٌ عن نشاطاتٍ تعليميّةٍ تعلّميّةٍ هدفُها تنميةُ المهاراتِ العقليّةِ، وهي تختلفُ في مفهومِها عن الأنشطةِ التّربويّةِ الصّفيّةِ الّتي تُستخدَمُ في غرفةِ الصّفِّ أو المدرسةِ. ووظيفةُ هذه النّشاطاتِ العقليّةِ هي تحفيز المتعلّمين على التّفكيرِ المُتشعِّبِ واستخدامِ العمليّاتِ العقليّةِ، للرّبطِ بينَ المعلوماتِ المُتعلَّمَةِ الجديدةِ والمعلوماتِ السّابقةِ لدى المتعلّمِ، والتّشديد على توليدِ معرفةٍ جديدةٍ. في حين نظرَ إليها (Reigeluth & Darwazeh,

(1982 بأنّها عبارةٌ عن وسائل إدراكيّة مُعِينة يقدّمها المعلّمُ للمتعلّمِ لتحثَّهُ على توظيفِ العمليّةِ العقليّةِ المناسبةِ في أثناءِ تعلّمِه، وعندها تُسمَّى منشّطاتُ استراتيجيّةِ الإدراكِ المُتضَمّنَة، أو يتركُ المعلّمُ له حريّةَ توظيفِ ما يشاءُ من عمليّاتٍ عقليّةٍ تؤدّي إلى فهمِه واستيعابِه ومن ثمّ التّعلّم، وعندها تُسمَّى منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ المُنفصِلة أو التّوليديّة.

أمّا الباحثة فتُعرِّفها بأنّها كافّةُ المنشّطاتِ العقليّةِ الّتي يمكنُ استخدامُها في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ بأبعادِها الأربعة: نمطها، وتوقيتها، وشكلها، ومصدر اشتقاقها، بهدفِ استثارةِ العمليّاتِ العقليّةِ للطّالبِ ومساعدتِه على التّعلمِ من مثلِ الأهدافِ التّعليميّةِ، والمقدّماتِ أو التّمهيدِ، والأسئلةِ التّعليميّةِ، والصّورِ الحسيّةِ، ورؤوسِ الأقلامِ، والتّخيّلاتِ/ الصّور الذّهنيّة، والتّعليماتِ والإرشاداتِ، والجُملِ والعناوين، والقصصِ التّشويقيّةِ، والمقارناتِ التّشبيهيّةِ، ومنظومةِ المعلوماتِ، وخارطةِ المعلوماتِ، وإعادةِ الصّياغةِ، والمُلَخّصاتِ، والتّلخيصاتِ، والّتي استعانتْ بها في بطاقةِ تحليلِ المحتوى لهذه الرّسالة؛ وذلك لفحصِ درجةِ تضمّنِها باعتبارِ أبعادِها الأربعةِ في كتابِ اللّغةِ العربيّةِ المنهجيِّ المُقرَّرِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضر. هذه المنشّطاتُ الّتي اعتمدتْها الباحثةُ فقد عُرِّفَت في الأدبِ التّربويّ من قِبَلِ الباحثين الدّارسين كالتّالي:

تعريفاتُ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك وِفقَ أنماطِها (type of cognitive strategy)

هناكَ عدّةُ أنواعٍ من منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الّتي استخدمَها التربويّون في دراساتِهم لتحفيزِ العمليّاتِ العقليّةِ للمتعلّم بهدفِ تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ لديْه. وهذه الأنواعُ تتنوّعُ بتباينِ المتغيّراتِ الموجودةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ كتنوّعِ: المواقف والظّروف التّعليميّة، والهدف التّعلميّ المُراد تحقيقه، وخصائص المتعلِّم، وأنماط المحتوى التّعليميّ المُراد دراسته، والمكان الّذي توضع فيه في المنهجِ التّعليميّ/ الوقت الّذي تستخدمُ فيه أثناءِ العمليّةِ التّعليميّةِ، وتنوّع العمليّاتِ العقليّةِ الّتي توظّفُها الذّاكرةُ (دروزه، 2020أ، 2020ب).

هذه الأنماط المختلفة لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك، ومن خلال الرّجوع إلى الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة ذات الصّلة (دروزه، 2020أ؛ Özdemir، 2018؛ Faramarzi et al.، 2016؛ Khrismawan & Widiati، 2013؛ Kenny & Schroeder، 1994؛ Glynn، 1994) يمكن حصرها وتعريفها مُرتّبَةً أبجديًّا وِفق الأنماط التّالية:

1. الأسئلةُ التّعليميّةُ (Adjunct Questions): وتُعرَّف بأنّها عبارةٌ عن جُملٍ استفهاميّةٍ يستخدمُها المعلّمُ أو واضعُ المنهاجِ لتحفّزَ المتعلّمَ على البحثِ عن المعلوماتِ المخزونةِ في ذاكرتِه واسترجاعِها، بهدفِ الإجابةِ عن السّؤالِ الّذي يُعرَض عليه.
2. إعادةُ الصّياغةِ (Paraphrasing): وتُعرّف بأنّها عمليّةُ إعادةِ كتابةِ المادّةِ المُتعلّمَةِ بلغةِ المتعلّمِ الخاصّةِ، لتُظهِرَ مدى فهمِه واستيعابِه لما يقرأُ ويتعلّمُ. وهي عمليّةٌ يُعاد فيها كتابةُ جملةٍ أوْ فقرةٍ أوْ نصٍّ بحيث يغيّرُ فيها المعجمَ والتّركيبَ مع ضرورةِ الحفاظِ على الجانبِ الدّلاليّ. ولعلّ سَعةَ الثّروةِ اللّغويّةِ، ومعرفة المفردات يُعدّ عنصرٌ أساسيٌّ لإعادة الصّياغةِ. وهي تُعدّ من المنشّطاتِ العقليّةِ الّتي يستخدمُها المعلّمُ أو واضعُ المنهاجِ لتحفيزِ عقلِ الطّالبِ أنْ يستجمعَ المعلوماتِ الّتي تعلّمَها، والرّبط بينها، وإعادة صياغتِها بلغتِه الخاصّةِ؛ ممّا يزيدُ من استيعابِه وفهمِه لما درسَ، أو يتأكّد من مدى فهمِه واستيعابِه لما قرأ.
3. الأهدافُ التّعليميّةُ:(Objectives) وتُعرّف بأنّها جملٌ إخباريّةٌ تصِفُ ما بوسعِ المتعلّمِ أنْ يظهرَه من قدراتٍ، أو سُلوكاتٍ، أو مهاراتٍ، أو اتّجاهاتٍ بعدَ عمليّةِ التعلّمِ، حتّى إذا ما أُعطيت للمتعلّمِ قبلَ التّعلّمِ تساعدُه على توجيهِ انتباهِهِ إلى الأشياءِ المتوقّعِ أنْ يتعلّمَها، واستقبالِ المعلوماتِ المُتعلّقةِ بشأنِها.
4. التّخطيط تحتَ الأفكارِ المهمّةِ (Underlining): وهي عبارةٌ عن خطوطٍ مستقيمةٍ يضعُها المتعلّمُ تحتَ الأفكارِ الرّئيسةِ في أثناءِ دراستِه، ويعتقدُ أنّها مهمّةٌ في المادّةِ المُتعلّمَةِ من وُجهةِ نظرِهِ، ممّا يساعدُهُ على تنشيطِ ذاكرتِهِ وفهمِ المادّةِ وتعلّمِها وخزنِها واسترجاعِها بالشّكلِ الصّحيحِ عندَ الحاجةِ لها.

5. التّخيّلاتُ/ الصّور الذّهنيّةُ (Mental Imagery): وهي عبارةٌ عن صورٍ ذهنيّةٍ وتخيّلٍ لمفهومٍ مجرّد غيرَ مرئيٍّ يقومُ به المتعلّمُ من أجلِ رؤيتِه بشكلٍ أكثرَ وضوحًا وغنًى، والوقوف على تفاصيلِه الدّقيقةِ وتجسيدِه في ذهنِه، ومن ثمّ تعلمّ كلّ ما يتعلّق بها.

6. التّشبيهات (Analogies): وتُعرَّف بأنّها تلك المقارنات التّشبيهيّة الّتي تُقابِل بين مفهوميْن، أو مبدأيْن، أو إجراءيْن، أو موضوعيْن، بهدف استنتاجِ نقاطِ الشّبهِ والاختلافِ بينهما، ممّا ينشّطُ ذاكرةَ المتعلّمِ على معالجةِ المعلوماتِ وتحليلِها وتنسيقِها، ومن ثمّ فهمها وخزنها في ذاكرتِه وتيسيرِ عمليّةِ تعلّمِها.

7. التّعليمات (Instruction): وتُعرَّف بأنّها تلك الإرشادات الّتي توجّهُ المتعلّمَ إلى عملٍ معيّنٍ، أو حلِّ مشكلةٍ ما، أو تشغيلِ جهازٍ مُعيّنٍ، بهدفِ مساعدتِه على القيامِ بهذا العمل بالشّكلِ الصّحيحِ وحلِّ المشكلةِ.

8. التّلخيصات:(Summaries) وتُعرَّف بأنّها عمليّةُ اختصارِ النّصِّ في فقراتٍ بحيث تشتملُ على أهمِّ الأفكارِ الّتي وردتْ فيه، يُعطيه المعلّمُ أو واضعُ المنهاجِ للطّالب، أو يُطلَبُ من الطّالبِ القيامَ بهِ ووضعه، بهدفِ تنشيطِ ذاكرتِه وتذكيرِه بأهمِّ الأفكارِ الّتي تشكّلُ جوهرَ الدّرس. وعمليّةُ التّلخيصِ هذه تتطلّبُ القيامَ بعدّةِ خطواتٍ من مثلِ تحديدِ الأفكارِ الرّئيسةِ، وربطِها مع الأفكارِ الثّانويّة الموجودةِ في النّصِّ ثمّ تنظيمِها، وحذفِ التّفاصيلِ غير الضّروريّةِ، ممّا يساعدُه على تنشيطِ ذاكرتِه وفهمِ المادّةِ وتعلّمِها وخزنِها واسترجاعِها بالشّكلِ الصّحيحِ عندَ الحاجةِ.

9. الجُملُ والعناوينُ:(Titles and Sentences) وهي عبارةٌ عن كلماتٍ أو جُملٍ موجزَةٍ تعكسُ وتُظهِرُ أهمَّ الأفكار الّتي وردتْ في النّصِّ من مفاهيمَ ومبادئَ وإجراءاتٍ، تُعطى للطّالبِ، أو توجدُ خلالَ الوحدةِ الدّراسيّةِ، لتساعدَه على تنشيطِ ذاكرتِه، وفهمِ المادّةِ، وربطِ ما يردُ من تفاصيلٍ فيها تحتَ العنوانِ الّذي يتضمّنُها، ومن ثمّ تعلّمها واسترجاعها بالشّكلِ الصّحيح.

10. خارطةُ المعلوماتِ:(Mapping) وتُعرَّف بأنّها عبارةٌ عن شكلٍ مرئيٍّ يوضِّحُ المفاهيمَ، والمبادئَ، والإجراءاتِ المهمّةَ الواردةَ في النّصِّ المدروسِ، والعلاقاتِ الّتي تجمعُ بينها في خارطةٍ تتضمّنُ مربعاتٍ ومستطيلاتٍ ومثلثاتٍ ودوائرَ، وأسهمًا وإشاراتٍ وغيرَها مُعتمدةً مبدأَ التّسلسلِ الهرميِّ لهذه الأفكارِ والعلاقاتِ الّتي تربطُ بينها. وهي تقابلُ منظومةَ المعلوماتِ المُصوّرة عندَ "أوزوبل" (Graphic Organizer)، وتُستخدَمُ كمنشّطةٍ عقليّةٍ، لتساعدَ المتعلّمَ على تنشيطِ ذاكرتِه لرؤيةِ ما يرِدُ في المادّةِ من أفكارٍ في خارطةِ بطريقةٍ مُختصرَةٍ وسريعةٍ، تساعدُه على فهم ما تتضمّنُه المادّةُ من معلوماتٍ وأفكارٍ، ومن ثمّ الإحاطة بها، وتعلّمها، وخزنها، واسترجاعها لاحقًا بالشّكلِ الصّحيحِ.

11. رؤوسُ الأقلامِ:(Out-Lines) وهي عبارةٌ عن نقاطٍ تُظهرُ أهمَّ الأفكارِ والعناصرِ الرّئيسةِ والفرعيّةِ الّتي وردتْ في المادّةِ المدروسةِ، وتُستخدَمُ كمنشّطةٍ عقليّةٍ تُعطى للمتعلّمِ، لتساعدَهُ على تنشيطِ ذاكرتِهِ وفهمِ المادّةِ المدروسةِ وتعلّمِها وخزنِها بالشّكلِ الصّحيحِ.

12. الصّورُ الحسّيةُ الماديّةُ:(Pictures) وتُعرَّف بأنّها عبارةٌ عن أشكالٍ وصورٍ توضيحيّةٍ للمادّةِ المدروسةِ مُقترنةٍ بالرّمزِ واللّغةِ الّتي توضّحُها ومرئيّة بالعينِ المجرّدةِ، والّتي تُعطَى للمتعلّمِ لتساعدَهُ على تنشيطِ خيالِه، وفهمِ المادّةِ وما جاءَ فيها من أفكارٍ مُجرّدةٍ، ومن ثمّ تعلّمها وخزنها بالشّكلِ الصّحيحِ.

13. القصصُ التّعليميّةُ (Stories): وهي عبارةٌ عن سردٍ لغويٍّ مُشوِّقٍ للمعلوماتِ والحقائقِ المُرادِ تعلّمِها على نحوٍ يتمُّ فيه تعليمُ مفهومٍ، أو تجسيدُ مبدأ، أو إكسابُ اتّجاهٍ حسنٍ، أو تنميةُ خُلُقٍ قويمٍ من خلالِ وصفِ أحداثٍ بنسيجٍ سرديٍّ يتكوّنُ من مقدّمةٍ، وصُلبٍ (عرض)، وخاتمة. تُعطى للمتعلّمِ كمنشّطةٍ لتساعدَهُ على بناءِ تخيّلاتٍ حولَ أحداثِ الدّرسِ، وتنشيطِ ذاكرتِه بالشّخصيّاتِ الّتي جاءتْ فيها، وأدوارِها، وعلاقتِها بالمادّةِ المدروسة.

14. المُراجعاتُ:(Reviews) ويُقصَدُ بها الرّجوعُ للمادّةِ المُتعلَّمَةِ وإعادةِ النّظرِ فيها، لتنشيطِ ذاكرتِه بما جاءَ فيها، ومن ثمّ للتّحقّقِ من تعلّمِها بالشّكلِ الصّحيحِ، واسترجاعِها قبلَ امتحانِه بها.

15. المركّبةُ المجمّعةُ:(Synthesizers) وهي عبارةٌ عن منظومةٍ موجزةٍ من المعلوماتِ تُبنى من العامِّ إلى الخاصِّ بطريقةٍ ترابطيّةٍ توضّحُ العلاقاتِ الّتي تربطُ بينَ الأفكارِ المُتعلَّمَةِ، وتُعطى للطّالبِ بهدفِ مساعدتِهِ على تنشيطِ ذاكرتِهِ وفهمِ المادّةِ والرّبطِ بين أفكارِها، ومن ثمّ تعلّمها وخزنها واسترجاعها بالشّكلِ الصّحيحِ.

16. المُقدّماتُ (Introductions):وتُعرَّف بأنّها عبارةٌ عن تهيئة وتمهيد لما يُرادُ تعليمه من مفاهيمَ، أو مبادئَ، أو إجراءاتٍ، أو أفكارٍ من خلالِ تقديمِ فكرةٍ موجزَةٍ عنها، لتهيئةِ الطّلبةِ عقليًّا ونفسيًّا للتّعلّمِ، وللمشاركةِ والانغماسِ في العمليّةِ التّعلّميّةِ التّعليميّةِ من أجلِ تحقيقِ الأهدافِ المرغوبةِ.

17. المُلاحظاتُ الصّفيّةُ (Notes-Taking): وهي عبارةٌ عن جملٍ موجزَةٍ يكتبُها الطّالبُ بلغتِه الخاصّةِ في أثناءِ شرحِ المعلّم مادّةِ المنهاجِ، أو خلال دراستِه لها، بحيث تعبّرُ عمّا فهمَهُ هو كما يراها وانطلاقًا من خبراتِه السّابقةِ، حتّى إذا ما رجعَ إليها، فسوف تعملُ على تنشيطِ ذاكرتِه بالأفكارِ الّتي درسَها وتعلّمَها.

18. المُلخَّصاتُ (Abstracts): وهي عبارةٌ عن مُلخَّصٍ موجَزٍ يشتملُ على أهمِّ ما وردَ في النّصِّ المدروسِ، أوْ التّجربةِ العلميّةِ، أو الدّراسةِ المنشورةِ في مجلةٍ علميّةٍ، من أفكارٍ عامّةٍ وحقائق، تأتي دائمًا في مقدّمةِ الدّراسةِ أوْ المادّةِ المدروسةِ قبلَ الخوضِ في التّفاصيلِ، وتُعطَى لتنشطَ عقلَ المتعلّمِ وتهيئتِه بما سيأتي لاحقًا من تفاصيل. وهي تختلفُ معَ التّلخيصاتِ (Summaries) في أنّ الملخّصاتِ دائمًا ما تأتي في مقدّمةِ المادّةِ، أو الدّراسةِ العلميّةِ، ويمكنُ أنْ تشتملَ على الأفكارِ العامّةِ والحقائق، في حين أنّ التّلخيصاتِ دائمًا ما تأتي بعدَ عرضِ المادّةِ، ولا تشتملُ إلا على الأفكارِ العامّةِ دونَ الحقائق، ولكن كلاهما، قد تُستخدَمانِ كاستراتيجيتيْنِ تعليميتيْنِ تساعدانِ على تنشيطِ ذاكرةِ المتعلّمِ لتعلّمِ المادّةِ المدروسةِ واسترجاعِها بالشّكلِ الصّحيحِ.

19. منظومة المعلومات (Organizers): وهي عبارة عن حبكة من المعلومات يُراعى أنْ تتضمّنَ أهمَّ ما جاء في المادّة التّعليميّة من أفكار عامّة ومجرّدة، وبحيث يتمّ تنظيمُها بطريقة هرميّة من

المُتطلَّب السّابق إلى اللّاحق وبما يتناسب مع وظيفة الذّاكرة في خزن المعلومات، وهي تُعرَض على المتعلّم قبل بداية عمليّة التّعلّم لتهيئة وتنشيط ذاكرته عمّا سيأتي في المادّة المدروسة من معلومات تفصيليّة، وقد تُعرَض أيضًا في نهايتها كتلخيص لما جاء فيها.

20. وسائلُ تدعيمِ الذّاكرةِ (Mnemonics Devices): وتُعرَّف بأنّها عبارةٌ عن حروفٍ، أوْ كلماتٍ، أو صورٍ، يمثّلُ كلُّ حرفٍ منها كلمةً، أو صورةً، أو فكرةً مهمّةً، أو مصطلحًا يُرادُ تعلّمُه، وتترابطُ فيما بينِها بانسجامٍ تامٍّ في نغمةٍ موسيقيّةٍ، كطريقةِ مفاتيحِ الكلماتِ(Key-Words) ، أو في قصّةٍ مشوّقةٍ (Method of Association)، أو في تصوّراتٍ مكانيّةٍ (Method of Place) كطريقةِ لوسي، وهدفُها تحسينُ ذاكرةِ المتعلّمِ وتدعيمِها وخاصّةً لدى استرجاعِ الحقائقِ والمفرداتِ غيرِ المنطقيّةِ الّتي لا رابطَ بينها كالأسماءِ والعناوينِ والمفرداتِ، والتّواريخِ.

هذه الأنماطُ المختلفةُ للمنشّطاتِ العقليّةِ منها ما يتطلّبُ نسجَ جملٍ إنشائيّةٍ من مثلِ كتابةِ قصّةٍ، أوْ أخذَ ملاحظاتٍ صفيّةٍ، أو إعادةَ الصّياغةِ، أوْ الصّورَ الذهنيّةَ، أوْ إنشاءَ منظومةِ معلوماتٍ، أوْ تلخيصاتٍ، أو مراجعاتٍ، أو مقدّماتٍ...الخ؛ لتحفيزِ وتنميةِ العمليّاتِ العقليّةِ المتوسّطةِ كالتّحليلِ، والتّنظيمِ، والتّركيبِ؛ والعمليّاتِ العقليّةِ العُليا كالتّركيبِ والتّطبيقِ، والتّقويمِ، والإبداعِ والتّفكيرِ النّاقدِ وإدراكِ الإدراكِ (البيايضة، 2022؛ دروزه، 2020أ، 2020ب؛ قاسم، 2022؛ Escudero et al.، 2019)، ومنها ما يتطلّبُ كتابةَ رقمٍ، أوْ كلمةٍ، أوْ عنوانٍ كوسائلِ تدعيمِ الذّاكرةِ، أوْ وضعَ الخطوطِ تحتَ الأفكارِ المهمّةِ، أوْ رؤوسَ الأقلامِ، أوْ الجملَ والعناوينَ لتحفيزِ وتنميةِ عمليّاتٍ عقليّةٍ دُنيا، كتذكّرِ المعلوماتِ الجزئيّةِ الخاصّةِ، أوْ تذكّرِ المعلوماتِ العامّةِ، أوْ الفهمِ والاستيعابِ (دروزه، 2020أ؛ Ponce et al.، 2022؛ Parima et al.، 2018).

فاعليّةُ استخدامِ أنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ

بالنّظرِ إلى استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ نجدُ أنّها ذاتُ أهميّةٍ بالغةٍ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ على مستوياتِ التّعلّمِ كافّة. ويمكنُ إجمالُ فاعليّةِ استخدامِها فيما يلي:

1. الأسئلةُ التّعليميّةُ: تُحسّنُ أداءَ المتعلّمينَ على كلٍّ من المستوياتِ البسيطةِ كالتّذكّرِ، والمعقّدةِ كحلِّ المشكلاتِ؛ وتشدُّ انتباهَ المتعلّمينَ من ذوي القدراتِ القرائيّةِ العاليّةِ إلى الأفكارِ المهمّةِ في النّصوصِ والاحتفاظِ بها واسترجاعِها عندَ الحاجة (دروزه، 2020أ)؛ وباستخدامِها كمنشّطةٍ مُتضمّنةٍ يقومُ بها المعلّمُ قبلَ، وخلالَ، وبعدَ تعلّمِ الوحدةِ الدّراسيّةِ فإنّها تحسّنُ التّعلّمَ على مستوياتِ التّعلّمِ كافّة كالمعرفةِ والتّذكّرِ، والفهمِ والاستيعابِ، والتّطبيقِ، والتّحليلِ، والتّقويمِ (سلامة، 2017)؛ كما تُسهمُ في تنميةِ مهاراتِ فهمِ المقروءِ لديْهم (الخضري، 2023)، وفي تحسينِ تحصيلاتِهم في موضوعِ اللّغةِ العربيّةِ، وفي رفعِ دافعيّتِهم للتّعلّمِ والبحثِ والاستكشافِ (Baranova & Nikolaev, 2017)؛ وتحفّزُهم على الدّراسةِ واستقصاءِ المعرفةِ من مصادرِها المتنوّعةِ، وتساعدُهم على تلخيصِ وتنظيمِ المادّةِ الدّراسيّةِ، وتحثُّهم على المحاورةِ وحلِّ المشكلاتِ، وتزيدُ انخراطَهم بالعمليّةِ التّعليميّةِ التعلّميّة ممّا يزيدُ ويعمّقُ فهمَهم للمادّةِ؛ إضافةً لذلك تمكّنُهم من ضبطِ عمليّاتِهم العقليّةِ، وبالتّالي تنشيطِ استراتيجيّاتِهم فوقَ المعرفيّةِ، فضلًا عن أنّها تعدُّ وسيلةٌ علاجيّةٌ وتدعيميّةٌ لسدِّ الفجواتِ وتقويةِ نقاطِ الضّعف لديْهِم (دروزه، 2020أ).
2. إعادةُ الصّياغةِ: تظهرُ فاعليّةُ استخدامِها كمنشّطةٍ عقليّةٍ في مساعدةِ المتعلّمِ على تجاوزِ مستوى معرفةِ القراءةِ والكتابةِ الحرفيّ إلى مستويّاتِ التّفكيرِ النّاقدِ والاستنتاجيّ، وتطبيقِ فهمِ قراءة أصيلٍ للنّصِّ حيث تتطلّبُ إعادةُ الصّياغةِ تفعيلَ مهاراتِ التّفكيرِ مثل المقارنةِ واستخلاصِ الاستنتاجاتِ وغيرِها في أثناءِ استخدامِها (Escudero et al., 2019)؛ وفي الاستيعاب القرائيّ في مادّة المطالعة في اللّغة العربيّة (هراط و الفتلاوي، 2014)؛ وفي تحسين تحصيل الطّلبة في الموادّ الأدبيّة، وزيادة كميّة المادّة المكتسَبة والاحتفاظ بها.

3. الأهدافُ التّعليميّةُ: تتجلّى فاعليّةُ استخدامِها في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميةِ في تحسينِ أداءِ المتعلّمِ، وتطويرِ عمليّاتِه العقليّةِ على مستوييْ التّذكّرِ والتّطبيق خاصةً إذا كانتْ محدّدةً كمنشّطةٍ عقليّةٍ مُتَضَمَّنةً (Hartley & Davies, 1976)؛ كذلك تظهرُ فاعليّةُ استخدامِ الأهدافِ كمنشّطةٍ مُنفصلةٍ في إعلاءِ شعورِ المتعلّمِ بالمسؤوليّةِ تجاهَ تحقيقِ أهدافِه المحدّدةِ مسبقًا، وفي منحِه فرصة للتّفكيرِ النّقدي، والتّحليلِ الذّاتي، والالتزامِ بالمهامِّ المؤدّيةِ لتحقيقِ الأهدافِ، وبالتّالي تحقيقِ النّتائجِ المتوقّعةِ والمرضيةِ والمثمرةِ والقابلةِ للقياسِ (Deshpande, 2021)؛ فالأهدافُ التّعليميّةُ تُطلِعُ المتعلّمَ على ما سيتعلّمُه بوضوحٍ، وتوجّهُ انتباهَه لما يُرادُ تعلّمُه، ممّا يزيدُ دافعيّته نحوَ التّعلّمِ وبذلِ الجهدِ لتحقيقِ الأهدافِ؛ كما تنظّمُ تعلّمَه، وتزيدُ سرعتَه، وتحسّنُ أداءَه، وتمكّنه من تقديرِ ذاتِه وتقييمِها بموضوعيّةٍ. وتزدادُ فاعليّةُ الأهدافِ –سواء كانتْ مُتضمّنَةً أمْ مُنفصلَةً– عندما تكون محدّدةً، ومثيرةً للتحدّي، وتتلاءمُ وتوقّعاتِ المتعلّمِ وقدراتِه، ومقترنةً بالتّغذية المرتّدةِ، وبالتّعزيزِ بمختلفِ أنواعِه (دروزه، 2020أ؛ Locke et al.، 1981).

4. التّخطيطُ تحتَ الأفكارِ المهمّة: تظهرُ فاعليّةُ استخدامِها كنمطٍ آخر من المنشّطاتِ العقليّةِ سواء كانتْ مُتضمّنَةً أم مُنفصِلةً في تحسينِ التّعلّمِ على مستوييْ التّذكّرِ والتّطبيق (Ponce et al., 2022)؛ وفي تحسينِ الاستيعابِ القرائيِّ لدى المتعلّمين في مادّةِ المطالعةِ (هراط و الفتلاوي، 2014).

5. التّخيّلاتُ الذّهنيّةُ: تبرزُ فاعليّةُ استخدامِها كنمطٍ من المنشّطاتِ العقليّةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في تحسينِ الفهمِ والاستيعابِ وتنميةِ مهاراتِ فهمِ المقروءِ (الخضري، 2023)، ومهاراتِ التّذوّقِ الأدبيِّ، ومهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ في موضوعِ اللّغةِ العربيّةِ (قاسم، 2022)، وموضوعِ الحاسبِ الآليِّ (الطبّاخ وآخرون، 2023). وتُعدّ التّخيّلاتُ الذّهنيّةُ أساسَ الاختراعاتِ والابتكاراتِ وتطويرِ الحضاراتِ الإنسانيّةِ في شتّى المجالاتِ، فكلُّ ما توصّلَ له الإنسانُ أساسُه فكرة وخيال في أذهانِ

المبدعين؛ لذلك فإنّ استخدامَ التّخيّلاتِ والصّورِ الذّهنيّةِ كمنشّطاتٍ عقليّةٍ هي من أهمِّ السّبلِ إلى الابداعِ والابتكارِ (Calaprice, 2000).

6. التّشبيهاتُ: تتجلّى فاعليّةُ استخدامِ التّشبيهاتِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ في تقريبِ المفاهيمِ المجرّدةِ وإزالةِ المفاهيمِ الخاطئةِ لدى المتعلّمِ وتعديلِها، وفي مساهمتِها في تنميةِ الذّكاءِ الرّياضيِّ، واللّغويِّ، إضافةً للذّكاءِ المكانيِّ عندَ استخدامِ التّشبيهاتِ الصّوريّةِ، وتنشّطُ التّشبيهاتُ عمليّةَ تذكّرِ المعلوماتِ السّابقةِ، وتعملُ على تحقيقِ التّعلمِ ذي معنى لأنّها تعملُ على الرّبطِ وإيجادِ علاقاتٍ بينَ المعلوماتِ الجديدةِ والمعلوماتِ السّابقةِ لدى المتعلّمِ (Orgill & Bodner, 2006). كما تبرزُ فاعليّةُ التّشبيهاتِ في تسهيلِ اكتسابِ المفاهيمِ العلميّةِ، وانخراطِ الطّلبةِ في النّشاطاتِ التّعليميّةِ، وزيادةِ المتعةِ والمشاركةِ أثناءَ التّعلّمِ وتحقيقِ التّعلّمِ ذي معنى (الشرمان و خطايبة، 2015)؛ وفي تنمية الاستيعاب المفاهيميّ على مستوى (التّصنيف، الاستنتاج، الرّبط) وبعض العادات العقليّة (المثابرة، التّفكير التّبادليّ، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة) (محمّد، 2016)؛ وفي تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ على مستوى (الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والإبداعي) (الحمود، 2021).

7. التّعليمات: تظهرُ فاعليّةُ استخدامِ التّعليماتِ والإرشاداتِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في تنميةِ مهاراتِ فهمِ المقروءِ على مستوى التّذكّرِ والفهمِ والرّبطِ والتّنبّؤِ (الخضري، 2023).

8. التّلخيصات: تظهرُ فاعليّةُ استخدامِ التّلخيصِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ منفصلةٍ يقومُ بها المتعلّمُ في تحسينِ التّعلّمِ على مستوييْ التّذكّر والتّطبيق خاصّة مع المحتوى الّذي يغلبُ عليهِ طابعُ الإجراءاتِ؛ فضلًا عن فاعليّتِها في انخراطِ المتعلّم بالمادّةِ التّعليميّةِ، وبذلِ الجهدِ في استيعابِها ومعالجتِها وتنظيمِها وصولًا إلى التّلخيصِ المطلوبِ؛ ممّا يجعلُه قارئًا جيّدا وكاتبًا ماهرًا (دروزه، 2020أ)؛ وفي فهمِ المعلوماتِ ونقلِها إلى الذّاكرةِ بعيدةِ الأمدِ وتذكّرِها واسترجاعِها عندَ الحاجةِ (الخضري، 2023؛ Özdemir، 2019). كما تظهرُ فاعليّةُ التّلخيصِ في تحسينِ في مهاراتِ التّحدّثِ والقراءةِ الجهريّةِ لدى متعلّمي اللّغةِ العربيّةِ (نور، 2017).

9. الجُملُ والعناوينُ: تظهرُ فاعليّةُ استخدامِ الجُملِ والعناوينِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في تحسينِ التّعلّمِ على مستوى تذكّرِ المعلوماتِ واسترجاعِها عندَ الحاجةِ، وعلى مستوى الرّبطِ بينَ الأفكارِ العامّةِ الرّئيسةِ، وعلى مستوى الفهمِ حيث تعملُ هذه المنشّطةُ العقليّةُ على تلخيصِ المحتوى التّعليميّ وتنظيمِه ممّا يساعدُ على فهمِه واستيعابِه أثناءَ التّعلّمِ (دروزه، 2020أ). وتبرزُ فاعليّةُ استخدامِ الجُملِ والعناوينِ كمنشّطةٍ مُتضمّنةٍ في تحسينِ التّعلّمِ على المستوياتِ الدّنيا كالتّذكّرِ؛ بينما استخدامُها كمنشّطةٍ منفصلةٍ تُحسّنُ التّعلّمَ على المستوياتِ الوسطى والعُليا كالتّنظيمِ والاستنتاجِ (Jonassen, 1985).

a. خارطةُ المعلوماتِ والأشكالِ، والجداولِ أو الإطارات: بالنّسبةِ لأنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الفراغيّةِ أو المكانيّةِ (خارطة المعلومات، الأشكال، والجداول أو الإطارات) فتتجلّى فاعليّةُ استخدامِها في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في تحسينِ عمليّةِ تعلّمِ الطّلبةِ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ مقارنة بزملائِهم من ذوي القدراتِ العُليا على مستويي تذكّرِ المفاهيمِ وفهمِ العلاقاتِ بينها (Schmid & Telaro, 1990)؛ وتحسينِ القدرةِ على تصنيفِ المعلوماتِ خاصّةً إذا كانَ الموضوعُ مألوفًا للطّلبةِ؛ إضافة لزيادةِ الدّافعيّةِ للتّعلّمِ وفقَ نموذجِ "كيلر" على المجالاتِ التّاليةِ: الانتباه للتّعلّم، والثّقة في تعلّمِه، والرّضى عن تعلّمِه؛ فاستخدامُ خارطةِ المعلوماتِ يمكّنُ المتعلّمَ من الإلمامِ بالمعلوماتِ والتّركيزِ على المُهمِّ فيها بنظرةٍ سريعةٍ، ومساعدته على تعلّمِ المفرداتِ والمفاهيمِ الصّعبةِ وغيرِ المألوفةِ، وتبرزُ العلاقاتُ بينَ الأفكارِ بيُسرٍ دونَ حاجةٍ لقراءةٍ تفصيليّةٍ لاستنتاجِها، كذلك تنظّمُ المادّةَ بشكلٍ منطقيٍّ يتلاءمُ مع عملِ الذّاكرةِ فيسهّلُ استقبالَها وحفظَها في الذّاكرةِ وهي بذلك تنمّي تعلّمَ التّعلّم على مستويْ التّذكّرِ والفهم. فضلًا عن أنّ خارطةَ المعلوماتِ أداةٌ نوعيّةٌ لتنظيمِ وتحسينِ تصميمِ محتوى الكتابِ الدّراسيّ، وتساعدُ على تنميةِ مهاراتِ التّعلّمِ الذّاتيّ إذا طُلِبَ من المتعلّمِ إنشاؤها كمنشّطةٍ عقليّةٍ مُنفصلةٍ وتنمّي مهاراتِه العقليّةَ كافّة من تذكّرٍ وفهمٍ وتحليلٍ وتنظيمٍ وتركيبٍ وتطبيقٍ وتقييمٍ وإبداعٍ وإدراكِ الإدراكِ (دروزه، 2020أ؛ Luo &

Baaki، 2019). كما تساعدُ خارطةُ المعلوماتِ على تطويرِ مهاراتِ التّعبيرِ الكتابيِّ (آل كدم، 2018)، ومهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ في اللّغةِ العربيّةِ (البيايضة، 2022).

10. رؤوسُ الأقلامِ: تظهرُ فاعليّةُ استخدامِ رؤوسِ الأقلامِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ على مستوى التّذكّرِ والفهمِ والاستيعابِ؛ وفي مساعدةِ المتعلّمِ على ترميزِ المعلوماتِ وتخزينِها في الذّاكرةِ واسترجاعِها واستخدامِها عندَ الضّرورةِ، وفي تحسينِ أدائِه أثناءَ التّعلّمِ. كما تساهمُ في تنظيمِ المحتوى التّعليميِّ من أجلِ فهمِ الأفكارِ الواردةِ فيه على المستويين الشّموليِّ والتّفصيليّ (دروزه، 2020أ)، وتعملُ رؤوسُ الأقلامِ على تيسيرِ عمليّةِ المراجعةِ حيثُ تُستخدَمُ كمفاتيحٍ تساعدُ على تذكّرِ المادّةِ واستخدامِها عندَ الحاجةِ سيما عندما تُستخدَمُ كمنشّطةٍ مُنفصلةٍ يُنشِئها المتعلّمُ. كذلك تظهرُ أهميّةُ رؤوسِ الأقلامِ في تعزيزِ فهمِ المقروءِ لدى الطّلبةِ (Tan Jr, 2015).

11. الصّورُ الحسّيةُ الماديّةُ: تتجلّى فاعليّةُ الصّورِ الحسيّةِ الماديّةِ كأحدِ أنماطِ المنشّطاتِ العقليّةِ عندَ استخدامِها كمنشّطةٍ منفصلةٍ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في تحسينِ التّعلّمِ على مستوياتِ التّذكّرِ، والتّفسيرِ، والاسترجاعِ، والتّمييزِ؛ وعلى كافّةِ مستوياتِ العمليّاتِ العقليّةِ عندَ استخدامِها كمنشّطةٍ مُتَضمّنةٍ في الكتابِ المنهجيّ. كما تظهرُ فاعليّةُ استخدامِ الصّورِ الحسيّةِ في رفعِ دافعيّةِ المتعلّمِ للتّعلّمِ وقراءةِ الكتبِ الدّراسيّة بفضلِ عاملِ الجذبِ الكامنِ في الصّورِ الحسيّةِ سيما في مراحلِ التّعلّمِ الأساسيّةِ، كما أنّها تساهمُ في تمييزِ المفرداتِ المجرّدةِ وفهمِها حيثُ تربطُها بصورٍ حسّيّةٍ مرئيّةٍ، وتقرّبُ المادّةَ الصّعبةَ وغيرَ المألوفةِ للمتعلّمِ ممّا يسهّلُ تعلّمُها، وتعدُّ أداةٌ فاعلةٌ في تذكّرِ المحتوى المتعلَّمِ بسرعةٍ وعلى نحوٍ شموليّ (دروزه، 2020أ؛ عروة، 2022)؛ وتساهم في تحسين فهم المسموع والمقروء لدى الطّلبة (العايب، 2021).

12. القصصُ التّعليميّةُ: تتجلّى فاعليّةُ القصص التّعليميّة كأحدِ أنماطِ المنشّطاتِ العقليّةِ عندَ استخدامِها كمنشّطةٍ مُنفصلةٍ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ على مستوى التذكّرِ والفهمِ

والتّطبيق والتّركيبِ؛ كما أنّها ترفعُ دافعيّةَ المتعلّمِ للتّعلّمِ حيثُ تستجيبُ لطبيعةِ الإنسانِ في رغبتِه لمعرفةِ الأحداثِ كاملةً واستخلاصِ العِبرِ منها؛ كذلك تُنشّطُ عمليّاتِ الرّبطِ والاستنتاجِ والتّنبّؤِ؛ وتيسِّرُ وتحسِّنُ قراءةُ المتعلّمِ، فيفهمُ ما يقرأُ ويسترجعُه عندَ الحاجةِ (Gordon & Braun, 1983)؛ فضلًا عن فاعليّتِها في تحسينِ تحصيلِ الطّلبةِ في الموادِّ الأدبيّةِ والعلميّةِ (دروزه وآخرون، 2020 ج)، وفي تنمية مهارات الاستماع ومهارات التّفكير النّاقد والتّعبير الشّفويّ متضمّنًا مهارات الوصف، وإبداء الرّأي، والتّنغيم، والحركات الجسديّة (العظامات، 2017)؛ وفي تنمية أداء الطّلبة الأكاديميّ في كافّة المجالات والمواضيع (Linda & Clement, 2023).

13. المراجعاتُ: تتجلّى فاعليّةُ استخدامِ المراجعاتِ كنمطٍ من المنشّطاتِ العقليّةِ في العمليّةِ التّعليميّة التّعلّميّة خاصةً عندَ استخدامِها كمنشّطة منفصلةٍ في تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ على مستوى الاحتفاظِ بالمادّةِ المدروسةِ، والتّذكّرِ، والتّطبيق، واسترجاعِها بشكلٍ ناجعٍ عندَ الحاجةِ (دروزه، 2020أ؛ Tobias، 1987).

14. المركّبةُ المجمّعةُ: تظهرُ فاعليّةُ استخدامِ المركّبةِ المجمّعةِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ في تحسينِ التّعلّمِ على مستوى تذكّرِ المفاهيمِ والمبادئِ العامّةِ (Carson & Reigeluth, 1983)، وعلى مستوى التّطبيق (Frey & Reigeluth, 1981).

15. المُقدّمات/ التّمهيد: تتجلّى فاعليّةُ استخدامِ المقدّماتِ/ التّمهيدِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ في توضيحِ أهميّةِ الهدفِ وكيفيّةِ تحقيقِه، وجذبِ انتباهِ المتعلّمين، وإثارةِ دافعيّتِهم، وتكوينِ إطارٍ مرجعيٍّ للمحتوى التّعليميّ، وربطِ الدّرسِ الجديدِ بالدّرسِ القديمِ (دروزه، 2020أ) ممّا يحسّنُ عمليّةَ التّعلّمِ على مستوى التّذكّرِ، والرّبطِ، والاسترجاعِ عندَ الحاجةِ. ويُمكنُ استخدامُ بعضِ أنماطِ المنشّطاتِ العقليّةِ ضمنَ استخدامِ منشّطةِ المُقدّمات/ التّمهيد كالصّورِ الحسيّةِ أوْ الأسئلةِ القبليّةِ أوْ منظومة المعلومات القبليّة الّتي ثبتَت فاعليّةُ استخدامِها في تحسينِ التّعلّمِ على مستوييْ التّذكّرِ والفهمِ.

16. المُلاحظاتُ الصّفيّةُ: تتجلّى فاعليّةُ استخدامِ تدوينِ الملاحظاتِ الصّفيّةِ كنمطٍ من المنشّطاتِ العقليّةِ في تحسينِ التّعلّمِ على مستوياتٍ عقليّةٍ دُنيا ومُتوسّطةٍ وعُليا: كالتّذكّرِ الحرفيِّ، والتّداعي الحرِّ، والتّطبيق، والتّذكّرِ بعيدِ الأمدِ، والتّركيبِ، وحلِّ المشكلاتِ خاصّةً عندَ استخدامِها كمنشّطةٍ مُنفصلةٍ مع الطّلبةِ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ، والمُتّصفينَ باستقلاليّةِ التّفكيرِ، ومع المحتوى التّعليميِّ المألوفِ (Shrager & Mayer, 1989; Wong & Lim, 2023). كما تظهرُ أهميّةُ تدوينِ الملاحظاتِ الصّفيّةِ في تحسينِ مهاراتِ الاستيعابِ السّمعيّةِ في تعلّمِ اللّغةِ (مراعبة، 2017)، وفي رفعِ التّحصيلِ الأكاديميِّ للطّلبةِ (دروزه، 2003).

17. المُلخّصاتُ: تتشابهُ مع التّلخيصاتِ في أهميّتِها للمتعلّمِ على مستوى تذكّرِ المادّةِ المدروسةِ واسترجاعِها عندَ الحاجةِ (دروزه، 2020أ)، إلّا أنَّ الملخصاتِ تظهرُ في الدّراساتِ والأبحاثِ العلميّةِ، أمّا التّلخيصاتُ فهي استراتيجيّةُ تعلّمٍ ومنشّطةٍ عقليّةٍ يُمكنُ استخدامُها في المنهجِ التّدريسيّ، وهذا ما يهمُّنا في هذه الدّراسة وعليه تمّ التوسّعُ فيه.

18. منظومة المعلومات: تبرزُ فاعليّةُ استخدامِ منظومةِ المعلوماتِ كنمطٍ من المنشّطاتِ العقليّةِ في تهيئةِ المتعلّمِ للتّعلّمِ عندَ عرضِها في بدايتِه، فتدفعُه للتّعلّمِ، وتقدّمُ له صورةً شاملةً وموجزةً ومترابطة لما يُرادُ تعلّمُه، وتجعلُ المعلوماتِ غير المألوفةِ مألوفةً سيما عندَ استخدامِ منظومةِ المقارنةِ، كما أنّها تساعدُه على تنظيمِ المحتوى التّعليميِّ بشكلٍ هرميٍّ على نحوٍ يتلاءمُ معَ عمليّةِ خزنِ المعلوماتِ في الذّاكرةِ، وتشكّلُ منظومةُ المعلوماتِ بنيةً معرفيّةً في ذاكرتِه، وتحفّزُه على إنشاءِ العلاقاتِ بينَ المحتوى التّعليميِّ المُتعلَّمِ الجديدِ ومعلوماتِه السّابقةِ ممّا يؤدّي إلى تحقيق التّعلّمِ ذي معنى (دروزه، 2020أ؛ Ausubel، 1960). ويُسهمُ استخدامُ منظومةِ المعلوماتِ في تحسينِ عمليّةِ تعلّمِ الطّلبةِ على عدّةِ مستوياتٍ: التّذكّر، والفهم، والاستنتاج، والتّطبيق (دروزه، 2021ب).

19. وسائلُ تدعيمِ الذّاكرةِ: تتجلّى فاعليّةُ وسائلِ تدعيمِ الذّاكرةِ كنمطٍ من المنشّطاتِ العقليّةِ في تحسينِ التّعلّمِ على مستوياتِ التّذكّرِ على الأمدِ البعيدِ والقصيرِ، والفهمِ، إضافةً لفاعليّتِها في زيادةِ مشاركةِ المتعلّمين وتحفيزِهم لتعلّمِ المفرداتِ الجديدةِ (Parima et al., 2018; West et al., 1991).

وبناءً على ما قامتْ به دروزه (2020أ، ص186) من مراجعةِ الدِّراساتِ الّتي تتناولُ هذه المنشّـطاتِ من حيث نمطِها وتوقيتِها في العمليّةِ التّعليميّةِ، والعمليّاتِ العقليّةِ الّتي تنمّيها وعلاقتها بوظيفـةِ الـذّاكرةِ البشريّةِ، فقد استطاعتْ أنْ تحدّدَ أنماطَ المنشّطاتِ العقليّةِ الّتي غالبًا ما تأتي قبل العمليّةِ التّعليميّةِ، وأنماطِ المنشّطاتِ الّتي تأتي في إثنائِها، وأنماطِ المنشّطاتِ الّتي تأتي بعدَها وفقَ العمليّاتِ العقليّةِ التّـي تنمّيهـا، وبما يتّفقُ معَ وظيفةِ الذّاكرةِ البشريّةِ في استقبالِ المعلوماتِ ومعالجتِها وخزنِها ومن ثمّ استرجاعِها. هذا وقامتْ الباحثةُ في الدّراسةِ الحاليّةِ بإجراءِ تعديلٍ عليه وملاءمتِه لتصـنيفِ دروزه الحـديثِ للأهـدافِ التّعلّميّـةِ (دروزه، 2020أ؛ Darwazeh et al.، 2022؛ Darwazeh & Branch، 2015؛ Darwazeh، 2017، 2016) كما هو مبيّن في الشكل رقم (1).

شكل (1)

نمط المنشّطات العقليّة وفق توقيتها في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، والعمليّات العقليّة الّتي تنمّيها

مكـــان منشّـــطات اســـتراتيجيّات الإدراك (position of cognitive strategy activators) فـــي المنهاج الدّراسي أيّ توقيتها في العمليّة التّعليميّة (timing of cognitive strategy activator)

لقد استخدمت منشّطات استراتيجيّات الإدراك في العمليّةِ التّعليميّةِ في أماكنَ مختلفةٍ وبتوقيتٍ مختلـــفٍ، وفي حالةِ المنهاجِ أو الكتابِ الدّراسيّ توضعُ في أماكنَ مختلفةٍ من المحتوى: (أ) قبـــلَ البـــدءِ بالعمليّـــةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ أوْ قبلَ الدّرسِ أوْ النّصِّ، من مثل؛ الأهداف التّعلّميّة، والأسئلة التّعليميّة، والتّعليمـــات، والجُمل والعناوين، ورؤوس الأقلام، والصّور الحسّيّة الماديّة، والصّور الذّهنيّة التّخيّليّـــة، والقصـــص، والمقدّمات، والملخّصات، ومنظومة المعلومات القبليّة، ووسائل تدعيم الـــذّاكرة (Kloster & Winne, 1989; Corkill et al., 1988; Ausubel, 1960). و (ب) خلال العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ، أوْ تكونُ منتشرةً في صفحاتِ الكتابِ الدّراسيِّ أوْ في النّصِّ ذاتِه داخلَ الكتابِ، من مثلِ؛ الأسئلة التّعلّميّة البعديّة، وإعادة الصّياغة، والتّشبيهات والمقارنات، والخطوط تحت الأفكار المهمّة، والصّور الحسّـــيّة الماديّـــة، والصّور الذّهنيّة والتّخيّلات، والقصص التّشويقيّة، والملاحظـــات الصّـــفيّة، ووســـائل تـــدعيم الـــذّاكرة (Storey, 1984; Tobias, 1987; Wade & Reynolds, 1989) و (ج) بعـــد العمليّـــةِ التّعليميّـــة التّعلّميّةِ أوْ بعدَ الانتهاءِ من الدّرسِ أوْ النّصِّ وفقَ الهدفِ المراد تحقيقه، ووظيفة الذّاكرة البشـــريّة فـــي خزنِها للمعلومات من مثلِ؛ الأسئلة التّعليميّة البعديّة، إعادة الصّياغة، التّلخيصات، منظومة المعلومـــات البعديّة، المركّبة المجمّعة، والمراجعات (Seretny & Dean, 1986; Tobias, 1987).

ويعتمدُ استخدامُ المنشِّطاتِ العقليّةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ في أماكنَ مختلفةٍ وبتوقيتٍ مختلـــفٍ علـــى عـــدّةِ متغيّرات: الهدف التّعليميّ/ مستوى التّعلّم (عُليا، متوسّطة، مُنخفضة)، والمحتوى التّعليميّ (مُتسلسل من العامِّ إلى الخاصِّ، مُتسلسل من الخاصِّ إلى العامِّ)، وخصائص الفردِ المتعلّمِ (قدرة تعليميّـــة منخفضـــة، متوسّطة، عُليا)، ووظيفة الذّاكرة (استقبال معلومات، معالجة معلومات، استرجاع معلومات).

وبشكلٍ عامٍّ إنّ أكثرَ المنشّطاتِ العقليّةِ الّتي اُستُخدِمَت قبلَ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّــةِ، أوْ توضَــعُ قبــلَ دراسةِ المحتوى التّعليميِّ المدروسِ في المنهجِ الدّراسيِّ (أي في بدايةِ الوحدةِ التّعليميّةِ) كانــت بهــدفِ: تنميةِ مستوياتٍ عقليّةٍ دُنيا (تذكّر المعلومات الخاصّةِ، تذكّر المعلوماتِ العامّةِ، والفهم والاســتيعاب)؛ أو المساعدة على استقبال المعلومات حيث تعملُ على جذبِ انتباهِ المتعلّمِ لما يُراد تعلّمُه، وهي بذلك تتفــقُ مع وظيفةِ الذّاكرةِ في استقبالِها للمعلوماتِ وإدخالِها إلى الذّاكرةِ قصيرةِ الأمدِ؛ أو مع محتــوى تعليمــيٍّ متسلسلٍ من الخاصِّ كالحقائقِ والمعلوماتِ والأمثلةِ إلى العامِّ؛ ومع طلبةٍ من ذوي القدراتِ المنخفضــةِ (دروزه، 2020أ، 2020ب؛ Darwazeh، 2017، 2016).

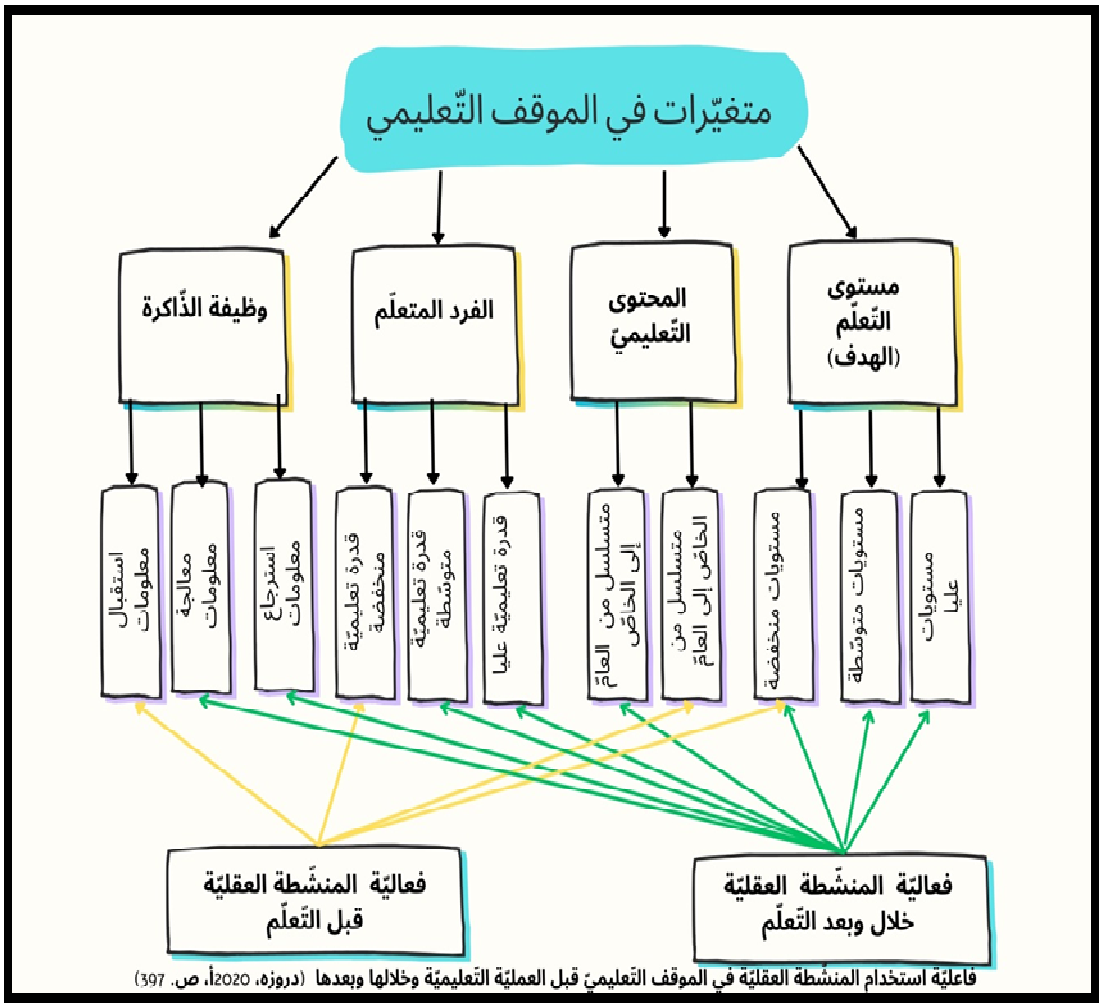
بالمقابل إنَ المنشّطاتِ العقليّةَ الّتي اُستخدِمَت خلالَ وبعدَ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ، أوْ توضَعُ خــلالَ أوْ بعدَ دراسةِ المحتوى التّعليميِّ المدروسِ في المنهجِ الدّراسيِّ (أي خلالَ أوْ بعدَ الوحدةِ التّعليميّــةِ) كانــتْ بهدفِ: تنمية كافّةِ مستوياتِ التّعلّمِ الدّنيا (تذكّر المعلوماتِ الخاصّةِ، تذكّر المعلومــاتِ العامــةِّ، الفهــم) والمتوسّطة (تحليل، تنظيم، تركيب) والعُليا (تطبيق، تقويم، إبداع، إدراك الإدراك)؛ أوْ المســاعدة علــى معالجةِ المعلوماتِ حيث تعملُ على تحويلِ المادّةِ المُتعلَّمَةِ إلى أنماطٍ تعلّميّــةٍ ذاتَ معنــى مــن خــلالِ تحليلِها، وتفسيرِها، وتنظيمِها، وربطِها بالمعلوماتِ السّابقةِ لدى المتعلّمِ، ثمّ تبويبها، وتجميعها، وتنسيقها، وهي بذلك تتفقُ معَ وظيفةِ الذّاكرةِ في معالجتِها وإدخالِها إلى الذّاكرةِ قصــيرةِ الأمــدِ للمعلومــاتِ، أو استرجاع المعلوماتِ حيث تتفقُ معَ وظيفةِ الذّاكرةِ طويلةِ الأمدِ في عمليّةِ التّرميــزِ والحفــظِ والخــزنِ، فتساعدُ المتعلّمَ على استرجاعِ المعلوماتِ وتوظيفِها عندَ الحاجةِ؛ أو مع محتوى تعليميٍّ متسلسلٍ من العامِّ إلى الخاصِّ؛ ومعَ طلبةٍ من ذوي القدرات المتوسّطةِ والعُليــا (دروزه، 2020أ، 2020ب؛ Darwazeh, 2016, 2017; Driscoll & Gagne, 1988; Felker & Dapra, 1975; Lindsay & Norman, 2013; Peper & Mayer, 1986).

واعتمادًا على ما قامت به دروزه (2020أ) من مراجعةِ الدّراساتِ الّتي تناولــتْ اســتخدامَ المنشّــطاتِ العقليّةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ وفقَ مواقيتِها، فقدْ استطاعتْ أنْ تحدّدَ فاعليّةَ استخدامِ هذه المنشّطاتِ

قبلَ العمليّةِ التّعليميّةِ وخلالِها وبعدِها في الموقفِ التّعليميِّ باعتبارِ متغيّراتِه: **مستوى** الــتّعلّمِ (الهــدف)، والمحتوى التّعليميِّ، وخصائصِ الفردِ المتعلّمِ والعمليّاتِ العقليّةِ الّتي تنمّيها وعلاقتِها بوظيفــةِ الــذّاكرةِ البشريّةِ كما هو مبيّن في الشكلِ رقم (2).

شكل (2)

فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ قبل العمليّة التّعليميّة وخلالها وبعدها



فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ قبل العمليّة التّعليميّة وخلالها وبعدها (دروزه، 2020أ، ص. 397)

الشّكل أوْ القالب الّذي تظهرُ به منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك (Cognitive Strategy (Activators mode

هناكَ عدّةُ أشكالٍ أوْ قوالبَ تُعرَضُ فيها منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومنها:

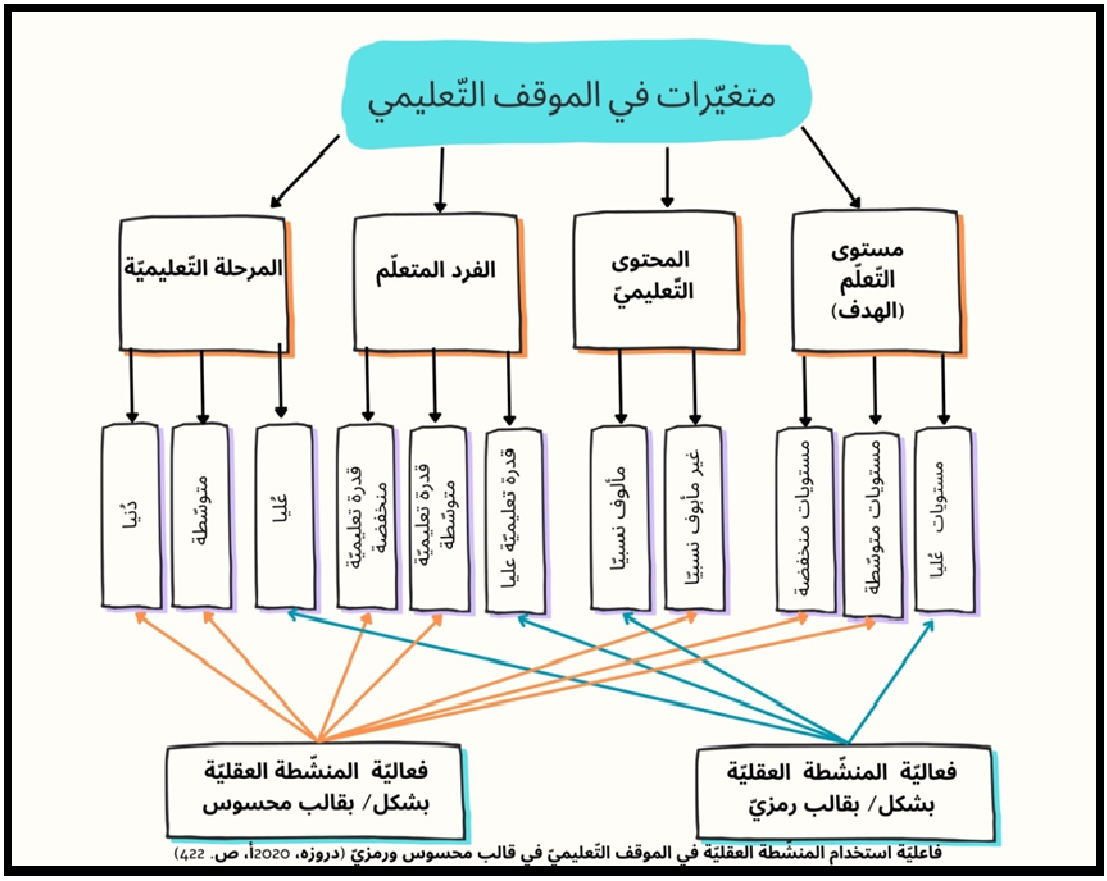
1. الشّكلُ الرّمزيُّ (Verbal Mode): وتُعرَضُ فيه المنشّطاتُ العقليّةُ على شكلِ رموزٍ، أو كلماتٍ أوْ أرقامٍ، في نصٍّ مكتوب. بمعنى آخر، تظهرُ هذه المنشّطاتُ العقليّةُ بقالبٍ لغويٍّ مكتوبٍ سواءَ أكانَ عن طريقِ الكلمةِ، أوْ العددِ، أوْ الرّمز.
2. الشُّكلُ البصريُّ (Visual Mode): وتُعرَض فيه المنشّطاتُ العقليّةُ على شكلِ صورٍ ساكنةٍ أوْ متحرّكةٍ. وفي هذه الحالةِ تُستخدَمُ الصّورُ، والأشكالُ، والرّسوماتُ، والأفلامُ، والشّرائحُ، والخرائطُ، والجداولُ، والمُلصقاتُ وغيرُها كوسائلٍ لعرضِ المنشّطةِ العقليّةِ خلالَ عمليّةِ التّعلّمِ والتّعليمِ.
3. الشّكلُ السّمعيُّ (Audio Mode): وتُعرَضُ فيه المنشّطاتُ العقليّةُ في قالبٍ سمعيٍّ عن طريقِ المِذياعِ (الرّاديو) والمسجّلاتِ أوْ بصوتِ المعلّمِ...إلخ.
4. الشّكلَ الرّمزيُّ البصريُّ (Verbal- Visual Mode): وتُعرَضُ فيه المنشّطاتُ العقليّةُ في قالبٍ بصريٍّ ورمزيٍّ معًا كقصصِ الأطفالِ المصوّرةِ والمكتوبةِ...إلخ.
5. الشّكلُ السّمعيُّ البصريُّ (Audio - Visual Mod): وتُعرَضُ فيه المنشّطاتُ العقليّةُ في قالبٍ سمعيٍّ بصريٍّ معًا عن طريقِ الفيديوهاتِ والسينما...إلخ.
6. الشّكلُ الرّمزيُّ البصريُّ السّمعيُّ (Audio Verbal Visual Mode): وتُعرَضُ فيه المنشّطاتُ العقليّةُ في قالبٍ رمزيٍّ بصريٍّ سمعيٍّ معًا عن طريقِ الحواسيبِ والإنترنت والبوربوينت إلخ (دروزه، 2020أ؛ Al-Bawaneh, 2019; Ibe & Abamuche, 2019; Luna, 2019; Otaibi, 2016; Pham, 2021).

ومردُّ استخدامِ المنشّطاتِ العقليّةِ في العمليةِ التّعليميةِ في أشكالٍ مختلفةٍ عائدٌ إلى عدّةِ متغيّراتٍ: (أ) الهدف التّعليميّ/ مستوى التعلّمِ (عُليا، متوسّطة، منخفضة)، و (ب) المحتوى التّعليميّ (بسيط مألوف،

معقّد غير مألوف)، و (ت) خصائص الفردِ المتعلّمِ (قدرة تعليميّة منخفضة، متوسّطة، عُليا)، والمرحلة التّعليميّة (دُنيا، متوسّطة، منخفضة). وبشكلٍ عامٍّ إنَّ أكثرَ المنشّطاتِ العقليّةِ الّتي تُستخدمُ وتُعرضُ بشكلٍ منظورٍ مصوّرٍ تكونُ فاعلةً معَ الطّلبةِ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ؛ أوْ معَ المحتوى التّعليميِّ غير المألوف المعقّد حيث تساعدُ المنشّطةُ المصوّرةُ على إيضاحِه وتبسيطِه؛ أوْ عندَ تطويرِ التّعلّمِ على المستوياتِ الدُّنيا والمتوسّطة؛ أوْ عندَ تدريسِ طلبةٍ في المراحلِ التّعليميّةِ الدّنيا والمتوسّطة. بالمقابلِ فإنَّ المنشّطةَ العقليّةَ الّتي تُعرضُ بشكلٍ رمزيٍّ مكتوبٍ تكونُ فاعلةً مع الطّلبةِ من ذوي القدراتِ العُليا؛ أو معَ المحتوى التّعليميِّ المألوفِ البسيطِ إلى حدٍّ ما حيث إنَّ المنشّطةَ الرّمزيّةَ تتصفُ بالتّجريدِ وعدمِ الوضوحِ، وهذه الخصائص لا تسّهِل فهمَ أوْ حفظَ المحتوى إلّا إذا كان سهلًا ومألوفًا وكان المتعلّمين من ذوي القدرات العُليا؛ أوْ عندَ تطويرِ التّعلّمِ على المستويات العُليا؛ أوْ عندَ تدريسِ طلبةِ المراحلِ التّعليميّةِ العُليا (دروزه، 2020أ؛ McLean et al., 1983; Memory, 1983). وبشكلٍ عامٍّ إنَّ المنشّطةَ العقليّةَ الّتي تُعرضُ في شكلٍ بصريٍّ صوريٍّ أكثرُ فاعليّةً وأفضلُ من الّتي تُعرضُ في شكلٍ رمزيٍّ مكتوبٍ، وسببُ ذلك أنَّ المنشّطةَ الماديّةَ المحسوسةَ توضّحُ وتبسّطُ المحتوى فيسهلُ تعلّمُه؛ فضلًا عن أنّه كلّما اعتمدت المنشّطةُ على أكثرِ من شكلٍ أوْ قالبٍ وهو ما يتطلّبُ الاعتمادُ على أكثرِ من حاسّةٍ، كلّما زادتْ فاعليّةُ المنشّطةِ في تحقيقِ التّعلّمِ المنشودِ على نحوٍ أفضلَ وأسرعَ وأعمقَ (دروزه، 2020أ). واستنادًا على ما أجرتْهُ دروزه (2020أ، ص 422) من مراجعةِ الدّراساتِ الّتي تناولتْ استخدامَ المنشّطاتِ العقليّةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ وِفقَ شكلِها، فقد استطاعتْ أنْ تحدّدَ فاعليّةَ استخدامِ هذه المنشّطاتِ بأشكالِها وقوالبِها المحسوسةِ والرّمزيّةِ في الموقفِ التّعليميِّ باعتبارِ متغيّراتِه: **مستوى** التّعلّمِ (الهدف)، والمحتوى التّعليميِّ (بسيط ومألوف نسبيًّا، معقّد وغير مألوف)، وخصائص الفردِ المتعلّمِ، والمرحلة التّعليميّة كما هو مبيّن في الشكل رقم (3).

شكل (3)

فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ في شكل (قالب) محسوس ورمزيّ



فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ في قالب محسوس ورمزيّ (دروزه، 2020أ، ص. 422)

وبناءً على ما وردَ أعلاه ينبغي اختيارُ وتحديدُ شكلِ المنشّطةِ العقليّةِ قبلَ البدءِ بتصميمِ العمليّةِ التّعليميّةِ أوْ المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، بما يتناسبُ مع متغيّراتِ الموقفِ التّعليميِّ بحيث تلائمُ مستوى الأهدافِ التّعليميّةِ، وخصائصَ الطّلبةِ، وخصائصَ المحتوى التّعليميِّ، والمرحلةَ التّعليميّةَ. ومن الضّروري التّنوّعُ في شكلِ المنشّطاتِ العقليّةِ المُستخدمةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ أوْ في المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، وذلك بهدفِ مراعاةِ الفروق الفرديّةِ، وتشويق المتعلّم وإثارةِ دافعيّتِهِ للتّعلّمِ، ومراعاةِ الأنماطِ المختلفةِ للمحتوى التّعليميِّ من مفاهيمَ ومبادئَ وإجراءاتٍ أوْ حقائقَ، إضافةً لمراعاةِ طبيعةِ هذا المحتوى وما يناسبُه من تنظيمٍ وتسلسلٍ، وتبسيطِ المعقّدِ وتقريبِ غير المألوفِ منهُ، فضلًا عن إثراءِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ بعرضِ المنشّطةِ بأكثر من شكلٍ، وتنمية التّعلّمِ على كافّةِ المستوياتِ العقليّةِ (دروزه، 2020أ).

النّظامُ التّعليميُّ الّذي تُشتَقُ منه منشّطاتُ اســتراتيجيّاتِ الإدراكِ (the instructional cognitive strategy systems)

ثمّةُ نظامانِ تعليميّانِ أساسيّانِ لاشتقاقِ المنشّطاتِ العقليّةِ:

1. نظام استراتيجيّة الإدراك المُتضمَّنة (An Embedded Cognitive Strategy System): وهــو ذلك النُّظام الّذي يقومُ فيه المعلّمُ أو واضعُ المنهاجِ أوْ المصمّمُ التّعليميّ باشتقاقِ ووضعِ المنشّــطةِ العقليّةِ، من مثلِ أنْ يقومَ المعلّمُ بطرحِ الأسئلةِ التّعليميّةِ على المتعلّمِ، أوْ يقــومُ واضــعُ المنهــاجِ بتضمينِ المنهاجِ بأسئلةٍ تعليميّةٍ لاستثارةِ ذاكرتِه حولَ ما تعلّمُه.
2. نظــام اســتراتيجيّة الإدراك المُنفصِــلة أوْ التوليديّــة (A Detached Cognitive Strategy System): وهو ذلك النّظامُ الّذي يقومُ فيه الطّالبُ المتعلّمُ باشتقاقِ ووضعِ المنشّطةِ العقليّةِ بتوجيــهٍ منَ المعلّمِ أوْ واضعِ المنهاجِ، من مثلِ أنْ يُعطِيَ المعلّمُ أوْ واضعُ المنهاجِ تعليماتٍ للطّالــبِ بــأنْ يطرحَ أسئلةً على نفسِه لاستثارةِ ذاكرتِه حولَ ما تعلّمَ (دروزه، 2020أ).

ويعتمدُ استخدامُ المنشّطاتِ العقليّةِ في العمليّةِ التّعليميةِ التّعلّميّةِ كمنشّطةٍ منفصلةٍ أوْ مُتَضمّنةٍ على عــدّةِ متغيراتٍ: الهدف التّعليميّ/ مستوى التّعلّمِ (عُليا، متوسّطة، منخفضة)، والمحتوى التّعليميّ (منظّم، غيــر منظّم)، وخصائص الفردِ المتعلّمِ (قدرة تعليميّة منخفضة، متوسّطة، عُليا؛ اعتماديّة التّفكيــرِ، اســتقلاليّة التّفكيرِ؛ طلبة غير محتاجي تدريبٍ، طلبة محتاجو تدريب).

وعامّةً إنَّ أكثرَ المواقفِ الّتي اُستُخدِمتْ فيها المنشّطاتُ العقليّةُ كاستراتيجيّةٍ مُتضمَّنَةٍ، كانتْ في الحالاتِ الآتيةِ: عندَ تدريسِ طلبةٍ من ذوي القدراتِ المتوسّطةِ والمنخفضةِ، ويتّصفونَ باتّكاليّةٍ واعتماديّةِ التّفكيرِ، لذلك من الأنسبِ أنْ يتلقّوْا المنشطةَ جاهزةً من المعلّمِ أو مُتضمنَةً في المنهجِ الدّراسيِّ؛ وعنــدَ تــدريسِ محتوى تعليميٍّ منظّمٍ ومتسلسلٍ بشكلٍ منطقيٍّ، وبسيطٍ، ومألوفٍ للطّلبة، لأنّ هذه المنشّطةَ تستخدَمُ مــع متعلّمين قدراتهم متوسّطة أوْ منخفضة واتّكاليّي التّفكير ممّا يصعّب عليهم التّعاملُ مــع محتــوى معقّــدٍ

وغير مألوفٍ؛ وعندَ تطويرِ مستوياتِ تعلّمٍ دُنيا كالتّذكّرِ، ومتوسّطةٍ كالفهمِ، وفي بعضِ الأوقاتِ عُليا كالتّطبيق، حيثُ إنَّ المنشّطةَ جاهزةٌ لا تتطلّبُ توظيفَ العمليّاتِ العقليّةِ العُليا للتّفكيرِ في كيفيّةِ اشتقاقِها وبنائِها؛ وعندَ التّعاملِ مع متعلّمين غير محتاجي التّدريبِ على اشتقاق المنشّطةِ لأنّهم تلقّوْا منشطةً منفصلةً من المفترضِ أنّها صُمِّمَتْ بدقّةٍ ووفقَ معاييرٍ دقيقةٍ تمكّنهُم من استخدامِها بسهولةٍ وبفاعليّةٍ.

في حينِ انّ أكثرَ المواقفِ الّتي اُستُخدِمت فيها المنشّطاتُ العقليّةُ كاستراتيجيّةٍ مُنفصلَةٍ كانت في الحالاتِ الآتيةِ: عندَ تدريسِ متعلّمين من ذوي القدراتِ العُليا، ويتّصفونَ باستقلاليّةِ التّفكيرِ، لأنّ اشتقاقَ المنشّطةِ أمرٌ صعْبٌ ويتطلّبُ توظيفَ عمليّاتٍ عقليّةٍ عُليا؛ وعندَ تدريسِ محتوى تعليميٍّ غيرَ منظّمٍ، ومعقّدً وغيرَ مألوفٍ للمتعلّمين حيثُ إنّه يُفترَضُ بالمتعلّمين من ذوي القدراتِ العُليا ومستقلّي التّفكيرِ أنْ يكونوا قادرينَ على معالجةِ محتوى غيرِ منظّمٍ ومعقّدٍ؛ وعندَ تطويرِ كافّةِ مستوياتِ التّعلّمِ الدّنيا كالتّذكّرِ، والمتوسّطة كالفهمِ، والعُليا كالتّقييمِ، فاشتقاقُ المنشّطةِ مَهمّةٌ ليست بالسّهلةِ وتستدّعي انخراطَ المتعلّمين في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ وتوظيفِ عمليّاتِهم العقليّةِ في كافّة مستوياتِها؛ ومع المتعلّمين الّذين يحتاجونَ للتّدريبِ حيثُ يصعُبُ عليهم اشتقاقُ المنشّطةِ دونَ تدريبٍ خاصٍّ بإشرافِ المعلّمِ أو بوجود تعليمات وارشادات تمكّنهم من ذلك (دروزه، 2020أ؛ Darwazeh, 1983; Peper & Mayer, 1986; Shrager & Mayer, 1989).

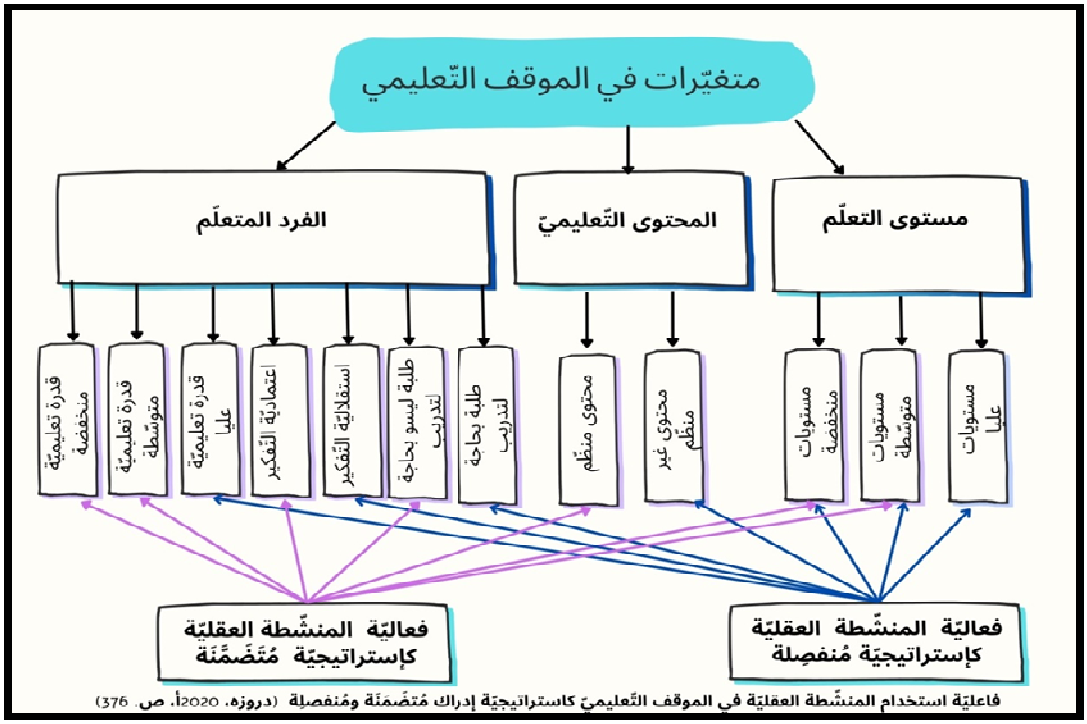
إضافةً إلى ما ذكر فمن جهةٍ هناكَ حاجةٌ لاستخدامِ المنشّطةِ المُتضمّنَةِ في المراحلِ الدّنيا أوْ مع المتعلّم الّذي درجة نضجِه ومعرفتِه ومسؤوليّتِه ما زالتْ لا تخوّلُهُ لاختيار أوْ إنشاء المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ (البيايضة، 2022؛ دروزه، 2020أ؛ Ponce et al., 2022; Simbo, 1988)؛ ومن جهةٍ أخرى من الضّروريٍّ أيضًا استخدامُ المنشّطةِ المنفصلةِ/ التّوليديّة سيما أنّ المتعلّمَ في حالةِ نموٍ مستمرّةٍ ومع التّقدّمِ بالسّنِّ يزدادُ نضجًا، ومعرفةً، ومسؤوليّةً، ويصبحُ قادرًا على التّعلّمِ الذّاتيِّ والمستقلِّ ممّا يخوّلُهُ لتوليدِ المنشّطةِ المناسبةِ، كما أنّ المتعلّمَ هو من يقومُ بعمليّاتِهِ العقليّةِ في أثناءِ تعلّمِه، وبالتّالي هو أعلمُ بالمنشّطةِ الأنسبِ لهذه العمليّاتِ، فضلًا عن أنّ هناك معلّمينَ غيرَ قادرين على اشتقاق المنشّطاتِ

المناسبة أوْ يستخدمونُها بدرجةٍ قليلةٍ، وهناكَ قصورٌ في الكتبِ الدّراسيّة المنهجيّةِ في درجةٍ تضمّنُها لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ؛ وعليه وجبَ تدريبُ وتعليمُ المتعلّم كيفيّةَ اشتقاق المنشّطاتِ العقليّةِ ليتمكّنَ من تحقيق أهدافِه التّعلّميّةِ، والتّعلّمِ مدى الحياةِ معتمدًا في ذلكَ بالدّرجةِ الأولى على نفسِه (الجليدي، 2022؛ الخضري، 2023؛ دروزه، 2020أ؛ Deshpande, 2021; Ponce et al., 2022; Wong & Lim, 2023).

وبناءً على ما أجرتْهُ دروزه (2020أ، ص. 376) من مراجعةِ الدّراساتِ الّتي تناولتْ استخدامَ المنشّطاتِ العقليّةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ وفقَ مصدرِ اشتقاقِها، فقد استطاعت أنْ تحدّدَ حالاتِ استخدامِ هذه المنشّطاتِ بنظاميْها المنفصلِ والمُتضمَّنِ في الموقفِ التّعليميِّ باعتبارِ متغيّراتِه: **مستوى** التّعلّمِ (الهدف)، والمحتوى التّعليميّ (منظّم، غير منظّم)، وخصائصِ الفردِ المتعلّمِ، كما هَو مبيّن في الشكل رقم 4.

شكل (4)

فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ كإستراتيجيّة إدراك مُتَضمَّنَة ومُنفَصِلَة



فاعليّة استخدام المنشّطة العقليّة في الموقف التّعليميّ كاستراتيجيّة إدراك مُتضمّنة ومُنفصلة (دروزه، 2020أ، ص. 376)

فوائدُ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك

بعدَ اطّلاعِ الباحثةِ على الأدبِ النّظريِّ حولَ موضوعِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومراجعةِ الدّراساتِ السّابقةِ (دروزه، 2020أ، 2021ب؛ Ponce et al., 2022; Wong & Lim, 2023; Deshpande, 2021) حولها والوقوف على نتائجِها، يمكنُ إجمالُ فوائدِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ بما يلي:

1. الانتباهُ لما يُراد تعلّمُه، والحدُّ من تشتّتِ أفكارِ الطّالبِ أثناءَ تعلّمِهِ، حيثُ إنّ منشّطاتِ الإدراكِ تحثُّ المتعلّمَ على توجيهِ انتباهِهِ لما يُراد تعلّمُه، حتّى إذا ما ركّزَ المتعلّمُ انتباهَه، فسيسهِّلُ عليه استقبالَ المعلوماتِ، وتنسيقِها، وبرمجتِها في ذاكرتِه بطريقةٍ أعمقَ، ومن ثمّ استرجاعِها واستخدامِها بفعاليّةٍ عندَ الحاجةِ (دروزه، 2020أ؛ Wong & Lim, 2023).
2. التّركيزُ على الأفكارِ الرّئيسةِ المهمّةِ وتوجيهِ انتباهِ الطّالبِ إلى الأفكارِ العامّةِ؛ وهذا بدورِه يعملُ على زيادةِ تحصيلِه، ومن ثمّ تحسين عمليّةِ تعلّمِه (إلياس وبوبشيت، 2022؛ بندق وآخرون، 2023؛ دروزه، 2020أ؛ حبيب، 2018).
3. تنشيطُ ذاكرةِ الطّالبِ ومساعدتِه على ربطِ المعلوماتِ الجديدةِ بالمعلوماتِ القديمةِ المخزونةِ، ممّا يؤدّي إلى تقويةِ ذاكرتِه، ومن ثمّ تحسينِ مستوى تعلّمِه، عن طريق إيجادِ روابطٍ بين التّعلّمِ السّابق والتعلّمِ الجديدِ، وإيجادِ العلاقةِ بين ما هو مُتعلّم، وما يُراد تعلّمُه، وبينَ المتطلّباتِ السّابقةِ والمتطلّباتِ اللّاحقةِ وهذا ما تفعلُه المنشّطةُ العقليّةُ من مثلِ منظومةِ المعلوماتِ، والتّلخيصاتِ، والتّخطيطِ تحتَ الأفكارِ المهمّةِ، وأخذِ الملاحظاتِ وغيرِها من المنشّطاتِ (دروزه، 2020أ؛ Ponce et al., 2022; Wong & Lim, 2023).
4. زيادةُ حجمِ المادّةِ المدروسةِ؛ حيثُ تساعدُ المنشّطةُ على زيادةِ حجمِ المادّةِ المدروسةِ، إذ تُضافُ المادّةُ الّتي تتضمّنُها المنشّطةُ العقليّةُ إلى المادّةِ المدروسةِ في المنهجِ الدّراسيِّ، وهذا من شأنِه أنْ يساعدَ المتعلّمَ على توظيفِ عددٍ أكبر من العمليّاتِ العقليّةِ لدى فهمِها (دروزه، 2021أ).

5. استرجاعُ المعلوماتِ عندَ الحاجةِ؛ وذلكَ لما تفعلُه المنشّطةُ العقليّةُ من ترميزٍ للمعلوماتِ، وخزنِها في الذّاكرةِ طويلةِ الأمدِ، و وخزنِها في الذّاكرةِ طويلةِ الأمدِ من ثمّ استرجاعِها عندَ الحاجةِ إليْها كما تفعلُ منشّطةُ التّخطيط (وضع الخطوط) تحتَ الأفكارِ المهمّةِ، ومنشّطةُ أخذِ الملاحظاتِ الصّفيّةِ على سبيلِ المثالِ (دروزه، 2020أ؛ Ponce et al., 2022; Wong & Lim, 2023).

6. استثارةُ وتنشيطُ مهاراتِ التّفكيرِ المختلفةِ الدّنيا والمتوسّطة والعُليا وتنميةُ القدراتِ العقليّةِ ورفعُ فاعليّتِها (دروزه، 2021ب؛ خميس، 2020؛ Deshpande, 2021; Jaber, 2010; Ponce et al., 2022)؛ ممّا يؤدّي إلى تحسينِ آداءِ المتعلّمِ، حيثُ أشارتْ الدّراساتُ إلى تفوّقِ أداءِ المتعلّمين الّذين استخدموا منشّطاتِ الإدراكِ على غيرِهم من المتعلّمين الّذينَ لمْ يستخدموها (دروزه، 2021ب؛ Locke et al., 1981; Wong & Lim, 2023) وبالتّالي رفع نوعيّةِ وجودةِ تحصيلِهم الدّراسيِّ وقدرتِهم على حلِّ المشكلاتِ الجديدةِ الّتي تواجهُهُم باستخدامِ معارفِهم السّابقةِ، ومن ثمّ جعلُهم مُفكّرين نشِطين فاعِلين (دروزه وآخرون، 2020ج؛ سعداوي، 2017؛ سلامة، 2017؛ Deshpande, 2021; Jaber, 2010) فضلًا عن إثارتِها لدافعيّةِ المتعلّمِ، وتحفيزِه نحوَ التّعلّمِ، والاستمرارِ فيه (خميس، 2020؛Deshpande, 2021;) Drovnikov et al., 2016.

7. تنميةُ مهاراتِ التّعلّمِ الذّاتيِّ للمتعلّمِ، وتمكينُ المتعلّمِ من إنجازِ المهامِّ المطلوبةِ منهُ، فاستخدامُ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ تساعدُه على تطويرِ آليّاتٍ وإجراءاتٍ ذاتيّةٍ وخاصّة إذا اُستخدِمَتْ كنظامٍ تعليميٍّ مُنفصلٍ توليديٍّ يُطلَبُ من الطّالبِ اشتقاقُها بما يناسبُ تعلّمَه وقدراتِه، وذلك للتّعاملِ مع المهمّاتِ المعقّدةِ؛ ممّا يجعلهُ متعلّمًا نشِطًا وإيجابيًّا، ويؤهّلهُ للتّعلّمِ المستمرِّ مدى الحياةِ (خميس، 2020؛ Deshpande, 2021).

8. توجيهُ وتعزيزُ مهاراتِ ما وراء المعرفةِ لدى المتعلّمِ، كالتّخطيطِ، ومراقبةِ وتقييمِ التّقدّمِ نحوَ تحقيقِ الهدفِ (Locke & Latham, 2006).

تعقيب عامّ على الإطار النّظري والدّراسات السّابقة المتعلّقة به

بعدَ استعراضِ الخلفيّةِ النّظريّةِ المتعلّقةِ بمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، يمكنُ الاستنتاجُ أنّ لهذه المنشّطاتِ أهميّةً كبيرةً سواء في المناهجِ الدّراسيّةِ، أوْ في العمليّةِ التّدريسيّةِ، حيثُ إنّها تتركّزُ في جعلِ المتعلّم يركّزُ على الأفكارِ الرّئيسةِ المهمّةِ، وتقويةِ ذاكرتِه، وتنشيطِ مهاراتِ التّفكيرِ المختلفةِ عندَهُ، وتنميةِ قدراتِه العقليّةِ المختلفةِ من فهمٍ وتحليلٍ وتنظيمٍ وتركيبٍ وتطبيق وتقويمٍ وإبداعٍ وحلٍّ مشكلاتٍ وعمليّاتِ إدراكِ الإدراكِ وتوظيفِها بفعاليّةٍ؛ ممّا يؤدّي إلى تحسينِ أداءِ المتعلّمِ، ورفعِ تحصيلِه، وتمكينِه من حلِّ المشكلاتِ الجديدةِ الّتي تواجهُه، وإثارةِ دافعيّتِه نحوَ التّعلّمِ، ومن ثمّ تنمية مهاراتِ التّعلّمِ الذّاتيِّ لديْهِ، وجعله مفكر نشِط ناقد ماهر مبدع وقادر على مواجهةِ وحلِّ مشكلاتِ الحياةِ.

وبالنّظرِ إلى أهميّةِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومنشّطاتِها في العمليّةِ التّعليميّةِ سواء المتعلّقة بتصميمِ المناهج الدّراسيّةِ، أوء طريقةِ تدريسِ المعلّمِ لهذه المناهج، ونظرًا لوجودِ علاقةٍ تبادليّةٍ لُزوميّةٍ بينَ اللّغةِ واستراتيجيّاتِ التّفكيرِ، إذ يعتمدُ الفكرُ على اللّغةِ في تفعيلِ مختلفِ العمليّاتِ الذّهنيّةِ وخاصّةً تلكَ المتعلّقة بالمستوياتِ العلُيا (حمداوي، 2022). ولمّا كانت اللّغةُ العربيّةُ، من ناحيةٍ أخرى ــ هي اللغّةُ الأمُّ للطّلبةِ العربِ وفلسطينيّي الدّاخلِ ال (48)، والرّكيزةُ الأساسيّةُ لتعلّمِهم وخاصّةً في المراحلِ الابتدائيّةِ (خوالدة، 2014؛ سحتوت وجعفر، 2014)؛ فقد رأتْ الباحثةُ أنْ تحلّلَ محتوى منهاجِ اللّغةِ العربيّةِ المُقرّرِ منْ وزارةِ التّربيةِ والتّعليمِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لفلسطينيّي ال (48)، باعتبارِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ من حيث نمطِها، وتوقيتِها، والقالبِ الّذي تظهرُ فيهِ، والنّظامِ التّعليميِّ الّذي تُشتَقُّ منهُ؛ وذلكَ بهدفِ التّعرّفِ على مدى تضمُّنِه لهذه المنشّطاتِ مُعبّرًا عنه بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ، وبُغية وضعِ رؤيةٍ مستقبليّةٍ لهذا المنهاجِ، على نحوٍ يكفلُ بتنميةِ الجوانبِ المعرفيّةِ والوجدانيّةِ والمهاريّةِ المختلفةِ لدى المتعلّم (الهاشمي وعطية، 2014)، وعلى رأسِها مهاراتِ التّفكيرِ واستراتيجيّاتِ الإدراكِ؛ ومن تحقيقِ أهدافِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ وخاصّةً في هذا العصرِ التّقنيِّ الّذي يمتازُ بثورةِ المعلوماتِ

والتّكنولوجيا وسرعةِ تطوّرِها، ومن ثمّ لرفعِ التّوصياتِ اللّازمةِ للمسوؤلينَ **استنتاج عامّ** في مديريّةِ المناهجِ المتعلّقةِ بها.

القسم الثّالث: الدّراسات السّابقة والتّعقيب عليها

الدّراسات السّابقة

سوف يتناول هذا القسمُ مراجعةً لعيّنةٍ من الدّراسات الّتي بحثت فعاليّةَ استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وستعرض الباحثةُ في هذا القسم الدّراسات السابقة حسب الموضوع، حيث ستعرض الدّراسات التي تناولت (أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك) تباعًا وفق ترتيبها الأبجدي في اللّغة العربيّة: (الأسئلةَ التّعليميةَ إعادةَ الصّياغةِ، الأهدافَ التّعليميةَ، التّخطيطَ تحتَ الأفكارِ المهمّةِ، التّخيّلاتِ الذّهنيّةَ، التّشبيهاتِ، التّعليماتِ، التّلخيصاتِ، الجُملَ والعناوينَ، خارطةَ المعلوماتِ، رؤوسَ الأقلامِ، الصّورَ الحسّيةَ الماديّةَ، القصصَ التّعليميّةَ، المُراجعاتِ، المركّبةَ المجمّعةَ، المُقدّمات، المُلاحظاتِ الصّفيّةَ، المُلخَّصاتِ، منظومةَ المعلوماتِ، وسائلَ تدعيمِ الذّاكرة) والتّطرّق لهذه الأنماط من حيث:

- مكانها من النّصِّ المدروس
- القالبِ الّتي تظهر فيه
- مصادرِ اشتقاقِها

ومن ثمّ أثرها على تعلّمِ الطّالبِ للمنهاجِ على مستوياتٍ مختلفةٍ من التّعلّمِ كالتّذكّر، والفهم، والاستنتاج، والتّطبيق، والتّفكير النّقديّ، والتّفكير الإبداعيّ، والتّعلّم والتّحصيل المدرسيّ بعامّة. إضافةً لدورِها في تطوير المهارات اللّغويّةِ في مجالاتِها كافّة، كمهارات القراءة والاستماع، وفهم المقروء والتّذوّق الأدبيّ، ومهارات التّحدّث والقراءة الجهريّة، ومهارات الكتابة الإبداعيّة، وإثارة الدّافعيّة نحو التّعلّم، والمداومة عليه، وأثرها على مهارات حياتيّة تعلّميّة، كتمكين المتعلّم من التّعلّم الذّاتيّ المستقلّ.

من هذه الدّراسات ما قام به قام سلامة (2017) حيث أجرى دراسةً تناولت استخدامَ "الأسئلة التّعليميّة" كمنشّطة عقليّة مُتضمّنة يقوم بها المعلّم قبل، وخلال، وبعد شرح الدّرس، وكان هدفُها فحصَ أثر استخدام الأسئلة التّعليميّة على تحصيل الطلّاب باعتبار النّوع الاجتماعيّ، والقدرة التّعليميّة لدى دراستهم لوحدة تعليميّة من منهاجهم في اللّغة العربيّة، على مستويات مختلفة من التّعلّم كالمعرفة والتّذكّر، والفهم والاستيعاب، والتّطبيق، والتّحليل، والتّقويم باستخدام هذه الأسئلة كمنشّطة عقليّة. ولتحقيق هذا الهدف أُخذت عيّنة متيسّرة تكوّنت من (124) طالبًا وطالبةً من الصّفّ الثّالث الأساسيّ في المرحلة الابتدائيّة من مدرستين من المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في محافظة "طوباس"، الأولى للذّكور، والثّانية للإناث، بواقع (65) ذكورًا و(59) إناثًا، موزّعين كالتّالي: صفّان من الذّكور؛ أحدهما اُستخدِم كمجموعة تجريبيّة بواقع (32) طالبًا درست وحدة دراسيّة من منهاجهم للّغة العربيّة باستخدام الأسئلة التّعليميّة كمنشّطة عقليّة، والصّفّ الآخر اُستخدِم كمجموعة ضابطة بواقع (33) طالبًا درست الوحدةَ نفسَهكا ولكن بالطّريقة التّقليديّة؛ وصفّان آخران من الإناث؛ أحدهما اُستخدِم كمجموعة تجريبيّة بواقع (30) طالبةً، درست الوحدةَ الدراسيّةَ نفسَها الّتي درسها الذّكورُ واستُخدِمت نفس الأسئلة التّعليميّة كمنشّطة عقليّة؛ أمّا الصّفّ الآخر فقد اُستخدِم كمجموعة ضابطة بواقع (29) طالبةً درست بالطّريقة التّقليديّة بدون هذه الأسئلة التّعليميّة. استمرّت التّجربةُ (48) حصّةً دراسيّةً بواقعِ (40) دقيقةً لكلّ حصّة. وعلى اختبار تحصيليّ بعديّ أظهرت النّتائج فرقًا دالًّا إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة. كما أظهرت النّتائجُ وجودَ فروقًا دالّةً إحصائيًّا بين متوسط تحصيل الطّلّاب من ذوي القدرات العُليا ومتوسط تحصيل الطّلّاب من ذوي القدرات الدُّنيا لصالح ذوي القدرات العُليا؛ وفرقًا إحصائيًّا على التّفاعل بين نمط طريقة التّدريس ومستوى القدرة الأكاديميّة مفاده بأنّ تحصيل الطّلّاب من ذوي القدرات الدُّنيا كان قد تحسّن باستخدام الأسئلة التّعليميّة كمنشّطة عقليّة أكثر من الّذين لم يستخدموها، بينما لم يُظهر مثلَ هذا الفرق في تحصيل الطّلّاب من ذوي القدرات العُليا بين الّذين استخدموها أو لم

يستخدموها. كما بيّنت النّتائجُ عدمَ وجودِ فروق دالّة إحصائيًّا بين تحصيل الذّكور وتحصيل الإناث، ولا على التّفاعل بين نمط طريقة التّدريس والنّوع الاجتماعيّ.

وهناك دراسة أيضًا لـ Baranova & Nikolaev (2017) استخدمت "الأسئلةَ التّعليميّةَ" كمنشّطة عقليّة لمعرفة مدى تأثيرها على تحفيز طلبة المرحلة الابتدائيّة نحو التّعلّم، وعلى تمكينهم من البحث والاستكشاف. وقد اُستخدِم لهذا الغرضِ عيّنةٌ عشوائيّةٌ تكوّنت من (158) طالبًا (82 إناث، 76 ذكور)، من الصّف الأوّل الابتدائيّ من أربع مدارس ابتدائيّة عامّة في "تشيبو– كساري" "Cheboksary"، وقد طُلب منهم تحليل، وتعميم، وتنظيم بيانات البحث والمفاهيم، وتحديد محتوى وإجراءات المنهجيّة التّشخيصيّة لدراسة النّشاط المعرفيّ على شكل أسئلة، مع تحديد هدف لكلّ طفل أنْ يكتشفَ الكائن الموجود في مربع عن طريق طرح الأسئلة. وفي البداية، مُنِحَ كلُّ طفلٍ فرصة التّخمين، ثمّ قُدِّمتْ له خوارزميّةَ أسئلةٍ كطريقة مقترحة تساعده على اكتشاف الكائن، وفي حالة تجاهل الطّفل للطّريقة المقترحة لحلّ المشكلة، يتمّ محاولة أخرى لتوجيه فكره في المسار المطلوب، وكان على الطّفل أنْ يحلَّ المهمّة خلال (15–10) دقيقة، بعد ذلك صُنِّفَتْ أسئلةُ الأطفال إلى مجموعات وِفقًا لتصنيف "Baranova" (2009). وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ "الأسئلة التّعليميّة" كمنشّطة عقليّة ساهمت في تحفيز الطّلبة على التعلّم والبحث والاستكشاف، وأنّ (96.3%) من الأسئلة المطروحة كانت عبارة عن أسئلة بحث، وأنّ (30%) من طلبة الصّف الأوّل بدأوا أنشطةَ البحث الخاصّةَ بهم من تلقاء أنفسهم دونَ الحاجة إلى اللّجوء إلى خوارزميّة البحث المحدّدة، ولكن (70%) لم يبدؤوا بطرح الأسئلة دون تحفيز خارجي. وأظهر تحليل ديناميكيّات سلوك طرح الأسئلة لدى الأطفال ميلًا إلى الانخفاض في عدد الأسئلة المطروحة على مدار العام الدّراسي، وأنّ أطفال المدارس الابتدائيّة يحتاجون إلى رافعات نفسيّة وتربويّة بهدف تطوير سلوك طرح الأسئلة كشكل من أشكال النّشاط المعرفي، كما لوحظ من نتائج الدّراسة أيضًا أنّ استخدام طرح الأسئلة كمنشّطة عقليّة سواء كانت منفصلة يضعُها الطّفلُ، أم مُتَضَمِّنَة يضعُها المعلّمُ ساهمت في تحفيز الطّلبة على التّعلّم، والبحث، والاستكشاف، وإثارة الدّافعية نحو التعلّم

والمداومة عليه مع الحاجة إلى استخدام المحفزات وخاصّةً مع الأطفال صغار السّنّ، ممّا يؤكّد على ما توصّلت دراسةُ سلامة (2017) بفعاليّة "الأسئلة التّعليميّة" كمنشّطة عقليّة في التّعلّم والتّعليم.

وأجرى هراط والفتلاوي (2014) دراسةً مشابهةً للدّراسة السّابقة هدفت إلى فحص أثر عدّة أنماط من منشّطات استراتيجيّات الإدراك (الأهداف السّلوكيّة، والأسئلة التّعليميّة القبليّة، والمنظِّمات المتقدّمة، والتّخطيط تحت الأفكار المهمّة، وإعادة الصّياغة، وخارطة المعلومات) في الاستيعاب القرائيّ في مادّة المطالعة لدى طلّاب المرحلة الاعداديّة. ولتحقيق هدف الدّراسة اُستخدِم التّصميم شبه التّجريبيّ، وأُخذِت عيّنة متيسّرة تكوّنت من (58) طالبًا (من الذكور) من شُعبتيْن من الصّفّ الثّاني المتوسّط في متوسّطة "حمورابي" للبنين في العراق. وُزِّعت العيّنة لمجموعتيْن: تجريبيّة وضابطة بواقع (30) طالبًا لكلٍّ منهما. وامتدّ تطبيقُ التّجربة على شهرين، بواقع درسيْن أسبوعيين لكلّ مجموعة، وقد درست المجموعةُ التّجريبيّةُ موضوعات المطالعة باستخدام منشّطات استراتيجيّات الإدراك؛ وبالمقابل درست المجموعةُ الضّابطةُ بالطّريقة التّقليديّة بدون هذه المنشّطات. ثمّ طُبِّق اختبارُ الاستيعاب القرائيّ البعديّ، وأظهرت نتائجُ الدّراسة في اختبارِ الاستيعاب القرائيّ البعديّ تفوّقَ طلّاب المجموعة التّجريبيّة على طلّاب المجموعة الضّابطة، كما أشارت النّتائجُ إلى أنّ استخدام المنشّطات العقليّة زاد الوعيَ الذّاتيَّ لدى الطّلبة، وحسّنَ مستوياتِ قراءاتِهم، ومدى تعلّمهم؛ وإلى أنّ استخدامَ منشّطةِ وضع الخطوط تحت الأفكار المهمّة زاد انتباهَ الطّلّاب للمادّة المُتعلّمة وساعدهم على حفظِها وتذكّرِها لاحقًا في الاختبار، أمّا استخدام منشّطة "المنظّمات الشّارحة" القبليّة فقد ساعدت على ربط الموادّ الجديدة بالموادّ السّابقة ممّا سهّلَ على الطّلّاب فهمَها والتّفاعلَ معها، وكان لاستخدامِ منشّطة "الأهداف التّعليميّة" المُتضمّنة القبليّة دوْرًا في توجيه الفهم القرائيّ، وزيادة القدرة على التّنبّؤ بأحداث النّصّ، وبيّنت النّتائجُ فاعليّةَ منشّطةِ إعادة الصّياغة في زيادة الاستيعاب القرائيّ وفي تلخيص المادّة المتعلّمَة، وأشارت إلى دور منشّطة "وضع الخطوط تحت الأفكار المهمّة" في تحسين الاستيعاب القرائي للنّصّ المقروء والاحتفاظ به حيث إنّ تمثيلَ الأفكار المهمّة بصريًّا بوضع الخطوط تحتِها يُسّهل تثبيتَها وترسيخَها في الذّاكرة.

وهناك أيضًا دراسة الشمري وآخرون (2019) هدفت إلى معرفةِ أثرِ استراتيجيّة "إعادة الصّياغة" كمنشّطة عقليّة رمزيّة مُنفصلة في تحصيل مادّة التّاريخ واستبقائِها والاحتفاظِ بها في ذاكرتهنّ، وعلى كميّة المعلومات المُكتَسَبَة، والحقائق والخبرات السّابقة المُحتفظَ بها في ذاكرتهنّ. ولتحقيق هذا الغرض اُختيرَت عيّنةٌ قصديّةٌ تمثّلتْ بطالباتِ الصّفِ الخامسِ الأدبيِّ في مدرسة "التّحرير الثّانويّة" التّابعةِ لمديريّةِ التربيةِ العامّة في محافظةِ "بابل–العراق"، وتكوّنت العيّنة من (62) طالبةً. واستُخدِمَ التّصميمُ شبه التّجريبيُّ ذو الضّبط الجزئيّ لمجموعتيْن متكافئتيْن: تجريبيّة بواقع (30) طالبةً، وضابطة بواقع (32) طالبةً. امتدّتْ التّجربةُ على (8) أسابيعٍ وبواقع ثلاثة حصصٍ أسبوعيّةٍ، وقامتْ الباحثةُ بتدريسِ نفسِ المادّةِ من كتاب التاريخ الأوربي لمجموعتيْ الدّراسة باستخدام استراتيجية إعادة الصّياغة كمنشّطة عقليّة مُنفصلة مع التجريبيّة حيث كلّفتها بإعادة صياغة المادّة المُتَعلَّمَة بلغتهنّ، والضّابطة درّستها بالطّريقة التّقليديّة ولم تطلب منها إعادة صياغة المادّة المُتَعلَّمَة بلغتهنّ. وبعد مرور أسبوعيْن طُبِّقَ الاختبارُ البعديُّ التّحصيليُّ في محتوى الفصول الثّلاثة الأخيرة من كتاب التّاريخ الأوربيّ على كافّة مستويات التّعلم وفق سلم بلوم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام استراتيجيّة إعادة الصّياغة، كما بيّنت النّتائجُ أنّ التّدريسَ باستخدامها ساعد الطّالبات على صياغةِ أفكارِ النّصِّ وتنظيمِه بلغتهُنّ الخاصّةِ والابتعادِ عن لغةِ النّصِّ الأصليِّ، ممّا يجعلها ذاتَ معنَى وأكثرَ قابليّةً للحفظِ والاسترجاعِ عندَ الحاجةِ، وتتوافقُ هذه النّتائجُ مع ما توصّلتْ لهُ دراسةُ هراط والفتلاوي (2014).

وقام Locke et al. (1981) بدراسةٍ هدفت إلى فحص أهميّة تحديد "الأهداف التّعليميّة" في تحسين الأداء في المهامّ. ولتحقيق هدف الدّراسة اُستخدم منهج المراجعة الأدبيّة. تمثّلت عيّنة الدّراسة النّظريّة بالدّراسات الميدانيّة والتّجريبيّة الّتي أُجريت ما بين عامّ (1969 – 1980) حول موضوع "الأهداف التّعليميّة" ودورها في تحسين مستوى الأداء في المهامّ عامّة. وكشفت نتائجُ الدّراسة أنّ الأهدافَ المحدّدةَ تحسِّنُ الأداءَ في المهامّ أكثر من الأهداف غير المحدّدة شريطة أن تكون مناسبةً لمستوى المتعلّم، وأنّ

الأهدافَ الصّعبةَ الّتي تضع المتعلّم أمامَ تحدٍّ تُحسّن أداءَه أكثر من الأهداف السّهلة، وتُساهم في توجيه انتباهه، وتدفعه لبذلِ مزيدٍ من الجهد والمثابرة. وبيّنت الدّراسةُ أيضًا أنّ فاعليّةَ "الأهدافَ التّعليميّة" تزداد إذا كانت تتلاءمُ وتوقّعات الفردِ وقدراتِه، وإذا كانت مقرونةً بالتّغذية الرّاجعةِ، وبالتّعزيزِ بمختلف أنواعه. ولا توجد فروقاتٌ بين دور منشّطة "الأهداف التّعليميّة" المُتضمّنة أو المُنفصلة في تحسين أداء المتعلّم وفق نتائج الدّراسات السّابقة الّتي تمّت مراجعتُها في هذه الدّراسة.

وباستخدام نوعٍ آخر من المنشّطات العقليّة "كالتّخطيط تحت الأفكار الرّئيسيّة"، قام Ponce et al. (2022) بدراسة تحليليّة ل (36) دراسة منشورة ما بين الأعوام 1938 إلى 2019 والمتعلّقة بالتّخطيط تحت الأفكار المهمّة في المادّة المتعلّمة، استخدمت عيّنات من مراحل تعليميّة مختلفة تراوحت من صفوف دراسيّة من المرحلة الإبتدائيّة والإعداديّة والثّانوية (12–1)، إلى طلبة جامعيين، وذلك للمقارنة بين فعاليّة تعلّمهم عندما يدرسون المحتوى التّعليميّ ويقومون بأنفسهم بالتّخطيط تحت الأفكار الرّئيسّة الواردة فيه كاستراتيجيّة إدراك مُنفصلِة، وتعلّم نظائرهم من الطّلبة الّذين يدرسون النّصَّ نفسَه ولكن بتمييز الأفكار الرّئيسة الّتي خطّط تحتها المعلّم كاستراتيجية إدراك مُتضمَّنَة. وعلى اختبارات لاحقة قاست تعلّمَ الطّلبة في مستويات التّذكرَ والفهمَ، أظهرت النّتائجُ أنّ استخدامَ التّخطيط تحت الأفكار الرّئيسة كاستراتيجيّة إدراك منفصلَة (قام بها المتعلّم) أدّت إلى تحسين مستوى التّذكّر فقط، في حين أنّ استخدامَها كاستراتيجيّة إدراك متضمّنة (قام بها المعلّمُ) وقدّمها للطّالب قد حسّنت مستويي التّذكر والفهم معًا، وأظهرت النّتائجُ أيضًا أنّ استخدامَ "التّخطيط تحت الأفكار الرّئيسة" كاستراتيجيّة إدراك منفصلة حسّنتْ أداءَ الطّلبة الجامعيين ولم تحسّن أداءَ طلبة المدارس، في حين أنّ استخدامها كاستراتيجيّة إدراك مُتضمّنَة أدّى إلى تحسينِ تعلّمِ طلبة الجامعات والمدارس أيضًا؛ ممّا يؤكّد ما توصّلت إليه دراسة هراط والفتلاوي (2014) السّابقة بفعاليّة "التّخطيط تحت الأفكار الرّئيسة" كمنشّطة عقليّة في التّعلّم والتّعليم.

وباستخدام التّخيّلات (الصّور الذّهنيّة) أو مهارات التّفكير التخيّلي كمنشّطة عقليّة مُنفصلة يقوم بها الطّالبُ بتوجيه المعلّم أثناءَ التّعلّم، فقد أجرى الطبّاخ وآخرون (2023) دراسةً هدفتْ إلى كشف مدى

فاعليّة برنامج مُقترَح قائم على استراتيجيّة التخيّل الموجّه على تنميةِ مهارات التّفكير الإبـداعيّ. وقـد اُستخدِم لهذا الغرضِ عيّنةٌ عشوائيّةٌ تكوّنت من (40) طالبًا وطالبةً من الصّفّ الأوّل من مدرسة "عبـد الحليم السباعي الإعدادية" في مدينة طنطنا في مصر، ووزّعت العيّنةُ لمجموعتيْن: تجريبيّة بواقع (20) طالبًا وطالبةً درست مقرّرَ وحدة برنامج "سكراتش" في مادّة الحاسب الآلي باستخدام استراتيجيّة التّخيّـل الموجّه كمنشّطة عقليّة مُنفصلَة يقوم بها الطّالب بتوجيه من المعلّم وِفق تعليمات وإرشادات تساعده على التّخيّل، وضابطة بواقع (20) طالبًا وطالبةً درست نفسَ الوحدة، ولكن بالطّريقة العادية التّقليديّة. وعلـى ثلاثة اختبارات بعديّة: (أ) الأوّل لقياس التّحصيل المعرفيّ في وحدة برنامج "سكراتش"، و (ب) وبطاقة ملاحظة تقيس مهـاراتِ التّعامل مع برنامج "سكراتش"، و (ج) اختبار لقياس مهارات التّفكير الإبداعيّ طُبّقتْ على المجموعتيْن مرّتين: قبلَ التّجربةِ وبعدَها، فلقد أظهرت النّتائجُ وجودَ فروق دالّـة إحصـائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام استراتيجيّة التخيّلات (الصّور الذّهنيّة) كمنشّطة عقليّة مُنفصلة أثناء التعلّم على المجموعة الضّابطة الّتي درست بدونها.

وفي دراسة أخرى حول التّخيّلات (الصّور الذّهنيّة) قام بها قاسم (2022) وكان هـدفها فحـص أثـر استخدام التّخيّلات (الصّور الذّهنيّة) وعمليّة "الاستدلال" كمنشّطات عقليّة مُنفصلة يقـوم بهـا الطّالـب بتوجيه من المعلّم خلال دراسته لوحدة تعليميّة في تنمية مهارات التّذوّق الأدبـيّ، ومهـارات التّفكيـر الإبداعيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة؛ ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عيّنة من طلّاب الصّفّ الثّـاني فـي مدرسة "المشير أحمد اسماعيل الثّانوية" في مصرَ ووُزّعَت إلى ثلاث مجموعات: الأولـى (تجريبيّـة) درست نصوصًا أدبيّةً باستخدام التّخيّلات (التّصوّر الذّهنيّ)، والمجموعة الثّانيـة (تجريبيّـة) درسـتها باستخدام استراتيجيّة "الاستدلال"، في حين درستها المجموعةُ الثّالثة بالطّريقـة العاديّـة دون منشّـطات كمجموعة ضابطة. وعلى اختبار قاسَ مهاراتِ التّذوّق الأدبيّ، وآخرٍ قاسَ مهاراتِ التّفكيـر الإبـداعيّ طُبّقا مرّتين: مرّة قبلَ التّجربة ومرّة بعدَها، وباستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة أظهـرت النّتـائجُ بعدَ التّطبيق البعدي للاختبار فروقًا دالّةً إحصائيًّا لصالح أداء المجموعتيْن التّجريبيتيْن اللّتيْن اسـتخدَمتا

استراتيجيْ التّخيّلات "التّصوّر الذّهنيّ" و"الاستدلال" كمنشّطات عقليّة مُنفصِلة دون المجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة العادية من غير أنْ تستخدم أيّةَ منشّطات عقليّة.

وأجرى الجليدي (2022) أيضًا دراسةً حول التّخيّلات (الصّور الذّهنيّة) هدفت إلى التّعرّف على واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة التّخيّلات (الصّور الذّهنيّة) أو التّخيّل الموجّه كاستراتيجيّة داعمة أو كمنشّطة عقليّة مُنفصلة، باعتبار متغيّرات ذات علاقة: الحالة الاجتماعيّة، والخبرة، والتّفاعل بينهما. وتمثّلت عيّنة الدّراسة ب (172) معلّمًا ومعلّمةً من المدارس الثّانويّة في منطقة "الجوف" من السّعوديّة بواقع (108) إناثًا، و (64) ذكورًا، و (68) خبرتهم أكثر من (10) سنوات، و (104) أقلّ من (10) سنوات. واستُخدِم المنهجُ الوصفيُّ المسحيُّ لوصف الواقع المدروس. وقد أعدّ الباحثُ استبانةً لقياسِ واقع استخدام معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة التّخيّلات "الصّور الذّهنيّة" في التّدريس. وتمّ حسابُ التّكرارات، والنّسب المئويّة، والمتوسّط، والوزن النّسبيّ، ودرجة الممارسة لكلّ بند على حدّة. وأشارت النّتائج إلى أنّ استخدام معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة لإعداد سيناريو التّخيّل كأحد مركّبات التّخيّلات الذّهنيّة جاء بدرجة متوسّطة؛ وجاء تنفيذ ممارسة التّخيّل بدرجة متوسّطة أيضًا؛ أمّا الأسئلة التّابعة الّتي تُطرَح لاستثارة التّخيّل فلا تُمارَس أبدًا؛ كما أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة على الأسئلة التّابعة الّتي يطرحها المعلّم على الطّلاب ليتحدثوا عن الصّور الذّهنيّة الّتي تخيّلوها أثناء ممارسة التّخيّل لصالح الذّكور مقابل الإناث، ووجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسّطات درجات عيّنة الدّراسة على استخدام التّخيّل الموجّه لصالح ذوي الخبرة المرتفعة مقابل المنخفضة.

وهناك من استخدم في دراسته "التّشبيهات" كمنشّطة عقليّة مُتضمّنة من مثل دراسة الحمود (2021)، وكان هدفها الكشف عن أثر التّدريس باستخدام استراتيجيّة "التّشبيهات" في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ على مستوى (الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والإبداعي) لدى طلبة الصّفّ الثّالث الأساسيّ في الأردن. تكّونت عينة الدّراسة المتيسّرة من (30) طالباً وطالبةً من الصّفّ الثّالث في مدرسة "البويضة

للبنات" في مدينة الرمثا– الأردن، ولتحقيق غرض الدّراسة اُستخدِم التّصميم شبه التّجريبيّ، وأعدّت الباحثةُ دليلَ المعلّمِ لاستخدام التّشبيهات، ووُزِّعت العيّنةُ عشوائيًّا إلى مجموعتين: تجريبيّة، تكوّنت من (15) طالبًا وطالبةً، درست ثلاثة نصوص من كتاب اللّغة العربيّة للصّفّ الثّالث الأساسي (مدرستي الأحلى، الطّفلة والقمر، أسناني السّليمة) باستخدام التّشبيهات كمنشّطة عقليّة مُنفصلَة؛ والأخرى ضابطة تكوّنت من (15) طالبًا وطالبةً، درست نفسَ النّصوص ولكن بالطّريقة التّقليديّة على مدار ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيًّا، وعلى اختبار بعديّ طُبِق مباشرة بعد انتهاء التّجربة وباستخدام المعالجات الإحصائيّة اللّازمة، أظهرت النّتائجُ وجودَ أثر دالٍّ إحصائيًّا في الاستيعاب القرائيّ في جميع مستويات اختبار الاستيعاب القرائيّ (حرفيّ، استنتاجيّ، إبداعيّ) لصالح المجموعة التّجريبيّة مقارنة بالضّابطة.

وأجرى محمّد (2016) دراسةً كان هدفُها فحصَ أثر استخدام إستراتيجيّة "التّشبيهات" (المتماثلات) كمنشّطةٍ عقليّةٍ مُتضمّنةٍ في تنمية الاستيعاب المفاهيميّ على مستوى (التّصنيف، الاستنتاج، الرّبط) وبعض العادات العقليّة (المثابرة، التّفكير التّبادليّ، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة) لدى طلبة المرحلة الإعداديّة من ذوي صعوبات تعلّم مادّة التّاريخ. ولتحقيق هذا الهدف اُختيرَت عيّنةٌ قصديّةٌ تمثّلت بطالبات الصّفّ الأوّل الإعداديّ من مدرسة "مصر الجديدة النّموذجيّة للبنات" في القاهرة، بواقع (30) طالبةً من ذوي صعوبات تعلّم مادّة التّاريخ. واستُخدِم المنهجُ الوصفيُّ التّحليليُّ لإعداد الدّراسة النّظريّة للبحث، والتّصميم شبه التّجريبي لإجراء تجربة البحث. تمّ تطبيق بطاقة ملاحظة العادات العقليّة واختبار الاستيعاب المفاهيميّ كاختبار قبليٍّ على عيّنة الدّراسة، ثمّ طُبّقت التّجربةُ حيث تمّ تدريس الطّالبات وحدة "تاريخ مصر عبر العصور الفرعونيّة ظواهر طبيعيّة وحضارة مصريّة" من كتاب الدّراسات الاجتماعيّة باستخدام استراتيجيّة "التّشبيهات" كمنشّطة عقليّة مُتضمّنة قام بها معلّم التّاريخ مسترشدًا بالدّليل الإرشاديّ الّذي أعدّته الباحثةُ لهذا الغرض، ثمّ طُبّق مقياس الاستيعاب المفاهيميّ، وبطاقة ملاحظة العادات العقليّة كاختبار بعديّ، وباستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة أظهرت النّتائجُ وجودَ فرقًا دالًّا إحصائيًّا بين متوسطيْ درجات الطّالبات في الاختباريْن القبليّ والبعديّ لصالح التّطبيق البعديّ، ممّا

أظهر أثرَها في تنمية الاستيعاب المفاهيميّ على مستويات التّعلّم (التّصنيف، الاستنتاج، الرّبط) والعادات العقليّة (المثابرة، التّفكير التّبادليّ، تطبيق المعرفة في مواقف جديدة) الّتي وظّفتها الطالباتُ للوصول إلى هذا الاستيعاب المفاهيميّ، كما أظهرت النّتائجُ أثرَ هذه المنشّطة العقليّة في جذب انتباه الطّالبات وزيادة دافعيتهنّ للتّعلّم وارتباطهن بمادّة التّاريخ، وبالتّالي تحقيق التّعلّم ذي معنى لديهن، ممّا يؤكّد على ما توصّلت دراسة الحمود (2021) بفعاليّة التّشبيهات كمنشّطة عقليّة في التّعلّم والتّعليم.

وهناك دراسة أيضًا لِ الشّرمان وخطايبة (2015) كان الهدف منها تحليل جميع كتب العلوم المقرّرة للطّلبة في مرحلتيْ التّعليم الأساسي والثّانوي في الأردن، للكشفِ عمّا تضمّنته من "تشبيهات" كمنشّطة عقليّة مُتضمّنة، ولفحص أثر استخدام التّدريس بالتّشبيهات (كمنشّطة عقليّة مُتضمّنة في المنهاج) في اكتساب المفاهيم العلميّة. واستخدمت الدراسةُ أسلوبَ تحليل المحتوى، والتّصميم شبه التّجريبيّ للمجموعات المتكافئة. واختيرَت عيّنةٌ متيسّرةٌ تكوّنت من (83) طالبةً من الصّفّ الثّامن الأساسيّ في إحدى المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم لمنطقة "إربد" الأولى، ووُزّعت لمجموعتين: تجريبيّة بواقع (41) طالبةً تعلّمت باستخدام استراتيجيّة "التّشبيهات"، وضابطة بواقع (42) طالبةً تعلّمت بالطّريقة التّقليديّة دون هذه التّشبيهات. وأظهرت نتائجُ الدّراسة أنّ كتبَ العلوم المقرّرة من الصّفّ الأوّل الأساسيّ حتّى الصّفّ العاشر الثّانويّ تضمّنت (29) من "التّشبيهات" توزّعت في (24) كتابًا بنسبة قليلة. وعلى اختبار بعديّ طُبّق لفحص أثر استراتيجيتيْ التّدريس (التّقليديّة/ باستخدام التّشبيهات) في اكتساب المفاهيم العلميّة لدى الطّلبة، أظهرت النّتائجُ فروقًا دالّةً إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة، كما أشارت النّتائجُ إلى انخراط المجموعة التّجريبيّة في النّشاطات التّعليميّة، وزادت المتعة والمشاركة لديهم؛ وأدّت إلى تعلّمٍ ذي معنى، وبذلك تؤكّد هذه النّتائجُ ما توصّلت إليه دراستا الحمود (2021) ومحمّد (2016) السّابقتان بفعاليّة التّشبيهات كمنشّطة عقليّة في التّعلم والتّعليم.

وباستخدام نوع آخر من المنشّطات العقليّة فقد قام الخضري (2023) بدراسة تناولت أثر التّعليمات والارشادات، وتوليد الأسئلة، والتّخيّلات والصّور الذّهنيّة، والتّلخيص كمنشّطات عقليّة مُنفصلة يضعها

المتعلّمُ بنفسه لتساعدَه على فهم المقروء، وذلك بهدف وصف طرائق تدريس مهارات فهم المقروء في المرحلة الثّانوية واقعًا وتقويمًا، ولتفسير أسباب ضعف الطّلبة في مهارات فهم المقروء. ولتحقيق هذا الهدف فقد أُخذت عيّنةٌ متيسّرةٌ تكوّنت من (30) طالبةً من الصّفّ الأوّل الثّانويّ في "مدرسة الغرفة التّجاريّة الثّانويّة للبنات" في مدينة دمياط في محافظة بورسعيد، واستخدم فيها التّصميم شبهُ التّجريبيّ، وتمّ تطبيقُ اختبار قبليّ لقياس مهارات فهم المقروء على طالبات الصّفّ الأوّل الثّانويّ اللّواتي أُجريت عليهن الدّراسةُ، ثمّ تعرّضن لدراسة مادة تعليميّة بعد أن طُلب منهن أن تستخدم كلٌّ منهن إحدى استراتيجيّات الإدراك (التّعليمات والارشادات، وتوليد الأسئلة، والتّخيّلات والصّور الذّهنيّة، والتّلخيص) الّتي تساعدها على فهم المادّة. وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار نفسه الّذي طُبّق قبل التّجربة، وباستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة، فقد أظهرت النّتائجُ فروقًا دالّةً إحصائيًّا لصالح الاختبار البعديّ باستخدام المنشّطات العقليّة المناسبة الّتي ساعدتهنّ على فهم المقروء، وتعدّ هذه الدّراسة من الدّراسات الحديثة القليلة جدًّا الّتي تناولت أثر التّعليمات (الارشادات) في عمليّة التّعليم والتّعليم.

ومن المنشّطات العقليّة الّتي لم تجرَ عليها سوى القليل من الدّراسات "الجمل والعناوين"، ومنها دراسة "جوناسين" (Jonassen, 1985) وكان هدفُها فحص الفرق بين أثر استخدام "الجُمل والعناوين" كاستراتيجيّة مُتضَمَّنَة وكاستراتيجيّة مُنفصِلَة. ولتحقيق هذا الهدف اُستُخدِمَت عيّنةٌ تكوّنت من (100) طالبًا وطالبةً تراوحت أعمارُهم ما بين (12– 14) عامًا، من مدرسة "بلايث بريدج" الشّاملة، في ستافوردشاير– إنجلترا (Blythe Bridge Comprehensive School, Staffordshire, England). واستُخدِم التّصميم شبه التّجريبيّ ووُزِّعت العيّنةُ لمجموعتيْن: المجموعة الضّابطة وتلقّت (12) فقرة، ووضع لكلّ فقرتين عنوانًا كاستراتيجيّة مُتَضمّنَة، وبالمقابل أُعطيت المجموعةُ التّجريبيّةُ نفس الفِقرات ولكن بدون عناوين، وطُلب من الطّلبة أنْ يضعوا عنوانًا لكلّ فقرتيْن كاستراتيجيّة مُنفصِلة. وعلى اختبارات بعديّة فوريّة طُبِّقت بعد انتهاء التّجربة، وأخرى متأخّرة بعد أسبوع، لقياس: القدرة على تذكّر العناوين، وتنظيم الفِقرات تحت العناوين المناسبة لها، ومناظرة بين العنوان والفِقرات، واختبار

تلخيص لأهمّ الأفكار الواردة في فِقرات النّصّ، واختبار الاستنتاج؛ فقد أشارت نتائجُ الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين الاستراتيجيّة المُنفصِلة والمُتَضمَّنَة على الاختبارات الفوريّة في تذكّر العناوين، والتّلخيص، والمناظرة، وأظهرت وجودَ فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة الّتي تلقّت استراتيجيّةَ الإدراك المُتضمَّنَة على المجموعة الّتي تلقّت استراتيجيّة الإدراك المُنفصلَة على الاختبار الّذي أُجري بعد عدّة أيّام في تذكّر العناوين والتّنظيم، بينما تفوّقت مجموعةُ استراتيجيّة الإدراكِ المُنفصِلة على المُتَضمَّنَة في اختبار الاستنتاج؛ ممّا يؤكّد فعاليّة الجُمل والعناوين كمنشّطة عقليّة في التّعلم والتّعليم على المستويات الدُّنيا إذا كانت مُتضمَّنَة، وعلى المستويات العُليا إذا كانت مُنفَصِلة.

ومن الباحثين من استخدم "الخرائط المفاهيميّة" كمنشّطة عقليّة متضمّنة أمثال البيايضة (2022) حيث قام بدراسة هدفت إلى فحص أثر استخدام "الخرائط المفاهيميّة" في تنمية مهارة التّفكير الإبداعيّ في منهاج مادّة بعنوان "حين لا ينفع النّدم"، واستخدم لهذا الغرض عيّنةً تكوّنت من (55) طالبةً من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ من مدرسة "الرابية المختلطة" التّابعة لمديريّة تربية الكَرَك- الأردن، ووُزِّعت عشوائيًّا إلى مجموعتين: تجريبيّة تكوّنت من (26) طالبةً درست باستخدام منشّطة "الخرائط المفاهيميّة"، وضابطة تكوّنت من (29) طالبةً درست المادّةَ نفسَها بالطّريقة الاعتياديّة. وعلى اختبار لاحق يقيس مهاراتِ التّفكير الإبداعيّ من حيث الأصالة، والطّلاقة، والمرونة طُبِّقَ على المجموعتيْن مرّتيْن: قبل التّجربة وبعدها، فقد أظهرت النّتائجُ فروقًا دالّةً إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وفي دارسة حول "رؤوس الأقلام" أجراها Tan Jr (2015) كان هدفُها فحصَ أُثر استخدام استراتيجيّة تدوين "رؤوس الأقلام" كمنشّطة مُتضمَّنَة يضعُها المعلّمُ في النّصوص القرائيّة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلبة المرحلة الثّانوية. ولتحقيق هدف الدّراسة اُختيرَت عيّنةٌ قصديّةٌ تكوّنت من (53) من طلبة السّنة الثّالثة من المدرسة الثّانوية العلميّة، في مدينة مراوي (MSU- Science High School) مِمَّن لديْهم الحدّ الأدنى من المهارات والمعرفة المطلوبة في اللّغة الإنجليزيّة. واُستُخدِمَ لتّصميم التّشبه التّجريبيّ وقُسِّمت العيّنة باستخدام القرعة عشوائيًّا لمجموعتيْن: ضابطة بواقع (27) طالبًا وطالبةً،

وتجريبيّة بواقع (26) طالبًا وطالبةً. ودرست المجموعةُ التّجريبيّةُ ثلاثةَ نصوصٍ قرائيّةٍ: نصّ "العلاقة بين العلم والمجتمع"، ونصّ "حياة أهل الجزر في المحيط الهادي"، ونصّ "رحلة داروين حول العالم" باستخدام استراتيجيّة تدوين "رؤوس الأقلام" كمنشّطة عقليّة مُتَضَمَّنَة؛ وبالمقابل درست المجموعةُ الضّابطةُ نفسَ النّصوص بالطّريقة التّقليديّة. وعلى اختبار بعديّ لقياس مهارات فهم المقروء، أظهرت النّتائجُ فروقًا دالّةً إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة، كما كان انخراطُها وأداؤها في مهامّ فهم المقروء أفضل من المجموعة الضّابطة.

وبتوظيف نوعٍ آخر من المنشّطات العقليّة أجرت عروة (2022) دراسةً كان هدفُها التّعرف على مفهوم "الصّورة الحسيّة" التّربويّة وأهميّتها في الحقل التّربويّ، ومعرفة مدى تأثيرها في اكتساب المعارف لدى طلبة الصّفّ الخامس الابتدائيّ، ومدى تضمّنها وتنوّعها كمنشّطة عقليّة بصريّة مُتضَمَّنَة في كتاب اللّغة العربيّة المُقرّر للصّفّ الخامس الابتدائيّ. ولتحقيق هذا الغرض اُستُخدِم المنهجُ الوصفيّ التّحليليّ والمراجعة الأدبيّة، وتمثّلت عيّنة الدّراسة بكتاب اللّغة العربيّة المقرّر لتدريس طلبة الصّفّ الخامس الابتدائيّ في الجزائر. وأشارت نتائج الدّراسة أنّ عددًا قليلًا من الصّوّر المُتَضَمَّنَة في الكتاب يُستوفي المعايير التّربويّة المُفترَض مرُاعاتها من حيث الشّكل والحجم واللّون والمضمون والهدف، وبالنّسبة لأهميّة الصّورة وتأثيرها في اكتساب المعارف فقد أشارت نتائجُ الدّراسة المُعتمِدة على المراجعة الأدبيّة لموضوع "الصّور الحسيّة" إلى أنّها أداة بيداغوجيّة تتساوى في أهميّتها مع النّصّ المكتوب كونها مؤثّرة ومعبّرة، ولأنّها تجذب انتباهَ الطّالب وتزيد اهتمامَه للتّعلّم، وتعمل على تبسيط وتقريب المفهوم المعقّد والمُجرّد سيما في المرحلة الابتدائيّة، وبالتّالي تساعد على تحسين التّعلم لدى الطّلبة على مستويات الفهم والرّبط والتّذكّر والاسترجاع عند الحاجة حيث يسهل تذكّر المفهوم عندَ اقترانه بصورة.

وفي دراسةٍ مشابهةٍ حولَ "الصّور الحسّيّة" كمنشّطة بصريّة متضمّنة أجرت العايب (2021) دراسةً هدفت إلى استكشاف ماهيّة ودور "الصّور الحسّيّة" المُتَضَمِّنَة في الكتب المُقرّرة لتدريس اللّغة العربيّة في تحسين فهم المقروء والمسموع لدى الطّلبة. ولتحقيق هدف الدّراسة اُختيرِت عيّنةٌ قصديّةٌ تمثّلت

بالصّور المُدمَجَة داخلَ الكتب الدّراسيّة الرّسميّة المُقرّرة للّغة العربيّة، والخاصّة بطلّاب السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة من التّعليم الابتدائيّ في الجزائر، واستخُدِم منهجُ المراجعة الأدبيّة والتّحليل الوصفيّ لمحتوى الكتب الدّراسيّة. وأشارت نتائجُ الدّراسة إلى أنّ عمليّة إرفاق الصّور بالنّصوص في كتب اللّغة العربيّة المُقرّرة للمرحلة الابتدائيّة في الجزائر تتمّ دونَ معايير ومقاييس واضحة، وغالبيّتها صور مباشرة وسطحيّة، ويندُر وجودُ الصّور المشهديّة الّتي تتضمّن أفكارًا وأحداثًا أو صورًا مُركّبة الّتي تُحيل إلى قِراءات عديدة ومختلفة، كما أشارت النّتائجُ إلى أنّ غالبيّة الصّور المُتَضَمَّنَة في الكتاب لا تتعلّق بعنوان النّصّ ومضمونه، وبالتّالي انتفاء دورها في تحسين فهم المسموع والمقروء لدى الطّلبة. وأوصت الدّراسةُ بتضمين الصّور الحسّيّة في كتب تدريس اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة بطريقة مدروسة وبأسلوب علميّ ممنهج، ووفق مقاييس ومعايير واضحة باعتبارها استراتيجيّة تعلّم ومنشّطة عقليّة تُسهِم في تحفيز المتعلّم على الملاحظة، والاكتشاف، وتساعد على فهم النّصوص المسموعة والمكتوبة، وتحفزّه على استحضارِ أفكار النّصّ وتذكّرِه واسترجاعِه. كما أوصت بالتّعامل مع "الصّور الحسّيّة" عند تأليف الكتب الدّراسيّة على أنّها استراتيجيّة تعليميّة تعلّميّة ناجعة في المرحلة الابتدائيّة، وأنْ لا يقتصر التّعامل معها على أنّها وسيلةُ إيضاح.

أمّا من حيث فعاليّة "القصص التّعليميّة" كمنشّطة عقليّة فقد قامت دروزة وآخرون (2020ج) بدراسة باستخدام "القصص التّعليميّة" كمنشّطات عقليّة لدى تدريس وحدة أدبيّة في التّربية الإسلاميّة، وأخرى علميّة في مادّة الرياضيّات من مناهجهم الدّراسيّة، وذلك باعتبار النّوع الاجتماعيّ (ذكور، إناث)، وقدرة الطّالب الأكاديميّة (عُليا، دُنيا) للتحقّق من أثرِها على تعلمِّ وتحصيل الطّلّاب. ولتحقيق هذا الغرض أُخذِت صفوفٌ متيسّرةٌ من طلبة الصّفّ الثّاني الأساسيّ في مدرسة "دير الحطب" الأساسيّة المختلطة في محافظة نابلس– فلسطين، بواقع (60) طالبًا وطالبةً، وتراوحت أعمارُهم (9–10) سنوات، موزّعين في شُعبتيْن، في كلّ شُعبة (30) طالبًا وطالبةً اُستخدِمت إحداهما كمجموعة تجريبيّة درست وحدةَ التّربيّة الإسلاميّة، ووحدةَ الرياضيّات باستخدام القصّة كمنشّطة عقليّة مُتضمّنَة؛ والشُعبة الثّانية درست الوحداتِ

المنهجيّةَ نفسَها بالطّريقة الاعتياديّة دون استخدام القصّة. وأظهرت النّتائج دلالةً إحصائيّةً بين متوسّط أداء المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام "القصّة" كمنشّطة عقليّة على كلّ من اختبار التّربية الإسلاميّة، واختبار الرياضيّات، والمجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة التّقليديّة، لصالح المجموعة التّجريبيّة. كما أشارت النّتائج إلى وجود دلالة إحصائيّة لصالح الطّلبة من ذوي القدرات العُليا على الدُّنيا، ولم يُظهِر فرقًا إحصائيًّا بين الذّكور والإناث. ولدى مقارنة تحصيل المجموعة التّجريبيّة نفسها الّتي درست وحدةَ التّربيةِ الإسلاميّةِ باستخدام القصّة، بتحصيلها بوحدة الرياضيّات، فلم يُظهِر اختبار "ت" دلالةً إحصائيّةً وإنّما قاربها، وكان لصالح التّربية الإسلاميّة.

بالمقابل هدفت دراسة العظامات (2017) إلى التّعرّف على أثر أسلوب السّرد القصصيّ في تحسين مهارة الاستماع النّاقد في اللّغة العربيّة كمادّة أدبيّة، ولتحقيق هذا الغرض اُختيرَت عيّنةٌ قصديّةٌ تمثّلت بطلبة الصّفِّ العاشر الأساسيّ في "مدرسة الكوم الأحمر الثّانوية للبنين" التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم لمنطقة البادية الشّماليّة في محافظة" المفرق" في الأردن، تكوّنت من (40) طالبًا وُزّعوا إلى مجموعتيْن: تجريبيّة وضابطة بواقع (20) طالب في كلّ مجموعة. واستُخدِم التّصميم شبه التّجريبيّ، واختباريْن قبليّ وبعديّ لمتغيريْ الاستماع النّاقد والتّعبير الشّفوي. طُبِّقَت التّجربة في (16) حصّة تعليميّة بواقع حصّتين كلّ أسبوع، درست المجموعة التّجريبيّة أربعة نصوص ذات مغزى هادف من كتاب اللّغة العربيّة المُقرَّر للصّفّ العاشر باستخدام أسلوب السّرد القصصيّ، ودرست المجموعة الضّابطة نفس النّصوص بالطّريقة العاديّة، ثُمّ طُبّقَ اختباران بعديّان: الأوّل لقياسِ مهارات الاستماع النّاقد مُتَضَمَّنًا مهارات التّحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتّقييم؛ والثّاني لقياس التّعبير الشّفويّ مُتَضَمَّنًا مهارات الوصف، وإبداء الرّأي، والتّنغيم، والحركات الجسديّة. وباستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة أظهرت النّتائجُ تفوّق المجموعة التّجريبيّة بفروق دالّة إحصائيًّا على المجموعة الضّابطة في قدرتها على الاستماع النّاقد في كلّ مهاراته، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد العيّنة على كلّ مهارة من مهارات التّعبير الشّفويّ ولا على المهارات مُجتمعة ككلّ.

وفي دراسة أخرى أجرتها Linda & Clement (2023) كان هدفُها الرّئيس استكشافَ تأثير تطبيق استراتيجيّة السّرد القصصيّ (كمتغيرات رئيسة في الدّراسة) في التّعليم والتّعلّم على الأداء الأكاديميّ والالتحاق بالمدارس الخاصّة والعامّة، إضافةً لاستكشاف تأثير مهارات التّعلّم لدى الطّلبة، وتأثير الأقران، وجودة المعلّم ومؤهّلاته، وتوفّر الموادّ التّعليميّة، والبُنَى التّحتيّة، والخلفيّة التّعليميّة للوالدين (كمتغيّرات ثانويّة في الدّراسة) على الأداء الأكاديميّ والالتحاق بالمدارس الخاصّة والعامّة. ولتحقيق هذا الهدف تمّ أخذُ عيّنة بشكل هادف تكوّنت من (337) معلّمًا الّذين يقومون بتدريس اللّغات من المدارس في القطاعيْن العامّ والخاصّ من خمس ولايات في نيجيريا بنسب متفاوتة: ولاية "أواكا أنامبرا" (42.1%)، وولاية "ليكي لاغوس" (15.4%)، وولاية "أويري إيمو" (17.8%)، وولاية "أبا أبيا" (12.5%)، وولاية "أسابا دلتا" (12.2%)؛ للحصول على وجهات نظرهم حول سرد القصص وتطبيقها كإستراتيجيّة/ نهج للتّعليم والتّعلم لرفع جودة الدروس التّعليميّة، والأداء الأكاديميّ، والتّسجيل في المدارس، وذلك من خلال استجابتهم على استبانات على شكل أسئلة مغلقة (مقياس ليكرت)، ولتحقيق هذا الغرض اُستُخِدَم نهجُ التّصميم المسحيّ (دراسة استكشافيّة) (A survey design approach). وأظهرت نتائجُ الدّراسة أنّ استخدامَ سرد "القصص التّعليميّة" في التّعليم والتّعلّم في كلّ من المدارس الخاصّة والعامّة، إضافةً لمهارات التّعلّم لدى الطّلبة، وتأثير الأقران، وتحسين جودة ومؤهّلات المعلّمين، وتحسين الموادّ التّعليميّة، والبُنى التّحتيّة؛ لها تأثير إيجابيّ على الأداء الأكاديميّ ممّا يؤثّر بالتّالي على الالتحاق بالمدارس، في حين لا يوجد تأثير للخلفيّة التّعليميّة للوالديْن، زيادةً على ذلك أشارت الدّراسةُ إلى أنّ استخدامَ استراتيجيّة سرد "القصص التّعليميّة" في تدريس اللّغة وتعلّمها سيساعد على جذبِ انتباه الطّلبة، ومشاركتهم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، إلى جانب مُتغيّرات البناء الدّاعمة الأخرى الّتي تُعدّ وسيلة لزيادة فهم الطّلبة وتحسين أدائهم الأكاديميّ والتحاقهم بالمدارس.

وباستخدام منشّطة المقدّمة (التّمهيد) أجرى بندق وآخرون (2023) دراسةً كان هدفُها تحديد فعاليّة المقدّمة أو التّهيئة الحافزة المدعومة بالوسائط المتعدّدة في تحسين التّحصيل الدّراسيّ، والدّافع للإنجاز.

ولتحقيق ذلك اُختيرت عيّنةٌ تكوّنت من (85) طالبًا وطالبةً من مدرسة "ميت الصّارم المشتركة" ومدرسة "جديدة الهالة الإعداديّة المشتركة" للمرحلة الإعداديّة، التّابعتيْن لإدارة غرب المنصورة التّعليمية في محافظة "الدقهليّة"، مصر. واستُخدِم التصميم شبه التّجريبيّ، وأعدّ الباحثون أدواتِ البحث: اختبار التّحصيل الدّراسيّ، ومقياس الدّافع للإنجاز، وأدوات المعالجة التّجريبيّة المُتمثّلة في دليل المعلّم، ودليل نشاط الطّالب. وقُسِّمت عيّنةُ الدّراسة إلى (40) طالبًا وطالبةً في المجموعة التّجريبيّة في مدرسة "ميت الصّارم الإعداديّة المشتركة"، و (45) طالبًا وطالبةً في المجموعة الضّابطة في "مدرسة جديدة الهالة الإعداديّة المشتركة"، وقد درست المجموعة التّجريبيّة وحدةَ "التّفاعلات الكيماويّة" باستخدام المقدّمة والتّهيئة الحافزة المدعومة بالوسائط المتعدّدة، وبالمقابل درست المجموعة التّجريبيّة بالطّريقة التّقليديّة. وعلى اختباريْن لاحقيْن لقياس التّحصيل الدّراسيّ والدّافع للإنجاز أظهرت النتائجُ وجودَ فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة في كلّ من التّحصيل والدّافع للإنجا.

وباستخدام المقدّمات (التّمهيد) والمُراجعات (الغَلق) كمنشّطات استراتيجيّات إدراك في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أجرى حبيب (2018) دراسةً كان هدفُها التّعرّف على أثر استخدامهما في تحصيل طلبة الصّفّ الأوّل المتوسّط في مادّة التّربية الفنيّة. ولتحقيق هذا الهدف اُستُخدِمت عيّنةٌ من طلبة الصّفّ الأوّل المتوسّط من "مدرسة الجمهوريّة المتوسّطة للبنين" في مركز محافظة النّجف، العراق. واستُخدِمَ التّصميم شبه التّجريبيُّ، ووُزّعت العيّنةُ لمجموعتيْن مُتكافئتيْن؛ تجريبيّة وضابطة، وامتدت التّجربة فصلًا دراسيًّا كاملًا درست خلاله التّجريبيّةُ ثلاثةَ فصولٍ من منهج التّربية الفنيّة (التّعبير الفنّيّ، والتّصميم، والزّخرفة) باستخدام المقدّمة (التّمهيد) والمراجعات (الغلق)، وبالمقابل درست الضّابطةُ بالطّريقة التّقليديّة، وتلا ذلك تطبيق الاختبار التّحصيلي البعديّ على مُستويات التّعلم (المعرفة، الفهم، التّطبيق)، وباستخدام المُعالجات الإحصائيّة المناسبة، فقد أظهرت النّتائجُ فرقًا دالًّا إحصائيًّا بيْن متوسّطي المجموعتيْن التّجريبيّة والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبيّة. وأشارت النّتائجُ إلى أنّ استخدامَ التّمهيد شدَّ انتباهَ الطّلاب للدّرس، وحفّز حواسَهم وعقولَهم، وجعل الطّلبةَ في حالة ترقّب وتشوّق، ورفعت دافعيّتَهم نحو التّعلّم،

كما زادت تفاعلَهم مع المعلّم، والمادّة، وفيما بينهم، زيادةً على ذلك أوجدت لديهم إطارًا مرجعيًّا لتنظيم المعلومات والأفكار المُتَضَمَّنَة في الدّرس، إضافةً لتعريفهم بأهدافِه وما هو متوقّع منهم؛ ممّا سيساعدهم على فهم الدّرس والاحتفاظ بمعلوماته، وبالتّالي رفع تحصيلهم. وفيما يتعلّق بالمراجعات (الغلق) كمنشّطة عقليّة فقد أظهرت النّتائجُ أيضًا أنّ استخدامَها وما تضمّنته من تقديم تغذية راجعة للطّلبة ساعدهم على تنظيم المعرفة، وتبادل الأفكار والآراء من خلال المناقشة والمحاورة، وبالتّالي تحسين تحصيلاتهم. وهذه النّتائج تتوافق مع نتائج دراسة بندق وآخرون (2023) بفاعليّة منشّطة المقدّمة (التهيئة الحافزة) في التعلّم والتّعليم.

وأجرى إلياس وبوبشيت (2022) دراسةً كان هدفُها فحصَ أثر استخدام المقدّمة (التّمهيد) كمنشّطة عقليّة تحت مُسمّى (التّهيئة الحافزة) والمراجعات تحت مُسمّى (الغلق) على التّحصيل الدّراسي للطّلبة. ولتحقيق هدف الدّراسة اُختيرَت عيّنةٌ قصديّةٌ تكوّنت من (88) طالبةً من الصّفّ الثّاني الثّانويّ الأدبيّ في مُقرّر علم النّفس في "ثانوية محافظة الإحساء"، واستُخدِم التّصميم شبه التّجريبيّ، وقُسِّمَت العيّنةُ إلى أربع مجموعات؛ ثلاث تجريبيّة، ورابعة ضابطة: الأولى درست مقرّرَ علم النّفس باستخدام المقدّمات (التهيئات الحافزة) والمراجعات (الغلق)، والثّانية باستخدام المقدّمات (التهيئات الحافزة) فقط، والثّالثة باستخدام المراجعات (الغلق) فقط، والمجموعة الرّابعة الضّابطة درست مقرّرَ علم النّفس بالطّريقة التّقليدية بدون استخدام المقدّمات (التهيئات الحافزة) ولا المراجعات (الغلق). وعلى اختبار بعديّ قاسَ تحصيلَ الطّالبات في وحدتيْ "الحياة الوجدانيّة" و"الحياة النّزوعيّة" من كتاب علم النّفس، فقد أظهرت النّتائجُ تفوّقَ المجموعة الأولى على جميع المجموعات، تلتها الثّانية، فالثّالثة، ثمّ الرّابعة. وهذه النّتائج تؤكّد على ما جاء في دراسة بندق (2023)، حبيب (2018) بفعاليّة منشّطتيْ المقدّمات والمُراجعات في التّعلّم والتّعليم.

وللتحقّق من فاعليّة نوعٍ آخر من المنشّطات العقليّة، "الملاحظات الصفيّة"، قام مراعبة (2017) بدراسة حول هذه المنشّطة كاستراتيجيّة إدراك مُنفصِلة يقوم بها الطّالب، وفحصَ أثرَها على تحسين مهارات

الاستيعاب السّمعيّة في اللّغة الانجليزيّة. ولتحقيق هذا الهدف، أخذ عيّنة متيسّرة تكوّنت من (60) طالبًا يتعلّمون مساقًا في اللّغة الانجليزيّة من مستوى متقدّم، وزّعهم لمجموعتيْن بواقع (30) طالبًا وطالبةً في كلّ منهما؛ استخدِمت الأولى كمجموعة تجريبيّة طُلِب منها أنْ تدوّنَ ملاحظاتِها في أثناء دراستها لنصّ تعليميّ، والثّانية ضابطة درست النّصّ نفسَه بطريقة تقليديّة دون أنْ يُطلَب منها أخذ ملاحظاتها عليه، ثمّ طُبِّق عليهما اختبارٌ يقيس المهاراتِ الاستيعابيةَ السمعيّةَ مرّتيْن: قبل التّجربة وبعدها. وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة فقد بيّنت النّتائجُ وجودَ فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي دوّنت ملاحظاتِها على الاختبار البعديّ. وأوصت الدّراسة بضرورة تضمين استراتيجيّة "تدوين الملاحظات" في المناهج الدّراسيّة المقرّرة، وتدريب المعلّمين على كيفيّة إرشاد الطّلبة لاستخدامها؛ لأثرها الإيجابيّ في تحسين مُستوى الاستيعاب السّمعيّ في تعلّم اللّغات.

وفي دراسةٍ مشابهةٍ أجرى .Tavşanlı et al (2018) دراسةً كان هدفُها التّحققَ من فاعليّة استخدام منظومة المعلومات كمنشطّة عقليّة متضمّنة في تحسين تعلّم الطّلبة على مستوى تعلّم مهاراتِ طرحِ المشكلاتِ كتمهيدٍ لكتابةِ مسألةٍ ريّاضية. ولتحقيق هذا الهدفِ اُستُخدِمَت عيّنةٌ عشوائيّةٌ تمثّلت بطلبة الصّفِ الثّالثِ الابتدائيّ في مدرسة في مدينة "ألانيا" في محافظة "أنطاليا" التّركية، وتكوّنت من (38) طالبًا وطالبةً، واستُخدِمَ التصميم شبهُ التّجريبيّ، والنّوعيّ، ودرسوا باستخدام منظومة المعلومات، وفي اختبارٍ بعديٍّ لقياس مهارات طرح المشكلات، ومقابلاتٍ أُجريَت مع الطّلبة بعد انتهاء التّجربة، وباستخدام المُعالجات الإحصائيّة المناسبة والتّحليل النّوعيّ، أظهرت النّتائجُ تحسّنَ القدرةِ على طرح المشكلات لدى الطّلبة الّذين درسوا باستخدام منظومة المعلومات، مقارنةً بزملائِهم الّذين لم يدرسوا باستخدامها. كما أظهرت نتائجُ المقابلةِ الّتي أُجريَت مع المعلّمين أنّ استخدامَ منظومة المعلومات المصوّرة مع طلبة المجموعة التّجريبيّة سهّلت عليهم طرحَ المشكلاتِ كتمهيدٍ لكتابة مسألةٍ رياضيّةٍ بشكلٍ منظّمٍ وممتعٍ، وزادتْ تركيزَهُم وانتباهَهُم للتّعلم في أثناء التّجربة، وعمّقتْ إحساسَهُم بقيمةِ

موضوع الرّياضيّات وأهميّة تعلّمه؛ ممّا يؤكّدُ ما جاء في الدّراسة السّابقة أعلاه بفاعليّة منظومةِ المعلومات في التّعلّم والتّعليم.

وأجرى Parima et al. (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس المفردات الأساسيّة في محتوى تعليميّ في اللّغة العربيّة باستخدام استراتيجيّات "وسائل تدعيم الذاكرة" كمنشّطة عقليّة مُتضمّنة خلال التّعلّم أن يُحسّنَ فهمَ المقروءِ لدى طلبة من الصّفّ الثّالث الثّانويّ، ولتحقيق هذا الغرض اُستُخدِمت عيّنةٌ أخذت بالطّريقة العشوائيّة العُنقودية، وبلغت (345) طالبًا من (6) مدارس ثانويّة عُليا في "زنجان" في إيران، ووزّعت العيّنةُ لثلاث مجموعات، بواقع (115) طالبًا من الذّكور في كلّ مجموعة: الأولى مجموعة ضابطة لم تُعطَ مرادفات الكلمات الجديدة في المحتوى التّعليمي، ومجموعتيْن تجريبيتيْن؛ تلقّت التّجريبيّة الأولى الكلماتِ الجديدةَ في المحتوى التّعليميّ ومرادفَها بالطّريقة التّقليديّة من خلال كتابة الكلمة ومرادفها، بينما تلقّت المجموعةُ التّجريبيّة "الثّانية" الكلماتِ الجديدةَ في المحتوى التّعليمي ومرادفاتها باستخدامِ استراتيجيّات تدعيم الذّاكرة القائمة على إعطاء كلمات مُتشابهة صوتيًّا للمفردات الجديدة لتسهيل حفظها وتذكّرها واسترجاعها عندَ الحاجة، وذلك في جلستينْ مدّة كلّ منها ثلاثونَ دقيقةً في أربعة أسابيع خلال شهر واحد؛ واستنادًا إلى اختبار "كامبريدج" لتحديد المستوى (2010)، بيّن أن (345) طالبًا أنّهم في المستوى فوق المتوسّط، تلا ذلك تطبيق اختبار (Unit Cloze) البعديّ لقياس أثر استخدام استراتيجيّات تدعيم الذّاكرة كمنشّطة عقلية أثناء تدريس مفردات الكلمات على تحسين الفهم القرائيّ للطّلبة. وأظهرت النّتائجُ أنّ استخدامَ استراتيجيّات تدعيم الذّاكرة في أثناء تدريس المفردات الأساسيّة الواردة في النّصّ المدروس أدّى إلى تحسين مستوى الفهم القرائيّ والتّذكّر أيضًا. كما أظهرتْ النّتائجُ أنّ الطّلبةَ كانوا راضين جدًّا عن استخدام هذه التّقنيّة (إعطاء مرادف متشابه لفظًا مع الكلمة الجديدة) ومن ثمّ استخدامها في تعلّم موادّ جديدة مستقبلًا من أجل تعزيز فهمِهم للقراءة. والأهمّ، فقد زادت من مشاركتهم وتحفيزهم تجاه تعلّم المفردات الجديدة باستخدام استراتيجيّة "وسائل تدعيم الذّاكرة" كمنشّطة عقليّة؛ ممّا يؤكّدُ على فاعليّة "وسائل تدعيم الذّاكرة" في التّعلّم والتّعليم.

وفي دراسة مشابهة للدّراسات السّابقة حول (وسائل تدعيم الذّاكرة) أجرى العيساوي وراضي (2017) دراسةً هدفت إلى التّعرف على أثر استخدام مُعينات الذّاكرة (وسائل تدعيم الذّاكرة) في تحصيل قواعد اللّغة العربيّة والاحتفاظ بها (استبقائها) لدى الطّلبة. ولتحقيق هذا الهدف اُختيرَت عيّنةٌ عشوائيّةٌ من طالبات الصّفّ الخامس الابتدائيّ من "مدرسة مضرية للبنات" في مركز محافظة بابل، العراق، واستُخدِم التّصميم شبه التّجريبيُّ، وقُسِّمَت العيّنةُ لمجموعتيْن: الأولى تجريبيّة درست وحدةً في موضوع قواعد اللّغة العربيّة باستخدام معينات الذّاكرة (وسائل تدعيم الذّاكرة)، والثّانية ضابطة درست نفسَ الوحدة بالطّريقة التّقليديّة، واستغرقت التّجربةُ شهرًا. وعلى اختبارٍ بعديٍّ تحصيليٍّ لقياس التّعلّم على مستوى الاحتفاظ (الاستبقاء) بالمادّة المُتعلَّمَة في قواعد اللّغة العربيّة، وباستخدام المُعالجات الإحصائيّة المناسبة فقد أظهرت النّتائجُ وجودَ فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة؛ ممّا يؤكّد ما جاء في دراسة Parima et al. (2018) بفاعليّة استخدام "وسائل تدعيم الذّاكرة" في التّعلّم والتّعليم.

أمّا دراسة عبد الغفور (2022) فقد سعتْ إلى معرفةِ درجةِ توظيفِ معلّمي المرحلةِ الأساسيّةِ–ومن ضمنِهم معلّمي اللّغة العربيّة– لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك في التّدريس كمنشّطة عقليّة مُنفصِلة، بالتّركيز على وقت استخدامها (قبل، خلال، بعد) التّعليّم، وإذا كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا بين أفراد العيّنة في درجةِ توظيفِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في التّدريس من خلال الصّفوف الافتراضيّة من وجهة نظرِهم، باعتبار الحالة الاجتماعيّة (ذكور، إناث)، والمؤهّل العلميّ (بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس) والخبرة (أقلّ من خمس سنوات، من5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات). تكوّنت عيّنةُ الدّراسةِ من (294) معلّمًا ومعلّمةً من معلّمي المرحلة الأساسيّة العُليا في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة جنين، فلسطين، بواقع الحالة الاجتماعيّة (172 ذكور، 122 إناث) ومؤهّل علميّ (212 بكالوريوس، 82 أعلى من بكالوريوس) وسنوات خبرة (60 أقلّ من خمس سنوات، 153 من 10–5 سنوات، 81 أكثر من عشر سنوات). واتّبعتْ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التّحليلي. وتمّ تطويرُ أداةِ للدّراسةِ تمثّلتْ باستبانةٍ تكوّنت من (44) فِقرة وُزِّعت على مجالات ثلاثة: منشّطات استراتيجيّات

الإدراك القبليّة، ومنشّطات استراتيجيّات الإدراك خلال التّعليم، ومنشّطات استراتيجيّات الإدراك البعديّة. ثمّ وُزّعت الاستبانةُ على العيّنة، وبعد جمع البيانات وباستخدام المعالجات الإحصائيّة المناسبة أظهرت النتائجُ أنّ المعلّمين يُدركون أهميّةَ استخدام منشّطات استراتيجيّات الإدراك في التّدريس حيث تراوحت استجاباتُهم بين متوسّطة ومُرتفعة، فحازت الأداةُ ككلّ على درجة تقدير كبيرة، وحازَ المجالُ الأوّلُ (منشّطات استراتيجيّات الإدراك القبليّة) على درجة تقدير كبيرة، وحازَ المجالُ الثّاني (منشّطات استراتيجيّات الإدراك خلال التّعلّم) على درجة تقدير كبيرة أيضًا؛ بينما حاز المجالُ الثّالث (منشّطات استراتيجيّات الإدراك البعديّة) على درجة تقدير متوسّطة. كما أشارت النّتائجُ إلى عدم وجود فروقٍ دالّة إحصائيًّا بين أفراد العيّنة في درجةِ توظيفِ منشّطات استراتيجيّات الإدراك في التّدريس من خلال الصّفوف الافتراضيّة، من وجهة نظرهم تعود للحالة الاجتماعيّة، وإلى وجود فروقٍ دالّة إحصائيًّا تعود للمؤهّل العلميّ لصالحِ المعلّمين الّذين يحملون درجاتٍ أعلى من بكالوريوس، وللخبرة لصالح المعلّمين الذّين خبرتهم أكثر من 10 سنوات أو تتراوح ما بين 5–10 سنوات.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

بعدَ مراجعة الدّراسات السّابقة واستعراضها رصدت الباحثةُ ما يلي:

- هناك أنماط مختلفة من "منشّطات استراتيجيّات الإدراك" اُستُخدِمَت في تعلّم مناهج دراسيّة مختلفة والّتي منها منهاج اللّغة العربيّة، ودرست لفحصِ أثرِها على مهاراتٍ تعلّميّةٍ متنوّعةٍ؛ منها الأسئلة التّعليميّة (الخضري، 2023؛ سلامة، 2017؛ Baranova & Nikolaev, 2017)؛ وإعادة الصّياغة (الشمري وآخرون، 2019؛ هراط والفتلاوي، 2014)؛ والأهداف التّعلميّة (هراط والفتلاوي، 2014؛ Locke et al., 1981)؛ والتّخطيط تحتَ الأفكار المهمّة (هراط والفتلاوي، 2104؛ Ponce et al., 2022)؛ والتّشبيهات (الشرمان وخطايبة، 2015؛ الحمود، 2021؛ محمّد، 2016)؛ والتّعليمات (الخضري، 2023)؛ والتّلخيص (الخضري، 2023؛ هراط والفتلاوي، 2014)؛ والتّخيّلات الذّهنيّة (الجليدي، 2022؛ الطبّاخ وآخرون، 2023؛ قاسم،

2022)؛ والجُمل والعناوين (Jonassen, 1985; Sanchez et al., 2001)، وخرائط المعلومات/ المفاهيم (البيايضة، 2022)؛ ورؤوس الأقلام (Tan, 2015)؛ والصّور الحسّية الماديّة الّتي تستثير العمليّاتِ العقليّةَ (عروة،2022؛ العايب، 2021)؛ والقصص التّعليميّة (دروزه وآخرون 2020ج؛ العظامات، 2017؛ Linda & Clement, 2023)؛ والمُقدّمات/ التمهيد (إلياس وبوبشيت، 2022؛ بندق وآخرون، 2023؛ حبيب، 2018)؛ والمراجعات (إلياس وبوبشيت، 2002؛ حبيب، 2018)؛ والمُلاحظات الصّفيّة (مراعبة، 2017)؛ ومنظومة المعلومات (هراط والفتلاوي، 2014؛Tavanlı Kozaklı & Kaldırım, 2018)؛ ووسائل تدعيم الذّاكرة (العيساوي وراضي، 2017؛Parima et al., 2018). ومنها ما درس بالنّسبة لتوقيت استخدامها قبل وخلال وبعد (سلامة، 2017)، والشّكل الّتي ظهرت عليه رمزيّ أو بصريّ أو كلاهما، وأيضًا المصدر الّتي انبثقت منه كالمعلّم والطّالب (الشرمان وخطايبة، 2015؛. ,.Ponce et al) 2022; Jonassen, 1985

- وقد أظهرتْ مراجعةُ الدّراسات السّابقة أنّ معظم منشّطات استراتيجيّات الإدراك كانت فاعلةً في تحسين مستويات التّعلّم كافّة، من مثل التّذكّر، والفهم، والاستنتاج، والتّطبيق (دروزه، 2021ب؛ Ponce et al., 2022) والتّمكّن من ممارسة وتوظيف هذه العمليّات العقليّة بفعاليّة (سعداوي، 2017)؛ وتنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ (البيايضة، 2022؛ الطبّاخ وآخرون، 2023)؛ وتطوير مهارات البحث والاستكشاف (Baranova & Nikolaev, 2017)؛ فضلًا عن أهميّتها في تحسين تحصيل الطّلبة (دروزه، وآخرون، 2020ج؛ سلامة، 2017)؛ وزيادة الانتباه لما يرُاد تعلّمُه، والحدّ من تشتّت أفكار الطّالب أثناء تعلّمه، وإثارة دافعيّة المتعلّم نحو التّعلّم، والمداومة عليه .(Baranova & Nikolaev, 2017)
- كما أشارتْ مراجعةُ الدّراساتِ السّابقةِ إلى أهميّة استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك في تعليم وتعلّم اللّغة بشكل خاصّ؛ وذلك لأثرِها الإيجابيّ في تطوير المهارات اللغويّة المتنوّعة في كافّة

مجالاتها كمهارات القراءة والفهم والاستيعاب (هراط والفتلاوي، 2014؛ Parima et al., 2018)؛ ومهارات الاستماع (مراعبة، 2017).

ونظرًا لأهميّةِ المنشّطات العقليّة في تحسين تعلّم الطّلبة من ناحية وأداء المدرس من ناحية أخرى، ونظرًا لعدم التّحقّق فيما إذا كانت المناهج الدّراسيّة تحتوى عليها أمْ لا وخاصّةً في مناهج اللّغة العربيّة الّتي تُعدّ الأساس في تزويد الطّالب بالمهارات الأساسيّة الّتي يُبنى عليها تعلُّمُه اللّاحقُ وتفوقُه، فإنّ الدّراسة الحاليّة سوف تتحقّقُ من الدّرجةِ الّتي يتضمّنها الكتابُ المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر من حيث أنماطّها وتوقيتِ استخدامّها، والقالبِ الّتي تظهرُ عليه، ومصدرِ اشتقاقِها كاستراتيجيّة إدراكٍ مُتَضَمَّنَة يضعُها واضِعُ المنهاج أو مُنفصِلَة يُطلَبُ منَ الطّالبِ اشتقاقُها، وذلك لفاعليّةِ هذه المنشّطاتِ في تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ والتّعليمِ الّتي تسيرُ وِفقَ هذه المناهجِ الدّراسيّة المُصمَّمَة لهذا الهدف.

ومن خلال النّظرِ إلى الدّراسات السّابقة حولَ موضوع "منشّطات استراتيجيّات الإدراك" يمكن الملاحظة أنّ الدّراسةَ الحاليّة تميّزتْ عن غيرِها بعدّةِ جوانب، نشير إليها فيما يلي:

- لا توجد أيّة دراسة عالميّة، أو قطريّة، أو عربيّة، أو محلّيّة (داخل الخطّ الأخضر) في حدود علم الباحثة تناولت تحليلَ محتوى كتب اللّغة العربيّة لأيّةِ مرحلةٍ دراسيّةٍ في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك؛ وبالتّالي فهذه الدّراسة تعدّ الأولى من نوعها في هذا المجال.
- اتّبعت الدّراسةُ الحاليّةُ المنهجَ الوصفيَّ التّحليليَّ النّوعيَّ لتحليل محتوى كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك، بينما أظهرتْ مراجعةُ الدّراساتِ السّابقة حولَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ أنّ معظمَها شبه تجريبيّة؛ وبذلك قد تُسهم الدّراسةُ الحاليّة في سدِّ هذه الفجوةِ البحثيّة.
- تميّزت الدّراسةُ الحاليّةُ عن الدّراساتِ السّابقةِ أنّها تناولت غالبيّةَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك، بينما الدّراسات السّابقة كانت مُجزّأة حيث تناولت نمطًا، أو شكلًا، أو جانبًا واحدًا، أو بعضًا منها.

- كما أنّ الدّراسةَ الحاليّةَ ستقدّمُ رؤيةً مستقبليّةً لمناهجِ اللّغةِ العربيّةِ للصفّ السّادس الابتـــدائيّ فـــي ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ نمطِها، ومكانِها، وشكلِها، والنّظامِ التّعليميِّ المُشتقّة منه، وهو ما يعدّ إضافةٌ هامّةٌ وأصيلةٌ تقدّمُها الدّراسةُ الحاليّةُ، وتعتبرُ الدّراسةُ الحاليّةُ الأولى من نوعِها في هذا المجالِ –على حدِّ علمِ الباحثة.

الفصلُ الثّاني

المنهجيّة وإجراءات الدّراسة

تضمّنَ هذا الفصلُ منهجَ الدّراسةِ، ومجتمعَ الدّراسةِ، والمعالجاتِ الإحصائيّةَ، وبطاقةَ تحليلِ المحتوى وصدقِها، وثباتِها، وطريقةَ تحليل محتوى الكتابِ المقرّرِ، وإجراءاتِ الدّراسة.

منهجُ الدّراسةِ

أُعتمِد في هذه الدّراسةِ التّحليل (تحليل المحتوى) الكمّي والتّحليل النّوعي.

أ. التّحليل الكمّي: للتّعرّفِ على نسبةِ توفّرِ منشّطاتِ استراتيجيّات الإدراكِ الّتي تتضمّنها وحداتُ الكتابِ المنهجيّ المُقرّر من قبلِ وزارةِ التّربيةِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضر، والصّادرِ عن المركزِ التّكنولوجيِّ التّربويّ (مطاح)، الّذي يحملُ عنوانَ "العربيّة لغتنا"؛ وذلك مِن حيثُ نمطِها، ومكانِها في النّصِّ المدروسِ، والشّكلِ أوْ القالبِ الّتي تظهرُ عليه، والنِّظامِ التّعليميِّ الّذي يشتقُّها إنْ كان المعلّمُ، أو الطّالبُ. كلُّ ذلكَ جاءَ وِفقَ التّعريفاتِ والتّصنيفاتِ الّتي جاءت في الأدبِ التّربويّ المتعلّق بعلمِ نفسِ الإدراك (دروزه، 2020أ).

ب. التّحليلُ النّوعيّ: استُخدِمَ مِن أجلِ تفسيرِ ما توصّلَ له المحلّلون لمحتوى الكتابِ المدروسِ من نتائجَ حولَ نسبةِ توفّرِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ونمطِها، ومكانِها منَ النّصِّ، والشّكلِ/ القالبِ الّتي ظهرت عليه، والنّظامِ التّعليميّ الصّادرة عنه سواء أكانَ من المعلّمِ أمْ المتعلّم، ومن ثمّ فَهْم الواقعِ المنظورِ نتيجةً لتحليل هذا المنهاجِ في ضوء منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومناقشتِه وتقييمه بعمقٍ، وإعطائِه معانٍ توضّحُه، بهدفِ الخروجِ باستدلالاتٍ ووصفٍ وتحليلٍ مّعمّقٍ لمحتوى كتابِ اللّغةِ العربيّةِ للصّفِ السّادسِ للمرحلةِ الابتدائيّةِ وتقديم اقتراحٍ لتطويرِ محتوى هذا الكتابِ مستقبلًا.

مجتمعُ الدّراسةِ

هو عبارةٌ عن محتوى الكتابِ المنهجيِّ المُقرَّرِ للّغةِ العربيّةِ الموسومِ بـ "العربيّة لُغتنا" للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ المصادقِ عليهِ من وزارةِ التّربيةِ والتّعليمِ، لتدريسِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، والصّادرِ عن مؤسّسةِ، الّذي تمّ تحليلُه وفقَ ما جاءَ في كلِّ وحدةٍ من وحداتِه من صورٍ، وأشكالٍ، وأنشطةٍ، ونّصوصٍ قرائيّةٍ بنوعيْها (الأدبيّ والوظيفيّ) الّتي بلغَ عددُها (35) نصًّا موزّعةً في ثماني وحداتٍ، جاءتْ في فصليْن، كما يظهرُ في جدول (1) وملحق (أ). هذا واقتصر مجتمع الدّراسة على محتوى كتاب الطّالب دون دليل المعلّم لعدم وجود دليل معلّم، علاوة على أنّ منشّطات استراتيجيات الإدراك مفهوم جديد لم يصل بعد إلى معلّمي المدارس داخل الخط الأخضر.

جدول (1)

الكتابُ المنهجيّ المقرّر للصّفِ السّادسِ الابتدائي لتدريسِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48)، والّذي يحملُ عنوانَ "العربيّةُ لُغتنا "من حيث عددِ فصولِه، ووحداتِه، وعددِ النّصوصِ في كلّ وحدةٍ من وحداتِه

الفصل	عدد الوحدات	عدد النّصوص
الأوّل	4	18
الثّاني	4	17
المجموع الكلّي	8	35

المعالجات الاحصائيّة

الإحصاء الوصفيّ (Descriptive Statistics)

عولِجت بياناتُ الدّراسة باستخداماالإحصاء الوصفيّ لرصدِ عددِ أفرادِ العيّنةِ الّتي قامتْ بتحليلِ الكتابِ وِفقَ محاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومؤشّراتِها، والتّكراراتِ لاستجاباتِها، والمتوسّطاتِ، والنّسبِ المئويّةِ، والتّقديرات، وحساب معاملات الثّبات لأداةِ الدّراسةِ، وصدقِها. وقد تمّتْ هذه المعالجاتُ

الإحصائيُّةُ باستخدامِ برنامجِ "اكسل"، ومعادلةِ "هولستي" لحسابِ معاملِ ثباتِ التّحليلِ (نسبة الاتّفاق بين التّحليلات) في حالةِ تعدّدِ المحلّلين (عبد الحميد، 2010؛ طعيمة، 2004).

أداةُ الدّراسةِ: بطاقةُ التحليل

لتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ، والإجابةِ عن تساؤلاتِها، استخدمتِ الباحثةُ بطاقةً لتحليلِ محتوى الكتابِ المنهجيِّ المُقرَّرِ للّغةِ العربيّةِ الموسومِ بـ "العربيّةُ لُغتُنا" للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ المصادقِ عليهِ من وزارةِ التّربيةِ والتّعليمِ، لتدريسِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، والصّادرِ عن مؤسّسةِ (مطاح، 2014)، بطريقةٍ تتناسبُ وطبيعةَ أهدافِ الدّراسةِ وتجيبُ عن أسئلتِها، وذلك بعدَ اطّلاعِ الباحثةِ على الأدبِ النّظريّ المتعلّقِ بمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك، والدّراساتِ السّابقةِ حولها. وقد وضعتْ الباحثةُ أربعَ صورٍ لبطاقةِ التّحليلِ هذه وِفقَ محاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومؤشّراتِها الفرعيّةِ وهي: (1) أنماطُ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك، (2) ومكانُها في النّصِّ منَ الكتابِ المدروسِ، (3) والشّكلُ/ القالبُ الّتي ظهرتْ فيه، (4) والنّظامُ التّعليميُّ الّذي اشتقّها (انظر جدول 2).

جدول (2)

محاورُ بطاقةِ التّحليلِ وفقَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومؤشّراتِها الفرعيّة

المحور	الوصف	عدد المؤشّرات الفرعيّة
الأوّل	نمط منشّطات استراتيجيّات الإدراك في النّصّ المدروس	(14) نمطًا
الثّاني	مكان منشّطات استراتيجيّات الإدراك من النّصّ المدروس	(3) مكانًا
الثّالث	الشّكل/ القالب الّتي ظهرت عليه منشّطات استراتيجيّات الإدراك في النّصّ المدروس	(4) شكلًا/ قالبًا
الرّابع	النّظام التّعليمي الّتي صدرت عنه منشّطات استراتيجيّات الإدراك في النّصّ المدروس	(2) نّظام تعليمي

أمّا من حيث ما تضمّنتهُ كلُّ صورةٍ من صورِ البطاقةِ من معلوماتٍ فيمكنُ وصفُها كالتّالي:

- الصّورةُ الأولى وكانت لنمطِ المنشّطاتِ العقليّةِ وتضمّنتْ في خطِّها العموديِّ (الأسئلةَ التّعليميةَ إعادةَ الصّياغةِ، الأهدافَ التّعليميةَ، التّخطيطَ تحتَ الأفكارِ المهمّةِ، التّخيّلاتِ الذّهنيّةَ، التّشبيهاتِ، التّعليماتِ، التّلخيصاتِ، الجُملَ والعناوينَ، خارطةَ المعلوماتِ، رؤوسَ الأقلامِ، الصّورَ الحسّيةَ الماديّةَ، القصصَ التّعليميّةَ، المُراجعاتِ، المركّبةَ المجمّعةَ، المُقدّمات، المُلاحظاتِ الصّفيّةَ، المُلخَّصاتِ، منظومةَ المعلوماتِ، وسائلَ تدعيمِ الذّاكرة)، وجاءت في خطِّها الأفقي خانةُ لتكرارات وجودها في الكتاب المدروس بفصليْه الأوّل والثّاني، وخانةٌ للنّسبةِ المئويّةِ لهذه التّكراراتِ في كلِّ فصلٍ، وخانةٌ للمجموعِ العامِّ للتّكراراتِ في الفصليْن، وخانةٌ لمتوسّط النّسبة المئويّةِ العامّةِ لهذه التّكراراتِ، وخانةٌ للتّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ العامّةَ، وثامنةٌ لملاحظاتِ المحلّلِ حولَها إنْ وُجِدتْ.
- الصّورةُ الثّانيةُ لبطاقةِ التّحليلِ فكانت لمكانِ المنشّطاتِ في النّصّ المدروسِ من الكتابِ المقرّرِ، حيثُ جاءَ المكانُ في خطِّها العموديِّ (قبلَ، وخلالَ، وبعدَ)، وفي خطِّها الأفقي جاءت خانةٌ لتكراراتِ مكانِها في الكتابِ المدروسِ بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، وخانةٌ للنّسبةِ المئويّةِ لهذه التّكراراتِ في كلّ فصلٍ، وخانةٌ للمجموعِ العامِّ للتّكراراتِ في الفصليْنِ، وخانةٌ لمتوسّطِ النّسبةِ المئويّةِ العامّةِ لهذهِ التّكراراتِ، وخانةٌ للتّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ العامّةَ، وثامنةٌ لملاحظاتِ المحلّلِ حولَها إنْ وُجِدتْ.
- الصّورةُ الثّالثةُ لبطاقةِ التّحليلِ فكانتْ للشّكلِ الّتي ظهرتْ عليه المنشّطاتُ في الكتابِ المدرسيِّ المقرّرِ، حيثُ جاءَ الشّكلُ في خطِّها العموديِّ (رمزي، بصري، سمعي، والجمع بينهم)، وفي خطِّها الأفقيِّ جاءتْ خانةٌ لتكرارات شكلِها في الكتابِ المدروسِ بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، وخانةٌ للنّسبةِ المئويّةِ لهذهِ التّكراراتِ في كلِّ فصلٍ، وخانةٌ للمجموعِ العامِّ للتّكراراتِ في الفصليْنِ، وخانةٌ

لمتوسّطِ النّسبةِ المئويّةِ العامّةِ لهذهِ التّكراراتِ، وخانةٌ للتّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هـذه النّسـبةَ العامّـةَ، وثامنةٌ لملاحظاتِ المحلّلِ حولَها إنْ وُجِدتْ.

- الصّورةُ الرّابعةُ وكانت للنّظامِ التّعليميِّ الّذي يشتقُّ أوْ يضعُ المنشّطةَ العقليّةَ (مؤلّـفُ الكتـابِ، أوْ الطّالبُ)، حيثُ جاءَ النّظامُ في سطرِها العموديِّ، وفي خطِّها الأفقيِّ جاءتْ خانةٌ لتكراراتِ النّظـامِ التّعليميِّ الّذي يشتقُّها في الكتابِ المدروسِ بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، وخانـةٌ للنّسـبةِ المئويّـةِ لهـذه التّكراراتِ في كلِّ فصلٍ، وخانةٌ للمجموعِ العامِّ للتّكراراتِ في الفصليْنِ، وخانةٌ لمتوسّـطِ النّسـبةِ المئويّةِ العامّةِ لهذه التّكراراتِ، وخانةٌ للتّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ العامّةَ، وثامنةٌ لملاحظـاتِ المحلّلِ حولَهـا إنْ وُجِـدَتْ (دروزه، 2020أ، ب؛ Ibe & Abamuche, 2019; Luna, 2019; Bawaneh, 2019; Al-Otaibi, 2016; Pham, 2021).

صدقُ الأداة (Validity)

للتأكّدِ من صدقِ أداةِ الدّراسةِ الّتي هي بطاقةُ التّحليلِ المستخدمةُ في تحليلِ محتوى كتابِ اللّغةِ العربيّـةِ المقرّرِ لطلبةِ الصّفِ السّادسِ الابتدائيِّ، قامتْ الباحثةُ بالتّأكّدِ منَ الصّدقِ الظّاهري لها، وصدقِ المحتوى أوْ ما يُعرفُ بصدقِ المُحكّمين:

أولًا- الصّدقُ الظّاهريُّ (Face Validity)

تمَّ التأكّدُ مِنَ الصّدقِ الظّاهريِّ عن طريقِ توزيعِ البطاقةِ بصورِها الأربعةِ على ثلاثة متخصّصين: اثنان (2) معلّمي لغة عربيّة للمرحلة الإبتدائيّة، وواحد (1) مشرف لغة عربيّة للمرحلة الإبتدائيّة. مع إعلامِهم بهدفِ الدّراسةِ وتعريفات منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ونمطِها، ومكانِها، والشّـكلِ (القالـب) الّتـي تظهرُ عليه، والنّظامِ التّعليميِّ الّذي يضعُها (مصادر اشتقاقها)؛ وذلكَ للنّظرِ فيها بشكلٍ مبـدئيٍّ فيمـا إذا كانتْ مكوّناتُ البطاقاتِ بأعمدتِها وصفوفِها تعكسُ المحاورَ الّتي سيحلّلُ المحلِّلُ وِفقَها محتـوى الكتـابِ المقرّرِ المتعلّقة بمحاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومؤشّراتِها، وذلك انسجامًا مع الإطارِ النّظريِّ الّذي بحثَ في هذه المنشّطاتِ الإدراكيّةِ (دروزه، 2020أ، عبد السلام، 1960).

ثانيًا- صدقُ المحتوى / المحكّمين (Content Validity)

تمَّ التّأكدُّ من صدق المحتوى لبطاقةِ التّحليلِ الّتي اُستخدِمت لتحليلِ محتوى الكتابِ المقرّرِ في ضوءِ محاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومؤشّراتِها، وذلك عن طريق عرضِها على عيّنةٍ متيسّرة من المحكّمينَ من ذوي الخبرةِ والاختصاصِ في مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ والمشرفينَ التّربويينَ ومدرّسيها، وخبراءٍ في القياسِ والتّقويمِ، والعلومِ التّربويّةِ والإحصاءِ بلغتْ (10) محكّمينَ استجابوا لطلبِ التّحكيمِ من أصلِ (14) محكّمًا (أنظر ملحق "ب" لأسماء محكّمي أداة الدراسة)؛ ثمّ أرسلتْ الباحثةُ بطاقة التّحليل بصورِها الأربعِ للمحكّمينَ وطُلبَ منهم بعدَ إعطائِهم أسئلةِ الدّراسةِ، وتعريفاتٍ بمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ونمطِها، ومكانِها، والقالبِ الّتي تظهرُ عليهِ، والنّظامِ التّعليميِّ الّذي يشتقُّها (مصدر اشتقاقها)، أنْ يضعوا ملاحظاتِهم عليْها، والحكمُ فيما إذا كان تصميمُها يؤدّي للمعلوماتِ الّتي يمكنُ أنْ تجيبَ عن أسئلةِ الدّراسةِ، وفيما إذا كانتْ عناوينُ خاناتِها أفقيًّا وعموديًّا مُصاغةً لغويًّا بشكلٍ سليمٍ، وشاملةً لمحاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومؤشّراتِها، وواضحةً ويسهُلُ تعبئتِها من قِبلِ المحلّلِ. ثمّ طُلبَ من المحكّمينَ بأنْ يضعوا ملاحظاتِهم عليها فيما إذا كانتْ مناسبةً، أوْ غيرَ مناسبةٍ، أوْ كتابةُ أيِّ تعديلٍ مقترحٍ أوْ الحذفُ، ثمّ إعادتُها للباحثةِ عبرَ البريدِ الالكترونيِّ في غضونِ أسبوعٍ.

وقدْ أشارَ بعضُ المحكّمين بضرورةِ إعادةِ الصّياغةِ لبعضِ أسماءِ المنشّطات العقليّة أوْ حذفِها، من مثلِ حذفِ الفقرةِ رقم (4) الخاصّةِ بِ (الملخّصات Abstracts) كنمطٍ منَ المنشّطاتِ العقليّةِ، عملًا بملاحظةِ المُحكّمِ الذي يقول فيها: "أفضل أن تحذفيها لأنها أكثر ما تظهر في الدّراسات والأبحاث كملخّص وليس في الكتب". كما حذفتْ الباحثةُ الفقرةَ رقم (14) الخاصّة بِ (وسائل تدعيم الذّاكرة) كنمطٍ منَ المنشّطاتِ العقليّةِ عملًا بملاحظةِ المُحكّمِ الذي يقول: "هذه المنشّطة تتضمّن ثلاث طرائق لاستثارة الذّاكرة، فارجعي لها وحددي فيما إذا كانت الكتب المنهجية يوجد فيها مثل هذه الطرائق، وإلا يصعب على المحلل أن يفهم مغزاها، ويحدد فيما إذا كانت موجودة في الكتاب المنهجي أم لا ". وعدلّتْ أيضا الفقرةَ رقمَ (10) الخاصّة بِ "الصّور الحسّية" إلى "الصّور الحسيّة الّتي تستثيرُ العمليّاتِ الذّهنيّةِ" عمَلا بملاحظةِ المُحكّمِ

الّذي يقول فيها: "يفضّل كتابة الصور الحسيّة التي تستثير العمليات الذهنية لأنها موجودة في الكتاب لهذا الغرض، ومن ثم لتوضيح النص"، وعلى نفسِ الفقرة (10) وضعت ملاحظة من المحكم نفسه: "وأفضل أن تضيفها مع التخيلات الذهنية حتى لا تظهر كأنها وسيلة تعليمية". لكن لمْ يكنْ على هــذه الملاحظــةِ نسبةُ اتفاقٍ عاليةٍ بينَ المحكّمين. وأخذتْ الباحثةُ أيضًا بملاحظةِ بعضِ المُحكّمين الّذي يقولُ فيها: "يجب الفصل بين الصور الذهنية أو التخيلات وبين الصور الحسية؛ لأنه ينبغي أن تقيس كل فقرة بعدا واحــدا فقط للحفاظ على دقة التحليل والتقييم"، وقد أخذتْ الباحثةُ بهذهِ الملاحظةِ وفصلتْ بينهما.

ومِنَ الملاحظاتِ القليلةِ الّتي لمْ تأخذْ بها الباحثةُ ما جاء في ملاحظةٍ لأحدِ المحكّمينَ حولَ حذفِ الفقــرةِ رقم (17) الخاصّة بِ (إعادة الصّياغة) حيث قال: "على حد علمك، هل يوجد في الكتاب تعليمات تطلب من الطالب إعادة الصياغة، وبالتالي أفضّل أن تحذفيها، لأنها قد لا تظهر مباشرة في الكتاب وإنمــا إذا طلب المعلم من الطالب أن يقوم بها كمنشطة منفصلة"؛ ولقد أبقتْ الباحثةُ على هــذهِ المنشّــطةِ (إعــادة الصّياغة) لأنّها من خبرتِها الطّويلةِ في تدريسِ الكتابِ المقرّرِ المدروسِ، لاحظتْ أنَّ مؤلّــفَ الكتــابَ أحيانًا يطلبُ من الطّالبِ أن يقوم بإعادةِ صياغةِ مادّةٍ لتساعدَهُ على التّعلّمِ والتّذكّرِ. ومن الملاحظاتِ الّتي عملتْ بها الباحثةُ أيضًا وفقَ ما قالَهُ أحدُ المحكّمين: "أرى وجوب إثبات الشّدّات في جميــع المواضــع المشدّدة، ويشملُ ذلك كلمة "نصّ/ النّصّ أينما وردت في الجدول، والكلمات المحلاّة بـــ ال التّعريــف البادئة بحروف شمسيّة، كـــ "الطّالب/ التّكرارات.. إلخ"، لما في ذلك من إمعانٍ فــي الالتــزامِ بقواعــدِ الكتابةِ"؛ وبناءً على هذه الملاحظةِ فقد وضعتْ الباحثةُ جميعَ الشّداتِ في مكانِها المناسبِ.

وبعدَ الأخذِ بجميعِ هذه الملاحظاتِ حولَ محاورِ منشّــطاتِ اســتراتيجياتِ الإدراكِ، ومحاورِهــا، فقــد استقرّتْ بطاقةُ التّحليلِ بصورِها الأربعةِ على (14) نمطًا من أنماطِ المنشّطاتِ العقليّةِ من أصــلِ (20) بعدَ حذفِ ستّةٍ منها كانتْ تظهرُ في الصّورةِ الأولى للبطاقةِ قبلَ التّحكيمِ؛ وثلاثةِ أمكنةٍ لها في نصــوصِ الكتابِ، و(4) أشكالٍ أوْ قوالبٍ تظهرُ فيها، ونظاميْن تعليمين تُشتقُّ منهما. وبعدَ أنْ أخذتْ الباحثةُ بهــذه الملاحظاتِ وقامتْ بتعديلِ بطاقةِ التّحليلِ وفقَها، استقرّتْ البطاقةُ بصورِها الأربعِ النّهائيةِ.

ثباتُ التّحليل

لحسابِ ثباتِ التّحليل (ثبات المعلومات الّتي تعكسُها بطاقةُ تحليلِ المحتوى) استخدمتْ الباحثــةُ التّحليــلَ وإعادةَ التّحليلِ (Analysis – Re-analysis)، وذلك باستخدامِ معادلةِ "هولستي" في حسابِ التّوافق بينَ المحلّلينَ وفقَ بطاقةِ التّحليلِ المستخدمةِ (حسابُ معاملِ الثّباتِ عبرَ الأشخاصَ)؛ وعليهِ قامتْ الباحثةُ في الدّراسةِ الحاليّةِ باختيارِ عيّنةٍ عشوائيّةٍ منَ المحتوى تمثّلتْ بالوحدةِ الأولى بعنوانِ "مغامرات" منَ الفصلِ الأوّلِ في كتابِ "العربيّةُ لغتُنا" المدروسِ. كما اختيرَتْ عيّنةٌ قصديّةٌ تكوّنتْ من ثلاثةِ محلّلينَ من معلّمي ومشرفي اللّغةِ العربيّةِ في المرحلةِ الابتدائيّةِ بواقعِ: (2 إناث، 1 ذكر)؛ (2 من حملةِ درجةِ الماجســتير، 1 من حملةِ درجةِ البكالوريوس)؛ (2 سنوات خبرة فوق 10 أعوام، 1 خبرة فوق 5 أعــوام)، وبعــدَها عقدتْ الباحثةُ اجتماعًا وجاهيًّا معهُم في إحدى المؤسّساتِ التّربويّةِ في مدينة باقةَ الغربيّــة بنــاءً علــى موعدٍ مسبقٍ استمرّ (3) ساعاتٍ، قامتْ الباحثةُ من خلالِه باطلاعِهم على هــدفِ الدّراســةِ، وعــرّفتْهم بموضوعِها، وزوّدتْهم بتعريفاتٍ لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ونمطِها، ومكانِها، والقالبِ الّتي تظهــرُ عليهِ، ومصادرِ اشتقاقِها، وزوّدتَهم ببطاقةِ التّحليلِ المنوي استخدامها بصورِها الأربعةِ، ثمّ حلّلت معهــم أولَ نصٍّ منْ وِحدة " المغامرات" بعنوانِ " الكهفُ المعلّقُ، ص. ص 20–4"، كمثالٍ على ما يتوقّعُ منهم أنْ يقوموا بهِ، ثمّ طُلب منهم أنْ يقومَ كلُّ محلّلٍ منفردًا في البيتِ بتحليلِ وحدةِ "المغــامرات" باســتخدامِ بطاقةِ تحليلِ المحتوى بصورِها الأربعةِ وإرسالِها للباحثةِ في غضونِ أسبوعٍ عبرَ البريــدِ الإلكترونــيِّ. وبعدَ أنْ استلمتِ الباحثةُ جميعَ التحّليلاتِ في الوقتِ المحدّدِ منَ العيّنةِ الّتي اُختيرَت للتّحليــلِ، شــرعتْ بتفريغِ البطاقاتِ وتبويبِ البياناتِ والمعطياتِ وحوسبتِها لحسابِ معاملِ الثّباتِ العامِّ للتّحليلِ حسبَ معادلةِ "هولستي" المستخدمةِ في حالةِ تعدّدِ المُحكِّمينَ كما هوَ موضّح فيما أدناه (انظر، عبــد الحميــد، 2010، ص274؛ طعيمة، 2004، ص232):

$$R = \frac{n \times (\text{متوسط الاتفاق بين المحلّلين})}{1 + (n-1) \times (\text{متوسط الاتفاق بين المحلّلين})}$$

(معامل الثبات=R) / (عدد االمحلّلين= n)

وبحسبِ معطياتِ تطبيق المعادلةِ أعلاه، فإنّ معاملِ ثباتِ التّحليلِ الكُلّي لنتائج الصّورةِ الأولى من بطاقةِ التّحليلِ المتعلّقةِ بأنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، بلغَ (0.96)، في حين بلغَ التّحليلُ لنتائجِ الصّورةِ الثّانيةِ لبطاقةِ التّحليلِ المتعلّقةِ بمكانِ المنشّطةِ (0.98)، وللصّورةِ الثّالثةِ المتعلّقةِ بالشّكل/ القالبِ الّتي تظهرُ فيهِ المنشّطةُ (0.99)، وللصّورةِ الرّابعةِ المتعلّقةِ بالنّظامِ التّعليميِّ الّذي يشتقُّ المنشّطاتِ (واضع المنهاج، الطّالب) (0.97). في حين بلغت الدّرجةُ الكليّةُ لثباتِ نتائجِ التّحليلِ للبطاقةِ بصورِها الأربع (0.97) (انظر جدول 3).

جدول (3)

معاملُ ثباتِ نتائجِ التّحليلِ للبطاقةِ بصورِها الأربع (أنماط منشّطاتِ استراتيجيّات الإدراكِ، ومكانها، والشّكل/ القالب الّتي تظهرُ فيه، والنّظام التّعليميّ الّذي يشتقّها)، باستخدامِ معادلةِ هولستي في حسابِ توافق التّحليلات

رقم الصّورة	بطاقة تحليل المحتوى بصورِها الأربع (أنماط منشّطاتِ استراتيجيّات الإدراكِ، ومكانها، والشّكل/ القالب الّتي تظهرُ فيه، والنّظام التّعليميّ الّذي يشتقّه)	معامل ثبات التّحليل
1	درجة توفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المدروس	0.96
2	درجة توفّر مكان منشّطات استراتيجيّات الإدراك (قبل، وخلال، وبعد) في الكتاب المدروس	0.98
3	درجة توفّر شكل/ قالب منشّطات استراتيجيّات الإدراك (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، والجمع بينهم) في الكتاب المدروس	0.99
4	درجة توفّر النّظام التّعليميّ الّذي يشتقّ المنشّطة (مؤلّف الكتاب، أو الطّالب) في الكتاب المدروس	0.96
	الدّرجة الكليّة لثبات التّحليل	0.97

يتضّحُ من النّتيجةِ في جدولِ (3) أعلاه أنّ معاملَ الثّباتِ عن طريقِ التّحليلِ وإعادةِ التّحليلِ لعيّنةٍ من محتوى الكتابِ المقرّرِ المدروسِ باستخدامِ بطاقةِ التّحليلِ بصورِها الأربعِ، ووفقَ معادلةِ "هولستي" في حسابِ توافقِ التّحليلاتِ للمحلّلين قدْ بلغَ (0.97) وهو معاملٌ مقبولٌ مقارنةً بمعاملاتِ الثّباتِ الّتي تُعتمدُ في عمليّاتِ تحليلِ المحتوى (عبد الحميد، 2010؛ طعيمه، 2004).

الطّريقةُ وإجراءاتُ الدّراسةِ

لقد تمّ توضيحُ طريقةِ تحليلِ محتوى الكتابِ المقرّرِ المنهجيِّ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ الدّاخلِ الفلسطينيِّ، وفقَ العناوينِ التّاليةِ:

1. هدفُ التّحليل: كانَ الهدفُ منْ عمليّةِ التّحليلِ هوَ الكشفِ عن درجةِ توفّرِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الّتي تتضمّنَها محتوى الكتابُ المنهجيُّ المُقرّرُ من قِبلِ وزارةِ التّربيةِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، والصّادرِ عن المركزِ التّكنولوجيّ التّربويّ (مطاح)، والّذي يحملُ عنوانَ "العربيّةُ لغتُنا"، بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني؛ من حيث نمطِها، ومكانِها في النّصِّ المدروسِ، والشّكلِ أوْ القالبِ الّتي تظهرُ عليه، والنّظامِ التّعليميِّ الّذي يشتقُّها إنْ كانَ المعلّم، أوْ الطّالب، بما يتناسبُ معَ التّعريفاتِ الّتي جاءت في الأدبِ التّربويِّ المتعلّقةِ بعلمِ نفسِ الإدراك.
2. مجتمعُ التّحليل: تمّتْ عمليّةُ التّحليلِ لجميعِ النّصوصِ الّتي جاءتْ في كلِّ وحدةٍ من وحداتِ الكتابِ المُقرّرَ المدروسِ بفصليْه الأوّلِ والثّاني والبالغُ عددُها (18) نصًّا جاءتْ في أربعِ وحداتٍ في الفصلِ الأوّلِ، و (17) نصًّا جاءتْ في أربعِ وحداتٍ في الفصلِ الثّاني منَ الكتابِ.
3. فئةُ التّحليل: فئاتُ التّحليلِ الّتي اعتُمِدت لتحليلِ محتوى الكتابِ المقرّرِ المدروسِ كانت وفقَ محاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومؤشّراتِها كالتّالي:

- نمطُ منشّطات استراتيجيّات الإدراك، وتضمّنت: الأسئلةَ التّعليميّة، إعادة الصّياغة، الأهداف التّعليميّة، التّخيّلات (الصّور الذّهنيّة)، التّشبيهات (المقارنات التّشبيهيّة بين الموضوعات الجديدة

والموضوعات القريبة منها والمعروفة سابقًا)، التّعليمات والإرشادات، التّلخيصات، الجُمل والعناوين، خارطة المعلومات، رؤوس الأقلام، الصّور الحسّيّة الّتي تستثير العمليّاتِ العقليّةَ، القصص التّشويقيّة الّتي تساعدُ على تعلّمِ الوحدة، المُقدّمة/ التّمهيد، ومنظومة المعلومات.

- مكان منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وتضمّنت: قبل، وخِلال، وبعدَ النّصِّ المدروس.
- القالب الّتي تظهرُ عليه منشّطاتُ استراتيجيّات الإدراك وتضمّنت: رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، والجمع بينهم.
- النّظام التّعليميّ المشتقّة منه منشّطات استراتيجيّات الإدراكِ وتضمّن: مؤلّفَ الكتاب، الطّالب.

4. وحدات التّحليل: اعتمد التّحليل للكتابِ المدروسِ المقرّرِ، كلِّ وحدةٍ من وحداتِه، وكلِّ فصلٍ من فصولِه الأوّلِ والثّاني، وكلّ ما جاء فيها من كلماتٍ، وجملٍ، وعناوين، وفقراتٍ، ونصوصٍ، وأشكالٍ، وجداول، ورسوماتٍ بيانيّة.

إجراءاتُ الدّراسة

تمثّلتْ إجراءاتُ الدّراسةِ بالخطواتِ التّالية:

أولًا: قراءةُ الكتابِ المنهجيِّ المُقرَّرِ للّغةِ العربيّةِ الموسومِ بـ "العربيّةُ لغتُنا" للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ المصادقِ عليه من وزارةِ التّربيةِ والتّعليمِ، لتدريسِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، والصّادرِ عن مؤسّسةِ (مطاح، 2014) (عيّنة الدّراسةِ المقصودة) قراءة فاحصة بتأنٍ وإمعان.

ثانيًا: إعدادُ وبناءُ أداةِ الدّراسةِ (بطاقة تحليل المحتوى بصورِها الأربعِ) للكتابِ المدروسِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومؤشّراتِها الفرعيّةِ من حيث نمطِها، ومكانِها، وشكلِها، والنّظامِ التّعليميِّ الصّادرةِ عنه، ليتمَّ التّحليلُ وفقَ هذهِ المحاورِ والمؤشّراتِ.

ثالثا: استخدامُ وحداتُ التّحليلِ الّتي حدّدَتْها الباحثةُ تحتَ عنوانِ وحداتِ التّحليل.

رابعًا: التّحقّقُ منَ الصّدق الظّاهريِّ للأداةِ (Face Validity) (كما جاءت في صفحةِ 88).

خامسًا: التّحقّقُ من صدق المحكّمين للأداة (Content Validity) (كما جاءت في صفحةِ 88).

سادسًا: حسابُ معاملِ الثّباتِ عبرَ الأشخاصِ وهو ما يُعرفُ بـــ (Analysis – Re-analysis) (كما جاءت في صفحةِ 92).

سابعًا: التّحليلُ الفعليُّ الأوليُّ للكتابِ بجميعِ وحداتِه من قِبَلِ الباحثةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ورصدِ النّتائجِ في بطاقةِ تحليلٍ شملتْ جميعَ مؤشّراتِ البطاقةِ الّتي تمَّ فصلُها فيما بعد في أربعّ صور، وذلكَ لتسهيلِ عمليّةِ الرّصدِ الأوليّةِ، ولتكونَ الباحثةُ خبيرةً بالتّحليلِ وما يتطلّبُ، وبناءً عليهِ تمَّ اختيارُ عيّنةٍ قصديٍّة منَ المحلّلينَ الّذينَ سيشاركونَ في تحليلِ الكتابِ.

ثامنًا: عملتْ الباحثةُ على التّأكّدِ من رغبةِ المحلّلينَ طوْعًا نحوَ المشاركةِ بالتّحليلِ، وفهمِهم لمشكلةِ الدّراسةِ وإدراكِهم لأهميّتِها، واستعدادِهم الجادِّ للمشاركةِ في التّحليلِ مراعاةً لأخلاقيّاتِ البحثِ العلميِّ والحصولِ على نتائج صادقةٍ في التّحليل. ثمّ نسّقتْ لعقدِ اجتماعٍ معهُم عبرَ منظومةِ "الزووم" بهدفِ اطلاعِهم على هدفِ الدّراسةِ وخلفيّتِها وأهميّتِها ومنهجيةِ التّحليلِ الّتي ستُتَبعُ فيها. وبعدَ الاجتماعِ معهم والتّأكّدِ من فهمِ المشاركينَ لكافّةِ التّفاصيلِ اللّازمةِ للتّحليلِ والاتّفاقِ على فئاتِ التّحليلِ للتّأكّدِ منْ توحيدِ طريقةِ التّحليلِ، طُلِبَ منهم أنْ يُحلّلوا فصولَ الكتابِ فُرادى في ضوءِ محاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومؤشّراتِها خلالَ (20) يومًا. وبعدَ يومينِ من الاجتماعِ، قامت الباحثةُ بإرسالِ بطاقاتِ التّحليلِ وتعريفاتٍ بمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومكانِها منَ النّصِّ المدروسِ، والقالبِ الّتي تظهرُ عليه، والنّظامِ التّعليميِّ الصّادرةِ عنهُ، معَ الكتابِ بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني بنسختِه الورقيّةِ، وطُلِبَ منهم التّحليلُ بتتبّعِ فئاتِ ووحداتِ التّحليلِ المُتّفقِ عليها لتحليلِ محتوى الكتابِ بكافّةِ فصولِه، ووحداتِه، ونصوصِه بنوعيْها الأدبيّةِ والوظيفيّةِ (أنظر ملحق أ) وذلك باستخدامِ بطاقةِ التّحليلِ بصيغتِها النّهائيّةِ بصورِها الأربعِ.

تاسعًا: القيامُ الفعليُّ بتحليلِ محتوى الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ المدروسِ من قِبَلِ الباحثةِ وعيّنة منَ المحلّلينَ المتخصّصينَ في اللّغةِ العربيّةِ (أنظر البند السّادس أعلاه) الّذين اختيروا بطريقةٍ قصديّةٍ لتحليلِ محتوى الكتابِ المدروسِ في ضوءِ محاورِ منشّطاتِ الإدراكِ ومؤشّراتِها باستخدامِ أداةِ الدّراسةِ، ووفقَ فئاتِ التّحليلِ (Categories) الّتي حدّدتْها الباحثةُ بناءً على الأدبِ النّظريّ (دروزه، 2020أ، ب؛ Ibe .(Bawaneh, 2019; & Abamuche, 2019; Luna, 2019; Al-Otaibi, 2016; Pham, 2021

وبالتّزامنِ معَ تحليلِ المحلّلينَ (المشاركين)، قامتْ الباحثةُ بتحليلِ الكتابِ مرّتينِ، ووضعتْ ملاحظاتِها عليْهِ، وتابعتْ عملَ المحلّلينَ عبرَ التّواصلِ معهم هاتفيًّا، واستجابتْ لاتّصالاتِهم، واستفساراتِهم، وتساؤلاتِهم، والإجابةِ عنْ أسئلتِهم.

عاشرًا: بعدَ ذلكَ نسّقتْ الباحثةُ معَ المحلّلينَ لقاءيْنِ وُجاهيّيْنِ، لمناقشةِ ما قاموا بهِ، ثمّ تمَّ اعتمادُ التّكراراتِ الّتي اتّفقَ عليها ثلاثةُ محلّلونَ فأكثرَ بمصادقةِ الباحثةِ. وكانَ دورُ الباحثةِ المُلاحِظَ المشاركَ أحيانًا، والتّوضيحَ والتّوجيهَ أحيانًا أُخرى، سيّما في النّقاطِ الّتي كانَ عليها خلافٌ أوْ فيها لبسٌ، ثمّ تدوين البياناتِ المتّفق عليْها منْ قِبَلِ المشاركينَ على بطاقةِ التّحليلِ بنسخةٍ ورقيّةٍ.

حادي عشر: بعدَ إتمامِ جمعِ البياناتِ المتّفق عليْها، قامت الباحثة بحوسبةِ ما جاءَ في بطاقاتِ التّحليلِ وجمعِ البياناتِ الوصفيّةِ المتعلّقةِ بِها، وتمَّ رصدُ محاورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ ومؤشّراتِها في كتابِ اللّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ باعتمادِ تكرارٍ واحدٍ لكلِّ نمطِ منشّطةٍ تظهرُ فيه بشكلٍ صريحٍ، ومكانِها، والشّكلِ أو القالبِ الّتي ظهرتْ فيه، ومصدرِ اشتقاقِها (أنظر جداول 5، 6، 7، 8، 9).

ثاني عشر: رصدُ وايجادُ النّسبِ المئويّةِ لتكراراتِ المنشّطاتِ في بطاقة التّحليل بصورها الأربع وفقَ نمطِها، ومكانِها، والشّكلِ أوْ القالبِ الّتي تظهرُ فيه، والنّظامِ التّعليميِّ الصّادرةِ عنهُ في النّصّوص الواردة في الكتاب المدروس (أنظر جداول 5، 6، 7، 8، 9).

ثالث عشر: تمَّ تحديدُ معيارِ الحكمِ على درجةِ تضمينِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في كتابِ اللّغةِ العربيّةِ للصّفِ السّادسِ لتقييمها من حيث نمطِها، ومكانِها، والشّكلِ أوْ القالبِ الّتي جاءت فيه، والنّظامِ التّعليميِّ الصّادرةِ عنهُ بناءً على متوسّطِ النّسبةِ المئويّةِ لتكراراتِها في الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ، بالاستناد على مراجعة الدّراسات السّابقة، والاستفادة من دراسة العمري والبشر (2023)، والنعيم وشلهوب (2022)، وأبو سليم والقادري (2021)، كما هو مبيّن في الجدول (4) الذي يوضّح معيار الحكم.

جدول (4)

سلم قياس لدرجة تقدير منشّطات استراتيجيّات الإدراك من حيث نمطها ومكانها والقالب الّتي ظهرت عليه ومصدر اشتقاقها في كتاب اللّغة العربيّة للصّف السّادس وفق نسبها المئويّة

النسبة المئويّة		درجة التّوافر
من	إلى	
0	%20	منخفضة جدًّا
% 21	%40	منخفضة
%41	%60	متوسّطة
%61	%80	مرتفعة
%81	%100	مرتفعة جدًّا

رابع عشر: تمّ تفسيرُ النّتائجِ نوعيًّا، والخروجُ باستدلالاتٍ وتوصياتٍ ورؤيةٍ مستقبليّةٍ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ للكتابِ المنهجيِّ المُقرّرِ للّغةِ العربيّةِ الموسومِ بِ "العربيّةُ لغتُنا" للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ المصادق عليه من وزارةِ التّربيةِ والتّعليمِ، لتدريسِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، والكتبِ الأخرى المستخدمةِ في تدريسِ اللّغةِ العربيّةِ للمرحلةِ الابتدائيّةِ.

خامس عشر: اقترحَت الباحثةُ رؤيةً مستقبليّةً بناءً على نتائجِ الدّراسةِ لتضمينِ مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ نمطِها، ومكانِها، وشكلِها، والنّظامِ التّعليميِّ الّتي تنطلقُ منهُ، بحيث يكونُ لهذه الرّؤيةِ أهدافٌ، وشروطٌ تطبيقيّةٌ، واستراتيجيّةٌ تنفيذيّةٌ، ونتائجٌ تعلّميّةٌ بالاستنادِ على ما توصّلتْ لهُ الدّراسةُ منْ نتائجَ، وبالاستعانةِ أيضًا بالأدبِ التّربويِّ والدّراساتِ السّابقةِ المتعلّقةِ بمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ.

أخلاقيّاتُ البحثِ العلميّ

لقد راعت الباحثةُ أخلاقيّاتِ البحثِ العلميِّ المُوصَى بِها منْ جمعيّةِ علمِ النّفسِ الأمريكيّةِ (APA) (2017) قدرَ المستطاعِ، والّتي تضمّنتْ ضرورةَ إجراء هذهِ الدّراسةِ في إطارٍ علميٍّ خالٍ منَ الأذى والتّحيّزِ، والالتزامِ بتحرّي الدّقةِ أثناءَ العملِ، واحترامِ الملكيّةِ الفكريّةِ بطلبِ الإذنِ قبلَ استخدامِ أدواتٍ أوْ أساليبٍ أو بياناتٍ أو نتائج الدّراسة ونشرها، وتجنّب السّرقةِ الأدبيّةِ. إضافةً إلى الالتزامِ بالصّدقِ والنّزاهةِ لنشرِ الحقيقةِ الّتي تتوصّلُ لها الدّراسةُ، وتحرّي الأمانةِ العلميّةِ في جمعِ المعلوماتِ، وما تتوصّلُ له منْ نتائج، ومناقشتِها بالاعتمادِ على الأدلّةِ والبراهينِ العلميّةِ. كما تحلّت الباحثةُ بالتّواضعِ العلميِّ حيثُ تقبّلتْ نقدَ الآخرينَ وملاحظاتِهم المتعلّقةَ بأدواتِ الدّراسةِ وفي جميعِ مراحلِ تطبيقِها؛ ممّا يؤهّلُها لأنْ تنشرَ ما تمخّضتْ عنهُ من نتائجَ في مجلّاتٍ علميّةٍ محكّمةٍ بهدفِ إثراءِ البحثِ العلميِّ في مجالِ التّربيةِ.

الفصلُ الثّالث

نتائجُ الدّراسة

عُرِضت نتائج الدّراسةِ المتعلّقة بتحليل الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ للطّلبة الفلسطينيين داخلَ الخطِّ الأخضرِ والمعروفين بعرب ال (48) من حيث درجة تضمّنه لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك، وأنماطها، ومكانها في النّصّ المدروس، وأشكالها، والمصدر التّعليميّ الّذي اُشتُقّت منه بشكلٍ خاصٍّ، وفقَ السّؤالِ الرّئيس للدّراسة، والأسئلةِ الفرعيّة المتعلّقة به.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّئيس

ما الدّرجة العامّة لتوفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ، بغضِ النّظرِ عن نمط المنشّطة، أوْ مكانِها، أوْ القالبِ الّتي تظهرُ فيهِ، أوْ النّظامِ التّعليميّ الّذي تصدرُ عنه؟

للإجابة عن السّؤال الرّئيس، تمَّ رصدُ التّكراراتِ لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتابِ المَنهجيِّ المُقرَّرِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ للطّلبة الفلسطينيين داخلَ الخطِّ الأخضر والمعروفين بعرب ال (48)، بغض النّظر عن نمطها، والمكان الّذي وردت فيه، والشّكل الّذي ظهرت عليه، والنّظام التّعليميّ الّذي صدرت عنه. ثمُ حُسبت النّسبةُ المئويّةُ لهذه التّكرارات في كلِّ وحدةٍ من وحدات الكتاب المدروس بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، مع حسابِ المجموعِ العامِّ للتّكراراتِ، والنّسبةِ المئويّةِ العامّةِ لها، والتّقدير العامّ لهذه النّسب كما هي موضّحة في جدول رقم (5)، وشكل رقم (5).

جدول (5)

درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48) بجميع وحداته، وفصوله، معبّرًا عنها بمجموع التّكرارات، والنّسبة المئويّة لها، والتّقدير العامّ لها

الكتاب المقرّر		منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي يتضمّنها		
الفصل	**عنوان الوحدة**	**مجموع التّكرارات**	**نسبتها المئويّة**	**درجة التّقدير**
الأوّل	(1) المغامرات	194	%27	منخفضة
	(2) الفكاهة في تراثنا	171	%23	منخفضة
	(3) نحن أصدقاء البيئة	204	%28	منخفضة
	(4) مشاهد لا تُنسى	159	%22	منخفضة
	المجموع الكلّي	(728)	(53%) من الكتاب	متوسّطة
الثّاني	(5) رحلة الألف ميل	138	%22	منخفضة
	(6) رحلات عبر السّطور	177	%28	منخفضة
	(7) أنا وغيري	129	%20	منخفضة
	(8) القرن الواحد والعشرين	189	%30	منخفضة
	المجموع الكلّي	633	(47%) من الكتاب	متوسّطة
المجموع الكلّي للتّكرارات 1361 (100%)				

يتضّحُ من الجدول (5) أنّ درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة المقرّر للصّف السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) كما جاءت في الفصل الأوّل بوحداته الأربع (728) تكرارًا، وبنسبة (53%)، وبتقدير متوسّط، مرتّبةً من الأعلى فالأدنى على التّوالي:

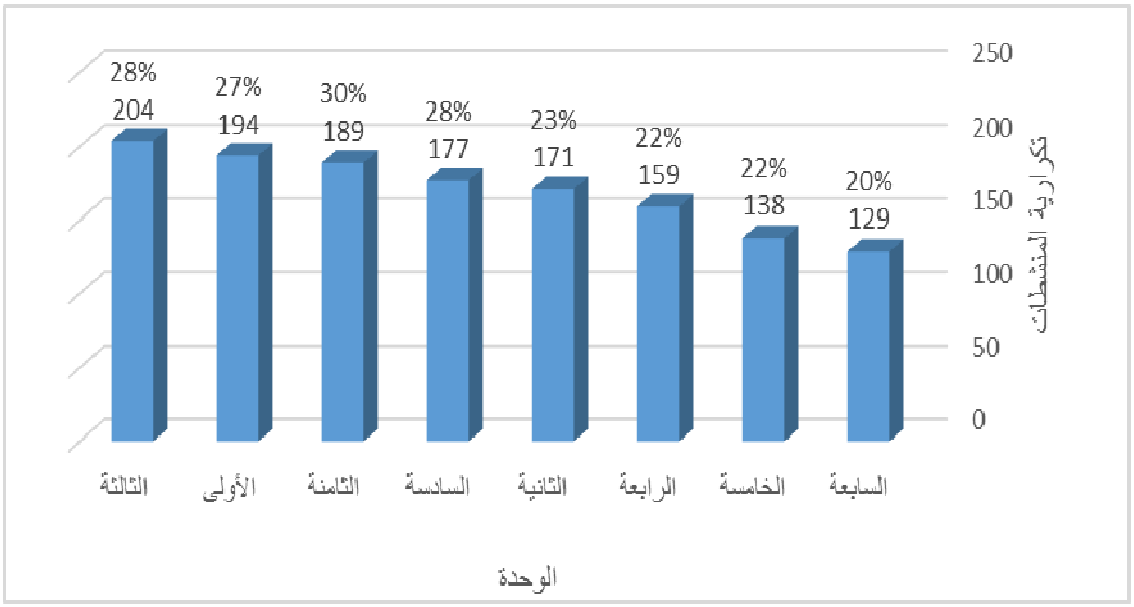
(204) تكرارًا منها جاء في وحدةِ (نحن أصدقاء البيئة)، وبنسبة (28%) وبتقديرٍ منخفض؛ و(194) تكرارًا جاء في وحدة (المغامرات)، وبنسبة (27%)، وبتقديرٍ منخفض؛ و(171) تكرارًا جاء في وحدة (الفكاهة في تراثنا)، وبنسبة (23%)، وبتقديرٍ منخفض؛ و(159) تكرارًا جاء في وحدة (مشاهد لا تنسى)، وبنسبة (22%)، وبتقديرٍ منخفض أيضًا، وهي بهذا تكون حازت على أقلِّ النّسبِ والتّقدير الأكثر انخفاضًا كما جاءت في الفصل الأوّل في الكتاب.

أمّا الفصل الثّاني من الكتاب، فقد كانت درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك فيه (633) تكرارًا وبنسبة (47%) وبتقديرٍ متوسّط، مرتّبةً من الأعلى فالأدنى على التّوالي: (189) تكرارًا جاء في وحدة (القرن الحادي والعشرين)، وبنسبة (30%)، وبتقديرٍ متوسّط؛ يليها وحدة (رحلات عبر السّطور)، حيث حازت على (177) تكرارًا، وبنسبة (28%)، وبتقديرٍ منخفض؛ يليها وحدة (رحلة الألف ميل) وحازت على (138) تكرارًا، وبنسبة (22%)، وبتقديرٍ منخفض؛ وأدناها وحدة (أنا وغيري)، والّتي حازت على (129) تكرارًا، وبنسبة (20%)، وبتقديرٍ منخفض جدًّا.

وبالنّظر إلى الدّرجة الكليّة العامّة لتوفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراكِ في كلّ الكتاب متمثلةً في تكراراتها ونسبتها المئويّة ودرجة تقديرها، فقد بيّن التّحليلُ لمحتوى الكتابِ المدروسِ في ضوء هذه المنشّطات كما هو في جدول (5) أعلاه أنّ عددَ تكرارات وجودها في الفصل الأوّل كانت (728)، وبنسبة (53%)، وبتقديرٍ متوسّط، وفي الفصل الثّاني حازت على (633) تكرارًا، وبنسبة (47%)، وبتقديرٍ متوسّط أيضًا. لمزيد من التّوضيح انظر شكل (5).

شكل (5)

نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48)، في فصلي الكتاب ووحداته، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات من الأقلّ إلى الأكثر



النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الأوّل

ما الدّرجة العامّة لتوفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي يتضمّنها الكتابُ المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ لكلّ نمط؟

للإجابةِ عن هذا السّؤال تمّ رصدُ التّكراراتِ لكلّ نمط من أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك: [الأسئلة التّعليميّة، إعادة الصّياغة، الأهداف التّعليميّة، التّخيّلات الذّهنيّة، التّشبيهات، والتّعليمات، والإرشادات، والتّلخيصات، والجُمل والعناوين، وخارطة المعلومات، ورؤوس الأقلام، والصّور الحسّيّة الّتي تستثير العمليّاتِ العقليّةَ، والقصص التّشويقيّة، والمقدّمات التّمهيديّة، ومنظومة المعلومات القبليّة]، الّتي جاءت في الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ للطّلبة الفلسطينيين داخلَ الخطّ الأخضر والمعروفين بعرب ال (48). وتمّ أيضًا حسابُ النّسبةِ المئويّةِ لهذه التّكرارات، ووضعُ

التّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ لكلٍّ منَ فصليْ الكتابِ المدروسِ، ثمّ حساب المجموعِ العامِّ للتّكراراتِ، والنّسبةِ المئويّةِ العامّةِ لها، والتّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ العامّةَ، وفق جـــدول (4) الّـــذي اعتمدتـــهُ الباحثةُ في هذه الدّراسة والذي يبيّنُ النّسبةَ المئويّةَ للتّكراراتِ ودرجةِ تقديرها. انظر جدول (6)، وشكل (6) اللّذان يوضّحان هذه النّتائج.

جدول (6)

درجة توفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48)، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ لكلّ نمط

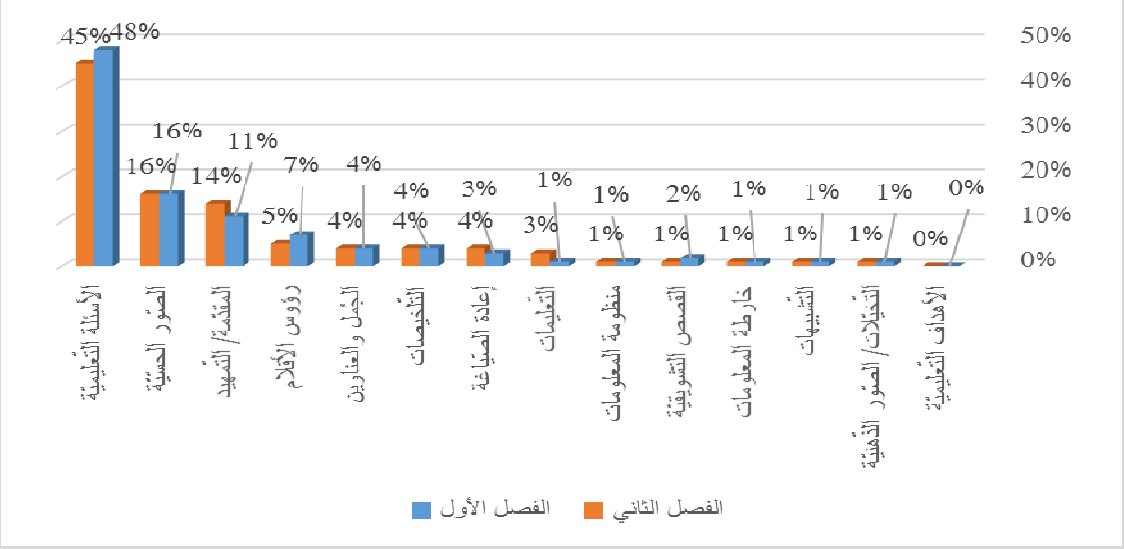
الكتاب المقرّر									
نمط المنشّطة	الفصل الأول			الفصل الثّاني			الفصل الأوّل والثّاني		
	مجموع التّكرارات للمنشّطة	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات للمنشّطة	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	المجموع العامّ للتّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير العامّ
الأسئلة التّعليميّة	347	48%	متوسّطة	286	45%	متوسّطة	633	46%	متوسّطة
إعادة الصّياغة	19	3%	منخفضة جدًّا	22	4%	منخفضة جدًّا	41	3%	منخفضة جدًّا
الأهداف التّعليميّة	0	0%	لا يوجد	0	0%	لا يوجد	0	0%	لا يوجد
التّخيّلات/ الصّور الذّهنيّة	8	1%	منخفضة جدًّا	7	1%	منخفضة جدًّا	15	1%	منخفضة جدًّا
التّشبيهات	8	1%	منخفضة جدًّا	9	1%	منخفضة جدًّا	13	1%	منخفضة جدًّا
التّعليمات	7	1%	منخفضة جدًّا	15	%3	منخفضة جدًّا	22	2%	منخفضة جدًّا
التّلخيصات	38	%4	منخفضة جدًّا	24	4%	منخفضة جدًّا	62	5%	منخفضة جدًّا
الجُمل والعناوين	26	4%	منخفضة جدًّا	23	4%	منخفضة جدًّا	49	4%	منخفضة جدًّا
خارطة المعلومات	3	%1	منخفضة جدًّا	8	1%	منخفضة جدًّا	11	1%	منخفضة جدًّا
رؤوس الأقلام	50	7%	منخفضة جدًّا	33	5%	منخفضة جدًّا	83	6%	منخفضة جدًّا
الصّور الحسّيّة	119	16%	منخفضة جدًّا	102	16%	منخفضة جدًّا	221	16%	منخفضة جدًّا
القصص التشويقيّة	14	2%	منخفضة جدًّا	9	1%	منخفضة جدًّا	23	2%	منخفضة جدًّا
المقدّمة/ التّمهيد	81	11%	منخفضة جدًّا	88	14%	منخفضة جدًّا	169	12%	منخفضة جدًّا
منظومة المعلومات	8	1%	منخفضة جدًّا	7	1%	ضعيف جدًّا	15	1%	منخفضة جدًّا
المجموع الكلّي	728	53%	متوسّطة	633	47%	متوسّطة			
المجموع الكلّي للتّكرارات	1361	%100							

يتّضحُ من الجدول (6) أعلاه أنّ النّسبةَ المئويّةَ العامّةَ لتوفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الأوّل من الكتابِ المدروسِ كانت (53%) وبتقديرٍ متوسّط وفقَ الجدول (4) لتقدير الدّرجة الّتي اعتمدتها الباحثةُ في هذه الدّراسة، وتركّزت هذه النّتيجةُ في هذا الفصلِ في نمط "الأسئلة التّعليميّة"، حيث حازَ على (347) تكرارًا، وبنسبة مئويّة (48%)، وبتقديرٍ متوسّط؛ وفي الفصل الثّاني من الكتابِ المدروس كانت نسبة توفّرها (47%)، وبتقديرٍ متوسّط، وتركّزت هذه النّتيجةُ أيضًا في نمط "الأسئلة التّعليميّة" حيث بلغَ مجموعُ تكراراتها (633)، وبنسبة (45%)، وبتقديرٍ متوسّط.

كما أظهرت النّتائجُ أنّ المتوسّطَ العامَّ لدرجة توفّر نمط "الأسئلة التّعليميّة" في كلِّ الكتابِ المقرّرِ المدروسِ كان الأعلى، وبنسبة (46%)، وبتقديرٍ متوسّط. تلاها نمطُ "الصّور الحسّيّة" وبنسبة (16%)، وبتقديرٍ منخفضٍ جدًّا، ثمّ نمطُ "المقدّمات/ التّمهيدات" (Introductions) وبنسبة (12%) وبتقديرٍ منخفضٍ جدًّا أيضًا. أمّا أنماط المنشّطات الأخرى فجاءت بعددِ تكراراتٍ قليلٍ جدًّا، وحازت على درجةِ توفّر بتقديرٍ منخفضٍ جدًّا حيث تراوحت ما بين (0%) وكان لنمط "الأهداف التّعليميّة" و (6%) وكان لنمطِ "رؤوس الأقلام". ولم يتوفّر أيُّ نمط من منشطّات استراتيجيّات الإدراك بدرجة تقديرٍ عاليةٍ مثل مرتفعة أو مرتفعة جدًّا. لمزيد من التّوضيح أنظر شكل (6).

شكل (6)

نسبة توفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المَنهجيّ المُقـرّر للّغـة العربيّـة للصّـفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48)، بفصليْه ووحداته



النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّاني للدّراسة

ما الدّرجة العامّة لمكانِ ظهورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ (قبل، وخلال، وبعد) في الكتابِ المَنهجيِّ المُقرّرِ للّغةِ العربيّةِ لطلبةِ الصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48)، بفصليْه ووحداتِه، مُعبّـرًا عنها بالتّكراراتِ، والنّسبِ المئويّةِ، والتّقديرِ العامّ؟"

للإجابة عن هذا السّؤالِ تمّ تحليلُ ورصدُ التّكراراتِ للمكان الّذي تظهر فيـه منشّـطاتُ اسـتراتيجيّات الإدراك في متنِ الكتابِ المنهجيِّ المُقرّرِ للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتـدائيّ لطلبـة فلسـطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر سواء ما ظهر منها قبل المحتوى، أو خلاله، أو بعده. ثم حُسِـب المتوسّـطُ العامُّ لهذه التّكرارات، والنّسبة المئويّة لكلّ مكان منها، والتّقدير العامّ لها في كلّ وحـدة مـن وحـدات الفصليْن الأوّلِ والثّاني منَ الكتابِ المدروسِ، وحساب المجموع العامّ للتّكراراتِ، والنّسبة المئويّة العامّة لها، والتّقديرات الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ العامّةَ لكلّ فصلٍ من فصولِ الكتاب المقرّر، وفق جـدول تقـدير الدّرجة رقم 4 المعتمد في هذه الدّراسة. (أنظر جدول 7، وشكل رقم 7).

جدول (7)

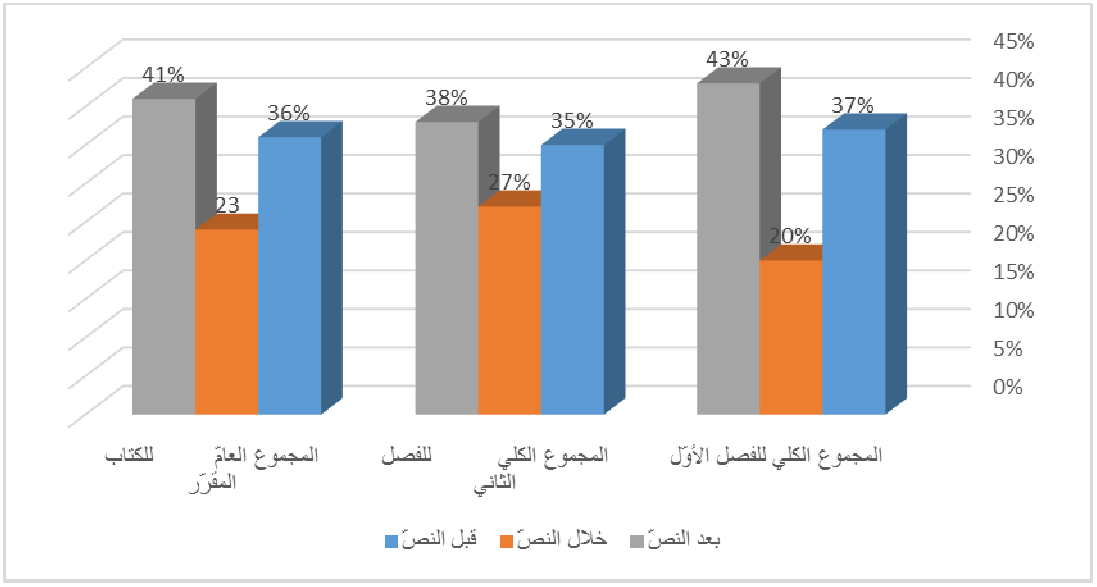
درجة توفّر مكان منشّطات استراتيجيّات الإدراك (قبل، وخلال، وبعد)، في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ

الكتاب المقرّر	مكان منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الأوّل والثّاني والكتاب المقرّ								
	قبل النصّ/ الوحدة			خلال النّصّ/ الوحدة			بعد النصّ/ الوحدة		
الوحدة	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير
(1) المغامرات	49	34%	منخفضة	16	11%	منخفضة جدًّا	80	55%	متوسّطة
(2) الفكاهة في تراثنا	82	44%	متوسّطة	35	19%	منخفضة جدًّا	69	37%	منخفضة
(3) نحن أصدقاء البيئة	67	29%	منخفضة	80	35%	منخفضة	81	36%	منخفضة
(4) مشاهد لا تُنسى	73	43%	متوسّطة	11	7%	منخفضة جدًّا	85	50%	متوسّطة
المجموع الكلّي للفصل الأوّل	271	37%	منخفضة	142	20%	منخفضة جدًّا	315	43%	متوسّطة
(5) رحلة الألف ميل	57	41%	متوسّطة	29	21%	منخفضة	53	38%	منخفضة
(6) رحلات عبر السّطور	62	35%	منخفضة	45	26%	منخفضة	68	39%	منخفضة
(7) أنا وغيري	51	39%	منخفضة	21	16%	منخفضة جدًّا	59	45%	متوسّطة
(8) القرن الواحد والعشرين	47	25%	منخفضة	82	44%	متوسّطة	59	31%	منخفضة
المجموع الكلّي للفصل الثّاني	216	35%	منخفضة	178	27%	منخفضة	239	38%	منخفضة
المجموع العامّ للكتاب المقرّر	487	36%	منخفضة	320	23%	منخفضة	554	41%	منخفضة

يظهرُ من الجدول (7) أنّ المجموع الكليّ للمكان الّذي ظهرت فيه منشّطات استراتيجيّات الإدراك في متن الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه ووحداته قد بلغ (1361) تكرارًا، وقد توزّعت بأعداد، ونسب مئويّة، ودرجة تقدير عامّ متفاوتة وفق المكان (قبل، وخلال، وبعد/ في نهاية)، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: في المرتبة الأولى المنشّطات الّتي ظهرت (بعد أو في نهاية النّصّ/ الوحدة) وبواقع (554) تكرارًا، وبنسبة (41%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ متوسّطة؛ تلتها في المرتبة الثّانية المنشّطاتُ الّتي ظهرت (قبل النّصّ/ الوحدة) بواقع (487) تكرارًا، وبنسبة (36%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة؛ وفي المرتبة الأخيرة المنشّطات الّتي ظهرت (خلال النصّ/ الوحدة) بواقع (320) تكرارًا، وبنسبة (23%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة. لمزيد من التّوضيح أنظر شكل (7).

شكل (7)

نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، وفق المكان (قبل، وخلال، وبعد)



النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّالث للدّراسة

ما الدّرجةُ العامّةُ للأشكالِ أو القوالبِ الّتي تظهرُ فيها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمُعتمَد لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، سواء ما ظهرَ منها بقالبِ رمزيٍّ، أو بصريٍّ، أو سمعيٍّ، أو ما جمعَ بينها، مُعبّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها؟"

للإجابةِ عن هذا السّؤال تمّ تحليلُ ورصد التّكراراتِ للأشكال أو القوالب الّتي تظهر فيها منشّطاتُ استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر، سواء ما ظهر منها بقالب رمزيّ، أو بصريّ، أو سمعيّ، أو ما جمع بينها. وتمَّ حسابُ المجموع العامّ للتّكرارات لهذه القوالب، ثمّ المتوسّط العامّ لها، والنّسبة المئويّة، ودرجة التّقدير العامّ لها الّتي تفسر هذه النّسب في كلّ وحدة من وحدات الفصليْن الأوّلِ والثّاني منَ الكتابِ المدروسِ كما هي في جدول (8).

جدول (8)

درجة توفّر شكل/ قالب (رمزي، بصري، سمعي، والجمع بينهم) منشّطات استراتيجيّات الإدراك، في الكتاب المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ

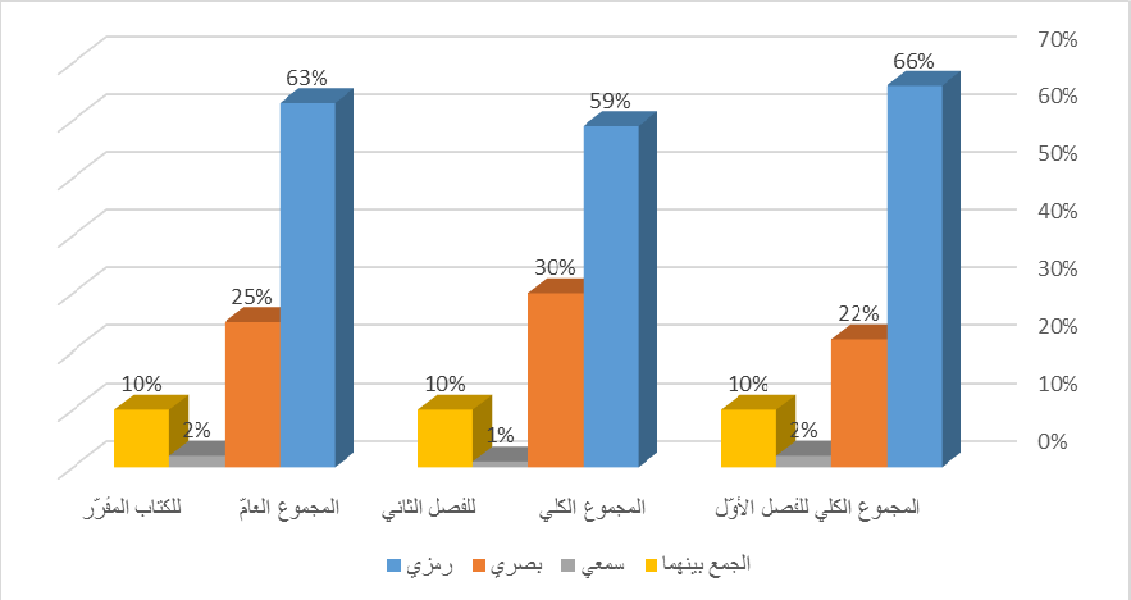
الكتاب المقرّر	شكل منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المقرّر											
الوحدة	رمزيّ			بصريّ			سمعيّ			الجمع بينهم		
	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير
(1) مغامرات	139	67%	مرتفعة	40	19%	منخفضة جدًّا	12	6%	منخفضة جدًّا	16	8%	منخفضة جدًّا
(2) الفكاهة في تراثنا	118	70%	مرتفعة	27	16%	منخفضة جدًّا	3	2%	منخفضة جدًّا	21	12%	منخفضة جدًّا
(3) نحن أصدقاء البيئة	111	56%	متوسّطة	64	32%	منخفضة	0	0%	لا يوجد	22	12%	منخفضة جدًّا
(4) مشاهد لا تُنسى	113	73%	مرتفعة	24	15%	منخفضة جدًّا	0	0%	لا يوجد	18	12%	منخفضة جدًّا
المجموع الكلّي للفصل الأوّل	481	%66	مرتفعة	155	22%	منخفضة	15	2%	منخفضة جدًّا	77	10%	منخفضة جدًّا
(5) رحلة الألف ميل	111	81%	مرتفعة جدًّا	9	7%	منخفضة جدًّا	3	2%	منخفضة جدًّا	13	10%	منخفضة جدًّا
(6) رحلات عبر السّطور	94	59%	متوسّطة	63	39%	منخفضة	1	1%	منخفضة جدًّا	2	1%	منخفضة جدًّا
(7) أنا وغيري	73	50%	متوسّطة	53	36%	منخفضة	1	1%	منخفضة جدًّا	19	13%	منخفضة جدًّا
(8) القرن الواحد والعشرين	95	49%	متوسّطة	65	34%	منخفضة	1	1%	منخفضة جدًّا	30	16%	منخفضة جدًّا
الفصل الثّاني	373	59%	متوسّطة	190	30%	منخفضة	6	1%	منخفضة جدًّا	64	10%	منخفضة جدًّا
الكتاب المقرّر	854	63%	مرتفعة	345	25%	منخفضة	21	2%	منخفضة جدًّا	141	10%	منخفضة جدًّا

(المجموع الكلّي لتكرارات المنشّطات في الكتاب 1361 100%)

يظهرُ من الجدول (8) أنّ المجموع الكليّ لتكرارات القوالب (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، والجمع بينهم) الّتي ظهرت بها منشّطاتُ استراتيجيّات الإدراك في متن الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه ووحداته قد بلغ (1361) تكرارًا. وقد توزّعت هذه التّكراراتُ بأعداد، ونسب مئويّة، ودرجات تقدير عامّ متفاوتة، حيث جاءت من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: في المرتبة الأولى المنشّطات الّتي ظهرت بقالب رمزيّ، وكانت بواقع (854) تكرارًا، وبنسبة (63%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ مرتفعة؛ تلتها في المرتبة الثّانية المنشّطات الّتي ظهرت بقالب بصريّ، وجاءت بواقع (345) تكرارًا، وبنسبة (25%)، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة؛ تلاها المنشّطات الّتي ظهرت بالقالب الّذي جمع بين القوالب الثّلاثة، وجاءت بواقع (141) تكرارًا، وبنسبة (10%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة جدًّا. أمّا المرتبة الأخيرة فكانت للقالب السّمعيّ، والّذي جاء بواقع (21) تكرارًا، وبنسبة (2%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة جدًّا. لمزيد من التّوضيح أنظر شكل (8).

شكل (8)

نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه الأوّل والثّاني، وفق الشّكل (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، والجمع بينهم)



النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الرّابع للدّراسة

ما الدّرجةُ العامّةُ للنّظامِ التّعليميِّ الّذي تصدرُ عنهُ منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، سواء أكانت من وضعِ مؤلّفِ المنهاجِ المقُرَّرِ كنظامٍ تعليميٍّ مُتضمّنٍ (Embedded)، أو من وضعِ الطّالبِ خلالَ دراستِه لمحتوى المنهاجِ كنظامٍ تعليميٍّ توليديٍّ مُنفصلٍ (Generative or Detached System) مُعبَّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها؟"

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ تحليلُ الكتاب المدروس ورصد التّكراراتِ للنّظام التّعليميّ الّذي تُشتق منه كمنشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، سواء أكانت من وضع مؤلّف الكتاب المقُرَّر كنظام تعليميّ مُتضمّن (Embedded)، أمْ من وضعِ المتعلّم خلال دراسته لمحتوى المنهاج كنظام تعليميّ توليديّ مُنفصِل (Generative or Detached System). وتمّ حسابُ المتوسّط العامّ لتكرارات كلّ نظام، والنّسبةِ المئويّةِ لها، والتّقدير العامّ لها في كلّ الكتاب بجميع وحداته وفصليْهِ الأوّلِ والثّاني. أنظر جدول (9).

جدول (9)

درجة توفّر النّظام التّعليميّ الّذي يشتقّ المنشّطة (مؤلّف الكتاب/ متضمّن، أو الطّالب/ منفصل)، في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة المقرّر للصّف السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) بفصليْه ووحداته، معبّرًا عنها بعدد التّكرارات، والنّسبة المئويّة، والتّقدير العامّ

الكتاب المقرّر		النّظام التّعليميّ الّذي يشتقّ المنشّطة					
		مؤلّف الكتاب (متضمّن)			الطّالب (منفصل)		
الفصل	عنوان الوحدة	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير
الفصل الأوّل	(1) المغامرات	171	94%	مرتفعة جدًّا	11	6%	منخفضة جدًّا
	(2) الفكاهة في تراثنا	159	**91%**	مرتفعة جدًّا	16	9%	منخفضة جدًّا
	(3) نحن أصدقاء البيئة	204	98%	مرتفعة جدًّا	5	2%	منخفضة جدًّا
	(4) مشاهد لا تُنسى	155	96%	مرتفعة جدًّا	7	4%	منخفضة جدًّا
	المجموع الكلّي للفصل الأوّل	689	95%	مرتفعة جدًّا	39	5%	منخفضة جدًّا
الفصل الثّاني	(5) رحلة الألف ميل	126	91%	مرتفعة جدًّا	13	9%	منخفضة جدًّا
	(6) رحلات عبر السطور	171	96%	مرتفعة جدًّا	8	4%	منخفضة جدًّا
	(7) أنا وغيري	122	95%	مرتفعة جدًّا	6	5%	منخفضة جدًّا
	(8) القرن الواحد والعشرين	178	95%	مرتفعة جدًّا	9	5%	منخفضة جدًّا
	المجموع	597	94%	مرتفعة جدًّا	36	6%	منخفضة

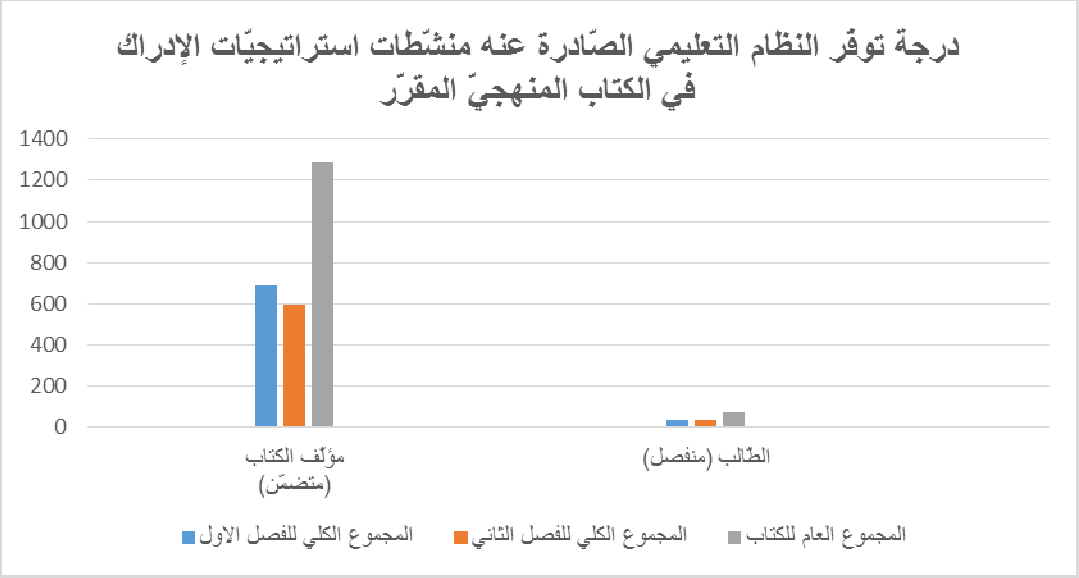
الكلّي للفصل الثّاني						جدًّا
المجموع العامّ للكتاب	1286	94%	مرتفعة جدًّا	75	6%	منخفضة جدًّا

يتضّحُ من الجدول (9) أعلاه أنّ مجموع تكرارات منشّطات استراتيجيّات الإدراك كنظام تعليميّ متضمّن صادرة عن المعلّم أو واضع المنهاج (Embedded)، والّتي ظهرت في الفصل الأوّل من الكتاب المنهجيّ المقُرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) كانت (689) تكرارًا، وبنسبة (95%) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًّا، في حين كان مجموع تكرارات هذه المنشّطات في هذا الفصل كنظام تعليميّ منفصل (Detached or Generative) يضعها الطّالب (39) تكرارًا، وبنسبة (5%)، وبتقدير منخفض جدًّا. أمّا في الفصل الثّاني من الكتاب، فقد ظهرت المنشّطات كنظام تعليميّ متضمّن بمجموع تكرارات (597) تكرارًا، وبنسبة (94%)، وبتقدير مرتفع جدًّا، وكنظام تعليميّ منفصل فقد كان عدد تكراراتها (36) تكرارًا فقط، وبنسبة (6%)، وبتقدير منخفض جدًّا.

وبالنّظر إلى المجموع الكلّي لظهور منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المقرّر كنظام تعليميّ مُتضمّن بلغت (1286) تكرارًا، وبنسبة (94%)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًّا؛ في حين كان ظهورها كنظام تعليميّ منفصل من وضع الطالب بـ (75) تكرارًا، وبنسبة (6%) من الكتاب، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا. لمزيد من التّوضيح أنظر شكل (9).

شكل (9)

نسبة توفّر النظام التعليمي الصّادرة عنه منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المقرّر للّغة العربيّة للصّف السّادس لطلبة فلسطيني ال (48) داخل الخطّ الأخضر بفصليْه



الفصل الرّابع

مناقشة النّتائج والتّوصيات والرّؤية المستقبليّة المقترحة

هدفت الدّراسةُ الحاليّةُ إلى التّعرّف على الدّرجة العامّة لتضمّن الكتاب المنهجيّ المُقرّر للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر لأنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك؛ والمكان الّذي تظهر فيه؛ والشّكل أو القالب الّذي تظهر عليه؛ والنّظام التّعليميّ الّذي تصدر عنه. ويتناول هذا الفصلُ في قسمه الأوّل، مناقشةَ نتائج السؤال الأوّل الرّئيس والأسئلة الفرعيّة للدّراسة، وفي قسمه الثّاني عرضَ الاستنتاجات الّتي تمّ التّوصّل إليها والتّوصيات والمقترحات في ضوء هذه النّتائج. أمّا في قسمه الثّالث فهو يتضمّن الإجابة عن السّؤال الثّاني الرّئيس وتقديم رؤية مستقبليّةً لتصميمِ محتوى كتب اللّغة العربيّة المقرّرة للمرحلة الابتدائيّة لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر باعتبار منشّطات استراتيجيّات الإدراك.

القسم الأوّل: مناقشة نتائج الدّراسة

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّئيس الأوّل

ما الدّرجة العامّة لتوفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ، بغضِ النّظرِ عن نمطِها، أوْ مكانِها، أوْ القالبِ الّتي تظهرُ فيهِ، أوْ النّظامِ التّعليميّ الّذي تصدرُ عنه؟

أظهرت نتائجُ الدّراسة أنّ مجموع التّكرارات لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المَنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) في فصليْه الأوّل والثّاني ــ بغض النّظر عن نمطها، أو مكانها، أو القالب الّتي تظهر فيه، أو النّظام التّعليميّ الّذي تصدر عنه. وقد

توزّعت بأعداد متفاوتة، وبنسب مئويّة مختلفة، وبفارق ملحوظ في وحدات الفصل الأوّل والثّاني من المنهاج، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة، باستثناء وحدة واحدة كانت منخفضةً جدًّا.

وتعزو الباحثةُ تفاوتَ تكراراتِ وجودِ المنشّطات في الكتابِ المقرّرِ، واختلافِ نسبِها في فصليْ الكتابِ ووحداتِه التّعليميّةِ إلى أنّ مؤلّفي المنهاجِ لمْ يراعوْا معاييرَ التّوازنِ والشّمولِ في اعتبارِ منشّطاتِ الإدراكِ وهُم يُصمّمون الكتابَ المنهجيَّ؛ ممّا يدلُّ على وجودِ قصورٍ في بنائِه، وعدمِ التّخطيطِ الجيّدِ لهُ، وافتقارِه لفلسفةٍ واضحةٍ له باعتبارِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وعلى عدمِ إلمامِهم الإلمام الكافي بماهيّةِ هذه المنشّطاتِ.

هذه النّتيجةُ تتفقُ مع ما أكّدَ عليهِ كلٌّ من الأنصاري (2022)، و"بوهولانو" (Boholano, 2017) و"هئاجن وهوبف" (Haagen-Schtzenher & Hopf, 2020) وهو أنّ غالبيةَ واضعي المناهجِ للمرحلةِ الابتدائيّةِ لم يطّلعوا عمّا أسفرتْ عنه نظريّاتُ التّعلّمِ والتّعليمِ وعلمِ نفسِ الإدراكِ من مبادئَ ونظريّاتٍ في عمليّةِ إعدادِ وتصميمِ هذه المناهجِ باعتبارِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ؛ وبالتّالي، فما زالتْ هذه المناهجُ تفتقرُ في مضمونِها إلى الكثيرِ من منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ والّتي لوْ روعيت بالشّكلِ الملائمِ لكانَ لها أثرٌ كبيرٌ في التّعلمِ، وحتّى وإنْ ظهرَ بعضُها في المنهاجِ، فإنّها تأتي بطريقةٍ عشوائيّةٍ غيرَ مقصودةٍ دونَ معرفةِ الهدفِ الّتي وُضعتْ من أجلِه، أوْ الوظيفةِ الّتي ستحقّقُها.

كما تتفقُ هذه النّتيجةُ مع ما خلصتْ إليهِ دراساتٌ عديدةٌ بناءً على نتائجِ الاختباراتِ الدّوليّةِ مثل "بيزا" "PISA" وتيمز "TMSS" (العربي، 2022؛ Ugen & Fischbach, 2017) مفادها أنّ الضّعفَ الّذي يشوبُ العمليّةَ التّعليميّةَ التّعلّميّةَ يعودُ لأسبابٍ عدّةٍ، واحد منها عدم اعتبارِ مّصمّمي المناهجِ لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، تلك المنشّطات الّتي من شأنِها أنْ تُحفّزَ ذاكرةَ الطّالبِ على التّفاعلِ مع المحتوى المدروسِ، ومعالجةِ ما جاء فيه معلومات، مهاراتِ طرحِ المشكلاتِ، ومن ثمّ استرجاعها بشكلٍ صحيحٍ لاحقًا (دروزه، 2020أ). كما تتفقُ هذه النتيجةُ معَ ما قالَه "نورمان" Norman

(Weinstein & Mayer, 1983, p. 3): "أنّه منَ الغريبِ أنّنا نتوقّعُ من الطلّابِ أنْ يتعلّموا، ولكنّنا نادرًا ما نعلّمُهم كيف يفكّرون وكيف يتعلّمون".

وبناءً على انخفاضِ درجةِ توفّرِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ بعامّة، فيمكنُنا الاستدلالَ أنّ تصميمَ المناهجَ الخاصّةِ بتدريسِ اللّغةِ العربيّةِ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) في المرحلةِ الابتدائيّةِ ما زالَ يشوبُها بعضُ القصورِ، وأنّ عمليّةَ التّعليمِ ما زالتْ تحتاجُ إلى الكثيرِ لتحقّقَ الأهدافَ التّعليميّةَ الّتي وُضعت من أجلِها؛ وما زالتْ تواجهُ الكثيرَ منَ التّحدّياتِ في تخريجِ الطلبة والّتي منها تخريجهم على مستوى عالٍ من العلمِ والمعرفةِ واكتسابِ المهاراتِ العقليّةِ والتّحصيلِ الأكاديميِّ، وذلكَ بسببِ قلّةِ اعتبارِ منشّطاتِ الإدراكِ في المنهجِ حيثُ إنَّ عدمَ اعتبارِ هذه المنشّطاتِ في المناهجِ التّعليميّةِ يؤثّرُ سلبيًّا على تحصيلِ الطّالبِ الأكاديميِّ وتعلّمِه وخاصّةً في الموادِّ الّتي يكتسبُ فيها الطّالبُ المهاراتِ الأساسيّةَ كاللّغةِ العربيّةِ (دروزه، 2020أ)، والّذين منهم طلبةُ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، حيثُ بيّنت نتائجُ الامتحاناتِ المحليّةِ والقطريّةِ والدّوليّةِ الّتي أُجريت على طلبةِ الخطِّ الأخضرّ في اللّغة العربيّة، بأنّ هناك تدنيًّا في المهاراتِ الأساسيّةِ وخاصّةً مهاراتِ تعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ، ممّا يؤثّرُ سلبًا على تعلّمِهم وذلك لِما للّغةِ العربيّةِ من أهميّةٍ بالغةٍ في إكسابِ الطّالبِ هذه المهاراتِ الأساسيّةِ كونها مقدّمةً لتطوّرِه المعرفيِّ والثّقافيِّ، ومن ثمّ عمليّة تعلّمِه لاحقًا (حمداوي، 2022؛ خوالدة، 2014؛ سحتوت وجعفر، 2014؛ الهاشمي وعطية، 2014؛ Cummins, 2001). ارجع مرّةً أخرى لجدول (5) في نتائج الدّراسة لمزيد من المعلومات، وانظر أيضًا شكل (5) المتعلّق بها.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الأوّل للدّراسة

ما الدّرجة العامّة لتوفّر أنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي يتضمّنها الكتابُ المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر مُعبّرًا عنها بالتّكرارات، والنّسب المئويّة، والتّقدير العامّ لكلّ نمط؟

بيّنت نتائجُ التّحليلِ لجميعِ أنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، أنّ مجموعَ تكراراتِ كلِّ نمطٍ منها توزّعت بأعدادٍ متفاوتةٍ، وبنسبٍ مئويّةٍ مختلفةٍ في الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، مع أنّها بشكلٍ عامٍّ تظلُّ منخفضةً وفقَ الجدولِ الّذي وضعتهُ الباحثةُ لتقييمِ هذه التّكراراتِ والنّسبِ.

بالرّجوع إلى جدولِ النّتائجِ المتعلّقةِ بأنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الّتي ظهرت في المنهجِ، فإنّ "الأسئلة التّعليميّة" جاءت في المرتبة الأولى وبتقدير متوسّط، تلاها في المرتبةِ الثّانيةِ "الصّورُ الحسيّةُ، وبتقدير منخفض جدًّا، وجاءت في المرتبة الثّالثةُ "المقدّمات والتّمهيد وبتقدير منخفض جدًّا أيضًا؛ في حين لم تحزْ بقيّةُ أنماطِ المنشّطاتِ العقليّةِ على نسبةٍ تكادُ تُذكَر، حيثُ تراوحتْ وفق ترتيبها من الأعلى إلى الأقلّ تكرارا على التّوالي كالآتي: "الصّور الحسّيّة"، "المقدّمات/ التّمهيدات"، "رؤوس الأقلام"، "التّلخيصات"، "الجمل والعناوين"، "إعادة الصّياغة"، "القصص التّشويقيّة"، "التّعليمات"، التخيّلات/ الصّور الذّهنيّة"، "منظومة المعلومات"، "التّشبيهات"، "خارطة المعلومات"، وفي المرتبة الأخيرة جاء نمط "الأهداف التّعليميّة" بواقع (0) تكرارات، كما هي مبوّبة في جدول (6) من فصل النّتائج (أنظر جدول 6 مرّةً أخرى في فصلِ النّتائج).

أمّا أنّ "الأسئلةَ التّعليميّةَ" جاءت بالمرتبةِ الأولى بينَ أنماطِ المنشّطاتِ الّتي ظهرت في المنهجِ بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، حيثُ حازت على أعلى نسبةٍ مئويّةٍ (46%) مقارنةً ببقيّةِ أنماطِ المنشّطاتِ، فقد تفسّرُ الباحثةُ هذه النّتيجةَ على أنّ "الأسئلةَ التّعليميّةَ" هي الأكثرُ استعمالًا في التّدريسِ سواء استُعمِلت كاستراتيجيّةٍ إدراكيّةٍ، أوْ كوسيلةٍ تعليميّةٍ وتقويميّةٍ. وهذا يتّفقُ معَ ما جاءَ في بعضِ الدّراساتِ الّتي أشارت إلى فاعليّةِ "الأسئلةِ التّعليميّةِ" كمنشّطةٍ عقليّةٍ وتأثيرِها الإيجابيّ على تحفيزِ الطّلبةِ وخاصّةً في المرحلةِ الابتدائيّةِ نحوَ التّعلّمِ، ومن ثمّ مساعدتهم على البحثِ والاستكشافِ (Baranova & Nikolaev, 2017). علاوةً على مساعدتِها في رفعِ تحصيلِهم على مستوياتٍ مختلفةٍ من التّعلّمِ كالمعرفةِ والتّذكّرِ، والفهمِ والاستيعابِ، والتّطبيقِ، والتّحليلِ، والتّقويمِ كما توصّلَ سلامة في دراستِه

باستخدامِ منهاجِ في اللّغةِ العربيّةِ (سلامة، 2017). زيادةً على ذلك مساعدتها على تحسين مهاراتِهم في فهمِ المقروءِ كما توصّلَ كلٌّ منَ الخضري (2023)، وهراط والفتلاوي (2014).

وإنّ دلَّ هذا على شيءٍ إنّما يدلُّ على اهتمامِ واضعي المناهجِ بالأسئلةِ التّعليميّةِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ أكثرَ من غيرِها (Osman & Hannafin, 1994; Walczyk & Hall, 1989). ناهيكَ عن قدرتِها في شدِّ انتباه المتعلّمينَ من ذوي القدراتِ القرائيّةِ العُليا إلى الأفكارِ المهمّةِ في المادّةِ المدروسةِ، والاحتفاظِ بها لأطولِ فترةٍ ممكنةٍ، واسترجاعِها عندَ الحاجةِ؛ علاوةً على تحفيزِها على الدّراسةِ، واستقصاءِ المعرفةِ من مصادرِها المتنوّعةِ، ومساهمتِها في تلخيصِ وتنظيمِ المادّةِ الدّراسيّةِ، وحثِّ الطّلبةِ على النّقاشِ وحلِّ المشكلاتِ، ممّا يزيدُ من انخراطِهم في العمليّةِ التّعليميّةِ التعلّميّة، ويعمّقُ فهمَهُم لما يدرسونَه. وأضافَ البعضُ (دروزه، 2002أ؛ سلامه، 2017) أنّ "الأسئلة التّعليميّةَ" تمكّنُ الطّلبةَ من ضبطِ عمليّاتِهم العقليّةِ وتنشيطِ استراتيجيّاتِهم فوقَ المعرفيّةِ أيضًا، وعليه فهي تعدُّ وسيلةٌ تحفيزيّةٌ، وتدعيميّةٌ وعلاجيّةٌ في عمليّةِ التّعلّمِ، لسدِّ النّقصِ الّذي قد يحدثُ في تعلّمِ الطّلبةِ ومعالجةِ نقاطِ ضعفِهم.

وأمّا أنْ تأتيَ "الصّورُ الحسّيّةُ" في المرتبةِ الثّانيةِ من حيث ظهورِها في المنهاجِ، فقد يدلُّ هذا على اهتمامِ واضعي المناهجِ بها وخاصّةً في المرحلةِ الابتدائيّةِ لأنّها تساعدُ على تجسيدِ المفاهيمِ والقواعدِ الصّعبةِ أو المجرّدةِ وعرضِها بقالبٍ (شكلٍ) يمكنُ فهمه من قبلِ المتعلّم. وقدْ تُفسّرُ هذه النّتيجةُ أيضًا بأنّ واضع المنهاجِ يؤمنُ بأهميّتِها وخاصّةً في مراحلِ التعلّمِ الأساسيّةِ لأنّها تساعدُ على رفعِ دافعيّةِ المتعلّم نحوَ تّعلّمِ وقراءةِ الكتبِ الدّراسيّةِ بسببِ عاملِ الجذبِ الكامنِ في "الصّورِ الحسّيّةِ"، وتمييزِ المفرداتِ المجرّدةِ، وفهمِ الموادِّ الصّعبةِ وغيرِ المألوفةِ وتذكّرِ الموادّ المتعلّمَةِ (دروزه، 2020أ)؛ ولكن مع ذلك فقد توفّرتْ هذه المنشّطةُ العقليّةُ بدرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ جدًّا، وهي درجةٌ غيرُ كافيةٍ لتكونَ هذه المنشّطةُ فاعلةً في تعلّمِ طلبةِ المرحلةِ الابتدائيّةِ. هذه النّتيجةُ المتعلّقة بالتّقدير المنخفض جدًّا للصّورِ الحسّيّةِ تتفقُ معَ دراسةِ عروة (2022) الّتي أكّدت على انخفاضِ درجةِ تضمّنِ وتنوّعِ "الصّورِ الحسّيّةِ" كمنشّطةٍ عقليّةٍ في الكتابِ المقرّرِ لتدريسِ اللّغةِ العربيّةِ لطلبةِ الصّفِّ الخامسِ الابتدائيِّ في الجزائر؛ ومع دراسةِ

العايب (2021) الّتي أظهرتْ انخفاضَ درجةِ تضمّنِ "الصّورِ الحسّيّةِ" في الكتابِ المقرّرِ لتدريس اللّغة العربيّة لطلبةِ المرحلةِ الابتدائيّةِ في الجزائر، إضافةً إلى أنَّ غالبيّتَها لا تتعلّق بعنوانِ النّصِّ ومضمونِه، وبالتّالي انتفاءِ دورِها في تحسينِ فهمِ المسموعِ والمقروءِ لدى الطّلبةِ، أيّ انتفاء فاعليّتِها كمنشّطةٍ عقليّةٍ في تعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ.

في حين تتعارضُ هذه النّتيجةُ معَ ما جاءَ في بعضِ الدّراساتِ الّتي أشارت إلى فاعليّةِ "الصّورِ الحسّيّةِ" كمنشطةٍ عقليّةٍ وتأثيرِها الإيجابيِّ في التّعلّمِ والّتي أوصت بناءً على ذلكَ باستخدامِها وتضمينِها في الكتبِ المنهجيّةِ وخاصةً في المرحلةِ الابتدائيّةِ، لِما لها من أثرٍ على ربطِ المفردةِ المجرّدةِ بالصّورِ الحّسيّةِ المرئيّةِ، وتقرّبُ المادّةَ الصّعبةَ وغيرَ المألوفةِ للمتعلّمِ، لتساعدَه على تعلّمِها، وتذكرٍ المحتوى المتعلَّمِ بسرعةٍ أعلى (دروزه، 2020أ).

وكذلكَ بالنّسبةِ لمنشّطةِ "المقدّمات/ التمهيدات" فقد جاءت في المرتبةِ الثّالثةِ مع أنّها نسبةٌ تظلُّ منخفضةً جدًّا. وتفسّرُ الباحثةُ هذه النّتيجةَ على أنّ "المقدّمات/ التّمهيدَات" هي من الأكثرِ استعمالًا في التّدريسِ سواءَ أُستعمِلتْ كمنشّطةٍ عقليّةٍ، أوْ في المنهاجِ كتمهيدٍ لتأثيرِها الإيجابيّ في إبرازِ أهميّةِ الهدفِ وكيفيّةِ تحقيقِه، وجذبِ انتباهِ المتعلّمين، وإثارةِ دافعيّتِهم، وتكوينِ إطارٍ مرجعيٍّ للمحتوى التّعليميِّ، وربطِ الدّرسِ الجديدِ بالدّرسِ القديمِ.

ولكن على الرّغمِ من المرتبةِ الثّالثةِ الّتي جاءتْ فيها هذه المنشّطةُ العقليّةُ "المقدّمةُ/ التّمهيدُ" من بين المنشّطاتِ الّتي ظهرتْ في الكتابِ المنهجيِّ المدروسّ إلّا أنّ درجةَ توفرِّها كانت منخفضةً جدًّا، وبالتّالي لمْ تُحدِث أثرَها المأمولَ كمنشّطةٍ عقليّةٍ، ولا يعدّ استخدامُها كافيًا بدرجةٍ يخوّلُها لأنّ تكونَ فاعلةً في تعلّمِ الطّلبة. هذه النّتيجةُ تختلفُ مع دراسةِ بندق وآخرون (2023) الّتي أكّدتْ فاعليّةَ استخدامِها في تحسينِ التّحصيلِ الدّراسيِّ، والدّافعِ للإنجازِ؛ ودراسة إلياس وبوبشيت (2022) الّتي أظهرتْ الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدامِ "المقدّمةِ/ التّمهيدِ" على التّحصيلِ الدّراسيِّ للطّلبةِ؛ ودراسة حبيب (2018) الّتي أشارتْ إلى

فاعليّتِها في شدّ انتباهِ المتعلّمِ، ورفعِ دافعيّتِه للإنجازِ، وزيادةِ تفاعلِه معَ المادّةِ الدراسيّةِ، ومعَ زملائِهِ، إضافةً لمساهمتِها في تحسينِ التعلّمِ على مستوى الفهمِ، والتّنظيمِ، والرّبطِ، والتّذكّرِ، والاسترجاعِ عندَ الحاجةِ. ومع هذا توصي الباحثةُ أنْ تُستخدَمَ في المنهاجِ بشكلٍ أكثرَ لِما لها من فائدةٍ في تهيئةِ ذهنِ الطّلبةِ لِما يُرادُ تعلّمُه من دروس ووحداتِ المنهاجِ.

أمّا بالنّسبةِ لبقيّةِ المنشّطاتِ فقد جاءتْ بنسبٍ منخفضةٍ ومتدنيّةٍ جدًّا وجاءت موزّعةً من الأعلى إلى الأدنى كالتّالي: "رؤوس الأقلام"، ثمّ "التّلخيصات"، تلتها "الجمل والعناوين"، ثمّ "إعادة الصّياغة"، ثمّ "التّعليمات" و"القصص التّشويقيّة"، و"التّخيّلات/الصّور الذّهنيّة"، و"التّشبيهات"، و"خارطة المعلومات" و"منظومة المعلومات" جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة، وأخيرًا "الأهداف التّعلميّة" الّتي لم تحزْ على أيَّ نسبةٍ، ولمْ يكنْ لها أيُّ وجودٍ في المنهاجِ.

هذه النّسبُ المنخفضةُ جدًّا لهذهِ المنشّطاتِ في الكتابِ المدرسيِّ تدلُّ على أنّها غيرُ كافيةٍ لتكونَ فاعلةً في تعلّمِ الطّلبةِ، وتدلُّ أيضًا على عدمِ اهتمامِ واضعِي المناهجِ بها وخاصّةً في المرحلةِ الابتدائيّةِ، معَ العلمِ أنّ الدّراساتِ السّابقةَ كدراسة "ليندا" و"سليمينت" (Linda & Clement, 2023)، والخضري (2023)، والطّبّاخ (2023)، والبيايضة (2022)، وقاسم (2022)، ودروزه (2021أ، ب)، و"ديشباندي" (Deshpande, 2021)، ودروزه وآخرون (2020ج)، والحمود (2019)، والشمري وآخرون (2019)، و"تافسانلي كوزالي" و"كالديريم" (Tavşanlı et al., 2018)، و"فاراميزي" وآخرون (Faramarzi et al., 2016)، و"تان" (Tan Jr, 2015)سواء المتعلّقة برؤوسِ الأقلامِ، أو التّلخيصاتِ، أو الجملِ والعناوينِ، أو إعادةِ الصّياغةِ، أو وضعِ التّعليماتِ، أو القصصِ التّشويقيّةِ، أو التّخيّلاتِ والصّورِ الذّهنيّةِ، أو التّشبيهاتِ، أو خارطةِ المعلوماتِ، أو منظومةِ التّعليماتِ، أو الأهدافِ التّعلميّةِ بيّنتْ أهميّتَها في التّعلّمِ على مستوى تنميةِ التّذكّرِ والفهمِ والاستيعابِ، والرّبطِ، والاستنتاجِ، والتّطبيقِ، والتّركيبِ، والتّنبّؤِ؛ وفي تطويرِ جودةِ الأفكارِ في التّعبيرِ الكتابيِّ، وفي كتابةِ المقالاتِ في المرحلةِ الجامعيّةِ مستقبلًا، وفي تحسينِ فهمِ المقروءِ، وتنميةِ مهارةِ طرحِ الأسئلةِ، وتهيئةِ المتعلّمِ للتّعلّمِ، وتحسينِ

انخراطِه بالمادّةِ التّعليميّةِ، وبذلِ الجهدِ في استيعابِها ومعالجتِها وتنظيمِها، وزيادةِ كميّةِ المادةِّ المكتسَبةِ والاحتفاظِ بها، علاوةً على زيادةِ انخراطِه في النّشاطاتِ التّعليميّةِ، وزيادةِ المتعةِ والمشاركةِ لديه أثناءَ التّعلّمِ، وجعلِ عمليّةِ تعلّمِه سلسة ومشجّعة، إضافةً لفاعليّةِ هذه المنشّطاتِ العقليّةِ في رفعِ دافعيّةِ المتعلّمِ للتّعلّمِ، وفي تحسينِ التّحصيلِ، وتنميةِ مهاراتِ القراءةِ الجهريّةِ والتّكلّمِ في تعلّم اللغّةِ العربيّةِ، فضلًا عن دورِها في مساعدةِ المتعلّمِ على تجاوزِ مستوى معرفةِ القراءةِ والكتابةِ الحرفيِّ إلى مستويّاتِ التّفكيرِ النّاقدِ والاستنتاجيِّ، وتمكينِه من تطبيقِ فهمِ قراءة أصيلٍ وعميقٍ للنّصِّ، وتنميةِ مهارةِ التّعبيرِ الكتابيِّ، وتنميةِ مهاراتِ التّذوقِ الأدبيِّ، ومهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ في موضوعِ اللّغةِ العربيّةِ؛ إضافةً لدورِها فكي تطويرِ أداءِ المتعلّمِ الأكاديميِّ في كافّةِ المجالات والمواضيعِ، وتنميةِ مهاراتِ التعلّمِ الذّاتيّ لديْه، والحدِّ من التخوّفِ من المشاركةِ والانخراطِ في المهامِّ، ومن التغيّبِ عن الدرّوسِ، وزيادة إحساسِ المتعلّمِ بالمسؤوليّةِ تجاهَ تحقيقِ الأهدافِ التّعلّميّة، وتنميةِ مهاراتِ التّعلّمِ التّعاونيّ لدى الطّلبةِ، فضلًا عن فاعليّتِها في تحقيقِ التّعلّمِ ذي معنى، وتكوين اتجاهاتٍ إيجابيّةً نحوَ التّعلّمِ.

كما يمكن عزو الدّرجةِ المنخفضةِ جدًّا لهذه المنشّطاتِ الى إحتماليّة إغفالِ واضعي المناهجِ عن أهميّةِ هذه المنشّطاتِ في تعلّمِ الطّالبِ واستثارةِ عمليّاتِه العقليّةِ. وقد يدلُّ أيضًا على عدمِ اطّلاعهم على الأدبِ النّظريِّ والدّراساتِ السّابقةِ المتعلّقةِ بمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ بشكلٍ كافٍ. إرجع مرّةً أخرى لجدول (6) في نتائج الدّراسة لمزيد من المعلومات، وانظر أيضًا شكل (6) المتعلّق بها.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني الفرعيّ للدّراسة

ما الدّرجة العامّة لمكانِ ظهورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ (قبل، وخلال، وبعد) في الكتابِ المَنهجيِّ المُقرَّرِ للّغةِ العربيّةِ لطلبةِ الصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48)، بفصليْه ووحداتِه، مُعبّرًا عنها بالتّكراراتِ، والنّسبِ المئويّةِ، والتّقديرِ العامّ؟

بيّنت نتائجُ التّحليلِ لمكانِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ (قبل، وخلال، وبعد) في كلِّ الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ المدروسِ بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، أنّ مجموعَ تكراراتِ ظهورِ المنشّطاتِ العقليّةِ في محتوى المنهاجِ توزّعتْ في أماكن مختلفةٍ، فحازت المنشّطات الّتي ظهرت قبلَ النّصوصِ (الوحدةِ) المدروسةِ في كلِّ الكتابِ المنهجيِّ؛ وكذلك المنشّطات الّتي ظهرتْ خلالَ النّصوصِ (الوحدةِ) المدروسةِ على درجةِ تقديرٍ منخفضةٍ؛ في حين أنّ الّتي ظهرتْ بعدَ النّصوصِ (الوحدةِ) المدروسةِ حازت على درجةِ تقديرٍ متوسّطةٍ، أيْ أنّ ما جاءَ في المرتبةِ الأولى هي المنشّطاتُ الّتي تظهرُ بعدَ النّصِّ (الوحدةِ) المدروسة منَ الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ، يليها الّتي تأتي قبله، وأخيرًا الّتي تأتي خلالَه وفق تكراراتها ونسبها.

ويمكنُ عزو هذه النّتيجةِ الّتي تظهرُ تفاوتًا في تكراراتِ المنشّطاتِ، واختلافِ نسبِها في الوحداتِ التّعليميّةِ وفقَ المكان الّذي تظهرُ فيه إلى طبيعةِ النّصوصِ المدروسةِ في المنهاجِ؛ إذْ أنّ هناكَ ما يحتاجُ منها أنْ يكونَ قبلَ دراسةِ الطّالبِ للمعلوماتِ الجزئيّةِ والحقائقِ كالمقدّماتِ، ومنها ما يحتاجُها خلالَ النّصِّ المدروسِ، مثل "التّخطيطِ تحتَ الأفكارِ المهمّةِ" و"خارطةِ المعلوماتِ"، و"وضعِ الملاحظاتِ"، وذلكَ ليتعلّمَ الأفكارَ العامّةَ والمفاهيمَ والمبادئَ والإجراءاتِ، ومنها ما يحتاجُها في نهايةِ الدّرسِ وكلّ ما جاءَ فيه من معلومات سواء أكانت معلوماتٌ جزئيّة خاصّة كالحقائق، أو معلوماتٌ عامّة كالمفاهيمِ والمبادئِ والإجراءاتِ، مثل "التلّخيصاتِ" و"الأسئلةِ التّعليميّة" و "الجداولِ والأشكالِ" و "منظومةِ المعلوماتِ" البعديّةِ. ارجع مرّةً أخرى لجدول (7) في نتائج الدّراسة لمزيد من المعلومات، وانظر أيضًا شكل (7) المتعلّق بها.

ويمكنُ الاستنتاجُ ممّا وردَ أعلاه بما أنّ العمليةّ التّعليميّةَ تسعى لتنميةِ كافّة مستوياتِ التّعلّمِ (عُليا، ووُسطى، ودُنيا)، والمحتوى التّعليميّ في الكتابِ المدروسِ منه ما يتسلسلُ من الخاصِّ إلى العامِّ ومنه ما يتسلسلُ من العامِّ إلى الخاصِّ؛ والصّفوف تشتملُ على طلبةٍ غير متجانسينَ من حيث القدراتِ التّعليميّةِ (عُليا، ووُسطى، ودُنيا)؛ وعمليّة التعلّم لأيّ محتوى ينبغي أنْ تتوافقَ معَ عملِ الذّاكرةِ بدءًا باستقبالِ المعلوماتِ، ثمّ معالجتها، وانتهاءً باسترجاعِها عندَ الحاجةِ من جهةٍ؛ وبما أنّ معظمَ المنشّطاتِ العقليّةِ

الّتي توضَعُ قبلَ دراسةِ المحتوى التّعليميِّ المدروسِ في المنهجِ الدّراسيِّ (أي في بدايةِ الوحدةِ التّعليميّةِ) كانت بهدفِ تنميةِ مستوياتٍ عقليّةٍ دُنيا، أو من أجلِ المساعدةِ على استقبالِ المعلوماتِ وإدخالِها إلى الذّاكرةِ قصيرةِ الأمدِ، أو مع محتوى تعليميٍّ متسلسلٍ من الخاصِّ إلى العامِّ، أو مع طلبةٍ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ؛ وبالمقابلِ المنشّطات العقليّة الّتي توضَعُ خلالَ أوْ بعدَ دراسةِ المحتوى التّعليميِّ المدروسِ في المنهجِ الدّراسيِّ (أي خلالَ أوْ بعدَ الوحدةِ التّعليميّةِ) كانتْ بهدفِ تنميةِ كافّةِ مستوياتِ التّعلّمِ: الدّنيا (تذكّر المعلوماتِ الخاصّةِ، تذكّر المعلوماتِ العامةِّ، الفهم)، والمتوسّطة (تحليل، تنظيم، تركيب)، والعُليا (تطبيق، تقويم، إبداع، إدراك الإدراك)؛ أوْ من أجلِ المساعدةِ على معالجةِ المعلوماتِ)، أو استرجاعها، أو مع محتوى تعليميٍّ متسلسلٍ من العامِّ إلى الخاصِّ، ومعَ طلبةٍ من ذوي القدراتِ المتوسّطةِ والعُليا من جهةٍ أخرى؛ ينبغي أنْ يتمَّ تصميمُ المنهجِ الدّراسيِّ معَ مراعاةِ جميعِ عناصرِ العمليّةِ التّعليميّةِ، في ضوءِ المكانِ الّذي تظهرُ فيه المنشّطةُ العقليّةُ بحيث يشتملُ على كافّةِ أنواعِه (قبل، وخلال، وبعد)، مع الأخذِ بعينِ الاعتبارِ معاييرِ التّوازنِ والشّمولِ لضمانِ تحقيقِ كافّةِ الأهدافِ التّعليميّةِ والتّربويّةِ المنشودةِ.

أمّا بالنّسبةِ لترتيبِ ظهورِ المنشّطاتِ العقليّةِ في أماكنَ مختلفةٍ، فقد بيّنت الدّراسةُ الحاليةُ أنّ المنشّطاتِ الّتي تظهرُ "بعد النّصِّ أو الوحدةِ" المدروسةِ جاءتْ في المرتبةِ الأولى، وبدرجة تقدير متوسّطة. ويمكنُ تفسيرُ هذه النّتيجةِ كما فسّرتْهُ كثيرٌ من الدّراساتِ السّابقةِ حولَ فاعليّةِ "منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وهيَ أنّ المنشّطةَ الّتي تظهرُ (بعدَ أو في نهايةِ النّصِّ/ الوحدةِ) تعملُ على تحسينِ عمليّةِّ التّعلّمِ على مستوياتِ التّعلّمِ كافّة: الدُّنيا (تذكّر المعلوماتِ الخاصّةِ، تذكّر المعلوماتِ العامّة، الفهم) والمتوسّطة (تحليل، تنظيم، تركيب) والعُليا (تطبيق، تقويم، إبداع، إدراك الإدراك) سيما مع محتوى تعليميٍّ متسلسلٍ من العامِّ إلى الخاصِّ، ومعَ طلبةٍ من ذوي القدراتِ المتوسّطةِ والعُليا؛ فضلًا عن دورِها في مساعدةِ المتعلّمِ على معالجةِ المادّةِ المتعلَّمَةِ حيثُ تعملُ على تحويلِها إلى أنماطٍ تعلّميّةٍ ذاتَ معنى من خلالِ تحليلِها، وتفسيرِها، وتنظيمِها، وربطِها بالمعلوماتِ السّابقةِ لدى المتعلّمِ، ثمّ تبويبها، وتجميعها، وتنسيقها،

وهي بذلك تتفقُ معَ وظيفةِ الذّاكرةِ في معالجتِها وترميزِها للمعلوماتِ؛ علاوةً على دورِها في مساعدةِ المتعلّمِ على استرجاعِ المعلوماتِ عندَ الحاجةِ، وهيَ بذلكَ تتفقُ معَ وظيفةِ الذّاكرةِ طويلةِ الأمدِ في ترميزِها وحفظِها وخزنِها للمعلوماتِ ممّا يُساعدُ المتعلّمَ على استرجاعِها وتوظيفِها عندَ الحاجةِ (Out-Put) (دروزه، 2020أ، 2020ب؛ Darwazeh, 2016, 2017; Driscoll & Gagne, 1988; Felker & Dapra, 1975; Lindsay & Norman, 2013; Peper & Mayer, 1986). كما تتفقُ هذه النّتيجةُ معَ دراسةِ حبيب (2018) ودراسةِ إلياس وبوبشيت (2022) اللّتين أكّدتا على فاعليّةِ استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ كالمراجعاتِ الّتي تظهرُ (بعدَ أو في نهايةِ النصِّ/ الوحدةِ) في تحسينِ تحصيلِ الطّلبةِ. إلا أنّها تختلفُ من ناحيةٍ أخرى مع دراسةِ عبد الغفور(2022) الّتي أظهرتْ أنّ درجة توظيفِ معلّمي المرحلةِ الأساسيّةِ –ومن ضمنِهم معلّمي اللّغةِ العربيّةِ– لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ بعدَ الشّرحِ أوْ في نهايةِ النّصِّ/ الوحدةِ كانت ضعيفةً والّتي جاءت في المرتبةِ الأخيرةِ، مقارنةً بدرجةِ استخدامِهم لها قبلَ النّصِّ أوْ خلالَه.

أمّا بالنّسبةِ للمكانِ الّذي ظهرتْ فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ "قبلَ النّصِّ" المدروسِ، فقد حازت على المرتبةِ الثّانيةِ، وبدرجة تقدير منخفضة. وقد تفسَّرُ هذه النّتيجةُ في أنّ واضعَ المنهاجِ يضعها قبلَ عرضِ المادّةِ المرادِ دراستِها في المنهاجِ لجذبِ انتباهِ الطّالبِ إلى الأفكارِ الّتي تتضمّنها المادّةُ ولمساعدتِه على التّركيزِ على أهمِّ الأفكارِ الّتي جاءتْ فيها. هذه النّتيجةُ تتفقُ جزئيًّا معَ ما جاءَ في بعضِ الدّراساتِ السّابقةِ والأدبِ النّظري في أنّ المنشّطاتِ الّتي تظهرُ قبلِ النّصِّ المدروسِ تساعدُ على تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ على مستوى العمليّاتِ العقليّةِ الدُّنيا كتذكّرِ المعلوماتِ الخاصّةِ، وتذكّرِ المعلوماتِ العامّةِ، والفهمِ والاستيعابِ أكثرَ من المستوياتِ المتوسّطةِ أو العُليا لأنّ هدفَها تذكيرُ الطّالبِ بأهمِّ النّقاطِ الّتي سترِدُ في المادّةِ. فضلًا عن دورِها في مساعدةِ المتعلّمِ في استقبالِ المعلوماتِ حيثُ تعملُ على جذبِ انتباهِه لما يُراد تعلّمُه، وهي بذلك تتفقُ مع وظيفةِ الذّاكرةِ في استقبالِها للمعلوماتِ وإدخالِها إلى الذّاكرةِ قصيرةِ الأمدِ؛ علاوةً على مساهمتِها في تسهيلِ تعلّمِ محتوى تعليميٍّ متسلسلٍ من الخاصِّ إلى العامِّ سيما

معَ الطّلبةِ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ لأنّ المنشّطةَ العقليّةَ هي في حدِّ ذاتِها معلوماتٌ عامّةٌ تمثّلُ أهمَ ما جاءَ في المادّةِ الدّراسيّةِ منَ أفكارٍ سواء أكانتْ مفاهيمَ أو مبادئ أو إجراءاتٍ عامّة (دروزه، 2020أ، 2020ب؛Darwazeh, 2016, 2017; Peper & Mayer, 1986). وهذه النّتيجةُ تختلف إلى حدٍّ ما مع بعضِ الدّراساتِ السّابقة كدراسةِ عبد الغفور(2022) الّتي أظهرتْ أنّ درجةَ استخدامِ معلّمي المرحلةِ الأساسيّةِ- ومن ضمنِهم معلّمي اللّغةِ العربيّةِ- لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الّتي تظهرُ (قبلَ النّصِّ/ الوحدةِ) جاءت في المرتبةِ الأولى، وبدرجةِ تقديرٍ مرتفعةٍ، في حينِ أنّ الدّراسةَ الحاليةّ توصّلت إلى أنّ ظهورَ المنشّطاتِ العقليّةِ قبلَ النّصِّ جاءتْ في المرتبةِ الثّانيةِ وبدرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ.

وأمّا عن ظهورِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ خلالَ (الوحدة) أو النّصِّ المدروسِ في الكتابِ المنهجيِّ، فقد جاءت في المرتبةِ الثّالثةِ والأخيرةِ وفق تكرارتها، وبدرجةِ تقديرٍ منخفضة. وقد تُفسَّرُ هذه النّتيجةُ في أنّ واضعَ المنهاجِ يحرصُ على ألاّ يُشتّت انتباهَ الطّالبِ عنِ المادّةِ المدروسةِ إذا وضعَ المنشّطةَ خلالَ النّصِّ، ويخشى ألا تكتملَ المعلومةُ في ذهنِهِ إذا اخترقَها بمنشّطةٍ عقليّةٍ، وبالتّالي فقد كان مهتمًا كما بيّنتهُ هذه الدّراسةُ- أنْ يضعَ المنشّطةَ بعدَ الوحدةِ المدروسةِ، ليكونَ الطّالبُ قد انتهى من دراستِها وفهمِها، ومن ثمّ ليدعمَها بمنشّطةٍ لاحقًا (بعدَ) أنْ يثبّتَ في ذهنِهِ ما درسَهُ من معلوماتٍ.

هذه النّتيجةُ تتعارضُ إلى حدٍّ ما معَ ما جاءَ في بعضِ الدّراساتِ السّابقةِ والأدبِ النّظريِّ الّتي توصّلتْ إلى أنّ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الّتي تظهرُ (خلالَ النّصِّ/ الوحدةِ) فاعلةٌ في تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ على كافّةِ مستوياتِه الدّنيا، والمتوسّطةِ، والعُليا. إضافةً إلى فاعليّتِها في مساعدةِ المتعلّمِ على مهاراتِ طرحِ المشكلاتِ وتحويلِها إلى أنماطٍ تعلّميّةٍ ذاتَ معنى من خلالِ معالجتِها، وتفسيرِها، وتنظيمِها وتنسيقِها. ويمكنُ القولُ بناءً على تدنّي ظهورِ المنشّطاتِ العقليّةِ خلالَ المنهاجِ المدروسِ بأنّها غيرَ كافيةٍ لتكونَ هذه فاعلةً في تعلّمِ الطّلبةِ.

وهذه النّتيجةُ تختلفُ معَ ما جاءَ في الدّراساتِ كدراسةِ "باريما" وآخرون (Parima et al., 2018) الّتي توصّلت إلى فاعليّةِ استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ مُتضمّنةٍ تظهرُ خلالَ تدريسِ المفرداتِ الأساسيّةِ الواردةِ في النّصِّ المدروسِ في تطويرِ مهاراتِ فهمِ المقروءِ لدى الطّلبةِ، ورفعِ مستوى مشاركتِهم وتحفيزِهم تجاهَ تعلّمِ المفرداتِ الجديدةِ مستقبلًا؛ ودراسة سلامة (2017) الّتي أكّدت على فاعليّةِ استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ خلالَ تدريسِ مادّةً منهجيّةٍ في اللّغةِ العربيّةِ، وخاصّةً لدى تدريسِ طلّابٍ من ذوي القدراتِ الدُّنيا. كما تختلفُ معَ دراسةِ عبد الغفور (2022) الّتي أظهرتْ أنَّ درجةَ استخدامِ معلّمي المرحلةِ الأساسيّةِ –ومِن ضمنِهم معلّمِي اللّغةِ العربيّةِ– لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ خلالَ النّصِّ/ الوحدةِ) قدْ جاءتْ في المرتبةِ الثّانيةِ، وبدرجةِ تقديرٍ مرتفعةٍ مقارنةً بالمنشّطاتِ العقليّةِ الّتي تظهرُ قبلَ بدايةِ النّصِّ أوْ بعدِه. ارجع مرّةً أخرى لجدول (7) في نتائج الدّراسة لمزيد من المعلومات.

مناقشةُ النّتائج المتعلّقة بالسّؤالِ الفرعيِّ الثّالثِ للدّراسةِ

ما الدّرجةُ العامّةُ للأشكالِ أو القوالبِ الّتي تظهرُ فيها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، سواء ما ظهرَ منها بقالبٍ رمزيٍّ، أو بصريٍّ، أو سمعيٍّ، أو ما جمعَ بينها، مُعبّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها؟

أمّا من حيثُ شكلِ المنشّطاتِ العقليّةِ المتعلّقةِ بالشّكلِ أو القالبِ الّتي تظهرُ عليه في الكتابِ المنهجيِّ المُقرّر للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، بفصليْهِ الأوّلِ والثّاني، سواء أكان الشّكلُ رمزيًّا، أو بصريًّا، أو سمعيًّا، أو ما يجمعُ بينها، فقد بيّنتْ نتائجُ الدّراسةِ الحاليّةِ أنّ مجموعَ تكراراتِ الأشكالِ/القوالبِ الّتي تظهرُ في المنشّطةِ العقليّةِ توزّعتْ بأعدادٍ متفاوتةٍ، وبنسبٍ مئويّةٍ مختلفةٍ، وبدرجاتِ تقديرٍ عامّ مختلفة، حيثُ بيّنت أنّ المنشّطاتِ العقليّةَ الّتي

ظهرت بقالبٍ رمزيٍّ جاءتْ في المرتبةِ الأولى، وبدرجة تقديرٍ مرتفعة، وقد تفسّرُ هــذه النّتيجــةُ بــأنّ واضعَ المنهاجِ مدركٌ لأهميّةِ المنشّطةِ الّتي تظهرُ بقالبٍ رمزيٍّ وخاصّةَ معَ الطّلبةِ مــن ذوي القــدراتِ العُليا؛ ومعَ المحتوى التّعليميِّ المألوفِ البسيطِ؛ ولدى تنمية التّعلّمِ على المســتويات العُليــا، والمراحــلِ التّعليميّةِ العُليا (دروزه، 2003؛ McLean et al., 1983; Memory)؛ وهي تتفقُ من ناحيةٍ أخــرى معَ ما توصّلَ لهُ عويد وآخرون (2019) بأنّ استخدامَ إعادةِ الصّياغةِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ كــانَ لهــا أثــرٌ إيجابيٌّ في تحصيلِ الطّلبةِ والاحتفاظِ بالمادّةِ المتعلّمةِ، معَ زيادةٍ في كميّةِ المعلوماتِ المكتسبةِ والحقــائقِ والخبراتِ السّابقةِ في ذاكرتِهِنَّ.

أمّا في المرتبةِ الثّانيةِ، فقدْ جاءتْ المنشّطةُ الّتي تُعرضُ بقالبٍ بصريٍّ، وبدرجةِ تقديرٍ منخفضــة. هــذه النّتيجةُ قد تشيرُ إلى عدمِ إلمامِ مصمّمي الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ بشكلٍ كافٍ ممّــا جــاءَ فــي الأدبِ النّظريّ حولَ فاعليّةِ "منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ والّذي يشيرُ إلى أنّ المنشّطةَ الّتي تظهــرُ بقالــبٍ بصريٍّ من شأنِها أنْ تحسّنَ تعلّمَ الطّلبةِ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ؛ ومعَ تعلّمِ محتوى معقّــدٍ أو غيــرِ مــألوفٍ، حيثُ تساعدُ المنشّطةُ المصوّرةُ على إيضاحِه وفهمِ معلوماتِــه وتعلّمِــه علــى المســتوياتِ المتوسّطةِ والدُّنيا وخاصّةً لدى تدريسِ طلبةٍ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ، أوْ مَنْ هُــم فــي المراحــلِ التّعليميّةِ الابتدائيّةِ والإعداديّةِ (دروزه، 2020أ؛ McLean et al., 1983; Memory, 1983). وبمــا أنّ تقديرَ المنشّطةَ الّتي ظهرتْ بقالبٍ بصريٍّ في الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ كانتْ منخفضةً، فهذا يــدلُّ على أنَّ المنشّطةَ الّتي تُعرضُ بالقالبِ البصريِّ ما زالت غيرُ كافيةٍ فــي الكتــابِ المــدروسِ لتكــونَ منشّطاتٌ فاعلةً في تعلّمِ الطّلبةِ. وقدْ يعودُ السّببُ كما ترى الباحثةُ إلى عدمِ إلمــامِ أو إحتماليّــة إغفــالِ مصمّمي الكتابِ المنهجيِّ لما جاءَ في الأدبِ النّظريِّ والّذي يُفيدُ أنَّ المنشّطةَ العقليّةَ الّتي تُعرضُ بقالــبٍ بصريٍّ صوريٍّ أكثرُ فاعليّةً وأفضلُ منْ تلكَ الّتي تُعرضُ بقالبٍ رمزيٍّ مكتوبٍ وخاصّــةً مــعَ المــوادِّ الصّعبةِ ومعَ الطّلبةِ منْ ذوي القدراتِ المنخفضةِ أوْ المراحلِ التّعلّميّةِ الابتدائيّةِ كما هو الحالُ فــي هــذه

الدّراسةِ، إذْ أنَّ المنشّطةَ الماديّةَ المرئيّةَ المحسوسةَ من شأنِها أنْ توضّحَ وتبسّطَ المحتوى المدروسَ وخاصّةً المجرّد منه، ومن تسهيلِ تعلّمِه (دروزه، 2020أ).

هذه النّتيجةُ تتفقُ معَ دراسةِ عروة (2022) الّتي توصّلتْ إلى أنَّ الصّوّرَ الحسيّةَ الّتي ظهرتْ في نصوصِ كتبِ اللّغةِ العربيّةِ المُقرّرةِ للصّفِّ الخامسِ الابتدائي في الجزائرِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ بصريّةٍ متُضَمّنَةٍ كانَ عددُ تكراراتِها قليلًا، حيثُ جاءتْ بدرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ، ولا تستوفي المعاييرَ التّربويّةَ المُفترَض مرُاعاتِها من حيث الشّكلِ والحجمِ واللّونِ والمضمونِ والهدفِ؛ وبالتّالي انتفاءُ تأثيرِها الإيجابيِّ المتوقَّعِ أنْ تُحدثَهُ في التّعلمِّ من حيث زيادةِ الانتباهِ للمادّةِ المتعلَّمَةِ، أوْ تبسيطِها وتقريبِها للمفاهيم المعقّدةِ والمُجرّدةِ سيما في المرحلةِ الابتدائيّةِ، ممّا يُسهمُ في تحسينِ التّعلمِ على مستوياتِ الفهمِ والرّبطِ والتّذكّرِ والاسترجاعِ للمعلوماتِ حيثُ يسهلُ تذكّرُها عندَ اقترانِها بصورةٍ. كما تتفقُ معَ دراسةِ العايب (2021) الّتي أشارتْ إلى أنَّ إرفاقَ الصّورِ الحسيّةِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ بصريّةٍ متضمّنَةٍ في نصوصِ كتبِ اللّغةِ العربيّةِ المُقرّرةِ للمرحلةِ الابتدائيّةِ في الجزائر جاءتْ بدرجةٍ منخفضةٍ، وجاءتْ دونَ مراعاةِ لمعايير ومقاييس واضحةٍ، وغالبيّتُها صورٌ مباشرةٌ وسطحيّةٌ، ويندُرُ وجودُ الصّورِ المشهديّةِ الّتي تتضمّنُ أفكارًا وأحداثًا أوْ صورًا مُركّبةً الّتي تُحيلُ إلى قِراءاتٍ عديدةٍ ومختلفةٍ، ولا تتعلّقُ بعنوانِ النّصِّ ومضمونِه، وبالتّالي انتفاءُ دورِها في تحسينِ فهمِ المسموعِ والمقروءِ لدى الطّلبةِ.

أمّا في المرتبةِ الثّالثةِ فقدْ جاءت المنشّطاتُ الّتي تجمعُ بينَ القالبِ الرّمزيِّ والبصريِّ والسّمعيّ، وبدرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ جدًّا. هذه النّتيجةُ تتعارضُ معَ ما جاءَ في الأدبِ النّظريِّ وما توصّلتْ إليهِ الدّراساتُ السّابقةُ حولَ فاعليّتِهما في التّعلّمِ، وخلاصتُه أنّه كلّما عُرِضت المنشّطةُ بأكثرِ منْ شكلٍ أوْ قالبٍ، شغّلتْ عندَ الطّالبِ أكثرَ من حاسّةٍ، ومن ثمّ زادتْ فاعليّتُها في تحقيقِ الهدفِ المنشودِ بشكلٍ أفضلَ وأسرعَ وأعمقَ (دروزه، 2020أ). إضافةً لأثرِها في تكوينِ اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ نحوَ التّعلّمِ، معَ دورِها في تنميةِ التّعلّمِ التّعاونيِّ؛ ولا تتفقُ معَ دراسةِ هراط والفتلاوي (2014) الّتي أكّد فيها على فعاليّةِ خارطةِ المفاهيمِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ عندما عُرضتْ بقالبٍ رمزيٍّ وبقالبٍ سمعيٍّ، مع تحسينِها لعمليّةِ التّعلمِ على مستوى الفهمِ

والاستيعابِ القرائيِّ. ارجع مرّةً أخرى لجدول (8) في نتائج الدّراسة لمزيد من المعلومات، وانظر أيضًا شكل (8) المتعلّق بها.

أمّا المنشّطةُ الّتي جاءتْ بقالبٍ سمعيٍّ فقْد جاءتْ في المرتبةِ الرّابعةِ والأخيرةِ، حيثُ حازتْ على عددِ تكرار منخفضةٍ جدًّا، وبدرجة تقديرٍ منخفضةٍ جدًّا. وقدْ يكونُ هناكَ ما يُبرّرُ هذه النّتيجةَ حيثُ إنّ أكثر المعلّمين وواضعي المناهج في مدارسِنا يستخدمونَ المنشّطاتِ الّتي تُعرضُ بقالبٍ رمزيٍّ أوْ بصريٍّ أكثرَ من القالبِ السّمعيّ. كما يمكنُ عزو هذه النّتيجةِ إلى صعوبةِ إحضارِ المسجّلاتِ أوْ الوسائطِ التّعليميّةِ المسموعةِ في الصّفِ لعرضِ المنشّطاتِ بقالبٍ سمعيٍّ ولاستغراقِها وقتًا في العرضِ. كما يمكنُ عزو هذه النّتيجةِ إلى عدمِ إدراكِ مصمّمي الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ لأهميّةِ تضمينِها بهذا القالبِ السّمعيِّ، أو إلى عدمِ استفادتِهم ممّا أسفرتْ عنهُ نتائجُ الدّراساتِ السّابقةِ والأدبِ النّظريِّ.

ونظرًا لأهميّةِ وفاعليّةِ كافّةِ الأشكالِ أوْ القوالبِ الّتي تظهرُ فيها منشّطاتُ استراتيجيّاتُ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ، وبناءً على ما جاءَ في الدّراساتِ السّابقةِ أعلاه والأدبِ النّظريّ (دروزه، 2020أ؛ McLean et al., 1983; Memory, 1983) توصي الباحثةُ باختيارِ وتحديدِ القالبِ الّذي ستظهرُ عليهِ المنشّطةُ العقليّةُ قبلَ البدءِ بتصميمِ العمليّةِ التّعليميّةِ أوْ المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، بما يتناسبُ مع متغيّراتِ الموقفِ التّعليميِّ بحيث تلائمُ مستوى الأهدافِ التّعليميّةِ، وخصائصَ الطّلبةِ، وخصائصَ المحتوى التّعليميِّ، والمرحلةَ التّعليميّةَ. ومن الضّروري أيضًا التّنوّعُ في قوالبِ المنشّطاتِ العقليّةِ المُستخدمةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ أوْ في المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، وذلك بهدفِ مراعاةِ الفروقِ الفرديّةِ، وتشويقِ الطّالبِ وإثارةِ دافعيّتِهِ للتّعلّمِ، ومراعاةِ الأنماطِ المختلفةِ للمحتوى التّعليميِّ من مفاهيمَ ومبادئَ وإجراءاتٍ أوْ حقائقَ، إضافةً لمراعاةِ طبيعةِ هذا المحتوى والطّريقةِ الّتي تتسلسلُ فيها المعلوماتُ، وتبسيطِ المعقّدِ وتقريبِ غير المألوفِ منهُ. فضلًا عن إثراءِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ بعرضِ المنشّطةِ بأكثرَ من شكلٍ، وتنميةِ التّعلّمِ على كافّةِ المستوياتِ العقليّةِ. إرجع مرّةً أخرى لجدول (8) في نتائج الدّراسة لمزيد من المعلومات، وانظر أيضا شكل (8) المتعلّق بها.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الرّابع للدّراسة

ما الدّرجةُ العامّةُ للنّظامِ التّعليميِّ الّذي تصدرُ عنهُ منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ، سواء أكانت من وضعِ مؤلّفِ المنهاجِ المقُرَّرِ كنظامٍ تعليميٍّ مُتضمّنٍ، أو من وضعِ الطّالبِ خلالَ دراستِه لمحتوى المنهاجِ كنظامٍ تعليميٍّ توليديٍّ مُنفصلٍ مُعبَّرًا عنها بالتّكراراتِ والنّسبِ المئويّةِ والتّقديرِ العامِّ لها؟

بيّنتْ نتائجُ التّحليلِ للنّظامِ التّعليميِّ أو المصدرِ الّذي تصدرُ عنهُ منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ للّغةِ العربيّةِ للصّفِّ السّادسِ الابتدائيِّ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ– سواء أكانتْ من وضعِ مؤلّفِ الكتابِ المنهجيِّ المقُرَّرِ كنظامٍ تعليميٍّ مُتضمّنٍ، أوْ من وضعِ الطّالبِ خلالَ دراستِه لمحتوى المنهاجِ كنظامٍ تعليميٍّ توليديٍّ مُنفصلٍ– أنّ تكراراتِها توزّعتْ بأعدادٍ متفاوتةٍ، وبنسبِ مئويّةٍ مختلفةٍ، وبدرجاتِ تقديرٍ عامٍّ مختلفةٍ، حيثُ بيّنتْ أنَّ المنشّطاتِ العقليّةَ الّتي يضعُها واضعُ المنهاجِ كمنشّطةٍ عقليّةٍ متضمّنَةٍ جاءتْ بتكراراتٍ عالية، وبدرجةِ تقديرٍ مرتفعةٍ جدًّا.

وقدْ تُفسَّرُ هذه النّتيجةُ كما ترى الباحثةُ أنّ "منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الصّادرةَ عن مؤلّفِ الكتابِ المنهجيِّ المقُرَّرِ كنظامٍ تعليميٍّ مُتضمَّنٍ تناسبُ المرحلةَ الابتدائيّةَ أكثرَ منَ النّظامِ المنفصلِ الصّادرِ عن الطّالبِ المتعلّمِ، حيثُ إنّ الطّلبةَ في المرحلةِ الابتدائيّةِ ما زالوا في طورِ تنميةِ قدراتِهم العقليّةِ، واكتسابِ مهاراتِ التعلّمِ المستقلِّ، ويصعّبُ عليهم توظيف العمليّاتِ العقليّةِ العُليا للتّفكيرِ في اشتقاقِ اختيار وبناءِ المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ لهُم؛ كما أنَّ المعلّمَ أوْ واضعَ المنهاجِ يكونُ أكثرَ خبرةً في موضوعِ المادّةِ وأكبرَ سنًّا وأكثرَ نضجًا منَ الطّالبِ؛ وعليهِ فقدْ يكونُ منَ الأنسبِ أنْ يضعوا المنشطةَ بأنفسِهم ويقدّموها جاهزةً للطّالبِ من خلالِ المنهاجِ أو التّدريسِ بواسطةِ المعلّمِ، وبالتّالي فيمكنُنا اعتبار هذه النّتيجةِ تقعُ في إطارِ المنطق. علاوةً على أنَّ نظامَنا التّعليميَّ العربيَّ ما زالَ يعتمدُ على المعلّمِ أكثر من الطّالبِ

وخاصّةً في المرحلةِ الابتدائيّةِ سيما فيما يتعلّقُ بتحضيرِ الدّروسِ، وطريقةِ تدريسِها، ووضعِ المنشّطاتِ العقليّةِ الّتي تناسبُها وتناسُبُ الطّالبَ في الوقتِ ذاتِهِ.

هذه النّتيجةُ تتفقُ معَ ما جاءَ في معظمِ الأدبِ التّربويِّ المتعلّقِ بالمنشّطاتِ العقليّةِ الّتي وجدتْ أنَّ النّظامَ التّعليميَّ المُتضمَّنَ هو أفضلُ منَك النِّظامِ التّعليميِّ المنفصلِ بشكلٍ عامّ، ويكونُ أكثرُ فعاليّةً في المراحلِ الابتدائيّةِ للأسبابِ الّتي ذُكرتْ أعلاه. كما بيّنتْ أنّ هذا النّظامَ المُتضمّن للمنشّطاتِ العقليّةِ يكونُ أكثرُ فعاليّةً عندَ تدريسِ طلبةٍ من ذوي القدراتِ المتوسّطةِ والمنخفضةِ، وطلبةٍ يتّصفونَ بالاعتمادِ على المعلّمِ أكثرَ من الاعتمادِ على أنفسِهم، ولدى تطويرِ مستوياتِ تعلّمٍ دُنيا، ومتوسّطةٍ كالتّذكرِ والفهمِ والتّحليلِ والتّنظيمِ أكثرَ من المستوياتِ العُليا كالتّركيبِ والتّطبيقِ والتّقويمِ، ولدى التّعاملِ معَ طلبةٍ غيرَ محتاجينَ للتّدريبِ على كيفيّةِ اشتقاقِ المنشّطةِ لأنّهم تلقّوْا المنشّطةَ جاهزةً من واضعِ المنهاجِ أو المعلّمِ والّتي من المفترضِ أنْ تكونَ صُمِّمَتْ بدقّةٍ ووفقَ معاييرٍ دقيقةٍ تمكّنهُم من استخدامِها بسهولةٍ وبفاعليّةٍ في عمليّةِ التّدريسِ (دروزه، 2020أ؛ Darwazeh, 1983; Peper & Mayer, 1986; Shrager & Mayer, 1989).

كما تتفقُ هذه النّتيجةُ معَ دراساتٍ عديدةٍ كدراسةِ بونس وآخرون (Ponce et al., 2022)الّتي أيّدت استخدامَ المنشطةِّ العقليّةِ المُتَضمّنةِ على المنفصلةِ حيثُ أثبتتْ فاعليّةَ استخدامِ التّخطيطِ تحتَ الأفكارِ الرّئيسةِ كاستراتيجيّةِ إدراكٍ منفصلَةٍ (قامَ بها الطّالبُ) أدّتْ إلى تحسينِ مستوى التّذكرِ فقطْ، في حينِ أنَّ استخدامَها كاستراتيجيّةِ إدراكٍ متضمّنةٍ (قامَ بها المعلّمُ) وقدّمَها للطّالبِ قد حسّنتْ مستويَي التّذكّرِ والفهمِ معًا، وأظهرتْ النّتائجُ أيضًا أنَّ استخدامَ "التّخطيطِ تحتَ الأفكارِ الرّئيسةِ" كاستراتيجيّةِ إدراكٍ منفصلةٍ حسّنتْ أداءَ الطّلبةِ الجامعيينَ ولم تحسّنْ أداءَ طلبةِ المدارسِ الابتدائية والإعداديّةِ والثّانويّةِ، في حينِ أنَّ استخدامَها كاستراتيجيّةِ إدراكٍ مُتضمّنَةٍ أدّى إلى تحسينِ تعلّمِ طلبةِ الجامعاتِ والمدارسِ الابتدائيةِ والإعداديّةِ والثّانويّةِ أيضًا؛ ومعَ دراساتٍ عديدةٍ أثبتتْ فاعليّةَ استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ المتضمّنةِ في المرحلةِ الابتدائية أوْ في المستوى الأوّلِ منَ المرحلةِ الإعداديّةِ –وإنْ لم تتطرّقْ إلى

أفضليّتِها على المنفصلة– كدراسةِ البيايضة (2022) التّي أظهرتْ الأثرَ الإيجابيِّ لاستخدامِ "الخرائط المفاهيميّة" كمنشّطةٍ عقليّةٍ متضمّنةٍ في تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ لدى طلبةِ الصّفِّ السّابعِ الأساسيِّ؛ ودراسةِ الحمود (2021) الّتي أكّدتْ على فاعليّةِ استخدامِ "التّشبيهات" كمنشّطةٍ عقليّةٍ مُتضمّنةٍ في تحسينِ مهاراتِ الاستيعابِ القرائيِّ على مستوى (الفهم الحرفيّ، والاستنتاجيّ، والإبداعيّ) لدى طلبةِ الصّفِّ الثّالثِ الأساسيِّ في المرحلةِ الابتدائيّةِ؛ ودراسةِ "تافسانلي– كوزاكلي" و"كالديريم" (Tavşanlı et al., 2018) الّتي توصّلتْ إلى فاعليّةِ استخدامِ "منظومةِ المعلوماتِ" كمنشّطةٍ عقليّةٍ متضمّنةٍ، في تحسينِ التّعلّمِ على مستوى الانتباهِ والتّركيزِ وتنميةِ معالجتِها وترميزِها للمعلوماتِ كتمهيدٍ لكتابةِ مسألةٍ ريّاضية بشكلٍ منظّمٍ وممتعٍ لدى طلبةِ الصّفِ الثّالثِ في المرحلةِ الابتدائيّةِ في مدينةِ "ألانيا" في محافظةِ "أنطاليا" التّركيةِ.

في حين نجد أنّ هذه النّتيجةَ تتعارضُ مع بعض الدّراسات السّابقة أمثال دراسة بونس وآخرون (Ponce et al., 2022) الّتي أثبتت فاعليّةَ استخدام "التّخطيط تحت الأفكار الرّئيسة" كاستراتيجيّة إدراك منفصلَة من وضع الطّالب أكثر منها كاستراتيجيّة إدراك متضمّنة من وضع المعلّمُ وخاصة مع الطّلبة الجامعيين، ولم تحسّن أداءَ طلبة المدارس الإبتدائيّة والإعداديّة والثّانويّة، ولكنّها عندما اُستُخدمت هذه المنشّطة كاستراتيجيّة إدراك مُتضمّنَة فقدت أدّت إلى تحسينِ تعلّمِ طلبة الجامعات والمدارس الإبتدائيّة والإعداديّة والثانويّة أيضًا.

وتتعارضُ هذه النّتيجةُ جزئيًّا معَ دراسات سابقة الّتي أظهرتْ عدمَ وجودِ فرقٍ بينَ النّظامِ التّعليميِّ الّذي توظّف فيه المهارةُ الدّراسيّةُ (مُتضمّن، مُنفصِل، مُنفصِل مع مُراجعة) في تعلّمِ الطّلبةِ على مستوى التّذكّرِ والفهمِ، بينما يوجد فرق على مستوى الاستنتاجِ، وأنّ النّظامَ التّعليميَّ المُتضمّنَ المعتمِدَ على المعلّمِ كانَ أفضلَ منَ النّظامِ التّعليميِّ المُنفصِلِ المعتمدِ على الطّالبِ معَ مراجعةٍ، ولـيسَ أفضلَ من النّظامِ التّعليميِّ المنفصِلِ المعتمدِ على الطّالبِ بدونِ مراجعةٍ (دروزه، 2003).

وعلى الرّغمِ ممّا ذُكِرَ أعلاه فمن جهةٍ هناكَ حاجةٌ لاستخدامِ المنشّطةِ المُتضمّنَةِ في المراحلِ الدّنيا أوْ مع الطّالبِ الّذي درجة نضجِه ومعرفتِه ومسؤوليّتِه ما زالتْ لا تخوّلُهُ لاختيارِ أوْ إنشاءِ المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ (البيايضة، 2022؛ دروزه، 2020أ؛ Ponce et al., 2022; Simbo, 1988)؛ ومن جهةٍ أخرى من الضّروريِّ أيضًا استخدامُ المنشّطةِ المنفصلةِ/ التّوليديّة مع الطّالب في المراحلِ الدّنيا سيما أنّ الطّالبَ في حالةِ نموٍ مستمرّةٍ ومع التقدّمِ بالسنِّ سيزدادُ نضجًا، ومعرفةً، ومسؤوليّةً، وسيصبحُ قادرًا على التّعلّمِ الذّاتيِّ والمستقلِّ وخاصّةً إذا دُرِّبَ على ذلكَ؛ ممّا يخوّلُهُ لتوليدِ المنشّطةِ المناسبةِ؛ كما أنَّ الطّالبَ هوَ من يقومُ بعمليّاتِهِ العقليّةِ في أثناءِ تعلّمِهِ، وبالتّالي هو أعلمُ بالمنشّطةِ العقليّةِ الّتي تناسبُه حتّى ولوْ كانَ في المرحلةِ الابتدائيّةِ. فضلًا عن أنّ هناك معلّمينَ غيرَ قادرينَ على اشتقاقِ المنشّطاتِ المناسبةِ أوْ يستخدمونُها بدرجةٍ قليلةٍ سواء لعدمِ تأهيلِهم التّأهيل التّربويّ اللّازم، أوْ لضعفٍ في قدراتِهم التّعليميّةِ. وقدْ يرجعُ أيضًا إلى أنّهُ ما زالَ هناكَ قصورٌ في الكتبِ الدّراسيّةِ المنهجيّةِ في درجةٍ تضمّنِها لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ كاستراتيجيّةٍ إدراكيّةٍ منفصلةٍ؛ وعليه وجبَ تدريبُ الطّالبِ وتعليمُه على كيفيّةَ اشتقاقِ المنشّطاتِ العقليّةِ ليتمكّنَ من تحقيقِ أهدافِه التّعلّميّةِ (الجليدي، 2022؛ الخضري، 2023؛ دروزه، 2020أ؛ Ponce et al., 2022; Wong & Lim, 2023).

أمّا من حيث المنشّطةِ كإستراتيجيّةِ إدراكٍ منفصلةٍ، فقدْ بيّنتْ نتائجُ الدّراسةِ الحاليةِ أنّ عددَ تكراراتها منخفض جدًّا، وبدرجةِ تقديرٍ منخفضةً جدًّا. وقدْ تُفسَّرُ هذه النّتيجةُ كما ترى الباحثةُ أنّ المواقفَ والظّروفَ التّربويّةَ الّتي يُفضَّلُ فيها استخدامُ المنشّطاتِ العقليّةِ كاستراتيجيّةٍ مُنفصلَةٍ عندَ تدريسِ طلبةٍ من ذوي القدراتِ العُليا، ويتّصفونَ باستقلاليّةِ التّفكيرِ، لأنَّ اشتقاقَ المنشّطةِ أمرٌ صعْبٌ ويتطلّبُ توظيفَ عمليّاتٍ عقليّةٍ عُليا؛ وعندَ تدريسِ محتوى تعليميٍّ غير منظّمٍ، أو معقّدَ أو غير مألوفٍ للطّلبةِ، حيثُ إنّه يُفترَضُ بالطّلبةِ من ذوي القدراتِ العُليا ومستقلّي التّفكيرِ أنْ يكونوا قادرينَ على معالجةِ محتوى غيرِ منظّمٍ ومعقّدٍ؛ وعندَ تطويرِ التعلّمِ في كافّةِ مستوياتِه الدّنيا كالتّذكّرِ، والمتوسّطة كالفهمِ، والعُليا كالتّقييمِ، فاشتقاقُ المنشّطةِ مَهمّةٌ صعبةٌ وتتطلّبُ انخراطَ الطّلبةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ وتوظيفَ عمليّاتِهم

العقليّةِ في مستوياتِها كافّة؛ ومع الطّلبةِ الّذين يحتاجونَ للتّدريبِ لأنّهم يستصعبون في اشتقاقُ المنشّطةِ دونَ تدريبٍ خاصٍّ بإشرافِ المعلّم، أو دونَ وجودِ إرشاداتٍ وتعليماتٍ تمكّنهم من ذلك (دروزه، 2020أ؛ Darwazeh, 1983; Peper & Mayer, 1986; Shrager & Mayer, 1989)؛ وباعتبارِ هذه المتغيّراتِ نجدُ أنَّ "منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ الصّادرةِ عن الطّالبِ كنظامٍ تعليميٍّ منفصلٍ تناسبُ المراحلَ فوقَ الابتدائية أكثر منها في الابتدائيّة.

وهذه النّتيجةُ الّتي تبيّنُ محدوديّةَ استخدامِ المنشّطةِ كاستراتيجيّةِ إدراكٍ منفصلةٍ في الكتابِ المنهجيِّ المقرّرِ للمرحلةِ الابتدائية تتفقُ معَ بعضِ الدّراساتِ الّتي أكّدت على استخدامها بكثرة في المرحلة فوق الابتدائيّة،

أمثال دراسةِ دراسة الخضري (2023) الّتي أثبتتْ فاعليّةَ المنشّطةِ العقليّةِ المُنفصلةِ في تحسينِ فهمِ المقروءِ لدى الطّلبةِ في المرحلةِ الثّانويةِ؛ ودراسة الطبّاخ وآخرون (2023) الّتي توصّلتْ إلى فاعليّةِ المنشّطةِ العقليّةِ المُنفصلةِ الّتي يقومُ بها الطّالبُ بتوجيهِ المعلّم أثناءَ التّعلّمِ على تنميةِ مهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ لدى الطّلبةِ في المرحلةِ الإعداديّةِ؛ ودراسة قاسم (2022) الّتي أثبتتْ الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدامِ المنشّطةِ العقليّةِ المُنفصلةِ في تنمية مهاراتِ التّذوّق الأدبيِّ، ومهاراتِ التّفكيرِ الإبداعيِّ لدى طلبةِ المرحلةِ الثّانويّةِ؛ ودراسة "ديشباندي" (Deshpande, 2021)الّتي توصّلت أيضًا إلى أنّ المنشّطةَ العقليّةَ المُنفصلةَ الّتي يتمُّ تحديدُها ووضعُها من قِبلِ الطّلبةِ قَبْلَ أنْ يقرّروا المشاركةَ في نشاطٍ تعليميٍّ على مستوى انخراطِهم في التّعلّمِ في المرحلةِ الجامعيّةِ. وبالنّظرِ إلى جميعِ هذه الدّراساتِ وجدنا أنّها أثبتتْ فاعليّةَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ كمنشّطةٍ منفصلةٍ كانتْ قد استخدمتْها في المراحلِ التّعليميّةِ فوقَ الابتدائية؛ وبالمقابلِ وجدْنا أنَّ غالبيّةَ الدّراساتِ الّتي استخدمت المنشّطاتِ العقليّةَ كمنشّطةٍ متضمّنةٍ وأثبتتْ فاعليّتَها في التّعلّمِ كانت قد استخدمتْها في المرحلةِ الابتدائيّة أو في مرحلةِ المستوى الأوّل من المرحلةِ الإعداديّةِ.

وعلى الرّغمِ ممّا جاءَ أعلاه فمن جهةٍ هناكَ حاجةٌ لاستخدامِ المنشّطةِ المنفصلةِ في المراحلِ العُليا أوْ مع الطّالبِ الّذي درجة نضجِه ومعرفتِه ومسؤوليّتِه تخوّلُهُ لاختيارِ أوْ إنشاءِ المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ (دروزه، 2020أ؛ Darwazeh, 1983; Peper & Mayer, 1986; Shrager & Mayer, 1989)؛ إلّا أنّه من جهةٍ أخرى توصي الباحثةُ بضرورةِ استخدامِ المنشّطةِ العقليّةِ المتضمّنةِ مع الطّالبِ في المراحلِ العُليا حتّى وإنْ كانَ الطّالبُ قد تقدّمَ بالسنِّ وأصبحَ ناضجًا، وأكثرَ معرفةً، و تحمّلًا للمسؤوليّةِ، ووصلَ إلى حالةِ نموٍ تمكّنُه منَ التّعلّمِ الذّاتيِّ والمستقلِّ ممّا يخوّلُهُ لتوليدِ المنشّطةِ المناسبةِ؛ إلّا أنَّ هناك تفاوتًا بينَ الطّلبةِ في قدراتِ ومهاراتِ التّعلّمِ، وهناك طلبةٌ بحاجةٍ إلى توجيهٍ أثناءَ توظيفِ عمليّاتِهم العقليّةِ في أثناءِ تعلّمِهم، وبالتّالي هُم ليسوا على علمٍ بالمنشّطةِ الأنسبِ لهذه العمليّاتِ؛ وعليْهِ ينبغي استخدامُ المنشّطات العقليّة المتضمّنة إضافةً للمنفصلةِ في المراحلِ الدّراسيّةِ العُليا سيما مع الطّلبةِ من ذوي القدراتِ الدّنيا وغيرِ مستقلّي التّفكيرِ وعندَ معالجةِ محتوى غيرِ منظّمٍ ومعقّدٍ؛ وعندَ تطويرِ كافّةِ مستوياتِ التّعلّمِ الدّنيا والمتوسّطة والعُليا؛ حيثُ إنّ اشتقاقَ المنشّطةِ مَهمّةٌ ليست بالسّهلةِ وتستدّعي انخراطَ الطّلبةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ وتوظيفِ عمليّاتِهم العقليّةِ في كافّة مستوياتِها ليتمكّنوا من تحقيقِ أهدافهم التّعلّميّةِ، والتّعلّمِ مدى الحياةِ معتمدينَ في ذلكَ بالدّرجةِ الأولى على أنفسِهم بعد تلقّي الدّعمِ اللّازمِ من المعلّمين أو من خلالِ المناهجِ والمقرّراتِ الدّراسيّةِ.

وتدعمُ الباحثةُ الادّعاءَ أعلاه بما جاءَ في الأدب النّظري لدى حجاج والغانم (2022) والّذي أكّد على فاعليّةِ استخدامِ المنشّطةِ العقليّةِ المتضمّنةِ معَ الطّالبِ في المراحلِ العُليا في التّعلمِ، وعلى فاعليّةِ استخدامِ منشّطةِ استراتيجيّةِ إدراكٍ متضمّنةٍ في تحسينِ عمليّاتِ الذّاكرةِ والتّحصيلِ الدّراسيِّ والقدرةِ على حلِّ المشكلاتِ لدى الطّلبةِ الجامعيينَ؛ وما جاء في الدّراسات السّابقة كدراسة "باريما" وآخرون (Parima et al., 2018) الّتي أظهرتْ الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدامِ استخدامِ منشّطةِ استراتيجيّةِ إدراكٍ متضمّنةٍ في تحسينِ مهاراتِ فهمِ المقروءِ لدى طلبةٍ من الصّفِّ الثّالثِ الثانويّ، لمزيد من المعلومات ارجع مرّةً أخرى لجدول (9) في نتائج الدّراسة لمزيد من المعلومات، وانظر أيضًا شكل (9) المتعلّق بها.

القسم الثّاني: التّوصيات والمقترحات

في ضوءِ نتائجِ الدّراسةِ ومناقشتِها والاستدلالاتِ المستنتجةِ منها توصي الباحثةُ بما يلي:

1. حثُّ واضعي المناهج أن يضعوا المزيدَ من أنماطِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في مناهجِ المرحلةِ الابتدائيّةِ كالصّفِّ السّادسِ، إلى جانبِ الأسئلةِ التّعليميّةِ والصّورِ الحسّيّةِ والمقدّماتِ والتّمهيدِ الّتي ظهرت بشكلٍ لا بأسَ به في المنهاجِ.
2. حثُّ واضعي المناهجِ ــ وبناءً على ما توصّلت له الدّراسةُ ــ وخاصّةً لمناهج المرحلةِ الابتدائيّةِ، بأنْ يكثروا من الأسئلةِ التّعليميّةِ، والصّورِ الحسّيّةِ، والمقدّماتِ/التّمهيداتِ كمنشّطاتٍ عقليّةٍ أكثرَ من بقيّةِ الأنماط؛ وأنْ تُستخدَمَ المنشّطاتُ العقليّةُ بعدَ النّصِّ المدروسِ أكثرَ من قبلِه، أوْ خلالِه أوْ الجمعِ بينها؛ وأنْ تظهرَ بقالبٍ رمزيٍّ أكثرَ من البصريِّ، أو السّمعيِّ، أو الجمعِ بينها؛ وتصدرُ عن نظامٍ تعليميٍّ متضمّنٍ يعتمدُ على واضعِ المنهاجِ أو المعلّمِ أكثرَ من الطّالبِ، ومع هذا لا يمنع من أنْ تُستخدمَ أنماطٍ أخرى من المنشّطاتِ العقليّةِ، ووضعِها في أمكانَ أخرى من النّصِّ المدروسِ، وظهورِها بقوالبٍ وأشكالٍ مختلفةٍ، وأنْ يشتقّها الطّالبُ وخاصّةً إذا تدرّبَ على كيفيّةِ اشتقاقِها.
3. حثُّ واضعِي المناهجِ لدى اختيارِهم لمنشّطاتِ استراتيجيّاتِ إدراكٍ أنْ يراعوا أنماطَها، ومكانَها من النّصِّ المدروسِ، والشّكلَ أو القالبَ الّتي تظهُر عليه، والنّظامَ التّعليميَّ وفقَ متغيّراتِ العمليّةِ التّعليميّةِ، كمستوى التّعلّمِ والأهدافِ المرادِ تحقيقها: عُليا، أو مُتوسّطة، أو دُنيا؛ ونمط المحتوى التّعليميِّ من مفاهيمَ، ومبادئَ، وإجراءاتٍ، وحقائقَ، وتسلسلَ معلوماتِه، وحجمِه، ومستوى صعوبتِه؛ وخصائصِ الفردِ المتعلّمِ: عالي الذّكاءِ، ومتوسّطُه، ومنخفضُه؛ وفيما إذا كان مستقلَّ الشّخصيّةِ أمْ معتمدًا على المعلّمِ، ومستوى العمليّاتِ العقليّةِ الّتي ستستثيرُها المنشّطةُ في ذاكرةِ الطّالبِ إنْ كانت تذكّر، أو فَهم، أو تحليل، أو تنظيم، أو تركيب، أو تطبيق، أو تقويم، أو إبداع وفقَ تصنيفِ الأهدافِ التّعلميّةِ لدروزه (2020)، وفيما إذا كانت المنشّطةُ ستساعدُ الطّالبَ على استقبالِ المعلوماتِ وإدخالِها إلى ذاكرتِه، أو معالجتِها، أو استرجاعِها، حيثُ إنّ مثلَ هذه المتغيّراتِ وغيرِها

ستؤثّرُ على اختيارِ واضعِ المنهاجِ أو المعلّمِ لنمطِ المنشّطةِ، ووضعِها في المكـــانِ المناســـبِ مـــن النّصِّ المدروسِ، والشّكلِ أو القالبِ الّتي ستظهرُ عليه، والمصدرِ التّعليميِّ الّذي ستصدرُ عنهُ، فيما إذا كانت من وضعِ مؤلّفِ المنهاجِ، أو المعلّمِ، أو الطّالبِ، معَ الأخذِ بعينِ الاعتبارِ معاييرِ التّوازنِ والشّمولِ لضمانِ تحقيقِ كافّةِ الأهدافِ التّعليميّةِ والتّربويّةِ المنشودةِ.

4. يُحال تأليفُ مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ وخاصّةً مناهج المرحلةِ الابتدائيّةِ لذوي الاختصـــاصِ والمعنيـــينِ والجهاتِ القائمةِ على تطويرِها، بحيث يكونُ لديهم رؤيةٌ تربويّةٌ ممنهجةٌ ومراعيةٌ لمعاييرِ التّوازنِ والشّموليّةِ لتصميمِ المناهجِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ.

المقترحات

1. إجراءُ المزيدِ من دراساتِ تحليلِ محتوى لمناهجِ تدريسِ اللّغةِ العربيّةِ في كافّةِ المراحلِ الدّراســيّةِ، وفي سائرِ المواضيعِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وحتّـــى المنـــاهج بعامّـــة لجميـــعِ المراحلِ الدّراسيّةِ لِما لها من أهميّةٍ في تحسينِ عمليّةِ التّعليمِ والتّعلّمِ.
2. الحرصُ على إعدادِ وتدريبِ المعلّمينَ على كيفيّةِ إعدادِ منشّطاتِ اســـتراتيجيّاتِ الإدراكِ، وطـــرقِ تدريسِها في المواضيعِ الدّراسيّةِ كافّة وخاصّةً اللّغة العربيّة.
3. عملُ المزيدِ منَ الدّراساتِ التّربويّةِ الّتي تُلقي الضّوءَ على أهميّـــةِ وضـــرورةِ تصـــميمِ المنـــاهجِ الدّراسيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وعرضها في المؤتمراتِ العلميّة، والمنصّـــاتِ الدّاعمةِ لقضايا التّربيةِ والتّعليمِ.
4. التّشديدُ على إدراجِ مساقاتٍ إجباريّةٍ في برامجِ إعدادِ المعلّمينَ تتعلّقُ بعلمِ نفسِ الإدراكِ والـــذّاكرةِ البشريّةِ والمنشّطاتِ العقليّةِ الّتي تستثيرُ هذه الذّاكرةَ، سواء أكانَ في الجامعاتِ، أو كليّاتِ التّربيةِ أو دورِ المعلّمين.

رؤية مستقبليّة لتصميم كتب اللّغة العربيّة المقرّرة للمرحلة الابتدائيّة لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر باعتبار منشّطات استراتيجيّات الإدراك في ضوء نتائج هذه الدّراسة والأدب النّظري

نتيجة ومناقشة السّؤال الرّئيس الثّاني

ما الرؤية المستقبليّة المقترحة لتصميم كتب اللّغة العربيّة المقرّرة للمرحلة الابتدائيّة لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطّ الأخضر باعتبار منشّطات استراتيجيّات الإدراك في ضوء نتائج هذه الدراسة؟

إنّ تطويرَ العمليّةِ التعليميّةِ ورفعَ جودتِها لا يمكن أن يتمَّ إلّا عنْ طريق تصميمِ رؤيةٍ تعليميّةٍ فاعلةٍ لكلّ عناصرِها ولعلَ أهمّها المناهج الدرّاسية (دروزه، 2020أ). ومع التحوّلِ من المدرسةِ السّلوكيّةِ إلى المدرسةِ الإدراكيّةِ طرأَ تغيّرٌ على مفهومِ عمليّةِ التّعليمِ وتصميمِ المناهجِ بخاصّة، حيث أخذَ الجميعُ ينظرُ إلى أهميّةِ تصميمِ المناهجِ الدراسيّةِ وإعدادِها في ضوْءِ مبادئِ المدرسةِ الإدراكيّةِ ونظريّةِ خزنِ المعلوماتِ المتعلّقةِ باستراتيجيّاتِ الإدراكِ ومنشّطاتِها (دروزه، 2020أ؛ Driscoll & Gagne, 1988)؛ وبناءً على ذلكَ فقد أصبحَ تنميةُ مهاراتِ التّفكيرِ واستراتيجيّاتِ الإدراكِ عندَ المعلّمِ والطّالبِ من أحدِ أبرزِ أهدافِ تصميمِ المناهجِ المدرسيّةِ المعاصرةِ وتطويرِها بما يكفل تحقيق أهداف عمليتي التّعليم والتّعلّم على نحو أفضل وبشكل أكثر نجاعة (دروزه، 2020أ؛ السّر، 2019).

ومع ذلك فما زالت المناهج الدراسيّة في بلادِنا تواجهُ تحدّياتٍ كثيرةً، وما زالت عاجزةً عن تخريجِ طالبٍ على مستوى عالٍ من العلمِ والمعرفةِ واكتسابِ المهاراتِ الإدراكيّةِ وتوظيفِها على أرضِ الواقعِ (العربي، 2022؛ Ugen & Fischbach, 2017)، وذلك بسببِ قلّةِ اعتبارِ تضمينِ المنهجِ الدّراسيِّ لمنشّطاتِ الإدراكِ حيثُ إنَ الضّعفَ الّذي يشوبُ العمليّةَ التّعليميّةَ التّعلّميّةَ يعودُ لعدّةِ أسبابٍ والّتي منها هذا السّبب. واستنادًا على مطالعةِ الأدبِ النّظريِّ، ومراجعةِ الدّراساتِ السّابقةِ حولَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وبعدَ تعلّمِ الباحثةِ مساقٍ خاصٍّ بالموضوعِ في برنامجِ التّعلّمِ والتّعليمِ في الدّكتوراه في جامعةِ النّجاح على يدِ باحثةٍ من مؤسّسي وأوائِل الباحثينَ في هذا المجالِ (منشّطات

استراتيجيّات الإدراك)، وبعدَ دراسةِ مقرّرًا موسّعًا خاصًّا بالموضوعِ من إعدادِ (دروزه، 2020أ)، واعتمادًا على نتائجِ الدّراسةِ الحاليّةِ وتحليلِها ومناقشتِها، والخروجِ باستنتاجاتٍ وتوصياتٍ؛ تحاولُ الباحثةُ تقديمَ رؤيةٍ مستقبليّةٍ في كيفيّةِ تصميمِ مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ للمرحلةِ الابتدائيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ باعتبارِ أربعةِ متغيّراتٍ متعلّقةٍ بها: (1) نمطها، (2) وتوقيتها أو مكان ظهورِها من النّصِّ المدروسِ، (3) والشّكل أو القالب الّذي تظهرُ عليه، (4) وأخيرًا النّظام التّعليميّ الّذي تصدرُ عنه، بحيث يُراعى فيها شروطٌ ومواصفاتٌ معيّنةٌ تعملُ على تحقّق الجودةِ المتوقعةِ في المنهاجِ بما يكفلُ تحسينَ عمليةِ تعليمِ الطّالبِ وتعلّمِهِ.

هذه الرؤيّةُ المستقبليّةُ لتصميمِ مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ يُتوقّعُ أنْ تشكّلَ أنموذجًا لتصميمِ مناهجٍ دراسيّةٍ وتطويرِها باعتبارِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ. أمّا عنِ العناصرِ الّتي تنطلقُ منها هذه الرّؤيةُ المستقبليّةُ فيمكنُ إيجازُها في خمسةِ عناصرٍ هي:

- الأهدافُ التّربويّةُ للرّؤيةِ المستقبليّة (Educational Goals).
- الفلسفةُ التّربويةُ الّتي تنطلقُ منها (Educational Philosophy).
- المبرّراتُ المنطقيّةُ الّتي تسوّغُ وضعَها (Justifications).
- الشّروط والمواقف الّتي ستستخدمُ في ظلِّها (Conditions).
- الخطوات التّنفيذيّة الّتي ستتبعُ في تطبيقِها (Procedures).
- النّتائجُ التّعلميّة الّتي ستسفرُ عنها (Outcomes) (دروزه، 2020أ، ص. 432).

الأهداف التّربويّة للرؤيةِ المستقبليّة (Educational Goals)

تهدفُ هذه الرّؤيةُ المستقبليّةُ لتصميمِ مناهج اللّغةِ العربيّةِ وخاصّةً للمرحلةِ الابتدائيّةِ أنْ تحقّقَ الأهـدافَ التّربويّةَ التّاليةَ:

- تصميمُ الكتبِ المنهجيّةِ الدّراسيّةِ للّغةِ العربيّةِ وخاصّةً مناهج المرحلةِ الابتدائيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ من حيث نمطِها، والمكانِ أو التّوقيتِ الّذي تظهرُ فيهِ، والشّكلِ أو القالبِ الّذي تظهرُ بهِ، والنّظامِ التّعليميّ الّذي تُشتَقُّ منهُ، لسدِّ النّقصِ الّذي يوجدُ فيهِ؛ ومن ثمّ التّخطيط الجيّد له، ومراعاة معاييرِ التّوازنِ والشّمولِ في تصميمِهِ، لتصويبِ الخللِ في بنائِهِ، مسترشـدينَ بنظريّـاتِ التّعلمِ والتّعليمِ والتّخطيطِ والتّصميمِ والدّراساتِ السّابقةِ لتجنّبِ العشوائيّةِ واللامنهجيّةِ في تصميمِه.
- تحسينِ عمليّتيْ تعلّمِ وتعليمِ اللّغةِ العربيّةِ وجعلِها أكثرَ جودةً من خلالِ تصميمِ مناهجٍ دراسيّةٍ فاعلةٍ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ بشكلٍ يساعدُ على تحقيقِ الأهدافِ التّربويّـةِ المنشـودةِ بطريقةٍ أكثر ثراءً وفاعليّةً على كافّةِ مستوياتِ التّعلّمِ: الدُّنيا، والوُسطى، والعُليا.
- رفعُ تحصيلاتِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48) في الامتحاناتِ المحليّةِ والقطريّةِ والدّوليّـةِ فـي اللّغـةِ العربيّةِ، والتّنوّرِ اللّغويِّ عنِ طريقِ تصميمِ مناهجٍ للّغةِ العربيّةِ فاعلةٍ حيثُ إنّ اللّغةَ العربيّـةَ هـي لُغتُهم الأمُّ، وأساسُ تطوّرِهم المعرفيِّ والثّقافيِّ، وشرطًا لصلاحِ بنـائِهم التّعليمـيِّ وخاصـةً فـي المراحلِ الابتدائيّةِ، ومن ثمّ صلاحِ بنائِهم التّعليميّ في المراحلِ الدّراسيّةِ اللّاحقةِ كافّةً.
- رفع دافعيّةِ الطّلبةِ نحوَ تعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ، وزيادةِ انخراطِهم واستمتاعِهم في أثناءِ تعلّمِها في ضوءِ منشّطاتِ الإدراكِ واستثارةِ ذاكرتِهم، وبالتّالي تكوين اتّجاهاتٍ إيجابيّةٍ نحوَ تعلّمِها.
- مراعاة الفروقِ الفرديّةِ لدى الطّلبةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ من خلالِ تصميمِ الكُتبِ المنهجيّـةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ الأنماطِ المختلفةِ لها، والمكـانِ أو التّوقيـتِ الّتـي تُستخدمُ فيه، والشّكلِ أو القالبِ الّتي تظهرُ فيه، والنّظامِ التّعليميِّ الّتي تصدرُ عنه.

- تنشيط استراتيجيّاتِ الإدراكِ العُليا لدى طلبة فلسطينيّي ال (48) من خلالِ تصميمِ كتبٍ منهجيّةٍ للّغةِ العربيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ليصبحوا طلبةً مفكّرينَ، ومتعلّمينَ مدى الحياةِ، ومبدعينَ، وناقدينَ، وماهرينَ، وقادرينَ على مواكبةِ روحِ العصرِ بكلِّ ما فيهِ من تقدّمٍ علميٍّ وتقنيّ.

الفلسفة التّربويّة الّتي تنطلقُ منها الرّؤية المستقبليّة

تنطلقُ منشّطاتُ استراتيجيّاتُ الإدراكِ من النّظريةِ الإدراكيّةِ والمعرفيّةِ ونظريّةِ خزنِ المعلوماتِ المرتكزةِ على مبدأِ أنّ الطّالبَ متعلّمٌ نشِطٌ لديه ذاكرةٌ تعملُ على اكتسابِ المعلوماتِ ومعالجتِها ثمّ استرجاعِها، وعليْهِ فإنَّ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ تُعدُّ عنصر رئيس في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ حيثُ تعملُ على حثِّ المتعلّمِ على استخدامِ استراتيجيّةِ الإدراكِ المناسبةِ لهُ، أوْ تتركُ له حريّةَ اختيارِها في أثناءِ التّعلّم، ليفهمَ ويتذكّرَ ويسترجعَ ما يتعلّمُه لاحقًا بما يتلاءمُ معَ عملِ الذّاكرةِ؛ وبناءً على ذلكَ لا بدَّ من تصميمِ واستخدامِ مناهجٍ دراسيٍّة فاعلةٍ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ أنماطِها، ومكانِ أو توقيتِ استخدامِها، والشّكلِ أو القالبِ الّتي تظهرُ فيه، والنّظامِ التّعليميِّ الصّادرة عنهُ، وذلكَ لتطويرِ وتحسينِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ.

هذه الفلسفةُ التربويّةُ قائمةٌ على فرضيّاتٍ ومبادئ تربويّةٍ متعدّدةٍ أهمّها: (1) أنّ الطّالبَ الّذي يُستخدمُ هذه المنشّطاتِ يتعلّمُ أفضلَ من الّذي لا يستخدمُها، والتّعلمُ لا يكونُ على مستوى واحدٍ من التّعلّمِ وإنّما على المستوياتِ كافّة من دُنيا، ومتوسّطةٍ، وعُليا (دروزه، 2021ب؛ خميس، 2020؛ Deshpande, 2021; Jaber, 2010; Ponce et al., 2022)، (2) تساعدُ المنشّطةُ على الانتباهِ والتّركيزِ على المادّةِ المتعلّمةِ، ممّا يسهّلُ على الطّالبِ استقبال المعلوماتِ، ومعالجتها في ذاكرتِه، واسترجاعها وقتَ الحاجةِ؛ (3) هناك علاقةٌ بينَ استخدامِ المنشّطةِ العقليّةِ في تعليمِ الطّالبِ ورفعِ مستوى تحصيلِ الطّالبِ وتعلّمِه، إذ أنّ المنشّطةَ العقليّةَ تركّزُ على الأفكارِ الرّئيسةِ الّتي ترِدُ في المنهاجِ، ومن ثمّ تشمل المادة التعليمية

التي جاءت فيه بطريقةٍ مختصرةٍ، (4) يُسهم استخدامُ المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ في تسريعِ عمليّةِ تعلّمِ الطّالبِ وجعلِها أكثرَ جودة؛ (5) هناك علاقةٌ طرديّةٌ بينَ عددِ المنشّطاتِ المستخدمةِ في أثناءِ التّعلّمِ وتحقيقِ التّعلّمِ الفعّالِ، حيثُ إنّ هذه المنشّطاتِ كفيلةٌ بزيادةِ كميّةِ المادّةِ المتعلّمةِ وإثرائِها عندما تُضافُ مادّتُها إلى مادّةِ الكتابِ المنهجيِّ (دروزه، 2020أ؛ إلياس وبوبشيت، 2022؛ بندق وآخرون، 2023؛Peper & Mayer, 1986; Wade & Reynolds, 1989).

المبرّرات المنطقيّة الّتي تسوّغُ هذه الرؤية المستقبليّة، والشّروط والمواقف الّتي تستخدمُ في ظلِّها

هناكَ أسبابٌ ومسوّغاتٌ عديدةٌ تدعو مصمّمِي المناهجِ الدّراسيّةِ والتّربويين والباحثين إلى وضعِ رؤيةٍ مستقبليّةٍ لمناهجِ اللّغةِ العربيّةِ الدّراسيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ من حيثُ نمطِها، ومكانِها أو توقيتِ استخدامِها، أو شكلِها والقالبِ الّتي تظهرُ عليه، أو المصدرِ التّعليميِّ الّذي تصدرُ عنه، ولعلّ أهمَّها:

من حيث نمط المنشّطة العقليّة، أثبتت الدّراساتُ كدراسة(الخضري، 2023؛ Tan, 2015 Ponce et al., 2022) أنّ المنشّطاتِ العقليّةَ الّتي تتطلّبُ كتابةَ كلمةٍ، أو رقمٍ، أو عنوانٍ، أو معادلةٍ، أو قانونٍ، أو رؤوسِ أقلامٍ، أو جملٍ وعناوينَ، أو التّعليمات، أو الأهداف من شأنِها أن تُسهمَ في تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ على المستوياتِ الدّنيا، كتذكّرِ المعلوماتِ الخاصّةِ، وأحيانًا الفهم؛ في حين أظهرت دراسات أخرى (البيايضة، 2022؛ الحمود، 2021؛ الخضري، 2023؛ Linda & Clement, 2023) أنّ المنشّطاتِ العقليّةَ الّتي تتطلّبُ نسخَ جملٍ إنشائيّةٍ، ككتابةِ القصّةِ، أو التّلخيصِ، أو التّشبيهِ، أو منظومةِ المعلوماتِ، أو التّركيبِ من شأنِها أن تُسهمَ في تحسينِ عمليّةِ التّعلّمِ على المستوياتِ الوسطى والعُليا، كالتّحليلِ، والتّنظيمِ، والتّركيبِ، والتّطبيق، والتّقويمِ، والإبداعِ وفقَ تصنيفِ "دروزه" للأهدافِ التّعلّميّة (دروزه، 2020أ؛ Jonassen, 1985; Peper & Mayer, 1986)؛ ولتحقيق جميعِ أهدافِ تعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ وعلى كافّةِ مستوياتِهِ لا بدَّ من تصميمِ المنهجِ الدّراسيّ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ أنماطِها كافّة.

ومن حيث مكانِ المنشّطةِ العقليّةِ في المنهاجِ، أو توقيتِ استخدامِها في العمليّةِ التّعليميّةِ أثبتت الدّراساتُ (بندق وآخرون، 2023؛ حبيب، 2018) أنّ المنشّطاتِ العقليّةَ الّتي تظهر **قبلَ** النّصِّ المدروسِ أو في بدايةِ عمليّةِ التّعليمِ من مثلِ الأسئلةِ التّعليميّةِ ورؤوسِ الأقلامِ، والأهدافِ التّعلميّةِ، ومفاتيحِ الكلماتِ، والمقدّماتِ، والتّعليماتِ وغيرِها، من شأنِها أنْ تعملَ على جذبِ انتباهِ المتعلّمِ لما يُرادُ تعلّمُه، ممّا يساعدُهُ على استقبالِ المعلوماتِ والمادّةِ المتعلّمَةِ في ذاكرتِهِ قصيرةِ الأمدِ، ممّا يجعلُها تنمّي التّعلّمَ على المستوياتِ الدُّنيا أكثر من الوُسطى والعُليا؛ في حين المنشّطاتِ العقليّةَ الّتي تظهرُ خلال النّصِّ المدروسِ، أو في أثناءِ العمليّةِ التّعليميّةِ كالخطوطِ تحتَ الأفكارِ المهمّةِ، والأسئلةِ التّعليميّةِ، وأخذِ الملاحظاتِ خلالَ دراسةِ النّصِّ، وغيرِها، من شأنِها أنْ تساعدَ الطّالبَ على معالجةِ المادّةِ الدّراسيّةِ وتحليلِها وتنظيمِها وتفسيرِها وربطِها بمعلوماتٍ سابقةٍ ذاتَ علاقةٍ واستنتاجِها، وتبويبِها وتحويلِها إلى أنماطٍ تعلميّةٍ ذاتَ معنى، ممّا يساعدُ المتعلّمَ على تنسيقِ المادّةِ المتعلّمةِ الجديدةِ وترميزِها ونقلِها إلى الذّاكرةِ طويلةِ الأمدِ، وبذلكَ فإنّ هذه المنشّطاتِ ستنمّي التعلّمَ على المستوياتِ الوُسطى والعُليا (دروزه، 2020أ؛ هراط والفتلاوي، 2104؛ Ponce et al., 2022; Wong & Lim, 2023).

أمّا المنشّطاتُ العقليّةُ الّتي تظهرُ بعدَ النّصِّ المدروسِ، أو في نهايةِ عمليّةِ التّعليمِ كالتّلخيصات، والأسئلةِ التّعليميّةِ، والخاتماتِ، والأشكالِ، والجداولِ، وغيرِها، فمن شأنِها أنْ تعملَ على ترميزِ المعلوماتِ المتعلّمةِ، وخزنِها في الذّاكرةِ بعيدةِ الأمدِ، ممّا يساعدُ المتعلّمَ على تعلّمِها على كافّةِ المستوياتِ الدُّنيا كالتّذكّرِ والفهمِ، والوُسطى كالتّنظيمِ والتّركيبِ، والعُليا كالتّطبيقِ والتّقويمِ والإبداعِ واسترجاعِها وقتَ الحاجةِ (البيايضة، 2022؛ دروزه، 2020أ؛ Lindsay & Norman, 2013; Özdemir, 2018)، وبذلكَ فإنَّ هذه المنشّطاتِ إذا ما اُستُخدِمت في الوقتِ المناسبِ ستعملُ على تحقيقِ جميعِ أهدافِ تعلّمِ منهاجِ اللّغةِ العربيّةِ. ولتحقيقِ جميعِ أهدافِ تعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ وعلى كافّةِ مستوياتِهِ لا بدّ من تصميمِ المنهجِ الدّراسيِّ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ المكانِ الّتي تظهرُ فيه في المنهاجِ، والتّوقيتِ الّتي تُستخدَمُ فيه خلالَ العمليّةِ التّعليميّةِ.

وبالنّسبةِ للمنشّطاتِ العقليّةِ الّتي تظهرُ بقالبٍ مادّيٍّ محسوسٍ، كالصّوتِ والصّورةِ عبرَ المسجّلاتِ والكاميراتِ والصّورِ والمُجسّماتِ والفيديوهاتِ من شأنِها (العايب، 2021؛ عروة، 2022) أنْ تُسهمَ في تنميةِ التّعلّم على المستوياتِ الدُّنيا والمتوسّطةِ، وهي غالبًا ما تُناسبُ طلبةَ المرحلةِ الابتدائيّةِ والإعداديّةِ أكثرَ من غيرِها، بينما المنشّطات العقليّة الّتي تُعرضُ بقالبٍ رمزيٍّ كالخلاصةِ، والأهدافِ، والملاحظات الصّفيّة، والأسئلةِ التّعليميّةِ وأيّ منشّطةٍ تُكتب لُغويًّا أو رقميًّا، من شأنِها أنْ تنمّي المستوياتِ العُليا، وهيَ غالبًا ما تناسبُ طلبةَ المرحلةِ الثّانويةِ والجامعة والدّراساتِ العُليا (محمّد، 2016؛ Wong & Lim, 2023). ومن الجديرِ بالذّكرِ أنّه كلّما عُرضَت المنشّطةُ بأكثرِ من قالبٍ كالخرائط المفاهيميّة، ساعدَ ذلكَ على تفعيلِ الحواسِّ الخمسِ أكثرَ ممّا لو عُرضَت بقالبٍ واحدٍ مُحدّدٍ، ممّا يساعدُ الطّلبةَ على تعلّمٍ أفضلَ وأسرعَ وأعمقَ (دروزه، 2020أ؛ Memory, 1983). واستنادًا على ما ذُكرَ أعلاه، فلا بدَّ من تصميمِ المنهجِ الدّراسيِّ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ الشّكلِ أو القالبِ الّذي تظهرُ عليه.

وبالعمومِ، لا بدَّ من تصميمِ مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ والمناهجِ كافّةً في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ كلّ وفقَ مادّةِ المنهاجِ، والمرحلةِ التّعليميّةِ، والمتغيّراتِ التّعليميّةِ، حتّى تتحقّقَ جميعُ أهدافِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ على المستوياتِ كافّة.

أمّا فيما يتعلّقُ بمسوّغاتِ تصميمِ منهاجِ اللّغةِ العربيّةِ وفقَ "النّظامِ التّعليميِّ الّذي تُشتَق منه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ" سواءَ أكانَ من اشتقاق واضع المنهاجِ أو المعلّمِ، أو من اشتقاق الطّالبِ، فيعودُ ذلكَ لافتراضاتٍ ومبادئَ تربويّةٍ يمكنُ تلخيصُها بما يلي:

يُفضّلُ أنْ يشتقَّ المنشّطةَ العقليّةَ واضعُ المنهاجِ أو المعلّمُ كاستراتيجيّةِ إدراكٍ متضمّنةٍ، إذا كانَ الطّالبُ في المراحلِ الدُّنيا للتّعلّمِ كالمرحلةِ الابتدائيّةِ أو الإعداديّةِ، ويفتقرُ إلى النّضجِ الأكاديميِّ والخبراتِ التّعليميّةِ، ويعيشُ في ظلِّ نظامٍ تعليميٍّ يعتمدُ على المعلّمِ، ويتّصفُ بالشّخصيّةِ الاتّكاليّةِ، ويفتقرُ إلى العلمِ والمعرفةِ وتحمّلِ المسؤوليّةِ، وفي صددِ دراسةِ مادّةٍ تعليميّةٍ مجرّدةٍ صعبةٍ نسبيًّا (دروزه، 2020أ؛ Simbo, 1988).

في حين يُفضّلُ أنْ يُشتقَّ المنشّطةَ العقليّةَ الطّالبُ كاستراتيجيّةِ إدراكٍ توليديّةٍ أو منفصلةٍ بعدَ إعطائِه تعليماتٍ وإرشاداتِ وتدريبٍ لكيفيّةِ اشتقاقِها، إذا كان الطّالبُ من ذوي الذّكاءِ المرتفعِ، ومستواه الأكاديميُّ الدّراسيُّ عاليًا، ويتّصفُ باستقلاليّةِ الشّخصيّةِ، وعلى قدرٍ منَ النّضجِ والمعرفةِ والثّقةِ بالنّفسِ، ويعيشُ في ظلِّ نظامٍ تعليميٍّ ينمّي الاستقلاليّةَ، ولديْهِ القدرةُ على ضبطِ عمليّةِ تعلّمِهِ، ويعرفُ ما هو الأنسب له في دراستِه وتعلّمِه، وفي مراحل عُليا من التّعلم (Wade & Reynolds, 1989)؛ وعليهِ لتحقيق جميعِ أهدافِ تعلّمِ اللّغةِ العربيّةِ وعلى كافّةِ مستوياتِهِ لا بدّ من تصميمِ المنهجِ الدّراسيِّ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وفقَ النّظامِ التّعليميِّ الّذي تُشتَق منه. واستنادًا على ما ورد في الأدب النّظريّ ولما توصّلت إليه الدّراسات السّابقة (الشرمان وخطايبة، 2015؛ Ponce et al., 2020; Özdemir, 2018) حولَ فاعليّة منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ عند اشتقاقِها وفقَ النّظامين المتضمّن والمنفصل، ولما ذُكرَ أعلاه فلا بدّ من تصميمِ المنهجِ الدّراسيِّ بحيث يتيحُ لكلٍّ منَ الطّالبِ والمعلّمِ أنْ يقومَ باشتقاق المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ كلَّ في الوقتِ المناسبِ وتحقيق الهدفِ التّعلميّ المنشودِ.

الخطواتُ التّنفيذيّةُ الّتي تتبعُ في تصميمِها

حتّى تتحقّقَ أهدافُ الرؤيةِ المستقبليّةِ المطروحةِ لمنهجِ اللّغةِ العربيّةِ للمرحلةِ الابتدائيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، على واضعِي المنهاجِ والمتخصّصين به القيام بالخطواتِ التّالية:

- تحديدُ الفئةِ المستهدفةِ الّتي ستستخدمُ المنشّطةَ العقليّةَ خلالَ تعلّمِها.
- تحديدُ الفترةِ الزّمنيّةِ الّتي سيستغرقُ استخدامها.
- تحديدُ مستوى الهدفِ التّعليميِّ التّعلّميِّ المرادِ تحقيقه من جرّاءِ استخدامِها: تذكّر، فهم، تحليل، تنظيم، تركيب، تطبيق، تقويم، إبداع، إدراك الإدراك.
- تحديدُ المواقفِ والظّروفِ الّتي ستستخدمُ فيها، أي مراعاةُ متغيّراتِ الموقفِ التّعليميِّ كمرحلةِ الطّالبِ، ومادّةِ المنهاجِ، وغِنى البيئةِ التّعليميّةِ، والوقتِ المخصّصِ للتّعلمِ، والميزانيّةِ المرصودةِ لتعليمِ المنهاجِ...إلخ.

- تحديدُ المحتوى التّعليميِّ الّذي ستعملُ على تعلّمِه: مبادئ، أم مفاهيم، أم إجراءات، أم حقائق.
- تحديدُ نمطِ المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ لنمطِ المحتوى التّعليميِّ: أهداف تعلميّة، أسئلة تعليميّة، رؤوس أقلام، مقارنة تشبيهية، مقدّمات، تعليمات، ملّخّصات، قصص، منظومة معلومات، معادلات، قوانين، صور وأشكال...الخ.
- تحديدُ مكانِ المنشّطةِ العقليّةِ منَ النّصِّ المدروسِ وفقَ الهدفِ المنشودِ: قبلَ، خلالَ، بعدَ النّصِّ المدروسِ.
- تحديدُ القالبِ الّذي ستظهرُ فيهِ المنشّطةُ العقليّةُ وفقَ الهدفِ المنشودِ: رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، الجمع بينها.
- تحديدُ المصدرِ التّعليميِّ الّذي ستنطلقُ منهُ المنشّطةُ العقليّةُ وفقَ الهدفَ المنشودِ: مُتضمّن يشتقُّها واضعُ المنهاجِ، أمْ منفصل يشتقُّها الطّالبُ.
- تصميمُ المنشّطةُ التّعليميّةُ بالقيامِ بالخطواتِ التّاليةِ:
- قراءةُ المادّةِ التّعليميّةِ المرادِ تدريسها بتفهمٍ وإمعانٍ.
- تحليلُ محتوى المادّةِ التعليميّةِ المرادِ تدريسها.
- اختيارُ نمطِ المنشّطةِ العقليّةِ المناسبةِ للمحتوى المدروسِ، والهدفِ المرادِ تحقيقه.
- اختيارُ المكانِ الّتي ستظهرُ فيهِ المنشّطةُ العقليّةُ منَ النّصِّ المدروسِ.
- اختيارُ الشّكلِ أو القالبِ الّذي ستظهرُ فيه المنشّطةُ العقليّةُ.
- الشّروعُ بوضعِ المنشّطةِ من قِبَلِ واضعِ المنهاجِ أو المعلّمِ إن كانتْ ستستخدَمُ كاستراتيجيّةِ إدراك مُتضمّنةٍ، أو إعطاء تعليماتٍ وإرشاداتٍ للطّالبِ ليضعَها إنْ كانت ستُستَخدَمُ كاستراتيجيّةِ إدراكٍ منفصلةٍ.
- تقويمُ مدى استفادةِ الطّالبِ من المنشّطةِ العقليّةِ بعدَ توظيفها.

النّتائجُ التّعلميّةُ الّتي تسفرُ عن الرّؤية المستقبليّة

إنّ هذه الرؤيةَ المستقبليّةَ إذا ما روعِيَ في بنائِها الشّروطُ والخطواتُ اللّازمةُ لتنفيذِها، فإنّه من المتوقّعِ أنْ تتحقّقَ الأهدافُ الّتي وُضِعتْ من أجلِها، ومن ثمّ الخروج بالنّتائجِ التّعليميّةِ المنشودةِ من ورائِها والّتي أهمُّها:

- إعدادُ مناهجَ فاعلةٍ قادرةٍ على سدِّ النّقصِ الّذي قد يعتري ضعفَ المعلّمِ في التّدريسِ أوْ تدنّي ذكاءِ الطّالبِ في التّعلّمِ.
- إعدادُ مناهجَ فاعلةٍ تعملُ على إثارةِ دافعيّةِ الطّالبِ نحوَ التّعلّمِ والمعلّمِ نحوَ التّعليمِ.
- تنشيطُ ذاكرةِ المتعلّمِ لما يُرادُ تعلّمُه، سواءَ في مرحلةِ استقبالِ المعلومةِ، أوْ خلالَ معالجتِها، أوْ لدى خزنِها، أوْ استرجاعِها عندَ الحاجةِ وتوظيفِها.
- تحسينُ العمليّةِ التّعليميّةِ بعامّة عن طريقِ وضعِ مناهجَ تعليميّةٍ فاعلةٍ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ والعمليّاتِ العقليّةِ.
- تحسينُ تعلّمِ المتعلّمِ ورفعُ مستوى تحصيلِه، ومستواه الأكاديميّ، وإكسابُهُ المهارات الإدراكيّة المعرفيّة المتعدّدة ليكونَ طالبًا مفكّرًا مبدعًا متزوّدًا بمهاراتِ المعرفةِ، قادرًا على توظيفِ ما تعلّمَهُ في حياتِه العمليّةِ.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

أبو سليم، طارق، و سليمان القادري. (2021). درجة تضمين كتاب الفيزياء للصف العاشر في الأردن المطور لعام 2021/2020 لمهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوي، 1*(1)، 41-57.

أبو شريخ، شاهر. (2008). *استراتيجيات التدريس* (الإصدار 1). المعتز للنشر والتوزيع، الأردن.

آل كدم، مشاعل. (2018). فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، 18*(1)، 355-380. تم الاسترداد من https://jsrep.journals.ekb.eg/article_39179_c4ee43a21eada

إلياس، أسماء، و الجوهرة بوبشيت. (2022). أثر استخدام مرحلتي التهيئة والغلق على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرّر علم النفس "دراسة تجريبية في ثانويات محافظة الإحساء. *مجلة العلوم التربويّة، 1*، 245-692.

إلياس، عطا الله، شحادة إمطانس، جوني، منصور وسهاد، ظاهر-ناشف ونبيل، الصالح، و نبيه، بشير. (2014). المغيّبون: قراءة نقديّة لكتب المناهج الاسرائيليّة في المدارس العربيّة الثّانويّة. *جمعية الثقافة العربية*. تم الاسترداد من https://refugeeacademy.org/download/1151

بندق، منى. (2023). فاعلية التهيئة الحافزة المدعومة بالوسائط المتعدّدة في تنمية التحصيل والدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة تطوير الأداء الجامعيّ (JUPD). *22*(1)، 189-206. تم الاسترداد من https://jpud.journals.ekb.eg/article_302519_1ae60be0d9b666544aae1575714f0f.pdf

البيايضة، غادة. (2022). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3*(5)، 456-481. تم الاسترداد من https://www.hnjournal.net/3-5-27

جروان،فتحي. (1999). *الموهبة والتفوق والإبداع* (الإصدار 1). دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة.

الجليدي، حسن. (2022). واقع استخدام استراتيجية التخيل في التدريس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 11*، 95-138. تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-1436507

حبيب،لقمان وهاب. (2018). أثر فاعليّة التهيئة والغلق في تحصيل طلاب الصف الأوّل المتوسط في مادة التربية الفنيّة. *مجلة مركز دراسات الكوفة، 50*(1)، 269-792. https://doi.org/https://doi.org/10.36322/jksc.v1i50.5313

حجاج، عبد المطلب عبد القادر، و الغانم سعود عبد العزيز. (2022). أثر استراتيجية التعلم باستخدام مساعدات الذاكرة والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 186*، 203-247. تم الاسترداد من https://search.mandumah.com/Download?file=cpboKw1683+sO9NHzWcB id=1318893&=bE7E9qJW6SfHNpK9S7Yvj+M

الحديبي، علي. (2019). *المتطلّبات الرئيسة في تصميم كتب اللغة العربيّة المدرسيّة. في عبد الله آل تميم (محرّر)، معايير تصميم كتاب اللّغة العربيّة المدرسي (ص ص. 13-46)*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ودار وجوه.

حمّاد، أحمد. (1985). *العلاقة بين اللغة والفكر، دراسة للعلاقة اللزوميّة بين الفكر واللغة*. دار المعرفة الجامعيّة. https://ebook.univeyes.com/111822.

حمداوي، محمد. (2022). اللغة الأم أساس لتدريس العلوم ولكل نهضة تعليمية وعلمية. *النداء التربوي، 25*، الصفحات 3-10. https://islamanar.com/mohamed-hamdawli/.

الحمود، زهية .(2021) .*أثر التدريس باستخدام استراتيجية التشبيهات في تحسين مهارات الاستيعاب*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت- المفرق.

الخضري، دعاء. (2023). إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية السياقية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية-جامعة دمياط، 84*(38)، 169-172. تم الاسترداد من https://jsdu.journals.ekb.eg/article_282284_10b45d8be5a69ba012d9a3782 b4d7aec.pd

خميس، تغريد. (2020). أثر استخدام منشّطات استراتيجيّات الإدراك في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المفاهيم الهندسية. العربية للتربية النوعية. *4*(13)، 241-274. تم الاسترداد من

الخوالدة، محمد. (2006). *أسس بناء المنهاج وتقييم الكتاب التعليميّ*. دار المسيرة، الأردن.

خوالدة، ناصر. (2014). *تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية: الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير*. زمزم، الامارات العربي المتحدة.

دروزه.، أفنان (2021أ). *علم تصميم التعليم: نشأته ونماذجه ودراسات حوله*. دار الفاروق– نابلس.

دروزه، أفنان. (1991). منشّطات استراتيجيات الادراك كوسائل ادراكية معينة لتحسين العملية التعلمية التعليمية. *مجلة جامعة بيت لحم، 10*، 41–77.

دروزه، أفنان. (1994). من المدرسة السلوكيّة إلى المدرسة الإدراكيّة: تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين. *مجلة التعريب، 4*(8)، 117–150. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/1344

دروزه، أفنان. (2003). أثر توظيف الملاحظات الصفية والخطوط تحت الأفكار المهمة لمهارات دراسية على التحصيل الأكاديمي الجامعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، 42*، 167–204.

دروزه، أفنان. (2004). *أساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم) دراسات وبحوث وتطبيقات*. دار الشروق، عمان، الأردن.

دروزه، أفنان. (2020أ). *منشطات استراتيجية الإدراك (مهارات التفكير والتعلم)*. دار الفاروق، فلسطين.

دروزه، أفنان. (2020ب). تصنيف دروزه للأهداف التعلميّة: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدّل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربويّة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية النفسية، 8*(1)، 77–90. تم الاسترداد من https://www.refaad.com/Files/EPSR/EPSR-8-1-5.pdf

دروزه، أفنان. (2021ب). أثر منظومة المعلومات المصورة مقابل المكتوبة على أربعة مستويات في التعلم: التذكر، والفهم، والاستنتاج، والتطبيق. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9*، 315–333. تم الاسترداد من https://staff.najah.edu/ar/publications/11928

دروزه، أفنان، عائشة الباز، و حشايكة،شيرين. (2020 ج). أثر القصص التعليمية كمنشطات عقلية على تحصيل طلبة الصف الثاني في مادتي التربية الإسلامية والرياضيات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9*(3)، 97– 100. تم الاسترداد من https://www.researchgate.net/publication/350709941_athr_alqss_altlymyt_

kmnshatat_qlyt_ly_thsyl_tlbt_alsf_althany_fy_madty_altrbyt_alaslamyt_w alryadyat

راجح، أحمد. (1968). *أصول علم النفس (ط7. ج2)*. دار النشر العربي.

سحتوت، إيمان، و زينب جعفر. (2014). *استراتيجيات التدريس الحديثة* (الإصدار 1). مكتبة الرشد للنشر، الرياض.

السر، خالد. (2019). *أساسيّات المناهج التعليميّة*. جامعة الأقصى، غزة، فلسطين. تم الاسترداد من https://sites.google.com/site/profkhaledkhelserr/book1

سعداوي، محسن. (2017). تأثير المنشّطات العقليّة في أداء بعض مهارات الطوق بالجمناستك الإيقاعي للطالبات. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، 16*، 1-11. تم الاسترداد من https://ijssa.journals.ekb.eg/article_69735_4d656b57629357706c1d5536c16c6b27.pdf

سلامة،فوزي. (2017). *أثر استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في منهاج اللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة النجاح الوطنية. تم الاسترداد من ttps://hdl.handle.net/20.500.11888/13206

الشرمان، سميرة، و عبد الله خطايبة. (2015). التشبيهات المتضمنة في كتب العلوم وأثر استخدامها في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية، 1*(42)، 109-621. تم الاسترداد من https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/download/8514/4313

صبري،إسماعيل. (2010). *المناهج ومنظومة التعليم* (الإصدار 3). الرشد العالميّة، الرياض.

الطبّاخ، حسناء، محمد جاد، و سراج، ثريا وعسكر، منار. (2023). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية التخيل الموجه وبعض مهارات التفكير الإبداعي. *المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية، 17*(17)، 263-301.

طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة (مفهومه-أسسه-استخداماته)*. دار الفكر العربي، القاهرة.

العايب، وهيبة. (2021). استخدام الصورة في فهم المنطوق والمكتوب: دراسة في كتب اللغة العربيّة الموجّهة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي. *أليف اللغة والإعلام والمجتمع، 8*(1)، 261-272. تم الاسترداد من https://aleph.edinum.org/386

عبد الحميد، محمد. (2010). *تحليل المحتوى في بحوث الإعلام: من التحليل الكمّي إلى التحليل في الدراسات الكيفيّة وتحليل محتوى المواقع الإعلاميّة* (الإصدار 1). عالم الكتب، القاهرة.

عبد السلام، محمد. (1960). *القياس النفسي والتربوي*. مكتبة النهضة، القاهرة.

عبد الغفور، نضال. (2022). درجة توظيف معلمي الحلة الأساسية العليا لمنشّطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 40*(13)، 111-131. تم الاسترداد من https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/4113/3137

العتوم،عدنان، فالح شفيق، و بد الناصر، ذياب ومعاوية، محمود. (2011). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق* (الإصدار 2). دار المسيرة، عمّان.

العربي، ألفت. (2022). تصميم برنامج تنمية مهنية كورت لتنمية مهارات التفكير لدى معلمات رياض الأطفال وأثره على أطفال الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية في جامعة أسيوط، 5*(38)، 24-77. تم الاسترداد من https://journals.ekb.eg/article_257518.htm

عروة، فتحية. (2022). أهمية الصورة التربوية في برامج التعليم الابتدائي -دراسة تقويمية لبعض الصور في كتاب اللغة العربية للخامسة ابتدائي. *جسور المعرفة، 2*(8)، 192-281. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/8/2/195300

العظامات،عبد السلام. (2017). أثر أسلوب السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 34*، 3-16. تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-780122

العمري، خلود، و منى البشر. (2023). درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلّم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأوليّة في المملكة العربيّة السعوديّة. *مجلة البحوث التربوية والنوعيّة (JEQR)، 16*، 87-121.

العيساوي، سيف، و شفاء راضي. (2017). أثر معينات الذاكرة في تحصيل قواعد اللغة العربية واستبقائها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 35*، 1161-5711. تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-795767

الفوري، فاطمة، صبري عبد الفتاح، علي كاظم، و عبد الزبيدي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال. *مجلة*

الطفولة، 66، 73-103. تم الاسترداد من http://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUJac/JacVol17No66Y2016/jac_2016-v17-n66_073-104.pdf

قاسم، عصام. (2022). استخدام استراتيجيتي (التصور الذهني-الاستدلال) لتنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط، 12*(38)، 293-311. تم الاسترداد من https://journals.ekb.eg/article_287417_fce679fbd09cf655e9f40348323ca195.pdf

كتاب العربية. (2012). *لغتنا للصف السادس*. تل أبيب: مركز التكنولوجيا.

لشمري، ختام، مهدي الكلابي، و جادر، حبيب والحسني، فراس. (2019). أثر استراتيجية إعادة الصياغة في تحصيل مادة التاريخ الأوربي واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 2*(9)، 163-194. تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-883239

محمّد، حنان. (2016). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ. *مجلة جامعة الأزهر، 167*(1)، 141-204.

محمد، عبد المختار؛ عدوي، إنجي. (2011). *التفكير النمطي والتفكير الابداعيّ*. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، القاهرة.

مراعبة، أمل. (2017). مراعبة، أمل. (2017). أثر تطبيق استراتيجيّة تدوين الملاحظات على تحسين مهارات الاستيعاب السمعيّة في اللغة الانجليزية لدى طلبة الجامعة العربية الأمريكية-جنين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=244103. الجامعة العربية الأمريكية-جنين.

مركز التّكنولوجيا التّربويّة. (2012). *كتاب العربية لغتنا للصف السادس*. تل أبيب.

مسلم، أحمد. (2008). *المناهج الدراسية: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها*. دار الزّهراء.

ميعاري، محمود. (2014). *دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية، والتاريخ، والجغرافيا، والمدنيات*. المجلس التربوي العربي، الناصرة.

النعيم، حنان، و سمر الشلهوب. (2022). درجة تضمين مهارات التفكير المستقبلي في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، 7*، 231.

نور، سيتي. (2017). أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في جامعة السلطان زين العابدين بماليزيا. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 2*، الصفحات 69-102. https://doi.org/10.31436/jlls.v8i2.538.

الهاشمي، عبد الرحمن، و محسن عطية. (2014). *تحليل مضمون المناهج المدرسيّة*. دار الصفاء، عمان.

هراط، ابراهيم؛ الفتلاوي، جؤذر .(2014) .أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة .*مجلة كلية التربية الأساسية جامعة بابل*-251 ,*17* , 274. Retrieved from https://www.uobabylon.edu.iq/publications/basic_edition17/basic_ed17_6.doc

وزارة التربية والتعليم. (2009). *(2009). منهج التربية اللغويّة العربيّة (لغة، أدب، وثقافة للمرحلة الابتدائية. القدس السكرتارية ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي)*. تم الاسترداد من https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/hinohLesoni/main5.htm

ويكيبيديا. (2023). *ويكيبيديا*. تم الاسترداد من التعليم في إسرائيل: https://ar.wikipedia.org/wiki/

ثانياً: المراجع الأجنبية

AlHariri, R. (2020). Twenty First Century Skills. *International Journal of Pedagogical Innovations, 8*(1), 70 – 91. Retrieved from https://journals.uob.edu.bh/handle/123456789/3797?show=full

Al-Otaibi, W. H. (2016). The effectiveness of non-hierarchal electronic mind maps strategy in developing visual thinking skills during science among primary stage female students. *Journal of Educational & Psychological Sciences, 17*(02). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12785/JEPS/170204

Amara, M. H. (1999). Politics and Sociolinguistic Reflexes. *Politics and Sociolinguistic Reflexes*, 1-282.

Amara, M., & Mar'i, M. (2008). Languages in conflict: A study of linguistic terms in the Arab-Israeli conflict.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology, 51*(5), 267. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0046669

Baranova, E., & Nikolaev, E. (2017). Question-asking behavior as a form of cognitive activity in primary school children. *Psychology in Russia: State of the Art, (1)*, p. http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2017_1/psych_1_2017_1.pdf.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M, & Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *merican educational research journal, 47*(1), 133-180. Retrieved from http://aer.sagepub.com/content/47/1/133

Bawaneh, A. K. (2019). The effectiveness of using mind mapping on tenth grade students' immediate achievement and retention of electric energy concepts. *Journal of Turkish Science Education, 16*(1), 123-138. Retrieved from https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/227/184

Beyer, B. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M, & Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17-66. https://doi.org/ https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Boholano, H. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy, 7*(1), 21-29. Retrieved from https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.913330795923125

Calaprice, A. (2000). *The expanded quotable Einstein.*

Carson, C. H., & Reigeluth, C. M. (1983). *The Effects of Sequence and Synthesis on Concept Learning Using a Parts-Conceptual Structure.* IDD&E Working Paper No. 8. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288518.pdf

Chu, S. K., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., & Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice.* Springer International Publishing.

Corkill, A. J., Bruning, R. H., & Glover, J. A. (1988). Advance organizers: Concrete versus abstract. *The Journal of Educational Research, 82*(2), 76-81. https://doi.org/ https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885871

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important. for education. *Cummins, J for education. Sprogforum, 7*(19), 15-20. Retrieved from http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm

Darwazeh, A. N. (1983). *STUDENT-GENERATED VERSUS TEACHER-*.

Darwazeh, A. N. (2016). A rationale for revising Bloom's [revised] taxonomy. *Proceeding Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Educational Communications and Technology.* Retrieved from https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings16/2016i/16_06.pdf

Darwazeh, A. N. (2017). A New revision of the Revised Bloom's Taxonomy. *Distance Learning, 14*(3), 13-28.

Darwazeh, A. N., & Branch, R. M. (2015). A revision to the revised Bloom's Taxonomy. *2015 Annual Proceedings–Indianapolis, 2*, 220-225. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570118.pdf#page=29

Darwazeh, A. N., & Reigeluth, C. M. (1982). *Type and Position of Adjunct Questions: Their Effects on Memory and Application.* IDD&E Working Paper No. 7. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288517.pdf

Darwazeh, A., Karram, O., & Branch, R., Hmoud, M. (2022). DARWAZEH'S DIGITAL LEARNING TAXONOMY A Frame for Schools' E-Learning. *Quarterly Review of Distance Education, 23*(4), 19-26. Retrieved from https://www.proquest.com/openview/ce094813cda79265efff82e7181f81ed/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29705

De Bono, E. (1985). The CORT thinking program. *Thinking and learning skills, 1*, 363-378. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262968.pdf#page=205

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills. *Rethinking how students learn, 20*(2010), 51-76. Retrieved from https://allchildrenlearning.org/wp-content/uploads

Dee-Lucas, D., & Di Vesta, F. J. (1980). Learner-generated organizational aids: Effects on learning from text. *Journal of Educational Psychology, 72*(3), 304. Retrieved from https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.72.3.304

Deshpande, M. (2021). Investigation of the Role of Goal Setting Objectives and its Outcomes among Young Learners. *International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS), 6(4)*, p. https://journalrepository.theshillonga.com/index.php/ijels/article/view/3847/3620.

Driscoll, M., & Gagne, R. (1988). *ssentials of learning for instruction.*

Drovnikov, A., Nikolaev, E., Afanasev, A., Ivanov, V., Petrova, T, & Tenyukova, G., & Povshednaya, F. (2016). Teachers professional competence assessment technology in qualification improvement process. *International Review of Management and Marketing, 6*(1), 111-115. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/367602

Escudero, I., Fuertes, N., & López, L. (2019). Paraphrasing Strategy in EFL Ecuadorian B1 Students and Implications on Reading Comprehension. *English Language Teaching, 12*(1), 56-66. Retrieved from http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt

Faramarzi, S., Elekaei, A., & Tabrizi, H. H. (2016). Critical thinking, autonomy, and lexical knowledge of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(4), 878. Retrieved from http://academypublication.com/issues2/tpls/vol06/04/tpls0604.pdf#page=234

Felker, D. B., & Dapra, R. A. (1975). Effects of question type and question placement on problem-solving ability from prose material. *Journal of Educational Psychology, 67*(3), 380-384. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0076616

Frey, L., & Reigeluth, C. M. (1981). *The Use of Sequence and Synthesis for Teaching Concepts.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217859.pdf

Ghafoor, N., & Rabaia, S. (2022). The Most Prominent Types & Importance of Using in the Teaching and Learning Process (A Survey Study of the Relevant Literature). *International Journal of Higher Education, 11*(2), 30-42. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1341182.pdf

Glynn, S. M. (1994). *Teaching Science with Analogies: A Strategy for Teachers and Textbook Authors.* Reading Research Report No. 15. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373306.pdf

Gordon, C. J., & Braun, C. (1983). Using story schema as an aid to reading and writing. *The Reading Teacher, 37*(2), 116-121. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20198407

Haagen-Sch□tzenhɤfer, C., & Hopf, M. (2020). HDesign-based research as a model for systematic curriculum development: The example of a curriculum for introductory optics. *Physical Review Physics Education Research, 16*(2), 020152. https://doi.org/ https://link.aps.org/pdf/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.0201

Hartley, j., & Davies, I. K. (1976). PR instructional strategies: The role of pretests, behavioral objectives, overviews, and advance organizers. *Review of educational research, 46*(2), 239-265.

Ibe, E., & Abamuche, J. (2019). Effects of audiovisual technological aids on students' achievement and interest in secondary school biology in Nigeria. *Heliyon, 5*(6). https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01812

Jaber, H. (2010). *The Effect of Using the Cognitive Strategies and Their Activators on What the 1st Year Students of the Female Intermediate Schools Achieve Out of the Biology Subject and the Development of Their Mental Efficiencies in Al-Qadisiya Province.* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of St Clements. Retrieved from http://stclements.edu/grad/gradhanaa.pdf

Jacobson, W., & Doran, R. (1986). What do our ninth graders think of science and school? *he Science Teacher, 53*(5), 59-61. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/24140321

Johansson, M. (2007). Mathematical meaning making and textbook tasks. *For the Learning of Mathematics, 27*(1), 45. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/40248561

Jonassen, D. H. (1985). *The Effects of Learner-Generated versus Experimenter-Provided Headings on Immediate and Delayed Recall and Comprehension.*

Kane, T., & Staiger, D. (2012). *Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys an Achievement Gains. Research Paper.* MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved from http://www.gatesfoundation.org

Kenny, R., & Schroeder, E. E. (1994). *he Integration of Learning Strategies in Interactive Multimedia Instructio.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373770.pdf

Khrismawan, B., & Widiati, U. (2013). STUDENTS'PERCEPTIONS ABOUT PARAPHRASING AND THEIR COGNITIVE PROCESSES IN PARAPHRASING. *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English, 24*(2). Retrieved from https://www.academia.edu/download/57891072/crw.pdf2013

Klieme, E., Lipowsky, F., Rakocz, K., Ratzka, N., Ratzka, N, & Ratzka, N. (2006). Qualit¬tsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. *Untersuchungen zur Bildungsqualit¬t von Schule*, 127-146.

Kloster, A. M., & Winne, P. H. (1989). The effects of different types of organizers on students' learning from text. *Journal of Educational Psychology, 81*(1), 1-9. https://doi.org/ https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.1.9

Lestari, F., Saryantono, B., Syazali, M., Saregar, A., MADIYO, M, & JAUHARIYAH, D., & Rofiqul, U. (2019). Cooperative learning application with the method of" network tree concept map": based on Japanese learning system approach. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 7*(1), 15-32. https://doi.org/https://doi.org/10.17478/jegys.471466.

Linda, N. C., & Clement, M. (2023). The Application of Storytelling in Teaching and Learning: Implication on Pupil's Performance and Enrolment in Schools. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12*(1), 489-511. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i1/15919

Lindsay, P., & Norman, D. (2013). *Human information processing: An introduction to psychology.* Academic press.

Locke, E. A., Shaw, K. N., & Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological bulletin, 90*(1), 125. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Lise-Saari/publication/238682789_Goal_setting_and_task_performance_1969-1980/links/56fd59fe08aea6b77466e971/Goal-setting-and-task-performance-1969-1980.pdf

Locke, E., & Latham, G. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science, 15(5)*, pp. 265-268. https://www.lyondellbasell.com/4aeca6/globalassets/sustainability/lifebeats/advancing-health/life/goals/newdirectioningoalsetting_locke-et-al..pdf.

Luna, J. P. (2019). Documentary Film in Teaching History: Its Effect on Students' Academic Achievement. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts, 3*(2B). Retrieved from https://www.ojs.aaresearchindex.com/index.php/AAJMRA/article/view/7890

Luo, T., & Baaki, J. (2019). Graduate students using concept mapping to visualize instructional design processes. *Tech Trends, 63*(4), 451-462.

McLean, L., Yeh, N. K., & Reigeluth, C. M. (1983). The effects of format of synthesizer on conceptual learning. *Syracuse, NY: Syracuse University, School of Education*.

Memory, D. (1983). Main idea perquisitions as adjunct aids with good and low- average middle grade readers. *Journal of Reading Behavior, 15*(2), 37-48. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968309547482

Merrill, M. D. (1983). Component display theory. Instructional-design theories and models. *An overview of their current status, 1*, 282-333.

Mikeska, J. N., Shattuck, T., Holtzman, S., McCaffrey, D. F., Duchesneau, N, & Qi, Y., & Stickler, L. (2017). Understanding science teaching effectiveness: examining how science-specific and generic instructional practices relate to student achievement in secondary science classrooms. *International Journal of Science Education, 39*(18), 2594-2623. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1390796

Organisation for Economic Co-operation and Develop. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung.* W. Bertelsmann Verlag.

Orgill, M., & Bodner, G. M. (2006). An analysis of the effectiveness of analogy use in college-level biochemistry textbooks. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(10), 1040-1060. Retrieved from https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=91a7c8f003a53e87537172e7cdd1b36d48617bb9

Osman, M. E., & Hannafin, M. J. (1994). Effects of advance questioning and prior knowledge on science learning. *The Journal of Educational Research, 88*(1), 5-13.

Özdemir, S. (2018). The effect of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success.. *Universal Journal of Educational Research 6(10)*, 2199-2209. http://hdl.handle.net/11772/1676.

Parima, F., Siros, I., & Ali, S. (2018). The effects of mnemonic vocabulary instruction on content vocabulary learning of students. *Journal of language and education, 4*(13), 42-62. Retrieved from https://cyberleninka.ru/

Peper, R. J., & Mayer, R. E. (1986). Generative effects of notetaking during science lectures. *Journal of Educational psychology, 78*(1), 34. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.34

Pham, D. T. (2021). The effects of Audiovisual Media on Students' Listening Skills. *International Journal of TESOL & Education, 1*(1), 13-21. Retrieved from http://i-jte.org/index.php/journal/article/download/3/2

Ponce, H., Mayer, R., & Méndez, E. (2022). Effects of learner-generated highlighting and instructor-provided highlighting on learning from text: a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 34*(2), 989-1024.

Reigeluth, C., & Darwazeh, A. (1982). The elaboration theory's procedure for designing instruction. *Journal of instructional development, 5*(3), 22-32.

Schmid, R. F., & Telaro, G. (1990). Concept mapping as an instructional strategy for high school biology. *The Journal of Educational Research, 84*(7), 78-85.

Seretny, M. L., & Dean, R. L. (1986). Interspersed post passage questions and reading comprehension achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*(3), 228-229. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.228

Shrager, L., & Mayer, R. E. (1989). Note-taking fosters generative learning strategies in novices. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 263. Retrieved from https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.2.263

Simbo, F. K. (1988). The effects of notetaking approaches on student achievement in secondary school geography. *The Journal of Educational Research, 81*(6), 377-381. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885853

Storey, D. C. (1984). Reading comprehension, visual literacy, and picture Book illustrations. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 25*(1), 1-10. Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol25/iss1/10

Tan Jr, J. G. (2015). Using outline to enhance reading comprehension in a High school English language classroom. *American Journal of Educational Research, 3*(7), 893-896. Retrieved from https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c658ebe22a2a90fabad20bd5aa7fd4f5c62800b5

Tavşanlı, O. F., Kozaklı Ülger, T., & Kaldırım, A. (2018). *The effect of Graphic organizers on the problem posing skills of third grade elementary school students*. Retrieved from https://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/pegegog.2018.016/pegegog.2018.016d

Tobias, S. (1987). Mandatory text review and interaction with student characteristics. *Journal of Educational Psychology, 79*(2), 154. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.2.154

Ugen, S., & Fischbach, A. (2017). 15 Jahre PISA: Eine Bilanz für Luxemburg. *Forum: Gespaltenes Land*, *370.* Luxembourg. Retrieved from https://hdl.handle.net/10993/32340

Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *heory & Research in Social Education, 21*(3), 232-256. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505703

Wade, S., & Reynolds, R. (1989). Developing metacognitive awareness. *Journal of Reading, 33*(1), 6-14. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/40030047

Walczyk, J. J., & Hall, V. C. (1989). Effects of examples and embedded questions on the accuracy of comprehension self-assessments. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 435. https://doi.org/ https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.435

Weinstein, C., & Mayer, R. (1983). The teaching of learning strategies. *nnovation abstracts, 5*(32), 32. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf

West, C. K., Farmer, J. A., & Wolff, P. M. (1991). *Instructional design: Implications from cognitive science.*

Wong, S., & Lim, S. (2023). Take notes, not photos: Mind-wandering mediates the impact of note-taking strategies on video-recorded lecture learning performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 29(1)*, p. 124.https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xap0000375.

الملاحق

ملحق (أ)

مجتمع الدّراسة (فصول الكتاب، ووحداته، وونصوصه)

كتاب العربيّة لغتنا للصف السادس	الوحدات	النصوص	الصفحات
الفصل الأوّل	الوحدة الأولى "مغامرات"	الكهف المعلّق	4-20
		2. روبين هود	21-28
		3. "دون كيشوت" يرسم فارسا	36-41
		4. سباق الصحراء (فهم المسموع)	42-49
	الوحدة الثانية "الفُكاهة في تراثنا"	1. جحا والنوادر	50-65
		2. اضحك تضحك الدنيا معك ومن حولك	66-77
		3. مدينة البخلاء	78-85
		4. العلمُ يُطعم الحلوى (فهم المسوع)	86-92
	الوحدة الثالثة "نحن أصدقاء البيئة"	1. الطبيعة تشكو	91-95
		2. نشيد الشجرة	96-105
		3. استمارة الاستبيان	106-110
		4. الكوارث الطبيعية	111-127
		5. القُمامة النافعة	128-133
		6. "أوتانا" فهم المسموع	129-137
	الوحدة الرابعة "مشاهد لا تُنسى"	1. أحلم بصوت عالٍ	138-151
		2. مشاهد لا تُنسى	152-166
		3. أيامي الأولى في المدرسة	167-174
		4. من يوميات نائب في الأرياف	175-179
الفصل الثاني	الوحدة الأولى "رحلة الألف ميل"	1. كن بسلمًا	4-16
		2. بصيص من أمل	17-31
		3. أحبّ من الناس العاملَ	32-37
		4. القفّاز السحريّ (فهم مسموع)	38-41

كتاب العربيّة لغتنا للصف السادس	الوحدات	النصوص	الصفحات
	الوحدة الثانية "رحلات عبر السّطور"	1. في متحف اللوفر	42-55
		2. الحدائق العالميّة	56-71
		3. قصر الحمراء	72-77
		4. الحياة أجمل أسطورة نعيشها (فهم المسموع)	78-81
	الوحدة الثالثة "أنا وغيري"	1. هيلين كيلر	82-93
		2. فكّر بغيرك	94-95
		3. محمود درويش	96-103
		4. دمعة على المغرّد الصامت	104-109
		5. بائع الزنابق والزهور	110-111
	الوحدة الرابعة "القرن الواحد والعشرين"	1. القطارات	112-125
		2. المنطاد	126-138
		الطاقة البديلة	139-147
		3. الطب الاتصالي (فهم المسموع)	148-149

ملحق (ب)

أسماء محكّمي أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى)

الرقم	اسم المحكِّم	العمل- جهة العمل	الدرجة العلمية
1	د. أفنان نظير دروزه	محاضرة- جامعة النجاح الوطنية	أستاذ (بروفيسور) في مجال التصميم التعليمي والتطوير والتقييم
2	د. ياسين إبراهيم كتاني	عميد العلوم الإنسانية ومحاضر - أكاديميّة القاسميّ	أستاذ (بروفيسور) في اللغة العربية
3	د. سمير فهمي كتاني	رئيس قسم اللّغة العربيّة وآدابها، ومؤلف كتب دراسية منهجية مقررة للغة العربية- أكاديميّة القاسميّ	دكتوراه في اللغة العربية
4	د. محمود أحمد الشمالي	محاضر في كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح	دكتوراه في المناهج وطرق التدريس
5	د. سهيل حسين صالحة	رئيس قسم أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية ومحاضر- جامعة النجاح	أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس
6	د. حسن أبو سعد	محاضر- أكاديميّة القاسميّ	دكتوراه علم النفس التربوي
7	د. نجوان لبيب سعاده	رئيس قسم الإصدارات وتطوير المواد التعليميّة ومحاضر- أكاديمية القاسمي	دكتوراه في التربية - تأهيل المعلمين
8	د. أمجد سامي أبومخ	مركّز ومشرف موضوع التقييم والتقويم في مدارسة القاسمي الأهلية الثانوية	دكتوراه القياس والتقويم
.9	أ. جمال عبد الرحيم محمد حمد	محاضر ماجستير أكاديمي- جامعة فلسطين التقنية خضوري	ماجستير لغة عربية
10	د. جمال رفيق قشوع	أستاذ مساعد في كلية العلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية-خضوري	دكتوراه اللغة العربية وآدابها - النقد والبلاغة

ملحق (ج)

أداة الدّراسة (البطاقة) بصورتها الأوليّة (المرسلة للتّحكيم)

أداة الدراسة: بطاقة لتحليل محتوى كتب اللغة العربيّة للصف السادس

في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك

حضرة الخبير/ ة (.....) الفاضل/ ة

تحيّة طيّبة وبعد؛

تقوم الباحثة ببناء أداة بحثيّة (بطاقة تحليل) لأطروحتها الدكتوراه حول منشّطات استراتيجيّات الإدراك، صمّمت لتحليل محتوى كتب اللّغة العربيّة الصادرة عن المركز التكنولوجي التربوي والمقرّرة للصف السادس لفلسطيني ال (48) من حيث تضمّنها لأنماط منشّطات استراتيجيّات الإدراك، ومكان هذه المنشّطات في محتوى المنهاج، والشكل التي تظهر عليه، والنظام التعليمي الصادرة عنه، وتكرار ظهورها وفق هذه المحاور ونسبتها المئويّة. لذا يرجى منك التكرّم بتحكيم تصميم بطاقة التحليل فيما إذا كانت وافية للمعلومات المراد تحليلها في المنهاج المدروس وفق أسئلة الدراسة، ووضع ملاحظاتكم القيّمة حولها من تصديق، أو إضافة، أو حذف، أو تعديل (تحت ملاحظات المحكّم) وكتابة الاسم الثلاثي والتوقيع، وإرجاعها لي في غضون خمسة أيام.

مع جزيل الشكر وفائق التقدير

الباحثة

ملحق (د)

شهادة قبول نشر البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: داخلَ الخطِّ الأخضر: دارسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة.

USRIJ

مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة (USRIJ)

ISSN ٢٧٠٤-٢١٧٤

الموضوع: قبول نشر الورقة البحثية

سعادة الباحثات المحترمات : { د. أمنه جميل أبو مخ و بروفيسور. أفنان نظير دروزه}

يسرنا إعلامك بأنة تم قبول نشر بحثك الذي جاء بعنوان:

" مثلثات استراتيجيات الإدراك وأنماطها المتضمّنة في الكتاب الدراسي المقرّر للغة العربية للصف السادس الابتدائي لطلبة فلسطينيي ال (٤٨)

داخل الخطّ الأخضر: دراسة وصفيّة تحليليّة تقييميّة "

بعد أن تم تحكيمه من قبل هيئة التحكيم المعتمدة للنشر في مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة (USRIJ)، وسيتم نشرة

في العدد (التاسع والعشرون) من المجلة وذلك بتاريخ (١٥ \ ٥ \ ٢٠٢٤) .

نود أن نشكرك على النشر مع مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة USRIJ ، مع تطلعنا لمشاركتك نشرك القادم معنا.

دمتم وسلمتم،

مدير التحرير

USRIJ

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

DEGREE OF AVAILABILITY OF COGNITIVE STRATEGIES ACTIVATORS IN THE PRESCRIBED ARABIC LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE SIXTH GRADE OF THE (48) PALESTINIANS STUDENTS WITHIN THE GREEN LINE TERRITORIES: A DESCRIPTIVE ANALYTICAL EVALUATION STUDY AND A FUTURE VISION

By
Amnah Jameel Qasim Abo Mokh

Supervisor
Prof. Afnan N. Darwazeh

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of PhD in Learning and Education, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2024

DEGREE OF AVAILABILITY OF COGNITIVE STRATEGIES ACTIVATORS IN THE PRESCRIBED ARABIC LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE SIXTH GRADE OF THE (48) PALESTINIANS STUDENTS WITHIN THE GREEN LINE TERRITORIES: A DESCRIPTIVE ANALYTICAL EVALUATION STUDY AND A FUTURE VISION

By
Amnah Jameel Qasim Abo Mokh
Supervisor
Prof. Afnan N. Darwazeh

Abstract

This study aims to identify the overall availability of stimuli for perception strategies in the prescribed Arabic language curriculum for sixth-grade students of Palestinian students from 1948 within the Green Line, as well as their patterns, locations, forms of appearance, and the educational system from which they originate.

To achieve this goal, both quantitative and qualitative content analysis are employed, and the content analysis framework included four images depicting the axes of cognitive strategy enhancers and their sub-indicators (the patterns of cognitive strategy enhancers, their placement in the examined text of the curriculum book, the form or template in which they appeared, and the educational system from which they originat).

Results show that cognitive strategy stimulants are present in the first chapter of the studied book at a rate of (53%) and in the second at a rate of (47%). The 'educational questions' pattern ranked first with a percentage of (46%), followed by 'sensory images' at (16%), and then 'introductions and preambles' at (12%); while the presence of the remaining stimulant patterns has varied at very low rates, ranging from (0-6%). Regarding the location of the stimulants in the book's texts, results indicate that those appearing after the text ranked first with a percentage of (40%), followed by those appearing before the text at (36%), and then those appearing during it at (24%). As for the form/template in which the stimulants appeared.

They also indicate that the content presented in a symbolic format ranked first, with a percentage of (63%); followed by the content presented in a visual format, at (26%); then the content presented in multiple formats, which accounted for (10%); while the content presented in an auditory format ranked last, with only (2%).

Regarding the results related to the educational system from which the stimulants are derived, the included stimulants achieved a high percentage of (94%), whereas the separate stimulants had a very low percentage, not exceeding (6%).

Based on these results, it is concluded that the studied book has some deficiencies regarding the stimulants for cognitive strategies, which may result in a shortfall in graduating students with a high level of knowledge and understanding, as well as the acquisition and development of mental skills.

The researcher recommended that textbook authors diversify the types of cognitive strategy stimulants, place them in various locations, present them in different forms, and involve students in their creation, rather than allowing only the author or teacher to decide.

This consideration is crucial for adapting to the variables of the educational environment and achieving the objectives of the educational learning process. It is also suggested leveraging the future vision she proposed to develop the content of the Arabic language book for the sixth grade in particular, as well as the prescribed books for the primary stage within the Green Line in general.

Keywords: Perception strategies, cognitive stimulants for perception strategies, instructional book, content analysis of the instructional book, primary education, Palestinians within the Green Line.