2026 نيسان | مجلة دراسات في الإنسانيات والعلوم التربوية | العدد 13
April 2026 | Journal of Studies in Humanities and Educational Sciences | No. 13
Print ISSN 3006-3256 Online ISSN 3006-3264

أثر مدخل التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية عند طالبات الصف الرابع العلمي

م. د سعاد علي محمد
مديرية تربية القادسية
suaadali607@gmail.com

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر مدخل التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى طالبات الصف الرابع العلمي .ولتحقيق هدف البحث صيغت فرضيتان صفريتان، واعتمدت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة مع الاختبارين القبلي والبعدي، مع ضبط جزئي للمتغيرات الدخيلة.تكوّنت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي، اختيرت بصورة قصدية، ووزعت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغت (30) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغت (30) طالبة. درست المجموعة التجريبية وفق مدخل التلمذة المعرفية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، وقد أعدّت الباحثة اختبارًا لقياس الطلاقة اللغوية تألف بصيغته النهائية من (12) فقرة. وتم التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، أما ثباته فقد بلغ (0.82) مما يدل على درجة ثبات جيدة. كما تم تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني، والذكاء، والاختبار القبلي للطلاقة اللغوية.وبعد تطبيق التجربة، تم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومرتبطتين. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية مدخل التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية :التلمذة المعرفية، الطلاقة اللغوية، الصف الرابع العلمي.

The Effect of Cognitive Apprenticeship Strategy on the Development of Language Fluency Skills among Fourth Grade Scientific Students

Dr. Suad Ali Mohamed
Directorate of Education of Qadisiya
suaadali607@gmail.com

Abstract

This research aims to find out the effect of the cognitive apprenticeship approach on the development of language fluency skills among fourth grade students. To achieve the research objective, two null hypotheses were formulated, and the researcher adopted a quasi-experimental design with two experimental and control groups with pre- and post-tests, with partial control of extraneous variables. The research sample consisted of (60) female students from the fourth grade of science, who were selected intentionally, and were divided into two groups: an experimental group of (30) students, and a control group of (30) female students. The experimental group studied according to the approach of cognitive apprenticeship, while the control group studied in the usual way. The researcher prepared a test to measure language fluency that consisted of (12) paragraphs in its final version. Its apparent validity was verified by presenting it to a group of experts and specialists, while its stability

reached (0.82), which indicates a good degree of stability. Parity was also achieved between the two research groups in the variables of chronological age, intelligence, and the pre-test of language fluency. After applying the experiment, the data were analyzed statistically using the T-test of two independent and related samples. The results showed that there was a statistically significant difference at the level of (0.05) in favor of the experimental group in the post-test, which indicates the effectiveness of the cognitive apprenticeship approach in developing the language fluency skills of female students.

Keywords: Cognitive Apprenticeship, Language Fluency, Fourth Grade Science.

المشكلة:

إنَّ تنمية المهارات اللغوية عند الطلبة، من أكثر الموضوعات التي تجتذب اهتمام المربين والتربويين؛ لأعداد افراد قادرين على استعمال المعرفة النظرية، يفكرون باستقلال، وناقدين فعالين، ومجهزين بمهارات تعينهم على العمل ومتغيرات الحياة، لذا فهم ليسوا بحاجة فقط للمساعدة على رؤية التشبيهات وتمييزها بين سياقات المشاكل وتطبيق المناحي المختلفة للتوصل الى حلول لها، بل هم بحاجة للإرشاد والتوجيه لعمل ذلك.

إنَّ كثير من المدرسين والإدارات التربوية يمارسون حالات سلبية على تدريب العقل لمهارات الطلاقة اللغوية، إذ إنهم يهتمون قبل كلِّ شيءٍ بحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات الجافة من دون تبصيرهم بالكيفية التي بوساطتها تتم عملية التعلم واكتساب الأسس العلمية للمعرفة المختلفة، وإنهم لا يهتمون بالأساليب المستعملة والتلاميذ في التعليم، وبالنتيجة يلتزمون بأنماط محددة من التصرف والتفكير الذي يشجع على الحفظ الآلي أكثر ممّا يشجع على الطلاقة. (الجبوريّ ، 2005 : 4)

ومن الدراسات التي أوضحت ضعف الطلبة في المهارات اللغوية، والتي تضمنتها الطلاقة اللغوية، ومن هذه الدراسات: دراسة(حسين 2025)، (الزويني، 2017) وجدت ضعفا في مهارة الطلاقة اللغوية ، وقد وجدت الباحثة ان ضرورة توظيف أساليب تربوية وانشطة حديثة لرفد العملية التربوية وزيادة مهارات الطلاقة اللغوية، ومن أبرز الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومنها التلمذة المعرفية ، وتتبلور مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: **هل يوجد أثر مدخل التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية عند طالبات الصف الرابع العلمي؟**

أهمية البحث :

إنَّ اللغة لا تقتصر على أنها وسيلة اتصال بين الافراد والشعوب؛ فهي الأداة الفاعلة في سدِّ هذه الفجوة المبهمة ما بين الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية.

واللغة العربية في مقدمة اللغات جميعها، فهي متداولة منذ القدم، محتفظة بروحها الفتية وقدرتها العالية على التعامل وحاجات أهلها في مختلف شؤونهم الفكرية والأدبية والعلمية والاقتصادية لا يعقها عن التعبير الدقيق عائق ولا يحيد بها عن التواصل شيء.(المطلبي، 2011: 5).

فالعربية لغة مرنة طيَّعة، تستطيع استيعاب الحضارة، والتعبير عن مستجدات الأفكار، وهي تفعل ذلك بما أوتيت من وسائل نموٍّ ذاتية، لم تؤتَ غيرها من اللغات، ولعلّ من وسائل النمو المهمة هذه خصيصة (الاشتقاق) التي امتازت بها، فهي لغة اشتقاقية قياسية، ولا شك في أنَّ هذه الخصيصة منحت للغة العربية

وزادتها مرونة، وجعلتها لغة مطاوعة لا تتخلّف عن ترجمة أية فكرة، أو التعبير عن أيّ مبتكر.(سليمان، 2017: 25).

ان تنمية الطلاقة تزيد فاعلية استعمال العقل إلى اقصى طاقاته واقصى مستويات التفكير، وهو التفكير الذي يحدد مهمات متنوعة ومعقدة ومتنوعة في اقل مدة ممكنة، فمهارة الطلاقة يمكن ان تكون ذهنية اقتصادية، أي تتطلب اقل عدد ممكن من العمليات، واقل كمية من المعرفة، وأدنى عدد من الاستراتيجيات، وتحقيق مستوى عالٍ من العمليات الذهنية.(غانم، 2009: 234).

والطلاقة اللغوية من أبرز القدرات العقلية التي ينبغي أنظمة التربوية والعلمية توجيه عناية خاصة لها؛ لتستطيع أداء الدور الموجه لها في مجال التربية والتعليم والتخلي عن السياسات التعليمية القائمة على اكساب المعلومات وتخزينها في عقول المتعلمين، والتوجه نحو تنمية قدرات الطلاقة عند الطلبة، ومادة اللغة العربية الميدان الأعظم لممارسة وتنمية مهارات الطلاقة اللغوية عند الطلبة، وتنمى الطلاقة بإثارة الخيال والقدرات اللفظية المتنوعة، مما يشجع على الطلاقة.(داخل، 2017: 5).

إنَّ التدريب على الطلاقة اللغوية بنحوٍ إيجابي يعطي فوائد كثيرة، ونتائج فعالة، مثل تعويده المشاركة، وتنميته اجتماعيًا، واحترام الآخرين، وتنمية الجرأة، والخيال الواسع، واللغة السليمة.(زايد، 2013: 30).

وتعدّ الطلاقة اللغوية من أدوات اللغة التي تستحق اهتمام المعنيين بتعليم اللغة؛ لأنها هدفًا اساسيًا من اهداف تعليم اللغة في كل مراحل التعليم، ومن بين الأهداف التي تتبناها مدارسنا اليوم، تمكين الطلبة من ممارسة عمليات التفكير بكل انواعه، وعملياته وانماطه من خلال اثارة أفكارهم، وحرية التفكير، واحترام أفكارهم، وبناء على أفكار الآخرين، ومن ثم مناقشة الأفكار وتقييمها، وإعادة النظر فيها في ضوء معايير محددة.(محمد، 2001: 206).

ان طرائق التدريس الحديثة حظيت بأهمية متميزة في العمل التربوي؛ لان الطريقة تساعد على ترسيخ المبادئ العلمية الصحيحة، وتحقيق الهدف للتعليم.(الحسيني، 2003: 247).

ويعد مدخل التلمذة المعرفية احدى المداخل المبنية على النظرية البنائية، ويهدف إلى جعل عمليات التعلّم واضحة أمام الطلبة في اثناء دعم نموهم المعرفي، والوجداني، والاجتماعي، من طريق التسقيل والعمليات الاخرى التي تتبعها، فضلا عن اثارة دافعيتهم للتعلّم، وقدرتهم على تطبيق ما تعلّموه في مواقف الحياة المختلفة، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وزيادة قابليتهم للتعلّم (ابو هدرة، 2011: 136).

إنَّ التلمذة المعرفية تنبثق عن النظرية البنائية وركزت في إنَّ الطالب يبني معارفه ومفاهيمه من محاولاته، لفهم خبراته وجعله نشط يستعمل حواسه المختلفة وتفكيره للبحث عن معنى فيعمل اعادة بناء فهمه للمعرفة والظواهر المختلفة بنحوٍ مستمر كما ظهرت ادلة وحجج جديدة تتناقض مع فهمه الحالي، فالطالب هو من يقوم ببناء حقيقته وتشكيلها ولا يؤمن بوجود حقيقة واحدة، وتوجه الطلبة لاستعمال ما تعلموه في تعميم وتعميق فهم المعرفة المكتسبة.(ربيع وزينب، 2010: 15).

وأشارت دراسة (امين، 2015) الى إنَّ التلمذة المعرفية لها أثر فاعل في تنمية مهارات القراءة الناقدة عند طلاب الجامعة، وتوصلت دراسة (العجيلي، 2018) إلى أهميتها في تنمية التحصيل الدراسي وحب الاستطلاع عند الطلبة، وأيضا أشارت نتائج (دراسة عبد الله، 2019) ان التلمذة المعرفية تؤدي الى تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى الطلبة.

وللمهارات اللغوية الأهمية في دعم الطلاقة اللغوية، وتأثيرها في تعليم الطلبة وخاصة في المرحلة الإعدادية، مما يسهم في تنمية مهاراتهم في الطلاقة اللغوية.(عبد الله، 2019: 55).

وتلخص أهمية البحث:

١. إنَّ اللغة أداة التفكير والابداع .
٢. اللغة العربية سيدة اللغات وعروسها، فيها نزل كتاب الله المُحكم وفيها يختتم على الأمم في اللجنة.
٣. المهارة السرعة والاداء المتميز الذي يستطيع المتعلم ممارستها بكل وسهولة.
٤. مهارات الطلاقة اللغوية هي إحدى المهارات المتضمنة للمهارات الأربع الرئيسة التي ينبغي أن يتدرب عليها الطلبة.

٥. مدخل التلمذة المعرفية كرؤية جديدة من رؤى نظرية التعلّم البنائي؛ لخلق افكار جديدة، وتصميم عدَّة طرائق؛ لحلِّ المشاكل المطروحة.

مرمى البحث: معرفة أثر مدخل التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية عند طالبات الصف الرابع العلمي.

فرضية البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن وفق مدخل التلمذة المعرفية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اختبار الطلاقة اللغوية البعدي.
٢. "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي لمهارات الطلاقة اللغوية".

حدود البحث:

١. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من السنة (2025-2026)م.
٢. الحدود المكانية: المدارس الثانوية والاعدادية النهارية في محافظة القادسية قضاء البدير.
٣. الحدود البشرية: طالبات الصف الرابع العلمي من اعدادية الهدى للبنات.
٤. الحدود الموضوعية: موضوعات المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف الرابع العلمي، مهارات الطلاقة اللغوية وحددتها بقائمة المهارات التي تم اعدادهما؛ لتنمية مهارات الطالبات فيها.

تحديد المصطلحات: التلمذة المعرفية، عرفه كل من:

-**(باركندي**، 2010): "مدخل تربوي في صميم التعلّم الواقعي شبيه بالتلمذة الصناعية، وهو يدعم التعلّم عن طريق تمكين المتعلّم من اكتساب واستعمال أدوات معرفية في مجال أنشطة حقيقية وتتاح له فرصة في بناء المعرفة عوضا عن استقبالها من خلال التدريس، ويكون فيه المتعلّم هو محور العملية التعليمية بينما يؤدي المعلم دور الميسر والمشرف على العملية التعليمية" (باركندي، 2010: 156).

-(**ربيع وزينب،2010**): "إحد المداخل التي تقوم على التعلّم البنائي، تبنى على مهام حقيقية للمتعلّمين في سياق اجتماعي، إذ يتم توجيه الطالب من قبل المدرس أو من شركاء التعلّم، عن طريق التفاعل فيما بينهم؛ وبمساعدة المدرس الذي يوجههم، ويقدم لهم النصح والتلميحات لحل المشاكل التعليمية التي تواجههم" (ربيع وزينب، 2010: 62).

-(**أحمد**،2014): "مدخل يعتمد الممارسة والأداء، ويعتمد ايضا على فكرة المحاكاة نفسها، ويتم عن طريقها تعلّم الطلبة بالمساعدة والإرشاد، والتوجيه من قبل المدرس" (أحمد،2014: 6).

-(**Farzaneh & et**): "نهج للتعلّم الاجتماعي البنائي يهدف إلى مساعدة المتعلّمين ليصبحوا خبراء في حل المشاكل وفق خطوات ست متمثلة بالنمذجة والتدريب والتعبير والتقالات والتفكير والاكتشاف" (Farzaneh & et al , 2015 : 6).

التعريف النظري لمدخل التلمذة المعرفية: مدخل تربوي تعليمي تعلّمي يبني على فلسفة النظرية البنائية، وهو يقدم خطوات عملية لتطبيق النظرية المعرفية الواقعية، ويجعل من المتعلّم نشطا، متفاعلا، اجتماعيا، تحت اشراف المدرس الذي يؤدي دور الموجه والمرشد؛ واختصار وقت وجهد التعلّم.

التعريف الاجرائي لمدخل التلمذة المعرفية: مجموعة من الفنيات التعليمية التي تتضمن (النمذجة والتدريب والسقالات والتعبير والتأمل والاكتشاف) المرنة الاستعمال، والتي يمكن من طريقها نمذجة المواقف التعليمية والتدريب عليها مع وجود الدعم الملائم والتأمل بوساطة المقارنة والتوضيح والتفسير، والاستكشاف من طريق عمل الطلبة في مجموعات تشاركية تفاعلية ضمن مهمات حقيقية لتطبيق ما تعلّموه في مواقف اخرى جديدة.

المهارة اصطلاحًا: عرَّفها كل من:

أ. البجة: " نشاط عضويّ، إراديّ مرتبط باليد أو اللسانِ أو العينِ أو الإذن". (البجة ، 2005 : 18)
ب. غريب: " هدف من أهداف التعليم ، يشمل كفايات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف الإتقان" (غريب ، 2006 : 482).
ت. زاير وسماء: "السهولة والدقة والسرعة والحذاقة في إتمام عملٍ ما أو موقف قد وجه إلى الفرد".

الطلاقة اصطلاحا: عرفها كل من

أ. سرايا: " القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، والاستجابات البديلة من المعلومات المختزنة في الذاكرة (رموز- أشكال – كلمات...) التي تمثل فيها بعض الشروط الخاصة في مدة زمنية محددة". (سرايا، 2007: 164)

ب. غانم: " إعطاء أكثر من حل للمشكلة في وحدة زمنية معينة". (غانم، 2009: 216)

ت. أبو جادو ومحمد: " القدرة على إنشاء وتوليد عدد كبير من الأفكار والحلول للمشكلات، وتؤدي إلى الفهم الجيد للمعلومات التي يتعلمها الفرد، وتتميز بإنتاج عدد كبير من الأفكار والتصورات في مدة زمنية محددة. (أبو جادو، ومحمد، 2011)

الطلاقة اللغوية نظريًا: مجموعة المهارات المترابطة بالمهارات اللغوية، التي تجعل المتعلم أكثر نتاجًا للألفاظ، والتعبير في مدد زمنية محددة، وتزيد من قدراته العقلية، معتمدًا على ذاته.

الطلاقة اللغوية اجرائيًا: مدى تنمية مهارات (التعبير، واللفظية، والاشكال، والارتباطية، والفكرية) التي يمتلكها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بتأثير متغير المستقل.

الإطار النظري: مدخل التلمذة المعرفية

انَّ مدخل التلمذة المعرفيّة مدخلا تعليميا تعلميا يساعد المتعلمين على حلّ المشكلات من طريق النمذجة، وكيفية تعامل المدرس مع الموقف التعليميّ، مما يكسبهم القدرة على التعامل مع المواقف المشابهة بالاستعانة بالخبرات الناتجة من عمليات الملاحظة. (Liu & Tzu , 2005 :137)

وقد أثبت مدخل التلمذة المعرفيّة فاعليته من طريق ترسيخه لمبدأ محورية المتعلم في اكتساب المعرفة والمهارة، والانتقال بالمتعلم من مرحلة الفهم الى مرحلة التطبيق في مواقف الحياة المختلفة، والاهتمام بالجانب العملي الذي يؤدي الى تطوير المهارات العقلية والمعرفيّة، والتركيز في ممارسة المتعلم للعمل بيديه، والتدريب على الجوانب العملية والمهارية، وتصميم بيئات التعلّم الفعالة.(Sue Berrman, 2012: 2)

إنَّ الهدف الأساس لمدخل التلمذة المعرفيّة هو إنتاج متعلمين يمتلكون قدرات أدائية، إذ يتم تشجيع المتعلمين على تشكيل أفكارهم، ومساعدتهم على أن يصبحوا أكثر وعيا وتفاعلا في أثناء اندماجهم بالأنشطة التعليميّة، فهو يسمح للمتعلمين أن يرتبطوا بالأنشطة والمعرفة وثقافة المجتمع (الشوبكي، 2001: 20).

إنَّ مدخل التلمذة المعرفيّة يسعى إلى إشراك المتعلمين في أنشطة حقيقية Authentic ، لذا فقد يفسر مدخل التلمذة بوصفه تعلما سياقي أو تعلما موقفي، كما يوصف المجتمع الذي تتم فيه عملية التلمذة المعرفيّة بمجتمع الممارسة.

ومبادئ التعلم تتجلى في إن المعرفة تحتاج في تقديمها إلى مشاركة المتعلم، وسياق حقيقي، أي تحتاج إلى الإعدادات والتطبيقات التي تتضمن تلك المعرفة ، وإن حدوث التعلّم يتطلب وجود تفاعل اجتماعي وتعاوني.

إنَّ النظرة إلى التعلّم كعملية معرفية اجتماعية نشطة، تبنتها النظرية البنائيّة بتوجهاتها الفكرية المختلفة من إنَّ المعنى بُنيَ ذاتيا من الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المدرس الى المتعلم، وبالنتيجة يتشكّل المعنى في داخل عقل المتعلم نتيجة تفاعل حواسه مع المعلومات الخارجية، وتشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليا، والبنى المعرفيّة المتكونة عند المتعلم تقاوم التغيير بنحوٍ كبير، إذ يتمسك المتعلم بما لديه من معرفة، مع أنها قد تكون خاطئة، لأنها تقدم له تفسيرات مقنعة له، ومن هنا يتضح دور المدرس من طريق تقديم التجارب والأنشطة التي تؤكد صحة معطيات الخبرة ونبذ الفهم الخاطئ إنَّ كان موجودا عند المتعلم. (زيتون، 2007: 113)

ويظهر انه مدخل تم اختباره عبر الثقافات من اجل اكتساب المهارات الملاحظة بشكل واضح ومرئي، والهدف في التلمذة التقليدية هي خطوات إجرائية لتأدية مهمة محددة في حين في التلمذة المعرفيّة لا نكتفي بالبحث عن معرفة فقط، وإنما نؤكد كيف تستعمل الاستراتيجيات لتأدية المهمة، وهنا يقوم المدرسون بالخبرة اللفظية لجعل تفكيرهم واضحا. (Collins, et al, 1993, 327)

ويؤدي المدرس دور مدرب وموجه، مشجع على الاستفسار والتساؤل الذاتي، و الاندماج في مجموعات تعاونية، و مجهز لأوراق العمل وفق خطوات الدرس فضلًا عن كونه مصمم للأنشطة الصفية، امّا دور المتعلم في مدخل التلمذة المعرفيّة؛ متفاعل ومشارك في إدارة التعلّم وتقويمه، ومطبق ومعمم للنتائج في مواقف جديدة، ومفسر للعلاقات بين المفاهيم بناء على النتائج،ومدون للملاحظات والنتائج التي حصل عليها. (jonassn, 2004: 327)

مميزات مدخل التلمذة المعرفيّة ومآخذه:

١. يعزز من حماس الطلبة للتعلم، لما فيه من تطبيقات عملية.
٢. يحدث تغيرات كثيرة ذات معنى في أفكار الطلبة ومفاهيمهم، مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للتعلم بنحوٍ أفضل. (Maybin, Mercer & Stierer, 1992: 4)
٣. يوسع المفهوم الجديد عند الطلبة من طريق تطبيقه في مواقف جديدة من حياتهم اليومية.
٤. يزيد من مهاراتهم وقدراتهم على التعلّم الذاتي وحل المشكلات والوصول إلى مرحلة يشعرون فيها أن التعلّم أصبح ذو معنى وليس مجرد حفظ للمعلومات واستظهار لها.
٥. يعطي الفرصة للطلبة للملاحظة والمشاركة والابتكار بنحوٍ تعاوني.
٦. يساعد الطلبة على الاحتفاظ بمعرفتهم بنحوٍ افضل (Brill,etal,2009: 5).
٧. يعمل على زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.
٨. يحفز الدافعية عند المتعلم وتنمي الابداع والابتكار لديه.

٩. يشجع حب الاستطلاع والبحث. (احمد، 2014 : 9)

خصائص مدخل التلمذة المعرفيّة:

1- التعلّم في هذا المدخل ضمن مهمات حقيقية ممثلة للأهداف المراد تحقيقها.

2- يتم تنفيذ المهمات التعليميّة ضمن مجتمع تعلمي تعاوني.

3- المهمات التي يكلف بها الطلبة محفزة لهم؛ لقيمتها المرتبطة بالعالم الواقعي.

(Brill .J. Kim, Galloway, 2009: 32)

أبعاد التعلّم لمدخل التلمذة المعرفيّة ومبادؤه:

1- **المحتوى**: ويعني مضامين التعليم أي المعرفة الحقيقية فضلا عن معرفة محتوى الكتب،إلى أربعة أنواع من المعرفة ، وهي: المعرفة بالمجال ، واستراتيجيات المعالجة، واستراتيجيات الضبط ، واستراتيجيات التعلّم. (Collins et al., 1992)

2- **طرائق التدريس**: ينبغي أن تعطي الطلبة الفرصة للملاحظة والاندماج والاختراع، أو اكتشاف استراتيجيات الخبراء ضمن السياق، فالمدرسون يدربون بتوفير التلميحات والتغذية الراجعة والمذكرات، ويزودون بالتسقيل الداعم للطلبة في أثناء تعليمهم كيفية تنفيذ المهمات ويتم تقليلها تدريجيا وتسليم التحكم في عملية التعلّم للطلبة، وينبغي أن تمنح طرائق التدريس للطلبة فرصة الملاحظة والمشاركة واساليب متنوعة تشجعهم على حب الاستطلاع، والاستكشاف، والاستقلالية بنحوٍ منظم، عن طريق التدريب الذي يقوم به المدرس، وتقديم التلميحات، وتقديم الدعم للطلبة (التسقيل) في اثناء التعلّم للمهمات الموكلة اليهم.

3- **تسلسل التدريس**: وتشير إلى أن التعلّم يجب أن يقدم بحيث يبني المتعلم المهارات المتعددة المطلوبة في ممارسات الخبراء، ويكتشف شروط تطبيقها، وهذا يتطلب تسلسل تعقد المهمات، وتنويع مواقف حل المشكلات باستمرار، وتسقيل التعلّم حتى يطور الطلبة إحساسا بالموضوع قبل الوصول إلى التفاصيل، وهي تعني تنظيم التعلّم على وفق مراحل، بحيث يبني المتعلم المهارات المتعددة اللازمة للتعلم، ويكتشف الظروف التي تنطبق عليها، وهذا يتطلب سلسلة من المهام والمواقف اللازمة لحل المشكلات التعليميّة، والتدرج في التعلّم ليتعرف الطلبة على مجالات التعلّم بنحوٍ عام قبل الدخول في التفاصيل.

4- **مجتمع التدريس**: المقصود هنا أن تقوم بيئات التعلّم باستنساخ الخصائص التقنية والاجتماعية والدوافع والوقت، إذ سيتم استعمال ما تم تعلمه فيها، ويتم فقط من طريق معرفة الموضوع المطروح ضمن السياق الذي سيتعلم من طريق ه الطلبة متى وأين وكيف سيتم تطبيق المعرفة على المواقف الأخرى، وينبغي لبيئة التعلّم على وفق مدخل التلمذة المعرفيّة، تجسيد مواقف التعلّم الحقيقية، اذ يتعلم الطلبة متى؟ وأين؟ وكيف؟ تطبق المعرفة في مواقف جديدة، ولهذا يدعو هذا المدخل الطلبة للعمل معا لحل المشكلات، وانجاز المهمات (ياركندي، 2010: 146-147).

مراحل مدخل التلمذة المعرفيّة:

1- **النمذجة**: وهي المرحلة الأولى ، وفيها يبدأ المدرس بعرض العمليات والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ المهمات التعليميّة، واسباب استعمالها وعمليات التفكير المتضمنة في الاداء المثالي، بوساطة التفكير بصوت عالٍ، اذ يسمح التفكير صوت عالي للطلبة ببناء نموذج مفاهيمي، واكتساب مجموعة كاملة من المهارات المعرفيّة بالملاحظة، لأداء المهارة بنحوٍها الصحيح، ويعمل المدرس، أو الطلبة المؤهلون

كنماذج للمعرفة (Coilin's, 1991:38)؛ لأن معظم مهمات حل المشكلة في الإطار العملي للتلمذة المعرفيّة يتم تقديمها عقلية؛ لذا يلزم تقديم توضيح مفصل لقرارات حل المشكلة ، والأسباب وراء اتخاذها (أبو هدرة، 2011: 138)، ومن العوامل المهمة في نجاح التلمذة اعطاء الطلبة انموذجا مفاهيما في اثناء تعليم المهارات؛ لأن الأنموذج يزود المتعلمين بالمنظم المتقدم في محاولاتهم الأولية لتنفيذ مهارة معقدة وبالنتيجة يسمح لهم بالتركيز على التنفيذ.

2-**التسقيل**: في هذه المرحلة يبدأ المدرس، أو الطالب المؤهل، بتقديم المساعدة التي يحتاج اليها الطلبة بنحوٍ وقتي، ويتم تقليل مستوى المساعدة وفقا لمستوى التقدم، بقصد اكسابهم عدد من القدرات، والمهارات التي تمكنهم، وتؤهلهم لمواصلة بقية تعلمهم بنحوٍ تعاوني، أو فردي بحسب ما يقتضي الموقف التعليميّ (Collins, 1991: 38)، ويشير (ابو هدرة 2011) إلى أن التسقيل يزود المتعلمين بالدعم ذي المستوى الملائم، والوقت الملائم، ويكون هذا الدعم بنحوٍ مباشر من المدرس، أو على نحو مقترحات وتوجيهات، وعندما يتمكن الطلبة من العمل بمفردهم، فأن الدعم يخفف، أو يعطي المدرس الطلبة مهمات اكثر صعوبة، وأن يقدم لهم الدعم في اثناء عملهم في مواقف حقيقية (أبو هدرة، 2011: 138).

3- **التأمل**:ويعطى للطلبة الفرصة لمراجعة جهودهم المبذولة لإكمال المهمة التعليميّة، وتحليل أدائهم بمقارنته بأداء النموذج سواء المدرس، أم الطالب المؤهل لهذا الدور، وفي نهاية المطاف هو وقت الطالب؛ لتحليل ما تعلمه، وكيف يمكن تحسينه ابوهدرة، 2008: 138) (ياركندي، 2010: 148)، ويشجع المدرس طلبته على القيام بهذه الخطوة، ومقارنة كفاياتهم بكفاية المدرس، ورؤية كيف تحسين عملهم (Brill, et al, 2009: 15).

4- **التوضيح والتلفظ أو التعبير**: ويتمثل في الطريقة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على معرفتهم بالعملية المعرفيّة والتلفظ بها، وطريقة تفكيرهم، في حل المشكلات التعليميّة، ويقدمون اسباب ومبررات اتخاذهم القرارات حول الاستراتيجيات التي يستعملونها بالتشارك في وجهات النظر والتعاون، ويعبرون بوضوح عن نتائج تعلمهم، ومعارفهم، وابعاد عملية حل المشكلات التي تواجههم؛ وبذلك يستطيعون تعميم، وتطبيق ما تعلموه وفهموه في مواقف جديدة، ويتم التعبير عن ذلك بطرائق متعددة، كالتوضيح، والعرض، والمناقشة، وكتابة التقارير، وتقديم النتائج، والدفاع عن الأفكار التي اكتسبوها في بيئة التعلّم ، وتعبير الطالب عما تعلمه، يجعل التعلّم واضحة لدى اعضاء الجماعة في جو اجتماعي - تفاعلي؛ لتنقية الفهم وتعميقه، وتتاح الفرصة لنسج التعبير في خبرة التعلّم (ربيع وزينب، 2010: 73) (البيطار، 2014: 189).

5- **التدريب**: ويتضمن ملاحظة الطلبة في أثناء التدريب ومحاولاتهم لإكمال المهمات المكلفين بها، وتقديم التلميحات، والمساعدات، والتغذية الراجعة، والعبارات التذكيرية حين الحاجة، والمهمات الجديدة التي تهدف إلى جعل ادائهم قريب من اداء المدرس، أو الخبير، ويساعد التدريب على لفت انتباه الطلبة إلى جوانب سابقة من المهمات التعليميّة، قد يكونوا غفلوا عنها، أو لم يلتفتوا اليها، ويقوم المدرس في هذه المرحلة بتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع المواد والأدوات، ويراقب مجاميعهم وهم يؤدون، تحت اشرافه ويحثهم تسجيل الملاحظات، ويساعدهم على أداء عملهم التعاوني بالشكل المطلوب، مع ترك مساحة لهم بالاستكشاف (ربيع وزينب، 2010: 73) (السعدي، 2015: 53).

6- الاستكشاف: وهي الخطوة الأخيرة التي يستكشف فيها الطالب الصيغ النهائية للقوانين بنحوها النهائي، ففي هذه المرحلة يتم تشجيع الطلبة على قيامهم باكتشاف عمليات حل المشكلات، والبحث والتقصي، ويشمل تحديد اهدافهم، والحصول على المعرفة بأنفسهم لتحقيقها، ويكون تقديم المساعدة من المدرس بنحوٍ محدود، ويكتشف المتعلم المعلومات بنفسه مما يجعله متحكمة في عملية التعلّم (ربيع وزينب، 2010: 74).

و تكون مشاركة الطلبة في بيئة التلمذة المعرفيّة من طريق: الإبانة، والتأمل، والاستكشاف، واستراتيجيات التعلّم ، والتعاون، وعلى ما يأتي:

- الإبانة: جعل الطلبة يفكرون بتصرفاتهم، وإعطاء الأسباب وراء قراراتهم واستراتيجيات هم بحيث يجعلون معرفتهم الكامنة أكثر وضوحا، ومنها التفكير بصوت عالٍ، فإذا تم توضيح معرفة المتعلم الكامنة فإن هذه المعرفة يمكن استعمالها لحل المشكلات الأخرى.

– التأمل: جعل الطلبة يراجعون جهودهم المبذولة لإكمال المهمة وتحليل أدائهم، ويفترض أن يمكن ذلك الطلبة من مقارنة عملياتهم لحل المشكلة بتلك التي يمتلكها الخبير سواء أكان معلما أم زميلا أخرا أم نموذجا داخليا لدى الطالب.

- الاستكشاف: تشجيع الطلبة على تجربة استراتيجيات وفرضيات مختلفة وملاحظة أثرها. وفي هذا ادعى كولنز (Collins, 1992) بأنه من طريق الاستكشاف، يتعلم الطلبة كيف يضعون أهدافة قابلة للتحقيق ويعملون على تحقيقها، ويتعلمون كيف يضعون ويختبرون الفرض

يات ويبحثون عن المعرفة باستقلالية.

- استراتيجيات التعلّم: وجود خلفية واضحة عند الطلبة عن أنظمة التعليم، يمكنهم من تكوين معرفة محددة باستراتيجيات التعلّم وكيفية تطبيقها من مثل: وضع الأهداف، وإدارة الوقت، والعمل الجماعي، وجميع هذه الاستراتيجيات لأزمة في بيئة التلمذة المعرفيّة.

– التعاون: تبني بيئة التلمذة المعرفيّة على ثلاثة أعمدة يشكل تعاونها أمرا ضرورية لتحقيق الأهداف وتشمل: التعاون بين فرق الطلبة، وتعاون المدرس مع الطلبة، والمستفيد من النتائج؛ وهذا يمكن الطلبة من تشكيل مجموعات استشارية وهمية لتقديم المساعدة. (ربيع وزينب، 2010: 74).

الطلاقة اللغوية:

يرتبط مفهوم الطلاقة اللغوية بقدرات العقل والنتاجات التي تزيد من فاعلية الفرد، ولهذا المصطلح مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان؛ لأن اللغة هي وسيلة الاتصال بين الفرد والمجتمع، وهي الوظيفة التي يتميز بها الإنسان من غيره من سائر الكائنات، وهذا النوع من الطلاقة المرتبط بالقدرة العقلية التي تستنتج من أساليب النشاط العقلي القابلة للقياس، وتختلف هذه الطلاقة باختلاف قدرات الإنسان بحسب استعداده العقلي، إذ يهتم بالوضع الراهن، بينما يظهر الاستعداد إلى المستقبل، والقدرة تدل على مقدار ما لدى الفرد من إمكانيات في الوقت الحاضر، وتمكنه من القيام بالعمل (الخضري، 2010: 290)، والطلاقة اللفظية تجمع ما بين الاستعداد والقدرة العقلية التي تمكن الفرد من النتاج المستمر والوافر في الوقت نفسه.

والطلاقة تدلُّ على نمو التفكير، وسرعة تدفق الاستجابات والأفكار الجيدة وتداعيها، وتعتمد الطلاقة على أساس عدم العجز، والتحرر من القيود والعوائق التي تعيق حركة التفكير، وعندما يتحرر العقل من القيود، ويخلص نفسه من أيّ حاجز يكون مفروضًا عليه ، وينطلق بخياله محلقاً في آفاق غير مطروحة من قبل، وعندئذ تتدفق الأفكار والصور والتكوينات بطريقة تدلُّ على تحرر الخيال، وإنّ الفاعلية الذهنية قد تجاوزت الحدود المعوقة، والسدود المطوقة، والحواجز المغلقة. (حنورة، 1997: 652)
تتميز الطلاقة بإنتاجها الوفير من الأفكار والبدائل والحلول للمشكلات او الاستعمالات، والصور الذهنية عند الاستجابة لمثير او سؤال محدد.(نوفل ومحمد، 2011: 95).

نوفل، محمد بكر، ومحمد قاسم سعيفان(2011): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ان الطلاقة اللغوية تفيد في توسيع دلالات الكلمات الجديدة عليه، فكلما اعطى الطالب دلالات متعددة للكلمات، دل على ثراء معارفه السابقة، في حين ان العجز عن معنى الكلمات يعدّ دليلا على ضيق معرفته بها، وثراء مفرداته وقدرته على الفهم تعني شبكة ثرية معقدة من المعاني والأفكار المترابطة.(عصر، 1999: 151).

ومهارة الطلاقة من مهارات التفكير الإبداعي، يتعلم من خلالها استعمال التجربة والاكتشاف وتطبيق طرح الأسئلة وتعديل الأفكار، فاذا توقع المعلمون من الطلبة ان يفكروا بطريقة إبداعية فان عليهم ان يعطوهم الحرية للتقصي والبحث والتأمل من غير خوف من الوقوع في الإجابات الخاطئة او غير المتزنة، كما ينبغي التخطيط الدقيق لعمليات التفكير الإبداعي والأنشطة الإبداعية كجزء من الحصص المدرسية والأنشطة التعليمية، وهذا يزيد من مقدار تحصيلهم، ويؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية عديدة لديهم.(سعادة، 2009: 56).

فالطلاقة اللغوية ترشدنا إلى الأصول والثوابت في توخي المعاني الدقيقة والأساليب الملائمة، وتساعدنا في معرفة الأفكار والرؤى والدلالات الضمنية في النصوص والامثلة، ومن ثم حسن استعمالها وتمثلها سلوكًا لغويًا سليمًا.(مارون، 2007: 8).

ان الطلاقة اللغوية هي انتاج اللغة وفهمها، وتركيزه على التفكير الإبداعي في استعمال اللغة التي عندهم وقدرة المتكلم والمستمع على انتاج العديد من الجمل التي لا يحدّها عدد والتي لم يسمعها او ينطق بها من قبل.(يوسف، 1990: 56).

للطلاقة اللغوية مكانة متميزة في التنظيم العقلي للإنسان؛ لأنها وسيلة الاتصال بين افراد المجتمع وهي الوظيفة التي يتميز بها من غيره من الكائنات الحية.(الخضري، 2008: 291).

ان الطلاقة تعد فهما لروح اللغة، واحساسًا بجمال المعنى، وانسجام الأداء واثراء الإحساس في تذوق النصوص ونقدها، وطرائق التدريس الملائمة من عوامل نجاح المدرسة في تنمية المهارات اللغوية ومنها الطلاقة اللغوية.(القنيبي، 2008: 85).

إنَّ الطلاقة اللغوية تعني فهم روح اللغة والاحساس بمعناها والانسجام بالأداء والاثراء للأحاسيس في تذوق النصوص، فالأداء لا يتحقق الا لمن كان عارفا متمرسًا بالأساليب الدقيقة في كل فروع اللغة.(القنيبي، 2008: 85).

مهارات الطلاقة اللغوية:

* **طلاقة التداعي (الارتباطية) والفهم اللفظي**: قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من الكلمات التي ترتبط بكلمة معينة، أو تتوافر عليه شروط محددة من حيث المعنى، وتقيس قدرة المفحوص على فهم معاني الكلمات، وإنتاج أو كتابة أكبر عددٍ من المترادفات لمجموعة من الكلمات المعطاة، وأن يعطي المفحوص الكلمة التي ترتبط بكلمتين معينتين، وتتمثل طلاقة الأفكار أهمية خاصة عند الكتَّاب والشعراء والأدباء، عندما يختارون كلمات معينة للتعبير عن معنى معين في أذهانهم، ومنها: (اعطاء اكبر عدد من المترادفات، إعطاء معاني للأشياء) .

* **الطلاقة اللفظية والكلمات والرموز**: أحد العوامل اللفظية، ويختص هذا العامل بسرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات في زمن محدد، وقد حدده بأنه يظهر عندما يُطلب من المفحوص أن يفكر في كلمات منفصلة بسرعة، ويقاس بوساطة إنتاج كلمات على وفق شروط معينة، ومنها: (اختبار إنتاج الكلمات، واختبار الاضداد، واختبار المقارنات).

* **الطلاقة التعبيرية**: تعبر عن إنتاج منظومات المعاني، ويشير هذا النوع من الطلاقة إلى إنتاج أكبر عدد من منظومات الأفكار من طريق ما هو معروف أو معطى من وحدات الأفكار، ومنها: (تراكيب الكلمات، وصياغة الافكار في صورة لفظية).

* **الطلاقة الفكرية**: وتتمثل بإنتاج العديد من الأفكار، والاستجابات الملائمة في المعنى لفكرة ما في زمن محدد، ومن الاختبارات التي تقيس هذا النوع من الطلاقة: (اختبار إعطاء العنوانات، واختبار الاستخدامات، واختبار ذكر الأشياء، اختبار المترتبات).

* **طلاقة الاشكال**: وقد سُميت وحدات الأشكال، وفيها يعطي المفحوص أشكالا ويطلب منه أضافةً؛ لتكوين الأشكال وإتمامها، أو تغير ملامحها، ومن أشهر الاختبارات التي تقيسها اختبار أعواد الثقاب، إذ يتطلب من المفحوص استبعاد عدد من العيدان، للحصول على عددٍ من المربعات من العيدان المتبقية، وكذلك اختبار الدائرة، إذ يعطي مفحوص رسم دائرة ، أو خطوط متوازية، أو خطوط منقطعة، ثم يطلب منه أن يضيف إليها إضافات لتكوين رسوم لأشكال حقيقية متعددة، ومنها: (القدرة العددية، والفهم اللفظي، والقدرة المكانية، والاستدلالية). (سرايا،2007: 165)، (الخضري، 2010: 294)، (أبو جادو، ومحمد، 2011: 159-160)

موازنة الدراسات السابقة

١. دراسات تناولت مدخل التلمذة المعرفية

اسم الباحث	الطائي، 2019	كاظم، 2019	ال يحيى 2024	حسين 2026
مكان الدراسة	العراق	العراق	السعودية	العراق
منهج البحث	تجريبي	تجريبي	تجريبي	تجريبي
مرمى الدراسة	أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط وذكاءهم الاجتماعي	أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.	أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي	أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في التحصيل الدراسي والتفكير العلمي لدى تلاميذ الخامس الابتدائي في مادة العلوم
المرحلة الدراسية	المتوسطة	المتوسطة	ثانوي	ابتدائي
عدد وجنس العينة	59 طالب ذكور	62 طالبة اناث	74 اناث	64 تلميذ ذكور
تكافؤ افراد العينة	العمر الزمني، تحصيل الإباء والامهات	العمر الزمني، درجات العام السابق، اختبار	العمر الزمني، اختبار التحصيل، اختبار التفكير الناقد قبلي، تحصيل الإباء	العمر الزمني، اختبار قبلي، تحصيل الإباء والامهات التحصيل

		الذكاء.	والامهات	السابق
الأداة المستعملة في الدراسة	اختبار تحصيلي مقياس الذكاء الاجتماعي	اختبار تحصيلي	اختبار قبلي وبعدي تحصيل وتفكير ناقد	اختبار تحصيل واختبار للتفكير العلمي
أبرز الوسائل الاحصائية	الحقيبة الإحصائية	الاختبار التائي، معامل الصعوبة والتمييز	الحقيبة الإحصائية	الحقيبة الإحصائية
أبرز النتائج	وجود فرق دال إحصائيًا بعد تطبيق التجربة لصالح التجريبية	وجود فرق دال إحصائيًا بعد تطبيق التجربة لصالح التجريبية	وجود فرق دال إحصائيًا بعد تطبيق التجربة	تفوق التجريبية على الضابطة

٢. **دراسات تناولت مهارة الطلاقة اللفظية**

اسم الباحث	العيسوي 2005	الحميدان 2013	جقماجقي، 2019	حمود 2024
مكان الدراسة	الامارات	العراق	العراق	العراق
منهج البحث	وصفي تجريبي	تجريبي	تجريبي	وصفي تجريبي
مرمى الدراسة	أثر استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية، وعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من تلميذات الحلقة الثانية	أثر استراتيجية التدريس التبادلي في فهم طلاب الصف الرابع الادبي لمقروء مادة المطالعة وتنمية طلاقتهم اللغوية.	أثر استراتيجية قائمة على التخيل الموجه وإثرها في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية الإبداعية لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي	فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التلفظ في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتواصل لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي
المرحلة الدراسية	الابتدائية	اعدادية	اعدادية	اعدادية
عدد وجنس العينة	26 تلميذة اناث	57 طالب ذكور	49 اناث	82 طالب ذكور
تكافؤ افراد العينة	العمر الزمني، اختبار قبلي، تحصيل الإباء والامهات	العمر الزمني، اختبار قبلي، تحصيل الإباء والامهات	العمر الزمني، اختبار قبلي، تحصيل الإباء والامهات	العمر الزمني، اختبار قبلي، تحصيل الإباء والامهات اختبار التواصل القبلي

الأداة المستعملة في الدراسة	مقياسا لتقييم القدرة على حل المشكلات بناه الباحثون بأنفسهم	اختبار قبلي وبعدي للطلاقة اللغوية	اختبار الطلاقة قبلي وبعدي	اختبار قبلي وبعدي للطلاقة اللغوية، اختبار مهارات التواصل
أبرز الوسائل الاحصائية	الحقيبة الإحصائية تحليل التباين	التائي ومربع كاي	الحقيبة الإحصائية	الحقيبة الإحصائية
أبرز النتائج	وجود فرق دال إحصائيًا بعد تطبيق التجربة لصالح التجريبية	وجود فرق دال إحصائيًا بعد تطبيق التجربة لصالح التجريبية	وجود فرق دال إحصائيًا بعد تطبيق التجربة لصالح التجريبية	وجود فرق دال إحصائيًا بعد تطبيق التجربة لصالح التجريبية

مؤشرات الدراسات السابقة

تباينت الدراسات في المحورين التلمذة المعرفية والطلاقة اللغوية؛ في هدف الدراسة، واتفقت في منهج الدراسة الوصفي او شبه التجريبي، واختلفت في مكان الدراسة، وتباينت في عدد العينة، وجنس العينة، والمرحلة الدراسية، واداة الدراسة واستعملت اغلبها أدوات الإحصائية مثل الاختبار التائي للمستقلتين والمترابطتين، ومربع كاي، ومعامل الصعوبة والتمييز، وكرونباخ، اما النتائج فكانت إيجابية لصالح المستقل.

إجراء البحث ومنهجيته:يضم هذا الفصل وصفًا مفصلًا للإجراءات المتبعة من الباحثة في تنفيذ هذا البحث، وسيعرض في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها، للتثبت من مرمى البحث وفرضيته، معتمدًا في استعمال بعض إجراءاتها على الدراسات السابقة والادبيات المصادر المتنوعة التي اتفقت مع إجراءات البحث .

منهج البحث : إنَّ اختيار المنهج الملائم لتحقيق اهداف البحث يعدّ خطوة أساسية، وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبيّ، إذ إنّ البحوث التجريبية لا تقتصر على الوصف الكمي للظاهرة، بل تتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقات السببية من خلال التحكم في المتغيرات ومعالجتها تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، ويتميز هذا المنهج بقدرته على ضبط العوامل المؤثرة في الظاهرة موضوع الدراسة والسيطرة عليها.(الجبوري، 2012: 194)
ويُعرَّف المنهج شبه التجريبي بأنه تغيير مقصود ومضبوط في الشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الناتجة عنه وتفسيرها (قنديلجي، 2012: 148).

التصميم التجريبيّ : التصميم التجريبي هو الخطة التي يضعها الباحث لتنفيذ تجربته والإجابة عن تساؤلات البحث، متضمنًا الإجراءات التي تحدد كيفية تنفيذ الدراسة (الجادري ويعقوب، 2009: 249).

وقد اعتمدت الباحثة تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، وهو من تصاميم الضبط الجزئي.وكما بالشكل(1):

شكل (1) التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	اختبار الطلاقة	التلمذة المعرفية	مهارات الطلاقة اللفظية	اختبار الطلاقة

	القبلي			البعدي
الضابطة		ـــــ		

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع العلمي في مدارس البنات الاعدادية التابعة لمحافظة القادسية/ قضاء البدير. وقد اختارت الباحثة قصديًا إعدادية الهدى للبنات، وتم اختيار شعبتين دراسيتين عشوائيًا لتكون شعبة (أ) المجموعة التجريبية (30 طالبة) ، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة(30) طالبة)، ليصبح مجموع العينة (60) طالبة، بعد استبعاد الطالبات الراسبات.

تكافؤ مجموعتي البحث:

لضمان تكافؤ مجموعتي البحث قبل بدء التجربة، تم إجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات:

1. العمر الزمني: بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (196.65) شهرًا، والتجريبية (197.13) شهرًا.وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.13) وهي أقل من الجدولية (≈2.00) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (58)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا، وبالتالي تكافؤ المجموعتين.
2. **اختبار مستوى الذكاء:** اعتمدت الباحثة اختبار رأفن المقنن للبيئة العراقية لقياس مستوى الذكاء لدى طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (88.1)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (84.5). وللتحقق من دلالة الفرق بين المجموعتين، استُعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، القيمة التائية (1.34) = (2.01≈) >عند حرية 58، فالفرق غير دال احصائيًا.
3. **الاختبار القبلي للطلاقة اللغوية :** طبّقت الباحثة اختبار الطلاقة اللغوية على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الأربعاء الموافق 2025/10/8 ، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا، بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (68.3)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (67.4). وللتحقق من دلالة الفرق بين المجموعتين، استُعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.156)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (≈ 2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58)، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيًا، وبذلك تُعد المجموعتان متكافئتين في متغير الطلاقة اللغوية.

٤. **المستوى التعليمي للآباء**: استعملت مربع كاي، وبعد دمج الفئات لضمان عدم انخفاض التكرار عن(5)، القيمة المحسوبة(1.78) والجدولية(5.99) في درجة حرية (2)، فتكون غير دالة، والمجموعتين متكافئة.

٥. **المستوى التعليمي للأمهات**: بلغت قيمة كاي تربيع المحسوبة (3.21)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) وفي درجة حرية (2)، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيًا، وبذلك تُعد مجموعتا البحث متكافئتين.

٦. **ضبط بعض المتغيرات الدخيلة:**ولما كان حصر العوامل المؤثرة في أيّة ظاهرة من الصعوبة بمكان، فإننا نقدر وجود متغيرات متعددة تؤثّر في الظاهرة في أثناء إجراء التجربة، وقد تكون هذهِ سبب التغييرات في المتغير التابع، وليس المتغير التجريبيّ المستقل، أو قد تعمل إلى جانبه، وللحكم على قيمة

المتغيّر التجريبيّ بنحوٍ نقيٍ ودقيق، فإنَّ الباحثة تحتاج إلى ضبط المتغيرات في أثناء إجراء التجربة (عبيدات وآخرون، 2013: 225-226)، ومن المتغيرات التي تم ضبطها هي:

اولًا: التحقق من السلامة الداخلية: التأكد من ان العوامل الداخلية قد تم السيطرة عليها في التجربة.(العزاوي، 2007: 2)، فاعتمدت الباحثة على ما يأتي:

أ. **اختيار عينة البحث**: اختارتها الباحثة عشوائيًا، مع اجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في عدد من المتغيرات.
ب. **النضج**: اختارت طالبات موزعات عشوائيا على المجموعتين، فضلًا عن تطبيق الاختبار القبلي للطلاقة اللغوية في مدة زمنية واحدة للمجموعتين وتحت الظروف نفسها.
ت. ظروف التجربة والعوامل المصاحبة: تم السيطرة على ظروف التجربة اذ لم يصاحب التجربة حادث يعرقل سير التجربة، ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، وتم تعويض الدروس التي صادفت عطل أو مناسبات.
ث. **الاندثار التجريبي:** ويقصد به الأثر الناتج عن ترك عدد من الطالبات (العينة) او انقطاعهن عن الدوام في اثناء التجربة، وأثره في نتائج البحث.(عبد الرحمن وزنكنة، 2007: 479)، ولم تتعرض الطالبات لأي ظرف يقطع الدوام في اثناء التجربة.

ثانيًا: السلامة الخارجية: المقصود بها خلو التصميم من تأثير العوامل الخارجية.(الزوبعي ومحمد، 1981: 88)، ولقد حاولت الباحثة السيطرة من خلال عدد من الإجراءات، هي:

أ. **مدة التجربة** متساوية لمجموعتي البحث، (10 أسابيع)، وحصة واحدة في الأسبوع لكل مجموعة، وبدأت التجربة في يوم الأربعاء الموافق 2025/10/15 وانتهت في يوم الاربعاء الموافق2026/1/3.
ب. **البيئة المدرسية**: كانت مناسبة من حيث البناية والتهوية والاضاءة للتجربة.
ت. **التدريس**: قامت الباحثة بنفسها بتدريس مجموعتي البحث بنفسها، لضمان توحيد أسلوب التدريس وتقليل أثر المتغيرات الدخيلة.
ث. **توزيع الدروس**: وزعت الدروس بتساوٍ بين مجموعتي البحث، واختارت الاربعاء من كل أسبوع وتدوير الحصص في منتصف التجربة.

مستلزمات البحث:

1 – تحديد المهارات: صممت الباحثة قائمة في مهارات الطلاقة اللغوية، واعتمدت على الادبيات والدراسات السابقة، عرضت هذه المهارات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لبيان آرائهم، وملحوظاتهم ومدى ملاءمة هذه المهارات لطالبات الصف الرابع العلمي، إذ كانت المهارات(اللفظية الترابطية والتعبيرية، والترابطية) وقبلت كلها.

2– تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة العلمية بموضوعات المطالعة للفصل الاول من كتاب اللغة العربية، فدرست على ضوء مدخل التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية المحددة والملائمة للبحث.

3- الخطط التدريسية: اعدت الباحثة الخطط على وفق مدخل التلمذة المعرفية، واعطت لكل طالبة في المجموعة التجريبية دورها الملائم لتنمية مهارات الطلاقة اللغوية لديهن، اما المجموعة الضابطة فتدرس

على وفق الطريقة التقليدية، وعرضت الباحثة نماذج من الدروس على الخبراءلاستطلاع آرائهم، واخذ ملحوظاتهم، ومقترحاتهم؛ لتحسين تلك الدروس، وجعلها صالحة وسليمة تضمن نجاح التجربة .

أداة البحث: بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة، التي تناولت التفكير الإبداعي والطلاقة، اعدت الباحثة فقرات اختبار الطلاقة اللغوية، وتكون من (21) فقرة في الطلاقة اللفظية والتعبيرية والترابطية، لقياس الطلاقة اللغوية، لملائمتها لموضوع البحث، وأهدافه، وقد اعدت الباحثة(9) فقرات للطلاقة اللفظية(6) فقرات للطلاقة التعبيرية، و(6) فقرات للطلاقة الترابطية، بصورته الأولية.

1-صدق اختبار الطلاقة اللغوية: يقصد بالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما أعدَّ لقياسه (النبهان، 2004: 272)، والطريقة المناسبة للتحقق من صدق الاختبار، هي قيام عدد من المتخصصين وذوي الخبرة بتقدير مدى تمثيل الفقرات للصيغة المراد قياسها، ويُعدُّ اتفاق الخبراء على صلاحية الفقرات من الصدق الظاهريّ للاختبار، أصبحت (16) فقرة. (Ferguson,1981, p:104) ، وللتحقق من صدق الأداة ظاهريًا، وجعلها ممثلة لمحتوى الموضوع المراد قياسه، عرضت الباحثة الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها والتربية، لإبداء ملحوظاتهم في درجة صدقها، وفي قياس ما وضعت من أجل قياسه، وبعد تحليل استجابات الخبراء أجرت الباحثة التعديلات اللازمة على بعض فقرات الاختبار، فأصبحت الأداة في صورتها النهائية، وتكون من (16) فقرة.

ج - **التطبيق الاستطلاعيّ للاختبار**

للتثبت من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، والوقت المستغرق في الإجابة عنه، طبقت الاختبار يوم الاثنين 2025/10/6على عينة استطلاعية بلغت (32) طالبة من طالبات الصف الرابع العلمي في اعدادية السجايا للبنات من نفس مجتمع البحث، فاتضح أنَّ متوسط زمن الإجابة عن فقرات اختبار من طريق حساب متوسط زمن الإجابة، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كلّ طالبة عند انتهائها من الإجابة، واستعملت الباحثة المعادلة لاستخراج متوسط زمن الإجابة، فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات اختبار (40) دقيقة، وتشخيص الفقرات الغامضة والصعبة من الطالبات لإعادة صياغتها ومواطن الضعف والقوة في فقرات الاختبار.(الزوبعي، ومحمد، 1981: 74)

قوة تمييز اختبار الطلاقة اللغوية: طبقت الباحثة الاختبار على عينة من (80) طالبة في اعدادية السجايا للبنات، وبعد التصحيح ، وترتيب درجات تنازليا، اختارت 27 % من الدرجات الأعلى لتمثل المجموعة العليا، و27% من الدرجات الأقل لتمثل المجموعة الدنيا، وباستعمال الاختبار التائي لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي، فظهرت فروق إحصائية عند مستوى 0.05 ، فحذفت فقرات من الاختبار وأصبح (12) فقرة بصيغته النهائية.

ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثة ثبات التصحيح، ولان الاختبار مقالي كلفت مدرسة أخرى من نفس الاختصاص، بإعادة التصحيح على وفق معايير التصحيح المعتمدة للطلاقة اللغوية التي وضعتها، ثم طبق معامل بيرسون بين التصحيحين وبلغت نسبة الثبات (0.82) مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة ثبات جيدة.(الغريب، 1985: 653).

معيار تصحيح اختبار الطلاقة : وضعت الباحثة معيار لتصحيح الاختبار ووزعت الدرجة لكل فقرة وبالتفصيل، فكانت اعلى درجة (60) واقل درجة (صفر).

أ. **تطبيق التجربة**: طبقت التجربة بعد اكمال المتطلبات، يوم الأربعاء الموافق 2025/10/15 وانتهت في يوم الاربعاء الموافق2026/1/3.

سابعاً: الوسائل الإحصائية :

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، وقوة تمييز الفقرات، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين.

الفصل الرابع/ عرض النتيجة وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: أ. عرض النتيجة: اختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنصُّ على أنَّهُ:

١. "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن وفق مدخل التلمذة المعرفية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اختبار الطلاقة اللغوية البعدي.

للتحقق من هذه الفرضية، استُخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للطلاقة اللغوية. وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (39.5)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (33.7). كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (7.90)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (≈ 2.00) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية.(58) ، وبناءً على ذلك، يُرفض الفرض الصفري وتُقبل الفرضية البديلة، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، أي تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن وفق مدخل التلمذة المعرفية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية. وجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1)

الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والقيمة التائية لدرجات الطالبات

في اختبار تنمية الطلاقة اللغوية البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0,05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	30	39.5	2.06	7.9	2	58	دالة إحصائيًا
الضابطة	30	33.7	4.24				

أولاً: ب. عرض النتيجة: اختبار الفرضية الصفرية الثانية التي تنصُّ على أنَّهُ:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهن في الاختبار البعدي لمهارات الطلاقة اللغوية".

للتحقق من هذه الفرضية، استُعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين للكشف عن دلالة الفرق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي

لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي بلغ (18.4)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (39.3). كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (21.60)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (≈ 2.04) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (29)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي. ويُعزى ذلك إلى فاعلية مدخل التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى طالبات المجموعة التجريبية. وجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2)

الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والقيمة التائية لدرجات الطالبات في

اختبار الطلاقة اللغوية للمجموعة التجريبية القبلي والبعدي.

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.05	حجم الاثر
				المحسوبة	الجدولية			
القبلي	30	18.4	6.6	21.60	2.04	29	دالة احصائيا	3.14
البعدي	30	39.3	6.7					

ثانياً: تفسير النتيجة: أنَّ هذا التفوق للمجموعة التجريبية الذي تعرضت للمتغير المستقل لكلّ الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قد يُعزى إلى الأسباب الآتية:

1. الاهتمام بدور المعلم والمتعلم في مدخل التلمذة المعرفية.

2. استعداد الطلبة للتعلم وتطوير مهاراتهم من خلال التفاعل في الصف مع المدرس وما يقدمه لهم من معرفة واستراتيجيات تدريسية.

3.توظيف مدخل التلمذة المعرفية يجعل المتعلم أكثر فاعلية في العملية التعليمية في مراحله جميعها.

ثالثاً: الاستنتاجات:

1- إمكان تطبيق مدخل التلمذة المعرفية في تدريس المرحلة الإعدادية لمواد اللغة العربية المختلفة.

2- النهوض بالواقع التعليميّ لتنمية مهارات طلاقة اللغوية.

3- إنَّ النماذج وطرائق التدريس المستعملة تُيِّسر للمدرس، تطبيق الأهداف التعليمية الموضوعة، وتساعد المتعلمين على إتمام حاجاتهم التعليمية، وفهمهم لها بحسب الانشطة المقدمة لهم .

رابعاً: التوصيات:

١. اجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية مختلفة.

٢. الإفادة مدخل التلمذة المعرفية في دعم عملية التدريس، ورفد العملية التعليمية بإمكانات جديدة.
٣. تدريب المدرسين على استعمال هذا المدخل.
٤. الاهتمام بدعم المناهج الدراسية بالاستراتيجيات والمداخل التعليمية.

خامسًا: المقترحات:

١. تجربة مدخل التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية على مراحل مختلفة.
٢. تجربة مدخل التلمذة المعرفية في تنمية المهارات اللغويـــــة المختلفة.
٣. برنامج على وفق التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية عند الطلبة لاي مرحلة دراسية.

المصادر

١. ال يحيى، فاطمة محمد، وعمر عبد القادر الشماتي(2024): أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية- المجلد 24، العدد 3أ، 910-934.
٢. الزويني، ابتسام صاحب موسى، ولمى جابر عباس الخفاجي(2017): التعلم المزيج والطلاقة اللفظية واهميتهما في تعلم قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية-جامعة بابل، نيسان، العدد32، ص214-226.
٣. أبو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007 م .
٤. أبو هدرة، سوزان محمود سعيد. (2011). أثر مدخل تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة الصف الخامس الأساسي في تنمية القدرة على حل المشكلات لديهم، ***مجلة دراسات***، الجامعة الاردنية، كلية العلوم التربوية.
٥. احمد , حنان ناجي (2014): التلمذة المعرفية , ***مجلة كلية التربية*** , تخطيط وتطوير المناهج , جامعة طنطا-مصر.
٦. امين، عبد الرحيم عباس(2014): برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية، جامعة طنطا_ كلية التربية، ع55، 190-116.
7. البجة، عبد الفتاح حسن، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين، 2005م .
٨. البيطار , حمدي محمد حمد(2014): فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء طرق كالتحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الاول الثانوي الصناعي , ***مجلة كلية التربية بالسويس***, مصر ع2.
٩. الجادري، عدنان حسين، ويعقوب عبد الله أبو حلو(2009): **الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية**، اثراء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
١٠. الجبوري، حسين محمد جواد(2012): **منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2012.
١١. الجبوريّ، راضي حسن عبيد، **اساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقدرات التفكير التباعدي لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القادسية ، 2005م.

١٢. جقماقجي، شيماء أكرم نجيب، والشكرجي، لجين سالم مصطفى محمد(2019): إثر استراتيجية قائمة على التخيل الموجه وأثرها في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية الإبداعية لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ع4، مج 15، 83-116.
١٣. حسين، حنان ناصر(2026): إثر استراتيجية التلمذة المعرفية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، **مجلة الجامعة العراقية**، المجلد 75 العدد 3، في شهر شباط، 954-964.
١٤. حسين، مروة فليح، وحمزة هاشم السلطاني(2025): مهارات الطلاقة اللغوية عند طلبة قسم اللغة العربية، **مجلة العلوم الإنسانية/كلية التربية للعلوم الإنسانية**، المجلد16، العدد2حزيران .
١٥. الحسيني، حسن نعمة عبد(2003): تقويم طرائق التدريس السائدة وأثرها على العملية التعليمية، **كلية التربية بنات جامعة الكوفة.**
١٦. حمود، ذرغام جبار(2024): فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التلفظ في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتواصل لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي، **المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والاجتماعية والعلمية**، العدد A12، 441-463.
١٧. الحميدان، مهند سالم محمود(2013): **أثر استراتيجية التدريس التبادلي في فهم طلاب الصف الرابع الادبي لمقروء مادة المطالعة وتنمية طلاقتهم اللغوية**، كلية التربية للعلوم النفسية والتربوية، جامعة الموصل، العراق.
١٨. حنورة، مصري عبد الحميد، **الابداع من منظور تكاملي**، مطبعة الانجلو، القاهرة، 1997م.
١٩. الخضري، سليمان الشيخّ، **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**، ط2، دار المسيرة، الاردن، 2010م .
٢٠. ربيع, انهار علي الامام، وزينب حسن حامد السلامي (2010): تصميم مدخل للتلمذة المعرفية قائم على تطبيقات الويب في بيئة تعلم الكترونية واثره على التحصيل المعرفي ومهارات مناقشة وتفسير النتائج الاحصائية لدى طالبات الدراسات العليا وارائهن نحوه , مجلة ***الجمعية المصرية لتكنلوجيا التعليم*** , القاهرة , ع2.
٢١. زايد، فهد خليل(2013):**أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة**، الأردن، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
٢٢. زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل، **المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق**، دار المنهجية، الاردن، 2017م.
٢٣. الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد احمد الفتاح ، (1981) ، ***مناهج البحث في التربية*** ، ج1 ، مطبعه جامعه بغداد.
٢٤. داخل، سماء تركي(2017): اثر العاب العقل في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية**، جامعة ديالى، العدد 76.
٢٥. زيتون , عايش محمود, (2007): ***النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*** , دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان.
٢٦. سرايا، عادل، **تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار**، دار وائل للنشر، الاردن، 2007م .
٢٧. سعادة، جودت احمد(2009): **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
٢٨. سعادة، جودت احمد، (2005). **مهارات التفكير والتعلم**، دار المسيرة، عمان.
٢٩. السعدي , ناظم تركي عطية (2015): ***اثر استراتيجيتي PDEODE والتلمذة المعرفية في تحصيل مادة فسلجة الحيوان العملي والمهارات العقلية عند طلبة قسم علوم الحياة*** , اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية ابن الهيثم –جامعة بغداد.
٣٠. سليمان، طارق عبد العالي(2017): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي ، البحرين، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.

٣١. الشبلاوي، سعد كاظم زغير(2017): واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس واثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الاول الابتدائي في محافظة كربلاء المقدسة، ***مجلة كلية التربية الاساسية***، المجلد 2017، العدد 32، نيسان: 786-803، جامعة بابل كلية التربية الاساسية.
٣٢. الطائي، عايد خضير(2019): أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط وذكاءهم الاجتماعي، مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، العدد 27، ص439-460.
٣٣. طعيمة، رشدي أحمد، (1998). **الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، اعدادها، تطويرها، تقويمها:** دار الفكر العربي،
٣٤. العادلي، شاكر غني، **التنبيه على الخطأ الشائع والصواب الضائع**، بغداد ، 2007م.
35. عبد الرحمن، أنور حسين وزنكنة، عدنان حقي، **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ، بغداد ، 2007 م .
٣٦. عبد الله، رقيه، وعارف حاتم الجبوري(2019): اثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ف يمادة الفيزياء والتفكير التأملي لديهن، **مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية**، مج9، ع1، 473-498.
٣٧. عبيدات، ذوقان، وآخرون(2013): **البحث العلمي مفهومه ادواته واساليبه**، ط15، دار الفكر، عمان- الأردن.
٣٨. العجيلي، رضا طعمة، وصلاح خليفة اللامي، (2018). اثر مدخل التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي وحب الاستطلاع لدى طلبة الصف الثاني متوسط، ***مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية***، جامعة بابل، العدد 38.
٣٩.العزاوي، رحيم يونس كرو(2007): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان. .
٤٠. عصر ، حسني عبد الباري(١٩٩٩) : ***قضايا في تعليم اللغة العربية، وتدريسها***، الاسكندرية، المركز العربي للطباعة والنشر.
٤١. العيسوي، جمال مصطفى(2005): فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الاملائية لدى تلميذات الحلقة الثامنة بدولة الامارات، **مجلة كلية التربية**، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد22.
٤٢. غانم، محمود محمد، **مقدمة في تدريس التفكير**، دار الثقافة للتصميم والانتاج، الاردن، 2009م.
٤٣. الغريب ، رمزية ، (1985) ، ***التقويم والقياس النفسي والتربوي*** ، مكتبه الانجلو المصرية ، القاهرة .
٤٤. غريب، عبد الكريم، **المنهل التربوي**، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، 2006م.
٤٥. قنديلجي، عامر إبراهيم(2012): **منهجية البحث العلمي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
٤٦. القنيبي، حامد صادق(2008): مشاركة صاحب المعاني في البحث عن مفردات الالفاظ، **مجلة المورد**، العدد الثالث، وزارة الثقافة، دار الشؤون الثقافية، العراق.
٤٧. كاظم، شيماء عطية(2019): أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، الجامعة المستنصرية- مجلة كلية التربية، العدد 2، 183-222.
٤٨. مارون، يوسف (2007): **اللغة والدلالة**، طرابلس لبنان.
٤٩. محمد، حبيب الله(2001): **أسس القراءة وفهم المقروء: بين النظرية والتطبيق**، ط2، عمان- الأردن، دار عمار للنشر والتوزيع.
٥٠. المطلبي، غالب(2011): اللغة العربية مبادئ وتطبيقات، مصر، القاهرة، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

٥١. ياركندي، اسيا حامد محمد (2010): إثر برنامج تعليمي مقترح باستعمال استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة ع74.
٥٢. يوسف، جمعة سيد(1990): **سيكولوجية اللغة (المرض العقلي)**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

53. Brill, J, Kimm, Galloway C (2009): ***Cognitive apprenticeships as an instructional model***, In, M Orey ed Emerging perspectives on learning teaching and technology.
54. Collins, A (1993) ***Cognitive Apprenticeship and Instruction. Apprenticeship Teaching the crafts of reading, writing, and arithmetic***, IL, B, Resnik (ED) Knowing, Learning, and Instruction, Essays in honor of Robert Glaser.
55. Collins, A, Brown Holum (1992): ***Apprenticeship making Thinking*** visible, American Educator p11.
56. Maybin J, Mercer N & Stirrer B (1992), ***Scaffolding ' Learning in The Classroom, In Norman K (Ed) Thinking Voices***, The Work of The National Curriculum Project London Hodder & Stoughton.
57. Farzaneh, et al (2015): ***Effect of Internet - Based Cognitive Apprenticeship Model*** (I - cam) on Statistics Learning among Postgraduate Students, vol. 10. No.
58. Jonassen, David (2004): ***Handbook of Research on Educational Communications and Technology,*** 2nd, p 813-828), Mahwah, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, xiv, p (210).
59. Liu, Tzu - Chien, (2005), " ***Web based Cognitive Apprentice- ship for improving pre*** - service Teacher performance and attitudes towards instruction planning design and field experiment ", Educational Technology & Society.
60. Sue, Berrman (2012): ***Designing Effect Learning Environments Apprenticeship,*** Institute on Education Economy, Teacher College, Columbia University