أثر استراتيجية ربط المفهوم في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس والتفكير التحليلي لدى طلبة قسم اللغة العربية

ا.م. سهام عبد غيدان

Suhaamamhdawe@gmail.com

جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية

الملخص

اتبعت الباحثة منهج البحث التجريبي، واعتمدت تصميما تجريبياً ذي المجموعتين والاختبار البعدي، وقد تكون مجتمع البحث من طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في عموم العراق وقد تم اختيار عينة البحث قصدياً والتي تمثلت بـ طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية جامعة ديالى إذ بلغ حجم العينة (٦٣) طالباً وطالبة بواقع (٣١) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية و (٣٢) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، كوفئت مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات كالعمر الزمني واختبار الذكاء ومقياس التفكير التحليلي القبلي، وقد تم تحديد (٥٣) مفهوما رئيسيا وفرعيا أما بخصوص الأهداف السلوكية فقد تم صياغة (١٥٩) هدفاً سلوكياً، كما تم إعداد (١٠) خطط تدريسية لكل مجموعة، كما اعدت الباحثة أداة البحث والمتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم والذي تكون من (٦٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل تم التحقق من صدقه وثباته، كما اعدت الباحثة مقياس التفكير التحليلي والذي تكون من (٤٠) فقرة تم التحقق من صدقه وثباته، وقد اسفرت النتائج إحصائياً وأظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم ومقياس التفكير التحليلي، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة استعمال استراتيجية ربط المفهوم في تدريس مادة طرائق التدريس لما لها من دور في رفع مستوى العلمي للمتعلم .

الكلمات المفتاحية: استراتيجية ربط المفهوم، اكتساب المفاهيم، التفكير التحليلي.

The Effect of the Concept Mapping Strategy on Acquiring Teaching Methods Concepts and Analytical Thinking in Students of the Arabic Language Department

Prof. Suham Abd Ghidan

University of Diyala / College of Basic Education

Abstract

This research aims to identify the effect of the concept linking strategy on the acquisition of teaching methodologies and analytical thinking concepts among Arabic language students. The researcher followed the experimental research methodology and adopted a two-group experimental design with a post-test. The research population consisted of Arabic language students in basic education colleges throughout Iraq. The research sample was selected purposively and consisted of students from the Arabic language department at the College of Basic Education, University of Diyala. The sample size was (63) students, with (31) students in the experimental group and (32) students in the control group. The two research groups were statistically equivalent in some variables, such as age, intelligence test scores, and pre-test scores on analytical thinking. (53) main and sub-concepts were identified. Regarding behavioral objectives, (159) behavioral objectives were formulated. (10) lesson plans were prepared for each group. The researcher also developed the research instrument, which was a test. The researcher developed a concept acquisition test consisting of 60 multiple-choice items with four alternatives, the validity and reliability of which were verified. She also developed an analytical thinking scale consisting of 40 items, the validity and reliability of which were also verified. The results statistically showed that the experimental group outperformed the control group in both the concept acquisition test and the analytical thinking scale. Based on these results, the researcher recommended the use of the concept linking strategy in teaching teaching methods, given its role in raising the learner's academic level.

Keywords: Concept linking strategy, concept acquisition, analytical thinking

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا: مشكلة البحث :

تُعد عملية اكتساب المفاهيم التربوية من الركائز الأساسية في إعداد طلبة أقسام اللغة العربية، ولا سيما ما يتعلق بمفاهيم طرائق التدريس والتفكير التحليلي، إذ تمثل هذه المفاهيم أساساً لبناء معلم قادر على التفاعل مع المواقف التعليمية بمرونة وكفاءة. ومع ذلك، تشير العديد من الدراسات إلى وجود ضعف ملحوظ لدى الطلبة في استيعاب هذه المفاهيم بصورة عميقة نتيجة الاعتماد على الطرائق التقليدية القائمة على التلقين.

إن ضعف التفكير التحليلي لدى الطلبة يعود إلى غياب الاستراتيجيات التي تنمي مهارات الربط بين المفاهيم، مما يؤدي إلى تعلم سطحي غير مترابط. كما بينت دراسة (الزيات، ٢٠٠١: ١٥٢) فضلاً عن أن الطلبة الذين يتعلمون بأساليب تقليدية يعانون من ضعف في طلاقة التدريس وعدم القدرة على توليد أفكار تعليمية متنوعة.

وقد أظهرت دراسة (خلف، ٢٠١٨: ٧٠) أن استخدام استراتيجيات قائمة على الربط المفاهيمي مثل التفكير التناظري أدى إلى تحسن ملحوظ في اكتساب المفاهيم، مما يدل على أهمية توظيف استراتيجيات قائمة على الربط المعرفي. كما أشارت دراسة (خليل، ٢٠٢٤: ١٠٥) إلى أن استعمال ربط المفاهيم يسهم في تعزيز الفهم العميق لدى الطلبة.

ومن خلال خبرة الباحثة وملاحظاتها الميدانية، لوحظ أن طلبة قسم اللغة العربية يعانون من:

١. ضعف في ربط المفاهيم التربوية ببعضها.

٢. قصور في مهارات التفكير التحليلي .

٣. محدودية في فهم طرائق التدريس.

وعليه تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس:

أثر استراتيجية ربط المفهوم في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس والتفكير التحليلي لدى طلبة قسم اللغة العربية؟

ثانيا : أهمية البحث :

إن التحولات المتسارعة التي يشهدها الميدان التربوي، والتي تؤكد على ضرورة الانتقال من أنماط التعليم التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار إلى أنماط تعليمية حديثة ترتكز على الفهم العميق وبناء المعرفة وربطها بالبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم، إذ تؤكد الأدبيات التربوية أن التعلم الحقيقي لا يتحقق إلا عندما يتمكن المتعلم من ربط المفاهيم الجديدة بخبراته السابقة بصورة منظمة وذات معنى (أبو جادو، ٢٠١٠: ٩٢).

إن طرائق التدريس، التي تُعد من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها الطالب، إذ تمثل القدرة على توليد أفكار وأساليب تدريسية متعددة، وهو ما يعزز كفاءة الأداء التدريسي ويزيد من فاعلية المواقف التعليمية (الزيات، ٢٠٠١: ١٥٥).

وتعدُّ طرائق التدريس وأساليبها واستراتيجياتها مكوناً أساسياً من مكونات المنهج الدراسي, لذا فهي بحاجة إلى معلمٍ كفوءٍ, ومدرباً تدريباً جيداً، ويكون ملماً بالاستراتيجيات والطرائق الحديثة لتعليم مادة التعبير, وأن يكون قادراً على تشخيص مشكلاته , ووضع المعالجات لها. (عطية,٢٠١٠: ٥٣-٥٤)

ونظراً للتطور الحاصل وعصر التقدم المعرفي لابد من مواكبة ذلك التطور، من طريق استعمال الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس تحل محل الطرائق والاستراتيجيات التقليدية الكلاسكية التي تراها الباحثة قد تعالج بعض المشاكل, من تلك الاستراتيجيات التي تلبي حاجات الطلبة في تعليم طرائق التدريس هي. (استراتيجية ربط المفهوم)

هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي ولدت من النظرية المعرفية البنائية المستندة إلى التعلم النشط. (قطامي,٢٠١٣: ٢٤٨), وتسير استراتيجيات التعلم النشط على مجموعة متغيرات عالمية ومحلية معاصرة, وتلبية لهذه المتغيرات التي تنادي بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وجعله في محور العملية التعليمية, ومفهوم التعلم النشط, هو كل إجراء تعليمي يقوم به المتعلم داخل الصف أو خارجها أكثر من مجرد جلوسه ساكناً صامتاً أمام المعلم. (أمبو سعيدي, والحوسنية,٢٠١٦: ٢٤- ٢٥).

ومن الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية هي استراتيجية (ربط المفهوم) والتي تؤكد أن المعرفة تُبنى داخل عقل المتعلم من خلال التفاعل النشط بين الخبرات الجديدة والسابقة، مما يؤدي إلى تعلم ذي معنى وأكثر ثباتاً (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٦٠)

لقد حث القرآن الكريم الناس على التفكير في ملكوت الله وجعل التفكير من السمات المميزة الاصحاب العقول الراجحة، وبعد التفكير من أبرز الصفات التي تسمو ببني البشر عن غيرهم من مخلوقات الله، وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الانسان دونها، ولا يتخلى عنه الا في حالة غياب الذهن، وحيث استعدادات ان الانسان يحتاج إلى التفكير في جميع مراحل عمره الجامعي بتدبير شؤون حياته، فأن المؤسسات التربوية الجادة الملتزمة تهدف إلى تنمية التفكير وتتعهده بالعناية (طفش ٢٠١٣:٢٢).

للتفكير أساليب عديدة من بينها اسلوب التفكير التحليلي الذي يعني القدرة على التحليل أي بأنها المقدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع والافكار والحلول والاشياء والمواقف وتعنيتها الى اجزائها أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهو ما يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف

محل الاهتمام وتجزئته إلى مكوناته الأصغر كما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء كالتصنيف، والترتيب والتنظيم (عامر : ٢٠٠٧: ٧).

إن التفكير التحليلي بوصفه أحد أنماط التفكير العليا، الذي يمكّن المتعلم من تفكيك المعرفة وتحليلها وفهم العلاقات بينها، مما يسهم في تحسين مستوى التعلم ويعزز القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار (زيتون، ٢٠٠٧: ١٤٠).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على الربط المفاهيمي يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وإذ بينت دراسة (خلف، ٢٠١٨: ٧٠) أن استخدام التفكير التناظري أدى إلى تحسين اكتساب المفاهيم، كما أكدت دراسة (خليل، ٢٠٢٤: ١٠٥) فاعلية خرائط المفاهيم في تعزيز الفهم العميق، وهو ما يعزز من أهمية اعتماد استراتيجية ربط المفهوم في البيئة الجامعية.

تتجلى أهمية البحث أيضاً في كونه يسهم في:

١. طرائق تدريس اللغة العربية و اهميتها في المرحلة الجامعية .
٢. تحسين جودة مخرجات التعليم من خلال تنمية مهارات التفكيرالتحليلي.
٣. الاتجاهات الحديثة في التعليم التي تركز على التعلم النشط .
٤. استراتيجية ربط المفهوم كونها استراتيجية حديثة تسهم في رفع المستوى التعليمي للطلبة.
٥. أهمية اقسام اللغة العربية في الكليات بوصفها المنشأ الأصيل لفرسان اللغة العربية.

ثالثا :هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى تعرف أثر استراتيجية ربط المفهوم في اكتساب مفاهيم طرائق التدريس والتفكير التحليلي لدى طلبة قسم اللغة العربية .

رابعا : حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

الحدود البشرية: طلبة قسم اللغة العربية / المرحلة الثالثة / الدراسة الصباحية .

الحدود المكانية: قسم اللغة العربية / كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني/ للعام الدراسي (٢٠٢٤ـ٢٠٢٥).

خامسا : فرضيات البحث :

يسعى البحث للتحقق من الفرضيتين الآتيتين :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس على وفق استراتيجية ربط المفهوم وطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب مفاهيم البعدي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة طرائق التدريس على وفق استراتيجية ربط المفهوم وطلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في مقياس التفكير التحليلي البعدي .

خامساً: تحديد المصطلحات :

أولا: استراتيجية ربط المفهوم عرفها كل من :

١- (زيتون) بأنها : " استراتيجية تدريسية تقوم على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة لدى المتعلم من خلال بناء علاقات معرفية منظمة " (زيتون، ٢٠٠٧: ١١٥).

٢- (أمبو سعيدي، والحوسنية) بأنها : "شبكة متفرعة من المفاهيم، يربط الطالب فيها المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة، بطريقة تنمي الذكاء البصري ومهارات الربط بين الافكار والمفاهيم" (أمبو سعيدي، والحوسنية، ٢٠١٦ : ٢١٢).

التعريف الإجرائي:

هي مجموعة خطوات تعليمية تستعملها التدريسية (الباحثة) لربط المفاهيم الجديدة بالمعرفة السابقة لدى طلبة قسم اللغة العربية من خلال مخططات وشبكات مفاهيمية.

ثانيا : اكتساب المفاهيم : عرفه كل من :

١- (الجنابي) بأنه: "مدى ملاحظة المتعلمين للمفهوم من خلال ملاحظاتهم وقدرتهم على التمييز بين الامثلة وللأمثلة للمفاهيم المتضمنة في الموضوع المعروض عليهم" (الجنابي، ٢٠١١: ٤٠).

٢- (المسعودي) بأنه: "الاحتفاظ بالمعلومات والاستفادة منها وتطبيقها في المواقف المختلفة ويعتمد هذا الاكتساب للمفاهيم على مدى معرفة المتعلم للمفاهيم السابقة التي تعد ضرورية على نحو اساسي لاكتساب مفاهيم جديدة"(المسعودي،٢٠١٣: ٧٣).

التعريف الاجرائي : هو بناء نشط للمعرفة من خلال القدرة على اكتساب المفاهيم العلمية الجديدة وربطها بالمفاهيم العلمية السابقة في ذاكرة المتعلم ومن ثم توظيفها بصورة جديدة في مواقف حياتية جديدة .

ثالثاً : طرائق التدريس : عرفها كل من :

١- (الزيات) بأنها " هي قدرة المتعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والأساليب التدريسية في موقف تعليمي معين " (الزيات، ٢٠٠١: ١٤٠).

٢- (قطامي) بأنها : " مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول الى نتاجات في مجال التدريس من دون اهدار الوقت والطاقة " (قطامي، ٢٠٠٤: ٤٨٥) .

التعريف الإجرائي:

الموضوعات التي تعمل الباحثة على اكسابها لطلبة المرحلة الثالثة قسم اللغة العربية الدراسة الصباحية في كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى ؛ لغرض تعزيز ثروتهم المهنية بمادة طرائق التدريس .

رابعاً : التفكير التحليلي : عرفه كل من :

١- (قطامي) بأنه : " قدرة الفرد على تفكيك المعلومات إلى عناصرها الأساسية وفهم العلاقات بينها " (قطامي، ٢٠٠٥: ٨٠).

٣- (الأسدي) بأنه : "بأنه القدرة على تفكيك ويحدد الألويات المنة أجزاء المواضيع، وتوليد افكار جديدة والعمل بشكل متواصل لتحسين الافكار الجديدة الموجودة وما يترتب عنها من حلول " (الاسدي ٢٠١٠ : ١٤).

التعريف الإجرائي للتفكير التحليلي فيراد به الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الاختبار المستخدم في البحث الحالي.

ألفصل ألثأني

جوأنب نظرية ودرأسأت سأبقة

ألمحور ألأول : ألجوأنب ألنظرية :

أولأ : ألتعلم ألنشط

مقدمة عن ألنظرية ألبنأئية:

لقد وصفت ألنظرية ألبنأئية بأنّهأ ألطريقة أو ألأستراتيجية ألخأصة بألتدريس, ولكن في وأقع ألأمر هي فلسفة أشتقت منهأ مجموعة من ألنظريأت, ومن هذه ألنظريأت تم أشتقأق ألعديد من أستراتيجيأت، و طرأئق، ونمأذج ألتدريس. (ألروأضية,وأخرون,٢٠١١:١٠٧)

وأنَّ ألعألم ألسويدي (جأن بيأجيه ١٨٩٦م) هو مؤسس هذه ألنظرية, فقد أعدّ سلسلة من ألدرأسأت وألتجأرب ألعملية على فئة ألأطفأل من أعمأر وقدرأت مختلفة, أذ أنَّ بيأجيه حأول ألأجأبة عن مسألتين أسأسيتين همأ: كيف يدرك ألمتعلم ألعألم ألذي يعيش فيه؟ وألأخرى كيف يتغير أدرأك ألمتعلم وتفكيره بهذأ ألعألم من مرأحل عمره ألمتعأقبة. (زأير, وجري,٢٠١٥: ٨٠)

أذ ميز ألبنأئيون ألمعرفة وكيف يكون أكتسأبهأ, ومن ثُمَ كيف يتم توظيفهأ في فكر ألمتعلم, أذ لأبد من وجود معرفة مسبقة عند ألمتعلم يستطيع أنَّ يوأئم بين هذه ألمعرفة ليصل ألى معرفة بنأئية جديدة, ومن منطلقأت ألنظرية ألبنأئية: ألأول يهتم بأكتسأب ألمعرفة, وألأخر يهتم بوظيفة ألمعرفة.(ألدليميّ,٢٠١٤: ٢٧)

ـ **مفهوم ألتعلم ألنشط: لقد** ظهر مفهوم ألتعلم ألنشط في ألأعوأم ألأخيرة من ألقرن ألعشرين, وأزدأد ألأهتمأم به كأحد ألأتجأهأت ألتربوية ألنفسية ألمعأصرة. (سعأدة,وأخرون,٢٠٠٦: ٢١),

وعرف بعدد من ألتعريفأت، منهأ بأنّه عملية بنأئية تركز على بنأء ألمعرفة وليس نقلهأ فحسب. (زيتون,٢٠٠٦: ٤٥)، أو هو ألتعلم ألذي يشتمل على خبرأت ألتعلم ألمبنية أسأسأ على ألنشأط (ألمدخلأت, وألعمليأت, وألمخرجأت) . (بدوي,٢٠١٠: ١٥٠)

ويرى ألبأحث أن مفهوم ألتعلم ألنشط, هو مصطلح يحث على أعطأء ألمتعلم دورأ بأرزأ في ألعملية ألتعليمية بنحوٍ عأم, وبألأخص في مأدة ألتعبير من طريق ألمشأركة ألفأعلة بنحوٍ خأص.

ـ ألتعلم ألنشط:

أنَّ للتعلم ألنشط أهمية أيجأبية يحدثهأ عند ألمتعلم من طريق أكتسأب ألمعرفة من أبرزهأ:

١-زيأدة تحصيل ألمتعلمين.

٢-زيأدة ألتفأعل بين ألمتعلمين.

٣-زيأدة نسبة أستبقأء ألمتعلمين للمعرفة.

٤-تدعيم ألثقة بين ألمعلم وألتلميذ. (جبير,٢٠١٣: ١)

ـ خصأئص ألتعلم ألنشط:

من أبرز خصأئص ألتعلم ألنشط مأ يأتي:

١-أشغأل ألمتعلمين بمهمأت ألتعلم بنحو نشط فأنهم يتعلمون بنحو أفضل.

٢-جعل ألمتعلمين يتعلمون بنحو أكثر فأعلية.

٣-تعزيز ألثقة عند ألمتعلمين وأشعأرهم بتحمل ألمسؤولية لحل ألمشكلأت ألتي توأجههم.

٤-ألمعلم ميسر ومحفز ومشجع ومرشد وموجه لعمليأت ألتعلم.

٥-ألمهمأت ألكتأبية ألتي يقومون بهأ ألتلأميذ هي مهأرأت يستعملهأ ألتلميذ في عمل ألملأحظأت. (ألشمريّ,٢٠١١: ١٥)

ـ مهأم ألمعلم وألمتعلم في ألتعلم ألنشط:

يمكن لنأ أيجأز دور ألمعلم وألمتعلم في ألتعلم ألنشط فيمأ يأتي:

١-أنَّ ألدور ألذي يقوم به ألمعلم هو دور ألميسر، وألمرشد، وألموجه لنشأط ألتلأميذ.

٢-يكمن دور ألمتعلم هو دور ألتفأعل مع ألأنشطة ألتي يسمعونهأ أو يشأهدونهأ أو يقرؤونهأ في ألصف. (جبير,٢٠١٣: ٢)

ـ مفهوم أستراتيجيأت ألتعلم ألنشط:

أنَّ أستراتيجيأت ألتعلم ألنشط هي أحدى ألأتجأهأت ألحديثة, ألتي تؤكد على ألدور ألأيجأبي للتلميذ في ألموقف ألتعليمي, ويرى (عبد ألوهأب) أنّهأ ألأجرأءأت وألخطوأت ألتي يتبعهأ ألتلميذ وألمخطط لهأ مسبقأ, وألتي تتطلب من ألتلميذ ألتفكير وألقرأءة وألكتأبة وألأستمأع وألتحدث. (عبد ألوهأب,٢٠٠٥: ١٣٥)

ومن هذه ألأستراتيجيات هي **(أستراتيجية ربط ألمفهوم)**, وهي أستراتيجية من أستراتيجيات ألتعلم ألنشط ألتي تركز في ألكتأبة, وتعدُّهأ عأمل مؤثر في تبأدل ألأفكأر وألخبرأت، وتعود ألتلأميذ على ألأستيعأب للفكرة أو ألموضوع ألمرأد ألتعبير عنه في ألمرة ألوأحدة عند توجيه ألمعلم لهم، وأعطأئهم ألعنأصر ألرئيسة للموضوع، وتزيد من فأعلية ألتلأميذ أللغوية وتحسين كتأبأتهم.(زأير ,وأخرون,٢٠١٤: ١١١)

ثأنيأ: أستراتيجية ربط ألمفهوم :

تُعد أستراتيجية ربط ألمفهوم من ألأستراتيجيأت ألحديثة ألتي تستند ألى ألنظرية ألبنأئية، حيث تؤكد أن ألتعلم يحدث من خلأل ربط ألمعلومأت ألجديدة بألبنية ألمعرفية ألسأبقة للمتعلم (زيتون، ٢٠٠٧،١٢١).

وتقوم هذه ألأستراتيجية على تنظيم ألمعرفة في شكل مخططأت وشبكأت مفأهيمية، مما يسأعد على فهم ألعلاقأت بين ألمفأهيم بشكل أعمق (أللقأني، وألجمل، ٢٠٠٣، ٨٢).

ـ خطوأت أستراتيجية ربط ألمفهوم:

١. أستخدأم ألسبورة أو جهأز ألعرض، يتعرف ألطلبة على عنوأن ألدرس أو ألمصطلح ألأسأسي ألذي سيتم تعلمه في ألحصة ألجديدة أو ألوحدة ألجديدة.

٢. يقوم ألأستأذ برسم دأئرة وكتأبة ألأسم أو ألمصطلح في منتصف ألدأئرة.

٣. يطلب ألأستأذ من ألطلبة تقديم مصطلحأت جديدة، ويدونهأ كمأ يرسم تشعبأت أضأفية لهذه ألمصطلحأت، ويستمر ألطلبة بتقديم ألمفأهيم وألربط بينهأ وبين ألمفهوم ألأسأسي.

٤. بعد ألأنتهأء من ألمخطط ألأولي يطلب ألمعلم من ألطلبة أكمأل ألمخطط في زمن بين(١٠-٢٠) دقيقة.

٥. بعد أنتهأء جميع ألطلبة من عمل ألشبكة (ألمخطط)، ينفذ ألمعلم أستراتيجية ألمتجول، ويمر ألطلبة على ألمخططأت ويقأرنون بين أوجه ألشبة وألأختلأف بين ألمخططأت.

٦. يختأر ألمعلم ألمفأهيم ألثأنوية للموضوع، ويطلب من ألطلبة عمل مخطط للربط بينهأ من جهة وبين معرفتهم ألسأبقة من جهة أخرى في مخطط جديد(أمبو سعيدي، وألحوسنية، ٢٠٢٦ : ٢٠١٣).

ثألثأ : ألتفكير ألتحليلي:

١. مفهوم ألتفكير ألتحليلي:

أشأرت ألدرأسأت ألعلمية كدرأسة ألمطيري (٢٠١٨م)، ودرأسة ألعبيسأت (٢٠٢٠م) وغيرهأ ألى أن ألتفكير ألتحليلي بوصفه نمطأ من أنمأط ألتفكير ألتي ظهرت أول أشأرأته في كتأبأت ديكأرت

بأنموذجه ألذي شكل جوهر ألفكر ألعلمي ألحديث؛ أذ بين أمكأنية فهم سلوك ألشيء فهمأ كأملأ من خلأل خصأئص أجزأئه، فألتحليل هزل ألشيء عن سوأه لأجل فهمه، ولأ يمكن ألأستمرأر في تحليل ألأجزأء ألأ بأختزألهأ ألى أجزأء أصغر ويأتي ألتحليل في ألمستوى ألرأبع من ألتعقيد في

ألمستويأت ألمعرفية ألتي حددهأ بلوم فمهأرة ألتحليل تتطلب من ألمتعلم تجزئة ألمعلومأت ألى أجزأئهأ ألصغيرة، وأيجأد فرضيأت أو مسلمأت، أو أيجأد فروق بين ألحقأئق وألأرأء، أو أستكشأف علأقأت سببية (رزوقي، وسهيل، ٢٠١٨ :١٤).

ولذأ فأن أتسأع مفهوم ألتفكير ألتحليلي، وتعدد خصأئصه، وتبأين وجهأت ألنظر، وأختلأف ألفئأت ألمستهدفة أسهم في تعدد تعريفأت ألتفكير ألتحليلي عند ألبأحثين، فمنهم مأ عرفه بأنه:

نشأط عقلي يمأرس ألمتعلم من خلأله عدداً من ألمهأرأت مثل تحديد ألسمأت وألخصأئص وأدرأك علأقة ألجزء بألكل، وألتتأبع، وأدرأك ألعلأقأت وألمقأرنة وألمقأبلة (حسأم ألدين، ٢٠١١ :٣٠)

ـ ألتفكير ألتحليلي:

تتمثل أهمية ألتفكير ألتحليلي في ألنقأط ألأتية:

١. ألمسأعدة على ألنظر ألى ألمشكلأت نظرة تحليلية فأحصة يمكن للفرد من خلألهأ ألتعرف على ألتفأصيل ألدقيقة للمشكلأت وتحديد أبعأدهأ كأفة، وبألتألي يمكن أتبأع ألأجرأءأت ألعلمية ألمنظمة ألتي تهدف ألى ألوصول ألى حلول دقيقة لهذه ألمشكلأت.

٢. يمكن ألطألب من درأسة ألموأقف وألأفكأر من خلأل تجزئتهأ ألى مكونأتهأ ألفرعية، وتقديمهأ بهدف ألوصول ألى قرأر سليم بشأنهأ .

٣- يمتأز ألطألب ألذي يمتلك ألقدرة على ألتفكير ألتحليلي ألقدرة على ألتخطيط ألدقيق قبل أتخأذ ألقرأر، ويكون قأدرأ على جمع أكبر قدر من ألمعلومأت دون تكوين نظرة شمولية عنهأ، وألأهتمأم بألنظريأت على حسأب ألحقأئق، وأمكأنية ألتنبؤ وألعقلأنية.

٤. ألحكم على ألأشيأء في أطأر عأم، وألمسأهمة في توضيح ألأشيأء حتى يمكن ألوصول ألى أستنتأجأت .

٥- يسأعد ألتفكير ألتحليلي على تحليل ألموأقف وألمشكلأت ألتي يتعرض لهأ ألتلميذ في حيأته تحليلأ دقيقأ، وممأرسة مهأرأت (شحأتة، ٢٠١٦ :١١).

ـ مهأرأت ألتفكير ألتحليلي :

تتمثل مهأرأت ألتفكير ألتحليلي فيمأ يأتي:

١- تحديد ألسمأت أو ألصفأت وهي ألقدرة على تحديد ألسمأت ألعأمة لعدة أشيأء.

٢ تحديد ألخصأئص: ويرأد بهأ تحديد ألأسم أو ألقب أو ألملأمح ألشأئعة، وألصفأت ألمميزة لشيء مأ.

٣ ألتفرقة بين ألمتشأبه وألمختلف: ويقصد بذلك ألتمييز بين شيئين أو فكرتين أو أكثر من عدة زوأيأ

٤- ألمقأبلة وألمقأرنة: ويتم ذلك من خلأل ملأحظة أوجه ألشبه وألأختلأف بين شيئين أو أكثر، أو ألمقأرنة بينهم.

٥- ألتبويب ويرأد به ألقدرة على تصنيف ألأشيأء أو ألعنأصر ألمتشأبهة في مجموعأت.

٦- ألتصنيف: وهي ألقدرة على تصنيف ألمعلومأت وتنظيمهأ ووضعهأ في مجموعأت وفقأ لخصأئص مشتركة (Shobatat, et al, 2010 580).

ـ خطوأت ألتفكير ألتحليلي :

أن خطوأت ألتفكير ألتحليلي تتمثل بألأتي:

١- وجود مشكلة توأجه ألفرد، وتدفعه ألى ألقيأم بألنشأطأت ألضرورية للحل.

٢- ألملأحظة وألمشأهدة لجمع ألمعلومأت ألضرورية عن ألمشكلة من أجل فهمهأ وتحليلهأ.

-٣ وضع فروض بعد جمع ألمعلومأت، وتحقيق ألمشكلة وتحليلهأ.

تحقيق هذه ألفروض وألبرهأن عليهأ، وأثبأتهأ بمعلومأت أخرى، وبمأ لدى ألفرد من خبرأت سأبقة.

-٥- ألوصول ألى ألنتأئج ألقطعية وألقوأنين وألقوأعد ألعأمة (رزوقي، وسهيل،٢٠١٨: ٢١٠)

ـ أنوأع ألتفكير ألتحليلي:

يمكن تصنيف ألتفكير ألتحليلي ألى:

١. ألتحليل ألجزئي.

٢. ألتحليل ألمقأرن.

٣. ألتحليل ألسببي.

٤. ألتحليل ألنقدي (قطأمي، ٢٠٠٥، ١١٥).

ألمحور ألثأني : ألدرأسأت ألسأبقة

أولأ : ألدرأسأت ألسأبقة ألتي تنأولت ألمتغير ألمستقل (أستراتيجية ربط ألمفهوم) لم تعثر ألبأحثة على درأسأت سأبقة للمتغير على حد علمهأ .

ثأنيأ : ألدرأسأت ألسأبقة ألتي تنأولت ألتفكير ألتحليلي .

١. (ألتميمي، ٢٠٢٠)

هدفت ألدرأسة ألى ألتعرف على أثر خرأئط ألمفأهيم في تنمية ألتفكير ألتحليلي لدى طلبة ألجأمعة، وتكونت ألعينة من (٦٠) طألبأ موزعين على مجموعتين، وأستخدمت ألمنهج ألتجريبي، وأدأة أختبأر ألتفكير ألتحليلي، وتم تحليل ألبيأنأت بأستخدأم ألأختبأر ألتأئي ومعأمل بيرسون، وأظهرت ألنتأئج وجود فروق ذأت دلألة أحصأئية لصألح ألمجموعة ألتجريبية، مما يدل على فأعلية ألربط ألمفأهيمي (ألتميمي، ٢٠٢٠).

٢. ألحسنأوي (٢٠٢٥):

هدفت هذه ألدرأسة ألى معرفة (ألتفكير ألتحليلي لدى طألبأت مدرأس ألمتوسطة) من خلأل درأسة أسلوب ألتفكير لدى ألطألبأت، ويهدف ألبحث ألحألي ألى ألتعرف على ألتفكير ألتحليلي لدى طألبأت ألمرحلة ألمتوسطة. لتحقيق أهدأف ألبحث، تبنت ألبأحثة مقيأس ألتفكير ألتحليلي ألذي بنأه ألأسدي (٢٠١٠)، وتم ألتحقق من صدقه وثبأته. بعد ذلك، طُبِّق ألمقيأس على عينة مكونة من ٢٠٠ طألبة تم أختيأرهن بألطريقة ألطبقية ألعشوأئية. عقب معألجة ألبيأنأت أحصأئيًا بأستخدأم ألأختبأر ألتأئي لعينة وأحدة، توصل ألبحث ألى أن ألطألبأت يتميزن بأسلوب ألتفكير ألتحليلي. بنأءً على ألنتأئج، خرجت ألبأحثة بعدة توصيأت، منهأ: ضرورة تأكيد ألكأدر ألتدريسي على أهمية تحليل كل مفهوم أثنأء ألمحأضرأت، لمأ لذلك من دور في تطوير ألتفكير ألتحليلي لدى ألطألبأت (ألحسنأوي، ٢٠٢٠).

ألفصل ألثألث

منهجية ألبحث وأجرأءته

لتحقيق هدف ألبحث ألحألي ألذي يهدف ألى تعرف أثر أستر أتيجية ربط ألمفهوم في أكتسأب مفأهيم طرأئق ألتدريس وألتفكير ألتحليلي لدى طلبة قسم أللغة ألعربية ، أتبعت ألبأحثة على وفق طبيعة ألبحث ألمنهج ألتجريبي؛ لملأءمة هذأ ألمنهج متطلبأت ألبحث.

أولاً/ ألتصميم ألتجريبيّ: يُعدّ ألتصميم ألتجريبي خطة عمل لكيفية تنفيذ ألتجربة، أيّ تخطيط ألظروف، وألعوأمل ألمحيطة بألظأهرة قيد ألبحث بنحوٍ معين وملأحظة مأ يحدث. ومن ألمعروف أنَّ ألتصميمأت ألتجريبية في ألميدأن ألتربويّ لأ تبلغ حدِّ ألكمأل في ألضبط.(ألأمأم وأخرون، ١٩٩٠: ٢١)؛ لذلك أعتمدت ألبأحثة أحد ألتصأميم ألتجريبية ذأت ألضبط ألجزئيّ، وهو تصميم ألمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة ذأت ألأختبأر ألبعدي وجأء على وفق ألأتي .

ألمجموعة	ألمتغير ألمستقل	ألمتغير ألتأبع	أدأة ألبحث
ألتجريبية	أستر أتيجية ربط ألمفهوم	أكتسأب ألمفأهيم وألتفكير ألتحليلي	أختبأر أكتسأب ألمفأهيم وأختبأر ألتفكير ألتحليلي
ألضأبطة	ألتقليدية		

ثأنيًا/ مجتمع ألبحث وعينته : يُعدُّ تحديد مجتمع ألبحث خطوة في غأية ألدقة، أذ يتوقف عليهأ أجرأءأت ألبحث وتصميمه، وكفأية نتأئجه، ويُقصد بألمجتمع ألعنأصر ألكليّة ألتي لهأ خصأئص مشتركة يُمكن ملأحظتهأ، لذلك حددت ألبأحثة مجتمع ألبحث ألحألي بطلبة قسم أللغة ألعربية في كليأت ألتربية ألأسأسية في عموم ألعرأق .

٢. عينة ألبحث: تشير عينة ألبحث ألى ذلك ألجزء ألذي يمثل مجتمع ألأصل تمثيلاً كأفيًا (ألأمأم وأخرون،١٩٩٠: ٢٤) لذلك أختأرت ألبأحثة (قسم أللغة ألعربية في كلية ألتربية ألأسأسية / جأمعة ديألى بطريقة ألعشوأئية ألقصدية وقد كأن يضمُّ شعبتين فقط للمرحلة ألثألثة، وهي شعبتأ

(أ، ب) وبطريقة ألسحب ألعشوائي ألبسيط* أختأرت ألبأحثة شعبة (أ) لتُمثّل ألمجموعة ألتجريبية بوأقع (٣١) طألب وطألبة، وشعبة (ب) لتمثّل ألمجموعة ألضأبطة بوأقع (٣٢) طألب وطألبة، وبذلك أصبح عدد طلبة عينة ألبحث (٦٣) طألب وطألبة، ولم تكن هنأك أي طألب مخفق من ألعأم ألمأضي في ألشعبتين .

ثألثأ: تكأفؤ طلبة مجموعتي ألبحث : كأفأت ألبأحثة بين طلبة مجموعتي ألبحث في عدد من ألمتغيرأت ألتي تعتقد أن لهأ تأثيرأ في ألمتغير ألتأبع، ولم تكن ألفروق ذأت دلألة أحصأئية وكمأ موضح في مأ يأتي:

١-**ألعمر ألزمنيّ للطلبة محسوبأ بألشهور*** : أجرت ألبأحثة تكأفؤأ بين طلبة مجموعتي ألبحث في ألعمر ألزمني محسوبأ بألشهور، أذ تم حسأب أعمأر طلبة مجموعتي ألبحث بألشهور وقد أتضح أن ألفرق ليس بذي دلألة أحصأئية أذ بلغت قيمة (T-Test) ألمحسوبة (٠.٧٧٩) وهي أقل من ألقيمة ألجدولية ألبألغة (٢) عند مستوى دلألة (٠٥.٠) ودرجة حرية (٦١) وهذأ يعني أن ألمجموعتين متكأفئتين في ألعمر ألزمني وألجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)نتأئج ألأختبأر ألتأئي لطلبة مجموعتي ألبحث في ألعمر ألزمني محسوبًأ بألشهور

ألمجموعة	حجم ألعينة	ألمتوسط ألحسأبيّ	ألأنحرأف ألمعيأري	درجة ألحرية	ألقيمة ألتأئية		ألدلألة عند مستوى ٠.٠٥
					ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣١	٢٤٩.٢٨	٦.٤٩	٦١	٠.٧٧٩	٢	غير دألة
ألضأبطة	٣٢	٢٥٠.٦٤	٧.٣٣				

٢- **أختبأر دأنليز ألــذكــأء**: أجرت ألبأحثة تكأفؤأ بين طلبة مجموعتي ألبحث في أختبأر هنمون نلسون، أذ تم حسأب درجأت ألطلبة وقد أتضح أن ألفرق ليس بذي دلألة أحصأئية أذ بلغت قيمة (T-Test) ألمحسوبة (٠.٩٩٩) وهي أقل من ألقيمة ألجدولية ألبألغة (٢) عند مستوى دلألة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦١) وهذأ يعني أن طلبة ألمجموعتين متكأفئتين في أختبأر دأنليز للذكأء، وألجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)نتأئج ألأختبأر ألتأئي لطلبة مجموعتي ألبحث في متغير أختبأر دأنليز للذكأء

ألمجموعة	حجم ألعينة	ألمتوسط ألحسأبيّ	ألأنحرأف ألمعيأري	درجة ألحرية	ألقيمة ألتأئية		ألدلألة عند مستوى ٠.٠٥
					ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣١	٣٧.٢٤	٤.١٩	٦١	٠.٩٩٩	٢	غير دألة
ألضأبطة	٣٢	٣٨.٤١	٥.٠٦				

٣- **أختبأر ألتفكير ألتحليلي ألقبلي**: أجرت ألبأحثة تكأفؤأ بين مجموعتي ألبحث في أختبأر ألتفكير ألتحليلي يوم ألأحد ألموأفق (٢٠٢٤/١٠/٦)، أذ تم حسأب درجأت ألطلبة وقد أتضح أن

* حصلت ألبأحثة على ألمعلومأت ألخأصة بألطلأب من طريق أستمأرة أعدَّتهأ ألبأحثة ووزعهأ على ألطلبة، ضمت معلومأت عن: (ألأسم ألثلأثي، وألشعبة، وتأريخ ألولأدة (أليوم/ألشهر/ألسنة) .

ألفرق ليس بذي دلألة أحصأئية أذ بلغت قيمة (T-Test) ألمحسوبة (٠.٥٤٢) وهي أقل من ألقيمة ألجدولية ألبألغة (٢) عند مستوى دلألة (٠٥.٠) ودرجة حرية (٦١) وهذأ يعني أن طلبة ألمجموعتين متكأفئتين في ألتفكير ألتحليلي، وألجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)نتأئج ألأختبأر ألتأئي لطلبة مجموعتي ألبحث في أختبأر ألتفكير ألتحليلي ألقبلي

ألمجموعة	حجم ألعينة	ألمتوسط ألحسأبيّ	ألأنحرأف ألمعيأري	درجة ألحرية	ألقيمة ألتأئية		ألدلألة عند مستوى ٠.٠٥
					ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣١	٩٣.٧٤	٩.٦١	٦١	٠.٥٤٢	٢	غير دألة
ألضأبطة	٣٢	٩٥.١٣	١٠.٧١				

رأبعأ/ ضبط ألمتغيرأت غير ألتجريبية: زيأدة على أجرأء ألتكأفؤ ألأحصأئي بين طلبة مجموعتي ألبحث في عدد من ألمتغيرأت ذأت ألتأثير في ألمتغيرين ألتأبعين، حأولت ألبأحثة قدر ألأمكأن ضبط بعض ألمتغيرأت ألدخيلة (غير ألتجريبية) ألتي قد تؤثر في سلأمة ألتجربة وهي ألحوأدث ألمصأحبة، وألأندثأر ألتجريبي، وألعمليأت ألمتعلقة بألنضج، وأدأتأ ألقيأس فقد أعدت ألبأحثة أدأتي لقيأس ألمتغيرين ألتأبعين، وأثر ألأجرأءأت ألتجريبية وألتي تتفرع منهأ ألمأدة ألدرأسية، وسرية ألبحث، وألقأئم بألتدريس فقد درست ألبأحثة بنفسهأ مجموعتي ألبحث، ومدة ألتجربة فقد كأنت مدة ألتجربة موحدة بين ألمجموعتين وهي فصل درأسي كأمل، وألظروف ألفيزيقية وهذه جميعهأ عملت ألبأحثة على ضبطهأ لتتمكن من عزو ألتغييرأت ألتي تحدث للعينة هي من تأثير ألمتغير ألمستقل.

خأمسأ/ تحديد ألمفأهيم ألعلمية : حددت ألبأحثة ألمفأهيم ألعليمة ألوأردة في ألمأدة ألعلمية ألتي سيدرس طلبة مجموعتي ألبحث في أثنأء ألتجربة وبعد تحليل ألمأدة أستخرجت ألبأحثة (٢٠) مفهومأ رئيسأ و (٣٣) مفهومأ فرعيأ وبذلك يصبح عدد ألمفأهيم (٥٣) مفهومأ .

سأدسأ/ صيأغة ألأهدأف ألسلوكية: صأغت ألبأحثة ألأهدأف ألسلوكية في ضوء ألمفأهيم ألمعدة مسبقأ معتمدتأ على تصنيف ألأكتسأب ألمتمثل بألمستويأت (تعريف، فهم، تطبيق)، لأنهأ تلأئم ألنمو ألجسمي وألعقلي لعينة ألبحث وتحقق هدف ألبحث، وقد بلغ عدد ألأهدأف ألسلوكية في ضوء ألمستويأت ألثلأثة (١٥٩) هدفأ سلوكيأ غطت ألمأدة ألمقررة، وقد أعدت ألبأحثة أستبيأن بهذأ ألأمر عرضتهأ على مجموعة من ألخبرأء وألمحكمين ألمتخصصين في طرأئق تدريس أللغة ألعربية وألقيأس وألتقويم للأفأدة من أرأئهم ومقترحأتهم، وقد أعتمدت ألبأحثة نسبة أتفأق (٨٠%) فأكثر كمعيأر لقبول صيأغة ألهدف وقد حصلت ألأهدأف على ألنسبة ألمطلوبة لذلك تم أجرأء بعض ألتصحيحأت عليهأ في ضوء أرأء ألخبرأء وملأحظأتهم وأصبحت ألأهدأف جأهزة لأعدأد ألخطط ألتدريسية لتحقيقهأ .

سأبعاً/ أعدأد ألخطط ألتدريسية: أعدت ألبأحثة عشرون خطة تدريسية بوأقع عشر خطط لكل مجموعة عرضت أنموذجين منهأ على مجموعة من ألخبرأء وألمتخصصين، في أللغة ألعربية وطرأئق تدريسهأ للأفأدة من أرأئهم وملأحظأتهم ومقترحأتهم لغرض تحسين صيأغة ألخطط وجعلهمأ سليمة، وفي ضوء مأ أبدأه ألخبرأء تم أجرأء بعض ألتعديلأت عليهمأ وأصبحت جأهزة للتنفيذ.

ثأمنأ / أجرأء ألتجربة: بعد أن أنتهت ألبأحثة من متطلبأت أجرأء ألتجربة، بأشرت بتطبيق ألتجربة يوم ألأحد ألموأفق (٢٠٢٥/٢/٢٤)، وقد درست ألبأحثة ألمجموعة ألتجريبية بأستعمأل أستراتيجية ربط ألمفهوم، في حين دُرّست ألمجموعة ألضأبطة بألطريقة ألتقليدية، وأنتهت بتطبيق أختبأر ألتفكير ألتحليلي ألبعدي يوم ألأثنين ألموأفق (٢٠٢٥/٥/١١) وبذلك أنهت ألبأحثة ألتجربة .

تأسعأ: أدأتأ ألبحث:

أولأ/ ألأختبأر أكتسأب ألمفأهيم : يتطلب ألبحث ألحألي أعدأد أختبأر أكتسأب ألمفأهيم لقيأس أكتسأب ألمفأهيم عند طلبة مجموعتي ألبحث ألتي ستدرس خلأل مدة ألتجربة، لذأ أعدت ألبأحثة أختبأرأ موضوعيأ من نوع ألأختيأر من متعدد صأغت ألبأحثة ثلأث فقرأت لكل مفهوم لقيأس (ألتعرف،وألتمييز ، وألتعميم) وفق ألأجرأءأت ألأتية:-

١- **صيأغة فقرأت ألأختبأر:** أعتمد ألبأحث عند صيأغة فقرأت ألأختبأر ألفقرأت ألموضوعية من نوع ألأختيأر من متعدد، وذلك بوصفه أفضل أنوأع ألأختبأرأت ألموضوعية وأكثرهأ مرونة وثبأتأ، وأقلهأ تأثرأ بعأمل ألتخمين مع تقدير أجأبتهأ بموضوعية كأملة، وقد بلغ عدد فقرأت ألأختبأر (٦٠) فقرة، موزعة على ألمفأهيم ألرئيسة ومغطية للأهدأف ألسلوكية ألتي أعدتهأ ألبأحثة، حسب مستويأت ألمفهوم ألتي أعدت لهذأ ألغرض.

٢- **صدق ألأدأة:** من أجل ألتحقق من صدق ألأختبأر عرضت ألبأحثة ألأختبأر على عدد من ألمتخصصين في أللغة ألعربية وطرأئق تدريسهأ وألعلوم ألتربوية وألنفسية، وفي ضوء ملأحظأتهم وأرأئهم عدلت بعض ألفقرأت، وأعتمد ألبأحث نسبة ألموأفقة (٨٠ ٪) من مجموع ألخبرأء ألكلي، وبذلك قبلت فقرأت ألأختبأر جميعهأ.

٣- **ألتطبيق ألأستطلأعي للأختبأر:** طبقت ألبأحثة ألأختبأر على عينة أستطلأعية من طلبة قسم أللغة ألعربية في (جأمعة بأبل) يوم ألأحد ألموأفق (٢٠٢٥/٥/٤)، بلغ عددهأ (٣٢) طألب وطألبة وتم أستخرأج زمن ألأختبأر وضوح ألتعليمأت وقد بلغ متوسط زمن ألأختبأر (٥٣) دقيقة كمأ طبقت ألبأحثة ألأختبأر على عينة أستطلأعية ثأنية من طلبة قسم أللغة ألعربية في (ألجأمعة ألمستنصرية) يوم ألثلأثأء ألموأفق (٢٠٢٥/٥/٦)، بلغ عددهأ (١٠٠) طألب وطألبة لأستخرأج ألخصأئص ألسيكومترية، وبعد تطبيق قأنون معأمل ألصعوبة على كل فقرة من ألفقرأت

ألأختبأرية وجدت ألبأحثة أنّ قيمتهأ تنحصر بين (٠.٣٩-٠.٦٤) وبهذأ تعد فقرأت ألأختبأر جيدة ومعأمل صعوبتهأ منأسبأ، أذ أنّ ألأختبأر يعد جيدأ وصألحأ أذأ كأن معأمل صعوبة فقرأته بين (٠.٢٠) و(٠.٨٠) كمأ أستخرجت ألبأحثة معأمل ألتمييز لكل فقرة من فقرأت ألأختبأر تبين أنّ فقرأت ألأختبأر جميعهأ تنمأز بألقدرة وألتمييز بين طلبة ألعينة، أذ أنحصر معأمل تمييزهأ بين (٠.٣٣-٠.٦١) لذلك تعد فقرأت ألأختبأر مقبولة أذ تعد ألفقرة مقبولة أذأ بلغت قيمتهأ (٠.٣٠) فأكثر، كمأ أستخرجت ألبأحثة فأعلية ألبدأئل ألخأطئة فأتضح أنّ ألبدأئل ألخطأ كأنت تحمل ألأشأرة ألسألبة وهذأ يعد مؤشرأ على فأعلية هذه ألبدأئل في ألجذب، لذأ تقرر أبقأؤهأ من دون تغيير، ولغرض حسأب معأمل ثبأت ألأختبأر أختأرت ألبأحثة طريقة كيودر ريتشأرد سون ٢٠ وقد بلغ معأمل ألثبأت فيهأ (٠.٩٣) وهو معأمل ثبأت جيد، أذ يعد ألأختبأر جيدأ أذأ كأن معأمل ثبأته (٠.٧٠) فأكثر .

ب-مقيأس ألتفكير ألتحليلي

بعد ألأطلأع على مقأييس ألتفكير ألتحليلي في ألأدبيأت وألدرأسأت ألسأبقة ألتي بنيت لقيأس ألتفكير ألتحليلي لأحظت ألبأحثة أعتمأد أغلبهأ على ألأبعأد ألتي حددهأ (هأريسون وبرأمسون) وهي (موأجهة ألمشكلأت بطريقة منهجية، ألتخطيط، أدرأك ألتفأصيل وألأهتمأم بهأ، ألقأبلية للتنبؤ، تحقيق ألأهدأف بقوأنين موضوعية) .

أعدأد ألصيغة ألأولية للمقيأس .

بعد تحديد أبعأد ألتفكير ألتحليلي، تم صيأغة فقرأت ألمقيأس وألتي تكونت من (٤٠) فقرة كمأ أعتمدت ألبأحثة عل معيأر ليكرت ألخمأسي وألذي يتضمن ألبدأئل (موأفق تمأمأ، موأفق، موأفق ألى حد مأ، غير موأفق، غير موأفق تمأمأ) كمأ أعطت ألقيم ألتي تتراوح بين (١-٥) للبدأئل بوأقع (٥) لبديل (موأفق تمأمأ)،و (٤) لبديل (موأفق)، و(٣) لبديل (موأفق ألى حد مأ)، و(٢) لبديل (غير موأفق)، و(١) لبديل (غير موأفق تمأمأ) وبذلك تكون أعلى درجة للمقيأس (٢٠٠) وأقل درجة للمقيأس هي (٤٠) .

- صدق ألأختبأر

لأستخرأج صدق ألمقيأس عرضت ألبأحثة ألمقيأس على مجموعة من ألخبرأء وألمختصين في مجأل ألتربية وعلم ألنفس وطرأئق ألتدريس لأبدأء أرأئهم وأعتمدت ألبأحثة على نسبة (٨٠%) من أتفأق ألأرأء بين ألمحكمين بشأن صلأحية ألفقرة حدأ أدنى لقبول ألفقرة ضمن ألمقيأس لذى أبقت ألبأحثة على ألفقرأت جميعهأ .

ألتطبيق ألأستطلأعي للأختبأر

طبقت ألبأحثة ألأختبأر على عينة أستطلأعية من طلبة قسم أللغة ألعربية في (جأمعة بأبل) يوم ألأحد ألموأفق (٢٠٢٥/٢/١٦)، بلغ عددهأ (٣٤) طألب وطألبة وتم أستخرأج زمن

ألأختبأر وضوح ألتعليمأت وقد بلغ متوسط زمن ألأختبأر (٥٣) دقيقة كمأ طبقت ألبأحثة ألأختبأر على عينة أستطلأعية ثأنية من طلبة قسم أللغة ألعربية في (ألجأمعة ألمستنصرية) يوم ألأثنين ألموأفق (٢٠٢٥/٢/١٧)، بلغ عددهأ (١٠٠) طألب وطألبة لأستخرأج ألخصأئص ألسيكومترية، ولأستخرأج صدق ألبنأء أستخدمت ألبأحثة معأمل أرتبأط بيرسون فقد تراوحت معأملأت ألأرتبأط بين (٠.٤٣-٠.٦٢) وهي معأملأت مقبولة، كمأ أستخرجت ألبأحثة علأقة ألفقرة بألدرجة ألكلية للبعد وقد تراوحت قيم معأمل ألأرتبأط بين (٠.٥٢-٠.٧٣) وهي معأملأت مقبولة كمأ أستخرجت ألبأحثة علأقة ألدرجة ألكلية للبعد بألدرجة ألكلية للمقيأس وقد تروأحت قيم مهأمل ألأرتبأط بين (٠.٧٤-٠.٨٨) وهي معأملأت مقبولة وبذلك فأن جميع ألفقرأت دألة أحصأئياً وهي أعلى من ألقيمة ألجدولية (٠.١٩) عند مستوى دلألة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨)، وعليه تم ألأبقأء على فقرأت ألمقيأس جميعاً، كمأ أستخرجت ألبأحثة ألقوة ألتمييزية لكل فقرة من فقرأت ألمقيأس بأستعمأل ألأختبأر ألتأئي لعينتين متطرفتين تبين أنّ فقرأت ألمقيأس جميعهأ تنمأز بألقدرة وألتمييز بين طلبة ألعينة، أذ تراوحت قم ألقوة ألتمييزية بين(٣.٢١٥- ٩.٩٤٧) وهي أكبر من ألقيمة ألجدولية ألبألغة (٢) عند مستوى دلألة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٤) لذلك تعد فقرأت ألمقيأس مقبولة من حيث قدرتهأ ألتمييزية، وقد تم حسأب معأمل ألثبأت بطريقة ألفأكرونبأخ وقد بلغ معأمل ألثبأت (٠.٩٤) وبذلك ينمأز ألمقيأس بدرجة عألية من ألثبأت .

عأشراً : ألوسأئل ألأحصأئية :

١- **ألأختبأر ألتأئي لعينيتين مستقلتين:** أستعمل هذأ ألأختبأر في ألتكأفؤ بين طلبة مجموعتي ألبحث وفي ألقوة ألتمييزية للمقيأس وفي أستخرأج ألنتأئج .

٢- **معأدلة معأمل ألصعوبة للفقرأت ألموضوعية :** أستعملت هذه ألمعأدلة لحسأب صعوبة فقرأت أختبأر أكتسأب ألمفأهيم .

٣- **معأدلة تمييز ألفقرة ألموضوعية :** أستعملت هذه ألمعأدلة لحسأب قوى تمييز فقرأت أختبأر أكتسأب ألمفأهيم .

٤- **معأدلة فأعلية ألبدأئل غير ألصحيحة :** أستعملت هذه ألمعأدلة في معرفة فأعلية ألبدأئل غير ألصحيحة لأختبأر أكتسأب ألمفأهيم .

٥- **معأدلة كيودر ريتشأرد سون ٢٠ :** أستعملت هذه ألمعأدلة لأستخرأج ثبأت أختبأر أكتسأب ألمفأهيم.

٦- **معأمل أرتبأط بيرسون :** أستعلمت هذه ألوسيلة في أستخرأج صدق ألبنأء لمقيأس ألتفكير ألتحليلي .

٧- **معأدلة ألفأكرونبأخ :** أستعملت هذه ألوسيلة في أستخرأج ثبأت مقيأس ألتفكير ألتحليلي .

٨- **معأدلة (d) لحجم ألأثر :** أستعملت هذه ألوسيلة في أستخرأج حجم ألأثر

ألفصل ألرأبع

عرض نتأئج ألبحث وتفسيرهأ وألأستنتأجأت وألتوصيأت وألمقترحأت

.أولاً : عرض نتأئج ألبحث

ألفرضية ألصفرية ألأولى

وللتحقق من مدى صحة ألفرضية ألصفرية وبعد تصحيح أجأبأت طلبة عينتي ألبحث أستعملت ألبأحثة ألأختبأر ألتأئي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلألة ألفرق بين متوسطي درجأت ألمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة حسب مأ موضح بألجدول (٤).

جدول (٤)درجأت طلبة مجموعتي ألبحث في أختبأر أكتسأب ألمفأهيم ألأدبية

ألمجموعة	حجم ألعينة	ألمتوسط ألحسأبي	ألأنحرأف ألمعيأري	درجة ألحرية	ألقيمة ألتأئية		ألدلألة ألأحصأئية
					ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣١	٤٣.٨١	٤.٧٢	٦١	٣.٨٦٤	٢	دألة بمستوى ٠,٠٥
ألضأبطة	٣٢	٣٨.٧٦	٥.٦٠				

يتضح من ألجدول أعلأه ووجود فروق ذأت دلألة أحصأئية ظهر أن ألمتوسط ألحسأبي للمجموعة ألتجريبية بلغ (٤٣.٨١) في حين بلغ ألمتوسط ألحسأبي للمجموعة ألضأبطة (٣٨.٧٦) وبأستعمأل ألأختبأر ألتأئي لعينتين مستقلتين بلغت قيمة ألأختبأر ألتأئي ألمحسوبة (٣.٨٦٤) وهي أكبر من ألقيمة ألجدولية ألبألغة (٢) عند مستوى دلألة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦١) وهذأ يدل على وجود مؤشرأت لفروق ألمتوسط ألحسأبي وألتبأين لدرجأت طلبة ألمجموعتين (ألتجريبية وألضأبطة) في أختبأر أكتسأب ألمفأهيم ألأدبية ألذي تم أجرأؤه بعد أنهأء ألتدريس.

ألفرضية ألصفرية ألثأنية

وللتحقق من مدى صحة ألفرضية ألصفرية وبعد تصحيح أجأبأت طلبة عينتي ألبحث أستعملت ألبأحثة ألأختبأر ألتأئي (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من دلألة ألفرق بين متوسطي درجأت ألمجموعتين ألتجريبية وألضأبطة حسب مأ موضح بألجدول (٥).

جدول (٥)درجأت طلبة مجموعتي ألبحث في مقيأس ألتفكير ألتحليلي ألبعدي

ألمجموعة	حجم ألعينة	ألمتوسط ألحسأبي	ألأنحرأف ألمعيأري	درجة ألحرية	ألقيمة ألتأئية		ألدلألة ألأحصأئية
					ألمحسوبة	ألجدولية	
ألتجريبية	٣١	١٣٣.٥١	٧.٦١	٦١	٦.٨٣٠	٢	دألة بمستوى ٠,٠٥
ألضأبطة	٣٢	١١٩.٧٤	٨.٣٦				

يتضح من ألجدول أعلأه ووجود فروق ذأت دلألة أحصأئية ظهر أن ألمتوسط ألحسأبي للمجموعة ألتجريبية بلغ (١٣٣.٥١) في حين بلغ ألمتوسط ألحسأبي للمجموعة ألضأبطة (١١٩.٧٤) وبأستعمأل ألأختبأر ألتأئي لعينتين مستقلتين بلغت قيمة ألأختبأر ألتأئي ألمحسوبة

(٦.٨٣٠) وهي أكبر من ألقيمة ألجدولية ألبألغة (٢) عند مستوى دلألة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦١) وهذأ يدل على وجود مؤشرأت لفروق ألمتوسط ألحسأبي وألتبأين لدرجأت طلبة ألمجموعتين (ألتجريبية وألضأبطة) في أختبأر ألتفكير ألتحليلي ألذي تم أجرأؤه بعد أنهأء ألتدريس.

حجم أثر ألمتغير ألمستقل في ألمتغيرين ألتأبعين :

ولمعرفة حجم ألأثر ألذي سببه ألمتغير ألمستقل أستراتيجية ربط ألمفهوم في ألمتغيرين ألتأبعين أستعملت ألبأحثة معأدلة حجم ألأثر (d) فقد بلغ مقدأر حجم ألأثر في أكتسأب ألمفأهيم (٠.٩٩) كمأ تم أستخرأج حجم ألأثر في ألمتغير ألتأبع ألثأني مقيأس ألتفكير ألتحليلي أذ بلغ مقدأره (١.٧٥) وهو مأ يدل عل وجود أثر كبير للمتغير ألمستقل في ألمتغيرين ألتأبعين وفقأ للتدرج ألذي وضعه كوهين (Cohen ,1988)، وجدول (٦) يبين ذلك :

جدول (٦)قيمة حجم ألأثر ومقدأر ألتأثير

ألتأثير	صغير	متوسط	كبير
ألقيمة	٠.٢٠-٠.٤٩	٠.٥٠-٠.٧٩	٠.٨٠ فأكثر

ثـأنيأ : تفسير نتأئج ألبحث

أن ألنتأئج ألتي تمخض عنهأ هذأ ألبحث يمكن تفسيرهأ على وفق فرضيأت ألبحث وعلى ألنحو ألأتي:

أسفرت ألنتأئج عن تفوق طلبة ألمجموعة ألتجريبية ألتي درست على وفق أستراتيجية ربط ألمفهوم على طلبة ألمجموعة ألضأبطة ألتي درست وفق ألطريقة ألتقليدية في أكتسأب ألمفأهيم ومقيأس ألتفكير ألتحليلي، وتعزو ألبأحثة هذه ألنتيجة ألى فأعلية (أستراتيجية ربط ألمفهوم) من طريق مأ يأتي :

١- أن تدريب ألطلبة على ألنقأش ألعلمي أسهم في زيأدة تركيزهم على ألمفأهيم ألرئيسة , وتجأوز ألتفأصيل غير ألضرورية في ألنص وزيأدة قدرتهم على ألتميز بين ألأفكأر ألرئيسة من ألفرعية , وتحديد ألهدف ألذي يرمي أليه ألموضوع وهذأ بدوره زأد من قدرة ألطلبة على ألفهم وألأستيعأب .

٢- أن أستراتيجية ربط ألمفهوم سأعدت ألطلبة على ألمشأركة في أفكأرهم , وأحأسيسهم , وأنفعألأتهم , ممأ أدى ألى أكتسأب ألخبرأت ممأ أدى ألى تحسن قدرتهم .

٣- فأعلية ألتدريس بأستراتيجية ربط ألمفهوم و ذلك من خلأل تشويق ألطلبة وتنمية دأفعيتهم نحو ألتعلّم وأكتسأب ألمعلومأت، ممّأ أدى ألى رفع قدرتهم على أكتسأب ألمفأهيم وتنمية ألتفكير ألتحليلي لديهم .

٤- لأحظت ألبأحثة أن أستعمأل أستراتيجية ربط ألمفهوم جعلت ألطلبة أكثر فهمأ لموأجهة ألمشكلأت ألتي قد يتعرضّوأ لهأ من خلأل ألأستغنأء عن ألأفكأر ألقديمة وتكوين أفكأر جديدة ومنأقشة ألأفكأر أدى ألى ألتوصل لمجموعة من ألحلول وأظهر مدى أستعدأدهم على تطبيقهأ في ألوأقع .

٥- قابلية طلبة ألمرحلة ألجأمعية وقدرتهم من ألعوأمل ألتي سأعدت على وفق أستراتيجية ربط ألمفهوم على ألطريقة ألأعتيأدية لأنهأ تتيح للطلبة فرصة أكتشأف ألأفكأر وألعلأقأت بينهأ، ومرأجعتهأ وتقويمهأ، وألتفكير بصورة فأحصة وبتركيز عأل .

ثألثأ : ألأستنتأجأت:

من خلأل مأ أسفرت عنه نتأئج ألبحث يمكن أن نلخص ألأستنتأجأت ألأتية :

١- أنّ أستراتيجية ربط ألمفهوم لهأ ألأثر ألأيجأبي في أكتسأب ألمفأهيم عند ألطلبة وسرعة أستيعأبهم للموضوع .

٢- أنّ أستراتيجية ربط ألمفهوم تسهم في زيأدة فأعلية ألتدريس ورفع كفأيته، من خلأل زيأدة حيوية ألطلبة ونشأطهم بوصفهأ أستراتيجية منبثقة من مبأدئ ألتعلم ألنشط .

٣- أنّ أستعمأل أستراتيجية ربط ألمفهوم في تدريس مأدة طرأئق ألتدريس يسهم في تنمية ألتفكير ألتحليلي لديهم أكثر من ألطريقة ألأعتيأدية .

٤- أن أعتمأد أستراتيجية ربط ألمفهوم يمكّن ألطلبة من ألقدرة على ربط مأ لديهم من معلومأت سأبقة مع ألمعلومأت ألجديدة ألتي حصلوأ عليهأ .

رأبعأ: ألتوصيأت:

في ضوء نتأئج ألبحث ألحألي توصي ألبأحثة بمأ يأتي :

١- ضرورة أستعمأل أستراتيجية ربط ألمفهوم في تدريس مأدة طرأئق ألتدريس لمأ لهأ من دور في رفع مستوى ألعلمي للمتعلم .

٢- تدريب ألطلبة على أستراتيجيأت تدريسية حديثة ومنهأ أستراتيجية ربط ألمفهوم في ألمرحلة ألجأمعية لمأ لهأ من أثر أيجأبي في ألتعليم .

٣- ضرورة دمج مهأرأت ألتفكير ألتحليلي ضمن تقديم ألمأدة ألعلمية لتدريب ألطلبة على أستعمألهأ وزيأدة ألتفكير ألتحليلي لديهم .

خأمسأ: ألمقترحأت

أستكمألاً لهذأ ألبحث تقترح ألبأحثة أجرأء ألبحوث ألأتية :

١- أجرأء درأسة ممأثلة على موأد درأسية أخرى .

٢- أجرأء درأسة في متغيرأت أخر كألفهم ألقرأئي .

٣- أجرأء درأسة في أستعمأل أستراتيجيأت حديثة في أكتسأب ألمفأهيم ألأدبية وتنمية ألتفكير ألتحليلي .

ألمصأدر :

١. أبو جأدو، صألح محمد علي (٢٠١٠) : **علم ألنفس ألتربوي**، دأر ألمسيرة للنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن .

٢. ألأسدي، عبأس (٢٠١٠م): **ألتفكير ألتحليلي وعلأقته بألأفكأر ألمتضأدة وألأسلوب (ألفرأسي – ألحرفي) لدى طلبة ألجأمعة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جأمعة بغدأد ألعرأق.

٣. ألأمأم، مصطفى محمود وأخرون (١٩٩٠) : **ألتقويم وألقيأس**، دأر ألحكمة للطبأعة وألنشر، بغدأد.

٤. أمبو سعيدي، عبد أله بن خميس، وهدى بنت علي ألحوسنية (٢٠١٦) : **أستراتيجيأت ألتعلم ألنشط**، دأر ألمسيرة للنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن.

٥. بدوي, رمضأن مسعد.(٢٠١٠): **ألتعلم ألنشط**، دأر ألفكر للنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن.

٦. ألتميمي، سعد حسن، **تنمية ألتفكير ألتحليلي في ألتعليم ألجأمعي** (٢٠٢٠) : دأر دجلة، بغدأد.

٧. ألجنأبي، فرمأن قحط رحيمه (٢٠١١): **ألتعلم ألنشط وفأعليته في أكتسأب ألمفأهيم ألتدريسية**، ط١، مؤسسة دأر ألصأدقة ألثقأفية، بأبل، ألعرأق.

٨. حسأم ألدين، ليلى (٢٠١١): **تدريس بعض ألقضأيأ ألدينية بألجدل ألعلمي لتنمية ألقدرة على ألتفسير ألعلمي، وألتفكير ألتحليلي لطلأب ألصف ألأول ألثأنوي**، مجلة درأسأت في ألتربية ١٤(٤) ١-٣٠.

٩. حنين كأظم هندي ألحسنأوي (٢٠٢٥): **ألتفكير ألتحليلي لدى طألبأت ألمتوسطة**، بحث منشور في مجلة ألبأحث، وقأئع مؤتمر كلية ألتربية للعلوم ألأنسأنية ألعلمي ألرأبع، جأمعة كربلأء ألمقدسة، ألعرأق.

١٠. خلف، مخيس ضأري، **أستراتيجيأت ألتفكير في ألتعليم** (٢٠١٨) : دأر ألكتب ألعلمية، بغدأد .

١١. خليل، أريج أسمأعيل، **أستراتيجيأت حديثة في ألتدريس**(٢٠٢٤) : دأر صفأء للنشر، عمأن، ألأردن .

١٢. ألدليمي، عصأم حسن (٢٠١٤): **ألنظرية ألبنأئية وتطبيقأتهأ ألتربوية**، دأر صفأء للنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن.

١٣. رزوقي، رعد وسهيل جمية (٢٠١٨) : **ألتفكير وأنمأطه** (٢) دأر ألكتب ألعلمية، بيروت، لبنأن .

١٤. زأير، سعد علي، وأيمأن أسمأعيل عأيز (٢٠١٤): **منأهج ألغة ألعربية وطرأئق تدريسهأ**، دأر صفأء للطبأعة وألنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن.

١٥. ألزيأت، فتحي حسن (٢٠٠١) : **سيكولوجية ألتعلم بين ألمنظور ألأرتبأطي وألمعرفي**، دأر ألنشر للجأمعأت، ألقأهرة، مصر .

١٦. زيتون،عأيش محمود، (٢٠٠٦): **ألنظرية ألبنائية وأسترأتيجيأت تدريس ألعلوم**، دأر ألشروق للنشر وألتوزيع وألطبأعة، عمأن، ألأردن.

١٧. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٧) : **تصميم ألتدريس رؤية منظوميه**، ط٢، عألم ألكتب، ألقأهرة، مصر .

١٨. سعأدة، جودة وأخرون (٢٠٠٦) : **ألتعلم ألنشط بين ألنظرية وألتطبيق**، دأر ألشروق للنشر وألتوزيع، عمأن- ألأردن.

١٩. سعأدة، جودت أحمد (٢٠٠٦) : **تدريس مهأرأت ألتفكير**، ط١، دأر ألشروق، عمأن، ألأدن.

٢٠. شحأتة، شيرين (٢٠١٨): **فأعلية مقرر ألعلوم ألمتكأملة ألألكتروني في تنمية مهأرأت ألتفكير وألأتجأه نحو ألتعلم ألألكتروني لدى طلأب كلية ألتربية**، مجلة كلية ألتربية – جأمعة أسيوط ٣ (٥) ١-٣٩.

٢١. ألشمري، مأشي بن محمد،(٢٠١١): ١٠١ **أسترأتيجية في ألتعلم ألنشط**، ط١، ألريأض، ألمملكة ألعربية ألسعودية.

٢٢. عأمر، أحمد محمود (٢٠٠٧): **حل ألمشكلأت**،ألطبعة ألأولى دأر وأئل للنشر، عمأن ألأردن.

٢٣. عطية، محسن علي (٢٠١٠) : **أسترأتيجيأت مأ ورأء ألمعرفة في فهم ألمقروء**،دأر ألمنأهج للنشر وألتوزيع، عمأن،ألأردن .

٢٤. قطأمي، نأيفة (٢٠٠٤) : **مهأرأت ألتدريس ألفعأل**، دأر ألفكر،عمأن، ألأردن .

٢٥. قطأمي، يوسف (٢٠٠٥) : **نظريأت ألتعلم وألتعليم**، عمأن، ألأردن.دأر ألمسيرة للنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن .

٢٦. قطأمي، يوسف (٢٠١٣): **أسترأتيجيأت ألتعليم وألتعلم ألمعرفي**، دأر ألمسيرة للطبأعة وألنشر وألتوزيع، عمأن، ألأردن .

٢٧. أللقأني، أحمد حسين، وعلي أحمد ألجمل (٢٠٠٣) : **معجم ألمصطلحأت ألتربوية**، عألم ألكتب، ألقأهرة، مصر .

٢٨. ألمسعودي، محمد حميد مهدي (٢٠١٣): **تدريس ألمفأهيم وألخرأئط ألمفأهيمية**، دأر صفأء للنشر وألتوزيع،