جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

برنامج قائم على تطبيقات النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات: فهم المسموع، والتفكير الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي

إعداد

د/ نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

تاريخ الاستلام : ١٦ مارس ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٦ أبريل ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على تطبيقات النظرية البنائية في تنمية مهارات: فهم المسموع، والتفكير الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي، في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

واستُخدِم – في بحث المشكلة– المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بقياسين: قبلي، وبعدي.

وتمثلت أداتا الدراسة في: اختبار مهارات فهم المسموع، ومقياس التفكير الجمعي.

وقد طُبِّق البحث على عينة قِوامها (٧٦) طالبًا من طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \le 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المسموع؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير كبير، بلغ (٢.٨٧٢٥).

ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \le 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس التفكير الجمعي؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير كبير، بلغ (٢.٧٤٢١).

الكلمات المفتاحية: تطبيقات النظرية البنائية / مهارات فهم المسموع / مهارات التفكير الجمعي / الطلاب معلمو اللغة العربية/ كلية التربية – جامعة الإسكندرية / شعبة التعليم الأساسي.

Abstract:

A Program Based on the Applications of the Constructivism Theory to Develop the Skills of Listening Comprehension and Collective Thinking for Arabic Student Teachers in Basic Education

Presented by:

Dr. Naglaa Ahmed Abdelkader Elmahalawy
Asst.Prof of Curricula & Methods of teaching Arabic Language
Faculty of Education - Alexandria University

Dr. Elshaymaa Elsayed Mohammed Mohammed Abdulgawad
Asst.Prof of Curricula & Methods of teaching Arabic Language
Faculty of Education - Alexandria University

The study aimed at finding out the impact of a program based on the applications of the constructivism theory on developing the skills of listening comprehension and collective thinking for Arabic student teachers in Basic Education at the Faculty of Education, Alexandria University.

Both the analytical descriptive method and the quasi-experimental method, with one group pre-posttests, were used in the research problem.

The two research instruments were represented in the listening comprehension skills test and the collective thinking scale.

The research was applied on a sample of (76) students in second year (Arabic Language Section- Basic Education) at the Faculty of Education, Alexandria University.

Results showed that there is a statistically significant difference at ($a \leq 0.01$) between the mean scores of the study group students in the pre and posttests of the listening comprehension skills test in favor of the posttest, with a significant impact of (2.8725).

There is also a statistically significant difference at ($a \leq 0.01$) between the mean scores of the study group students in the pre and posttests of the collective thinking scale in favor of the posttest, with a significant impact of (2.7421).

Key Words: Applications of Constructivism Theory, Listening Comprehension Skills, Collective Thinking Skills, Arabic Student Teachers, Faculty of Education- Alexandria University, Basic Education.

مقدمة:

الاستماع أول فنَّي التلقي (الاستقبال)، فضلاً عن كونه مدخلاً لتعلم المواد الدراسية المختلفة؛ فمراحل التعليم المختلفة؛ بدءًا من رياض الأطفال، وانتهاءً بالتعليم الجامعي تعتمد – لا محالة – على الاستماع في تعليم طلابها مختلف المواد الدراسية؛ وبخاصة اللغة.

وتحيط بالطالب في المرحلة الجامعية – كما ذكر كل من: علي عبد السميع قورة، وسيد محمد السيد سنجي، ووجيه المرسي أبو لبن (٢٠١١م، ص. ٣ – ٤) – عملية تعليمية قوامها المحاضرة، والحوار، وقد تسير هذه الوسائل بمعدل سريع ربما لا تسعفه قدراته على استيعاب جميع ما تلقاه؛ ما لم يكن مدربًا على الاستماع الجيد، وممارسًا إياها من قبل؛ بما يحقق له الفهم، والاستيعاب؛ مما يساعده في حسن المشاركة، والتحصيل؛ ومن ثم التفوق الدراسي، ولا يحدث ذلك إلا؛ من خلال تملُّكه مهارات الاستماع الجيد.

وذكر وائل صلاح السويفي (٢٠١٨، ص. ١٥) أن محتويات المقررات الدراسية في مختلف المراحل التعليمية– وبخاصة الجامعية – تعاني قصورًا في مهارات الاستماع، ومن جانب آخر تولي مراكز تعليم اللغات الأجنبية الاستماعَ أهمية قصوى، وتعنى بتوفير مواد الاستماع أكثر بكثير مما تُرغِّب الطلاب، وتشوقهم لتعلم اللغة.

وبالنظر في مناهجنا الدراسية قلما نجد مواقف، أو مناشط تعليمية، تساعد – كما ذكر محمد أمين المفتي (٢٠٠٧م، ص. ١٦) – في تكوين العقل الجمعي، أو تنمية التفكير التعاوني؛ ولكنها – في معظمها– تساعد في تكوين العقل الأحادي، وتنمية التفكير الفردي، كما أن الممارسات التعليمية التعلمية في حجرات الدراسة تنحو هذا النحو أيضًا؛ فمن النادر أن يعطي المعلم أسئلة، أو مشكلات، أو تعيينات، تحتاج جهدًا مشتركًا، تبذله مجموعة من الطلاب؛ للتعامل معها، ويجرى التعليم في حجرات الدراسة بشكل جماعي؛ ولكن دون تفاعل بين الطلاب؛ فكل منهم يفكر، ويجيب، ويحل مشكلة مستقلاً عن زملائه؛ مما يحول دون تكوين العقل الجمعي، أو تنمية التفكير التعاوني.

ويتطلب القرن الحادي والعشرون تمكن الطلاب، والمعلمين على السواء من مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، فضلاً عن مهارات التواصل، والتفاوض الاجتماعي، والتشارك مع الآخرين في عملية التعلم؛ لذلك اعتمد المشروع السنغافوري لتأهيل المعلمين – كما ذكر تركي فهد المساعيد (٢٠١٧م، ص. ٨) – عشر مهارات لتأهيلهم للقرن الحادي والعشرين؛ ومن

أهم هذه المهارات: إدارة البشر، وإدارة الذات، والتواصل، والتفكر، والابتكار وروح المبادرة، والمهارات الاجتماعية والذكاء الوجداني.

وبذلك تتزايد الحاجة في هذا القرن إلى كفايات ناعمة لازمة لكل من: الطلاب، والمعلمين؛ منها: الكفايات الوجدانية الاجتماعية التي تمثل – كما ذكرت نادية يوسف جمال الدين (٢٠٢٠م، ص. ٨٢) – مكونًا فعالاً في التمدرس، ومؤثرًا إيجابيًّا في تنمية التلاميذ، وتتمثل هذه الكفايات في: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، والمهارات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرار، وترتبط جميعًا – إلى حد كبير– بالتحصيل الدراسي، والتكيف الإيجابي، وقد زادت العناية حديثًا بالكفايات المرتبطة بالتعلم الوجداني الاجتماعي الإيجابي بالنسبة لإعداد المعلمين؛ لأنهم يؤدون دورًا أساسًا في جعل التلاميذ يتفاعلون اجتماعيًّا، ووجدانيًّا؛ مما يؤثر في نوعية الحياة.

وفي ظل التوجهات التربوية الحديثة نحو العناية بالبناء الفكري للمتعلم، وتنمية قدراته الذهنية المختلفة، وتحقيق التعليم المتكامل في الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية؛ يتطلب الأمر– كما ذكرت مريم حسن علي البلوشي (٢٠١٩م، ص. ١٣٤ – ١٣٥) – من معلم اللغة العربية الإلمام بالمباديء الحديثة في التعليم، وحُسن انتقاء الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس التي من شأنها تنمية مهارات التفكير، والحوار، والعمل الجماعي لدى الطلاب، ومعرفة الطرائق، والإجراءات التي تسهم في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتهيئة بيئة التعلم؛ ليكون نشطًا، وبنَّاءً؛ لمساعدته في إعادة بناء المعرفة السابقة داخل سياق المعرفة الجديدة؛ بالتفاعل مع أقرانه، ومحيطه الاجتماعي.

من هنا اعتمدت الدراسة الحاضرة على تطبيقات النظرية البنائية في تصميم برنامج، يستهدف تنمية مهارات كل من: فهم المسموع، والتفكير الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة؛ من ثلاثة مصادر:

أولاً: توصيات الدراسات السابقة:

(١) الدراسات المتعلقة بتنمية مهارات فهم المسموع:

أوصى محمد السيد أحمد سعيد (٢٠٠٧م، ص. ٧١) بإضافة مقررات في الاستماع، والتحدث في أقسام اللغة العربية في كليات إعداد المعلمين، وتدريبهم على إتقان تلك المهارات، ثم كيفية تنميتها لدى التلاميذ.

وأوصى سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٨م، ص. ١٠٨) بضرورة:

- تطوير تدريس اللغة العربية؛ بالتقليل من استخدام الطرائق التقليدية، والاتجاه نحو الاستراتيجيات التربوية المعاصرة التي ثبتت فاعليتها؛ ومنها: الترابطات اللغوية؛ تلك الاستراتيجية المنبثقة من الفلسفة البنائية.
- بناء مقررات تعليمية خاصة بالاستماع؛ أسوة بما هو كائن بالنسبة لجميع فروع اللغة العربية، وتدريسها في جميع المراحل التعليمية.
- توجيه أنظار معلمي اللغة العربية إلى أهمية الاستماع، ومهاراته، والأساليب المستخدمة في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

وأوصت هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (٢٠٠٨م، ص. ٥٨) بضرورة:

- الكشف عن مستويات الاستماع الإبداعي، ومهاراته لدى معلمات رياض الأطفال.
- تدريب معلمات رياض الأطفال على الاستماع الناقد، والإبداعي؛ فذلك من شأنه تنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال في الرياض.
- وضع دليل إرشادي للمعلمين؛ لإرشادهم إلى كيفية تنمية مهارات الاستماع في الدروس، والمقررات كلها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين، والمعلمات في أثناء الخدمة؛ لتنمية مهارات الاستماع الناقد، والإبداعي؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

وأوصى ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٣م، ص. ٤٥٥) بضرورة:

- **العناية بمهارات الاستماع – وبخاصة الناقد – وتغيير النظرة إلى هذا الفن؛ والتي تراه فنَّ استقبالٍ، لا يؤدي فيه الطلاب أي دور؛ وهذا تصور خطأ.**
- **تدريب الطلاب على ممارسة التفكير الناقد قبل عملية الاستماع، وفي أثنائها، وبعدها.**
- **حث الطلاب على مراقبة عملياتهم الذهنية عند الاستماع لأي نص، ومحاولة إعمال أذهانهم فيها.**

وأوصى كل من: سمر سامح محمد محمد علي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، ومنى محمود محمد جاد، وأماني محمد عبد المقصود قنصوه (٢٠١٥م، ص. ٧٨٣) بضرورة:

- **عناية الباحثين بالاستماع الناقد، ودوره الأساس في العملية التعليمية بجميع مراحلها.**
- **تخطيط دورات تدريبية، وندوات تعليمية للمعلمين، وأولياء الأمور، والمراهقين بشأن أهمية تدريس الاستماع الناقد في عصر المعلوماتية.**

وأوصى وائل صلاح السويفي (٢٠١٨م، ص. ٤١) بتصميم مقرر في كلية التربية – شعبة اللغة العربية لتدريس الاستماع؛ للإعداد المهني لمعلمي ما قبل الخدمة على كيفية تدريس الاستماع، وأيضًا ببرامج الدراسات العليا في الدبلوم العامة.

ولم تقتصر عناية الدراسات السابقة بتنمية مهارات فهم المسموع على مصر فحسب؛ بل شملت دراسات أخرى، أجريت خارج مصر؛ منها: دراسة محمد لطفي محمد جاد (٢٠٠٥م، ص. ٨٧) التي أوصت بضرورة:

- **تدريب الطلاب المعلمين على استراتيجيات تنمية مهارات الاستماع الناقد.**
- **إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على الأساليب الحديثة في تنمية مهارات الاستماع الناقد.**
- **تدريب المعلمين على استخدام مناشط الاستماع، واستراتيجياته المتنوعة؛ لتنمية مهاراته لدى المتعلمين.**

ودراسة صلاح أحمد عبد الهادي الناقة، وإبراهيم سليمان شيخ العيد (٢٠٠٩م، ص. ١٠٧) التي أوصت بضرورة تصميم برامج تدريبية للمعلمين بمراحل التعليم المختلفة، والعمل

على تنفيذ تلك البرامج؛ حتى يتمكن المعلمون من مهارات الاستماع؛ ومن ثم يتمكنون من إكساب تلاميذهم إياها.

ودراسة كل من: علي عبد السميع قورة، وسيد محمد السيد سنجي، ووجيه المرسي أبو لبن (٢٠١١م، ص. ٥٢) التي أوصت بضرورة:

- العناية بتدريس مقررات في الاستماع لمرحلة التعليم الجامعي؛ للتدريب المبكر على مهاراته، وإتقانها؛ وفقًا لأسس علمية.
- تفعيل دور المناشط الثقافية: الصفية، واللاصفية؛ بما يساعد في صقل مهارات الاستماع لدى طلاب الجامعة.
- العناية بتقييم مهارات الاستماع، ورصد درجات خاصة لها ضمن المقررات.
- إضافة مقررات الاستماع في أقسام اللغة العربية في كليات إعداد المعلمين، وتدريبهم على إتقان تلك المهارات، ثم كيفية تنميتها لدى طلابهم.

ودراسة وفاء بنت عبد الله بن عبد ربه القرشي (٢٠١٨م، ص. ٢١٢) التي أوصت بضرورة:

- عناية معلمي اللغة العربية، ومعلماتها في جميع مراحل التعليم العام – وبخاصة المرحلة المتوسطة – بمهارات الاستماع الناقد، والعمل على إكساب التلميذات إياها، وتعويدهن النقد، وإبداء الرأي.
- تدريب معلمات اللغة العربية قبل الخدمة، وفي أثنائها على أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلميذات.

<u>واقترحت هذه الدراسة أيضًا:</u>

- تقديم دورات تدريبية، وورش عمل لمعلمي اللغة العربية، ومعلماتها؛ عن أهمية تنمية مهارات الاستماع– وبخاصة الناقد – حتى تسهم في تطوير أداء معلمات اللغة العربية، وزيادة حصيلتهن المعرفية، ورفع مستوى أدائهن الوظيفي.
- بناء برنامج؛ لتدريب معلمات اللغة العربية على استخدام أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد، وقياس أثره في أداء التلميذات.

ودراسة كل من: مراد أحمد القضاه، وعبد الرحمن عبد الهاشمي (٢٠١٨م، ص. ٣٨٥) التي أوصت بضرورة: تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدام إجراءات

الاستماع الاستراتيجي في مواقف تدريس نصوص الاستماع المقررة في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

ودراسة محمد علي حسن الصويركي (٢٠١٩م، ص. ٢٥٩) التي أوصت بضرورة:

- عناية الباحثين بمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي في المرحلة الجامعية، وفي مرحلة التعليم العام.
- إعداد برامج، ودورات تدريبية للمعلمين بشأن أهمية تدريس مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي، وتنميتها في جميع المراحل التعليمية؛ بدءًا من رياض الأطفال، وانتهاءً بالجامعة.
- توجيه معلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية، وحثهم على تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب؛ لتحقيق التفوق الدراسي.
- حث مؤلفي كتب اللغة العربية في المرحلة الجامعية على مراعاة جميع مهارات اللغة العربية – وبخاصة الاستماع– عند التأليف.
- تنمية آداب الاستماع الجيد لدى طلاب الجامعة.
- إكساب طلاب الجامعة مهارات الاستماع الناقد التي تزودهم بالإدراك، والوعي اللغويين لمغزى ما يستمعون إليه، والقدرة على إصدار حكم صحيح بشأنه.

وما سبق عرضه من دراسات سابقة يوضح أهمية العناية بتنمية مهارات الاستماع لدى معلمي اللغة العربية قبل الخدمة، وفي أثنائها، وأن هذه العناية لم تقتصر على مصر فحسب؛ بل شملت عدة دول؛ مما يدل على أن المشكلة عامة، والحاجة ملحة لعلاجها.

(٢) الدراسات المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الجمعي:

قدَّم محمد أمين المفتي (٢٠٠٠م، ص. ٥٢) بعض التوجهات التي يمكن – من خلالها – تنمية التفكير التعاوني (الجمعي)؛ منها:

- الاتجاه إلى استراتيجيات: التعلم التعاوني، والتعليم في مجموعات صغيرة، وحل المشكلات؛ عن طريق اشتراك مجموعات من الطلاب في التفكير، ووضع بدائل للحلول، وتنفيذها، وتقويم النواتج.

- التركيز في المناشط التعليمية، والمناشط اللاصفية على المناشط الجماعية التي تتيح للمتعلم العمل، والتفكير بطريقة جماعية تعاونية، تعتمد على توزيع الأدوار حسب إمكانات كل فرد في المجموعة، وقدراته.
- تكليف مجموعات من الطلاب إجراء دراسات، وبحوث يسيرة، أو كتابة مقالات علمية؛ بحيث تتاح لهم فرص التفكير الجماعي، وتبادل الآراء، والخبرات في أثناء هذا العمل التعاوني الجماعي.

وذكر محمد أمين المفتي (٢٠٠٧م، ص. ١٨) أن الجهد الذي يبذله الباحثون في دراسات تنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات يأخذ منحى، يخالف تكوين "فِرق التفكير"؛ لأن هذه البحوث تركز على تنمية تفكير الفرد مستقلاً عن غيره، ولا تتيح الفرص لاشتراك مجموعة من الأفراد في عمليات تفكير، ولا التعامل الجمعي مع المشكلات.

وأوصت سميرة عطية عريان (٢٠١٤م، ص. ١٩٠ – ١٩١) بضرورة:

- إعداد برامج، ودورات تدريبية، وتثقيفية لطلاب كليات التربية، ولأعضاء هيئة التدريس، تُعنى بتنمية الوعي بالتفكير الجمعي، وكيفية الإفادة منه في إعداد المعلم، والأدوار التي يمكن للمعلمين أداؤها؛ طبقًا لآليات تطبيقه في التدريس.
- العناية بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهارات التواصل التي تحقق تعليمًا، وتعلمًا ناجحًا، وفعالاً لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية؛ من خلال تقديم المقررات الدراسية بصورة تسمح بذلك.
- تضمين مهارات التفكير الجمعي في مقررات طرائق تدريس المواد الإنسانية، والاجتماعية في برنامج إعداد معلمي هذه المواد.

ثانيًا: الاطلاع على لائحة برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية:

وقد تبيَّن أن طلاب هذا البرنامج لا يدرسون إلا مقررًا واحدًا فقط باسم: "مهارات لغوية"؛ وهذا المقرر يتضمن مهارتي: الاستماع، والقراءة، في الفصل الدراسي الأول من الفرقة الأولى لمدة ساعتين: (ساعة نظرية، وساعة تطبيقية)، ويعالَج فيها هذا المقرر معالجة نظرية بحتة – حسب استطلاع رأي الطلاب– لا تتضمن أي تطبيقات على نصوص

متنوعة من نظم المعرفة المختلفة؛ بما ينمي لدى الطلاب مهارات فهم المسموع حسب تنوع بنية هذه النصوص.

من جهة أخرى فمن المفترض– وفق خطة الدراسة في المرحلة الابتدائية– أن هناك حصصًا مخصصة للاستماع؛ وهنا تتضح المشكلة؛ فكيف لطالب معلم لا يدرس مهارات الاستماع بطريقة تطبيقية أن يُدرس المهارات نفسها، وينميها لدى تلاميذه؟

ثالثًا: الدراسة الاستطلاعية(١):

لمزيد من تعميق الإحساس بالمشكلة؛ أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية؛ استهدفت قياس مدى تمكن طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ من مهارات فهم المسموع. وتكونت العينة من (٣٧) طالبًا.

وتكوَّن الاختبار من (أربعة عشر) سؤالاً، يقيس جميعها بعض مهارات فهم المسموع في مستوياته المختلفة، وقد أظهرت النتائج ضعف تمكن هؤلاء الطلاب من بعض مهارات فهم المسموع بوجه عام؛ حيث بلغ عدد الحاصلين على (٥٠%) من النهاية العظمى للاختبار (خمسة) طلاب؛ بنسبة (١٣.٥١%)، أما الذين لم يحققوا نسبة النجاح؛ فبلغ عددهم (اثنين وثلاثين) طالبًا؛ بنسبة (٨٦.٤٨%).

ويوضح الجدول رقم (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية تفصيلاً:

(١) ملحق رقم (١): اختبار الدراسة الاستطلاعية لطلاب الفرقة الثانية (تعليم أساسي – شعبة اللغة العربية).

جدول رقم (١)
نتائج الدراسة الاستطلاعية:

المهارة	السؤال	عدد الإجابات الصواب	نسبة الإجابات الصواب	عدد الإجابات الخطأ	نسبة الإجابات الخطأ	عدد الأسئلة المتروكة	نسبة الأسئلة المتروكة
تحديد المعنى المعجمي للكلمات الواردة في النص.	١	١٤	%٣٧.٨٣	٢٣	%٦٢.١٦	-	-
وصف أحداث وردت في النص.	٢	٢٧	%٧٢.٩٧	٧	%١٨.٩١	٣	%٨.١
استنتاج الفِكَر الثانوية من النص.	٣	١	%٢.٧	٣٢	%٨٦.٤٨	٤	%١٠.٨١
تحديد الحالة النفسية للمتحدث.	٤	٢	%٥.٤	٣٤	%٩١.٨٩	١	%٢.٧
تكوين رأي بشأن الفِكَر، والقضايا المثارة في النص.	٥	٣١	%٨٣.٧٨	٤	%١٠.٨١	٢	%٥.٤
تحديد المعنى الوظيفي للكلمات الواردة في النص.	٦	٢٧	%٧٢.٩٧	٨	%٢١.٦٢	٢	%٥.٤
وضع عنوان معبر عن النص.	٧	٢٢	%٥٩.٤٥	١٣	%٣٥.١٣	٢	%٥.٤
تحديد الفِكَر الرئيسة في النص.	٨	٣٠	%٨١	٥	%١٣.٥١	٢	%٥.٤
توضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص.	٩	١٨	%٤٨.٦٤	١٢	%٣٢.٤٣	٧	%١٨.٩١
توضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص.	١٠	١٨	%٤٨.٦٤	٢	%٥.٤	١٧	%٤٥.٩٤
تحديد نوع الصور البلاغية الواردة في النص.	١١	١٥	%٤٠.٥٤	١٠	%٢٧.٠٢	١٢	%٣٢.٤٣
تحديد قيمة التعبيرات المجازية في النص.	١١	١٣	%٣٥.١٣	٣	%٨.١	٢١	%٥٦.٧٥
تحديد القيم السائدة في النص.	١٢	٨	%٢١.٦٢	٢٣	%٦٢.١٦	٦	%١٦.٢١
اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.	١٣	١٠	%٢٧.٠٢	١٣	%٣٥.١٣	١٤	٣٧.٨٣
تلخيص النص المسموع في أسلوبك الخاص.	١٤	٧	%١٨.٩١	١٧	%٤٥.٩٤	١٣	%٣٥.١٣

ويلاحَظ من النسب السابقة ضعف تمكُّن طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية – عينة التجربة الاستطلاعية – من معظم مهارات فهم المسموع؛ منها: (تحديد المعنى المعجمي للكلمات الواردة في النص، واستنتاج الفِكَر الثانوية من النص، وتحديد الحالة النفسية للمتحدث، وتوضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص، وتحديد نوع الصور البلاغية الواردة في النص، وتحديد قيمة التعبيرات المجازية في النص، وتحديد القيم السائدة في النص، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين، وتلخيص النص المسموع في أسلوبهم الخاص)؛ حيث انخفضت نسب إجاباتهم الصواب بشكل ملحوظ؛ مما يدعم الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة.

تحديد المشكلة:

في ضوء ما أوصت به الدراسات السابقة، فضلاً عن نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

١– ما مهارات فهم المسموع المراد تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

٢– ما مهارات التفكير الجمعي المراد تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

٣– ما أسس بناء البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات: فهم المسموع، والتفكير الجمعي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

٤– ما صورة البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات: فهم المسموع، والتفكير الجمعي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

٥– ما أثر البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

٦– ما أثر البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

حدود الدراسة:

١– بعض مهارات فهم المسموع التي اختيرت بعد الاطلاع على الكتابات التربوية المختلفة في هذا المجال، وتنتمي هذه المهارات إلى مستويات فهم المسموع الخمسة؛ وهي: (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، ونقد المسموع، وتذوقه، والاستماع الإبداعي).

٢– بعض مهارات التفكير الجمعي التي اختيرت بعد الاطلاع على الكتابات التربوية المختلفة في هذا المجال.

٣– اختيرت عينة الدراسة الحاضرة – طلاب الفرقة الثانية (تعليم أساسي – شعبة اللغة العربية) – لأنها ستتولى فيما بعد في مرحلة التدريب الميداني التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتنمية مهارات الاستماع لديهم؛ بوصفها من المهارات المهمة لتلاميذ هذه المرحلة.

٤– طُبِّقت الدراسة الحاضرة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢٠م – ٢٠٢١م).

٥– تضمَّن البرنامج ثمانية نصوص، تنوعت ما بين: التاريخي، والجغرافي، والأدبي (شعرًا، ونثرًا)، والعلمي، والدرامي.

هدف الدراسة:

تمثَّل هدف الدراسة الحاضرة في استخدام برنامج قائم على تطبيقات النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات فهم المسموع، ومهارات التفكير الجمعي؛ لدى طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية.

أهمية الدراسة:

١– تأتي هذه الدراسة استجابةً لـ:

- **ما أوصى به عديد من الدراسات؛ من ضرورة العناية بتنمية مهارات فهم المسموع لدى معلمي اللغة العربية؛ سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أم في أثنائها.**
- **ما أوصى به عديد من الدرسات؛ من ضرورة العناية بتنمية مهارات التفكير الجمعي، وتشجيع الطلاب على العمل التعاوني؛ بدلاً من التفكير الأحادي في حل المشكلات، وأداء مهمات التعلم.**

- متطلبات القرن الحادي والعشرين التي تدعو إلى تحلي الطلاب بمهارات التواصل، والعمل التشاركي، والتفكير الناقد، والإبداعي.

٢– قد تفيد الدراسة كلاً من:

- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية – المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها – بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلابهم؛ من خلال تنويع النصوص المقدَّمة إليهم، وتدريبهم على كيفية التعامل معها بشكل إيجابي نشط.
- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية – في مختلف التخصصات – بحيث يمكنهم تصميم مواقف التعلم؛ بما يتيح لطلابهم العمل في إطار تشاركي اجتماعي، تجمعهم فيه أهداف مشتركة يسعون إلى تحقيقها، ويتحملون جميعًا مسئولية تعلمهم.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ من الاتجاه نحو تنمية مهارات فهم المسموع في مختلف مراحل التعليم، وكذلك تنمية مهارات التفكير الجمعي لدى طلابهم؛ بدلاً من العناية بالتفكير الفردي.
- معلمي اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي؛ من ضرورة العناية بتنمية مهارات فهم المسموع لدى طلابهم في سياق تشاركي إيجابي نشط مستمد من تطبيقات النظرية البنائية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحاضرة – في بحث مشكلتها – على كل من المنهجين:

- الوصفي التحليلي؛ في:
  - فحص الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد مهارات كل من: فهم المسموع، والتفكير الجمعي المناسبة لعينة الدراسة؛ ومن ثم إعداد أداتي الدراسة، وخطة تنفيذها.
  - تحديد النصوص التي سيجرى الاعتماد عليها في برنامج الدراسة، ومهارات فهم المسموع اللازمة لها.
- التجريبي: في تجربة الدراسة التي اعتمدت على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ بقياسين: قبلي، وبعدي؛ لأن الدراسة اقترحت محتوى جديدًا.

أداتا الدراسة:

تمثلت أداتا الدراسة الحاضرة في كل من:

١– اختبار مهارات فهم المسموع لطلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) (إعداد الباحثتين).

٢– مقياس مهارات التفكير الجمعي لطلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) (إعداد الباحثتين).

مصطلحا الدراسة:

مهارات فهم المسموع:

يقصد بها في الدراسة الحاضرة: الأداءات الذهنية لعملية الاستماع بمستوياته المختلفة: الفهمان: المباشر ثم الاستنتاجي، فنقد المسموع، وتذوقه، وأخيرًا الاستماع الإبداعي، وتقاس كفاءات المتعلمين في أداء المهارات بطريقتين؛ الأولى: في أثناء تدريبهم في لقاءات تنفيذ البرنامج، ودرجة استجابتهم للنصوص (مثل: تناقص الأخطاء بتكرار التفاعل مع إدراك علاقات جديدة، وتزايد القدرة على التطبيق مع الثقة بالنفس، والرضا عن العمل)، والثانية: درجتهم الكلية في اختبار الدراسة (مهارات فهم المسموع).

مهارات التفكير الجمعي:

يقصد بها في الدراسة الحاضرة: كافة الأداءات التي تعبر عن اشتراك المتعلمين في العمليات الذهنية التي يجرونها في أثناء تعلمهم، وتتمثل هذه الأداءات – في الدراسة الحاضرة – في أبعاد خمسة؛ هي: الحوار الجمعي، وأسس التواصل، وإدارة الجهد، وتحمل المسئولية، واتخاذ القراروتقبل النقد، والتقييم الجمعي. وتقاس كفاءات المتعلمين في أداء المهارات المنبثقة من الأبعاد السابقة بطريقتين؛ الأولى: في أثناء تفاعلهم معًا عند دراسة النصوص التي كلفوا إياها في مهمات التعلم التالية للتدريبات، والأخرى: درجتهم الكلية التي تعبر عن مجموع استجاباتهم لعبارات مقياس الدراسة.

إطار الدراسة النظري:

يتناول الإطار النظري ثلاثة محاور، تمثل متغيرات الدراسة؛ بدءًا بمهارات فهم المسموع، ثم مهارات التفكير الجمعي، وانتهاءً بتطبيقات النظرية البنائية؛ وهذا ما سيُعرَض تفصيلاً فيما يأتي:

المحور الأول: مهارات فهم المسموع:

يتناول هذا المحور المتغير التابع الأول (فهم المسموع)؛ من حيث طبيعة عملية فهم المسموع، وأهميتها، ومستويات فهم المسموع، وانتهاءً بمهاراته التي استهدفت الدراسة الحاضرة تنميتها؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي تفصيلاً:

طبيعة عملية الاستماع، وفهم المسموع:

الاستماع عملية ذهنية معقدة ذات جانبين متكاملين؛ أولهما: الجانب الحاسي الخارجي المعتمد على استقبال الأذن الذبذبات الصوتية؛ تمهيدًا للتعامل الذهني معها، وثانيهما: الجانب الذهني الداخلي المعتمد على ما يجريه الذهن من عمليات؛ لفهم النص، ونقده، وتذوقه، وإنتاج نصوص موازية معبرة عن فهمه.

وهذا ما ذكره علي أحمد مدكور (١٩٩١م، ص. ٧٦) من قبل؛ حين أوضح أن عملية الاستماع تشمل أولاً: إدراك الرموز اللغوية المنطوقة؛ عن طريق التمييز السمعي، ثانيًا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثًا: إدراك وظيفة التواصل، أو "الرسالة" المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعًا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسًا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك؛ فهو – إذن– إدراك، وفهم، وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد، وتقويم.

والاستماع أكثر تعقيدًا من القراءة؛ فالقاريء – كما ذكر علي أحمد مدكور (١٩٩١م، ص. ٧٩) – قد يستعين في فهمه النص المقروء بالصور، أو الرسوم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصى عليه فهمها؛ حتى يحقق غرضه من القراءة، أما في الاستماع؛ فعلى المستمع أن يتابع المتحدث متابعة سريعة؛ تحقيقًا للفهم، أو التحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم.

وعرَّف كل من: حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩م، ص. ١٢٣ – ١٢٤)، ورشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠م، ص. ٨٠) الاستماع؛ بأنه: عملية إنسانية واعية مدبرة؛ لغرض معين هو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل – وبخاصة المقصود – وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي. وتشتق معانيها مما لدى الفرد من خبرات، ومعارف سابقة، وسياقات التحدث، والموقف الذي يجرى فيه التحدث، ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن؛ من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات، وعدم التشتت، والتركيز على المسموع؛ وبذلك فهو عملية ذهنية عميقة، تجرى فيها مناشط ذهنية فسيولوجية؛ أهمها: تعرف المسموعات، وتفسيرها؛ أي: خلع المعنى عليها.

والمستمع ليس متلقيًا سلبيًّا لما يتلقاه من المتحدث؛ وإنما له دور إيجابي في فهم معنى النص المسموع، وتفسيره، وإعادة إنتاج نصوص موازية إياه، ولكل مستمع نصه الموازي الذي يترجم ما فهمه من النص؛ وهذا الاختلاف في التفسير، وفي التعبير عن الفهم مرده اختلاف البنى العميقة لدى المستمعين، والظروف المحيطة بهم في أثناء تلقيهم النص المسموع؛ منها ما يرتبط بالنص نفسه، ومنها ما يرتبط بعوامل أخرى: ثقافية، وبيئية، ونفسية، وغيرها كثير.

ويعني فهم المسموع – كما عرَّفه حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩م، ص. ١٤١) – إعمال الذهن؛ للربط بين المسموع، والخبرات السابقة؛ بإيجاد العلاقات الممكنة بين هذه الخبرات، وتلك المسموعات؛ وهنا يكون خلع المعنى على المسموع.

وعرَّفه كل من: غادة بنت ناصر التميمي، وفاطمة بنت سعود الرقيب (٢٠١٨م، ص. ١٠٦) بأنه: عملية ذهنية فكرية، يعالج فيها المستمع الرموز الصوتية، ويحوِّلها إلى معانٍ مقصودة؛ مستخدِمًا التحليل، والتركيب، والنقد، والتقويم.

وهو – كما ذكر وائل صلاح السويفي (٢٠١٨م، ص. ٢٣) – قدرة المستمع على فهم معاني الكلمات التي يسمعها، والربط بينها بأي طريقة؛ إما من أسفل إلى أعلى؛ وتتمثل في الاستماع إلى الكلمات، وتكرارها، ومحاولة معرفة معنى كل منها بصورة منفصلة، وتعرف الضمائر، والتمييز بين الجمل الإيجابية والسلبية، والاستماع إلى نهاية الكلمات، وتعرف العلاقات، والمعاني المعجمية؛ للوصول إلى المعنى النهائي للنص، أو من أعلى إلى أسفل؛

من خلال تعرف نوع النص، وفكرته الرئيسة، وتخمين الحوار، وعمل استدلالات، وتلخيص ما يسمعه، وقراءة المعلومات عن الموضوع مسبقًا قبل البدء في عملية الاستماع، وفي أثناء الاستماع يحاول التحقق من المعلومات التي قرأ عنها.

أهمية الاستماع، وتنمية مهاراته:

لمهارات فهم المسموع العليا أهمية كبرى، تتمثل – كما ذكر خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبة (٢٠٢٠م، ص. ٣٠١) – في أن:

- الفنون اللغوية؛ من تحدث، وقراءة، وكتابة تحتاج متطلبات لغوية؛ من مفردات، وتراكيب، وأساليب، وجمل، وهذه المتطلبات تُكتسب من الاستماع.
- الاستماع ضروري لفهم الآخر، والتواصل معه؛ فالفهم الجيد للمتحدث قد يؤدي إلى تواصل ناجح.
- متطلبات اللحظة الراهنة تتطلب وجود أشخاص قادرين على تحليل النصوص المسموعة، ونقدها؛ وخاصة في وقت صارت فيه الرقابة على ما يقال غير مؤثرة، وأن الفِكَر يمكن أن تُنقل بسهولة.
- الهدف الرئيس للتعليم الآن يتطلب وجود متعلم قادر على التكيف مع معطيات الحياة؛ وهذا لن يتأتى من دون مهارات الاستماع العليا التي تجعل المستمع يستوعب النص المسموع، ويبين أوجه جودته، ونقاط ضعفه.

مستويات فهم المسموع، ومهاراته:

تحددت مهارات فهم المسموع في الدراسة الحاضرة؛ من خلال الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية تلك المهارات؛ ومنها ما ذكره كل من: علي أحمد مدكور (١٩٩١م)، وحسني عبد الباري عصر (١٩٩٩م)، ورشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠م)، وثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٤م)، ومحمد لطفي محمد جاد (٢٠٠٥م)، ومحمد السيد أحمد سعيد (٢٠٠٧م)، وسعيد عبد الله لافي (٢٠٠٨م)، وهدى مصطفى محمد عبد الرحمن (٢٠٠٨م)، وصلاح أحمد عبد الهادي الناقة، وإبراهيم سليمان شيخ العيد (٢٠٠٩م)، وعلي عبد السميع قورة، وسيد محمد السيد سنجي، ووجيه المرسي أبو لبن (٢٠١١م)، وماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٣م)، وسمر سامح محمد محمد علي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، ومنى محمود محمد جاد، وأماني محمد عبد المقصود قنصوه

(٢٠١٥م)، ومريم محمد الأحمدي (٢٠١٥م)، ورحاب طلعت محمود عطية (٢٠١٦م)، ووائل صلاح السويفي (٢٠١٨م)، ووفاء بنت عبد الله بن عبد ربه القرشي (٢٠١٨م)، ومحمد أحمد عيسى (٢٠١٩م)، ومحمد علي حسن الصويركي (٢٠١٩م)، ومحمد بن إبراهيم الفوزان (٢٠١٩م)، وخلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبة (٢٠٢٠م).

وتمثلت مستويات فهم المسموع، ومهاراته – في الدراسة الحاضرة – فيما يأتي:

أولاً: الفهم المباشر (الحرفي):

يُعنى هذا المستوى بفهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والشخصيات، والأحداث كما وردت صراحة– وبشكل مباشر – في النص. ويتضمن المهارات الآتية:

١) تحديد المعنى المعجمي للكلمات الواردة في النص.
٢) ذِكر الحقائق الواردة في النص.
٣) ترتيب الحقائق / الأحداث الواردة في النص حسب أهميتها.
٤) وصف شخصيات / أحداث وردت في النص.

ثانيًا: الفهم الاستنتاجي (التفسيري):

يقيس هذا المستوى من الفهم قدرة الطالب على استنتاج معلومات من النص، قد لا تبدو ظاهرة له بشكل مباشر؛ ومن ثم تحتاج منه تركيزًا، وإعادةَ استماعٍ إلى النص، ومحاولة الربط بين أجزائه، وأحداثه؛ للوصول إلى المطلوب إليه في كل مهارة من مهارات هذا المستوى. ويتضمن المهارات الآتية:

١) تحديد المعنى السياقي للكلمات الواردة في النص.
٢) تحديد المعنى الوظيفي للكلمات الواردة في النص.
٣) تحديد الفِكَر الرئيسة في النص.
٤) استنتاج الفِكَر الثانوية من النص.
٥) استنتاج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.
٦) استنتاج أغراض المتحدِّث، ودوافعه.
٧) استنتاج المعاني الضمنية من النص.
٨) توضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص.

ثالثًا: نقد المسموع:

يُقصَد بهذا المستوى: قدرة الطالب على إصدار حكم على النص؛ من حيث التمييز بين ما فيه من حقائق وآراء أو خيال، وتوضيح ما له علاقة بهذا النص وما ليس له علاقة به من معلومات وردت فيه، والحكم على ما فيه من اتساق وعدم تناقض بين أجزائه، فضلاً عن قدرته على تكوين رأي بشأن القضايا والفِكَر الواردة فيه. ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية:

١) **التمييز بين الحقيقة، والرأي في النص.**
٢) **إصدار حكم على المسموع.**
٣) **توضيح ما له علاقة بالمسموع، وما ليس له علاقة به.**
٤) **الحكم على الاتساق الداخلي بين أجزاء المسموع.**
٥) **تكوين رأي بشأن الفِكَر، والقضايا المثارة في النص.**

رابعًا: تذوق المسموع:

يُقصَد بهذا المستوى: قدرة الطالب على الإحساس بالجمال في النص؛ أي: إصدار حكم عليه؛ من حيث الفِكَر، والخيال، والعاطفة، والمعاني، والحالة النفسية للمتحدِّث، والقيم السائدة في النص، ويستلزم ذلك كله منه الاستماع جيدًا إلى النص، وفهمه؛ ومن ثم إصدار الحكم المناسب عليه في ضوء ما سبق. ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية:

١) **الموازنة بين المعلومات الواردة في نص مسموع، وآخر.**
٢) **تحديد الحالة النفسية للمتحدث.**
٣) **تحديد القيم السائدة في النص.**
٤) **تحديد نوع الصور البلاغية الواردة في النص.**
٥) **تحديد قيمة التعبيرات المجازية في النص.**
٦) **وضع عنوان معبر عن النص.**
٧) **اختيار أقرب الأبيات / العبارات معنى إلى بيت / عبارة معينة.**

خامسًا: الاستماع الإبداعي:

يُعنَى هذا المستوى بتقديم كل ما هو جديد للنص المسموع؛ بحيث يمكن للطالب الانطلاق مما فيه من معلومات، وحقائق، وفِكَر؛ ليقدِّم مقترحاته؛ من حلول جديدة للمشكلات الواردة فيه، أو التنبؤ بنهايات لنصوص مفتوحة النهاية، أو إعادة ترتيب أحداث قصة بطريقة مبتكرة، أو إعادة إنتاج النص مرة أخرى في أسلوبه الخاص؛ وهو ما يسمى: "النص الموازي". ويتضمن هذا المستوى المهارات الآتية:

١) تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.
٢) الربط بين الخبرات الواردة في النص، وخبرات حيوية معيشة.
٣) التنبؤ بنهاية معينة؛ بناءً على ما سبق من مقدمات.
٤) إكمال الفراغات الواردة في النص.
٥) إعادة ترتيب أحداث قصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
٦) تصميم تصور للشخصيات الرئيسة، والثانوية في النص.
٧) تلخيص النص المسموع في أسلوبه الخاص.

وبعد الانتهاء من عرض المتغير التابع الأول في الدراسة، يعرض الجزء الآتي المتغير التابع الثاني؛ وهو: مهارات التفكير الجمعي؛ من حيث تأصيل المصطلح تاريخيًّا، ثم تعريفه، والفلسفة، والمبادئ التي يستند إليها، وأهميته وخصائصه، ودور المعلم المنوط به؛ لتفعيله في أثناء مواقف التعلم/ التعليم، وانتهاءً بأبعاده.

المحور الثاني: مهارات التفكير الجمعي Collective Thinking Skills

ظهرت حركة "صناعة التفكير" التي استندت – كما ذكر محمد أمين المفتي (٢٠٠٧م، ص. ١٥)– إلى عدة مباديء؛ من أهمها: أن العقل الجمعي أكثر إنتاجًا من العقل الفردي؛ ومن ثم فالتفكير التعاوني أكثر فاعلية من التفكير الفردي في حل المشكلات، وإدارة الأزمات؛ لذلك لم يعد التفكير – في ظل هذه الحركة– مجرد نشاط فردي؛ لتحقيق هدف ما؛ بل صار نشاطًا ذهنيًّا جماعيًّا، يهدف إلى إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات متعددة الأبعاد، ظهرت؛ نتيجة تعقد الحياة، وكثرة متغيراتها.

ومن هنا نشأ ما أُطلق عليه: "فِرق التفكير" التي تضم – كما ذكر محمد أمين المفتي (٢٠٠٧م، ص. ١٥) – مجموعة من المفكرين في تخصصات متنوعة، تفكر في تضافر، وتعمل على إنتاج فِكَر، وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، ووضع السيناريوهات لإدارة الأزمات،

واستشراف المستقبل؛ لمواجهة احتمالاته، وقد صار مفهوم التفكير– بذلك – تفكير جمعيًّا، يشترك فيه مجموعة من المفكرين؛ وهو ما أطلق عليه محمد أمين المفتي: "التفكير التعاوني Co-operative Thinking".

وظهر مفهوم "العقل الاجتماعي Social Brain " – كما ذكر ميرسر (Mercer, 2013, p. 1 - 2) – على يد عالم الأنثروبولوجيا التطوري دنبار Dunbar (1998)، ومنذ ذلك الحين نشأت مناقشات ثرية بشأن العلاقة بين قدرات العقل الفردي، والتفاعل الاجتماعي؛ وهذا ما يمثل وجهة النظر القائلة بأن الذكاء البشري له صفة اجتماعية جوهرية؛ ومن ثم يمكن القول: إن أحد الأسباب التي تجعل الأفراد ينخرطون اجتماعيًّا– والذي يمكن ربطه أيضًا بنجاح التطور البشري – هو أنه يمكنهم التفكير جمعيًّا؛ لتحقيق أهداف مشتركة؛ لذلك فأذهاننا "اجتماعية"؛ لذلك فقد صُمِّمت؛ لتمكِّننا من التفكير معًا.

وفضلاً عن المصطلحات السابقة ظهرت مصطلحات أخرى؛ للتعبير عن مفهوم التفكير الجمعي؛ مثل: التفكير معًا Thinking Together، والتفكير الجماعي Group Thinking، والعقل الجمعي Collective Mind، والذكاء الجمعي Collective Intelligence، وغيرها من المصطلحات.

ويقترب مفهوم التفكير الجمعي مما قصدته وونج (Wong,2002, p.42) بالتعلم الجمعي؛ حيث عرَّفته بأنه: عملية تفاعلية؛ يبحث – من خلالها – أعضاء الفريق عن الفِكَر الجديدة، ويتفاوضون بشأن وجهات النظر المختلفة. وفي إطار التقصي، والتفاوض يمكن أن تُبنى معرفة مشتركة بين أعضاء الفريق. وفي عبارة أخرى: عن طريق التعلم الجمعي يعرف أعضاء الفريق مزيدًا عما يعرفه كل عضو؛ ومن ثم ينتج عن ذلك فهم أكبر للمهمة المطلوبة.

وكذلك تعريف أوزيكي (Ozeki, 2013, p.15) للتعلم الجمعي بأنه: نظام، تكون فيه نتائج التعلم، و(أو) عملياته المقصودة جمعيةً.

وثمة دراسات استخدمت مصطلح التفكير الجمعي؛ مثل: هناء حسني علي إبراهيم (٢٠٠٩م، ص. ٢١٠) التي عرَّفته بأنه: اشتراك المتعلمين في العمليات الذهنية التي يجرونها في أثناء تعلمهم معًا؛ لتحقيق هدف، أو مجموعة من الأهداف في موقف مخطط له من قِبل المعلم، أو مَن ينوب عنه.

وهو– كما ذكرت هناء حسني علي إبراهيم (٢٠٠٩م، ص. ٢١٥) – أحد أنواع التفكير معًا (Together Thinking)، وقد ظهر هذا المصطلح في العقدين الماضيين؛ حيث أشار مارتن بيوركي (Burke) – عند عرضه أنظمة الفكر المستقبلية – إلى مجموعة من الطرائق المختلفة لعملية "التفكير معًا"؛ منها: أنظمة الفكر الجمعي (Collective Thought Systems)، وأنظمة الفكر الجمعي المنسقة (Coordinated Collective Thought Systems).

وعرَّفه محمد سيد فرغلي عبد الرحيم (٢٠١١م، ص. ٢١١) بأنه: قدرة الفرد على الاشتراك مع الآخرين في التفكير في قضية، أو مشكلة محددة، وبحثها من مختلف جوانبها، وأبعادها؛ لاقتراح حلول، وبدائل مناسبة؛ لمواجهتها، واستشراف وضعها المستقبلي، وما يستلزمه ذلك من القدرة على الإنصات الفعال لجميع فِكَر الآخرين ووجهات نظرهم المطروحة، وتفسيرها، وتحديد افتراضاتها الأساسية، وتقويم الحجج التي تستند إليها، والتوصل إلى استنتاجات جماعية بجانب تقبل النقد، واحترام جميع الفِكَر، وتقديم المساعدات للآخرين في أثناء العمل الجماعي.

وعرَّفته هبة هاشم محمد (٢٠١٤م، ص. ٨٥) بأنه: مجموعة من العمليات الذهنية التي يجريها عدد من الأذهان؛ لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، واستشراف وضعها المستقبلي؛ من خلال التعاون، وتحمل المسئولية الجماعية، واتخاذ القرار الجماعي.

وعرَّفه كل من: علي سيد محمد عبد الجليل، وشعبان عبد العظيم أحمد، ونسرين ثويني نجم السعدون (٢٠١٩م، ص. ٤٩٩) بأنه: عملية التفكير التي تحدث بين مجموعة من الأفراد يشتركون؛ لإيجاد حل لمشكلة، أو التوصل إلى فِكَر متعددة، والوصول إلى الأفضل من هذه الحلول، أو الفِكَر.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن التفكير الجمعي يُعنى بقضية، يجتمع بشأنها أعضاء فريق يجمعهم هدف واحد محدد سلفًا، فيتبادلون وجهات النظر المختلفة فيها، ويحددون أدوارًا فيما بينهم؛ لأداء مهمات تعلم معينة مسندة إليهم من قِبل المعلم؛ للتفاوض بشأن هذه القضية، ويحرصون داخل الفريق على التزام الهدف المشترك، والمهمة المحددة، والوقت اللازم لإنجازها، والأدوار المسندة إلى كل منهم، فضلاً عن التحلي بآداب الحوار والتفاوض البنَّاء داخل الفريق، وتحمل مسئولية تعلمهم، وأدائهم؛ بما يؤدي – في النهاية–

إلى تحقيق هدفهم، واتخاذ قرار جمعي بشأن القضية موضع المناقشة، والتوصل إلى معرفة جديدة، واكتساب مهارات، يمكن تطبيقها في مواقف مستقبلية شبيهة، وفي النهاية لابد من تقييم جمعي لأدائهم داخل الفريق.

الفلسفة التي يستند إليها التفكير الجمعي:

يستند التفكير الجمعي – كما ذكر محمد سيد فرغلي عبد الرحيم (٢٠١١م، ص. ٢١٣) – إلى التوجهات، والافتراضات الرئيسة للنظرية البنائية الحديثة التي ترى – وفقًا لآراء بياجيه، وفيجوتسكي – أن المعرفة تُبنى؛ حينما يشعر الفرد بنوع من عدم التوازن المعرفي، يدفعه إلى محاولة إعادة التوازن لديه مرة أخرى؛ من خلال تنظيم بنيته المعرفية مجددًا في ضوء ما اكتسبه من معلومات، ومعارف جديدة، وأن بناء المعرفة عملية تشاركية، تحدث بين الطلاب، وتُبنى، وتُكتسب؛ من خلال السياقات الاجتماعية المختلفة.

مباديء التفكير الجمعي:

حدَّد رينجر (Ringer, 2007, p.135 - 136) أربعة مكونات، أو مباديء يجب العناية بها في أثناء العمل الجماعي الذي يسعى إلى التفكير معًا بشكل فعال؛ وهي:

١. المهمة: على الفريق أن يطور فهمًا مشتركًا لهدفه، أو "مهمته" بين المشاركين في العمل بشكل دائم.
٢. إدارة التركيز الذاتي: أن يكون المشاركون قادرين على إدارة عوالمهم الداخلية: العاطفية، والنفسية بشكل مناسب؛ بما يدعم الغرض من العمل معًا، ويحقق التواصل داخل الفريق.
٣. الارتباط بالآخرين؛ لخلق مساحات تفكير: يحتاج أعضاء الفريق توقعات دائمة بأن علاقاتهم مع أقرانهم داخل الفريق ستظل آمنة، ومستجيبة؛ بما يسمح للتفكير بالحدوث في سياق تلك العلاقات، وخلق مساحات تفكير كبرى، ومساحات فرعية داخل كل مجموعة على حدة.
٤. المسئولية المشتركة عن التفكير الجمعي: يتحمل الفريق ككل المسئولية النشطة لبناء مساحة التفكير، والحفاظ عليها، واستخدامها؛ بدلاً من افتراض أن القائد، أو الميسر سيتحمل وحده تلك المسئولية.

أهمية التفكير الجمعي:

١. **تعاون الأعضاء في تكوين المعرفة، والمكاملة بينها، ومشاركتها معًا (Wong, 2002, p.176).**
٢. **سعي الأعضاء إلى التوافق فيما بينهم؛ من خلال فهم وجهات النظر المختلفة، والدمج بينها؛ وصولاً إلى فهم مشترك (Wong, 2002, p.44).**
٣. **تعزيز العلاقات الاجتماعية القوية التعلمَ الجمعي؛ من خلال زيادة الدافع لمشاركة المعرفة، وتيسير عملية تبادل المعرفة (Wong, 2002, p.58).**
٤. **تأثر التعلم الجمعي بدرجة الاعتماد المتبادل بين أعضاء الفريق في أداء المهمات الموكلة إليهم (Wong, 2002, p.59).**
٥. **تعزيز الإبداع داخل المجموعة؛ فالمجموعة – بطبيعتها – تضم عديدًا من الأعضاء المختلفين؛ لكل منهم آراؤه، وقيمه، واتجاهاته (Story, 2008, p.6).**
٦. **التفاعل المشترك، والمنسق لعمليات التفكير التي تحدث داخل أذهان أفراد المجموعة؛ من خلال تبادل الخبرات، والمعارف (سميرة عطية عريان، ٢٠١٤م، ص. ١٥٧).**
٧. **التركيز على الحلول، والآراء البديلة المتنوعة؛ لاختيار أفضلها؛ وليس التركيز على رأي أحد الأفراد (سميرة عطية عريان، ٢٠١٤م، ص. ١٥٧).**

خصائص التفكير الجمعي:

حددها محمد سيد فرغلي عبد الرحيم (٢٠١١م، ص. ٢١١ – ٢١٢) فيما يأتي:

- **التعددية، والتنوع الفكري.**
- **الشمولية، والنظرة الكلية.**
- **النظرة المستقبلية الاستشرافية.**
- **التأثير المعرفي الجماعي.**
- **المرونة الفكرية.**

أدوار المعلم في تنمية التفكير الجمعي:

حددها محمد سيد فرغلي عبد الرحيم (٢٠١١م، ص. ٢١٧) في:

- **تشجيع الحوار المفتوح بين الطلاب؛ من خلال توفير البيئة التعليمية التي تتيح لهم فرصًا عديدة للاشتراك في مجموعة من الحوارات، والمناقشات المتعلقة بفِكَرهم، ووجهات نظرهم المطروحة بشأن القضايا، والمشكلات التي يدرسونها، ويبحثون فيها؛ وهذا يتضمن توجيه المعلم دائمًا لطلابه، وإرشادهم إلى ضرورة تقبل النقد، واحترام وجهات النظر المتعددة، والتسامح معها، والإنصات الفعال للفِكَر المطروحة كلها، وعدم التعجل في الحكم عليها إلا بعد فحصها بعناية، والنظر في فِكَرهم؛ بوصفها فروضًا، لا يصح التشبث بها إذا ثبت عدم صحتها.**
- **تدريب الطلاب على تقويم أدائهم الجماعي بأنفسهم، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة بشأن مدى فاعلية ما يجرى بينهم من مناقشات، وحوارات، وتفاعلات.**
- **تشجيع الطلاب على التخيل، والتوجه المستقبلي؛ من خلال تشجيعهم على التحرر من قيود المكان، والزمان، وإطلاق العنان لخيالهم، وتحفيزهم على استشراف الوضع المستقبلي للقضية التي يبحثونها.**
- **تقبل فِكَر الطلاب، ووجهات نظرهم المطروحة مهما كانت نوعيتها؛ فضلاً عن توجيههم دائمًا إلى محاولة تطويرها، وتعديلها في ضوء نتائج المناقشات التي تجرى بينهم.**
- **تدعيم العلاقات الإيجابية بين الطلاب؛ حتى يكون متواصلاً معهم من الناحية الوجدانية بصفة مستمرة؛ ومن ثم يجب عليه تشجيعهم على بناء علاقات اجتماعية طيبة فيما بينهم.**

أبعاد التفكير الجمعي، ومهاراته:

تحددت أبعاد التفكير الجمعي، ومهاراته في الدراسة الحاضرة؛ من خلال الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية تلك المهارات؛ ومنها ما ذكره كل من: نبيلة عبد الرؤوف عبد الله شراب (٢٠٠٦م)، ومارتن رينجر (Ringer, 2007)، ومحمد سيد فرغلي عبد الرحيم (٢٠١١م)، وسميرة عطية عريان (٢٠١٤م)، وهبة هاشم محمد (٢٠١٤م)، وسامية جمال حسين أحمد (٢٠٢٠م).

وقد تمثلت أبعاد التفكير الجمعي – في الدراسة الحاضرة – في خمسة أبعاد؛ هي:

- **الحوار الجمعي، وأسس التواصل.**
- **إدارة الجهد.**
- **تحمل المسئولية.**
- **اتخاذ القرار، وتقبل النقد.**
- **التقييم الجمعي.**

ويظهر مما سبق أن التفكير الجمعي سلوك تشاركي يتعاون فيه المتعلمون؛ لبناء معان جديدة، وتعديل تصورات سابقة، والانخراط في مشروعات تعاونية، وهذا يتسق – بدوره – مع ما دعت إليه المدرسة البنائية؛ وهو ما ستتناوله الدراسة في المحور الثالث.

المحور الثالث: النظرية البنائية، وتطبيقاتها التربوية:

ركزت البنائية – من خلال نظرياتها المتعددة – على أن التعلم عملية اجتماعية، تحدث؛ من خلال عملية التفاعل، والتشارك، والتفاوض الاجتماعي بين المتعلمين في مواقف التعلم المختلفة؛ بما يسهم في إكسابهم المعارف، والمهارات المتضمنة فيها.

وقد صاغت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (The American Psychological Association) ١٩٩٧م – كما ذكر شانك Schunk (2012, p.263) – مجموعة من المبادئ النفسية المتمحورة حول المتعلم، تعكس نهج التعلم البنائي، وتخاطب مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ومنها: أن التعلم يتأثر بالتفاعلات الاجتماعية، والعلاقات الشخصية، والتواصل مع الآخرين.

وتنظر البنائية – كما ذكر أوزيكي (Ozeki, 2013, p.52) – إلى التعلم بوصفه عملية بناء للمعرفة، والمعتقدات؛ من خلال المشاركة الاجتماعية.

والبنائية – كما ذكر كل من: زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود (٢٠١٦م، ص. ٣٤)، ورانيا إسماعيل عبد المنعم الشرقاوي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، وجيهان عبد الحميد عمارة (٢٠١٦م، ٤٢٨) – فلسفة تربوية تعنى بدراسة العمليات الذهنية التي تحدث داخل ذهن المتعلم، وأن المتعلم يكوِّن معرفته بنفسه؛ إما بشكل فردي، أو جماعي؛ بناءً على معارفه الحاضرة، وخبراته السابقة؛ فيحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة، والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعليمي، يتولد عن هذا التفاعل بناء

معرفة جديدة؛ حيث ينتقي المتعلم المعلومات، ويحولها، ويكون الفرضيات، ويتخذ القرارات؛ معتمدًا على البنية المفهومية التي تمكِّنه من أداء ذلك.

ويعزز التعلم القائم على الفكر البنائي – كما ذكر كل من: رانيا إسماعيل عبد المنعم الشرقاوي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، وجيهان عبد الحميد عمارة (٢٠١٦م، ٤٣١) – مشاركة الطلاب في المناشط المختلفة، والتعاون في أداء المهمات، كما يزيد من دافعيتهم للتعلم، ويشجعهم على التدريب على مهارات التفكير الأساسية؛ مثل: الفهم، والتطبيق، كما يشجع على ممارسة مهارات التفكير العليا المختلفة؛ مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم، وحل المشكلات.

وقد ركز بياجيه مؤسس البنائية في العصر الحديث على أهمية التفاعل بين الطلاب أنفسهم، ورأى أن المتعلم – بهذه الطريقة فقط كما ذكر يوسف محمود قطامي (٢٠٠٥م، ٢٨٥) – يطور القدرة على اعتبار وجهة نظر الآخرين، كما أن شيوع التبادل مع الآخرين يمكِّن الطلاب من اختبار أنماط تفكيرهم الخاص، واكتشاف البدائل، وإعادة تنظيم وجهات نظرهم.

لذلك تتطلب نظرية بياجيه التطبيقية – كما ذكر يوسف محمود قطامي (٢٠٠٥م، ٢٧٣) – توافر التعاون، والتبادل بين الطلاب أنفسهم في أثناء عملهم؛ والذي عادة ما تغفله ممارسات التدريس التقليدية؛ لذلك ينبغي تشجيع التبادل الاجتماعي بين المعلم، والطلاب، واستخدام ألوان النشاط الفردية، والجماعية، وتطوير مشاعر الأخذ، والعطاء لدى المتعلم؛ من خلال الاندماج، والتفاعل في مواقف جماعية مع زملائه؛ فالعمل في مجموعة صغيرة، تجمعها اهتمامات مشتركة ينبغي أن يحظى بعناية أكثر داخل الصف.

وبرغم تأكيد نظرية بياجيه – كما ذكر شانك Schunk (2012, p.240) – أن النمو يمكن أن يستمر من دون تفاعل اجتماعي؛ فالبيئة الاجتماعية مصدر رئيس للنمو المعرفي؛ ومن ثم فألوان النشاط التي تزود الطلاب بتفاعلات اجتماعية تفيدهم؛ من حيث إدراكهم وجهات نظر الآخرين؛ ومن ثم يصيروا أقل تمركزًا حول ذواتهم.

وسلطت نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية – كما ذكر شانك Schunk (2012, p.252) – الضوء على العلاقات المتبادلة بين المتعلمين، والتأثيرات البيئية الاجتماعية، وأظهر كثير من الدراسات أن للنمذجة الاجتماعية تأثيرًا قويًّا في التعلم.

افتراضات النظرية البنائية:

ترتكز البنائية – كما ذكر كل من: حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣م، ص. ٩٦ – ١٠٤)، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٨م، ص. ١٤٩ – ١٥١)، وعايش محمود زيتون (٢٠١٠م، ص. ١٩٣) – على بعض الافتراضات؛ هي:

(١) تؤكد البنائية بناء المعرفة؛ وليس نقلها:

فالتعلم – بوصفه عملية بنائية – يمثل عملية إبداع المتعلم تراكيب معرفية جديدة، تنظم خبراته، وتفسرها مع معطيات العالم الخارجي؛ ومن ثم يصير لديه إطار مفهومي، يساعده في إعطاء معنى لخبرته التي مر بها. وكلما مر المتعلم بخبرات جديدة، أدى ذلك إلى تعديل المنظومات الموجودة لديه، أو إبداع منظومات جديدة، وهذا ليس معناه أن التعلم مجرد عملية تراكمية آلية لوحدات المعرفة؛ بل عملية إبداع عضوي للمعرفة؛ حيث يعيد فيها بناء التراكيب المعرفية لديه من جديد؛ اعتمادًا على نظرته الجديدة للعالم.

(٢) التعلم عملية نشطة:

يبذل المتعلم جهدًا ذهنيًّا في عملية التعلم؛ لاستكشاف المعرفة بنفسه، وتلك العملية النشطة مسئولية المتعلم نفسه؛ وليست مسئولية المعلم.

(٣) تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد معرفته؛ من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين:

لا يبني الفرد معرفته عن معطيات العالم الخارجي؛ من خلال مناشطه الذاتية معها فحسب؛ ولكن تُبنى المعرفة – أيضًا – من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين؛ تبعًا للمنظومة المعرفية Schema الموجودة لديه؛ ولذلك ينظر البنائيون إلى المعرفة؛ بوصفها سياقية؛ ومن ثم يصير لكل فرد بصمته المعرفية التي تميزه عن غيره.

(٤) معرفة المتعلم القبلية شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى:

تُبنى المعرفة الجديدة في ضوء المعرفة القبلية القديمة؛ من خلال علاقة دائرية بينهما؛ حيث يعاد تنظيم المعرفة القبلية بتغيرات تكيفية في التراكيب المعرفية؛ لتنتج المعرفة الجديدة التي تتأثر– بدورها – بكل من: الخبرة، والبيئة.

(٥) تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف؛ عندما يواجَه بمشكلة، أو مهمة حقيقية:

عندما يواجَه المتعلمون بمشكلات، أو مهمات حقيقية يساعدهم ذلك في بناء معنى لما تعلموه، وينمي لديهم الثقة في قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم.

(٦) الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث تكيفات، تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارَسة على خبرة الفرد (المتعلم).

مبادىء النظرية البنائية:

وتتمثل – كما ذكر عايش محمود زيتون (٢٠١٠م، ص. ١٩٢) – في أن:

- **معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم.**
- **المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتيًّا.**
- **التعلم لا يحدث ما لم يجرَ تغيير في بنية المتعلم المعرفية.**
- **التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد مشكلة حقيقية واقعية.**
- **المتعلم لا يبني معرفته في معزل عن الآخرين؛ بل يبنيها؛ من خلال التفاوض الاجتماعي.**

أدوار المعلم، والمتعلم في ضوء مبادىء النظرية البنائية:

أدوار المتعلم البنائي:

حدد كل من: حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣م، ص. ١٧٥ – ١٧٦) أدوار المتعلم البنائي فيما يأتي:

- **المتعلم النشط؛ حيث يؤدي دورًا نشطًا في عملية التعلم؛ من خلال المناقشة، والجدل، وفرض الفروض، والتقصي، وبناء الرؤى؛ بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات؛ عن طريق الاستماع، أو القراءة، أو أداء التدريبات الروتينية.**
- **المتعلم الاجتماعي؛ حيث تؤكد البنائية دائمًا أن المعرفة، والفهم لهما صفة اجتماعية في المقام الأول؛ فالمتعلم لا يكوِّن الفهم بصورة فردية؛ ولكن بصورة اجتماعية؛ عن طريق محادثاته مع الآخرين.**

- **المتعلم المبتكر؛ حيث تؤكد البنائية ضرورة أن يكتشف الطلاب – أو يعيدوا اكتشاف – المعرفة بأنفسهم؛ فلا تكتفي بجعلهم نشطين في عملية التعلم؛ بل لابد من أن يوجَّهوا لإعادة اكتشاف النظريات العلمية، والرؤى التاريخية المصاحبة تلك الاكتشافات.**

ولخصت مريم حسن علي البلوشي (٢٠١٩م، ص. ١٤٥) أدوار المتعلم البنائي في أنه:

- **يبني معرفته الجديدة بشأن موضوع التعلم؛ بالتفاعل مع خبراته، ومعلوماته السابقة.**
- **يتنبأ بمحتوى التعلم الجديد في ظل معطيات، وفرضيات معينة.**
- **يتفاعل في بيئة التعلم بنشاط، وإيجابية، ويتعاون مع الزملاء في إنجاز مناشط التعلم.**
- **يتحمل مسئولية تعلمه؛ بما يتناسب مع قدراته، وإمكاناته، ويقيِّم أداءه ذاتيًا.**
- **يسعى إلى حل المشكلات المطروحة أمامه بحلول مبتكرة قابلة للتنفيذ.**
- **يشارك برأيه في حرية تامة، ويتقبل آراء الآخرين، وينقد ما يدور حوله بأسلوب علمي.**
- **يطبق ما يكتسبه من مهارات في مواقف التعلم خارج بيئة الصف.**

أدوار المعلم البنائي:

توصلت مريم حسن علي البلوشي (٢٠١٩م، ص. ١٤٣) إلى أدوار المعلم في ضوء مباديء النظرية البنائية؛ وهي:

- **المخطِّط: الذي يخطط لأهداف التعلم، ويختار ما يناسبه من إجراءات، وأساليب تدريس.**
- **المُعِدّ: الذي يعد مناشط التعلم: الفردية، والجماعية المرتبطة بأهداف التعلم، ونواتجه؛ بما يطور معارف الطلاب، وخبراتهم، ويساعدهم في إعادة تكوين المعرفة الجديدة، وتنمية التفكير.**
- **الملاحظ: الذي يعمل بطريقة مباشرة، وغير مباشرة؛ لتوضيح فِكَر الطلاب.**
- **المنظِّم: الذي ينظم بيئة التعلم، ويوفر ما يحتاجه الطلاب في عملية التعلم.**
- **المساعد: الذي يساعد الطلاب في تكوين علاقات اجتماعية فاعلة فيما بينهم؛ لتنفيذ مهمات التعلم التعاونية.**

وبعد عرض الإطار النظري الممثَّل في متغيرات الدراسة الثلاثة، يعرض الجزء الآتي إطار الدراسة الميداني الممثَّل في تجربتها.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار العينة، وإعداد البرنامج المقترح، وإعداد الأداتين، وتطبيقهما، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من (ستة وسبعين) طالبًا من طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

- **أسس بناء البرنامج:**

اعتمد البرنامج على أساسين؛ معرفي، ونفسي اجتماعي:

- الأساس المعرفي:

يتمثل هذا الأساس في محورين رئيسين؛ هما:

- مهارات فهم المسموع.
- أبعاد التفكير الجمعي.

وقد اعتُمِد على هذا الأساس في إعداد كتاب الطالب، ودليل المعلم، وأداتي الدراسة. كما اتسمت المعرفة المقدَّمة لمجموعة الدراسة بالتكامل بين المحورين؛ بحيث يطبِّق الطالب – بالتعاون مع أقرانه في المجموعة– ما تعلمه من مهارات فهم المسموع؛ على النصوص المسموعة، وفي الوقت ذاته يُدرَّب على أبعاد التفكير الجمعي؛ من خلال عمله داخل مجموعته.

- الأساس النفسي الاجتماعي:

يُستمَد هذا الأساس من تطبيقات النظرية البنائية؛ اعتمادًا على المباديء الآتية:

- المتعلم فاعل، ونشط يبني معانيه الخاصة؛ وفق نمط تعلمه.
- المتعلم كيان متفرد، ومستقل وله، استعدادات وقبليات، تميزه عن باقي المتعلمين؛ وهذا نفسه هو ما يثري مواقف التعلم/ التعليم التشاركية.

- مواقف التعلم/ التعليم بيئات تفاعلية بين المتعلمين وبعضهم؛ تسمح لهم بمناقشة المعارف، ونقدها، وتوظيفها في سياقات جديدة.
- يتحمل المتعلم مسئولية تعلمه؛ وهو– في مجموعات التعلم – مسئول عن تعلمه وتعلم الآخرين، وكل إنجاز للفرد إنجاز لأقرانه في مجموعة التعلم.
- تعد العمليات الذهنية – مثل: الملاحظة، والمقارنة، والتفسير، والتحليل، والتركيب، والتقييم – القاسم المشترك بين مواقف التعلم / التعليم؛ وفقا للتعلم البنائي.

➢ **محتوى البرنامج:**

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: مهارات فهم المسموع، وأبعاد التفكير الجمعي؛ أعدت الباحثتان محتوى البرنامج؛ لتدريب مجموعة الدراسة عليه. وقد تمثَّل محتوى البرنامج في:

(١) كتاب الطالب الذي تضمَّن مهارات كل من:

- فهم المسموع.
- التفكير الجمعي.

إعداد قائمة مهارات فهم المسموع:

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية مهارات فهم المسموع؛ صممت الباحثتان قائمة بمهارات فهم المسموع اللازمة للنصوص – موضع الدراسة – والمناسبة مجموعتها، ثم عُرضت القائمة على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة.

وقد تضمن محتوى البرنامج (ثمانية) نصوص مسموعة متنوعة؛ ما بين: التاريخي، والجغرافي، والأدبي (شعرًا، ونثرًا)، والعلمي، والدرامي، وحُدِّدت الفترة الزمنية اللازمة لتدريس النصوص المتضمنة.

(٢) دليل المعلم:

استعانت الباحثتان بإحدى الزميلات في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ في تنفيذ البرنامج؛ ولذلك أُعِدَّ دليل المعلم الذي تضمَّن مقدمة نظرية عن مهارات

فهم المسموع، ومهارات التفكير الجمعي، وتطبيقات النظرية البنائية، ثم الإجراءات المتبعة لتنفيذ البرنامج؛ وفقًا لها، وقد زُوِّدت بنسخة من كتاب الطالب، وتسجيلات صوتية للنصوص المتضمنة في البرنامج، ورابطَي النصين: الرابع، والسادس على (youtube)، ورابط النص الثامن على قاعدة بيانات (Discovery Education) على بنك المعرفة المصري.

- **أهداف البرنامج:**

هدف البرنامج المقترح إلى تنمية قدرة مجموعة الدراسة على:

- فهم المسموع؛ من خلال التعرض لنصوص متنوعة من نظم المعرفة المختلفة.
- التفكير الجمعي؛ من خلال العمل مع أقرانهم في مجموعات.

- **استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: التدريس المباشر، والمناقشة، والعمل في مجموعات.

- **ألوان النشاط المستخدَمة في البرنامج:**

تنوعت ألوان النشاط المستخدمة؛ بتنوع موضوعات البرنامج، فقد تضمنت مشاركات جماعية من الطلاب في الاستماع إلى نصوص البرنامج المتنوعة، والتعاون في الإجابة عنها، ومناقشة الإجابات بين المجموعات المختلفة.

- **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

١. التقويم القبلي: الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لأداتي الدراسة؛ لتحديد مستوى الطلاب المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم.
٢. التقويم المرحلي: الذي تَمثَّل في تقويم كل متغير على حدة؛ حيث تضمن كل لقاء من اللقاءات تطبيقات متنوعة؛ للتأكد من فهم الطلاب طبيعة كل نص من النصوص، ومهارات فهمه اللازمة له.
٣. التقويم الختامي: الذي تَمثَّل في كل من: التقويم الختامي الشامل عقب كل لقاء من اللقاءات. كما تمثل في القياس البعدي لأداتي الدراسة؛ لتحديد أثر البرنامج المقترح في تنمية متغيري الدراسة التابعين.

(ج) إعداد أداتي الدراسة:

(ج -١) اختبار مهارات فهم المسموع(٢):

استهدف هذا الاختبار قياس مهارات فهم المسموع لدى طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي)، وقد تضمن – في صورته المبدئية – (ثلاثة) أسئلة رئيسة، تناولت ثلاثة أنواع من النصوص: الأدبي، والتاريخي، والعلمي، تضمن السؤال الأول – النص الأدبي – (خمسة عشر) سؤالاً فرعيًا، أما السؤال الثاني – النص التاريخي – فتضمن (أربعة عشر) سؤالاً فرعيًا، وأخيرًا تضمن السؤال الثالث – النص العلمي– (اثني عشر) سؤالاً فرعيًا؛ وبذلك صار إجمالي عدد الأسئلة (واحدًا وأربعين) سؤالاً.

ويوضح الجدول رقم (٢) مواصفات اختبار مهارات فهم المسموع:

جدول رقم (٢):

مواصفات اختبار مهارات فهم المسموع:

م	المهارة	الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
السؤال الأول: (النص الأدبي):				
١.	تحديد المعنى المعجمي للكلمات الواردة في النص.	١	١	%٦.٦٦
٢.	وصف شخصيات / أحداث وردت في النص.	٢	١	%٦.٦٦
٣.	استنتاج المعاني الضمنية من النص.	٣ + ١١	٢	%١٣.٣٣
٤.	إصدار حكم على المسموع.	٣	١	%٦.٦٦
٥.	تكوين رأي بشأن الفِكَر، والقضايا المثارة في النص.	٣	١	%٦.٦٦
٦.	تحديد المعنى السياقي للكلمات الواردة في النص.	٤	١	%٦.٦٦
٧.	وضع عنوان معبر عن النص.	٥	١	%٦.٦٦
٨.	تحديد الفِكَر الرئيسة في النص.	٦	١	%٦.٦٦
٩.	استنتاج الفِكَر الثانوية من النص.	٧	١	%٦.٦٦
١٠.	استنتاج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.	٨	١	%٦.٦٦
١١.	توضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص.	٩	١	%٦.٦٦

(٢) ملحق رقم (٥): اختبار مهارات فهم المسموع لطلاب الفرقة الثانية (تعليم أساسي – شعبة اللغة العربية.)

م	المهارة	الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
.١٢	الحكم على الاتساق الداخلي بين أجزاء المسموع.	١٠	١	%٦.٦٦
.١٣	استنتاج أغراض المتحدِّث، ودوافعه.	١١	١	%٦.٦٦
.١٤	تحديد القيم السائدة في النص.	١١	١	%٦.٦٦
.١٥	التنبؤ بنهاية معينة؛ بناءً على ما سبق من مقدمات.	١٢	١	%٦.٦٦
.١٦	إعادة ترتيب أحداث قصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.	١٢	١	%٦.٦٦
.١٧	الموازنة بين المعلومات الواردة في نص مسموع، وآخر.	١٣	١	%٦.٦٦
.١٨	اختيار أقرب الأبيات / العبارات معنى إلى بيت/ عبارة معينة.	١٤	١	%٦.٦٦
.١٩	تلخيص النص المسموع في أسلوبه الخاص (إنتاج النص الموازي).	١٥	١	%٦.٦٦
السؤال الثاني: (النص التاريخي):				
.٢٠	تحديد المعنى المعجمي للكلمات الواردة في النص.	١ (أ)	١	%٧.١٤
.٢١	تحديد المعنى السياقي للكلمات الواردة في النص.	١ (ب)	١	%٧.١٤
.٢٢	ذِكر الحقائق الواردة في النص.	١ (ج)	١	%٧.١٤
.٢٣	إكمال الفراغات الواردة في النص.	٢	١	%٧.١٤
.٢٤	تحديد المعنى الوظيفي للكلمات الواردة في النص.	٣	١	%٧.١٤
.٢٥	التمييز بين الحقيقة، والرأي في النص.	٤	١	%٧.١٤
.٢٦	توضيح ما له علاقة بالمسموع، وما ليس له علاقة به.	٥	١	%٧.١٤
.٢٧	تحديد قيمة التعبيرات المجازية في النص.	٦ + ١٠ + ١٣ (ب)	٣	%٢١.٤٢
.٢٨	تحديد نوع الصور البلاغية الواردة في النص.	٦	١	%٧.١٤
.٢٩	وصف شخصيات/ أحداث وردت في النص.	٧	١	%٧.١٤
.٣٠	الموازنة بين المعلومات الواردة في نص مسموع، وآخر.	٨	١	%٧.١٤
.٣١	تكوين رأي بشأن الفكر، والقضايا المثارة في النص.	٩	١	%٧.١٤
.٣٢	الربط بين الخبرات الواردة في النص، وخبرات حيوية معيشة.	٩	١	%٧.١٤

م	المهارة	الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
٣٣.	تحديد الحالة النفسية للمتحدث.	١١	١	%٧.١٤
٣٤.	استنتاج أغراض المتحدث، ودوافعه.	١٢	١	%٧.١٤
٣٥.	استنتاج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.	١٣ (أ)	١	%٧.١٤
٣٦.	تلخيص النص المسموع في أسلوبه الخاص (إنتاج النص الموازي).	١٤	١	%٧.١٤
السؤال الثالث: النص العلمي:				
٣٧.	تحديد المعنى المعجمي للكلمات الواردة في النص.	١	١	%٨.٣٣
٣٨.	ذِكر الحقائق الواردة في النص.	٢	١	%٨.٣٣
٣٩.	تحديد المعنى السياقي للكلمات الواردة في النص.	٣	١	%٨.٣٣
٤٠.	وضع عنوان معبر عن النص.	٤	١	%٨.٣٣
٤١.	تحديد الفِكَر الرئيسة في النص.	٥	١	%٨.٣٣
٤٢.	استنتاج الفِكَر الثانوية من النص.	٦ + ٧ + ٨	٣	%٢٥
٤٣.	استنتاج علاقة العبارات الواردة في النص ببعضها.	٧	١	%٨.٣٣
٤٤.	الحكم على الاتساق الداخلي بين أجزاء المسموع.	٧	١	%٨.٣٣
٤٥.	إصدار حكم على المسموع.	٧	١	%٨.٣٣
٤٦.	تكوين رأي بشأن الفِكَر، والقضايا المثارة في النص.	٧ + ٩	٢	%١٦.٦٦
٤٧.	تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.	٩	١	%٨.٣٣
٤٨.	تحديد نوع الصور البلاغية الواردة في النص.	١٠	١	%٨.٣٣
٤٩.	تحديد قيمة التعبيرات المجازية في النص.	١٠	١	%٨.٣٣
٥٠.	استنتاج أغراض المتحدِّث، ودوافعه.	١١	١	%٨.٣٣
٥١.	استنتاج المعاني الضمنية من النص.	١١	١	%٨.٣٣
٥٢.	تحديد القيم السائدة في النص.	١١	١	%٨.٣٣
٥٣.	تلخيص النص المسموع في أسلوبه الخاص (إنتاج النص الموازي).	١٢	١	%٨.٣٣

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الأحد الموافق الأول من نوفمبر ٢٠٢٠م على (أربعين) طالبًا من طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي :

- **مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.**
- **زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٩٠ دقيقة).**
- **صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على صدق المحتوى.**
- **صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (٠.٢)، و(٠.٩٧٥)؛ بمتوسط قدره (٠.٤٨١)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس مهارات مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.**
- **تمييز الأسئلة: تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (٠.٢)، و(٠.٦٧٥)؛ بمتوسط قدره (٠.٣٢٥)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس مهارات مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها– على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.**
- **ثبات الاختبار: حُسب؛ عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩١٢)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.**

(ج -٢) مقياس مهارات التفكير الجمعي:

شمل المقياس – فى صورته الأولية – (ثماني وعشرين) عبارة موزعة على (خمسة) أبعاد، حُددت من خلال الاطلاع على الكتابات التربوية في المجال، وتمثلت هذه الأبعاد فيما يأتى:

- **الحوار الجمعي، وأسس التواصل (سبع عبارات).**
- **إدارة الجهد (سبع عبارات).**
- **تحمل المسئولية (ثلاث عبارات).**
- **اتخاذ القرار، وتقبل النقد (ست عبارات).**
- **التقييم الجمعي (خمس عبارات).**

ضبط المقياس:

- **صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثتان – في إعداد المقياس – على التقدير الخماسي، ثم عرضته – فى صورته الأولية– على بعض المحكمين الذين أبدوا بعض الملحوظات الممثلة في إعادة صوغ بعض العبارات؛ لتصير معبرة عن البعد الذي تنتمي إليه، وقد روعيت هذه الملحوظات؛ ومن ثم صار المقياس صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

- **ثبات المقياس:**

جرى التحقق من ثبات المقياس؛ عن طريق تطبيقه استطلاعيًّا يوم الأحد الموافق الأول من نوفمبر ٢٠٢٠م، طالبًا من طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وحساب معامل الثبات؛ بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.862)، ويلاحَظ أن المقياس على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية؛ حيث شمل (٢٨) عبارة؛ موزعة على خمسة أبعاد رئيسة. ويوضح الجدول رقم (٣) مواصفات المقياس فى صورته النهائية:

جدول رقم (٣):
مواصفات مقياس مهارات التفكير الجمعي:

البعد	أرقام العبارات	المجموع
الأول: الحوار الجمعي، وأسس التواصل.	١ : ٧	٧ عبارات.
الثاني: إدارة الجهد.	٨ : ١٤	٧ عبارات.
الثالث: تحمل المسئولية.	١٥ : ١٧	٣ عبارات.
الرابع: اتخاذ القرار، وتقبل النقد.	١٨ : ٢٣	٦ عبارات.
الخامس: التقييم الجمعي.	٢٤ : ٢٨	٥ عبارات.
المجموع		٢٨ عبارة.

(د) التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

(د -١) التطبيق القبلي لاختبار الدراسة:

طُبق اختبار الدراسة قبليًا في يوم الأحد الموافق الخامس عشر من نوفمبر ٢٠٢٠م؛ على (ستة وسبعين) طالبًا من طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

(د -٢) التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الجمعي:

طُبق المقياس قبليًا في يوم الأحد الموافق الخامس عشر من نوفمبر ٢٠٢٠م؛ على (ستة وسبعين) طالبًا من طلاب الفرقة الثانية (شعبة اللغة العربية – تعليم أساسي) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم الأحد الموافق الثاني والعشرين من نوفمبر ٢٠٢٠م؛ بتدريس النصوص المقترحة في البرنامج، وانتهت يوم الأحد الموافق الثالث عشر من ديسمبر ٢٠٢٠م.

ثالثًا: التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:

أ) التطبيق البعدي لاختبار الدراسة:

طُبِّق الاختبار بعديًا على مجموعة الدراسة في يوم الخميس الموافق السابع عشر من ديسمبر ٢٠٢٠م.

واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

ب) التطبيق البعدي لمقياس التفكير الجمعي:

طُبِّق المقياس بعديًّا على مجموعة الدراسة في يوم الخميس الموافق السابع عشر من ديسمبر ٢٠٢٠م.

واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما مهارات فهم المسموع المراد تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

- اطلعت الباحثتان على الكتابات المختلفة في مجال تدريس الاستماع، وتنمية مهاراته.
- حدَّدتا بعض مهارات فهم المسموع المناسبة عينة الدراسة.
- صمَّمتا قائمة بالمهارات، وعرضتها على بعض المحكمين الذين أقروا بمناسبتها.

**** للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما مهارات التفكير الجمعي المراد تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

- اطلعت الباحثتان على الكتابات التربوية المختلفة في مجال التفكير الجمعي.
- حدَّدتا أبعاد التفكير الجمعي التي تمثلت في:
  - الحوار الجمعي، وأسس التواصل.
  - إدارة الجهد.
  - تحمل المسئولية.
  - اتخاذ القرار، وتقبل النقد.
  - التقييم الجمعي.

- صممتا مقياس التفكير الجمعي، وعرضته على بعض المحكمين الذين أقروا بمناسبته بعد إجراء بعض التعديلات عليه.

**** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

ما أسس بناء البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات: فهم المسموع، والتفكير الجمعي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث أسس بنائه؛ حيث اعتمدت الباحثتين على أساسين في بناء البرنامج المقترح؛ هما:

- **الأساس المعرفي الممثل في كل من: مهارات فهم المسموع، وأبعاد التفكير الجمعي، ومهاراته.**
- **الأساس النفسي الاجتماعي المستمد من تطبيقات النظرية البنائية.**

**** للإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:**

ما صورة البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية؛ لتنمية مهارات: فهم المسموع، والتفكير الجمعي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث محتواه الممثل في كتاب الطالب الذي تضمَّن مهارات كل من: فهم المسموع، والتفكير الجمعي، فضلاً عن (ثمانية) نصوص مسموعة، تنوعت؛ ما بين: التاريخي، والجغرافي، والأدبي (شعرًا، ونثرًا)، والعلمي، والدرامي.

أما دليل المعلم؛ فقد تضمَّن مقدمة نظرية عن مهارات فهم المسموع، ومهارات التفكير الجمعي، وتطبيقات النظرية البنائية، ثم الإجراءات المتبعة لتنفيذ البرنامج؛ وفقًا لها.

وحُدِّدت – كذلك – أهداف البرنامج، واستراتيجيات التدريس، وألوان النشاط المستخدَمة فيه، وأساليب التقويم المتبعة فيه.

**** للإجابة عن السؤال الخامس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0. 01 ≥ a) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المسموع.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثتان اختبار مهارات فهم المسموع – قبليًا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الدراسة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤):

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المسموع:

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
القبلي	٧٦	٢٦.١٩٧٤	١٠.٢٧٧٥١	٧٥	٢٥.٠٤٣	٠.٠٥	٠.٠١
البعدي	٧٦	٤٩.٨٩٤٧	١٠.٦٢٨٩٩			دال	دال

- **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).**
- **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = (٢.٦٣٨).**

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٥.٠٤٣) أعلى من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٧٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a)، وكذلك عند مستوى (0.01 ≥ a)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية مهارات فهم المسموع لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0. 01 ≥ a) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات فهم المسموع؛ لصالح القياس البعدي.

**** للإجابة عن السؤال السادس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي؟

كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (a ≤ 0. 01) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير الجمعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثتان مقياس مهارات التفكير الجمعي – قبليًا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق المقياس بعديًا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ للمقياس؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥):

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير الجمعي:

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
القبلي	٧٦	٨٤.٨٦٨٤	٨.٦٨٦١٥	٧٥	٢٣.٩٠٥	٠.٠٥	٠.٠١
البعدي	٧٦	١١٥.٦٣١٦	٥.٧٥٠٠٠			دال	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).							
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = (٢.٦٣٨).							

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي لمقياس الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٣.٩٠٥) أعلى من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٧٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (a ≤ 0.05)، وكذلك عند مستوى (a ≤ 0.01)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية مهارات التفكير الجمعي لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (a ≤ 0. 01) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير الجمعي؛ لصالح القياس البعدي.

**** حساب حجم التأثير:**

سعت الباحثتان إلى معرفة حجم تأثير المتغير المستقل؛ وهو (البرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية) في المتغيرين التابعين؛ وهما: (مهارات: فهم المسموع، والتفكير الجمعي)؛ ومن ثم كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

- **للبرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية تأثير في تنمية مهارات فهم المسموع لدى مجموعة الدراسة.**
- **للبرنامج القائم على تطبيقات النظرية البنائية تأثير في تنمية مهارات التفكير الجمعي لدى مجموعة الدراسة.**

وقد حُسبت معادلة كوهين (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لأداتي الدراسة؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦):
قيمة حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لأداتي الدراسة:

الأداة	قيمة d	حجم التأثير
اختبار مهارات فهم المسموع.	٢.٨٧٢٥	كبير
مقياس مهارات التفكير الجمعي.	٢.٧٤٢١	كبير

وإذا بلغت قيمة (d) (0.2)؛ فإنها تمثل – كما ذكر كوهين (Cohen,1988, p.25) – حجمَ تأثيرٍ صغيرًا، وإذا بلغت (٠.٥)؛ فإنها تمثل حجمَ تأثيرٍ متوسطًا، أما إذا بلغت (٠.٨)؛ فإنها تمثل حجمَ تأثيرٍ كبيرًا.

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أثر في تنمية مهارات فهم المسموع لدى مجموعة الدراسة بحجم تأثير كبير، بلغ (٢.٨٧٢٥) بالنسبة لاختبار الدراسة، و(٢.٧٤٢١) بالنسبة لمقياس الدراسة؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين القياسين: القبلي، والبعدي لأداتي الدراسة، ويؤكد صحة الفرضين المتعلقين بحجم الأثر.

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية مهارات فهم المسموع لدى مجموعة الدراسة؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستويي: ($a \le 0.05$)، و($a \le 0.01$)؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير كبير؛ وهذا ما أظهره الجدولان: (٤)، و(٦).

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- ثراء المحتوى المقدَّم لمجموعة الدراسة؛ حيث تنوَّع؛ ما بين نصوص: تاريخية، وجغرافية، وأدبية، ودرامية، وعلمية؛ مما أسهم في تنمية مهارات فهم المسموع المختلفة، والمتنوعة بتنوع بنى هذه النصوص.
- إتاحة الفرص للطلاب للوصول إلى المعرفة بأنفسهم؛ من خلال الاستماع إلى النصوص عدة مرات قبل البدء في العمل الجماعي، وإجابة التدريبات؛ ويتفق ذلك كله مع دور الطالب البنائي النشط المبتكر الذي يبني معرفته الجديدة بشأن موضوع التعلم؛ بالتفاعل مع خبراته، ومعلوماته السابقة؛ من خلال المناقشة، والجدل، وفرض الفروض، والتقصي؛ بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات.
- اكتساب الطلاب القدرة على تطبيق ما تعلموه من مهارات فهم المسموع؛ في مواقف أخرى جديدة، ونصوص متنوعة لم يتعرضوا لها من قبل؛ مما يمثل دورًا من أدوار الطالب البنائي.
- دور المعلم؛ كميسّر، وموجه لعملية التعلم الجمعي داخل المجموعات، ودوره في تقديم مهارات فهم المسموع للطلاب، وشرحها شرحًا وافيًا مدعومًا بالأمثلة الموضِّحة، فضلاً عن تقديمه التغذية الراجعة الفورية لأداء كل مجموعة؛ ويتفق ذلك كله مع دور المعلم البنائي الملاحِظ الذي يوضح ما غمض على الطلاب فهمه، والمنظِّم الذي ينظم بيئة التعلم، ويوفر ما يحتاجه الطلاب في عملية التعلم.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج مع دراسات كل من:

فاتن عطية محمد العربي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، وصفاء عبد العزيز محمد سلطان (٢٠١٧م، ص. ١٩٣) التي أثبتت نتائجها فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى

المتوسط؛ لما يتيحه للمتعلم من دور إيجابي، ومشاركة فعالة في العملية التعليمية، وكذلك فرصة المناقشة والحوار مع غيره من المتعلمين، ومع المعلم؛ مما يكسبه لغة الحوار والتواصل، فضلاً عن إتاحة الفرصة له لتطبيق المعارف والمهارات التي تعلمها، وتوظيفها في حياته، وكذلك دمج الاستماع، والتحدث في المواقف التعليمية.

وغادة بنت ناصر التميمي، وفاطمة بنت سعود الرقيب (٢٠١٨م) التي أثبتت نتائجها أن استخدام البرنامج القائم على نموذج بايبي البنائي؛ أدى إلى تحسُّن مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية في مهارات فهم المسموع؛ ومن ثم أوصت – (ص. ١٣٩) – بإدراج هذا النموذج، وتطبيقاته التربوية ضمن محتوى مقرر طرائق تدريس اللغة العربية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات.

وأحمد محمد حسن النعيمي (٢٠١٩م) التي أثبتت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على البنائية الاجتماعية في تنمية المهارات اللغوية المدرسية للطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكليات التربية في العراق، وأشارت – أيضًا (ص. ٧)– إلى أنه إذا كان هناك ضرورة لإكساب الطلاب المعلمين المهارات اللغوية المدرسية؛ فإنه يمكن أن يجرى ذلك؛ من خلال النظرية البنائية الاجتماعية التي تُعنى بالمتغيرات، والعوامل التي تؤثر في اكتساب المتعلمين المعرفة، ومعالجتها؛ حيث التعلم ذو المعنى، وإعادة بناء الفرد معرفته؛ من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

وأثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية مهارات التفكير الجمعي لدى مجموعة الدراسة؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستويي: ($a \leq 0.05$)، و($a \leq 0.01$)؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير كبير؛ وهذا ما أظهره الجدولان: (٥)، و(٦).

<u>وتعزى النتائج السابقة إلى:</u>

- **عمل الطلاب في مجموعات، وما حدث بينهم من حوار متبادل داخل هذه المجموعات، وفرص المنافسة بين المجموعات المختلفة؛ ذلك كله أسهم في تنمية مهارات التفكير الجمعي؛ بما يتفق مع دور الطالب البنائي؛ من حيث كونه اجتماعيًّا متفاوضًا مع مجموعته، يتفاعل في بيئة التعلم بنشاط، وإيجابية، ويتعاون مع أقرانه في إنجاز مناشط التعلم.**

- **شعور كل طالب داخل المجموعة بمسئوليته عن تعلمه، وعن مستوى مجموعته، وتقدمها بين المجموعات المختلفة داخل الصف؛ ذلك كله أسهم في تنمية الشعور الجمعي بتحمل المسئولية عن أداء المجموعة؛ ويتفق ذلك كله مع دور الطالب البنائي الذي يتحمل مسئولية تعلمه؛ بما يتناسب مع قدراته، وإمكاناته، ويقيِّم أداءه ذاتيًّا، وأداء مجموعته أيضًا.**
- **إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن آرائهم في حرية تامة، ومن دون تعصب للآراء، ودعم هذه الآراء بالأدلة المقنعة المناسبة؛ ويتفق ذلك كله مع دور الطالب البنائي الذي يشارك برأيه في حرية تامة، ويتقبل آراء الآخرين، وينقد ما يدور حوله بأسلوب علمي.**
- **دور المعلم في مساعدة طلابه في تكوين علاقات اجتماعية فاعلة فيما بينهم؛ لتنفيذ مهمات التعلم التشاركية، فضلاً عما يقدمه لهم من دعم، وتيسير لعملية تعلمهم؛ مما يتفق مع دوره كمعلم بنائي.**

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج مع دراسات كل من:

وونج (Wong, 2002, p.143) التي أثبتت نتائجها: أن التعلم الجمعي ينمو، ويزدهر في فريق متكامل اجتماعيًّا في ظل حدود ممكن اختراقها، وبنية تشاركية. كما أكدت نتائج هذه الدراسة أن التعلم الجمعي لا يتطلب مشاعر الثقة، والأمان فحسب؛ وإنما – أيضًا – التنوع المطلوب الذي يعزز التعلم الجمعي.

وهولوواي (Holloway, 2004, p.91) التي أثبتت نتائجها أن التعلم بالعمل التعاوني (Cooperative action learning) أكثر فاعلية من طريقة المحاضرة في تدريس مهارات الاستماع، والمساعدة في اكتسابها، كما ذكرت أن التعلم التعاوني يمكن أن يمنح الطلاب – كذلك – مهارات اجتماعية أقوى؛ لدعم حياتهم.

ونبيلة عبد الرؤوف عبد الله شراب (٢٠٠٦م، ص. ٢٩٠) التي ذكرت أن نتائج الدراسات، والبحوث العلمية التي أجريت على شرائح عمرية مختلفة؛ أظهرت أن التعلم الأفضل هو التعلم وسط الجماعة، وأن الحوار المشترك، والأداء الفعلي المتبادل بين المعلم، وطلابه يبني فكر الطلاب، ويجدد، ويضيف لفكر المعلم، ويضع كلاهما نفسه موضع الآخر.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- **تصميم برامج ثرية؛ لتنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الجامعة في مختلف التخصصات؛ بوصفها مهارات مهمة لازمة للدراسة.**
- **تصميم مواد تعلم إثرائية رقمية، تتاح للطلاب معلمي اللغة العربية؛ معينًا لهم على تنمية مهارات الاستماع لديهم ذاتيًّا.**
- **تصميم مقاييس متدرجة؛ لتقييم أداء الطلاب معلمي اللغة العربية في مهارات الاستماع.**
- **تصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لتنمية مهاراتهم في تدريس الاستماع؛ إذ إنها حصص رئيسة في خطة الدراسة في تلك المرحلة.**
- **العناية بمهارات التفكير الجمعي، واستراتيجيات التدريس المساعِدة في تنميتها لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.**
- **تصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية في التعليم العام؛ لتنمية مهاراتهم في تفعيل التفكير الجمعي في مواقف تعلم اللغة، وتعليمها.**
- **توظيف النظرية البنائية، ونظرياتها الفرعية في تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية.**
- **تصميم برامج تدريبية قائمة على تطبيقات النظرية البنائية موجَّهة لمعلمي المعلم في الأقسام غير التربوية؛ لمساعدتهم في تطبيق استراتيجيات التدريس البنائية في محاضراتهم.**

المقترحات:

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات؛ في:

- **أثر تنوع بنية النص في تنمية مهارات فهم المسموع النوعية، وإنتاج دلالاتها الموازية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**
- **برنامج قائم على تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية؛ لتنمية الأداء اللغوي، ومهارات التفاوض الاجتماعي، والفاعلية الجمعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

- **استخدام استراتيجيات التفكير الجمعي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.**
- **استخدام حلقات الأدب الافتراضية في تنمية مهارات فهم المسموع، والتفكير الجمعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.**
- **الكفايات الوجدانية الاجتماعية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.**

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد محمد حسن النعيمي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تنمية المهارات اللغوية المدرسية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في العراق. رسالة دكتوراه. كلية التربية: جامعة عين شمس، **مجلة بحوث في تدريس اللغات:** الجمعية التربوية لتدريس اللغات، (٨)، مارس، ١ – ٢٤.

٢. تركي فهد المساعيد. (٢٠١٧م). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **مجلة عالم التربية:** المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س ١٨ (٥٧)، يناير، ١ – ٩، استُرجع من: https://0810gh9k8-1106-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/850859

٣. ثناء عبد المنعم رجب. (٢٠٠٤م). أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة:** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٣٠)، يناير، ١٣ – ٥٨.

٤. حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٣م). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية.** ط ١. القاهرة: عالم الكتب.

٥. حسني عبد الباري عصر. (١٩٩٩م). **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها.** الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

٦. خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبة. (٢٠٢٠م). برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب وفاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا باللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة البحث العلمي في التربية**، (٢١)، ج٢، فبراير، ٢٩٤–٣٢٣. استُرجع من: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=261074

٧. رانيا إسماعيل عبد المنعم الشرقاوي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، وجيهان عبد الحميد عمارة. (٢٠١٦م). مدى تعرف بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسس التدريس البنائي ومدى ممارستهم لها. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية:** كلية التربية – جامعة حلوان، ٢٢ (٢)، أبريل، ٤١٩ – ٤٤٨.

٨. رحاب طلعت محمود عطية. (٢٠١٦م). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية لتنمية بعض مهارات التحدث والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية:** جامعة كفر الشيخ، ١٦ (٥)، ٦٠٧ – ٧٠٦.

٩. رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع. (٢٠٠٠م). **تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب**. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠. زيد سليمان العدوان، وأحمد عيسى داود. (٢٠١٦م). **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس**. ط ١. عمَّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

١١. سامية جمال حسين أحمد. (٢٠٢٠م). أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية:** كلية التربية – جامعة سوهاج، ج ٧٥، يوليو، ١٣٨٣ – ١٤١٤.

١٢. سعيد عبد الله لافي. (٢٠٠٨م). الترابطات اللغوية: استراتيجية بنائية لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس:** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٣٣)، مايو، ٦٢ – ١١٣.

١٣. سمر سامح محمد محمد علي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، ومنى محمود محمد جاد، وأماني محمد عبد المقصود قنصوه. (٢٠١٥م). **مجلة دراسات تربوية واجتماعية:** كلية التربية – جامعة حلوان، ٢١ (٤)، أكتوبر، ٧٦٣ – ٧٨٨.

١٤. سميرة عطية عريان. (٢٠١٤م). برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي لتنمية الوعي به وزيادة الاتجاه نحو استخدام مهارات الاتصال التربوي لدى الطلاب معلمي المواد الفلسفية. **مجلة القراءة والمعرفة:** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٤٧)، يناير، ١٤٦ – ١٩٥.

١٥. صلاح أحمد عبد الهادي الناقة، وإبراهيم سليمان شيخ العيد. (٢٠٠٩م). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. **مجلة القراءة والمعرفة:** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٨٩)، أبريل، ٨٦ – ١١٠.

١٦. عايش محمود زيتون. (٢٠١٠م). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. ط١. عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٧. علي أحمد مدكور. (١٩٩١م). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الشواف للنشر والتوزيع.

١٨. علي سيد محمد عبد الجليل، وشعبان عبد العظيم أحمد، ونسرين ثويني نجم السعدون. (٢٠١٩م). برنامج قائم على التفكير الجمعي لتدريس مادة علم النفس لتنمية المهارات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصريًا. **مجلة كلية التربية:** جامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ج٢، مايو، ٤٩٣ – ٥٢٥.

١٩. علي عبد السميع قورة، وسيد محمد السيد سنجي، ووجيه المرسي أبو لبن. (٢٠١١م). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة "دراسة تحليلية". **مجلة كلية التربية:** جامعة المنصورة، (٧٥)، ج٢، يناير، ٢ – ٦١.

٢٠. غادة بنت ناصر التميمي، وفاطمة بنت سعود الرقيب. (٢٠١٨م). فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية،** (٤)، ج ٢، أكتوبر، ٩٦ – ١٤٣.

٢١. فاتن عطية محمد العربي، وشاكر عبد العظيم محمد قناوي، وصفاء عبد العزيز محمد سلطان. (٢٠١٧م). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية:** رابطة التربويين العرب، (٦)، أبريل، ١٦٥ – ١٩٦.

٢٢. كمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٨م). **تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية – تأصيل فكري وبحث إمبريقي.** القاهرة: عالم الكتب.

٢٣. ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠١٣م). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية:** جامعة البحرين– مركز النشر العلمي، ١٤ (٤)، ديسمبر، ٤٢١ – ٤٦٢.

٢٤. محمد أحمد عيسى. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التعليم الاستراتيجي في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي. **المجلة التربوية:** جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، ٣٣ (١٣٠)، مارس، ٢٩٧ – ٣٥١.

٢٥. محمد السيد أحمد سعيد. (٢٠٠٧م). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي. **مجلة القراءة والمعرفة،** (٦٣)، فبراير، ٤٦ – ١١٦.

٢٦. محمد أمين المفتي. (٢٠٠٠م). فرق التفكير والمشكلات العالمية. **المؤتمر العلمي الثاني عشر– مناهج التعليم وتنمية التفكير:** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١، يوليو، ٤٨ – ٥٣.

٢٧. محمد أمين المفتي. (٢٠٠٧م). الرياضيات وتكوين العقل الجمعي وتنمية التفكير التعاوني. **المؤتمر العلمي السابع – الرياضيات للجميع:** الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٧ – ١٨ يوليو، ١٤ – ٢١.

٢٨.محمد بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١٩م). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب معهد اللغويات العربية. **مجلة العلوم التربوية:** كلية التربية – جامعة الملك سعود، ٣١ (١)، ٤٩– ٧١.

٢٩.محمد سيد فرغلي عبد الرحيم. (٢٠١١م). مهارات التفكير الجمعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس:** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٧٢)، يوليو، ٢٠٥– ٢٣٠.

٣٠.محمد علي حسن الصويركي. (٢٠١٩م). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز "دراسة تحليلية". **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية:** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٦)، يناير، ٢٤١ – ٢٦٢.

٣١.محمد لطفي محمد جاد. (٢٠٠٥م). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة كليات التربية بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية:** كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة، ١٣ (٣)، يوليو، ٥٣– ٩٣.

٣٢.مراد أحمد القضاه، وعبد الرحمن عبد الهاشمي. (٢٠١٨م). أثر الاستماع الاستراتيجي في تحسين الاستيعاب الاستماعي الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مجلة دراسات – العلوم التربوية:** الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، ٤٥ (٤)، ٣٧٥ – ٣٨٦.

٣٣.مريم حسن علي البلوشي. (٢٠١٩م). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمباديء النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. **المجلة التربوية:** جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، ٣٣ (١٣٢)، سبتمبر، ١٣١ – ١٦٤.

٣٤.مريم محمد الأحمدي. (٢٠١٥م). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **مجلة العلوم التربوية:** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٣)، يوليو، ١٣١ – ٢٣٤.

٣٥.نادية يوسف جمال الدين. (٢٠٢٠م). التعلم الوجداني الاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة. **مجلة بحوث في التربية النوعية:** كلية التربية النوعية – جامعة القاهرة، (٣٧)، فبراير، ٦٥ – ٨٩.

٣٦.نبيلة عبد الرؤوف عبد الله شراب. (٢٠٠٦م). التعلم التشاركي ودوره في تنمية التفكير الجماعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية:** الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥٣)، أكتوبر، ٢٨٩ – ٣٢٢.

٣٧. هبة هاشم محمد. (٢٠١٤م). تأثير استخدام التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية:** الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٥٩)، مايو، ٧٩ – ١٢٠.

٣٨. هدى مصطفى محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٨م). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي وأثره في مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. **مجلة القراءة والمعرفة،** (٨٠)، يوليو، ٣٨ – ٦٣.

٣٩. هناء حسني علي إبراهيم. (٢٠٠٩م). فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة والوعي بحقوقهم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. **المؤتمر العلمي الثاني – حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية،** الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: جامعة عين شمس، ٣، يوليو، ١٩٨ – ٢٥٨.

٤٠. وائل صلاح السويفي. (٢٠١٨م). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التحليل الرباعي SWOT Analysis في تدريس الاستماع لتنمية فهم المسموع والاستماع الاستراتيجي لطلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** ١٩ (٣)، سبتمبر، ١١–٤٥. استُرجع من: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=253479

٤١. وفاء بنت عبد الله بن عبد ربه القرشي. (٢٠١٨م). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة. **مجلة القراءة والمعرفة،** (١٩٧)، مارس، ١٩٧ – ٢١٤.

٤٢. يوسف محمود قطامي. (٢٠٠٥م). **نظريات التعلم والتعليم.** ط ١. الأردن: دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

43. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd Ed).Hillsdal, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

44. Holloway, M, S. (2004). The Use of Cooperative Action Learning to Increase Music Appreciation Students' Listening Skills. *College Music Symposium*: College Music Society, 44 (2004), 83 – 93. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/40374492

45. Mercer, N. (2003). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, American Psychological Association, 1 – 12, DOI: 10.1080/00461520.2013.804394

46. Ozeki, K. (2013). *Transactional, transformational, and transcendent collective learning models in learning organizations: A Delphi study*. (Unpublished PhD thesis). Seattle University, Retrieved from: https://0811jcm9k-1103-y-https-search-proquest-com.mplbci.ekb.eg/docview/1357147624/fulltextPDF/99E7FB9B2C4648B9PQ/129?accountid=178282

47. Ringer, M. (2007). Leadership for collective thinking in the work place. *Team Performance Management*, 13 (3/4). 130 – 144, DOI: 10.1108/13527590710759874

48. Schunk, D., H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. 6th Ed. Boston: Pearson Education.

49. Story, P., A. (2008). *Thinking Collectively: Evidence of the Collective Unconscious*. (Unpublished PhD thesis). Virginia Commonwealth University, Retrieved from: https://0811jfwl3-1106-y-https-search-proquest-com.mplbci.ekb.eg/docview/304838435/fulltextPDF/2AE5BB08670445D9PQ/4?accountid=178282

50. Wong, S. (2002). *Investigating Collective Learning in Teams: The Context in Which It Occurs and the Collective Knowledge That Emerges from It*. (Unpublished PhD thesis). Duke University, Retrieved from: https://0811jcm9k-1103-y-https-search-proquest-com.mplbci.ekb.eg/docview/276227560/fulltextPDF/99E7FB9B2C4648B9PQ/42?accountid=178282