# فاعلية إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد


**د. زينب حسن الشمري**

أستاذ مشارك

جامعة الطائف / كلية التربية

قسم العلوم التربوية

**د. خديجة عبد الله يسلم**

أستاذ مساعد

جامعة الطائف / كلية التربية

قسم العلوم التربوية

## ملخص البحث


هدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني مقارنة مع الطريقة الاعتيادية ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى إلى تفاعل إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني مقارنة مع الطريقة الاعتيادية ؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الصف الثاني ثانوي تعزى إلى تفاعل إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني بين الجنسين ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني ثانوي تعزى إلى تفاعل إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني بين الجنسين ؟
- ولتحقيق أهداف البحث اختارت الباحثة( ١١٠) طالب و طالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي الأدبي، واختارت الباحثة قصديا الثانوية (٥) للبنات والثانوية (١) للبنين في مدينة الطائف للعام الدراسي ( ١٤٢٩هـ ١٤٣٠هـ) ، وقد وزع الطلاب عشوائيا على ست مجموعات تجريبية منها أربع شعب تجريبية أثنيّن للذكور وأثنيّن للإناث ومجموعتين ضابطتين أحداهما للذكور والأخرى للإناث ، وكان عدد أفراد الدراسة بحسب إستراتيجية التدريس ،العصف الذهني (١٨) طالبة (١٨) طالب ،واستراتيجية التعلم التعاوني (١٨) طالبة و(١٩) طالب فكان مجموع عينة الطالبات (٥٤) والطلاب (٥٦) .
- طورت الباحثة اختباراً في التعبير الكتابي، وأعدت دليلاً للمعلم في تدريس التعبير الكتابي، باستخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني.وتضمن الدليل موضوعات التعبير المقترحة، ونتاجات التعلم، والإجراءات المستخدمة، واستراتيجيات التقويم وأدواته، والأنشطة المناسبة للطلاب وقد طبق الدليل بعد أن تحققت الباحثة من صدقه.
- ولمعرفة فاعلية التدريس بهاتين الإستراتيجيتين طبقت الباحثة اختبارين قبليين، أحدهما في التعبير الكتابي، وقد حاز على الصدق والثبات الكافيين لأغراض الدراسة، والآخر اختبار مقنن ومطور للتفكير الناقد. وطبق الاختباران على المجموعات الست قبل البدء بتنفيذ التجربة. درست بعد ذلك إحدى المجموعتين التجريبيتين بإستراتيجية العصف الذهني، ودرست المجموعة التجريبية الأخرى بإستراتيجية التعلم التعاوني، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، في الفصل الدراسي الثاني للعام ( ١٤٢٩هـ/ ١٤٣٠هـ) بواقع (٢١) حصة صفية.وبعد الانتهاء من التطبيق أخضعت المجموعات الست لاختبار بعدي في التعبير الكتابي وآخر في التفكير الناقد.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة أجمعت البيانات التي جرى رصدها، وأجرى لها التحليل الإحصائي المناسب، بإيجاد ثبات الاختبار، وثبات التصحيح وفق معادلة بيرسون، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد. وجرى استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شافية، للمقارنات البعدية. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (oc ≤ ٠,٠٥) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، تعزى إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني، بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(oc ≤ ٠,٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، تعزى إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية العصف الذهني.

٣- وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات والمعلمين للتدريب على هذه الاستراتيجيات، وتصمين المناهج والكتب المدرسية مثل هذه الاستراتيجيات، لتنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد، وإجراء دراسات حول فاعلية هذه الاستراتيجيات وغيرها، في المهارات اللغوية في المراحل التعليمية المختلفة .

## Abstract

**This** study aimed to know the strategic activity of mind storming & the cooperating education in developing the clerical expression skills and critic thinking of the student (girls )in high secondary schools at Taif city ,through the answering of the following equations.

١/ is there any existence of differences, with statistical function in the development of the clerical expression skills for the girls of second class ,high secondary school, related to the strategy of mind storming & the strategic of corporation education camper to the regular method.

٢/ is there any existence of differences with statistical function in the development of the critic thinking skills for the girls of second class ,high secondary school, related to the strategic of mind storming & the strategic of corporation education camper to the regular method.

٣/Is there any existence of differences , with statistical function in the development of clerical expression skills for the girls of second class , high secondary school , related to the strategy of mind storming and the strategy of corporation education ?

٤/ Is there any existence of differences , with statistical function in the development of critic thinking skills for the girls of second class , high secondary school , related to the strategy of mind storming and the strategy of corporation education ?

To achieve the goals of the study , the researcher chose (١١٠) girls and boys students from the second class , high secondary school , art section , school no ٥ for girls , school no ١ for boys at Taif city for the academic year ( ١٤٢٩- ١٤٣٠) . the students were randomly distributed into six groups , four experimental groups , two for girls and two for boys , and the other two are controlled groups , one is for the girls and the other is for the boys . The girls students who were taught by the strategy of mind storming were (١٨)girls student and (١٨) boys students ,those who were taught by the student and ( ١٩) boys students. So the total number of the sample was (٥٤) foe girls students and ( ٥٦)for boys students .

**The** researcher developed a test on the clerical expression & a guide book for the women teacher to teach the clerical expression using the tow strategies (mind storming & the cooperating education ) the guide book contain the suggested expression topics , the methods used ,the strategic of evaluation and its tools and the suited activities for the girls students. the guide book was applied after the researcher was sure of its applicability .

**To** know the effectiveness of teaching with this two strategies the researcher applied two tests, one on the clerical expression & it proved well in teaching purposes. the second was a developed test for the critic thinking the tow test was applied on the three groups it is before trial .

**To** answer the question regarding the study and to be sure of hypotheses, data was collected and statistically analyzed to find out the fixity of the test & correction according to BELSON amounting ,arithmetic medians and normative diversions for the degrees of the study samples in the intertribal test and dimensional test for the clerical expression skills & critic thinking .

**The** researcher used the monadic imparity analyze and the test of monadic imparity analyze and (SHAFIA) test for monadic comparisons the results of the study shows the followings.

١/ there is differences with statistical denotation on the level of the denotation (d ٠,٠٥) in the development of the clerical expression for the girls student of ٢ed class ,high secondary school ,because of storming mind strategy & cooperating education strategy camper to the regular method in the fever of the cooperation education.

٢/ there is differences with statistical denotation on the level of the denotation (d ٠,٠٥) in the development of the critic thinking for the girls student of ٢ed class ,high secondary school ,because of storming mind strategy & cooperating education strategy camper to the regular method in the fever of the mind storming.

**With** this results the researcher recommends for training courses for the teachers (male & female ), to be trained on this tow strategies. also she recommends, to include them in the methodizing& school books , to develop the clerical expression skills and critic thinking and make some studies on the effectiveness of this strategies on the linguistic skills in difference school stages.

## مشكلة الدراسة وأهميتها

### المقدمة

لقد أصبح من الضروري في ظل التطورات الهائلة والمستجدات المتنوعة، تطوير استراتيجيات حديثة للتدريس، في إعداد متعلم يتكيف مع الواقع، ويواجه المستقبل، وان أهم ما يجب أن يشمله التطوير اللغة، بوصفها أهم وسائل الاتصال والتواصل، بشكليها الشفوي والكتابي.

ويعد التعبير الكتابي من فروع اللغة العربية المهمة التي تثير التفكير لدى الطالب. فهو يمثل خلاصة ما تعلمه في فروع اللغة جميعا، فالقواعد وسيلة لصحة الأسلوب وسلاسة التراكيب، والإملاء وسيلة لسلاسة الكتابة من الخطأ. والقواعد وسيلة لزيادة الثروة اللغوية اللفظية، وحصيلة المعنى والصور والأفكار. والنصوص وسيلة لتنمية القدرة الإبداعية ( السيد، ١٩٨٦)، شحاته ١٩٩٦). أما التعبير فهو غاية هذه الفروع جميعا، وهو على ما يرى ( جابر ٢٠٠٣م) القالب الذي يحب فيه الطالب أفكاره ، معبرا عن أرائه ومشاعره.

وأدرك المربون أهمية التعبير وانعكاس قدرات الطلبة فيه على سلوكهم، وما يكسبهم من ثقة بالنفس، وتكيف مع الحياة الاجتماعية، ومساعدة في تحقيق ذواتهم وإبراز شخصياتهم، من خلال إرهاف الحس، وتنمية الذوق .( Hall , 1998)

ويرى ( نصر، ١٩٩٩) إن التعبير عمليات ذهنية أدائية غاية في الصعوبة والتعقيد. فهو يقوم على الخلق والابتكار، أو تتحول من خلاله المعاني والأفكار والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطية في التعبير الكتابي المؤثرة، وهو في جملته عمليات بنائية تراكمية سواء ما تعلق منها بالشكل أو ما تعلق منها بالمضمون.

ويرى بعض علماء النفس أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة. فنمو كل منهما وارتقاؤه مرتبط بالآخر، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة. فالتعبير لا يكون حياً إلا بقدر ما يثير في النفس من أحاسيس وذكريات ومشاعر، والتعبير الذي يستعمله الطالب ولا يقابل في ذهنه معنى هو صيغة ميتة بالنسبة إليه ( سمك ١٩٧٩).

ويذهب ( قطامي ٢٠٠٢م) إلى أن اللغة أداة التفكير ووعاء الفكر. فمن صفت لغته ورقت ودقت، صفا تفكيره، وازدادت شفافية تعبيره فليس هناك مفكر صامت وتقوم اللغة على تزويد الفرد بنظام أو مجموعة من الرموز التي من شأنها تسهيل عملية التفكير الذي يعد عملية ذهنية معرفية يوظف فيها الفرد ما لديه من رموز وألفاظ يعبر عما يفكر فيه.

ويشير ( جروان ٢٠٠٢م) إلى أن برامج المعالجة اللغوية، التي تركز على الأنظمة اللغوية من الوسائل الفاعلة في التفكير والتعبير معاً. وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة ، لهذا أنَّ تحسن مهارات التفكير هدف أساسي تسعى المدرسة الحديثة إلى تحقيقه بمعنى أن مدرسة القرن الحادي والعشرين يجب أن تعد طلبتها لمواجهة التحديات كافة التي يفرضها عصر العولمة المقسم بالتطورات العلمية والتكنولوجية، وتعدد وسائل الاتصال، وتدفق الكم الهائل والمعارف والمعلومات عبر شبكة الانترنت، التي اتسع استخدامها في المنازل والمدارس والمؤسسات الحكومية والخاصة، وكل ذلك يتطلب تنمية المهارات العلمية والعملية، ومهارات التفكير المتنوعة، وبخاصة مهارات التفكير الناقد.

وتتصف مهارات التفكير الناقد بخصائص مهمة تتطلبها عملية مواجهة التحديات، وحل المشكلات وفحص الأشياء المعروضة ونقدها، والتحقق منها وفق معايير متفق عليها مسبقاً. وهذه العملية بمثابة نقلة نوعية من التعلم الكمي إلى التعلم الفرعي. الذي يهدف إلى تأهيل المتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وتؤكد أهمية التنشئة الذهنية، وتطوير القدرات العقلية العليا، وتزويد الطلبة بالمهارات التي تمكنهم في التعامل بفعالية مع المعلومة في مصادرها المختلفة، ( الحارثي، ٢٠٠١م، الأحمد وآخرون، ٢٠٠١م).

وأشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد. ومن هذه الدراسات ( Andensonn. 1988، والخراش ١٩٨٧). وأشارت دراسات أخرى إلى أن الطلبة يعانون من ضعف في التعبير الكتابي، تعود أسبابه إلى عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بما يطرح على الطلبة من موضوعات قد تكون غير ملائمة لمستوياتهم. ومنها ما يتعلق بالقدرات والمهارات التي يمتلكونها، والتي تقوى عاماً بعد عام( خاطر وآخرون ١٩٨٩)، (محمود، ١٩٩٣،شحاته ١٩٩٦). وبهذا الخصوص أكدت دراسة ( عليان وآخرون ١٩٩٥) أن معظم الطلبة لا يمتلكون مهارات الكتابة الأساسية، ويعانون من مشكلة تناول الموضوع ومعالجته بصورة صحيحة، والتصور في استخدام التراكيب اللغوية المناسبة.

ومثلما أشارت دراسات إلى ضعف الطلبة في التعبير الكتابي، فان دراسات أخرى أشارت إلى تدني مستواهم أيضا في التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة ( الشطناوي ٢٠٠١م ، حمارنه ١٩٩٥).

وتزيد الباحثة على ما تقدم أنها لاحظت بنفسها ضعف الطالبات، وبخاصة طالبات المرحلة الثانوية، في التعبير الكتابي من خلال زياراتها الميدانية بمتابعة طالبات التربية العملية ويمكنها أن تعزو بعض جوانب هذا الضعف إلى المعلمات اللاتي لا يزلن يتبعن طرائق وأساليب تجعل منهن محور العملية التعليمية. فغالباً ما تؤدي المعلمة في دروس التعبير دور الملقن أو تترك الطالبة وشأنها تكتب ما تشاء وكيفما تشاء، وفي النهاية تقدم المعلمة ما تكتبه الطالبة بوضع كلمة لوحظ أو شوهد. أو أن بعض المعلمات يهملن دروس التعبير وتستبدلها بدرس بلاغة أو أدب ...الخ.

استناداً إلى ذلك كله أرتأت الباحثة إجراء هذه الدراسة في تجريب بعض إستراتيجيات تدرس التعبير الكتابي، وبيان أثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، فقد اعتمدت بعض الدراسات إلى توفير فرص الممارسة الشفوية والكتابية للتعبير، وتناول الموضوعات التي تثير اهتمام الطلاب، وممارسة الحوار والتفكير الناقد والتواصل الاجتماعي، وذلك باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة. (اليونسيف، ١٩٩٥).

أن من هذه الاستراتيجيات استراتيجي العصف الذهني والتعلم التعاوني. وتقوم إستراتيجية العصف الذهني على توليد الأفكار، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي. وتدور هذه الإستراتيجية حول مشكلة قابلة للنقاش، ويكون الحوار فيها مفتوحاً، يسهل فيه على الطلاب إبداء الآراء ومناقشتها .( جروان، ٢٠٠٢م).

أما إستراتيجية التعلم التعاوني فتستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي. وفيها يمنح الطالب فرصة كافية للتعليم النشط، والتفكير المنتج أو ذلك لكونه كائناً اجتماعياً يتأثر بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه. ويتيح العمل الجماعي التعاوني الفرصة للطلاب للمشاركة في مجموعات متنوعة الخبرات، فيشجعهم ذلك على الحديث واخذ زمام المبادأة، وتطوير عادات جيدة، وتنمية مهارات التفكير المختلفة، فضلاً عن تنمية الاتجاهات والعلاقات وقبول الآخر ( الشطناوي ٢٠٠١م). وهكذا شهد الأدب التربوي الحديث اهتماماً كبيراً بدراسة طرائق التفكير المختلفة. ودعا ذلك إلى ضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية تمكن الطلبة من تطوير مهاراتهم العقلية، وتيسر لهم سبل التعلم . ( الأحمدي، ٢٠٠٥م).

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:-

الغرض من هذا البحث تقصي فاعلية إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعليم الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية وأجاب البحث عن السؤال الآتي:-

هل توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:-

١- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى تفاعل إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى تفاعل إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني

## فرضيات الدراسة:-

سيقوم البحث على الفرضية الرئيسية الآتية:-

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (oc≤٠,٠٥ ) في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني ثانوي تعزى إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني.

### وتتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الآتية:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(oc≤٠,٠٥ ) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى إستراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(oc≤٠,٠٥ ) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى تفاعل إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني بين الجنسين .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (oc≤٠,٠٥ ) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (oc≤٠,٠٥ ) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى إلى تفاعل إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني بين الجنسين .

## أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يأتي:-

١- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية متغيرات الدراسة والمتعلقة بالتطوير في استخدام استراتيجيات التدريس المتمثلة في العصف الذهني والتعلم التعاوني، وبخاصة أن الميدان التربوي يفتقر إلى مثل هذه الاستراتيجيات في الدراسات المتعلقة في التعبير الكتابي والتفكير الناقد.

٢- جاءت هذه الدراسة منسجمة مع أهداف خطة التطوير التربوي في المملكة من عام ( ١٤٢٠هـ- ١٤٢٥هـ) التي دعت إلى تعزيز مهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، وتنمية التفكير ، والتركيز على مهارات التفكير العليا. والتفكير الناقد.

٣- تقديم أنموذج لمعلمات ومعلمي اللغة العربية، من خلال استخدام إستراتيجيتين في تدريس الط ب في مادة التعبير الكتابي، وبما يشتمل عليه كل إستراتيجية من تحديد للموضوعات، ونتاجات التعلم، والإجراءات واستراتيجيات التدريس والتقويم وأدواته والخطط اللازمة التي تعد إضافة نوعية وعملية في مجال تدريس التعبير الكتابي.

٤- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تطوير المناهج في تضمين هذه الاستراتيجيات في المناهج المدرسية، وفي برامج تدريب المعلمات لرفع مستوى الأداء في تطوير تدريس التعبير الكتابي.

## محددات الدراسة:-

تقتصر هذه الدراسة على ما يأتي:-

**الحدود الموضوعية:-** استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني بأسلوب التوجيه الفردي، في تطوير بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد، ومقارنة ذلك بالطريقة الاعتيادية بناء على الدليل الذي أعدته الباحثة.

**الحدود المكانية:-** عينة الدراسة من طالبات وطلاب الصف الثاني ثانوي في ( الثانوية الخامسة ) والثانوية (١) في مدينة الطائف.

**الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ( ١٤٢٩هـ/١٤٣٠هـ) في مدينة الطائف.

## مصطلحات الدراسة:-

**العصف الذهني:-** من الاستراتيجيات العقلية الإبداعية للتدريس ، وتقوم هذه الدراسة على تحفيز الطلاب ( عينة الدراسة) لتوليد قائمة من الأفكار المتنوعة بشكل تلقائي وبأسلوب التوجيه الفردي، وتتطلب تأجيل إصدار الأحكام إلى حيث الانتهاء من توليد اكبر قدر ممكن منها، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل المناسب منها، في جلسة تستغرق من ( ١٥-٢٠) دقيقة ويتوقع أن تساعد هذه الإستراتيجية على تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد.

**التعلم التعاوني :-** إستراتيجية تدريس تقوم على إيجاد جو تعليمي تعاوني، وتقوم في هذه الدراسة على توزيع الطلاب ( عينة الدراسة) على شكل مجموعات تتكون المجموعة من ( ٤-٦) طلاب، ويكلفوا بأداء أنشطة محددة، على وفق إجراءات الدراسة، ويتوقع أن تسهم هذه الإستراتيجية في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي، والتفكير الناقد.

**التعبير الكتابي:-** وهو شكل من أشكال التعبير يدون فيها الطلاب ( عينة الدراسة) الأفكار والمشاعر بحيث تعكس الكتابات بعض المهارات التي حددتها الباحثة في معيار المنهج، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على وفق أداة القياس التي أعدت الأغراض الدراسية الحالية، ويتراوح المدى النظري للمقياس عامة من ( ٠-١٠٠) درجة.

**التفكير الناقد:-** هو التفكير المعقول الذي يحوي حكماً واستدلالاً ويعتمد على قاعدة معلوماتية تزن وتقدر وتنتج سلوكاً بناءً على تحديد للمشكلة، اختبار للمعلومات، وتشكيل لفرضيات، تبنى على فحصها استنتاجات وأحكام وهو طريقة في التفكير المستقل، يتكون من بعض مهارات التفكير التي تتعلق بمعرفة الإفتراضيات، والتغيير، وتقويم المناقشات والاستنباط، والاستنتاج. ويقاس على وفق مقياس واطسون الذي طوره ( عبد السلام وسليمان ١٩٨٢م) ،( والحلفاوي ١٩٩٧م)، ( الهلسة ٢٠٠٤م) ، ويتراوح المدى النظري للقياس عامة من ( ٠-٧٥) درجة ويتراوح المدى النظري لكل مهارة من المهارات الفرعية (٠- ١٥) درجة.

**المرحلة الثانوية:-** وتشتمل الصفوف الثلاث الأخيرة من التعليم العام في المملكة وهم الصف الأول ثانوي، والثاني ثانوي ، والثالث ثانوي، وستقتصر الدراسة على طلاب الصف الثاني ثانوي في الثانوية الخامسة والثانوية الأولى في مدينة الطائف من عام (١٤٢٩هـ/١٤٣٠هـ).

## الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الفصل الذي سيعالج الخلفية النظرية للدراسة، وسنتناولها الباحثة بأربعة أبعاد هي: التعبير الكتابي، التفكير الناقد، وإستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية التعلم التعاوني. ويتناول هذا الفصل أيضا الدراسات السابقة ذات الصلة التي سيجري تناولها على محورين، يضم المحور الأول الدراسات المتعلقة بالعصف الذهني ويضم المحور الثاني الدراسات المتصلة بالتعلم التعاوني.

### أ- الإطار النظري:

### التعبير الكتابي:-

إن اللغة من أرقى وسائل الاتصال الإنساني التي علمها الله عز وجل للإنسان. قال تعالى: { الرحمن ، علم القران، خلق الإنسان ،علمه البيان}[1] وهي أداة الفكر التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات، والتعبير هو أداة التواصل والبوح عن مكنون الفكر والحس، إذ يصعب على الإنسان أن يعيش دون أن يتحدث أو يكتب، ليعبر عن أفكاره ومشاعره، وتأتي أهمية التعبير كونه إحدى قنوات الاتصال اللغوي في التعبير عما في نفوسنا، والذي يعد الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية.

وتعددت تعريفات التعبير الكتابي. فقد عرفه ( عبد الوهاب ٢٠٠٠م) بأنه " عملية عقلية تقوم على التحليل والتركيب، تصب في رموز مكتوبة ، تصدر الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يحتمل في نفسه من مشاعر أو أحاسيس وانفعالات".

وعرفه ( فضل الله ٢٠٠٣م) بأنه إنشاء لموضوع معين، بتحويل الأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في الذهن إلى شكل مكتوب، يترجم الآراء والأفكار وهو شكل من أشكال التدريب على التفكير من ناحية ، وعلى استخدام اللغة ومحتويتها المختلفة من ناحية أخرى.

### أهمية التعبير الكتابي:-

إن الكتابة وحدة مؤلفة من الفكر والشعور تنساب بالتعبير، فتنصب في فقرة أو فقرات متساندة، فيظل العمل يدور حول محور واحد يستقطب موضوعاً واحداً، ويجري في خط سير واحد. وتعد الكتابة هدفاً يسعى إليه دارس العربية، وغاية من أجلها تدرس اللغة العربية وعلومها المختلفة، لتحقيق درجة عالية من الإتقان والتجويد، وتمكين الدارس في التعبير عن نفسه، والاتصال بغيره اتصالاً لغوياً ناجحاً ( عصر، ١٩٧)، (الهاشمي، ١٩٩٧).

---

١- سورة الرحمن (١-٤)

وتبرز أهمية الكتابة في كونها أهم من المشافهة، فالخطبة أو الندوة مثلا تنتقل بها الأفكار إلى جمهور محدد من الناس يتوقف على عدد السامعين. وبالكتابة تنتقل الأفكار إلى جمهور غير محدد، يشمل كل من تصله النسخة المكتوبة من بحث أو تقرير أو غير ذلك.

وتتسع مجالات الكتابة لتشتمل كثيراً من المواقف، التي يحتاج الإنسان فيها إلى نقل آرائه وأفكاره كتابة ا والى أخبار الآخرين بشئ أو الاستعلام منهم عن شيء ومنها كتابة التقرير أو المقال، وفيه يعبر الكاتب عن فكرة أو رأي، ومنها الرسالة التي قد يستفسر بها عن أغراض شخصية، ومنها كتابة المنثور الذي يتضمن بعض التعليمات أو المعارف الأساسية ، ومنها كتابة محضر الاجتماع الذي يتضمن وقائع الاجتماع والنتائج والتوصيات والقرارات التي تمخضت عنه، وهناك كثير من المواقف التي تستلزم الكتابة، ككتابة التقارير والبحوث، والكتابة في المجلات والمحاضر الرسمية وندوات الشعر أو كتابة المذكرات ( الأسعد، والسعدي، ٢٠٠١م).

**أقسام التعبير:**

**يقسم التعبير من حيث الشكل إلى نوعين:- التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، من حيث الموضوعات والأغراض إلى التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي.**

١- **التعبير الشفوي:-** ويقصد به إظهار الفرد لأفكاره ومشاعره وأحاسيسه. ومحاولة نقلها للآخرين عن طريق اللسان، ويعد التعبير الشفوي الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي. ولا يتحقق النجاح في التعبير الكتابي إذا لم يكن هناك اعتناء تام بالتعبير الشفوي، (أحمد، ١٩٩٣م،عصر، ١٩٩٧م).

٢- **التعبير الكتابي:** ويسمى التعبير التحريري، وهو ما يدونه الطلاب في كراسات التعبير من موضوعات، وهو محاولة ايصال الأفكار والمشاعر للآخرين عن طريق الكتابة، ويأتي التعبير التحريري، عادة بعد التعبير الشفوي، ويبدأ تعليمه في الصف الثالث الابتدائي، إذ أن الطالب في هذا العمر يكون قادراً على اكتساب مهارة يدوية، تمكنه من إمساك القلم، وكتابة ما يجول في خاطره( احمد، ١٩٨٣م، مركور١٩٨٨م).

**أما التعبير من حيث الأغراض فانه ينقسم إلى قسمين:- هما التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي.**

١- **التعبير الوظيفي:-** وهو التعبير الذي يمارسه ويزاوله الإنسان سواء كان طالبا أم غير طالب في الحياة اليومية. فالحياة تتطلب إتقان هذا اللون من التعبير، لأنه بعد تخرج الطالب من الجامعة أو المعهد يتجه إلى الحياة العملية، ويزاول المهن المختلفة والوظائف المتعددة، وكل ذلك يحتاج إلى قدرة على إعداد المذكرات والتقارير، وتصنيفها وفهرستها والتعليق عليها ( ربيع، ١٩٩١م).

٢- **التعبير الإبداعي:-** ويقصد به التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها للآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة ويشتمل هذا النوع على تأليف القصص والتمثليات والتعليق على الأحداث، ومناقشة المشكلات، وتأليف الخطب والكلمات ( ربيع ١٩٩١م، السيد، ١٩٨٨م).

**مهارات التعبير الكتابي:-**

يتضمن التعبير الكتابي مجموعة من المهارات التي جرى حصرها بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات التربوية المتعلقة بالموضوع، ومن خلال خبرة الباحث وآراء بعض الخبراء والمختصين منها ما يتعلق بقواعد اللغة وأصول الكتابة. إما المهارات المتعلقة بالأفكار ونوعيتها فتشمل ما يأتي:-

- وجود مقدمة وخاتمة مرتبطتين بالموضوع.
- تضمن العناصر والأفكار الرئيسة والفرعية المرتبطة بالموضوع.
- ايراد الشواهد المناسبة والأدلة المقنعة.
- عرض المشكلات والحلول الواقعية لها.
- ربط الأسباب والنتائج.
- التسلسل الزمني للأحداث والمنطقي للأفكار .

**ويتضمن أسلوب الكتابة المهارات الآتية:-**

- استخدام الأدوات والعبارات الرابطة.
- استخدام الخيال والمجاز والصور البيانية.
- استخدام لغة الرمز والمفردات اللغوية بدقة.
- الإشارة إلى بعض المصادر والمراجع، واستخدام بعض الصور والأشكال الموضحة.
- انجاز الموضوع في الوقت المحدد.

**أما ذاتية الطالب فتتضمن المهارات الآتية:-**

- تقديم أفكار مقنعة تعبر عن رأي الطالب.
- تحليل الآراء والمواقف وتقييمها بشكل دقيق.
- التعبير عن منظومة القيم والاتجاهات الايجابية والحس الوطني.

**وتشتمل قواعد اللغة وأصول الكتابة المهارات الآتية:-**

- سلاسة التراكيب النحوية والابتعاد عن الألفاظ العامية.
- سلاسة الرسم الإملائي.
- حسن الخط والتنسيق.
- استخدام علامات الترقيم على نحو مناسب.

## التفكير الناقد

إن التفكير الناقد ضرورة حيوية من ضروريات الإيمان بالله، ووسيلة لاكتشاف نواميس الكون. وهو نشاط طبيعي لا يستغنى عنه الإنسان في حياته، وهو من المظاهر البارزة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهو عملية يمارسها الإنسان في كل موقف من مواقف الحياة. وينظر إلى التفكير على انه عملية معرفية تتميز باستخدام الرموز لتنوب عن الأشياء والحوادث التي يتذكرها الفرد أو ينساها، أو تلك التي يتخيلها، أو تلك التي تؤثر في حواسه ( الخضراء، ٢٠٠٥م).

وتشكل اللغة أداة من أدوات التفكير، ووعاء يجسد الفكر في صورة أكثر إشراقاً وأشد وضوحاً، ويرى الفيلسوف الانكليزي ( سيتوارت ميل) أن اللغة منارة العقل، فيها تشرق الذات الواعية، وبها تقوى على الإفصاح عن مكنونات وعينا، لنسهم مع الآخرين في إنسانيتنا وعقلانيتنا وإبداعنا. ( ١٩٨٤م، fincher ).

ونخلص أن اللغة هي القدرة على الاتصال تحديثاً أو كتابة أو إشارة وهي إحدى الخصائص التي تهبنا صفة كوننا بشراً ، بل لعلها الخاصية الأكثر أساسية، ذلك لأنه في المستحيل تصور تفكير إنساني دون لغة إنسانية. فهما عنصران متكاملان ومتناغمان. ومن هنا أصبح التعبير الكتابي يمثل أعلى أشكال التواصل، ومؤثراً على مدى تطور القدرات والمهارات في جوانب اللغة الأخرى.

والتفكير الناقد نوع من أنواع التفكير انه مثلما يرى باول( ١٩٩٥م، paul) طريقة إجرائية منظمة، تشكل تفكير الفرد وتنظيمه، وهو يعمل بشكل هادف ودقيق، وقد ذكر ( جروان، ٢٠٠٢م، أن التفكير الناقد معقول يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو نفعله، ويتطلب ذلك وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب.

لقد أهتم بهذا النوع من التفكير ومهاراته الفلاسفة والتربويون منذ أقدم العصور، ودعت آيات كثير في القرآن الكريم إلى التفكير في هذا الوجود، وتحرير العقل، ونبذ التخلف والجحود، ووجه القرآن أيضاً إلى أهمية تدريب المتعلم على النقد الذاتي، بدلاً من التفكير التربوي، قال تعالى{ وما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم}[٢].

وأكدت آيات كثيرة وجوب التمسك بالحكمة، وأساليب الحوار والمناقشة بالحجة والدليل والنظر إلى أمور الكون والحياة بعمق، قال تعالى: {قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة}[٣] ، وفي هذه إشارات تؤكد أهمية التفكير الناقد الذي يجعل الفرد مسؤولاً عن تصرفاته ( علي ، ٢٠٠٠م).

خلاصة القول أن التفكير الناقد هو طريقة في التفكير يتكون من بعض المهارات التي تتعلق بمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقديم المناقشات والاستنباط، والاستنتاج ويتميز التفكير الناقد عن التفكير الإبداعي من أن التفكير الناقد تفكير تأملي استدلالي قد يكون تقييماً أو غير تقييمي، وقد يكون منتجاً أو غير منتج، أما الإبداعي فهو تفكير منتج وغير تقييمي وقد يكون تأملياً أو غير تأملي ومن الأمثلة على نتاج التفكير الإبداعي، الشعر، والأدب الدرامي، والاختراعات العلمية، والابتكارات التكنولوجية ( الشطناوي، ٢٠٠٣م).

## أهمية التفكير الناقد:

تظهر أهمية التفكير الناقد في إعداد مواطنين قادرين على تحمل مسؤولياتهم ، يسهمون في بناء مجتمعهم بوعي ، ويحافظون على نقل ثقافتهم وتطويرها ، ويواجهون الانفجار المعرفي والنمو المتتابع في وسائل اكتساب المعلومات وأساليبها ، والحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها .

ويعد التفكير الناقد هدفاً رئيساً من أهداف التعليم .وهو ضروري للوصول إلى المواطنة الواعية ،والتعليم الجيد في المجتمع هو الذي يؤمن بالديمقراطية ،.وتكون القيمة الأساسية فيه حرية التفكير ،والتعبير عن الأفكار حتى لو كانت غير عادية ، وغير شائعة ( باوي ،١٩٩٠، السيد ١٩٩٥ ) ويشجع التفكير الناقد الطلبة على اكتساب المعرفة والاستقلال في التفكير ويدعم روح التفاؤل والبحث ، وعدم التسليم ، أو القبول بالحقائق دون التحقق من صحتها . وهو بذلك يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى ، وهو بذلك يساعد على إيجاد مواطن ذي عقل متفتح ومتميز (مايوز . ١٩٩٣ )ريساعد هذا النمو من التفكير الطلبة في التعامل مع المعلومات الهائلة ،أو اكتسابها بشكل أفضل مما يؤدي إلى ربط العناصر بعضها ببعض ،وإيجاد تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية (Bnouwer، ١٩٩٦) ويساعد التفكير الناقد الطلبة أيضاً في اتخاذ القرارات ، وحل المشكلات ، والتفكير بوضوح ، وتنظيم المعلومات ، والابتعاد عن المعلومات غير الضرورية ، وتأكيد ذات القارئ. وبالنتيجة فان الأفكار التي يكتسبها الطلبة تكون أكثر دقة وصحة دون إسراف في الرأي أو طغيان للعاطفة .(Norris& Ennis،١٩٨٩)

## مهارات التفكير الناقد

تناول الأدب التربوي والدراسات التفكير الناقد ، بالدراسة والتحليل وذكر كل من (الحلفاوي ، ١٩٩٧ ،قطامي ،٢٠٠٣ م ، وحبيب، ٢٠٠٣م، الهلسة ،٢٠٠٤ م) مهارات التفكير الناقد كما يلي :

-معرفة الافتراضات الصحيحة وتمييزها في غير الصحيحة .

-التميز بين الحقائق والآراء .

-التعرف على أوجه التناقض وعدم الاتساق في المعلومات أو الأحداث .

---

[٢] الشورى آية ٣٠

[٣] يوسف ١٠٨

-الملاحظه الدقيقه وسعه الخيال .
-صياغة الأسئلة التي تفهم المشكلة بشكل أعمق .
-القدرة على إبداء الرأي .

## العلاقة بين التفكير الناقد وتدريس التعبير:-

أكد المؤتمر الأدبي الثاني للموهبة والإبداع (٢٠٠٢ م) ضرورة إدخال مبادئ التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في مناهج التعليم العام ، ابتداء من مرحلة رياض الأطفال ، وتأكيد الجوانب التطبيقية في إعداد المناهج وتقديمها للطلبة ، وهذا يتطلب أن يكون الطالب محورا للعملية التربوية التعليمية ، وأن يكون المعلم قائدا وموجها ومخططا وميسرا. وطالب المؤتمر أيضا بزيادة نسبة البحوث الميدانية والتجريبية ذات العلاقة بالإبداع والمواهب ، وأوصى بأن يقوم الباحثون والمهتمون العرب بإعداد مواد عملية تطبيقية في مجال تعليم التفكير وتأليفها ونشرها ،بحيث ترتبط هذه المواد بالمشكلات والتحديات الصعبة التي يواجهها المعلمون في مدارسهم ،وان يعتمد المهتمون بقضايا الإبداع والتفكير وورشات تدريبية للمعلمين العاملين في مراحل التعليم المختلفة ، لتدريبهم على اكتساب الكفايات الأساسية في التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ( جروان ونور ،٢٠٠٥م)

## استراتجيات التفكير الناقد :

يشير (ريدر وجريفر ١٩٩٨١. Ryder&Gvaves ) إلى أنه يمكن تطبيق استراتيجيات تدريبية مختلفة في تعليم التفكير الناقد منها :

**إستراتيجية العصف الذهني :( Bvainstovming )**

العصف الذهني معرفية تحث على التفكير والعمليات العقلية وتسمى أيضا بالتحريك الحر للأفكار (Free wheeling) أو إطلاق الأفكار( Ldeation) أو حل المشكلة الإبداعي( Veative problem solving) ويستخدم مصطلح العصف الذهني مرادفا لعدد من المفاهيم والمصطلحات مثل:- قدح الذهن ، والمفاكرة ، وأمطار الأفكار ، وتوليد الأفكار ، ولكن مصطلح العصف الذهني من أكثر المصطلحات شيوعا واستخداما في الأدب التربوي،وقد بدا علماء النفس والتربية الأمريكيون بتطوير أكثر من (٣٠) أسلوبا كان أسلوب العصف الذهني (Brainstorming) واحدا منها، وربما كان أهمها وأكثرها شيوعا (parnes 1967 ) وجرى استخدام هذا المصطلح لوصف مجموعة من الناس يجلسون حول دائرة مستديرة ويتبادلون الأفكار (Rawlinson 1981) وقد وضح اوسبورن عام ١٩٥٥ القواعد والمبادئ المنظمة لكيفية إجراء العصف الذهني وبدأ استخدام هذه الإستراتيجية في مؤسسة التعليم الإبداعي التي أسسها عام (١٩٥٤)، وفي عام (١٩٥٥) انشأ أول معهد لحل المشكلات الإبداعية . وفي عام( ١٩٩٣) أجرى بارنز (parnes) مزيدا من التعليمات والتطوير في محاولة منه الوضع الأسس النظرية لأسلوب العصف الذهني ( مطالقة ، ١٩٩٨م)

وردت تعريفات كثيرة للعصف الذهني فقد عرفه (دي بونو **De Bono**) بأنه (( أسلوب لتنمية الحلول الإبداعية للمشكلات والتركيز على المشكلة ويأتي بكثير من الحلول غير العادية )).

(Drayseh .2003) وعرفه أو سبورن (Osborn) بأنه(( ممارسة تقنية لإدارة الجلسات التي من خلالها تحاول مجموعة من الأفراد إيجاد حل لمشكلة معينة من خلال إثارة أراء جميع المشاركين )). ( Mohaidat 1997)

وعرف( زيتون ١٩٩٨)العصف الذهني بأنه محاولة جمع الأفكار حول موضوع معين ضمن أقل طاقات ممكنة ويأتي من خلال إثارة الدافعية للمتعلم وتحضيره على استخراج الأفكار الخاصة بالموضوع ومن خلال إتاحة الفرصة للطلبة لتوليد أكبر عدد من الأفكار بشكل تلقائي وحر ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل المناسب منها في جلسة تستغرق (١٥-٢٠) دقيقة.

وذكر زيتون أيضا أن المعرفيين يرون أن ازدحام المعلومات والخبرات في أذهاننا يؤدي إلى كف بعض الأفكار والحيلولة دون ظهورها فضلا من أن خضوع أفكارنا للنقد يؤدي أيضا إلى صعوبة ظهورها وهذه المعيقات التنظيمية تحول دون ظهور أفكار إبداعية لدينا وكذلك لدى أطفالنا وطلابنا .

وتخلص الباحثة إلى أن العصف الذهني إستراتيجية عقلية إبداعية تقوم على تحضير الطلبة من خلال توليد قائمة من الأفكار المتنوعة وتتطلب تأجيل إصدار الأحكام إلى حين الانتهاء من توليد أكبر قدر ممكن فيها ويتوقع أن تساعد هذه الإستراتيجية الطالب في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد من خلال بناء الثقة بين الط ـب وإيجاد جو من الانفتاح الذهني يسمح بتدفق الأفكار .

أن إطلاق العنان للذهن في حل المشكلة يؤدي إلى تدفق الأفكار دونما كابح ، وبغض النظر عن مدى تحقق ذلك وهذا يقوم على مبدأ : فكر الآن ، ثم قم ، ثم تحقق فيما بعد (Osborn 1993) ويذكر (Richards 1995) أن هذه الإستراتيجية تقوم على تقديم سؤال أو مشكلة عن كيفية التصرف إزاء موقف معين إلى مجموعة من الطلاب محدودة العدد ، ثم يتطلب منهم توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار أو الحلول التي يمكن أن تطرح لحل هذه المشكلة أو الموقف ، وتكتب الأفكار التي جرى توليدها على السبورة مباشرة ، مع ملاحظة حث الطلبة على عدم تكرار الأفكار المطروحة وبهذا العدد (الحيلة ،٢٠٠٢م) و (وجابر ،٢٠٠٤م) أن الطلبة يتبارون في طرح أفكار شاقة يتفرد بها كل طالب عن قرينة ، وتعد الأفكار الجديدة مؤشرا على نمو التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لديهم .

وتشير بعض الدراسات إلى أن استخدام إستراتيجية العصف الذهني يسهم في تدريب الطلاب على مهارات التفكير الإبداعي والناقد ، والسرعة في التفكير وتهيئة الأذهان ، وشد الانتباه ، وتحدي العقول ، وكسر الجمود ، وتوليد الأفكار ، وتنويعها وشموليتها ، ويسهم في حل المشكلات ويدفع إلى التجديد والتطوير (حسنين ،٢٠٠٠م؛ الذعبي ،٢٠٠٣م) .

وأكدت ( منتديات المعرفة ،٢٠٠٦م؛ هرفر ١٩٨٨) أهمية جلسات العصف الذهني في فتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق ، وتوليد الحماس لدى المتعلم ، من خلال السيطرة على الخيال وتوجيهه ، وتنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب ، وإيجاد جو من التنافس ، والثقة بالنفس ، وتحمل المسؤولية ، والإحساس بأهمية الوقت وضبطه بشكل دقيق ، وتنمية مهارات القيادة لدى

الطلاب ومساعدة المعلم في إدارة الصف ، وتنمية مهارات [illegible] الرأي والرأي الآخر ، والأصالة في التفكير ومرونته ، والقدرة على إصدار الأحكام ( الرامينى وآخرون ١٩٩٦ ) .

## مبادئ إستراتيجية العصف الذهني :

تقوم إستراتيجية العصف الذهني على مبادئ عديدة ذكر ها كل من (زيتون ١٩٩٨) ؛ ( جروان ٢٠٠٢م ، الحيلة ٢٠٠٢م) وهذه المبادئ هي :

١- تأجيل نقد أو تقويم الأفكار إلى وقت آخر وفيه يجب على كل مشارك في جلسات العصف الذهني أن يؤجل أو يستبعد أي نقد أو تقويم ، لأية فكره أو رأي يرد إلى ذهنه أو يسمعه من زملائه .

٢- إطلاق حرية الفكر ، والتحرر مما يعيق التفكير : وفيه يجب على كل مشارك في جلسات العصف الذهني أن يمنح تفكيره وخياله الحرية والمرونة المطلقة من أجل إنتاج الأفكار الغريبة وغير التقليدية أو الخيالية . أي إنتاج الأفكار الطريفة البعيدة عن الواقع والتي من المحتمل لم يفكر فيها أحد من قبل .

٣- أنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار ( الكم قبل الكيف ) : وفيه على المشارك في جلسات العصف الذهني أن يفكر في أنتاج عدد ممكن من الأفكار والآراء والمقترحات تجاه الموضوع أو المشكلة المطلوب توليد حلول أبداعية لها .

٤- توحيد الأفكار مع بعضها وتحسينها وتطويرها : وفيه يجري البناء على أفكار الآخرين وذلك بأن يفكر كل مشارك في جلسات العصف الذهني في توحيد الأفكار أي التأليف بين فكرتين أو أكثر لتكوين أو تشكيل فكرة جديدة ، قد تكون أفضل من الأفكار التي تكونت فيها . وعلى المشارك في هذه الحالة أن يفكر في تحسين الأفكار المطروحة وتطويرها للحصول على أفكار أكثر كفاءة واقتصادا .

## خطوات جلسة العصف الذهني :

ذكر كل من (زيتون ١٩٩٨ ؛ وحسنين ٢٠٠٠م؛ الخضراء ٢٠٠٥ م؛ الكادر العربي ٢٠٠٦م) أن جلسة العصف الذهني تجري بحسب مراحل يجب توخي الحرص في أداء كل منها . وهذه المراحل هي :

١- **تحديد المشكلة ومناقشتها :**

يجب أن يكون المشاركون في جلسات العصف الذهني على علم ووعي ببعض تفاصيل الموضوع ويكون لدى الآخرين فكرة بسيطة مجردة عنها . وفي هذه المرحلة يعطي رئيس الجلسة للمشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة تفكير هؤلاء المشاركين واقتصاد تفكيرهم على مجالات محددة .

وتجري هذه الخطوة أيضا صياغة المشكلة إذ يطلب من المشاركين الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحدد أبعاده وجوانبه المختلفة فالشخص الذي يعرض الموضوع في المرحلة السابقة إما يعرضه من وجهة نظره الشخصية وقد تكون للموضوع أبعاد أخرى .

وليس المطلوب في هذه المرحلة اقتراح الحلول فاقتراح الحلول يأتي في مرحلة لاحقة وإنما المطلوب هو إعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة به .

٢- **تهيئة جو العصف الذهني الإبداعي ( الابتكاري ).**

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني أي تهيئة الجو الإبداعي (الابتكاري) وتستغرق عملية التهيئة هذه ٥ دقائق تقريبا ، يتدرب فيها المشاركون على التحرر من إبداء الأفكار وذلك للإجابة عن سؤال أو أكثر يطرحه قائد المجموعة مثل : أذكر أكبر عدد ممكن من الاستخدامات لمسرح المدرسة .

٣- **استمطار الأفكار ( بدء العصف )**

يكتب قائد المجموعة السؤال الذي وقع عليه الاختيار عن طريق إعادة صياغته للموضوع ( للمشكلة) الذي جرى التوصل إليه في المرحلة الثانية ويطلب من المشاركين إعطاء أفكارهم بحرية وبدون كاتب الملاحظات هذه الأفكار بسرعة على السبورة أو على لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار بحسب تسلسل ورودها وعندما تستكمل اللوحة تعلق على الحائط في مكان بارز ويرون عليها ( الأفكار الجديدة ) وتتطلب هذه المرحلة توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار .

ويمكن للقائد حينذاك أن يدعوا المجموعة إلى دقيقة للاستغراق يقرأ فيها المشار كون عددا من الأفكار المقترحة المعلقة بالقرب منهم لتمكينهم من الاستفادة من أفكار الآخرين ويمكن أيضا مساعدة المجموعة على توليد المزيد من الأفكار بالإشارة إلى فكرة واحدة ذكرت بالفعل ودعوة المجموعة إلى إعادة صياغة هذه الفكرة بطريقة جديدة .

٤- **تحديد أغرب فكرة :**

عندما تبدأ الأفكار على النضوب لدى المشاركين يدعو قائد المجموعة على اختيار أغرب فكرة من بين الأفكار المطروحة وأكثرها بعدا عن الواقع ويطلب القائد من المشاركين أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى أفكار عملية ومفيدة وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المجموعة المشاركين على مساهماتهم المفيدة .

٥- **عقد جلسة التقييم :**

الهدف من هذه الجلسة تحديد ما يمكن أخذه منها وتقييمه وفي بعض الحالات تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ويخشى من أن أهمل وسيط المشورات في الأفكار الأقل أهمية . وعملية التقييم هذه تحتاج نوعا من التفكير التحليلي التركيبي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ثم تقليصها للوصول إلى القلة الجيدة منها .

## شروط نجاح العصف الذهني:-

لكي تنجح جلسة العصف الذهني لا بد من أن يكون المشاركون على دراية معقولة بموضوع المشكلة، وما يتعلق بها من معلومات ومعارف، ولا بد من أن تكون لديهم معرفة معقولة بمبادئ العملية ذاتها، وقواعدها قبل ممارستها. وقد يكون من الضروري نوعية المشاركين في جلسة تمهيدية، وتدريبهم على إتباع قواعد المشاركة والالتزام بها طوال الجلسة. أما معرفة المعلم أو قائد الجلسة بموضوع المشكلة، ومعرفته بقواعد العملية، وخبرته في ممارستها، فيشكل عاملها حاسماً في نجاح العملية، إذ ينبغي على حماسة المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق.

**ويلخص كل من ( جروان، ٢٠٠٢م،والدوسري، ٢٠٠٥م) أهم عناصر نجاح عملية العصف الذهني بما يأتي:-**

- وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين وقائد النشاط قبل بدء الجلسة.
- وضوح مبادئ العمل وقواعده والتقيد بها من الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من احد.
- خبرة المعلم أو قائد النشاط وجديته وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني، بوصفه احد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع.

## العلاقة بين إستراتيجية العصف الذهني والتفكير الناقد والتعبير الكتابي:-

إن إستراتيجية العصف الذهني إستراتيجية معرفية ، تقوم على التحفيز والحث على التفكير والعمليات العقلية من خلال إثارة حماس بعض المتعلمين الإنتاج الأفكار وتقويمها ومحاكمتها . ويتبادلون الطلبة من خلال هذه الإستراتيجية في طرح أفكار غريبة ينفرد بها كل طالب عن زميلة ويجري لهذه الأفكار بعض العمليات العقلية من توليد الأفكار والمعاني الجديدة وتحديد المعلومات والافتراضات والتحليل والتنظيم والتصنيف والربط بين العناصر وطرح الأسئلة وملاحظة العناصر المختلفة واقتراح بعض البدائل الممكنة وإصدار الأحكام والآراء واستبعاد ما ليس له علاقة بالموضوع وايجاد بعض العلاقات وتخيل بعض المواقف وتعد مثل هذه السلوكيات والعمليات العقلية مؤشرا على نمو التفكير الناقد لدى الطلبة ( قطامي E001 ؛ جابر ٢٠٠٣م )

وتحفز هذه الإستراتيجية التفكير لدى الطلبة وتنميه ، وتقوم على تشجيع الطلبة أفرادا وجماعات لتوليد أفكار ومقترحات إبداعية تسهم في إيجاد حلول وبدائل متعددة تصلح لحل كثير من المشكلات . وتشير الدراسات إلى أن لهذه الإستراتيجية آثارا ايجابية في التدريب على مستويات التفكير وأنماطه المختلفة ومنها التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التباعدي ( أبو دينا ،١٩٨٦؛ مطالقة ١٩٩٨م ) وتسهم هذه الإستراتيجية أيضا في تدريب المعلمين والمتعلمين على أساليب تقويم الأفكار وغربلتها واختيار الأفضل منها . وقد أكدت كثير من الدراسات أهمية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد ( الزعبي ٢٠٠٣م ؛ الدوسري ٢٠٠٥م )

وأكدت دراسات إمكانية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في كتابة موضوعات التعبير فمن خلال جلسات العصف الذهني يمكن أن يخصص الطلبة دفترا خاصا يسمى دفتر تصيد الأفكار وبعد أن يجري إثبات الأفكار يمكن أن يكلف المعلم الطالب بالتعبير عن الموضوع نفسه ويمكن أن يستخدم المعلم جلسة العصف الذهني في تكليف الطلاب بإجراء دراسات وكتابة بحوث ( الراميني وآخرون ١٩٩٦م ) .

## إستراتيجية التعلم التعاوني :

التعاون بمعناه العام مفهوم يتسق وفطرة الإنسان وطبيعته البشرية بوصفه كائنا مدنيا اجتماعيا. فقد أمر الله سبحانه وتعالى في القران الكريم بالتعاون بين بني البشر كافة قال تعالى: **{ وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب }**[٤] **وقال الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم :( المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا )**[٥] .

وينطلق التعلم التعاوني من نظرية قديمة أيدتها نتائج البحوث والدراسات وتجارب المعلمين . وتستند هذه النظرية إلى علم النفس الاجتماعي ، وترى أن التعلم يحدث في وسط اجتماعي ( Social context) ويجب هذا التعلم لأنه يساعد على بلورة أفكار المتعلمين العشوائية إلى أفكار متماسكة ويشجع على بناء المعرفة وتكوين المعنى ( دونالد وآخرون ٢٠٠٣م ؛ )

إن هذه النظرية تفترض إن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد ويتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها ( قطامي ١٩٩٨م ) ويرى ( فيجو شكي ) أن المعرفة تبنى بطريقة اجتماعية وان التفاعل الاجتماعي مهم جدا في تعليم الأطفال ( Hooper1992 ) ويركز هذا المنحى على أسلوب حل المشكلات تحت إشراف الكبار أو بالتعاون مع من هو أقدر من الزملاء وتأخذ المساعدة الخارجية من الزميل شكل التفاعل بين الطالب والمعلم والتفاعل بين الطالب والزملاء . الأمر الذي يسهل تفسير المفاهيم

---

[٤] المائدة آية ٢

[٥] البخاري

بين الطلبة أكثر إدراكا لزملائهم وتظهر في أثناء ذلك فرص حقيقية لتصحيح الأخطاء والدقة في الربط بين المفاهيم .( Stanr 1995)

وعرفت إستراتيجية التعلم التعاوني تعريفات عديدة فقد عرفها ( جونسون وجونسون ) بأنها علاقة تربوية تنشأ بين مجموعة من الطلبة تتطلب اعتمادا ايجابيا ومسؤولية فردية يسهم فيها كل فرد بتعليم زملائه مهارات شخصية مثل : الاتصال الناجح ، القيادة واتخاذ القرار ومواجهة تضارب القرارات بأسلوب ترويحي وجها لوجه وتعمل المجموعة على تحسين أوضاع التعليم ( gohnson and gohnson 2002)

ويرى كل من كلارك وارفينجر ( Clank and Irivings 1986 ) إن التعليم التعاوني إستراتيجية تعلم يجري فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة عن ستة أعضاء من ذوي التحصيل

المرتفع والمتوسط والمنخفض وتتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا . ويقتصر دور المعلم في ذلك على الأشراف العام وتشكيل المجموعات ، وتقديم العمل ، وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة وعرف كرستن ( Christion 1995 ) التعليم التعاوني بأنه إستراتيجية صفية تستخدم لزيادة الدافعية والانتباه لدى الطلبة ، ومساعدتهم على تنمية مفهوم إيجابي لهم وللطلاب الأخرين وتزويدهم بالوسائل اللازمة للتفكير الناقد وحل المشكلات وتشجيع المشاركة لاكتساب المهارات .

ويرى ستال ( Stahl 1994 ) أن هذه الإستراتيجية والاستراتيجيات غير المباشرة التي يتبعها المدرسون مع تلاميذهم من خلال تقسيمهم إلى مجموعات عمل تعاونية ، يقوم أفراد كل مجموعة بتبادل الآراء والأفكار وتقويم الأراء المطروحة واتخاذ القرارات المكتسبة لفهم الموضوع .

أما ( أبو حرب ٢٠٠٤م) فقد عرف إستراتيجية التعلم التعاوني بأنها إستراتيجية تدريس يترتب من خلالها الطلبة في مجموعات من (٤-٥) طلاب ، ويجري تكليفهم بأنشطة محدودة ، وتوزيع المهام والأدوار على كل فرد من أفراد المجموعة من خلال إيجاد جو تعليمي يعزز ويثرى هذه المهارات فهي بذلك من الاستراتيجيات العقلية الإبداعية التي تحفز وتثير التفكير .

## أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني :

لقد أكدت دراسات كثيرة أهمية التعلم التعاوني، فقد أكدت دراسة( Mihaelsen,1998,Johnson,1981 ) أن المناقشات التي تدور بين الطلبة المندمجين في إشكال التعلم التعاوني تعزز التكرار الشفهي، مما يؤدي إلى تنسيق المعلومات، وبالتعبير عن المعلومات الجديدة، والشرح والتكامل، وتقديم المسوغات، ومن المعروف أن الإعداد الشفهي للمعلومات ضروري لتخزينها في الذاكرة، وتعزيز الحفظ الطويل الأمد، وبالنتيجة زيادة التحصيل.

وان إستراتيجية التعلم التعاوني نجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة، وتزيد من مهارات المشاركة، والمهارات الاجتماعية اللازمة للعمل الفعال مع الآخرين( السليتي، ٢٠٠٥م) وتزيد أيضا من فرص المشاركة الفاعلة للطلبة، بإبداء آراءهم والتعبير عن مشاعرهم **ودون**خوف أو تردد، وإدراكهم أن التعلم **هو** حصيلة جهودهم الذاتية. زيادة على ان الطلبة، باستخدام هذه الإستراتيجية يتعلمون مهارات الضبط الذاتي، ويتعلمون أيضا مهارات الاستماع النشط، وانتظار الدور، وعدم المقاطعة، الالتزام بالوقت، والالتزام بالاجتماع في التوصل إلى القرارات وعدم النزوع إلى فوضى الأفكار والآراء والمشاعر( الصالح، ١٩٩١، اليونسيف، ١٩٩٩).

ويسهم استخدام هذه الإستراتيجية في نمو مهارات تفكير نقدية وإبداعية لدى الطلبة، والوصول إلى مستويات عالية من الاستيعاب، واكتساب مهارات اجتماعية واتصالية، وتنمية مهارات القراءة والكتابة وحل المشكلات، وزيادة على أن دور المعلم في إتباع هذه الإستراتيجية، ينتقل من دور الملقن إلى دور المخطط والمقوم والمعزز( زيتون، ١٩٩٨، أبو حرب، ٢٠٠٤م،١٩٩٦، slavin).

لقد وجد جونسون ، وجنسون، (Johnson o johnson, 19891). إن التعلم التعاوني متفوق على التعلم الفردي، وعزوا ذلك إلى الرغبة في مواجهة المهام الصعبة، والاحتفاظ طويل المدى للمعلومات، وان التفكير الإبداعي انجاز جديد للتعلم التعاوني، وان نقل التعلم يجري سريعاً، وان المهام التي تلتزم بها المجموعة يجري إكمالها، نتيجة للالتزام الأخلاقي بين الأعضاء، فضلا عن إن الوقت المخصص للتعلم التعاوني اقل من أوقات أنواع التعلم الأخرى.

أن إستراتيجية التعلم التعاوني ذات اثر في التعبير الكتابي والتفكير الناقد،فقد وجد كل من ( الخوالدة، ٢٠٠١، ٢٠٠٠،kagan ، والحباشنة، ٢٠٠٦م). أن هذه الإستراتيجية تتيح للطالب فرصة الشعور بالحيوية والنشاط والثقة بالنفس، مما يدفعه إلى الكتابة، إذ يجتهد الطالب ليقدم أفضل ما لديه معبراً فيه عن ذاته. يزداد على ذلك أن هذه الإستراتيجية تعمل على رفع مستوى الكفاءة في التفكير الناقد، بصورة أفضل من غيرها من الاستراتيجيات الأخرى( szostek, 1994, spanapani 1997).

## العلاقة بين إستراتيجية التعلم التعاوني والتفكير:-

إن تنمية التفكير تساعد في الوصول إلى المعرفة التي تجري فيها توليد الأفكار وتحليلها ومحاكاتها، وذلك من خلال استخدام المعلم للتعلم التعاوني في المواقف التعليمية، لما له من أهمية في اكتساب المتعلم مهارات التفكير المختلفة، من جمع للبيانات والمعلومات وتنسيقها وتنظيمها، وتقويمها، وإجراء المناقشات والمقارنات بين الأشياء والأفكار وفق أوجه الشبه والاختلاف واستخلاص النتائج، وصياغة التعليمات والمعالجات الذهنية للخبرات الجديدة المكتسبة.

وتشير دراسة ( kagan,2000) إلى التعلم التعاوني يرفع مستوى الكفاءة في التفكير الناقد ويطور قدرات الإفراد في التمييز بين المفيد، وغير المفيد. وتعزيز هذه الإستراتيجية هضم المعلومات، وتقديم المسوغات المناسبة، واستخدام الكفايات العليا في التفكير.

ويرى( knip&Gnossman 1979) أن التعلم التعاوني يكسب الأفراد التفكير المبدع، وذلك بزيادة عدد الأفكار ونوعيتها من خلال مشاعر التحفيز والمتعة، ويكسب الأصالة في التعبير عند حل المشكلة، وذلك للاعتقاد الايجابي الذي يعطي الأفراد قوة، ويوفر لهم فرصاً للاكتشاف الجديد والتفاؤل المتبادل، إذ يستعملون أعلى مستويات التفكير في حين تنخفض إنتاجه الأفراد في ظل أنواع التعلم الأخرى، لانشغالهم في البحث عن العيوب، وعدم الانسجام بين الأفراد، ووجود بعض العوائق النفسية.

ويذكر ( أبو سرحان، ٢٠٠٠م، ١٩٩٠، kagan). أن هذا النوع من التعلم يساعد على تحفيز التفكير المنتج من خلال مناقشة الموضوعات على مستوى كل مجموعة.

**ب- الدراسات السابقة:-**

**يجري تناول الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية على محورين ، يتضمن المحور الأول للدراسات التي تناولت العصف الذهني ، ويتضمن المحور الثاني الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني .**

**المحور الأول : الدراسات التي تناولت العصف الذهني .**

**أجرت ( أبو دينا ١٩٨٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مجموعة من الاستراتيجيات ومن بينها إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي ، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية ، من طلبة الصف السابع من مرحلة التعلم الأساسي في جمهورية مصر العربية ، وقسمت العينة إلى مجموعتين ودرست بإستراتيجية العصف الذهني وضابطة درست بالطريقة التقليدية ، وتلقت المجموعة التجريبية تدريبا على برامج تنمية الإبداع في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي نوع من التدريب ، وجرى قياس النتائج من خلال تطبيق اختبار ( تورانس ) المعدل للبيئة العربية على العينة ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها : تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الإبداعي ( الطلاقة والمرونة والأصالة ) .**

وهدفت دراسة كولدا ( Colldado 1991 ) إلى استقصاء أثر بعض استراتيجيات التدريس ومنها : إستراتيجية العصف الذهني واعتماد المعايير والجماعات الثنائية في الاستيعاب وتدفق الأفكار وطلاقتها وسلامتها وعددها . وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة بواقع (٥١) طالبة و(٤٩) طالبا من طلبة جامعة ( سان فرانسيسكو ) وقد عرضت على الطلبة ( عينة الدراسة) نصوص قرائية مختلفة وتوصلت الدراسة إلى أن العصف الذهني واعتماد المعايير أكثر فاعلية في رفع مستوى الطلبة في الاستيعاب وطلاقة الأفكار وسلامتها وأن اعتماد المعايير أكثر فاعلية من العصف الذهني في زيادة تدفق الأفكار . وأن الجماعات الثنائية أكثر فاعلية في زيادة المرونة والأصالة في استخدام المفاهيم وأن العصف الذهني من أكثر الاستراتيجيات أثرا في زيادة عدد الأفكار وتطير مستويات الاستيعاب .

وهدفت دراسة هولت (Holt 1996 ) إلى معرفة أيهما أكثر أثرا في تنمية الإبداع عند المتعلمين : العصف الذهني الالكتروني أم العصف الذهني التقليدي ؟ وقد قسم العصف الذهني الالكتروني إلى (فردي وجماعي ) بتوجيه الحاسوب : وقسم العصف الذهني التقليدي إلى الكتابة الدماغية فردي جماعي تقليدي .

وأظهرت النتائج أن جلسات العصف الذهني الالكتروني والموجه من الحاسوب كانت أكثر فاعلية وتأثير في تنمية التفكير الإبداعي لدى المستخدمين للحاسوب ، وأظهرت جلسات العصف الذهني الفردي تأثيرا أكثر من العصف الذهني الجماعي الموجه بالحاسوب ، واحتلت طريقة الكتابة الدماغية في العصف الذهني المرتبة المتوسطة هذه الدراسة . وأظهرت نتائج الدراسة أن العصف الذهني الفردي أفضل من الجماعي التقليدي وهذا يتناقض مع وجهة نظر واضح هذه الطريقة الذي يدعي أن الجماعات تطور الأفكار وتولدها أكثر من الأفكار الناتجة عن الأعمال الفردية .

وجاءت دراسة ( يعقوب ١٩٩٦) هادفة إلى الكشف عن أثر التفاعلية ( العصف الذهني ، والمناقشة ، وتمثيل الأدوار )في تحصيل مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الثاني الإعدادي في دمشق ، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت أدواتها التي تكونت من اختبار تحصيلي واستبانه لمعرفة أراء المتعلمين أيضا في الطرائق التفاعلية وتوصلت الدراسة إلى تفوق الطلاب الذين درسوا بالطرائق التفاعلية وإلى أن المتعلمين يرغبون بالتعلم وفق هذه الطرائق .

وأجرى مهيدات ( Mohaidat 1997 ) دراسة هدفت إلى معرفة أثر العصف الذهني في تطور الاستيعاب القراني وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبا من طلاب الصف التاسع في الأردن وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، درست المجموعة التجريبية بأسلوب العصف الذهني ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وطبق الاختبار على المجموعتين وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درستها بأسلوب العصف الذهني .

أما ( مطالقة ١٩٩٨) فقد أجرت دراسة هدفت إلى تعرف أسلوب العصف الذهني في الإبداع ، وقياس مقدار التغير الذي يحدث نتيجة هذا الأجراء لدى طلبة الصفين الثامن والتاسع في مدرسة تربية وتعليم أربد الأولى ، وطبق مقياس ( تورانس ) للتفكير الإبداعي لصورتي الألفاظ والأشكال وبعد عقد جلسات العصف الذهني للعينة ، بواقع أربع جلسات لكل شعبة طبق اختبار (تورانس) بصورتيه اللفظية والشكلية أيضا ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي وأظهرت أيضا درجة التميز في التفكير الإبداعي كان لدى الطلاب . وأظهرت كذلك أن وجه التميز في التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس الحكومية كان أعلى منه لدى طلبة المركز الريادي

وأجرى كوشري ( Kochery 2003 ) دراسة هدفت إلى تبيان عدم كفاءة مجموعة أو سبورن لمعالجة العصف الذهني ، والبحث في إمكانية إيجاد طريقة مشابهة أو مقابلة لطريقة العصف الذهني وهي طريقة التوجيه الفردي لانعكاس التفاعلات الشخصية (iop ) وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) من الطلاب المسجلين في صفوف مرتبة ، بحسب القدرات المختلفة في اللغة الانجليزية

وأعطى كل طالب أسبوعا واحدا من الحلقات الدراسية الحرة والمتميزة بحرية المناقشة ، وتبادل وجهات النظر ، التي كرست لتحقيق أهداف العصف الذهني وتعليماته وخطواته ، وصنف المشاركون بعد ذلك إلى مستويات فردية ، بحسب درجة الفهم والإدراك ، واستخدمت هذه العلامات لتقييم الطلبة إلى مستويات عليا من الفهم ومستويات أخرى تميزت بمستوى منخفض من الفهم والإدراك وتوصلت الدراسة إلى أن انتظار الدور للتكلم يجعل الطلبة يخمنون الفكرة ، ويكرسون الوقت للتمرين لمواقف متشابهة بدلا من الاستماع لذلك فإن جلسات المجموعة تسبب التشويش والتمرينات الإضافية فضلا عن العبء الزائد .

## المحور الثاني : الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني .

أجرت هولي ( Holley 1995 ) دراسة في أمريكا هدفت إلى معرفة اثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين القدرة الكتابية لدى طلبة المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من أربعة شعب في مستوى الصف الثاني عشر من مدرستين مختلفتين ، وقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية درست بطريقة التعلم التعاوني ، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبارا على الشعب جميعها ن وكان الاختبار عبارة عن كتابة مقالات في موضوعات يحددها المشاركون في التجربة. وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في القدرة الكتابية على طلبة المجموعة الضابطة .

وهدفت دراسة ديلي ( Daily 1991 ) إلى معرفة أثر إستراتيجية التعلم التعاوني والتعلم الفردي في الكتابة . وتكونت عينة الدراسة من ( ٦٠) طالباً في المرحلة الثانوية ، وزعوا إلى مجموعتين ؛ مجموعة تجريبية درست وفق إستراتيجية التعلم التعاوني ، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الفردية . ولتحقيق أهداف الدراسة طلب الباحث كتابة ثلاثة أعمال كتابية يرغب الطلبة في الكتابة فيها . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكتابي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني .

وهدفت دراسة جوكهل (Gokhale 1995 ) إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي في التفكير . وتكونت العينة من طلبة مساق الأساسيات الالكترونية في جامعة ( ايلينوس ، Ellinois ) بلغ عددهم (٤٨) طالباً ، منهم (٨) طالبات و(٤٠) طالب في كل مجموعة (٢٤) طالباً وطالبة . تكونت المعالجة من قسمين : أوراق عمل ومحاضرة وأعطيت أوراق العمل لكلتا المجموعتين . وتلقت المجموعات المعالجة نفسها . أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في مجموعة التعلم التعاوني كان أداؤهم أفضل في اختبار التفكير الناقد من الطلبة في مجموعة التعلم الفردي .

واستهدفت دراسة فريتاس وراموس ( freitas and ramos ,1998 ) استخدام التكنولوجيا والعمل التعاوني لتحسين المهارات الشفهية والكتابية التفكيرية، وأجريت هذه الدراسة خلال سنتين، وشملت معلماً واحداً وصفاً واحداً، من أربع مدارس ابتدائية ومتوسطة، وشملت الدراسة أنشطة كتابية على الحاسوب، وعقد مؤتمرات مصورة بالفيديو، واستخدام لشبكة الانترنت، وكان المصدر الوحيد للمعلومات هو سلسلة من أشرطة الفيديو للأنشطة المذكورة آنفاً، وقد التقى الباحثان بالطلبة بشكل غير رسمي وشاركا المعلمين في محادثات غير رسمية، وقاما بتسليم تعليقاتهم المكتوبة. وفي وقت نشر الدراسة كانت عملية تحليل البيانات لا تزال قائمة، وتتضمن النتائج المبدئية أثر مؤثرات الفيديو في تعزيز الصلة بين الناس، وتوفير المعلومات الموجودة على شبكة الانترنت لفرص تطوير الاستيعاب، واعتبار الأنشطة الكتابية المدرسية طريقة جيدة لتطوير مهارات الكتابة، وإتاحة الفرصة للطلبة لاستخدام الكتابة ليس كمادة دراسية فحسب، بل كمادة تعلم، وتشجيع التعلم التعاوني للطلبة على المشاركة بما لديهم من أفكار ومناقشتها.

وأجريت في الأردن دراسة أبو الشعر ( Abo-AL-shaar 1999) التي هدفت إلى تقييم الأثر النسبي للأسلوب التعاوني، في كتابة طالبات الصف الأول الثانوي في ديرية اربد الأولى، واتجاهاتهن نحو الكتابة مقارنة بالأسلوب التقليدي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة وزعن على مجموعتين: تجريبية درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة اختباراً لتقييم الكتابة واعتمدت في تصحيحه على معيار المخزومي والمخزومي والشرفات، وصممت مقياساً للاتجاهات من خلال استبانه صممت لهذا الغرض. زيادة على مقابلة لمجموعة من الطالبات من الباحثة مباشرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين في الكتابة والاتجاهات نحو الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التعاونية.

هدفت دراسة ديفو/ Defo, 2000) إلى استخدام استراتيجيات الكتابة الموجهة لتعليم الطلاب مهارات الكتابة في الفنون اللغوية في الصفوف المتوسطة. وصمم هذا التدريب العملي باستخدام استراتيجيات الكتابة الموجهة، لتعلم مهارات الكتابة لطلبة الفنون اللغوية في الصفوف المتوسطة لمدارس ( تورنيتو- كندا)، ممن فشلوا في استمرار في إحراز علامات متوسطة، أو فوق المتوسطة في مهمات كتابة المقالة واشتمل البرنامج على ثلاث استراتيجيات: الأولى إستراتيجية ما وراء معرفية ، والتفكير عالي الرتبة، وترتبط بعملية الكتابة من خلال نمذجة تقنيات الكتابة ونشاطات الكتابة الموجهة، والثالثة إستراتيجية التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة أثناء العمل في مهمات الكتابة والثالثة إستراتيجية معالجة النصوص ومهارات الكتابة من خلال استخدام الحاسوب، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب قد حسنوا فعلاً من مهاراتهم في الكتابة، ولكن ليس بشكل ذي دلالة إحصائية وحسن الطلاب أيضاً من معرفتهم ومعالجتهم للنصوص من خلال استخدام الحاسوب. وأظهرت ايجابية مشاركتهم إثناء عملية الكتابة، مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الكتابة.

وأجرى ( الشطناوي ٢٠٠١م ) دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في مهارات التفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من ( ٥٢) طالبة من طالبات الصف العاشر في مدينة الرمثا، منهن ( ٢٨) طالبة في المجموعة الضابطة (٢٤) طالبة في المجموعة التجريبية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وكشفت نتائج الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الثانية للتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يسوغ أن التفكير الناقد يمكن أن يتحسن بفعل الإدخالات التدريسية أو التدريبية.

## التعليق على الدراسات ذات الصلة بالعصف الذهني والتعلم التعاوني:-

أظهرت بعض الدراسات ضعف فاعلية العصف الذهني باستخدام المجموعات، مقارنة باستخدام التوجيه الفردي في جلسات العصف الذهني وذلك لان جلسات المجموعات تسبب التشويش والتحريفات الإضافية فضلا عن العبء الزائد. ( Holt, 2002, Kocheny 1996) .

أشارت بعض الدراسات ذات الصلة إلى وجود علاقة بين إستراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني، وتدريس اللغة بعامة، والكتابة خاصة، ( Kockeny 2003, Ab-Alshaan,1999).

ندرة الدراسات ذات الصلة بإستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني والتي تناولت تدريس مبحث اللغة العربية مقارنة بالدراسات المتعلقة بتدريس اللغة الانكليزية بعامة، وفي تدريس مهارات الكتابة خاصة.

وجدت الباحثة بعد استعراض الدراسات السابقة المتصلة بإستراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني أن بعضها تناول مهارات التعبير الكتابي وتناول البعض الآخر تنمية مهارات التفكير الناقد ولم تجد دراسة سابقة تناولت إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني معاً في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد معاً، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بجمعها بين هذه المتغيرات، وأفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الجانب النظري وفيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالتدريس التعبير الكتابي وتوظيفه بالشكل المناسب، وفي مجال تحديد متغيرات الدراسة ومنهجيتها.

وتبين من الدراسات السابقة انه يمكن تنمية مهارات التعبير ومهارات التفكير الناقد ودمجها في منهاج التعبير الكتابي، وبناء نموذج علمي واقعي مطور، وتدريسها وفق إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني، وإعداد أدوات تقويمية مبنية على أساليب تقويم حديثة مبنية على الأداء مع الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات والصور والمراجع والمصادر وبعض المواقع الالكترونية التي يمكن للمعلم والطالب أن يفيد منها.

## الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، وطريقة اختيار العينة، والطرق التي جرى من خلالها إعداد أدوات الدراسة. ويتناول ايضا وصفاً لإجراءات الدراسة وتصميمها والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أ- **أفراد الدراسة:-**

اختارت الباحثة قصدياً الثانوية الخامسة للبنات،والثانوية الأولى للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة الطائف؛ نظراً لوجود العدد الكافي من الطلاب و الطالبات في الصف الثاني ثانوي الأدبي، وقرب هذه المدارس، وتعاون معلماتها ومعلميها مع الباحثة في تطبيق إجراءات الدراسة، فضلا عن استعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحثة. وقد حصلت الباحثة على موافقة مديرية التربية والتعليم في مدينة الطائف على تطبيق الدراسة في المدارس المذكورة آنفاً.

وتكون أفراد الدراسة من (١٢٥) طالبة وطالب من طلاب الصف الثاني ثانوي الأدبي موزعين على ست شعب منها اربع شعب تجريبية اثنتين ذكور واثنتين للإناث ومجموعتين ضابطتين أحداهما للذكور والأخرى للإناث، وكان مجموع أفراد العينة اللذين اعتدت نتائجهم (١١٠) طالب وطالبة وبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة بحسب إستراتيجية التدريس المستخدمة.

الجدول (١)

أفراد الدراسة بحسب إستراتيجية التدريس المستخدمة والجنس وإعداد الطلاب.

| المجموعة | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| الضابطة | ١٨ | ١٨ | ٣٦ |
| إستراتيجية العصف الذهني | ١٨ | ١٩ | ٣٧ |
| إستراتيجية التعلم التعاوني | ١٨ | ١٩ | ٣٧ |
| المجموع | ٥٤ | ٥٦ | ١١٠ |

**تكافؤ مجموعات الدراسة**

للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة، ولمعرفة أن الطلاب ( أفراد الدراسة) لديهم خبرات ومعارف متقاربة طبقت الباحثة اختبار قبلي في التعبير الكتابي وآخر في التفكير الناقد على عينة الدراسة في آن واحد، وقبل البدء بتطبيق التجربة، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل من درجات الطلاب في الاختبارين القبليين للتعبير الكتابي والتفكير الناقد ويبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على اختبار التعبير الكتابي القبلي.

الجدول (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على اختبار التعبير الكتابي بحسب إستراتيجية التدريس.

| الإستراتيجية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| العصف الذهني | ٣٧ | ٦٠, ٣٤ | ٩, ٧٠ |
| التعلم التعاوني | ٣٧ | ٦١, ٣٢ | ٦, ٧٣ |
| الطريقة الاعتيادية | ٣٦ | ٦٢, ١٥ | ١٠, ١٤ |
| المجموع | ١١٠ | ٦١, ٣٧ | ٩, ٦٦ |

وأظهرت النتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (٣) انه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (oc ⩽ ٠,٠٥ ) بين مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي في التعبير الكتابي

الجدول (٣)
تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد الدراسة على اختبار التعبير الكتابي القبلي بحسب إستراتيجية التدريس.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١١٤, ٤٢٠ | ٢ | ٥٨, ٧٢٧ | ٠, ٦٦٧ | ٠, ٥١٤ |
| داخل المجموعات | ١٣٥٥, ٤٤ | ١٥٤ | ٧٩, ٣٢٢ | | |
| المجموع | ١٣٨١٨, ٧ | ١٥٦ | | | |

وللكشف عن تكافؤ مجموعات الدراسة بحسب الجنس على اختبار التعبير الكتابي استخدم اختبار العينات المستقلة (independent. Samplest!test ) ويوضح الجدول ( ٤) نتائج ذلك

اختبار ( ت) للعينات المستقلة لدرجات الطلاب في اختبار التعبير الكتابي القبلي بحسب الجنس
الجدول (٤ )

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | فنة الدراسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | ٥٤ | ٦٣, ٥٥ | ١٠, ١١ | ١, ٠٢ | ٠, ٣٠ |
| أنثى | ٥٦ | ٦٢, ٠١ | ٨, ٧٦ | | |

ويظهر من الجدول( ٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التعبير الكتابي القبلي بين مجموعات الدراسة ( ذكور، إناث) وبالنتيجة يمكن القول بتكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي.
وللكشف عن تكافؤ المجموعات على اختبار التفكير الناقد القبلي استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد القبلي. ويظهر الجدول (٥) نتائج ذلك.

الجدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد القبلي بحسب إستراتيجية التدريس.

| إستراتيجية التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| العصف الذهني | ٣٧ | ٤٣, ٤٢ | ٥, ٣١ |
| التعلم التعاوني | ٣٧ | ٤٤, ٦١ | ٥, ٤٣ |
| الطريقة الاعتيادية | ٣٦ | ٤٤, ٨١ | ٥, ٨١ |
| المجموع | ١١٠ | ٤٤, ٦٦ | ٥, ٥٣ |

واستخدم تحليل التباين الأحادي ( ANOVA) one-way ويوضح الجدول (٦) نتائج ذلك

الجدول (٦)
تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد القبلي بحسب استراتيجيات التدريس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١١٤, ٥ | ٢ | ٥٧, ٢٤ | ١, ٧٣ | ٠, ١٧٧ |
| داخل المجموعات | ٥٢٥١,٨٥ | ١٥٤ | ٣٢, ٤٥ | | |
| المجموع | ٥١٦٩, ٤٥ | ١٥٦ | | | |

يبين الجدول (٦) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلاب على اختبار التفكير الناقد القبلي، مما يعني تكافؤ مجموعات الدراسة.

وللكشف عن تكافؤ مجموعات الدراسة بحسب الجنس على اختبار التفكير الناقد استخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة ويوضح الجدول (٧) نتائج ذلك .

الجدول (٧)

**اختبار (ت) للعينات المتنقلة لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد بحسب الجنس**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | فئة الدراسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | ٥٤ | ٤٢, ٦٨ | ٥, ٧٢١ | ٣, ٢١١ | ٠, ٠٠ |
| أنثي | ٥٦ | ٤٥, ٥٣ | ٥, ٥٦٦ | | |

ويظهر من الجدول ( ٧) انه يوجد فروق دالة إحصائيا على الاختبار القبلي في التفكير الناقد بين مجموعتي الدراسة الذكور والإناث وبالنتيجة لا يمكن القول بتكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي، وسيجري استخدام الضبط الإحصائي لأثر الاختبار القبلي للتفكير الناقد من خلال استخدام اختبار تحليل التغاير الأحادي ( one-way-ancova)

**ب- أدوات الدراسة:-**

**لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:-**

**أولاً:-** دليل تدريبي للمعلمات.

**ثانياً:** دليل المعلمة لتدريس إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد الملحق (١)

**ثالثاً:-** معيار تصحيح للتعبير الكتابي من إعداد الباحثة ( الملحق ٢).

**رابعاً:-** اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، ( الملحق ٣).

**أولاً:- دليل تدريبي للمعلمين.**

أعدت الباحثة دليلاً تدريبياً ( ورشة عمل) للمعلمات والمعلمين للتعريف بإستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني، وخطوات التدريس في كل منهما، وكيفية التخطيط اليومي ( الملحق ١). وزودت الباحثة المعلمات والمعلمين بدليل المعلم لاستخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في توضيح النظرية التي استندت إليها في كل من إستراتيجيتي التدريس.

وتضمن الدليل شرحاً مفصلاً عن كل من إستراتيجيتي التدريس، وخطوات كل إستراتيجية. وتضمن خططاً تدريسية مفصلة للموضوعات التي جرى اختيارها وفق إستراتيجية التدريس وتنفيذها. وتضمن أيضاً النتاجات الخاصة لكل موضوع وإجراءات تنفيذها ، واستراتيجيات التقويم، والأدوات المناسبة. وتضمن مجموعة من الأنشطة التي جاء كل شكل صور ورسوم، وبعض المصادر والمراجع والمواقع الالكترونية التي يمكن أن تستفيد بالرجوع إليها كل من المعلم والطالب.

وعرضت الباحثة دليل المعلم على لجنة من المحكمين المختصين باللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية، ومن معلمي اللغة العربية ومشرفيها. لإبداء أرائهم في الصياغة اللغوية. والإجراءات والأنشطة واستراتيجيات التقويم وأدواته، وتحقيق الغرض من الدراسة وأية ملحوظات أخرى.

وقد استهدفت تدريس هاتين الإستراتيجيتين العصف الذهني، والتعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية طلاب الصف الثاني ثانوي الأدبي في ( الثانوية الخامسة) والثانوية (١)للبنين في مدينة الطائف. وقد جرى تطبيق هذه التجربة في المدرسة في النصف الثاني من العام (١٤٢٩هـ/١٤٣٠هـ) واستغرق تنفيذ التجربة مدة شهرين بدءاً من ( ١٤٢٩/٤/١هـ لغاية ١٤٢٩/٦/١هـ) .

**اختبار التعبير الكتابي:-**

هدف هذا الاختبار إلي قياس مدى فاعلية استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**محتوى الاختبار:-**

أعدت الباحثة اختباراً مقاليا للتحصيل في التعبير الكتابي، وفيه كلف الطلاب أفراد الدراسة بكتابة مقالة وصفية (كتحقيق صحفي) تعبر فيها الطالبة رأيها بعد مرور سنة على تغيير منهج التعبير في مراحل التعليم العام. بعد أن اعرض لهم نماذج من التحقيقات الصحفية تخص المعلم أو الإدارة أو المدرسة.

ولتحقيق ذلك رجعت الباحثة إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة.

**معيار التصحيح:-**

أطلعت الباحثة على بعض الدراسات التي اشتملت على أدوات قياس لتصحيح التعبير الكتابي ( الهاشمي ، ١٩٩٤م، ٢٠٠٤م، الحباشة ٢٠٠٦م) و الإفادة من بعض كتب القياس والتقويم ( عودة وملكاوي ١٩٩٢م، النبهان ٢٠٠٤م) وأخذت الباحثة برأي المحكمين حول معيار التصحيح فقد عرضت المعيار بصورته النهائية من( ١٥ فقرة) موزعة على أربعة أبعاد خصص لكل بعد مجموعة من الفقرات المنتمية لها، وهذه الأبعاد هي:-

- الأفكار ونوعيتها.
- أسلوب الكتابة.
- إبراز ذاتية الطالب

- قواعد اللغة وأصول الكتابة.

ووزعت درجات التعبير على فقرات المعيار في ضوء أهداف تدريس التعبير واقتراحات الخبراء، والدراسات السابقة وخبرة الباحثة. وفي ضوء ملحوظات الخبراء واقتراحاتهم حصل تغيير في بعض الفقرات، وقد اعتمدت الباحثة على موافقة ٨٠% فأكثر أراء الخبراء للحكم على صلاحية العناصر والدرجة المناسبة لكل بعد وفقرة من فقراته. ثبات الصحيح ( Reliability of connection).

١- الاتفاق بين المصححين: جرى الاتفاق مع ثلاثة من الزميلات المعلمات وأثنين من المعلمين لتصحيح أوراق إحدى الشعب في الثانوية الخامسة وفق المعيار المعتمد، وقد أخذت الأوراق عشوائيا، واحتسب معامل الاتفاق بينهم وفق معادلة ارتباط بيرسون وبلغ هذا المعامل ( ٠.٨٩) وهذا على أن ثبات التصحيح كان عالياً.

٢- الاتفاق غير الزمن:-

صححت الباحثة أوراق شعبة أخرى تألفت من ( ٢٩ ورقة)، اختيرت بشكل عشوائي من شعبة أخرى ، وأعادت الباحثة تصحيح أوراق الشعبة نفسها بعد مرور أسبوعين وكان معامل الاتفاق عبر الزمن لنتائج التصحيح في الأولى والثانية، وفق معامل ارتباط بيرسون( ٠.٩١).

## تحديد موضوعات التعبير الكتابي:-

يوجد تعبير كتاب مقرر يلتزم به المعلم و المعلمة، وقد أقرت وزارة التربية والتعليم توجهات عامة، أوردت في مناهج اللغة وخطوطها العريضة في مرحلة التعليم الثانوي عام ( ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م). تؤكد أهمية التعبير بأنواعه: الشفوي والكتابي والإبداعي، والوظيفي، وحددت المجالات الإبداعية والمعرفية والعلمية والقومية والدينية،والاجتماعية، والإنسانية، والوظيفية، والصحية، والبيئية ، والاقتصادية). لتختار منها المعلمة موضوعات التعبير في الصفوف الأول والثاني والثالث ثانوي ويترك لهم تحديد زمن حصة التعبير وموضوعها وأهدافها وأنشطتها وأساليب تقويمها. وبعد الاطلاع على المنهاج والكتاب المدرسي اختارت الباحثة الموضوعات التي ستكتب فيها الطالبات عينة الدراسة، وفق استطلاع أولي لعينة من المعلمات والطالبات لاختيار سبعة موضوعات. وقد روعي في اختيار هذه الموضوعات التي نص عليها المنهاج والأسس النفسية والاجتماعية والجوانب الواقعية، والتنوع في معالجة شؤون مختلفة وإثارة اهتمام الطالبات. وجمعت الموضوعات بين الجانب الوظيفي، والإبداعي، وركزت على إبراز ذاتية الطالب ، وتنمية قدراتها على التحليل والتركيب والتقويم والمحاكمة والموازنة، والتعليل والتذوق والنقد، وزيادة الثروة اللغوية، وإنماء المعلومات وتوسيع الخبرات، وتحسين مهارات التعبير. لقد شكل الموضوع وهو تحقيق صحفي والذي كان بعنوان ( مفردات المنهج الجديد تلبي حاجات التلاميذ الاجتماعية والعملية)، ( المنهج الجديد بعث الحركة والحياة في هذه المادة المهملة). ( طلابنا اليوم يعبرون عن واقعهم) الاختبار القبلي والبعدي أما الموضوعات الأخرى كانت :

- كتابة تقارير عن الإحداث الجارية والأخبار الصحفية.
- لا ملل بعد اليوم في دروس التعبير .
- الاستبانة ( إن يتعرف الطالب على كيفية بناء استبانه صحيحة).
- استبانه حول المشكلات التي تواجه طلاب الصف الثاني ثانوي.
- استبانه حول استخدام الوسائل التعليمية في التعليم.
- أن تتمكن الطالبة كتابة قصة قصيرة بطلها شخص تحدى الصعاب ووصل إلى ما يصبوا إليه من آمال).
- كتابة سيرت ذاتية حول ابرز الأحداث التي مرت في حياة الطالب وأثرها على نفسه.

## اختبار التفكير الناقد:-

استخدم اختبار التفكير الناقد ملحق(٣) الذي قننه عبد السلام وسليمان (١٩٨٢م) واعداه للعربية عن اختبار التفكير الناقد ( واطسون-جلاسر، وقد قنن الاختبار على طالبات المرحلة الثانوية في الطائف، وطورته هلسة، ٢٠٠٤م)، وأجرت عليه التعديلات في الصياغة اللغوية، وتصويب بعض الأخطاء النحوية. لقد كان عدد فقرات اختبار التفكير الناقد لواصسون- جلاسر ( ١٥٠) فقرة، اختصرت إلى ( ٥٠) فقرة وقد بلغ عدد فقرات كل بعدد الأبعاد ( ١٠) فقرة، وتضمن المقياس خمسة أبعاد هي:-

- معرفة الافتراضيات: وتتمثل في قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما. بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضا ما وراء غير وارد للوقائع المعطاة، وتضمن الفقرات من (١-١٠).
- التفسير: ويتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين، وتضمن الفقرات من (١١-٢٠).
- تقويم المناقشات: ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها، وتضمن الفقرات من ( ٢١-٣٠).
- الاستنباط: ويتمثل في قدرة الفرد على معرفه العلاقات بين وقائع معينة تعطي له بحيث، يمكن الحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن أهمية الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها، وتضمن الفقرات من (٣١-٤٠).
- الاستنتاج: ويتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له، وتضمن الفقرات من ( ٤١-٥٠).

واحتوى الاختبار على تعليمات، توضح كيفية الإجابة عن الفقرات في كل بعد من الأبعاد، مع أمثلة توضيح كيفية الإجابة عن الفقرات، واشتمل في الصفحة الأولى منه على تعليمات عامة قبل البدء بالاختبار.

## ثبات اختبار التفكير الناقد:-

طبقت الباحثة الاختبار على عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي الأدبي من الثانوية السابعة بلغ عددها ( ٢٨) طالبة وهي خارج عينة الدراسة وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على العينة نفسها، وحسب معامل الارتباط بيرسون بينها، وبلغ معامل الارتباط ( ٠ز٨٣) مما يدل على أن الاختبار حقق درجة مقبولة من الثبات. ثم حسب

معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد الخمسة والعلامة الكلية عليه والجدول (٨) يبين قيم معاملات الارتباط. ودلت هذه القيم على وجود علاقة ايجابية، تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية.

**الجدول (٨)**

**قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والعلامة الكلية لاختبار التفكير الناقد.**

| البعـــــــد | معامل الارتباط |
|---|---|
| معرفة الافتراضات | ٠,٦٣ |
| التفسير | ٠,٦٨ |
| تقويم المناقشات | ٠,٦٧ |
| الاستنباط | ٠,٦٦ |
| الاستنتاج | ٠,٦٣ |

**إجراءات الدراسة:-**

**اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:-**

- زيارة المدرسة والالتقاء بالمديرة ومع معلمات اللغة العربية الآتي يدرسن الصف الثاني ثانوي الأدبي، وتوضيح إجراءات الدراسة والاتفاق على هذه الإجراءات، وكلفنا أحد الزملاء بزيارة الثانوية الأولى للبنين والالتقاء بالمدير والمعلمين والاتفاق معهم .
- تطبيق اختبار التفكير الناقد على المجموعات التجريبية للإناث والذكور والمجموعة الضابطة للتعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة.
- تطبيق اختبار التعبير الكتابي على المجموعات التجريبية للإناث والذكور والمجموعة الضابطة، للتعرف على مدى تكافؤ المجموعات قبل التجربة.
- عقد لقاءات تدريبية مع المعلمة والمعلم منفذي التجربة ، وضحت لهما فيها إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني نظريا وعمليا ، وجرى تزويد هم بدليل المعلم الذي يتضمن صحائف الأعمال ، وبعض الصور والرسوم والشفافيات اللازمة لتنفيذ التدريب .
- الاتفاق مع إدارة المدرسة والمعلمين المنفذين للتجربة على تحديد جدول زمني لتنفيذ التجربة ، بما مجموعه (١٣) حصة صفية ؛ منها حصتين لتدريب المعلم ، وحصتين للاختبار القبلي ، وحصتين للاختبار البعدي .
- متابعة الباحثة لعملية التدريس ومضمونها عدداً من المواقف التعليمية الصفية عن المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة للتحقق من دقة الإجراءات المتبعة في التدريس.
- تطبيق الاختبار ( البعدي ) للتعبير الكتابي على المجموعات التجريبية الضابطة بعد الانتهاء من تنفيذ البرامج ، وجرى ذلك يوم الأربعاء ٥/٩/ ١٤٢٩هـ .
- تطبيق اختبار التفكير الناقد على المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تنفيذ البرامج وجرى ذلك يوم الأربعاء ١٦/ ٥/ ١٤٢٩هـ .
- استخراج معامل الاتفاق بين المصممين على معايير تصحيح الاختبار للتعبير الكتابي التي أقرها المحكمون .

وجرى تصحيح الاختبار من معلمين للغة العربية ومعلمة واحدة اللغة العربية أيضا وفق اختبار التصحيح الذي أقرأها المحكمون ، بعد أن جرى التحقق من ثبات معايير التصحيح ، وإيجاد معامل الاتفاق بين المصححين ، واستخراج درجات الطلاب المشاركون في التجربة في الاختبارات القبلي والبعدي في التعبير الكتابي والتفكير الناقد .

**تصميم الدراسة :**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ويمكن تصنيف متغيرات الدراسة على النحو الآتي :

**المتغيران المستقلان وهما :**

إستراتيجية التدريس ولها ثلاثة مستويات : العصف الذهني ، والتعلم التعاوني ، والطريقة الاعتيادية

**وفيما يلي التصميم شبه التجريبي لهذه الدراسة في الجدول (٩)**

**الجدول (٩) التصميم شبه ا لتجريبي للدراسة**

| | اختبار قبلي | المعالجة | اختبار بعدي |
|---|---|---|---|
| تجريبية | - التعبير الكتابي<br>- التفكير الناقد | إستراتيجية العصف الذهني | - التعبير الكتابي<br>- التفكير الناقد |
| تجريبية | - التعبير الكتابي<br>- التفكير الناقد | إستراتيجية التعلم التعاوني | - التعبير الكتابي<br>- التفكير الناقد |
| الضابطة | - التعبير الكتابي<br>- التفكير الناقد | الطريقة الاعتيادية | - التعبير الكتابي<br>- التفكير الناقد |

## المعالجة الإحصائية :

**للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :**

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي على مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد .
- معامل ارتباط برسون لمعرفة ثبات التصحيح ، وايجاد ثبات اختبار التعبير الكتابي واختبار التفكير الناقد .
- اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way AnovA ) لاختبار التعبير الكتابي القبلي والبعدي بحسب إستراتيجية التدريس
- اختبار شيفية (Scheeffe ) للمقارنات البعدية ( عوده والمكاوي ، ١٩٩٢م، والنبهان ٢٠٠٠م )

## نتائج الدراسة

يشمل هذا الفصل على عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، ووصفها من خلال الإجابة على أسئلتها ، والتحقق من فرضياتها ن والمعالجة الإحصائية التي عولجت بها البيانات و للإجابة عن أسئلة الدراسة أجرت الباحثة اختبار لفرضيات الدراسة .

**الفرضية الأولى :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي الأدبي لإستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني والاعتيادية . ولاختبار صحة هذه الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار التعبير الكتابي البعدي بحسب إستراتيجية التدريس . ويوضح الجدول (١٠) ذلك

**الجدول (١٠)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات االطلاب في اختبار التعبير الكتابي البعدي بحسب إستراتيجية التدريس .**

| الإستراتيجية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| **العصف الذهني** | ٣٦ | ٧٢،١٠ | ٨،٣٣ |
| **التعلم التعاوني** | ٣٦ | ٧١،٨٦ | ٧،٨٥ |
| **الاعتيادية** | ٣٦ | ٦٤،٣٤ | ١٠،٢٢ |
| **المجموع** | ١١٠ | ٧٠،١٠ | ٩،٤٤ |

ويتضح الجدول (١٠) أن متوسط درجات الطلاب في كل من المجموعات الست التجريبية ، العصف الذهني ، والتعلم التعاوني والمجموعة الضابطة ، في اختبار التعبير الكتابي البعدي بلغ ( ٧٢،٧١،٦٤،٧٠) على التوالي ، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي ( One – way ) ( ANoVA )، لمتوسط درجات الطالبات على اختبار التعبير الكتابي القبلي بحسب إستراتيجية التدريس ، ويظهر الجدول (١١) نتائج ذلك .

**الجدول (١١)**

**تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلا ب في اختبار التعبير الكتابي البعدي بحسب إستراتيجية التدريس**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | متوسط الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **بين المجموعات** | ٢٠٩٢،٠٦٩ | ٢ | ١١٤١,٠٢ | ١٣،٣١٦ | ٠،٠٠٠٥ |
| **داخل المجموعات** | ١٢١٠٠،٢٨ | ١٥٢ | W،٥٣٣ | | |
| **المجموع** | ١٣١٩٣،٣٧ | ١٥٤ | | | |

يتضح من الجدول السابق (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (oc <.,.o) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى لإستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني ، موقع تلك الفروق واتجاهاتها ، أجريت المقارنات البعدية لاختبار شيفية (Scheeffe ) ويوضح الجدول (١٢ ) ذلك .

**الجدول (١٢)**

**اختبار شيفية للمقارنات البعدية بين متوسط درجات الطلا ب في اختبار التعبير الكتابي بحسب إستراتيجية التدريس .**

| | العصف الذهني | التعلم التعاوني | الطريقة الاعتيادية |
|---|---|---|---|
| العصف الذهني | | ٠،٨٥ | *٧،٥٣ |
| التعلم التعاوني | ٠،٨٥ | - | *٨،٣٩ |
| الاعتيادية | | *٨،٣٠ | |

- ملحوظة : العلامة القصوى لاختبار التعبير الكتابي (١٠٠)
- الفروق دالة عند مستوى الدالة (oc= ٠،٠٥)

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن من مستوى الدلالة (oc= ٠,٠٥) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي وكالآتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني ، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية ، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني أو المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .

**الفرضية الثانية:**

**لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (oc= ٠,٠٥) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي تعزى إلى التفاعل بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني مع الجنسين، ويظهر الجدول ( ١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب إستراتيجية التدريس والجنس على اختبار التعبير الكتابي البعدي.**

**الجدول ( ١٣ )**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار التعبير الكتابي البعدي بحسب استراتيجيات التدريس والجنس**

| إستراتيجية التدريس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| العصف الذهني | ذكر | ١٨ | ٧٠.١٢ | ٨.١٢ |
| | أنثى | ١٨ | ٧٣.٥٠ | ٨.٣٢ |
| | المجموع | ٣٧ | ٧٣.٠٠ | ٨.٤٣ |
| التعلم التعاوني | ذكر | ١٨ | ٧٦.٠٤ | ٤.٨٠ |
| | أنثى | ١٩ | ٧٠.٦٩ | ٩.١٦ |
| | المجموع | ٣٧ | ٧٣.٨٣ | ٧.٩٥ |
| الطريقة الاعتيادية | ذكر | ١٨ | ٦٥.٤٠ | ١١.٨٨ |
| | أنثى | ١٨ | ٦٥.٤١ | ٨.٤٠ |
| | المجموع | ٣٦ | ٦٥.٤٧ | ١٠.٣٢ |
| المجموع | ذكر | ٥٤ | ٧١.٥٥ | ٩.٨١ |
| | أنثى | ٥٦ | ٧٢.٧٠ | ٩.٣٣ |
| | المجموع | ١١٠ | ٧١.١١ | ٩.٣٥ |

يتضح من الجدول ( ١٣) وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعات التجريبية والضابطة ومجموعات الإناث والذكور، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل الثبات الثنائي ( ctow-way-anova) ويظهر الجدول ( ١٤) نتائج ذلك .

**الجدول (١٤)**

**تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين استراتيجيات التدريس والجنس في اختبار التعبير الكتابي البعدي**

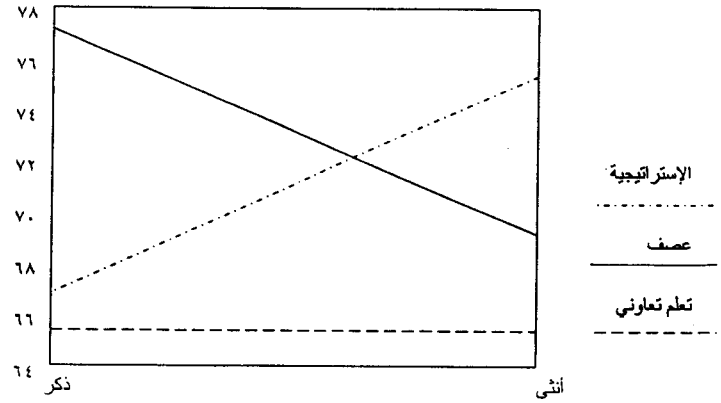
| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | من | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ٣٦.٦٨ | ١ | ٣٦.٦٧٦١ | ٠.٤٨٨٣ | ٠.٤٨٠٩ |
| إستراتيجية التدريس | ٢١٦٧.٧٠ | ٢ | ١٠١٣٢.٣٥١٤ | ١٢.٧٢٢١ | ٠.٠٠٠٠ |
| الجنس لإستراتيجية التدريس | ٦٣٣.٥٤ | ٢ | ٣٧٢.٦٦٣ | ٤.٣٤٢٨ | ٠.٠١٤٧ |
| الخطأ | ١١٣٧٣.١٦ | ١٥١ | ٧٥.٤٤١١ | | |
| المجموع | ١٤١٥٦.٨٨ | ١٥٤ | | | |

الفروق دالة عند مستوى الدلالة (oc= ٠,٠٥)

يشير الجدول ( ١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (oc= ٠,٠٥) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي تعزى للتفاعل بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني مع الجنس ويمثل الشكل ( ١ ) هذا التفاعل

الشكل ( ١ )

التفاعل بين استراتيجيات التدريس ( العصف الذهني والتعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية والجنس على اختبار التعبير الكتابي البعدي.




يتضح من الشكل ( ١ ) أن متوسط علامات الذكور أعلى من متوسط علامات الإناث في إستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط علامات الإناث أعلى من متوسط علامات الذكور في إستراتيجية العصف الذهني.

**الفرضية الثالثة :**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (oc= ٠،٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى لإستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني . والجدول (١٥) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد البعدي بحسب استراتيجيات التدريس .

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد البعدي بحسب إستراتيجية التدريس

| إستراتيجية التدريس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| العصف الذهني | ٢٧ | ٥٤،٤٣ | ٥،٣٣ |
| التعلم التعاوني | ٢٧ | ٥٠،٣٦ | ٤،٨٨ |
| الاعتيادية | ٢٦ | ٤٩،١٠ | ٥،٣٠ |
| المجموع | ١١٠ | ٥١،٧٣ | ٥،٨٣ |

يتضح من الجدول(١٥) أن أعلى متوسط حسابي كان للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني ، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، يليه المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية . ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي ( one - way - AnovA ) لدرجات الطلاب على اختبار التفكير الناقد البعدي بحسب إستراتيجية التدريس ، ويظهر الجدول (١١) نتائج ذلك :

الجدول (١٦)

تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد البعدي بحسب إستراتيجية التدريس .

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١١٥٤،٣٦١٦ | ٢ | ٥٧٨،٦٨٢١ | ٢١،٤٤٥٢١ | ٠،٠٠٠ |
| داخل المجموعات | ٤١٥٠،٩٢١١ | ١٥٤ | ٢٨،٠١٨٩١ | | |
| المجموع | ٥٣٢٠،٢٨٣ | ١٥٥ | | | |

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (oc= ٠،٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني ثانوي تعزى لإستراتيجيتي العصف الذهني ، والتعلم التعاوني على اختبار التفكير الناقد البعدي . ولمعرفة

مصادر الفروق بين المجموعات وتحديد اتجاهاتها أجريت المقارنات البعدية لاختبار شيفيه (Scheeffe ) ويظهر الجدول (١٧) نتائج ذلك :

**الجدول (١٧)**
**شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسط درجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد بحسب إستراتيجية التدريس .**

| | العصف الذهني | التعلم التعاوني | الطريقة الاعتيادية |
|---|---|---|---|
| العصف الذهني | - | ٥،٠٥* | ٦،٣٢ * |
| التعلم التعاوني | -٥،٠٦ * | - | ١،٢٦ |
| الطريقة الاعتيادية | -٦،٢٢ * | -١،٢٧ | - |

*الفروق دالة عند مستوى الدلالة (oc= ٠،٠٥)
*ملحوظة : العلامة القصوى لاختبار التفكير الناقد (٥٠)

يظهر من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة oc= ( ٠،٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية ، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية العصف الذهني والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني . لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية العصف الذهني .

**الفرضية الرابعة**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(oc= ٠،٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي تعزى للتفاعل بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني مع الجنس، ويظهر الجدول ( ١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اختبار التفكير الناقد بحسب استراتيجيات التدريس والجنس.

**الجدول ( ١٨ )**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد البعدي بحسب إستراتيجية التدريس والجنس**

| إستراتيجية التدريس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| العصف الذهني | ذكر | ١٨ | ٥٣,٣٣ | ٤,٠٦ |
| | أنثى | ١٩ | ٥٥,٣٣ | ٦,٠٧ |
| | المجموع | ٣٧ | ٥٥,٤٣ | ٥,٣٢ |
| التعلم التعاوني | ذكر | ١٨ | ٥٠,٢٧ | ٥,١٢ |
| | أنثى | ١٩ | ٥٠,٢٩ | ٤,٨٢ |
| | المجموع | ٣٧ | ٥٠,٣٧ | ٤,٨٨ |
| الطريقة الاعتيادية | ذكر | ١٨ | ٤٧,٤٧ | ٣,٩٠ |
| | أنثى | ١٨ | ٥٠,٧٧ | ٥,٢٠ |
| | المجموع | ٣٦ | ٤٩,١٣ | ٥,٦٣ |
| المجموع | ذكر | ٥٤ | ٥٠,٦٠ | ٥,٨٣ |
| | أنثى | ٥٦ | ٥٢,٧٧ | ٥,٨٤١ |
| | المجموع | ١١٠ | ٥٠,٧٤ | |

يتضح من الجدول ( ١٨ ) وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعات التجريبية والضابطة ومجموعات الإناث والذكور ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب ( low-way-anova) ويظهر الجدول ( ١٩ ) نتائج ذلك

الجدول ( ١٩ )

تحليل التباين الثنائي المصاحب للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس لدرجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد البعدي.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار البعد للتفكير الناقد | ٢٢٣.١١ | ١ | ٢٣٣١.١٠١ | ٢١١.٢٢١ | ٠.٠٠٠ |
| الجنس | ٤.٨٣ | ١ | ٤.٨٨٠ | ٠.٤٤٣ | ٠.٥٠٤ |
| إستراتيجية التدريس | ٧١٣٢٩ | ٢ | ٣٦٠.٤٦١ | ٣٤.١١١ | ٠.٠٠٠ |
| إستراتيجية التدريس والجنس | ٢٣.٩٨ | ٢ | ١٢.٤٨٢ | ١.١٢١ | ٠.٣٢٤ |
| الخطأ | ١٦٥٦.١٠ | ١٥٠ | ١١.٠٣٠ | | |
| المجموع | ٤٧٧١.٠٤١ | ١٥٥ | | | |

يظهر من الجدول ( ١٩ ) أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (oc= ٠,٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى للتفاعل بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني والجنس.

## مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وبيان أهم النتائج المتعلقة بفرضياتها ، وتقديم التفسيرات المنطقية للنتائج ، ومحاولة تدعيم هذه التفسيرات بالأدب النظري ، وما توصلت إليه الدراسات السابقة التي ترتبط بنتائج هذه الدراسة ، وأبرز مواطن الاتفاق والاختلاف مع تلك الدراسات .

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف المملكة العربية السعودية .

وباستقراء البحوث والدراسات العربية والأجنبية . يتضح أن هناك قصورا شديدا في الساحة العربية ، في مجال استراتيجيات التدريس المتعلقة بمبحث اللغة العربية عامة ، وباستراتيجيات تدريس التعبير الكتابي خاصة ، مقارنة بما يجري في الساحة الأجنبية من اهتمام ، من حيث كم البحوث ونوعها (مقلد ١٩٩٨؛خماسيه ٢٠٠٣م ؛ دروزة ٢٠٠٤م) .

وفي ضوء ما توصلت إليه هذه البحوث والدراسات ظهرت الدعوة إلى الاهتمام بالمتعلمين وإيجابيتهم ، ومشاركتهم الفاعلة ، بشكل يتناغم فيه التعليم مع التعلم .وظهرت الحاجة إلى استراتيجيات تدريس حديثة ، ستتأثر باهتمام العلماء والدارسين والمعلمين ، وتهتم بنشاط المتعلمين وإيجابيتهم ، منها إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية التعلم التعاوني ( القضاة ١٩٩٦م ؛Defo2000 ) .

**وسوف تناقش الباحثة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة**

**الفرضية الأولى :**

**كشف اختبار هذه الفرضية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات مجموعات التجربة الست على اختبار التعبير الكتابي . وكانت هذه الفروق بين المجموعات التجريبية التي درست بإستراتيجية العصف الذهني ، والمجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، لصالح إستراتيجية التعلم التعاوني . وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية العصف الذهني ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، لصالح استراتيجيه العصف الذهني .**

ويمكن أن يستدل من هذه النتائج على فاعلية استراتجيات التدريس باستخدام التعلم التعاوني والعصف الذهني ، بدليل الفروق في الاختبار البعدي بين متوسط أداء كل من المجموعات التجريبية ، ومتوسط أداء كل المجموعة الضابطة ، وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة كل من ( Defo 2000 ؛ 1995،Gokhl) . وتقود نتيجة التحليل إلى الاقتناع بأثر إستراتيجية التعلم التعاوني للطلاب من ممارسة فاعلة للتفاعل الاجتماعي وما تتضمنه هذه الأجواء من فرص ، يمارس من خلالها الطلاب عمليات التعلم ، وتزيد من فرص المشاركة الفاعلة للطلاب ، بإبداء الارآء ، والتعبير عن المشاعر دونما خوف أو خجل . وقد جاءت هذه النتيجة متطابقة مع دراسة (Holley , 1995 ) التي تؤكد التعلم التعاوني إستراتيجية صفية تزيد من الدافعية والانتباه لدى الطلبة .

وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، والمجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى ما يتضمن به تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في التنظيم ، وجودة العرض ، وصياغة المادة وإعدادها وفق الأسس والنظريات والمبادئ العلمية البعيدة عن التخبط الارتجال والسلوكيات العشوائية . عند تطبيق هاتين الإستراتيجيتين جرى تحديد النتاجات

التعليمية ، والمحتوى التعليمي ، والأنشطة واستراتيجيات التدريس والتقويم . وما يترتب على ذلك من إثارة الدافعية لدى الطلاب ، وكسر الجمود الذي غالبا ما تتصف به الطريقة التقليدية في تدريس التعبير الكتابي .

**الفرضية الثانية:**

كشف اختبار الفرضية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (oc= ٠,٠٥) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين إستراتيجية العصف الذهني والتعلم التعاوني مع الجنس، وأظهرت النتائج أن متوسط علامات الإناث كان أعلى من متوسط درجات الذكور في إستراتيجية العصف الذهني.وان متوسط درجات الذكور كان أعلى من متوسط علامات الإناث في إستراتيجية التعلم التعاوني. ويمكن ان تعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى ما تتمتع به إستراتيجية العصف الذهني من إثارة وتوليد للحماس لدى المتعلمين وسيطرة على الخيال وتوجيهه، وتنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة. وقد يؤثر ذلك في الإناث أكثر من الذكور لما يتوفر للإناث في هذه المرحلة العمرية من ساعات فراغ في البيوت تستدعي منهن إثبات وجودهن من خلال الكتابة بوضوح وعمق وزيادة في عدد الأفكار وتدفقها وشموليتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ( Danayseh,2003) .

وأظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في إستراتيجية التعلم التعاوني، ويمكن ان يشمل من هذه النتائج على ما تتمتع به إستراتيجية التعلم التعاوني مع تفاعل اجتماعي بين الطلبة يؤدي إلى تنسيق المعلومات والتعبير عن المعلومات الجديدة، والشرح بشكل يجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة تزيد من مهارات المشاركة للطلاب، بإبداء آرائهم والتعبير عن مشاعرهم، واثر ذلك على الطلبة الذكور وما يتمتعون به في هذه المرحلة من حب المشاركة الجماعية، مما يدفعه للكتابة فيجتهد الطالب ويقدم أفضل ما لديه معبرا عن ذاته ( Kagan,2000) ( أبو حرب ، ٢٠٠٤م).

وأظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تتمتع به الطريقة الاعتيادية من تشابه في الظروف والإجراءات التي اعتاد عليها الطلبة بحيث لا توجد فيهم نوعا من الحيوية والدافعية مقارنة مع استراتيجيات العصف الذهني والتعلم التعاوني.

**الفرضية الثالثة**

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (oc<.,.o) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بين متوسط علامات الطلاب على اختبار التفكير الناقد بين المجموعات ، التجريبية التي درست بإستراتيجية العصف الذهني ، والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، لصالح إستراتيجية العصف الذهني . ويمكن أن يستدل من هذه النتائج على فاعلية هاتين الإستراتيجيتين في إتاحة الفرصة لمشاركة كل فرد وتفاعله مع زملائه ، والتعبير عن ارائه ، مما يزيد في حماس الطلاب ويشير الدافعية لهم ، ويدفع الجميع نحو المشاركة التي تعمل على توليد الشعور بالمسؤولية تجاه عملية التعلم والتعليم ، وزيادة استخدام عمليات التفكير لدى الطلاب من خلال إيجاد جو في التفاعل يساعد على أطلاق العنان أو إثارة الدوافع اللازمة للتفكير الناقد والإبداعي ( Johson1991& Johson) .

ويعد ذلك أيضا إلى إتباع الإجراءات التي نفذت في هذه الدارسة من خلال إعداد إستراتيجيتي التدريس وتنفيذها ومتابعتهما ، فقد تضمنت الإستراتيجيتين إعداد دليل للمعلم ، يقوم على نسق متسلسل من السهولة والبناء المعرفي واللغوي ، والتدرج في عرض النتاجات وتحديد الإجراءات والأنشطة واستراتيجيات التقويم، وتحدي الموضوعات وتوجيه الأسئلة ، وتدرج في استخدام المهارات العقلية للتفكير الناقد ، من التحليل والربط والاستنتاج وإبداء الرأي وممارسة حقيقية للأنشطة التعليمية التي تتناسب وخبرات الطلاب وقدراتهم وإثارة اهتمامهم مما جعل الطلاب يشعرون بالمتعة والتحمس للعمل ، وتوليد اتجاهات ايجابية نحو المعلم والمدرسة والمادة التعليمة . وقد انعكس كله على التحصيل الدراسي .

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية التي درست بإستراتيجية العصف الذهني ، والمجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني لصالح إستراتيجية العصف الذهني . ويمكن أن يستدل من هذه النتائج على فاعلية إستراتيجية العصف الذهني ، وما تتمتع به هذه الإستراتيجية من تدريب الطلاب على مهارات التفكير المختلفة من خلال تهيئة الأذهان ، وشد الانتباه ، وتحدي العقول ، وكسر الجمود ، وتقويم الأفكار وشموليتها في فتحها المجال أمام الطلاب، بإيجاد جو من التنافس ، والثقة بالنفس ، وتحمل المسؤولية والإحساس بأهمية الوقت وضبطه بشكل دقيق ، وفي الإحالة في التفكير ومرونته ، والقدرة على إصدار الأحكام وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ( أبو دينا ،١٩٨٧م، Collado 1991؛ مطالقة ، ١٩٩٨م ) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد .

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية التعلم التعاوني واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ( الشطناوي٢٠٠١م ) التي أظهرت أن لإستراتيجية التعلم التعاوني أثرا في تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد ، وذلك لأن التفكير الناقد . مجموعة من المهارات العقلية التي يمكن تدريسها و تعلمها في كل المستويات الدراسية ، وبما أن نتيجة هذه الإستراتيجية للطالبة من فرصة للشعور بالحيوية والنشاط والثقة بالنفس ، وتنمية مهارات تفكيرية نقدية وإبداعية لدى الطلاب ، وذلك بزيادة عدد الأفكار ونوعيتها ، وإكسابهن مهارات جمع الملومات وتصنيفها وتنظيمها وتقويمها ، وإجراء المقارنات بين الأشياء والأفكار وفق أوجه الشبه والاختلاف ، واستخلاص النتائج ، والمعالجات الذهنية المتعددة ،وتنمية مهارات القراءة والكتابة ، وحل المشكلات ، والاستيعاب والاحتفاظ طويل المدى للمعلومات ) وتعزز هذه الإستراتيجية هضم المعلومات ، واستخدام المسوغات المناسبة ، واستخدام الكفايات العليا في التفكير ( أبو حرب ٢٠٠٤م، السيلتي ٢٠٠٥م )

**الفرضية الرابعة**

وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(oc= ٠,٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني مع الجنس. وتقود نتيجة التحليل إلى الاقتناع بان الطلبة من فئة عمرية واحدة، ويشتركون في التخصص الأكاديمي نفسه وهو الفرع الأدبي يزاد على ذلك أن الأساليب التربوية التي يستخدمها المعلمون في التدريس في معظم المباحث هي أساليب تقليدية اعتادها المعلمون وألفها الطلاب تركز على التلقين ومهارات محددة في التفكير قد يتعرض إليها المنهاج أحيانا ويكرر التركيز في الغالب على مهارات الحفظ والاسترجاع.

وبما يكون لطبيعة الموضوعات التي تقدم للطلبة في كثير من المباحث دور كبير في تكديس الاهتمام في موضوعات تقليدية تتعلق بمستويات التفكير لدينا التذكر والاستيعاب وقد تتجاوزها قليلا إلى التطبيق وربما يعود ذلك أيضا إلى بعض العوامل الاجتماعية والنفسية التي تقولب أفكار الطلبة على شكل أنماط وتراكيب وموضوعات محددة ( أبو حرب ٢٠٠٤م)

أضف إلى ذلك تأثير البيئة المادية والاجتماعية التي ينتمي إليها الطلبة وما تتصف به من غنى مادي وتأكيد التفاعل الاجتماعي في هذه البيئة في إبراز دور الفرد النشط والواعي بغض النظر عن جنسه( قطامي ٢٠٠١م)

وعلى الرغم من أن النتائج لم تظهر أثرا دالا إحصائيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني مع الجنس ، إلا أن مجموع المتوسطات الحسابية التجريبية التي درست بإستراتيجية العصف الذهني، والمجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني كان أعلى من مجموع المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

## التوصيات والمقترحات

**في ضوء نتائج الدراسية توصي الباحثة بما يأتي :**

-نشر الوعي بين المعلمين والمعلمات بوجود استراتيجيات تدريبية حديثة لتنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد .

-تضمين المناهج والكتب المدرسية والأدلة المدرسية مثل هذه الإستراتيجيات .

-عقد دورات تدريبية للمعلمات والمعلمين على استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في التدريس ، لجميع المراحل التعليمية ، وفي مختلف المباحث الدراسية ، ومتابعة انشغال أثر التدريب إلى الخطط الفصلية واليومية ، وتطبيقه من خلال الأنشطة والمواقف الصفية .

-تطوير استراتيجيات تدريبية أخرى لتنمية مهارات التعبير الكتابي ومهارات التفكير الناقد .

-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول استخدام استراتيجيات التدريس ، مثل العصف الذهني ، والتعلم التعاوني ، وغيرها من الإستراتيجيات وأثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي ، ومهارات التفكير الناقد ، وربط التعبير الكتابي بمهارات التفكير المتعدد والإبداعي ، ومفهوم الذات ، ومفهوم الذكاء الانفعالي .

# المراجع العربية والأجنبية

## المراجع العربية:-


١- أبو حرب، يحي و الموسوي ، علي وأبو الجبين، عطا (٢٠٠٤م). **الجديد في التعليم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي**. العين: مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.

٢- أبو دينا، نادية عبده (١٩٨٦). **تنمية القدرة على التفكير الابتكاري**. أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية البنات جامعة عين شمس: القاهرة.

٣- أبو سرحان، عطية (٢٠٠٠م). **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**. عمان: دار الخليج، ط١.

٤- الأحمد، ردينة عثمان، ويوسف، خدام عثمان (٢٠٠١م). **طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥- الأحمدي ، عمر (٢٠٠٥م). **التعلم باستخدام استراتيجيات العصف الذهني**.
Http:\WWW.moe.edu.KW\hagybat %20 almalem2\edu antieals%20edu\antical.

٦- الأسعد، عمر والسعدي، فاطمة(٢٠٠١م). اللغة العربية بين المنهج والتطبيق. عمان: دائرة المكتبات والوثائق الوطنية.

٧- بادي،غسان (١٩٩٠م). **العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء النحوية وتصنيفها**. مجلة جامعة أم القرى. السنة الثانية. العدد ٣.ص (٣١١-٣٣٨).

٨- جابر، وليد أحمد (٢٠٠٣م). **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢م). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**: العين دار الكتاب الجامعي. الأمارات.

١٠-حبيب، عبد الكريم (٢٠٠٣م). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير واستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة**. القاهرة. دار الفكر العربي.

١١-حسنين، حسين محمد( ٢٠٠٠م). **أساليب العصف الذهني**. عمان: جمعية عمان للمطابع الوطنية.

١٢-حمادنه، محمد (١٩٩٥). **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

١٣-الحارثي، إبراهيم (٢٠٠١م). **تعليم التفكير**. الرياض: مكتبة الشنفري.

١٤-الحلفاوي، مسعف (١٩٩٧). **اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٥-الحيلة، محمد محمود( ٢٠٠٢م). **طرائق التدريس وإستراتيجياته**. العين : دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة . ط٢.

١٦-فاطر، محمود رشدي والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد و ،رشدي وشحاته حسين(١٩٨٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. ط٤.

١٧-الدوسري، راشد أحمد (٢٠٠٥م). **أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

١٨-الراميني، أكرم وأبو حشيش، عبد العزيز وقاسم، جميل وفيصل، محمد (١٩٩٦). **العصف الذهني ( مادة تدريبية) وزارة التربية والتعليم**، المديرية العامة للتدريب التربوي، عمان.

١٩-الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة (٢٠٠٣م). **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

٢٠-زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٨م). **التدريس: نماذجه ومهاراته**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر.

٢١-السليتي، فراس مصطفى (٢٠٠٥م). **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

٢٢- محمد صالح ( ١٩٧٩م). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٣-السيد،عزيزة (١٩٩٥م). **التفكير الناقد. دراسة في علم النفس المعرفي**. الإسكندرية: دار المعرفية الجامعية.
٢٤-السيد، محمود (١٩٨٢م). **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية**. بيروت: دار العودة.
٢٥-شحاته، حسن( ١٩٩٦م). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٢٦-الشطناوي، بهيسة (٢٠٠١م). **اثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساس في لواء الرمثاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: أربد، الأردن.
٢٧-عبد السلام، فاروق وسليمان ، ممدوح (١٩٨٢م). **كتيب اختبار التفكير الناقد**. جامعة أم القرى كلية التربية ، مركز البحوث التربوية والنفسية.
٢٨-عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٢م). **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ( تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال الشعر)**. المكتبة المصرية. مصر.
٢٩-علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٤م). **الخطاب التربوي الإسلامي. كتاب الأمة**. العدد ١٠٠ ربيع الأول(٢٠٠٤م). سلسلة دورية تصدر كل شهر عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية: قطر.
٣٠-فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣م). **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها**. القاهرة: علم الكتب.
٣١-قطامي، نايفة (٢٠٠٣م). **تعليم التفكير للأطفال** . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. ط١
٣٢-مايرز، شيث (١٩٩٣). **تعليم الطلاب التفكير الناقد**. عمان: المركز الوطني للبحث والتطوير، ترجمة عزمي جرار.
٣٣-محمود، لطيفة محمد ( ١٩٩٣). **دراسة تقديمية لواقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك أربد، الأردن.
٣٤-مطالقة، سوزان خلف (١٩٩٨). **أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي**، رسالة ماجستير غي منشورة جامعو اليرموك: إربد الأردن.
٣٥-هلسة، رفيف (٢٠٠٤م). **أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
٣٦-نصر، حمدان علي (١٩٩٩م). **آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية**. مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٥، العدد ٣ ، ص ( ٢٢٣-٢٧٧).
٣٧-يعقوب، ينال. ( ١٩٩٦م). **فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق ، دمشق.
٣٨-اليونسيف، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (١٩٩٥م). **دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين. إعداد فريق جماعة التطوير التربوي العالمي، ترجمة فريق من وزارة التربية والتعليم**، عمان، الأردن، مراجعة د. عمر الشيخ، الجامعة الأردنية.

## المراجع الأجنبية:-


39- Abo AL-sha ain,(1999). The Effect of comparative writing interaction on writing for finest a second any gardenia at the school of first directorate of education in inbid unpub lished M.A the sis yanmouk university frbid ,Jordan.

40- Brouwer,p (1996).Articles on cnitial thinking. WWW.indiand edu/wts/cwp/lib/thkg bib:Htm.

41- Defoc, m.c (2000) using directed writing strategies to teach students writing skills in middle gnade languayc ants. http://ordens. Eds .com/membenes/sp. Cfm? ANED4444/86.

42- Deightun,L.(ed)(1971).encyclopedia of education, Vol. 7,Growell.

43- Fincher, jack (1984). The gift of language. Chapter 4 of the brain mystery of matten and mind. Tononto:Tonstan Books.

44- Fneitastas, s8Ramos, Z.(1998).Reseanchon/cooperative leaning and Achievement com/archives/archive/2005.shtml.Regional.

45- GKhale,Anunadha (1995),collaborative leaning enhances critical thinking http:/scholar gokhale,jet v7 ni :httml.

46- Hall,J,K.(1988).Evaluating and improving Witten expression: A practical guide for teaches (2nded)Ally and Bacon. Inc.Boston.

47- Hamen ,W,K(1995).A/study in the use of cooperative leaning to teach writing process to students with leaning disabilities.D.A.L 57/09.p3890.

48- Holley,C.A(1990). The effects of peen editing as an instructional method on the writing proficiency of selected high school students in Alabama coopenativeleanning and compute based in stuction educatinooltechnology research and devel opment,40(3):pp21-38 .

49- Holt,Knut (1996) Brain storming from classic al to ele ctronics, jounal of Engineering Design, vol.7 issue (pp) -6.

50- Hoopen,s (1992). Cooperative learning and compute based instruction. Educational Technology Research and Development. 40(3):pp.

51- Johnson, R.T Johnson, D.W(2000). Cooperative learning- Methods. Hhp://WWW.clenc.com/pag/el-methods.html.

52- Kagan, s.(2000). Putting cooperative leaning to the test. Hanvanvand Education latten . 16,30.

53- Kniep, W.m &Grossman, E(1979).the effect of high level questions in competitive and cooperative environments of the achievement of selected social studies concept, journal of Educational Research, 73-,82-85.

54- Kocheny, Timothy, scw and (2003) .IGP Brain stoonming investing ating methodology taccommodates to personal characteristics in idea- generating gnoups,p-117.

55- Michaelcen, L(1998).The Key to building leaning teams harnessing the power of small group in the higher education in collaborative leaning :A source book for Higher Education VOL.20state

56- Moallem, M.&Eanle, R(1998).I instructional design modes and teacher thinking: toward anew conceptual model for research development . Education al Technology 38(2) pp 5-22 .

57- Mohandas , M(1997) . The impeach of Brain storming on the develop ment of reading comp rehension. M.A Thesis . Mutah university .

58- Norris L.S.P. Ennis& R.H (1989) . Evaluating critical thinking . press so Ftware. USA.

59- Panes, sidny . j (1967) . Creative behavior guide book . chariest sons, New youk.USA .

60- Paul, R.U. (1995) . critical thinking . How to prepare students to rapidly changing word Jane well son & A.J.A. Bin ken ,foundation for critical Trinking Santa Rosa. C.A.

61- Richards , T.(1990). Creativity and problem solving at work . Erg land , Gower company Limited .

62- Slavin, R,E(1996). Cooperative learning in middle and second any schools. Clearing House, 69 (4), 200- 204 .( Ej530442).

63- Stahl, R.(1994) The essential elements of cooperative Learning in the classroom "Eric ED370881".

64- Starr , M.L.& krajcik, j( 1990) . concept maps heuristic for science curriculum development toward improvement process and in product. Journal of Research in science Teaching . Vol 27 . (10) ,pp 987-1000