مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٢)، العدد (١)، ص ص ٩٨ ـ ١٣٣ (محرم ١٤٤٠هـ/ سبتمبر ٢٠١٨م)

تحليل المحتوى التعليمي واللغوي لمقرر اللغة العربية للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتطلبات العقلية المتنامية

د. أمل بنت عبد الله الخضير

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص: هدف البحث إلى معرفة درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستويات متصل المتطلبات العقلية المتنامية. وقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى. وتمثل مجتمع البحث في جميع الدروس المتضمنة بمقرر اللغة العربية الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية. أما العينة فكانت عبارة عن ٦ وحدات تدريسية بواقع ١٢ درسا من مقرر اللغى العربية (المستوى الثاني) الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٤-١٠١٥م. وقد أعدت الباحثة أربع قوائم للمتطلبات العقلية المتنامية بمؤشراتها :(قائمة مؤشرات المستويات: المبتدئ والمتدرب والممارس والخبير). وتوصل البحث إلى: اهتمام المقرر بالخبرات الحسية وتنوع الخبرات وتعلم المفاهيم منفردة والقراءة الجهرية والكتابة والنسخ من قبل الطالبات في وحدة الكتابة الأدبية، كما ساعد المقرر على تنمية استخدام نظام الترميز التفاعلي للقراءة والإنتاج اللغوي واستخدام ملفات الإنجاز وخرائط المفاهيم والمخططات المرئية على التوالي. بينما لم تتم الإشارة في المقرر إلى بناء المعرفة من قبل الطالبة، كما لم ينخفض مستوى إشراف المعلمة عليها، ولم يتم تقديم ما يثير التحدي لديها، كما أهملت الأسئلة السابرة والاستقصاء الموجه وإثبات التعميمات أو نقضها، ولم يتغير مستوى الصعوبة بين الوحدات، علاوة على عدم الاهتمام بتشجيع الطالبة على تفضيل نوع من المعرفة أو الإنتاج العلمي دون غيره. وركزت الوحدتان الثالثة والرابعة (الكتابة الأدبية) و(الذكاء التواصلي) على التخيل والأفكار التطبيقية مما حقق مستوى المتدرب في الجانبين بشكل جيد. واهتم المقرر بالتقويم الذاتي وتشجيع المعلمة على التخطيط للأنشطة ذات النهايات المفتوحة، والإشارة إلى أهمية تنوع اللغات على التوالي. كما دلت النتائج على عدم ارتباط أي مؤشر من مؤشرات مستوى الخبير بأي وحدة من وحدات المقرر.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى التعليمي، تحليل المحتوى اللغوي، مقرر اللغة العربية للتعليم الثانوي، المتطلبات العقلية المتنامية.

An Evaluation of Arabic Language Syllabus for KSA Secondary Education in the light of the Ascending Intellectual Demands

Dr Amal Abdullah Al-Khodier

Curriculum and Instruction Department, Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University

abstract: The research aimed at specifying the inclusion degree made by Arabic language syllabus (level two), general preparation, term system of KSA Secondary Education, of the indicators of ascending intellectual demands continuum. The researcher used content analysis technique. The population of the research covered all lessons included in Arabic language syllabus, general preparation, term system of KSA Secondary Education. The sample included 6 teaching units, 12 lessons of 2014-2015 first year syllabus. The researcher prepared four lists of ascending intellectual demands together with their indicators (a list of the indicators of the beginner, trainee, practitioner, and expert level). The following findings were researched: The syllabus paid attention to tangible experience, varied experience, learning concepts individually, reading aloud, writing, and copying by female students in literary writing unit. Additionally, the syllabus helped develop the use of the interactive code system of reading and linguistic production, portfolios, concept mapping, and visual charts respectively. No reference was made in the syllabus to knowledge building by the female student as the female teacher's level of supervision did not decrease. Nothing challenging was presented to the female student. She neglected probing questions, directed inquiry, and proving or criticizing generalizations. The difficulty level among units did not change. Besides, the female student was not encouraged to prefer a kind of knowledge or scientific production to others. The third and fourth units (literary writing and communicative intelligence) focused on imagination and applied ideas that achieved the trainee's level at both levels well. The syllabus paid attention to self-evaluation, encouragement of the teacher to plan the open-ended activities, reference to the importance of language variation respectively. In addition, the results indicated that there is no correlation between the expert's indicators and any syllabus units.

Key words: Content analysis, linguistic content, Arabic course, Secondary School, Mental growing requirements

المقدمة

مما لاشك فيه أنه لا يوجد منهاج واحد للغة العربية، يلبي جميع احتياجات الطلاب التعليمية لتطوير قدراتهم واستعدادهم ؛ولذا لابد أن تتسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بالمرونة والتي لن تتحقق دون الوعي المتزايد بتنوع الخبرات السابقة لدى الطلاب وأساليب تعلمهم من قبل المعلمين الذين يشتركون في بناء تلك المناهج واختيار طرائق تدريسها، حيث تباينت الدراسات في تحديد أسباب تدني فاعلية تعليم اللغة العربية، وتخريج شباب غير قادر على مواجهة التحدي خارج المدرسة(الخضير، ٢٠٠٥)، كما دلت دراسة (محمد، ٢٠٠٧) على تدني مستوى اهتمام بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بتقويم المفاهيم الثقافية المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية وفقًا للمستويات المعرفية والثقافية للدارسين، وكذلك تقويم تلك الكتب في ضوء التفضيلات القرائية للدارسين وأنماط التدريبات فيها، والوقوف على أثر التكامل في الأداء اللغوي، وتقويم مناهج تعليم اللغة العربية للفئات الخاصة؛ ولذا فقد نادى التربويون بضرورة تطبيق مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية Ascending Intellectual Demand في تصميم المناهج، والتي تعمل كدليل لتوجيه عملية تصميمها؛ نظرا لأنها توضح التغيرات التي تحدث للمتعلم عند مراحل متزايدة في الخبرات من المبتدئ إلى الخبير ، حيث يدرك المعلم من ذلك أن الحد الأقصى من التحدي الفكري للطالب يتغير من مرحلة استعداد إلى أخرى ؛ولذا يجب أن تزداد الأنشطة عمقًا وتعقيدًا وصعوبة في مستواها، لكي تناسب المستوى الأرقى من التحدي الذي يبرز لدى كل متعلم .حيث تمثل المتطلبات العقلية المتنامية مستويات التغير لدى الطالب في طريق الوصول إلى الخبرة وما يحتاجه في كل مرحلة لينتقل من مرحلة المبتدئ إلى الخبير؛ لذا لابد على المعلم أن يكون ملمًا بخصائص نمو المتعلمين في كل مرحلة من مراحل نموهم .

" وتشكل المتطلبات العقلية المتنامية Ascending Intellectual Demandنقطة انطلاق حيث يبدأ المعلمون بوضع هدف محدد وهو : أن يصبح جميع الطلبة خبراء .والبدء في العمل بناء على ذلك الهدف عند التخطيط للمناهج وطرائق التدريس، حيث يجب عليهم إكساب الطلبة معارف ومهارات وعادات عقلية تحاكي مثيلاتها لدى الخبراء في كل مجال معرفي (Tomlinson et al,2006/2013,366-369) ولذلك تم تصميم متصل المتطلبات العقلية المتنامية Ascending Intellectual Demand Continuum لتنمية الخبرات الواسعة لدى الطلاب، ويتكون من أربعة مستويات ويتدرج الطالب من مستوى المبتدئ : الذي يتعلم فيه المحتوى المعرفي عند المستوى المادي المحسوس، ويعالج المفاهيم منفردة ويحتاج فيه إلى الدعم والتوجيه. ثم ينتقل إلى مستوى المتدرب: الذي يدرك فيه العلاقات بين المفاهيم ويوضح التعميمات الرئيسة ويطبق المهارات بالحد الأدنى من الإشراف، ويتأمل في المهمة التعليمية حين يطلب منه ذلك. ثم ينتقل إلى مستوى الممارس: الذي يتعامل فيه مع مفهومين في وقت واحد ويطور التعميمات ويختار المهارات ثم يوظفها في المهمة التعليمية، ويبدي الالتزام الكامل

بها ويتأملها. ثم ينتقل إلى مستوى الخبير الذي يوظف المفاهيم في اشتقاق المبادئ ويحقق الإبداع في مجال معرفي محدد ويطبق المهارات ويستشير الخبراء في قضايا معينة ويستقل في تعلمه ويعتمد على التوجيه الذاتي والاستمتاع بالتعلم القائم على التحدي.

وقد أكد (Hedrick,2009,p12) أنه من أجل تحقيق معايير الجودة العالية لابد أن تلائم مناهج التعليم العام جميع فئات الطلاب باختلاف مستوياتهم، وأن يكون ذلك وفق متصل المتطلبات العقلية المتنامية؛ ولذا حدد الخبراء في المناهج سبعة من المبادئ التي تساعد في تحقيق جودة المناهج الدراسية وملاءمتها للفئات المختلفة من الطلاب بما فيهم ذوو القدرات العالية، وهذه المبادئ؛ هي:

- استخدام المفاهيم وتنظيمها عند تصميم المناهج؛ لتحقيق الاتساق وتسهيل تطوير الخبرات ومساعدة المتعلم في دراسة طبيعة الموضوع وإجراء الاتصالات البينية في التخصصات المتعددة، والعمل على تعلم مفاهيم جديدة من خلال ربط المعرفة الجديدة بالقديمة وانتقال أثر التعلم وسرعة استرجاع المعرفة السابقة

- تحقيق المهنية والتعمق في الأفكار والمبادئ والمهارات الأساسية في التخصصات الخاصة لتحقيق الجودة العالية في المناهج وربط المادة بالسياقات اليومية؛ مما يجعل الطلاب يفكرون ويتصرفون مثل المهنيين الممارسين.
- المرونة في الموازنة ومراعاة الاختلافات بين الطلاب، وأن تكون على درجة عالية من التحدي والتوقعات العالية لجميع الطلاب، وأن تكون قابلة للتحقيق رغم صعوبة مهامها لتطوير نواحي الضعف.
- التدرج في تكوين الخبرات والبناء المعرفي باستخدام تعزيز مهارات الانضباط وعمليات ما وراء المعرفة للوصول إلى مستوى الخبير ولتحقيق الجودة في المناهج والذي يتطلب تخزينًا عميقًا للمعرفة، فضلا عن الاهتمام بالإطار المفهومي للموضوع، مع الاتساق والاستمرارية وإعادة النظر في الأفكار والمفاهيم.
- الوصول بالطلاب إلى درجة الإتقان والفهم العميق الذي تثبته نتائج تقويمهم، وذلك بالتسلسل وفق متصل المتطلبات العقلية المتنامية: متصل المبتدئ، ثم المتدرب، ثم الممارس، ثم الخبير، وتحديد مستوى الطالب في ضوئها.
- ملاءمة اهتمامات الطلاب ومستوياتهم لضمان مشاركتهم والوصول بهم إلى مستوى الخبير؛ ولذا يجب أن تكون المناهج ذات صلة بحياتهم داخل المدرسة وخارجها، فضلا عن ارتباطها بمستقبلهم في مجالات متعددة باستخدام التعلم النشط.
- التكاملية والتوازن بين العمق والاتساع سواء بدمج الموضوعات والمفاهيم والمعارف في التخصصات، أو على مستوى التكامل الشخصي والاجتماعي من خلال تنظيم المناهج حول المشكلات والقضايا المهمة.

الإحساس بالمشكلة

إن مراعاة المتطلبات العقلية المتنامية في المناهج لاسيما مناهج اللغة العربية أمر لابد منه، حيث أكدت دراسة (محمد ,٢٠٠٧, ٢٣) تدني مستوى اهتمام البحث التربوي في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها بمدخل الخبرة وبالسلوك والإنتاج الإبداعي واستثمار المواهب، وكذلك التفكير التأملي والناقد والتحليلي والاستقصاء وحل المشكلات، وما وراء المعرفة، والاهتمام بتنمية أنواع مميزة من الذكاء. وتشير دراسة (Gavin&al,2009,P:188-202) إلى أن تعلم الطلاب يفتقر إلى التركيز على المهنية في التفكير على الرغم من كونها إحدى السمات المميزة لتحقيق التعلم القائم على المتطلبات العقلية المتنامية. وقد أثبتت دراسة (عبد الحميد,٢٠٠٨) ضعف مستوى الاهتمام بالمنهج الموازي والمتطلبات العقلية المتنامية القائمة على الأنشطة في التدريس. كما قامت الباحثة باستطلاع آراء ٥٠ معلمة للغة العربية ممن يتولين تدريس مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي باستخدام أداة المقابلة، بهدف معرفة مدى إشارة دليل المعلمة إلى ما يسمى بالمتطلبات العقلية المتنامية، فكانت نسبة الإجابات بـ (لا يوجد ما يشير إلى هذا المفهوم) ١٠٠٪ في حين اعتقد ٤٪ منهن أن ثمة مرادفات لهذا المفهوم تمت الإشارة إليها في دليل المعلمة؛ مما يدل على الحاجة إلى تحليل محتوى هذا المقرر في ضوء المتطلبات العقلية المتنامية.

تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى دراسة مدى تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية للمتطلبات العقلية المتنامية، **وذلك بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**

ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية للمتطلبات العقلية المتنامية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما مؤشرات المتطلبات العقلية المتنامية المناسب توافرها في مقرر اللغة العربية بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى المبتدئ؟
٣. ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى المتدرب؟

٤. ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى الممارس؟

٥. ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى الخبير؟

أهداف الدراسة

١. تحديد مؤشرات المتطلبات العقلية المتنامية المناسب توافرها في مقرر اللغة العربية بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

٢. معرفة درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى المبتدئ.

٣. معرفة درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى المتدرب.

٤. معرفة درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى الممارس.

٥. معرفة درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى الخبير.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة الحالية تحليل المحتوى التعليمي واللغوي لمقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتطلبات العقلية المتنامية، حيث قامت الباحثة بتحليل كتابي المادة العلمية والتطبيقات؛ لمعرفة مدى ارتباطهما بالمتطلبات العقلية المتنامية، وقد حللت الباحثة الكتابين على اعتبار أن في ذلك إجابة لسؤالين رئيسين أكد أنصار المتطلبات العقلية المتنامية ضرورة تركيز المعلم عليهما وهما: ما الذي يجب على المتعلمين معرفته على اختلاف مستوياتهم؟ وكيف يتعلمونه باختلاف تلك المستويات؟ ولابد من الإجابة عنهما عند تطبيق المتطلبات العقلية المتنامية والمناهج الموازية لتوفير الفرص المتكافئة للمتعلمين. وخصصت الدراسة لمقرر بالتعليم الثانوي من لكونه نهاية التعليم العام، ومن المنتظر أن تلتحق المتعلمات بعده بالتعليم الجامعي وهن يحملن تعليمًا يؤهلهن للسير قدمًا فيه.

الحدود الزمانية: تاريخ طبعة مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية: ٢٠١٤م –٢٠١٥م.

الحدود المكانية: المقرر مخصص لطالبات المرحلة الثانوية بمدارس المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

المتطلبات العقلية المتنامية: "متصل يؤكد مواءمة خصائص المتعلمين وحاجاتهم في المناهج وطرائق التدريس واستراتيجيات الدعم والتعزيز الملائمة، ويساعد عند توظيفه في سياق نموذج المنهج الموازي المعلمين ومصممي المناهج على النظر إلى جميع الطلبة باعتبارهم خبراء في مرحلة الإعداد " (Tomlinson et al,2006/2013,449)

وتعرفها الباحثة تعريفا إجرائيا بأنها أحد نماذج المنهج الموازي، تتكون من أربعة مستويات متتالية، تبدأ بالمبتدئ الذي يتعلم فيه الطالبات المحتوى المعرفي عند المستوى المادي الحسي بمعالجة المفاهيم منفردات، ثم ينتقلن إلى مستوى المتدرب الذي يدركن فيه العلاقات بين المفاهيم ويوضحن التعميمات ويطبقن المهارات بالحد الأدنى من الإشراف، ثم ينتقلن إلى مستوى الممارس الذي يتعاملن فيه مع مفهومين في وقت واحد ويطوّرن التعميمات ويخترن المهارات ثم يوظفنها في المهمة ويتأملنها بالتزام، ثم ينتقلن إلى مستوى الخبير الذي يوظفن فيه المفاهيم في اشتقاق المبادئ ويحققن الإبداع في المجال المعرفي المحدد ويطبقن المهارات ويستشرن الخبراء في قضايا معينة، وبذلك تستقل كل منهن في تعلمها القائم على التحدي والاستمتاع.

مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني): هو كتاب الإعداد العام (النظام الفصلي) للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، ويقسم إلى كتابين: كتاب المادة العلمية، وكتاب التطبيقات، للعام ٢٠١٤م –٢٠١٥م.

خطوات الدراسة وإجراءاتها

للإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بإعداد مؤشرات لكل مستوى من المتطلبات العقلية المتنامية: وذلك بتصميم قائمة لمؤشرات تصف كل مستوى، كمحكات يُحكم في ضوئها على وحدات التحليل؛ بهدف الوصول إلى المستوى النوعي أو الكمي لكل وحدة من وحدات التحليل. وبذلك تمكنت الباحثة من إعداد أربع قوائم للمتطلبات العقلية المتنامية، بواقع قائمة مؤشرات لكل من: ١/ المستوى المبتدئ ٢/ المستوى المتدرب ٣ / المستوى الممارس ٤/ المستوى الخبير. والجدول (١) يوضحها:

جدول (١): مؤشرات مستويات متصل المتطلبات العقلية المتنامية

م	المؤشر	م	المؤشر	م	المؤشر
أولاً: مؤشرات مستوى المبتدئ					
يساعد المقرر على أن تحقق الطالبة ما يلي:					
١	التفاعل مع المحتوى المعرفي على المستوى المحسوس لمعرفة معايير الحقائق	٢	التمييز بين معايير الحقائق وتعريفات المفاهيم	٣	التركيز على الخبرات المحسوسة
٤	التعرف على المهارات واحدة تلو الأخرى	٥	تطبيق مجموعة من المهارات الأساسية معا في نهاية مرحلة المبتدئ	٦	التدرب العملي على التعريف بالمجال المعرفي ثم تلقي التغذية الراجعة المناسبة له
٧	نمو الاتجاهات في المجال المعرفي بحيث يتم التركيز على النواحي الوجدانية	٨	تفعيل المثابرة بمرونة وغياب التنوع في الخبرات السابقة	٩	تدرج الخبرات
١٠	التركيز على تعلم المفاهيم	١١	الربط بين المفاهيم للتدليل على شكل الإطار المفاهيمي	١٢	أداء المهام التعلمية بتجزئتها وبتعديل الحقائق لفهم المجال المعرفي بثقة
١٣	استخدام قوائم الفحص لتعديل الحقائق والمفاهيم	١٤	التأمل في عملية التعلم	١٥	التفكير المسموع بتوضيح استراتيجيات التدريس وطرق حلهم للمشكلات بصوت مسموع
١٦	التساؤل باستخدام التنبؤ	١٧	استخدام قوائم الفحص لمراقبة ما يقوم به المتعلمون من عمليات لتعلم المهام	١٨	تعلم الكفايات لإكمال المهنة التعليمية
١٩	التعلم بالتدريس القائم على المعلمة	٢٠	القراءة الجهرية	٢١	المشاركة في مجموعات نقاش أدبية عبر الدوائر الأدبية
٢٢	الممارسة الموجهة والتغذية الراجعة	٢٣	استخدام الأسئلة في تقويم الذات	٢٤	استخدام نظام الترميز التفاعلي للقراءة الفعالة والتفكير
٢٥	إقامة الارتباطات بين النصوص وغيرها	٢٦	استخدام استراتيجية تمثيل الأدوار	٢٧	الكتابة والنسخ من قبل الطالبات أو إحداهن
٢٨	استخدام دليل التوقع	٢٩	دراسة النصوص الأدبية للوصول إلى مرحلة الإنتاج اللغوي	٣٠	القراءة، ثم التوقف والتحدث، ثم المتابعة
٣١	استخدام ملفات الإنجاز مع التركيز على التأمل فيها ومتابعتها بمرور الوقت	٣٢	استخدام خرائط المفاهيم	٣٣	التقويم القبلي
٣٤	استخدام المخططات الذهنية				
ثانياً: مؤشرات مستوى المتدرب					
يساعد المقرر على الانتقال بالطالبة إلى مستوى المتدربة عن طريق ما يلي:					
١	انخفاض مستوى الإشراف عليها من قبل المعلمة عما كان عليه في المرحلة الأولى	٢	البدء ببناء المعرفة وتحول التدريس من التركيز على المعلمة إلى التركيز على الطالبة	٣	محاولة الطالبة تفسير التعميمات التي تربط المفاهيم
٤	التدريب على المثابرة والمرونة في تفكيرها	٥	تنمية روح المغامرة والتحدي لديها	٦	طرح الأسئلة السابرة عليها
٧	تشجيع الطالبة على اقتراح الأفكار التطبيقية	٨	الانتقال بالطالبة من التدريس المباشر والتوجيه المستمر إلى منح فرص أكبر للخبرات المتمركزة حولها وتوجيه المعلمة وتدريبها عند الحاجة فقط	٩	التعامل مع أكثر من مفهوم في نفس الوقت
١٠	الانتقال إلى مرحلة الاستقصاء الموجه	١١	تطبيق التعلم التعاوني في تنفيذ المهام	١٢	التقويم المستمر
١٣	التقويم الذاتي (واستخدام قوائم الفحص) وتطويرها من قبل الطالبات	١٤	التأمل في المحتوى والمهارات إذا طلب منها ذلك	١٥	إثبات التعميم أو نقضه
١٦	تحفيز الطالبات على المرونة في إدراك المفاهيم	١٧	تنمية إدراك العلاقات بين التواصل المكتوب والشفوي والقراءة والبحث	١٨	إتاحة الفرصة للطالبات لتفضيل نوع من الأعمال الأدبية المتنوعة
١٩	تزايد الصعوبة في المادة التعليمية في جوانب اللغة	٢٠	انتقال الطالبة من مرحلة تطبيق مهارات اللغة إلى	٢١	التأكيد على المدخل المتكامل في التعليم والتعلم

	وفنونها		دمجها في جميع خبرات التعلم		
٢٢	تحديد الوقت اللازم للبحث في المصادر الأولية والثانوية للمعرفة	٢٣	استخدام التصور والتخيل في تسلسل وتذكر المعلومات	٢٤	استخدام Rubrics للقراءة وتزويد الطالبات بمعايير محددة للحكم على مستويات قراءاتهم
٢٥	القراءة والاستقصاء مع زميلة	٢٦	استخدام ملفات الإنجاز	٢٧	التركيز على المهارات البحثية القابلة للانتقال وليس على المنتجات
٢٨	التغذية الراجعة والتأمل الذاتي				
ثالثاً: مؤشرات مستوى الممارس					
يساعد المقرر على الانتقال بالطالبة إلى مستوى الممارسة عن طريق ما يلي:					
١	التعامل بيسر مع مفهومين أو أكثر في نفس الوقت دون تدخل من المعلمة	٢	صوغ التعميم ثم دعمه ببراهين محددة من المجال المعرفي	٣	تحديد الطالبة للمهارات الأساسية اللازمة لإتمام المهام التعلمية
٤	تعديل الطالبة للمهارات الأساسية اللازمة لإتمام المهام التعلمية	٥	تحديد الطالبة نواحي القصور لديها ومن ثم تحديد المهارات ومصادر الدعم اللازمة لتنمية المهارات الأساسية والمتقدمة	٦	مساعدة الطالبة الممارسة على الالتزام أكثر مما كان من المبتدئة والمتدربة بتنفيذ المهمة التعلمية ومثابرة أكبر عندما تكون التحديات التعلمية ذات مستويات صعوبة متوسطة إلى كبيرة
٧	تشجيع الطالبة على البحث عن أساليب جديدة لتطبيقها في عملها لإنجاز المهام	٨	حث الطالبة على التأمل دون أن يطلب منها	٩	تخطيط المعلمة لخبرات ذات نهايات مفتوحة تستطيع من خلالها الطالبة ممارسة اختيار حدود المعارف والمهارات القائمة
١٠	ممارسة حل المشكلات	١١	الاطلاع على التجديدات والمستحدثات في كل مجال معرفي	١٢	اختيار الطالبة للمحتوى المعرفي
١٣	التقويم الذاتي	١٤	التقويم القائم على أداء المهام الأدائية وسلالم التقدير لتقديم منتجات أصيلة	١٥	تشجيع النمو المستمر في معارف الطالبة ومهاراتها وميولها لتطوير خطط التعليم والتعلم
١٦	تشجيع الطالبة على توظيف مهارات الفنون اللغوية في المجالات المعرفية الأخرى	١٧	تقدير فن التواصل من قبل الطالبات	١٨	إجراء البحوث الأصيلة
١٩	تنمية إدراك الطالبات لأهمية توفر مصادر متنوعة في عملية إجراء البحوث	٢٠	حث الطالبات على السعي إلى الحصول على النقد البناء من الخبراء	٢١	توعية الطالبات بأهمية تنوع اللغات
٢٢	استخدام سلالم التقدير (Rubric) مع الطالبات	٢٣	التدريب على آليات الاستماع والنقاش	٢٤	تقديم التغذية الراجعة من المعلمات والخبراء
٢٥	تأكيد مراعاة أخلاقيات البحث العلمي				
رابعاً: مؤشرات مستوى الخبير					
يساعد المقرر على الانتقال بالطالبة إلى مستوى الخبيرة عن طريق ما يلي:					
١	مساعدة الطالبة الخبيرة لتبحث عن درجة أكبر من الوضوح والارتباطات بين المفاهيم	٢	تكليف الطالبة الخبيرة بالاستقراء والاستنباط خلال عملية البحث	٣	التشجيع على الابتكارات الجديدة في المجال المعرفي العام والتخصص الفرعي
٤	حث الطالبة الخبيرة على طرح الأسئلة أكثر من الإجابات	٥	تشجيع الطالبة الخبيرة على الاستقلال والتوجيه الذاتي	٦	تعاون الطالبة الخبيرة مع الخبراء الآخرين للمراجعة والتقويم
٧	مساعدة الطالبة الخبيرة على تحقيق حاله من الانسياب أو التدفق في الخبرات والتعامل مع مستويات عالية من الصعوبة (الاستغراق في العمل)	٨	غرس الميل إلى التحديات الجديدة خارج تخصص الطالبة الخبيرة أي (تجاوز المهارات والمعارف المحدودة)	٩	التواصل مع الخبراء الآخرين ومشاورتهم
١٠	الإنتاج الإبداعي وممارسة مهارات التفكير الإبداعي	١١	ممارسة حل المشكلات	١٢	التغذية الراجعة
١٣	الاعتماد على التوجيه الذاتي	١٤	إتاحة الفرصة للطالبة الخبيرة لممارسة التحليل الناقد عبر مجالات معرفية متنوعة	١٥	حث الطالبة الخبيرة على توظيف المهارات المرتبطة بالتواصل الشفوي والمكتوب بشكل تلقائي
١٦	مساعدة الطالبة الخبيرة على توظيف البحوث	١٧	تطبيق القراءة والكتابة والتحدث وإجراء البحوث	١٨	إتاحة الفرصة لتجريب الطالبة الخبيرة لطرق

	بشكل فعال وتلقائي		بشكل يؤدي إلى تحقيق إنجاز شخصي يتجاوز أهداف التعلم وتبادل المعلومات		متعددة للتواصل مع الآخرين وتطوير الفهم الأعمق
١٩	نشر الطالبات الخبيرات مقالات في المجلات الأدبية المتخصصة	٢٠	ممارسة الطالبات الخبيرات التحكيم للأعمال الأدبية والبحوث ذات العلاقة		

ثم عرضت الباحثة تلك القوائم على لجنة تحكيم من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس للتأكد من صحتها. وقامت بإجراء التعديلات التي أوصت بها لجنة التحكيم، والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية، وحذف ثلاثة مؤشرات من مستوى المبتدئ، وأربعة مؤشرات من مستوى الخبير.

وللإجابة عن الأسئلة من ٢-٥ قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١. تصميم مقاييس التقدير الكمية والكيفية المصاحبة للقوائم: وفي هذه الخطوة رجعت الباحثة إلى الجمل الوصفية لنقاط الضعف والقوة التي حصرتها عند إعداد وحدات التحليل، حتى ترتبها في وصف كمي وكيفي مبدئيا. ولما كان الوصف الكمي والكيفي للعديد من الدروس وقع في المستويات المتدنية؛ ولما كان ـ أيضا ـ مقياس التقدير لا يمكن أن يقف عند حد المستويات المتدنية، بل لابد أن يجمع بين المستويات الإيجابية والسلبية أو المتميزة والمتدنية (Gronlund,1981) أصبح لزاما إدخال بعض المستويات الإيجابية على مقاييس التقدير.

٢. تحديد المستويات لكل مقياس تقدير:

٣. وقد تمكنت الباحثة في هذه الخطوة من تحديد المستويات الكمية والكيفية لكل مستوى ومتطلب، وتجمع بين سلبيات وإيجابيات مضمون كل وحدة من وحدات التحليل، وقد وصل عدد مقاييس التقدير إلى أربعة مقاييس تقديرية كمية خماسية، كل مقياس خماسي خاص بمحتوى ومتطلب لقياس مدى ارتباط المقرر بالمتطلبات العقلية المتنامية. كما صممت الباحثة مقياسا تقديريا كيفيا واحدا لإصدار الأحكام القيمية لجميع مقاييس التقدير. وملحق (١) يعرض المقاييس الكمية والكيفية.

٤. التأكد من صدق مقاييس التقدير الكمية والكيفية:

صدق الأداة: يقصد به " أن تقيس الأداة ما أعدت لقياسه فقط " (العساف ,١٤٢١,ص٤٢٩)، وقد تم التحقق من صدق القوائم لكل مستوى ومتطلب عقلي ومقاييس التقدير الكمية والكيفية للتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، وذلك بعرضها على محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسمي المناهج واللغة العربية، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، وبذلك أصبحت في شكلها النهائي.

٥. التأكد من ثبات التحليل باستخدام مقاييس التقدير:

وللتأكد من الثبات استخدمت الباحثة طريقة إعادة تطبيق أداة التحليل، حيث سحبت عينة عشوائية من وحدات التحليل، وقامت بتطبيق مقاييس التقدير الكمية والكيفية عليها، وبعد ثلاثة أسابيع قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقاييس التقدير الكمية والكيفية نفسها على العينة التي سحبتها عشوائيا من وحدات التحليل. وقد

استخدم هذه الطريقة كل من (يوسف وآخرون ,١٤٢٢, ص١٤٠). والجدول (٢) يوضح نتيجة تطبيق معامل ثبات بيرسون (Pearson):

جدول (٢): معامل الثبات

الرقم	الوحدة	المستوى في متصل المتطلبات العقلية المتنامية	عدد المؤشرات	قيمة معامل الارتباط
١	الأولى	المبتدئ	٣٤	.٩٤٢٥**
٢	الأولى	المتدرب	٢٨	١,٠٠٠ **
٣	الأولى	الممارس	٢٥	١,٠٠٠ **
٤	الأولى	الخبير	٢٠	١,٠٠٠ **

يتضح من جدول (٢) أن هناك ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين التحليلين في المستويات الأربعة لأداة البحث في ١٠٧ مؤشرات في وحدة دراسية، ويتضح أيضا أن قيم معامل الارتباط بين التحليلين في المستويات من (٢-٥) كانت كاملة (واحد صحيح) بينما قيمة معامل الارتباط في المستوى الأول كان ٠,٩٤؛ ويرجع تطابق الدرجات المستحقة في التحليلين إلى المقاييس الكمية المحددة، مما جعل التحليل دقيقا وموضوعيا.

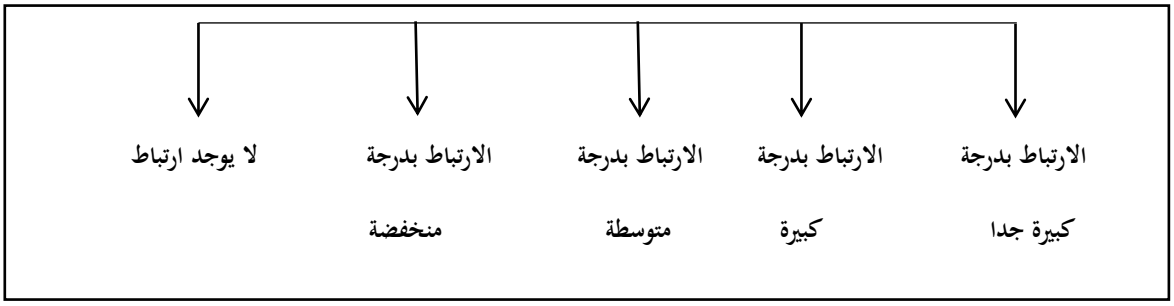
إعداد دليل لتحليل المحتوى

ويشمل الدليل "الضوابط والقواعد الواجب على القائم بالتحليل مراعاتها عند استخدام الأداة، كما يشمل التعريف الإجرائي لكل فئة من فئات التحليل الرئيسة والفرعية"(يوسف وآخرون ,١٤٢٢,ص١٣٩).

المقياس التقديري لارتباط مقرر اللغة العربية بمتصل المتطلبات العقلية المتنامية

- تكون درجة الارتباط (٥) في حالة ارتباط المحتوى والنشاط بصورة صريحة وتطبيقية بمؤشر متصل المتطلبات العقلية المتنامية
- تكون درجة الارتباط (٤) في حالة ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية أو ارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمؤشر متصل المتطلبات العقلية المتنامية
- تكون درجة الارتباط (٣) في حالة ارتباط المحتوى والنشاط بصورة ضمنية بمؤشر متصل المتطلبات العقلية المتنامية
- تكون درجة الارتباط (٢) في حالة ارتباط النشاط بصورة ضمنية أو المحتوى بصورة ضمنية بمؤشر متصل المتطلبات العقلية المتنامية
- تكون درجة الارتباط (١) في حالة عدم ارتباط المحتوى والنشاط بمؤشر متصل المتطلبات العقلية المتنامية

الأحكام القيمية على خط مقياس التقدير



جمع المعلومات

استخدمت الباحثة أسلوب الجمع والتحليل المباشر للمحتوى، أملًا منها في ثبات التحليل، علاوة على أن طبيعة مشكلة الدراسة تستلزم التحليل المباشر من قبل الباحثة؛ لتجنب التحيز وتحقيق النتائج العلمية الصادقة والثابتة.

أهمية الدراسة

إن اهتمام علماء المناهج بالمتطلبات العقلية المتنامية وتطبيقها في المناهج المعاصرة لم يكن اهتماما بها في حد ذاتها ، ولكن لما توفره من تكافؤ الفرص التعليمية بين المتعلمين، علاوة على أنها تعرض واقعا لما يعرفه كل متعلم، وما هو قادر على عمله باختلاف مستوياتهم ،ومن ثم تعمل على اكتشاف الفائقين من بينهم؛ ولذا فإن هناك حاجة ماسة إلى تطبيق المتطلبات العقلية المتنامية لرفع مستوى مخرجات التعليم كافة، ولكن مما يؤسف له أنها لاتزال آخر اهتمامات التربويين، مما يتطلب التركيز عليها من قبل الباحثين، ولذا آثرت الباحثة تحليل المحتوى التعليمي واللغوي للمقرر في ضوئها لما رأته في ذلك من **أهمية** تكمن في :

- إثارة فكر المربين نحو دراسة كيفية تقليل الفجوة بين المناهج الدراسية والمتطلبات العقلية المتنامية خاصة أن هناك العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة البحث فيها مثل: دراسة (Gavin et al ,2009) و (Ahoketi,2009)و(Tomlinson et al ,2002).
- تقديم مقاييس لتقويم درجة مراعاة المناهج الدراسية للمتطلبات العقلية المتنامية والتي يمكن تعميمها على المواد الأخرى وسيتفيد منها مخططو المناهج ومطوروها.
- تقديم قائمة بمؤشرات كل مستوى من مستويات المتطلبات العقلية المتنامية التي يجب مراعاتها في المناهج وطرائق التدريس. ويمكن أن تفيد كلًا من مخططي برامج تعليم اللغة العربية ومنفذيها، وذلك للحكم على مستواها ومعرفة جوانب الضعف فيها، بالإضافة إلى المعلمين والمعلمات؛ وذلك لمعرفة كيفية تطبيق المتطلبات العقلية المتنامية في التدريس ومن ثم تقويم المتعلمين في ضوئها، وكذلك المشرفين والمشرفات على تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

هذا وبعد استخدام قواعد المعلومات العربية تعتبر هذه الدراسة أول دراسة من نوعها في أدب المجال في الوطن العربي، بل إن جدة الموضوع تبدو جلية في عدم حصول الباحثة على كتابات عربية تختص به، مما يدل على افتقار ميدان تعليم اللغة العربية إلى دراسة من هذا النوع مما يجعلها نواة لدراسات أخرى، مما يعني أنها ستنقل الاهتمام بالمتطلبات العقلية من مجرد التنظير إلى التفعيل والتطبيق وتحليل محتوى المناهج الدراسية في ضوئه.

الإطار النظري: (المتطلبات العقلية المتنامية، وتحليل المحتوى التعليمي واللغوي لمقرر اللغة العربية): ويهدف إلى تحديد المرجعية النظرية للمتطلبات العقلية المتنامية وأهميتها في التعليم والتعلم وأهدافها وآلية تصميم المناهج في ضوئها، وتأكيد

افتراضات الاستخدام الفعال لها في المناهج، وتدعيم ذلك بنتائج الدراسات، ومن ثم تناول أهمية تحليل المحتوى التعليمي واللغوي لمناهج اللغة العربية ودعم ذلك بنتائج الدراسات السابقة، ثم الخروج باستنتاجات لتصبح أساسا لتقويم المقرر.

١/ المتطلبات العقلية المتنامية

وبتتبع متصل المتطلبات العقلية المتنامية خلصت الباحثة إلى أن مرجعها إلى النظرية الثقافية الاجتماعية لأنها "تستند إلى أهداف نموذج المنهج الموازي الذي يقوم على فكرة تقتضي تحدي قدرات كل متعلم من خلال تقديم مهام تعلمية متدرجة في مستويات صعوبتها؛ لأن المناهج وطرائق التدريس في هذا المنهج تصمم بشكل ينتقل بالمتعلم من مستواه الحالي في الموضوع المقرر للوصول إلى مستوى الخبير " (Tomlinson et al,2006/2013,366-365) حيث يوضح فورمان (Forman,2003) أن النظرية الثقافية الاجتماعية تؤكد وجود علاقة بين التدريس وتعلم الطلاب من خلال التواصل في سياق اجتماعي . كما يلخص الأسس الأربع التي تمثل هذه النظرية، وهي:

- أن عمليات التنظيم والانتماء الاجتماعي سمة فطرية للتعلم سواء ظهرت في سياق اجتماعي صريح أو غير صريح.
- أن التعلم لابد أن ينظر إليه على أنه شكل من أشكال التمهن أو وسيلة يصبح الطلاب من خلالها خبراء بالمشاركة في الأنشطة والممارسة فالفصل هو مجتمع الممارسة.
- أن التعلم نشاط منطقي.
- أن التعلم قائم على التفاوض في المعنى من خلال سياق الأنشطة.

كما يشير (Gavin&al,2009,P:188-202) إلى أن تشجيع الطلاب على التفكير مثل المهنيين أحد السمات المميزة للتعلم وفق المتطلبات العقلية المتنامية؛ حيث حدد بعض المبادئ التي ركز عليها المجلس القومي لتعليم الرياضيات (١٩٨٩) والتي توجه المناهج ومنها:

- الاهتمام بمستوى ما يجب أن يفهمه الطلاب وعمقه من المفاهيم أكثر من عدد المهارات التي يكتسبونها.
- النظر بعين الاعتبار للعوامل والمتطلبات النفسية عند تطوير المنهج، أي أن يبني المنهج لدى الطلاب اعتقادات حول ماهية العلم الذي ينتمي إليه وما يعينه على أن يتعلم هذا المقرر، وما يمكنه أن يفعل به، ورؤية الطلاب لأنفسهم كمتعلمين لهذا المنهج ولهذا العلم.

فالهدف من التوجه نحو المتطلبات العقلية المتنامية هو أن نزرع في الطلاب نزعة تفسير العالم بالطرائق المميزة التي تميز تفكير المتمرسين الخبراء؛ ولذا لابد من الاهتمام بالسياق والعمليات وبيئة الصف ومناقشة الطلاب من خلال

المعايير وتبادل وجهات النظر من خلال التعامل مع المفاهيم الخطأ كفرص للتعلم، مع التأمل وتقديم الحلول القابلة للتطبيق، وكل ذلك يثبت اتساق المتطلبات العقلية المتنامية مع النظرية الثقافية الاجتماعية.

وبذلك يعرّف كل من (Tomlinson et al,2006/2013,449) المتطلبات العقلية المتنامية بأنها عبارة عن: "متصل يؤكد مواءمة خصائص المتعلمين وحاجاتهم في المناهج وطرائق التدريس واستراتيجيات الدعم والتعزيز الملائمة ويساعد عند توظيفه في سياق نموذج المنهج الموازي المعلمين ومصممي المناهج على النظر إلى جميع الطلبة باعتبارهم خبراء في مرحلة الإعداد ".

كما يعرفها (Gavin et al,2009, p:13) بأنها: تلك التي تساعد المتعلمين على الاستقلال من خلال أداء المهام الصعبة، حيث يزود الطلاب بالمعرفة المنضبطة المترابطة، لتكوين منتج أصيل باستخدام أساليب الرصد والتحليل، ويصل بالطلاب إلى مستوى الخبير، حيث تدمج مهارات ما وراء المعرفة وتتاح لهم فرص التقييم الذاتي من خلال القراءة والتفكير والمناقشة والكتابة ".

وبذلك تعرّف الباحثة المتطلبات العقلية المتنامية بأنها أحد نماذج المنهج الموازي، وتتكون من أربعة مستويات لابد أن تكون متتالية، تبدأ بالمستوى بالمبتدئ الذي يتعلم فيه الطالب المحتوى المعرفي عند المستوى المادي المحسوس بمعالجة المفاهيم منفردة، ثم ينتقل إلى مستوى المتدرب الذي يدرك فيه العلاقات بين المفاهيم ويوضح التعميمات ويطبق المهارات بالحد الأدنى من الإشراف، ثم ينتقل إلى مستوى الممارس الذي يتعامل فيه مع مفهومين في وقت واحد، ويطوّر التعميمات ويختار المهارات ثم يوظفها في المهمة ويتأملها بالتزام، ثم ينتقل إلى مستوى الخبير الذي يوظف فيه المفاهيم في اشتقاق المبادئ، ويحقق الإبداع في المجال المعرفي المحدد، ويطبق المهارات، ويستشير الخبراء في قضايا معينة، وبذلك يستقل في تعلمه القائم على التحدي والاستمتاع.

ومما سبق يتضح أن المنهج القائم على المتطلبات العقلية المتنامية " يصمم بطريقة متعددة الأوجه كي نتأكد من الآتي:

- فهم الطلاب طبيعة المعرفة.
- معرفة الطلاب الروابط التي تربط المعرفة الإنسانية.
- محاكاة الطلاب طريقة الخبراء الذين ينشئون المعرفة.
- المواءمة بين قيم المتعلم وأهدافه وتلك التي تميز الممارسين المهنيين، بحيث يصبح المنهج متمايزا يحث الطلاب ليس فقط على تراكم المعرفة، بل أيضا المرور بالخبرة في المعرفة ودورهم المحتمل فيها "(Tomlinson et al., 2002,P:1-10) .

- كما أن المتطلبات العقلية المتنامية هي من النماذج الموازية التي لابد أن تكون مجموعة من تصميمات أربعة مترابطة، ولكنها متوازية لتنظيم المنهج: العمق coreوالروابطconnections والممارسة والتدريب practiceوالهوية identity((Tomlinson et al., 2002,P:8-9)

وقد أكدت الدراسات افتراضات الاستخدام الفعال للمتطلبات العقلية المتنامية في المناهج، حيث هدفت دراسة (Gavin et al,2009) إلى بناء منهج مطور لمراعاة احتياجات الطلاب عامة والفائقين خاصة، وقياس أثره على تحصيلهم، وأجريت على طلاب الصفوف الثالث والرابع والخامس في ١١ مدرسة ريفية وحضرية بعد دراستهم للمنهج المقترح، حيث أثبتت تفوق المجموعتين التجريبيتين على الضابطة في اختبار المهارات الأساسية، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة الاحتياجات الخاصة لأفضل الطلاب في المقررات الرسمية والعامة، كما أكدت ضرورة مراعاة العمق المعرفي القائم على التحدي والبحث العلمي من خلال سياق اجتماعي عبر المتطلبات العقلية المتنامية لتحقيق التفوق في كل القدرات العالية خاصة والمقررات من أجل تحقيق الطلاب أعلى المستويات العالمية التنافسية .

أما دراسة (عبد الحميد,٢٠٠٨) فهدفت إلى معرفة إلى أي مدى يمكن أن يسهم المنهج الموازي والمتطلبات العقلية المتنامية القائمة على الأنشطة في تدريس وحدات منهج للدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعية، وذلك بتحديد متطلبات استخدام المنهج وأسسه ثم قياس فاعليته باستخدام استبانة استطلاع رأي وقائمة ببعض مهارات التفكير الإبداعي، وبناء اختبار لها، وبناء المنهج الموازي القائم على الأنشطة وتوصلت الدراسة إلى رصد معوقات استخدام هذا المنهج، منها الإمكانات المادية وطول المقرر وكثافة الفصول والاختبارات التقليدية، كما أكدت أن ممارسة الأنشطة لا تكون مفيدة ما لم توضع تلك الأنشطة في الاعتبار عند بناء الاختبارات، كما أثبتت تفوق الطالبات اللائي درسن المنهج المقترح في مهارات التفكير الإبداعي والنمو الشامل، ولذا أوصت بتدريب المعلمين على تطبيق الأنشطة المتضمنة والعمل على تغيير المفاهيم المرتبطة .

في حين وضحت دراسة (Leppirn,2008) آلية استخدام أحد نماذج المنهج الموازي في تطوير التفكير، حيث بينت المقصود بالمنهج الموازي وبعض المفاهيم ذات العلاقة، ثم طُبقت المتطلبات العقلية المتنامية التدرج في عرض الأمثلة التطبيقية وغير التطبيقية لها ، وبعد ذلك وُضح النموذج وتم التركيز في هذه الدراسة على أن المتطلبات العقلية المتنامية هي من التعليم والتعلم المتمايز الذي يقدم نوعا من التحدي للطلاب باتجاه الوصول للخبرة حيث تصبح المناهج مرنة ومتدرجة وتسعى إلى تعديل تنظيم المفاهيم والتطبيق من خلال التدرج في هذا

التحدي، واستخدم متصل المتطلبات العقلية المتنامية المقسم إلى : مستوى المبتدئ ، ثم المتدرب ، ثم الممارس ، وصولا إلى مستوى الخبير.

كما قدمت دراسة (Tomlinson et al,2002) تصورا مقترحا لأحد نماذج المنهج الموازي الذي يصمم لرفع مستوى الطلاب عامة وذوي القدرات العالية خاصة، والمستند إلى التحدي والتأمل في التعليم واستغرقت الدراسة ٦ سنوات، وقدمت تطبيقات عملية للمحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر بالإضافة إلى الوحدات التعليمية لتلك الفئات، وهي عبارة عن أدوات مهنية معاونة للمعلم وليست خيارات جاهزة، وذلك لتوفير فرص عمل دقيقة وقوية للطلاب المتقدمين، حيث تساعد تلك الوحدات على تحقيق مفهوم المتطلبات العقلية المتنامية في كل الفصول ولجميع الطلاب في خمسة كتب، يخصص الأول منها للمتعلمين من رياض الأطفال حتى الصف الخامس لتحقيق احتياجات المتعلمين بالمرحلتين الأولية والابتدائية، وتناولت الكتب الأربعة الأخرى الصفوف من السادس حتى الثاني عشر، حيث يركز كل كتاب على مجال محتوى مختلف: اللغة الإنجليزية ، وفنون اللغة، والدراسات الاجتماعية ، والتاريخ، والعلوم، والرياضيات، ولا تركز كل وحدة على محتوى مهمة ومرتبط بالتخصص فقط، بل تلقي الضوء على أوجه الشبه بين المجالات الأربعة بطرق متميزة ثابتة .

٢/ تحليل المحتوى التعليمي واللغوي لمقرر اللغة العربية

حدد (طعيمة,١٩٨٥, ص ٣٣١) أهم أهداف تحليل المحتوى التعليمي لمقررات اللغة العربية والتي تتمثل في: المساعدة على التعرف على اتجاهات الكتب ومجالات الاهتمام فيها، والوقوف على الخصائص التربوية للمحتوى، ومدى قدرة الكتب على تلبية احتياجات الطلاب، وقياس مستوى سهولة لغتها، والتقويم الموضوعي لها. كما نتج عن دراسة (القيم,٢٠١٢, ص ١٩٠-٢٢٠) تحديد خصائص أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية والتي تتمثل في: الموضوعية، والشمولية، والحصر الكمي، والوصف المنظم، وتحديد الهدف العلمي له، والتأكد من صدقه وثباته. وأكدت دراسة (السبع,٢٠١٥,ص١٧٧-١٧٩) أنه لم يكن هناك الاهتمام الكافي بمهارات تحليل محتوى كتب اللغة العربية أو تدريب المعلمين عليها في أثناء إعدادهم في الكليات والمعاهد المعنية مما أدى إلى ضعف معلم اللغة العربية في التحليل، وبالتالي ضعفه في التخطيط والتنفيذ؛ مما يستدعي التركيز على هذه المهارات بشكل أكبر. كما حددت الدراسة ٨٧ مهارة لتحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ثلاث مجالات هي: المهارات العامة، والمهارات الخاصة، ومهارات تنفيذ التحليل. كما أوصت الدراسة بتقديم مقرر خاص لتحليل المحتوى للطلبة المعلمين وبناء المقاييس الخاصة بتحليل المحتوى وتدريب معلم اللغة العربية عليها .كما أكدت دراسة (أبو حطب وصادق,١٩٩٠,ص٢٠٠-٢٢٠)ضرورة التركيز على تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية لأن الطالب في هذه المرحلة يتميز بالتفتح العقلي المتطلع إلى اكتشاف ما يحيط به وتحليله

والحكم عليه، ولأن تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة يتطلب مزيدًا من الجهد في التحلي بالنقد والتذوق .كما أثبتت دراسة (العمارنة ,٢٠٠٢,ص٤) أن الصفة البارزة التي يجب أن تقوم عليها مقررات اللغة العربية هي الوظيفية والتي تعني الإعداد للحياة أي أن التربية اللغوية عملية تقوم على التأثير المتبادل بين الفرد والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وهذا ما افتقرت إليه مناهج اللغة العربية ومقرراتها لدينا. كما أكدت الدراسة ضرورة تحليل محتوى مقررات اللغة العربية وفق المنحى الوظيفي الذي يستند على الفهم والإفهام، وهذا أساس متطلبات العقل التصاعدي. أما (يوسف ,١٩٩٠,ص٢٢-٢٤) فقد أكد أن علماء التربية اللغوية يجمعون على أن من أهم وظائف اللغة تعلما وتعليما: الوظيفة النفعية الذرائعية، والتنظيمية، والتفاعلية، والشخصية، والاستكشافية، والتخيلية، والإخبارية.

ومما سبق تتضح أهمية المحتوى التعليمي اللغوي للمرحلة الثانوية في تحقيق متطلبات العقل التصاعدي، حيث يجب أن يكون ذا صلة بالحياة، ويحقق وظائف اللغة بصورة متدرجة وفق المتصل بمستوياته الأربعة.

وتلاحظ الباحثة أن الدراسات قد أجمعت على تأكيد فاعلية المناهج الموازية عامة والمتطلبات العقلية خاصة، في تنمية مهارات الطلاب بشكل عام ،كما أنها تساعد على اكتشاف الموهوبين من بين الطلبة ومن ثم تنمية مهاراتهم الخاصة ومراعاة احتياجاتهم، كما أكدت فاعليتها في زيادة نسبة التحصيل لديهم، وفي تنمية مهارات التفكير الإبداعي ،كما عرضت الدراسات السابقة نماذج لتطبيق المتطلبات العقلية المتنامية، قدمت أمثلة تطبيقية وغير تطبيقية للمنهج الموازي وللمتطلبات العقلية المتنامية، إلا أن تلك الدراسات لم تتطرق إلى كشف واقع استخدام المتطلبات العقلية المتنامية ومراعاة تطبيقها، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية كشفه في مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ،كما أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أداة تحليل محتوى المقرر وتحديد المؤشرات لكل مستوى من مستويات متصل المتطلبات العقلية المتنامية.

بناء أدوات الدراسة

بما أن منهج هذا البحث يقوم على أسلوب تحليل المحتوى، فإن أداة التحليل هي الوسيلة المناسبة لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة البحث. ولبناء أداة البحث تم اتباع المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تحديد الهدف من أداة التحليل: وهو تحليل مضمون كتاب مقرر اللغة العربية المستوى الثاني الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي (كتاب المادة العلمية، وكتاب التطبيقات) طبعة ١٤٣٥-١٤٣٦هـ؛ للوصول إلى الحكم على المحتوى كما وكيفا؛ لمعرفة مدى تضمنه للمتطلبات العقلية المتنامية.

المرحلة الثانية: تحديد وحدات التحليل: عرفت الباحثة وحدات التحليل تعريفا إجرائيا بأنها: الكلمات، والجمل، والفقرات المتضمنة في كتاب مقرر اللغة العربية المستوى الثاني الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي (كتاب المادة العلمية، وكتاب التطبيقات) طبعة ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

وحددت الباحثة وحدة السياق فيما يتعلق بمؤشرات كل مستوى من المتطلبات العقلية المتنامية بالجمل التقريرية أو الاستفهامية. ووحدة التسجيل هي: الكلمات والأفعال الدالة على مستوى المبتدئ، والمتدرب، والممارس، والخبير.

كيف تم تحليل مضمون عينة البحث لتحديد وحدات التحليل:

تحليل مضمون الدروس المتضمنة كتاب مقرر اللغة العربية المستوى الثاني الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي (كتاب المادة العلمية، وكتاب التطبيقات) طبعة ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

تحديد وحدات التحليل: مرّ التحليل بالخطوات الأربعة التالية:

الخطوة الأولى: قرأت الباحثة كل درس لتحديد وحدات التحليل التالية: الكلمات، والجمل، المتضمنة فيه.

الخطوة الثانية: وضعت كل وحدة تحليل لكل درس في قائمة، وأعطت لها رقما متسلسلا، بحيث يكون عدد القوائم بعدد وحدات التحليل (٣) لكل درس مضروبة في عدد دروس المستوى الثاني (٢)؛ لأن تحليل المحتوى يشمل الدروس في كتاب المستوى الثاني، وتم تطبيق الإجراء نفسه على بقية الدروس عينة البحث.

الخطوة الثالثة: تسجيل نقاط القوة والضعف لوحدات التحليل.

الخطوة الرابعة: التأكد من ثبات التحليل: سحبت الباحثة عشرة دروس بطريقة عشوائية من عينة التحليل والتي حددت وحدات تحليلها، ثم بعد ثلاثة أسابيع قامت بإعادة تحليل الدروس نفسها وتطبيق معامل بيرسون (Pearson) وبعد التأكد من ثبات التحليل أكملت بقية قوائم التحليل لبقية عينة البحث.

المرحلة الثالثة: تحديد فئات التحليل: وفئات تحليل المحتوى .Categories of Content Analysis وفي البحث الحالي صاغت الباحثة تعريفا إجرائيا لها، وتعني: مجموعة المؤشرات لكل من مستوى المبتدئ وعددها ٣٤، ومستوى المتدرب وعددها ٢٨، ومستوى الممارس وعددها ٢٥، ومستوى الخبير وعددها ٢٠. ويصاحب كل مستوى من المتطلبات العقلية المتنامية مقياس تقديري خماسي للحكم على وحدات التحليل كما وكيفا، للوصول إلى واقع مدى مراعاة مقرر اللغة العربية المستوى الثاني الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي (كتاب المادة العلمية، وكتاب التطبيقات) طبعة ١٤٣٥-١٤٣٦هـ للمتطلبات العقلية المتنامية.

منهج البحث

قام البحث على أحد أساليب المنهج الوصفي وهو أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis، وتوصلت الباحثة إلى صوغ تعريف إجرائي يصف الخصائص المتكاملة لأسلوب تحليل المحتوى ، وهو كما يلي : وصف المتطلبات العقلية المتنامية وترتيبها وفق المستويات الأربعة : المبتدئ والمتدرب والممارس والخبير ، ومحتوى كتاب الطالبة للمادة العلمية وكتاب التطبيقات لمقرر اللغة العربية للمستوى الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ كوحدات تحليل في ضوء مقاييس تقديرية كمية وكيفية (فئات التحليل) صممتها الباحثة بطريقة موضوعية منظمة للحكم على صلاحية وحدات التحليل في تحقيق المتطلبات العقلية المتنامية ومراعاتها .

مجتمع البحث

جميع الدروس المتضمنة مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية. والجدول (٣) يبين توزيع مجتمع البحث:

جدول (٣): مجتمع البحث

م	الكتاب	عدد الوحدات	عدد الدروس
١	كتاب المستوى الأول للمادة العلمية	٤	١٣
٢	كتاب المستوى الأول للتطبيقات	٤	١٣
٣	كتاب المستوى الثاني للمادة العلمية	٤	٢٤
٤	كتاب المستوى الثاني للتطبيقات	٤	٢٤
المجموع		١٦	٦٧

عينة البحث

يقصد بها في البحث الحالي: ٦ وحدات تدريسية بواقع ١٢ درسا من مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٤-٢٠١٥. وجدول (٤) يوضح عينة البحث:

جدول (٤): عينة البحث

م	الكتاب	عدد الوحدات	موضوعاتها	عدد الدروس لكل وحدة	موضوعاتها
١	كتاب المستوى الثاني للمادة العلمية	٤	متممات الجملة العربية	٨	الوحدة الأولى: حروف الجر – الإضافة – المفعول به – المفعول فيه – المفعول لأجله – المفعول المطلق – الحال –التمييز
			قراءة النصوص الأدبية	٧	الوحدة الثانية: الأدب – الفنون الأدبية –خصائص النص الأدبي – فنون البلاغة وأساليبها –أدوات قارئ النص الأدبي

			الكتابة الأدبية	٥	الوحدة الثالثة: عناصر الكتابة الأدبية –فنون الكتابة الأدبية – الوصف الأدبي – المذكرات الأدبية – القصة
			الذكاء التواصلي	٤	الوحدة الرابعة: مفهوم التواصل–التواصل بفعالية – مفهوم الذكاء التواصلي وأنواعه–معوقات التواصل.
٢	كتاب المستوى الثاني للتطبيقات	٤	متممات الجملة العربية	٨	الوحدة الأولى: النشاطات التمهيدية–الاختبار القبلي–المتممات المجرورة: نشاطات التعلم–اختبار بنائي –المتممات المنصوبة: نشاطات التعلم – اختبار بنائي–نشاطات الغلق والتلخيص.
			قراءة النصوص الأدبية	٧	الوحدة الثانية: النشاطات التمهيدية–الاختبار القبلي –أدوات قارئ النص الأدبي: نشاطات التعلم–اختبار بنائي–خطوات قراءة النص الأدبي وعملياتها: نشاطات التعلم –اختبار بنائي –نشاطات الغلق والتلخيص: الاختبار البعدي – تقويم الأداء.
			الكتابة الأدبية	٥	الوحدة الثالثة: النشاطات التمهيدية –الاختبار القبلي –الوصف الأدبي: نشاطات التعلم–اختبار بنائي–المذكرات الأدبية: نشاطات التعلم –اختبار بنائي –القصة: نشاطات التعلم–اختبار بنائي–نشاطات الغلق والتلخيص–الاختبار البعدي تقويم الأداء.
			الذكاء التواصلي	٤	الوحدة الرابعة: النشاطات التمهيدية – الاختبار القبلي–الذكاء التواصلي: نشاطات التعلم–نشاطات الغلق والتلخيص – الاختبار البعدي – تقويم الأداء.

عرض نتائج البحث وتفسيرها

تمت الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مؤشرات المتطلبات العقلية المتنامية المناسب توافرها في مقرر اللغة العربية بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟ في (خطوات الدراسة وإجراءاتها).

وتوضح الجداول (٥–٨) **الإجابة عن السؤال الثاني** ونصه: ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى المبتدئ؟

جدول (٥): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الأولى بمستوى المبتدئ في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٣							٣	٨,٨٢		
٥							٧	٢٠,٥٨		
١٠	٤	١١,٧٦	٤	١١,٧٦						
١٤			١	٢,٩٤			١	٢,٩٤		
٢٠	١	٢,٩٤	٤	١١,٧٦						

٢٤			١	٢,٩٤					
٢٧	١	٢,٩٤	٨	٢٣,٥٢					
٣١			٣	٨,٨٢					
٣٢	٢	٥,٨٨	١	٢,٩٤					
٣٣			١	٢,٩٤					
٣٤			١	٢,٩٤					

جدول (٦): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثانية بمستوى المبتدئ في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٣							٩	٢٦,٤٧		
٥							٤	١١,٧٦		
١٠	١٥	٤٤,١١	١٨	٥٢,٩٤	١٣	٣٨,٢٣				
٢٠			٤	١١,٧٦						
٢٧	١	٢,٩٤	٩	٢٦,٤٧						
٣١			٥	١٤,٧٠						
٣٢	١	٢,٩٤	٢	٥,٨٨						
٣٣			١	٢,٩٤						
٣٤			٢	٥,٨٨						

جدول (٧): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثالثة بمستوى المبتدئ في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٣	٧	٢٠,٥٨	١٢	٣٥,٢٩						
٥			١	٢,٩٤						
٧			٥	١٤,٧٠						
١٠			١٩	٥٥,٨٨						
٢١			١	٢,٩٤						
٢٥			٣	٨,٨٢						
٢٧	٦	١٧,٦٤	١٤	٤١,١٧						
٢٩			٤	١١,٧٦						
٣١			٥	١٤,٧٠						
٣٢			٣	٨,٨٢						
٣٣			١	٢,٩٤						
٣٤			٩	٢٦,٤٧						

جدول (٨): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الرابعة بمستوى المبتدئ في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٣			٩	٢٦,٤٧						
٥			١	٢,٩٤						
٩	١	٢,٩٤								
١٠	٩	٢٦,٤٧			١٤	٤١,١٧				
٢٠							١	٢,٩٤		
٢١			١	٢,٩٤						
٢٥							١	٢,٩٤		
٢٦			٣	٨,٨٢						
٢٧			١	٢,٩٤						
٢٩			٤	١١,٧٦						
٣١			٨	٢٣,٥٢						
٣٢			٣	٨,٨٢						
٣٤			٢	٥,٨٨						

عرض النتائج الخاصة بارتباط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بمستوى المبتدئ في متصل المتطلبات العقلية المتنامية وفقا للمقياس التقديري الكمي والكيفي:

أولاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المبتدئ التي حصلت على مستوى (لا يوجد ارتباط):

- في الوحدة الأولى: وقع (٢٣) مؤشرا لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٦٧,٦٤) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الثانية: وقع (٢٥) مؤشرا لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٧٣,٥٢) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٢٣) مؤشرا لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٦٧,٦٤) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٢٠) مؤشرا لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٥٨,٨٢) في أدنى مستوى تقديري (١).

ثانياً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المبتدئ التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية وارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى: وقع (٤) مؤشرات لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (١١,٧٦) بنسبة تراوحت بين (٢,٩٤-١١,٧٦) للمؤشر الواحد في أعلى مستوى تقديري (٥).
- في الوحدة الثانية: وقع (٣) مؤشرات لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٨,٨٢) بنسبة تراوحت بين (.٩٤-٤٤,١١) للمؤشر الواحد في أعلى مستوى تقديري (٥).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٢) مؤشران لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٥,٨٨) بنسبة تراوحت بين (١٧,٦٤-٢٠,٥٨) للمؤشر الواحد في أعلى مستوى تقديري (٥).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٢) مؤشران لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٥,٨٨) بنسبة تراوحت بين (٢,٤٩-٢٦,٤٧) للمؤشر الواحد في أعلى مستوى تقديري (٥).

ثالثاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المبتدئ التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية أو ارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى: وقع (٩) مؤشرات لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٢٦,٤٧) بنسبة تراوحت بين (٢,٩٤-٢٣,٥٢) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الثانية: وقع (٧) مؤشرات لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٢٠,٥٨) بنسبة تراوحت بين (٢,٩٤-٥٢,٩٤) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الثالثة: وقع (١٢) مؤشرات لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٣٥,٢٩) بنسبة تراوحت بين (٢,٩٤-٥٥,٨٨) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٩) مؤشرات لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٢٦,٤٧) بنسبة تراوحت بين (٢,٩٤-٢٦,٤٧) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٤).

رابعاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المبتدئ التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية وارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية): في الوحدة الأولى:

- لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٣).
- في الوحدة الثانية: وقع (١) مؤشر لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٣٨,٢٣) في المستوى التقديري (٣).
- في الوحدة الثالثة: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٣).
- في الوحدة الرابعة: وقع (١) مؤشر لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٤١,١٧) في المستوى التقديري (٣).

خامساً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المبتدئ التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية أو ارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى: وقع (٣) مؤشرات لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٨,٨٢) بنسبة تراوحت بين ٢,٩٤-٢,٥٨) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الثانية: وقع (٢) مؤشران لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٥,٨٨) بنسبة تراوحت بين (١١,٧٦-٢٦,٤٧) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الثالثة: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٢) مؤشران لمستوى المبتدئ بنسبة مئوية قدرها (٥,٨٨) بنسبة (٢,٩٤) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٢).

وتشير النتائج السابقة إلى ما يلي:

- ركزت وحدات مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) على المؤشرات (٣-٥-٩-١٠-١٤-٢٠-٢١-٢٤-٢٥-٢٧-٢٩-٣١-٣٢-٣٣-٣٤) من مستوى المبتدئ مما يدل على أن المقرر اهتم بالخبرات الحسية، وتنوع الخبرات، وتعلم المفاهيم منفردة، والقراءة الجهرية، والكتابة والنسخ من قبل الطالبات في وحدة الكتابة الأدبية، كما ساعد المقرر على تنمية استخدام نظام الترميز التفاعلي للقراءة والإنتاج اللغوي واستخدام ملفات الإنجاز وخرائط المفاهيم والمخططات المرئية على التوالي.
- ارتبط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بـ (١٦) مؤشرا من مستوى المبتدئ بنسبة مئوية بلغت (٤٧,٠٥).
- لم يرتبط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بـ(١٨) مؤشرا من مستوى المبتدئ بنسبة مئوية بلغت (٥٢,٩٤).
- لم تتم الإشارة في مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) إلى معايير الصحة المنطقية ولم تعوّد الطالبة على بناء التعريفات وفق المعايير.
- ارتبط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بالخبرات الحسية، إلا أن ذلك التركيز لم يكن هادفا، وتم الاكتفاء بتوجيه الطالبة إلى رؤية الصورة ثم التعبير عنها، ولم يتم تدريب الطالبات على التعريف بالمجال المعرفي اللغوي والمثابرة على ذلك، أو الربط بين المفاهيم للتدليل على شكل الإطار المفاهيمي أو استخدام قوائم الفحص سواء لمراقبة ما يقوم به المتعلم لتعديل أصناف المعرفة؛ مما يدل على إهمال التنبؤ أو التفكير بصوت مسموع في عملية التعلم، وتدني مستوى إعداد الدروس في ضوء مناشطها، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة(محمد،٢٠٠٧). علاوة على عدم الاهتمام بالممارسة الموجهة والتغذية الراجعة في التقويم واستخدام

الأسئلة في تقويم الذات كما لم تُفعل أدلة التوقع وهي من أهم متطلبات تحقيق مستوى المبتدئ في متصل المتطلبات العقلية المتنامية.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى المتدرب؟

توضح الجداول (٩-١٢) التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدات بمستوى المتدرب في متصل المتطلبات العقلية المتنامية.

جدول (٩): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الأولى بمستوى المتدرب في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٩			١٩	٧٦,٨٥						
١١			١	٣,٥٧						
١٢			١	٣,٥٧						
١٧			٣	١٠,٧١						
٢١							٥	١٧,٨٥		
٢٦			٣	١٠,٧١						

جدول (١٠): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثانية بمستوى المتدرب في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٩			١٩	١٦,٨٥						
١١			١	٣,٥٧						
١٢			١	٣,٥٧						
١٦			٣	١٠,٧١						
١٧			٦	٢١,٤٢						
٢٠			١	٣,٥٧						
٢١			١	٣,٥٧			٢٢	٧٨,٥٧		
٢٢							١	٣,٥٧		
٢٣			٣	١٠,٧١						
٢٦			٥	١٧,٨٥						

جدول (١١): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثالثة بمستوى المتدرب في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٧			٧	٢٥						
٩	٢	٧,١٤	٩	٣٢,٨٤						
١١			٢	٧,١٤						
١٢			١	٣,٥٧						
١٧			٣	١٠,٧١						
٢١							٢	٧,١٤		
٢٣			٥	١٧,٨٥			٨	٢٨,٥٧		
٢٦			٥	١٧,٨٥						

جدول (١٢): **التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الرابعة بمستوى المتدرب في متصل المتطلبات العقلية المتنامية**

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٧			١	٣,٥٧						
٩	١	٣,٥٧	٨	٢٨,٥٧						
١١			٥	١٧,٥٧						
١٢			١	٣,٥٧						
١٧			١٦	٥٧,١٤						
٢١							١	٣,٥٧		
٢٣			١١	٣٩,٢٨			٤	١٤,٢٨		
٢٧							٢	٧,١٤		

عرض النتائج الخاصة بارتباط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بمستوى المتدرب في متصل المتطلبات العقلية المتنامية وفقا للمقياس التقديري الكمي والكيفي:

أولاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المتدرب التي حصلت على مستوى (لا يوجد ارتباط):

- في الوحدة الأولى: وقع (٢٢) مؤشرا لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٧٨,٥٧) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الثانية: وقع (١٨) مؤشرا لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٦٤,٢٨) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٢٠) مؤشرا لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٧١,٤٢) في أدنى مستوى تقديري (١).

- في الوحدة الرابعة: وقع (٢٠) مؤشرا لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٧١,٤١) في أدنى مستوى تقديري (١).

ثانياً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المتدرب التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية وارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدتين الأولى والثانية: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٥).
- في الوحدة الثالثة: وقع (١) مؤشر لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٣,٥٧) بنسبة (٧,١٤) للمؤشر الواحد في أعلى مستوى تقديري (٥).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٢) مؤشران لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٧,١٤) بنسبة (٣,٥٧) للمؤشر الواحد في أعلى مستوى تقديري (٥).

ثالثاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المتدرب وتطبيقه بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى: وقع (٦) مؤشرات لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٢١,٤٢) بنسبة تراوحت بين (٣,٥٧-٧٦,٨٥) في المستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الثانية: وقع (١٠) مؤشرات لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٣٥,٧١) بنسبة تراوحت بين (٣,٥٧-٢١,٤٢) في المستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٨) مؤشرات لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٢٨,٥٧) بنسبة تراوحت بين (٣,٥٧-٣٢,٨٤) في المستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٧) مؤشرات لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٢٥) بنسبة تراوحت بين (٣,٥٧-٥٧,١٤) في المستوى التقديري (٤).

رابعاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المتدرب التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية وارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدات الأولى والثانية والثالثة والرابعة: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٣).

خامساً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى المتدرب التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية أو ارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى: وقع (١) مؤشر لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٣,٥٧) بنسبة مئوية (١٧,٨٥) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٢).

- في الوحدة الثانية: وقع (٢) مؤشران لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٧,١٤) بنسبة مئوية تراوحت بين (٣,٥٧-٧٨,٥٧) في المستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٢) مؤشران لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (٧,١٤) بنسبة مئوية تراوحت بين (٧,١٤-٢٨,٥٧) في المستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٣) مؤشرات لمستوى المتدرب بنسبة مئوية قدرها (١٠,٧١) بنسبة مئوية تراوحت بين (٣,٥٧-١٤,٢٨) في المستوى التقديري (٢).

وتشير النتائج السابقة إلى ما يلي:

- كزت وحدات مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) على المؤشرات رقم (٧-٩-١١-١٢-١٦-١٧-٢٠-٢١-٢٣-٢٦-٢٧) من مستوى المتدرب؛ مما يدل على أن المقرر اهتم بتشجيع الطالبة على اقتراح الأفكار التطبيقية وتطبيق التعلم التعاوني والتعامل مع أكثر من مفهوم وتطبيق التقويم المستمر والتحفيز على المرونة في إدراك المفاهيم واستخدام التخيل والتأمل الذاتي.
- ارتبط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بـ(١١) مؤشرا من مستوى المتدرب بنسبة مئوية بلغت (٣٩,٢٨).
- لم يرتبط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بـ(١٧) مؤشرا من مستوى المتدرب بنسبة مئوية بلغت (٦٠,٧١). ولم تتم الإشارة في المقرر إلى بناء المعرفة من قبل الطالبة كما لم ينخفض مستوى إشراف المعلمة عليها، ولم يتم تقديم ما يثير التحدي لديها ،كما أهملت الأسئلة السابرة والاستقصاء الموجه وإثبات التعميمات أو نقضها، كما لم يتغير مستوى الصعوبة بين الوحدات ، علاوة على عدم الاهتمام بتشجيع الطالبة على تفضيل نوع من المعرفة أو الإنتاج العلمي دون غيره ،كما أهملت المهارات البحثية، وبذلك لم تحقق المتطلبات العقلية المتنامية التي أكدت الدراسات السابقة ضرورة استنادها إلى الالتزام بإثبات أو نقض التعميمات والتمييز بين أصناف العمق المعرفي، على مستوى من تحدي القدرات العقلية وهو ما اتفقت عليه هذه الدراسة مع دراسات كل من: (Gavin et al,2009) (Tomlinson et al,2002) (Leppirn,2008) (Hedrick,2009).
- ركزت الوحدتان الثالثة والرابعة (الكتابة الأدبية) و(الذكاء التواصلي) على التخيل والأفكار التطبيقية مما حقق مستوى المتدرب في الجانبين بشكل جيد. كما تم الربط في الوحدتين بين القراءة والكتابة والاستماع والتحدث خلاف الوحدتين الأولى والثانية، ولما كان للغة فنون أربعة هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، فإن الاهتمام بالكتابة يظهر التنمية المتعلقة بالفنون الثلاثة الأخرى من استماع وكلام وقراءة وهذه النتيجة تتفق مع ما أكدته دراسة (عبد الوهاب،٢٠٠٢).

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة ونصه: ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى الممارس؟

توضح الجداول (١٣-١٦) التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدات بمستوى الممارس في متصل المتطلبات العقلية المتنامية.

جدول (١٣): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الأولى بمستوى الممارس في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٧			٢	٨						
٩			١	٤						
١٣			١	٤						
١٦			١	٤						

جدول (١٤): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثانية بمستوى الممارس في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٧	٢١	٨٤								
٩	٢٠	٨٠								
١٣	١	٤								
١٦	١	٤								

جدول (١٥): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثالثة بمستوى الممارس في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٧			٤	١٦						
٩			٤	١٦						
١٣			٢	٨						

جدول ١٦: التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الرابعة بمستوى الممارس في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٧			٨	٣٢						
٩			٧	٢٨						
١٣			٣	١٢						
١٦							١	٤		

عرض النتائج الخاصة بارتباط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بمستوى الممارس في متصل المتطلبات العقلية المتنامية وفقا للمقياس التقديري الكمي والكيفي:

أولاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الممارس التي حصلت على مستوى (لا يوجد ارتباط):

- في الوحدة الأولى: وقع (٢١) مؤشرا لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (٨٤) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الثانية: وقع (٢١) مؤشرا لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (٨٤) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٢٢) مؤشرا لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (٨٨) في أدنى مستوى تقديري (١).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٢١) مؤشرا لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (٨٤) في أدنى مستوى تقديري (١).

ثانياً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الممارس التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية وارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدات الأولى والثالثة والرابعة: لم يرتبط أي مؤشر بأعلى مستوى تقديري (٥).
- في الوحدة الثانية: وقع (٤) مؤشرات لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (١٦) بنسبة مئوية تراوحت بين (٤-٤٨) في أعلى مستوى تقديري (٥).

ثالثاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الممارس التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية أو ارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى: وقع (٤) مؤشرات لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (١٦) بنسبة مئوية تراوحت بين (٤-٨) في المستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الثانية: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٣) مؤشرات لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (١٢) بنسبة تراوحت بين (٨-١٦) في المستوى التقديري (٤).

- في الوحدة الرابعة: وقع (٣) مؤشرات لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (١٢) بنسبة تراوحت بين (١٢-٣٢) في المستوى التقديري (٤).

رابعاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الممارس التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية وارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدات الأولى والثانية والثالثة والرابعة: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٣).

خامساً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الممارس التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية أو ارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدات الأولى والثانية والثالثة: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الرابعة: وقع (١) مؤشر لمستوى الممارس بنسبة مئوية قدرها (٤) بنسبة (٤) للمؤشر الواحد في المستوى التقديري (٢).

وتشير النتائج السابقة إلى ما يلي:

- ركزت وحدات مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) على المؤشرات (١-٧-٩-١٣-١٦-٢٠-٢١) من مستوى الممارس، مما يدل على أن المقرر اهتم بالتقويم الذاتي وتشجيع المعلمة على التخطيط للأنشطة ذات النهايات المفتوحة والإشارة إلى أهمية تنوع اللغات على التوالي.
- ارتبطت (٧) مؤشرات لمستوى الممارس بنسبة مئوية بلغت (٢٨).
- لم يرتبط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) ب (١٨) مؤشرا من مستوى الممارس بنسبة مئوية بلغت (٧٢).
- وبذلك لم يشر مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) صراحة أو ضمنا إلى التعميمات وإثباتها أو نقضها، ولم تتم التوعية بالالتزام الأقوى مما كان عليه في مستوى المبتدئ والمتدرب، ولم تتم ممارسة مهارات حل المشكلات رغم أهميته وارتباطه بمهارات التفكير العليا وربطه بالمستقبل، وقد اتفقت الدراسة الحالية في ذلك مع دراسة (القاضي، ٢٠٠٧) في أن تطوير مهارات التفكير العليا يساعد الطلبة على استخدام المعرفة لحل المشكلات وأسس الحل المبدع للمشكلات التي تتركز في العمليات والقضايا المستقبلية وذلك باستخدام الطرائق الاستكشافية (الاستقرائية) التي تنطلق من الموقف الحاضر بتاريخه السابق لتسقطه على المستقبل .
- كما لم تتم الإشارة إلى ضرورة الاستعانة بالخبراء ومعرفة رأيهم في إنتاج الطالبات ، ولم يسمح للطالبة في هذا المقرر باختيار المحتوى المعرفي، ولم يساهم في تنمية المهارات البحثية وإجراء البحوث الأصيلة وطريقة كتابتها رغم ارتباط تلك المهارات ارتباطا وثيقا بالتفكير، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ لأن الوضوح في

التفكير يؤثر في المهارات البحثية وهذا ما أشارت إليه هذه الدراسة ودراسة (Mcvey,2008)؛ مما يستدعي التركيز على تنمية المهارات البحثية لدى طالبات المرحلة الثانوية في كافة المواد لاسيما اللغة العربية.

وللإجابة عن السؤال الخامس للدراسة الذي ينص على: ما درجة تضمن مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمؤشرات مستوى الخبير؟

توضح الجداول (١٧-٢٠) التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدات بمستوى الخبير في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

جدول (١٧): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الأولى بمستوى الخبير في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١٠							٢	١٠		
١٤							٢	١٠		

جدول (١٨): التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثانية بمستوى الخبير في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١٠			١	٥			٩	٤٥		
١٤							٢٣	١١٥		

جدول ١٩: التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الثالثة بمستوى الخبير في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١٠			١	٥			٢٤	١٢٠		
١٤							٢	١٠		

جدول ٢٠: التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) للدرجات المستحقة لارتباط الوحدة الرابعة بمستوى الخبير في متصل المتطلبات العقلية المتنامية

المقياس / المؤشر	٥		٤		٣		٢		١	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١٠							١٧	٨٥		
١٤							٩	٤٥		

عرض النتائج الخاصة بارتباط مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني) بمستوى الخبير في متصل المتطلبات العقلية المتنامية وفقا للمقياس التقديري الكمي والكيفي:

أولاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الخبير التي حصلت على مستوى (لا يوجد ارتباط):

- في الوحدة الأولى: وقع (١٨) مؤشرا لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (٩٠) في أدنى مستوى تقديري هو (١).
- في الوحدة الثانية: وقع (١٨) مؤشرا لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (٩٠) في أدنى مستوى تقديري هو (١).
- في الوحدة الثالثة: وقع (١٨) مؤشرا لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (٩٠) في أدنى مستوى تقديري هو (١).
- في الوحدة الرابعة: وقع (١٨) مؤشرا لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (٩٠) في أدنى مستوى تقديري هو (١).

ثانياً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الخبير التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية وارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدات الأولى والثانية والثالثة والرابعة: لم يرتبط أي مؤشر بأعلى مستوى تقديري هو (٥).

ثالثاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الخبير التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة صريحة وتطبيقية أو ارتباط المحتوى بصورة صريحة وتطبيقية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى والثانية والرابعة: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٤).
- في الوحدة الثالثة: وقع (١) مؤشر لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (٥) للمؤشر في المستوى التقديري (٤).

رابعاً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الخبير التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية وارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدات الأولى والثانية والثالثة والرابعة: لم يرتبط أي مؤشر بالمستوى التقديري (٣).

خامساً: النسب المئوية % لمؤشرات مستوى الخبير التي حصلت على مستوى (ارتباط النشاط بصورة ضمنية أو ارتباط المحتوى بصورة ضمنية بمستوى متصل المتطلبات العقلية المتنامية):

- في الوحدة الأولى: وقع (٢) مؤشران لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (١٠) بنسبة مئوية (١٠) للمؤشر في المستوى التقديري (٢).

- في الوحدة الثانية: وقع (٢) مؤشران لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (١٠) بنسبة مئوية تراوحت بين (٤٥-١١٥) في المستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الثالثة: وقع (٢) مؤشران لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (١٠) بنسبة مئوية تراوحت بين (١٠-١٢٠) في المستوى التقديري (٢).
- في الوحدة الرابعة: وقع (٢) مؤشرا لمستوى الخبير بنسبة مئوية قدرها (١٠) بنسبة مئوية تراوحت بين (٤٥-٨٥) في المستوى التقديري (٢).

وتشير النتائج السابقة إلى ما يلي:

- عدم ارتباط أي مؤشر من مؤشرات مستوى الخبير بأي وحدة من وحدات مقرر اللغة العربية (المستوى الثاني).
- تمت الإشارة ضمنيا إلى مهارات التفكير الإبداعي وشجعت الطالبة ضمنيا على ممارسة التحليل الناقد في الأنشطة, إلا أن مهارات التفكير الناقد في كل الوحدات لم يكن لها معايير أو مسميات، وتفتقر إلى التنوع وممارسة ذلك لا تتعدى تكليف الطالبة بالحكم على النصوص، وذلك يدل على رفض التحول في المناهج من التقليدية إلى الحداثة مما يتطلب ثورة مفاهيمية للانتقال إلى التعلم الديناميكي الفعال، وذلك ما اتفقت عليه الدراسة الحالية مع دراسة(عبد الحميد٢٠٠٨), كما لابد من الاهتمام بالإبداع لدى الطالبات لأنه نشاط أكاديمي متميز ومظهر لنمو القدرة على التفكير والسيطرة على مهارات اللغة في مستوى الكلمات والتراكيب والشعور والوجدان، وهذا بدوره سيساهم في إحداث التوازن بين رؤاهم الفردية للعالم والرؤى العالمية له، وهذا ما اتفقت عليه الدراسة الحالية مع دراسة (Goh&Goh,1996)

التوصيات

توصي الباحثة بما يلي:

١. تدريب معلمات اللغة العربية على التدريس في ضوء المتطلبات العقلية المتنامية والتدرج في ذلك في ضوء مستويات المتصل.

٢. إعداد دليل إرشادي لتوظيف المتطلبات العقلية المتنامية في تخطيط مناهج اللغة العربية.

المقترحات

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

دراسة تقويمية لمقرر اللغة العربية في المستويات الأخرى في ضوء المتطلبات العقلية المتنامية. ودراسة تقويمية لمقرر الكفايات اللغوية في ضوء المتطلبات العقلية المتنامية.

المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز. (١٩٨٩). **مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد. (١٩٩٠). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أبو علام، رجاء. (١٤٢٢). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

بامشموس، سعيد وآخرون. (١٤١٥). **التقويم التربوي**. الرياض: دار الفيصل الثقافية.

بكار، نادية. (٢٠٠٠). مدى وعي معلمات الجغرافيا بقية سوء فهم المفاهيم الجغرافية. رسالة **التربية وعلم النفس**, ١٢, ٥٩-١٠٠.

توملنسون، س. (٢٠٠٦). المنهاج الموازي: التخطيط لتنمية الاستعداد للتعلم وتحدي قدرات الطلبة المتفوقين والموهوبين، (ترجمة عبدالله الجغيمان وتيسير الخزاعلة). عمان: دار المسيرة.

حسين، سمير. (١٩٨٣). **تحليل المضمون**. القاهرة: عالم الكتب.

الخضير، أمل. (٢٠٠٥). واقع تطبيق معلمات الصف الثالث الثانوي للمنهج المعياري في خططهن التدريسية لمادة النحو والصرف في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الرشيدي، بشير. (٢٠٠٠). **مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة للبحث. الكويت**: دار الكتاب الحديث.

السبع، سعاد. (٢٠١٥). مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. **مجلة الدراسات الاجتماعية**,٤٣. ١٧٧-٢٣٨.

طعيمة، رشدي. (١٩٨٥). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

عبد الحميد، إلهام. (٢٠٠٨). قضايا معاصرة في المناهج التعليمية. القاهرة: مركز المحروسة.

العساف، صالح. (١٤٢١).**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** .الرياض: مكتبة العبيكان.

عطيفة، حمدي. (د.ت). **منهجية البحث في التربية وعلم النفس**. جامعة المنصورة.

القاضي، عدنان. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا. المنامة: مركز رعاية الطلبة الموهوبين.

القيم، كامل. (٢٠١٢). **مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي بين النظرية والتطبيق**. بغداد: مركز حمورابي للبحوث والدراسات.

محمد، هويدا. (٢٠٠٧). التوجهات العامة لبحوث تعليم العربية دراسة وثائقية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ,٢٠, ١١-٦٣.

ملحم، سامي. (١٤٢١). **منهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منسي، حسن. (١٤٢٠). **مناهج البحث التربوي**. عمان: دار الكندي.

يوسف، جمعة. (١٩٩٠). **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة.

يوسف، ماهر وآخرون. (١٤٢٢). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة** الرشد.

Ali, Hasan. (2015). An Experimental Study on Effectiveness of Integrated Curriculum Model (ICM) In Social Studies Education for Gifted and Talented Learners. Istanbul University, Department of Gifted And Talented Education,Turky.

Berelson, B. (1952). **Content Analysis in Communication Research**.Glencoe: Free Press.

Carol L.Tieso.(2006).The Parallel Curriculum Model. The College of William and Mary.

Carol L.Tieso.(2008).An Introduction And Overview of The Parallel Curriculum Model. Shelby County Schools. The College of William and Mary.

Forman,E.A.(2003).A sociocultural approach to Mathematics Reform; Speaking, Inscribing And Doing Mathematics Within Communities of Practice .In J.Kilpatrick, W.G.Martin, & D .Schefter (EDS), A research Companion to Principies And Standards For School Mathematics (pp.333-352).Reston.VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Hedrick, Kelly A. (2009). Leading All Students to Expertise: Ascending Intellectual Demand in Theory and In Practice. Virginia Beach City Public Schools.

Gavin, M.k et al .(2009).The Impact of Advanced Curriculum on the Achievement of Mathematically Promising Elementary Students. Gifted Child Quarterly. (188-202). National Association for Gifted Children.

Gronlund, Normane. (1981). **Measurement and Evaluation in Teaching**. New York: Macmillan Publishing co, INC.

Leppirn.J., et. al. (2008). The parallel curriculum: A design to develop learner potential

and challenge advanced Learners. Thousand Oaks, CA: Corwin.

M.Katherine Gavin and other. (2009). The Impact of Advanced Curriculum on The Achievement of Mathematically Promising Elementary Students. Gifted Child Quarterly. (88-202). National Association for Gifted Children.

Tomlinson, C. A., et. al. (2002). The parallel curriculum: A design to develop high potential

and challenge high-ability learners. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tomlinson, C.A., et. al. (2005a). The parallel curriculum: A multimedia kit for professional

development. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tomlinson, C. A., et. al. (2005b). The parallel curriculum in the classroom: Essays for

application across the content areas, K–12. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tomlinson, C. A., et. al. (2005c). The parallel curriculum in the classroom: Units for application

across the content areas, K–12. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tomlinson, C.A., et. al. (2008). The parallel curriculum: A design to develop learner potential

and challenge advanced Learners. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tomlinson, C.A., et.al. (2008). Parallel Curriculum: A design To Develop High Potential and Challenge High-ability Learners (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.