فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبير صالح السالم

قسم مناهج وطرق تدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبير صالح السالم

قسم مناهج وطرق تدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٦/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٨/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لدى عينة مكونة من مجموعة واحدة بلغت (٢١) طالبة، وهى عينة قصدية شملت جميع طالبات الدكتوراة في المستوى الأول بقسم المناهج، واقتصر تطبيق البحث على مقرر مناهج البحث التربوي، الذى تم إعادة صياغته في ضوء الدعائم التعليمية، كما تم بناء اختبار الكتابة التحليلية، وتضمن الاختبار مهارات الكتابة التحليلية ومؤشراتها لمارزانو وهي كالآتي: (المطابقة، التصنيف، تحليل الأخطاء، التعميم، التحديد). بالإضافة إلى إعداد ميزان وصفي (روبريك) لتصحيح الاختبار، وقد تم تطبيق الاختبار بعد التأكد من صدقه وثباته. وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار النسبة التائية "ت" لعينتين مرتبطتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تدريس مقرر مناهج البحث التربوي باستخدام الدعائم التعليمية يتصف بالفاعلية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية في الدرجة الكلية للاختبار وفى جميع المهارات الفرعية المكونة له لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات من أهمها، ضرورة الاهتمام بالتعلم القائم على المعنى والفهم العميق للمادة، من خلال جعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، والبعد عن الحفظ والتلقين والاستظهار.

الكلمات المفتاحية: الدعائم التعليمية – مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية – قسم المناهج وطرق التدريس.

THE EFFECTIVENESS OF SCAFFOLDING IN DEVELOPING ANALYTICAL WRITING SKILLS IN WRITING RESEARCH PROPOSALS AMONG DOCTORAL STUDENTS IN THE DEPARTMENT OF CURRICULA AND INSTRUCTION AT IMAM MUHAMMAD BIN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY

Dr. Abeer Saleh Alsalem
Department Curriculum and Instruction – Faculty Education
Imam Mohammed Bin Saud Islamic university

Abstract:

THE PRESENT STUDY AIMED TO INVESTIGATE THE EFFECTIVENESS OF SCAFFOLDING IN DEVELOPING ANALYTICAL WRITING SKILLS IN WRITING RESEARCH PROPOSALS AMONG DOCTORAL STUDENTS IN THE DEPARTMENT OF CURRICULA AND INSTRUCTION AT IMAM MUHAMMAD BIN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY. THROUGH INTENTIONAL SAMPLING, 21 STUDENTS PARTICIPATED IN THIS STUDY AS ONE EXPERIMENTAL GROUP, WHICH INCLUDED ALL FIRST LEVEL DOCTORAL STUDENTS IN THE CURRICULUM AND INSTRUCTION DEPARTMENT. THE RESEARCH INTERVENTION WAS LIMITED TO THE EDUCATIONAL RESEARCH CURRICULUM COURSE, WHICH WAS REVIEWED IN THE LIGHT OF INSTRUCTIONAL SCAFFOLDING PRINCIPLES. THE RESEARCH TOOLS INCLUDED AN ANALYTICAL WRITING TEST, WHICH IS BASED ON MARZANO'S ANALYTICAL WRITING SKILLS AND ITS INDICATORS (CONFORMITY, CLASSIFICATION, ERROR ANALYSIS, GENERALIZATION, AND SELECTION), AND A WRITING SCORING RUBRIC. THE WRITING TEST WAS APPLIED AFTER ENSURING ITS VALIDITY AND RELIABILITY. THE DATA OF THE STUDY WAS PROCESSED USING THE T-TEST FOR TWO RELATED SAMPLES. THE RESULTS OF THE STUDY SHOWED THAT TEACHING THE EDUCATIONAL RESEARCH CURRICULUM COURSE USING SCAFFOLDING IS EFFECTIVE IN DEVELOPING STUDENTS' ANALYTICAL WRITING SKILLS, AS REPRESENTED IN WRITING RESEARCH PROPOSALS, IN THE TOTAL SCORE OF THE TEST AND IN ALL THE SUB-SKILLS CONSTITUTING IT. BASED ON THIS MAIN FINDING, THE STUDY REACHED A SET OF RECOMMENDATIONS, THE MOST IMPORTANT OF WHICH IS THE NEED TO PAY MORE ATTENTION TO MEANING-BASED LEARNING AND DEEP UNDERSTANDING OF THE COURSE MATERIAL. THIS CAN BE ATTAINED THROUGH ADOPTING STUDENT-CENTRED TEACHING APPROACH, AND AVOIDING MEMORIZATION, AND ROTE LEARNING.

key words: SCAFFOLDING- ANALYTICAL WRITING SKILLS OF WRITING RESEARCH PROPOSALS- CURRICULUM AND INSTRUCTION DEPARTMENT

مقدمة:

تعد الكتابة التحليلية من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المتعلمون، حيث إنها تتيح الفرصة أمام الطلاب لممارسة التفكير المنطقي والاستدلالي في أثناء الكتابة في القضايا المختلفة، وتنظيمها منطقيًّا، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط أو اختلافات، مما يساعد على فهم بنية المادة التعليمية المقروءة، والعمل على تنظيمها في مرحلة الكتابة لصنع القرار، وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات الملائمة.

وتظهر أهمية المهارات التحليلية من خلال إعطاء المتعلمين الفرصة لإيجاد حلول للمشكلات واتخاذ القرار بشأن الإجراء الذي يجب اتخاذه بعد ذلك. ويعد فهم المشكلات وتحليل الموقف للتوصل إلى حلول قابلة للتطبيق مهارة أساسية في كل مرحلة من مراحل التعليم، وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه وبعمله، وتجعله قادر على بناء قرارات على بيانات ذات جدوى من خلال تحديد الأهداف المراد تحقيقها (Marzano,R.j.Brandt,1988)

كما تحظى الكتابة التحليلية بمكانة مهمة بين أنواع الكتابة لدى الطلاب؛ حيث إنها توفر للطلاب فرصًا متنوعة لممارسة التفكير المنطقي والاستدلالي في أثناء الكتابة في القضايا المختلفة، وتصنيف المعلومات المتعلقة بها وتنظيمها منطقيًا، بالإضافة إلى أنها تدربهم على تقديم الحجج والتفسيرات لمختلف القضايا وتحليلها، وتقديم حلول منطقية للمشكلات التي يواجهونها واختبار تلك الحلول (Cons, 2013, 17)

وهكذا، في دراسة مقرر مناهج البحث وإعداد الخطط البحثية فإن دارس مرحلة الدكتوراه يحتاج إلى مهارات الكتابة التحليلية؛ حيث ترتبط كتابة البحث العلمي ارتباطًا وثيقًا بالعملية التحليلية، فالطالب قد لا يستطيع ممارسة مهارتي الربط والتقويم ما لم يمارس مهارة التحليل، ويتمكن منها.

وعلى الرغم من أهمية امتلاك طلاب الدراسات العليا لمهارات الكتابة التحليلية إلا أن هناك قصورًا في الاهتمام بتنميتها لديهم من خلال مقرر مناهج البحث التربوى؛ حيث يتم الاقتصار في تدريس المقرر على الجانب النظري المعرفي دون الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري؛ الأمر الذي أدى إلى عدم الاهتمام بتدريبهم على مهارات الكتابة التحليلية بالشكل الكافى.

ويتفق هذا مع ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة كونز Cons (2013)، ودراسة فيلدس Fields (2017)، ودراسة السمان (٢٠١٩)، التي أظهرت ضعف مهارات الكتابة التحليلية لدى الطلاب، والتي يرجع سببها إلى تقليدية المعلم وسيطرته على التدريس وعدم إعطائه الفرصة الكافية للمتعلمين لممارسة التحدي ومهارات التفكير؛ على الرغم من استخدام المعلمين للعروض التقدمية والصور والرسومات لكن لا تزال عملية التعلم والممارسة تقليدية؛ ولهذا يرى المتعلمون أن تطبيق المهارات التحليلية صعبة عليهم (Sudibyo , ;Yulina, Permanasari ,Hernani & Setiawan,2018 Jatmiko & Widodo,2016).

وأكد على ذلك الوائلي (٢٠٠٨، ٢) الذي أوضح أن نظم التعليم تتجه غالبًا في طريق يتعارض مع نمو التفكير التحليلي، حيث تركزت تلك النظم على التلقين والحفظ بدون فهم، ومن المؤكد أن العجز عن تكوين نظام تربوي تحليلي

يشكل مشكلة أصبحت الآن عالمية يثيرها الخبراء ربما بقدر أكبر من البلدان التي قطعت شوطًا كبيرًا في سلم التطور العلمي، كما أنّها لم تصبح مشكلة محصورة في إطار التعليم المدرسي بل امتد تأثيرها نحو التعليم الجامعي.

ويتفق ذلك مع ما لاحظته الباحثة خلال تدريسها لمقرر مناهج البحث التربوى لطالبات الدكتوراه؛ وهذا ما تأكد لدى الباحثة من خلال إجرائها لمقابلة مع أربعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ حيث أجمعوا على تدني مستوى طالبات الدكتوارة في التفكير التحليلي، الأمر الذى دفع الباحثة للقيام بتطبيقٍ اختبارا مبدئيًّا لمهارات الكتابة التحليلية، للتعرف على مدى امتلاك الطالبات لتلك المهارات، على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) خمس عشرة طالبة من طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خارج عينة الدراسة الرئيسة، وقد اتضح من نتيجة التجربة الاستطلاعية وجود ضعف في مهارات الكتابة التحليلية لدى ٨٠٪ من أفراد العينة.

ونظرًا لأن استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس مناهج البحث التربوى لا تنمي مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس؛ لذا كانت الحاجة ماسة للبحث عن استراتيجيات تدريس حديثة تساعد على تنمية تلك المهارات لدى الطالبات، وتعد استراتيجية الدعائم التعليمية من الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد على تصميم الأنشطة والمهام التعليمية بحيث تمنح الدعم اللازم للمتعلم عبر تعزيز

التعلم المستقل والفهم العميق للمادة المتعلمة،كما أنها تمكن المعلم من جعل العمليات المعرفية المتعلمة واضحة للطلاب، وتساعده على خلق خبرة تعليمية فعالة (Rittle-Johnson, & Koedinger,2005, 319)

والدعائم التعليمية هى أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية في التعلم، حيث تؤثر المعرفة السابقة للمتعلم على طريقة بنائه للمعرفة الجديدة وفهمها، كما تساعد المعلمين على تنظيم الأنشطة والمهام وتطوير استراتيجياتهم التدريسية، وبالتالي يمكن للمتعلم أن يصل إلى تصحيح المعرفة واكتشاف المفاهيم وتعميق فهمها، ومن ثم يمكن للأفكار الجديدة أن تحل محل الأفكار القديمة (الجندى وأحمد، ٢٠٠٤، ٦٩١)

وتشير الدعائم التعليمية إلى مجموعة متنوعة من التقنيات التعليمية المستخدمة لنقل الطلاب بشكل تدريجي نحو فهم أقوى واستقلالية أكبر في عملية التعلم، مع توفير مستويات متتالية من الدعم المؤقت التي تساعد الطلاب على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم واكتساب المهارات التي لن يكونوا قادرين على تحقيقها دون مساعدة وهي في ذلك مثل الدعائم التي يستخدمها العمال في أثناء البناء، حيث تتم إزالة المساعدات بشكل متزايد عندما لا تكون هناك حاجة إليها، ويقوم المعلم تدريجيًّا بتحويل المسؤولية عن عملية التعلم إلى المتعلم (Skene & Fedko, 2014, 2)

وتعد استراتيجية الدعائم التعليمية تطبيقًا لنظرية فيجوتسكي عن التعلم الاجتماعي، ومفهومه عن منطقة النمو المركزية (Z.P.D) Zone of proximal Developmentالذي أوضح أن المتعلم لا يستطيع حل المشكلة بمفرده إلا

بمساعدة وتوجيه من الآخرين أو بالتعاون مع الأقران الأكثر نموًا، أي إنَّها المنطقة التي تكون فيها التعليمات والتوجيهات ذات فائدة وتؤدِّي دورًا مهمًّا. وتوضح منطقة النمو المركزية المسافة بين ما يمكن أن ينجزه المتعلم بمفرده وما يمكن أن ينجزه عندما يساعده شخص أكثر منه خبرةً، مثل: المعلم، أو الأب، وبناء على ذلك، فالفردُ له مستويان من النمو، هما: مستوى النمو الفعلي، وهو المستوى الحالي للفرد الذي يستطيع أن يحققه بنفسه. ومستوى النمو المحتمل أو الممكن: وهو المستوى الذي لا يستطيع أن يحققه الفرد إلا من خلال الاستعانة بالآخرين، ويرى فيجوتسكي أنَّ منطقة النمو المركزية هي المنطقة التي يحدث فيها التعلم الحقيقي، لذا فإنَّ تنمية هذه المنطقة هي أساس التعلم عند فيجوتسكي (طنوس والخطيب، ٢٠١٩، ٤٧٦)؛ (Wright,2018,35); (Fretz , 2010,12).

وتركز البنائية الاجتماعيَّة على التفاعل الاجتماعي حيث ترى أنَّ التعلم في المقام الأول عمليَّة اجتماعيَّة مُعقدة، وأنَّ جميع التراكيب المعرفية يستخدمها الفرد من الإطار الاجتماعي المحيط به. فالسياق الاجتماعي واللغة متطلبات أساسية وجوهرية لحدوث التعلم، وتقوم على أن تنمية المعرفة يظهر أولاً على المستوى الاجتماعي، ثُمَّ على المستوى السيكولوجي الداخلي للمتعلم، ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة بوصفها ضرورة لحدوث التعلم.

كما يري فيجوتسكي أنَّ النمو المعرفي يتطور بصورةٍ أفضل في سياق المضامين الاجتماعية ويتطلب ذلك تهيئة مواقف تعليمية يتفاعل فيها المتعلم مع المعلم والأقران وبين الطلاب بعضهم؛ لذا فقد أكد فيجوتسكي أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم وتكوين المعنى حيث أكد أنَّ النمو

المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي حول المعنى، ويتمُّ ذلك في بيئة تعاونيَّة.

كما أعطى فيجوتسكي أهميةً كبيرةً للغة في عملية التعلُّم بوصفها وسيطًا للتفكير؛ إذ أكد أنَّ اللغة أساسية لتنمية التفكير، ولها دورٌ مهمٌّ في تكوين العمليات العقلية، وإعادة تنظيمها فهي أداة لنقل الخبرة الاجتماعية للأفراد. فقد أكد أهمية المجتمع واللغة والثقافة والتفكير في تنمية المعرفة ونمو الجوانب المعرفية، والتعلُّم الموجه الذي ينادى به ويتطلب فهم ما يستطيع أن يقوم به المتعلم بمفرده، وما يستطيع أن يقوم به حين يتولاه بالرعاية معلم مستنير والفرق بين هذين المستويين من حيث الأداء الوظيفي يُسمَّى منطقة النمو المركزية. وعلى حد تعبير فيجوتسكي، ما يستطيع الطفل أن يفعله بالتعاون اليوم سيكون قادرًا على القيام به بشكل مستقل غدًا (Vygotsky,1987).

وقد أظهرت نتائج عديد من الدراسات السابقة أن استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية يساعد المتعلمين على تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، ومن تلك الدراسات، دراسة بلجون (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ودراسة راجي (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجيتي السقالات التعميمية و(SWOM) في تحصيل مادة طرائق التدريس والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة الثالث كلية التربية، ودراسة سميث وتشين Smith& Chen (2017)، ودراسة بليكاي وإبريعم (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية

إستراتيجية الدعائم التعليمية ودورها في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، ودراسة السيد (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية القائمة عل نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة عكاشة (٢٠١٩)، التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى.

ولما كانت تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية من الأهداف الهامة التي تسعي مادة مناهج البحث التربوى لتنميتها لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لذا جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولة لاستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تدريس مقرر مناهج البحث التربوى وتقصي فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى الطالبات.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وربما يرجع ذلك إلى استخدام طرق وأساليب تدريس تقليدية وعدم استخدام مداخل واستراتيجيات تدريس ملائمة يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى الطالبات.

وللتغلب على هذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات المطابقة للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التصنيف للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات تحليل الخطأ للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٤. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التعميم للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٥. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التحديد للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٦. ما فاعلية استخدام الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية ككل للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعى ١٤٤٢هـ / ١٤٤٣هـ.

٢. الحدود المكانية: قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية بلغ عددها (٢١) طالبة، وهن جميع طالبات الدكتوراه في المستوى الأول اللاتي يدرسن مقرر مناهج البحث التربوي.

٤. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات الكتابة التحليلية التالية: المطابقة- التصنيف- تحليل الخطأ- التعميم- التحديد، وفقًا لتصنيف مارزانو لمهارات الكتابة التحليلية.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، وفروضها اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبى ذي التصميم شبه التجريبي؛ الذي يعتمد على قياس فاعلية المتغير المستقل (الدعائم التعليمية) على المتغير التابع (الكتابة التحليلية)، والتصميم التجريبي المناسب للدراسة هو التصميم ذو المجموعة الواحدة للأداء

القبلي والبعدي، والاختبار الإحصائي المناسب، اختبار النسبة التائية "ت" لعينتين مرتبطتين.

مواد وأدوات الدراسة:

١. قائمة مهارات الكتابة التحليلية.

٢. اختبار مهارات الكتابة التحليلية.

٣. ميزان وصفي لتصحيح اختبار المهارات التحليلية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالتعريفات الإجرائية الآتية:

١. الدعائم التعليمية: Instructional Scaffolding

عرف بوبليت Boblett (2012,1) الدعائم التعليمية بأنها: تجسيد وتشخيص للنشاط والتفاعل المستمر فى الفصول التعليمية بين المعلم والمتعلم والزملاء حيث تعبر عن كل أنماط التعلم بالتدعيم وتوفير المساعدة والتوجيه التى تقدم بالفصول الدراسية.

وعرفها بانسال Bansal (2017,229) بأنها: سلسلة من تقنيات الدعم المؤقت الذي يقدمه المعلم إلى طلابه في أثناء عملية التعلم، بهدف تحقيق مستوى أعلى من الفهم والإنجاز واكتساب المهارات، لمساعدتهم على إنجاز عديد من المهام.

وتُعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة الإجراءات والممارسات التى تستند إلى تطبيقات النظرية البنائية والتي تهدف إلى تزويد الطالبات بالمساعدات والتدعيم المعرفى المؤقت في أثناء مواجهتهن لبعض المشكلات عند كتابتهن

التحليلية للخطط البحثية المقررة عليهم بمادة مناهج البحث التربوى، من أجل نقلهن من منطقة التعلم التى لا يمكن تجاوزها إلا بالدعم إلى منطقة أخرى يعتمدن فيها على أنفسهن ويتحملن مسؤولية تعلمهن بهدف تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لديهن.

٢.مهارات الكتابة التحليلية:Analytical Writing Skills

يقصد بها في الدراسة الحالية قدرة طالبات الدكتوراه على الكتابة التحليلية لخطط بحثية تشمل، مقدمة البحث، والإطار النظري، والدراسات السابقة، وتتكون من مجموعة من المهارات الرئيسة وفقًا لتصنيف مارزانوا، وهي (المطابقة- التصنيف- تحليل الأخطاء- التعميم- التحديد)، وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها على اختبار مهارات الكتابة التحليلية المعد في الدراسة الحالية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية فى الآتى:

١. تقديم قائمة بمهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية التي ينبغى إكسابها لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس.

٢. تقديم نموذج إجرائى لكيفية استخدام الدعائم التعليمية فى تدريس مقرر مناهج البحث التربوى.

٣. مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة الداعية إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ومن ضمنها مهارات التفكير والكتابة التحليلية، وإيجابيتهم خلال الموقف التعليمى.

٤. يمكن الاسترشاد بهذه الدراسة فى إعداد وتطوير مقرر مناهج البحث التربوى لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

انقسم الإطار النظرى في الدراسة الحالية إلى محورين: تناول المحور الأول الدعائم التعليمية، بينما تناول المحور الثانى الكتابة التحليلية.

الدعائم التعليمية:Instructional Scaffolding

تُعد الدعائم التعليمية أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية في التعلم، حيث تركز على تقديم الدعم المناسب للمتعلم من جانب المعلم خلال فترة عملية التعلم، وهذا الدعم مصمم خصوصًا لكل متعلم من أجل نقله أو عبوره من نقطة معرفية إلى أخرى، حيث تعد بمثابة دعامات أو تدعيمات يقوم بها المعلم أو الأقران أو الأسرة لتحقيق نواتج التعلم المطلوب من الطالب القيام بها وإنجاز المهام التعليمية وتصحيح المعارف الخاطئة واكتشاف المفاهيم وتعميق فهمها.

وقدم برونر (١٩٥٠م) نظرية الدعائم لوصف اكتساب الأطفال الصغار للغة الشفهية بمساعدة والديهم عندما يبدأون في تعلم الكلام لأول مرة، حيث يزود الأطفال الصغار بأشكال تعليمية غير رسمية يسهل تعلمهم في إطارها. ويعد مفهوم الدعائم التعليمية من أعمال وود، وبرونر، وروس (١٩٧٦). وتم تطوير مفهومها كاستعارة لوصف نوع المساعدة التي يقدمها المعلم أو الأقران لدعم التعلم، وفي عملية الدعائم، يساعد المعلم الطالب على إتقان مهمة أو مفهوم لا يستطيع الطالب في البداية فهمه بشكل مستقل. حيث يقدم المعلم المساعدة فقط لتلك المهارات التي تتجاوز قدرة الطالب، نظرًا لأن الدعائم تعد

جسرًا يستخدم للبناء على ما يعرفه الطلاب بالفعل للوصول إلى شيء لا يعرفونه.

ولقد تباينت تعريفات الدعائم التعليمية في البيئة العربية فهناك من عرفها على أنها "سقالات"، بينما عرفها البعض الآخر على أنها "سنادات"، وهناك من عرفها على أنها "دعائم"، وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية مصطلح "الدعائم التعليمية" لكونه الأقرب للمعنى، ويشير فيجوتسكى Vygotsky للدعائم التعليمية على أنها: دور المعلمين وغيرهم في دعم تطوير المتعلم وتوفير هياكل الدعم للوصول إلى المرحلة أو المستوى التالي ، ويعرفها سكين وفدكو Skene&Fedko (2014,2) بأنها: مدخل لتصميم المهام والمحتوى يقوم على تقسيم أهداف التعلم إلى إجراءات يمكن إدارتها، من خلال توفير الدعم المؤقت للطلاب في جميع مراحل عملية التعلم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية والتواصل فيما بينهم وصولاً إلى أهداف التعلم. بينما يرى بيكماز Bikmaz (2010,26) بأنها: استراتيجية تعليمية معدة وفقاً للنظرية الاجتماعية تعتمد على جهد تعاوني لحل المشكلات يبذل من قبل المتعلمين بمساعدة المعلم أو مساعدتهم لبعضهم البعض في موقف تعليمي، وهي تقوم على الدعم المعرفى المؤقت للطلاب لمساعدتهم فى اجتياز المواقف التعليمية المعدة قبل الدرس. وعرفتها الشهرى (٢٠١٥، ٤) بأنها: طريقة تدريس يستخدمها المعلم مؤقتًا حيث يقدم من خلالها المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم، بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله من مواصلة التعلم ذاتيًّا، بالإضافة إلى التركيز على البعد الاجتماعى للمتعلم، والاستفادة من الأقران في عمليات

العلم، وبناء جسر من التواصل بين المعلم والطلبة يستطيع من خلاله المعلم الوقوف على احتياجات الطلبة المختلفة ونقل خبراته المعرفية والمهارية لهم.

يتضح من خلال التعريفات السابقة للدعائم التعليمية، ما يأتي:

- أن الدعائم التعليمية قائمة على الفكر البنائى الذي يركز على دمج المعلومات في بنية المتعلمين المعرفية من خلال الفهم العميق للمعنى بعيدًا عن الحفظ والتلقين.
- تركيز الدعائم التعليمية على نشاط الطلبة وإيجابيتهم خلال الموقف التعليمى، واقتصار دور المعلم على تقديم التدعيم وتوفير المساعدة والتوجيه المناسب لحدوث التعلم.
- أن تقديم الدعائم للطلبة لدعمهم وتطوير تعلمهم ليس قاصرًا على المعلمين فقط.
- أن الدعائم التعليمية تتم بشكل مؤقت من أجل عبور الفجوة بين ما يعرفه الطالب وما يسعى إلى معرفته، تمهيدًا لإزالتها تدريجيًّا حينما يتحسن تعلمه.
- أن الهدف الأسمى من الدعائم التعليمية هو تحقيق استقلالية الطالب وجعله مسؤولاً عن تعلمه.

أهداف الدعائم التعليمية:

يمكن تحديد أهداف الدعائم التعليمية، كما أشار إليها كلٌّ من سراج (٢٠١٧، ٧٥٤)، والنبهان والكنعانى (٢٠١٦، ٢٠١)، (Azih & Nwosu,2011,37) (Green,1999, 92-98)، كما يأتي:

١. تمكين المتعلم من الربط بين معلوماته السابقة والموقف التعليمي الجديد.

٢. تعميق فهم المتعلمين للخبرات التى يمرون بها وجعل التعلم ذا معنى.
٣. مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة والمعقدة.
٤. القدرة على الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة.
٥. القدرة على مواجهة المشكلات المعقدة.
٦. القدرة على تقويم الحقائق والمعلومات بشكل نقدي.
٧. إمداد المتعلمين بالدعم اللازم لمساعدتهم في إنجاز مهماتهم التعليمية.
٨. توظيف الأدوات والاستراتيجيات المختلفة التى تسهل وتيسر الوصول إل مستوى إتقان التعلم.
٩. تمكن المتعلمين من إنجاز مهامهم على أعلى درجة من الجودة.

مراحل تطبيق استراتيجية الدعائم التعليمية:

يمكن تحديد المراحل التدريسية باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية، كما أشار إليها كلٌّ من حناوى (٢٠١٦، ١٠٤)، والكبيسى؛ وطه (٢٠١٥، ٢٠٩- ٢١٠)، وحسن (٢٠١٤، ١٦٠)، وياسين؛ وراجي (٢٠١٢، ١٠٩- ١١٠)، (Lipscomb, et. al ,2004) كما يأتي:

١. تقديم النموذج التدريسي: وفيها يعرض المعلم المهمة المطلوب إنجازها، وتقديمها للطلاب. مع مراعاة تقديم بعض الأمثلة لجعل المفهوم ملموسًا، واستخدام التلميحات والتساؤلات والمحسوسات، والتفكير بصوت عالٍ لتوضيح خطوات إنجاز المهمة، وعرض نموذج لتعلم المهارات والعمليات المستهدفة، وكتابة الخطوات التي سوف تتبع في أداء المهمة.

٢. الممارسة الجماعية الموجهة: وفيها يشارك المعلم الطلبة في بعض أفكار الدرس ويطرح عليهم بعض التساؤلات تاركًا لهم الإجابة عنها من خلال استكشافهم للمهام البسيطة ثم الصعبة تدريجيًّا في مجموعات عمل صغيرة، وفيها يطلب الطالب المساعدة من أقرانه أو من المعلم في أثناء عملية الحل. كما يقوم المعلم خلالها بملاحظة ورصد أخطاء الطلاب ويصححها، ويوجههم لطرح أسئلة حول المهام المطلوب إنجازها.

٣. التعلم الفردي: وفيها يترك المعلم كل طالب ليتعلم بمفرده تحت إشرافه. كما يشترك المعلم مع الطلبة في حوار متبادل.

٤. تقديم التغذية الراجعة الفورية: وفيها يعطي المعلم تغذية راجعة للطلاب، من أجل تصحيح أخطائهم، ثم يطلب من كل طالب تقويم أعماله ذاتيًّا معتمدًا على نفسه، وذلك من أجل زيادة استقلالية الطلاب خلال الموقف التعليمى.

٥. زيادة مسؤولية المتعلم عن تعلمه: وفيها يتم نقل جميع المسؤوليات التعليمية من المعلم إلى الطالب، مع إلغاء الدعم المقدم له تدريجيًّا، وتتم فيها مراجعة أداء الطالب لجميع خطوات إنجاز المهمة المكلف بها؛ مع مراجعة أداء المتعلم دوريًّا حتى يصل إلى إتقان التعلم.

٦. تقديم ممارسة مستقلة لكل متعلم: وفيها يتيح المعلم الفرصة للطالب لممارسة التعلم بطريقة مكثفة وشاملة فى مواقف تعليمية جديدة بشكل فردي دون تدخل المعلم، لتوسيع وتعميق فهمه ومداركه للموضوع المراد تعلمه.

يتضح مما سبق أن العبء الأكبر في التعلم خلال استراتيجية الدعائم التعليمية يقع على عاتق المتعلم وليس المعلم، نظرًا لاقتصار دور المعلم على تقديم النصح والتوجيه والإرشاد والإشراف على الأنشطة التي يقوم بها الطلبة ومساعدتهم على ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة في بنيتهم المعرفية، حيث يقوم المعلم في بداية التعلم بتقديم التلميحات والتساؤلات، والتفكير بصوت عالٍ لتوضيح خطوات إنجاز المهمة من الطلبة، كما يقدم عرضًا نموذجيًّا للخطوات والعمليات اللازمة لإنجاز المهمة بشكل صحيح، ثم يقل دوره بعد ذلك ويبدأ في إزالة المساعدات والدعائم التعليمية تدريجيًّا عندما يشعر بأن الطالب بدأ في التعلم بصورة مستقلة، وحينئذ ينقل المعلم جميع المسؤوليات التعليمية للطالب، ويتفق ذلك مع فلسفة التعلم الحديثة التي تؤكد على نشاط وإيجابية المتعلم خلال الموقف التعليمى.

أهمية الدعائم التعليمية ووظائفها:

هناك عدد من الفوائد التربوية لاستراتيجية للدعائم التعليمية خلال التدريس، حددها كلٌّ من سراج (٢٠١٧، ٧٦٠)، وراجى (٢٠١٦، ١٥٥)، وحمودة (٢٠١٣، ٣١) في الآتى:

١. تقديم الدعم عندما يكون المتعلم في منطقة النمو الوشيكة (المسافة بين مستوى النمو الحقيقي أو الفعلي) والتعلم يحدث من خلال المشاركة مع الآخرين، وأن تفاعل المتعلمين مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة يؤثر في طريقة تفكيرهم، وتفسيرهم للمواقف المختلفة يؤدى إلى حدوث التعلم.

٢. توفير بيئة تعليمية تعلمية داعمة للمتعلم.

٣. تنمية الوعي لدى المتعلم بما يؤديه المعلم وما يقوله، من خلال الاتصال بين الطالب والمعلم، والطالب وأقرانه؛ الأمر الذي يعمل على إعادة التنظيم المفاهيمى للطالب.

٤. تركز على تحويل الدعم المقدم للمتعلم إلى تنمية الأداء المستقل والذاتى لديه.

٥. اشتراك المتعلم فى عملية تعلم نشطة ومناقشات هادفة وديناميكية تتحدى تفكيره وتحفزه وتشعره بالرغبة فى معرفة المزيد.

٦. تساعد على تيسير عملية التعلم، من خلال عملية تفاعل بين المتعلم والمعلم أو مع أحد الأقران ذوي خبرة وبنحو تعاوني.

٧. الدعم والتوجيهات التي يقدمها المعلم أو أحد الأقران ذوي الخبرة، تتم إزالتها تدريجيًّا حيث يصبح المتعلم أكثر كفاءة وأكثر ثقة بنفسه.

أشكال الدعائم التعليمية:

أشارت كلٌّ من من الجندى، وأحمد (٢٠٠٤، ٦٩٨-٦٩٩) أن هناك عددًا من الأدوات المختلفة التي يمكن استخدامها من جانب المعلم كدعائم التعليمية، تتحدد في شكلين رئيسين، هما:

١. الأدوات التعليمية المساعدة، وتشمل: استخدام الكروت التعليمية، واستخدام التلميحات اللفظية، وتلميحات التنظيم الذاتي والتفكير بصوت مرتفع، وتلميحات التأمل والتفكير وهي تلميحات محسوسة مثل (متى- ماذا-أين-لماذا-كيف)، والأنشطة المساندة (استخدام الكمبيوتر- الوسائط التعليمية- النماذج والمجسمات).

٢. الاستراتيجيات المعرفية، وتشمل: النمذجة، والإرشاد، وبطاقات المساعدة، والمتشابهات، والتجسير، وطرح الأسئلة، والتعلم التعاوني، الذي يعزز العمل الجماعي والحوار بين الأقران، والكلمات المفتاحية، والتنبؤ وحل المشكلات، والتلخيص للموضوع المقروء.

وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية كالمنظمات المتقدمة، والخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم، والتفكير بصوت عالٍ، أو النطق بعمليات التفكير عند إكمال المهمة، والأسئلة المتشعبة، والبطاقات الجدلية، والاستجواب والتدريب.

ويجب أن يكون المعلمون على دراية بإبقاء المتعلم في متابعة المهمة مع تقليل مستوى إجهاده؛ نظرًا لأنه يمكن أن تؤدي المهارات أو المهام البعيدة جدًّا عن متناول الطالب إلى مستوى إحباطه، ويمكن أن تؤدي المهام البسيطة جدًّا إلى نفس التأثير.

ولقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية أدوات الدعائم التعليمية التالية:

١. الاستراتيجيات الداعمة لاستراتيجية الدعائم التعليمية: النمذجة، إعطاء الأمثلة والتوضيحات، التعلم التعاوني، المناقشات، طرح المشكلات، تعلم وتقويم الأقران، التغذية الراجعة المستمرة.

٢. الأنشطة والتكليفات: القراءة الناقدة، التلخيصات، الكتابة التأملية، التنظيم الذاتي (التفكير المسبق/ كتابة الأهداف، الأداء/ التنفيذ، التأمل الذاتي/ التقويم)، تحليل الدراسات باستخدام الإكسل، نقد الدراسات، خرائط المفاهيم، المعايير لتقويم العمل، العروض، كتابة المسودات.

ومن خلال استخدام الدعائم التعليمية قامت الطالبات باستخدام المهارات التحليلية في كتاباتهم الأكاديمية للخطط البحثية، مع الأخذ في الاعتبار أنه من الضروري أن يكون لدى الطالبات تنمية في التفكير التحليلي لديهن حتى يستطعن تطوير عمليات تعلم هادفة. وأن الدعائم التعليمية تساعد المتعلمين على تنمية مهارات الكتابة التحليلية واستخدام مهارات التفكير التحليلي في كتابة المخططات البحثية. ووفقًا لتصنيف مارزانو Marzano ونتائج الدراسات السابقة، قامت الباحثة باستخدام الدعائم التعليمية ودمجها باستخدام النظام المعرفي لتصنيف مارزانو الجديد، مع تعديله حسب الحاجة في تحسين المهارات التحليلية للطالبات.

ونظرًا لأهمية إستراتيجية الدعائم التعليمية فى العملية التعليمية؛ لذا فقد أوصى عدد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدامها، ومن هذه الدراسات: دراسة عكاشة (٢٠١٩) التي أثبتت أثر استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى بغزة، التي أوصت باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية بكليات التربية وضرورة تدريب الطلبة المعلمين عليها. ودراسة بليكاي وابريعم (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية (Scaffolding) في علاج صعوبات تعلم القراءة: صعوبة التمييز في النطق بين (ال)الشمسية، و(ال) القمرية نموذجًا، والتي أكدت على أهمية الدعائم التعليمية في اكتساب الفرد للمعرفة، كما أكدت على أن تنمية منطقة التفكير لدى المتعلم تتم من خلال التفاعل الاجتماعي مع شخص بالغ أو قرين أكثر خبرة، كما أن التفاعلات

الاجتماعية تمد المتعلم بكيفية الحصول على المعرفة فهي كوسيط لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية أهميتها لمنطقة النمو القريبة المركزية، ودراسة بلجون (٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى الاختبار التحصيلى واختبار مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة السيد، (٢٠١٤) التي هدفت إلى دراسة التفاعل بين سقالات التعلم فى بيئة التعلم القائم على الويب وأسلوب التعلم (السطحى /العميق) في التحصيل لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وقدرتهم على اتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم المناسبة للموقف التعليمى، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج منها تفوق طلبة المجموعة التجريبية ذوى أسلوب التعلم (السطحى/العميق) الذين درسوا باستخدام سقالات التعلم، حيث أدت الممارسة الموجهة إلى حدوث تعلم ذي معنى، وتحولت المفاهيم المجردة إلى مفاهيم ملموسة ولها معنى، وفى مرحلة الممارسة المستقلة تم استقطاب جهد المتعلمين نحو موضوعات التعلم، مما أدى إلى الفهم العميق، وزيادة التحصيل الدراسى لطلبة المجموعة التجريبية ذوى أسلوب التعلم (السطحى/العميق).

الكتابة التحليلية: Analytical Writing

هي قدرة المتعلم على فحص وفصل الحقائق والأفكار من خلال نقاط القوة والضعف؛ وتنمية القدرة على التفكير بحكمة وذكاء حل المشكلات وتحليل

البيانات وتذكر واستخدام المعلومات (Chonkaew, Sukhummek and Faikhamtab,2016).

وعرف هيلكس Hillocks (2010,25) الكتابة التحليلية بأنها: تلك الكتابة التي يعبر فيها الكاتب عن أفكاره، ووجهات نظره بأسلوب واضح ومباشر، ويبرز فيها مدى أهمية الموضوع، دون اللجوء إلى التفاصيل. بينما عرفها فيلدس Fields (2017,3) بأنها: قدرة الكاتب على كتابة المعاني والأفكار الخفية التي يحملها النص الأصلي من خلال التفكير الدقيق، وتوضيح مكوناته، وكذلك تنظيم المعلومات الواردة فيه وتصنيفها، وتحديد العلاقة التي تربط بينها للوصول إلى استنتاجات منطقية.

ولقد عرف كل من Nuroso، Siswanto, Huda (2018) التفكير التحليلي بأنه: عملية تفكير تؤدي إلى اتخاذ القرارات. أولاً، نستخدم عملية التفكير الإبداعي عن طريق الأوراق من خلال الخيارات المحتملة للمشكلة التي نتعامل بها، ثم نستخدم عملية التفكير التحليلي للتوصل إلى حلول بديلة أفضل. تقوم أساسيات التفكير التحليلي بدفعنا للحصول على خيارات بديلة، ثم يركز تدريجيًّا أكثر على أفضل تلك البدائل.

يتضح من التعريفين السابقين للتفكير التحليلي بأنه عملية عقلية تبدأ من تحليل البيانات والعناصر وتصنيفها من حيث الأسباب وأوجه الشبه والاختلاف والمقارنات والتمييز والقدرة على تحليل العلاقات والربط بين المفاهيم والأسباب والآثار.

أهمية الكتابة التحليلية:

تظهر أهمية المهارات التحليلية من خلال مساعدة المتعلمين بإعطائهم الفرصة لممارسة مهارات التفكير فالمتعلم لا يستطيع أن يمارس مهارتي الربط والتقويم حتى يتقن مهارة التحليل، ولقد أظهرت نتائج دراسة Yulina، Permanasari، Hernani & Setiawan (2018) ذلك من خلال المقابلات التي أجريت على المتعلمين وأكدوا أهمية المهارات التحليلية في دراستهم وتعلمهم. فقد هدفت الدراسة إلى تصوير ملف تعريف مهارات التفكير التحليلي وتصور معلمي الكيمياء قبل الخدمة نحو التعلم. وفي هذه الدراسة، يتم قياس جوانب مهارات التفكير التحليلي باستخدام المؤشرات ثم تطويره بواسطة Marzano. وشارك في هذه الدراسة ١٥ مدرس كيمياء قبل الخدمة. بينما تم جمع بيانات البحث من خلال أداة اختبار التفكير التحليلي. شكل الاستبيان. علاوة على ذلك، تم استخدام البيانات التي تم الحصول عليها كأساس لتطوير مواد الكيمياء التحليلية. وأظهرت النتائج أن مهارة التفكير التحليلي بشكل عام مدرس الكيمياء قبل الخدمة من الفئة المنخفضة بمتوسط قيمة ٦٣ (على ١٠٠مقياس). على وجه التحديد، المرحلة الصعبة من الأعلى هي التحديد والتعميم وتحليل الأخطاء والمطابقة والتصنيف. بينما نتائج الاستبيان كيمياء ما قبل الخدمة مدرس نحو تعلم الكيمياء التحليلية التي حصلت على درجات عالية وكافية ومنخفضة جانب من المواد التعليمية. استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات العاطفية والمعرفية الاستراتيجيات. دور المحاضرين وأهميته المادية. وهكذا دور

المحاضرين والماديين، الأهمية هي جانب يجب تطويره لتحسين مهارات التفكير التحليلي في عملية التعلم.

كما أكدت دراسة Yordanova, Iliev, Nikolova (2018) على أن المهارات التحليلية عنصر حاسم في النشاط العقلي يمكّن المتعلمين من حل المشكلات بسرعة وفعالية. وهو يشتمل على نهج تصنيف منهجي يسمح بتجزئة المشكلات المعقدة إلى مكونات أبسط وأكثر قابلية للإدارة. في معالجة البيانات، يأخذ التفكير التحليلي دورًا رئيسًا في أنشطة مثل:

١. معالجة البيانات.

٢. عمل التنبؤات وتصور البيانات وتصميمها.

٣. استخلاص المعرفة من البيانات المتراكمة.

٤. صنع حلول فعالة وذات كفاءة.

وفي حالة معالجة البيانات الضخمة، تعد القدرة التحليلية البشرية مهارة أساسية في اتخاذ القرارات المناسبة. الاختلافات في مهارات البيانات التحليلية لرأس المال البشري تضع الشركات والمؤسسات في موقف من عدم المساواة في إنتاجيتها. في الوقت الحاضر، نلاحظ ظهور شكل جديد من عدم المساواة يعرف باسم فجوة علم البيانات. تحلل هذه المقالة أهمية مهارات تحليل البيانات والتفكير التحليلي في الملف الشخصي المهني لعالم البيانات.

كما أشارت دراسة Darmawan (2020) على أن المهارات التحليلة تساعد المتعلمين على إنشاط علاقات بين المفاهيم والتنبؤ بما سوف يحدث. فقد هدفت هذه الدراسة إلى وصف تفكير الطلاب التحليلي في حل مشاكل

مناطق المضلع. لمعرفة تحليلي الطلاب في التفكير، أعطت الباحثة مسائل لفريق أولمبياد الرياضيات من طلاب المرحلة الابتدائية. بناءً على إجابات الطلاب التحليلية، وجد الباحث (١) التفكير التحليلي و(٢) التفكير شبه التحليلي. تميز التفكير التحليلي بوضوح الخوارزمية، والتفكير الزمني، والحجج الصحيحة، والخطوات الفعالة. تميز التفكير شبه التحليلي بوجود "العناصر المزعجة" التي كسرت سلسلة التداعيات. يمكن أن تكون نتيجة الدراسة اعتبار المعلمين في اختيار طرق التدريس المصممة لإمكانيات تفكير الطلاب بحيث يتم استيعاب المعرفة وخبرات التعلم جيدًا.

ولقد أكد Areesophonpichet (2013) أن طلاب الدراسات العليا يحتاجون إلى مهارات التفكير التحليلي لإكمال البحث وتطوير المعرفة الجديدة والابتكار بأنفسهم. يعد تخطيط المفاهيم أداة فعالة لتنمية مهارات التفكير التحليلي. يركز هذا البحث على تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الدراسات العليا باستخدام خرائط المفاهيم. وهو عبارة عن بحث عملي تشاركي في غرفة الصف وجمع البيانات في ثلاثة أقسام حلقات من ٢٠١٢-٢٠١٣: التعلم القائم على البحث (R1D1)، وتقنيات رسم الخرائط الذهنية (R2D2)، وبرامج Cmap (R3D3). يتم جمع البيانات باستخدام المجلات العاكسة وcmaps من عشرة خريجين من طلاب الدكتوراه في مسار "التعليم العالي المقارن". تكون أدوات البحث في شكل تحليل مهارات التفكير التحليلي، والمجلات التأملية. تظهر النتائج أن عمليات التدريس والتعلم، باستخدام التعلم القائم على البحث مع رسم خرائط المفاهيم، يمكن أن تساعد الطلاب على

تطوير مهاراتهم. مهارات تحليلية إلى مستوى أعلى. يمكن أن يساعدهم استخدام برنامج Cmap في تحليل وتنظيم معلوماتهم من الأوراق البحثية والمقالات، وتطوير ذاكرة طويلة المدى، ودمج معلوماتهم في مفهوم واحد. علاوة على ذلك، فإن تصميم خطط التدريس وتسلسل خطط المهام لهما آثار على عمليات تطوير مهارات التفكير التحليلي للطلاب.

ولقد حدد Sitthiponp (2017) المهارات التحليلية بشيء من التفصيل لكل مهارة من خلال دراسته التي هدفت إلى فحص تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال خطط إدارة التعلم، ولقد استخدم تصميم البحث والتطوير إلى جانب طريقة دراسة الحالة في التعليم الأساسي التايلاندي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعيين من إحدى الجامعات الحكومية في مقاطعة خون كاين بتايلاند. فتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ٤٥ معلمًا تربويًّا و١٥٧٥ طالبًا جامعيًّا للتعليم الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة الكمية إلى أن درجة التفكير التحليلي للمعلمين والمعلمين كانت ٣٦,٥٤ من الدرجة الكاملة ٤٥، أعلى من المعيار المحدد بنسبة ٧٠ في المائة بينما أظهرت مقابلات مجموعة التركيز ردود فعل إيجابية بما في ذلك التحليلية.

مهارات الكتابة التحليلية:

تم استخلاص مهارات الكتابة التحليلية التي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال دراسة بعض الأدبيات، والأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى المتعلمين بمختلف المراحل الدراسية، ومنها دراسة كونز Cons (2013) ، ودراسة فيلدس Fields (2017) ودراسة السمان (٢٠١٩) التي حددت مهارات الكتابة التحليلية في كتابة مقدمة المقال التحليلي، ومهارات كتابة متن المقال التحليلي، ومهارات كتابة خاتمة المقال التحليلي، ومهارات تماسك المقال التحليلي.

كما استفادت الباحثة من التصنيفات المختلفة لمهارات التفكير التحليلى فى استخلاص مهارات الكتابة التحليلية التى يجب تنميتها لدى الطالبات مجموعة الدراسة، فقد اتفق عدد من البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير التحليلى، ومنها دراسة درموان Darmawan (2020)، ودراسة السيد (٢٠١٩)، ودراسة يولينا وآخرون Yulina,Permanasari ,Hernani & Setiawan (2018)، ودراسة سيتبونب Sitthiponp (2017) ، ودراسة إسماعيل (٢٠١٧)، ودراسة هانى (٢٠١٧)، ودراسة كاو Kao (2014)، ودراسة شارونى Charuni (2012) على تحديد مهارات التفكير التحليلى في الآتى: تحليل العناصر، تحديد السمات أو الصفات، وتحليل العلاقات، وتحديد الخواص، وتحليل المبادئ التنظيمية، وعلاقة الجزء بالكل، والتصنييف، والمقارنة، وعمل المتسلسلات ورؤية العلاقات، واجراء الملاحظة والتتابع، والتفرقة بين التشابه

والمختلف، وعمل التنبؤات، والمقارنة، والمقابلة، وبناء المعيار، والترتيب، ووضع الأولويات، وايجاد الأنماط.

ولقد حدد سيتبونب Sitthiponp (2017) المهارت التحليلية بشيء من التفصيل وهي كالتالي:

١. تحليل العناصر:

يمكن تصور معظم إدارة التعلم على أنها تتكون من عدد كبير من العناصر. بعض هؤلاء يتم ذكر العناصر أو تضمينها بشكل صريح في عمليات التعلم ومن ثم يمكن التعرف على هذه العناصر ومصنفة بسهولة ونسبيّاً. ومع ذلك، هناك أيضًا احتمالات عالية يصعب على المتعلمين القيام بها للتعرف على العناصر التي يتم تدريسها وتحديدها من قبل المعلمين. وقد لا يتمكن المتعلمون من التعرف على الاستنتاجات التي توصل إليها معلموهم بسبب تحليل العناصر التي لم يتم ذكرها صراحة من قبل المعلمين. وهناك لا تزال العديد من العناصر الأخرى في أثناء إدارة التعلم التي لم يتم توصيلها أو تصنيفها أو تمييزها بشكل واضح. تم تحديدها من قبل المعلمين والتي قد تجعل الطلاب لا يستطيعون التفكير بشكل مناسب. علاوة على ذلك، قد يكون للعديد من هذه العناصر أهمية قصوى في تحديد طبيعة إدارة التعلم حتى المرحلة التي لا يستطيع المتعلمون اكتشافها ويواجهون صعوبة في فهم أو تقييم التعلم بالكامل.

وبالتالي هناك بعض الافتراضات غير المعلنة التي يتم إجراؤها من قبل المعلمين والتي لا يمكن الاستدلال عليها إلا من تحليل سلسلة من العبارات ضمن المواد التعليمية. إنها أيضًا قيمة للمتعلم إذا كان قادرًا على اكتشاف

الطبيعة ووظيفة عبارات معينة بما في ذلك البيانات الواقعية وبيانات القيمة وبيانات المحتوى في إدارة التعلم.

وفيما يلي مهارات التفكير التحليلي المتعلقة بتحليل العناصر التي يجب أخذها في الاعتبار:

- الاندماج في أهداف التعلم.
- القدرة على التعرف على الافتراضات غير المعلنة.
- مهارة في تمييز الحقائق من الفرضيات.
- القدرة على التمييز بين البيانات الواقعية والمعيارية.
- مهارة في تحديد الدوافع والتمييز بين آليات السلوك بالإشارة إليها.
- الأفراد والجماعات.
- القدرة على التمييز بين الخاتمة والبيانات التي تدعمها.

٢. تحليل العلاقات:

بعد تحديد العناصر المختلفة داخل إدارة التعلم، لا يزال يتعين على المتعلم امتلاك القدرة على ذلك تحديد بعض العلاقات الرئيسة بين مختلف أجزاء عملية التعلم. وقد يحتاج المتعلمون إلى تحديد علاقة الفرضيات بالدليل وبالتالي العلاقة بين الاستنتاجات والفرضيات والأدلة. ويتضمن هذا النوع من التحليل العلاقة بين مختلف أنواع الأدلة المقدمة. بالإضافة إلى ذلك، ويمكن أن يكون تحليل العلاقات صعبًا جدًّا عند الأجزاء الأساسية تتعارض التعلم فيما بينها، وهذا بدوره يعيق المتعلمين للتوسع أو التطوير أو الدعم تقدم التعلم. وقد يتعامل

معظم هذا النوع من التحليل مع اتساق جزء إلى جزء أو عنصر إلى عنصر أو صلة العناصر أو الأجزاء بالفكرة المركزية.

وفيما يلي مهارات التفكير التحليلي المتعلقة بتحليل العلاقات التي يجب أخذها في الاعتبار للاندماج في أهداف التعلم:

- مهارات في فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار في المقطع.
- القدرة على التعرف على التفاصيل ذات الصلة بالتحقق من صحة الحكم.
- القدرة على التعرف على الحقائق أو الافتراضات الضرورية للتعلم الرئيس أو للحجة في دعم التعلم.
- القدرة على التحقق من توافق الفرضيات مع المعلومات والافتراضات.
- القدرة على التمييز بين علاقات السبب والنتيجة من العلاقات المتسلسلة الأخرى.
- القدرة على تحليل علاقات العبارات في حجة ما، للتمييز ذات الصلة من غير ذات الصلة صياغات.
- القدرة على اكتشاف المغالطات المنطقية في الحجج.
- القدرة على التعرف على العلاقات السببية وتفاصيل الأهمية من الحساب التاريخي.

٣.تحليل المبادئ التنظيمية:

إن أكثر مستويات التفكير التحليلي تعقيدًا وصعوبة هو تحليل هيكل وتنظيم عملية التعلم. نادرًا ما يشير المعلمون صراحة إلى المبادئ التنظيمية التي استخدموها في كثير من الأحيان قد لا يكونون على دراية بالمبادئ التي

استخدموها. وبالتالي الغرض من وجهة نظرهم وموقفهم أو يمكن تمييز المفهوم العام لعملية التعلم في تعليمهم وقد لا يتمكن المتعلمون من ذلك الفهم الكامل أو تقييم التعلم حتى يتم تحديده. وبالمثل، يختار بعض المعلمين شكلًا أو نمطًا أو هيكلًا لتنظيم حججهم أو أدلتهم أو عناصر أخرى. وهذا النوع من تحليلات الصفات التنظيمية الأساسية للمساعدة في الفهم وكذلك تقييم التعلم بأكمله معالجة. في كثير من الأحيان يكون من المستحيل إجراء تقييم حتى يتم الانتهاء من عملية التفكير التحليلي.

وفيما يلي مهارات التفكير التحليلي المتعلقة بتحليل المبادئ التنظيمية التي ينبغي النظر في دمجها في أهداف التعلم:

- القدرة على التحليل في عمل فني معين، العلاقة بين المواد ووسائل الإنتاج "العناصر" و "المنظمة".
- القدرة على التعرف على الشكل والنمط في محو الأمية أو الأعمال الفنية كوسيلة لفهمهم المعنى.
- القدرة على استنتاج غرض المعلم أو وجهة نظره أو سمات الفكر والشعور كما هو معروض في تعليمه أو تعليمها.
- القدرة على استنتاج مفهوم المعلم للعلم أو الفلسفة أو التاريخ أو فنه كما يتضح في ممارسته أو ممارستها.
- القدرة على رؤية التقنيات المستخدمة في المواد المقنعة، مثل الدعاية، وما إلى ذلك.
- القدرة على التعرف على وجهة نظر أو تحيز المعلم في حساب تاريخي.

كما حدد Kao (2014) في دراسته أهم مهارات الكتابة التحليلية فيما يلي:

١. القدرة على تصنيف المشكلة إلى أجزاء منه وفهم المقطع.

٢. شرح وظيفة النظام، والسبب في شيء ما يحدث، أو كيفية حل مشكلة.

٣. مقارنة بين ظاهرتين أو أكثر والتمييز بينهما.

٤. تقييم وفحص خصائص الظواهر.

ولقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية تصنيف مارزانو للمهارات الكتابة التحليلية في النظام المعرفي (Marzano and Kendall, 2008) وهي كالتالي:

أولا: المطابقة: تتضمن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم:

١. اختيار ما يجب تحليله.

٢. تحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها.

٣. تحديد كيفية المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أومختلفة.

٤. التواصل من خلال المناسب أوجه التشابه والاختلاف.

ثانيا: التصنيف: يتضمن تنظيم المفاهيم أو الأفكار في فئات ذات مغزى:

١. اختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها.

٢. تحديد السمات الهامة للمفهوم.

٣. تمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة.

٤. تحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.

ثالثا: تحليل الخطأ: نوع من الجوانب المهمة لما يحدث في كثير من الأحيان يسمى التفكير الناقد. باستخدام هذه العملية، يقوم الطلاب بالآتى:

١. تقييم مدى مصداقية المعرفة.

٢. مقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.

رابعًا: التعميم: يمكن إجراؤه استنتاجيًّا واستقرائيًّا، لكنَّه يتضمن الاستنتاج لتشكيل مبدأ أو قاعدة قابلة للاختبار ضد حدث أو مفهوم معين.

١. توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة.

٢. العثور على النمط والاتصال في معلومة.

٣. الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط

٤. جمع المزيد من الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.

خامسًا: التحديد: عملية "إنتاج تطبيق جديد من التعميمات أو المبادئ المعروفة "

١. تحديد المفهوم محل التحليل.

٢. التقاط التعميم المناسب للمفهوم نفسه.

٣. التأكد من أن المفهوم يتوافق مع شرط التعميم

٤. استخلاص النتائج وعمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدكتوراة (المستوى الأول) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بكلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) وعددهن (٢١) دارسة.

عينة الدراسة:

عينة قصدية شملت جميع طالبات الدكتوراة في المستوى الأول اللاتي يدرسن مقرر مناهج البحث التربوي وعددهن (٢١) دارسة.

إعداد مواد وأدوات الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من خلال تدريس مقرر مناهج البحث التربوى باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية؛ لذا فقد تطلب ذلك إعداد المواد والأدوات التالية:

١)إعداد قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية:

لإعداد قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية تم اتباع الخطوات التالية:

أ- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة على البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهو ما سبق تناوله تفصيليًّا في الإطار النظري للدراسة.

ب- إعداد القائمة فى صورتها الأولية: بعد الاطلاع على المصادر السابق ذكرها توصلت الباحثة إلى قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية التي ينبغي إكسابها لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد اشتملت القائمة على (٥) مهارات

رئيسة طبقًا لتصنيف مارزانو، ويندرج أمام كل مهارة رئيسية مجموعة من المهارات الفرعية الدالة عليها، وهي:

الجدول (١): قائمة مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية

مهارات الكتابة التحليلية	المهارات الفرعية
المطابقة: تتضمن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم.	١.اختيار ما يجب تحليله. ٢.تحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها. ٣.تحديد كيفية المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أومختلفة. ٤.التواصل من خلال المناسب أوجه التشابه والاختلاف.
التصنيف: يتضمن تنظيم المفاهيم أو الأفكار في فئات ذات مغزى	١.اختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها. ٢.تحديد السمات الهامة للمفهوم. ٣.تمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة. ٤.تحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
تحليل الخطأ: نوع من الجوانب المهمة لما يحدث في كثير من الأحيان ويسمى التفكير الناقد. باستخدام هذه العملي	١.تقييم مدى مصداقية المعرفة ٢.مقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
التعميم: يمكن إجراؤه استنتاجيًّا واستقرائيًّا، لكنَّه يتضمن الاستنتاج لتشكيل مبدأ أو قاعدة قابلة للاختبار ضد حدث أو مفهوم معين.	١.توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة. ٢.العثور على النمط والاتصال في معلومة. ٣.الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط ٤.جمع المزيد من الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
التحديد: عملية "إنتاج تطبيق جديد من التعميمات أو المبادئ المعروفة "	١.تحديد المفهوم محل التحليل. ٢.التقاط التعميم المناسب للمفهوم نفسه. ٣.التأكد من أن المفهوم يتوافق مع شرط التعميم ٤.استخلاص النتائج وعمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم

ج- ضبط القائمة: تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدقها، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء اقتراحاتهم العلمية المناسبة، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات الفرعية، ولم يتم حذف أو إضافة على المهارات الرئيسة أو الفرعية

المكونة للقائمة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المناسبة.

٢)اختبار مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية:

مر بناء مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاختيار: يهدف الاختبار إلى الحكم على مدى تمكن طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية، وقياس أدائهن فيها.

ب- بناء الاختبار: تضمن اختبار مهارات الكتابة التحليلية ومؤشراتها لمارزانو وهي كالآتي: المطابقة، التصنيف، تحليل الأخطاء، التعميم، التحديد. وقد أصبح الاختبار بصورته النهائية عبارة عن سؤال مقالي على النحو الآتي: اكتب مخططًا بحثيًا يشمل ثلاثة فصول: (مقدمة البحث، الإطار النظري والدراسات السابقة)، وقد خصص لكل مهارة رئيسة من المهارات الخمس ومؤشراتها وفقًا لتصنيف مارزانو (٥) درجات، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة التحليلية:

الجدول (٢): جدول مواصفات اختبار مهارات الكتابة التحليلية

م	مهارات الكتابة التحليلية	الدرجة
١	المطابقة	٥
٢	التصنيف	٥
٣	تحليل الأخطاء	٥
٤	التعميم	٥
٥	التحديد	٥
المجموع = خمس مهارات		٢٥

ج- صياغة تعليمات الاختبار: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم صياغة تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للطالبات مجموعة من التعليمات عند كتابة الخطط البحثية، تضمنت ضرورة مراعاة الطالبة كتابة الفصول الثلاثة: (مقدمة البحث، الإطار النظري والدراسات السابقة)، وضرورة التركيز على مهارات الكتابة الرئيسة طبقًا لتصنيف مارزانوا (المطابقة- التصنيف- تحليل الأخطاء- التعميم- التحديد)، وعدم إهمال أي من هذه المهارات.

د- بناء ميزان وصفي (روبريك) لتصحيح اختبار مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية: تم بناء ميزان وصفي (روبريك) لتقدير أداء الطالبات في الكتابة التحليلية وفقًا لتدرج خماسى (٥ — ٤- ٣ -٢ — ١) لكل مهارة من المهارات الخمس الرئيسة طبقًا لتصنيف مارزانوا (المطابقة- التصنيف- تحليل الأخطاء- التعميم- التحديد)؛ وبذلك تكون النهاية العظمي لدرجات اختبار مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية (٢٥) درجة.

الجدول (٣): ميزان وصفي (روبريك) لمهارات الكتابة التحليلية

المستوى	مهارات الكتابة التحليلية
	المطابقة: تتضمن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم
٥	بنجاح، يتم اختيار كل ما يجب تحليله، تحديد كل السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، تحديد تحليل جميع كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، تحديد جميع أوجه التشابه والاختلاف.
٤	يتم اختيار غالبية ما يجب تحليله، تحديد غالبية السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، تحديد تحليل غالبية كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، تحديد غالبية أوجه التشابه والاختلاف.
٣	محاولة لاختيار ما يجب تحليله، محاولة لتحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، محاولة لتحديد تحليل كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، محاولة لتحديد أوجه التشابه والاختلاف.
٢	يتم اختيار بعض ما يجب تحليله، تحديد بعض السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، تحديد بعض كيفية جميع المواقف ويمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، تحديد بعض أوجه التشابه والاختلاف.

المستوى	مهارات الكتابة التحليلية
١	لا يتم اختيار كل ما يجب تحليله، لا يتم تحديد السمات أو الخصائص التي ستكون تحليلها، لا يتم تحديد تحليل كيفية جميع المواقف و يمكن أن تكون الخصائص هي نفسها أو مختلفة، لا يتم تحديد جميع أوجه التشابه والاختلاف.
	التصنيف: يتضمن تنظيم المفاهيم أو الأفكار في فئات ذات مغزى
٥	بنجاح، اختيار كل المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، تحديد كل السمات الهامة للمفهوم، تمييز كل فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، تحديد كل الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
٤	اختيار غالبية المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، تحديد غالبية السمات الهامة للمفهوم، تمييز غالبية فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، تحديد غالبية الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
٣	محاولة لاختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، محاولة لتحديد السمات الهامة للمفهوم، محاولة لتمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، محاولة لتحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
٢	اختيار بعض المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، تحديد بعض السمات الهامة للمفهوم، تمييز بعض فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، تحديد بعض الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
١	لا يتم اختيار المفاهيم التي سنقوم بتصنيفها، لا يتم تحديد السمات الهامة للمفهوم، لا يتم تمييز فئة عليا تصبح المفهوم والتواصل لماذا يقع ضمن هذه الفئة، لا يتم تحديد الفئات التابعة لمفهومها وشرح ارتباطها.
	تحليل الخطأ: إنه نوع من الجوانب المهمة لما يحدث في كثير من الأحيان يسمى التفكير الناقد. باستخدام هذه العملية، يقوم الطلاب بتقييم مدى مصداقية هذه المعرفة
٥	بنجاح، يمكن مقارنة كل تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
٤	مقارنة غالبية تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
٣	محاولة لمقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
٢	مقارنة بعض تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
١	لا يمكن مقارنة تحليل الأخطاء بالتفكير المنطقي وتقييم الحجة وتحديد الأخطاء في التفكير.
	التعميم: يمكن إجراؤه استنتاجيًّا واستقرائيًّا، لكنَّه يتضمن الاستنتاج لتشكيل مبدأ أو قاعدة قابلة للاختبار ضد حدث أو مفهوم معين.
٥	بنجاح، توجيه كل الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، العثور على النمط والاتصال في معلومة، كل الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع المزيد من الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
٤	توجيه غالبية الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، العثور على غالبية النمط والاتصال في معلومة، غالبية الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع غالبية الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
٣	محاولة توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، محاولة العثور على النمط والاتصال في معلومة، محاولة الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع غالبية الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.

المستوى	مهارات الكتابة التحليلية
٢	توجيه بعض الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، العثور على بعض النمط والاتصال في معلومة، بعض الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، جمع بعض الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
١	لا يتم توجيه الانتباه نحو الملاحظة أو معلومات محددة، لا يتم العثور على النمط والاتصال في معلومة، لا يتم الإدلاء ببيان يشرح لهم الارتباط والنمط، لا يتم جمع الأمثلة ثم الاختبار لهم لمعرفة ما إذا كان التعميم في الواقع يعمل في جميع المواقف أو يغيرها خلاف ذلك.
	التحديد: عملية "إنتاج تطبيق جديد من التعميمات أو المبادئ المعروفة "
٥	بنجاح، تحديد كل المفهوم محل التحليل، التقاط كل التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، التأكد من كل المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، استخلاص كل النتائج وعمل كل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
٤	تحديد غالبية المفهوم محل التحليل، التقاط غالبية التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، التأكد من غالبية المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، استخلاص غالبية النتائج وعمل غالبية التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
٣	محاولة تحديد المفهوم محل التحليل، محاولة التقاط التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، محاولة التأكد من المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، محاولة استخلاص النتائج ومحاولة عمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
٢	تحديد بعض المفهوم محل التحليل، التقاط بعض التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، التأكد من بعض المفاهيم متوافقة مع التعميم، استخلاص بعض النتائج وعمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم
١	لا يتم تحديد كل المفهوم محل التحليل، لا يتم التقاط التعميمات المناسبة للمفهوم نفسه، لا يتم التأكد من المفاهيم متوافقة مع شرط التعميم، لا يتم استخلاص النتائج ولا يتم عمل التنبؤات على أساس تنفيذ التعميم

هـ- صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ من أجل إبداء الرأي من حيث ملاءمته وملاءمة الميزان الوصفي، وإجراء التعديلات المناسبة، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاختبار.

و- ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار، تم استخدام طريقتين لحساب ثبات اختبار الكتابة التحليلية:

- معامل الاتفاق: فقد طبق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالبة من خارج عينة الدراسة، بعدها قامت الباحثة وزميلة آخرى من نفس التخصص بتصحيحه بشكل مستقل، وحساب

معامل ثبات التوافق بين المصححين لكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية موضوع الدراسة وفق معادلة معامل هولستي، ولقد كان مقداره (٠،٩٢) وهي قيمة عالية ومؤشر جيد لصلاحية الاختبار وإمكانية تطبيقه لأغراض هذه الدراسة.

- الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي (٠،٨٩) وهو مؤشر جيد لتطبيقه واستخدامه لإجراء الدراسة الحالية.

إعداد الخطة الدراسية وتطبيق التجربة:

في ضوء ما تقدم، أعدت الباحثة الخطة الدراسية وتم تطبيق التجربة باتباع الخطوات التالية، وهي:

- تم إجراء الاختبار القبلى عن طريق تحليل الخطط البحثية لجميع الطالبات عينة البحث البالغ عددهن (٢١) طالبة، لكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية وتصحيح الاختبار باستخدام مقياس التقدير (الروبريك).
- استخدام أدوات الدعائم التعليمية (تم ذكرها بالإطار النظري)
- تدريب مكثف لعينة الدراسة على الاستفادة من تقنيات الدعائم التعليمية استغرق فصل دراسي كامل (الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٣هـ) بمعدل جلستين أسبوعيا.
- إجراء الاختبار البعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية وتصحيح الاختبار باستخدام مقياس التقدير (الروبريك).
- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية.

نتائج الدراسة:

١.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات المطابقة لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الأول من فروض الدراسة, والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات من خلال استخدام اختبار النسبة التائية لعينتين مرتبطتين، حيث إنه الأسلوب الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات إحصائيًا للتحقق مما إذا كان للمتغير المستقل تأثيرًا دالاً إحصائيًا على المتغير التابع أم لا، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

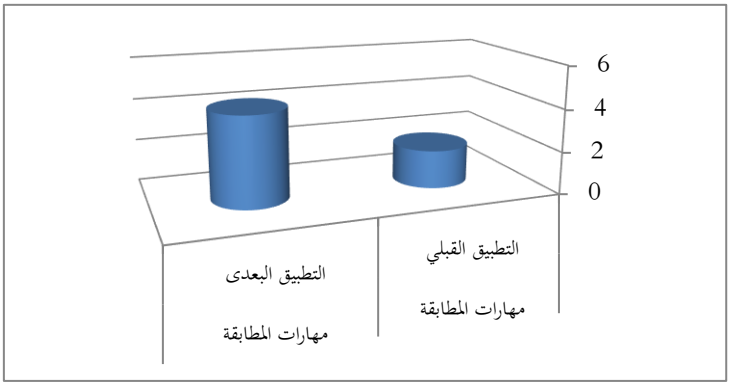
الجدول (٤): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات المطابقة	القبلي	21	1.80	.679	16.46	0.000
	البعدى	21	4.23	.700		

يتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)،

وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة لصالح درجات التطبيق البعدى" ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (١): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات المطابقة



٢.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التصنيف لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات

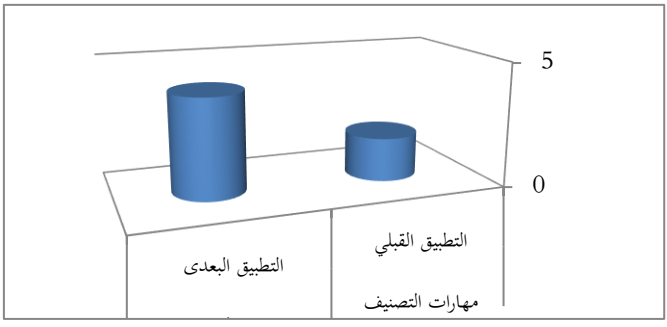
التصنيف، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

الجدول (٥): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف

	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التصنيف	القبلي	21	1.76	.624	14.64	0.000
	البعدى	21	4.00	.632		

يتضح من جدول (٥) وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف لصالح درجات التطبيق البعدى"، ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٢): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التصنيف



٣.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات تحليل الخطأ لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٦).

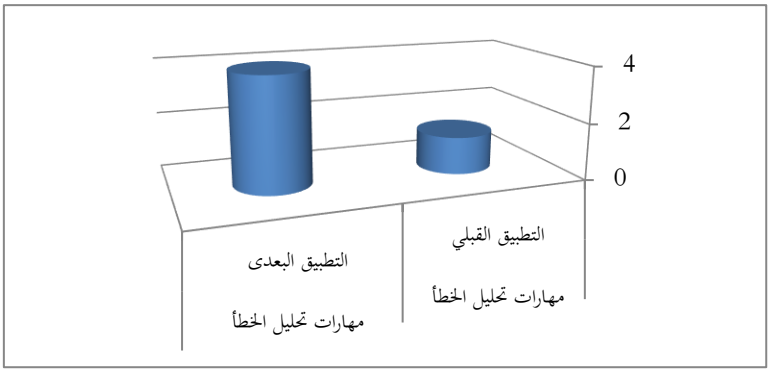
الجدول (٦): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحليل

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات تحليل الخطأ	القبلي	21	1.33	.483	25.29	0.000
	البعدى	21	4.00	.774		

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى

لمهارات تحليل الخطأ لصالح درجات التطبيق البعدى" ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٣): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات تحليل الخطأ



٤.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التعميم لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

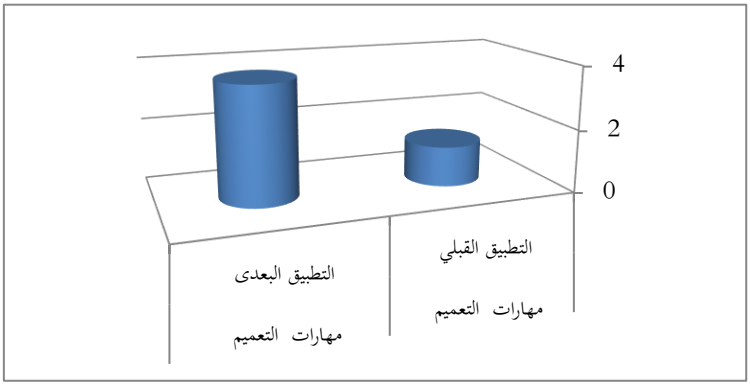
للتحقق من مدى صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٧).

الجدول (٧): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التعميم	القبلي	21	1.28	.462	14.91	0.000
	البعدى	21	3.71	.717		

يتضح من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم لصالح درجات التطبيق البعدى" ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٤): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التعميم



٥.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التحديد لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس:

للتحقق من مدى صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٨).

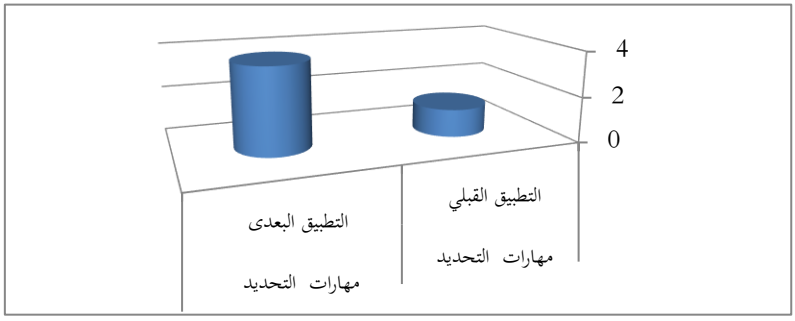
الجدول (٨): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التحديد	القبلي	21	1.23	.538	19.22	0.000
	البعدى	21	3.76	.700		

يتضح من جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى

لمهارات التحديد لصالح درجات التطبيق البعدى"، ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٥): متوسط درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد



٦.النتائج الخاصة بفاعلية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الكتابة التحليلية ككل:

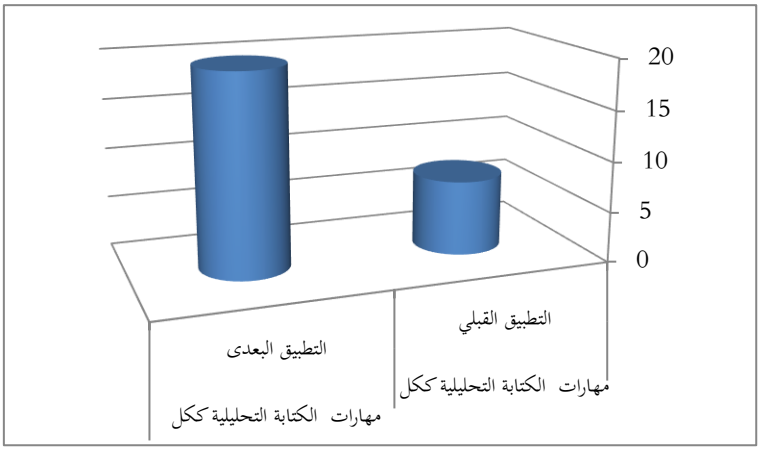
للتحقق من مدى صحة الفرض السادس من فروض الدراسة، والذي نص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل لصالح درجات التطبيق البعدى", فقد تم استخدام متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل، والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، وقيمة "ت" للفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٩).

الجدول (٩): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات التحديد

	التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	القبلي	21	7.42	1.886	37.00	0.000
	البعدى	21	19.71	2.283		

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل لصالح درجات التطبيق البعدى، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر من (٠,٠١)؛ وبناءً على ما سبق تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل لصالح درجات التطبيق البعدى"، ويمكن توضيح ذلك بالشكل البيانى التالى:

شكل (٦): متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدى لمهارات الكتابة التحليلية ككل



حساب حجم التأثير :Effect Size

وبما أن الفاعلية لا يمكن الجزم بها في ضوء الدلالة الإحصائية؛ لذا كان لزامًا حساب الدلالة العملية، وهي حجم التباين المفسر في المتغير التابع إذا ما اعتبرنا المتغير المستقل في علاقة معه أو مؤثر عليه، وعلى ذلك تم حساب مؤشر الدلالة العملية أو حجم التأثير وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (١٠):

الجدول (١٠): مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الكتابة التحليلية

مهارات الكتابة التحليلية	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة (η^2)	مستوى حجم التأثير
مهارات المطابقة	16.46	20	0.93	كبير
مهارات التصنيف	14.64	20	0.91	كبير
مهارات تحليل الخطأ	25.29	20	0.96	كبير
مهارات التعميم	14.91	20	0.91	كبير
مهارات التحديد	19.22	20	0.94	كبير
الدرجة الكلية	37.00	20	0.98	كبير

يتضح من خلال نتائج جدول (١٠) أن حجم تأثير الدعائم التعليمية كبير في تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضح من النتائج السابقة أن الدعائم التعليمية ساهمت في تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لدى طالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك للأسباب التالية:

- إتاحة الفرصة أمام لطالبات للقيام بعديد من الأنشطة والتدريبات المتعلقة بكل مهارة من مهارات الكتابة التحليلية (المطابقة – التصنيف- تحليل الخطأ- التعميم- التحديد)،كالقراءة الناقدة، والقيام بعمل التلخيصات، والكتابة التأملية، وتحليل الدراسات باستخدام الإكسل، ونقد الدراسات، وعمل خرائط المفاهيم، وكتابة المسودات، وغيرها من الأنشطة، التى جعلت الطالبة محوراً للعملية التعليمية، وبالتالي جعلتها أكثر إيجابية خلال الموقف التعليمى وأتاحت الفرصة أمامها بأن تبنى التعلم في بنيتها المعرفية بنفسها، ويتفق ذلك مع الفلسفة البنائية حيث تعد الدعائم التعليمية أحد التطبيقات التربوية القائمة على الفكر البنائى الذى يركز على نشاط الطالبات وإيجابيتهن خلال الموقف التعليمى من أجل دمج المعلومات الجديدة في بنيتهن المعرفية من أجل الفهم العميق للمعنى بعيدًا عن الحفظ والتلقين. ويتفق ذلك مع ما أكدته نتائج دراسة السمان (٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على نظرية التماسك النصي في تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، ودراسة (2013) Areesophonpichet التي أوضحت أن التدريس باستخدام التعلم ذي المعنى

القائم على البحث مع رسم خرائط المفاهيم والأنشطة، يمكن أن يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم التحليلية إلى مستوى أعلى.

- كما قامت الباحثة بتقديم نموذج لكيفية القيام بالكتابة التحليلية للخطط البحثية بشكل سليم للطالبات فى بداية تعلمهن، وإعطائهن عديد من الأمثلة والتوضيحات اللازمة لتعلمهن تلك المهارات؛ الأمر الذي ساهم فى علاج بعض التصورات الخاطئة للكتابة التحليلية فى بنيتهن المعرفية وتعديلها. ويعد ذلك المرحلة الأولى من مراحل التدريس وفقًا للدعائم التعليمية، حيث يتم فيها تقديم نموذج تدريسي بواسطة المعلمة للمهمة المطلوب إنجازها من قبل الطالبات، مع مراعاة تقديم بعض الأمثلة واستخدام التلميحات والتساؤلات والمحسوسات، والتفكير بصوت عال لتوضيح خطوات إنجاز المهمة.
- توجيه الطالبات إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة، من أجل استكشافهن للمهام البسيطة ثم الصعبة تدريجيًّا، في مجموعات عمل تعاونية صغيرة العدد يتم فيها التواصل المستمر بين الباحثة والطالبات من جهة، وبين الطالبات أنفسهن من جهة أخرى في مناخ تعليمي اجتماعي من أجل الاستفادة من بعضهن البعض وتقديم المساعدات اللازمة للطالبة في في أثناء عملية التعلم من أقرانها أو من المعلمة، وتزويدهن بتوجيهات واضحة تمكنهن من معرفة ما يجب القيام به خطوة خطوة، من أجل بناء المعرفة في عقولهن تدريجيًّا، ويعد ذلك المرحلة الثانية من مراحل التدريس

وفقًا للدعائم التعليمية، التي تؤكد على أن تقديم الدعم للطالبات ليس قاصرًا على المعلمات فقط.

- ترك الفرصة لكل طالبة للعمل بمفردها، وخلال ذلك قامت الباحثة برصد الأخطاء، وتصحيحها ومناقشة الطالبات، وتوجيههن لطرح أسئلة حول المهام المطلوب إنجازها، وقدمت الدعم والإرشاد والتوجيه المناسب للطالبات؛ لتوضيح الغرض من تعلم الموضوع، ومتطلبات التعلم المطلوبة والتغذية الراجعة المناسبة لهن عند تعثرهن؛ لضمان استمرارهن في التعلم، وضمان إنجاز المهام المطلوبة منهن بالشكل الصحيح خلال قيامهن بالممارسة الموجهة للكتابة التحليلية، ثم اختفى دور الباحثة بعد ذلك تدريجيًّا وتركت الفرصة أمام الطالبات للقيام بالممارسة المسقلة للكتابة التحليلية بالاعتماد على أنفسهن؛ الأمر الذى زاد من تفاعلهن وساهم فى تنمية مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لديهن. ويمثل ذلك المرحلة الثالثة والرابعة والخامسة من مراحل التدريس وفقًا للدعائم التعليمية، وفيها يتم التركيز على التعلم الفردى لتتعلم كل طالبة بمفردها تحت إشراف المعلمة وتوجيهها، وفيها أيضًا تُقدم التغذية الراجعة الفورية للطالبات من أجل تصحيح أخطائهن، وزيادة مسؤوليتهن عن تعلمهن، حيث إن دور المعلمة يقتصر على تقديم التدعيم وتوفير المساعدة والتوجيه المناسب لحدوث التعلم، كما أن تقديم الدعم للطالبات يتم بشكل مؤقت من أجل عبور الفجوة بين ما يعرفن وما يسعين إلى معرفته، تمهيدًا لإزالة التدعيمات تدريجيًّا حينما يتحسن تعلمهن.

ويتسق ذلك مع ما أكدته دراسة كل من بليكاي وابريعم (٢٠١٨) التي أكدت فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية ودورها في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، ودراسة عكاشة (٢٠١٩)، التي أكدت فاعلية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى.

التوصيات:

١. الاستفادة من قائمة مهارات الكتابة التحليلية التي أعدتها الباحثة عند تصميم وتنفيذ مقرر مناهج البحث التربوى لطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. تنويع استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس مقرر مناهج البحث التربوى والتركيز على الطرق القائمة على نشاط وإيجابية الطالبات خلال الموقف التعليمى والبعد عن الأساليب التي تعتمد علي الحفظ والتلقين.

٣. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية.

٤. عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتفعيلها خلال الموقف التعليمى ومنها استراتيجية الدعائم التعليمية بهدف تنمية مهارات الكتابة التحليلية لدى طلبة الدراسات العليا.

٥. إعداد دليل لطلبة الدراسات العليا يبصرهم بكيفية ممارسة الكتابة التحليلة للخطط البحثية.

المقترحات:

١. استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية ومهارات التواصل الشفهي لدى طلبة الدراسات العليا.

٢. دراسة تقويمية لمستوى أداء طلبة الدراسات العليا للكتابة التحليلية للخطط البحثية فى ضوء نموذج مارزانو للتقويم.

٣. استخدام مدخل القضايا الجدلية في تدريس مهارات الكتابة التحليلية للخطط البحثية لطلبة الدراسات العليا.

***

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إسماعيل، ناريمان جمعة (٢٠١٧). أثر الننتخدام استراتيجية جاليين للتخبل الموجه على تنمية بعض مهارات التفكير التحليلى فى العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، مج ٢٠، ع ٢، فبراير.

بلجون، كوثر جميل (٢٠١٥) .فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، المجلة الدولية التربوية الدولية المتخصصة،السعودية، أيلول، (٤) ٩ ، ١٧٤ – ٢٠٢.

بليكاي، جمال؛ وابريعم، سامية (٢٠١٨). إستراتيجية الدعائم التعليمية (Scaffolding) ودورها في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية: صعوبة التمييز في النطق بين "ال" الشمسية و"ال" القمرية نموذجًا، مجلة الرواق، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان ، مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثروبولوجية، مج٤، ع١، ٥٥– ٦٩ .

الجندي، أمنية السيد؛ وأحمد، نعيمة حسن (٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدى والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى.

حسن، شيماء محمد (٢٠١٤). الدعائم التعليمية في تنمية مهارت التواصل الرياضي وتحسين مهارت ما وراء المعرفة لدى التلميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، ١٧(١)، ١٥٥– ٢٢٨.

حمودة، تغريد سعيد (٢٠١٣). أثر إستخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية فى تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حناوى، زكريا جابر (٢٠١٦). فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية حل المشكلبت الهندسية وخفض العبء المعرفي لدى تلميذ الصف الثانى الإعدادي. مجمة تربويات الرياضيات، ١٩(٨)، ٩١- ١٣١.

راجى، زينب حمزة (٢٠١٦). أثر استراتيجيتي السقالات التعميمية و (SWOM) في تحصيل مادة طرائق التدريس والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة الثالث كلية التربية، مجلة الأستاذ، مج ٢، ع ٢١٨، ١٥١- ١٧٨.

سراج، سوزان حسين (٢٠١٧). أثر إستخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج ١٧ , ع ٥، ٧٣٠- ٨١٦.

السمان، مروان أحمد محمد (٢٠١٩). برنامج قائم على نظرية التماسك النصي لتنمية مهارات الكتابة التحليلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ١٠٨، ج ٢، ١-٣٥.

السيد، سوزان محمد حسن (٢٠١٩). استخذام استراتيجية السقالات التعليمية القائمة عل نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحس العلمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ٥٨، ٣٩٩ – ٤٥٩.

السيد، مصطفى عبد الرحمن طه (٢٠١٤). أثر التفاعل القائم على الويب بين السقالات التعليمية البنائية وأسلوب التعلم (السطحى /العميق) في التحصيل واتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم لدى لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع ١٦، ١٢٩- ١٨٠.

الشهرى، جميلة على شرف (٢٠١٥). فاعلية السقالات التعليمية فى تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسى لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

طنوس، انتصار؛ والخطيب، ليندا (٢٠١٩). أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٥، ع ٤، ٤٧٥- ٤٨٦.

عكاشة، رواء جهاد (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الكبيسى، عبد الواحد حميد؛ وطه، فائدة يس (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلى لطالبات الأول متوسط فى الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج٣، ع ١٢، تشرين الأول.

النبهان، مسلم محمد؛ والكنعانى، عبد الواحد محمود محمد (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية والتعلم المتمايز فى تحصيل طلاب الصف الثانى المتوسط فى مادة الفيزياء، مجلة القادسية فى الآداب والعلوم التربوية، جامعة القادسية، العراق، (١٦)٤، ١٩١ – ٢٢٩.

هانى، مرفت حامد محمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام التكامل بين الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية لتنمية التحصيل فى العلوم ومهارات التفكير التحليلي والدافعية لدى التلاميذ مضطربى النشاط بالمرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ٢٠، ع ٨، أغسطس.

الوائلي، جميلة رحيم (٢٠٠٨). التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

ياسين، واثق عبد الكريم؛ ورراجي، زينب حمزة (٢٠١٢). المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات تدريس المفاهيم العلمية، بغداد.

ثانيًا : المراجع الأجنبية:

Areesophonpichet, Sornnate. (2013). A Development of Analytical Thinking Skills of Graduate Students by using Concept Mapping. The Asian Conference on Education, Osaka, Japan.

Azih Nonye & Nwosu, B.O. (2011). .Effects of Instructional Scaffolding on the Achiefment of Male and Female Students in Financial Accounting in Secondary School in Abakaliki Urban of Ebonyi State. Nigeria Current Research Journal of Social Sciences,3(2),66-70.

Bansal, A. (2017). Effect of instructional scaffolding on high school students academic achievement and attitude towards science. International Journal of Science Technology and Management, (6)3, 228-235.

Bikmaz, F.H. (2010). "Scaffolding Strategies Applied by Student Teachers to Teach Mathematics", The International Journal Of Research in Teacher Education, (3). Ankara University.

Boblett, N. (2012). "Scaffolding: Defining The Metaphor", Working Papers, TESOL & Applied Linguistics, 12 (2), Columbia University.

Bruner J. (1950). Toward a theory of instruction. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Charuni, S. (2012). "Development of Constructivist Web-Based Learning Environment to Enhance Analytical Thinking", European Journal of Social Sciences, 33 (4).

Cons, A. (2013). The Use of Academic Words in the Analytical Writing of Secondary English Learners and Native English Speakers, PH.D., University of California, Irvine.

Chonkaew, P., Sukhummek, B., Faikhamta, C. (2016). Development of Analytical Thinking Ability and Attitudes towards Science Learning of Grade-11 Students through Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) in the Study of Stoichiometry. Chemistry Education Research and Practice. 17(4).

Darmawan, Puguh. (2020). Students' Analytical Thinking in Solving Problems of Polygon Areas, Kontinu: Jurnal Penelitian Didaktik Matematika, E ISSN: 2656-5544, P ISSN: 2715-7326, V. 4, No. 1, Mei 2020

Fields, S. (2017). Analytical Writing and Identity Development of Diverse Adolescents in an Alternative High School Preparatory Academy, Ed.D. , Boston University.

Fretz, E.B. (2010). "A longitudinal Examination Of Middle School Science Learner's Use Of Scaffolding In And Around A Dynamic Modeling Tool", Ph. D., Education And Psychology, The University Of Michigan.

Green, F.(1999). Historical change and cognitive change: Atwo –decade follow up study in zinacantan ,A.Maya community in Chiapas Mexico, Mind ,culture and Activity , 6, 92-98.

Hillocks, G. (2010): "EJ" in focus: Teaching argument for critical thinking and writing: An introduction. The English Journal, 99 (6).

Kao, C. (2014). Exploring the Relationships between Analogical, Analytical, and Creative Thinking. Thinking Skills and Creativity, 13.

Lipscomb, L. , Swanson, J. , & West, A. (2004). Scaffolding. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Available Website: http://www.coe.uga.edu/epltt/scaffolding.htm.

n,B.Z.,Rankin,S.C.,&Suhor,C.(1988) Dimensions of -

Marzano, R., & Kendall, J. (2008). Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy Corwin Press Thousand Oaks CA.

Nuroso, H., Siswanto, J., Huda, C. (2018). Developing a Learning Model to Promote the Skills of Analytical Thinking. Journal of Education and Learning, 12 (4) 775- 780.

Rittle-Johnson, B., & Koedinger, K. R. (2005). Designing knowledge scaffolds to support mathematical problem solving. Cognition and Instruction, 23(3), 313-349.

Skene, A & Fedko, S. (2014). Instructional Scaffolding. Centre for Teaching and Learning University of Toronto Scarborough.

Smith, B.E., Shen, J. (2017). "Scaffolding Digital Literacies For Disciplinary Learning: Adolescents Collaboratively Composing multimodal Science fictions", Journal of Adolescent & Adult Literacy, 61 (1).

Sitthipon, A. (2017). Development of Analytical Thinking Skills Among Thai University Students. The Turkish Online Journal of Educational Technology. 862- 869.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), The Collected Works of L. S. Vygotsky (Vol. 1), Problems of General Psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original Work Published 1934)

Wright , V. (2018). Vygotsky and a global perspective on scaffolding in learning mathematics. In: Zajda J. (Ed.) Globalization and education reforms. Dordrecht: Springer.

Yulina, K., Permanasari, A., Hernani, H., & Setiawan, W. (2018). Analytical thinking skill profile and perception of pre service chemistry teachers in analytical chemistry learning, Journal of Physics Conference, 1157, (4), 1- 7.

Yordanova, K., lliev, E., Nikolova, B. (2018). Analiticak Thinking as a Key Competencw for Overcoming the Data Science Divide. 10th International Conference on Education and New Learning Technologies

***

AlmrAjç:
ÂwlÁ: AlmrAjç Alçrbyħ:
ĂsmAçyl ،nArymAn jmçħ (2017). Âθr AlnntxdAm AstrAtyjyħ jAlyyn lltxbl Almwjh çlŶ tnmyħ bçD mhArAt Altfkyr AltHlylŶ fŶ Alçlwm ldŶ tlAmyð AlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،mjlħ Altrbyħ Alçlmyħ ،mj 20 ،ç 2 ،fbrAyr.
bljwn ،kwθr jmyl (2015) .fAçlyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fŶ tnmyħ AltHSyl wbçD mhArAt çmlyAt Alçlm ldŶ tlmyðAt AlmrHlħ AlmtwsTħ bmdynħ mkħ Almkrmħ ،Almjlħ Aldwlyħ Altrbwyħ Aldwlyħ AlmtxSSħ،Alsçwdyħ ، Âylwl ،(4) 9١٧٤ ، - 202.
blykAy ،jmAl؛ wAbryçm ،sAmyħ (2018). ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ (Scaffolding) wdwrhA fy çlAj SçwbAt tçlm AlqrA'ħ fy AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ: Sçwbħ Altmyyz fy AlnTq byn "Al" Alŝmsyħ w"Al" Alqmryħ nmwðj́A ،mjlħ AlrwAq ،Almrkz AljAmçy ÂHmd zbAnħ γlyzAn ،mxbr AldrAsAt AlAjtmAçyħ wAlnfsyħ wAlAnθrwbwlwjyħ ،mj4 ،ç١٥٥ ،- 69 .
Aljndy ،Âmnyħ Alsyd؛ wÂHmd ،nçymħ Hsn (2004). drAsħ AltfAçl byn bçD ÂsAlyb Altçlm wAlsqAlAt Altçlymyħ fy tnmyħ AltHSyl wAltfkyr AltwlydŶ wAlAtjAh nHw Alçlwm ldŶ tlmyðAt AlSf AlθAnŶ AlĂçdAdŶ ،Aljmçyħ AlmSryħ llmnAhj wTrq Altdrys ،Almŵtmr AlçlmŶ.
Hsn ،ŝymA' mHmd (2014). AldçAŶm Altçlymyħ fy tnmyħ mhArt AltwASl AlryADy wtHsyn mhArt mA wrA' Almçrfħ ldŶ Altlmyð ðwy SçwbAt tçlm AlryADyAt bAlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،mjlħ trbwyAt AlryADyAt١٧ ،(1) ، ١٥٥- 228.
Hmwdħ ،tγryd sçyd (2013). Âθr ĂstxdAm ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ fŶ tnmyħ AlmfAhym wmhArAt Hl AlmsÂlħ AlfyzyAŶyħ ldŶ TAlbAt AlSf AlçAŝr bγzħ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ.
HnAwŶ ،zkryA jAbr (2016). fAçlyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fŶ tnmyħ Hl Almŝklbt Alhndsyħ wxfD Alçb' Almçrfy ldŶ tlmyð AlSf AlθAnŶ AlĂçdAdy. mjmħ trbwyAt AlryADyAt١٩ ،(8)٩١ ،- 131.
rAjŶ ،zynb Hmzħ (2016). Âθr AstrAtyjyty AlsqAlAt Altçmymyħ w (SWOM) fy tHSyl mAdħ TrAŶq Altdrys wAltfkyr çAly Alrtbħ ldŶ Tlbħ AlθAlθ klyħ Altrbyħ ،mjlħ AlÂstAð ،mj 2 ،ç 218١٥١ ،- 178.
srAj ،swzAn Hsyn (2017). Âθr ĂstxdAm ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ fy tnmyħ AltHSyl wmhArAt Alfhm Alçmyq fy mAdħ Alçlwm ldŶ tlAmyð AlSf AlÂwl AlĂçdAdŶ ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ kfr Alŝyx ،mj 17 , ç 5 ، ٧٣٠- 816.
AlsmAn ،mrwAn ÂHmd mHmd (2019). brnAmj qAŶm çlŶ nĎryħ AltmAsk AlnSy ltnmyħ mhArAt AlktAbħ AltHlylyħ wAlktAbħ AlnAqdħ ldŶ AlTlAb mçlmy Allγħ Alçrbyħ bklyAt Altrbyħ ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlmnSwrħ ،ç 108 ،j 2٣٥-١ ،.

Alsyd ،swzAn mHmd Hsn (2019). AstxðAm AstrAtyjyħ AlsqAlAt Altçlymyħ AlqAŶmħ çl nmwðj AltnĎym AlðAty ltnmyħ bçD mhArAt Altfkyr AltHlyly wAlHs Alçlmy fy mAdħ Alçlwm ldy tlAmyð AlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،Almjlħ Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj ،ç 58٣٩٩ ، – 459.

Alsyd ،mSTfŶ çbd AlrHmn Th (2014). Âθr AltfAçl AlqAŶm çlŶ Alwyb byn AlsqAlAt Altçlymyħ AlbnAŶyħ wÂslwb Altçlm (AlsTHŶ /Alçmyq) fy AltHSyl wAtxAð qrAr AxtyAr mSAdr Altçlm ldŶ ldŶ TlAb klyħ Altrbyħ ، mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ bwrsçyd ،ç 16١٢٩ ،- 180.

AlŝhrŶ ،jmylħ çlŶ ŝrf (2015). fAçlyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fŶ tdrys Alçlwm çlŶ tnmyħ AltHSyl AldrAsŶ ldŶ tlmyðAt AlmrHlħ AlmtwsTħ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ،Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.

Tnws ،AntSAr؛ wAlxTyb ،lyndA (2019). Âθr AstrAtyjyħ AlsqAlAt Altçlymyħ fy tdrys Alçlwm fy tnmyħ Altfkyr AlAstqrAŶy wAktsAb mhArAt Hl Almŝklħ ،Almjlħ AlÂrdnyħ fy Alçlwm Altrbwyħ ،mj 15 ،ç 4٤٧٥ ،- 486.

çkAŝħ ،rwA' jhAd (2019). Âθr AstxdAm AstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ fy tnmyħ AlmhArAt AlnHwyħ ldŶ TAlbAt AlSf AlsAbç AlÂsAsŶ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ ،flsTyn.

AlkbysŶ ،çbd AlwAHd Hmyd؛ wTh ،fAŶdħ ys (2015). fAçlyħ AstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ çlŶ AltHSyl wAltfkyr AltfAçlŶ lTAlbAt AlÂwl mtwsT fŶ AlryADyAt ،mjlħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ llÂbHAθ wAldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،mj3 ،ç 12 ،tŝryn AlÂwl.

AlnbhAn ،mslm mHmd؛ wAlknçAnŶ ،çbd AlwAHd mHmwd mHmd (2016). fAçlyħ ĂstrAtyjyħ AldçAŶm Altçlymyħ wAltçlm AlmtmAyz fŶ tHSyl TlAb AlSf AlθAnŶ AlmtwsT fŶ mAdħ AlfyzyA' ،mjlħ AlqAdsyħ fŶ AlĀdAb wAlçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlqAdsyħ ،AlçrAq ،(16)4١٩١ ، - 229.

hAnŶ ،mrft HAmd mHmd (2017). fAçlyħ AstxdAm AltkAml byn AlxrAŶT Alðhnyħ Alydwyħ wAlĂlktrwnyħ ltnmyħ AltHSyl fŶ Alçlwm wmhArAt Altfkyr AltHlyly wAldAfçyħ ldŶ AltlAmyð mDTrbŶ AlnŝAT bAlmrHlħ AlAbtdAŶyħ ،Almjlħ AlmSryħ lltrbyħ Alçlmyħ ،mj 20 ،ç 8 ،ÂγsTs.

AlwAŶly ،jmylħ rHym (2008). Altçzyz AltfADly llslwk AlnqyD wAlnqSAn Altdryjy fy tnmyħ Altfkyr AltHlyly ldŶ AltlAmyð ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ llbnAt ،jAmçħ bγdAd.

yAsyn ،wAθq çbd Alkrym؛ wrrAjy ،zynb Hmzħ (2012). Almdxl AlbnAŶy nmAðj wAstrAtyjyAt tdrys AlmfAhym Alçlmyħ ،bγdAd.

***