INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH IN SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES

An International Open-Access Peer Reviewed Referred Journal

Impact Factor: 6.064 E-ISSN : 2249 – 4642 P-ISSN: 2454 - 4671

THE EFFECTIVENESS OF EISENKRAFT INQUIRY MODEL IN DEVELOPING THE LITERARY TASTE OF FEMALE FIFTH LITERARY PREPARATORY GRADE STUDENTS

Instr. Dr. Suad Hamed Saeed

Republic of Iraq, Ministry of Education, Teacher at Al Mutafawiqat Secondary School for Girls, and co-author of some Arabic language curricula in Iraq.

DOI: http://doi.org/10.37648/ijrssh.v12i01.020

Paper Received:

05th December, 2021

Paper Accepted:

20th January, 2022

Paper Received After Correction:

16th February, 2022

Paper Published:

20th February, 2022

How to cite the article: Saeed S.H.(2022) The Effectiveness of Eisenkraft Inquiry Model in Developing the Literary Taste of Female Fifth Literary Preparatory Grade Students, *International Journal of Research in Social Sciences & Humanities*, January- March 2022 Vol. 12, Issue 1; 361-393 DOI: http://doi.org/10.37648/ijrssh.v12i01.020

ABSTRACT

The research aims to identify the effectiveness of Eisenkraft inquiry model in developing the literary taste of the female fifth literary preparatory grade students. To achieve this aim, the quasi-experimental design of post-test experimental-control groups was adopted. The sample of the study was 44 female fifth literary preparatory grade students in Baghdad who were divided into two groups with 21 female students in the control group, and 23 female students in the experimental group. The researcher prepared the research tool, which was the literary taste test, and after ensuring its validity and reliability, she applied it to the research sample. The results of the research revealed the presence of a statistically significant difference between Eisenkraft inductive model and the traditional method in favor of the model. The researcher recommended that male and female Arabic language teachers should pay attention to this model when teaching literary texts because it showed positive results in developing the literary taste of the experimental group students.

Keywords: *effectiveness, Eisenkraft model, development, literary taste, the fifth literary preparatory grade.*

الملخص: رام البحث تعرّف فاعلية أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق ذلك اتُّبع المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة وذا الاختبار البعديّ، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (44) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في بغداد، وُزّعن على مجموعتين بواقع (21) طالبة في المجموعة الضابطة، و(23) طالبة في المجموعة التجريبية، وأعدّت الباحثة أداة البحث التي تمثّلت في اختبار التذوّق الأدبي، وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبّقتها على عينة البحث، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي، والطريقة التقليدية، وجاءت الفروق لمصلحة الأنموذج، وأوصت الباحثة بتوجيه اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بهذا الأنموذج عند تدريس النصوص الأدبية؛ لما أظهره من نتائج إيجابية في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات المجموعة التجريبية

الكلمات المفتاحية: فاعلية، أنموذج آيزنكرافت، التنمية، التذوق الأدبي، الخامس الأدبي.

الفصل الأول

أولا- مشكلة البحث:

يشهد العالم المعاصر ثورة معلوماتية، وتطورات علمية وتكنولوجية سريعة وواسعة في جميع المجالات؛ مما يستوجب على المنظومة التعليمية مواكبة هذه التطورات، وذلك باعتماد نظريات واستراتيجيات تعليميّة وتعلّميّة حديثة؛ تهتم بالبُنى المعرفية للمتعلمين، وتساعدهم على توليد معرفة جديدة قابلة للتطبيق تعمل رفع مستوى تحصيلهم، وتجعلهم قادرين على مسايرة متطلبات التطور المعاصر، والإسهام فيه بفاعلية تتناسب مع الدور المتوقع لهم في القرن الحادي والعشرين، ويُعدُّ الأدب ولا سيّما النصوص الأدبية بأمس الحاجة إلى نظريات واستراتيجيات تدريسية حديثة يتغير فيها دور المعلم من اهتمامه بعملية تحفيظ الطلبة النصوص واستظهارها فقط إلى الاهتمام بتحليلها تحليلا أدبيا يعينهم على تذوقها، ويساعدهم على تحسين مهاراتهم في التفكير والبحث والنقد، فعلى الرغم مما للنصوص الأدبية من شأن كبير في تقويم ألسنة الطلبة، وتزويدهم بالثورة اللغوية، وإكسابهم القدرة على التعبير الصحيح، وتربية الذوق الأدبي، وتنمية خبراتهم، وتربية شخصياتهم، وصقل نفوسهم وتهذيبها، وتزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مرّ بها صاحب النص وعبّر عنها بشعره أو نثره، وذلك ما يزيد من فهمهم للحياة الإنسانية، والعواطف، والاتجاهات والقيم التي تؤثر في حياتهم، وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى، وتشجيعهم على حفظ الأقوال الجميلة، وتنمية إحساسهم بالجمال من خلال تمرسهم بالصور الأدبية والتعبيرات التي يبدعها الأدباء، (صومان، ٣٠٨:) على الرغم من هذا كلّه يتفق القائمون بتدريس الأدب في المرحلة الإعدادية على أن هناك ضعفا واضحا لدى كثير من الطلبة في هذه المادة ولا سيّما فيما يخص تذوق النصوص الأدبية، وقد تولّد الإحساس نفسه بهذه المشكلة لدى الباحثة من خلال خبرتها في مجال تدريس هذه المادة، ومشاهدتها الطلبة في أثناء تطبيقهم العملي في المدارس، ومقابلتها بعض القائمين بتدريس اللغة العربية، إذ لاحظت أنّ هناك ضعفا واضحا في تذوّق المتعلم النصوص الأدبية، فهو يهتمّ بحفظ النص الأدبي، واستظهاره فقط من دون أن يحقق الهدف من حفظه لهذا النص وهو فهمه، ونقده، وتحليله بما يساعده على تنمية التذوق الأدبي لديه، وتمكينه من الموازنة بين النصوص الأدبية وتمييز الجميل منها، وتوضيح مواطن الجمال فيها، زيادة على ضعف توظيف ما حفظه من نصوص في الاستشهاد بها في التعبير سواء الشفهي منه أم الكتابي، وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ هذه الطرائق لم تعد تلبي حاجات المتعلم، والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يعيشه، والذي يتطلب منه التفكير، والتحليل، والتفسير، والابتكار، ويؤيد ذلك ما تشير إليه نتائج البحوث والدراسات والأدبيات التربوية والمؤتمرات والندوات المرتبطة بتطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، فقد أشار العابدي (2007) في دراسته إلى أنّ طرائق تدريس الأدب لا تساعد على تنمية الذوق الأدبي؛ لاعتمادها على الحفظ والتلقين، وتوصّل (الذهبي، 2013) في دراسته إلى أنّ محتوى كتاب الأدب والنصوص لا يتناسب مع التطور العلمي الحاصل في العالم، وذكر العزاوي (2019) في دراسته: "أنّ المتأمل لواقع التدريس في مدارسنا يجد أنّ هناك ضعفا واضحا عند أغلب طلاب المرحلة الإعدادية في عملية تذوق النصوص الأدبية"، وأكّد (شحاتة) أنّ النمط السائد في مدارسنا هو الحفظ والإلقاء والتلقين مما أضعف روح الإبداع والتذوق الأمر الذي يدعونا إلى تغيير فكري، ليحلّ نمط جديد في مدارسنا هو تذوق النص الأدبي؛ لنشكّل المتعلم المنتج والمبتكر، المتذوّق والمبدع، (شحاتة، 2000 :183) وأوضح (زاير، وداخل) أنّ معظم المدرسين يركّزون في رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين، ويبتعدون عن التركيز في جوانب العقل العليا؛

لذا نجد تزايد اهتمامهم بعملية الحفظ والاستظهار للنصوص والمعلومات الأدبية دون الاهتمام بتحليل النص تحليلا أدبيّا يعين على تذوقه، (زاير، وداخل، 2015 :78) من هنا برزت الحاجة الحقيقية الملحة للبحث عن أساليب جديدة تساعد مدرس الأدب على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تعين المتعلمين على تعلّم كيف يتعلمون بطريقة ذات معنى تضمن تنمية التذوق الأدبي لديهم، وتمكنهم مهارات التفكير المستقبلي، وترى الباحثة أنّ اعتماد نظريات ونماذج حديثة في تدريس الأدب والنصوص، قد يساعد على رفع مستوى التفكير لدى المتعلمين، ويعينهم على الابتكار والإبداع، وهذا ما دفع الباحثة إلى توظيف أنموذج تعليمي قائم على النظرية البنائية وهو أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي؛ لتعرّف فاعليته في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي موازنة بالطريقة التقليدية، إذ يرتكز هذا الأنموذج على حقيقة مفادها أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية حيث تدور جميع الأنشطة الصفية وغير الصفية حوله؛ لأحداث سلوك إيجابي في سلوكه وطرائق تفكيره، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي؟

ثانيا- أهمية البحث:

تشكّل اللغة أهم الروابط الاجتماعية التي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، فبدونها يصعب على الأفراد التفاهم والتفاعل فيما بينهم، وهي من عوامل النمو الفكري، فهي تزوّد الفرد بأدوات التفكير فمن خلالها يجمع العقل وظائفه من إدراك، وتخيّل، وتحديد علاقات، فالصلة قويّة بين الأفكار والألفاظ فنحن لا نفكّر إلّا بلفظ، ولا نلفظ إلّا بفكر. (الغول، 2009 :115)

وتعتقد الباحثة أنّ فروع اللغة العربية جميعها من نحو، وصرف، وأدب، وبلاغة، ونقد، وتعبير تترابط فيما بينها بهدف تمكين المتعلم من لغته استماعا، وقراءة، وكتابة، وإن كان الأدب يمثل من بين هذه الفروع العقد في وسط القلادة؛ فهو ميدان تطبيقيّ واسع لها، فمن خلال نصوصه الشعرية كانت أم والنثرية يمكن استنباط القواعد النحوية، والصرفية، والبلاغية، والإملائية، كما يمكن من خلالها دراسة الأحكام النقدية، وتدريب المتعلمين على القراءة، والتعبير.

والأدب كذلك هو وعاء الفكر الأدبي الجيد القديم والحديث، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلبة اللغوية: الفكريةً، والتعبيريةً، والذوقيةً، فهو فن رفيع من الفنون الجميلة يعتمد في إظهاره وفهمه على التعبير واللغة التي تؤثر في عواطف الآخرين، كما أنّ له شأنا عظيما في الإدراك اللغوي والتذوق الجمالي، (عبد الحميد، ١٩٩٨ :١٤٠- 141) وللأدب رسالة وغاية، وهي تهذيب الشعور والأخلاق، كما أنّ المتلقي حينما يقرأ عملا ما فإنّه يقرؤه؛ لإشباع حاجة وجدانية لديه، أو لغرس قيمة في نفسه، أو لتعديل سلوكه، فتذوق العمل الأدبي يساعد على ترقية الحياة عموما، وتؤكد أهداف تعليم الأدب والنصوص ضرورة تنمية الإبداع، والتذوق الأدبي، والنقد الموضوعي لدى المتعلم، وما يتطلبه ذلك من مهارات كاستنتاج الجوانب الجمالية والأدبية في النصوص المختلفة. (إبراهيم، وعبد الباري، ٢٠١٤ :٢٧٧)

والأدب شجرة وافرة الضلال يخرج منها فرعان كبيران هما: الشعر والنثر، ويندرج تحت كل فرع من هذين الفرعين غصون مختلفة من التعبير، (عبد الباري، 2009 :٣٤) لها شأن كبير في تقويم ألسنة الطلبة، وتزويدهم بالثورة اللغوية، وإكسابهم القدرة على التعبير الصحيح، وتربية الذوق الأدبي، وتوسيع أفق الطلبة، وتنمية خبراتهم، وتربية شخصياتهم، وصقل نفوسهم وتهذيبها، وتزويدهم بطائفة من التجارب

والخبرات التي مرّ بها صاحب النص، وعبّر عنها بشعره أو نثره، وذلك يزيد من فهمهم للحياة الإنسانية، والعواطف، والاتجاهات والقيم التي تؤثر في حياة الطلبة، وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى، وتشجيعهم على حفظ الأقوال الجميلة، وتنمية إحساسهم بالجمال من خلال تمرّسهم بالصور الأدبية والتعبيرات التي يبدعها الأدباء. (صومان، :٣٠٨)

ويمكن من خلال النصوص الأدبية – من وجهة نظر الباحثة - تنمية قدرة المتعلمين على التفكير، والفهم، والتذوق، والموازنة بينها، وبيان نقاط الفوة والضعف فيها، ومن ثم إصدار الحكم عليها؛ من هنا كان على المدرس "أن يدرس الأدب على انّه علم الحركة والفهم والإبداع، لا على أنّه سرد للمعلومات والحقائق التاريخية والحياتية للأديب، كذلك يجب عليه تدريب الطلبة على التحرّر العقلي، والتخلص من الضوابط والقيود التي اعتاد عليها في المواد الدراسية الأخرى، والتي تستبدّ بالذهن، وتثقل الفكر"، (أبو الضبعات، 2007 :241- 242) وهذا لا يقل أهمية عن التفكير العلمي؛ إذ انّ القدرة على التفكير العلمي، والقدرة على الاستمتاع بالفنون الأدبية أمران أساسيان في حياة الفرد، وضروريان لتكامل شخصيته، واستمتاعه بإنسانيته، ومخطئ من يظن أنّ الحضارة الحديثة ليست سوى علم وتكنولوجيا، أو أنّها تقاس من خلالهما فقط، فالحضارة الحديثة كما تقاس بهما، تقاس بمقدار تذوق شعبها للفن واستمتاعه به، وإبداعه له، (طعيمة، ١٩٧١ :٢) إلّا أنّ الواقع التعليمي يشير إلى أنّ "معظم المدرسين يبتعدون من التركيز في جوانب العقل العليا، ويهتمون بعملية الحفظ والاستظهار للنصوص والمعلومات الأدبية دون الاهتمام بتحليل النص تحليلا أدبيا يعينه على تذوقه، فضلا عن أنّهم يستعملون الطرائق التقليدية القديمة التي لا تلبي حاجات المتعلمين و التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم، وقد أثبتت كثير من الدراسات ضعف الطرائق المستعملة في تدريسه، وأنّ المدرسين يعيشون في أُطر تقليدية، ويتخبطون في الأداء، ويعالجون النصوص بطريقة تقليدية؛ لأنّ تعليمنا لا يزال يهتم بعمليات الحفظ والاستظهار وهما مطلوبان، ولكن ليس في الأوقات كلها، ومع كثرة استعمالها تُهمل مهارات التفكير الأخرى؛ ويؤدي ذلك إلى خمود قوي في الإبداع و الابتكار، وحل المشكلات، والتقويم والنقد؛ لذا فإنّ التوجه الحاصل هو في إمكانية رفع مستوى التفكير كي ينطلق المتعلم إلى إيجاد الحلول والأفكار المتنوعة لرفع المستوى اللغوي لديه"، (زاير، وداخل، 2015 :77-78) ويرى (شحاتة): أنّ مدارسنا تجعل الغاية من دراسة الشعر الحفظ والاستظهار؛ ولذلك نجد القليل من المتعلمين هم الذين يستمتعون بالشعر. (شحاتة، ٢٠٠٤ :١٤٣)

وتعتقد الباحثة أنّ ما يعيشه العالم من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها التي نتجت عن الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية يستدعي إحداث تغيرات جذرية في عملية تدريس المواد الدراسية جميعها، ومنها النصوص الأدبية، وذلك بتجاوز الطرائق والأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين واعتماد نماذج واستراتيجيات حديثة تواكب حالة التطور والتقدم الذي يشهده العالم من حولنا، ومنها أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي الذي يرمي إلى إكساب المتعلم الوسائل التي تساعده على عمليات التفكير التي يحتاجها في المدرسة وخارجها، وعلى تنمية معرفته الداخلية، وبناء معرفته من خلال مروره بخبرات مختلفة، وهذا ما يعين على استخدام الأسلوب العلمي في معالجة النصوص الأدبية من حيث شرح الألفاظ والمعاني، واكتشاف نواحي القوة والضعف فيها، فضلا عن تعويده من خلال التدريب والممارسة الذاتية على اكتشاف نواحي الجمال فيها، وتذوقها تذوّقا أدبيّا، (أبو الضبعات، 2007 :249-250).

ويستند أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي إلى النظرية البنائية التي تؤكد أنّ المعرفة تُعدّ متطلبا سابقا يبني من خلاله المتعلم خبراته وتفاعلاته مع عناصر العالم ومتغيراته من حوله، وبعد وصول هذه المعرفة له يبدأ بالتفكير فيها، ويصنّفها في عقله، ويبوبها مع مشابهاتها – إن وجدت – وهكذا إلى أن يصبح ما تعلّمه ذا معنى ومغزى، ومن ثمّ يصبح المتعلم قادرا على استخدام هذه المعرفة في حياته، أو توليد معرفة جديدة، فيصبح منتجا للمعارف لا مستهلكا لها، (زيتون، 2000 :89) وهذا ما يتيح المجال - من وجهة نظر الباحثة - أمامه للمشاركة الفاعلة في الدرس، ويعينه على اكتشاف نواحي الجمال، وتذوق النصوص الأدبية التي تُعرض عليه؛ من أجل ذلك اعتمدت الباحثة هذا الأنموذج؛ لتعرّف فاعليته في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وقد اختارت الباحثة هذا الصف؛ لأنّ الطالبة فيه تكون قد اكتسبت من الخبرات الثقافية، والعلوم والمعارف ما يعينها على البحث، والتفسير، والتحليل، واكتشاف المعلومات بنفسها، وتنمية التفكير، وابتكار تراكيب معرفية جديدة؛ أو إعادة بناء منظومتها المعرفية، وبناء معرفة جديدة عليها، وربطهما ببعض؛ وبذلك تكسب تلك المعرفة معنى جديدا من خلال ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة لديها، وبذلك يمكنها مواجهة تطورات العصر ومستجداته ومستحدثاته.

وبناء على ما تقدّم تتجلّى أهمية البحث الحالي بالآتي:

١- أهمية تعرّف القائمين بتدريس الأدب، والقائمين عليها نماذج تعليمية حديثة تعينهم على تدريس النصوص الأدبية كأنموذج آيزنكرافت الاستقصائي.

2- قد يساعد أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي على تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

3- قد تمنح نتائج هذا البحث الباحثين في مجال تدريس اللغة العربية أفكارا جديدة؛ لإجراء مزيد من الدراسات، والبحوث حول نماذج تعليمية جديدة تتناول فروع اللغة العربية المختلفة، وفي صفوف ومراحل دراسية أخرى.

ثالثا- هدف البحث:

يرمي البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي؟

رابعا- فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس النصوص الأدبية باستخدام أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية في اختبار التذوق الأدبي.

خامسا- حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:
1- الحد البشري: طالبات الصف الخامس الأدبي.
2- الحد المكاني: مدارس البنات الإعدادية والثانوية النهارية في محافظة بغداد.
3- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019 – 2020م.

4- الحد الموضوعي: موضوعات القسم الأول من كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي، ط 11، لسنة 2019م.

سادسا- تحديد المصطلحات:

أ- الفاعلية:

عرّفها بدوي (2011) بأنّها: القدرة على إظهار نتيجة متوقعة على سلوك المتعلمين بعد تعرضهم لبرنامج تعليمي، أو تدريس مادة دراسية. (بدوي، 2011 :186)

وتعرّفها الباحثة إجرائيا بأنّها: حجم الأثر الذي يمكن أن يُحدثه أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، والذي يقاس بمجموع الدرجات التي يحصلْنَ عليها في الاختبار البعدي للتذوّق الذي يُجرى لهنّ في نهاية التجربة.

ب- الأنموذج:

عرّفه نشواتي (1987) بأنّه: مجموعة من الإجراءات التي تُمارس في الموقف التعليمي والتي تتضمن تصميم المادة التعليمية، وأساليب تقديمها، ومعالجتها. (نشواتي،١٩٨٧ :٥٤٨)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنّه: مجموعة الأساليب والخطوات التي تمارسها الباحثة في أثناء تدريسها المجموعة التجريبية النصوص الأدبية، والتي تتضمن تنظيم المادة التعليمية، واختيار الأساليب والأنشطة والوسائل المناسبة؛ لتحقيق الهدف المقصود وهو تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

ج- أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي:

عرّفه أمبو سعيدي، وآخرون (2019) بأنّه: أنموذج قائم على النظرية البنائية التي تؤثر في تنمية المعرفة الداخلية للمتعلم، والتي تجعله يبني معرفته من خلال مروره بخبرات مختلفة، ويتكوّن من سبع مراحل هي: التهيئة، والانهماك، والاستكشاف، والتفسير، والتفصيل، والتقويم، والتوسّع. (أمبو سعيدي، ٢٠١٩ :211)

وتعرّفه الباحثة إجرائيا بأنّه: أنموذج تدريسيّ يتكوّن من سبع مراحل متتابعة اعتمدتها الباحثة في أثناء تدريسها طالبات المجموعة التجريبية النصوص الأدبية بهدف بناء المعارف لديهنّ وتنظيمها؛ لتكون لديهنّ القدرة على توليد معرفة جديدة تساعد على تنمية التذوّق الأدبي لديهنّ، وهذه المراحل هي: التهيئة، والانهماك، والاستكشاف، والتفسير، والتفصيل، والتقويم، والتوسّع.

د- التنمية:

عرفها شحاتة والنجار (2003) بأنها: رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية / تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد. (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣: 157)

وعرّفتها الباحثة إجرائيا بأنّها: زيادة مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التذوق الأدبي من خلال استخدام أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصلْنَ عليها في الاختبار المعد لهذا الغرض.

ز- التذوق الأدبي:

عرّفه أبو الضبعات (2007) بأنّه: حسن الانتقاء، واستحسان النص، وتفضيله عن غيره من النصوص. (أبو الضبعات، 2007: 272)

وعرّفته الباحثة إجرائيا بأنّه: قدرة الطالبات عينة البحث على إصدار الأحكام الأدبية على النصوص الأدبية بعد فهمها، وتحليلها، والتأثر بها قبولا، أو رفضا عند الإجابة على فقرات الاختبار الذي أُعِدّ لهذا الغرض.

و- الصف الخامس الأدبي:

عرّفته وزارة التربية (2008) بأنّه: الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة، وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وفيها يكون التخصص علمياً أو أدبياً. (جمهورية العراق، وزارة التربية، 2008: 18)

وتعرّفه الباحثة إجرائيا بأنّه: السنة الثانية من المرحلة الإعدادية التي تكون المرحلة الممهدة للدراسة الجامعية، ويغلب على المواد الدراسية في هذا الصف الطابع الإنساني.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

الخلفية النظرية:

أولاً - النظرية البنائيّة:

من الأهمية بمكان الإشارة إلى أنّ البنائيّة (Constructivism) لغة: كلمة مشتقة من البناء (Construction)، أو البنية (Structure) التي هي مشتقة من الأصل اللاتيني (Sturere) والتي تعني: الطريقة التي يُقام بها مبنى ما، أمّا اصطلاحا فهي: الطريقة التي يكتسب المتعلم من خلالها العمليات المعرفية، ومعالجتها وتطويرها، ثم استخدامها في المواقف المعرفية الحياتية، (Airasian and Walsh, 1997, 444) ويرى معظم منظري البنائيّة أنّ "جان بياجيه" هو واضع اللبنات الأولى لها، حيث وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي.

وتُعدُّ هذه النظرية من أحدث الاتجاهات في التدريس، وظهرت نتيجة التحوّل الكبير في البحث التربوي خلال العقود الثلاثة الماضية، حيث تحوّل التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات: المعلم، والمدرسة، والمنهج، والأقران، وغيرها من العوامل؛ إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، أي التركيز على ما يحدث داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية المختلفة كمعرفته السابقة، وفهمه السابق للمفاهيم، وقدرته على التذكر، وعلى معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم ذا معنى لديه، وفي هذه الحالة يكون دور المعلم هو تهيئة بيئة التعلم؛ لتجعل المتعلم يبني معرفته بنفسه؛ (العدوان، وداود، ٢٠١٦: 36) من أجل ذلك تُعدّ هذه النظرية رؤية في نظرية تعلم الفرد، وتطوره المعرفي قوامها أنّ الفرد يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة، وتعد مبادئ النظرية البنائيّة

تحولا في اتجاه التنوع في استراتيجيات التعلم البنائي التي يقوم المتعلم من خلالها بعملية الاستقصاء، والتي تؤدي بدورها إلى التعلم. (Garcia, 2011)

تخلص الباحثة مما تقدم أنّ النظرية البنائيّة:

١- تؤكد التعلم ذا المعنى القائم على الفهم، ومنها انبثقت نماذج واستراتيجيات تعليمية عديدة، منها أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي.

2- تساعد على اكساب المتعلم كثير من المهارات في التفكير، ويحصل فيها على المعرفة العلمية بشكل وظيفي وفعال، وتستمر هذه المعرفة معه مدة طويلة.

3- يقتصر دور المدرس فيها على تيسير عملية التعليم، وتوجيهها بما يحقق الأهداف التربوية.

ثانيا- الاستقصاء:

هو اعتماد الفرد على نفسه من أجل التوصل إلى الحقيقة أو المعرفة، وفي مجال التعلم يُقصَد بالاستقصاء: قيام المتعلم ببذل جهد في الحصول على معلومات تفسر له المشكلة التي يواجهها، فهو حين يواجه سؤالا محيرا، أو موقفا غامضا، أو مشكلة تحتاج إلى حل، فإنّه يشعر بعدم المعرفة، فيلجأ إلى خبراته السابقة؛ للبحث عن الحلول، ومحاولة اكتشاف الإجابة، فهو يستخدم حواسه وتفكيره؛ لإزالة الغموض، أو عدم الوضوح، أو الحيرة التي هو فيها، فيضع فروضا أولية لتفسير الموقف، ثم يجمع معلومات لفحص هذه الفروض والتأكد من صحتها، أو عدم صحتها إلى أن يتوصل إلى الحل المناسب، فالمتعلم في هذا الموقف يستخدم خطوات الاستقصاء التي هي خطوات البحث العلمي نفسها من حيث: الإحساس بالمشكلة، وتحديدها، ووضع حلول أو إجابات مؤقتة لها، ثمّ فحص الحلول المقترحة؛ للتوصل إلى النتائج، وأخيرا مناقشة المتعلم فيما تعنيه هذه النتائج له؟ وماذا يمكن أن يستفيد منها؟ وكيف يمكن أن يستخدمها؟ وكيف يمكن أن يفسّر بعض الظواهر المرتبطة بها؟ (عبيدات، وأبو السميد :١٢٣-١٢٦)

وترى الباحثة أنّ الاستقصاء هو جوهر أنموذج آيزنكرافت، وهو يواكب الثورة المعلوماتية، والتزايد الهائل في حجم المعرفة التي يشهدها العالم المعاصر؛ كونه غيّر فلسفة التعليم وأهدافه من تعليم تقليدي قائم على جهد المعلم، ومن متعلم سلبي يستقبل ما يقدمه المعلم فقط إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم.

ثالثا- أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي:

هو أنموذج تدريسيّ بنائيّ طوّره ووسّعه (آرثر آيزنكرافت) عام (٢٠٠٣) من أنموذج بايبي (Bybee) للتعلم بالاستقصاء ذي المراحل الخمس (E's5) تبدأ كل مرحلة منها بالحرف (E) إلى دورة تعلم سباعيّة تسمّى (E's7)، فقد أضاف "آيزنكرافت" مرحلتين جديدتين لمراحل أنموذج "بايبي" هما: مرحلة الاستثارة أو التهيئة، وتمثل المرحلة الأولى لأنموذجه، ومرحلة التوسّع وتمثل المرحلة السابعة والأخيرة، وأضاف بعض الأداءات التدريسيه للمعلم في كل مرحلة من مراحل هذا الانموذج، وأضاف أدوارا للمتعلم من خلالها؛ وذلك بهدف مساعدته وتدريبه على استخدام معرفته السابقة لبناء معرفة جديدة من خلال الإثارة، والفضول، وحب الاستطلاع، وإثارة الدافعية، والاستكشاف، والشرح، والتفسير، وذلك من خلال الملاحظة الدقيقة، واستخدام التفكير التوسّعي؛ لاكتشاف تطبيقات جديدة للمفاهيم، والمهارات، والعمليات

المراد ربطها بالمفاهيم الأخرى وتقويمها، ومن ثم تعديل بعض التصورات غير الصحيحة لدى المتعلمين و تغييرها. (زيتون، 2007 :454-455)

رابعا- أهداف أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي:

يسعى هذ الأنموذج إلى بناء المعارف لدى المتعلم لتكون ذات معنى يستخدمها في حياته، ولتكون لديه القدرة على توليد معرفة جديدة. (أمبو سعيدي، ٢٠١٩ :٢١٢)

خامسا- مراحل أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي:

يتكون أنموذج آيزنكرافت من سبع مراحل تؤكد جميعها إيجابية المتعلم في كل منها، وهذه المراحل هي على النحو الآتي:

المرحلة الأولى- الاستثارة أو التهيئة: Elicitation

في هذه المرحلة يستثير المعلم المتعلمين، ويشجعهم على عرض أفكارهم ومعلوماتهم السابقة عن موضوع الدرس، ويُعدّ هذا نقطة بداية تعلم جديد.

المرحلة الثانية- الانهماك أو الاشتغال: Engagement

فيها يعرض المعلم مشكلة ما، أو ظاهرة معينة، أو يوجه سؤالا للمتعلمين، ويطلب منهم حل التناقض المعرفي بين الخبرات الجديدة التي يتعرّضون لها، وخبراتهم السابقة.

المرحلة الثالثة- الاستكشاف: Exploration

تُعدُّ هذه المرحلة أهم مرحلة في الأنموذج، إذ يقوم المتعلمون فيها بالاستقصاء، والبحث لإرضاء فضولهم نحو موضوع الدرس، والتفكير بحرية في حدود النشاط الذي يقومون به، وتبادل المناقشات فيما بينهم مع تدوين الملاحظات والأفكار والتعليق عليها، واستكشاف الخبرات والمعارف الجديدة بأنفسهم من خلال الأنشطة الاستقصائية، فيمارسون العديد من مهارات التفكير؛ من أجل التوصل إلى نتائج سليمة لهذه الأنشطة، واختبار صحة توقعاتهم على هذه الأنشطة، بينما يقتصر دور المعلم على توجيه المتعلمين وإرشادهم ومتابعتهم خلال قيامهم بالاستقصاء، وتشجيعهم على العمل الجماعي، وتوجيه بعض الأسئلة لهم؛ ليتعرّف من خلالها مدى فهمهم للمفاهيم والأفكار التي توصلوا إليها، والتحقق من مدى تقدمهم وفهمهم للمعلومات التي توصلوا إليها.

المرحلة الرابعة- الشرح أو التفسير: Explanation

يشرح المتعلمون في هذه المرحلة المعارف والمفاهيم الجديدة التي تعلموها من خلال تقديم التوضيحات والتبريرات حول الموضوع، وفيها يتم وضع بعض الحلول المتعلقة بالمشكلة، ويساعدهم المعلم على تقديم التفسيرات المتعلقة بالمشكلة، واستخدام خبراتهم السابقة كأساس لتفسير المفاهيم والمعلومات الجديدة، ويقدّم لهم تغذية راجعة عن تفسيراتهم للحديث أو الظاهرة، أو الإجابة عن السؤال المحدد مسبقا.

المرحلة الخامسة- التفصيل: Elaboration

فيها يبدأ المتعلمون بعرض أمثلة عن المفاهيم الجديدة، وإضافة العديد من التفصيلات إليها من خلال الاطلاع على مصادر أخرى ترتبط بموضوع الدرس، وفحصها بشكل دقيق، كما يتم التركيز على ما تم استقصاؤه وتعلّمه خلال الدرس؛ ويعطيهم المعلم الفرصة المناسبة للتعبير لفظيا عمّا تعلموه من مفاهيم ومعلومات وتعميمات.

المرحلة السادسة- التقويم: Evaluation

فيها تتعدّد أنماط التقويم بدءا بالمبدئي، فالبنائي، ثمّ الختامي، ولا يقتصر التقويم على نهاية الدرس، ويتعرّف المعلم من خلاله كيفية سير موضوع الدرس من البداية حتى النهاية، وكيفية سيره كما هو مخطط له، وذلك لتصحيح الأخطاء مبكرا، وقد يكون التقويم في صورة أسئلة مفتوحة تقدم لهم، أو يكون في صورة تقويم ذاتي يقوم به المتعلمون في شكل مناقشات استقصائيّة بينهم؛ لموازنة مستوى بعضهم بالبعض، ويمكن أن يكون في صورة أسئلة مثيرة لعمليات التفكير.

المرحلة السابعة- التوسّع: Extension

يطبق المتعلمون في هذه المرحلة المفاهيم والمهارات التي تعلموها في مواقف وسياقات جديدة، وبصورة متعمقة، وذلك من خلال تهيئة المعلم مواقف جديدة لتطبيق ما تعلمه المتعلمون، ومتابعتهم في أثناء تطبيقهم للمعارف والمفاهيم الجديدة. (Eisenkraft, 2003, 57) (أمبو سعيدي، ٢٠١٩: ٢١٢)

وترى الباحثة أنّ هذه المراحل تساعد على تنمية مهارات البحث، والتفكير، والاستقصاء، والتحليل، والنقد لدى المتعلم، ومن ثمّ تساعد على تنمية التذوق الأدبي لديه؛ لأنّ هذه المهارات هي التي يحتاجها المتعلم في تنمية تذوقه الأدبي، وتتفق هذه المراحل كذلك مع غاية التربية الحديثة في جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، ممّا يساعده ذلك على أن يبني معرفته العلمية بنفسه من جهة، وينمي المفاهيم والمهارات العلمية لديه من جهة أخرى، وهذا ما سيساعده مستقبلا على التفكير العلمي: لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يراه في العالم من حوله.

وتعتقد الباحثة أنّ ما يشجع على اعتماد هذا الأنموذج في تدريس معظم المواد الدراسية وليست النصوص الأدبية فحسب –من وجهة نظر الباحثة- أنّه مناسب للإمكانات المتاحة في معظم مدارسنا، زيادة على أنّه لا يحتاج إلى وقت طويل لتنفيذه.

سادسا- النصوص الأدبية:

الأدب من الفنون الجميلة أداته الكلمة، والكلمات في مجال الأدب تحمل دلالات متعددة، وحالات متباينة لدى كل متلق لهذا العمل أو ذاك، والنصوص الأدبية في جوهرها عبارة عن مجموعة من الكلمات التي ترص وتصف بطريقة خاصه بحيث يعبر المبدع من خلالها عن حال من حالته الشعورية، أو يعبر عن حالته النفسية، (عبد الباري، ٢٠٠٩: ١٦) وفي المجال التربوي هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلبة اللغوية: فكرية، وتعبيرية، وتذوقية، ((خاطر، وآخرون، ١٩٩٨: ١٧٩) ومن خلال النصوص الأدبية "يُشبع الطلبة رغباتهم في الإحساس باستقلاليتهم؛ بما يقدمه الأدب لهم من أدوار بطولية في القصص، وتجارب الأدباء من الشعراء والكُتّاب التي يتعلم منها بعض القيم، والمثل العليا، والخصال الحميدة؛ لتصبح جزءا من شخصيته، زيادة على أنّه يسهم في ملء أوقات فراغهم، وتجديد نشاطهم الذهني، ويدفعهم إلى البحث في مصادر الثقافة العربية مما ينمي لديهم

حب القراءة والمطالعة، ويزيد من ثروتهم اللغوية ويمدهم بألفاظ وأساليب وتراكيب وأفكار جديدة، ومعان مبتكرة، واستعمال اللغة العربية استعمالًا صحيحا في القراءة والكتابة والتحدث"، (حمادي، ٢٠١٤: ١٢٣)

وترى الباحثة أنّ الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية مادة تعليمية ترمي إلى توجيه سلوك المتعلمين، وزيادة ثروتهم اللغوية، وتنمية قدرتهم على فهمها، ونقدها، وتحليلها؛ مما يساعدهم على إدراك نواحي الجمال فيها، وتذوقها.

سابعا- التذوق الأدبي:

إذا عدنا إلى أصل كلمة "التذوّق" في اللغة العربية وجدنا أنّها وردت بمعان مختلفة، فقد ذكر ابن منظور في لسان العرب أنّ "الذوق" مصدر الفعل "ذاق"، والمذاق طعم الشيء، ثمّ اتسّع معناها وأصبحت تطلق على كل ما يدركه الإنسان من خلال حواسه، ثمّ ما يدركه بعقله ووجدانه، (ابن منظور، 2003 :535) فالأصل في الذوق إذن هو تلك الحاسة من الحواس الخمس التي يميّز بها الفرد الطعوم المختلفة، لكنّنا نلاحظ أن شعوب الأرض جميعا على اختلاف لغاتها قد اختارت حاسة الذوق دون سائر الحواس الأخرى؛ لترمز بها إلى نوع المعرفة التي يحصّلها الإنسان بالاتصال المباشر بالشيء المعروف، (محمود، 1983 :23) ويرى ابن خلدون أنّ لفظة الذوق تعني: حصول ملكة البلاغة للّسان، وهذه الملكة إنّما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرّره على السمع، والتفطّن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها. (ابن خلدون، ١٩٨1 :٥٦٢)

وتتفق الباحثة مع (طعيمة) في أنّ التذوق الأدبي: هو النشاط الإيجابي الذي يقوم به القارئ، أو المستمع استجابة لنص معين بعد تركيز انتباهه فيه، وتفاعله معه عقليّا ووجدانيّا، ومن ثم يستطيع تقدير النص، والحكم عليه، ويتخذ هذا النشاط أشكالا متنوعة اتفق النقاد وعلماء النفس على عدّ هذه الأشكال السلوكية المتنوعة مميزة للتذوق، ودالة عليه، وهذه الأشكال المختلفة من السلوك هي التي يمكن قياسها، وتقدير نسبة التذوق على أساسها تقديرا موضوعيا. (طعيمة، ١٩٧١ :١٠٣)

ثامنا- دور أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين:

اهتمت المجتمعات بتوظيف الانفجار المعرفي كما ونوعا في الحياة اليومية بطريقة تربوية وعلمية حتى تحقق الهدف المنشود منه، وللوصول إلى حياة أفضل، ولضمان مسايرة هذا التوسع المعرفي والتطور العلمي والتقني بمهارات إبداعية اهتمت التربية بتلبية هذا المطلب من خلال تغيير دور المدرس في كل المواد الدراسية ومنها اللغة العربية، حيث تغير دوره من تلقين المتعلم المنهج الدراسي ثم إجراء الاختبارات المختلفة؛ لتقويم ذلك العمل إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟ وكيف يشارك بفاعلية؟ ولتحقيق ذلك؛ أصبح من الضروري استخدام طرائق تدريسية وأساليب متعددة تعتمد على نظريات التعلم المناسبة لها ونماذجه، ومن بينها أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي الذي انتشر استخدامه في الأوساط التربوية كونه "يجعل المتعلمين أكثر فاعلية، وينمي لديهم المهارات الجديدة التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات، ومن خلاله يتحولون من الحالة السلبية إلى النشاط، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتوجيه الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة، وتكوين الشخصية المتكاملة، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم". (الهويدي، ٢٠٠٥ :١٩٦)

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أنّ لاستخدام مدرس اللغة العربية أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي دورا مهما في تنمية مهارات البحث، والتفكير، والاستقصاء، والتحليل، والنقد لدى المتعلم، ومن ثمّ تساعد على تنمية التذوق الأدبي لديه؛ لأنّ هذه المهارات هي التي يحتاجها المتعلم في هذه العملية، فالمراحل التي يتضمنها هذا الأنموذج تساعد المتعلم على استخدام الأسلوب العلمي في معالجة النص الأدبي من حيث شرح الألفاظ والمعاني، واكتشاف نواحي القوة والضعف في النص، وتعويده من خلال التدريب والممارسة الذاتية على اكتشاف نواحي الجمال فيه، ومدى تأثير قوة المعنى واللفظ على نفس القارئ، أو السامع، وعقد الموازنات بين النصوص الأدبية من حيث القائل والمناسبة، والظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والبيئية، والثقافية التي تأثر بها كل أديب، وإذا تدرب المتعلم على هذه الجوانب، وأجاد فيها فإنّنا نحكم عليه بأنّه تذوق النصوص الأدبية، ونمّى ميله إلى القراءة والاستزادة منها؛ لأنّ التذوق الأدبي كما يقولون هو "قوام الدراسة الأدبية وروحها".

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض لأهم الدراسات السابقة المحلية، والعربية، والأجنبية ذات العلاقة بمتغيرات البحث في ضوء ما توافر لدى الباحثة من دراسات في مجال بحثها، وبحدود اطلاعها:

١- دراسة العزاوي (2017):

سعت العزاوي من دراستها التي أجرتها في العراق إلى تعرّف أثر أنموذج ايزنكرافت في اكتساب المفاهيم النحوية عند طلاب الصف الثاني المتوسط، وتنمية ميلهم نحوها؛ ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة عينة بلغ عدد أفرادها (79)طالبا، وُزّعت على مجموعتين بواقع (40) طالبا في المجموعة التجريبية، و(39) طالبا في المجموعة الضابط، وأعدّت الباحثة أداتين: تمثّلت الأولى في اكتساب المفاهيم النحوية، وتألفت من (33) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتمثّلت الثانية في مقياس الميل نحو القواعد، وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها: تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا على وفق أنموذج ايزنكرافت على طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم النحوية، والميل نحوها بفرق ذي دلالة إحصائية. (العزاوي، 2017:177-200)

٢- دراسة العدوان (٢٠١4)

كان الهدف من هذه الدراسة تعرّف أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، في الأردن، ومعرفة ما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس، وطريقة التدريس، والتفاعل بينهما، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اختيرت عينة بلغ عدد أفرادها (85) طالبا وطالبة من أربع مدارس في الأردن، قُسّموا على أربع مجموعات بحسب متغير الجنس، دُرّست المجموعتان التجريبيتان باستخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي، ودُرّست المجموعتان الضابطتان بالطريقة الاعتيادية، وأعدّت الباحثة مقياسا واختبارا لمهارات التفكير التاريخي، واختبارا تحصيليا، وباستعمال الوسائل الإحصائية وتحليل النتائج أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيّا في الاختبار التحصيلي، ومهارات التفكير التاريخي يُعزى لمتغير طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما لمصلحة المجموعتين التجريبيتين، وأسفرت الدراسة أيضا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيّا في

الاختبار التحصيلي، ومهارات التفكير التاريخي يُعزى لمتغير الجنس لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين. (العدوان، 2014 : ي- ك)

3- دراسة (Siribunnam and Tayrukham, 2009):

أعدّ (Siribunnam and Tayrukham) دراسة سعت إلى تعرّف فاعلية استخدام نموذج آيزنكرافت الاستقصائي، وطريقة (K,W,L)، والطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير التحليلي، والتحصيل المعرفي، والاتجاه نحو مادة الكيمياء، وبعد تطبيق التجربة على مجموعات البحث، وإجراء الاختبار البعدي أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام كل من أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي، وطريقة (K,W,L) في تنمية مهارات التفكير التحليلي، والتحصيل المعرفي، والاتجاه نحو مادة الكيمياء على الطريقة الاعتيادية، وكذلك أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي دُرّست الوحدة الدراسية على وفق نموذج آيزنكرافت الاستقصائي على المجموعة التي دُرّست الوحدة نفسها على وفق طريقة (K,W,L) في التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير التحليلي، والاتجاه نحو المادة. (Siribunnam and Tayrukham, 2009)

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة: وجود أثر إيجابي لأنموذج آيزنكرافت في التحصيل، وفي اكتساب المفاهيم النحوية، والميل نحوها، وفي الاختبار التحصيلي، وفي مهارات التفكير التاريخي، وفي تنمية مهارات التفكير التحليلي، والتحصيل المعرفي، والاتجاه نحو مادة الكيمياء، وقد زادت تلك الدراسات في تأكيد إحساس الباحثة بأهمية إجراء مزيد من التجريب؛ للتأكد من هذه النتائج، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباعها المنهج التجريبي، وتباينت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، وفي الصفوف الدراسية التي أجرت دراساتها عليها، وفي المواد الدراسية التي تناولتها، وقد استفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة في بعض الجوانب، منها:

١- الإطار النظري، وتعرف المراجع والمصادر العلمية التي تناولت أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي.

2- إجراءات البحث، واختيار منهج البحث.

٣- تحديد أداة البحث، واعتماد المعالجات الإحصائية المناسبة؛ لمعالجة متغيرات البحث.

IJRSSH

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي؛ اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أولا- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته في تحقيق هدف البحث؛ فهو المنهج الذي يسمح بدراسة الظاهرة الحالية مع إدخال تغييرات في أحد العوامل، أو أكثر، ورصد نتائج هذا التغيير، ويقوم هذا المنهج على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار البعديّ، (الأغا، والأستاذ، ٢٠٠٤ :٨٣) فجاء التصميم كما موضح في جدول (1):

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
الضابطة	الطريقة التقليدية	اختبار التذوق الأدبي
التجريبية	أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي	

ثانيا– مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية، وللدراسة النهارية للمدارس الحكومية حصرا، وبلغ مجموع الطالبات التابعة لهذه المديرية (3721) طالبة، واختارت الباحثة عشوائيا ثانوية الخليج العربي للبنات؛ لتطبيق التجربة، واختارت شعبتي الصف الخامس الأدبي فيها؛ لتمثلا عينة البحث، واختارت بشكل عشوائي شعبة (ب) لتمثّل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي، وشعبة (أ) لتمثّل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (44) طالبة، بواقع (21) طالبة في المجموعة الضابطة، و(23) طالبة في المجموعة التجريبية.

ثالثا- تكافؤ مجموعات البحث:

سعت الباحثة إلى تكافؤ مجموعات البحث في المتغيرات التالية التي قد تؤثر في نتائج التجربة:

أ- الذكاء: طبقت الباحثة اختبار الذكاء لـ(رافن) على مجموعتي البحث؛ للتحقق من تكافئهما في هذا المتغير، ثمّ جرى حساب قيمة (مان وتني) (Mann-whitney)، واستخراج متوسط الرتب؛ لتعرف دلالة الفروق الإحصائية فيه بين مجموعتي البحث من حساب قيمة (مان وتني) المحسوبة التي بلغت (224)؛ كون أنّ حجم العينة أكثر من (20)، واعتمادا على قيمة (مان وتني) تم استخراج القيمة الزائية

المحسوبة التي بلغت (0.412)، وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة (1.96)، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين، ويؤكد تكافئهما في هذا المتغير، وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

قيمة مان وتني لتعرّف دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في الذكاء

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	القيمة الزائية	
					المحسوبة	المحسوبة	الجدولية
اختبار الذكاء لرافن	الضابطة	21	23.33	490	224.00	0،412	1.96
	التجريبية	23	21.74	500			

ب- العمر:

حسبت الباحثة العمر الزمني للطالبات بالأشهر، ثمّ حسبت قيمة (مان وتني)، واستخرجت متوسط الرتب؛ لتعرف دلالة الفروق الإحصائية فيه بين مجموعتي البحث من حساب قيمة (مان وتني) المحسوبة التي بلغت (**214.50**)، واعتمادا على قيمة (مان وتني) تم استخراج القيمة الزائية المحسوبة التي بلغت (**0.641**)، وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة (1.96)، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين، ويؤكد تكافئهما في هذا المتغير، وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

قيمة مان وتني لتعرّف دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في العمر

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	القيمة الزائية	
					المحسوبة	المحسوبة	الجدولية
العمر الزمني	الضابطة	21	23.79	499.50	214.500	0.642	1.96
	التجريبية	23	21.33	490.50			

ج- درجة اللغة العربية في الصف الرابع الأدبي:

بعد حساب هذا المتغير، جرى حساب قيمة (مان وتني)، واستخراج متوسط الرتب؛ لتعرف دلالة الفروق الإحصائية فيه بين مجموعتي البحث من حساب قيمة (مان وتني) المحسوبة التي بلغت (**229**)؛ واعتمادا على قيمة (مان وتني) تم استخراج القيمة الزائية المحسوبة التي بلغت (**0.294**)، وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة (1.96)، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين، ويؤكد تكافئهما في هذا المتغير، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

قيمة مان وتني لتعرّف دلالة الفروق الاحصائية في درجة اللغة العربية في الصف الرابع الأدبي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	القيمة الزائية	
					المحسوبة	المحسوبة	الجدولية
درجة اللغة العربية في الرابع الأدبي	الضابطة	21	21.90	460	229	0.294	1.96
	التجريبية	23	23.04	530			

د- مستوى التحصيل الدراسي للوالدين:

حسبت الباحثة القيم الملاحَظة والمتوقعة لتكرار عينة البحث، وتبين أنّ متوقع بعض الخلايا كان أقل من (5)؛ الأمر الذي دفعها الى دمج بعض الخلايا، بعدها عولجت البيانات إحصائيّا باستعمال التحليل الإحصائي لمربع (كاي)، وأظهرت النتائج أنّ قيمة مربع (كاي) المحسوبة هي أصغر من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (2)، ومستوى دلالة (0,05) مما يدل على تكافؤ أفراد عينة البحث في هذا المتغير، والجدولان (5)، و(6) يوضحان ذلك:

جدول (5)

التحليل الإحصائي لمربع كاي لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأب

			مستوى التحصيل الدراسي للأب			المجموع	قيمة مربع كاي	
			أمية + ابتدائية	متوسطة	إعدادية فما فوق		المحسوبة	الجدولية
المجموعة	الضابطة	الملاحظ	10	6	5	21		
	التجريبية	الملاحظ	10	5	8	23	0.402	5.99

جدول (6)

التحليل الإحصائي لمربع كاي لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأم

			مستوى التحصيل الدراسي للأم			المجموع	قيمة مربع كاي	
			ابتدائية	متوسطة	اعدادية+ فما فوق		المحسوبة	الجدولية
المجموعة	الضابطة	الملاحظ	10	6	5	21		
	التجريبية	الملاحظ	8	6	9	23	0.569	5.99
المجموع		الملاحظ	18	12	14	44		

رابعا- ضبط المتغيرات الدخيلة:

يُعدّ ضبط المتغيرات التي تحيط بظروف التجربة من الأمور المهمة في البحوث التجريبية؛ بهدف إبعاد أثر أي متغير آخر غير أثر المتغير المستقل في المتغير التابع؛ لأنّ المتغيرات الدخيلة تؤثر في دقة نتائج التجربة، وتحدّ من امكانية تعميم النتائج، ومن هذه المتغيرات:

أ- **الفروق في اختيار العينة:**

حرصت الباحثة على تفادي أثر هذا المتغير من خلال إجراء عملية التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في المتغيرات الدخيلة المذكورة سالفا، زيادة على تجانس الطالبات؛ كونهنّ ينتمين إلى بيئة متقاربة من النواحي الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، واستخدمت الباحثة التوزيع العشوائي في الاختيار لكل من المجموعتين: الضابطة والتجريبية.

ب- **ظروف التجربة والعوامل المصاحبة:**

إنّ الزمن المخصص للتجربة قد يفسح المجال لتأثير بعض العوامل الخارجية في المتغير التابع، وفي ظروف التجربة الحالية لم تتعرض مجموعتي البحث إلى حوادث مصاحبة خاصة بهذا العامل.

ج- **الاندثار التجريبي:**

هو الأثر الناتج عن تسرب، أو انقطاع الطلبة عن الدوام الرسمي؛ الأمر الذي يؤثر في النتائج، (الزوبعي، والغنّام، 1968 :61) وفي البحث الحالي لم تتسرب أي من الطالبات في أثناء مدة التجربة.

د- **أثر الإجراءات التجريبية:** بهدف ضبط أثر هذا المتغير عمدت الباحثة إلى الآتي:

1- **المادة الدراسية:** درّست الباحثة أفراد عينة البحث جميعها المفردات الدراسية نفسها، وحرصت على أن تكون المادة المعطاة في كل درس متساوية بالنسبة إلى مجموعتي البحث.
2- **سرية البحث:** اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على عدم إعلام الطالبات بالبحث، وطبيعته، وأهدافه.
3- **التدريس:** تولّت الباحثة بنفسها تدريس طالبات المجموعتين؛ كونه يُضفي على نتائج التجربة الدقة والموضوعية، إذ انّ تخصيص مدرّسة لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل وحده، إذ قد تُعزَى إلى تمكّن إحدى المدرستين من المادة أكثر من الأخرى، أو إلى صفاتها الشخصية، أو إلى غير ذلك من العوامل.
4- **توزيع الحصص الدراسية:** وزّعت الباحثة الحصص على مجموعتي البحث بشكل متساوٍ.

5- **مكان إجراء التجربة:** طبقت الباحثة التجربة في مدرسة واحدة، هي ثانوية الخليج العربي للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية؛ كونها قريبة من سكنها.

6- **مدة التجربة:** كانت المدة الزمنية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث، إذ استمرت (اثنا عشر) أسبوعا، أي فصلا دراسيا واحدا؛ لتتناسب مع موضوعات البحث، فبدأت من (2019/10/8) لغاية (2020/1/7).

7- **أداة القياس:** اعتمدت الباحثة أداة موحدة مع مجموعتي البحث، وهي اختبار التذوق الأدبي.

8- **إعداد الخطط الدراسية:** أعّدت الباحثة الخطط الدراسية اللازمة لتدريس الموضوعات المحددة للتجربة.

خامساً- متطلبات البحث:

تطلب البحث إعداد الإجراءات الآتية:

أ- الوسائل التعليمية:

من اجل تحسين الأداء، والرفع من فاعليته، وزيادة درجة إفادة الطلبة بغرض تحقيق الأهداف المنشودة؛ يحتاج المدرس الى الوسائل التعليمية التي تمكنه من ايصال المادة بطريقة تسمح له باستخدام هذه الوسائل، وتكون ملائمة لنوع الأنموذج التدريسيّ المستخدم، (دندش، 2003 :41)، وقد استخدمت الباحثة الوسائل التعليمية الآتية في مجموعتي البحث: السبورة الزيتية، والأقلام الملونة، وبعض دواوين الشعراء، ومؤلفات الكُتّاب، وصور، ورسومات تمثل بعض الأدباء، وبعض المخططات التي تعين على توضيح أهداف الدرس.

ب- أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي:

استعملت الباحثة في هذا البحث أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي، وقبل البدء بالتجربة قدمت استبانة لمجموعة من الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية، وطرائق تدريس اللغة العربية، ومدرسي اللغة العربية، ومدرساتها حول مدى ملاءمة هذا الأنموذج في تدريس النصوص الأدبية لطالبات الصف الخامس الأدبي، ومدى ملاءمته في تنمية التذوق الأدبي لديهنّ.

سادساً- أداة البحث:

تطلب إعداد أداة البحث، وهي اختبار التذوق الأدبي الخطوات الآتية:

1- تحديد المحتوى:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها، وهي موضوعات القسم الأول من كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي، ط 11، لسنة 2019م.

2- الأهداف السلوكية:

يُعدّ تحديد الأهداف السلوكية أمراً مهما في العملية التعليمية؛ لأنّها تصف بدقة ما يمكن للمتعلمين القيام به خلال الحصة، أو بعد الانتهاء منها، وهي تُستخدم من أجل وضع الأهداف العامة في عبارات واضحة، وقابلة للقياس، (سعادة، وإبراهيم، 2014 :222) ولجأت الباحثة الى صياغة الأهداف السلوكية بما يتلاءم مع طبيعة المحتوى التعليمي المحدد، وبلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (115) هدفا سلوكيّا تناولت المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم، وعُرضت على مجموعة من الخبراء المختصين بمجال العلوم التربوية والنفسية، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض مشرفي اللغة العربية ومشرفاتها، وبعض مدرسي المادة ومدرساتها ؛لإبداء ملاحظاتهم عنها من حيث: استيفائها محتوى المادة الدراسية، وصحة صياغتها وتصنيفها، ومدى ملاءمتها للسلوك المراد تحصيله لدى طالبات عينة البحث، وقد أخذت الباحثة بملاحظاتهم، فأجرت تعديلات على البعض منها من حيث الصياغة، وحذف (17) هدفا سلوكيا؛ لأنّها كانت مكررة، وبذلك أصبح العدد النهائي للأهداف السلوكية (98) هدفاً بواقع (25) هدفا

في مجال المعرفة شكل نسبة (26%)، و(20) هدفا في الفهم شكل نسبة (20%)، و(17) هدفا في التطبيق شكل نسبة (17%)، و(15) هدفا في التحليل شكل نسبة (15%)، و(11) هدفا في التركيب شكل نسبة (11%)، و(10) أهداف في التقويم شكل نسبة (10%)0

3- جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية):

يُعدّ جدول المواصفات أحد المتطلبات الضرورية في إعداد الاختبارات؛ لأنّه يتضمن توزيع فقرات الاختبار على وفق محتوى المادة الدراسية، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها، وكذلك تحقيق صفة الشمول والاحتواء له؛ (الظاهر، 1999 :79) لذلك أعَدّت الباحثة جدول مواصفات على أساس الأهمية النسبية لكل موضوع، والأهداف السلوكية الخاصة به بحسب ما موضح في جدول (7):

جدول (7)

الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية للموضوعات وعدد الأهداف السلوكية لكل مستوى

المجالات / الأسابيع	الأهداف	الأهمية النسبية	معرفة %26	فهم %20	تطبيق %17	تحليل %15	تركيب %11	تقويم %10	عدد الأسئلة الكلي
أسبوع	8	8	1	1	-	-	-	-	2
أسبوعان	17	17	1	1	1	1	1	-	5
أسبوعان	17	17	1	1	1	1	1	-	5
ثلاثة أسابيع	24	25	3	2	1	1	1	-	8
أربعة أسابيع	32	33	3	2	2	2	1	-	10
المجموع	98	100	9	7	5	5	4	-	30

وتضمنت صياغة الأهداف السلوكية عددا من الأهداف التي شملت مستوى التقويم، لكن لم يكن له ظهور في جدول المواصفات؛ كونه شكل أقل نسبة بين النسب بحسب تصنيف (بلوم) للمستويات المعرفية.

4- صياغة فقرات الاختبار:

يُعدّ الاختبار أحد الأدوات الضرورية لجمع المعلومات الكافية عن عملية التقويم الصفي سواء أكانت هذه الاختبارات مقننة بإجراءات معينة، أم من إعداد المدرس نفسه، (الغريب، 1977 :81) وصاغت الباحثة فقرات الاختبار بعد أن حلّلت المحتوى على وفق جدول المواصفات، وتم صياغة (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس التذوق الأدبي لدى طالبات عينة البحث.

5- إعداد تعليمات الاختبار:

بهدف توضيح فكرة الاختبار أعدّت الباحثة تعليماته بشكل مبسط ودقيق، ووضعت تعليمات خاصة بالتصحيح تضمنت إعطاء درجة واحدة للفقرة التي يُجاب عنها بصورة صحيحة، وصفر للفقرة التي: يُجاب عنها بصورة غير صحيحة، أو التي تُترك، أو التي تحمل أكثر من اختيار واحد.

ومن أجل تعرّف صلاحية الاختبار عرضته الباحثة مع تعليماته على مجموعة من الخبراء في مجالي: القياس والتقويم، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض مدرسي المادة ومدرساتها، وقد حصلت موافقة جميع الخبراء على صلاحية فقرات الاختبار بنسبة (80%) فأكثر، وعدل بعض المحكمين بعض بدائل الاجابة.

6- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

لعملية التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار درجة عالية من الأهمية؛ لما تؤديه من فوائد تساعد على الخروج بأدوات قياس فعالة تعمل على قياس الخاصية بدقة، وتساعد أيضا على تطوير فقراته، (النبهان، 2013 :220) من أجل ذلك، ومن أجل التثبت من صدق الاختبار و ثباته، طبقته الباحثة على عينة مؤلفة من (100) طالبة اختُرْنَ بشكل عشوائي من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث عينها، وبعد تصحيح الإجابات، رُتّبت تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وقُسّمت الإجابات على مجموعتين: عليا، ودنيا، واختارت الباحثة نسبة (27%) من إجابات الطالبات من المجموعة العليا، و(27%) من إجابات المجموعة الدنيا، وبذلك بلغ عدد الطالبات في المجموعتين (54) طالبة، ثم تم حساب التالي:

أ- معامل صعوبة الفقرة:

من الأهمية بمكان تحديد مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار؛ لأنّه يوضح كيفية أداء المتعلم للمهمة التي تقيسها الفقرة، ويبين المستوى العام لأداء المتعلمين في كل فقرة من فقرات الاختبار، ومن ثم يمكن تحديد مدى تحقيق الأهداف السلوكية التي تقيسها هذه الفقرات، وبعد استعمال معادلة الصعوبة، وجد أنّ فقرات الاختبار تراوحت صعوبتها بين (0,28 – 0,55)، وهذا يعني أنّ جميع فقرات اختبار التذوق الأدبي تتمتع بصعوبة مقبولة؛ إذ أشار (النبهان) إلى أنّ الاختبار يُعدّ جيدا إذا كان مستوى صعوبة فقراته بين (0,20 – 0,80) (النبهان، 2013 :222)

ب- قوة تمييز الفقرة:

يساعد حساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار على حذف الفقرات التي لا تميّز بين الأفراد، وإبقاء الفقرات التي تميّز بينهم في الإجابات، فالفقرة تكون ذات تمييز جيد وفعال إذا ميّزت بين فردين في درجة امتلاك السمة، (العجيلي وآخرون، 2001 :70) وبعد حساب قوة تمييز فقرات الاختبار باستعمال معادلة التمييز، وجد أنّها تراوحت بين (0,20- 0,48)، وهذا يعني أنّ جميع فقرات الاختبار تتمتع بقوة تمييز مقبولة؛ لأنّ الفقرة تُعدّ جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (20%) فأكثر، (Brown , 1981: 104)، وجدول (8) يوضح معامل صعوبة فقرات اختبار التذوق ، وقوة تمييزها.

الجدول (8)

معامل الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار التذوق الأدبي

تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1-	0.33	0.25	16-	0.34	0.32
2-	0.31	0.45	17-	0.48	0.25
3-	0.28	0.23	18-	0.51	0.26
4-	0.35	0.37	19-	0.39	0.29
5-	0.30	0.41	20-	0.36	0.31
6-	0.48	0.27	21-	0.41	0.48
7-	0.36	0.48	22-	0.44	0.25
8-	0.44	0.24	23-	0.28	0.20
9-	0.32	0.20	24-	0.55	0.41
10-	0.41	0.36	25-	0.34	0.26
11-	0.55	0.41	26-	0.32	0.37
12-	0.37	0.34	27-	0.41	0.33
13-	0.31	0.28	28-	0.44	0.41
14-	0.31	0.37	29-	0.33	0.36
15-	0.41	0.38	30-	0.37	0.27

ج- فعالية البدائل الخاطئة:

إنّ الهدف من وجود البدائل الخاطئة في الاختبار هو جذب انتباه الطلبة غير الملمين بالمعلومة؛ كي لا يصلوا إلى الجواب الصحيح عن طريق التخمين، ويشير البديل السالب الى البديل الفعّال الذي يجذب أكبر عدد ممكن من المجموعة الدنيا، (علام، 2006: 100) وجدول (9) يوضح معامل فعّالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختيار من متعدد لاختبار التذوق الأدبي.

جدول (9)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار التذوق الأدبي

تسلسل الفقرة والبديل الصحيح	معامل فعالية البدائل الخاطئة			تسلسل الفقرة والبديل الصحيح	معامل فعالية البدائل الخاطئة		
1- ب	أ/ -0,12	ج/ -0,05	د/ -0,04	16- د	أ/ -0,04	ب/ -0,14	ج/ -0,11
2- د	أ/	ب/	ج/	17- ج	أ /	ب/	د/

	−0,10	−0,18	−0,14		−0,06	−0,19	−0,13
3- ب	أ/ −0,01	ج/ −0,12	د/ −0,16	18- ب	أ / −0,08	ج/ −0,06	د/ −0,04
4- أ	ب/ −0,04	ج/ −0,09	د/ −0,03	19- ب	أ/ −0,19	ج/ −0,08	د/ −0,05
5- ج	أ/ −0,10	ب/ −0,15	د/ −0,08	20- أ	ب/ −0,02	ج/ −0,05	د/ −0,11
6- ج	أ/ −0,10	ب/ −0,09	د/ −0,11	21- ج	أ/ −0,19	ب/ −0,06	د/ −0,13
7- د	أ/ −0,10	ب/ −0,11	ج/ −0,10	22- ج	أ/ −0,06	ب/ −0,02	د/ −0,19
8- أ	ب/ −0,02	ج/ −0,05	د/ −0,11	23- د	أ/ −0,16	ب/ −0,12	ج/ −0,18
9- ج	أ/ −0,19	ب/ −0,06	د/ −0,13	24- ب	أ/ −0,01	ج/ −0,06	د/ −0,10
10- ب	أ/ −0,04	ج/ −0,15	د/ −0,19	25- ب	أ/ −0,10	ج/ −0,14	د/ −0,11
11- أ	ب/ −0,02	ج/ −0,05	د/ −0,11	26- أ	ب/ −0,10	ج/ −0,15	د/ −0,08
12- د	أ/ −0,10	ب/ −0,12	ج/ −0,19	27- د	أ/ −0,12	ب/ −0,05	ج/ −0,02
13- د	أ/ −0,04	ب/ −0,14	ج/ −0,11	28- أ	ب/ −0,02	ج/ −0,05	د/ −0,11
14- ب	أ/ −0,07	ج/ −0,05	د/ −0,19	29- ج	أ/ −0,10	ب/ −0,15	د/ −0,08
15- أ	ب/ −0,09	ج/ −0,02	د/ −0,14	30- أ	ب/ −0,11	ج/ −0,18	د/ −0,14

يتبين من جدول (9) أنّ جميع بدائل الاختبار التحصيلي قد تمتعت بمعامل فعّالية جيد؛ لأنّ أغلب المعاملات جذبت الأفراد في المجموعة الدنيا ممن يمتلكون قدرات ضعيفة بصورة أكبر من التي جذبت الأفراد في المجموعة العليا.

7- الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولا- صدق الاختبار: يُعّد الصدق من الخصائص المهمة في إعداد أي اختبار للحكم على مدى ملاءمته في قياس الخاصية المراد قياسها، ويُعدّ من أكثر المؤشرات السيكومترية أهمية في إعداد الاختبارات، (ملحم، 2002 :226) وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار بثلاثة أنواع من الصدق هي:

أ- الصدق الظاهري:

للتحقق من هذا الصدق عرضت الباحثة الاختبار بصيغته الأولية على بعض الخبراء المختصين بمجال العلوم التربوية والنفسية، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض مدرسي المادة ومدرساتها، ومعرفة آرائهم في الاختبار - كما وُضّح سالفا-.

ب- صدق المحتوى:

تحققت الباحثة من صدق محتوى الاختبار من خلال تحديد المحتوى، وإعداد جدول المواصفات الذي حُددت في ضوئه عناصر المحتوى التي ينبغي أن يمثلها الاختبار، والأهداف التي يُراد اختبارها، والأوزان النسبية لكل موضوع من موضوعات المحتوى.

جـ - صدق البناء:

لغرض التثبت من هذا الصدق اعتمدت الباحثة على عملية التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار، إذ أبقت على الفقرات التي تمتعت بقوة تمييزية وصعوبة مقبولة - كما وُضّح سالفا-.

ثانيا- ثبات الاختبار:

يُقصد به: اتساق درجات مجموعة من الأفراد، أو اتساق فقرات الاختبار نفسه، (علام، 2006: 89) ولحساب الثبات استُعمِلت معادلة (ألفا كرونباخ) على أفراد عينة التحليل الاحصائي البالغة (100) طالبة، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (0,77)، وهو معامل ثبات مقبول، اذ يشير (علام) إلى أنّ الثبات الذي نسبته أكثر من 70% يُعدُّ مقبولا0 (علّام، 2000 :122)

ثامنا- المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة في معالجة بيانات هذا البحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها، والاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات

أولاً- عرض النتائج:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ جرى حساب قيمة (مان وتني) (Mann-whitney)، واستخراج متوسط الرتب؛ لتعرف دلالة الفروق الإحصائية فيه بين مجموعتي البحث من حساب قيمة (مان وتني) المحسوبة التي بلغت (27)؛ كون أنّ حجم العينة أكثر من (20)، واعتمادا على قيمة (مان وتني) تمّ استخراج القيمة الزائية المحسوبة التي بلغت (5.052) وتبين أنّها أ كبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0,05)، ممّا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، ويدل على تفوّق طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسط ومجموع الرتب الأكبر التي دُرّست النصوص الأدبية باستعمال أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي على طالبات المجموعة الضابطة التي دُرّست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التذوق الأدبي، والجدول (10) يوضح ذلك:

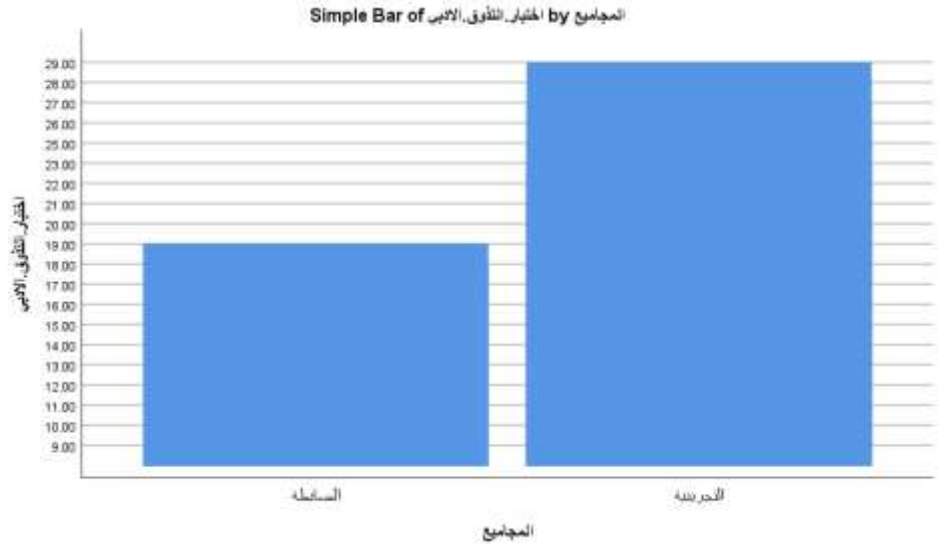
جدول (10)

قيمة (مان وتني) لتعرّف دلالة الفروق الاحصائية بين درجات عينة البحث في اختبار التذوق الأدبي

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	القيمة الزائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	المحسوبة	الجدولية	
اختبار التذوق الأدبي	الضابطة	21	12.29	258	27	5.052	1.96	دالة عند مستوى (0,05)
	التجريبية	23	31.83	732				

والشكل البياني أدناه يوضح الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي:

الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي



قياس حجم فاعلية الأنموذج التعليمي، والدلالة العلمية لهدف البحث:

لحساب حجم فاعلية المتغير المستقل (أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي) في المتغير التابع (التذوق الأدبي)؛ استعملت الباحثة قيمة مربع (إيتا)، بالإضافة الى (d) لكوهين (Cohen) من خلال مربع (إيتا)، وجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

قيمة مربع (ايتا) و(d) لكوهين لتحديد حجم فاعلية أنموذج آيزنكرافت في تنمية التذوق الأدبي

المتغير المستقل	المتغير التابع	القيمة الزائية		قيمة مربع إيتا	قيمة (d) لكوهين	حجم الأثر
		المحسوبة	الجدولية			
أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي	التذوق الأدبي	5.052	1.96	0.219	1.05	كبير

يتضح من الجدول (11) أنّ القيمة الزائية المحسوبة لاختبار التذوق الأدبي التي تساوي (5.052) هي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبحساب مربع (إيتا) من خلال القيمة الزائية المحسوبة المستخرجة من قيمة (مان وتني) لإيجاد حجم الفاعلية، ظهر أنّ قيمة مربع (إيتا) بلغت (0.219) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (0.14)؛ ممّا يشير إلى وجود حجم لفاعلية الأنموذج بحسب تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع (إيتا)، وباستخراج قيمة (d) لكوهين من خلال مربع (إيتا) تبين أنّ قيمة كوهين البالغة (1.05) هي أكبر من (0.80)، ممّا يدل على أنّ حجم فاعلية أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التذوق الأدبي كانت كبيرة على وفق تصنيف مستويات كوهين لحجم التأثير التي هي: (0.40 – فأقل حجم التأثير صغير ، 0.40- 0.70 متوسط التأثير ، ومن 0.80 فأكثر ذات حجم تأثير كبير). (Cohen , 1988 : 215) (مراد، 2000: 246)

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة في الفصل الثاني من هذا البحث، والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة منه.

واتفقت أيضا مع ما جاء في أدبيات طرائق تدريس اللغة العربية التي تنادي بضرورة استخدام النماذج الحديثة، ومنها أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في تدريس اللغة العربية؛ لأنّه يجري في مراحل تعمل على إحداث تغييرات جوهرية في البنى المعرفية للمتعلم تمكنه من الوصول إلى المعرفة بنفسه، فهو يهتم بربط المعلومات الجديدة للمتعلم بالمعارف السابقة له، ويساعده على تنظيم معلوماته، ويجعله محور العملية التعليمية، فهو يناقش المشكلة، ثم يناقش الحلول المقترحة مع زملائه، ثم يدرس إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية، وفيه يكتسب المتعلم ذخيرة من البنى المعرفية والبنى ما وراء المعرفية. (الهاشمي، والدليمي، ٢٠٠٨: ١٣)

واتفقت النتيجة كذلك مع ما تنادي به التربية الحديثة بضرورة استخدام نماذج التدريس الحديثة التي تعتمد على تنمية البنية المعرفية، وابتكار تراكيب معرفية جديدة لدى المتعلم في التدريس، والابتعاد قدر الإمكان عن النماذج التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بمشاركة المتعلمين الفعالة في الدرس.

ثانيا- تفسير النتائج:

من خلال نتائج البحث المتعلقة بالمتغير التابع (التذوق الأدبي) أسفرت نتائج البحث الحالي عن رفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني تفوّق طالبات المجموعة التجريبية التي دُرّست النصوص الأدبية باستعمال أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي على طالبات المجموعة الضابطة التي دُرّست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في تنمية التذوق الأدبي، ويمكن أن تُعزا هذه النتيجة إلى سبب واحد، أو أكثر من الأسباب الآتية التي أثبتتها نتائج البحث:

1- إنّ خطوات الدرس على وفق مراحل أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي، وما تتضمنه من إجراءات اتُّبعت في تدريس النصوص الأدبية مكّن الطالبات من التعلم بصورة فعّالة، إذ ساعدتهنّ على تنظيم معلوماتهنّ من خلال إعادة بناء علاقات ترابطية بين معرفتهنّ الجديدة وخبراتهنّ السابقة، وساعدتهنّ كذلك على الوصف، والتمييز، والتعميم من خلال البحث، والاستقصاء، والاكتشاف، ، وممارسة مهارات التفكير المختلفة بهدف اكتشاف المعرفة بأنفسهم، والوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة، أو الأسئلة التي توجّه لهنّ، وهذا كلّه سهّل عليهنّ استقبال المادة بطريقة مغايرة، واسترجاع المعلومات بيسر وسهولة ما أدى إلى تنمية التذوق الأدبي لديهنّ.

2- إنّ الإجراءات التي اتُّبعت في تدريس النصوص الأدبية على وفق مراحل الأنموذج التدريسيّ كانت حديثة بالنسبة إلى الطالبات؛ لذلك جذب انتباههنّ للمادة، وأثار اهتمامهنّ بها، وإقبالهنّ عليه أكثر من التدريس بالطريقة التقليدية التي اعتدْنَ على خطواتها.

3- إنّ النصوص الأدبية التي دُرّست خلال مدة التجربة قد يصلح تدريسها على وفق أنموذج آيزنكرافت أكثر من تدريسها على وفق الطريقة التقليدية.

ثالثا- الاستنتاجات:

تستنتج الباحثة في ضوء نتائج البحث الحالي ما يأتي:

١- إنّ تدريس النصوص الأدبية على وفق أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي كان له أثر إيجابي - ضمن الحدود التي أُجري فيها هذا البحث- في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي موازنة مع الطريقة التقليدية.

٢- إنّ تدريس النصوص الأدبية على وفق أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي تطلّب جهدا أكبر، ووقتا أطول من تدريسه بالطريقة التقليدية.

٣- يؤيد أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي صحة ما دعت إليه الأدبيات والتربية الحديثة في تأكيدها جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

رابعا- التوصيات:

توصي الباحثة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي بالآتي:

1- توجيه اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأنموذج آيزنكرافت الاستقصائي عند تدريس النصوص الأدبية؛ لما أظهره من نتائج إيجابية في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2- عقد دورات، أو ندوات تربوية في أثناء الخدمة؛ لتدريب القائمين بتدريس اللغة العربية على خطوات تدريس النصوص الأدبية على وفق أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي بإشراف مختصين بطرائق تدريس اللغة العربية.

3- إدخال أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي ضمن مناهج طرائق تدريس اللغة العربية المقررة في كليات التربية.

خامسا- المقترحات:

استكمالا لما توصل إليه البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى لتعرّف أثر أنموذج آيزنكرافت الاستقصائي في:

1- بعض المتغيرات الأخرى، كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والاتجاه نحو مادة الأدب والنصوص.

2- صفوف ومراحل تعليمية أخرى.

3- متغير الجنسين (الذكور، والإناث)، والموازنة بينهما.

4- فروع اللغة العربية الأخرى.

أولا- المصادر العربية:

1. الأغا، إحسان خليل، والأستاذ، محمود حسن (2004). مقدمة في تصميم البحث التربوي، ط3، مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر، غزة.
2. إبراهيم، هداية، وعبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٤). تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
3. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (1981). مقدمة ابن خلدون، ط 4، دار القلم، بيروت.
4. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (1990) لسان العرب، ج 1، ط 1، دار صادر، بيروت.
5. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2007). طرائق تدريس اللغة العربية، ط 1، دار الفكر، عمّان.
6. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وآخرون (٢٠١٩). استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال - ٢٠٠ فكرة تدريسية مع الأمثلة التطبيقية، دار المسيرة، عمّان.
7. بدوي، عبد الرحمن (2011). مناهج البحث العلمي، مركز عبد الرحمن بدوي، القاهرة.
8. جمهورية العراق، وزارة التربية، 2008، بغداد.
9. حمادي، حسن خلباص (٢٠١٤). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الفراهيدي للنشر، بغداد.
10. خاطر، وآخرون (١٩٩٨). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط ٧، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت.
11. دندش، فايز مراد (2003) اتجاهات جديدة في المناهج وطرائق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية.
12. زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي، (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط ١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمّان.
13. الزوبعي، عبد الجليل، والغنّام، محمد أحمد (1968). مناهج البحث في التربية، ج 2، بغداد.
14. زيتون، كمال عبد الحميد (2000). تدريس العلوم من منظور البنائية، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

15.زيتون، عايش محمود (2007). النظرية البنائيّة في تدريس العلوم، دار الشروق، عمّان.
16.سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد (2014). المنهج المدرسي المعاصر، ط 7، دار الفكر، عمّان.
17.شحاتة، حسن (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
18.شحاته، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية: إنجليزي- عربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
19.شحاتة، حسن (٢٠٠٤). أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، ط ٤، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
20.صومان، أحمد (٢٠١٠). أساليب تدريس اللغة العربية، ط ١، دار زهران، عمّان.
21.طعيمة، رشدي أحمد (١٩٧١). وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية "فن الشعر"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
22.الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1999) مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة، الأردن.
23.عبد الباري، ماهر شعبان، (٢٠٠٩). التذوق الأدبي طبيعته- نظرياته- مقوماته- معاييره- قياسه، دار الفكر، عمّان.
24.عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله، (١٩٩٨). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، ط ١، مكتبة الفلاح، الكويت.
25.عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط ١، دار الفكر، عمّان.
26.العجيلي، صباح حسين، وآخرون (2001) مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتبة احمد الدباغ للتوزيع، بغداد، العراق.
27.العدوان، زيد سليمان، وداود، أحمد عيسى (٢٠١٦). النظرية البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي.
28.العدوان، شيرين صالح أبو عرابي (2014). أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
29.العزاوي، نضال مزاحم رشيد (2017). أثر أنموذج ايزنكرافت في اكتساب المفاهيم النحوية عند طلاب الصف الثاني المتوسط، وتنمية ميلهم نحوها، مجلة العلوم النفسية، مج 2017، ع 26، العراق.
30.علام، صلاح الدين محمود (2006) الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، الكويت.
31.علّام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجُّهاته المعاصرة، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.
32.الغريب، رمزية (1977) التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
33.الغول، منصور حسن (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمّان.
34.محمود، زكي نجيب (1983). في فلسفة النقد، ط 2، دار الشروق، القاهرة.
35.مراد، صلاح أحمد (٢٠١١). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
36.ملحم، سامي (2002) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمّان.
37.النبهان، موسى (2013) أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، عمّان.
38.نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٧). علم النفس التربوي، ط ٣، دار الفرقان، عمّان.
39.الهاشمي، عبد الرحمن عبد، والدليمي، طه علي حسين (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في التدريس، ط ١، دار الشروق، عمّان.

40.الهويدي، زيد (٢٠٠٥). مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين.

ثانيا- المصادر الأجنبية:

1- Airasian, P. & Walsh, M.)1997(. "Constructivist Cautions" Phi Delta Kaplan, 444.

2- Brown, F. G. (1981): Principles of Education and psychological

Testing: New York: Holt Rinse & Winston.

3- Cohen, J.)1988(. Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd Ed(Hillsdale: New Jersey.

4- Eisenkraft, A.)2003(. Expanding the 5E model: A proposed 7E model emphasizes "transfer of learning" and the importance of eliciting prior understanding.)Teacher Practitioner(. The Science Teacher. Vol. 70. No.)6(. P. 56-59.

5- Garcia, Georgia; et al:)2011(. Socio-constructivist and political Views on teachers implemention of two types of reading comprehension approaches in Iowincome schools, Theory Into Practice, Vol. 50, no.2, P.149-156.

6- Siribunnam, S. and Tayrukham, S.)2009(. "Effects of 7-E, KWL and conventional is traction on Analytical thinking. Learning Achievement and attitudes to and chemistry Learning" Journal of social sciences, Vol. No.)4(, P. 279-282.

REFERENCES

1. Al-Agha, Ihsan Khalil, and Al-Ustad, Mahmoud Hassan (2004). Introduction to Educational Research Design, 3rd Edition, Al-Rantissi Press for Printing and Publishing, Gaza.

2. Ibrahim, Hedaya, and Abdel Bari, Maher Shaaban (2014). Teaching literary texts and developing taste and creativity skills, Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.

3. Ibn Khaldoun, Abd al-Rahman bin Muhammad (1981). Introduction to Ibn Khaldun, 4th edition, Dar Al-Qalam, Beirut.

4. Ibn Manzoor, Abu Al-Fadl Jamal Al-Din Muhammad (1990) Lisan Al-Arab, Volume 1, Edition 1, Dar Sader, Beirut.

5. Abu al-Daba'at, Zakaria Ismail (2007). Methods of Teaching Arabic, I 1, Dar Al-Fikr, Amman.

6. Ambo Saidi, Abdullah bin Khamis, and others (2019). Teacher Strategies for Effective Teaching - 200 Teaching Ideas with Practical Examples, Dar Al Masirah, Amman.

7. Badawi, Abd al-Rahman (2011). Scientific Research Methods, Abdel Rahman Badawy Center, Cairo.

8. Republic of Iraq, Ministry of Education, 2008, Baghdad.

9. Hammadi, Hassan Khalbas (2014). Arabic language curricula and methods of teaching between theory and practice, Al-Farahidi Publishing House, Baghdad.

10. Khater, et al. (1998). Methods of Teaching Arabic Language and Religious Education, 7th Edition, University Book Foundation, Kuwait.

11. Dandash, Fayez Murad (2003) New Attitudes in Curricula and Teaching Methods, Dar Al-Wafaa, Alexandria.

12. Zayer, Saad Ali, and Dakhil, Sama Turki, (2015). Modern trends in the teaching of the Arabic language, 1st ed., House of Methodology for Publishing and Distribution, Amman.

13. Al-Zoba'i, Abdul-Jalil, and Al-Ghannam, Muhammad Ahmad (1968). Research Methods in Education, Volume 2, Baghdad.

14. Zeitoun, Kamal Abdel Hamid (2000). Teaching Science from a Constructivist Perspective, Computer Scientific Office for Publishing and Distribution, Alexandria.

15. Zeitoun, Aish Mahmoud (2007). Constructivist theory in science teaching, Dar Al-Shorouk, Amman.

16. Saadeh, Jawdat Ahmed, and Ibrahim, Abdullah Mohammed (2014). Contemporary School Curriculum, 7th Edition, Dar Al-Fikr, Amman.

17. Shehata, Hassan (2000). Teaching Arabic between theory and practice, Egyptian Lebanese House, Cairo.

18. Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab (2003). A Dictionary of Educational and Psychological Terms: English-Arabic, Egyptian Lebanese House, Cairo.

19. Shehata, Hassan (2004). Fundamentals of Effective Teaching in the Arab World, 4th Edition, Egyptian Lebanese House, Cairo.

20. Souman, Ahmed (2010). Methods of Teaching Arabic Language, 1st Edition, Dar Zahran, Amman.

21. Tuaima, Rushdi Ahmed (1971). Establishing a measure of literary taste for secondary school students "The Art of Poetry", Master's Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt.

22. Al-Zahir, Zakaria Muhammad and others (1999) Principles of Measurement and Evaluation in Education, House of Culture, Jordan.

23. Abdel Bari, Maher Shaaban (2009). Literary taste: its nature - its theories - its components - its standards - its measurement, Dar Al-Fikr, Amman.

24. Abdel Hamid, Abdel Hamid Abdullah, (1998). Modern methods of teaching Arabic, i 1, Al-Falah Library, Kuwait.

25. Obeidat, Thouqan, and Abu Al-Sameed, Suhaila (2007), Teaching Strategies in the Twenty-first Century, Edition 1, Dar Al-Fikr, Amman.

26. Al-Ajili, Sabah Hussein, and others (2001) Principles of Educational Measurement and Evaluation, Ahmed Al-Dabbagh Library for Distribution, Baghdad, Iraq.

27. Al-Adwan, Zaid Suleiman, and Daoud, Ahmed Issa (2016). Social constructivist theory and its applications in teaching, Debono Center for Teaching Thinking, Dubai.

28. Al-Adwan, Shirin Saleh Abu Orabi (2014). The effect of the Eisencraft Inquiry Model on the achievement and development of historical thinking skills among tenth grade students in the subject of history, PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan

29. Al-Azzawi, Nidal Muzahim Rashid (2017). The effect of the Eisencraft model on the acquisition of grammatical concepts for second-grade intermediate students, and the development of their tendency towards it, Journal of Psychological Sciences, Vol. 2017, p. 26, Iraq.

30. Allam, Salah El-Din Mahmoud (2006) Educational and psychological tests and standards, Dar Al-Fikr, Kuwait.

31. Allam, Salah al-Din Mahmoud (2000). Educational and Psychological Measurement and Evaluation: Its Basics, Applications and Contemporary Trends, Edition 1, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

32. The Stranger, Symbolism (1977) Psychological and Educational Evaluation and Measurement, Anglo-Egyptian Library, Cairo.

33. Al-Ghoul, Mansour Hassan (2009). Arabic language curricula and methods of teaching it, Dar Al-Kitab Al-Thaqafiya, Amman.

34. Mahmoud, Zaki Najib (1983). In Philosophy of Criticism, 2nd Edition, Dar Al-Shorouk, Cairo.

35. Murad, Salah Ahmed (2011). Statistical methods in psychological, educational and social sciences, Anglo-Egyptian Library, Cairo.

36. Melhem, Sami (2002) Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Dar Al Masirah, Amman.

37. Al-Nabhan, Musa (2013) Basics of Measurement in Behavioral Sciences, Dar Al-Shorouk, Amman.

38. Nashawati, Abdul Majeed (1987). Educational Psychology, 3rd Edition, Dar Al-Furqan, Amman.

39. Al-Hashimi, Abdul Rahman Abdul, and Al-Dulaimi, Taha Ali Hussein (2008). Modern Strategies in Teaching, 1st Edition, Dar Al-Shorouk, Amman.

40. Al-Huwaidi, Zaid (2005). Effective Teaching Skills, University Book House, Al Ain.

IJRSSH