International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
IJESA
Vol. (5), No. (2) February 2026 الإصدار (5)، العدد (2)

منشّطات استراتيجيّات الإدراك وقوالبها التّمثيليّة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة

آمنه جميل قاسم أبومخ
دكتورة، جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، أكاديميّة القاسمي، باقة الغربيّة، فلسطين
Mar180596@gmail.com

ملخّص الدّراسة

هدفت الدّراسةُ إلى التّعرّفِ على الدّرجةِ العامّةِ لتوفّرِ القالبِ أو الشّكل الّذي تظهرُ فيهِ منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ الدّراسيّ المنهجيّ للّغةِ العربيّةِ للصّفّ السّادسِ الابتدائيّ والمُعتمَدِ لطلبةِ فلسطينيّي ال (48) داخلَ الخطِّ الأخضرِ. واُستخُدمَ المنهجُ والإحصاءُ الوصفيّ لتحقيقِ هدفِ الدّراسةِ، كما اُستُخدمَت بطاقةُ تحليلِ محتوى المنهاجِ الّتي تضمّنت أربعَ صورٍ وِفقَ محاورِ القالب /الشّكل الّذي تظهر فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومؤشّراتِها الفرعيّةِ، وهي: رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، أو مركّب (الدّمج فيما بين القوالب). واستُخدِم من ناحيةٍ أخرى التّحليلُ النّوعيُّ لتفسيرِ نتائجِ تحليلِ المنهاجِ، وفَهْمِ الواقعِ المنظورِ لهِ، ومناقشتِهِ وتقييمِهِ، في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ بالتّركيز على القالب الّذي تظهر فيه. وأظهرت نتائجُ الدّراسة أنّ المنشّطاتِ الّتي عُرضت بقالبٍ رمزيٍّ جاءتْ في المرتبةِ الأولى بنسبةِ (0.63)، ودرجةِ تقديرٍ مرتفعةٍ؛ وفي المرتبةِ الثّانيةِ، المنشّطات الّتي عُرضت بقالبٍ بصريٍّ بنسبةِ (0.26)، ودرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ؛ وفي المرتبةِ الثّالثةِ المنشّطاتُ المركّبة الّتي عُرِضَت بأكثرِ من قالبٍ (رمزيٍّ وبصريٍّ وسمعيٍّ) بنسبةِ (0.10)، ودرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ جدًّا؛ في حين المنشّطاتُ الّتي عُرِضَتْ بقالبٍ سمعيٍّ فقْد جاءتْ في المرتبةِ الأخيرةِ بنسبةِ (0.02) فقط، وبدرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ جدًّا. وأوصت الدّراسةُ مُصمّمي وواضعِي المناهجِ أنْ يضعوا منشّطاتِ استراتيجيّات الإدراك في القوالب المختلفةِ: الرّمزيّة، السّمعيّةِ، البصريّةِ، والمُركّبة، وعدم الاقتصار فقطْ على القالب الرّمزيّ، وذلكَ بهدفِ مراعاةِ جميعِ متغيّراتِ البيئةِ التّعليميّةِ -ومن أهمّها أنماط التّعلّم لدى الطّلبة -وتحقيقِ أهدافِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ المنشودةِ.

الكلمات المفتاحيّة: استراتيجيّاتُ الإدراكِ، منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، قوالب /أشكالُ منشّطات استراتيجيّات الإدراك.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
Vol. (5), No. (2) February 2026 الإصدار (5)، العدد (2)

Cognitive Strategy Activators and Their Representational Frameworks in Arabic Language Textbooks for the Primary School Stage

Amnah Jameel Abo-Mokh
Ph.D., An-Najah National University, Nablus, Al-Qasemi Academy, Baqa Al-Gharbiyya, Palestine
Mar180596@gmail.com

Abstract

This study examined the extent to which cognitive strategy activators are represented in the official Arabic language textbook prescribed for sixth-grade primary school students among Palestinian learners from the 1948 territories within the Green Line, with particular attention to the formats through which these activators appear. A descriptive research approach, supported by descriptive statistical analysis was employed to achieve the study objectives. A curriculum content analysis instrument was developed to identify cognitive strategy activators according to four representational formats: symbolic, visual, auditory, and composite, the latter referring to integration across more than one format. In addition, qualitative analysis was used to interpret the findings and to support a critical discussion of the examined curricular reality, while also informing a future-oriented perspective for curriculum development. The findings revealed that cognitive strategy activators presented in a symbolic format were the most prevalent (0.63). Activators presented in a visual format ranked second (0.26), followed by composite activators (0.10), while activators presented in an auditory format were the least represented (0.02). Based on these findings, the study recommends that curriculum developers incorporate cognitive strategy activators across diverse representational formats in order to address variations in students' learning styles and enhance the effectiveness of the teaching–learning process.

Keywords: Cognitive Strategies, Cognitive Strategy Activators, Representational Formats.

مقدّمة الدّراسة

تُعدّ المناهج الدّراسيّة عنصرًا محوريًّا في إعادة تصميم وبناء النّظم التّعليميّة المعاصرة، وإحدى أهمّ ركائز العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ومن أكثرها تأثيرًا في الدّروس المنفّذة فعليًّا، وتنظيم المعارف وتحقيق الغايات تتمّ وتتحقّق من خلالها (UNESCO, 2021)، ويقضي الطّلبة معظم أوقاتهم في الفصول الدّراسية بالتّعامل مع هذه المناهج (Dietiker et al., 2018). وتحظى مناهج اللّغة العربيّة -بوصفها لغة الأمّ -بأهميّة كبيرة كونها حجر الأساس في تشكيل البنية المعرفيّة والفكريّة والوجدانيّة للمتعلّم، ويتمّ عبرها تنمية قدراته الإدراكيّة والتّفكيريّة والتّواصليّة، وذلك لوجود علاقة تبادليّة لزوميّة بين اللّغة والتّفكير، فهي تعكس العمليّات الإدراكيّة وتُعيد تشكيلها فيما تتفاعل مع التّفكير (Ilkhombaevna, 2025)، فضلًا عن دورها الفاعل في تنظيم التّفكير وتنميته، وبناء المعنى، وتكوين الوعي الثّقافي. وارتكازًا على ما جاء في نظريّة التّعلّم الإدراكيّة فإنّ اللّغة تُشكّل الطّرائق الّتي ننظر بها إلى العالم وتمكّننا من التّكيّف معه؛ واستنادًا على ذلك، تُناط بمناهج اللّغة العربيّة مسؤوليّة تربويّة ومعرفيّة مضاعفة في إعداد المتعلّم القادر على الفهم العميق، والتّفكير النّقديّ والإبداعيّ وحلّ المشكلات المستجدّة (Pu et al., 2025; Ullah, 2024).

ومع التّحوّل من المدرسة السّلوكيّة إلى المدرسة الإدراكيّة في عمليتي التّعلّم والتّعليم (Gagne, 1975) بدأ التّربويّون يشدّدون على أهميّة تصميم المناهج في ضوء استراتيجيّات الإدراك، وعلى نحو يتلاءم مع عمل الذّاكرة وعمليّات استقبال ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات (Lindsay & Norman, 2013). وظهرت مع هذه التّوجّهات الدّعوة إلى مراعاة أنماط التّعلّم لدى المتعلّمين من خلال المناهج الدّراسيّة (Pashler et al., 2008)، وأكّدت الدّراسات أنّ تكييف المناهج مع أنماط التّعلّم المختلفة تشجّع مشاركة الطّلبة واندماجهم في العمليّة التّعليميّة، كما أنّ تخصيص المحتوى والأنشطة في المناهج للتّلاؤم مع أنماط التعلّم تحفّز المشاركة بين المتعلّمين، وترفع تحصيلاتهم وتعزّز نجاحهم الأكاديمي (Bhardwaj et al., 2025; Goyibova et al., 2025).

وفي ظلّ التّقدّم الكبير والمتسارع من جهةٍ، وتفاقم المشكلات وكثرة التّحديات من جهةٍ أخرى أصبح تطوير مهارات التّفكير لدى المتعلّم من أهمّ غايات نظم التّربية والتّعليم ومؤسّساتها في القرن الحادي والعشرين (Manalo et al., 2025; Yüce, 2025)؛ وانصبّ اهتمامُ علماءِ التّربيةِ والتّعليمِ في العقودِ الأخيرةِ على إعدادِ طالبٍ يمتلكُ الكفاياتِ المعرفيّةَ والمهاريّةَ التي تمكّنه من مواجهةِ التّحدّياتِ المعاصرةِ وحلِّ المشكلاتِ بكفاءة (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025)؛ الأمر الّذي يتطلّبُ منه امتلاكُ مهاراتٍ عقليّةٍ متنوّعةٍ، وهو مالا يمكن تحقيقه إلّا بتصميم المناهج الدّراسيّة – وعلى رأسها الخاصّة باللغّة العربيّة -في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك باعتبار القوالب /الأشكال المختلفة في تصميمِها

(رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، أو مركّب يدمج بينها) الّتي بدورها تضمن اندماج كافّة الطّلبة ذوي أنماط التّعلّم المختلفة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وكفيلة بنقلهم من السّلبيّةِ إلى الإيجابيّةِ، ومنَ استظهارِ المعلوماتِ إلى تطبيقِها والاستفادةِ منها في حياتِهم المستقبليّةِ سواء أكانتْ أكاديميّةً أم حياتيّةً (James, et al., 2025)، علاوة على فاعليّتها في تحفيزهم على الفهمِ والاستيعابِ، والتّحليلِ، والتّنظيمِ، والتّطبيقِ، والتّقويمِ، والتّفكيرِ النّاقدِ، والتّفكير الإبداعيّ وإدراك الإدراك، وحلِّ المشكلاتِ؛ وبالتّالي الوصول للتّعلّم العميق وتحقيقِ الأهدافِ التّعليميّةِ التعلّميّةِ المنشودةِ (دروزه، 2021؛ Lestari et al., 2019).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرّغم من أهميّة إعداد مناهج اللّغة العربيّة بالارتكاز على مبادئ المدرسة الإدراكيّة ونظريّة خزن المعلومات الخاصّة بعمل الذّاكرة وذلك لوجود علاقة تبادليّة لزوميّة بين اللّغة والتّفكير (Pu et al., 2025 Ilkhombaevna, 2025; Ullah,2024)، وضرورة تصميمها في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك في قوالب /أشكال متنوّعة (رمزيّة، بصريّة، سمعيّة، ومركّبة) لدورها الفاعل في تحفيز استراتيجيّات الإدراك لدى كافّة أنماط المتعلّمين وبالتّالي تمكينهم من التّعلّم بشكل أسرع وأشمل وأعمق (دروزه، 2020)؛ إلّا أنّ مناهج اللّغة العربيّة المقرّرة لطلبة فلسطينيّ أراضي ال 48 داخل الخطّ الأخضر ما زالت تُصمَّم بطريقة عشوائيّة، وتتضمّن منشّطات استراتيجيّات الإدراك بدرجة منخفضة جدًّا كما أشارت أحدث الدّراسات الّتي تناولت الموضوع (المؤلّف)، ويمكن ملاحظة غياب التّخطيط المنهجيّ المقصود في تصميم هذه المناهج لاختيار القالب التّمثيليّ المناسب لعرض منشّطات استراتيجيّات الإدراك في المحتوى التّعليميّ، ونتيجته قصور ومحدوديّة فاعليّة المنهج في تنشيط استراتيجيّات الإدراك لدى المتعلّمين بأنماطهم المختلفة.

وتزداد حدّةُ هذه الإشكاليّة بواقع ندرة الدّراسات الّتي تناولت بصورة معمّقة تصميم مناهج اللّغة العربيّة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك بالتّركيز على قوالب وأشكال تمثيل هذه المنشّطات في المحتوى (السّمعيّ، البصريّ، الرّمزيّ، أو المُركَّب). وتسعى هذه الدّراسة إلى المساهمة في سدّ هذه الفجوة البحثيّة من خلال تحليل واقع تصميم الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّ أراضي ال 48 داخل الخطّ الأخضر، في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك والقوالب الّتي تظهر بها لدورها الفاعل في تحقيق أهداف نظم التّربية والتّعليم في القرن الحادي والعشرين.

وممّا سبق ذكره، تتمثّل مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرّئيسي الآتي:

"ما الدّرجة العامّة لتوفّر القالب /الشّكل (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب) الّذي تظهر به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّ أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟".

وتفرّع من السّؤال الرّئيسي الأسئلةُ التّالية:

1. ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب رمزيّ في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟
2. ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب بصريّ في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟
3. ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب سمعيّ في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟
4. ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب مركّب (ما يدمج بين الرّمزيّ، البصريّ، السّمعيّ) في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسةُ الحاليّة إلى:

1. التّعرّف على الدّرجة العامّة لتوفّر القالب /الشّكل الّذي تظهر به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟
2. تحديد درجة توفّر كل قالب على حدة (الرّمزيّ، البصريّ، السّمعيّ، والمُركّب) في الكتاب المنهجيّ المدروس.
3. تفسير نتائج تحليل محتوى الكتاب المنهجيّ المدروس تفسيرًا نوعيًا لفهم الواقع المنظور لتصميم القوالب الّتي تظهر بها منشّطات استراتيجيّات الإدراك.
4. تقييم تصميم الكتاب المنهجيّ المدروس في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك باعتبار القوالب الّتي تظهر بها.

أهميّة الدّراسة

- **أولًا: الأهميّة النّظريّة:**

تتجلّى الأهميّة النّظريّة لهذه الدّراسة في أنّها:

- تسهم في إغناء الأدبيّات التّربويّة المتعلّقة بتصميم مناهج اللّغة العربيّة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك.

- تقدّم إطارًا تحليليًا واضحًا لدراسة القالب الّذي تظهر به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتب المدرسيّة.
- تسدّ فجوة بحثيّة واضحة ناتجة عن نُدرة الدّراسات الّتي تناولت تحليل مناهج اللّغة العربيّة في ضوء القوالب التّمثيليّة (الرّمزيّة، البصريّة، السّمعيّة، والمركّبة) الّتي تظهر بها منشّطات استراتيجيّات الإدراك.
- توفّر أساسًا نظريًّا يمكن الإفادة منه في دراسات مستقبليّة لتحليل محتوى مناهج لغويّة أخرى، أو لمراحل تعليميّة مختلفة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك.
- تضيف بعدًا معرفيًا جديدًا لدراسة المناهج من حيث شكل تمثيل وعرض منشّطات استراتيجيّات الإدراك لا من حيث المحتوى فقط.

- **ثانيًا: الأهميّة التّطبيقيّة:**

تنبع الأهميّة التّطبيقيّة لهذه الدّراسة من كونها:

- تزوّد مصمّمي وواضعي مناهج اللّغة العربيّة بمؤشّرات دقيقة حول واقع القوالب المستخدمة في تمثيل وعرض منشّطات استراتيجيّات الإدراك.
- تسلّط الضّوء على القصور الواضح في توظيف القوالب المختلفة داخل الكتاب الدّراسي.
- تقدّم أساسًا علميًّا لتطوير الكتب الدّراسيّة بما يحقّق تنويعًا متوازنًا في القوالب التّمثيليّة لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك.
- تسهم في مراعاة أنماط التّعلّم المختلفة لدى الطّلبة عند تصميم الكتاب الدّراسي.
- تدعم اتّخاذ قرارات تربويّة مبنية على بيانات موضوعيّة ودقيقة فيما يتعلّق بتطوير مناهج اللّغة العربيّة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك.

حدود الدّراسة

- الحدود الموضوعيّة: منشّطات استراتيجيّات الإدراك والقوالب الّتي تظهر بها (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب)
- الحدود المكانيّة: مناهج اللّغة العربيّة المعتمدة لطلبة فلسطينيّي الدّاخل (48).
- الحدود الزمانية: أجريت الدّراسة في العام الدّراسيّ 2024-2025.
- الحدود البشرية: طلبة الصف السادس الابتدائي (بصورة غير مباشرة من خلال المنهاج).
- الحدود الأدائيّة: اعتمدت الدّراسة على بطاقة تحليل المحتوى في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك المحكّمة الّتي أعدّتها الباحثة.

مصطلحات الدّراسة

- **استراتيجيّاتُ الإدراكِ:** هي العمليّاتِ الإدراكيّة -العقليّة الّتي يوظّفها المتعلّم خلال تعلّمِه وسعيِه لاكتسابِ المعلومات، لتذكّرِها وفهمِها وتحليلِها وتنظيمِها وتركيبِها وتطبيقِها وتقويمِها وصولًا إلى الإبداع وإدراك الإدراك وحلِّ المشكلاتِ المتعلّقةِ بها (Reigeluth & Darwazeh, 1982).
- **منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ:** هي مُعينات إدراكيّة -عقليّةٍ ترتكز على الّرمزِ والصّوت والأشكالِ والصّور الكفيلة بتحفيز ذاكرةَ المتعلّمِ لتنشيط العمليّاتِ الإدراكيّة -العقليّةِ الّتي يوظّفها خلال التّعلّم بهدفِ الانتباه للمعلوماتِ واستقبالِها، أو معالجتِها وتنسيقِها، أو خزنِها واسترجاعِها (Mikeska et al., 2017).
- **قوالب منشّطات استراتيجيّات الإدراك:** هي عبارة عن أشكالٍ أوْ قوالب تُعرَضُ بها منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ويُقصد بالقالب في هذه الدّراسة الشكل التمثيلي الذي تُعرض من خلاله منشّطات استراتيجيات الإدراك داخل المحتوى التعليمي. وقد تكون رمزيّة تتكوّن من كلمات وأرقام، أو بصريّة كصور مرئيّة ثابتة أو متحركّة أو أشكال أو رسومات أو خرائط أو جداول، وكلّ ما هو مرئيّ، أو سمعيّة تظهر كصوت مسموع من الهاتف أو المذياع أو التّلفاز أو الحاسوب وكل ما هو مسموع، أو مركّبة تدمج ما بين اثنين أو أكثر من القوالب الرّمزية والبصريّة والسّمعيّة (دروزه، 2020).

الخلفيّة النّظريّة

تُعدَّ تنميةُ استراتيجيّات الإدراك وتحفيزها بالمنشّطات الإدراكيّة المُعينَة المناسبة في أثناء العمليّة التّعليميّة، وإعداد الكفاءات والمهارات حاجة مُلِحّة في هذا العصرِ المعلوماتيّ التّقنيّ المتطوّر في كلّ دولِ العالمِ وخاصّةً الدّول النّاميّة منها (Lestari et al., 2019). والإدراك هو عمليّة عقليّة بشريّة، ويُعدّ من أهمّ مفاتيح عمليّة التّعلّم ووسيلتها الفعّالة حيث إنّ عمليّة التّعلّم تتطلّب إدراكًا فعّالًا للموادّ المُتعلَّمَة، وهي تحتاج إلى توظيف استراتيجيّات إدراك، لكي تحصلَ بالشّكل الصّحيح بما يضمن استقبال ومعالجة وخزنَ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة (الفوري وآخرون، 2015؛ العتوم وآخرون، 2011).

استراتيجيّات الإدراك:

هي ما تقوم به ذاكرةُ المتعلّم من عمليّاتٍ عقليّةٍ في أثناء معالجةِ المادّةِ الدّراسيّةِ، كالتّخيّلِ، والاستظهارِ، والتّحليلِ، والتّنظيمِ، والرّبطِ، والاستنتاجِ، والتّطبيقِ، والتّقويمِ، وحلِّ المشكلات؛ بهدفِ الوصولِ إلى الفهمِ والتّبصّرِ والرّؤيا، ومن ثمّ التّعلّم بالشّكل الصّحيح (Reigeluth & Darwazeh, 1982). وبِغضِ النّظرِ عن العمليّاتِ العقليّةِ الّتي يوظّفُها المتعلّمُ في أثناءِ التّعلّمِ، فهي جميعُها بحاجةٍ إلى منشّطاتٍ عقليّةٍ لتحفّزَها

وتنشّطَها سواء في مرحلةِ استقبالِ المعلوماتِ وإدخالِها، أو لدى معالجتِها وتنسيقِها، أو خزنِها واسترجاعِها، ومن ثمّ للاستفادةِ منها وقتَ الحاجةِ.

منشّطات استراتيجيّات الإدراك:

هي عبارةٌ عن وسائل إدراكيّة مُعِينة تُقدّم للمتعلّمِ /الطّالبِ لتحثَّهُ على توظيفِ العمليّةِ العقليّةِ المناسبةِ في أثناءِ تعلّمِه، وعندها تُسمَّى منشّطاتُ استراتيجيّةِ الإدراكِ المُتضَمّنَة، أو يتركُ له حريّةَ توظيفِ ما يشاءُ من منشّطات استراتيجيّات إدراكٍ تؤدّي إلى فهمِه واستيعابِه ومن ثمّ التّعلّم، وعندها تُسمَّى منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ المُنفصِلة أو التّوليديّة. وهناك أنماط عديدة لهذه المنشّطات مثل الأهداف التعّلّميّة، والأسئلة، والتّمهيد، وإعادة الصّياغة، والقصّة، والخريطة المفاهيميّة، والصّور الحسّية، والصّور الذّهنيّة، ووضع الملاحظات، والعناوين، وغيرها. وتظهر هذه المنشّطات في أوقات وأماكن مختلفة (قبل، خلال، بعد) المحتوى التّعليمي، كما تظهر بقوالب وأشكال مختلفة (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مُركّب أو يدمج بين أكثر من قالب) (دروزه، 2020؛ Reigeluth & Darwazeh, 1982).

القوالب /الأشكال الّتي تظهرُ بها منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك (Cognitive Strategy Activators mode):

هناكَ عدّةُ أشكالٍ أوْ قوالبَ تُعرَضُ فيها منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، ومنها:

1. الشّكلُ الرّمزيُّ (Verbal Mode): وتُعرَضُ فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك على شكلِ رموزٍ (كلماتٍ أوْ أرقامٍ) في نصٍّ مكتوب. بمعنى آخر، تظهرُ هذه المنشّطاتُ العقليّةُ بقالبٍ لغويٍّ مكتوبٍ سواءَ أكانَ عن طريقِ الكلمات، أوْ الأعداد.
2. الشُّكلُ البصريُّ (Visual Mode): وتُعرَض فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك على شكلِ صورٍ ساكنةٍ أوْ متحرّكةٍ. وفي هذه الحالةِ تُستخدَمُ الصّورُ، والأشكالُ، والرّسوماتُ، والأفلامُ، والشّرائحُ، والخرائطُ، والجداولُ، والمُلصقاتُ وغيرُها كوسائلٍ لعرضِ المنشّطةِ العقليّةِ خلالَ عمليّةِ التّعلّمِ والتّعليمِ.
3. الشّكلُ السّمعيُّ (Audio Mode): وتُعرَضُ فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك في قالبٍ سمعيٍّ عن طريقِ المِذياعِ (الرّاديو) والمسجّلاتِ أوْ بصوتِ المعلّمِ... إلخ.
4. الشّكل المركّب، ومنه:

- الشّكلَ الرّمزيُّ البصريُّ (Verbal -Visual Mode): وتُعرَضُ فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك في قالبٍ بصريٍّ ورمزيٍّ معًا كقصصِ الأطفالِ المصوّرةِ والمكتوبةِ...إلخ.
- الشّكلُ السّمعيُّ البصريُّ (Audio -Visual Mod): وتُعرَضُ فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك في قالبٍ

سمعيٍّ بصريٍّ معًا عن طريقِ الفيديوهاتِ والسينما...إلخ.

- الشّكلُ الرّمزيُّ البصريُّ السّمعيُّ (Audio Verbal Visual Mode): وتُعرَضُ فيه منشّطاتُ استراتيجيّاتِ الإدراك في قالبٍ رمزيٍّ بصريٍّ سمعيٍّ معًا عن طريقِ الحواسيبِ والإنترنت والبوربوينت إلخ (دروزه، 2020؛ Bawaneh, 2019; Pham, 2021).

متغيّراتِ الموقفِ التّعليميّ المؤثّرة في اختيار القالب الّذي تظهر به منشطات استراتيجيات الإدراك:

إنّ مردَّ استخدامِ المنشّطاتِ العقليّةِ في العمليةِ التّعليميةِ في أشكالٍ مختلفةٍ عائدٌ إلى عدّةِ متغيراتٍ: (أ) الهدف التعليميّ/ مستوى التعلّمِ (عُليا، متوسّطة، منخفضة)، و (ب) المحتوى التّعليميّ (بسيط مألوف، معقّد غير مألوف)، و (ت) خصائص الفردِ المتعلّمِ (قدرة تعليميّة منخفضة، متوسّطة، عُليا)، والمرحلة التّعليميّة (دُنيا، متوسّطة، منخفضة).

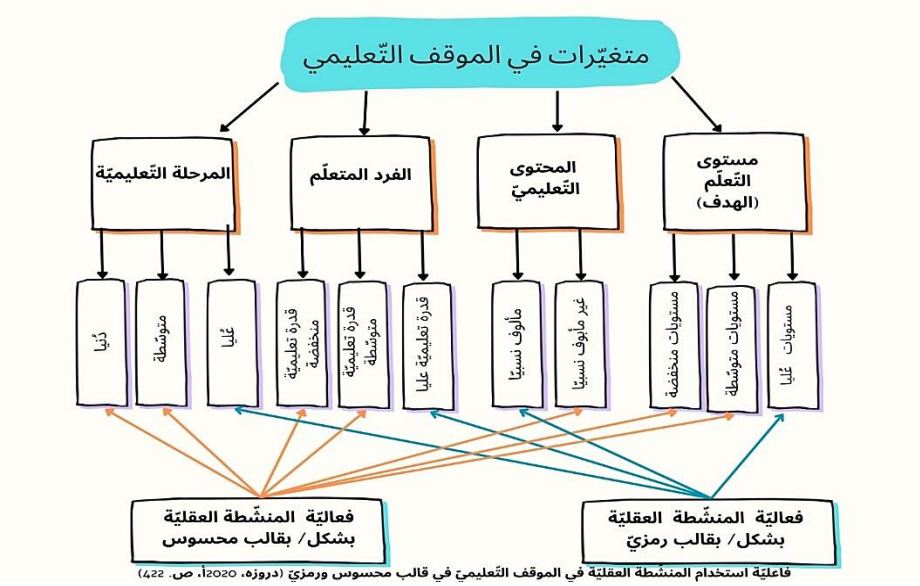
وبشكلٍ عامٍّ إنَّ أكثرَ منشّطات استراتيجيات الإدراك الّتي تُستخدمُ وتُعرضُ بشكلٍ منظورٍ مصوّرٍ تكونُ فاعلةً معَ الطّلبةِ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ؛ أوْ معَ المحتوى التّعليميّ غير المألوف المعقّد حيث تساعدُ المنشّطةُ المصوّرةُ على إيضاحِه وتبسيطِه؛ أوْ عندَ تطويرِ التّعلّمِ على المستوياتِ الدُّنيا والمتوسّطة؛ أوْ عندَ تدريسِ طلبةٍ في المراحلِ التّعليميّةِ الدّنيا والمتوسّطة.

بالمقابلِ فإنَّ منشّطات استراتيجيات الإدراك الّتي تُعرضُ بشكلٍ رمزيٍّ مكتوبٍ تكونُ فاعلةً مع الطّلبةِ من ذوي القدراتِ العُليا؛ أو معَ المحتوى التّعليميّ المألوفِ البسيطِ إلى حدٍّ ما حيث إنَّ المنشّطةَ الرّمزيّةَ تتصفُ بالتّجريدِ وعدمِ الوضوحِ، وهذه الخصائص لا تسّهل فهمَ أوْ حفظَ المحتوى إلّا إذا كان سهلًا ومألوفًا وكان الطّلبةُ من ذوي القدرات العُليا؛ أوْ عندَ تطويرِ التّعلّمِ على المستويات العُليا؛ أوْ عندَ تدريسِ طلبةِ المراحلِ التّعليميّةِ العُليا (دروزه، 2020؛ McLean et al., 1983; Memory, 1983).

وتشير الأدبيّات إلى أنَّ منشّطات استراتيجيات الإدراك الّتي تُعرضُ في شكلٍ بصريٍّ صوريٍّ أكثرُ فاعليّةً وأفضلُ من الّتي تُعرضُ بقالب رمزيٍّ مكتوبٍ، وسببُ ذلك أنَّ المنشّطةَ الماديّةَ المحسوسةَ توضّحُ وتبسّطُ المحتوى فيسهلُ تعلّمُه؛ فضلًا عن أنّه كلّما اعتمدت المنشّطةُ على أكثرِ من شكلٍ أوْ قالبٍ وهو ما يتطلّبُ الاعتمادُ على أكثرِ من حاسّةٍ، كلّما زادتْ فاعليّةُ المنشّطةِ في تحقيقِ التّعلّمِ المنشودِ على نحوٍ أفضلَ وأسرعَ وأعمقَ (دروزه، 2020).

واستنادًا على ما أجرتْهُ دروزه (2020، ص. 422) من مراجعةِ الدّراساتِ الّتي تناولتْ استخدامَ منشّطات استراتيجيّات الإدراك في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلّميّةِ وِفقَ شكلِها، فقد استطاعتْ أنْ تحدّدَ فاعليّةَ استخدامِ هذه المنشّطاتِ بأشكالِها وقوالبِها المحسوسةِ والرّمزيّةِ في الموقفِ التّعليميّ باعتبارِ متغيّراتِه: مستوى التّعلّمِ

(الهدف)، والمحتوى التّعليميّ (بسيط ومألوف نسبيًّا، معقّد وغير مألوف)، وخصائص الفردِ المتعلّمِ، والمرحلة التعليميّة كما هو مبيّن في شكل رقم 1.



شكل (1): فاعليّة استخدام منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الموقف التّعليميّ في قالب محسوس ورمزيّ

وبناءً على ما وردَ سابقًا ينبغي اختيارُ وتحديدُ شكلِ منشّطات استراتيجيّات الإدراك قبلَ البدءِ بتصميمِ العمليّةِ التّعليميّةِ أوْ المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، بما يتناسبُ مع متغيّراتِ الموقفِ التّعليميِّ بحيث تلائِمُ مستوى الأهدافِ التّعليميّةِ، وخصائصَ الطّلبةِ، وخصائصَ المحتوى التّعليميِّ، والمرحلةَ التّعليميّةَ.

فوائد التّنويع في الأشكال /القوالب الّتي تظهر بها منشّطاتُ استراتيجيّات الإدراك:

أشارت نتائجُ الدّراسات أنّه من الضّروري التّنويع في شكلِ منشّطات استراتيجيّات الإدراك المُستخدمةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ أوْ في المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، وذلك بهدفِ مراعاةِ الفروقِ الفرديّةِ، وأنماط التّعلّم، وتشويقِ الطّالبِ وإثارةِ دافعيّتِهِ للتّعلّمِ، ومراعاةِ الأنماطِ المختلفةِ للمحتوى التّعليميِّ من مفاهيمَ ومبادئَ وإجراءاتٍ أوْ حقائقَ، إضافةً لمراعاةِ طبيعةِ هذا المحتوى وما يناسبُه من تنظيمٍ وتسلسلٍ، وتبسيطِ المعقّدِ وتقريبِ غير المألوفِ منهُ، فضلًا عن إثراءِ العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ بعرضِ المنشّطةِ بأكثرَ من قلبٍ وشكلٍ، وتنمية التّعلّمِ على كافّةِ المستوياتِ العقليّةِ (البيايضة، 2022؛ العايب، 2021؛ عروة، 2022؛ الفاعوري وأبو عوض، 2012؛ Linda & Clement, 2023; Luo & Baaki, 2019; Tavşanlı et al., 2018; Wong & Lim, 2023).

الدّراسات السّابقة

تمّت مراجعةُ عيّنةٍ من الدّراسات الّتي بحثت فعاليّةَ استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ من حيث القالبِ الذي تظهر فيه، واتُّبِع تنظيمٌ منهجيٌّ في هذا القسم حيث عُرِضت الدراساتُ السابقة بتسلسلٍ زمنيٍّ من الأحدث إلى الأقدم. وأظهرت كافّة الدّراسات أثر منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ باختلاف قوالبها وأشكالها على تعلّمِ الطّالبِ للمنهاجِ على مستوياتٍ مختلفةٍ من التعلّمِ، وعلى التّحصيل. إضافةً لدورِها في تطوير المهارات اللغويّةِ في مجالاتِها المختلفة، كمهارات القراءة والاستماع، وفهم المقروء والتّذوّق الأدبيّ، ومهارات التّحدّث والقراءة الجهريّة، ومهارات الكتابة الإبداعيّة، وإثارة الدّافعيّة نحو التّعلّم، والمداومة عليه، وأثرها على مهارات حياتيّة تعلّميّة، كتمكين المتعلّم من التّعلّم الذّاتيّ المستقلّ.

وجاءت الدّراسات على النّحو الآتي:

- هدفت دراسةُ "ليندا و "سليمينت" (Linda & Clement, 2023) إلى استكشافَ تأثير تطبيق استراتيجيّة السّرد القصصيّ -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب سمعيّ -في التّعليم والتّعلّم على الأداء الأكاديميّ والالتحاق بالمدارس الخاصّة والعامّة. ولتحقيق هذا الهدف تمّ أخذُ عيّنة بشكل هادف تكوّنت من (337) معلّمًا الّذين يقومون بتدريس اللّغات من المدارس في القطاعيْن العامّ والخاصّ من خمس ولايات في نيجيريا، واُستُخِدَم نهجُ التّصميم المسحيّ (A survey design approach). وأظهرت نتائجُ الدّراسة أنّ استخدامَ سرد القصص التّعليميّة -كمنشّطة عقليّة تظهر بقالب سمعيّ -في التّعليم والتّعلّم في كلّ من المدارس الخاصّة والعامّة، لها تأثير إيجابيّ على الأداء الأكاديميّ ممّا يؤثّر بالتّالي على الالتحاق بالمدارس، زيادةً على ذلك أشارت الدّراسةُ إلى أنّ استخدامَ استراتيجيّة سرد القصص التّعليميّة في تدريس اللّغة وتعلّمها سيساعد على جذبِ انتباه الطّلبة، ومشاركتهم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، إلى جانب مُتغيّرات البناء الدّاعمة الأخرى الّتي تُعدّ وسيلة لزيادة فهم الطلبة وتحسين أدائهم الأكاديميّ والتحاقهم بالمدارس.
- ولفحص فاعليّة "تدوين الملاحظات" -كمنشطّة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالبين: مرةً رمزي مكتوب وأخرى بصريّ مصوّر أجرى "وونغ" و "ليم" (Wong & Lim, 2023) دراسة تناولت "تدوين الملاحظات" كمنشّطة عقليّة غير مُتضمَّنة في المنهاج الدراسيّ يقوم بها المتعلّم في أثناء تعلّمه، وهدفت إلى المقارنة بين أثر كلّ من تدوين الملاحظات أثناء المحاضرات، وتصوير موادّ المحاضرات بالهاتف الذّكي، وعدم كتابة أيّة ملاحظات أو تصويرها على تعلّم الطّلبة من حيث الاحتفاظ بالمادّة المُتعلّمة، واسترجاعها عند الحاجة. شملت العيّنة (105) طالبًا وطالبةً من جامعة سنغافورة الوطنيّة، وقد وُزّعَت إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبيّة طُلب منها أنْ تأخذ ملاحظاتها بخطّ اليدّ في أثناء المحاضرة، ومجموعة تجريبيّة ثانية طُلب منها أنْ تصوّر

موادّ المحاضرات بكاميرا الهاتف الذّكي، ومجموعة ثالثة كانت ضابطة لم يُطلب منها أيّ تدوين لملاحظاتها. وعلى اختبار لاحق قاس: (أ) عدد الأفكار الّتي تذكّروها بشكل سليم، (ب) ونسبة الشرود الذهنيّ الّذي حدث أثناء مشاركة الطلّاب في المحاضرات؛ فقد أظهرت النّتائج تفوّق المجموعة التّجريبيّة الأولى الّتي دوّنت ملاحظاتِها باليدّ على المجموعة التّجريبيّة الثّانية الّتي صوّرت ملاحظاتِها بالهاتف الذّكيّ، وعلى الضّابطة الّتي لم تدوّن أيّة ملاحظات، في حين تفوّقت المجموعةُ الثّانيةُ على المجموعة الضّابطة فقط وليس على المجموعة الأولى. كما أظهرت النّتائجُ أنّ شرودَ الذّهن وتشتّتَ أفكار مُدوّني المُلاحظات يدويًّا كانت أقلّ بشكل ملحوظ من الّذين صوّروا الملاحظاتِ أو لم يقوموا بتدوينها، وأنّ احتفاظَ مُدوّني المُلاحظات يدويًّا بمحتوى المحاضرة كان عاليًا مقارنةً بباقي المجموعتيْن.

- وفي دراسة أخرى أجراها البيايضة (2022) هدفت إلى فحص أثر استخدام "الخرائط المفاهيميّة" -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب مركّب (رمزيّ -بصريّ) -في تنمية مهارة التّفكير الإبداعيّ في منهاج اللّغة العربيّة. واستخدم لهذا الغرض عيّنةً تكوّنت من (55) طالبةً من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ من مدرسة "الرّابية المختلطة" التّابعة لمديريّة تربية الكَرَك -الأردن، ووُزّعت عشوائيًّا إلى مجموعتين: تجريبيّة تكوّنت من (26) طالبةً درست باستخدام منشّطة الخرائط المفاهيميّة، وضابطة تكوّنت من (29) طالبةً درست المادّةَ نفسَها بالطّريقة الاعتياديّة. وعلى اختبار لاحق يقيس مهاراتِ التّفكير الإبداعيّ من حيث الأصالة، والطّلاقة، والمرونة طُبِّقَ على المجموعتيْن مرّتيْن: قبل التّجربة وبعدها، فقد أظهرت النّتائجُ فروقًا دالّةً إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة.

- كما أجرت عروة (2022) دراسةً كان هدفُها التّعرف على مفهوم الصّورة الحسيّة -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب بصريّ وأهميّتها في الحقل التّربويّ، ومعرفة مدى تأثيرها في اكتساب المعارف لدى طلبة الصّفّ الخامس الابتدائيّ، ومدى تضمّنها وتنوّعها كمنشّطة عقليّة بصريّة مُتضَمَّنَة في كتاب اللّغة العربيّة المُقرّر للصّفّ الخامس الابتدائيّ. ولتحقيق هذا الغرض أُستُخدِم المنهجُ الوصفيّ التّحليليّ والمراجعة الأدبيّة، وتمثّلت عيّنة الدّراسة بكتاب اللّغة العربيّة المقرّر لتدريس طلبة الصّفّ الخامس الابتدائيّ في الجزائر. وأشارت نتائج الدّراسة أنّ عددًا قليلًا من الصّوَر المُتَضَمَّنَة في الكتاب يُستوفي المعايير التّربويّة المُفترَض مرُاعاتها من حيث الشّكل والحجم واللّون والمضمون والهدف، وبالنّسبة لأهميّة الصّورة وتأثيرها في اكتساب المعارف فقد أشارت نتائجُ الدّراسة المُعتمِدة على المراجعة الأدبيّة لموضوع الصّور الحسيّة إلى أنّها أداة ببيداغوجيّة تتساوى في أهميّتها مع النّصّ المكتوب كونها مؤثّرة ومعبّرة، ولأنّها تجذب انتباهَ الطّالب وتزيد اهتمامَه للتّعلّم، وتعمل على تبسيط وتقريب المفهوم المعقّد والمُجرّد سيما في المرحلة الابتدائيّة، وبالتّالي تساعد على تحسين التّعلم لدى الطّلبة على مستويات الفهم والرّبط والتّذكّر والاسترجاع عند الحاجة حيث

يسهل تذكّر المفهوم عندَ اقترانه بصورة.

- وقامت العايب (2021) بدراسةٍ حولَ الصّور الحسّيّة -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب بصري - هدفت إلى استكشاف ماهيّة ودور الصّور الحسّيّة المُتَضَمَّنَة في الكتب المُقرّرة لتدريس اللّغة العربيّة في تحسين فهم المقروء والمسموع لدى الطّلبة. ولتحقيق هدف الدّراسة اُختيرِت عيّنةٌ قصديّةٌ تمثّلت بالصّور المُدمَجَة داخلَ الكتب الدّراسيّة الرّسميّة المُقرّرة للّغة العربيّة، والخاصّة بطلبة السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة من التّعليم الابتدائيّ في الجزائر، واستخُدِم منهجُ المراجعة الأدبيّة والتّحليل الوصفيّ لمحتوى الكتب الدّراسيّة. وأشارت نتائجُ الدّراسة إلى أنّ عمليّة إرفاق الصّور بالنّصوص في كتب اللّغة العربيّة المُقرّرة للمرحلة الابتدائيّة في الجزائر تتمّ دونَ معايير ومقاييس واضحة، وغالبيّتها صور مباشرة وسطحيّة، وينذُر وجودُ الصّور المشهديّة الّتي تتضمّن أفكارًا وأحداثًا أو صورًا مُركّبة الّتي تُحيل إلى قِراءات عديدة ومختلفة، كما أشارت النّتائجُ إلى أنّ غالبيّة الصّور المُتَضَمَّنَة في الكتاب لا تتعلّق بعنوان النّصّ ومضمونه، وبالتّالي انتفاء دورها في تحسين فهم المسموع والمقروء لدى الطّلبة.

- كما استكشفت دراسةُ "لو" و "باكي" (Luo & Baaki, 2019) أثرِ خارطة المفاهيم -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب مركّب (رمزيّ -بصريّ) مُتَضَمَّنَة -في قدرة الطّلبة على فهم الموادّ المعقّدة، من حيث فهمِهم لمضمونِها وتطبيقِها عمليًّا بالتّعاون مع زملائِهم مع نصوص أخرى. شملت عيّنة الدّراسة (24) من طلبة الدّراسات العُليا في إحدى الجامعات العامّة الكبرى في جنوب شرق الولايات المتّحدة، وأُعطوا مضامين المساقات باستخدام الخرائط المفاهيميّة. تلا ذلك توزيع استبانات عليهم لقياس فهمِهم لهذه المضامين، واتّجاهاتِهم نحوَ تعلّم مادّة تصميم التّعليم. وأظهرت النّتائجُ أنّ استراتيجيّةَ الخرائط المفاهيميّة ساعدت الطّلبةَ على فهمِ مضامين المادّة وبلورةِ آراءِهم حولها، وتمثيلِها بأشكال وخرائط ورسومات وسكيتشات مختلفة، كما أبدى الطّلبةُ اتجاهاتٍ إيجابيّةً نحوَ التّعلّم باستخدام هذه الخرائط، إضافةً لدورِها في تنميةِ التّعلّم التّعاوني لديهم.

- وفي دراسة مشابهة فقد قام آل كدم (2018) بفحص فاعليّة "الخرائط المفاهيميّة" -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب مركّب (رمزيّ -بصريّ) مُتَضَمَّنَة -في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ لدى طالبات اللّغة العربيّة. وقد اُستُخدِمَ لهذا الغرض عيّنةٌ عشوائيّةٌ تكوّنت من (42) طالبةً من غير النّاطقات باللّغة العربيّة من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرّحمن في السّعوديّة، ووُزِّعت العيّنةُ لمجموعتيْن: تجريبيّة بواقع (21) طالبةً درست باستخدام استراتيجيّة خرائط المفاهيم كمنشّطة عقليّة، ومجموعة ضابطة بواقع (21) طالبةً درست بالطّريقة التّقليديّة بدون هذه الخرائط. وعلى اختبار لاحِق قاسَ القدرة على التّعبير الكتابيّ أظهرَت النتائجُ أنّ متوسط أداء المجموعة التّجريبيّة كان أعلى وبفرق له دلالة إحصائيّة من متوسط المجموعة الضّابطة.

- وأجرى "تافسانلي" و "كوزاكلي" و "كالديريم" (Tavşanlı et al., 2018) دراسةً كان هدفُها التّحققَ من فاعليّة استخدام منظومة المعلومات المصوّرة -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب رمزيّ مكتوب) -في تحسين تعلّم الطّلبة على مستوى تعلّم مهاراتِ طرحِ المشكلاتِ كتمهيدٍ لكتابةِ مسألةٍ ريّاضية. ولتحقيق هذا الهدفِ أُستُخدِمَت عيّنةٌ عشوائيّةٌ تمثّلت بطلبة الصّفِ الثّالثِ الابتدائيّ في مدرسة في مدينة "ألانيا" في محافظة "أنطاليا" التّركيّة، وتكوّنت من (38) طالباً وطالبة، واستُخدِمَ المنهجُ شبهُ التّجريبيّ، والنّوعيّ، ودرسوا باستخدام منظومة المعلومات، وفي اختبارٍ بعديٍّ لقياس مهارات طرح المشكلات، ومقابلاتٍ أُجريَت مع الطّلبة بعد انتهاء التّجربة، أظهرت النّتائجُ تحسّنَ القدرةِ على طرح المشكلات لدى الطّلبة الّذين درسوا باستخدام منظومة المعلومات، مقارنةً بزملائِهم الّذين لم يدرسوا باستخدامها. كما أظهرت نتائجُ المقابلةِ الّتي أُجريَت مع المعلّمين أنّ استخدامَ منظومة المعلومات المصوّرة مع طلبة المجموعة التّجريبيّة سهّلت عليهم طرحَ المشكلاتِ كتمهيدٍ لكتابة مسألةٍ رياضيّةٍ بشكلٍ منظّمٍ وممتعٍ، وزادتْ تركيزَهُم وانتباهَهُم للتّعلم في أثناء التّجربة، وعمّقتْ إحساسَهُم بقيمةِ موضوع الرياضيّات وأهميّة تعلّمه.

- بالمقابل هدفت دراسة العظامات (2017) إلى التّعرّف على أثر أسلوب السّرد القصصيّ -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب سمعيّ -في تحسين مهارة الاستماع النّاقد في اللّغة العربيّة كمادّة أدبيّة، ولتحقيق هذا الغرض أُختيرَت عيّنةٌ قصديّةٌ تكوّنت من (40) طالبًا أردنيًّا. واستُخدِم المنهج شبه التّجريبيّ، واختبارَيْن قبليّ وبعديّ لمتغيريْ الاستماع النّاقد والتّعبير الشّفوي. طُبِّقَت التّجربة في (16) حصّة تعليميّة بواقع حصّتان كلّ أسبوع، درست المجموعة التّجريبيّة أربعة نصوص ذات مغزى هادف من كتاب اللّغة العربيّة المُقرَّر للصّفّ العاشر باستخدام أسلوب السّرد القصصيّ، ودرست المجموعة الضّابطة نفس النّصوص بالطّريقة العاديّة، ثُمّ طُبّقَ اختباران بعديّان: الأوّل لقياسِ مهارات الاستماع النّاقد مُتَضَمِّنًا مهارات التّحليل، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم؛ والثّاني لقياس التّعبير الشّفويّ مُتَضَمِّنًا مهارات الوصف، وإبداء الرّأي، والتّنغيم، والحركات الجسديّة. وأظهرت النّتائجُ تفوّق المجموعة التّجريبيّة بفروق دالّة إحصائيًّا على المجموعة الضّابطة في قدرتها على الاستماع النّاقد في كلّ مهاراته، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد العيّنة على كلّ مهارة من مهارات التّعبير الشّفويّ ولا على المهارات مُجتمعة ككلّ.

- وفي نفس السّياق أجرى الفاعوري وأبو عوض (2012) دراسةً كان هدفُها فحصَ أثرِ استخدامِ الصّور الحسّيّة -كمنشّطة استراتيجيّة إدراك تظهر بقالب بصريّ في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ومدى فهمِهم للمفردات والعبارات المُرفقَة بالصّورة ورسوخها في أذهانهم واسترجاعها واستخدامها في سياقاتها الطّبيعيّة. ولتحقيق هذا الهدف أُختيرَت عيّنةٌ قصديّةٌ تكوّنت من (16) طالبًا وطالبةً من الطّلبة غير النّاطقين باللّغة

العربيّة في المعهد الدّوليّ في الجامعة الأردنيّة من المستوى الثّاني. واستُخدِمَ المنهجُ شبه التّجريبيّ ووُزِّعت العيّنةُ لمجموعتيْن ضابطة وتجريبيّة، ضمّت كلٌّ منهما (8) طلّاب و(8) طالبات. وقد درست المجموعةُ الضّابطةُ نصًّا باللّغة العربيّة مُجرّدًا من الصّور عن طبيعة الأعراس في الأردن، وبالمقابل درست المجموعةُ التّجريبيّةُ نفسَ النّصّ مُرفقًا بالصّور الحسّيّة، وشاهدت فيلمًا قصيرًا عن طبيعة الأعراس في الأردن مُعزّزًا بالصّور الدّاعمة والموضِّحَة للمفردات والجُمل الجديدة والصّعبة في النّصّ. وأشارت النّتائجُ إلى وجود فروقٍ دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التّجريبيّة على الاختبار البعديّ لقياس القدرة على فهم مضمون النّصّ وتعلّم مُفرداتِه وعباراتِه وجُملِه الجديدة واسترجاعها واستخدامها في سياقها الواقعي.

تعقيب على الدراسات السابقة

أظهرتْ مراجعةُ الدّراسات السّابقة أهميّة استخدامِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراك في تعليم وتعلّم اللّغة بشكل خاصّ وضرورة ظهورها بقوالب مختلفة؛ وذلك لأثرِها الإيجابيّ في تطوير المهارات اللغويّة المتنوّعة في كافّة مجالاتها كمهارات القراءة والفهم والاستيعاب، ومهارات التّحدّث والقراءة الجهريّة، ومهارات الاستماع؛ ومهارات التّعبير الكتابيّ. ولدورها الفاعل في التعلّم في جميع مستوياته الدنيا والوسطى والعليا. ومن خلال النّظرِ إلى الدّراسات السّابقة حولَ موضوع "منشّطات استراتيجيّات الإدراك" يمكن الملاحظة أنّ الدّراسةَ الحاليّة تميّزتْ عن غيرِها بعدّةِ جوانب، نشير إليها فيما يلي:

- لا توجد أيّة دراسة عالميّة، أو عربيّة، أو محلّيّة (في أراضي ال 48 داخل الخطّ الأخضر) في حدود علم الباحثة تناولت تحليلَ محتوى كتب اللّغة العربيّة لأيّةِ مرحلةٍ دراسيّةٍ في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك، وبالتّركيز على القوالب الّتي تظهر بها؛ وبالتّالي فهذه الدّراسة تعدّ الأولى من نوعها في هذا المجال.
- اتّبعت الدّراسةُ الحاليّةُ المنهجَ الوصفيَّ التّحليليَّ النّوعيَّ لتحليل محتوى كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك، بينما أظهرتْ مراجعةُ الدّراساتِ السّابقة حولَ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ أنّ معظمَها شبه تجريبيّة؛ وبذلك تُسهم الدّراسةُ الحاليّة في سدِّ هذه الفجوةِ البحثيّة.

منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها

منهج الدّراسة

أُستخدِم في هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، لملاءمته طبيعة أهدافها الّتي تسعى إلى وصف وتحليل واقع توفّر القالب /الشكل الذي تظهر فيه منشّطات استراتيجيات الإدراك في الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ المقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ المعتمد لطلبة فلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، دون التّدخّل في المتغيّرات أو إخضاعها للمعالجة التّجريبية. كما أُستُخدم الإحصاء الوصفيّ لمعالجة البيانات الكميّة النّاتجة

عن تحليل المحتوى، إلى جانب التّحليل النّوعيّ لتفسير النّتائج وفهم الواقع المنظور للمنهاج وتقييمه.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدّراسة وعينتها من الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ المقرّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ، والمُعتمد لتدريس طلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، وذلك للعامّ الدّراسيّ المعتمد رسميًا من قبل الجهات التّربويّة المختصّة. وقد جرى تحليل الكتاب كاملًا بوصفه وحدة تحليل شاملة، دون اللّجوء إلى أسلوب العيّنة الجزئية، تحقيقًا للدّقّة والشّمول في النّتائج، والجدول (1) يوضّح عيّنة الدّراسة.

جدول (1): الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ المقرّر للصّفّ السّادسِ الابتدائيّ والمعتمدِ لتدريسِ طلبةِ فلسطينيّي ال (48)، الموسوم ب "العربيّةُ لُغتنا ": عدد فصوله، ووحداته، والنّصوصِ في كلّ وحدةٍ من وحداتِه

الفصل	عدد الوحدات	عدد النّصوص
الأوّل	4	18
الثّاني	4	17
المجموع الكلّي	8	35

أداة الدّراسة

أُستخدِمت بطاقة تحليل محتوى المنهاج أداةً رئيسية لجمع البيانات، وقد صُمِّمت على يد الباحثة في ضوء الإطار النّظريّ المتعلّق بمنشّطات استراتيجيّات الإدراك، والقوالب الّتي تظهر فيها داخل المحتوى التّعليميّ. وتضمّنت بطاقةُ التّحليل أربعة محاور رئيسية تمثّل القالب أو الشكل الّذي تظهر به منشّطاتُ استراتيجيّات الإدراك، وهي: (1) القالب الرّمزيّ، (2) القالب البصريّ، (3) القالب السّمعيّ، القالب المُركَّب (الدّمج بين أكثر من قالب). ويُقصد بالقالب في هذه الدّراسة الشّكل التّمثيليّ الّذي تُعرض من خلاله منشّطات استراتيجيّات الإدراك داخل المحتوى التّعليمي. كما اشتملت كل فئة على مجموعة من المؤشّرات الفرعيّة الّتي جرى اعتمادها في رصد وتحديد ظهور منشّطات استراتيجيّات الإدراك داخل النّصوص، والأنشطة، والأسئلة، والوسائط المرافقة.

وحدة التّحليل:

تمثّلت وحدة التّحليل في كل موضع تظهر فيه منشّطة من منشّطات استراتيجيّات الإدراك داخل الكتاب الدّراسيّ، سواء ورد في: (أ) النّصوص القرائيّة، (ب) الأسئلة والأنشطة، (ج) التّدريبات، (د) الرّسومات أو الرّموز، (هـ)أو أي شكل من أشكال العرض المرتبطة بالمحتوى.

إجراءات تحليل المحتوى:

1. قراءة الكتاب الدّراسيّ قراءة متأنية وشاملة، (2) رصد جميع مواضع ظهور منشّطات استراتيجيّات الإدراك، (3) تصنيف كلّ منشّطة وفق القالب الّذي تظهر به (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، أو مركّب)، (4) تفريغ البيانات في جداول إحصائيّة، (5) حساب التّكرارات والنّسب المئويّة لكلّ قالب، (6) ترتيب القوالب وفق درجة التّوفّر، (7)، تحديدُ معيارِ الحكمِ على درجةِ تضمينِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في الكتابِ لتقييمها من حيث القالبِ /الشّكل الّذي تظهر به (أنظر جدول 1)، و (8) تفسير النّتائج تفسيرًا نوعيًا في ضوء الإطار النّظريّ ومنشّطات استراتيجيّات الإدراك.
2. تمَّ تحديدُ معيارِ الحكمِ على درجةِ تضمينِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ في كتابِ اللّغةِ العربيّةِ للصّفِ السّادسِ لتقييمها من حيث القالبِ الّذي ظهرت به، بناءً على متوسّطِ النّسبةِ المئويّةِ لتكراراتِها في الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ، بالاستناد على مراجعة الدّراسات السّابقة، والاستفادة من دراسة العمري والبشر (2023)، والنّعيم وشلهوب (2022)، وأبو سليم والقادري (2021)، كما هو مبيّن في جدول (1) الّذي يوضّح معيار الحكم.

جدول (2): سلم قياس لدرجة تقدير منشّطات استراتيجيّات الإدراك من القالب في كتاب اللّغة العربيّة وفق نسبها المئويّة

النسبة المئويّة		درجة التّوافر
من	إلى	
0	%20	منخفضة جدًّا
% 21	40%	منخفضة
41%	%60	متوسّطة
61%	80%	مرتفعة
81%	100%	مرتفعة جدًّا

أساليب معالجة البيانات:

أُستخدمت الأساليب الآتية في معالجة بيانات الدّراسة: (أ) التّكرارات لرصد عدد مرّات ظهور كلّ قالب، (ب) النّسب المئويّة لتحديد درجة توفّر كل قالب، (ج) التّرتيب النّسبيّ للقوالب من حيث درجة التّوفّر، (د) والتّحليل النّوعيّ لتفسير النّتائج ومناقشتها وتقويمها.

صدق وثبات أداة الدّراسة

أولاً: صدق أداة تحليل المحتوى:

للتحقّق من صدق أداة الدّراسة، أُعتمد الصّدق الظّاهريّ وصدق المحتوى، وذلك بعرض بطاقة تحليل محتوى المنهاج بصورتها الأوّليّة على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مناهج اللّغة العربيّة، وطرائق تدريسها، والقياس والتّقويم التّربوي. وطُلب من المحكّمين إبداء آرائهم حول: (أ) مدى ملاءمة فئات التّحليل لأهداف

الدّراسة وأسئلتها، (ب) وضوح تعريفات القوالب (الرّمزيّ، البصريّ، السّمعيّ، والمُركَّب)، (ج) شموليّة المؤشّرات الفرعيّة ودقّتها، (د) سلامة الصّياغة اللّغويّة، و (هـ) قابليّة الأداة للتّطبيق. وفي ضوء ملاحظات المحكّمين، أُجريت التّعديلات اللّازمة على بطاقة التّحليل، شملت إعادة صياغة بعض المؤشّرات، وحذف أو دمج مؤشّرات متداخلة، وإضافة ما رآه المحكّمون ضروريًا، إلى أن وصلت الأداة إلى صورتها النّهائيّة، بما يحقّق درجة مناسبة من الصّدق ويجعلها صالحة لتحليل محتوى منهاج اللّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي.

ثانياً: ثبات أداة تحليل المحتوى:

جرى التّحقّق من ثبات أداة تحليل المحتوى باستخدام أسلوبين متكاملين؛ الأوّل تمثّل في الاتّساق بين المحلّلين (Inter-rater Reliability)، حيث قام الباحث ومحلّل آخر مختصّ بتحليل عيّنة من وحدات التّحليل باستخدام الأداة نفسها، وتمّ حساب معامل الثّبات باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وقد بلغ معامل الثّبات **(0.87)**، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى درجة عالية من الاتّفاق بين المحلّلين. أمّا الأسلوب الثّاني فتمثّل في الثّبات الدّاخليّ **(Intra-rater Reliability)**، من خلال إعادة تحليل عيّنة من وحدات التّحليل نفسها بعد مرور فترة زمنيّة مناسبة، وقد بلغت نسبة الاتّفاق بين التّحليلين **(0.89)**، ممّا يدلّ على اتّساق داخليّ عالٍ في تطبيق الأداة واستقرار فئاتها ومؤشّراتها. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن بطاقة تحليل المحتوى تتمتّع بدرجة عالية من الصّدق والثّبات، ممّا يتيح الاعتماد على نتائجها في تحقيق أهداف الدّراسة وتفسير نتائجها بثقة علميّة.

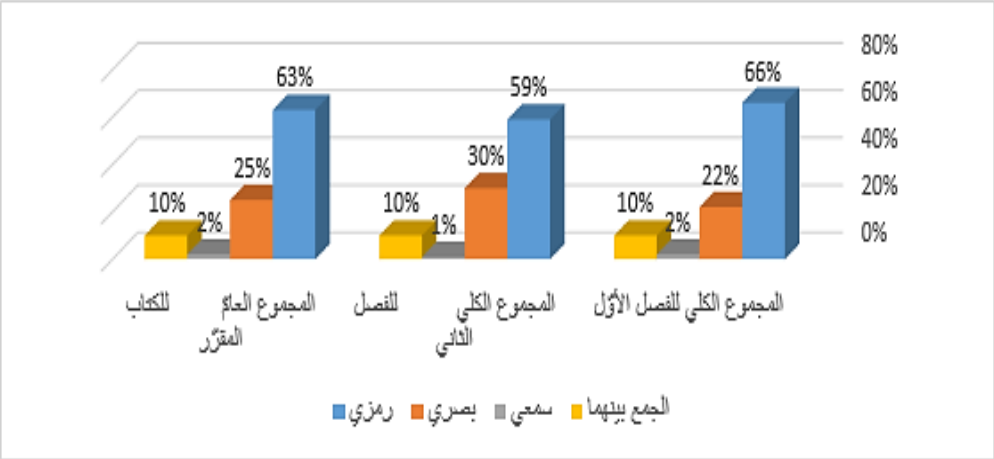
نتائج الدّراسة

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّئيسي: "ما الدّرجة العامّة لتوفّر القالب أو الشّكل (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب) الّذي تظهر به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟".

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ تحليل ورصد التّكراراتِ القوالب للأشكال الّتي تظهر فيها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمُعتمَد لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، سواء ما ظهر منها بقالب رمزيّ، أو بصريّ، أو سمعيّ، أو مركّب، وحساب المتوسّط العامّ لها، والنّسبةِ المئويّةِ لكلّ مكان منها، والتّقدير العامّ لها في الفصليْن الأوّلِ والثّاني منَ الكتابِ المدروسِ، ثمّ حساب المجموعِ العامِّ للتّكراراتِ، والنّسبةِ المئويّةِ العامّةِ لها، والتّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ العامّةَ لكل فصل من فصول الكتاب المقرّر، وفق جدول تقدير الدّرجة المعتمد على النّسبة المئويّة للتّكرارات الّذي اعتمدته الباحثة في هذه الدّراسة. جدول (3) وشكل (2) يوضّحان النّتائج.

جدول (3): درجة توفرّ منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليه الأوّل والثاني للصّفّ السّادسّ الابتدائيّ المعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) وفق القالب الّذي تظهر به (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب/ الجمع بينها) (ن=1361)

الكتاب المقرّر	شكل منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المقرّر											
	رمزي			بصري			سمعي			مركّب /الجمع بينهما		
	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير
الفصل الاول	481	%66	مرتفعة	155	22%	منخفضة	15	2%	منخفضة جدًّا	77	10%	منخفضة جدًّا
الفصل الثاني	373	59%	متوسّطة	190	30%	منخفضة	6	1%	منخفضة جدًّا	64	10%	منخفضة جدًّا
الكتاب المقرّر	854	63%	مرتفعة	345	25%	منخفضة	21	2%	منخفضة جدًّا	141	10%	منخفضة جدًّا



شكل (2): نسبة توفرّ منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليه الأوّل والثاني للصّفّ السادسّ الابتدائيّ المعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) وفق القالب الّذي تظهر به (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب/ الجمع بينها) (ن=1361)

يظهر من الجدول (3) والشّكل (2) أنّ المجموع الكليّ لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك في متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) بفصليه ووحداته قد بلغ (1361) تكرارًا، وقد توزّعت بأعداد، ونسب مئويّة، ودرجة تقدير عامّ متفاوتة وفق القالب /الشّكل (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب)، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: في المرتبة الأولى المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب الرّمزيّ) بواقع (854) تكرارًا، وبنسبة (63%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ مرتفعة؛ تلتها في المرتبة الثّانية المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب البصريّ) بواقع (345) تكرارًا، وبنسبة (25%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة؛ ثمّ المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب المركّب) بواقع (141) تكرارًا، وبنسبة (10%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة جدًّا؛ وفي المرتبة الأخيرة المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب السّمعيّ) بواقع (21) تكرارًا، وبنسبة (2%) من الكتاب، وبدرجة تقدير عامّ منخفضة جدًّا.

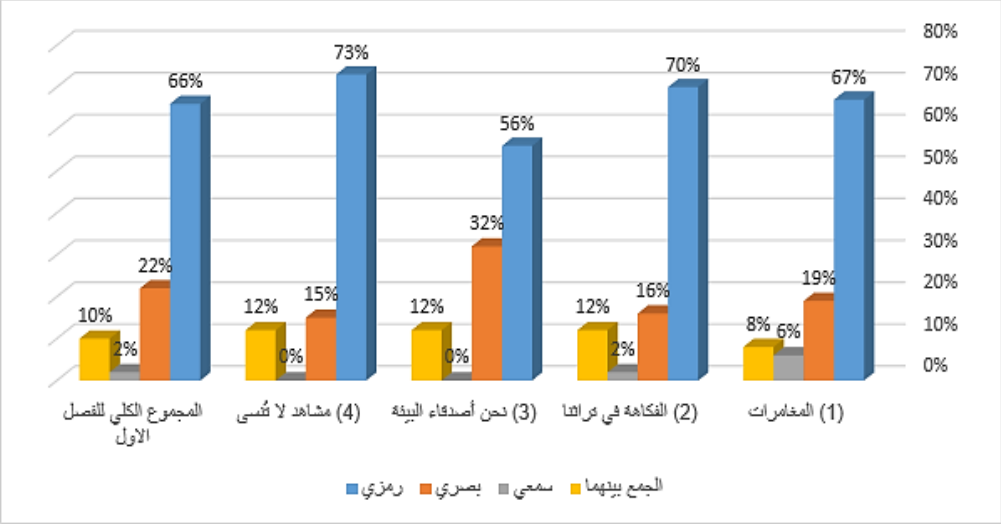
النّتائج المتعلّقة بالأسئلة الفرعيّة:

- السّؤال الأوّل: ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب رمزيّ في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟
- السّؤال الثّاني: ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب بصريّ في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟
- السّؤال الثّالث: ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب سمعيّ في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟
- السّؤال الرّابع: ما درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب مركّب (ما يدمج بين الرّمزيّ، البصريّ، السّمعيّ) في الكتاب المنهجيّ للّغة العربيّة بفصليْه الأوّل والثّاني للمرحلة الابتدائيّة لفلسطينيّي أراضي ال (48) داخل الخطّ الأخضر؟

للإجابة عن هذه الأسئلة الفرعيّة تمّ تحليل رصد التّكراراتِ للقوالب الّتي تظهر فيها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المدروس، سواء ما ظهر منها بقالب رمزيّ، أو بصريّ، أو سمعيّ، أو مركّب، وحساب المتوسط العامّ لها، والنّسبةِ المئويّةِ لكلّ مكان منها، والتقدير العام لها لكلٍّ وحدة من وحدات الفصليْن الأوّلِ والثّاني منَ الكتابِ المدروسِ، ثمّ حساب المجموعِ العامِّ للتّكراراتِ، والنّسبةِ المئويّةِ العامّةِ لها، والتّقديراتِ الّتي تفسِّرُ هذه النّسبةَ العامّةَ لكل فصل من فصول الكتاب المقرّر، وفق جدول (2) لتقدير الدرجة المعتمد على النسبة المئوية للتكرارات الذي اعتمدته الباحثة في هذه الدّراسة. الجدولان (4)، (5) والشكلان (3)، (4) توضّح النتائج.

جدول (4): *درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الأوّل ووحداته من الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ للّغة العربيّة للصّفّ السادس الابتدائيّ المعتمد لطلبة فلسطينيّي ال (48) وفق القالب الّذي تظهر به (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب/ الجمع بينها) (ن=728)*

الكتاب المقرّر	شكل منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الأوّل من الكتاب											
الوحدة	رمزي			بصري			سمعي			الجمع بينهما		
	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير	مجموع التّكرارات	النسبة المئوية	درجة التقدير
(1) مغامرات	139	67%	مرتفعة	40	19%	منخفضة جدًّا	12	6%	منخفضة جدًّا	16	8%	منخفضة جدًّا
(2) الفكاهة في تراثنا	118	70%	مرتفعة	27	16%	منخفضة جدًّا	3	2%	منخفضة جدًّا	21	12%	منخفضة جدًّا
(3) نحن أصدقاء البيئة	111	56%	متوسّطة	64	32%	منخفضة	0	0%	لا يوجد	22	12%	منخفضة جدًّا
(4) مشاهد لا تُنسى	113	73%	مرتفعة	24	15%	منخفضة جدًّا	0	0%	لا يوجد	18	12%	منخفضة جدًّا
المجموع الكلي	481	%66	مرتفعة	155	22%	منخفضة	15	2%	منخفضة جدًّا	77	10%	منخفضة جدًّا



شكل (3): نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الأوّل ووحداته من الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ للّغة العربيّة للصّف السّادسّ الابتدائيّ المعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) وفق القالب الّذي تظهر به (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب/ الجمع بينها) (ن=728)

يتضّح من الجدول (4) والشّكل (3) أنّ مجموع تكرارات (القالب الرّمزيّ) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الأوّل من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة، وبدرجات تقدير عامّ متفاوتة، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى في الوحدة الرّابعة (مشاهد لا تُنسى) بواقع (113) تكرارا، وبنسبة (73%) من الوحدة، وبدرجة تقدير مرتفعة؛ تلتها الوحدة الثّانية (الفُكاهة في تراثنا) بواقع (118) تكرارا، وبنسبة (70%) من الوحدة، وبدرجة تقدير مرتفعة؛ ثمّ الوحدة الأولى (المغامرات) بواقع (139) تكرارا، وبنسبة (67%) من الوحدة، وبدرجة تقدير مرتفعة؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت في الوحدة الثّالثة (نحن أصدقاء البيئة)، بواقع (111) تكرارا، وبنسبة (56%) من الوحدة، وبدرجة تقدير متوسّطة. وبلغ المجموع الكلّي لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي ظهرت (بقالب رمزيّ) في الفصل الأوّل (481) تكرارا، وبنسبة (66%) من الفصل، وبدرجة تقدير مرتفعة.

ويتبيّن من الجدول (4) والشّكل (3) أنّ مجموع تكرارات (القالب البصريّ) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الأوّل من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة، ودرجات تقدير عامّ متفاوتة، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى للوحدة الثّالثة (نحن أصدقاء البيئة) بواقع (64) تكرارًا، وبنسبة (32%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة؛ تلتها الوحدة الأولى (المغامرات)

بواقع (40) تكرارا، وبنسبة (19%) من الوحدة، وبدرجة منخفضة جدًّا؛ ثمّ الوحدة الثّانية (المغامرات) بواقع (27) تكرارا، وبنسبة (16%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت في الوحدة الرابعة (مشاهد لا تُنسى)، بواقع (24) تكرارا، وبنسبة (15%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا أيضًا. وبلغ المجموع الكلّي لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي ظهرت (بالقالب البصريّ) في الفصل الأوّل (155)، تكرارا، وبنسبة (22%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة.

ويتبيّن من الجدول (4) والشّكل (3) أنّ مجموع تكرارات (القالب السّمعيّ) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الأوّل من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة متفاوتة، ودرجات تقدير عامّ منخفضة جدًّا، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى في الوحدة الأولى (المغامرات) بواقع (12) تكرارًا، وبنسبة (6%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ تلتها الوحدة الثّانية (الفُكاهة في تراثنا) بواقع (3) تكرارا، وبنسبة (2%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ ثمّ في المرتبة الأخيرة تساوت الوحدتان الثّالثة (نحن أصدقاء البيئة)، والرّابعة (مشاهد لا تُنسى) بواقع (0) تكرارات، وبنسبة (0%) من الوحدة. وبلغ المجموع الكلّيّ لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي ظهرت في (القالب السّمعيّ) في الفصل الأوّل (15)، تكرارا، وبنسبة (2%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا.

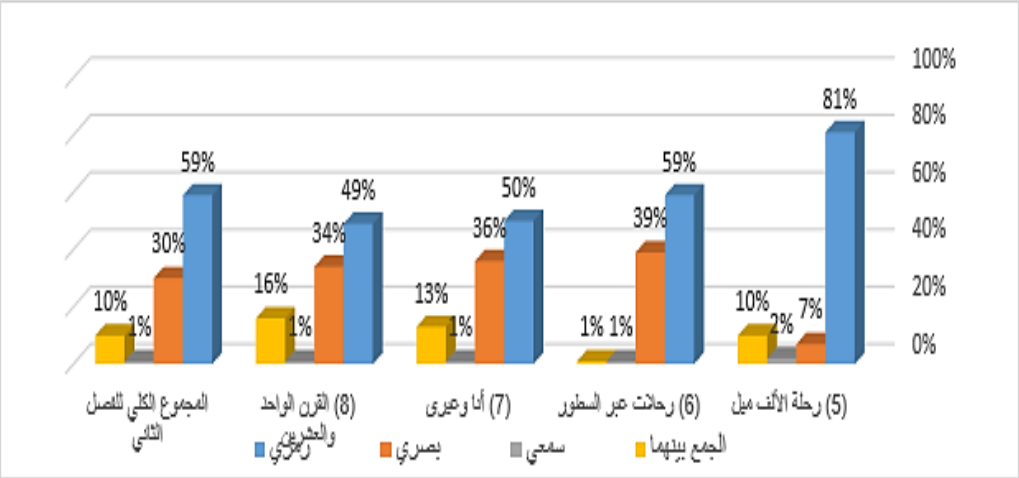
ويتضّح من الجدول (4) والشّكل (3) أنّ مجموع تكرارات (القالب المركّب /الّذي يجمع بين أكثر من قالب) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الأوّل من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة متفاوتة، ودرجات تقدير عامّ منخفضة جدًّا، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى في الوحدة الثّالثة (نحن أصدقاء البيئة) بواقع (22) تكرارا، وبنسبة (12%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ تلتها الوحدة الثّانية (الفُكاهة في تراثنا) بواقع (21) تكرارا، وبنسبة (12%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ ثمّ الوحدة الرّابعة (مشاهد لا تُنسى) بواقع (18) تكرارا، وأيضًا بنسبة (12%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت في الوحدة الأولى (المغامرات)، بواقع (16) تكرارا، وبنسبة (8%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا. وبلغ المجموع الكلّي لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي ظهرت (بالقالب المركّب) في الفصل الأوّل (77) تكرارا، وبنسبة (10%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا.

ويظهر من الجدول (4) والشّكل (3) أنّ المجموع الكليّ للقوالب (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، ومركّب) الّذي ظهرت بها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الأوّل من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ

السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد بلغ (728) تكرارًا، وقد توزّعت بأعداد، ونسب مئويّة، ودرجة تقدير عامّ متفاوتة، وجاءت موزّعة من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: في المرتبة الأولى المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب الرّمزيّ) بواقع (481) تكرارا، وبنسبة (66%) من الفصل، وبدرجة تقدير مرتفعة؛ تلتها في المرتبة الثّانية المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب البصريّ) بواقع (155)، تكرارا، وبنسبة (22%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة؛ ثمّ في المرتبة الثّالثة المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب المركّب) بواقع (77) تكراراً، وبنسبة (10%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا. وفي المرتبة الأخيرة المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب السّمعيّ) بواقع (15)، تكرارا، وبنسبة (2%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا.

جدول (5): درجة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الثّاني ووحداته من الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ للّغة العربيّة للصّف السادسّ الابتدائيّ المعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) وفق القالب الّذي تظهر به (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب/ الجمع بينها) (ن=633)

الكتاب	شكل منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الثّاني من الكتاب											
الوحدة	رمزيّ			بصريّ			سمعيّ			مركّب/ الجمع بينهما		
	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير	مجموع التّكرارات	النّسبة المئويّة	درجة التّقدير
(5) رحلة الألف ميل	111	81%	مرتفعة جدًّا	9	7%	منخفضة جدًّا	3	2%	منخفضة جدًّا	13	10%	منخفضة جدًّا
(6) رحلات عبر سطور	94	59%	متوسّطة	63	39%	منخفضة	1	1%	منخفضة جدًّا	2	1%	منخفضة جدًّا
(7) أنا وغيري	73	50%	متوسّطة	53	36%	منخفضة	1	1%	منخفضة جدًّا	19	13%	منخفضة جدًّا
(8) القرن الواحد والعشرين	95	49%	متوسّطة	65	34%	منخفضة	1	1%	منخفضة جدًّا	30	16%	منخفضة جدًّا
المجموع الكلّي	**373**	**59%**	متوسّطة	**190**	**30%**	منخفضة	**6**	**1%**	منخفضة جدًّا	**64**	**10%**	منخفضة جدًّا



شكل (4): نسبة توفّر منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الثّاني ووحداته من الكتاب الدّراسيّ المنهجيّ للّغة العربيّة للصّف السادسّ الابتدائيّ المعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) وفق القالب الّذي تظهر به (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، مركّب/ الجمع بينها) (ن=633)

يتضّح من الجدول (5) والشّكل (4) أنّ مجموع تكرارات (القالب الرّمزي) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الثّاني من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة، ودرجات تقدير عامّ متفاوتة، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى في الوحدة الخامسة (رحلة الألف ميل) بواقع (111) تكرارا، وبنسبة (81%) من الوحدة، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًّا؛ تلتها الوحدة السّادسة (رحلات عبر سّطور) بواقع (94) تكرارا، وبنسبة (59%) من الوحدة، وبدرجة تقدير متوسّطة؛ ثمّ الوحدة السّابعة (أنا وغيري) بواقع (73) تكراراً، وبنسبة (50%) من الوحدة، وبدرجة تقدير متوسّطة؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت في الوحدة الثّامنة (القرن الواحد والعشرين)، بواقع (95) تكراراً، وبنسبة (49%) من الوحدة، وبدرجة تقدير متوسّطة. وبلغ المجموع الكلّي لمنشّطات استراتيجيات الإدراك الّتي ظهرت (بقالب رمزي) في الفصل الثّاني (373) تكراراً، وبنسبة (59%) من الفصل، وبدرجة تقدير متوسّطة.

ويتبيّن من الجدول (5) والشّكل (4) أنّ مجموع تكرارات (القالب البصريّ) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الثّاني من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة، ودرجات تقدير عامّ متفاوتة، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى للوحدة السّادسة (رحلات عبر سطور) بواقع (63) تكرارًا، وبنسبة (39%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة؛ تلتها الوحدة السّابعة (أنا وغيري) بواقع (53) تكرارا، وبنسبة (36%) من الوحدة، وبدرجة منخفضة؛ ثمّ الوحدة الثّامنة (القرن الواحد

والعشرين) بواقع (65) تكرارا، وبنسبة (34%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت في الوحدة الخامسة (رحلة الألف ميل)، بواقع (9) تكرارا، وبنسبة (7%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا أيضًا. وبلغ المجموع الكلّي لمنشّطات استراتيجيات الإدراك الّتي ظهرت (بالقالب البصريّ) في الفصل الثّاني (190)، تكرارًا، وبنسبة (30%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة.

ويظهر من الجدول (5) والشّكل (4) أعلاه أنّ مجموع تكرارات (القالب السّمعيّ) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الثّاني من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة متفاوتة، ودرجات تقدير عامّ منخفضة جدًّا، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى في الوحدة الخامسة (رحلة الألف ميل) بواقع (3) تكرارات، وبنسبة (2%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ تلتها في المرتبة الثّانية الوحدة السّادسة (رحلات عبر سطور)، والوحدة السّابعة (أنا وغيري)، والوحدة الثّامنة (القرن الواحد والعشرين) بنفس عدد التّكرارات بواقع تكرار واحد (1)، وبنسبة (1%) من الوحدة لكٍّ منها، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا. وبلغ المجموع الكلّي لمنشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي ظهرت (بالقالب السّمعيّ) في الفصل الثّاني (6)، تكرارات، وبنسبة (1%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا.

ويتضّح الجدول (5) والشّكل (4) أعلاه أنّ مجموع تكرارات (القالب المركّب الّذي يجمع بين أكثر من قالب) الّذي ظهرت به منشّطات استراتيجيّات الإدراك في وحدات الفصل الثّاني من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائي والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد توزّعت بأعداد ونسب مئويّة متفاوتة، ودرجات تقدير عامّ منخفضة جدًّا، وجاءت موزعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: المرتبة الأولى في الوحدة الثّامنة (القرن الواحد والعشرين) بواقع (30) تكراراً، وبنسبة (16%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ تلتها الوحدة السّابعة (أنا وغيري) بواقع (19) تكراراً، وبنسبة (13%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ ثمّ الوحدة الخامسة (رحلة الألف ميل) بواقع (13) تكراراً، وأيضًا بنسبة (10%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت في الوحدة السّادسة (رحلات عبر سطور)، بواقع (2) تكرارات، وبنسبة (1%) من الوحدة، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا. وبلغ المجموع الكلّي لمنشّطات استراتيجيات الإدراك الّتي ظهرت (بالقالب المركّب) في الفصل الثّاني (64) تكراراً، وبنسبة (10%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا.

ويظهر من الجدول (5) والشّكل (4) أنّ المجموع الكليّ للقوالب (رمزيّ، بصريّ، سمعيّ، ومركّب) الّتي ظهرت بها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الفصل الثّاني من متن الكتاب الدّراسيّ المَنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمعتمد لطلبة فلسطينيّ ال (48) قد بلغ (633) تكرارًا، وقد توزّعت بأعداد، ونسب مئويّة،

ودرجة تقدير عامّ متفاوتة، وجاءت موزّعةً من أعلى نسبة إلى أدنى نسبة كالتّالي: في المرتبة الأولى المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب الرّمزيّ) بواقع (373) تكراراً، وبنسبة (59%) من الفصل، وبدرجة تقدير متوسّطة؛ تلتها في المرتبة الثّانية المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب البصريّ) بواقع (190)، تكرارا، وبنسبة (30%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة؛ ثمّ في المرتبة الثّالثة المنشّطات الّتي ظهرت (بالقالب المركّب) بواقع (64) تكراراً، وبنسبة (10%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا. وفي المرتبة الأخيرة المنشّطات الّتي ظهرت في (القالب السّمعيّ) بواقع (6)، تكرارات، وبنسبة (1%) من الفصل، وبدرجة تقدير منخفضة جدًّا.

المناقشة

بيّنتْ نتائجُ الدّراسةِ الحاليّةِ فيما يخصّ القوالبِ الّتي تظهرُ فيها منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتاب المنهجيّ المُقرَّر للّغة العربيّة للصّفّ السّادس الابتدائيّ والمُعتمَد لطلبة فلسطينيّي ال (48) داخل الخطّ الأخضر، سواء ما ظهرَ منها بقالبٍ رمزيٍّ، أو بصريٍّ، أو سمعيٍّ، أو مركّب أنّ مجموعَ تكراراتِ القوالبِ قد توزّعتْ بأعدادٍ متفاوتةٍ، وبنسبٍ مئويّةٍ، وبدرجاتِ تقديرٍ عامّ مختلفة حيثُ أظهرت أنّ منشّطاتِ استراتيجيّات الإدراك الّتي ظهرت بقالبٍ رمزيٍّ جاءتْ في المرتبةِ الأولى، وبتقدير وبدرجة تقديرٍ مرتفعة. وقد تفسّرُ هذه النّتيجةُ بأنّ واضعَ المنهاجِ مدركٌ لأهميّةِ المنشّطةِ الّتي تظهرُ بقالبٍ رمزيٍّ وخاصّةً معَ الطّلبةِ من ذوي القدراتِ العُليا؛ ومعَ المحتوى التّعليميّ المألوفِ البسيطِ؛ ولدى تنمية التّعلّمِ على المستويات العُليا، والمراحلِ التّعليميّةِ العُليا كما جاء في الأدبيات (دروزه، 2020؛ Memory, 1983; McLean et al., 1983)

وقد تُفسّر هذه النّتيجة باطّلاع مصمّمي الكتابِ المنهجيّ المدروسِ على ما جاءَ في الأدبِ النّظريّ حولَ فاعليّةِ منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالبٍ رمزيٍّ، كدراسة "ونغ" و "ليم" (Wong & Lim, 2023) عندما استخدمَ "تدوينَ الملاحظاتِ" كإحدى منشّطات استراتيجيّات الإدراك وأشارت نتيجتها إلى أنّ هذه المنشّطةَ أثبتتْ فاعليّتَها عندما ظهرتْ بقالبٍ رمزيٍّ مكتوبٍ، حيثُ حسّنتْ تعلّمَ الطّلبةِ وساعدتهُم على الاحتفاظِ بالمادّةِ المُتعلّمةِ، واسترجاعِها عندَ الحاجةِ. ووُجدَ أيضًا أنّ المنشّطةَ الرّمزيّةَ المكتوبةَ قد قلّلتْ مِن شرودِ الذّهنِ وتشتّتِ الأفكارِ عن الّذين تلقوْها بقالبٍ بصريٍّ، أو الّذينَ لمْ يتلقوْها البتّةَ. ودراسة عويد وآخرون (2019) الّتي أظهرت أنّ استخدامَ إعادةِ الصّياغةِ كمنشّطةِ استراتيجيّات إدراك ظهرتْ بقالبٍ رمزيٍّ مكتوبٍ كانَ لها أثرٌ إيجابيٌّ في تحصيلِ الطّلبةِ والاحتفاظِ بالمادّةِ المتعلّمةِ، معَ زيادةٍ في كميّةِ المعلوماتِ المكتسبةِ والحقائقِ والخبراتِ السّابقةِ في ذاكرتِهِنَّ.

أمّا في المرتبةِ الثّانيةِ، فقدْ جاءتْ المنشّطةُ الّتي تُعرضُ بقالبٍ بصريٍّ، وبدرجةِ تقديرٍ منخفضة. هذه النّتيجةُ قد تشيرُ إلى عدمِ إلمامِ مصمّمي الكتابِ المنهجيّ المدروسِ بشكلٍ كافٍ ممّا جاءَ في الأدبِ النّظريّ حولَ فاعليّةِ

"منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ والّذي يشيرُ إلى أنّ المنشّطةَ الّتي تظهرُ بقالبٍ بصريٍّ من شأنِها أنْ تحسّنَ تعلّمَ الطّلبةِ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ؛ ومعَ تعلّمِ محتوى معقّدٍ أو غيرِ مألوفٍ، حيثُ تساعدُ المنشّطةُ المصوّرةُ على إيضاحِه وفهمِ معلوماتِه وتعلّمِه على المستوياتِ المتوسّطةِ والدُّنيا وخاصّةً لدى تدريسِ طلبةٍ من ذوي القدراتِ المنخفضةِ، أوْ مَنْ هُم في المراحلِ التّعليميّةِ الابتدائيّةِ والإعداديّةِ (دروزه، 2020؛ McLean et al., 1983; Memory, 1983).

وبما أنّ تقديرَ المنشّطةَ الّتي ظهرتْ بقالبٍ بصريٍّ في الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ كانتْ منخفضةً، فهذا يدلُّ على أنَّ المنشّطةَ الّتي تُعرضُ بالقالبِ البصريِّ ما زالت غيرُ كافيةٍ في الكتابِ المدروسِ لتكونَ منشّطاتٌ فاعلةً في تعلّمِ الطّلبةِ. ويمكن عزو هذه النّتيجة -كما ترى الباحثةُ -إلى عدمِ إلمامِ أو إغفالِ مصّممِي الكتابِ المنهجيِّ لما جاءَ في الأدبِ النّظريِّ والّذي يُفيدُ أنَّ المنشّطةَ الّتي تُعرضُ بقالبٍ بصريٍّ صوريٍّ أكثرُ فاعليّةً وأفضلُ منْ تلكَ الّتي تُعرضُ بقالبٍ رمزيٍّ مكتوبٍ وخاصّةً معَ الموادِّ الصّعبةِ، ومعَ الطّلبةِ منْ ذوي القدراتِ المنخفضةِ، أوْ في المراحلِ التّعلّميّةِ الابتدائيّةِ كما هو الحالُ في هذه الدّراسةِ، إذْ أنَّ المنشّطةَ الماديّةَ المرئيّةَ المحسوسةَ من شأنِها أنْ توضّحَ وتبسّطَ المحتوى المدروسَ وخاصّةً المجرّد منه، ومن تسهيلِ تعلّمِه (دروزه، 2020).

هذه النّتيجةُ تتفقُ معَ دراسةِ عروة (2022) الّتي توصّلتْ إلى أنَّ الصّوَرَ الحسيّةَ الّتي ظهرتْ في نصوصِ كتبِ اللّغةِ العربيّةِ المُقرّرةِ للصّفِّ الخامسِ الابتدائي في الجزائرِ كمنشّطةِ استراتيجيّات إدراك ظهرتْ بقالبٍ بصريّ كانَ عددُ تكراراتِها قليلًا، حيثُ جاءتْ بدرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ، كما أنّها لا تستوفي المعاييرَ التّربويّةَ المُفترَض مرُاعاتِها من حيث الشّكلِ والحجمِ واللّونِ والمضمونِ والهدفِ؛ وبالتّالي انتفاءُ تأثيرِها الإيجابيِّ المتوقَّعِ أنْ تُحدثَهُ في التّعلمِّ من حيث زيادةِ الانتباهِ للمادّةِ المتعلَّمَةِ، أوْ تبسيطِها وتقريبِها للمفاهيم المعقّدةِ والمُجرّدةِ سيما في المرحلةِ الابتدائيّةِ، ممّا يُسهمُ في تحسينِ التّعلمِ على مستوياتِ الفهمِ والرّبطِ والتّذكّرِ والاسترجاعِ للمعلوماتِ حيثُ يسهلُ تذكّرُها عندَ اقترانِها بصورةٍ.

كما تتفقُ معَ دراسةِ العايب (2021) الّتي أشارتْ إلى أنَّ إرفاقَ الصّورِ الحسيّةِ كمنشّطةٍ استراتيجيّات إدراك ظهرتْ بقالبٍ بصريّ في نصوصِ كتبِ اللّغةِ العربيّةِ المُقرّرةِ للمرحلةِ الابتدائيّةِ في الجزائر جاءتْ بدرجةٍ منخفضةٍ، وجاءتْ دونَ مراعاةِ لمعايير ومقاييس واضحةٍ، وغالبيّتُها صورٌ مباشرةٌ وسطحيّةٌ، وينذُرُ وجودُ الصّورِ المشهديّةِ الّتي تتضمّنُ أفكارًا وأحداثًا أوْ صورًا مُركّبةً الّتي تُحيلُ إلى قِراءاتٍ عديدةٍ ومختلفةٍ، ولا تتعلّقُ بعنوانِ النّصِّ ومضمونِه، وبالتّالي انتفاءُ دورِها في تحسينِ فهمِ المسموعِ والمقروءِ لدى الطّلبةِ.

في حين أنّها تتعارضُ من ناحيةٍ أخرى معَ دراسة الفاعوري وأبو عوض (2012) الّتي وجدا فيها الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدامِ الصّورِ الحسّيّةِ كمنشّطةِ استراتيجيّات إدراك ظهرتْ بقالبٍ بصريّ في تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ لغيرِ

النّاطقينَ بِها، ومساعدتهم في فهمِ المفرداتِ والعباراتِ المُرفقَةِ بالصّورةِ ورسوخِها في أذهانِهم واسترجاعِها واستخدامِها في سياقاتِها الطّبيعيّةِ.

أمّا في المرتبةِ الثّالثةِ فقدْ جاءت منشّطاتُ استراتيجيّات الإدراك الّتي ظهرتْ بقالبٍ مركّب (يجمعُ بينَ القالبِ الرّمزيِّ والبصريِّ والسّمعيّ أو اثنين منهما)، وبدرجةِ تقديرٍ منخفضةٍ جدًّا. ويمكن تفسير ذلك بعدمِ الاستفادة ممّا جاءَ في الأدبِ النّظريِّ حولَ فاعليّتِهما في التّعلّمِ، وخلاصتُه أنّه كلّما عُرِضت المنشّطةُ بأكثرِ منْ شكلٍ أوْ قالبٍ، شغّلتْ عندَ الطّالبِ أكثرَ من حاسّةٍ، وبالتّالي زادتْ فاعليّتُها في تحقيقِ الهدفِ المنشودِ والتعلّم بشكلٍ أفضل وأسرع وأعمق (دروزه، 2020).

كما يمكن عزو هذه النّتيجة إلى عدم الإلمام والاستفادة ممّا توصلّتْ إليهِ الدّراساتُ السّابقةُ حولَ فاعليّتِهما في التّعلّمِ كدراسةِ "لو" و "باكي" (Luo & Baaki, 2019) التّي بيّنتْ أنَّ "خارطةَ المفاهيمِ" كمنشّطةٍ استراتيجيّات إدراك تظهر بقالبٍ مركّب (رمزيٍّ -بصريٍّ) تكونُ أكثرُ فعاليّةً في تحسينِ التّعلمِ على مستوى الفهمِ والتّطبيقِ، معَ تمكينِ الطّلبةِ من فهمِ الموادِّ المعقّدةِ، وبلورةِ آراءِهم حولَها، وتمثيلِها بأشكالٍ وخرائطَ ورسوماتٍ وسكيتشاتٍ مختلفةٍ؛ إضافةً لأثرِها في تكوينِ اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ نحوَ التّعلّمِ، معَ دورِها في تنميةِ التّعلّمِ التّعاونيِّ؛ وممّا توصّلت إليه دراسةِ آل كدم (2018) ومفاده أنّ "الخرائطَ المفاهيميّةَ" كمنشّطة استراتيجيّات إدراك إذا عرِضتْ بقالبٍ رمزيٍّ -بصريٍّ تكونُ فاعلةً أكثر في تنميةِ مهارةِ التّعبيرِ الكتابيِّ في اللّغةِ العربيّةِ.

أمّا المنشّطةُ الّتي جاءتْ بقالبٍ سمعيٍّ فقْد جاءتْ في المرتبةِ الرّابعةِ والأخيرةِ، وبدرجة تقديرٍ منخفضةٍ جدًّا. وقدْ يكونُ هناكَ ما يُبرّرُ هذه النّتيجةَ حيثُ أنّ غالبيّةَ المعلّمينَ وواضعي المناهج في مدارسِنا يستخدمونَ المنشّطاتِ الّتي تُعرضُ بقالبٍ رمزيٍّ أوْ بصريٍّ أكثرَ من القالبِ السّمعيّ. كما يمكنُ عزو هذه النّتيجةِ إلى عدم توفّر المسجّلاتِ أوْ الوسائطِ التّعليميّةِ المسموعةِ في الصّفِ لعرضِ المنشّطاتِ بقالبٍ سمعيٍّ ولاستغراقِها وقتًا في العرضِ. ويمكنُ أيضًا عزو هذه النّتيجةِ إلى عدمِ إدراكِ مصمّمي الكتابِ المنهجيِّ المدروسِ لأهميّةِ تضمينِها بهذا القالبِ السّمعيِّ، أو إلى عدمِ استفادتِهم ممّا أسفرتْ عنهُ نتائجُ الدّراساتِ السّابقةِ كدراسة "ليندا و"سليمينت" (Linda & Clement, 2023) التي أكدت فاعليّة منشّطات استراتيجيّات الإدراك الّتي تظهر بقالب سمعيّ -في التّعليم والتّعلّم على الأداء الأكاديميّ.

كما يمكن عزو نتائج الدّراسة الحاليّة إلى إهمال مصّممي وواضعي المناهج للتّوجّهات الدّاعية إلى مراعاة أنماط التعلّم لدى المتعلّمين في تصميم المناهج الدّراسيّة (Pashler et al., 2008)، وعدم الاستفادة ممّا أكّدته الدراسات ومفاده أنّ تكييف المناهج مع أنماط التّعلّم المختلفة تشجّع مشاركة الطّلبة واندماجهم في العمليّة التّعليميّة، كما أنّ تخصيص المحتوى والأنشطة في المناهج للتّلاؤم مع أنماط التعلّم تحفّز المشاركة بين

المتعلّمين، وترفع تحصيلاتهم وتعزّز نجاحهم الأكاديمي (Bhardwaj et al., 2025; Goyibova et al., 2025). جميع هذه العوامل قد ساهمت في توفّر القوالب المتنوّعة الّتي تظهر بها منشّطات استراتيجيّات الإدراك جاءت في الكتاب المدروس بتقديرات منخفضة ومنخفضة جدًّا -باستثناء القالب الرّمزيّ -على الرّغم من أهميّة تصميم المناهج في ضوئها، وذلك لدورها الفاعل في مراعاة أنماط تعلّم الطّلبة وتحقيق التعلّم المنشود.

توصيات الدّراسة

- تصميم مناهجِ اللّغة العربيّة في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك.
- تضمين منشّطات استراتيجيّات الإدراك في الكتب المنهجيّة للّغة العربيّة بصورة مقصودة ومخططة.
- التنويع في قوالبِ منشّطاتِ استراتيجيّات الإدراك المُستخدمةِ في العمليّةِ التّعليميّةِ التّعلميّةِ أوْ في المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، وذلك بهدفِ مراعاةِ الفروقِ الفرديّةِ، والاستجابة لأنماط التعلّم المختلفة لدى الطّلبة.
- التوازن بين القوالب التمثيلية المختلفة لمنشّطاتِ استراتيجيّات الإدراك (الرمزية، البصرية، السمعية، والمركّبة) في كتب اللغة العربية، على نحو يحقّق مراعاة تنوّع أنماط التعلّم لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.
- زيادة تضمين القوالب المركّبة (تجمع بين النّصّ والصّورة والصّوت) في الكتب المنهجيّة، لدورها الفاعل في تفعيل وتنشيط عمليّات الإدراك والفهم العميق.
- اختيار وتحديدِ القالبِ الّذي ستظهرُ به منشّطات استراتيجيّات الإدراك قبلَ البدءِ بتصميمِ العمليّةِ التّعليميّةِ أوْ المناهجِ والكتبِ الدّراسيّةِ، بما يتناسبُ مع متغيّراتِ الموقفِ التّعليميِّ بحيث تلائِمُ مستوى الأهدافِ التّعليميّةِ، وخصائصَ الطّلبةِ وأنماطهم التّعلّميّة، وخصائصَ المحتوى التّعليميِّ، والمرحلةَ التّعليميّةَ.
- تأليفِ مناهجِ اللّغةِ العربيّةِ وخاصّةً مناهج المرحلةِ الابتدائيّةِ من قِبل ذوي الاختصاصِ والمعنيينِ والجهاتِ القائمةِ على تطويرِها، بحيث يكونُ لديهم رؤية تربويّة ممنهجة ومراعية لمعاييرِ التّوازنِ والشّموليّةِ لتصميمِ المناهجِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ.
- التّشديدُ على إدراجِ مساقاتٍ إجباريّةٍ في برامجِ إعدادِ المعلّمينَ تتعلّقُ بعلمِ منشّطات استراتيجّيات الإدراك سواء أكانَ في الجامعاتِ، أو كليّاتِ التّربيةِ أو دورِ المعلّمين.
- إعدادِ وتدريبِ المعلّمينَ في مراكز التّعلّم المستمرّ على كيفيّةِ إعدادِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، وطرقِ تدريسِها في المواضيعِ الدّراسيّةِ كافّة وخاصّةً اللّغة العربيّة.
- دعم أبحاث ودراسات ومشاريع تطوير المناهج الّتي تستند إلى نظريات التّعلّم المعرفيّ والإدراكيّ ونظريات عمل الذّاكرة.

مقترحات بحثيّة مستقبليّة

- إجراءُ المزيدِ من دراساتِ تحليلِ محتوى لمناهجِ تدريسِ اللّغةِ العربيّةِ في كافّةِ المراحلِ الدّراسيّةِ، وفي سائرِ المواضيعِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ، لِما لها من أهميّةٍ في تحسينِ عمليّةِ التّعليمِ والتّعلّمِ.
- عملُ المزيدِ منَ الدّراساتِ التّربويّةِ الّتي تُلقي الضّوءَ على أهميّةِ وضرورةِ تصميمِ المناهجِ الدّراسيّةِ في ضوءِ منشّطاتِ استراتيجيّاتِ الإدراكِ وعرضها في المؤتمراتِ العلميّة، والمنصّاتِ الدّاعمةِ لقضايا التّربيةِ والتّعليمِ.
- إجراء دراسات تجريبيّة وتطبيقيّة باستخدام وتفعيل وحدات تعليميّة صمّمت في ضوء منشّطات استراتيجيّات الإدراك باعتبار القالب الّذي تظهر به، وفحص أثرها على تعلّم الطّلبة في موضوع العربيّة، وكافّة المواضيع.

المراجع

- البيايضة، غادة. (2022). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارة التفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية 3(5)، 465-481. https://www.hnjournal.net/3-5-27
- دروزه، أفنان. (2021). علم تصميم التعليم: نشأته ونماذجه ودراسات حوله. دار الفاروق، نابلس.
- دروزه، أفنان. (2020). منشطات استراتيجية الإدراك (مهارات التفكير والتعلم). دار فاروق، فلسطين.
- العايب، وهيبة. (2021). استخدام الصورة في فهم المكتوب والمنطوق-دراسة في كتب اللغة العربية الموجهة لتلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي. Aleph, 8(1), 259-272 https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/226/8/1/151769
- العتوم، عدنان وشفيق، فالح وعبد الناصر، ذياب ومعاوية، محمود. (2011). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق (ط7). دار المسيرة، عمّان.
- عروة، فتحية. (2022). أهمية الصورة التربوية في برامج التعليم الابتدائي- دراسة تقويمية لبعض الصور في كتاب اللغة العربية للخامسة ابتدائي. جسور المعرفة، 2(8)، 281-291. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/8/2/195300
- الفاعوري، عوني وأبو عوض، إيناس. (2012). أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2 (39)، 275-284. https://eservices.ju.edu.jo/HSS/Article/FullText/3242?volume=39&issue=2
- الفوري، فاطمة وعبد الفتاح، صبري وكاظم، علي والزبيدي، عبد. (2015). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال. مجلة الطفولة، 66، 73- http://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUJac/JacVol17No66Y2016/ja c_2016-v17-n66_073-103 104.pdf

- Bawaneh, A. K. (2019). The effectiveness of using mind mapping on tenth grade students' Immediate achievement and retention of electric energy concepts. Journal of Turkish Science Education, 16(1), 123-138. https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/227/184.
- Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025, February). Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth. In Frontiers in Education (Vol. 10, p. 1518602). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1518602.
- Dietiker, L., Miller, E., Brakoniecki, A., & Riling, M. (2018). Inside the envelope: Describing the influence of curriculum materials on enacted lessons. https://open.bu.edu/bitstreams/2e479952-9a4c-426f-a124-63977d9677a2/download.
- Gagne, R. M. (1975). Essentials of learning for instruction. (No Title). https://lccn.loc.gov/73020893.
- Goyibova, N., Muslimov, N., Sabirova, G., Kadirova, N., & Samatova, B. (2025). Differentiation approach in education: Tailoring instruction for diverse learner needs. MethodsX, 103163. https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103163.
- James, J., Malkin, T., & Nusche, D. (2025). Trends Shaping Education 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en
- Ilkhombaevna, T. I. (2025). Language and Thought: Interconnectedness in the Cognitive Approach. Multidisciplinary Journal of Science and Technology, 5(5), 689-693. https://doi.org/10.5281/zenodo.15442621.
- Linda, N. C., & Clement, M. (2023). The Application of Storytelling in Teaching and Learning: Implication on Pupil's Performance and Enrolment in Schools. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12(1), 489–511. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i1/15919.
- Lestari, F., Saryantono, B., Syazali, M., Saregar, A., MADIYO, M., JAUHARIYAH, D., & Rofiqul, U. (2019). Cooperative learning application with the method of" network tree concept map": based on Japanese learning system approach. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 7(1), 15-32. https://doi.org/10.17478/jegys.471466.
- Lindsay, P., & Norman, D. (2013). Human information processing: An introduction to psychology. Academic press https://books.google.com/books?hl=ar&lr=&id=_shGBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Lindsay,+P.,+%26+Norman,+D.+(2013).+Human+information+processing:+An+introduction+to+psychology.+Academic+press.&ots=lx9P8oHrxW&sig=iKZ_WNZEWt8RuX51pIc6nHJqiyE.
- Luo, T., & Baaki, J. (2019). Graduate students using concept mapping to visualize instructional design processes. Tech Trends, 63(4), 451-462.https://doi.org/10.1007/s11528-018-0368-4.

- Manalo, E., Blasco, M., Cerezo, R., Dryer, R., Elbasha, T., Hirayama, R., ... & Tsuda, A. (2025). The development of students' thinking skills: Perspectives from higher education instructors in Japan, Europe, and Australia. Thinking Skills and Creativity, 102028. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102028.
- Memory, D. (1983). Main idea perquisitions as adjunct aids with good and low- average middle grade readers. Journal of Reading Behavior, 15(2), 37-48. https://doi.org/10.1080/10862968309547482.
- McLean, L., Yeh, N. K., & Reigeluth, C. M. (1983). The effects of format of synthesizer on conceptual learning. Syracuse, NY: Syracuse University, School of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 289 -462.
- Mikeska, J. N., Shattuck, T., Holtzman, S., McCaffrey, D. F., Duchesneau, N., Qi, Y., & Stickler, L. (2017). Understanding science teaching effectiveness: examining how science-specific and generic instructional practices relate to student achievement in secondary science classrooms. International Journal of Science Education, 39(18), 2594-2623. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1390796.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2025). Trends shaping education 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/26163cd3-en.
- Pham, D. T. T. (2021). The effects of Audiovisual Media on Students' Listening Skills. International Journal of TESOL & Education, 1(1), 13-21. https://www.i-jte.org/index.php/journal/article/download/3/2.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological science in the public interest, 9(3), 105-119. https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.
- Pu, L., Kiselev, S., & Xiao, N. (2025). Language and cognitive function in children: a narrative review of neural, behavioral, and developmental evidence. Frontiers in Psychology, 16, 1666719. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1666719.
- Reigeluth , C., & Darwazeh, A. (1982). The elaboration theory's procedure for designing instruction. Journal of instructional development, 5(3), 22-32. https://doi.org/10.1007/BF02905492.
- Tavşanlı, Ö. F., Kozaklı Ülger, T., & Kaldırım, A. (2018). The effect of graphic organizers on the problem posing skills of 3rd grade elementary school students. https://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/pegegog.2018.016/pegegog.2018.016d.
- Ullah, F. (2024). The dynamic interplay between language and mind: Exploring cognitive impacts through empirical and theoretical perspectives. Pakistan Languages and Humanities Review, 7 (4), 400–423. https://doi.org/10.5281/zenodo.11514393.

- UNESCO, P. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris, France: Educational and Cultural Organization of the United Nations.
https://www.tandfonline.com/loi/cced20.
- Wong, S. S. H., & Lim, S. W. H. (2023). Take notes, not photos: Mind-wandering mediates the impact of note-taking strategies on video-recorded lecture learning performance. Journal of Experimental Psychology: Applied, 29(1), 124. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xap0000375.
- Yücel, A. G. (2025). Critical thinking and education: A bibliometric mapping of the research literature (2005-2024). Participatory Educational Research, 12(2). http://www.perjournal.com.