Journal of the College of Education for Women

مجلة كلية التربية للبنات

September, 30, 2023 [Vol. 34(3)]

P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

تعرّف مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السّورية

احمد الحاج حسن [١] ، **محمد اسماعيل** [٢]

قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث، الجمهورية العربية السورية [١]

قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث، الجمهورية العربية السورية [٢]

Ahaj96129@gmail.com[1]

Phd.mohamad68@gmail.com[2]

https://doi.org/10.36231/coedw.v34i3.1676

تاريخ الاستلام: ٢٠٢٣/٦/١٧، **تاريخ القبول:** ٢٠٢٣/٩/١ ، **تاريخ النشر الالكتروني:** ٢٠٢٣/٩/٣٠

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة توافر مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى منهاج اللّغة العربية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السّورية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب التحليل، واشتملت عينة الدراسة على محتوى منهاج اللّغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة بمؤشرات التفكير التصميمي، وأداة تحليل المحتوى، وقد أتم الباحث إجراءات الصدق والثبات للأدوات، وبعد تطبيقها أسفرت نتائج الدراسة إلى الآتي:

إن المهارات التي تعزز مؤشرات التفكير التصميمي لم تتوافر بشكل جيّد في منهاج اللّغة العربية، وتبين أن لبعض المهارات الفرعية درجة اهتمام أكبر من المهارات الفرعية الأخرى، فجاء في المرتبة الأولى مؤشر "توليد الأفكار" بنسبة (٤٢،٢٨%)، تلاه مؤشر"التعاطف" في المرتبة الثانية، بنسبة (٢٣،٣٨%)، ثم مؤشر "تحديد المشكلة" في المرتبة الثالثة، بنسبة (١٥،٩٢%)، ثم مؤشر "بناء النماذج الأولية" في المرتبة الرابعة بنسبة (٩،٩٥%)، بينما حلّ مؤشر (التجربة والاختبار) في المرتبة الأخيرة، بنسبة توافر (٨،٤٥٧%).

كما أظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكراراتها، و إغفال بعض المهارات الفرعية التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها، وتوصل الباحث إلى مجموعة من المقترحات: إعادة النظر في محتوى مناهج اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، والعمل على تقويمها وتطويرها، بحيث يتمّ إظهار المهارات الفرعية لمؤشرات (التفكير التصميمي).

الكلمات المفتاحية: مؤشرات التفكير التصميمي، محتوى مناهج اللغة العربية.

The Degree of Availability of Design Thinking Indicators in the content of Arabic Language Curricula at the secondary stage in Syrian Arab Republic

Ahmed Al-Haj Hassan[1] , **Mohamed Ismail**[2]

Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, University of Baath, Syrian Arab Republic[1]

Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, University of Baath, Syrian Arab Republic[2]

Ahaj96129@gmail.com[1]

Phd.mohamad68@gmail.com[2]

https://doi.org/10.36231/coedw.v34i3.1676

Received: June 17, 2023; **Accepted**: Sep. 1, 2023; **Published**: Sep. 30, 2023

Abstract

The study aimed to identify the degree of availability of design Thinking Indicators in The content of the Arabic Language Curricula at the secondary stage in the Syrian Arab Republic; to achieve the goal of the study. The researcher used the Descriptive Approach based on the analysis method according to the Cognitive Theory. The study tools consist of a list of Design Thinking Indicators and a Content Analysis Tool. The researcher completed the Validity and Reliability procedures for the tools. After applying them, the results of the study resulted in the following: Greater Interest than other sub-skills. The results also showed a Divergence of care for the sub-skills and the Difference in their recurrence rate, and the Omission of some sub-skills that did not have any opportunity to be trained on, sub-indicators of Design Thinking.

Keywords: Indicators of Design Thinking, Content of Arabic Language Curricula

١ ـ المقدمة

تشـغل عملية تقويم المناهج الدراسـية وتطويرها حيزاً كبيراً من اهتمام التربويين، لاسـيما وأننـا نعيش في عـالم متغير متجـدد، يفرض الكثير من التحـديـات التي ينبغي للمنـاهج أن تواجهها، ولهذا نشـــأت حركة المعايير والمواصـــفات على الصـــعيدين المحليّ والعالميّ للاســتناد إليها في عملية الإصــلاح أو الإنجاز على حد ســواء. وعلى هذا قامت الكثير من دول العالم بوضع معايير وطنية خاصة بمناهجها، تستند إلى جملة من المواصفات العالمية، وتراعي خصـائص المجتمع المحلي وبيئته وثقافته، كما تسـتند إلى خصـائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية، مع مراعاة طبيعة المقرر الدراســي. وتأتي اللّغة العربيّة في مقدمة المقرّرات الدراســيّة التي أولتها المؤسّــســة التعليميّة أهمية كبيرة كونها تحتل مكانة مهمّة مميّزة بين مختلف العلوم الأخرى، وما لها من اســتخدامات وتطبيقات متعددة في شــتّى مجالات الحياة، لذلك فهي ضرورة لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع.

وأصــبح الهدف الأســمى للتربية مع ظلّ هذا التقدم هو تنمية التفكير بكلّ أشــكاله لدى كل متعلّم، وجعله قادراً على حل المشــكلات غير المتوقعة، والقدرة على التّفكير الابتكاريّ والإبداعيّ. ويمثـل التّفكيـر أعقـد أشـكال السّـلوك الإنسـانيّ، فهـو أعلـى مسـتويات النّشـاط العقلـيّ، فالتّفكير بمعنـاه العـام يشـمل كل أنـواع النّشـاط العقلـيّ أو السّـلوك المعرفـيّ الـذي يتميّـز بتوظيـف الرّمـوز مـن معالجتهـا للأشـياء والأحـداث بـدلاً من النّشـاط الظاهـريّ المحسـوس والمـاديّ.

لأجل ذلك أصــبحت الدول والمجتمعات تولّي أهمية كبرى للإبداع وتنميته لدى أفرادها، بتوفير مناهج غير تقليدية تســهم في إعداد المواطن القادر على إحداث التّغيير في مجتمعه، واستيعاب المادة التعليمية وتطبيقاتها في مجالات الحياة المختلفة، ولأن هذا العصـر عصـر الإبداع، فقد زاد الاهتمام بموضــوع تنمية مهارات الإبداع لدى الطلاب في جميع المراحل التعليميّة وخاصــة المرحلة الثانوية، وذلك بتطوير مناهجها وتحديثها وفقاً لما يتناســب مع أهداف التربية الحديثة.

وبما أنّ الإبداع جزء رئيس من عمليات التّفكير التي تتطلّب القدرة على توليد الأفكاو، وابتكار المفاهيم، وانتقاء الألفاظ والتراكيب، ووصـفها، وإنتاجها بصـورة إبداعيّة، انصـبّ تركيز العلماء والباحثين على تطوير تعليم اللّغة العربية ومهاراتها، واقتراح نماذج فعّالة لتطوير مناهجها وفقاً لعمليات التفكير، وتمثّل مؤشــرات التفكير التصــميمي أحد أنواع التفكير، الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتصــميم الإبداعي، إذ يعدّ منهجية مفيدة لاســتكشــاف المشــكلات المعقدة، وتعميم الحلول المبتكرة، ويعتمد على معرفة العمليات والطرائق التي يســتخدمها الطلاب في التعبير، وبناء نماذج أولية لبناء الأفكار في صــورة متكاملة ذات معنى، ونشر الحلول المبتكرة. (Withell & Haigh, 2013, p.45)

ويعدّ دمج التّفكير التصـميميّ مع التّعليم طريقاً ومنهجاً مبتكراً لحلّ المشـكلات، التي تحتاج إلى إيجاد حلول إبداعيّة، وقدرة على تجميع المعرفة من مجموعة متنوّعة من المصـــادر، واســتخدام النّماذج الأوليّة والمحاكاة وعمل المخطّطات والرّســومات الإبداعيّة، التي تكون أســاســاً لتراكم المعرفة الضـمنيّة، التي من خلالها يسـتطيع الطلاب إحداث معرفة جديدة أو نمط تفكير جديد. (Ling, 2015, p. 68)

ويرى الباحث أن تضــمين مؤشــرات التّفكير التصــميميّ في محتوى مناهج اللّغة العربية بوصــفها منهجاً للابتكار وتوليد الأفكار الإبداعية، تســهم في توســيع خبرة الطلاب، من خلال تشجيع الإبداع والتّفكير المرن، والوعي الذاتي والاجتماعي.

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

وبما أنّ الإبداع ركيزة أساسية في إكساب الطلاب مهارات التفكير المختلفة وعلى رأسها التفكير التصميمي، فإنّ التحدي الأكبر هو تدريس اللغة العربية محتوىً وإستراتيجيات ومداخل وآليات، ولا يتضمّن تلقي المعرفة بل تحويلها إلى ضابط من خلال المهارات العلمية والعقلية والأدائية، التي تقوم على الربط بين (تحديد المشكلة وصياغتها (الفهم)، والملاحظة (التحديد)، وتوليد الأفكار (التصوّر)، و(النمذجة)، و(الاختبار)، فإن التّفكير التصميميّ وسيلة لتعزيز أسلوب التعلم بالممارسة، لأنه يفيد في توليد معرفة ضمنية جديدة بطرائق إيجابية، وتوليد الأفكار وبنائها، ثمّ تسليط الضوء على جوانب المعرفة والابتكار، ويسهم في بيئات تعلّم تفاعليّة تعزّز التعلّم من خلال الخبرة. فالتّفكير التصميميّ يعمل على إنشاء تصميمات عملية تحليليّة إبداعيّة، إذ ينخرط الطلاب مع الأنشطة، والنماذج الأوليّة، وجمع الأفكار، وإعادة بلورتها وتصميمها. (Razzouk,& Shute, 2012)

واستناداً إلى ذلك فإنّ عملية التّفكير التصميميّ قائمة على سلسلة من الخطوات، تتفاعل وتتداخل مع مهارات الإبداع والتّفكير، والّذي يؤدي في نهايته إلى التوصّل لحلّ المشكلة التصميميّة المراد دراستها، إذ تعدّ هذه الخطوات عملية إبداعيّة تنتج في بنياتها أفكاراً جديدة، تؤدّي إلى التوصّل إلى وسائل أكثر فاعلية، وأسهل تنفيداً، وهذا جوهر عملية التفكير التصميمي، التي تمتزج مهاراته بين فهم المشكلة، وبناء نماذج أوليّة ثمّ نهائية للحل. ووفقاً لما أكدته دراسات عربية وأجنبية في هذا الميدان، ومنها دراسة شعبان (٢٠١٥)، و Cupps(2014)، وKwek (٢٠١١)، وRazzouk,& Shute (2012)، التي أشارت جميعها إلى أهمية مهارات التّفكير التصميميّ ومؤشّراته في تنمية مهارات التّفكير والإبداع في محتوى مناهج التعليم، إذ يتميّز بالقدرة على تحديد المشكلة وصياغتها، والإبداع في توليد رؤىً وحلول منطقية لها، وتحليل الحلول وتكييفها تبعاً للمشكلة، واستكشاف كيفية استخدام التّفكير التصميميّ بوصفه نموذجاً جديداً للتعليم في المدارس، وتطوير فهم أشمل للدوافع التي تدفع المعلمين إلى اعتماد النهج المبتكر، كما أنه يساعد على حلّ المشكلات، وتبديل التفاعل مع المحتوى.

١-١ مشكلة الدراسة

إن أهداف العملية التعليمية تتحقق من خلال المتعلم فهو الأداة والمحرك الرئيس لها، فبقدر اكتسابه للمعارف والخبرات وتفاعله مع البيئة التعليمية تفاعلاً إيجابياً يكسبه الاتجاهات والمهارات التي تشكل شخصيته، بقدر ما تتحقق هذه الأهداف، وإذا كان أحد عناصر البيئة التعليمية هي المادة التعليمية المتمثلة في النصوص والتي تُظهر قدرة المتعلم على التفاعل معها بقدر توصله لفهمها وبناء المعنى لها.

وعلى الرغم من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، ودوره الكبير في توجيه التعلّم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، والاهتمام به يأخذ حيّزاً كبيراً من تفكير المخطّطين والقائمين على تصميم التعليم وتطويره، إلاّ أنّه لا يزال يعاني من بعض جوانب القصور في تحقيق أهداف العملية التعليمية على نحو خاص في المرحلة الثانوية.

ومن خلال عمل الباحث مدرّساً لمادة اللّغة العربيّة في مدارس التعليم الثانوي، فقد لمس ضعفاً واضحاً لدى الطلاب في التعبير عن أفكارهم بصورة إبداعية، وتوليفها، وتوظيفهم للصور البيانية، والخيالية، إضافة إلى عدم قدرتهم على إنشاء تصميمات عملية تحليلية إبداعية، وانخراطهم معها، وابتكارهم نماذج أوليّة، وجمع أفكارها، وإعادة بلورتها وتصميمها. ويؤكد ذوو الاختصاص في مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها أهمية الانتقال إلى مركزية الطالب في العملية التعليمية التعلّميّة، وبناء المعرفة، وتنمية مهارات

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

التفكير، والانشغال في أنشطة استقصائية تتخذّ الإبداع فرصة لممارسة عمليات العقل، للارتقاء بمستوى الثقافة في حياتهم.
وفضلاً عمّا سبق، أنّ هنالك دراسات عديدة حاولت تقصّي مهارات التفكير التصميمي ومؤشراته في مختلف مراحل التعليم، فوقفت على الكثير من جوانب الضعف والقصور في تناولها، وعدم مراعاة مستويات التّفكير التصميميّ القائم على الإبداع والتوليف في المرحلة الثانوية، مثل دراسة كل من كارول وجولدمان وبريتوس وكو ورويالتي وهورنشتاين (Caroll, Goldman, Britos, Koh, Royalty and Hornstein, 2010)، وأفلاتوني ووكاري ونوستيدر (٢٠١٧)، وكرين (Crane, 2018)، والزبيدي (٢٠٢٠)، والتي خلصت جميعها إلى أنّ درجة مراعاة مهارات التفكير التصميمي كأسلوب للتدريس في المناهج والتعليم كان متدنيّاً، وإنّ استخدام مؤشرات التّفكير التصميميّ في العملية التربوية، يسهم في توفير فرص للتفاعل مع المحتوى، وتمكين الطلاب من امتلاك مهارات التّفكير الناقد، فيزيد من قدرتهم على التحليل والاستدلال، وتوليف المعرفة، وحلّ المشكلات المعقدة. فجوهر التفكير التصميمي يكمن في التحوّل من فكرة التصميم وعملية الإنتاج إلى طريقة تقوم على التجربة والملاحظة، والاستمتاع والتطبيق العملي لتعرّف المشكلة، وطرائق حلّها.
ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في عدم مراعاة محتوى مناهج المرحلة الثانوية لمؤشرات التفكير التصميمي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تدني مستوى تحصيل طلاب الصّف الأوّل الثانوي في مادة اللّغة العربية، وضعف قدرتهم على توظيف الكلمات والتعابير والجمل، واستخدامها بناءً على مجموعة من المفردات الجزلة والإبداعية، في تقديم نصّ إبداعي، إضافة إلى ضعف الخيال الإبداعي لديهم، الأمر الذي استدعى أهمية إجراء دراسة تسهم في تعرّف درجة توافر مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى منهاج اللّغة العربية في الصف الأول الثانوي.

١-٢ أهداف الدراسة

ترمي الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. تحديد مؤشرات التّفكير التصميميّ في مناهج اللّغة العربية في الصف الأوّل الثانويّ.
٢. تعرّف درجة توافر مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى مناهج اللّغة العربية في الصف الأول الثانويّ.

١-٣ أسئلة الدراسة

١. ما مؤشرات التّفكير التصميميّ اللاّزم توافرها في محتوى منهاج اللّغة العربية في الصّف الأوّل الثانويّ؟
٢. ما درجة توافر مؤشرات التّفكير التصميميّ في محتوى منهاج اللّغة العربية في الصّف الأوّل الثانويّ؟

١-٤ المنهجية المتبعة بالتحليل

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، إذ قام الباحث ببناء قائمة بمؤشرات التفكير التصميمي اللاّزم توافرها في محتوى منهاج اللّغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن ثم القيام بعملية العد الكمي لهذه المهارات في ضوء القائمة التي أعدها الباحث لأغراض القياس، للحكم على درجة توافر هذه المؤشرات.

١-٥ أهمية الدراسة

من خلال تقديمها تعرّف درجة توافر مؤشرات التّفكير التصميميّ في محتوى مناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، الذي يعد من الإستراتيجيات الحديثة التي تنمي مهارات التفكير،

وتزويد الطلاب بمهارة حل المشكلات؛ مما يؤثر على جودة مخرجات العملية التعليمية و التعلميّة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١- تحديد مؤشّـــرات التّفكير التصـــميميّ في محتوى مناهج اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، إذ يمكن الإفادة منها في تقويم مناهج اللّغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء مهارات التّفكير التصميميّ ومؤشّراته.

٢- تفيد المتخصّـــصـــين والقائمين على تأليف مناهج اللّغة العربية وتطويرها، وذلك من خلال تزويدهم بمؤشـرات التّفكير التصـميميّ، واللاّزم مراعاتها وتوافرها أثناء تصـميم مناهج اللّغة العربية في الصف الأول الثانويّ.

٣- من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة بما تشتمل عليه من أدوات، وما وصلت إليه من نتائج للباحثين والمهتمين بدراسة اللّغة العربية تسليط الضوء على مهارات التّفكير التصميميّ ومؤشـراته في محتوى مناهج اللّغة العربية لدى طلاب الصـف الأوّل الثانويّ، ولا سيما أنّ الدّراسات في هذا المجال قليلة جداً.

٤- تقديم صـورة علمية حقيقية عن واقع مؤشـرات التفكير التصـميمي في محتوى مناهج اللّغة العربيّة للصف الأوّل الثانويّ.

٢- الإطار النظري

٢-١ مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الاتية:

٢-١-١ مؤشرات التفكير التصميمي

يعرّف التفكير التصميمي بأنّه: طريقة تفكير تستخدم حساسية المصمم، وأساليبه لتحليل المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها، من خلال منتجات إبداعية ملموسة، تناسب احتياجات الفئة المستفيدة من المجتمع، وذات القيمة. (Brown,٢٠٠٨ , p.٨٩)

ويعرّف الباحث مؤشرات التفكير التصميمي بأنّها: مجموعة من الأساليب التي تظهر فيها قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على البحث والإبداع، معتمداً على قراءاته فيها، وترتبط بمهارات التعاطف، وتحديد المشكلة، وتوليد الأفكار، وبناء النماذج الأولية، وتجريب الاختبار، ومهاراتها الفرعية الدّالة عليها، ودرجة مراعاة منهاج اللّغة العربية في الصف الأول الثانوي لها، وتقاس هذه المؤشّرات من خلال الدرجة التي تحصل عليها في استمارة تحليل المحتوى الذي أعدّها الباحث لأغراض القياس.

٢-١-١-١ التفكير التصميمي

ظهر التفكير التصميميّ في الأصل كوسيلة لتعليم المهندسين كيفية التعامل مع المشكلات بطريقة إبداعية، فالتفكير التصميميّ ليس نهجاً حديثاً، بل تعود جذوره إلى الخمسينيات والسّتينيات، لكن المصطلح ظهر لأوّل مرّة، وبشكل بارز في ثمانينيات القرن العشرين، مع ظهور التصميم المتحور حول الإنسان.

يعدّ التفكير التصميمي أداة توصل الإنسان إلى الإبداع، وتوليد الرّوى، والحلول المنطقية لها، من خلال استخدام طرائق مختلفة في التفكير منها: التعاطف مع ظروف المشكلة، والملاحظة، والتعاون، والتعلّم السّريع، وتصورّ الأفكار والنماذج والمفاهيم الرئيسة.

ويعرّف التفكير التصميمي بأنّه: الكيفية التي يجرّب بها الطلاب المناهج الدراسية، والأنشطة التعليمية، والمهمات الدراسية، لتحليل المشكلات بشكل أفضل، وتحديد الطرائق الواحدة للمضي قدماً في سياق العلم، فالتفكير التصميمي يرتكز على دعوة الطلاب إلى التفكير خارج

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

الصندوق، واكتساب منظور أوسع عن العالم. (Henriksen&Richardson, 2017, p. 60)

ويصف معهد التصميم في جامعة ستانفورد مؤشرات التفكير التصميمي من خلال الخطوات الآتية (University Stanford, 2016)

أولاً: التعاطف

يعدّ التعاطف حجر الزاوية في عملية التفكير التصميمي المتمحورة حول الإنسان، فأسلوب التعاطف هو ما نقوم به لفهم الأشخاص في نطاق المشكلة، وهو الجهد الذي نقوم به لفهم طريقة فعلهم للأشياء، واحتياجاتهم ومواقفهم.

ثانياً: الملاحظة (التحديد)

يتعلّق أسلوب التحديد في التفكير التصميمي بإضافة الوضوح والتركيز في حيّز المشكلة، إذ إنّ تحديد التحدّي الذي يتبنّاه المفكر التصميمي بناءً على ما عرفه عن مستفيده (الجمهور)، وعن السّياق فهو مسؤوليته، بعد أن أصبح خبيراً في الموضوع، وكسب تعاطفاً تجاه الشخص الذي يصمّم له، وتهدف مرحلة "التحديد" إلى توضيح نطاق المعلومات التي تمّ جمعها.

ثالثا: توليد الأفكار (التصوّر)

تركز عملية التفكير التصميمي على توليد الأفكار، فمن ناحية عقلية تمثّل عملية التوسّع من حيث المفاهيم والنتائج، إذ توفّر عملية التصوّر عدّة أفكار ومنطلقات لبناء النموذج، والحصول على أفكار إبداعية للمستفيد (الجمهور).

رابعاً: النمذجة (بناء النموذج الأوّلي)

يهتمّ هذا الأسلوب بالتوليد المتكرر للأفكار المعنية عن إجابة الأسئلة التي تقرّبنا من الحل النهائي، وفي هذه المراحل الأوليّة ينبغي إنشاء عدّة نماذج دقتها منخفضة، لكن يمكن صنعها بسرعة، لأنّها كفيلة لإثارة ردود فعل المستفيد (الجمهور)، ويمكن للنموذج والسؤال أن يكون أكثر دقّة في المراحل اللاّحقة.

خامساً: الاختبار (تقويم النموذج)

يركز أسلوب الاختبار على استطلاع ردود أفعال المستفيد (الجمهور) حول النماذج التي تمّ إنشائها، لتحظى بفرصة أخرى لكسب التعاطف تجاه الذين يصمّم لهم، فالاختبار يمثّل فرصة أخرى للمفكر المصمّم لتفهّم المزيد عن المستفيد، وهنا يكون تمّ تحديد المشكلة، وإنشاء نماذج لاختبارها وتقويمها.

ويرى الباحث أنّ التفكير التصميمي باعتباره تحويل التنظير إلى الممارسة العملية ضمن بيئة أنشطة ومنافسة، والتخلي عن الأفكار الحالية مقابل أفكار أكثر جودة، وممارسة طرائق مختلفة للتعامل مع الأفكار سواء أثناء توليد الأفكار أو تنفيدها.

٢-١-١-٢ أهمية التفكير التصميمي في التعليم

يعد التفكير التصميمي أحد أبرز أنماط التفكير التي يحتاج إليها المتعلّم في التعليم المعاصر؛ لارتباطه الوثيق بمهارات القرن الحادي والعشرين، ويركز على إيجابية المتعلّم في العملية التعليمية، وربط التعليم بالمجتمع ومشكلاته، من خلال مواجهة المتعلّم لمشكلات واقعية، ومحاولة إيجاد حلول لها في بيئته التعليمية، فصياغة مؤشرات التفكير التصميمي في

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي، يزيد من قدرة الطلاب على الإبداع، والبحث عن المعلومة بشكل جماعي، وتعزيز أسلوب التعلّم بالممارسة. وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التفكير التصميمي منها دراسة Retna (٢٠١٥) والتي أكدت أن التفكير التصميمي يعزز بعض المهارات مثل الإبداع، وحل المشكلات، والتواصل، والعمل الجماعي بالإضافة إلى تمكين الطلاب من تطوير التعاطف مع الآخرين داخل المجتمع وخارجه، وخلصت دراسة أبو عودة، وأبو موسى (٢٠٢٠) إلى أنّ التفكير التصميمي يتيح فرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم، كما يعزز مهارات ما وراء المعرفة لديهم.

٢-١-١-٣ عوامل نجاح التفكير التصميمي في تدريس اللغة العربية

يعد التفكير التصميمي منهج للحلّ العلميّ والإبداعي للمشكلات، وشكل من أشكال التفكير المبني على الحل، لأنّه يبدأ بالهدف أو بما يراد تحقيقه، بدلاً من البدء بمشكلة معينة، ويأخذ الحاضر والمستقبل في الاعتبار، ويفحص متغيرات المشكلة مع الحلول المطروحة.

فالمعلّم يعدّ من أبرز عوامل نجاح تعليم التفكير، لأنّ النتائج المتحققة عند طرح أي مشكلة تعليمية إبداعية، تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعلّم الذي يمارسه داخل الغرفة الصفيّة. فلا بدّ من مراعاته الاستماع لآراء الطلاب المقترحة حول المشكلة المعروضة، بغرض تعرّفها عن قرب، وتشجيعه المناقشة والتعبير ، وفتح المجال أمامهم للمشاركة فيه، وتقبّله آراء طلابه، وإعطاء الوقت الكافي للتعبير حول الموقف التعليمي.

٢-٢ تحليل المحتوى

يعرّف تحليل المحتوى بأنّه: "أسلوب منظّم لتحليل مضمون رسالة معيّنة، وأنّه أداة لملاحظة وتحليل السّلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بعملية التحليل، ويرمي تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمّي لمضمون معيّن، وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات ليعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصّة بهذا المضمون. (زيتون، ٢٠٠٤، ص. ١٩٩)

ويعرّفه الباحث في هذه الدراسة بأنّه: أسلوب عمليّ منظّم يستعمل لتحليل محتوى كتاب اللّغة العربية تحليلاً موضوعياً (كميّاً وكيفياً)، ووصفه وصفاً دقيقاً، للحكم على مدى توفّر مؤشرات التفكير التصميمي اللاّزمة لطلاب الصف الأوّل الثانوي في محتوى منهاج اللّغة العربية.

٢-٢-١ خصائص تحليل المحتوى

تفيد عملية تحليل المحتوى في تحقيق أهداف عديدة، فهو منهج علمي يفيد في الوقوف بدقة على عناصر الظاهرة ومكوناتها، لتعرف جوانب القوة أو الضعف فيها، ومن ثم تقويمها أو تطويرها، ولهذا فإنه يتمتع بجملة من الخصائص والسمات التي ميزته عن غيره، وهي أنه (طعيمة، ٢٠٠٤، ٩٥):

١. **أسلوب للوصف:** والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وعلى ضوء هذه الظواهر التي تمكننا من التنبؤ بها.
٢. **أسلوب موضوعي**: أي النظر إلى الموضوع نفسه من دون تأثر كبير بالذات المدركة بالقدر الذي يقرب الباحث من المادة التي يدرسها ملتزماً بمكونات الموضوع وظواهره.
٣. **أسلوب منظم:** التنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفرضيات، وتتحدد على أساسها الفئات، ويتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهاء الباحث من النتائج.
٤. **أسلوب كمي:** لأن ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمي كأساس للدراسة، وكمنطلق للحكم على انتشار الظواهر وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان للنتائج.

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

٥. **أسلوب علمي:** إن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يرمي من خلال دراسة ظواهر المضمون وضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بعضها، كما أنه يهتم بدراسة الحقائق المتصلة بالظاهرة من دون ان يتعدى ذلك للانطباعات أو الأحكام الذاتية، وهذا مما يتسم به التفكير العلمي.

وسوف يحاول الباحث مراعاة هذه الخصائص جميعها عند تعرّف مدى توفّر مؤشرات التفكير التصميمي في منهاج الصف الأول الثانوي في اللغة العربية، والوقوف على ما توفر فيه من مؤشرات التفكير التصميمي بدقة وعناية.

٢-٢-٢ خصائص المرحلة الثانوية

تعدّ مرحلة على جانب كبير من الأهمية نظراً لأنها مرحلة أساسية في النمو وفي النضج ولأن الفرد فيها يكون على أبواب الانضمام إلي المجتمع فالطالب في آخر المرحلة الثانوية يكون على أبواب الشباب يخرج من المدرسة الثانوية منضماً إلي الجماعة عضواً كامل المسؤولية يشترك في الحياة السياسية والاجتماعية ويعمل ليكسب عيشه. وطبيعة التعليم الثانوي هذه توضح أهداف المدارس الثانوية وهي تزويد هذا المواطن بخبرات ثقافية واجتماعية وإعداده للمهنة، بحيث يكون مزوداً بالوسائل التي تمكنه من عضوية نافعة منتجة في الجماعة.

٢-٢-٢-١ أهداف التعليم في المرحلة الثانوية

من أبرز أهداف التعليم الثانوي كما يرى الباحث هي الآتي:

١. زيادة الثروة اللغوية للطالب، وتنمّية مهاراته، وقدراته في التعبير والإبداع، والتي بدأت تتجلّى أهميتها في المرحلة الثانوية.
٢. زيادة قدرة الطّالب على التوليف والإبداع حول ما يقرؤه بأسلوبه الخاص، الذي يميزه عن غيره، ويجعله يتمتع بشخصية مستقلة.
٣. إعداد الطّالب لمواقف الحياة المختلفة التي تتطلّب منه فصاحة اللّسان والقدرة على الارتجال.
٤. تدريب الطالب على انتقاء العبارات والألفاظ المهمة، ليستفيد منها في مواقف الحياة العملية.

٢-٣ الصف الاول الثانوي

هم طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية، التي تتضمن ثلاثة صفوف دراسيّة، وتمتد من الصف الأول الثانوي وحتى الصف الثالث الثانوي، المسجلين في العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، وتتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة. (وزارة التربية، ٢٠٠٦م)

٢-٣-١ دور مناهج اللّغة العربية في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي

اعتمد المركز الوطني لتطوير المناهج في الجمهورية العربية السّورية على مدخل المعايير في تصميم المناهج التربوية، إذ حددت هذه المعايير الأهداف التعلّمية، وما الذي يوجب على المتعلّم معرفته أو ما يحتاج إليه أو ما يجب أن يكتسبه المتعلّم أو ما سيقوم بأدائه في كل سنة دراسية. إذ صيغت معايير اللّغة العربية المدرسية صياغة شاملة، وطورت الخطة الدراسية للمادة في الصف الأول الثانوي، وبعد الاطلاع على العديد من التجارب العربية والعالمية توصل فريق العمل إلى نظام لتوليف مناهج اللّغة العربية في الجمهورية العربية السورية، يضمن الشمولية في محتواها، والسعي لتوازن أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات. كما تم التركيز على مهارات التفكير والإبداع من خلال الاهتمام بالأنشطة المدرسية والتركيز على دور المتعلّم في تنفيذها بإشراف المعلّم بصفته ميّسراً

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

وموجهاً لسير الدرس، و حرصاً على النمو الشامل والمتكامل للمتعلّم ودوره المحوري في عملية التعلّم. (المركز الوطني لتطوير المناهج، ٢٠١٦، ٤٧-٤٨)
وتحتلّ مادة اللّغة العربية مكانة مهمّة بين المواد الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي، نظراً لتنوع موضوعاتها، إذ نجد فيها ما له علاقة بالتاريخ، والجغرافيا والعلوم وغيرها، وهذا التنوع يلائم اهتمامات الطلاب المختلفة، وكذلك فإنّ طبيعة هذه المادة تبتعد عن اللّغة الأكاديمية التي هي سمة من سمات الكتب الدراسية، ولا تزدحم بالمعلومات التي تتطلّب الحفظ الدقيق، وهذا الهاجس من الحرية يجعل الطالب أقرب إلى المناخ الإبداعي، مما يجعل تنمية مهارات التفكير بأنواعها في مقدمة الأهداف التي تسعى مادة اللّغة العربية إلى تحقيقها في المرحلة الثانوية.
فالتفكير التصميمي الإبداعي أكثر أنواع التفكير التصاقاً باللّغة، فاللّغة مادة الإبداع الأولى ومداره، فمن الخصائص اللّغوية الإبداعية للطلاب في هذه المرحلة مرونة التفكير، واستخدام الصور الحسيّة وتوظيفها، وإعطاء بدائل متعددة للفكرة الواحدة، وغزارة المحصول اللّغوي، بالإضافة إلى تطوير القدرات التصميمية لابتكار منتجات جديدة، وإيجاد حلول علمية إبداعية لحلّ المشكلات، وتلبية حاجات المجتمع ورغباته، من خلال توظيف المعارف العلمية، والممارسات العملية على حدّ سواء، من خلال اعتماده على سلسلة غير خطية مع المهارات.
وإنّ استخدام التفكير التصميمي في العملية التربوية، يُسهم في توفير فرص للتفاعل مع المحتوى، ويمكن الطلاب من امتلاك مهارات التفكير الناقد والإبداع، فيزيد من قدرتهم على التحليل والاستدلال، وتوليف المعرفة لتشكيل الحجج المتماسكة، وحل المشكلات المعقدة، والتكيف مع المتغيرات غير المتوقعة، فالتفكير التصميمي يبدأ بالتفكير التباعدي الذي هو تفكير إبداعي في استثارة عمليات التفكير لدى الطلاب، وينتهي بالتفكير التقاربي الذي يقوم على التفكير الناقد الذي يخضع الفكر المستنبطة للتمحيص والتدقيق والتحليل والتقويم. (Razzouk & Shute, 2012)
وعلى الرغم من ذلك كان يفرض على المهتمين بتأليف المناهج الدراسية، خاصّة اللّغة العربية تبنّي الاتجاه التربوي الذي يدمج تعليم التفكير ضمن المحتوى التعليمي، ممّا يتيح للطلاب فرصة ربط مهارات التفكير بالمحتوى المعرفي والتطبيقي، ويُعظّم انتقال أثر التعلّم في أوجه الحياة المختلفة، فكان لا بدّ من الاتجاه نحو مؤشرات التفكير التصميمي، ورصد توفّرها في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأوّل الثانوي.

٢-٤ الدراسات السابقة

تصدرت الدراسات السابقة قائمة المصادر التي استند إليها الباحث في تأكيد مشكلة بحثه ودعمها؛ حيث أصلت جميعها لتحديد مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي، وتعرّف مدى توفّر هذه المؤشرات في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي، وجاء في مقدمة تلك الدراسات:

١- دراسة علوان، والأسدي (٢٠٢١) بعنوان:
فاعلية بينة النص في الكتابة الإبداعية في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب الصف التاسع الأساسي.
هدف البحث إلى تعرّف فاعلية بينة النص في الكتابة الإبداعية في مادة الأدب والنصوص، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٥٦) طالباً وطالبةً، من طلاب الصف التاسع الأساسي، وصمم الباحثان اختباراً تحصيلياً، وخلصت نتائج البحث إلى تفوّق المجموعة التجريبية على الضابطة في تدريس الأدب.

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

٢- دراسة الزبيدي (٢٠٢٠) بعنوان:
تصميم وحدة تعليمية قائمة على التفكير التصميمي وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية.
هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية تدريس تصميم وحدة تعليمية قائمة على التفكير التصميمي وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، وصمم الباحث أداوت الدراسة المتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم العلمية والتفكير الناقد والإبداعي، وطوّر مقياس الدافعية العقلية لإدراجه كمتغير تصنيفي ثانوي في الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، ولصالح الطالبات ذوات مستوى الدافعية العقلية المرتفع، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق إحصائية للتفاعل الثنائي بين الدافعية العقلية وإستراتيجية التدريس على درجة اكتساب المفاهيم العلمية، وعلى الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والناقد.

٣- دراسة المحياوي (٢٠١٧) بعنوان:
تحليل كتاب اللّغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.
هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة مراعاة كتاب اللّغة العربية للصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الإبداعي المتمثّلة في الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (٣٤٨) نشاطاً من أنشطة الكتاب، وصمّمت الباحثتان قائمة بمهارات التفكير الإبداعي، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:
راعت أنشطة الكتاب للصف الأول الثانوي مهارة الطلاقة بدرجة متوسطة بنسبة (٣٠%)، ثم مهارة المرونة بنسبة (١٩%%) بدرجة ضعيفة، ثم مهارة الأصالة بنسبة (٢٩،٥%) بدرجة متوسطة، ثم مهارة التفاصيل (٢١،٥%) بدرجة متوسطة.

٤- دراسة كرين (Crane, 2018) بعنوان:
واقع تطبيق التفكير التصميميّ في التعليم وتأثيره في تنمية وتطوير الممارسات الإبداعية للطلاب من الروضة وحتى الصف الثاني عشر.
هدفت الدراسة إلى واقع تطبيق التفكير التصميميّ في التعليم وتأثيره في تنمية وتطوير الممارسات الإبداعية للطلاب من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، وتطوير حلول لدعم المعلّمين في تبنّي منهجية التفكير التصميميّ في حلّ المشكلات التعليمية التي تواجههم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مختلفتين في التخصص والخبرات التدريسية، وتكونت العينة الأولى من (١٧) معلّماً من معلّمي التربية الفنيّة، في ولاية كنساس الأمريكية، وتكونت الثانية من (٧) معلمين مختلفي التخصص، واستخدم الباحث بطاقة مقابلة مقنّنة، وتحليل الوثائق من ورشات العمل، وخلصت نتائج الدراسة إلى أنّ استخدام نموذج التفكير التصميمي في التعليم يساعد على تطوير مهارات حلّ المشكلات والإبداع لكلّ من الطلاب والمعلّمين.

٥- دراسة نويل (Noel, 2018) بعنوان:
استخدام إستراتيجية التفكير التصميمي كإستراتيجية بديلة للتعلم والتعليم للمرحلة الابتدائية لتوعية الوعيّ النقدي وتحسين مهارات التفكير الناقد للطلاب.
هدفت الدراسة إلى تعرّف استخدام إستراتيجية التفكير التصميمي كإستراتيجية بديلة للتعلم والتعليم للمرحلة الابتدائية لتوعية الوعيّ النقدي وتحسين مهارات التفكير الناقد للطلاب، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج النوعي (دراسة الحالة)، وتكونت عينة البحث

من (١٨) طالباً من الصف الرّابع الأساسي في منطقة (أكوراس) في أمريكا الجنوبية، وتمثّلت أدوات الدراسة بمقابلات مجموعة التركيز، وملاحظة الطلاب، وتحليل الكتابات التأمليّة التي يكتبها الطلاب في نهاية كلّ يوم دراسي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أنّ المنهج المستند إلى التفكير التصميمي يعزّز تعلّم المعرفة العلمية لدى الطلاب، وينمّي الوعي النقدي، ويطوّر من مهارات التفكير الناقد لديهم، ويدعم منحى التعلّم المتمركز حول الطالب، ويزيد روح العمل الجماعي بينهم.

٦- دراسة العرنوسي والراشدي (٢٠١٨) بعنوان:

تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة.

هدف البحث إلى تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وصاغا معياراً لأنواع الذكاءات مكوّناً من (٩٥) مؤشّراً لثمان ذكاءات، وصمّما استمارة تحليل محتوى لتحليل كتاب المطالعة والنصوص، وأسفرت نتائج البحث أنّ الكتاب لم يهمل أياً من الذكاءات، لكنها تحقّقت بنسب متفاوتة، فكان أعلى نوع محقّق من الذكاءات الذكاء اللّغوي، ثم المنطقي، ثم الاجتماعي، ثم البصري، ثم الذّاتي بنسب ضعيفة جداً تراوحت بين (٧،٣٩ %- ٤١،٩٥%).

٧- دراسة الزّهراني (٢٠١٦) بعنوان:

تقويم نشاطات التّعلّم في مقّرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعيّة اللّازمة لتلاميذ الصّف الثّاني المتوّسط

هدفت الدّراسة إلى بناء قائمة بمها ارت القراءة الإبداعيّة اللّازمة لتلاميذ الصف الثّاني المتوسّط، بالإضافة إلى تحليل نشاطات القراءة في مقّرر لغتي الخالدة في ضوء المعيار المعّد لهذا الغرض، وقد اتّبع الباحث المنهج الوصّفي التّحليلي، وقام بإعداد قائمة تضّمنت(٧٩) مهارة فرعّية للقراءة الإبداعّية لتكون أداة للبحث، وكانت أبرز النّتائج تركيز نشاطات التّعلّم على مهارة التّفاصيل على حساب بقّية المهارات، وغياب التّوازن والشمول في بناء النّشاطات وتدرّجها.

٨- دراسة الكحلوت (٢٠١٥) بعنوان:

مدى تضمن محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية العليا لمعايير التنمية.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى تضمين محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية العليا لمعايير التنمية، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وصمّم قائمة بتلك المعايير وقد استخدمت الباحثة عينة من كتب المطالعة والنصوص ومن أبرز ما توصلت إليه الباحثة: أنّ محتوى كتاب الصف العاشر الأساس أقل المحتويات تضمن لمعايير التنمية مقارنة بالصفوف الأخرى.

٩- دراسة بانقا (٢٠١٥) بعنوان:

تقويم مقرّر النحو للصّف الأوّل الثانوي في اللّغة العربية من وجهة نظر المعلّمين في ولاية الخرطوم.

هدفت الدراسة إلى تقويم مقرّر النحو للصّف الأوّل الثانوي في اللّغة العربية من وجهة نظر المعلّمين في ولاية الخرطوم، ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث محتوى مقرّر النحور من "أهداف ومحتوى وطرائق ووسائل وتقويم"، وصمّمت الباحثة استبانة، وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

إنّ أهداف مقرّر كتاب النحو في اللّغة العربية واضحة بالنسبة للمعلّم والطالب، وأنّ محتوى المقرّر يساعد على تحقيق أهداف تدريس المادة، ومناسبة طرائق التدريس لمحتوى المقرّر، وشمولية أساليب التقويم لمحتوى المقرّر.

التعقيب على الدراسات السّابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السّابقة في تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية، وتباينت الدراسات في مختلف المهارات وهدف كل منها، فقد تناولت دراسة كل من العلوان والأسدي (٢٠٢١)، بنية النص في محتوى مادة الأدب والنصوص، بينما تناولت دراسة الزبيدي (٢٠٢٠)، ونويل (Noel, 2018) تصميم وحدة تعليمية قائمة على التفكير التصميمي وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وإستراتيجية بديلة للتعلم، وبحثت دراسة العرنوسي والراشدي (٢٠١٨)، في تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص في ضوء الذكاءات المتعددة، بينما تناولت دراسة كرين (Crane, 2018)، واقع تطبيق التفكير التصميميّ في التعليم وتأثيره في تنمية وتطوير الممارسات الإبداعية للطلاب، بينما دراسة المحياوي (٢٠١٧) تناولت تحليل كتاب اللّغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، وحاولت دراسة الّزهراني (٢٠١٦)، و بانقا (٢٠١٥) تقويم نشاطات التّعلّم في مقّرر لغتي الخالدة النحو للصّف الأوّل الثانوي في اللّغة العربية، بينما دراسة الكحلوت (٢٠١٥)، بحثت في مدى تضمن محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية العليا لمعايير التنمية.

أوجه الشّبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السّابقة

أولاً: من حيث هدف البحث

تنوّعت الدراسات السّابقة في تحديد هدف البحث وهو تحليل محتوى منهاج اللّغة العربية، وتباينت الدراسات في طريقة المهارات للكتاب، فمنها ما تناول دراسة الأدب والنصوص والمطالعة مثل دراسة كل من علوان والأسدي (٢٠٢١)، والعرنوسي والراشدي (٢٠١٨) والكحلوات (٢٠١٥)، بينما دراسة المحياوي (٢٠١٧) تناولت تحليل كتاب اللّغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، وتناولت دراسة الّزهراني (٢٠١٦)، و بانقا (٢٠١٥) تقويم نشاطات التّعلّم في مقّرر لغتي الخالدة النحو، بينما اختصت دراسة الزبيدي (٢٠٢٠)، ونويل (Noel, 2018) في تصميم وحدة تعليمية قائمة على التفكير التصميمي ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وإستراتيجية بديلة للتعلم، وتناولت دراسة كرين (Crane, 2018)، واقع تطبيق التفكير التصميميّ في التعليم.

ثانياً: من حيث منهج البحث

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السّابقة في تحديد منهج البحث وهو المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، ولكنها اختلفت عن دراسة الزبيدي (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت دراسة نويل (Noel, 2018) المنهج المسحي، بينما دراسة كرين (Crane, 2018) استخدمت المنهج النوعي (دراسة الحالة).

ثالثا: من حيث عينة البحث

تنوعت الدراسات السّابقة في اختيار عينة البحث، فبعضها تناول مرحلة الصف الثاني المتوسط، مثل دراسة العرنوسي والراشدي (٢٠١٨)، والزهراني (٢٠١٦)، والكحلوت (٢٠١٥)، بينما كانت عينة دراسة علوان، والأسدي (٢٠٢١) تلاميذ الصف التاسع الأساسي، بينما اختارت دراسة الزبيدي (٢٠٢٠) عينة من طلبة المرحلة الأساسية، واختارت دراسة كرين (Crane, 2018) العينة من أطفال الروضة وحتى الصف الثاني عشر، وكانت عينة دراسة نويل (Noel, 2018) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واتفقت الدراسة الحالية مع

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

دراسة كل من غانم (٢٠١٧)، و بانقا (٢٠١٥) في اختيار عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي.
ولعلّ ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السّابقة أنّها حاولت تحديد مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي، وتعرّف مدى توفّر هذه المؤشرات في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي.

٣- الإطار الميداني للدراسة

٣-١ حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على الحدود الاتية:

- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣.
- الحدود الموضوعية: التدريبات والأنشطة في كتاب اللّغة العربية المقرّر لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السّورية للعام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣، كما اقتصرت على مؤشرات التفكير التصميمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتي توزعت على خمسة مهارات هي: التعاطف "التقمّص"، وتحديد المشكلة، وتوليد الأفكار، والنموذج المبدئي، والاختبار.

٣-٢ منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، إذ تم بناء قائمة بمؤشرات التفكير التصميمي اللازم توافرها في محتوى منهاج اللّغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن ثم القيام بعملية العد الكمي لهذه المهارات في ضوء القائمة السابقة للحكم على درجة توافر هذه المؤشرات.

٣-٣ مجتمع الدراسة وعينته

- تكون مجتمع الدراسة من منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.
- عينة الدراسة منهاج اللّغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

٣-٤ أدوات الدراسة

قائمة بمؤشرات التفكير التصميمي في منهاج اللّغة العربية للصف الأوّل الثانوي

هدفت القائمة إلى تحديد مؤشرات التفكير التصميمي في منهاج اللّغة العربية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ليتم على أساسها إعداد معيار التحليل المناسب لمحتوى منهاج اللّغة العربية، وقد استند الباحث في إعداد الصورة الأولية للقائمة على مصادر عديدة أهمها:

- بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت نموذج التفكير التصميمي، مثل دراسة كل من بانقا (٢٠١٥)، والعرنوش والراشدي (٢٠١٨)، والزبيدي (٢٠٢٠).
- أهداف تعليم اللّغة العربية للصف الأول الثانوي كما وردت في دليل المعلم ووثيقة المعايير الوطنية للمناهج التعليم في سورية ٢٠١٦.

- آراء المتخصصين في اللّغة العربية وطرائق تدريسها والقائمين على تدريسها من معلمين وموجهين تربويين.
- الخبرة الشخصية للباحث في تعليم اللّغة العربية.

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٥٥) مهارة فرعية توزعت على خمسة مؤشرات رئيسة هي: (التعاطف "التقمص"، تحديد المشكلة، وتوليد الأفكار، وإعداد النموذج الأولي، وتجربة الاختبار). وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص لإبداء الرأي في أهمية ومناسبة مؤشرات التفكير التصميمي لطلاب الصف الأول الثانوي وانتماء المهارات الفرعية إلى مؤشرات التفكير التصميمي الرئيسة. وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، أكد المحكمون على حذف (٥) مهارات، وتعديل بعضها، لتصبح أكثر تحديداً ومناسبة وعلى هذا تم استبعاد (٥) مهارات فرعية لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (٥٠) مهارةً فرعية، موزعةً على خمسة مؤشرات رئيسة ضمن مهاراتها.

استمارة تحليل المحتوى

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى قائمة مؤشرات التفكير التصميمي التي تم ضبطها سابقاً، لتسجيل نتائج تحليل محتوى منهاج اللّغة العربية وفق مؤشّرات التفكير التصميمي. وقد تم تصميم الاستمارة لرصد التكرارات الخاصة بكل مؤشر من مؤشرات التفكير التصميمي ومحاوره، وتحديد نوعها وحساب عددها بالنسبة إلى كل مهارة من مهارات التفكير التصميمي، ومن ثم حساب نسبتها المئوية ورتبتها.

٣-٥ الهدف من الاستمارة

هدفت الاستمارة إلى تحديد درجة توافر مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بما ينسجم مع فلسفة مناهج الإعداد، ومراعاة طبيعة اللغة العربية ومهاراتها وفنونها، والقدرة على تذوّق خصائص آدابها وعصورها، والتعمّق في الدراسات النحوية وتوظيفها في علوم العربية.

٣-٦ صدق الأداة

قام الباحث بعرض استمارة التحليل على عدد من المحكمين المختصين بالمناهج وطرائق التدريس، وقد أكد المحكمون على صلاحية هذه الاستمارة للتحليل.

٣-٧ ثبات الاستمارة

قام الباحث باختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى ووقع الاختيار على الوحدة الثانية من اللّغة العربية وهي بعنوان: الشعر العباسي "المصطلح والنشأة- أبرز شعرائه"، واستعان بأحد المختصين في تعليم اللّغة العربية لتحليل الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحث لها مع مراعاة بعض ضوابط التحليل ومنها:

- اعتبار مهارة التفكير التصميمي وحدة تحليل والسؤال المطروح عقب كل موضوع من الموضوعات المختارة في عينة الدراسة وحدة السياق.

- إذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مؤشّر من مؤشرات التفكير التصميمي عدّ الفاحص كل مهارة من هذه المهارات وحدة قائمة بحد ذاتها.
- تم احتساب مؤشرات التفكير التصميمي الضمنية في منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي، التي لم يشر إليها السؤال بصورة مباشرة ويمكن فهمها من سياق النص في اللّغة العربية.
- تم الاتفاق بين الباحث ومختص التحليل على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من مهارات التفكير التصميمي، دفعاً لأي التباس في عملية التحليل.

وبعد الانتهاء من عملية تحليل الوحدة المختارة تم احتساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة كوبر "cooper" وهي على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

الجدول رقم (١)

يبين معاملات الثبات بين الباحث والمحلل الآخر

مؤشرات التفكير التصميمي	الباحث	المحلل الثاني	معامل الثبات
مهارة التعاطف	٤٧	٣٩	%٨٢،٩٧٨
مهارة تحديد المشكلة	٤٣	٣٦	%٨٣،٧٢
مهارة توليد الأفكار	٤٢	٤١	%٩٧،٦١٩
مهارة بناء النماذج الأولية	٤١	٣٣	%٨٠،٤٨٧
مهارة التجربة والاختبار	٤٠	٣٥	%٨٧،٥
المجموع الكلي	٢١٣	١٨٤	%٨٦،٤٦

تبيّن أنّ معامل الثبات (الاتفاق) بلغ (%٨٦،٤٦) مما يدل على ثبات عالٍ للتحليل وعلى موضوعيته، ولذلك يمكن الوثوق به والأخذ بنتائجه.

٣-٨ تطبيق أداة الدراسة والمعالجة الاحصائية

للإجابة عن الأسئلة استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لنتائج عمليات تحليل محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي.

٣-٩ نتائج الدراسة وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالهدف الأول، ونصّه:

ما مؤشرات التفكير التصميمي اللاّزم توافرها في محتوى منهاج اللّغة العربية في الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة بمؤشرات التفكير التصميمي وضبطها، على وفق ما ورد في القسم الخاص بإجراءات إعداد قائمة المهارات في

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

أدوات الدراسة، حيث تكونت في صورتها النهائية من (٥٠) مهارة فرعية موزعة على خمسة مؤشرات رئيسة هي: التعاطف، وتحديد المشكلة، وتوليد الأفكار، وبناء النموذج الأولي، والتجربة والاختبار.

النتائج المتعلقة بالهدف الثاني، ونصه:

ما درجة توافر مؤشرات التفكير التصميمي في محتوى منهاج اللّغة العربية في الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بتحليل جميع الأنشطة والتدريبات والمهارات المرتبطة في محتوى منهاج اللّغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية:

الجدول رقم (٢)

يوضّح نتائج تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية وفق مؤشّر "التعاطف"

م	مؤشّرات التفكير التصميمي			
	التعاطف "التقمّص"	ك	ت%	التر
١	يتضّمن أكبر عدد ممكن من الأفكار تصلح مقدمة لتصميم عمل ابداعي من قصة و مقالة و وصف	١٥	٣١،٩١	٢
٢	يساعد على فهم حاجات النص الرئيسة	٢	٤،٢٥	٤
٣	يتيح الفرصة لتبادل الآراء مع الآخرين حول النص المطروح	١	٢،١٢٧	٦
٤	يتضمّن الأفكار المدعمة بالشواهد والأدلّة المتنوعة	٢٠	٤٢،٥٥	١
٥	يحوي عدد من الإيحاءات ذات الصلة بعناصر النص المطروح	٢	٤،٢٥	٥
٦	يسهم في جمع المعلومات المرتبطة بعناصر النص المطروح باستخدام الملاحظة والمقابلة	١	٢،١٢٧	٧
٧	يحدد احتياجات النص الفعلية في ضوء الأبعاد المطروحة	١	٢،١٢٧	٨
٨	يتضمّن نماذج تحوي أفكار مقنعة لفكرة أو حلّ معيّن	٤	٨،٥١	٣
٩	ينوع بين اختيار المفردات الجديدة وطرائق توظيفها	٠	٠	٩
١٠	يمكّن من استحضار عدد من الإيحاءات ذات الصلة بعناصر	٠	٠	١٠
	مجموع تكرار المؤشّر الكلّي	٤٧	٩٥،٧٢	

من الجدول السابق نلاحظ أن مهارة التعاطف بلغت (١٠) مهارات فرعية، تراوحت النسبة المئوية لتكرار هذه المهارات في بين (٠% - ٤٢،٥٥%).

جاءت المهارة (٤) أولاً بنسبة (٤٢،٥٥%)، ثم المهارة (١٠) أخيراً بنسبة (٠%).

بينت النتائج السابقة توافر مؤشّرات التعاطف بنسب متفاوتة، ولكن ثمة فروق بين كل مهارة وأخرى، وهذا يعني أن مراعاة محتوى منهاج اللّغة العربية لمهارات هذا المؤشّر لم يكن متوازناً، على الرغم من أن عدد تكرارات هذا المؤشر كان (٤٧)

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

تكراراً، إذ كان يمكن توزيع هذه المهارات على محتوى الكتاب بشكل متوازن، وربما يعود هذا إلى أن الاضطراب الذي حصل في توزيع مؤشرات التعاطف في محتوى منهاج اللّغة العربية انعكس في توزيع المهارات الفرعية أيضاً في ظل غياب التوزيع الدقيق لها، والمستند إلى معايير علمية واضحة تعطي كل مهارة وزنها النسبي الحقيقي.

لقد تركز اهتمام مؤلفي الكتاب على بعض المهارات مثل: يتضمّن الأفكار المدعمة بالشواهد والأدلّة المتنوعة، و تضميه أكبر عدد ممكن من الأفكار تصلح مقدمة لتصميم عمل إبداعي من قصة ومقالة ووصف، واحتوائه على نماذج وأفكار مقنعة لفكرة أو حلّ معيّن، بالإضافة إلى احتوائه على عدد من الإيحاءات ذات الصلة بعناصر النص المطروح، ولم تعطَ مهارة التنويع بين اختيار المفردات الجديدة وطرائق توظيفها، واستحضار عدد من الإيحاءات ذات الصلة بعناصر الموضوع نصيباً كافياً من الاهتمام.

وكذلك نجد أيضاً أن محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي يذخر بالعديد من الموضوعات والسياقات التي كان من الممكن استثمارها من أجل تنمية هذه المهارة المهمة. فعلى سبيل المثال كان بوسع المؤلف أن يطلب من الطالب أن يستخرج الأفكار الضمنية، ويوظفها في سياق مفردات جديدة.

الجدول رقم (٣)

يوضّح نتائج تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية وفق مؤشّر "تحديد المشكلة"

م	مؤشّرات التفكير التصميمي			
	تحديد المشكلة	ك	ت%	الترتيب
١	يعرض الأفكار الرئيسة والفرعية أثناء تصميم عناصر النص المطروح	٥	١٥،٦٢٥	٣
٢	يوضّح طبيعة العلاقات التي تربط الأفكار والعناصر فيما بينها	٤	١٢،٥	٤
٣	يفيد في إعادة كتابة الأفكار وبياناتها على شكل أسئلة مرتبطة بالتصميم "كيف يمكننا"	٣	٩،٣٧٥	٥
٤	يعرض أفكار جديدة بشكل أفضل مما وردت عليه في النص المطروح	٠	٠	٧
٥	يوضّح طريقة الانتقال من فكرة إلى أخرى أثناء كتابة عناصر النص المطروح	١٣	٤٠،٦٢٥	١
٦	يتيح الفرصة للمشاركة في توليف الإجابات التي تمّ استخراجها في مرحلة التعاطف	٠	٠	٨
٧	يعمل على تحديد نوع التصميم أثناء صياغة أفكار النص المطروح	٦	١٨،٧٥	٢
٨	يعزّز الفهم الدقيق لعناصر النص المطروح لتطوير قدرات الطلاب الاستيعابية	١	٣،١٢٥	٦
	مجموع تكرار المؤشّر الكلّي	٣٢	١٠٠	

من الجدول السابق نلاحظ أن مؤشرات "تحديد المشكلة" بلغت (٨) مهارات فرعية، تباينت نسبة تكراراتها في محتوى منهاج اللّغة العربية. تراوحت النسبة المئوية

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

لتكرار هذه المهارات بين(٠% - ٤٠،٦٢٥%). نالت المهارة (٥) أعلى نسبة اهتمام (٤٠،٦٢٥%)، وحلت المهارة (٦) أخيراً بنسبة (٠%).

تظهر النتائج السابقة درجة اهتمام مؤلفي منهاج اللّغة العربية بمؤشّر "تحديد المشكلة" على الرغم من مراعاة جميع المهارات بنص قرائي، أو تعبير إبداعي على الأقل، ونظراً لأهمية هذا المؤشّر فقد كانت جميع الأسئلة التي تناولت هذا المؤشّر أقل من عدد الأسئلة والمهارات المتضمنة التي تناولت مؤشر "تحديد المشكلة" مع أن هذا المؤشّر ينبغي أن يتم التركيز عليه بصورة واضحة أكثر من غيره لمناسبته كثيراً للصف الأول الثانوي.

ولقد أدى التباين في مراعاة مؤشر تحديد المشكلة إلى التركيز على مهارات فرعية بعينها أكثر من غيرها، كالمهارات التي تناولت " توضّيح طريقة الانتقال من فكرة إلى أخرى أثناء كتابة عناصر النص المطروح، وتحديد نوع التصميم أثناء صياغة أفكار النص المطروح، وعرض الأفكار الرئيسة والفرعية أثناء تصميم عناصر النص المطروح." وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات الفرعية للمؤشّر وتركيز المناهج المطورة عليها بشكل أكبر من السابق إلا أن هناك مهارات أكثر أهمية مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لم يتم مراعاتها بدرجة كافية، مثل " يتيح الفرصة للمشاركة في توليف الإجابات التي تمّ استخراجها في مرحلة التعاطف، وعرض أفكار جديدة بشكل أفضل مما وردت عليه في النص المطروح. " إذ نجد أن هذه المهارات موجودة و بشكل صريح وضمني أيضاً في منهاج اللّغة العربية للصف الأوّل الثانوي كون الباحث مدرس للصف الأوّل الثانوي أيضاً. وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد مؤلفي المناهج أن هذه المهارات مناسبة لمستوى الصف الثاني الثانوي وليس للصف الأول الثانوي، وهناك مهارات أخرى مهمة لم يتم التركيز عليها و يعزو الباحث ذلك أن الأسئلة وأساليب عرض المهارات الخاصّة بكل درس لم تصمم على نحو جيد بحيث تشمل كل المهارات المطلوبة.

الجدول رقم (٤)

يوضّح نتائج تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية وفق مؤشّر "توليد الأفكار"

م	مؤشّرات التفكير التصميمي			
	توليد الأفكار	**ك**	**ت%**	**الترتيب**
١	يتضمّن عدّة حلول مصمّمة تفيد في وضع حلول متعددة للنص المطروح.	١٠	١١،٧٦٤	٤
٢	يحوي البدائل المتعددة للتعامل مع عناصر النص المطروح.	١٣	١٥،٢٩	٣
٣	يتضمّن نماذج جاهزة في اختيار الحلول الدّقيقة لكتابة عناصر النص المطروح.	٨	٩،٤١	٦
٤	يتيح الفرصة لتعرّف الأفكار غير المألوفة لتسهم في كتابة النص المطروح.	٠	٠	٩
٥	يحوي نماذج تسهم في توليد الأفكار ذات الصلة بالنص المطروح.	٠	٠	١٠
٦	يساعد في توليف عناوين إبداعية متعددة للنص المطروح.	١٤	١٦،٤٧	٢

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

٧	يجيد توظيف علاقات التشابه والتضاد بين الأفكار والكلمات المعينة للنص.	٠	٠	١١
٨	يضيف أجزاء جديدة للنص المطروح لإثراء أفكاره.	٠	٠	١٢
٩	يثري الفكرة اللّغوية لإنتاج أفكار جديدة.	٥	٥،٨٨	٧
١٠	يسهم في بناء تصوّراً جديداً للنص المطروح.	١	١،١٧٦	٨
١١	يتضمّن التراكيب اللّغوية التي تؤلّف في سياقات جديدة غير مألوفة.	٩	١٠،٥٨٨	٥
١٢	يوظّف أكبر عدد من الأساليب الأدبية والبلاغية أثناء كتابة عناصر النص المطروح.	٢٥	٢٩،٤١	١
	مجموع تكرار المؤشّر الكلّي	٨٥	٩٩,٩٧	

من الجدول السابق نلاحظ أن مؤشّر توليد الأفكار بلغ (١٢) مهارات فرعية، تباينت نسبة تكراراتها في محتوى منهاج اللّغة العربية. و تراوحت النسبة المئوية لتكرار هذه المهارات الفرعية بين(٠% - ٢٩،٤١%). نالت المهارة (١٢) أعلى نسبة اهتمام (٢٩،٤١%)، وحلت المهارة (٨) أخيراً بنسبة (٠%).

تظهر النتائج السابقة التباين الكبير في عدم اهتمام مؤلفي الكتاب بمؤشّر توليد الأفكار ومهاراته الفرعية، على الرغم من مراعاة جميع المهارات بسؤال مهارة أو نص تعبير إبداعي، أو تطبيق لغوي واحد على الأقل، ونظراً لأهمية هذا المؤشّر فقد كانت جميع الأنشطة والمهارات في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي التي تناولت هذا المؤشّر أقل من عدد الأسئلة والأنشطة التي تناولت مهارة تحديد المشكلة، مع أن هذا المؤشّر ينبغي أن يتم التركيز عليه بصورة واضحة أكثر من غيره لمناسبته كثيراً للصف الأول الثانوي.

ولقد أدى التباين في مراعاة مؤشرات توليد الأفكار إلى التركيز على مهارات بعينها أكثر من غيرها بكثير، كالمهارات التي تناولت " توظيف أكبر عدد من الأساليب الأدبية والبلاغية أثناء كتابة عناصر النص المطروح، و توليف عناوين إبداعية متعددة للنص المطروح، واحتوائه على البدائل المتعددة للتعامل مع عناصر النص المطروح"، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات الفرعية وتركيز المناهج المطورة عليها بشكل أكبر من السابق إلا أن هناك مهارات أكثر أهمية ومناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي لم يتم مراعاتها بدرجة كافية، مثل " يضيف أجزاء جديدة للنص المطروح لإثراء أفكاره، واحتواء المحتوى على نماذج تسهم في توليد الأفكار ذات الصلة بالنص المطروح، وإتاحة الفرصة لتعرّف الأفكار غير المألوفة لتسهم في كتابة النص المطروح"،" إذ نجد أن هذه المهارات موجودة و بشكل ضمني أيضاً في محتوى منهاج اللّغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، كون الباحث مدرس للصف الأول الثانوي أيضاً. وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد مؤلفي المناهج أن هذه المهارة مناسبة لمستوى الصف الثاني الثانوي وليس للصف الأول الثانوي، وهناك مهارات أخرى مهمة لم يتم التركيز عليها و يعزو الباحث ذلك أن أنشطة المحتوى وأسئلته لم تصمم على نحو جيد بحيث تشمل كل المهارات الفرعية المطلوبة واللاّزمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

الجدول رقم (٥)

يوضّح نتائج تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية وفق مؤشّر "بناء النموذج الأولي"

م	مؤشّرات التفكير التصميمي			
	بناء النموذج الأوّلي	ك	ت%	الترتيب
١	يقدّم الحلول المقترحة التي تستدعي التفكير لتصميم عناصر النص المطروح	١	٥	٣
٢	يضيف توضيحاً للأفكار والحلول المستنبطة للنص المطروح	١	٥	٤
٣	يقدّم تفصيلات متعددة لأشياء محددة في النص المطروح	١	٥	٥
٤	يستعرض المقترحات الأوّلية للحل التي تفيد في تصميم الاحتياجات الفعلية للنص المطروح	١	٥	٦
٥	يطرح العديد من الأفكار البديلة وطرائق المفاضلة بينها	٥	٢٥	٢
٦	يصوغ الخطوات الدقيقة لتصميم النموذج الأوّلي للنص المطروح	١	٥	٧
٧	يساعد على مراعاة الدّقة الملائمة في تصميم الحلول المناسبة للنص المطروح	١	٥	٨
٨	يتيح الفرصة لتقديم مجموعة من النماذج لتصّور الحل للنص	١	٥	٩
٩	يسهم في توليد العديد من الأفكار والحلول الممكنة للنص المطروح	٨	٤٠	١
١٠	يتيح الفرصة لمشاركة الآخرين في مراجعة الحلول المستنبطة والنقص أثناء تصميم النموذج	٠	٠	١٠
	مجموع تكرار المؤشّر الكلّي	٢٠	١٠٠	

من الجدول السابق نلاحظ أن مؤشرات بناء النموذج الأوّلي بلغت (١٠) مهارة فرعية، واختلفت نسبة تكراراتها و تراوحت بين(٠,٠٠% - ٤٠%). نالت المهارة الفرعية (٩)أعلى نسبة توفّر (٤٠%).، وحلت المهارة(٨) بنسبة اهتمام (٥%) بالمرتبة قبل الأخيرة، ولم تحظى المهارة (١٠) بأيّ نسبة اهتمام (٠%).

تظهر النتائج السابقة اهتمام المؤلفين ببعض المهارات مثل "إسهام المحتوى في توليد العديد من الأفكار والحلول الممكنة للنص المطروح، وطرحه العديد من الأفكار البديلة وطرائق المفاضلة بينها، وتقديم الحلول المقترحة التي تستدعي التفكير لتصميم عناصر النص المطروح"، على حساب مهارات فرعية أخرى لا تقل أهمية عنها مثل " إتاحة الفرصة لمشاركة الآخرين في مراجعة الحلول المستنبطة والنقص أثناء تصميم النموذج، وإتاحة الفرصة لتقديم مجموعة من النماذج لتصّور الحل للنص، ومساعدته على مراعاة الدّقة الملائمة في تصميم الحلول المناسبة للنص المطروح"، وغيرها من المهارات الأخرى التي تدل على فهم الطالب للنص في اللّغة العربية واستيعابه له، على الرغم من ملائمة المحتوى في الكتاب لبعض هذه المهارات.

كما تظهر النتائج الغياب التام للمهارة الفرعية " إتاحة الفرصة لمشاركة الآخرين في مراجعة الحلول المستنبطة والنقص أثناء تصميم النموذج"، مع العلم أن هذه المهارة

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

مهمة في تعليم الطلاب مدى أهمية الشروط الخاصة بصياغة النموذج للمشكلة المعروضة، وتأكيد الإطار العام للمناهج التربوي السوري على أهمية مهارات التحليل والاستنتاج والاستخلاص التي تعد من مهارات التفكير العليا ومناسبتها للصف الأول الثانوي.(المركز الوطني لتطوير المناهج، ٢٠١٩، ٢٢)

ويرى الباحث أن هذه النتائج تعود إلى غياب الترابط والتنسيق بين القائمين على تأليق مناهج اللّغة العربية، وبين مخططي هذه المناهج، بالإضافة إلى عدم تقدير الوزن الحقيقي للمهارات وملائمتها، وأن الأسئلة والمهارات بنيت غالباً من على خبراتهم الشخصية لا على أساس أهمية المهارة بدليل أن هناك مهارات أغفلت على الرغم من ورودها في الإطار العام للمنهاج الصادر عن المركز الوطني لتطوير المنهاج لعام ٢٠١٩، والذي راع خلال ذلك التركيز على تنمية الإبداع، وتوليد الأفكار، وصياغة المبرّرات في هذه المرحلة، والتي من خلالها يتمكّن الطالب من المقدرة على التحليل والاستنباط والتفسير الصحيح لها.

الجدول رقم (٦)

يوضّح نتائج تحليل محتوى كتاب اللّغة العربية وفق مؤشّر "التجربة والاختبار"

م	مؤشّرات التفكير التصميمي			
	التجربة والاختبار	ك	ت%	الترتيب
١	يحوي البيانات والأفكار الخاصة بعناصر النص المطروح	١	٥،٨٨	٤
٢	يوفّر نماذج لتحليل البيانات والأفكار المستنبطة التي تخدم النص إلى عناصرها الرئيسة	٧	٤١،١٧٦	١
٣	يتيح الفرصة لتصميم الحلول وإنتاجها بعد اختبار مجموعة من الأفكار	٣	١٧،٦٤٧	٣
٤	يوفّر الفرصة للمشاركة في تصميم الاختبار الخاص لفحص الأفكار التي تمّ استخراجها وتجربتها	٠	٠	٩
٥	يتضمّن طرائق تصميم النماذج المقترحة في ضوء المستجدات والتغذية الرّاجعة للنص المطروح	٠	٠	٧
٦	يعرض النسخ النهائية لبناء النماذج بعد مراجعتها ومناسبتها للحل	٠	٠	٨
٧	يتيح الفرصة لتجريب النماذج التي تمّ بناؤها أثناء تصميم عناصر النص	٠	٠	٦
٨	يتيح الفرصة لمراجعة آلية عمل النماذج المُعدّة للنص المطروح	٠	٠	٥
٩	يسهم في تقديم التغذية الرّاجعة حول الفكرة المصمّمة	٦	٣٥،٢٩	٢
١٠	يتضمّن طرائق إدخال التعديلات على الأفكار المصممة لتطبيقها في العالم الخارجي	٠	٠	١٠
	مجموع تكرار المؤشّر الكلّي	١٧	٩٩،٩٩٣	

من الجدول السابق نلاحظ أن مؤشرات التجربة والاختبار بلغت (١٠) مهارة فرعية، واختلفت نسبة تكراراتها و تراوحت بين(٠،٠٠% - ٤١،١٧٦%). نالت المهارة الفرعية (٢) أعلى نسبة توفّر (٤١،١٧٦%). وجاءت المهارات الفرعية على التوالي (٤ – ٥ – ٦ - ٧ - ٨ - ١٠) بنسبة اهتمام (٠%)، ولم تحظى المهارات بأي نسبة اهتمام من قبل مؤلفّي المناهج (٠%).

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

وتظهر النتائج السابقة إغفال مؤلّفي المناهج، وعدم تركيزهم وعنايتهم الجيّدة للمهارات الفرعية، مثل "تضمين طرائق إدخال التعديلات على الأفكار المصممة لتطبيقها في العالم الخارجي، وإتاحة الفرصة لمراجعة آلية عمل النماذج المُعدّة للنص المطروح، وعرض النسخ النهائية لبناء النماذج بعد مراجعتها ومناسبتها للحل، وتضمينه طرائق تصميم النماذج المقترحة في ضوء المستجدات والتغذية الرّاجعة للنص المطروح"، وغيرها من المهارات الأخرى التي تركز على مدة فهم الطالب للنص في اللّغة العربية واستيعابه له، وقيامه بعملية التجريب والتصويب للأخطاء بشكل مناسب، على الرغم من ملائمة المحتوى في الكتاب لبعض هذه المهارات، لكن غياب مثل هذه المهارات الفرعية تجعل الطالب غير ملم بالشكل المناسب لعناصر عملية تجريب النماذج واختبارها بعد صياغتها.

وأظهرت النتائج أيضاً الغياب التام للمهارة الفرعية "إتاحة الفرصة لتجريب النماذج التي تمّ بناؤها أثناء تصميم عناصر النص"، وقلّة التدريبات عليها، مع العلم أن هذه المهارة مهمة في تعليم الطلاب مدى أهمية الشروط الخاصة بصياغة النموذج الرئيس للمشكلة المعروضة، والبحث في اقتراح حلول لها، وتجربتها، وتأكيد الإطار العام للمناهج التربوي السوري على أهمية مهارات التحليل والاستنتاج والتجريب والتقويم التي تعد من مهارات التفكير العليا ومناسبتها للصف الأول الثانوي، فلا بدّ من العناية بصورة أفضل لمثل هذه المهارات، ويعزو الباحث هذا القصور إلى أنّ مؤلّفي المناهج يولون اهتمامهم لبعض هذه المهارات، ويهملون الجانب الأبرز فيها، وضعف الاهتمام بهذا المؤشر بمهاراته الفرعية، وغياب مثل هذه المهارات، مع أنّ نصوص التعبير الإبداعي تصلح لتصميم تدريبات تقيس أداء هذه المهارات في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تعود إلى عدم تقدير الوزن الحقيقي للمهارات من قبل المؤلفين، وأن الأسئلة والمهارات بنيت غالباً من على خبراتهم الشخصية لا على أساس أهمية المهارة بدليل أن هناك مهارات أغفلت على الرغم من ورودها في الإطار العام للمنهاج الصادر عن المركز الوطني لتطوير المنهاج لعام ٢٠١٩.

يمكن توضيح نتائج التحليل لجميع مؤشرات التفكير التصميمي بالجدول الآتي:

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل محتوى منهاج اللغة العربية وفق مؤشرات التفكير التصميمي الرئيسة

م	المهارات الرئيسة	ك	النسب المئوية	الترتيب
١	التعاطف	٤٧	%٢٣،٣٨	٢
٢	تحديد المشكلة	٣٢	%١٥،٩٢	٣
٣	توليد الأفكار	٨٥	%٤٢،٢٨	١
٤	بناء النماذج الأولية	٢٠	%٩،٩٥	٤
٥	التجربة والاختبار	١٧	%٨،٤٥٧	٥
	المجموع الكلي	٢٠١	%٩٩،٩٨٧	

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

توصلت الدراسة إلى أن المنهاج الذي وضعه المركز الوطني السوري لتطوير المناهج لم يراعي مؤشرات التفكير التصميمي، ويعاني من ضعف في تنمية هذه المهارات الفرعية في بعض المؤشرات. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة المحياوي (٢٠١٧) التي تبين نتائجها عند تحليل محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي ضعفاً في مهارات التفكير والإبداع، إذ تبين أن نسبة مؤشرات فئة التفكير التصميمي التي ينميها محتوى الكتاب هي كانت بدرجة متدنية، من مجموع ما يحققه الكتاب من معايير الكتب المدرسية، مما يعني أن محتوى الكتاب ينمي مؤشرات التفكير التصميمي بدرجة ضعيفة. كما أظهرت نتائج تقويم محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي في دراسة بانقا (٢٠١٥) أنّ محتوى المنهاج يساعد على تحقيق أهداف تدريس المادة، ومناسبة طرائق التدريس لمحتوى المقرّر، وشمولية أساليب التقويم لمحتوى المقرّر، في حين نجد أن الكتاب الحالي الذي وضعه المركز الوطني لتطوير المناهج السوري قد اختلف كلياً عن سابقه من حيث المحتوى العلمي وطريقة عرض المهارات.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الكحلوت (٢٠١٥) إلى أنّ محتوى كتاب الصف الأول الثانوي أقل المحتويات تضمن لمعايير التنمية مقارنة بالصفوف الأخرى.

٤- مقترحات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن تقديم بعض المقترحات الآتية:

١- الإفادة من قائمة مؤشرات التفكير التصميمي التي تمّ إعدادها في هذه الدراسة، لإعادة النظر في محتوى منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي، وتبنّي القائمة في تقويم الأنشطة والنصوص القرائية والإبداعية المتضمنة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢- بناء جدول مواصفات دقيق يستند إلى تحديد الوزن النسبي لمؤشرات التفكير التصميمي بمهاراته الفرعية، ولتكرار كلّ مهارة، تبعاً لأهميتها ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

٣- إعادة النظر في محتوى مناهج اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، والعمل على تقويمها وتطويرها، بحيث يتم إظهار المهارات الفرعية لمؤشرات التفكير التصميمي، بصورة واضحة شكلاً ومضموناً.

٤- القيام بدراسة تتناول تطوير منهاج اللّغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مؤشرات التفكير التصميمي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

المصادر والمراجع

أبو عودة، م. ف، وأبو موسى، أ. ح.(٢٠٢٠). *أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات لتفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والتربوية والنفسية، ١٢(٣٣)، ص. ١– ١٢.

احمد الحاج حسن Email: Ahaj96129@gmail.com

بانقا، خ. ع. ص.(٢٠١٥). *تقويم مقرّر النحو للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلّمين في ولاية الخرطوم* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.
زيتون، ك.(٢٠٠٤). *التدريس نماذجه ومهاراته*، (ط١)، دار عالم الكتاب.
الزبيدي، ن. ع. إ.(٢٠٢٠). *تصميم وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
الزهراني، إ. بن ص. (٢٠١٦). *تقويم نشاطات التّعلّم في مقّرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعيّة اللّازمة لتلاميذ الصّف الثّاني المتوسّط* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربيّة السّعوديّة.
شعبان، م. م. (٢٠١٥). مدى امتلاك طالبات الجامعات السعودية لمسار الموهبة والتفكير الإبداعي حسب نظرية (Mednick)، الأردن. *المجلة التربوية المتخصصة*، ٤ (٣)، ١ – ٩١.
طعيمة، ر. (٢٠٠٤). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها*، (ط٢)، دار الفكر العربي للطبع التوزيع.
علوان، م. والأسدي .أ.(٢٠٢١). فاعلية إستراتيجية بنية النص في الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص، مجلة *كلية التربية للعلوم الإنسانية*، ٣٨ (٤)، ١ – ٦.
العرنوسي، ض ع، الراشدي. ح.(٢٠١٨). تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ٨ (٣)، ص. ١ – ٣٦.
الكحلوت ، س. ي.(٢٠١٥). *مدى تضمن كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية لمعايير التنمية* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
المحياوي، ر. ع. غ.(٢٠١٧). *تحليل كتاب اللّغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي*، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، *مجلة التربية الخاصة*، (٢١)، ص. ٣٦ – ٨٢.
المركز الوطني لتطوير المناهج. (٢٠١٦). *مناهج اللّغة العربية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي*، منشورات وزارة التربية السورية.
المركز الوطني لتطوير المناهج. (٢٠١٩). *الإطار العام للمناهج التربوي الوطني في الجمهورية العربية السورية*، منشورات وزارة التربية السورية.
وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٦). *وثيقة المعايير والمخرجات التعليمية* في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، منشورات وزارة التربية.

Foreign References

Aflatoony, l, Wakkary, R, & Neustaedter, N.(2017). Becoming a design thinker: assessing the learning process of students in a secondary level design thinking course, *International Journal of Art & Design Education*, *37*(2), p. 438 – 453. doi: 10.1111Ljade. 12139

Brown, T.(2008). *Design Thinking*, Harvard Business Review, 86(6), p. 83 – 92.

Carroll, M, Goldman, S, Britos, L, Koh, J, Royalty, A, & Hornstein, M.(2010). Destination, imagination and fires within, design thinking in a middle school classroom, *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), p. 37 – 53. Doi: 10.1111\j.1476-8070.2010.01632.x

Crane, A. (2018). *Exploring best practices for implementing design thinking processes in k12 education* [Unpublished Dissertation]. University of Missouri, Kansas City.

Cupps, E. (2014). *Introduction trans disciplinary design thinking on early undergraduate education to facilitate collaboration and innovation* [Unpublished Master`s Thesis]. Graduate college, lowa State University, Ames, lowa.

Henriksen, D, & Richardson, C. (2017). *Teachers are designers*, Phi Delta Kappan, 99(2), p. 60 – 64

Kwek, S. (2011). *Innovation in the classroom, design thinking for 21st century.* Learning (Master Thesis).

Noel, L. (2018). *Teaching and learning design thinking through a critical lens at a primary school in rural Trinrdad and Tabago.* [Unpublished Dissertation] North Carolina State University. North Carolina.

Ling, D. (2015). *Design thinking workshop, talks or consultations*. Creative Group LLP and Daniel Ling. All rights reserved.

Razzouk, R. & Shute, v. (2012). *What is design thinking and why is it important?* Review of educational research, *82*(3), p. 330 – 348

http:\\www.stanford.edu\group\redlab\cgibin\publication-resources,phd

Renta, K.(2016) Thinking about design thinking. A study of teacher experiences. *Asia Pacific Journal Of Education*, 36(S1), p. 5 – 19.

Withell, A, and Haigh, N. (2013- May- 14 - 17). *Developing design thinking expertise in higher education.* A work place for an introduction to design research and creativity. 2nd international conference for design education researchers, Oslo.

https://dschool.stanford.edu.

Translated References

Abo Odeh, M. f., & Abo Musa, A. H. (2020). The impact of employing project-Based learning according to the integrative approach in developing design thinking Skills among ninth grade female students, *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research, 12*(33), p. 1-12.

Al-Arnusi, D. A., & Al-Rashidi, H. (2018). Analysis of the content of the book of Reading and texts for the second intermediate grade in the light of multiple Intelligences, *Journal of the Babylon Center for Human Studies*, 8(3), p. 1-36

Al-Kahlout, S. Y. (2015). *The extent to which reading books and texts for basic grades Include development standards* [Unpublished Master`s thesis]. Islamic University, Gaza, Palastine.

Al-Mehyawy, R. P. G. (2017). Analysis of the Arabic language book for the first Secondary grade in the light of creative thinking skills, Faculty of Disability and Rehabilitation Sciences, Zagazig university, *Journal of Special Education*, (21), p. 36-82.

Alwan, M., & Al-Asadi, A. (2021). The Effectiveness of the Text Structure Strategy in Creative Writing for Preparatory Stage Students in Literature and Texts, *Journal of The College of Education for Human Sciences, 38*(4), p. 1-6.

Al-Zahrani, E. P. (2016). *Evaluation of learning activities in my Eternal Language Course in the light of the creative reading skills required for second-grade students*

[Unpublished Master`s thesis]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Zubaidi, N. P. E. (2020). *Designing an educational nuit in science based on design Thinking and measuring its effectiveness in acquiring scientific concepts, creative Thinking Skills and critical thinking among basic stage students* [unpublished doctoral Thesis]. College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Banga, K. P. P. (2015). *Evaluation of the grammar course for the first grade of Secondary school from the point of view of teachers in Khartoum State* [unpublished Master`s theses]. College of Education, International University of Africa.

Ministry of Education. (2006). *Document of Educational standards and outcomes in The Syrian Arab Republic*, publications of the Ministry of Education.

National Center for Curriculum Development. (2016). *Arabic language curricula for Pre-university education*, Syrian Ministry of Education, publication.

Shaaban, M. M. (2015). The extent to which female Saudi University students possess the path of talent and creative thinking according to the theory of (Mednick), *Jordan Specialized Educational Journal, 4*(3), p. 1-91

Taima, R. (2004). *General foundations of curricula for teaching the Arabic language, Preparation, development, and evaluation*, (2nd Edition), Dar Al-Fiker Al-Arabia for Printing and distribution.

The National Center for Curriculum Development. (2019). *The general framework of The National educational curricula in the Syrian Arab Republic*, publications of the Syrian Ministry of Education.

Zaitoun, K. (2004). *Teaching models and skills*, (1edition), Dar Alam Al-kitab.