البحث العاشر :

فاعلية استخدام نموذج ويتلي في تدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة

إعداد :

أ. إلهام حميد مقيت الحربي
باحثة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية

فاعلية استخدام نموذج ويتلي في تدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ. إلهام حميد مقيت الحربي
باحثة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية نموذج ويتلي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام التصميم القائم على المنهج شبه التجريبي المتكون من مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدرسة الأربعة والأربعين، شملت المجموعة التجريبية (٣٢) طالبة، والضابطة (٣٣) طالبة، وأعدت الباحثة مجموعة من الإجراءات تمثلت في: إعداد قائمة بمهارات التفكير العليا في النحو المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، واختبارا في مهارات التفكير العليا في النحو، كما أعدت الباحثة مادة الدراسة البحثية، والتي تمثلت في: دليلين، أحدهما دليل المعلمة، والآخر دليل الطالبة وفق نموذج ويتلي، وباستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، ومعادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير العليا في النحو (التحليل، التركيب، التقويم) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية. وجود حجم تأثير كبير لنموذج ويتلي في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو (التحليل، التركيب، التقويم) لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير (٠.٦٣) مما يعني أن ٦٣٪ من تباين درجات الطالبات في التطبيق البعدي لمهارات التفكير العليا في النحو للمجموعة التجريبية يعود لأثر نموذج ويتلي. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات ومن أهمها تنمية مهارات التفكير العليا في النحو من خلال استراتيجيات تدريسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: نموذج ويتلي، القواعد النحوية، مهارات التفكير العليا

The effectiveness of using Wheatley's model in teaching grammatical rules in developing advanced thinking skills among middle female intermediate school students.

Ilham Hameed Muqeet Al-Harbi

Abstract

The purpose of the study was to identify the effectiveness of Wheatley's model in developing advanced thinking skills among middle female intermediate school students. To accomplish the objective of this study, the semi-empirical approach has been employed in two groups: experimental and control groups. The study sample consisted of (65) of third grade female students, coming from Forty-Four intermediate school. The experimental group comprised of (32) students and the Control group (33) students. The researcher prepared a set of procedures which consisted of: Preparing a list of advanced thinking skills that are appropriate for third grade of intermediate students as well as a test for advanced thinking skills in the grammatical rules (syntax). The researcher also prepared a research study material, which consisted of two guides: one called Teacher's guide, and the other is student's guide. Both guides were designed according to Wheatley's

model. Using a T test for independent groups and Eta-square formula to measure the effect size. The study yielded the following results:1- There are statistically differences between the average results of the experimental and control groups in advanced thinking skills in grammar (analysis, structure, evaluation), with the total score in favor of the experimental group.2 – There is a significant effect size of Wheatley's model in developing advanced thinking skills in grammar (analysis, structure, evaluation) for experimental group students. The effect was (0.63), which means that 63% of the variance of the female students' results in the post-evaluation of advanced thinking skills in the experimental group is due to the effect of the Wheatley's model.Reaching these study results, a set of recommendations and suggestions has been proposed including developing advanced thinking skills in grammar through different teaching strategies; training.

Keywords: Wheatly's model, Grammar rules , Higher-order thinking skills.

• المقدمة:

شرَّف الله تعالى اللغة العربية بأن اختارها لتكون لغة القرآن الكريم، ولغة أهل الجنة من بين جميع اللغات، وأنزل بها على كافة الناس باختلاف ألسنتهم، فهذا هو تمام الشرف و المكانة الرفيعة، قال تعالى: إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُون [الزخرف، آية ٣]

فحظيت اللغة العربية بالاهتمام قديماً وحديثاً؛ لأنها لسان ديننا الإسلامي، فهي تحمل المبادئ الإسلامية التي نزل بها القرآن الكريم، فلا سبيل لمعرفة الدين إلا بها؛ ولأن الله تعالى تكفل بحفظ القرآن فاللغة العربية باقية ومستمرة إلى قيام الساعة، قال تعالى: إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون [الحجر، آية ٩]

أما من الناحية الوظيفية فتؤدي اللغة العربية وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع، فهي أداة للتعبير عن الذات، وبها يقضي الفرد حاجاته، وينفذ مطالبه، وبواسطتها ينقل تجربته للآخرين، ويطلع على تجاربهم وخبراتهم، وبها تسهل عمليات التفاعل الاجتماعي، و الانصهار الفكري بين أفراد المجتمع (صومان، ٢٠١٠، ٢٩)

وتتألف اللغة العربية من العديد من العلوم، وتعتبر القواعد النحوية والصرفية أصل العلوم اللغوية ودعامتها الدروس النحوية فهي التي تحدد صلاحية ما يقال ويكتب (نصيرات، ٢٠٠٦، ١٩٤) فهي أحد الأمرين المهمين في اللغة أولاً: النظام اللغوي وهو القواعد النحوية والصرفية والمعجمية الفطري منها والمكتسب المخزونة بالذاكرة، وثانياً استعمال هذه القواعد (قورة، وأبو لبن، ٢٠١٤، ١٥).

فلا يمكننا فصل مهارات النحو عن باقي مهارات اللغة، فالنحو وثيق الصلة بالكتابة و النطق؛ لذا تكمن أهمية التمكن من القواعد النحوية في كونها

وسيلة لضبط اللسان و البنان وتقويمه عند النطق و الكتابة، لإيصال المعنى بلغة فصيحة خالية من الأخطاء النحوية. (الغول، ٢٠٠٩، ٢٣٥)

وتحقق دراسة القواعد النحوية عدداً من الأهداف لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كإكسابهم القدرة على كشف الخطأ وموضع اللبس في قراءتهم وكتابتهم وتحدثهم، وإدراكهم وظيفة الكلمات في الجمل، وإثراء مخزونهم اللغوي بحيث يؤدون المعنى الواحد في تراكيب متعددة، و إدراك علاقات التراكيب بعضها مع بعض، واستعمال الجمل والألفاظ والتراكيب استعمالاً سليما، وتنمية قدرتهم على التذوق من خلال دراسة الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة، والتراكيب الصحيحة المختلفة، وتعويدهم على التفكير المتواصل المنظم، وتنمي في نفوسهم الدقة والملاحظة، وتربي فيهم صحة الحكم (عصر، د.ت، ٢٨٩ ؛ مدكور، ٢٠٠٦، ٣١٩؛ الديلمي، ٢٠١٣، ٤٥ -٤٦)

ونظراً لأهمية تدريس القواعد النحوية فقد حظيت باهتمام الباحثين، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسات ومنها دراسة ألفت الجوجو (٢٠١١)، ودراسة إلهام أبو الريش (٢٠١٣) و دراسة فورة (٢٠١٥)؛ لأن بدونها لا يستطيع الطلاب بناء الجمل بطريقة صحيحة، كما أنهم يجدون صعوبة كبيرة في تحليل الهيكل الخاص بالجملة.

وتأسيساً على أهمية القواعد النحوية، فهي تشكل مجالاً للتفكير والمهارات العقلية المختلفة، فيستخدم هذا النوع من التفكير في توضيح الروابط، والعلاقات بين المفاهيم النحوية، وقواعدها وتطبيقها؛ فما تحققه تنمية مهارات التفكير العليا في النحو من اتقان في استخدام القواعد النحوية، وتوظيفها في المواقف اللغوية المختلفة؛ يرتقي بالمتعلم من مرحلة الاستخدام في أدنى مستوياته والمتمثل في الحديث و القراءة والكتابة في مستوياته السطحية، إلى استخدامها في التحليل و التركيب والربط والاستنتاج والاستدلال وحل المشكلات. (نصيرات، ٢٠٠٦، ٢٠)

ومن أهم العوامل التي تساعد على فهم القواعد النحوية وبقاء تعلمها وتوظيفها في مواقف مختلفة، إثارة مشكلة أو قضية نحوية أمام الطلاب، ويعتبر نموذج ويتلي أحد النماذج التي تم اقتراحه من جانب جريسون ويتلي (Grayson Wheatley) و يعتمد على حل المشكلات، والمستخدم في وصف الكيفية التي يمكن من خلالها حل المشكلات بطريقة ناجحة وبخاصة عند العمل على المشكلات الجديدة (Bodner & Bhattacharyya, 2005, 5-6).

ويسهم نموذج ويتلي في تدريس القواعد النحوية، و التمكن من مهاراته العليا في التفكير، فهو من النماذج التي تعمل على نقل أثر التعليم إلى مواقف في الحياة، بحيث يكون الغرض من العملية التعليمية التوجه إلى الحياة ومواجهة مشكلاتها، وليس فقط التطبيق النظري وحفظ القواعد النحوية والمعارف المقدمة في المناهج

الدراسية؛ مما يدفعهم إلى بذل مجهود يقودهم في النهاية إلى إيجاد الحل المناسب، لذا فالخبرة التي يقوم بها المتعلم بنفسه هي التي تبقى معه في النهاية، وتصبح جزءاً من نفسه وحياته، حيث تختلط بشعوره ونشاطه، و تفكيره، ولأن أحسن أنواع التعلم ما أتى نتيجة لإسهام الطالب في حل مشكلة يشعر بها، بإشراف و توجيه المعلم (سبيتان،٢٠١٠، ٢٢)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تدريس القواعد النحوية باستخدام نموذج ويتلي – القائم على المشكلة -يرسخ المعرفة في ذهن الطالبة، وينمي مهارات التفكير العليا في النحو لديها، ويشجعها على العمل في جو يسوده التعاون بينها وبين أقرانها، وتتقاسمن الانجاز فيما بينهن الذي بدوره يزيد من ثقتهن ودافعيتهن إلى حل مشكلات جديدة، وهذا ما استدعى إلى البحث في هذا الموضوع.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**

- **الإطار النظري**:

يتناول هذا الجزء محورين رئيسين، يمثل المتغير المستقل والتابع في الدراسة، وهما:

- نموذج ويتلي.
- مهارات التفكير العليا في النحو.

- **المحور الأول**: **نموذج ويتلي**:

تغيرت النظرة للتعليم في العقود الأخيرة حيث اتجهت النظريات التربوية إلى العمل على زيادة فاعلية الطلاب ونشاطهم وتدريبهم على استخدام مهاراتهم المختلفة، وعدم الاكتفاء بتلقينهم المعلومات والعلوم وحصر دورهم في دور المتلقي.

ويشهد هذا العصر ثورة معلوماتية تكنولوجية تمس معظم جوانب الحياة، فالمعلومات متاحة يمكن الحصول عليها بسهولة، ولكن تكمن المشكلة في كيفية استغلال هذه المعلومات الاستغلال الأمثل، وتوظيفها للإفادة منها، ولكي يتكيف الفرد مع الخبرات الجديدة، عليه إيجاد العلاقة بين المعرفة الجديدة والقديمة، فكلما تغيرت الخبرة أدى ذلك إلى إعادة بناء المعرفة من خلال التفاعل مع العالم المحيط (الكسجي، ٢٠٠٦، ١).

كل ذلك أدى إلى تقليص دور المعلمين في تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف، والاهتمام بكيفية حدوث التعلم، بحيث يكون التعلم ذو معنى، وهذا من أهم ما يمكن تدريب الطلاب عليه، ولذا يتم هذا النوع من التعلم –نموذج ويتلي -بتعامل الطلاب مع المشكلات الصعبة بطريقة علمية وتحديد المعلومات الغامضة والناقصة (حنان، ٢٠٠٨، ٥٥)

وأكد ويتلي على أن التعليم هو أمر لا يعتمد على الكتب الدراسية، أو نظم التعلم التقليدية؛ فالأفراد هم الذين يتولون مسئولية بناء وإعادة بناء معرفتهم، وتلك الفكرة هي في الأساس مترسخة في مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد على

أهمية التعلم النشط والنظم الحيوية وضرورة الابتعاد عن المعلومات القائمة على الاستقبال السلبي (Clements, 1997, 200).

حيث نبع نموذج ويتلي من النظرية البنائية في عملية التعلم، وهي نظرية تربوية تعليمية ومنهجية لفهم الفكر والمعرفة والمعنى؛ حيث يبني الذهن بيئته المفاهيمية من أجل التفاعل مع تفسير وصنع المعاني (الخولي، ٤٨،٢٠١١)

وذلك باعتبار أن التعلم عبارة عن عملية إيجابية نشطة يتعلم فيها المتعلم أفكارا، ويكتسب معرفة جديدة مبنية على معارف وخبرات سابقة فيبني معرفته الخاصة، وذلك بدمج المعارف والمكتسبات الجديدة مع المعارف القديمة لدى المتعلم حيث يتم البعد البنائي للتعلم داخل المتعلم في بنائه الفكري الذي ينمو مع تقدمه في تعلمه معتمدا في ذلك على اكتساب المعارف الإجرائية والمعارف الشرطية (الصباح، ٢٠١٥، ٢١؛ العدوان و داود، ٢٠١٦، ٥٦– ٥٧).

مما سبق يُستخلص أن نموذج ويتلي يعتمد اعتماداً كبيراً على توجهات النظرية البنائية في عملية التعلم، فالطالبة ليست مستقبلة سلبية للمعارف، بل تعتمد على ذاتها في صقل المعارف والخبرات السابقة، و توظفها في المواقف الجديدة؛ حيث يساعدها ذلك في امتلاك المهارات والمعلومات اللازمة لفهم المشكلة النحوية، وحلها وتوظيفها في المشكلات الجديدة، وهذا ما يعينها على الاحتفاظ بالمعلومات أكثر فترة ممكنة، ويزيد من دافعيتها واتجاهها نحو المادة الدراسية، وبناءً على ذلك ستتطرق الباحثة إلى الجوانب التالية:

- **أولاً- مفهوم نموذج ويتلي، وطبيعته** (Wheatly's Model) :

يسمى هذا النموذج استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة حيث يركز على المشكلات وكيفية حلها، فالهدف منه هو بناء المعرفة من قبل الطالب (Tobin, 2012, 121)، وفيما يلي جملة من التعريفات لهذا المفهوم:

- يعرف ويتلي *(Wheatley,1991,9-21)* نموذج ويتلي أنه من النماذج التي تقوم على الدور النشط للمتعلم لتحسين عملية التعلم؛ حيث يستخدم ويتركز حول تنمية مهارات التفكير وتنمية التحصيل الدراسي، وتطوير فرص التعلم بالنظر إلى مهارت المتعلم خاصة في نوع التعلم الذي يتطلب الحد الأدنى من المعرفة الواقعية والكثير من الخبرة في التعامل مع الحالات التي تستخدم أنواع معينة من مهارات التفكير لبناء المعرفة الجديدة اعتماداً على الخبرات السابقة التي تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، حيث يبني معرفته بنفسه.
- ويُعرف بأنه نموذج تدريسي يمر التعلم فيه بثلاث مراحل تتمثل في: المهام والمجموعات المتعاونة والمشاركة (زيتون،٢٠٠٧، ٤٦٠ ؛ الخزرجي، ٢٠١١، ١٣٥)
- وعرفته نهاد شقورة (٢٠١٣، ١٣) بأنه موقف تعليمي يتحقق في ثلاث مراحل: المهام، والمجموعات المتعاونة، والمشاركة، بحيث تبني الطالبة معارفها من خلال المناقشة، والمشاركة لإيجاد حل للمهام؛ ليس بهدف الوصول إلى الحل فقط بل لتحقيق الإثارة، والمتعة في التعلم، والقدرة على ممارسة التفكير العلمي.

ومما سبق يُلاحظ تعددت تعريفات نموذج ويتلي، وعلى الرغم من تعددها فهي تدور حول معانٍ معينة، وهي:

- أحد النماذج القائمة على مبادئ التعلم البنائي المؤكد على أهمية الدور النشط، الذي تقوم به الطالبة في عملية التعلم، ويضفي معاني حقيقية على الخبرات التي تكتسبها.
- موقف تعليمي يُبنى على مشكلة واقعية قائمة على ثلاث مكونات وهي المهام، والمجموعات التعاونية، والمشاركة.
- يصنع للطالبة فهماً ذا معنى؛ فهي التي تبحث عن المعرفة، وتحصل عليها من خلال مشكلات تقدم لها، وتعمل على حلها مع زميلاتها في مجموعات تعاونية.

• **ثانياً: خصائص نموذج ويتلي:**

يتميز نموذج ويتلي بعدة خصائص ذكرها الحذيفي (٢٠٠٠، ١٤٥) في الآتي:

- الطلاب هم المسؤولون عن تعلمهم، كونهم يحددون المصادر اللازمة التي تعينهم للوصول لحلول المشكلات التي تواجههم.
- اختيار مشكلة وتصميمها، بطريقة تسمح بالبحث الحر والمفتوح؛ تعتبر المحور الرئيس في نموذج ويتلي.
- ينمي نموذج ويتلي التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، كما ينمي الكثير من المهارات الاجتماعية مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع لهم.
- التعاون مبدأ أساسي كون الطلاب يتناقشون ويتعلمون سوياً، ويساعد بعضهم بعضاً في الحصول على فهم لما يتعلمونه، وتطبيق ما تم تعلمه من خلال هذا النموذج.
- يعطي الطالب الحرية في التفكير، والتعبير عن أفكاره وآرائه، ولا يشعر بالتقيد والتسلط من قبل المعلم.
- يقتصر دور المعلم في هذا النموذج على التوجيه والإرشاد لعملية التعلم.
- يتم تقويم الطلاب عن طريق قياس أدائهم عندما يواجهون مشكلات أخرى.

وفي ضوء الخصائص السابقة يتضح أن نموذج ويتلي يقوم على مبدأ التعاون والمشاركة بين الطالبات، ويضفي روح المتعة في تعلم القواعد النحوية، ويتميز بفاعليته في تنمية مهارات التفكير المختلفة، من خلال تقديم مشكلات نحوية واقعية، ويحفز على التعلم الذاتي القائم على البحث و الاستقصاء بهدف الحصول على القواعد النحوية وتوظيفها في أدائهن.

• **ثالثاً- مكونات نموذج ويتلي:**

يتطلب التدريس وفق هذا النموذج بوجود المتعلمين في مواقف مشكلية، ثم يلي ذلك التوجه الصحيح لإيجاد حلول لها، حيث يتم تقسيمهم إلى مجموعات متعاونة صغيرة، ويُختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها بعضاً في مناقشة ما تم التوصل إليه. (زيتون و زيتون، ٢٠٠٣، ١٩٦)

ويتكون نموذج ويتلي من ثلاث مكونات وهي:

- **المهام**:

تعتبر مهام التعلم المحور الأساسي لنموذج ويتلي، وعلى ذلك فنجاح تطبيق هذا النموذج يعتمد على الاختيار الدقيق لهذه المهام من قبل المعلم.

كما تمثل مهام التعلم مجموعة من المشكلات الواقعية التي يعد لها المعلم ويخططها، ويتخذ بعض الموضوعات نقطة البدء لإثارة هذه المشكلة التي تدور حول مفهوم أو قاعدة نحوية تمهيداً للموضوع المقرر تدريسه، فهو لا يستعين بموضوع واحد أو فرع واحد من فروع المعرفة؛ بل يكلفهم بجمع المعلومات من عدة تخصصات مرتبطة بالمشكلة المقدمة لهم، ومناقشتها معهم لاستخراج القاعدة (صومان ، ٢٠١٠، ٢٢٩؛ اليعقوبي، ٢٠١٠، ٣٢).

مما سبق يمكن استخلاص أن المهمة النحوية عبارة عن مشكلة واقعية تقدم إلى الطالبة لتعمل على فهمها والبحث عن حل لها، ويجب الأخذ في الاعتبار بالقدرات الفكرية للطالبة حتى لا تُطرح أمامها مشكلة تتعدى قدراتها، وبالتالي تصاب بالإحباط ولا تستطيع حلها، وكذلك يجب أن تكون من نبع المواقف الحياتية لكي تستفيد منها وتوظفها في مواقف جديدة .

- **المجموعات التعاونية**:

يتبنى نموذج ويتلي التعلم التعاوني؛ حيث أنه يُحسِّن مِن التعلم، ويساعد في إنجاز المهام بشكل جماعي، فيسمح بالتفاعل والعمل معا داخل المجموعات من خلال المناقشة والمشاركة (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٦٤).

وفي هذه المرحلة يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة اثنين أو أكثر من الطلاب، يقوم أفراد كل مجموعة بالتخطيط لحل المشكلة من خلال التفاوض الاجتماعي بينهم، مما ينمي لديهم مهارات التواصل والتفاعل، ودور المعلم هنا توزيع الأدوار فيما بين المجموعات المتعاونة، والتوجيه والإرشاد إلى التفكير، والتأمل فيما توصلوا إليه، وتنظيم المناقشات بين المجموعات، ولا يلعب دور الحكم بحيث يقول هذه إجابة صحيحة وهذه خاطئةٍ، ولا الموزع للمعرفة، بل يشجعهم على التعاون فيما بينهم ليساعدوا بعضهم بعضا، لتكوين فهم للمشكلة، وإيجاد الحل لها، حيث يتضح الاستقلال الفكري في تفكير هذه المجموعات، فلابد إعطاء الوقت الكافي لطلاب كل مجموعة للتفكير وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات فيما بينهم (الزعبي،٢٠١٣، ١٧؛ اليعقوبي، ٢٠١٠، ٣٣).

ومما سبق يتضح أن المجموعة التعاونية يتم من خلالها تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة تعاونية؛ حيث تبدي كل طالبة منهن رأيها، ونجد أنه من خلال هذه المرحلة تكتسب الطالبات الثقة في النفس، وحرية التفكير، وكذلك مهارة التقويم حيث تستطيع الطالبة الحكم على رأي زميلتها؛ فهي تشبه عملية العصف الذهني التي يتم التوصل إلى فكر أفضل وحل مناسب ومبدع، لأنه يضم أفكار متنوعة ومختلفة.

• **المشاركة**:

تمثل المشاركة المرحلة الأخيرة من مكونات نموذج ويتلي، حيث تعرض كل المجموعات حلولهم أمام الجميع في الفصل، و الأساليب التي استخدموها للوصول إلى تلك الحلول.

ويشترك في هذه العملية الفصل كله في حل المشكلة من بعد الانتهاء من المهام داخل المجموعات؛ تبدأ المناقشة بحيث يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف، والأساليب التي استخدموها وصولا لتلك الحلول، ثم تدور المناقشات بين المجموعات، إذ قد يحدث اختلاف بين المجموعات حول الحلول أو الطرق المستخدمة فيها، لكن لابد أن يوجه المعلم هذه المفاوضات للوصول إلى رأي متفق عليه، وخلال هذه المناقشات يتعلم الطلاب كيفية الحوار وإبداء الرأي، كما أنها تعمل على تعميق الفهم الصحيح، وهذا كله تحت إدارة المعلم لكي تصل جميع المجموعات إلى الحل مالم تتوصل إليه (زيتون، ٢٠٠٧، ٤٦٤؛ حنان رزق، ٢٠٠٨، ٦٢).

ومما سبق يمكن استنتاج أن مشاركة الآراء من أهم الأشياء التي يجب الاهتمام بتنميتها لدى الطالبة لأنها تساعدها على جعل تفكيرها مرن يقبل الاختلاف في الرأي ويناقشه، ويعمل على الاستفادة من الرأي المختلف فيؤثر على مستوى فهمها ونضجها الفكري والعقلي، وأيضًا تتعلم الطالبات كيفية إدارة أسلوب الحوار والمناقشة.

• **المحور الثاني: مهارات التفكير العليا في النحو**:

طبيعة هذا العصر يتطلب مفكرين غير تقليديين، ولذلك لإعداد الطالب للعيش في هذا المجتمع سريع التغير يتطلب تدريبه على مواجهة المشكلات، والتكيف مع طبيعة البيئة سريعة التغير، فيجب الاهتمام بدمج مهارات التفكير العليا في العلمية التعليمية لإعداد جيل قادر على النهوض بمستوى الأمة والرقي بها.

فأصبح التعليم من أجل تنمية التفكير، ليس لتقديم تعليم فقط، فهي مسألة لم تعد محل جدل، فأهميتهٍ تتحقق من خلال اكتساب المعلومات والمهارات التي يحتاجها المتعلم ليكون قادرا على استخدام عمليات التفكير لمواجهة المشكلات التي يمكن أن تتحدى تفكيره، وتوظيف المعرفة لخدمة مجتمعه (خليل والأنوار وعبد الفتاح، ٢٠١٤، ٨٨)، وفيما يلي توضيح مهارات التفكير العليا في النحو ، وأهميتها، وتصنيفها.

• **أولاً- مفهوم مهارات التفكير العليا في النحو**:

تعرف مهارات التفكير العليا بأنها الاستخدام الواسع، والمعقد للعمليات العقلية عندما يقوم الفرد بتفسير، و تحليل المعلومات و معالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا. وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى النتيجة (العتوم و الجراح، وبشارة،٢٠٠٩، ٢٦)

وتعرف بأنها الطرق الذهنية الفعالة في تناول المحتوى والتفكير بشكل أكثر فعالية الأمر الذي يتطلب تعلم طرقاً أكثر فعالية في التعامل مع المعلومات (حنان آل عامر، ٢٠١٠، ٤٩).

وتعرفها الباحثة اجرائياً مفهوم مهارات التفكير العليا بأنها عملية عقلية تضم مجموعة من المهارات والأداءات المعرفية التي تجمع بين جمع المعلومات وتنظيمها والاحتفاظ بها وتفسيرها وتحليلها، وإنتاج أفكار جديدة، وإصدار حكم للوصول إلى حل لمشكلات الحياة الواقعية المختلفة.

ومن خلال التعريفات السابقة لمهارات التفكير العليا تجلت أهميتها؛ لذلك وجب إبراز هذه الأهمية بشيء من التفصيل فيما يلي:

- **ثانياً- أهمية مهارات التفكير العليا في النحو**:

يتضح الاهتمام بالتفكير ومهاراته في الحياة العامة بوجه عام، وفي العملية التعليمية بوجه خاص بالنسبة للطلاب وللمعلمين، وتتمثل في الآتي: (الأشقر،٢٠١٢، ٢٥ -٢٦؛ سعادة، ٢٠٠٣، ٧٧ -٧٨)

أ- أهمية مهارات التفكير العليا للطلاب:

- تنشئة الطالب الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق النتاجات المرغوب بها، وتهيئته للحياة العملية.
- الإلمام بأهمية العمل الجماعي، وإثارة التفكير أثناء العمل بروح الفريق الواحد.
- تحليل وجهات نظر الآخرين، وتقبل آرائهم وأفكارهم واحترامها.
- تقييم آراء الآخرين في المواقف المتنوعة، والحكم عليها بدقة عالية الجودة.
- الاهتمام بكيفية التعلم وبالطرق والوسائل التي تدعمه.
- تبرز أهميتها من خلال مساعدة الطلاب على الإجابة عن الأسئلة الصعبة والحلول المقترحة للمشكلات التي يناقشونها ويعملون على حلها، فالمشكلات الحياتية مفتاح لتنمية مهارات التفكير العليا.
- تعزيز عملية التعلم، والاستمتاع بها، وزيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطلاب.

ب- أهمية مهارات التفكير العليا للمعلمين:

- تقويم تحصيل الطلبة من قبل المعلمين بحيث نصل إلى انتاج الطالب إلى مستوى عالٍ من الكفاءة، ومن ثم أداء الخدمات بفاعلية في سوق العمل.
- الاهتمام بالأنشطة الممتعة بالنسبة للطلاب التي تؤدي إلى اكتساب المعلومات والمهارات، وعدم التركيز على الالقاء للمادة الدراسية.
- جعل عملية التدريس تتسم بالإثارة والمشاركة الفعالة بين المعلمين والطلاب.
- مساعدتهم في الإلمام بأنماط التعلم، واستخدامها في العملية التعليمية التعلمية.

- زيادة الدافعية والنشاط لدى المعلمين، ورفع معنوياتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس على أداء الطلاب.

وفي ضوء ما سبق نستخلص أهمية مهارات التفكير العليا في النحو في عدة نقاط، وتتمثل في الآتي:

- مساعدة الطالبات على تحليل بناء التراكيب النحوية إلى مكوناتها الأساسية، وفهم العلاقات التي تربط بين الكلمات وبين ما يسبقها أو يليها من الجمل، وتنظيمها داخل الجملة.
- تطور من مهارات التحليل والحكم النقدي.
- تكسبهم مهارة الحكم على صحة التراكيب، والقدرة على تبرير صحة الحكم النحوي، أو فساده وفقاً لأدلة نحوية وتمييز التراكيب النحوية الصحيحة من الخاطئة من خلال القواعد المعروفة في كتب النحو.

وانطلاقاً من أهمية مهارات التفكير العليا في النحو، فقد حددت الباحثة في هذه الدراسة قائمة بمهارات التفكير العليا في النحو بالاطلاع على جهود الباحثين والمهتمين في هذا الموضوع بشكل عام، ومهارات التفكير العليا في النحو، وتفصيل ذلك فيما يلي:

- **ثالثاً- تصنيف مهارات التفكير العليا في النحو**:

تهتم الدراسة الحالية بتنمية مهارات التفكير العليا في النحو، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير العليا يلاحظ أنها على قسمين: القسم الأول مهارات تفكير عليا بصفة عامة، والقسم الثاني مهارات التفكير العليا في النحو.

فيلاحظ أن هناك مهارات أساسية مشتركة فيما بينها، لكن يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار مدى ملاءمة مهارات التفكير العليا للمحتوى الدراسي، كما يجب أن يحقق متطلبات المادة الدراسية، فإن كان المطلوب من الطالبة مثلاً، تحديد الخطأ الخارج عن القاعدة من الجملة، فهي بحاجة إلى مهارة التقويم...

لذا بعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات الحديثة؛ لتصنيف مهارات التفكير العليا بصفة عامة ومهارات التفكير العليا في النحو؛ لوحظ اختلاف بين الباحثين في تصنيف مهارات التفكير العليا، وقد وُجدت مهارات رئيسية ومهارات فرعية تندرج تحتها، وتم اختيار المهارات الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة الحالية المناسبة لطالبات الصف الثالث متوسط وهي: (مهارة التحليل، ومهارة التركيب، ومهارة التقويم)، ومن هنا جاءت تلك القائمة وتوليفها وإسقاطها على الواقع من أجل علاج القصور، وجاءت مهارات التفكير العليا في النحو على حسب ما حددتها الباحثة كالتالي:

• **مهارة التحليل**:

تعد مهارة التحليل من المستويات الثلاثة العليا في المجال المعرفي (العدوان، وداود، ٢٠١٦، ٩٧). وهي مهارة فكرية يقصد بها العملية التي تتضمن فصل العناصر، والمكونات واكتشاف العلاقات بينها، والمبادئ التنظيمية التي تحكمها، بمعنى القدرة على إدراك العناصر ومعرفة أجزائها المختلفة (سونيا قزامل، ٢٠١٣، ١٣٩).

ويعني بالتحليل تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها، وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء، واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى (شواهين، ٢٠٠٩، ١٠).

ومن عمليات التحليل أيضاً التعرف على العلاقات والأنماط، وهي إحدى مهارات التحليل ومعالجة المعلومات التي تتضمن التعرف على علاقات التناظر والتمييز بين العلاقات السببية والارتباطية، والأنماط وتحديد العلاقات والأنماط، والتعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات (سونيا قزامل،٢٠١٣، ١٧٧).

ويقصد بمهارة التحليل في هذه الدراسة: قدرة الطالبة على استنتاج القاعدة التي تضبط استخدام تركيب معين، وتحديد العلاقة بين الكلمات في التراكيب، وتحليل التراكيب النحوية إلى أجزائها المكونة لها، وتحليل بنية صرفية إلى أصلها الذي اشتقت منه، وتحليل الجملة تحليلا إعرابيا صحيحا.

• **مهارة التركيب**:

وهي مهارة فكرية أو عملية تفكير تتضمن تجميع الأفكار والعناصر، وإنتاج أفكار وأبنية جديدة وخطط عمل ذات علاقة بالموضوع، وعلى ذلك تعرف مهارة التركيب بأنها تركيب العناصر المختلفة؛ لإنتاج شيء جديد، سواء أكان ماديا أم فكريا أم معنويا (العدوان وداود، ٢٠١٦، ٩٧). فالتركيب هو مهارة إعادة تنظيم الأجزاء وبنائها بشكل جديد، فإذا كان التحليل هو تجزئة الكل فالتركيب هو إعادة تركيب الأجزاء لإنشاء كل جديد مختلف عن الكل الأصلي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٣، ٦٨).

ويقصد بمهارة التركيب في هذه الدراسة: هي قدرة الطالبة على تكوين جملاً مفيدة تحقق قاعدة لغوية، وتركيب بنية صرفية تدل على معنى بعينه، وتوليد بنية صرفية من فعلها الماضي، وترتيب الكلمات في الجملة حسب موقعها الإعرابي.

• **مهارة التقويم**:

التقويم من أهم عمليات التفكير ذات المستوى المرتفع، التي تتعلق بإصدار الأحكام وهو يعني أعلى درجات الأهداف؛ لأنه لا يتحقق إلا إذا تحققت الأهداف، وهي التحليل والاستيعاب، والتطبيق والتركيب؛ لإعطاء الشيء أو الحدث قيمته، وبذا يمكن التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف والخلل وتداركها والتغلب عليها (عبيدات وأبو السميد،٢٠١٣، ٦٩).

ويقصد بمهارة التقويم في هذه الدراسة: هي قدرة الطالبة على اكتشاف الأخطاء النحوية الخارجة عن القاعدة النحوية، والحكم على صحة البنى الصرفية، وتصويب الأخطاء في التراكيب النحوية، وتمييز الجمل الصحيحة من الخاطئة.

- **الدراسات السابقة**:

- **أولاً-الدراسات المتعلقة بنموذج ويتلي**:

دراسة الطائي (٢٠١٢) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية، و اعتمد الباحث على التصميم التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا بواقع (٣٠) طالبا للمجموعة التجريبية، و (٣٠) طالبا للمجموعة الضابطة، ودلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

دراسة هل (Hill, 2012) تبحث في توثيق الخبرات التي يمر بها طلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر الذين يدرسون الجبر (٢)، وذلك عند استخدامهم للتعلم القائم على المشكلة، واشتملت الدراسة (٤٥٠) طالبا وطالبة بالصف التاسع حتى الصف الثاني عشر بـ (٤٩) منطقة تعليمية حضرية وريفية ببنسلفانيا الشرقية. كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب تميزوا بمستويات مهارية معرفية خاصة فيما يتعلق بصياغة وحل المعادلات، والتأمل والتطبيق على المواقف الحياتية، كما وجدت هذه الدراسة أيضا أن التعامل مع الجبر من خلال أمثلة كلامية حياتية ومن خلال التعلم القائم على المشكلة منح الطلاب الفرصة؛ لتنمية فهم متعمق للمفاهيم الرياضية مثل المعادلات الخطية وأشكالها، وكذلك تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل الاتصال والتنظيم.

دراسة عيسى (٢٠١٣) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية تدريس القواعد النحوية من خلال استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية، والقدرة على تطبيقها في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. كما أظهرت النتائج فاعلية تدريس القواعد النحوية بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية بمستوياته المعرفية المختلفة، والقدرة على تطبيق القواعد النحوية من خلال الأداء اللغوي الشفهي والكتابي بصورة صحيحة، وأن التدريس بهذه الاستراتيجية قد زاد من الارتباط بين التحصيل النحوي واستخدام القواعد النحوية في الأداء الشفهي والكتابي؛ وإن كانت الفروق جاءت أكبر في الأداء الكتابي مقارنة بالأداء الشفهي.

دراسة المعموري (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث تصميما تجريبيا، وبلغت عينة البحث (٣٨) طالبا، بواقع (١٩) طالباً في كل مجموعة (الضابطة و التجريبية)، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة الى ما يأتي: وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ≥0.05 (a) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ،ولمصلحة المجموعة التجريبية.

دراسة أبو باكار وأرشاد (Abubakar & Arshad, 2015) هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في أدوار المعلمين والطلاب في تطوير التعلم والمهارات التعاونية في المدارس الثانوية النيجيرية؛ واشتملت عينة الدراسة على (٥١) طالباً و معلم واحد، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها: اتضح أن التعلم القائم على المشكلة طور مهارات التفكير العليا لدى الطلاب عبر أسلوب التشارك في نشاطات المجموعات الصغيرة، كما تشتمل مهارات التفكير العليا التي اكتسبها الطلاب بفضل التعلم القائم على المشكلة على مهارات التحليل والتقويم والتركيب؛ وتلك المهارات يمكن للطلاب استخدامها في أي مكان بخلاف الفصل الدراسي، تمكن الطلاب عبر أسلوب التعلم القائم على المشكلة من تحسين التعلم، واكتساب مهارات حل المشكلات بما فيها مهارات الاتصال والعمل الجماعي ومهارات التفكير العلوي.

- **ثانياً-الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير العليا في النحو.**

دراسة بريكيت (٢٠٠٩) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والكشف عن اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي نحو وحدات التعلم البنائي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً مقسمين على المجموعتين الضابطة و التجريبية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥0.05) في التحصيل البعدي لمهارات النحو عند مستوى (التعرف، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥0.05) في التحصيل البعدي في الاتجاه نحو وحدات التعلم البنائي.

دراسة عبد الباري (٢٠٠٩) هدفت الدراسة بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى هؤلاء الطلاب، وللتحقق من فاعلية البرنامج المقترح في تنميته مهارات التفكير العليا في النحو العربي لطلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية بجامعة بنها، وتكونت العينة من مجموعة طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها، وتشير النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a ≥0.01) بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية

بكلية التربية ببنها في اختبار مهارات التفكير العليا في النحو العربي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها في اختبار مهارات التفكير العليا في النحو العربي لصالح التطبيق البعدي في كل مهارة على حده، وهذا يدلل على فاعلية البرنامج الحالي في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي.

دراسة راندا غازي (٢٠١٢) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية تحصيل القواعد النحوية وبعض مهارات التفكير العليا، وذلك من خلال استخدام إستراتيجية العصف الذهني لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة مقسمة على مجموعتين، (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة، وتم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها: ثبوت فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية تحصيل القواعد النحوية وبعض مهارات التفكير العليا.

دراسة الخرماني (٢٠١٢) هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم و الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، والكشف عن اتجاهات طلاب الصف الثالث المتوسط نحو الإستراتيجية القائمة على الدمج بين دورة التعلم و الخرائط المفاهيمية، وتكونت العينة من (٦٠) طالبا، وتشير النتائج إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في الأداء البعدي للمهارات النحوية المستهدفة عند مستوى (التعرف) بعد ضبط الأداء القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في الأداء البعدي للمهارات النحوية المستهدفة عند مستوى (الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، و التصويب) بعد ضبط التحصيل القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي للاتجاه نحو الاستراتيجية القائمة على الدمج بين دورة التعلم و الخرائط المفاهيمية.

دراسة الأحول (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاة نحوها لطلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي وعددهم (٥٧) طالبا، وتشير النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية في اختبار المهارات الوظيفية للقواعد النحوية بين المقياسين القبلي و البعدي (على مستوى الفهم و الإنتاج)؛ إذ ثبت تلك الفروق

لصالح التطبيق البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية في مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية بين المقياسين القبلي و البعدي؛ إذ ثبت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية.

- **تحديد مشكلة الدراسة**:

تحددت مشكلة الدراسة في ضعف مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وعدم دمج العديد من الطرق الشيقة والممتعة أثناء تعلم القواعد النحوية، وطرح العديد من الأمثلة، والاستعانة بالإستراتيجيات السمعية والبصرية في تعليمها. من هنا قامت الباحثة في هذه الدراسة الاستعانة بنموذج ويتلي باعتباره من النماذج البناءة الذي يمكن أن يسهم بدور فعَّال في تدريس القواعد النحوية للطالبات، ويمكن علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام نموذج ويتلي في تدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

وتفرع من هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

- ما مهارات التفكير العليا في النحو المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية تدريس القواعد النحوية باستخدام نموذج ويتلي في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

- **فرضيات الدراسة**:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في كل مهارة على حدة (التحليل، التركيب، التقويم).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو ككل.

- **أهداف الدراسة**:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد بعض مهارات التفكير العليا في النحو المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط.
- تعرف إلى فاعلية استخدام نموذج ويتلي في تدريس القواعد النحوية في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

• **أهمية الدراسة**:

تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

• **الأهمية النظرية**:

من خلال إضافة دراسة علمية لإثراء الأدب النظري في استخدام نموذج ويتلي، والذي بدوره يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو.

• **الأهمية التطبيقية**:

في أنَّها تفيد الفئات التالية:

- تزود مخططي ومطوري المناهج دراسة وفق نموذج ويتلي في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ودمجها في مناهج تعليم القواعد النحوية، لتكون مهارات التفكير العليا في النحو موضع اهتمام في المناهج الدراسية.
- معلمات اللغة العربية: تساعد هذه الدراسة في تقديم قائمة بمهارات التفكير العليا في النحو، واختبار في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو، ودليل المعلمة باستخدام نموذج ويتلي؛ مما يزيد من وعي معلمات اللغة العربية بأهمية مهارات التفكير العليا في النحو، وكيفية التعامل مع الطالبات لتنمية هذه المهارات داخل غرفة الصف وخارجها لتحسين تدريس القواعد النحوية، من خلال البحث عن سبل شيقة في تدريسه.
- الطالبات: تساعد هذه الدراسة في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ فمع وصول الطالبات للمرحلة المتوسطة فهن أقدر على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة، والقدرة على تحديد المصادر المناسبة لاستقاء المعلومات ومن ثم تنظيمها، والتفكير في حل لهذه المشكلات بطريقة تعاونية، مما يوفر لهن خبرات كافية لتوظيفها بشكل صحيح في حل مشكلات جديدة، كما له دور مهم في تنمية مهارات التفكير العليا، من خلال تدريس القواعد النحوية، مما يعين على التمكن منها.
- الدراسات المستقبلية: تفتح هذه الدراسة آفاق واسعة أمام الباحثين والباحثات في انطلاق المزيد من الدراسات حول مهارات التفكير العليا باستخدام استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية بشكل عام والقواعد النحوية بشكل خاص ترقى بالعملية التعليمية.

• **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- طالبات الصف الثالث المتوسط في مدرسة الأربعة والأربعين (٤٤) في منطقة مكة المكرمة.
- مهارات التفكير العليا في النحو المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط في ضوء آراء المحكمين وهي: (التحليل، والتركيب، والتقويم)
- الوحدة الثالثة من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في الدروس التالية: (صيغ المبالغة، والتفضيل، والمستثنى)

• **مصطلحات الدراسة**:

تحددت في الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

• **نموذج ويتلي** Model Wheatley:

يعرف نموذج ويتلي إجرائياً بأنه: نموذج تعليمي يصنع تعلم ذا معنى من خلال عرض مشكلة نحوية واقعية، تدفع الطالبات إلى البحث و الاستقصاء ذاتياً من خلال العمل التفاعلي بين المجموعات المتعاونة؛ لإيجاد حل لها، ثم مشاركة هذا الحل مع كافة المجموعات في ضوء خطوات متتابعة بهدف تنمية مهارات التفكير العليا في النحو لطالبات الصف الثالث المتوسط.

• **القواعد النحوية**:

تعرف القواعد النحوية إجرائياً بأنها: مجمل القواعد التي تنبع من الموضوعات النحوية المقررة في كتاب لغتي الخالدة لطالبات الصف الثالث المتوسط، التي تُدرس من خلال نموذج ويتلي لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو؛ لضبط القلم و اللسان عن الخطأ النحوي.

• **مهارات التفكير العليا في النحو**:

تعرف مهارات التفكير العليا في النحو بأنها: سلسلة من العمليات العقلية التي تنفذها طالبات الصف الثالث المتوسط عند تعلمهم القواعد النحوية في تحليل التراكيب النحوية والصرفية إلى أجزاء، وتركيبها، وفهم العلاقات بين الكلمات فيها، والحكم على التراكيب الخارجة عن القاعدة التي من شأنها ترتقي بالمستويات المعرفية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير العليا في النحو المعد للدراسة الحالية.

• **إجراءات الدراسة الميدانية**

• **أولاً- منهج الدراسة**:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي المتكون من مجموعتين أحديهما تجريبية والأخرى ضابطة.

• **ثانياً-مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث متوسط في مكة المكرمة.

• **ثالثاً- عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٥) طالبةً، موزعة على فصلين بالمدرسة الأربعة والأربعين (٤٤) بمكة، وقد تم اختيار المدرسة بطريقة قصدية؛ نظرا لتعاون إدارة المدرسة ومعلماتها، وتقبلهن لتنفيذ التجربة، وكون المدرسة تقع في النطاق الجغرافي لسكن الباحثة، وشملت (٣٢) طالبة درست موضوعات القواعد النحوية باستخدام نموذج ويتلي، و (٣٣) طالبة كمجموعة ضابطة درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة.

• **رابعاً-أدوات الدراسة وإجراءاتها**:

استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية:

• **قائمة مهارات التفكير العليا**:

في سبيل الوصول إلى مهارات التفكير العليا في النحو المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، التي ينبغي تنميتها لدى طالبات هذا الصف، تم إعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات التفكير العليا وتطلب ذلك الإجراءات التالية:

• **تحديد هدف القائمة**:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد أهم مهارات التفكير العليا في النحو المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط؛ تمهيداً لاستخدمها في إعداد اختبار مهارات التفكير العليا في النحو، وتنميتها بواسطة نموذج ويتلي.

• **مصادر بناء القائمة**:

اعتمدت الدراسة في بناء القائمة على المصادر الآتية:

- البحوث والدراسات السابقة، العربية والأجنبية، التي تناولت مهارات التفكير العليا في النحو كدراسة عبد الباري (٢٠٠٩)، ودراسة بريكيت (٢٠٠٩) ودراسة الخرماني (٢٠١٢).
- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة–مهارات التفكير العليا في النحو - في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- أهداف تدريس القواعد النحوية بالمرحلة المتوسطة كما حددتها وزارة التربية والتعليم.
- القوائم والتصنيفات العربية الخاصة بمهارات التفكير العليا في النحو.
- استطلاع آراء بعض المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس من خلال عرض قائمة مهارات التفكير العليا في النحو والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم.

• **وصف القائمة**:

تم إعداد القائمة اشتملت على ثلاث مهارات رئيسة وهي: (التحليل، التركيب، التقويم)، ويندرج تحتها (١٣) مهارة فرعية حيث روعي في صياغتها أن تكون في صورة عبارات واضحة موجزة، وقد تم تصنيف كل منها تحت المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها.

وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد للسؤال عن مدى ملاءمة المهارات لطالبات الصف الثالث المتوسط (ملائمة – غير ملائمة)، وللسؤال عن مدى أهمية المهارة التي صنفت فيه (مهمة جدا -مهمة -غير مهمة) كما استخدام مقياس ثنائي الأبعاد؛ للسؤال عن مدى اتساق كل مهارة (متسقة _غير متسقة).

• **اختبار مهارات التفكير العليا في النحو**:

أعد الاختبار في الدراسة لقياس مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وفقاً لما يلي:

• **تحديد الهدف من الاختبار**:

هدف هذا الاختبار إلى الحكم على مستوى أداء طالبات الصف الثالث المتوسط في مهارات التفكير العليا في النحو المحددة بالدراسة الحالية.

• **تحديد محتوى الاختبار**:

اُعتمد في إعداد الاختبار على قائمة مهارات التفكير العليا في النحو السابق إعدادها، فقد تم تحديد محتوى الاختبار من خلال المهارات الأساسية المتمثلة في (التحليل، التركيب، التقويم)، والمهارات الفرعية التي بلغ عددها ثلاث (١٣) مهارة، حيث اشتمل الاختبار على (٢٦) سؤالاً منها (٥) أسئلة من نوع أسئلة المقال و(٢١) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، أي بواقع سؤالين لكل مهارة فرعية.

• **صياغة مفردات الاختبار**:

تمت صياغة مفردات الاختبار، بالاعتماد على الأسئلة المقالية القصيرة والموضوعية، ممثلة في أحد أنواعها، وهو الاختيار من متعدد (Multiple Choice)، وجاء اختيار هذا النوع من الاختبارات لما يُحققه من إيجابيات تتمثل في أنه يحتاج إلى مجهودٍ ووقتٍ قليلين، ولاتصافه بمواصفات الاختبار الجيد.

• **صياغة تعليمات الاختبار**:

تتأثر عملية إعطاء الاختبار بالمختبرين وما يفعلونه، وبالطلاب الذين يُؤدون الاختبار وما يُحيط بهم من ظروف، وبالاختبار ذاته وما يتميز به من خصائص، وتهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة، ومن ثم تُصاغ هذه التعليمات صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة.

• **حساب صدق الاختبار**:

يعد صدق الاختبار وسيلة يتم من خلالها معرفة صدق الاختبار لقياس ما تم وضعه، وللتأكد من صدق الإختبار قامت الباحثة، بعد صياغة مفردات الاختبار، بالتحقق من صدقه منطقياً للتأكد من مدى تمثيل الاختبار لما وضع لقياسه؛ أي من خلال صدق المحتوى، والصدق الظاهري، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية من أساتذة الجامعة، ومعلمي اللغة العربية ومشرفيها، ومتخصصين في المناهج، وطرق التدريس، وقد أبدى المحكمون آراءهم في أن محتوى الاختبار مناسب لطالبات الصف الثالث المتوسط، كما طلب بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض الأسئلة (الموضوعية) لتتناسب مع طالبات الصف الثالث المتوسط والمرحلة العمرية لهن، وقد اقتنعت الباحثة برأي المحكمين وأجرت كل التعديلات المطلوبة.

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

لزيادة التأكد من وضوح الاختبار، وتفادياً لعدم الفهم الخاطئ لبعض الجمل من جانب الطالبات قامت الباحثة بتطبيق الاختبار استطلاعيا، بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، على مجموعة من طالبات الصف الثالث المتوسط (غير عينة الدراسة الأصلية).

وقد تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة عشوائية عددها (٢٨) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- **مدى وضوح تعليمات الاختبار**:

لم تكن هناك أي تساؤلات جوهرية من الطالبات حول تعليمات الاختبار؛ مما يُشير إلى وضوح التعليمات، واشتمال الاختبار على مثال يوضح كيفية الإجابة.

- **تحديد زمن الاختبار**:

في ضوء التطبيق الاستطلاعي، تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة عن الاختبار، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة في الإجابة عن الاختبار، ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما، وقد أضيفت لقراءة التعليمات (دقيقتين)، وبالتالي يكون الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار هو (٤٧) دقيقة، وهو الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار وجاءت النتائج أن المهارات تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق.

- **حساب ثبات الاختبار**:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ للمستويات والدرجة الكلية، وجاءت القيم تدل على درجة ثبات عالية ومقبولة.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد أن قامت الباحثة بإعداد الاختبار وصياغة مفرداته وعرضه على المحكمين وإجراء التعديلات التي أوصوا بها، وتطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية، استعدادا للتطبيق على عينة الدراسة، بما في ذلك استمارة الإجابة ومفتاح التصحيح، وقد يكون الاختبار في صورته النهائية من(٢٦) فقرة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة التجريبية.

- **الأساليب الإحصائية**:

لتحقيق هدف الدراسة وتحليل البيانات التي جرى جمعها، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم التربوية والنفسية (SPSS) وذلك بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لتعرف الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي.
- معادلة مربع إيتا لحساب حجم التأثير لتعرف حجم تأثير البرنامج على تنمية مهارات التفكير العليا في النحو، وللحكم على حجم الأثر معادلة d.

- معامل ارتباط سبيرمان براون، وألفاكرونباخ لحساب الثبات.

• عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها:

أ-عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما مهارات التفكير العليا في النحو المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات والإجراءات، تمثلت في الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة على النحو الذي تم عرضه، وأسفر ذلك عن تحديد قائمة تضمنت (١٣) مهارة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة، وهي كالتالي:

- مهارة التحليل وتتضمن (٥) مهارات فرعية.
- مهارة التركيب وتتضمن (٤) مهارات فرعية.
- مهارة التقويم وتتضمن (٤) مهارات فرعية.

ب-عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "ما فاعلية نموذج ويتلي في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد وضعت الباحثة أربع فرضيات، وفيما يلي اختبار تلك الفرضيات:

- **الفرضية الأولى وتنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التحليل ".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التحليل وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١): قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التحليل

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استنتاج القاعدة التي تضبط استخدام تركيب معين.	ضابطة	٣٣	١.٢٧	٠.٩٨	٢.٦٨	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	١.٨١	٠.٥٩		
تحديد العلاقة بين الكلمات في التراكيب.	ضابطة	٣٣	٧٠.٠	٦٤.٠	٧٧.٣	٠١.٠
	تجريبية	٣٢	٣٤.١	٧٥.٠		
تحليل التراكيب النحوية إلى أجزائها المكونة لها.	ضابطة	٣٣	٠٣.١	٠٢.١	٣٠.٢	٠.٠٥
	تجريبية	٣٢	٥٦.١	٨٤.٠		
تحليل بنية صرفية إلى أصلها الذي اشتقت منه.	ضابطة	٣٣	٩١.٠	٠١.١	٥١.٢	٠٥.٠
	تجريبية	٣٢	٥٠.١	٨٨.٠		
تحليل الجملة تحليلاً إعرابياً صحيحا.	ضابطة	٣٣	٠٩.١	٣٣.١	٥٧.٣	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٣١.٢	٤٢.١		
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٣	٥.٠٠	٢.٣٣	٥.٥١	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٨.٥٣	٢.٨٢		

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التحليل جاءت دالة في المهارات

الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وبناءً على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناءً على النتيجة السابقة يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التحليل "، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التحليل في اتجاه المجموعة التجريبية".

وقد كشفت نتيجة هذه الفرضية عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج ويتلي في مهارة التحليل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وترد الباحثة ذلك لما يمتاز به نموذج ويتلي من ميزات تنمي لدى الطالبة هذه المهارة فالنموذج عمل على:

- مساعدة المتعلمات في تكوين مفاهيم نحوية ذات معنى من خلال مشكلات نحوية واقعية تقدم لهن، فيعملن على إيجاد الحلول لها في مجموعات صغيرة.
- توفير وسيلة لمناقشة المتعلمات في المفاهيم النحوية من خلال الشرح والتفسير؛ مما أدى إلى إذكاء مهارات التحليل لديهن.
- معرفة المفاهيم النحوية، وفهم العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات، وتحليل العلاقات القائمة بين المفاهيم.

- **الفرضية الثانية وتنص على**: "**لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التركيب**".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التركيب وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢): قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التركيب

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تكوين جملا مفيدة تحقق قاعدة لغوية.	ضابطة	٣٣	٠.١٢	٠.٤٨	٣.٠٠	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٠.٦٩	٠.٩٧		
تركيب بنية صرفية تدل على معنى بعينه.	ضابطة	٣٣	٠.٣٩	٠.٥٠	٧.٥١	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	١.٤٤	٠.٦٢		
توليد بنية صرفية من فعلها الماضي.	ضابطة	٣٣	٠.٩٧	١.٠٢	٢.٢٥	٠.٠٥
	تجريبية	٣٢	١.٥٠	٠.٨٨		
ترتيب الكلمات في الجملة حسب موقعها الإعرابي.	ضابطة	٣٣	٠.٩٧	١.٠٢	٢.١٢	٠.٠٥
	تجريبية	٣٢	١.٤٧	٠.٨٨		
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٣	٢.٤٥	١.٤٨	٦.١٨	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٥.٠٩	١.٩٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التركيب جاءت دالة في المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وبناءً على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناءً على النتيجة السابقة يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التركيب"، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التركيب في اتجاه المجموعة التجريبية".

وقد كشفت نتيجة هذه الفرضية عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج ويتلي في مهارة التركيب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وترد الباحثة ذلك لما يمتاز به نموذج ويتلي من ميزات تنمي لدى الطالبة هذه المهارة فالنموذج عمل على:

- إشاعة جو من الانفتاح العقلي في غرفة الصف، وحرية التعبير عن الرأي، وإصدار القرارات، وتنوع الأنشطة النحوية والتطبيقات التي ركزت على مدى تطبيق الطالبات للقواعد النحوية المتعلمة، وأساليب التدريس وفقاً للموقف التعليمي.
- ممارسة الطالبات تكوين الجمل والتراكيب النحوية بطريقة تفاعلية وإعادة بنائها، وجعل تعلمها ذا معنى، مما يؤدي إلى نمو مهارات الإبداع والتركيب لديهن.

- **الفرضية الثالثة وتنص على:** " **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التقويم**".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التقويم وجاءت النتائج كما بالجدول (٣):

يتضح من الجدول (٣)أن قيم (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التقويم جاءت دالة في المهارات الفرعية والدرجة الكلية، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وبناءً على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

جدول (٣): قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارة التقويم

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اكتشاف الأخطاء النحوية الخارجة عن القاعدة النحوية.	ضابطة	٣٣	١.٣٠	١.٣٨	٥.٥٦	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٢.٩٧	٠.٩٩		
الحكم على صحة البنى الصرفية.	ضابطة	٣٣	٠.٥٥	٠.٩٠	٢.٤٤	٠.٠٥
	تجريبية	٣٢	١.١٣	١.٠١		
تصويب الأخطاء في التراكيب النحوية.	ضابطة	٣٣	٠.٧٢	٠.٨٠	٦.٩٣	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٢.٤٤	١.١٦		
تمييز الجمل الصحيحة من الخاطئة.	ضابطة	٣٣	١.٣٠	١.١٩	٧.١٠	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٣.٢٨	١.٠٥		
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٣	٣.٨٨	٢.١٥	٩.٢٢	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٩.٨١	٢.٩٩		

وبناءً على النتيجة السابقة يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التقويم"، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو في مستوى التقويم في اتجاه المجموعة التجريبية".

وقد كشفت نتيجة هذه الفرضية عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج ويتلي في مهارة التقويم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وترد الباحثة ذلك لما يمتاز به نموذج ويتلي من ميزات تنمي لدى الطالبة هذه المهارة فالنموذج عمل على:

- تقويم تحصيل الطالبات للقواعد النحوية من خلال أدائهن على مهام ترتبط بمشكلات نحوية واقعية؛ بحيث يوفر نموذج ويتلي فرصة ممارسة التقويم بنفسهن بناءً على ملاحظتهن لأفراد المجموعة، وتقويمهن لآراء المجموعات الأخرى ونقدها، أو مشاركاتهن في حل المشكلة النحوية وبالتالي تتطور قدرة الطالبة على التقويم.
- تنويع أساليب التقويم، وتركيزها على ربط القاعدة و تطبيقها في أداء الطالبات نطقا وكتابة، والاهتمام بتكوين الجمل الصحيحة نحويا، وتصحيح الأخطاء النحوية، و توضيح سبب الأخطاء.

- **الفرضية الرابعة وتنص على:** " **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو ككل**".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو ككل وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤):قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو ككل

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٣	١١.٣٣	٤.٤٣	١٠.٤٠	٠.٠١
	تجريبية	٣٢	٢٣.٤٤	٤.٩٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) للفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو ككل جاءت دالة، ولتعرف اتجاه الفروق يقارن متوسطي المجموعتين حيث يتضح من خلال المقارنة أن متوسط المجموعة التجريبية (٢٣.٤٤) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١١.٣٣) وبناءً على ذلك فإن الفروق تكون في اتجاه المجموعة التجريبية.

وبناءً على النتيجة السابقة يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو ككل"، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في النحو ككل في اتجاه المجموعة التجريبية".

وقد كشفت نتيجة هذه الفرضية عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج ويتلي في جميع مستويات مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وترد الباحثة ذلك لما يمتاز به نموذج ويتلي من ميزات تنمي لدى الطالبة هذه المهارات فالنموذج عمل على تنمية المهارات المختلفة لدى الطالبات.

ولتعرف حجم تأثير نموذج ويتلي في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو تم استخدام معادلة إيتا لحساب حجم التأثير ومعادلة d لتعرف مستوى حجم التأثير لدى المجموعة التجريبية، علما بأن قيمة ((d) = ٠.٢) تعني حجم التأثير صغير، وقيمة ((d) = ٠.٥) تعني حجم التأثير متوسط، وقيمة ((d) = ٠.٨) تعني حجم التأثير كبير (Kiess,1989, 445)، وجاءت النتائج كما بجدول (١٩) التالي:

جدول (٥):قيمة حجم التأثير ومستواه لتأثير نموذج ويتلي في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو:

المهارات	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	قيمة d	مستوى حجم التأثير
التحليل	٥.٥١	٦٣	٠.٣٣	١.٤٠	كبير
التركيب	٦.١٨	٦٣	٠.٣٨	١.٥٦	كبير
التقويم	٩.٢٢	٦٣	٠.٥٧	٢.٢٩	كبير
الدرجة الكلية	١٠.٤٠	٦٣	٠.٦٣	٢.٦١	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير تراوحت بين (٠.٣٣ -٠.٥٧) للمهارات وبلغت للدرجة الكلية (٠.٦٣) مما يعني أن (٦٣ ٪) من تباين درجات الطالبات في التطبيق البعدي يعود لأثر نموذج ويتلي. كما تراوحت قيمة (d) بين (١.٤٠ -٢.٦١) لمهارات التفكير العليا وللدرجة الكلية وهو حجم تأثير كبير.

وترجع الباحثة السبب الذي أسهم في تحسين مستوى طالبات الصف الثالث المتوسط في مهارات التفكير العليا في النحو إلى استخدام نموذج ويتلي، وخطواته التي تعتمد التشجيع على التعاون والمشاركة الفعالة التي تحتاج إلى استخدم مهارة حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو، وتعاون المعلمة مع الطالبات وتوجيههن إلى مسار التفكير الصحيح من خلال مساعدتهن على طرح الأسئلة المفيدة، وإرشادهن على طريقة الحوار والمناقشةٍ المفيدة في تبادل الآراء، ثم يقل دور المعلمة تدريجيا حتى تصبحن مستقلات فكريا، وكل هذه الأنشطة تنمي مهارات التفكير العليا في النحو، وتنمي عمليات الفهم وليس الحفظ والاعتماد عليها في حل مشكلتها بنفسها والتعلم من خلالها، وهذا ما أكدته دراسة أبو باكار وأرشاد (Abubakar & Arshad, 2015) التي توصلت إلى أن التعلم القائم على المشكلة طور مهارات التفكير العليا لدى الطلاب عبر أسلوب التشارك في نشاطات المجموعات الصغيرة، وتمكن الطلاب عبر أسلوب التعلم القائم على المشكلة من تحسين التعلم واكتساب مهارات حل المشكلات بما فيها مهارات الاتصال والعمل الجماعي ومهارات التفكير العليا.

كما يتوافق هذا النموذج مع الطبيعة البشرية والذي يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا في كثير من الأنشطة النحوية، وأن نتائج التعلم المتمركز على المشكلة وحلها تنعكس على مستوى ونسبة ونوع القدرات العقلية التي تتحلى بها كل طالبة وذلك يكون وفقا لانخفاض أو ارتفاع القدرات العقلية.

و تتفق ما توصلت إليه الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى فاعلية نموذج ويتلي في تنمية مهارات مختلفة بفروع اللغة العربية وفروع العلم المختلفة مثل: مثل دراسة هل (Hill,2012)، ودراسة الطائي (٢٠١٢)، ودراسة عيسى (٢٠١٣)، ودراسة المعموري (٢٠١٥)، ودراسة أبو بكار وأرشاد (Abubakar & Arshad,2015).

كما تتفق نتائج الدراسات الحالية مع نتائج الدراسات السابقة لكل من: دراسة بريكيت (٢٠٠٩)، ودراسة عبدالباري (٢٠٠٩)، ودراسة راندا غازي (٢٠١٢)، ودراسة الخرماني (٢٠١٢)، ودراسة الأحول (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية العصف الذهني، ولعب الأدوار، والتعلم البنائي، واستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم و الخرائط المفاهيمية، واستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية بشكل عام و على وجه التحديد مهارات التفكير العليا في النحو.

- **ثانياً- توصيات الدراسة**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تبني المهارات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، والانطلاق منها عند بناء مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.
- إعادة النظر في محتوى مناهج اللغة العربية عند تخطيطها، بحيث تركز أهدافها، وأساليب تدريسها على تنمية مهارات التفكير العليا من خلال البرامج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
- إعادة النظر في التقويم، وأساليبه للمعلم، والمتعلم في تعليم اللغة العربية، ليشمل تنمية مهارات التفكير العليا.
- ضرورة تضمين مهارات التفكير العليا ضمن أهداف تعليم اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة.
- إعادة النظر في النشاطات المصاحبة لموضوعات القواعد النحوية؛ بأن يكون تركيز تلك النشاطات على تنمية مهارات التفكير العليا الملائمة لكل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة العربية، ومشرفاتها للتدريب على تعليم مهارات التفكير العليا في النحو، وأساليب تنميتها لدى الطالبات.

- **ثالثاً- البحوث المقترحة**:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الباحثة توصي بإجراء الدراسات التالية:

- فاعلية استخدام نموذج ويتلي في تدريس مهارات تفكير أخرى بمراحل وصفوف أخرى.
- فاعلية استخدام استراتيجيات مختلفة تتخذ من المتعلم محوراً لها في تنمية مهارات التفكير العليا.
- دراسة تقييميه لمحتوى كتب اللغة العربية في ضوء توظيفها لاستراتيجيات التدريس الحديثة.
- تقييم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء استخدامهن لاستراتيجيات التدريس الحديثة
- دراسة مقارنة بين فاعلية استخدام نموذج ويتلي وإحدى الاستراتيجيات التدريسية الأخرى في تنمية مهارات التفكير العليا في النحو

- **قائمة المراجع**:

- **أولاً-المصادر**

- القرآن الكريم

- **ثانياً-المراجع العربية**

- أبو الريش، إلهام حرب محمد (٢٠١٣). *فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة*، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الأحول، أحمد سعيد محمود (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب المرحلة الثانوية. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية*، ع ٥٥. ص ص ٤١-٦٧.
- الأشقر، فارس راتب (٢٠١٢م). *فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- آل عامر، حنان سالم (٢٠١٠). *تعليم التفكير في الرياضيات: أنشطة إثرائية*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- بريكيت، أكرم محمد سالم (٢٠٠٩). *فاعلية وحدات تعليمية قائمة على نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها*، رسالة (دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الجوجو، ألفت محمد (٢٠١١). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، مج١٣. ع١. ص ص ١٣٧١-١٤٢٢.
- الحذيفي، خالد بن مهند (٢٠٠٠). *فاعلية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة*. المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع (٩١).
- الخرماني، ماجد حميد (٢٠١٢). *فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها*، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الخزرجي، سليم إبراهيم (٢٠١١). *أساليب معاصرة في تدريس العلوم*. عمان: دار أسامة.
- خليل، عمر سيد؛ والأنور، عبد الله محمد؛ وعبد الفتاح، شرين شحاته (٢٠١٤). فاعلية دمج مهارات التفكير في تدريس الفيزياء في تنمية بعض مهارات التفكير (الناقد، وحل المشكلات واتخاذ القرار) لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في التعليم العالي*، ع٢٠١٤. ص ص٨٦-١٣٨.
- الخولي، محمد علي (٢٠١١). *تصميم التدريس*. الصويلح: دار الفلاح.
- الدليمي، كامل محمود (٢٠١٣). *أساليب تدريس قواعد اللغة العربية*. عمان: دار المناهج.
- رزق، حنان بنت عبد الله بن أحمد (٢٠٠٨). *أثر توظيف التعلم البنائي في برمجية بمادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، رسالة (دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزعبي، زكريا عبد الرزاق (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج "ويتلي" البنائي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة علم الأحياء لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي. *مجلة ديالى*، ع٥٩. ص ص ١-٤٤.
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. الأردن: دار الشروق.
- زيتون، كمال عبد الحميد؛ وزيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور البنائية*. القاهرة: دار الكتب.
- سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٠). *أصول وطرائق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار الجندارية.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*. عمان: دار الشروق.

- شقورة، نهاد حاتم يوسف (٢٠١٣). *أثر توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في اختبارات TIMSS في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة*، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- شواهين، خير سليمان. (٢٠٠٩). *مهارات التفكير في اللغة العربية*. عمان: دار الخطيب للنشر والتوزيع.
- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٠).*أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان: دار زهران.
- الطائي، عثمان سعدون (٢٠١٢). *أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية*. رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالي، العراق.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩). *فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها*، رسالة (دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها، بنها.
- عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد (٢٠١٣). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي*. عمان: مركز ديبونو لتعليم الفكر.
- العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق (٢٠٠٩). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة.
- العدوان، زيد سالم؛ وداود، أحمد عيسى. (٢٠١٦). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عصر، حسني (د.ت). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين :الإعدادية و الثانوية*. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عيسى، محمد أحمد أحمد (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفهي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية*، مج٢٧. ع١٠٦. ص ص ٣٥٧-٤٠٤.
- غازي، راندا عطية إبراهيم (٢٠١٢). *فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية تحصيل القواعد النحوية وبعض مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الإعدادية*، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، المنوفية.
- الغول، منصور حسن. (٢٠٠٩). *مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها*. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- فورة، ناهض صبحي سعيد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على تحصيل طالبات الصف الثامن في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج ٢٣. ع١. ص ص ٢٠٥_٢٣٨.
- قزامل، سونيا هانم علي (٢٠١٣). *المعجم العصري في التربية*.القاهرة: عالم الكتب.
- قورة، علي عبد السميع؛ وأبو لبن، وجيه المرسى (٢٠١٤). *الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة*. بنها: رابطة التربويين العرب.
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المعموري، عمران عبد صكب (٢٠١٥). أثر أنموذج ويتلي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الادبي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ع٢٢. ص ص٥٦١-٥٨٤.

- نصيرات، محمد صالح (٢٠٠٦). *طرق تدريس العربية*. عمان: دار الشروق.
- اليعقوبي، عبد الحميد صلاح (٢٠١٠). *برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة*، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

• ثالثاً-المراجع الأجنبية

- Abubakar, Abbas Babayi & Arshad, Mohammad Yusof. (2015). Collaborative Learning and Skills of Problem-based Learning: A Case of Nigerian Secondary Schools Chemistry Students.*Asian Social Science***,** 11(27). 53-62.
- Bhattacharyya, G. & Bodner, G. M. (2005). *A cultural approach to problem solving. Education Quimica***.**16(2). 222-229.
- Hill, J. (2012). *Problem-based learning: Math made relevant Med*. Moravian College Bethlehem Pennsylvania.
- Tobin, Kenneth G. (2012). *The Practice of Constructivism in Science Education***.** New York; Routledge, Taylor & Francis group.

- Wheatley G. H. (1991). Constructivist peectives on sience and mathematics learning. *Science education***,** 75(1),pp 9–1

*****