أثر نموذج رباعي المراحل في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مادة اللغة العربية

إعداد

أحمد عادل شعبان محمد

باحث دكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس

أ. د/ محمد محمود محمد موسى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية – جامعة بني سويف
drmmosa49@gmail.com

أ. د/ محمد رفعت حسنين عبد الحليم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية
كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
Dmohamad2005@yahoo.com

مستخلص البحث:

هدف البحث معرفة أثر نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) في تنمية الاتجاهات لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو مادة اللغة العربية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الأول الثانوي العام، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي، والبعدي للاتجاهات، لصالح القياس البعدي. وهذا يدل على أن نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) المستخدم في تدريس اللغة العربية، قد أدى إلى تنمية الاتجاهات لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية:
نموذج رباعي المراحل، اللغة العربية، الاتجاهات.

The effect of a four-stage model on developing secondary school students' attitudes towards Arabic language

Research Abstract

The purpose of the current research is to identfy The Effect of Hendy`s 4Cs Model To Develop Secondary School Students' Attitudes In Arabic language. In order to achieve this, the researcher used two descriptive and semi-experimental methods. The sample consisted of (30) grade First secondary school students. The results showed that there was statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of the research sample in the tribal and remote applications of Attitudes targeted for the post application. This shows that four-stage model (Hendy`s 4Cs Model) used in the teaching of Arabic language has led to the development of Attitudes, the trends towards them. Based on these results, the researcher made a number of recommendations and proposals.

key words:

Four-stage model, Arabic language and Attitudes.

أولاً– مقدمة البحث:

إن تعليم اللغة العربية وتعلمها من أصعب الموضوعات التي ينفر منها الطلاب، ويضيقون بها ذرعًا، ويقاسون في تعلمها العنت من أنفسهم، ومن المعلمين على السواء، ولقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام اللغة العربية عند التحدث والكتابة، فأدى إلى عزوف الطلاب عنها، بل كثيرًا ما كان ذلك سببًا في كراهيتهم اللغة العربية بجملتها.

ولابد أن يُصاحب اكتساب اللغة مهاريًا تكوّن جوانب وجدانية لشخصية الطالب لا تقل أهمية عن الجوانب المعرفية والمهارية؛ ذلك لأن تلك الجوانب ترتبط بحاجاته، ورغباته، ومشاعره، ودوافعه النفسية، وتسهم في نجاحه، وتفوقه دراسيًا، ومن أهم تلك الجوانب الوجدانية

التي اهتم بها المشتغلون بالتربية بشكل عام، والمشتغلون بالتعليم بشكل خاص: الاتجاهات؛ فالاتجاه الإيجابي يمثل رافدًا ودافعًا قويًا نحو التعلُّم.

ولقد أكدت عديد من الدراسات السابقة أهمية قياس الاتجاه لدى العينة قبل تطبيق البحث، وبعده؛ لقياس النتائج التي توصل البحث إليها بعد التطبيق، والخروج من ذلك بتوصيات، ومقترحات تفيد العملية التعليمية، وتفيد الباحثين، ومنها دراسة مورلي وجاكولين (Morelli, Jacqueline, 2003)، ودراسة (أسامة إبراهيم، ٢٠٠٤م)، ودراسة (عابد الخرماني، ٢٠١١م)، ودراسة (سلطان العنزي، ٢٠١٣م)، ودراسة (رانيا عبد الجواد، ٢٠١٦م)، حيث يشكل الاهتمام باتجاهات المتعلمين نحو المهارات النحوية مؤشرًا نتوقع في ضوئه سلوكًا معينًا مميزًا لهم في مواقف لاحقة، فالتعلُّم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين، يكون أكثر جدوى من التعلُّم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط؛ وذلك لأن الاتجاهات النفسية تبقى آثارها، ويُحتفظ بها لمدة طويلة، بينما تخضع الخبرات المعرفية بصورة عامة لعوامل النسيان.

ونظرًا لأن عملية التعليم والتعلُّم لا تزال سرًا لكثير من الباحثين، والتربويين؛ وذلك لطبيعة الإنسان المعقدة، التي لا يسهل تفسيرها، فقد تعددت نماذج التعليم والتعلُّم التي حاولت تفسير تلك العملية، وظهرت عديد من النماذج التعليمية المختلفة التي اعتمد كلٌ منها في ظهوره على نظرية واحدة من النظريات التربوية، كتلك التي انبثقت عن النظرية البنائية، ومنها: نموذج التعلُّم التوليدي (Generative Learning Model)، ونموذج ليف لاندا (Lav. N. Landa Model)، ونموذج إبلتون أو التحليل البنائي (Appleton Model)، وغيرها من النماذج الأخرى.

---

* تم التوثيق وفق النظام التالي: (اسم المؤلف ثنائي، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات).

ولعل من بين تلك النماذج المُعدة والمطورة حديثًا في المجال التربوي، نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model).

ثانيًا- تحديد مشكلة البحث:

وقد تحددت مشكلة هذا البحث في نفور طلاب المرحلة الثانوية من اللغة العربية وكراهيتهم لها. وعلاج هذه المشكلة يكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما أثر نموذج رباعي المراحل في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو اللغة العربية؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١) ما الاتجاهات المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام؟

٢) ما أسس استخدام نموذج رباعي المراحل في تدريس اللغة العربية لتنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي العام نحوها؟

٣) ما أثر نموذج رباعي المراحل في تنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو اللغة العربية؟

ثالثًا- أهداف البحث:

١) تحديد الاتجاهات المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام نحو اللغة العربية.

٢) تنمية اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية باستخدام نموذج رباعي المراحل.

٣) قياس أثر النموذج في تنمية اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية.

رابعًا- أهمية البحث:

وتبرز أهمية هذا البحث فيما يقدمه لكلٍ من:

١) **مخططي المناهج:** يساعد هذا البحث في بناء وتخطيط المناهج لتنمية اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية.

٢) **المعلم والمتعلم:** يسهم في علاج القصور في طرق التدريس المتبعة حاليًا، وإتقان هذه المهارات.

٣) **الباحثين:** يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث، ودراسات مشابهة، بناءً على نتائج هذا البحث.

خامسًا- حدود البحث:

وقد حدد الباحث الحدود الآتية:

١) نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model).
٢) كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي العام.
٣) الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢١م/٢٠٢٢م).
٤) مجموعة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي العام بمدرسة أبي بكر الصديق الثانوية المشتركة التابعة لمحافظة بني سويف بجمهورية مصر العربية.

سادسًا- فروض البحث:

وقد حاول هذا البحث اختبار صحة الفرض الآتي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي على مقياس الاتجاه، لصالح التطبيق البعدي.

سابعًا- منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي.

ثامنًا- أدوات البحث ومواده:

أعد الباحث دليل المعلم والمتعلم، ومقياس الاتجاهات.

تاسعًا- تحديد مصطلحات البحث:

١- نموذج هندي رباعي المراحل: Hendy`s 4Cs Model

عرفه هندي(Hendy, 2016, 234) بأنه: "بمثابة رحلة معرفية تأخذ المتعلم من مجرد فحص المواد والأدوات التعليمية إلى الذاكرة طويلة المدى والتعلُّم ذي المعنى".

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخطوات التعليمية التعلُّمية التي تتم في أربعة أطوار تبدأ بتقديم السياق، ثم ربط التعلُّم بمواقف وأمثلة مشابهة، ثم بناء التعلُّم، وتنتهي بإعمال العقل، وذلك باستخدامها في تدريس مادة اللغة العربية لمعرفة فاعليتها في تنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو مادة اللغة العربية.

٢- الاتجاهات: Attitudes

عرفها (حسن شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣م، ١٦) بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد، أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين، إما بالقبول، أو الرفض، نتيجة مروره بخبرة معينة، أما (توفيق مرعي ومحمد الحيلة، ٢٠٠٩م، ٢٢٨) فيعرفاه على أنه استجابة ملازمة لموضوع معين، أو حالة، أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوبًا بالأحاسيس والعواطف، ويتميز بالاستقرار النسبي.

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها مستوى قبول، أو رفض طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو تعلُّم مادة اللغة العربية، وإتقان مهاراتها باستخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) وذلك من خلال عبارات المقياس -المعد من قبل الباحث- ويقدر هذا الاتجاه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في هذا المقياس.

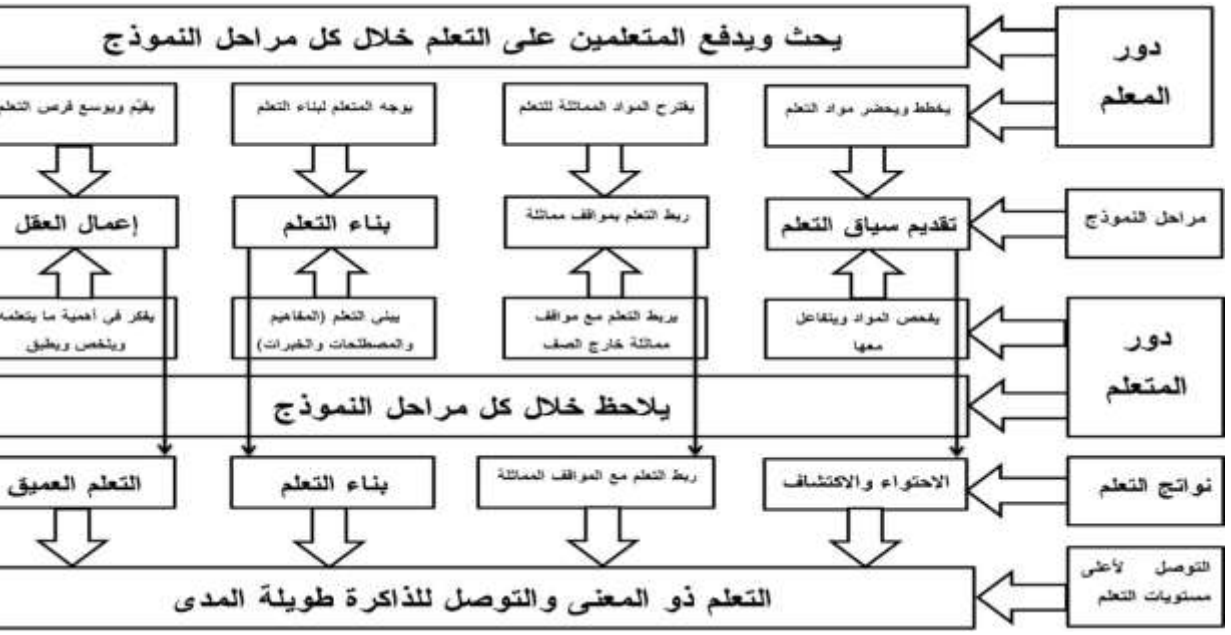
عاشرًا- الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة:

١- نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model):

وقد قدم هذا النموذج الباحث والتربوي المصري محمد حماد هندي (Hendy)، أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية بجامعة بني سويف، وذلك من خلال تفاعله مع بعض الباحثين

النشطاء حول نظريات التعلُّم، إذ راودته فكرة التكامل بين أكثر من نظرية للتعلم؛ للتوصل إلى نموذج من شأنه يجمع بين بعض تطبيقاتها، وتوصياتها، وفي مؤتمر دولي حول التعليم بجامعة هارفارد (مايو، ٢٠١٦م)، عرض هندي (Hendy) هذا النموذج في صورة نموذج مقترح يقوم على أربع نظريات للتعلُّم، وهي: السياقية Contextualism، والترابطية Connectivism، والبنائية Constructivism، والمعرفية Cognitivism؛ وبناءً على ذلك أخذ النموذج اسمه (4Cs Model)، إلا أنه عقب إحدى جلسات التعليم والتعلم بالمؤتمر، طُلب من هندي (Hendy) إلقاء محاضرة لمزيد من التوضيح حول تصميم محتوى النموذج ومراحله، ومن ثَمَّ أوصى أعضاء الجلسة العلمية بالمؤتمر منحه اسم نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model)، ومن ثم استخدمه هندي (Hendy) في عدد من الدراسات التي نُشرت نتائجها في بعض المجلات الدولية (Hendy, 2016, 2017,2018) حسبما أشار هندي (Hendy) في مؤلفه (محمد هندي، د.ت، ٦٩-٧٠).

وبصفة عامة يعرف هندي (Hendy) هذا النموذج بأنه يُعد بمثابة رحلة معرفية تأخذ المتعلم من مجرد فحص المواد والأدوات التعليمية إلى تحقيق التعلُّم ذي المعنى، والذاكرة طويلة المدى، ويضم أربع مراحل لكل منها دور للمعلم، والمتعلم، وتقوم هذه المراحل على أربع نظريات من نظريات التعلم المعروفه في المجال التربوي، وهي: النظرية السياقية Contextualism، والنظرية الترابطية Connectivism ، والنظرية البنائية Constructivism، والنظرية المعرفية Cognitivism؛ يمكن عرضها في شكل (١) بإيجاز كما يلي (Hendy, 2016):



شكل (١): مخطط يوضح نموذج هندي ومراحله ودور المعلم والمتعلم.

ويرى الباحث أن من أهم دوافعه وراء الاهتمام بهذا النموذج واختياره عن غيره من النماذج الأخرى، هو شيوع استخدام الطرق التقليدية في التدريس، التي تعتمد على الحفظ والتلقين للمعلومات، ولم يكن للمتعلم أي دور يُذكر في العملية التعليمية، بل يتلقى المعلومات من معلمه ويكتفي بحفظها باذلاً قصارى جهده ليتمكن من استرجاعها حين يريد، ولكن من خلال نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model)، أصبح للمتعلم دور فاعل في العملية التعليمية، حيث تمكن المتعلم من المشاركة في اكتشاف المعرفة، والتوصل إليها، وبنائها بنفسه، وإعمال عقله حولها، وبالتالي أصبح المتعلم محورًا للعملية التعليمة، مما يساعد على العمل بشكل جاد لتحسين عملية التدريس، وتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم، وتنمية التفكير، بالإضافة إلى اعتماد هذا النموذج على أكثر من نظرية من نظريات التعليم والتعلُّم؛ مما يجعله أكثر مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

- مراحل نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model):

وقد ذكر هندي مراحل نموذجه (Hendy,2016,234:237) كما يلي:

أ) مرحلة تقديم السياق: Contextualizing

وتعتمد هذه المرحلة على النظرية السياقية، حيث يتم التعلُّم بناءً على تعرض المتعلم لبيئة تعليمية غنية بمواد تعليمية، ترتبط بالموضوع المراد تعلمه وسياقه داخل بيئة التعلم، في حين أنَّ المعلم يجب أن يخطط بشكل فعال لمراحل التعلُّم، ويجب على المتعلِّم دراسة هذه المواد، والصور الواقعية، والتفاعل مع المواقف التعليمية، والأحداث، ومع الآخرين، وإجرائيًا وجدت دراسة أجراها كورنياتي وآخرون (Kurniati & Others, 2015) نقلاً عن هندي (Hendy, 2016)، أنَّ استخدام التعلُّم السياقي ساعد المتعلمين على تطوير مستوى التعلُّم وتنمية قدرات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بأندونيسيا. ونظرًا لما بين المتعلمين من فروق فردية، فربما لم يتوصل جميعهم إلى ما هو مقصود بدرجة كافية، فيتم الانتقال إلى المرحلة التالية مباشرة.

ب) مرحلة ربط التعلم بمواقف وأمثلة مشابهة: Connecting

وتقوم هذه المرحلة على النظرية الترابطية أو الاتصالية، حيث يتم تدعيم عملية التعلُّم بصورة أكثر، وذلك من خلال ربط المادة التعليمية داخل بيئة التعلُّم بمواقف، وأمثلة متشابهة من خلال تفاعل المتعلم مع الوسائل، والأدوات التكنولوجية المطورة من خلال رسائل البريد الإلكتروني، والمناقشات على الانترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي؛ لتبادل المعلومات مع الآخرين، كما أنَّ المعلم هو المسؤول عن اقتراح المزيد من هذه المواد، والأحداث للمتعلمين، وأوضح سيمنز (Siemens,2005) أنَّ أحد السمات الرئيسة للتعلم الاتصالي هو أنَّ الكثير من التعلُّم يمكن أن يُمارَس من خلال شبكات الأقران. وإجرائيًا وجدت دراسة غارسيا وآخرون (Garcia& Others, 2015) أن أدوار الموظفين، والطلاب قد تغيرت نتيجة المشاركة في نموذج التعلم الاتصالي من خلال مدونة إلكترونية تعاونية. ونظرًا للفروق الفردية بين

المتعلمين، فربما لا يتفاعلون بالقدر الكافي في هذه المرحلة فيتم الانتقال إلى المرحلة التالية مباشرة.

ج) مرحلة بناء التعلم: Constructing

وتقوم هذه المرحلة على النظرية البنائية، حيث تتمثل في اكتساب المعلومات، والخبرات الجديدة بناءً على ما لدى المتعلم من خبرات سابقة معتمدًا على الربط بين الأسباب والنتائج، مستخدمًا كافة حواسه، وملاحظته الدقيقة للموقف التعليمي، لذلك يجب على المعلم أن يوجه المتعلمين لربط الأحداث، والمعلومات الحالية بالمعرفة السابقة، كما يجب على المتعلم مراقبة، وتحليل، واستخدام المعرفة السابقة؛ لبناء معارف جديدة. وإجرائيًا وجدت أنور (Anwar,2015) في دراستها أن استراتيجية التعلُّم البنائي حفزت الطلاب على زيادة المشاركة في أنشطة التعلُّم، وزيادة دوافعهم. وبعد التأكد من توصل جميع المتعلمين إلى المفاهيم والمصطلحات المراد تعلمها، يتم الانتقال إلى المرحلة الأخيرة مباشرة.

د) مرحلة إعمال العقل: Cognitivising

وتقوم هذه المرحلة على النظرية المعرفية التي تنظر إلى العقل وكأنه معالج للمعلومات، حيث إنَّها تهتم بكيفية تنظيم، وتخزين، واسترجاع المعلومات من العقل للوصول للتعلُّم ذي المعنى، والذاكرة طويلة المدى، وأوضح كروكشانك وآخرون (Cruickshank& others, 2006) نقلاً عن هندي (Hendy, 2016)، أنَّ هذه المرحلة تتيح للمتعلمين معالجة المعلومات بشكل أعمق؛ حيث يستند التعلم ذو المعنى إلى أنَّ المعلومات الأكثر وضوحًا المقدمة للمتعلمين، تصبح أسهل بالنسبة لهم من حيث المعالجة، والتعلم، والحفظ، والتطبيق. وإجرائيًا حاولت دراسة مغدام و أراغي (Moghaddam& Araghi,2013) إثبات العلاقة بين النتائج الجديدة لوظائف الدماغ، والمنهج المعرفي لممارسات تعلم اللغة. وتوصلت الدراسة

إلى قدرة الطلاب على الفهم وفقًا لقدراتهم الخاصة، والتفاعل، والمشاركة مع المعلمين بشكل فعال.

٢- اللغة العربية:

- أهداف تعليم النحو وتنمية مهاراته في المرحلة الثانوية من التعليم العام:

ويشير (محمد مجاور، ٢٠٠٠م، ٣٦٦) إلى أن للنحو هدفين رئيسين هما: هدف نظري، وآخر وظيفي، والنظري هو تعليم التعميمات العامة الشاملة عن اللغة؛ لأن هذه التعميمات تُعد ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة، إذا توفر أثر التدريب، وهذا هدف رئيس في تعليم النحو، وهو أمر ضروري وأساسي في المراحل الإعدادية، والثانوية، ولكن هذا الهدف لا يقصد لذاته. أما الوظيفي فهو الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب في تطبيق تلك التعميمات، والحقائق في مواقف لغوية مختلفة، لتنمية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولذلك فإن أفضل طريقة لتعليم النحو هي الطريقة الذي تمكنهم من اكتساب مهاراته التي تساعدهم في إتقان مهارات اللغة الأربع، وهو ما يعبر عنه بالنحو الوظيفي، وحينئذ تُعلّم حقائق النحو، وتُعطى على أنها وسائل إلى غايات.

ويستنتج الباحث مما سبق أنَّ الهدف الأسمى والغاية المثلى من تعليم النحو هو مساعدة الطلاب وتنمية قدراتهم على مواجهة المواقف الاجتماعية التي تستلزم الحديث الشفهي، وتستدعي تمكنهم من قدراتهم اللغوية، وكذلك تنمية قدرتهم على القراءة الصحيحة والتمكن من مهاراتها، وفهم مدلولات كل كلمة فيها، ومعانيها الوظيفية التي تخدم النص القرائي، وكذلك تنمية قدرتم على التعبير الكتابي بلغة صحيحة واضحة فصيحة بما لديهم من رصيد لغوي، وتنمية إحساسهم بجمال الفصحى، وإتقان مهارات الاتصال اللغوي، وتنمية مهاراتهم على الأداء الممثل للمعنى في المواقف المختلفة من تلاوة للقرآن، وإنشاد أو إلقاء للشعر والخطابة في محفل، أوغيره من المواقف المختلفة.

٣- الاتجاهات: مكوناتها، وخصائصها، والعوامل المؤثرة في تكوينها، وأنواعها، وطرق قياسها.

يظهر من مفهوم الاتجاه أنه موقفٌ، أو استجابةٌ تصدر من الفرد تجاه موضوع، أو موقف معين في صورة قبول، أو رفض، إلا أن هذا الاتجاه لا يتكون من مشاعر وجدانية فحسب، بل هناك مكون معرفي، وآخر سلوكي، وتتعدد العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات وتتداخل، كما أشار (محمد يونس، ٢٠٠٨م، ٣٨) أن الاتجاه النفسي يتكون من ثلاثة عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها بعض لتعطي الشكل العام للاتجاه، وهي: المكون المعرفي ويتمثل في مجموع الخبرات، والمعارف، والمعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه، والمكون العاطفي ويشير هذا المكون إلى مشاعر الحب، والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، والمكون السلوكي وهو مجموع التعبيرات، والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين. وهو نهاية الاتجاه، فبعد إدراك الفرد لشيء معين ومعرفته وتكوين عاطفة، وانفعال نحوه، ينتج عن ذلك سلوك معين.

وتعددت تقسيمات الاتجاهات باختلاف الزوايا التي ينظر منها علم النفس الاجتماعي للاتجاه فقد أشارت إليها (سهام محمد، ٢٠٠٧م، ١٢-١٣) ومنها ما يلي:

أ) اتجاهات موجبة وسالبة: الاتجاهات الموجبة هي التي تنحو بالفرد نحو شيء معين كالفن مثلاً، أما الاتجاهات السالبة فهي التي تجنح بالفرد بعيدًا نحو شيء آخر كالإدمان مثلاً.

ب) اتجاهات عامة وخاصة: الاتجاه العام هو الذي يكون معممًا نحو موضوعات متعددة ويكون أكثر ثباتًا واستقرارًا من الاتجاه الخاص، أما الاتجاه الخاص يكون محدودًا نحو موضوع نوعي محدد.

ج) وهناك نوعان آخران من الاتجاهات هما: اتجاهات معرفية يحكمها البناء المعرفي، واتجاهات أخرى يحكمها الشعور. والاتجاهات المعرفية التي تقوم على معلومات أكثر موضوعية من تلك التي تقوم على المشاعر والأحاسيس المرتبطة بشيء أو بقضية ما.

٦- طرق قياس الاتجاهات:

ويُعدُّ قياس الاتجاهات النفسية من الموضوعات التي وجدت اهتمامًا بالغًا لدى علماء الاجتماع، لما لها من أهمية في عديد من ميادين الحياة، وبالتالي تعددت طرق القياس، وطرق المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات، فقد أشار (محمد يونس، ٢٠٠٨م، ٤٠) إلى أنواع متعددة من المقاييس إلا أنه يمكن تقسيمها إلى قسمين:

أ) مقاييس مباشرة: وهي التي تمكننا من الاستدلال على الاتجاه استنادًا إلى استجابات الفرد، وفقًا لمشاعره الحقيقية لمجموعة من الفقرات، أو العبارات، ومن هذه المقاييس: مقياس الفترات المتساوية ظاهريًا (ثيرستون)، ومقياس التقدير الجمعي (ليكرت)، والمقياس التراكمي (جتمان).

ب) مقاييس غير مباشرة: وتشمل المقاييس التي تمكننا من قياس الاتجاه استنادًا إلى مستويات الاستجابة لمثيرات معينة تقدم للفرد المفحوص بطريقة مختلفة عما يقصده الفاحص، ومن أمثلتها الطرق الإسقاطية.

والمقاييس المباشرة هي الأكثر استخدامًا من المقاييس غير المباشرة؛ لسهولة تطبيقها وتفسير نتائجها، ويعد مقياس (ليكرت) وهو ما يسمى بأسلوب التقدير الجمعي أشهر مقاييس الاتجاهات، وأكثرها استعمالاً في الدراسات التربوية؛ لسهولة إعداده، واستخراج نتائجه، وتفسيرها، وارتفاع درجة ثباته، وصدقه، ويشير (محمد الغرباوي، ٢٠٠٧م، ٢٢) إلى تفضيل مقياس ليكرت نظرًا لسهولته، ولأنه ذو درجة ثبات عالية، ويؤكد (عماد الزغول وشاكر المحاميد، ٢٠٠٧م، ٢٠٠) على أن طريقة ليكرت في القياس هي الأكثر انتشارًا لقياس الاتجاهات نحو الكثير من الموضوعات، وتتلخص هذه الطريقة في أنه يطلب من الأفراد أن

يوضحوا درجة موافقتهم، أو رفضهم لكل عبارة من عبارات المقياس، بحيث يعبر طرفه الأقصى عن شدة الموافقة، وبعبر أقصى الطرف المعاكس عن شدة الرفض لموضوع الاتجاه، وتعطى هذه الاستجابات بحسب شدتها علامة تتراوح ما بين (١-٥)، ويستخدم هذا المقياس عددًا كبيرًا من الفقرات التي يتم الحصول عليها من المفحوصين، ومن موضوع الاتجاه.

ومن الدراسات التي اهتمت بقياس الاتجاه دراسة مورلي وجاكولين (Morelli, Jacqueline, 2003) حيث هدفت إلى معرفة اتجاه الطلاب نحو المداخل التدريسية التي تحقق لهم اكتساب المفاهيم النحوية، ومن أهم نتائجها أدركوا أن لديهم اتجاهًا أفضل نحو الدراسة من خلال طريقة السياق، والمحتوى اللغوي، وأن إجاباتهم قد أوجدت نقاطًا للاهتمام. وهدفت دراسة (عابد الخرماني، ٢٠١١م) إلى الوقوف على فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، والكشف عن اتجاهات الطلاب نحو الاستراتيجية، وتوصلت إلى ضرورة مراعاة اتجاهات الطلاب عند التخطيط للمقرر الدراسي. وهدفت دراسة (سلطان العنزي، ٢٠١٣م) إلى الوقوف على فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو استخدامه، وتوصلت إلى فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاه نحو النموذج لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. وهدفت دراسة (رانيا عبد الجواد، ٢٠١٦م) معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط المفاهيم المبرمجة في علاج بعض الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واتجاهاتهم نحو دراسة اللغة العربية، وتوصلت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على نظرائهم من طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو دراسة اللغة العربية.

وحول فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) إجرائيًا، فقد هدفت دراسة هندي (Hendy, 2016) إلى التعرف على أثر استخدام هذا النموذج في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، والذكاءات المتعددة، لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هناك تأثيرًا لنموذج هندي على تنمية المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، والذكاءات المتعددة لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وخيرُ دليلٍ على العلاقة بين هذا النموذج وتنمية اتجاهات الطلاب، وميولهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلُّم، فقد توصلت دراسة هندي (Hendy, 2017) إلى أنَّ هناك تأثيرًا لنموذج هندي رباعي المراحل في احتواء التلاميذ مهاريًا ممثلاً في فهم التلاميذ للمفاهيم العلمية، وطرح الأسئلة باستمرار، ووجدانيًا ممثلاً في جذب انتباه التلاميذ، والحد من قلقهم، وسلوكيًا ممثلاً في تفاعل التلاميذ مع المواد التعليمية، وتدوين الملاحظات أثناء التعلُّم، واجتماعيًا ممثلاً في تشجيع التلاميذ على المناقشة داخل المجموعات الصغيرة، مما يسمح بتعلُّم الأقران، وزيادة رغبة التلاميذ في نقل ما تعلموه للآخرين، ومعرفيًا ممثلاً في مساعدة التلاميذ على التفكير في تطبيق ما تعلموه، وحفظه في الذاكرة طويلة المدى. وهدفت دراسة هندي (Hendy, 2018) إلى التعرف على آراء المعلمين حول أثر استخدام نموذج هندي رباعي المراحل في احتواء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سلوكيًا، ووجدانيًا، داخل حجرة الدراسة، وتوصلت إلى أنَّ معظم المعلمين الذين تم أخذ آرائهم، بأن نموذج هندي رباعي المراحل يساعد في احتواء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سلوكيًا، ووجدانيًا. كما أجري الباحث دراسة (أحمد عادل، ٢٠٢٠م) هدفت معرفة فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل في تنمية بعض المهارات النحوية، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي للمهارات النحوية المستهدفة، لصالح

التطبيق البعدي. فقد أدى النموذج إلى تنمية المهارات النحوية المستهدفة، وزاد من بقاء أثر التعلم لدى عينة البحث؛ وذلك ما دفع الباحث لاستخدام هذا النموذج في تنمية الاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال إجراء البحث الحالي.

الحادي عشر– خطوات البحث، وإجراءات تطبيقه ميدانيًا:

وقد سار هذا البحث وفقًا للإجراءات الآتية:

١) بناء دليل المعلم، وأوراق عمل الطالب (من إعداد الباحث):

وفي ضوء قائمة المهارات النحوية، قام الباحث ببناء دليل المعلم وأوراق عمل الطالب، حيث اشتمل الدليل على جزأين إحداهما نظري: ويشمل مقدمة الدليل، وأهدافه، وأسس بنائه، والوسائل التعليمية المستخدمة، والأنشطة التعليمة المقترحة، وأساليب التقويم، والآخر تطبيقي: وقد راعى الباحث فيه تنويع الأمثلة، ومراعاتها للفروق الفردية، ويشمل على الدروس الأربعة التي سبقت الإشارة إليها في حدود البحث.

٢) إعداد مقياس الاتجاهات (من إعداد الباحث):

وبعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة بمقياس الاتجاه، واستشارة بعض المختصين في قسم علم النفس التربوي، وجد الباحث أن المقياس الأنسب هو مقياس ليكرت (Lekarrt) الخماسي الأبعاد، والذي يُعدّ من أشهر مقاييس الاتجاه، وأكثرها شيوعًا في الدراسات التربوية، والنفسية. قام الباحث ببناء مقياس الاتجاه، واختيار عباراته في صورته الأولية، وبعد تحكيمه توصل الباحث إلى المقياس في صورته النهائية حيث اشتمل المقياس على أربعة محاور هي: احترام وتقدير معلم اللغة العربية، والاهتمام بكتاب اللغة العربية، وتفضيل طريقة التدريس وحصة اللغة العربية، وتطبيق اللغة العربية تحدثًا، وقراءةً، وكتابةً. وبعدها قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من غير عينة البحث، وذلك لقياس ثباته فوجد أن نسبة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) = ٠.٨٤ ، كما قام بقياس صدق المقياس من خلال حساب الصدق المنطقي للمحكمين حيث

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة كلية التربية جامعة بني سويف، وكلية التربية جامعة عين شمس وعددهم (١٧) محكمًا؛ وذلك للتأكد من وضوح عبارات المقياس ومناسبتها لمقياس الاتجاهات، وقد أجرى الباحث التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين، كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمقياس الاتجاهات عن طريق حساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات الطلاب في المقياس، وتم حساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والأدنى عن طريق حساب اختبار (z) مان ويتني فكانت (-٤.٢٧) وبالتالي يتضح أن قيمة (z) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يؤكد ارتفاع الصدق التمييزي للمقياس، ويتضح مما سبق أن معاملي الثبات والصدق مرتفعان، ويمكن الوثوق بهما، وكذلك قياس زمن المقياس من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب أو طالبة، والزمن الذي استغرقه آخر طالب أو طالبة في الإجابة عن عبارات الاختبار فكان متوسط الزمن (٢٥) دقيقة.

حيث استغرق الوقت اللازم لتطبيق البحث (٥٧) يومًا، بواقع (٧٢٥) دقيقة وهو ما يعادل (١٦) حصة دراسية وخمس دقائق حيث أن زمن الحصة (٤٥) دقيقة. ثم استخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية، لمعالجة البيانات وتحليلها، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الثاني عشر- نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها:

١- نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما الاتجاهات المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام نحو اللغة العربية؟

وقد اتبع الباحث عددًا من الخطوات توصل من خلالها إلى بناء مقياس الاتجاهات في صورته النهائية، **وسبق توضيح ذلك تفصيلاً.**

٢- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما أسس استخدام نموذج رباعي المراحل في تنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو اللغة العربية؟

فقد قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال وذلك من خلال بناء دليل المعلم، وأوراق عمل الطالب في ضوء استخدام هذا النموذج في تدريس اللغة العربية. **وقد سبق توضيح ذلك تفصيلاً.**

٣- نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما أثر نموذج رباعي المراحل في تنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو اللغة العربية؟، فقد اختبر الباحث صحة الفرض الآتي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي، والبعدي على مقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخراج متوسطي القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن وجود فروق بينهما عند محور (احترام وتقدير معلم اللغة العربية)، فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١) التالي:

جدول (١): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات عند المحور الأول

	المحور الأول: احترام وتقدير معلم اللغة العربية					
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم التاثير	مستوى الدلالة	القرار
قبلى	١٨.٠٦٦٧	٣.٨٩٤٥٩	**٣٢.٧٦٢	٠.٩٧٣٦٣٦	٠.٠١	دالة
بعدى	٤٤.٧٠٠٠	٢.٧٠٥٦٨				

ويتضح من جدول (١) السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمقياس الاتجاهات، مما يدل على وجود فروق بين

القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات عند محور (احترام وتقدير معلم اللغة العربية). وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما أن حجم التأثير لاستخدام هذا النموذج على مقياس الاتجاهات عند هذا المحور بلغ (٠.٩٧)؛ وهذا يعني أن (٩٧%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس الاتجاه عند هذا المحور) يعود إلى تأثير المتغير المستقل المستخدم (نموذج هندي رباعي المراحل)، وهو حجم تأثير عالٍ.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخراج متوسطي القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن وجود فروق بينهما عند محور (الاهتمام بكتاب اللغة العربية)، فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢) التالي:

جدول (٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات عند المحور الثاني

	المحور الثاني: الاهتمام بكتاب اللغة العربية					
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم التاثير	مستوى الدلالة	القرار
قبلى	١٧.٨٠٠٠	٢.٨٢١١٠	**٣٩.٤٤٥	٠.٩٨١٧٠٢	٠.٠١	دالة
بعدى	٤٣.٨٣٣٣	٣.١٣٠٣١				

ويتضح من جدول (٢) السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمقياس الاتجاهات، مما يدل على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات عند محور (الاهتمام بكتاب اللغة العربية). وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما أن حجم التأثير لاستخدام نموذج هندي رباعي المراحل على مقياس الاتجاهات عند هذا المحور بلغ

(٠.٩٨)؛ وهذا يعني أن (٩٨%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس الاتجاه عند هذا المحور) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (استخدام نموذج هندي رباعي المراحل)، وهو حجم تأثير عالٍ.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخراج متوسطي القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن وجود فروق بينهما عند محور (تفضيل طريقة التدريس، وحصة اللغة العربية)، فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٣) التالي:

جدول (٣): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات عند المحور الثالث

	المحور الثالث: تفضيل طريقة التدريس، وحصة اللغة العربية					
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم التاثير	مستوى الدلالة	القرار
قبلى	١٦.٨٦٦٧	١.٩٢٥٠٣	٥١.٠٣٧**	٠.٩٨٨٩٨٩	٠.٠١	دالة
بعدى	٤٤.٣٠٠٠	٢.٤٧٩٥٧				

ويتضح من جدول (٣) السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمقياس الاتجاهات، مما يدل على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات عند محور (تفضيل طريقة التدريس، وحصة اللغة العربية). وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما أن حجم التأثير لاستخدام نموذج هندي رباعي المراحل على مقياس الاتجاهات عند هذا المحور بلغ (٠.٩٨)؛ وهذا يعني أن (٩٨%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس الاتجاه عند هذا المحور) يعود إلى تأثير المتغير المستقل (استخدام نموذج هندي رباعي المراحل)، وهو حجم تأثير عالٍ.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخراج متوسطي القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن وجود فروق بينهما عند محور (تطبيق اللغة العربية تحدثًا، وقراءةً، وكتابةً)، فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤) التالي:

جدول (٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات عند المحور الرابع

	المحور الرابع: تطبيق اللغة العربية تحدثًا، وقراءةً، وكتابةً					
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم التاثير	مستوى الدلالة	القرار
قبلى	١٧.٤٦٦٧	٢.٨٦١٥٦	٤٠.٢٣٢**	٠.٩٨٢٣٩٩	٠.٠١	دالة
بعدى	٤٤.٠٣٣٣	٢.٦١٩٣٤				

ويتضح من جدول (٤) السابق أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي لمقياس الاتجاهات، مما يدل على وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات عند محور (تطبيق اللغة العربية تحدثًا، وقراءةً، وكتابةً). وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما أن حجم التأثير لاستخدام نموذج هندي رباعي المراحل على مقياس الاتجاهات عند هذا المحور بلغ (٠.٩٨)؛ وهذا يعني أن (٩٨%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس الاتجاه عند هذا المحور) يعود إلى تأثير المتغير المستقل المستخدم (نموذج هندي رباعي المراحل)، وهو حجم تأثير عالٍ.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخراج متوسطي القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن وجود فروق بينهما عند (محاور المقياس الأربعة مجتمعة)، فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٥) التالي:

جدول (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات عند محاور المقياس الأربعة مجتمعة

	محاور المقياس الأربعة مجتمعة					
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم التاثير	مستوى الدلالة	القرار
قبلى	٧٠.٢٠٠	٧.٣٧٣٧٧	**٥٩.٨٨٠	٠.٩٩١٩٧٧	٠.٠١	دالة
بعدى	١٧٦.٨٦٦	٧.٦٤٦٢٠				

واستنادًا إلى جدول (٥) السابق، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه لتنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس عند محاور المقياس الأربعة مجتمعة تساوي (٥٩.٨٨٠)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٤٦٢)، وهي الحد الأدنى للدلالة عند مستوى (٠.٠١) ودرجة حرية (٢٩)؛ ويُلاحظ من نتائج هذا الفرض أن محور (احترام وتقدير معلم اللغة العربية) جاء في المقدمة، تلاه محور (تفضيل طريقة التدريس، وحصة اللغة العربية)، ومحور (تطبيق اللغة العربية تحدثًا، وقراءةً، وكتابةً) ثم محور (الاهتمام بكتاب اللغة العربية). كما يُلاحظ أن حجم التأثير لاستخدام نموذج هندي رباعي المراحل على مقياس الاتجاهات عند محاور المقياس مجتمعة بلغ (٠.٩٩)؛ وهذا يعني أن (٩٩%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية) يعود إلى تأثير المتغير المستقل المستخدم (نموذج هندي رباعي المراحل)، وهو حجم تأثير عالٍ.

وقد بلغ معدل الكسب لمقياس الاتجاه (١.٤)، حيث يذكر (صلاح علام، ٢٠٠٠م، ١٩٠) أن النموذج يُعد فاعلاً إذا تجاوز معدل الكسب (١.٢)، وبالتالي يتضح أثر نموذج هندي رباعي المراحل في تنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي العام نحو اللغة العربية.

وتُعزى هذه النتائج إلى أن نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) يركز على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في عرض المحتوى التعليمي بشكل متصل ومتتابع، ويعتمد على التفاعل النشط بين الطلاب ومشاركتهم الإيجابية أثناء الشرح، ويركز على التعلم التعاوني (كالمجموعات) بدلاً من التعلم الفردي، ويعتمد على الحفز الداخلي (المتعلم) بدلاً من الحفز الخارجي (المعلم)؛ مما يُمكِّن الطلاب من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، والتوصل إلى المعرفة بنفسه. كما أن المهارات النحوية تتميز بكونها وثيقة الصلة بحياة الطلاب، مما يساعد على وضع المعلومات في إطار منظم ذي معنى بالنسبة لهم، بحيث يساعدهم على ربطها بالمعلومات السابقة، مما يزيد من بقاء أثر تعلمها لديهم. وبالتالي يتضح أن نتائج هذا البحث تتفق مع نتائج دراسة (رانيا عبد الجواد، ٢٠١٦م) التي توصلت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على نظرائهم من طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو دراسة اللغة العربية، كما تتفق مع نتائج دراسة هندي (Hendy, 2017) التي توصلت إلى أنَّ هناك تأثيرًا لنموذج هندي رباعي المراحل في احتواء التلاميذ مهاريًا ممثلاً في فهم التلاميذ للمفاهيم العلمية، وطرح الأسئلة باستمرار، ووجدانيًا ممثلاً في جذب انتباه التلاميذ، والحد من قلقهم، وسلوكيًا ممثلاً في تفاعل التلاميذ مع المواد التعليمية، وتدوين الملاحظات أثناء التعلُّم، واجتماعيًا ممثلاً في تشجيع التلاميذ على المناقشة داخل المجموعات الصغيرة، مما يسمح بتعلُّم الأقران، وزيادة رغبة التلاميذ في نقل ما تعلموه للآخرين، ومعرفيًا ممثلاً في مساعدة التلاميذ على التفكير في تطبيق ما تعلموه، وحفظه في الذاكرة طويلة المدى. كما تتفق مع نتائج دراسة (أحمد عادل، ٢٠٢٠م) التي توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي للمهارات النحوية المستهدفة، لصالح التطبيق البعدي.

ومما سبق يتضح أن نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) له دور فاعل في العملية التعليمية، حيث تمكن المتعلم من المشاركة في اكتشاف المعرفة، والتوصل إليها، وبنائها بنفسه، وإعمال عقله حولها، وبالتالي أصبح المتعلم محورًا للعملية التعليمية، مما يساعد على العمل بشكل جاد لتحسين عملية التدريس، وتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم، وتنمية التفكير، بالإضافة إلى اعتماد هذا النموذج على أكثر من نظرية من نظريات التعليم والتعلُّم؛ مما يجعله أكثر مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

الثالث عشر – توصيات البحث:

١) تبني هذا النموذج من قِبَلِ المسؤولين عن إعداد المناهج التعليمية، ومن قبل الموجهين والمعلمين.

٢) عمل دورات تدريبية لتوضيح نموذج هندي رباعي المراحل ومراحله، ومزاياه في التعليم والتعلم.

٣) استخدام هذا النموذج في تدريس فروع أخرى من مادة اللغة العربية، ولمراحل ومواد تعليمية أخرى.

٤) العمل على تخصيص وقت أطول لتدريس اللغة العربية لما تحتاجه عملية التدريس وفق هذا النموذج.

الرابع عشر – البحوث المقترحة:

١) فاعلية نموذج هندي رباعي المراحل في تدريس بعض فروع اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير العليا.

٢) إجراء دراسة تجريبية للمقارنة بين فاعلية نموذج هندي رباعي المراحل، وبعض النماذج الأخرى.

٣) فاعلية نموذج هندي رباعي المراحل في تنمية عمليات التعلم لدى الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) التحصيل.

٤) أثر نموذج هندي رباعي المراحل في تنمية مهارات مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

١) أحمد عادل شعبان (٢٠٢٠م). فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) في تدريس اللغة العربية على تنمية بعض المهارات النحوية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة، بعنوان (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق)، الفترة من (٢٩-٣٠) يناير، جامعة الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، (٦٥٧-٦٦٩).

٢) أسامة كمال الدين إبراهيم (٢٠٠٤م). "فعالية استراتيجيتي التوصيف التمثيلي وما وراء الذاكرة في تنمية المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (٢٠٠٩م). طرائق التدريس العامة، ط٤، عمان: دار المسيرة.

٤) حسن شحاته، و زينب والنجار (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: دار الكتب.

٥) رانيا محمد عبد الجواد (٢٠١٦م). "فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط المفاهيم المبرمجة في علاج بعض الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي واتجاهاتهم نحو دراسة اللغة العربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

٦) سلطان بن طخطيخ بن زيدان العنزي (٢٠١٣م). "فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوه"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

٧) سهام إبراهيم كامل (٢٠٠٧م). مفهوم الاتجاه، ورقة بحثية، مركز دراسات وبحوث المعوقين، الرياض.

٨) صلاح محمود علام (٢٠٠٠م). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

٩) عابد بن حميد بن بركة الخرماني (٢٠١١م). "فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها"، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٠) عماد عبدالرحيم الزغول، وشاكر عقله المحاميد (٢٠٠٧م). سيكولوجية التدريس الصفي، عمان: دار المسيرة.

١١) محمد حماد هندي (د.ت). تطبيق أربع نظريات للتعلم في نموذج واحد نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model)، تحت الطبع.

١٢)محمد صلاح الدين علي مجاور (٢٠٠٠م). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣)محمد عبد السلام يونس (٢٠٠٨م). القياس النفسي، عمّان: دار الحامد.

١٤)محمد عبد العزيز الغرباوي. (٢٠٠٧م). الاتجاهات النفسية، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

١٥)محمود عبدالحليم منسي، وسهير أحمد كامل (٢٠٠٢م). أسس البحث العلمي في المجلات النفسية والاجتماعية والتربوية، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

1) Anwar, K.(2015). A Constructive Teaching Model in Learning Research Concept for English Language Teaching Students**.** *International Education Studies*. Vol. 8, No.5, pp. 62- 68. Published by Canadian Center of Science Education.
2) Cruikshank, D.; Jenkins, D.& Metcalf, K. (2006).*The Act of Teaching*. 4th Ed. New York: McGraw Hill.
3) Garcia, E.; Elbeltagi, I.; Brown, M.& Dungay, K. (2015). The Implications of Constructivist Learning Blog Model and the Changing Role of Teaching and Learning. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 46, No. 4, pp 877-894.
4) Hendy, Mohamed (2016). The Effect Of Using Hendy'S 4CS Model On Teaching and Learning Science In Middle School In Mid-Egypt. *Journal of Teaching and Education*. Vol. 5 No. 2. pp. :233–242
5) Hendy, Mohamed (2017). Egyptian Middle School Teachers Perceptions of the Effect of Hendy's 4Cs Model on Student's Learning Engagement. *International Journal of Educational Science and Research* (IJESR) ISSN(P) Vol. 7, Issue 1, pp. 55-64.

6) Hendy, Mohamed (2018). Can Hendy's 4Cs Model Help Engaging Learning-Disabled Students. *Paper presented in World Conference on Special Needss Education* (WCSNE-2018) University of Cambridge (10-13 December).
7) Kurniati, K., Yaya, S.; Sabandar, J.& Herman, T. (2015). Mathematical Critical Thinking Ability through Contextual Teaching and Learning Approach. Indonesian Mathematical Society. *Journal on Mathematics Education*. Vol. 6, No. 1, Pp. 53-62.
8) Moghaddam, A.& Arghi, S. (2013). *Brain-based Aspects of Cognitive Learning Approaches in Second language*. English Language Teaching: Vol.6, No. 5, pp. 55-61. Published by Candian Center for Science Education.
9) Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Vol. 2, No. 1, pp 3-10.
10) Morelli, Jacqueline Ann (2003): "Ninth garders' attitudes toward different approaches to grammar instruction", PhD, Godham University, Dissertation Abstracts international, Volume 64-03, Section; A.