وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أ.د. رانيا محمد مصطفى كامل عمر
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
المساعد بكلية التربية–جامعة الإسكندرية

د. رائف صلاح محمد
مدرس المناهج وطرق تدريس الفلسفة
بكلية التربية–جامعة الإسكندرية

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق؛ في تنمية الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث أعد الباحثان قائمتين:إحداهما؛ قائمة بمهارات الكتابة التأملية، والأخرى قائمة بستويات عمق المعرفة، وكتابًا للطالب، ودليلًا للمعلم. واشتمل كتاب الطالب على عدد من الموضوعات، ونُفذ فى فترة امتدت إلى أربعة أسابيع بواقع ٤ حصص أسبوعيًا على عينة قوامها ٤٦ طالبًا، ولقياس فاعلية الوحدة أعد الباحثان اختباري: الكتابة التأملية، و مستويات عمق المعرفة، وقد كشفت نتائج البحث بعد التطبيقين: القبلى، والبعدى للأدوات على الطلاب عينة البحث؛ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطى درجات التطبيقين: القبلى ، والبعدى؛ لصالح التطبيق البعدي فى اختباري: الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ مما يدل على تأثير – المتغير المستقل– وحدة بينية في النحو والمنطق؛ في تنمية الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة – المتغيرين التابعين– لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: النحو– المنطق– الكتابة التأملية– عمق المعرفة

An interstitial unit in grammar and logic; To develop reflective writing skills and levels of depth of knowledge among first year secondary students

This research aims to reveal the effectiveness of the unit between information and typography in grammar and logic; In the development of reflective writing, and the levels of depth of knowledge of first secondary grade students; Where the two courtyards were prepared: one of them; A list of meditation knowledge, the other is a list of levels of depth of knowledge, a student's book, and a teacher's guide. The student's book included a number of letters, and it was implemented over a period of four weeks, with weekly classes, a sample of students, and to measure the effectiveness of the unit, the two researchers prepared a test for reflective writing and depth of knowledge. The results of the research were conducted after the two applications: the pre and post applications of the tools on the students, the research sample. There are statistically significant differences at the level of 0.05 between the mean scores of the two applications: pre and post; in favor of the post application in the reflective writing and depth of knowledge tests; Which indicates the influence of - the independent variable - an enriching interface unit in grammar and logic; In the development of reflective writing, and levels of depth of knowledge - the two dependent variables - among first year secondary school students.

Keywords: syntax - logic - reflective writing - depth of knowledge

وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة ؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ لذلك جاء هذا البحث في عدة أقسام؛ كما يلي:

القسم الأول: مشكلة البحث، وخطة معالجته.

القسم الثاني: الإطار النظري، والدراسات السابقة.

القسم الثالث: إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وتنفيذه.

القسم الرابع: نتائج البحث، وتفسيرها، والتوصيات، والمقترحات.

وفيما يلي تفصيل محتويات هذه الأقسام الأربعة السابقة.

القسم الأول: مشكلة البحث، وخطة معالجتها:

مقدمة:

يمر المجتمع بجملة من التغيرات العالمية المتسارعة في ظل سيادة آليات العولمة، والثورة العلمية والصناعية والتكنولوجية، وتطور المعارف بشكل متسارع يقتضي التعامل معها بشكل فعال باستغلال إيجابياتها، والتصدي لسلبياتها، ويتحقق ذلك بابتكار طرائق وأساليب مبتكرة تعين الفرد على حل مشكلات العصر، ومواجهة تحدياته.

فظهرت البحوث البينية؛ لأهميتها في دراسة القضايا والمشكلات المختلفة التي تحتاج عبور الحواجز والقيود المعرفية؛ بدعم وحدة المعرفة وتكاملها، وبوصفها نمط من أنماط البحوث التي تعتمد على مفهوم التكامل.(Balsiger, P, 2004: 412) ، بما يعبر عن رغبة الإنسان في تجاوز الحقائق الجزئية وإدراك الظواهر وتفسيرها باعتبارها ظواهر معقدة، لا يمكن النظر إليها دفعة واحدة بل ينبغي أن يغير الفرد موقعه في كل مرة تسفر له فيه عن وجه من وجوهها. (آمنة بلعلي، ٢٠١٧، ٢٦٩).

وعرفها Newell ,W. (2013:35) ؛ بأنها: "منهجية منظمة تعتمد على عدة إجراءات تستند إلى مجال معرفي معين، وتستهدف ربطه بمجالات معرفية أخرى تطبيقية ونظرية بقصد حل المشكلات، التي يصعب التعامل معها بشكل كامل اعتمادًا على مجال معرفي واحد"، كما عرفها Everett ,M.,C.(2019, 116)؛ بأنها:" طريقة للفهم الشامل لطبيعة الأنظمة

المعقدة التي تتطلب اتباع منهج شامل ومتكامل من البناء المعرفى، والذي يعزز تبادل الأفكار وتكامل الرؤى عبر التخصصات المختلفة؛ مما قد يؤدي إلى حلول جديدة قابلة للتطبيق".

حيث تبني هذه البحوث على مفهوم البرنامج البحثي بدلا من الشكل الفردي للتخصصات الفردية؛ لذلك يجب ألا تكون العلاقات بين الباحثين ذات بنية هرمية؛ بل يجب أن تكون علاقة تتميز بطابع الارشاد والدعم. فالبحوث البينية تعمل معًا من أجل حل مشكلة بحثية ما؛ لذلك فإن نجاحها يعتمد على مواجهة الاختلافات والتباينات فيما بين فروع العلوم المختلفة فى أثناء صوغ البرنامج البحثي عبر وضع إطار من المفهومات والمصطلحات التي تسهم في تحقيق الفهم المشترك. (Hillman,S. Et,al ,٢٠٠, ٩٢-٩٩)

كما أن اللغة ذاتها بإمكانها تجسيد هذه الحالة البينية بالربط بين مفاهيم متباعدة، وهو ما تشتغل عليه البحوث المعرفية المعاصرة، لتكشف تمثلات البشر الذهنية بواسطة المزج التصوري الذي يلعب دورًا مركزيًا في بناء المعنى، وهو من صميم اشتغال الفكر واللغة وتكوينهما، وعملية المزج التصوري والتي يقوم عليها التفكير وتتجلى من خلال اللغة، ومن هنا تكمن قدرة البشر العجيبة على التجديد المستمر.(مارك تورنر، ت: الأزهر الزناد،٢٠١١، ٥).

فكانت اللسانيات والدراسات البنيوية بمثابة الفضاء الذي انطلقت منه فكرة الدراسات البينية بين اللغة وعلم الاجتماع والفلسفة والمنطق؛ لإعطاء تفسير مغاير لعلاقة اللغة بالمجتمع وبالنفس البشرية، والتقت بفلسفة اللغة والوضعية المنطقية التي كانت الوجه الآخر للبنيوية اللسانية، حيث تخطت حدود الآليات الوصفية التي اعتمدتها اللسانيات في أبعادها االمختلفة الصوتية والصرفية والتركيبية؛ لتمنح الدارسين منظومة مفاهيمية ما لبثت أن تماهت فيه مع لغة علم النفس وفلسفة اللغة، وكانت اللغة موضوع للفلسفة قبل أن تكون موضوعًا للعلم، وسرعان ما انتبه اللسانيون والبنيويون إلى الوشائج المشتركة بين اللسانيات والفلسفة، فتم استيراد مفاهيم من مجالات أخرى كالمنطق والرياضيات وغيرها. (آمنة بلعلي، ٢٠١٧، ٢٦٩- ٢٧٠).

ومن ثم كانت اللغة في كل حالاتها التواصلية المتكاملة مجالًا خصبًا انطلقت منه الدراسات البينية؛ ليس بوصفها أداة تواصل فحسب؛ بل نظام اخترعه الإنسان ليعطي معنى للأشياء أو ليعبر عن فهمه الذاتي للأشياء؛ أي إدراك العلاقات المعنوية القائمة بالفعل بين

الأشياء. ومن هنا تبلورت رؤى جديدة لفهم الظواهر المختلفة تتجاوز التفاصيل الجزئية نحو فهم أقرب إلى الواقع يتفق والطبيعة المعقدة والمركبة للظواهر والقضايا المجتمعية.

واستنادًا إلى ما سبق؛ تتضح أهمية الدراسات البينية كأحد الاتجاهات البحثية الحديثة التي تتلاقى فيها اللغة(النحو) والمنطق- إلى حد تبادل التأثير والتأثر؛ فلا تتبين الحدود الفاصلة بين العلمين نظرا للتداخل والمزج الذي وقع بين العلمين- في كل متكامل بصورة أكثر وظيفية وفي سياقات جديدة، وعمليات تفكير متشعبة؛ من أجل تفسير الظواهر، والإجابة عن تساؤلات يصعب التعامل معها في مجال معرفي واحد.

لذا صار تحليل اللغة صار العمل الأساسي للفلسفة لا من حيث الألفاظ فحسب؛ وإلا كان ذلك الميدان خاصًا بعلماء اللغة وفقهائها؛ بل من حيث ما تشير إليه من أفكار ومعرفة، وخاصة تلك المتعلقة بالعلوم بصفة خاصة دون أن تتدخل في وظيفة العلماء، وتحليل قضاياهم وقضايا اللغة بصفة عامة بقصد توضيح غامضها دون أن يتعرض للضرب في مجاهل الغيب، وهذا ما دعا فتجنشتاين إلى القول بأن الفلسفة التقليدية بمشكلاتها وحلولها التقليدية اِنما تنشأ عن جهل بمبادئ الرمزية، وسوء استخدام اللغة. (رافد قاسم هاشم،٢٠١١: ١٠) .

وتعد قضية العلاقة بين النحو والمنطق من أدق موضوعات فلسفة اللغة، ويعنى بها المناطقة والفلاسفة والنحاة منذ أقدم العصور، فلقد نشأ المنطق مرتبطًا بالجدل الفكري، والنحوي الذي ساد القرن الخامس قبل الميلاد، فقد أرجعوا التصور(المعنى) إلى اللفظ مما يسر لهم أن يجعلوا من الجدل وسيلة للانتصار على الخصم، فالبحث في النحو أدى بهم إلى المنطق.(أدهم محمد علي، ٢٠١٦، ١-٢).

والنحو –كما عرفه ابن جني(تحقيق: الشيخ علي النجار، ١٩٨٨، ٣٤)- "هو الأحكام وجملة القواعد التي تمكن من أخذ بها من انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتصغير، والتثنيه، والجمع، والتصغير، والإضافة ، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، لينطق بها وإن لم يكن منهم".

وحدد ذلك أبو حيان التوحيدي(ت: حسن السندوبي،١٩٩٢، ١٦٩)؛ بقوله:" يُعد النحو منطقًا عربيًا والمنطق نحو عقلي، وجل نظر المنطقي في المعاني، وإن كان لا يجوز له الإخلال بالألفاظ، وجل نظر النحوي في الألفاظ، وإن كان لايجوز له الإخلال بالمعاني"، ويعبر الفارابي عن المعنى ذاته؛ بقوله:" إن صناعة النحو تفيد العلم بصواب ما ننطق به،

والقوة على الصواب منه، وصناعة المنطق تفيد العلم بصواب ما يعقل، والقدرة على اقتناء الصواب فيما يُعقل".(الحسن الهلالي، ٢٠٠٦، ٧٤).

كما نستطيع أن نتبين أوجه اتفاق تجمع بين المنطق والنحو– كما حددها أبو حيان التوحيدي (ت: حسن السندوبي،١٩٩٢، ١٧٠) – وتتمثل في أن: كلاهما أداة تحقق السلامة من الأخطاء في مجاله الخاص به، كما يشتركان في الوظيفة، فالنحو يرتب اللفظ؛ لذلك ينظر النحوي فيما حلاه اللفظ دون الإخلال بالمعاني: كالحقائق والجواهر، والمنطق يرتب المعانى؛ وينظر المنطقي فيما حلاه العقل دون الإخلال بالألفاظ التي هي كالحُلل والمعارض، ومن وظائفها أيضا تحقيق المعنى؛ فالنحو يحقق المعنى باللفظ، والمنطق يحقق المعنى بالعقل، وذلك يؤدي إلى ربط علم النحو بالبديهة؛ وهى منوطة بالحس وإن كانت معانة من جهة العقل، وربط علم المنطق بالروية؛ وهى منوطة بالعقل وإن كانت معانة من جهة الحس. (أبو حيان التوحيدي، ت: حسن السندوبي،١٩٩٢، ١٧٥).

لذا فللّغة منطقها الخاصّ ألا وهو؛ النّحو الّذي يُعرف به صحيح الكلام من فاسده، و هذا منطق خاصّ غير المنطق الفلسفيّ العامّ الّذي يقدّر أنّه ميزان و نظام للفكر، فاللّغة و الفكر وجهان لعملة واحدة؛ تظهر في ضوئها علاقة النحو والمنطق؛ ويتحقق ذلك وفقًا لما يلي:

العلاقة بين اللغة والفكر؛ من الموضوعات التى أولاها اللغويون وعلماء النفس والباحثون أهمية كبيرة، وقد شبه رائد اللسانيات فرديناند دي سوسير العلاقة بين اللغة والفكر بوجهي ورقة من النقود : فالوجه الباطن منها هو الفكر، والوجه الظاهر هو اللغة، ولا يمكن إحداث قطع في الوجه الباطن من الورقة دون أن نقطع في نفس الوقت الوجه الظاهر، فلا يمكن التفكير دون لغة كما لا يمكن وجود لغة دون دلالات معنوية. (يوسف محمود فجال، ٢٠١٣، ٦٥٧).

ارتباط الدلالة اللغوية ارتباطًا وثيقاً بالعقل وإدراكه المعقولات؛ فاللغة نشاط عقلي يحول الصورة الحاصلة في الأذهان عن الأشياء إلى ألفاظ تعبر عن هيئة تلك الصورة الذهنية ليقيم اللفظ في أفهام السامعين. فلا لفظ من دون معنى يحمله أو يشير إليه فالمعنى هو السابق واللفظ لاحق تابع ساتر وحاو للمعنى؛ وهو في الوقت عينه منبثق عن القدرة العقلية المدركة المرئيات. فالألفاظ قوالب المعاني، والمعاني حقيقة اللفظ وجوهره؛ وإدراكها لا يكون إلا بواسطة

العقل "إن الوجود كله حسي، وماوراء الحسي تُدرك ذواته وأحواله بأسبابها وعللها بالأنظار الفكرية والأقيسة العقلية .(إبراهيم أنيس ، ١٩٦٦ ، ١٣٨).

– إنتاج اللغات كلها إنتاج للعقل البشري؛ فنظامها معصوم بمنطق عقلي يتوافق وأصحاب اللغة؛ فاللغة منطق لأن لها نظاماً تخضع له، ويرتبط هذا النظام بعقول أصحاب اللغة وتفكيرهم إلى حد كبير ولكنه النظام الخاص الذي يختلف من لغة إلى أخرى ويتصف في كل بيئة بخصائص معينة تجعل لكل لغة استقلاليتها وتميزها من اللغات الأخرى، وهذا النظام ناتج عن تمائل القدرات البشرية في عملية النطق المتأتية من فضيلة المنطق والعقل والاستطاعة. (مها خير بك ناصر ، ٢٠٠٦ ، ٨٣) .

إن نسبة صناعة المنطق إلى العقل والمعقولات؛ كنسبة صناعة النحو إلى اللسان والألفاظ؛ فإن علم المنطق يعطينا نظائرها في المعقولات، وقال أبو سعيد السيرافي : "والنحو منطق ، ولكنه مسلوخ من العربية ، والمنطق نحو ، ولكنه مفهوم باللغة " . (يوسف محمود فجال ، ٢٠١٣، ٦٦٥) .

إن ارتباط النحو بالمنطق وجه النحويين إلى وضع فرضيات تتبنى صياغة ألفاظ على نسق ألفاظ ثابتة، وهذه الألفاظ تتمتع بكفايتها التأصيلية وخصائصها فكانت الأسس الأولية التي تُسهم في استنباط أساليب الصياغة الصحيحة؛ وكشف علاقاتها؛ فكان" ابن جني" يضع الفرضية؛ ويطرح السؤال ثم يجيب عن سؤاله بالبرهان لإثبات صحة الفرضيات أو ينقضها؛ كفرضيته الناتجة عن الاستقراء، والقائلة: إن المسند إليه " الفاعل مرفوع " ، ثم سأل: ما سبب رفع الفاعل؟ فأجاب: ارتفع بفاعله. (محمد الصبحي البعزاوي ، ٢٠١٤ ، ٤١)

استعانة علماء النحو بالفكر المنطقي العلمي التحليلي: فلاحظوا ترابط الألفاظ ودلالاتها المعنوية من خلال عملية التركيب ضمن قواعد منطقية يقبلها العقل؛ لأنّ النحو منطق لغوي والمنطق نحو عقلي، وهذه العلاقة القائمة بين المنطق والنحو شبهها الفارابي بعلاقة المنطق بالعقل والمعقولات. (عثمان أمين ، ١٩٦٧، ١٨). ويتأكد ذلك؛ من خلال عدد من العمليلت النحوية المنطقية؛ مثل: القياس، والاستقراء، والسلب والإيجاب، والتعليل، والعامل، والحقيقة والمجاز.

ومن الدراسات التي أكدت أهمية تدريس كل من النحو، والمنطق في تنمية مهارات التفكير المختلفة؛ أولًا: الدراسات التي أكدت أهمية تدريس النحو في تنمية مهارات التفكير؛ ومنها: دراسة ماهر شعبان(٢٠١٨)، علي مدكور(٢٠١٨)، سامية محمد عبد

الله(٢٠٢١)؛ حيث أكدت أن النحو ليس مجرد معرفة تُختزن أو قواعد تُستظهر؛ وإنما هو بناء عقلي متماسك و أسس منطقية تعمل على تحفيز التفكير وتنمية عدد من المهارات المرتبطة به؛ مثل:الملاحظة، والموازنة والتعليل، والاستنتاج، لذا فإن تدريس القواعد يعتمد على تنمية القدرات الذهنية للطالب، وتدريبهم على قواعد الاستنتاج والاستقراء، ومبادئ التعميم والتطبيق، فالتعلم الواعي لقواعد اللغة شرط أساسي لممارستها وفهم القواعد لابد أن يسبق التطبيق عليها، وأن الممارسة الواعية للقواعد تتم في إطار من المعنى، وليس في مجرد التدريب الآلي عليها؛ لتنمية عمليات التفكير المصاحبة للتعرف في النحو العربي، وأثره في تنمية مهارات التفكير العليا.

ثانيًا: الدراسات التي أكدت أهمية تدريس المنطق في تنمية مهارات التفكير المختلفة؛ ومنها: دراسة سمير عريان(٢٠٠٣)، وميساء محمد (٢٠١٨)، وإيهاب محمد (٢٠١٩)، بما يساعد على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ، بوصفه أداة فلسفية تشجع الطلاب على ممارسة عملية التفكير الصحيح وتجنب أساليب التفكير المزيف، وهو الآلة التي يتخدها المتأمل في الوجود قصد إدراك حقيقته ، فهو بذلك أداة لازمة لكل تفكير نظري، ومقدمة لكل بحث فلسفي من أجل الوصول الي فكر صحيح .

الأمر؛ الذي يؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير المختلفة – كأحد متطلبات العصر الحديث؛ لأن الاعتماد على التلقين لم يعد مقبولًا كأساس لعملية التعليم والتعلم– ومن أهمها: مهارات التفكير التأملي بوصفها نمطًا من أنماط التفكير المرتبطة بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية؛ حيث تتضمن قدرة الفرد على التبصر في العمل واستقصاء الظواهر المختلفة، والتأمل فيها، وتحديد المشكلات المترتبة عليها، ومن ثم تحليل الظواهر والمواقف إلى عناصرها والتعامل معها بصورة متكاملة، ومن ثم التخطيط العقلي الواعي لحل المتناقضات، واقتراح الحلول، وتقييم مدى فاعليتها.(خليل عيسى، نتالي طوباسي، ٢٠١٨ ، ٩٢).

ويظهر ذلك من خلال مهارات الكتابة التأملية؛ فتجسيد التفكير لا يتم بالأفعال فقط بل من خلال الكتابة أيضًا، فلا يمكن الفصل بين التفكير التأملي والكتابة التأملية؛ التي تُعد دليلًا من دلائل عمليات التفكير المتطورة التي يقوم بها الشخص، وتمثل شكل قوي من التفكير ولها أهمية في توثيق اللمحات المهمة في حياة الانسان؛ والتأمل هو العملية التي نعيد من خلالها بناء واعادة تنظيم معنى حياتنا السابقة؛ حيث وصف الفيلسوف جون ديوي التفكير التأملي بأنه "إعادة بناء واعادة تنظيم الخبرات التي تضيف معني لحياتنا وتجاربنا" أي أن

كتابة ما نفكر به حول أنفسنا يصب في صميم عمليات التعلم ويؤثر على ارتباط تجاربنا بالعالم من حولنا (Stevens,D & Cooper,J ٢٠٠٩) ، ويعرفها Siahaan, J., Ping, M. T., Aridah, A., & Asih, Y. U. (2021).؛ بأنها:" عملية تمثيل كتابي لعملية التفكير التأملي في المعاني الكامنة للخبر التي يمر بها الفرد، وهذا التمثيل الكتابي يتم تشكيله من خلال التفكير".

ويعرفها طارق عامر و إيهاب المصري (٢٠١٧، ١) ؛ بأنها:" تعبير مكتوب على الورق أو الشاشة اعتمادًا على العمليات الذهنية التي تتطلبها العملية التأملية؛ فهي تمثيل لعملية ذهنية داخلية والتي تتطلب تشكيل ونمذجة محتوى تأملاتنا تجاه مثيرات ومتغيرات مسؤولة عن تأملاتنا؛ فقد يقوم الفرد بالكتابة التأملية لأسباب شخصية أو أكاديمية: كما أن هناك دورًا مهمًا للحالة الانفعالية حول ماذا تكتب من حدث مزعج لا تريد التفكير به أو شيء ما عملته بشكل جيد وترغب الاستمتاع به من خلال إعادة عملية التفكير به".

وتعرفها (Helen,A.,2006)؛ بأنها : "مجموعة من الملاحظات والأفكار والخبرات التي اكتسبها المتعلم مع الوقت من خلال مقرر، أو تجربة أو مجال عمل، وهدفها إثراء تجربة المتعلم ومداركه من خلال الكتابة المتأنية المتفحصة في هذه التجربة الشخصية التي مر بها وتعلمها، وهي تعكس وجهة نظر المتعلم وانطباعه عن الموضوع".

وتعد الكتابة التأملية خير وسيلة للكشف عن فهم المتعلم؛ إذ تؤدي أنشطة الكتابة إلى تولد الأفكار باختيار الذكريات المفيدة ووضعها في بنية منطقية لتتحول إلى جمل مكتوبة توضح الفهم عند المتعلم(Nurnberg,J., 2017)، كما توفر الكتابة التأملية للطالب فرصةً للتفاعل مع المعلومات والتأمل في المعرفة السابقة، وتساعده على الربط بين أفكاره وإطلاق حكمٍ ذاتي على عملية تعلُّمه (سوزان عمر، ٢٠١٣، ٤٢) .

وتتضح أهمية الكتابة التأملية من خلال كونها وسيلة هامة لتنمية مهارات الكتابة والتي يتمكن الطالب من خلالها التعبير عن آرائه: وأفكاره مستعينًا بالمهارات اللغوية بحيث يستقبل الخبرات المختلفة بالاستمتاع والقراءة ثم يرسلها للآخرين من خلال مهارات التحدث والكتابة (Chinniah,K & Nalliah,S., 201 ٢). فالكتابة التأملية تحقق أهدافًا عديدة،من أهمها مساعدة الطلاب على اكتساب اللغة واتقان التعامل معها وفق قواعدها وأنظمتها، وامتلاك القدرة على الملاحظة ووصف الأشياء، وزيادة قدرته على االإفصاح عما

يدور بخاطره بطريقة سهلة، تتجلى في خياله وإبداعه، ويثري مخزونه اللغوي بالألفاظ والتراكيب. (Boud,D.,2011).

وأُجريت – في السياق ذاته– عديد من الدراسات التى عُنيت بمهارات الكتابة التأملية؛ دراسةً، وتحليلًا؛ ومنها دراسة كل من:

دراسة سمير عريان.(٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي؛ والتي استهدفت تحديد فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي، وأكدت النتائج السابقة أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة للصف الأول الثانوي بالمجموعة التجريبية] قد حقق كبيراً من الأهداف التعليمية فيما يخص التحصيل الدراسي، وأثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الاتجاه نحو التفكير التأملي الفلسفي على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بعدياً وعلى المجموعة التجريبية قبل استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تدريس وحدة مبادئ الفلسفة أن هناك فروقاً دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم الفلسفة والمواد الفلسفية الأخرى لتحقيق الأهداف التعليمية المختلفة.

دراسة ماجدة الباوي، عليه شهاب، وبلال نصيف.(٢٠١٥)؛ بعنوان:"أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة"؛ والتي استهدفت تعرف أثر برنامج تعليمي المدخل الفلسفي لتدريس الميكانك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة، فمن خلال المعرفة أحاط الباحثون بكل ما تمكن أن يحصل عليه من معارف حول المادة ومفاهيمها ومتعلقاتها، ومن خلال المنطق تم الخوض في قوانين المادة الكمية ومنطقها الجديد، وحدد مجتمع البحث بجميع طلبة المرحلة الثالثة لقسم العلوم في كليات التربية الأساسية في العراق، ومن خلال نتائج الدراسة تأكدت فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المدخل الفلسفي في تنمية التفكير التأملي ،

دراسة خليل عيسى، نتالي طوباسي.(٢٠١٨)؛ بعنوان:" تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر ٣٥٩ وتر ٣٦٩ في كلية التربية بجامعة بيت لحم"؛ والتي هدفت إلى تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر

٣٥٩ وتر ٣٦٩ في كلية التربية بجامعة بيت لحم، واختار الباحثان المنهج الإجرائي في إعداده، واستخدما نموذج جبس لتحقيق البحث، وتمثلت عينة البحث من طلبة مساق التلاربية تر٣٥٩ وتر ٣٦٩، وبلغ عددهم ٩ من مجتمع الدراسة الذي بلغ ١٧ لالتزامهم بتسليم ملفات خبرة المساقين المذكورين؛ وهو شرط لإتمام البحث من الناحية العملية، وأوصى البحث بإقرار متطلب إلزامي في التفكير التأملي إلى جانب مساق التخصص اللغة والتفكير واعتماد نموذج جبس في فقرات الكتابة التأملية توحيد نماذج ملفات الخبرة لكل مساقات التربية العملية لطلبة التربية بجامعة بيت لحم.

دراسة ميساء محمد .(٢٠١٨)؛ بعنوان:"فاعلية وحدة في الفلسفة قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"؛ والتي استهدفت الكشف عن فاعلية وحدة في الفلسفة قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية التفكير التأملي، وتكونت مجموعة الدراسة من (٣٦) طالبة بالصف الثاني الثانوي، واستخدمت الباحثة اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي، وأكدت الدراسة ضرورة تضمين التفكير التأملي ومهاراته المختلفة في مناهج المواد الفلسفية، نظرًا لأهميته في مواجهة الطالب للمواقف الحياتية.

دراسة .Abdel Wahab,E.(2020)؛ بعنوان:" **فاعلية استخدام مدخل العمليات ونمط النص Process Genre Approach في تنمية مهارات الكتابة التأملية والوعي النوعي لدى طلاب كلية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتربية النوعية**"؛ والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام مدخل العمليات ونمط النص في تنمية مهارات الكتابة التأملية، والوعي بنمط النص لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية بكلية الترية النوعية ، وقد تألفت عينة البحث من ٦٠ طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار الكتابة التأملية ومقياس الوعي بنمط النص، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ لصالح المجموعة التجريبية .

- دراسة Sudirman, A., Gemilang, A. V., & Kristanto, T. M. A. (2021) ؛ بعنوان:" **تسخير قوة كتابة المجلات العاكسة في السياقات العالمية: مراجعة منهجية للأدب**"؛

والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية الكتابة التأملية في تحسين أداء الكتابة لدى الطلاب الإندونيسيين ، وخاصة حول قدرتهم على توصيل الأفكار. وتظهر نتائج الدراسة فائدة المجلة العاكسة في مساعدة الطلاب على التفكير النقدي واكتشاف الذات في كتاباتهم. كما أنه يساعد الطلاب على التركيز على الوحدة والتماسك والتماسك والمحتوى ، وتنظيم الأفكار في كتاباتهم.

- دراسة Siahaan, J., Ping, M. T., Aridah, A., & Asih, Y. U. (2021).؛ بعنوان:" **تقييم تأثير الكتابة التأملية على كفاءة الطلاب الكتابية ودوافعهم**"؛ والتي هدفت إلى دراسة تأثير الكتابة التأملية على كفاءة الكتابة و دوافع الطلاب تجاه التعلم في إندونيسيا، وقاموا بجمع البيانات من ٧٠ طالبًا باستخدام استبيان الكفاءة الكتابية والمقابلات. وتظهر نتائج الدراسة تأثيرًا متزامنًا مهمًا للكتابة التأملية على كفاءة الطلاب في الكتابة وتحفيزهم، ورغبتهم في الانخراط في كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بوصفها نشاطًا ممتعًا .

إيمان إبراهيم (٢٠٢١) وعنوانها: " فاعلية استراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية بعض مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية""، والتى هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات المتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وبلغ عددهم خمسين طالبًا من مدارس مدينة الخارجة بالوادي الجديد، وقد جاءت النتائج لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وأكدت الدراسة فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات الكفاءة التأملية حيث تساعد الطلاب على استحضار أكبر قدر ممكن من الأفكار داخل عقولهم والتدقيق والتمعن فيها مما يؤدي إلى تنشيط الذاكرة لديهم، وتجعلهم يفكرون في المعلومة بشكل يتعدى مهارات التذكر والفهم والتطبيق. بما يضمن مشاركة الطلاب الإيجابية في أثناء عملية التعلم.

دراسة عقيلي محمد، أسماء برنس.(٢٠٢٢)؛ بعنوان:" برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"؛ والتي هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على التلمذة المعرفية، وتم اختيار مجموعة البحث(٣٦) تلميذًا وتلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي، وأكدت الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية خلال التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية لصالح

التطبيق البعدي؛ حيث تمنح الطلاب الفرص المناسبة التي تساعدهم في التعبير عن أفكارهم وآرائهم؛ لقلة الفرص لديهم للتعبير عن أفكارهم، وتخصيص الوقت الكافي للتلاميذ للتأمل بعيدًا عن وقت الحصص، وتشجيع الطلاب وتحفيزهم لإثارة اهتمامهم بالكتابة التأملية.

ومِنْ ثَمَّ تتضح أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي، والكتابة التأملية- كهدف من أهداف تدريس اللغة، والفلسفة والمنطق في المراحل الدراسية المختلفة- والتي أضافت منظورًا جديدًا للتدريس، وأنشطتهما الصفية عامة؛ بما يساعد الطلاب على:

اكتساب اللغة واتقان التعامل معها وفق قواعدها وأنظمتها، وامتلاك دقة الملاحظة والقدرة على وصف الأشياء والمشاهد والحوادث بسرعة وبشكل سليم، إضافة إلى زيادة قدرة التلميذ على الإفصاح عما يجول في خاطرة بطريقة سهلة بأسلوب أدبي مؤثر وراق يتجلى في خياله وإبداعه. وكذلك أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي؛ المتمثل في عمق التحليل ودقته، وفي رسم الخطط والوصول إلى الاستنتاجات، والسعي إلى الفهم الصحيح عن طريق الملاحظة وربط العلاقات، وكشف المغالطات، وإعطاء التفسيرات المقنعة؛ لما يقدمه من تعليمًا ذا معنى مبني على نظري ميتافيزيقية للأمور تستطيع عن طريقها إدراك معطيات الموقف ككل.

الأمر الذي يجعل التكامل بين النحو والمنطق – في ضوء العلاقات النحوية المنطقية- إطارًا مفاهيميًا؛ يساعد الطلاب على تفسير الظواهر العلمية، وإمكانية تطبيقها في مواقف أخرى جديدة؛ بتنمية مهارات التفكير التأملي عامة والكتابة التأملية خاصة لديهم؛ ومن ثم يمهد لتطوير مستويات معالجة الطلاب للمعلومات النحوية والمنطقية التي يمارسونها في أثناء التعلم؛ وتحقيق الفهم العميق للمعرفة والاحتفاظ بها.

وصولًا إلى فهم أعمق لما يتم تعلمه، بما يمكن المتعلم من إدراك المعارف، وتحليلها، وتقويمها، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة في بنيته المعرفية؛ فيساعد على الفهم العميق لموضوعات التعلم، وتطبيق المفاهيم والمهارات، ويجعل التعلم ذا معنى؛ وذلك من خلال مستويات عمق المعرفة البينية.

وتُعرف؛ بأنها:" مستوى معالجة المعلومات،والعمليات العقلية التي يمارسها الطلاب أثناء التعلم؛ للوصول إلى فهم أعمق لما يتم تعلمه، وتشمل الاستدعاء والتذكر وتطبيق المفاهيم والمهارات ، والتفكير الاستراتيجي".(ابتسام تمساح، ٢٠٢٠، ٢٣١).

كما عرفه إيهاب محمد(٢٠١٩)؛ بأنه:" أحد أنواع التفكير المركب الذي يقوم من خلاله الطالب بتنظيم المعارف والمهارات المرتبطة بالمنطق الفازي بشكل منطقي في أربعة مستويات

تبدأ بأقلها عمقًا وهو مستوى الاستدعاء، وإعادة الإنتاج، ثم مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات ثم مستوى التفكير الاستراتيجي، وتنتهى بأكثرها عمقًا وهو التفكير الممتد لتفسير الرياضيات الفازية وربطها بالحياة العملية".

وقد حدد Webb(2009,12) أربعة مستويات لعمق المعرفة تصف ما يجب أن يعرفه التلميذ وما يستطيع القيام به في سياق معين، ويرتكز المستوى الأول على تقييم استدعاء الطلاب للمعلومات من خلال أنشطة التعلم؛ مثل: تصميم قائمة، والتصنيف، والحساب والمطابقة، بينما يرتكز المستوى الثاني على تقييم المهارات المفاهيمية؛ مثل: تحديد الأنماط، والتنبؤ بالنتائج، والتعرف على السبب والنتيجة، أما المستوى الثالث فيعنى بتقييم التفكير الاستراتيجي؛ عبر استخدام الأدلة التي تتجاوز الوصف والشرح؛ مثل: استكشاف ظاهرة من حيث المفاهيم، وتطوير حجج منطقية، كما يعنى المستوى الرابع بتقييم قدرة التلميذ على الانخراط في التفكير الموسع؛ حيث يتوقع منه، تصميم وإنشاء منتجات جديدة عبر تطبيق مستويات عليا من التفكير.(Hess,2013,6-12)

ويسهم عمق المعرفة في تحقيق التعلم ذي المعنى لدى الطلاب، وتنمية قدرتهم على ربط مجالات المعرفة في إطار متماسك في البنية المعرفية لديهم، وكذا تنمية قدرتهم على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة فضلًا عن إنتاج معرفة جديدة مترابطة. (Thomas,2017). كما تساعد الطلاب على الاستفادة **بشكل** أكثر كفاءة من معارفهم ومعلوماتهم وتحديد واختيار روابط جديدة بينهما بشكل أكثر من أجل تطوير قدراتهم ومهاراتهم وبناء مخططات جديدة، وبالتالي زيادة الخبرات المعرفية لديهم وربط الخبرات الجديدة بالسابقة (Mannucci&Yong,2018,1175) .

لذا فإن الفرد الذي يتسم بعمق المعرفة يكون لديه القدرة على إدراك وتحليل وتقويم المعارف الجديدة وربطها بالمعارف السابقة لديه في إطار مفاهيمي يساعد على الفهم العميق للمعرفة والاحتفاظ بها، وينمي لديه القدرة على حل المشكلات، وتطبيق المعارف في مواقف أخرى جديدة.(Mannucci&Yong,2018,1175). كما أنها تمكن المتعلم من الربط بين الخبرات السابقة والجديدة، وتنظيم عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للمتعلم تكوين بنيته المعرفية بنفسه وذلك من خلال مواقف تعليمية تثير التفكير، وتسهم في بقاء أثر التعلم لفترة طويلة، وتكسب المتعلم رؤية واسعة لربط الأفكار بعضها ببعض، وتساعده على تحقيق فضوله العلمي، وتنمية مهارات البحث والنقد والتقييم.(حلمي الفيل، ٢٠١٩، ١٧).

وأُجريت – في السياق ذاته– عديد من الدراسات التى عُنيت بمستويات عمق المعرفة؛ دراسةً، وتحليلًا؛ ومنها دراسة كل من:

– دراسة إيهاب محمد.(٢٠١٩)؛ بعنوان:" وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق الفازي لتنمية مستويات عمق المعرفة واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ والتي هدفت إلى معرفة فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق الفازي لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية،ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء وحدة مقترحة وإعداد دليل للمدرب، واستخدم الباحث المنهج التجريبي،وتكونت مجموعة البحث من (٣٧) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة شعبة الرياضيات بجامعة الوادي الجديد، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة ومقياس اتخاذ القرار.

–دراسة إيمان إبراهيم(٢٠٢١)؛ بعنوان:" وحدة تدريسية في القضايا الأخلاقية قائمة على توظيف التراث الثقافي غير المادي لتنمية مستويات عمق المعرفة والانهماك القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية"؛ والتي هدفت إلى تعرف فاعلية وحدة تدريسية في القضايا الأخلاقية بمقرر اللغة العربية قائمة على توظيف التراث الثقافي غير المادي لتنمية مستويات عمق المعرفة والانهماك القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم تطبيق الدراسة على عينو من طلاب الصف الأول االثانوي العام، وقد أسفرت النتائج عن فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار عمق المعرفة، ومقياس الانهماك القرائي، وهذا يدل على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المتغيرين التابعين، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مستويات عمق المعرفة لمواكبة التطورا الحديثة في المنظومة التعليمية المصرية.

– دراسة هشام عمر، أحمد غانم.(٢٠٢١)؛ بعنوان:" فاعلية استخدام نظرية العبء المعرفي في تنمية مستويات العمق المعرفي وخفض الضغوط النفسية لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية منخفضي التحصيل الدراسي"؛ والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام نظرية العبء المعرفي في تنمية مستويات العمق المعرفي وخفض الضغوط النفسية لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية منخفضي التحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث من (٢٧) طالبًا بقسم اللغة الفرنسية منخفضي التحصيل الدراسي، وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لصالح

المجموعة التجريبية، ويوجد فرق دال إحصائيًا بين القياس القبلي والتتبعي في جميع مستويات عمق المعرفة، وفي الدرجة الكلية،وفي الضغوط النفسية لصالح القياس التتبعي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدى فيجميع مستويات عمق المعرفة وفي الدرجة الكلية و في الضغوط النفسية.

وهكذا؛ فنظرًا لكون عمليات النحو والمنطق عمليات ذهنية وثيقة الارتباط بحياة المتعلمين، فيجب ألا يقتصر تدريسهما على مجرد نقل المعلومات والمعارف فقط للمتعلمين؛ بل توجية أنشطة تفكيرهم وتعلمهم، والاندماج فيها، والتركيز على العمليات العقلية التي يمارسونها لتكوين بنيتهم المعرفية والذهنية؛ في ضوء الإدراك الواعي للمعارف وتحليلها وتقويمها، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة، وتحقيق الفهم العميق للمعارف وعلاقاتها المتداخلة، مما يجعل التعلم ذا معنى، وأكثر ارتباطًا بالتفكير الاستراتيجي والتفكير عالي الرتبة في أثناء أدائهم للمهام المنطقية والنحوية المختلفة.

ومن هنا اتجهت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية التكامل بين النحو والمنطق– في تنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة – بوصفه سياقًا متصلًا تفكيريًا ذهنيًا يتجاوز حفظ المعارف النحوية والمنطقية واستدعائها؛ نحو تحليل المعارف وإعادة تركيبها، وتحقيق الفهم العميق للمعلومات، ومعالجتها عبر مستويات عقلية متقدمة؛ كالتفكير الاستراتيجي، والمعرفة الممتدة. بما يحقق الاستجابة لتحديات العصر من الإبداع والابتكار كأهداف لعملية التعليم عامة.

لذا تقترح الدراسة الحالية تصميم وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

– مشكلة البحث:

انطلاقًا من أهمية الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة، وما كشفت عنه الدراسات من وجود قصور كبير فى اكتسابهما لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة– وبخاصة المرحلة الثانوية– وفيما يتعلق بالقصور فى اكتساب الطلاب الكتابة التأملية؛ **فتؤكد دراسة كل من: خليل عيسى ونتالي طوباسي (٢٠١٨)، إيمان على أحمد(٢٠٢١)، عقيلي محمد، أسماء برنس (٢٠٢٢)** ؛الضعف الشديد لدى الطلاب في الكتابة التأملية؛ إذ يصفون ما يمرون به من أحداث وصفًا سرديًا مباشرًا دون تعليل أو تفسير، أن ذلك يرجع لاستخدام المعلم وسائل تعليمية قليلة لا تفي بأهداف التدريس التعبيري، ويرجع ذلك إلى عدم الاهتمام

بمهارات التعبير الكتابي بصورة عامة، والتعبير الكتابي التأملي بصورة خاصة، وعدم قدرة الطلاب على التمعن والتدقيق المفصل في المادة المكتوبة بالرغم من أهميتها في تدريبهم على مهارات التفكير في حل المشكلات المختلفة، فلا يوجد اهتمام كاف به كباقي فروع اللغة العربية؛ بالتالي لا ينمي لدى الطلاب المهارات المختلفة، وعدم تدريب الطلاب على مهارات الكتابة المختلفة، وعدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة عند تدريسهم للتعبير تحببهم في الكتابة، وتنمي لديهم المهارات والثقة بالنفس.

وفيما يتعلق بالقصور فى مستويات عمق المعرفة، والذى أرجعته دراسة كل من: **شيماء حسن (٢٠١٨)، باسم سلام(٢٠١٩)، هشام عمر، أحمد غانم(٢٠٢١)، سحر ماهر وإكرامي مرسال(٢٠٢٢)، محمد الشدي(٢٠٢٢)**؛ إلى الفلسفة العامة في المدارس التي تركز على نقل المعلومات وتوصيلها بدلًا من التركيز على إنتاجها وتوليدها، واستعمالها توظيفها وتطبيقها، مما أسفر عن تدن ملحوظ في مستوى الوعي بأصناف العمق المعرفي، والدافعية العقلية، وبخاصة في ضوء كثرة المعارف والمعلومات الملقاة على عاتق الطلاب دون تنظيم أو مشاركة من قبلهم، والتي أسهمت في ضعف قدرة الطلاب على إدراك وتحليل وتقويم المعارف الجديدة وربطها بمعارفهم السابقة، وعدم الفهم العميق للمعرفة والاحتفاظ بها، وانخفاض قدرتهم على حل المشكلات وتفسير الظواهر العلمية، وعدم القدرة على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتدني مستوى وعي الطلاب بأصناف العمق المعرفي، وكذلك عدم الاهتمام بكيفية معالجة المتعلمين للمعرفة وتنظيمها داخل بنياتهم المعرفية، وعدم تشجيعهم على طرح الأسئلة التي تركز على التفسيرات المنطقية، أو حثهم على توليد أفكار جديدة، وإثارة الفضول نحو معرفة ما وراء المفهوم، كما أن طرق التدريس المستخدمة لم تحقق ممارسة مستويات التفكير العليا والإبداع وعمق المعرفة، ومراقبة التفكير؛ مما يؤثر على المعرفة بأصناف العمق المعرفي لديهن، وإبراز مواطن القوة والضعف.

وذلك نظرًا لأن تعليم النحو والمنطق فى المرحلة الثانوية يجب أن يكون دائمًا موجهًا نحو مهارات التفكير، وموظفًا لكل ما هو جديد، ومستحدث فى ظل ما يواجهه من تطورات تكنولوجية ترقى به إلى حرية التفكير، والتعبير معًا، وذلك ما يحققه التكامل بين العمليات العقلية للنحو والمنطق فى ضوء عدد من العمليات والعلاقات النحوية المنطقية؛ اللذان يمنحان الطلاب مزيدًا من الحرية التى ترقى بتفكيرهم، ومزيدًا من الإدراك للغة، وعناصرها، وعلاقاتها التى تثرى كتاباتهم التأملية، وتنمى مستويات عمق المعرفة لديهم.

وتأكيدًا لذلك سعى البحث الحالى إلى تصميم وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالى:

ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ ويتفرع عنه أربع أسئلة فرعية؛ وهم:

١- ما الوحدة البينية في النحو والمنطق ؟

٢- ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية الكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٣- ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

- **أهمية البحث:**

تتضح أهمية هذا البحث فيما يأتي:

١. حث المعلمين على توظيف العمليات النحوية المنطقية في تعليم الكتابة للطلاب بوصفها وسيلة لتفكير فعال مثمر ووسيط تربوي؛ وفقًا لإطارٍ لغوي يحقق التأثير، والتأثر المتبادلين في عقول أفراد التواصل، ونفوسهم.

٢. غرس الشعور لدى المتعلمين بقيمة الكتابة التأملية في التعبير عن قضايا المجتمع، والسياق الاجتماعي.

٣. توجيه أنظار المعلمين، وأولياء الأمور نحو أهمية النحو والمنطق بوصفهما مصدرًا خصبًا لإعمال العقل، وممارسة مهارات التفكير المختلفة.

٤. غرس الشعور بالثقة في نفوس طلاب المرحلة الثانوية في سبيل مواصلة البحث والكشف والاستقصاء من أجل مزيد من عمق المعرفة اللغوية والمنطقية.

٥. التأكيد على أهمية تعلم قواعد النحو والمنطق في سياقات تواصلية اجتماعية، وثقافية واقعية تعكس ظروف مجتمعه.

٦. التأكيد على كون مستويات عمق المعرفة أحد أهداف مناهج تعليم المرحلة الثانوية فضلًا عن ترسيخ مهارات التعلم الذاتي والاستقلالية في الحصول على التفسيرات والمعاني الضمنية.

٧. حث معلمي المرحلة الثانوية على ضرورة الابتعاد عن التدريس القائم على الحفظ والتلقين إلى التدريس النشط القائم على المتعلم، وما يستلزمه من أفعال تغير أدوار المتعلمين، وفي طبيعة العلاقات بينهم، وبين مجتمعهم وثقافتهم.

٨. لفت انتباه مخططي المناهج الدراسية بضرورة تضمين مهارات الكتابة التأملية ضمن مناهج تعليم المرحلة الثانوية؛ كي يمكن المتعلمين من الاستقلالية والتفكير النقدي، ويصير أداة فاعلة في حل هذه المشكلات.

- **فروض البحث:**

١. يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الكتابة التأملية.

٢. يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة.

- **حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

✓ **الحدود البشرية:** والتى تمثلت في (٤٦) طالبًا بالصف الأول الثانوي بمدرسة عباس حلمي الثانوية، وقد آثر الباحثان تطبيق البحث على طلاب المرحلة الثانوية؛ وذلك لأنها: تتسم بزيادة قدرة الطلاب على التفكير المجرد، والتأملي، والتحليل النحوي والمنطقي، وحل المشكلات المجتمعية، كما تزداد قدرتهم على مناقشة العوامل التى تستند إليها القضايا؛ كي يكونوا قادرين على تفسيرها، والمساهمة في إيجاد الحلول المختلفة لها.

✓ **الحدود الموضوعية:** والتى اقتصرت على مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة–في ضوء عدد من المفاهيم والمهارات النحوية المنطقية؛ مثل: القياس، والاستقراء، والتعليل، والعامل، والحقيقة والمجاز، والسلب والإيجاب، والتصور والتصديق–

–أدوات البحث، ومواده التعليمية:

١ – أدوات البحث:

أ–اختبار الكتابة التأملية (إعداد الباحثين).

ب–اختبار مستويات عمق المعرفة (إعداد الباحثين).

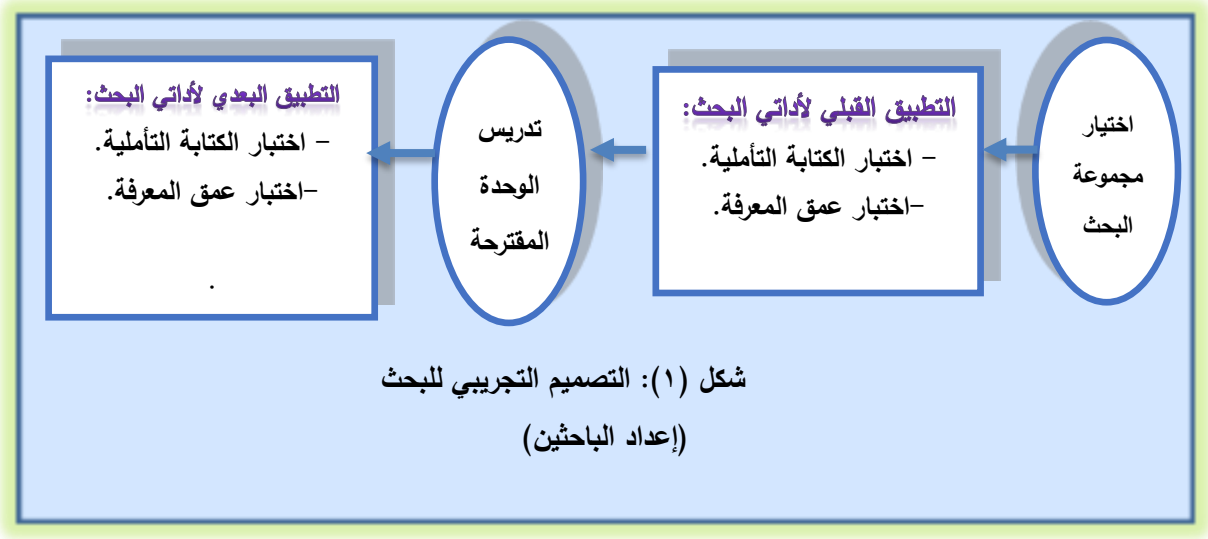
٢ – المواد التعليمية:

أ– دليل المعلم لتدريس الوحدة المقترحة.

ب-كتاب الطالب.

- **منهج البحث:**

اعتمد الباحثان – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه- على التصميم التجريبي ذي القياسين: القبلى، والبعدى لأداتي البحث؛ وهو ما يوضحه الشكل (١) الآتي:



شكل (١): التصميم التجريبي للبحث

(إعداد الباحثين)

- **مصطلحات البحث:**

✓ **الكتابة التأملية؛** وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: "الأنشطة الكتابية المعبرة عن استجابات الطلاب للتجارب أو الآراء أو الأحداث أو المعلومات الجديدة؛ لتحقيق الوضوح وفهم أفضل لما يتعلمونه، بإضفاء المعنى على ما يدرسونه؛ فتجعلهم على دراية بما تعلموه، وبكفاءة تعلمهم، وتُقاس تلك المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات الكتابة التأملية المعد لهذا الغرض " .

✓ **عمق المعرفة ؛** وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: درجات تعقيد التفكير التي يتفاعل من خلالها الطلاب مع المعارف والمهارات النحوية المنطقية، وتشمل أربعة مستويات؛ وهى: الاستدعاء، والاستيعاب، والتطبيق، والتفكير الاستراتيجي، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل مستوى من مستويات اختبار عمق المعرفة المُعد لهذا الغرض".

- **إجراءات البحث:**

للإجابة عن أسئلة البحث؛ اتبع الباحثان – للإجابة عن أسئلة البحث الحالي- الخطوات الآتية:

أولًا: التأطير النظري لمتغيرات البحث.

ثانيًا: إجراءات البحث: وتتضمن:

١. بناء الوحدة المقترحة.

٢. إعداد المواد التعليمية، وأداتي البحث.

٣. إجراء الدراسة الميدانية للبحث.

ثالثًا: نتائج البحث، وتفسيرها.

رابعًا: توصيات البحث، ومقترحاته.

ثانيًا: الإطار النظري للبحث

أولًا: العلاقة البينية بين النحو، والمنطق:

أ- **النحو العربي: نشأته، وماهيته، وخصائصه:**

ظهر علم النحو في نهاية القرن الأول للهجرة بعدما دعت الحاجة إلي كونه ضابطًا وحافظًا للغة من اللحن، بما يتجاوز التفكير في اللغة إلى البحث عن مؤسساتها التي بُني عليها التفكير النحوي، والطرق المنهجية التي تبحث في أسس القواعد ومسالك استنباطها والمفاهيم الإجرائية التي اعتمدها علماؤنا في دراسة قواعد اللغة و خصائصها.

إن النحو يتسم بالموضوعية وما يكون لها من استقراء ناقص وضبط، فأما الاستقراء الناقص فيتضح من أن النحاة قد بنوا النحو على المسموع من كلام العرب، ولقد كان سماعهم عن العرب يجري بحسب منهج محدد ذي اختيارات تاريخية واجتماعية وجغرافية معينة، ولقد أجروا استقراء على ما وصل إلى أيديهم من النصوص مستغنين به عن غيره مما لم يصل إليهم، وأما الموضوعية وهى الضبط؛ وتتمثل في مظهرين؛ الأول: أنهم كانوا يردون قواعدهم إلى ما تقوله العرب ويوثقون كل قاعدة يصلون إلى تجريدها بالشواهد(الاحتجاج)، وأما المظهر الثاني: فهو الضوابط التي أنشأوها ليتعرفوا بها على الأبواب، مثل: ضبط ابن السراج المبتدأ بقوله:" إذا قال: عمرو منطلق، فقلت: من المنطلق؟ قال : عمرو ، وهو شبيه بضبط نتائج العمليات الحسابية.(تمام حسان،٢٠٠٠، ٥٧- ٥٨).

وربما كانت هنالك عوامل ثلاثة مؤثرة في نشأة النحو، ودافعة إلى دراسته دراسة منظمة مضبوطة بالمعنى لاستخراج قواعده؛ وتتمثل في عوامل ثلاثة؛ وهى:

العامل الديني: وقد دفع العرب إلى حفظ نص القرآن، وجني ثماره، فالقرآن نص موثق بكل تفاصيله بدءًا بمخارج حروفه إلى علامات إعرابه إلى ألفاظ كلماته إلى تراكيب جمله إلى أماكن الوقف من خلال هذه الجمل وفي نهايتها، ويظهر ذلك في قوله تعالى:" إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون".

العامل القومي: وقد بنى العرب بنيانهم الثقافي الأصيل على القرآن، حتى لقد رأينا طموح الحاقدين على العرب وتراثهم يتعلق بأمل إثبات تأثر العرب في هذا الفرع من فروع ثقافتهم بعناصر أجنبية، وحسب العرب دعوى تأثرهم بالأمم الأخرى تلتمس لها الأدلة التماسًا.

العامل السياسي: إن العامل السياسي يأتي في الترتيب الزمني بعد العاملين السابقين، ذلك أن أبناء الأمم المغلوبة دخلوا الإسلام طوعًا أو كرهًا ودانوا بالطاعة للدولة الإسلامية الفتية التي سرعان ما انقضى فيها عهد الخلفاء الراشدين بكلل ما كان يدعو إليه من أخوة إسلامية، وتحولت خلافة الإسلام إلى دولة العرب فانقسم المسلمون إلى عربي ومولى، فأما العربي فلسانه لغة الفرآن ولغة الدولة وهى عدة في يده للتفوق والتسلط، ولعل اللغة كانت الحاجز الأول الذي يحول بين معظم الموالي وبين الوصول إلى هذه المناصب الرفيعة. (تمام حسان، ٢٠٠٠ ، ٢٤).

ومن ثم فالقواعد النحوية بمثابة مقياسًا دقيقًا تُقاس به الكلمات، ومناسبتها في السياقات المختلفة؛ تركيبًا ودلالة، بما ينم عن مقاصد المتكلم وأغراضه، فالعجز في فهمها يجعل المستقبل مخطئًا في فهم المعاني المقصودة؛ حيث إن الالتزام بالقواعد النحوية أساس فهم المقروء وتقويم الألسنة والأقلام؛ أي استقامة المعاني وفهمها، وسبيل جودة التواصل اللغوي؛ وتعددت تعريفاته على النحو التالي:

- عرفه ابن منظور(د.ت، ٣٠٩- ٣١٠)؛ بأنه:" من نحا ينحو وينحي، ويجمع على أنحاء، ونحو ومعناه القصد والطريق والاتجاه والتحريف، ومنه سمي المهتم بعلم النحو نحويًا؛ لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب.
- وعرفه ابن جني(ت: الشيخ علي النجار، ١٩٨٨، ٣٤)؛ بأنه: النحو(القاعدة):" هو الأحكام وجملة القواعد التي تمكن من أخذ بها من انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب

وغيره؛ كالتصغير، والتثنيه، والجمع، والتصغير، والإضافة ، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، لينطق بها وإن لم يكن منهم".

- وعرفه ابن السراج(١٩٨٨، ٣٥)؛ بأنه:" أن ينحو المتكلم إذا تعلم كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من كلام العرب ؛ حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة فباستقراء كلام العرب؛ فاعلم أن الفاعل رفع، والمفعول نصب ، وأن فعلا مما عينه ياء أو واو تقلب عينه من قولهم قام وباع".
- وعرفه عبد القادر المهيري (١٩٩٣، ١٣١)؛ بأنه:" النحو هو روح اللغة ونظامها"، والفكر النحوي هو النظر في ما وراء تلك الروح وخلف ذلك النظام بحثًا عن اندراجهما.
- وعرفه محمد مجاور (٢٠٠٠: ٣٦٥)؛ بأنه:" عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، كما يقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، وكذلك دراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات، فهو موجه وقائد للطرق التي يتم التعبير بها عن الأفكار".

ومن ثم يُعرف النحو؛ بأنه:" القواعد التنظيمية لأبنية الجمل، وعلاقات الأبنية، وأحوالها، ودلالتها". ومن ثم لايقتصر النحو على أحوال الكلمات منفردة داخل التراكيب اللغوية؛ بل يسعى للوقوف على العلاقات المعنوية المنسقة للألفاظ (المباني)، وسياقاتها اللغوية؛ نحويًا، وبلاغيًا. بوصفه إعمالًا للعقل، وصولًا للقواعد النحوية من خلال البحث والاستقراء؛ وفيما يلي تحديدًا لخصائص النحو العربي على النحو التالي.

- **<u>خصائص النحو:</u>**

إن النحو بوصفه إعمالًا للعقل، فلا يتصور أن يتعلق الفكر بمعاني الكلم إفرادًا، ومجردة من معاني النحو، ولا يصح في عقل أن يتفكر متفكر في معنى فعل من غير أن يريد إعماله في (اسم)، ولا أن يتفكر في معنى (اسم)من غير أن يريد إعمال (فعل) فيه، وجعله فاعلًا له أو مفعولًا، أو يريد فيه حكمًا سوى ذلك من الأحكام، وليس معنى هذا أن الفكر لا يتعلق بمعاني الكلم المفردة أصلًا، ولكن معنى ذلك أنه لا يتعلق بها مجردة من معاني النحو ومنطوقًا بها على وجه لا يتأتى معه تقدير معاني النحو وتوخيها فيه. (عبد القاهر الجرجاني،١٩٩٥ ، ٢٦١).

وهكذا فالقواعد النحوية بوصفها وسيلة للفهم والإفهام، وليست غاية، وتُعد من علوم الغايات، وأن إتقان مهارات اللغة لن يتأتى إلا بإتقان القواعد النحوية، فهى ميزان اللغة

والضابط لها؛ أي أن النحو سلاح اللغوي، وعماد البلاغي، وقانون اللغة العربية، وميزانها.(محمود خاطر، ومصطفى رسلان،٢٠٠٠، ١٨٢)،

ويتسم النحو بعدد من الخصائص التي حددها تمام حسان(٢٠٠٠، ٥٩)؛ على النحو التالي:

- التماسك بعنصريه: عدم التناقض، والتصنيف، فالأول؛ يعنى أن النحو نظام تتشابك فيه العلاقات العضوية حتى يصبح بهذا التشابك بنية جامعة مانعة لا يستطاع نفي شئ منها ولا إضافة شئ إليها، أما العنصر الثاني من التماسك؛ وهو التصنيف فيكاد يبدو في جميع تقسيمات النحو بدءًا بأقسام الكلم إلى المعرب والمبني، والجامد والمشتق، واللازم والمتعدي.. وغيرها من التقسيمات القائمة على العلاقات الوفاقية والخلافية التي تحكم تماسك النحو بوصفه صناعة مضبوطة.
- الاقتصاد؛ وله مظهران: أولهما: الاستغناء بالكلام عن الأصناف دون الكلام عن المفردات، وهكذا نجد عبارات الإعراب تتكون كل منها من مبتدأ وخبر بحيث يكون المبتدأ هو اللفظ المفرد، ويكون الخبر هو الصنف الذي تحقق في الكلام بواسطة هذا المفرد.

وبذلك تُعد القواعد النحوية بمثابة أنشطة فكرية يتبعها الطلاب لفهم القواعد، وتطبيقها في أثناء استخدامهم اللغة – كتابةً وتحدثًا وقراءةً– وتطبيق معايير القواعد في أثناء الاستماع إلى الآخرين ليعرفوا مدى صحة ما يستمعون إليه. ومن ثم فمن الضروري تعليم القواعد النحوية كأساس لتنمية مهارات اللغة المختلفة.

<u>– أهمية تدريس النحو:</u>

وفي ذلك يقول عبد القاهر الجرجاني": إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يُعرض عليه، والمقياس الذي لا يُعرف صحيح سقمه حتى يرجع إليه، ولا ينكر حسه وإلا من غالط في الحقائق نفسه". لذا كان من الضروري معالجة القواعد النحوية معالجة نحوية تطبيقية. (عبده الراجحي ، ١٩٩٨، ٨)، مما يجعل النحو أساسًا ضروريًا لكل دراسة للحياة العربية؛ في الفقه والتفسير والأدب والفلسفة والتاريخ وغيرها من العلوم؛ لأنك لا تستطيع أن تدرك المقصود من نص لغوي دون معرفة بالنظام الذي تسير عليه هذه اللغة.

فالغاية من تدريس النحو إرساء النظام اللغوي في الذهن وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، ووضوح المعنى في أثناء التحدث والقراءة، فتعلم اللغة عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفيًا. (علي مدكور،٢٠٠٧، ٨١).

مما يجعل للقواعد النحوية مكانة خاصة في جميع مراحل التعليم، وبخاصة في المراحل المتقدمة؛ لأنها تساعد الطلاب على فهم ما يعترضهم من تراكيب غامضة أو معقدة، وتساعدهم أيضًا على التمييز بين الصيغ التعبيرية، ونقد الأساليب، وصحة الحكم، وهذا كله يعود عقولهم على أنماط التفكير، وينمي الثروة اللغوية الراقية لديهم، ويعلي أذواقهم اللغوية.(فخر الدين عامر،٢٠٠٠، ١٢٤)؛ حيث تعود دارسها قوة الملاحظة والموازنة؛ حتى يفرق بين التراكيب والعبارات والجمل، وتساعد على تربية ملكة الحكم على استنباط القواعد، وتكوين ملكة الذوق الأدبي.(حسن شحاته، ٢٠٠٨، ٢٠٧).

وفي سياق ذلك ينبغي ألا يقف القائمون على تدريسه على الإعراب والبناء، ولكنه يجب أن يتجاوز ذلك إلى كل الظواهر التركيبية اللغوية بما فيها من تطابق، وترتيب، وصورة، ودلالة، ويعتمد على مهارات التفكير النحوي من تصنيف، وتحليل، واستدلال بالقرائن النحوية، وقد اعتمد اللغويون قديمًا على ذلك فصنفوا وكونوا الأفكار النحوية الكلية فيما يُعرف بالمعلومات النحوية، والقواعد.(حسني عصر،١٩٩٢، ١٧٧).

إذن فلا تنحصر القواعد النحوية عند مجرد ضبط أواخر الكلم أو معرفة أحوال الإعراب والبناء فحسب؛ بل تستهدف الوقوف على القواعد التي تحكم العلاقات بين الكلمات داخل الجمل، والجمل وبعضها البعض؛ وهو ما يعبر عن ضرورة تركيز تعلمها على وظيفية تلك القواعد لدى الطلاب استنادًا إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كسبيل إتقانها.

ليصير النحو –بذلك– علمًا للعلاقات بين التراكيب اللغوية، وخواصها، وضوابطها، ومعانيها في سياق الاستخدام اللغوي، وهذه العلاقات لا تُدرك إلا بالعقل؛ استنادًا إلى أن اللغة نتاج الإدراك العقلي المتجسد بمنهجية منطقية منظمة ذات علاقات لغوية، لها دلالاتها في عملية التواصل؛ وفيما يلي تفصيل القول في المنطق، وماهيته، وخصائصه تمهيدًا لتوضيح العلاقات البينية بين النحو والمنطق.

ب–ماهية المنطق، وخصائصه، وأهميته:

يُعد الفيلسوف اليوناني" أرسطوطاليس" (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) أول من وضع علم المنطق ودونه في كتب محدداً موضوعاته، ومباحثه الرئيسية، ومسائله التفصيلية؛ فقد ألف مجموعة من الكتب شملت في جملتها ما يعرف حتى اليوم بعلم المنطق، وقد جمع تلاميذ أرسطو بعد زمن غير قليل هذه الكتب في مجموع واحد، مضافاً إليه مدخلاً أو مقدمة أطلق على هذه المقدمة " ايساغوجي".

وسميت كتب أرسطو مجتمعة مع هذه المقدمة باسم "الاورجانون "، وهذه كلمة يونانية معناها الآلة ، ويُقصد بذلك أن هذا العلم الذي تضمنته هذه الكتب هو بمثابة آلة لكل العلوم يستخدمه أهل كل علم لضبط استدلالاتهم وتفكيرهم.(عزمي طه ، ٢٠١٥، ٥)، وتتعدد تعريفات علم المنطق باختلاف المناطقة واختلاف العصور، وهذا يدعو إلي توضيح المعني الاشتقاقي والمعني الاصطلاحي للمنطق ...على النحو التالي:

اشتقت كلمة Logic في اللغة الإنجليزية ، و Logique في اللغة الفرنسية من الكلمة اليونانية Logos؛ وهي تعني : العقل أو النطق أو الكلام ، ومن الملاحظ أن هذه الكلمة ترد كمقطع في كثير من أسماء العلوم؛ مثل : جيولوجيا geo-log-y وبيولوجيا bio- log-y وسيكولوجيا psycho-log-y؛ وذلك للدلالة علي البحث المنظم عن القواعد، والمبادئ العامة التي يتوصل إليها هذا العلم أو ذاك وفقًا لبعض المعايير، والإجراءات التجريبية . (محمد محمد القاسم ، ٢٠٠٥ ، ١٣) .

أما عن المعني الاصطلاحي؛ فقد تُرجم المصطلح اليوناني " لوجوس Logos " ليعني في اليونانية العقل أو الكلام، ثم اتخذ هذا اللفظ – مع تعديل طفيف- اسمًا دالاً على العلم الذي ألف فيه " ارسطوطاليس" مجموعة كتب كان يسميها " التحليلات " و " العلم التحليلي" ، وقد ترجم العلماء المسلمون هذ اللفظ الاصطلاحي اليوناني إلى لفظ " منطق" هذا العلم المسمى " علم المنطق " موضوعه التفكير بعامة من حيث بيان الشروط والقواعد التي تجعل مراعاتها التفكير سليماً

ويعرف ابن سينا المنطق؛ بأنه : " الآلة العاصمة للذهن من الخطأ فيما نتصور ونصدق به ، والموصلة إلي الاعتقاد الحق بإعطاء أسبابه ونهج سبله " ، بينما يُعرفه الغزالي بأنه : " قانون يعرف به صحيح الفكر وفاسده " ، ويعرفه كينز (Keynes)؛ بأنه : " العلم الذي يستقصي المبادئ العامة للفكر الصحيح " ، ويعرفه جيفونز Jevons ؛ بأنه : " علم قوانين الفكر " (عزمي طه ، ٢٠١٥، ٨)

و من ثم فعلي الرغم من اختلاف تعريفات المنطق تؤكد أدبيات الدراسات والبحوث المنطقية أنه يمكن جمع هذه التعريفات في أربعة اتجاهات أساسية؛ علي النحو التالي :

أ- **الاتجاه العملي** : يري أصحاب هذا الاتجاه بأن المنطق آلة أو صناعة ، وهم يقصدون بذلك أنه لا يُقصد لذاته؛ وإنما لما يمكن أن نستفيد منه عمليًا عند تطبيق قواعده وشروطه علي الأحكام والاستدلالات الموجودة في العلوم ، ومن بين هؤلاء ابن سينا الذي عرف المنطق بأنه " آلة تعصم الذهن من الزلل ".

ت- **الاتجاه النظري** : ويري أصحاب هذا الاتجاه أن المنطق علم نظري؛ فقد ذهب جيفونز إلى أن المنطق؛ هو " علم قوانين الفكر " ، كما يري كينز أن المنطق؛ هو" العلم الذي يستقضي المبادئ العامة للفكر الصحيح " .

ج- الاتجاه التوفيقي: وقد ذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن المنطق" صناعة، وعلم نظري معًا" . ومنهم جوبلو الذي يقرر أن " العلوم كلها بما فيها المنطق هي نظرية وتطبيقية معاً " ، وكذلك يرى هويتلي أن المنطق " علم وفن التفكير الصحيح " .

د- الاتجاه المعياري : ويري أصحاب هذا الاتجاه أن المنطق علم معياري؛ بمعنى أن تكون قوانين المنطق بالنسبة للمفكر كمعايير ثابتة يجب أو ينبغي أن يرقى إليها كل تفكير صحيح . ونجد هذه الفكرة عند الغزالي الذي سُمى كتابه في المنطق "معيار العلوم"، وسُمى كتابه في الأخلاق "ميزان العمل"؛ فيقول الغزالي : أن المنطق هو " القانون الذي يميز صحيح الحد عن غيره ، فيتميز العلم اليقيني عما ليس يقينيًا، وكأنه الميزان أو المعيار للعلوم كلها " .(علي عبد المعطي ، ماهر عبد القادر ، ١٩٩٢ ، ١١-١٤) .

ولعل الاختلاف السابق بين الفلاسفة ، والمناطقة في تعريف المنطق؛ يؤسس على اختلافهم حول طبيعة المنطق نفسه بوصفه علمًا أم فنًا، ولكن هو الاثنين معًا في آن واحد؛ فهو علمٌ؛ لأنه يضع القواعد العامة للتفكير الصحيح، وهو فنٌ؛ حيث يهتم بتطبيق تلك القوانين علي الفكر المختلفة.

- أهمية علم المنطق، ووظائفه الأساسية :

لعل من أهم تعريفات المنطق – كما أشرنا- هو أنه علم الاستدلال؛ فالمنطق يضع المبادئ العامة التي يجب أن يراعيها الإنسان حينما ينتقل من أمور يعرفها أو يسلم بها إلى أمور أخرى تلزم عنها. ولو وضعنا هذا المعنى العام موضع الاعتبار وحاولنا أن نحلل ما نقوم به

في واقع حياتنا اليومية ، لتبين لنا أننا نمارس بالفعل هذا النوع من التفكير المنطقي؛ فنحن حين نحاول حل أية مشكلة نظرية أو علمية أو أن ندخل في جدل أو مناقشة ، فإننا نمارس في الواقع بدرجات متفاوتة نشاطًا ذهنيًا يمكن أن نسميه؛ التفكير المنطقي.(محمد مهران ، ١٩٩٢، ٩) .

كما تتضح أهمية المنطق في التمييز بين الوهم والحقيقة، وبين المعتقدات الحقة والباطلة باستخدام البرهان، كما أنه وسيلة لإقناع الاخرين بالآراء الصحيحة، وإقحام المجادلين، وإبطال حجج المعاندين.(صالح الوائلي ، ٢٠١٨ ، ٥٥) .

أما عن الوظائف التي يمكن أن يحققها علم المنطق، فقد أكدت العديد من الدراسات، والبحوث المنطقية؛ تحقيقه لما يلي:

أ- الوظيفة التحليلية؛ والتحليل هو منهج عام يُراد به تقسيم الكل إلي أجزائه، ورد الشيء إلي عناصره المكونة له مادية أو معنوية ، ويؤدي التحليل إلي اكتشاف العناصر والأصول، ومن ثم فإنه يعرفنا بالعلة، وقد اصطنع "ديكارت" من التحليل القاعدة الثانية من قواعد المنهج ، والغرض منه الوصول إلي " الطبائع البسيطة " التي هي أساس كل علم ، فيكشف التحليل في المنطق الحديث عن الخطوات، والأساليب العقلية والعملية التي تستخدم في مختلف العلوم؛ مثل: طريقة الاستقراء التي تقوم علي فحص أمثلة لمعلومات ثم الوصول منها إلي قاعدة عامة؛ وتسمي هذه الطريقة بطريقة التحليل؛ فتحلل الكل إلي أجزاء. (سماح محمد إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ١٠٧) .

ب-الوظيفة التركيبية ؛ والتركيب هو جمع أجزاء الشيء أو ربط صفاته، وخواصه بعضها ببعض وصولًا إلي قوانين عامة؛ أي الانتقال من المعاني البسيطة إلي المعاني المركبة، ويقول "ديكارت" – بصدد القاعدة الثالثة من منهجه- " ابدأ بأبسط الأمور وأيسرها معرفة، والتدرج في الصعود شيئًا فشيئًا؛ حتى أصل إلي أكثر الأمور تركيبًا"، وقد جمع ديكارت بهذا بين التحليل، والتركيب معاً عندما نصح الباحث بأن يقسم المشكلة التي يعالجها إلي اكبر عدد من الأجزاء حتى يستطيع حلها علي أكمل وجه ، وذلك بأن يرتب الأفكار الجزئية التي ينتهي إليها عن طريق التحليل؛ حيث يبدأ بأبسطها حتى ينتهي إلي أشدها تعقيداً وتركيبًا، ثم

يؤلف بينها ويعرضها بطريقة البرهان؛ وهي طريقة التركيب.(مواهب السيد سليمان ، ١٩٩٦ :٧٣) .

جـ- الوظيفة الناقدة ؛ وتبدو الوظيفة الناقدة في الكشف عن الاستدلالات الخاطئة أو الباطلة؛ وذلك لأن النقد لا يبدأ في كشف الحقيقة بقدر ما يتضح في تجنب الخطأ، وهكذا يكون المنطق واضعًا لروح النقد؛ حيث إنه يختص بمعرفة الأخطاء في الفكر ومعرفة كيفية تجنبها . كما أن المنطق يختص بمعرفة الأخطاء الناشئة من التأثيرات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية، والبيولوجية علي الفكر. (مروة سيد عبد المنعم ، ٢٠١٢ ، ٢٣) .

د- الوظيفة التفكيرية ؛ وتشير هذه الوظيفة إلى أن المنطق يضع القواعد والأسس التي نسير عليها عندما نشرع في التفكير في مشكلة ما، فالمنطق إذا كان يهدف إلى تكوين العقلية الناقدة القادرة على التعمق في التفكير، فهو يهتم في المقام الأول بوضع أساسيات التفكير المنطقي السليم، والخطوات التي يجب أن يسير عليها هذا التفكير؛ مما يساعد على التمييز بين الذاتية، والموضوعية في الأحكام. (عبد الله إبراهيم يوسف ، ٢٠٠٧ ، ١٩) .

و من هنا تتضح أهمية علم المنطق؛ بأنه:

- غاية العلماء والمفكرين كي يكون تفكيرهم صحيحًا خاليًا من التناقض، وأن تكون نتائج أبحاثهم سليمة بعيدة عن الخطأ .
- أساس العلوم جميعها؛ حيث يبحث في قوانين الفكر بقصد معرفة صحيحها من فاسدها، وخاصة في العصر الحديث؛ حيث خاض المنطق في جميع العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية؛ ذلك أنه هو العلم الذي يضع المناهج الخاصة بالعلوم، ويضع لأغلب العلوم مناهج خاصة بها.
- لا يقتصر على وضع القوانين العامة للفكر الإنساني كي يسلم من الخطأ فحسب؛ بل أنه يطبقها في مناهج البحث المختلفة بحسب ما تقتضيه طبيعة كل منهج، ويقصد إليه كل بحث.
- يمكن الفرد من التمييز بين الخطأ والصواب، وتبين مواطن الزلل في التفكير بواسطة هذا العلم .

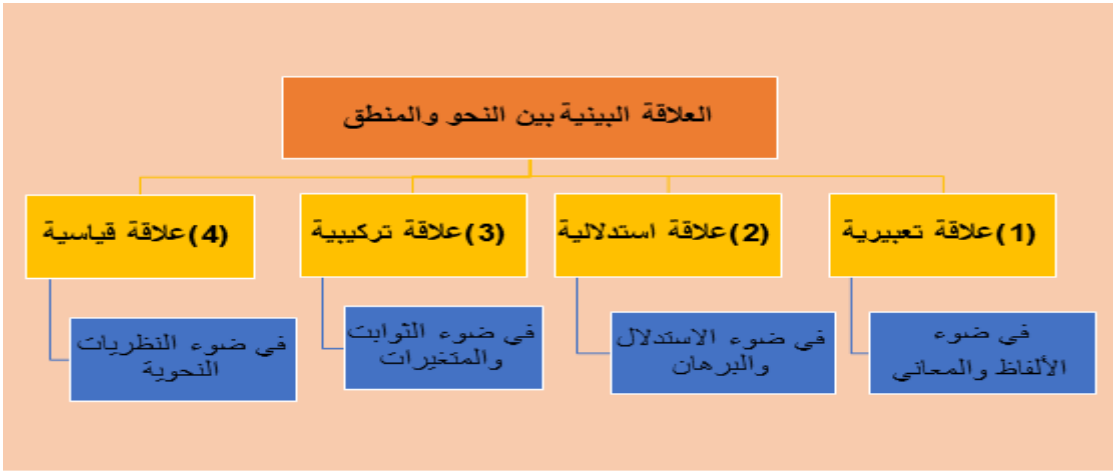
- ينمي لدى الفرد ملكة النقد، والتقدير الصحيح، ووزن البراهين، والحكم عليها بالكمال أو بالنقص.

ج- العلاقة البينية بين النحو، والمنطق:

النحو العربي علم استقرائي استدلالي مادته كلام العرب نثره ونظمه، ووظيفته وصف تراكيب هذه المادة بعد تتبعها، واستقرائها، وتحليلها، وبيان العلاقات الوظيفية الرابطة في هيكلية البنية التركيبية، وضبط قوانين الشكل الحركي لهياكل البناء توافقًا مع ما تؤديه من وظائف، أما علم المنطق فهو علم استدلالي يهتم بتحليل العناصر اللغوية؛ مستخدمًا الطريقة الصورية في التعبير عن موضوعات البحث بالرموز والصيغ، أو المتتابعات الرمزية، وفي البرهان عن طريق توفير براهين للصيغ التي تحتاج إلى برهان تحقيقًا لغاية تتجلى في بناء حساب صوري أو لغة دقيقة.(علي بن موسى شبير، ٢٠١٨، ٢٠٠).

كما يلتقي النحو بالمنطق في أمرين؛ أحدهما: أن كل منهما آلة يُعرف بها صواب التركيب اللغوي ومعناه من خطئه، وتصديقه من خطئه، والأمر الآخر : أن عماد النحو والمنطق الاستقراء والاستنباط. (علي بن موسى شبير، ٢٠١٨، ١٩٨)؛ **ومن ثم يمكن تحديد علاقة النحو بالمنطق؛ وفقًا لمحورين رئيسيين؛ هما: أبعاد العلاقة البينية بين النحو والمنطق، والمفاهيم النحوية المنطقية المشتركة؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:**

أولًا: أبعاد العلاقة البينية بين النحو والمنطق:



شكل(٢) أبعاد العلاقة البينية بين النحو، والمنطق(إعداد الباحثين)

(١)العلاقة التعبيرية في ضوءالألفاظ والمعاني:

فالنحو منطق عربي والمنطق نحو عقلي، وجل نظر المنطقي في المعاني، وإن كان لايجوز له الإخلال بالألفاظ...وجل نظر النحوي في الألفاظ وإن كان لا يجوز له الإخلال بالمعاني، فالنحو هو نظر في كلام العرب يعود بتحصيل ما تألفه وتعتاده أو تفرقه وتعلل منه، أو تفرقه أو تخليه، وتذهب عنه وتستغنى بغيره، والمنطق هو آلة بها يقع الفصل والتمييز بين ما يقال هو حق أو باطل فيما يعتقد، وبين ما يقال هو خير أو شر فيما يفعل وبين ما يقال هو صدق أو كذب فيما يطلق اللسان، وبين ما يقال هو حسن أو قبيح بالفعل.(أبو حيان التوحيدي، تح: حسن السندوبي، ١٩٩٢، ١٦٩- ١٧٠).

وقد استعان بعض علماء النحو بالفكر المنطقي العلمي التحليلي، فلاحظوا ترابط الألفاظ ودلالتها المعنوية من خلال عملية التركيب ضمن قواعد منطقية يقبلها العقل؛ لأن النحو منطق لغوي، والمنطق نحو عقلي. (الفارابي، ١٩٩٦، ٦٠- ٦٢). كما أن صناعة المنطق تناسب صناعة النحو؛ لأن نسبة صناعة المنطق إلى العقل كنسبة صناعة النحو إلى اللسان والألفاظ؛ فإن علم المنطق يعطينا نظائرها في المعقولات. (أبو حيان التوحيدي، ١٩٩٢، ١٦٩).

(٢)العلاقة الاستدلالية في ضوء الاستدلالات والبراهين:

فالغاية من الاحتكام إلى النحو وإتباع قواعده أن يصوغ المرء كلامه وفقه لأنه مستوحى من عادة أهل تلك اللغة، أما المنطق فالهدف من وراء استعماله تقليب أوجه المعنى أو التصور للوقوف على وجه الصحة والخطأ فيه، فكلاهما يمثل جملة من الإجراءات الذهنية التي يتم تطبيقها لتؤدي إلى نتائج معينة، ومختلفة تبعًا لطبيعة كل منهما. فبالضرورة سيكون الاستدلال ذا طبيعة لغوية، بينما يكتفي المنطق بأن يكون لاستدلاله طبيعة عقلية ما دام هو الآخر مأخوذًا عن العقل ذاته.

ومن ثم فالنحو بتحقيقه للفظ صيغة وموقعًا في التراكيب يضمن تحقيقه للمعنى؛ أي يضمن بذلك متكلم قدرة لفظه على أداء معناه، والمنطق يحقق المعاني أو التصورات باختلاف طرق التحقيق التي تتم حتمًا عبر العقل.(أبو حيان التوحيدي، ١٩٩٢، ١٧٢).

(٣)العلاقة التركيبية في ضوء الثوابت، والمتغيرات اللغوية:

أ- **الثوابت اللغوية:** فلقد قاد الاستقراء اللغوي علماء اللغة إلى معرفة دور الكلمة في تركيب العلاقات وترتيبها، وعدوها حقيقة بديهية تقبل من دون برهان، وأعطوها تعريفا وأدركوا التمايز

بين أنواعها وبرروه؛ فعبر سيبويه عن ذلك؛ بقوله: " واعلم أن بعض الكلام أثقل من بعض؛ فالأفعال أثقل من الأسماء؛ لأن الأسماء هي الأولى وهي أشد تمكنا ألا ترى الفعل لابد له من الاسم وإلا لم يكن كلاماً والاسم قد يستغني عن الفعل" ، وفي ذلك قال ابن جني: "الاسم أقوى من الحرف والفعل؛ ولابد لكل كلام من الاسم، وقد تستغني الجملة المستقلة عن كل واحد من الحرف والفعل، فلما كانت الأسماء من القوة والأولوية في النفس والرتبة على ما لا خفاء به جاز أن يكتفي بها مما هو تال لها، ومحمول في الحاجة إليه عليها ".(محمود فهمي حجازي ، ١٩٧٣ ، ١٨) .

وكذلك الاسم صوت موضوع دال باتفاق على معنى غير مقرون بزمان، وهو متعدد الأشكال والخصائص فمن حيث الدلالة هو جامد أو مشتق يشير إلى معنى مرتبط بفكرة "ما" فليس للاسم في الواقع إلا علاقة واحدة هي علاقته بالفكرة، وهذه الصلة التي نسميها المعنى متبادلة ومتناظرة!. ولذلك قسموا الاسم إلى كلي وجزئي فالكلي يشترك فيه كثيرون في واقع فعلي كالإنسان والحيوان أو في جواز عقلي كالشمس ، أما الجزئي فهو الذي يدل على واحد بعينه ولا يصلح أن يشترك فيه كثيرون .(ابراهيم انيس ، ١٩٦٦ : ١٣٨) . وحددوا ألفاظ تحمل معنى الفعل وتحتاج إلى إسناد ولكنها تخالفه من حيث الخصائص. فأخضعوها للدراسة والتجربة والملاحظة وأطلقوا على هذه الألفاظ (أسماء الأفعال) فاعتبرت أيضا من الثوابت اللغوية التي تدخل في التركيب والصيغ الكلامية.(محمود فهمي زيدان ، ١٩٧٣ : ٢٢٢) .

ب- المتغيرات: وقد استنبط علماء اللغة الخصائص الذاتية للعنصر اللغوي ثم استنبطوا خصائصه المكتسبة والمتغيرة ضمن التركيب الأدائي؛ فكانت الجملة اللغوية البسيطة الاسمية والفعلية مرتبطة نحويًا وأدائيا بالعنصر اللغوي المرتبط بالبنية التركيبية للجملة التي تكسبه دوره الوظيفي ودلالته النحوية في تنظيم لغوي منطقي له إشارته التواصلية؛ الأمر الذي يؤكد ضرورة وجود وحدة من العلاقات التركيبية النحوية تضمن سلامة الموقع لكل عنصر لغوي، لأن الموضع الصحيح للعنصر يؤسس لعلاقات كلامية ضمن مجموعات العمليات الإسنادية الهادفة إلى خلق عملية التواصل الصحيحة بين المرسل والمتلقي من دون تأويلات خاطئة. لأن ما صدر عن المنطق يستقبله المنطق من دون تحريف أو تزوير أو تناقض.(ابراهيم انيس ، ١٩٦٦ ، ١٣٩) .

وقد قدم ابن جني في كتابه الخصائص وصفا حسابياً منطقيا غايته استخدام الرياضة العقلية في ميدان التركيب اللغوي فأوحى بإجراء مقابلة منطقية بين العمليات الرياضية

والعمليات النحوية لتكون المسائل اللغوية المطروحة للفهم والتحليل مقبولة في سياقها البلاغي ومستواها العقلاني. فكانت علاقة الإسناد ومواقع أدوات الروابط أساساً في تركيب الجملة اللغوية التي تتولد من حركة الكلمات في النسيج الكلامي فاحتاجت هذه الحركة إلى إشارات تحدد اتجاهها وعلامات تبرهن عن موقعها فجاءت حركات الإعراب لتفرق بين المعاني وتمنح الترتيب البنوي وظائف نحوية» ولذلك قال الجرجاني "التفكير في نمط البنية الإسنادية لا يتحقق إلا بعد توخي معاني النحو وهو إجراء مرتبط بمقتصد المخيرين وتخييرهم للتوزيع التركيبي ؛ فالدلالة الكلامية المعنوية تنشأ عن الدلالة النحوية لأن الكلام يستقيم بمعاني النحو بين الأجزاء وهذه الاستقامة يحددها الإعراب.(مها خير بك ناصر ، ٢٠٠٦ : ٩٣).

فكانت الدراسات تتناول الوصف الشكلي والتحليل المنطقي لمراتب الألفاظ مستخدمة التعليل والشرح؛ وتربط الأسباب بالمسببات فنتج عن دراسة البدهيات والتعريفات الأولية نظريات وقوانين نحوية.

(٤) العلاقة القياسية في ضوء القوانين والنظريات النحوية :

فقد وضع علماء اللغة العربية قوانينها وقواعدها بدراسة المفردات التي تعتمد في دراستها المنطقية ثوابت تُقبل من دون برهان ثم تُحدد خصائصها سواء أكانت مفردة أم مركبة ليصوغ العالم اللغوي من ملاحظاته قانوناً يصير حكماً مشروطاً في أي صياغة لغوية صحيحة لاحقة ، فالعالم اللغوي كالعالم الرياضي ينطلق من الجزئي إلى الكلي معتمدا على الاستقراء الذي يحكم على كلي لوجوده من جزئيات ذلك الكلي إما كلها ثم تطبق تلك القوانين على كل الحالات التي تتوفر فيها شروط الحكم الكلي استنادا إلى مبادئ القياس (على عبد الواحد وافي ، ١٩٦٦ ، ١٣٩)

كما يرى المناطقة بالقياس حكماً على جزئيات كلي لوجود ذلك الحكم في الكلي فالكلي يكون وسطاً بين جزئيه وبين ذلك الحكم الذي هو الأكبر فنستدل على صحة الكلام بإخضاعه إلى القوانين التي استنبطت من خلال عملية الاستقراء فنسمي الأصغر فرعا والشبيه أصلاً والأكبر حكما والأوسط المتشابهة فيه جامعا. وبعمليتي التحليل والتركيب يكون العالم اللغوي قد توصل إلى تقنين اللغة العربية ووضعها ضمن وحدات منطقية وجداول علمية. (ابراهيم السمرائي ، ١٩٨١، ٢٣٤) .

لذا استدل النحويون بالملاحظة والقياس إلى قوانين لغوية ثابتة يضمن الناطق بالعربية سلامة تراكيبه النحوية، كما تبينوا البنية المنطقية للقوانين اللغوية كقانون الإسناد والاشتقاق والحذف، والتقديم والتأخير وقانون الإضافة، وقانون التثنية والجمع ... الخ.

وفي ضوء ما سبق يمكننا ان نشير إلى أن العلاقة بين النحو والمنطق وثيقة مرتبطة في الفكر، والمنهج والتقعيد ، وإن أهم ما استفادة النحو من تفاعله مع الثقافة المنطقية أمور متعددة ؛ منها: تحفيز العقل النحوي على التفكير، وربط اللفظ بالمعني بوصفه جوهره وحقيقته، وربط اللغة بالفعل الإنساني والمبادئ العقلية التي تتفق مع اللغات الإنسانية كافة، والدقة قي الوصف والتعريف والمصطلحات والتقعيد والتعليل، وتطوير أساليب الحجاج والإقناع بين علماء النحو والمدارس النحوية بالاستفادة من تقنيات الاستدلال المنطقي.

ثانيًا: <u>المفاهيم النحوية المنطقية المشتركة:</u>

ومن ثم يعنى علم النحو بالقواعد المنظمة للغة المعبرة عن الفكر، والمنطق يبحث في الفكر المُعبر عنه باللغة التي تخضع لهذه القواعد، ولا يفترق النحو عن المنطق إلا في كونه يستند إلى معطيات اللغة الوصفية، معترفًا بأن قواعدها قابلة للاستثناء والتخصيص، أما المنطق فإنه يستند إلى الأدلة العقلية مفترضًا وحدتها وشمولها، ويضاف إلى ذلك أن النحو يعطي قوانين تخص ألفاظ أمة ما، والمنطق يعطي قوانين تشترك فيها أكثر لغات الأمم. (علي بن موسى شبير، ٢٠١٨، ١٩٩).

واستنادًا إلى ما سبق يمكن تحديد عدد من المفاهيم المشتركة بين النحو والمنطق؛ وفقًا للشكل التالي:

<u>شكل(٣) المفاهيم النحوية المنطقية المشتركة (إعداد الباحثين)</u>

وقد حددها كل من: نشأت على محمود(٢٠١٣، ٧٠- ٨٠) ، وأدهم محمد على(٢٠١٦، ١٢٧- ٢٠٩) ؛ على النحو التالي:

المفاهيم النحوية المنطقية	دلالتها النحوية	دلالتها المنطقية
١- **التعليل:**	- يعد موضوع العلل في علم النحو أبرز الموضوعات اتصالًا بالأصول المنهجية للدرس النحوي. - صنف العلل النحوية إلى علل موجبة:تفسر حكمًا نحويًا واحدًا ثبت كل منها بالسماع عن العرب؛مثل: رفع الفاعل، ونصب المفعول، وجر المضاف إليه.، ومثل قلب الألف واوًا للضمة قبلها؛ نحو:ضويرب في ضارب. - العلل المجوزة تفسر الأثر الذي تجيزه القواعد الجوازية في الكلمة أو التركيب،فإما أن ترد أحدهما؛ مثل: قلب الواو ياء إذا انكسر ما قبلها؛نحو: عصيفير في عصفورأو عصيفور، ولكنه كره لثقله.	- العلية هي العلاقة الوجودية بين شيئين بشكل يكون أحدهما تبعاً للآخر ، - العلّة لها مفهوم واسع وأقسام عديدة : - العلّة التامّة وتعني أنّ الشيء إذا وجد فإنّ معلوله سوف يوجد مباشرة. - والعلّة الناقصة وتعني أنّ الشيء يحتاج- في وصوله إلى المعلول- انضمام امور اخرى ، كما تقسّم العلّة عند ارسطو إلى (العلّة الفاعلية) و (الغائية) و (المادّية) و (الصورية)
٢- **العامل:**	إن لظاهرة الإعراب أثارًا تطرأ على الكلمات؛ لارتباطها بغيرها في أثناء التراكيب، ومن ثم بحثوا عن الأسباب التي أحدثت هذه الأثار وسموها عوامل،فمثلًا لكل فعل فاعل يرفعه، على مبدأ أن لكل معمول عامل يريدون أن الفعل والفاعل متلازمان في احتياج كل منهما للآخر في أثناء الكلام.فالأفعال والحروف متقدمة على الأسماء من حيث كانت مؤثرة فيها، ومن ثم وجب تقديم الفعل على الفاعل	تقوم نظرية العامل في المنطق على اساس ترابط اجزاء الجملة ، هذا الترابط قائم على اساس العمل والمعمول والسبب والمسبب والمؤثر والاثر ؛ فالعامل يمثل علة المعمول ، والعامل يعمل في المعمول ، والقاسم المشترك بينهما " الأثر " .

	لكونه عاملًا فيه.	
٣- **التصور والتصديق:**	-التصور هو حصول صورة مفردة ما في العقل كالجوهر والعرض ، والتصديق هو حكم العقل بنسبة بين مفردين إيجابًا أو سلبًا. وقد تردد استخدام هذين المصطلحين في الدرس النحوي في مبحث أدوات الاستفهام؛ فهمزة الاستفهام لطلب التصور والتصديق ؛ نحو: أزيد عند أم عمرو؟أزيد عندك؟ وهل مختص بطلب التصديق نحو: هل زيد عندك؟ وسائر أدوات الاستفهام لطلب التصور نحو: من عندك؟ متى سفرك؟كم مالك؟ - ولما كان التصديق متعلقًا بالحكم كانت له أدوات تحققه تعرف بحروف التصديق؛ وهى: نعم لتصديق الكلام المثبت والمنفي في الخبر والاستفهام، وبلى لتصديق الكلام المنفي في الخبر والاستفهام.	التصور هو العلم الأول ، ويكتسب بالحد وما يجري مجراه ، مثل تصورنا ماهية الإنسان. ويرادف المنطقيون التصور بينه وبين العلم ، فالتصور المطلق هو العلم ويعرّف بعضهم التصور المطلق أو العلم بـ : حضور صورة الشيء عند العقل بمعنى انطباعها في العقل والتصديق إنما يكتسب بالقياس أو ما يجري مجراه مثل تصديقنا بأن للكل مبدأ . فالحد والقياس آلتان بهما يكتسب المعلومات التي تكون مجهولة فتصير معلومة بالروية .
٤- **الحقيقة والمجاز:**	- الحقيقة هى دلالة اللفظ على ما وضع له؛كدلالة الإنسان على الحيوان الناطق،ونحوه....أما المجازي فعبارة عما يدل على شئ والمطلق عليه غيره في الحقيقة؛ كالأسد بإزاء الإنسان، والحمار بإزاء البليد...ونحوه.	الحقيقة: وهي اللفظ المستعمل في معناه الذي وضع له ، مثل لفظ (أسد) عندما يستعمل في الحيوان المعروف . المجاز : وهو اللفظ المستعمل في غير معناه الذي وضع له لوجود علاقة بين المعنى المستعمل فيه والمعنى الموضوع له ، مثل لفظ (أسد) حينما يستعمل في الرجل الشجاع ، لعلاقة المشابهة بين الرجل الشجاع والأسد في الجرأة والاقدام .
٥- **الاستقراء:**	- الاستقراء في اللغة ؛أي سار فيها	الاستقراء أو الاستدلال الاستقرائي أو أحيانًا المنطق الاستقرائي هو أحد أشكال

	بنظر حالها وأمرها؛ فالاستقراء هو التتبع والتفحص والملاحظة لمعرفة حال الشئ وتحديد خصائصه، - الاستقراء هو عملية فكرية تستلزم التفحص والملاحظة وهو أحد قسمي الاستدلال النحوي، ويعد كل من السماع والنقل مرحلة من الاستقراء يجرى فيها تحري المادة اللغوية وتحصيلها؛ ثم تأتي مرحلة التفحص لملاحظة حالها وخصائصها، للتوصل في النهاية إلى قوانين تضبط ظواهرها الجزئية.	الاستدلال وبتعبير منطقي هو الاستدلال الذي ينتقل من الجزئي إلى الكلي. أي أنه الحكم على الكلي بما يوجد في جزئياته جميعها، وهو الاستقراء الصوري الذي ذهب إليه أرسطو وحده وسمّاه »القياس المقسّم «Epagoge أو الحكم على الكلي بما يوجد في بعض أجزائه، وهو الاستقراء القائم على التعميم. وتأتي فيه النتيجة اكبر من مقدماتها ، مما يؤدي الى تطرق الذهن إليه ؛ لاحتمال خروج بعض المقدمات – او بالأحرى الافراد والحالات – عن النتائج التي يبتغيها هذا الاستقراء .
٦- **القياس:**	- القياس هو إثبات حكم الأصل في الفرع لاجتماعهما في علة الحكم، وأن هذا الحكم ظني لا يقيني، ويسمى القياس الاستدلال بالشاهد على الغائب، فلديه: الشاهد نظير الأصل، والغائب نظير الفرع، ومن جهة أخرى يُعد العلة موجبة العلم بالحكم؛ لأنها علة عقلية.	القياس عند ارسطو قول متى قررت فيه اشياء معينة نتج عمها بالضرورة شيئ اخر مختلف عما سبق تقريره والنتيجة فيه تأتي مساوية مقدماتها؛ لذا كان هذا النوع استنبا طا لا استقراء؛ لأنه مؤدٍّ إلى اليقين لا محالة، وهو الاستقراء التامّ، وقد عدّه أرسطو الأساس للتعرف على المقدمات الأولية (الكبرى)التي يبدأ منها تكوين الأقيسة
٧- **الإيجاب والسلب:**	- السلب والنفي مترادفان، وكذا الإيجاب والثبوت، وهما على نوعين: • السلب باستعمال حروف النفي المعروفة، ما قام، ولم يجلس. • الأخرى سلب اللفظ معناه الأصلي من خلال الزيادة في وزنه؛فكأنما تضمن معنى حرف النفي؛مثل: أعجمت الكتاب؛ أي أزلت عجمته،	الحد المنطقي الموجب هو الذي يعبر عن مدلول الصفة مثل سقراط **امين** اما الحد السالب هو الذي يعبر عن غياب الصفة مثل سقراط **ليس امين**

	ومرضت الرجل؛ أي داويت مرضه.

وفي ضوء ما سبق استخلص الباحثان مجموعة من الافتراضات التي تؤكد العلاقة بين النحو والمنطق؛ وذلك على النحو التالي :

- إن اللغة والفكر مرتبطان بعضهما ببعض ارتباطًا وثيقًا؛ فهما عنصران متداخلان متمازجان ، وهو ما شبهه دي سوسير بوجهي ورقة النقود؛ فالوجه الباطن: هو الفكر، والوجه الظاهر: هو اللغة، فلا يمكن التفكير دون لغة، كما لا يمكن وجود لغة دون دلالات معنوية.
- تتعلق طبيعة علم النحو بأهدافه وخصائصه وأساليبه ونتائجه، وما فيه من معلومات واتجاهات علمية، وأن أبرز خصائص علم النحو هو التنظيم والبحث عن الأسباب وتعليل الظواهر وتراكمية البناء، كما يتميز النحو بالشمولية والاطراد والدقة والتجريد والاعتماد على الثوابت والمتغيرات.
- إن الفكر النحوي فكر منطقي عرف ذلك النحاة قديماً وحديثاً فقد تأسس النحو العربي في قواعده وقوانينه على منطق علمي قوامه الاستقراء ، وقد قادهم هذا الارتباط إلى وضع فرضيات منطقية هدفها إنشاء نمط لغوي معين، ناتحة عن الملاحظة والتأمل الدقيق للجزئيات، عبر استقراء اللغة من منابعها الأصيلة، المتسمة بالفصاحة، وكانت هذه الفرضيات هي الأسس الأولية التي أسهمت في استنباط الأساليب اللغوية الفصيحة، ووضع القواعد النحوية.
- وقد استخدم النحاه في استقراء اللغة قانون العلية المنطقي، للتحقق من صحة الفرضيات التي استنبطوها من الظواهر اللغوية المختلفة، فقد تحدثوا عن العلة وخصصوا لها مباحث في مصنفاتهم، فذكروا تعريفها وأنواعها وأضربها وما يدخل في ذلك من مسائل تفصيلية دقيقة.
- إن الفكر النحوي فكر رياضي؛ إذ هناك تشابه كبير بين طبيعة علم الرياضيات وعلم النحو ؛ فالرياضيات تتميز من حيث اللغة بدقة التعبير والوضوح والإيجازومن حيث البنية تتميز ببنية استدلالية تعتمد على المنطق والمقدمات والدلالات الصحيحة:؛ كما تتميز بتراكمية البناء إلى جانب اعتمادها على التصور والتخيل؛ وتكوين الصور الذهنية.
- وهذه الطبيعة الرياضية متفقة مع طبيعة علم النحو فإن أبرز خصائص علم النحوء هو التنظيم؛ والبحث عن الأسباب وتعليل الظواهر وتراكمية البناء وهي أمور تتفق تماماً مع

طبيعة علم الرياضيات كما يتميز النحو بالشمولية والدقة والتجريد وهى أيضاً تتفق مع علم الرياضيات كما أن علم النحو علم استقى كثيراً من قواعده من المنطق فهو يعتمد على المقدمات والفرضيات والعلية والدلالالات الصحيحة وهذه الأمور نفسها هي مكونات علم الرياضيات وخصائصه.

ثانيًا: الكتابة التأملية: Revlective Writing

هى أحد أنواع الكتابة التي تُعنى بالملاحظات والأفكار المدونة تعبيرًا عن الذات والتجارب الشخصية، وعرضًا لوجهات نظر المتعلمين تجاه الأحداث المختلفة، فهى ليست مجرد تقريرًا لغويًا عن أبعادها وخصائصها فحسب؛ بل تدفع بالمتعلمين نحو إعمال العقل والفكر تجاهها؛ تحليلًا، وتفسيرًا، وتعبيرًا عن التوقعات تجاهها مدعمة بالأدلة المتنوعة. فهى وثيقة الصلة بعمليات التأمل والتفكير التأملي؛ ومن ثم لا تحتمل الصواب و الخطأ في كتاباتهم التأملية.

وتُعد قدرة الطالب على التأمل عاملًا رئيسيًا في استكشاف الخبرات وتعزيز وجهات النظر المختلفة؛ من أجل تحقيق مستوى أعمق من الفهم وإعادة صياغة الأفكار والخبرات التي يحتاجها المتعلمون لدمج الخبرات القائمة على الممارسة في التعلم؛ وبالتالي تفسير الطلاب لتأملاتهم من خلال منحهم الفرصة للكتابة التأملية. (Abdel . 2020,9 Wahab,A).

وتؤسس الكتابة التأملية على آراء "جون ديوي" في عملية التأمل؛ بوصفه عملية صنع المعنى حيث يربط الطلاب المعلومات الجديدة بما لديهم من خبرات متعمقة وصولًا إلى أفكار أخرى، فلا يجعل التعلم عملية إخبار، بل عملية نشطة وبناءة من خلال الوصف والتمييز والتحليل، التفكير النقدي؛ كي تمكن الشخص من التفكير في الإجراءات أو التجارب السابقة لمنع الفشل في المستقبل "فالمرء لا يستطيع أن يعرف دون أن يتصرف ولا يستطيع أن يتصرف دون أن يعرف." "one cannot know without acting and one cannot act without knowing." (Baresh,E. 2022,30).

- **ماهية الكتابة التأملية:**

تُعد الكتابة ترجمة للفكر، وتعبيرًا عن الذات؛ في سياق مجموعة من الأحداث والأفكار المتسلسلة والمتتابعة زمنيًّا، والتي تتضمن استجابات المتعلمين للخبرات المختلفة؛ ومن ثم تطوير مهارات التفكير لديهم، وخبراتهم عن أنفسهم وقدراتهم، وتنظيم المفاهيم والأفكار التي

تشكل أفكارهم، والافتراضات الداعمة لأفكارهم وانطباعاتهم عن الأحداث والخبرات؛ بما ينمي ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم؛ ومن أنواعها الكتابة التأملية، وتعددت تعريفاتها؛ على النحو التالي:

-وعرفها Van (٢٠١٢)؛ بأنها: "طريقة من طرق التفكير التي تساعد الطلاب على استكشاف العالم الخاص بهم، وتحقيق المعرفة الذاتية بوضوح؛ والوصول لفهم أفضل لما يتعلموه".

- كما عرفها خليل عيسى، نتالي طوباسي(٢٠١٨ ، ٩٢)؛ بأنها:" مجموعة من الملاحظات والأفكار والخبرات المدونة التي تعبر عن الذات وتعكس التجربة الشخصية حيث تهدف إلى إثراء تجربة المتعلم ووجهة نظره من خلال الكتابة".

- عرفها .Sudirman, A., Gemilang, A. V., & Kristanto, T. M. A (2021)؛ بأنها:" ممارسة يصف فيها الكاتب مشهدًا حقيقيًا أو متخيلا أو حدثًا أو تفاعلا أو تفكيرًا أو ذكرى أو ملاحظة في أي من المقالات أو الأشكال الشعرية مضيفًا انعكاسًا شخصيًا على معنى العنصر أو الحادث أو الفكر أو الشعور أو العاطفة أو الوضع في حياته".

– وعرفتها إيمان إبراهيم،(٢٠٢١، ٧١٢)؛ بأنها:" مجموعة من الأنشطة الكتابية القائمة على إمعان النظر والتدقيق المفصل في ضوء نصوص تدريبية تتضمن الآراء، والتوقعات، والمشاعر الخاصة بالكاتب مدعومة بالأدلة في ضوء خبراته الخاصة التي مر بها".

وباستقراء ما سبق من تعريفات يمكن تلخيص أهم ملامح الكتابة التأملية؛ يمكن تعريف الكتابة التأملية إجرائيًا؛ بأنها:" هى الأنشطة الكتابية المعبرة عن استجابات الطلاب للتجارب أو الآراء أو الأحداث أو المعلومات الجديدة؛ لتحقيق الوضوح وفهم أفضل لما يتعلمونه، بإضفاء المعنى على ما يدرسونه؛ فتجعلهم على دراية بما تعلموه، وبكفاءة تعلمهم، وتُقاس تلك المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات الكتابة التأملية المعد لهذا الغرض " .

ومن هنا فالكتابة التأملية عملية مستمرة وتنموية؛ تمتاز بقوتها في تحسين المعرفة الجديدة مقارنة بالمعرفة السابقة، وتعديل الطرق التقليدية في التفكير، وتطوير مهارات ما وراء المعرفة، وتسهيل اكتشاف الذات، والعمل على ايجاد الحلول للمشكلات التعليمية وكيفية مناقشتها.

- **أهمية الكتابة التأملية:**

إن عملية التأمل متضمنة في كل أنشطة التعلم بما يوجه وعي الطلاب بتجاربهم التعليمية ومراجعتها وتقييمها. فالتأمل عملية تسمح للطلاب بدفع المزيد الانتباه إلى تعلمهم ،

وإظهار الجدية في تعلم الشيء، وهي مهارة أساسية للتعلم مدى الحياة (Eleyyan, S., Susilawati, S. & Hanif, M. 2021,56)، فتساعد المتعلم على تطوير أدائه الكتابي، وتعزيز التحقيق الذاتي، والنهوض بالمهارات المعرفية وما وراء المعرفية والإبداع والتنظيم الذاتي والممارسة المهنية، وتطوير المهارات المعرفية العليا لدى الطلاب؛ مثل: المراقبة والاستنتاج، والقدرة على المراجعة النقدية، والقدرة على صنع القرار، والوعي بالقدرات العقلية للفرد..(Anne Sen,2010,91) ، (Sudirman, Gemilang, & Kristanto, 2021)

وحدد كل من : (Elizabeth & Angene, (2002 ، (Bolton, 2010)، سوازن عمر(٢٠١٣، ٤٢)،(2020) Nurnberg,، Chih Chen, Hand & McDowell, 2012، Kouhpeyma, Y., & Kashefian-Naeeini, S. . Chinniah & Nalliah,(2012) (2022,28)Baresh,E.((2020, 420) أهمية الكتابة التأملية؛ بأنها:

- تُعد وسيلة هامة للكشف عن فهم المتعلم؛ إذ تؤدي أنشطة الكتابة إلى تولد الأفكار باختيار الذكريات المفيدة ووضعها في بنية منطقية لتتحول إلى جمل مكتوبة توضح الفهم عند المتعلم.
- تمثل إحدى مهام ما وراء المعرفية التي تسمح للطلاب بالتفكير والتعبير عن مهاراتهم أثناء تعلُّمهم موضوع جديد.
- تمكن الطلاب من كتابة المفاهيم وتحويلها إلى أفكار متماسكة، بالتأمل وتوضيح التعلُّم المتكون لدى المتعلِّم.
- تنمو مع النمو المعرفي للمتعلم، فيدون فيها المتعلم الأفكار والأسئلة التي تحتاج إلى مزيدٍ من التوضيح، وما تم أداؤه من أنشطة واستنتاجات ذات صلة بموضوع المشكلة قيد الدراسة.
- تقدم دليلًا على النمو الذاتي لشخصية المتعلِّم، و ستبقي أثرًا للتعلُّم بانتباه المتعلم للمواقف الجديدة و حسن أدائها، وإجادة البناء عليها لاحقًا.
- توفر للطلاب فرصةً للتفاعل مع المعلومات والتأمل في المعرفة السابقة، وتساعدهم على الربط بين أفكارهم وإطلاق حكمٍ ذاتي على عملية تعلُّمهم.
- تمكن الطلاب من التعبير عن آرائهم، وأفكارهم مع الاستعانة بالمهارات اللغوية؛ بحيث يستقبل الخبرات المختلفة بالاستمتاع والقراءة ثم يرسلها للآخرين من خلال مهارات التحدث والكتابة.

- تعزز مهارات الملاحظة ومهارات الإدراك لدى الطلاب؛ حيث تتطلب تركيزًا حاداً على أي حدث في أي وقت، وتكسبهم مهارات عقلية متنوعة كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تُستخدم كأدوات تعلم ذات فائدة تحقق مهارات انتقال أثر التعلم، وتسهم في تحسين القدرة على مراقبة ومواجهة الذات.

وتزداد أهميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تساعدهم على الإفصاح عما يجول في خاطرهم بطريقة سهلة وأسلوب أدبي مؤثر وراق يتجلى في خيالهم وإبداعهم ويثري مخزونهم اللغوي بالألفاظ والتراكيب، وكذلك تمكنهم من التعرف على أنماط تعلمهم، وإمكانية مراقبة عمليات تفكيرهم، وتنظيمها، والحكم فيها في إطار تحمل المسؤولية الأكبر في العملية التعليمية، بما يبرر للبحث الحالي اختيار هذه الفئة من الطلاب للبحث والدراسة.

- **أهداف الكتابة التأملية:**

حدد (١٩٩٥) ،Hillocks ، (٢٠١٢)،Van أغراض للكتابة التأملية؛ على النحو التالي:

١. تسريع التفكير؛ وهو عبارة عن مزيج من الخبرات الشخصنية للطالب؛ وكيف شكلت هذه التجارب تفكير الطالب وأثرت على مستقبله؛ ومثال ذلك : تكليف الطالب بكتابة قصة شخصية تعبر عن تجربته أو خطأ أثر على حياته
٢. الإعلام والشرح؛ أي تكليف الطالب بالقيام بالكتابات التي تجيب عن سؤال (كيف) ومواضيع:ذات أهمية في العالم الحقيقي؛ ومثال ذلك: كيف يعمل هذا الجهان؟ : .
٣. التقويم والتحكيم؛ وهو عبارة عن إجراء مقارنات بين مختلف الأفكار أو المنتجات المختلفة واصدار حكم حول أيهما أفضل ولماذا؟ ومثال ذلك: يكلف الطالب بالكتابة عن ثلاثة منتجات وعمل مقارنة بينها (مخططات المقارنة)؛ ومثال ذلك: يقوم الطلاب بإنشاء مخططات تقارن بين الجوانب المختلفة إثلاثة جوانب مختلفة من نفس النوع
٤. الاستفسار والاستكشاف؛ أي تُستخدم الكتابة التأملية لتعليم الطلاب كيفية السؤال والتفكير، ولا يلزم بالضرورة الوصول إلى إجابة محددة أو هدف نهائي؛ ومثال ذلك: يكلف الطالب بكتابة مثال يجيب فيه عن اسئلة تبدأ بلماذا ويجب عليهم توضيح سبب حدوث شيء ما أو احتمال حدوثه.
٥. التحليل والتفسير؛ وهو لغرض اكتساب الطلاب فهمًا أفضل سواء لشخصء أو مكأن أو ظاهرة أو شيء؛ ومثال ذلك: يكلف الطالب بكتابة مقال عن قضية أو حدث اجتماعي أو أدبي

ويحدد موقفه من القضية؛ كما أنه يحدد على من يقع اللوم أو من المسؤول عن هذه القضية مع شرح الأسباب.

٦. اتخاذ موقف/اقتراح الحل؛ وهو التنسيق الجدلي الذي يجعل الطلاب يدافعون عن قضية ما ، ويقترحون ما يمكن القيام به؛ ومثال ذلك: يكلف الطالب بأن يكتب مقال حيال أمور معقولة يمكن القيام بها لحل مشكلة ما.

الأمر؛ الذي يؤكد أهداف توظيف الكتابة التأملية لتحقيق ما يلي: تنمية الجانب الثقافي والوجداني لدى المتعلمين من خلال ما تتضمنه موضوعاتها من معلومات ثقافية، وقيم أخلاقية تتيح الفرصة أمامهم ليستخدموا مخزونهم اللغوي في الكتابة، إضافة إلى ما تقدمه لهم من مجال واسع يدفعهم للإبداع والابتكار، وتعودهم على السرعة في التفكير والتعبير، إضافة إلى أنها تسهم في إطلاع الطلاب على ما توصل إليه رجال الفكر والأدب ومحاكاة كتاباتهم.

- **مهارات الكتابة التأملية :**

وقد حددت دراسة كل من: Naeeini, S. (2020, 420) , Eleyyan, S., Susilawati, S. & Hanif, M. (2021,102) Kouhpeyma, Y., & Kashefian- Baresh,E.(2022,28، ؛ مهارات الكتابة التأملية؛ على النحو التالي:

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
أولاً : مهارة ما قبل الكتابة التأملية:	– تشجيع الطلاب على قراءة الموضوع قراءة واعية – تدريب الطلاب على النظر إلى المشكلة المطروحة وما يتعلق بها من نقاط مثيرة للاهتمام – تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم بكتابة جمل قصيرة ذات معنى. – تدريب الطلاب على التعبير عن مواقف حقيقية في حياتهم بجمل قصيرة. – تحديد الهدف من الموضوع االذي سيتم كتابته مع مراعاة عرضه وفقا لخطوات متسلسلة – تحديد المصادر المناسبة التى سوف يتم الاستعانة بها للحصول على مادة الموضوع – تدريب الطلاب على استحضار الخبرات السابقة لديهم حول

	الموضوع
ثانياً : مهارات اثناء الكتابة التأملية:	– قراءة الموضوع قراءة واعية . – حدد المشكلة الرئيسة بكلماتك ومفرداتك الخاصة – استحضر الخبرات السابقة لديهم حول الموضوع المطروح – تحدث مع ذاتك عما قرأته من افكار ولعدة مرات . – كتابة مقالة تأملية تلخص رؤيتك للمشكلة – اختيار العنوان المعبر عن الموضوع المطروح بدقة . – اختيار الأسلوب المناسب لعرض القضية او الموضوع (جدلى،تحليل، وصفي) – تقسيم الأفكار إلى أفكار رئيسة، وأفكار فرعية تعبر عن الموضوع – كتابة الموضوع المطروح بصورة واضحة وبسيطة ومنطقية. – كتابة مقدمة تجذب الانتباه متصلة بالموضوع وتمهد لها. – مراعاة الترابط المنطقى بين فقرات الموضوع المطروح . – مراعاة قواعد اللغة أثناء كتابة الموضوع . – اختيار الحجج الملائمة للموضوع المطروح. – مراعاة تسلسل الأفكار وربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسية. – وضع الاقتباسات والاستشهادات في مكانها المناسب بحيث تخدم السياق الذى وضعت فيه وتؤكد الفكرة التى تدعمها – كتابة خاتمة تلخص القضية أوالموضوع المطروح.
ثالثاً : مهارات ما بعد الكتابة التأملية:	– مراجعة المعنى العام الإجمالى للموضوع . – مراجعة الأفكار المكتوبة من حيث (المناسبة؛ الوضوح، الترابط، الاتساق ؛ التسلسل؛ الصلة بالقضية المطروحة) – مراجعة الأسلوب من حيث وضوحه وقوته. – تحديد مدى ترابط الفقرات السابقة بالفقرات اللاحقة . – مراعاة إخراج الشكل العام للموضوع من حيث وحدة الخط

	ووضوحه؛ وجماله؛ وترتيب الأفكار ووضع - علامات الترقيم ومراعاة الدقة والنظام وحسن التنسيق.

وهكذ، فإن أحد الأهداف الرئيسية للكتابة التأملية؛ تحقيق أعلى مستويات التفكير التأملي، والقدرة على استكشاف أفكار جديدة، والتفكير في الخبرات والمعارف الشخصية، بالإضافة إلى قبول الخبرات واستكشافها على أساس الخبرات المسبقة والافتراضات. (McGill &Brockbank ، 2007). وبذلك تظهر الكتابة التأملية كمثير فعال لا يستهدف الكتابة بوصفها منتجًا فحسب؛ بل عملية توظف فيها مهارات التفكير المختلفة؛ ومن ثم تتأكد أهمية العلاقة البينية بين النحو والمنطق في تنمية مهارات الكتابة التأملية، كما سعى البحث الحالي إلى استغلال ذلك في تنمية مستويات عمق المعرفة؛ وفيما يلي تفصيل ذلك.

ثالثًا: مستويات عمق المعرفة: Knowledge of Depth (DOK)

فرضت التغيرات التي يشهدها العصر الحالي- من تطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتراكم الخبرات في شتى مجالات المعرفة والعلم- مجموعة من التحديات العلمية والتكنولوجية، وحيث إن النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتوظيفها؛ لمواكبة هذه التغيرات؛ الأمر الذي يتطلب مراعاة تلك المؤثرات في النظام التعليمي، وأخذها في الاعتبار وعدم إغفالها.(محمد الشدي،٢٠٢٢، ٤١٧).

فتزداد الحاجة إلى تزويد الطلاب بخبرات تعلم متطورة تتيح لهم الفرصة للدخول في المناقشات التفاعلية، وبناء المعرفة، والعمل التشاركي في حل المشكلات المطلوبة فضلًا عن توسيع نطاق قدرتهم على التعلم بما ينعكس بدوره إيجابًا في تعزيز نمو مهاراتهم في التفكير الناقد، وحل المشكلات.(Webb,2002).

وبناءً على ذلك؛ لم يعد تصنيف "بلوم" لمستويات الأهداف المعرفية كافيًا للحصول على مستوى أعلى من مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، كذلك لم يعد كافيًا لتمكينهم من تقديم مستويات أداء مرضية، ونتيجة لذلك قدم Webb " نموذجًا لمستويات عمق المعرفة يشبه تصنيف "بلوم" في أن هناك مستويات في التفكيروالفهم يجب أن يتقنها الطلاب. (Webb ,.2002)

وهى مستويات متتابعة تبدأ بالتذكر وتنتهي بالتفكير الممتد؛ وتتمثل في التوقعات المعرفية التي يجب أن يقوم بها الطالب في أي مجال وأي صف دراسي، وتختلف نسبة العمق المطلوب في كل مستوى من المستويات الأربعة تبعًا لاختلاف الصف الدراسي، وطبيعة المادة الدراسية، وتهدف إلى تحسين تعلم الطلاب وتنمية مهارات التفكير وتؤكد بقاء أثر التعلم لديهم.(حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٧).

ويعرفها Webb (2002)؛ بأنها: "عملية تعليمية تتطلب من المعلمين شرح العمق الذي يتم فيه التعليم، ويجب أن يعكس المعلمون بعمق ويحددون الغرض من تعليمهم "، كما عرفها عاصم عمر (٢٠٠٩،١٠٩)؛ بأنها:" درجات تعقيد التفكير التي يتفاعل من خلالها الطلاب مع المعارف العلمية"، كما يعرفها(Baer(2016 ؛ بأنها:"مستويات التفكير التي يجب على الطلاب إتقانها في معالجة المعرفة، كما أنها مجموعة القدرات المترابطة التي تنمي وتعمق عن طريق الأسئلة والمشكلات الرياضياتية والاستقصاء الناشئ عن التفاعل والمناقشة واستخدام الأفكار الجديدة" .

ومن ثم يمكن تعريف مستويات عمق المعرفة؛ بأنها:" درجات تعقيد التفكير التي يتفاعل من خلالها الطلاب مع المعارف والمهارات النحوية المنطقية، وتشمل أربعة مستويات؛ وهى: الاستدعاء، والاستيعاب، والتطبيق، والتفكير الاستراتيجي، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل مستوى من مستويات اختبار عمق المعرفة المُعد لهذا الغرض".

ومن ثم تمثل تتفاوت مستويات عمق المعرفة في التعقيد بوصفها مدخلًا لتنظيم المعارف، وتصنيفها، وإعادة صياغتها، ومقارنتها، واستنتاج العلاقات بينها، وتبرير التفكير، وتقديم الأدلة والاستنتاجات المرسومة، والاستقصاء لحل المشكلات الواقعية، كما يتوقف ذلك على مقدار المعرفة السابقة لدى الطالب، وما يعرفه، وما يكون قادرًا على فعله، ومدى قدرته على صناعة تعميمات مختلفة؛ ومن ثم تتفق والنظرية البنائية.

وتتمثل مستويات عمق المعرفة في التوقعات المعرفية التي يجب أن يقوم بها المتعلم في أي مجال أو صف دراسي، وتختلف نسبة العمق المطلوب في كل مستوى من المستويات الأربعة تبعًا لاختلاف الصف الدراسي، وطبيعة المادة الدراسية.(حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٥).

وتتمثل مستويات عمق المعرفة- كما حددها كل من : Webb(2002)، Matthews (2010)، Hess(2013)، شيماء محمد حسن(٢٠١٨)- على النحو التالي:

المستوى	تعريفه	أنشطته

١- مستوى التذكر والاستدعاء:	**-ويتمثل في:** المهام الأساسية التي تتطلب التذكر وإعادة إنتاج المعرفة، والتذكر الآلي للحقائق والمفاهيم والتعميمات، أو تقديم استجابات آلية دون تفكير، وعلى المعلم أن يناقش الطلاب في المفاهيم الواردة .	***ومن الأسئلة التي يمكن استخدامها:** كيف يمكن التعرف على؟ حدد أنواع؟ كيف تكتب؟ من اكتشف؟ اذكر أمثلة لذلك؟
٢- مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات:	**- ويتمثل في:** القدرة على إبراز الفروق أو مقارنة الأحداث والمفاهيم وإعادة صياغة المعلومات من شكل إلى آخر. - وتصنيف الأشياء إلى فئات، ووصف وشرح القضايا، وتوضيح العلاقات بين الأسباب والنتائج. - - ويشير إلى قدرة الطلاب على التمييز بين المعارف(مفاهيم، تعميمات، مهارات، مشكلات..).	***ومن الأسئلة التي يمكن استخدامها:** كيف يمكن تصنيف؟ كيف يمكن تطبيق؟ كيف يمكن تمثيل؟
٣- مستوى التفكير الاستراتيجي:	**-ويتمثل في:** استخدام عمليات التفكير العليا قصيرة الأمد ويقوم الطلاب بشرح وتبرير التفكير وتقديم الأدلة والاستنتاجات المرسومة، وتدوين الملاحظات، وجمع البيانات، وتصنيفها، وتنظيمها، ومقارنتها، واستخدام الجداول والرسوم والأشكال البيانية.	***ومن الأسئلة التي يمكن استخدامها:** ماذا يحدث لو؟ كيف تفسر؟ كيف يمكنك تحليل؟ادعم بالأدلة الكافية؟ كيف يمكن ربط؟
٤- مستوى التفكير الممتد:	**-ويمثل:** قمة هرم مستويات عمق المعرفة، ويحتاج إلى الاستخدام الموسع لعمليات التفكير وتعديل الخطط بمرور الوقت، والاستقصاء لحل المشكلات الواقعية.	***ومن الأسئلة التي يمكن استخدامها:** اكتب سيناريو مستقبلي لحل مشكلة؟ ابحث مستخدمًا؟ كيف يمكن تنظيم البيانات في شكل جديد؟ ما تفسيراتك البديلة لمشكلة ما؟ ماذا تحتاج لإعداد

	– كما يتطلب تنفيذ أنشطة عقلية معقدة كتنظيم المعلومات وتفسيرها وتقييمها ووضع سيناريوهات مستقبلية ومعالجة المشكلة في ظروف متعددة، وقدرة الطلاب على التخطيط واستخدام الأدلة، والقيام بسلسلة من الخطوات للوصول إلى الحل، وبذلك يتجاوز هذا المستوى المعرفة السطحية إلى عملية التجهيز والمعالجة الدقيقة.	خطة؟ كيف تقيم؟ماذا تحتاج لحل المشكلة؟

- <u>أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة:</u>

إن تنمية مستويات عمق المعرفة يدعم تمكن الطالب من الفحص الناقد للأفكار، والحقائق، ووضعها في البناء المعرفي، وعمل ترابطات بين هذه الأفكار وبعضها، وبذلك فإن الفهم يساعد المتعلم على البحث عن المعنى، والتركيز على الحجج والبراهين، والمفاهيم المطلوبة، هذا بالإضافة إلى التفاعل النشط بين النماذج المختلفة، والحياة الواقعية، والقيام بأنشطة ما وراء معرفية .(شيماء محمد حسن، ٢٠١٨، ١٣١).

وقد حددتها دراسة كل من: Thomas,J.(2017) ، باسم سلام(٢٠١٩، ٢٠٧)، حلمي الفيل(٢٠١٨، ١٧)؛ على النحو التالي:

- تحقق التعلم ذي المعنى وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة في إطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم.
- تؤدي إلى إنتاج أفكار مترابطة، وقدرة على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة.
- تطبيق المعرفة في سياقات جديدة غير مألوفة .
- تنمية القدرة على الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة.
- توفير بيئة تعليمية من شأنها أن تنمي مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات التي يتعرض لها المتعلم في حياته داخل الفصل والمدرسة وخارجهما حتى يستطيع التكيف مع البيئة.
- تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

- تساعد الطلاب على بناء خبراتهم بأنفسهم.
- تساعد الطلاب على تكوين المفاهيم الصحيحة وتقليل التصورات الخاطئة.

وفيما يتعلق بمستويات عمق المعرفة البينية بين النحو والمنطق؛ فإن طبيعة العلاقة بينهما تقتضي تمكن المتعلمين من المعارف والمهارات التي تفي باحتياجات كلا العلمين، وتحقق التكامل بينهما، بما لا يستهدف اكتسابها فحسب؛ بل كيفية استخدامها وتوظيفها بما يعبر عن عمق معرفتهم وتفكيرهم فيما يتعلق بتلك المعارف والمهارات، ويتمثل ذلك في: تنمية قدرات المتعلمين على التعلم ، وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحقيق فضولهم المعرفي، وتنمية مهارات البحث والنقد والتقييم، وبناء خبراتهم بشكل منظم، وتوظيف المعرفة بشكل أسهل، وربطها بخبراتهم الحياتية.

ومن ثم تتضح أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة لدى الطلاب من خلال تعليم النحو والمنطق؛ حين يصير المنطق ميزان الفكر، واللغة هي القالب الذي ينصب فيه الفكر؛ فالقوانين النحوية نتاج تفاعل العلاقات المنطقية بين الألفاظ والمعاني في وسط فكري سليم مفعّل بأدوات المنطق. فالمنطق حدٌ وقياس وبرهانٌ وتعليل؛ ويعنى بوجه خاص بتحديد الشروط التي تهيئ لنا الانتقال من أحكام معلومة إلى ما يلزم عنها من أفكار أخرى، فعلم المنطق ينسّق العمليات العقلية الكلامية " (محمد عبد الله الشرقاوي ، ١٩٩٨ : ١٢)؛ وذلك بما يجعل عمليات التفكير شرطًا أساسيًا لممارسة مهمات النحو، والمنطق المختلفة.

ومن ثم يمكن تحديد مستويات عمق المعرفة البينية للنحو والمنطق؛ على النحو التالي:

مستويات عمق المعرفة	أبعادها النحوية والمنطقية
أولًا: مستوى التذكر والاستدعاء:	▪ تحديد المفاهيم والمصطلحات النحوية المنطقية بدقة.
	▪ استخدم المفاهيم والمصطلحات النحوية المنطقية بطريقة صحيحة.
	▪ استخدم الكلمات قياسًا على المفاهيم والمصطلحات النحوية المنطقية.
➢ **ثانيًا: مستوى**	▪ تصنيف المفاهيم النحوية المنطقية إلى فئات رئيسة.

التطبيق:	▪ توضيح العلاقات بين المفاهيم النحوية المنطقية في سياق النص.
	▪ المقارنة بين المفاهيم النحوية المنطقية في ضوء أوجه التشابه والاختلاف.
➢ **ثالثًا: مستوى التفكير الاستراتيجي:**	▪ استنتاج دلالة استخدام المفاهيم النحوية المنطقية في التعبير عن مضمون النص.
	▪ تعليل استخدام الكاتب للمفاهيم النحوية المنطقية في سياق النص.
	▪ الاستدلال على قيمة المفاهيم النحوية المنطقية في عرض الكاتب للحجج المنطقية.
➢ **رابعًا: مستوى التفكير الممتد:**	▪ تقييم أهمية المفاهيم النحوية المنطقية في تحقيق مهارات الإقناع أو الإثبات.
	▪ يستنتج أهمية المفاهيم النحوية المنطقية في عرض حلول المشكلات الواقعية.
	▪ يستنتج أهمية المفاهيم النحوية المنطقية في التنبؤ بالمقترحات للحد من النتائج السلبية.

ومن هنا؛ تؤسس العلاقات البينية في النحو، والمنطق على عدد من العمليات النحوية المنطقية- كالقياس، والاستقراء، والتعليل،..وغيرها- والتي توجه المتعلمين نحو إعمال العقل، وتوظيف عمليات التفكير المختلفة؛ ويظهر ذلك في أمرين:

- أحدهما: يعبر عن التفكير بوصفه انعكاسًا، ومجالًا رحبًا لتدريب المتعلمين على مهارات التعبير الكتابي بصفة عامة - والتعبير الكتابي التأملي بصفة خاصة- بإكسابهم القدرة على العمليات العقلية العليا؛ كالاستنتاج والتخيل، والتفكير في المشكلات، والتطلع إلى حلها باستخدام بدائل متنوعة.

- والآخر: يركز على التفكير بوصفه عملية قائمة على العلاقات العقلية المجردة المشتركة في تدريس النحو والمنطق؛ بما يهيئ الفرصة للارتقاء بتفكير المتعلمين انطلاقًا من مهارات

التذكر(المعرفة السطحية)، ومرورًا بمستويات عمق المعرفة؛ وصولًا إلى عمليات الاستنتاج والمعالجة الدقيقة للمشكلات.

وأخيرًا؛ تتضح أهمية توظيف العمليات النحوية المنطقية؛ بوصفها أساسًا لوحدة بينية؛ بما يستهدف تنمية مهارات الكتابة التأملية، وعمق المعرفة لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية؛ وفيما يلي تفصيل إجراءات ذلك.

رابعًا: <u>أهمية النحو والمنطق؛ في تنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة:</u>

سعى البحث الحالي إلى توظيف العلاقة البينية بين النحو والمنطق(المتغير المستقل) القائمة على إعمال الفكر وتوظيف مهارات التفكير المختلفة في إطار عدد من المفاهيم النحوية والمنطقية المشتركة–التعليل، والقياس، والاستقراء،...وغيرها– لتنمية كل من: مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة(المتغيرين التابعين)؛ وذلك انطلاقًا مما يلي...

فيلزم للمتعلمين استجابة للتطور الرقمي السريع إتقانهم عدد من المهارات المرتبطة بالتعلم العميق، والتي تعتمد على إتقان مهارات معينة؛ مثل التفكير الناقد، والمنطق التحليلي، وحل المشكلات المعقدة، والعمل الجماعي؛ مما يؤكد أهمية مهارات التفكير، وعملياته المختلفة؛ حيث تشكل الأدوات التي يستخدمها المتعلم للتعامل الجيد مع المتغيرات المستقبلية، وتحقق الاستجابة المتزايدة للتعليم من أجل التفكير، وتنمية مستويات عمق المعرفة.(سحر ماهر، وإكرامي مرسال،٢٠٢٢، ٢٠٠).

والتي تتمثل في التوقعات المعرفية التي يجب أن يقوم بها المتعلم في أي مجال أو صف دراسي، وتختلف نسبة العمق المطلوب في كل مستوى من المستويات الأربعة تبعًا لاختلاف الصف الدراسي، وطبيعة المادة الدراسية.(حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٥).

كما يُعد التفكير التأملي من أهم مهارات التفكير التي تشجع الطلاب على مهارات التحليل للأفكار، والأهم من ذلك ، كيف تتشكل هذه الأفكار؛ من أجل تحسين قدرة الطلاب على الذهاب إلى أبعد من وصف العمليات أو الظواهر، نحو اشتقاق معاني جديدة باستخدام الأفكار الموجودة؛ بما يضمن تحليل الأحداث، واستكشاف الأفكار المختلفة، وربطها منطقيًا، وتحديد المعلومات ذات الصلة ، واختبار الأدلة المستخدمة لدعم الادعاءات. (Winner, W. E. 2013).

ويتحقق ذلك من خلال التكامل بين علمين أساسيين لتنمية مهارات التفكير– بما يدعم المتغيرات التابعة السابقة– هما: النحو، والمنطق؛ فالنحو بوصفه نظمًا معرفيًا استنتاجيًا يوجه

الطلاب نحو صياغة الاستنتاجات والتعميمات المنطقية، والتفكير السليم، وصياغة التعريفات المنطقية، ويتضمن معلومات ومعارف وقوانين تحفز مهارات التفكير لدى الطلاب؛ مما يساعدهم على إصدار الأحكام المنطقية على المشكلات المختلفة؛ ويُعزى ذلك لاشتمال النحو على مهارات عقلية بحتة يقوم بها المتعلم بسرعة ودقة من: استنتاج واستقراء وتحديد الأولويات .

كما أن المنطق صناعة، وهذه الصناعة تناسب صناعة النحو؛ وذلك أن نسبة صناعة المنطق إلى العقل والمعقولات كنسبة صناعة النحو إلى اللسان والألفاظ، فكل ما أعطانا علم النحو من القوانين فى الألفاظ فإن علم المنطق يعطينا نظائرها في المعقولات.(الفارابي، ١٩٩٦: ٢١٨).

وهكذا؛ أكد النحاة أن المنطق ميزان الفكر، واللغة بمثابة قالبًا للفكر، وأن قوانين النحو نتاج التفاعل بين الألفاظ والمعاني في وسط فكري سليم وظفت فيه أدوات المنطق، وهذا قاد النحويين نحو الكثير من الاستنتاجات والملاحظات، والتأملات الدقيقة للجزئيات عبر استقراء اللغة من منابعها الفصيحة لاستنباط الأساليب اللغوية الفصيحة، ووضع القواعد النحوية.(يوسف فجال، ٢٠١٣، ٦٥٣- ٧٠١).

ومن أهم مهارات التفكير العليا في النحو مهارة التحليل- وهى مهارة تالية للاستقراء إلا أنها في الممارسة العملية قد تتداخل مع الاستقراء والتفسير وهذا التداخل في النحو العربي ناتج طبيعي- وهى تنظيم رياضي لمعطيات الاستقراء يفرز المعطيات فرزًا هرميًا من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المركب بتحويل المعطيات من عناصر متباينة في مجموعة كلية إلى صفات مشتركة في مجموعة جزئية.(حسن الملخ، ٢٠٠٢، ١٠٧).

ومن ثم نخلص إلى عدد من الأمور التي استقاها النحويين من الثقافة المنطقية؛ وهى: تحفيز العقل النحوي على التفكير، وربط اللفظ بالمعنى الذي هو جوهره وحقيقته، وربط اللغة بالفعل الإنساني، والمبادئ العقلية، والتزام الدقة في الوصف والتعليل والتعريف، وتطوير أساليب الحجاج بالاستفادة من وسائل الاستدلال المنطقي.(مها خير بك ناصر، ٢٠٠٦، ١٠٠).

ومن ثم تتضح ضرورة التركيز على تعليم النحو، والمنطق ليس بوصفهما محتوى فحسب؛ بل مهارات وعمليات عقلية تقتضي تدريب الطلاب على مهارات الملاحظة والقياس والربط والتعليل والتقييم؛ والحكم على تراكيبها واستنتاج القواعد الحاكمة لها، وتمييز الصحيح من الأساليب اللغوية، وإدراك الفروق الدقيقة بينها، ونقدها نقدًا سليمًا وفقًا لقواعد اللغة، بما ينمي قدرته على تحليل تراكيب الجمل وأساليبها المختلفة.

وأخيرًا.. فإذا أردنا إعداد الطلاب للفهم الصحيح لمادتي: النحو، والمنطق، والاستفادة منهما في الحياة، فلابد أن نعلمهم طرق التفكير، ومهاراته التي تعدهم لما سيواجهونه في مواقف الحياة المختلفة، ولا يكفي حفظهم المعلومات أو ترديدها، والتي سيتخطاها التقدم العلمي وثورة المعلومات.

وهذا ما سعى إليه البحث الحالي عبر توظيف العمليات النحوية المنطقية في تنمية الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ من خلال استخدام أنشطة إثرائية فعالة جديدة في مضمونها، و محتواها عما يدرسه في منهجي: النحو، والمنطق؛ مما يثير دافعيته للتعلم، ويحقق التعلم ذي المعنى، ومستويات عمق المعرفة؛ فكلاهما يركز على معالجة المعلومات، والمعارف المكتسبة، وربطها بالمعارف السابقة لديه ثم تطبيق تلك المعارف في المواقف الحياتية العملية التي يكون من شأنها تدريب العقل على معالجة المعرفة، والتفكير فيها؛ بداية من التذكر انتهاءً بالتفكير الممتد، وتحليل توقعاته المعرفية؛ وفيما يلي تفصيل إجراءات ذلك..

ثالثًا: إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وتنفيذها:

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم كل من: مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة، وخطوات إعداد الوحدة البينية، ثم إعداد دليل المعلم فى تنفيذ هذه الوحدات، وكذلك إعداد اختباري: الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ويتضح ذلك فيما يلي:

أولًا: إعداد قائمة مهارات الكتابة التأملية :

أ- **تصميم القائمة:** يُعد تحديدها خطوة أساسية لابد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة البينية؛ حيث تمثل هذه المهارات – التي سيتم تحديدها – إحدى المتغيرات التابعة التي يهدف البحث إلى تنميتها عبر هذه الوحدة.

لذلك فقد حُددت هذه المهارات بطريقة وظيفية؛ في ضوء مصدرين؛ هما:

- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بالكتابة التأملية.
- دراسة نظرية حول أبعاد الكتابة التأملية.

وفي ضوء هذين المصدرين حُددت مهارات الكتابة التأملية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٣٣) مهارة.

ب-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على ستة من المحكمين[١] في مجال المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية والمنطق؛ وذلك للتحقق من صلاحية القائمة للتطبيق، وتعرف آرائهم بشأن ما يلى:

- صدق قائمة المهارات لما وضعت لقياسه، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.
- مناسبة قائمة المهارات لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

ج-ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٢٩) مهارة. وبذلك قد صارت القائمة صادقة للاعتماد عليها في بناء اختبار الكتابة التأملية.

ثانيًا: إعداد قائمة مستويات عمق المعرفة:

أ-تصميم مفردات القائمة: يُعد تحديد مستويات عمق المعرفة خطوة مهمة لابد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة؛ حيث يسعى البحث الحالي إلى تحقيق أبعاد مستويات عمق المعرفة عبر هذه الوحدة؛ لذلك حُددت أبعاد مستويات عمق المعرفة بطريقة وظيفية في ضوء مصدرين؛ وهما:

- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بمستويات عمق المعرفة.
- دراسة نظرية حول مستويات عمق المعرفة.

وفي ضوء هذين المصدرين حُددت مستويات عمق المعرفة، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (١٤) مهارة.

ب- عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على عدد من المحكمين في مجال مناهج اللغة العربية والمنطق، وطرائق تدريسهما؛ وذلك للتحقق من صلاحيتها للتطبيق، وتعرف آرائهم بشأن كل من:

- مناسبة المهارات طبيعة عمق المعرفة.
- صدق مستويات عمق المعرفة لما وضعت لقياسه، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.

- مناسبة هذه المهارات مستوى طلاب المرحلة الثانوية.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة –إن وجدت –بعد تعديلات السادة المحكمين.

ج- ضبط القائمة:

بعد عرض القائمة على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية مكونة (١٢) مهارة فرعية. وبذلك فقد صارت القائمة صائبة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء اختبار مستويات عمق المعرفة.

ثالثًا: إعداد الوحدة(كتاب الطالب):

أُعدت الوحدة التعليمية وفقًا لعدة خطوات؛ وهى: تحديد أهدافها، وموضوعاتها، والوسائل، والأنشطة، وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة أنشطتها، وتسهم في تحقيق أهدافها، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة لها؛ ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالى:

١- إعداد الوحدة التعليمية في صورتها الأولية:

صُممت الوحدة من خلال الاطلاع على عديد من الكتابات، والدراسات السابقة في استخلاص محتواها؛ بحيث يشتمل على موضوعات النحو والمنطق، والكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة.

وقد اشتملت الوحدة–في صورتها المبدئية – على المكونات التالية: (العنوان – المقدمة – الهدف العام– الأهداف الإجرائية – المحتوى – الوسائل، والأنشطة التعليمية – أساليب التقويم – المراجع، والمصادر).

٢- عرض الوحدة على مجموعة من المحكمين:

عُرضت الوحدة على عدد من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية، والمنطق، وطرائق تدريسهما؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الوحدة؛ فيما يتعلق بـ:

- مناسبة موضوعاتها للكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة المراد تنميتها.
- مناسبة موضوعاته لطبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وخصائصهم العقلية.
- الارتباط بين الأهداف الإجرائية للوحدة، ومحتواها، وأساليب تقويمها.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وجاءت تعديلاتهم بإضافة أمثلة عن العلاقات البينية في النحو والمنطق، وإضافة بعض الأنشطة، وكذلك توضيح العلاقات البينية، وكيفية استخدامها.

٣- تصميم الوحدة في صورتها النهائية:

صارت الوحدة في صورتها النهائية[٢]- بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين - تشتمل علي مجموعة من الأنشطة التي تهدف -في مجملها- إلى إكساب طلاب المرحلة الثانوية؛ كل من: الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة.

وقد رُوعِي عند تصميم الوحدة أن تتضمن ما يلي: (العنوان - المقدمة - الهدف العام- الأهداف السلوكية - المحتوى العلمي - الوسائل، والأنشطة التعليمية - استراتيجيات التدريس - أساليب التقويم - المراجع، والمصادر)؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **عنوان الوحدة:**

تُخصص أول صفحة لكتابة عنوانها، ومكوناتها: المفاهيم المتضمنة فى الوحدة، و الأنشطة التي سوف تعالجها، ويجب أن تكون واضحةً، ومحددةً، ومناسبة للمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية.

- **أسس الوحدة:**

تُؤسس الوحدة على:

- أهمية العلاقات البينية في النحو والمنطق: بما يساعد المتعلم على انتقاء ألفاظه بدقة، وتنمية قدراته على تحليل المعانى، وفهم الجمل والعبارات، والنصوص، ومن ثم الاستخدام الأمثل، والارتقاء بوجدانه، وزيادة دافعيته للتعلم، والشعور بالاستمتاع؛ بما يضمن الاستمرارية فى عملية التعلم.
- أن تنمية كل من الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ تُعد من أهم الأهداف التربوية التي تسعى مناهج اللغة العربية، والمنطق إلى تحقيقها؛ بما يساعد الطلاب على تحليل العلاقات النصية، والاستدلال على معانيها الضمنية؛ **بإكسابهم القدرة على العمليات**

العقلية العليا؛ كالاستنتاج والتخيل، والتفكير في المشكلات، والتطلع إلى حلها باستخدام بدائل متنوعة.

➢ مقدمة الوحدة:

صيغت مقدمة الوحدة، والتى تُعد تمهيدًا لأنشطتها؛ فتحدد للمتعلم أهمية دراستها، وتوضح الفكرة الرئيسة التي تدور حولها مع توضيح الفِكر الثانوية.

➢ الأهداف الإجرائية للوحدة: تهدف إلى جعل الطالب قادرًا على أن:

- يعرِّف مفهوم الضمير الأخلاقي.
- يعرف بعض المفاهيم النحوية المنطقية المشتركة.
- يستخدم العلاقات النحوية المنطقية المشتركة.
- يحدد النتائج المترتبة على انعدام مفهوم الضميرعلى حياة الإنسان.
- يحدد سمات الأشخاص الفاعلين المتعاونين في المجتمع.
- يوضح العلاقة بين الأخلاق، والتعاون في الحياة.
- يذكر مظاهر الالتزام الأخلاق الاجتماعية لديه.
- يحدد العلاقة بين الضمير والأخلاق.
- يقترح خطة؛ لتنمية مظاهر الضمير الأخلاقي.
- يعرِّف مفهوم التعايش الاجتماعي.
- يعرف بعض المفاهيم النحوية المنطقية المشتركة.
- يستخدم العلاقات النحوية المنطقية المشتركة.
- يحدد النتائج المترتبة على انعدام مفهوم التعايش الاجتماعي.
- يحدد سمات الأشخاص الفاعلين المتعايشين في المجتمع.
- يوضح العلاقة بين التعايش، وقبول الآخر في الحياة.
- يذكر مظاهر التعايش الاجتماعي لديه.
- يحدد العلاقة بين التعايش والتسامح الاجتماعي.
- يقترح خطة؛ لتنمية مظاهر التعايش الاجتماعي.
- يعرِّف مفهوم العنف المجتمعي.
- يعرف بعض المفاهيم النحوية المنطقية المشتركة.
- يوظف العلاقات النحوية المنطقية المشتركة.

- يحدد النتائج المترتبة على انعدام مفهوم العنف المجتمعي.
- يحدد خصائص العنف المجتمعي.
- يوضح العلاقة بين العنف الأسري، وانتشار الجرائم.
- يحدد العلاقة بين العنف المجتمعي والبعد عن الدين.
- يقترح خطة؛ للقضاء على العنف المجتمعي.

➢ **محتوى الوحدة:**

يُقصد بالمحتوى: مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات المقدمة فى هذه الوحدة فى صورة مجموعة من الأنشطة؛ لتساعد الطلاب على استيعابها بسهولة، ويسر، وتُقدم في صور متعددة؛ حتى تتناسب مع قدرات المتعلمين، واستعداداتهم، وميولهم.

ويُعرض محتوى الأنشطة في أجزاء متتالية، ومتكاملة؛ في شكل جلسات متتالية، تظهر من خلالها الأهداف المحددة للجلسة، وإجراءات تنفيذها، وموضوعات الجلسة، والزمن، وينتقل المتعلم– فيه– من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول،...، وهكذا.

وقد اُختير محتوى هذه الأنشطة وفقًا لآراء عدد من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية، والمنطق وطرائق تدريسهما، وفي ضوء الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها، وكذلك خصائص المرحلة العمرية للطلاب، وطبيعة الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة، وقد زُوِّد المحتوى بمجموعة من: (الإرشادات، والصور، والأشكال التوضيحية)، وكذلك اشتمل على مجموعة من التدريبات (اختبار قبلي) قبل تنفيذ الوحدة، و(اختبار بعدي) في نهاية الوحدة.

اشتملت الوحدة على سبعة موضوعات رئيسة تم تصميمها على النحو التالي:

- **الموضوع الأول: الضمير الأخلاقي.**
- **الموضوع الثاني: التعايش الاجتماعي.**
- **الموضوع الثالث: العنف المجتمعي.**
- **الموضوع الرابع: الهوية المستعارة.**
- **الموضوع الخامس: المسؤلية الاجتماعية.**
- **الموضوع السادس: المواطنة السمحة.**
- **الموضوع السابع: ثقافة الحوار المنطقي.**

- ويتم عرض الوحدة من خلال مجموعة من الأنشطة، ويجيب عنها الطالب فى ضوء توجيهات المعلم.

➢ **استراتيجيات التدريس:**

أُختيرت مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة كل من :الكتابة التأملية ومستويات عمق المعرفة والخصائص العقلية لطلاب المرحلة الثانوية؛ ومنها:التدريس التبادلي، والحل الإبداعي للمشكلات، KWLH، PQ4R

➢ **أساليب تقويم الوحدة:**

➢ تقويم مبدئي(قبل الوحدة): من خلال إجابة طلابك عن أسئلة الاختبار القبلي .

➢ فى أثناء الوحدة: من خلال إجابة طلابك عن الأنشطة المضمنة في كل موضوع.

➢ فى نهاية الوحدة: في نهاية تدريسك الوحدة؛ ويتمثل في إجابة طلابك عن أسئلة الاختبار البعدي؛ أى بعد الانتهاء من دراسة الوحدة.

➢ **المراجع، والمصادر**؛ وتتمثل فى مجموعة المراجع فى نهاية الوحدة، والتي يمكن للطلاب الاستعانة بها في حالة الاستزادة العلمية حول موضوعاتها.

رابعًا: إعداد اختبار الكتابة التأملية، وضبطه:

أُعد اختبار الكتابة التأملية –في جانبه النظري– لطلاب الصف الأول الثانوي بعد الاطلاع؛ على ما يلي:

✓ الكتابات، والأدبيات التي تناولت الكتابة التأملية.

✓ الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت الكتابة التأملية.

✓ بعض الاختبارات العربية، وغير العربية التي أُعدت لقياس الكتابة التأملية.

✓ الاقتصار على قائمة الكتابة التأملية السابق تحديدها، والتى تم تحكيمها من قبل المختصين.

✓ وقد بُنى الاختبار؛ وفقًا للخطوات التالية:

أ.**تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة التأملية التي هدفت الوحدات إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على مجموعة البحث.

ب. **تحديد نوع الاختبار:** أُعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا لعدة موضوعات متنوعة؛ تبرز خلالها اتجاهات الطلاب، وميولهم؛ لقياس مدى امتلاكهم للمهارات السابق تحديدها.

ج. صوغ مفردات الاختبار: صِيغت مفردات الاختبار على شكل موضوعات متنوعة، ويليها عدد من الأسئلة، وقد رُعى عند صياغتها؛ أن تكون:

- واضحة الصياغة بأسلوب يمنع الغموض، أو عدم الفهم.
- ذات معنى محدد.
- معبرة عن المهارة المراد قياسه.

د – صوغ تعليمات الاختبار: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة عن مفرداته.

هـ–الاختبار في صورته المبدئية: تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستكشافي؛ مما يلي: كراسة الأسئلة؛ وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً أسئلة الاختبار، ثم ورقة الإجابة: وتتكون من مكان لكتابة بيانات الطالب، ويليه مكان مخصص للإجابة.

و– التجربة الاستطلاعية للاختبار :

أجرى الباحثان تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (٤٢) طالب ، وذلك في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٢ /٢٠٢٣، بمحافظة الاسكندرية بهدف قياس ما يلي :

- **حساب زمن الاختبار :**

تم حساب زمن الاختبار؛ من خلال المعادلة التالية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أسرع طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب}}{٢}$$

وبالتعويض في المعادلة السابقة من خلال نتائج تطبيق التجربة الاستطلاعية نجد أن :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٣٥ + ٥٥}{٢} = ٤٥$$

وبالتالي يُحدد زمن الاختبار بزمن قدره ٤٥ دقيقة

- **التأكد من ثبات الاختبار :**

حُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة الفا كرونباخ ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٣) وهى قيمة مناسبة لتطبيق الاختبار .

- **التأكد من صدق الاختبار :**

وذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مواقف الاختبار ومفرداته لدي طلاب الصف الاول الثانوي . وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون فيما يتعلق بصياغة مواقف الاختبار وعباراته ، وعُد الاختبار صادقاً منطقياً .

- **تحديد نظام تقدير الدرجات :**

حُددت درجات تقدير الاختبار بإعطاء (١٢) درجات للأسئلة التي تلي كل نص، حيث اشتمل الاختبار على نصين، وتم وضع مقياس لتقدير الأداء يتدرج من (٠-٣) وفقاً لدقة الطالب في الإجابة، وتحديد (٦) درجات للسؤال الثالث، وتم وضع مقياس لتقدير الأداء يتدرج من (٠-٦) وفقاً لدقة الطالب في الإجابة؛ ومن ثم تكون الدرجة الكلية للاختبار هي (٣٠) درجة .

- **الصورة النهائية للاختبار :**

يتكون الاختبار في صورته النهائية بعد ضبطه من :

✓ كراسة الاسئلة ؛ ويحتوي شكلها العام على ما يلي:

- غلاف يحمل اسم الاختبار
- صفحة لتعليمات الاختبار
- مفردات الاختبار وعددها (٥) أسئلة مقالية .

خامسًا: إعداد اختبار مستويات عمق المعرفة، وضبطه:

أُعد اختبار مستويات عمق المعرفة -في جانبه النظري- لطلاب الصف الأول الثانوي بعد الاطلاع؛ على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مستويات عمق المعرفة.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مستويات عمق المعرفة.
- بعض الاختبارات العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس مستويات عمق المعرفة.
- الاقتصار على قائمة مستويات عمق المعرفة السابق تحديدها .

وقد بُنى الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستويات عمق المعرفة ، التي هدفت الوحدة إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على مجموعة البحث.

ب-تحديد نوع الاختبار: أُعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا لعدة موضوعات متنوعة؛ بحيث تبرز خلالها اتجاهات الطلاب، وميولهم، ويختاروا فيما بين البدائل المختلفة للإجابة عن الأسئلة؛ لقياس مدى امتلاكهم مستويات عمق المعرفة السابق تحديدها.

ج-صوغ مفردات الاختبار: صِيغت مفردات الاختبار على شكل موضوعات متنوعة، ويليها عدد من الأسئلة. وقد وصِيغت مفردات الاختبار؛ بأن تكون:

- واضحة بأسلوب يمنع الغموض، أو عدم الفهم.
- ذات معنى محدد.
- معبرة عن المهارة المراد قياسها.

د - صوغ تعليمات الاختبار: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة عن مفرداته.

هـ-الاختبار في صورته المبدئية: تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستكشافي؛ مما يلي: كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً أسئلة الاختبار، ثم ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات الطالب، ويليه مكان للإجابة.

و- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (٤٦) طالب ، وذلك في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٢ /٢٠٢٣، بمحافظة الاسكندرية بهدف قياس ما يلي :

- **حساب زمن الاختبار :**

تم حساب زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أسرع طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب}}{٢}$$

وبالتعويض في المعادلة السابقة من خلال نتائج تطبيق التجربة الاستطلاعية نجد أن :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٦٥ + ٥٥}{٢} = ٦٠$$

وبالتالي حُدد زمن الاختبار بزمن قدره ٦٠ دقيقة .

-حساب ثبات الاختبار؛ من خلال معادلة ألفاكرونباخ، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار 83,، ويتضح من الجدول (١) معامل ثبات أسئلة الاختبار؛ وذلك على النحو التالى:

جدول (١): معامل ثبات أسئلة اختبار مستويات عمق المعرفة

محاور الاختبار	معامل الثبات	مستوى الدلالة
السؤال الأول	**,74**	**٠.٠١**
السؤال الثانى	**,73**	**٠.٠١**
ثبات الاختبار ككل	**,83**	**٠.٠١**

- ويتضح من الجدول (١) : أن قيم معامل ثبات اختبار مستويات عمق المعرفة مقبولة تربويًا؛ مما يجعله قابلًا للتطبيق فى التجربة الأساسية.

- **تحديد صدق اختبار** مستويات عمق المعرفة ؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية، والمنطق، وطرائق تدريسهما، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات الاختبار تتراوح ما بين: (٨٧ %-١٠٠%). وجاءت تعديلاتهم بحذف بعض الأسئلة ، واستبدالها بأخرى أكثر مناسبة للمرحلة العمرية للطلاب.

ز-الصورة النهائية للاختبار[٣]:

يتكون الاختبار في صورته النهائية ؛ مما يلى:

✓ **كراسة الأسئلة؛ وتتكون من:**

- غلاف يحمل اسم الاختبار.
- صفحة تعليمات الاختبار.
- مفردات الاختبار؛ ويتضمن ٢٤ سؤالًا موزعًا على مستويات عمق المعرفة .

✓ **ورقة الإجابة؛** وتتضمن ما يلي:

مكان لكتابة بيانات الطالب.

نموذج إجابة يدون الطالب فيها إجاباته.

ح-تصحيح مفردات الاختبار[٤]، وتقدير درجات التصحيح:

[٣] ملحق (٦)

[٤] ملحق (٧).

وضعت مؤشرات لكل مفردة تتراوح ما بين (٠) للإجابة الخطأ، أو التي لا تعبر عن السؤال، وما يطلبه من آراء، و(2) للإجابة المستوفاة لما يطلبه السؤال من آراء؛ ووفقًا لذلك صارت الدرجة العظمي لهذا النوع من الأسئلة محكومًا بتلك المؤشرات (٤٨) درجة.

سادسًا: دليل المعلم:

دليل المعلم؛ وهو عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية الوحدة، وأهدافها العامة والسلوكية، وأساليب التقويم، كما يوفر مجموعة من الإرشادات التي تساعد المعلم في تنفيذ موضوعات الوحدة، والتفاعل مع طلابهم فى أثناء ذلك.

وقد أُعِدَّ هذا الدليل؛ وفقًا للخطوات التالية:

١- إعداد الدليل في صورته الأولية:

أُعد الدليل في صورته الأولية؛ متضمنًا الجوانب التالية:

- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة، وبعض استراتيجيات التدريس المقترحة لتدريسها.
- الخطوات الإجرائية لتدريس موضوعات الوحدة؛ بتحديد ما يلي: (الأهداف السلوكية، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم ، والمراجع، والمصادر الخاصة بالوحدات)

٢- عرض الصورة الأولية للدليل على المحكمين:

عُرض الدليل في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبطه، والتحقق مما يلي:

- مدى مناسبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة الموضوعات، وأنشطتها.
- مدى مناسبة خطة سير الدرس لكل موضوع من موضوعات الوحدة.
- الارتباط بين كل من :الأهداف السلوكية، وخطة السير في الدرس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين فيما يلى:

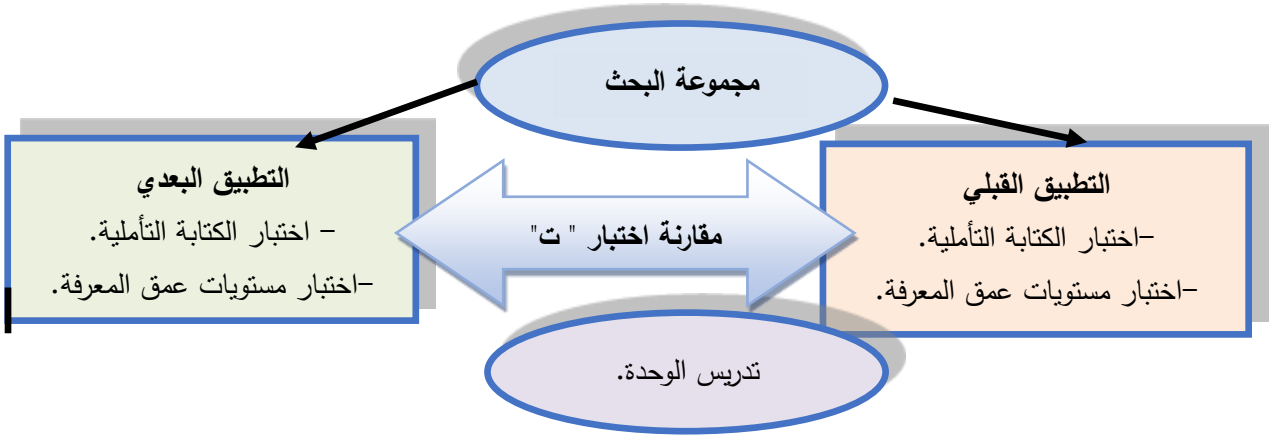
ضرورة إضافة تعريفات للمصطلحات الرئيسة بالوحدة؛ وهى: النحو والمنطق، والكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة.

٣- إعداد دليل المعلم في صورته النهائية:

يتضمن دليل المعلم[٥] – بعد مراعاة ملاحظات السادة المحكمين– المكونات التالية:(مقدمة الدليل، وفلسفة الدليل، والهدف من الدليل، والخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة، وإرشادات الدليل وتوجيهاته، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، والمراجع والمصادر).

سابعًا: التنفيذ الميداني للبحث: **أ–تحديد التصميم التجريبي:**

أُختيرت طريقة المجموعة الواحدة؛ نظرًا لأنه لا توجد عينة يُدَرس لها برنامج الأنشطة، ويوضح الشكل التالى المعالجة الإحصائية لأدوات البحث:



شكل (٤): يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث(إعداد الباحثين)

أ– إجراءات البحث؛ وتتضمن ما يلي:

١– **تحديد الهدف من البحث :** هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية الوحدة البينية؛ في تنمية الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي **لاختبار الكتابة التأملية.**
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي **لاختبار مستويات عمق المعرفة.**

[٥] ملحق(١٠)

٢- **اختيار مجموعة البحث:** تمثلت مجموعة البحث في عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي، عددها (٤٦) طالبًا .

٣- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للطلاب مجموعة البحث فيما يتعلق بالكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة قبل البدء في تدريس الوحدة؛ ويوضح الجدول التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا.

جدول (٢): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا

الأدوات	العينة	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار الكتابة التأملية.	٤٦	٤٥ دقيقةً	(١٩-١٠-٢٠٢٢)
اختبار مستويات عمق معرفة.	٤٦	٦٠ دقيقةً	(١٩-١٠-٢٠٢٢)

٤- **تنفيذ الوحدات:**

دُرست موضوعات الوحدة، وقد بدأ التدريس من يوم الخميس الموافق٢٠/١٠/٢٠٢٢ حتى يوم الأحد الموافق ٢٠/١١/٢٠٢٢ (بواقع أربع مرات أسبوعيًا).

٥- **التطبيق البعدى لأدوات البحث:**

يهدف التطبيق البعدى لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوى الذى وصل إليه الطلاب فيما يخص الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة لديهم بعد تدريس الوحدة البينية، ويوضح الجدول التالى بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا.

جدول (٣): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا

الأدوات	العينة	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار الكتابة التأملية	٤٦	٤٥ دقيقةً	(٢٣-11-٢٠٢٢)
اختبار مستويات عمق معرفة	٤٦	٦٠ دقيقةً	(٢٣-11-٢٠٢٢)

القسم الرابع:

نتائج البحث؛ عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا

يتناول هذا الجزء عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، والتحقق من صحة الفروض، وعرض التوصيات والمقترحات التى أُشتقت فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

وعُولجت بيانات البحث الحالى معالجة إحصائية باستخدام برنامج (SPSS.v25)؛ وذلك للتحقق من صحة فروضه ، ثم الاجابة عن أسئلته ، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء الإطار النظري ، والدراسات السابقة ذات الصلة ، ثم عرض مجموعة من التوصيات ، والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث .

❖ **أولاً : نتائج البحث وتفسيرها :**

تم اتباع الخطوات الآتية قبل التحقق من صحة فروض البحث :

١. رُصدت درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين : القبلي ، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية ، اختبار مستويات عمق المعرفة في النحو والمنطق.

٢. أُستخدم اختبار "ت" (t-test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، في اختبار مهارات الكتابة التأملية ، اختبار مستويات عمق المعرفة في النحو والمنطق ، ويعد اختبار " ت" اختباراً بارمترياً قوياً ، وترجع نشأته الأولى إلى أبحاث " ستودنت" student ؛ لهذا سُمى بأكثر الحروف تكراراً في اسمه ، وهو حرف التاء .(فؤاد البهي ، ١٩٧٩ : ٤٥٤)

٣. حُسب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا (Eta-squared) في حالة ما اذا كانت قيمة "ت" دالة احصائياً؛ وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (وحدة بينية في النحو والمنطق) في المتغير التابع (مهارات الكتابة التأملية ، مستويات عمق المعرفة)؛ لأن الدلالة الاحصائية لا توضح ذلك ، ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الاحصائية لقيم الفروق .

٤. حُللت البيانات احصائياً؛ باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.v25) .

وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة البحث؛ والمتمثلة في السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما الوحدة البينية في النحو والمنطق ؟
٢. ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق في تنمية مهارات الكتابة التأملية؛ لدى طلاب الصف الاول الثانوي ؟
٣. ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق في تنمية مستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

وللإجابة عن السؤال الاول : الذي كانت صياغته : ما الوحدة البينية في النحو والمنطق ؟

أعد الباحثان الوحدة البينية في النحو والمنطق بناء على التحليلات النظرية لكثير من الكتابات والأدبيات التي – عُرضت في الإطار النظري– ، واستعان الباحثان أيضاً بكثير من الدراسات السابقة ؛ وذلك لتحديد الخطوات المنهجية لإعداد الوحدة البينية المقترحة ، كما استفادا أيضاً من نتائج المقابلات الشخصية التي تمت مع الأساتذة المتخصصين في مجال النحو(اللغة العربية)، والمنطق في تحديد الموضوعات التي تضمنتها الوحدة البينية؛ وقد توصل الباحثان من خلال الإجراءات التي تم عرضها إلى الوحدة البينية المقترحة ، والتي أصبحت في صورتها النهائية تتكون من (٧) موضوعات ، كما أعد الباحثان دليل المعلم لتدريس الوحدة البينية المقترحة؛ لتوضيح الاستراتيجيات والمواد التعليمية والوسائل التي يمكن استخدامها، وكذلك كيفية تنفيذ الأنشطة المتضمنة داخل الموضوعات، وأساليب التقويم، والخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ تلك الموضوعات، من أجل تحقيق الأهداف التي أُعدت من أجلها، ولكي تسهم في تنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومن خلال هذه الإجراءات يكون الباحثان قد أجابا على السؤال الأول من أسئلة البحث .

وللإجابة عن السؤال الثاني؛ الذي كانت صياغته : ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق في تنمية مهارات الكتابة التأملية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

تم التحقق من صحة الفرض الآتي :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية؛ لصالح التطبيق البعدى .

وفيما يلي توضيح ذلك:

تم التحقق من صحة الفرض بمقارنة متوسطات درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين: القبلي، والبعدى لاختبار " مهارات الكتابة التأملية " ، وقد أُستخدم اختبار " ت " للمجموعة الواحدة One-sample Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام برنامج (SPSS.v25) ؛ والنتائج يوضحها الجدول التالي:

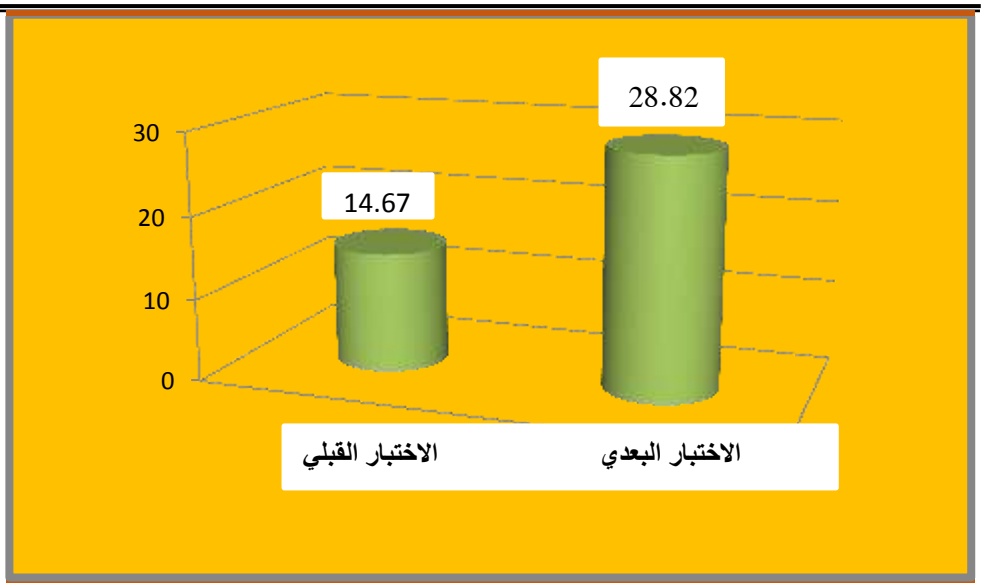
جدول (٤)

قيم (ت) للفرق بين متوسطى درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية

التطبيق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالتها
القبلي	٤٦	14.673	1.49	45	66.726
البعدي	٤٦	28.826	1.01	45	192.104

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التأملية عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢٨.٨٢٦) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٤.٦٧٣) وبلغت قيمة (ت) (٦٦.٧٢٦) في الاختبار القبلي، (١٩٢.١٠٤) في الاختبار البعدي عند مستوى ثقة ٠.٠٥ ؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدى للاختبار، مما يؤدى إلى قبول الفرض الأول الذي ينص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية؛ لصالح التطبيق البعدى .

ويوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطى درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية:



شكل (٦)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار مهارات الكتابة التأملية

ويمكن أن يُعزى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التأملية؛ لصالح التطبيق البعدى؛ لعدد من الأسباب وهي :

- تنمية وعى الطلاب بأهمية اللغة، وقيمتها فى حياتهم، كونها تدفعهم لإعمال تفكيرهم فيما يدرسونه؛ تمهيدًا لتحليله؛ ليساعدهم على إيجاد العلاقات النحوية المنطقية، وذلك بالاعتماد على مسلمة مفادها أن تعلم اللغة ليس غاية فى حد ذاته؛ بل وسيلة لتوظيفها فى عملية تواصل ناجح، وفعال؛ ومن ثم توجيه المتعلمين نحو التكامل في إدارة المعارف اللغوية، وعمليات التفكير النحوي المنطقي؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، ومراقبةً، وتقويمًا في إطار معالجة القضايا المختلفة.
- توجيه الطلاب نحو تعليل الأحكام النحوية، وعلاقاتها المختلفة، وفهم قواعدها من خلال ممارسة العمليات النحوية المنطقية اللازمة للتعامل مع المادة النحوية– موضوع البحث– كما أن تنمية مهارات الكتابة التأملية التي ترقي بقدرات المتعلم العقلية إلى مستويات إبداعية عليا تستهدف توظيفها في عمليات تواصل لغوي فعال، وتزوده بالقدرة على

التفكير في أي مشكلة تفكيرًا منطقيًا، ومعالجتها معالجة موضوعية مبنية على الاستنباط السليم.

- تهيئة نظام تعليمي جديد للمتعلمين استنادًا إلى مهارات التفكير العليا؛ كالتخطيط والمراقبة والتقويم، وذلك بتقديم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات، ويتوقف نجاحها على وضع المضمون في إطار التصميم من خلال المصادر المتوافرة والمنتقاة مسبقاً، وهي تأخذ المتعلم من مرحلة لأخرى، حيث يظهر في النهاية حصاد هذا التصميم؛ بتوجيههم إلى عدد من المهام والأنشطة بأنفسهم؛ حتى يتمكنوا من الوصول إلى حلول وأفكار جديدة وإبداعية دون الاعتماد على المعلم.
- بناء محتوى الوحدة البينية وتنظيمها في ضوء الأدبيات المتعلقة ببناء الوحدة التعليمية وموضوعاتها في النحو والمنطق، وما يتبعها من أنشطة تتطلب من الطلاب ممارسة مهارات الكتابة التأملية .
- تشجيع الطلاب على التعبير عن أفكارهم وكتابة بعض مشاهداتهم وأفكارهم والتعبير عن مشاعرهم، وتدريبهم على الكتابة بصورة واضحة وبسيطة مع مراعاة الالتزام بخطوات كتابة الموضوعات؛ مما أسهم في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- استخدام الباحثين طرائق تدريس واستراتيجيات متنوعة تتيح للطلاب المشاركة في الموقف التعليمي وممارسة مهارات الكتابة التأملية الواردة بالوحدة البينية؛ مما أسهم في تنمية مهارات الكتابة التأملية .
- احتواء الوحدة البينية في النحو والمنطق على أنشطة متنوعة تتطلب من الطلاب ممارسة مهارات الكتابة التأملية ؛ بهدف تدريبهم على ذلك.
- تشجيع الباحثين الطلاب على التفاعل مع بعضهم البعض والمشاركة الإيجابية في أثناء تنفيذ الأنشطة الواردة فى الوحدة البينية، وممارسة مهارات الكتابة التأملية .
- توفير مناخ صفى ديمقراطي ومساحة من الحرية للطلاب لممارسة مهارات الكتابة التأملية؛ مما أسهم فى تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب المجموعة التجريبية .

- استخدام الباحثين أساليب متنوعة من التقويم تتيح الفرصة للطلاب لممارسة مهارات الكتابة التأملية من خلال عرض نصوص وموضوعات يتبعها أسئلة تتطلب من الطلاب ممارسة مهارات الكتابة التأملية؛ مما ساعد على تنميتها لديهم .

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي كانت صياغته : ما فاعلية وحدة بينية في النحو والمنطق في تنمية مستويات عمق المعرفة؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

تم التحقق من صحة الفرض التالي :

يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة؛ لصالح التطبيق البعدى .

وفيما يلي توضيح ذلك:

تم التحقق من صحة الفرض بمقارنة متوسطات درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين: القبلي، والبعدى لاختبار " مستويات عمق المعرفة " ، وقد أُستخدم اختبار " ت " للمجموعة التجريبية الواحدة One-sample Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام برنامج (SPSS.v25) ، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

قيم (ت) للفرق بين متوسطى درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين: القبلي، والبعدي

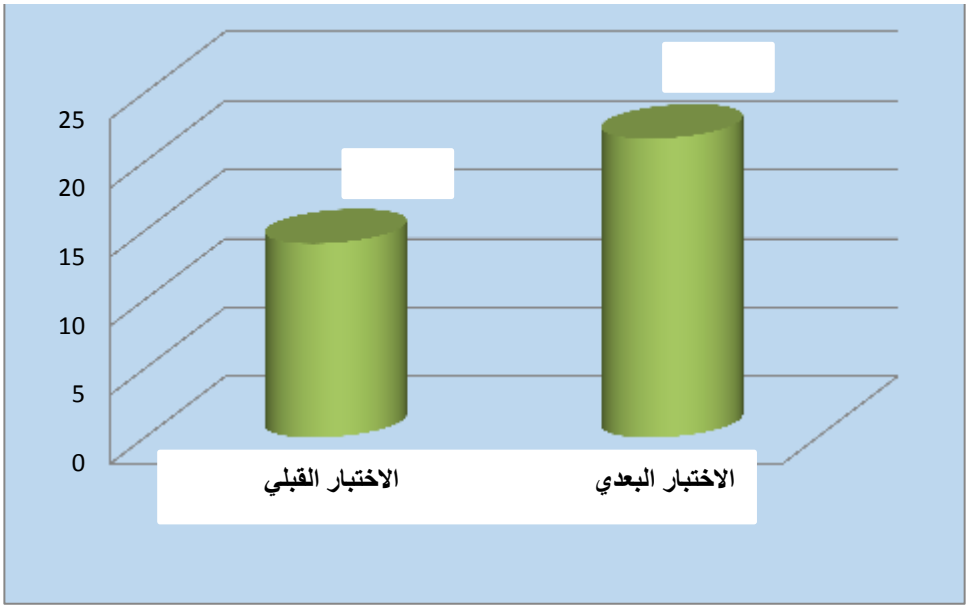
لاختبار مستويات عمق المعرفة :

التطبيق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالتها
القبلي	٤٦	١٤.٠٦	١.٠٨٣	٤٥	٨٨.٠٦٤
البعدي	٤٦	٢١.٦٧	١.٠٥٥	٤٥	١٣٩.٣٠٥

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٢١.٦٧) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي

(١٤.٠٦) وبلغت قيمة (ت) (٨٨.٠٦٤) في الاختبار القبلي ، (١٣٩.٣٠٥) في الاختبار البعدي عند مستوى ثقة ٠.٠٥ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح التطبيق البعدى للاختبار ، مما يؤدى إلى قبول الفرض الاول القائل بوجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة؛ لصالح التطبيق البعدى .

ويوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطى درجات الطلاب " عينة البحث " في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة:



شكل (٨)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات الطلاب " عينة البحث "

في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة

ويمكن أن يُعزى وجود فرق فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة؛ لصالح التطبيق البعدى للأسباب التالية :

- تنمية وعى الطلاب بأهمية اللغة، وقيمتها فى حياتهم، كونها تدفعهم لإعمال تفكيرهم فيما يدرسونه؛ تمهيدًا لتحليله؛ ليساعدهم على إيجاد العلاقات النحوية المنطقية، وذلك بالاعتماد على مسلمة مفادها أن تعلم اللغة ليس غاية فى حد ذاته؛ بل وسيلة لتوظيفها فى عملية تواصل ناجح، وفعال؛ ومن ثم توجيه المتعلمين نحو التكامل في إدارة المعارف اللغوية، وعمليات التفكير النحوي المنطقي؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، ومراقبةً، وتقويمًا في إطار معالجة القضايا المختلفة.
- توجيه الطلاب نحو تعليل الأحكام النحوية، وعلاقاتها المختلفة، وفهم قواعدها من خلال ممارسة العمليات النحوية المنطقية اللازمة للتعامل مع المادة النحوية– موضوع البحث– كما أن تنمية مستويات عمق المعرفة التي ترقي بقدرات المتعلم العقلية إلى مستويات عقلية عليا تستهدف توظيفها في عمليات تواصل لغوي فعال، وتزوده بالقدرة على التفكير في أي مشكلة تفكيرًا منطقيًا، ومعالجتها معالجة موضوعية مبنية على الاستنباط السليم.
- تهيئة نظام تعليمي جديد للمتعلمين استنادًا إلى مهارات التفكير العليا؛ كالتخطيط والمراقبة والتقويم، وذلك بتقديم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات، ويتوقف نجاحها على وضع المضمون في إطار التصميم من خلال المصادر المتوافرة والمنتقاة مسبقاً، وهي تأخذ المتعلم من مرحلة لأخرى، حيث يظهر في النهاية حصاد هذا التصميم؛ بتوجيههم إلى عدد من المهام والأنشطة بأنفسهم؛ حتى يتمكنوا من الوصول إلى حلول وأفكار جديدة وإبداعية دون الاعتماد على المعلم.
- بناء محتوى الوحدة البينية وتنظيمها في ضوء طبيعة العلاقة بين النحو العربي والمنطق؛ فاللغة العربية علم منطقي ، يقوم على فكرتي الثوابت والمتغيرات، وقواعد اللغة مرتبطة بقوانين المنطق .
- احتواء الوحدة البينية في النحو والمنطق على مجموعة من الأنشطة مع الاستعانة ببعض المفاهيم والعلاقات النحوية المنطقية؛ مثل: التعليل، والعامل، والاستقراء، والقياس، والتصور والتصديق، والإيجاب والسلب، والمفرد، والمركب، والحقيقة والمجاز؛ بما ينمي مستويات عمق المعرفة البينية بينهما .

- احتواء الوحدة البينية في النحو والمنطق على مجموعة من الأنشطة التي صُممت استنادًا إلى عدة مبادئ؛ وهى أن:
  - اللّغة و الفكر وجهين لعملة واحدة.
  - للّغة منطقها الخاصّ؛ ألا و هو النّحو الّذي يُعرف به صحيح الكلام من فاسده.
  - النحو (القاعدة)؛ هى الأحكام وجملة القواعد التي تُمكن من أخذ بها من انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنيه، والجمع، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغيرذلك.
- تتداخل العلوم، وتستفيد مما يوفره كل علم لآخر بحسب الحاجة والضرورة، وعلوم اللغة العربية أكبر دليل على ذلك، فلم ينشأ النحو منفصلًا عن الأدب، أو الصرف، أو البلاغة فحسب؛ بل كان يُطلق على العالم لقب اللغوي.
- احتواء الوحدة البينية في النحو والمنطق على مجموعة من الموضوعات والأنشطة التي هدفت إلى تنمية قراءات الطلاب وتفسيرهم للنصوص المختلفة؛ في ضوء إلمامهم ببعض المفاهيم والعلاقات النحوية المنطقية، بما ينمي مستويات عمق المعرفة لديهم.

❖**توصيات البحث:**

- فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية الوحدة البينية في النحو والمنطق؛ في تنمية مهارات الكتابة التأملية، ومهارات عمق المعرفة؛ يوصي الباحثان بوضع الوحدة البينية موضع التنفيذ بباقي فرق المرحلة الثانوية (الثانية والثالثة)؛ لتنمية تلك المهارات لديهم.
- ضرورة إشراك جميع الطلاب – بالتخصصات الأدبية– في المرحلة الثانوية في إحدى المشروعات البينية بين: المنطق، واللغة العربية كشرط أساسي للتخرج؛ للتأكيد على أنهما كيان واحد.
- العناية بتخطيط المناهج الدراسية للمنطق، واللغة العربية من منظور بيني؛ من خلال التركيز على الأنشطة، والنصوص، والفلاسفة، والأدباء ذوي الأفكار المشتركة.
- إعداد معلمي التعليم العام بشعبتي:اللغة العربية، الفلسفة والمنطق في كلية التربية إعدادًا متوازنًا في جميع جوانب الإعداد (التخصصي والمهني والثقافي)؛ بما يؤهله هذا الإعداد لتنفيذ المناهج المبنية على المدخل البيني بكفاءة عالية.

- العناية بإعداد برامج تدريبية لمعلمي الفلسفة، واللغة العربية تساعدهم في أثناء الخدمة على استخدام المدخل البيني؛ لرفع كفاءتهم المهنية بمراحل التعليم الثانوي.
- تصميم أدلة للمعلمين تخصص اللغة العربية، والمنطق لكل صف دراسي يستخدمه المعلم في التدريس للتخصصين؛ بشكل يوضح في هذا الدليل العلاقة البينية بين التخصصين.

❖ **مقترحات البحث:**

من خلال إجراء هذا البحث ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات يتضح أن هناك الكثير من المشكلات التي لا تزال في حاجة إلى دراسة مستفيضة، وإجراء مزيد من البحوث في هذا المجال؛ فيقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:

- إجراء دراسات مماثلة تربط بين اللغة العربية، وباقي المواد الفلسفية (علم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية الوطنية).
- برنامج مقترح قائم على العلاقات النحوية المنطقية؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية، ومهارات عمق المعرفة؛ لدى الطالب معلمي اللغة العربية والفلسفة.
- وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية والفلسفة.
- تطوير مناهج المنطق، واللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ في ضوء المدخل البيني.
- استخدام المدخل البيني في تنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدي الطلاب معلمي: الفلسفة واللغة العربية بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.
- استخدام المدخل البيني في تنمية مهارات الكتابة التأملية، ومستويات عمق المعرفة؛ لدي طلاب المرحلة الابتدائية.
- تقويم مناهج المنطق، والنحو للمرحلة الثانوية؛ في ضوء معايير المدخل البيني.
- برنامج مقترح قائم على العلاقات النحوية المنطقية؛ لتنمية الذكاء اللغوي، والمنطقي؛ لدى الطلاب المعلمين بشعبتي: اللغة العربية، والفلسفة.
- وحدة بينية في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة التأملية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أنشطة في النحو والمنطق؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والفلسفية؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية والفلسفة.

- تطوير مناهج المنطق، واللغة العربية؛ في ضوء العلاقات النحوية المنطقية.
- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الفلسفة، واللغة العربية قائم على المدخل البيني؛ لتنمية مهاراتهم التدريسية التكاملية، واتجاهاتهم نحو وحدة المعرفة.

- **المراجع:**

أولًا: المراجع العربية:

١. ابتسام تمساح.(٢٠٢٠). فاعلية تنظيم محتوى وحدة في العلوم وفق نموذج VARK في تنمية مستويات عمق المعرفة والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٧٤، ١٢٢٢١- ١٢٧٦.

٢. ابراهيم السمرائي .(١٩٨١). *التطور اللغوي التاريخي* ، دار الاندلس ، بيروت ، ط٢

٣. ابراهيم انيس .(١٩٦٦). *من أسرار اللغة* ، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .

٤. ابن السراج.(ت: عبد الحسين فتلي، ١٩٨٨). *الأصول في النحو العربي*، بيروت، ج١، ط٣.

٥. ابن جني.(تحقيق. الشيخ علي النجار، ١٩٨٨). *الخصائص*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، م(١).

٦. ابن منظور.(د.ت). *لسان العرب*، دار صادر، بيروت.

٧. أبو حيان التوحيدي.(تحقيق: حسن السندوبي، ١٩٩٢). *المقابسات*، الكويت، دار سعاد الصباح،ط٢.

٨. أدهم محمد على.(٢٠١٦). النزعة العقلية في الدرس النحوي العربي، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،جامعة البعث، الجمهورية العربية السورية.

٩. آمنة بلعلي.(٢٠١٧). الدراسات البينية وإشكالية المصطلح العابر للتخصصات، *سياقات*،٢(٥)، أبريل، ٢٦٧- ٢٨٢.

١٠. إيمان إبراهيم .(٢٠٢١) . فاعلية استراتيجية المحطات العلمية الرقمية في تنمية بعض مهارات المتابة التأملية والكفاءة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج،٩٠، ٧٠٠-٧٥٨.

١١. إيهاب محمد.(٢٠١٩)؛ بعنوان:" وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق الفازي لتنمية مستويات عمق المعرفة واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة تربويات الرياضيات*،٢٢(١١)، ٦- ٤٨.

١٢. باسم سلام.(٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية*مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٥)، ١٨٩- ٢٣٣.

١٣.تمام حسان.(٢٠٠٠). *الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو –فقة اللغة– البلاغة*، القاهرة، عالم الكتب.

١٤.حسن شحاته،(٢٠٠٨)، *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*،القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ط٧.

١٥.حسن الملخ.(٢٠٠٢). *التفكير العلمي في النحو العربي: الاستقراء والتحليل والتفسير*، عمان، الأردن، دار الشروق للطباعة والنشروالتوزيع.

١٦.الحسن الهلالي.(٢٠٠٦). الفارابي وتصحيح العلاقة بين النحو والمنطق، *آفاق الثقافة والتراث*،٥٤، يوليو، ٦٦– ٧٥.

١٧.حسني عصر .(١٩٩٢). مستويات التمكن من خصائص التفكير النحوي لدى طلاب اللغة العربية في كليات إعداد معلميها، دراسة تقويمية مقارنة، *مجلة كلية التربية*، طنطا، (١٥) يناير، ١٧٤– ٢١١.\

١٨.حلمي الفيل.(٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس وأثره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية،*مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٣٣(٢)، ٢–٦٦.

١٩.خليل عيسى، نتالي طوباسي.(٢٠١٨). تحسين مستوى الكتابة التأملية في ملفات خبرة مساقي التربية العملية تر ٣٥٩ وتر ٣٦٩ في كلية التربية بجامعة بيت لحم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٤(٢)،أكتوبر، ٨٧– ١٠٦.

٢٠.رافد قاسم هاشم (٢٠١١): التحليل في فلسفة فتجنشتاين، *مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية*، المجلد ١٩، العدد (٢).

٢١.سامية محمد عبد الله.(٢٠٢١).استراتيجية مقترحة لتدريس النحو قائمة على نظرية العبء المعرفي باستخدام تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،١٥(٩)،يوليو، ٨٦٤–٩٦٦.

٢٢.سحر ماهر، إكرامي مرسال.(٢٠٢٢).مستويات عمق المعرفة الرياضاتية في بيئات تعلم الرياضيات: دراسة تحليلية مقارنة، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٥(٤)، ١٩٧– ٢٦٧.

٢٣.سماح محمد إبراهيم. (٢٠٠٧) . مستويات معياريه مقترحه لمنهج الفلسفة والمنطق بالصف الأول الثانوي في ضوء الاتجاهات العالمية والقومية ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كليه التربية ، جامعه عين شمس .

٢٤.سمير عريان.(٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي.، *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، كلية التربية ،جامعة عين شمس – العدد العشرون . فبراير .

٢٥.سوزان عمر.(٢٠١٣). صعوبات تطبيق برنامج تدريبي باستخدام مدخل الكتابة كحل مشكلة في تعليم العلوم ال(SWH) في التحول للتدريس البنائي : دراسة وصفية في النمو المهني ، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، مج١ ، ع (١)

٢٦.شيماء محمد حسن.(٢٠١٨).استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية فيجوتسكي لتنمية عمق المعرفة الرياضية ومسؤولية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة تربويات الرياضيات*، (٢١)، ١٠، أكتوبر، ١٢٦- ١٧٧.

٢٧.صالح الوائلي .(٢٠١٨) . *معالم المنطق* ، مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية ، العراق

٢٨.طارق عامر ، إيهاب المصري . (٢٠١٧) . *التفكير الناقد والتفكير التأملي* . القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .

٢٩.عاصم عمر.(٢٠٠٩).أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط،*المجلة التربوية*،جامعة الكويت، ١٢٥(٣٢)، ٩٩- ١٤٥.

٣٠.عبد القادر المهيري.(١٩٩٣). *نظريات في التراث اللغوي العربي*، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١.

٣١.عبد القاهر الجرجاني .(١٩٩٥). *دلائل الإعجاز* ، تعليق : محمود التنجي، بيروت، دار الكتاب العربي، ط٢.

٣٢.عبد الله إبراهيم يوسف .(٢٠٠٧). فاعلية وحدة مقترحة في المنطق لعلاج أخطاء التفكير المنطقي وأثرها في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع " ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة الفيوم .

٣٣.عبده الراجحي.(١٩٩٨). *التطبيق النحوي*، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية، ط ٢.

٣٤.عثمان امين .(١٩٦٧) . *في اللغة والفكر* ، القاهرة ، معهد البحوث والدراسات العربية.

٣٥.عزمي طه السيد احمد. (٢٠١٥) . *مدخل إلى علم المنطق* ، عالم الكتب الحديث .

٣٦.عقيلي محمد، أسماء برنس.(٢٠٢٢). برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،*المجلة العلمية كلية التربية جامعة الوادي الجديد*، ٤٢،يوليو،٢٦- ٦٤.

٣٧.على عبد الواحد وافي .(١٩٦٦). *علم اللغة* ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، ط٧.

٣٨.على مدكور.(٢٠١٨).النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها،*المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*،١٥،نوفمبر،٥٢-٨٧.

٣٩.علي بن موسى شبير.(٢٠١٨).الدلالة المنطقية وأثرها في كتاب سيبويه، *مجلة العلوم الانسانية*، ع (٣١). ص ١٨٨- ٢١٠.

٤٠. علي عبد المعطي ، ماهر عبد القادر.(١٩٩٢) *أسس المنطق الرياضي* ، الإسكندرية ،دار المعرفة الجامعية .
٤١. علي مدكور.(٢٠٠٧). *طرق تدريس اللغة العربية*، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٤٢. الفارابي.(١٩٩٦). *كتاب الحروف*، تحقيق وتقديم محسن مهدي، ط٢، دار المشرق، بيروت.
٤٣. فخر الدين عامر.(٢٠٠٠). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*، الجماهيرية العظمى الليبية، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة الفتح.
٤٤. ماجدة الباوي، عليه شهاب، وبلال نصيف.(٢٠١٥). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الفلسفي لتدريس الميكانك الكمي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،١١٣، ٣٣- ٨٣.
٤٥. مارك تورنر.(ت: الأزهر الزناد،٢٠١١). *مدخل إلى نظرية المزج التصوري*،جامعة منوبة، كلية الآداب والفنون، تونس.
٤٦. ماهر شعبان.(٢٠١٨). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها،*المجلة التربوية*،٢٦(١٠٢)،٣٤٧-٤١٦.
٤٧. محمد الشدي.(٢٠٢٢).أنموذج مقترح قائم على التعليم المتمايز لتدريس العلوم وأثره على عمق المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي،*مجلة العلوم التربوية*، ٨(١)، فبراير، ٤١٥- ٤٤٨.
٤٨. محمد الصبحي البعزاوي ، (٢٠١٤) ، *الصيغ الصرفية بين النحو واللسانيات ، بحث في السمات المفهومية والخصائص الدلالية* ، دار نهى للطبع ، صفاقس ، تونس ، ط١
٤٩. محمد عبد الله الشرقاوي .(١٩٩٨) . *المنطق ومناهج البحث " مدخل نقدي* " ، القاهرة : دار الثقافة العربية .
٥٠. محمد مجاور.(٢٠٠٠). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية*، القاهرة، دار الفكر العربي.
٥١. محمد محمد القاسم .(٢٠٠٥) . *مدخل إلي المنطق الصوري* ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية
٥٢. محمد مهران .(١٩٩٢) . *مدخل إلي المنطق الصوري*، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
٥٣. محمود خاطر، مصطفى رسلان.(٢٠٠٠). *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، القاهرة، دار الثقافة، ط٧.
٥٤. محمود فهمي حجازي .(١٩٧٣). *علم اللغة العربية*، الكويت، وكالة المطبوعات.
٥٥. محمود فهمي زيدان .(١٩٧٣) . *المنطق الرمزي " نشأته وتطوره* " ، الإسكندرية : دار الوفاء.
٥٦. مروه سيد عبد المنعم .(٢٠١٢) . تقويم محتوي منهج المنطق للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة"، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، معهد الدراسات التربوية ،جامعه القاهرة

٥٧.مها خير بك ناصر .(٢٠٠٦). *اللغة العربية والعولمة في ضوء النحو العربي والمنطق الرياضي* ، مجلة التراث العربي ، دمشق ، العدد ١٠٢ .

٥٨.مواهب السيد سليمان جبر. (١٩٩٦). فعالية أستراتجيتى سقراط وأوزوبل في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة المنطق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة "، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٥٩.ميساء محمد .(٢٠١٨). فاعلية وحدة في الفلسفة قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير التأملي وفاعهلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجلة كلية التربية ببنها*،١١٤(٢)،أبريل، ١١٨- ٢٠٤.

٦٠.نشأت على محمود.(٢٠١٣).المصطلحات المشتركة بين علماء المنطق وعلماء النحو، *مجلة جامعة زاخو*،١(١)،٦٤- ٨١.

٦١.هشام عمر، أحمد غانم.(٢٠٢١). فاعلية استخدام نظرية العبء المعرفي في تنمية مستويات العمق المعرفي وخفض الضغوط النفسية لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية منخفضي التحصيل الدراسي، *مجلة التربية*،جامعة الأزهر، ١٩١(٣)، يوليو، ١٨١- ٢٣١.

٦٢.يوسف فجال .(٢٠١٣) . أثر تعلم النحو في تنمية القدرات الفكرية والعقلية ، *مجلة كلية دار العلوم* ، جامعة القاهرة – كلية دار العلوم ، العدد (٧٠).

ثانيًا: المراجع غير العربية:

63. Abdel Wahab,E.(2020). The Effect of Using the Process Genre Approach on Developing Reflective Writing Skills and Genre Awareness of EFL Faculty of Specific Education Sophomore Students , *Journal of Education* – Volume (73) May, 2020 Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091),1-37.

64. Anne Sen,2010 ،Reflective writing: a management skill Barbara , *Library Management*,q Emerald Group Publishing Limite, Vol. 31 No. 1/2pp. 79-93 davalible at: http://www.emeraldinsight.com/0143-5124.htm

65. Balsiger, P. W. (2004): Disciplinary Research, Practices: "History, Objectives and Rationale ", *Futures*, Vol (36), 421

66. Baresh,E.(2022) DEVELOPING LIBYAN UNDERGRADUATES' WRITING SKILLS THROUGH REFLECTIVE JOURNALING: A CRITICAL LITERATURE REVIEW , *Journal of English Language Teaching and Learning (JELTL)* Vol. 3, No. 1, June 2022, 27-35 E-ISSN: 2723-617X

available online at: http://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-language-teaching/index

67. Bear,E.(2016). *Leading for educational equity in a context of accountability instructional technology methods and depth of knowledge*.(Order No. 10129539) Avaliable at: http://www proquest /docview/com.18137252//5.
68. Bennt,D& Bennt,A.(2008). The deep learning for adult students in online courses,the *internet and higher education*,12(3),136- 145.
69. Bolton,G. (2010). *Reflective Practice : Writing and professional development* .Washington DC; Sage publications.
70. Brockbank, A., McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education.* Maidenhead: Open University Press.
71. Chen, I. & McDowell, (2013). Reflective Writing and its impact on empathy in medical education ; systematic review. *Journal of education evaluation for health professions,* 11, (20) .
72. Chinniah, K. & Nalliah,S.(2012) .Reflective writing in case sum-mary assignments, *leJSME*,6,(1)
73. Eleyyan, S., Susilawati, S. & Hanif, M. (2021). Reflective writing in the pandemic period: A university students' reflection. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 56-65.
74. -Elizabeth,S. & Angene,W.(2002) . Deemystifying Reflection: A study of Pedagogical Strategies that Encourge Reflective Journal writing . *Teachers College Record* , 104,(7) .
75. -Everett,M.C.(2019). Using Student Perceptions of Collaborative Mapping to Facilitate Interdisciplinary Learning. *A Journal of Scholarly Teaching*,Vol.(14.(
76. -Helen, A. (2006). *What do teachers need to know about self –efficacy?.* Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. San Diego.
77. Hess, K.(2013). *A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge,* New York, Common Core Institute.

78. Hillman, S& Et, Al (2000): Learning to Practice what we Preach: Integrating Elementary, Education Methods Courses. *Action in Teacher Education,* 22, (2A), pp 91-100.

79. Hillocks,G.(1995). *Teaching writing as reflective practice* . New York ; Teachers College Press https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28866350/

80. Kouhpeyma, Y., & Kashefian-Naeeini, S. (2020). The effects of reflective writing on EFL learners' writing performance. *International Journal of Multicultural and Multireligious* Understanding, 7(8), 414-425.

81. Mannucci,P,V.& Yong, K.(2018). The Differential Impact of Knowledge Depth and Knowledge Breath on Creativity Over Individual Careers, *Academy of Management Journal*, 61 (5),1741-1763

82. Matthews,B.(2010). *Developing higher order thinking questions based on Webbs DOK and FCAT content complexity*,avalibale at: https://www.rjuhsd.us/cms/lib05/CA01001478/Centricity/Domain/15/CCSS/Higher%20Order%20Thinking%20Questions%20preso.pdf

83. -Naber ,J.& Wyatt,T. (2014) . The effect of reflective writing interventions on the critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students. *Nurse Edu Today* , 34, (1) .

84. Newell,W.(2013). The state of the field: interdisciplinary theory. *Issues In Interdisciplinary Studies.* No.(31) , pp. 22-43.

85. -Nurnberg , J.(2017). *Critical thinking evaluation in reflective writing: Development and testing of Carter Assessment of Critical Thinking in Midwifery (Reflection*) available at :

86. Roberts, A. (2012). Classifying the nature of reflective writing during periods of professional experience. *Journal for Education in the Built Environment,* 7(1), 56-72.

87. -Siahaan, J., Ping, M. T., Aridah, A., & Asih, Y. U. (2021). The effect of reflective journal authentic assessment on students' writing competence and motivation. Educational Studies: *Conference Series*, 1 (1), 60-70.

88. -Stevens, D. & Cooper,J.(2009) . *Journal keeping ; How to use reflective writing for effective learning , teaching , professional insight, and positive change .* Virginia; Stylus Publishing , LLC.

89. --Sudirman, A., Gemilang, A. V., & Kristanto, T. M. A. (2021). Harnessing the Power of Reflective Journal Writing in Global Contexts: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 174-194.

90. Thomas,j.(2017). Noticing and knowledge: exploring theoretical connection between professional noticing and mathematical knowledge for teaching,*the mathematical educator*,26(2),3-25

91. Van , P.(2012) . The impact of reflective writing paper on non-English major learn- ers' autonomy in the context of Vietnam. *Journal of NELTA*, 17,(1-2).

92. Webb,N.(2002). *Depth of knowledge levels for four content areas*. Avalibale at: www.aps.edu/re/documents/resourses.pdf.

93. -Winner, W. E. (2013). *A handbook for analytical writing: Keys to strategic thinking.* Morgan & Claypool Pub.