فَاعِلِيَّةُ اِسْتِخْدَام استراتيجية الاِسْتِقْصَاءِ الْتَأملي فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَةِ الإِعْرَابِ وَالاِتّجَاهِ نَحْوَهِ لَدَى طُلَّابِ الصَّفِّ الثَّالِثِ المُتَوَسِّطِ فِي مَدِينَةِ الرِّيَاضِ

د. محمد بن شديد البشري
الأستاذ المشارك بقسم المناهج
وطرق التدريس
جامعة الإمام محمد بن سعود

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط وزعوا على مجموعتين المجموعة الاولى تجريبية درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي، والمجموعة الثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد استخدم في الدراسة أداتان الأولى اختبار لقياس مهارة الإعراب لدى الطلاب والثانية استبانة لقياس اتجاههم نحوه.

وبعد الانتهاء من التطبيق عولجت البيانات إحصائيا ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في اختبار مهارة الإعراب لصالح المجموعة التجريبة، في حين لم تظهر فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب.

وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تدريس الوظائف النحوية؛ لما لها من أثر إيجابي في تنمية مهارة الإعراب لدى الطلاب، وتدريب معلمي اللغة العربية على استخدامها، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلاب نحو الإعراب، والعمل على تعديل السلبي منها.

الكلمات المفتاحية:

الاستقصاء التأملي – الإعراب – الصف الثالث المتوسط – مدينة الرياض.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع – يوليو 2015

Abstract

The effectiveness of using reflective inquiry strategy in the development and of parsing skill among third intermediate students and their attitude towards this skill in Riyadh city

Prepared by

Dr. Muhammad Bin Shodyid Al-Beshri

Associate professor of Curriculum and Instruction Department

Imam Muhammad Bin Saud University

This study aimed to identify the effectiveness of using reflective inquiry strategy in the development and of parsing skill among third intermediate students and their attitude towards this skill in Riyadh city . The sample of the study consisted of (44) third intermediate students distributed to experimental group taught by using reflective inquiry strategy and control group taught by the traditional method .

The study used two instruments a test to measure parsing skill among those students and a questionnaire to measure students` attitudes towards parsing.

The data of the study were statistically treated after the administration of these instruments . The results of the study showed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) between the students mean scores in parsing test in favor of the experimental group , while there were no statistical significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of both groups in post-administration of Attitudes Toward Parsing Scale .

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع – يوليو 2015

The study recommended the use of reflective inquiry strategy in teaching grammatical functions for its positive effect in the development of parsing skill among students , and teaching Arabic language teachers to use this strategy .

Also, the study recommended the need for developing students attitudes toward parsing , and adjusting negative ones.

Keywords :

reflective inquiry, parsing, third intermediate class, Riyadh city .

المقدمة:

تولي المملكة العربية السعودية اهتماما بالغا باللغة العربية، فسياسة التعليم فيها تؤكد على تعليم اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية؛ وذلك لكونها لغة القرآن الكريم، ووعاء حفظ الموروثات العربية والإسلامية ، ولأنها تعد من أهم وسائل الاتصال والتفاعل بين المتعلم والبيئة، كما أنها تعد أيضا مرتكز كل نشاط لغوي، سواء أكان ذلك استماعا وتحدثا، أم قراءة وكتابة (وزارة التربية والتعليم ، 1428) .

وتتم عملية التواصل اللغوي الناجح بين الفرد وغيره باستخدام اللغة استخداما صحيحا يعبر عن المعنى المراد، وفق القواعد النحوية التي اتفق عليها النحويون ووضعوا ضوابطها التي لا يتم فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة واستيعاب معانيها ودلالتها إلا بتطبيقها.

وفي ضوء ذلك وزعت هذه القواعد بشكل متدرج في محتوى مناهج اللغة العربية المقررة على الطلاب في جميع المراحل التعليمية؛ نظرا لأهميتها اللغوية، ولكونها تسهم في تقويم ألسنتهم، وصحة أسلوبهم، وتأخذ بأيديهم إلى سلامة العبارة، وصحة الأداء، وفهم المقروء.

ولكن على الرغم من أهمية القواعد النحوية وما يرتبط بها من مسائل إعرابية إلا أن شكوى الطلاب من صعوبتها، وجفافها تتزايد، فكثير منهم لا يحبون الدروس النحوية، و ينفرون منها، بل إن أغلبهم لا يهتم بحل مسائل النحو التطبيقية، وخاصة المسائل الإعرابية التي يتطلب حلها مزيدا من الاستقراء والتحليل؛ وذلك لأن الإعراب أصبح هاجسا مخيفا لديهم فهم يتعاملون معه بشكل عشوائي، ويرون أنه أشبه ما يكون بمعادلات صعبة لا يمكن حلها(فهمي، 2001؛ المهوس، 2004).

ونتيجة لذلك ظهر الضعف النحوي بين أوساط الطلاب في جميع المراحل الدراسية، وخاصة في المرحلة المتوسطة التي تقع بين مرحلتين مهمتين هما المرحلة الابتدائية والثانوية فهذه المرحلة تكتسب أهمية كبيرة فهي تعد امتدادا للمرحلة الأولى، وتمهيدا للمرحلة الثانية، ومع ذلك يعاني كثير من الطلاب فيها من ضعف واضح في الضبط النحوي للمواد المقروءة التي يقرؤونها، والمكتوبة التي يكتبونها، كما شاع اللحن في كلامهم وخلطوا بين المنصوب والمجرور والمرفوع، وتولد لديهم اتجاهات سلبية النحو والإعراب (سعيد، 2009)، فهم لا يتعاملون مع الإعراب بأنه وسيلة للضبط النحوي، وثمرة من ثمراته، بل يتعاملون معه وكأنه منفصل تماما عن القواعد النحوية التي يدرسونها (العباس، 2009)، وهذا ربما يعود إلى عدم تدريبهم على مهارة الإعراب التي تتطلب مزيدا من التفكير والتأمل والاستقصاء، حتى يستطيع الطالب حل المسألة الإعرابية والوصول إلى الضبط الصحيح للكلمات والجمل (الحمد، 1994؛ كروان، 2009) .

ولكن يبدو أن هذا الأمر لا يعود إلى صعوبة النحو وجفافه، أو لغموض الإعراب وصعوبته، ولكنه يعود لأسباب كثيرة يأتي في مقدمتها الطرق التدريسية التقليدية التي يستخدمها كثير من المعلمين، فهم يركزون في تدريسهم على حفظ القواعد النحوية، واستظهارها، وإيراد أمثلة جامدة لا تعكس المفهوم النحوي، ولا تساعد على القياس عليها، او استقراء الأمثلة المشابهة لها وتطبيق القاعدة النحوية عليها (الإنسي، 2003؛ النصار، 2009)، وبذلك أصبح الإعراب صعبا على معظم الطلاب؛ لأنهم لا

يستطيعون حل مسائله، وربط القواعد السابقة باللاحقة عندما يستدعي الأمر الضبط النحوي الصحيح للكلمات والجمل التي يكتبونها، أو يقرأونها (سالك، 2001، الشوملي، 2009) .

ولذلك يكاد يجمع كثير من المهتمين بتدريس اللغة العربية على أن مهارة الإعراب مهارة عقلية تحليلية تحتاج إلى مزيد من الاستقراء والاستقصاء العلمي شأنها شأن كثير من المسائل العلمية (عصر، 2000).

وقد ظهرت في الساحة التربوية بعض الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تنمية المفاهيم العلمية لدى الطلاب، خاصة تلك الاستراتيجيات التي تركز على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، وتقوي بناءهم المعرفي (قباجة، 2014) وذلك باعتمادها على الاستقراء والتأمل، والاستقصاء، وربط السابق باللاحق، مثل الاستراتيجيات التي تعتمد على الجانب التأملي، سواء من المعلم، أو الطالب، أو من كليهما خاصة التي تجعل الطالب يخطط، ويراقب، ويقيم أسلوبه في العمليات، والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار (العارضة، 2009؛ بتلر وأستون، 2013) وربما تنجح هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارة الإعراب، والاتجاه نحوه؛ لأن تعليمه لا يتم بالحفظ، والتلقين، وإنما يتم بالتدريب والممارسة وفق خطوات علمية منتظمة يحلل فيها الطالب الكلمات والجمل وفق سياقها وقرائنها، حتى يصل إلى الحل الصحيح (أبو عمرة، 2010؛ Hourigan ,& Murray, 2010) .

وقد تناولت العديد من الدراسات الميدانية الجانب التأملي في العملية التعليمية، وركزت على دوره في نجاح العملية التعليمية والتعلمية فمنها ما اهتم في مدى ممارسة المعلمين للتدريس التأملي ومدى إتقانهم له كدراسة كل من : (Bouas, & Thompson , 2000؛ عبد القوي، 2007 ؛ بلجون، 2010م الأستاذ ، 2011) وقد توصلت تلك الدراسات إلى وجود تفاوت في ممارسة المعلمين للتعلم التأملي فقد كشف بعضها عن وجود قصور لدى بعض المعلمين في ممارسة التدريس التأملي.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السابع – يوليو 2015

في حين سعت دراسات أخرى إلى محاولة التعرف على فاعلية التدريس التأملي في الأداء التدريسي للمعلمين، ودوره في تنمية مهاراتهم التدريسية، ومدى انعكاس ذلك على مستوى تحصيل طلابهم (راشد، 2003م ؛ Lea, 2005 ؛ Yabg, 2009 ؛ حلمي، 2011 ؛ الجبر، 2013؛ حسن، 2013)، وتوصلت تلك الدراسات إلى أن التدريس التأملي يسهم في تطوير المهارات التدريسية للمعلمين، ويؤدي إلى تحسن واضح في مستوى تحصيل طلابهم.

ومن الجوانب المهمة التي تطرقت لها الدراسات السابقة دراسة مدى فاعلية استخدام استراتيجيات متعددة في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب كدراسة كل من: (كشكو، 2005؛ خريشات 2005 ؛ Phan , 2008 ؛ العماوي، 2009 ؛ Xie, 2011 ؛الحارثي، 2011 ؛ الفار، 2011 ؛ Chau, & Cheng, 2012 ؛ عشا وعياش، 2013 ؛ حميد ، 2013؛أحمد، 2013) وتوصلت تلك الدراسات إلى أن استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد على التحليل، والاستقراء تنمي مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب، وتسهم في تنمية تحصيلهم العلمي.

ونظرا لأهمية التفكير التأملي في العملية التعليمية سعت بعض الدراسات إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير التأملي في المحتوى الدراسي ومدى اكتساب الطلاب لها كدراسة: (عبد الناصر وأبو نحل، 2010) التي توصلت إلى وجود مهارات التفكير العلمي في المحتوى الدراسي بنسب متفاوتة وأن وجود هذه المهارات من شأنه أن يسهم في اكتساب الطلاب لها.

ومن جهة أخرى ركزت بعض الدراسات على العوامل الاجتماعية والنفسية وعلاقتها بالتفكير التأملي كدراسة كل من: (المشهراوي،2010 ؛ الثقفي والحموري وقيس، 2013) التي توصلت إلى أن القيم الاجتماعية والعوامل النفسية تؤثر في تنمية مهارات التفكير التأملي.

أما بعض الدراسات فقد قامت ببناء برامج قائمة على التعلم التأملي لتنمية الأداء الأكاديمي، وقياس أثرها في مستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي وتنمية مهاراتهم كدراسة

كل من: (دوابشة،2000؛2001 , Stang ؛ Cunliffe, 2002 ؛ Lea, 2005 ؛ Mynard, 2007 ؛ ابو النجا، 2008 ؛ عبسوي والمنير، 2008 ؛ احمد، 2008 ؛ السليم ، 2009 ؛ Richard, 2010. ؛ Fullerton, 2010؛ Hourigan, & Murray, 2010) ؛ Richard, 2010. ؛ التميمي، 2013)، وتوصلت في مجملها إلى أن ممارسة الطلاب للتعلم التأملي بسهم في نمو تحصيلهم المعرفي، ويطور مهاراتهم التعليمية والحياتية.

ومن الجوانب المهمة التي تعرضت لها الدراسات السابقة دراسة العلاقة بين ممارسة التفكير التأملي والتحصيل كدراسة: (بركات، 2005) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين ممارسة التفكير التأملي وبين مستوى التحصيل الدراسي.

أما الدراسات التي تناولت الاستقصاء فقد تطرق بعضها إلى دراسة أثر ممارسة الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير التأملي، وقياس الاتجاه نحو المادة الدراسية كدراسة (البعلي، 2006) التي ربطت بيت الاستقصاء والتفكير التأملي، وقاست أثر ذلك في تنمية الاتجاه لدى الطلاب وتوصلت إلى فاعلية الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير التأملي، وتنمية اتجاه الطلاب نحو تعلم مقرر الفيزياء .

في حين تطرقت بعض الدراسات إلى أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء على التحصيل الدراسي كدراسة: (القيسي، 2008) التي توصلت إلى

وجود اثر واضح لاستخدام استراتيجية الاستقصاء الرياضي على التحصيل والتفكير الرياضي لدى الطلاب .

أما الدراسات التي ربطت بين الاستقصاء والتأمل وسعت إلى معرفة أثر استخدام الاستقصاء التأملي على اكتساب المفاهيم، وتنمية الاتجاه لدى الطلاب كدراسة كل من: (العارضة، 2009 ؛ قباجة، 2014) فقد أثبتت فاعلية استخدام الاستقصاء التأملي في تنمية المفاهيم العلمية واكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية التي يدرسونها.

وأما ما يتعلق بالقواعد النحوية والإعراب فقد سعت بعض الدراسات إلى استخدام استراتيجيات حديثة تركز على الاستقراء والتحليل لتنمية المفاهيم

النحوية كدراسة كل من: (عبد الحميد، 2005؛ سعيد ، 2009 ؛ الفيفي، 2010 ؛ إنجي ، 2010 ؛ العييدي ، 2011 ؛ عبد المنعم ، 2011) وتوصلت تلك الدراسات إلى فاعلية الاستراتيجيات المقترحة في تنمية المفاهيم النحوية والتحصيل النحوي، وقد أشارت نتائج بعضها إلى فاعلية الاستراتيجيات المقترحة في تنمية الاتجاه نحو القواعد النحوية.

وقد تطرقت بعض الدراسات إلى قضايا الإعراب وناقشت بعض مشكلاته كدراسة كل من: (العباس، 2009؛ سالك ،2001) وأشارت في نتائجها إلى أن الإعراب من المهارات النحوية المهمة، وأكدت على أنه هو الثمرة المرجوة من دراسة النحو، كما اشارت إلى وجود بعض الصعوبات التي تواجه المتعلمين عند دراسة الإعراب تتمثل في عدم استخدام معظم الطلاب لخطوات التحليل الإعرابي التي تعتمد على الاستقراء والاستنتاج.

أما الدراسات التي تناولت تقويم أداء معلمي اللغة في تدريس القواعد النحوية، كدراسة كل من: (ابو سوادة، 1998؛ حمادنة، 2001 ؛ العجمي، 2001؛ الآنسي 2003؛ النصار، 2009) فقد أشارت في نتائجها إلى أن معظم معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب تقليدية في تدريس القواعد النحوية، وأن معظم المعلمين لا يخصصون وقتا لتعليم الطلاب مهارة الإعراب، وأوصت جميعها باستخدام طرق وأساليب حديثة في تدريس القواعد النحوية كما أوصت بتدريب الطلاب على اختيار الأساليب التي تنمي مهارة التفكير والتأمل لديهم عند حل المسائل النحوية بما فيها مسائل الإعراب.

كما تطرقت بعض الدراسات إلى تشخيص صعوبات قضايا النحو، واقتراح طرق لعلاجها كدراسة كل من: (باوزير، 2002 ؛ عبد الحميد ، 2005؛ ابو عمرة، 2010) فقد كشفت تلك الدراسات عن وجود عدد من الصعوبات التي تواجه تدريس النحو، من أبرزها استخدام طرق تدريس تقليدية في تدريسه تعتمد على الحفظ، والتلقين ،كما أشارت إلى نفور معظم الطلاب من الإعراب واعتقادهم أنه صعب وغامض،

وأوصت تلك الدراسات بأهمية استخدام طرق حديثة في تدريس النحو وقضاياه المختلفة بما فيه الإعراب.

في حين قامت بعض الدراسات بتشخيص ظاهرة الضعف في النحو كدراسة كل من:(الحمد، 1994؛ السعدي، 2001) وأشارت إلى وجود ضعف عام في المفاهيم النحوية، وقصور واضح في حل المسائل الإعرابية، وأوصت باستخدام طرق وأساليب تعتمد على تنمية التفكير والتحليل العلمي؛ وذلك لمناسبتها للقضايا النحوية والمسائل الإعرابية.

ويلحظ من الدراسات السابقة أن كثيرا منها تناول القضايا النحوية بشكل عام، أما ما يخص تنمية مهارة الإعراب فلم يحصل الباحث في حدود اطلاعه إلا على دراسة واحدة فقط ركزت على مهارة الإعراب بشكل خاص، وهي دراسة (كروان،2012) التي سعت إلى تنمية مهارة الإعراب من خلال تطبيق برنامج قائم على التفكير التأملي، وتوصلت إلى أن مهارة الإعراب تنمو وتتطور لدى الطلاب إذا استخدموا التفكير التأملي، وطبقوا خطواته، وأوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات لتنمية مهارة الإعراب تعتمد على تنظيم تفكير الطلاب، وتوجيههم للوصول إلى الحل الصحيح للمسائل الإعرابية.

وبما أن الاستقصاء والتأمل يعدان من الاتجاهات الحديثة التي تعطي الفرصة للتساؤل، والتحقق، والتحليل، والاستقراء، والربط، والنقد ،والتركيب، والبناء، وتجاوز معرفة ما ذا حدث إلى معرفة لماذا حدث (Mynard (, 2007 ؛ 2010,) Fullerton إضافة إلى إعطاء وقت للتأمل قبل الوصول إلى الحل؛ مما يجعل الطلاب أكثر وعيا بما يدرسون، وهذا ما يتطلبه حل المسائل الإعرابية؛ ولذلك فإن هذه الدراسة تحاول تنمية مهارة الإعراب لدى الطلاب، والاتجاه نحوه من خلال استخدام استراتيجية الاستقصاء والتأمل عند حل المسائل الإعرابية.

مشكلة الدراسة:

يسهم تدريس القواعد النحوية في جميع المراحل الدراسة وخاصة في المرحلة المتوسطة في تنمية تفكير الطلاب، وصقل عقولهم ، كما يسهم في مساعدتهم في فهم المعاني المضمنة في اللغة المنطوقة والمكتوبة خاصة إذا أتقنوا الإعراب الذي يعد ثمرة المسائل النحوية. ولكن على الرغم من ذلك فهناك شكوى متزايدة من تدنى مستوى الطلاب في النحو بشكل عام، وفي الإعراب بشكل خاص حيث تشير الدراسات إلى وجود صعوبة لدى الطلاب في فهم القواعد النحوية، وعدم قدرتهم على حل المسائل الإعرابية بشكل صحيح، إضافة إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى معظمهم نحو الإعراب (عبد الحميد، 2001؛ الدخيل، 2009؛ إنجي، 2010؛ كروان، 2012).

ولمزيد من التأكد والتثبت من ذلك قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض شملت (26) طالبا مستخدما أسلوب المقابلة، وطرح عليهم بعض المسائل الإعرابية في الوظائف النحوية التي درسوها سابقا ولاحظ أن إجابات الغالبية منهم عشوائية، وأن معظمهم لا يستخدم أي عمليات عقلية منتظمة للوصول للحل الصحيح، كما طرح الباحث عليهم أسئلة للتعرف على مدى ميلهم للإعراب، فأشار أكثرهم بأنهم لا يميلون للإعراب، ويشعرون بأنه صعب وغير مفيد، كما قام الباحث أيضا بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بلغ عددهم (19) معلما ، التقى بهم الباحث في إحدى الدورات التدريبية، فقد وجه لهم عددا من الأسئلة المفتوحة حول اتجاه الطلاب نحو الإعراب، ومستواهم العام فيه، وأساليب تعليمه للطلاب، فأشاروا إلى أن معظم الطلاب لا يميلون نحو الإعراب، وأنه يكثر خطؤهم فيه، وأنهم يقومون بإعراب الكلمات دون تأمل أو استقصاء عقلي، وقد اشار معظم المعلمين بأنهم يستخدمون الطريقة الاعتيادية في تدريس الوظائف النحوية التي تعتمد على شرح القاعدة النحوية، وعرض أمثلة عليها.

وهذا وذاك يتوافق مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال مثل دراسة: (السعدي، 2001 ؛ حمادنة ، 2001؛ العجمي، 2001؛ المهوس، 2004؛ النصار، 2009).

وقد لاحظ الباحث محدودية الدراسات التي تناولت الإعراب وتعليمه والاتجاه نحوه فقد ركزت معظم الدراسات على دراسة فاعلية الاستراتيجيات التدريسية في تحصيل النحو وتشخيص صعوباته دون التطرق إلى مهارة الإعراب.

وفي ضوء ذلك تتلخص مشكلة الدراسة في ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في مهارة الإعراب والاتجاه نحوه ، وتظهر الحاجة إلى تنمية مهارة الإعراب لديهم، وتنمية الاتجاه نحوه باستخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي التي تعتمد على تدريب الطلاب على تطبيق العمليات العقلية المنتظمة للوصول إلى الحل الصحيح، وبما أن الإعراب يعتمد على ربط السابق باللاحق، ويحتاج إلى عمليات عقلية منظمة للوصول إلى الإعراب الصحيح للكلمات والجمل فيمكن تنميته باستخدام الاستقصاء التأملي الذي ظهرت فاعليته في دراسات سابقة تناولت بعض المقررات التي تحتوي على مسائل علمية مشابهة للمسائل الإعرابية مثل دراسة كل من (العارضة، 2009؛ قباجة، 2014).

ولذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

وللتصدي لذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

- ما فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

- ما فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية الاتجاه نحو الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

فروض الدراسة :

- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.
- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للاختبار للمجموعة التجريبية.
- الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب.
- الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب للمجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في طبيعة موضوعها الذي تتناوله وهو فاعلية استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه، فقد لوحظ ضعف ونفور كثير من الطلاب في الإعراب، وتبرز أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- تسعى لإيجاد طرق أكثر فاعلية في تدريس الوظائف النحوية وتنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه.

- تسهم في تنمية مهارة الإعراب لدى الطلاب، وتنمية اتجاههم نحوه.
- تسهم في توعية المعلمين بالأساليب المناسبة لتنمية مهارة الإعراب لدى الطلاب.
- تفتح الدراسة آفاقا واسعة لدراسات أخرى تتناول مهارة الإعراب لم تتطرق لها الدراسة الحالية.
- تبرز أهمية التعلم التأملي في تقديم المفاهيم النحوية وتطبيق آلياته عند حل تدريبات الإعراب.
- تعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات – على حد اطلاع الباحث – في المملكة العربية السعودية التي تحاول تنمية مهارة الإعراب لدى الطلاب، وتنمية الاتجاه نحوه.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة في الآتي:

- الحد البشري : طلاب الصف الثالث المتوسط؛ لأن هذا الصف يمثل نهاية المرحلة ويمثل قمة النضج فيها.
- الحد المكاني: المدارس المتوسطة التابعة للإدارة العام للتعليم في مدينة الرياض.
- الحد المفاهيمي : (جميع الوظائف النحوية الواردة في كتاب الفصل الثاني من كتاب لغتي الخالدة وهي: (العطف والصفة والبدل).
- الحد الزماني :الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1435/1434هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاستقصاء:

يعرف الاستقصاء بأنه: ممارسة تدريسية متمركزة حول الطالب من أجل حل مسألة جديدة غير مألوفة من خلال البحث عن المعلومات والحقائق الثابتة وفحص هذه المعلومات واختيارها وتنظيمها وتوسيعها وعمل استنتاجات مرتبطة بالمسألة ثم فحص هذه النتائج لاختبار صحتها وعرض صورة نهائية حول حل أو حلول هذه المسألة (القيسي، 2008م).

استراتيجية الاستقصاء التأملي:

إحدى استراتيجيات الاستقصاء العلمي التي تقوم على فرض الفرضيات واختبارها بمجموعة الأنشطة ذات العلاقة يتبع ذلك تأملات ومناقشات صفية يشارك فيها الطلاب والمعلم حول المفاهيم التي تم تعلمها (العارضة، 2009م).

ويقصد بالاستقصاء التأملي في الدراسة الحالية: ممارسة تدريسية منظمة تجعل الطلاب ينغمسون في مهام تعلمية نشطة، وواعية، يوظفون من خلالها خبراتهم، ومعارفهم السابقة عن طريق توليد الفروض، واختبارها بشكل استقرائي للوصول إلى أفضل النتائج.

ويظهر ذلك في الدراسة الحالية حينما يطلب من الطلاب إعراب كلمة ما فإنهم يتأنون قبل اختيار موقع الكلمة وإعرابها فهم قبل ذلك يستجلون معارفهم السابقة، ويضعون الفروض المحتملة، ثم يختبرونها بشكل استقرائي حتى يصلون إلى الإجابة الصحيحة.

الطريقة الاعتيادية:

هي الطريقة التقليدية التي يتبعها معظم المعلمين أثناء تدريسهم حيث يكون المعلم هو محور العملية التعليمية، ويقوم بنفسه بالتمهيد، وشرح المفاهيم، وعرض الأنشطة، ودور الطلاب هو التلقي، وتطبيق ما يطلبه المعلم من مهام.

الاتجاه:

حالة من الاستعداد العقلي يولد تأثيرا ديناميا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعرض له من مواقف أو مشكلات (اللقاني والجمل، 1996).

ويقصد به في الدراسة الحالية: مجموع الاستجابات التي يبديها الطالب بالموافقة، أو عدم الموافقة على مقياس الاتجاه نحو الإعراب الذي أعده الباحث.

الإعراب:

الإعراب عند النحويين تدور حقيقته بين كونه أمرا معنويا، وبين كونه أمرا لفظيا، أما كونه معنويا فإنه يتمثل في ما يحدثه العامل من الاختلاف والتغيير في آخر الكلمات المعربة من الأسماء والأفعال، وتعد الحركات، أو ما ينوب عنها من الحروف علامات للإعراب، ودلائل عليه، وأما كون الإعراب لفظيا فإنه يعني به الحركات اللاحقة آخر الكلمة المعربة اسما كانت، أو فعلا ، وما ينوب عنه الحركات من الحروف، ومن ثم تكون الحركات، وما ينوب عنها من الحروف هي الإعراب نفسه. (العباس، 2009 ، 117).

ويقصد به في الدراسة الحالية: التغيير الذي يحدث في آخر الكلمات نتيجة اختلاف العوامل الداخلة عليها إما لفظا أو تقديرا.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في تنفيذ الدراسة الحالية، والتصميم الذي استخدمه الباحث هو أحد التصميمات شبه التجريبية المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1) التصميم المستخدم في الدراسة الحالية:

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
التجريبية	01	x	02
الضابطة	01	-	02

يتضح من الجدول (1) أن تصميم البحث شبه تجريبي يقوم على مجموعتين تجريبية وضابطة، فقد قدم اختبار التحصيل كاختبار قبلي وبعدي للمجموعتين كما تقدم المعالجة ممثلة باستراتيجية الاستقصاء التأملي للمجموعة التجريبية فقط، في حين لا تقدم هذه الطريقة للمجموعة الضابطة إنما يقتصر تعلمها على الطريقة الاعتيادية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض في العام الدراسي 1435/1434هـ.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية من إحدى المدارس المتوسطة بمدينة الرياض (متوسطة يونس بن عبيد) وذلك لوجود معلم أبدى استعداده للتعاون مع الباحث، وهو يحمل درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها إضافة إلى أنه يتوفر في المدرسة البيئة المناسبة لتطبيق الدراسة، حيث تم اختيار فصلين من فصول السنة الثالثة المتوسط (فصلا يمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابه (22) طالبا وفصلا يمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابه (22) طالبا.

- **إعداد اختبار مهارة الإعراب:**

تم تصميم الاختبار وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من مهارة الإعراب في الوظائف النحوية المقررة على طلاب الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني وهي: العطف والصفة والبدل؛ وذلك للتأكد من مدى فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي عن طريق مقارنة الأداء القبلي والبعدي للطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **مصادر بناء الاختبار:**

تم الاعتماد في إعداد الأسئلة على عدد من المصادر منها: الكتاب المقرر على الطلاب وعدد من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، بالإضافة إلى الأدبيات التربوية الخاصة ببناء الاختبارات وأساليب القياس والتقويم التربوي.

- **صدق الاختبار:**

- للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على ثمانية من الخبراء المتخصصين في: اللغة العربية ، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، والقياس والتقويم التربوي،

وأربعة من مشرفي اللغة العربية ومعلميها في الميدان التربوي؛ لأجل التعرف على مدى وضوح بنوده ومدى مناسبته لأهداف الدراسة ومدى صلاحيته للتطبيق، ومدى مناسبة توزيع الدرجات على الأسئلة، فأجروا بعض التعديلات شملت حذف وتعديل بعض الفقرات ، وبعد التعديل أعيد لهم مرة أخرى ، فأبدوا رضاهم عنه، واتفقوا على مناسبته للتطبيق، ولتحقيق أهداف الدراسة.

- **ثبات الاختبار:**

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (Test – Retest)عن طريق تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الثالث المتوسط خارج عينة الدراسة تكونت من (26) طالبا، ومن ثم إعادته عليهم مرة أخرى بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وبلغ معامل الثبات (82، 0) ويعد هذا المعامل مناسبا لتحقيق أهداف الدراسة.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد حساب صدق الاختبار وثباته تم تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة؛ للتعرف على مدى وضوح التعليمات ومدى سلامة اللغة، وملاءمتها بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار على 28 طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط، تبين أنها مناسبة للتطبيق، كما تبين أن تخصيص ثلاثين دقيقة مناسبا لتطبيقه على عينة الدراسة حيث قام الباحث بترتيب الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار تصاعديا ثم تحديد عدد الطلاب في كل من الإرباعي الأعلى زمنا، ثم حساب متوسط زمن الأفراد في كل من الإرباعيين، وتبين أن متوسط زمن الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأقل زمنا هو (24) دقيقة ومتوسط الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأعلى زمنا هو (36) دقيقة وبذلك يكون المتوسط الزمني بالدقائق هو (30) دقيقة.

- **وصف الاختبار في صورته النهائية:**
- يتكون الاختبار في صورته النهائية من مقدمة توضيحية تشمل تعليمات الاختبار والزمن المخصص له، وحقل للمعلومات الخاصة بالطالب، ثم اسئلة الاختبار وهي: (32) سؤالا في مسائل إعرابية خاصة بالوظائف النحوية التالية: (العطف – الصفة – البدل) وقد بلغت الدرجة الكلية للاختبار (100) درجة.

مقياس الاتجاه نحو الإعراب:

تم إعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى معرفة اتجاهات طلاب الصف الثالث المتوسط نحو الإعراب (إيجابية – سلبية) وتم استخدامه للحكم على مدى فاعلية استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية اتجاهات الطلاب نحو الإعراب.

- **مصادر بناء المقياس:**

تم تصميم المقياس بالاعتماد على عدد من المصادر منها: الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الاتجاهات وقياسها، والأدبيات التربوية التي تناولت بناء مقاييس الاتجاه، والاتجاهات الحديثة في تعليم قواعد اللغة، والأدبيات التربوية في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.

- **صدق المقياس:**

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على سبعة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وعلم النفس التربوي، ومشرفي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ومعلميها حيث طلب منهم إبداء رأيهم في مناسبته للهدف الذي أعد له ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية وشموليته، ومدى صلاحيته للتطبيق، وقد أبدى بعضهم ملحوظات، ورؤى وتعديلات، أسهمت في تحسين المقياس، ووصوله إلى صورة تجعله صالحا للتطبيق.

وللتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث باستخراج معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاتجاه نحو الإعراب، بالدرجة الكلية للمقياس وتبين أن كلها دالة إحصائيا مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق. كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2) معاملات ارتباط بنود مقياس الاتجاه نحو الإعراب بالدرجة الكلية للمقياس:

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.3965**	11	0.6925**	21	0.3753*
2	0.3414*	12	0.5584**	22	0.2227
3	0.1393	13	0.5913**	23	0.5089**
4	0.3889**	14	0.3623*	24	0.1621
5	0.4996**	15	0.5852**	25	0.3963**
6	0.5331**	16	0.5559**	26	0.3461*
7	0.4574**	17	0.2436	27	0.3278*
8	0.2030	18	0.6254**	28	0.2085
9	0.4785**	19	0.7049**	29	0.4308**
10	0.3620*	20	0.5776**	30	0.5322**

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس تم استخراج معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الإعراب.

واتضح أنه يساوي (0.87) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الإعراب:

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مقياس الاتجاه نحو الإعراب	30	0.87

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

لحساب زمن تطبيق المقياس والتأكد من وضوح التعليمات تم إجراء دراسة استطلاعية على عدد من الطلاب (28) طالبا من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة.

واتضح بعد التطبيق أن التعليمات واضحة وعبارات المقياس مناسبة، كما اتضح مناسبة الزمن المخصص للتطبيق وهو ثلاثون دقيقة.

وصف المقياس في صورته النهائية:

يشتمل المقياس في صورته النهائية على مقدمة توضح للطالب الهدف من المقياس ومكوناته وكيفية الإجابة عليه وبعض التوجيهات التوضيحية.

وقد حوى المقياس ثلاثين عبارة تقيس الاتجاه نصفها إيجابي، ونصفها سلبي، وأمام كل عبارة خمسة اختيارات هي : (موافق جدا - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق اطلاقا) ويحدد الطالب اختيارا واحدا لكل عبارة من العبارات الثلاثين، وقد تم التصحيح عن طريق إعطاء خمس درجات - أربع درجات – ثلاث درجات – درجتين - درجة واحدة على الترتيب للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فعلى العكس من ذلك فقد أعطي : درجة واحدة - درجتان - ثلاث درجات - أربع درجات - خمس درجات على الترتيب.ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80

وتم اعتماد التصنيف التالي:

الجدول (4) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث:

الوصف	مدى المتوسطات
موافق جداً	5.00 – 4.21
موافق	4.20 – 3.41
غير متأكد	3.40 – 2.61
غير موافق	2.60 – 1.81
غير موافق إطلاقاً	1.80 – 1.00

ثالثاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة):

قبل البدء بتطبيق التجربة على المجموعة التجريبية، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة: الاختبار ومقياس الاتجاه نحو الإعراب على مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة)، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين، ثم قام باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) - كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (5) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي:

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	22	22.43	493.50	0.04	0.972	غير دالة
الضابطة	22	22.57	496.50			

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (Z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار القبلي.

الجدول (6) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإعراب القبلي:

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	22	22.64	498.00	0.07	0.944	غير دالة
الضابطة	22	22.36	492.00			

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (Z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإعراب القبلي.

وبذلك يكون الباحث تحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتطبيق الدراسة عليها.

إعداد دليل المعلم لتدريس الوظائف النحوية:

- **الهدف من الدليل:**

يهدف دليل المعلم إلى تزويد معلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالإجراءات التدريسية وفق استراتيجية الاستقصاء التأملي؛ بهدف تنمية مهارة الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتنمية اتجاههم نحوه .

مصادر بناء الدليل:

تم إعداد الدليل بالاعتماد على عدد من المصادر ومن أهمها:

- الدراسات السابقة التي اشتملت على أدلة للمعلمين.
- الأدبيات التربوية الخاصة ببناء أدلة المعلمين.
- الأدبيات التربوية التي تناولت الاستقصاء التأملي.
- الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد النحوية.
- البحوث التي تناولت العلاقة بين التفكير واللغة.

- وثيقة منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
- كتاب (لغتي الخالدة) المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1435/1434هـ ، ويحتوي على ثلاث وحدات تتضمن كل وحدة وظيفة من الوظائف النحوية التابعة لمبحث (التوابع) وهي: العطف والصفة والبدل.

التأكد من صدق الدليل:

تم عرض الدليل في صورته المبدئية على خمسة من المتخصصين في اللغة العربية، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وعلم النفس المعرفي، وأربعة من مشرفي اللغة العربية ومعلميها في المرحلة المتوسطة؛ لأجل مراجعة الدليل، والتأكد من مناسبته للتدريس وفق استراتيجية الاستقصاء التأملي، فقد طلب منهم إبداء رأيهم في مدى مناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، فأبدوا بعض الملحوظات والرؤى الإيجابية التي أسهمت في تحسينه، وجعلته مناسبا للتطبيق.

وصف الدليل:

يشتمل الدليل على مقدمة إرشادية توضح الهدف من الدليل، وتوضح كيفية استخدامه وتطبيقه وفقا لاستراتيجية الاستقصاء التأملي عند تدريس الوظائف النحوية التالية: (العطف والصفة والبدل) وقد حددت الإجراءات التي يقوم بها المعلم في حث الطلاب على الانغماس في مهمات تعلمية واعية ونشطة عند حل المسائل الإعرابية. ويتضمن الدليل: (الأهداف – المحتوى – الوسائل – الأنشطة - التقويم) المناسبة لكل وظيفة نحوية شملها الكتاب المقرر.

إجراءات التطبيق:

قام الباحث بتدريب معلم اللغة العربية في المدرسة التي تم اختيارها (متوسطة يونس بن عبيد) على إجراءات تطبيق أدوات الدراسة قبل التطبيق، وبعد التطبيق

وعلى كيفية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي عند تدريس الوظائف النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني (كتاب لغتي الخالدة)، والتركيز على كيفية الإعراب عند تناول الأنشطة الخاصة بالوظائف النحوية المضمنة في الكتاب وهي: (العطف والصفة والبدل)، وقد طبقت التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي: 1434-1435هـ حسب توزيع الخطة والموضوعات المقررة للكتاب فقد خصص لكل وظيفة نحوية حصتان، وقد درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الاستقصاء التأملي، ودرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية. وبلغ عدد الحصص التي درست لكل مجموعة (6) حصص ، ولقد تابع الباحث التطبيق بين فترة وأخرى للتأكد من سلامة الإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس.

وبعد انتهاء التجربة مباشرة طبق الاختبار، ومقياس الاتجاه في يومين منفصلين، اليوم الأول للاختبار واليوم الثاني لمقياس الاتجاه، ثم صححت الإجابات الخاصة بالاختبار والاستجابات الخاصة بمقياس الاتجاه، ورصدت الدرجات تمهيدا لمعالجتها إحصائيا.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة ولها مستويان: (استراتيجية الاستقصاء التأملي ، الطريقة الاعتيادية).

المتغيرات التابعة: وهما: (تنمية مهارة الإعراب، وتنمية الاتجاه نحو الإعراب).

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الإحصاء الوصفي حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار مان-وتني، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعاملات ارتباط بيرسون، واختبار ويلكوكسون، وقد تم معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة:

للوصول إلى النتائج وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم التأكد من صحة الفروض كما يلي:

- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) - كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (7) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	22	30.27	666.00	4.08	0.000	دالة عند مستوى 0.01
الضابطة	22	14.73	324.00			

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (Z) دالة عند مستوى 0.01 ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يرفض الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار".

- **الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للاختبار للمجموعة التجريبية.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للاختبار للمجموعة التجريبية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (8) اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات الاختبار:

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	4.14	0.000	دالة عند مستوى 0.01
البعدي أكبر من القبلي	22	11.50	253.00			
البعدي يساوي القبلي	0					

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (Z) دالة عند مستوى (≤0.01)، مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات الاختبار، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للاختبار للمجموعة التجريبية ".

- وبعد اختبار الفرض الأول والثاني تمت الإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة وهو : ما **فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟**

فقد تبين بعد اختبار الفرض الأول والثاني وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية استخدام الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

- **الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) - كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (9) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإعراب البعدي:

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	22	24.18	532.00	0.87	0.385	غير دالة
الضابطة	22	20.82	458.00			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (Z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإعراب البعدي.

وبذلك يقبل الفرض الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب".

- **الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب للمجموعة التجريبية.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب للمجموعة التجريبية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (10) اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو الإعراب:

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
البعدي أقل من القبلي	10	11.40	114.00	0.41	0.685	غير دالة
البعدي أكبر من القبلي	12	11.58	139.00			
البعدي يساوي القبلي	0					

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (Z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو الإعراب.

وبذلك نقبل الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب للمجموعة التجريبية ".

- وبعد اختبار الفرض الثالث والرابع تمت الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة وهو : **ما فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية الاتجاه نحو الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض؟**

فقد تبين بعد اختبار الفرض الثالث أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب.

كما تبين بعد اختبار الفرض الرابع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو الإعراب.

وهذه النتيجة تشير إلى أن استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي لا تنمي الاتجاه نحو الإعراب لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها :

- **تبين من نتائج الدراسة** أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة في اختبار مهارة الإعراب لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

وهذا يعني أن التدريس باستخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي قد أسهم في تنمية مهارة الإعراب لدى الطلاب، ويمكن أن يعزى هذا الفرق إلى عوامل منها:

- أن استراتيجية الاستقصاء التأملي جعلت المعلم يوفر للطلاب بيئة تعليمية نشطة وفعالة.
- أتاحت هذه الاستراتيجية فرصة للطلاب لكي يتأملوا في تفكيرهم، ويناقشوا ما توصلوا إليه من نتائج.
- زادت هذه الاستراتيجية من دافعية الطلاب نحو حل مسائل الإعراب.
- عودت هذه الاستراتيجية الطلاب على توليد الفروض واختبارها؛ للوصول إلى الفرض الصحيح.
- جعلت هذه الاستراتيجية الطلاب ينظرون إلى الإعراب نظرة بنائية تكاملية.

- نقلت هذه الاستراتيجية الطلاب من النمط التقليدي الذي يكون فيه الطالب مجرد متلقٍ، ومرسل لإجابات الأسئلة التي يطلب منه المعلم حلها، إلى نمط مبني على الاستقصاء والتأمل بطريقة استقرائية الأمر الذي يجعله أمام تحدٍ علمي مكنه من التجاوب مع هذا النمط المثبت لذاتيته.
- جعلت الطلاب يتساءلون بشكل طبيعي منظم عندما يقابلهم مثير، وظهر ذلك في محاولتهم التعرف على الموقع الإعرابي للكلمة بأسلوب استقصائي منظم.
- أن هذه الاستراتيجية تضع الطالب في موقف مكتشف الحل لا موقف المتلقي وتجعله يولد عنده قلقا ذهنيا حسب ما يتطلبه الموقف لجمع المعلومات التي تسهم في الحل؛ مما جعله يحث الذاكرة، ويعيد تنظيمها ليتمكن من اكتشاف حل المسألة الإعرابية.
- أسهمت هذه الاستراتيجية في تبادل الخبرات بين الطلاب وهذا اعطاهم ثقة أكبر في قدراتهم.
- أسهمت هذه الاستراتيجية في تنمية قدرة الطلاب على التفكير المنظم؛ مما مكنهم من ممارسة العمليات العقلية المختلفة والطالب هنا لا يعطى خبرات التعلم كاملة، وإنما يبذل الجهد في اكتسابها والحصول عليها باستعمال عملياته العقلية تحت إشراف المعلم.
- أتاحت هذه الاستراتيجية الفرصة للطلاب على تحديد المشكلة، وجمع البيانات حولها، وفرض الفروض، واختبارها، ومناقشة ما توصلوا من نتائج في جو من الحرية، في إطار العمل التعاوني؛ مما يجعل المعلومات المكتسبة ذات معنى.
- أسهمت هذه الاستراتيجية في تعويد الطلاب على التفكير العميق، والتساؤل العلمي.
- ساعدت هذه الاستراتيجية الطلاب على اصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل.

- جعلت هذه الاستراتيجية الطلاب يدرسون خطواتهم بشكل متأنٍ ويحتاجون لوقت قبل إصدار القرار ويستمتعون بجمع المعلومات.
- أسهمت هذه الطريقة في ربط ما تعلمه الطلاب من مفاهيم سابقة بما تعلموه من مفاهيم لاحقة، وهذا ساعد في تقوية بنيتهم المعرفية والتحوية.

وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة كروان (2012) التي أثبتت فاعلية التفكير التأملي في تنمية مهارة الإعراب، وتتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية الاستقصاء التأملي في اكتساب المفاهيم، مثل دراسة كل من: (القيسي ، 2008؛ العارضة، 2009؛ قباجة، 2014) كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم التأملي في تنمية مهارات الطلاب وتحصيلهم الدراسي مثل دراسة كل من ((Mynard, 2007 ؛ أحمد، 2008؛ أبو النجا، 2008؛ السليم، 2009؛ Hourigan, & Murray, 2010 ؛ التميمي، 2013).

ويمكن أن يعزى ذلك كله إلى أن استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على الاستقصاء والتأمل يسهم في تنمية العمليات العقلية لدى الطلاب، وهذا ما يتطلبه تدريس الوظائف النحوية، وما يتعلق بها من مسائل إعرابية حيث إن المسائل النحوية بشكل عام ومسائل الإعراب بشكل خاص تتطلب سلسلة من العمليات العقلية المجردة التي تقتضي الاستقصاء والتأمل وربط السابق باللاحق، وهذا من متطلبات إستراتيجية الاستقصاء التأملي التي استخدمت في الدراسة الحالية.

- **تبين من نتائج الدراسة** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإعراب ، كما تبين بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب للمجموعة التجريبية .

وهذا يعني أن التدريس باستخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي لم يسهم في تنمية الاتجاه نحو الإعراب لدى الطلاب، ويمكن أن يعزى هذا إلى عوامل منها:

- أنه تكرس لدى الطلاب بأن الإعراب صعب، ومسائله فيها تعقيد.
- شعور الطلاب بأن هناك فرقا بين القواعد النحوية، وبين الإعراب.
- وجود ضعف في تأسيس الطلاب وبنائهم المعرفي في أسلوب حل المسائل الإعرابية.
- وجود قناعة لدى بعض الطلاب بعدم وجود فائدة من الإعراب.
- وجود معتقدات لدى بعض الطلاب بأن الإعراب تعجيزي، وغير مفيد.
- قلة إدراك الطلاب لأهمية الإعراب وأنه ثمرة النحو.
- قلة إسهام المعلمين في تكوين اتجاه إيجابي نحو الإعراب لدى الطلاب، وقد يحمل بعض المعلمين اتجاهات سلبية نحو الإعراب فيتأثر بهم طلابهم.
- شعور الطلاب بأن الإعراب سلوك عقلي في غاية التجريد، ويصعب عليهم إدراك عملياته.
- قلة اهتمام المعلمين في مسائل الإعراب عند تدريس الطلاب، أو عند تقويمهم.
- قلة تضمين المناهج الدراسية لمهمات تعلم تدرب على مهارة الإعراب.
- استخدام معظم المعلمين لأساليب تدريس جامدة في تدريس القواعد النحوية.
- أن كثيرا من الجمل المضمنة في تدريبات الإعراب نمطية، ولا ترتبط بواع الطلاب .
- تركيز معظم مناهج اللغة العربية على النحو التعليمي، وقلة الاهتمام بالنحو الوظيفي الذي يقدم الوظائف النحوية بأسلوب مشوق وواقعي.
- وجود فجوة بين ما يتعلمه الطلاب من قواعد نحوية، وبين تطبيقهم لها في الكتابة والتحدث.
- عدم ربط بعض المعلمين بين الإعراب والمعنى الذي يتضمنه التركيب اللغوي، وعدم إشعار الطلاب بأن الخطأ في الإعراب يترتب عليه خطأ في المعنى ، وهذا قد يجعل الطلاب لا يهتمون بدراسة النحو إلا بحفظ قواعده واستظهارها.

وهذه النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الإعراب، وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإعراب للمجموعة التجريبية لا تتفق مع بعض نتائج بعض الدراسات التي أثبتت فاعلية كل من الاستقصاء والاستقصاء التأملي والتعلم التأملي في تنمية الاتجاه نحو المتغير المستهدف كدراسة كل من (البعلي، 2006؛ السليم، 2009؛ قباجة، 2014) ، وقد يكون هذا غير ملفت وذلك لعدم ميل الطلاب نحو الإعراب والنفور منه فهذه سمة ظاهرة لدى معظم الطلاب، وقد أشار إليها العديد من المتخصصين، وظهرت في نتائج بعض الدراسات التي تناولت القضايا النحوية مثل: دراسة كل من (فهمي، 2001 ؛ سالك، 2001؛ السعدي، 2001؛ با وزير، 2002 ؛ العباس، 2009 ؛ أبو عمرة، 2010؛ كروان، 2012) وهذا كله لا يعود لسبب معين، وإنما يعود إلى أسباب عديدة، منها ما يعود على الطالب نفسه وأسلوبه في التعلم ونمط تفكيره، ومنها ما يعود إلى المعلم وأساليب تدريسه، ومنها ما يعود إلى المناهج الدراسية وطريقة عرضها للمادة النحوية، وذلك حسب ما ورد في العديد من الدراسات مثل دراسة كل من : (رحاب، 1996؛ سالم ولافي، 1998 ؛ ؛ المهوس، 2004؛ النصار، 2009)، وهذا يتطلب تظافر الجهود من جميع تلك الأطراف؛ لأجل تكوين اتجاهات إيجابية نحو الإعراب الذي يمثل ثمرة القواعد النحوية ولبها، مع التأكيد على استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تجعل الطالب محورا للعملية التعليمية، وتحثه على المشاركة والاستنتاج، والاستقراء، والاستقصاء الذي يتطلبه الإعراب، وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة تحسناً في الأداء النحوي لدى الطلاب حينما يطبق عليهم استراتيجيات حديثة، مثل دراسة كل من (عبد الحميد، 2005؛ سعيد، 2009؛ الفيفي، 2010؛ إنجي، 2010؛ العييدي، 2011؛ كروان،2012)

وربما أن استخدام استراتيجيات حديثة متنوعة في جميع المراحل الدراسية يؤدي أيضا إلى تكوين بناء نحوي مترابط لدى الطلاب، وهذا من شأنه أن يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الإعراب لدى الطلاب في كافة المراحل الدراسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في تدريس الوظائف النحوية لما لها من أثر إيجابي في تنمية مهارة الإعراب لدى الطلاب.
- تصميم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومشرفيها للتدريب على استخدام إستراتيجية الاستقصاء التأملي في تدريس الوظائف النحوية، وحثهم على الالتحاق بها.
- تدريب الطلاب على كيفية تعلم الوظائف النحوية وفقا للاستقصاء التأملي.
- الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلاب نحو الإعراب، والعمل على تعديل السلبي منها.
- تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية استراتيجيات التعلم بالاستقصاء التأملي.
- حث معلمي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على الاستقصاء عند تدريس الوظائف النحوية.
- تنظيم المحتوى الخاص بالوظائف النحوية بحيث يتضمن مهمات، وأسئلة استقصائية تأملية.

المقترحات:

يمكن إجراء الدراسات التالية:

- فاعلية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارات الإعراب في المرحلة الثانوية.
- فاعلية الاستقصاء التأملي مقارنة مع الاستراتيجيات الأخرى في تنمية مهارة الإعراب، وتنمية الاتجاه نحو الاعراب.

- فاعلية استخدام الاستقصاء التأملي في القدرة على حل مسائل الإعراب في المرحلة الجامعية.
- فاعلية الاستقصاء التأملي في تنمية متغيرات أخرى غير التي وردت في هذه الدراسة في مراحل تعليمة متنوعة.
- التعرف على اتجاهات الطلاب نحو الإعراب في المراحل الدراسية المختلفة، وعلاقتها بتحصيلهم النحوي.

المراجع العربية:

1. الأستاذ، محمود حسن.(2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية**، 13(1)، 1329- 1370.
2. الآنسي، عبد الواحد علي(2003). **تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، كلية التربية، جامعة صنعاء: صنعاء.
3. أبو النجا، عبدالله عبدالنبي (2008). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي. **مجلة الثقافة والتنمية**، (26)، 180-250.
4. أبو سوادة، فضلية عبد المحسن صالح (1998). **تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
5. أبو عمشة، خالد حسين (2011). **أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة.**

7. أبو عمرة، حنان (2010). **أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الاساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

8. أحمد، ساره عبدالستار الصاوي (2013). **فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، الغردقة.

9. أحمد، صفاء محمد علي (2008). فاعلية نموذج تأملي مقترح في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (41)، 35-58.

10. أحمد، فاطمة كمال (2008). **فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي.**

11. إنجي، صلاح محمد (2010). **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحوية لطلاب المرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل النحوي والتفكير الناقد والأداء الكتابي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربية، جامعة المنيا، مصر.

12. باوزير، عائشة علي (2002). **صعوبات تعليم النحو في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم

13. المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

14. بتلر، هوارد وستون بج (2013). **دليل التدريس الصفي الفعال.** ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

15. بركات ، زياد أمين (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينه من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6(4)، 98-126.

16. البعلي، إبراهيم عبد العزيز (2006). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (111)،14- 52.

17. بلجون، كوثر جميل سالم (2010). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم:رؤى ونماذج ومتطلبات)**، 706-730.

18. التميمي، غادة ناصر (2013). **برنامج قائم على التعلم التأملي وقياس فاعليته على تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

19. الثقفي، عبدالله و الحموري، خالد و عصفور، قيس (2013). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف. **المجلة العربية لتطوير التفوق**،4 (6).

20. الجبر، جبر محمد (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة**، (33).

21. الحارثي، حصه بنت حسن حاسن (2011). **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف**

الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

22. حسن، سعاد جابر (2013). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية. **المجلة الدولية المتخصصة**، 7 (2).

23. حمادنة، أديب ذياب سلامة (2001). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره**. رسالة دكتوراه غير منشورة، مجلس كلية التربية، جامعة بغداد: بغداد.

24. الحمد، علي توفيق (1994). **ظاهرة الضعف في النحو والصرف في المرحلة الجامعية قراءة في الأسباب والعلاج، ندوة النحو والصرف**، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية: دمشق.

25. حميد، شادي عبدالحافظ عبدالحافظ. (2013). **أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

26. حلمي، هدى صلاح الدين حسين (2011). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، (12).

27. خريسات، محمد سليمان عيسى (2005). **أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

28. الدخيل، فهد عبد العزيز (2009). مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**،11، 120- 161.

29. دوابشة، بلسم عبد الفتاح زيد (2000). **أثر استخدام منحى التعليم التأملي على التحصيل العلمي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة نابلس واتجاهاتهم نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإنسانية، نابلس.

30. راشد، حازم محمود (2003). فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (20)،151- 194.

31. رحاب، عبد الشافي أحمد (1996). دراسة العلاقة بين تحصيل القواعد النحوية واستخدامها وظيفيا في النشاط اللغوي المنطوق لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

32. المجلة التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بسوهاج ، (12)،151- 199.

33. سالك، رمضان حسن (2001). **مشكلة الإعراب لدى طلاب المدارس الثانوية بمحافظتي بربر والدامر " دراسة نظرية تطبيقية"** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة وادي النيل، السودان.

34. سالم، مصطفى رجب و لافي ، سعيد عبد الله (1998). تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (52)،40- 63.

35. السعدي، أحمد حسين (2001). **الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبه قسم اللغة العربية في كليات التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل: بابل.

36. سعيد، محمد السيد (2009). فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد التحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (96)، 161- 202.

37. السليم، ملاك محمد (2009). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. **دراسات في**

38. **المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (147)،90- 128.

39. الشربيني، زكريا احمد (1995). **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

40. الشوملي، علي. (2009). مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الأهلية في النحو. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**،10، 140- 199.

41. العارضة، وليد إبراهيم (2009). **أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي الصريح والمنحى التاريخي في فهم الفيزياء والتصورات حول طبيعة العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

42. العباس، خليل إبراهيم (2009). الإعراب " دراسة تحليلية". الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. **مجلة القراءة والمعرفة**، 9 ، 42-130.

43. عبد الحميد، أماني حلمي (2005). أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في التغلب غلى الصعوبات التحوية لدى تلميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (43)، 13- 51.

44. عبدالقوى، أشرف بهجات (2007). تقويم مدى ممارسة معلمي المواد التجارية للتدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. **العلوم التربوية**، (4).

45. عبد المنعم،سوزان محمد (2011). **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.**

46. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

47. عبدالناصر، جمال و أبو نحل، محمد عبدالله. (2010). **مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

48. العجمي، محمد صالح محمد (2001). **تقويم أداء معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: مسقط.

49. عشا، انتصار خليل و عياش، آمال نجاتي. (2013). أثر استراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **دراسات العلوم التربوية**، 40(4).

50. عصر، حسني عبدالباري (2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.** مركز الإسكندرية للكتاب.

51. العماوي، جيهان أحمد (2009). **أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

52. عيسوي، شعبان حنفي و المنير، راندا عبدالعليم. (2008). برنامج قائم على التعلم التأملي للتغلب على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى أطفال الروضة. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 1(138)، 43- 95.

53. العييدي، أحمد بن صالح (2011). **فاعلية استخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة في تحصيل القواعد النحوية والصرفية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

54. الفار، زياد يوسف عمر (2011). **مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

55. فهمي، إحسان عبد الرحيم (2001). **فاعلية استخدام لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاههم نحوها". الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة، 9 ، 97- 125.**

56. الفيفي، موسى سليمان (2010). **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد النحوية على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

57. قباجة، زياد محمد (2014). أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء التأملي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، (12).

58. القيسي، تيسير خليل. (2008). أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء الرياضي في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **المجلة التربوية**، (86)، 207 - 249.

59. اللقاني، أحمد و الجمل، علي (1996). **معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس**. عالم الكتب، القاهرة.

60. كروان، غاده محمود علي. (2012). **فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

61. كشكو، عماد جميل حمدان (2005). **أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقران على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

62. المشهراوي، بسام محمد (2010). **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

63. المهوس، وليد إبراهيم (2004). واقع تدريس النحو في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في الرياض. **مجلة كلية المعلمين**،4(1)، 1- 41.

64. النصار، صالح عبد العزيز. (2009). تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**،10، 78- 137.

65. وزارة التربية والتعليم (1428هـ). **وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

66. وزارة التربية والتعليم (1436هـ). **كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.** مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

المراجع الاجنبية:

1. Abbasian, Gholam- Reza, & Hartoonian , Anahid (2014) . Using self-regulated learning strategies in
2. enhancing language proficiency with a focus on reading comprehension, **English Language**
3. **Teaching**, 7(6), pp. 160-167.
4. Bouas, Jean & ،Thompson, Patricia (2000 .) Preservice teachers' perceptions of reflective thinking
5. practices used in a reading/language arts practicum experience: a study with cross-cultural
6. implications. Paper presented at the International Reading Association World Congress on
7. Reading, (8th Auckland, New Zealand ،July, 11-14 , 2000(Hourigan, Triona & ،Murray, Liam (
8. 2010)
9. Chau ،Juliana , & Cheng, Gary (2012) . Developing Chinese students` reflective second language
10. learning skills in higher education, Journal of Language Learning and Teaching , 2 (1) , pp. 15-32

11. Cunliffe,A.(2002). Reflexive Dialogical Practice in Management Learning .Managemeng
12. Learning ,33(1),35-61
13. Fullerton, J. (2010). Transformative Learning in College Students: A mixed methods study.
14. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, The University of Nebraska
15. Lea,H.(2005).Design and analysis of ref lection supporting tools in computer supported
16. collaborative learning.
17. Mynard ،Jo (2007) . A blog as a tool for reflection for English language learners . Professional
18. Teaching Articls, 9p.
19. Phan ,H. (2008) . Achievement goals , the classroom environment , and reflective thinking: a
20. conceptual framework. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6 (3) , 571 – 602.
21. Richard, C.(2010). The evaluation of reflective learning practice: preparing college students for
22. globalization .ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, North-central University
23. Stang ,N.(2001).The Effects of Journal Writing on the Seflective Metacognitive Anlysis and
24. Study Skills of College Spudents Enrolled in a Critical Reading and Thinking

25. Course.(Temple University).Dissertion Abstract International –A 61/12 ,4719
26. Hourigan, T. ,& Murray, L. (2010) . Using blogs to help language students to develop reflective
27. learning strategies : towards a pedagogical framework, Australasian Journal of Educational
28. Technology ، 26 (2) , pp. 209-225
29. Xie, Y; Sharma, P.(2011). Exploring Evidence of Reflective Thinking in Student Artifacts of
30. Blogging-Mapping Tool: A Design-Based Research Approach Journal Articles of Instructional
31. Science: An International Journal of the Learning Sciences,39 (5), 695-719
32. Yang, Shih-Hsien (2009) . Using blogs to enhance critical reflection and community of practice ,
33. Educational Technology & Society, 12 (2) , 11-21