

The Impact of the Cognitive Apprenticeship Strategy in Teaching Grammar on Achievement and Developing Critical Thinking for the First Secondary Grade Students

Fatimah Muhammad Al Yahya
Faculty of Educational Sciences
King Khalid University
omarshamalti@gmail.com

Omar Abdel Qader Shamalti
Faculty of Educational Sciences
King Khalid University
omarshamalti@gmail.com

Received : 28/10/2023

Accepted :05/03/2024

Abstract:

The study aims to identify the effect of teaching using the cognitive apprenticeship strategy in teaching grammar on achievement and developing critical thinking skills among first-year secondary school students. To meet the objectives, a quasi-experimental approach was employed. The study was conducted on a random sample of 74 students from Tarqash Secondary School, divided into two groups: an experimental group of 37 students and a control group of 37 students.

The research tools (achievement test and critical thinking) were applied before and after applying the experiment. The results showed statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the students of the experimental and control groups in the post-application of each of the tests (achievement and critical thinking) in favor of the experimental group, as well as the presence of a positive correlation significant at the level (0.05) between the critical thinking and achievement tests in the two research groups: the experimental and control, in the pre-measurement. The results showed a significant positive correlation at the level of (0.05) between critical thinking and achievement in the control group in the post-test, while the correlation was positive at the level of (0.01) in the experimental group in the post-test between the critical thinking and achievement tests.

Keywords: Cognitive apprenticeship strategy, Achieving, critical thinking, Grammar, Arabic language, first secondary grade.

أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي

عمر عبد القادر الشملي

كلية العلوم التربوية

جامعة الملك خالد

omarshamalti@gmail.com

فاطمة محمد ال يحيى

كلية العلوم التربوية

جامعة الملك خالد

omarshamalti@gmail.com

القبول : 2024/03/05

الاستلام : 2023/10/28

المخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو، على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من مدرسة ترقش الثانوية بلغت (74) طالبة، مقسمة على: عينة تجريبية مكونة من (37) طالبة، وأخرى ضابطة مكونة من (37) طالبة. وطبقت أدوات البحث: (اختبار التحصيل، والتفكير الناقد)، قبل تطبيق التجربة وبعده. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لكل من اختبائي: (التحصيل، والتفكير الناقد)، لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (0.05)، بين اختبائي التفكير الناقد والتحصيل لدى مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، في القياس القبلي. ووجود ارتباط موجب دال عند مستوى (0.05)، بين التفكير الناقد والتحصيل لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي، بينما كان الارتباط موجباً عند مستوى (0.01)، لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي بين اختبائي التفكير الناقد والتحصيل.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التلمذة المعرفية، التحصيل، التفكير الناقد، النحو، الصف الأول الثانوي.

المقدمة:

كما حثت العديد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال تعليم اللغة العربية، على الاهتمام بمهارات المستقبل: (مهارات القرن الواحد والعشرين)، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد، حيث تؤكد أدبيات التربية أن تعليم مهارات التفكير، وخاصة مهارات التفكير الناقد، وتهيئة الفرص للتفكير أمران في غاية الأهمية، وأن تعليمها ينبغي أن يكون هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم (Raths et al. 1986). ويؤكد ذلك أيضاً أن هيئة تقويم التعليم بالملكة بينت في وثيقة الإطار التخصصي لمجال اللغة العربية الصادرة عام (2019)، أن من الأهداف العامة التي تسعى اللغة العربية لتحقيقها في مجال تعلمها؛ تمكّن المتعلم من مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتوظيفها في مجال تعلم اللغة العربية؛ لمناقشة العديد من القضايا والموضوعات المختلفة.

وعلى الرغم من أهمية مهارات التفكير الناقد، وحرص وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية على تبني أهداف إستراتيجية تساهم في تعزيزها، فإن العديد من الدراسات أشارت إلى ضعف وتدني واضح في امتلاك الطلبة لتلك المهارات في مختلف مراحل التعليم، كدراسة (Al-Ahmari, 2015) التي أشارت إلى ضعف امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد.

لم تسلم اللغة العربية عبر العصور من مواجهة العديد من الصراعات والتحديات، لعل أبرزها: اتصال العرب بغيرهم من الأمم، وأثره على السليقة اللغوية جيلاً بعد جيل، وتأثر العربية بالعلوم الأخرى، مثل: علوم الفلسفة والمنطق، علاوة على تضاؤل تداولها في المؤتمرات الدولية، والمجالات العلمية والتجارية، والتقنية، والمصرفية، والسياحية. ليس هذا وحسب؛ بل جاءت دعوات غربية لتجديدها لتتناسب في قولهم مع روح العصر.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة للنحو، فإنه يعدّ من أكثر المعارف تعقيداً وصعوبة بالنسبة للطلبة، وتتزايد فجوة التحصيل فيه تراكمياً، مع التقدم في سنوات الدراسة؛ وذلك لأسباب مختلفة، منها ما يرجع إلى طبيعة النحو، أو المنهج، أو المعلم، أو المتعلم، أو التقويم، أو طرائق التدريس. وفي السياق ذاته أشارت دراسة كل من: (Al-Ahmari, 2017; Al-Amari, 2015)، إلى تدني تحصيل الطلبة في النحو؛ وعزت ذلك إلى قصور وضعف في طرائق تدريس القواعد النحوية، واعتماد الإجراءات التدريسية على الاستظهار والتلقين، وقد دعت هذه الدراسات إلى ضرورة تبني إستراتيجيات حديثة تساعد الطلبة على التحصيل المعرفي الجيد للنحو، ونقل أثر تعلمه للمواقف الحقيقية.

(702) وطالبتين من طالبات الصف الأول الثانوي بقطاع محال عسير، وهو عدد الطالبات اللاتي تمكّن من أداء الاختبار على المنصة (Department of Arabic Language, Mahail Sector, 2022) وبناءً على ما سبق، سعت الدراسة إلى استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو؛ للوقوف على أثرها على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة الدراسة:

1. ما أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على التحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
2. ما أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
3. ما العلاقة بين مستوى التحصيل في النحو، ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

فروض الدراسة:

1. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في النحو.
2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد.
3. توجد علاقة ارتباطية دالة بين كلٍّ من: التحصيل ومهارات التفكير الناقد، لمجموعتي الدراسة.

أهداف الدراسة:

1. تعرف أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على التحصيل.
2. تعرف أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على تنمية مهارات التفكير الناقد.
3. الكشف عن العلاقة بين مستوى التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

1. قد يساهم هذا البحث في توجيه أنظار القائمين على مراكز التطوير المهني إلى تبني إستراتيجية التلمذة المعرفية، ومن ثمّ تدريب المعلمين على تطبيقها.
2. يقدم دليلًا للمعلمة لتدريس وحدة: (الكفاية النحوية في كتاب الكفايات اللغوية 1)، باستخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية، كما يقدم اختبارًا للتفكير الناقد يمكن أن يستفيد منه القارئون على تدريس النحو.

وتعدّ التلمذة المعرفية إحدى الإستراتيجيات التي تسند جذورها النظرية إلى البنائية المعرفية، والبنائية الاجتماعية، والتي يعتمد في تطبيقها على مجموعة من الممارسات التدريسية التي تركز على جعل المتعلم فعالاً نشطاً، كما تؤكد دور المعلم (الخبير) الذي يقدم الدعم والتوجيه، ويتم كلّ هذا في شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي (Al fil, 2016). كما تساعد على اكتساب المهارات من خلال السياقات الواقعية، ومن خلال العمل مع الزملاء والخبراء، وهي عبارة عن خطوات عملية لتطبيق النظرية المعرفية، فالمتعلمون يتعلمون بفاعلية أكبر من خلال ملاحظة الخبراء، والعمل في مهمات واقعية؛ حتى يستطيعوا نقل أثر التعلم لمواقف الحياة الحقيقية (AI-Zahrani; And Abu Rahma, 2019). وبالإضافة لما سبق، جاءت دراسات نوعية حديثة تدعو إلى أهمية تبني برامج التطوير المهني للمعلمين، تقوم على الإستراتيجيات والممارسات المستندة إلى التلمذة المعرفية، كما ألمحت إلى ضرورة العمل على تطوير "النظم التعليمية" وتصميمها على أساس نظريات وممارسات التلمذة المعرفية. (Imiere, 2021)

مشكلة الدراسة:

يستهدف تعليم النحو إتقان الطلبة لمهارات اللغة الأساسية: (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع)؛ والتي تمكنهم من تحصيل المعارف والمهارات المختلفة في المواد الأخرى، والتواصل الفعّال في الحياة الواقعية. وبناءً عليه، فقد دعت العديد من المؤتمرات والندوات المتخصصة باللغة العربية إلى العناية بالنحو وطرائق تدريسه؛ وذلك لمعالجة ضعف الطلبة وقصور أدائهم في تحصيله؛ ومنها: مؤتمر اللغة العربية بجامعة القصيم (2016)، ومؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها (2021)، وندوة تدريس اللغة العربية التي عقدها المؤتمر السابع (10-13 أبريل 2018)، وندوة "دراسات نحوية (4-6) التي عقدها المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية في الفترة (10-13 أبريل، 2019). وقد أشار (Mahmoud, 2019) في ورقته العلمية، المقدمة للمؤتمر الثامن للغة العربية المنعقد في (10-13 أبريل، 2019)، إلى أنّ ضعف درجات الطلبة في مواد اللغة العربية يرجع إلى النحو. وفي السياق ذاته أشارت بحوث ودراسات عديدة إلى تدنّي واضح في مستوى التحصيل في النحو، لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، ومن هذه الدراسات دراسة: Al-Ahmari, 2015; (Al-Amari, 2017)؛ حيث ألمحت هذه الدراسات إلى أنّ السبب قد يرجع إلى تبني المعلمين إستراتيجيات وأساليب تدريسية تركز على دور المعلم، وتسهم في سلبية الطالب في الموقف التعليمي. كما كشفت نتائج اختبار تعزيز المهارات الأساسية (مهاراتي)، والذي عُقد بتاريخ (8-9-2022) على منصة مدرستي، تدنيًا واضحًا في مستوى تحصيل الطالبات في النحو في مختلف المراحل الدراسية، وجاء متوسط الإجابات الأكثر انخفاضًا من نصيب النحو، بواقع (0.30) لـ

حدود الدراسة:

- عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم محاليل عسير .
- ثانوية ترقش للبنات بإدارة تعليم محاليل عسير .
- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2023م).
- وحدة (الكفاية النحوية) بكتاب الكفايات اللغوية (1).

مصطلحات الدراسة.**إستراتيجية التلمذة المعرفية:**

يعرفها كل من (Watson & Glaser, 1994) بأنها: "تفكير مركب يتضمن عددًا من الاتجاهات والمعارف والمهارات التي تشكل قدرة المتعلم على تمييز المشكلات، وقبول التعميمات عند وجود الأدلة والبراهين المنطقية التي تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي والتجريد والتعميم؛ بهدف تقييم وتفحص تلك الأدلة ومدى صحتها" (p.2)

وتعرف إجرائيًا بأنها إستراتيجية تعليمية تعليمية في تدريس النحو للصف الأول الثانوي، تستند إلى فلسفة التعلم البنائي، تشتمل على مجموعة من الخطوات، وهي: النمذجة، والتفسير، والتسقيط، والتدريب، والتأمل، والتعبير، والاستكشاف؛ تمارس فيها الطالبة عمليات التعبير والتأمل والاستكشاف، بتوجيه المعلمة؛ بهدف زيادة التحصيل النحوي، وممارسة مهارات التفكير الناقد.

التحصيل:

يرى (Al-Fakhri, 2018) أن التحصيل: "حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية من معارف وخبرات؛ نتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه بالمدرسة، أو مذاكرته في البيت، أو ما اكتسبه من قراءته الخاصة في الكتب والمراجع، ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي، ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية" (p.11).

ويعرف إجرائيًا بأنه: مقدار ما تكتسبه الطالبة من معلومات ومعارف ومهارات عند مستويات: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؛ نتيجة لدراساتها لوحدة الكفاية النحوية وفقًا لإستراتيجية التلمذة المعرفية، في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي، وتقاس بالاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

التفكير الناقد:

يرى (Abu Jadu & Nofal, 2007) أن التفكير الناقد "تفكير تأملي استدلاي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الإستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة، كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج؛ وذلك بهدف تفحص الآراء، والمعتقدات والأدلة، والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو

حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بالحسبان وجهات نظر الآخرين (p.231).

ويعرف إجرائيًا بأنه: نشاط عقلي، يتم فيه الفحص الدقيق للمواقف أو القضايا النحوية التي تتطلب إصدار حكم، من خلال ممارسة الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج، وسُعيُّر عن هذه العملية بالدرجات التي ستحصل عليها طالبة الصف الأول الثانوي، في اختبار مهارات التفكير الناقد، المعد لذلك.

خلفية الدراسة:**إستراتيجية التلمذة المعرفية:**

عرف (Collins, et al, 1987) التلمذة المعرفية بأنها: "التعلم من خلال الخبرات الموجهة على مهارات معرفية وما وراء معرفية إدراكية، بدلاً من عمليات مادية ومهارات عملية" (p.456).

كما عرفها (Ghefaily, 2003) بأنها: "نموذج تصميم تعليمي يعتمد على الفهم الحالي لكيفية تعلم الأفراد" (p.1).

ونذكرها (Al-Zahrani, And Abu Rahma, 2019) بأنها: "النموذج الذي يصبح بواسطته التلاميذ أكثر مهارة في جمع المعرفة واستخدامها بأنفسهم، واكتساب المهارات من خلال ملاحظة الخبير، عبر النمذجة، والتسقيط، والتدريب، والإبانة، والاكتشاف" (p.503).

فهي تطبيق تربوي يعمل على ترجمة مبادئ النظرية البنائية؛ تلك النظرية التي ترى أن بناء المعرفة يرتكز على جانبين: الجانب الأول هو الجانب الشخصي والذهني، والجانب الثاني هو التفاعل الاجتماعي. فالبنائية المعرفية لـ (Piaget) تركز على البناء الشخصي للمعرفة (داخل ذهن المتعلم)؛ من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة، وتكييف الخبرات الحديثة مع الخبرات السابقة؛ للوصول إلى حالة من التوازن، بينما تشير البنائية الاجتماعية لـ (Vygotsky)، إلى أن المعرفة تبنى أولاً من خلال سياق اجتماعي، وعليه فالمتعلم يبني فهمه بشكل جمعي، ويندر أن ينفرد بفهم خاص دون تفاعله مع الآخرين (Al-Ruwais, 2016). حيث ترتبط جذور التلمذة المعرفية بمجموعة من المفاهيم والنظريات، وهي:

النظرية البنائية الاجتماعية ومنطقة النمو التقريبي:

يكن جوهر النظرية البنائية الاجتماعية في تأكيدها على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد، ويرى (Zaytoun, 2007) أنها "عملية اجتماعية يتفاعل الطلاب فيها مع الأشياء والأحداث، من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معارفهم السابقة مع الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور؛ لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به" (p.41).

التعلم الموقفي/ التعلم الواقعي:

ويرى (Morsi, 2010) أن الفكرة الأساسية في التعلم الموقفي

6. الاستكشاف (Exploration): يدعو المعلمون الطلبة إلى طرح مشكلاتهم وحلها.

ثالثاً: التسلسل: المفاتيح الأساسية لترتيب أنشطة التعلم:

- المهارات العالمية قبل المحلية، والتركيز على المهمة ككل قبل تنفيذ أجزائها.
- زيادة التعقيد للمهام ذات المعنى بشكل تدريجي من السهولة إلى الصعوبة.
- زيادة التنوع، ويقصد به التدريب في مواقف متنوعة؛ للتأكيد على التطبيق الواسع.
- رابعاً: علم الخصائص الاجتماعية ببيئات التعلم:
- التعلم الموقفي/ الواقعي: يتعلم الطلبة في سياقات العمل الواقعية.
- مجتمع الممارسة: التواصل حول الطرق المختلفة لإنجاز المهام ذات المعنى.
- الدوافع الذاتية: تعيين الطلبة لأهدافهم الشخصية التي تحثهم على البحث عن المهارات والحلول.
- التعاون: يعمل الطلبة جنباً إلى جنب في بيئة عمل تعاونية لتحقيق أهدافهم.

وتسير التلمذة المعرفية عند (Collins, et al, 1987) وفق ست خطوات، هي:

1. النمذجة (Modelling): يحرص المعلم في هذه الخطوة على التفكير بصوت عالٍ، وتوضيح المهمة، وتنفيذ خطوات الدرس أمام الطلبة، ويتمثل دور المتعلم في الرصد والملاحظة والاستماع.
2. التدريب (Coaching): يلاحظ المعلم الطلبة أثناء محاولتهم إكمال المهام، ومساعدتهم عند الحاجة، وتشجيع الفرق للعمل بصورة تشاركية، إضافة إلى مساعدتهم لإتقان كلّ خطوة من خطوات الدرس.
3. التسقيط أو السقالات (Scaffolding): يوفر المعلم الدعم للطلبة، وتقديم التلميحات والأجوبة العامة، وي طرح مجموعة من الأسئلة، ويطلب الإجابة عنها من قبلهم، ويعدّهم بالمساعدة للتوصل للإجابة، ومن ثمّ المباشرة بالتطبيق العملي. ويقوم المعلم في هذه المرحلة بدور الوسيط الذي يساعد الطلبة في الانتقال من المعرفة العامة إلى المعرفة العلمية، ويوجههم نحو إتقان المهمة، ويعدّ هذا بمثابة مفتاح لتحفيزهم ليكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة، ما كانوا ليصلوا إليهما بمفردهم.
4. التعبير (Articulation): يعبر الطلبة عن طريقة تفكيرهم بشكل شفهي أو تحريري، ويستخدمون أي وسيلة للوصول إلى التعبير بوضوح عن نتائج تعلمهم، ومعارفهم، وأبعاد عملية التفكير، وحلّ المشكلات، ويمكن أن تضمّ هذه المرحلة المناقشة والعرض وتبادل الكتابة، الأمر الذي يخلق سياق تعلم تعاوني يحسن نطاق التفاهم معاً.

5. التأمل (Reflection): يقارن الطلبة أداءهم مع أداء الآخرين: (المعلمين، والأقران)، وهو أسلوب يقوم على جعل الطلبة يقومون

تكمّن في حدوث ما يطلق عليه بالتلمذة المعرفية؛ حيث يتم تزويد الطلاب في وقت مبكر بقدر كبير من الدعم التعليمي (التسقيط)، ويسمح للمتعلمين الأكثر تقدماً بقدر كبير من الحرية، والاكتشاف، وابتكار حلولهم الخاصة.

التلمذة الصناعية التقليدية:

تعدّ التلمذة الصناعية التقليدية إستراتيجية أثبتت نجاحها عبر العصور والثقافات المختلفة؛ من أجل اكتساب المعرفة ونقل المهارة، وفي التلمذة التقليدية يوضح الخبير للمتدرب كيفية القيام بمهمة ما، وفق خطوات إجرائية واضحة، يشاهد الخبير المتدرب بينما يمارس أجزاء المهمة، ويقدم له الدعم بصورة مستمرة، ويحرص الخبير على زيادة المسؤوليات وتعقيدها بشكل تدريجي، حتى يصبح المتدرب ماهراً وقادراً على العمل بشكل مستقل، هنا يتلاشى دور الخبير، ويرتقي دور المتدرب من مبتدئ إلى خبير، حيث يمكن أن يساهم في تعلم أقرانه، وللتلمذة التقليدية أربعة جوانب مهمة، وهي: النمذجة، والتدريب، والسقالات، والتلاشي (Collins, et al., 1991).

أبعاد بيئة التعلم وفق إستراتيجية التلمذة المعرفية:

جاءت التلمذة المعرفية بهدف تقديم بيئة مثالية لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب ليكونوا خبراء، وهي تعتمد في ذلك على تقديم أربعة أبعاد لبيئة التعلم، ويوضح (Collins et al, 1991) هذه الأبعاد في العناصر الآتية:

أولاً: المحتوى: وأنواع المعارف المطلوبة للوصول للخبرة:

- مجال المعرفة: مفاهيم محددة عن الموضوع، والحقائق، والإجراءات المتعلقة بموضوع الدرس.
- الإستراتيجيات الإرشادية: التقنيات والإستراتيجيات الممكن تطبيقها بشكل عام لإنجاز المهام.
- إستراتيجيات التحكم: وتشمل: (صياغة الأهداف، التخطيط، التقويم، المراجعة).
- معرفة إستراتيجيات التعلم: معرفة كيف يتعلم البحث في مجالات جديدة؛ للحصول على المزيد من المعرفة في موضوع ما، وإعادة بناء بنيته المعرفية التي يمتلكها.

ثانياً: الطرائق والأساليب الكفيلة بتطوير الخبرات:

1. النمذجة (Modelling): وفيها ينفذ المعلمون مهمة، بحيث يستطيع الطلبة الملاحظة.
2. التدريب (Coaching): يلاحظ المعلمون الطلبة وهم يؤدّون المهمة.
3. التسقيط (Scaffolding): يوفر المعلمون الدعم لطلابهم؛ لمساعدتهم في إنجاز المهمة.
4. التعبير (Articulation): يعبر الطلبة عن معارفهم وأفكارهم (يفكرون بصوت عالٍ).
5. التأمل (Reflection): يقارن الطلبة أداءهم مع أداء الآخرين.

بُني علم النحو في بدايته على استقراء الكلام الفصيح للوصول إلى الحكم أو القاعدة، وبعد اكتمال قواعده وتعدد مدارسه تحول إلى الاستنباط والقياس عند تناول الأمثلة المطروحة، مع التأكيد على تقويم الحجج والبراهين التي أدت للخلوص إلى تلك القواعد، وكل هذه العمليات عقلية وأنشطة فكرية.

ولعل ما أورده (Karim, 2010) في كتابه "التطور الإيستمولوجي للخطاب اللساني"، عن طريقة تفكير الخليل بن أحمد عندما عرضت عليه إحدى مسائل النحو؛ ليؤكد الارتباطات المشتركة بين النحو والتفكير الناقد، فعندما عرضت مسألة ما على الخليل فإنه "أطرق بفكر وأطال حتى انصرف الرجل، فعاتبه أصحابه، فقال: ما كنتم قائلين في كذا، قلنا: كذا وكذا، فلم يزل يغوص حتى انقطعنا وجلسنا نفكر، فقال: إنَّ المجيب يفكر في الجواب، وقيح أن يفكر بعده، وقال: ما أجيب بجواب حتى أعرف ما علي فيه من الاعتراضات والمؤاذات"، وهذا دليل على أن الخليل لم يكتفِ بالملاحظة، والاستقراء، والقياس، والتعليل، بل انتقل إلى ابتكار عملية الافتراض. فهناك اتصال وثيق بين النحو والتفكير الناقد، فهما متداخلان تداخلاً لا يمكن فصله، فالنحو يتطلب عمليات عقلية كال تصنيف والتمييز والتجريد في معالجة قضاياها، والتفكير الناقد ينمو إجرائياً مع هذه العمليات التي تصاحب قضايا النحو، إذ يقوم المتعلم باستخدام هذه العمليات في القيام بحل مشكلة أو قضية.

فالتفكير النحوي تفكير ناقد، بما يتاح للمتعلم من معالجة المعلومات، وتقديم الافتراضات في أثناء المحاولات غير الموفقة لحل قضية أو مسألة نحوية (Abu Al Adas, 2011؛ Amarna, 2015).

البحوث والدراسات السابقة:

- دراسة (Al-Shoubaki, 2015): سعت إلى الكشف عن أثر توظيف إستراتيجية التلمذة المعرفية، في تنمية المفاهيم الكيميائية وحب الاستطلاع العلمي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في (88) طالبة، ثم توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (44) طالبة، ومجموعة ضابطة عددها (44) طالبة. واستخدمت الدراسة اختبار التحصيل، ومقياس حب الاستطلاع؛ وذلك لجمع البيانات، وفقاً للمنهج التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في اختبار التحصيل، ومقياس حب الاستطلاع، لصالح طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.
- دراسة (Al-Zahrani, & Abu Rahma, 2019): هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية، في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الطائف. وتم استخدام المنهج التجريبي ذي

بمراجعة جهودهم المبذولة لإكمال مهمة تعليمية، وتحليل أدائهم، ومقارنة أدائهم بأداء الخبير.

6. الاستكشاف (Exploration): يشجع المعلم الطلبة لتجربة إستراتيجيات وفرضيات مختلفة وملاحظة أثرها.

التفكير الناقد:

يعرفه (Watson & Glaser, 1994) بأنه: "تفكير مركب يتضمن عدداً من الاتجاهات والمعارف والمهارات، التي تشكل قدرة المتعلم على تمييز المشكلات، وقبول التعميمات عند وجود الأدلة والبراهين المنطقية التي تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي والتجريد والتعميم؛ بهدف تقييم وتفحص تلك الأدلة ومدى صحتها" (p.2).

وفي تعريف آخر للتفكير الناقد يتسم بالحدثة، ينقل (Facione, 1998)، عن تقرير (Delphi Report)، بأنه عبارة عن "حكم منظم ذاتياً؛ يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، مع شرح للمسوغات التي تأسس عليها، والأدلة، والتصورات، والطرائق، والمعايير التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه" (p.3). وأنه عند معالجة ظاهرة أو مشكلة أو موقف معين، ينبغي أن يتوافر عدد من المعايير والمواصفات في التفكير الناقد؛ وذلك من أجل ضمان جودته، ويلخص (Hassan, 2014) هذه المعايير في الآتي: الوضوح، الصحة، الدقة، الربط، العمق، الاتساع، المنطق، الدلالة والأهمية، والموضوعية.

ويشير (Hassan, 2014؛ Abdel Salam, 2020؛

Amarna, 2015)، إلى أهمية هذا النوع من التفكير لكل من للمعلمين والمتعلمين، وذلك في النقاط الآتية:

- يساعد المعلمين على خلق بيئة تعليمية، وإنتاج أنشطة صفية لتنميتها، واعتماد إستراتيجيات قائمة على الحوار والمناقشة بينهم وبين طلبتهم.
- يحول المعرفة الخاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان المحتوى المعرفي، كما يكسب الطلبة منهجية في دراسة العديد من المواد.
- يزيد من فهم الطلبة ووعيهم بقدراتهم وإمكاناتهم.
- يحسن قدرة المرء على التفسير، والاستدلال، والحكم على الموضوعات المطروحة.
- من المسلم به في الأوساط العلمية والتربوية، أن دور المعلم بارز في تنمية مهاراته، وتحفيز الطلبة على النشاط والتفكير، ويمكن للمعلم تنمية هذه المهارات؛ من خلال نمذجة الأدوار المنوطة به، وإدراك دوره كقدوة للطلبة، وهذا من شأنه تسهيل عملية تنمية التفكير الناقد لديهم، ومن هذه الأدوار أن المعلم: مخطط للعملية التعليمية، ومشكل للمناخ الصفّي، ومبادر، ومحافظ على التواصل، ومصدر للمعرفة، ومتخذ دور السابر، وقدوة للطلبة.

العلاقة بين تعليم النحو والتفكير الناقد:

ومجموعة ضابطة، قوام كلٍ منهما (25) طالبة. واستخدمت الدراسة اختباراً للمفاهيم، واختباراً للتفكير البصري قبلًا وبعدًا؛ وذلك لجمع البيانات، وفق المنهج التجريبي. وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم واختبار التفكير البصري، لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة (Saad, 2022): هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية، في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (70) طالبًا وطالبة، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة تجريبية. وتم استخدام اختبار مهارات التفكير العليا؛ وذلك لجمع المعلومات، وكان من أبرز النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين، في القياسين: القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

بعد استعراض البحوث والدراسات السابقة، يتضح ما يأتي:

أوجه الشبه:

- اتفقت البحوث والدراسات السابقة مع البحث الحالي فيما يأتي:
- تناول التحصيل في مادة النحو في المرحلة الثانوية كأحد متغيرات البحث.
- تناول التفكير كأحد متغيرات البحث.
- تناول التلمذة المعرفية كمغير مستقل في دراسة كلٍ من: (Al-Qahtani, 2021؛ Al-Rabi', 2021؛ Shoubaki, 2015؛ Saad, 2022).
- تناول التلمذة المعرفية إلى جانب التحصيل في دراسة كلٍ من: (Kazem, 2019، Al-Shoubaki, 2015).
- استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي.
- اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة في تصميم المنهج شبه التجريبي لمجموعتين مستقلتين، تجريبية وضابطة.
- اختيار عينة البحث من المرحلة الثانوية.

أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن البحوث والدراسات السابقة في تصميم الأدوات التي استخدمت لجمع البيانات الخاصة بالبحث؛ وذلك تبعاً للأهداف التي سعى إلى تحقيقها، حيث استخدم البحث الأدوات الآتية: اختبار التحصيل، اختبار مهارات التفكير الناقد، بينما اعتمدت الدراسات والبحوث السابقة على: اختبارات تحصيل خاصة بالمفاهيم والمهارات النحوية، أو اختبارات مقننة للتفكير الناقد، أو بطاقة الملاحظة، أو الاستبانة.

التصميم شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في (57) طالبًا، وزُعوا بشكل عشوائي على مجموعتين: ضابطة تضم (29) طالبًا، وتجريبية تضم (28) طالبًا. وقد تم استخدام اختبار المفاهيم النحوية، ومقياس القدرة على حل المشكلات؛ لجمع البيانات، وفقًا للمنهج التجريبي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة (Kazem, 2019): هدفت التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية، على اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في (62) طالبة بمدينة الكرخ بالعراق، وزُعت على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، تضم كل مجموعة (31) طالبة. واستخدم الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي؛ لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين: التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. واتضح الأثر الإيجابي لاستخدام الإستراتيجية في زيادة اكتساب الطالبات للمفاهيم النحوية.

- دراسة (Al-Mutairi, 2020): هدفت الكشف عن فاعلية إستراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية الفهم القرائي، ومهارات التفكير التأملي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا، طُبّق عليهم اختبار تحصيلي واختبار تفكير تأملي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، في متغير الفهم القرائي والتفكير التأملي، وقد تفوقت المجموعة التجريبية في الاختبارين.

- دراسة (Al-Rabi', 2021): هدفت الكشف عن دور معلمات اللغة العربية في تنمية الاستطلاع المعرفي، باستخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف؛ من خلال وجهة نظر المعلمات أنفسهن، ووجهة نظر الطالبات. وتم استخدام المنهج الوصفي. وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة. وقد طُبقت على عينة قوامها (278) معلمة، و(327) طالبة بالمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن استجابة المعلمات على مستوى عموم الأداة حصلت على متوسط كلي بتقدير ممارسة (كبيرة جدًا)، أما استجابة الطالبات فكانت بتقدير ممارسة (متوسطة).

- دراسة (Al-Qahtani, 2021): هدفت التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس الدراسات الاجتماعية، على تنمية المفاهيم والتفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في (50) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من منطقة الرياض، تم تقسيمها على مجموعتين: مجموعة تجريبية

إجراءات الدراسة.

طريق خيار (توزيع الطالبات في الفصول)، وتصدر القوائم. ثم تم اختيار فصلين من أصل أربعة فصول عن طريق القرعة.

منهج الدراسة:

ضبط خصائص عينة البحث:

للتأكد من تكافؤ كلٍّ من المجموعتين: التجريبية والضابطة، في جميع المتغيرات، باستثناء المتغير المستقل الذي يهدف البحث إلى الكشف عن أثره؛ تم القيام بعملية ضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على النتائج؛ ضمانًا لتكافؤ المجموعتين، والتي تم ضبطها لمنع تدخلها في نتائج التجربة وذلك وفق الآتي:

أ- التحقق من التكافؤ في المتغيرات الوسيطة: من خلال ضبط: العمر الزمني للطالبات، الجنس: (طالبات)، مستوى التحصيل: (متقارب)، المحتوى الدراسي: (نفس الدروس والمحتوى)، زمن التطبيق: (5 حصص أسبوعيًا).

ب- التحقق من التكافؤ في المتغيرين التابعين:

1. التحقق من تكافؤ كلا المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي: تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبليًا على المجموعتين، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. والجدول (1) يظهر النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (1) قيم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	تجريبية	37	4.89	1.81	0.56	0.57 غير دالة
	ضابطة	37	4.64	1.91		
الفهم	تجريبية	37	4.59	1.69	0.40	0.69 غير دالة
	ضابطة	37	4.43	1.83		
التطبيق	تجريبية	37	6.62	2.73	0.17	0.86 غير دالة
	ضابطة	37	6.72	2.66		
التحليل	تجريبية	37	2.41	1.71	1.09	0.28 غير دالة
	ضابطة	37	2.81	1.48		
التركيب	تجريبية	37	3.27	1.30	1.26	0.21 غير دالة
	ضابطة	37	2.86	1.45		
التقويم	تجريبية	37	2.27	1.32	0.72	0.48 غير دالة
	ضابطة	37	2.48	1.26		
الدرجة الكلية للاختبار	تجريبية	37	24.05	8.13	0.04	0.96 غير دالة
	ضابطة	37	23.97	8.05		

2. التحقق من تكافؤ المجموعتين في اختبار التفكير الناقد: من خلال تطبيق اختبار التفكير الناقد قبليًا على المجموعتين، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. والجدول (2) يظهر النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول (2) قيم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، القائم على القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية؛ وذلك نظرًا لطبيعة البحث وتحقيقًا لأهدافه.

متغيرات الدراسة.

المتغير المستقل: وهو طريقة التدريس ولها فئتان: الاعتيادية، والتلمذة المعرفية.

المتغيرات التابعة: التحصيل الدراسي، مهارات التفكير الناقد.

أفراد الدراسة:

اقتصرت البحث على عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي في ثانوية ترقش للبنات بإدارة تعليم محال عسير، بلغ عدد أفرادها (74) طالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية قوامها (37) طالبة، والأخرى ضابطة قوامها (37) طالبة، وتم الاعتماد على نظام نور في توزيع الطالبات بطريقة عشوائية في الفصول؛ حيث يتم توزيع الطالبات في النظام عن

يلاحظ من الجدول (1) أن قيمة اختبار (ت) للفرق بين المجموعتين في القياس القبلي، جاءت غير دالة لجميع المستويات والدرجة الكلية؛ وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين، أي أنهما متجانستان في التحصيل قبليًا.

التباعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنبؤ بالافتراضات	ضابطة	37	6.31	3.10	0.47	0.64 غير دالة
	تجريبية	37	5.97	3.11		
التفسير	ضابطة	37	7.27	3.51	0.20	0.84 غير دالة
	تجريبية	37	7.12	2.79		
الاستنتاج	ضابطة	37	4.93	3.60	1.34	0.18 غير دالة
	تجريبية	37	6.16	4.25		
الاستنباط	ضابطة	37	5.65	3.39	0.22	0.82 غير دالة
	تجريبية	37	5.82	3.43		
تقويم الحجج	ضابطة	37	6.03	3.38	0.07	0.94 غير دالة
	تجريبية	37	6.08	3.23		
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة	37	30.19	14.65	0.30	0.77 غير دالة
	تجريبية	37	31.16	13.18		

4. للتحقق من صدق محتوى الدليل: تم عرض الدليل على

مجموعة من المحكمين في تخصصات المناهج وطرق التدريس: (العامة، واللغة العربية)، ومشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ وذلك لإبداء آرائهم حول: وضوح أهداف الدليل وإمكانية تحقيقها، مراعاة الدليل لمبادئ التلمذة المعرفية وأسسها، تقديم الدليل خطوات وإجراءات تدريس واضحة ومحددة، ومدى مناسبة الأهداف والمحتوى والإستراتيجيات المساندة. وبناء المعرفة في السياق الاجتماعي، وسلامة صياغة الأهداف السلوكية وملاءمتها وإمكانية قياسها، وملاءمة أسئلة التقويم لقياس الأهداف، والصحة العلمية واللغوية. وبناءً على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الدليل في صورته النهائية.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار التحصيل في (الكفاية النحوية) من كتاب الكفايات اللغوية (1) للصف الأول الثانوي:

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الإجراءات المتفق عليها في أدبيات البحث التربوي في القياس والتقويم؛ بحيث يمكن الاطمئنان إلى صدق نتائجه وصلاحيته للدراسة؛ وهي:

1. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار التعرف إلى مستوى التحصيل في النحو قبل تطبيق التدريس بإستراتيجية التلمذة المعرفية وبعدها.

2. تحليل محتوى وحدة (الكفاية النحوية): تمت عملية التحليل

بهدف تحديد مكونات المحتوى من مفاهيم، وحقائق، وتعميمات،

يلاحظ من الجدول (2) أنّ قيمة اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين في القياس القبلي للتفكير الناقد، جاءت غير دالة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية؛ وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين، أي أنّهما متجانستان في التفكير الناقد.

مواد البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث؛ تم إعداد المواد الآتية:

أولاً: دليل المعلمة لتدريس النحو من مقرر الكفايات النحوية (1) للصف الأول الثانوي وفقاً لإستراتيجية التلمذة المعرفية، تم إعداده وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد الهدف من بناء الدليل: يهدف الدليل، من خلال ما يقدمه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومهام، وإستراتيجيات، وإرشادات تدريسية مبنية في ضوء التلمذة المعرفية.

2. تحديد مصادر بناء الدليل: تم بناء دليل المعلمة بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.

3. بناء الدليل في صورته الأولية: تم بناء دليل المعلمة بحيث

يكون مسانداً للمعلمة أثناء تطبيق الإستراتيجية، وقد تضمن ما يأتي: مصطلحات مهمة، فكرة عامة حول إستراتيجية التلمذة المعرفية، التصور التخطيطي لخطوات التدريس، الأهداف العامة لوحدة الكفاية النحوية، الأساليب التدريسية المساندة، التقنيات المستخدمة في تدريس الوحدة، الجدول الزمني لتدريس وحدة الكفاية النحوية، وفق كتاب الطالب، أساليب التقويم، تحليل محتوى وحدة الكفاية النحوية، تخطيط تنفيذ الدرس وفق إجراءات التلمذة المعرفية، ونماذج التقويم الذاتي ونماذج الخبرة.

ومبادئ؛ بهدف إعادة صياغة الدروس وفق إستراتيجية التلمذة
المعرفية، وتسهيل عملية صياغة الأهداف السلوكية.

3. إعداد جدول المواصفات للاختبار:

هو جدول له بعدان، يمثل أحدهما محتوى الوحدة (الموضوعات)،
ويمثل الآخر مخرجات التعلم (الأهداف) المرتبطة بهذا المحتوى.
ولإعداد جدول المواصفات لاختبار التحصيل في النحو؛ تم تحديد
عدد حصص المادة: (5) حصص أسبوعياً. تحديد العدد الكلي
لحصص وحدة (الكفاية النحوية): وفق ما تم إقراره من وزارة التعليم
(15) حصة على (3) أسابيع دراسية. والاستعانة بالأهداف التعليمية

لوحة الكفاية النحوية، وفق ما ورد في كتاب الطالبة. ثم صياغة
الأهداف الإجرائية السلوكية وفق تصنيف بلوم، ويشمل ستة
مستويات، وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، التركيب،
والتقويم)؛ حيث بلغ إجمالي الأهداف (50) هدفاً، وتحديد الأهداف
في كل مستوى معرفي، وتحديد وزنها النسبي بعد صياغة الأهداف
الإجرائية في المستويات المعرفية الدنيا والعليا، وتحديد عدد الأهداف
في كل مستوى، وتصميم جدول المواصفات وفق ما تم تحديده مسبقاً،
ويوضح الجدول (3) مواصفات اختبار التحصيل للكفاية النحوية،
وعدد فقراته:

الجدول (3) جدول مواصفات اختبار التحصيل للكفاية النحوية

المحتوى	مستويات الأهداف السلوكية												عدد فقرات الاختبار والنسبة المئوية	
	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		عدد الفقرات	النسبة المئوية
	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية		
الابتداء ونواسخه	3	%6	3	%6	6	%12	3	%6	3	%6	2	%4	20	%40
الفعل المضارع	3	%6	3	%6	6	%12	3	%6	3	%6	2	%4	20	%40
الفاعل ونائبه	2	%4	2	%4	3	%6	2	%4	0	0	1	%2	10	%20
المجموع	8	%16	8	%16	15	%30	8	%16	6	%12	5	%10	50	%100

التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق اختبار التحصيل على عينة
استطلاعية، مكونة من (33) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي،
من خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب المؤشرات السيكمترية للاختبار
المتتمثلة فيما يأتي:

حساب معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز لأسئلة الاختبار
التحصلي:

يُعرف معامل السهولة بأنه: النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن
السؤال إجابة صحيحة، ويُحسب بالمعادلة الآتية (Abu Lebdeh, 2008):

معامل السهولة

$$= \frac{\text{عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة صحيحة على الفقرة}}{\text{عدد من حاولن الإجابة عنه من المفحوصات}} \times 100\%$$

أما معامل الصعوبة فيعرفه بأنه: النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا
عن السؤال إجابة خاطئة، ويُحسب بالمعادلة الآتية (Abu Lebdeh, 2008)

إعداد اختبار التحصيل في صورته الأولية: بعد إعداد جدول
المواصفات، تم إعداد الاختبار وصياغة فقراته وفق أنموذج الاختبار
من متعدد، مكون من (50) سؤالاً، لكل سؤال أربعة بدائل؛ واحد من
هذه البدائل يمثل الاختيار الصحيح. وهذا النوع من الأسئلة يتميز
بمعدلات صدق وثبات عالية، ويخلو من ذاتية التصحيح، بالإضافة
إلى سهولة التصحيح، وقدرته على قياس التحصيل، وقدرات أخرى
متنوعة كالقدرة على الاستنتاج، وإدراك العلاقات وحل المشكلات.
صياغة تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار صفحة تعليمات مكونة
من جزأين: البيانات الأولية، والتعليمات العامة للاختبار.

صدق الاختبار (الظاهري): وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه
على مجموعة من المحكمين في تخصصات المناهج وطرق التدريس:
(العامة، واللغة العربية)، ومشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات اللغة
العربية؛ وذلك لإبداء آرائهم حول مناسبة السؤال للتحقق من مستويات
التحصيل، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة السؤال لطالبات الصف
الأول الثانوي، بالإضافة إلى اقتراح إضافة أو تعديل أو حذف، وقد
اقتراح المحكمون مجموعة من التعديلات تم الأخذ بها.

حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار: يحدد معامل التمييز مدى فاعلية سؤال ما، في التمييز بين الطالبة ذات المستوى المرتفع، والطالبة ذات المستوى المنخفض، بالقدر نفسه الذي يفرق بينهما الاختبار في الدرجة النهائية بصورة عامة. ولحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وفق المعادلة الآتية (Abu Lebdeh,2008):

معامل الصعوبة

$$= \frac{\text{عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة خاطئة على الفقرة}}{\text{عدد من حاولن الإجابة عنه من المفحوصات}} \times 100\%$$

معامل التمييز =

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} + \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطالبات في إحدى المجموعتين}} \times 100\%$$

الجدول (4) قيم معاملات الصعوبة، والسهولة، والتمييز للاختبار التحصيلي

م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل الصعوبة	معامل السهولة	م	معامل التمييز
1	0.30	0.70	18	0.36	0.64	35	0.47	0.53	0.42	معامل التمييز
2	0.20	0.80	19	0.33	0.67	36	0.46	0.54	0.48	معامل السهولة
3	0.42	0.58	20	0.58	0.42	37	0.48	0.52	0.50	معامل الصعوبة
4	0.54	0.46	21	0.52	0.48	38	0.50	0.50	0.50	م
5	0.61	0.39	22	0.46	0.54	39	0.50	0.50	0.50	معامل التمييز
6	0.30	0.70	23	0.64	0.36	40	0.47	0.53	0.50	معامل السهولة
7	0.64	0.36	24	0.65	0.35	41	0.47	0.53	0.42	معامل الصعوبة
8	0.46	0.54	25	0.55	0.45	42	0.50	0.50	0.44	م
9	0.64	0.36	26	0.30	0.70	43	0.45	0.55	0.48	معامل التمييز
10	0.49	0.51	27	0.46	0.54	44	0.50	0.50	0.47	معامل السهولة
11	0.58	0.42	28	0.61	0.39	45	0.48	0.52	0.48	معامل الصعوبة
12	0.67	0.33	29	0.61	0.39	46	0.48	0.52	0.46	م
13	0.58	0.42	30	0.79	0.21	47	0.41	0.59	0.50	معامل التمييز
14	0.36	0.64	31	0.70	0.30	48	0.45	0.55	0.50	معامل السهولة
15	0.80	0.20	32	0.58	0.42	49	0.48	0.52	0.47	معامل الصعوبة
16	0.61	0.39	33	0.49	0.51	50	0.50	0.50	0.50	م
17	0.42	0.58	34	0.24	0.76	-	0.42	0.58	0.42	معامل التمييز
										معامل السهولة
										معامل الصعوبة
										م

** القيمة دالة عند 0.01 & * القيمة دالة عند 0.05

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمستوى، تتراوح بين (0.35-0.72)، وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01 & 0.05)؛ مما يعني أنَّ المفردات تقيس ما يقيسه المستوى، وهو مؤشر على الصدق.

الجدول (6) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى، والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

م	المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التذكر	0.83	0.01

0.01	0.72	الفهم	2
0.01	0.87	التطبيق	3
0.01	0.81	التحليل	4
0.01	0.75	التركيب	5
0.01	0.77	التقويم	6

يلاحظ من الجدول (6) أنّ قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى، والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (0.75-0.87)، وكلها قيم دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يعني أنّ المستويات تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق (Odeh, 2002).

الجدول (7) قيم معاملات ثبات الاختبار التحصيلي (المستويات والاختبار كاملاً)

م	المستوى	معامل الثبات
1	التذكر	0.66
2	الفهم	0.67
3	التطبيق	0.70
4	التحليل	0.66
5	التركيب	0.69
6	التقويم	0.67
	الاختبار كاملاً	0.79

يلاحظ من الجدول (8) أنّ قيم معاملات الصدق الذاتي للمستويات والاختبار كاملاً تتراوح بين (0.81-0.89)، وهي تشير إلى صدق الاختبار ذاتياً وفقاً لما ذكره (Abu Huwajj, et. al, 2002).

ثانياً/ اختبار التفكير الناقد في وحدة (الكفاية النحوية) من كتاب الكفايات اللغوية (1) للصف الأول ثانوي:

– تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الناقد المحددة، وهي: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج.

– مصادر بناء الاختبار: تمّ بناء الاختبار من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.

– صياغة الأهداف الإجرائية السلوكية للمحتوى وفق تصنيف بلوم.

– تحديد عدد حصص المادة.

– تحديد المهارات المستهدفة، ثمّ صياغة أهداف سلوكية لتكون نقطة انطلاق لإعداد الاختبار.

– تصميم جدول المواصفات وفق ما تمّ تحديده مسبقاً، ويوضح الجدول (9) مواصفات الاختبار.

يلاحظ من الجدول (7) أنّ قيم معاملات الثبات للاختبار تراوحت للمستويات بين (0.66-0.70)، كما بلغت قيمة الثبات للاختبار كاملاً (0.79)، وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً وفقاً لما ذكره (Odeh, 2002)؛ مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات.

ب- الصدق الذاتي للاختبار:

تمّ التحقق من الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك للمستويات والاختبار كاملاً، وفق ما يوضحه الجدول (8):

الجدول (8) قيم معاملات الصدق الذاتي للمستويات، والاختبار التحصيلي كاملاً

م	المستوى	معامل الصدق الذاتي
1	التذكر	0.81
2	الفهم	0.82
3	التطبيق	0.84
4	التحليل	0.81
5	التركيب	0.83
6	التقويم	0.82
	الاختبار كاملاً	0.89

الجدول (9) جدول المواصفات لاختبار مهارات التفكير الناقد في وحدة (الكفاية النحوية)

المحتوى	مهارات التفكير الناقد				
	التنبؤ بالافتراضات	التفسير	الاستنتاج	الاستنباط	تقويم الحجج
عدد فقرات الاختبار ونسبتها المئوية					

النسبة	العدد	النسبة	عدد الفقرات	النسبة	عدد الفقرات	النسبة	عدد الفقرات	النسبة	عدد الفقرات	النسبة	عدد الفقرات	
40%	12	10%	3	7%	2	10%	3	3%	1	10%	3	الابتداء ونواسخه
40%	12	6%	2	10%	3	7%	2	10%	3	7%	2	الفعل المضارع
20%	6	4%	1	3%	1	3%	1	7%	2	3%	1	الفاعل ونائبه
100%	30	20%	6	20%	6	20%	6	20%	6	20%	6	المجموع

إعداد الصورة الأولية للاختبار:

اللغوية، مناسبة السؤال لطالبات الصف الأول الثانوي، بالإضافة إلى اقتراح إضافة، أو تعديل، أو حذف: وقد تمّ التحقق من ذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في تخصصات المناهج وطرق التدريس: (العامة، واللغة العربية)، ومشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ وذلك لإبداء آرائهم حول: مناسبة السؤال للتحقق من المهارة، سلامة الصياغة اللغوية، مناسبة السؤال لطالبات الصف الأول الثانوي، بالإضافة إلى اقتراح إضافة أو تعديل أو حذف. التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على عينة مكونة من (33) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب المؤشرات السيكمترية للاختبار المتمثلة فيما يأتي:

أ- الاتساق الداخلي للاختبار:

وذلك من خلال احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كلّ مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج كما في الجدولين (10، 11)

الجدول (10) قيم معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية له لاختبار التفكير الناقد

النتيؤ بالافتراضات		التفسير		الاستنتاج		الاستنباط		تقويم الحجج	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.65	1	*0.40	1	**0.72	1	*0.45	1	*0.41
2	**0.66	2	*0.37	2	**0.55	2	*0.42	2	*0.39
3	*0.41	3	**0.60	3	*0.43	3	**0.63	3	**0.55
4	*0.40	4	*0.37	4	**0.45	4	**0.63	4	**0.67
5	**0.73	5	**0.58	5	**0.61	5	**0.49	5	**0.69
6	**0.47	6	*0.39	6	**0.55	6	**0.58	6	*0.43

** القيمة دالة عند 0.01 & * القيمة دالة عند 0.05

الجدول (11) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
---	-------	----------------	---------------

- تم تحديد مهارات التفكير الناقد، وهي: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج.
 - صياغة الأسئلة الخاصة بكل مهارة من المهارات، من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة، وطريقة تصحيحها.
 - صياغة مفردات الاختبار، يتضمن الاختبار (5) أجزاء مستقلة، ويحتوي كلّ جزء أسئلة لقياس مهارة واحدة من مهارات التفكير الناقد. وقد تضمن الاختبار (30) سؤالاً موزعة بشكل متساوٍ على مهارات التفكير الناقد.
 - صياغة تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار صفحة تعليمات مكونة من جزأين، البيانات الأولية: والتعليمات العامة.
- صدق الاختبار (الصدق الظاهري):** تمّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس: (العامة، واللغة العربية)، ومشرفي ومشرفات ومعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ وذلك لإبداء آرائهم حول مناسبة السؤال للتحقق من مستويات التحصيل، سلامة الصياغة

يلاحظ من الجدول (10) أنّ قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (0.37-0.73)، وكلها قيم دالة عند مستوى (0.05 & 0.01)؛ ممّا يعني أنّ المفردات تقيس ما يقيسه البعد، وهو مؤشر على الصدق.

تم التحقق من الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك للمستويات والاختبار كاملاً، وجاءت النتائج كما في الجدول (13):

الجدول (13) قيم معاملات الصدق الذاتي لأبعاد الاختبار

م	البعد	معامل الصدق الذاتي
1	التنبؤ بالافتراضات	0.84
2	التفسير	0.83
3	الاستنتاج	0.84
4	الاستنباط	0.85
5	تقويم الحجج	0.84
	الاختبار كاملاً	0.86

يلاحظ من الجدول (13) أن قيم معاملات الصدق الذاتي للأبعاد والاختبار كاملاً تتراوح بين (0.83-0.86)، وهي تشير إلى صدق الاختبار ذاتياً وفقاً لما ذكره (Abu Huwajj, et. al, 2002).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول، واختبار الفرض الأول للبحث حيث نص على: "ما أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على التحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟" ونص الفرض الأول في البحث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في النحو". وللإجابة عن هذا السؤال، والتحقق من صحة الفرض؛ تم اتباع الخطوات الآتية:

1. تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لنتائج مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار، كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول (14) قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	تجريبية	37	7.03	0.93	3.99	0.01
	ضابطة	37	5.78	1.65		
الفهم	تجريبية	37	6.46	1.48	3.45	0.01
	ضابطة	37	5.11	1.87		
التطبيق	تجريبية	37	11.30	2.75	3.62	0.01
	ضابطة	37	8.81	3.13		
التحليل	تجريبية	37	5.14	1.73	2.29	0.05
	ضابطة	37	4.11	2.11		
	تجريبية	37	4.32	1.31	2.41	0.05

1	التنبؤ بالافتراضات	0.78	0.01
2	التفسير	0.64	0.01
3	الاستنتاج	0.84	0.01
4	الاستنباط	0.66	0.01
5	تقويم الحجج	0.58	0.01

يلاحظ من الجدول (11) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار، تتراوح بين (0.58-0.84)، وكلها قيم دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق (Odeh, 2002).

ب- حساب ثبات الاختبار: وذلك من خلال طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والاختبار كاملاً، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12):

الجدول (12) قيم معاملات ثبات الاختبار (الأبعاد والاختبار كاملاً)

م	البعد	معامل الثبات
1	التنبؤ بالافتراضات	0.70
2	التفسير	0.69
3	الاستنتاج	0.71
4	الاستنباط	0.73
5	تقويم الحجج	0.70
	الاختبار كاملاً	0.74

يلاحظ من الجدول (12) أن قيم معاملات الثبات للاختبار تراوحت للمستويات بين (0.69-0.73)، كما بلغت قيمة الثبات للاختبار كاملاً (0.74)، وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً وفقاً لما ذكره (Odeh, 2002)؛ مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات.

الصدق الذاتي للاختبار:

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التركيب	ضابطة	37	3.57	1.38		
التقويم	تجريبية	37	3.78	1.00	3.95	0.01
	ضابطة	37	2.70	1.33		
الدرجة الكلية للاختبار	تجريبية	37	38.03	7.94	3.84	0.01
	ضابطة	37	30.08	9.74		

وللتعرف إلى حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (التحصيل)؛ تم استخدام معادلة إيتا (η^2) لحساب حجم التأثير، ومعادلة (d) للتعرف إلى مستوى حجم التأثير لدى المجموعة التجريبية، علماً بأن قيمة (d) التي تساوي (0.2) إلى أقل من (0.5)، تعني أن حجم التأثير صغير، وقيمة (d) من (0.5) إلى أقل من (0.8)، تعني أن حجم التأثير متوسط، وقيمة (d) من (0.8) فأكثر تعني أن حجم التأثير كبير (Moore & McCabe, 2006). والجدول (15) يوضح ذلك:

الجدول (15) قيمة مربع إيتا وحجم تأثير المتغير المستقل على اختبار التحصيل

المستويات	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	قيمة d	حجم التأثير
التذكر	3.99	72	0.18	0.93	كبير
الفهم	3.45	72	0.14	0.81	كبير
التطبيق	3.62	72	0.15	0.84	كبير
التحليل	2.29	72	0.07	0.55	متوسط
التركيب	2.41	72	0.07	0.55	متوسط
التقويم	3.95	72	0.18	0.93	كبير
الدرجة الكلية	3.84	72	0.17	0.90	كبير

وللتلمذة التقليدية، والتي تؤكد ضرورة التركيز على البنية المعرفية للمتعلم، والربط بين خبراته السابقة والحالية.

- تسهم إستراتيجية التلمذة المعرفية في إيجاد البيئة التعليمية التشاركية، والتي لها أبعاد واضحة: (محتوى، أساليب التدريس، التسلسل، والسياق الاجتماعي)؛ حيث توفر الدعم والتسقيط بشكل منظم ومستمر في كافة خطواتها، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات
- جعل المادة التعليمية أكثر ألفة وجاذبية لدى الطالبات، وذلك من خلال نمذجة الأداء من قبل المعلمة، والتفكير بصوت عالٍ، وعرض المنظمات المختلفة للخبرة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني، واختبار الفرض الثاني الدراسة:

نص السؤال الثاني على: "ما أثر استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في تدريس النحو على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟" ونص الفرض الثاني في البحث على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، بين متوسطي درجات

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة، في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية؛ لجميع المستويات وللدرجة الكلية للاختبار؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (38.03)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (30.08).

وفي ضوء هذه النتيجة، يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث، والذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في النحو"، على أبعاد الاختبار والاختبار ككل، لصالح المجموعة التجريبية.

يلاحظ من الجدول (15) أن قيمة مربع إيتا تراوحت بين (0.07-0.18) للمستويات، وبلغت (0.17) للدرجة الكلية للتحصيل؛ مما يعني أن (17%) من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي، يعود لأثر المتغير المستقل. كما تراوحت قيمة (d) بين (0.55-0.93) للمستويات والدرجة الكلية، وهي قيم تشير إلى حجم تأثير يتراوح بين متوسط وكبير. وهذا يتفق مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي كشفت عن حجم تأثير كبير أو متوسط، للمتغير المستقل على مستويات التحصيل ككل، أو على جزء منها، ومن هذه الدراسات: (Ali and Al-Shoubaki, 2015)، (Al-Alfil, 2016)، (Al-Qahtani, 2021)، (Dsouz'a, 2018)، التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي كبير للتلمذة المعرفية على مستويات التحصيل ككل. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى ما يأتي:

- الفلسفة التي تستند لها إستراتيجية التلمذة المعرفية، والتي تجمع بين جوانب النظرية البنائية: الاجتماعية والمعرفية، ونظرية التعلم الموقفي،

طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد". وللإجابة عن هذا السؤال، والتحقق من صحة الفرض؛ تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات

الجدول (16) قيم اختبار (ت) لدلالة الفرق بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للاختبار

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التنبؤ بالافتراضات	ضابطة	37	8.76	2.12	5.65	0.01
	تجريبية	37	11.11	1.39		
التفسير	ضابطة	37	9.32	2.16	5.57	0.01
	تجريبية	37	11.53	1.07		
الاستنتاج	ضابطة	37	6.77	2.55	6.42	0.01
	تجريبية	37	10.34	2.22		
الاستنباط	ضابطة	37	8.42	2.56	3.53	0.01
	تجريبية	37	10.43	2.33		
تقويم الحجج	ضابطة	37	8.55	2.17	3.03	0.01
	تجريبية	37	10.04	2.05		
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	ضابطة	37	41.82	9.24	5.90	0.01
	تجريبية	37	53.45	7.63		

لصالح المجموعة التجريبية. وللتعرف إلى حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع؛ تم استخدام معادلة إيتا (η^2) لحساب حجم التأثير، ومعادلة (d) للتعرف إلى مستوى حجم التأثير لدى المجموعة التجريبية، علماً بأن قيمة (d) التي تساوي (0.2) إلى أقل من (0.5)، تعني أن حجم التأثير صغير، وقيمة (d) من (0.5) إلى أقل من (0.8)، تعني أن حجم التأثير متوسط، وقيمة (d) من (0.8) فأكثر، تعني أن حجم التأثير كبير (Moore & McCabe, 2006). والجدول (17) يوضح النتائج:

الجدول (17) قيمة مربع إيتا وحجم تأثير المتغير المستقل على مهارات التفكير الناقد

المهارات	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	قيمة d	حجم التأثير
التنبؤ بالافتراضات	5.65	72	0.31	1.34	كبير
التفسير	5.57	72	0.30	1.31	كبير
الدرجة الكلية للاستنتاج	6.42	72	0.36	1.6	كبير
الاستنباط	3.53	72	0.15	0.84	كبير
تقويم الحجج	3.03	72	0.11	0.70	متوسط
الدرجة الكلية	5.90	72	0.33	1.40	كبير

المستقل. كما تراوحت قيمة (d) بين (0.70-1.40) للأبعاد والدرجة الكلية، وهي قيم تشير إلى حجم تأثير يتراوح بين متوسط وكبير. وهذا ما يتفق مع نتائج البحوث والدراسات السابقة، التي أشارت إلى الأثر الإيجابي للمتغير المستقل على التفكير بشكل عام، ومن هذه الدراسات التي أشارت إلى أثر كبير لإستراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية العديد

يلاحظ من الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة، في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية؛ لجميع مهارات التفكير الناقد، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار: حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (53.45)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (41.82). وبناء على هذه النتيجة، يتم قبول الفرض الثاني الذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد"، على أبعاد الاختبار والاختبار ككل،

يلاحظ من الجدول (17) أن قيمة مربع إيتا تراوحت بين (0.11-0.36) للمهارات، وبلغت (0.33) للاختبار؛ مما يعني أن (33%) من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي، يعود لأثر المتغير

- استخدام أسئلة السبر الناقد، وهي أسئلة تطرحها المعلمة بعد الإجابة الصحيحة والتامة؛ بقصد زيادة الوعي، والإدراك الناقد، ولتبرير إجاباتهم.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث، واختبار الفرض الثالث للدراسة، حيث نص السؤال الثالث على: "ما العلاقة بين مستوى التحصيل في النحو، ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟". ونص الفرض الثالث في الدراسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة بين كلٍّ من: التحصيل ومهارات التفكير الناقد، لمجموعتي الدراسة". وللإجابة عن هذا السؤال، والتعرف إلى دلالة العلاقة بين التحصيل في النحو ومهارات التفكير الناقد لدى مجموعتي الدراسة، في القياسين: القبلي والبعدي؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجات اختبار التحصيل، ودرجات اختبار التفكير الناقد، وجاءت النتائج كما في الجدول (18).

الجدول (18) قيم معاملات الارتباط بين درجات اختبار التحصيل ودرجات اختبار التفكير الناقد

القياس	المجموعة	معامل الارتباط	الدلالة
قبلي	تجريبية	0.36	0.05
	ضابطة	0.35	0.05
بعدي	تجريبية	0.48	0.01
	ضابطة	0.36	0.05

التباين بين نتائج المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمستوى العلاقة بين التحصيل والتفكير الناقد، الذي جاء بمستوى دلالة مرتفع (0.01)، لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

بناء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصى بالآتي:

1. تضمين مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية أنشطة وتدريباً لتنمية مهارات التفكير الناقد.
- تدريب معلمات اللغة العربية على استخدام إستراتيجية التلمذة المعرفية في التدريس؛ لكونها تجمع بين التلمذة التقليدية، والممارسات البنائية والاجتماعية.

References:

من مهارات التفكير المختلفة، دراسات كلٍّ من: (؛ Al-Zahrani, 2019؛ And Abu Rahma, 2019؛ Saad, 2022؛ Alfil, 2016؛ Al-؛ Al-؛ Amarna, 2015؛ Al-Ahmari, 2015؛ Qahtani, 2021؛ Wadaei, 2017). ويمكن عزو هذه النتائج إلى ما يأتي:

- تتطلب معظم مراحل الإستراتيجية المستخدمة في تنفيذ وحدة الكفاية النحوية من الطالبات، القيامَ بجهدٍ وإِ ومقصود للتعرف إلى جوانب المهام المطروحة، وما يتعلق بها، والحكم على تنفيذها، ومعرفة جوانب الصواب والخطأ فيها؛ مما يكسب الطالبات مزيداً من القدرة على التفكير الناقد وسلامة القرار.

- ممارسة الطالبات لمهارات: (التنبؤ، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، والتقويم) خلال مرحلتين: التعبير والتأمل، حيث تقوم الطالبات باستنتاج الحلول واستنباطها وتفسيرها ثم تقويمها؛ من خلال مقارنة أداء الطالبات مع بعضهن بعضاً، أو بنماذج الخبرة؛ للحكم على صحتها، أي ممارسة دور الناقد في النشاطات بشكل تعاوني.

يلاحظ من الجدول (18) ما يأتي:

1. يوجد ارتباط موجب دال عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، بين اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد لدى مجموعتي الدراسة في القياس القبلي.
2. يوجد ارتباط موجب دال عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، بين الاختبارين لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي، بينما كان الارتباط موجباً دالاً عند مستوى $(\alpha = 0,01)$ لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبارين.

ويمكن أن تفسر هذه النتائج بما يأتي:

- تعدّ التلمذة المعرفية إستراتيجية تعليمية تعلمية تكسب الطالبات مهارات وإستراتيجيات التفكير المختلفة؛ عن طريق مجتمع التعلم، الأمر الذي قد يمكنهن من التفوق على نظيرتهن في التفاعل مع الخبرات المتعددة في مختلف مستويات المعرفة، من تذكر، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم، والارتقاء بمهارات التنبؤ والتفسير والاستنباط والاستنتاج وتقويم الحجج؛ وعليه يمكن أن يُفسر ارتفاع مستوى العلاقة بين اختباري التحصيل والتفكير الناقد في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- تمكّن إستراتيجية التلمذة المعرفية الطالبة من فهم وتحليل واستنتاج واستنباط وتفسير الترابطات والتداخلات، بين الموضوعات الدراسية والقواعد النحوية في وحدة الكفاية النحوية، وعليه يمكن أن يفسر

- in the State of Kuwait. *Journal of Educational Sciences*, 3(3), 35-81.
13. Al-Qahtani, Sh. (2021). The effect of using the cognitive apprenticeship strategy in teaching social studies on developing concepts and visual thinking among first year secondary school female students. *Journal of Educational Sciences*, 1(28), 75-154.
14. Al-Rabi', h. (2021). The role of Arabic language teachers in developing cognitive curiosity using the cognitive apprenticeship strategy among female secondary school students in the Al-Jawf region. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(2), 24-47.
15. Al-Ruwais, A. (2016). The reality of teaching practices supporting constructivist learning among secondary school mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(1), 161-187.
16. Al-Shoubaki, N. (2015). The effect of employing the cognitive apprenticeship strategy in developing chemical concepts and scientific curiosity in science among eighth-grade female students in Gaza (published master's thesis, Islamic University of Gaza,)
17. Al-Wadaei, Sh. (2017). The effect of using the five-year learning cycle (5E's) in developing critical thinking skills in teaching grammatical concepts in the Arabic language to first-year secondary school female students. *Journal of the College of Education*, 36 (175), 807- 839.
18. Al-Zahrani, M.; & Abu Rahma, E. (2019). The effectiveness of an educational program based on cognitive apprenticeship in developing grammatical concepts and the ability to solve problems among primary school students in Taif. *Educational Journal*, 68(68), 491-556.
19. Amarna, A. (2015). The impact of a proposed educational program to develop critical thinking skills in Arabic grammar for first-year intermediate students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education*, (16), 343-366.
20. Arabic Language Conference at Qassim University. (2016). The Arabic language in universities between heritage and modernity. On March 3, Qassim, Saudi Arabia.
21. Brown J., Collins A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning educational researcher, 18 (1), 32-42.
1. Abdel Salam, M. (2020). Critical thinking skills: theoretical study and Arab and international applications. Al Noor Library.
2. Abdul Karim, J. (2010). The epistemological development of linguistic discourse. Dar Al-Farabi.
3. Abu Al Adas, F. (2011). The effect of a proposed educational strategy based on Ibn Khaldun's linguistic faculty theory on developing students' grammatical concepts and critical thinking, (Published doctoral thesis, Amman University.
4. Abu Huwajj, M.; Al-Khatib, E.; & Abu Mughli, S. (2002). Measurement and evaluation in education and psychology. The Scientific House for Publishing and Distribution and the Dar Althaqafah.
5. Abu Jadu, S. & Nofal, M. (2007). Teaching thinking concepts and applications. (3rd edition), Dar Al-Fikr
6. Abu Lebdeh, S. (2008). Principles of psychological measurement and educational evaluation for university students and Arab teachers. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
7. Al fil, H. (2016). The effectiveness of a training program based on the apprenticeship model in improving strategic thinking skills and learning efficiency among female secondary school students. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 26(9), 59- 123.
8. Al-Ahmari, M. (2015). The effectiveness of teaching grammar using the brainstorming strategy in achievement and developing critical thinking skills among second-year secondary school female students (unpublished master's thesis). King Khalid University.
9. Al-Amari, A. (2017). The effectiveness of employing educational modules in teaching grammar on developing academic achievement and attitude towards the subject among second year secondary school students. *Journal of Educational Sciences in Qena*, (23), 138-168.
10. Al-Fakhri, S. (2018). Academic achievement. Jordan: Academic Book Center for Publishing.
11. Ali, S. S., & Dsouz, A. (2018). Effectiveness of ICT mediated cognitive apprenticeship model on critical thinking skills and achievement in mathematics of upper primary students. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(4), 311-316.
12. Al-Mutairi, A. (2020). The effectiveness of the cognitive apprenticeship strategy in developing reading comprehension and reflective thinking skills among a sample of middle school students

- difficulties related to mathematical verbal problems among primary school students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 26(1), 400-452.
34. Odeh, A. (2002). Measurement and evaluation in the teaching process. *Dar Al Amal*
 35. Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, Douglas, Adamson, Ken. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928. <https://eric.ed.gov/?id=ED325805>
 36. Paul, Richard, Elder, Linda. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
 37. Raths, L., Wassermann, S., Jonas, A. & Rothstein, A. M. (1986). *Teaching for thinking: Theory, strategies, and activities for the classroom* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
 38. Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1999). *Measures of political attitudes*. Academic Press.
 39. Saad, H. (2022). The effectiveness of a training program based on the cognitive apprenticeship model in developing higher-order thinking skills among primary school students. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 32(115), 421-468.
 40. Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem-solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90.
 41. The Second Mecca International Conference on Arabic Language and Literature. (2021). Arabic language and distance education. From December 24 to 26, Mecca, Saudi Arabia.
 42. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 43. Watson, G., & Glaser, E. (1994). *Watson-Glaser critical thinking appraisal, form S manual*, San Antonio, TX: The Psychological Corporation, (Chapter 1).
 44. Zaytoun, A. (2007). *Constructivist theory and science teaching strategy*. Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.
 22. Collins, A. Brown, J, & Newman, S, (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the craft of reading writing and mathematics* (Technical Report No. 403) Cambridge MA: BBN (pp. 47-60), New York: Laboratories, Centre for the Study of Reading University of Illinois
 23. Collins, A., Brown, J., & Holum, S. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 6-11, 38-46.
 24. Collins, A., Hawkins, J., & Carver, S. M. (1991). A cognitive apprenticeship for disadvantaged students. In B. Means, C. Chelemer & M. S. Knapp (Eds.) *Teaching advanced skills to at-risk students*. (pp. 216-243). San Francisco: Jossey Bass.
 25. Department of Arabic Language, Mahail Sector. (2022). Analysis of my skills test. Retrieved on 23/12/2022
 26. Facione, P. (1998). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction—The Delphi report*. Millbrae, CA: California Academic Press. <https://cutt.us/EcaY1>
 27. Ghefaili, A. (2003). Cognitive Apprenticeship, Technology, and the Contextualization of Learning Environments, *Journal of Educational Computing. Design & Online Learning* (4) Fall, 21-48.
 28. Hassan, H. (2014). Thinking educational programs and methods for measuring. *Dar al kutub aleilmia*
 29. Imiere, E. (2021). An Application of Cognitive Apprenticeship to Philosophy Instruction. Online Submission.
 30. Kazem, Sh. (2019). The effect of the cognitive apprenticeship strategy on the acquisition of grammatical concepts among second-year intermediate female students. *Journal of the College of Education and Science*, 20(2), 183-222.
 31. Mahmoud, M. (2019, April 10-13). Grammar rules using electronic games. Grammatical studies in the Arabic language (6) [Symposium]. The Eighth International Conference on the Arabic Language, Dubai, United Arab Emirates.
 32. Moore, D. S., & McCabe, G. P. (2006). *Introduction to the Practice of Statistics*. fifth edition. H. Freeman and Company. http://www.hgs.k12.va.us/bruce_norton_folder/misc/ips%205e%20excel%20manual.pdf
 33. Morsi, H. (2010). The effectiveness of a strategy based on situational learning in treating learning