

فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية بعض مهارات الكتابة والنحو لدى طلبة الصف الثاني المتوسط - دراسة تجريبية بدولة الكويت -

د. محمد دهيم الظفيري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مدى فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت بعض مهارات الكتابة والنحو، مقارنة بالطريقة التقليدية المعتاد استخدامها بمدارس التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩) طالباً تم انتقاؤهم من مدرسة واحدة للبنين بمنطقة العاصمة التعليمية. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى ضابطة وتكونت من (٦٤) طالباً، وتدرس بالطريقة التقليدية، والثانية تجريبية وتكونت من (٦٥) طالباً، وتدرس بالطريقة «ميرل - تنسون» في تقديم المفاهيم المرتبطة بالكتابة والنحو.

خضع جميع أفراد عينة الدراسة لاختبارين: الأول يختص بالمفاهيم الكتابية، والثاني يختص بالمفاهيم النحوية في قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي؛ بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما قبل التطبيق.

كما استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الملائمة لاختبار صحة الفروض، حيث تم استخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك لمعرفة مدى فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية مهارتي الكتابة والنحو لدى أفراد عينة البحث، وأسلوب نسبة الكفاءة في إكساب (٧٠٪) من طلبة عينة البحث مهارتي الكتابة والنحو، واختبار (ت) لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبارين.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (١) أن نموذج «ميرل-تسون» ذو مستوى كفاءة مقبول تربوياً في إكساب طلبة الصف الثاني المتوسط بعض مفاهيم الكتابة وكذلك بعض مفاهيم النحو. (٢) أن نسبة بلاك للكسب المعدل لدى أفراد المجموعة التجريبية مقبولة بشكل دال إحصائياً في كل من اختباري النحو والكتابة. (٣) أن نموذج «ميرل-تسون» ينمي المفاهيم الكتابية والنحوية بشكل دال إحصائياً إذا ما قورن بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يضع عدداً من المقترحات والتوصيات اللازمة للارتقاء بتنمية المفاهيم النحوية والمفاهيم الكتابية لدى طلبة التعليم العام.

مقدمة

من المعلوم أن اللغة وسيلة الفرد المثلى للاتصال بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته وأغراضه. وإضافة إلى كونها وسيلة الاتصال والتعبير، إلا أنها بجانب ذلك أداة الإبداع والتفكير. ولغة ارتباط وثيق بالحياة، إذ هي وسيلة التفاهم، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، وهي السبيل لفهم ما يحيط بالناس والطريق الأمثل لارتباط الأفراد بعضهم ببعض، والموصل للأفكار القائمة بالأذهان والمهيئة للرقى في شتى نواحي الحياة (فارس، ١٩٨٩).

ومما لا شك فيه أن اللغة العربية لغة حية قوية عاشت دهرها في تطور ونماء، وتعرضت للعديد من التداخلات، منها مزاحمة العامية ومحاولات بسط سلطانها ونفوذها، وشيوع اللحن في المجتمعات العربية، مما جعل الحاجة ماسة للاهتمام بقواعد اللغة العربية.

وعلى الرغم من أن القواعد في أي لغة من اللغات، وسيلة لضبط اللغة وصحة النطق والكتابة، فهي من علوم الوسائل لا المقاصد؛ كما يقول ابن خلدون في مقدمته. ومن الملاحظ أن كثيراً من الطلاب يعانون من الضعف في القواعد النحوية حتى أصبحت هذه الظاهرة عامة لدى طلاب المدارس.

والنحو وسيلة لضبط اللغة وتصحيح الأساليب، فهو يساعد المتعلم على إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يسمع أو يقرأ أو يكتب أو يتحدث فهماً صحيحاً، تستقيم معه المفاهيم، وتتضح به المعاني والأفكار لدى كل من المستمع

أو القارئ أو الكاتب أو المتحدث. ومن ثم فتدريس النحو ليس غاية في ذاته، بل وسيلة إلى غاية؛ هي ضبط الكلمات وتعليم نظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة (عبدالرحمن، ١٩٩٦: ٣١).

ووفقاً لهذا الرأي الأخير، الذي يسعى إلى سلامة القلم من الخطأ في الكتابة، وسلامة اللسان من الخطأ في النطق، جاء اهتمام الباحث في الدراسة الحالية للمفاهيم الكتابية من جهة والمفاهيم النحوية من جهة أخرى، وذلك لأنها تعد اللبنة الأساسية والدعائم التي تبنى عليها المعرفة والمهارة اللغوية.

فوظيفة النحو تختص في دراسة مستوى الجملة، من حيث الوقوف على الظواهر الناتجة عن تركيب عناصرها فيها، وبيان مجالات الثبات والتغيير في تركيبها، وصياغة ذلك كله في شكل قواعد محددة، وضوابط مطلقة (عبدالرحمن، ١٩٩٦).

ونظراً لاختلاف طبيعة المفاهيم في اللغة العربية، من حيث درجة صعوبتها أو تركيبها والأسس المنطقية التي تستند إليها، ونظراً لظهور عدة محاولات لوضع نماذج للتدريس قابلة للتطبيق داخل غرفة الفصل المدرسي، فقد وقع اختيار الباحث في الدراسة الحالية على تقديم بعض المفاهيم اللغوية باستخدام نموذج «ميرل - تنسون» (Merril - Tennyson) الاستنتاجي. وهذا النموذج ضمن مجموعة من النماذج التي ظهرت مؤخراً كمحاولات في تقديم المفاهيم مثل نموذج برونر (Bruner) الاستكشافي، ونموذج هيلدا تابا (Hilda Taba) الاستقرائي، ونموذج جانييه (Gagne) الاستقرائي ونموذج كلوزماير (Clausmeier) التحليلي.

ويؤكد المذكور (١٩٨٤) أن طرق تدريس القواعد لا تخرج عن الطريقتين الاستقرائية أو القياسية. وهو بذلك يؤيد الفكرة الأساسية التي انطلقت منها معظم النماذج السابق الإشارة إليها وما يماثلها. ففي النمط الاستقرائي يكون السير فيه من الجزء إلى الكل، في حين يحدث العكس في النمط القياسي.

وخلاصة ما سبق، أن معظم استراتيجيات تدريس المفاهيم إما أن تستخدم التعريف والتعليم المباشر، بطريقة قياسية، أو تستخدم الأمثلة والأمثلة للتوصل إلى المفهوم والقاعدة العامة بشكل استقرائي.

وتبنى الدراسة الحالية تقديم المفاهيم النحوية والكتابية لتلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت باستخدام نموذج «ميرل - تنسون» الذي يعتمد على ثلاثة خطوات متتابعة متكاملة هي: تقديم تعريف المفهوم، وتقديم أمثلة المفهوم والأمثلة عليه، ومن ثم تقديم التدريب الاستجوابي.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة هذا البحث في ضعف طلبة المرحلة المتوسطة في الإلمام بالمفاهيم والمهارات المطلوبة للتمكن من مادة اللغة العربية، كما تحاول هذه الدراسة إيجاد أحد الحلول لتلك المشكلة عن طريق استخدام أحد النماذج المعروفة في المجال التربوي، والتي قد تؤدي إلى تنمية مهارات اللغة العربية وهو نموذج «ميرل - تنسون». وتكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب طلبة المرحلة المتوسطة بعض مهارات اللغة العربية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١ - ما مستوى كفاءة نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب طلبة الصف الثاني المتوسط بعض مهارات الكتابة في اللغة العربية؟
- ٢ - ما مستوى كفاءة نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب طلبة الصف الثاني المتوسط بعض مهارات النحو في اللغة العربية؟
- ٣ - أيهما أكثر فاعلية في تنمية مهارات الكتابة، الطريقة التقليدية أم الطريقة التي تتبع نموذج «ميرل - تنسون»؟
- ٤ - أيهما أكثر فاعلية في تنمية مهارات النحو، الطريقة التقليدية أم الطريقة التي تتبع نموذج «ميرل - تنسون»؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق ما يلي من الأهداف:

- ١ - تعرف مدى فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب طلبة المرحلة المتوسطة بعض مهارات الكتابة.
- ٢ - تعرف مدى فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب طلبة المرحلة المتوسطة بعض مهارات النحو.
- ٣ - تعرف الفروق بين الطريقة التقليدية والطريقة التي تتبع نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية مهارات الكتابة.
- ٤ - تعرف الفروق بين الطريقة التقليدية والطريقة التي تتبع نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية مهارات النحو.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه:

- ١ - الدراسة الأولى - في حدود علم الباحث - التي تختبر فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تدريس بعض المفاهيم المرتبطة بتعليم اللغة العربية.
- ٢ - يعرض تجربة تقديم بعض مفاهيم اللغة العربية باستخدام النماذج.
- ٣ - تضع بعض المؤشرات الكمية أو الكيفية حول أهمية استخدام نموذج «ميرل - تنسون» في تدريس اللغة العربية.
- ٤ - يسهم في تقديم مداخل حديثة في التدريس لمعلمي اللغة العربية، مما قد يؤدي إلى توليد دوافع قوية لدى المعلمين لتجربة وتطبيق مداخل ونماذج تدريسية حديثة، بدلاً من الاكتفاء بالطرق التقليدية في التدريس.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على دراسة كل مما يلي:

- ١ - بعض المفاهيم المرتبطة بمهارتي الكتابة والنحو لدى طلبة الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت.

- ٢ - طبقت الدراسة على المنهج المستخدم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

فروض البحث:

تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية:

- ١ - يتراوح مستوى كفاءة نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب (٧٠٪-٨٠٪) من طلبة الصف الثاني المتوسط في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة.
- ٢ - يتراوح مستوى كفاءة نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب (٧٠٪-٨٠٪) من طلبة الصف الثاني المتوسط في الدرجة الكلية لاختبار مهارات النحو.
- ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الكتابة بين كل من المجموعة الضابطة، التي درست باستخدام الطريقة التقليدية، ودرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة نموذج «ميرل - تنسون».
- ٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار النحو لدى كل من المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج «ميرل - تنسون» والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

مصطلحات البحث:

- ١ - نموذج «ميرل - تنسون»: هو تصور لتدريس المفاهيم يعتمد على الاستنتاج متضمناً ثلاث خطوات متتابعة متكاملة هي:
(أ) تقديم تعريف المفهوم، (ب) تقديم أمثلة ولأمثلة على المفهوم، (ج) تقديم التدريب الاستجابي.
- ٢ - مهارة الكتابة: ممارسة يقوم بها الطالب داخل غرفة الفصل وتستند أساساً إلى الكتابة ضمن منهج اللغة العربية، سواء مورست بشكل فردي أو ثنائي أو جماعي.

- ٣ - مهارة النحو: يقصد بها مهارة تكوين المَلَكَة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة (مدكور، ١٩٩٧: ٣٢١).
- ٤ - المفهوم: عبارة عن تصور عقلي يعطى اسماً أو رمزاً ليدل على ظاهرة أو حدث معين، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لمكونات هذه الظاهرة أو الحدث.
- ٥ - الطريقة التقليدية: الأساليب والطرائق المتبعة في تدريس اللغة العربية والمعتاد استخدامها بمدارس التعليم العام وهي في العادة لا تتبع نموذجاً محدداً.
- ٦ - تحرك المثال: هو أحد أنماط استراتيجية التدريس المستخدمة في تقديم المفهوم المراد تعلمه، وذلك بإعطاء مثال (موجب) أو أكثر ينتمي إلى هذا المفهوم.
- ٧ - تحرك اللامثال: هو أحد أنماط استراتيجية التدريس المستخدمة في تقديم المفهوم المراد تعلمه وذلك بإعطاء لا مثال (مثل سالب) أو أكثر لا ينتمي إلى هذا المفهوم.
- ٨ - تحرك التدريب الاستجوابي: هو أحد أنماط استراتيجية التدريس التي تعتمد على تقديم أمثلة (موجبة) ولا أمثلة (سالبة) جديدة على المفهوم بترتيب عشوائي. أي تقديم التدريس على هيئة أزواج مناظرة (مثال - لامثال) أو بمعنى آخر (مثال موجب - مثال سالب) مع تقديم التبرير على ذلك.

إجراءات البحث وأدواته:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

أولاً: إعداد وحدتي الكتابة والنحو وفقاً لنموذج «ميرل - تنسون» وقد اتبع الباحث الخطوات التالية:

- ١ - تحديد مفاهيم الكتابة المتضمنة في الموضوعات المقررة على طلبة الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وهي كما يلي:
 - أ - أدب التخاطب (آيات من سورة الشعراء).
 - ب - حريتك إلى أين؟
 - ت - الأم الساهرة.
 - ث - معهد الكويت للأبحاث العلمية.
 - ج - الحديث الشريف (من دعا إلى هدى).
 - ح - الجسم السليم والألعاب الرياضية.
 - خ - هناء الطفولة.
 - د - سبحان الله.
 - ذ - يا وطني.
- ٢ - الاطلاع على الكتب والمراجع لتعرف أسس وخطوات المعالجات المستخدمة وكيفية تطبيقها.
- ٣ - تحديد عدة خطوات إجرائية لتدريس بعض المفاهيم في الكتابة وفقاً لنموذج «ميرل - تنسون» وتلك هي:
 - أ - تحليل محتوى المادة التعليمية لتحديد المفاهيم المراد تعلمها.
 - ب - تزويد الطلبة بأهداف كل درس قبل القيام بعملية التدريس.
 - ت - تقديم تعريف المفهوم بحيث يتضمن اسم المفهوم وخصائصه.
 - ث - تقديم مجموعة كافية من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة (اللامثلة) على المفهوم.
 - ج - تقديم التدريب الاستجوابي، ويتضمن تقديم أمثلة، ولا أمثلة جديدة على المفهوم بترتيب عشوائي.
 - ح - تقديم التغذية الراجعة بعد صدور الاستجابة مباشرة.

١ - إعداد دروس الوحدات وفقاً للخطوات السابقة بحيث يشمل كل درس على ما يلي:

- أ - عنوان الدرس والمفهوم المراد تدريسه.
- ب - الأهداف التعليمية للدرس.
- ت - الأنشطة التعليمية وتتضمن ما يلي:
 - تقديم تعريف المفهوم.
 - تقديم مجموعة من الأمثلة واللامثلة على المفهوم.
 - تقديم التدريب الاستجوابي مع عرض الأمثلة واللامثلة بشكل عشوائي.

- خ - طريقة عرض الدرس وتتضمن الخطوات التالية:
 - يقدم المعلم تعريفاً للمفهوم بعبارة تصفه وتحدد صفاته المميزة.
 - يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة واللامثلة على المفهوم بحيث يعرضها أزواجاً مناظرة (مثال - لامثال) أو بمعنى آخر (مثال موجب - مثال سالب) مع تقديم التبرير على ذلك.
 - يقدم المعلم خطوة التدريب للاستجوابي.

٢ - للتأكد من صلاحية الدروس المعدة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الكويت وكذلك موجهي اللغة العربية بوزارة التربية بدولة الكويت. وقد نصحوا ببعض التعديلات، مثل أهمية زيادة بعض الأمثلة الموجبة أو السالبة على بعض المفاهيم وكذلك إبراز خطوات معينة في بعض الدروس، حتى أصبحت الدروس أكثر صلاحية للتطبيق من ذي قبل. الأمر الذي يجعل الباحث مطمئناً لسلامة وصدق تطبيقها.

ثانياً: إعداد اختباري الكتابة والنحو:

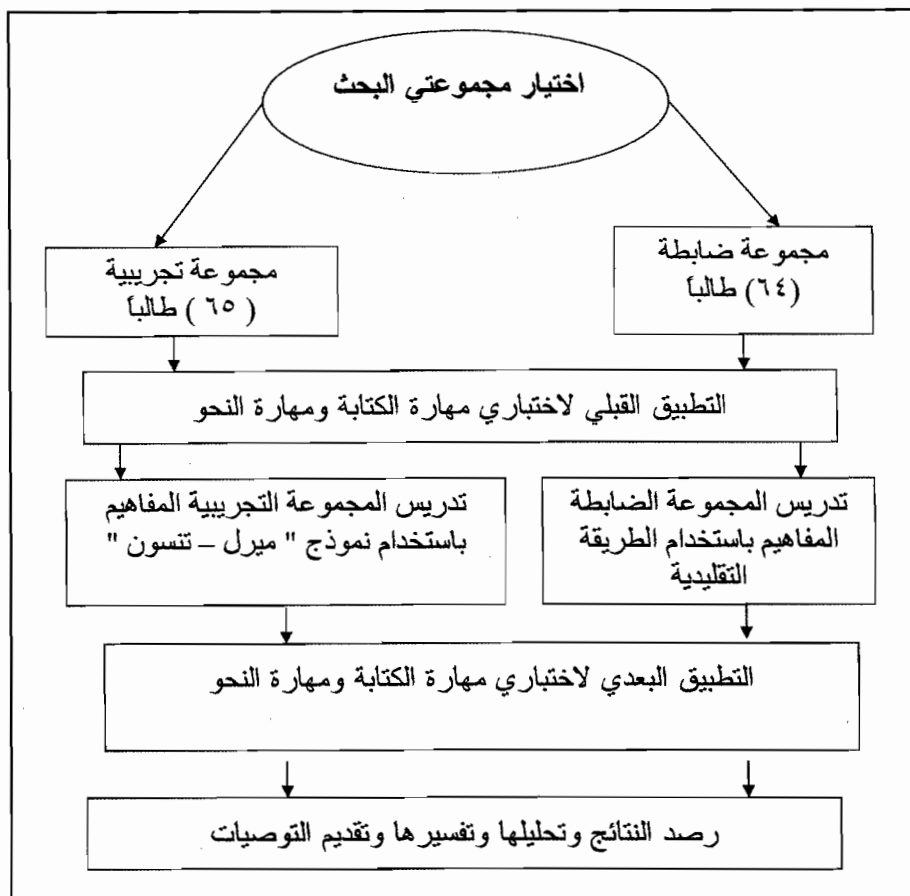
قام الباحث بإعداد اختبارين الأول في الكتابة والثاني في النحو، لقياس مدى اكتساب الطلبة عينة البحث للمهارات الكتابية والنحوية في الموضوعات المتضمنة في الدراسة والمشار إليها في البند (أولاً) من الإجراءات. وقد تم بناء الاختبارين في ضوء الخطوات التالية:

- أ - تعريف المفاهيم الأساسية المتضمنة بالموضوعات المشار إليها في الدراسة الحالية.
- ب - صياغة مفردات أسئلة الاختبارين، بحيث تكون شاملة لأكبر عدد من المفاهيم وقد بلغ عددها في الاختبار الأول (٢٠) مفردة. وفي الاختبار الثاني أيضاً (٢٠) مفردة.
- ت - للتأكد من صدق الاختبارين، تم عرضهما على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في اللغة العربية بكلية الآداب جامعة الكويت، وكذلك المختصين في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الكويت والاختصاصيين في التوجيه الفني للغة العربية بوزارة التربية. وقد أشاروا جميعاً إلى أن الاختبارين في صورتهم النهائية صالحين للتطبيق النهائي في الدراسة، بعد أن أجري عليهما العديد من التعديلات. الأمر الذي يجعلنا نثق في صدق النتائج المترتبة عليهما.
- ث - للتأكد من ثبات الاختبارين، قام الباحث بتطبيقهما على عينة مختلفة عن عينة الدراسة بمدرسة أخرى، بلغ عددها (٣٣) ثلاثة وثلاثين طالباً حيث أعيد تطبيق الاختبارين على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع. وقد بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار (٨١،)، (٨٦،) لاختباري مهارات الكتابة ومهارات النحو على الترتيب. ويدل هذا على معامل ثبات مقبول لمثل هذا النوع من المقاييس الأمر الذي يجعلنا نثق في نتائج تطبيقهما إذا ما أعيد تطبيقهما مرة أخرى.

ثالثاً: انتقاء عينة البحث

تم انتقاء عينة البحث بشكل عشوائي من مدرسة واحدة للبنين بمنطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت، لتصبح في شكلها النهائي (١٢٩) مائة وتسعة وعشرين طالباً، ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث.

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث



رابعاً: تحديد طريقة التدريس المتبعة في كل من المجموعتين:

تم تدريب أحد المعلمين على كيفية استخدام نموذج «ميرل - تنسون» في تدريس الموضوعات موضع اهتمام الدراسة الحالية لدى طلبة المجموعة التجريبية، وذلك ضمن مقرر اللغة العربية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤. وقد استغرقت عملية التدريس (١٥) خمس عشرة حصة دراسية في حين تلقت المجموعة الضابطة الموضوعات نفسها مع مدرس آخر بالطريقة التقليدية في التدريس في كافة الدروس.

وقد قام الباحث بمتابعة المعلم أثناء عملية التدريس، للتأكد من التزامه في التدريس وفقاً لنموذج: «ميرل - تنسون».

خامساً: تحديد الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية الملائمة لاختبار صحة فروض البحث وهي:

١ - أسلوب نسبة الكسب بلاك Blake Ratio لمعرفة مدى فاعلية نموذج: «ميرل - تنسون» في تنمية مهارات الكتابة والنحو لدى أفراد عينة البحث. والمعادلة هي كما يلي:

$$\text{النسبة} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص} + \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث ترمز ص إلى متوسط الدرجتين البعدية في الاختبار وترمز س إلى متوسط الدرجات القبلية في الاختبار وترمز د إلى الدرجة الكلية في الاختبار.

٢ - أسلوب نسبة الكفاءة Efficiency Ratio لقياس مستوى كفاءة نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب (٧٠٪ - ٨٠٪) من طلبة عينة البحث مهارتي الكتابة والنحو.

٣ - أسلوب اختبار «ت» T test لدلالة الفروق بين المتوسطات في كل من اختباري مهارات الكتابة ومهارات النحو.

أدبيات البحث

نسير في هذا الجزء من الدراسة المتعلق بأدبيات البحث في تقديم جانبين أساسيين؛ الأول يتعلق بتوضيح الإطار النظري؛ والثاني يتعلق بالدراسات السابقة المتصلة بمعالجات مشابهة للدراسة الحالية في مجالات متباينة من المناهج الدراسية الأدبية ذات الصلة. وهذا ما نتعرض له في الفقرات التالية.

الإطار النظري للبحث

سوف نتناول في الإطار النظري بعض النقاط ذات الأهمية والمرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ومن أهمها: المقصود بالمفاهيم وأهميتها ودلالاتها في العملية التعليمية، ونماذج تقديمها، ثم أهم شروط تقديم المفهوم بغية التوصل إلى الطريقة المثلى في تقديم مفاهيم الكتابة ومفاهيم النحو التي تتبناها الدراسة الحالية.

أولاً - المقصود بالمفاهيم وأهميتها:

يقصد بتعلم المفاهيم، تلك النشاطات المطلوبة من الفرد للجمع بين شيئين أو وحدتين أو أكثر، من أجل القيام بعملية التصنيف التي تؤدي في النهاية إلى تعلم تلك المفاهيم. ويتفق ذلك مع ما يراه جانيه (Gagné , 1977) من أن تعلم المفهوم يتطلب من الفرد قدرة على التمييز بين المثيرات أو التمييز بين أمثلة المفهوم الموجبة أو السالبة. كما يرى أن المفهوم لا يكتسب إلا إذا كان الفرد لديه معلومات متعلقة به.

وأجمع التربويون على أهمية تعلم المفاهيم حيث يرى كليف (Cleef, 1991) أن تعلم المفاهيم يحقق الفوائد التالية:

- ١ - تساعد على زيادة تحصيل الطلبة في المواد الدراسية.
- ٢ - تنمي لدى الطالب القدرة على حل المشكلات.
- ٣ - تنمي القدرات الفردية لدى الطالب عند تعلم المفاهيم.
- ٤ - تعزز القدرة على التفاعل بين الطالب وعناصر الاتصال الأخرى في العملية التعليمية.

ثانياً - نماذج تقديم المفاهيم:

نظراً لاختلاف طبيعة المفاهيم، فقد ظهرت نماذج تدريسية متعددة كمحاولات لصياغة نظرية في التدريس قائمة على افتراضات معينة داخل

الصف المدرسي. ومن بين هذه المحاولات نموذج «ميرل - تنسون» (Merrill & Tennyson)، ونموذج مكيني وزملائه (McKinney et al.)، ونموذج جانييه (Gagné)، ونموذج كلوزماير (Clausmeier)، ونموذج برونر (Bruner). وهذه النماذج جميعها طرحت فكرة تدريس المفهوم. وفيما يلي عرض موجز لهذه النماذج الخمسة التي وقع اختيار الباحث على عرضها ضمن الإطار النظري للدراسة الحالية.

* نموذج ميرل - تنسون (Merrill & Tennyson, 1977)

صمم كل من ميرل وتنسون نموذجهما لتدريس المفاهيم في ضوء عدة افتراضات يمكن تطبيقها داخل الفصل، ووضعاً استراتيجياً خاصة في ذلك تتضمن: تعريف المفهوم، تقديم (أمثلة ولا أمثلة) على هذا المفهوم، ثم في النهاية التدريب الاستجوابي.

وتتلخص خطوات تدريس المفهوم باستخدام نموذج «ميرل - تنسون» فيما يلي:

- ١ - تحديد الحاجة إلى تدريس المفهوم.
- ٢ - تعريف المفهوم من خلال وجهات نظر ثلاث هي:
 - أ - تحديد اسم المفهوم (سواء كان ذلك في رمز أو كلمة أو جملة).
 - ب - تحديد الخصائص الحرجة أو غير الحرجة للمفهوم، حيث تشير الخاصية الحرجة إلى خاصية الضرورية التي بواسطتها يتم تحديد مكونات التصنيف، أما الخاصية غير الحرجة فتشير إلى الخاصية المتغيرة التي لا صلة لها بالمفهوم. وتشارك في بعض مكونات التصنيف وليس بها جميعاً. ولذلك فهي ليست ضرورية لتحديد مكونات تصنيف المفهوم.
 - ج - تعريف المفاهيم الوصلية والمفاهيم الفصلية.
- ٣ - تقديم الأمثلة واللاأمثلة على المفهوم.
- ٤ - تقدير صعوبة شواهد المفهوم.

- ٥ - تقديم التشخيص اللازم لتصنيف الشواهد الجديدة للمفهوم.
- ٦ - استخدام قاعدة عزل خاصية محددة.
- ٧ - استخدام الاستراتيجية المقترحة لتدريس المفهوم تتضمن العرض الشارح - العرض الاستجوابي وفقاً للثلاثة تحركات التالية:
 - أ - التعريف.
 - ب - الأمثلة واللامثلة.
 - ج - التدريب الاستجوابي.

*** نموذج مكيني وزملاءه (McKinney et al., 1985)**

صمم مكيني نموذجه في تدريس المفاهيم ليصبح في ثلاث خطوات، مشتقة من نموذج جانبيه الاستقرائي. والخطوات هي:

- ١ - تقديم مثال موجب على المفهوم.
- ٢ - تقديم مجموعة من الأمثلة واللامثلة على المفهوم.
- ٣ - عرض الأمثلة واللامثلة أزواجاً متقابلة (مثال - لامثال).

*** نموذج جانبيه الاستقرائي (Gagné , 1975)**

أما جانبيه فقد صمم نموذجه في تدريس المفاهيم على أساس النسق الهرمي و ابتداءً من المستوى التعليمي البسيط في قاعدة الهرم صعوداً إلى قمة الهرم، بحيث يتضمن التعليم في مستوى معين جميع الأنماط التعليمية السابقة في الهرم التعليمي. وخطوات جانبيه الست في تدريس المفهوم هي:

- ١ - تعرف المفهوم من خلال صياغة أهداف التدريس وذلك باتباع الآتي:
 - أ - تذكر اسم المفهوم.
 - ب - تحديد الصفات المميزة للمفهوم.
 - ج - تمييز المثال المقدم على المفهوم.
 - د - تصنيف المفهوم.

- ٢ - تقديم مثال موجب على المفهوم.
- ٣ - عرض عدد كاف من الأمثلة واللامثلة.
- ٤ - تحديد المثال بأنه مثال على المفهوم وتحديد اللامثال بأنه لامثال عليه.
- ٥ - استخلاص الصفات المميزة وصياغة تعريف المفهوم المقصود.
- ٦ - تقديم التعزيز المناسب بعد تلقي الاستجابة المناسبة.

* نموذج كلوزماير (Clausmeier, 1975)

بنى كلوزماير نموذجه في تدريس المفاهيم على أساس التطور المفاهيمي لدى المتعلم في أربعة مستويات هي:

- أ - المستوى الحسي Concrete Level.
- ب - المستوى الذاتي Identity Level.
- ج - المستوى التصنيفي Classification Level.
- د - المستوى التكويني Formal Level.

ويرى مصمم هذا النموذج، أن المستويين الأولين الحسي والذاتي ييسران استخدام المفاهيم المكتسبة فيها من أجل حل المشكلات السهلة، في حين تستخدم المفاهيم المكتسبة في المستويين التاليين: التصنيف والتكوين في التعميم على أمثلة جديدة مع التمييز بين الأمثلة واللامثلة على المفهوم.

وعند تدريس المفهوم يقترح «كلوزماير» القيام بخطوتين رئيسيتين هما:

- ١ - تحليل المفهوم من خلال النظر إلى تحديد ما يلي:
 - أ - اسم المفهوم.
 - ب - تعريف المفهوم.
 - ج - أمثلة المفهوم.
 - د - لأمثلة على المفهوم.
 - هـ - صفات المفهوم.

- و - المفاهيم الرئيسية.
- ز - المفاهيم الفرعية.
- ٢ - تحليل الأمثلة واللائحة: بهدف فحص المستوى الفردي لكل تلميذ ودقة التوصل إلى الصفات المميزة له.

* نموذج برونر (Bruner, 1990)

صمم برونر نموذجه في تدريس المفاهيم على أساس أن التفكير هو الأساس في عملية تصنيف المفاهيم، حيث يرى أنها تتضمن عنصرين رئيسيين هما تكوين المفهوم واكتساب المفهوم. ووفقاً لمصمم النموذج فإن تدريس المفهوم يتم في ثلاث خطوات رئيسية هي:

- ١ - تحديد المفهوم وتعريفه من خلال ما يلي:
 - تقديم أمثلة موجبة وسالبة على المفهوم.
 - مقارنة الخصائص المتوفرة في كل من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة.
 - مقارنة الخصائص في كل من الأمثلة الموجبة والسالبة.
 - طرح الفرضيات واختبارها.
 - صياغة تعريف المفهوم.
- ٢ - اختبار عملية اكتساب المفهوم من خلال:
 - تحديد أمثلة إضافية للمفهوم غير مصنفة إلى إيجابية أو سلبية.
 - تعزيز الفرضيات.
 - طرح الطلبة للأمثلة.
- ٣ - تحليل استراتيجيات التفكير من خلال:
 - قيام الطلبة بوصف الأفكار.
 - شرح الطلبة لخصائص المفهوم.
 - مناقشة الطلبة في نوع الفرضيات.

والمتابع للنماذج الخمسة المعروضة سابقاً؛ يستنتج أن هناك تبايناً بينها عند تقييم المفهوم، إلا أنها اتفقت فيما بينها على عدد من العناصر المشتركة،

منها تعريف المفهوم وتقديم الأمثلة واللائمة للتوصل إلى المفهوم بشكل استقرائي، الأمر الذي دعانا في هذه الدراسة لانتقاء نموذج «ميرل - تنسون» ومحاولة بحث فاعليته في تدريس مفاهيم الكتابة والنحو لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة.

ثالثاً - ضوابط تقديم المفهوم:

اختلفت الآراء حول كيفية تقديم المفهوم بشكل جيد، وحددت الضوابط الخمسة الضرورية لتقديم المفهوم فيما يلي (علي، ١٩٩٣: ٨٠-٨١):

١ - ضابط الإثبات Affirmation Rule: ويعني تطبيق صفة مميزة محددة على مثير ما ليكون مثلاً على المفهوم كمفهوم «النعته» حيث تعد كل النعوت والتي يسبقها منعوت أمثلة على المفهوم. وعلى نفس القياس يمكن النظر إلى مفهوم «العطف».

٢ - ضابط الاقتران الوصلي Conjunction Rule: ويعني تطبيق صفتين أو أكثر لتكون مثلاً على المفهوم كمفهوم «المفعول المطلق» حيث إنه الذي تتوافر فيه الصفات الثلاث التالية:

أ - مطابقة النعت للمنعوت في العدد.

ب - الإعراب (الرفع أو النصب أو الجر في كليهما).

ج - المطابقة في النوع (التذكير والتأنيث).

٣ - ضابط الاقتران الانفصالي (اللافتراضي) Disjunctive Rule: ويعني تطبيق صفات مميزة منفصلة، أو غير مقترنة بالمشيرات لتشكيل أمثلة للمفهوم. ولهذا الشرط صورته (إما/ أو) كمفهوم «الظرف» فهو إما أن يكون ظرف مكان أو ظرف زمان.

٤ - الضابط الشرطي Conditional Rule: ويعني تطبيق صفة محددة إذا ما توافرت صفة محددة أخرى لتحديد مثال المفهوم، ولهذا الشرط نمط صورته (إذا.... فإن). فمثلاً إذا تضمن المفهوم صفتين محددتين مثل (س)، و(ص) فإن هذا الشرط يطرح الصيغة التالية: إذا حدثت (س)

يجب أن تحدث (ص) أما إذا حدثت (ص) فليس شرطاً أن تحدث (س)، على سبيل المثال إذا أتى المفعول لأجله فلا بد أن يأتي الفعل، ولكن ليس من الضروري إذا أتى الفعل أن يأتي المفعول لأجله.

٥ - الضابط المزدوج Biconditional Rule: ويعني تطبيق متبادل بين صفتين محددين بحيث إذا توافرت أي منهما توافرت الأخرى بشكل حتمي، لتحديد أمثلة المفهوم وهذا الشرط صورته (إذاً - فإن) فإذا كان المفهوم متضمناً صفتين محددين مثل (س)، و(ص) وحدثت الصفة (س) إذن تحدث الصفة (ص)، وإذا حدثت الصفة (ص) تحدث الصفة (س) حتماً، فمثلاً مفهوم «الأسلوب الشرطي» إذا حدث فعل الشرط فلا بد أن يحدث جواب الشرط وإذا حدث جواب الشرط إذن يجب أن يحدث فعله.

رابعاً - أهداف تدريس النحو في المرحلة المتوسطة ومزايا وطرق تدريسه والمشكلات التي تعترضه:

يؤكد مذكور (١٩٨٤) أن أهداف تدريس النحو تتفاوت من مرحلة إلى أخرى. وعليه يشير مذكور إلى أغراض تدريس النحو في المرحلة المتوسطة وهي كما يلي:

١ - تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للطلبة، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب والجمل، والألفاظ.

٢ - تعميق ثروتهم اللغوية، عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية، تنمي أذواقهم، وتمكنهم من التعبير السليم كلاماً وكتابة.

٣ - زيادة قدرة الطلبة على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم أيضاً على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.

٤ - تعويد الطلبة دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب» (ص: ٢٧٥).

مزايا دروس القواعد النحوية:

ترى الكواري (١٩٩٤) أن أهم مزايا دروس النحو ما يلي:

- ١ - تمكّن المتعلم من تمييز الخطأ وتجنبه في الكلام والكتابة.
- ٢ - تعود التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط والدقة في الملاحظة والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة.
- ٣ - تمرّن التلاميذ على دقة التفكير وعلى البحث العقلي والقياس المنطقي.
- ٤ - تضع أساساً دقيقاً مضبوطاً للمحاكاة على الأساليب الصحيحة.

الطرائق المثلى لتدريس القواعد النحوية:

كما ترى الكواري (١٩٩٤) أن هناك عدة مؤشرات تساعدنا في التوصل إلى الطريقة المثلى في تدريس القواعد النحوية وهي:

- ١ - استمرار التدريب المباشر على التعبير.
- ٢ - تدريب التلميذ على وحدات نحوية معينة والتي يكثر الخطأ فيها على ألا تخصص لها حصّة كاملة وإنما تقتطع فترات من الدروس.
- ٣ - التيسير على التلاميذ بعدم حشد القواعد المختلفة في حصّة واحدة.
- ٤ - اتخاذ اللغة نفسها أساساً لدراسة القواعد وذلك باختيار الأمثلة التي تتصل بالحياة.
- ٥ - جعل التمرينات التطبيقية حول نصوص أدبية.
- ٦ - مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية قبل مناقشة دلالتها النحوية.
- ٧ - انتفاع التلاميذ بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها.

ويذكر مذكور (١٩٨٤) أن من أهم الطرق التقليدية في تدريس النحو:

- ١ - الطريقة القياسية: وهي الطريقة التي تبدأ بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها. والأساس التي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب.

٢ - الطريقة الاستنباطية: وهي الطريقة التي تبدأ في المرحلة المتوسطة، إذ غالباً ما تبدأ بنص كامل، يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد، ثم تستنبط منه القاعدة وتتسبب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني يوحنا فردريك هربارت (ص: ٢٧٨).

مشكلة تعليم قواعد النحو:

لا يعزو مذكور (١٩٨٤) سبب نفور التلاميذ من دراسة النحو وضعفهم في اللغة بصفة عامة إلى اللغة ذاتها، وإنما في كوننا نتعلم العربية على شكل قواعد صيغة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً، بدلاً من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة. إن النحو من حيث محتواه وطرائق تدريسه، ليس علماً لتربية الملكة اللسانية العربية؛ وإنما هو من وسائل تقويم اللسان والقلم. فالملكة اللسانية كما يشير ابن خلدون في مقدمته - تتكون بالاستماع والتعرض للغة الصحيحة مع التكرار والتعزيز، فهي ليست جبلة وطبعاً بقدر ما هي عرف وعادة.

خامساً - مشكلات الكتابة العربية وطرق تعلمها:

منذ أقدم العصور اختلف الباحثون في موقفهم تجاه نظام الكتابة العربية، فمنهم من قبل بها، ومنهم من رأى فيها اعوجاجاً يقوّمه بعض الإصلاح، وآخرون ضاقوا بها جملة وتفصيلاً. ويلخص شحاتة (١٩٩٦) مشكلات الكتابة العربية في العوامل التالية:

١ - الشكل، ٢ - قواعد الإملاء، ٣ - اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه، ٤ - استخدام الصوائت القصار، ٥ - الإعراب، ٦ - اختلاف هجاء بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادي.

فكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الرسم، أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها. وفي ذلك يرى يونس وزملاؤه (١٩٨٧) أن تدريب التلاميذ على الكتابة يتركز في العناية بأمور ثلاثة:

- ١ - قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة.
- ٢ - إجادة الخط.
- ٣ - قدرة التلاميذ على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة.

طرق تعليم الكتابة:

أشار يونس وزملاءه (١٩٨٧) إلى ثلاث طرق تستخدم على نطاق واسع في تعليم الكتابة وهي:

الطريقة الأولى: تدريب التلاميذ على الخطوط الأساسية المتضمنة في كتابة الحروف، وذلك بأن يجرأ الحرف إلى الخطوط الأساسية التي يتألف منها، ثم يتم التدريب عليها. والنقد الموجه لهذه الطريقة أنها لا معنى لها ولا تثير اهتمام التلاميذ بالكتابة.

الطريقة الثانية: التدريب أولاً على الحروف منفصلة وتقدم للتلاميذ إما بترتيب عرضها في كتاب القراءة أو بترتيب حروف الهجاء أ ب ت ث ج ... إلخ. أو بتجميع الحروف المتشابهة في هيئتها معاً: ص، ض، ط، ظ، ع، غ.... إلخ، وبمجرد تعلم التلاميذ لعدد كافٍ من الحروف المنفصلة لفترة طويلة تكتب كأجزاء في كلمات. وتنتقد هذه الطريقة من منظورين، الأول صعوبة استثارة اهتمام التلاميذ بكتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة، والثاني أن كتابة الحرف تتأثر إلى درجة كبيرة بما يسبقه ويلحقه، ويمكن للتخفيف من هذه الانتقادات بسرعة الانتقال من الحروف إلى الكلمات والجمل القصيرة.

الطريقة الثالثة: وهي الطريقة الكلية في تدريس الخط وتبدأ بالكلمة ككل، أو بجملة قصيرة يحتاج التلميذ إلى كتابتها. وميزتها الأساسية أن التلميذ يجد لديه دافعاً لبذل الجهد ومواصلة التدريب والممارسة، مع تقديم حروف جديدة يمكن تعرفها عن طريق التحليل (ص: ٢٨-٢٩).

ويؤكد ذلك ما يشير إليه مذكور (١٩٨٤) بأن الخط والتهجي هما وسيلتان للاتصال الكتابي، فليس المهم أن تكون الكتابة سليمة واضحة في حد

ذاتها، ولا أن يكون الخط جميلاً في ذاته، ولكن المهم حقيقة هو أن تساعد الكتابة الواضحة والخط الجميل الكاتب في أن يضع أفكاره في شكل مكتوب يمكن قراءته بسهولة. وعلى هذا فالرسم الكتابي السليم والخط الواضح يستخدمان لتحويل المعاني إلى لغة رمزية يمكن فهمها (ص: ٢٤٢).

فيما يرى يونس وزملاؤه (١٩٨١) أنه «إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التنقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تعتبر - في الواقع - مفخرة العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل. ولقد ذكر علماء الانثروبولوجي، أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي» (ص: ٢٣٣).

الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث:

من الجدير أن نعرض للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث في ثلاثة محاور هي كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت المتغيرات المتعددة المؤثرة في تحصيل الطلبة في القواعد النحوية في اللغة العربية.

المحور الثاني: دراسات تناولت المتغيرات المتعددة المؤثرة في تحصيل الطلبة للمفاهيم الأساسية في الكتابة.

المحور الثالث: دراسات تناولت تأثير نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية التحصيل بصفة عامة لدى الطلبة.

وفيما يلي عرض لما سبق الإشارة إليه:

المحور الأول: دراسات سابقة تناولت المتغيرات المتعددة المؤثرة في تحصيل الطلبة في القواعد النحوية في اللغة العربية.

أجرى مجاور (١٩٥٦) دراسة تشخيصية اهتمت بأدوات الربط في اللغة العربية، ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها. حيث قدم

الباحث منهجاً يعالج ما عثر عليه من مشكلات في هذا السبيل. ومن الواضح من موضوع الدراسة - رغم أنها تناولت مادة نحوية - أنها بعيدة عن تجريب أسلوب جديد في تناول الموضوعات النحوية المقررة.

أما دراسة السيد (١٩٧٢) فحاول فيها أن يجيب عن السؤال التالي: ما المباحث النحوية التي ينبغي أن نتخيرها في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بناء على أسس موضوعية؟ وقال الباحث في رده على هذا السؤال: ليس لدينا إجابة علمية عن هذا السؤال؛ حيث إنه من الضروري القيام بدراسة علمية بغية اختيار المباحث النحوية في منهج تعليم اللغة العربية على أن يكون ذلك مبنياً على أسس موضوعية مستمدة من الواقع لا التقدير الذاتي والاجتهاد الفردي لأعضاء لجان وضع المنهج. ودفعت النظرية الوظيفية الباحث إلى تحديد ثلاث معايير لاختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وهذه المعايير هي:

- ١ - أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
 - ٢ - المطالب اللغوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
 - ٣ - متطلبات العصر، وتكون معرفة هذه المتطلبات عن طريق تحليل عينة من الكتابات المنشورة في الصحف والمجلات والكتب الحديثة لمعرفة التراكيب والموضوعات الشائعة فيها.
- وخلص الباحث من تلك الدراسة إلى اقتراح عدة موضوعات نحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ضوء ما أسفرت عنه دراسة الأسس الثلاثة السابقة من نتائج.

كما أظهرت دراسة حمدان (١٩٧٦) التي أجريت على عينة مكونة من (١١٥٠) طالباً وطالبة من المدارس العامة ومدارس وكالة الغوث، ضعف الطلبة الظاهر في قواعد اللغة العربية في موضوعات المرحلة الإعدادية.

هذا الضعف دفع باحثين مثل الدهماني (٢٠٠٢) إلى إعداد قائمة بمهارات النحو المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، وتقويم تدريبات كتاب

قواعد اللغة العربية المقرر عليهم في ضوءها. وتوصل الدهماني في دراسته إلى ثمان وعشرين مهارة مناسبة للتلاميذ، كما كشفت دراسته أن تدريبات الموضوعات المرتبطة بالمباحث التي ضمّها الكتاب راعت قياس عدد قليل من المهارات بنسب مرتفعة، وبعضها الآخر بنسب متوسطة، وكثير منها بنسب منخفضة، في حين أنها لم تراعى مهارات نصت عليها أهداف تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

وقام إستيتيه بدراسة (١٩٧٦) هدفت إلى تحديد الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية في الأردن. طبقت دراسته على (٦٠٠) طالب وطالبة من مدارس عمان. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يعانون من ضعف بين في قواعد اللغة العربية وخاصة في موضوعات: الفعل والفاعل والمفاعيل والعدد والتوابع وحروف الجر والمبتدأ والخبر مضافاً إلى ذلك الضعف المتعلق بالأسلوب والتركيب.

ولما كان ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية يورق الكثير من المهتمين، بادر جابر وزملاؤه (١٩٨٠) إلى دراسة مشكلة ضعف مستوى الطلبة في اللغة العربية. وجاءت دراستهم مرتكزة على دراسة النظام النحوي في الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية. وتوصلوا إلى أن مستوى الأداء في مهارة ضبط أواخر الكلمات، كصورة لفهم القواعد النحوية ما يزال بعيداً عما يجب أن يكون عليه في اللغة العربية. كما لوحظ أن الأخطاء في ضبط أواخر الكلمات بالشكل تناقص بشكل واضح في أغلب المفاهيم أو القواعد النحوية مع التقدم في مستوى التعليم.

قامت الفريح (١٩٩٣) بدراسة خرجت من خلالها بنتائج كان من أبرزها، تعرف بعض المشكلات التي تواجه اللغة العربية ومدى انعكاس ذلك على احتياجات المجتمع، كما اشارت إلى أن ضعف الطلاب الشديد في قواعد اللغة العربية هو أهم المشكلات التي تؤثر في المستوى العام. وأشادت في دراستها

بالجهود المبذولة في كل من القاهرة ودمشق للمساهمة في تشخيص وعلاج مشكلات اللغة العربية وبحث قضاياها. وسأقت الفريح بعضاً من الأدلة على تلك الجهود ومن أهمها:

- ١ - شكل مجمع اللغة العربية بالقاهرة - في الأربعينيات - لجنة فنية مهمتها دراسة كل ما يصل المجمع من مشروعات لتيسير الكتابة.
 - ٢ - عقد اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية ندوة الجزائر عام ١٩٧٦ لدراسة ومناقشة تيسير تعليم اللغة العربية.
 - ٣ - عقد ندوة بجامعة قطر بالدوحة لدراسة مشكلات اللغة العربية في المرحلة الجامعية (ديسمبر ١٩٨٩).
- وفي النهاية أوصت الفريح (١٩٩٣) بضرورة تحقيق تيسير القواعد النحوية والبلاغية والاكتفاء بما يحقق هدف الفهم والإفهام والاستماع اللغوي (ص: ١١).

ومن الدراسات التي لا تخلو من الأصالة، ما قام به عبدالرحمن (١٩٩٦) من تجريب استخدام الصور التركيبية في تدريس النحو في المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت هذه الطريقة تأثيراً دالاً إحصائياً في كل مما يأتي:

- أ - التركيب من خلال التعبير بجمل مفيدة عن بعض مصطلحات أو مفاهيم نحوية.
 - ب - الإعراب والضبط بالشكل.
 - ج - حفظ القواعد النحوية.
- وقد أكد مذكور (١٩٩٧) على ثلاثة معايير ينبغي الأخذ بها عند وضع منهج قواعد اللغة العربية وهي:

- ١ - طبيعة المادة.
- ٢ - طبيعة التلاميذ.
- ٣ - طبيعة المجتمع.

ويجسد مذكور مشكلة تدريس النحو بأن معظم مدارس العالم العربي ما يزال مؤسساً على نظرية أثر انتقال التدريب. ومن الملاحظ أن الموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد في الفصل الدراسي لا يماثل مواقف التعبير الحياتية. ولذلك يؤكد مذكور على وجوب التفكير في تغيير الفلسفة التي تقوم عليها دراسة القواعد، بحيث يتعلم التلاميذ ما يحتاجون إليه في كلامهم وكتابتهم. فإذا عرفت الأساليب الشائعة وحددت الصعوبات أمكن أن تخير الموضوعات النحوية التي تساعد التلاميذ في السيطرة عليها. ويتفق في ذلك مذكور مع عيد (١٩٧٤) في النظرة التجديدية لتدريس قواعد النحو.

وفحص الشوملي (٢٠٠٠) أثر تطبيق برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية، حيث تم اختيار (١٨٠) معلماً ومعلمة بمدارس التعليم العام بالأردن، كما تم تقسيم الطلاب في الصف الثامن والتاسع والعاشر إلى مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية. درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، أما المجموعة التجريبية فقد تم توزيع نماذج تحضير لحصص القواعد ومشاهدتها تطبيقاً من قبل معلمين لهم خبرة وممارسة واسعة في التدريس وفق طرق التدريس التالية:

- أ - الطريقة القياسية.
- ب - الطريقة الاستقرائية.
- ج - الطريقة التكاملية - التوليفية.
- د - طريقة النص.

وتم توزيع خطة دراسية من أسلوب الشرط بالطريقة الاستنتاجية القياسية، وتوصل الباحث في تلك الدراسة إلى فاعلية التدريب على الأساليب الحديثة في تعليم قواعد اللغة العربية لدى أفراد عينة البحث بشكل دال إحصائياً.

المحور الثاني: دراسات تناولت المتغيرات المتعددة المؤثرة في تحصيل الطلبة للمفاهيم الأساسية في الكتابة.

من الملاحظ أن معظم الدراسات التي عنيت بدراسة الأخطاء الإملائية الشائعة؛ إما أطلقت الشيوخ من غير تحديد لهذا المصطلح (قاضي، ١٩٨١؛ وسعيد، ١٩٨٩)؛ أو اكتفت بنسبة ٢٥٪ فأكثر لتحديد الشيوخ مع اختلاف في تحديد ذلك بالنسبة إلى مجموع الأخطاء (شحاتة، ١٩٨٧)، أو إلى مجموع عدد الطلاب (القرشي، ١٩٨٦).

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال دراسة الظفيري (٢٠٠٢) التي حاول الباحث من خلالها تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وتوصل الباحث إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة بلغت ثلاثة وثلاثين خطأً. كما توصل الباحث إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين نوع الأخطاء الإملائية وكما وبين بعض المتغيرات كالجنس وخبرة المعلم والتحصيل الدراسي للطلاب وكذلك الصف المدرسي.

قام الموسوي (١٩٩٤) بدراسة طبقت على (٨٠) موقفاً تعليمياً - تعليمياً في كافة فروع المنهج بهدف دراسة الأنشطة الكتابية الصفية بين ما ينبغي أن تكون وما يمارسه التلاميذ؛ وتوصلت دراسته إلى أن أشكال الأنشطة الكتابية الصفية ومحتواها في هذه الدروس تقليدية ونمطية تتركز أساساً في نقل الملخص السبوري، وتطبيق قاعدة باستعمال الكتاب المدرسي بينما أهملت أشكالاً أخرى غير تقليدية.

كما أجرى الصيني (١٩٩٤) دراسة على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف، بهدف تحديد الأخطاء الإملائية. وخلصت دراسته إلى أن أكثر الموضوعات التي يخطئ فيها الطلاب هو الرسم التقديري في الكتابة، ويعني بذلك الحروف التي تقدر زيادتها أو حذفها من الكتابة دون ارتباطها بالكلمة المنطوقة.

المحور الثالث: دراسات تناولت تأثير نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية التحصيل لدى الطلبة بصفة عامة.

هناك ندرة في الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تنمية تدريس المفاهيم اللغوية باستخدام نموذج «ميرل - تنسون»، ولكن الباحث استطاع جمع بعض الدراسات التي أجريت في مجال تدريس المواد الأدبية كالاكتماعات مثلاً، وفيما يلي عرض موجز لبعض تلك الدراسات:

درس مكيني (Mckinney, 1985) فاعلية استخدام نموذج «ميرل - تنسون» في تدريس المفاهيم الاجتماعية من خلال استراتيجية اعتمدت على عرض الأمثلة واللائمة، وتقديم لتعريف المفهوم، والقيام بالتدريب الاستفساري. وقد أكدت نتائج تلك الدراسة فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تدريس المفاهيم الاجتماعية إذا ما قورن بالطريقة التقليدية.

في حين قام عامر (١٩٩٢) بدراسة تناولت أثر كل من استراتيجية هيلدا تابا ونموذج «ميرل - تنسون» ومدخل تمثيل الأدوار على إكساب طلبة الصف الرابع الابتدائي لبعض المفاهيم والمعلومات والطريقة التقليدية في تنمية المفاهيم والمعلومات الجغرافية.

كما أكد حماد (١٩٩٨) في دراسته فاعلية استخدام نموذج «جانبيه» الاستقرائي في تنمية المفاهيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط إذا ما قورن بالطريقة التقليدية.

ومن خلال فحص الدراسات السابقة بوسعنا أن نستنتج ما يلي:

- ١ - وجود حاجة ماسة للبحث عن طرق وأساليب جديدة لتعليم مفاهيم النحو والكتابة.
- ٢ - تباين الآراء حول فاعلية النماذج المختلفة في تدريس المفاهيم.
- ٣ - ندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحث - التي تناولت نماذج تدريس المفاهيم اللغوية بوجه عام، أو تعليم الكتابة والنحو بوجه خاص. ومن هنا تكمن الحاجة إلى دراسة مشكلة البحث الحالي، كمحاولة من الباحث في المساهمة من أجل سد مثل هذه الثغرات الموجودة في تعليم المفاهيم بصفة عامة، ومفاهيم الكتابة والنحو في اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بصفة خاصة.

النتائج والمناقشة

اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه «يتراوح مستوى كفاءة نموذج «ميرل - تتسون» في إكساب (٧٠٪ - ٨٠٪) من طلبة الصف الثاني المتوسط مفاهيم الكتابة كما تقاس بالدرجة الكلية لاختبار الكتابة»، تم رصد درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية التي تدرس موضوعات اللغة العربية موضوع الدراسة الحالية في اختبار مفاهيم الكتابة باستخدام نموذج «ميرل - تتسون» في التطبيق البعدي للاختبار، كما تم استخراج ترتيبها التنازلي تترك كما هي باستخدام التكرار المتجمع التنازلي. والجدول رقم (١) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١)

التكرار المتجمع التنازلي النسبي لدرجات طلبة المجموعة التدريبية
في اختبار مفاهيم الكتابة

المستوى المقبول	النسبي	ت و ز	الحدود العليا للفئات	عدد أفراد المجموعة التجريبية	فئات الدرجات
٨٠٪ فأكثر	-	-	-	صفر	١ - ٤
	١,٠٠	٦٥	أكثر من ٤	صفر	٥ - ٨
	١,٠٠	٦٥	أكثر من ٨	٣	٩ - ١٢
	٠,٩٥	٦٢	أكثر من ١٢	١٠	١٣ - ١٦
	٠,٨٠	٥٢	أكثر من ١٦	٥٢	١٧ - ٢٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن عدد طلبة المجموعة التجريبية الذين حصلوا على أكثر من (١٦) درجة من الدرجة الكلية للاختبار بلغ (٥٢) تلميذاً؛ أي أن نسبة ٨٠٪ من طلبة المجموعة التجريبية قد حصلوا على أكثر من ٨٠٪

من الدرجة الكلية للاختبار. وهذا يعني أن نموذج «ميرل - تنسون» ذو مستوى كفاءة مقبول تربوياً في إكساب طلبة الصف الثاني المتوسط بعض مفاهيم الكتابة في اللغة العربية. وفي ضوء النتيجة السابقة يمكن قبول الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطريقة المستخدمة في تدريس الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام نموذج «ميرل - تنسون» تقوم أساساً على الخطوات المتبعة فيه عند تدريس المفاهيم الكتابية، فهو حينما ينتقل من خطوة إلى التي تليها في النموذج يزداد فهم التلميذ للمفاهيم المطروحة في الدرس. وعلى الأخص حينما تتضمن الكتابة عدة أمثلة، وبمعاونة المعلم يمكن حصر هذه الأمثلة، ويكتبها المعلم على السبورة، ويسترشد بتصنيفها، ثم يتجه بالعكس لتوضيح الأمثلة على تلك المفاهيم الكتابية، ويعتمد بعد ذلك على التدريب الاستجابي التحريري حينما يقدم لهم قطعة إملائية، حتى تكون خلاصة الدرس دقيقة الدلالة مع اليسر والوضوح، الأمر الذي يجعلنا نتوقع فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب عدد يفوق ٨٠٪ من تلاميذ المجموعة التجريبية - المفاهيم الكتابية اللازمة لهم المساهمة في التمكن من تعلم اللغة العربية بصفة عامة.

اختبار صحة الفرض الثاني:

ولغرض اختبار صحة الفرض الثاني، الذي ينص على أنه «يتراوح مستوى كفاءة» نموذج «ميرل - تنسون» في إكساب (٧٠٪ - ٨٠٪) من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بعض مفاهيم النحو كما تقاس بالدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية». تم رصد درجات المجموعة التجريبية التي تدرس مفاهيم النحو باستخدام نموذج «ميرل - تنسون» في التطبيق البعدي للاختبار، كما تم استخراج ترتيبها التنازلي أي باستخدام التكرار المتجمع التنازلي. والجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٢)

التكرار المتجمع التنازلي النسبي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية
في اختبار مفاهيم النحو

المستوى المقبول	النسبي	ت و ز	الحدود العليا للفئات	عدد أفراد المجموعة التجريبية	فئات الدرجات
٧٨٪ فأكثر	-	-	-	صفر	١ - ٣
	١,٠٠	٦٥	أكثر من ٣	٢	٤ - ٦
	٠,٩٧	٦٣	أكثر من ٦	٣	٧ - ٩
	٠,٩٢	٦٠	أكثر من ٩	١	١٠ - ١٢
	٠,٩١	٥٩	أكثر من ١٢	٨	١٣ - ١٥
	٠,٧٨	٥١	أكثر من ١٥	٤٣	١٦ - ١٨
	٠,١٢	٨	أكثر من ١٩	٨	١٩ - ٢٠
				٦٥	الكلي

يتضح من الجدول رقم (٢)، أن عدد طلبة المجموعة التجريبية الذين حصلوا على أكثر من (١٥) درجة من الدرجة الكلية للاختبار بلغ (٥٠) طالباً. أي أن نسبة ٧٧٪ من طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا المفاهيم النحوية باستخدام نموذج «ميرل - تنسون» حصلوا على أكثر من ٧٥٪ من الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية، وهذا يعني أن نموذج «ميرل-تنسون» ذو مستوى كفاءة مقبول تربوياً في إكساب المتعلمين بالصف الثاني المتوسط بدولة الكويت بعض المفاهيم النحوية. وفي ضوء النتيجة السابقة يمكن قبول الفرض الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطريقة المستخدمة في تدريس النحو والتي درست بها المجموعة التجريبية وهي باستخدام نموذج «ميرل-تنسون» تقوم أساساً على تقديم المثال واللامثال مسبقاً بتقديم تعريف واضح للمفهوم النحوي في الوقت الذي تقتصر الطريقة التقليدية على تقديم الأمثلة الموجبة

دون مراعاة الأمثلة السالبة أو ما يسمى بالأمثلة، الأمر الذي يجعلنا نتوقع كفاءة نموذج «ميرل - تنسون» في تعلم مفاهيم النحو لدى أكثر من ٨٠٪ من تلاميذ المجموعة التجريبية خاصة وأنه يعتمد على التدريب الاستجوابي النحوي المتفرع إلى التدريب الشفوي الآلي وغير الآلي والتدريب التحريري التعليمي والتطبيقي، وجميعها تصنيفات يعتمد عليها المعلم عند تقديم المثال واللامثال على القاعدة النحوية ثم مناقشتهم باستخدام أنواع التدريب الاستجوابي لتعرف القاعدة النحوية والتمكن منها.

اختبار صحة الفرض الثالث:

ومن أجل اختبار صحة الفرض الثالث، الذي ينص على أن نموذج «ميرل - تنسون» فاعل بنسبة تتحصر بين (١-٢) في تنمية المفاهيم النحوية والكتابية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، تم استخراج نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake Modified Gain Ratio من خلال حساب متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري المفاهيم النحوية والكتابية. والجدول رقم (٣) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٣)

نسبة بلاك للكسب المعدل في فاعلية نموذج «ميرل - تنسون»
في تنمية المفاهيم النحوية والكتابية

الاختبار	المعالجة	ن	الدرجة الكلية	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة بلاك	المتوسط الإحصائي
النحو	التجريبية	٦٥	٢٠	٥,٨٩	١٥,٦٣	١,١٧٨	مقبول
	الضابطة	٦٤	٢٠	٥,٩١	١٣,٠٨	٠,٨٦٧	غير مقبول
الكتابة	التجريبية	٦٥	٢٠	٦,٤٧	١٧,٨٩	١,٣١٥	مقبول
	الضابطة	٦٤	٢٠	٦,٣٩	١٢,٤٣	٠,٧٤٥	غير مقبول

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

- ١ - أن نسبة بلاك للكسب المعدل لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية، هي نسبة مقبولة في كل من اختباري النحو والكتابة.
- ٢ - أن نسبة بلاك للكسب المعدل لدى أفراد عينة المجموعة الضابطة، هي نسبة غير مقبولة في كل من اختباري النحو والكتابة. ولعل نتيجة الفرض الثالث تأتي موافقة لنتائج الفرضين الأول والثاني، ويدل ذلك على اتساق النتائج وعدم معارضتها لما جاء بالدراسات السابقة والإطار النظري للبحث من أن نموذج «ميرل - تنسون» يتوقع منه أن يكون فاعلاً في تدريس المفاهيم الكتابية والنحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث بأن استخدام نموذج «ميرل - تنسون» يمكن المتعلم تمييز الخطأ نظراً لاعتماده على تقديم خطوة اللامثال سواء في الكتابة أو في النحو وبذلك فإنه يعمل على تجنب الخطأ سواء في الكتابة أو الكلام. كما أن النموذج من خلال التدريب الاستجوابي يُعوّد المتعلم على دقة التفكير وعلى البحث العقلي والقياس المنطقي سواء في الكتابة أو المحادثة. وينسجم ذلك مع ما جاء بدراسات مكيني (McKinnney, 1985)، وحماض (١٩٩٨)، وعامر (١٩٩٢) والإطار النظري المقدم في توضيح هذا النموذج. الأمر الذي يجعلنا لا نفاجأ من هذه النتيجة التي تضيف إلى الدراسات السابقة فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تعلم المفاهيم النحوية والكتابية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. وعليه يمكن القبول بصحة الفرض الثالث.

اختبار صحة الفرض الرابع:

ولاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبار مفاهيم الكتابة لدى أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية»، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين وكذلك الانحرافات المعيارية وقيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات. والجدول رقم (٤) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٤)
قيمة (ت) لجلالة الفروق بين المتوسطات في اختبار مفاهيم الكتابة
لدى أفراد المجموعتين

المجموعة	البيان الإحصائي				ت
	ن	م	ع	ت	
التجريبية	٦٥	١٧,٨٩	٤,٤٦	٧,٨٤٤	
الضابطة	٦٤	١٢,٤٣	٤,٣١		

* دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠٠١.

من الجدول رقم (٤)، يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة عند (مستوى أقل من ٠,٠٠٠١) لصالح طلبة المجموعة التجريبية في اختبار مفاهيم الكتابة.

وتدل هذه النتائج إلى أن نموذج «ميرل - تنسون» ينمي المفاهيم الكتابية بشكل دال إحصائياً عند دراسة مفاهيم اللغة العربية، إذا ما تم مقارنته بالطلبة الذين يدرسون اللغة العربية بالطريقة التقليدية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. وهذه النتيجة في مجملها تجعلنا نقبل الفرض الرابع.

وتفسير هذه النتيجة بأنه على الرغم من أن الطريقة التقليدية تعتمد على مرحلة التحضير والتمهيد ومرحلة القراءة ثم عرض بعض الأمثلة والانتهاه بالخلاصة ثم مرحلة التدريب أو التطبيق، وجميعها مكونات مطلوبة للتدريس الفاعل في اللغة العربية. إلا أن الطريقة المعتمدة على نموذج «ميرل - تنسون» للمفاهيم الكتابية لدى أفراد المجموعة التجريبية قد اعتمدت على تحديد الحاجة لتدريس المفهوم، وتعريف المفهوم من خلال تحديد اسمه سواء كان رمزاً أو كلمة أو جملة، مع توضيح للخصائص الحرجة أو غير الحرجة له ثم تصنيف المفاهيم من خلال تقديم الأمثلة واللامثلة على كل مفهوم مسبقة بتحديد التعريف أو بعد تقديم المثال، ثم القيام بالتدريب الاستجوابي الكتابي للتأكد من إدراك التلميذ لمفهوم الكتابة المراد تعليمه له. إن كل هذه الخطوات المستخدمة

في نموذج «ميرل - تتسون» تساعد التلاميذ على تمكنهم من إدراك: اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه - الإعراب - اختلاف هجاء بعض الكلمات من موقع إلى آخر - قواعد الإملاء. وهي جميعاً ميسرات تجعلنا نتوقع من نموذج «ميرل - تتسون» تحسناً واضحاً ودالاً إحصائياً في تعلم المفاهيم الكتابية إذا ما قورن بالطريقة التقليدية في تدريس المفاهيم نفسها.

اختبار صحة الفرض الخامس:

ولغرض اختبار صحة الفرض الخامس، الذي ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبار المفاهيم النحوية لدى أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية»، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين وكذلك الانحرافات المعيارية، قيمة ت دلالة الفروق بين المتوسطات. والجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٥)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في اختبار المفاهيم النحوية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	البيان الإحصائي			
	ن	م	ع	ت
التجريبية	٦٥	١٥,٦٣	٣,٢٤١	٣,٥٩
الضابطة	٦٤	١٣,٠٨	٢,٩٨٥	

* دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١.

من الجدول رقم (٥)، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة (عند مستوى أقل من ٠,٠١) لصالح طلبة المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية. وهذه

النتيجة تدل على أن نموذج «ميرل - تنسون» ينمي المفاهيم النحوية بشكل دال إحصائياً، إذا ما تم مقارنته بالطريقة التقليدية المتبعة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؛ وهذا ما يمكننا من قبول الفرض الخامس.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن طريقة «ميرل - تنسون» في تقديم المفاهيم النحوية والتي تعتمد أساساً على الخطوات المذكورة سابقاً في تفسير الفرض الرابع وهي بدورها تساعد التلميذ في مناقشة الأمثلة واللاأمثلة على المفهوم النحوي بشكل متقابل قبل مناقشة دلالتها النحوية. كما تعين طريقة «ميرل - تنسون» التلميذ في فهم التمرينات التطبيقية من خلال نصوص أدبية، إضافة إلى ذلك فهي تمنع ازدحام القواعد المختلفة في عقله، وبالتالي تيسر له القدرة على الفصاحة عند التحدث بشكل ارتجالي. وتأتي هذه الخطوة الأخيرة من خلال التدريب الاستجوابي النحوي سواء أكان شفهيّاً أم تحريراً.

إن مجمل المكونات السابقة تجعلنا نتوقع تفوق نموذج «ميرل - تنسون» في تقديم المفاهيم النحوية إذا ما قورن بالطريقة التقليدية في تدريس المفاهيم نفسها.

توصيات البحث ومقترحات

أولاً - التوصيات:

- ١ - من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يوصي بما يلي:
- ١ - التحول من التدريس القائم على المعلم، إلى التدريس القائم على التعلم لدى الطالب.
- ٢ - تفعيل النماذج الجديدة مثل نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية المفاهيم اللغوية في كافة فروع اللغة العربية الأخرى غير المطروحة في الدراسة الحالية.
- ٣ - العمل على تزويد معلمي اللغة العربية ببعض الإرشادات التي توضح لهم كيفية الاستفادة من نموذج «ميرل - تنسون» في تدريس المفاهيم اللغوية.

- ٤ - تدريب المعلمين من خلال الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية بدولة الكويت على استخدام نموذج الدراسة الحالية.

ثانياً - المقترحات:

يقترح الباحث عدداً من البحوث المستقبلية بناء على نتائج البحث الحالي وهي كما يلي:

- ١ - دراسة أثر استخدام نموذج «ميرل - تنسون» على الإبداع في التعبير اللغوي لدى طلبة التعليم العام.
- ٢ - دراسة مدى فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية القراءة الناقدة لدى طلبة التعليم العام.
- ٣ - دراسة مدى فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية الدافعية نحو دراسة اللغة العربية وفروعها.
- ٤ - بناء برنامج تدريبي مقترح في التدريب على نموذج «ميرل - تنسون» في كافة فروع اللغة العربية.
- ٥ - دراسة مدى فاعلية نموذج «ميرل - تنسون» في تنمية الاتجاهات الموجبة لدى طلبة التعليم العام.
- ٦ - دراسات مقارنة بين كافة النماذج المطروحة في الإطار النظري للدراسة الحالية في تنمية المفاهيم المتباينة في كافة فروع اللغة العربية.

The Effectiveness Of Using “Merrill Tennyson” Model In Developing Writing And Grammar Skills Among Intermediate School Students “An Experimental Study In Kuwait”

Dr. Mohammad D. Aldhafiri

Dept. of Curricula & Instruction Methods
College of Education, Kuwait University

Abstract

This study aims to explore the effect of using Merrill-Tennyson model in developing writing and grammar skills among a selected sample of 2nd grade intermediate school pupils. The research sample consists of (129) divided into two groups. The experimental group (64) were taught using Merrill-Tennyson model, while the control group (65) were taught using the traditional method of teaching, to develop writing and grammar skills. All subjects received two tests, the first about writing skills and the second about grammar skills (in both pre - and post measurements).

Data obtained were analyzed using Blake Gain Ratio, Efficiency Ratio, and T test in order to examine the five hypotheses of the present study.

The major findings of the study were as follows:

- There were statistical differences in each of writing and grammar skills between experimental group and control group in favor of the experimental group.
- Blake Ratio has been statistically accepted among the experimental group students in each writing and grammar skills.
- Merrill - Tennyson model has proved statistically accepted efficiency ratio in developing writing and grammar skills.

In the light of the findings, the researcher proposed some suggestions in order to promote and develop writing and grammar skills among students in general education.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- ١ - ابن خلدون: المقدمة.
- ٢ - أبو شريف، عبد القادر شريف (١٩٤). الكتابة الوظيفية - منهج جديد في فن الكتابة والتعبير. الكويت، مكتبة الفلاح.
- ٣ - إستيتية، سمير (١٩٧٦). التعرف إلى الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في قواعد اللغة العربية في نهاية المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- ٤ - الدهماني، دخیل الله (٢٠٠٢). تقويم تدريبات كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط؛ في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ. المجلة التربوية، دولة الكويت، ١٦ (٦٣)، ٩٩-١٥٤.
- ٥ - السيد، محمود أحمد (١٩٧٢). أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٦ - الشوملي، علي (٢٠٠٠). أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية. المجلة التربوية، دولة الكويت، ١٤ (٥٥)، ٢١٣-٢٤٧.
- ٧ - الصيني، عثمان محمود (١٩٩٤). الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. المجلة التربوية، دولة الكويت، ٨ (٣٢)، ٨٧-١١٤.
- ٨ - الظفيري، محمد (٢٠٠٢). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت «دراسة تشخيصية تحليلية». المجلة التربوية، دولة الكويت، ١٦ (٦٣)، ١٩٣-٢٤٣.

- ٩ - الفريح، سهام (١٩٩٣). بعض المشكلات التي تواجه اللغة العربية ومدى انعكاس ذلك على احتياجات المجتمع. المؤتمر الثاني للمناهج الدراسية، وزارة التربية، الكويت، ١٣-١٦ فبراير، ١-١١.
- ١٠ - القرشي، محمد حامد (١٩٨٦). تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول متوسطة وتحديد أسبابها بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١١ - الكواري، نوره راشد سلطان (١٩٩٤). وظيفة القواعد في مادة اللغة العربية. آفاق تربوية، وزارة التربية والتعليم، دولة قطر، العدد الخامس، ١٥٥-١٥٨.
- ١٢ - الموسوي، ناصر حسين (١٩٩٤). الأنشطة الكتابية الفنية بين ما ينبغي أن تكون وما يمارسه التلاميذ. المجلة التربوية، دولة الكويت، ٨(٣١)، ١٣١-١٦١.
- ١٣ - جابر، جابر عبد الحميد وسلامة، محمد أحمد، ومقلد، محمد محمود (١٩٨٠). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء النحوي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١-٢٦.
- ١٤ - حمدان، محمد رمضان (١٩٧٦). التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- ١٥ - حماد، عادل رسمي (١٩٩٨). أثر استخدام نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم على التحصيل في الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.
- ١٦ - سعيد، محمود شاكر (١٩٨٩). طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. رسالة الخليج العربي، ٩(٢٨)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- ١٧- شحاتة، حسن سيد (١٩٧٨). الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ١٨- شحاتة، حسن سيد (١٩٩٦). تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الطبعة الثالثة. الدار المصرية اللبنانية.
- ١٩- عبدالرحمن، عبدالرحمن كامل (١٩٩٦). تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية. المجلة العربية للتربية، ١٦(١)، يونيو.
- ٢٠- عامر، محمود علي (١٩٩٢). أثر كل من استراتيجية هيلدا تابا ونموذج «ميرل - تتسون» ومدخل تمثيل الأدوار في تدريس الدراسات الاجتماعية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الرابع، نحو تعليم أساسي أفضل، القاهرة ٣-٦ أغسطس.
- ٢١- علي، محمد السيد (١٩٩٣). فعالية نموذجي هيلدا تابا، و«ميرل - تتسون» في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم العلمية، وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لديهم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢٢، ١٠٥-١٢١.
- ٢٢- عيد، محمد (١٩٧٤). في اللغة ودراساتها. القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٣- فارس، أحمد محمد (١٩٨٩). الكتابة والتعبير، الطبعة الثالثة. دار الفكر اللبناني.
- ٢٤- قاضي، نوال عبدالمنعم (١٩٨١). التخلف الإملائي. جدة، مطبوعات تهامة.
- ٢٥- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٥٦). أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٢٦- مدكور، علي أحمد (١٩٨٤). تدريس فنون اللغة العربية. الكويت، مكتبة الفلاح.

- ٢٧ - يونس، فتحي علي وآخرون (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- ٢٨ - يونس، فتحي والناقة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٧). تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته. القاهرة، مطبعة الطوبجي.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 1 - Bruner, J. (1990). **Acts of Meaning**. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- 2 - Clausmeier, H. J. & Goodwin, W. (1975). **Learning and Human Abilities: Educational Psychology**, 4th Ed. New York: Harper & Row Publishers.
- 3 - Cleef, Van & David, W. (1991). **Action in Elementary Social studies**. Englewood - Cliffs: Prentice Hall.
- 4 - Gagne, R. M. (1977). **The Conditions of Learning**, New York: Holt Reinhardt and Winston, Inc.
- 5 - McKinney, W. (1985). A Comparison of the Effects of a Definition Examples and Non-Examples on Student Acquisition of The Concept of Transfer Propaganda. **Social Education**, 49 (1) Jun, 66-70.
- 6 - Merrill, D. & Tennyson, R. (1977). **Teaching Concepts; An Instructional Design Guide**. New Jersey, EngleWood Cliffs: Educational Technology Publication.

