Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 2, 2023

Deanship of Scientific Research

The Effect of the Thinking Aloud Strategy on Improving Morphological Derivation Skills in the Arabic Language among Tenth Grade Students in Jordan

Afaf Hamed Yousef

Ministry of Education, Jordan.

Received: 28/1/2022
Revised: 13/5/2022
Accepted: 31/3/2022
Published: 15/6/2023

* *Corresponding author:*
afafyosef@hotmail.com

Citation: Yousef , A. H. . (2023). The Effect of the Thinking Aloud Strategy on Improving Morphological Derivation Skills in the Arabic Language among Tenth Grade Students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(2), 298–310. https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.487

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study aimed to investigate the effect of the Thinking Aloud Strategy on improving morphological derivation skills among tenth-grade students in Jordan.

Methods: The study adopted a quasi-experimental method based on data collection and statistical analysis. The study included 57 students from the tenth grade who were selected using the availability method at King Abdullah II School of Excellence in Irbid. At the beginning of the academic year (2021/2022), the students were divided into two sections. One section was randomly assigned as the experimental group, consisting of 29 students who were taught using the Thinking Aloud Strategy. The other section served as the control group, consisting of 28 students, who were taught using the usual teaching method. To assess the students' performance in morphological derivation skills, the researcher prepared a test with 50 items distributed across two levels: distinguishing between derivations in the Arabic language and correct morphological formulation, with each level represented by 25 test items.

Results: The findings of the study revealed a significant statistical difference in the two skills of morphological derivation (distinguishing between derivatives and correct morphological formulation) individually and collectively, favoring the experimental group in terms of performance.

Conclusions: The study recommends the implementation of the Thinking Aloud Strategy in teaching morphological derivation skills in the Arabic Language to tenth-grade students.

Keywords: Thinking aloud strategy, morphological derivation skills, Arabic language.

أثر استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع في تحسين مهارات الاشتقاق الصّرْفيّ في مادّة اللغة العربيّة لدى طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ في الأُرْدُنّ

عفاف حامد يوسف*

وزارة التربية والتعليم، الأردنّ.

ملخّص

الأهداف: هدفت هذه الدّراسة إلى التحقُّق من أثر استراتيجية التفكير بصوتٍ مرتَفِع في تحسين مهارات الاشتقاق الصّرْفيّ في مادّة اللغة العربيّة لدى طلبة الصف العاشر في الأُرْدُنّ .

المنهجيّة: اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبيّ الذي يقوم على جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا. تكوّن أفراد الدّراسة من (57) طالبًا من طلبة الصّف العاشر الاساسيّ اختيروا بالطريقة المتيسّرة من مدرسة الملك عبد الله الثّاني للتّميُّز في إربد، فقد وُزّعوا إلى شعبتيْن في بداية العام الدراسيّ (2022/2021م). واختيرت إحدى الشعب عشوائيًّا كمجموعة تجريبيّة، بلغ عدد أفرادها (29) طالبًا، دُرّست باستخدام استراتيجية التفكير بصوتٍ مرتَفِع، والشعبة الأخرى عُدَّتِ مجموعة ضابطة، بلغ عدد أفرادها (28) طالبًا، دُرّست باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق ذلك أعدَّت الباحثة اختبارًا لقياس أداء أفراد الدّراسة في مهارات الاشتقاق الصّرْفيّ تكون من (50) فقرة موزّعةً إلى مستويين: التّمييز بين المشتقّات في اللغة العربيّة، والصّياغة الصّرْفيّة الصحيحة، وكلّ مستوى تُمثِّله (25) فقرة من فقرات الاختبار .

النتائج: أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق دال إحصائيًا في مهارتي الاشتقاق الصّرْفيّ (التمييز بين المشتقّات، والصياغة الصّرْفيّة الصّحيحة) مُنفردةً ومجتمعةً، بين أداء أفراد مجموعتي الدّراسة لصالح المجموعة التجريبيّة .

الخلاصة: أوصت الدّراسة بتوظيف استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في تدريس مهارات الاشتقاق الصّرفيّ في اللّغة العربيّة لطلبة الصفّ العاشر الأساسيّ.

الكلمات الدالة :استراتيجية التفكير بصوتٍ مرتَفِع، مهارات الاشتقاق الصّرْفيّ، اللغة العربيّة.

المقدّمة

تُعَدُّ اللغةُ العربية كيان الأمّة العربيّة وهُويّتها التي تعكس أفكارها وتراثها وطموحاتها، وهي النبع الصافي الذي يَستقي منه أبناء العربية مفرداتهم وتراكيبهم اللغوية التي تُعبّر عمّا يجول في خواطرهم من أفكار ومعانٍ؛ لِيُحقّقوا أفضل تواصل فيما بينهم على اختلاف مشاربهم وبيئاتهم، وتُعَدُّ حروف العربيّة جواهرها التي تَنْتظِم لتشكيل مفرداتها وألفاظها التي تُعَدُّ اللبِناتِ الأساسيّة في بناء هذه اللغة وامتدادها، أمّا العلم الي يختصّ بدراسة مفردات العربيّة وألفاظها فهو علم الصرف؛ إذ هو قِوام العربيّة وعِمادها الذي تُعرَف فيه أبنية الكَلِم، ومنها تتكوّنُ الجمل والتراكيب اللغويّة. وإذا كان علم النحْو العربيّ يُعين أبناء العربيّة في تمييز صّحة التراكيب اللغويّة من خطئها؛ فإنّ علم الصرف هو الذي يُعينهم في دراسة الكلمة وتصريفاتها وما يطرأ عليها من تغييرات؛ فالصرف -إذن- ميزان العربيّة الذي تُعرَف به الكلمات وتصاريفها.

وتكمن أهميّة علم الصّرف في أنّه يُوضِّح كيفيّة تأليف الكلمة؛ بتِبيان عدد حروفها ووزنها وحركاتها، وما يعرِض لذلك من تغيير أو حذف، وبيان ما في حروف الكلمة من أصالة أو زيادة، كما تظهر أهميّته في تمكين الطّالب من الاقتدار على النطق بالكلمة العربيّة كما وُضِعَتْ، وفهم مادّة التّراث اللغويّ العربيّ (الفضلي، 2009). ويُوضّح الحملاوي (2009، ص46) أهميّة الصرف وعلومه بقوله: "ما انتظمَ عِقْد علمٍ إلا والصّرف واسطته، ولا ارتفع مناره إلا وهو قاعدته؛ إذ هو إحدى دعائم الأدب وبه تُعرَف سَعة كلام العرب، وتنجلي فرائد مفردات الآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة، وهما الواسطة في الوصول إلى السعادة الدينيّة والدّنيويّة".

وثمرة الصّرف حفظ اللسان عن الخطأ واللحن في المفردات ومراعاة قانون اللغة (الحملاوي، 2009). ويذكر عبد الغني (2010، ص22) عن ابن عصفور قوله: "كان ينبغي أنْ يُقدّم التصريف على غيره من علوم العربيّة؛ إذ هو معرفة ذوات الكلم من غير ترتيب، ومعرفةُ الشيءِ في نفسه قبل أنْ يتركّب ينبغي أن تكون مقدَّمةً على معرفة أحواله بعد التركيب".

ويؤكّد الراجحي (2009) أن لا غنى عن الصّرف في الدّرس اللغويّ عامّة، وفي الدّرس العربيّ على وجه الخصوص. ونظرًا لأهميّة علم الصّرف بالنسبة لمنهاج اللغة العربيّة عامّة، ومنهاج قواعد اللغة العربيّة خاصة؛ فقد حظِي باهتمام وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ؛ فجعلتْه هدفًا رئيسًا من أهداف تدريسها في المرحلتين الأساسيّة العليا والثانويّة؛ إذ يبدأ تعريف الطلبة بعلم الصّرف في المراحل الأساسيّة الدّنيا على شكل أنماط لغويّة كي يعتاد عليها الطالب، وتبدأ مناقشة مفردات علم الصرف بشكل مقنّن وشرح القواعد الصرفيّة في المرحلة الأساسيّة العليا منذ الصف العاشر الأساسي في المملكة الأردنيّة الهاشميّة مستكملًا موضوعاته في المرحلة الثانويّة، ومن المفردات التي يتمّ شرحها في الصف العاشر وحدة المشتقّات في اللغة العربيّة (إدارة المناهج والكتب المدرسيّة، 2013، ص 76).

ومن الاستراتيجيّات التي أثبتت فاعليّتها في مجال التعلّم والتعليم الهادفة إلى تحسين المهارات اللغويّة عمومًا؛ قراءة، وتحدّثًا، وكتابةً، استراتيجية التفكير بصوت مرتفع (Think Aloud Strategy) (عبد الباري، 2015؛ مهدي، 2016).

وتقوم هذه الاستراتيجيّة على تعليم الطّلبة مهارات التّفكير أثناء تنفيذ المهمّة التعليميّة بحيث يظهرون تفاعلًا مع أقرانهم ومعلّمهم، بشكلٍ يُسهّل عليهم إنجاز المهمّة بنجاح. ويرى جروان (2007) أنّ تعليم مهارات التفكير من أهمّ ما يقوم به المعلّم، وأنَّ إحدى الاستراتيجيّات التي تساعد الطلبة على إبقاء وعيهم في مستوى اليقظة والمتابعة المطلوبة لتنفيذ نشاطات التفكير بفاعليّة هي التّفكير بصوت مرتفع.

وتُعرّف استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع على أنّها "طريقة يُظهِر فيها الفرد عمليّات التفكير أثناء انخراطه في مهمّة تتطلّب التفكير؛ حيث ينطق المفكّر بصوت مرتفع بجميع ما يجول في ذهنه من أفكار ومشاعر تحدث أثناء تنفيذ المهمّة" (Hartman, 2001: 60). وتتميّز استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع بأنّها استراتيجيّة تدريسيّة تقوم على التفكير ما وراء المعرفيّ؛ فيمثّل المعلّم دور الخبير الذي يعلّمهم كيف يُفكّرون ويستخدمون المعرفة أثناء تنفيذ المهمّة التعليميّة؛ فيقوم بتحويل أفكاره إلى كلمات منطوقة بصوت مرتفع مُقدِّمًا النموذج الأفضل أمام الطّلبة (Woods, 2020).

ويؤكّد عصر (2003) أنّ أفضل نموذج يمكن أن يُحتذى به في التفكير الماهر وعمليّاته هو المعلّم في أثناء ممارسته تلك المهمّة الصّعبة: تدريس التّفكير؛ فهو بدوره يقدّم لطلبته نموذجًا حيًّا في تعليمهم المهارات وكافّة ألوان السّلوك الجيّد الفعّال؛ إذ إنّ وعي المعلّمين بتلك النّماذج التي يقدّمونها تجعلهم أكثر تنبُّهًا للمصاعب المُتَضمّنة في المهارات التي يُؤدّونها؛ ممّا يجعلهم أكثر حساسيّة لِما قد يصادفه الطّلبة من صعوبات في تعلّمهم إيّاها.

وتسمح هذه الاستراتيجيّة للطالب بالتوقّف خلال فترات منتظمة والتأمّل بطريقة تفكيره أثناء المهمّة اللغويّة؛ كالقراءة مثلًا، ومن ثم ربط التّفكير بكلِّ العمليّات الشفويّة ما وراء المعرفيّة من تطبيق وتحليل واستنتاج (Ness & Kenny, 2016). ويذكر عبد الباري (2015) أنّ هذه الاستراتيجيّة تُظهِر العمليّات العقليّة التي يمارسها الطالب في المهمّة اللغويّة التي يعالجها وبصورة مسموعة عن طريق التلفّظ بها.

وفي هذه الاستراتيجيّة يلفت المعلّم انتباه طلبته لفتح عقولهم والتركيز عندما يقرؤون بصوت مرتفع، وفي الوقت نفسه، يكون الطّلبة مستمعين هادئين مُركّزين على طريقة معلّمهم أثناء الشرح، وبذلك يتعلّمون كيفية استخدام الاستراتيجية لتحقيق الفهم والاستيعاب؛ وعليه، فإنّ هذه الاستراتيجيّة تسمح للمعلّمين بمراقبة طلبتهم وملاحظتهم أثناء تفكيرهم بصوت مرتفع؛ إذ يتعلّم الطّلبة بشكل أفضل عندما يرون نموذجًا جيدًا (Ozturk, 2017; Pelcher, 2020: 12).

ومن مزايا هذه الاستراتيجيّة أنّها تزيد من قدرة الطالب على تنظيم الذات، وتزيد من وعيه وتحصيله، فضلًا عن أنّها تُمكّنه من استخدام استراتيجيّات التعلُّم المناسبة للمهارات المطلوب اكتسابها (Pratt & Martin, 2017). كما يؤكّد عطيّة (2010) أنّ هذه الاستراتيجية من أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة التّي تُشدِّد على إظهار الفرد كلّ ما يُفكّر به في أثناء معالجته لقضيّة أو موضوع ما؛ لأنّ المُفكّر ينطق بصوت عالٍ بكلّ ما يدور في خلده من أفكار وأحاسيس أثناء تأديته المهمّة المطلوبة، وبذلك يتمكّن المستمع من معرفة مسار التّفكير ونقاط القوّة والضعف في عمليّاته. ويضيف عصر (2003) أنّ استماع الطّلبة لغيرهم ممّن يؤدّون المهارة نفسها يعينهم في اكتشاف أساليب جديدة للانخراط في أداء المهارة غير الأساليب التي لديهم، وهذا يساعدهم في ضبط تفكيرهم وملاءمة أساليبهم وتعديلها في المسار الصحيح.

ويؤكّد هارتمان (Hartman, 2001) أنّه يجب استخدام استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع؛ لأنّها تمنع السلبيّة وتُقلّل من الحفظ عن ظهر قلب؛ فهي تساعد الطّلبة في إيصال ما يعرفونه وكيف يعرفونه إلى المعلّم أثناء تنفيذ المهامّ التعليميّة، وهذا من شأنه أن يساعد المعلّم في تحديد المفاهيم والقواعد والحقائق أو المهارات التي حدث فيها أخطاء في الفهم وتشخيصها لدى طلبته.

ويشير عصر (2003) إلى أنّ الدراسات والبحوث تؤكّد أنّه كلّما تحدّث الفرد، ووصف تفكيره الذي دار في داخله وهو يؤدّي مهارة ذهنيّة ما، واستمع للآخرين وهم يتحدّثون عن تفكيرهم في أثناء أدائهم المهارة ذاتها؛ فإنّ ذلك يفيد في زيادة مستوى شعوره ووعيه بما لديه من معلومات متّصلة بالمهارة التي يؤدّيها.

ويذكر هارتمان (Hartman, 2001) وموقع رؤية المعلّم الدوليّ(Teacher Vision, 2020) الخطوات والإجراءات الآتية التي يمكن لمعلّم اللغة أن يتّبعها في تطبيق استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في الغرفة الصّفّيّة:

1. يُنمذج الاستراتيجيّة أمام الطّلبة ويعرّف بها، على أنّها من الاستراتيجيّات الفعّالة في حلّ المشكلات، وأنّ الطالب يجب أن يقوم من خلالها بالتّحليل والتّجريب والخطأ والتّفكير بالكلمات، وبصوت مرتفع.

2. يُقدِّم مثالًا لغويًّا كنموذج، مُترجِمًا أفكاره وتصوّراته إلى كلمات، ويقرأها بصوت مرتفع، ثمّ يُكلّف الطلبة بتقديم مثال مشابهٍ له.

3. يتحدّث بصوت مرتفع عن الخطوات جميعها التي يمرّ بها عند حلّ المشكلات؛ مُعبّرًا عن كلّ ما يفعله من تفكير قبل البدء بِحلّ المشكلة (فيقول –مثلًا-: ماذا سأفعل؟ ومتى؟ ولماذا؟ وكيف؟)، وأثناء تقدّمه فيها (فيقول-على سبيل المثال-: ما أفضل طريقة لحلّ هذه المشكلة؟ "من المفترض أن نستخدم الصّيغة التي استخدمناها في الغرفة الصّفّيّة أمس)، وبعد الانتهاء منها (فيقول: "حسنًا، لقد انتهيت تقريبًا من هذه المشكلة"، "الآن، سأتَحقَّق ما إذا كانت إجابتي صحيحة").

4. يُضمِّنْ عمليّة النّطق خُططًا لما يجب القيام به ومتى يجب تحقيقه.

5. يطلب من الطالب القراءة بصوت مرتفع، وفي فترات محدّدة التوقّف وإكمال جمل شفويّة مثل: لغاية الآن تعلّمتُ.....، هذا يدفعني للتفكير بـ.....، هذا غير منطقيّ.....، أعتقدُ أنّ..... هو ما سيحدث تاليًا، أرى أنّه يجب وضع.....، أعتقد أنّ أهمّ جزءٍ هو.....

6. يمكن للمعلّم استخدام مقاطع فيديو أو تسجيل الحصّة وإعادة عرضها على الطّلبة.

7. يبدأ المعلّم بطرح أسئلة أكثر تعقيدًا -عندما يعتاد الطلبة على الاستراتيجية-؛ حيث يُدرّبهم على مهارات التفكير بصوت مرتفع، ويفتح باب النقاش والحوار، ويسجّل الملاحظات.

8. يمكن أن يضيف المعلّم -في مرحلة لاحقة- نموذجًا تبادليًّا يكون بين طالبين لتطبيق الاستراتيجية.

9. يراقب المعلّم ويُقيّم ويُقدِّم التّغذية الرّاجعة، ويستخدم الأسئلة السّابرة وقوائم الشّطب.

وقد تعدّدت الدراسات التي أثبتتْ نتائجها فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في تحسين المهارات اللغويّة عمومًا لدى الطلبة؛ فقد أجرت براتيوي (Pratiwi, 2020) دراسة في ماليزيا هدفت إلى الكشف عن فعاليّة استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة الصف التاسع. اتّبعت الدراسة منهجيّة شبه تجريبيّة من خلال عينة مكوّنة من (26) طالبًا، قُسّموا إلى مجموعتين: تجريبيّة ضمّت (13) طالبًا، ودُرّسوا خمسة دروس بطريقة التفكير بصوت مرتفع، ومجموعة ضابطة مُكوّنة من (13) طالبًا دُرّسوا بالطريقة الاعتياديّة. وطُبّق اختبار القراءة من نوع الاختيار من متعدّد قبليًّا وبعديًّا على الطّلبة. وأظهرت النتائج فعاليّة استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبيّة مقابل طلبة المجموعة الضابطة، وبخاصّة في مجالات التحليل، والتفكير ما وراء المعرفيّ، وإعادة بناء معنى النص.

وأجرى موفيد (Mofid, 2019) دراسة في ماليزيا استهدفت الكشف عن أثر استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصفّ الثامن. اتّبعت الدّراسة منهجيّة العينة الواحدة من خلال (26) طالبًا وطالبة (14 إناثًا، 12 ذكورًا)، درسوا نصوصًا في القراءة باستراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع لمدة أربعة أسابيع، وفي أثناء التطبيق تم استخدام المقابلة والملاحظة الصفيّة وقوائم الشطب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الطّلبة القرائيّ، كما تحسّنت مهارات التفكير ما وراء المعرفيّ لديهم. ولم تُظهِر نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مهارات الاستيعاب القرائيّ بمستوياته المختلفة تُعزى لجنس الطالب.

وأجرى بولوت وإيرتم (Bulut & Ertem; 2018) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن فعاليّة استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع في تنمية مهارة الاستماع لدى طالبات الصف العاشر. تكوّنت عينة الدراسة من (144) طالبة خضعْن لاختبار الاستماع القبليّ، وفي ضوء نتائج الاختبار تمّ تقسم الطالبات إلى مجموعتين: مستمع ناجح (70) طالبة، ومستمع غير ناجح (74) طالبة. ثم تمّ تدريس المجموعة الثانية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع على مدار (6) أسابيع، ومن ثمّ عُقِد الاختبار مرة أخرى. وأظهرت النتائج تحسّن مستوى الطالبات في مهارة الاستماع بشكل ملحوظ؛ ما يعني فعاليّة استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع في تنمية المهارات المعرفيّة لدى الطالبات، وتمكينهنَّ من ممارسة الاستماع بشكل أكثر فعاليّة.

كما استهدفت دراسة باي (Bai, 2018) في هونج كونج الكشف عن أثر استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع في تمكين طلبة المرحلة الأساسية من استخدام استراتيجيّات تنظيم الذات في الكتابة. اتّبعت الدراسة منهجيّة تجريبيّة من خلال العينة الواحدة، حيث طُلِب من (32) طالبًا كتابة موضوع تعبيرٍ من خلال صور مرتّبة عشوائيًّا، ومن ثمّ تمّ تدريس المجموعة باستراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع لأسبوعين، وإعادة كتابة الموضوع مرة أخرى. وقد أظهرت النتائج أنّ الطّلبة استخدموا (24) استراتيجيّة من استراتيجيّات تنظيم الذات بعد التعلُّم باستخدام استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع، وانعكس ذلك على كتاباتهم شكلًا ومضمونًا.

وهدفت دراسة الزيود (2017) إلى الكشف عن أثر تدريس النّصوص القرائيّة باستراتيجيّتي التساؤل والتّفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليليّة والكتابة لدى طالبات الصّفّ الخامس الأساسيّ. جرى اختيار ثلاث مدارس من المدارس التّابعة لمديريّة تربية الزّرقاء الأولى، واختيرتْ شعبة واحدة من الصفّ الخامس الأساسيّ من كلّ مدرسة عشوائيًّا. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (112) طالبة. أعدّتْ الباحثة اختبارين؛ الأوّل لقياس مهارات القراءة التحليليّة، والثاني لقياس مهارات الكتابة. وكشفت نتائج الدّراسة عن تفوّق طالبات المجموعتين التجريبيّتين على طالبات المجموعة الضّابطة في اختباري القراءة التحليليّة والكتابة.

وأجرى مهدي (2016) دراسة هدفت إلى تعرُّف أثر تدريس القراءة التّفسيريّة باستخدام استراتيجيّة التّفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردنّ. تكوّنت عينة الدراسة من (57) طالبًا بواقع (27) طالبًا في المجموعة التجريبيّة، و(31) طالبًا في المجموعة الضّابطة. توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ولصالح المجموعة الّتي دُرِّستْ باستراتيجيّة التّفكير بصوت عالٍ.

وهدفت دراسة سنجي (2016) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيّة التّفكير جهريًّا في تنمية مهارات الفهم القرائيّ وفاعليّة الذّات لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة. وتكوّنت عينة الدّراسة من (40) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصفّ الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد احمد عبد العزيز الإعدادية المشتركة بمحافظة القليوبية في مصر. وتمثّلت أدوات الدّراسة في اختبار الفهم القرائيّ، ومقياس فاعليّة الذات. وجاءت نتائج الدراسة مُؤكِّدة فاعليّة استراتيجيّة التفكير جهريًّا في تنمية مهارات الفهم القرائيّ، وزيادة فاعليّة الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداديّ.

واستهدفت دراسة عبد الباري (2015) التحقّق من فاعليّة استراتيجيّة التفكير جهريًّا في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ لدى تلاميذ المرحلة المتوسّطة بالمملكة العربيّة السعوديّة، وطُبِّقتْ الدراسة على عيّنة بلغ عددها اثنين وثمانين تلميذًا من تلاميذ الصفّ الأوّل المتوسّط بالمملكة العربيّة السعوديّة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيّة وضابطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعليّة استراتيجيّة التفكير جهريًّا في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ العامّة والفرعيّة لدى أفراد الدّراسة.

وتعقيبًا على ما سبق، يتّضح لنا وجود دراسات عديدة تناولت البحث في أثر استخدام استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في مجال اللغة العربيّة؛ خاصّة الفهم القرائيّ مثل دراسة مهدي (2016)، والاستماع مثل دراسة بولوت وإيرتم (Bulut & Ertem, 2018)، والكتابة كدراسة باي (Bai, 2018)، والتذوّق الأدبيّ مثل دراسة عبد الباري (2015)؛ غيرَ أنّ الباحثة لم تعثر على دراسة خاصّة تتعلّق باستقصاء أثر هذه الاستراتيجيّة في تحسين مهارات الطلبة في قواعد اللغة العربيّة، وعلى وجه الخصوص قواعد علم الصّرف الخاصّة باشتقاق الصيغ الصرفيّة وتمييز بعضها من بعض؛ وذلك على حدّ علم الباحثة. وهذا ما حاولت الدّراسة الحاليّة الكشف عنه لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ.

وبناءً على توصيات الباحثين المتخصّصين التي تدعو إلى ضرورة تدريب الطلبة على قواعد اللغة العربيّة عمومًا؛ كونها الميزان الذي يحكم كتاباتهم، فضلًا عن الدّعوة إلى ضرورة التّنويع والتّجديد في استراتيجيّات التّدريس الخاصّة بتدريس قواعد الصّرف في اللغة العربيّة لتسهيل تعلّمها على الطلبة، وانسجامًا مع أسس تدريس قواعد اللغة العربيّة وأهدافها في الأردنّ، في مرحلة التّعليم الأساسيّ بشكل عام؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتتّخذ طريقها امتدادًا للكشف عن مدى تحسّن أداء الطلبة في مهارات الاشتقاق الصّرفيّ في اللغة العربيّة باستخدام استراتيجية التّفكير بصوت مرتفع.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها

بيّنت بعض الدّراسات ذات المنهج المسحيّ الوصفيّ واقع ضعف الطّلبة في امتلاك مهارات اللغة العربيّة عمومًا، وليس أدلّ على ذلك من نتائج الطّلبة في الاختبارات الوطنيّة التي تجري بين حين وآخر (المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة، 2017)؛ حيث أظهرت تدنّيًا ملحوظًا في أدائهم على اختبار اللغة العربيّة (هواري، 2020). ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس اللغة العربيّة للصفّ العاشر الأساسيّ في المدارس الحكوميّة، واستطلاع وجهات نظر المعلّمين والمشرفين التربويّين، وجدت -وبشكل ملحوظ- ضعف الطلبة في دروس الصّرف، وخاصّة في تمييز المشتقّات الصّرفية؛ كاسم

الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة وغيرها، فضلًا عن صعوبة صياغتها من أفعال تُعطى للطّلبة؛ فمِن الملاحَظ أنّهم يسعون إلى حفظ قواعد الصّرف وخاصّة قواعد المشتقّات دون القدرة على التطبيق الصحيح في صياغة هذه المشتقّات والتمييز فيما بينها.

ومن هنا، فمن واجب المعلّمين أن يبحثوا عن أفضل الاستراتيجيّات التي من شأنها أن تطوّر مهارات الطلبة في علم الصرف وتحسّن من تحصيلهم الدراسيّ فيه الذي ينعكس بدوره على تحصيلهم في مبحث اللغة العربيّة عامّة. واستنادًا إلى مؤشّرات الضّعف اللغويّ الواضح لدى الطلبة؛ فإنّ مشكلة الدراسة الحاليّة تتحدّد في تدنّي مستوى الطّلبة في مهارات اللغة العربيّة عمومًا، وفي قواعد اللغة العربيّة وقواعد الاشتقاق الصّرفيّ خصوصًا؛ لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التّفكير بصوت مرتفع في تحسين مهارات الاشتقاق الصرفيّ في اللغة العربيّة لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في الأُردنّ؛ وقد سعَتْ للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة في كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصّرْفِيّ (الصّياغة الصّرفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المُشتقّات) منفردة، يُعزى لطريقة التّدريس (الاعتياديّة، التّفكير بصوتٍ مرتَفِع)؟

2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة مهارتي الاشتقاق الصّرْفِيّ (الصّياغة الصّرفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المُشتقّات) مُجتمعةً، يُعزى لطريقة التّدريس (الاعتياديّة، التّفكير بصوتٍ مرتَفِع)؟

أهميّة الدراسة

تأتي أهميّة هذه الدّراسة من سعيها لتعريف المعلّمين بطريقة تدريس حديثة قد تسهم في تشجيع الطلبة على تعلّم الصّرف في مادّة اللغة العربيّة ما يتعلّق منها بمهارة الاشتقاق الصرفيّ وتمييز الصيغ الصرفيّة، وذلك في محاولة لتمكين معلّمي اللغة العربيّة الإفادة من هذه الاستراتيجيّة، وتطبيقها عمليًّا في حصص اللغة العربيّة للحدّ من الضّعف لدى طلبة الصّف العاشر في مادّة الصّرف، وقد تفتح الدّراسة الحاليّة المجال أمام الباحثين للبحث حول هذه الاستراتيجيّة، وفي مهارات وفنون لغويّة أخرى.

هدف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة الكشف عن أثر استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في تحسين مهارات الاشتقاق الصّرفيّ في مادّة اللغة العربيّة لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في الأُردنّ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائيّة

تقوم الدّراسة الحاليّة على المصطلحات والتّعريفات الإجرائيّة الآتية:

- **المُشتقّات الصّرفيّة:** "مصطلح أطلقه علماء الصّرف على سبعة أنواع من الأسماء؛ هي: اسم الفاعل واسم المفعول، والصّفة المشبّهة، واسم التّفضيل، واسم الزّمان، واسم المكان، واسم الآلة. وهي الأسماء التي أُخِذتْ من غيرها" (الحلواني، 1987: 152، 174). وتُعَرَّف إجرائيًّا بأنّها مجموعة المؤشّرات السلوكيّة الدّالّة على قدرة طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في الاشتقاق الصرفيّ في اللغة العربيّة والتّمييز بين الصيغ الصّرفيّة؛ وذلك من خلال أداء الطلبة على اختبار المُشتقّات الصرفيّة المُعدّ لأغراض الدراسة، وقيسَ بالدّرجة التي حصّلها الطّالب المشارك على أداة الدّراسة الحاليّة التي أعدّتها الباحثة لذلك.

- **مهارات الاشتقاق الصّرفيّ:** يُعرّف الاشتقاق اصطلاحًا بأنّه: "العمليّة التي تجري داخل المادّة اللغويّة لتشكيلها تشكيلًا جديدًا على هيئات مختلفة، كلّ هيئة لها وزنها الخاصّ، ولها وظيفة خاصّة، وتضبطه قواعد ومقاييس" (الرّاجحي، 2009: 75). وتعرّف مهارات الاشتقاق الصّرفيّ إجرائيًّا بأنّها مهارات خاصّة بقواعد علم الصّرف في اللغة العربيّة، وتعني قدرة الطالب على اشتقاق صيغ وكلمات جديدة ذات دلالات ومعان محدّدة من أفعال ثلاثيّة وغير ثلاثيّة، وتتضمّن في هذه الدّراسة مهارتي: الصياغة الصّرفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات. وعُبّر عنها بِفقرات اختبار المشتقّات الصّرفيّة المعدّ لأغراض الدّراسة، البالغ عددها (50) فقرة. وتعني مهارة الصّياغة الصّرفيّة -المحدّدة في الدراسة الحاليّة- قدرة الطالب على أن يصوغ من الفعل الثلاثيّ وغير الثلاثيّ الاسم المشتقّ المطلوب صياغته كاسم الفاعل أو اسم المفعول مثلًا- بشكل صحيح وفق القواعد التي تعلّمها. وقد قيست هذه المهارة من خلال (25) فقرة اختباريّة مُتَضمَّنة داخل الاختبار المعدّ لأغراض الدّراسة. أمّا مهارة التّمييز بين المشتقّات فتعني: تمكّن الطالب من تحديد نوع الاسم المشتقّ (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبّهة، صيغة المبالغة، واسم الزّمان والمكان، واسم الآلة، واسم التّفضيل)؛ استنادًا إلى ما تعلّمه من خصائص كلّ اسم مشتقّ. وقد قيست هذه المهارة من خلال (25) فقرة اختباريّة مُتَضمَّنة داخل الاختبار المعدّ لأغراض الدّراسة.

- **استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع:** هي "طريقة يُظهِر فيها الفرد عمليّات التفكير أثناء انخراطه في مهمّة تتطلّب التفكير؛ حيث ينطق المفكّر بصوت مرتفع بجميع ما يجول في ذهنه من أفكار ومشاعر تحدث أثناء تنفيذ المهمّة" (Hartman, 2001: 60). وتُعَرَّف إجرائيًّا بأنّها طريقة التّدريس الّتي اعتمدتها الباحثة في تدريس مادّة علم الصّرف في اللغة العربية (موضوع المشتقّات الصّرفيّة) لطلبة الصف العاشر الأساسي، وتقوم على نمذجة المعلّم لطريقة تفكيره أثناء شرح الدرس عن طريق النّطق بما يدور في ذهنه من صعوبات وتحدّيات وبدائل للحلّ عند مواجهة المهمّات اللغويّة المتعلّقة بمادّة المشتقّات الصرفيّة، وذلك استنادًا إلى خطّة تدريس شاملة لوحدة المشتقّات الصّرفيّة الواردة في كتاب قواعد اللغة العربيّة - المعمول به في المدارس التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم الأُردنيّة للعام الدّراسيّ (2021 /2022م)- أعدّتْها الباحثة مدعّمة بأوراق العمل اللازمة لتسهيل مهمّة الطلبة أثناء تطبيق الاستراتيجيّة؛ وذلك وفق خطوات محدّدة تبيّن دور المعلّم والطّالب.

حدود الدّراسة ومُحدِّداتها

اقتصرت الدراسة الحاليّة على:

-**الحدود المكانيّة:** تمّ إجراء هذه الدّراسة في إحدى المدارس الحكوميّة (مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز) التّابعة لمديريّة قصبة إربد في الأُردنّ.

- **الحدود البشريّة:** طُبِّقتْ هذه الدِّراسة على طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز، وبلغ عددهم (57) طالبًا.

- **الحدود الزّمنيّة:** أُجْرِيَتْ هذه الدّراسة في الفترة بين 2021/9/26م إلى 2021/11/30م.

- **الحدود الموضوعيّة:** تناولتْ هذه الدّراسة اثنتين من مهارات الاشتقاق الصّرْفيّ في مادّة اللغة العربيّة (الصّياغة الصّرْفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات)، تمّ قياسها لدى طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ عن طريق اختبار المشتقّات الصّرفيّة، أعدّتْه الباحثة لأغراض هذه الدّراسة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهجيّة الدّراسة

اعتمدت الدّراسة الحاليّة المنهج شبه التّجريبيّ المُكوّن من مجموعتيْن؛ ضابطة وتجريبيّة، بحيث طُبّق على أفرادهما اختباريْن قبليّ وبعديّ.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدِّراسة من (57) طالبًا من طلبة الصّف العاشر الاساسيّ اختيروا بالطريقة المتيسّرة، من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في منطقة إربد؛ بسبب التسهيلات المتوافرة فيها، وسهولة تواصل الباحثة معها. وُزِّعوا إلى شعبتيْن، واختيرت إحدى الشعب عشوائيًا كمجموعة تجريبيّة، بلغ عدد أفرادها (29) طالبًا، دُرّست باستخدام استراتيجية التفكير بصوتٍ مرتَفِع، والشعبة الأخرى عُدَّت مجموعة ضابطة، بلغ عدد أفرادها (28) طالبًا، دُرّست بالطّريقة الاعتياديّة.

أداة الدراسة

اختبار المشتقّات الصّرفيّة

هو اختبار يتكوّن من خمسين سؤالًا من نوع الاختبار الموضوعيّ؛ منه فقرات اختباريّة تتطلّب الاختيار من متعدّد، ومنه فقرات تحتاج إلى إجابات قصيرة، وقد رُصِدتْ لكلّ فقرة من فقرات الاختبار درجتان، فكانت الدّرجة الكلّيّة للاختبار (100) درجة، منها (50) درجة مثّلتْ الفقرات الخاصّة بمهارة الصّياغة الصّرفيّة الصّحيحة، و(50) درجة مثّلت الفقرات الخاصّة بمهارة التّمييز بين المشتقّات. وقد جرى إعداد الاختبار لقياس مدى التحسُّن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبيّة بعد تطبيق استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع.

إجراءات تطبيق استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع

قامت الباحثة بتدريب أفراد المجموعة التجريبيّة على استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع وفق الإجراءات الآتية:

1. يُعرّف المعلّم الطلبة باستراتيجيّة التّدريس الجديدة (التّفكير بصوت مرتفع).

2. يعتمد المعلّم في شرح دروس وحدة المشتقّات الصّرفيّة على نمذجة التّفكير؛ بحيث يُعلّم الطّلبة عمليات التّفكير وخطواته الصحيحة المتسلسلة للوصول إلى حلّ المهمّة اللغويّة التي يعالجها، وذلك عن طريق النّطق بصوت مرتفع بكلّ ما يجول في ذهنه من تحدّيات وأسئلة تساعد في تسهيل التعامل مع القضيّة الصّرفيّة التي يتناولها؛ كأن يقول –مثلًا- في تدريس اسم الفاعل من غير الثلاثيّ (ناطقًا أمام الطلبة بصوت مرتفع): كيف أبدأ في صياغة اسم الفاعل من الفعل (ارْتقى)؟ يا ترى، هل هو فعل ثلاثيّ أم مزيد؟ نعم، إنّه مزيد. كيف أتعامل مع الفعل المزيد؟ تذكّرْت، آتي بمضارعه (يرتقي)، وبعد ذلك ماذا أفعل بحرف المضارعة؟ نعم، أقلبه ميمًا مضمومة، وأخيرًا، ماذا أفعل؟ اه، نعم، أكسِر ما قبل آخره،... وهكذا يعمل المعلّم على نمذجة تفكيره أمام الطلبة في مهارتي الاشتقاق الصّرفيّ والتمييز بين الصّيغ الصرفيّة.

3. يُقسّم المعلّم الطلبة في مجموعات ثنائيّة، ويوزّع المهامّ اللغويّة المتعلّقة بكلّ درس يتمّ شرحه، ويبيّن التعليمات والإجراءات التي ستسير عليها كلّ مجموعة ثنائيّة، ويوضّح مُسمّيات الأفراد في المجموعة الثنائيّة؛ بحيث يتّخذ أحد الطالبين في المجموعة دور المفكّر الذي عليه أن ينطق بكلّ ما يفكّر

به من خطوات تساعده في حلّ المهمّة التعليميّة الموكلة إليه وإلى زميله الآخر في المجموعة، بينما يكون دور زميله دور المستمع اليقظ الذي يتابع تفكير زميله ويناقشه في إجراءات الحلّ كي يصل الاثنان إلى الحلّ الصّحيح، ثمّ يتبادلان الأدوار (المفكّر والمستمع) في المهمّة التعليميّة الجديدة.

4. يكون دور المعلّم أثناء انخراط الطلبة في التفكير وحلّ المهامّ اللغويّة دور المتابع والمرشد والموجّه لعمليّات التّفكير كي تظلّ بالاتّجاه الصحيح، والمعلّم –أيضًا- هو المكتشف لنقاط القوّة والضّعف لدى طلبته مُصحّحًا لمسارات التّفكير لديهم.

5. يطوّر المعلّم مجموعات التفكير؛ بحيث يقسّم الطلبة إلى أربعة في المجموعة الواحدة، ويتّخذ

أحدهم دور المفكّر، وسائر الطلبة في مجموعته هم المستمعون المتيقّظون الذين يتناقشون مع المفكّر ويشاركون تفكيرهم لإنجاز المهمّة اللغويّة الموكلة إليهم على أكمل وجه.

6. يكرّر المعلّم إجراءات التفكير بصوت مرتفع في كلّ حصّة من دروس وحدة المشتقّات الصّرفيّة، مُغيّرًا توزيع الطلبة في المجموعات في كلّ مرّة؛ كي يتبادل الطلبة الخبرات التعليميّة فيما بينهم ويكتسبوا مهارات جديدة في التفكير وحلّ ما يواجهونه من مشكلات لغويّة.

7. يُقيّم المعلّم تعلّم الطلبة باستمرار للكشف عن مدى امتلاكهم مهارات الاشتقاق الصّرفيّ أثناء مرحلة تطبيق الاستراتيجيّة، من خلال ملاحظة انخراط الطلبة في التّفكير والمشاركة الفاعلة في مجموعاتهم، ويمكنه استخدام أداة التقييم المناسبة مثل سلّم التّقدير العدديّ أو اللفظيّ؛ حيث يتأكد عندئذٍ من أنّ الطّلبة يستجيبون للتعلُّم بشكل جيّد قبل تكليفهم بمهمّة لغويّة جديدة. أمّا التقييم الختاميّ لتعلّم الطّلبة وفق استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع فهو التّقييم الذي أجرتْه الباحثة في نهاية التّطبيق باستخدام الاختبار البعديّ الذي طُبِّق على الطلبة؛ وذلك للكشف عن أثر الاستراتيجيّة في تحسين مهارات الاشتقاق الصّرفيّ في مادّة اللغة العربيّة لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

خطوات تنفيذ الدراسة

نُفّذتْ الدّراسة وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

1. الاطّلاع على الأدب التربويّ والدّراسات السّابقة التي بحثت في استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع (عبد الباري، 2015؛ Hartman, 2001)، وتحديد المحتوى التعليميّ لأغراض هذه الدراسة (وحدة المشتقّات في كتاب قواعد اللغة العربيّة للصّفّ العاشر).

2. تحديد مجموعتي الدراسة؛ التّجريبيّة والضّابطة، وهما شعبتان من شعب الصفّ العاشر الأساسي في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في إربد بالطريقة المتيسّرة.

3. تطبيق اختبار المشتقّات الصّرفيّة الذي أعِدّ لأغراض هذه الدراسة تطبيقًا قبليًّا على مجموعتي الدراسة: التجريبيّة والضّابطة بتاريخ 2021/9/26م؛ وذلك للتحقّق من تكافؤ المجموعتين في مهارات الاشتقاق الصّرفيّ قبل البدء بتطبيق استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع. وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" تكافؤ المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في مهارات الاشتقاق الصّرفيّ (الجدول 2).

4. تطبيق استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في تدريس وحدة المشتقّات الصّرفيّة على المجموعة التّجريبيّة وفق الخُطّة التّعليميّة المحدّدة بالجدول الزمنيّ للتّطبيق، وقد تمّ التطبيق بتاريخ 2021/9/28م إلى 2021/11/28م، بواقع (20) حصّة صفّيّة. أمّا عن طلبة المجموعة الضّابطة فقد تمّ تدريسهم الوحدة الدراسية نفسها (المشتقّات الصّرفية)، في الفترة الزمنيّة ذاتها، وفق الطّريقة الاعتياديّة الموصوفة في دليل المعلم للصف العاشر الأساسيّ.

5. تطبيق اختبار المشتقّات الصّرفيّة تطبيقًا بعديًّا على مجموعتي أفراد الدراسة الضّابطة والتّجريبيّة في آن واحد وتحت الظّروف نفسها بتاريخ 2021/11/30م.

6. تصحيح الاختبار، ومن ثمّ إخراج النّتائج ورصدها في جداول مناسبة تمهيدًا لإجراء التّحليلات الإحصائيّة اللّازمة لتحقيق أهداف هذه الدّراسة.

صدق الاختبار

للتحقّق من صدق الاختبار، جرى عرضه على لجنة من المحكّمين، من الباحثين المتخصّصين في مجال مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، بالإضافة إلى عدد من المشرفين التربويّين والمعلّمين المتخصّصين في اللّغة العربيّة. وطُلب من الأعضاء المحكّمين الاطّلاع على الاختبار وإبداء الملحوظات. وفي ضوء آراء المحكّمين ومقترحاتهم، تمّ تعديل فقرات الاختبار بصورته النهائيّة؛ مثل إعادة صياغة بعض الأسئلة لتبدو أكثر دقّة ووضوحًا، وكذلك إضافة أسئلة موضوعيّة من نوع الاختيار من متعدّد؛ علمًا بأنّ نسبة موافقة المحكّمين على فقرات الاختبار قد بلغت (90%).

ثبات الاختبار

للتّحقُّق من ثبات الاختبار، طُبِّق على عينة استطلاعيّة حجمها (53) طالبًا، وأُعيد تطبيقه على العينة نفسها بفارق زمنيّ مدّته أسبوعان، حيث حُسِبت معاملات ثبات الاتّساق الدّاخليّ ومعاملات ثبات الإعادة لمهارتي اختبار المشتقّات الصّرفيّة، وللاختبار ككلّ، كما هو موضّح فيما يأتي في الجدول (1):

الجدول (1): معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة لكل مهارة من مهارتيْ الاشتقاق الصّرْفِيّ وللاختبار ككل.

المستوى	معامل ثبات الاتّساق الداخليّ	معامل ثبات الإعادة
التمييز بين المشتقات	0.93	0.84
الصياغة الصّرْفِيّة الصحيحة	0.89	0.87
اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ ككل	0.95	0.85

يُلاحظ من الجدول (1) أنّ معاملات ثبات الاتّساق الداخليّ لاختبار مهاراتي الاشتقاق الصّرْفِيّ تراوحت بين (0.89) و(0.93)، وللاختبار ككلّ (**0.95**)، وجميعها مقبولة لأغراض الدِّراسة الحاليّة، وأنّ معاملات ثبات الإعادة لاختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ تراوحت بين (0.84) و(0.87)، وللاختبار ككلّ (**0.85**)، وجميعها مقبولة لأغراض الدِّراسة الحاليّة.

تصحيح الاختبار

بعد تطبيق الاختبار –سواء في التطبيق القبليّ أو البعديّ- قامت الباحثة بتصحيح أوراق الطّلبة أفراد الدراسة، ورصد الدّرجة الكليّة (100 درجة) لكلّ طالب على الاختبار ككلّ، ولكلّ مهارة رئيسة على حدة من مهارتي الاشتقاق الصّرفيّ المحدّدة لأغراض هذه الدّراسة، ثمّ نُظّمت البيانات في جداول مناسبة وأُجريتْ التحليلات الإحصائيّة المناسبة.

تكافؤ مجموعتي الدِّراسة في اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ القبليّ

للتحقّق من تكافؤ مجموعتي الدِّراسة في الاختبار القبليّ لمهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ ككلّ، حُسب المتوسّطان الحسابيّان، والانحرافان المعياريّان لأداء أفراد الدِّراسة على فقرات اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ مُجتمعةً، وفقًا لطريقة التّدريس (الاعتياديّة، والتّفكير بصوتٍ مرتَفِع)، والجدول (2) يبيّن ذلك.

الجدول (2): المتوسّطان الحسابيّان، والانحرافان المعياريّان لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ في اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ مُجتمعةً، وفقًا لطريقة التّدريس

طريقة التدريس	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتيادية	64.82	8.05
التفكير بصوتٍ مرتَفِع	63.38	5.31

يتبيّن من الجدول (2) وجود فرق ظاهريّ بين المتوسّطيْن الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ في اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ مُجتمعةً، وفقًا لطريقة التّدريس؛ ولمعرفة الدّلالة الإحصائيّة للفرق الظاهريّ؛ استخدم اختبار (ت) لمجموعتيْن مستقلّتيْن (t-test for Two Independent Samples Test)، كما هو مبيّن في الجدول (3).

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) لمجموعتيْن مستقلتيْن لمقارنة المتوسّطيْن الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ في اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ مُجتمعةً، وفقًا لطريقة التّدريس

طريقة التّدريس	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحريّة	الدلالة الإحصائيّة
الاعتيادية	64.82	8.05	0.801	55	0.426
التفكير بصوتٍ مرتَفِع	63.38	5.31			

بالنّظر إلى النتائج في الجدول (3) يُلاحظ أنّ قيمة (ت) لطريقة التّدريس بلغت (0.801) بدلالة إحصائيّة (0.426)، وهي أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلّ على عدم وجود فرق دالّ إحصائيًّا في أداء مجموعتي الدِّراسة في اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ مُجتمعةً؛ بمعنى تكافؤ (ضبط تجريبيّ) مجموعتي الدِّراسة في اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ القبليّ، ولمزيد من الضّبط الإحصائيّ استخدام تحليل التّباين المُصاحب (ANCOVA).

متغيرات الدِّراسة

تناولت هذه الدِّراسة المتغيّر المُستقلّ والتّابع الآتيين:

- **المُتغيّر المستقلّ:** وهو طريقة التّدريس، ولها مستويان هما: (الطّريقة الاعتياديّة/ واستراتيجيّة التّفكير بصوتٍ مرتَفِع).
- **المُتغيّر التّابع:** مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ (الصّياغة الصّرْفِيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات).

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤالي الدِّراسة حُسبت المتوسّطات الحسابيّة المشاهدة والانحرافات المعياريّة والمتوسّطات الحسابيّة المُعدّلة لأداء مجموعتي الدِّراسة: الضّابطة والتّجريبيّة على اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفِيّ مُجتمعةً ومنفردةً؛ ولفحص دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة البعديّة وفقًا لطريقة التّدريس؛ استخدم تحليل التّباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وتحليل التّباين الأحاديّ المُتعدّد المصاحب (MANCOVA)، ومُؤشّر مُربّع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

نتائج الدراسة

أوّلًا: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل

نصّ السؤال الأوّل على "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة في كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصّرْفِيّ (الصّياغة الصّرفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات) منفردة، يُعزى لطريقة التّدريس (الاعتياديّة، التّفكير بصوتٍ مرتَفِع)؟"

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيّة الصّفريّة الآتية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة في كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصّرْفِيّ (الصّياغة الصّرفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات) منفردة، يُعزى لطريقة التّدريس (الاعتياديّة، التفكير بصوتٍ مرتَفِع)".

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقّق من فرضيّته المصاحبة؛ تمّ التّحقُّق من دلالة الفرق بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة في كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصّرْفِيّ منفردة. حيثُ حُسِبتْ المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المُعدّل على كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصّرفيّ (الصّياغة الصّرفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات) وفقًا لطريقة التدريس. وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المعدّل على كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصرفيّ، وفقًا لطريقة التّدريس

المستوى	طريقة التّدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ		الأداء البعديّ المعدّل	
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
التّمييز بين المشتقّات	الاعتيادية	32.54	3.60	38.57	5.57	38.14	0.68
	التّفكير بصوت مرتفع	31.41	2.90	45.79	2.94	46.21	0.66
	الكلّيّ	31.96	3.28	42.25	5.71		
الصياغة الصرفيّة الصّحيحة	الاعتياديّة	32.29	5.66	37.86	5.44	37.60	0.58
	التّفكير بصوت مرتفع	31.97	4.52	40.62	5.02	40.87	0.57
	الكلّيّ	32.12	5.07	39.26	5.37		

يتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة القبليّة والبعديّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع، ووجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة البعديّة لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة؛ الضّابطة والتجريبيّة؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد المجموعة التّجريبيّة على مهارة (التّمييز بين المشتقّات) (45.79)، وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد المجموعة الضّابطة البالغ قيمته (38.57)، وأنّ المتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد المجموعة التّجريبيّة على مهارة (الصّياغة الصّرْفِيّة الصّحيحة) هو (40.62)، وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد المجموعة الضّابطة البالغ قيمته (37.86). ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهريّة البعديّة وفقًا لطريقة التدريس، بعد تحييد الفروق القبليّة في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة على كل مهارة من مهارتي الاشتقاق الصرفيّ (الصّياغة الصّرفية الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات)؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (5).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدِّراسة البعديّ على كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصرفيّ وفقًا لطريقة التدريس

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (التّمييز بين المشتقّات القبليّ)	التمييز بين المشتقات	263.829	1	263.829	20.953	0.000	
	الصياغة الصرفية الصحيحة	25.746	1	25.746	2.777	0.101	
المصاحب (الصياغة الصرفية الصحيحة القبلي)	التمييز بين المشتقات	52.077	1	52.077	4.136	0.047	
	الصياغة الصرفية الصحيحة	825.712	1	825.712	89.078	0.000	
طريقة التدريس	التمييز بين المشتقات	899.995	1	899.995	*71.476	0.000	0.574
Hotelling's Trace=1.393 الدلالة الإحصائية = 0.000*	الصياغة الصرفية الصحيحة	146.993	1	146.993	*15.858	0.000	0.230
الخطأ	التمييز بين المشتقات	667.349	53	12.591			
	الصياغة الصرفية الصحيحة	491.285	53	9.270			
المجموع المعدل	التمييز بين المشتقات	1824.561	56				
	الصياغة الصرفية الصحيحة	1613.053	56				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

بالنّظر إلى نتائج تحليل التّباين المبيّنة في الجدول (5) يُلاحظ أن قيم الدلالة الإحصائيّة لطريقة التّدريس ولمهارتي (التّمييز بين المشتقّات، والصّياغة الصرفيّة الصّحيحة) بلغَتا (0.000 ,0.000) على التّرتيب، وهما أقلّ من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05). وبذلك فقد رُفضت الفرضيّة الصّفريّة الأولى، وقُبلت البديلة التي تنصّ على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة في كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصرفيّ منفردة يُعزى لطريقة التدريس (الاعتياديّة، التّفكير بصوت مرتفع)، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستراتيجية التّفكير بصوت مرتفع، بمتوسّطات حسابيّة معدّلة أعلى من المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا بالطريقة الاعتياديّة. وحُسب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربّع إيتا (Eta Square)، الذي بلغت قيمته لمهارات الاشتقاق الصرفيّ (التمييز بين المشتقّات، والصّياغة الصرفيّة الصحيحة) (0.574 ,0.230) على الترتيب؛ وهذا يعني أنّ (23.0% ,57.4%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعديّ على كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصرفيّ (التمييز بين المشتقّات، والصّياغة الصّرفية الصّحيحة) عائد لاستراتيجية التّفكير بصوت مرتفع.

ثانيًا: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني

نصّ السؤال الثّاني على "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة على مهارتي الاشتقاق الصّرْفيّ (الصّياغة الصّرفيّة الصّحيحة، والتّمييز بين المشتقّات) مجتمعةً، يُعزى لطريقة التّدريس (الاعتياديّة، التّفكير بصوتٍ مرتَفِع)؟"

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيّة الصّفريّة الآتية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة على مهارتي الاشتقاق الصّرْفيّ (الصّياغة الصّرفيّة الصحيحة، والتّمييز بين المشتقّات) مجتمعةً، يُعزى لطريقة التّدريس (الاعتياديّة، التفكير بصوتٍ مرتَفِع)".

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقّق من فرضيّته المصاحبة؛ حُسبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المُعدّل في اختبار مهارات الاشتقاق الصّرْفيّ مجتمعةً، وفقًا لطريقة التّدريس، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ والبعديّ والبعديّ المعدّل في اختبار مهارات الاشتقاق الصرفي مجتمعةً، وفقًا لطريقة التدريس

طريقة التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	64.82	8.05	76.43	9.59	75.72	0.99
التّفكير بصوت مرتفع	63.38	5.31	86.41	7.02	87.10	0.98

يتبيّن من الجدول (6) وجود فرق ظاهريّ بين المتوسّطيْن الحسابيّين: القبليّ والبعديّ لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستراتيجية التّفكير بصوت مرتفع، ووجود فرق ظاهريّ بين المتوسّطيْن الحسابيّين البعديّين لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة: الضابطة والتجريبية؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد المجموعة التّجريبيّة على مهارتيْ الاختبار مجتمعةً (86.41)، وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد المجموعة الضّابطة البالغ قيمته (76.43). ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة للفروق الظاهريّة البعديّة وفقًا لطريقة التدريس، بعد تحييد الفروق القبلّية في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة على مهارات الاشتقاق الصرفي مجتمعةً؛ استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبيّن في الجدول (7).

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المصاحب للمتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدِّراسة البعديّ على مهارات الاشتقاق الصرفيّ مجتمعةً وفقًا لطريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبليّ (المصاحب)	2361.394	1	2361.394	84.982	0.000	
طريقة التدريس	1822.469	1	1822.469	***65.587**	***0.000***	***0.548***
الخطأ	1500.498	54	27.787			
المجموع المعدل	**5282.246**	**56**				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

بالنّظر إلى نتائج تحليل التباين المبيّنة في الجدول (7) يُلاحظ أنّ قيمة الدلالة الإحصائيّة لطريقة التدريس بلغت (0.000)، وهي أقلّ من مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05). وبذلك فقد رُفضت الفرضيّة الصّفريّة الثانية، وقبلت البديلة التي تنصّ على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة في مهارات الاشتقاق الصرفيّ مجتمعةً يُعزى لطريقة التدريس (الاعتياديّة، التّفكير بصوت مرتفع)". ومن جدول المتوسّطات الحسابيّة (الجدول 5) يتبيّن أنّ الفرق الدالّ إحصائيًا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين دُرِّسوا باستخدام استراتيجية التّفكير بصوت مرتفع، بمتوسّط حسابيّ معدّل بلغت قيمته (87.10)، وهو أعلى من المتوسّط الحسابيّ المعدّل لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا بالطريقة الاعتياديّة البالغ قيمته (75.72). وحُسب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربّع إيتا (Eta Square)، الذي بلغت قيمته (0.548)؛ وهذا يعني أنّ (54.8%) من التّباين (التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعديّ في اختبار مهارات الاشتقاق الصرفيّ مجتمعةً عائد لاستراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع.

مناقشة النتائج والتّوصيات

أظهرت نتائج الدّراسة الحاليّة وجود فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدِّراسة في مهارات الاشتقاق الصّرْفيّ مجتمعةً يُعزى لطريقة التدريس (الاعتياديّة، التّفكير بصوتٍ مرتَفِع)"، وذلك لصالح المجموعة التّجريبيّة التي درست باستخدام استراتيجيّة التّفكير بصوتٍ مرتَفِع.

ويمكن عزو السّبب في تفوّق طلبة المجموعة التّجريبيّة، في اختبار المشتقّات الصّرفيّة ككلّ، على طلبة المجموعة الضّابطة إلى مهارات التّفكير الّتي منحتْها استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع لأفراد المجموعة التّجريبيّة؛ فالطّلبة يتأمّلون في أدائهم؛ فلا يتسرّعون في إنجاز المهامّ اللغويّة الموكلة إليهم؛ فالطالب عندما يكلّف بمهمّة التّمييز بين المشتقّات الصّرفيّة مثلًا، يحتاج إلى تفكير سديد وتأمّل في خصائص الاسم المشتقّ قبل أن يتسرّع في إصدار

حكم عليه، فينظر في الصّفات الظّاهرة للاسم المشتقّ، ثمّ يطابق هذه الصّفات مع معرفته بخصائص المشتقّات بشكل عامّ، وذلك من خلال مناقشة جماعيّة وتفكير مشترك يسمح للطّلبة في المجموعة الواحدة بضبط أساليب تفكيرهم، والعمل على زيادة كفايتها وفاعليّتها وتوجيهها في المسار الصّحيح. كما أنّ طبيعة تبادل الأدوار في استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع من حيث دور الطالب المفكّر أو المستمع المحلّل والمناقش يُضفي جوًّا من التّفاعل النّشِط بين الطّلبة في المجموعة الواحدة من جهة، وبين المعلّم الموجّه وطلبته من جهة، ممّا يؤدّي إلى تزويد الطلبة بخبرات جيّدة في التعامل مع المهمّات اللغويّة المتنوّعة.

هذا فضلًا عن الدّور المهمّ والمميّز الذي يتّخذه المعلّم، فهو بمثابة النموذج الذي يقتدي به الطّلبة في أساليب تفكيرهم، وحتّى في مشاعرهم وانفعالاتهم، وهو الموجّه والمرشد والمتتبّع لإنجازات الطلبة ومسارات تفكيرهم؛ فيكشف عن نقاط الضّعف، فيدعمهم بمزيد من الأنشطة وأوراق العمل العلاجيّة، ويعزّز نقاط القوّة لديهم، فيُغني طلبته بالأنشطة الإثرائيّة، فضلًا عن أنّه يقوم بتزويدهم بالتّعليمات الواضحة والمعلومات اللّازمة لاستمرار عملهم بالاتّجاه الصحيح. وقد لوحظ على الطلبة الرّغبة الشّديدة في التّفاعل والمشاركة الإيجابيّة من خلال دافعيّتهم نحو العمل وإنجاز مهامّهم اللغويّة.

وهذه النتيجة المتمثّلة في فاعليّة استخدام استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع في تحسين أداء الطلبة في الاختبارات اللغويّة عمومًا وتطوير مهاراتهم في التّفكير تتّفق مع غيرها من الدّراسات السّابقة في هذا المجال؛ مثل دراسة الزيود (2017)، ودراستي موفيد وباي (Mofid, 2019; Bai, 2018))، كما تتّفق مع ما ذهب إليه عصر (2003) في أنّ هذه الاستراتيجيّة تشجّع الطلبة على أن يتحكّموا بتفكيرهم في كلّ المواقف بنجاح، وأنّها تزيد من ثقتهم بأنفسهم وتُنمّي لديهم مفهوم الذّات. كما تؤيّد نتائج هذه الدّراسة ما ذكره هارتمان (Hartman, 2001) في أنّ أحد أسباب فاعليّة هذه الاستراتيجيّة أنّها تعتمد على نمذجة المعلّم لأساليب تفكيره؛ حيث تُبيّن للطّلبة كيف يفكّرون حول المهمّة التعليميّة، ما يجعلهم يتعرّفون على طريقة المعلّم الجيّد في الحلّ.

كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين لأداء أفراد الدّراسة في كلّ مهارة من مهارتي الاشتقاق الصّرْفِيّ (التمييز بين المشتقّات، الصّياغة الصّرفيّة الصحيحة) منفردة، يُعزى لطريقة التّدريس؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبيّة التي درست باستخدام استراتيجيّة التّفكير بصوتٍ مرتَفِع.

وتعزو الباحثة تفوّق طلبة المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في مهارتي التمييز بين المشتقّات، والصّياغة الصّرفيّة الصحيحة إلى طبيعة إجراءات استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع التي دُرِّس بها أفراد المجموعة التجريبيّة؛ حيث تتطلّب مناقشة فاعلة بين المفكّر والمستمعين المحلّلين لتفكيره في المجموعة؛ إذ تسمح إجراءات الاستراتيجيّة لأفراد المجموعة بطرح أسئلتهم للتحقّق من صحّة الفهم وتوضيح خطوات الاشتقاق الصّرفيّ بالتفصيل، ومنه يكتسبون مهارات التّمييز بين المشتقّات، فالطلبة المستمعون قد يطرحون أسئلتهم على المفكّر الذي يشرح لهم الأسباب التي جعلته يتتبّع خطوات معيّنة كي يصل لحلّ المشكلة أو المهمّة اللغويّة التي يعالجها؛ فيشترك كلّ أفراد المجموعة في التّفكير والتعلّم الفعّال المنظّم، وربّما كانت هذه الإجراءات التي امتازت بها استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع قد زوّدت الطلبة بمهارات عالية في التّعامل مع مهارتي الصّياغة الصّرفيّة الصحيحة، ومن ثمّ القدرة على التّمييز بين المشتقّات، فضلًا عن المهامّ اللغويّة الإضافيّة (العلاجيّة والإثرائيّة) التي قدّمها المعلّم دعمًا لتعلّم طلبته.

التوصيات

في ضوء ما أفضت إليه نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

- توظيف استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع والإفادة منها في تدريس القواعد الصّرفيّة في كتاب قواعد اللغة العربيّة لطلبة الصف العاشر الأساسي.
- إجراء المزيد من الدراسات في مهارات اللغة العربية وفنونها الأخرى مثل العروض والنقد والبلاغة، باستخدام استراتيجيّة التّفكير بصوت مرتفع.
- دراسة أثر الاستراتيجيّة في تحسين مهارات الطلبة في الاشتقاق الصّرفيّ مع متغيّرات أخرى مثل أسلوب التّفكير عند الطلبة.
- مواصلة البحث في الكشف عن أثر استراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع في تحسين مهارات الاشتقاق الصّرفيّ لدى طلبة المرحلة الثانويّة.

المصادروالمراجع

إدارة المناهج والكتب المدرسية. (2013). *الإطار العامّ والنتاجات العامّة والخاصة لمبحث اللغة العربيّة لمرحلتي التعليم الأساسية والثانويّة*. (ط2). عمان: وزارة التربية والتعليم.

جروان، ف. (2007). *تعليم التفكير*. عمان: دار الفكر.

الحلواني، م. (1987). *الواضح في علم الصّرف* .(ط4). بيروت: دار المأمون للتراث.

الراجحي، ع. (2009). *التطبيق الصرفي*. بيروت: دار النهضة العربيّة.

الزيود، ي. (2017). أثر تدريس النّصوص القرائيّة باستراتيجيّتي التساؤل والتّفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليليّة والكتابة لدى طالبات الصّفّ الخامس الأساسيّ. *دراسات: العلوم التربويّة، 44*(2)، 1-16.

سنجي، س. (2016). استخدام استراتيجيّة التفكير جهريًّا في تنمية مهارات الفهم القرائيّ وفاعليّة الذّات لدى تلاميذ المرحلة الاعداديّة. *مجلة القراءة والمعرفة، (180)*، 1-46.

عبد الباري، ش. (2015). فاعلية استراتيجية التفكير جهريًّا في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ لتلاميذ المرحلة المتوسّطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، 16* (2)، 259-300.

عبد الغني، أ. (2010). *الصرف الكافي*. (ط5). القاهرة: دار التوقيفيّة للتراث.

عصر، ح. (2003). *التّفكير: مهاراته واستراتيجيّات تدريسه*. (ط2)، الرياض: مكتبة الشّقري.

عطية، م. (2010). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمان: دار المناهج للنشر والتّوزيع.

الفضلي، ع. (2009). *مختصر الصرف*. بيروت: دار القلم.

محمد نور، س. (2017). *أثر استخدام استراتيجيّتي التّلخيص والتّفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات التّحدّث والقراءة الجهريّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة في ماليزيا. أُطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة. الأردنّ.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2017). التقرير الوطني لدراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة. *عمان: سلسلة منشورات المركز (184)*.

مهدي، ع. (2016). *أثر تدريس القراءة التّفسيريّة باستخدام استراتيجيّة التّفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات التّعبير الكتابيّ لدى طلاب الصّفّ السّابع الأساسيّ في الأردنّ*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. الأردنّ.

هواري، ع. (2020). أسباب ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربيّة في ضوء نتائج الاختبار الوطنيّ 2019 وطرق علاجها. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (61)*، 226-241.

References

Bai, B. (2018). Understanding primary school students' use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols. *System, 78*(2), 15-26.

Bulut, B., & Ertem, S. (2018). A Think-Aloud Study: Listening Comprehension Strategies Used by Primary School Students. *Journal of Education and Training Studies, 6*(5), 135-143.

Hartman, H.J. (2001). *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*. (3rd ed.) . The City College of City University of New York.

Mofid, M. (2019). *The Use Of Think Aloud Strategy To Improve Students' Reading Skill: (A Classroom Action Research at The Second Grade Students of SMPPGRI. Master thesis*, State Institute For Islamic Studies (IAIN), Bengkulu.

Ness, M., & Kenny, M. (2016). Improving the quality of think-Alouds. *The Reading Teacher, 69(*4), 453-460.

Ozturk, N. (2017). An analysis of teachers' self-reported competencies for teaching metacognition. *Educational Studies, 43*(3), 247-264.

Pelcher, K. (2020). *The use of think Alouds and other metacognitive strategies to Improve comprehension among struggling readers. Master thesis*, William Paterson University of New Jersey. USA.

Pratiwi, N. (2020). *The Effect of Think Aloud Strategy On Students" Reading Skill. Master thesis*, Faculty of teacher training and education Muhammadiyah university of Makassar. Malaysia.

Pratt, S. M. & Martin, A. M. (2017). Exploring effective professional development strategies for in-service teachers on guiding beginning readers to become more metacognitive in their oral reading. *Reading Horizons, 56*(3), 31-51.

Teacher Vision. (2020). *Think Aloud Strategy*. www.teachervision/pdf.html.

Woods, S. (2020). *Making Teacher Thinking Transparent: An Examination of Teacher Think-Aloud Instruction. PhD Dissertation*, Auburn University. USA.