

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

مدى توظيف المنحى البنائيّ في تدريس المفاهيم
النحويّة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في
محافظة جنين

إعداد

أمنة فتحي حسني الصعابنة

إشراف

د. علي حباب

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق
التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين

2021

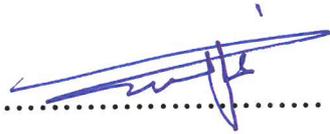
مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر
معلمي اللغة العربية في محافظة جنين

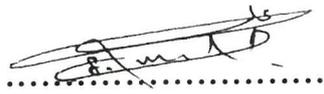
إعداد

أمنه فتحي حسني الصعابنة

نُوقشت هذه الأطروحة بتاريخ، 2021/2/3 وأجيزت.

التوقيع







أعضاء لجنة المناقشة

- د. علي حباب / مشرفاً رئيسياً

- د. جمال غيطان / ممتحناً خارجياً

- د. سهيل صالحه / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى من تبقى الحروف تُنْسَج حتى تصل عند اسمها فيعجز مغزل العربية عن تكريمها بكلّ حروف

اللغة! ، ، أمي الحبيبة

إلى من أدخل اليقين بالنجاح لقلبي حينما حدثني يوماً أنه يراني في القمة منذ أن كنتُ أتكىء على

ساعده في أولى خطواتي فبات ما يراه حقاً! أبي الحنون

إلى إخوتي جميعاً كلُّ بما قدمه لي من حُبّ ووداد وحمل بيده شمعةً أثار لي بها عتمة الطريق

حتى وصلت إلى هذا اليوم!

إلى مشرفي رسالتي الكرام وكل شخصٍ أهداني من وقته وعمره بُرهة فكان لي مُعيناً حتى ولو بكلمة

رسمتها على جبهة الحُلم كي لا أنساها! إلى كل صديق لم يخذلني حينما كنت أقصده وكان يسابق

الزمن كي يراني هنا اليوم فيصنع لي من فُتات فرحه رغم هذه الظروف عقداً من الياسمين ويضعه

في عنقي فخراً بي!

أهديكم رسالتي على طبقٍ من بتلات الجوري وأسأل الله أن تكون عوناً وذخراً لأمة الإسلام

والمسلمين وأن أتلقاها يوم القيامة في كفة الميزان الراجحة يوم نلقى الغفور الرحيم

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً مباركاً فيه، ملء السموات والأرض وملء الأرض وملء ما بينهما،
والصلاة والإكرام لخير البشر والبرية معلمنا الأول سيدنا محمد بن عبد الله عليه أتم التسليم وعلى آله
وصحبه أجمعين.

وانطلاقاً من قوله تعالى [ثُمَّ لَآتَيْنَهُمْ مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَنْ شَمَائِلِهِمْ
وَلَا تَحِذُ أَكْثَرُهُمْ شَاكِرِينَ] (الأعراف: 17)، وقوله صل الله عليه وسلم (مَنْ صُنِعَ إِلَيْهِ مَعْرُوفٌ، فَقَالَ
لِفَاعِلِهِ: جَزَاكَ اللَّهُ خَيْرًا، فَقَدْ أَبْلَغَ فِي الثَّنَاءِ)، من هنا أتقدم بالحمد لله قبل كل شيء، ولأمي وأبي
حفظهما الله ولأخوتي وأخواتي لما كان لهم من مساندة ودعم لي في دراستي وتحمل عنائهما، ولن
انسى دعاءهما ما حبيبت، وكما يسعدني أن أتقدم بالشكر والعرفان من الدكتور والمربي الفاضل والذي
شرفني بالإشراف على هذه الرسالة؛ الدكتور "علي حبايب" والذي لم يبخل عليّ بعلمه وسعة صدره.

والشكر كل الشكر موصول إلى اليد البيضاء التي رعت هذا البحث حتى اكتمل منذ اللحظة
الأولى الدكتور الفاضل "سهيل صالح" جزاك الله خيراً كل الجزاء.

من هنا أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جامعة النجاح الوطنية، والشكر الجزيل لعمادة كلية
التربية الذين قدموا لنا الكثير من علمهم وخبرتهم، وتشجيعهم وتوجيهاتهم، جعلهم الله ذخراً للوطن
ولطلبة العلم، وجزاهم الله كل خير، والشكر الجزيل لكل من مديرتي وزميلاتي بمدرسة الأكاديمية
العلمية، ولجميع الصديقات ولكل من ساندني وشجعني وقدم لي النصح والتوجيه وتمنى لي الخير
والتوفيق.

كما أوجه كل الشكر والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالموافقة على مناقشة الرسالة
وتقديمها التوجيهات البناءة والقيمة.

الباحثة:

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة جنين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه، حيث إن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحث في مؤسسة تعليمية أو بحثية.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة: أمّنه فتحي حسني الصعابنة

Signature:

التوقيع: أمّنه الصعابنة

Date:

التاريخ: 2021/2/3

فهرس المحتويات

ج.....	الإهداء
د.....	الشكر والتقدير
ه.....	الإقرار
و.....	فهرس المحتويات
ط.....	فهرس الجداول
ط.....	فهرس الملاحق
ل.....	الملخص
2.....	الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها
2.....	المقدمة:
5.....	مشكلة الدراسة:
7.....	فرضيات الدراسة:
7.....	أهداف الدراسة:
8.....	أهمية الدراسة:
8.....	حدود الدراسة:
9.....	مصطلحات الدراسة:
11.....	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة
11.....	أولاً: الإطار النظري:
12.....	المبحث الأول المنحى البنائي
19.....	المبحث الثاني المفهوم التحوي
26.....	ثانياً: الدراسات السابقة:
27.....	المحور الأول: الدراسات التي تناولت المنحى البنائي:
33.....	المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية:

39	.....	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:
40	.....	الخاتمة:
42	.....	الفصل الثالث الطريقة والإجراءات
42	.....	منهج الدراسة:
42	.....	مجتمع الدراسة:
42	.....	عينة الدراسة:
43	.....	الوصف الإحصائي لعينة الدراسة حسب متغيراتها:
46	.....	أداة الدراسة:
46	.....	صدق الاستبانة:
46	.....	أولاً: الصدق الظاهري (المحكمين):
47	.....	ثانياً: الصدق الإحصائي:
53	.....	ثبات الاستبانة:
54	.....	إجراءات تطبيق الدراسة:
54	.....	متغيرات الدراسة:
55	.....	المعالجة الإحصائية:
57	.....	الفصل الرابع نتائج الدراسة:
57	.....	النتائج الإحصائية المتعلقة بأسئلة الدراسة
58	.....	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
59	.....	تحليل فقرات الاستبانة:
67	.....	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
74	.....	الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات
74	.....	المقدمة:
74	.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
76	.....	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

80	.....:التوصيات
81	.....المصادر والمراجع
90	.....الملاحق
B	.....Abstract

فهرس الجداول

الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين	43
جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	43
جدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية	44
جدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة في التدريس	44
جدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنس المدرسة	45
جدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية	45
جدول رقم (7) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (التخطيط للتدريس) مع الدرجة الكلية للمجال	48
جدول رقم (8) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (الأنشطة التعليمية) مع الدرجة الكلية للمجال	49
جدول رقم (9) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (الأساليب التعليمية) مع الدرجة الكلية للمجال	50
جدول رقم (10) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (التقويم) مع الدرجة الكلية للمجال	51
جدول رقم (11) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	52
جدول رقم (12) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة	53
جدول رقم (13): المحك المعتمد في الدراسة	57
جدول رقم (14): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من المجالات	58
جدول رقم (15) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال التخطيط للتدريس	59
جدول رقم (16) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال الأنشطة التعليمية ...	61
جدول رقم (17) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب لفقرات مجال الأساليب التعليمية	63

- جدول رقم (18): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال التقويم 65
- جدول رقم (19): نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير "الجنس" 68
- جدول رقم (20): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير "الدرجة العلمية" 68
- جدول رقم (21): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير "الخبرة في التدريس" 69
- جدول رقم (22): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير "جنس المدرسة" 70
- جدول رقم (23): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير "المرحلة الدراسية" 71

فهرس الملاحق

- ملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها الأولى..... 91
- ملحق رقم (2): الاستبانة بصورتها النهائية..... 98
- ملحق رقم (3) : قائمة بأسماء المحكمين..... 105

مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي

اللغة العربية في محافظة جنين

إعداد

أمنه فتحي حسني الصعابنة

إشراف

د. علي حبابيب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين. ولتحقيق أغراض الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت ببناء استبانة كأداة لجمع البيانات الأولية، وتحققت من صدقها وثباتها، وقامت بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (93) معلماً ومعلمة، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية حسب المرحلة الدراسية، من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في جميع المراحل الدراسية بمحافظة جنين، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- بلغت الدرجة الكلية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية (4.428) والوزن النسبي (88.56%) بدرجة تقدير عالية. وقد حصل مجال الأنشطة التعليمية على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (91.32%) بدرجة تقدير عالية، كما حصل مجال التخطيط للتدريس على المرتبة الثانية، بوزن نسبي (91.02%) بدرجة تقدير عالية.

فيما حصل مجال الأساليب التعليمية على المرتبة الثالثة، بوزن نسبي (90.66%) بدرجة تقدير دائمة الاستخدام، بينما حصل مجال التقويم على المرتبة الرابعة، بوزن نسبي (82.82%) بدرجة تقدير متوسطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعًا لمتغير الجنس ولصالح مجموعة الإناث وبتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا للمتغيرات (الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي لتنمية كفاية التقويم لدى معلّمي اللغة العربيّة ومعلماتها في ضوء النظرية البنائية، وتوفير وسائل الدعم لتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية، وقيام مطوري المناهج بتطوير منهاج العلوم اللغوية على أساس النظرية البنائية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

مشكلة الدراسة

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعدّ اللغة طريقة إنسانية بحتة، وغير مبتكرة، تستخدم لتوصيل الأفكار والعواطف والرغبات، بواسطة نظام من الرموز، وهي الأداة الرئيسة للتعبير، والأداة التي تساعد الطلبة على التعلّم والتطور، وهي أداة للتواصل وتبادل الرسائل ونقلها أو المعلومات من شخص لآخر خلال موقف معين، ويكون التواصل إما شفويًا كالمقابلة وجهًا لوجه، أو كتابيًا كالمراسلات البريدية.

وقد شغلت اللغة -وما زالت- بالباحثين والمتخصصين في علوم متعددة مستقلة عن بعضها ومتكاملة أحيانًا؛ للتعرف على طبيعتها ووظائفها وفهم أساليب تدريسها، والوقوف على دورها المركزي في تنمية المجتمعات.

فاللغة تشغل وظيفة المشاركة المجتمعية الثقافية، وتفرض قانونها الاجتماعي التشاركي إلى جانب التواصل وتبادل المعلومات والمعارف التي تشكل أساس الحضارة، فلا يكشف الإنسان عن طاقاته الإبداعية المكونة إلا إذا كان منغمسًا في اللغة؛ نظرًا لأن اللغة تضمن للإنسان توازنه وانسجامه الاجتماعي والثقافي (قورة وآخرون، 2013).

وتعد اللغة العربية الركن الأساسي في بناء الأمة العربية، تلك اللغة التي امتازت بتاريخها الطويل المتصل وقوتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، فقد ارتبطت بهذه اللغة حياة العروبة ارتباطاً وثيقاً في كل أدوار تاريخها الطويل والحديث (النعيمي، 2004).

فثمة خصوصية تتميز بها اللغة العربية كونها لغة البيان، ولغة الإسلام، كما أنها لغة الإبداع وأدواته، بها تصنع ركائز المستقبل، ومن خلالها يمكن التعبير عن ثقافة الإنسان ومعتقداته، وقيمه وأحلامه وآماله وآلامه؛ لذا فإن نمو اللغة العربية وازدهارها وقيامها بدورها الفكري هو من أهم معالم حياتنا، وطريق أساسي في بناء مستقبلنا (المعوش، 2015).

وتنقسم اللغة العربية إلى عشرة فروع هي (النحو، والصرف، والبلاغة، والنقد، والأدب والنصوص، والمطالعة، والقراءة، والإملاء، والخط) ويعد النحو حجر الأساس للغة العربية؛ ذلك أن جميع فنون اللغة العربية يُنظر إلى فهمها بالقواعد التي تُقَوِّمُ ألسنة المتكلمين وتصممهم من الخطأ في التحدث والكتابة، وتعودهم دقة الأساليب، وتُقَوِّمُ رصيدهم اللغوي، وتُصقل مواهبهم وأذواقهم، وبدون أخذها بالحسبان تصبح اللغة حشداً من الألفاظ لا يربط بينها رابط، ولا يحكمها وجود (محمد، 2015).

وتُدْرَس اللغة العربية في مدارسنا مقسمة إلى فروع، ويأخذ النحو حظه من المنهج والطريقة والوقت؛ مستقلاً عن باقي الفروع إلا أنه غير مرغوب فيه لمعظم الطلبة، بل يخافون وينفرون منه ويضيقون ذرعاً به، وقد أدى ذلك إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في المهارات اللغوية، بل انعكس ذلك أيضاً إلى كراهية الطلبة للغة العربية بمجملها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها، ومن المؤكد أن كراهية الطلبة لمادة اللغة العربية بشكل عام، وللنحو بشكل خاص تؤثر كثيراً في انخفاض دافعيّتهم في تعلم النحو، وهذا ما يسبب ضعفهم في فهم المفاهيم النحوية واستيعابها (ناسوتيون، 2016).

وقد أشار كلٌّ من عاشور والحوامدة (2014) إلى أن طريقة التدريس التي يتبعها المعلم قد تؤدي إلى ضعف الطلبة في فهم واستيعاب المفاهيم النحوية؛ إذ ما زال بعض المعلمين يتبعون طريقة الإلقاء والتلقين، إضافة إلى تأثر الطلبة بضعف معلمي المواد التعليمية الأخرى في توظيف القواعد النحوية واستخدامهم العامية أثناء التدريس.

ويشير سبيتان (2010) إلى أن تدريس القواعد النحوية يُقَوِّمُ اعوجاج اللسان ويصحح المعاني والمفاهيم من خلال تدريب الطلبة على استخدام الألفاظ والجمل والعبارات بشكل صحيح دون ، تكلفاً وجهد وتمكين الطلبة من القراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء من خلال تعويدهم على التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب لتكون خالية من الأخطاء النحوية الذي يذهب جمالها، وتيسير إدراك الطلبة للمعاني والتعبير بوضوح عما يسمعون أو يقرأون.

وترى الباحثة أن تعلم المفاهيم النحوية ركيزة أساسية في تعلم اللغة العربية، مع الأخذ بعين الاعتبار تعديل الأسلوب المتبع في التدريس وإشراك الطلبة فكرياً ويدوياً في الأنشطة العلمية، بحيث يلاحظون ويصنفون ويقيسون ويتوقعون ويفسرون ويجربون ويستنتجون، ولكي يتمكن المعلم من ممارسة ذلك؛ لابد له من معرفة الأسلوب الذي يتناسب مع الطلبة في هذه المرحلة العمرية، وهذا يعني أن على المعلم بناء نظريته في التدريس، فالنظرية ستساعده على تحليل العملية التعليمية وتوقع نتائجها.

وتؤمن النظرية البنائية بأن المتعلم يُكوّن معرفته بنفسه وليس من خلال أفكار يحاول المعلمون نقلها، أو من خلال سلسلة طويلة من الممارسة والتكرار، فالأفكار البسيطة التي يمتلكها المتعلمون سابقاً ترتبط بالمعرفة الجديدة، ثم تزداد هذه الأفكار تعقيداً وقوة، ويقوم المتعلم بتكوين رؤية وإعادة بناء المعرفة بنفسه إما بشكل فردي أو جماعي ويتوصل إلى المعاني من خلال هذا التعلم، فلا توجد معرفة بدون معنى له متعلقات فردية أو اجتماعية (الخرجي، 2011).

وتعد النظرية البنائية "عملية تفاعل نشط بين ثلاثة عناصر": الخبرات والمعارف السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية، مقارنة بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة" (ناسوتيون، 2016: 78).

ويرى الهاشمي الوارد في (وزارة التربية والتعليم، 2018) أن الفكر البنائي يشمل كلاً من البنية المعرفية والعمليات العقلية التي تتم داخل المتعلم، وأن التعلم يحدث الخبرات والمعارف التي بحوزة المتعلم، وإضافة معلومات جديدة، أو إعادة تنظيم ما يوجد لديه من معارف، وأن المتعلم يُكوّن معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو مجتمعي، بناءً على معرفته الحالية وخبراته السابقة التي اكتسبها من خلال تعامله مع عناصر البيئة المختلفة، وتفاعله معها، كما تؤكد البنائية على الدور النشط للمتعلم في وجود المعلم الميسر والمُساعد على بناء المعنى بشكل سليم في بيئة تساعد على التعلم؛ أي أن البنائية ما هي إلا عملية تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة، والخبرات الجديدة في

بيئة تعليمية تعليمية اجتماعية فاعلة؛ ما ينتج خبرة جديدة متطورة تتشكل على صورة أنماط مفاهيمية متعددة.

ويرى كلٌّ من سوهيندي وبوروانو أن النظرية البنائية تنظر إلى تكوين المعرفة كموضوع نشط يخلق بُنى معرفية في تفاعلاتها مع البيئة؛ إذ يحدث التفاعل المعرفي بقدر ما يتم تنظيم الواقع من خلال البنية المعرفية التي تم بناؤها من خلال الموضوع نفسه، كما ينبغي أن يتم تغيير الهيكل المعرفي وتكييفه وفقاً لمتطلبات البيئة والكائن المتغير (Suhendi and Purwarno,2018)، وتحدث عملية التكيف بشكل مستمر من خلال عملية إعادة البناء (Amineh and Davatgari.) (2015).

وتشير دراسة سليمان (2017) إلى ضرورة الاهتمام بدراسة القواعد النحوية بصورة متكاملة من خلال التعلم النشط الجماعي داخل حجرة الدراسة، وتشجيع المتعلمين على تنظيم دروس وابتكار لدروس القواعد النحوية بصورة بنائية؛ مما يزيد دافعيتهم نحو التعلم المثمر، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تعين المتعلمين على اكتشاف الخطأ النحوي، وتصويبه؛ مثل الاستراتيجيات والبرامج التعليمية القائمة على النظرية البنائية.

ومن هنا ترى الباحثة أن أسلوب الإلقاء والتلقين ليس أسلوباً فعالاً - كما هو الحال - في حالة التعلم البنائي، وهذا يتطلب مساعدة الطلبة على المشاركة وتطبيق ما يتعلمونه، وتشجيعهم على تكوين بناء قوي مبني على التحليل والتفسير والاستنتاج والأخذ بوجهات نظر الطلبة وخلفياتهم الثقافية بعين الاعتبار للوصول إلى تعلم ذي معنى وفاعلية.

وبناءً على ما تقدم؛ تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ النحو من أكثر فروع اللغة العربية أهمية كونه متعلقاً بصون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وتكوين عادات لغوية سليمة، وتعزيز قدرة المتعلم على التعليل والاستنباط، ودقة

الملاحظة، والموازنة بين التراكيب، وتنمية الثروة اللغوية، وصقل المواهب والمهارات؛ ولكن رغم أهمية النحو إلا أن هناك بعض الدراسات أثبتت وجود ضعف في فهم واستيعاب المفاهيم النحوية (أبو شتات، 2005؛ عطسة، 2006).

وبعد أن اطّلت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية مثل: (سليمان، 2017؛ ناسوتيون، 2016؛ عاشور والحوامدة، 2014)؛ تبين لها أن الطلبة في جميع المراحل الدراسية يعانون من عُسر في فهم المفاهيم النحوية، وأن ذلك يعود إلى كثرة القواعد النحوية وتشعبها، والاقتصار في التدريس على الجوانب الشكلية في ضبط أواخر الكلمة، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى، وإغفال تتابع أبواب النحو وقواعده والتدرج في تعميق مفاهيمه، والاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس الطلبة، واستخدام العامية أثناء التدريس.

وفي ضوء ذلك استنتجت الباحثة أن تدريس النحو يفتقد الأسلوب البنائي الذي يقوم على إشراك الطلبة فكرياً وحركياً في الموقف التعليمي، ويشجعهم على التحليل والتفسير والاستنتاج، ويعينهم على اكتشاف الخطأ وتصويبه، وينمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويتيح الحوار والمناقشة وتحمل المسؤولية أثناء التعلم، ويسمح بحرية الرأي.

وبناء عليه؛ ارتأت الباحثة التعرف على درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الرئيس التالي:

ما هي درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية)؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعًا لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعًا لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين.

2. رصد ما إذا كان هناك اختلافات في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية؛ تبعًا لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة في التدريس، وجنس المدرسة، والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. قد يستفيد المعلمون والمشرفون من نتائج هذه الدراسة في التعرف على درجة المعرفة لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمبادئ النظرية البنائية.
2. قد تساهم الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول أهمية استخدام النظرية البنائية في تدريس المفاهيم النحوية، وبالتالي مساعدة المسؤولين في إعداد البرامج المناسبة.
3. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين والمهتمين بمجالات اللغة العربية، والنحو، حيث ستقدم الدراسة إطارًا نظريًا وميدانيًا يثري المكتبة الفلسطينية، ويفتح آفاقًا لدراسات مستقبلية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- 1- **الحد الموضوعي:** دراسة درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية.
- 2- **الحد المكاني والمؤسسي:** تم تطبيق الدراسة على معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مدارس محافظة جنين.
- 3- **الحد الزمني:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2021/2020.
- 4- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين.

مصطلحات الدراسة:

• المنحى البنائي:

يعرفه "دولي" بأنه: عملية استقبال وإرسال تفاعلية؛ تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الجديدة، مع خبراتهم السابقة، ومجريات بيئة التعلم (Dooly, 2010, p.93).

وتعرف الباحثة المنحى البنائي بأنه: عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم.

• المفاهيم النحوية:

يعرفه كلٌّ من الزهراني وإياد (2019، 503) بأنه: "صورة عقلية لمجموعة من الصفات والخصائص المرتبطة بما يحقق سلامة الكلام من الأخطاء، وفهم الكلام على الوجه المراد، وتتكون من اسم ودلالة لفظية.

وتعرف الباحثة المفاهيم النحوية -إجرائياً- بأنها: التصور العقلي الذي تكونه طالبات الصف الخامس الأساسي عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، والتي تحدد معناه وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك لتتمكن الطالبة من استخدامه بشكل صحيح؛ تحدثاً وقراءة وكتابةً.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: المنحى البنائي.

المبحث الثاني: المفهوم النحوي.

ثانياً: الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت المنحى البنائي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضًا تفصيليًا لمتغيري الدراسة المتمثلة في (المنحى البنائي - المفاهيم النحوية) وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات.

أولاً: الإطار النظري:

تناولت الباحثة - في الإطار النظري- الخلفية العلمية النظرية ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تدور حول النظرية البنائية، وفهم المفاهيم النحوية.

المبحث الأول

المنحى البنائي

تُعَدُّ النظرية البنائية من أكثر نظريات النمو المعرفي (العقلي) شيوعاً، ومن أكثرها تأثيراً على المنحى المعرفي للتعلم (ناسوتيون، 2016، 78). وقد أسس هذه النظرية العالم السويسري "جين بياجيه" Jean Piaget الذي كان ينظر إلى التعلم على أنه عملية إعادة تنظيم مستمرة للعمليات العقلية تنتج من التطور البيولوجي للطفل، ومن الخبرات التي يحصل عليها من البيئة المحيطة.

فقد كان "بياجيه" مؤمناً أشد الإيمان بأهمية التعلم الصحيح، ومن أقواله "بالتعليم وحده يمكن إنقاذ مجتمعاتنا من الانهيار سواء أكان هذا الانهيار مفاجئاً أم تدريجياً" (عبد الله، 2019، 137).

وتؤكد النظرية البنائية على أهمية انخراط المتعلم انخراطاً نشطاً في بناء معرفته بنفسه، مستفيداً من المعلومات المخزونة لديه؛ لتساعده في اكتساب معرفة جديدة عليه تماماً.

وتضيف النظرية أن المتعلم عندما يواجه معلومة جديدة فإنه يقارنها بما لديه من معلومات سابقة، الأمر الذي يحدث لديه نوعاً من الاضطراب أو عدم التوازن، مما يقتضي منه تغييراً في بنائه المعرفي، وهذا التغيير يدمج المعرفة القديمة والجديدة؛ لتشكيل معرفة جديدة محسنة، أكثر تنظيماً وشمولية، ومن التطبيقات التي تعتمدها النظرية البنائية (دراسة الحالات، ومشاريع البحث، والتعلم المبني على المشكلات، والمحاكاة، والعمل الجماعي في مجموعات طلابية، والعصف الذهني)، ويعتمد أساس تطبيقات النظرية البنائية في التعلم على أفكار "جون ديوي" و "ماريا مونتيسوري وديفيد كولب" الذين كانوا يرون ضرورة السماح للطلاب المتعلم أن يجرب ويكتشف بحرية ضمن إطار معين، ويجب حصر دور المعلم في أن يكون ميسراً يشجع الطلبة على اكتشاف المبادئ العلمية بأنفسهم (عبد الله، 2019، 137).

إذاً، فالنظرية البنائية تقوم فكرتها على ضرورة بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم، وتؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، فهي تهتم بطبيعة عمليتي التعليم والتعلم والعمليات المعرفية، والتركيز على ما يعرفه المتعلم بالفعل وشكل المعرفة في بنيتها المعرفية (زيتون، 2002)، وتؤمن بأن

المتعلم يُكوّن معرفته بنفسه وليس من خلال أفكار يحاول المعلمون نقلها، أو من خلال سلسلة طويلة من الممارسة والتكرار، فالأفكار البسيطة التي يمتلكها المتعلمون -سابقاً- ترتبط بالمعرفة الجديدة، ثم تزداد هذه الأفكار تعقيداً وقوة، ويقوم المتعلم بتكوين رؤية وإعادة بناء المعرفة بنفسه، إما بشكل فردي أو جماعي، ويتوصل إلى المعاني من خلال هذا التعلم، فلا توجد معرفة بدون معنى له متعلقات فردية أو اجتماعية (الخرجي، 2011).

وتشير دراسات وأبحاث "بياجيه" إلى أفضلية وفعالية طرق التدريس غير التقليدية حيث تتطلب هذه الطرق أن يتوافر في الفصل وسائل إيضاحية ومواد تعليمية مختلفة ومتنوعة تتناسب مع اهتمامات كل طالب؛ وترجع فعالية هذه الطرق إلى أنها تحقق تناسباً بين المادة التعليمية وبين اهتمامات الطالب التي تنتج عن مرحلة التطور الفكري التي يمر بها. كذلك فقد أشارت إلى ضرورة أن يُعد المنهج الدراسي؛ بحيث يسهل ويساعد على التطور المستمر للقدرات الفكرية للطفل ضمن المراحل التي يمر بها (رنكو، 2011).

مفهوم المنحى البنائي:

أشارت العديد من الأدبيات إلى مجموعة من التعريفات للنظرية البنائية، وهناك اتفاق على أن المتعلم في البنائية يُكوّن معرفته بذاته؛ مستخدماً معلوماته الحالية وخبراته السابقة، حيث تتأثر البنى المعرفية التي يُكوّنها المتعلم في عقله بخبرته السابقة، كما تتأثر بالسياق الذي تقدم فيه المعلومات الجديدة، وفيما يلي تستعرض الباحثة بعضاً من هذه التعريفات.

ويعرفها "وليامزوبوردن" (Williams & Burden 2000, p.58) بأنها: "بناء المعرفة بواسطة المتعلم اعتماداً على خبراته الشخصية، والبنى المعرفية المسبقة الموجودة لديه".

كما يعرفها كلٌّ من "شحاته" و "النجار" (2003، 81) بأنها: "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

فيما يعرفها كلٌّ من "حسن زيتون" و "كمال زيتون" (2003، 10) بأنها: "عملية استقبال التراكيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية، ومعرفتهم السابقة، وبيئة التعلم.

كما يمكن تعريفها -أيضاً- بأنها عملية استقبال وإرسال تفاعلية؛ تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة، داخل سياق معرفتهم الجديدة، مع خبراتهم السابقة، ومجريات بيئة التعلم (Dooly, 2010, p.93).

وتعرف الباحثة المنحى البنائي بأنه: عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم.

وتستند البنائية في تنظيرها إلى أفكار وأعمال ديوى، وبياجيه، وفيجوتسكي، وبرونر، إلا أن أعمال "بياجيه" و "فيجوتسكي" هما الأكثر شيوعاً في التعبير عن الفكر البنائي (عيسى، 2016)، ويمكن النظر إلى البنائية من خلال اتجاهين رئيسين، هما:

البنائية المعرفية طبقاً لأفكار (بياجيه) : والتي تقوم على أن تنمية المعرفة تستند إلى بنيات معرفية سابقة، وتحدث البنية المعرفية بفضل التمثل والمواءمة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة، ويكتسب التعلم معناه حينما لا يتوقف عند مجرد الوصف بل يتعداه إلى حل التناقضات، وفهم نقاط عدم الاتفاق (Loughlin&O'Loughlin, 1992, p.793).

البنائية الاجتماعية طبقاً لأفكار (فيجوتسكي) : "وتقوم على أن تنمية المعرفة تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي، ثم على المستوى السيكلوجي الداخلي للمتعلم، فلا يحدث تكوين المعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم، ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم". (Jones et al., 1998, p.45).

أهمية النظرية البنائية:

يمكن الكشف عن أهمية النظرية البنائية من خلال النقاط التالية:

- إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله يُمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل ومراحل نموه المختلفة بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمراحل نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك الذي يتوقع أن يؤديه الطفل في هذه المرحلة.
- لما كانت عملية النمو المعرفي تقوم أساسًا على إيجاد التوازن بين الطفل والبيئة وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطفل والعالم المحيط، لذا يجب وضع الطفل في بيئة نشطة وفعّالة؛ لتسهيل التعلم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي قام بها "بياجيه".
- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة، ففي الوقت الذي يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الابتدائية مودة واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية، يحتاج طلاب المرحلة الإعدادية إلى مواد دراسية تساعدهم على إدراك المشكلات وحلّها وتعزيز قدراتهم على إجراء العمليات المعرفية المجردة.
- توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية وتُمكن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم (عبد الهادي، 2000).

بيئة التعلم البنائي:

- وصف ولسون بيئة التعلم البنائي بأنها: المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معًا ويشجعوا بعضهم البعض؛ باستخدام الأدوات المختلفة ومصادر التعلم المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية وأنشطة حل المشكلات.
- وتعتبر بيئة التعلم البنائي بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء المفهوم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات (حسن زيتون وكمال زيتون، 2003).

ومن أبرز خصائص بيئة التعلم البنائي التي اتفق عليها كلٌّ من (حسن زيتون وكمال زيتون، 2003؛ الخزرجي، 2011؛ Bada and Olusegun, 2015؛ Aljohani, 2017؛ منصور، 2017) أن يكون المتعلم نشطاً في ربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة، فحص الرؤى المتعددة، تدعيم التعلم التعاوني لا التعلم التنافسي، تحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الصف، تقديم بيانات تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي، توفير تمثيلات متعددة للواقع، التأكيد على بناء المعرفة من إعادة سردها، التأكيد على المهام الأصلية في ظل سياقات تربوية، استبدال الخطوات التدريسية المحددة مسبقاً ببيئات التعلم البنائية، تدعم بيئة التعلم البنائية التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي، تتغلب بيئة التعلم البنائية على الأسباب التي تعيق المتعلمين ومنها: (عدم كفاية الخبرات السابقة، الاهتمام غير الكافي من قبل المتعلمين، الاندماج غير الكافي في مواقف التعلم).

ويتضح مما سبق أن النظرية البنائية تركز على مشاركة الطلبة في الأنشطة التربوية، وتعليمهم طرق التفكير في مواقف تعليمية، وربطها بالحياة الواقعية من خلال التعلم التعاوني.

دور المعلم في بيئة التعلم البنائي:

يشير الخزرجي (2011) إلى أن المعلم - في ضوء النظرية البنائية- له دوران مهمان، يتمثل الدور الأول في تقديم أفكار جديدة أو أدوات عند الضرورة، وتقديم الدعم والتوجيه للطلاب، أما الدور الثاني فيتمثل في الاستماع والتشخيص للوسائل التي يتم بها تفسير الأنشطة التعليمية لتشكيل فهم أعمق، فالتعلم من خلال هذه الرؤيا يُعدُّ -أيضاً- عملية تعلم بالنسبة للمعلم.

وقد حدد قابيل أدوار المعلم في ضوء النظرية البنائية بما يلي: توفير الشروط المشجعة للإبداع والتأثير في الطلاب، خلق مواقف تحتوي على مشكلات، العمل على سرعة اكتساب المعرفة واستعادة المعرفة السابقة، إثارة انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، موجهًا ومرشدًا للطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة التربوية (العدوان وداود، 2016).

دور المتعلم في بيئة التعلم البنائي:

يرى خيرى (2018) أن المتعلم في ضوء البنائية لديه العديد من الأدوار، والتي منها: القدرة على التعلم الذاتي، وعلى أداء ما يطلب منه من مهام بنشاط ودقة، يقوم بالمناقشة والحوار البناء مع

زملائه داخل الصف، يكتشف المعرفة بنفسه، وإعادة اكتشاف المفاهيم العلمية، يتحمل مسؤولية تعلمه، وقادر على البحث عن المعلومة بنفسه، والقدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلم.

ويرى زيتون وزيتون (2003) أن أدوار المتعلم في البيئة البنائية تنقسم إلى ثلاثة أدوار، وهي:

الدور النشط: أي أن يقوم المتعلم بدوره في عملية التعلم؛ كالمناقشة والجدل وفرض الفروض، والبحث والتقصي، وبناء الرؤى؛ أي أن هذا الدور يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة، وفهمها.

الدور الاجتماعي: أي أن يتم تكوين اعتقادات لدى الطلبة بأن الحقائق العلمية يتم التوصل إليها عن طريق عملية اجتماعية تقدمية، توازي طبيعتها الموضوعية، أي أن هذا الدور يتمثل في اكتساب المعلم للمعرفة، وفهمها بصورة اجتماعية.

الدور الابتكاري: ويعني أن يكتشف الطلبة أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم، أي لا بد من توجيه الطلاب؛ لإعادة اكتشاف النظريات العلمية، والرؤى التاريخية المصاحبة لتلك الاكتشافات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدور الأساسي للمتعم في النظرية البنائية هو الدور النشط، وأثناء الممارسة يصاحب هذا الدور النشط كل من الدور الاجتماعي والدور الابتكاري.

مراحل التعلم البنائي:

يسعى التعلم البنائي إلى مساعدة الطلبة على بناء مفاهيمهم العلمية ومعارفهم من خلال أربعة مراحل مستخلصة من مراحل دورة التعلم الثلاث (استكشاف المفهوم، واستخلاص المفهوم، وتطبيق المفهوم)، وهذه المراحل هي (صالح، 2019) :

مرحلة الدعوة: ويقصد بهذه المرحلة أن يقوم المعلم بجذب انتباه الطلاب إلى ما يريد عرضه عليهم، سواء أكان درسًا أم مشكلة معينة يريد منهم الوصول إلى حلها، وهي متوقفة في المقام الأول على المعلم وشخصيته والطريقة التي يتبعها في جذب انتباه طلابه وقد تتم عملية الدعوة من خلال قيام المعلم بطرح الأسئلة أو المشكلات التي قد تبدو متناقضة لدى الطلاب إلا أن مثل هذا النوع من الأسئلة هو الذي يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكير؛ لأنها تثير دهشتهم.

مرحلة الاستكشاف: تأتي هذه المرحلة بعد المرحلة السابقة والتي يكون فيها المعلم قد قام بطرح مشكلة على الطلاب؛ طالبًا منهم التوصل إلى حل تلك المشكلة، ويقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى

مجموعات عمل غير متجانسة، فيقوم الطلاب من خلالها بتحدي قدراتهم العقلية، والبحث عن إجابات لما يتوَلَّد لديهم من أسئلة واستفسارات أثناء قيامهم بالملاحظة والتجريب، ويقوم كل طالب بطرح ما توصل إليه من أفكار ومقترحات على أقرانه، ويتم العمل هنا بروح الجماعة، وليس من الضروري أن تعمل جميع المجموعات بالعمل نفسه، إنما قد تقوم كل مجموعة بمهمة معينة تعمل على تحقيقها.

مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول: تعتمد هذه المرحلة بشكل أساسي على الطلاب، حيث يقومون بتقديم ما تم التوصل إليه من تفسيرات وحلول ومقترحات، ويقوم المعلم بالاستماع الجيد لمقترحات الطلاب دون تدخل أو اعتراض، حتى وإن كان في مقترحاتهم ما هو خطأ أو غير صحيح.

مرحلة اتخاذ القرار: في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتطبيق ما تم التوصل إليه من مقترحات ونتائج وتفسيرات في خبرات جديدة يمرون بها، أو في مشكلات أخرى يبحثون عن حل لها.

وبالتالي في هذه المرحلة قد يقوم المعلم بإعطاء الطلاب مشكلة معينة قد تكون مماثلة إلى حد ما المشكلة الأساسية المطروحة سابقًا ويطلب من الطلاب أن يقوموا بإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة، ومن هنا نجد أن هذه المرحلة تعطي فرصة كبيرة للمعلم كي يقوم بتقويم طلابه كما أنها تعطي الطلاب الفرصة -أيضا- كي يقوموا أنفسهم.

وهنا يقتصر دور المعلم على التوجيه المعقول للطلاب أثناء قيامهم بالأنشطة المختلفة وتشجيعهم على مواصلة القيام بهذه الأنشطة دون تدخل كبير منه.

ويتضح مما سبق أن مراحل التعلم البنائي متكاملة فيما بينها، حيث تؤدي كل مرحلة مهمة معينة تمهيدًا للمرحلة التي تليها، وتعد المرحلة الثالثة هي أهم مرحلة بالنسبة للمعلم، حيث إنَّها تساعده في التعرف على المستوى الحقيقي لطلابيه، كما تساعده في التوصل إلى بعض الفروق الفردية الموجودة لدى الطلاب، كما تساعده في التعرف على طرق التفكير الخطأ التي قد يتبعها الطلاب أثناء حلهم لبعض المشكلات التي تواجههم ومن ثمَّ إيجاد الطرق المناسبة لعلاجها.

المبحث الثاني

المفهوم النحوي

إن اللغة العربية بمهاراتها الأربعة من: استماع وتحدث وقراءة وكتابة، تحتاج منّا إلى العناية والاهتمام؛ حتى نساهم في خلق جيل يمتلك ناصية اللغة، ويكون لديه القدرة على استخدامها بطلاقة وإتقان، ولن يكتمل هذا الهدف ما لم يتمكن التلميذ من معرفة وفهم المفاهيم والقواعد النحوية.

فالنحو - في أية لغة من اللغات - من مقومات الاتصال الصحيح السليم، والخطأ في الإعراب في لغتنا العربية وفي ضبط الكلمات، يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً، وبالتالي يؤدي إلى العجز في فهمه (طعيمة، ومناع، 2000).

وللنحو أهمية كبيرة بين فروع اللغة العربية؛ لدوره المهم في فهم المقروء، وفي الاستماع والتعبير السليم شفهيًا وكتابيًا، وتتأكد أهمية النحو بالنسبة للمتعلم في أنه يحمل العبء الأكبر في الدقة اللغوية، وأن أي قصور في دراسة النحو وتطبيقه سيتبعه قصور في استخدامه اللغوي (إسماعيل، إبراهيم، 2007)، فمراعاة النحو تضمن التواصل السليم بين الذين يتحدثون والذين يتلقون هذا الحديث، فلا تفسد عليهم الأخطاء حسن التلقي ويُسّر الفهم، فالخطأ في النحو قد يقلب معنى العبارة رأسًا على عقب ويسيء فهم صاحبه (علي والشوملي، 2007).

فالقواعد النحوية تقوّم ألسنة المتكلمين وتعصمهم من الخطأ في التحدث والكتابة، وتعودهم دقة الأساليب، وتقوّم رصيدهم اللغوي، وتصلق مواهبهم وأذواقهم، وبدون أخذها بالحسبان تصبح اللغة حشدًا من الألفاظ لا يربط بينها رابط، ولا يحكمها وجود (محمد، 2015).

والقواعد ليست غاية لذاتها ولكنها وسيلة في ضبط الكلام، فهي تساعد في تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه، وفي ذلك اقتصاد للوقت والجهد، وتحمل التلاميذ على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل وتنمي المادة اللغوية للتلاميذ، بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم، وتعبر عن ميولهم، كما تنظم المعلومات اللغوية لدى الطلبة تنظيمًا يسهل

عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدًا يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركافة في هذه الأساليب (شحاتة والسمان، 2012).

تعريف المفهوم النحوي:

المفهوم لغة: "مادة الفعل (فَهَمَ) : فهمت الشيء فهمًا وفهامة، أي عقلته وعرفته" (ابن منظور، 2003، مادة فهم)، "وهو في الأصل اسم لكل ما فهم من نطق وغيره"، وهو في الاصطلاح "ما دل عليه اللفظ، لا في محل النطق، بأن يكون حكمًا بغير المذكور" (النملة، 1996، 381).

ويعرف المفهوم النحوي بأنه: "الفكرة أو التصور العقلي الذي يكونه الفرد، للدلالة على بعض المعاني المتعلقة بالمصطلحات النحوية، ثم ينتقل المتعلم بهذا المفهوم من نطاق الفكرة إلى حيز التعبير، والتعامل اللغوي الصحيح" (جاب الله، 1992، 48).

ويرى كلٌّ من فضل الله وزهري (1998، 18) أن المفهوم النحوي يرمز لسمة أو مجموعة من السمات المجردة، وهو يصنف السمات النحوية التي تندرج تحته، ويميز بينها وبين السمات التي تندرج تحت غيره من وحدات البناء النحوي الأخرى، كما أنه لا ينطبق على معنى معين أو موقف خاص، بل ينطبق على مجموعة من المعاني والمواقف التي تشترك في السمات نفسها.

ويعرفه كلٌّ من سليمان وخلف الله (2012، 103) بأنه: "تصور عقلي يكونه الفرد للتدليل على المصطلح النحوي الذي يتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزه وتُسهم في انتقاله إلى حيز التعبير المتمثل في الإنتاج اللغوي كلامًا وكتابةً".

ويعرفه كلٌّ من الزهراني وإياد (2019، 503) بأنه: "صورة عقلية لمجموعة من الصفات والخصائص المرتبطة بما يحقق سلامة الكلام من الأخطاء، وفهم الكلام على الوجه المراد، وتتكون من اسم ودلالة لفظية".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: التصور العقلي الذي تكونه طالبات الصف الخامس الأساسي عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، والتي تحدد معناه وبعض

خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك لتتمكن الطالبة من استخدامه بشكل صحيح تحديداً وقراءةً وكتابةً.

محددات المفهوم النحوي:

اتفق كلٌّ من (نصار، 2008؛ شعبان، 2016) على أن المفهوم النحوي يتكون من خمس عناصر أساسية، وهي كالتالي:

اسم المفهوم: ويقصد به الرمز الذي يستخدم للإشارة إلى المفهوم، ويدل عليه، كمفهوم (الاسم، الفعل، المبتدأ، الخبر).

تعريف المفهوم: ويقصد به العبارة التي تحدد صفات المفهوم ومميزاته، وكيفية ارتباطها ببعضها، فعلى سبيل المثال: "الخبر: هو الاسم المرفوع المسند إلى المبتدأ".

صفات المفهوم: وتتمثل في الصفات التي تميز المفهوم، وغير المميّزة له، والتي على أساسها تتميز أمثلة المفهوم، فعلى سبيل المثال: "من السمات المميّزة لمفهوم الفاعل عن غيره من المفاهيم النحوية أنه قد يأتي مستتراً؛ كما في قول الله تعالى: (لَكِنَّ الرّٰسِخُوْنَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُوْنَ يُؤْمِنُوْنَ بِمَا أَنْزَلَ إِلَيْكَ وَمَا أَنْزَلَ مِنْ قَبْلِكَ ۗ وَالْمُقِيمِيْنَ الصَّلَاةِ ۗ وَالْمُؤْتُوْنَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُوْنَ بِاللّٰهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۗ أُولَٰئِكَ سَنُوْتِيْهِمْ أَجْرًا عَظِيْمًا) فإن اسم الفاعل "المقيمين" أخذ فاعلاً: ضمير مستتر تقديره (هم)، وهذه الخاصية لا تتوافر في أي مفهوم من المفاهيم النحوية.

الأمثلة الإيجابية والسلبية: أي أمثلة على المفهوم؛ فمثلاً: إذا كان المفهوم هو المرفوع تكون الأمثلة الإيجابية عليه هو الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم كان، وخبر إن، وإذا كان المفهوم هو المفعول به فإن المبتدأ والخبر، اسم كان، وخبر إن ليست أمثلة عليه.

القيمة المميّزة: وتشمل القيمة التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات، وهناك بعض المفاهيم التي لا يوجد لخصائصها أو صفاتها معدل للقيم، والقيمة المميّزة للفاعل هنا عن غيره أنه قد يأتي مستتراً في جملة "محمد جاء مسرعاً"، فإن الفاعل هنا جاء ضميراً مستتراً.

مراحل تكوين المفاهيم النحوية ونموها:

تتشكل كثير من المفاهيم المادية لدى الطلبة من خلال الخبرة الحسية المباشرة، وترتبط في أذهانهم بدلالة وخصائص معينة. أما المفاهيم المجردة - ومنها المفاهيم النحوية - فلا يمكن إدراكها عن طريق الحواس، ولكنها تتشكل من خلال الخبرات التي يمر بها الطالب.

ويرى أوزبل (Ausubi, 1979) أن تعلم المفهوم يمر بالمراحل التالية:

أولاً: مرحلة تكوين المفهوم: وهي عملية يتم من خلالها اكتشاف خصائص المفهوم، وتكوين صورة ذهنية له، حيث تنمو هذه الصورة لدى المتعلم من خلال تفاعله مع المثيرات أو الأسئلة الخاصة، وبالرغم من ذلك فإن المعلم في هذه المرحلة لا يستطيع تسمية المفهوم.

ثانياً: مرحلة تعلم اسم المفهوم: ويتم في هذه المرحلة تعلم الرمز الذي يشير إلى المفهوم، وهنا تزداد قدرة المتعلم على إدراك علاقة الرمز باسم المفهوم والصورة الذهنية للمفهوم، بحيث يصبح للمفهوم معنى دلالي، ومضمون متناسق مع الصورة الذهنية التي تجمع بين خصائصه المميزة، ويُستدل على تعلم المفهوم من خلال قدرة المتعلم على إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المتغيرات المتشابهة في الخصائص.

ثالثاً: مرحلة تنمية المفاهيم: وفي هذه المرحلة يتم زيادة عمق المفهوم واتساعه، وذلك باستخدام طرق وإستراتيجيات تدريس مختلفة، بحيث يستطيع المتعلم توظيفه في مواقف الحياة المختلفة.

ويرى محمود وآخرون (2019) أن عملية تعلم المفاهيم النحوية يمكن أن تمر بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: التصور الذهني للمفهوم النحوي: حيث يستطيع الطالب في هذه المرحلة أن يعبر عن انطباعاته الذهنية حول المفهوم النحوي من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما فهمه من تراكيب لغوية؛ مما يساعد على فهمه للمفهوم النحوي ويميزه عن غيره من المفاهيم النحوية.

المرحلة الثانية: التوصل إلى المفهوم النحوي وتوظيفه: وفي هذه المرحلة يستطيع الطالب أن يقوم بتوظيف المفهوم النحوي في ضوء ممارسته في التعبيرات المنطوقة أو المكتوبة أو الإجابة عن الأسئلة في النحو أو في فروع اللغة أو المواد الدراسية الأخرى.

المرحلة الثالثة: تحليل مهارات التفكير: ويقصد بتحليل مهارات التفكير في تعليم المفاهيم هو قدرة الطالب على الوصول للمفهوم النحوي من خلال ترتيب الأفكار عندما يواجه الأمثلة الجديدة للمفهوم، ويقوم بوصف الخصائص المميزة للمفهوم، ويناقش دورها في التوصل إلى المفهوم.

خصائص المفهوم النحوي:

تتميز المفاهيم النحوية بأن هناك قواعد وأساسيات تنظم وتضبط خصائصها، فهي القوام الذي يتكون من الأحكام المعممة الكاملة لتمييز الحالات اللغوية التي تنتمي إليها (كلوب، الفليت، 2019)، وقد حدد (عبد الجواد، 2012، 59-69) خصائص المفهوم النحوي فيما يلي:

الرمزية أو التجريد: فالمفهوم النحوي يرمز لسمة أو مجموعة من السمات المجردة ويُعدُّ رمزًا لهذه الخاصية، فالفاعل يستخدم المعارف النحوية ذات السمات المشتركة في التدليل على أنه من قام بالفعل أو اتصف به.

التمييز: فالمفهوم النحوي يشتمل على جميع السمات التي تجمع المفهوم تحته، وتميز بينه وبين السمات التي يمكن أن تستبعد مفاهيم أخرى يمكن أن تتداخل معه، فمفهوم الفعل الماضي له مجموعة من السمات التي تميزه عن غيره من الأفعال، مثل الفعل المضارع أو الفعل الأمر.

التعميم: فالمفهوم النحوي لا ينطبق على حالة بعينها أو موقف معين بل لا بدّ أن تجمع في ضوئه مجموعة الأشياء والخصائص والمواقف، فمفهوم الفعل المضارع لا ينطبق على فعل مضارع معين بل ينطبق على كل فعل تتوافر فيه دلالة الفعل المضارع.

الملاحظة: وهي نتاج تكوين المفهوم، ويظهر المفهوم من خلال الأمثلة التي تُقدّم للتدليل على انطباق - المفهوم النحوي عليها، مثل ملاحظة التغييرات التي تحدث نتيجة دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية.

أنها قابلة للتعلم: وهي صادقة بالنظر إلى المجال النحوي الذي تدور فيه، ويمكن إدراك الأمثلة الدالة عليها سواء عن طريق ترتيب الكلمات في الجملة، أو عن طريق الحركات، أو الحروف المعينة التي توضع في نهاية الكلمة، بحيث تكون هذه الحروف أو تلك الحركات دالة على معنى وظيفي.

أنها قابلة للتحليل كنظام: هناك مفاهيم كبرى قابلة للتفرع والتحليل إلى أنظمة فرعية أخرى بسيطة، كما هو الحال في مفهوم الفعل الذي ينقسم إلى مفاهيم فرعية (ماضٍ، مضارع، أمر)، في حين نجد مفاهيم كبرى تمثل النظام الأم تتفرع إلى عدة أنظمة فرعية مركبة، كما هو الحال في مفهوم " الكلام " ينقسم إلى اسم، وفعل، وحرف). الاسم، والفعل ينقسم إلى معرب ومبني، وإلى غير ذلك من التقسيمات.

أهمية المفاهيم النحوية:

مما يدل على أهمية المفاهيم النحوية؛ قام العديد من الباحثين بتناولها في دراساتهم وبحوثهم ومنها: دراسة محمود وآخرين (2019) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري لتنمية المفاهيم النحوية، ودراسة عافشي (2019) التي هدفت إلى التعرف على فعالية مدونة إلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية، ودراسة الزهراني وإياد (2019) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية، ودراسة وحشة (2019) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس، ودراسة التونسي وحاجي (2018) التي هدفت إلى التعرف على جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية، ودراسة الصغير وآخرين (2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية.

وترى الباحثة أن هذا الاهتمام بدراسة المفاهيم النحوية في العديد من الدراسات والبحوث يعود إلى ضعف الطلبة في جميع المراحل التعليمية في القواعد النحوية، ويرجع السبب في ذلك إلى أنها غير مرغوب فيها لدى الأغلبية العظمى من الطلبة، إذ إنهم يخافون من النحو ويضيعون ذرعاً به، مما له من أثر سلبي كبير على الطلبة وانخفاض دافعيتهم نحو تعلمها؛ إذ إنَّ من الأهمية بمكان أن

تتسم الدروس النحوية بالمرونة ونوع من المتعة عند إتقان أسسها وأحكامها؛ وذلك لأنه يُعدُّ العامل الأساسي في ضبط وتنسيق قواعد الكلمة والنطق (الدبور، 2012).

ويعزى سبب ضعف الطلبة في المفاهيم النحوية إلى الكثير من العوامل، أهمها: كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة، بل تجعلهم ينفرون منها، وإنَّ كثيرًا من القواعد النحوية التي تُدرس لا تحقق هدفًا وظيفيًا في حياة الطلبة، و الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء الكلمة أو ضبط أواخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى، وإنَّ المناهج الدراسية لا تعنى بالنتائج في أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقًا متدرجًا، وإنَّ كثيرًا من المناهج الدراسية تغفل التفصيلات المهمة حول النتائج في أبواب النحو وقواعده والتعمق التدريجي في المفاهيم التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها (عاشور، والحوامة، 2014).

كما أن ضعف المعلمين باللغة العربية، وعدم قدرتهم على إيصال المعلومة للطلبة تُعدُّ من أكبر التحديات التي يواجهها الطالب في فهم المفاهيم النحوية واستيعابها (الدبور، 2012).

كما ترى محمود (2007) أن المفاهيم النحوية تستلزم لتعلمها التزود بقدرة خاصة على الفهم، تمكنه من الاستقراء والتطبيق والتعليل؛ لذا فإنَّ الطريقة السائدة في التدريس لا تراعي أيًا من ذلك، وإنما تقوم على التلقين والتلقي، ولا يستطيع الطالب من خلالها التعرف على الرموز والخصائص التي تميز كل مفهوم، وهي بذلك تؤدي إلى صعوبة في اكتساب الطالب للمفاهيم النحوية؛ الأمر الذي أدى إلى شيوع الأخطاء النحوية عند التحدث أو الكتابة، ومن ثمَّ كان لابد من التركيز على طرق تدريس مناسبة لتعلم المفهوم النحوي لتحقيق الأهداف المرجوة وتساعد على تطبيق المفهوم النحوي لا مجرد معرفة اسمه وحفظ تعريفه فحسب.

أهداف تدريس المفاهيم النحوية:

يسعى تدريس النحو إلى أهداف عديدة تتحقق من خلال إتقانه، منها ما هو متعلق بصون اللسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزلل، وتكوين عادات لغوية سليمة، ومنها ما يهدف إلى مران الطلبة على قوة الملاحظة، والتفكير المنطقي المرتب، وتربية ملكة الاستنباط والحكم والتعليل إلى

غير ذلك من الفوائد العقلية التي يتعود عليها التلاميذ لاتباعهم أسلوب الاستقراء في دراسة القواعد، كما تهدف إلى المساعدة في فهم الكلام على الوجه الصحيح مما يؤدي إلى استيعاب المعاني بسرعة أكثر، والعمل على شحذ العقل، وصقل الذوق، وتنمية الثروة اللغوية، ومنح الطلاب القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللغوية المختلفة، فالنتيجة التي ننتظرها من تعليم النحو تمكين الطالب من القدرة على تطبيق القواعد على أساليب الكلام التي يستخدمها في حياته، والإفادة منها في فهم الآثار الأدبية، كما ويمنح تدريس النحو الطلبة القدرة على المحاكاة، ولا يمكن انتقال أثر التدريب إلا إذا تمت المحاكاة وفقاً لأساليب تعتمد على أحكام وأصول تقييد الكلام وتضبطه (أبو شتات، 2005).

فيما يشير عطية (2006) إلى أن دراسة النحو تنمي في المتعلم القدرة على التعليل، والاستنباط ودقة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب، وتمرنه على دقة التفكير، والقياس المنطقي، وهي وسيلة لإتقان المهارات؛ لأن فهمها يقتضي فهم القوانين التي تحكم نظامها، وتعطيه الصيغة التي بها يؤدي المعنى المقصود.

بينما يرى كلٌّ من الدليمي والوائلي (2005) أن تدريس النحو يهدف إلى تعرف الطلبة على قواعد الجملة الفعلية والجملة الاسمية وبعض صيغ الجملة المركبة الشاملة في الاستعمال، والتعرف على المرفوعات والمنصوبات والمجرورات الأساسية في اللغة، واستخدام قواعد العدد المفرد والمركب والعقود والعدد والمعطوف استخداماً صحيحاً، والتعرف على المشتقات الأساسية في اللغة ودلالة كل منها في الاستعمال، وتمييز التراكيب اللغوية الصحيحة من غيرها في المقروء والمسموع، وضبط النصوص الأدبية وقراءتها وكتابتها بشكل صحيح، واستخدام المعاجم اللغوية استخداماً صحيحاً، والتعبير بطلاقة وفهم عن خبرات الطالب وآرائه، والاستعمال الشفهي والكتابي للأنماط والأساليب اللغوية الفصيحة الجميلة في الحديث والكتابة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة في هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دراستها الحالية، وذلك من أجل تحديد موقع دراستها بالنسبة للدراسات السابقة، إذ قامت الباحثة بتصنيف هذه الدراسات إلى محورين كما يلي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت المنحى البنائي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية.

وفيما يلي تفصيل لكل منها:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت المنحى البنائي:

1- الدراسات التي تناولت متغير المنحى البنائي في تدريس اللغة العربية:

هدفت دراسة البلوشي (2019) إلى تعرف درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمبادئ النظرية البنائية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة استهدفت معلمي اللغة العربية ومعلماتها في ثلاث محافظات تعليمية، هي: الباطنة جنوباً والباطنة شمالاً ومسقط؛ حيث بلغ حجم العينة (178) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من المحافظات الثلاث.

أوضحت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم مرتفعة، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمبادئ النظرية البنائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يعني أن المعلمات أكثر توظيفاً لمبادئ النظرية البنائية.

وهدف دراسة عسيري (2019) إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لغة ثانية للتدريس البنائي، ومعرفة الاختلاف في درجة الممارسة التدريسية تبعاً لتفاوت الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (31) معلماً ومعلمة، يمثلون مجتمع الدراسة المتمثل في معلمي اللغة العربية ومعلماتها في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بالسعودية، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذين يدرسون جميع المستويات في قسم الإعداد اللغوي، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1438-1439، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت عالية الاستعمال، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس تعود لصالح الذكور،

ولمتغير الخبرة تعود لصالح أكثر من عشر سنوات، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المؤهل العلمي (الدكتوراه).

كما هدفت دراسة الشرقاوي وآخرين (2016) إلى الكشف عن مدى تعرف بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مرحلة الثانوية أسس التدريس البنائي ومدى ممارستهم لها، ولتحقيق ذلك أعدّ الباحثون بطاقة ملاحظة كما قاموا بتطبيق استبانة على (20) معلمًا من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مرحلة الثانوية بإدارة بنين التعليمية بمحافظة القاهرة بمصر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأكدت النتائج أن البرامج التي يتم من خلالها إعداد معلمي اللغة العربية ومعلماتها قبل الخدمة لا تُمكن هؤلاء المعلمين من تطوير وعي مناسب بمقولات النظرية البنائية.

فيما سعت دراسة إبراهيم (2014) إلى معرفة مدى توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، وعلاقة ذلك بمتغيري: الخبرة، والمؤهل العلمي؛ ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة قائمة بمهارات التدريس التي تعكس مبادئ البنائية الاجتماعية، واعتمدت الباحثة على هذه القائمة في إعداد بطاقة التقويم الذاتي وبطاقة الملاحظة، وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (70) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، من مجتمع الدراسة المتمثل في معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة الإعدادية في إدارة المنتزه التعليمية في محافظة الإسكندرية بمصر، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014م، وقد أوضحت الدراسة أن تنفيذ هذه المبادئ جاء بدرجة متوسطة، ومتوسط وزني، و (3.47) مع نسبة (71.54) وهو متوسط؛ وأشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقًا لعدد سنوات الخبرة بالنسبة لمهائري: التدريب والممارسة اللغوية، والتقويم لصالح ذوي الخبرة الأعلى، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، كما لوحظت، وكما يقدرونها، لصالح التقدير الذاتي للمعلمين بالنسبة لمهارات: التدريب والممارسة اللغوية، وإستراتيجيات التدريس.

2- لدراسات التي تناولت متغير المنحى البنائي في تدريس المباحث الأخرى.

هدفت دراسة الشريف (2018) إلى التعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة بالسعودية لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب، ومدى أثر التخصص والجنس على توظيف هذه المبادئ في التدريس، وقد أجريت الدراسة على مجتمع مكوّن من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، إذ بلغت عينة الدراسة (110) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، منهم (27) عضوًا من قسم العلوم التربوية، و (83) عضو هيئة تدريس من غير المتخصصين في التربية، يمثلون مجتمع الدراسة بالكامل، تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية من مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء هيئة التدريس بأقسام الطلاب والطالبات من مُتخصصي التربية في كلية التربية بجامعة المجمعة بالسعودية.

وأظهرت الدراسة أن عينة الدراسة ترى في الغالب أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة المجمعة يقومون بتوظيف مبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب، وذلك بمتوسط (3.64 من 5.00)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب باختلاف متغير التخصص لصالح أصحاب التخصصات التربوية، كما بينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات التربوية بجامعة المجمعة هم الأكثر توظيفًا لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم مقارنة مع أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات غير التربوية؛ وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات التربوية هم الأكثر إدراكًا لأهمية النظرية البنائية وفعاليتها في التعلم مما عزز من استخدامهم لها في تدريس الطلاب.

وهدفت دراسة العمري وعسيري (2018) إلى تعرف مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في ضوء النظرية البنائية في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران بالسعودية. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من (228) معلمًا ومعلمة للرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة نجران، مثلت مجتمع الدراسة بالكامل. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى

معلمي ومعلمات الرياضيات بشكل عام كان بدرجة متوسطة، بينما كان مستوى الممارسات التدريسية في مجال التخطيط للتدريس ومجال التقويم بدرجة عالية، وفي مجال تهيئة البيئة التعليمية ومجال تنفيذ التدريس بدرجة متوسطة وفي مجال توظيف تقنيات المعلومات والاتصال بدرجة منخفضة. كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة يعزى إلى المؤهل العلمي فيما يتعلق بدرجة ممارسة مجال (التقويم) لصالح مؤهل بكالوريوس جامعي فما فوق، وأظهرت -أيضاً- وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة يعزى إلى الخبرة فيما يتعلق بدرجة ممارسة المجالات الخمسة لصالح الأفراد في سنوات الخبرة من 5 إلى 10 سنوات. وأظهرت -أيضاً- وجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة في المجالات الخمس يعزى إلى عدد الدورات التدريبية لصالح الذين حصلوا على أكثر من 3 دورات تدريبية. وأظهرت -أيضاً- وجود فرق دال إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة يعزى الباحث إلى المرحلة التعليمية فيما يتعلق بدرجة ممارسة مجال (توظيف تقنيات المعلومات والاتصال) لصالح المرحلة المتوسطة.

كما هدفت دراسة الشطي وآخرين (2018) إلى معرفة طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو ممارسة نموذج التعلم البنائي وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. ولتحقيق ذلك قام الباحثون بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من (463) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من معلمي المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي مرتفع، وأظهرت الدراسة -أيضاً- أن درجة الممارسة للمعلمين والمعلمات لنموذج التعليم البنائي مرتفع وبشكل واضح.

وأُسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين تقبل نموذج التعلم البنائي وممارسة نموذج التعلم البنائي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير التخصص بالمواد (علمية/أدبية) بمحور ممارسة نموذج التعليم البنائي لصالح معلمي المواد الأدبية.

وهدفَت دراسة المساعفة (2018) إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (189) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية

في مديرية التربية والتعليم في لواء ناعور بالأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة.

فيما هدفت دراسة المرحبي والعنزي (2018) إلى التعرف على مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي، والكشف عما إذا كان مستوى الأداء يختلف باختلاف متغيرات سنوات الخبرة والدورات التدريبية. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة تم تطبيقها على عينة تكونت من (55) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين التابعة لمكتب التربية والتعليم بجنوب الرياض بالسعودية، وأظهرت النتائج أن مهارات تنفيذ التدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين أن ترتيب محاور مهارات تنفيذ التدريس البنائي كانت على النحو التالي: جاء محور التقنيات التعليمية ومصادر التعلم، ومحور الأسئلة الصفية في المرتبة الأولى، بمتوسط (1.85 من 3.00) لكلا المحورين، وجاء محور التهيئة في المرتبة الثانية، بمتوسط (1.78 من 3.00)، وجاء محور الإستراتيجيات التدريسية في المرتبة الثالثة، بمتوسط (1.73 من 3.00)، وجاء محور التفاعل الصفّي في المرتبة الرابعة، بمتوسط (1.60 من 3.00). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في أداء معلمي الرياضيات في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في أداء معلمي الرياضيات في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

كما سعت دراسة حرز الله (2016) إلى معرفة واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم بفلسطين، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات (الجنس، ومكان المدرسة، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات أثناء الخدمة) في استجابات معلمي الرياضيات نحو استخدام النظرية البنائية في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (91) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام التعليم البنائي كان عاليًا، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية، ولمتغير الخبرة لصالح التي تزيد على 10 سنوات).

وهدفت دراسة المعمري (2015) إلى الكشف عن درجة معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتعليم البنائي، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات الوظيفة، والمؤهل العلمي، والنوع، والتخصص، ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (52) مشرفاً ومشرفة، و(156) معلماً ومعلمة، من مشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية، بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المعوقات التي يواجهها معلمو الدراسات الاجتماعية في توظيف التعلم البنائي بمدارس سلطنة عمان بلغت (3.78)، أي بدرجة كبيرة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المجالات تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المعلمين، ومتغير التخصص لصالح التاريخ، ومتغير النوع لصالح الذكور.

فيما سعت دراسة الزعانين (2015) إلى معرفة درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة بفلسطين وعلاقته بكل من: المرحلة الدراسية، النوع الاجتماعي للمعلمين، سنوات الخبرة في التدريس، الجهة المشرفة على المدارس، والمؤهل العلمي لهم. ولتحقيق ذلك نفذ الباحث (70) زيارة صفية بواقع زيارة واحدة لكل فرد من أفراد العينة المتمثلة في (70) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، ومدارس السلطة الوطنية الفلسطينية بقطاع غزة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، مستخدماً بطاقة ملاحظة الموقف التعليمي تضمنت مجالات التدريس البنائي في العلوم. وأظهرت النتائج أن معلمي العلوم بمدارس قطاع غزة يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة بشكل عام، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تعزى إلى كل من: النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس). في حين وجدت فروق دالة إحصائية بينهم تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم من (5-10) سنوات، والجهة المشرفة لصالح معلمي وكالة الغوث الدولية.

كما وهدفت دراسة أبي سنينة (2013) إلى استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. ولتحقيق هدف الدراسة طبقت استبانة على (237) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم والجغرافيا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية التطبيقية وبينت الدراسة

أن درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافيا لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الكلية قد جاءت بدرجة توظيف عالية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس عبر المجال الثاني وأن الفروق كانت لصالح المعلمات، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستويات خبرة المعلمين في المجال الأول (أقل من 10 سنوات) والمجال الثاني بين مستوى الخبرة لصالح (أقل من 10 سنوات)، وأظهرت الدراسة -أيضاً- الفروق على كامل مجال الأداة وفقاً لمستوى الخبرة لصالح (أكثر من 10 سنوات).

وقد سعت دراسة الأسدي (2012) إلى معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس لأقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي، ومعرفة الفروق بين تصورات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي، ومعرفة العلاقة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس حول التعليم التقليدي والبنائي وعدد من المتغيرات كالجنس واللقب العلمي وسنوات الخدمة وقناة الإعداد. ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (38) عضو هيئة تدريس في أقسام علوم الحياة في كليات التربية والتربية للبنات في جامعتي القادسية والكوفة بالعراق، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2012/2011). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لقناة الإعداد حول التعليم التقليدي لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين كانت قناة إعدادهم كليات العلوم.

وأخيراً سعت دراسة الشبلي وآخرين (2011) إلى التعرف على درجة توظيف معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم مقررات العلوم في سلطنة عُمان، ولتحقيق ذلك طبق الباحثون استبانة على (93) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت النتائج أن معلمي العلوم يوظفون البنائية بدرجة مقبولة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية:

هدفت دراسة وحشة (2019) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران بالسعودية من وجهة نظر المعلمات أنفسهم. ولتحقيق ذلك طبقت الباحثة استبانة على (186) معلمة تم اختيارهم بطريقة العينة

العشوائية البسيطة من معلمات اللغة العربية في مدارس نجران في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الزهراني وإياد (2019) إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف بالسعودية، ولتحقيق ذلك قاما باتباع المنهج التجريبي، وتطبيق اختبار المفاهيم النحوية، على (57) طالبًا في الصف السادس الأساسي، تم تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (28) طالبًا للتجريبية و(29) طالبًا للضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي القائم على التلمذة المعرفية. وهدفت دراسة محمود وآخرين (2019) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية البيت الدائري لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثون المنهج التجريبي، وقاموا بتطبيق اختبار المفاهيم النحوية على (60) طالبًا بمعهد إسماعيل أبو حسانين الثانوي بمحافظة المنيا بمصر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) طالبًا لكل مجموعة، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر كبير لإستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري.

واستهدفت دراسة عافشي (2019) الكشف عن فاعلية مدونة إلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات اللغات والترجمة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، وأثرها في الأداء الكتابي لديهن، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وقامت الباحثة بإعداد قائمة بالمفاهيم النحوية، ومدونة تعليمية إلكترونية، وطبقت اختبار المفاهيم النحوية على (50) طالبة تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل منهما من (25) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، يرجع إلى دراسة المدونة الإلكترونية.

وهدفت دراسة الكويليت (2017) إلى الكشف عن أثر إستراتيجيتي خرائط المفاهيم والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق اختبارًا تحصيليًا على (73) طالبًا في ثلاث شعب من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة مجد العلوم التابعة لإدارة التعليم بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية، إذ تم اختيارها قصديًا لوجود معلم أبدى الرغبة في التعاون لإنجاز هذه الدراسة، في حين اختيرت الشعب بطريقة العينة العشوائية، إذ اختيرت الشعبة (أ) (26) طالبًا درست بإستراتيجية خرائط المفاهيم، والشعبة (ب) (22) طالبًا درست بإستراتيجية التعليم التوليدي، والشعبة (ج) (25) طالبًا اختيرت كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد مجموعات الدراسة على جميع المفاهيم النحوية منفردة ومجمعة تعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم مقارنة بأداء كل من: أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التعليم التوليدي، وأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية الثانية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التعليم التوليدي مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية على جميع المفاهيم النحوية منفردة ومجمعة تعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

وهدفت دراسة المعموري (2017) إلى معرفة مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية. ولتحقيق ذلك طبق الباحث استبانة على (٧٠) طالبًا من طلاب السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة بابل بالعراق، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استيعاب الطلبة للمفاهيم النحوية في قسم اللغة العربية للسنة الرابعة جاء بدرجة جيدة.

فيما هدفت دراسة أبي معمر (Abu Moumer,2017) إلى التحقق من فاعلية نموذج التعلم الإلتقاني على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية وفعالية الذات لدى طالبات الصف العاشر في فلسطين، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وطبقت اختبار القواعد التحصيلي على (69) طالبة

من طالبات الصف العاشر في مدرسة محفوظ النحاح الإعدادية تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، في الفصل الثاني من السنة الدراسية (2016-2017). وتم توزيع الطالبات على مجموعتين، مجموعة ضابطة مكونة من (36) طالبة وأخرى تجريبية تتكون من (33) طالبة. وقد استخدمت الباحثة إستراتيجية التعلم بالإتقان في تدريس المجموعة التجريبية، في حين تم استخدام الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حققتها المجموعة التجريبية وتلك التي حققتها المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في القواعد لصالح المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام إستراتيجية التعلم بالإتقان، كما كشفت النتائج أن إستراتيجية التعلم بالإتقان كانت فعالة في تطوير مهارات قواعد اللغة الانجليزية عند الطالبات. بالإضافة الى ذلك، أظهرت النتائج زيادة في الكفاءة الذاتية بين الطالبات بعد استخدام إستراتيجية التعلم بالإتقان.

وهدفت دراسة الصغير وآخرين (2017) إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التصور العلمي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثون المنهج التجريبي، وقاموا بتطبيق اختبار المفاهيم النحوية على (70) تلميذاً مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (35) تلميذاً لكل منهما، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد بينت دراسة أحمد (2018) أثر أنموذج وودز في اكتساب المفاهيم النحوية عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي في العراق. ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وطبقت اختبار اكتساب المفاهيم على (49) طالباً من طلاب الصف السادس، قُسموا على مجموعتين، تألفت المجموعة التجريبية من (25) طالباً دُرسوا وفق أنموذج وودز، وتألفت المجموعة الضابطة من (24) طالباً دُرسوا بالطريقة الاعتيادية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج وودز على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وسعت دراسة ساكر (Saker, 2015) إلى معرفة مدى فعالية استخدام إستراتيجية بانوراما في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلبة الصف العاشر في غزة، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج التجريبي، وقام بتطبيق اختبار تحصيلي في قواعد اللغة الإنجليزية، على (72) طالبًا، وقام الباحث باختبار فصلين من أربعة فصول كان يقوم بتدريسها: فئة واحدة كانت بمثابة مجموعة تجريبية تتكون من (36) طالبًا، تم تدريسها باستخدام إستراتيجية بانوراما والثاني مجموعة ضابطة تتكون من (36) طالبًا تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في تعلم قواعد اللغة الإنجليزية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يرجع إلى استخدام إستراتيجية البانوراما.

كما وسعت دراسة سلطان (2014) إلى معرفة أثر استخدام الدراما التعليمية في استيعاب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وقامت بتطبيق اختبار لقياس مدى فاعلية الدراما التعليمية في استيعاب النحو العربي على (80) طالبًا من الصف السادس الأساسي مناصفة بين مدرستين في مدينة بنها تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية من مدارس إدارة بنها التعليمية، وتم تقسيمهم لأربع مجموعات، مجموعتين ضابطتين تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية، ومجموعتين تجريبيتين تم تدريسهما بالدراما التعليمية. وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام الدراما التعليمية في تدريس النحو العربي لطلاب الصف السادس الابتدائي مقارنة بالطريقة السائدة؛ فحجم التأثير الذي حققه التدريس بها في القياس ما بعد التجريب مع المجموعة التجريبية فاق بكثير حجم التأثير الذي حققته الطريقة السائدة مع المجموعة الضابطة في القياس ما بعد التجريب؛ كما أظهرت استيعاب الطلاب عينة البحث للمفاهيم النحوية باستخدام الدراما التعليمية في تدريس النحو يفوق ما حققته الطريقة الاعتيادية في استيعاب طلاب المجموعة الضابطة.

فيما هدفت دراسة سنايني (Snaini, 2014) إلى التعرف على فاعلية التدريس القائم على الاستقصاء في تدريس القواعد لطلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة "Sukoharjo" المهنية في إندونيسيا، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج التجريبي، وطبق اختبار إتقان قواعد اللغة، على عينة من طلاب صفين من صفوف الصف الأول المتوسط في مدرسة "Sukoharjo" المهنية، تم اختيارهما

بطريقة العينة العشوائية العنقودية، تم استخدام أحدهما كمجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام التدريس القائم على الاستقصاء، والآخر كمجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريس القائم على الاستقصاء هو أكثر فعالية من الطريقة الاعتيادية، وبذلك يستنتج الباحث أن التدريس القائم على الاستقصاء هو وسيلة فعالة لتعليم قواعد اللغة لطلاب الصف الأول متوسط في مدرسة "Sukoharjo" المهنية.

وسعت دراسة فنج (Feng, 2013) إلى مساعدة معلمي مادة اللغة الإنجليزية في تكوين تصور كامل عن النظريات والمفاهيم النحوية الأساسية، بالإضافة إلى الدور الفعّال والإيجابي الذي تلعبه المفاهيم النحوية في السياقات المدرسية. ولتحقيق ذلك أجرى الباحث مقابلات مع مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية في الصين. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه أصبحت المفاهيم النحوية تشكل القوة الرئيسة في اللغويات، وكمعلمين للغة الإنجليزية فإنه من الضروري امتلاك معلومات ومعارف جيدة فيما يتعلق بالمفاهيم النحوية، وذلك لأنها جزء من اللغة الإنجليزية، ويمكن أن تحدث تغييراً كبيراً في تعلّم اللّغة الإنجليزيّة وتعليمها كلفة أجنبية. كما أظهرت النتائج أن المفاهيم النحوية لها العديد من الخصائص التي بدورها تسهل على العديد من طلبة اللغة الإنجليزية تحقيق النجاح في السجلات الأكاديمية في حال امتلاك معلّم اللغة الإنجليزية القدرة لإيجاد طريقة جيدة في تدريس مفاهيمها، بالإضافة إلى أنها تساعد طلاب اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية بتحقيق النجاحات التي يرغبون فيها. وبجانب أهميتها في التعليم والتعلم، فإنها تفتح المجال للبحث الواسع في علم اللغة.

وهدفت دراسة التميمي (2013) إلى الكشف عن تأثير إستراتيجية المُنظّمات المتقدمة على اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدارس محافظة ديالى بالعراق. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج التجريبي، وقام الباحث بتطبيق اختبار لقياس اكتساب المفاهيم النحوية على (63) طالباً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (30) طالباً تم تدريسهم مواضيع مختارة في المفاهيم النحوية من خلال إستراتيجية المُنظّمات المتقدمة، ومجموعة ضابطة مكونة من (33) طالباً تم تدريسهم المواضيع نفسها بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في

اكتساب المفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن إستراتيجية المنظّمات المتقدمة لها تأثير كبير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة العديد من الدراسات والبحوث سواء ذات العلاقة وثيقة الصلة بالموضوع أو المرتبطة بشكل جزئي بها، والتي طبقت في البيئة المحلية وفي بيئات عربية مختلفة وغير عربية، وقد تم استعراض وتحليل (29) دراسة سابقة ذات علاقة بأحد متغيري الدراسة؛ وقد قامت الباحثة بترتيب هذه الدراسات تنازلياً وفق التدرج التاريخي لإجرائها من الأحدث إلى الأقدم نظراً لاختلاف المجال الزمني لهذه الدراسات التي تراوحت في الفترة بين (2011-2019). وأنهت الباحثة هذا الجزء بالتعقيب على الدراسات السابقة، وبيان استنتاجاتها، على النحو التالي:

- (17) دراسة منها هدفت إلى التعرف على درجة توظيف المعلمين للمنحى البنائي في التدريس؛ حيث اتفقت (5) دراسات منها مع الدراسة الحالية في هدف الدراسة المتمثل في التعرف على درجة توظيف المعلمين للمنحى البنائي في تدريس مادة اللغة العربية وفروعها.
- فيما استهدفت (10) دراسات أخرى درجة توظيف المعلمين للمنحى البنائي في تدريس مواد دراسية أخرى كالرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية.
- واستهدفت بقية الدراسات وعددها (2) درجة توظيف المعلمين للمنحى البنائي في التدريس الجامعي.
- وقد اتفقت جميعها مع الدراسة الحالية في اتباعها المنهج الوصفي، واستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة وذلك لتحقيق أغراض الدراسة.
- (12) دراسة منها استهدفت تنمية المفاهيم النحوية لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.
- حيث اتفقت (3) دراسات منها مع الدراسة الحالية في اتباعها المنهج الوصفي، واستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة وذلك لتحقيق أغراض الدراسة.

- بينما اتبعت بقية الدراسات وعددها (9) المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، واستخدام أداة الاختبار لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة وذلك لتحقيق أغراض الدراسة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

- تحديد المنهج البحثي الأنسب لتحقيق أغراض الدراسة.
- التعرف إلى المحاور الفرعية للإطار النظري لكل من متغيري الدراسة (المنحى البنائي - المفاهيم النحوية).
- التعرف إلى مشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظري من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.
- تحديد مجالات أداة الدراسة وتصميمها.
- تحديد طريقة اختيار عينة الدراسة.
- كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الخاتمة:

تناولت الباحثة في الفصل الثاني في الجزء الأول منه؛ شرحاً مفصلاً لمتغيرات الدراسة المتمثلة في "المنحى البنائي" و "المفاهيم النحوية"، من حيث المفهوم، والأهمية، وخصائص كل منهما، ودور المعلم والمتعلم في الطريقة البنائية. أما في الجزء الثاني من الفصل فقد استعرضت الدراسات السابقة وحللتها من حيث هدف الدراسة، والمنهج المتبع فيها، والأداة المستخدمة فيها، ومجتمع الدراسة وعينتها، ونتائج الدراسة. وقد قامت بعد ذلك بالتعقيب على الدراسات السابقة والوقوف على جوانب الاتفاق مع الدراسة الحالية وجوانب الاختلاف معها، وحددت الباحثة ضمناً ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، كما حددت كيف استفادت من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

إجراءات تطبيق الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

استعرضت الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها في الدراسة، من حيث المنهج المستخدم، ومجتمع الدراسة، والعينة الممثلة له، وطريقة اختيارها، وكذلك الإجراءات المتبعة في إعداد أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ والذي قامت الباحثة من خلاله بوصف متغيرات الدراسة (المنحى البنائي، المفاهيم النحوية) نوعياً، وقامت بتحليل (مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية) تحليلاً عميقاً ودقيقاً.

مجتمع الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين، والبالغ عددهم (357) معلماً ومعلمة، موزعين على ثلاثة مراحل دراسية، حيث بلغ عددهم في المرحلة الأساسية الدنيا (101) معلماً ومعلمة، وبلغ عددهم في المرحلة الأساسية العليا (150) معلماً ومعلمة، وبلغ عددهم في المرحلة الثانوية (106) معلمين ومعلمات.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة 30% من مجتمع الدراسة، تبعاً للمرحلة الدراسية، حيث قامت بتوزيع الاستبانة على (107) معلمين ومعلمات في محافظة جنين، موزعين على ثلاثة مراحل دراسية (الأساسية الدنيا، الأساسية العليا، الثانوية)، وقامت باسترداد (93) استبانة

صالحة للمعالجة الإحصائية، أي ما نسبته 86.9% من عينة الدراسة. وبالتالي فإن عينة الدراسة الفعلية هي ما تم استرداده، كما هو موضح في الجدول رقم (1):

الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين

المرحلة	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	الاستبانات المستردة
المرحلة الأساسية الدنيا	101	30	30
المرحلة الأساسية العليا	150	45	36
المرحلة الثانوية	106	32	27
المجموع	357	107	93

يتضح من الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الدراسية الدنيا بلغت (30) معلماً ومعلمة، وقد تم استرداد استباناتهم بالكامل، فيما بلغت عينة الدراسة في المرحلة الأساسية العليا (45) معلماً ومعلمة، وقد تم استرداد (36) استبانة منهم، في حين بلغت عينة الدراسة في المرحلة الثانوية (32) معلماً ومعلمة، تم استرداد (27) استبانة منهم.

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة حسب متغيراتها:

استعرضت الباحثة في هذا الجزء خصائص عينة الدراسة وفق البيانات الشخصية:

أولاً: توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	44	47.3
أنثى	49	52.7
المجموع	93	100.0

يبين الجدول (2) أن المعلمات يشكلن من نسبته 52.7% من أفراد عينة الدراسة، في حين يشكل المعلمون ما نسبته 47.3% من أفراد عينة الدراسة.

ثانيًا: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية

جدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	6	6.4
بكالوريوس	50	53.8
دراسات عليا	37	39.8
المجموع	93	100.0

يبين الجدول رقم (3) أن حملة الدبلوم يمثلون 6.4% من أفراد عينة الدراسة، فيما يُمثل حملة البكالوريوس 53.8% من أفراد عينة الدراسة، في حين يُمثل حملة شهادة الدرجات العلمية العليا 39.8% من أفراد عينة الدراسة.

ثالثًا: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة في التدريس.

جدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة في التدريس

الخبرة في التدريس	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	33	35.5
5- أقل من 10 سنوات	22	23.6
10- أقل من 15 سنة	12	12.9
15 سنة فأكثر	26	28.0
المجموع	93	100.0

يبين الجدول رقم (4) أن 35.5% من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، بينما 23.6% منهم لديهم خبرة تتراوح بين 5- أقل من 10 سنوات، كما أن 12.9% منهم تتراوح خبرتهم في التدريس بين 10-أقل من 15 سنة، في حين أن 28% منهم لديهم خبرة 15 سنة فأكثر. رابعًا: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنس المدرسة.

جدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنس المدرسة

النسبة المئوية	العدد	جنس المدرسة
44.1	41	ذكور
35.5	33	إناث
20.4	19	مختلطة
100.0	93	المجموع

يبين الجدول رقم (5) أن 44.1% من أفراد عينة الدراسة يعملون في مدارس الذكور، بينما 35.5% منهم يعملون في مدارس الإناث، فيما يعمل 20.4% منهم في مدارس مختلطة. خامسًا: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية.

جدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

النسبة المئوية	العدد	المرحلة الدراسية
32.3	30	الأساسية الدنيا
38.7	36	الأساسية العليا
29.0	27	الثانوية
100.0	93	المجموع

يبين الجدول رقم (6) أن 32.3% من أفراد عينة الدراسة يدرسون طلاب المرحلة الأساسية الدنيا، بينما 38.7% منهم يدرسون طلاب المرحلة الأساسية العليا، فيما يُدرس 29% منهم طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تم احتساب المعلم مرة واحدة على الرغم من أنه يدرس صفوفًا لمرحلتين.

أداة الدراسة:

في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، وبالاستناد إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمنحى البنائي مثل (البلوشي، 2019؛ العسيري، 2019؛ الشرقاوي وآخرون، 2016؛ إبراهيم، 2014)، ومن خلال مشاوره ذوي الاختصاص؛ قامت الباحثة ببناء استبانة وتصميمها لجمع البيانات الأولية من عينة الدراسة، وتحقيقاً لأغراض الدراسة. إذ تكونت النسخة الأولية للاستبانة من قسمين: يحتوي القسم الأول على البيانات الشخصية، وهي: (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، المرحلة الدراسية، جنس المدرسة)، أما القسم الثاني فقد احتوى على (40) فقرة لقياس مدى توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، موزعة على (4) مجالات، هي: (التخطيط للتدريس، الأنشطة التعليمية، الأساليب التعليمية، التقويم) حيث احتوى كل مجال منها على (10) فقرات. الملحق رقم (1).

صدق الاستبانة:

ويقصد به، إلى أي درجة تقيس الاستبانة ما صممت لقياسه فعلاً، بمعنى أن يتضمن جميع خصائص المتغير المراد قياسه مع الحد الأدنى من الخطأ، فدرجة الصدق تزيد كلما قلت نسبة الخطأ، وزادت درجة تمثيل الأبعاد المختلفة للمتغير. وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: الصدق الظاهري، والصدق الإحصائي.

أولاً: الصدق الظاهري (المحكمين):

ويُقصد به قدرة الاستبانة على قياس ما ينبغي قياسه، من خلال النظر إليها، وتفحص مدى ملاءمة بنودها لقياس أبعاد المتغير المختلفة. وتم ذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين أو الخبراء في ذات الاختصاص، الذين يقررون وجهة نظرهم، وعليه قامت الباحثة بعرض النسخة الأولية من الاستبانة (الملحق رقم 1)، على (15) محكماً من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والإحصاء التربوي (الملحق رقم "3")، وطلبت منهم الباحثة تدوين ملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة ومدى انسجامها مع المجالات التي تندرج تحتها، ووضوح صياغتها، وسلامتها اللغوية،

ومدى ملاءمتها لمجتمع الدراسة المستهدف (معلمي ومعلمات اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية)، كما طلبت منهم الباحثة تعديل الفقرات التي يرون عدم مناسبتها.

وقد أدى تطبيق هذا الإجراء إلى حذف بعض الفقرات، ودمج الفقرات الأخرى وتعديلها في مجالات الاستبانة الأربعة، وإضافة بعض الفقرات، وقد أصبحت النسخة النهائية للاستبانة تحتوي (37) فقرة موزعة على (4) مجالات، على النحو الآتي: مجال التخطيط للتدريس؛ ويتضمن (9) فقرات، مجال الأنشطة التعليمية؛ ويتضمن (8) فقرات، مجال الأساليب التعليمية؛ ويتضمن (9) فقرات، مجال التقييم؛ ويتضمن (11) فقرة. بعد أن كانت (40) فقرة موزعة على 4 مجالات فرعية بواقع 10 فقرات لكل مجال.

كما تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي، للإجابة على فقرات الاستبانة، والذي يتكون من (5) درجات للاستجابة على كل فقرة؛ حيث تُعطى دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، أما أحياناً فتُعطى (3) درجات، ونادراً (2)، وأبداً (1). فكلما زادت الدرجة، زاد توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية.

ثانياً: الصدق الإحصائي:

حيث قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الإحصائي للاستبانة بطريقتين هما: صدق الاتساق الداخلي، والصدق البنائي، وذلك على النحو الآتي:

❖ صدق الاتساق الداخلي "Internal Validity"

ويقصد بالاتساق الداخلي، اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال، والدرجة الكلية للمجال نفسه.

نتائج صدق الاتساق الداخلي في المجال الأول:

يتضح من الجدول رقم (7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال (التخطيط للتدريس) والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول رقم (7) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (التخطيط للتدريس) مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
مجال التخطيط للتدريس			
1	أقوم بتحديد الأهداف بناء على احتياجات المتعلمين.	0.673	*0.0001
2	أقوم بوضع أهداف معرفية ذات علاقة بالمفاهيم النحوية.	0.774	*0.0001
3	أعد خطة دراسية مرنة حسب الحاجة تتيح لي التطرق إلى مواضيع غير محددة في الخطة قد يتم إثارتها من المتعلمين.	0.831	*0.0001
4	أراعي تكامل موضوعات النحو المختلفة ببعضها.	0.844	*0.0001
5	أحدد المفاهيم النحوية اللازمة للدرس الجديد مسبقاً قبل البدء بتحضيره.	0.841	*0.0001
6	أحرص على تنوع الخبرات التعليمية بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم.	0.699	*0.0001
7	أوظف إستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف التعلم.	0.854	*0.0001
8	أراعي مبادئ التعلم والمرحلة النمائية للمتعلمين عند تخطيطي للدروس.	0.684	*0.0001
9	أصمم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.	0.745	*0.0001

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

يبين الجدول رقم (7) معاملات الارتباط المبيّنة دالة على مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

نتائج صدق الاتساق الداخلي في المجال الثاني:

يتضح من الجدول رقم (8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال (الأنشطة التعليمية) والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول رقم (8) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (الأنشطة التعليمية) مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
مجال الأنشطة التعليمية			
10	أقيم علاقات ودية مع المتعلمين تسهم في تعلمهم للمفاهيم النحوية.	0.765	*0.0001
11	أعمل على توفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام والتعاون.	0.811	*0.0001
12	أوظف أساليب متنوعة للتعزيز الإيجابي لاستجابات المتعلمين الصحيحة.	0.735	*0.0001
13	أنظم غرفة الصف بطريقة تتيح سهولة الحركة للطلبة.	0.684	*0.0001
14	أشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم.	0.843	*0.0001
15	أخطط للأنشطة الصفية مراعيًا وقت الحصة وموضوعها.	0.874	*0.0001
16	أصمم أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	0.647	*0.0001
17	أنظم مسابقات تعليمية تشجع التنافس بين المتعلمين.	0.784	*0.0001

* الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

يبين الجدول رقم (8) معاملات الارتباط المبيّنة دالة على مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

نتائج صدق الاتساق الداخلي في المجال الثالث:

يتضح من الجدول رقم (9) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال (الأساليب التعليمية) والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول رقم (9) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (الأساليب التعليمية) مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
مجال الأساليب التعليمية			
18	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماطهم التعليمية.	0.781	*0.0001
19	أشجع طلبتي على العمل بروح الفريق.	0.854	*0.0001
20	أنوع في أساليب تدريس النحو وإستراتيجياته وفق الموقف التعليمي.	0.678	*0.0001
21	أشجع المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم عن طريق ربط خبراتهم الجديدة بخبراتهم السابقة.	0.684	*0.0001
22	أشجع المتعلمين على التفاعل الجماعي مع بعضهم البعض.	0.743	*0.0001
23	أشجع وأتقبل مبادرات المتعلمين وإبداعاتهم.	0.680	*0.0001
24	أشجع المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات.	0.773	*0.0001
25	أرشد المتعلمين في توضيح المفاهيم النحوية بما يتناسب مع تفكيرهم.	0.782	*0.0001
26	أستخدم الخرائط الذهنية لتبسيط المفاهيم النحوية.	0.648	*0.0001

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

يبين الجدول رقم (9) معاملات الارتباط المبيّنة دالة على مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

نتائج صدق الاتساق الداخلي في المجال الرابع:

يتضح من الجدول رقم (10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال (التقويم) والدرجة الكلية للمجال نفسه.

جدول رقم (10) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لكل فقرة من فقرات مجال (التقويم) مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
مجال التقويم			
27	أطلب من المتعلمين تقييم حلول بعضهم البعض.	0.849	*0.0001
28	أقوم بتقييم المتعلمين في بداية الدرس وأثناءه ونهايته.	0.746	*0.0001
29	أستخدم النصوص الشعرية والقراءة لتقييم فهم المتعلمين للمفاهيم النحوية.	0.689	*0.0001
30	أعالج نقاط الضعف في الوقت المناسب.	0.688	*0.0001
31	أوظف أساليب تقويم تساعد في الكشف عن المفاهيم النحوية غير الصحيحة لدى المتعلمين.	0.758	*0.0001
32	أشجع المتعلمين على تقويم أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي).	0.844	*0.0001
33	أستخدم أسلوب الملاحظة للحكم على أداء المتعلمين أثناء انشغالهم في الموقف التعليمي.	0.854	*0.0001
34	أستخدم التقويم الواقعي من خلال مواقف حقيقية مثل (ملف الإنجاز، والمقابلات، والواجبات البيتية).	0.867	*0.0001

*0.0001	0.688	أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس العمليات العقلية العليا لدى المتعلمين.	35
*0.0001	0.779	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	36
*0.0001	0.876	أحرص على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم في الوقت المناسب.	37

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

يبين الجدول رقم (10) معاملات الارتباط المبينة دالة على مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05) وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

❖ الصدق البنائي "Structure Validity"

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة، ويقاس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وللتحقق من الصدق البنائي قامت الباحثة باحتساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	التخطيط للتدريس	0.887	*0.0001
.2	الأنشطة التعليمية	0.840	*0.0001
.3	الأساليب التعليمية	0.842	*0.0001
.4	التقويم	0.801	*0.0001

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

يبين الجدول رقم (11) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة:

يقصد بالثبات أن تعطي الاستبانة نفس النتيجة إذا ما تم إعادة تطبيقها أكثر من مرة، تحت نفس الظروف. وقد قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين، هما:

• معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

يستخدم معامل ألف كرونباخ لقياس مدى ارتباط مجموعة من الفقرات لتشكيل استبانة متسقة داخليًا؛ لذلك فقد قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12) :

جدول رقم (12) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1.	التخطيط للتدريس	9	0.795
2.	الأنشطة التعليمية	8	0.729
3.	الأساليب التعليمية	9	0.806
4.	التقويم	11	0.883
	الدرجة الكلية للاستبانة	37	0.928

يبين الجدول رقم (12) أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ لجميع المجالات كانت مرتفعة حيث تتراوح بين (0.795 - 0.883)، بينما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (0.928) ويدل ذلك على أن الثبات مرتفع ودال إحصائيًا.

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق الاستبانة وثباتها، مما يجعلها على ثقة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لجمع البيانات وتحليلها والإجابة على أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها. وعليه؛ تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما في الملحق رقم (2).

إجراءات تطبيق الدراسة:

لإجراء الدراسة؛ اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- إعداد الإطار النظري للدراسة والذي تضمن الإشارة لكلٍ من: المنحى البنائي، المفاهيم النحوية.
- استعراض الدراسات السابقة وتحليلها حسب المنهج المتبع، ومجتمع الدراسة وعيبتها، والأداة المستخدمة، ونتائج كل دراسة، ومقارنتها مع الدراسة الحالية، وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.
- إعداد أداة الدراسة "الاستبانة" بصورتها الأولية وتحكيمها، والتحقق من صدقها وثباتها.
- استخراج الاستبانة بصورتها النهائية، وتحويلها إلى استبانة إلكترونية من خلال نماذج قوئل، وتوزيع رابط الاستبانة على معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين.
- جمع البيانات وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشة النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة (التصنيفية):
 - الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
 - الدرجة العلمية، ولها ثلاثة مستويات (دبلوم - بكالوريوس - دراسات عليا).
 - الخبرة في التدريس، ولها أربعة مستويات (أقل من 5 سنوات / 5 - أقل من 10 سنوات / 10 - أقل من 15 سنة / 15 سنة فأكثر).
 - جنس المدرسة، وتتضمن ثلاثة تصنيفات (ذكور، إناث، مختلطة).
 - المرحلة الدراسية، وتتضمن ثلاثة مستويات (الأساسية الدنيا - الأساسية العليا - الثانوية).

- المتغير التابع:

وتمثل في استجابات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين على استبانة درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية.

المعالجة الإحصائية:

لمعالجة البيانات، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1) النسب المئوية والتكرارات وذلك لوصف عينة الدراسة.
- 2) المتوسط الحسابي والوزن النسبي.
- 3) اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- 4) معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط: ويقوم هذا لاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامها لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة والعلاقة بين المتغيرات.
- 5) اختبار آفي حال عينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة (الجنس).
- 6) تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات (الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج الإحصائية المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الحالية بهدف الكشف عن مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين. ولمعرفة ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة لجمع البيانات الأولية من أفراد عينة الدراسة، وتمّ جمع البيانات وتفرغها، ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. ولتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد حدد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ومن ثم قُسم على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي ($\frac{4}{5} = 0.8$)، وتم إضافة هذه القيمة بعد ذلك إلى أقل قيمة في المقياس، حيث بداية المقياس واحد صحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول رقم (13) الآتي:

جدول رقم (13): المحك المعتمد في الدراسة

درجة التحقق	الوزن النسبي المقابل له	طول الخلية
قليلة جداً	من 20% - 36%	من 1 - 1.80
قليلة	أكبر من 36% - 52%	أكبر من 1.80 - 60.2
متوسطة	أكبر من 52% - 68%	أكبر من 2.60 - 40.3
كبيرة	أكبر من 68% - 84%	أكبر من 3.40 - 20.4
كبيرة جداً	أكبر من 84 إلى 100%	أكبر من 4.20 - 5

النتائج الإحصائية المتعلقة بأسئلة الدراسة

نص السؤال الرئيس للدراسة على " ما هي درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم

النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين؟"

وللإجابة على هذا السؤال، تم تقسيمه لسؤالين فرعيين، هما:

1. ما درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية)؟

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي، كما هو موضح في

الجدول رقم (14).

جدول رقم (14): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من المجالات

م	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
1.	التخطيط للتدريس	0.325	4.551	91.02%	2	كبيرة جداً
2.	الأنشطة التعليمية	0.377	4.566	91.32%	1	كبيرة جداً
3.	الأساليب التعليمية	0.384	4.533	90.66%	3	كبيرة جداً
4.	التقويم	0.551	4.141	82.82%	4	كبيرة
	الدرجة الكلية للاستبانة	0.360	4.428	88.56%	-----	كبيرة جداً

يبين الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها

في محافظة جنين المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية يساوي (4.428) والوزن النسبي

للدرجة الكلية للاستبانة (88.56%) وهذا يعني أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين يوظفون المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية بشكل دائم.

تحليل فقرات الاستبانة:

المجال الأول: مجال التخطيط للتدريس

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في فقرات مجال التخطيط للتدريس. والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

جدول رقم (15) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال التخطيط للتدريس

م	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
1.	أقوم بتحديد الأهداف بناء على احتياجات المتعلمين.	0.469	4.731	94.62%	1	كبيرة جداً
2.	أقوم بوضع أهداف معرفية ذات علاقة بالمفاهيم النحوية.	0.502	4.516	90.32%	6	كبيرة جداً
3.	أعد خطة دراسية مرنة حسب الحاجة تتيح لي التطرق إلى مواضيع غير محددة في الخطة قد يتم إثارتها من المتعلمين.	0.653	4.505	90.10%	7	كبيرة جداً
4.	أراعي تكامل موضوعات النحو المختلفة ببعضها.	0.544	4.505	90.10%	7	كبيرة جداً
5.	أحدد المفاهيم النحوية اللازمة للدرس الجديد مسبقاً قبل البدء بتحضيره.	0.497	4.720	94.40%	3	كبيرة جداً
6.	أحرص على تنوع الخبرات التعليمية بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم.	0.601	4.527	90.54%	5	كبيرة جداً

7.	أوظف إستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف التعلم.	0.597	4.570	91.40%	4	كبيرة جداً
8.	أراعي مبادئ التعلم والمرحلة النمائية للمتعلمين عند تخطيطي للدروس.	0.653	4.484	89.68%	9	كبيرة جداً
9.	أصمم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.	0.823	4.731	94.62%	1	كبيرة جداً
المجال الأول ككل		0.325	4.551	91.02%	كبيرة جداً	

يبين الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي لمجال التخطيط للتدريس يساوي (4.551) والوزن النسبي له (91.02%) وهذا يعني أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين للمنحى البنائي في التخطيط لتدريس المفاهيم النحوية جاءت بدرجة كبيرة جداً.

ويتبين من الجدول رقم (15) أيضاً أن أعلى فقرتين في هذا المجال هما:

الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أقوم بتحديد الأهداف بناء على احتياجات المتعلمين". والفقرة رقم (9) التي تنص على "أصمم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم". حيث احتلتا المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً وبوزن نسبي (94.62%).

كما ويتبين من الجدول رقم (15) أيضاً أن أدنى فقرتين في هذا المجال هما:

الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أراعي مبادئ التعلم والمرحلة النمائية للمتعلمين عند تخطيطي للدروس" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة تقديرية كبيرة جداً وبوزن نسبي (89.68%).

كما احتلت الفقرة رقم (3) التي تنص على "أعد خطة دراسية مرنة حسب الحاجة تتيح لي التطرق إلى مواضيع غير محددة في الخطة قد يتم إثارتها من المتعلمين" والفقرة رقم (4) التي تنص على "أراعي تكامل موضوعات النحو المختلفة ببعضها" المرتبة قبل الأخيرة بدرجة تقديرية كبيرة جداً وبوزن نسبي (90.10%).

المجال الثاني: الأنشطة التعليمية:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في

فقرات مجال الأنشطة التعليمية والنتائج مبينة حسب الجدول رقم (16) :

جدول رقم (16) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال الأنشطة التعليمية

م	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
10.	أقيم علاقات ودية مع المتعلمين تسهم في تعلمهم للمفاهيم النحوية.	0.715	4.548	90.96%	4	كبيرة جداً
11.	أعمل على توفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام والتعاون.	0.509	4.742	94.84%	2	كبيرة جداً
12.	أوظف أساليب متنوعة للتعزيز الإيجابي لاستجابات المتعلمين الصحيحة.	0.666	4.430	88.60%	7	كبيرة جداً
13.	أنظم غرفة الصف بطريقة تتيح سهولة الحركة للطلبة.	0.636	4.527	90.54%	5	كبيرة جداً
14.	أشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم.	0.389	4.817	96.34%	1	كبيرة جداً
15.	أخطط للأنشطة الصفية مراعيًا وقت الحصة وموضوعها.	0.556	4.591	91.82%	3	كبيرة جداً

16.	أصم أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	0.775	4.495	89.90%	6	كبيرة جداً
17.	أنظم مسابقات تعليمية تشجع التنافس بين المتعلمين.	0.779	4.376	87.52%	8	كبيرة جداً
المجال الثاني ككل		0.377	4.566	91.32%		كبيرة جداً

يبين الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي لمجال الأنشطة التعليمية يساوي (4.566) والوزن النسبي له (91.32%) وهذا يعني أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين للمنى البنائي في الأنشطة التعليمية لتدريس المفاهيم النحوية جاءت بدرجة كبيرة جداً.

كما يتبين من الجدول رقم (16) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (14) التي تنص على " أشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم" إذ احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقديرية كبيرة جداً بوزن نسبي (96.34%). والفقرة رقم (11) التي تنص على " أعمل على توفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام والتعاون" حيث حازت على المرتبة الثانية بدرجة تقديرية كبيرة جداً بوزن نسبي (94.84%).

كما يتبين من الجدول رقم (16) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (17) والتي تنص على " أنظم مسابقات تعليمية تشجع التنافس بين المتعلمين" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة تقديرية دائماً بوزن نسبي (87.52%). والفقرة رقم (12) التي تنص على "أوظف أساليب متنوعة للتعزيز الإيجابي لاستجابات المتعلمين الصحيحة" إذ احتلت المرتبة قبل الأخيرة بدرجة تقديرية كبيرة جداً بوزن نسبي (88.60%).

المجال الثالث: الأساليب التعليمية:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في فقرات مجال الأساليب التعليمية والنتائج مبينة حسب الجدول رقم (17):

جدول رقم (17) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والقيمة الاحتمالية والترتيب لفقرات مجال الأساليب التعليمية

م	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
18.	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماطهم التعليمية.	0.685	4.516	90.32%	5	كبيرة جداً
19.	أشجع طلبتي على العمل بروح الفريق.	0.466	4.688	93.76%	2	كبيرة جداً
20.	أنوع في أساليب تدريس النحو وإستراتيجياته وفق الموقف التعليمي.	0.541	4.559	91.18%	3	كبيرة جداً
21.	أشجع المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم عن طريق ربط خبراتهم الجديدة بخبراتهم السابقة.	0.522	4.548	90.96%	4	كبيرة جداً
22.	أشجع المتعلمين على التفاعل الجماعي مع بعضهم البعض.	0.852	4.430	88.60%	7	كبيرة جداً

23.	أشجع وأتقبل مبادرات المتعلمين وإبداعاتهم.	0.420	4.774	95.48%	1	كبيرة جداً
24.	أشجع المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات.	0.666	4.430	88.60%	7	كبيرة جداً
25.	أرشد المتعلمين في توضيح المفاهيم النحوية بما يتناسب مع تفكيرهم.	0.564	4.484	89.68%	6	كبيرة جداً
26.	أستخدم الخرائط الذهنية لتبسيط المفاهيم النحوية.	0.688	4.366	87.32%	9	كبيرة جداً
المجال الثالث ككل		0.384	4.533	90.66%		كبيرة جداً

يبين الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لمجال الأساليب التعليمية يساوي (4.533) والوزن النسبي له (90.66%) وهذا يعني أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين للمنحى البنائي في الأساليب التعليمية لتدريس المفاهيم النحوية جاءت بدرجة كبيرة جداً.

ويتبين من الجدول رقم (17) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (23) التي تنص على " أشجع وأتقبل مبادرات المتعلمين وإبداعاتهم" حيث احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقديرية كبيرة جداً بوزن نسبي (95.48%). والفقرة رقم (19) التي تنص على "أشجع طلبتي على العمل بروح الفريق" حيث حازت على المرتبة الثانية بدرجة تقديرية كبيرة جداً بوزن نسبي (93.76%).

كما يتبين من الجدول رقم (17) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (26) التي تنص على " أستخدم الخرائط الذهنية لتبسيط المفاهيم النحوية" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة تقديرية كبيرة جداً بوزن نسبي (87.32%). وكل من الفقرة رقم (22) التي تنص على " أشجع المتعلمين على التفاعل الجماعي مع بعضهم البعض"، والفقرة رقم (24)

التي تنص على " أشجع المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات " حيث احتلت الفقرتان المرتبة قبل الأخيرة بدرجة تقديرية كبيرة جدًا بوزن نسبي (88.60%).

المجال الرابع: التقويم:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في فقرات مجال التقويم والنتائج مبينة حسب الجدول رقم (18):

جدول رقم (18): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال التقويم

م	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
27.	أطلب من المتعلمين تقييم حلول بعضهم البعض.	0.922	3.602	72.04%	11	كبيرة
28.	أقوم بتقييم المتعلمين في بداية الدرس وأثنائه وفي نهايته.	0.792	4.215	84.30%	5	كبيرة جداً
29.	أستخدم النصوص الشعرية والقراءة لتقييم فهم المتعلمين للمفاهيم النحوية.	0.846	3.957	79.14%	9	كبيرة
30.	أعالج نقاط الضعف في الوقت المناسب.	0.770	4.161	83.22%	7	كبيرة
31.	أوظف أساليب تقويم تساعد في الكشف عن المفاهيم النحوية غير الصحيحة لدى المتعلمين.	1.009	4.065	81.30%	8	كبيرة
32.	أشجع المتعلمين على تقويم أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي).	0.729	3.892	77.84%	10	كبيرة

م	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التحقق
33.	أستخدم أسلوب الملاحظة للحكم على أداء المتعلمين أثناء انشغالهم في الموقف التعليمي.	0.732	4.247	84.94%	3	كبيرة جداً
34.	أستخدم التقويم الواقعي من خلال مواقف حقيقية مثل (ملف الإنجاز، والمقابلات، والواجبات البيتية).	0.865	4.237	84.74%	4	كبيرة جداً
35.	أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس العمليات العقلية العليا لدى المتعلمين.	0.756	4.194	83.88%	6	كبيرة
36.	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	0.772	4.430	88.60%	2	كبيرة جداً
37.	أحرص على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم في الوقت المناسب.	0.684	4.548	90.96%	1	كبيرة جداً
	المجال الرابع ككل	0.551	4.141	82.82%		كبيرة

يبين الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لمجال التقويم يساوي (4.141) والوزن النسبي له (82.82%) وهذا يعني أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين للمنحى البنائي في التقويم جاءت بدرجة كبيرة.

ويتبين من الجدول رقم (18) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (37) التي تنص على "أحرص على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم في الوقت المناسب" حيث احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقديرية دائماً بوزن نسبي (90.96%)، والفقرة

رقم (36) التي تنص على "أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم" حيث حازت على المرتبة الثانية بدرجة تقديرية دائماً بوزن نسبي (88.60%).

كما يتبين من الجدول رقم (18) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (27) التي تنص على "أطلب من المتعلمين تقييم حلول بعضهم البعض" حيث احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة تقديرية غالباً بوزن نسبي (72.04%). والفقرة رقم (32) التي تنص على "أشجع المتعلمين على تقويم أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي)" حيث احتلت المرتبة قبل الأخيرة بدرجة تقديرية غالباً بوزن نسبي (77.84%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية)؟".

وللإجابة على هذا السؤال، تم فحص الفرضيات المنبثقة منه، وهي كما يأتي:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير الجنس. ويوضح جدول رقم (19) ذلك.

جدول رقم (19): نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين وفقاً لمتغير "الجنس"

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة الاختبار (T)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
*0.030	2.202	0.337	4.343	44	ذكر
		0.329	4.504	49	أنثى

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يبين الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح مجموعة الإناث لأن المتوسط الحسابي أعلى منه عند الذكور.

الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير الدرجة العلمية".
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير الدرجة العلمية. والجدول رقم (20) يوضح ذلك.

جدول رقم (20): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير "الدرجة العلمية"

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.729	0.317	0.042	2	0.083	بين المجموعات
		0.132	90	11.849	داخل المجموعات
			92	11.932	المجموع

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يبين الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس. والجدول رقم (21) يوضح ذلك.

جدول رقم (21): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقًا لمتغير "الخبرة في التدريس"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
بين المجموعات	0.745	3	0.248	1.975	0.123
داخل المجموعات	11.187	89	0.126		
المجموع	11.932	92			

* دال احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)

يبين الجدول رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس.

الفرضية الرابعة:

التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير جنس المدرسة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير جنس المدرسة. والجدول رقم (22) يوضح ذلك.

جدول رقم (22): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير "جنس المدرسة"

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.103	2.327	0.293	2	0.587	بين المجموعات
		0.126	90	11.345	داخل المجموعات
			92	11.932	المجموع

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يبين الجدول رقم (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعاً لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية الخامسة: التي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية. والجدول رقم (23) يوضح ذلك.

جدول رقم (23): نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير "المرحلة الدراسية"

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
*0.004	5.927	0.694	2	1.389	بين المجموعات
		0.117	90	10.544	داخل المجموعات
			92	11.932	المجموع

* دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يبين الجدول رقم (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

ولمعرفة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (LSD):

جدول رقم (24): استخدام اختبار (LSD) للمقارنة المتعددة في توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية وفق المرحلة الدراسية

القيمة الاحتمالية (Sig.)	الفرق بين المتوسطات	المجموعة الثانية	المجموعة الأولى
0.375	0.075	الأساسية العليا	الأساسية الدنيا
*0.018	0.219	الثانوية	
*0.001	0.294	الثانوية	الأساسية العليا

يبين جدول (24) المقارنات المتعددة بين المجموعات حيث تبين:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الأساسية الدنيا، الأساسية العليا) عند مستوى دلالة 0.05.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الأساسية الدنيا، الثانوية) عند مستوى دلالة 0.05 لصالح المرحلة الأساسية الدنيا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الأساسية العليا، الثانوية) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المرحلة الأساسية العليا.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

المقدمة

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

المقدمة:

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين حيث تمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس الحكومية في جنين، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بنسبة 30% من مجتمع الدراسة، ويتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد المعالجات الإحصائية وتوصياتها.

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة، جدول رقم (14) ورقم (15) ورقم (16) ورقم (17) ورقم (18)، وذلك لمعرفة مدى توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية بشكل عام، وجاءت النتيجة دائم الاستخدام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.428). وقد حصل مجال الأنشطة التعليمية على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (91.32%) بدرجة تقدير كبيرة جداً .

كما حصل مجال التخطيط للتدريس على المرتبة الثانية، بوزن نسبي (91.02%) بدرجة تقدير كبيرة جداً. فيما حصل مجال الأساليب التعليمية على المرتبة الثالثة، بوزن نسبي (90.66%) بدرجة تقدير كبيرة جداً الاستخدام. بينما حصل مجال التقويم على المرتبة الرابعة، بوزن نسبي (82.82%) بدرجة تقدير متوسطة .

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتحسين نوعية التعليم من خلال التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة، واهتمام الجامعات بتزويد الطلبة المعلمين كل ما يتعلق من معارف وخبرات حول نظريات التعلم. كما أن دعوات الباحثين والتربويين إلى ضرورة أن يكون التدريس أكثر فاعلية، كان لها دور بارز في التوجه نحو إكساب وتعزيز قدرات ومهارات المتعلمين في توظيف واستغلال المعلومات، بدلاً من تلقينهم إياها. وحيث أن تدريس المفاهيم النحوية يحتاج لإشراك الطلبة ذهنياً وتفاعلياً في البيئة التعليمية، وتشجيعهم على تكوين بناء قوي مبني على التحليل والتفسير والاستنتاج؛ فإن استخدام أنشطة بنائية تعين الطلبة على اكتشاف الخطأ النحوي وتصويبه، وخاصة أن الأنشطة البنائية تهتم بتنمية الجوانب المعرفية والعقلية والوجدانية، وتتيح الحوار والمناقشة وتحمل المسؤولية أثناء التعلم، وكذلك حرية الرأي.

أما فيما يتعلق بتوظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمحافظة جنين لكفاية التقويم بدرجة متوسطة فتعزو الباحثة ذلك لعدم امتلاك جميع المعلمين لهذه الكفاية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه بالسنوات السابقة كان يعتمد على التقويم المستمر من خلال الاختبارات الشهرية والنهائية في جميع المراحل الدراسية، ولكن أصبح التقويم في الآونة الأخيرة في المرحلة الأساسية الدنيا يعتمد على التقويم الواقعي، مما قلل الاعتماد على التقويم المستمر. وقد يرجع ذلك إلى تعثر النظام الإشرافي أو الإداري الإيجابي، الأمر الذي يُنتج سلوكيات صفية مشبعة بممارسات تقليدية، فضلاً عن مقاومة أساليب التدريس الحديثة، أو نظرًا لأنها تتطلب منهم التخلص من بعض دروس المناهج الدراسية، التي تحد في مضمونها من درجة توظيف الأفكار البنائية أثناء تدريس هذه الموضوعات، مما يستدعي إحداث تغييرات جوهرية في أسس العملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتائج جزئياً مع دراسات كل من عسيري (2019) التي أظهرت أن مستوى استخدام المنحى البنائي في التدريس كان عالي الاستخدام، ودراسة الشطي واليوسف (2018) التي أظهرت أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لنموذج التعلم البنائي مرتفع، وحرز الله (2016) التي أظهرت أن مستوى استخدام التعليم البنائي كان عاليًا، وأبو سنينة (2013) التي أظهرت أن درجة توظيف مبادئ النظرية البنائية جاءت بدرجة توظيف عالية.

كما اختلفت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة المساعفة (2018) التي أظهرت أن الدرجة الكلية لممارسة المعلمين للتدريس البنائي كانت متوسطة، ودراسة الرحبي والعنزي (2018) التي أظهرت أن توظيف مهارات تنفيذ التدريس البنائي جاءت بدرجة متوسطة، كما تختلف هذه النتيجة بشكل كلي مع دراسة الزعانين (2015) التي أظهرت النتائج أن المعلمين يوظفون مبادئ التدريس البنائي بصورة منخفضة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف عينة الدراسة للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً للمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة في التدريس، جنس المدرسة، المرحلة الدراسية)؟
وعليه؛ تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير الجنس".
أشارت نتائج الفرضية الأولى الموجودة في الجدول رقم (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح مجموعة الإناث.
وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمات أكثر تفاعلاً، ولأنهن يهتممن ببناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية بنائية تفاعلية نشطة على عكس المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي البلوشي (2019)، وأبو سنينة (2013) اللتين أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتختلف مع نتائج دراسة المعمري (2015) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الذكور.

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الدرجة العلمية".

أشارت نتائج الفرضية الثانية الموجودة في الجدول (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين يوظفون المنحى البنائي في جميع مراحل التدريس بدءًا من التخطيط للدرس وحتى تقييم الطلبة، وتتساوى جميع الدرجات العلمية هنا نظرًا لأن النمط السائد في تدريسهم هو المنحى البنائي. على الرغم أن النتيجة تتنافى مع المنطق، فيفترض أن يكون المعلمين المعلمون ذوو الدرجات العلمية الأعلى أكثر معرفة بالتدريس البنائي، وبالتالي أكثر من غيرهم ممارسة له، وبعد مراجعة العديد من المعلمين الذين يحملون درجات علمية عليا تبين أن جزءًا منهم متخصصون في أساليب التدريس، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والجزء الباقي متخصصون في اللغة العربية وآدابها. وبالتالي فإن عدد المتخصصين في أساليب التدريس قليل مقارنة بعددهم الكلي وهو (93) معلمًا ومعلمة، وإن كان هؤلاء قد حصلوا على متوسطات حسابية عالية فإنها لا تظهر فرقًا دالًا إحصائيًا بسبب قلة العدد، والذي لا يتجاوز ثلث عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعانين (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التدريس البنائي تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس، أعلى من البكالوريوس). ودراسة وحشة (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف مع دراسة عسيري (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العملي (الدكتوراه).

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في المتوسطات الحسابية لتوظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس".

تشير نتائج الفرضية الثالثة الموجودة في الجدول رقم (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمون الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، والذين لديهم خبرة تتراوح بين 5-10 سنوات يشكلون ما نسبته 59.1% من العدد الكلي (93) معلمًا ومعلمة، ومن المعروف أن هذه الفئات هم الأكثر نشاطًا من حيث سنوات الخبرة، ففي هذه الفترة من سنوات الخدمة يكون المعلمون أكثر حرصًا على التطوير المهني، وتقديم أقصى ما لديهم من معارف وخبرات، وأكثر سعيًا للتميز، وذلك رغبة منهم في الترقية، لذلك نجدهم في حالة تطور دائم بدافع الترقية والعلاوة وبالتالي تحسين مستوى رواتبهم. أما بالنسبة لمن تتراوح خبرتهم في التدريس بين 10-15 سنة، و15 سنة فأكثر فقد شكلوا النسبة الأقل من عدد المستجيبين وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية أن هؤلاء المعلمين أكثر دراية وتمرسًا في مهارات التدريس.

وربما كان سبب ذلك تأثر المعلمين وتقليدهم لبعضهم البعض، من خلال تطبيق أنماط وسلوكيات ذات طابع تقليدي، مما حيد أثر الخبرة التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المرحبي والعنزي (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في أداء معلمي الرياضيات في ضوء مهارات تنفيذ التدريس البنائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتختلف مع دراسات عسيري (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة تعود لصالح أكثر من عشر سنوات، ودراسة إبراهيم (2014) التي أظهرت وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقا لعدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير جنس المدرسة.

تشير نتائج الفرضية الرابعة الموجودة في الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير جنس المدرسة. وقد كان المفترض أن يكون هناك فروق لصالح مدارس الإناث والمدارس المختلطة نظرًا لأن الإناث أكثر اهتمامًا ودافعية نحو التعلم، وأكثر سعيًا للتميز والنجاح، وأكثر اهتمامًا بالأنشطة التعليمية التفاعلية، إلا أن النتيجة جاءت عكسية، ويمكن أن تفسر الباحثة ذلك بأن وزارة التربية والتعليم ركزت في الآونة الأخيرة على تطوير مهارات المعلمين والمعلمات دون استثناء، في جميع المراحل، والمدارس للنهوض بمستوى العملية التعليمية، وتحقيقًا للأهداف التربوية المنشودة.

الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية".

تشير نتائج الفرضية الأولى الموجودة في الجدول (11-12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف أفراد عينة الدراسة المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح المرحلة الأساسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من العمري وعسيري (2018)، وحرز الله (2016)، والزعانين (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية وذلك لصالح المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، ولم تختلف مع أي دراسات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المتعلمين في المرحلة الأساسية يميلون إلى التعلم في مجموعات تعاونية، على عكس المتعلمين في المرحلة الثانوية الذين يميلون إلى التعلم الفردي، وخصوصًا في حالات التنافس، حيث يدرك طلبة المرحلة الثانوية معنى التنافس أكثر مما يدركه طلبة المرحلة

الأساسية الذين لا يمتنعون عن تبادل المعلومات والعمل في مجموعات مما يتيح لهم فرص التفاوض أكثر من المرحلة الثانوية التي يحاول فيها كل متعلم أن يعتمد على نفسه بعيداً عن الآخرين؛ وقد يرجع ذلك إلى أن تبني المنحى البنائي يتطلب التخلص من بعض المعتقدات التي يجملها المعلمين تجاه مهنتهم، وبالتالي فهي تزيد من الأعباء الوظيفية لدى معلمي المرحلة الثانوية، كما تتطلب منهم الخضوع لبرامج تدريبية وحضور ورش عمل، والتي عادة ما تكون أثناء الدوام المدرسي، مما يؤثر بشكل سلبي عليهم من حيث تراكم أعمالهم وتأجيل حصصهم، وبالتالي تقل دافعيتهم نحو توظيف المنحى البنائي نظراً لضيق الوقت الذي يترتب على ذلك التأخير، ونظراً لأهمية المرحلة الثانوية كونها المرحلة المفصلية في حياة الطالب، وكذلك العبء الكبير الناتج عنها على كاهل المعلمين في هذه المرحلة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- إعداد برنامج تدريبي لتنمية كفاية التقويم لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في ضوء النظرية البنائية.
- توفير وسائل الدعم لتشجيع المعلمين على استخدام إستراتيجيات تدريسية قائمة على أفكار النظرية البنائية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول النظرية البنائية، على مباحث أخرى، ومراحل دراسية مختلفة، وفي مدارس تشرف عليها جهات مختلفة.
- إجراء دراسة تجريبية لقياس فعالية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم النحوية للطلبة في مراحل دراسية مختلفة.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، صفاء (2014). درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية، 24(5)، 363 - 437.
- أبو سنينة، عودة (2013). درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية. 27(12)، 2608-2648.
- أبو شتات، سمير (2005). "أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها". (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- أحمد، مها باد (2018). أثر أنموذج وودز في اكتساب المفاهيم النحوية عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية للبنات، 27(4)، 1357-1370.
- الأسدي، نعمة (2012). تصورات طلبة وأعضاء هيئة التدريس في أقسام علوم الحياة حول التعليم التقليدي والبنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية: جامعة الكوفة، 6(10)، 179 - 199.
- البلوشي، مريم (2019). درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها مبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 33(132)، 131 - 164.
- التميمي، أيمن (2013). أثر إستراتيجية المنظمات المتقدمة في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدارس ديالى بالعراق. مجلة الفتح، 9(55)، 106-136.

- التونسي، نبيلة، وحاجي، خديجة (2018). "مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي: دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب 99، 23 - 46.
- جاب الله، علي (1992). المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم منهج النحو المقرر في ضوءها. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق، مصر.
- حرز الله، حسام (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث. 4(2)، 1-14.
- الخزرجي، سليم (2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخطيب، محمد، وعبد الحق، زهرية (2011). مستويات احتفاظ طلبة الصف السابع الأساسي بالأنماط اللغوية والمفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 25(3)، 474-508.
- الدبور، ختام (2012). أثر توظيف نموذج جانبيه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر.
- رنكو، مارك (2011). الإبداع: نظرياته وموضوعاته. ترجمة: شفيق علاونة، السعودية: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.
- الزعانين، جمال (2015). درجة توظيف معلمي العلوم للتدريس البنائي في حصص العلوم بمحافظات غزة مرتبطة ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 1(19)، 154 - 185.

- الزهراني، محمد وإياد، حسين (2019). *فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف*. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، 68، 491 - 556.
- زيتون، كمال (2002). *تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية*. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال وزيتون، حسن (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- سبيتان، فتحي (2010). *أصول وطرائق تدريس اللغة العربية*. الجندرية للنشر والتوزيع، الأردن.
- سلطان، صفاء (2014). *أثر استخدام الدراما التعليمية في استيعاب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. مجلة كلية التربية - جامعة بنها، 25(98)، 49-74.
- سليمان، أحمد (2017). *"برنامج قائم على النظرية البنائية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الأداء النحوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الصناعية"*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.
- سليمان، جمال ومحمود، عبد الحافظ (2012). *برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. "دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس، (183)، 93 - 136.
- الشبلي، عبد الله والحرماشي، مريم (2011). *توظيف معلمي العلوم للمبادئ البنائية خلال تدريسهم لمقررات العلوم في سلطنة عمان*. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 32(120)، 15 - 52.
- شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربية.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشرقاوي، رانيا وعمارة، جيهان وقناوي، شاکر (2016). مدى تعرف بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الثانوية أسس التدريس البنائي ومدى ممارستهم لها. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان، 22(2)، 419 - 448.
- الشريف، محمد (2018). توظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (61)، 133 - 153.
- الشطي، يعقوب واليوسف، هيفاء والعجمي، عمار (2018). طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، 9(19)، 521 - 550.
- الشوملي، علي (2007). مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية الخاصة في النحو. مجلة كلية التربية. 23(1)، 185-230.
- صالح، علي (2019). ديموقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسة الجامعية. الأردن: دار اليازوري العلمية.
- الصغير، بديعة، وسنجي، سيد، ومكاوي، سيد (2017). أثر استخدام إستراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية: رابطة التربويين العرب، (7)، 281 - 310.
- طعيمة، رشدي ومناع، محمد (2000). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب. ط1، القاهرة/ مصر: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2014). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- عافشي، ابتسام (2019) *فاعلية مدونة إلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات اللغات والترجمة وأثرها على أدائهن الكتابي*. "المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، 57، 225 - 260.
- عبد الله، شنتوي (2019). *التعليم العالي*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، جودت (2000). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. عمان: الدار العلمية الدولية.
- العدوان، زيد وداود، أحمد (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمان، الأردن: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- عسيري، جابر (2019). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لغة ثانية للتدريس البنائي*. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 8(3)، 63 - 77.
- عطية، محسن (2006). *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*، ط2، مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العمري، نورة وعسيري، محمد (2018). *مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسط بمدينة نجران*. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، 21(5)، 219 - 253.
- قورة، عبد السمیع، وأبو لبن، وجیه، وخلف الله، محمود (2013). *اتجاهات حديثة في تعليم التعبير*. مؤسسة الانتشار العربي، بيروت.
- الكويليت، سليمان (2017). *أثر إستراتيجيتي خرائط المفاهيم والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية*. *مجلة كلية التربية: جامعة بور سعيد*، (21)، 516-553.

- محمد، عبد النور (2015). "معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تطبيقية على كتاب الطالب (1) من سلسلة العربية بين يديك". مجلة العلوم الانسانية، 16، 246 - 262.
- محمد، منى (2017). "تحصيل القواعد النحوية وأثرها في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي". (مذكرة ماستر غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- محمود، عبدالرازق، وعبدالفتاح، أحمد، ورشوان، أحمد (2019). "أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(11)، 456 - 480.
- المرحبي، حسين والعنزي، مرزوق (2018). "واقع أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنفيذ التدريس البنائي بمدارس مكتب التربية والتعليم بجنوب الرياض". مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 21(3)، 97 - 156.
- المساعفة، حران (2018). "درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي للمرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات في لواء ناعور". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- المعمرى، سيف (2015). "معوقات توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للتعلم البنائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين". رسالة الخليج العربي. 36(136)، 57-85.
- المعموري، عمران (2017). "مستوى طلبة قسم اللغة العربية في استيعاب المفاهيم النحوية". مجلة العلوم الإنسانية، 2(2)، 1102-1117.
- المعوش، سالم (2015). "دور اللغة العربية في بناء المجتمع وتطوره". لبنان: دار الرحاب للنشر والتوزيع.

- منصور، سومية السيد، محمود، صلاح الدين عرفة، زيدان، محمد سعيد (2017). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تدريس مادة علم الاجتماع لتنمية مهارات التفكير الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (88)، 125 - 152 .
- ناسوتيون، شاه (2016). "تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا". (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، إندونيسيا.
- النعيمي، علي (2004). *الشامل في تدريس اللغة العربية: مطالعة، قواعد، صرف، بلاغة، أدب، نصوص، إملاء، تعبير*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- النملة، عبد الكريم (1996). *إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر في أصول الفقه*. 6، الرياض، السعودية: دار العاصمة للنشر والتوزيع.
- الوائلي، سعاد والدليمي، طه (2005). *اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها*. مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- وحشة، رولا (2019). *درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهن*. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (106)، 22 - 42.
- وزارة التربية والتعليم (2018). *دليل معلم اللغة العربية للصف الخامس الأساسي*. فلسطين.
- ولندري، ارزقي (2015). *أساليب المعلم في حل مشكلات الطلاب في دراسة النحو (دراسة الحالة في الصف الثاني المتوسط بمعهد روضة العلوم الإسلامي سكاتيكا. أوغانايلير)*. *مجلة تقدير*، 1 (1)، 26-44.

- Abu Moumer, R. (2017). **The effectiveness of a mastery-learning model on English grammar learning and self-efficacy of the tenth graders.** (Unpublished Master's thesis), Islamic University - Gaza.
- Aljohani, M. (2017). *Principles of “Constructivism” in Foreign Language Teaching.* **Journal of Literature and Art Studies.** 7. 10.17265/2159-5836/2017.01.013.
- Amineh, R.J., &Asl, H.D. (2015). *Review of Constructivism and Social Constructivism.* **Journal of Social Sciences, Literature and Languages,** 1, 9-16.
- Ausubl. D. P. (1979). **Education Psychology a Cognitive View.** Central Library MohanlalSubhadra University, Udaipur.
- loughlin, M. &O'Loughlin, M. (1992). *Rethinking science education: Beyond piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning.* **Journal of Research in Science Teaching.** 29. 791 - 820.
- Jones, M.G., Rua, M.J., & Carter, G. (1998). *Science teachers' conceptual growth within Vygotsky's zone of proximal development.* **Journal of Research in Science Teaching,** 35, 967-985.
- Bada, &Olusegun, S. (2015). *Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning.* **Journal of Research & Method in Education,** 6(1) , 66-70.

- Dooly, M. (2010). **"The Teacher 2.0."In Tele collaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century.** Bern/New York: Peter Lang.
- Feng, Z. (2013). *Functional grammar and its implications for English teaching and learning.* **English Language Teaching**, Vol.6, No.10.
- Sapir, E. (1921). **Language: An Introduction to the Study of Speech.** Harcourt, Brace, New York.
- Suhendi, A. & Purwarno, P. (2018). **Constructivist Learning Theory: The Contribution to Foreign Language Learning and Teaching.** 10.18502/kss.v3i4.1921.
- Williams, M. & Burden, R. (2000). *Psychology for Language Teachers.* **Beijing: Foreign Language Teaching & Research Press.**
- Snaini, E. (2014). *The effectiveness of inquiry-based teaching teach grammar.* **Journal of English language teaching in Indonesia**, 2(2) , 60-67.
- Saker, Samir M. (2015). **The effectiveness of Using Jigsaw Strategy on Palestinian Tenth Graders' English Grammar Learning.**
(Unpublished Master's thesis) , Islamic University - Gaza.

الملاحق

الملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها الأولية

ملحق رقم (2): الاستبانة بصورتها النهائية

الملحق رقم (3): قائمة بأسماء المحكمين

الملحق رقم (1): الاستبانة في صورتها الأولى

تحكيم أداة دراسة "استبانة"

اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص الدقيق	الجامعة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس.

وفي ضوء ذلك أعدت الباحثة استبانة أولية مقسمة إلى أربعة مجالات هي: (التخطيط للتدريس، الأنشطة التعليمية (الطالب)، الأساليب التعليمية (المعلم)، مجال التقويم). حيث ستكون الإجابة على الفقرات حسب مقياس ليكرت الخماسي، والذي يتكون من خمس درجات للاستجابة على كل فقرة، بحيث تعطى الاستجابة كبيرة جداً (5) درجات، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1). بحيث كلما زادت الدرجة، زادت درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية.

ونظرًا لعمق خبرتكم التربوية، ومن المهتمين بمجالات البحث العلمي، فإن ثقة الباحثة بكم تدفعها لتضع أداة الدراسة هذه بين أيديكم، لإبداء آرائكم في فقراتها، وللتأكد من دقة صياغتها ووضوحها وسهولة الإجابة عليها، ولمعرفة مدى ترابطها وملاءمتها لموضوع البحث، وإن اهتمامكم بتحكيم هذه الأداة وتقويمها سيكون له مردود إيجابي في تطويرها وإعادة صياغتها، ولتتمكن الباحثة من إخراجها في صورتها النهائية في ضوء ملاحظتكم القيمة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

القسم الأول: البيانات الشخصية:

الجنس	ذكر	أنثى
-------	-----	------

الدرجة العلمية	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
----------------	-------	-----------	-------------

الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	5 - أقل من 10 سنوات
	10 - أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر

جنس المدرسة	ذكور	إناث	مختلطة
-------------	------	------	--------

المرحلة الدراسية	الأساسية الدنيا	الأساسية العليا	الثانوية
------------------	-----------------	-----------------	----------

القسم الثاني: درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم اللغوية:

م	الفقرات	وضوح الفقرة		انتماء الفقرة		ملاحظات
		لا	نعم	لا	نعم	
المجال الأول: التخطيط للتدريس						
	1.					أقوم بتحديد الأهداف بناء على احتياجات الطلبة.
	2.					أستند إلى أهداف معرفية تركز على ما يجري داخل عقل الطالب وتؤدي إلى فهمه للمفاهيم النحوية.
	3.					أعد خطة دراسية مرنة تتيح لي التطرق إلى مواضيع غير محددة في الخطة قد يتم إثارتها من قبل الطلبة.
	4.					أربط بين موضوعات النحو المختلفة وأكمل بينها.
	5.					أحدد المفاهيم النحوية اللازمة للدرس الجديد مسبقاً قبل البدء بتحضيره.
	6.					أحرص (أحرص) على تنوع الخبرات التعليمية بحسب حاجات الطلبة وقدراتهم وميولهم.

					7. أوفر خبرات حسية ذات صلة بموضوع الدرس.
					8. أختار استراتيجيات التدريس الملائمة لحاجات الطلبة وطبيعة تعلمهم.
					9. أراعي مبادئ تعلم الطلبة ومراحلهم النمائية عند تخطيطي للدروس.
					10 أصمم أنشطة تعليمية تحفز الطلبة على التعلم والمشاركة الفعالة.
المجال الثاني: الأنشطة التعليمية					
					11 أحرص على إقامة علاقات ودية مع الطلبة تسهم في تعلمهم للمفاهيم النحوية.
					12 أعمل على توفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام والتعاون.
					13 أستخدم أساليب متنوعة للتعزيز الإيجابي لاستجابات الطلبة الصحيحة.
					14 أسمح للطلبة بحرية الحركة في الصف حسب ما يتطلبه النشاط الصفّي.
					15 أنظم غرفة الصف بطريقة تتيح سهولة الحركة للطلبة.
					16 أشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم وتقبل النقد.

					17	أُتجنب تحديد الزمن اللازم للموقف التعليمي مسبقًا وإنما يتم تحديده في ضوء الحاجة لإنهاء دراسة الموضوع المطروح.
					18	أحرص على أن يقوم الطلبة بإنجاز المهام الصفية في ظروف طبيعية ومريحة تبعدهم عن القلق والرغبة.
					19	أعمل على توفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام والتعاون.
					20	أشجع الطلبة على تحدي بعضهم البعض في التعبير عن التوقعات والأفكار والمقترحات.
المجال الثالث: الأساليب التعليمية						
					21	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
					22	أعمل على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى طلابي.
					23	أنوع في أساليب التدريس وأنماطه.
					24	أشجع الطلبة على بناء معارفهم بأنفسهم عن طريق ربط خبراتهم الجديدة بخبراتهم السابقة للوصول إلى تعلم ذي معنى.
					25	أُتجنب أسلوب التلقين أثناء تنفيذ الدرس.
					26	أشجع الطلبة على التفاعل الجماعي مع بعضهم البعض.

					27 أشجع وأتقبل مبادرات الطلبة وإبداعاتهم.
					28 أشجع الطلبة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
					29 أقوم بتوضيح المفاهيم النحوية للطلبة بما يتناسب مع تفكيرهم.
					30 أطلب من الطلبة تقييم حلول بعضهم البعض.
					31 أستخدم الخرائط الذهنية لتبسيط المفاهيم النحوية داخل الصف.
المجال الرابع: التقويم					
					32 أقوم بتقييم الطلبة في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي.
					33 أعالج نقاط الضعف في الوقت المناسب.
					34 أوظف أساليب تقويم تساعد في الكشف عن التصورات البديلة لدى الطلبة.
					35 أشرك الطلبة في تقييم تعلمهم ومدى تقدمهم نحو الأهداف.
					36 أستخدم أسلوب الملاحظة للحكم على أداء الطلبة أثناء انشغالهم في الموقف التعليمي.
					37 أستخدم التقويم الواقعي من خلال مواقف حقيقية مثل (ملف الإنجاز، المقابلات، الواجبات البيتية).

					38 أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس العمليات العقلية العليا لدى الطلبة.
					39 أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.
					40 أتأكد من فهم الطلبة للمفاهيم النحوية عند تقييمهم.
					41 أحرص على تزويد الطلبة بتغذية راجعة حول أدائهم في الوقت المناسب.

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

ملحق رقم (2): الاستبانة بصورتها النهائية

استبانة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "مدى توظيف المنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في محافظة جنين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس، من جامعة النجاح الوطنية. راجيةً التكرم بالإجابة عن الفقرات المرفقة بكل موضوعية ومصداقية، علماً بأن الإجابات الواردة لن يطلع عليها سوى الباحثة، وسيتم التعامل معها بسرية تامة، واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

القسم الأول: البيانات الشخصية:

أرجو التكرم بوضع (/) في المكان الذي تراه مناسباً:

الجنس	ذكر	أنثى
-------	-----	------

الدرجة العلمية	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
----------------	-------	-----------	-------------

الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	5 - أقل من 10 سنوات
	10 - أقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر

جنس المدرسة	ذكور	إناث	مختلطة
-------------	------	------	--------

المرحلة الدراسية	الأساسية الدنيا	الأساسية العليا	الثانوية
------------------	-----------------	-----------------	----------

القسم الثاني: درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمنحى البنائي في تدريس المفاهيم النحوية:

أرجو التكرم بوضع (/) في المكان الذي تراه مناسباً:

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول: التخطيط للتدريس						
1.	أقوم بتحديد الأهداف بناء على احتياجات المتعلمين.					
2.	أقوم بوضع أهداف معرفية ذات علاقة بالمفاهيم النحوية.					
3.	أعد خطة دراسية مرنة حسب الحاجة تتيح لي التطرق إلى مواضيع غير محددة في الخطة قد يتم إثارتها من المتعلمين.					
4.	أراعي تكامل موضوعات النحو المختلفة ببعضها.					
5.	أحدد المفاهيم النحوية اللازمة للدرس الجديد مسبقاً قبل البدء بتحضيره.					
6.	أحرص على تنوع الخبرات التعليمية بحسب حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم.					
7.	أوظف إستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف التعلم.					

					8. أراعي مبادئ التعلم والمرحلة النمائية للمتعلمين عند تخطيطي للدروس.
					9. أصمم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.
المجال الثاني: الأنشطة التعليمية					
					10. أقيم علاقات ودية مع المتعلمين تسهم في تعلمهم للمفاهيم النحوية.
					11. أعمل على توفير بيئة تعليمية يسودها الاحترام والتعاون.
					12. أوظف أساليب متنوعة للتعزى ز الإيجابي لاستجابات المتعلمين الصحيحة.
					13. أنظم غرفة الصف بطريقة تتيح سهولة الحركة للطلبة.
					14. أشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم.
					15. أخطط للأنشطة الصفية مراعيًا وقت الحصة وموضوعها.
					16. أصمم أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
					17. أنظم مسابقات تعليمية تشجع التنافس بين المتعلمين.

المجال الثالث: الأساليب التعليمية

					18. أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأنماطهم التعليمية.
					19. أشجع طلبتي على العمل بروح الفريق.
					20. أنواع في أساليب تدريس النحو واستراتيجياته وفق الموقف التعليمي.
					21. أشجع المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم عن طريق ربط خبراتهم الجديدة بخبراتهم السابقة.
					22. أشجع المتعلمين على التفاعل الجماعي مع بعضهم البعض.
					23. أشجع وأتقبل مبادرات المتعلمين وإبداعاتهم.
					24. أشجع المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
					25. أرشد المتعلمين في توضيح المفاهيم النحوية بما يتناسب مع تفكيرهم.
					26. استخدم (أستخدم) الخرائط الذهنية لتبسيط المفاهيم النحوية.

المجال الرابع: التقويم

					27. أطلب من المتعلمين تقييم حلول بعضهم البعض.
--	--	--	--	--	---

					28. أقوم بتقييم المتعلمين في بداية وأثناء ونهاية الدرس.
					29. أستخدم النصوص الشعرية والقراءة لتقييم فهم المتعلمين للمفاهيم النحوية.
					30. أعالج نقاط الضعف في الوقت المناسب.
					31. أوظف أساليب تقويم تساعد في الكشف عن المفاهيم النحوية غير الصحيحة لدى المتعلمين.
					32. أشجع المتعلمين على تقويم أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي).
					33. أستخدم أسلوب الملاحظة للحكم على أداء المتعلمين أثناء انشغالهم في الموقف التعليمي.
					34. أستخدم التقويم الواقعي من خلال مواقف حقيقية مثل (ملف الإنجاز، والمقابلات، والواجبات البيتية).
					35. أحرص على تضمين الاختبارات أسئلة تقيس العمليات العقلية العليا لدى المتعلمين.
					36. أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.

					37. أحرص على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم في الوقت المناسب.
--	--	--	--	--	--

شكراً لحسن تعاونكم

الباحثة

الملحق رقم (3) : قائمة بأسماء المحكمين

م	الاسم	الدرجة/ الرتبة العلمية	المؤسسة/ الجامعة
1.	سهيل صالحه	الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس الرياضيات.	جامعة النجاح - فلسطين
	لينا وليد هنية	الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	الجامعة الأردنية - الأردن
	حنان خليل المدهون	الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات	مشرف تربوي / وكالة الغوث الدولية - غزة
	رنا فتحي العالول	الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات	عميد كلية الدراسات المتوسطة - جامعة غزة
	عصام عاطف داود	الدكتوراه في الإحصاء التطبيقي	رئيس قسم الرياضيات - جامعة الأقصى
	أحمد يوسف الشامي	باحث دكتوراه في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	الجامعة الإسلامية - غزة
	أسماء بدر	باحث دكتوراه في مناهج وطرق التدريس اللغة الإنجليزية	الجامعة الإسلامية - غزة
	ايمان جمل	ماجستير مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس - أبو ديس
	لؤي خليل	ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية	معلم -مديرية التربية والتعليم - نابلس

مشرفة تربوية - مديرية التربية والتعليم - الخليل	ماجستير في مناهج وطرق التدريس	سوسن جمال قباجه	.
معلم - مديرية التربية والتعليم - المحافظة الوسطى	ماجستير في المناهج وطرق التدريس	أيمن الخالدي	.
معلمة - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان	ماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	سليمة راشد البادي	.
مشرفة تربوية - وزارة التربية والتعليم - غزة	بكالوريوس ودبلوم عام	فاطمة أحمد خلف	.
معلم - مديرية التربية والتعليم - قباطية	بكالوريوس لغة عربية	عبد القادر مراعبة	.
معلمة - وكالة الغوث الدولية - القدس/أريحا	بكالوريوس في اللغة العربية	ديما يوسف عطوان	.

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**The Extent of Employing the Constructive
Approach in Teaching Grammatical
Concepts from the Point of View of
Arabic Language Teachers
in Jenin Governorate**

By

Amna Fathi Saabneh

Supervisor

Dr. Ali Habayeb

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curricula and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2021

**The Extent of Employing the Constructive Approach in Teaching
Grammatical Concepts from the Point of View of Arabic Language
Teachers in Jenin Governorate**

**By
Amna Fathi Saabneh
Supervisor
Dr. Ali Habayeb**

Abstract

This study aimed to investigate the extent of employment of the constructivist approach on teaching of the grammatical concepts from the point of view of teachers of Arabic Language in the Jenin Governorate. To achieve the purposes of the study the researcher followed descriptive analytical method, and a questionnaire was prepared as a tool to collect the data. The researcher checked its validity and reliability. The questionnaire was applied to the study sample which consists of (93) male and female teachers, and those who were selected by the stratified random sampling method from the study population represented by all teachers of the Arabic language in Jenin Governorate.

The results of the study showed that:

- The total score for the level of employment of constructive approach in teaching grammatical concepts among Arabic teachers in the governorate of Jenin was (4.428) and the relative weight (88.56%). The field of educational activities was ranked first degree, with a relative weight (91.32%) of. The planning field came in second degree, weighing 91.02%. The field of educational methods was ranked third

degree, with a relative weight (90.66%) , while the area of evaluation was fourth degree, with a relative weight (82.82%).

- Also results of the study showed a statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the means of employing the constructive approach in teaching grammatical concepts, according to gender in favour of female teachers and according to school stage in favour of elementary stage.
- There are no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the means of employing the constructive approach in teaching grammatical concepts, according to academic degree, teaching experience and school gender.

In light of the current study findings, the researcher offers the following recommendation:

- Preparation of a training program to develop the proficiency of Arabic language teachers in the light of structural theory.
- Provide means of support to encourage teachers to use teaching strategies based on construction theory.
- That curriculum developer develop language syllabuses based on constructivism theory.