فاعلية نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة

إعداد

د/ مرضي بن غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

جامعة أم القرى، كلية التربية بمكة المكرمة

قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة

مستخلص الدراسة:

سعت الدراسة الكشف عن فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي ؛و صمم الباحث عدداً من الأدوات والمواد البحثية تمثلت في: قائمة المفاهيم النحوية، واختبار المفاهيم النحوية،ودليل المعلم،ودليل التلميذ .

وقيس صدقها، وثباتها، ثم طبقت على عينة عشوائية تكونت من (٥٤) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي المنتظمين في عام ١٤٣٧هـ بمدينة مكة المكرمة، قسموا في مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد استمر التطبيق ثمانية أسابيع، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في اختبار المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء والأفعال (التي تقيسها الدراسة)؛ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات الاختبارين البعدي والمؤجل في المفاهيم النحوية التي تقيسها الدراسة ؛ لصالح الاختبار المؤجل؛ مما يؤكد فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها لدى عينة الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دلالة عملية لاستخدام النموذج، حيث بلغ حجم التباين المفسر وفقا لمربع إيتا ($\eta 2$) (٦٤%) وهي قيمة كبيرة تعكس فاعلية النموذج في تنمية المفاهيم النحوية،والاحتفاظ بها، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات للقائمين على تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية في وزارة والتعليم، ومعلمي اللغة العربية، ومشرفيها، واقترحت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعها .

الكلمات المفتاحية: المفاهيم النحوية – التعلم البنائي –نموذج بايبي الخماسي – الصف السادس الابتدائي

Abstract

Efficiency of Bybee's Five-Phase Paradigm for Constructive Learning in Promoting Grammatical Concepts and their Retention by Sixth Graders of the Primary School in the City of Makkah Al Mukarramah

The study sought to disclose the efficiency of Bybee's five-step model for constructive learning in developing the grammatical concepts and their retention by elementary school sixth graders in the Holy City of Makkah; and to attain the study objectives the quasi-experimental method was used. The researcher designed a number of research tools and materials represented in: a list of grammatical concepts; a test of grammatical concepts; a teacher guide; and a student guide, whose all validity and reliability were verified and measured. Then those instruments were administered to a random sample of (54) pupils in the sixth grade registered for the year 1437 A.H. in the City of Makkah; and they were assigned to two groups: experimental and control; the experiment lasted for (8) weeks.

The study results revealed the existence of statistically significant differences at the level (0.001) between the pupils of the experimental and control groups in the mean scores of post-achievement in the test of grammatical concepts involving nouns and verbs (which the study measures) in favor of the experimental group pupils; also the study results revealed the existence of statistically significant differences at the level (0.001) between the mean scores of both tests: the post test and the deferred one in the grammatical concepts measured by the study in behalf of the deferred test, which emphasized the effectiveness of Bybee's five-stage model for constructive learning in promoting grammatical concepts and their retention by the study's sample; the study also revealed the existence of a practical significance for the employment of the model since the explained variance's size reached (64%) according to squared eta (n2), which is a large value reflecting the paradigm's efficiency in the promotion of grammatical concepts and their retention.

The study offered a number of recommendations for those in charge of planning Arabic Language curricula at the Ministry of Education; and the Arabic language teachers and their supervisors. Some research studies relevant to the subject of the study had been suggested.

Key words: **Grammatical concepts; Constructive learning; Bybee's five-phase model; Primary sixth grade.**

مقدمة الدراسة:

اللغة أداة التواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة الفرد للتعبير عن حاجاته ورغباته، وفي هذا الصدد يؤكد مدكور (٢٠١٠م: ١٥) أن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو إكساب التلميذ القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم،سواء أكان هذا الاتصال شفويا أم كتابيا .

ولا يمكن أن يحدث الاتصال الصحيح السليم إلاّ باللغة السليمة الخالية من الخطأ في الإعراب واللحن في ضبط الكلمات؛ لأن الخطأ يؤثر في نقل المعنى المقصود، ويؤدي إلى الخلط والاضطراب في الفهم ؛ بل قد يقلب معنى العبارة، ويسيء إلى هدف صاحبها منها (أحمد، ١٩٩٧م:١٦٥).

ويجمع التربويون على أن القواعد النحوية ليست غاية في ذاتها، إنما وسيلة من الوسائل التي تعين التلميذ على التحدث،والكتابة بلغة صحيحة، فهي وسيلتهم لتقويم ألسنتهم وعصمتها من اللحن والخطأ، وهي عونهم على دقة التعبير وسلامة الأداء؛ حتى يتمكنوا من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في يسر ومهارة، وهناك وسائل أخرى تساعد بجانب تعلم القواعد مثل البيئة اللغوية المناسبة، وكثرة المران على التحدث والكتابة، واحتذاء النماذج السليمة، وتقليدها تحدثاً وكتابة (أحمد، ١٩٩٧م: ١٦٥، وخاطر وآخرون، ١٩٩٨م:٢٠٧). وشعور التلميذ بحاجته إلى النحو في حياته وضرورته الملحة يجعله يشعر بقيمة هذه المادة فيقبل على تعلمها، فهو يحتاج إلى لغة سليمة، وعبارة صحيحة، ولا يتأتى هذا إلا من خلال فهم القواعد النحوية، ومصطلحاتها وتطبيقها في أساليبه واستعمالاته، فإذا نجح تعليم النحو في تصحيح أساليب التلاميذ، وتصويب تراكيبهم اللغوية، وتقويم ألسنتهم وتعبيراتهم يكون منهج اللغة العربية قد حقق الكثير من أهدافه .

كما أن دراسة القواعد النحوية تربي في التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط، ودقة الملاحظة والموازنة، ودقة التفكير والبحث العقلي، والقياس المنطقي(فضل الله، ١٩٩٨م:١٩٠).

وهذا يؤكد أن أهداف تعليم القواعد النحوية تتعدى ضبط اللسان إلى أهداف أخرى تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، وتصنع التلميذ المفكر. وعلى الرغم من تطوير عرض الدرس النحوي من خلال تطوير مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية إلاّ أن بعض المعلمين ما زالوا يمارسون الدرس النحوي وفق الطرق السائدة التي تركز على الإلقاء، وتلغي دور التلميذ في الموقف التعليمي.

وفي هذا الصدد تؤكد السليطي (٢٠٠٢م) على أن المعلم يتحمل جزءاً كبيراً من ضعف التلاميذ في القواعد النحوية؛ لأن التلميذ إذا لم يتضح له أن القاعدة التي يدرسها

تحقق له حاجة من حاجات التعلم فإنه سينصرف عنها حتماً .

ويرى الخليفة (١٤٢٤هـ:٣٤٩) أن من أسباب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية "طريقة التدريس التي يتبناها كثير من معلمي اللغة العربية، ولاسيما في تدريس مادة القواعد النحوية؛ فهي طريقة تقليدية غير شائقة، ولا تساير روح العصر، ولا تلبي حاجات التلاميذ، ولا تخلق الدافع لديهم؛ فالقواعد النحوية تدرس في كثير من المدارس بصورة إلقائية جافة ورتيبة لا تثير في التلاميذ شوقاً، ولا توقظ اهتماماً، بل تؤدي إلى نفورهم منها، وكرههم لها؛ هذا بالإضافة إلى أن كثيراً من المعلمين يعتمدون في شرحهم الدرس النحوي على أمثلة متكلفة وشواهد مبتورة، إذ يرى هؤلاء أن النحو ما هو إلاّ قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء تقتصر على ضبط أواخر الكلمات وعلى حفظ التلميذ لها، ثم استرجاعها في الامتحان دون الإفادة منها في تقويم لسانه وعصمة قلمه"؛ فالقواعد النحوية كما يرى أحمد (١٩٩٧م:١٩١) ليست مجموعة حقائق ينبغي أن تدرس ؛ بل مجموعة مهارات على التلميذ أن يكتسبها ويتعلمها.

وتحتل المفاهيم مكانة مهمة في تعليم القواعد النحوية ؛ إذ إنها تسهل عمليات التحليل، والتعميم، كما أنها تساعد على ضبط التفكير، ولذا ينبغي أن يعنى بها المعلم عناية خاصة، فيجعل هدفه من تعلمها الدقة في استعمالها، فتعليم المفهوم النحوي عبارة عن عملية نمو يمر بها التلميذ، وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدود إلى الفهم الواضح المحدد الدقيق لما يصدق عليه المفهوم، وفي أثناء هذا النمو يعرف الخصائص المميزة لمدلولاته. (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م:٢٣٥).وقد أوصت دراسة بصل(٢٠١٥م) بضرورة تنويع استراتيجيات وطرائق تدريس النحو، والمزج بينها للوصول إلى أفضل الطرائق لتنمية المفاهيم النحوية. وأكد عمار (٢٠٠٢م:٢٤٨) أن تطوير تدريس النحو وتنمية المفاهيم النحوية يتطلب تنويع طرائق التدريس، والتركيز على التلميذ الذي يجب أن يأخذ فيها دوراً رئيساً بحيث يكون فاعلاً متفاعلاً لا سلبياً متلقياً، وفي هذا الصدد فقد أوصت دراسة الخطيب (٢٠٠٥م) باستخدام طرق تدريس حديثة لجذب انتباه التلاميذ؛ بحيث تساعد على الربط بين فروع اللغة العربية، ويكون الحكم على مستوى التلاميذ بناء على مقدرتهم في توظيف المفاهيم النحوية والصرفية في المجال المعرفي المنطوق والمكتوب .

ولأن نموذج بايبي يركز على التعلم النشط، وأن التلاميذ محور العملية التعليمية؛ فالتلاميذ يكتشفون المفاهيم بأنفسهم،ويطبقون ما توصلوا إليه في مواقف جديدة ومعارف علمية؛ مما يجعل التعلم ذا معنى وقائماً على الفهم والبنية المعرفية،والمفاهيمية السليمة لديهم .(الدهمش وآخرون، ٢٠١٤م: ٧٥)؛ فإن توظيفه في تدريس القواعد النحوية قد يسهم في تنمية المفاهيم النحوية لدى التلاميذ.

حيث أكدت دراسة البناء وآدم (٢٠٠٨م) أن التدريس وفقاً لنموذج بايبي البنائي يركز على النشاط في عملية التعلم أثناء اكتساب الخبرات التعليمية التي تتضمن اكتشاف المفاهيم النحوية، والتوصل إلى التعميمات، وربطها بالبنية المعرفية السابقة، وهذا يجعل التعلم قائماً على بناء المعنى، وحل المشكلات.

تحديد المشكلة:

برغم أن المفاهيم النحوية تُعد اللبنة الأساسية في تعليم النحو، واستيعاب قواعده ومفاهيمه؛ حيث تسهم في تنظيم الخبرة المعرفية، وبناء المحتوى الدراسي، ودراستها تمثل مؤشراً أساسياً في تعلم التلميذ بصورة سليمة، والقدرة على استخدام اللغة العربية استخداماً سليماً تحدثاً، وقراءة،وكتابةً؛ إلا أن الواقع يشير إلى ضعف التلاميذ في القواعد النحوية، وعدم القدرة على استيعاب المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها؛ حيث أكدت دراسة الجليدي (١٤٢٢هـ) أن أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي جاء منخفضاً في موضوعات نحوية عدة منها: (الصفة، والعطف، والمضاف إليه، والاسم الموصول، والضمير المتصل)، وأكدت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ: ١٤) أن الضعف اللغوي يظهر بصورة مزعجة على ألسنة التلاميذ، وأقلامهم، ويظهر ذلك في ثلاث صور هي:

- الخطأ في الضبط الإعرابي حيث يميل التلميذ تبعاً للهجته المحكية التي تجنب ضبط أواخر الكلمات المعربة بالحركات، وإلى التزام نوع واحد من التنوين وهو تنوين الجر، وإلى إلزام المثنى وجمع المذكر (الياء) وإلى الزام الأسماء الخمسة (الواو) وإلى إثبات ياء المنقوص ونون الأفعال الخمسة، وآخر الفعل المعتل في جميع الحالات الإعرابية .
- الخطأ في الصيغ الصرفية وهو خطأ لا يقع في المصادر والمشتقات إلا نادراً، وإنما يقع في تغيير حركة أحد حروف بنية الكلمة، وفي صيغ جميع التكسير، وفي بنية الأفعال المضعفة المعتلة.
- الخطأ في التراكيب النحوية، ويظهر هذا النوع في الجمل التي يكون أحد طرفي الإسناد فيها فعلاً، ويكون الطرف الآخر اسماً مثنى للمذكر أو المؤنث، أو جمعاً دالاً على الذكور أو الإناث، حيث يميل التلاميذ إلى معاملة العنصر الفعلي في الجمع معاملة واحدة. بالإضافة إلى ظواهر أخرى قليلة متفرقة، مثل: استخدام ضمير جمع المذكر لجمع الإناث (كتبهم، كتبهن) واستخدام ضمير الجمع المذكر للدلالة على الجمع غير العاقل (أصواتهم، أصواتها)، وهذا يشير إلى قصور استيعاب المفاهيم النحوية، وتوظيفها في الأداء اللغوي، وهذا ما لاحظه الباحث

من خلال زيارته بعض المدارس للإشراف على طلاب التربية العملية، وكذلك من خلال إشرافه على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه، ومناقشتها في عدد من الجامعات السعودية، وكذلك لقائه المستمر بالمشرفين التربويين، والمعلمين، وأولياء أمور التلاميذ الذين يبثون شكواهم من ضعف التلاميذ في القواعد النحوية، كما كشفت نتائج دراسة كل من: البحراوي (١٩٩٨م)، وفضل الله وسعد (١٩٩٨م)، وسالم ولافي (١٩٩٩م)، وعبد الحافظ (٢٠٠٥م)،والشاعر (٢٠٠٥م)،والمخزومي (٢٠٠٦م) وسامية عبد الله (٢٠٠٧م) والزعبي والتوتنجي (١٤٣٠هـ) وعطية وخلف الله (٢٠١٢م)،وبصل (٢٠١٥م)، واللهيبي (٢٠١٥)، والعنزي (١٤٣٦هـ) عن ضعف التلاميذ في القواعد النحوية مرجعة السبب في ذلك إلى ضعف اكتساب المفاهيم النحوية، وطرق تنميتها لدى التلاميذ، وقد أشارت دراسة محمود (٢٠٠٥م) إلى شيوع تصورات بديلة في المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وفي السياق ذاته أكدت دراسة الزهراني (١٤٣٤هـ) وجود تصورات بديلة عن المفاهيم النحوية بلغت (٧٦%) في المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء، والأفعال، والمرفوعات، والمنصوبات والمجرورات،والتوابع كائنة في البنية المعرفة للتلاميذ؛ وكشفت دراسة الخطيب (٢٠٠٥م) والخطيب وعبدالحق (٢٠١١ م) عن ضعف احتفاظ التلاميذ بالمفاهيم النحوية التي اكتسبوها؛ مما يشير إلى ضعف استيعاب التلاميذ المفاهيم النحوية .

عليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في ضعف استيعاب التلاميذ المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والاحتفاظ بها ؛ بالإضافة إلى قصور طرائق التدريس المتبعة في اكتسابها وتنميتها، ويمكن علاجها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

أسئلة الدراسة:

ما فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما المفاهيم النحوية المتضمنة في مقرر لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٢ - ما فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية

المتعلقة بالأسماء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؟

٣ - ما فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؟

٤ - ما فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء والأفعال مجتمعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؟

٥ - ما فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية (التي تقيسها الدراسة) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع والخامس، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة اختبرت الفروض التالية:

فروض الدراسة:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء (التي تقيسها الدراسة).

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في المفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال(التي تقيسها الدراسة).

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية الاختبار البعدي في المفاهيم النحوية (التي تقيسها الدراسة).

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار المؤجل في المفاهيم النحوية (التي تقيسها الدراسة) بعد تطبيق التجربة بأربعة أسابيع .

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١ - الوقوف على فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء والأفعال لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة.

٢ - الكشف عن فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في الاحتفاظ بالمفاهيم

النحوية المتعلقة بالأسماء والأفعال (التي تقيسها الدراسة) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١ – قد تفيد القائمين على تأليف مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام بضرورة تبني النماذج التعليمية الحديثة عند تخطيط المقررات التعليمية اللغوية، وتطويرها.

٢ – تزود الدراسة القائمين على تعليم اللغة العربية بالمفاهيم النحوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائية، بحيث يتم التقويم في ضوئها، ويتم تعهد جوانب القوة فيها، وتعهد جوانب القصور، وحتى يستند التطوير على نتائج البحث العلمي .

٣ – تقدم الدراسة أدوات بحثية، وأدلة إجرائية يمكن الإفادة منها، وتوظيفها في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٤ – قد تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحدود التالية:

- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٧هـ.
- طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وقد اختير الصف السادس الابتدائي ؛نظرا لأنه يمثل نهاية مرحلة تأسيسية مهمة، والانتقال إلى مرحلة أهم، وهي المرحلة المتوسطة، ويفترض أن يكون التلميذ قد تمكن من المفاهيم النحوية التي تساعده على سلامة الأداء اللغوي المنطوق والمكتوب .

مصطلحات الدراسة:

١ – الفاعلية:

يعرف مختار (١٤٠٩هـ: ٧) الفاعلية بأنها " العمل الذي يكون له تأثير إيجابي،

وهو ما يعرف بالفاعلية أو الإنتاج الجيد ". ويعبر مصطلح الفاعلية في الدراسات التربوية التجريبية كما أورد شحاته والنجار (٢٠٠٣م:٢٣٠) عن: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، وتظهر في مقدار ونوع التعلم الذي تحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الصف وخارجه".

ويقصد بها في هذه الدراسة: الدرجة المكتسبة لدى عينة الدراسة نتيجة استخدام نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فيكتسبون تلك المفاهيم، ويحتفظون بها أطول فترة ممكنة.

٢-المفاهيم النحوية:

عرف أنيس وآخرون (١٤٣٠هـ مادة فهم) المفهوم بأنه " مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلمة " وعرف عصر (٢٠٠٠م/ أ: ٣٠٠) المفهوم النحوي بأنه: " الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة صرفاً وتركيباً ".

ويعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م: ٢٨٢) المفهوم بأنه:" تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هو مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة ". ويرى محمود (٢٠٠٥م: ٥٧) أن المفهوم النحوي هو " التصور العقلي الذي يكونه المتعلم عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، التي تحدد معناه،وبعض خصائصه وسماته، وقاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك لينتقل بها إلى حيز التعبير السليم باللغة حديثاً وكتابة ".

ويقصد بالمفاهيم النحوية في هذه الدراسة: الصورة العقلية المجردة التي يكونها تلميذ الصف السادس الابتدائي عن الكلمة، وبنيتها،وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها؛ لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه ؛بحيث يمكن تمييزها عن غيرها، والحكم على الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح،ومميز، وتقاس بالدرجات التي يحددها اختبار المفاهيم النحوية الذي أعده الباحث.

٣-نموذج التعلم البنائي لبايبي:

عرف بايبي (Bybe, 2006: 30) نموذج التعلم البنائي بأنه: " نموذج تعليمي يثير قدرة الطالب على الاكتشاف والإيضاح والتفكير، والتقييم الذاتي ؛لتقديم أفكار ومهارات علمية أفضل".

ويقصد بنموذج التعلم البنائي الخماسي إجرائياً: نموذج تعليمي يقوم أساساً على فكرة النظرية البنائية مكون من خمس خطوات تدريسية تتمثل في: التشويق، والاستكشاف، والتفسير، والإيضاح، والتوسع،والتقويم، ويعتمد على إيجابية التلميذ ونشاطه في بناء معرفته بنفسه من خلال الاستقصاء الذي يؤدي إلى التعلم ذي المعنى؛ فيكتسب المفاهيم النحوية، وينمي مهاراته اللغوية.

٣ – الاحتفاظ:

عرف أبو حطب وصادق (٢٠٠٩م: ٥٦٥) الاحتفاظ بأنه: " تحديد مستوى ثابت من الأداء والحكم على مدى استمرار بقاء هذا المستوى لفترة من الزمن دون ممارسة"

ويقصد به إجرائياً:

مقدار المعلومات المتعلقة بالمفاهيم النحوية التي تمت تنميتها، التي تبقى في ذاكرة تلميذ الصف السادس الابتدائي بعد دراسة الوحدات المقررة، وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها عند إعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية بعد مرور أربعة أسابيع على الأقل من تطبيقه في المرة الأولى (البعدي) دون تعريضهم لأية خبرات،أو مؤثرات بين الاختبارين الفوري (البعدي)، والمؤجل.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية الأهمية والواقع والأهداف:

النحو بالمفهوم الحديث علم متكامل مع اللغة، وهو كما يقول ابن خلدون "من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد والغايات، فالهدف من دراسة قواعد النحو هو تقويم الأذن واللسان والقلم، أي إقدار الفرد على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة فالنحو إذن وسيلة، والغاية هي سلامة الاتصال اللغوي نطقاً وكتابة؛ ولكي يتحقق للنحو هذا فإن مفهومه يتعدى حدود العنصر الإعرابي، وضبط أواخر الكلمات، وتحديد العلاقة بين مفردات الجملة ليشمل أيضاً دراسة بنية الكلمات نفسها أو علم الصرف، وبما أن النحو وسيلة في تسهيل عملية الاتصال اللغوي فلابد من اشتمال مفهومه على عنصر دراسة الأصوات الكلامية؛ وذلك لتحديد قواعد الأصوات التي تسمح لنا بنطق الكلمات والجمل بشكل يساعد الآخرين على الفهم، والنحو أكثر من كل ما سبق فالكلمات لها معانٍ، والنحو لابد وأن يوضح ماذا تعني الكلمات في مواقف معينة ؟إذن ؛ فالنحو يشمل أيضاً عنصر دلالات الألفاظ، ومفهوم النحو يشتمل على عنصر التحليل النفسي، وعلى هذا فإن أردنا للتلاميذ أن يتقنوا عملية الاتصال اللغوي، فلابد من أن نعلمهم النحو، ولكن لابد وأن يتم ذلك من خلال اللغة التي يتكلمون بها، ويقرؤون بها

ويكتبون بها.(مدكور،٢٠١٠م: ٢٥٣) وبهذا المفهوم الشامل تصبح دراسة النحو جزءاً من دراسة اللغة ؛ بل جزءاً ضرورياً لها.

فتعليم القواعد النحوية ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم، وأنه ليس هو السبيل الوحيد إلى ذلك، ولكن هناك أساليب أخرى قويمة؛ تتعاون القواعد معها في تحقيق هذا الغرض، ومنها القرائن اللفظية والمعنوية، ومنها البيئة اللغوية المناسبة التي يشيع فيها استعمال اللغة الفصحى، ومنها كثرة الاستعمال، والتدريب على الصحيح البليغ تحدثاً،وكتابة (مدكور، ٢٠١٠م:٢٥٥).

برغم تلك الأهمية إلا أن تعليم القواعد في المدارس يجري منفصلاً عن الغاية التي قصد من أجلها، بحيث أصبح التلاميذ مطالبين بحفظ القواعد المختلفة بترتيبها التقليدي في كتب النحو بصرف النظر عن حاجتهم إليها، أو علاقتها بدروس التعبير أو القراءة أو المهارات اللغوية الأخرى (خاطر، وآخرون، ١٩٩٨م:٧٢) .

وإن التلميذ في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى اكتساب المفاهيم والمهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة، وما يدرسه من قصص وأناشيد، ومسرحيات،وموضوعات قرائية –إذا أحسن اختياره–، فإنه يزوده بقدر جيد من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة الملائمة، وخلال هذه المرحلة يجب أن يعطى التلميذ الأمان والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، وبحيث يعبر عن سجيته في وضع طبيعي من غير أن تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر وبقدر الحاجة بشيء من الاستعمالات اللغوية الصحيحة. (مدكور، ٢٠١٠م:٢٥٦) .

ولذا فقد دعا خاطر وآخرون (١٩٩٨م: ٢٠٨) إلى "تغيير الأساس الذي تقوم عليه دراسة القواعد النحوية، بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلاً، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها" .

وقد أكد الدليمي والدليمي (٢٠٠٤م:٢٤١) أن لطرائق التدريس علاقة مباشرة بمدى حب التلاميذ لقواعد لغتهم، أو تصورهم عنها، وبالتالي يؤثر ذلك على نجاحهم أو فشلهم، وهذا يعني أن طريقة التدريس ونوعيتها ذات علاقة وطيدة بتحسين مستوى التلاميذ في القواعد النحوية، والأداء اللغوي عموماً.

وأشار فضل الله (١٩٩٨م:١٩١) أن من مشكلات تدريس القواعد النحوية اتباع طرق تدريس تقليدية تركز على حفظ القواعد دون تطبيقها عملياً.

ومن هنا فيجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب المنظم المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة

والتكرار حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ .(مدكور، ٢٠١٠م:٢٦٣).وقد ألمح خاطر وآخرون (١٩٩٨م: ٢٠٨) "إلى أن اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية في المدارس لا يتم على أساس موضوعي، وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب الأعم بناء على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية للمؤلفين ؛مما أسهم في جعل هذه المناهج عرضة للتعديل والتغيير المستمرين، ذلك أن بناء منهج في النحو لابد أن يبدأ بتحديد أساسيات المادة،ثم الاختيار من هذه الأساسيات ما يساعد التلميذ على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، وإشباع حاجاته وتنمية ميوله".

ويتضح مما تقدم أن لقواعد اللغة العربية أهمية كبيرة إذ تعمل على تقويم ألسنة التلاميذ، وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة، وتعودهم على استعمال المفردات اللغوية بشكل سليم وصحيح؛ فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لدى التلاميذ، وتعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة،ونقد التراكيب، كما أنها تعمل على شحذ عقول التلاميذ، وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم، وتمكنهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة (الجبوري والسلطاني، ٢٠١٣م:٢١٣).

ومن هنا يتعين على معلمي اللغة العربية اختيار طرائق تدريس حديثة تساعد التلاميذ على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وإكسابهم أساليب التفكير السليم (الزعبي والتوتنجي، ١٤٣٠هـ:١١٤) ؛مما يؤدي إلى رفع مستوى إتقانهم للمفاهيم النحوية،وجعلها أكثر تماسكاً.

أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية:

يسعى تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية لتحقيق عدة أهداف أوردها كل من: (أحمد، ١٩٩٧م: ١٦٧؛ وفضل الله، ١٩٩٨م:١٩٠؛ والخليفة، ١٤٢٤هـ:٣٤٢؛ والجبوري والسلطاني، ٢٠١٣م:٢١٩) فيما يلي:

- إقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة لغوياً، وجعل المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون آلية محضة .
- تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة.
- إقدار التلاميذ على سلامة العبارة، وصحة الأداء، وتقويم اللسان، وعصمته من الخطأ في الكلام أي تحسين الكلام أو الكتابة .
- إقدار التلاميذ على ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقة التفكير، والتعليل والاستنباط .

- وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغتها؛ لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع،والصيغ، وبيان للتغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم للأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها .

وحتى تتحقق هذه الأهداف فلابد من توافر المحتوى المناسب، الذي يراعي حاجات التلاميذ اللغوية، ويلبي رغباتهم، ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم، مع العناية باختيار الطرائق الملائمة،والأساليب والإجراءات اللازمة لتنفيذه .

المفاهيم النحوية الأهمية وأساليب التنمية:

تُعد المفاهيم النحوية الركيزة الأساسية التي يُبنى عليها تعلم القواعد النحوية، ولذلك أخذ علماء التربية بمدخل المفاهيم ؛لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات المقدمة لهم بطريقة منظمة ومترابطة، مما يساعدهم على الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وتوظيفها في مواقف جديدة، كما أن تدفق المعلومات وما صاحبه من تزايد هائل في حجم المعرفة جعل من الصعوبة تزويد التلاميذ بكل ما هو مطلوب في مختلف حقول المعرفة، فظهرت الحاجة إلى التركيز على المفاهيم والمهارات الأساسية في المناهج الدراسية (الزهراني، ١٤٣٤هـ:١٠٢) .

وتؤكد الدراسات التربوية على أن تعامل العقل مع المفاهيم أسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة، فالتلاميذ ينسون بسرعة المعلومات المنفصلة، أما المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم ضمن إطار مفاهيمي يجعلها أكثر فاعلية في العقل، وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها (عاشور والحوامدة، ٢٠١٠م:٨٨)

وأكد التربويون على ضرورة تعليم المفاهيم اللغوية جنباً إلى جنب مع التعميمات والنظريات، أو المبادئ؛ بدلاً من الاعتماد على الحقائق والمعلومات وحفظها واسترجاعها من جانب التلاميذ حيث تقلل المفاهيم من ضرورة إعادة التعلم، ولذا ينبغي أن تتحول المفاهيم اللغوية إلى سلوك واقعي ؛ لأنها ليست منعزلة عن الحياة الواقعية التي يعيشها التلاميذ، فهي تساعدهم على فهم أنفسهم وفهم زملائهم، وفهم المجتمع من حولهم فهماً جيداً وسليماً (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٩م: ١٠١) .

ولذا يرى عصر (٢٠٠٠/ب: ٨٢) إن من أهم أهداف تعليم اللغة تكوين الأنماط اللغوية المجردة،حتى يستعان بها في التعبير عن الأغراض وقضاء الحاجات.

وتقوم فكرة مدخل المفاهيم في التعليم على أساس أن الحقائق والمعارف قد ازدادت بشكل يصعب على المنهج الدراسي احتواؤها، وهذا يتطلب السعي إلى تعليم المفاهيم

اللغوية التي تمثل الخصائص المشتركة بين العديد من المعارف،والمواقف، وقد اهتم العلماء باستخدام مدخل المفاهيم انطلاقاً من معرفتهم بأهمية المفاهيم في الواقع التعليمي، وذلك لاعتبارات عديدة من بينها أن المفاهيم تعد من الخطوات الضرورية لتعليم المبادئ والقوانين، وتسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث، وتساعد التلميذ على أن يتذكر ما يتعلمه، ويفهم طبيعة العلم بعمق، حيث إن المفاهيم تقلل من ضرورة إعادة التعلم، فيما أن يتعلم الطالب المفهوم حيث يستطيع تطبيقه مرات ومرات، وعلى عدد كبير من المواقف التعليمية دون الحاجة إلى تعلمه من جديد (طعيمة، وآخرون، ٢٠٠٩م:١٠١) .

ولأهمية تدريس المفاهيم يوضح برونر Bruner أن التركيز على المفاهيم كما أورد (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٨م:٧٨) يحقق ما يلي:

- يجعل المادة الدراسية أكثر شمولاً .
- تنظيم المادة الدراسية في إطار عقلي مفهومي منظم يساعد على بقائها في الذاكرة، والاحتفاظ بها، وعدم نسيانها أطول فترة ممكنة .
- استيعاب المفاهيم قد يكون الطريق الرئيس نحو زيادة فاعلية انتقال أثر التعلم في مواقف جديدة .
- استيعاب المفاهيم يساعد على تضييق الفجوة بين المعرفة المتقدمة والمعرفة البسيطة لدى التلاميذ .

وتأتي أهمية المفاهيم النحوية من عدة نواحٍ يمكن إجمالها فيما أورده كل من: (يونس وآخران ، ١٩٨١م: ٩٠؛ والضبع، ١٤٣٤هـ:٦٩؛وطعيمة وآخرون، ٢٠٠٩م:١٠) فيما يلي:

- يتسق تعليم المفاهيم النحوية للتلاميذ مع أهمية اللغة بوصفها أداة تكسب المعارف والخبرات المختلفة، و بوصفها أداة اتصال، وحين تستخدم المفاهيم النحوية استخداماً صحيحاً ؛فإن عملية الاتصال تكون دقيقة وفعالة، وذلك حين يكون الاتصال بين المرسل والمستقبل واضحاً، وحين يكون المرسل والمستقبل قادرين على تحديد معنى مشترك للرمز، وعلى صياغة المفاهيم،والربط بينها.
- تنمي لدى التلميذ القدرة على التحليل والتفسير، والمقارنة والتصنيف، والتمييز، وإدراك العلاقات.
- تحقق الوظيفة الحقيقية لمادة النحو، وتجعلها ذات معنى بالنسبة للتلميذ.
- تساعد المتعلم على تنمية فكره،وتصقله وتعوده قوة الملاحظة والموازنة، حيث يفرق بين التراكيب في العبارات والجمل، وتساعد على تربية ملكة الحكم،واستنباط القواعد من الشواهد.
- تكييف المنهج مادة وطريقة مع قدرات التلميذ، حيث ينبغي تحديد نوع المفاهيم

النحوية التي تقدم للتلاميذ في سن معينة، ومراعاة قدراتهم في تحديدها، واستخدام الطريقة المناسبة لتقديمها .

- القضاء على اللفظية في التعليم، أو استخدام اللغة التي لا تحمل معنى، وذلك هو الخلط بين الاضطراب الذي يوجد بين رموز اللغة، والنظام المعرفي الذي تمثله .
- تنظيم، وترتيب الحقائق واختصارها، وبذلك يتذكر التلميذ ما يتعلمه بسهولة.
- تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط لغوي يمكن أن يقوم به التلميذ .
- تساعد على التعلم الذاتي والتعلم المستمر .

ومما سبق تتضح أهمية التركيز على تعليم المفاهيم النحوية، والعمل على تنميتها؛ نظرا لأنها تساعد على جعل الحقائق ذات معنى، وتعد الركن الأساس في البنية المعرفية النحوية، ومتى ما قدمت بأسلوب سهل ومبسط ساعد ذلك على تكوينها وتنميتها.

عناصر المفاهيم النحوية:

يشتمل تعلم المفاهيم النحوية على خمسة عناصر أساسية حددها برونر (Bruner) كما أورد (الطيطي، ٢٠٠٤م:١٣٥؛ وطعيمة وآخرون، ٢٠٠٩م: ٢٦) فيما يلي:

١- اسم المفهوم: ويقصد به الكلمة أو الرمز، أو المصطلح الذي يستخدم للإشارة إلى المفهوم،ويدل عليه مثل: اسم الزمان، اسم المكان، الفعل المضارع .

٢- تعريف المفهوم: ويقصد به تلك العبارة أو العبارات التي تحدد صفات المفهوم وتميزه، كما تحدد كيفية ارتباط هذه الصفات ببعضها فتعريف اسم الزمان، مثلاً: لفظ مأخوذ من الفعل للدلالة على زمان وقوعه. ويتم استنتاج التعريف أو القاعدة عادة في نهاية اكتساب المفهوم لتلخيص نتائج العمليات التي تم فيها البحث عن خصائص المفهوم، وهي توضح طبيعة المفهوم عن طريق الإشارة إلى جميع الخصائص، أو الصفات الأساسية له.

٣- الأمثلة الإيجابية والسلبية: تقديم أمثلة المفهوم بحيث يكون بعضها إيجابياً والبعض الآخر سلبياً، وبعبارة أخرى فإن الأمثلة الإيجابية تمثل المفهوم المراد تعلمه، أما الأمثلة السلبية فتكون مثال للمفهوم المراد تدريسه، وتعد عملية التمييز بينهما جزءاً من التعرف على ذلك المفهوم فمثلاً إذا كان المفهوم الفعل فإن الاسم والمصدر تعد أمثلة سلبية عليه، أو ليست أمثلة؛ لأن الفعل يدل على الحدث والزمن بينما المصدر يدل على الحدث دون الزمن، أما الأمثلة الموجبة فيقصد بها: تلك الأشياء التي تعد أمثلة على المفهوم، أو تنتمي إليه، أما السلبية فيقصد بها تلك الأشياء التي ليست أمثلة على المفهوم أو لا تنتمي إليه.

٤ – صفات المفهوم: وتتمثل في الصفات المميزة للمفهوم، و الصفات غير المميزة له، والتي على أساسها تتميز أمثلة المفهوم وتتباين المفاهيم من حيث الصفات التي تميزها والعلاقات التي تنطوي عليها، وهناك خصائص ترتبط بالمفهوم ولكنها غير أساسية، فعملية التمييز بين الخصائص الأساسية وغير الأساسية تعد من عمليات التعرّف على المفهوم، ومن السمات المميزة لمفهوم الفعل المضارع أن يدل على الحال والاستقبال، وهذه الميزة أو السمة لا توجد في الأفعال الأخرى (الماضي، الأمر)، ومن ثم فهي سمة مميزة له فلا يمكن أن يدل الفعل الماضي أو الأمر على الحال.

٥ – القيمة المميزة: فعملية تدريس المفاهيم أو تعلمها تصبح أكثر سهولة ويسراً لدى الإنسان لو كانت الأشياء أو الحوادث معيارية، فالتفاوت في الحجم،أو اللون،أو الطول، أو النوع في الصنف الواحد أو الفئات الواحدة تختلف من فئة إلى أخرى، وتؤدي إلى تفاوت في القيمة، مع أن هناك بعض المفاهيم التي لا يوجد لخصائصها أو صفاتها معدل للقيم .

تشكيل المفهوم النحوي ونموه:

يتم تعلم المفهوم عادة وفق قاعدة معرفية أو عقلية يستخدمها التلميذ في تحديد صفة مميزة، أو أكثر للإشارة من خلالها إلى أمثلة المفهوم، وحسب القاعدة المعرفية التي تحكم المفهوم أو تنظم بها خصائصه، ويمكن أن يستدل التلميذ فيما إذا كان المثير مثالاً على المفهوم أم لا، والمثال ليس مفهوماً، وإنما حالة خاصة من الخصائص المميزة له (الطيطي، ٢٠٠٤م:٧٥).

ويرى جانييه (Cagne) أن تعلم المفهوم ينتظم في سلم هرمي يشتمل على أنماط مختلفة من التعلم، وأن مقدرة التلميذ على تعلُّم المفهوم النحوي تتطلب منه إتقان التعلم السابق له في السلم الهرمي، وهو نشاط عقلي يتضمن سلوك التصنيف (قطامي والروسان، ٢٠٠٥م: ٢٤).

ويرى عصر (٢٠٠٠م/أ:٣٠٣) أن بنية النحو العربي تقوم على أربع عمليات ضرورية ومهمة في اكتساب المفهوم النحوي وتعلمه تتمثل في: الملاحظة، والتصنيف، والتجريد، والاستدلال؛ فالملاحظة تؤدي إلى تكوين مخزون من الصورة الذهنية التي تستند إلى أوجه الشبه المستنتجة من بين الموضوعات المدركة بالحواس، والتصنيف يعد أساساً للترابط العضوي في البنية النحوية،حيث يعمل على ربط أجزاء الموضوع النحوي، ومن ثم فهمه، ويعين على تجاوز النظرة الجزئية إلى المفردات، والاعتماد على ما بينها من علاقات وفاقية تعين على إنشاء صنف ما، ومن علاقات خلافية تعين على أمن التباس هذا التصنيف مع بقية الأصناف.

والتجريد يساعد على استخلاص العلاقات الموجودة بين الأصناف ذاتها، ويهدف الاستدلال النحوي إلى ضبط الاتساق بين الأحكام النحوية والاستنتاجات النحوية، وتبعاً لعدد العلاقات يكون الاستدلال مباشراً أو غير مباشر،كما يكون معقداً أو ميسراً .

ولا يتسنى للاستدلال أن يكون كاملاً بدون التمكن من تعريفات المفهومات، والقواعد النحوية، تلك التعريفات التي تتضمن كافة الضوابط والقرائن التي هي مادة الاستدلال النحوي، أو هي الأدلة التي يتعين استخدامها في تنفيذ الأحكام النحوية، ليكون الاستدلال هنا نوعاً من مراجعة التفكير، وضبط مساره وتصحيحه، وتأكيد سلامته.

وهذا يعني أن عملية تكوين المفهوم عملية مركبة ومرحلية، وتحتاج إلى عمليات متتابعة يمارسها التلميذ من خلال وجوده في مواقف معينة، ومن ثم فإن هذه العملية – أي تكوين المفهوم– هي المرحلة الأولى في تنمية المفهوم أو نمو المفهوم التي تبنى عليها مراحل أخرى تتخذ من المفاهيم في مستواها الأكثر صعوبة وتعقيداً مادة لها . (الشربيني وصادق، ٢٠٠٠م:٤٦).

فتعلم المفهوم النحوي هو نتاج التفاعل بين الجهد المبذول لتهيئة المواقف التعليمية لفرد ما، وما يمارسه من نشاط في هذا السبيل (بطرس، ٢٠٠٤م:٧) .

وتزداد المفاهيم النحوية الموجودة في بنية التلميذ المعرفية وضوحاً وثباتاً باستمرار التعلم حتى تصل إلى أعلى درجة من الوضوح والثبات والتنظيم، فيحقق المفهوم العمومية والشمولية، ويحتل القمة في التنظيم الهرمي للبنية المعرفية، وهذا ما أطلق عليه أوزوبل التعلم الممتاز (قطامي والروسان، ٢٠٠٥م: ٢٥) .

فالبنية المعرفية تسهل عمليات اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها، وصيانة الخبرات التعليمية، ثم نقلها بصورة ذات معنى، فالبنى المفاهيمية الموجودة عند المتعلم هي العامل الأول الذي يحكم ما إذا كانت المفاهيم الجديدة المراد تعلُّمها ستكون ذات معنى للمتعلم، وما إذا كان سيتم اكتسابها والاحتفاظ بها (قطامي والروسان، ٢٠٠٥م: ٢٦) .

وهذا يدعو إلى ضرورة وضوح المفاهيم النحوية السابقة عند التلاميذ، والتي تتصل بالمفاهيم الجديدة، على اعتبار أن تقوية البنية المفاهيمية عند التلاميذ تسهل عملية اكتساب المفاهيم النحوية الجديدة، والاحتفاظ بها واستخدامها في مواقف لغوية جديدة .

ويمر اكتساب المفهوم النحوي، أو تعلمه عند التلميذ بثلاث عمليات أساسية، هي:

١ – التمييز :ويعني قدرة التلميذ على التمييز بين المفاهيم النحوية، وفقاً لعناصر

مشتركة، والتمييز بين الأمثلة المنتمية إلى المفهوم، والأمثلة غير المنتمية إليه .

٢- التصنيف: يقوم التلميذ بتصنيف المعلومات التي جمعها من خلال إدراك أوجه الشبه والعلاقات التي تربط بين العناصر التي على ضوئها يتم التصنيف إلى مجموعات، أو فئات أو أمثلة إيجابية، وأمثلة سلبية .

٣- التعميم: قدرة التلميذ على الوصول إلى تعميم يتسم بالشمول، أي أن يعمم صفات المفهوم على أمثلة أخرى يطلق عليها المفهوم (سعادة واليوسف، ١٩٨٨م:٦٠).

وهذه العمليات تتطلب أن يكون معلم اللغة العربية على دراية بها قبل عرض المفاهيم النحوية، ومن ثم يتيح الفرصة للتلاميذ للمشاركة الفاعلة في تعلُّم المفاهيم النحوية واكتسابها، وتطبيق ما تعلموه في مواقف لغوية جديدة.

طرق تنمية المفاهيم النحوية:

يمكن تنمية المفاهيم النحوية بعدة طرق يمكن إجمالها كما أوردها كل من: (خاطر وآخرون، ١٩٩٨م: ٢٣٥؛ إبراهيم وآخرون، ١٩٩٨م:١٢٣) فيما يلي:

- تصويب الأخطاء في تعلم المفاهيم، ويتطلب ذلك قياس مدى تعلم التلاميذ المفاهيم المراد تنميتها على مستوى معرفي أو أكثر، ثم تحديد الأخطاء في تعلم هذه المفاهيم، ثم العمل على تصحيحها؛ لأنها في حالة نمو مستمر .
- تعميق مستوى المفهوم والانتقال به من المستويات الدنيا إلى المستويات الأعلى الأكثر دقة وشمولاً، والأكثر قدرة على التمييز والتفسير .
- الاستخدام الوظيفي للمفهوم في مواقف جديدة، حتى تعزز وتصحح وتنمو، وحتى يمكن للتلميذ أن يرى العلاقة بين المفهوم النحوي واللغوي، وبين حياته وواقعه .
- استخدام طرق وأساليب لغوية وتدريسية متنوعة؛ لتنمية المفاهيم النحوية واللغوية.

- تدريب التلاميذ على التصنيف والتمييز في حالة المفاهيم النحوية السهلة، وإرشادهم إلى الخصائص المهمة للأشياء التي تنطبق عليها في حالة المصطلحات الغريبة أو المربكة .

ويؤكد قطامي والروسان (٢٠٠٥م: ٢٧) على دور المعلم في تحديد الاستعداد المفاهيمي لدى التلاميذ، وذلك بتحديد البنية المفاهيمية التي يمتلكونها، وبتسلسل هذه البنية وتتابعها يستطيع أن يصل إلى المفهوم الذي يريد نقله، وتنميته لديهم.

وفي ضوء العرض السابق للأدبيات يمكن القول إنها عرضت واقع تدريس المفاهيم النحوية،وقدمت مجموعة من المبادئ،والخطوات المناسبة لتنميتها ؛مما يمكن من الاستفادة منها في الدراسة الحالية ؛وذلك من أجل تنميتها باستخدام نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي، الذي يمكن عرضه فيما يلي:

نموذج التعلم البنائي الخماسي لبايبي:

قدم خبراء بالولايات المتحدة الأمريكية الخطوات الإجرائية والأسلوب المتبع لنموذج بايبي Bybee الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره في المواقف التعليمية؛ فهو يكتشف، ويبحث، وينفذ الأنشطة ويطلق عليه نموذج Fivee's ؛ حيث يتضمن النموذج خمس مراحل تبدأ الكلمات فيها بحرف (E)، وهذه المراحل يستخدمها المعلم مع تلاميذه، ويهدف إلى أن ينبي التلميذ معرفته العلمية بنفسه من خلال عملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم، وتنمية كثير من المفاهيم العلمية، والمهارات العملية .

ووفقاً لمبدأ البنائية فإن هذا النموذج يساعد التلاميذ على بناء مفاهيمهم، ومعارفهم وربطها بالمفاهيم والمعرفة السابقة وفق خمس مراحل متتالية ؛ يتم من خلالها تنمية المقدرة على استرجاع المعلومات، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات (Hein , 1991, 15) .

إن المضمون الأساسي للنموذج البنائي هو أن التلاميذ الذين يشتركون في تعلم نشط، وفي مجموعات تعاونية بإمكانهم صنع المعنى، وبناء المعرفة بأنفسهم، ولذا يركز هذا النموذج على أن يكون التعلم نشطاً، تعاونياً واجتماعياً (Robert, 2003, 14). ولما تميز به النموذج من خطوات ومراحل متدرجة تجعل التلميذ محور العملية التعليمية، ولما يتميز به من جعل التعلُّم ذا معنى نتيجة لربط المعلومات والخبرات الجديدة بالمعلومات السابقة، وتصويب أنماط الفهم الخطأ لدى التلاميذ، وإثارة تفكيرهم للبحث عن المعرفة العلمية الجديدة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة التفكير المرن فقد ارتأ الباحث تطبيق النموذج في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي والاحتفاظ به، وتوظيفها في المواقف الاجتماعية والتعليمية اللاحقة.

مراحل نموذج بايبي البنائي:

تكون نموذج بايبي من خمس مراحل يمكن تفصيلها كما أورد (شحاته، ٢٠١٥م: ٥٨؛ والخليفة ومطاوع، ١٤٣٦هـ: ٢٣٠؛ وسعادة، ٢٠١٨م: ٦١٩) على النحو التالي:

١ – مرحلة التشويق أو شد الانتباه:

وفيها يقوم المعلم بتحديد المفهوم النحوي،والمعلومات السابقة المرتبطة به، وتشويق التلاميذ وشد انتباههم وإثارة دافعيتهم؛ لاشتراكهم في التفكير في الموضوع المثار في الدرس، وتشمل هذه المرحلة توزيع التلاميذ في مجموعات، وتضم المجموعة فردين أو أكثر حسب النشاط، ويتعرف التلاميذ على الأنشطة، ويتم تشجيعهم على الاشتراك فيها،

وهذه الأنشطة تتمثل في أسئلة حول المفهوم ويتمثل دور المعلم فيها: تقديم المشكلة، وطرح الأسئلة، وإظهار التناقضات في المعلومات، وبيان حقائق ومفاهيم تسبب شكوكاً لدى التلاميذ، ويقدم معارف سابقة، بينما يتمثل دور التلميذ في:(استدعاء الخبرة السابقة، والرغبة والتشوق للمعرفة، وإبراز الخبرات الخاطئة أو المشكوك في صحتها ولو مع مجموعة من التساؤلات تحتاج إلى إجابة، والتعرف على مشكلات يقوم بحلها واتخاذ قرارات بشأنها.

٢ – مرحلة الاستكشاف:

وفيها يتفاعل التلاميذ مع الخبرات المباشرة التي تثير تساؤلات مفتوحة النهاية قد يصعب الإجابة عنها، وذلك من خلال قيام التلاميذ بالأنشطة الفردية أو الجماعية، والبحث عن إجابات للتساؤلات التي تطرأ على أذهانهم، وبذلك يكتشفون المفاهيم أو المبادئ التي تكون غير معروفة لديهم، ويقوم المعلم بدور التشجيع والإرشاد والتوجيه كما يقدم ويثير التساؤلات والاحتمالات، ويقدم النماذج والأنشطة، ويثير اقتراحات وتساؤلات مفتوحة، ويمد التلاميذ بالمصادر، ويقدم ما تم فهمه من عمليات، ويفترض عمله من قراءات ومهام وممارسات، فيما يتمثل دور التلميذ في الملاحظة والتنبؤ، واكتشاف المصادر، والمواد، وتصميم الخطط، وجمع المعلومات، وتقويم ما تم فهمه وتعلمه.

٣ – مرحلة الإيضاح والتفسير:

في هذا المرحلة تعرض الموضوعات بتقديم ما توصل إليه التلاميذ من حلول وتفسيرات، والأساليب التي استخدموها للوصول إلى هذه الحلول، وذلك من خلال مناقشة جماعية؛ حيث يؤدي ذلك إلى تعديل التصورات الخاطئة، والمفاهيم البديلة التي قد تكون لدى التلاميذ .

ويتمثل دور المعلم في تقديم تغذية راجعة، وطرح الأسئلة، وتقديم المشكلات والقضايا الجديدة التي تلامس الواقع المجتمعي والمتصلة به، ويظهر الاقتراحات الممكنة ويناقشها، ويعرض التفسيرات البديلة والمعاني المختلفة لمفهوم واحد، ويرفع من قدر التفسيرات البديلة، والمعاني المختلفة لمفهوم واحد، والمعلومات المعطاة من قبل التلاميذ .

ويتمثل دور التلميذ في اختبار المفاهيم الصحيحة والمعلومات المتوافقة مع ما

تعلمه، ويشارك في التغذية الراجعة بما فهمه وقرأه، وتكوين التعميمات، وإظهار تقبله واستحسانه لما قرأه وتعلمه، وتوظيف المصادر المتنوعة في الشرح والتفسيرات المتصلة بالمفهوم اللغوي موضوع الدرس.

٤ – مرحلة التفكير (التفصيلي) التوسعي:

وفيها يتوسع التلاميذ في التفكير في المفهوم المحدد، فيفكرون تفكيراً تفصيلياً محكماً؛ فيتناولون المفهوم من جوانبه كافة، ويشترك التلاميذ كلهم في التفكير، ويسمح لهم بالتفكير الأكثر أصالة، وفي هذه المرحلة يساعد التلميذ على التنظيم القبلي للخبرات التي حصل عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة متشابهة؛ حيث تكتشف تطبيقات جديدة لما تعلمه، ويجب إعطاء وقت كافٍ للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه، وذلك بأمثلة إضافية تنمي مهارات الاستقصاء والتي تتم في خطوتين، هما:

أ – التمديد وتهدف هذه الخطوة إلى توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، أو بين المعنى وتركيبه، وعلاقته بالمعاني الأخرى، أو الموضوع المقروء، ويتم فيها البحث عن اتصال المفهوم بالمفاهيم أو الموضوعات الأخرى من خلال أسئلة تساعد التلاميذ على رؤية العلاقات بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، والموضوع المقرر بالموضوعات الأخرى، ومن ثم صياغة الفهم الموسع أو التفصيلي أو الموضوعات الأصيلة، والربط بين المفهوم ومواقف الحياة اليومية.

ب – التبادل (التغيير) والهدف من هذه الخطوة تبادل الأفكار أو الخبرات وتغييرها، ويتم فيها تشجيع المشاركة الشيقة بين التلاميذ، والتعاون من خلال المجموعات، وتبادل الخبرات والأفكار، وذلك لتقديم المعلومات عن المفهوم المراد شرح معناه، أو الموضوع المقروء، وعلاقته بالمفاهيم أو الموضوعات الأخرى .

ويتمثل دور المعلم في إثارة الأسئلة، وتقديم الاحتمالات، والنماذج، والأنشطة التي يحتاج إليها التلاميذ، وإثارة الأسئلة المفتوحة، والاقتراحات، وتزويدهم بالمراجع والمصادر اللازمة، ويقرر ما تم فهمه من عمليات، ويحدد ما ينبغي عمله من قراءات ومهام وممارسات ذات صلة بالمفهوم النحوي، بينما يتمثل دور التلميذ في تبادل الأفكار، وتطبيق المفاهيم المتعلمة والمهارات التفكيرية في حل المشكلات المتعلقة بالموضوع، وإيجاد التصورات البديلة، وتقديم الحلول الجديدة أو البديلة، وتسجيل الملحوظات، وتصميم الخطط، وتقديم الحلول الواقعية .

٥ – مرحلة التقويم:

وفيها يتم تقويم ما توصل إليه من حلول وأفكار، على أن يكون التقويم مستمراً، ولا يقتصر على التقويم في نهاية الوحدة، ومن الممكن أن يجري التقويم في كل مرحلة من

مراحل التعلم البنائي، وليس في نهايته فقط، ويتم التقويم بواسطة وسائل مختلفة ومقننة من اختبارات، وقوائم ملاحظة، ومقابلات .

وفي هذه المرحلة يتم تقويم جميع المراحل السابقة، حيث يجب على المعلم ملاحظة التلاميذ في جميع المراحل، حيث إن عملية التقويم عملية مستمرة يكشف من خلالها مدى اكتسابهم المفاهيم النحوية، ويتم ذلك أثناء مراحل الدرس بنائياً من خلال ملاحظة المعلم ورصده وتقديمه للتغذية الراجعة بصورة مباشرة، متى استدعى الأمر ذلك؛ بالإضافة إلى التقويم الختامي.

وتؤكد هذه المرحلة على إتاحة الفرص للتلاميذ لتقويم أنفسهم ومقدار تقدمهم؛ لما لذلك من دور مهم في صقل قدراتهم التي سبق تنميتها عند أداء الأنشطة السابقة في مراحل النموذج .

وفي ضوء العرض السابق للأدبيات يمكن القول إنها عرضت أهمية نموذج بايبي للتعلم البنائي وطبيعته،ومراحله،وخطواته الإجرائية ؛مما يمكن الاستفادة منه في الدراسة الحالية،وذلك من أجل استخدمه لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية المفاهيم النحوية فقد حظيت باهتمام الباحثين تحديداً، وتشخيصاً،وتنمية، حيث سعت دراسة البحراوي (١٩٩٨م) إلى تشخيص أسباب ضعف اكتساب المفاهيم النحوية واستخدامها، واقتراح استراتيجية لتنميتها لدى التلاميذ، ولتحقيق ذلك استخدام الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٠) تلميذاً وتلميذة منهم (٩٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة التجريبية، و(٩٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون المجموعة الضابطة، وطبق عليهم اختبارا تحصيليا في المفاهيم النحوية، وخلصت نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة فضل الله وسعد (١٩٩٨م) إلى الكشف عن كفاءة استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل المفاهيم النحوية لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وركزت الدراسة على

المفاهيم المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستي الإمام علي الإعدادية والعقاد الإعدادية بمدينة رفح، واختير فصل من كل مدرسة أحدهما يمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى كفاءة استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل المفاهيم النحوية المستهدفة بالتنمية .

وسعت دراسة سالم ولافي (١٩٩٩م) إلى قياس أثر استراتيجية التعلم حتى التمكن في تنمية مفاهيم الإعراب والبناء المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد قسمها الباحثان إلى المفاهيم التالية: (الاسم المعرب والاسم المبني، والفعل المعرب والفعل المبني، وعلامات الإعراب الأصلية والفرعية والأسماء)، وقد توصلت الدراسة إلى كفاءة استراتيجية التعلم حتى التمكن في تنمية المفاهيم النحوية.

وهدفت دراسة عبد الحافظ (٢٠٠٥م) إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً وطالبة من مدرستين مختلفتين بمحافظة الفيوم بمصر قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في القواعد النحوية لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي؛ مما يدل على فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي المفاهيم النحوية .

واهتمت دراسة الخطيب (٢٠٠٥م) بالكشف عن درجة احتفاظ طلاب الصف الثامن بالمفاهيم النحوية والمعرفية للصفين الخامس والسادس، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكشفت نتائج الدراسة عن ضعف احتفاظ الطلاب بالمفاهيم النحوية، وكان (٦٣.٦%) من المفاهيم دون الحد الأدنى لمعيار الاحتفاظ المقبول الذي حدده المحكمون بـ (٧٠%)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً دالاً بين احتفاظ البنات والبنين بتلك المفاهيم لصالح البنات .

وأجرى الشاعر (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في الأحساء، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب المفاهيم النحوية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني؛ مما يؤكد أثرها في اكتساب المفاهيم النحوية.

وفي توجه نحو دمج التقنية في تعليم اللغة العربية أجرى المخزومي (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب طريقة تدريس لاكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالأردن، ولتحقيق ذلك استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام الحاسوب طريقة تدريس، كما أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية في كل مستوى من مستويات التحصيل (المتفوقات، والمتوسطات، والضعيفات) على طالبات المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة سامية عبد الله (٢٠٠٧م) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعلم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، ولتحقيق ذلك جمعت الباحثة بين المنهجين الوصفي والتجريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة النحوية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو استخدام النموذج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل في اكتساب تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المفاهيم النحوية، وفي تنمية اتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس.

وهدفت دراسة الزعبي والتوتنجي (١٤٣٠هـ) إلى قياس أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وكشفت نتائج الدراسة المتعلقة بتحصيل الطلاب الآني والمؤجل تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار مستوى البنية المفاهيمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد،والتطبيقات اللغوية في التحصيل الدراسي .

وسعت دراسة عطية وخلف الله (٢٠١٢م) إلى بناء برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بإدارة بنها التعليمية بمصر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤)

تلميذاً (٤٣) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(٤١) تلميذاً في المجموعة الضابطة، وطبق عليهم اختبار المفاهيم النحوية، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم النحوية التي تمت دراستها وفقاً للبرنامج القائم على أبعاد التعلم، كما قدمت الدراسة رؤية تطبيقية لدعم تعليم اللغة العربية، والمفاهيم النحوية في ضوء هذا النموذج .

وأجرى الزهراني (١٤٣٤هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها بمدينة الطائف، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي لكشف التصورات البديلة في المفاهيم النحوية،والمنهج التجريبي لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تعديل تلك التصورات، وتكوّنت عينة الدراسة من عينة التشخيص المكونة من (١٣) طالباً، وعينة التجربة المكونة من (٤٢) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تعديل التصورات، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاحتفاظ الفوري والمؤجل بالمفاهيم النحوية؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية في الاحتفاظ بالمفاهيم المعدلة .

وسعت دراسة بصل (٢٠١٥م) إلى التعرف إلى فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذاً وتلميذة بجمهورية مصر العربية، قسموا في ثلاث مجموعات: التجريبية الأولى وتكونت من (٣٢) تلميذاً وتلميذة درسوا وفق الخرائط الذهنية الإلكترونية، والمجموعة التجريبية الأولى وتكونت من (٣٢) تلميذاً وتلميذة درسوا وفق الخرائط الذهنية اليدوية، والمجموعة الضابطة (٣٢) تلميذاً وتلميذة درسوا وفق الطريقة المعتادة،وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والثانية .

وهدفت دراسة اللهيبي (٢٠١٥م) إلى التحقق من فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعض المفاهيم النحوية، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) تلميذة منهن(٢٩) تلميذة في المجموعة الضابطة، و(٣٢) تلميذة في المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي في المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)؛ مما يؤكد فاعلية الألعاب التعليمية في

تنمية المفاهيم النحوية .

وهدفت دراسة العنزي (١٤٣٦هـ) إلى التعرف إلى فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحو استخدامه، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) تلميذاً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة الدراسة، كما كشفت عن فاعلية النموذج المستخدم في تنمية اتجاهات التلاميذ نحو استخدامه في دراسة اللغة العربية .

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص النتائج التالية:

- ثمت اتفاق بين الباحثين على وجود قصور في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ثم فقد جاءت أغلب الدراسات لمعالجة ذلك القصور من خلال تجريب عدد من الاستراتيجيات، والبرامج في محاولة جادة لتنميتها، كما ظهر توجه نحو توظيف التقنيات الحديثة، واستثمار معطياتها في تنمية المفاهيم النحوية.
- أكدت جميع الدراسات أهمية تنمية المفاهيم النحوية، ودورها في الرقي بمستوى التلاميذ اللغوي في جميع المراحل التعليمية .
- كشفت الدراسات السابقة عن فرق واضح في المفاهيم النحوية وقصور في تنميتها في جميع المراحل الدراسية، ولذا فقد جاء التركيز على المفاهيم النحوية وإن اختلفت الدراسات في تركيزها حيث ركز بعضها على التحصيل الدراسي، وبعضها الآخر ركز على المفاهيم النحوية. سواءً ما يتعلق منها بالأسماء أم الأفعال أم الحالات الإعرابية المختلفة.
- لوحظ تنوع عينات الدراسات السابقة، وتنوع بيئاتها؛ مما يؤكد أن مشكلة قصور المفاهيم النحوية لدى التلاميذ ذات بعد محلي وإقليمي وعالمي يستوجب المعالجة العلمية للرقي بالأداء اللغوي للتلاميذ.
- لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت استخدام نماذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية المفاهيم النحوية والمهارات؛ مما يؤكد الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية .

حري بالذكر أن الباحث قد أفاد من الدراسات السابقة فائدة كبيرة، وذلك في تحديد مشكلة الدراسة، وإطارها النظري، وإجراءاتها، وبناء أدواتها وموادها، وانطلق الباحث من نتائجها وتوصياتها لدراسة المفاهيم النحوية ومعالجة القصور فيها .

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

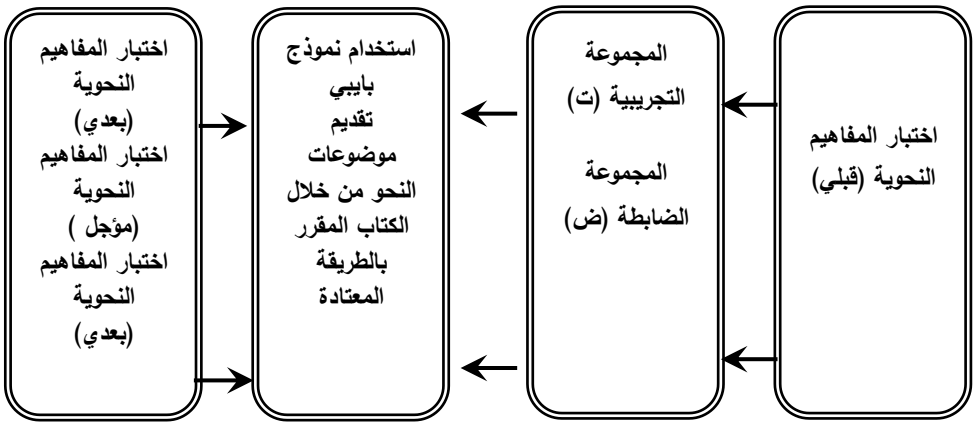
للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث منهجين بحثيين، هما: المنهج الوصفي ؛ وذلك لتحديد المفاهيم النحوية، ووصف إجراءات تنميتها، وتحديد مستوى التلاميذ فيها.

والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، لتطبيق النموذج ؛ حيث إنه المنهج الأقرب إلى طبيعة الدراسة .

التصميم شبه التجريبي للدراسة:

لاختبار فروض الدراسة اعتمد الباحث تصميم المجموعتين المتكافئتين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة من خلال اختيار مجموعتين متماثلتين، وطبق العامل التجريبي المتغير المستقل المتمثل في: (نموذج بايبي للتعلم البنائي) على المجموعة التجريبية، وحجبه عن المجموعة الضابطة، ثم لاحظ الفرق بين المجموعتين .

إذ يذكر فان دالين (١٩٨٥م: ٣٩٥) " أن تصميم المجموعات المتكافئة يساعد على ضبط أثر المتغيرات غير التجريبية، حيث إن وجود المجموعة الضابطة يدعم اعتقاد الباحث بأن المتغير المستقل هو المسؤول فعلاً عن التغير في أداء المجموعة التجريبية ". وعليه فقد اعتمد الباحث التصميم التالي لاختبار فروض الدراسة .



المخطط (١) تصميم الدراسة شبه التجريبي

وقد تم ضبط المتغيرات من خلال اختيار مجموعتين بطريقة عشوائية، وعمد الباحث إلى الضبط الإحصائي بتطبيق معالجة إحصائية تتمثل في تحليل التباين المصاحب ANCOVA (العساف، ١٤٢١هـ: ٣٠٨) الذي يستخدم لملاحظة العامل الذي لم يتم ضبطه في المجموعتين أثناء التجربة، وإعطاء تقديرات مناسبة لمصدر التباين في تحليل التباين، إذ تسمح هذه الطريقة الإحصائية بإجراء التجربة بالدرجة نفسها من الدقة، كما لو تحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة (فان دالين، ١٩٨٥م: ٤٠٢) .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة المنتظمين في الفصل الدراسي الثاني من سنة ١٤٣٧هـ- ١٤٣٨هـ .

عينة الدراسة:

عينة عشوائية حيث تم اختيارها من مدارس مدينة مكة المكرمة عن طريق القرعة،ووقع الاختيار على مدرستين هما: مدرسة سهيل بن عمرو الابتدائية، واختير منها فصل من الصف السادس؛ ليمثل المجموعة التجريبية، ومدرسة عروة بن الزبير واختير منها فصل من الصف السادس؛ ليمثل المجموعة الضابطة، وقد تكونت عينة الدراسة من(٥٤) تلميذاً، منهم (٢٧) تلميذاً في المجموعة الضابطة، و (٢٧) تلميذاً في المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة ومواده البحثية:

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث عدداً من الأدوات والمواد البحثية تمثلت فيما يلي:

١ – قائمة المفاهيم النحوية:

لتحديد المفاهيم النحوية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي قام البحث بتحليل مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي – الفصل الدراسي الثاني –طبعة عام ١٤٣٧-١٤٣٨هـ المكون من ثلاث وحدات: (الوحدة الرابعة،الوحدة الخامسة، الوحدة السادسة)، حيث حلل المرة الأولى،ثم أعاد التحليل بعد مرور ثلاثة أسابيع، وقد خلص إلى قائمة بالمفاهيم النحوية تكونت من (١٥) مفهوما نحويا رئيسا، منها (٧) مفاهيم تختص بالأسماء، و(٨) مفاهيم تختص بالأفعال، و بعد الانتهاء من عملية التحليل قام بعرض ما توصل إليه على عدد من المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية،و المشرفين التربويين، وبعض معلمي اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي

؛ للاستئناس بآرائهم حول قائمة المفاهيم المحددة، وقد أكدوا سلامة التحليل ودقته .(ملحق رقم"١").وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن سؤال الدراسة الفرعي الأول .

٢ – دليل المعلم لاستخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية:

تطلب تطبيق التجربة إعداد دليل خاص بالمعلم يساعده على تطبيق التجربة، وتفعيل النموذج، ويمكن الاستفادة منه عند الرغبة في تنمية المفاهيم النحوية في مراحل أخرى، حيث قدم الدليل صورة واضحة وشاملة للمعلم تساعده على تطبيق التجربة بقصد تحقيق الأهداف المتمثلة في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (عينة الدراسة)، وقد اشتمل الدليل على ما يلي:

- الهدف العام.
- المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء والأفعال المستهدفة بالتنمية.
- الأهداف السلوكية لكل وحدة دراسية، ولكل درس على حدة .
- المحتوى العلمي (التعليمي) المتمثل في النصوص والأمثلة والقواعد كما هي في الكتاب المقرر .
- طرق التدريس وإجراءاته اللازمة وفقاً لنموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي .
- توجيهات في تدريس القواعد النحوية،وتنمية المفاهيم النحوية .
- النشاطات التعليمية والتقويمية في ضوء نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي .
- الوسائل والأدوات المعينة .
- النشاطات المنزلية المصاحبة .
- أساليب التقويم .
- مدة التنفيذ .

واشتمل الدليل أيضاً على مقدمة عن المفاهيم النحوية من حيث الأهمية، والمفهوم، ونموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي من حيث المفهوم، والخطوات، قدمت من خلال عرض تقديمي يساعد المعلم على تناوله مع التلاميذ .

وقد تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول ما يلي:

-ملاءمة الصياغة الإجرائية لأهداف الدروس، والأنشطة التعليمية والتقويمية .

-وضوح خطوات تنفيذ الدروس وفقا لنموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي .

-وضوح دور المعلم والتلميذ خلال تنفيذ الدروس المعدة في ضوء نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي.

-ملاءمة الوسائل والتقنيات التعليمية المقترحة .

-مناسبة الأنشطة لتحقيق الأهداف السلوكية لكل درس .

-مناسبة أسئلة التقويم، والأنشطة المعدة لهذا الغرض في كل درس .

وقد أبدى المحكمون عددا من الآراء تمثلت في:

-أهداف الدروس مصاغة إجرائيا،وتعكس مطالب نمو المفاهيم النحوية .

-وضوح أدوار المعلم والتلميذ من خلال الدليل المعد .

-أسئلة التقويم مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومتوافقة مع أهداف الدروس المعدة.

و قام الباحث بتعديل الملحوظات التي أشار إليها بعض السادة المحكمين،وأصبح الدليل في صورته النهائية صالحا للتطبيق . (انظر ملحق (٣)دليل المعلم).

٣- دليل التلميذ لاستخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية:

تطلب تطبيق التجربة إعداد دليل للتلميذ، وقد احتوى على الهدف العام، و المفاهيم النحوية المستهدفة، والأهداف السلوكية، والمحتوى التعليمي المحدد، وكذلك خطوات السير في الدروس ؛ وفقاً لنموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي، كما أعدت نشاطات تعليمية وتقويمية في ضوء النموذج، ونشاطات مصاحبة قدمت للتلاميذ على هيئة أوراق عمل منزلية. (انظر ملحق (٤) دليل التلميذ).

٤ - اختبار المفاهيم النحوية:

تم بناء هذا الاختبار في ضوء قائمة المفاهيم النحوية المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ للتعرف على مدى تمكنهم من المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها، وهذه المفاهيم ثبتت حاجة التلاميذ إليها في ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي، واستخدم النموذج لتنميتها، واقتصر الاختبار على قياس المفاهيم النحوية المضمنة في الوحدتين الرابعة والخامسة من الكتاب المقرر عام ١٤٣٧-١٤٣٨هـ كما يوضحها جدول المواصفات التالي:

الجدول (١)

المفاهيم النحوية والأسئلة التي تقيسها والنسب المئوية

م	المفاهيم الرئيسة	العدد	أرقام الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
١	المفاهيم المتعلقة بالأسماء	٥	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦	٤٧ %
٢	المفاهيم المتعلقة بالأفعال	٦	١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤	٥٣ %
مجموع الأسئلة		٣٤		١٠٠%

وقد بلغ مجموعة الأسئلة (٣٤) سؤالاً تهدف إلى تعرف مدى امتلاك تلاميذ الصف السادس المفاهيم النحوية المقررة، والاحتفاظ بها، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار الأسس التالية:

- أن تكون لغة الأسئلة سهلة، وواضحة، وتحدد المطلوب بدقة .
- ارتباط الأسئلة بالمفاهيم النحوية التي تقيسها الدراسة .
- اتساق الأسئلة مع الأهداف السلوكية التي حددت لكل موضوع، ولكل وحدة دراسية.

وقد حرص الباحث على تقديم تعليمات واضحة تساعد التلاميذ على تحقيق الهدف من الاختبار .

صدق الاختبار:

تم التأكد من صدق الاختبار بأسلوبين:

١ - صدق المحتوى: حيث تمت مراجعة محتوى الاختبار، والتأكد من مطابقته للمفاهيم، والأهداف، ومناسبته لتلاميذ الصف السادس الابتدائي .

٢ - الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته المبدئية عرض على عدد من المختصين في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، وبعض المشرفين التربويين، وبعض معلمي الصف السادس الابتدائي ؛ للتثبت من صدقه،

ووضوح بنوده، ومناسبته لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي ضوء آراء المحكمين التي أفاد منها الباحث كثيراً عُدلت صياغة بعض الأسئلة، وحذف بعضها، وبذلك تم التحقق من صدق الاختبار .

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية، حيث اختار عشوائياً أحد صفوف السادس الابتدائي من مدرسة عبدالله بن أبي بكر الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) تلميذاً من خارج عينة الدراسة، وقد هدف التطبيق الاستطلاعي إلى ما يلي:

- التحقق من ثبات الاختبار .
- معرفة سهولة مفردات الاختبار وصعوبته .
- تحديد الزمن اللازم لإجراء الاختبار.
- التأكد من مدى وضوح بنود الاختبار وتعليماته .

وبعد التطبيق الاستطلاعي، تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ)، والتجزئة النصفية بطريقتي (كودر ريتشاردسون – Kuder Richardson Formulas20)، والتجزئة النصفية (Split) كل طريقة على حده، والجدول التالي يوضح ذلك .

أ – **الثبات:**

الجدول (٠٢) نتائج قيم ثبات اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف السادس (عينة الدراسة الاستطلاعية) (ن = ٣٠):

أسئلة اختبار المفاهيم النحوية الرئيسة وعدد بنودها:				طريقة حساب الثبات:					
المفاهيم الرئيسة	عدد بنود أسئلة المفهوم:			١ – كودر ريتشاردسون ٢٠	٢ – التجزئة النصفية:				
	الكلية	للجزء١	للجزء٢		ارتباط الجزأين	سبيرمان بروان	جتمان	آلفا كرونباخ لـ:	
								الجزء١	الجزء٢
١ – المفاهيم المتعلقة بالأسماء	١٦	٨	٨	٠.٨٧٨	٠.٦٧٣	٠.٨٠٥	٠.٨٠٣	٠.٧٠٦	٠.٧٦٣
٢ – المفاهيم المتعلقة بالأفعال	١٨	٩	٩	٠.٨٦٧	٠.٦٩٥	٠.٧٦٢	٠.٧٦١	٠.٧٩٢	٠.٨٢٩

٣ – المفاهيم النحوية الكلية	٣٤	١٧	١٧	٠.٨٥٨	٠.٦٢٦	٠.٧٧٠	٠.٧٧٠	٠.٧٩١	٠.٧٥٥

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الثبات قد جاءت على النحو التالي: (كودر ريتشاردسون (٠.٨٥)، ومعامل ارتباط سبيرمان (٠.٧٧) وجتمان (٠.٧٧) وألفاكرونباخ (٠.٧٩، ٠.٧٥)، وجميع القيم عالية تؤكد ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة.

ب – معاملات سهولة وصعوبة وتمييز أسئلة أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) وصدقها الارتباطي:

للتأكد من سهولة الاختبار وصعوبته، ومدى تمييز أسئلته، وصدقها الارتباطي تم حساب المتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٠٣) نتائج معامل سهولة وصعوبة وتمييز بنود (اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف السادس) ومعامل الصدق الارتباطي(الاتساق الداخلي) لدرجة السؤال بالدرجة الكلية للمفهوم الرئيس المقاس والدرجة الكلية للاختبار (ن = ٣٠)

رقم البند بالاختبار	المفاهيم	الإجابة الصحيحة	عدد أفراد المجموعة: العليا (ن=٩)	عدد أفراد المجموعة: الدنيا (ن=٩)	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لـ: للفهم الرئيس	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لـ: الاختبار ككل
٠١	١ – مفاهيم الأسماء	أ	٧	٢	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٥٦	**٠.٥٥٩	**٠.٥١٢
٠٢		أ	٧	٣	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٤٤	**٠.٦٠٥	**٠.٥٨٨
٠٣		أ	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	**٠.٥٧٥	**٠.٥٠٠
٠٤		ب	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	**٠.٥٢٠	**٠.٦٠٩
٠٥		ب	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	**٠.٦٢٧	**٠.٦٤١
٠٦		ب	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	**٠.٥١٣	**٠.٥٠٨

رقم البند بالاختبار	المفاهيم	الإجابة الصحيحة	عدد أفراد المجموعة: العليا (ن=٩)	عدد أفراد المجموعة: الدنيا (ن=٩)	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لـ: للفهم الرئيس	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لـ: الاختبار ككل
٠٧		ج	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٦٢٤**	٠.٤٩٦*
٠٨		ج	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٦١١**	٠.٦٤٥**
٠٩		ج	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٥٥٠**	٠.٤٦٣*
١٠		ب	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٧٤٧**	٠.٦٢٧**
١١		أ	٩	٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٥٩١**	٠.٤٤٦*
١٢		أ	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	٠.٥٩٨**	٠.٤٦٨*
١٣		ب	٩	٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٥٥٨**	٠.٤٤٥*
١٤		ب	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٥٩٠**	٠.٥٢٧**
١٥		ب	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٦٢٥**	٠.٥٩٢**
١٦		ب	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٤٩٣*	٠.٤٩٤*
١٧	٢ – مفاهيم الأفعال	أ	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٤٧٣*	٠.٤٢٣*
١٨		أ	٧	٣	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٤٤	٠.٦٠٨**	٠.٦٣١**
١٩		أ	٧	٣	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٤٤	٠.٦١٣**	٠.٦٠٣**
٢٠		ب	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	٠.٥٢٨**	٠.٦٢٥**
٢١		أ	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	٠.٦٠٢**	٠.٧٥١**
٢٢		ب	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٥٨٣**	٠.٦٣١**
٢٣		ج	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	٠.٥٠٨**	٠.٦٨٤**
٢٤		ب	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٥٩٢**	٠.٦٠٠**
٢٥		أ	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٦٢٤**	٠.٦٣٨**
٢٦		أ	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٤٧٦*	٠.٥٣٨**
٢٧		ب	٩	٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٥٥٠**	٠.٤٦٩*
٢٨		ج	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٥٧٦**	٠.٥٢٣**
٢٩		أ	٩	٤	٠.٧٢	٠.٢٨	٠.٥٦	٠.٤١٣*	٠.٦٣٥**
٣٠		ب	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٦٥٥**	٠.٥٠٢**
٣١		ج	٨	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٤	٠.٦٢٨**	٠.٥٨٦**
٣٢		أ	٨	٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٥٦	٠.٦١٣**	٠.٥٥١**
٣٣		ج	٩	٢	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٧٨	٠.٦١٦**	٠.٥٩٢**
٣٤		أ	٧	٣	٠.٥٦	٠.٤٤	٠.٤٤	٠.٤٩٨*	٠.٦٩١**

بحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار تبين أنه يتراوح ما بين (٠.٥٠-٠.٧٢) بينما تراوحت معامل الصعوبة بين (٠.٢٨ – ٠.٤٤) مما يعني أن مفردات الاختبار على

درجة مقبولة من السهولة والصعوبة، كما تراوحت قيم معامل التمييز بين (٠.٤٤ – ٠.٧٨) مما يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز، كما جاءت جميع قيم معامل الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١ و٠.٠٥) .

كما حسب معدل الفرق اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بحساب زمن إجابات أفراد العينة مقسوماً على عددها، ومن ثم فإن الزمن اللازم للاختبار هو (٦٠) دقيقة .

ج – الصدق الارتباطي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الاختبار والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول (٠٤) المتوسطات الحسابية الكلية للمفاهيم الرئيسة لـ (اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف السادس) ومعامل الصدق الارتباطي (الاتساق الداخلي) المقاسة بالدرجة الكلية للاختبار لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ٣٠):

مفاهيم الاختبار الرئيسة:	الدرجة الافتراضية العظمى	متوسط الدرجة الكلية	نسبة متوسط الدرجة الكلية	الانحراف المعياري	أقل درجة محققة	أعلى درجة محققة	المدى	معامل ارتباط المفاهيم الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار:
١ – المفاهيم المتعلقة بالأسماء	١٦	١٠.٦٧٨	٦٦.٧	٣.٥٢٩	١.٠	١٦	١٥	**٠.٨٨٦
٢ – المفاهيم المتعلقة بالأفعال	١٨	١٠.٤٦٩	٥٨.٢	٣.٨٧٦	١.٠	١٧	١٦	**٠.٩٠٦

مفاهيم الاختبار الرئيسة:	الدرجة الافتراضية العظمى	متوسط الدرجة الكلية	نسبة متوسط الدرجة الكلية	الانحراف المعياري	أقل درجة محققة	أعلى درجة محققة	المدى	معامل ارتباط المفاهيم الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار:
٣ – المفاهيم النحوية الكلية	٣٤	٢١.١٤٧	٦٢.٢	٦.٦٤٠	٨.٠	٣٢	٢٤	–

يتضح من الجدول السابق (٤) أن معامل ارتباط المفاهيم الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار قد بلغت (٠.٨٨٦) للمفاهيم المتعلقة بالأسماء و (٠.٩٠٦) وللمفاهيم المتعلقة بالأفعال، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

وبذلك يكون الباحث قد تأكد من أن الاختبار أداة مناسبة وجيدة ؛ لتقيس مستوى نمو المفاهيم النحوية لدى التلاميذ والاحتفاظ بها، وأصبح جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة وصولاً إلى النتائج، ثم قام الباحث بإخراجه في صورته النهائية(انظر ملحق رقم(٤) الاختبار في صورته النهائية).

التطبيق على عينة الدراسة:

بعد أن تأكد الباحث من دقة أدوات الدراسة وموادها البحثية، والحصول على الأذن النظامي بتطبيق الدراسة شرع في تطبيقها على عينة الدراسة المختارة؛ ونظراً لصعوبة إجراء التجربة من قبل الباحث فقد أسند تطبيق التجربة إلى معلم الصف السادس في المدرسة المختارة، وقام بتدريبه في ثلاث جلسات تدريبية،وزوده بالتوجيهات اللازمة، ثم بدأ في التطبيق الفعلي للتجربة، حيث استغرق التطبيق (ثمانية) أسابيع،وهي مدة تدريس الوحدتين، وقد أشرف الباحث على التطبيق، وقام بإجراء الاختبارات القبلية والبعدية لمجموعتي الدراسة ؛ حتى يتمكن من ضبط المتغيرات، ويتأكد من سلامة الإجراءات، وتم تطبيق الاختبار في الحصة الأولى من اليوم الدراسي.

ثانياً: تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق التجربة تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٠٥) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) للفروق في التطبيق القبلي للمتوسطات الكلية للمفاهيم الرئيسة لـ (اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف السادس) بين مجموعتي عينة الدراسة ن=٥٤ .

مفاهيم الاختبار الرئيسة:	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي المتحقق	نسبة المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	اختبار Levene's لتجانس التباين		قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف ونسبته
						قيمة الاختبار	مستوى دلالته				
١ – المفاهيم المتعلقة بالأسماء	التجريبية	٢٧	٦.٢٥٩	٣٩.١	٢.٠٦٨	٩.٤٠٦	٠.٠١	١.٣١٥ –	٥٢	٠.١٩٤ غ . د	٠.٥٩٣ –
	الضابطة	٢٧	٦.٨٥٢	٤٢.٨	١.١٠٠						٣.٧ – %
٢ – المفاهيم المتعلقة بالأفعال	التجريبية	٢٧	٦.٠٧٤	٣٣.٧	٢.٢١٨	٠.٧٨٤	٠.٣٨٠ غ . د	١.١١١ –	٥٢	٠.٢٧٢ غ . د	٠.٦٣٠ –
	الضابطة	٢٧	٦.٧٠٤	٣٧.٢	١.٩٣٨						٣.٥ – %
٣ – المفاهيم النحوية الكلية	التجريبية	٢٧	١٢.٣٣٣	٣٦.٣	٣.٣٧٤	٣.٩٥٩	٠.٠٥٢ غ . د	١.٥٥٣ –	٥٢	٠.١٢٦ غ . د	١.٢٢٣ –
	الضابطة	٢٧	١٣.٥٥٦	٣٩.٩	٢.٣٠٩						٣.٦ – %

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي تعزى إلى تفاعلهما مع الاختبار القبلي للمفاهيم النحوية، إذ بلغت قيمة ت(١.٥٥٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من الاختبارات المعروفة؛ مما يشير إلى عدم دلالة الفروق الناجمة عن تفاعل مجموعتي الدراسة مع المفاهيم النحوية في الاختبار القبلي؛ ومن ثم فقد استُخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية، وقبل ذلك عمد الباحث إلى اختبار تجانس الميل كما يتضح في الخطوة التالية.

خلاصة نتائج تحليل تجانس الميل:

للتحقق من شرط تجانس الميل لاستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب؛ فالجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول (٠٦) خلاصة نتائج شرط اختبار تجانس الميل للتفاعل بين المتغير المصاحب " التطبيق القبلي " والعامل " المجموعة " لاستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لـ (اختبار المفاهيم النحوية لتلاميذ الصف السادس):

مفاهيم الاختبار الرئيسة	خلاصة اختبار تجانس الميل للتفاعل بين المتغير المصاحب والعامل:	
	قيمة اختبار (ف) للتفاعل بين المتغير المصاحب والعامل:	مستوى الدلالة الإحصائية:
١ – المفاهيم المتعلقة بالأسماء	٢.١٤٠	٠.١٥٠ غ . د
٢ – المفاهيم المتعلقة بالأفعال	٢.١٨٠	٠.١٤٦ غ . د
٣ – المفاهيم النحوية الكلية	٢.٢٤٥	٠.١٤٠ غ . د

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن قيمة الاختبار الإحصائي غير دالة إحصائيا عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة ؛مما يعني تحقق شرط تجانس الميل لاستخدام تحليل التباين المصاحب .

خلاصة نتائج تحليل تباينات المتغير التابع:

للتحقق من شرط تجانس التباين تم استخدام اختبار لينفز Levenes، والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول (٠٧) خلاصة نتائج تطبيق شرط تجانس التباين لاختبار(Levene's) للتطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في اختبار المفاهيم النحوية

لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

مفاهيم الاختبار الرئيسة	خلاصة نتائج اختبار(Levene's) لتجانس التباين للاختبار البعدي بين المجموعتين:	
	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة:

١ – المفاهيم المتعلقة بالأسماء	٣.٧٨١	٠.٠٥٧ غ . د
٢ – المفاهيم المتعلقة بالأفعال	٣.٢٥٧	٠.٠٧٧ غ . د
٣ – المفاهيم النحوية الكلية	١.٦٧٥	٠.٢٠٣ غ . د

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي تُعزى إلى تفاعلهما مع الاختبار القبلي للمفاهيم النحوية، إذ بلغت قيمة (ف) (١.٦٧٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم دلالة الفروق الناجمة عن تفاعل مجموعتي الدراسة مع المفاهيم النحوية في الأداء القبلي .

حيث يؤكد (أبو علام، ١٤٢٤هـ:٢٠٣) على أنه يجب اختبار تجانس الميل قبل إجراء تحليل التغاير (التباين المصاحب)، ويقوم هذا الاختبار بتقويم التفاعل بين المتغير المصاحب، والعامل التجريبي (المتغير المستقل) في التنبؤ بالمتغير التابع، ويشير التفاعل الدال بين المتغيرين المصاحب، والمستقل إلى أن الفروق بين المجموعات في المتغير التابع هي دالة المتغير المصاحب، فإذا كان التفاعل دالاً فمعنى هذا أن نتائج تحليل التغاير لا يعتد بها، وحيث تم التأكد من تجانس الميل، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

بعد أن تم تطبيق التجربة، وجمعت البيانات من خلال تطبيق أداة الدراسة على طلاب الصف السادس الابتدائي (عينة الدراسة) تم تفريغ البيانات، وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدمت التكرارات والنسب المئوية ؛ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) للعينات المستقلة Independent Samples. T.Test للكشف عن الفروق في القياس القبلي لمجموعتي الدراسة واختبار تجانس الميل Levenes، واختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA لاختبار فروض الدراسة، وإيجاد مربع إيتا للكشف عن فاعلية النموذج في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها، وفيما يلي عرض نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها .

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

١-نتائج اختبار الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء (التي تقيسها الدراسة) " تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في الاختبار القبلي لقياس التفاعل بين المتغير المصاحب والعامل التجريبي،والجدولان (٨، ٩) يوضحان ذلك.

الجدول (٠٨) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2) حجم التأثير
الموديل المصحح	٤٩٣.٣٩٢	٢	٢٤٦.٦٩٦	١٧٢.٠٠٩	٠.٠٠١	٠.٨٧١
التقاطعintercept	١٢٢.٨٨٧	١	١٢٢.٨٨٧	٨٥.٦٨٣	٠.٠٠١	٠.٦٢٧
التغاير (الاختبار القبلي)	٤٨.٤٨٥	١	٤٨.٤٨٥	٣٣.٨٠٦	٠.٠٠١	٠.٣٩٩ تأثير متوسط
الأثر التجريبي (المجموعة)	٤٨٣.٩٨٩	١	٤٨٣.٩٨٩	٣٣٧.٤٦١	٠.٠٠١	٠.٨٦٩ تأثير كبير
الخطأ	٧٣.١٤٥	٥١	١.٤٣٤	٣٣٧.٤٦١		
المجموع	٦٠٦٧.٠٠٠	٥٤				
المجموع المصحح	٥٦٦.٥٣٧	٥٣				
مربع الارتباط بين المتغيرين (R Squared)		٠.٨٧١	مربع الارتباط المعدل (R Squared Adjusted)			٠.٨٦٦

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (٣٣٧.٤٦١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذا يقود إلى رفض الفرض الصفري الأول؛ الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ؛ وقبول الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي للمفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء؛ ولتحديد دلالة الفروق تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول (٠٩) نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء لدى عينة الدراسة.

المجموعة	المتوسط المعدل	النسبة المئوية للمتوسط المعدل	*متوسط الاختلاف ونسبته ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥	
			التجريبية	الضابطة
التجريبية	١٣.١٣٦	٨٢.١	–	٦.٠٨٧ (٣٨.٠ %) *
الضابطة	٧.٠٤٩	٤٤.١	– ٦.٠٨٧ (٣٨.٠ %) *	–

إذ يتضح من الجدول السابق (٩) أن الفروق تتجه لصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزى ذلك إلى أثر العامل التجريبي المتمثل في استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

٢-نتائج اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة ونصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في المفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال(التي تقيسها الدراسة) " تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في الاختبار القبلي لقياس التفاعل بين المتغير المصاحب والعامل التجريبي،والجدولان (١٠، ١١) يوضحان ذلك .

الجدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية المفاهيم المتعلقة بالأفعال لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2) حجم التأثير
الموديل المصحح	٣٢٤.٠٣٣	٢	١٦٢.٠١٧	١١٢.٩٢٦	٠.٠٠١	٠.٨١٦
التقاطعintercept	١٥٦.٧٤١	١	١٥٦.٧٤١	١٠٩.٢٤٩	٠.٠٠١	٠.٦٨٢

التغـاير (الاختبـار القبلي)	٨٧.٥٧٠	١	٨٧.٥٧٠	٦١.٠٣٧	٠.٠٠١	٠.٥٤٥ تأثير متوسط
الأثـــر التجريبـــي (المجموعة)	٢٧٦.٣٣٢	١	٢٧٦.٣٣٢	١٩٢.٥٩٧	٠.٠٠١	٠.٧٩١ تأثير متوسط
الخطأ	٧٣.١٧١	٥١	١.٤٣٥			
المجموع	٥٣٤٧.٠٠٠	٥٤				
المجموع المصحح	٣٩٧.٢٠٤	٥٣				
مربع الارتباط بين المتغيرين (R Squared)		٠.٨١٦	مربع الارتباط المعدل (R Squared Adjusted)			٠.٨٠٩

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (١٩٢.٥٩٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في التحصيل البعدي للمفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (عينة الدراسة)، وهذا يقود إلى رفض الفرض الصفري الثاني ؛ الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ؛ وقبول الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي للمفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال. ولتحديد دلالة الفروق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية LSS . كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال لدى عينة الدراسة

المجموعة	المتوسط المعدل	النسبة المئوية للمتوسط المعدل	متوسط الاختلاف ونسبته ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥	
			التجريبية	الضابطة
التجريبية	١١.٨٦٣	٦٥.٩	–	٤.٥٧٨ (٢٥.٤ %) *
الضابطة	٧.٢٨٥	٤٠.٥	– ٤.٥٧٨ (٢٥.٤ %) *	–

يتضح من الجدول (١١) أن الفروق تتجه لصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزى ذلك إلى أثر العامل التجريبي المتمثل في استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣-نتائج اختبار الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث ونصه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية الاختبار البعدي في المفاهيم النحوية (التي تقيسها الدراسة)،تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية، والجدولان (١٢، ١٣) يوضحان ذلك .**

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2) حجم التأثير
الموديل المصحح	١٤٧٤.٧٥٨	٢	٧٣٧.٣٧٩	٢٥٥.٤٠٦	٠.٠٠١	٠.٩٠٩
لتقاطعintercept	٣٦٨.٣١٧	١	٣٦٨.٣١٧	١٢٧.٥٧٤	٠.٠٠١	٠.٧١٤
التغاير (الاختبار القبلي)	١٤٤.٦٨٤	١	١٤٤.٦٨٤	٥٠.١١٤	٠.٠٠١	٠.٤٩٦ تأثير متوسط
الأثر التجريبي (المجموعة)	١٤٥٨.١١٧	١	١٤٥٨.١١٧	٥٠٥.٠٤٨	٠.٠٠١	٠.٩٠٨ تأثير كبير
الخطأ	١٤٧.٢٤٢	٥١	٢.٨٨٧			
المجموع	٢٢٥٠٨.٠٠٠	٥٤				
المجموع المصحح	١٦٢٢.٠٠٠	٥٣				
مربع الارتباط بين المتغيرين (R Squared)		٠.٩٠٩	مربع الارتباط المعدل (R Squared Adjusted)			٠.٩٠٦

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ف) النسبية تساوي (٥٠٥.٠٤٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في التحصيل البعدي للمفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء والأفعال مجتمعة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (عينة الدراسة)، وهذا يقود إلى رفض الفرض الصفري الثالث؛ الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ؛ وقبول الفرض البديل المؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي، للمفاهيم النحوية التي تقيسها الدراسة؛ ولتحديد دلالة واتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (١٣) نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي عينة الدراسة

المجموعة	المتوسط المعدل	النسبة المئوية للمتوسط المعدل	*متوسط الاختلاف ونسبته ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥	
			التجريبية	الضابطة
التجريبية	٢٤.٩٨٢	٧٣.٥	–	١٠.٦٣١ (٣١.٣ %) *
الضابطة	١٤.٣٥١	٤٢.٢	١٠.٦٣١ (٣١.٣ %) * –	–

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق تتجه لصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزى ذلك إلى أثر العامل التجريبي المتمثل في استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء والأفعال لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: البحراوي (١٩٩٨م) وفضل الله سعد (١٩٩٨م) وسالم ولافي (١٩٩٩م) وعبد الحافظ (٢٠٠٥م) والخطيب (٢٠٠٥م) والشاعر (٢٠٠٥م) والمخزومي (٢٠٠٦م) وسامية عبد الله (٢٠٠٧م) والزعبي والتوتنجي (١٤٣٠هـ) وعطية وخلف الله (٢٠١٢م) والزهراني (١٤٣٤هـ) وبصل (٢٠١٥م) واللهيبي (٢٠١٥م) والعنزي (١٤٣٦هـ)،التي أكدت جميعها فاعلية النماذج، والاستراتيجيات الحديثة،والبرامج التعليمية في تنمية المفاهيم والمهارات النحوية، وتدل النتيجة السابقة على فاعلية نموذج بايبي الخماسي البنائي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وذلك لما تميز به النموذج من خطوات علمية ساعدت على تفعيل التعلم نشط، وتوظيف المجموعات التعاونية التي ساعدت التلاميذ في بناء المعرفة بأنفسهم، كما ساعد النموذج من خلال مرحلة التشويق على استثارة التلاميذ، وشد انتباههم وإثارة دافعيتهم؛ من خلال اشتراكهم في التفكير في المفاهيم النحوية المثارة في الدرس، كما أسهمت مرحلة الاستكشاف في جعل عملية التعلم ممتعة، وممارستها برغبة وفاعلية ، وفي تفاعل التلاميذ مع الخبرات المباشرة التي تثير تساؤلات مفتوحة النهاية من خلال قيامهم بالأنشطة الفردية والجماعية، والبحث عن إجابات للتساؤلات التي تطرأ على أذهانهم، وبذلك يكتشفون المفاهيم النحوية التي قد تكون غير معروفة لديهم، وتم تزويد التلاميذ بالمصادر التي ساعدتهم على الملاحظة والتنبؤ، واكتشاف المفاهيم الجديدة، كما أسهم النموذج في إكساب التلاميذ المفاهيم المجردة التي يصعب تعلمها من خلال طرائق التدريس السائدة؛ بالإضافة إلى إسهام النموذج في إيضاح المفاهيم النحوية،وتقويم ما توصل إليه التلاميذ من حلول وتفسيرات، وأساليب ومناقشات جماعية؛ أدت إلى تعديل التصورات الخاطئة، والمفاهيم البديلة التي تكونت لدى التلاميذ في مرحلة سابقة؛ فالتغذية الراجعة التي قدمت من المعلم، وطرح الأسئلة، وإثارة المشكلات أسهمت في تدريب

التلاميذ على اختيار المفاهيم الصحيحة، والمعلومات المتوافقة مع ما تعلموه، وتوظيفها في المواقف اللغوية الجديدة، كما أسهم النموذج من خلال مرحلة التفكير التوسعي في إتاحة الفرصة التلاميذ للتفكير التفصيلي، وهذه المرحلة ساعدت التلميذ على التنظيم القبلي للخبرات التي حصلوا عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة متشابهة؛ حيث يكتشف التلاميذ تطبيقات جديدة لما تعلموه، مع إعطائهم الوقت الكافي لتطبيق ما تعلموه دون قيود .

كما أسهم التقويم المستمر بمراحله المختلفة في تعزيز اكتساب المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها.

٤-نتائج اختبار الفرض الرابع:

لاختبار الفرض الرابع ونصه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار المؤجل في المفاهيم النحوية (التي تقيسها الدراسة) بعد ضبط التحصيل البعدي، وتطبيق التجربة بأربعة أسابيع . تم استخدام اختبار " ت " للمزاوجة " للعينات المترابطة " (Paired - Samples T-test) لتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية، والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول(١٤) نتائج اختبار " ت " للمزاوجة " للعينات المترابطة " (Paired - Samples T-test) للفروق بين الاختبارين المؤجل والبعدي في المفاهيم النحوية التي تقيسها الدراسة لدى تلاميذ (المجموعة التجريبية)

مفاهيم الاختبار الرئيسية :	إحصائيات المزاوجة Paired Samples Statistics				نتائج اختبار المزاوجه – Paired Samples Test						مربع إيتا (η^2) التأثير
					ارتباط المزاوجه Paired Samples Correlations			نتائج اختلافات المزاوجة Paired Differences			
	اختبار	ن	المتوسط المتحقق	نسبه المتوسط المتحقق	القيمه الارتباطية وتفسيرها	دلالتها لإحصائيا	التباين المفسر	متوسط نسبته	انحراف معيار	الخطا المعياري للمتوسط	قيمة (ت)	ستوى الدلالة	
– المفاهيم	مؤجل	٢٧	٤.١٤	٨٨.٤	٠.٧٠٢	٠.٠٠١	٠.٤٩	١٨٪	٠.٢٧١	٠.٠٢٤٥	٠.٨٤	٠.٠٠	٠.٤٧

المتعلقة بالأسماء	لبعدي	٢٧	٢.٩٦٣	٨١.٠	١.٧٦٤	٠.٣٤٠	عالية			٧. %				تاثير كبير
– المفاهيم	موجل	٢٧	٣.٣٧	٧٤.٣	١.٦٩	٠.٣٢٥	٠.٦٤٣	٠.٠٠١	٠.٤١	٧٠. %	١.٥٤	٠.٢٩٦	٠.٧٥	٠.٥٦
المتعلقة بالأفعال	لبعدي	٢٧	١.٦٦٣	٦٤.٨	١.٩٢	٠.٣٧٠	متوسطة			٩. %				تأثير كبير
– المفاهيم	موجل	٢٧	٧.٥١٩	٨٠.٩	٢.٢٧٩	٠.٤٣٨	٠.٦١٣	٠.٠٠١	٠.٣٨	٨٨. %	٢.٢٢٤	٠.٤٢٨	٠.٧٤٨	٠.٦٤
النحوية الكلية	لبعدي	٢٧	١٤.٦٣٠	٧٢.٤	٢.٧٠٤	٠.٥٢١	متوسطة			٨. %				تأثير كبير

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

١ – أن قيمة (ت) بلغت (٤.٨٤١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) وبالعودة إلى المتوسط المتحقق يتضح أن الاختبار المؤجل قد بلغ (١٤.١٤٨) بينما بلغ المتوسط البعدي (١٢.٩٦٣) مما يشير إلى احتفاظ التلاميذ بالمفاهيم المتعلقة بالأسماء، حيث بلغت نسبة المتوسط المحقق (٨٨.٢%) والتباين المفسر (٤٩%) وهو يشير إلى فاعلية استخدام نموذج بايبي في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء لدى عينة الدراسة، كما تؤكد قيمة مربع إيتا وجود دلالة عملية لاستخدام النموذج إذ بلغ (٤٧%) .

٢ – بلغت قيمة (ت) للمفاهيم المتعلقة بالأفعال (٥.٧٥٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) وبالعودة إلى المتوسط المتحقق يتضح أن متوسط الاختبار المؤجل قد بلغ (١٣.٣٧٠)، بينما بلغ متوسط الاختبار البعدي (١١.٦٦٧) مما يدل على احتفاظ التلاميذ عينة الدراسة بالمفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال حيث بلغت نسبة المتوسط (٧٤.٣%) ولتباين المفسر (٠.٤١) وهو يشير إلى فاعلية استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال، كما تؤكد قيمة مربع إيتا وجود دلالة عملية لاستخدام النموذج في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية إذ بلغت قيمته (٥٦%) .

٣ – بلغت قيمة (ت) للمفاهيم النحوية مجتمعة (٦.٧٤٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) وبالعودة إلى المتوسط المحقق يتضح أن متوسط الاختبار المؤجل قد بلغ (٢٧.٥١٩) وهو أعلى من متوسط الاختبار البعدي الذي بلغ (٢٤.٦١٠) وجاءت نسبة المتوسط (٨٠.٩%) والتباين المفسر (٣٨%)، كما تؤكد قيمة مربع إيتا وجود دلالة عملية وتطبيقية لاستخدام النموذج في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية إذ بلغت قيمة (٦٤%) وهي قيمة كبيرة جدا تؤكد أن النمو الذي حدث في المفاهيم النحوية،والاحتفاظ بها يعود إلى استخدام نموذج بايبي .

وتشير النتائج السابقة مجتمعة إلى فاعلية استخدام نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية لدى عينة الدراسة، كما تكشف النتائج السابقة عن ترابط نتائج الدراسة وارتفاع مستوى الدلالة العملية التطبيقية لاستخدام النموذج وفقاً لما كشفت عنه قيم مربع إيتا، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الزهراني، ١٤٣٤هـ) التي أكدت فاعلية الاستراتيجية المقترحة في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية، بينما تختلف مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٥م) التي أكدت ضعف احتفاظ التلاميذ بالمفاهيم النحوية .

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أ – ملخص نتائج الدراسة:

بعد تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها، تم التوصل إلى ما يلي:

١ – كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في المفاهيم النحوية المتعلقة بالأسماء ؛لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

٢ - كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في المفاهيم النحوية المتعلقة بالأفعال ؛لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

٣ - كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في المفاهيم النحوية التي تقيسها الدراسة ؛لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

٤ - كشفت نتائج الدراسة عن حجم تأثير استخدام نموذج بايبي في نمو المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي عينة الدراسة كما أشارت نتائج مربع "إيتا" وهو مؤشر قوي يشير إلى الدلالة العملية للنتائج التي تم التوصل إليها، إذ يمكن القول إن (٦٤%) من التباين المفسر، أو التطور الذي حدث في نمو المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية يعود إلى استخدام نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية، والاحتفاظ بها، ويؤكد فاعليته في تحقيق ذلك.

ب - **توصيات الدراسة:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ - دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام إلى ضرورة تخطيطها في ضوء المفاهيم اللغوية اللازمة، واختيار النصوص اللغوية المناسبة، والموضوعات الملائمة للتلاميذ في كل مرحلة، بما يتفق مع خصائصهم، ويلبي حاجاتهم، مع الأخذ بالاتجاهات الحديثة في إعداد الموضوعات النحوية، وتضمينها النشاطات اللازمة ؛بما يكفل تنمية المفاهيم النحوية لدى التلاميذ والاحتفاظ بها .

٢ - التأكيد على معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ولاسيما في المرحلة الابتدائية بالاهتمام بالمفاهيم النحوية، والعمل على إكسابها التلاميذ من خلال استخدام النماذج،والاستراتيجيات الحديثة، وتوظيف التقنيات التعليمية الحديثة، وتوفير النشاطات التعلمية التي تعزز تعلم المفاهيم النحوية لدى التلاميذ .

٣ - العمل على إعداد أدلة إجرائية لتدريس الأساليب والوظائف اللغوية، والأصناف اللغوية، والوظائف النحوية، وتنمية المفاهيم والمهارات النحوية في مراحل التعليم العام؛ بحيث تحوي طرائق التدريس المناسبة، والمحتوى التعليمي الملائم، والوسائل المعينة، والنشاطات المناسبة.

٤ – عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، ومشرفيها ؛للتدرب على تدريس القواعد النحوية، باستخدام النماذج والاستراتيجيات الحديثة، وتقويمها لدى التلاميذ من خلال إعداد أدوات القياس اللازمة .

ج – مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١ – دراسة العلاقة بين تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تدريس القواعد النحوية، وعلاقة ذلك بمستوى إتقان تلاميذهم المفاهيم والمهارات النحوية .

٢ – إجراء دراسات مماثلة على طلاب المرحلتين المتوسطة، والثانوية .

٣ – فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس القواعد النحوية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

المراجع:

١ – إبراهيم، أحمد سيد، والشيخ، محمد عبد الرؤوف، وموسى، مصطفى إسماعيل، وجبريل، عثمان عبد الرحمن(١٩٩٨م). *المفاهيم اللغوية والدينية تطورها وتنميتها* . الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع .

٢ – أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال(٢٠٠٩م). *علم النفس التربوي*. ط٦، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٣ – أبو علام، رجاء محمود (١٤٢٤هـ). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٤ – أحمد، محمد عبد القادر(١٩٩٧م) . *طرق تعليم اللغة العربية*، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار المعارف .

٥ – أنيس، إبراهيم ؛ومنتصر، عبدالحليم ؛والصوالحي، عطية؛ وأحمد، محمد خلف الله (١٩٩٣م). *المعجم الوسيط*. ط ٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي .

٦ – البحراوي، فتحي مبروك (١٩٩٨م). *تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التربية .

٧ – بصل، سلوى حسن (٢٠١٥م). فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (١٧٠)،

. ٢٩٩-٢٣٧

٨ - بطرس، حافظ بطرس(٢٠٠٤م). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة*. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٩ - البناء، مكة عبد المنعم، وآدم، مرفت محمد كمال (٢٠٠٨م). فعالية نموذج بايبي البنائي في تنمية الحسن العدوي والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٣١)،١٤٨-٢٠٢.

١٠ - الجبوري، عمران جاسم، والسلطاني، حمزة هاشم (٢٠١٣م). *المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية*. عمّان، الأردن: دار الرضوان .

١١ - الجليدي، حسن إبراهيم (١٤٢٢). *قياس مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة في المهارات الإملائية والموضوعات النحوية المقررة عليهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٢ - حنا، سامي عياد، والناصر، حسين جعفر (١٩٩٣م). *كيف أعلم القراءة للمبدئين*. البحرين: دار الحكمة .

١٣ - خاطر، محمود رشدي، وآخرون (١٩٩٨م) .*طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة* . الطبعة السابعة، الكويت: مؤسسة الكتب الجامعية.

١٤ - الخطيب، محمد إبراهيم مصطفى (٢٠٠٥م). مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس الأساسين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (١)، ٦، ٣٦-٦٦.

١٥ - الخطيب، محمد، وعبد الحق، زهرية(٢٠١١م). *مستويات احتفاظ طلبة السابع والسادس بالأنماط اللغوية والمفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير التربوي المبني على اقتصاد المعرفة في الأردن*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، (٢٥)، (٣): ٤٧٣-٥٠٨.

١٦ - الخليفة، حسن جعفر(١٤٢٤هـ). *فصول في تدريس اللغة العربية* .ط٢، الرياض، مكتبة الرشد.

١٧ - الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين(١٤٣٦هـ). *استراتيجيات التدريس الفعال*، المملكة العربية السعودية، الدمام: مكتبة المتنبي.

١٨ - الدليمي، طه علي، والدليمي، كامل محمود(٢٠٠٤م). *أساليب حديثة في تدريس*

قواعد اللغة العربية. عمّان، الأردن: دار المتنبي .

١٩ – الدهمش، عبد المولى حسين، ونعمان، عبد القوي، والفراص، ذكرى علي (٢٠١٤م). أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية* (٢)، ٥٤-٧٩.

٢٠ – الزعبي، طلال عبد الله، والتوتنجي، رندة سليمان (١٤٣٠هـ). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد التطبيقية اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن، *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، الجمعية السعودية للمناهج والإشراف التربوي (جسما) كلية التربية جامعة أم القرى، (١)، ١٠٩-١٦٠.

٢١ – الزهراني، محمد سعيد (١٤٢٤هـ). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها* . رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة،جامعة أم القرى. كلية التربية .

٢٢ – سالم مصطفى رجب، ولافي، سعيد عبدالله (١٩٩٩م). استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعداد. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة (٥٦)، ٨٩، ١١٤.

٢٣ – سعادة، جودت أحمد (٢٠١٨م). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. الأردن، عمّان: دار المسيرة.

٢٤ – سعادة، جودت أحمد، واليوسف، جمال (١٩٨٨م). *تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية*. لبنان، بيروت: دار الجيل .

٢٥ – السليطي، ظبية سعيد (٢٠٠٢م). *تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

٢٦ – الشاعر، جمال محمود (٢٠٠٥م). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمحافظة الإحساء. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٠٩): ١٥-٤٣ .

٢٧ – شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*.

القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٨ – شحاته، حسن(٢٠١٥م). *المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس*. القاهرة: الدار المصرية للبنائية .

٢٩ – الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية(٢٠٠٠م). *نمو المفاهيم العلمية للأطفال*، القاهرة: دار الفكر العربي .

٣٠ – الضبع، ثناء يوسف (٢٠١٣م). *تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال*. (طبعة مزيدة ومنقحة) القاهرة: دار الفكر العربي.

٣١ – طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨م). *مناهج تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. ج١. القاهرة: دار الفكر العربي .

٣٢ – طعيمة، رشدي أحمد، وآخرون. (٢٠٠٩م). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*. ط٣، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣٣ – الطيطي، محمد حمد. (٢٠٠٤م). *البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها*. الأردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع .

٣٤ – عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد(٢٠١٠م). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط٣، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٥ – عبدالله، سامية محمد (٢٠٠٧م). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، كلية التربية .

٣٦ – العساف، صالح بن حمد (١٤٢١هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان.

٣٧ – عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٠م/أ). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. الإسكندرية: المكتب العربي للطباعة والنشر .

٣٨ – عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٠م/ب). *مهارات تدريس النحو العربي النظرية والتطبيق*، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب .

٣٩ – عطية، جمال سليمان، وخلف الله، محمود عبد الحافظ (٢٠١٢م) . برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس (١٨٣): ٩٤-١٣٥ .

٤٠ – عمار، سام (٢٠٠٢م). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

٤١ – العنزي، سلطان طخطيخ (١٤٣٦هـ). *فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة،جامعة أم القرى، كلية التربية .

٤٢ – فان، دالين، ديوبولد، ب(١٩٨٥م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط٢، (ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون)، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

٤٣ – فرج، نورة علي عبد الحميد(٢٠١٤م). *فاعلية استراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

٤٤ – فضل الله، محمد رجب، وسعد، عبد الحميد زهري (١٩٩٨م) كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية (دراسة تجريبية) . *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٥٣): ١٧٩-٢١٢.

٤٥ – فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨م) . *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية* . القاهرة: عالم الكتب .

٤٦ – قطامي، يوسف، والروسان، محمد (٢٠٠٥م) *الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية* . عمّان، الأردن: دار الفكر .

٤٧ – قلادة، فؤاد سليمان .(١٩٩٨م). *استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية*. (الجزء الأول)، القاهرة: دار المعرفة الجامعية .

٤٨ – اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد(٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٤٩ – اللهيبي، رانية فواز (٢٠١٥م). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعض المفاهيم النحوية . *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٦٦) (١) ٢٦١-٢٨٣.

٥٠ – محمود، عبد الرازق مختار (٢٠٠٥م). فعالية استراتيجية مقترحة للتغير المفهوم في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، مصر (٢١) ١، ٤٨-٨٩ .

٥١ – مختار، حسن علي (١٤٠٩هـ). *الفاعلية في المناهج وطرق التدريس* .مكة المكرمة: مكتبة الجامعة للخدمات العلمية .

٥٢ – المخزومي، ناصر (٢٠٠٦م). أثر استخدام الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس في إكساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.(١١٣):١٥٤-١٨٢.

٥٣ – مدكور، علي أحمد (٢٠١٠م). *طرق تدريس اللغة العربية*. الطبعة الثانية، عمان، الأردن: دار المسيرة .

٥٤ – ميرل وتنسون (١٩٩٣م). *تدريس المفاهي*. ترجمة: محمد حمد الطيطي، الأردن: دار الأمل.

٥٥ – وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ) *وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. الرياض، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

٥٦ – وزارة التعليم (١٤٣٧هـ) *مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي*. الفصل الدراسي الثاني، المملكة العربية السعودية.

٥٧ – يونس، فتحي علي .(٢٠٠١م). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث .

٥٨ – يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، ومدكور، علي أحمد .(١٩٨١م). *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*، القاهرة: دار الثقافة.

59 - Bybee Rodger, W.(2006). The high School Science Curriculum: Reflections on Learning and teaching. Full Report Prepared for the office of Science Education National Institutes of Health Colorado Springs: Biological Sciences Curriculum Study (BSCS)

60 - Robert, Y.(2003) Constructivism and Five E(S) Education policy Analysis Archive. Vol. (33). NA(1).

61 - Hein , G.H. (1991) Constructivist Learning Theory, CECA Conference the museum and need of People. The Museum and the needs if people Massachusetts , USA 15-22 Oct .