فاعلية برنامج قائم على التكامل بين النَّظَرية البنيوية والبِنائيّة في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري

إعداد

د/ هاني زينهم شبانة متولي شتا
مدرس المناهج وطرق التَّدريس
كلية التربية بالدقهلية– جامعة الأزهر

د/ سليمان داود مسعود القن
مدرس المناهج وطرق التَّدريس
كلية التربية بالدقهلية– جامعة الأزهر

مستخلص البحث Abstract

استهدف البحثُ تعرفَ فاعليةِ برنامجٍ مقترحٍ قائمٍ على التَّكامُلِ بين النَّظَريتين البنيوية والبِنائيّة في تنميةِ مهاراتِ الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابيِّ لدى طلاب الصفّ الأول الثانوي الأزهري. وتمثلت أدواته في: قائمة بمهارات الضَّبْط النَّحْوِي– اختبارُ الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، ومقياس متدرج لملاحظة أداء الطلاب فيه، واختبارُ الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ. واستخدُم المنهج شبه التجريبي وتصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة، وقياسين قبلي، وبعدي. تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة بالصف الأول الثانوي الأزهري، تم تقسيمهمن إلى مجموعتين: تجريبية (٣٠) طالبة، وضابطة (٣٠) طالبة، وتوصل البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الضبط النحوي الشفوي والكتابي، حيث وُجِدَ فرقٌ دالٌّ إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ لصالح المجموعة التجريبية، وحجم الأثر قوي بلغ (.702)؛ ووُجِدَ فرقٌ دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار الضَّبْطِ النَّحْوِي الشفويّ لصالح التطبيق البعدي؛ وبلغ حجم الأثر(١.٦٥)ّ؛ ووُجِدَ فرقٌ دالٌّ إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لصالح المجموعة التجريبية بحجم تأثير كبير بلغ (.634)؛ ووُجِدَ فرقٌ دالٌّ إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لصالح التطبيق البعدي؛ بحجم تأثير كبير بلغ (1.83)، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختباري الضبط النحوي الشفوي والكتابي بلغت قيمته (.76) وفي ضوء تلك النتائج قدم البحث عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: النَّظَرية البنيوية– النَّظَرية البِنائيّة– الضَّبْط النَّحْوِي – الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ– الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ.

Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of a proposed program based on the integration between structural and constructivist theory in developing oral and written grammatical control skills among first-year secondary school students in Al-Azhar. The following tools were prepared: an oral grammatical control test, an observation card for students' performance in it, and a written grammatical control test. The quasi-experimental approach and a design based on the presence of two experimental and control groups, and two pre- and post-measurements were followed. The research sample consisted of (60) female students in the first year of secondary school in Al-Azhar, who were divided into two groups of equal numbers: an experimental group of (30) students, and a control group of (30) students. The research reached the following results: There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental and control groups in the post-application of the oral grammatical control test in favor of the experimental group, and the effect size reached (.702), which is a strong effect coefficient. There is a statistically significant difference between the pre- and post-applications of the experimental group students in the oral grammatical control test in favor of the post-application; the effect size reached (1.65); indicating a significant effect of the proposed program in developing oral grammatical control. There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental and control groups in the post-application of the written grammatical control test in favor of the experimental group; the effect size reached (.634), indicating a large effect coefficient. There is a statistically significant difference between the pre- and post-applications in the performance of the experimental group students in the written grammatical control test in favor of the post-application; the effect size reached (1.83), There was also a positive correlation between the scores of the experimental group students in the post-application of the oral and written grammatical control tests, with a value of (.76). indicating a significant effect of the proposed program in developing written grammatical control among the experimental group students. In light of these results, the research presented a number of recommendations and proposals.

Keywords: Structural theory - Structural theory - Grammatical control - Oral grammatical control - Written grammatical control.

مقدمة Introduction

كثيرًا ما نجدُ الدراساتِ والبحوثَ التي اهتمّتْ بمشكلةِ ضعف المتعلِّمين في النَّحْو – على اختلاف مراحل التعليم– تقرّرُ وتكرّرُ أهميةَ النَّحْو ومنزلتَه بين فروع اللُّغَة، وإنَّه وسيلةٌ لصون القلمِ واللسانِ–كليهما– من الزَّلَلِ والخطأِ عند الحديثِ أو الكتابة، فإذا استمعَ السامعُ، أو تكلَّم المتكلمُ، أو قرأَ القارئ، أو كتبَ الكاتبُ؛ كان واضحَ المعْنَى، جميلَ الأسلوبِ. وهذا حق لا مِرْيَةَ فيه، وأهمية النَّحْو لا تَخْفَى، سواءٌ نظرنا إليه كفرعٍ من فروع اللُّغَة، أو على أن اللُّغَة فنونٌ ومهاراتٌ؛ سنجدُ النَّحْو هو واسطةَ العُقد، ودُرَّةَ التاج، فلا يُستغنَي عنه في الاستماعِ الصَّحيح، وهو الذي يحدد صحةَ الكلام من عدمِها، وهو الذي يوجِّهُ القراءةَ؛ فيتحققُ الاستيعابُ القرائيُّ الصحيحُ، وهو أحدُ الأركانِ الأساسيةِ لصحَّةِ المكتوب، ووصولِ الرسالةِ اللُّغوية إلى القارئِ بشكْل سليمٍ، وهذا ما أيدته البحوث والدراسات السابقة التي تمت في هذا المجال.

وتأتي أهميةُ النَّحْو في المناهجِ التَّعْليميَّة من أهميةِ النَّحْو ذاتِه بين فروع اللُّغَة وفنونِها؛ فهو القاسمُ المشترك بين فنون اللُّغَة الأربعة؛ فلا تستقيمُ الجملُ، ولا تعطِي معنًى إلا به، فقواعد النَّحْو ليست غايةً في ذاتها، وإنما هي وسيلةٌ لصون القلم، وعصمة اللسان من الوقوع في الخطأ واللحن (العبوسي، ٢٠٢١). [١]

ويذكر القحطاني (Alqahtani,2022) أن القواعدَ النَّحْوية مهمةٌ في تعلُّم مهاراتٍ لغويةً أخرى، مثل التحدث والكتابة، وإذا كانت الكفاءة النَّحْوية ضعيفةً؛ فإنَّ إنتاجَ اللُّغَة بالكامل سيكون ضعيفًا أيضًا. وأشار العزاوي (٢٠١٧) أن النَّحْو قد اكتسب الدقةَ والعنايةَ؛ نتيجةً

---

(١) يتبع البحث الحالي في التوثيق الإصدار السابع لجمعية علم النفس الأمريكي APA، حيث يُذكَر لقب المؤلف فقط متبوعا بسنة النشر في متن البحث للمراجع العربية والأجنبية، **ويُذكَر رقم الصفحة عند الاقتباس الحرفي**، وفي قائمة المراجع يتم التوثيق من خلال لقب المؤلف أولا ثم الاسم الأول والأوسط، كذلك يتم ترتيب الدراسات السابقة عند التوثيق بنظام السرد ترتيبا أبجديا وفقا لما يقرره نظام APA وليس من الأقدم للأحدث؛ ليسهل الاطلاع على المراجع المشار إليها في قائمة المراجع مرتبةً.

لارتباطِه بدينِ البشرية الخاتَم، ولغةِ كتابِه، وسنةِ نبيّه ﷺ، كما أن علمَ النَّحْو وقواعدَه لا يمكنُ الاستغناءُ عنها؛ لأنها تفيدُ في ضبطِ الكلامِ: لفظًا، وقراءةً، وكتابةً.

فالضَّبْط النَّحْوِي يُعْنَي بالإعرابِ، وقواعدِ تركيبِ الجُملة: اسميةً كانت أو فعليةً، مثبتةً أو منفيةً، وكذلك دراسةِ العلاقاتِ في الجملة بما قبلها وما بعدها (الشمري والساموك، ٢٠٠٥). كما أن التمكُّنَ من الضَّبْط الإعْرابيّ يجعلُ المتعلِّم قادرًا على كتابة الكلمات كتابةً صحيحةً مضبوطةً حسْب موقعِها في الجملة، كما يتمكنُ من إفهام الآخرين عن طريق ضبْط اللسان (السليهبي، ٢٠٢١).

ويمثل الضَّبْطُ النَّحْوِيُّ أهميةً كبرى – قديما وحديثا – للغة العربية؛ حيث ارتبطت نشأته بالحاجة إليه، وهي خدمة النص القرآني؛ والحفاظ عليه، وبهذا الضبط يتضح المعنى للقارئ والسامع؛ ففي قوله تعالى: ﴿ قۡ ﴾ [النمل: ١٦] ندرك أن سليمان هو الذي ورث داود – عليهما السلام– حيث وقع سليمانُ فاعلًا مرفوعًا. وبالضَّبْط النَّحْوِي نعرفُ علَامَ يعودُ المعطوفُ دون لَبْسٍ، كما في قوله تعالى: ﴿ ﴾ [المائدة: ٦] فقوله تعالى: (وأرجلَكم) معطوف على المنصوب (وجوهَكم وأيديَكم)، وليس على المجرور (رؤوسِكم)، وبهذا، ومن خلال الضبط الإعرابي يتبين الحكم الشرعي وهو: أن الأرجلَ تُغسَلُ لا تُمسَحُ؛ لعطفِها على الأعضاءِ المغسولة... والأمثلة على ذلك كثيرة.

وعلى الرغم من أهمية النَّحْو ومكانتِه؛ فإنَّ الطُّلابَ يشْكُون من صعوبته، ومن ضعف قدرتهم على الضَّبْط النَّحْوِي، والهروبِ منه في كل المواقف، خاصةً عند التحدُّثِ؛ خوفًا من الوقوع في الأخطاء النَّحْوية أمام السَّامعين، وقد يعودُ ذلك إلى طبيعةِ مادةِ النَّحْو؛ لجفافِها، وكثرة التَّجْريد والتَّعميم، وقد يعودُ إلى طرائقِ التَّدريس التي تقدَّمُ بها هذه القواعدُ للطلاب، فهي تعتمدُ على ترسيخ مبدأ الحفظ والتَّلقين للقواعد؛ مما أفقد القواعد النَّحْوية وظيفتها (حرحش،٢٠١٧؛ الزهراني، ٢٠٠٩؛ الزهراني، ٢٠٢١)

ويؤكد ذلك جعفرٌ (٢٠٠٤) بقوله: إننا لا نكادُ نطَّلعُ على دراسةٍ، أو مؤتمرٍ، أو ندوةٍ في مجال تعليم النَّحْو؛ إلا وتؤيدُ نتائجُها هذا الضعفَ النَّحْويَّ لدى المتعلِّمين من الجنسين على

امتداد مراحل التعليم؛ بدءًا من المرحلة الابتدائية، ومرورا بالإعدادية، والثانوية، وانتهاءً بالمتخرجين من الجامعات.

وسلَّطَتْ دراسةُ القحطانيِّ (Alqahtani,2022) الضَّوءَ على النظرياتِ اللُّغوية التي تشكلُ أساسَ منهجياتِ تدريسِ القواعدِ النَّحْوية؛ حيث إنه من المهم لمدرسي اللُّغَة أن يكون لديهم معرفةٌ أساسيةٌ بنظريات اكْتِساب اللُّغَة؛ لأنها تؤثرُ بشكلٍ مباشرٍ على قدرتِهم على تقديم تعليماتٍ مناسبةٍ في مجال المحتوى.

وقد تعددت النظرياتُ اللُّغوية التي عالجتْ تعليمَ النَّحْو وتعلُّمَه، ولعلَّ من أبرزها: النَّظَرية البنيويةُ والنَّظَرية البِنائيّة، أما البنيوية فهي نظرية لغوية وصفية وظيفية تعنى بدراسة اللُّغَة من خلال مستوياتها الصَّوْتيّة، والصَّرْفيّة، والتَّراكيبية والدَّلالية، وتؤكد على تكامُل هذه المستويات، وأثرِها في فهم معاني الجمل والعبارات والنُّصُوص من خلال السياق الموجود فيه (عبد المنعم، ٢٠٢٢)، فهي الطريقة التي تتكيف بها الأجزاء لتكون كلاما يكشف عنه بالتَّحْليل الداخلي للنص اللغوي، حيث تتضحُ الأجزاءُ والعلاقات بينها، لتوضع الكلمات في نظام كلي هو اللُّغَة (علي، ٢٠١٠)

وأما البِنائيّة فيعد جان بياجيه Piaget,G مؤسسها في العصر الحديث، وقد أشار إلى أن الناس يقومون ببناء بيانات جديدة من تجاربهم من خلال "التَّكَيُّف" و"الاستيعاب"، أما التَّكَيُّف هو طريقة إعادة تشكيل تصورات المرء للعالم الخارجي لتناسب التَّجارِب الجديدة. أما الاستيعاب فيعني دمج الخبرة الجديدة في الإطار المتاح مع عدم تغييره أبدًا، ويعتمد التَّدريس البِنائيّ على فكرة أن التَّعَلُّم يحدث عندما يهتمُّ المتعلِّمون بعملية صنْعِ المعْنَى Ahmad, Khan, Ali,Islam, & Saeed, 2021).

ووفقًا لجمعة وآخرين (Jumaat, Azir, Halim, and Ashari, 2017) ينظَرُ إلى البِنائيّة على أنها نظرية تعلم ينشئ فيها الأفراد فهمهم الجديد الخاص بناءً على التفاعلات بين ما يعرفونه بالفعل وما واجهوه. ووفقًا لداجار وياداف (Dagar & Yadav,2016) تفترض البِنائيّة أن الطلاب يجب أن يبنوا معرفتهم الخاصة بشكل فردي وجماعي، وأن كل متعلِّم يمتلك

أداةً تحتوي على المفاهيم والمهارات التي يجب أن يبني بها المعرفة لحل المشكلات التي تطرحها البيئة.

وتُعَرَّفُ النَّظَريةُ البِنائيّةُ بأنها: " موقف في المعرفة وطريقة اكْتِسابها تعتبر أن المعرفة لا توجد مستقلة في الفرد أو خارجه، ولكنها بناء داخلي للواقع، ويتم ذلك من خلال النشاط الإيجابي للمتعلِّم، وأن الفهم ينتج من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والجديدة " (العبوسي، ٢٠٢١، ٢٠)

والنَّظَرية البنيوية والبِنائيّة لهما تاريخٌ كبير، ولهما أنصارٌ يقتنعون بهما، وصُمِّمَتْ الأبحاثُ والدراساتُ التي تحاولُ أن تثبتَ ذلك منذ عقودٍ طويلةٍ، وهذا واقع ملموس.

ويحاول البحث الحالي الجمع بين نظريتين مهمتين في تعليم اللغة العربية وهما (البنيوية، والبنائية) باعتبارهما نموذجين مرتبطين بعمليات التعلم، والفهم، والبناء المعرفي؛ الأولى لغوية– وهي البنيوية–، والثانية نفسية –وهي البنائية–؛ فالنظرية البنيوية تركز في أثناء عملية التعلم والفهم والبناء المعرفي؛ على ثنائية اللفظ والمعنى كما أشار تشومسكي، أو ثنائية الرمز ومدلوله، فالمنهج البنيوي هو المنهج الألسني عند "دي سوسير"، باعتبار أن اللسانيات البنيوية أحد المدارس الهامة على صعيد الألسنية الحديثة؛ ولأن المنهج البنيوي يعتمد أساسا على التحليل الألسني في ضوء البنيوية (عبد الرحمن، ٢٠١٩). أما النظرية البنائية (وهي نظرية نفسية) فقد انطلقت من أفكار بياجيه، ومنظوره السيكولوجي في اكتساب المعرفة، ويقوم على حتميتين: الأولى يطلق عليها الحتمية المنطقية، والثانية مرتبطة بقدرة الفرد على التفاعل مع بيئته المحيطة، وتحقيق البناء المتوازن بين الأنشطة العقلية للمتعلم، ودور المعلم في محاولة تعديل الخطأ وإحلال المفهوم الصحيح؛ كبديل للمفهوم الخاطئ، وهي ما يطلق عليها " الحتمية البنائية".

وعليه يمكننا الاستفادة من التكامل بين النظريتين معا (البنائية، والبنيوية) في نظرتهما إلى عمليات التعلم، والفهم، والإضافة المعرفية، في أن البنيوية ركزت في نظرتها على بُنية

النص موضع التعلم، في حين ركزت البنائية على بنية ذهن الإنسان المستهدف بعملية التعلم. هذا التعلم والفهم يقتضي تفاعلاً، يُنْتِجُ حركةً مستمرة عندما تتم المواءمة بين عناصر الموقف التعليمي: المتعلم، والمعلم، والمادة المتعلَّمة، وبيئة التعلم، وبالتالي فإننا سنجعل من عملية التعلم نتيجة منطقية معلومة الأسباب والمقدمات، فنحصل على تعلم أفضل. ومن هنا نشأت فكرةُ البحثِ الحالي، ماذا لو تم استخدامُ برنامجٍ يجمعُ بين نظريتين إحداهما نفسية، وهي النظرية البنائية، والأخرى لغوية، وهي النظرية البنيوية، ونستفيد من مزايا كل نظرية، ومعرفة فاعلية ذلك في الضَّبْط النَّحْوِي لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري حين يكتبون أو يقرؤون.

الإحساس بالمشكلة

يعد النَّحْو العربي من أهم فروع اللُّغَة العربية، والقاسم المشترك في تعليم فنون اللُّغَة الأربعة ومهاراتها، بيْدَ أن الشكوى لا زالت مستمرةً من قِبَلِ المشتغلين في الحقل التربوي والتَّدريسي؛ من صعوبة النَّحْو لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وأن شرح ابن عقيل– رغم جلالته ومكانته العلمية– لا يحقق النتيجة المرجوة من درس النَّحْو العربي، فالطلابُ عاجزون عن تفسير غامضِه، وأبياتُ ابنِ مالكٍ لغزٌ لا سبيل إلى حلِّه، والنتيجةُ هي نفورُ الطلابِ عن دراسة النَّحْو، والشكوى المستمرة من صعوبته. استشعر الباحثان تلك المشكلة من خلال الإشراف على التربية العملية في المعاهد الأزهرية، حيث لاحظا ضعفَ الطلابِ في مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابي؛ مثل:[إكمال الجملة بمبتدأ وصف يحتاج إلى فاعل يسد مسد الخبر؛ إكمال الجملة بخبر مشتق يجب إظهار ضميره؛ تقدير الخبر المحذوف وجوبا؛ ضبط الجملة الاسمية بعد دخول كان أو إحدى أخواتها عليها؛ ضبط خبر كان حين يتقدم على اسمها وجوبًا؛ ضبط معمول خبر ليس عليها حين يتقدم عليها جوازًا؛ ضبط الجملة الاسمية بعد دخول (ما) الحجازية عليها؛ تصحيح الجمل الخطأ المشتملة على أفعال المقاربة والرجاء والشروع...]. وللتأكد من ذلك تم تطبيق اختبارٍ استطلاعيٍّ على (٤٠) طالبا بمعهدين مختلفين– حيث يتولى كلٌّ من الباحثَيْنِ الإشرافَ على مجموعة واحدة في معهد واحد– وأسفرت نتائج الاختبار عن حصول عدد (٣٠) طالبًا بنسبة (٧٥ %) على مستوى ضعيف، بينما حصل عدد (٦) طلاب

بنسبة (١٥%) على مستوى جيد، في حين حصل عدد (٤) طلاب بنسبة (١٠%) على مستوى جيد جدا، وهذا يشير إلى ضعف الطلاب في مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابي، مما يستدعي بناءَ برنامج لتنميتها لديهم.

وقد أسهمت الطرائقُ التقليدية المستخدمة في التَّدريس في صعوبة نطق المتعلِّمين بحركات الإعراب على أواخر الكلمات أثناءَ التَّدريس أو الحديث في شتى المراحل الدراسية؛ فهي طرقٌ تجلب الملَلَ للطلبة والمعلمين على حدٍّ سواء، فالطالبُ غيرُ متفاعلٍ ولا مشاركٍ، والمعلم يستنزف طاقته دون جدوى، ومع ذلك يستمر في استخدام ذات الطريقة سنوات عدة بحثًا عن الراحة في الإعداد؛ إذ لا تستلزم منه الطرق التقليدية سوى اجترار المعلومات التي حفظها طوال أعوام ممارسته التَّدريس (الغامدي، ٢٠٢٢).

وبرغم أهمية الضَّبْط النَّحْوِي في فهم اللُّغَة وإفهامها؛ إلا أن العديد من الدراسات أكدت على ضعف مستوى المتعلِّمين في مهارات النَّحْو عامةً، وفي مهارات الضَّبْط النَّحْوِي خاصَّةً، ومن هذه الدراسات: (الحربي،٢٠١٧؛ السليهبي،٢٠٢١؛ وعرفان، ٢٠٠٥؛ وعكاشة،٢٠١٩؛ وعوض،٢٠١٣؛ والغامدي، ٢٠٢١؛ ونجم،٢٠١٧). وقد أدت صعوبة فهم المتعلِّمين للقواعد النَّحْوية، وتدنّي مستوياتهم في المهارات النَّحْوية عامةً، ومهاراتِ الضَّبْط النَّحْوِي خاصةً؛ إلى التفكير في استخدام طرائقَ تدريسيةٍ حديثةٍ، تسهِمُ في تنمية هذه المهارات بشَكْلٍ فَعَّال لدى المتعلِّمين، ومنها: دراسة (أبو الخير،٢٠١٧؛ وسيف،٢٠٢٠؛ ومسعود،٢٠٢١).

ولعل التَّنوعَ في استخدام طرائقِ التَّدريس، والدَّمجَ بينها في الدَّرس الواحد، أو عند تنميةِ المهاراتِ المتنوعة؛ أصبح مَطْلَبًا تَعْليميًّا، ينبغي أن يوضع في الاعتبار عند بناء البرامج التَّعليمية؛ حيث تقتضي عمليتا التعليمِ والتَّعَلُّمِ أن يكون المتعلِّم يقظًا، وإيجابيًا، وفاعلًا، ونشيطًا، يعملُ ويفكِّرُ في كل الاتِّجاهات داخلَ الحجرة الصفية وخارجَهَا (البصيص، ٢٠١١)

وإن من النظريات اللُّغَوية التي قدّمتْ إسهاماتٍ واضحةً في تعليم اللُّغَة العربية في العقود الماضية؛ النَّظَرية البِنيوية والبِنائيّة، ويعرض البحث الحالي لبرنامج يقوم على التكامل بينهما في تدريس النَّحْو لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؛ لمعرفة أثر هذا التكامل في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي بشقيه الشفوي والكتابي لديهم؛ حيث تعدُّ المرحلةُ الثَّانوية أهمَّ

مراحلِ التعليم التي ينبغي الاهتمام فيها بتعليم القواعد النَّحْوية؛ حيث يكونُ الطلاب قادرين على الممارسة اللُّغوية للقواعد النَّحْوية، وفيها يكتشفون تغيُّرَ المعْنَى باختلاف التَّراكيب اللُّغوية، وفيها يستطيعون تمَثُّلَ القواعدِ النَّحْويةِ الدقيقة، وتنمو لديهم القدرةُ على التَّحْليل، والتعليل، والنقد، والعلاقات السببية، وإجراء المقارنات؛ لاستقراء وجوه التشابه والاختلاف (ثابت، ٢٠٢٣).

صياغة مشكلة البحث Statement of the Problem

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابي، ويرجع ذلك إلى طريقة تدريسه عن طريق كتاب شرح ابن عقيل الذي يتبع الطريقة القياسية؛ حيث يبدأ بعرض أبيات ألفية ابن مالك، يتبعها الشرح عن طريق أمثلة يعجز الطلاب عن فهمها. ومن ثَمَّ حاول البحث الحالي التصدي لهذه المشكلةِ عن طريق برنامج قائم على التكامل بين النَّظَرية البنيوية والنَّظَرية البِنَائيّة في تدريس القواعد النَّحْوية؛ وذلك بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبِنَائيّة في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟
٢. ما الأسس التي يقوم عليها برنامج قائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبنائية لتنمية مهارات الضبط النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟
٣. ما فاعلية برنامج قائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبِنَائيّة في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.
٤. ما فاعلية برنامج قائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبِنَائيّة في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.
٥. ما العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الضبط النحوي الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؟

أهداف البحث Objectives of the Research

هدف البحث الحالي إلى:

١. تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

٢. معرفة فاعلية التكامل بين النظريتين البنيوية والبِنائيّة في تنمية مهاراتِ الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابيّ لدى طلابِ الصفِّ الأولِ الثانويّ.

٣. الوقوف على العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الضبط النحوي الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

أهمية البحث: Research important

يمكنُ أن يفيدَ البحثُ الحاليُّ كلًّا من:

الطلابِ: وذلك بتنمية مهارةٍ من أهم مهارات اللُّغَة العربية وهي مهارةُ الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابيّ، بطريقة تجمع بين نظريتين من أهم نظريات تعلم اللُّغَة.

المعلمين: يقدم للمعلمين دليلًا لاستخدام البرنامج القائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبِنائيّة بما تشتمل عليه من أهداف إجرائية، وإستراتيجيات تدريسية، وأنشطة وتدريبات، وأدوات التَّقْويم المناسبة لتدريس المهارات النَّحْوية وفقا للنظريتين البنيوية البِنائيّة؛ بما يسهم في التغلب على الضعف الملحوظ في مستوى الطلاب حين يتعلمون النَّحْوَ بطريقة تقليدية.

ج) مخططي المناهج ومطوريها: حيث يمكنُهم الاسترشادُ بما ورد في الإطار النظري، ودليل المعلم للبحث الحالي في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابيّ لطلاب الصف الأول الثانوي، وغيره من الصفوف والمراحل التَّعْليميَّة، كما يمكن تعميم ما ورد فيه على باقي فروع اللُّغَة العربية.

د) بالنسبة للباحثين: يفتح مجالًا رحْبًا لدراساتٍ كثيرةٍ مستقبليةٍ؛ بتطبيق البرنامج المقترح للبحث الحالي القائمة على التكامل بين النظريتين البنيوية والبِنائيّة في مختلف فروع اللُّغَة العربية، وفنونها.

حدود البحث: Research Limits

- تم الاقتصار على الموضوعات الدراسية التالية إجمالا: (المبتدأ والخبر– كان وأخواتها– ما ولا ولات المشبهات بليس– كاد وأخواتها)؛ حيث يدرسها الطلاب في الفصل الدراسي الثاني، وهي الفترة التي تم فيها التطبيق الميداني لأدوات البحث.
- اقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي، نظرًا لصعوبة التطبيق على الذكور من طلاب الصف الأول؛ لعدم انتظامهم في الحضور.

أدوات البحث Research tools

تمثلت أدوات البحث الحالي في:

١. اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ لطلاب الصف الأول الثانوي. (من إعداد الباحثَيْن).
٢. مقياس متدرج لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ. (من إعداد الباحثَيْن)
٣. اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لطلاب الصف الأول الثانوي. (من إعداد الباحثَيْن).

وتمثلت مواد المعالجة التجريبية في:

١. دليل المعلم للبرنامج القائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبِنائيّة تنمية مهارات الضبط النَّحْوي لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.
٢. كتاب الطالب للاستفادة من البرنامج المقترح في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابي.

فروض البحث Research Hypotheses

سعى البحث الحالي لاختبار صحة الفروض الآتية:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ.
٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ.

٥. لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضبط النحوي الشفوي والكتابي.

منهج البحث وتصميمه Methodology and Research Design

وفقا لطبيعة البحث الحالي وأهدافه؛ فقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم القائم على وجود مجموعتين تجريبية، وضابطة، وقياسين قبلي، وبعدي.

مصطلحات البحث Research Terminologies

- **النَّظَرية البنيوية** Structuralism Theory

البنيويةُ هي الطريقةُ التي تتكيفُ بها الأجزاءُ لتكوِّنَ كلامًا يُكشفُ عنه بالتَّحْليلِ الداخليِّ للنصِّ اللُّغَويّ، حيث تتضحُ الأجزاءُ والعلاقاتُ بينها، لتوضعَ الكلماتُ في نظامٍ كلِّي هو اللُّغَة (علي، ٢٠١٠).

ويتبنى البحث الحالي تعريف عبد المنعم (٢٠٢٢) للنظرية البنيوية بأنها: نظريةٌ لغويةٌ وصْفيةٌ وظيفيةٌ، تُعنَى بدراسة اللُّغَة من خلال مستوياتها الصَّوْتيّة والصَّرْفيّة والتركيبيةِ والدَّلالية، وتؤكّد على تكامل هذه المستويات، وأثرِها في فهم معاني الجمل والعبارات والنُّصُوص من خلال السياق الموجود فيه (ص.٢٧٠).

- **النَّظَرية البِنَائيّة** Constructivism Theory

يتبنى البحث الحالي تعريف دراسة بودير وسعيد (٢٠٢٢) التي ترى أن "البِنَائيّة نظريةٌ تربويةٌ يقوم فيها المتعلِّمُ بتكوين معارفِه الخاصَّة التي يخزِّنُها داخلَ عقله، وأن المتعلِّم يكَوِّنُ معرفتَه بنفسه، إما بشكل فرديّ أو جمعيّ بناءً على معارفِه الحاليّة وخبراتِه السَّابقة؛ حيثُ إنَّ المتعلِّم يقوم بانتقاءِ وتحويلِ المعلوماتِ وتكوينِ الفرضيات واتِّخاذ القرارات معتمدًا على البنيةِ المفاهيميَّةِ التي تُمَكِّنُه من القيام بذلك، وذلك في وجود المعلم المُيَسِّر للعملية التَّعْليميَّة" (ص. ١٦)

- **الضَّبْط الشفوي** Oral Grammatical Accuracy

عرفه عوض (٢٠١٣) بأنه "سلامةُ نطقِ الكلماتِ داخل التَّراكيب متمثلاً في ضبطِ أواخرِ الكلماتِ ضبطاً إعْرابياً من خلالِ معرفةِ موقعِ الكلمةِ داخلَ التَّراكيبِ وعلاقتِها بالكلماتِ المُجاورة" (ص.٢٣) وعرفته دراسة عوض ودرويش ومنصور (٢٠٢١) بأنه" التزامُ المعلمِ والطالبِ الشكلَ الصحيحَ لضبطِ أواخرِ الكلماتِ ضبطًا شفويًا صحيحًا، داخلَ الجملِ المعبِّرةِ عن القواعدِ النَّحْوية أثناءَ التَّفاعلِ اللفظيِّ بين المعلمِ والطلاب، أو بين الطلاب أنفسِهم في الدَّرسِ النَّحْوي" (ص. ١٥٦).

وإجرائيا يعرف البحثُ الحاليُّ الضَّبْطَ النَّحْوِيَّ الشفويَّ بأنه: القراءةُ الجهريةُ الصَّحيحةُ وَفْقًا لعلاماتِ الإعراب، رفعًا ونصبًا وجرًّا وجزمًا، للقواعدِ النَّحْوية التي درسها طالبُ الصفِّ الأول الثانوي الأزهري، عندما يقرأ الآيات القرآنية، والشواهد الشعرية والنثرية، وألفية ابن مالك، ويقاس ذلك ببطاقة الملاحظة التي أُعدَّتْ لهذا الغرض.

- **الضَّبْط الكتابي** Written Grammatical Accuracy

عرف الزهراني (٢٠١٢) المهاراتِ النَّحْويةَ بأنَّها: "أداءٌ عقْليٌّ يتطلبُ تذَكّرَ القواعدِ النَّحْويةِ وفهمَها وتطبيقَها وتحليلَها وتكوينَ التراكيبِ اللُّغويةِ، واكتشافَ أخطائِها، وتصويبَ ما انحرفَ منها عن الأصول النَّحْوية (ص.٢٣١)

وإجرائيا يعرَّفُ الضَّبْطُ النَّحْوِيُّ الكتابيُّ بأنه: بأنه أداءٌ عقليٌّ يتطلبُ قدرةَ المتعلِّم على وضْع علامةِ الضَّبْط النَّحْوِي المناسبةِ، رفعًا، ونصبًا، وجرًّا وجزْمًا، على أواخر الكلمات، وَفْقًا لموقعِها الإعرابيّ في التركيب اللغويّ، أو وظيفتِها النَّحْوية في سياقِ الجملة، وتكوين التراكيب اللُّغوية، واكتشافِ أخطائِها، وتصويب ما انحرف منها عن الأصول النَّحْوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة Theoretical framework and previous studies

- **النظرية البنيوية:** Structuralism Theory

من المعتقَد أن أي طريقةِ تدريسٍ تكون ناجحةً عندما ترتبطُ بعواملَ أخرى، من بينها المعلمون أنفسهم والمتعلِّمون، ومن الجدير بالذكر أن النظريات اللُّغوية مرت بثلاث مراحل

مترابطة، ممثلة في القواعد التقليدية، والبنيوية، والوظيفية، والتي أدت جميعها إلى ظهور طرق جديدة لتدريس اللُّغَة (Omar,2020). فالبنيويةُ هي الطريقة التي تتكيفُ بها الأجزاءُ لتكوِّنَ كلامًا يكشف عنه بالتَّحْليل الداخلي للنص اللغوي، حيث تتضحُ الأجزاء والعلاقاتُ بينها، لتوضعَ الكلماتُ في نِظامٍ كليٍّ هو اللُّغَة (علي، ٢٠١٠). وبصورة عامة، فإن مفهوم سوسير للنظام اللغوي يعتبر "نظامًا نحويًا" في اللغويات البنيوية، ويتألف هذا النظام النَّحْوي من ثلاثة أجزاء أساسية: علم الأصوات، وعلم الصرف، والنَّحْو، ويُعتقد عمومًا أنه الأب المؤسس للغويات البنيوية في أمريكا (Zhou & Zhou,2020).

وقد عُرِّفَت البنيويةُ بأنَّها: " نظريةٌ لُغوية وصفيةٌ وظيفيةٌ تُعْنَى بدراسة اللُّغَة من خلال مستوياتِها الصَّوْتيّة، والصَّرْفيّة، والتركيبية، والدَّلالية، وتؤكد على تكامل هذه المستوياتِ وأثرِها في فهم معاني الجُمَل والعبارات والنُّصُوص، من خلال السياق الموجود فيه" (عبد الغفار، ٢٠١٨، ٢٨؛ عبد المنعم، ٢٠٢٢، ٢٧٠).

وتستند النَّظَرية البنيوية إلى أسس ومبادئ لغوية يمكن الاستفادة منها في تعليم وتعلم اللُّغَة أهمها: أولية النسق على العناصر، أي الاهتمام بالكل أكثر من الأجزاء؛ والعلاقة بين الدالِّ والمدلول، أي التركيز على المعْنَى والدلالة اللُّغوية؛ والاهتمام بالقواعد والمبادئ اللُّغوية مع التركيز على طريقة استعمال وعرض هذه القواعد بالتزامن والتعاقب، أي دراسة اللُّغَة في زمن معين ثابت، ثم دراستها في أزمان متعاقبة لمعرفة التطور الذي طرأ عليها (الفرجاني، ٢٠١٦).

وبالإضافة إلى ذلك، يفترض البنيويون أن اللُّغَة يمكن اكْتِسابُها من خلال وجود عوامل التدريب المستمرة، وفي هذه الحالة، تشير وجهة النظر البنيوية لاكْتِساب اللُّغَة إلى علم النفس السلوكي الذي يقول: إن أي شيء يتعلقُ بالقدرة يمكن أن يحدثَ بسبب الممارسة، وتزعم النَّظَرية السلوكية البنيوية أن التدريب على الأنماطِ سيخلقُ عاداتٍ لغويةً بشكلٍ غير مباشرٍ، ويساعدُ المتعلِّمين على إتقان اللُّغَة من خلال فَهْم بنية اللُّغَة وقواعدها (Rohman & Wijaya, 2023).

- **المستويات اللُّغوية للبنيوية:**

المستوى الصَّوْتيّ: لم يعد يركز البحث الصَّوْتيّ على البحث في الأصوات المفردة وتغيراتها، بل أضاف معرفة بحقائق صوتية تتجاوز هذه الأصوات المفردة إلى علاقاتها في بنية اللُّغَة، ومن أهم هذه الحقائق وجود المقاطع والنبر والتنغيم (أحمد، ٢٠٢٢)

المستوى الصَّرْفيّ: والصرف هو العلمُ بأصولٍ يعرَفُ بها أحوالُ أبنيةِ الكلمةِ التي ليست بإعرابٍ ولا بناءٍ، وبهذا يقترب من مفهوم المورفولوجيا عند علماء اللُّغَة، والمورفيم هو أصغر وحدة لغوية تحمل معنى أو وظيفة نحوية (حجازي، ١٩٩٧).

المستوى المعجمي: وتُدرسُ فيه الكلماتُ لمعرفةِ خصائصها الحسية التجريدية والحيوية، والمستوى الأسلوبي لها (أحمد، ٢٠٢٢).

المستوى النَّحْوي: ويدرس التراكيب اللُّغوية أو الجمل والعبارات من حيث قوانين نظم الكلمات وأنواع الجمل والعلاقات التركيبية بين مكونات الجمل، وخصائصها الدَّلالية والجمالية (عبد اللطيف، ٢٠٠٠).

المستوى الدلالي: ويركز على دراسة الدلالة بطريقة وظيفية محضة تركز على المعْنَى أو المعاني التي تدل عليها الكلمة اليوم، أو عند أي لحظة زمنية معينة من غير إشارة إلى كيفية اكْتِساب الكلمة لمعناها هذا بمرور الوقت (ماريو باي، ١٩٩٨).

- **أسس النَّظَرية البنيوية**

هناك أسس كثيرة للنظرية البنيوية يكتفي البحث الحالي منها على ما يتوافق مع أهدافه:

- تعلُّمَ اللُّغَة وَفْق هذه النَّظَرية يستندُ إلى الفهم الواعي لنظام اللُّغَة: (الصَّوْتيّ، والصَّرْفيّ، والنَّحْوي، والدلالي)، والتمكّن من هذه الأنظمةِ شرطٌ لإتقانها – كما يرى البنيويون–.
- اللُّغَة محكومة بواسطة بُنْية الأفكار والمعاني الداخلية في النص بعيدًا عن العوامل والمؤثرات الخارجية.
- البُنية تتألف من عناصر ومكونات جزئية، وأي تغير يطرأ على أيٍّ من هذه المكونات الجزئية لا بد أن يؤثر في سائر المكونات.

- فهم النُّصُوص المقروءةِ يجبُ فيه مراعاةُ العلاقاتِ الصَّرْفيّة الأساسية في البنية العميقة، فلو قلت: (محمد كاتب، ومحمد يكتب) فالخبر في الجملتين معناه مختلف، فالخبر الأول يعني استمرارية الكتابة، أما الخبر الثاني؛ فيعني تجدد الكتابة.
- تعلُّم اللُّغَة يتضمن التفكير بها، والممارسة الواعية لها هي تلك التي تتم في إطار من المعْنَى، وليس مجرد التدريب الآلي عليها.
- تهدف إلى تحقيق البنية المعرفية لدى الدارس، وتتصف بالوضوح، والثبات، والتنظيم، وربط المعلومات الجديدة بخبرات الدرس السابقة.
- تهدف إلى الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة من الصعب التنبؤ بها، أو حصرها.
- يجب على الطالب الإلمام بالأنظمة اللُّغوية (الصَّوْتيّة، والنَّحْوية، والصَّرْفيّة، والدَّلالية)، حتى يتمكن من ممارسة اللُّغَة العربية ممارسة سليمة قائمة على وعي وفهم عميق.
- يسير الدرس وفق الطريقة الاستنباطية أو القياسية أو المنظمات المتقدمة وما إلى ذلك من الطرق التي تهدف إلى مساعدة الطالب في تكوين بنية معرفية واضحة ومنظمة تنمي الخبرات التَّعْليميَّة السابقة لديه (العبد الله، ٢٠١٥؛ عبد المنعم، ٢٠٢٢؛ غوادرة، ٢٠١٩)

- **العلاقة بين البنيوية والنَّحْو** Relationship Between Structuralism and Grammar

تعددت النظريات اللُّغوية والنفسية التي عالجت مسألة تعلم النَّحْو وتعليمه، ولعل من أبرزها النَّظَرية البنيوية، فهي علم يقوم على أساس أن تحليل أي عنصر من عناصر اللُّغَة؛ لا يمكن أن يتم بمعزل عن بقية العناصر اللُّغوية الأخرى (العبوسي، ٢٠٢١). واللُّغَة من وجهة نظر دي سوسير ليست ظاهرة متمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنُّصُوص، بل إنها تخفي بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات في نسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ، وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات، وبين المعْنَى والسياق، وبين أصل اللفظ ومشتقاته (العبد الله، ٢٠١٥).

وثمت علاقة بين البنيوية من جهة والمفاهيم النَّحْوية من جهة أخرى، حيث أخذت البنيوية تتبنى أهمية المعْنَى في دراسة أية لغة، والدراسات النَّحْوية، والصَّرْفيّة، والدَّلالية، والمعجمية، والصَّوْتيّة، ودلالة السياق؛ كلها في خدمة المعْنَى (حسان، ٢٠٠٠).

وقد تناولتْ دراساتٌ كثيرةٌ علاقةَ النَّظَريةِ البنيويةِ باللُّغَة، ففي حين رأت دراسة ميلتون (Milton,2022) أن المتعلِّمين الذين درسوا وفقا للنظرية البنيوية تنحصر ثروتهم اللُّغوية بين ٨٠٠٠ إلى ٩٠٠٠ كلمة، وهذا يضفي مظهرًا زائفًا من الاحترام على ممارسات التَّدريس البنيوية الحالية، التي لا تدرس سوى القليل جدًا من المفردات، والتي أدت بشكل مباشر إلى انخفاض مستويات التحصيل في المدارس البريطانية إلى مستويات تاريخية منخفضة. فعلى العكس من ذلك رأت دراسة رهمان وويجايا (Rohman, & Wijaya, 2023) أن النَّظَرية البنيوية تتمتع بأهمية كبيرة في مجال تعلم اللُّغَة، وخاصة في سياق اكْتِساب لغة ثانية، وهدفت إلى توضيح وجهة نظر النَّظَرية البنيوية وتداعياتها العملية على تعلم اللُّغَة العربية، وقد أوضحت النتائج الأهمية القوية لعلم اللُّغَة البنيوي في تسهيل اكْتِساب اللُّغَة الثانية، وخاصة في سياق تعلم اللُّغَة العربية، كما تكشفت عن العديد من نماذج التَّعَلُّم التي تتوافق مع مبادئ البنيوية، والتي تصلح للتطبيق في تعلم اللُّغَة العربية، ومنها الممارسة المتكررة للألفاظ العربية، مما يسهم في طلاقة التحدث؛ والتنوع في الجمل بين الاسم والفعل؛ وتنفيذ تمارين تعمل على توسيع المعْنَى داخل الجمل بأنماط متنوعة.

كما تناولت دراسات كثيرة علاقة البنيوية بالنَّحْو، كدراسة العبد الله (٢٠١٥) التي استهدفت تعَرُّفَ فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على النَّظَرية البنيوية في تنمية المفاهيم النَّحْوية والبني الصَّرْفيّة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية التَّعْليميَّة القائمة على النَّظَرية البنيوية في تنمية المفاهيم النَّحْوية والبني الصَّرْفيّة. ودراسة غوادرة (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرُّفِ أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية؛ لتنمية التحصيل النَّحْوي في كتاب لغتنا الجميلة لطلاب الصف السابع الأساسي بمحافظة جنين، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل النَّحْوي في القياس البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية

(البِنائيّة والبنيوية) مقارنة بالمجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (البِنائيّة والبنيوية) لصالح المجموعة الأولى (البِنائيّة) على اختبار التحصيل النَّحْوي في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل النَّحْوي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى البِنائيّة مقارنة بالمجموعة التجريبية (البنيوية) والمجموعة الضابطة. واستهدفت دراسة العبوسي (٢٠٢١) بناء برنامج قائم على النَّظَرية البنيوية وفاعليته في تنمية مهارات التَّحْليل النَّحْوي والتَّحْليل الدلالي لدى طالبات الصف الخامس العلمي بالعراق، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التَّحْليل النَّحْوي والتَّحْليل الدلالي. وهدفت دراسة سيف (٢٠٢٢) إلى تعرُّفِ فاعلية برنامج قائم على النَّظَرية البنيوية لتنمية مهارات القراءة التَّحْليلية والكتابة التَّحْليلية لدى الطلاب معلمي اللُّغَة العربية بكليات التربية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة التَّحْليلية، والكتابة التَّحْليلية لدى الطلاب معلمي اللُّغَة العربية بكليات التربية (مجموعة البحث).

تعليقات على الدراسات السابقة التي تناولت النظرية البنيوية:

١- أفاد البحث الحالي من الممارسات التدريسية التي وردت في دراسة رهمان وويجايا (Rohman, & Wijaya, 2023) مثل: الممارسة المتكررة للألفاظ العربية التي تسهم في طلاقة التحدث؛ والتنوع في الجمل بين الاسم والفعل؛ وتنفيذ تمارين تعمل على توسيع المعْنَى داخل الجمل بأنماط متنوعة. كما أفاد من دراسة العبد الله (٢٠١٥) التي استخدمت إستراتيجيات تدريسية قائمة على النظرية البنيوية.

٢- الوقوف على الأدوات والإجراءات المستخدمة في الدراسات التي عمدت إلى بناء برنامج مقترح وفقا للنظرية البنيوية مثل دراسة العبوسي (٢٠٢١) ودراسة سيف (٢٠٢٢).

٣- يختلف البحثُ الحاليُّ عن الدراسات التي تناولت النظرية البنيوية من وجوه: فكل الدراسات السابقة تناولت النظرية البنيوية منفردة لترى فاعليتها إما على اللغة العربية مثل دراسة سيف (٢٠٢٢) أو على التحصيل النحوي مثل دراسة العبوسي (٢٠٢٢)؛ بينما يهتم البحث الحالي بفاعلية النظرية البنيوية في تكامل مع النظرية البنائية. أما دراسة غوادرة (٢٠١٩)

التي استخدمت إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية؛ لتنمية التحصيل النَّحْوي في كتاب لغتنا الجميلة لطلاب الصف السابع الأساسي بمحافظة جنين، فيتضح الفرق بينها وبين البحث الحالي من وجوه:

- دراسة غوادرة (٢٠١٩) استخدمت إستراتيجية مستقلة قائمة على النظرية البنائية، واستراتيجية مستقلة أخرى قائمة على النظرية البنيوية؛ بينما البحث الحالي معنيٌّ ببرنامج يقوم على التكامل بين النظريتين معا.
- المتغير التابع في دراسة غوادرة (٢٠١٩) هو التحصيل النحوي، بينما يشتمل البحث الحالي على متغيرين مختلفين هما: الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابي.
- عينة دراسة (غوادرة (٢٠١٩) من طلاب الصف السابع الأساسي في غزة، بينما عينة البحث الحالي من طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في مصر.

النَّظَرية البِنائيّة Structuralism Theory

يعد جان بياجيه Piaget,G مؤسس البِنائيّة في العصر الحديث، وهي نظرية في التَّعَلُّم تهدف لجعل التَّعَلُّم ذا معنى، وتوضح أن جوهر المعرفة هو: كيف يتعلم الإنسان؟ وكيف يحافظ على تفرده وإبداعه من خلال بنائه لفهم ومعرفة جديدتين، وذلك عن طريق تفاعل معلوماته السابقة مع الأفكار والأحداث والنشاطات التي يتواصل معها في أثناء تعلمه. وعند جان بياجيه البِنائيّة نظريةً في النمو المعرفي، وأن الفرد يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعل خبرته السابقة مع معطيات البيئة الثرية من حوله عن طريق عمليتي التمثل والمواءمة Assimilation & Accommodation بهدف مساعدته على التَّعَلُّم (أبو شنب، ٢٠١٢).

وتعرف العبوسي (٢٠٢١) النَّظَرية البِنائيّة بأنها موقف في المعرفة وطريقة اكْتِسابها تعتبر أن المعرفة لا توجد مستقلة في الفرد أو خارجه، ولكنها بناء داخلي للواقع، ويتم ذلك من خلال النشاط الإيجابي للمتعلِّم، وأن الفهم ينتج من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والجديدة (ص. ٢٠). كما عرفت البِنائيّة بأنها: رؤية في نظرية التَّعَلُّم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدرته الفطرية مع الخبرة (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٣، ١٧).

وقيل: هي رؤية في تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدرته الفطرية مع الخبرة الجديدة، وبالتالي فهي نظرية في المعرفة والتَّعَلُّم، وتتطور خلال نشاط الفرد في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل خبراته وقدراته الذاتية، من خلال توسطات اجتماعية ثقافية معرفية (الخالدي، ٢٠١٣، ٢٩٢).

وقيل: هي نظرية تربوية يقوم فيها المتعلِّم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها داخل عقله، وأن المتعلِّم يكون معرفته بنفسه، إما بشكل فردي أو جمعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة؛ حيث إن المتعلِّم يقوم بانتقاء وتحويل المعلومات وتكوين الفرضيات واتخاذ القرارات معتمدا على البنية المفاهيمية التي تمكنه من القيام بذلك، وذلك في وجود المعلم المُيَسِّر للعملية التَّعْليميَّة (بودير وسعيد، ٢٠٢٢، ١٦)

وتنص وجهة النظر البِنائيّة على أن البشر جميعًا مختلفون، وأن هذه الاختلافات هي فرص لنمونا الجماعي كمساهمين في إجمالي المعرفة البشرية (Alqahtani,2022). كما تشرح النظريات البِنائيّة كيف يعيد الأطفال بناء نظام اللُّغَة (اللغات) المستهدفة لديهم بالنظر إلى قدراتهم المعرفية الاجتماعية الناشئة، وخبرتهم المتزايدة في استخدام اللُّغَة المحيطة، وهي تبدأ من افتراض أنه لا توجد معرفة فطرية لغوية خاصة في شكل "قواعد نحوية عالمية" تعمل كنموذج أولي لجميع الجمل النَّحْوية الممكنة لجميع اللغات، ولكن الأطفال يستمدون معرفتهم باللُّغَة من بيئتهم أو مدخلاتهم (Behrens,2021).

- **مبادئ التَّعَلُّم عند البِنائيّين**

يعد المعلمون في التَّعَلُّم البِنائيّ منسّقين، وميسّرين، ومستشارين، ومدرّبين. وللمعلم دورٌ كبيرٌ داخلَ الغرفِ الصفِّية في تحويل النَّظَرية إلى ممارسات (Bhattacharjee,2015). والتَّعَلُّم عند البِنائيّين عملية بناء إبداعية مستمرة يعيد الفرد خلالها تنظيم ما يمر به من خبرات بحيث يسعى لفهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات السابقة (أبو شنب، ٢٠٢١). كما أن هناك عدةَ مبادئَ متفقٍ عليها للتعلم وَفْقًا للنظرية البِنائيّة هي:

- التَّعَلُّم عملية بنائية، ويعني ذلك أن المتعلِّم يكوِّنُ منظومات معرفية أو تراكيب معرفية جديدة؛ تنظم وتفسر خبراته مع المعطيات التي قُدِّمَت له.

- التَّعَلُّم عملية نشطة، ويعني ذلك أن المتعلِّم ينبغي أن يبذل جهدا عقليا لاكتشاف المعرفة بنفسه، وأنه مشارك فعال في عمليتي التَّعَلُّم والتعليم.
- التَّعَلُّم عملية غرضية، ويعني ذلك أن ينظم موقف التَّعَلُّم بحيث يسعى فيه المتعلِّم إلى تحقيق أغراض تسهم في الإجابة عن أسئلة محيرة له، فتكون هذه الأغراض بمثابة الموجهات لأنشطة المتعلِّم، كما تكون بمثابة المحرك الذاتي له لتحقيق أهدافه.
- تتوفر أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلِّم بمشكلة حقيقية، وهذا يساعد المتعلِّمين على بناء معنى لما يتعلمونه.
- تتضمن عملية التَّعَلُّم إعادة بناء الفرد لمعرفته، ويتم ذلك من خلال بيئته الاجتماعية المحيطة به.
- المعرفة القبلية شرط أساس لبناء التَّعَلُّم ذي المعْنَى، حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية يعد أحد المكونات المهمة في التَّعَلُّم لدى البِنائيّين، كما أن المعرفة عمليةoperation، وليست نتيجة product (أبو شنب، ٢٠١٢؛ الخرماني، ٢٠١١؛ Alqahtani,2022؛ Behrens,2021).

- **الممارسات التَّدريسية المتصلة بالتَّعَلُّم البِنائيّ**

إن حلَّ المشكلةِ Problem Solving والتفكيرَ النَّاقدَ Critical Thinking والاستخدامَ النشطَ للمعرفة أهمُّ أهدافِ التعليم البِنائيّ؛ ولذلك فإن هناك عددًا من الظروف أو الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف منها: تزويد الطلاب ببيئة تعليمية تمثل نشاطا أصيلا authentic؛ والسماح بالتفاوض الاجتماعي كجزء أساسي من التَّعَلُّم؛ واستخدام الأساليب المختلفة في التعرض لمحتوى التَّعَلُّم؛ وتعزيز القدرة على الاستجابة بصورة سريعة وذاتية؛ والتأكيد على التَّعَلُّم المتمركز حول المتعلِّم Student –Centered؛ والتأكيد على التَّعَلُّم في ظل سياقات ذات معنى؛ يقوم التَّقْويم التكويني (البِنائيّ) بالدور الرئيس (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ١٥٢).

- **استراتيجيات وطرق تدريس البِنائيّة**

وقد اشتقت نماذج وإستراتيجيات تدريسية كثيرة من النَّظَرية البِنائيّة منها نموذج التَّعَلُّم التوليدي الذي اقترحه أوبزون ويتروك Obson & Wittrok، و استراتيجية التَّعَلُّم المتمركز حول المشكلة، ونموذج التَّحْليل البِنائيّ عند "أبلتون"، والنموذج الإنساني عند " نوفاك"، ونموذج التغير المفهومي عند " بوسنر"، وإستراتيجية التَّعَلُّم التعاوني، ونموذج التَّعَلُّم البِنائيّ من منظور " بايبي" الذي يسير وفق خمس خطوات هي: مرحلة الدعوة، ومرحلة مرحلة الاستكشاف مرحلة اقتراح التفسيرات مرحلة اتخاذ الإجراءات مرحلة التَّقْويم (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٣ ؛ عبد الفتاح، ٢٠٢٣؛ علي،٢٠٢٠؛ Waemamah, etal,2023).

وقد سعت دراسات سابقة كثيرة لاختبار فاعلية النَّظَرية البِنائيّة في تدريس اللُّغَة العربية ومنها: دراسة العكاشي والعرنوسي (٢٠١٩) التي استهدفت تصميمَ أنموذجٍ لمعلمي قواعد اللُّغَة العربية على وفق مدخلات النَّظَرية البِنائيّة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن يطبق التصميم على شكل كراسات تعليمية لمعلمي اللُّغَة العربية، وتدريب معلمي اللُّغَة العربية على الأنموذج الإثرائي.

وهدفت دراسة علي (٢٠٢٠) إلى تعرُّفِ فاعلية التَّدريس باستراتيجيتين من النَّظَرية البِنائيّة في تحصيل مواد قواعد اللُّغَة العربية لدى طلاب الخامس، وتوصلت إلى تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين التي درست باستراتيجيتي "ياكر وبايبي" في تحصيل مواد قواعد اللُّغَة العربية.

وهدفت دراسة أنا أشويتا (٢٠٢١) إلى تطوير المواد الدراسية على أساس المدخل البِنائيّ لتعليم اللُّغَة العربية في ضوء المنهج الدراسي على مستوى الوحدة التربوية لطلبة الصف الأول في مدرسة "دار القرآن" المتوسطة بسنجاساري مالانج، وتوصلت إلى أن خطة الدراسة مهمة في التَّدريس، وأن المواد الدراسية على أساس المدخل البِنائيّ فعالة لتعليم مهارات اللُّغَة العربية الأربعة بكفاءة، وأن معدل نتيجة التَّدريس بالمواد الدراسية على أساس المدخل البِنائيّ جيد.

وهدفت دراسة البلوشي (٢٠٢١) إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي قائم على النَّظَرية البِنائيّة في تطوير الممارسات التَّدريسية لمعلمي اللُّغَة العربية، ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وتوصلت إلى عدة نتائج، منها: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لفاعلية البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لفاعلية البرنامج التدريبي تعزي لمتغير النوع الاجتماعي.

بينما سعت الدراسة النوعية لأحمد وآخرين (Ahmad,etal, 2021) إلى تحديد الأسباب التي تجعل المعلمين في المدارس الابتدائية لا يستخدمون النهج البِنائيّ في تدريس قواعد اللُّغَة الإنجليزية، وما العقبات والمشاكل التي تحول دون تدريس قواعد اللُّغَة الإنجليزية من خلال المنهج البِنائيّ. تم استخدام تصميم البحث النوعي للدراسة، وعند تحليل البيانات كانت الموضوعات الرئيسية هي: الفصول الدراسية المكتظة، والوقت المحدود، والمعلمين غير المدربين، والمعلمين غير المستقلين، وحجم العمل، ونقص المعلمين، ونقص المرافق، ونقص إعداد المعلمين، ونقص اهتمام المعلمين وأولياء الأمور والطلاب، والبيئة غير المواتية ونقص التقييم، وقد أوصى المشاركون بضرورة توفير التدريب المناسب للمعلمين حتى يتمكنوا من تدريس القواعد النَّحْوية بفعالية من خلال النهج البِنائيّ.

وهدفت دراسة حمودي (Hamoode,2021) إلى معرفة أهمية اكْتِساب المفاهيم النَّحْوية والسمات المميزة للمفهوم ومكونات المفهوم واكْتِسابها ومراحلها وخطواتها ومراحل تكوينها والعوامل المؤثرة في تعلمها، وفق النَّظَرية البِنائيّة ومبادئها ونماذج التَّدريس فيها؛ ليكون هذا مبيناً للقائمين على تدريس مادة القواعد النَّحْوية.

وهدفت بودير وسعيد (٢٠٢٢) إلى دراسة الإسقاط التعليمي لمبادئ النَّظَرية البِنائيّة في التعليم الثانوي، وتوصلت إلى العديد من النتائج من أهمها: التأكيد على استخدام نماذج التَّعَلُّم القائمة على النَّظَرية البِنائيّة في تعليم المناهج الدراسية ودورها الفعال في تنفيذ الأهداف التربوية بصفة عامة.

وهدفت دراسة علي (٢٠٢٢) إلى تعرُّفِ درجة تطبيق معلمي اللُّغَة العربية لمبادئ النَّظَرية البِنائيّة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات إجابات أفراد العينة حول تطبيق النَّظَرية البِنائيّة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة حول تطبيق النَّظَرية البِنائيّة تعزى لمتغير المرحلة التَّعْليميَّة لصالح المرحلة الثانوية، ووجود فروق في متوسط إجابات أفراد العينة حول تطبيق النَّظَرية البِنائيّة تعزى لمتغير مديرية التعليم لصالح بعض المديريات على الأخرى.

وهدفت دراسة تجاباكا (Tjabaka,2022) إلى فحص الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في مدرسة Mapoteng الثانوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة والتحدث في تدريس قواعد اللُّغَة الإنجليزية، وتحديد الأنشطة التي تتضمن وتعكس منهج التواصل البِنائيّ لتحسين مهارات التواصل لدى المتعلِّمين، وتوصلت إلى أن المتعلِّمين الذين يتعلمون الجوانب النَّحْوية من خلال القراءة، يتجهون إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة، وأن تدريس قواعد اللُّغَة الإنجليزية على أساس المنهج التواصلي البِنائيّ يحفز المشاركة النشطة في الفصل، وهذا يؤدي إلى اكْتِساب اللُّغَة الثانية بالإضافة إلى تحسين الأداء، وأن الأنشطة مثل مشاهدة الأفلام، والقراءة، ومناقشة القضايا المحلية والعالمية، والتمثيل الدرامي للقضايا المحلية والعالمية؛ تعزز المنهج التواصلي البِنائيّ.

وهدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠٢٣) إلى معرفة أثر استخدام نموذج التَّعَلُّم البِنائيّ في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وأكدت النتائج على فاعلية استخدام نموذج التَّعَلُّم البِنائيّ في تنمية المفاهيم النَّحْوية.

وهدفت دراسة ثابت (٢٠٢٣) إلى معرفة فاعلية وحدة دراسية قائمة على التَّعَلُّم البِنائيّ في تنمية المهارات النَّحْوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النَّحْوية لصالح المجموعة التجريبية ويُعزى هذا الفرق لاستراتيجية التَّعَلُّم البِنائيّ، حيث بلغ حجم الأثر (٠.٨٨٠).

ووصفت دراسة هيرش باسيك وجولينكوف وريفز (Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Reeves,2023) نظرية بلوم وفلسفته في اكْتِساب الأطفال لغتهم الأم بأنها نموذج بنائي قوي؛ وأن التفاعل بين التمثيل والتواصل يشكل الدافع لبناء القواعد، وخاصة عند التَّعَلُّم المبكر للغة، وأشارت إلى أننا إذا وجدنا أن المبادئ الخاصة باللُّغَة تساعد في اكْتِساب المفردات، فمن الممكن أن توجد أيضًا مجموعة من المبادئ لمساعدة الطفل في اكْتِساب القواعد.

وهدفت دراسة أنديكا وطهرون وفردوس (Andika, Tahrun, & Firdaus,2023) إلى تحديد النهج الأمثل لتطوير مادة تعليمية لقواعد اللُّغَة الإنجليزية بناءً على النَّظَرية البِنائيّة وتقييم مدى صلاحيتها. وتوصلت إلى أن وحدة مادة قواعد اللُّغَة الإنجليزية١، التي تحتوي على مواد أساسية وبسيطة، هي الشكل الأكثر ملاءمة لتطوير مادة تعليمية موجهة نحو نظرية البِنائيّة.

وهدفت دراسة كوب (Cobb,2024) إلى تقديم البِنائيّة كنظرية تعلم، ونظرية حول كيفية حدوث التَّعَلُّم، ونظرية معرفية، ونظرية لما يمكن تعلمه أو معرفته، بدأت الدراسة بسرد موجز لظهورها في الفلسفة ودورها في التعليم العام الحديث قبل النظر بعمق أكبر في مدى ملاءمتها لتعلم اللُّغَة أو اكْتِسابها، وأوضحت أن البِنائيّة حاليًا هي نظرية التَّعَلُّم الفعالة، وأن الاعتراف بهذا له أهمية خاصة في علم اللُّغَة التطبيقي وأبحاث اكْتِساب اللُّغَة.

وقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية المهارات النحوية، رغم أنه يهتم بمهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابي، وهو الأمر الذي لم تتناوله دراسات هذا المحور.

الضَّبْط النَّحْوِي Grammatical Accuracy

يعد النَّحْو الركيزة الأساسية في اللُّغَة العربية؛ لكونه من مقومات الاتصال الصحيح، فالخطأ في الإعراب، وفي ضبط الكلمات قد يؤثر في نقل المقصود تماماً؛ مما يؤدي إلى العجز عن فهمه. ويسعى النَّحْو إلى تحقيق هدفين رئيسين: الأول نظري وهو تعليم قواعده؛ فهي الضوابط التي تمكن المتعلِّم من استخدامها في مواقف مماثلة؛ إذا ما توفرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب، وتعليمها أمر ضروري وأساسي، والهدف الثاني وظيفي: وهو مساعدة

الطلاب في تطبيق هذه القواعد في مواقف لغوية مختلفة؛ وهذان الهدفان لا يصح تدريسهما منفصلين؛ لأنهما متداخلان (مجاور، ٢٠٠٠).

وتأتي أهمية النَّحْو في المناهج التَّعْليميَّة من أهمية النَّحْو ذاته بين فروع اللُّغَة، ومنزلته بين علوم اللسان، فهو القاسم المشترك بين فنون اللُّغَة الأربعة؛ فلا تستقيم الجمل، ولا تعطي معنى إلا به، والقواعد النَّحْوية ليست غاية في ذاتها، وإنما وسيلة لصون القلم، وعصمة اللسان من الوقوع في الخطأ واللحن (العبوسي، ٢٠٢١)

إن النَّحْو العربية من حيث محتواه وطرق تدريسه ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم صناعة القواعد النَّحْوية وتعلمها، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة بصفة عامة في اللُّغَة العربية (مدكور، ١٩٩١، ٣٢٦). ويشير عمر (Omar,2020) إلى أن القواعد النَّحْوية تتضمن بالإضافة إلى علم الصرف والنَّحْو، علم الأصوات، وهو دراسة الصوت؛ وعلم الدلالة، وهو دراسة المعْنَى؛ والبراغماتية، وهو استخدام اللُّغَة في الواقع، وهذا يشير إلى أن القواعد النَّحْوية تعطي الشكل والوظيفة والمعْنَى للبنية السطحية للجملة في سياق معين.

- **أهمية الضَّبْط النَّحْوِي** Significance Of Grammatical Accuracy

والضَّبْط النَّحْوِي من أهم المهارات النَّحْوية؛ إذ إنه الثمرة المرجوة من تطبيق قواعد الإعراب؛ حيث يسهم في ضبط الأداء اللغوي؛ ويعين على استخدام اللُّغَة استخدامًا صحيحًا سواء أتم ذلك في الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، كما أنه يؤدي إلى سلامة التعبير الشفوي والكتابي، وتنمية الثروة اللُّغوية لدى المتعلِّمين، كما يربي لدى المتعلِّمين عديداً من الاتجاهات والقيم المرغوبة، ومهارات التفكير، ومنها: الدقة وقوة الملاحظة والموازنة والقياس المنطقي (شحاتة والسمان، 2012).

والضَّبْط رمزٌ دالٌّ على المعْنَى الذي حدده المتكلم، ولولاه لاختلطتْ المعاني، ويكفي أن تقرأ جملة خالية من العلامات الإعرابية، مثل: (ما أحسن محمد) فهي بغير ضبط تصلح للتعجب ويكون ضبطُها: (ما أحسنَ محمدًا)، وتصلح للنفي، ويكون ضبطُها: (ما أحسنَ

محمدٌ)، وتصلح للاستفهام، ويكون ضبطُها: (ما أحسنُ محمدٍ)؛ وما قصة أبي الأسود الدؤلي مع ابنته بمختلفة عن هذا، وذلك حين أرادت أن تتعجب من السماء فقالت: ما أجملُ السماءِ، فقال أبوها: نجومُها.

ويمثل الضَّبْط النَّحْوِي أهمية كبرى – قديما وحديثا – للغة العربية؛ حيث ارتبطت نشأته بالحاجة إليه، وهي خدمة النص القرآني؛ والحفاظ عليه، وبهذا الضبط يتضح المعنى للقارئ والسامع؛ ففي قوله تعالى: ﴿ڤ ڤ ڤ ڤ﴾ [النمل: ١٦] ندرك أن سليمان هو الذي ورث داود – عليهما السلام- حيث وقع سليمانُ فاعلا مرفوعا. وفي قوله تعالى: ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ﴾ [الأنعام: ١٠٠] يتبين أن كلمتي (شركاء، والجن) مفعولان منصوبان للفعل جعل، وليس من باب الإضافة.

وبالضَّبْط النَّحْوِي يتميز المقدَّمُ والمؤخَّرُ في اللفظ والرُّتبة، ليتميزَ الفاعلُ من المفعولِ به كما في قوله تعالى: ﴿ۀ ہ ہ ہ﴾ [البقرة: ١٢٤]، فهنا تقدم المفعول به (إبراهيم) على الفاعل (ربه)، وكما في قوله تعالى: ﴿ٱ ٻ ٻ ٻ﴾ [الحج: ٣٧] فلفظ الجلالة (الله) منصوبٌ مقدَّمٌ، (ولحومها) فاعلٌ مرفوعٌ مؤخَّر. وقوله تعالى: ﴿ۋ ۋ ۅ ۅ﴾ [فاطر: ٢٨] فلا شك أن الضَّبْط النَّحْوِي في هذه الآية هو الذي يحدد فهم معناها الصحيح مَن الذي يخشى مَن؟ هل العلماءُ هم الذين يخشون الله تعالى؟ – وهذا هو الذي فهمناه لما ضبطنا الكلمات نحويًا– أم أن الله –تعالى عن ذلك– هو الذي يخشى عبادَه العلماءَ.

وبالضَّبْط النَّحْوِي نعرفُ علامَ يعودُ المعطوفُ دون لَبْسٍ، كما في قوله تعالى: ﴿ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ﴾ [المائدة: ٦] فقوله: (وأرجلَكم) معطوف على المنصوب (وجوهَكم وأيديَكم)، وليس على المجرور (رؤوسِكم)، وبهذا ومن خلال الضبط الإعرابي يتبين الحكم الشرعي أن الأرجلَ تُغسَل لا تُمسح؛ لعطفها على الأعضاء المغسولة. وكما في قوله تعالى: ﴿ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ ۇٴ ۋ ۋ ۅ﴾ [التوبة: ٣١] ففهمنا أنهم اتخذوا أحبارَهم ورهبانَهم والمسيحَ ابن مريم أربابا لمَّا عطَفَ المسيحَ (منصوب) على أحبارَهم (منصوبة) وليس معطوفا على لفظ الجلالة (المجرور بالإضافة)، وكما في قوله تعالى: ﴿ہ ہ ہ ھ ھ ھ ے ے﴾ [البقرة: ١٣٢] فيعقوبُ (المرفوعة) معطوف على إبراهيمُ (المرفوعة).

بل إن الضَّبْط النَّحْوِي يقرر العقيدة ويصحح المفاهيم، ذكروا أن بعض المعتزلة جاء إلى أبي عمرو بن العلاء -أحد القراء السبعة- وطلب منه أن يقرأ هذه الآية بنصب الاسم الشريف، فقال اقرأْها: (وكلم اللهَ موسى تكليمًا)، وقصده بذلك أن يكون موسى هو الذي كلم الله، وألا يكون الله مكلِّمًا له، ولكنَّ أبا عمرو بن العلاء كان ذا فطنةٍ وفَهْمٍ، فقال: هَبْ أني قرأت هذه الآية كذلك، كيف تصنعُ بقول الله تعالى في سورة الأعراف: ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ [الأعراف: ١٤٣]؟ فبُهتَ ذلك المعتزليُّ، وعرف أن هذه الآية لا حيلةَ له في تحريفها (الجبرين، ٢٠٠٩)، والأمثلة على ذلك تطول.

- **مهارات الضَّبْط النَّحْوِي** Grammatical Accuracy

توصلت الدراسات التي اطلع عليها البحث الحالي إلى قائمة بمهارات الضَّبْط النَّحْوِي وفقا للمرحلة الدراسية، وكيفية تناولها لتلك المهارات سواء بالتنمية أو التقويم، وسواء مهارات الضبط الشفوي، أو الكتابي؛ فقد تناولت دراسة مسعود (٢٠٢١) المهارات التالية للضبط النحوي الشفوي في التعبير الكتابي: مهارة ضبط الممنوع من الصرف- علامات الأفعال- الفعل الماضي- الفعل المضارع- الأفعال الخمسة- فعل الأمر. وتناولت دراسة عوض (٢٠١٣) الأبواب التالية في النحو مركزة على النطق الصحيح: المبتدأ والخبر- كان وأخواتها - كاد وأخواتها- إن وأخواتها- لا النافية للجنس- الفاعل - جمع المذكر السالم- المثنى- الأسماء الستة- جمع المؤنث السالم- الفعل المضارع المرفوع بالضمة وثبوت النون- الاسم المفرد المكسور والمبني على الكسر- الظرف - الفعل الماضي وأحوال بنائه- فعل الأمر المبني وأحوال بنائه. وتناولت دراسة بكر (٢٠٢٤) ضبط المبتدأ والخبر- ضبط كان وأخواتها- إن وأخواتها- ظن وأخواتها. وتناولت دراسة عوض وعرفة وجاويش (٢٠٢٣) الضَّبْط النَّحْوِي لكان وأخواتها. وتناولت دراسة الغامدي (٢٠٢٢) مهارات: العلَم- الجموع -النواسخ. وتناولت دراسة نجم (٢٠١٧) مهارات: ضبط المبتدأ والخبر- الفاعل ونائب الفاعل- الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم- الاشتغال- المفعول به المفرد- المفعول لأجله- المفعول فيه ظرف الزمان والمكان- المفعول معه- اسم كان وأخواتها- اسم أفعال الرجاء والمقاربة

والشروع– اسم إن وأخواتها ولا النافية للجنس– مفعولي ظن وأخواتها– المنادى– الممنوع من الصرف– الحال.

وفي ضوء ذلك يهتم البحث الحالي بتنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي التالية إجمالا– كتابيا، وشفويا– [ضبط المبتدأ والخبر– ضبط كان وأخواتها– ضبط ما ولا ولات المشبهات بليس– ضبط أفعال الرجاء والمقاربة والشروعِ]، وسيأتي تفصيل تلك المهارات عند الحديث عن القائمة التي أعدها البحث الحالي في أدوات البحث.

الضَّبْط الشفوي Oral Grammatical Accuracy

للضبط النَّحْوي شكلان: هما الضَّبْط الشفوي، والضَّبْط الكتابي، أما الضَّبْط الشفوي فقد عرفه عوض (٢٠١٣) بأنه سلامة نطق الكلمات داخل التراكيب متمثلاً في ضبط أواخر الكلمات ضبطاً إعرابياً من خلال معرفة موقع الكلمة داخل التراكيب وعلاقتها بالكلمات المجاورة (ص.٢٣). وعرفه عوض ودرويش ومنصور (٢٠٢١) بأنه التزامُ المعلم والطالب الشكل الصحيح لضبط أواخر الكلمات ضبطا شفويا صحيحا داخل الجمل المعبرة عن القواعد النَّحْوية أثناء التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم في الدرس النَّحْوي (ص. ١٥٦). وعرَّفَته دراسة عوض وعرفة وجاويش (٢٠٢٣) بأنه ضبط طالب الصف الأول الثانوي لاسم وخبر كان وأخواتها إذا كانت ناقصة، وضبط فاعل كان إذا كانت تامة مبينا علامة الإعراب شفهيا وكتابيا، ويتم ذلك من خلال قائمة بمهارات الضَّبْطِ الإعرابيّ الخاصّ بكان وأخواتها (ص. ٢٩٤–٢٩٥).

وإجرائيا يعرِّفُ البحثُ الحاليُّ الضَّبْط النَّحْوِي الشفويَّ بأنه: القراءةُ الجهريةُ الصحيحةُ وفْقًا لقواعد الإعراب– رفعًا، ونصبًا، وجرًّا، وجزْمًا– من طالب الصفِّ الأول الثانوي الأزهري للقواعد النَّحْوية التي درسها عندما يقرأ الآياتِ القرآنيةَ، والشواهدَ الشعريةَ والنَّثريةَ، وألفيةَ ابن مالك، ويقاسُ ذلك ببطاقةِ الملاحظةِ التي أعدت لهذا الغرض.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية الضَّبْطِ الشفويّ دراسة المنصور (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تعرُّفِ أثر القصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفوية والدقة النَّحْوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لتطبيق استراتيجية القصة الرقمية على

سلامة النطق وطلاقة التحدث باللُّغَة الإنجليزية، وقواعد اللُّغَة الإنجليزية جميعها ما عدا (الماضي المستمر–Past Progressive) .

وسعت دراسة بيدالا Bedalla (٢٠٢٠) إلى التحقيق في آثار الملاحظات التصحيحية الشفوية الصريحة والضمنية على دقة قواعد اللُّغَة لدى متعلِّمي اللُّغَة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء حصة التحدث، وتسليط الضوء على تأثير نوعين من الملاحظات التصحيحية: إعادة الصياغة كملاحظات ضمنية وملاحظات صريحة على دقة قواعد اللُّغَة المنطوقة لدى متعلِّمي اللُّغَة الأجنبية. وأشارت نتائجها إلى أن دقة زمن الماضي البسيط في المجموعات الصريحة تحسنت أكثر من المجموعات الأخرى، وتفوق المجموعة الصريحة على المجموعة الضمنية، وأن التغذية الراجعة التصحيحية الصريحة أكثر فعالية من التغذية الراجعة الضمنية.

واستهدفت دراسة عوض ودرويش ومنصور (٢٠٢١) تنميةَ مهاراتِ الضَّبْط الشفوي والاتجاه نحوَ النَّحْو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وأسفرت نتائجُ البحثِ عن وجودِ فرق دالٍّ إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه، وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي. وهدفت دراسة مسعود (٢٠٢١) إلى تعرف فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي في التعبير الشفوي لدى عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي في التعبير الشفوي.

وهدفت دراسة رينولدز وتنج (Reynolds & Teng,2022) إلى الاستعانة بمنظور نظرية النشاط، في التأكد من مدى معقولية أن يقدم شركاء المحادثة من الناطقين الأصليين ملاحظات نحوية تصحيحية شفهية، تم تجنيد اثنين من متعلِّمي اللُّغَة الإنجليزية المتقدمين من كوريا الجنوبية كدراسات حالة – تلقى أحدهما ملاحظات نحوية تصحيحية شفهية صريحة حول أخطاء الأسماء الجمع، بينما لم يتلَقَ الآخرُ ملاحظاتٍ تصحيحيةً، وقد أدى تقديم ملاحظاتٍ تصحيحيةٍ شفهيةٍ إلى انخفاضٍ في الناتج اللُّغوي ودقة القواعد مع زيادة تعلم اللُّغَة.

أما دراسة هوانج وجونغ وكيم (Hwang, H., Jung, H., & Kim, 2022) فقد بحثت كيفية تأثير العمليات المختلفة في أداء الكتابة والتحدث على إنتاج الجمل لدى متعلِّمي

اللُّغَة الثانية من الأطفال، وما إذا كان التعقيد النَّحْوي هو مؤشر أفضل للكفاءة في نوع إنتاج معين، وأظهرت النتائج أن المتعلِّمين استخدموا جملًا أطول، وعبارات فعلية أكثر لكل وحدة، وتنسيقًا أقل في الكتابة مقارنة بالتحدث، وهذا يشير إلى أن العمليات المختلفة التي تكمن وراء الكتابة والتحدث تؤثر على الطريقة التي ينتج بها متعلِّمو اللُّغَة الثانية من الأطفال في المستوى المبتدئ الجمل في مهام الكتابة والتحدث.

أما دراسة حسنين وهالدر (Hasnain, & Halder, 2024) فقد استخدمت التعقيد والدقة والطلاقة كمقاييس لإتقان اللُّغَة على نطاق واسع في تقييم إنتاج اللُّغَة الثانية في دراسات اللُّغَة الإنجليزية المتعلقة بتدريس اللُّغَة القائم على المهام، وقد تكشفت عن التباين الذي تم به استخدام التراكيب الثلاثة؛ كما تضع مقاييس التعقيد والدقة والطلاقة الأكثر ملاءمة للمبتدئين والمتوسطين والمتعلِّمين المتقدمين لتقييم صالح وقوي للإنتاج الشفوي باللُّغَة الإنجليزية كلغة ثانية وأجنبية.

ورأت دراسة كواي (Qi,2022) أن الضَّبْط النَّحْوِي معترف به على نطاق واسع كأحد الأبعاد الرئيسية في تقييم الأداء الشفوي القائم على المهمة، وهدفت دراسته إلى معرفة ما إذا كان معدل تقديم الاتفاق اللفظي الموضوعي يزداد نتيجة للتخطيط المسبق للمهمة، وأظهرت النتائج أن التخطيط المسبق للمهمة قد يكون له تأثير كبير على دقة الناتج الشفوي للغة الثانية في الاتفاق اللفظي الموضوعي ككل.

الضَّبْط الكتابي Written Grammatical Accuracy

يعرف نجم (٢٠١٧) الضَّبْط الكتابي بأنه: قدرة المتعلِّم على وضع علامةِ الضَّبْط النَّحْوِي المناسبة على أواخر الكلمات وفقًا لموقعها الإعرابي في التركيب اللغوي، أو وظيفتها النَّحْوية في سياق الجملة، وربط علامة الضَّبْط النَّحْوِي بمعنى المكتوب مثل التمييز بين الفاعل والمفعول به وبين العطف والاستئناف، وبين اسم إن وخبرها، واسم كان وخبرها، وللإعراب أربع حالات هي: الرفع والنصب والجر والجزم (ص. ١٣٥).

وقد تناولت دراساتٌ كثيرةٌ –عربيةٌ وأجنبيةٌ– الضَّبْط النَّحْوِي لما له من أهمية كبيرة في تعليم اللُّغَة وتعلُّمِها، فقد أجرى عوض (٢٠١٣) دراسة تشخيصية لمعرفة أنواع معوقات الضَّبْط

الإعرابي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وإلى أي مدى توجد معوقات الضَّبْط الإعرابي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المختصين، وتقديم علاج معوقات الضَّبْط الإعرابي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتوصلت إلى أن هناك ثلاثةَ معوقاتٍ رئيسة بين طلاب المرحلة الإعدادية كانت الأكثرَ شيوعًا عن غيرها من المعوقات وهي: الخاصة بالمتعلِّم، والمنهج، والإدارة التَّعْليميَّة، كما توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين محاور المعوقات الخاصة بالمعلم والمتعلِّم والمنهج وطرق التَّدريس والتَّقْويم والإدارة التَّعْليميَّة.

وهدفت دراسة نجم (٢٠١٧) إلى تحديد درجة تمكن طالبات الفرقة الرابعة بقسم اللُّغَة العربية بكلية التربية من مهارات ضبط الكلمات بالشكل صرفيًا ونحْويًا، وتوصلت إلى تحديد أربع مهارات اتفق ٨٠% من المحكمين على أهميتها، منها (٨) مهارات خاصة بالضَّبْطِ الصَّرْفيّ للكلماتِ بالشكل، ومنها (٣٢) مهارة خاصة بالضَّبْط النَّحْوِي للكلمات إعرابًا وبناءً، وأن متوسط درجة تمكن الطالبات من مهارة ضبط الكلمات بالشكل صرفياً بلغ متوسط ٢٥,٣٦%، وأن متوسط درجة تمكنهنَّ من مهارات ضبط الكلمات بالشكل نحْويًا بلغ ١٨,٤٨.

وأجرى عايض (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التحقق من امتلاك طلاب قسم اللُّغَة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز لمهارات النَّحْو العربي، وكشفت نتائجها عن تدني المهارات النَّحْوية لدى الطلاب المعلمين في الاختبار ككل، وفي المهارات النَّحْوية الفرعية.

وهدفت دراسة الحربي (٢٠١٧) إلى تعرف المهارات النَّحْوية الأساسية اللازمة لطلاب المسار الإنساني في السنة التحضيرية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقياس مستوى تمكنهم منها، وهذه المهارات هي: البناء، الإعراب، الرفع، النصب، الجر، الجزم، الناسخ واسمه وخبره، الأسماء الخمسة، الجموع، الممنوع من الصرف، الفعل الصحيح والمعتل، اسم الفاعل، واسم المفعول، ضبط آخر الكلام بالشكل، المبني للمعلوم والمجهول، أدوات الشرط وفعلها وجوابها، إسناد الفعل للضمائر، الأعداد. وتوصلت إلى نتائج أهمها: أن الضعف في

هذه المهارات تراوح بين الضعيف، والمتوسط، ودون المتوسط، وأن مستوى الطلاب في مجمل المهارات جاء بدرجة (دون المتوسط).

وهدفت دراسة السليهبي (٢٠٢١) إلى تعرُّف مهارات الضَّبْط الإعرابي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة في مقرر لغتي الخالدة، ومدى تمكن طلاب المرحلة المتوسطة من مهارات الضَّبْط الإعرابي، والوقوف على تصور مقترح لتنمية مهارات الضَّبْط الإعرابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت إلى ضعف درجة تمكن طلاب الصف الأول بمحافظة رابغ من مهارات الضَّبْط الإعرابي، بدرجة تمكن (٥٩.٨).

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠٢٢) إلى معرفة فاعلية استخدام مدخل الطرائف عبر البلاك بورد في تنمية المهارات النَّحْوية وبقاء أثر التَّعَلُّم لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية، وأظهرت نتائجها فاعلية استخدام مدخل الطرائف عبر البلاك بورد في تنمية تحصيل المهارات النَّحْوية كدرجة كلية، وكمهارات فرعية، وكذلك فاعليته في بقاء أثر التَّعَلُّم للمهارات النَّحْوية كدرجة كلية، وكمهارات فرعية.

وسعت دراسة القحطاني (Alqahtani,2022) إلى فهم ومراجعة النظريات اللُّغوية التي تشكل أساس التَّدريس اليومي للقواعد النَّحْوية، حيث يقوم العديد من مدرسي اللُّغَة الإنجليزية –كلغة ثانية– بتدريس القواعد النَّحْوية دون فهم قوي لنظريات اللُّغَة التي تشكل ممارساتهم ومنهجياتهم التَّدريسية الفعلية، وسلطت الورقة الضوء على النظريات اللُّغوية التي تشكل أساس منهجيات تدريس القواعد النَّحْوية في معظم فصول وكتب اللُّغَة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ حيث إنه من المهم لمدرسي اللُّغَة الإنجليزية أن يكون لديهم معرفة أساسية بنظريات اكْتِساب اللُّغَة لأنها تؤثر بشكل مباشر على قدرتهم على تقديم تعليمات مناسبة في مجال المحتوى.

وهدفت دراسة عوض وعرفة وجاويش (٢٠٢٣) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على السبك النَّحْوي في تطبيق عمل كان وأخواتها والضَّبْط الإعرابي الخاص بها لطلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت إلى ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في تطبيق عمل كان وأخواتها

والضَّبْط الإعرابي الخاص بها. كما توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على السبك النَّحْوي في تطبيق عمل كان وأخواتها والضَّبْط الإعرابي الخاص بها لطلاب الصف الأول الثانوي.

واستهدفت دراسة بكر وأبو الخير وزكي (٢٠٢٤) إلى تعرف فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات الضَّبْط النَّحْوِي لدى متعلِّمي اللُّغَة العربية الناطقين بغيرها، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات الضَّبْط النَّحْوِي لدى متعلِّمي اللُّغَة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط الثاني.

تعليقات على دراسات هذا المحور:

١- أفاد البحث الحالي من دراسات هذا المحور التي تناولت ضبط النحوي في إعداد قائمة مهارات الضَّبْط النَّحْوِي للبحث الحالي، ومنها دراسة مسعود (٢٠٢١)، دراسة بكر (٢٠٢٤) ودراسة عوض وعرفة وجاويش (٢٠٢٣)، ودراسة الغامدي (٢٠٢٢)، ودراسة نجم (٢٠١٧).

٢- بعض دراسات هذا المحور تناولت الضبط الشفهي ومنها دراسة عوض ودرويش ومنصور (٢٠٢١) مسعود (٢٠٢١)، ودراسة المنصور (٢٠٢٠) بيدالا Bedalla (٢٠٢٠).

٣- بعض دراسات هذه المحور تناولت الضبط الكتابي ومنها دراسة بكر وأبو الخير وزكي (٢٠٢٤)، الحربي (٢٠١٧)، السليهبي (٢٠٢١)، عايض (٢٠١٧)، عوض (٢٠١٣)، عوض وعرفة وجاويش (٢٠٢٣)، الغامدي (٢٠٢٢)، القحطاني (٢٠٢٢)، نجم (٢٠١٧).

٤- يتفق البحث الحالي مع دراسات هذا المحور في اهتمامها بالنحو بينما يختلف عنها في اهتمامه بالضَّبْط النَّحْوِي بينما اهتمت بعض الدراسات بتنمية المهارات النحوية مثل دراسة الحربي (٢٠١٧)، عايض (٢٠١٧)، الغامدي (٢٠٢٢)، القحطاني (٢٠٢٢).

٥- يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي اهتمت بالضَّبْط النَّحْوِي، بينما يختلف عنها في أن بعضها اهتم بتقويم الضَّبْط النَّحْوِي كدراسات الحربي (٢٠١٧)، والسليهبي (٢٠٢١)، وعايض (٢٠١٧)، وعوض (٢٠١٣)، ونجم (٢٠١٧). كما يختلف مع الدراسات التي اهتمت بتنمية الضَّبْط النَّحْوِي عبر مداخل مختلفة، كدراسة عوض وعرفة وجاويش

(٢٠٢٣) التي استخدمت برنامجا قائما على السبك النَّحْوي، ودراسة بكر وأبو الخير وزكي (٢٠٢٤) التي استخدمت استراتيجية الصف المقلوب. ويفترق البحث الحالي عن جميع دراسات هذا المحور في المتغير المستقل، وهو البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبنائية، وفي المتغير التابع، وهو تنمية الضبط الشفوي والكتابي معًا، وفي عينة البحث التي هي طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

المنهجية والتصميم البحثي Methodology and Research Design

عينة البحث Research Sample

تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٠) طالبة بالصف الأول الثانوي الأزهري، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين في العدد: مجموعة تجريبية درست البرنامج المقترح وعددهن (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة لها نفس خصائص المجموعة التجريبية باستثناء عدم دراستها للبرنامج المقترح وعددهن (٣٠) طالبة. وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، واختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول١.

نتائج اختبارت للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختباري الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، والضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ

الاختبار	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	sig	Sig. (2-tailed)
الضَّبْط الشفوي	التجريبية	٣٠	56.03	5.69	58	.255	.414	.800
	الضابطة	٣٠	54.03	6.43				
الضَّبْط الكتابي	التجريبية	٣٠	35.46	1.77	58	.070	.469	.945
	الضابطة	٣٠	35.50	1.92				

يتضح من الجدول السابق ومن خلال نتائج اختبار (Levene's Test for Equality of Variance) أن قيمة (sig) تساوي (.414) في اختبار الضَّبْط الشفوي،

وتساوي (.469) في اختبار الضَّبْط الكتابي، وهما قيمتان أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعني تجانس التباين للمجموعتين، وبهذا يتحقق شرط التجانس لاستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين.

كذلك يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الضَّبْط الشفوي يساوي (53.63) لا يختلف كثيرا عن متوسط طلاب المجموعة الضابطة (54.03) وأن درجة Sig. (2-tailed) تساوي (.800) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وكذلك درجة اختبار (ت) المحسوبة التي تساوي (.255) وهي أقل من درجة ت الجدولية عند درجات حرية ٥٨ والتي تساوي (١.٩٩) مما يعني تجانس درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ.

كما يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الضَّبْط الكتابي يساوي (35.46) وهو لا يختلف كثيرا عن متوسط طلاب المجموعة الضابطة (35.50) وأن درجة Sig. (2-tailed) تساوي (.945) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وكذلك درجة اختبار (ت) المحسوبة التي تساوي (.070) وهي أقل من درجة (ت) الجدولية عند درجات حرية ٥٨ والتي تساوي (١.٩٩) مما يعني قبول الفرض الصفري القائل بتساوي متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ.

أدوات البحث Research Tools

قائمة مهارات الضَّبْط النَّحْوِي Grammatical Accuracy Skills List

الهدف من القائمة: تحديد مهارات الضَّبْط النَّحْوِي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

مصادر اشتقاق القائمة: تم بناء القائمة بعد الاطلاع على الأدبيات والمراجع المتخصصة التي اهتمت بمهارات الضَّبْط النَّحْوِي لطلاب المرحلة الثانوية ومنها جاويش (٢٠٢٣)، ودرويش (٢٠٢١)، والسليهبي (٢٠٢١)، وعبد الفتاح (٢٠٢٣)، والعبد الله (٢٠١٥)، وعرفان (٢٠٠٥)

بالإضافة إلى الرجوع إلى الدروس المقررة في كتاب شرح ابن عقيل وهي: المبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، وما – لا– لات المشبهات بليس، وأفعال المقاربة، والرجاء، والشروع.

وتضمنت القائمة في صورتها الأولية استبانة ضمَّتْ أربع مهارات أساسية هي: ضبط المبتدأ والخبر: واشتُقَّ منها إحدى عشرة مهارات فرعية، وضبط كان وأخواتها: واشتُقَّ منها عشر مهارات فرعية، وضبط (ما – لا– لات المشبهات بليس) اشتُقَّ منها أربع مهارات فرعية، ضبط أفعال المقاربة والرجاء والشروع اشتُقَّ منها خمس مهارات فرعية. وبلغ إجمالي المهارات الفرعية للاستبانة ثلاثين مهارة، وتم تحديد درجة الاستجابة على مناسبة المهارات الفرعية بـ (كبيرة– متوسطة – ضعيفة).

كما تَمَّ التحقق من صدق قائمة مهارات الضَّبْط النَّحْوِي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري من خلال عرضها في صورة أولية على ثلاثة عشر محكَّما في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء آرائهم، والإفادة من خبراتهم. وقد تبين من التحليل الإحصائي للاستبانة ما يلي:

– سجلت معظم المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة وزنا نسبيًا مرتفعا تراوح ما بين (٢.٣٤ – ٣.٠٠) في مستوى درجة مناسبة (كبيرة).

–سجلت بعض المهارات الفرعية بالقائمة وزنا نسبيًا (متوسطة)، تراوح ما بين (١.١٧) إلى (٢.٣٣) وهي مهارات: [إكمال الجملة بمبتدأ مثنى أو جمع– ضبط الجمل المشتملة على مبتدأ نكرة– التمييز بين الأفعال التي تستعمل ناقصة وتامة في أفعال المقاربة]. وقد علَّلَ المُحَكَّمون ذلك بكونها تركز على الجانب المعرفي، وقد أبقى البحث الحالي عليها؛ لأن المُحَكَّمين لم يحْكُمُوا عليها بالضعف أولا؛ ولأنه سيتم قياسها في الجانب الأدائي للضبط الشفوي والكتابي؛ وليس على الجانب المعرفي، ولم تقع مهارة من المهارات الفرعية في المدى الضعيف (١.٠٠ إلى ١.٦٦)؛ ولذا تم الوثوق بجميع المهارات بقائمة مهارات الضَّبْط النَّحْوِي المناسبة لطلاب

الصف الأول الثانوي الأزهري؛ وبهذا يكون البحث الحالي قد أجاب عن سؤاله الأول: ما مهارات الضَّبْط النَّحْوِي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ Oral Grammatical Accuracy Test

وصف الاختبار: يشتمل الاختبار أنواعًا متعددة من المقروء تضمنتها الدروس وهي: قراءة الآيات القرآنية، وقراءة ألفية ابن مالك، وقراءة الشواهد الشعرية، وقراءة الأمثلة المتضمنة في شرح ابن عقيل، والأمثلة المشابهة لتطبيق القاعدة. وقد صمَّمَ البحثُ الحالي مقياسًا متدرّجًا لتقدير درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، بحيث يحصل الطالب على ثلاث درجات عندما يقرأ بالتشكيل الصحيح لجميع الحروف ويطبق القاعدة الإعرابية، بينما يحصل على درجتين عندما يقرأ بالتشكيل لأكثر حروف الكلمات ويطبق القاعدة الإعرابية، ويحصل على درجة واحدة عندما يخطئ في تشكيل أكثر الحروف ويطبق بعض أجزاء القاعدة، ولا يحصل على أية درجة إذا لم يستطع التشكيل أو تطبيق الحكم الإعرابي.

صدق المحتوى Content Validity

تم إعداد اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددها (١٣) من المختصين في مجال المناهج وطرق التَّدريس، وعلم النفس التربوي، بهدف معرفة آرائهم حول مدى ملاءمته للأهداف، وتم تعديله في ضوء مرئياتهم وملاحظاتهم.

الصدق التمييزي Discriminant/Divergent Validity

تم التحقق من صدق اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ بطريقة المقارنة الطرفية، بعد تطبيقه استطلاعيا على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها (٣٠) طالبًا، ثم رصد درجاتهم في الاختبار، ثم ترتيب تلك الدرجات تصاعديا، وأخذ عينة من ثلثي المفحوصين تمثل أقل عشرة، وأعلى عشرة طلاب للمقارنة بينهما باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ٢. الصدق التمييزي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	F	sig	" ت "	Sig. (2-tailed)
الدرجات الدنيا	46.90	4.43	18	1.919	.183	8.279	.000
الدرجات العليا	60.40	2.63					

ومن خلال جدول رقم (٢) يتبين أن قيمة F تساوي (1.919) وقيمة sig تساوي (.183)وهي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فهذا يشير إلى تجانس العينتين وأننا سنأخذ قيمة (ت) العليا التي تساوي (8.279) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وأن قيمة Sig. 2–tailed للطرفين تساوي (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ ذو قدرة تمييزية بين الطلاب في المستوى الأعلى والمستوى الأدنى.

ثبات اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ Reliability of Oral Grammatical Accuracy Test

تم التأكد من ثبات اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ بطريقة التجزئة النصفية لدرجات الاختبار، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ٣. معاملات الثبات لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٠)

الاختبار		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
الضَّبْط الشفوي	Part 1	17.93	1.17	1.37	.842	.789	.789
	Part 2	17.53	1.25	1.56	.881	.789	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن التباين بين درجات جزئي اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ مختلف؛ حيث بلغ تباين الجزء الأول (1.37) وتباين الجزء الثاني (1.56)؛ وأن درجة معامل ارتباط كل من Spearman–Brown Coefficient، Guttman Split–Half

Coefficient متساوية وقد بلغت قيمته (.789) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات عالية جدا.

اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ Written Grammatical Accuracy Test

الهدف من الاختبار: تعرف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري في مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ.

الفئة العمرية المستهدفة: طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري.

وصف الاختبار: تناول الاختبار الدروس التالية إجمالا: (المبتدأ والخبر– كان وأخواتها– ما لا ولات المشبهات بليس– أفعال المقاربة) وسيأتي تفصيل الدروس في وصف دليل المعلم.

تكون الاختبار من أربعة أسئلة موزعة كالتالي: يتضمن السؤال الأول اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل، وعدد مفرداته (٤٠) مفردة ودرجاته (٤٠) درجة. ويتضمن السؤال الثاني إكمال الجمل حسب المطلوب، مع ضبطها بالشكل وعدد مفرداته (١٩) مفردة ودرجاته (١٩) درجة. ويتضمن السؤال الثالث ضبط بعض الجمل بالشكل، مع تحديد موقعها الإعرابي، وعدد مفرداته (٢٣) مفردة ودرجاته (٢٣) درجة. وأخيرا السؤال الرابع الذي يتضمن إعادة كتابة بعض الجمل بطريقة صحيحة مبينا سبب الخطأ، وعدد مفرداته (٢٧) مفردة ودرجاته (٢٧) درجة، ومجموع درجات الاختبار ١١٠ درجة.

- **صدق اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ وثباته:**

صدق المحتوى Content Validity

تم إعداد اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، وعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددها (١٣) من المختصين في مجال المناهج وطرق التَّدريس، وعلم النفس التربوي، بهدف معرفة آرائهم حول مدى ملاءمته للأهداف، وتم تعديله في ضوء مرئياتهم وملاحظاتهم.

الصدق التمييزي Discriminant/Divergent Validity

تم التحقق من صدق اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ بطريقة المقارنة الطرفية، بعد تطبيقه استطلاعيا على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها (٣٠) طالبًا، ثم رصد

درجاتهم في الاختبار، ثم ترتيب تلك الدرجات تصاعديا، وأخذ عينة من ثلثي المفحوصين تمثل أقل عشرة، وأعلى عشرة طلاب؛ للمقارنة بينهما باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ٤. الصدق التميزي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	F	sig	" ت "	Sig. (2-tailed)
الدرجات الدنيا	46.90	1.370	18	0.492	.492	17.112	.000
الدرجات العليا	59.20	1.814					

ومن خلال جدول رقم (٤) يتبين أن قيمة F تساوي (0.492) وقيمة sig تساوي (.492)وهي أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فهذا يشير إلى تجانس العينتين وأننا سنأخذ قيمة (ت) العليا التي تساوي (17.112) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وأن قيمة Sig. 2–tailed للطرفين تساوي (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ ذو قدرة تمييزية بين الطلاب في المستوى الأعلى والمستوى الأدنى.

ثبات اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ Reliability **o**f Written Grammatical Accuracy Test

تم التأكد من ثبات اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ باستخدام طريقة التجزئة النصفية لدرجات الاختبار، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ٥. معاملات الثبات لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٠)

الاختبار		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
الضَّبْط الكتابي	Part 1	17.93	1.17	1.37	.742	.134	.134
	Part 2	17.53	1.25	1.56	.781	.134	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن التباين بين درجات جزئي اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ مختلف؛ حيث بلغ تباين الجزء الأول (1.37) وتباين الجزء الثاني (1.56)؛ وأن درجة معامل ارتباط كل من Spearman–Brown Coefficient، Guttman Split–Half Coefficient متساوية وقد بلغت قيمته (.134) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات عالية جدا.

البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النظريتين البنيوية والبنائية

يشتمل البرنامج المقترح ما يلي:

١- **تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وهي:**

- **أهداف معرفية،** وتتمثل في تنمية معرفة بعض القواعد الإعرابية المتعلقة بدروس المبتدأ والخبر– كان وأخواتها– ما ولا ولات المشبهات بليس– لدى طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق التكامل بين النظريتين البنيوية والبنائية، وما يرتبط بهما من ممارسات تدريسية.
- **أهداف مهارية** وذلك بتمكين الطلاب من تطبيق ما درسوه من قواعد إعرابية شفويا وكتابيا.
- **أهداف وجدانية:** تتمثل في تغيير الاتجاهات السلبية لدى الطلاب من دراسة النحو، والنفور من استخدام القواعد النحوية عند الحديث أو الكتابة عن طريق استخدام البرنامج الذي يقوم على المشاركة النشطة للطلاب، وبناء المعرفة الجديدة لديهم في ضوء معرفتهم القديمة.

٢- **تحديد الأهداف الخاصة من البرنامج،** وتختلف من درس إلى درس باختلاف الأهداف الإجرائية لكل درس من دروس البرنامج.

٣- **تحديد طرق التدريس المستخدمة في البرنامج وهي:** النمذجة والمحاكاة– الحوار والمناقشة– السؤال والجواب– التعلم التعاوني– التعلم الفردي – الاستنباط.

٤- **تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح:** وتشمل: كتاب ابن عقيل– بطاقات– خرائط ذهنية...).

٥- **تحديد أنشطة البرنامج**، وهي نوعان: أنشطة يقوم بها المعلم، وأنشطة يقوم بها الطالب.

أ – الأنشطة التي يقوم بها المعلم:

- يتعرف على الخبرات السابقة للطلاب في كل درس، ليبني عليها التعلم الجديد.
- ينظم بيئة التعلم؛ بحيث يضمن الدور الإيجابي للطلاب؛ وحصولهم على تعلم ذي معنى، من خلال التعاون والتفاوض بينهم.
- يقدم المحتوى في صورة أسئلة تفكير عليا، تثير فضول الطلاب، وتحفزهم على التساؤل والاستقصاء والاستكشاف، وتتطلب حلولا يظهر فيها الجانب الشفوي والكتابي للقاعدة النحوية.
- يراعي تنظيم الأنشطة التعليمية، بحيث تظهر فيها المستويات اللغوية المختلفة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية.
- يستخدم إستراتيجيات تدريسية متنوعة تدعم التعلم الفردي وحل المشكلات.
- ينوع في استخدام الوسائل التعليمية حسب الحاجة.
- يوجه الطلاب لإعطاء أمثلة مشابهة للأمثلة الواردة بالدرس.
- يطلب من الطلاب اكتشاف الأخطاء في كتاباتهم ونطقهم وتصحيحها ذاتيا.
- يوفر التغذية الراجعة المناسبة.
- يستخدم أساليب تقييم متنوعة كالتقييم الذاتي، والتقييم التكويني بعد كل جزئية من جزئيات الدرس لقياس مدى تحقق الأهداف– والتقييم النهائي لأهداف الدرس ككل.

ب – الأنشطة التي يقوم بها المتعلم:

- يجيب على الأسئلة التمهيدية التي يطرحها المعلم.
- يستفيد من المعرفة السابقة، ويعيد بناءها؛ ليكتشف المعرفة الجديدة بنفسه.
- يكتشف ما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي القائم على البحث، والتجربة، والملاحظة، والتفسير.
- يبحث عن معنى لخبراته المكتسبة خلال مهام التعلم.
- يقلل من اعتماده على المعلم في مواقف التعلم.

- يشارك في وضع أسئلة حول الدرس بصورة جماعية.
- يتعاون مع زملائه في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم.
- يستجيب للمعلم ليظهر في أدائه التكامل بين المستويات اللغوية المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية للغة.
- **دليل المعلم:** Teacher's Guide

أعد البحث الحالي دليلا للمعلم للاسترشاد به في تدريس البرنامج المقترح في ضوء التكامل بين النَّظَرية البنيوية والبِنائيّة لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؛ ليكون مرجعًا لمن أراد الاستفادة منه في تدريس النَّحْو العربي، وقد اشتمل على الأهداف الخاصة بكل درس، والمحتوى، والوسائل التَّعْليميَّة، وإستراتيجيات التَّدريس، والأنشطة التي يقوم بها المعلم، والأنشطة التي يقوم بها الطالب، وأساليب التَّقْويم.

خطوات البرنامج المقترح

١- يمهد المعلم بطرح أسئلة يتأكد من خلالها من المعرفة القبلية للمفاهيم والقواعد الإعرابية التي يتضمنها الدرس الجديد.

٢- يقسم المعلم الدرس إلى أجزاء، بحيث تمثل كل مجموعة من الأمثلة جزءًا من القاعدة العامة للدرس.

٣- يعرض المعلم أمثلة المجموعة الأولى، ويطلب من مجموعات الطلاب التعاون في الضبط الكتابي لكلمات محددة من الأمثلة، ويدونون ذلك في كراساتهم.

٤- يقرأ المعلم الأمثلة قراءة جهرية ويقوم الطلاب بضبط الأمثلة في ضوء النطق الصحيح للمعلم، ويؤكد على المستوى الصوتي والصرفي للغة باستخدام طريقة النمذجة والمحاكاة.

٥- يعرض المعلم لبعض الاشتقاقات الصرفية لكلمات الدرس، ويطلب من الطلاب بيان الفرق بين معاني المشتقات مؤكّدا على الضبط الصرفي الشفوي والكتابي لها، ويقدم خلالها التوجيه والإرشاد للطلاب.

٦- يعرض المعلم خريطة ذهنية مشتملة على علامات الإعراب الأصلية والفرعية ليستعين بها الطالب في تحديد العلامة الإعرابية.

٧- يقرأ المعلم أبيات ابن مالك-رحمه الله- قراءة صحيحة مؤكدا على ضبطها صرفيا ونحويا بالشكل.

٨- يستخدم المعلم طريقة السؤال والجواب في تفسير أبيات ابن مالك-رحمه الله- ويستخرج منها أجزاء القاعدة.

٩- يسأل الطلاب الربط بين أبيات ألفية ابن مالك وأمثلة ابن عقيل، ويدون ما يستنبطه مع الطلاب في القاعدة. (الاستنباط)

١٠- يطلب من الطلاب الإتيان بأمثلة معاصرة مشابهة لأمثلة ابن عقيل وقراءتها جهريا. (مع توجيه المعلم).

١١- يطلب من الطلاب الضبط الكتابي للأمثلة التي أتوا بها. (التكامل بين المعرفة وتطبيقها)

١٢- يعرض المعلم بعض الجمل المتشابهة مع قاعدة الدرس، ويناقش مع الطلاب الفروق الدلالية بينها في المعنى. (المستوى الدلالي)

١٣- يقدم المعلم تقويما تكوينيا لهذا الجزء من القاعدة، ومن ثم يستكمل باقي أجزاء القاعدة بنفس الطريقة. (وهنا يدون المعلم ملاحظاته على أداء الطلاب الشفهي والكتابي)

١٤- يدون المعلم القاعدة العامة للدرس من مجموع أجزاء القاعدة التي تم شرحها.

١٥- يقدم المعلم التقويم المشتمل على الضبط الشفوي ثم الكتابي لأبيات ألفية ابن مالك- رحمه الله- وأمثلة ابن عقيل -رحمه الله- وأمثلة مشابهة لما تم شرحه.

ويوضِّحُ الجدولُ التَّاليُّ الدروسَ التي اشتمل عليها دليل المعلم:

جدول ٦. الدروس التي يتضمنها دليل المعلم

مسلسل	الدروس التي تناولها	مسلسل	الدروس التي تناولها البرنامج
المبتدأ والخبر		٢١	تقديم الخبر على ما النافية
١	أقسام المبتدأ	٢٢	- حكم تقديم خبر ليس عليها
٢	أحوال الوصف مع المرفوع بعده	٢٣	حكم تقديم معمول الخبر على الاسم
٣	العامل في المبتدأ والخبر	٢٤	الحكم إذا ولي كان معمول خبرها

جدول ٦. الدروس التي يتضمنها دليل المعلم

مسلسل	الدروس التي تناولها	مسلسل	الدروس التي تناولها البرنامج
٤	تعريف الخبر	٢٥	ما تختص به كان دون أخواتها
٥	أقسام الخبر	٢٦	- حذف كان مع اسمها
٦	حكم الخبر المفرد من حيث تحمله للضمير	٢٧	حذف كان وحدها
٧	استتار الضمير وإبرازه في الخبر المشتق	٢٨	حذف النون من مضارع كان)
٨	الخبر شبه الجملة		ما ولا ولات المشبهات بليس
٩	الإخبار بالظرف عن الجثة والمعْنَى	٢٩	إعمال ما عمل ليس
١٠	مواضع الابتداء بالنكرة-	٣٠	حكم المعطوف على خبر ما
١١	جواز تقديم الخبر	٣١	زيادة باء الجر على الأخبار المنفية
١٢	وجوب تأخير الخبر	٣٢	شرط إعمال لا النافية ولات وإن)،
١٣	وجوب تقديم الخبر		أفعال المقاربة:
١٤	حذف المبتدأ والخبر جوازا	٣٣	(معانيها وشروط عملها).
١٦	حذف الخبر وجوبا	٣٤	حكم اقتران خبرها بأن
١٧	حذف المبتدأ وجوبا	٣٥	حكم حرى واخلولق
١٧	جواز تعدد الخبر	٣٦	حكم كرب وأنشأ وطفق وجعل وأخذ وعلق
كان وأخواتها		٣٧	حكم أفعال الباب من حيث التصرف والجمود
١٨	عملها وشرطها ومعانيها	٣٨	حكم أفعال الباب من حيث التمام والنقصان
١٩	أقسامها من حيث التصرف وعدمه	٣٩	ما تختص به عسى
٢٠	توسط الخبر بين كان واسمها	٤٠	حكم عسى عند إسنادها إلى الضمائر

- **كتاب الطالب:** Student's Book

تمَّ إعداد كتاب الطالب يشتمل على الدروس التي تم تدريسها وفقا للبرنامج المقترح وعددها (٤٠) درسا، اشتمل كتاب الطالب على مقدمة تعرِّف الطالب بالهدف منه، والإرشادات التي ينبغي أن يتبعها لتتحقق لديه الإفادة الكاملة مما ورد فيه. ويشتمل كل درس على ما يلي: عنوان الدرس- الأهداف الإجرائية المتوقع تعلمها- عناصر الدرس- المفاهيم النَّحْوية الواردة فيه- التمهيد- المحتوى- الأنشطة التَّدريسية الشفوية والكتابية-أساليب التَّقْويم.

- **زمن تطبيق أدوات البحث:**

امتدت فترة تطبيق البرنامج المقترح لفترة زمنية مقدارها (١٠) أسابيع بداية من يوم الثلاثاء ٠١/ ٠٣ /٢٠٢٢، واستمر التطبيق حتى يوم الثلاثاء الموافق ١٠/ ٠٥ / ٢٠٢٢م بالإضافة لأيام التطبيق القبلي والبعدي بواقع ثلاثة أيام في كل تطبيق؛ يوم لاختبار الضَّبْط الكتابي، ويومان لاختبار الضَّبْط الشفوي.

- **كفاءة دليل المعلم وكتاب الطالب:**

وللتأكد من كفاءة دليل المعلم وكتاب الطالب قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللُّغَة العربية بكليات التربية، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على عينة الدراسة، وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من أجله أم لا؟ وقد تم تعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:** Statistical methods

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-v22) والمعروفة بـ Statistics Package For Social Science، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل سبيرمان وبراون Spearman-Brown Coefficient وجتمان Guttman Split-Half Coefficient لحساب ثبات أداتي الدراسة بطريقة التجزئة النصفية.
- اختبار ت t Test للعينات المستقلة لحساب الصدق التمييزي لأداتي الدراسة.
- اختبار ت t Test للعينات المرتبطة، والمستقلة.
- اختبارات الاعتدالية كولمنجروف سيمانروف.
- اختبار أنوفا لحساب مربع إيتا Eta squared لحساب حجم الأثر للعينات المستقلة: (التجريبية والضابطة)
- معادلة كوهين Cohen's d d لحساب حجم الأثر للعينات المرتبطة: (القبلي والبعدي).
- معامل الارتباط Correlation بين درجات التطبيق البعدي لاختباري الضبط النحوي الشفوي والكتابي.

نتائج البحث: Research Results

- **نتائج الفرض الأول:** First Hypothesis' Results

ينص الفرض الأول على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد التحقق من شروطه على النَّحْو الآتي:

أولا: التحقق من اعتدالية البيانات باستخدام اختبار التوزيع الطبيعي Test of Normality من خلال اختباري (Kolmogorov-Smirnova) واختبار (Shapiro-wilk) كما يوضحه جدول رقم (11).

جدول ٧. اعتدالية توزيع درجات التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ للمجموعتين التجريبية والضابطة

Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
٢٩٠.	٥٨	.٩٤.	.790	٥٨	.٧٩.

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة (sig) لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ في اختبار(Kolmogorov-Smirnova) تساوي (.094) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥). كما أن قيمة (sig) في اختبار (Shapiro-Wilk) تساوي (.079) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأن الدرجات في اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول ٨. الفرق بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ

اختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة sig	قيمة "ت"	Sig. (2-tailed)

الضَّبْط الشفوي	تجريبية	٣٠	٨٢.30	٥.٢٦	841.	١١.٦٩٤	.000
	ضابطة	٣٠	66.67	٥..٨			

يتضح من الجدول السابق ومن خلال نتائج اختبار (Levene's Test for Equality of Variances) أن قيمة (sig) التي تساوي (841.) أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعني قبول الفرض الصفري القائل بتجانس التباين للمجموعتين، وبهذا يتحقق شرط التجانس لاستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين. كما يتبين أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ يساوي (٨٢.30) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة الذي يساوي (66.67) كما أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١١.٦٩٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجات الحرية (٥٨)، وأن قيمة (Sig. (2-tailed تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري القائل بتساوي متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقبول الفرض البديل القائل باختلاف المتوسطين لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية.

ولحساب حجم التأثير تم استخراج مربع معامل إيتا من خلال حساب التباين بين المجموعتين والجدول التالي يلخص تلك النتائج:

جدول ٩. حساب حجم التأثير من خلال اختبار أنوفا ANOVA لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ

الاختبار	مصدر التباين	مج المربعات (م)	درجات الحرية	متوسط مج المربعات (م.م)	F	SIG	Eta	Eta Squared
الضَّبْط الشفوي	بين المجموعات	3666.017	1	3666.017	136.742	.000	.838	.702
	داخل المجموعات	1554.967	٥٨	28.810				
	المجموع	5220.983	٥٨					

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع معامل إيتا للعينات المستقلة يساوي (.702) مما يشير إلى معامل تأثير قوي؛ حيث تشير أسماء الميرغني في الفيديو رقم ١١٩ في سلسلة شرح SPSSأن قيم معامل إيتا تصنف وَفقًا لما يأتي:

η^2= 0.01 Small effect η^2= 0.06 Meduim effect η^2= 0.14 Large effect

نتائج الفرض الثاني: Second Hypothesis' Results

ينص الفرض الثاني على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين بعد التأكد من شروطه كما يأتي:

أولا: التحقق من كون الدرجات تتبع التوزيع الاعتدالي، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول ١٠. Tests of Normality لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ

الضَّبْط الشفوي	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التطبيق البعدي	.475	٣٠	.127	.628	٣٠	.109
التطبيق القبلي	.384	٣٠	.943	.729	٣٠	.887

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة (sig) للتطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ في اختبار(Kolmogorov–Smirnova) تساوي (.127) وفي التطبيق القبلي (.943) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥). كما أن قيمة (sig) للتطبيق البعدي في اختبار (Shapiro–Wilk) تساوي (.109) وفي التطبيق القبلي (.887) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأن درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ في التطبيقين القبلي والبعدي تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين.

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ

الاختبار		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig. (2-tailed)	حجم التأثير
البعدي		79.67	12.64	29	8.590	.000	1.56
القبلي		56.03	7.93				
القياس البعدي	القبلي	23.633	15.069				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، حيث بلغ متوسط التطبيق القبلي (56.03) بينما جاء متوسط التطبيق البعدي (79.67) وكان متوسط الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي (23.633) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (8.590) وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (29) وكانت قيمة Sig. (2–tailed) تساوي (.000) وهي أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط التطبيق البعدي الأمر الذي يشير إلى التقدم في أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، ويشير كذلك إلى فاعلية المتغير المستقل الذي استخدمته الدراسة الحالية. ولحساب حجم التأثير بين متوسطين مرتبطين تم استخدام معادلة Cohen's d الآتية:

$$D = \frac{t}{\sqrt{n}} = 1.56$$

D=0.02 means small effect D=0.05 means medium effect

D=0.08 means large effect

وبالنظر إلى قيمة Cohen's d التي تساوي (1.56) فهي أعلى من ٠.٠٨ مما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل كبير في جانب تنمية الضَّبْط النَّحْوِي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث: Third Hypothesis' Results

ينص الفرض الثالث على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد التحقق من شروطه على النَّحْو الآتي:

أولا: التحقق من اعتدالية البيانات باستخدام اختبار التوزيع الطبيعي Test of Normality من خلال اختباري (Kolmogorov–Smirnova) واختبار (Shapiro–wilk) كما يوضحه جدول رقم (٦).

جدول ١٢. اعتدالية توزيع درجات التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ للمجموعتين التجريبية والضابطة

Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
٣٧٠.	٥٨	١١٩.	٨٨٠.	٥٨	٠٧٩.

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة (sig) لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ في اختبار(Kolmogorov–Smirnova) تساوي (.119) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥). كما أن قيمة (sig) في اختبار (Shapiro–Wilk) تساوي (.079) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأن الدرجات في اختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول ١٣. الفرق بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ

اختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة sig	قيمة "ت"	Sig. (2-tailed)
الضَّبْط الكتابي	تجريبية	٣٠	٦٩.23	١٠.٣٣	٩.١٤	١٠.٠١	.000
	ضابطة	٣٠	48.00	٥.٣٠			

يتضح من الجدول السابق ومن خلال نتائج اختبار (Levene's Test for Equality of Variances) أن قيمة (sig) التي تساوي (.084) أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعني قبول الفرض الصفري القائل بتجانس التباين للمجموعتين، وبهذا يتحقق شرط التجانس لاستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين. كما يتبين أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ يساوي (٦٩.23) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة الذي يساوي (48.00) كما أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٠.٠١) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجات الحرية (٥٨)، وأن قيمة Sig. (2-tailed) تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري القائل بتساوي متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقبول الفرض البديل القائل باختلاف المتوسطين لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية.

ولحساب حجم التأثير تم استخراج مربع معامل إيتا من خلال حساب التباين بين المجموعتين والجدول التالي يلخص تلك النتائج:

جدول ١٤. حساب حجم التأثير من خلال اختبار أنوفا ANOVA لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ

الاختبار	مصدر التباين	مج المربعات (م)	درجات الحرية	متوسط مج المربعات (م.م)	F	SIG	Eta	Eta Squared
الضَّبْط الكتابي	بين المجموعات	6762.817	1	6762.817	100.283	.000	.796	.634
	داخل المجموعات	3911.367	٥٨	67.437				

المجموع	10674.183	٥٨

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع معامل إيتا للعينات المستقلة يساوي (.634) مما يشير إلى معامل تأثير قوي؛ وفقا للتصنيف السابق والوارد في نتائج الفرض الأول.

نتائج الفرض الرابع: Fourth Hypothesis' Results

ينص الفرض الرابع على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين بعد التأكد من شروطه كما يأتي:

أولا: التحقق من كون الدرجات تتبع التوزيع الاعتدالي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٥. Tests of Normality لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ

الضَّبْط الكتابي	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التطبيق البعدي	.338	٣٠	.149	.628	٣٠	.119
التطبيق القبلي	.294	٣٠	.128	.840	٣٠	.098

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة (sig) للتطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي في اختبار(Kolmogorov–Smirnova) تساوي (.149) وفي التطبيق القبلي (.128) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥). كما أن قيمة (sig) للتطبيق البعدي في اختبار (Shapiro–Wilk) تساوي (.119) وفي التطبيق القبلي (.098) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل بأن درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ في التطبيقين القبلي والبعدي تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام اختبار ت لعينتين مرتبطتين.

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول ١٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ

الاختبار		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	Sig. (2-tailed)	حجم التأثير
البعدي		58.53	9.940	29	10.077	.000	1.83
القبلي		39.47	7.143				
القياس البعدي	القبلي	19.067	5.777				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ، حيث بلغ متوسط التطبيق القبلي (38.29) بينما جاء متوسط التطبيق البعدي (66.86) وكان متوسط الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي (29.57) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (10.077) وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (29) وكانت قيمة Sig. (2-tailed) تساوي (.000) وهي أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط التطبيق البعدي الأمر الذي يشير إلى التقدم في أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ، ويشير كذلك إلى فاعلية المتغير المستقل الذي استخدمته الدراسة الحالية. ولحساب حجم التأثير بين متوسطين مرتبطين تم استخدام معادلة Cohen's d الآتية:

$$D = \frac{t}{\sqrt{n}} = 1.83$$

وبالنظر إلى قيمة Cohen's d التي تساوي (1.83) فهي أعلى من ٠.٠٨ مما يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل كبير في جانب تنمية الضَّبْط النَّحْوِي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الخامس: Fifth Hypothesis' Results

ينص الفرض الخامس على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضبط النحوي الشفوي والكتابي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بعد التأكد من شروطه، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول ١٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختباري الضَّبْط النَّحْوِي الشفوي والكتابيّ.

الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
الضبط الشفوي	٣٠	٦٩.٢٣٣	١٠.٣٣١	.76
الضبط الكتابي	٣٠	٥٤..٣٣	٦.٤٣٥	

وبالنظر إلى الجدول السابق أن معامل الارتباط بلغ (.76) وهو يشير إلى معامل ارتباط قوي.

مناقشة النتائج Discussion Of Results

أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية، وأن حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع يساوي (.702) مما يشير إلى معامل تأثير قوي. وأظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط التطبيق البعدي، الأمر الذي يشير إلى التقدم في أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، ويشير كذلك إلى فاعلية المتغير المستقل الذي استخدمته الدراسة الحالية، وإحصائيا فإن حجم التأثير الذي يساوي (١.٦٥) كبير في جانب تنمية الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج الفرض الثالث وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية، وأن

حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع يساوي (.634)؛ مما يشير إلى معامل تأثير قوي. وأظهرت نتائج الفرض الرابع وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط التطبيق البعدي، الأمر الذي يشير إلى التقدم في أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ، ويشير كذلك إلى فاعلية البرنامج المقترح الذي استخدمته الدراسة الحالية، وإحصائيا فإن حجم التأثير الذي يساوي (1.83) كبير في جانب تنمية الضَّبْط النَّحْوِي الكتابيّ لطلاب المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختباري الضبط النحوي الشفوي والكتابي، بلغت قيمة معامل الارتباط (.76) وهو يشير إلى معامل ارتباط قوي.

وبملاحظة النتائج السابقة تتضح فاعلية البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البنيوية والنَّظَرية البِنائيّة في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المجموعة التجريبية. وبصفة عامة ويمكن القول: إن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختباري الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ والكتابي، وكذا تفوق القياس البعدي للمجموعة التجريبية على القياس القبلي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختباري الضبط النحوي الشفوي والكتابي؛ يمكن أن يرجع إلى الدور التربوي للنظرية البنيوية والبِنائيّة، والتي تم بناء البرنامج المقترح في ضوء مبادئهما والأسس التربوية لهما، والتي تتمثل فيما يلي:

- **أ – وفقا للنظرية البنيوية**

١. اكْتِساب اللُّغَة عادة، تقوى بالتعزيز والتدريب، هذا من أهم أسس النَّظَرية البنيوية، وقد اهتم البرنامج المقترح بالفهم الواعي لنظام اللُّغَة: (الصَّوْتيّ، والصَّرْفيّ، والنَّحْوي، والدلالي)، وهذا يحقق إتقان اللُّغَة كما يرى البنيويون. وكان للتركيز على فهم الأمثلة المشروحة، ومراعاة العلاقات الصَّرْفيّة، وربط المعلومات الجديدة بخبرات الدرس السابقة لدى الطالب، والاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة غير التي تعلمها الطالب دور مهم في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي.

٢. الحديث المنطوق هو أصل اللغات جميعا، وتنمية مهارات التواصل، وتبادل الأفكار والمعاني بين الناس هو الهدف الرئيس لاستخدام اللغات، والسبب في وجودها، وهذا أيضا من أهم أسس النَّظَرية البنيوية، وقد ساعد البرنامج المقترح المشتمل على التدريب الواعي على قواعد اللُّغَة، والاهتمام باللُّغَة المنطوقة والمكتوبة؛ مما انعكس إيجابا على المجموعة التجريبية.

٣. التأكيد على زيادة التركيز في أثناء تقديم البرنامج المقترح دفع المجموعة التجريبية إلى إنتاج إجابات صحيحة من خلال المحاكاة للأمثلة المشروحة وتعزيز الإجابات.

٤. تنوع إستراتيجيات التَّدريس التي اتبعها البحث الحالي، والتكامل بينها خلال عرض الدرس الواحد، ومنها: النمذجة والمحاكاة، والسؤال والجواب، والتعلم التعاوني، والاستنباط.

٥. اعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الإجراءات التي تشجع التفاعل الإيجابي مع الأنشطة التَّعْليميَّة باستخدام البنية الصَّوْتيّة، والصَّرْفيّة، والنَّحْوية، والدَّلالية، القائمة على النَّظَرية البنيوية، والتي قُدِّمت في صورة خطوات إجرائية تربوية مترابطة.

٦. المناقشة الفاعلة بين المطبق، والطلاب أثناء تدريس دروس البرنامج المقترح؛ مما أدى إلى زيادة الثقة بينهم، ورفع درجة تحصيلهم.

٧. تسير الدروس في البرنامج المقترح بطريقة تهدف إلى مساعدة الطالب في تكوين بنية معرفية واضحة، ومنظمة تنمي الخبرات التَّعْليميَّة السابقة لديه؛ حيث تعتمد البنيوية على أمرين؛ فالأمر الأول: الاعتماد على صيغ منتظمة وملائمة لتفكير المتعلِّم عند تقديم البنية المعرفية، وتقديم المفاهيم المعرفية بشكل متدرج ومنطقي، والأمر الثاني: ربط المادة التَّعْليميَّة بحياة المتعلِّم أي تقديمها من خلال مواقف اتصالية طبيعية، في مواقف ذات معنى لدى المتعلِّم، ثم تمرينات عليها، ثم أنشطة لغوية تطبيقية، تركز على الجانب الصَّوْتيّ للغة؛ كل هذا أدى إلى تنمية مهارات الضَّبْط الشفوي لدى الطلاب.

٨. التدريب أثناء تقديم الدروس على جانب الأداء الشفوي، وقراءة أبيات الألفية، والشواهد الشعرية، والأمثلة التي يوردها الكتاب، والأمثلة التي ينتجها الطالب، بالإضافة إلى اشتمال

الدرس الواحد على الأنظمة اللُّغوية المختلفة: الصَّوْتيّة – النَّحْوية – الصَّرْفيّة – الدَّلالية، أدى إلى تمكن الطلاب من الضَّبْط الشفوي الصحيح للقاعدة النَّحْوية التي درسها.

- **ب- وفقا للنظرية البِنَائيّة**

تشير الفروق الدالة إحصائيا إلى وجود أثر للنظرية البِنَائيّة ممثلة في خطوات نموذج بايبي في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي، وقد يرجع ذلك إلى ما يلي:

١. الأنشطة المتنوعة التي وفرت عنصر المتعة والدافعية؛ كالتحضير المسبق للدروس التي سيتم التطرق لها؛ والتمهيد بمناقشة الخبرات اللُّغوية السابقة المتعلقة بالقواعد النَّحْوية موضوع الدرس قبل التطرق إليه؛ والتشويق وجذب الانتباه بطلب بيان الوجه الإعرابي في الأمثلة المقدمة لهم؛ وإثارة التفكير في صياغة أمثلة مشابهة للأمثلة المشروحة، أو التي أوردها ابن عقيل.

٢. تفعيل مهارات التفكير لدى الطلاب وحثهم على الاستكشاف؛ حيث يتم عمل تحدي لقدرات الطلاب في البحث عن إجابة لأسئلتهم التي تولدت لديهم من خلال البحث، وعمل جلسة حوار ينتج عنها الوصول لحل المشكلة.

٣. اعتمد تنفيذ الدروس في البرنامج المقترح وفقا للنظرية البِنَائيّة على المشاركة النشطة بين الطلاب أثناء سير الدرس، والتعاون الجماعي في البحث عن المعلومات، وتبادل الأفكار وحدوث التَّعَلُّم القائم على الفهم والاستيعاب، وهذا يتماشى مع افتراضات النَّظَرية البِنَائيّة التي تطالب بدور المتعلِّمين ونشاطهم وتعويدهم على الربط بين المعلومات التي يتوصلون إليها، واستخلاص النتائج السليمة.

٤. كان للتغذية الراجعة التصحيحية دور في معرفة الطلاب ما تعلموه، وهذا من شأنه أن يدفعهم للتقدم في التَّعَلُّم.

٥. تبنى البرنامج المقترح أنماطا مختلفة من التَّقْويم، وهو عملية تشخيصية مستمرة، يحدد المعلم فيها إلى أي مدى تم فهم الموضوع بالنسبة للطلاب.

أما فيما يتعلق بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختباري الضبط النحوي الشفوي والكتابي، فيمكن أن ترجع إلى ما يلي:

١. تزامن التدريب على الأنشطة القرائية والكتابية، والبدء بأنشطة الضبط الشفوي، فمعلوم أن اللغة صوتية.
٢. تنويع الأنشطة المقدمة في البرنامج بين أنشطة تراعي الجانب الشفوي، وأخرى تراعي الجانب الكتابي للقواعد النحوية في الدرس الواحد.
٣. اشتمل التدريس بالبرنامج المقترح على ضرورة تدريب التلاميذ على الإتيان بأمثلة مشابهة، وتطبيق القواعد التي درسوها شفويا وكتابيا.
٤. اشتملت أنشطة البرنامج على تدريبات كتابية وقرائية لأبيات ألفية ابن مالك، وأمثلة ابن عقيل، والأمثلة التي يأتي بها الطالب.
٥. اشتملت الأنشطة على تصويب العبارات المكتوبة، والمنطوقة بطريقة خطأ؛ مما أسهم في تنمية الجانبين الشفوي والكتابي معا عند الطالب.

وبهذه النتائج يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي تبنت النَّظَرية البنيوية في تعليم اللُّغَة ومنها دراسة سيف (٢٠٢٢) التي أكدت فاعلية البرنامج القائم على النَّظَرية البنيوية في تنمية مهارات القراءة التَّحْليلية والكتابة التَّحْليلية لدى الطلاب معلمي اللُّغَة العربية بكليات التربية؛ ودراسة رهمان وويجايا (Rohman, & Wijaya, 2023) التي أكدت الأهمية القوية لعلم اللُّغَة البنيوي في تسهيل اكْتِساب اللُّغَة الثانية، وخاصة في سياق تعلم اللُّغَة العربية.

كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات التي تناولت علاقة البنيوية بالنَّحْو، ومنها دراسة العبد الله (٢٠١٥) التي أكدت فاعلية الاستراتيجية التَّعْليميَّة القائمة على النَّظَرية البنيوية في تنمية المفاهيم النَّحْوية والبني الصَّرْفيّة؛ ودراسة العبوسي (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية برنامجها القائم على النَّظَرية البنيوية في تنمية مهارات التَّحْليل النَّحْوي والتَّحْليل الدلالي لدى طالبات الصف الخامس العلمي بالعراق.

كما يتفق البحث الحالي بهذه النتائج مع نتائج الدراسات التي تبنت النَّظَرية البِنائيّة في تدريس اللُّغَة العربية ومنها دراسة العكاشي والعرنوسي (٢٠١٩) التي صممت أنموذجا لمعلمي قواعد اللُّغَة العربية على وفق مدخلات النَّظَرية البِنائيّة، وتوصلت إلى تطبيق التصميم على شكل كراسات تعليمية لمعلمي اللُّغَة العربية نظرا لفاعليته؛ ودراسة علي (٢٠٢٠) التي أكدت

فاعلية التَّدريس باستراتيجيتين من النَّظَرية البِنائيّة –ياكر، وبايبي– في تحصيل قواعد اللُّغَة العربية لدى طلاب الخامس؛ ودراسة أنا أشويتا (٢٠٢١) التي توصلت إلى فعالية المدخل البِنائيّ في تعليم اللُّغَة العربية، وفي إكساب المهارات اللُّغوية الأربع، وأن معدل نتيجة التَّدريس بالمواد الدراسية على أساس المدخل البِنائيّ جيد؛ ودراسة البلوشي (٢٠٢١) التي أكدت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النَّظَرية البِنائيّة في تطوير الممارسات التَّدريسية لمعلمي اللُّغَة العربية، ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي تبنت النَّظَرية البِنائيّة في تدريس الضَّبْط النَّحْوِي أو مهارات النَّحْو، ومنها دراسة غوادرة (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (البِنائيّة والبنيوية) لصالح المجموعة الأولى (البِنائيّة) على اختبار التحصيل النَّحْوي في القياس البعدي؛ ودراسة حمودي (Hamoode,2021) التي درست أهمية اكْتِساب المفاهيم النَّحْوية، والعوامل المؤثرة في تعلمها؛ وفق النَّظَرية البِنائيّة ومبادئها ونماذج التَّدريس فيها؛ ودراسة بودير وسعيد (٢٠٢٢) التي أكدت على أهمية استخدام نماذج التَّعَلُّم القائمة على النَّظَرية البِنائيّة في تعليم المناهج الدراسية؛ ودراسة علي (٢٠٢٢) التي أظهرت عدم وجود فروق في متوسطات إجابات أفراد العينة حول تطبيق النَّظَرية البِنائيّة تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. ودراسة تجاباكا (Tjabaka,2022) التي توصلت إلى أن المتعلِّمين الذين يتعلمون القواعد النَّحْوية من خلال القراءة، تتحسن لديهم مهارات القراءة والكتابة، وأن تدريس قواعد اللُّغَة الإنجليزية على أساس المنهج التواصلي يؤدي إلى اكْتِساب اللُّغَة الثانية؛ ودراسة عبد الفتاح (٢٠٢٣) التي أكدت فاعلية استخدام نموذج التَّعَلُّم البِنائيّ في تنمية المفاهيم النَّحْوية؛ ودراسة ثابت (٢٠٢٣) التي أكدت فاعلية وحدة دراسية قائمة على التَّعَلُّم البِنائيّ في تنمية المهارات النَّحْوية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ودراسة هيرش باسيك وجولينكوف وريفز (Hirsh–Pasek, Golinkoff, & Reeves,2023) التي وصفت نظرية بلوم وفلسفته في اكْتِساب الأطفال لغتهم الأم بأنها نموذج بنائي قوي؛ ودراسة أنديكا وطهرون وفردوس (Andika, Tahrun, & Firdaus,2023) التي أكدت أن وحدة مادة قواعد اللُّغَة الإنجليزية ١ هي الشكل الأكثر

ملاءمة لتطوير مادة تعليمية موجهة نحو نظرية البِنَائيّة؛ ودراسة كوب (Cobb,2024) التي أوضحت أن البِنَائيّة هي حاليًا نظرية التَّعَلُّم الفعالة، وأن الاعتراف بهذا له أهمية خاصة في علم اللُّغَة التطبيقي وأبحاث اكْتِساب اللُّغَة.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع الدراسات التي اهتمت باستخدام مداخل تدريسية مختلفة في تنمية الضَّبْط النَّحْوِي ؛ تأكيدا لكون الإستراتيجيات والمداخل الحديثة ذات أثر في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي، كدراسة الغامدي (٢٠٢٢) التي أكدت فاعلية استخدام مدخل الطرائف عبر البلاك بورد في تنمية المهارات النَّحْوية وبقاء أثر التَّعَلُّم؛ ودراسة القحطاني (Alqahtani,2022) التي اهتمت بفهم ومراجعة النظريات اللُّغوية التي تشكل أساس تدريس القواعد النَّحْوية اليومي في معظم فصول وكتب اللُّغَة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ ودراسة عوض وعرفة وجاويش (٢٠٢٣) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج القائم على السبك النَّحْوي في تطبيق عمل كان وأخواتها والضَّبْط الإعرابي الخاص بها؛ ودراسة بكر (٢٠٢٤) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات الضَّبْط النَّحْوِي لدى متعلِّمي اللُّغَة العربية الناطقين بغيرها.

كما تتفق تلك النتائج مع الدراسات التي تبنت مداخل وإستراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي الشفويّ، ومنها دراسة المنصور (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي لتطبيق استراتيجية القصة الرقمية على سلامة النطق وطلاقة التحدث باللُّغَة الإنجليزية، وقواعد اللُّغَة الإنجليزية؛ ودراسة بيدالا Bedalla (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التحقق من آثار الملاحظات التصحيحية الشفوية الصريحة والضمنية على دقة قواعد اللُّغَة لدى متعلِّمي اللُّغَة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء حصة التحدث؛ ودراسة عوض ودرويش ومنصور(٢٠٢١) التي اهتمت بتنمية مهارات الضَّبْط الشفوي والاتجاه نحو النَّحْو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري؛ ودراسة مسعود (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي في التعبير الشفوي؛ ودراسة رينولدز وتنج (Reynolds, & Teng,2022) التي توصلت إلى أن تقديم ملاحظات تصحيحية شفهية يؤدي إلى انخفاض في الناتج اللغوي ودقة القواعد مع زيادة تعلم اللُّغَة؛ ودراسة هوانج وجونغ وكيم (Hwang, H.,

(Jung, H., & Kim, 2022) التي بحثت كيفية تأثير العمليات المختلفة في أداء الكتابة والتحدث على إنتاج الجمل لدى متعلِّمي اللُّغَة الثانية من الأطفال، وأظهرت نتائجها أن المتعلِّمين استخدموا جملًا أطول، وعبارات أكثر لكل وحدة؛ ودراسة كواي (Qi,2022) التي أشارت إلى أهمية الضَّبْط النَّحْوِي في تقييم الأداء الشفوي القائم على المهمة، وأظهرت نتائجها أن التخطيط المسبق للمهمة له تأثير كبير على دقة الناتج الشفوي للغة الثانية؛ ودراسة حسنين وهالدر (Hasnain, & Halder, 2024) التي استخدمت التعقيد والدقة والطلاقة كمقاييس لإتقان اللُّغَة على نطاق واسع في تقييم إنتاج اللُّغَة الثانية في دراسات اللُّغَة الإنجليزية المتعلقة بتدريس اللُّغَة القائم على المهام.

توصيات البحث Research Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي بما يلي:

١. اتباع مداخل تدريسية حديثة في تدريس النَّحْو العربي، وسائر فروع اللُّغَة العربية وفنونها.
٢. مراعاة التكامل بين المكونات اللُّغوية: الصَّوْتيّة، والصَّرْفيّة، والنَّحْوية، والدَّلالية؛ عند تدريس اللُّغَة العربية في كافة المراحل التَّعْليميَّة.
٣. العمل على تدريس اللُّغَة العربية في مواقف طبيعية كالتي تتم فيها، وعدم تدريسها كقواعد جافة مختلقة لتعليم القواعد.
٤. اتباع توجهات النَّظَرية البِنائيّة عند تدريس اللُّغَة العربية، لجعْلِ التَّعَلُّم ذا معنًى للمتعلِّم، وضرورة تفاعل معلوماته السابقة مع الأفكار والأحداث والنشاطات التي يتواصل معها في أثناء تعلمه.
٥. تدريب معلمي اللُّغَة العربية على توظيف النَّظَرية البنيوية والإستراتيجيات التَّدريسية المشتقة منها في تدريس مختلف فروع اللُّغَة العربية وفنونها.
٦. تدريب معلمي اللُّغَة العربية على توظيف النَّظَرية البِنائيّة والإستراتيجيات التَّدريسية المشتقة منها في تدريس مختلف فروع اللُّغَة العربية وفنونها.
٧. إجراء بحوث ودراسات جديدة وفقا لمبادئ النَّظَرية البنيوية في تدريس اللُّغَة العربية.

٨. إجراء بحوث ودراسات جديدة وفقا لمبادئ النَّظَرية البِنائيّة في تدريس اللُّغَة العربية.

مقترحات البحث Research Suggestions

في ضوء النتائج البحث يقترح ما يلي

١. دراسة لتطبيق خطوات البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
٢. دراسة لتطبيق خطوات البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
٣. دراسة لتطبيق خطوات البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية في تنمية مهارات النقد الأدبي.
٤. دراسة لتطبيق خطوات البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية في تنمية مهارات القراءة التَّحْليلية.
٥. دراسة لتطبيق خطوات البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي.
٦. دراسة لتطبيق خطوات البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي.
٧. دراسة لتطبيق خطوات البرنامج المقترح القائم على التكامل بين النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية في تنمية مهارات التفكير الكتابي.

المراجع References

- أولا: المراجع العربية Arabic References

أبو الخير، عصام محمد. (٢٠١٧). فاعلية نموذج بايبي البِنائيّ في تصويب التصورات البديلة في القواعد النَّحْوية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري وتنمية اتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية – كلية الدراسات العليا جامعة القاهرة*، ٢٥(٣)، ١-٦٤.

أبو شنب، أحمد جمعة محمد. (٢٠١٢). إستراتيجيات تعلم العربية كلغة ثانية على ضوء المنظورين المعرفي والبِنائيّ دراسة ميدانية. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس*، ١٢٥، ١٨-١١٣.

أحمد، كريم محمد مصطفى. (٢٠٢٢). مهارات الأداء اللغوي في ضوء النَّظَرية البنيوية اللازمة لطلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٨ (٢)، ٣٣٠-٣٣٥.

إديث كربزويل. (١٩٩٣). عصر البنيوية، ترجمة جابر عصفور، الكويت: دار سعاد الصباح.

أنا أشويتا. (٢٠٢١). تطوير المواد الدراسية على أساس المدخل البِنائيّ لتعليم اللُّغَة العربية في ضوء المنهج الدراسي على مستوى الوحدة التربوية. *مجلة تعليم اللُّغَة العربية لغة أجنبية*، ٥(١)، ٥١-٦٤.

البصيص، حاتم حسين. (٢٠١١). *تنمية مهارات القراءة والكتابة إستراتيجيات متعددة للتدريس والتَّقْويم*. الهيئة العامة السورية للكتاب.

بكر، إكرام حسين وأبو الخير، عصام محمد وزكي، رابعة راشد. (٢٠٢٤). فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات الضَّبْط النَّحْوِي لدى متعلِّمي اللُّغَة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية للبنات بالقاهرة جامعة الأزهر. ١(٢) إبريل، ٤٤- ٧٨.*

البلوشي، مريم حسن علي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النَّظَرية البِنائيّة في تطوير الممارسات التَّدريسية لمعلمي اللُّغَة العربية واتجاهاتهم نحو التَّدريس البِنائيّ. *مجلة كلية التربية للبنات جامعة بغداد*. ٣٢(١)، ٣٦-٤٩.

بودير، سامية وسعيد، سهام. (٢٠٢٢). الإسقاط التعليمي لمبادئ النَّظَرية البِنائيّة في التعليم الثانوي. رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر.

ثابت، إبراهيم محمد أحمد. (٢٠٢٣). فاعلية وحدة دراسية قائمة على التَّعَلُّم البِنائيّ في تنمية المهارات النَّحْوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، ٢(١)، ٣٦٣-٣٨٤.

الجبرين، عبد الله بن عبد الرحمن. (٢٠٠٩). اعتقاد أهل السنة، تفريغ صوتي لدروس المكتبة الشاملة.

حجازي، محمود فهمي. (١٩٩٧). مدخل إلى علم اللُّغَة. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الحربي، صالح رجاء. (٢٠١٧). مستوى تمكن طلاب المسار الإنساني في السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من المهارات النَّحْوية الأساسية. مجلة الثقافة والتنمية. ١١١، ١٤١-١٨٤.

حرحش، صفوت توفيق. (٢٠١٧). إستراتيجية مقترحة قائمة على النَّظَرية التوليدية التحويلية في تدريس القواعد اللُّغوية لتنمية مهارات الفهم النَّحْوي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التَّدريس جامعة عين شمس*، ٢٢٧،٦٨-١٢٠.

حسان، تمام. (٢٠٠٠). اللُّغَة العربية مبناها ومعناها. الدار البيضاء دار الثقافة.

الخالدي، جمال. (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البِنائيّ. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، ٢١(١)، ٢٨٩-٣٠٤.

الخرماني، عابد حميد بركة. (٢٠١١). *فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التَّعَلُّم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النَّحْوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الزهراني، محمد سعيد. (٢٠١٢). مستوى تمكن طلاب اللُّغَة العربية في جامعة الطائف من المهارات النَّحْوية. مجلة كلية التربية جامعة الإسماعيلية، ٢٣.

زيتون، حسن وزيتون، كمال. (٢٠٠٣). *التَّعَلُّم والتَّدريس من منظور البِنائيّة*. عالم الكتب.

السليهبي، مجدي عبد الرحمن. (٢٠٢١ نوفمبر). تقويم مهارات الضَّبْط الإعرابي في مقرر لغتي الخالدة في ضوء معاييرها. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٧ (١١)، ٣٦٩-٤٠٤.

سيف، أحمد محمد حسين. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على النَّظَرية البنيوية لتنمية مهارات القراءة التَّحْليلية والكتابة التَّحْليلية لدى الطلاب معلمي اللُّغَة العربية بكليات التربية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ٤٠، ٢٥٤-٢٩٤.

سيف، أحمد محمد. (٢٠٢٠) فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء مدخل التَّعَلُّم القائم على المهام في تنمية مهارات تعلم القواعد النَّحْوية والوعي بها لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، ٧٨، ٤١٩-٤٥٨.

الشمري، هدي على والساموك، سعدون محمود. (٢٠٠٥). *مناهج اللُّغَة العربية وطرق تدريسها*. دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

عايض، عبد الله. (٢٠١٧). تقويم مهارات النَّحْو العربي لدى طلاب قسم اللُّغَة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم*. ١١(١)، ١٩٥-٢٣٦.

عبد الرحمن، بزة عبد الرحمن. (٢٠١٩). البنيوية اللغوية عند دي سوسير. *مجلة كلية الآداب جامعة مصراتة*، ١٤، ٥٥-٧٩.

عبد الغفار، نورا إبراهيم. (٢٠١٨) فاعلية برنامج مقترح قائم على التَّحْليل الصَّرْفيّ لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي في ضوء النَّظَرية البنيوية لدى الناطقين بغير العربية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عبد الفتاح، رحاب فتحي. (٢٠٢٣). أثر نموذج التَّعَلُّم البِنَائيّ في تنمية المفاهيم النَّحْوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٧ (١٢)، ٢٣٧-٢٨٢.

عبد اللطيف، محمد حماسة. (٢٠٠٠). *النَّحْو والدلالة مدخل لدراسة المعْنَى النَّحْوي الدلالي*. دار الشروق.

العبد الله، رامي عمر الخلف ومدكور، علي أحمد وعبد النبي، صابر عبد المنعم محمد. (٢٠١٥). إستراتيجية تعليمية قائمة على النَّظَرية البنيوية لتنمية المفاهيم النَّحْوية والبنى الصَّرْفيّة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسورية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٢٦ (١٠١)، ٣٥٧-٣٧٥.

عبد المنعم، مروة عفت. (٢٠٢٢). أسس تنمية الثروة اللُّغوية ومهارات فهم المقروء لدى طلاب المرحلة الابتدائية في ضوء النظريتين البنيوية والسياقية. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ٢٢ (٢٥١)، ٢٦٧-٢٨٨.

عبدالعظيم، ريم أحمد. (٢٠١٩). إستراتيجية لتدريس القواعد اللُّغوية قائمة على المدخل الدلالي لتنمية مهارات فهم التراكيب النَّحْوية وزيادة المفردات اللُّغوية لدى دارسي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التَّدريس*، ٢٤١، ١١٣-١٦٢.

العبوسي، خديجة حسن علوان. (٢٠٢١). برنامج قائم على النَّظَرية البنيوية وفاعليته في تنمية مهارات التَّحْليل النَّحْوي والتَّحْليل الدلالي لدى طالبات الصف الخامس العلمي بالعراق. *مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس*، ٢٤٠، ١٥-٣٥.

عرفان، خالد محمود. (٢٠٠٥). أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على نمذجة العمليات العقلية في تنمية مهارات الإعراب والضَّبْط النَّحْوِي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ٢(٤)، ١-٣٢.

العزاوي، نضال مزاحم (٢٠١٧). *بوصلة التَّدريس في اللُّغَة العربية*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

علي، أيمن إسماعيل الشيخ. (٢٠٢٢). تطبيق النَّظَرية البِنَائيّة من وجهة نظر معلمي اللُّغَة العربية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية جامعة الكويت*، ٣٧ (١٤٥)، ٢٨١-٣١٧.

علي، إيناس أحمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على البنيوية اللُّغوية في تنمية إستراتيجيات فهم النثر القصصي لطلاب الصف الأول الثانوي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

علي، حمدي إسماعيل أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية التَّدريس بإستراتيجيتين من النَّظَرية البِنَائيّة في تحصيل موضوعات قواعد اللُّغَة العربية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، ١٥(١). ٤٩٨-٥٢٠.

عوض، أحمد عبده ودرويش، عفت حسن ومنصور، أحمد شتا. (٢٠٢١). برنامج قائم على التفاعل اللفظي وأثره في تنمية مهارات الضَّبْط الشفوي والاتجاه نحو النَّحْو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ١٠٣، ١٤١-١٦٤.

عوض، أحمد عبده وعرفة، إيمان السيد وجاويش، الشيماء عبد المنعم. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على السبك النَّحْوي في تطبيق عمل كان وأخواتها والضَّبْط الإعرابي الخاص بها لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ١٠٩، ٢٨٧-٣١٠.

عوض، أحمد عبده. (٢٠١٣). دراسة تشخيصية لمعوقات الضَّبْط الإعرابي وكيفية علاجها لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ١٩(٢)، ١١-١٠٧.

الغامدي، صالح عبد الله غرم الله. (٢٠٢٢ فبراير). فاعلية استخدام مدخل الطرائف عبر البلاك بورد في نمية المهارات النَّحْوية وبقاء أثر التَّعَلُّم لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٨(٢) ٢-٤٨.

الغامدي، عبد الرحمن عطية. (٢٠٢١). فاعلية نموذج الفورمات 4mat في تنمية المهارات النَّحْوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس*، ٢٤٠(١)، ٢٧١-٣٠١.

غوادرة، نضال غنام. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النَّظَرية البِنائيّة والبنيوية لتنمية التحصيل النَّحْوي في كتاب لغتنا الجميلة لطلاب الصف السابع الأساسي بمحافظة جنين. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، ٤ (٢)، ١٥١-١٨٨.

الفرجاني، جمعة. (٢٠١٦ يناير). أسس النَّظَرية البنيوية في اللُّغَة العربية. *المجلة الجامعة*، ١٨(١)، ٥-٢٤.

ماريو باي (١٩٩٨). *أسس علم اللُّغَة*. ترجمة أحمد مختار عمر، ط (٨)، عالم الكتب.

مجاور، محمد صلاح الدين. (٢٠٠٠). *تدريس اللُّغَة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية*. دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (١٩٩١). *تدريس فنون اللُّغَة العربية*. دار الشواف.

مسعود، سامح رجب جلول. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الضَّبْط النَّحْوِي في التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٨٩ (٥)، ٤٠٢- ٤٣٩.

المنصور، لمياء عبد اللطيف. (٢٠٢٠). أثر القصة الرقمية في تنمية الطلاقة الشفوية والدقة النَّحْوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٨٨(٤). ٥٣٧- ٥٦٩.

نجم، خميس عبد الباقي. (٢٠١٧). درجة التمكن من مهارات ضبط الكلمات بالشكل صرفيا ونحويا لدى طالبات قسم اللُّغَة العربية بكلية التربية بالزلفى جامعة المجمعة. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، ١(١١)، ١٤٩-١٩٣.

Hamoode, F. (2021).(اكْتِساب المفاهيم النَّحْوية في ضوء النَّظَرية البِنائيّة.SIBAWAYH Arabic Language and Education, 2(2), 67-91. https://doi.org/10.37134/sibawayh.vol2.2.5.2021

Waemamah, A. E., Noor, S. S. B. M., Salleh, A. W. B., & Haniah, H. (2023). The Effectiveness Of 5E's Learning According to The Constructivist Theory in The Acquisition of Quranic Rhetorical Systems Toward Non-Arabic Speakers/ فاعلية دورة التَّعَلُّم الخماسية وفق النَّظَرية البِنائيّة في اكْتِساب مهارات التذوق البلاغي للنظم القرآني لدى الناطقين بغير العربية. Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 6(1).

Foreign References

Ahmad, A., Khan, I., Ali, A., Islam, T., & Saeed, N. (2021). Implementation of Constructivist Approach in Teaching English Grammar in Primary Schools. *Ilkogretim Online*, *20*(5).

Alqahtani, A. (2022). Review and Analysis of Theories Underlying Grammar Teaching Methodologies. *Arab World English Journal*, 13(4).

Andika, A., Tahrun, T., & Firdaus, M. (2023). Developing English grammar instructional materials oriented to constructivism theory. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(2), 286-296.

Bedalla. A. E. H. (2020). The Effects of Explicit and Implicit Corrective Feedback in Improving. Grammatical Accuracy in Spoken English *مجلة أنوار المعرفة*، ع٨ ١٨٨ - ٢٠٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1263983.

Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist approach to learning–an effective approach of teaching learning. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1(4), 23-28.

Cobb, T. (2024). Constructivism in Language Learning and Applied Linguistics.

Dagar, V., & Yadav, A. (2016). Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts and Social Sciences Journal*. 7(4). 1-4.

Hasnain, S., & Halder, S. (2024). Intricacies of the Multifaceted Triad-Complexity, Accuracy, and Fluency: A Review of Studies on Measures of Oral Production. *Journal of Education*, 204(1), 145-158.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Reeves, L. (2023). Constructivist explanations for language acquisition may be insufficient: The case for

language-specific principles. *The nature and ontogenesis of meaning*, 237-254.

Hwang, H., Jung, H., & Kim, H. (2020). Effects of written versus spoken production modalities on syntactic complexity measures in beginning-level child EFL learners. *The Modern Language Journal*, 104(1), 267-283.

Jumaat, N. F., Tasir, Z., Halim, N. D. A., & Ashari, Z. M. (2017). Project-Based Learning from Constructivism Point of View. *Advanced Science Letters*. 23(8). 7904-7906.

Milton, J. (2022). Vocabulary denial and the false god of structuralism in Ofsted's 2021 Curriculum Research Review for languages. *The Language Learning Journal*, 50(2), 156-171.

Omar, Y. Z. (2020). Implication of theories of learning in teaching grammar in Libyan schools. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3(5), 01-10.

Qi, H. (2022). The Effect of Planning on Accuracy in Verbal Agreement in L2 Oral Performance. *English Language Teaching*, 15(3), 22-28.

Reynolds, B. L., & Teng, M. F. (2022). Involving native speakers in oral corrective focused grammar feedback while conversing: an activity theory perspective. *The Language Learning Journal*, 50(5), 569-585.

Rohman, R., & Wijaya, M. (2023). The Relevance and Application of Structuralist Linguistics in Arabic Language Learning. *Journal Education* FKIP UNMA, 9(3), 1554-1561.

Tjabaka, L. H. (2022). Constructivist Communicative Strategies for Integration of Communication Skills in Grammar Classroom. *Czech Journal of Multidisciplinary Innovations*, 2, 4-16.

Zhou, F., & Zhou, F. (2020). Bloomfield: A Grammar System. *Models of the Human in Twentieth-Century Linguistic Theories: System, Order, Creativity*, 27-33.