فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري وتنمية اتجاهاتهم نحوها

إعـــــداد

د/ عصام محمد أحمد أبو الخير

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بالقاهرة – جامعة الأزهر

فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري وتنمية اتجاهاتهم نحوها

د/ عصام محمد أحمد أبو الخير*

المقدمة:

اللغة من أهم مقومات التواصل الحضاري بين الأمم؛ إذ تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، وتنظم العلاقات بينهم وبين سائر المجتمعات الأخرى، فهي نظام دقيق، يلتزم أفراد المجتمع بإتباعه، واتخاذه أساسا للتعبير عما يجول في الخواطر ويختلج في النفوس.

واللغة العربية من أهم مقومات المجتمع العربي؛ فهي عنوان حضارته وسجل تاريخه، وأداة التواصل والتخاطب بين الناطقين بها، وتلقى من قبل أبنائها والقائمين على أمرها اهتماماً كبيراً، تمثل في المحافظة عليها، ومقاومة كل لحن يطرأ عليها.

ولعل دور الأزهر الملموس في النهوض باللغة العربية، جلي في التصدي لأعدائها وتعليمها لأبنائها، وقد اتخذ من النحو وسيلة للمحافظة عليها ونشرها، بالعمل على استقامة الألسنة والأقلام حديثاً وكتابة، وجاءت خطط الدراسة بالمعاهد الأزهرية ترجمة لذلك؛ حيث عمد واضعو المحتوى الدراسي إلى زيادة وزن المحتوى الدراسي للنحو بالمرحلة الإعدادية – بصفوفها الثلاثة– عن ثلث الوقت المخصص للغة العربية، ونصت خطة الدراسة أن تحقق دراسة النحو أهدافاً تطبيقية، تتمثل في تقويم اللسان وحفظه من اللحن والخطأ، وتمكين التلاميذ من الكتابة بلغة خالية من الخطأ في التركيب والإعراب.(الخطة الدراسية لمقرر النحو في المرحلتين الإعدادية والثانوية:٢٠١٣)(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: ٢٠١٥، ٢٢-١٠٢)

والنحو في الأزهر الشريف العمود الفقري لمقررات اللغة العربية، وبإتقانه يتمكن التلميذ من فهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وعليه يتوقف التمييز

* **د/ عصام محمد أحمد أبو الخير:** أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية بالقاهرة – جامعة الأزهر.

بين الصواب والخطأ في مختلف النصوص المقروءة والمسموعة، كما يكسبه القدرة على قبول الرأي الآخر واحترامه، ويرسخ فيه الانتماء لدينه ووطنه. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: ٢٠١٥،٢٣)

ويستمد النحو أهميته من أهمية اللغة العربية ذاتها، فهو علم من أهم علوم اللسان، كما عبر عنه ابن خلدون في قوله: " علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو والبيان والأدب، والأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ به يتبين أصل المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة". (عبدالرحمن بن خلدون: ٢٠٠٤، ٦٢٠)

ومنزلة النحو من العلوم اللغوية منزلة الدستور من القوانين الحديثة ، فهو دعامتها ودستورها الأعلى، وهو أصلها الذي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد علماً من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره وهداه. (محمود خاطر وآخرون: ١٩٨٦، ٧٧)

ويحظى النحو بمكانة مهمة بين فروع اللغة العربية؛ لاختصاصه بصحة الجملة وسلامة الأداء، ودقة المعنى وجمال الأسلوب؛ حيث يعد النحو العمود الفقري لكافة فروع اللغة؛ فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد تظل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة، خالية من الأخطاء النحوية؛ حيث يؤثر الخطأ في الإعراب في نقل المعنى المراد. (طه الدليمي وكامل الدليسي: ٢٠٠٤، ٢٥)

ومن ثم فإن للنحو أهمية كبيرة في فهم المقروء وتقويم ألسنة التلاميذ وأقلامهم؛ إذ إنه يتميز بظاهرة الإعراب التي يتضح بها المعنى ويستبين؛ فبالنحو تتضح مقاصد الكلام، ويعرف الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، ويدرب الدراسون على إعمال العقل وتنمية مهارات التفكير، كالقياس والاستقراء والتعميم والموازنة وقوة الملاحظة. (فتحي يونس: ٢٠٠٠، ١٠٥)

وللنحو أهمية كبرى في التواصل اللغوي استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة؛ إذ يفقد التواصل اللغوي قيمته إذا لم يتم الالتزام بالقواعد النحوية، وهذا ما أوضحه رشدي طعيمة ومحمد مناع في قولهما: "النحو في أي لغة من مقومات الاتصال

اللغوي السليم، فالخطأ في الإعراب وفي ضبط الكلمات يؤثر في نقل المعنى المقصود". (رشدي طعيمة ومحمد مناع: ٢٠٠٠، ٥٣)

ومما سبق يتضح أن النحو هو ميزان اللغة الذي توزن به الكلمات في الجمل، وفي ضوئه تختار بعناية حتى يستقيم المعني، ولذلك فإنه لا يتسنى للتلميذ فهم اللغة العربية فهماً جيداً إلا بمعرفة قواعدها النحوية، والقدرة على تطبيقها، وهذا ما ذهب إليه الجرجاني في قوله: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها". (عبدالقاهر الجرجاني: ١٩٨٤، ٨١)

وتعد المفاهيم النحوية من أهم نواتج التعليم والتعلم، التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة النحوية في صورة ذات معنى، ولذا فإن اكتساب التلاميذ لهذه المفاهيم بصورة صحيحة، يعد أمراً ضرورياً ومهماً؛ حيث يساعد التلاميذ على إدراك واستيعاب أساسيات النظام النحوي للغة، والتخفيف من تراكم مسائل النحو وتشعبها.(إبراهيم عطا: ١٩٩١، ٩٥٦)

ويسهم اكتساب التلاميذ للمفاهيم النحوية بصورة صحيحة، في تمكنهم من السلامة اللغوية؛ التي تضبط المهارات اللغوية من اللحن والخطأ في فنون اللغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، كما تمكنهم من القيام بعمليات التحليل الإعرابي للتراكيب، وما يترتب على موقع الكلمات من معنى ودلالة، فالتفريق بين معنى الفاعلية والمفعولية، لا يرتبط برفع الأول ونصب الثاني؛ لأن معنى فاعل ماوقع منه الفعل، ومعنى مفعول ما وقع عليه الفعل.

والمفاهيم النحوية هي النافذة التي يمكن من خلالها معرفة التصورات العقلية لدى التلاميذ عن المصطلحات والقواعد النحوية، سواء أكانت تلك التصورات صحيحة أم خطأ، والوقوف على طبيعة تلك التصورات العقلية للمفاهيم النحوية وتحليلها. (فتحي النحراوي: ١٩٩٨، ٤).

المفهوم النحوي هو مصطلح ذو دلالة لفظية تحدد معناه، وتبين خصائصه، بحيث يندرج تحته ما يتفق معه في الدلالة والخصائص، ويخرج ما لا يتفق معه.

ومن ثم فإنه يعمل على تمييز سمة أو مجموعة من السمات المجردة، بل ويصنف هذه السمات النحوية التي تندرج تحته، ويميز بينها وبين السمات التي

تندرج تحت غيره، من وحدات البناء النحوى الأخرى، ولا ينطبق على معنى معين أو موقف خاص، بل ينطبق على مجموعة من المعاني والمواقف التي تشترك في السمات نفسها. (حسني عصر: ١٩٨٦، ١٣٤)؛ (محمد فضل الله: ١٩٩٨، ١٨)؛ (هاني شبانة: ٢٠٠٧، ٧١)

ويميز بعض متخصصي اللغة العربية وطرائق تدريسها بين المصطلح النحوي والمفهوم النحوى والقاعدة النحوية؛ لإزالة اللبس بينهم؛ فيعرفون المصطلح النحوى بأنه رمز له دلالة خاصة، وصياغة نظرية تثار في الذهن بذكره، وهو ما اصطلح عليه النحاة في الدلالة على معنى معين، فمثلا إذا قلنا: مبتدأ تصوره العقل على أنه الاسم المرفوع، المجرد من العوامل اللفظية للإخبار عنه، أما القاعدة النحوية فهي مبنية على ثوابت، تمثل الأطر الفكرية التي تقوم من المفردات مقام الأصول، التي نبعت منها المفردات وأخذت منها. (تمام حسان: ١٩٨١، ٦٢) (حسنى عصر: ١٩٨٣، ٣٧)

ومن ثم فإن المصطلح النحوى هو رمز للمفهوم النحوي، وقد يأتي الرمز مفردا فيسمى مصطلحاً، مثل: الفعل، وقد يكون مكوناً من كلمتين فأكثر، فيسمى مصطلحاً مركباً مثل: الفعل المضارع، والمصطلح النحوى لا معنى له إلا في ضوء القاعدة النحوية، التي تعد إطاراً كبيراً له يتحرك في ضوئها، والقاعدة النحوية- بدورها- تجريد أكثر من المصطلح النحوى، وهي تعبر عن نمط ثابت من السلوك داخل النحو، وهي أصل من الأصول النظرية للنحو. (حسني عصر: ٢٠٠٠، ٣٠٠)؛ (محمد الزهراني:٢٠١٣، ٢٠)

فالمفاهيم النحوية تتكون من المصطلحات النحوية، ودلالتها اللفظية المجردة؛ حيث إن وراء كل مصطلح نحوي مفهوم نحوى، وكل مفهوم نحوى يحتاج إلى مصطلح نحوى يدل عليه.

ونظراً لأهمية المفاهيم اللغوية والمكانة التي تحظى بها في فروع اللغة المختلفة، وضرورة تعلمها بطريقة صحيحة، فقد قام الباحثون والمتخصصون بإجراء دراسات لاستقصاء صورة المفاهيم وتكوينها، وواقعها الفعلي في أذهان التلاميذ، وكذلك أساليب ونماذج واستراتيجيات تدريسها، وأسفرت هذه الجهود في الكشف عن أن المتعلم في حجرات الدراسة، تكون لديه أفكار وتصورات بديلة عن المفاهيم، تتعارض في كثير من الأحيان مع التصور العلمي المفترض أن يكتسبه

المتعلم، وبالتالي تصبح هذه التصورات عائقاً أمام اكتساب التلاميذ لمفاهيم جديدة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: أسامة خلة(٢٠١٥)؛ ونورة فرج(٢٠١٤)؛ ومحمد الزهراني(٢٠١٣) ورجاء جبر(٢٠١٢)؛ ومعتز إبراهيم(٢٠٠٧)؛ وآمال أحمد(٢٠٠٦)؛ وماجدة سليمان(٢٠٠٦)؛ وهدى مصطفى (٢٠٠١)؛ ومصطفى طنطاوي(٢٠٠٠)؛ ويسري مصطفي السيد(٢٠٠٢)؛ ومحب الرافعي(١٩٩٨)؛ ومحمد نجيب(١٩٩٦)؛ وعبدالمنعم حسن(١٩٩٣).

ويطلق على الفهم الخطأ للمفهوم النحوي التصور البديل، الذي يدل على فهم غير مقبول من قبل المتخصصين في النحو، والذين اتفقوا على مدلول تلك المفاهيم النحوية.

ويقصد بالتصورات البديلة المفاهيم والمعلومات الافتراضية المتكونة لدى المتعلم، والتي تتعارض مع ما هو صحيح في الواقع، وتتعارض مع الإجماع العلمي الشائع، ولا تعطى تفسيرات كافية للأحداث والظواهر العلمية. (إبراهيم المحيسن:١٦،١٩٩٩)

وتتمثل التصورات البديلة في المعلومات والمعارف الموجودة في بنية المتعلم المعرفية، والتي لا تتسق مع المعرفة العلمية المقبولة، وتجعله غير قادر على شرح واستقصاء المفهوم بطريقة صحيحة. ويسميها البعض بالتصورات الخطأ. (محمد العطار وإبراهيم فودة (١٩٩٩، ٤٠)

ونظراً لأن المفاهيم البديلة وما يترتب عليها من الفهم الخطأ، ومقاومة التعديل والتصويب بشدة، خصوصاً من خلال التعليم السائد؛ الذي ينظر إلى العملية التعليمية على أنها لا تتجاوز النموذج البنكي في التعليم والتعلم، ويتم من خلالها نقل المعلومات من عقل المعلم إلى عقل المتعلم– ولازال هذا النموذج السائد حتى وقتنا الحاضر في ممارساتنا التدريسية – وثبت عدم نجاحه؛ لأن المتعلم يستهدف حفظ و استظهار المفاهيم، دون استخدامها وتوظيفها بشكل صحيح. (أحمد النجدي ومنى عبد الهادي وعلي راشد: ٢٠٠٥، ٣٩٥).

وقد أدراك المختصون خطورة الدور الذي تؤديه التصورات البديلة في إعاقة اكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة؛ حيث إنها تؤثر سلباً على التعلم اللاحق وتتعارض مع المفاهيم الجديدة، التي يحاول المعلمون تعليمها لمتعلميهم؛ وذلك لأن المفاهيم الجديدة تحاول أن تتماثل مع المفاهيم الموجودة بالفعل لدى المتعلم، كما تعد مقاومة للتغيير، وتتعارض مع الآراء العلمية، وبذلك تصبح عائقاً أمام

تعلم التلاميذ، وترتب على ذلك أن يعجز التدريس– في كثير من الأحيان– في ترسيخ التصورات العلمية الصحيحة والمقبولة في أذهان المتعلم، ما لم يبذل الجهد للتعرف على تصوراتهم، قبل تلقيهم تعليماً مقصوداً، وما لم يبذل الجهد– أيضاً– لتعديل وتصويب تلك التصورات البديلة. (حمدى عطيفة وعايدة سرور: ١٩٩٤: ١٥).

والمستقرئ للأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، يجد تحولاً رئيساً في البحث التربوي، من حيث رؤيته لعملية التعليم والتعلم، وانتقل هذا التحول من التركيز على العوامل الخارجية، التي تؤثر في عقلية المتعلم، مثل: المعلم والمنهج والطلاب وولي الأمر ومخرجات التعلم، إلى التركيز على العوامل الداخلية، التي تؤثر في التلميذ من حيث عقله ومعرفته السابقة، وسعته العقلية، وطريقة معالجته للمعلومات، ومدى دافعيته نحو التعلم وأنماط التفكير لديه، والأسلوب المعرفي الذي يستخدمه. (حسن زيتون وكمال زيتون،٢٠٠٣،١١٧).

ولعل هذا التحول أدى إلى انتقال التعلم من السطحية إلى التعلم ذي المعنى بالنسبة للمتعلم؛ حيث إن هدف العملية التعليمية يتمحور حول المتعلم في المقام الأول، وواكب هذا التحول ظهور النظرية البنائية، وإحلالها محل النظرية السلوكية في التعلم، ومن ثم فإن التعلم أخذ اتجاها جديداً من حيث التركيز على البنية المعرفية الداخلية للمتعلم، ودروها في عملية التعلم، بديلاً عن البيئة الخارجية المتعددة العوامل.(حسن زيتون وكمال زيتون: ٢٠٠٣، ١١٧)؛ (Gayne.1997.p15)

ولذلك فقد استخدم البحث الحالي أحد النماذج التدريسية القائمة على النظرية البنائية، في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية، وهو نموذج بايبي البنائي، الذي يعتمد على دمج التلاميذ في موضوع الدرس، وحثهم على الانخراط فيه، من خلال وضعهم في مواقف تنطوي على أسئلة جديدة، فيؤدون بعض الأسئلة للإجابة عنها، والتي يكشفون من خلالها أفكاراً جديدة، فيتولون شرحها وصياغتها، وبعدها يؤدون أنشطة ذات علاقة بما تعلموه من أفكار جديدة، بحيث تستهدف هذه الأنشطة توسيع أو تعميق تعلمهم لهذه الأفكار، ومساعدتهم على انتقال أثر تعلمهم لها إلى مواقف جديدة، وأخيراً يتم تقويم ما تعلموه حول هذا الموضوع، من أفكار ومهارات واتجاهات.(منى عبدالهادي: ١٩٩٨، ٧٩٢)؛ (معتز إبراهيم: ٢٠٠٧، ١٨).

ويكشف الواقع الحالي لتعليم النحو بالمرحلة الإعدادية الأزهرية، عن تدني مستوى التلاميذ في القواعد النحوية، وعدم مقدرتهم على تطبيقها في تعبيراتهم اللغوية، شفهيةً كانت أم تحريرية، وكثرة في الأخطاء النحوية، وانتقال فجائي من الجمع إلى المفرد ومن الغيبة إلى الخطاب، وقد توصل الباحث إلى ذلك، من خلال المقابلات الشخصية مع بعض معلمي اللغة العربية بالصف الأول الإعدادي الأزهري، وتلاميذهم، وبعض المسؤلين عن التعليم الأزهري(*).

وبمراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجد أنها توصلت تشير إلى تدني مستوى التلاميذ في القواعد النحوية، وشيوع الأخطاء النحوية في أحاديثهم وكتاباتهم، ووجود تصورات بديلة في المفاهيم النحوية لديهم، ومما يدعم ذلك حضور الباحث بعض حصص النحو بالصف الأول الإعدادي الأزهري(**) والتي اتضح من خلالها اعتماد المعلمين على الطريقة الإلقائية، التي لا تتناسب مع تنمية مهارات التلاميذ في القواعد النحوية، وتصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: نورة فرج(٢٠١٤)؛ وأسامة عثمان ومحمود عبدالحي(٢٠١٢)؛ ومحمد الزهراني(٢٠١٢)؛ وسوزان عبدالمنعم(٢٠١١)؛ وحنان أبو عمرة(٢٠١٠)؛ وصلاح عبدالسميع(٢٠٠٧)؛ وفؤاد عبدالحافظ(٢٠٠٥)؛ وعبدالرازق محمود(٢٠٠٥)؛ وعبدالعظيم صبري(٢٠٠١)؛ ومحمد فضل الله وعبدالحميد زهري(١٩٩٨)؛ وحسنى عصر(١٩٨٣)؛ وفتحى أبو شعيشع (١٩٨١).

فقد أوضح محمود الناقة (١٩٩١) " أن قضية النحو مازالت تشغل أذهان الباحثين وتستقطب اهتماماتهم، ومازالت الصيحات ترتفع هنا وهناك في أرجاء الوطن العربي، تشير إلى قصور واضح في استعمال اللغة". (محمود الناقة: ١٩٩١، ١٦).

وهذا ما أكده حسن شحاته (١٩٩٦) في قوله: "من الأمور المسلم بها في مؤسسات التعليم قبل الجامعي أن التلاميذ – بشكل عام – يعانون ضعفاً شديداً في القواعد النحوية؛ حيث يخطئ أكثر التلاميذ في كتاباتهم بأخطاء نحوية

(*) أجرى الباحث مقابلات شخصية مع بعض تلاميذ ومعلمي اللغة العربية بالصف الأول الإعدادي الأزهري، وبعض موجهي ومستشاري اللغة العربية بالأزهر.

(**) حضر الباحث بعض حصص النحو بالصف الأول الإعدادي الأزهري، للتعرف على مستوى التلاميذ في القواعد النحوية.

فاحشة، وتنتشر العبارات الرديئة والإنشاء الضعيف بوجه عام، ويصاحب هذا الضعف نفور التلاميذ الشديد من دراسة النحو، مما أدي إلى كراهية التلاميذ للقواعد النحوية".(حسن شحاته: ١٩٩٦، ٢٠٢).

وذلك ما أشار أيضا إليه راتب عاشور ومحمد الحوامدة (٢٠٠٧،١٠٦) بقولهما "إن ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين؛ فالقواعد النحوية ينفر من دراستها التلاميذ ويضيقون بها ذرعاً".

ولذا فقد سعى البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في القواعد النحوية، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري، وتنمية اتجاهاتهم نحو القواعد النحوية.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري في القواعد النحوية، وعدم مقدرتهم على تطبيقها في أحاديثهم وكتاباتهم، والذي قد يرجع إلى وجود تصورات بديلة في المفاهيم النحوية؛ نظراً لاستخدام طرائق تقليدية في تدريس القواعد النحوية، والتي حولتها إلى معلومات مجزأة لا فائدة منها، وأدت إلى عزوف التلاميذ عن دراستها، ومما عزز ذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وما أجراه الباحث من مقابلات شخصية مع الطلاب ومعلميهم، وحضوره بعض حصص النحو، مما استلزم استخدام نماذج تدريسية حديثة لتصويب هذه التصورات البديلة، ولذا تسائل البحث الحالي عن إمكانية حل هذه المشكلة، باستخدام أحد النماذج التدريسية الحديثة، وهو نموذج بايبي البنائي.

تساؤلات البحث:

يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري وتنمية اتجاهاتهم نحوها؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

١. ما المفاهيم النحوية المتضمنة بوحدة الإعراب والبناء المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري؟

٢. ما التصورات البديلة في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري؟
٣. ما فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري؟
٤. ما فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية اتجاهات تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري نحو القواعد النحوية؟

فروض البحث: اختبر البحث الحالي صحة الفروض التالية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء.
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية.

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد التصورات البديلة في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري.
٢. الكشف عن فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء، لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري.
٣. الكشف عن فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية الاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري.

أهمية البحث: ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

١. توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية، إلى أهمية وضع التصورات البديلة للتلاميذ في الاعتبار، عند تدريس القواعد النحوية، لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.

٢. توجيه أنظار مخططي المناهج إلى ضرورة تضمين مقررات النحو بالأزهر الشريف، نماذج تدريسية تهدف إلى تعديل التصورات البديلة لدى التلاميذ في المفاهيم النحوية.
٣. إعداد دليل للمعلم لتدريس النحو وفق نموذج بايبي البنائي، يمكن الإفادة منه في بناء أدلة، لتدريس فروع اللغة الأخرى.
٤. تقديم اختبار تشخيصي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية، ومقياس للاتجاه نحو القواعد النحوية، يمكن الاسترشاد بهما في بناء اختبارات ومقاييس أخرى، في ميدان تعليم اللغة العربية.
٥. تزويد معلمي اللغة العربية بإجراءات تنفيذ أحد النماذج التدريسية الحديثة، وهو نموذج بايبي البنائي، بحيث يمكن استخدامه في تدريس اللغة العربية وفنونها، بما يسهم في تنمية مهارات الطلاب اللغوية.
٦. قد تفتح نتائج هذا البحث الميدان أمام الباحثين لدراسات وبحوث مستقبلية، باستخدام هذا النموذج في تنمية مهارات الطلاب اللغوية.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على ما يلي:
١. وحدة الإعراب والبناء المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري.
٢. نموذج بايبي البنائي، دون غيره من النماذج والاستراتيجيات التدريسية.
٣. عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري، بمعهدي الدكتور طلعت الإعدادي الأزهري، ومعهد أم قمص الإعدادي الأزهري.

مصطلحات البحث:

الفاعلية: مقدرة الشيء على التأثير، وتعني فعال ومؤثر. (Compbell, et al. P879 E.1999) وتعرف بأنها القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة (أحمد اللقاني وعلى الجمل: ٢٠٠٣، ٣٧) ويقصد به في البحث الحالي مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة لدى التلاميذ في المفاهيم النحوية، وتنمية الاتجاهات نحو القواعد النحوية.

نموذج بايبي البنائي: نموذج تعليمي يثير مقدرة التلميذ على الاستكشاف والإيضاح والتفكير والتقويم الذاتي، لتقديم أفكار ومهارات علمية أفضل. (Radger, Bybee, W., 2006, P. 30) وهو نموذج تدريسي يساعد التلاميذ

على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية، وفق عدة مراحل هي التهيئة والاستكشاف والشرح والتفسير والتوسع والتقويم. (فؤاد عبد الحافظ: ٢٠٠٥، ٢٥) ويقصد به في البحث الحالي نموذج تدريسي قائم على مجموعة من الممارسات والإجراءات التدريسية المنظمة، التي يخطط لها المعلم، لتنفيذ وممارسة المهام التعليمية، وفق خمسة مراحل محددة هي، التشويق والإثارة، والاستكشاف، والإيضاح، والتفكير التوسعي، والتقويم، لتصويب التصورات البديلة لدى التلاميذ نحو المفاهيم النحوية، وتنمية اتجاهاتهم نحو القواعد النحوية.

التصورات البديلة: هي مفاهيم وأفكار التلاميذ واستجاباتهم حول المفاهيم العلمية، والتي تكون غير دقيقة أو خطأ أو مختلطة أو مشوشة، وتتعارض جزئيًا أو كليًا مع المفاهيم العلمية المقبولة من المتخصصين. (محمود العمري: ٢٠٠٩، ٨) وتعرف بأنها ما لدى التلاميذ من معارف ومعلومات في بنيتهم المعرفية، ولا تتفق مع المعرفة المقبولة علميًا، ولا تمكنهم من شرح واستقصاء الظاهرة العلمية بطريقة مقبولة. (معتز إبراهيم: ٢٠٠٨) ويقصد بالتصورات البديلة في البحث الحالي: أفكار ومعلومات غير دقيقة علميًا لدى التلاميذ، عن المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء، مما يجعلهم يصدرون استجابات أو أحكام، تتعارض كليا أو جزئيا مع البنية المعرفية الصحيحة لتلك المفاهيم.

تصويب التصورات البديلة: عملية استبدال التصورات الخطأ لدى التلاميذ، بفهم علمي سليم للمفاهيم العلمية، بالدمج أو التبديل أو الإضافة (ماجدة الباوي وثاني خاجي، ٢٠٠٨، ٤)، ويقصد بها في البحث الحالي: تصويب التلاميذ لتصوراتهم البديلة، سواء بالدمج بين هذه المفاهيم، أو بالتبديل بينها، أو بالإضافة إليها، بما يكفل فهمها بشكل صحيح.

المفاهيم النحوية: المفهوم النحوي هو تصور عقلي يكونه التلميذ عن مصطلح نحوي، يتعلق بنظم الكلام وتركيبه، ويحدد معناه وبعض خصائصه وسماته، وقاعدته التي تضبط سماته، لينتقل إلى التعبير السليم باللغة حديثًا وكتابة. (عبد الرزق محمود: ٢٠٠٥، ٥٧) وهو تصور عقلي يكونه التلميذ للعلاقة بين المصطلحات النحوية، ومعرفة خصائصها، وتحديد القاعدة التي تضبط هذه الخصائص. (فؤاد عبد الحافظ: ٢٠٠٥، ٢٦) ويقصد بها في البحث الحالي: تصورات عقلية يكونها تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري، بناء على معرفتهم

بالدلالة اللفظية والوظيفية للمصطلحات المعرفية المقررة عليهم، وما يميزها من سمات وخصائص تضبطها في قاعدة نحوية.

القواعد النحوية: قواعد تعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية، التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض، من إعراب وبناء، وبمراعاة تلك الأحوال، يحفظ اللسان عن الخطأ في النطق، ويعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير. (زكريا إسماعيل: ١٩٩٥، ٢٠٢) ويقصد بها في البحث الحالي: قواعد تعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية إعرابًا وبناءً، وتعني بالتراكيب اللغوية، والعلاقات بين الكلمات في الجمل، والجمل في العبارة.

الاتجاه نحو القواعد النحوية: حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًا على استجابة الفرد، التي تساعده على اتخاذ القرارات، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات. (أحمد اللقاني وعلي الجمل، ٢٠٠٣، ١٥٢) ويقصد به في البحث الحالي: استجابات تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري نحو القواعد النحوية، بما يجعلهم يهتمون بدراستها، وتقاس من خلال المواقف التي تضمنها مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية.

المفاهيم الأساسية للبحث:

أولاً- التصورات البديلة: تناول هذا المحور التصورات البديلة من حيثِ، ماهيتها، وسماتها وأنماطها، ومصادر تكوينها، وآليات تشخيصها، وآليات تصويبهاِ

١- **ماهية التصورات البديلة:** تنوعت تعريفات التصورات البديلة، بتنوع الرؤى التي ينظر من خلالها المتخصصون إلى التصورات البديلة.

فيري (عبدالله الحربي: ٢٠٠٩، ٢) أن التصورات البديلة هي أفكار غير سليمة للمفاهيم العلمية، التي تحمل معنى لدى المتعلم يخالف وجهة النظر العلمية السليمة، نتيجة تعميم ناقص للمفهوم، أو خلط بين المفاهيم المتقاربة في الألفاظ، أو إفراط في تعميم المفهوم، أو قصور في تطبيقه في مواقف جديدة.

وأوضح (محمد عطيو وعبدالرازق عبدالقادر: ٢٠٠٩، ١١٩) أن التصورات البديلة هي ما يمتلكه المعلم من أفكار ومعلومات عن بعض المفاهيم العلمية، التي لا تتفق مع التفسيرات العلمية، وتعوق فهم هذه المفاهيم بطريقة صحيحة.

وأشار (كمال زيتون: ٢٠٠٢، ٢٩٨) أن التصورات البديلة هي التفسيرات غير المقبولة علمياً للمفهوم بواسطة المتعلم، وليس بالضروري خطأ، وذلك بعد مرور التلميذ بنشاط تعليمي معين.

وأكد (يسري مصطفى: ٢٠٠٢، ١٥١) أن التصورات البديلة هي المعلومات والأفكار التي تعطي تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة للمتعلم؛ حيث إنها متفقة مع تصوره المعرفي، مع اختلافها مع التفسيرات العلمية للمعلومات والأفكار والمفاهيم.

وأشار (Chamber.s&Ander,1997.p.9) أن التصورات البديلة هي ما لدى المتعلم من معارف وأفكار في البنية المعرفية عن المفاهيم المرتبطة بالمادة الدراسية، والتي لا تتفق مع التفسيرات العلمية، وتعوق التحصيل لدى المتعلمين.

واتفق (عبدالله خطابية: ٢٠٠٥، ٤١) مع (كمال زيتون:٢٠٠٢، ٢٩٣) في أن التصورات البديلة هي تفسيرات غير مقبولة علمياً للمفاهيم والمعلومات، وليس بالضرورة خطأ للمفاهيم التي يقدمها المتعلم، نتيجة مروره بخبرات حياتية أو تعليمية، رغم كونها ناتجة عن عمليات نشطة وبنائية ومقصودة من التعلم.

وفي هذا السياق فقد تعددت المصطلحات الدالة على التصورات البديلة ومنها: المفاهيم الخطأ، والمفاهيم القبلية، والأفكار الساذجة، والأفكار الخطأ، والأفكار المتكونة جزئياً، والتصورات الحدسية، وجميعها تدور حول الأفكار أو التصورات أو البنى المعرفية الذهنية، التي يحملها أو يتبناها المتعلم، ويخالف تفسيرها أو معناها، وجهة النظر العلمية السليمة، التي تفسر الفكرة أو المفهوم العلمي.

واستخدم البحث الحالي مصطلح التصورات البديلة؛ لأنها لا تشير فقط إلى التفسيرات غير المقبولة علمياً، وليس بالضرورة التعبير عن الأخطاء التي يقوم بها المتعلم، حول المفاهيم بعد كل نشاط تعليمي.

وفي هذا السياق فقد أشار (محمد عطيو وعبدالرازق عبدالقادر: ٢٠٠٩، ١١٨) أن أنماط الفهم الخطأ في المفاهيم تختلف عن الصعوبة في الفهم؛ حيث يحتاج تصويب أنماط الفهم الخطأإلى استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة، في حين أن الصعوبة في الفهم يمكن علاجها بطرق التدريس المعتادة في المؤسسات التعليمية.

٢-سمات التصورات البديلة:

أوضحت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة في مجال التربية في العقدين الآخيرين، وجود أفكار وتفسيرات خطأ لدى التلاميذ في المفاهيم والأفكار والمعلومات، تتعارض مع التفسير العلمي الصحيح، الذي يفترض أن يكتسبه المتعلم، واتضح- أيضاً- أن هذه التصورات البديلة تتسم بعدد من السمات من أهمها (محمد عطيو وعبدالرازق عبدالقادر: ٢٠٠٩، ١٤٢-١٤٣)؛ (بوبكر باجي، ٢٠٠٩)؛ (كمال زيتون: ٢٠٠٢، ٣٠١)؛ (عبدالسلام مصطفى: ٢٠٠١، ١٥٦-١٥٨)؛ (محب الرافعي: ١٩٩٨، ٨٧-٨٨)؛ (حمدى عطيفه وعايده عبدالحميد: ١٩٩٤، ٥) ما يلي:

- أنها ثابتة في البنية المعرفية القاعدية للمتعلم، ومقاومة للتغيير؛ لأن المتعلم الذي يمتلكها لا يشعر بأنها خطأ؛ لذا يتشبث بها ويدافع عنها، قناعة منه بأنها سليمة.
- أن المتعلم قد يبدأ في التعليم، ولديه مجموعة من المعتقدات والأفكار حول الكثير من المفاهيم، التي تتعارض مع المفاهيم والنظريات العلمية السليمة.
- أنها لا تظهر فجأة لدى المتعلم، ولكنها تحتاج إلى وقت في بنائها، كما أنها تنمو لدى المتعلم.
- أنها تؤثر سلباً على المفاهيم الصحيحة؛ حيث تعوق الفهم الصحيح لدى المتعلم، بل تدعم الفهم الخطأ للمفاهيم.
- أنها تتجاوز حواجز السن والثقافة، حيث تنتشر في مختلف الأعمار والثقافات والقدرات العقلية.
- أنها قد تكون فردية وشخصية؛ نظراً لأنها تتجاوز وجهة نظرهم الشخصية، وما لديهم من تصورات بديلة سابقة؛ ولذا فقد تختلف من متعلم لآخر؛ إلا أن ذلك لا يمنع شيوعها بين المتعلمين.

ومما سبق يتضح أن التصورات البديلة قد تعد تمثل شيئاً أساسياً في بنية التلاميذ المعرفية، وأنها بالنسبة لهم معرفة لا تختلف عن أي معرفة أخرى قد اكتسبوها، وأنها تؤثر على كيفية تعلمهم للمفاهيم والمعارف العلمية الجديدة، وأنها منتشرة في مختلف الأعمار والثقافات والقدرات العقلية.

٣- أنماط التصورات البديلة:

- التعميم الناقص للمفهوم: يحدث تصور بديل للمفهوم، عند تعريف المتعلم للمفهوم، أو تحديد دلالته اللفظية، عندما يقتصر على خاصية أو أكثر، دون باقي خصائصه، مثل: الفاعل اسم مرفوع بالضمة.
- الإفراط في تعميم: قد يفرط المتعلم في تعميم المفهوم، عند اعتبار الخاصية الجزئية، التي تنطبق على بعض المواقف خاصية عامة، موجودة في كل المواقف، مثل: تعريف جمع المذكر السالم: كل ما ينتهي بواو ونون فهو جمع مذكر سالم(مسلمون- يكتبون).
- الخلط بين المفاهيم العلمية المتقاربة في الألفاظ: فقد يخلط بعض المتعلمين بين المفاهيم العلمية التي تتقارب مصطلحاتها من الناحية اللفظية، مثل: (مِنْ، مَن-عَنْ، عَنَّ).
- الخلط بين المفاهيم المتقاربة في الألفاظ: فقد يخلط بعض المتعلمين بين المفاهيم المتقاربة في الألفاظ، مثل: مرادف الكلمات ومضادها-الإعراب والبناء.
- القصور في تطبيق المفهوم في مواقف جديدة: خاصة عندما يتم تعليم المفاهيم عن طريق الحفظ والتلقين، بدلاً من التعلم ذي المعنى لهذه المفاهيم (محمد عطيو وعبدالرازق عبدالقادر: ٢٠٠٩، ١٤٤-١٤٥).

٤- مصادر تكوين التصورات البديلة:

تعددت مصادر تكوين التصورات البديلة لدى المتعلمين، بحيث يصعب الفصل بين تأثير كل منها على حدة، ومن هذه المصادر(عبدالله خطابية: ٢٠٠٥، ٤١)؛ (محمد عطيو: ٢٠٠٦، ٣١١)؛ (عايش زيتون: ٢٠٠١، ٨٢-٨٣)؛ (أيمن سعيد: ١٩٩٧، ٢٦٨):

- **الكتاب المدرسي:** يعد الكتاب المدرسي أحد أهم مصادر تكوين التصورات البديلة لدى المتعلمين؛ نظراً للكثافة المعرفية المطروحة من خلال الكتاب المدرسي؛ الذي ينتج عنه سطحية في معارف ومعلومات وأفكار ومفاهيم المتعلمين، إضافة إلى افتقار هذه الكتب إلى الشرح والتوضيح والأمثلة والأنشطة والتدريبات.
- **وسائل الإعلام:** من مصادر تكوين التصورات البديلة لدى المتعلمين وسائل الإعلام، من تلفاز وإذاعة وصحافة؛ فقد يتأثر المتعلم من خلال مشاهدته

للإعلانات التجارية أو الأفلام الكرتونية، التي تسهو في تكوين تصورات بديلة لدى المتعلمين.

- **المدرسة تعد أحد أهم مصادر تكوين التصورات البديلة لدى التلاميذ،** من خلال المعلمين وعدم مقدرة غالبيتهم على تحديد التصورات البديلة وتصويبها، إضافة إلى البيئة المدرسية التي لا تشجع على التساؤل والاستقصاء العلمي واستخدامه اللغة العامية.
- **تؤثر** طرائق التدريس السائدة في تكوين التصورات البديلة؛ من حيث قلة اهتمامها بالأمثلة والتدريبات والعرض الجيد للمفاهيم، والتأكيد على المفاهيم الصحيحة بشكل عملي ووظيفي، من خلال الأمثلة والمناقشات وأوراق العمل.

٥- **آليات تشخيص التصورات البديلة:** أثارت تصورات المتعلمين البديلة اهتمام علماء التربية؛ حيث إن تشخيص التصورات البديلة للمفاهيم، تمثل الخطوة الأولى في اتجاه تعديلها وتغييرها، ومن آليات تشخيص التصورات البديلة (حسن زيتون:٢٠٠٣، ١٣٩)؛ (محمد عطيو وعبدالرازق عبدالقادر: ٢٠٠٩، ١٤٥-١٤٧)؛ (يسري مصطفى السيد: ٢٠٠٢، ١٥٥)؛ (كمال زيتون: ٢٠٠٤، ٢٣٩)؛ (عبدالله خطابية: ٢٠٠٥، ٤٦):

- المقابلات الشخصية: ويعرض فيها المعلم على المتعلمين عدداً من الأسئلة عن المفاهيم العلمية، ومن خلال تكرار صدور الإجابات الخطأ عن بعض هذه الأسئلة أو كلها، يمكن للمعلم الكشف عن أكبر عدد ممكن المفاهيم، ومايرتبط بها من تصورات بديلة لدى المتعلمين، وقد أجرى الباحث عدداً من المقابلات الشخصية، وقدم فيها بعض المفاهيم النحوية، وطلب منهم الاستجابات عليها.
- الأسئلة مفتوحة النهاية: ويستخدم هذا النوع من الأسئلة، للكشف عن البنية المفاهيمية القاعدية لدى المتعلمين، وتحديد تصوراتهم البديلة.
- المقابلات مع المعلمين والموجهين: وذلك لسؤالهم عن التصورات البديلة لدى المتعلمين والتي لوحظت من خلال التدريس لهم، وقد أجرى الباحث بعض المقابلات مع بعض معلمي وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية.

- اختبار الاختيار من متعدد أحادي الشق: ويتكون من عدد من الأسئلة، يلحق بكل سؤال ثلاثة أو أربعة بدائل، بحيث يمثل أحدها الفهم العلمي الصحيح للمفهوم، بينما تمثل الأسئلة الأخرى أنماط من التصورات البديلة.
- اختبار الاختيار من متعدد ثنائي الشق: ويتكون الشق الأول من جذر السؤال متبوعاً بثلاثة أو أربعة بدائل، ويتكون الشق الثاني من ثلاثة أو أربعة بدائل، يمثل أحدها السبب العلمي الصحيح، والباقي تمثل أسئلة تعبر عن تصورات بديلة.
- اختبار الاختيار من متعدد مفتوح النهاية: ويتكون من جزءين، الجزء الأول يمثل السؤال متبوعاً بثلاثة أو أربعة بدائل، والجزء الثاني يترك فيه عدد من الأسطر، يشرح فيه المتعلم السبب العلمي لاختيار إجابته، واستخدم البحث الحالي هذا النوع؛ حيث تم تقديم السؤال متبوعاً بثلاثة بدائل، وترك عدد من الأسطر، ليكتب فيها المتعلم السبب العلمي لاختيار الإجابة.
- ويمكن تقديم الاختبار التشخيصي للتصورات البديلة في جزأين الأول منهما: يقدم فيها جذر للسؤال والبدائل، والثاني منهما يرتبط بكل سؤال من أسئلة الجزء الأول؛ حيث يطلب من المتعلم تحديد السبب العلمي(من خلال تقديم بدائل مرتبطة بكل سؤال، يختار المتعلم من بينها السبب العلمي لاختيار إجابته).

٦- آليات تصويب التصورات البديلة:

أشارت الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة، إلى عدد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية، التي يمكن أن تسهم في في تصويب التصورات البديلة لدى المتعلمين، ومنها: خرائط المفاهيم، الرسوم التوضيحية ذات الشكل V، والمناقشة والعروض العلمية، ونموذج التعلم البنائي لبايبي، ونموذج التعلم البنائي لويتلي، واستراتيجية التناقض المعرفي، ونموذج بوسنر، واستراتيجية التجسير... ومن ثم تناول المحور التالي نموذج بايبي البنائي.

ثانياً- نموذج بايبي البنائي: تناول هذا المحور نموذج التعلم البنائي لبايبي، من حيث ماهيته، ومبررات استخدامه في تصويب التصورات البديلة، والأسس التي يستند إليها، ومراحله.

يتمحور نموذج التعلم البنائي لبايبي حول المتعلم؛ حيث يكتشف ويبحث، ويجرب، ويتيح له فرصاً للمناقشة مع المعلم ومع المتعلمين، ومن ثم يجعل المتعلم نشيطاً، وينمي لديه روح التعاون (عبدالرازق همام وخليل سليمان: ٢٠٠١، ١٠٨).

١-ماهية نموذج بايبي البنائي:

تنوعت تعريفات نموذج بايبي البنائي، بتنوع رؤى ووجهات نظر المتخصصين في نظرتهم لنموذج بايبي البنائي.

فيرى (Rodger,B.W.2006.p30) أنه نموذج تعليمي يثير مقدرة المتعلم على الاكتشاف والإيضاح والتقويم الذاتي، لتقديم أفكار ومهارات علمية أفضل.

وأشارت (Michael ,J.S,2002,p.2) أن نموذج بايبي البنائي هو نموذج يبنى المتعلم من خلاله معرفته بنفسه، من خلال عمليات الاستقصاء والإيضاح والتفسير والتفكير التفصيلي والتقويم.

وأوضح (حسن زيتون وكمال زيتون: ٢٠٠٣، ٢١٥) أنه نموذج تدريسي بنائي، ذو مراحل خمس، هي التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم ويطلق عليه Five. E, S، لأن جميع مراحله تبدأ بحرف E.

ومما سبق يتضح أن نموذج بايبي البنائي هو نموذج تعليمي، يتم في شكل ممارسات وإجراءات تدريسية منظمة، يؤديها التلاميذ من خلال مرورهم بمراحل خمسة هي التشويق أو شد الانتباه، والاستكشاف، والإيضاح والتفسير، والتفكير التوسعي أو التفصيلي والتقويم، بهدف تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء.

٢-مبررات استخدام نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة:

- يعتمد على استراتيجيات التعلم التعاوني بين المتعلمين، من خلال أداء الأنشطة المرتبطة بالدرس.
- يجعل التعلم ذا معنى، من خلال ربط المتعلم للمعلومات والخبرات الجديدة بمعلوماته السابقة، في مرحلة التفكير التوسعي.
- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية؛ حيث يكتشف وينفذ الأنشطة ويفكر.
- يدفع المتعلم للتفكير والبحث عن المعرفة العلمية الجديدة، لعلاج حالة عدم الاتزان، التي وصل إليها، في مرحلة الاستكشاف.

- يسمح للمتعلم بالتفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة، من خلال تنفيذه لمرحلة التفكير التوسعي.
- أكدت بعض الأدبيات والدراسات السابقة أن له دوراً إيجابياً وفاعلاً في تصويب التصورات البديلة لدى المتعلمين.
- يقوم على التشويق وجذب الانتباه، وإثارة المتعلمين للتعلم، من خلال البيئة التعليمية(محمد عطيو وعبدالرازق عبدالقادر: ٢٠٠٩، ٢٥٥-٢٥٦)؛ (Wanda,W.2005.pp1-4).

٣- الأسس التي يستند عليها نموذج بايبي البنائي:

طور روجر بايبي نموذجاً تعليمياً، قائما على أفكار وفروض النظرية البنائية، ويطلق على هذا النموذج "The five ES Constructivist Learning Model" ويستند هذا النموذج التعليمي على الأسس التالية:

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه: وهذه الغرضية هي التي توجه أنشطة المتعلم، وتكون بمثابة قوة الدافع الذاتي للمتعلم فتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى: حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى.
- الهدف الجوهري من عملية التعليم والتعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد، ويقصد بالضغوط المعرفية: عناصر الخبرة التي يمر بها المتعلم، والتي لا تتوافق مع توقعاته، وتؤدي إلى حدوث حالة من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم، نتيجة مروره بخبرة تعليمية جديدة.
- قبول جميع آراء المتعلمين، حتى وإن كانت خطأ: مع توجيه المعلم أفكار المتعلمين إلى المسار الصحيح، دون الحكم على صحة هذه المفاهيم والأفكار أو خطئها.
- إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم: لتحفيز المتعلمين على البحث، والرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات، ومحاولة إيجاد دلائل تدعم إجابات المتعلمين.

- إتاحة الفرصة للمتعلمين ليقوموا بالعمل الجماعي وبروح الفريق: من أجل مناقشة ماتم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات واستنتاجات بصدد المشاكل المطروحة عليهم (وديع مكسيموس: ٢٠٠٣، ٥٧)، (حسن زيتون وكمال زيتون: ٢٠٠٣، ١٩).

اتضح مما سبق أن نموذج بايبي البنائي يرتكز على أن التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة قصدية التوجه، وأن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لكي يعملوا في شكل جماعي، وأن التعلم يحدث عند تعديل أفكار المتعلم أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية، أو إعادة تنظيم الأفكار الكائنة في بنية المتعلم.

٤- **مراحل نموذج بايبي البنائي:** يتكون هذا النموذج من خمسة مراحل، يتم من خلالها تنمية مقدرة المتعلم على استرجاع المعلومات وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتم توضيح ذلك فيما يلي:

١. مرحلة التشويق وشد الانتباه: Engagement

وتبدأ هذه المرحلة بوضع المتعلمين في موقف ينطوي على مشكلة ويثير انتباههم ويشعرهم بالاضطراب أو التناقض المعرفي، من خلال الأسئلة والمناقشات، ومن خلالها يكتشف المعلم ما لدى المتعلمين من معرفة أولية سابقة عن موضوع الدرس، بها بعض الغموض أو التصورات البديلة عن بعض المعلومات أو المفاهيم أو الأفكار.

٢- مرحلة الاستكشاف: Exploration

وفي هذه المرحلة يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تقوم كل مجموعة بتنفيذ الأنشطة والمهام، وخلالها يكتشفون أفكاراً ومفاهيم وعلاقات لم تكن معروفة لديهم من قبل، ويتمثل دور المعلم في التشجيع والتوجيه والإرشاد، وعرضها ومناقشتها.

٣- مرحلة الشرح والتوضيح: Elaboration

ويسميها البعض مرحلة تصويب التصورات البديلة، ويقصد بها العملية التي يتم من خلالها عرض المفاهيم والأفكار والمعلومات بطريقة مفهومة وواضحة، ويتوصل المتعلم في هذه المرحلة إلى الأفكار الجديدة التي يعرضها المعلم عليهم، بعد إعادة صياغتها بصورة سليمة، وينبغي أن يحرص المعلم على عرض الحلول

والتفسيرات التي توصلوا إليها ، وأيضاً عرض الأساليب التي استخدموها للتوصل إلى هذه الحلول،واختيار أفضل هذه الحلول، وذلك من خلال المناقشة الجماعية بين التلاميذ؛ حيث يؤدي ذلك إلى تعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين.

٤- **مرحلة التوسع أو التفكير التفصيلي:**Elaboration وفي هذه المرحلة يزود المعلم التلاميذ بعدد من الأنشطة ذات العلاقة بالمعرفة الجديدة، التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة، بغرض توسيع أو تعميق تعلم التلاميذ لهذه المعرفة، ومساعدتهم على انتقال أثر تعلمهم إلى مواقف جديدة، من خلال تطبيق هذه المعرفة في حل مشكلات أو قضايا واقعية، ذات صلة بحياتهم العملية، وينبغي إعطاء وقت كافٍ للتلاميذ لتطبيق ما تعلموه وذلك بإثراء الأمثلة أو تزويدهم بخبرات إضافية.

٥-**مرحلة التقويم:**Evaluation

وفي هذه المرحلة يتم تقويم ما تم التوصل إليه من حلول وأفكار، باستخدام الاختبارات وبطاقات الملاحظة والمقابلات، ولا يقتصر التقويم على المرحلة النهائية فقط، وإنما ينبغي أن يكون التقويم مستمراً، في كل مرحلة من مراحل نموذج بايبي البنائي.(أماني عبدالحميد، ٢٠٠٦، ٣٥ –٣٦)(معتز إبراهيم، ٢٠٠٨، ٢٠ – ٢١)(صلاح عبدالسميع، ٢٠٠٧، ١٤٠)(فؤاد عبدالحافظ: ٢٠٠٥، ١٨ – ٤٦)(أحمد النجدي وأخرون: ٢٠٠٥، ٤١٨– ٤١٩) (Michael.J,2001,pp1-2)(Kathy.U.2004.pp.1-9)(Mahanoz,M .2001.PP.1-9

ثالثاً– المفاهيم النحوية للبحث:وتم تناولها من حيث ماهيتها،وأهمية تعلمها، وسماتها:

١- **ماهية المفهوم:** تباينت تعريفات المفاهيم بتباين وجهات النظر والرؤى التي تناولت المفاهيم، فيرى (أحمد اللقاني وعلى الجمل: ٢٠٠٣، ٢٨٢) أن المفهوم هو تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز، يشير إلى مجموعة من الأشياء والأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو مجموعة من الأشياء والأنواع، التي تجمعها فئات معينة.

وأشار(محمد عطيو وعبدالرازق عبدالقادر: ٢٠٠٩، ٢١) أن المفهوم لفظ يدل على وجود علاقات مشتركة بين الأشياء والحقائق والأحداث.

وأوضح (جودت سعادة: ١٩٩٠، ٣١٤) أن المفهوم هو رمز للأحداث التي يتم جمعها معاً، على أساس الخصائص المشتركة بينها.

ومما سبق يتضح أن المفهوم يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الرموز التي تجمع معاً، على أساس خصائصها المشتركة العامة، والتي يمكن دمجها معاً، ويشار إليها باسم أو رمز معين.

٢- أهمية تعلم المفاهيم النحوية:

أوضح (محمد الزهراني: ٢٠١٣، ٢٠) أن المفهوم النحوي هو صورة عقلية مجردة، يكونها المتعلم عن الكلمة وبنيتها، وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها، لتدل على الباب الذي تنتمي إليه، بحيث تميزها عن غيرها، والحكم عليها بشكل صحيح.

وأشار (حسني عصر:٢٠٠٠، ٣٠٠) أن المفهوم هو الصورة الذهنية التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة صرفاً أو تركيباً، ويتحدد المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدد المعنى الوظيفي للكلمة، ويتوصل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة والتجريد، ثم التصنيف بين الكلمات، وفق أوجه الاتفاق والاختلاف بينها.

ويختلف المفهوم النحوي عن المصطلح النحوي؛ حيث يشير المصطلح النحوي إلى اللفظ ذي الدلالة الخاصة المتعارف عليها بين علماء النحو مثل: مصطلح المبتدأ، ومصطلح الخبر، في حين يشير المفهوم النحوي إلى تصور عقلي يتكون لدى المتعلم، من خلال مجموعات من العلاقات القائمة والسمات المتوافرة، التي تميز المفهوم عن غيره.

وأكد كثير من التربويين على ضرورة تعلم المفاهيم النحوية بصورة صحيحة؛ لأنها تسهم في تعلم اللغة بصفة عامة والنحو بصفة خاصة؛ فقد أوضح (فتحي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمة: ١٩٩٥، ١٦٥) أن تعلم المفاهيم النحوية يسهم في تعلم النحو؛ وذلك لأن البنى المعرفية لأي موضوع، يبدأ بتوضيح مفاهيمة الأساسية والفرعية، حتى يفهمها المتعلمون.

وأوضح (إبراهيم عطا:٢٠٠٥، ٧٨) أن معرفة المتعلم للمفاهيم النحوية يفتح باب المعرفة الصحيحة لاستخدام اللغة، ويسهم في تعلم مفاهيم فروع اللغة الأخرى، ويساعد في الوصول إلى فهم عميق لطبيعة مادة النحو، وينمي مقدرة المتعلم على التحليل والتفسير والمقارنة والتمييز، ويقضي على الحفظ الأصم للنحو.

ومما سبق يتضح أن تعلم المفاهيم النحوي يسهم في تعميق فهم المتعلم للمادة الدراسية؛ حيث تربط المفاهيم بين الحقائق والتفصيلات النحوية الكثيرة، وتسهم في انتقال أثر التعلم إلى مواقف لغوية عديدة مرتبطة بها.

وفي هذا السياق ينبغي أن يركز تعليم النحو على المفاهيم، وليست المصطلحات؛ لأن أكثر الصعوبات التي تواجه المتعلم في تعلم القواعد النحوية هي الاهتمام بالمصطلحات أكثر من المفاهيم ومن ثم فإن الغاية من تعلم المفاهيم النحوية هي الانتقال من حيز التصور العقلي إلى حيز استخدام اللغة استخداماً سليماً، ومن ثم فلا نتصور أن هناك طلاباً قادرون على الاستعمال السليم للغة، وهم يفتقرون إلى المعرفة السليمة للمفاهيم النحوية أو أن يكون لديهم بعض التصورات البديلة للمفاهيم النحوية.

٣- سمات المفهوم النحوي:

للمفاهيم النحوية سمات وخصائص تميزها عن غيرها، من أهمها ما يلي:

- أن المفاهيم النحوية قابلة للنمو والتطور: فالمفاهيم النحوية لا تظهر فجأة في ذهن المتعلم، بل تتكون لديه في صورة عقلية، تنمو في عقله بنمو مقدرته على فهمها، وتتطور ليستخدمها كوسيلة لصحة التعبير اللغوي.
- أن المفاهيم النحوية يعبر عنها برمز أو مصطلح ذي دلالة لفظية.
- أن المفاهيم النحوية تنمو وتزداد عمقاً، كلما زادت خبرة المتعلم وزادت مستويات النضج العقلي لديه.
- أن لكل مفهوم نحوي مجموعة من الأمثلة، والتي تنطبق عليه فقط، ولا تنطبق على المفاهيم التي ترتبط بالمفهوم.
- أن لكل مفهوم نحوي ثلاثة مكونات؛ هي اسم المفهوم والدلالة اللفظية للمفهوم (تعريف) المفاهيم التي ترتبط بالمفهوم.
- أن المفهوم النحوي يتميز عن غيره، من خلال مجموعة من السمات التي يشتمل عليها فمثلاً (لم يقوموا) مثال للفعل من الأفعال الخمسة في حالة الجزم، (قاموا) ليست مثالاً على الأفعال الخمسة رغم اشتمالها على واو الجماعة.
- أن المفهوم النحوي مجرد غير محسوس، ويرمز له بمجموعة من السمات المجردة، ذات الدلالة عليه. (محمد نجيب وعبدالرازق وعبدالقادر:٢٠٠٩، ٢٣) ؛(نورة فرج: ٢٠٠٤، ٧٩٠).

- أن المفهوم النحوي يصنف إلى مفاهيم أساسية ومفاهيم ذات علاقة، كما يصنف إلى مفاهيم اسمية، وفعلية، والمرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات.

ومما سبق يتضح أن المفهوم النحوي له سمات وخصائص تميزه عن غيره، وأنه هو المادة الأولية لصياغة القاعدة النحوية؛ فالفعل المضارع (تكتب) من سماته أنه فعل، دل على حدث وزمن الحال والاستقبال وأنه مرفوع لأنه لم يسبق بناصب أو جازم، وأنه مرفوع بالضمة الظاهرة، والفعل (أصبح) من سماته أنه دل على حدث في الزمن الماضي، وأن لها اسم مرفوع وخبر منصوب.

رابعاً- القواعد النحوية: وتم تناول هذا المحور في النقاط التالية:

١- **ماهية النحو:** أشار (ابن جنى:٢٠٠٠، ٣٤) أن النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتصغير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها دربه إليها.

وأوضح (الفيروز أبادي: ٢٠٠٩، ١٧٢٤) أن النحوهو الطريق والجهة والقصد، وجمعه أنحاء ونحو.

ويرى (محمد مجاور: ٢٠٠٠، ٣٦٣) أن النحو هو عملية تقنين للقواعد والتعميمات، التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها، وضبط أواخر الكلمات، ويتعلق بدراسة العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.

وأوضح (راتب عاشور ومحمج الحوامدة: ٢٠٠٧، ١٠٣) أن النحو هو علم يبحث في التراكيب ومايرتبط بها من خواص، ويتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة، وبين الجمل في العبارات.

ومما سبق يتضح أن النحو هو علم يعني بالتراكيب اللغوية، والعلاقات بين الكلمات في الجملة في العبارة.

٢- **أهمية النحو:** يمثل النحو أهمية كبرى - قديماً وحديثاً- للغة العربية؛ حيث ارتبطت نشأته بالحاجة إليه، وهي خدمة النص القرآني، حفاظاً عليه وسعياً إلى فهمه، والحفاظ علي مفردات اللغة العربية سليمة صحيحة، والحفاظ على أهم روابط العربية، والحرص على بقائها متميزة عن الأجناس الأخرى.

ولما كانت اللغة تختلف من موقف لآخر، فكان لابد من أن تكون هنالك قواعد تضبط الاستخدامات المختلفة للغة بين أفراد المجتمع، وإلا انقلب الوضع إلى فوضى أو سوء تفاهم متواصل، ومن ثم تظهر الحاجة إلى النحو، وتبدو أهميته، لاسيما وأنه يعطي اللغة السمة الإنسانية؛ حيث يربط الصوت بالمعنى لدى المتعلم؛ إذ الإنسان ليس ناطقاً للغة فحسب، ولكنه ملتزم بضوابط نحوية. (شوقي ضيف: ١٩٧٢، ١٣– ١٤)

واكتساب مهارات اللغة يتطلب فهم قواعدها، فهي الآلية التي تؤدي من خلال القواعد، التي ينبغي على متحدثي أية لغة أن يكونوا على علم بها، وهذا ما أكده (داود عبده:١٩٩٠) في قوله " لو علمنا طالباً أجنبياً يدرس اللغة العربية عدداً من المفردات ، دون أن نعلمه شيئاً من قواعدها، فمن العسير أن يفرق بين معاني الجمل، التي تتألف من هذه الكلمات، وأشد من هذا عسراً عليه، أن ينشئ جملة سليمة من تلك المفردات". (داود عبده: ١٩٩٠، ٤٢)

٣– أهداف تدريس النحو ما يلي:

- تمكين المتعلم من القراءة والكتابة والتحدث بصورة خالية من أخطاء اللغة، من خلال تعويدهم على التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب، حتى تكون خالية من الخطأ النحوي، الذي يذهب بجمالها.
- تيسير إدراك المتعلم للمعاني، والتعبير عنها بوضوح وجعل محاكاة الصحيح من اللغة التي يسمعها أو يقرؤها مبنياً على أساس مفهوم، بدلاً من أن يكون مجرد محاكاة آلية.
- تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم، وذلك بتدريب المتعلم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً، يصدر من غير تكلف.
- تنمية مقدرة المتعلم على تمييز الخطأ فيما يستمع إليه ويقرؤه، وأسباب ذلك، ليتجنبه التلاميذ (راتب عاشور ومحمد الحوامدة:٢٠٠٧، ١٠٥– ١٠٦)

ومما سبق يتضح أن النحو يهدف إلى مساعدة المتعلم على فهم ما يقرأ، أو يسمع أو يكتب، أو يتحدث فهماً صحيحاً ، بحيث تتضح المعاني، والأفكار بشكل لا غموض فيه، لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب، ومن ثم استخدام اللغة استخداماً صحيحاً خالياً من اللحن والخطأ في الكتابة.

٤- طرائق تدريس النحو:

رغم تعدد طرائق تدريس النحو، إلا أنه لوحظ أنها لم تؤد الغاية المرجوة منها؛ حيث استمرت كثرة الأخطاء النحوية على ألسنة وأقلام المتعلمين، ومرد ذلك - بدرجة كبيرة - إلى الطرائق المتبعة في تدريسه. (محمود خاطر وآخرون: ١٩٩٨، ٢٠٧)

وهذا ما أوضحه (حسني عصر: ١٩٩٩، ٢٧٥ -٢٨٠) في قوله" إن الأزمة الحقيقية للنحو تتبلور في تعليمه ؛ فمن الخطأ ما نادى به البعض بتيسير النحو، وكان الأولى أن يكون النداء بتيسير تعلم النحو".

وأوضح (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥، ٢٦٦) أن صعوبة النحو لا ترجع إلى جفاف مادته فحسب، بل ترجع لطرائق تدريسه؛ حيث تعد غير عملية ولا تسايرمستويات المتعلمين، ولا تخلق الدافع لديهم، حيث يدرس بطريقة إلقائية جافة، لا تستثير في المتعلم شوقاً ولا اهتماماً. ومن طرائق تدريس النحو:

- **الطريقة القياسية:** وتبدأ بتقديم القاعدة النحوية، ثم توضيحها ببعض الأمثلة من قبل المعلم، ثم التطبيق على القاعدة النحوية.
- **الطريقة الاستنباطية:** وتتم وفق الخطوات التالة: المقدمة والعرض والاستنباط والقاعدة والتطبيق، وتعتمد على أساس أن المتعلم يتعلم الخبرات الجديدة في ضوء خبراته السابقة.
- **الطريقة المعدلة:** وتعتمد على عرض نص متكامل المعاني، بعيداً عن الأمثلة المتكلفة، التي لا تمثل معنى.
- **طريقة النشاط:** وتعتمد على جمع المتعلمين لنصوص وأمثلة تتناول القواعد النحوية، من الكتب المدرسية أو من الصحف والمجلات، ثم يجعل المعلم ما تم جمعه محوراً للمناقشة، التي تنتهي بالقاعدة النحوية القصودة. (علي مدكور: ١٩٩١، ٣٣٧- ٣٣٩)؛ (رشدي طعيمة ومحمد مناع: ٢٠٠٠، ٦٠)

ويرى الباحث أن الطرائق التقيدية لم تعد قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم قواعد النحو بصورة جيدة، لذا كان من الضروري استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة، تعتمد على نشاط المتعلم في بناء المعرفة، ومن ثم فقد استخدم الباحث أحد النماذج التدريسية التي تعتمد على النظرية

البنائية وهو نموذج بايبي البنائي، في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية.

٥- دور المعلم في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القواعد النحوية:

إن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القواعد النحوية تعد أحد أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ لما للاتجاهات من أثر فعال في توجيه المتعلمين، نحو بذل مزيد من الجهد في سبيل تعلم أفضل، الأمر الذي يسهم في تحسين مستويات أدائهم اللغوي (الخطة الدراسية لمقرر النحو في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ٢٠١٣)؛ (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:٢٠١٥، ٢٢-١٠٢)

ويمكن للمعلم تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو القواعد النحوية، من خلال ما يلي:

- تهيئة المواقف التعليمية التي توفر فرص التعلم التعاوني، ومشاركة التلاميذ معاً في أداء الأنشطة، والتوصل إلى النتائج، ومناقشتها، وتقويمها، بما يسمح بتبادل الخبرات العاطفية، التي تنمي الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين.
- اختيار خبرات وأساليب تعلم مناسبة لتنمية مهارات المتعلمين، واستخدام طرائق تدريسية وأنشطة ووسائل تعليمية، تسهم في تنمية مهارات المتعلمين النحوية، وتعمل على تصويب التصورات البديلة لديهم.
- إتاحة جو تعليمي داخل حجرات الدراسة يتسم بالنشاط والحيوية، ويعتمد على التساؤل والمناقشة والحوار وإبداء الآراء.

وحرص الباحث على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو القواعد النحوية، من خلال استخدام نموذج بايبي البنائي في تقديم الدروس النحوية بصورة مشوقة وممتعة، بما يجعلهم يقبلون على دراستها باهتمام.

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث، والتحقق من صحة الفروض، تم إتباع الإجراءات التالية:

أولاً- اختيار الوحدة: تم اختيار وحدة الإعراب والبناء من كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي الأزهري؛ نظراً لما يلي:

- تتضمن هذه الوحدة مفاهيم أساسية في القواعد النحوية، مثل: مفهوم الإعراب والبناء، ومواطن الإعراب، ومواطن البناء، وإعراب المفرد،

ومواطن البناء، وإعراب المثنى، وإعراب جمع المذكر السالم، وإعراب جمع المؤنث السالم، وإعراب الأسماء الخمسة، وإعراب الأفعال الخمسة، وإعراب الاسم المعتل.

- تتضمن هذه الوحدة العديد من المفاهيم النحوية، التي تمثل جانباً مهماً في البنية اللغوية القاعدية لدى التلاميذ.
- تتضمن هذه الوحدة العديد من المفاهيم النحوية، التي بها تصورات بديلة لدى التلاميذ، و لا تتفق مع المفهوم الصحيح للقاعدة النحوية، والتي تستلزم ضرورة تصويبها.
- الزمن المتاح في الخطة التدريسية لتدريس هذه الوحدة ستة أسابيع؛ بما يسمح بإتاحة الفرصة للتلاميذ، لتصويب التصورات البديلة لديهم في المفاهيم النحوية، وتنمية اتجاهاتهم نحو القواعد النحوية.

ثانياً– آلية تعرف المفاهيم النحوية البديلة: تم اختيار وحدة الإعراب والبناء من كتاب اللغة العربية بالصف الأول الإعدادي الأزهري؛ لأنه يتعدد فيها المفاهيم النحوية البديلة، التي يكثر فيها الخلط مع مفاهيم أخرى، ولتحديد المفاهيم النحوية البديلة في هذه الوحدة، تم إتباع ما يلي:

١– تحليل محتوى الوحدة: مرت عملية التحليل بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من التحليل:** استهدف تحليل محتوى الوحدة، تحديد المفاهيم النحوية التي وردت بها.
- **تحديد فئات التحليل:** تمثلت فئات التحليل في العناوين الرئيسة والفرعية.
- **وحدة التحليل:** تم تحديد وحدة التحليل على أساس الفقرة، التي تقع فيها الجملة، والكلمة التي تتضمن مفهوماً نحوياً.
- **عينة التحليل:** تمثلت عينة التحليل في وحدة الإعراب والبناء، بكتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي الأزهري.
- **ثبات التحليل:** لحساب ثبات التحليل، قام الباحث بإجراء عملية التحليل الأولى لمحتوى وحدة الإعراب والبناء، ثم قام باحث آخر[*]

---

[*] د. خلف الديب عثمان: أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية– جامعة الأزهر، تخصص طرق تدريس اللغة العربية.

بالتحليل لنفس الوحدة، وكان التحليلان متطابقين إلى حد كبير؛ حيث كانت نسبة الاتفاق بينهما مرتفعة؛ إذ بلغت (٩٥%).

- **نتائج التحليل:** تم التوصل إلى المفاهيم النحوية التالية: مفهوم الإعراب والبناء، ومواطن الإعراب، ومواطن البناء، وإعراب المفرد، ومواطن البناء، وإعراب المثنى، وإعراب جمع المذكر السالم، وإعراب جمع المؤنث السالم، وإعراب الأسماء الخمسة، وإعراب الأفعال الخمسة، وإعراب الاسم المعتل، وتعد هذه المفاهيم أساسية في بناء التلميذ القاعدي، ويسهم تمكن التلاميذ منها في إكسابهم العديد من مهارات الضبط النحوي ، وقد سبق دراسة بعضها في الصفوف السابقة.

٢- **المقابلة الشخصية:** للكشف عن المفاهيم النحوية البديلة لدى التلاميذ، وتحديد تصوراتهم حولها، تم استخدام المقابلة، وتبدأ المقابلة بسؤال مفتوح، ويترك التلميذ يتحدث بحرية، مع تتبع ما يصل إليه من استنتاجات، ومحاولة تحديد مسار أفكاره، ومساعدته على تقديم أسباب لما توصل إليه من استدلالات أو ما قدم من تبريرات (كمال زيتون: ١٩٩٨، ٦٣٣).

وأجرى الباحث عدة مقابلات شخصية مع بعض تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بمعهد الدكتور طلعت الإعدادي الأزهري، ومعهد العصافرة الإعدادي الأزهري، في بداية الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٥-٢٠١٦) وذلك للتعرف على المفاهيم النحوية البديلة لدى التلاميذ.

٣- **استخدام الأسئلة المفتوحة:** تم إعداد اختبار تشخيصي مكون من عشرة أسئلة، في بعض مفاهيم هذه الوحدة، وتم ترك عدد من الأسطر بعد كل سؤال، ليكتب كل التلميذ الإجابة، والسبب العلمي لإجابته، وتم تطبيق الاختبار على عينة قوامها(٣١) تلميذا بمعهد الدكتور طلعت الإعدادي الأزهري، وأكدت إجابات التلاميذ وجود تصورات بديلة لدى التلاميذ في مفاهيم هذه الوحدة.

وفي ضوء نتائج هذا الاختبار، تم بناء اختبار التصورات البديلة لمفاهيم هذه الوحدة، كما دونت هذه التصورات البديلة عند إعداد دليل المعلم؛ ليأخذها المعلم في اعتباره عند تدريس هذه المفاهيم، ومن أمثلة التصورات البديلة في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء ما يلي:

- الخلط بين الأسماء والأفعال المعربة والمبنية.
- الخلط بين العلامات الإعرابية المختلفة في الأسماء.
- الخلط بين جمع المؤنث السالم، والاسم المنتهي بالألف والتاء.
- الخلط بين جمع المذكر السالم والفعل المضارع من الأسماء الخمسة، فيما يرتبط بالإعراب.
- الخلط بين حالات الأسماء الخمسة المعرب بعلامة فرعية، والمعرب بعلامة أصلية.

ثالثاً- الهدف من دراسة وحدة الإعراب والبناء: تتلخص الأهداف العامة لهذه الوحدة فيما يلي:

- تصويب التصورات البديلة حول بعض المفاهيم النحوية لدى التلاميذ.
- إكساب التلاميذ المفاهيم النحوية المتضمنة في هذه الوحدة.
- تنمية مقدرة التلاميذ على التمييز بين المعرب والمبنى من الأسماء والأفعال.
- تقدير أهمية ودور الإعراب والبناء في البناء اللغوي السليم.

رابعاً- دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم، للاسترشاد به في عملية تدريس وحدة الإعراب والبناء، وفق نموذج بايبي البنائي.

١-**مكونات الدليل:** تضمن الدليل ما يلي:

أ- مقدمة: شملت الأهداف العامة للوحدة، وبعض الإرشادات للمعلم، بشأن تدريس موضوعات الوحدة، والمفاهيم النحوية المتضمنة بها، ونبذة عن نموذج بايبي البنائي، وخطوات التدريس وفق هذا النموذج.

ب- تحديد زمن تدريس موضوعات الوحدة.

ت- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة.

ث- خطة السير في كل درس من دروس الوحدة، وتضمنت: عنوان الدرس، والأهداف الإجرائية، وخطة السير في الدرس، وفق نموذج بايبي البنائي. وشملت خطة الدرس وفق مراحل نموذج بايبي البنائي على المراحل الخمسة التالية:

المرحلـة الأولـى: التشـويق أو شـد الانتبـاه: ويـتم فـي هـذه المرحلـة تحفيـز التلاميذ وإثارة اهتمامهم وشد انتباههم، ويقدم فيها التلاميذ بعض الأسئلة، ويتم في هذه المرحلة توزيع التلاميذ إلى مجموعات، تضم كل مجموعة من(٣–٥) تلاميذ، حسب النشاط المراد إجراؤه.

المرحلـة الثانيـة: الاستكشـاف: ويتم فـي هذه المرحلـة قيام التلاميذ بأنشـطة فرديـة أو جماعيـة، للإجابـة عـن تسـاؤلاتهم، بحيـث يكتشـفون علاقـات لـم تكـون موجـودة لـديهم مـن قبـل، وتسـهم فـي تـذكرهم للخبـرات السـابقة، وربطهـا بـالخبرات الجديدة.

المرحلـــة الثالثـــة: التفسـير أو الشرح:ويسـميها الـبعض مرحلـة تصـويب التصـورات البديلـة، ويـتم فيهـا عـرض المفـاهيم والقواعـد النحويـة بصـورة واضـحة ومفهومه، ويسمح فيها لكل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من حلول من خـلال المناقشـة الجماعيـة، بمـا يسـهم فـي تصـويب التصـورات البديلـة، ومسـاعدة التلاميـذ على بناء معنى للمفاهيم النحوية التي توصلوا إليها.

المرحلة الرابعة: التفكير التوسعي(التفصيلي): وفي هذه المرحلة يزود المعلم التلاميذ بالأنشطة ذات العلاقة بالمفاهيم النحوية الجديدة التي تعلموها في المرحلة السابقة، لتوسيع تعلمهم لهذه المفاهيم، وانتقال أثر هذا التعلم لمواقف جديدة.

المرحلة الخامسة: التقويم: ويتم فيها تقويم ما تم التوصل إليه من مفاهيم نحوية، ويمكن أن يتم التقويم في كل مرحلة من مراحل نموذج بايبي البنائي.

٢–**ضبط دليل المعلم:** تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين؛ بهدف التحقق من سلامة الأهداف وملاءمة الوسائل المستخدمة للمادة ولمستوى التلاميذ وملاءمة خطة التدريس وفق نموذج بايبي البنائي، وملاءمة الأنشطة، وأساليب التقويم، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية صالحاً للتطبيق الميداني، وقدم الباحث عرضاً لخمسة دروس من وحدة الإعراب والبناء المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري كنموذج يحتذي به المعلم في التدريس وفق نموذج بايبي البنائي؛ حيث تحتوى هذه الوحدة على خمسة عشر درساً.

خامساً– أدوات البحث:

١– **اختبار التصورات البديلة في المفاهيم النحوية:** ومر إعداده بالخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذه الاختبار إلى تشخيص التصورات البديلة لدى التلاميذ، في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء.

ب. صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار بنظام الاختيار من متعدد، وروعي فيها وضع ثلاثة بدائل اختيارية لكل مفردة، تعبر إحدى هذه البدائل عن الإجابة الصحيحة، ويحتمل البديلان الآخران إجابة خطأ، وروعي أن تتضمن بعض مفردات الاختبار تعريفات للمفاهيم النحوية، والبعض الآخر للسبب العلمي للإجابة، وتم صياغة بدائل مفردات الاختبار، من خلال إجابات العينة التي طبق عليها الاختبار المفتوح النهاية، من نوع المقال القصير.

ج. الصورة الأولية للاختبار: شمل الاختبار في صورته الأولية(٣٦) مفردة، تناولت المفاهيم المتضمنة بوحدة الإعراب والبناء، والتصور البديل من التلاميذ، ويوضح الجدول التالي مواصفات الاختبار والوزن النسبي لكل مفهوم نحوي.

جدول (١) مواصفات الاختبار التشخيصي لتصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري

م	المفهوم النحوى	أرقام الأسئلة	التصورات البديلة
١.	مفهوم الإعراب البناء	٢٩-٣٠-٣١	- الخلط بين الأسماء والأفعال المعربة والمبنية. - الخلط بين العلامات الإعرابية المختلفة في الأسماء. - الخلط بين مفهومي الإعراب والبناء.
٢.	مواطن الإعراب	٧-١٩-٢٣-٢٤-٢٦-٢٨-٣٣	- الخلط بين الاسم الموصول والاسم الظاهر في الإعراب. - الخلط بين ما يدخل على المضارع، وتأثيره في الإعراب بلا النافية ولا الناهية. - الخلط بين علامات الإعراب في المضارع المعتل الآخر بالألف. - الخلط بين أدوات نصب وجزم المضارع، وما يترتب عليهما من إعراب. - الخلط بين الأدوات والأسماء، للتشابه بينهما في الشكل (سوف- صوف). - الخلط بين بعض الأسماء والأفعال، الناتج عن التشابه بينهما شكلا (سار- سار). - الخلط بين بعض الأدوات والأسماء، للتشابه بينهما

م	المفهوم النحوى	أرقام الأسئلة	التصورات البديلة
			في الشكل(ليت– الليث).
٣.	مواطن البناء	٥–٨– ١٠– ١٨– ٢٤– ٢٥–٣٤	– الخلط بين بعض الكلمات ذات المعنى الخاص(حين– حيث) في البناء والإعراب. – الخلط بين الاسم الموصول المفرد والمثنى والجمع. – الخلط بين بعض الكلمات المبنية (الأسماء– الحروف) (مَنْ–مِنْ). – الخلط بين مفهومي الإعراب والبناء. – الخلط بين بعض الأدوات والأفعال، للتشابه في الشكل(كيف– كف). – الخلط بين بعض أنواع الكلمات المبنية (الحروف– الأفعال)، (عَنْ– عِنَّ). – الخلط بين بعض الأدوات والأفعال، للتشابه بينهما شكلاً (قَدْ– قُدَّ).
٤.	إعراب المفرد	٤–٦– ١٤	– الخلط بين الاسم المعتل الآخر بالألف والاسم الصحيح الآخر، وما يترتب عليهما من إعراب. – الخلط بين الاسم المفرد المنتهي بالنون وجمع المذكر السالم ،في حالة الرفع. – الخلط بين الاسم المنتهي بالألف والنون، والمفرد والمثنى.
٥.	إعراب المثنى	٣–١٣– ١٦	– الخلط بين المثنى وجمع المذكر السالم، في حالتي النصب والجر. – الخلط بين الألف والنون الملحقين بالمفرد، للدلالة علي الوصول للقمة، والألف والنون الملحقتين بالاسم المثنى. – الخلط بين الاسم المنتهي بالألف والنون، المفرد والمثنى.
٦.	إعراب جمع المذكر السالم	١٥–٣٦	– الخلط بين الاسم المجموع جمع مذكر سالم، والاسم المعتل الآخر بالواو، وما يرتبط بهما من علامة إعراب. – الخلط بين جمع المذكر السالم والفعل المضارع من الأفعال الخمسة، المتصل به واو الجماعة، وما يرتبط بهما من إعراب.
٧.	إعراب جمع المؤنث السالم	٩–٢٠	– الخلط بين جمع المؤنث السالم والاسم المنتهي بالألف والتاء. – الخلط بين جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم ،وما يرتبط بهما من علامة إعراب.
٨.	إعراب الأسماء الخمسة	١٢– ١٧–٢١	– الخلط بين بعض الأسماء، الناتج عن التشابه بينهما شكلاً (فوك من الأسماء الخمسة، فوم اسم مفرد). – الخلط بين الأسماء الخمسة،والمثنى في علامة الإعراب. – الخلط بين حالتي الأسماء الخمسة، المعرب بعلامة

م	المفهوم النحوى	أرقام الأسئلة	التصورات البديلة
			فرعية والمعرب بعلامة أصلية.
٩.	إعراب الأفعال الخمسة	٢-١١-٢٧-٣٢	- الخلط بين الفعل الماضي المتصل به واو الجماعة، والفعل المضارع من الأفعال الخمسة المجزوم. - الخلط بين النون في المضارع (للنسوة- نون الإعراب) وما يترتب عليهما من إعراب. - الخلط بين الفعل الأمر المتصل به واو الجماعة، والفعل المضارع المتصل به واو الجماعة. - الخلط بين نون التوكيد المتصلة بالمضارع، وواو الجماعة المتصلة بالمضارع.
١٠.	إعراب الاسم المعتل	١-٣٥	-الخلط بين الاسم المبني وثبات الحركة في الاسم المعتل. - الخلط بين الاسم المبني والاسم المعتل الآخر بالألف، لثبوت الحركة عليه.

د. **التقدير الكمي لمفردات الاختبار:** اعتمد التقدير الكمي لمفردات الاختبار، على إعطاء كل مفردة يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر للإجابة الخطأ، بحيث تصبح الدرجة النهائية للاختبار (٣٦) درجة.

هـ. **ضبط الاختبار:** للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، لإبداء الرأي حول دقة صياغة مفرداته، ومدى مناسبة المفردات للهدف الذي وضعت من أجله؛ وذلك للتحقق من صدق المحتوى، وسلامة المفردات، ومدى ارتباطها بالمفاهيم النحوية بالوحدة، وتم إجراء بعض التعديلات التي أبداها المحكمون.

و. **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة قوامها(٢٩) تلميذا بمعهد الدكتور طلعت لحساب ثباته، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، واستخدام معادلة سبيرمان براون، ووجد أن معامل ثبات الاختبار (٠.٨٩) مما يدل على أن الاختبار صالح للاستخدام، وتم حساب زمن الاختبار، واتضح أن الزمن المناسب للاختبار (٤٥) دقيقة.

ز. **الصورة النهائية للاختبار:** بعد ضبط الاختبار، أصبح في صورته النهائية، صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

٢-**مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية:** مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

أ. **الهدف من المقياس:** استهدف المقياس التعرف على اتجاهات تلاميذ الصف الأول الإعدادي، نحو القواعد النحوية.

ب. **الأبعاد الرئيسة للمقياس:** تم الاعتماد في تحديد أبعاد المقياس، إلى الرجوع إلى ذوي الخبرة والاختصاص في بناء المقاييس، وتم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للمقياس هي:

- أهمية القواعد النحوية، وتشملها العبارات أرقام (١، ٦، ٩، ١٢، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧).
- الاهتمام بالقواعد النحوية، ويمثلها العبارات أرقام (٢، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤٠).
- الاستمتاع بدراسة القواعد النحوية، ويمثلها العبارات أرقام (٣، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٦، ٣٩).

ج. **تحديد نوع المقياس:** استخدم الباحث طريقة التقرير الذاتي، التي تقدم مثيراً معيناً، يرتبط به ثلاثة مواقف، يختار التلميذ من بينها ما يناسبه، وما يعبر عن اتجاهه نحو القواعد النحوية.

د. **تحديد مفردات المقياس:** حرص الباحث أن تكون سهلة وواضحة ومفهومة، وممثلة للأبعاد التي تندرج تحتها، وأن تتضمن كل عبارة مثيراً واحداً، كما حرص الباحث على تجنب استخدام أدوات النفي والإثبات، وتم صياغة ثلاثة مواقف، تمثل الاتجاه الموجب والمحايد والسالب، لكل مثير أو موقف.

هـ. **تعليمات المقياس:** تم كتابة تعليمات للمقياس، تضمنت الهدف منه، وعدد مفرداته، وطريقة الإجابة عنه، وروعي فيها الوضوح، والسهولة، وأن تكون مباشرة، بحيث توضح طريقة الإجابة عن مفردات المقياس.

و. **المقياس في صورته الأولية وعرضه على المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على بعض المحكمين، لإقرار صلاحيته، وأبدى بعضهم بعض الملاحظات، التي روعيت عند إعداد الصورة النهائية.

ز. **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، قوامها (٢٩) طالباً تلميذا بمعهد الدكتور طلعت الإعدادي

الأزهري، بهدف التعرف على مدى وضوح عباراته، وتحديد زمنه، وحساب معامل ثباته، وأسفرت نتاج التجربة الاستطلاعية عما يلي:

- **مدى وضوح عبارات المقياس:** استفسر بعض الطلاب عن معاني بعض عبارات المقياس، وتم مراعاة ذلك.
- تحديد زمن المقياس: من خلال حساب الزمن الذي استغرقه أول وآخر تلميذ في الإجابة عن المقياس، وتبين أن الزمن المناسب للمقياس هو (٣٠) دقيقة.
- **حساب معامل ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ معامل الثبات(٠.٩٣) وهو معامل ثبات مرتفع، يطمئن لاستخدام المقياس.

ح. **تقدير درجات المقياس:** تم إعطاء الموقف الذي يعبر تعبيراً إيجابياً نحو المثير ثلاث درجات، والموقف الذي يعبر تعبيراً محايداً درجتين، والموقف الذي يعد مثيراً سالباً درجة واحدة.

ط. **الصورة النهائية للمقياس:** بعد الانتهاء من إعداد المقياس، والتأكد من صدقه وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية، مكوناً من (٤٠) عبارة، ويمكنه قياس اتجاهات التلاميذ(عينة البحث).

سادساً- التصميم التجريبي وإجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية من خلال المجموعتين:

- **المجموعة التجريبية:** وتضم التلاميذ الذين يدرسون وحدة الإعراب والبناء، وفق نموذج بايبي البنائي.
- **المجموعة الضابطة:** وتضم التلاميذ الذين يدرسون وحدة الإعراب والبناء، بالطريقة السائدة.

٢-**متغيرات البحث:**

أ- **المتغير المستقل:** للبحث متغير مستقل واحد وهو طريقة التدريس، بمستويين هما:

- التدريس وفق نموذج بايبي البنائي.
- التدريس وفق الطريقة السائدة.

ب- المتغيران التابعان: للبحث متغيران تابعان هما:

- التصورات البديلة حول بعض المفاهيم النحوية.
- الاتجاه نحو القواعد النحوية.

٣- **اختيار عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري، في العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) وتكونت مجموعة البحث من معهدين، أحدهما يمثل المجموعة التجريبية، وبلغ عددها(٣٦) تلميذا بمعهد الدكتور طلعت الزهري، والمعهد الآخر وهو معهد العصافرة الأزهري ويمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد التلاميذ(٣٦) تلميذا ، وذلك بعد استبعاد عدد من التلاميذ؛ لغيابهم المتكرر أثناء تدريس الوحدة المقررة، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة على مجموعتي البحث:

جدول (٢) توزيع أفراد العينة على مجموعتي البحث

المجموعة	العدد الكلي	الطريقة المتبعة في التدريس
التجريبية	٣٦	نموذج بايبي البنائي
الضابطة	٣٦	الطريقة السائدة
المجموع الكلي	٧٢	

٤-التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق أدوات البحث(اختبار التصورات البديلة ومقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية) على تلاميذ المجموعتين، التجريبية والضابطة، في بداية الفصل الدراسي الأول، بدءاً من يوم الأحد الموافق (٢٠١٥/١١/٠٨م)، وانتهي التدريس يوم الاثنين الموافق (٢١-١٢-٢٠١٥م).

وللتأكد ممن تكافؤ مجموعتي البحث في المدخلات التجريبية (التصورات البديلة للمفاهيم النحوية، والاتجاه نحو القواعد النحوية) تم حساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على اختبار التصورات البديلة ومقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية، باستخدام اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٣) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية ومقياس الاتجاهات نحو القواعد النحوية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
التصورات البديلة للمفاهيم النحوية	تجريبية	36	11.38	1.94	0.36	70	غير دالة
	ضابطة	36	10.27	2.22			
لاتجاه نحو القواعد النحوية	تجريبية	36	46.47	3.64	0.204	70	غير دالة
	ضابطة	36	46.44	2.89			

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية، قد بلغ (١١.٣٨) بانحراف معياري قدره (١.٩٤) بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٠.٢٧) بانحراف معياري (٢.٢٢) وقد بلغت قيمة ت للفرق بينهما (٠.٣٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بدرجة حرية (٧٠) كما يتضح من الجدول السابق- أيضا- أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية، قد بلغ (٤٦.٤٧) بانحراف معياري قدره (٣.٦٤) بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٤٦.٤٤) بانحراف معياري (٢.٨٩) وقد بلغت قيمة ت للفرق بينهما (٠.٢٠٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بدرجة حرية (٧٠) مما يعطي مؤشرا على تكافؤ مجموعتي البحث، التجريبية والضابطة في المستوى المدخلي، الخاص بالتصورات البديلة للمفاهيم النحوية، والاتجاه نحو القواعد النحوية، وبذا يعزل أثر المتغير الدخيل، الخاص بتفاوت المستوى المدخلي لدى الطلاب في التصورات البديلة للمفاهيم النحوية، وفي الاتجاه نحو القواعد النحوية.

٥- تدريس الوحدة:

- تم تدريب معلم فصل المجموعة التجريبية قبل إجراء التجربة؛ حيث التقى الباحث مع المعلم الذي تم اختياره للتدريس؛ وذلك لتوضيح الهدف من البحث وأهميته، والفلسفة التي قام عليها البحث، وخطوات التدريس وفق نموذج بايبي البنائي، ودور كل من المعلم والتلميذ أثناء العلمية التعليمية-

كما هو موضح بدليل المعلم المعد لذلك– وتم تزويده بالدليل، للاسترشاد به أثناء عملية التدريس.

- تم إمداد المعلم بالوسائل، اللازمة لأداء الأنشطة الخاصة بالوحدة.
- تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعاونة، أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة ،وكان عدد التلاميذ في كل مجموعة أربعة تلاميذ.
- تم إثارة دافعية التلاميذ وتشويقهم للدرس، من خلال إجراء بعض الأنشطة المختلفة.
- تم مساعدة التلاميذ على تطبيق ما تعلموه، في مواقف جديدة، من خلال كتابة ملاحظاتهم واستفساراتهم عن الأنشطة التي تم أداؤها.
- بدأ التدريس لمجموعتي البحث يوم الأحد الموافق (٨–١١–٢٠١٥م) بواقع ثلاث حصص أسبوعياً، مدة كل حصة(٤٥) دقيقة، وبذلك يكون إجمالي الحصص(١٨) حصة، وهي المدة الزمنية الفعلية لتدريس الوحدة، وتم التدريس للمجموعة الضابطة في المدة الزمنية نفسها بالطريقة السائدة، من خلال معلم الفصل.

٦- **التطبيق البعدي لأدوات البحث:** بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لمجموعتي البحث، أعيد تطبيق أداتي البحث، على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

٧- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** للإجابة عن تساؤلات البحث واختبار صحة فروضه، تم تحليل البيانات، بحساب التكرارات والنسب المئوية لدرجات التلاميذ في اختبار التصورات البديلة، كما تم استخدام اختبار ت (T–test) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، في القياس البعدي للمتغيرين التابعيين.

٨- **عرض النتائج ومناقشتها:** تم عرض النتائج وفق المحاور التالية.

أولاً- النتائج الخاصة بتحديد التصورات البديلة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء:

ولتحديد هذه التصورات تم تطبيق اختبار التصورات البديلة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري، بلغ قوامها (٢٠٠) تلميذا، وتم حساب التكرارات والوزن النسبي، لاستجابات العينة على اختبار التصورات البديلة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٤) تكرار الاستجابات الصحيحة والخطأ لطلاب العينة التشخيصية على اختبار تشخيص التصورات البديلة ونسبها المئوية وتصوراتهم البديلة وفقاً لاختياراتهم الخطأ من بدائل الاختبار

المفهوم	عدد الأسئلة التي يقيسها المفهوم	نوع الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية	التصورات البديلة
مفهوم الإعراب والبناء	٣	صحيح	١٩٨	٣٣	
		خطأ	٤٠٢	٦٧	
		مجموع	٦٠٠	١٠٠	
مواطن الإعراب	٧	صحيح	٧١٢	٥١	
		خطأ	٦٨٨	٤٩	
		مجموع	١٤٠٠	١٠٠	
مواطن البناء	٧	صحيح	٦٦٢	٤٧.٢٨	
		خطأ	٧٣٨	٥٢.٧٢	
		مجموع	١٤٠٠	١٠٠	
إعراب المفرد	٣	صحيح	٢٢٦	٣٧.٦٦	
		خطأ	٣٧٤	٦٢.٣٤	
		مجموع	٦٠٠	١٠٠	
إعراب المثنى	٣	صحيح	٢٦٤	٤٤	
		خطأ	٣٣٦	٥٦	
		مجموع	٦٠٠	١٠٠	
إعراب جمع المذكر السالم	٢	صحيح	١٥٠	٣٧.٥	
		خطأ	٢٥٠	٦٢.٥	
		مجموع	٤٠٠	١٠٠	
إعراب جمع المؤنث السالم	٢	صحيح	١٥٠	٣٧.٥	
		خطأ	٢٥٠	٦٢.٥	
		مجموع	٤٠٠	١٠٠	
إعراب الأسماء الخمسة	٣	صحيح	٢١٥	٣٥.٨٤	
		خطأ	٣٨٥	٦٤.١٦	
		مجموع	٦٠٠	١٠٠	
إعراب الأفعال الخمسة	٤	صحيح	٣١١	٣٨.٨٨	
		خطأ	٤٨٩	٦١.١٢	
		مجموع	٨٠٠	١٠٠	
إعراب الاسم المعتل	٢	صحيح	٢١٦	٥٤	
		خطأ	١٨٤	٤٦	
		مجموع	٤٠٠	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن استجابات التلاميذ على مفهوم الإعراب والبناء، جاءت خطأ بنسبة(٦٧%) وأن استجاباتهم الصحيحة جاءت بنسبة (٣٣%)، وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال طبيعة صياغة البديل، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم الإعراب والبناء تتمثل في الخلط بين مفهومي الإعراب والبناء، والخلط بين الأسماء والأفعال المعربة والمبنية، والخلط بين العلامات الإعرابية المختلفة في الأسماء.
- أن استجابات التلاميذ على مفهوم مواطن الإعراب جاءت خطأ بنسبة (٤٩%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة (٥١%)، وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال طبيعة صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم مواطن الإعراب، تتمثل في: الخلط بين الاسم الموصول والاسم الظاهر في الإعراب، والخلط بين ما يدخل على المضارع وتأثيره في الإعراب بلا الناهية ولا النافية، والخلط بين علامات الإعراب في المضارع المعتل الآخر بالألف، والخلط بين أدوات نصب وجزم المضارع، وما يترتب عليه ما من إعراب، والخلط بين بعض الأدوات والأسماء للتشابه بينهما في الشكل(سوف– صوف) والخلط بين الأسماء والأفعال، الناتج عن التشابه بينهما شكلاً (سار–سار) والخلط بين بعض الأدوات والأسماء للتشابه بينهما في الشكل (ليت– الليت).
- أن استجابات التلاميذ على مفهوم مواطن البناء جاءت خطأ بنسبة(٥٢.٧٢%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة (٤٧.٢٦%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها من خلال طبيعة صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم مواطن الإعراب، تتمثل في: الخلط بين بعض الكلمات ذات المعنى الخاص(حين– حيث) في البناء والإعراب، والخلط بين الاسم الموصول المفرد والمثنى والجمع ، والخلط بين بعض

الكلمات المبنية (الأسماء والحروف) (مَنْ–مِنْ) والخلط بين مفهومي الإعراب والبناء، والخلط بين بعض الأدوات والأفعال للتشابه في الشكل(كيف– كُفّ) والخلط بين بعض أنواع الكلمات المبنية(الحروف– الأفعال)، (عَنْ–عنَّ) والخلط بين بعض الأدوات والأفعال للتشابه بينهما شكلاً (قَد– قُدَّ).

- أن استجابات التلاميذ على مفهوم إعراب المفرد جاءت خطأ بنسبة(٦٢.٣٤%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة(٣٧.٦٦%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم إعراب المفرد، تتمثل في : الخلط بين الاسم المعتل الآخر بالألف والاسم الصحيح الآخر، وما يترتب عليهما من إعراب، والخلط بين الاسم المفرد المنتهى بالنون وجمع المذكر السالم في حالة الرفع، والخلط بين أنواع الاسم(معرب–مبنى) وعلامة الإعراب المرتبطة به.
- أن استجابات التلاميذ على مفهوم إعراب المثنى جاءت خطأ بنسبة(٥٦%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة(٤٤%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة، لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم إعراب المثنى، تتمثل في: الخلط بين المثنى وجمع المذكر السالم في حالتي النصب والجر، والخلط بين الألف والنون الملتحقين بالمفرد، للدلالة على الوصول للقمة، والألف والنون الملتحقين بالاسم المثنى، والخلط بين الاسم المنتهي بالألف والنون المفرد والمثنى.
- أن استجابات التلاميذ على مفهوم إعراب جمع المذكر السالم جاءت خطأ بنسبة(٦٢.٥%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة(٣٧.٥%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات

البديلة للتلاميذ نحو مفهوم إعراب جمع المذكر السالم تتمثل في: الخلط بين الاسم المجموع جمع مذكر سالم والاسم المعتل الآخر بالواو، وما يرتبط بهما من علامة إعراب، والخلط بين جمع المذكر السالم والفعل المضارع من الأفعال الخمسة، المتصل به واو الجماعة وما يرتبط بهما من إعراب.

- أن استجابات التلاميذ على مفهوم إعراب جمع المؤنث السالم جاءت خطأ بنسبة(٦٢.٥%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة(٣٧.٥%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم إعراب جمع المؤنث السالم تتمثل في: الخلط بين جمع المؤنث السالم والاسم المنتهي بالألف والتاء، والخلط بين جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، وما يرتبط بهما من علامة إعراب.
- أن استجابات التلاميذ على مفهوم إعراب الاسماء الخمسة جاءت خطـ بنسبة(٦٤.١٦%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة (٣٥.٨٤%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم الأسماء الخمسة تتمثل في: الخلط بين بعض الأسماء، الناتج عن التشابه بينهما شكلاً(فوك من الأسماء الخمسة، وفوم اسم مفرد) والخلط بين الأسماء الخمسة والمثنى في علامة الإعراب، والخلط بين حالتي الأسماء الخمسة المعرب بعلامة فرعية والمعرب بعلامة أصلية.
- أن استجابات التلاميذ على مفهوم إعراب الأفعال الخمسة جاءت خطأ بنسبة(٦١.١٢%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة (٣٨.٨٨%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ نحو مفهوم إعراب الأسماء الخمسة، تتمثل في: الخلط بين الفعل الماضي المتصل به واو الجماعة والفعل المضارع من الأفعال الخمسة المجزوم، والخلط بين النون في المضارع(للنسوة–نون الإعراب) وما يترتب

عليهما من إعراب، والخلط بين الفعل الأمر المتصل به واو الجماعة والفعل المضارع المتصل به واو الجماعة، والخلط بين نون التوكيد المتصلة بالمضارع، وواو الجماعة المتصلة بالمضارع.

- أن استجابات التلاميذ على مفهوم إعراب الاسم المعتل جاءت خطأ بنسبة(٤٦%) وأن استجاباتهم الصحيحة لهذا المفهوم جاءت بنسبة(٥٤%) وهذا بدوره يشير إلى اختيار نسبة كبيرة من العينة لبدائل في الاختبار تعبر عن تصورات بديلة، وبتحليلها، من خلال صياغة البدائل في الاختبار، ومن خلال المقابلة الشخصية مع التلاميذ، اتضح أن التصورات البديلة للتلاميذ في مفهوم إعراب الاسم المعتل، تتمثل في: الخلط بين الاسم المبني وثبات الحركة في الاسم المعتل، والخلط بين الاسم المبني والاسم المعتل الآخر بالألف، لثبوت الحركة عليه.

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بتحديد التصورات البديلة لدى التلاميذ في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء:

أوضحت نتائج هذا المحور وجود تصورات بديلة لدى التلاميذ في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء، وتتفق هذه النتائج – في بعض جوانبها– مع نتائج دراسة كل من: نورة فرج ٢٠١٤م، ومحمد الزهراني ٢٠١٣م، ورجاء جبر ٢٠٠٢، وحنان أبو عمرة ٢٠١٠، وصلاح عبد السميع ٢٠٠٧م، وهاني شبانة ٢٠٠٧م، وفؤاد عبد الحافظ٢٠٠٥، وعبد الرازق محمود ٢٠٠٥م، Bonald, G.1998 Cowther, icha U.2004, M hry, 1999, Nokak,I.1990, Heron,I.1997, Kat el,j.2002 هدى مصطفي ٢٠٠١م،مصطفى طنطاوي٢٠٠٠، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسات وجود تصورات بديلة لدى التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة، ومنها اللغة العربية بفروعها، ويختلف البحث الحالي عن تلك الدراسات والبحوث جميعا، من حيث العينة؛ فقد أجريت تجربة البحث الحالي على عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري، ومن حيث المفاهيم النحوية، فقد اهتم البحث الحالي بالمفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء، ومن حيث إعداد مقياس للاتجاه نحو القواعد النحوية، وهو ما لم تتناوله أي من هذه الدراسات. ويري الباحث أن وجود تصورات بديلة لدى التلاميذ نحو المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء، قد يرجع إلي:

- ثبات هذه المفاهيم النحوية بصورة بديلة في بنية التلاميذ القاعدية، في السنوات التعليمية السابقة، وقلة مناقشة المعلمين للتلاميذ في هذه المفاهيم أو عدم معرفة المعلمين بهذه التصورات البديلة، واتضح ذلك جلياً للباحث، خلال المقابلات الشخصية التي أجراها مع بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية؛ حيث وجه إليهم الباحث بعض التساؤلات عم إذا كان هناك تصورات بديلة لدى التلاميذ خاصة بالمفاهيم النحوية؟ وكيف يجيبون عن الأسئلة المتعلقة بالتصورات البديلة لدى التلاميذ؟ و اتضح من خلال هذه المقابلات أن معظم المعلمين غير مدرك للتصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى التلاميذ، ولا يقدمون آليات لتصويب هذه التصورات البديلة للمفاهيم النحوية، وفقط يقدمون معلومات مجزأة عن القواعد النحوية في كل حصة، وقلما يربطون بين القواعد النحوية في الحصة الدراسية الحالية، وما سبق دراسته من قواعد في سنوات سابقة، أو حتى في حصص سابقة.
- الخلط بين المفاهيم النحوية لدى أفراد عينة البحث، مثل: الخلط بين الاسم المجموع جمع مذكر سالم والفعل المضارع من الأفعال الخمسة المتصل به واو الجماعة، مما يعني أن هذه المفاهيم النحوية تحتاج إلي مزيد من التوضيح، وضرب الأمثلة المتعددة من قبل المعلمين، والتي قد يكون غفل عنها أو أهملها المعلمون لسهولتها من وجهه نظرهم، وهو ما يتنافي مع ما لدى التلاميذ من تصورات بديلة حول هذه المفاهيم.
- شيوع العديد من التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى التلاميذ؛ حيث أصبحت هذه التصورات البديلة جزءاً من بنية التلاميذ المعرفية، وليست مجرد أخطاء نحوية، حيث تراوحت نسبة شيوع هذه التصورات في المفاهيم النحوية، الخاصة بوحدة الإعراب والبناء ما بين (٤٩%– ٦٧%) وهي –بلا شك– نسبة تدل على شيوع هذه التصورات البديلة بشكل يجعلنا نطلق عليها ظاهرة؛ فالقراءة الأولية لتلك النسبتين توضح أن نسبة (٤٩%) فأكثر من أفراد العينة تعاني من تلك التصورات البديلة في المفاهيم النحوية، وأنها جزء من البنية المعرفية لديهم.
- عدم معرفة المعلمين بالتصورات البديلة لدى التلاميذ يجعلهم يعرضون المعلومات والأفكار المرتبطة بالمفاهيم النحوية بصورة مغايرة، كما هو كائن

في بنية التلاميذ المعرفية، بما لا يسهم في استبدال المفاهيم النحوية الصحيحة بالمفاهيم البديلة.

- أن التلاميذ يستقبلون المعلومات، والأمثلة، والمصطلحات، والقواعد، والمفاهيم النحوية، بطريقة غير صحيحة؛ حيث يحاولون المواءمة بينها وبين ما لديهم من تصورات عن المفاهيم النحوية، فيقعون في التصورات البديلة، بسبب البناء على الخبرة السابقة الخطأ، التي لا يتم تصويبها أو حتى تحديدها والتعرف عليها، من قبل المعلمين.
- عدم توفر الأنشطة اللغوية المرتبطة بالمفاهيم النحوية البديلة واللازمة لتعلمها بشكل صحيح، أو أن المعلمين قد لا يقومون بتنفيذ هذه الأنشطة –إن وجدت بالكتاب– بشكل صحيح، يسهم في تصويب هذه التصورات البديلة، كما أن اعتماد غالبية معلمي النحو على طريقة تدريسية واحدة، لا تهتم بكشف ما هو كائن في بنية التلاميذ المعرفية، قد لا يسهم في تصويب التصورات البديلة لدى التلاميذ، أو حتى تحديدها والتعرف عليها.
- التأثيرات السلبية للبيئة اللغوية المحيطة بالتلاميذ خارج المعهد الأزهري– إضافة إلي وسائل الإعلام والإنترنت– قد تسهم في وجود تصورات بديلة لدى التلاميذ في المفاهيم النحوية؛ حيث إن البيئة الخارجية –مثلا– تخاطب جمع المذكر وجمع المؤنث، – كثير من الحالات– بصيغة الجمع، وغيرها من المفاهيم التي تستخدم في البيئة الخارجية للتلاميذ بشكل غير صحيح، كما أن اللهجة العامية وغلبتها على اللسان، قد تؤدي إلي الخلط بين المفاهيم النحوية.
- عدم كفاية التدريبات والتطبيقات التي يقدمها معلمو اللغة العربية، على ما يوجد بين المفاهيم النحوية من فروق، مما يسهم –بدوره– في تثبيت التصورات البديلة حول هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ.

ثانيا– النتائج الخاصة بفاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو القواعد النحوية، وتم عرضها في المحاور التالية:

١– النتائج الخاصة بالفرض الأول:

وينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء".

وللتأكد من صحة الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة، باستخدام اختبار ت (T. test) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

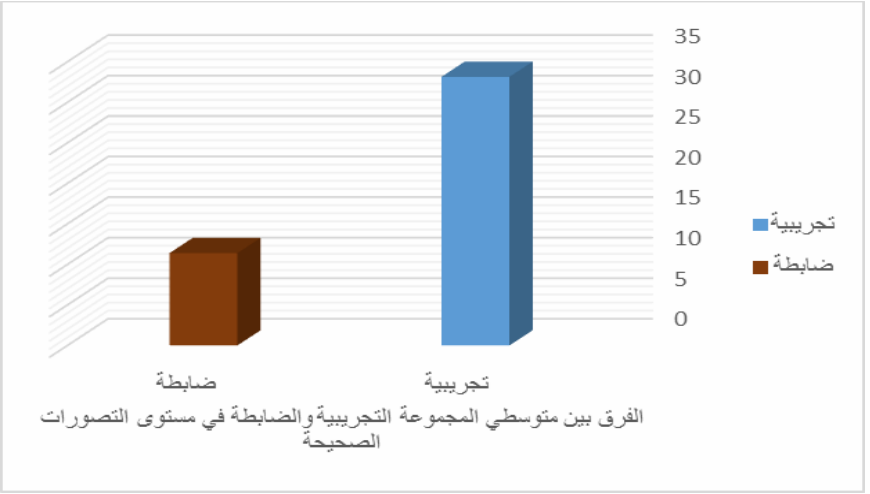
جدول (٥) نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية	36	33.1389	1.53349	٥٢.٧٦	٧٠	الة عند مستوى ٠.٠١
ضابطة	36	11.3889	1.94610			

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار التصورات البديلة قد بلغ (٣٣.١٣) بانحراف معياري قدره (١.٥٣) بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١١.٣٦) بانحراف معياري قدره (١.٩٤) وبلغت قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين (٥٢.٧٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) بدرجة حرية (٧٠).

وتشيرهذه النتيجة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا الفرق دال إحصائيا بمستوى دلالة (٠.٠١) وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل، ونصه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء لصالح المجموعة التجريبية."

وبهذه النتيجة يمكن استنتاج فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بهذا النموذج، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لاختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية:



٢-النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء".

وللتأكد من صحة الفرض هذا الفرض، تم حساب الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التصورات البديلة، وذلك باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٦) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التصورات البديلة

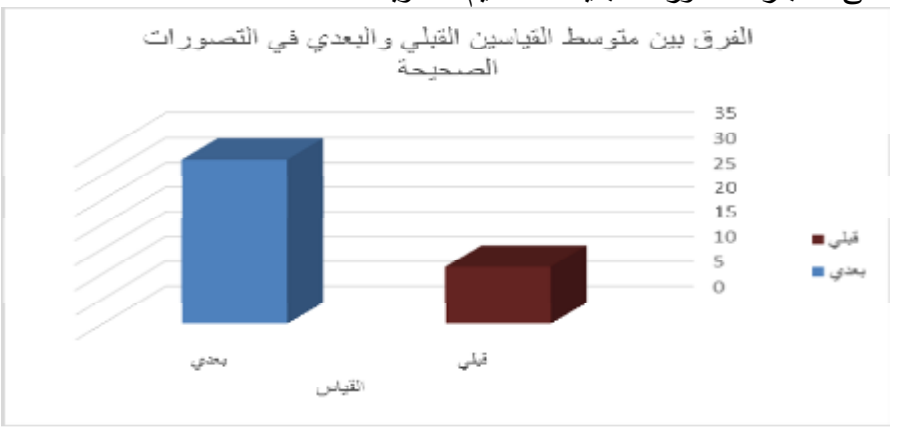
القياس	العدد	المتوسط	الانحراف العيارى	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
القياس القبلي	٣٦	11.3889	1.94610	٥٥.٩	35	دالة عند مستوى ٠.٠١
القياس البعدي	٣٦	33.1389	1.53349			

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (١١.٣٨) بانحراف معياري (١.٩٤) بينما بلغ متوسط

القياس البعدي (٣٣.١٣) بانحراف معياري (١.٥٣) وقد بلغت قيمة (ت) للفرق بينهما(٥٥.٩) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بدرجة حرية(٣٥)

وهذا بدوره يشير إلى تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنه في القياس االقبلي، على اختبار التصورات البديلة، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثاني، وقبول الفرض البديل ونصه: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء لصالح القياس البعدي.

وبهذه النتيجة – أيضا– يتضح فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بهذا النموذج، بغض النظر عن مقارنتها بغيرها، والرسم البياني الآتي يوضح الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التصورات البديلة للمفاهيم النحوية:



٣–نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث للبحث على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية.

وللتأكد من صحة هذا الفرض، تم حساب الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاهات

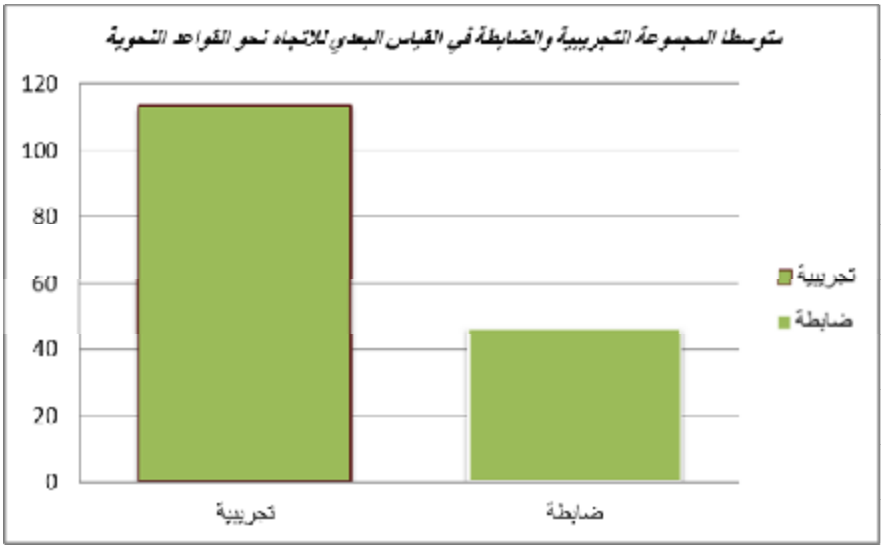
نحو القواعد النحوية، باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
تجريبية	36	١١٣.٤٧	4.39796	٩٦.٦١	35	دالة عند مستوى ٠.٠١
ضابطة	36	٤٦.٤٧٢	3.64485			

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قد بلغ (١١٣.٤٧) بانحراف معياري قدره (4.39) بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٤٦.٤٧) بانحراف معياري (3.64) وقد بلغت قيمة ت للفرق بينهما (٩٦.٤١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بدرجة حرية (٣٥) وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثالث، وقبول الفرض البديل، ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا بدوره يشير إلى تحسن اتجاهات تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية، كما تشير النتائج السابقة–أيضا– إلى أن استخدام نموذج بايبي قد أسهم في تعديل الاتجاهات السلبية لدى عينة البحث وتحسينها، والرسم البياني االتالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو القواعد النحوية:



مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بفاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية، وتنمية الاتجاه نحو القواعد النحوية:

أوضحت نتائج هذا المحور فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية، وفي تنمية الاتجاه الإيجابي نحو دراسة القواعد النحوية، وتتفق هذه النتائج في بعض جوانبها –أيضا– مع دراسة كل من: نورة فرج ٢٠١٤م، ومحمد الزهراني ٢٠١٣م، ورجاء جبر ٢٠١٢م، وسوزان عبد المنعم ٢٠١١م، وحنان أبو عمرة ٢٠١٠م، وصلاح عبد السميع ٢٠٠٧م، وعبد الرازق محمود ٢٠٠٥م، وهاني شبانة ٢٠٠٠م، ومصطفي طنطاوي ٢٠٠٠م 2001, Chamber @ ,Bybee, R.2009, Bybee,r.2009, Mahnaz,M. r, W, 1992, Wheatly, G. 0991, Saunde والتي أوضحت نتائجها فاعلية بعض استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة، ومنها نموذج بايبي البنائي، في تصويب التصورات البديلة في المواد الدراسية المختلفة، ويختلف البحث الحالي عن الدراسات والبحوث السابقة، من حيث العينة، ومن حيث اهتمامه بتصويب التصورات البديلة في المفاهيم النحوية بوحدة الإعراب والبناء، ومن حيث اهتمامه بتنمية الاتجاهات نحو القواعد النحوية، ويري الباحث أن فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة لدى التلاميذ، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القواعد النحوية، قد يرجع إلي:

- أن نموذج بايبي البنائي قد أتاح الفرصة أمام المعلم للتعرف على التصورات البديلة لدى التلاميذ في المفاهيم النحوية، مما ساعده في انتقاء المادة التعليمية وعرضها على التلاميذ، بشكل يتلاءم ومنظومة المفاهيم النحوية الكائنة في البنية المعرفية للتلاميذ، بما يوضح ويشرح المفاهيم النحوية لدى التلاميذ، مما أسهم بدوره في تصويب التصورات البديلة لدى التلاميذ حول المفاهيم النحوية، وتنمية اتجاهاتهم نحو القواعد النحوية.
- أن نموذج بايبي البنائي قد ساعد التلاميذ في بناء المعرفة بأنفسهم، من خلال الأنشطة والنماذج التي يؤديها التلاميذ في المجموعات التعاونية وفرادي، مما جعل التعلم ذا معنى، ومن ثم فقد أسهم استخدام هذا النموذج البنائي في مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات بين هذه المفاهيم، ومقارنتها بما هو موجود لديهم من مفاهيم نحوية، مما أسهم بدوره في تصويب التصورات البديلة لدى التلاميذ حول المفاهيم النحوية.
- أن نموذج بايبي البنائي قد أتاح الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة الإيجابية في المهام، والأنشطة، والمناقشات، وإبداء الآراء، والتدريبات، التي تضمنها هذا النموذج، مما أسهم في جعل التلاميذ نشطاً إيجابيا، متحملا للمسئولية عن تعلمه، مما كان له دور كبير في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القواعد النحوية، وتصويب التصورات البديلة لديهم حول المفاهيم النحوية.
- أن فلسفة نموذج بايبي البنائي تتمحور حول جعل التلاميذ محور العملية التعليمية؛ حيث يقوم التلميذ في هذا النموذج بالتجربة، والبحث، والاكتشاف، من خلال المناقشة والحوار مع زملائه في المجموعة وفي المجموعات الأخرى، مما أسهم بدوره في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القواعد النحوية، وتصويب التصورات البديلة لديهم.
- أن بناء التلميذ لمعرفته من خلال قيامة بالعديد من الأنشطة، يجعل التعلم ذا معني وقائما على الفهم، والبنية المعرفية والمفاهيمة النحوية السليمة لديه، مما يساعد التلاميذ على تشكيل وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القواعد النحوية، وتصويب التصورات البديلة لديهم في القواعد النحوية.
- أن أنظمة التعزيز، والإثابة، والتشجيع، التي تلقاها التلاميذ من بعضهم أو من المعلم خلال تعلمهم وفق نموذج بايبي البنائي في مجموعات تعاونية،

أتاحت الفرصة أمامهم لممارسة الأنشطة وطرح الأسئلة والتفسيرات، وجعلهم يشعرون بإنجاز المهام المكلفين بها، مما أسهم في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القواعد النحوية، وتصويب التصورات البديلة لديهم في المفاهيم النحوية.

- أن نموذج بايبي البنائي يستند على استخدام تصورات التلاميذ وأفكارهم، في توجية وقيادة موضوع الدرس، وإتاحة الفرصة لاختبار أفكار التلاميذ، حتى وإن كانت خطأ، وعدم الحكم على تفسيرات التلاميذ من حيث الصواب والخطأ؛ وذلك للتعرف على تصوراتهم البديلة عن المفاهيم النحوية لديهم، ثم تشجيعهم على تحسين تفسيراتهم، من خلال إعداد الدرس بشكل بنائي، يتحدى هذه التصورات البديلة (أماني عبد الحميد: ٢٠٠٦، ٣٤) مما أسهم بدوره في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القواعد النحوية، وتصويب تصوراتهم البديلة حول المفاهيم النحوية.
- أن نموذج بايبي البنائي يرتكز على استخدام الأفكار التي تستحوذ على اهتمام التلميذ، لتكوين خبرات جديدة، والتوصل إلي معلومات جديدة، وأن التعلم يحدث عند تعديل الأفكار التي بحوزة التلميذ، أو إضافة معلومات جديدة إلي بنيتة المعرفية، أو إعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية، بما يجعل التلميذ يستبصر المعلومات التي تعلمها من قبل والتي لها علاقة بالمفهوم الجديد، مما أسهم بدوره في تنمية اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القواعد النحوية، وتصويب التصورات البديلة لديهم في المفاهيم النحوية. (كمال زيتون: ١٩٩٨، ٨٤) (Gayne, R.1997.P.15).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، لتطوير مقدرتهم على تعرف التصورات البديلة، وأنماط الفهم البديل لدى الطلاب.
- تشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام نماذج تدريسية متنوعة، أثناء تدريس اللغة العربية، لمساعدة التلاميذ في تصويب التصورات البديلة لديهم عن المفاهيم اللغوية.
- ضرورة مساهمة الجهات المختصة في الأزهر الشريف في تخطيط، وتصميم، وتوظيف الاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة، التي تسهم في تصويب التصورات البديلة.

- ضرورة تضمين نموذج بايبي البنائي في أدلة المعلم، وتدريب الطلاب المعلمين على استخدامه.
- إجراء دراسة مماثلة للكشف عن التصورات البديلة التي تشيع في فروع اللغة العربية بين التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته، فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- إجراء دراسة تتناول فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات المعلمين التدريسية، وأثره على تنمية مهارات الضبط النحوي لدى تلاميذهم.
- برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام نموذج بايبي البنائي، وأثره في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية، والاتجاه نحو اللغة العربية لدى تلاميذهم.
- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية نموذج بايبي البنائي مقارنة بنماذج تدريسية أخرى في تنمية التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الضبط النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم عبدالله المحيسن(١٩٩٩): تدريس العلوم تأصيل وتحديث، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة العبيكان.

إبراهيم محمد عطا (١٩٩١م): أسلوب القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي السادس، رابطة التربية الحديثة، الجزء الثاني.

إبراهيم محمد عطا (١٩٩٠): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، الجزء الأول، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النهضة العربية.

أحمد النجدي ومنى عبدالهادي وعلى راشد (٢٠٠٥): تدريس العلوم في العالم المعاصر اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، الطبعة الأولى، القاهرة، درا الفكر العربي.

أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.

الأزهر الشريف (٢٠١٣): الخطة الدراسية لمقرر النحو في المرحلتين الإعدادية والثانوية، القاهرة، قطاع المعاهد الأزهرية.

أسامة عبدالرحيم محمود خلة (٢٠١٥): أثر استرتيجيتي التناقض المعرفي وبوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.

أسامة عطية عثمان ومحمود عبدالحي (٢٠١٢): مدى تمكن طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية من المفاهيم النحوية والصرفية، مجلة الثقافة والتنمية٢٠١٢، (١٢) العدد(٥٤)، صص ٢– ٦٠.

آمال محمد محمود أحمد (٢٠٠٦): أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المؤتمر العلمي العاشر" التربية العلمية وتحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، المجلد الأول، ص ص ٢٥١ – ٢٩٥.

أيمن حبيب سعيد (١٩٩٧): دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد(١١)، عدد(٢) أكتوبر، ص ص ٢٦٧-٢٨٥.

بوبكر باجي (٢٠٠٦): ديداكتيك العلوم الطبيعية، المدرسة العليا للأساتذة، قسم العلوم الطبيعية، الجزائر، القبة القديمة.

تمام حسان تمام (١٩٨١): الأصول دراسة ابستمولوجية لأصول الفكر اللغوي، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، دار الثقافة.

حسن حسين زيتون وكمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣): التدريس والتعلم من منظور البنائية، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتاب.

حسن سيد شحاته (١٩٩٦): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسنى عبد الباري عصر (١٩٨٦): تقويم اكتساب طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

حمدي أبو الفتوح عطيفة وعايدة عبدالحميد سرور (١٩٩٤): تصورات الأطفال عن الظواهر ذات الصلة بالعلوم، واقعها واستراتيجيات تدريسها. المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر.

حنان أبوعمرة (٢٠١٠): أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

داود عبده (١٩٩٠): النحو العربي دراسة نصية، القاهرة، دار الكرمل.

راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٧): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

رجاء مصطفى السيد جبر (٢٠١٢): أثر استخدام استراتيجية بوسنر التغير المفهومي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية للصف الثاني الثانوي العام، مجلة جامعة بنها، العدد(٩٢)، صص ٢- ٤٢.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠): تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

زكريا إسماعيل (١٩٩٥): طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

سوزان محمود عبدالمنعم (٢٠١١): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

شوقي ضيف (١٩٧٢): المدارس النحوية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف.

صلاح عبدالسميع محمد (٢٠٠٧): أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(١٣٣) الجزء (٣) ص ص ١٢٥ – ١٧٥.

طه علي الدليمي وكامل محمود الدليس(٢٠٠٤). أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، عمان: دار الشروق.

عاطف محمد سعيد (٢٠٠٤): اثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقا للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد(١) أكتوبر، ص ص ١٤–٥٧.

عايش محمود زيتون (٢٠٠١): أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق.

عبدالرازق مختار محمود (٢٠٠٥): فاعلية استراتيجية مقترحة للتعبير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد(٢١) العدد الأول، ص ص ٤٨ – ٨٩.

عبدالرازق مختار محمود (٢٠٠٥): فعالية استراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد(٢١)، العدد الأول، ص ص ٤٨–٨٩.

عبدالرحمن بن خلدون (٢٠٠٤): المقدمة، الطبعة الأولى، بيروت: دار الفكر العربي.

عبدالسلام مصطفى (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبدالعظيم صبري (٢٠٠١): فاعلية استخدام بعض المداخل في تحصيل تلاميذ التعليم الابتدائي في مادة النحو العربي واتجاهاتهم نحوها رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

عبدالقاهر الجرجاني (١٩٨٤): دلائل الإعجاز، تعليق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي.

عبدالله الحربي (٢٠٠٩): تعريف المفهوم متاح على: http://teaching_star.pdwiki.com

عبدالله خطابية (٢٠٠٥): تعليم العلوم للجميع، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبدالمنعم أحمد حسن (١٩٩٣): تصويب التصورات الخاطئة لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية عن القوة والقانون الثالث لنيوتن، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد(٣٦)، ص ص٨١-١٥٥.

فتحي إبراهيم أبو شعيشع (١٩٨١)ك الأخطاء الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

فتحي إبراهيم أبوشعيشع (١٩٨١): الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

فتحي على يونس (٢٠٠٠): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

فتحي مبروك عبدالحميد النحراوي (١٩٩٨): تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية.

فؤاد عبدالله عبدالحافظ (2005): فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد(٤٩)، ص ص ١٨– ٤٦.

فؤاد عبدالله عبدالحافظ (٢٠٠٥): فاعلية نموذج البنائية في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد(٤٩)، ص ص ١٩–٤٦.

كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٢): تدريس العلوم للفهم– رؤية بنائية، القاهرة، عالم الكتب.

ماجدة الباوي وثاني خاجي (٢٠٠٨): أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات البديلة الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة، متاح على: http://cutt.us/AP9db .

ماجدة حبش سلمان (٢٠٠٦): التصورات البديلة لدى طلاب معلمي العلوم عن بعض المفاهيم العلمية ودور برنامج الإعداد التخصصي في تصويب تلك التصورات، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١١٢) ص ص ٢٢٣– ٢٥٣.

محب محمود الرافعي (١٩٩٨): استراتيجية مقترحة لتبديل التصورات البيئية الخاطئة لدى طالبات قسم علمي علمم النبات والحيوان بكلية التربية، الأقسام العلمية بالرياض، مجلة التربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول العدد(٣)، ص ص ٨١ – ١١٥.

محمد رجب فضل الله وعبدالحميد زهري سعد(١٩٩٨): كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، عدد٤٦٩، ص ص ١٧٨–٢١٢.

محمد سعيد الزهراني(٢٠١٣): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أك القرى.

محمد عبدالرؤوف العطار وإبراهيم محمد فودة (١٩٩٩): استخدام الكمبيوتر لعلاج أخطاء فهم بعض مفاهيم الكيمياء الكهربائية والعمليات المتصلة بها لدى طلاب شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية ببنها، مجلة كلية التربية العلمية، الجمعية المصري للتربية العلمية، جامعة عين شمس، المجلد(٢) العدد(١) فبراير، ص ص ٣٥ – ٧٤.

محمد نجيب مصطفى عطيو وعبدالرازق مختار محمود عبدالقادر (٢٠٠٩): استراتيجيات تصويب أنماط الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية، دار الفكر العربي.

محمد نجيب مصطفى عطيو (١٩٩٦): أنماط الفهم الخاطيء لدى طلاب الصف الأول الثانوي عن مفهوم التنوع في الكائنات الحية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٥٥) أبريل، ص ص ٣٣٧–٣٧١.

محمود رشدي خاطر وآخرون (١٩٨٦): تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار الإشعاع.

محمود كامل الناقة (١٩٩١). واقع اللغة العربية – الأزمة والتحدي، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٦) العدد(٣٦) ص ص ١٦– ٢٣.

مصطفى عبدالله إبراهيم طنطاوي (٢٠٠٠): تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية للقضايا الجدلية حول العقيدة، ودور مناهج التربية الدينية الإسلامية في مواجهتها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد(٩٤) ، ص ص ١– ١٢٠.

معتز أحمد إبراهيم (٢٠٠٧): فاعلية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد(١٧) العدد(٦٩) يناير، ص ص ١٦٢– ١٧٨.

نايف خرما وعلى حجاج (١٩٨٨): اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، العدد (١٢٦)، عالم المعرفة.

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

هاني زينهم شبانة (٢٠٠٧): فاعلية نموذج ميرل وتنسون في إكساب المفاهيم النحوية وصحة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر.

هدى محمد مصطفى (٢٠٠١): أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي وإكسابهم بعض المهارات الاجتماعية وميولهم نحو المادة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد(١٠)، ص ص ٥٥-٨١.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١٥): وثيقة المعايير القياسية لمواد اللغة العربية، الإصدار الثاني.

وديع مكسيموس (٢٠٠٣): البنائية في عملية تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة، جامعة عين شمس.

يسري مصطفى السيد (٢٠٠٢): توظيف اسطوانات الليزر المدمجة (CD Rooms) في إطار التعليم المديولي وأثره في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية والرضا عن الدراسة بمركز الانتساب الموجه، مجلة التربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد(٥) العدد(٤)، ديسمبر، ص ص ١٢٧- ١٩١.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Bonald.G.B& Robert.E.y (1998)L constructivist Approach to science teacher Preperation, htm://nerd.unl.edu.pages/presser/sec/articls/construct.html.pp1-29.

Bybee, Rodger w, Taylor, Grander ,Scotter, Powell, Westbrook, Land (2006): The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness Colardo Springs: Areport prepared for the office of science education National Institution of Health , Colorado Springs: Biological science curriculum study "BSCS".

Bybee, Rodger,W.(2009): The BSCS 5E instructional model and 21 st Century akills. Presentation for aworkshop on exploring the national Academics board on science education.

Chamber, S. & Andre. T (1997): Grander prior Knowledge interest and Experience in electricity conceptual change text manipulation in learning about direct current , Journal of research in science teaching , V34,N2. Pp107-123.

Crowther (1999): Application of research &model Enquiry lesson "E" on standerds based Examplar lesson planes.v3 (3).

Gayne, R.M (1997): The condition of learning. New York : Hotel, Rinehart& Winston.

Grand Rapids Public. School(2004) 5E Instructional framework . http//web.grps.k12.mi.us/ academic 5E/ defult.html. p 1.

Heron. I. (1997): Using constructivist Teaching strategies in high school science class room to cultivate positive Attitude towards science D.A .I.85(5) 1546.

Kathry Ullrich (2004): constructivism and the five E model sience lesson :httm cte.jhu.edu.technology/ fellow/ Ulrich/ webquest/ mkuinde .html pp.1-9.

Kruger,D,Feige,J,& Riemeier,T. (2006): "How to fasteran understanding of growth and cell Division" 40,3.

Mahnaz .M (2001): Appling constructivism and objectivist learning theories in the design of A web Based course Implications for practice education technology & society 4(3) p p 1-19.

Michael ,J.S(2002): 5Es Strategies for teaching science " html www.mcpsk 12 md.us/ curriculum/ science 5 E strate giesh htm;.p p 1-2.

Novak,I (1990): concepts mapping: Usable tool for science Education, Journal of research in science technology, 27(10). Pp 937-949.

Perkins, D.N (1991): Technology meets Constructivism Do they make ammarriage: Educational technonlogy, V31(9). Pp (9-2).

Rodger W. Bybee (2006): Reinventing the Science Curriculum, The Biological Sciences Curriculum Study proposes acurriculum that puts meaningful learning first.

Saunders W.L(1992): "the constructivist: Implications and Teaching strategies for science "school science and mathematics ,v92,(1).

Topen.K& Tippens, D(1993): Constructivism as referent for teaching and learning in K. topin (Ed), the practice of constructivism in science education, Washing ton, DC: AAAS press,3-12.

Wando walter. (2005): 5W/5E .http://teaching.com/ story/show/ article.jhtml? article.ID=55300867,p p 1-4.

Wheatly .G.H (1991): Constructivism perspectives on science and mathematics , science Education , V 75,(1).