فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي

اعداد

أ. م. د/ إيمان محمد صبري مصطفى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة حلوان.

فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أ. م. د/ إيمان محمد صبري مصطفى

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، والافتقار إلى استراتيجيات حديثة لتنميتهم؛ مثل: استراتيجية القياس التطبيقي.

وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار البحث في مجموعة من الخطوات؛ لعل من أهمها: تحديد أسس بناء الاستراتيجية، وتحديد خطوات بنائها المتمثلة في تحديد أهدافها، وتحديد المحتوى النحوي المراد تدريسه، وخطوات التدريس، وإجراءاتها، والأنشطة، والوسائط المستخدمة، وتقويمها، وبناء دليل المعلم لاستخدامها في ضوء النظرية البنائية، وقياس فاعليتها في تنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؛ وذلك من خلال بناء اختبار لقياس الكفاءة النحوية والأداء الكتابي، وضبطه، واختيار مجموعة من طلاب الصف الثالث الثانوي، وتطبيق هذا الاختبار على هذه المجموعة قبلياً، ثم تطبيق الاستراتيجية المقترحة على هذه المجموعة، ثم إعادة تطبيق هذا الاختبار على تلك المجموعة بعدياً.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج؛ لعل من أهمها: فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

The Effect of Applied Measurement Strategy Based on Constructivism Theory on Developing Grammatical Competence and Writing Performance for Secondary School Students

Dr/ Eman M. Sabry

The research aimed at measuring the effect of applied measurement strategy based on Constructivism theory for developing grammar competence and writing performance for secondary school students. The problem of the study can be stated as the weakness of grammatical competence and writing performance for 3rd year secondary school students and the lack of using current and modern strategies as applied measurement strategy. To overcome this problem, the research went through specific steps; identifying the principles of designing strategy, the aims, the grammar content, teaching steps, procedures, activities , teaching aids , evaluation and teacher's guide. The research measured the effect of applied measurement strategy on developing grammatical competence and writing performance for secondary school students through designing grammatical competence and writing performance test and ensuring its validity. The participants were also chosen from 3rd year secondary school students. The pre test was used before the experiment then the participants received teaching with the suggested strategy. The most important findings of the present research were ensuring the effect of applied measurement strategy based on constructivism theory for developing grammatical competence and writing performance for 3rd year secondary school students

المقدمة:

إن تعلم اللغة العربية عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية؛ وذلك من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفياً. فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لأنظمة اللغة كشرط لإتقانها؛ فالكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه. (علي أحمد مدكور: ٢٠٠٤، ٢٢)

ولذا عدَّ علماء العربية النحو أهم علومها على الإطلاق؛ فاستقامة التحدث وسلامة القراءة ودقة الكتابة وفهم المراد وإفهامه؛ يتوقف ابتداء على فهم القواعد النحوية؛ ومع ذلك فالنحوليس غاية في حد ذاته؛ إذ إن الاتجاه الحديث في تدريس اللغة العربية ينظر إليها على أنها فنون متكاملة وموحدة، استماع وتحدث وقراءة وكتابة؛ فالمرء يستمع ليفهم، ويتحدث ليفهم، ويقرأ ليتحدث بطلاقة، ويكتب ليحتفظ بحديثه، ويلاحظ أن النحولم يدخل في أركان هذه المتوالية؛ بيد أنه يعد وسيلة لضبط الكلام وصحة التحدث والكتابة، فهوالذي ينظم العلاقات بين فنون اللغة جميعها. (أحمد طلب فنيخر: ٢٠١٤، ١١)

يعرف النحولغة كما جاء في لسان العرب مادة (ن ح و) أنه: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، ويكون ظرفًا ويكون اسمًا، نحاه وينحاه نحوًا وانتحاء. (ابن منظور: ٢٠٠٣، ٣٦٠)؛ أما النحواصطلاحًا فقد تعددت تعريفاته؛ ومن ذلك تعريف ابن جني بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُدَّ به". (ابن جني: ٢٠٠٨، ٨٨)؛ ويعرفه ابن السراج بقوله: "النحوأريد له أن ينحوالمتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهوعلم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب". (ابن السراج: ١٩٩٩، ٣٥)؛ أما الجرجاني فيعرف النحوبأنه: "علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وقيل النحو: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده". (الجرجاني: ١٤١٣هـ: ٣٠٨)

ولا يختلف عما تقدم كثيرًا تعريف المحدثين للنحوعن القدماء؛ حيث يعرفه (محمد سمك: ١٤١٨هـ، ١٤١) بأنه: العلم المختص بوضع، وبحث، وتعليم ضوابط الاستخدام اللغوي الصحيح لأبنية المفردات، وصيغها، وأبنية الجمل، وتراكيبها؛ (محمد سمك: ١٤١٨هـ، ١٤١) ويعرفه "محمد مجاور" بأنه: عملية تقنين للقواعد، والتعميمات التي تتعلق بتركيب الجمل، والكلمات، وعملها في حالة الاستعمال، كما تقنن القواعد

والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات، وهوكذلك دراسة العلاقات بين الكلمات، والجمل، والعبارات. (محمد مجاور: ١٩٩٨، ٢٦٥)

إذن لم يقتصر مفهوم النحو عند حدود علامات الإعراب، وتتبع الأحوال التي تتخذها أواخر الكلمات لتغير موقعها في التركيب؛ بل اتسع ليشمل كل ما في اللغة العربية من أصوات، وصرف، وتراكيب، ومعان. ولقد أكد (علي أحمد مدكور: ٢٠٠٤) ذلك بقوله: النحوأداء عقلي يتطلب ملاحظة، وفهمًا، وتحليلًا، وتصنيفًا، وتمييز البنى الصرفية، والتراكيب اللغوية، وتصويبًا، وتفسير ما انحرف منها عن الأصول النحوية، والاستدلال على ذلك بالقرائن اللفظية والمعنوية؛ هذا فضلًا عن الاستخدام اللغوي الصحيح.

ويرى (زكريا إسماعيل: ٢٠٠٠، ٢٠٣- ٢٠٤) أن المفهوم الحديث لعلم النحو يشير إلى أنه: علم يبحث في التراكيب، وما يرتبط بها من خواص، كما يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة، وبين الجمل في العبارة.

وإذا كانت اللغة نظامًا للاتصال بين البشر؛ فالنحو هو هيكل هذا النظام وإطاره، وهو أحد الملامح الرئيسة للتفريق بين لغة وأخرى؛ خاصة فيما يتعلق بالشكل الذي تفرضه القواعد النحوية من حيث التركيب؛ إذ يمثل النحوالمقياس الدقيق الذي تقاس به الكلمات في أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، والقواعد هي التي تعالج هذه الكلمات من خلال الجمل. (زكريا إسماعيل: ١٩٩١، ٢٠٣- ٢٠٤)

يحظى النحوالعربي بمكانة بالغة في اللغة العربية؛ نظرًا لأنه وسيلة لصحة التحدث والكتابة، وبالتالي وقع من العلوم اللغوية موقع الدستور من القوانين؛ فهوالأصل الذي تتبع منه معظم مسائلها وترجع إليه، بالإضافة إلى دوره في مساعدة المتعلم على الاستخدام الصحيح للغة، فالقواعد قوانين اللغة وأنظمتها، ابتدعها أهل اللغة فتواضعوا عليها وطبقوها في استعمالاتهم اللغوية، وأصبحت معيارًا للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه، ولأن استعمال اللغة سابق على تقنينها، فقد نشأت الحاجة للتقنين عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف؛ ومن ثم جاءت القواعد لتقنن المسارات الصحيحة للغة. (طعيمة: ١٩٩٨، ٦١)

وتنبع أهمية دراسة القواعد النحوية من أهمية النحوذاته من بين فروع اللغة، ومنزلته بين علوم اللسان؛ إذ يمثل القاسم المشترك الأعظم بين فنون اللغة الأربعة؛ فبه يميز السامع بين الغث والسمين من الكلام. وكلما كانت المادة المسموعة جيدة السبك اللغوي، براء من الخطأ كانت أقدر على إفهام سامعيها، كما أن المتعلم يعبر عما يدور في ذهنه

من أفكار وما يختلج في وجدانه من مشاعر؛ دونما أن يلحن أويخطئ في كلامه، فتصل رسالته إلى مستمعيه واضحة جلية؛ لأن اللغة الجيدة، مستقيمة الأفكار، هي ناتج من نواتج الفكر الجيد؛ فبه يكتب الكاتب، ولذا فقد أنزل علماء اللغة ومحدثوها النحومنزلة سامية مقدرة، وجعلوا له السبق فيها، بل جعلوه قلب اللغة النابض ودستورها العامل الذي يحكم قوانين سيرها.

تتأكد أهمية التعلم مع الفهم من خلال امتلاك المتعلمين المعرفة المنظمة للمفاهيم، والمبادئ والإجراءات التي تحكم مسار عملية التعلم؛ مما يجعل المتعلم يفكر على نحومختلف؛ ولكي يصبح واسع الاطلاع وخبيرًا في مجال الدراسة ينبغي ألا يقتصر دوره على مجرد تحصيل المعرفة فحسب؛ وإنما عليه أن يكون تصورًا عامًا أوإطارًا مفاهيميًا عن الموضوعات والأفكار التي تسهل من التعلم القائم على المغزى وتحقيق الفهم، وتتضح العلاقة بين علم النحووعمليات الفهم، في أن النحوليس علمًا جامدًا خاليًا من الدلالة، إذ إن الوصف النحوي هووصف للعلاقات التي تربط عناصر الجملة الواحدة بعضها ببعضها الآخر، والمعرفة التي تصفها القواعد النحوية هي نفسها مستمدة من أمرين أحدهما: لغوي؛ يحكمه وضع الكلمات بطريقة معينة وبصيغة معينة في كتل صوتية خاصة، والآخر: عقلي؛ وهوالمفهوم المترتب على الوضع السابق من حيث ارتباط كل هيئة تركيبية بدلالة وضعية معينة؛ (حماسة: ٢٠٠٠، ٤٠) ومن ثم فإن للتركيب اللغوي دورًا بالغ الأثر في تحقيق عملية الفهم والإفهام بين طرفي عملية التواصل؛ حيث إن العلاقات الكائنة بين عناصر التركيب هي التي تمد الجملة بالمعنى الأساسي بوصفها معنى عميقًا لها، هذا فضلا عن أن اختيار الكلمات داخل التركيب وتحديد وظائفها يجعلها صالحة للدخول في علاقات نحوية مع كلمات متعددة تشغل وظائف أخرى في الجملة الواحدة (ماهر عبد الباري: ٢٠١٧، ع٢٢). وفي تأكيد أهمية النحوومكانته يرى "العصيلي" أن القواعد النحوية هي الهيكل العظمي الذي يعتمد عليه بناء اللغة، والعمود الفقري الذي يربط به كل جزء من هذا البناء، فهي أساس بنية الكلمة، وهي المنظمة للكلمات في الجمل، وربط الجمل بعضها ببعض، ومن ثم يتعذر بناء كلام مفهوم من غير قواعد نحوية وصرفية توجهه وتنظمه، وغياب هذه القواعد يؤدي إلى نثر هذه الكلمات بطريقة تفقد بها مواقعها ووظائفها ودلالاتها، ويؤدي إلى فساد التركيب نفسه، وضياع وظيفته ومعناه. (العصيلي: ٢٠٠٦، ١)

وقد جمعت هذه السمات بين الوعي باللغة، والقدرة على تذوقها، والتميز بين الحقيقة والمجاز في استخدامها، فضلاً عن مهارات الأداء اللغوي التي يجب توافرها في مستخدم اللغة منتجاً كان أم متلقياً؛ ومن ثم فهي تعد غاية يجب أن تسعى إليها عملية تعليم اللغة

العربية وتعلمها، من أجل تحقيقها في أداء طلاب التعليم العام، بل والجامعي؛ فغاية تعليم اللغة تمكين المتعلمين من التواصل بها في مواقف التواصل، والتعبير بها عن ذواتهم، وآرائهم، وأفكارهم.

وليس التواصل باللغة مجرد استخدام آلي لرموزها إنتاجاً وتلقياً (كما تستَخدم الرموز الرياضية مثلاً)؛ وإنما الأمر يتجاوز مجرد معرفة الرموز اللغوية، وفهم دلالاتها إلى استخدام اللغة إنتاجاً وتلقياً، فضلاً عن الوعي الكامل بالموقف، والمخاطَب، وطريقة الأداء وما يصاحبها من إيماءات وإشارات وتعبيرات وجه. وإذا كان مستخدم اللغة منتجا كتابة وتحدثا؛ فإن الأمر يقتضي وعيه بأسلوب الكتابة وتحدثه ومدى مناسبته للموضوع وللمتلقي، كل ذلك فضلاً عن معرفته اللغة، وتمكنه من مهارات الأداء اللغوي، ولا يختلف الأمر عند المتلقي (مستمعاً، أومتحدثاً)؛ فهومطَالَب بنفس الشيء حتى يتمكن من فك رموز الرسالة اللغوية، وإعادة بناء المعنى، واستيعابه؛ فمدار عملية التواصل اللغوي بين عمليتي إنشاء المعنى إنتاجاً (في التحدث، والكتابة)، وإعادة بنائه تلقياً (في الاستماع والقراءة).

وفي عمليتي البناء وإعادة البناء يخفق مستخدم اللغة في معالجة التراكيب النحوية إنتاجاً، أو تلقياً، إذا كانت معرفته، ومهاراته لا تؤهله لذلك؛ فمعالجة مثل هذه القواعد يتطلب وعياً بخصائصها، ومهارة في فهمها، ودرجة عالية من الحس اللغوي تمكنه من تذوق التراكيب وفهمها، والإحساس بمعناها؛ ومن ثم القدرة على إنتاج اللغة.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للنحوبالنسبة للمتعلمين، إلا أن ضعف الطلاب لايزال مستمراً، وقد لاحظ كثير من المهتمين بتعليم اللغة العربية هذا الضعف في وقت مبكر من سبعينيات القرن الماضي، وحاولوا إبراز الأسباب التي أدت إلى هذا الضعف، وممن أحس بخطورة ضعف المتعلمين في اللغة العربية؛ (عائشة عبدالرحمن: ١٩٦٩، ٣٥) إذ تقول: الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن المتعلم كلما سار خطوة في تعليم اللغة العربية؛ ازداد جهلاً بها ونفوراً منها وصدوداً عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي حتى آخر الشوط؛ فيتخرج من الجامعة وهولا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه.

ولا يقتصر الضعف في النحوعلى المتعلمين فحسب؛ بل صار ظاهرة تفشت حتى بين الخاصة، فلا يقتصر شيوع الخطأ النحوي في لغة الطلاب بل امتد إلى لغة الأدباء ورجال الإعلام وغيرهم؛ مما يجدر معه دراسة هذه الظاهرة دراسة عميقة شاملة، والتماس الحلول المجدية في هذا الشأن بألوان من التطوير في المنهج والكتاب وأسلوب التدريس واستراتيجياته (محمد مجاور: ٢٠٠٠، ٢٦٥).

ومن هذا المنطلق تواترت نتائج الدراسات التي تشير إلى ضعف مستوى الناشئة في النحووأسبابه، فقد أكدت دراسة (سلطان العردان، ١٩٩٦) إلى أن أهم أسباب الأخطاء النحوية الشائعة من وجهة نظر المتخصصين قد تحددت في المعلم، وطرق تدريس النحواستراتيجيات تعليمه؛ وتوصلت أن طريقة تعليم النحوالمعتمدة على التلقين تسهم في بقاء الأخطاء النحوية كما هي دون علاج، وتوصلت دراسة (وفاء العويضي: ١٤١٥هـ، ٣) أن عدم تمكن المعلمين من الوسائل والإجراءات الملائمة لتعليم النحوكان له دور كبير في الضعف اللغوي لدى المتعلمين، وأن المعلمين لازالت أساليبهم وإجراءاتهم في تعليم النحوعشوائية، لا يحكمها قاسم علمي مشترك، سوى الالتزام بتقديم المحتوى الدراسي، دون الالتفات إلى أي بعد علمي يتعلق بطبيعة المقرر، ويؤيد هذا ما ذهب إليه (عدلي جلهوم: ١٩٩٧، ٢٦٦) بأن مشكلة تعلم النحومردها إلى استخدام طريقة التلقين الشائعة لدى كثير من معلمي النحو، وأقر (عبد الله المعيقل: ١٩٩٧، ٢٥١) أن تعليم النحويتجه إلى طريقة التلقين والحفظ السطحي غير الواعي، وما يتبع ذلك من الاهتمام في التعلم بالكم المعرفي، وحشوأذهان المتعلمين بالمعلومات بعيداً عن محاولة تحويلها إلى مهارات وأداءات، وهوما أكدته دراسة (عبد الفتاح البجة: ١٩٩٩، ٢٤٩، ٢٥١) حيث أوضحت أن ضعف الطلاب في اللغة العربية تتحدد بأدنى استماع لما يقرؤونه ويتحدثونه، وبأيسر نظرة إلى الجمل والعبارات التي يكتبونها، كما ربطت بين ضعفهم وبين نفورهم من دراسة القواعد النحوية، وعزت ذلك إلى عدة أسباب من بينها ضعف التزام المعلمين بالطرق الفعالة في تدريس النحو، واعتمادهم على طرق التدريس التقليدية المرتكزة على الحفظ والتلقين، وأشار (انطوان صباح وآخرون: ٢٠٠٦، ١٢٠) إلى أن النحوأصبح مشكلة من المشكلات التعليمية التي جأر بها المعلمون، وهم يعانون من ضعف طلابهم، وإعراضهم عنه ضعفاً ونفوراً.

وأمام توصيات البحوث و الدراسات اللغوية التربوية لاستخدام استراتيجيات جديدة لتنمية الكفاءة النحوية؛ من أجل علاج مشكلات ضعف الأداء اللغوي بعامة ؛ جاءت فكرة تجريب استراتيجية مقترحة تقوم على القياس التطبيقي ؛ من أجل معرفة أثر تلك الاستراتيجية على تنمية الكفاءة النحوية و الأداء اللغوي الكتابي.

و تعد **استراتيجية القياس التطبيقي** استراتيجية تدريس ؛ لتعليم القواعد النحوية من خلال ثلاث خطوات، أومراحل أساسية، تمثل كل منها بديلاً تعليمياً مختلفاً؛ وهي: قراءة الأمثلة والشواهد وتحليلها، والقياس عليها، وإنشاء جمل مشابهة؛ وتعتمد على نشاط المتعلم، وإيجابيته، وتفاعله مع المعلم في كل خطوة من هذه الخطوات؛ وذلك استنادا لمبادئ النظرية البنائية ؛ فهي استراتيجية تعتمد على نشاط المتعلم ، وإيجابيته ، وتفاعله

مع المعلم في كل خطوة من هذه الخطوات ؛ وذلك استجابة للأفكار التي تنادي بها المدارس التربوية الحديثة ممثلة في **النظرية البنائية؛** حيث تتطلب عملية تعليم اللغة و تعلمها نشاطا إيجابيا يقوم به المتعلم استجابة لنص لغوي معين بعد تركيز انتباهه عليه والتفاعل معه عقليا ووجدانيا؛ فيستطيع تقديره والحكم عليه ، وهذا النشاط الإيجابي المتضّمَّن في عملية التفاعل يمكن الاستدلال عليه من الأداء اللغوي المنتج لمستخدم اللغة ؛ وهذا يتفق مع طبيعة النظرية البنائية ؛ حيث يشير غازي المطرفي (١٤٢٨هـ) إلى أن البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي ؛ أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تبنى بشكل فعال ؛ فمحور الارتكاز في النظرية البنائية كما قرر كمال زيتون (١٩٩٨ ، ٨٤) يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات والتوصل لمعلومات جديدة ، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية ، أو بإعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية ، وهذا يعني أن البنائية تركز على البنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات.

الإحساس بالمشكلة:

وتأسيساً على كل ما تقدم؛ يتضح أن ثمة ضعفا في الكفاءة النحوية لدى الطلاب يمكن ملاحظته على أدائهم اللغوي، وقد أدى ذلك إلى ضعفهم في الجوانب المرتبطة بمهارات اللغة؛ كالاستيعاب، والتواصل، والقراءة، والكتابة، ومرد ذلك إلى عدة أسباب؛ منها ما يرجع إلى المنهج، ومنها ما يرد إلى المعلم، ومنها ما يعزى إلى طرق التدريس المتبعة، ولكن تظل طرق التدريس أكثر تلك الأسباب تأثيراً، ويؤكد ذلك قول (علي مدكور : ٢٠٠٧، ٢٥٣) إن النحوالعربي كما يعلم عندنا الآن، ليس علماً لتربية الملكة اللسانية العربية لدى المتعلمين، وإنما هوعلم تعلم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة؛ وليس الهدف من تعليم النحوتلقين القواعد النحوية؛ ليصبح حفظها وترديدها غاية؛ وإنما تعليم تلك القواعد بطرق تنمي التفكير، وتقوم اللسان والقلم؛ ومن ثم تتحق الكفاءة اللغوية عامة والنحوية خاصة.

وقد كان للضعف الظاهر لدى الطلاب في القواعد النحوية، وعجز طرق التدريس المتبعة من قبل المعلمين عن تحقيق الهدف من تدريسها دافعاً لبذل الجهود من قبل بعض الباحثين، حيث أجريت دراسات لتطوير الطرق القديمة لتدريس النحو، وتجريب أنماط مختلفة من استراتيجيات، ومداخل، وطرق، وأساليب جديدة في التدريس، فقد تناولت دراسة

(محمد فضل الله، وعبد الحميد سعد: ١٩٩٨) التعليم التعاوني في تدريس النحو، وتناولت دراسة (حسان فهمي: ٢٠٠١) لعب الدور في تدريس النحو، وتناولت دراسة (محمد رجب فضل الله: ٢٠٠١) بعض المداخل لتدريس القواعد اللغوية، وتناولت دراسة (غسان العدوي: ٢٠٠٢) تحديد المفاهيم النحوية وتنظيمها تنظيما هرمياً، وتناولت دراسة (إنجي موسى: ٢٠٠٣) استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس النحو، وتناولت دراسة (أسامة إبراهيم: ٢٠٠٤) استراتيجيتي التوصيف والتمثيل وما وراء الذاكرة في تنمية المفاهيم النحوية، وتناولت دراسة (حسين إبراهيم: ٢٠٠٥) استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس النحو، وتناولت دراسة (غصايب الفلاحات: ٢٠٠٥) استخدام خرائط المفاهيم في تدريس القواعد النحوية، وتناولت دراسة (محمد الهلالات: ٢٠٠٦) استخدام المنظم المتقدم ودورة التعلم في تدريس النحو، وتناولت دراسة (محسن السهيمي: ٢٠٠٧) استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو، كما استخدمت دراسة (عطية أبوالشيخ، ٢٠٠٧) مخططات المفاهيم في تدريس النحو، ودراسة (محسن خماش العزيزي، ٢٠١٠) الأشكال المنظِمة في تدريس قواعد اللغة العربية.

وقد أكدت هذه الدراسات على أهمية إعادة النظر في أساليب تدريس النحوواستراتيجيات تعليمه وتعلمه؛ والتخلي عن النظرة الضيقة التي تقصر اهتمامها على حفظ قواعده؛ مما جعل المتعلمين في شتى مراحل التعليم يتعثرون في إدراك علاقته بصحة استخداماتهم اللغوية تحدثاً وكتابة، وبالتالي أصبحت علاقتهم بدراسته علاقة اجتياز الاختبارات، ثم نسيان قواعده بعد ذلك، ومن ثم أوصت هذه الدراسات بضرورة استمرار البحث في طرق التدريس، وتطويرها، والتجديد فيها.

وفي هذا السياق جاءت نتائج كثير من الدراسات العربية التي عُنيت بتعليم النحو؛ حيث أثبتت أن التدريب المنظم على القواعد النحوية ينمي مهارات استخدامها، وفهمها لدى الطلاب، وتفعيل دور الطالب في عمليتي التعليم والتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة التي دعا فيها إلى التدريب على المهارات اللغوية أثناء تعليم النحوبعيداً عن حفظ القواعد النحوية، وترديدها دون وعي بها أوتوظيف لها، ودراسة (محمد الدين مجاور، ٢٠٠٠، ص٣٨٩) التي أشار فيها إلى دور المعلم في تعليم النحوبألا يجعل القواعد قيداً تتحكم في المتعلم، وإنما تكون وسيلة لاكتساب العادة، والمهارة في النطق الصحيح، ودراسة (ظبية السليطي، ٢٠٠٢، ص١٢١) التي أشارت فيها إلى أنه ينبغي تدريب المتعلمين على المهارات اللغوية التي تساعدهم على استخدام اللغة في المواقف الطبيعية استخداماً صحيحاً يناسب مستوى نضجهم، ودراسة (حسن جعفر الخليفة، ١٤٢٣هـ، ص٣٥٣) التي أوصى فيها بالتركيز على التدريب المستمر على المهارات اللغوية والنحوية من

خلال الأنشطة المختلفة، مع التأكيد على أن الصحة اللغوية تعتمد على إتقان هذه المهارات، ودراسة (حسن ملا عثمان، ١٩٩٧، ص١٢٧) التي أكد من خلالها على أن النحوهوأساس اللغة، والتي لا تكون صحيحة إلا باتباع مناهجها وتطبيق مقاييسها، ولا يستقيم اللسان ولا ينموالخيال إلا بالتدريب الطويل على استعمال مبادئها وقواعدها، وتأكيد (جميل علوش: ١٩٨٣، ٦٣- ٦٦) على ضرورة التدريب على القواعد النحوية للطلاب خاصة أنها تساعدهم على ضبط لغتهم، ولأن نماذج المحاكاة الصحيحة غير متوافرة في البيئة المدرسية أوالبيتية، وأن التدريب على القواعد يكسب التلاميذ دقة التفكير واستخدام العقل والقياس المنطقي.

وفي ضوء ذلك ينبغي التركيز على الممارسة والتدريب المستمر؛ إذ الممارسة أساس تعلم اللغة واكتسابها، وتنمية الكفاءة النحوية لمستخدم اللغة، كما أن استمرار التدريب على المهارات النحوية يثبتها في أداء المتعلم، ويصل به إلى مستوى الإتقان (علي سلام، ٢٠٠٧، ص١٧)، ومن هنا تبلورت فكرة استخدام استراتيجية القياس التطبيقي في تدريس القواعد النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي لتنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لديهم.

ولعل ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على تدريس اللغة العربية؛ لاسيما المرحلة الثانوية؛ بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات والعلوم التي ينفر الطلاب منها؛ بل يمكن أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقرر أن كراهية بعض الطلاب للقواعد النحوية هي سبب نفورهم من تعلم ودراسة اللغة العربية بأسرها.

وقد يرد هذا الضعف إلى مجموعة من العوامل والأسباب؛ منها ما يلي:

*كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وتفصيلاتها.

*ضعف استخدام استراتيجيلت تعليم القواعد وتعلمها.

*عدم التركيز على تفاعل الطلاب ومشاركتهم في تعلم القواعد؛ فالمتعلم محض متلق سلبي ودوره يقتصر على حفظ القاعدة لا أكثر.

*عدم تحقق مبدأ الوظيفية من تدريس القواعد النحوية والصرفية.

الاقتصار في تدريس القواعد النحوية والصرفية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أوضبط آخرها.

*بيئة المتعلم الثقافية والاجتماعية الزاخرة بالضعف اللغوي.

*عدم تتابع أبواب منهج القواعد النحوية وتسلسلها بصورة منطقية.

تحديد مشكلة البحث:

تأسيساً على كل ما تقدم؛ يمكن تحديد مشكلة البحث في: ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية في القواعد النحوية، وعزوفهم عن دراستها؛ وربما يرد ذلك إلى مجموعة من الأسباب تدعومجتمعة إلى ضرورة تقديم درس القواعد النحوية مدعوماً باستراتيجيات تدريسية تمكّن المتعلم من فهمها وتطبيقها؛ ومن ثم تخول له الوصول إلى الكفاءة النحوية؛ وهوالأمر الذي يرجى منه أن ينعكس في أدائه الكتابي.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

*ما فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية لتدريس النحوفي تنمية الكفاءة النحوية لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي؟

*ما فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية لتدريس النحوفي تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي؟

حدود البحث:

يلتزم البحث الحدود التالية:

*بعض طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي؛ فلقد اقتصر البحث على عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي لندرة عينة الدراسة؛ حيث يضعف حضور طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمدارس.

*استراتيجية القياس التطبيقي المقترحة القائمة على النظرية البنائية.

*تنمية بعض مهارات الكفاءة النحوية لتدريس القواعد النحوية لطلاب الصف الثالث الثانوي.

*تنمية بعض مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي.

تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

١- استراتيجية القياس التطبيقي: Applied Measurement Strategy :

استراتيجية تدريس لتعليم القواعد النحوية من خلال ثلاث خطوات، أومراحل أساسية، تمثل كل منها بديلاً تعليمياً مختلفاً؛ وهي: قراءة الأمثلة والشواهد وتحليلها، والقياس عليها، وإنشاء جمل مشابهة؛ وتعتمد على نشاط المتعلم، وإيجابيته، وتفاعله مع المعلم في كل خطوة من هذه الخطوات؛ وذلك استنادا لمبادئ النظرية البنائية.

٢- القواعد النحوية:

النحوهوعلم يختص بدراسة أحوال أواخر الكلمات، من حيث الإعراب، والبناء، مثل أحكام إعراب الكلمات، وعلامات إعرابها، والمواضع التي تأخذ فيها هذا الحكم؛ وفي اللغة يطلق النحوعلى القصد، أوالجهة. وفي الأصل، عنى النحوبدراسة الإعراب، وهوما يعني أواخر الكلام، وتحديد وظائف الكلمات داخل الجملة ووظائف الجمل داخل النص.

ويعمد هذا البحث إلى التعامل مع دروس النحو المتضمنة كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي خلال العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، والتي ستدرس لطلاب عينة البحث باستخدام استراتيجية القياس التطبيقي المستندة على التعلم البنائي.

٣- الكفاءة النحوية:

يقصد بالكفاءة النحوية الدقة والتمكن؛ فهي الدرجة التي يكون عندها متعلم اللغة قد أتقن مجموعة من المبادئ اللغوية بما في ذلك المفردات والقواعد والنطق والهجاء وبناء الكلمة؛ ويقصد بها إقدار الطلاب على القراءة والكتابة الصواب في استعمالات لغوية صحيحة ؛ ويعرفها "المسدي: ٢٠١٤" بأنها: درجة الإتقان والتمكن من المهارات والأنظمة النحوية اللازمة لتعامل الطالب مع النص اللغوي تعاملا يحقق له الفهم النحوي للنص اللغوي ويمكنه من إعراب الكلمات والجمل وفهمها وفقا للقواعد المحددة لها.

٤- الأداء الكتابي:

يعني قدرة المتعلم على ممارسة اللغة في مواقف التواصل اللغوي إنتاجاً؛ ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خلال ممارسة المتعلم اللغة كتابة، واستخدامه المهارات اللغوية اللازمة لإنشاء الرسالة اللغوية. (علي سلام، ١٩٩٣).

خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

*تحديد موضوعات ومفاهيم القواعد النحوية المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي؛ وتم ذلك من خلال دراسة:

-البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات المرتبطة بتنمية الكفاءة النحوية وتدريس النحو.

-طبيعة القواعد النحوية وأسس تدريسها.

-طبيعة طلاب الصف الثالث الثانوي.

-طبيعة اللغة العربية.

-بناء قائمة بموضوعات القواعد النحوية ومفاهيمه، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

*تحديد مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي؛ وتم ذلك من خلال دراسة:

-البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات المرتبطة بالأداء الكتابي، ومهاراته.

-طبيعة الأداء الكتابي، ومهاراته.

-طبيعة طلاب الصف الثالث الثانوي.

-طبيعة اللغة العربية.

-بناء قائمة بمهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

*تحديد أسس استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية لتنمية الكفاءة النحوية ومهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؛ وتم ذلك من خلال دراسة:

-ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.

-البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بطبيعة استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية.

-البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات التي تناولت بناء برامج واستراتيجيات ونماذج قائمة على النظرية البنائية.

-بناء دليل المعلم لاستخدام استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية؛ لتنمية الكفاءة النحوية ومهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

*قياس فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية؛ في تنمية الكفاءة النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؛ وتم ذلك من خلال:

-بناء اختبار الكفاءة النحوية، وضبطه.

-اختيار مجموعات البحث الضابطة والتجريبية.

-تطبيق اختبار الكفاءة النحوية على مجموعة البحث قبلياً.

-التدريس بالاستراتيجية المقترحة لمجموعة البحث.

-تطبيق اختبار الكفاءة النحوية على مجموعة البحث بعدياً.

-استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

*قياس فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؛ وتم ذلك من خلال:

-بناء اختبار الأداء الكتابي، وضبطه.

-اختيار مجموعات البحث الضابطة والتجريبية.

-تطبيق اختبار الأداء الكتابي على مجموعة البحث قبلياً.

-التدريس بالاستراتيجية المقترحة لمجموعة البحث.

-تطبيق اختبار الأداء الكتابي على مجموعة البحث بعدياً.

-استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

فروض البحث:

يهدف هذا البحث إلى اختبار صحة الفروض التالية:

١-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار.

٢-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي**؛ لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار.

٣-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار.

٤-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي**؛ لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار.

٥-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح طلاب **المجموعة التجريبية.**

٦-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي**؛ لصالح طلاب **المجموعة التجريبية.**

٧-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح طالبات **المجموعة التجريبية.**

٨-يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي**؛ لصالح طالبات **المجموعة التجريبية.**

٩-لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **البنين والبنات** في المجموعة التجريبية لاختبار **مهارات الكفاءة النحوية** في التطبيق البعدي.

١٠-لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **البنين والبنات** في المجموعة التجريبية لاختبار **مهارات الأداء اللغوي الكتابي** في التطبيق البعدي.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يقدمه لميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها من إسهامات؛ فقد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ-مخططي مناهج اللغة العربية ، ومطوريها: حيث يقدم هذا البحث قائمتين إحداهما بمهارات الكفاءة النحوية، والأخرى بمهارات الأداء الكتابي المناسبتين لهؤلاء الطلاب؛ مما قد يساعد في تطوير مناهج النحو للمرحلة الثانوية .

ب-المعلمين: حيث يقدم هذا البحث استراتيجية تدريس مضبوطة تجريبيا يمكن استخدامها بسهولة ويسر لتعليم القواعد النحوية في ضوء دليل المعلم المرفق، ويمكن استخدامها كذلك في تدريس فنون اللغة وفروعها المختلفة ؛ و هو الأمر الذي قد يساعد المعلمين في تنمية مهارات الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي .

ج-الدارسين: حيث ينمي هذا البحث مهارات الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي .

د-الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول استراتيجية القياس التطبيقي و تطبيقها لتدريس فنون اللغة المختلفة.

الإطار النظري للبحث

استراتيجية القياس التطبيقي والكفاءة النحوية والأداء الكتابي

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تعليم القواعد النحوية لتنمية الكفاءة النحوية، وكذلك استخلاص مهارات الأداء الكتابي التي يسعى البحث لتنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من استراتيجية القياس التطبيقي في تعليم القواعد النحوية، ومهارات الأداء الكتابي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً : القواعد النحوية :

يعد علم النحومن العلوم التي تبحث في أصول تكوين الجملة، وقواعد الإعراب؛ حيث يهدف إلى تحديد أساليب تكوين الجمل، ومواضع الكلمات، ووظيفتها، كما يحدد الخصائص التي تكتسبها الكلمة من الحركة أوالموضع، أومكانها في الجملة، سواء أكانت خصائص نحوية كالابتداء، أم المفعوليّة، أم أحكاماً نحوية؛ كالتأخير، والبناء، والإعراب.

والنحو علم محكم لقواعد اللغة العربية، يمكن من خلاله معرفة دلالة الألفاظ وصحة التراكيب وسلامة المعاني، وقد عده "ابن خلدون" من أهم علوم اللسان قاطبة، فقال: إن علوم اللسان أربعة؛ هي: اللغة، والنحو، والبيان والأدب، والأهم المقدم فيها هوعلم النحو؛ إذ به يتبين أصل المقاصد بالدلالة، ولولاه لجهل أصل الإفادة (عبد الرحمن بن خلدون، ١٩٨٤، ص٥٤٥)؛ فبه يستقيم به اللسان والقلم، ومن دونه تصبح اللغة مجرد ألفاظ مبعثرة لا قيمة لها ولا معنى، ولا يتسنى للمتعلم أن يدرك أسرارها، ويتذوق مواطن الجمال فيها، ويتعرف طرائقها وأساليبها؛ لذلك لا غنى عن تعلمه وتعليمه بالطرق والأساليب التي تنمي مهاراته ومفاهيمه لدى الطلاب، وتجعلهم يشعرون بأهميته، ويقبلون على تعلمه برغبة وفعالية.

وللقواعد النحوية أهمية بالغة للمتحدث بالعربية؛ ذلك أن تعلمها ييسر على متعلمها تكلم اللغة، لأنه بذلك يعرف صحيح الكلام من خطئه أثناء الأداء؛ فهي تعمل على تنقية كلام المتعلم من الأخطاء بأن تحمله على التفكير وإدراك مواطن الأخطاء فيتجنبها، وهي آلية منظمة للغته تجعله ينتقي التراكيب المناسبة والصحيحة التي تؤدي المعنى، وتحسن أسلوب المتعلم وتجمّله من خلال العوارض المختلفة التي تظهر في الكلام من حذف وإضمار وتقديم وتأخير.

وقد أشار الباحثون إلى أهمية النحوكعلم؛ بوصفه دعامة العلوم اللسانية وأصلها التي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في كثير من مسائلها، ولن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، ويستغني عن معونته ودعمه (عواد التميمي، وباقر الزجاجي، ٢٠٠٤، ص٣٧).

وتأسيساً على ما تقدم يعد تدريس النحوللنشء ضرورة محتمة؛ لأنه وسيلة لحفظ اللغة العربية، ومنع اللحن من التسلل إليها، ويساعد في عصمة اللسان من الهنات، والقلم من الزلل، ويساعد على التفكير العلمي المنظم؛ لأنه رياضة للعقل، كما أن تعلم النحويؤدي إلى تذوق اللغة العربية ومعرفة سر جمالها، ويحارب تفشي العامية، ويدعم استقامة اللسان

وجودة الأداء اللغوي ويساعد على التواصل اللغوي السليم؛ من خلال نقل المعنى المقصود، فيسهل فهمه وييسر تعلمه (محمد مجاور، ٢٠٠٠، ص٣٦٣).

ويذكر (إبراهيم عطا، ٢٠٠٥، ص٢٦٩) بعض الأسباب التي تبين الحاجة إلى تعلم النحوفي عصرنا الحاضر ومنها: أنه يعد من تاريخ الأمة الإسلامية ويجب الحفاظ عليه، ويعد وسيلة للحفاظ على اللغة العربية الفصحى، وهووسيلة المستعرب، وذخيرة اللغوي، وعماد البلاغة، وأداة المشرع والمجتهد، والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية، وهوالذي يحمل عبء الدقة اللغوية، ويساعد في رفع كفاءة الاتصال اللغوي وتنمية المهارات اللغوية.

ويسهم النحو – إلى جانب فروع اللغة الأخرى – بتزويد الطالب بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير ، واكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة؛ لأن الغاية من تدريس القواعد النحوية للطلاب، هي إقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، فإذا قرأ الطالب أوتحدث أوكتب؛ جاءت لغته سليمة، وواضحة، ومحققة للهدف منها (علي مدكور، ٢٠٠٧، ٢٥٣).

جاء في (مجمع اللغة العربية،١٤٠٠هـ، ص٦٠٦) النحوعلْم يعرف به أحوال أواخر الكلماتِ إعراباً وبناءً ، وفي الاصطلاح عرفه (ابن جني: ٢٠٠٨، ٨٨). بأنه: انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة والنسب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة.

وذكر (طه الدليمي وكامل الدليمي، ٢٠٠٤ ص٢٥) أن النحوهوالعلم الذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً، أما قواعد اللغة فهي عبارة عامة تتسع لقواعد النحووالصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكن قواعد اللغة فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله تشمل قواعد النحووالصرف.

إن قواعد اللغة العربية تتكون من علم النحوالذي يهتم بدراسة العلاقة بين الكلمات داخل الجملة، وتحديد مواقعها وصلتها ببعضها، بينما علم الصرف يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة ذاتها (عواد التميمي، باقر الزجاجي، ٢٠٠٤، ص٢٩).

ويرى (إبراهيم عطا، ٢٠٠٥، ص٢٦٨) أن النحوهوالعلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضافرة، أما القاعدة فهي الشكل الذي ينظم مفاهيم بحث نحوي معين وأنواعها وحالاتها إذا وجدت، مقرونة بسماتها الجوهرية...، والنحووالقواعد سلسلة متصلة الحلقات، كل منها غاية ووسيلة في نفس الوقت، وذلك من حيث دراسة التركيب، والعلاقات التي تربط بين عناصر

الجملة، وهذه العلاقات لا تتوقف على جانب الإعراب فقط، وإنما يتعدى ذلك بما بين معاني الكلمات من علاقات.

يتضح مما تقدم ثمة خلط حادث بين مفهوم النحوومفهوم الإعراب ومفهوم القواعد؛ وربما يرجع ذلك إلى أن المفاهيم الثلاثة تشكل سلسلة متصلة الحلقات، كل منها يعتمد على الآخر، في سبيل دراسة التركيب ومعرفة العلاقة التي تربط بين عناصر الجملة.

وتلافياً لهذا الخلط عرف الباحثون القواعد النحوية بأنها: تغيير في الحركات الإعرابية والصيغ والأبنية الصرفية بحسب أحوال الكلام المختلفة بما يتفق والمعنى الذي تتضمنه؛ ومن ثم فهي بمثابة الأداة أوالآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة، أوقوانين اللغة وأنظمتها التي ابتدعها أهل اللغة وتعارفوا عليها؛ اتفاقا وتواضعا؛ وطبقوها في استعمالاتهم اللغوية، ومن ثم أصبحت معياراً للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه؛ ولقد جاء في (المعجم الوجيز: د. ت، ٤١٠) أَعرب الكلام بينه وطبق عليه قواعد النحو، وبمرادِه: أَفْصح به ولم يوارِب، وعن حاجتِه: أَبانَ.

وقد يعزى الخلط بين مفهوم النحوومفهوم الإعراب أن الاتجاه الذي غلب على الدرس النحوي منذ نشأته هودراسة أحوال الكلم إعراباً وبناءً، وقد ذكر أبوالقاسم الزجاجي، أن النحويسمى إعراباً، والإعراب يسمى نحوا سماعاً؛ لأن الغرض منهما واحد (انطوان صياح وآخرون، ٢٠٠٦، ص١١٦)، وربما رجع ذلك إلى حاجة كل من المفهومين إلى الآخر، فالنحويهتم بدراسة تركيب الكلام، والتركيب والإعراب عمليتان متصلتان وإحداهما توضح الأخرى، وإذا لم نفهم المعنى فمن المحتمل أن لا نحسن الإعراب (سلمى بركات: ٢٠٠٧، ٢٣).

أمّا عبد القاهر الجرجاني فيرى أنّ الفصاحة في ألفاظ التراكيب وسمَّى تلك العلاقة "بالنَّظْم"، والنظم يقوم على معرفة النحووما نشأ عنه، حيث يقول: الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هوالذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هوالمستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يُبَين نقصان كلام ورجحانه حتى يُعْرَضَ عليه، وهوالمقياس الذي يَعْرَفُ به صحيح الكلام من سقيمه (عبد القاهر الجرجاني: ٢٠٠١، ٦٣).

وبالنظر إلى مجموع هذه الأقوال يظهر ارتباط نظرية النظم عند "عبد القاهر" في النحو، حيث إن النظم إنما هوالأخذ بالأحكام النحوية في الكلام، وهذا صحيح؛ فمعلوم أن المعنى لايستقيم إلا إذا استقام الإعراب، وتختلف الصفات الإعرابية باختلاف المعنى.

ولقد شاع مفهوم الإعراب على أنّه أثر لفظي أوتغيّر معنوي عند أغلب الدارسين العرب المحدثين، فعندما يُذكر تعريفه يرد أحد المفهومين السابقين؛ إلاّ أنّ بعض الدارسين نظروا إلى الإعراب من زاوية أخرى، ورأوا أنّه تحليل صرفي لمكوّنات الجملة العربيّة أوالتركيب العربي، ويعرّفونه انطلاقا من التحقّق الفعلي للإعراب، ثم وصف ذلك التحقق المتمثّل في الكلمات والجمل.

وقد تعدّدت صياغات هذا التعريف، إلا أنّها متقاربة، ويتضمن التعريف؛ بيان الموقع الإعرابي للكلمة في الجملة أوللجملة في الكلام، وتحديد الحالة الإعرابيّة لذلك الموقع الإعرابي، وتعيين العلامة الإعرابيّة المناسبة، وذكر نوع العلامة الإعرابية، وبيان سبب مجيء تلك العلامة دون غيرها من العلامات.

ومع تأكيد الباحثين على إيراد تلك الجوانب في تعريف الإعراب، أوأثناء تطبيقه على مجموعة جمل وكلمات مختارة، إلاّ أنّ بعضهم اكتفى بالجانب الأول، وهوأنّه بيان للوظيفة النحويّة للكلمة أوللجملة، أوأنّه تحليل الجملة إلى أركانها وإلى الأجزاء الملحقة بها. وخصّ بعضهم هذا النوع من الإعراب بتسمية معيّنة فسمّاه بالإعراب التطبيقي أوالإعراب التعليمي، أوالإعراب المدرسي؛ ولكل تسمية دلالة معيّنة. (خالد الحجيلان، ١٤٢١هـ، ص٣٦، ٣٧).

هذا؛ وفي إطار تأكيد الدراسات والأدبيات على أهمية التدريب على اللغة، وتنمية مهاراتها، وأن التركيز على تنمية مهارات تحليل اللغة؛ يساعد على تنمية القدرة على فهمها، واستخدامها، وأن التدريب المنظم على الأساليب اللغوية ينمي مهارات استخدامها، وفهمها لدى الطلاب، وأن تفعيل دور الطالب في عمليتي التعليم والتعلم يساعد على تنمية المفاهيم اللغوية لديهم، استخدم (على سلام، ٢٠٠٧) استراتيجية القياس التطبيقي "المقترحة" في تدريس موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي العام بقصد التجريب الميداني للاستراتيجية المقترحة، والتأكد من أثر استخدامها على تذوق اللغة المجازية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وقد اختيرت العينة من طلاب هذا الصف؛ فصلان للمجموعة الضابطة، وفصلان للمجموعة التجريبية، ولقياس الأثر أعد اختباراً في تذوق اللغة المجازية، ومن النتائج التي توصل إليها أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار تذوق اللغة المجازية لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسطها ١٥.٢٦، بينما كان متوسط المجموعة الضابطة ١١.٩٢، واقترحت الدراسة إجراء دراسة لبحث أثر

استخدام استراتيجية القياس التطبيقي في تدريس النحو، ومن ثم تم تطويعها لتتلاءم مع هذا الغرض.

ثانيا : الكفاءة النحوية :

ورد تعريف الكفاءة (بالإنجليزيّة: Efficiency) في لسان العرب لابن منظور على أنّها: النظير، والمُساوي، أمّا في المعجم الوسيط، فقد وردت على أنّها كلمة مُشتَقَّة من (كَفَأَ)، نقول: لَهُ كَفَاءةٌ عِلْمِيَّةٌ؛ أي لديه قُدْرَةٌ، ومُؤَهِّلاَتٌ عِلْمِيَّةٌ، ونقول: يَتَمَتَّعُ بِكَفَاءةٍ عَالِيَةٍ؛ أي بِقُدْرَةٍ عَالِيَةٍ عَلَى العَمَلِ، وبِجَدَارَةٍ، وَأَهْلِيَّةٍ، والكفاءة لغة تعني: حالة يكون فيها الشيء مُساوياً لشيءٍ آخر، علماً بأنّ مفاهيمها تختلف باختلاف مجالاتها؛ إلّا أنّ جميعها يتّفق في التركيز على تحقيق أفضل النتائج بأقلّ التكاليف، والجهود؛ فالكفاءة الإنتاجيّة تختلف مع الكفاءة الفنّية مثلاً؛ فعلى سبيل المثال فإنّ الكفاءة الإنتاجيّة (بالإنجليزيّة: Productive efficiency) في اللغة تعني: تحقيق أكبر قدر من الإنتاج بأقلّ قَدرٍ من المُدخلات، وأدنى تكلفة مُمكِنة، أمّا الكفاءة الفنّية (بالإنجليزيّة: Technical efficiency) فتعني في اللغة: مقياس مقدرة المصنع على بلوغ أعلى مستوى إنتاج مقبول الجودة بأقلّ قَدْر من المدخلات، والمجهودات. أمّا في ما يتعلّق بمفهوم الكفاءة اصطلاحاً، فقد وردت عدّة تعريفات، بيانها على النحوالآتي:

عرَّفها (لويس دينوا) على أنّها: مجموعة سلوكيّات اجتماعيّة، ووجدانيّة، ومهارات نفسيّة، وحسّية، وحركيّة تسمح بممارسة دور ما، أووظيفة، أونشاط بشكل فعّال.

عرَّفتها المجموعة المهنيّة الفرنسيّة (بالفرنسيّة: Le Medef) على أنّها: مزيج من المعارف النظريّة، والمعارف العمليّة، والخبرة المُمارَسة، والوضعيّة المهنيّة هي الإطار الذي يسمح بملاحظتها، والاعتراف بها، وعلى المؤسَّسة تقييمها، وتطويرها.

عرَّفتها الجمعيّة الفرنسيّة للمعايير الصناعيّة على أنّها: استخدام القدرات في وضعيّة مهنيّة؛ بُغية التوصُّل إلى الأداء الأمثل للوظيفة، أوالنشاط.

ومن خلال التعريفات السابقة، فإنّه يمكن استخلاص أنّ الكفاءة تعني: عمليّة المقارنة بين الإنتاج، والوضع الحاليّ، وما يمكن أن يتمّ إنتاجه، وتحقيقه، وذلك باستخدام الموارد نفسها، كالموارد الماليّة، والجهود المبذولة، والوقت، وغيرها.

خصائص الكفاءة:

للكفاءة عديد من المُميِّزات التي تسهم في تحديدها، ومن هذه المُميِّزات ما يأتي:

ذات هدف مُحدَّد؛ حيث إنّ الكفاءة تهدف إلى تحقيق غاية مُعيَّنة، وإنجاز هدف مُحدَّد، وذلك عن طريق استثمار المعارف المختلفة؛ لتحقيق هذه الغاية بشكل كامل.

مُكتسَبة؛ وتعني هذه الخاصّية أنّ الكفاءة لا تُولَد مع الفرد؛ بل يكتسبها عن طريق التدريب المُوجَّه.

مُدرَكة؛ إذ إنّ الكفاءة التي لا يتمّ إدراكها لا يمكن أن تُحقِّق أيّ منفعة للمُؤسَّسة، كما أنّ إدراكها من قِبَل من يملكها يساعد على الحفاظ عليها، والاستفادة منها، وتطويرها.

ذات تشغيل ديناميكيّ؛ ويعني ذلك أنّ تحصيلها يعتمد على التفاعُل ما بين مُكوِّناتها المختلفة، وعناصرها، ضمن أبعادها، كالمعارف السلوكيّة، والعمليّة، وغيرها خلال الزمن.

مفهوم مُجرَّد؛ حيث لا يمكن رؤيتها، ولا حتى لَمسها، وإنّما تتمّ ملاحظتها من خلال نتائج الأنشطة، وتحليلها، والوسائل المُستخدَمة لتحقيق هذه النتائج.

مُتقادمة؛ حيث إنّ عدم استخدام الكفاءة يُؤدّي إلى تقادُمها، وفي حال عدم السماح للأشخاص الذين يُشكّلون مصدراً لها بإظهارها، فإنّ هذا من شأنه أن يُؤدّي إلى تَلاشيها. (Maulding: 2002)

عرّف اللسانيون مصطلح الكفاءة competence على أنه مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها؛ ووضع اللسانيون مصطلح الكفاءة،في مقابل مصطلح الإنجاز performance، فالكفاءة معرفة ذهنية (ملكة ذهنية)، وقدرة ضمنية (حقيقة كامنة)، تمكّن الفرد من إنتاج الكلام، أمّا الإنجاز فهوالاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة.

ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق ؛ و من ثم فقد ظهر مصطلح الكفاءة التواصلية وتطوّر؛ فأول من استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هوالعالم اللغوي " ديل هايمز Dill HYMES " حين رأى أن كفاءة " تشومسكي لاتُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقاً من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية، حلت محل سابقتها البنوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكّن من هذه البنى هوالتمكّن من اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات،بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

و يقصد بالكفاءة النحوية ؛

توافر مناسب من الخصائص والمهارات أوالإمكانات لدى المتعلم؛ بحيث يستطيع استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة. والكفاءة تعني التمكن والدربة؛ أي حقيقة كون المتعلم فعالا ونشطا في محاولاته لأداء الأهداف والمهارات المنوط به تحقيقها.

ويشير "دوجلاس براون" إلى الكفاءة النحوية بأنها: القدرة على وصل الجمل في خطاب متصل بتكوين كيان ذي معنى من مفردات الجمل والنصوص. ويرى "كانل وسوين" أن الكفاءة النحوية تمثل فرعاً من الكفاءة الاتصالية وتشتمل على معرفة المواد المعجمية، وقواعد النحو، وقواعد دلالات الجمل وقواعد الصرف. (محمد حماسة: ٢٠٠٠، ٢٢)

هذا؛ بينما يقرر "أحمد حسن حنورة" أن الكفاءة اللغوية تعني تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية والقواعد الصرفية لغة وممارسة؛ وأن هذه القدرة تشتمل على خمسة مستويات على النحوالتالي: (حنورة: ١٩٩٤)

١-**مستوى التعرف:** ويقصد به تمكن الطالب من تذكر القاعدة النحوية ثم معرفتها معرفة صحيحة.

٢-**مستوى التميز:** ويقصد به مدى تمكن الطالب من تمييز القاعدة الصحيحة في جملتها من بين عدة قواعد تعرض عليه.

٣-**مستوى التطبيق:** ويقصد به تمكن الطالب من تحديد الأمور التالية:

*الجزء أوالعنصر الناقص في الجملة من عدة اختيارات تعرض عليه.

*الجمل أوالكلمات الصحيحة من بين الكلمات التي بها خطأ.

*مثال يشتمل على قاعدة معينة من بين عدة أمثلة.

٤-**مستوى التكوين:** ويقصد به مدى تمكن الطالب من القيام بأحد الأمور التالية:

*إضافة أداة أوكلمة إلى الجملة مع إجراء التعديل الذي يترتب على ذلك.

*صياغة جديدة لكلمة معطاة له وفق شروط محددة.

٥-**مستوى الضبط:** ويقصد به مدى تمكن الطالب من ممارسة قواعد النحوية ممارسة عملية يشهدها أداؤه اللغوي إنتاجاً وتلقياً.

تصنيف مهارات الكفاءة النحوية:

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نفصل مهارات النحوعن باقي مهارات اللّغة الأخرى، فالإعراب وثيق الصلة بالكتابة، والنطق والاستماع؛ من هنا فإن الأدبيات التي طرقت مهارات اللغة لم تقسمها تبعاً لفروع اللّغة؛ بل جاءت مرتبطة مع بعضها البعض لتشكل ما يُسمى "مهارات اللّغة".

ومن الملاحظ على الأدبيات (زكريا إسماعيل: ٢٠٠٠، ٢٢٢) التي تناولت المهارات النحوية في مراجع مناهج اللغة العربية،وطرق تعليمها أنها لم تصرح بالمهارات النحوية، وإنما عرضت لها في أثناء توجيه الدرس النحوي، وهذا الأمر لم يكن الغرض منه إيجاد تصنيف محدد لمهارات النحو، وإنما تقديم القواعد النحوية بصورة سلسة وسوف يتم عرض نماذج من هذه التصنيفات.

***التعرّف:** ويشمل هذا المستوى "الأهداف التي تعبّر عن المعرفة وفهمها وتذكرها، وتتضمن بعض السلوك المعيّن مثل التعرّف، والتذكر، وحل المشكلات، والتفكير الخلاّق، وبناء المفاهيم"؛ والمقصود بمهارة التعرّف في هذا التصنيف: هوذلك المستوى الذي يشمل:

-تعرّف المصطلحات النحوية.

-ذكر الحالات الإعرابية.

-تحديد نوع تركيب الكلمة.

***الفهم:** وتعني مهارة الفهم "القدرة على إدراك معنى المادة المتعلّمة، واستخدام الأفكار التي تتضمنها، ويعتبر الفهم مرحلة أرقى من مجرد تذكر المعلومات وتعرّفها"؛ كما تعرف مهارة الفهم على أنها: "القدرة على إدراك معنى المادة أوالنص، الذي يقوم الطالب بدراسته، بحيث لا يتجاوز حدود النص"؛ ويقصد بمهارة الفهم في هذه الدراسة: محاولة الكشف عن عمل أداة في:

-التركيب النحوي.

-تصنيف التراكيب النحوية.

-استنتاج العلاقات فيما بينها.

-إيجاد القاعدة التي تضبط استخدام التراكيب النحوية.

***التطبيق:** وتُعرف مهارة التطبيق: " بأنها استخدام ما تعلمه التلميذ من مفاهيم، أوإجراءات أومبادئ أوتعميمات في مواقف جديدة"؛ ويقصد بمهارة التطبيق في هذه الدراسة: قدرة المتعلّم على:

-تكوين التراكيب اللغوية.

-وتحديد علامات الإعراب.

-وضبط أواخر الكلمات، وبيان سبب الضبط.

-وتحديد الحكم الإعرابي للكلمة في التركيب النحوي.

***التحليل:** ويُعرف بأنه:" تحليل المادة إلى العناصر المكوّنة لها، وتتبع العلاقات بين الأجزاء والطريقة التي نظمت بها"؛ كما أنه يعني " قدرة المتعلّم على تحليل مادة التعلّم إلى مكوناتها الجزئية؛ مما يساعد على فهم تنظيمها البنائي، ويمكن أنْ يشمل ذلك التعرّف على الأجزاء، وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة فيها"؛ ويقصد بالتحليل في هذه الدراسة: قدرة المتعلّم على:

-استخراجُ مطلب نحوي من تراكيب متنوعة.

-تحويلُ تركيب نحوي معين إلى تركيب نحوي آخر.

***التكوين:** وتعني مهارة التكوين:" القدرة على وضع العناصر والأجزاء معاً؛ بحيث تؤلف كلاً واحداً، وهي عملية تتعامل مع العناصر والأجزاء معاً؛ بحيث تؤلف كلاً واحداً، وهي عملية تتعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة، تجعلها تكوّن نمطاً أوبنية، لم تكن موجودة من قبل بوضوح"؛ ويقصد بمهارة التكوين في هذه الدراسة: مدى تمكّن المتعلّم، وقدرته على:

-إدخال أداة على تركيب نحوي.

-حذف أداة نحوية وتغيير ما يلزم.

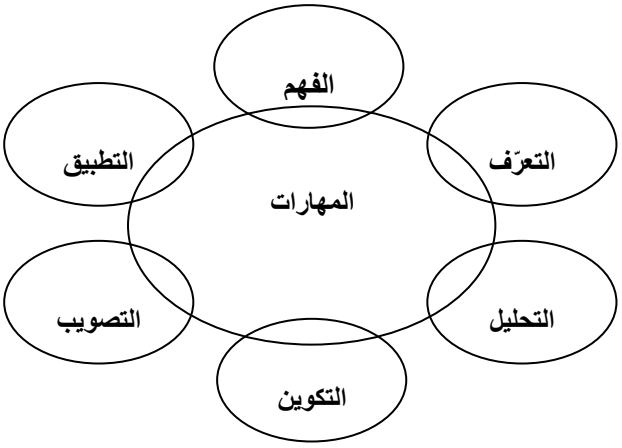
-تكوين جمل نحوية وفق شروط محددة.

***التصويب (التقويم):** وتشير مهارة التصويب إلى: "قدرة المتعلّم على الحكم على قيمة الشيء، أوالمادة مثل الحكم على (عبارة، قصة، شِعر، صورة، تقرير، بحث)؛ كما يُعرف بأنه: "إصدار الحكم لغرضٍ ما حول قيمة الأفكار، والأعمال، والأساليب، والمادة"؛ ويقصد بمهارة التصويب في هذه الدراسة: قدرة المتعلم على:

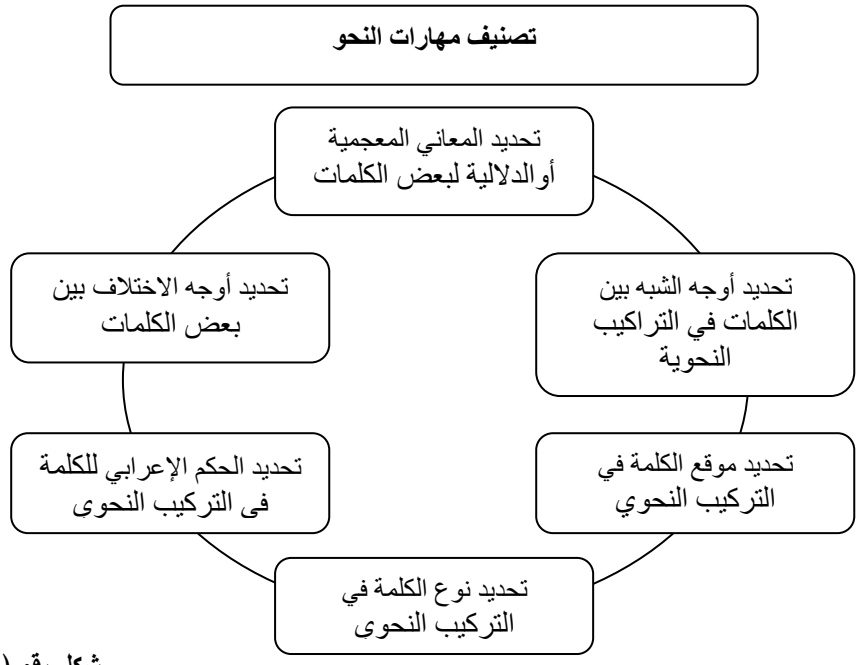
-تمييز التراكيب النحوية الصحيحة من الخطأ.

-تحديد التراكيب الشاذة عن الأصول النحوية.

-وتصويبها، وتفسير سبب شذوذ التراكيب عن الأصول النحوية.



شكل رقم (١)



شكل رقم (٢)

ثالثا : استراتيجية القياس التطبيقي:

القياس لغة من قولهم قاس الشيء بالشيء، أي قدره على مثاله (الرازي: ١٩٦٧). وقست الشيء بغيره، وعلى غيره قيساً وقياساً إذا قدرته على مثاله. وقايست بين الأمرين مقايسة، وقياساً. وهويقتاس الشيء بغيره؛ أي يقيسه به، ويقتاس بأبيه اقتياساً؛ أي يسلك سبيله ويقتدي به. والمقوس الحبل الذي تصف عليه الخيل عند السباق، وجمعه مقاوس. (ابن منظور: ١٩٩٥) سلام

هكذا تشير المعاجم إلى أن القياس تقدير شيء على مثال شيء بحيث يأتي المقيس مشابهاً المقيس عليه، وإلى هذا المعنى يشير القياس اصطلاحاً؛ فهوحمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه، والمنقول هوالمسموع من كلام العرب الفصيح بطريق الرواية أوالمشافهة، أما غير المنقول فقد يكون حكماً لوحظ في غير الأصل؛ فيقاس على الأصل (المنقول) كما في القياس النحوي، وإما أن يكون قياساً استعمالياً تبنى فيه الجمل التي لم تسمع من قبل على نمط جمل معروفة (تمام حسان: ١٩٨٢، ٦٧) وتتمثل أركان القياس النحوي في المقيس، والمقيس عليه، والعلة التي تجمع بينهما، والحكم (أحمد ياقوت: ١٩٩٠، ٨٣).

في القياس التطبيقي يكون المقيس عليه نموذجاً مر بخبرة مستخدم اللغة، والمقيس ما يقابله من نماذج لغوية متنوعة فيما يقرأ أويسمع. أما العلة فقد تكون صورية ترجع إلى شكل النموذج وتركيبه، أوغائية ترجع إلى الغرض منه. ويؤكد (تمام حسان: ١٩٨٢، ١٨٤) على أن المعلم في قاعة الدرس لا مناص له من استعمال العلة الغائية؛ ذلك التفسير الغائي بواسطة ذكر الأسباب، وأن ذلك ما يحدث عند التطبيق.

ومن خلال القياس التطبيقي يكتسب الأسلوب في التكلم والكتابة؛ فالأسلوب العربي الفصيح الذي يطبع الشخصية الكاتبة أوالناطقة هونتيجة لتفاعل آلاف التراكيب الفصحى التي حفظت ثم نسيت فانطبعت لها في الذواكر آلية تركيبية معينة؛ فإذا انبرينا للكتابة أوالتحدث انبعثت هذه الآلية المكتسبة من أغوارها، وسبحت مع القلم في الحبر، أومع اللسان في اللعاب، وامتزنا بها عمن سوانا. (تمام حسان: ١٩٨٢، ١٦٧)

والإنسان إذ يستخدم القياس التطبيقي لتنمية لغته لا يتعمد القياس في كل الأحوال، بل يتم غالباً دون وعي منه، ولهذا نرى المتحدث والمستمع لا يشعران بهذه العملية إلا إذا تبين لأحدهما أوكليهما أن هذا القياس مخالف لما تعارف عليه

أهل اللغة، وجرى في كلامهم؛ وتفسير ذلك أن العملية العقلية التي تتم من خلالها المقارنة بين المقيس، والمقيس عليه تكون على أساس التشابه التام بينهما وتسفر عن كلمة صيغة قد تعارف عليها أهل اللغة، وإن كانت لم تُسمع من قبل؛ ومن ثم يكون القياس صحيحاً. (عبد العزيز مطر: ١٩٦٦، ٢٦٣)

ويؤكد (Holme, Randa: 1999) ذلك؛ إذ يرى أنه يجب التمييز – في اكتساب اللغة وتعلمها – بين عمليتين مهمتين هما: التعلم الواعي الناتج عن الاستخدام المستمر والمراقب للغة، والاكتساب اللاواعي؛ حيث يكتشف المتعلمون القدرات التي تساعدهم على اكتساب لغتهم الأم.

هذا؛ ومن خلال التعلم الواعي، والاكتساب اللاواعي للغة تتشكل الكفاءة اللغوية لمستخدم اللغة التي تتمثل في المعرفة الضمنية باللغة، التي تحكم عملية ممارستها، والاتساق مع قواعدها؛ أي أنها تنظيم مجرد (لدى مستخدم اللغة) مكون من قواعد تحدد شكل الجملة أوالتركيب اللغوي ومعناه. وهي ملكة لا شعورية تُجسد العملية الآنية التي يؤديها مستخدم اللغة إنتاجاً وتلقياً. (ميشال زكريا: ١٩٨٦، ٣٢)

وفي عملية اكتساب اللغة وتعلمها، لا يكتسب المتعلم اللغة واستعمالها فحسب؛ بل يكتشف في الوقت نفسه محتوى الكلام بوصفه حقيقة قائمة بذاتها، ويمتلك تقنية التواصل اللغوي؛ ومن ثم يتبين ماهية اللغة وعملها، ودورها في المجتمع الذي يحيط به، ويكتسب – بصورة ضمنية – قواعد اللغة التي تتيح له إنتاج جملها وتفهمها. (ميشال زكريا: ١٩٨٦، ٤٩).

النظرية البنائية وتجلياتها في تعلم اللغة وتعليمها:

ثمة افتراضات داعمة لفكرة بناء المتعلم لتعلمه أُسست عليها النظرية البنائية؛ وهي إحدى النظريات التي تُعنى بالبحث في كيفية تعلم المتعلم المعارف المختلفة وكيفية توظيفها وكيفية توليد معارف جديدة استنادًا إلى المعارف المتاحة لكل فرد بمعاونة من ييسرون له تعلمه (**Facilitator**)؛ وبذلك يسّرت هذه الافتراضات التعامل مع تعليم اللغة بوصفها عملية بنائية؛ وليست محض تلقي سلبي لرموز وفك شفرتها؛ وكانت الافتراضات كالتالي:

الافتراض الأول: **التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه**؛ *ويتضمن هذا الافتراض* ما يلي:

*التعلم عملية بنائية؛ وهذا يعني أن التعلم عملية بناء تركيبات ذهنية جديدة؛ تنظم وتفسر خبرات الفرد في ضوء معطيات العالم المحيط بالمتعلم، وهذا يؤكد أن المتعلم يبنى المعاني والمفهومات عن الموضوعات والذوات والأشياء؛ بطريقة داخلية فعّالة، وأن بناءه لهذه المعاني لا يتم إلا إذا استثيرت قواه الكامنة، واستدعيت قبلياته العرفانية، لتيسير التعلم الجديد، وبهذا المعنى فعملية التعلم عملية إبداعية دائمة متصلة؛ يسعي من خلالها المتعلم لإعادة تنظيم ما يمر به من خبرات لاكتشاف حقائق ومعارف جديدة؛ وهذا ذات المعنى الحقيقي لتعلم القواعد النحوية؛ بوصفها عملية بنائية يسعى من خلالها المتعلم لإعادة تنظيم ما يمر به من خبرات لتكوين مفهوم صحيح ومبدع.

*التعلم عملية نشطة؛ يقصد بذلك أن المتعلم يبذل جهدًا عقليًا، لاكتشاف المعرفة بنفسه، ولا تفرض عليه من خارجه؛ فالمعارف البشرية ليست انعكاسًا لوقائع الوجود الخارجي؛ وإنما هي ممثلات رمزية للتصورات الذهنية التي تعكسها هذه الوقائع في عقول من يولدون هذه المعارف؛ وهذا يعني أن المعارف "تبنى" داخل الفرد، وذلك من خلال تفاعل عقلي يقوم به المتعلم بذاته ولذاته؛ ومن ثَمّ فالمعارف البشرية جميعها تصنع ولا تكتسب؛ وتبنى داخل المتعلم؛ ولا تفرض عليه من الخارج؛ ففي تعلم القراءة: القارئ المبدع لا يتشبع المعارف بطريقة سلبية خامدة؛ وإنما يبنى معارفه بطريقة ذاتية مستخدمًا في ذلك قبلياته العرفانية متفاعلة مع عملياته العقلية الآتية (أحمد المهدي: ٢٠٠٣، ٦)

***التعلم عملية غرضية التوجه؛** إن المتعلم يسعى لتحقيق أغراض محددة تسهم في حل مشكلة تواجهه، أوتجيب عن أسئلة حيرته، أوترضى لديه نزعة ذاتية داخلية نحوتعلم موضوع ما؛ وهذه الأغراض توجه أنشطة التعلم، وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له؛ وقد أكد "**بياجيه Piaget**" أهمية الدفع الداخلي وأثره في عمليات التمثل والتلاؤم والتكيف؛ وهي عمليات تهدف لتعديل منظومة المتعلم المعرفية، كما تهدف لتكيف المتعلم مع بيئة تعلمه، ومع الضغوط المعرفية الجديدة؛ مما يحدث نموًا في البنية الذهنية لديه؛ أي يُحدث تعلمًا. (فتحي الزيات: ١٩٩٥، ١٨٥)

وهذا ما يتفق مع عمليات تلقي اللغة وإنتاجها؛ حيث إن كل قارئ لديه طريقته الخاصة في بناء المعنى؛ وفَهم العالم استنادًا إلى ما يقوم به من عمليات: التمثل والتلاؤم والتكيف؛ وهي عمليات باطنة مع المدخلات والمثيرات البيئية.

الافتراض الثاني: مواجهة المتعلم بمشكلة أومهمة حقيقية تُهيئ له أفضل ظروف للتعلم.

إن التعلم القائم على حل المشكلات يُهيئ للمتعلم بناء معنى لما يتعلمه، وينمي لديه الثقة في التعامل مع المشكلات؛ فيصير التعلم لديه عملية لصناعة المعنى وليس مجرد حفظ معلومات ثم إعادة سردها (عفت محمد الطناوي: ٢٠٠٠، ١٢)؛ ولقد أكد "جون ديوي" على الوظيفية في تعلم اللغة وقواعدها، وضرورة الارتباط بين القراءة والكتابة، والاستخدام الفعلي للغة بوصفها وسيلة لأداء المهام وإنجازها على نحوفاعل ومبدع في آن واحد. كما أكد على الاهتمام بتنمية الطبيعة النشطة للمتعلم والرؤية الكلية لديه، واستناد التعلم لخبرة المتعلم وتوجيهه لحل المشكلات وتدريبه على التعامل معها وتجاوز النظرة الانفصالية التي تحول بين اللغة والتفكير وعمليات التعلم. (Edelsky, C., Alwger, B., Flores, B. 1991. P. 45)

الافتراض الثالث: استحضار المتعلم لقبلياته العرفانية أساس بناء التعلم.

مغزى هذا الافتراض أن الأفكار لا تنقل إلى متلقي اللغة بالمعنى نفسه الذي أراده منتجها؛ إنما هي تثير معاني مختلفة لدى القارئ؛ وذلك بسبب ما يوجد في البنية الذهنية للقارئ والكيفية التي توجد بها المفاهيم والأفكار داخل بنيته الذهنية.

وعلى ذلك تعتمد بنائية التعلم على تفعيل "القبليات العرفانية" في التعلم لدى المتعلم أوالقارئ؛ وعلى المتعلم أن يبذل جهدًا نشطًا؛ ومن ثَمّ فإن نواتج هذا التعلم ستكون أكثر نفعًا وأعظم أثرًا؛ حيث ينشأ المتعلم المعاني ويسقط التركيبات العقلوجدانية على العالم الذي يكتنفه في سياقاته الزمكانية والاجتماعية؛ ليتيسر للمتعلم التعامل معها في سياقات اجتماعية (أحمد المهدى عبد الحليم: ٢٠٠٣، ٧)؛ وقد أثبتت دراسة ""Fandrish" أن قبليات المتعلمين العرفانية وخلفياتها التعليمة كانت من أفعل العوامل ذات الأثر في تعلمهم اللغة؛ وذلك استبان جليًا في أداء المتعلمين على اختبار فهم المقروء والمسموع والكتابة والقواعد النحوية.(Fandrish, 1998, P.1153)

الافتراض الرابع: التعلم عملية اجتماعية وتحدث في سياق اجتماعي.

عملية التعلم تتضمن إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين؛ أي أن الفرد لا يبنى معرفته عن الظواهر المحيطة به من خلال أنشطته الذاتية التي يُكِّون من خلالها معاني خاصة بها في عقله فحسب، وإنما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معاني الآخرين؛ مما يترتب عليه ترشيد هذه المعاني.

هذا، وقد قدم " فيجوتسكي " نظرية ثقافية اجتماعية استند فيها إلى أن عملية التعلم إنما هي عملية اجتماعية؛ تحدث في سياق اجتماعي، وفي موقف تعليمي يتعاون فيه

المعلم والطلاب، ويتعاون الطلاب مع بعضهم بعضًا؛ وفي هذا الموقف التعليمي تتناسج فردية المتعلم مع اجتماعيته في سياق ذي معنى، ومن خلال ذلك يستطيع الطلاب أن يتجاوزوا مستوياتهم الفردية.

وفي هذا الصدد أكد "فيجوتسكي" على دور الكبار في مساعدة الصغار على التعلم "فيما عُرف بفكرة "منطقة النموالمتقارب" Zone of proximal development؛ فهناك إيمان بدور الكبار في معاونة الصغار على استخراج ما بداخلهم من طاقات خلاَّقة؛ وذلك عن طريق التفاعل؛ الذي يعد مفتاح تعلم القراءة. (حسن حسين زيتون وكمال زيتون: ١٩٩٢، ١٢١)

ورأي فيجوتسكي أن التعلم يسبق النضج، ويؤدي إليه ومن خلال التفاعل Interaction الذي يحدث بين المستوى الفعلي لنموالمتعلم Actual developmental level، والمستوى الذي تهيئه له إمكاناته الكامنة potential developmental level؛ وما بين هذين المستويين يوجد "مستوى النموالحدي" الذي عرفه فيجوتسكي بأنه: تفاعل هذه الإمكانات في حل هذه المشكلة؛ بمساعدة الكبار؛ فالتعلم عند "فيجوتسكي" هوعملية اجتماعية تتم في حوار بين المعلم والمتعلم، يركز المعلم فيها على إبراز مهارات وقدرات المتعلم (المكنونة). (حسن حسين زيتون: ١٩٩٩، ١٣٧)

الافتراض الخامس: يرى "**Bruner**" أن النموالعرفاني سلسلة من التغيرات النمائية المتداخلة؛ أي أنه عبارة عن سلسلة من النشاط العقلي المعرفي تتنامى وتُستثار فيها قبليات المتعلم العرفانية، وتتفاعل مع مثيرات البيئة. **(محمد جاسم محمد: ٢٠٠٤، ١٩٨)**

وقد قسم "برونر" النمو العرفاني إلى ثلاث مراحل هي:

***التفكير العملي (النشط) Enactive Mode Learning:** هونمط يقوم على العمل أوالنشاط والممارسة، وهوالأسلوب الذي يتعلم من خلاله الأطفال في المرحلة الحسية الحركية.

***النمط الأيقوني أوالتصويري The Iconic Mode Learning:** يقوم هذا النمط على استخدام الصور البصرية أوالتخيلات الحسية؛ وهونمط أكثر تعقدًا من النمط السابق.

***التفكير الرمزي The Symbolic Mode Learning:** هونمط التعلم اللفظي؛ أي التعلم من خلال الكلمات المنطوقة أوالمكتوبة؛ وفي هذه المرحلة تعد اللغة أهم وأشمل

وعاء لأي محتوى رمزي؛ ومن خلالها تكتسب المعرفة، وتختزن، وتسترجع، ويحدث التواصل الفكري (محمد جاسم محمد: ٢٠٠٤، ٢٠٠).

وهذه المراحل الثلاثة التي قدمها "برونر" لتمثيل وتصوير المعلومات وتوضيحها هي نفسها مراحل النموعند "بياجيه"؛ ففي المرحلة الأولى تكون المعرفة والفعل مترادفين، وفي المرحلة الأيقونية تُشفر المعرفة بواسطة خصائصها الإدراكية، وهي تشبه إلى حد كبير المرحلة قبل العملياتية، ويتحقق الفَهم في المرحلة الرمزية عن طريق الأنساق الرمزية، وخاصة اللغة، وتقابل هذه المرحلة تقريبًا مرحلة التفكير الشكلي أوالمجرد عند "بياجيه" (جابر عبد الحميد: ٢٠٠٥، ٦٧).

ويختلف "برونر" عن "بياجيه" في أثر البيئة على عملية التعلم؛ إذ يؤكد "برونر" على دور البيئة في تطوير التمثيلات الرمزية أوإخمادها؛ وعلى هذا النحوفإن النموالمعرفي يمكن تسريعه؛ طالما أنه يرتبط بالمنبهات البيئية المناسبة.

ولقد صاغ "برونر" فرضًا؛ أكد فيه على أن: "كل موضوع يمكن أن يعلم بفاعلية إذا قُدمت المادة المتعلمة لأي طفل في أية مرحلة من مراحل نموه بأمانة؛ أي بإحداث ملاءمة بين ما يُقدم للمتعلم وبين طاقاته العقلية وخطوه الذاتي (Buener, Jerome, P.33).

ويؤكد "برونر" على أهمية عمليات الاستيعاب واستراتيجياته؛ حيث "تعتمد سيطرتنا المعرفية – في عالم تتزاحم فيه المثيرات بصورة تفوق إمكانياتنا– على الاستيعاب وتجهيز ومعالجة المعلومات وعلى الاستراتيجيات التي نستخدمها؛ حيث تؤدي إلى خفض درجة التعقيد، وزيادة القابلية للاستيعاب؛ ويقال إن تعلم الطفل يتأثر بعوامل شتى منها (كما أكد برونر):

*الدافعية.

*البنية الذهنية للمتعلم.

*التتابع في تنظيم المحتوى.

*التعزيز.

وتأسيساً على كل ما تقدم؛ فإن تعلم القواعد النحوية وتعليمها يهدف إلى عملية بناء المعنى ودور المتعلم في بناء تعلمه؛ وهوالأمر الذي يرتكز على عدة مبادئ ليصير هذا التعلم مبدعاً بناءً ومنتجًا:

-المعنى ركيزة تعلم القواعد النحوية.

-اللغة المكتوبة – تلقيًا وإنتاجًا- تنموبطريقة طبيعية غير مصطنعة.

-اللغة فردية وجماعية تخدم أغراض التفكير والتواصل.

-تكامل السياق اللغوي ضرورة في تعلم اللغة بعامة وتحقق الكفاءة النحوية بخاصة.

رابعا : خطوات استخدام استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تدريس القواعد النحوية لطلاب المرحلة الثانوية:

تُنفذ استراتيجية القياس التطبيقي من خلال ثلاث خطوات أساسية، لكل خطوة منها إجراءاتها التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم فيها؛ **وفيما يلي خطوات هذه الاستراتيجية:**

أ-الخطوة الأولى: قراءة النموذج اللغوي وتحليله:

تمثل قراءة النموذج اللغوي (المقيس عليه) وتفسيره خطوة أولى في استراتيجية القياس التطبيقي؛ إذ لا يصح القياس على غير المفهوم؛ لعدم وضوح الخصائص العامة لبنية المقيس عليه، ومضمونه، وغياب العلة التي تجمع بين المقيس والمقيس عليه. هذا من ناحية؛ ومن ناحية أخرى فإن الاعتماد على معرفة المعنى العام للنموذج فقط قد يقود إلى قياس خطأ؛ {كأن يقيس قول مَنْ رأى عالِما: "رأيتُ بحراً" على قول الشاعر: "أنا البحر في أحشائه الدر كامن"}.

هذا فضلاً عن أن تحليل النموذج، والوقوف على تفاصيله ودقائقه أدعى إلى تثبيته في البنية المعرفية لمستخدمه؛ مما يجعل استدعاءه، والقياس عليه فيما بعد أمرا ميسورا. ***أما عن دور المعلم في هذه الخطوة فيمكن تحديده فيما يلي:***

إعداد النماذج النحوية التي تريد تدريب طلابك عليها؛ ***بحيث يُراعى فيها ما يلي:***

*قوة لغة النموذج، ووضوحها، وتمايز عناصره. ويمكن تحقق ذلك بسهولة إذا اختيرت النماذج من القرآن الكريم، أوالحديث الشريف، أوالأدب العربي الراقي؛ شعره، ونثره؛ ويمكن أن تُنتَقى هذه النماذج من تلك التي في الكتاب المقرر عليهم، أومن أية مصادر أخرى؛ وألا يقل عدد النماذج المقدمة عن نموذجين كحدٍ أدنى.

*تحليل النموذج؛ من حيث: شكله، ومضمونه؛ أما الشكل، فيُقصد به لغة النموذج؛ وأما المضمون، فيُقصد به العناصر، أوالأركان، أوالعلاقات موضع القياس في النموذج.

*إعداد ورقة عمل تتضمن النموذج المقدَّم، وتحليله، وفراغات للنماذج المشابهة، والنماذج التي يعدها المتعلم (كما في أوراق العمل المرفقة)، وتوزيعها على الطلاب.

*قراءة النموذج مع الطلاب قراءة صحيحة معبرة عن دلالته.

*مناقشة النموذج، والتحليل مع الطلاب من خلال ورقة العمل التي بين أيديهم.

يتمثل دور المتعلم في هذه الخطوة فيما يلي:

*قراءة النموذج قراءة صحيحة في ضوء قراءة المعلم.

*دراسة النموذج المقدَّم في ورقة العمل دراسة متأنية (في المدة التي يحددها المعلم).

*المشاركة في مناقشة النموذج الوارد في ورقة العمل،وتحليله والتأكد من استيعاب المطلوب منهم لإنجاز ورقة العمل.

ب-الخطوة الثانية: القياس على النموذج (Analogy):

في هذه الخطوة، تُترك الفرصة كاملة للمتعلمين؛ ليحددوا الجمل، أوالتراكيب المشابهة للنموذج الذي بين أيديهم (في نص، أوموضوع، أوقصيدة يحددها المعلم)، ويحللوها كما في ورقة العمل.

والقياس الذي يمارسه المتعلمون –هنا– قياس تطبيقي يقتضي تتبع خصائص الكلمات والتراكيب، والجمل، واستيعابها، والنسج على منوالها، أوتحديد ما يشابهها.

والقياس يتم وفق قاعدة، أونموذج يتعلمه المتعلم، ولا يستنبطه لنفسه، وذلك في ضوء خطة معدة إعداداً خاصاً؛ فالأمر ليس متروكا لاجتهاد الطالب إلا في القياس، وتحديد الجمل المشابهة للمقيس عليه.

وهذا القياس التطبيقي هوما يستخدمه الإنسان – عادة– لتنمية لغته بطريقة آلية، ويؤكد ذلك (ابن جني) بقوله: " ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كل فاعل ولا مفعول، وإنما سمعت البعض فقست عليه غيره؛ فإذا سمعت {قام زيد} أجزت ظرُف بشر، وكرُم خالد." ***أما عن دور المعلم في هذه الخطوة فيمكن تحديده فيما يلي:***

*تحديد النص، أوالموضوع، أوالقصيدة التي سوف يقيس الطلاب جملها وتراكيبها على النموذج، وقد يكون ذلك أحد موضوعات القراءة، أوأحد النصوص القرآنية، أوأحد النصوص الأدبية المقررة، ويمكن اختيار الموضوع من أي كتاب غير مقرر إذا رأيت

ذلك.(ويمكن أن يكمل الطالب ورقة العمل من الذاكرة مما يحفظ من القرآن، أوالحديث الشريف، أوالأدب العربي إن كان ذلك ممكناً)، ويمكن أن يُحال إلى كتب بعينها، أوقصص، أوروايات، في مكتبة المدرسة، بوصف ذلك نشاط تعليمي/ تعلمي يمكن للمتعلم أن يمارسه في أي وقت.

*توجيه الطلاب إلى الموضوع المختار، أوتقديمه لهم مطبوعا في ورقة، أواعرضه عليهم بإحدى وسائل العرض، أوحدد لهم موقعه من الكتاب المقرر، أوغيره، أوحدد لهم الكتاب أوالقصة، أوالرواية، الذي تريده أن يرجعوا إليه في المكتبة. أوإن شاء جعله نشاطا مفتوحا، فيحدد لهم وقتا معينا ينجزون فيه متطلبات ورقة العمل كل بطريقته، ومصادره التي يختارها.

*إعلان الوقت المتاح لإنجاز المهمة المطلوبة في ورقة العمل للطلاب، والتزم به التزاما صارما.

*تقييم أداء الطلاب في ضوء النموذج، وفق محكات يحددها، وإعلانها للمتعلمين. وقد تكون هذه المحكات مثل (أكبر عدد من الأمثلة المطابقة للنموذج، أوالأمثلة الأقوى لغة، أوالأكثر وضوحا في دلالتها على الحالة موضع القياس.... إلخ). ويمكن أن يجرى التقييم كذلك بعرض نموذج لورقة عمل تتضمن جميع النماذج الصحيحة في الموضوع المحدد، ويقدر كل طالب درجته عن طريق المقارنة بين ما أنجزه، وما هومعروض في النموذج، في ضوء توجيهات المعلم.

*أداء الطلاب في هذه الخطوة يمكن أن يكون فرديا، ويمكن أن يكون في مجموعات يتبادلون فيها الآراء والأفكار؛ لإجراء عملية القياس، وتحليل النماذج.

<u>يتمثل دور المتعلم في هذه الخطوة فيما يلي:</u>

*قراءة الموضوع المختار قراءة متأنية.

*تحديد الجمل، أوالتراكيب التي يمكن قياسها على النموذج.

*إجراء عملية القياس، واستبعاد ما أثبت القياس عدم مطابقته.

*تحليل الجمل، والتراكيب المقيسة كما في النموذج، وتدوينها في أماكنها من ورقة العمل.

ج-الخطوة الثالثة: إنشاء نماذج مشابهة:

المستقر عليه في تربويات اللغة أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة أوالصنعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أونقصانها. والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال: أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي صفة راسخة.

ومفاد ذلك أن تعلم النموذج اللغوي مهما بلغت درجة إتقانه قد لا يؤتي ثماراً إذا لم يستطع المتعلم أن يؤلف على شاكلته، وينسج على منواله. ومن ثم تُعد عملية إنشاء نماذج مشابهة، وتدوينها كتابة مهمة جدا لتثبيت النموذج، وإتقانه؛ إذ إن مجرد القياس والوصف أوالتحليل غير كاف لبلوغ حد الإتقان في تعلم اللغة، بل لا بد من التمرس بها، وبلوغ مرتبة الصانع الماهر في صنعته.

ولعل هذا ما قصد إليه (الجاحظ: ١٩٢٦) إذ قال: " وإنما يُحيي تلك المعانيَ ذكرُهم لها، وإخبارُهم عنها، واستعمالُهم إيّاها، وهذه الخصالُ هي التي تقرّبها من الفهم وتُجَلِّيها للعقْل، وتجعل الخفيَّ منها ظاهراً، والغائبَ شاهداً، والبعيدَ قريباً، وهي التي تلخِّص الملتبِس وتحلُّ المنعقد، وتجعل المهمَل مقيَّداً، والمقيَّد مطلقاً، والمجهولَ معروفاً، والوشيَّ مألوفاً، والغُفْل موسوماً والموسومَ معلوماً".

وهكذا تتضح أهمية ممارسة عملية إنتاج اللغة من خلال إنشاء جمل مشابهة للنموذج، وما قيس عليه، وقيمة ذلك في إثراء لغة المتعلم، وتنمية مهاراته في ممارستها.. ***<u>أما عن دور المعلم في هذه الخطوة فيمكن تحديده فيما يلي:</u>***

*توجيه الطلاب إلى بداية العمل في هذه الخطوة، وحدد الوقت المتاح لها، وإعلانه للمتعلمين.

*متابعة أداء الطلاب – بالمرور بينهم {إن كان الأداء داخل الفصل} – وتقديم التوجيهات اللازمة لمن يحتاج إليها.

*تقديم تلميحات، وأفكار، أوصور،.إلخ لمساعدة الطلاب على إنشاء النماذج المطلوبة؛{كأن تقول لهم مثلا – في موضوع الجملة الفعلية – صف حالك عندما تُلام على خطأ ارتكبته، أوسعادتك بنجاح حققته.وهكذا}.

*تحفيز الطلاب لإنشاء أكبر عدد ممكن من الجمل المشابهة.

*تقييم أداء الطلاب في هذه الخطوة بمشاركة الطلاب أنفسهم؛ كأن تكلف أول خمسة طلاب يؤدون المهمة أداء صحيحا بمساعدة المعلم في تقييم أداء زملائهم وفق

المحكات التي قيمت أعمالهم في ضوئها، أوإخبارهم بمحكات التقييم، ومطالبتهم أن يقيموا أداءهم في ضوئها.

*أداء الطلاب في هذه الخطوة يجب أن يكون فرديا بحيث يُنشئ كل منهم النماذج المطلوبة من بنات أفكاره.

يتمثل دور المتعلم في هذه الخطوة فيما يلي:

*الانتباه إلى تعليمات المعلم، والالتزام بالوقت المتاح.

*إنشاء النماذج المطلوبة، وتدقيقها، وتدوينها في المكان المخصص لها من ورقة العمل.

*تحليل النماذج المؤلفة كما في النموذج، وتدوين ذلك في مكانه من ورقة العمل.

مميزات استراتيجية القياس التطبيقي:

تميز الاستراتيجية المقترحة عدة مميزات في خطواتها، وإجراءاتها، فضلاً عن سهولة تطبيقها؛ إذ يمكن تطبيقها في حصة كاملة إذا كان موضوع الحصة يقتضي ذلك، ويمكن تطبيقها في جزء من درس النحوأودرس القراءة، أودرس النصوص الأدبية من خلال ورقة عمل واحدة ينجزها الطلاب في عشر دقائق، أوأقل، ويمكن توسيع نطاق استخدامها لتستخدم في تدريس الأنماط اللغوية، والنحوية، والبلاغية؛ وغير ذلك من موضوعات النحووالصرف. **ويمكن إيجاز مميزاتها فيما يلي:**

*التوجه الذاتي للمتعلمين، وتنمية الوعي بالتعلم؛ حيث يمثل التوجه الذاتي للمتعلمين والارتقاء بمستوى وعيهم بما يتعلمون مطلباً تربوياً ملحاً في زماننا هذا بما فيه من مستجدات ترهق من يسعى للإلمام ببعضها، ومشكلات تُعجز من يحاول الإلمام بأطرافها؛ ففي ظل زيادة كثافة الفصول، وقلة الإمكانات يجب أن يتجه التعليم إلى التركيز على التوجه الذاتي للمتعلمين، وتنمية وعيهم بتعلمهم.

*تعد استراتيجية القياس التطبيقي (المقترحة) خطوة في هذا الطريق؛ إذ يقع عبء التعلم معظمه على المتعلم نفسه؛ فهوالذي يفسر، ويقيس على النموذج، وينشئ في ضوئه. فضلاً عن أنها تساهم إلى حد كبير في تنمية وعي المتعلمين بتعلمهم فيما يمارسونه من عمليات عقلية لتفسير النماذج المقيسة، والمطابقة بينها وبين المقيس عليه، وما يتخذونه من قرارات حول صحة المطابقة أوخطئها.

*غمس الطلاب في عملية إنتاج اللغة، حيث يمثل إنتاج اللغة أساس ممارستها، والتمكن منها، وهوشق عملية التواصل اللغوي – فالتواصل إما إنتاج، وإما تلق – وهوالجانب المهمل تماماً في ممارساتنا التعليمية لتعليم اللغة العربية؛ هذا فضلاً عن أن تعلم اللغة لا يكون بالحفظ الصم، أوباختزان قدر من المعرفة المستقاة من مصادرها كما وردت فيها، أومجرد حفظ مجموعة من القواعد والقوانين التي يمكن تطبيقها بشكل مباشر في مواقف مصنوعة خصيصاً لذلك. كما أن إنتاج اللغة عملية تحتاج إلى الوعي التام بالمنتج [من حيث شكله ومضمونه]، وطريقة إنتاجه (بدءاً من تحديد الفكرة، وانتهاء بالصياغة اللغوية]، ويؤكد ذلك بعض علماء اللغة قائلاً: "فإذا مارضت نفسك، واجتهدت في معرفة عمل عقلك وهويعمل اللغة والبيان المختار، وجدتك لا تغوص في بحار اللغة، وانما تسبح في ثبج المعاني، تدافعها وتدافعك، وتحتال لها، وهي تقبل عليك أوتمتنع، وأنك لا تزال تجاذبها من جهاتها حتى تحوزها". (محمد أبوموسى: ١٩٩٨، ٢٤٧).

*التركيز على الممارسة والتدريب المستمر؛ إذ الممارسة أساس تعلم اللغة واكتسابها، وتنمية الكفاءة النحوية واللغوية لمستخدم اللغة، كما أن استمرار التدريب على المهارات اللغوية يثبتها في أداء المتعلم، ويصل به إلى مستوى الإتقان.

*وفي هذا الشأن؛ ويؤكد (أحمد المعتوق: ١٩٩٦، ٢٧٧) أن ممارسة استخدام المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة تزيد من حيويته، وإنعاشه، وحضوره الدائم في الذهن، وفاعليته في التعبير، وتعمل على تنميته والإسراع في إغنائه؛ فالمفردات المدركة شكلاً ومعنى والمختزنة في ذاكرة الفرد تعينه على تصور أوإدراك مفردات أخرى مرتبطة بها، أومجاورة لها في كلام يقرأه أويسمعه؛ إذ إنها تخلق سياقاً معيناً يعين على استيعاب ما لم يكن موجوداً في الذاكرة من قبل، ومن ثم تدخل العناصر الجديدة إلى الذاكرة بسهولة نتيجة لارتباطها بالعناصر القديمة.

*تفعيل دور الطلاب في التعليم من خلال ممارسة الأنشطة النحوية في (أوراق العمل) من خلال القياس على النموذج، وتحليل النماذج المقيسة، وإنشاء جمل مشابهة، وتحليلها، فضلاً عن المشاركة في التقييم، وهذا من شأنه أن ينمي مهارات الطالب النحوية، ويزيد وعيه بإمكاناته، فضلاً عن إمكانية تنمية بعض جوانب الذكاء الوجداني للطلاب مثل إكسابهم اتجاهات إيجابية نحواللغة وتعلمها، وتنمية قدرتهم على الكفاءة النحوية؛ إذ إنهم يمكن أن تكون اتجاهاتهم سلبية نحواللغة العربية لأنهم يجهلونها، ولا يستطيعون ممارستها، فإذا ما وجدوا لأنفسهم دوراً تحولت اتجاهاتهم، وكانوا أكثر إحساساً بذواتهم. وتؤكد ذلك دراسة (Lisa: 2003) التي عُنيت بتدريب الطلاب على فهم اللغة

من خلال أنشطة تساعدهم على الاستدلال واستخدام مفاتيح السياق، وتوصلت إلى أن فهم اللغة جعل قراءة القصة خبرة أكثر متعة لديهم.

*حمل الطلاب على ممارسة عمليات التفكير العليا، إذ لا يستطيع الطالب أن يستوعب النموذج المقدم له نصاً وتحليلاً، ويقيس عليه غيره من الجمل والتعبيرات، ويحلل الجمل المقيسة، ثم ينشئ جملاً مشابهة، ويحللها، ويشارك في تقييم أدائه، وأداء زملائه دون أن يمارس عمليات التفكير العليا؛ مثل: "اتخاذ القرار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والتفكير وراء المعرفي" (حسن زيتون: ٢٠٠٣، ٤١-٧٠).

*تنمية مهارات الطلاب في ممارسة استراتيجيات تعلم اللغة؛ إذ يرتبط تعلم الطلاب من خلال استراتيجية القياس التطبيقي (المقترحة) بممارسة عدة استراتيجيات مختلفة من استراتيجيات تعلم اللغة – حتى وإن لم يكن الطالب واعياً بأنه يفعل ذلك – هي: " استراتيجية تعرف الصيغ والتراكيب واستخدامها، واستراتيجية الممارسة الطبيعية للغة، واستراتيجية إعادة الربط، الاستراتيجية الاستنباطية، واستراتيجية التحليل البيني، وتتضمن وعي القارئ بالعلاقة بين ما يقرؤه من تعبيرات، وما هومختزن في ذاكرته من اللغة المستخدمة، ومقارنته بينهما؛ بغرض استيعاب المعنى كأن يقارن بين العربية، وأية لغة أخرى، أوبين العربية والعامية، أوبين التشابهات والاختلافات في التراكيب والتعبيرات. (ريبكا أكسفورد، ١٩٩٦، ٥٤- ٥٦).

*وتدفع هذه الاستراتيجية (المقترحة) المتعلمين إلى ممارسة إحدى استراتيجيات استيعاب المقروء، وهي، استراتيجية مراقبة الاستيعاب Comprehension Monitoring؛ فهم بحاجة ملحة إلى مراقبة ما يستوعبونه من النماذج النحوية [المقيس عليها، أوالمقيسة] وتفسيرها، والمقارنة بينهما، وتحيد ما يجب أن يفعلوه لاستيعاب ما عجزوا عن استيعابه بمفردهم.

وجدير بالذكر أن **مراقبة الاستيعاب** استراتيجية تعني قدرة مستخدم اللغة على اكتشاف أخطاء استيعابه وتصحيحها، وتتضمن التقويم والتنظيم، أما التقويم فيرجع إلى وعي القارئ بالقدر الذي يفهمه من المعلومات التي يتابعها، وأما التنظيم فيرجع إلى معرفته الاستراتيجية المطلوبة لعلاج القصور في استيعاب المعنى إذا حدث انكسار فيه. (Snow et al.: 1998). والهدف من مراقبة الاستيعاب ليس فقط تعرف جوانب القصور فيه [التقييم]؛ ولكن أيضاً تنفيذ استراتيجيات العلاج المناسبة [التنظيم]، ويمكن أن يحدث التنظيم حتى قبل التقييم، ويحدث ذلك عندما يسأل مستخدم اللغة أسئلة للحصول على

معلومات أكثر، أويعيد القراءة – مثلاً– للاستيضاح، أويستمر في القراءة لحل بعض مشكلات الاستيعاب، أويبحث عن معنى كلمة (Bossert: 1996, 109- 121).

تفعيل التقييم البنائي للمتعلم؛ حيث إن هذا الشكل من أشكال التقييم الذي لا نكاد نعرفه – في نظامنا التعليمي – إلا من خلال الكتب المتخصصة، تحاول الاستراتيجية المقترحة تفعيله عن طريق جعله إجراء أساسياً في خطواتها، وإخراجه من إطار التقييم التقليدي إلى سياق التقييم الحقيقي، أوالبديل. أما عن ضمان تنفيذه – بوصفه أحد إجراءات الاستراتيجية المقترحة – من قبل من ينفذها من المعلمين، فهوإنتاج الطلاب الذي يُنجز على مرحلتين في الموقف الواحد، وأوراق العمل التي إن لم تقيّم؛ فسوف يفقد الأداء قيمته لدى الطلاب.

خامسا : الأداء الكتابي:

يقصد بمفهوم الأداء اللغوي ؛ الأداء بصفة عامة اسم من الفعل (أدى)؛ بمعنى القيام بعمل ما؛ فأدى الشيء: قام به، وأدى الشهادة: أدلى بها، وأدى الشيء إليه: أوصله. والأداء: التأدية، والأداء أيضا التلاوة. (مجمع اللغة العربية: ١٩٨٨، ١٠) وعرف ويعرفه (جمعة يوسف: ١٩٩٦، ٤٣) الأداء بأنه: الإنجاز الفعلي الذي يتميز عن القدرة المتوقعة؛ أما الأداء اللغوي فهوقدرة المتعلم على التواصل مع غيره في مواقف التواصل اللغوي عن طريق وسائل استقبال؛ وهي: القراءة والاستماع، ووسائل إرسال؛ وهي: التحدث والكتابة، وأي نشاط لغوي يدخل تحت هذه الفنون.

ويعرفه (علي سلام: ١٩٩٣، ٣٥) بأنه " قدرة المتعلم على ممارسة اللغة في مواقف التواصل إنتاجا وتلقيا من خلال إنشائه الرسالة اللغوية وترميزها، ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خلال ممارسة المتعلم اللغة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، واستخدامه المهارات اللغوية اللازمة لإنشاء الرسالة اللغوية وترميزها في كل منها". ويراه (سمير عبد الوهاب: ١٩٩٥، ٢١٥) بأنه كل ما ينطق به المتعلم من كلمات وجمل وعبارات استجابة لموقف أومثير، للتعبير عما يدور في ذهنه من أفكار وتخيلات يريد نقلها للآخرين؛ ويعرفه (أحمد اللقاني وعلي الجمل: ١٩٩٦، ١٠) بأنه ممارسة اللغة ممارسة صحيحة استماعاً وكلاماً وقراءةً وكتابةً؛ ويعرفه (جمعة يوسف: ١٩٩٦، ٤٤– ٤٥) بأنه التطبيق الفعلي للغة التي تكشف عن الكفاءة اللغوية للأفراد خاصة في الكلام والاستماع؛ وتعرفه (إيناس أحمد: ٢٠٠١، ١٧) بأنه " قدرة التلاميذ على ممارسة إنتاج اللغة عن طريق نسج الفكر والمعاني في صورة مقال لغوي، وقدرتهم على استقبال اللغة عن طريق قراءة وتحليل المقال إلى رموز وفكر ومعاني؛ باستخدام المهارات اللغوية

اللازمة كما تقيسها اختبارات الأداء اللغوي؛ ويعرفه (سيد فهمي: ٢٠٠٢، ١٣) بأنه: كل ما يصدر عن المعلم من كلام يتواصل به مع تلاميذه في موقف تعليمي محدد بهدف توصيل ما لديه من معلومات ونقل ما لديه من خبرات سواء كان هذا الكلام منطوقاً أم مكتوباً.

وتعرفه (إيمان صبري: ٢٠٠٣، ١١) بأنه: بناء ونسج وصياغة لفظية لمعان وأفكار وأحاسيس ومشاعر تختلج في نفوس من ينتجون اللغة (كتابة وتحدثاً) ومن يتلقونها (قراءةً واستماعاً) على السواء؛ **ويتضح مما سبق أن الأداء اللغوي:**

*يعني التطبيق الفعلي للغة في مواقف التواصل.

*يتضمن عملية بناء ونسج وصياغة لفظية لمعان وأفكار وأحاسيس ومشاعر.

*يشمل من ينتجون اللغة (كتابة وتحدثاً) ومن يتلقونها (قراءة واستماعاً) على السواء.

*يمكن الاستدلال عليه من خلال ممارسة المتعلم اللغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة.

الأداء اللغوي الكتابي:

إن الأداء اللغوي يشتمل على مهارات متداخلة ومترابطة وتقع إما فى جانب الإنتاج (التحدث والكتابة) وإما في جانب التلقي (الاستماع والقراءة)؛ وفيما يلي توضيح للأداء اللغوي الكتابي:

ثمة مظهران للإنتاج اللغوي هما التحدث والكتابة؛ أما التحدث فهوأول أنظمة الإنتاج اللغوي، ومن أهم ألوان النشاط اللغوي، ومن خلال اللغة المنطوقة تنتج الأصوات، وتشتمل هذه الأصوات أبنية لغوية مختلفة، كما إنه إنشاء يرتبط باستخدام اللغة استخداماً صحيحاً؛ من قدرة على التفكير، وربط الأفكار وتنظيمها، والتمكن من مهارات التحدث المختلفة. (علي سلام: ١٩٩٣)

ويعرفه (مختار عبد اللاه: ٢٠٠٥) بأنه "فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر؛ من المتحدث إلى الآخرين من المستمعين أوالمخاطبين – نقلاً يقع منهم موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة" ويرى (رشدي طعيمة: ١٩٧١) بأنه " القدرة على الاستعمال المناسب للغة

في سياقها"، وتعرفه (أماني الديب: ٢٠٠٨، ٧٥) بأنه "عملية إنتاجية يقوم بها المتحدث وفق مجموعة من الضوابط أوالعناصر المترابطة التي تختلف من مرحلة عمرية لأخرى".

ويتضح مما سبق أن التحدث: هوالكلام المنطوق الذي يعبر به المتعلم عما في نفسه وفق مجموعة من الضوابط أوالعناصر المترابطة التي تختلف من مرحلة عمرية لأخرى، ويتضمن عملية نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر؛ من المتحدث إلى الآخرين من المستمعين أوالمخاطبين – نقلاً يقع منهم موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة.

أما عملية الأداء الكتابي فقد عرّفها (محمد النجار وآخرون: ١٤٢٢هـ، ١٤) بأنها رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح بحيث يسمح للقارئ التعرف عليها وفهم مدلولاتها ومضامينها، وتعرفه (سلوى عزازي: ٢٠٠٤) بأنه وسيلة لإبراز المشاعر والأحاسيس، بصورة منسقة، لها بداية ومسار وختام، يستطيع المتعلم من خلالها معالجة الأفكار التي تجول بخاطره، بلغة عربية سليمة جذابة، خالية من الأخطاء اللغوية والأسلوبية، ويعرفه (حلمي خليل: ١٩٨٨، ٦٧) بأنه رموز مرئية للأصوات اللغوية المسموعة؛ ويعرفه (علي سلام: ١٩٩٥، ١٦٧) بأنه نظام شفري من العلامات البصرية التي يستطيع الكاتب بواسطتها تقرير الكلمات الدقيقة التي سوف يولدها من النص ليتخلق عنده المعنى. ويعرفه (سليم الحسن: ١٩٩٧، ٦٩) بأنه ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، وله قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي؛ ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك.

*ويتضح من التعريفات السابقة أن **الأداء الكتابي:** نظام شفري من العلامات البصرية وترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها ولها بداية ومسار وختام، يستطيع الإنسان من خلالها معالجة الأفكار التي تجول بخاطره.*

ويشير (رشدي طعيمة: ١٩٧١) إلى أن هناك **ثلاثة أنواع رئيسة من الكتابة هي:**

الكتابة التعبيرية: وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب (وهذه هي ما تسمى في التربية بالكتابة الإبداعية).

الكتابة المعرفية: وفيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به، وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيراً تحليلياً وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها. والمطلوب من كاتب المقال المعرفي أن يعرف قارئه جيداً، وأن يدرك حاجاته ورغباته.

الكتابة الإقناعية: وهي تتفرع من الكتابة المعرفية، وفي الكتابة الإقناعية يستعمل الكاتب عديدا من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره؛ مثل: المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي. إنه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أوالأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه.

ويشير صالح النصار (٢٠٠٤، ٢٢٠) إلى أن مراحل عملية الكتابة تتمثل في خمس مراحل؛ وهي:

***مرحلة ما قبل الكتابة:** وفيها يتم التهيئة للكتابة، وتتضمن هذه المرحلة: اختيار الموضوع، وتحديد الغرض من الكتابة، وكتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع، ومراجعة وترتيب قائمة الأفكار.

***مرحلة الكتابة الأولية:** وتسمى بالمسوّدة، وفيها يركز التلاميذ اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة، بالاستعانة بالقائمة التي دونوها في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أوالنحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي: كتابة المسودة الأولية وكتابة مقدمة للموضوع وكتابة خاتمة مناسبة للموضوع.

***مرحلة المراجعة:** وفيها يقوم التلاميذ بمراجعة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولية، (المسودة)، وتشتمل هذه المرحلة على: قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية، وتبادل الكراسات بين التلاميذ، وإجراء التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أوما لاحظه زميله، بالتقديم أوالتأخير أوالحذف أوالإضافة وإعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

***مرحلة التصحيح:** في هذه المرحلة يركز التلاميذ على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية وتشمل: مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات والتركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية وتبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

***مرحلة النشر:** يحاول التلاميذ في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة: كتابة التعبير في شكله النهائي (المبيضة) ونشر هذا المقال أوالموضوع حسب الهدف والغرض المحدد في المرحلة الأولى.

ويوضح (علي سلام: ١٩٩٣، ١٠٠) أن عملية الكتابة تتطلب تمكن الكاتب من عدة مهارات تساعده على ممارستها؛ مثل: التدقيق في اختيار الكلمات، والالتزام بالفكرة الأساسية، ومراعاة الشكل التنظيمي للفقرات، وتوضيح الفكرة الرئيسية للفقرة من بدايتها، واستخدام علامات الترقيم وغير ذلك من مهارات الكتابة.

هذا؛ وتتفق عديد من الدراسات والأدبيات على أن مهارات الإنتاج اللغوي تتمثل في أن يكون المتعلم قادراً على أن: يخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة – يستخدم التنغيم في حديثه – يتحدث بالسرعة المناسبة – يقف عند تمام المعنى – يستخدم كلمات مناسبة للسياق – يستخدم جملاً صحيحة في تراكيبها – يستخدم أنماطاً متنوعة للجمل – يستهل بمقدمة مشوقة – يستوفي العناصر الأساسية للموضوع– يرتب الفكر ترتيباً منطقياً – يسوق أدلة متنوعة لتدعيم الفكر – يستخدم تعبيرات الوجه وفق المعنى المعبر عنه – يحرك أعضاء جسمه وفق المعنى – ينظر إلى المستمعين أثناء حديثه – يستخدم الإيماءات المناسبة – يميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب– يميز بين همزتي القطع والوصل – يكتب مراعياً ما درس من قواعد – يكتب مستخدماً أدوات الربط المناسبة– ينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية– يستخدم علامات الترقيم – يكتب مراعياً الشكل الصحيح للفقرة. (صالح النصار: ٢٠٠٤، ٢٢٤؛ سلوى عزازي: ٢٠٠٤؛ أماني الديب: ٢٠٠٨) .

إجراءات البحث

وفي ضوء استعراض الإطار النظري للبحث فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية ؛ لبناء استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية من أجل تنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي؛ وذلك من خلال:

أولاً– تحديد أهداف استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية (مهارات الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي):

تهدف استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية إلى تنمية مهارات الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث

الثانوي، وقد تم تحديد مهارات الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي؛ ***وذلك كما يلي:***

(أ) قائمة مهارات الكفاءة النحوية:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكفاءة النحوية المناسبة لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي، والتي تهدف استراتيجية القياس التطبيقي إلى تنميتها لدى هؤلاء الطلاب والطالبات، وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات ؛ تضم مهارات الكفاءة النحوية؛ ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر ؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الكفاءة النحوية، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لطلاب الصف الثالث الثانوي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة.

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لطلاب الصف الثالث الثانوي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها؛ وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لطلاب الصف الثالث الثانوي؛ وهما: المهارة الأولى: تحديد المعاني المعجمية أوالدلالية للكلمات، وقد ناقشت الباحثة السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن الإعراب فرع المعنى، والمعنى له دور محكي في تحديد الإعراب الخاص بالكلمة في إطار الجملة؛ وقد وافق المحكمون على ذلك وتم إثبات المهارة؛ والمهارة الثانية: يستنتج فكر النص الرئيسة والفرعية، وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن هذه المهارة قد لا تنتمي لمهارات الكفاءة النحوية.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم **ست مهارات** من مهارات الكفاءة النحوية. (انظر ملحق١ يوضح قائمة مهارات الكفاءة النحوية في صورتها النهائية).

(ب) قائمة مهارات الأداء اللغوي الكتابي:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الأداء اللغوي الكتابي المناسبة لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي، والتي تهدف استراتيجية القياس التطبيقي إلى تنميتها لدى هؤلاء الطلاب والطالبات، وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات ؛ تضم

مهارات الأداء اللغوي الكتابي؛ ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الأداء اللغوي الكتابي، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لطلاب الصف الثالث الثانوي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة.

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لطلاب الصف الثالث الثانوي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها؛ وقد رأى السادة المحكمون حذف ثلاث مهارات لعدم مناسبتهم لطلاب الصف الثالث الثانوي؛ وقد وافقت الباحثة آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إنها قد لا تنتمي لمهارات الأداء اللغوي الكتابي.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم **ست مهارات** من مهارات الأداء اللغوي الكتابي.

(انظر ملحق ٢ يوضح قائمة مهارات الأداء اللغوي الكتابي في صورتها النهائية).

ثانياً- تحديد المحتوى المراد تدريسه:

تضمن المحتوى **ثلاث وحدات** من المحتوى المقرر لقواعد النحو العربي و المقدم للصف الثالث الثانوي؛ يمكن من خلالها تنمية مهارات الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي ؛ و ذلك من خلال استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية ؛ وهذه الوحدات بيانها كالتالي : **الوحدة الثالثة:** النواسخ ، **الوحدة الرابعة:**إعراب الاسم ، الوحدة الخامسة: إعراب الفعل.(انظر ملحق ٣ دليل المعلم).

ثالثاً- إعداد دليل المعلم لاستراتيجية القياس التطبيقي:

وقد تضمن الدليل مقدمة توضح للمعلم فكرة البحث وأهمية دوره في التطبيق، ثم توضيح مبسط للمفاهيم الأساسية؛ مثل: القياس، والقياس التطبيقي، وخطوات الاستراتيجية بالتفصيل، مع بيان أدوار كل من المعلم والمتعلم في كل خطوة من خطواتها؛ كما هوموضح في ملحق دليل المعلم رقم (٣).

رابعاً- إعداد أوراق العمل التي سُلمت للطلاب:

وذلك في ضوء موضوعات النحوالمقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي العام؛ **وتتضمن كل ورقة عمل:**

*النموذج المقدم، وتحليله.

*فراغات للنماذج المشابهة.

*النماذج التي يعدها الطلاب.

خامساً- إعداد استراتيجية القياس التطبيقي للتطبيق:

يهدف هذا الجانب من البحث إلى إعداد استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، كما يهدف أيضاً إلى تحديد إجراءات تطبيق هذه الاستراتيجية. ولتحقيق هذين الهدفين يتناول هذا الجانب محورين هما؛ المحور الأول: إعداد الاستراتيجية، والمحور الثاني: تطبيقها؛ وفيما يلي عرض ذلك تفصيلاً.

الخطوة الأولى- قراءة النموذج اللغوي وتحليله.

تمثل قراءة النموذج اللغوي (المقيس عليه) وتفسيره خطوة أولى في استراتيجية القياس التطبيقي (المقترحة)؛ إذ لا يصح القياس على غير المفهوم؛ لعدم وضوح الخصائص العامة لبنية المقيس عليه، ومضمونه، وغياب العلة التي تجمع بين المقيس والمقيس عليه. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الاعتماد على معرفة المعنى العام للنموذج فقط قد يقود إلى قياس خاطئ { كأن يقيس قول مَنْ رأى عالِما: "رأيتُ بحرا " على قول الشاعر: " أنا البحر في أحشائه الدر كامن"}.

هذا فضلاً عن أن تحليل النموذج، والوقوف على تفاصيله ودقائقه أدعى إلى تثبيته في البنية المعرفية لمستخدمه؛ مما يجعل استدعاءه، والقياس عليه فيما بعد أمراً ميسوراً. ويؤكد "الجرجاني" هذا المعنى بقوله: "واعلم أنك لا تشفي الغلة ولا تنتهي إلى ثلج اليقين حتى تتجاوز حد العلم بالشيء مجملاً إلى العلم به مفصلاً وحتى لا يقنعك إلا النظر في زواياه والتغلغل في مكامنه.

ويتحدد دور المعلم في هذه الخطوة في:

أ-إعداد نماذج لغوية للظواهر البلاغية التي يريد تدريب الطلاب عليها.

ب-تحليل النموذج من حيث شكله، ومضمونه.

ج–إعداد ورقة عمل تتضمن النموذج المقدَّم، وتحليله، وفراغات للنماذج المشابهة، والنماذج التي يعدها الطلاب وتوزيعها على الطلاب.

د–قراءة النموذج مع الطلاب قراءة صحيحة معبرة عن دلالته.

هـ– مناقشة النموذج، والتحليل مع الطلاب من خلال ورقة العمل التي بين أيديهم.

أما دور الطلاب، فيتحدد في:

*قراءة النموذج قراءة صحيحة في ضوء قراءة المعلم.

*دراسة النموذج المقدَّم في ورقة العمل دراسة متأنية.

*المشاركة في مناقشة النموذج الوارد في ورقة العمل،وتحليله والتأكد من استيعاب المطلوب منهم لإنجاز ورقة العمل.

الخطوة الثانية: القياس على النموذج (Analogy)

في هذه الخطوة، تُترك الفرصة كاملة للطلاب؛ ليحددوا الجمل، أوالتراكيب المشابهة للنموذج الذي بين أيديهم { في نص، أوموضوع، أوقصيدة يحددها المعلم}، ويحللوها كما في النموذج في ورقة العمل. والقياس الذي يمارسه الطلاب هنا قياس تطبيقي يقتضي تتبع خصائص الكلمات والتراكيب، والجمل، واستيعابها، والنسج على منوالها، أوتحديد ما يشابهها. والقياس هنا يتم وفق قاعدة، أونموذج يتعلمه المتعلم، ولا يستنبطه لنفسه، وذلك في ضوء خطة معدة إعداداً خاصاً؛ فالأمر ليس متروكا لاجتهاد الطالب إلا في القياس، وتحديد الجمل المشابهة للمقيس عليه.

ويتحدد **دور المعلم** في هذه الخطوة في:

أ–تحديد النص، أوالموضوع، أوالقصيدة التي سوف يقيس الطلاب جملَها وتراكيبها على النموذج.

ب–توجيه الطلاب إلى الموضوع المختار، أوتقديمه لهم مطبوعا في ورقة، أوعرضه عليهم بإحدى وسائل العرض، أوتحديد موقعه من الكتاب المقرر، أوغيره.

ج–إعلان الوقت المتاح لإنجاز المهمة المطلوبة في ورقة العمل للطلاب، والالتزام به التزاما صارما.

د–تقييم أداء الطلاب في ضوء النموذج، وفق محكات يُحددها المعلم، ويُعلنها للطلاب.

أما **دور الطلاب** في هذه الخطوة؛ فيمكن أن يكون أداؤهم فرديا، ويمكن أن يكون في مجموعات يتبادلون فيها الآراء والأفكار؛ لإجراء عملية القياس، وتحليل النماذج، ويتمثل فيما يلي:

–قراءة الموضوع المختار قراءة متأنية.

–تحديد الجمل، أوالتراكيب التي يمكن قياسها على النموذج.

–إجراء عملية القياس، واستبعاد ما أثبت القياس عدم مطابقته.

–تحليل الجمل، والتراكيب المقيسة كما في النموذج، وتدوينها في أماكنها من ورقة العمل.

الخطوة الثالثة: إنشاء نماذج مشابهة:

إن مجرد القياس والوصف أوالتحليل غير كاف لبلوغ حد الإتقان في تعلم اللغة، بل لا بد من التمرس بها، وبلوغ مرتبة الصانع الماهر في صنعته. وهكذا تتضح أهمية ممارسة عملية إنتاج اللغة من خلال إنشاء جمل مشابهة للنموذج، وما قيس عليه، وقيمة ذلك في إثراء لغة المتعلم، وتنمية مهاراته في ممارستها.

ويتحدد دور المعلم في هذه الخطوة في:

أ–توجيه الطلاب إلى بداية العمل في هذه الخطوة، وتحديد الوقت المتاح لها، وإعلانه للطلاب.

ب–متابعة أداء الطلاب– بالمرور بينهم {إن كان الأداء داخل الفصل} – وتقديم التوجيهات اللازمة لمن يحتاج إليها.

ج–تقديم تلميحات، وأفكار، أوصور،.إلخ لمساعدة الطلاب على إنشاء النماذج المطلوبة.

د–تحفيز الطلاب لإنشاء أكبر عدد ممكن من الجمل المشابهة.

هـ– تقييم أداء الطلاب في هذه الخطوة بمشاركة الطلاب أنفسهم.

أما دور الطلاب في هذه الخطوة؛ فيجب أن يكون فرديا بحيث يُنشئ كل منهم النماذج المطلوبة من بنات أفكاره، ويتمثل فيما يلي:

*الانتباه إلى تعليمات المعلم، والالتزام بالوقت المتاح.

*إنشاء النماذج المطلوبة، وتدقيقها، وتدوينها في المكان المخصص لها من ورقة العمل.

*تحليل النماذج المؤلفة كما في النموذج، وتدوين ذلك في مكانه من ورقة العمل.

ويلاحظ أن هذه الاستراتيجية تميزها عدة مميزات في خطواتها، وإجراءاتها، فضلاً عن سهولة تطبيقها؛ إذ يمكن تطبيقها في حصة كاملة إذا كان موضوع الحصة يقتضي ذلك، ويمكن تطبيقها في جزء من درس القراءة، أودرس النصوص الأدبية من خلال ورقة عمل واحدة ينجزها الطلاب في عشر دقائق، أوأقل، بل يمكن توسيع نطاق استخدامها بعيداً عن اللغة المجازية؛ لتُستخدم في تدريس الأنماط اللغوية، وأنواع الجمل... وغير ذلك.

سادساً- تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة:

تتحدد الأنشطة التعليمية المستخدمة في التدريس بهذه الاستراتيجية فيما يلي:

١-أنشطة ما قبل قراءة النص اللغوي ، وتتمثل في طرح مجموعة من الأسئلة التمهيدية على الطلاب ترتبط بقضية النص المقروء، ومناقشتهم فيها للوصول إلى الإجابات الصحيحة.

٢-أنشطة ما بعد قراءة النص، وتتمثل في:

*تكليف الطلاب بجمع معلومات وأمثلة حول القاعدة النحوية من خلال الإنترنت.

*تكليف الطلاب بتلخيص مقالات تتناول موضوع النص المقروء، وعرضها على الزملاء.

*تنظيم مناقشة بين الطلاب حول فكر النص المقروء، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.

*تكليف الطلاب بقراءة بعض القصائد الشعرية أوالقصص القصيرة المرتبطة بالقاعدة النحوية من خلال الإنترنت، وتلخيص مضمونها في جمل نحوية مضبوطة ضبطاً صحيحاً، وعرضها على الزملاء.

كما تتحدد الوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس بهذه الاستراتيجية فيما يلي:

٣-جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت لعرض النص اللغوي والأمثلة النحوية على الطلاب.

٤-بعض الأقراص المرنة (CD) لعرض الأمثلة والتدريبات النحوية على الطلاب.

٥-شرائح عروض متقدمة (بوربوينت) لعرض القواعد النحوية، وتحليلها على الطلاب.

سابعاً- التقويم:

تم تقويم استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية من خلال اختبار لقياس الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي؛ كما يلي:

اختبار الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي:

***الهدف من الاختبار:** يهدف بناء اختبار الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي إلى الحكم على مدى تمكن طلاب الصف الثالث الثانوي من الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي، وقياس أدائهم فيها.

***بناء الاختبار:**

يتكون **اختبار الكفاءة النحوية** من اثنين وثلاثين سؤالاً موضوعياً؛ وقد روعي في الأسئلة أن تتيح الفرصة للمتعلم كي يستخدم قواعد النحوعلى أوسع نطاق تسمح به إمكاناته من حيث التنوع والشمول؛كما يتضح في ملحق رقم (٤).

***اختبار الأداء الكتابي:** وقد تضمن: ثلاثة موضوعات يختار المتعلم حدها ليكتب فيه، وقد روعي في الموضوعات أن تتيح الفرصة للمتعلم كي يستخدم قواعد النحو والكتابة على أوسع نطاق تسمح به إمكاناته؛ كما يتضح في ملحق رقم (٥).

***عملية التقييم** ؛ تم التحقق من ثبات عملية تقييم أداء الطلاب في اختبار الأداء الكتابي عن طريق حساب ثبات عملية التصحيح؛ حيث قيمت الباحثة كتابات الطلاب والطالبات عينة البحث؛ ثم طلب من اثنين من المعيدين المتخصصين في تعليم اللغة العربية تقييم كتابات الطلاب أنفسهم، كل على حدة، ثم حسبت نسب الاتفاق بين الباحثة

وكل منهما، وبين المصحح الأول والثاني، وبين ثلاثة المصححين باستخدام معادلتي هولستي؛ ويوضح الجدول التالي نسب الاتفاق المحسوبة.

جدول (١) نسب الاتفاق بين مستخدمي الاختبار لتقييم كتابات الطلاب

	المصحح الأول	المصحح الثاني
الباحثة	**٠.٩٠**	**٠.٩٠**
المصحح الثاني	**٠.٨٢**	
معامل الثبات الكلي		**٠.٩٥**

***صياغة تعليمات الاختبار**: تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للطلاب التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي الطالب: قراءة السؤال جيداً قبل الإجابة، واختيار بديل واحد من البدائل المتعدد، وعدم ترك سؤال دون إجابة.

***وضع مفتاح تصحيح الاختبار**: وضع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي، وكيفية توزيع الدرجات.

***ضبط الاختبار**: تم ضبط اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي؛ وذلك من خلال ما يلي:

صدق الاختبار: ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي ماهر خطاب: ٢٠٠١، ١٦١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار- السابق عرضه- والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي؛ يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها، وهي مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي، وللتأكد من صدق اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها؛ وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ووضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرت التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق(٤) اختبار

مهارات الكفاءة النحوية وملحق (٥) اختبار الأداء اللغوي الكتابي (الصورة النهائية)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

***التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً ؛ بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها عشرون طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم طلاب الصف الثالث الثانوي.

***تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ص٢٣٤).

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول طالب ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر طالب ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو **أربعون دقيقة** من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول طالب أجاب عن الاختبار= ٣٥ دقيقة، وزمن آخر طالب ٤٥= دقيقة.

حساب معامل ثبات الاختبار: حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية لاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (علي ماهر خطاب، ٢٠٠١، ص٢١٠).

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{\text{١ + (ن − ١) ر}}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين الاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية، ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) ٠,٨٨= ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

ثامناً– بناء دليل المعلم:

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية للصف الثالث الثانوي للتدريس باستخدام استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على المدخل البنائي التي يقدمها هذا البحث؛ لتنمية مهارات الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد تضمن هذا الدليل ما يلي: (انظر ملحق (٣) دليل المعلم).

***مقدمة** ؛ توضح للمعلم فكرة البحث وأهمية دوره في التطبيق، ثم توضيح مبسط للمفاهيم الأساسية؛ مثل: القياس، والقياس التطبيقي، وخطوات الاستراتيجية بالتفصيل، مع بيان أدوار كل من المعلم والطلاب في كل خطوة من خطواتها، وأوراق العمل التي سُلمت للطلاب (في ضوء موضوعات القواعد النحوية المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي العام)، تتضمن كل ورقة عمل النموذج المقدَّم، وتحليله، وفراغات للنماذج المشابهة، والنماذج التي يعدها الطلاب.

***أهداف الاستراتيجية** ؛ وتتضمن مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي.

***المحتوى المراد تدريسه**؛ ويتضمن دروس القواعد النحوية المختارة سابقاً، مع بيان عدد الساعات المخصصة لكل درس على حدة.

***خطوات** الاستراتيجية المقترحة، وإجراءاتها.

***الوسائط** والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة في التدريس بالاستراتيجية المقترحة.

***أوارق العمل** لدروس القواعد النحوية وفقا للاستراتيجية المقترحة.

<u>تاسعا : تطبيق تجربة البحث:</u>

يتضمن تطبيق الاستراتيجية المقترحة ما يلي:

<u>١–التصميم التجريبي المستخدم في البحث:</u>

استخدم هذا البحث تصميماً تجريبياً يعتمد على مجموعتين؛ الضابطة والتجريبية (بنين – بنات)؛ من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي، وقد طبق هذا البحث اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي تطبيقاً قبلياً على هذه المجموتين الضابطة والتجريبية (بنين – بنات)، ثم تم التدريس لهذه المجموعات الأربع من خلال استراتيجية

القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية؛ بهدف تنمية مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي لديهم، ثم طبق هذا البحث نفس الاختبار تطبيقاً بعدياً على هذه المجموعات الأربع؛ ويهدف تطبيق هذا الاختبار على هذه المجموعات قبلياً وبعدياً إلى قياس مقدار النمو في مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي (المتغير التابع) الذي أحدثته استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية (المتغير المستقل).

٢-إجراءات ما قبل التجريب:

بدء الإعداد للتجربة منذ يوم الأحد الموافق **٤ نوفمبر ٢٠١٨م**؛ وقد تضمنت إجراءات التجريب في هذه الفترة: تدريب معلمي المجموعات التجريبية، واختيار العينة واتخاذ الإجراءات الضرورية للتطبيق القبلي ثم للتكافؤ وضبط المتغيرات.

- **تدريب معلمي المجموعة التجريبية:**

الهدف من التدريب: تزويد معلمي المجموعات التجريبية بالأسس والإجراءات اللازمة للتدريس، وقد تطلب هذا التدريب الالتقاء بهم عدة لقاءات؛ حرصت الباحثة في هذه اللقاءات على الابتعاد عن الإلقاء والتلقين بشتى صوره، والاعتماد الكامل على لغة الحوار والمناقشة التي تستهدف في المقام الأول استنباط ما لدى المعلم من قبليات عرفانية، ومحاولة البناء عليها أوتعديلها وإنمائها في جوتسوده الألفة والتفاهم، وإثارة فضول المعلم إلى معرفة أعمق عن الدروس، وطريقة تدريسها؛ وكان السبيل في ذلك هوإقناع المعلم بأهمية دوره في تنفيذ التجربة.

***اختيار عينة البحث:**

وقد تكونت عينة البحث الأساسية من أربعة فصول؛ فصلين للمجموعة التجريبية بنين وبنات؛ وفصلين للمجموعة الضابطة بنات وبنين ؛ وقد استبعد من العينة جميع الطلاب الذين لم يؤدوا الاختبارين القبلي والبعدي في الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي؛ واقتصر التطبيق على من التزم بجميع مراحل تجربة البحث؛ وبلغ العدد: ست وأربعين طالبة وستة وأربعين طالباً.

تم التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث (الضابطة، والتجريبية) عن طريق تحقيق التكافؤ بين المعلمين؛ من حيث: المؤهل وعدد سنوات الخبرة .

وقد وزعت عينة البحث **اثنين وتسعين طالبا وطالبة** من طلاب الصف الثالث الثانوي؛ بعد استبعاد ما استبعد؛ ووزعت العينة على النحوالتالي:

جدول (٣)

"**عينة البحث**"

المدرسة	الفصل	المجموعة	عدد الطلاب في البداية	عدد الطلاب النهائي
مدرسة النيل الثانوية بنات. مدرسة الإبراهيمية الثانوية بنين.	٣-١ ٣-١	الضابطة	ثلاث وعشرون طالبة. ثلاثة وعشرون طالبا.	ثلاث وعشرون طالبة. ثلاثة وعشرون طالبا.
مدرسة عاطف بركات الثانوية المشتركة	٣-١ ٣-٢	التجريبية	ثلاث وعشرون طالبة. ثلاثة وعشرون طالبا.	ثلاث وعشرون طالبة. ثلاثة وعشرون طالبا.

***التطبيق القبلي لاختباري مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي:**

تم تطبيق اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي **قبلياً** على مجموعات البحث، وذلك في يومي الأحد، والاثنين الموافقين **١١، و٢٠١٨/١١/١٢م** على التوالي؛ لتحديد مدى امتلاك مجموعات البحث من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي لمهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي، وتحديد المستوى المبدئي لهم قبل تطبيق استراتيجية القياس التطبيقي، ثم تم التصحيح، ورصد الدرجات، والاحتفاظ بها لحين الانتهاء من التدريس من خلال الاستراتيجية المقترحة، والتطبيق البعدي للاختبار.

***التكافؤ بين المجموعات فى مهارات الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي:**

بعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة في المجموعات: التجريبية، والضابطة، عولجت البيانات إحصائياً لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات؛ وذلك لتحديد خط البداية، وكانت النتائج كما يوضحها العرض التالي:

١-**التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة على** اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي:

تم تطبيق اختبار مهارات الكفاءة النحوية واختبار الأداء اللغوي الكتابي الذى قامت الباحثة بإعدادهما قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب وطالبات المجموعات التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات المجموعات التجريبية والضابطة، ومعالجتها إحصائيا باستخدام: اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين أى تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين **متساويتان في العدد**؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج **(SPSS)** إصدار **(١٦)**، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالى:

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية واختبار الأداء اللغوي الكتابي.

البيانات الإحصائية / المتغير	التجريبية (٤٦)		الضابطة (٤٦)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١		
مهارات الكفاءة النحوية	٥٠.١٣	١٥.٨٨	٥٠.٠٤	١٥.٨٦	٩٠	١.٩٦	٢.٥٨	٠.٠٣	غير دالة
مهارات الأداء اللغوي الكتابي	٦.١٥	١.٤٩	٦.١١	١.٥٢	٩٠	١.٩٦	٢.٥٨	٠.١٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي لطلاب المجموعات التجريبية والضابطة في مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي متكافئ؛ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعات، حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعات في التطبيق القبلي اختبار مهارات الكفاءة النحوية ومهارات الأداء اللغوي الكتابي؛ غير دال إحصائياً.

٢-التكافؤ بين البنين والبنات فى المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي:

تم تطبيق اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي الذى قامت الباحثة بإعداده قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعات التجريبية والضابطة، وتم رصد درجات بين البنين والبنات فى المجموعة التجريبية، ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي المجموعتين المستقلتين؛ أى تطبيق الحالة الأولي لاختبار (ت) حيث إن المجموعتين متساويتان في العدد؛ وقد استخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية: برنامج

(SPSS) إصدار (١٦)، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول التالى:

جدول (٥)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات بين البنين والبنات فى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي.

البيانات الاحصائية / المتغير	بنين التجريبية (٢٣)		بنات التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١		
مهارات الكفاءة النحوية	٥٠.٠٩	١٦.١١	٥٠.١٧	١٦.٠٠	٤٤	١.٩٩	٢.٦٤	٠.٠٢	غير دالة
مهارات الأداء اللغوي الكتابي	٦.٠٩	١.٥٦	٦.٢٢	١.٤٤	٤٤	١.٩٩	٢.٦٤	٠.٢٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن المستوى المبدئي للطلاب البنين والبنات فى المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي متكافئ؛ بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين، حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي؛ غير دال إحصائياً.

٣-إجراءات التجريب و التدريس باستخدام استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية :

بدأت تجربة البحث يوم الأحد الموافق **١٨ من نوفمبر سنة ٢٠١٨م**، وانتهت يوم الأحد الموافق **٢٤ من فبراير سنة ٢٠١٩م**؛ لكل فصل من فصول المجموعات: التجريبية والضابطة (بنين وبنات).

و بذلك استغرق التدريس باستراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية ثمانية أسابيع ؛ بواقع أربع ساعات كل أسبوع، خلال الفترة من يوم الأحد ١١/١٨/ ٢٠١٨م وحتى يوم الأحد ٢٠١٩/٢/٢٤م ؛ والجدول التالي يوضح الجدول الزمني لتنفيذ الاستراتيجية:

جدول (٢) يوضح الجدول الزمني لتنفيذ الاستراتيجية

دروس النحو	مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي	عدد الساعات
الوحدة الثالثة: النواسخ.	تحديد المعاني المعجمية أوالدلالية للكلمات. تحديد أوجه الشبه بين الكلمات في التراكيب النحوية. تحديد أوجه الاختلاف بين الكلمات. تحديد موقع الكلمة في التركيب النحوي. تحديد الحكم الإعرابي للكلمة في التركيب النحوي. تحديد الأخطاء النحوية واللغوية الشائعة ومرد الخطأ. يستخدم جملا صحيحة في تراكيبها النحوية. يستوفي العناصر الأساسية للموضوع. يسوق أدلة متنوعة لتدعيم الأفكار. يستخدم علامات الترقيم ويفقر كتابته. يحدد الفكرة العامة والفكر الجزئية. يرتب ما استمع إليه من أفكار.	أربع ساعات أسبوعيا.
الوحدة الرابعة: بناء الاسم.		أربع ساعات أسبوعيا.
الوحدة الخامسة: بناء الفعل.		أربع ساعات أسبوعياً.
المجموع = ثلاث وحدات.		اثنتان وثلاثون ساعة.

٤-إجراءات ما بعد التجريب (التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي) :

بانتهاء إجراءات متابعة التجريب؛ بدأت إجراءات ما بعد التجريب يوم الأحد والإثنين الموافقين **٣ و٤ من مارس٢٠١٩م** على التوالي ؛ وتتمثل هذه الإجراءات في القياس البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية **و**الأداء اللغوي الكتابي ؛ فبعد التدريس باستراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية تم إعادة تطبيق اختبار مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي **بعدياً** على مجموعات البحث المختارة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في يومي الأحد، والإثنين ٣، و٢٠١٩/٣/٤م على التوالي؛ وذلك لتحديد مقدار النموفي مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي؛ ومن ثم قياس فاعلية استراتيجية القياس التطبيقي القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الكفاءة النحوية والأداء اللغوي الكتابي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي.

وجدير بالذكر أن الباحثة حرصت على الالتقاء بمعلمي المجموعة **التجريبية**، كل على حدة، وتسليم كل منهما نسخة من دليل المعلم، ومناقشته حول الاستراتيجية المقترحة، وطبيعة دوره في كل خطوة من خطواتها، وأدوار المتعلم فيها، والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات. كما حرصت على الالتقاء بمعلمي المجموعة **الضابطة**، والاتفاق معهما على أن يُغطي كل منهما – بطريقته- موضوعات النحوالمتضمنة في أوراق العمل خلال (مدة التجربة)، وقد اطمأنت الباحثة لذلك من خلال المتابعة الأسبوعية لكليهما؛ حيث يُعالج المعلمون – عادة – هذه الموضوعات بصفة دائمة كل بطريقته، وهذا أمر طبيعي في التدريس لطلاب الثانوية العامة.

وكانت الباحثة تلتقي أسبوعياً مع معلمي المجموعة التجريبية؛ لمتابعة سير التجربة ولتسليمهما أوراق العمل الجديدة، واستلام أوراق العمل السابقة؛ ومن ثم الاطمئنان على سير العمل بالاستراتيجية المقترحة.

وجدير بالتأكيد أنه لم ترد أية شكوى، أوأية ملاحظة من كلا المعلمين حول تطبيق الاستراتيجية، وكانت كل استجاباتهم إيجابية؛ حيث رأيا أنها أدت إلى اقتصاد الجهد المبذول منهما، وجعلت المتعلمين أكثر مشاركة، وحرصاً على الأداء الصحيح – وربما كان ذلك أمراً طبيعياً بالنسبة لطلاب الثانوية العامة الذين يحرصون على كل ما يمكن أن يفيدهم – وهذا يُعطي مؤشراً على ما يمكن أن تحققه هذه الاستراتيجية لكل من المعلم، والمتعلم.

هذا ؛ وقد طبق الاختبار باتباع الإجراءات نفسها التي اتبعت في القياس القبلي، والموصوفة فيما تقدم من حيث إجراءات التطبيق، وشروطه؛ وذلك تمهيد للمعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات لاستخلاص نتائج البحث.

المعالجة الإحصائية للنتائج:

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها:

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

نتائج البحث

اختبار صحة فروض البحث:

-اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٦)

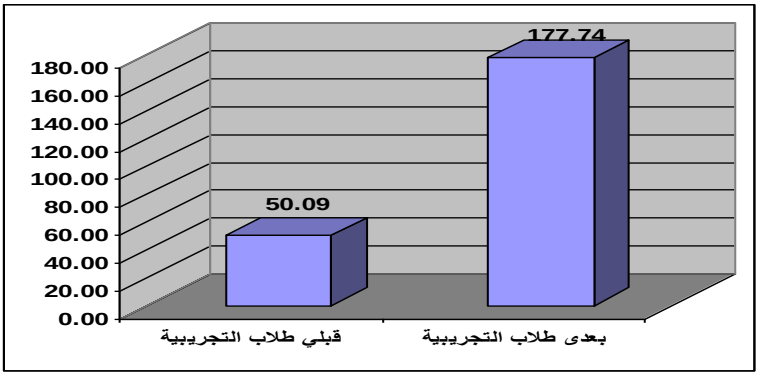
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية.

البيانات الإحصائية / المتغير	قبلى طلاب التجريبية (٢٣)		بعدى طلاب التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
مهارات الكفاءة النحوية	٥٠.٠٩	١٦.١١	١٧٧.٧٤	١٥.٦٨	٢٢	١.٩٩	٢.٦٤	٦٩.٩٩	٠.٠١	٠.٩٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٢)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الكفاءة النحوية.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٣)

اختبار صحة الفرض الثانى:

بالنسبة للفرض الثانى من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي؛** لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٧)

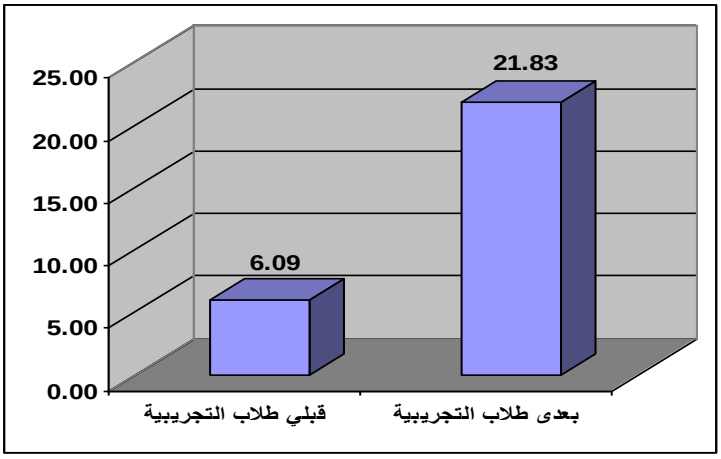
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي.

البيانات الإحصائية / المتغير	قبلى طلاب التجريبية (٢٣)		بعدى طلاب التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
الأداء الكتابي	٦.٠٩	١.٥٦	٢١.٨٣	١.٤٤	٢٢	١.٩٩	٢.٦٤	٦٤.١٨	٠.٠١	٠.٩٩٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار الأداء الكتابي عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٢)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الأداء الكتابي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثانى.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٤)

اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية.

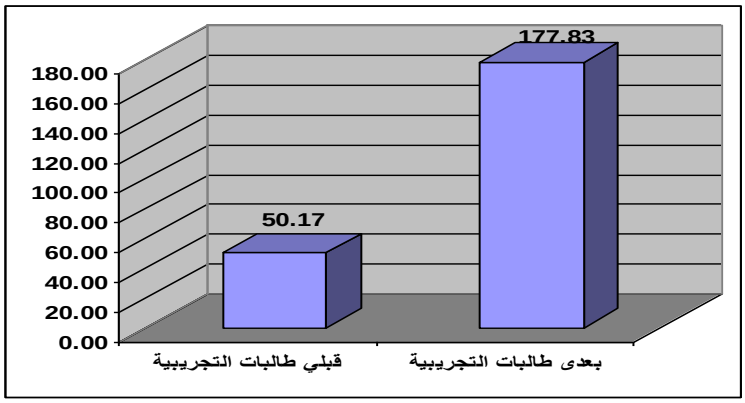
البيانات الاحصائية / المتغير	قبلى طالبات التجريبية (٢٣)		بعدى طالبات التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠٠١			

البيانات الاحصائية / المتغير	قبلى طالبات التجريبية (٢٣)		بعدى طالبات التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
مهارات الكفاءة النحوية	٥٠.١٧	١٦.٠١	١٧٧.٨٣	١٥.٧٨	٢٢	١.٩٩	٢.٦٤	٧٠.٦٧	٠.٠١	٠.٩٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٢)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الكفاءة النحوية.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٥)

اختبار صحة الفرض الرابع:

بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعة **التجريبية** في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي؛** لصالح التطبيق **البعدى** للاختبار".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٩)

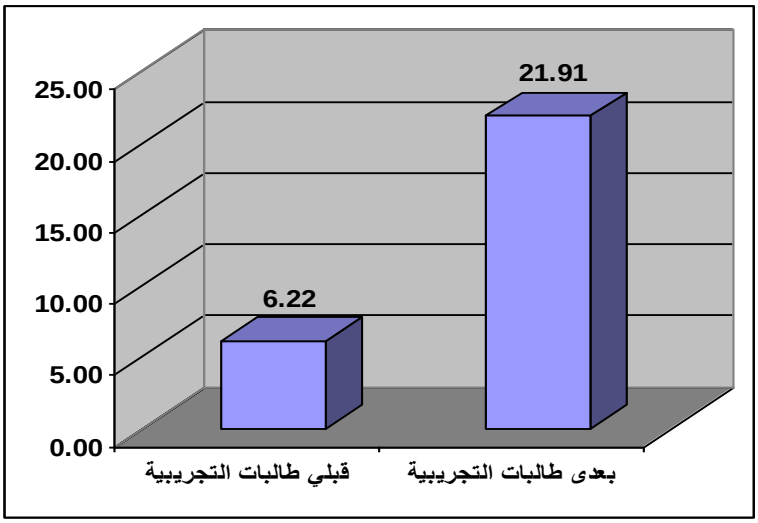
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي.

البيانات الإحصائية / المتغير	قبلى التجريبية (٢٣)		بعدى التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
الأداء الكتابي	٦.٢٢	١.٤٤	٢١.٩١	١.٣١	٢٢	١.٩٩	٢.٦٤	٦٣.٥٥	٠.٠١	٠.٩٩٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار الأداء الكتابي عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٢)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الأداء الكتابي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٦)

اختبار صحة الفرض الخامس:

بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح طلاب **المجموعة التجريبية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٠)

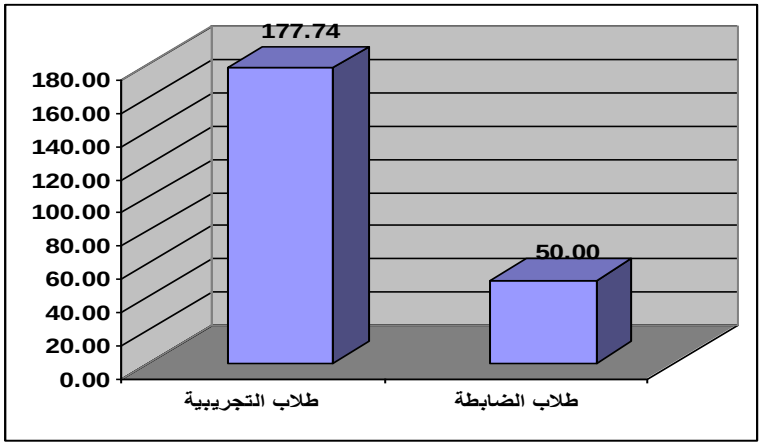
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الكفاءة النحوية.

البيانات الإحصائية / المتغير	طلاب التجريبية (٢٣)		طلاب الضابطة (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
مهارات الكفاءة النحوية	١٧٧.٧٤	١٥.٦٨	٥٠.٠٠	١٦.٠٢	٤٤	١.٩٦	٢.٥٨	٢٧.٣٣	٠.٠١	٠.٩٤٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٤)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الكفاءة النحوية.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٧)

اختبار صحة الفرض السادس:

بالنسبة للفرض السادس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طلاب** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي؛** لصالح طلاب **المجموعة التجريبية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١١)

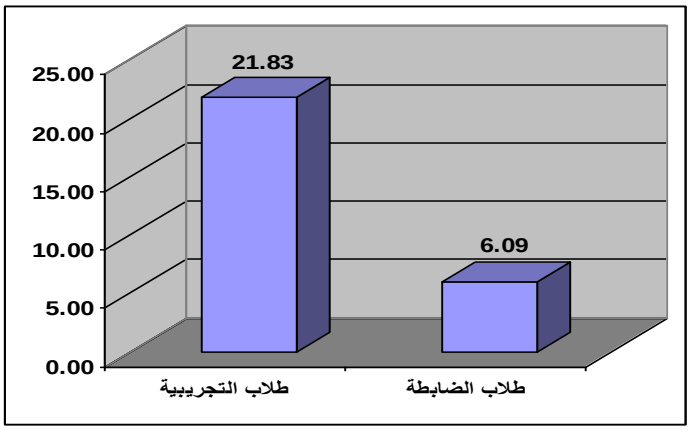
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الأداء الكتابي.

البيانات الإحصائية / المتغير	طلاب التجريبية (٢٣)		طلاب الضابطة (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
الأداء الكتابي	٢١.٨٣	١.٤٤	٦.٠٩	١.٥٦	٤٤	١.٩٦	٢.٥٨	٣٥.٥٦	٠.٠١	٠.٩٦٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار الأداء الكتابي عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٤)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الأداء الكتابي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض السادس.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٨)

اختبار صحة الفرض السابع:

بالنسبة للفرض السابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات **الكفاءة النحوية**؛ لصالح طالبات **المجموعة التجريبية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٢)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الكفاءة النحوية.

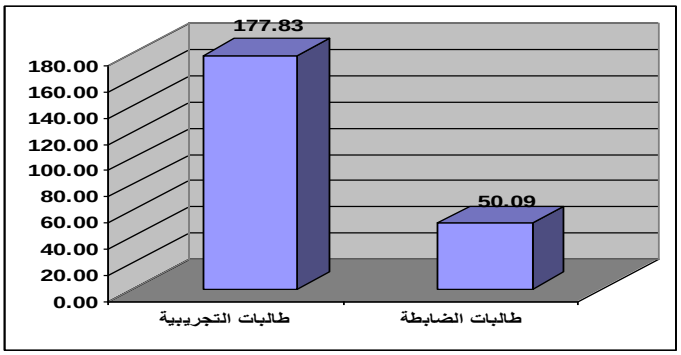
البيانات الإحصائية / المتغير	طالبات التجريبية (٢٣)		طالبات الضابطة (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
مهارات الكفاءة	١٧٧.٨٣	١٥.٧٨	٥٠.٠٩	١٦.٠٥	٤٤	١.٩٦	٢.٥٨	٢٧.٢١	٠.٠١	٠.٩٤٤

البيانات الإحصائية / المتغير	طالبات التجريبية (٢٣)		طالبات الضابطة (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
النحوية										

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٤)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الكفاءة النحوية.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض السابع.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٩)

اختبار صحة الفرض الثامن:

بالنسبة للفرض الثامن من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: " يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **طالبات** المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار **الأداء الكتابي**؛ لصالح طالبات **المجموعة التجريبية**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت)؛ للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء الكتابي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٣)

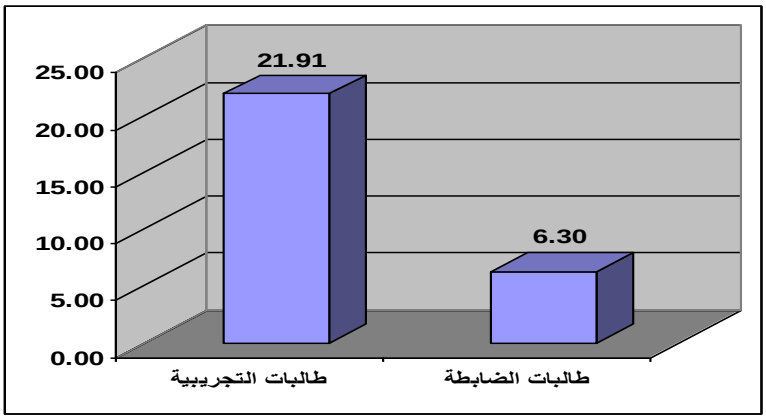
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الأداء الكتابي.

البيانات الإحصائية / المتغير	طالبات التجريبية (٢٣)		طالبات الضابطة (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
الأداء الكتابي	٢١.٩١	١.٣١	٦.٣٠	١.٥٢	٤٤	١.٩٦	٢.٥٨	٣٧.٢٨	٠.٠١	٠.٩٦٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فى اختبار الأداء الكتابي عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٤)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.١٤؛ وذلك فى الأداء الكتابي.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثامن.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (١٠)

اختبار صحة الفرض التاسع:

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **البنين والبنات** فى المجموعة التجريبية لاختبار **مهارات الكفاءة النحوية** في التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة النحوية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٤)

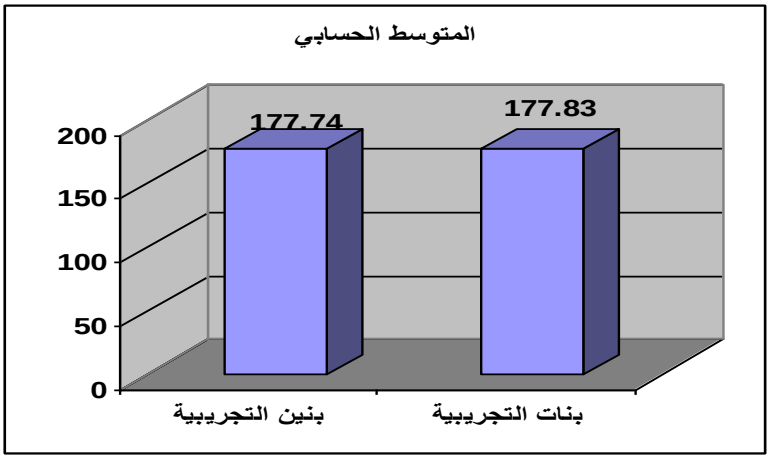
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار مهارات الكفاءة النحوية.

البيانات الإحصائية / المتغير	بنين التجريبية (٢٣)		البنات التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (n^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠٠١			
مهارات الكفاءة النحوية	١٧٧.٧٤	١٥.٦٨	١٧٧.٨٣	١٥.٧٨	٤٤	١.٩٩	٢.٦٤	٠.٠٠٢	غير دالة	٠.٠٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فى مهارات الكفاءة النحوية عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٤)، وكذلك يتضح أن **حجم التأثير صغير**؛ حيث إنه تساوى ٠.٠٠؛ وذلك فى اختبار **مهارات الكفاءة النحوية**.

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض التاسع.**

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (١١)

اختبار صحة الفرض العاشر:

بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات **البنين والبنات** فى المجموعة التجريبية لاختبار **الأداء اللغوي الكتابي** في التطبيق البعدي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية فى اختبار الأداء اللغوي الكتابي في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الكتابي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٥)

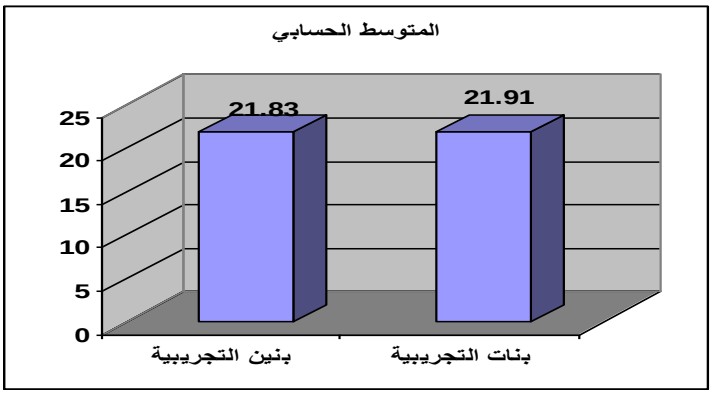
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات البنين والبنات فى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الاداء الكتابي.

البيانات الإحصائية / المتغير	بنين التجريبية (٢٣)		البنات التجريبية (٢٣)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (η^2)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
الأداء اللغوي الكتابي	٢١.٨٣	١.٤٤	٢١.٩١	١.٣١	٤٤	١.٩٩	٢.٦٤	٠.٢٢	غير دالة	٠.٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فى الأداء اللغوي الكتابي عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٤)، وكذلك يتضح أن **حجم التأثير صغير**؛ حيث إنه تساوى ٠.٠٠٠١، وذلك فى **اختبار الأداء اللغوي الكتابي.**

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية؛ **وبذلك تم التحقق من صحة الفرض العاشر.**

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (١٢)

فعالية الاستراتيجية المقترحة:

من النتائج السابقة اتضح أن للمتغير المستقل تأثيراً كبيراً فى اكتساب الطلاب المفاهيم المتضمنة وتنمية الكفاءة النحوية والأداء الكتابي؛ ولتحديد فعاليته فى الجوانب السابقة قامت الباحثة بما يلى:

١-حساب متوسطات درجات الطلاب فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية واختبار الأداء الكتابي فى التطبيقين القبلي والبعدي.

٢-حساب النسبة المعدلة للكسب لبلاك فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية واختبار الأداء الكتابي؛ والجدول التالى يوضح النتائج:

جدول (١٥)

النسب المعدلة للكسب ودلالتها لاختبار مهارات الكفاءة النحوية واختبار الاداء الكتابي

الدليل الإحصائى / المتغير	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
مهارات الكفاءة النحوية	٥٠.١٣	١٧٧.٧٨	٢٠٠	١.٤٩	دالة إحصائياً
الأداء الكتابي	٦.١٥	٢١.٨٨	٢٥	١.٤٦	دالة إحصائياً

من الجدول السابق يتضح أن النسبة المعدلة للكسب فى كل من اختبار مهارات الكفاءة النحوية واختبار الأداء الكتابي والدرجة الكلية أكبر من (١.٢٠)؛ مما يدل على فعالية الاستراتيجية المقترحة فى الجوانب التى يقيسها اختبار مهارات الكفاءة النحوية واختبار الأداء الكتابي، وهذه النتائج تؤكد النتائج السابقة التى استعرضها البحث في مواضع سابقة.

تفسير النتائج:

أولاً: فيما يتعلق بالنتائج بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الأداء البعدي على اختبار الكفاءة النحوية، حيث اتضح أن الفرق بين أداء المجموعتين جاء دالاً عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ وهذا أمر يرجعه البحث إلى عدة عوامل ذات صلة باستراتيجية القياس التطبيقي (المقترحة)، تتمثل في:

١-كثرة النماذج النحوية المقدمة لطلاب المجموعة التجريبية من القرآن الكريم والشعر العربي والنثر ضمن أوراق العمل؛ مما أتاح لهم دراستها ذاتياً، أوبمساعدة المعلم؛ بوصفها النماذج المقيس عليها، وبدهي أن انغماسهم في دراسة هذه النماذج يساعدهم على إتقان اللغة والإحساس بصحة التركيب النحوي المراد تعلمه؛ لما ينطبع في ذواكرهم من ظلال هذه النماذج النحوية.

٢-عملية القياس نفسها التي يمارسها طلاب المجموعة التجريبية، وما تتطلبه من فهم المقيس والمقيس عليه، واستدعاء الجمل والتراكيب المقيسة من الذاكرة، أومن الكتب من خلال قراءة موضوعات معينة؛ كل ذلك من شأنه أن يجعلهم أكثر معايشة لما يتفاعلون معه من نماذج نحوية مقيس عليها أومقيسة، وهذه المعايشة تكسبهم -بالضرورة- درجة من الوعي بطبيعة هذه التراكيب، وجودتها، وتمييز ما يمكن أن يجدوه على شاكلتها.

٣-عملية إنشاء نماذج مشابهة (الخطوة الثالثة من خطوات استراتيجية القياس التطبيقي المقترحة) تجعل الطالب متأثراً بالنماذج المقيس عليها والنماذج المقيسة التي استدعاها من ذاكرته، أوبحث عنها في مصادرها؛ من أجل أن يكوّن جملاً على شاكلتها، هذا فضلاً عن أن هذه العملية تثبت أنماط الجمل والتراكيب في أذهان الطلاب؛ مما يجعلهم قادرين على فهمها وإدراكها ومن ثم القدرة على تعميم الاستجابة على كل ما يأتي على شاكلتها من جمل وتراكيب.

ثانياً: فيما يتعلق بالنتائج بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الأداء البعدي على اختبار الأداء الكتابي؛ حيث اتضح أن الفرق بين أداء المجموعتين جاء دالاً عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ ترى الباحثة أن هذه النتيجة مردها إلى عدة عوامل تتمثل في:

١-اطلاع طلاب المجموعة التجريبية على نماذج عديدة من الجمل والتراكيب، سواء فيما قدم لهم ضمن أوراق العمل، أم فيما استحضروه قياساً على هذه النماذج؛ مما كان له تأثير غير مباشر على الأداء الكتابي لديهم؛ فما يقرأ عادة يبقى منه في الذاكرة آثار قد تكون ذات صلة بشكله، أومضمونه، وعندما يكتب الإنسان تعمل هذه الآثار في أسلوبه ربما دون وعي منه.

٢-عملية الإنشاء التي انشغل بها طلاب المجموعة التجريبية من خلال أوراق العمل؛ حيث كانوا ينشئون جملاً من تأليفهم قياساً على النماذج التي قدمت لهم، والنماذج التي أتوا بها قياساً عليها؛ وهذه العملية إذا ما اعتاد الإنسان على ممارستها تساعده على اكتساب مهارات الكتابة من ناحية، وتؤثر بالضرورة في أسلوبه من ناحية أخرى.

٣-ممارسة الكتابة باستمرار طوال فترة التجربة الميدانية؛ فطلاب المجموعة التجريبية كانوا دائماً منغمسين في نشاط الكتابة، سواء كتابة ما أتوا به من نماذج قياساً على النماذج المقدمة لهم، أم ما ينشئونه بأنفسهم ضمن أوارق العمل؛ بمعنى أن معظم أنشطة التعلم في إطار الاستراتيجية المقترحة كانت تعتمد على الكتابة لإنجاز أوراق العمل. وليس نشاط الكتابة هنا مجرد عملية تدوين؛ بل هونشاط قائم على الفهم وتحليل النموذج، ومعرفة عناصره، بل وما يوحي به، والقياس عليه، أوقياسه على غيره؛ ومن ثم كان لا بد من أن تأتي هذه النتيجة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ثالثاً: فيما يتعلق بالنتائج بين المجموعتين التجريبيتين (البنين والبنات) في الأداء البعدي على اختبار الكفاءة النحوية واختبار الأداء الكتابي؛ حيث يتضح أن حجم التأثير صغير، والفرق بينهما غير دال إحصائياً؛ وذلك فى اختبار مهارات الكفاءة النحوية؛ وكذلك في اختبار الأداء الكتابي؛ ترى الباحثة أن هذه النتيجة تأتي متفقة مع ما أثبتته الدراسات السابقة؛ مثل: دراسة (حمدان على نصر: ١٩٩٥) ودراسة (رشدي طعيمة: ١٩٧١) ودراسة (ماجد الأشمر: ١٩٧٩) ودراسة (عادل عجيز: ١٩٨٥)؛ حيث أثبتت جميعها أنه لا توجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالأداء اللغوي وفنونه المختلفة، وقد يرجع هذا البحث عدم وجود فروق دالة بين الجنسين إلى طبيعة مرحلة الثانوية العامة، وما تفرضه على الطلاب من تحدٍ يشحذ هممهم – بنين وبنات – ويحفزهم إلى بذل

الجهد، ومحاولة الإلمام بتفاصيل المقررات الدراسية؛ مما يجعل أي أثر للفروق بينهما يكاد يختفي؛ فالجميع يتطلع إلى غاية واحدة هي المجموع المرتفع.

هذا فضلاً عن أن الممارسة، والتكرار، وكثرة التعرض للأمثلة والشواهد المأخوذة من القرآن الكريم، والأدب العربي، وانغماس الطلاب والطالبات على حد سواء في إنشاء نماذج مشابهة؛ كل ذلك أدى بطبيعة الحال إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية من البنين والبنات على حد سواء في هذه الجوانب.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج:

يقدم البحث التوصيات التالية:

١-ضرورة الإفادة من استراتيجية القياس التطبيقي التي اقترحها البحث، وتحقق من فعاليتها في تدريس النحوبتعميمها، وتدريب معلمي اللغة العربية على استخدامها.

٢-ضرورة العمل على الإفادة من فكرة أوراق العمل المقدمة ضمن إجراءات الاستراتيجية المقترحة في تحويل أنشطة تعليم اللغة العربية من المعلم إلى المتعلم في جميع أفرع اللغة العربية وفنونها.

٣-أهمية تقديم نماذج كثيرة متنوعة من القرآن الكريم والأدب العربي شعره ونثره في كتب اللغة العربية المدرسية؛ سواء أكانت للقراءة والدراسة، أم شواهد على الظواهر النحوية والبلاغية واللغوية والمختلفة؛ حيث إن ذلك من شأنه الارتقاء بمستوى المتعلمين اللغوي، وأسلوبهم في التعبير وأدائهم اللغوي.

العناية بإعداد مقاييس للكفاءة النحوية لطلاب التعليم العام في المراحل المختلفة، وتدريبهم على صحة وكفاءة التعبير في الجمل والتراكيب اللغوية.

وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج:

يقدم البحث المقترحات التالية:

١-بحث أثر استخدام استراتيجية القياس التطبيقي في تدريس النحولطلاب المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

٢-بحث أثر استخدام استراتيجية القياس التطبيقي في تعليم الأنماط اللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣-بحث أثر استخدام استراتيجية القياس التطبيقي في تعليم مهارات الأداء الكتابي لطلاب التعليم العام في مراحله المختلفة.

٤-البحث عن استراتيجيات أخرى لتعليم اللغة العربية وتنمية الكفاءة النحوية لدى طلاب التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم عطا (٢٠٠٥): المرجع في تدريس اللغة العربية، القاهرة، مركز أصحاب للطباعة والنشر.

ابن السراج (١٩٩٩): الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان.

ابن جني(٢٠٠٨): الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن منظور (١٩٩٥): موسوعة لسان العرب، بيروت، إصدار ١.٠، المستقبل للنشر الإلكتروني، دار صادر للطباعة والنشر.

(٢٠٠٣): لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ج١، ص٣٦٠.

أبو الفتح عثمان بن جني(١٩٥٥): الخصائص، جـ١،(تحقيق؛ محمد علي النجار)القاهرة، دار الكتب.

أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٣): أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

(٢٠٠٣): البنائية والقبليات العرفانية، ندوة مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.

أحمد حسن حنورة (١٩٩٤): طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.

أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

أحمد سليمان ياقوت (١٩٩٠): دراسة في خصائص ابن جني، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

أحمد طلب فنيخر الشرفات (٢٠١٤): تنظيم محتوى في اللغة العربية قائم على معاني النحو وتدريسه وفق المنحى التكاملي وقياس أثره في التحصيل النحوي والبلاغي وتحسين مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦): الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢١٢، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أغسطس.

أسامة كمال الدين إبراهيم (٢٠٠٤): "فعالية استراتيجيتي التوصيف والتمثيل وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراة غير منشورة، القاهرة، كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، جامعة عين شمس.

أماني محمد عبده الديب (٢٠٠٨): فاعلية بعض المختارات الأدبية المقدمة للطفل في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي بتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية، كلية التربية جامعة المنصورة فرع دمياط.

إنجي صلاح موسى (٢٠٠٣): "أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحوية لطلاب المرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل النحوي والتفكير الناقد والأداء الكتابي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

أنطوان صياح وآخرون (٢٠٠٦): تعلُّمية اللغة العربية، بيروت، دار النهضة العربية.

إيمان محمد صبري (٢٠٠٣): فاعلية مدخل التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

(٢٠١٤): أثر برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، مجلة كلية التربية جامعة حلوان.

إيناس أحمد علي (٢٠٠١): أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/والاستقلال) ومعالجتين تعليميتين للتعبير الكتابي على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادى. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

تمام حسان (١٩٨٢): الأصول؛ دراسة "ايبستيمولوجية" للفكر اللغوي عند العرب، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

جابر عبد الحميد (٢٠٠٥): التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط١.

الجاحظ (١٩٢٦): البيان والتبيين، ج١،(تحقيق حسن السندوبي)، ط١،القاهرة،المكتبة التجارية الكبرى.

جمعة سيد يوسف (١٩٩٦): سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ط١، بيروت: دار الفكر العربي.

جميل علّوش (١٩٨٣): "الإعراب وعلاقته بعلم النحو"، الرياض، مجلة الفيصل، ع٥٧، ديسمبر/ يناير.

حسان عبدالرحيم فهمي (٢٠٠١): "فاعلية استخدام لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٩.

حسن جعفر الخليفة (١٤٢٣هـ): فصول في تدريس اللغة العربية، الرياض، مكتبة الرشد.

حسن حسين زيتون (١٩٩٩): تصميم التدريس، رؤية منظومية، المجلد الثاني، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

(٢٠٠٣): تعليم التفكير، القاهرة، عالم الكتب.

حسن حسين زيتون وكمال زيتون (١٩٩٢): البنائية: منظور ابستمولوجي وتربوي، كلية التربية، الطبعة الأولى.

حسن شحاتة (١٩٨٤): أساسيات فى تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج العربى، القاهرة.

حسن ملا عثمان (١٩٩٧): طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، القاهرة، دار عالم الكتب.

حسين سلطان إبراهيم (٢٠٠٥): "فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

حلمي خليل (١٩٨٨): العربية وعلم اللغة البنيوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

حمدان على نصر، عقلة الصمادي (١٩٩٥): مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٣٤)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ديسمبر.

خالد الحجيلان (١٤٢١هـ): "اتجاهات البحث في قضية الإعراب عند اللغويين العرب المحدثين"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود.

ربيكا أكسفورد (١٩٩٦): استراتيجيات تعلم اللغة (ترجمة وتعريب: السيد دعدور)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

رشدي أحمد طعيمة (١٩٧١): وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية "فن الشعر"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

زكريا إسماعيل (٢٠٠٠): طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

سلطان عبدالله العردان (١٩٩٦): "تحديد أسباب الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء آراء المختصين باللغة العربية، وعلاجها خلال وحدة دراسية مقترحة"، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى.

سلمى بركات (٢٠٠٧): اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، عمان، دار البداية.

سلوى محمد أحمد عزازي (٢٠٠٤): تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية بدمياط.

سليم الحسن (١٩٩٧): أضواء على صناعة الكتابة الدواوينية عند العرب منذ نشأتها حتى العصر المملوكي، دمشق: منشورات وزارة الثقافة في سوريا.

سليمان ابراهيم العايد (٢٠٠٠): القراءة الجهرية بين الواقع وما نتطلع إليه، ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد٣، الرياض، جامعة الإمام بن سعود، كلية اللغة العربية.

سمير عبد الوهاب (١٩٩٥): قياس بعض قدرات الإبداع من خلال الأداء اللغوي لأطفال مرحلة الرياض، مجلة كلية التربية بأسوان، العدد ٤٧.

سيد فهمي مكاوي (٢٠٠٢): برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي للطلاب المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها.

صالح بن عبد العزيز النصار (٢٠٠٤): أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (١٠٤).

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

ظبية سعيد السليطي (٢٠٠٢): تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

عادل أحمد محمد عجيز (١٩٨٥): دراسة تجريبية في تنمية التذوق اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

عائشة عبد الرحمن (١٩٦٩): لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف.

عبد الرحمن بن خلدون (١٩٨٤): مقدمة ابن خلدون، ط ٥، بيروت، دار القلم.

عبد السلام المسدي (٢٠١٤): الهوية العربية و الأمن القومي. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط١ بيروت.

عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (٢٠٠٦): العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية: مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، مصر، ع٦، ٧.

عبد العزيز مطر (١٩٦٦): لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.

عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩): أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، عمان، دار الفكر.

عبد القاهر الجرجاني (٢٠٠١): دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق؛ رشيد رضا، ط1، بيروت.

عبد الله المعيقل (١٩٩٧): الضعف اللغوي في مراحل ما قبل الجامعة وأثره في ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد٢، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية اللغة العربية.

عدلي عزازي جلهوم (١٩٩٧): مشكلات تعلم وتعليم اللغة العربية لطلاب غير الاختصاص في المرحلة الجامعية، ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد٣، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية اللغة العربية.

عطية إسماعيل أبو الشيخ (٢٠٠٧): "أثر استخدام مخططات المفاهيم في تدريس النحو العربي على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠٢): أساليب التعليم والتعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٢٠٠٤): النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، دار المسيرة، عمان.

(٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان.

علي بن محمد الجرجاني (١٤١٣هـ): التعريفات، ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي.

علي عبد العظيم سلام (١٩٩٣): أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

(١٩٩٥): الطفل وتعلم اللغة، الإسكندرية، مطبعة الجمهورية.

(٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تعليم البلاغة، على تذوق اللغة المجازية، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، القاهرة، دار الضيافة جامعة عين شمس، ٢٥- ٢٦ يوليو ٢٠٠٧.

علي ماهر خطاب (٢٠٠١): القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنحلو المصرية، ط٥.

عواد التميمي وباقر الزجاجي (٢٠٠٤): واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي مشكلات وحلول، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

غسان ياسين العدوي (٢٠٠٢): تحديد المفاهيم النحوية وتنظيمها تنظيماً هرمياً من خلال منهج النحو للمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

غصايب محمد الفلاحات (٢٠٠٥): "أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

فتحي مصطفي الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي، المنصورة، دار الوفاء، ١٩٩٥.

ماجد يونس الأشمر (١٩٧٩): دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٧): برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية واستراتيجية التدريس المعرفي لتنمية مهارات التحليل النحوي وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٢٢٠.

مجمع اللغة العربية (١٤٠٠هـ): المعجم الوجيز، بيروت، المركز العربي للثقافة والعلوم.

مجمع اللغة العربية (١٩٨٨): المعجم الوسيط، ط٢، القاهرة: مطابع الأوفيست شركة الإعلانات الشرقية.

محسن خماش العزيزي (٢٠١٠): "أثر استخدام الأشكال المنظِمة في تدريس قواعد اللغة العربية على تنمية المفاهيم النحوية، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

محسن علي السهيمي (٢٠٠٧): فاعلية تدريس النحو باستخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمد النجار، وسعد مصلوح، وأحمد الهواري (١٤٢٢هـ): الكتابة العربية مهاراتها وفنونها، الكويت: دار العروبة للنشر والتوزيع.

محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (١٩٦٧): مختار الصحاح، بيروت، دار الكتاب العربي.

محمد جاسم محمد (٢٠٠٤): نظريات التعلم، دار الثقافة العربية للطباعة والنشر، ط١.

محمد حماسة عبد اللطيف (٢٠٠٠): النحو والدلالة. مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، القاهرة: دار الشروق للطباعة والنشر.

محمد رجب فضل الله (٢٠٠١): مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة١٦، العدد١٨.

محمد رجب فضل الله، وعبد الحميد زهري (١٩٩٨): كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية (دراسة تجريبية)، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، سبتمبر، العدد ٣٥، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للمناهج.

محمد صالح سمك (١٤١٨هـ): فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المالكية وأنماطها العملية، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد صلاح الدين مجاور (٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد على الهلالات (٢٠٠٦): أثر استخدام دورة التعلم والمنظم المتقدم في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

محمد محمد أبو موسى (١٩٩٨): مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني، القاهرة، مكتبة وهبة.

مختار عبد الخالق عبد اللاه (٢٠٠٥): تعليم الكلام (التعبير الشفوي)، ملخص دراسة منشور عبر شبكة الانترنت على الموقع التالي:

http://www.google.com.eg/#hl=ar&source=hp&q

ميشال زكريا (١٩٨٦): الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، الطبعة الثانية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

وفاء العويضي (١٤١٥هـ): تحديد مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جدة، كلية التربية للبنات، الرئاسة العامة لتعليم البنات.

Bossert, Teresa S. (1996): Children's Comprehension Monitoring: Training Children to Use Reading to Aid Comprehension. Reading Research and Instruction, Vol. 35, No. 2,

Buener, Jerome (1982): The Process of Education A Londmark in educational Theory- Harvard University Press, Cambridge Massachusetts and London, England.

Edelsky, C., Alwger, B., Flores, B.: 1991: Whole language: What's the difference? Ports mouth, NH: Heineman.

Fandrish, cherly, 1998: Reading and auding in secondary school English as a second language students, Vol.59 N.2.

Holme, Randal (1999): Metaphor, language, learning, and affect، Copyright 1999 Pilgrims Ltd.

http://www.books.nap.edu/html/prdyc/ch7.html

Lisa, Hinton (2003): Finding Figurative Language in the "Phantom tollbooth" http://www.readwritethink.org/lessons

Maulding, wand S. (2002): Emotional Intelligence and the Successful Leadership, Paper Presented at the Annual Meeting of theSouthern Regional Council on Education Administration (Kansas City, Ks, October 4-6

Snow, Catherine E., et al. (1998): Preventing Reading difficulties in young Children, ed. Internet:

Valencia, S.W and Pearson, P.D.(1987). Reading assessment: Time for a change. The reading Teacher,40(8).

Valencia, S.W.; Hiebert. E. H and Afflerbach (1994). Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities. Newark, DE: International Reading Association.

Wiggins (1990) 235- Wiggins ,G.(1990)Athentic assessment.ERIC. ED328611.