HNSJ Humanitarian & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net
مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة

عنوان البحث

أثر استخدام أنموذجي جانييه وميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية

عبدالقوي أنعـــم[1] وعبدالكريم الخيـاط[2]

[1] باحث ومشرف تربوي، ومدرب برامج تربوية وزارة التربية والتعليم – اليمن
qawianaam@gmail.com

[2] كاتب وناقد أدبي، ومدرس مادة اللغة العربية وزارة التربية والتعليم – اليمن
alkhyatabdalkrym13@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/10/07م تاريخ النشر: 2020/11/01م

المستخلص

تُعدُّ المفاهيم اللبنة الأســـاســـية في البناء المعرفي، ومنها تتكون القواعد والقوانيين والنظريات والتعميمات، بحيث تعمل على اختزال الكم الهائل من المعارف في مصطلحات يسهل تذكرها واستيعابها؛ الأمر الذي يجعل عملية التعلم ذات معنى. وعليه؛ فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذجي جانييه وميرل–تينسون التعليميين في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق ذلك اســتخدمت الدراســة المنهج شــبه التجريبي، وتكونت عينتها من (270) طالبًا من طلاب الصــف الثاني الثانوي للعام (2019 – 2020) قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضـابطة، بواقع (90) طالبًا في كل مجموعة. تم اسـتخدام المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T–Test) لتحليل نتائج الدراســة، والتي أظهرت تفوق أنموذجي جانييه وميرل–تينســون التعليميين على الطريقة التقليدية في اكتســاب المفاهيم النحوية، كما أظهرت تفوق أنموذج جانييه التعليمي على أنموذج ميرل–تينســون التعليمي في اكتسـاب المفاهيم النحوية. وبناء على نتائج الدراسـة تم اقتراح عدد من التوصـيات منها، التركيز على عملية اسـتخدام النماذج التعليمية الحديثة في تدريس المفاهيم بعامة، ومفاهيم اللغة العربية بخاصة.

الكلمات المفتاحية: أنموذج جانييه، أنموذج ميرل–تينسون، الاكتساب، المفاهيم النحوية.

RESEARCH ARTICLE

THE IMPACT OF EMPLOYING GAGNÉ, MERRILL AND TENNYSON MODELS ON THE ACQUISITION OF GRAMMATICAL CONCEPTS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Received at 07/10/2020 **Published at 01/11/2020**

Abstract

Concepts are the basic building block of cognitive construction, and from which rules, laws, theories and generalizations are formed, so that they reduce the vast amount of knowledge into terms that are easy to remember and understand which makes the learning process meaningful. Accordingly; this study aims to identify the impact of Gagné, Merrill & Tennyson educational models in acquiring grammatical concepts in second-grade secondary students. For achieving that, the study used the quasi-experimental approach. The study sample consists of (270) students of the second grade of secondary school for the year (2019-2020). It was divided into two experimental groups and a control group, with (90) students in each group. Arithmetic averages, standard deviations, and the T-Test were employed to analyze the results of the study, which showed the superiority of the Gagné, Merrill & Tennyson educational models over the traditional method of acquiring grammatical concepts. Furthermore, the superiority of the Gagné educational model over the Merrill & Tennyson educational model in acquiring grammatical concepts. Based on the results of the study, a number of recommendations were proposed, including the focus on the process of using modern educational models in teaching concepts in general, and concepts of Arabic language in particular.

Key Words: Gagné model, Merrill & Tennyson model, acquisition, grammatical concepts.

المقدمة

تشكل اللغة في أي مجتمع من المجتمعات وعاءً لثقافته وحاضنة لتفكيره، ومرآة لحضارته، ووسيلة للتعبير والاتصال والتواصل التي يتخاطب بها الأفراد والمجتمعات، فيعبرون بها عما يجول بخواطرهم من آمال وتطلعات، ويدونون بها تراثهم وأنشطتهم العلمية والأدبية؛ لتطلع عليها الأجيال اللاحقة وينتقل من جيل إلى جيل عبر منظومة من التأثير والتأثر المعرفي التي يتم من خلالها تبادل المعلومات والخبرات والنظريات التي تساهم في بناء صرح الحضارة الإنسانية عبر التاريخ(الكويليت،2017: 519).

وتُعدُّ اللغة العربية من أكثر اللغات حيوية؛ لما تمتاز به من دقة في التصوير وسعة في التعبير عن خبايا النفس البشرية، ومرونة في الاشتقاق، وغنى في المفردات، وقد أكسبها نزول القرآن الكريم بها قدسية ورسوخًا واتساعًا وشمولًا، فأصبحت أرفع لغات العالم مكانة وأجلُّها قدرًا، وأقدرها على التجدد الدائم واحتواء كل معنى أو فكرة، أو نظرية جديدة، وإلباسها الحلة المناسبة بها(الجبوري، والعبيدي، 2020).

ويشير (الدليمي،2013) إلى أنَّ اللغة العربية إحدى المقومات الأساسية للارتباط القومي والروحي للأمة العربية، وركنًا مُهِمًّا في بنائها، لتاريخها الطويل وثروتها الأدبية والفكرية، فهي عنوان الأمة التي تنهض بنهضتها، وتتراجع بتراجعها؛ لأنَّ الأمة هي اللغة واللغة هي الأمة (الدليمي،2013: 36 – 37).

ويُعدُّ تعلّمها وتعليمها من أهم أهداف وواجبات المؤسسات التعليمية والتربوية، فقد نالت اهتمامًا بالغًا من خلال تعليم وتعلم قواعدها النحوية وجميع مهاراتها الأخرى(الكويليت، 2017: 519)، فالقواعد النحوية تشكل اللبنة الأساسية التي تبنى عليها اللغة بجميع فروعها الأخرى، فقد عدَّها ابن خلدون من أهم علوم اللغة قاطبة، حيث أشار إلى أنَّ علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو والبيان والأدب، والأهم المقدم عليها جميعًا هو النحو، فمن خلاله يتبين أصل المقاصد بالدلالة، ويعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولا النحو لجهل أصل الإفادة(ابن خلدون، 1984: 545).

ويشير(عاشور، ومحمد، 2003) إلى أنَّ النحو يُعدُّ من أهم فروع العربية، ومقياس دقيق لقياس الكلمات أثناء عملية وضعها في إطار الجمل ليستقيم المعنى المراد منها(عاشور، ومحمد، 2003: 105).

ويؤكد (الدليمي،2013) أنَّ النحو العربي هو فن هندسة الجملة العربية؛ لارتباط ذلك بالدلالة على المعنى، فقواعد العربية هي التي تعمل على بناء نظام الجملة، وتحدد الوظائف الخاصة بكلماتها، كما تساعد على الفهم الصحيح للمعنى المراد عند ضبط أواخر المفردات، فالنحو هو المرشد والقائد للطرائق التي يتم من خلالها التعبير عن الأفكار والمعاني(الدليمي، 2013: 35).

ويرى (عبود، 2018) أنَّ القواعد النحوية من أهم وسائل تدريب المتعلمين على عملية التفكير الفعال؛ لاشتمالها على عدد من العمليات المعرفية الهامة، كالفهم والتحليل والتركيب والموازنة والاستنتاج، والتي تُعدُّ من العمليات الأساسية لفهم واستيعاب التراكيب اللغوية وإدراك العلاقات القائمة فيما بينها(عبود،2018: 549).

ويشير (الزهراني،2018) إلى أنَّ المفاهيم النحوية هي اللبنة الأساسية في تعلم النحو العربي، واستيعاب قواعده ومفاهيمه الخاصة؛ لأنَّ ذلك يساهم في تنظيم الخبرات المعرفية، وبناء المحتوى الدراسي، وتُعدُّ دراستها مؤشرًا هَامًّا في تعلم المتعلم بطريقة صحيحة، الأمر الذي يمكنه من القدرة على استخدام اللغة استخدامًا وَظِيفِيًّا تحدثًا وقراءةً وكتابةً(الزهراني، 2018: 154).

ويرى (إبراهيم، 2005) أنَّ المفاهيم النحوية تعمل على إكساب المتعلم الدقة التعبيرية والسهولة في توصيل الأفكار المراد إيصالها إلى الآخرين، كما تنمي قدرة التحليل والتفسير والتمييز والمقارنة والتصنيف وإدراك العلاقات، للوصول إلى تحقيق عملية التواصل الفكري والثقافي عبر الزمن(إبراهيم، 2005: 78).

وتحظى المفاهيم بمكانة أساسية في عملية تعليم القواعد النحوية للغة العربية؛ لأنَّها تعمل على ضبط عملية التفكير وتساهم في عملية القيام بالتحليل والتعميم؛ لذا ينبغي التركيز على تعليمها ودقة استخدامها. ويتم تعلم المفهوم النحوي وفقًا لخطوات متدرجة ينتقل خلالها المتعلم من مرحلة الفهم الغامض إلى مرحلة الفهم الواضح والدقيق لما يعبر عنه المفهوم، بحيث يتعرف المتعلم على الخصائص التي تميز مدلولات المفهوم من خلال تلك الخطوات المتدرجة(خاطر، وآخرون،1998: 235).

ويرى الباحثان أنَّ عملية تعليم النحو العربي على شكل مفاهيم يُعدُّ أسلوبًا أمثل؛ لأنَّ ذلك يعمل على تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين من خلال إكسابهم مهارات متنوعة كالمقارنة والتحليل والتصنيف والتركيب وصولًا إلى تحديد الصفات المشتركة للمفهوم

النحوي، والقيام بعملية التفريق بينه وبين المفاهيم النحوية الأخرى، والتي تشترك معه في بعض السمات؛ بما يمكن المتعلم من توظيفه التوظيف الأمثل في تعاملاته الحياتية.

وترى (عبدالله،2015) أنَّه لا يمكن للمتعلم أن يدرك القواعد النحوية إلَّا من خلال تعلم المفاهيم التي تشكل تلك القواعد، فتعلم النحو العربي على أساس مفاهيمي يتناسب مع طبيعة المادة النحوية، الأمر الذي يحتم على المعلم القيام بتدريس النحو على أساس مفاهيم رئيسة تتدرج تحتها عدد من المفاهيم الفرعية، على أن يقوم بعملية الربط بين المفاهيم السابقة والمفاهيم اللاحقة(عبدالله،2015: 97).

ويؤكد(Gagne,1974) أنَّ عملية تعلم المفهوم هي العملية التي تعمل على تحرر المتعلم من التقيد بمثير معين، وتجعل عملية التعلم ممكنة، كما أنَّ المفاهيم تنقل المتعلم إلى مستوى أعلى من التفكير يعمل على تجاوز الإدراك الحسي(Gagne,1974,p57).

ويرى(Bruner,1977) أنَّ المفاهيم تُعدُّ حجر الزاوية لتعلم البنية المعرفية لأي محتوى دراسي، فهي ذات علاقة مباشرة بعملية البحث والتفكير التي يتم استخدامها في شتى العلوم، كما أنَّ المفاهيم تعمل على المساهمة في إعادة تنظيم المعرفة وبنائها في إطار المناهج التعليمية(Bruner,1977,p20-21).

فالمفاهيم هي لبنة المعرفة، وقد تزايد الاهتمام بها في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى؛ نتيجة للانفجار المعرفي وتراكم المعلومات، الأمر الذي شكل صعوبة كبيرة في الإلمام بجميع الفروع، حيث أصبح جُلَّ اهتمام المشتغلين في المجال التربوي والتعليمي مُنصب على العمل من أجل مساعدة المتعلمين على عملية الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية أو المنطقية بعيدًا عن التركيز على جميع التفاصيل(مرعي، والحيلة،1009: 211).

وقد أجريت عدد من الدراسات والأبحاث التي ركزت على تدريس المحتويات التعليمية على شكل مفاهيم من خلال تصميم نماذج واستراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية خاصةً بتدريس المفاهيم المختلفة في شتى العلوم والمعارف، ومن أشهر هذه النماذج التعليمية، أنموذج جانييه الاستقرائي، أنموذج ميرل – تينسون الاستنتاجي، أنموذج برونر الاستقرائي، أنموذج هيلداتابا الاستقرائي، وأنموذج كلوزماير الاستنتاجي وغيرها من النماذج التي ركزت على تدريس المفاهيم المختلفة.

ويشير(شحاته،1993) إلى أنَّ القيام بعملية اعتماد النماذج التعليمية الحديثة في تعليم المفاهيم المختلفة يُمكن المتعلم من التفكير العقلي المنطقي المترابط، ويمنحه القدرة على تحليل الأسباب والعلاقات القائمة التي تربط بين المقدمات والنتائج في إطار مفاهيمي يجعله أكثر ثباتًا وفاعليةً(شحاتة،1993: 236).

ويرى (محسن، وحسينة،2013) أنَّ الحاجة قد تنامت في الوقت الراهن لاستخدام الطرائق والاسراتيجيات والأساليب الحديثة والفعالة في العملية التعليمية؛ لما تُتيحه للمتعلم من فرص مهارية متنوعة لاكتساب المعلومات والمعارف والمهارات المختلفة(محسن، وحسينة،2013: 409).

ويُعدُّ أنموذج جانييه الاستقرائي وأنموذج ميرل – تينسون الاستنتاجي من أشهر النماذج التعليمية الحديثة في تدريس المفاهيم المختلفة، حيث تشير(عيواص،2006) إلى أن أنموذج ميرل – تينسون التعليمي يقوم على الطريقة الاستنتاجية في تقديم الحقائق والمفاهيم، فتعليم المفاهيم النحوية يسير من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء وفقًا لهذا الأنموذج التعليمي، بينما يقوم أنموذج جانييه على الطريقة الاستقرائية التي تبدأ من الأجزاء وصولًا إلى الكل، حيث يقوم المتعلم بتحديد الصفات المميزة للمفهوم، وتحديد الأمثلة التي تنتمي إليه، مع ذكر السبب، وصولًا إلى صياغة تعريف مناسب للمفهوم(سعادة، واليوسف، 1988: 162).

مشكلة الدراسة

يُعدُّ النحو العربي من أهم موضوعات اللغة العربية، فهو يعمل على استقامة اللسان من اللحن، ويوضح دلالة الألفاظ والتراكيب، ويفهم من خلاله المعنى المراد إيصاله إلى المتلقي. إلَّا أنَّ هناك مشكلات كثيرة يواجهها الدارسون للنحو العربي في مختلف المراحل الدراسية، حيث يشير(عبود،2018) إلى أنَّ هناك ضعفًا في قواعد اللغة العربية في مختلف البلدان العربية، ومختلف المراحل الدراسية(عبود،2018: 548)، كما أشار (رشيد،1984) إلى أنَّ هذا الضعف لدى المتعلمين يُعدُّ من المشكلات القديمة، والتي نبه إليها عدد من الباحثين والدارسين والمهتمين بشؤون العربية، حيث ارتفعت صيحاتهم في كل أرجاء العالم العربي(رشيد،1984: 66).

وقد أكدت وجود هذا الضعف في استيعاب المتعلمين للمفاهيم النحوية كُلًّا من دراسة: (البحراوي،1998)، ودراسة (سالم،

ولافي،1999)، ودراسة (عبدالله، 2007)، ودراسة (الزعبي، والتوتنجي،1430)، ودراسة (الزهراني، 1434)، دراسة (عطية، وخلف، 2012)، ودراسة (العنزي، 1436)، ودراسة (بصل، 2015)، ودراسة (اللهيبي، 2015)، ودراسة (الصغير،2017).

وتباينت الآراء حول تحديد الأسباب الرئيسة الكامنة وراء هذا الضعف الذي يعانيه المتعلمين في مادة النحو العربي، فهناك من أرجع السبب إلى طبيعة النحو نفسه؛ لصعوبة قواعده ومفاهيمه، بينما أشار البعض إلى أنَّ عملية اختيار الموضوعات النحوية لاتخضع لأي معايير علمية أو تربوية أو نفسية، إلَّا أنَّ هناك من أرجع السبب إلى الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة في تدريس المفاهيم النحوية (رشيد،1984: 66).

ويؤكد(زقوت،1999) أنَّ الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الجامدة المستخدمة في تدريس المفاهيم النحوية جعلت منها قوالب صماء، ورموزًا مجردة يعصب استيعابها من قبل المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية(زقوت،1999: 180). ويشير (الخليفة، ومطاوع،1436)إلى أنَّ الاستراتيجيات والطرائق والأساليب المستخدمة في تدريس القواعد النحوية، تُعدُّ السبب الرئيس الكامن وراء تدني مستوى المتعلمين؛ كونها استراتيجيات وطرائق وأساليب تقليدية تفتقد لأدنى مستويات الإثارة والتشويق، ولا تلبي متطلبات العصر ولا حاجات المتعلمين، ولا تثير الدافعية لديهم، بل على العكس من ذلك، فإنَّها تؤدي إلى نفورهم من القواعد النحوية وكرههم لها(الخليفة، ومطاوع،1436: 349).

ويؤكد (الزهراني، وأبو رحمة،2019) أنَّ الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة في تدريس النحو العربي تُعدُّ من أهم الأسباب التي تسببت في ضعف المتعلمين في اكتساب القواعد والمفاهيم النحوية على الرغم من وجود عدة أسباب متداخلة فيما بينها، إلَّا أنَّ عملية التدريس الفعال القائمة على ربط النظرية بالتطبيق تساهم في زيادة عملية إكتساب وتحصيل المفاهيم النحوية(الزهراني، وأبو رحمة، 2019: 494).

وبناءً على ذلك فقد دعت عدد من الدراسات والأبحاث إلى ضرورة استخدام استراتيجيات وطرائق وأساليب حديثة ومتنوعة في تدريس المفاهيم النحوية، حيث أشار (كاظم، وعلي،2013) إلى ضرورة استخدام الاستراتيجيات والطرائق والأساليب الحديثة التي من شأنها أن تعمل على معالجة مشكلة ضعف المتعلمين في اكتساب المفاهيم النحوية(كاظم، وعلي،2013: 109). وأكد (الصغير،2017) على أهمية توظيف الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية المعاصرة في تدريس المفاهيم النحوية؛ لما لها من دور فعال في الإسهام في تنمية هذه المفاهيم لدى المتعلمين(الصغير،2017: 285).

وأشار (عمار،2002) إلى أنَّ تطوير عملية تدريس مادة النحو العربي وتنمية مفاهيمه بحاجة ماسة إلى تنويع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية، والتركيز على دور المتعلم بحيث يكون فعالًا خلال المواقف الصفية(عمار،2002: 248). كما أوصت دراسة كُلًّا من (الخطيب،2005)، و (بصل،2015)، و (الكويليت،2017) إلى ضرورة تنويع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الخاصة بتدريس المفاهيم النحوية.

ودعى مؤتمر لبنان للتربية النحوية (1981) إلى ضرورة تطبيق الاستراتيجيات والطرائق والأساليب والنماذج التدريسية الحديثة في تدريس مادة النحو العربي، وتحديث مناهج اللغة العربية(مؤتمر التربية النحوية،1981: 180). كما أوصى المؤتمر العلمي الحادي عشر المنعقد في الجامعة المستنصرية في العاصمة بغداد(2005) بضرورة تطوير الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية بما يتناسب والتطورات العلمية في عالم اليوم، والاهتمام بالمفاهيم النحوية وطرائق وأساليب تدريسها أثناء القيام ببناء المناهج الدراسية(المؤتمر العلمي الحادي عشر، 2005: 12 – 17).

وعليه؛ فإنَّ الباحثين سيقومان بتطبيق أنموذجين تدريسيين حديثين هما أنموذج جانييه الاستقرائي، وأنموذج ميرل – تينسون الاستنتاجي؛ لمعرفة أثرهما في إكتساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية. فقد أثبتت عدد من الدراسات والأبحاث فاعلية هذين الأنموذجين في تحصيل واكتساب المفاهيم المختلفة بعامة والمفاهيم النحوية بخاصة، حيث توصلت دراسة (أنعم،2008) إلى فاعلية أنموذج ميرل – تينسون التعليمي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في الجمهورية اليمنية، بينما توصلت دراسة (الدّبور،2012) إلى فاعلية أنموذج جانييه التعليمي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الأساسي في قطاع غزة. كما أشارت نتائج عدد من الدراسات الأخرى إلى فاعلية أنموذج جانييه التعليمي وأنموذج ميرل–تينسون التعليمي في اكتساب المفاهيم المختلفة كدراسة (طاهر،2008)، ودراسة (يحيى2009)، ودراسة(محمد،2011)، ودراسة(محسن، وحسينة،2013)، ودراسة(عنبر،2014)، ودراسة(البريفكاني،2014)، ودراسة(موسى،2017)، ودراسة(الحوراني،2018)، ودراسة(سيف،2019).

لذا فإنَّ أسئلة الدراسة تتحدد في الآتي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدى.
2. معرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي.
3. معرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي.

أهمية الدراسة

1. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية النحو العربي، فقد كشفت عدد من الدراسات والأبحاث السابقة الأهمية الكبرى التي يتمتع بها النحو العربي في جميع المراحل والمستويات التعليمية؛ لما له من دور أساسي في تقويم وصون اللسان العربي من اللحن، والكتابة من الأخطاء.
2. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم علاج للضعف القائم لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية في قواعد اللغة العربية.
3. تعرض هذه الدراسة تجربة تدريسية إجرائية لتدريس المفاهيم النحوية باستخدام النماذج التعليمية الحديثة.
4. تعمل هذه الدراسة على تعريف معلمي اللغة العربية ومشرفيها في المرحلة الثانوية بأنموذجي جانييه، وميرل – تينسون التعليميين، وتشجعهم على تطبيق خطواتهما في المواقف الصفية.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: المفاهيم النحوية.
2. الحدود المكانية: مدرسة 26 سبتمبر الأساسية الثانوية، مدينة تعز – اليمن.
3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019 – 2020).
4. الحدود البشرية: طلاب الصف الثاني الثانوي.

مصطلحات الدراسة

الأنموذج

يعرِفهُ (زاير، وداخل،2015) بأنَّه الخطط التعليمية المبنية على أسس نظرية قد طُبقت على مجتمع ما، تضفي للمتعلم الخبرات والإمكانيات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليمي، وتساعده على التمكن من الوصول إلى أعلى مستويات الفهم(زاير، وداخل،2015: 138).

ويعرِفهُ الباحثان بأنَّه: مجموعة من الخطوات الإجرائية المتتابعة التي اعتمدها الباحثان في تصميم الوحدات التجريبية الخاصة بتدريس المفاهيم النحوية لطلاب الصف الثاني الثانوي من حيث إعداد المادة التعليمية، وطريقة تدريسها وفقاً للأنموذجين (جانيه ، وميرل– تينسون) التعليميين.

أنموذج جانييه التعليمي

عرفهُ(Worthen,1968) بأنَّه ذلك الأنموذج الذي يتم فيه تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التعميم المراد تعلمه إلى نهاية الموقف التعليمي، ولا سيما في المفاهيم ذات الترتيب الهرمي(Worthen,1968).

أنموذج ميرل – تينسون التعليمي

عرفهُ (الخفاجي، 1998: 20) بأنه: الطريقة التي تقوم على المنهج الاستنتاجي ويتم من خلالها ترتيب المفاهيم، وعرضها ابتداء من الكليات إلى الجزئيات؛ معتمدا الصفة الأساسية للمفهوم بحيث تؤدي بالنتيجة إلى فهم التلاميذ للمفاهيم ومن ثم ربطها ببعضها البعض، وتمييزها عن بعضها من خلال الصفات الأساسية.

ويعرفهُ الباحثان بأنَّه عبارة عن منظومة من الإجراءات التدريسية الممنهجة التي تعمل على إكساب المتعلمين للمفاهيم النحوية المتنوعة وفقًا للاستراتيجية الاستنتاجية التي تبدأ بتعريف المفهوم وذكر خصائصه المميزة من خلال عرض مجموعة من الأمثلة المنتمية والأمثلة الغير منتمية للمفهوم، وإفساح المجال للمتعلمين للممارسة والتدريب، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

المفاهيم النحوية

يعرفها (عبد الكاظم، وخليل،2019) بأنَّها مصطلحات محددة مجردة لها معانٍ معينة مترابطة فيما بينها بربطة معينة، تساعد المتعلمين على فهمها وتعلمها بشكل أسهل وأسرع(عبدالكاظم، وخليل،2019).

كما تعرف (حورية الخياط،1982) المفهوم النحوي بأنَّه صيغة التفكير المجرد التي تعكس السمات الجوهرية لكلمة، أو مجموعة من الكلمات ذات علاقات قائمة فيما بينها لتؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية، ويتم تكوين المفهوم النحوي من خلال تضافر هذه السمات للدلالة على الباب النحوي(الخياط، 19 82: 40).

ويعرف الباحثان المفاهيم النحوية بأنَّها عبارة عن مصطلحات ذات دلالات لغوية لفظية ومعنوية، تتعلق بتركيب الجمل ونظم الكلام، وتأليف المعاني، وتشترك في عدد من الخصائص والدلالات، وتتميز بسمات وقواعد خاصة تضبطها وتميزها عن غيرها من المصطلحات اللغوية.

المرحلة الثانوية

يعرف القانون العام للتربية والتعليم المرحلة الثانوية بأنها المرحلة الأخيرة من التعليم العام، والتي تلي المرحلة الأساسية، وتستغرق الدراسة بقسميها العلمي والأدبي ثلاث سنوات، وتؤهل المتعلم للالتحاق بالتعليم الجامعي، أو الذهاب إلى سوق العمل مباشرة (وزارة الشؤون القانونية،1993).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

أنموذج جانييه التعليمي

يُعدُّ العالم روبرت جانييه (R, Gagne) من أشهر علماء النفس التجريبيين، الذي قدم أنموذجًا تَدْريسيًا احتوى على مجموعة من المفاهيم والمبادئ التي تم توظيفها من خلال الجمع بين نظريات التعلم السلوكي والمعرفي، ومدرسة الإدراك الكلي، وأنموذج معالجة المعلومات، وقد ركز جانييه اهتمامه الأكبر على مجموعة الشروط والظروف الداخلية والخارجية التي تساعد على حدوث عملية التعلم واستبقائه وانتقال أثره، ويرى أنَّ الإدراءات التدريسية الفعالة يجب أن تتركز على عملية اكتساب المتعلمين للقدرات والقابليات التي تكسبهم القدرة على القيام بعمل ما، بحيث يمكن التعرف على مدى اكتساب المتعلم للقدرة أو القابلية من خلال الأداء الظاهري الذي يقوم به(زاير وآخرون، 2017: 120، الزغول، 2012: 311). ويرى(Mckinney,1984) أنَّ أنموذج جانييه التعليمي يُعدُّ من النماذج المألوفة لدى الباحثين في مجال الدراسات الاجتماعية؛ لما يمتاز به من بساطة ووضوح ومرونة في التطبيق.

أنماط التعلم عند جانييه

يحتوي أنموذج جانييه التعليمي على ثمانية أنماط متنوعة لعملية التعليم ذات مستويات متدرجة بشكل هرمي، وينتج عنها أنماط مختلفة من الاستجابات السلوكية، ويشكل مستوى التعلم الإشاري قاعدة الهرم، ثم تليه المستويات الأخرى، حتى يصل إلى مستوى حل المشكلات

الذي يقع في قمة الهرم، حيث يُعدُّ أكثر أنماط التعلم تعقيدًا(إبراهيم، 2011: 51 – 52). وسيعرض الباحثان هذه المستويات بشيء من التفصيل على النحو الآتي: (الزغول، 2012: 312 –313).

1. **التعلم الإشاري:** ويُعدُّ هذا المستوى أدنى مستوى من مستويات التعلم في هرم جانييه، ويتمثل في قيام المتعلم باستقبال المثيرات الحسية، والعمل على الاستجابة لها.
2. **تعلم المثير والاستجابة:** ويتمثل هذا المستوى في تعلم استجابات معينة نتيجة لعملية الربط بين المثير والاستجابة، وفقًا لمبادئ المحاولة والخطأ، بحيث يتدرب المتعلم على القيام بحركات دقيقة كاستجابة لمثيرات معينة.
3. **تعلم التسلسل الحركي(غير اللفظي):** ويتمثل هذا المستوى في تمكن المتعلم من القيام بعملية الربط بين سلسلة متكاملة من الارتباطات الجزئية المعينة بين المثيرات والاستجابات وإعادة ترتيبها بشكل جديد يؤدي إلى اكتساب السلوك، أو المفهوم المراد، ومثال ذلك تعلم المهارات الحركية كالسباحة، والرسم، والكتابة، والعزف على الآلات الموسيقية.
4. **تعلم الارتباطات اللفظية:** ويتمثل هذا المستوى من خلال قدرة المتعلم على إدراك العلاقات وإنتاج ارتباطات لفظية جديدة ، بحيث يستخدم مجموعة من الكلمات أو الجمل ويشكل ارتباطات ذات معنى، ومثال ذلك، مهارة المحادثة والمناقشة والقراءة والتعبير.
5. **تعلم التمييز المتعدد:** ويتمثل هذا المستوى من خلال قدرة المتعلم على التمييز بين مجموعة من العناصر أو الأحداث التي تنتمي إلى فئة معينة، بحيث يتمكن المتعلم من الاستجابة لكل حدث من هذه الأحداث في تلك الفئة.
6. **تعلم المفهوم:** ويتمثل هذا المستوى من خلال قدرة المتعلم على القيام بعملية تصنيف مجموعة من الأشياء أو العناصر في فئة أو مجموعة معينة بناءً على مجموعة من الخصائص المشتركة أو الأبعاد المعينة.
7. **تعلم المبادئ أو القواعد:** ويتمثل هذا المستوى من خلال قدرة المتعلم على الربط بين سلسلة من المفاهيم التي سبق وأن اكتسبها، ويعمل على توظيفها في مواقف تعليمية متشابهة ومتنوعة.
8. **تعلم حل المشكلات:** ويقع هذا المستوى في قمة هرم جانييه التعليمي، ويتمثل في قدرة المتعلم على القيام بعملية توظيف المبادئ أو القواعد التي سبق أن تعلمها في إيجاد معالجات لمشكلة معينة، أو استكشاف مبادئ أو قواعد جديدة ومبتكرة.

وتستند عملية تدريس المفاهيم عند جانييه إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي تقوم بضبط الحوادث والشروط التي تخضع لها المواقف التعليمية، ويشير إلى ثلاث خطوات يتم من خلالها التخطيط لعملية التعلم هي على النحو الآتي:

- وصف الأهداف والمهمات التعليمية.
- تحليل التعلم، أو تحليل المهمات التعليمية.
- اشتقاق وتحديد الظروف أو الشروط الخارجية للتعلم.

حدد جانييه تسع خطوات لتنفيذ عملية التعلم، وأطلق عليها الأحداث أو الوقائع التعليمية، وهي كالآتي: (سليمان، 2017: 417)

1. استثارة دافعية المتعلمين لعملية التعلم.
2. إعلام المتعلمين بالأهداف التدريسية، وما يمكنهم تنفيذه كنتيجة لتعلمهم.
3. توجيه انتباه المتعلمين.
4. تنشيط عمليات تذكر المتطلبات الأساسية القبلية المنتمية لموضوع الدرس المستهدف.
5. تزويد المتعلمين بالإرشادات والتوجيهات التدريسية التي تساعدهم على عملية التعلم.
6. تعزيز عملية استبقاء أو الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات لدى المتعلمين من خلال دمج ما تعلموه في بنيتهم المعرفية وتطبيقه في حياتهم اليومية.
7. تعزيز عملية انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة.
8. إشهار الأداء المنشود من خلال عملية التقويم البنائي.
9. تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الهادفة.

أنموذج ميرل – تينسون التعليمي

في عام (1977) صمم (ديفيد ميرل، و روبرت تينسون) هذا الأنموذج التعليمي؛ لغرض تدريس المفاهيم المختلفة بناءً على مجموعة واسعة من الافتراضات القابلة للتطبيق والاختبار في المواقف الصفية. ويُعدُّ هذا الأنموذج استراتيجية استنتاجية تقوم على تدريس المفاهيم المتنوعة من خلال التركيز على القاعدة العامة، ومنح المتعلمين فرصة لاستخدامها في تحليل وتفسير الجزئيات، وتصنيف الحقائق الفرعية؛ الأمر الذي يتطلب من المعلم القيام بتقديم تعريف للمفهوم، ثم ذكر عدد من الأمثلة، والقيام بتصنيفها إلى أمثلة تنتمي إلى المفهوم، وأمثلة لا تنتمي إلى المفهوم مع إيراد أسباب ذلك(زاير وآخرون، 2017: 106).

ويتمثل الهدف الرئيس من تدريس المفاهيم حسب رأي (ميرل – تينسون) في العمل على مساعدة المتعلمين على القيام بجمع عدة أمثلة تنتمي إلى المفهوم، وتجميعها معًا والإشارة إليها عن طريق اسم المفهوم أو رمزه، ويكتسب المتعلم المفهوم عندما يقوم بالسلوك التصنيفي الصحيح للشواهد الخاصة بالمفهوم إلى أمثلة تنتمي إلى المفهوم، وأمثلة لا تنتمي إلى المفهوم(القاني، وأبوسنينة،1999: 152).

وتقتضي عملية اكتساب المفاهيم النهائية قيام المتعلم بالسلوك التصنيفي، الذي يرتكز على عمليتين أساسيتين هما: التمييز والتعميم، فالتعميم حسب (ميرل – تينسون) هو قيام المتعلم بإصدار استجابة مشابهة لمثيرات اكتسبها من موقف مثير مشابه، بينما التمييز يتمثل في قدرة المتعلم على إصدار استجابة مختلفة لمثيرات اكتسبها من موقف مثير يبدو متشابه، وعليه؛ فإن لم يتمكن المتعلم من عمليتي التمييز والتعميم لاستحال عليه تعلم المفهوم، أو القيام بعملية التصنيف(Merrill & Tennyson,1992,P:5-8).

وقام (ميرل – تينسون) بوضع مجموعة من الخطوات كموجهات للمعلمين للقيام بعملية تدريس المفاهيم بطريقة صحيحة، وهي على النحو الآتي:

أولًا: تحديد الحاجة إلى تدريس المفهوم: وذلك من خلال قيام المعلم بتحليل محتوى الدرس، ومعرفة المفاهيم الجديدة، والعمل على تعريفها تعريفًا دقيقًا؛ وذلك من أجل تحديد المفاهيم المهمة بالنسبة للمتعلمين، حيث تساعد هذه العملية على تحديد المصطلحات التي يتطلب تعليمها على أساس مفهومي(Merrill & Tennyson, 1992,p:19 – 26).

ويشير (Merrill & Tennyson,1992) إلى أنَّ المعلم يمكنه اتخاذ القرار بتدريس موضوع ما بناءً على أساس مفاهيمي إذا توفر فيه كل أو بعض هذه الشروط:

1. وجود مصطلحات أو كلمات جديدة في محتوى الدرس.
2. تتطلب مادة الدرس تعريف بعض المصطلحات.
3. يتطلب الدرس استخدام قاعدة مكونة من عدة مفاهيم.
4. تقديم محتوى الدرس من خلال سلسلة متتابعة ومترابطة من الخطوات.
5. تستدعي مادة الدرس المطابقة لأجزاء وحدة تركيبية أو جهاز معين.

ثانيًا: تعريف المفهوم: ويتم من خلاله تحديد اسم المفهوم، وخصائصه، وذلك من خلال ثلاث خطوات فرعية(Merrill & Tennyson,1992):

1. تحديد اسم المفهوم.
2. تحديد الخصائص الأساسية وغير الأساسية للمفهوم.
3. صياغة تعريف مناسب للمفهوم.

ثالثًا: جمع شواهد على المفهوم: وذلك من خلال قيام المعلم بجمع أمثلة تنتمي إلى المفهوم، وأمثلة لا تنتمي إلى المفهوم، ويطلق(Merrill & Tennyson) على أمثلة المفهوم عدة تسميات، مثل (الأعضاء المنتمية وغير المنتمية، الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة) (Merrill & Tennyson,1992,p:31 -32).

رابعًا: العرض الاستقصائي: وذلك من خلال قيام المعلم بإعطاء المتعلمين تعريف المفهوم، ومجموعة من الشواهد بشكل عشوائي، والطلب منهم القيام بعملية تحديد الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم، والأمثلة التي لا تنتمي إلى المفهوم، ويقدم التغذية الراجعة(اللقاني، وأبوسنينة،1999: 115).

خامسًا: القدرة على التصنيف: وذلك من خلال قيام المعلم بإعداد اختبار تشخيصي، يهدف إلى معرفة قدرة المتعلمين على تصنيف

الشواهد إلى أمثلة تنتمي إلى المفهوم، وأخرى لا تنتمي إلى المفهوم(Merrill & Tennyson,1992,65). ويُعدُّ (ميرل – تينسون) هذه الخطوة ضرورية من أجل تشخيص أداء المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لتصحيح الأخطاء، والعمل على اختيار العلاج المناسب لتلافيها أو التقليل من حدوثها مجددًا، ويكون هذا الاختبار بحسب اختيار المعلم وفي قالب من قوالب الاختبارات الموضوعية(مقابلة، صواب وخطأ، اختيار من متعدد)، أو عبارة عن اختبار مقالي قصير(اللقاني، وأبوسنينة،1999: 155– 156).

سادسًا: استخدام قاعدة عزل الخاصية: وذلك من خلال قيام المعلم بتمييز الخصائص الأساسية عن غيرها من الخصائص غير الأساسية، من خلال الوسائل التي تجذب انتباه المتعلمين وتوجه تركيزهم، مثل استخدام الألوان، والرسوم التوضيحية، والصور، والرموز، وغيرها)(زاير وآخرون،2017: 107).

سابعًا:تصميم الاستراتيجية المناسبة لتدريس المفهوم: حدد (ميرل – تينسون) عددًا من الاستراتيجيات التي تسير وفق الطريقة الاستنتاجية لتدريس المفاهيم، وتستخدم خطوات محددة وثابتة، وهي كما يأتي(السكران،2002: 204 – 205، السامرائي وآخرون، 2000: 191 – 195):

1. **الاستراتيجية الأولى**، وتتكون من:
   - تعريف المفهوم
   - الأمثلة المنتمية للمفهوم.
   - التدريبات الجديدة على المفهوم.
2. **الاستراتيجية الثانية**، وتتكون من:
   - تعريف المفهوم.
   - الأمثلة المنتمية للمفهوم مع الإشارة إلى الخصائص المميزة للمفهوم.
   - التدريبات الجديدة على المفهوم والتي تتضمن الخصائص المميزة له.
   - التغذية الراجعة.
3. **الاستراتيجية الثالثة**، وتتكون من:
   - تعريف المفهوم.
   - الأمثلة المنتمية للمفهوم.
   - الأمثلة التي تظهر الخصائص المميزة للمفهوم.
   - التدريبات الجديدة على المفهوم.
   - التغذية الراجعة.
4. **الاستراتيجية الرابعة**، وتتكون من:
   - تعريف المفهوم.
   - الأمثلة المنتمية للمفهوم، والأمثلة الغير منتمية للمفهوم، بحيث تتضمن الآتي:

أ– الخصائص المميزة

ب– تنوع الأمثلة.

ج– مقابلة الأمثلة / اللاأمثلة.

د– التدرج من السهل إلى الصعب.

- تقديم أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية للمفهوم بشكل عشوائي، والطلب من المتعلمين القيام بتصنيفها إلى أمثلة تنتمي للمفهوم، وأمثلة لا تنتمي للمفهوم.
- التغذية الراجعة.

وتُعدُّ الاستراتيجية الرابعة الاستراتيجية المتكاملة، والتي تشتمل على جميع المتغيرات المتعلقة بالأمثلة المنتمية للمفهوم، والأمثلة

الغير منتمية للمفهوم، والتي من شأنها أن تعمل على الرفع من مستوى أداء المتعلمين في عملية التصنيف والتمييز لخصائص المفهوم؛ ولذا فإنَّ الباحثين سيعتمدون هذه الاستراتيجية في تدريس المفاهيم النحوية للمجموعة التجريبية، وفي إعادة صياغة محتوى الدروس النحوية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي المضمنة في كتاب النحو والصرف، الجزء الثاني.

الخطوة الثامنة: التقويم التكويني والختامي: وتُعدُّ الخطوة النهائية في أنموذج (ميرل – تينسون) التعليمي، وتحتوي على أربعة جوانب أساسية(Merrill & Tennyson,1992) بحيث تَعدُّ الجوانب الثلاثة الأولى إجراءات تكوينية لتقديم المواد التعليمية، بينما الإجراء الرابع بمثابة إجراء ختامي يتم التخطيط له لمعرفة مدى صلاحية المواد التدريسية ومناسبتها؛ لتمكين المتعلمين من تصنيف شواهد المفهوم الجديدة بفاعلية، وهذه الجوانب على النحو الآتي:

- **مراجعة ونقد المحتوى من قبل مستشارين أو خبراء في المادة التعليمية:** ويتم ذلك من خلال قيام المستشارين والخبراء في المادة التعليمية بمراجعة ونقد المحتوى التعليمي لغرض الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم وخبراتهم(اللقاني، وأبوسنينة،1999: 158).
- **تجربة واحد لواحد:** وذلك من خلال تجريب وتنفيذ العملية التدريسية مع المتعلمين من أجل الوقوف على المشكلات الكتابية والتحريرية التي يقع فيها المتعلمون.
- **تجربة المجموعة:** وذلك من أجل الحصول على معلومات عن أخطاء التصنيف من خلال مقارنة استجابات المتعلمين.
- **تجربة التعلم البيئي:** من خلال تجريب المواد التعليمية في بيئة عادية لمعرفة مقدرة المتعلمين على إعطاء أمثلة متنوعة للمفاهيم التي تعلموها.

المفاهيم النحوية

تُعدُّ المفاهيم القضية المحورية في العلوم التربوية والنفسية الحديثة، فقد نالت اهتمامًا كبيرًا؛ لما لها من أهمية بالغة في تنمية عمليات التفكير المختلفة، وفي تكوين البنية المعرفية للمناهج التعليمية والعمل على تنظيمها، ويشير (علوان وآخرون،2014) إلى أنَّها تشكل الهدف الرئيس في العملية التعليمية؛ لقدرتها على تمكين المتعلم من عملية تعميم ما تعلمه، ونقل أثر التعلم من مواقف سابقة إلى مواقف جديدة(علوان وآخرون،2014: 84).

ويؤكد (الهاشمي،2013) على أنَّ المفاهيم تُعدُّ من المستويات التعليمية الأكثر صعوبة وتعقيدًا من الحقائق العلمية، فمن خلالها يتكون لدى المتعلم فهم دلالة الكلمات، أو العبارات أو العمليات التي تعمل على تطوير ونمو مداركه وقدراته التفكيرية، وتوظيف خبراته السابقة في فهم الواقع المحيط به(الهاشمي،2013: 43).

ويرى (بطرس،2008) أنَّ المفاهيم تشكل القاعدة الضرورية للسلوك المعرفي الذي يؤدي إلى الانتقال إلى تعلم المبادئ والتفكير وحل المشكلات، بحيث تعمل المفاهيم على إكساب المتعلم الثبات والانسجام من خلال تفاعله مع المثيرات البيئية المتنوعة، مما يمكنه من معالجة الحوادث والأشياء والأفكار ذات السمات المشتركة التي تنتمي إلى صنف معين(بطرس،2008: 37).

ويرى الباحثان أنَّ المفاهيم تعمل على تكوين البناء المعرفي للمتعلم لأنَّها أكثر رسوخًا وثباتًا من الحقائق، كما تجعل عملية التعلم ممكنة من خلال تزويد المتعلم بثروة لفظية كبيرة من المفاهيم والمبادئ المتنوعة، وتنظيم الخبرة، الأمر الذي يمكن المتعلم من التعامل مع المواقف الجديدة وحل المشكلات.

ويشير (نصر،2000) إلى أنَّ المفاهيم تساعد على تعلم المقررات الدراسية، وتزيد من رسوخها في الذهن وتسهل عملية انتقال أثر التعلم، وتعمل على الربط بين المفاهيم الفرعية، وتبرز الوحدة بين الفروع العلمية المختلفة(نصر،2000: 71)، كما تساهم في زيادة مستوى التحصيل العلمي، من خلال زيادة الثروة اللغوية للمتعلمين، وتمكينهم من إدراك وتطبيق المفاهيم المكتسبة، وتوظيفها في الحياة العملية(أبو كلوب،2002: 77).

ويتحقق تعلم المفهوم عندما يتمكن المتعلم من تحديد السمات المميزة له، والقيام بإعطاء شواهد منتمية وغير منتمية للمفهوم المراد تعلمه، إضافة إلى التمييز بين المفاهيم المختلفة والمتشابهة، والعمل على صياغة تعريف مناسب للمفهوم، مع التمكن من تطبيق المفاهيم المكتسبة في الواقع العملي(مرعي والحيلة،2009: 211). وتشير (الدّبور،2012) إلى أنَّ تعلم المفاهيم يمكن المتعلم من مهارات الربط والتمييز والتصنيف، ويزيد من قدرته على اكتساب الموضوعات الدراسية، وفهم مكوناتها بشكل شامل ومتكامل(الدَّبور،2012: 46).

وعليه يمكن القول أنَّ المفاهيم تُعدُّ الخطوة الأساسية والمهمة لتعلم المبادئ والقواعد والقوانين والتعميمات والنظريات وحل المشكلات، بحيث تعمل على تيسير واختزال المعرفة، وتسهل عملية التعلم من خلال تجميع المعلومات والأفكار التي تشترك بمجموعة من السمات، وتصنف الحقائق والمعارف، وتعمل على ترجمتها من خلال تطبيقات عملية جديدة تتشابه نوعًا ما مع المواقف السابقة.

ويشكل النحو العربي من خلال موضوعاته ومسائله وخصائصه نظامًا مترابطًا من المفاهيم، حيث تُعدُّ هذه المفاهيم النحوية المقدمة الأولى لاكتساب المتعلم أساسيات النظام النحوي، وتعريفه بالمسائل النحوية وتفريعاتها؛ ليتمكن من مهارات التحليل والتفسير للمفردات والتراكيب اللغوية، ومواقع ودلالة الكلمات، الأمر الذي يستدعي التركيز على المفاهيم النحوية؛ لما تتمتع به من أهمية في تصويب النطق من الأخطاء، وفهم الدلالات التعبيرية، وتمييز الصواب من الأساليب ومعرفة الفروق الدقيقة الموجودة بينها، والعمل على نقد التراكيب اللغوية نقدًا صائبًا بناءً على القواعد اللغوية السليمة(الزهراني، وأبو رحمة،2019).

ويرى (شحاتة،2004) أنَّ المفاهيم النحوية قد تبوأت مكانة سامية في تدريس النحو العربي باعتبارها نوعًا من المعلومات التي يتوجب القيام باستيعابها وتطبيقها أثناء الحديث والكتابة والعمل على إدراك العلاقات القائمة بينها وبين مصطلحاتها(شحاتة،2004: 321).

ويُعدُّ تدريس المفاهيم النحوية ودلالاتها من الضروريات الملحة؛ لأنَّها تشكل الضوابط التي تضبط السلوك الإنساني أثناء الحديث والكتابة، كما أنَّها ترتبط بنظرة الإنسان إلى الحياة، إذا ما أراد تغيير سلوكه من حال إلى حال(الجبوري، والعبيدي،2020). ويشير (مجول،2015) إلى أنَّ تعلم المفاهيم النحوية يمكن المتعلم من تذوق اللغة العربية وإدراك أسرارها الجمالية، ويقف حائط صد منيع أمام تفشي ظاهرة العامية، ويسهل عملية الاتصال والتواصل السليمة من خلال العمل على نقل المعاني المقصودة بكل يسر ووضوح، كما يزود المتعلمين بالأسس والقواعد العامة التي تمكنهم من الاستخدام السليم للمفردات اللغوية، وتسهل عملية انتقاء الألفاظ الجميلة، وتجنبهم الأغلاط النحوية أثناء الحديث والكتابة(مجول،2015: 406).

ويرى (الجبوري والعبيدي،2020) أنَّ المفاهيم النحوية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالثقافة الإسلامية، وتُعدُّ الركن الأساس في البناء المعرفي والفكري والمنهجي الذي تبنى عليه الحقائق والقواعد الإسلامية(الجبوري، والعبيدي،2020).

وعليه يرى الباحثان أنَّ المفاهيم النحوية تُعدُّ اللبنة الأساسية للمعرفة المنظمة؛ لأنَّها تتكون من مجموعة من الحقائق ذات العلاقات المتشابهة والمترابطة، بحيث تندمج مجموعة من الحقائق وتكون مفهومًا، الأمر الذي يجعل المتعلمين يعتمدون على عدد محدود من المفاهيم بدلًا من الكم الهائل من الحقائق، وبما أنَّ هذه المفاهيم قد تشكلت من الحقائق العلائقية فإنَّها تقود إلى تكوين التعميمات القواعد والقوانين والنظريات.

ثانيًا: الدراسات السابقة

هدفت دراسة **(سيف، أيثن:2019)** إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التكامل بين استراتيجيتي ميرل – تينسون التعليمي والخرائط الدلالية في اكتساب مفاهيم طرائق تدريس الرياضيات بجامعة عدن، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية يُعزى لمتغير طريقة التدريس.

وهدفت دراسة **(الحوراني، سامي: 2018)** إلى التعرف على أثر توظيف أنموذج ميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية توظيف نموذج ميرل – تينسون التعليمي في اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي.

كما هدفت دراسة **(موسى، جيمن: 2017)** إلى التعرف على أثر استخدام ميرل – تينسون التعليمي في تحصيل طلاب الصف الأول قسم الاجتماعيات في مادة الجغرافيا الطبيعية واكسابهم المفاهيم الجغرافية، حيث أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج ميرل – تينسون على طلبة المجموعة الضابطة التي درست باالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الجغرافية.

بينما هدفت دراسة**(البريفكاني، خولة:2014)**إلى التعرف على أثر استخدام أنموذج جانييه التعليمي في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات الإعدادية الإسلامية في مادة الفقه، ودافعيتهن نحو تعلمها، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في اكتساب المفاهيم الفقهية، ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة **(محسن، مالك، وحسينة، محمد:2013)** فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية أنموذج جانييه التعليمي في اكتساب المفاهيم الفنية واستبقائها في مادة عناصر الفن، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية أنموذج جانييه التعليمي في اكتساب المفاهيم الفنية لمساعدته في شد انتباه المتعلمين وزيادة اهتمامهم بالدرس، إضافة إلى ملائمة أنموذج جانييه التعليمي للمرحلة الجامعية.

وهدفت دراسة **(الدَّبور، ختام: 2012)** إلى التعرف على أثر توظيف أنموذج جانييه التعليمي في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفاهيم النحو بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة **(أنعم، عبدالقوي:2008)** إلى التعرف على أثر التدريس بأنموذج ميرل – تينسون التعليمي في اكتساب تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي للمفاهيم النحوية، واحتفاظهم بها، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية على مستوى المجموعتين ككل، وعلى مستوى فئات التحصيل(عليا – وسطى – دنيا)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية على مستوى المجموعتين ككل، وعلى مستويات فئات التحصيل (عليا – وسطى – دنيا).

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ لملائمة هذا النوع من المناهج لطبيعة وأهداف هذه الدراسة الميدانية، حيث اعتمد الباحثان التصميم شبه التجريبي ذا الاختبار البعدي لثلاث مجموعات(مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ذا الضبط الجزئي. كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	أنموذج جانييه التعليمي	اكتساب المفاهيم النحوية
التجريبية الثانية	أنموذج ميرل – تينسون التعليمي	
الضابطة	الطريقة التقليدية(الاعتيادية)	

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين في المدارس الحكومية في محافظة تعز في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 – 2020.

عينة الدراسة

تم اختيار مدرسة (26 سبتمبر) الأساسية الثانوية بطريقة قصدية؛ لتكون ميدانًا لإجراء هذه الدراسة؛ لتعاون الإدارة المدرسية مع الباحثين، ولكون الباحث الثاني يعمل مدرسًا لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية في نفس المدرسة. وكان عدد طلاب الصف الثاني الثانوي (415) طالبًا، مقسمين إلى(4) شعب دراسية، وقد قام الباحثان باختيار الشعبتين التجريبيتين، والشعبة الضابطة بطريقة السحب العشوائي البسيط، حيث مثلت الشعبة (ج) المجموعة التجريبية الأولى، والشعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية، بينما مثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة. كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (2) توزيع عينة الدراسة

المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	الطلاب المستبعدين	باقي الطلاب(عينة الدراسة)
التجريبية الأولى(جانييه)	103	13	90
التجريبية الثانية(ميرل–تينسون)	100	10	90
الضابطة	105	15	90

تكافؤ مجموعات الدراسة

قام الباحثان بإجراء عملية التكافؤ بين مجموعات الدراسة الثلاث لغرض ضبط المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة والمتمثلة في العمر الزمني والتحصيل الدراسي السابق في مادة اللغة العربية في الفصل الأول.

العمر الزمن

قام الباحثان باحتساب العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة بالأشهر، حيث تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مجموعات الدراسة الثلاث، وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3) تكافؤ مجموعات الدراسة في العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"F"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	33.356	2	16.678	2.100	.129
داخل المجموعات	691.100	87	7.944		
المجموع	724.456	89			

التحصيل في مادة اللغة العربية في الفصل الأول

قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية في درجات تحصيل طلاب مجموعات الدراسة للفصل الدراسي الأول، وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) تكافؤ مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة" F "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	368.356	2	184.178	1.259	.289
داخل المجموعات	12725.600	87	146.271		
المجموع	13093.956	89			

أدوات الدراسة

أولًا: إعادة صياغة المادة العلمية

قام الباحثان باختيار المفاهيم النحوية الآتية(الفعل اللازم، الفعل المتعدي، الفاعل، نائب الفاعل، المصدر،أسلوب التعجب، أسلوب الشرط، اقتران جواب الشرط بالفاء، أسلوب المدح والذم) المضمنة في كتاب (النحو والصرف) الجزء الثاني، المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي، وقام بإعادة صياغة المحتوى العلمي بما يتوافق وخطوات وإجراءات أنموذجي جانييه وميرل – تينسون في تدريس المفاهيم، وتم عرض ذلك على مجموعة من مدرسي وموجهي مادة اللغة العربية، وبعض المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس؛ للتأكد من مدى ملائمتها للمتعلمين، وتحقيقها لأهداف المادة، والتزامها بالخطوات والإجراءات الخاصة بأنموذجي جانييه وميرل–تينسون التعليميين.

ثانيًا: اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

قام الباحثان بإعداد اختبارًا تحصيليًا من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس مدى اكتساب المفاهيم النحوية، حيث تألف من (40) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل، وق تم بناء هذا الاختبار من خلال الخارطة الاختبارية في ضوء محتوى المادة العلمية، والأهداف الخاصة بها بمستوياتها الثلاثة (تذكر – فهم – تطبيق) وفق تصنيف (بلوم) المعرفي، وتم التحقق من صلاحية الفقرات، بعرضه على مجموعة من

الخبراء في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم التربوي، وتم التعديل وفقا لتوصياتهم ومقترحاتهم.

التجربة الاستطلاعية لاختبار اكتساب المفاهيم النحوية

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، حيث بلغت (30) طالبًا؛ للتحقق من وضوح التعليمات والفقرات، وحساب زمن الاختبار، وحساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز والصدق والثبات، وفعالية البدائل.

- **معامل الصعوبة:** تراوح معامل صعوبة فقرات الاختبار بين (,.30 – ,.80)، وهذا يدل على أنَّ جميع فقرات الاختبار جاءت ضمن المدى المقبول(,.20 – ,.80) كما يشير إلى ذلك عدد من التربويين وخبراء القياس والتقويم.
- **معامل التمييز:** تراوح معامل تمييز فقرات الاختبار بين (,.25 – ,.70) وهذا يدل على أن جميع فقرات الاختبار جاءات ضمن المدى المقبول.
- **فعالية البدائل:** أشارت نتائج التجربة الاستطلاعية إلى أنَّ البدائل الخاطئة جذبت عدد من الطلاب، وبذلك تم الإبقاء على البدائل الخاطئة كما هي.
- **الصدق الظاهري للاختبار:** قام الباحثان بعرض اختبار المفاهيم النحوية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم ومناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتم التعديل وفقًا لتوصياتهم ومقترحاتهم.
- **ثبات الاختبار:** استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (,.85) ويُعدُّ معامل ثبات عالٍ.

تنفيذ التجربة: قام الباحث الثاني بتدريس المجموعات الثلاث(التجريبية الأولى درست المفاهيم النحوية وفق أنموذج جانييه التعليمي، التجريبية الثانية درست المفاهيم النحوية وفق أنموذج ميرل – تينسون التعليمي، المجموعة الضابطة درست وفق الطريقة التقليدية الشائعة في تدريس الموضوعات النحوية)، وقد بدأت التجربة بتاريخ: (18 يناير 2020) ، وانتهت بتاريخ: (12 مارس2020)، وتم تطبيق اختبار المفاهيم النحوية على المجموعات الثلاث بتاريخ(14 مارس 2020).

المعالجة الإحصائية

قام الباحثان باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، النسخة (25) لتحليل بيانات هذه الدراسة، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للإجابة على أسئلة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة ثبات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.
- معامل صعوبة الفقرة، معامل تمييز الفقرة؛ لمعرفة درجة صعوبة، ومعامل تمييز فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية.
- تحليل التباين الأحادي، لمعرفة التكافؤ بين مجموعات الدراسة.
- اختبار "ت" (T–Test)؛ للإجابة على أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

نتائج الدراسة ومناقشتها

1. **إجابة السؤال الأول والذي ينص على** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي؟" قام الباحثان باستخدم اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (5) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي

المجموعة	العينة	توسط الحسابي	حراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	لالة الإحصائية
التجريبية الأولى	90	36.933	2.9117	9.031	42.84	0.00
الضابطة	90	26.267	5.777			

يتضح من الجدول السابق رقم (5) أنَّ متوسطات درجات المجموعتين –التجريبية الأولى التي درست المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج جانييه التعليمي، والضابطة التي درست المفاهيم النحوية بالطريقة التقليدية– هي (36.933)، (26.267)، بانحراف معياري (2.9117)، (5.777)، وقد كانت قيمة "ت" (9.031)، بمستوى دلالة (0.00)، وبذلك فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج جانييه التعليمي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ أنموذج جانييه التعليمي قد عمل على جذب انتباه الطلاب أثناء المواقف الصفية من خلال مايتميز به من خطوات ذات ترتيب متسلسل ومنظم لعملية تقديم المفاهيم النحوية، وإفساحه المجال أمام الطلاب للمشاركة في المناقشة الفعالة والبناءة التي تقود إلى ترتيب الأفكار والوصول إلى تعريف مناسب للمفهوم بناءً على عملية استخراج خصائصه وسماته التي تميزه عن بقية المفاهيم، إضافة إلى أنَّ أنموذج جانييه التعليمي يعتمد مبدأ تقديم التغذية الراجعة الفورية التي تعمل على تصحيح الأخطاء، وتؤدي إلى تثبيت المعلومات الصحيحة في الذهن، كما أنَّ خطوة تقديم أمثلة تنتمي إلى المفهوم، أخرى لا تنتمي إليه تعمل على تنمية مهارة إدراك العلاقات القائمة بين المفاهيم، وتعلم مهارة الاستدلال والتأمل التي تساعد الطلاب على اكتشاف المفاهيم النحوية، وترجمتها في الواقع العملي، على عكس الطرائق التقليدية السائدة في تدريس المفاهيم النحوية القائمة على التلقين، والتلقي السلبي من قبل المتعلمين الأمر الذي يقتل روح الإبداع والابتكار.

جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسات كل من (البريفكاني،2014)، (محسن، وحسينة،2013)، (الدّبور، 2012)، (البياتي، والعبيدي، 2010)، (الوتار، 2006). لكنها اختلفت مع دراسة (العبدلي، 2006).

2. **إجابة السؤال الثاني والذي ينص على**" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي؟" استخدم الباحثان اختبار(ت) (T-Test) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (6) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

البعدي

المجموعة	العينة	توسط الحسابي	حراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	لالة الإحصائية
التجريبية الثانية	90	33.667	3.356	6.066	46.574	0.00
الضابطة	90	26.267	5.777			

يتبين من الجدول السابق رقم (6) أنَّ متوسطات درجات المجموعتين –التجريبية الثانية التي درست المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج ميرل – تينسون التعليمي، والضابطة التي درست المفاهيم النحوية بالطريقة التقليدية– هي (33.667)، (26.267)، بانحراف معياري (3.356)، (5.777)، وقد كانت قيمة "ت" (6.066)، بمستوى دلالة (0.00)، وبذلك فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج ميرل–تينسون التعليمي.

ويفسر الباحثان ذلك بأنَّ أنموذج ميرل–تينسون التعليمي يتميز بمجموعة من الإجراءات والأنشطة المنتظمة والمتسلسلة في تقديم المادة العلمية، الأمر الذي يكسب الطلاب القدرة على الاستنتاج، كما أنَّ استراتيجية عرض الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة الغير منتمية للمفهوم، مع إبراز الخصائص والسمات الحرجة لكل مفهوم تساعد الطلاب على التعرف على المفاهيم الجديد، وتنمي مهارات الاستدلال والاستنباط، إضافة إلى أنَّ قيام المعلم بطرح الأسئلة السابرة التي تثير التفكير وتعمق عملية الفهم والإدراك، كل ذلك عمل تحفيز الطلاب وجذب انتباههم وتشجيعهم على تنفيذ الأنشطة الصفية؛ الأمر الذي انعكس بشكل إيجابي على عملية اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وأدى إلى تفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، بحيث منحهم القدرة على توظيف هذه المفاهيم في المواقف الحياتية المختلفة.

جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسات كل من (الحوراني، 2018)، (موسى، 2017)، (خضير، 2014)، (العزاوي، والجميلي، 2012)، (أنعم، 2008). لكنها اختلفت مع نتائج دراسة (البياتي، والعبيدي، 2010)، ودراسة (الوتار، 2006).

3. **إجابة السؤال الثالث والذي ينص على**" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، وطلاب المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي؟ " استخدم الباحثان اختبار(ت) (T–Test) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي

المجموعة	العينة	وسط الحسابي	حراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	لالة الإحصائية
التجريبية الأولى	90	36.933	2.912	4.027	58	0.00
التجريبية الثانية	90	33.667	3.356			

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أنَّ متوسطات درجات المجموعتين –التجريبية الأولى التي درست المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج جانييه التعليمي، والتجريبية الثانية التي درست المفاهيم النحوية باستخدام أنموذج ميرل–تينسون التعليمي– هي (36.933)، (33.667)، بانحراف معياري (2.912)، (3.356)، وقد كانت قيمة "ت" (4.027)، بمستوى دلالة (0.00)، وبذلك فهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست المفاهيم النحوية

باستخدام أنموذج جانييه التعليمي.

ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن أنموذج جانييه التعليمي يُعدُّ من النماذج التعليمية الفعالة في تدريس المفاهيم بعامة والمفاهيم النحوية بخاصة، فقد أدى إلى تفاعل الخبرات الحالية مع الخبرات السابقة للطلاب؛ مما أدى إلى جذب انتباههم، وزيادة اهتمامهم بعملية اكتساب المفاهيم النحوية، أكثر من أنموذج ميرل–تينسون التعليمي؛ لأنَّ أنموذج جانييه قائم على مهارات عقلية استقرائية تقود إلى تكوين قوانين وقواعد ومبادئ وتعميمات بناء على خصائص جزئية، وهذا ما يتناسب والقدرات التفكيرية والعقلية لطلاب المرحلة الثانوية التي تُعدُّ أكثر نضجًا وقدرة على القيام بالعمليات التحليلية والتركيبية وإصدار الأحكام والتعميمات، فالاستقراء الذي يرتكز عليه أنموذج جانييه التعليمي يُعدُّ أكثر ملاءمةً لخصائص طلاب المرحلة الثانوية من الاستنتاج الذي يرتكز عليه أنموذج ميرل–تينسون التعليمي، فالعملية الاستقرائية تحفز مستويات التفكير العليا، وتنمي القدرات الابتكارية وتعمل على انتقال أثر التعلم. لذا يرى الباحثان أنَّ العملية الاستقرائية التي يرتكز عليها أنموذج جانييه التعليمي بكل إجراءاته وخطواته وأنشطته قد استهوت طلاب الصف الثاني الثانوي وحفزت تفكيرهم، وحسنت من أدائهم في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية البعدي، أكثر من العملية الاستنتاجية التي يرتكز عليها أنموذج ميرل–تينسون التعليمي.

وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع كل من دراسة (البياتي، والعبيدي، 2010)، ودراسة (الوتار، 2006).

الاستنتاجات والتوصيات

أولًا: الاستنتاجات

- فاعلية أنموذجي جانييه وميرل–تينسون التعليميين في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
- تفوق أنموذج جانييه التعليمي على الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
- تفوق أنموذج ميرل–تينسون التعليمي على الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
- تفوق أنموذج جانييه التعليمي على أنموذج ميرل–تينسون التعليمي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- التركيز على استخدام النماذج التعليمية الحديثة في تدريس المفاهيم بعامة ومفاهيم اللغة العربية بخاصة.
- تعريف معلمي ومشرفي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بنماذج تدريس المفاهيم من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة.
- تضمين دليل تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بخلفية نظرية وتطبيقية عن كيفية تدريس المفاهيم وفقًا للنماذج التعليمية.
- تضمين مقررات طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية خلفية نظرية ونماذج تطبيقية عن كيفية تدريس المفاهيم وفقًا للنماذج التعليمية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

1. إبراهيم، فاضل خليل(2011).أساسيات في المناهج الدراسية. دار ابن الأثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل–العراق.
2. أنعم، عبدالقوي سعيد مهيوب (2008). أثر التدريس بأنموذج ميرل– تينسون التعليمي في اكتساب تلاميذ الصف السابع الأساسي من التعليم الأساسي للمفاهيم النحوية واحتفاظهم بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن–الجمهورية اليمنية.
3. البحراوي، فتحي مبروك(1998). تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.

4. البريفكاني، خولة أحمد(2014). أثر استخدام أنموذج جانيه التعليمي في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات الإعدادية الإسلامية في مادة الفقه ودافعيتهن نحو تعلمها. مجلة أبحاث التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد(13)، العدد(2)، 265 – 308.
5. بصل، سلوى حسن(2015). فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (170)، 237 – 299.
6. بطرس، بطرس حافظ(2008). تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان– الأردن.
7. البياتي، عدنان حكمت،والعبيدي، محمد خليل(2010).أثر استخدام أنموذجي ميرل–تنسون وجانييه في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلبة الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد(14)، العدد(61)، 777–800.
8. التميمي، أيمن عبدالعزيز كاظم، اللهيبي، إيمان حسن علي(2013). أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، مجلد (9)، العدد(55)، 106 – 136.
9. الجبوري، فلاح صالح، والعبيدي، ندى صنبر(2020). أثر أنموذج Lorsbach في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات الصف الرابع الإعدادي واستبقائه لديهن، مجلة الأكاديمية العربية في الدنمارك، العدد(24)، 94 – 118.
10. الحوراني، سامي موسى(2018). أثر توظيف نموذج ميرل – تينسون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
11. خاطر، محمد رشدي، وآخرون(1998). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة.ط7، مؤسسة الكتاب الجامعي، الكويت.
12. خضير، سعد محمد(2014). أثر أنموذج ميرل–تنسون في اكتساب المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مجلد(13)، عدد(2)، 155–180.
13. الخطيب، محمد إبراهيم مصطفى(2005). مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس الأساسيين في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية (1)، (6)، 36 – 66.
14. الخليفة، حسن جعفر، وضياء الدين مطاوع(1436). استراتيجيات التدريس الفعال. مكتبة المتنبي، الدمام– المملكة العربية السعودية.
15. الخياط، حورية(1982). إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
16. الدليمي، كامل محمود نجم(2013). أساليب تدريس قواعد اللغة العربية. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
17. رشيد، كمال (1984). تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي (عرض وتحليل). مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم الأردن، العدد (4)، 65 – 70.
18. زاير، سعد علي، وآخرون(2017). الموسوعة التعليمية المعاصرة. ج2، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان–الأردن.
19. الزعبي، طلال عبدالله، والتوتنجي، رندة سليمان(1430). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد التطبيقية اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في مدارس النحو التربوي في الأردن. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، الجمعية السعودية للمناهج والإشراف التربوي (جسما) كلية التربية، جامعة أم القرى (1)، 109 – 160.

20. الزغول، عماد عبدالرحيم (2012).مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي، العين – الإمارات العربية المتحدة.
21. زقوت، محمد (1999). المرشد في تدريس اللغة العربية. مكتبة الطالب الجامعي، غزة.
22. الزهراني، محمد سعيد(1434). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
23. الزهراني، محمد سعيد، وأبورحمة، إياد حسين(2019). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد(68)، 491 – 556.
24. الزهراني، مرضي بن غرام الله (2018)، فاعلية نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(179)، الجزء الأول، 149 – 203.
25. سالم، مصطفى رجب، ولافي، سعيد عبدالله(1999). استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة (56)، 89 – 114.
26. السامرائي، هاشم، وآخرون (2000). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير. ط2، دار الأمل، أربد–الأردن.
27. سعادة، جودة، واليوسف، جمال(1988). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. دار الجيل، بيروت– لبنان.
28. السكران، محمد (2002). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
29. سليمان، جمال (2017). أصول التدريس. منشورات جامعة دمشق، دمشق – سوريا.
30. سيف، أيثن حسن(2019). فاعلية برنامج قائم على التكامل بين استراتيجيتي ميرل – تنسون والخرائط الدلالية في اكتساب مفاهيم طرائق تدريس الرياضيات بجامعة عدن. مجلة جامعة الجزيرة، المجلد(2)، العدد(3)، 221 – 248.
31. شحاته، حسن(2004). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
32. الصغير، بديعة محمد محمود(2017). أثر استخدام استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد(7)، 283 – 310.
33. طاهر، ياسر محمد(2008). أثر استخدام أنموذج جانيه في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مدينة كركوك. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، العدد(2)، المجلد(3)، 241 – 268.
34. عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد(2003). أساليب اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمَّان– الأردن.
35. عبدالكاظم، حوراء قاسم، وخليل، عمار إسماعيل(2019). أثر استراتيجية رافت في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة أبحاث الذكاء، العدد(28)، المجلد(13)، 174 – 190.
36. عبدالله، سامية محمد(2007). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، كلية التربية.
37. عبدالله، سامية محمد(2015). التعلم البنائي والمفاهيم النحوية "نماذج تطبيقية". ط1، دار الكتاب الجامعي، العين – الإمارات العربية المتحدة.

38. العبدلي، محمد صالح عبدالله (2006). أثر استخدام أنموذج جانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء واحتفاظهم بالتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.

39. عبود، نعيم خليل(2018). أثر تدريس قواعد اللغة العربية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني في اكتساب المفاهيم النحوية. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد(26)، العدد(7)، 547 – 569.

40. العزاوي، حسن علي، والجميلي، ندى فيصل(2012). أثر استراتيجيتي كلوزماير وميرل–تنسون في اكتساب المفاهيم الاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في التربية الإسلامية. مجلة دراسات تربوية، العدد(20)، 37 – 60.

41. عطية، جمال سليمان، وخلف الله، محمود عبدالحافظ(2012). برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس(183)، 94 – 135.

42. علوان، يوسف فاضل، وآخرون(2014). المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها. دار الكتب العلمية، بغداد – العراق.

43. عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان.

44. عنبر، ميسون عبدالله(2014). أثر أنموذج ميرل – تنسون في اكتساب مفاهيم مادة تاريخ الفن لدى طالبات معهد الفنون الجميلة للبنات. مجلة الفتح، جامعة ديالى، المجلد(10)، العدد(60)، 367 – 394.

45. العنزي، سلطان طخطيخ(1436). فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

46. عيواص، أحلام أديب(2006). أثر استخدام أسلوب أنموذج ميرل – تينسون في اتجاهات طلبة الصف الأول المتوسط نحو مادة التاريخ. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد(13)، العدد(1)، 257 – 281.

47. الكويليت، معاوية سليمان(2017). أثر استراتيجيتي خرائط المفاهيم والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد(21)، 516 – 553.

48. اللقاني، أحمد حسين، وعودة عبد الجواد أبو سنينة (1999). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية . مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان– الأردن.

49. اللهيبي، رانية فواز(2015). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعض المفاهيم النحوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة(166)، (1)، 261 – 283.

50. محسن، مالك حميد، و حسينة، محمد جويعد(2013). فاعلية أنموذج جانيه التعليمي في اكتساب المفاهيم الفنية واستبقائها في مادة عناصر الفن. مجلة الأكاديمي، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، العدد(66)، 407 – 420.

51. محمد، رنا خميس(2011). أثر أنموذج جانيه في تحصيل مادة الجغرافيا والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة الاستاذ، العدد(79)، 111 – 140.

52. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة (2009). طرائق التدريس العامة.ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان– الأردن.

53. مؤتمر التربية النحوية 15 – 21 أذار(1981). التربية والتعليم في ظل الإسلام المدرسة التربوية المفتقدة. دار المقاصد النحوية، بيروت – لبنان.

54. المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية والتعليم (2005). توصيات كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية، بغداد – العراق.

55.موسى، جيمن حكيم(2017). أثر استخدام أنموذج ميرل – تينسون في تحصيل طلبة الصف الأول قسم الاجتماعيات في مادة الجغرافية الطبيعية واكسابهم المفاهيم الجغرافية. مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، العدد(26)، 307 – 342.

56.نصر، محمد رضا وآخرون(2000). تعليم العلوم والرياضيات للأطفال. ط3، دار الفكر، عمان – الأردن.

57.الهاشمي، علي ربيع (2013). الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية. ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

58.الوتار، غرَّاء محمد بشير (2006). أثر استخدام أنموذجي ميرل–تنسون وجانييه في اكتساب طالبات معهد إعداد المعلمات المفاهيم الرياضية وتنمية تفكيرهن الاستدلالي. أطروحة دكتواه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

59.وزارة الشؤون القانونية، مجلس النواب(1993). القانون العام للتربية والتعليم. مجلة الديمقراطية، المجلد(1)، العدد(6)، 1–14.

60.يحيى، علاء الدين سلوم(2009). أثر استخدام أنموذج جانيه في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الرابع العام واستبقائها. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة تكريت، المجلد (9)، العدد(3)، 140 – 179.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Mckinney, C.Warren Etal.(1984). Effectiveneness, of Three Methods of Teaching Social Studies concepts to sixth-Grade Students The Journal of Educational Research, K Vol.(78).No.I (sep/oct
2. Merrill, M.David, And Tennyson, Robert, D.(1992) Teaching Concepts: An instruction Design Guides, Education Technology publication, Englewood Cliffs, New York.
3. Worthern, B. R. (1968). Discovery and Expository Task Presentation in Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology, 59* (1, Pt.2), 1–13.

الملاحــق

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د/ جليلة محمد عبده سلام الحكيمي	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	كلية التربية، جامعة تعز
2	أ/ محمد فائد الشميري	القياس والتقويم التربوي	المعهد العالي للمعلمين، تعز
3	أ/ عبدالجبار طارش الصغير	مستشار مادة اللغة العربية	التوجيه المركزي، تعز
4	أ/ محمد طاهر قائد الحميري	موجه مادة اللغة العربية	التوجيه التربوي، تعز
5	أ/ محمود عبدالواحد عبدالرحيم الحميري	موجه مادة اللغة العربية	التوجيه التربوي، تعز
6	أ/ عبدالرحمن عبدالله سعيد هزاع	مدرس أول مادة اللغة العربية	التربية والتعليم، تعز
7	أ/ محمد عبده مهيوب	مدرس أول مادة اللغة العربية	التربية والتعليم، تعز

ملحق رقم (2)

أنموذج لتدريس مفهوم نحوي وفق أنمـوذج جانييه التعليمـي

اسم المفهوم: نائب الفاعل

الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد الانتهاء من هذا الدرس أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يحدد الصفات المميزة لمفهوم نائب الفاعل .
2. يميز نائب الفاعل في الجمل عن غيره من الأسماء المرفوعة.
3. يختار الجمل التي تحتوي على نائب الفاعل من بين الجمل الاخرى .
4. يبرر سبب اختياره للجملة التي تحتوي على نائب الفاعل والجملة التي لا تحتوي عليه.
5. يعطي ثلاثة أمثلة جديدة على نائب الفاعل.
6. يصيغ تعريفًا لنائب الفاعل .

الوسائل والأنشطة:

1. تقديم نص مكتوب يتضمن أمثلة موجبة على نائب الفاعل.
2. تقديم مجموعة من الامثلة واللامثلة المكتوبة للمقارنة.

خطوات عرض المفهوم :

- يعرض المعلم نصا كتابيا يتضمن أمثلة موجبة على مفهوم نائب الفاعل بعد وضع خط تحت كل نائب فاعل ، ثم يقرأ المعلم النص ويستمع الطلاب له. وعند الإنتهاء من قراءته يشير المعلم إلى الأسماء التي تحتها خطوط، ويخبر الطلاب بأنها نائب فاعل، ويتأكد المعلم من أنَّ الطلاب يلفظون اسم المفهوم لفظًا صحيحًا، وذلك بسؤالهم عن كل اسم تحته خط بالقول مثلا: ماذا نطلق على هذا الاسم ؟ (يشير المعلم إلى الاسم الأول الذي تحته خط) فيستجيب الطلاب بالقول : " نائب فاعل" ويكرر المعلم هذا السؤال مع الاسماء الأخرى التي تحتها خطوط، ويقدم لهم التعزيز المناسب. ثم يكتب اسم المفهوم " نائب الفاعل "على السبورة، وبذلك يتم اكتساب الطلاب لاسم المفهوم عن طريق تعلم الارتباط بين المثير والاستجابة. ويمثل النص الآتي مجموعة من الأمثلة الموجبة في هذه الخطوة:

"وما هي الا دقائق حتى سمع صفير طويل وشوهدت الأنوار الدوارة إنها سيارات الإطفاء الحمراء هرعت لإطفاء الحريق، وعلى الفور اندفع منها رجال أشداء، يرتدون ثيابًا خاصة، فأنزلت السلالم من السيارات، وفتحت خراطيم المياة، ولم يمض وقت طويل حتى أخمدت النيران"

- يطلب المعلم من الطلاب تأمل نائب الفاعل، والفعل الذي يسبقه في جمل النص، ثم يوجه اليهم بعض الأسئلة ذات العلاقة بالصفات المميزة لنائب الفاعل كأن يوجه إليهم الأسئلة الآتية: ما نوع الجمل التي تشتمل على نائب الفاعل؟ وما نوع الفعل الذي يسبق نائب الفاعل ؟ وهل هذا الفعل معلوم فاعله؟ وهل تشتمل هذه الجمل على مفعول به؟ وماذا حل محل الفاعل المحذوف؟ ولماذا سمي بنائب الفاعل؟ وماذا أصبحت حركة نائب الفاعل ؟ وفي كل إجابة عن سؤال يقدم المعلم التعزيز المناسب.
- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة واللامثلة على مفهوم نائب الفاعل، بحيث يتم عرضها في وقت متزامن، وبصورة أزواج متقابلة(مثال – لا مثال). وعند عرضها، يخبر المعلم الطلاب عن المثال بأنه مثال، وعن اللامثال بأنه لا مثال على المفهوم دون أن يقدم لهم التبرير. وبذلك يتم تعلم التمييز المتعدد من خلال مقارنة الأمثلة واللامثلة. كما يتم تعلم التصنيف الذي يعني اكتساب المفهوم.

عرض الأمثلة واللامثلة على مفهوم نائب الفاعل

الأمثلة	اللاأمثلة
كسر الزجاج	كسر الولد الزجاج
يرفع العلم	يرفع زياد العلم
شد الحبل	شد الأولاد الحبل
شوهد الواجب	شاهد المعلم الواجب

- يطلب المعلم من الطلاب تحديد الصفات المميزة للمفهوم بكتابتها في كراساتهم.
- يكلف المعلم بعض الطلاب قراءة الصفات التي حددوها.
- يطلب المعلم من الطلاب تعيين الجمل التي تشتمل عل نائب فاعل مع الإشارة الى نائب الفاعل في كل جملة مختارة، وتقديم التبرير على ذلك.

وهذه الجمل هي :

1. قصد الجيران منزل خليل.
2. يوضع الإبريق على النار.
3. أخليت الطريق من السيارات.
4. يسعف الطبيب الجريح.
5. ينقل الماء بالأنابيب
6. ركض الناس تحت المطر.

- يطلب المعلم من الطلاب صياغة تعريف لنائب الفاعل.

ملحق رقم (3)

أنموذج لتدريس مفهوم نحوي وفق أنمـوذج ميرل – تينيسـون التعليمـي

اسم المفهوم: الفعل اللازم

الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد الانتهاء من هذا الدرس أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يعرِّف الفعل اللازم .
2. يوضح الصفات المميزة للفعل اللازم .
3. يستخرج الفعل اللازم من الجمل التي يتم عرضها عليه .
4. يميز الجمل التي تحتوي على فعل لازم من مجموعة الجمل المعروضة عليه .
5. يعرب الفعل اللازم في الجمل التي يتم عرضها عليه .

الوسائل التعليمية:

السبورة–الطباشير الملون–الورق المقوى.

خطوات تنفيذ الدرس:

يقوم المدرس بتهيئة الطلاب للدرس عن طريق ربطه بالدروس السابقة من خلال طرح الأسئلة الآتية:

1. عرف الجملة الفعلية؟
2. مم تتكون الجملة الفعلية؟

وبعد أن يوضح المدرس بإيجاز ما هو متوقع من الطلاب في نهاية الدرس يبدأ بعرض الدرس وفق أنموذج ميرل– تينيسون على النحو التالي:

– يذكر اسم المفهوم, يخبر الطلاب أن اسم المفهوم موضوع الدرس هو: (مفهوم الفعل اللازم) ويكتبه على السبورة.

– يكتب تعريف هذا المفهوم على السبورة بعبارة تصفه, وتحدد صفاته الحرجة (الأساسية)المميزة له, ويقرأ ما كتبه, ويطلب من طلابه قراءة هذا التعريف. الفعل اللازم: ((هو كل فعل يكتفي برفع الفاعل ليشكل معه جملة مفيدة)).

– يعرض المدرس الأمثلة، واللاأمثلة أزواجاً متقابلة، ومتدرجة في الصعوبة,حيث يقوم بعرضها على وسائل تعليمية, وعلى السبورة, وينوع في استخدام الألوان.

مجموعة الأمثلة المنتمية لمفهوم الفعل اللازم واللاأمثلة:

الأمثلة	اللاأمثلة
– علاَ الصياحُ بفناء البيت. – التفت المنقري إلى ابنه. – جاء الوفد الى الجيزة	– قضى اللهُ الأمرَ . – أنزل اللهُ المطرَ . – فهم محمدُ الدرسَ .

يقوم المعلم بتحليل الأمثلة المنتمية إلى مفهوم الفعل اللازم، والأمثلة غير المنتمية عن طريق المناقشة والحوار, حيث يعطي فرصة كاملة لطلابه للمشاركة, والقيام بالأنشطة المختلفة, حتى تتضح في أذهانهم السمات الأساسية للمفهوم.

التدريب الاستجوابي:

بعد انتهاء المدرس من مناقشة الأمثلة، واللاأمثلة على مفهوم اللازم, يقوم بعرض أمثلة جديدة منتمية، وغير منتمية للمفهوم, ومرتبةً عشوائياً, ويطلب من الطلاب تمييز الأمثلة التي تشتمل على مفهوم الفعل اللازم من غيرها, وتحديد الفعل اللازم, مع بيان السبب لذلك.

الأمثلة مرتبة عشوائيا:

عين الأمثلة التي تحتوي على الفعل اللازم، مع بيان السبب:

1. ذهبت إلى المدرسة .
2. مررت بالحديقة .
3. منح الوزير المتفوق جائزة .
4. شرح المعلم الدرس
5. نجح المجتهد .
6. شوهد التلفاز .

وفي إثر كل استجابة، يقدم المعلم التعزيز المناسب، والتغذية الراجعة التصحيحية.

التقويم:

يطلب المدرس من الطلاب تعيين الفعل اللازم في الجمل التي تشتمل عليه، مع إعطاء التعليل لذلك.

1. يحمي الجيش الوطن .
2. سافرت إلى القرية .
3. زار التلاميذ الحديقة .
4. خرج المعلم من الفصل .

الواجب المنزلي :

يطلب المدرس من الطلاب حل تدريبات الكتاب المدرسي .