وحدةٌ مقترحةٌ في تدريس النَّحْو باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن (Zoom) لتنمية وعي معلِّمي اللغة العربية حديثي التخرُّج بأساليب العرب في بناء تراكيبهم

إعـــداد
د / محمد فاروق حمدي محمود
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية ـ جامعة المنيا

الملخص

هدفت هذه الدراسةُ إلى إعدادِ وحدةٍ مقترحةٍ في تدريسِ النَّحْوِ باستخدامِ الفصلِ الافتراضيِّ المتزامنِ (Zoom) لتنمية وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بأساليب العرب في بناءِ تراكيبهم، وتمَّ استخدامُ المنهجِ التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبيَّتين، حيث تكوَّنت كلُّ مجموعةٍ من (٢٠) معلمًا، ودَرَسَتِ المجموعةُ التجريبيَّةُ الأُولى الوحدةَ المقترَحةَ بطريقة الموديولات التعليميَّة في بيئة الفصل الافتراضي Zoom، ودَرَسَتِ المجموعةُ التجريبيَّةُ الثَّانيةُ الوحدةَ المقترَحةَ نفسَهَا بطريقة الموديولات التعليميَّة في قاعة الدِّراسة المُعْتادة، وتمثَّلت أداةُ الدِّراسة في (مقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم)، واشتمل على ثلاثةِ مكوِّناتٍ، هي: (المعرفي والأدائي والوجداني) ؛ ودلَّت نتائجُ الدِّراسةِ على وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الأُولى في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختباري المكوِّنَيْن المعرفي والأدائي لصالح القياس البعدي، ووجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الأُولى في القياسَيْن القبلي والبعدي لمقياس (المكوِّن الوجداني) في البُعْد الأوَّل عند مستوى (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، وعدمِ وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا في البُعْدَيْن الآخرَيْن، وفي مقياس المكوِّن الوجداني ككل، كما دلَّت النتائجُ على وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الثَّانية في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختباري المكوِّنَيْن المعرفي والأدائي ومقياس المكوِّن الوجداني لصالح القياس البعدي، وعدمِ وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين في القياس البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب ككل ومكوناته الفرعيَّة كلٍّ على حدة، وخلُصت الدِّراسةُ إلى تقديمِ عددٍ من التَّوصياتِ والبُحُوثِ المقترَحَةِ.

كلمات مفتاحية : تدريسُ النَّحْوِ ــ الفصلُ الافتراضيُّ المتزامنُ Zoom ــ أساليبُ العَرَبِ في بناءِ تراكيبهم.

A Suggested Syntax Unit Using Zoom Classes to Develop Neophyte Arabic Teacher's Awareness of Arabs' Structure Styles

By
Dr. Muhammad Farouk Hamdy Mahmoud
Lecturer at the Department of Curriculum & Instruction
(Methods of Teaching Arabic)
Faculty of Education- Minia University

Abstract

The present study aimed to develop a suggested syntax unit using Zoom classes to develop Neophyte Arabic teacher's awareness of Arab's structure styles. The study adopted the quasi- research design with two experimental groups, twenty teachers for each. The first experimental group was taught using the suggested syntax unit using Zoom as a synchronous virtual classroom. The second experimental group was taught the suggested syntax unit in a conventional classroom setting. The instruments of the study included an awareness scale of Arab's structure style. Results revealed that there was a statistically significant difference at (0.01) level between mean scores of the first experimental group teachers on the pre-post measurements of the cognitive and psychomotor components tests in favor of the post-measurement. Besides, there was a statistically significant difference between mean scores of the first experimental group on the pre- and post-measurements of the affective component in the first dimension at (0.05) favoring the post measurement; whereas, there was no statistically significant difference in the other dimensions as well as in the affective component scale as a whole. In addition, results showed that there was a statistically significant difference at (0.01) level between mean scores of the second experimental group on the pre-post measurements of the cognitive and psychomotor components tests as well as the affective component scale in favor of the post- measurement. There was no statistically significant difference between mean scores of the two experimental groups on the post-measurement of the awareness scale of Arab's structure style. A number of recommendations and suggestions for further research were presented.

Key words: Teaching Syntax – Virtual synchronous classroom (Zoom)- Arabs' Structure Styles.

مقدمة :

تعدُّ دراسةُ قواعدِ النَّحْوِ وتدريسُهَا وسيلةً لتقويمِ اللِّسانِ، وضبطِ الكلامِ، والعِصْمَةِ من اللَّحْنِ، وصياغةِ الأساليبِ والتَّراكيبِ الصَّحيحةِ، وإدراكِ الفُرُوقِ المعنويَّةِ الدقيقةِ بينها، والتَّمييزِ بين الصَّوابِ والخطأ فيها، وفهمِ المعنى فهمًا صحيحًا، وكلُّ ذلك يتعلَّقُ بغايةٍ مقصودةٍ هي إتقانُ المتعلِّمِ فُنُونَ اللُّغَةِ الأربعةِ: استماعًا ونطقًا وقراءةً وكتابةً.

والنَّحْوُ هو: " انتحاءُ سَمْتِ كلامِ الْعَرَبِ في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره؛ كالتَّثنية، والجمع، والتَّحقير، والتَّكسير والإضافة، والنَّسَب، والتَّركيب، وغير ذلك، ليلحقَ مَنْ ليس مِنْ أهلِ العربيَّةِ بأهلِهَا في الفصاحة، فينطقَ بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضُهُم عنها رُدَّ به إليها " (ابن جني، د.ت: ٣٤).

يُستدلُّ من ذلك أنَّ النُّحَاةَ جعلُوا لُحُوقَ غير أهل العربيَّة بأهلها في الفصاحة مشروطًا بانتحاءِ سَمْتِ كلامِ العربِ؛ ممَّا يدلُّ على عنايةِ النُّحَاةِ بمسألةِ التَّركيب، وإدراكهم أنَّ تعلُّمَ النَّحْوِ إنَّما يكونُ ـــــ في المقام الأول ـــــ بتعلُّم التَّراكيب، ويتأتَّى ذلك بمدارسة دواوين الشِّعْرِ العربي وروائع النَّثر وخُطَب العرب وأمثالهم ومواقفهم ومجالسهم، وحفظها؛ ليقفَ المتعلِّمُ على أساليبهم في بناء تراكيبهم؛ فتحصلَ له الفصاحة.

" فالمتكلِّمُ من العرب حين كانت ملكةُ اللُّغَةِ العربيَّةِ موجودةً فيهم، يسمعُ كلامَ أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمعُ الصبيُّ استعمالَ المفردات في معانيها، فيلقنها أولًا، ثم يسمعُ التراكيبَ بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزالُ سماعُهُم لذلك يتجدَّدُ في كلِّ لحظةٍ ومن كلِّ متكلمٍ، واستعمالُهُ يتكرَّرُ إلى أن يَصِيرَ ذلك ملكةً وصفةً راسخةً ويكونَ كأحدهم " (ابن خلدون، ٢٠١٠: ٦٦٤).

فالنَّحْوُ ـــــ إذًا ـــــ هو علمُ التراكيبِ Syntax الذي يعني النَّظَرَ في التَّراكيبِ وتحليلِهَا من وجهاتٍ ثلاثٍ، هي: (بشر، ٢٠٠٩: ٤٢ ـــــ ٤٣)

(١) **الاختيار:** ومعناهُ اختيارُ المكوِّناتِ التي تشكِّلُ التَّركيبَ لإفادةِ المعنى المقصودِ.

(٢) **الموقعية:** وهي وضعُ كلِّ مكوِّنٍ من مكوِّناتِ الجملةِ في موقعِهِ الصحيحِ، طبقًا لقواعدِ اللُّغَةِ، سواء أكان هذا المكوِّنُ اسمًا أم فعلًا أم أداةً ...

(٣) **الربط بين هذه المكونات** بوسائلِ الرَّبطِ المقرَّرَةِ في اللُّغَةِ.

وإذا أدرك معلمو اللُّغَةِ العربيَّةِ ـــــ لا سيَّما حديثو التخرُّج ـــــ هذه الحقيقة فيما يتعلَّقُ بكُنْه عِلْمِ النَّحْوِ؛ فإنَّهم لن يَصْرِفُوا جهودَهُم في تعليم الطُّلاب الأوجه الإعرابيَّة المختلفة للكلمات في الجمل، ومشكلات الإعراب، والمقدَّر وغير المقدَّر، ولجعلُوا مناطَ اهتمامهم في دُرُوسِ النَّحْوِ ببناءِ التَّراكيب المتعلِّقة بتلك الدُّرُوس وفق الأساليب التي اتَّبعها العربُ في ذلك.

فالْعَرَبُ ـــــ على سبيل المثال ـــــ في أساليبهم " يُبهمون العددَ ولا يذكرون معه المعدودَ، ويجري اللفظُ على المؤنث ـــــ وذلك في الأيام والليالي خاصةً ـــــ بمعنى: أن يُذَكَّرَ العددُ؛ لأنَّ المعدودَ مؤنَّثٌ وهي الليالي، تغليبًا لها على الأيام، وتدخلُ الأيامُ فيها" (الشاووش، ٢٠١٥: ١٥٢) "حتى إنهم ليقولون: قد صُمْنَا عشرًا من شهر رمضان؛ لكثرة تغليبهم الليالي على الأيام، فإذا أظهروا مع العدد تفسيرَهُ كانت الإناثُ بطرح الهاء، والذُّكران بالهاء " (الفرَّاء، ١٩٨٣، ج١: ١٥١)، كما أنَّ "من عادات العرب في كلامهم أنَّهم يذكرون الضَّمير ولا يذكرون الاسمَ الذي يعودُ عليه اختصارًا، إذا كان في الكلامِ ما يدلُّ عليه " (الشاووش، ٢٠١٥: ١٨١) ، والضَّمائرُ في أساليب العرب تتفاوتُ في القوَّة " فإذا صلُح للضمير مرجعان؛ أحدهما ضمير متكلِّم، والآخر ضمير مخاطَب، قُدِّمَ المتكلِّمُ، مثل: أنا وأنت سافرنا؛ ولا يقال: أنا وأنت سافرتما؛ إلا قليلًا، لا يحسُنُ الالتجاءُ إليه. وإذا كان أحدُ المرجعَيْن للمخاطَبِ والآخر للغائبِ قُدِّم المخاطَبُ، نحو: أنت وهو ذهبتما؛ ولا يقال: أنت وهو ذَهَبَا، إلا قليلًا يحسُنُ البعدُ عنه" (حسن، د.ت، ج١: ٢٦٨ ـــــ ٢٦٩).

كما أنَّ " الأفصح في كلام العرب إذا أرادتْ جَمْعَ المؤنَّث غيرِ العاقل جَمْعَ قِلَّةٍ ـــــ وهو من الثلاثة إلى العشرة ـــــ إخراجُ ضمير العدد بالنُّون، وفيما زاد على ذلك بالهاء، فتقول في القلَّة: الدَّراهمُ قَبَضْتُهنَّ، وفي الكثرة: الدراهمُ قبضْتُها، ويجوزُ العكس إلا أنَّه قليلٌ في كلامهم" (الشاووش، ٢٠١٥: ٢٨٥). وللعربِ مع واو العطف أحوالٌ، فإنَّ " واو العطف وضعُها لغير الترتيب، وأن تصلُحَ للأوقات الثلاثة؛ نحو: جاء زيدٌ وبكرٌ. فيصلح أن يكونا جاءا معًا، وأن يكونَ زيدٌ قبل بكرٍ، وأن يكونَ بكرٌ قبل زيدٍ. ثم إنَّك قد تنقلُهَا من هذا العموم إلى الخصوص، وذلك في قولهم: اختصم زيدٌ وعمرٌو. فهذا لا يجوزُ أن يكونَ الواوُ فيه إلا لوقوع الأمرين في وقتٍ واحدٍ. ففي هذا أيضًا إخراجُ

الواوِ عن أوَّل ما وُضِعَتْ له في الأصل: مِنْ صلاحها للأزمنة الثلاثة، والاقتصار بها على بعضها " (ابن جني، د.ت، ج٣: ٣٢٠).

فضلًا عن أنَّ " لمعرفة لغة العرب وأساليب كلامهم أهمية كبيرة في فهم كلام الله (تعالى) وتدبره؛ ذلك أنَّ القرآنَ الكريمَ نزل بلغة العرب وأساليبهم، وبما أنَّ القرآن الكريم نزل بلغة العرب وأساليبهم، فإنَّه ممَّا لا شكَّ فيه أنَّ تعلُّمها، والإحاطة بها، ومعرفة مذاهبها وطرقها، له أثرٌ كبيرٌ في فهم كلام الله (تعالى) وتدبره... والجهلُ بأساليب العرب ومذاهب كلامهم يُوقِعُ في الزَّلل والخطأ، والتكلُّف من القول بغير عِلْمٍ، والتقوُّل على الله بما لم يقله" (الشاووش، ٢٠١٥: ١٠٧، ٧٣٨).

يتضحُ ممَّا سَبَقَ أنَّ وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة بأساليب العرب في بناءِ تراكيبهم، ضرورةٌ لتدريس النَّحْوِ العربيِّ؛ فإنهم إنْ وَعَوْا تلك الأساليب، وحَرَصُوا على تقديمها في دُرُوس النَّحْو؛ فإنَّ ذلك قد يؤدي إلى الارتقاء بلغة طُلابهم في التَّعبير اللُّغوي إلى مرتبة الفصاحة، حيث ينعكسُ ذلك إيجابًا على أساليب الطُّلاب وعاداتهم في تأليف الكلمات وبناء الجمل، فضلًا عن أهمية ذلك في تدبُّر آيات الله البيِّنات، لا سيَّما إذا كانت عمليةُ التدريسِ في بيئةٍ صفيةٍ تفاعليةٍ تعتمدُ على توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة.

ويعدُّ الفصلُ الافتراضيُّ المتزامنُ Zoom أَحَدَ التطبيقات التقنية الحديثة في القرن الحادي والعشرين التي يمكنُ من خلالها عقدُ اجتماعاتٍ ومؤتمرات فيديو عبر الإنترنت، حيث يوفرُ هذا البرنامجُ منصةً سحابيةً سهلةً وموثوقةً لعقد مؤتمرات الفيديو والصَّوت عبر الإنترنت من خلال أجهزة الهواتف المحمولة وأجهزة الحاسوب (Guzacheva, 2020 : 458).

ويمكنُ للطُّلاب في الفصل الافتراضي المتزامن Zoom أن يرى بعضُهُم بعضًا باستخدام (كاميرات الويب)، كما يمكنُهُم المحادثة الكتابية بعضُهُم مع بعضٍ باستخدام (واجهات الدردشة النَّصية)، وكذلك المحادثة الصَّوتية باستخدام (الميكروفونات)، ويوفِّرُ البرنامجُ أيضًا للمشاركين في الجلسة إمكانية مشاركة النصوص وروابط (الويب) وملفات الفيديو والصَّوت والصُّور وملفات العروض التقديمية PowerPoint، فضلًا عن إمكانية تسجيل الاجتماعات التعليمية؛ ليتمكنَ الطُّلابُ من مشاهدتها مرةً أخرى لاحقًا، أو ليشاهدها

الطُّلابُ الذين فاتتهم الجلسة، كما يوفِّرُ Zoom رموز اتصال غير لفظية، وفيه إمكانيةُ عمل استطلاعات رأي للطُّلاب، كما يمتازُ باحتوائه على غُرَفِ استراحةٍ يمكنُ من خلالها إرسالُ الطُّلاب في مجموعاتٍ صغيرةٍ للعمل على أنشطةٍ تعليميَّةٍ محدَّدةٍ بعيدًا عن المجموعة العامة (Rainbow, 2020).

وقد استخدمت دراساتٌ قليلةٌ ـــــ في حدود علم الباحث ـــــ الفصلَ الافتراضيَّ المتزامنَ Zoom في التدريس، منها: دراسة دارما، والأسمراني، وديوي Dharma, Asmarani, & Dewi (2017)، والتي توصلت إلى أنَّ استخدام تطبيقي Skype وZoom أسهم بشكلٍ فعَّالٍ في تعلُّم قواعد اللُّغة اليابانية والمحادثات لدى عينةٍ من المشاركين في الدِّراسة تراوحت أعمارُهُم بين (٢٠) إلى (٣٠) عامًا، حيث أصبح المشاركون قادرين على التفاعل باللُّغة اليابانية شفويًّا وكتابيًّا. ودراسة أبشو Upshaw (2019)، وتوصلت إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم الاستماعي للغة الإسبانية لعينةٍ مكونةٍ من (٤٠) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، والتي درست اللغة الإسبانية باستخدام التقنيات التالية: Zoom، Google Hangout، Skype ؛ بما يؤكدُ فاعلية تلك التقنيات في تطوير تعلُّم اللُّغة.

وتوصلت دراسةُ أيوب Ayoub (2019) إلى أنَّ جلسات برنامج Zoom بوصفها استراتيجية تعلُّمٍ متزامنٍ قد عزَّزت مستوى اللُّغة الإنجليزية لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٦٠) طالبًا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية، ودافعيتهم نحو التعلُّم. وتوصلت دراسةُ فورديان Vurdien (2019) إلى وجودِ أثرٍ دالٍّ إحصائيًّا لاستخدام تطبيق الفصل الافتراضي المتزامن Zoom في تنمية مهارات الأداء اللغويِّ الشفويِّ لدى (١٨) طالبًا من طلاب إحدى مدارس اللُّغات الخاصة بالمرحلة الثانوية بإسبانيا.

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية تدريس النَّحْو، وتنمية وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بأساليب العَرَبِ في بناء تراكيبهم، فإنَّ الباحثَ قد لاحَظَ تكرُّرَ شكوى بعض المعلِّمين ـــــ حديثي التخرُّج ـــــ من ضعفهم في إقامة الجمل وبناء التَّراكيب؛ ومن

ثمَّ أعدَّ دراسةً استطلاعيةً على عينةٍ مكوَّنةٍ من (٣٢) معلمًا من معلِّمي اللُّغة العربيَّة الملتحقين بالدبلوم التربوي نظام العام الواحد بكلية التربية من خريجي كليتي دار العلوم والآداب، وكذلك معلِّمي اللُّغة العربيَّة الملتحقين بالدبلومة المهنية من خريجي كلية التربية، وهدفت الدراسةُ الاستطلاعيةُ إلى تحديد المستوى الأكاديمي لهؤلاء المعلِّمين في النَّحْو العربي من وجهة نظرهم، وكذلك مدى دراستهم أساليب العرب في بناء تراكيبهم في أثناء فترة إعدادهم بكليَّاتهم الأصليَّة.

ودلَّت النتائجُ فيما يتعلَّقُ بالهدف الأول على أنَّ (٥٣.١٣ %) من المعلِّمين يقيِّمون مستواهم الأكاديمي في النَّحْوِ بأنَّه (متوسط)، و(١٥.٦٣ %) يقيِّمون مستواهم الأكاديمي بأنَّه (ضعيف)؛ وقد أرجعوا ذلك إلى دراسةِ النَّحْوِ بكليَّاتهم دراسةً نظريةً تقومُ على حفظ الشَّواهد والأوجه الإعرابية المختلفة؛ لغرض الامتحان لا لغرض التعلُّم، فضلًا عن حذفِ أجزاءٍ من محتوى مقررِ النَّحْوِ كلَّ عامٍ طوال دراستهم الجامعيَّة، في حين أشار (٣١.٢٥ %) من المعلِّمين إلى أنَّ مستواهم الأكاديمي في النَّحْوِ (جيد) ؛ لحرصهم على الارتقاء العلمي بذواتهم من خلال مراجعة الكُتُب والمصادر في عِلْمِ النَّحْوِ.

وفيما يتعلَّقُ بالهدف الثاني، فقد دلَّت النتائجُ على أن (١٠٠ %) من هؤلاء المعلِّمين أكَّدوا أنَّه لم يتم توجيههم بشكلٍ مقصودٍ في أثناء دراسة النَّحْو وشواهده بالجامعة ـــــ إلى أساليب العرب في بناء تراكيبهم؛ لذا هم لا يَعُون هذه الأساليب، ولا يعرفون المقصود بها.

وقد أكَّد عمَّار (٢٠٠٠: ١٧٨ ـــــ ١٧٩) أنَّ الطَّالِبَ الذي " أنهى دراستَهُ الجامعيَّة في أقسام اللُّغة العربيَّة يشعرُ بالحرجِ إن طُلِبَ إليه أن يتحدَّث باللُّغة العربيَّة الفصحى، وإن حالفه الحظُّ في البدء، فإنَّه سُرْعان ما ينزلقُ شيئًا فشيئًا نحو العامية "، كما أشار المُوسى (٢٠٠٣: ١٨٧) إلى أنَّ " كثيرًا من أبناء العربيَّة الذين تجاوزوا مرحلة التَّحصيل المدرسي يستشعرون الحاجة إلى دَرْسِ قواعد اللُّغة من جديدٍ على نحوٍ شاملٍ مُوَجَّهٍ يعينُهُم على تحقيق صِحَّةِ الأداءِ في مواقفِ استعمالِ اللُّغة ".

فضلًا عمَّا سَبَقَ، فإنَّ النَّظَرَ إلى النَّحْوِ دراسةً وتدريسًا على أنَّه متعلِّقٌ ـــ فقط ـــ بضبط أواخر الكلمات؛ جعله مقصورًا على الإعراب وقوانينه، وقد أكَّد كلٌّ من: الشيخ

(٢٠٠٩: ١٦)، ومصطفى (٢٠١٤: ١٧) أنَّ العناية بالإعراب وتفصيل أحكامه بلغت مبلغًا أصبح فيها غايةً لدراسة النَّحْو وتدريسه، وسُمِّي عِلْمُ النَّحْوِ عِلْمَ الإعرابِ، وصار الاهتمامُ بطبيعة الجمل وتركيبها وأدائها للمعاني، وتعبيرها عن الأفكار من اختصاص عِلْمٍ آخرَ هو عِلْمُ المعاني، رغم أنه في الأصل وظيفةٌ أصيلةٌ للنَّحْوِ العربيِّ؛ ممَّا عُدَّ تضييقًا لدائرة البحث النَّحْوي، وحصرًا له في جزءٍ يسيرٍ ممَّا ينبغي أن يتناوله؛ فإنَّ النَّحْوَ هو قانونُ تأليف الكلام، والبحثُ في علاقات الألفاظ بعضُهَا ببعضٍ عندما يتألَّفُ منها الكلامُ، وبيانٌ لكلِّ ما يجبُ أن تكونَ عليه الكلمةُ في الجملة، والجملةُ مع الجمل؛ حتى تتَّسقَ العبارةُ، وتؤدِّي معناها.

وقد فرَّق ابنُ خلدون (٢٠١٠: ٦٧١) بين معرفة قوانين الإعراب، وبين احتذائها عند الاستعمال وفق أساليب اللسان العربي، وذلك في قوله: " فإنَّ العِلْمَ بقوانين الإعراب إنَّما هو علمٌ بكيفية العمل وليس هو نفسُ العمل. وكذلك تجدُ كثيرًا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربيَّة المحيطين علمًا بتلك القوانين، إذا سُئِلَ في كتابة سطرَيْن إلى أخيه أو في مودته أو شكوى ظُلامة أو قَصْدٍ من قُصُوده، أخطأ فيها الصَّوابَ وأكثرَ من اللَّحن، ولم يجد تأليفَ الكلامِ لذلك، والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي. وكذا نجدُ كثيرًا ممَّن يُحسنُ هذه الملكة ويجيدُ الفنَّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسنُ إعرابَ الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربيَّة ".

وترتَّب على تقديم الإعراب في الدَّرْسِ النَّحْوي؛ ضعفُ وعي المعلِّمين المتخصصين ــ لا سيَّما حديثي التخرُّج ــ بأساليب العرب في بناء تراكيبهم في ذلك الدَّرْس؛ ممَّا يمثِّلُ مشكلةً تُنذرُ بانتقال أثر هذا الضَّعْف من المعلِّمين إلى طلابهم؛ ممَّا قد يَحُولُ دون تحقيق تواصلٍ لغويٍّ فصيحٍ في كتابات الطلاب وفي تعبيرهم الشفويِّ.

ومن ناحيةٍ أخرى، تعدُّ هذه الدراسةُ استجابةً للدِّراسات السَّابقة التي أوصت بتوظيف المستحدثات التكنولوجية (ومنها: الفصول الافتراضية المتزامنة) في العمليَّة التعليميَّة، مثل: دراسة باركر، ومارتن Parker & Martin (2010) ، والتي استهدفت تعرُّف تصورات (٥٧) طالبًا من الطُّلاب الجامعيين بجامعة (ساوث استيرن) بالولايات المتحدة نحو استخدام

الفصول الافتراضية المتزامنة في تدريس أحد المقررات، وأفادت نتائجُ استجابات الطُّلاب على استبانةٍ معدَّةٍ لهذا الغرض أنَّ تلك الفصولَ قدَّمت تفاعلًا إيجابيًّا مثمرًا فيما بينهم من ناحيةٍ، وبينهم وبين معلِّميهم من ناحيةٍ أخرى من خلال ما تتيحُهُ من أدواتٍ تفاعليَّةٍ، مثل: المحادثة الصَّوتية، واستطلاعات الرأي، ورفع اليد، والإشارات غير اللفظية؛ ممَّا أَشْعَرَ هؤلاء الطُّلاب بالإنجاز في المقرر، وعمَّق من فرص التَّواصل المجتمعي بينهم. ودراسة الدسوقي (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجُهَا أنَّ التعلُّمَ من خلال الفصل الافتراضي المتزامن أدَّى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذَّات والاتجاه لدى (١٧) طالبًا في الفرقة الأولى من الملتحقين بالدبلوم الخاص بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، كما دلَّت نتائجُ دراسة بدوي (٢٠١٦) على دور الفصول الافتراضية المتزامنة في زيادة التَّحصيل الدِّراسي وتنمية مهارات التَّواصل الإلكتروني مقارنةً بالفصول الافتراضية غير المتزامنة، وذلك لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٩٠) طالبًا من طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الملك خالد.

ولم يجدِ الباحثُ ـــــ في حدود علمه ـــــ دراسةً استخدمت الفصولَ الافتراضيَّةَ المتزامنةَ في تدريس النَّحْو، إلا دراسةً واحدةً، وهي دراسةُ الخليفاوي (٢٠١٧)، والتي اختلفت عن الدِّراسة الحالية في الهدفِ والعينةِ والفصلِ الافتراضيِّ المستخدَمِ، حيث أُعِدَّت على عينةٍ من طلاب الصفِّ الرابع الأدبي بالمرحلة الثانوية بمحافظة الأنبار بالعراق، وتوصلت إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست (الوحدة التعليمية المعدَّة في النَّحْو) بنمط التَّفاعل المتزامن باستخدام تطبيق (WIZIQ)، ومتوسط رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست الموضوعاتِ نفسَهَا بنمط التفاعل غير المتزامن باستخدام تطبيق (Moodle)، وبين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة التي درست موضوعات المقرر نفسه بالطريقة التقليدية في الصفِّ التقليدي، وذلك في مستويات اختبار المفاهيم النحوية البعدي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل) لصالح المجموعة التجريبية الأولى (نمط التفاعل المتزامن)، أمَّا عند مستوى (التركيب) فكانت النتائجُ لصالح المجموعة التجريبية الثانية (نمط التفاعل غير المتزامن).

تأسيسًا على ما سَبَقَ، ونتيجةً لعدمِ وجودِ دراسةٍ سابقةٍ هدفت إلى إعدادِ وحدةٍ مقترحةٍ في تدريسِ النَّحْوِ باستخدامِ الفصلِ الافتراضيِّ المتزامنِ (Zoom) ؛ لتنمية وعي معلِّمي اللُّغَةِ العربيَّةِ حديثي التخرُّجِ بأساليبِ الْعَرَبِ في بناءِ تراكيبهم؛ فقد نبعت فكرةُ هذه الدِّراسة.

مشكلة الدراسة :

تتحدَّدُ مشكلةُ هذه الدِّراسة في ضَعْفِ وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، والافتقار إلى توظيف التِّقنيات التكنولوجيَّة الحديثة في تدريس النَّحْو. وللتصدي لهذه المشكلة تسعى **هذه الدراسةُ إلى الإجابة عن السُّؤال التَّالي:** ما فاعلية وحدة مقترحة في تدريس النَّحْو باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن (Zoom) في تنمية وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بأساليب العرب في بناء تراكيبهم؟

ويتفرعُ من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

(١) ما أساليبُ العرب في بناء تراكيبهم اللازمة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج؟

(٢) ما أسسُ بناء وحدة مقترحة في تدريس النَّحْو باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن (Zoom) لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرُّج ؟

(٣) ما الوحدةُ المقترحةُ في تدريس النَّحْو لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج ؟

(٤) هل يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأولى (التي درست الوحدة المقترحة بطريقة الموديولات التعليمية في بيئة الفصل الافتراضي Zoom) في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم بمكوِّناته الثلاثة (المعرفي والأدائي والوجداني) ؟

(٥) هل يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية (التي درست الوحدة المقترحة بطريقة الموديولات التعليمية في قاعة الدراسة المعتادة) في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم بمكوِّناته الثلاثة (المعرفي والأدائي والوجداني) ؟

(٦) هل يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين الأولى والثانية في القياس البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم؟

حدود الدراسة :

١- بعضُ معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بمحافظة المنيا الذين لم يمضِ على تخرُّجهم أكثر من خمس سنوات، والملتحق بعضهم بالدبلوم التربوى نظام العام الواحد والدبلومة المهنية بكلية التربية جامعة المنيا للعام الجامعي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١؛ لحاجتهم الماسَّة إلى استدراك النَّقص في برنامج إعدادهم بكليَّاتهم الأصليَّة فيما يتعلَّقُ بأساليب العرب في بناء التَّراكيب، ولئلا ينتقلَ ضعفُ وعيهم بتلك الأساليب إلى طلابهم بمدارس التعليم العام.

٢- بعضُ أساليب العرب في بناء تراكيبهم اللازمة لهؤلاء المعلِّمين، وذلك على ضوء آراء المحكَّمين في قائمةٍ أُعِدَّت لهذا الغرض، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ مكوَّنةٍ من (١٤) أسلوبًا متعلِّقًا بأبواب: الضَّمير وعَوْده، والتغليب، وجمع المؤنث غير العاقل في القلَّة والكثرة، والتوكيد، والعطف.

تحديد مصطلحات الدراسة :

(١) الفصل الافتراضي المتزامن (Zoom) :

يُعَرَّفُ الفصلُ الافتراضيُّ المتزامنُ (Zoom) إجرائيًّا بأنَّهُ: بيئةٌ دراسيةٌ افتراضيةٌ تفاعليةٌ تمَّ توظيفُها في تدريس النَّحْو إلكترونيًّا عبر شبكة الإنترنت لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج، حيث تواجد فيها القائمُ بالتدريس والمعلِّمون في الوقت نفسِهِ دون حدودٍ للمكان، وتمَّ التواصلُ والتفاعلُ فيما بينهم بشكلٍ متزامنٍ باستخدام الأدوات التي يتيحُهَا هذا الفصلُ، وهي: المحادثة الصَّوتية باستخدام (الميكروفون)، والمحادثة النَّصية عبر خاصية Chat، والمشاركة المرئية عبر (كاميرا الويب)، وتقديم شروحٍ لتراكيب العرب عبر السَّبورة البيضاء White board، كما تمَّت مشاركةُ الملفات Share Screen، منها: الملفات النصيَّة Word، وملفات PDF، والفيديوهات التعليمية من موقع YouTube، وصفحات الويب Web، وأُتيحت للمعلِّمين المشاركة المنظَّمة، وذلك عبر خاصيَّة (رفع اليد Raise Hand)، مع تسجيل جميع الجلسات عبر خاصيَّة Record بالفصل الافتراضي.

(٢) أساليب العرب :

تُعَرَّفُ أساليبُ العَرَبِ إجرائيًّا بأنَّها: الطَّريقُ التي سَلَكَهَا العَرَبُ في بناء تراكيبهم، والتَّعبيرِ عن المعاني المرادةِ في كلامهم.

(٣) الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم :

يُعَرَّفُ الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم إجرائيًّا بأنَّه: معرفةُ معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بالطَّريق التي سَلَكَهَا العربُ في بناء تراكيبهم، وذلك من خلال تحليلِ تراكيبَ فصيحةٍ، والحكمِ على مدى موافقة بعض التراكيب لأساليب العرب، وتعيينِ ما يتناسبُ مع أساليب العرب من بين تراكيبَ معطاةٍ، وكذلك مهارةُ هؤلاء المعلِّمين في كتابةِ تراكيبَ من إنشائهم على شاكلة أساليب العرب في تراكيبهم، بحيث يشعرُ المعلِّمون بأهمية دراسة تلك الأساليب، وتتكوَّنُ لديهم رغبةٌ في تدريسها لطلابهم في دُرُوس النَّحْو من ناحيةٍ، والتعمُّق في دراستها والبحث فيها من ناحيةٍ أخرى. ويُقَاسُ ذلك الوعي بالدَّرجة التي يحصلُ عليها المعلِّمُ في المقياسِ المعدِّ لذلك.

منهج الدراسة :

تمَّ استخدامُ المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبيَّتين؛ حيث تمَّ إعدادُ الوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو بطريقة (الموديولات التعليمية)، ودرست المجموعة التجريبية الأُولى تلك الوحدة باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية الوحدة نفسَهَا في قاعة الدِّراسة المعتادة؛ وذلك لتعرُّف أثر الوحدة المقترحة في تنمية وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بأساليب العرب في بناء تراكيبهم.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما تقدِّمه لكلٍّ مِن:

(١) القائمين على برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة: حيث توجِّه هذه الدراسةُ اهتمامَهُم بضرورة عقد التدريبات وورش العمل التي تستهدفُ الارتقاءَ المستدامَ بالمستويات الأكاديميَّة والتدريسيَّة لمعلِّمي اللغة العربية، كما توجِّه أنظارهم إلى أهمية تدريب المعلمين على توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس، وفي مقدمتها

الفصول الافتراضية المتزامنة لا سيَّما في ظل ما يمرُّ به العالَمُ من جائحة فيروس (كورونا المُستجد) المسمَّى (Covid 19) ، وفي هذا السِّياق تقدِّمُ هذه الدراسةُ وحدةً مقترحةً في تدريس النَّحْو باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom ، كما تقدِّمُ مقياسًا يمكنُ استخدامُهُ في قياس وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة بأساليب العرب في بناء تراكيبهم.

(٢) القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية: حيث توجِّه هذه الدراسةُ اهتمامَهُم بضرورة مراجعةِ خُطَطِ الإعداد الأكاديمي والمهني لهؤلاء المعلِّمين بما يتماشى مع طبيعة اللُّغة العربيَّة وأساليب العرب في الكلام من ناحيةٍ، وبما يراعي متطلبات القرن الحادي والعشرين ومهاراته من ناحيةٍ أخرى.

(٣) معلمي اللغة العربية حديثي التخرُّج: حيث تقدِّمُ هذه الدراسةُ وحدةً مقترحةً في تدريس النَّحْو قد تسهمُ في تنمية وعي هؤلاء المعلِّمين بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، كما أنها تتغلَّبُ على مشكلة الانتظام في الحضور من خلال استخدام الفصل الافتراضي Zoom.

(٤) أساتذة الجامعة : قد توجِّه هذه الدراسةُ أنظارَ أساتذة الجامعة لا سيَّما في كليات إعداد المعلِّم ـــــ إلى أهمية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة في التَّدريس.

(٥) الباحثين : قد تفتحُ هذه الدراسةُ الطريقَ أمام دراساتٍ أخرى تسعى إلى تدريس النَّحْو خاصةً وعلوم اللغة العربية عامةً باستخدام تطبيقاتٍ أخرى للتعلُّم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.

الخلفية النظرية للدراسة :

(١) الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم :

" الْوَعْيُ: حِفْظُ القَلْبِ الشَّيْءَ. وَعَى الشَّيْءَ وَالحَدِيثَ يَعِيهِ وَعْيًا وَأَوْعَاهُ: حَفِظَهُ وَفَهِمَهُ وَقَبِلَهُ، فَهُوَ وَاعٍ، وَفُلانٌ أَوْعَى مِنْ فُلانٍ، أَيْ أَحْفَظُ وَأَفْهَمُ ... وَفِي حَدِيثِ أَبِي أُمَامَةَ: لا يُعَذِّبُ اللهُ قَلْبًا وَعَى القُرْآنَ؛ قَالَ ابْنُ الأَثِير: أَيْ عَقَلَهُ إِيمَانًا بِهِ وَعَمَلًا، فَأَمَّا مَنْ حَفِظَ أَلْفَاظَهُ وَضَيَّعَ حُدُودَهُ فَإِنَّهُ غَيْرُ وَاعٍ لَهُ " (ابن منظور، د.ت: ٤٨٧٦).

يُستدلُّ من التعريفِ اللُّغويِّ السَّابق أنَّ الوعي له ثلاثةُ جوانبَ، هي: الجانبُ المعرفيُّ، والجانبُ الأدائيُّ، والجانبُ الوجدانيُّ.

والْأُسْلُوبُ في اللُّغة: " الطَّرِيقُ وَالْوَجْهُ وَالْمَذْهَبُ، وَيُجْمَعُ أَسَالِيب. وَالأُسْلُوبُ: الطَّرِيقُ تَأْخُذُ فِيهِ. وَالأُسْلُوبُ، بِالضَّمِّ: الْفَنُّ؛ يُقَالُ: أَخَذَ فُلَانٌ فِي أَسَالِيبَ مِنَ الْقَوْلِ، أَيْ أَفَانِينَ مِنْهُ" (ابن منظور، د.ت: ٢٠٥٨).

فالأُسلوبُ ـــــ إذًا ـــــ هو (الطريقُ والوجهُ والمذْهَبُ والفنُّ)، وهذا المعنى اللغويُّ لا يختلفُ عن المعنى الاصطلاحي لأساليب العرب، حيث عرَّفها إسماعيل (١٤٣٠هـــ:١٣) بأنَّها: "الطُّرُقُ التي سَلَكَهَا العربُ في كلامهم والتعبير عن مرادهم، وهذا معنى واسعٌ قد يضمُّ جميعَ علوم اللُّغة، كالأساليب النَّحْوية والبلاغية وغيرها " ، كما عرَّفها الشاووش (٢٠١٥: ١٠١) بأنَّها: "طريقةُ العربِ في الكلام، وتَفَنُّنُهُم في اختيار الألفاظ والمعاني ".

وقد عُرِفَ الْعَرَبُ بأنَّهم أهلُ البلاغةِ والفصاحةِ، حيث كانت العربيةُ ملكةً راسخةً في لسانهم، يتحدَّثون بها سجيَّةً وسليقةً، وكانت لهم أساليبُهُم الدقيقةُ التي يعبِّرون بها عن المعاني المقصودة؛ لذا نَزَلَ القرآنُ الكريمُ بلغة إحدى أفصح قبائلهم وهي قبيلةُ قريشٍ، بَيْدَ أنَّ اختلاطَ العرب بالأعاجمِ في الفتوحات وبالشعوب التي كانت تحت سيطرة الفرس والبيزنطيين، قد أثَّر في لسانهم، حيث " فسدت هذه الملكةُ لمُضَر بمخالطتهم الأعاجم. وسببُ فسادها أنَّ الناشيءَ من الجيل، صار يسمعُ في العبارة عن المقاصد كيفياتٍ أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبِّر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمعُ كيفياتِ العرب أيضًا، فاختلط عليه الأمرُ، وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكةً وكانت ناقصةً عن الأُولى، وهذا معنى فساد اللِّسان العربيِّ " (ابن خلدون، ٢٠١٠: ٦٦٤ ــ ٦٦٥).

وقد ظهرت بوادرُ اللَّحْنِ منذ عهد رسول الله (صلَّى الله عليه وسلَّم)، ثمَّ في عهد خلفائه (صلَّى الله عليه وسلَّم) من الصَّحابة، ثمَّ فَشَا اللَّحْنُ وعظُم أمرُهُ تدريجيًّا في عهد الخلفاء من بعدهم في العصرَيْن الأُموي والعباسي، حتى ظهر في قراءة القرآن الكريم؛ ممَّا كان باعثًا قويًّا في استنباطِ قواعدِ النَّحْوِ ووضعِ مسائلِهِ وتصنيفِهَا في فصولٍ وأبوابٍ.

ولم يعد أمام أهل العربيَّة في تلك الأزمنة وحتى هذا القرن (القرن الحادي والعشرين) إذا أرادوا تلك الملكة في ألسنتهم، وإذا أرادوا أن ينسجُوا تراكيبَهُم على الأساليب التي نَسَجَ عليها العربُ كلامَهُم ـــــــ إلا كثرة الحفظ من كلام العرب؛ لذا قال ابنُ خلدون (٢٠١٠: ٦٧٠): "ووجهُ التعليمِ لمن يبتغي هذه الملكة ويرومُ تحصيلَهَا أن يأخذَ نفسَهُ بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السَّلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضًا في سائر فُنُونهم، حتى يتنزَّلَ لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نَشَأَ بينهم ولُقِّنَ العبارةَ عن المقاصد منهم، ثم يتصرَّف بعد ذلك في التَّعبير عمَّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتآليف كلماتهم، وما وعاهُ وحفظَهُ من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخًا وقوةً. ويحتاجُ مع ذلك إلى سلامة الطَّبع والتفهُّمِ الحَسَنِ لمنازع العرب وأساليبهم في التَّراكيب ومراعاة التَّطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال ".

وتعدُّ أساليبُ العَرَبِ في كلامها جزءًا لا يتجزَّأ من قواعد العربية، وهي داخلةٌ في تلك القواعد على اختلاف العلوم المتعلِّقة بها، فقد أكَّد السَّبت (١٤١٥هـــــــ: ٢٠١٠) أنَّ قواعد العربية هي: " مجموع علوم اللسان العربي، وهي: متن اللُّغة، والتَّصريف، والنَّحْو، والمعاني، والبيان. ومن وراء ذلك استعمالات العربِ في كلامها، ووجوه مخاطباتها " ؛ ممَّا يؤكِّدُ أهمية الوعي بتلك الاستعمالات والأساليب في دراسة النَّحْو خاصَّةً وعلوم العربيَّة الأخرى عامَّةً.

وقد نَدُرَتِ الدِّراساتُ المعنيَّةُ بأساليبِ العَرَبِ المتعلِّقةِ بكلامهم، منها: دراسة إسماعيل (١٤٣٠هـــــ)، حيث أعدَّ دراسةً استقرائيةً تحليليةً للأساليب العربية في الخطاب في كُتُب معاني القرآن الخمسة، وهي: معاني القرآن للفراء، ومجازُ القرآن لأبي عبيدة، ومعاني القرآن للأخفش، ومعاني القرآن وإعرابُهُ للزجاج، ومعاني القرآن للنحاس، واستخرج منها (٢٥) أسلوبًا من أساليب العرب في الكلام، وبيَّن أثرها في التفسير، ومن هذه الأساليب: أسلوبُ الحذف، وأسلوبُ إطلاق المفرد والمثنى والجمع كلٌّ واحدٍ منها على الآخر، وأسلوبُ إجراءِ غير العاقل مجرى العاقل، والتعبيرُ عن المذكَّر بلفظ المؤنث

والعكس، وأسلوبُ الالتفات، وأسلوبُ الأمر بمعنى الخبر والعكس، والتكنيةُ عن الشَّيْءِ الذي عُرِفَ اسمُهُ وإن لم يجرِ له ذِكْرٌ، وأسلوبُ إطلاق اسم المفعول على اسم الفاعل، وأسلوبُ وضع المصدر في موضع الاسم أو الصفة... وغالبُ هذه الأساليبِ يندرجُ تحت مباحث (علم المعاني)، وبعضُهَا في مباحث (علم البيان) من علوم البلاغة. وتوصَّلت تلك الدراسةُ إلى نتائجَ من أهمِّها: أهميةُ الأساليب العربية ومكانتُهَا في التَّفسير من حيث: فهم المعنى، وتوجيه القراءات القرآنية المختلفة، واستنباط الأحكام الفقهية.

ودراسة الشاووش (٢٠١٥م) وموضوعُهَا: (الأساليب العربية الواردة في القرآن الكريم وأثرُهَا في التَّفسير من خلال جامع البيان للطبري)، وقد نُشرت هذه الدراسةُ ضِمْنَ الإصدارات التأصيليَّة لمركز (تفسير للدراسات القرآنية) بالرياض، وتضمنت (٦٣) أسلوبًا من أساليب العرب في كلامهم حال الإفراد وحال التركيب، والأساليب العربية المتعلِّقة بعلوم البلاغة الثلاثة، وقد عَرَضَ الباحثُ كلَّ أسلوبٍ من تلك الأساليب وَفْقَ المنهجيَّة التَّالية: (توضيح الأسلوب ـــــ صيغ الأسلوب ـــــ دراسة الأسلوب ـــــ الأمثلة التطبيقية ـــــ أثرُهُ في التفسير).

ومن أمثلة الأساليب العربيَّة المتضمَّنة في تلك الدِّراسة: ورودُ (فاعل) بلفظ (مفعول)، و(مفعول) بلفظ (فاعل) في مقام المدح أو الذَّم ـــــ إبهامُ العدد في الأيام والليالي خاصَّةً مع تغليب اللَّيالي في العدد ـــــ تسميةُ اليقينِ ظَنًّا والشَّكِّ ظَنًّا ـــــ ذِكْرُ مَكْنِيٍّ اسمٍ لم يجرِ له ذِكْرٌ ظاهرٌ في الكلام ـــــ وَضْعُ الكلمة مكان غيرها إذا تقارب معناهما ـــــ عدمُ جمع النِّساء (إذا لم يكن معهن رجالٌ) بالياء والنُّون ولا بالواو والنُّون ـــــ إخراجُ الكنايةِ عن العدد من الثلاثة إلى العشرة بالنُّون وما فوق ذلك بالهاء ـــــ عَوْدُ الضَّميرِ إلى أحد المذكورَيْن اكتفاءً بذكره عن الآخر مع كون الجميع مقصودًا ـــــ استعمالُ (مَن) لبني آدم و(ما) لغيرهم وإذا اختلط بنو آدم مع غيرهم جاز استعمال (مَنْ) ـــــ عطفُ الكلام على معنًى نظيرٍ له قد تقدَّمه وإن خالَفَ لفظُهُ لفظَهُ ـــــ إدخالُ الواو في الكلام (إذا كانت عطفًا) لتُوجبَ للذي بعدها من المعنى ما وَجَبَ للذي قبلها دون اعتبارٍ للزَّمان ـــــ إدخالُ (ثمَّ) في الكلام ليدلَّ على أنَّ ما بعده من الكلام والخبر بعد الذي قبلها ـــــ تغليبُ الذُّكور على الإناث من بني آدم في الخطاب وتأنيث أخبار الذُّكور من غير بني آدم في الجمع ـــــ

الزِّيادةُ على المعنى المعلوم عند إرادة المُبالغة والتوكيد ـــــ إذا اجتمع في خبرٍ المخاطَبُ والغائبُ غُلِّبَ المخاطَبُ فيدخل الغائبُ في الخطاب.

ولم يجدِ الباحثُ ـــــ في حدود علمه ـــــ كتابًا اهتم ببيان أساليب العَرَب في كلامهم، إلا كتاب (قواعد التفسير جمعًا ودراسةً)، حيث ذكر صاحبُهُ جملةً من الأساليب العربيَّة، وقد سمَّاها (قواعد)، وذكر بعضَ الأمثلةِ لها، دون أن يُفَصِّلَ فيها الحديثَ، أو يبيِّنَ أثرَهَا في الاستعمال، وهذه القواعدُ هي: قد يُذْكَرُ شيئان ويعودُ الضميرُ على أحدهما اكتفاءً بذكره عن الآخر مع كون الجميع مقصودًا ـــــ ضميرُ الغائب قد يعودُ على غير ملفوظٍ به كالذي يُفسِّرُهُ سياق الكلام ـــــ عطفُ العام على الخاص يدلُّ على التعميم وعلى أهمية الأول ـــــ عطفُ الخاصِّ على العامِّ مُنبِّهٌ على فضله أو أهميته حتى كأنَّه ليس من جنس العامِّ تنزيلًا للتغاير في الوصف منزلة التغاير في الذَّات ـــــ عطفُ الجملة الاسمية على الفعلية يفيدُ الدَّوام والثَّبات ـــــ من شأن العرب العطفُ بالكلام على معنًى نظيرٍ له قد تقدَّمه وإن خالَفَ لفظُهُ لفظَهُ ـــــ التوكيدُ ينفي احتمال المجاز ـــــ كلما عَظُمَ الاهتمامُ كَثُرَ التأكيدُ ـــــ الأصلُ أنَّ الكلامَ يُؤكَّدُ إذا كان المخاطَبُ منكرًا أو مترددًا ويتفاوت التأكيدُ بحسب قوة الإنكار وضعفه (السبت، ١٤١٥ هـ: ٤٠٦، ٤١٠، ٤٢٩ ـــــ ٤٣٠، ٤٣٦، ٤٥٣، ٤٥٥ ـــــ ٤٥٦).

أمَّا ما دون ذلك، فقد وردت إشاراتٌ متعلِّقةٌ بأساليب العرب في كلامهم في ثنايا بعض كتب التُّراث العربي لا سيَّما المتعلِّقة بعِلْمِ النَّحْوِ، منها: سيبويه في (الكتاب)، وابنُ جني في (الخصائص)، والمبرِّدُ في (المقتضَب)، والزَّجاجيُّ في (الجمل في النحو)، وابنُ قتيبة في (تأويل مُشْكِل القرآن)، والحريريُّ في (دُرَّة الغواص).

وقد أفاد الباحثُ ممَّا سبق في إعدادِ قائمةٍ أوليَّةٍ بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، اشتملت على (١٥) أسلوبًا، تمَّ تصنيفُها في خمسِ مجموعاتٍ، هي: (الأساليبُ العربيةُ المتعلِّقةُ بالضَّميرِ وعَوْده)، ويندرج تحتها أربعةُ أساليب، و(الأساليبُ العربيةُ المتعلِّقةُ بالتَّغليبِ في أبواب: العدد والجمع السَّالم وعند اجتماع المذكَّر والمؤنَّث، واجتماع بني آدم مع غيرهم)، ويندرجُ تحتها أربعةُ أساليب، و(الأساليبُ العربيةُ المتعلِّقةُ بجمع المؤنث غير العاقل في القلَّة والكثرة)، ويندرجُ تحتها أسلوبٌ واحدٌ، و(الأساليبُ العربيةُ المتعلِّقةُ

بالتوكيد)، ويندرجُ تحتها ثلاثةُ أساليب، و(الأساليبُ العربيةُ المتعلِّقةُ بالعطف)، ويندرجُ تحتها ثلاثةُ أساليب.

كما أنه باستعراض ما سبق، يمكنُ التوصُّلُ إلـــى الأساســـين التـــاليين لبنـــاء الوحـــدة المقترحة في هذه الدراسة :

ـــــ الاهتمامُ بالوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم في جوانبه الثلاثة: المعرفي، والأدائي، والوجداني.

ـــــ الإفادةُ في بناء الوحدة المقترحة ممَّا وَرَدَ في كُتُب التُّراث الخاصَّة بعِلْمِ النَّحْوِ فيما يتعلَّقُ بأساليب العرب التي يتَّبعونها في بناء تراكيبهم.

(٢) الفصل الافتراضي المتزامن Zoom :

تعدُّ الفصولُ الافتراضيَّةُ المتزامنةُ من أبرز التَّطوراتِ في القرن الحادي والعشرين، حيث فرضت الثوراتُ المعرفيَّةُ والمستحدثاتُ التكنولوجيَّةُ على النُّظُمِ التعليميَّةِ أن تطوِّرَ من طرائق التَّواصلِ والتفاعلِ بين المعلِّم وطلابه من ناحيةٍ، وبين الطُّلاب بعضُهُم مع بعضٍ من ناحيةٍ أخرى، ولم يعدِ التدريسُ الصفيُّ المعتادُ كافيًا وحدَهُ لمجاراةِ تلك التَّطوراتِ التي يمرُّ بها العالَمُ، لا سيَّما في ظلِّ جائحة فيروس كورونا المُستجـــد (Covid 19) التي تعدُّ أَحَدَ الأسباب الرئيسة لتفعيل التعلُّم الإلكتروني وأنماطه المختلفة في العمليَّة التعليميَّة.

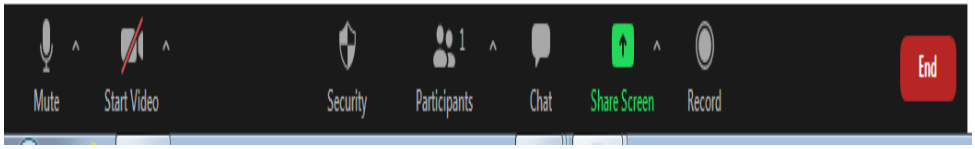
والفصلُ الافتراضيُّ Zoom هو تطبيقٌ إلكترونيٌّ يوفِّرُ لكلٍّ من: المعلِّمين والطُّلاب طريقةً ملائمةً للالتقاءِ عبر الإنترنت بشكلٍ متزامنٍ باستخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة، وأجهزة الكمبيوتر المكتبية، والأجهزة اللوحية، والهواتف الذَّكية؛ ممَّا يمنحُ الطُّلابَ العديدَ من الطرائق للوصول إلى جلسة الفصل (Eberly Center for teaching Excellence and Educational Innovation, 2020).

وقد تمَّ تطويرُ هذا الفصل الافتراضي بواسطة شركة Zoom للاتصالات المرئية ومؤتمرات الفيديو Zoom Video Communication ، حيث تمَّ إطلاقُ نسخةٍ تجريبيةٍ من Zoom في سبتمبر (٢٠١٢) فكان يمكنُ أن تستضيفَ مؤتمراتٍ مع ما يصلُ إلى (١٥) مشاركًا في الفيديو، وفي يناير (٢٠١٣) تمَّ إنتاجُ الإصدار (1.0) من البرنامج مع

زيادة عدد المشاركين في كلِّ مؤتمرٍ إلى (٢٥) مشاركًا. وبحلول نهاية الشهر الأول من عام (٢٠١٣) كان لدى Zoom ما يقربُ من (٤٠٠٠٠) مستخدم. وبعد جائحة كورونا، وبحلول فبراير (٢٠٢٠) اكتسب Zoom (٢.٢٢) مليون مستخدمٍ. ويوفِّرُ هذا البرنامجُ خدمة الدردشة المرئية لـــ(١٠٠) شخصٍ يمكنُهُم التفاعلُ الصوتيُّ والمرئيُّ عبر البرنامج في وقتٍ واحدٍ مجانًا وبشكلٍ متزامنٍ، مع تقييدٍ زمنيٍّ قد يحدثُ للجلسة الواحدة مدتُهُ (٤٠) دقيقة للحسابات المجانية، بينما يوفِّرُ البرنامجُ نفسُهُ للمستخدمين المشتركين فيه بمقابلٍ ماديٍّ خدمة الدَّرْدشة المرئية بحدٍّ أقصى يصلُ إلى (١٠٠٠) شخصٍ بشكلٍ متزامنٍ، ودون قيودٍ زمنيةٍ (Wikipedia, 2020).

وسَاعَدَ برنامجُ Zoom على تمكين العديد من المعلِّمين في جميع أنحاء العالم من تعزيز التَّدريس، وزيادة فرصة تعلُّم طلابهم لا سيَّما في ظل جائحة (كورونا) التي ألزمت كثيرين بالبقاء في المنزل، فكان Zoom بديلًا للتعلُّم الصفيِّ المعتاد إلى الالتقاء بالطُّلاب عن بُعْدٍ عبر الإنترنت، ويمتازُ هذا البرنامجُ بأنَّه يحقِّقُ عنصرَ التفاعليَّة بين المعلِّم والطُّلاب من ناحيةٍ وبين الطُّلاب بعضُهُم مع بعضٍ من ناحيةٍ أخرى، وذلك من خلال ما يتيحُهُ من إمكانية مشاركة الصَّوت والفيديو، ومشاركة شاشة العرض مع الطُّلاب، والعمل على السبورة البيضاء بالفصل، ومشاهدة سطح المكتب مع جميع المشاركين الآخرين، وكذلك تبادل التَّعليقات الشَّفوية والمكتوبة حول المحتوى، والإجابة عن الأنشطة في مجموعاتٍ تفاعليةٍ صغيرةٍ، وتلقي التغذية الراجعة من المعلِّم، كما أنَّ هذا البرنامجَ يوفِّرُ ميزةَ تسجيلِ الدُّرُوس؛ ممَّا يتيحُ إعادة مشاهدة الطُّلاب لها في الأوقات المناسبة لهم، كما يساعدُ المعلِّمين على تقييم نقاط القوَّة والضَّعْف في أداء طلابهم من حيث المشاركة الإيجابية في تعلُّم الدُّروس، فضلًا عن تحديد مدى تطوُّر مستوى الطُّلاب من درسٍ إلى آخرَ Guzacheva, (2020 : 458).

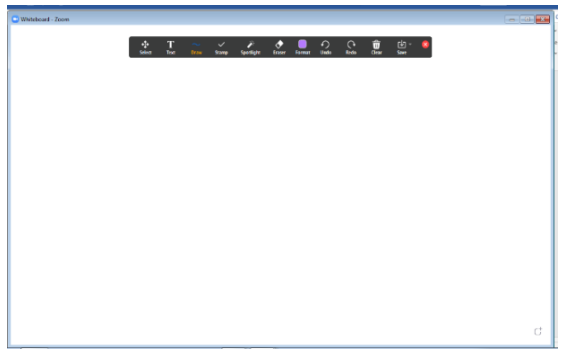
ويشتملُ الفصلُ الافتراضيُّ المتزامنُ Zoom على عددٍ من الأدواتِ الضروريَّةِ للتَّواصلِ مع الطُّلاب والتفاعلِ معهم، وعرض المحتوى، وشرح عناصره، وتتركَّزُ أهمُّ هذه الأدواتِ في شريط أدوات واجهة الـــــ Zoom ، وهو شريطٌ يمتدُّ أسفل شاشة الواجهة:



وفيما يلي توضيحٌ للأدوات المبيَّنة في الشَّريط السَّابق :

(أ) **أداة مشاركة الشاشة Share Screen :** بالضَّغْط على هذه الأداة، فإنَّه يمكنُ مشاركةُ جميع أنواع الملفات مع الطُّلاب، مثل: الملفات النَّصية Word، وملفات PDF، وملفات العُرُوض التقديمية PowerPoint، وصفحات Web ، ومقاطع الفيديو، حيث يمكنُ فتحُ تلك الملفات، واستعراض محتوياتها أمام الطُّلاب، وشرحها بالتَّفصيل، كما يمكنُ التنقلُ بين الملفات وفقًا لمتطلبات التَّدريس، بشرط أن يكونَ المُضِيفُ (القائم بالتدريس) قد فتح تلك الملفات وقام بتصغيرِهَا Minimize على حاسوبه قبل العمل على مشاركتها، كما يمكنُ للطُّلاب عرضُ مشاركاتهم وإجابات الأنشطة التي كُلِّفوا بها بشرط أن يُتيحَ لهم القائمُ بالتَّدريسِ تلك الخاصيَّة بالضغط على السَّهم الصَّغير بجوار تلك الأداة واختيار الأمر: Multiple Participants Can Share Simultaneously.

كما يمكنُ عبر هذه الأداة **مشاركة السبورة البيضاء الإلكترونية White board** مع جميع الأعضاء عند الرغبة في تقديم شروحٍ متعلِّقةٍ بالمادة العلميَّة، وتتضمنُ تلك السَّبورةُ شريطَ أدواتٍ في أعلى منتصفها يتيحُ إمكانيةَ الكتابة عليها، وإزالة المكتوب، واستخدام الأشكال والمربعات، والتأشير على كلمةٍ أو جملةٍ مهمَّةٍ، وحفظ ما كُتِبَ عليها، كما يمكنُ فتحُ سبورةٍ جديدةٍ بالضغط على زر (+) أقصى يمين أسفل السَّبورة؛ وبالتَّالي يمكنُ العودةُ إلى السَّبورة الأُولى أو الانتقال إلى السَّبورة الثَّالثة، وهكذا.

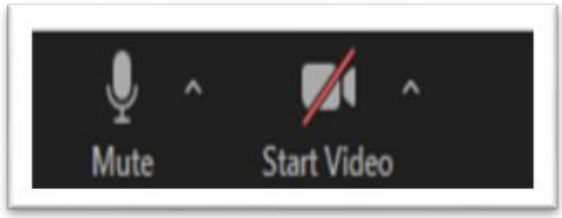


(ب) أداة المحادثة الكتابية Chat : بالضَّغْط على هذه الأداة يظهرُ على يمين الواجهة نافذةُ الكتابة النصيَّة، حيث يمكنُ تبادلُ الآراء بين المعلِّم والطُّلاب، أو بين الطُّلاب بعضُهُم مع بعضٍ، حول الأنشطة، أو إجابة الأسئلة، أو كتابة تعليقات، أو استفسارات، أو تساؤلات، ويمكنُ للقائم بالتدريس تقديمُ التغذية الراجعة للطُّلاب عبر هذه الخاصيَّة، ويمكنُ أن تكونَ الرَّسائلُ المكتوبةُ مرئيةً لجميع أعضاء الفصل الافتراضي، كما يمكنُ تخصيصُهَا لأعضاءٍ معيَّنين.

(ج) أداة أعضاء الفصل Participants : بالضَّغط على هذه الأداة يظهرُ للمُضِيف على يمين الواجهة نافذةٌ مستقلةٌ فيها قائمةٌ بعدد جميع أعضاء الفصل المتفاعلين فيه وأسمائهم، وبمجرد خروج أي متعلِّمٍ من الفصل يختفي اسمُهُ من النَّافذة، وتوجدُ في تلك النَّافذة أيقونةٌ على شكل يَدٍ Raise Hand بالضغط عليها يظهر أمام المعلِّم أنَّ (فلانًا) يرفعُ يَدَهُ للاستفسار فيعطيه صلاحية التحدُّث والاستفسار، ويسمح له بذلك، ثم بعد أن ينتهي المتعلِّم من تعليقه يخفضُ يدَهُ بالضغط على أيقونة Lower Hand .

(د) أداة المحادثة الصوتية Mute: وهي أيقونةٌ على شكل ميكروفون بالضغط عليها يستطيعُ القائمُ بالتدريسِ أو المتعلِّمُ التحكُّمَ في الصَّوت فتحًا أو غلقًا.

(هـــ) أداة البث المرئي Start Video: تُستخدمُ هذه الأداةُ لشرح الدُّرُوس مباشرةً للطُّلاب بالصَّوت والصُّورة، حيث يمكنُ للطُّلاب مشاهدة القائم بالتدريس أثناء الشَّرح، كما يمكنُ لجميع الأعضاء بالفصل مشاهدة بعضهم بعضًا من خلال فتح الكاميرا في شريط واجهة Zoom، ويمكنُ للجميعِ التحكُّمُ في فتح الكاميرا أو غلقها بمجرد الضَّغط عليها.



(و) أداة تسجيل الجلسة Record: بالضغط على أيقونة التَّسجيل Record يتمُّ تسجيلُ جميع أحداث الجلسة بالصَّوت والصُّورة، ثمَّ بعد انتهائها يتمُّ تحميلُهَا على حاسوب القائم بالتدريس، والذي يعيدُ إرسالَهَا للطُّلاب مرةً أُخرى عبر مجموعة (الواتس آب)، أو يمكنُهُ تحميلُهَا على قناتِهِ على (اليوتيوب) ؛ ليُعِيدَ الطُّلابُ مشاهدةَ الجلسة، أو مشاهدةَ ما فاتهم منها، أو مراجعةَ أجزاءٍ مهمَّةٍ فيها.

وهناك مجموعةٌ من الاعتبارات للاستعداد لجلسة Zoom وانضمام القائم بالتدريس والطُّلاب إليها، هي: تثبيتُ البرنامجِ سواء على الحاسوب أو الهاتف المحمول، كما يجبُ اختبارُ الصَّوت والفيديو في الفصل الافتراضي، والتأكُّد من وجود مصدر ضَوْءٍ مناسبٍ في مكان التطبيق، وينبغي للقائم بالتدريس أن يحدِّدَ مواعيدَ محاضراته على الفصل الافتراضي Zoom، وأن يعطي لكلِّ اجتماعٍ أو جلسةٍ اسمًا ذا مغزى، وأن يستضيفَ اجتماعًا تمهيديًّا عبر منصة Zoom؛ بغرض استكشاف المشكلات الفنيَّة وحلِّها، وكذلك ليعتادَ الطُّلابُ واجهةَ تلك المِنَصَّة، وأن يمتلكَ خُطَّةً احتياطيَّةً في حالةِ حُدُوثِ مشكلاتٍ فنيةٍ في فصل الـــــ Zoom، وأن يبلِّغَ الطُّلابَ بتلك الخُطَّةِ مسبقًا، كما ينبغي له تنظيمُ تعليقات الطُّلاب ومشاركاتهم في الجلسة الافتراضية من خلال توجيههم إلى (كتم الصَّوت) الخاصِّ بأجهزتهم، و(إلغاء كتم الصَّوت) عندما يريدون التحدُّثَ، أو أن يتحكَّمَ المُضِيفُ في الصَّوت من خلال إتاحة استخدامه للطَّالب المتحدِّث فقط؛ تجنبًا للضوضاء في الفصل الافتراضي،

وكذلك توجيه الطُّلاب إلى استخدم سماعات الرَّأس لجميع جلسات Zoom، وتشغيل (الكاميرا) في أثناء التدريس عبر الفصل الافتراضي؛ حيث يكونُ التفاعلُ أكثرَ فاعليةٍ إذا كان بإمكان الجميع أن يروا بعضُهُم بعضًا، ويمكنُ أن تدرِّبَ الطُّلابَ على كيفية التبديل إلى عرض المعرض Brady Bunch، حيث يكونُ الجميعُ مرئيًّا بعضُهُم لبعضٍ في الوقت نفسه (Harvard University Information Technology, 2020).

كما أنَّ هناك اعتباراتٍ أخرى يجبُ على القائم بالتدريس الوعي بها عند استخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom ، هي: التخطيطُ للتدريس مثلما يتمُّ التخطيطُ في الفصل المعتاد، حيث يتيحُ Zoom استخدامَ جميع طرائق التدريس واستراتيجياته التي يمكنُ استخدامُهَا في الفصل التقليدي، كما يتيحُ استخدامَ شرائح العُرُوض التقديمية PowerPoint، حيث يمكنُ الإفادةُ من خاصية مشاركة الشَّاشة في Zoom لعرض الشَّرائح أمام الطُّلاب أثناء الشَّرح، كما ينبغي للقائم بالتدريس أخذُ فترة راحةٍ أثناء المحاضرة؛ للتأكُّد من متابعة الطُّلاب للعناصر والأفكار الرئيسة، ويفضَّلُ تقسيمُ الطُّلاب إلى مجموعاتٍ صغيرةٍ للتناقش حول أنشطة ومهام محددة، وذلك باستخدم خاصيَّة (الغرف الجانبية المنفصلة) في Zoom؛ ويمكنُ للقائم بالتدريس التنقلُ بين تلك الغُرَف للتواصل مع الطُّلاب، كما يمكنُهُ إرسالُ رسائلَ إلى جميع الغرف الفرعية في الوقت نفسه، نحو: لديكم (٥) دقائق متبقية للعمل في هذه المهمة، ويمكن للطلاب (طلب المساعدة) من المعلِّم عند الحاجة. ولتسهيل المناقشة مع مجموعات الطُّلاب، يمكنُ توجيهُهُم إلى استخدام خاصيَّة (رفع اليد)، أو تسجيل تعليقاتهم أو أسئلتهم في المربع الخاص بخاصيَّة المحادثة النَّصية (Chat)؛ كما ينبغي للقائم بالتدريس إذا كان يرغبُ في تسجيل جلسة Zoom، أن يتأكَّدَ من النَّقْرِ فوق خيار (تسجيل) في بداية الجلسة (Eberly Center for teaching Excellence and Educational Innovation, 2020).

وقد استخدمت دراساتٌ قليلة ـــــ في حدود علم الباحث ـــــ برنامج Zoom في تدريس اللُّغات، ودلَّت النتائجُ على فاعليته، مثل دراسة كلٍّ من: دارما، والأسمراني، وديوي Dharma, Asmarani, & Dewi (2017)، وأبشو Upshaw (2019)، وأيوب Ayoub (2019)، وفورديان Vurdien (2019).

وفي ضوء استعراض ماهية الفصل الافتراضي المتزامن Zoom ، وميزاته، ومكوناته، والاعتبارات التي يجب أخذها في الاعتبار عند استخدامه في التدريس؛ فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء الوحدة المقترحة في هذه الدراسة :

- استخدامُ طريقة الموديولات التعليمية في التخطيط لتدريس النَّحْو بالوحدة المقترحة وتنفيذه وتقويمه، بحيث يتضمنُ كلُّ موديولٍ نوعًا واحدًا من أساليب العرب في بناء تراكيبهم.
- تحويلُ دُرُوس النَّحْو الموديولية إلى صورة ملفات PDF ، ومشاركتها مع المعلِّمين (باستخدام خاصيَّة مشاركة الشَّاشة) في أثناء التدريس عبر الفصل الافتراضي Zoom.
- توظيفُ الأدوات والإمكانات التي يوفِّرُها الفصلُ الافتراضيُّ المتزامنُ Zoom للتَّواصل الإيجابي في أثناء تدريس النَّحْو؛ لتحقيق أكبرِ قَدْرٍ من التفاعليَّة داخل الفصل بين القائم بالتدريس والمعلِّمين من ناحيةٍ، وبين المعلِّمين بعضُهُم مع بعضٍ من ناحيةٍ أخرى.
- تنظيمُ تعليقات المعلِّمين ومشاركاتهم في الجلسة الافتراضية من خلال توظيف خاصيَّة التحكُّم في الصَّوت، أو رفع اليد، أو تشغيل الكاميرا، أو تسجيل تعليقاتهم وأسئلتهم في المربع الخاص بخاصيَّة (المحادثة النَّصية).
- تسجيلُ جلسات تدريس النَّحْو بالوحدة المقترحة عبر خاصيَّة (التَّسجيل) التي يتيحُهَا Zoom؛ لإتاحة الفرصة للمعلِّمين لإعادة مشاهدة تلك الدُّرُوس في الأوقات المناسبة لهم، ولكي يتابعَ المعلِّمون الذين تغيَّبوا عن الجلسات ما تمَّ تدريسُهُ فيها.

فروض الدراسة :

١- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن المعرفي) لصالح القياس البعدي.

٢- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الأدائي) لصالح القياس البعدي.

٣- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الوجداني) لصالح القياس البعدي.

٤- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن المعرفي) لصالح القياس البعدي.

٥- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الأدائي) لصالح القياس البعدي.

٦- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الوجداني) لصالح القياس البعدي.

٧- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبيَّتين الأولى والثانية في القياس البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم.

بناء الوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو :

تمَّ بناءُ الوحدة المقترحة وفق الخطوات التَّالية :

أولًا ـ تحديد أهداف الوحدة المقترحة :

هدفت الوحدةُ المقترحةُ في تدريس النَّحْو إلى تنمية وعي معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بأساليب العرب في بناء تراكيبهم؛ ومن ثمَّ تمَّ تحديدُ تلك الأساليب من خلال إعدادِ قائمةٍ أوليَّةٍ تضمُّ (١٥) أسلوبًا، وقد اعتمد الباحثُ في بناء هذه القائمة على الدِّراسات السَّابقة والأدبيات التي سَبَقَ بيانُهَا في الجزء النظري، وتمَّ وضعُ هذه القائمة في صورة استبانةٍ اشتملت على مسمَّى الأُسلوبِ، وتعريفِهِ، ومثالٍ يوضِّحُهُ، وعرضُهَا على المحكَّمين (ملحق١) ؛ لتحديد مدى اختصاص علم النَّحْو بدراسة الأسلوب، ومدى لزوم الأسلوب لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج، ومدى دقَّة صياغة الأسلوب وتعريفه، فضلًا عن مقترحاتٍ أخرى بالإضافة أو الحذف أو التَّعديل، وقد أشار المحكَّمون إلى تضمين الأسلوب الثالث من أساليب (التَّغليب)، وهو: (تغليب الذُّكور على الإناث من بني آدم في الخطاب) في الأسلوب الثاني، وهو: (عدمُ جمع النِّساء إذا لم يكن معهنَّ رجالٌ بالياء والنُّون، ولا بالواو بالنُّون) ؛ لتعلُّقهما بالمعنى نفسِهِ، وبعد إجراء هذا التَّعديل؛ أصبحت القائمةُ في صورتها النِّهائية مكوَّنةً من (١٤) أسلوبًا (ملحق٢).

ثانيًا ـ تحديد محتوى الوحدة المقترحة ومكوناتها :

اشتملتِ الوحدةُ المقترحةُ على (٥) موديولات تناولت أساليب العرب في أبواب: الضَّمير، والتَّغليب، وجمع المؤنث غير العاقل في القلَّة والكثرة، والتوكيد، والعطف.

وقد تكوَّنت الوحدةُ من جزأين، هما:

١- **كتابُ معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج** في تدريس النَّحْو، وقد صيغت دروسُهُ في صورة (موديولات تعليمية)، حيث اشتمل كلُّ موديولٍ على العناصر التالية: الأفكار الرئيسة للموديول، ومقدمة الموديول، والاختبار القبلي للموديول، والأهداف الإجرائية المراد بلوغُهَا، والمحتوى العلمي، وأنشطة التعليم والتعلُّم، وملخص الموديول، وقائمة بالمصادر والمراجع، والاختبار البعدي للموديول، ثم يُختم الموديولُ بنشاطٍ إثرائيٍّ.

٢- **دليلُ القائم بالتدريس**، ويعرضُ إجراءات تدريس الوحدة المقترحة في ضوء طريقة (الموديولات التعليمية) ، وقد اشتمل الدليلُ على قسمين: نظريٍّ وتطبيقيٍّ.

ثالثًا ـ إجراءات تطبيق الوحدة المقترحة على مجموعتي الدراسة :

تمَّ تطبيقُ الوحدة المقترحة على معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الأولى باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom في ضوء الإجراءات التالية :

(١) إنشاءُ مجموعةٍ على (الواتس آب WhatsApp) بعنوان (أساليب العرب)؛ لتيسير التَّواصل بين معلمي المجموعة التجريبية الأولى وبين القائم بالتدريس، وكذلك رفع فيديوهاتٍ تعليميَّةٍ وصورٍ توضيحيَّةٍ تبيِّنُ كيفية تحميل تطبيق الـــــ(Zoom)، وخطوات الدُّخول إلى الفصل الافتراضي، وأهمَّ أدوات هذا الفصل التي تمكِّنُ المعلِّمين من التفاعل في أثناء التَّدريس التزامني، وغير ذلك من الأغراض التي يأتي ذكرُها تباعًا.

(٢) الالتقاءُ بمعلمي المجموعة التجريبية الأولى بالكلية يوم الأحد الموافق (٢٠٢٠/١١/٢٢)؛ وذلك للإجابة عن استفساراتهم فيما يتعلَّقُ بماهية الوحدة المقترحة، وكيفية تدريسها، والتفاعل عبر Zoom ، وتحديد مواعيد التَّطبيق، كما تمَّ في اليوم نفسِهِ عملُ (لقاءٍ تجريبيٍّ تزامنيٍّ) استغرق ساعةً كاملةً، حيث أرسل الباحثُ (القائمُ بالتدريس host) رابطَ الدُّخول إلى الفصل الافتراضي، وتمَّ التَّواصلُ مع المعلِّمين، وحلُّ المشكلات التي واجهت بعضَهُم عند الدُّخول إلى الفصل، كما

تمَّ توضيحُ أهمِّ أدوات الفصل، وكيفية إرسال رسائل عبر خاصيَّة (المحادثة الكتابية)، أو (المحادثة الصوتية)، وكيفية التحكُّم في الصَّوت والكاميرا، وقواعد تشغيلهما وإيقافهما في أثناء التدريس بالفصل، كما تمَّ تجريبُ مشاركة بعض ملفات الفيديو والملفات النَّصية Word وملفات PDF ، وتجريب خاصيَّة (رفع اليد) وخفضها عند الرَّغبة في الإجابة عن الأنشطة أو التَّعليق أو الاستفسار.

(٣) تحميلُ (الاختبار القبلي) لكلِّ موديولٍ على مجموعة (الواتس آب) قبل الالتقاء التزامني بوقتٍ كافٍ؛ ليبدأ المعلِّمون في إجابته، ثمَّ إرسال إجاباتهم عبر المجموعة نفسها، حيث يتمُّ تعزيزُ تلك الإجابات، وتقديمُ التَّغذية الرَّاجعة من خلال إرسال إجابة الاختبار؛ ليقومَ كلُّ معلِّمٍ بتصحيح إجابته بنفسِهِ بناءً على نموذج الإجابة المُرْسَل.

(٤) تحميلُ الوحدة المقترحة مصوغةً بطريقة الموديولات التعليمية عبر مجموعة (الواتس آب) في صورة ملفات PDF، وذلك قبل تدريس الموديول تزامنيًّا بوقتٍ كافٍ وفي اليومِ المحدَّدِ لتدريسه؛ لإعطاءِ فرصةٍ للمعلِّمين لقراءة أهدافه ومقدمته، ومحاولة استيعاب محتواه العلمي، والإجابة عن أنشطته، والولوج إلى المواقع الإلكترونيَّة المحدَّدة به؛ لتعميق التعلُّم وإثرائه، ثمَّ يتمُّ تناولُ كلِّ ذلك تدريسيًّا ومناقشتُهُ عند الدخول إلى الفصل الافتراضي التَّزامني Zoom.

(٥) إرسالُ رابطِ الدُّخول إلى الفصل الافتراضي Zoom وبيانات الفصل عبر مجموعة (الواتس آب) في كلِّ مرةٍ يتمُّ فيها التطبيقُ :

https://us05web.zoom.us/j/6275001985?pwd=emoyV05rbVFmbkN3ODJBVldmaml4dz09

Meeting ID: 627 500 1985

Passcode: iX5Rrd

حيث يضغطُ المعلِّمُ على الرَّابط السَّابق، فيظهر لدى مُضيف الجلسة (القائم بالتدريس Host) رغبة (فلان) بـــــ Waiting Room في الدُّخول إلى الفصل الافتراضي، وبمجرد الموافقة على ذلك بواسطة الضَّغْط على admit يدخلُ المعلِّمُ

إلى الفصل، حيث يضغطُ القائمُ بالتدريسِ على زرِّ (تسجيل الجلسة)، ويبدأُ التدريسُ التزامنيُّ التفاعليُّ للموديولِ وإجابةُ أنشطتِهِ وَفْقَ الإجراءات المبيَّنة في (دليل القائم بالتدريس) القائمة على طريقة (الموديولات التعليمية). (ملحق٦: صورٌ من الفصل الافتراضي Zoom في أثناء التفاعل مع المعلمين).

(٦) بعد الانتهاء من التدريس التزامنيِّ للموديول، يتمُّ إنهاءُ الجلسة بالضَّغط على أمر End Meeting for All ، وحفظُهَا مسجَّلةً على حاسوب القائم بالتدريس.

(٧) تحميلُ الجلسة (مسجَّلة) على الإنترنت من خلال الخُطُوات التَّالية :

Google – Upload File – GoFile – Upload Files – Click here

حيث يتمُّ تحديدُ مكان الفيديو على حاسوب القائم بالتدريس، ورفعُهُ، ثمَّ نسخُ الرَّابط الذي يظهرُ بعد التحميل وإرسالُهُ إلى المجموعة التجريبية الأولى عبر (واتس آب: أساليب العرب)؛ ليتمكَّنَ المعلِّمون من مشاهدة الجلسة مرةً أُخرى لاحقًا، أو ليشاهدها المعلِّمون الذين فاتتهم الجلسةُ كلُّها أو بعضُهَا لسببٍ أو لآخر.

(٨) إجابةُ (الاختبار البعدي) للموديول، حيث يرسلُ المعلِّمون إجاباتهم عبر مجموعة (الواتس آب)، ويتمُّ تعزيزُ تلك الإجابات، وتقديمُ التَّغذية الرَّاجعة من خلال إرسال إجابة الاختبار؛ ليقومَ كلُّ معلِّمٍ بتصحيح إجابتِهِ بنفسِهِ.

أمَّا المجموعة التجريبية الثانية، فقد دَرَسَتِ الوحدةَ المقترحةَ نفسَهَا معدَّةً بطريقة الموديولات التعليمية بقاعة الدِّراسة المعتادة بالكلية، واتُّبع في التَّدريسِ الإجراءاتُ نفسُهَا المبيَّنةُ بـــــ(دليل القائم بالتَّدريس).

رابعًا ـ تحديد الأنشطة المستخدمة في الوحدة المقترحة :

(١) **أنشطة التعليل وتقديم التفسيرات :** تعتمدُ على قيام المعلِّم بتعليلِ بناءِ بعض التَّراكيب الفصيحة على النَّحْوِ الذي تكونُ عليه، وبيان أسباب عدم بنائها على نَحْوٍ آخرَ مذكورٍ في تلك الأنشطة.

(٢) **أنشطة الاستدلال بالحُجَج :** تعتمدُ على قيام المعلِّم بترجيح أحد رَأْيَيْن أو قولَيْن معروضَيْن لأحد التَّراكيب داعمًا رأيه بالحُجَّةِ بناءً على دراسته أساليبَ العربِ في تراكيبهم.

(٣) **أنشطة الموازنة :** تعتمدُ على قيام المعلِّم بالموازنة بين بعض التَّراكيب من حيث: أوجه الاختلاف بينها، ومعناها في لُغَةِ العربِ، والأسلوب الذي بُنيَت عليه.

خامسًا ـ تحديد مصادر التعليم والتعلم المستخدمة في تنفيذ الوحدة:

تمَّ استخدامُ الفصل الافتراضي Zoom مع المجموعة التجريبية الأولى بما يتيحُهُ من أدواتٍ ومصادرِ تعليمٍ وتعلُّمٍ مختلفةٍ، منها: السَّبورةُ الإلكترونيَّةُ البيضاءُ، ومشاركةُ صفحاتِ (الويب) ومقاطع الفيديو التعليمية والملفات بأنواعها، كما تمَّ توظيفُ تطبيق WhatsApp بالكيفيَّة المبيَّنة سابقًا، في حين اُستخدِم مع المجموعة التجريبية الثانية السَّبورةُ المعتادةُ، وبعضُ الأوراق التي يعرضُ فيها المعلِّمون إجابات الأنشطة.

سادسًا ـ تقويم أداء المعلمين في الوحدة المقترحة :

تمَّ تقويمُ أداءِ المعلِّمين من خلال الأنشطة التعليميَّة التي يُكلَّفون بها في الوحدة، وكذلك أسئلة الاختبارَيْن القبلي والبعدي المصاحبة لكلِّ موديولٍ، وتقديم التَّغذية الرَّاجعة اللازمة التي تُمكِّنُ المعلِّمَ من تصحيح مساره، وبلوغه الأهداف الموضوعة.

وقد تمَّ عرضُ الوحدةِ المقترحةِ بجزأيها: كتاب معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج، ودليل القائم بالتدريس، على بعض المحكَّمين في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، والنَّحْو والصَّرف (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم حول وضوح أهدافها، ومناسبة محتواها وأنشطتها وتقويمها وصحَّتها العلمية، ووضوح إجراءات التدريس بالموديولات التعليمية بها، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحيتها للتَّطبيق (ملحق٣).

إعداد مقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم :

(١) تحديد الهدف من المقياس :

هَدَفَ بناءُ هذه الأداة إلى قياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم بمكوِّناته الثلاثة (المعرفي، والأدائي، والوجداني) لدى معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج.

(٢) وصف محتوى المقياس :

تكوَّن المقياس من المكونات الثلاثة التالية :

أ- **المكوِّن المعرفي**، واشتمل على (١٤) مفردةً من نوع الاختيار من متعدد تقيسُ وعْي معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج بأساليب العرب في بناء تراكيبهم في أبواب: الضَّمير، والتَّغليب، والجمع المؤنَّث غير العاقل، والتوكيد، والعطف، بمعدَّلِ مفردةٍ واحدةٍ لكلِّ أسلوبٍ. وتمَّت صياغةُ أسئلة الاختبار في مستويات: (التَّحليل، والتَّقويم، والتَّركيب)، ويوضحُ جدولُ(١) جدول مواصفات الاختبار:

جدول (١)

جدول مواصفات اختبار المكوِّن المعرفي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم

م	أساليب العرب في باب	عدد الأساليب المندرجة	المستويات المعرفية			عدد الأسئلة وأرقامها بالاختبار	النسبة المئوية
			تحليل	تقويم	تركيب		
١	الضَّمير	٤	١	٢	١	٤ (١، ٦، ٧، ١١)	%٢٨,٥٧
٢	التغليب	٣	٢	١	ـــــ	٣ (٢، ٣، ٨)	%٢١,٤٣
٣	جمع المؤنث	١	ـــــ	ـــــ	١	١ (١٢)	%٧,١٤
٤	التوكيد	٣	١	١	١	٣ (٤، ٩، ١٣)	%٢١,٤٣
٥	العطف	٣	١	١	١	٣ (٥، ١٠، ١٤)	%٢١,٤٣
المجموع		١٤	٥	٥	٤	١٤	%١٠٠
نسبة كل مستوى			%٣٥,٧١	%٣٥,٧١	%٢٨,٥٧	%١٠٠	

وقد رُوعِي التدرُّجُ في ترتيب مفردات الاختبار حسب تدرُّج المستويات الفكريَّة، حيث بدأ الاختبارُ بالمفردات الخاصَّة بمستوى (التَّحليل)، تليها المفردات الخاصَّة بمستوى (التَّقويم)، تليها المفردات الخاصَّة بمستوى (التَّركيب) ، ويوضحُ جدولُ (٢) توزيع مفردات الاختبار على المستويات المعرفية الثلاثة :

جدول (٢)

توزيع مفردات اختبار المكوِّن المعرفي على المستويات المعرفية

م	المستوى المعرفي	أرقام مفردات المستوى بالاختبار	العدد	النسبة المئوية
١	التحليل	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥	٥	%٣٥,٧١
٢	التقويم	٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠	٥	%٣٥,٧١
٣	التركيب	١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤	٤	%٢٨,٥٧
المجموع			١٤	**% ١٠٠**

ب–**المكوِّن الأدائي**، وتكوَّن من (١٤) مفردةً من أسئلة المقال ذات الإجابة القصيرة، يُطْلَبُ في كلٍّ منها كتابةُ تركيبَيْن اثنين من إنشاءِ المُجيب لكلِّ أسلوبٍ من أساليب العرب المسمَّاة بمفردات الاختبار، ويوضحُ جدولُ (٣) توزيعَ مفرداتِ الاختبارِ على أساليبِ العَرَبِ المَقِيسة:

جدول (٣)

توزيع مفردات اختبار المكوِّن الأدائي على أساليب العرب المَقِيسة

م	أساليب العرب المقيسة في تراكيبهم	أرقام المفردات بالاختبار	العدد	النسبة المئوية
١	أساليب العرب المتعلِّقة بالضمير وعَوْده.	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤	٤	%٢٨,٥٧
٢	أساليب العرب المتعلِّقة بالتغليب.	٥ ، ٦ ، ٧	٣	%٢١,٤٣
٣	أساليب العرب في جمع المؤنث غير العاقل.	٨	١	%٧,١٤
٤	أساليب العرب المتعلِّقة بالتوكيد.	٩ ، ١٠ ، ١١	٣	%٢١,٤٣
٥	أساليب العرب المتعلِّقة بالعطف	١٢ ، ١٣ ، ١٤	٣	%٢١,٤٣
	المجموع		**١٤**	**% ١٠٠**

ج- المكوِّن الوجداني، اشتمل مقياسُ هذا المكوِّن على (٢٤) عبارةً في ثلاثة أبعاد، لكلِّ بُعْدٍ عباراتُهُ الخاصَّةُ به، وقد تمَّ بناءُ المقياس وفق أسلوب التقدير الجمعيِّ والمعروف بأسلوب ليكرت، وتمَّت مراعاةُ تساوي عدد العبارات الموجبة مع عدد العبارات السَّالبة في كلِّ بُعْدٍ؛ وذلك لتقليل تأثير تحيُّز الاستجابات، ويوضحُ جدولُ (٤) مواصفات المكوِّن الوجداني:

جدول (٤)

جدول مواصفات المكوِّن الوجداني للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات		الوزن النسبي
		الموجبة	السالبة	
البُعْد الأول ـــ إدراك أهمية دراسة أساليب العرب في بناء تراكيبهم.	٨	١ ــ ٣ ــ ٥ ــ ٦	٢ ــ ٤ ــ ٧ ــ ٨	%٣٣,٣٣
البُعْد الثاني ـــ الرغبة في تدريس أساليب العرب وتراكيبهم للطلاب في دروس النَّحْو.	٨	٩ ــ ١٠ ــ ١١ ــ ١٤	١٢ ــ ١٣ ــ ١٥ ــ ١٦	%٣٣,٣٣
البُعْد الثالث ـــ الرغبة في التعمق في دراسة أساليب العرب والبحث في تراكيبهم.	٨	١٧ ــ ٢٠ ــ ٢١ ــ ٢٤	١٨ ــ ١٩ ــ ٢٢ ــ ٢٣	%٣٣,٣٣
المجموع	**٢٤**	**١٢**	**١٢**	**% ١٠٠**

(٣) صياغة تعليمات مقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم:

وُجِّهت لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج التَّعليماتُ التَّاليةُ :

أ- **للإجابة عن مفردات المكوِّنين المعرفي والأدائي:** ضرورةُ أن يتأنَّى المعلِّمُ في قراءة المفردة قبل إجابتها، والإجابة عن جميع المفردات، وتسجيل الإجابة في المكان المخصَّص لها.

ب-**للإجابة عن عبارات المكوِّن الوجداني:** ضرورةُ أن يقرأَ المعلِّمُ العباراتِ بتأنٍ، وألا يتركَ عبارةً دون أن يُبدي رأيه فيها، ثم عليه أن يختارَ اختيارًا واحدًا يتفقُ مع رأيه من الاختيارات الأربعة التَّالية: (أوافقُ بشدةٍ) ، (أوافقُ) ، (أرفضُ) ، (أرفضُ بشدةٍ).

(٤) ضبط المقياس :

تمَّ ضبطُ مقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم من خلال ما يلي:

(أ) صدق المقياس :

تمَّ عرضُ المقياسِ على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، والقياس والتقويم (ملحق١) ؛ لاستطلاع آرائهم في مدى تمثيل مفردات المقياس للسلوكِ المحكِّ تمثيلًا كافيًا، وسلامة الصِّياغة اللُّغوية لمفردات المقياس، والدِّقة العلميَّة لها، فضلًا عن مقترحاتٍ أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل؛ وقد أشار المحكَّمون إلى إجراء بعض التعديلات على (المكوِّن المعرفي) للمقياس، تمثَّلت في: تعديل المفردة العاشرة وبدائلها كاملةً، وتعديل طَرَفٍ من مقدمة المفردة الحادية عشرة مِنْ: (فإنها تُخْرِجُ الكلامَ على الخطاب) إلى: (فإنها تُخْرِجُ الضميرَ عنهما بتغليبِ المخاطَبِ)، وتعديل مقدمة المفردة الثالثة عشرة مِنْ: (إذا أرادت العربُ رفعَ توهُّم المجازِ في الكلام، فإنها تقول) إلى: (إذا أرادتِ العربُ إخراجَ الكلامِ على الحقيقةِ التي تُعْقَلُ، فإنها تقول) ، وإضافة جملة (في العطف) إلى مقدمة المفردة الرابعة عشرة لتصبح: (إذا أرادتِ العربُ في العطفِ إشراكَ الثاني فيما دخل فيه الأوَّلُ دون اعتبارٍ للزَّمان، فإنَّها تقول).

كما أشار المحكَّمون إلى إجراء بعض التَّعديلات على (المكوِّن الأدائي) للمقياس، تمثَّلت في: إضافة العبارة التَّالية إلى تعليمات الاختبار: (يجبُ أن تكونَ التراكيبُ التي تكتبُهَا في الإجابة عن جميع المفردات من إنشائك، وليست اقتباسًا من شِعْرٍ أو نثرٍ أو غيرهما)، واستخدام لفظ (الضَّمير) وهو مصطلح البصريين بدلًا من (الكناية) وهو مصطلح الكوفيين، وذلك في المفردتَيْن الثانية والثامنة.

وفيما يتعلَّقُ بـــــ(المكوِّن الوجداني) للمقياس، فقد أشار المحكَّمون إلى: إعادة صياغة العبارة الثالثة عشرة في البُعْد الثاني من: (سأنصحُ طلابي باستذكار دروس النَّحْو بالكتاب المدرسي دون غيره) إلى: (سأنصحُ طلابي بعدم الانشغال بتراكيب العرب أثناء استذكار دروس النَّحْو)، وإعادة صياغة العبارة الرابعة والعشرين في البُعْد الثالث من: (لن أملَّ البحث في تراكيب العرب وسُننهم في الكلام) إلى: (سأُواصِلُ البحثَ في تراكيب العرب وسُنَنهم في الكلام)، وقد تمَّ إجراءُ جميع التَّعديلات السَّابقة.

(ب) التجربة الاستطلاعية للمقياس :

تمَّ تطبيقُ المقياسِ تطبيقًا استطلاعيًّا على عينةٍ من معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج في كلِّيتي الآداب ودار العلوم، جامعة المنيا، الملتحقين بالدبلوم التربوي نظام العام الواحد بكلية التربية، وعددهم (٢٥) معلمًا (من غير عينة التطبيق الأساسية)، وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٢٠/١١/١٩، وهدف ضبطُ المقياس إلى تحديد زمنه، ومدى وضوح تعليماته ومفرداته، وحساب ثباته. وفيما يلي تفصيلُ ذلك:

- **تحديد زمن المقياس :** تمَّ حسابُ الزَّمن اللازم للإجابة عن المقياس، وذلك بتسجيل الزَّمن الذي استغرقه كلُّ معلِّمٍ من معلِّمي العينة الاستطلاعية في الإجابة عن كلِّ مكوِّنٍ من المكونات الثلاثة للمقياس، ثمَّ تمَّ حسابُ متوسط الزَّمن اللازم للإجابة، فكان مساويًا (٢٥) دقيقة لاختبار المكوِّن المعرفي، و(٣٥) دقيقة لاختبار المكوِّن الأدائي، و(١٠) دقائق لمقياس المكوِّن الوجداني.
- **وضوح تعليمات المقياس ومفرداته :** اتَّضح من التجربة الاستطلاعيَّة وضوح تعليمات المقياس ومفرداته، حيث لم يتم تلقي أي استفساراتٍ، أو الإشارة إلى أي غموضٍ في صياغة مفردات المقياس بمكوِّناته الثلاثة.

- **حساب ثبات المقياس** :تمَّ حسابُ ثبات اختبار المكوِّن المعرفي للمقياس باستخدام معامل (ألفا لكرونباك)، وقد بلغت قيمتُهُ (٠.٦٨٩) ، وهي قيمةٌ تدلُّ على تمتُّع الاختبار بالثبات، وتمَّ حسابُ ثبات اختبار المكوِّن الأدائي باستخدام طريقة التجزئة النصفيَّة، حيث بلغت قيمةُ معامل الارتباط بين درجات معلِّمي العينة الاستطلاعيَّة في نصفي المفردات الفرديَّة والزوجيَّة (٠.٥٩٩)، وتمَّ استخدامُ معادلة سبيرمان ـــــــ براون لحساب معامل الثَّبات، وبلغت قيمتُهُ (٠.٧٥) ، وهو معاملٌ يدلُّ على تمتُّع الاختبار بدرجةٍ مقبولةٍ من الثَّبَات، كما تمَّ حسابُ ثبات المكوِّن الوجداني للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفيَّة أيضًا، حيث بلغت قيمةُ معامل الارتباط بين درجات معلِّمي العينة الاستطلاعية في نصفي العبارات الفرديَّة والزوجيَّة (٠.٧٤٥)، وتمَّ استخدامُ معادلة سبيرمان ـــــــ براون لحساب معامل الثَّبات، وبلغت قيمتُهُ (٠.٨٥) ، وهو معاملٌ يدلُّ على ثباتٍ مرتفعٍ.

وبلغ معاملُ الثَّبات ألفا للمقياس ككل (٠.٧١٤) وهو معاملٌ يدلُّ على تمتُّع المقياس بدرجةِ ثباتٍ يمكنُ الوثوقُ بها عند تطبيقِهِ (ملحق٤).

(٥) تصحيح المقياس :

تمَّ وضعُ نموذج إجابة مكوِّنات مقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، ونظام تصحيحه، وكيفية توزيع درجاته (ملحق٥).

تطبيق الوحدة المقترحة في تدريس النحو :

(١) اختيار عينة الدراسة :

تكوَّنت عينةُ الدِّراسة من مجموعتين تجريبيَّتين، حيث تمَّ اختيارُ المجموعة التجريبيَّة الأُولى من معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج في كلية الآداب جامعة المنيا، وكلية اللُّغة العربيَّة جامعة الأزهر، الملتحقين بالدبلوم التربوي نظام العام الواحد، وكذلك من معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج في كلية التربية سواء الملتحقين بالدبلومة المهنية، أم غير الملتحقين بأية دبلومات، وبلغ عددُ معلِّمي هذه المجموعة (٢٠) معلمًا، وذلك بناءً على ثلاثة معايير، هي: امتلاكُهُم خدمة (إنترنت) قوية، وتحميلُ تطبيق Zoom على هواتفهم أو حواسيبهم، وكذلك امتلاكُهُم الحدَّ الأدنى من مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.

كما تمَّ اختيارُ المجموعة التجريبيَّة الثانية من معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج في كليات: الآداب ودار العلوم جامعة المنيا، وكلية اللُّغة العربيَّة جامعة الأزهر، الملتحقين بالدبلوم التربوي نظام العام الواحد، وبلغ عددُهُم (٢٠) معلمًا. علمًا بأنَّهُ تمَّ اختيارُ معلِّمي المجموعتين بناءً على رغبتهم الذَّاتية في المشاركة بتلك التجربة بعد أن وضَّحَ لهم الباحثُ فكرتَهَا وأهدافَهَا.

(٢) ضبط متغيرات الدراسة :

قام الباحثُ بضبطِ متغيراتِ الدِّراسةِ على النَّحْو التَّالي:

أ ــ تجانس عينة الدراسة : تمَّ إجراءُ التَّجانسِ بين عينة الدِّراسة من معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين قبل تطبيق الوحدة المقترحة، وذلك فى المتغير المَقِيس (الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم)، باستخدام اختبار (كولموجروف– سميرنوف Kolmogorov – Smirnov) لاختبار فرضية التَّوزيع الاعتدالي للبيانات؛ ودلَّت النتائجُ فيما يتعلَّقُ بالمجموعة التجريبيَّة الأولى أنَّ قيمة مستوى دلالة اختبار (كولموجروف– سميرنوف) لمكوِّنات المقياس (المعرفي، والأدائي، والوجداني) والمقياس ككل، هي على الترتيب: (٠.٧٢٦، ٠.٧٧٩ ، ٠.٨٠٣ ، ٠.٧٢١)؛ أي أنَّها أكبرُ من (٠.٠٥)، وهذا يعني أنَّها غيرُ دالةٍ؛ ممَّا يؤكدُ اعتداليةَ التَّوزيعِ.

كما دلَّت النتائجُ فيما يتعلَّقُ بالمجموعة التجريبيَّة الثَّانية للمقياسِ نفسِهِ أنَّ قيمة مستوى دلالة اختبار (كولموجروف– سميرنوف) لمكوِّنات المقياس (المعرفي، والأدائي، والوجداني) والمقياس ككل، هي على الترتيب: (٠.٥٦٩، ٠.٦٥٢، ٠.٨٥٥، ٠.٩٠٠)؛ أي أنَّها أكبرُ من (٠.٠٥)، وهذا يعني أنَّها غيرُ دالةٍ؛ ممَّا يؤكدُ اعتداليةَ التَّوزيعِ.

وهذا يعني أنَّ البياناتِ تتبعُ التَّوزيعَ الطَّبيعيَّ، وعليه تمَّ استخدامُ الإحصاءِ البارامتري في معالجةِ أسئلةِ الدِّراسةِ وفروضِهَا.

ب ــ تكافؤ عينة الدراسة :

للتأكُّدِ من تكافؤ المجموعتين التجريبيَّتين الأُولى والثَّانية في المتغير المَقِيس، تمَّ تطبيقُ مقياس (الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم) على معلِّمي المجموعتين تطبيقًا قبليًّا، وذلك يوم السبت الموافق ٢٠٢٠/١١/٢١، وتمَّ تصحيحُ الإجاباتِ، ورصدُ النَّتائجِ، وتحليلُهَا باستخدامِ برنامجِ (SPSS)، ويوضحُ جدولُ (٥) تلك النتائج:

جدول (٥)

نتائج التطبيق القبلي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم على معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين (ن١ = ن٢ = ٢٠)

مكونات المقياس	التجريبية الأولى		التجريبية الثانية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	م	ع	م	ع			
المكوِّن المعرفي	٥.٤٠	٢.٤٣	٤.٥٠	٢.٥٠	١.١٥٢	٠.٢٥٦	غير دالة
المكوِّن الأدائي	٦.٢٥	٤.٧٧	٤.١٠	٢.٧٧	١.٧٤١	٠.٠٩٢	غير دالة
المكوِّن الوجداني	٨٣.٧٥	٦.٤٩	٧٩.٩٥	٥.٨٦	١.٩٤٢	٠.٠٦٠	غير دالة
المقياس ككل	٩٥.٤٠	١٠.٠٩	٨٨.٥٥	٨.٠٣٦	١.٣٨٢	٠.١٧٥	غير دالة

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٢.٠٨٦

يتضحُ من جدول (٥) أنَّه لا توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين الأُولى والثَّانية في التَّطبيق القبلي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم ككل ومكوِّناته الثلاثة كلٌّ على حدة؛ ممَّا يدلُّ على تكافؤ مجموعتي الدِّراسة في المتغيرِ المَقِيس.

(٣) تدريس الوحدة المقترحة لمجموعتي الدراسة :

تمَّ تدريسُ الوحدةِ المقترحةِ لمعلِّمي المجموعة التجريبيَّة الأُولى بطريقة (الموديولات التعليمية) باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom ، في حين درست المجموعةُ التجريبيَّةُ الثانيةُ الوحدةَ نفسَهَا بطريقة (الموديولات التعليمية) بقاعةِ الدِّراسةِ المُعْتادةِ بكلية التربية حيث تمَّ توزيعُ نسخةٍ ورقيةٍ من الموديولات على كلِّ معلِّمٍ، وقام الباحثُ بالتَّدريس للمجموعتين، وذلك وَفْقَ الإجراءاتِ التي تمَّ عرضُهَا في دليل القائم بالتَّدريس، وبدأ التدريسُ للمجموعتين يوم الإثنين الموافق ٢٠٢٠/١١/٢٣ وانتهى يوم الإثنين ٢٠٢٠/١١/٣٠، ويوضحُ جدولُ (٦) الخُطَّة الزَّمنية لتطبيق الوحدة المقترحة:

جدول (٦)

الخُطَّة الزَّمنية لتطبيق الوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو

على معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين الأولى والثانية

الموديول	عنوان الموديول	اليوم والتاريخ
الأول	أساليب العرب المتعلِّقة بالضمير وعَوْده.	الإثنين ٢٠٢٠/١١/٢٣
الثاني	أساليب العرب المتعلِّقة بالتغليب.	الأربعاء ٢٠٢٠/١١/٢٥
الثالث	أساليب العرب المتعلِّقة بجمع المؤنث غير العاقل في القِلَّة والكثرة.	الخميس ٢٠٢٠/١١/٢٦
الرابع	أساليب العرب المتعلِّقة بالتوكيد.	السبت ٢٠٢٠/١١/٢٨
الخامس	أساليب العرب المتعلِّقة بالعطف.	الإثنين ٢٠٢٠/١١/٣٠

(٤) التطبيق البعدي لأداة الدراسة :

بعد انتهاء التَّدريس لمجموعتي الدِّراسة، تمَّ تطبيقُ مقياس (الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم) على معلِّمي المجموعتين، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٠/١٢/٢؛ لقياس فاعلية الوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو في تنمية وَعْي معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، حيث تمَّ رصدُ الدَّرجات، وتسجيلُهَا في جداولَ تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًّا، والحصول على نتائج الدِّراسة وتحليلها وتفسيرها.

نتائج الدراسة، وتفسيرها، وتوصياتها، ومقترحاتها :

(١) نتائج الدراسة وتفسيرها :

فيما يلي عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها :

- **للإجابة عن السؤال الأول، ونصه:** ما أساليبُ العرب في بناء تراكيبهم اللازمة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج ؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ تحديدُ قائمةٍ أوليَّةٍ بتلك الأساليب، وعرضُهَا في صورة استبانةٍ على المحكَّمين؛ ومن ثمَّ تمَّ التوصُّلُ إلى صورتها النِّهائية، وقد سبق عرضُ ذلك بالتَّفصيل.

- **للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:** ما أسسُ بناء وحدة مقترحـــة فـــي تـــدريس النَّحْو باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن (Zoom) لمعلِّمـــي اللغـــة العربيـــة حديثي التخرُّج؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ استخلاصُ أسس بناء الوحدة في أثناء عرض الخلفية النظريَّة للدِّراسة.
- **للإجابة عن السؤال الثالث، ونصـــه:** ما الوحدةُ المقترحةُ فـــي تـــدريس النَّحْـــو لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج ؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ تحديدُ أهـــداف الوحدة المقترحة، ومحتواها ومكوِّناتها، وإجراءات تطبيقهـــا، كمـــا تـــمَّ تحديـــدُ الأنشطة ومصادر التَّعليم والتعلُّم المستخدمة في تنفيذها، وأساليب تقويم المعلِّمين بها، وقد سبق تفصيلُ ذلك أثناء عرض إجراءات بناء الوحدة المقترحة.
- **للإجابة عن السؤال الرابع، ونصه:** هل يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بـــين متوســـطي درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأولى (التي درست الوحدة المقترحـــة بطريقـــة الموديولات التعليمية في بيئة الفصل الافتراضـــي Zoom) فـــي القياســـين القبلـــي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم بمكوِّناته الثلاثة (المعرفـــي والأدائي والوجداني) ؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّت صياغةُ ثلاثة فـــروض، نـــصَّ الأوَّلُ منها على: " **يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بـــين متوســـطي درجـــات معلمـــي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلـــي والبعـــدي لمقيـــاس الـــوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن المعرفي) لصالح القياس البعدي**".

وللتحقُّق من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى في القياسين القبلي والبعدي لاختبـــار المكوِّن المعرفي ككل ومستوياته الثلاثة (التَّحليل، والتَّقويم، والتَّركيب) كلٌّ على حدة، كمـــا تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لمعرفة اتجـــاه الفروق ودلالتها الإحصائيَّة بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (٧) النتـــائجَ التـــي تـــمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي للوعي بأساليب العرب (ن) = ٢٠

مستويات المكون المعرفي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مؤشر مربع ايتا وحجم التأثير
مستوى التحليل	قبلي	٢.٠٥	١.٣٩٥	٥.٨١٢	دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٦٤ (متوسط)
	بعدي	٣.٦٥	١.٤٢٤			
مستوى التقويم	قبلي	١.٩٠	٠.٦٤١	١٠.٤٣٤	دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٨٥ (كبير)
	بعدي	٤.٣٥	٠.٩٣٣			
مستوى التركيب	قبلي	١.٤٥	٠.٩٩٩	٦.٦٢٢	دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٦٩٨ (متوسط)
	بعدي	٣.٤٠	٠.٦٨١			
الاختبار ككل	قبلي	٥.٤٠	٢.٤٣٧	١٥.٦٣٠	دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٩٣ (كبير)
	بعدي	١١.٤٠	٢.١٦٢			

يتضحُ من نتائج جدول (٧) تحسُّنُ أداء معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى في القياس البعديِّ مقارنةً بأدائهم في القياس القبليِّ لاختبار المكوِّن المعرفي للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، ويدعمُ ذلك وجودَ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطيِّ درجات هؤلاء المعلِّمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي ككل ومستوياته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكنُ قبولُ الفرضِ الأوَّلِ للدِّراسةِ، كما يتضحُ من الجدول نفسِهِ أنَّ حجمَ تأثيرِ المتغير المستقل في المكوِّن المعرفي للمتغير التَّابع كان (متوسطًا) في مستويي (التحليل) و(التركيب) ، و(كبيرًا) في مستوى (التقويم) وفي الاختبار ككل؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية الوحدة المقترحة في تدريس النَّحْوِ باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom في تنمية المكوِّن المعرفي للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم لدى معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى.

ونصَّ الفرضُ الثَّاني للدِّراسة المتعلِّقُ بالسُّؤال الرَّابع على: " **يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الأدائي) لصالح القياس البعدي**".

وللتحقُّق من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تـــمَّ حســـابُ المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى في القياســـين القبلـــي والبعدي لاختبار المكوِّن الأدائي ككل ومكوِّناته الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ؛ وذلك لمعرفـــة اتجـــاه الفـــروق ودلالتها الإحصائيَّة بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (٨) النتائجَ التي تـــمَّ التوصُّـــلُ إليها:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن الأدائي للوعي بأساليب العرب (ن) = ٢٠

مكوِّنات الاختبار الأدائي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مؤشر مربع ايتا وحجم التأثير
التراكيب المتعلِّقة بالضمير	قبلي	١.٢٠	١.٣٢١	١٠.٢٩٩	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٨٥ (كبير)
	بعدي	٥.٦٥	٢.٠٠٧			
التراكيب المتعلِّقة بالتغليب	قبلي	٠.٨٥	٠.٨٧٥	١٠.٣١١	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٨٥ (كبير)
	بعدي	٤.١٠	١.٢٩٣			
التراكيب المتعلِّقة بجمع المؤنث غير العاقل	قبلي	٠.٣٥	٠.٦٧٠	٦.٨٩٩	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٧١ (متوسط)
	بعدي	١.٧٠	٠.٥٧١			
التراكيب المتعلِّقة بالتوكيد	قبلي	١.٨٠	١.٧٣٥	٨.٧٥٣	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٨٠ (كبير)
	بعدي	٥.٥٥	١.٠٩٩			
التراكيب المتعلِّقة بالعطف	قبلي	٢.٠٥	١.٥٧١	٧.٣٨٨	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٧٤ (متوسط)
	بعدي	٤.٩٠	١.١١٩			
الاختبار ككل	قبلي	٦.٢٥	٤.٧٧٧	١٣.٢٩٥	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٩٠ (كبير)
	بعدي	٢١.٩٠	٤.٢٩٠			

يتضحُ من نتائج جدول (٨) تحسُّنُ أداء معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى في القياس البعديِّ مقارنةً بأدائهم في القياس القبليِّ لاختبار المكوِّن الأدائي للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، ويدعمُ ذلك وجودَ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطيِّ درجات هؤلاء المعلِّمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن الأدائي ككل ومكوِّناته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكنُ قبولُ الفرضِ الثَّاني للدِّراسةِ، كما يتضحُ من الجدول نفسِهِ أنَّ حجمَ تأثيرِ المتغير المستقل في المكوِّن الأدائي للمتغير التَّابع قد تراوح بين (كبير) وبين (متوسط) في المكوِّنات الفرعية للاختبار، وكان (كبيرًا) في الاختبار ككل؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية الوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom في تنمية المكوِّن الأدائي للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم لدى معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى.

ونصَّ الفرضُ الثالثُ للدِّراسة المتعلِّقُ بالسُّؤال الرَّابع على: " **يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الوجداني) لصالح القياس البعدي**".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوِّن الوجداني ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائيَّة بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (٩) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوِّن الوجداني للوعي بأساليب العرب (ن) = ٢٠

أبعاد المكون الوجداني	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
إدراك أهمية دراسة أساليب العرب في بناء تراكيبهم.	قبلي	٢٨.٤٠	٢.٢٨٠	٢.٨١٤	دالة عند (٠.٠٥) لصالح البعدي
	بعدي	٢٩.٤٠	١.٧٨٩		
الرغبة في تدريس أساليب العرب وتراكيبهم للطلاب في دروس النَّحْو.	قبلي	٢٧.٩٠	٢.٦١٤	١.٢٦٨	غير دالة
	بعدي	٢٨.٧٠	٢.١٣٠		
الرغبة في التعمق في دراسة أساليب العرب والبحث في تراكيبهم	قبلي	٢٧.٤٥	٢.٨٣٧	٠.٠٩٨	غير دالة
	بعدي	٢٧.٤٠	٢.٧٢٢		
مقياس المكوِّن الوجداني ككل	قبلي	٨٣.٧٥	٦.٤٩٦	١.٩٤٥	غير دالة
	بعدي	٨٥.٥٠	٥.٥٣٠		

يتضحُ من نتائج جدول (٩) وجودُ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس (المكوِّن الوجداني) في البُعْد الأوَّل عند مستوى (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، وعدمُ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في البُعْدَيْن الآخرَيْن، وفي المقياس ككل؛ وبذلك يمكنُ قبولُ الفرضِ الثالثِ للدِّراسةِ جزئيًّا.

وتتفقُ النتائجُ الدَّالةُ إحصائيًّا فيما سَبَقَ مع نتائج عديدٍ من الدِّراسات التي استخدمت الفصلَ الافتراضيَّ المتزامنَ Zoom ، وأثبتت فاعليتَهُ في التَّدريس، مثل دراسة كلٍّ من: دارما، والأسمراني، وديوي Dharma, Asmarani, & Dewi (2017) في تدريس اللُّغة اليابانية، وأبشو Upshaw (2019) ، وفورديان Vurdien (2019) في تدريس اللُّغة الإسبانية، وأيوب Ayoub (2019) في تدريس اللُّغة الإنجليزية.

وتشيرُ الفُرُوقُ الدَّالةُ إحصائيًّا لصالح القياس البعدي في المكوِّنين المعرفي والأدائي والبُعْد الأوَّل من المكوِّن الوجداني لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم لدى معلِّمي المجموعة التجريبية الأُولى ـــــ إلى وجودِ أثرٍ فاعلٍ للوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom ؛ وقد يرجعُ ذلك إلى ما يلي:

(١) اللقاءُ التجريبيُّ التزامنيُّ الذي سبق تدريس الوحدة المقترحة، كان له أثرٌ إيجابيٌّ في سهولة تواصل المعلِّمين وتفاعلهم عبر الفصل الافتراضي Zoom ؛ حيث تعرَّف المعلِّمون عمليًّا كيفية الدُّخول إلى الفصل الافتراضي، والتفاعل من خلال أدواته سواء عبر المحادثة الصَّوتية، أو التواصل المرئي وجهًا لوجه عبر الكاميرا، أو التفاعل عبر خاصيَّة المحادثة الكتابية، وذلك عند التَّعليق أو الاستفسار أو الإجابة عن الأنشطة المختلفة في كلِّ جلسةٍ.

(٢) إتاحةُ الفرصة للمعلِّمين لقراءة الموديولات بصيغة PDF قبل الالتقاءِ التزامنيِّ بهم بوقتٍ كافٍ، من خلال إرسال كلِّ موديولٍ في الموعد المحدَّد لتطبيقه عبر مجموعة (الواتس آب)؛ ممَّا هيَّأ المعلِّمين لتعلُّم أساليب العرب المتضمَّنة بها، والتأشير على المواضع الغامضة عليهم فيها؛ للاستفسار عنها عند الالتقاءِ التزامنيِّ، كما أتاح ذلك الفرصةَ لهم للولوج إلى مواقع الإنترنت المبيَّنة في بعض أنشطة الموديولات؛ للإفادة منها في إجابة تلك الأنشطة، وتعميق استيعابهم أساليب العرب المتعلِّقة بها.

(٣) اشتمالُ المحتوى العلمي للموديولات وأنشطتها على نماذجَ فصيحةٍ ومتنوعةٍ لأساليب العرب في بناء تراكيبهم من القرآن الكريم والحديث النبويِّ والشِّعْر العربيِّ؛ أسهم في استيعاب المعلِّمين تلك الأساليب، ومحاولة الكتابة على غِرَارها، كما أنَّ مشاركة السَّبورة البيضاء الإلكترونية التي يتيحُهَا الفصلُ الافتراضيُّ Zoom في عرضِ مزيدٍ من النَّماذج والأمثلة، وتوضيحها وشرح دلالاتها؛ أدَّى إلى تعميق استيعاب المعلِّمين تراكيبَ العربِ في كلِّ موديولٍ.

(٤) تنظيمُ تدريس النَّحْو في الجلسات التزامنيَّة وفق التَّسلسل المتَّبع في إعداد الموديولات التعليميَّة، وكذلك تنظيم التفاعل داخل الفصل الافتراضي، وذلك باستخدام خاصيَّة رفع اليد عند الرَّغبة في الكلام مع تشغيل الصَّوت، وخفضها عند الانتهاء من الكلامِ مع إيقاف الصَّوت؛ ممَّا أسهم في المشاركة الفعَّالة من جميع معلِّمي الفصل في التَّعليقات والمناقشات وطرح الاستجابات، كما أسهم في سهولة تواصل المعلِّمين واستماع بعضُهُم لبعضٍ.

(٥) تنوُّعُ مصادرِ التعلُّم التي تمَّت مشاركتُهَا عبر الفصلِ الافتراضيِّ Zoom ما بين الموديول التعليمي نفسِهِ بصيغة PDF، والملفات النَّصية Word التي تَعْرِضُ تفسيراتٍ أو شروحاتٍ معينةً أو تُقَدَّمُ من خلالها التَّغذيةُ الرَّاجعةُ للمعلِّمين حول الأنشطة المختلفة، فضلًا عن مقاطعِ الفيديو التَّعليمية الشَّارحة لبعض المواضع بالموديولات، وصفحات (الويب) التي تمَّ الولوجُ إليها وقراءة المقالات العلميَّة بها؛ للإفادة منها في فَهْمِ أساليب العرب في بناء تراكيبهم التي تختصُّ بالضَّمائر والعطف والتَّوكيد وغيرها، وتبيان أثر ذلك في معنى بعض الآيات الكريمة والأحاديث الشَّريفة؛ كلُّ ذلك أسهم في شعور المعلِّمين بمتعة التعلُّم من خلال الفصل الافتراضيِّ؛ ممَّا أدَّى إلى إقبالهم على التعلُّم من خلاله، ومشاركتهم الإيجابيَّة في أنشطته.

(٦) وقوفُ المعلِّمين على مستوياتهم التحصيليَّة وخبراتهم السَّابقة قبل دراسة كلِّ موديولٍ من خلال إجابتهم عن أسئلة الاختبار القبلي؛ خَلَقَ نوعًا من الدَّافعية لديهم نحو تعلُّم أساليب العرب؛ لذا حَرَصُوا على حضور جميع اللقاءات التَّزامنية، وطرح الأسئلة والاستفسارات حول ما يغمُضُ عليهم من تلك الأساليب، كما أنَّ إجابة الاختبار البعدي في كلِّ موديولٍ أسهم في زيادة حماسة المعلِّمين ودافعيتهم لا سيَّما أنَّهم حقَّقُوا درجاتٍ مرتفعةً في ذلك الاختبار؛ ممَّا يعني تحقيقَ الأهداف الإجرائيَّة المرجوَّة، وأنَّ التعلُّم عبر الفصل الافتراضي كان ذا قيمةٍ.

(٧) تفعيلُ خاصيَّةِ (تسجيل الجلسة) ؛ ومن ثمَّ إرسالها للمعلِّمين عبر مجموعة (الواتس آب)؛ أسهم في استدراك ما فات بعضهم في أثناء الجلسات التزامنيَّة، وأتاح الفرصة لإعادة مشاهدة فيديوهاتٍ تعليميَّةٍ تمَّ عرضُهَا بالجلسات، أو إعادة مشاهدة شروحاتٍ معينةٍ بها، أو تعرُّف إجابة بعض الأنشطة؛ ممَّا أدَّى إلى وعي المعلِّمين بتراكيب العرب وأساليبهم في بنائها.

وعلى الرغم مما سبق، فقد تباينَ حجمُ التَّأثيرِ في المكوِّنين المعرفي والأدائي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم ما بين (متوسطٍ) و(كبيرٍ) لدى معلِّمي المجموعة التجريبية الأولى كما يوضِّحُهُ الجدولان (٧، ٨) ؛ وربما يُفَسِّرُ ذلك حاجةَ هؤلاء المعلِّمين إلى مزيدٍ من الأنشطةِ المتعلِّقةِ بأساليبِ العَرَبِ في تراكيبهم، فضلًا عن حاجتهم إلى التعمُّق في الخلفيَّةِ العلميَّةِ لتلك الأساليبِ من كُتُبِ التُّراثِ النَّحْوِيِّ المختلفةِ.

أمَّا فيما يتعلَّقُ بعدم وجود أثرٍ دالٍّ إحصائيًّا للوحدة المقترحة في تنمية البُعْدَين الثاني والثالث من أبعاد المكوِّن الوجداني، وعدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس (المكوِّن الوجداني) ككل، كما يوضِّحُهُ جدول (٩)؛ فإنَّ ذلك قد يرجعُ إلى حاجة معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الأُولى إلى مزيدٍ من الوقت؛ لتتكوَّنَ لديهم الرغبةُ في التعمُّق في دراسة أساليب العرب وتراكيبهم وتدريسها لطلابهم، كما أنَّ الضَّعْفَ المُفاجئَ لشبكة الإنترنت عند بعضهم، وتكرارَ انقطاع اتصالهم بالفصل الافتراضي؛ ربُّما حَالَ دون ترسُّخِ رغبتهم في البحث في تراكيب العرب بالصُّورة المرجوَّة.

ـ **للإجابة عن السؤال الخامس، ونصه:** هل يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية (التي درست الوحدة المقترحة بطريقة الموديولات التعليمية في قاعة الدراسة المعتادة) في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم بمكوناته الثلاثة (المعرفي والأدائي والوجداني)؟ للإجابة عن هذا السؤال تمَّت صياغةُ الفروض: الرَّابع والخامس والسَّادس بالدِّراسة، حيث نصَّ الفرضُ الرَّابعُ على: " **يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن المعرفي) لصالح القياس البعدي**".

وللتحقُّق من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي ككل ومستوياته الثلاثة (التَّحليل، والتَّقويم، والتَّركيب) كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (١٠) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي للوعي بأساليب العرب (ن) = ٢٠

مستويات المكون المعرفي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مؤشر مربع ايتا وحجم التأثير
مستوى التحليل	قبلي	١.٥٠	١.٣١٨	٣.٠٧٤	دالٌّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٣٣ (صغير)
	بعدي	٢.٧٩	١.٣٥٧			
مستوى التقويم	قبلي	٢.٠٥	١.٠٥٠	٧.٠٢٥	دالٌّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٧٢ (متوسط)
	بعدي	٣.٨٩	١.٠٤٩			
مستوى التركيب	قبلي	٠.٩٠	١.٠٢١	٨.٣٢٦	دالٌّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٧٨ (متوسط)
	بعدي	٣.١١	٠.٨٧٥			
الاختبار ككل	قبلي	٤.٤٥	٢.٣٥٠	٧.٧٠٩	دالٌّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٧٦ (متوسط)
	بعدي	٩.٧٩	٢.٦٣٧			

يتضحُ من نتائج جدول (١٠) تحسُّنُ أداء معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياس البعديِّ مقارنةً بأدائهم في القياس القبليِّ لاختبار المكوِّن المعرفي للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، ويدعمُ ذلك وجودَ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطيِّ درجات هؤلاء المعلِّمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن المعرفي ككل ومستوياته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكنُ قبولُ الفرضِ الرَّابعِ للدِّراسة، كما يتضحُ من الجدولِ نفسِهِ أنَّ حجمَ تأثيرِ المتغير المستقل في المكوِّن المعرفي للمتغير التَّابع كان (صغيرًا) في مستوى التَّحليل، و(متوسطًا) في مستويي (التَّقويم) و(التَّركيب) وفي الاختبار ككل؛ ممَّا يدلُّ على فاعليةٍ متباينةٍ للوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو بقاعة الدِّراسة المعتادة في تنمية المكوِّن المعرفي للوعي بأساليب العَرَبِ في بناءِ تراكيبهم لدى معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الثانية.

ونصَّ الفرضُ الخامسُ للدِّراسة المتعلِّقُ بالسُّؤال الخامس على: " **يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الأدائي) لصالح القياس البعدي**".

وللتحقُّق من صحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن الأدائي ككل ومكوِّناته الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (١١) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن الأدائي للوعي بأساليب العرب (ن) = ٢٠

مكوِّنات الاختبار الأدائي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مؤشر مربع ايتا وحجم التأثير
التراكيب المتعلِّقة بالضمير	قبلي	٠.٣٠	٠.٥٧١	١١.٩٨٨	دالٌّ عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٨٨ (كبير)
	بعدي	٤	١.٣٧٦			
التراكيب المتعلِّقة بالتغليب	قبلي	٠.٧٠	١.٠٣١	٧.٨١٥	دالٌّ عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٧٦ (متوسط)
	بعدي	٣.٨٠	١.٦٠٩			
التراكيب المتعلِّقة بجمع المؤنث غير العاقل	قبلي	٠.٢٠	٠.٥٢٣	١٠.٥١٤	دالٌّ عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٨٥ (كبير)
	بعدي	١.٨٠	٠.٥٢٣			
التراكيب المتعلِّقة بالتوكيد	قبلي	١.٢٥	١.٧١٣	٩.٦٤٧	دالٌّ عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٨٣ (كبير)
	بعدي	٥.٥٠	٠.٧٦١			
التراكيب المتعلِّقة بالعطف	قبلي	١.٦٥	١.٢٦٨	٦.٦٤٢	دالٌّ عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٦٩٩ (متوسط)
	بعدي	٤.٦٠	١.١٤٢			
الاختبار ككل	قبلي	٤.١٠	٢.٧٧٠	١٤.٢٩١	دالٌّ عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٩١ (كبير)
	بعدي	١٩.٧٠	٣.٧٤٣			

يتضحُ من نتائج جدول (١١) تحسُّنُ أداءِ معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياس البعديِّ مقارنةً بأدائهم في القياس القبليِّ لاختبار المكوِّن الأدائي للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، ويدعمُ ذلك وجودَ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطيِّ درجات هؤلاء المعلمين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوِّن الأدائي ككل ومكوِّناته الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكنُ قبولُ الفرضِ الخامسِ للدِّراسة، كما يتضحُ من الجدولِ نفسِهِ أنَّ حجمَ تأثيرِ المتغير المستقل في المكوِّن الأدائي للمتغير التَّابع قد تراوح بين (كبير) وبين (متوسط)، وكان (كبيرًا) في الاختبار ككل؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية الوحدة المقترحة في تدريس النَّحْو بقاعة الدِّراسة المعتادة في تنمية المكوِّن الأدائي للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم لدى معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الثانية.

ونصَّ الفرضُ السَّادسُ للدِّراسة المتعلِّقُ بالسُّؤال الخامس على: " **يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم (المكوِّن الوجداني) لصالح القياس البعدي** ".

وللتحقُّق من صحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوِّن الوجداني ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائيَّة بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (١٢) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطيِّ درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوِّن الوجداني للوعي بأساليب العرب (ن) = ٢٠

أبعاد المكون الوجداني	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	مؤشر مربع ايتا وحجم التأثير
إدراك أهمية دراسة أساليب العرب في بناء تراكيبهم.	قبلي	٢٦.٥٥	٢.٨٠٠	٣.٦٨٤	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٤٢ (صغير)
	بعدي	٢٩.٠٥	٢.١٦٤			
الرغبة في تدريس أساليب العرب وتراكيبهم للطلاب في دروس النَّحْو.	قبلي	٢٦.٥٥	٢.٢٥٩	٤.٠٣٠	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٤٦ (صغير)
	بعدي	٢٨.٩٥	٢.٠٣٨			
الرغبة في التعمق في دراسة أساليب العرب والبحث في تراكيبهم.	قبلي	٢٦.٦٥	٢.٤٧٧	٣.٠٤٧	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٣٣ (صغير)
	بعدي	٢٨.٥٥	٣.٠٣٤			
مقياس المكوِّن الوجداني ككل	قبلي	٧٩.٦٥	٥.٨٤٨	٤.٧٠١	دالَّة عند مستوى (٠.٠١) لصالح القياس البعدي	٠.٥٤ (متوسط)
	بعدي	٨٦.٥٥	٥.٥٤٩			

يتضحُ من نتائجِ جدولِ (١٢) تحسُّنُ أداءِ معلِّمي المجموعة التجريبيَّة الثانية في القياس البعديِّ مقارنةً بأدائهم في القياس القبليِّ لمقياس المكوِّن الوجداني للوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم، ويدعمُ ذلك وجودَ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطيِّ درجات هؤلاء المعلِّمين في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوِّن الوجداني ككل وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكنُ قبولُ الفرضِ السَّادسِ للدِّراسة، كما يتضحُ من الجدولِ نفسِهِ أنَّ حجمَ تأثيرِ المتغير المستقل في المكوِّن الوجداني للمتغير التابع كان (صغيرًا) في الأبعاد الفرعية الثلاثة، و(متوسطًا) في مقياس المكوِّن الوجداني ككل.

وتشير الفروقُ الدالةُ إحصائيًّا لصالح القياس البعدي في المكوِّنات الثلاثـــة لمقيـــاس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم لدى معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية ـــــ إلى وجودِ أثرٍ للوحدةِ المقترَحةِ في تدريس النَّحْو باستخدام الموديولات التعليميَّة فـــي قاعـــة الدِّراسة المعتادة؛ وقد يرجعُ ذلك إلى ما يلي:

(١) الإرشاداتُ والتَّوجيهاتُ المقدَّمةُ للمعلِّمين في مقدمة كتابهم؛ ساعدتهم على دراسة الموديولات، والتفاعل الإيجابيِّ مع كلِّ مكوِّنٍ من مكوِّناتها؛ ممَّا أدَّى إلى تحقيق الأهداف الإجرائيَّة المرجوَّة من دراستها.

(٢) ربطُ الخبرات السَّابقة للمعلِّمين بالخبرات الجديدة في الموضوع النَّحْوي للموديول من خلال مقدمته التي أعطت فكرةً عامَّةً عن موضوعه، وذلك بأسلوبٍ شائقٍ تمثَّل في تقديم معلوماتٍ نحويةٍ سابقةٍ مألوفةٍ للمعلِّمين، ثمَّ تقديم ما يناقضُ تلك المعلومات ظاهريًّا من أساليب العرب في بناء تراكيبهم، وحثِّ المعلِّمين على تقديمِ تفسيرٍ لهذا التَّناقض الظَّاهر، كما تمَّ في تلك المقدمة طرحُ تساؤلاتٍ حافزةٍ أثارت تفكيرَ المعلِّمين ودافعيتهم إلى دراسة تلك الموديولات.

(٣) وضوحُ الأهداف الإجرائيَّة للموديولات وعمقُهَا وارتباطُ محتواها العلميِّ بنصوصٍ فصيحةٍ متنوعةٍ؛ أسهم في إقبال المعلِّمين على التعلُّم.

(٤) قياسُ مستوى المعلِّمين قبل بَدْءِ التعلُّم من خلال (الاختبار القبلي للموديول)؛ سَاعَدَ على قناعة المعلِّمين بأهمية تعلُّم تلك الموديولات، وأنها ليست تكرارًا لتعلُّمٍ سابقٍ، وإنَّما هي تقدِّمُ جديدًا لم يَعْهدوه في دراستهم بكليَّاتهم الأصليَّة فيما يتعلَّقُ بمسألة بناءِ التَّراكيبِ عند العرب؛ ممَّا زَادَ من حماستهم، ومشاركاتهم الفعَّالة في كلِّ مكوِّنٍ من مكوِّنات تلك الموديولات.

(٥) عرضُ المحتوى العلميِّ للموديول بأسلوبٍ موجزٍ وشائقٍ ومبسَّطٍ، وتقسيمُهُ إلى عناصرَ رئيسةٍ يتعلَّقُ كلٌّ منها بـــأحد أساليب العرب في بناء تراكيبهم، مع تدعيم ذلك المحتوى بما أوردَهُ علماءُ النَّحْوِ القُدَامى والمُحْدثين في مصنَّفاتهم، وتقديمِ أمثلةٍ ونماذجَ فصيحةٍ متنوعةٍ لتلك الأساليب؛ كلُّ ذلك أسهم في استيعاب المعلِّمين لها بسهولةٍ ويُسْرٍ، ومحاولة الكتابة على شاكِلَتِهَا.

(٦) تنوُّعُ الأنشطةِ التعليميَّةِ للموديولاتِ وإثارةُ تفكير المعلِّمين للإجابة عنها، حيث شجَّعت على التَّأمُّلِ العميق والتَّحليلِ والتَّفسيرِ والتَّقويمِ وإصدارِ الأحكامِ، وإمكانية الاستعانة بالبحث عبر الإنترنت للإجابة عن بعض تلك الأنشطة، وما تمَّ من مناقشاتٍ ومجادلاتٍ بنَّاءةٍ، وما قُدِّم من آراءٍ مختلفةٍ؛ كلُّ ذلك عمَّق من فهم المعلِّمين واستيعابهم تراكيبَ العربِ، وأزال أيَّ غموضٍ كان لا يزالُ عند بعضهم قبل المشاركة في إجابة تلك الأنشطة.

(٧) تضمينُ كلِّ موديولٍ قائمةً بأهمِّ المراجع والمصادر المتاحة على شبكة الإنترنت؛ لمزيدٍ من الاطلاع والتعلُّم؛ أسهم في الارتقاءِ بمستويات المعلِّمين واستيعابهم سُنَنَ العَرَبِ في تراكيبهم، كما نَمَّى مهاراتِ المعلِّمين في كتابةِ تراكيبَ من إنشائهم.

(٨) قياسُ مستوى المعلِّمين بعد تعلُّم الموديول من خلال (الاختبار البعدي للموديول)؛ ساعَدَ كلَّ معلِّمٍ على تحديد مستواه ومدى تحقيقه الأهدافَ الإجرائيَّةَ للموديول، كما ساعَدَ ذلك في زيادة دافعيَّة المعلِّمين لمزيدٍ من التعلُّم حول أساليب العرب في بناء تراكيبهم.

وعلى الرغم مما سبق، فقد تباينَ حجمُ التَّأثيرِ في المكوِّناتِ الثلاثةِ لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم ما بين (صغيرٍ) و(متوسطٍ) و(كبيرٍ) لدى معلِّمي المجموعة التجريبية الثانية كما توضِّحُهُ جداول (١٠، ١١، ١٢) ؛ وربما يُفَسِّرُ ذلك أنَّ موضوعَ تلك الموديولات هو خبرةٌ جديدةٌ لم يتعرضْ لها المعلِّمون من قبل؛ لذا هم يحتاجُون إلى مزيدٍ من الوقت لدراسة ذلك الموضوع بتأنٍ وعمقٍ.

ـ **للإجابة عن السؤال السادس، ونصه:** هل يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين الأُولى والثانية في القياس البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم ؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّت صياغةُ الفرضِ التَّالي: "**لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبيتَّين الأولى والثانية في القياس البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم**".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين الأُولى والثَّانية في القياس

البعدي لمقياس (الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم) ، كما تـــمَّ حســـابُ قيمـــة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتهـــا الإحصائيَّة بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (١٣) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب (ن١ = ن٢ =٢٠)

مكونات المقياس	القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المكوِّن المعرفي	البعدي	التجريبية الأولى	١١.٤٠	٢.١٦٢	١.٥٥٨	غير دالة
		التجريبية الثانية	٩.٧٩	٢.٦٣٧		
المكوِّن الأدائي	البعدي	التجريبية الأولى	٢١.٩٠	٤.٢٩٠	١.٤٨٠	غير دالة
		التجريبية الثانية	١٩.٧٠	٣.٧٤٣		
المكوِّن الوجداني	البعدي	التجريبية الأولى	٨٥.٥٠	٥.٥٣٠	٠.٥٤٤	غير دالة
		التجريبية الثانية	٨٦.٥٥	٥.٥٤٩		
المقياس ككل	البعدي	التجريبية الأولى	١١٨.٨٠	٨.٩٤٨	٠.٦٨٧	غير دالة
		التجريبية الثانية	١١٦.٢٥	٩.٠٧٢		

يتضحُ من نتائجِ جدولِ (١٣) عدمُ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعة التجريبية الأولى (التي درست الوحدة المقترحة بطريقة الموديولات التعليمية في بيئة الفصل الافتراضي Zoom) ، وبين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية الثانية (التي درست الوحدة المقترحة بطريقة الموديولات التعليمية في قاعة الدراسة المعتادة)، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب ككل ومكوناته الفرعية كلٌّ على حدة؛ ممَّا يدلُّ على عدم أفضليَّة أيٍّ من البيئتَيْن التعليميَّتَيْن (بيئة الفصل الافتراضي Zoom، وقاعة الدراسة المعتادة) على الأخرى في تدريس النَّحْوِ لهاتين المجموعتين؛ وبذلك يمكنُ قبولُ الفرضِ السَّابعِ للدِّراسةِ.

وتتفقُ النتائجُ السَّابقةُ مع نتائج دراسة البهنساوي (٢٠١٨)، والتي توصَّلت إلى عدمِ وجودِ فُرُوقٍ دالةٍ إحصائيًّا بين المعالجة التجريبيَّة عبر الفصول الافتراضيَّة وبين المعالجة في الفصلِ المعتادِ، وذلك في تنمية الكفايات التدريسيَّة لدى الطُّلاب معلِّمي العلوم البيولوجيَّة بكلية التربية جامعة طنطا، كما تتفق مع دراسة ثومونج Thumnong (2020) التي استهدفت فَحْصَ تصوُّراتِ (١٠) من الطُّلاب الجامعيين حول استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة عبر برنامج Zoom مقارنةً بالتَّدريس وجهًا لوجهٍ في مقرر (تدريس نطق اللُّغة الإنجليزيَّة)، وتوصلتِ الدِّراسةُ إلى تفضيلِ الطُّلابِ التعلُّمَ المُدْمَجَ بين التَّدْريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom وبين التَّدْريس وجهًا لوجهٍ.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالةٍ إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلِّمي المجموعتين التجريبيَّتين الأُولى والثانية في التَّطبيق البعدي لمقياس الوعي بأساليب العرب في بناء تراكيبهم ـــــ بأنَّ ما يقدِّمُهُ الفصلُ الافتراضيُّ التزامنيُّ Zoom من فُرَصِ التَّواصل والتَّفاعل بين القائم بالتَّدريس والمعلِّمين يقتربُ ممَّا يُقَدَّمُ في الفصل التقليدي المعتاد، كما أنَّ كلا الفَصْلَيْن فيه مَيْزَةٌ لا توجدُ في الفصلِ الآخر، ففي حين يتوافرُ في الفصولِ المعتادةِ خاصيَّةُ التَّفاعلِ المُباشرِ وجهًا لوجهٍ بين القائمِ بالتَّدريسِ والمعلِّمين؛ ممَّا يساعدُ على متابعتهم جميعًا عبر التَّواصل البصريِّ في الفصل، وقراءة تعبيرات وُجُوههم في أثناء الشَّرح وإجابة الأنشطة؛ ومن ثمَّ إعادة شرح ما يغمُضُ عليهم استيعابُهُ، فإنَّ التَّفَاعُلَ في الفصولِ الافتراضيَّةِ هو تفاعلٌ تزامنيٌّ، ولكنَّهُ ليس في مستوى درجةِ التَّفاعلِ المباشرِ نفسِهَا التي تكونُ في الفصلِ المُعْتَادِ.

ومن ناحيةٍ أخرى، يمتازُ الفصلُ الافتراضيُّ التزامنيُّ مقارنةً بالفصلِ المعتادِ بتوافرِ عديدٍ من مصادرِ التعلُّمِ والوسائطِ المتعدِّدةِ التي يمكنُ مشاركتُهَا في أثناءِ التَّدريسِ، منها: الفيديوهاتُ التعليميَّةُ، وصفحاتُ الإنترنت، والملفاتُ النصيَّةُ، وملفاتُ PDF ، والتَّسجيلاتُ المسموعةُ... لذا لم تَفْضُلْ أيٌّ من البيئتَيْن الأُخرى في تدريسِ النَّحْوِ وتنميةِ الوعي بأساليبِ الْعَرَبِ في بناءِ تراكيبهم لدى معلِّمي المجموعتَيْن التجريبيَّتين الأُولى والثَّانية.

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائجِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها؛ فإن الباحثَ يُوصي بما يلي:

- استخدامُ تكنولوجيا الفصول الافتراضية المتزامنة لا سيَّما الفصل الافتراضي المتزامن Zoom في عَقْدِ دوراتٍ تدريبيَّةٍ وورشِ عملٍ للتنمية المهنيَّة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة في أثناء الخدمة.
- تدريبُ معلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج على استخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom في تدريس اللُّغة العربيَّة لطلابهم.
- تفعيلُ استخدام الفصل الافتراضيِّ المتزامن Zoom في تدريس اللُّغة العربيَّة عامَّةً والنَّحْوِ خاصَّةً للطُّلاب المعلِّمين بكليات التربية.
- توفيرُ البنية التَّحتية والتَّجهيزات والإمكانات الماديَّة والكوادر البشريَّة اللازمة لنشر ثقافة التعلُّم الإلكترونيِّ في التعليم العام والجامعي وتطبيقها بكفاءةٍ.
- تفعيلُ استخدام التعلُّم المُدْمَج الذي يجمعُ بين التعلُّم الإلكترونيِّ المتزامنِ وبين التعلُّم في قاعة الدِّراسة المعتادة، في تدريس مقررات اللُّغة العربيَّة للطُّلاب المعلِّمين بالجامعة، وكذلك في تنمية المهارات التدريسيَّة والأكاديميَّة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة حديثي التخرُّج.

البحوث المقترحة :

في ضوء النتائجِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها، والتَّوصيات السَّابق بيانها، يُقترحُ إجراءُ البحوث والدراسات التالية :

- برنامج قائم على التعلُّم المُدْمَج في تدريس النَّحْوِ لتنمية وعي الطُّلاب المعلِّمين المتخصصين بكليات التربية بأساليب العرب في بناء تراكيبهم.
- برنامج مقترح في تدريس اللُّغة العربيَّة للطلاب المعلمين غير المتخصصين بكليات التربية قائم على استخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom لتنمية وعيهم بأساليب العرب في كلامهم.
- فاعلية برنامج في تدريس البلاغة قائم على أساليب العرب في خطابها لتنمية مهارات التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- وحدة مقترحة في تدريس المفردات باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن Zoom لتنمية الوعي المعجمي والأداء الكتابي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

مراجع الدراسة

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د.ت). *الخصائص*. تحقيق: النجار، محمد علي. القاهرة، دار الكتب المصرية.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠١٠). *مُقدمة ابن خلدون*. تحقيق: السيد، مجدي فتحي. القاهرة، دار التوفيقية للتراث.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري. (د. ت): *لسان العرب*. تحقيق: الكبير، عبد الله علي؛ حسب الله، محمد أحمد؛ والشاذلي، هاشم محمد، القاهرة، دار المعارف.

إسماعيل، إياد بن موسى بن محمود. (١٤٣٠هـــ). الأساليب العربية في القرآن من خلال كتب معاني القرآن وأثرها في التفسير. *رسالة ماجستير*، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بدوي، محمد محمد عبد الهادي. (٢٠١٦). فعالية التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك خالد. *(٢٦)*، أبريل، ١٥٥ ـــــــ ١٨٤.

بشر، كمال محمد. (٢٠٠٩). جدلية الفكر العربي في تناول النحو. *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (١١٧)* ، نوفمبر، ٣٣ ـــــــ ٦٧.

البهنساوي، عبير عبد الحليم. (٢٠١٨). استخدام الفصول الافتراضية التزامنية في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطلاب معلمي العلوم البيولوجية بكلية التربية جامعة طنطا. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*. ٢٩ (١١٦)، أكتوبر، ٨٩ ـــــــ ١٤٦.

حسن، عباس. (د.ت). *النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة*. (ط٣)، القاهرة، دار المعارف.

الخليفاوي، مهند خالد جاسم. (٢٠١٧). أنماط التفاعل بالفصول الافتراضية وفاعليتها في تحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، *(١٨٩)*، يوليو، ١٥٤ ــ١٩١.

الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم. (٢٠١٥). أثر التدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلاله لدى طلاب الدبلوم الخاص. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٦٨)، ديسمبر، ١٢٣ ـــــــ ١٤٨.

السَّبت، خالد بن عثمان. (١٤١٥هـــــــ). *قواعد التفسير جمعًا ودراسةً*. القاهرة، دار ابن عفان.

الشاووش، فوَّاز بن مُنَصَّر سالم. (٢٠١٥). *الأساليب العربية الواردة في القرآن الكريم وأثرها في التفسير من خلال جامع البيان للطبري*. الرياض، مركز تفسير للدراسات القرآنية.

الشيخ، حسين منصور. (٢٠٠٩). *الجملة العربية دراسة في مفهومها وتقسيماتها النحوية*. الأردن، عمان، دار الفارس.

عمار، سام. (٢٠٠٠). نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة العربية وعلم النفس. *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، ٢٩ (١٣٢)، مارس، ١٧٨ ـــــــ ٢٠١.

الفرَّاء، أبو زكريا يحيى بن زياد. (١٩٨٣). *معاني القرآن*. (ط٣)، بيروت، عالم الكتب.

مصطفى، إبراهيم. (٢٠١٤). *إحياء النحو*. القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

الموسى، نهاد. (٢٠٠٣). *الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*. عمان، الأردن، دار الشروق.

Ayoub, J. (2019). Effective Use of Zoom Sessions (a Synchronous Learning Strategy) to Foster Success and Motivation of Lebanese University Students in Bekaa: A Case Study. *Cultural papers journal*, *4*(19), 1-20.

Dharma, H., Asmarani, D., & Dewi, U. (2017). Basic Japanese Grammar and Conversation e-learning through Skype and Zoom Online Application. *Procedia computer science*, *116*, 267-273. DOI: https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.10.055

Eberly Center for teaching Excellence and Educational Innovation. (2020). *Pedagogical Considerations for Teaching with Zoom. Carnegie Mellon University*:https://www.cmu.edu/canvas/teachingonline/zoom/zoompedagogy.html

Guzacheva, N. (2020). Zoom Technology as an Effective Tool for Distance Learning in Teaching English to Medical Students. *Bulletin of Science and Practice*, *6*(5), 457-460. https://doi.org/10.33619/2414-2948/54/61

Harvard University Information Technology. (2020). *In-depth Guide: using Zoom to teach online class sessions.* Retrived 22/8/2020. From:https://harvard.service-now.com/ithelp?id=kb_article&sys_id=4c3290f6db5b845430ed1dca4896197f

Parker, M., & Martin, F. (2010). Using virtual classrooms: Student perceptions of features and characteristics in an online and a blended course. *MERLOT journal of Online Learning and Teaching*, *6*(1), 135-147.

Rainbow, C. (2020). *Supporting every teacher: using a video conference platform for teaching online. Cambridge University Press*. Retrived 22/8/2020. From: https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/03/16/using-video-conference-platform-teaching-online/

Thumnong,P. (2020). English Language Students' Perceptions of Interchanged Application of Face-to face and Synchronous Virtual Classrooms. The Southeast Asian Conference on Education 2020 Official Conference Proceedings.

Upshaw, B. (2019). The effects of video conferencing as an instructional tool in the high school Spanish II classroom. *Doctoral dissertation*, Carson-Newman University.

Vurdien, R. (2019). Videoconferencing: developing students' communicative competence. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, *4*(2), 269-298.

Wikipedia. (2020). *Zoom (software).* Retrived 16/8/2020. From: https://en.wikipedia.org/wiki/Zoom_(software)