جامعة المنصورة
كلية التربية

فعالية برنامج مقترح قائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

محمد رجب المتولي إبراهيم عوضين

إشراف

أ.د/محمد السيد الزينى
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

أ.د/ آمال عبد ربه إبراهيم
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
المتفرغ ـ كلية التربية_ جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٣ – يوليو ٢٠٢٣

فعالية برنامج مقترح قائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب المرحلة الثانوية

محمد رجب المتولي إبراهيم عوضين

مقدمة البحث:

للغة العربية مكانة كبيرة بين أخواتها الساميات، حيث اصطفاها الله عز وجل لتكون لغة القرآن الكريم والسنة، وهذا بدوره أعظم شرف وأكبر أهمية للغة العربية، وحق لها أن تتيه وترفل في ثياب الفخر والعزة، حيث قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَـذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ﴾(سورة النحل، الآية ١٠٣).

وإذا كانت للغة العربية أهمية، فإن لقواعد اللغة العربية الأهمية الكبرى؛ لأنها منهج لتنمية العادات اللغوية السليمة لدى الطلاب، وبناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم، وإقدار التلاميذ على استخدام القاعدة النحوية في المواقف اللغوية المتنوعة (رشدي طعيمة، ومحمد مناع، ٢٠٠١، ٧٥).

وعليه فإن نشأة الحركة العقلية العربية كانت نتيجة لنزول القرآن الكريم، فكانت الدراسات كلها من نحو وصرف وبلاغة وأصول كلام تسعى بصفة عامة إلى هدف واحد ألا وهو فهم النص القرآني، وإذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية، فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها، كما أنها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وشرحها للتلاميذ، وتأليف الكتب التي يدرسونها (عبد الفتاح البجة، ٢٠٠٥، ٢٤٤) (*)

ويتضح لدى الباحث أن معرفة الطالب للقواعد النحوية معرفة تطبيقية تجعله متمكناً من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً شفوياً أو تحريرياً، كما تنمي عند الطلاب مهارات التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل، كما تنمي عندهم الملاحظة والذوق الأدبي؛ لأن وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب والتمييز بين الصواب والخطأ، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها.

*يتبع الباحث نظام التوثيق الآتي:(اسم المؤلف أو الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها).

لذا تعد القواعد النحوية مكونًا هامًا من مكونات أية لغة، إذ إنها الضابط الرئيس لفهم اللغة وإفهامها حيث تُسهم بدور كبير في تنمية مهارات التفكير، نظرًا لما تتضمنه من علاقات داخلية بين الوحدات المكونة للجملة، وعلاقة كل كلمة بالأخرى في الدلالة عن المعنى وأثرها في نقل الفكرة وتنظيم الكلام وتأليفه، فتنمية مهارات الإعراب والتوجيه الإعرابي تُعد على قمة أهداف تدريس النحو في المراحل التدريسية المختلفة؛ لاتفاقها مع طبيعة القواعد النحوية القائمة على الإدراك والربط والتحليل العميق للظواهر.

إن تنمية المهارات الإعرابية لها من الأهمية ما يستوجب على الباحثين دراستها، والعمل على تنميتها حيث اهتمت العديد من الدراسات بالمهارات الإعرابية، ومن أهم هذه الدراسات: غادة كروان (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام مهارات التفكير التأملي لتنمية مهارات الإعراب، ودراسة إياد عبد الجواد(٢٠١٦) التي هدفت إلى قياس مدى تمكن طالبات المرحلة الثانوية من مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي، ودراسة قصي محمود(٢٠١٦) التي هدفت إلى دراسة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الصور التركيبية وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التركيب اللغوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ودراسة علي الحديبي (٢٠١٧) التي هدفت إلى قياس أثر خرائط التفكير الالكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو، كما أوضحت هذه الدراسات السابقة إضافة إلى دراسة Wood M D,2006) ودراسة (Sprang, Katherine,2003) وجود بعض صعوبات في تدريس القواعد النحوية، وأرجعت هذا الضعف إلى عدة عوامل من أهمها أساليب التدريس التقليدية، وضعف البرامج التدريسية والعلاجية؛ لذا وجب على الباحث أن يجد بعض الحلول لهذه الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية.

وجدير بالذكر أنه ينبغي أن نشير إلى أهم المهارات الإعرابية، التي استنبطها الباحث من عدة دراسات من أهمها: دراسة غادة كروان (٢٠١٢)، ودراسة إياد عبد الجواد (٢٠١٦)، ودراسة على الحديبي (٢٠١٧) وما تم فيهم من محاولات لتصنيف هذه المهارات، كالآتي:

- تحديد العلامة الإعرابية واستخدامها لضبط كلمة محددة في تركيب لغوي وتفسيرها.
- يصوب الخطأ في التراكيب النحوية.
- يحدد نوع الاسم علم أم مصدر، وإذا كان علمًا فما موقعه من الجملة؟ وإذا كان مشتقًا فما فعله وما عمله؟ وإذا كان مصدرًا فما نوعه؟
- يكون تراكيب نحوية وفق شروط محددة.

- يُعلل لضبط إحدى الكلمات في تركيب نحوي.
- تمييز الاستعمالات النحوية للفظة الواحدة في اللغة العربية مثل: (مَن) و (ما) و(لا) حيث لهم استعمالات كثيرة، وكذلك الفاءات وأنواعها.
- معرفة أساليب اللغة العربية المختلفة وكيفية إعرابها بشكل صحيح، وهي كثيرة منها: أسلوب المدح والذم والإغراء والتحذير والندبة والنداء والاستغاثة والاستثناء والتفضيل والتعجب وغيرها.

ويستنتج الباحث مما سبق أن تنمية المهارات الإعرابية أمرٌ في غاية الأهمية، ولابد أن يكون هدفًا رئيسًا لمعلم اللغة العربية، حيث تُعلم الطالب كيف يُفكَر، وكيف يبحث، وكيف ينقل الأفكار النظرية التي حفظها وقرأها إلى ميدان التطبيق، وبهذا يصبح الطالب مُتعلم نشط، يستطيع مواجهة أية صعوبة تواجهه، حيث يُوسع معرفته لما تم اكتشافه من خلال القياس والاستقراء، كما أن العلاقة وثيقة بين الإعراب والمعنى الدقيق، فالإعراب الدقيق يوضح ويفسر ما يريده المتكلم ليفهمه السامع، حيث إن الصحة النحوية لا تتحقق إلا بالإعراب الصحيح، ويتضح في قولنا:(نجح المجتهدون وجميع الطلاب في الجامعة)، فيجوز جعل (الواو) عاطفة وكلمة جميع معطوفة، ويجوز جعل (الواو) استئنافية ولفظ جميع مبتدأ، ويجوز جعل (الواو) للمعية فنصب جميع على المفعول معه، وهنا المعية نص في ذلك، لذا المعنى يختلف بناءً على كل وجه إعرابي، وهنا نجد أن مهارات الاعراب تعدَّت استخدام العلامة الصحيحة إلى دلالات مختلفة، منها: (التقديم والتأخير، والايجاز والحذف، ووظيفة الحرف)، وهنا نجد أن المهارات الإعرابية ارتقت إلى مستويات إبداعية في اكتشاف أكثر من وجه من الأعاريب، وإعمال الذهن في الاستدلال بأدلة وقرائن وترجيح وجه دون آخر.

وبعد اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة لاحظ أن أهم سبب من أسباب ضعف الطلاب في المهارات الإعرابية هو استخدام الطريقة التقليدية القائمة على تخزين القاعدة النحوية، مما ترتب على ذلك كثرة الشكوى من صعوبة تحديد الوظائف النحوية والحالات الإعرابية وصحة الضبط للكلمات والتراكيب وجفاف دراستها، وهذا يولد ضعفًا في النحو عامةً والإعراب خاصةً الذي يعتمد على فهم المعنى والتطبيق، حيث إن المعاني مغلقة على نفسها، ويأتي الإعراب ليجليها ويوضحها.

لذا تتضح الحاجة إلى إعداد واستخدام برنامج مقترح يتضمن أساليب واستراتيجيات حديثة تدريسية وعلاجية لتنمية مهارات الإعراب ، ومن أهم هذه البرامج البرنامج المقترح القائم على

النحو العلاجي الذي يعتمد على رصد الأخطاء وتحديدها لدى الطلاب وتحليلها والتعليق عليها، والتدرب على كيفية علاجها من خلال أفضل الأساليب والاستراتيجيات الحديثة مدعمًا ذلك بالقاعدة النحوية والأمثلة، حيث إن هذا البرنامج يعتبر وسيلة علاجية توضح كيفية تذليل الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها طلاب الصف الأول الثانوي، كما يقوم هذا البرنامج على ممارسة المعلم دورًا يقوم من خلاله تشخيص أخطاء الطلاب أثناء تعلمهم، ومن ثم تقديم وصفات تدريسية علاجية تصل بالطالب لدرجة إتقان القواعد النحوية.

ونظرًا لأهمية البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي ودوره في تدريس وتعليم القواعد النحوية بصفة عامة وتنمية مهارات الإعراب بصفة خاصة، وانطلاقًا من ذلك يتضح للباحث أن التدريس التشخيصي القائم على النحو العلاجي يتميز بدوره البارز في تنمية مهارات الإعراب.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال ما يلي:

أولاً: البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة:

ما أكدته نتائج البحوث والدراسات السابقة من وجود معاناة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، نتجت من ضعفهم في مهارات الإعراب، مما أدى إلى ضرورة البحث عن برامج علاجية معاصرة يمكن استخدامها لتنمية مهارات الإعراب، ومن ثم رفع المعاناة التي يعانيها الطلاب، ومن أهم هذه الدراسات التي تؤكد على أهمية تنمية مهارات الإعراب دراسة غادة كروان (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد فعالية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، ودراسة إياد عبد الجواد(٢٠١٦) التي هدفت إلى تحديد أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس في تدريس وحدة نحوية على تنمية مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ودراسة على عبد المحسن الحديبي(٢٠١٧) التي هدفت لتحديد فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الالكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ثانيًا: الخبرة الشخصية:

من خلال خبرة الباحث الشخصية فقد لاحظ اعتماد معظم مدرسي اللغة العربية على الطرق التقليدية التي لا تنمي إلا بعضًا من المهارات البسيطة؛ ومنها مهارات الحفظ والاستظهار،

وافتقارهم إلى مهارات الإعراب التي نستطيع تنميتها من خلال البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي حيث نقوم من خلاله تشخيص الأخطاء وتحديدها وتحليلها للوقوف على الأخطاء التي تمثل صعوبة لديهم، ونقدم لهم الأساليب العلاجية المناسبة وصولا بهم إلى مستوى الإتقان المطلوب، وإكسابهم اتجاهًا إيجابيًا نحو دراسة القواعد النحوية.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن استخدام برنامج علاجي لتنمية مهارات الإعراب والتوجيه لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات الإعراب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٢- ما أسس ومكونات البرنامج العلاجي لتنمية مهارات الإعراب؟

٣- ما فعالية برنامج مقترح قائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى قياس مدى فعالية البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

وتتمثل في عرض خلفية عن النحو العلاجي، ومهارات الإعراب.

ثانيًا: الأهمية العملية: يتوقع أن يفيد البحث في:

١- تقديم برنامج مقترح قائم على النحو العلاجي يمكن أن يستفيد منه مؤلفو كتب اللغة العربية في فرع النحو ومخططو المناهج.

٢- تقديم قائمة بالمهارات الإعرابية التي لم يتمكن منها طلاب الصف الأول الثانوي، حيث إنَّ تعرُّف هذه المهارات وأسباب عدم تمكن الطلاب منها يقلل من الخطأ فيها.

٣- إمداد المعلمين بدليل للمعلم يمكن الاهتداء به في تدريس فرع النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٤- تنمية مهارات الإعراب وضرورة النظر إلى الاهتمام بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٥- فتح المجال أمام العديد من الدراسات المتصلة باللغة العربية في كيفية الإفادة من البرامج العلاجية في تنمية مهارات الإعراب.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي لاختبار مهارات الإعراب لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإعراب لصالح القياس البعدي.

٣- يتسم البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي بقدر مقبول من الفاعلية في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب المجموعة التجريبية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** قام الباحث بإجراء البحث الحالي على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الملك الكامل الثانوية العسكرية للبنين بالمنصورة التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية (المجموعة الضابطة)، وعينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الدنابيق الثانوية المشتركة، التابعة لإدارة شرق المنصورة التعليمية (المجموعة التجريبية).
- **الحدود الموضوعية:** يتم إعداد برنامج قائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- **الحدود الزمنية:** قام الباحث بإجراء البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٢٣/٢٠٢٢).

منهجا البحث والتصميم شبه التجريبي: استخدم في هذا البحث:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك فيما يتصل بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وتحليلها، ومراجعتها، والاستفادة منها في إعداد أدوات البحث، وبناء البرنامج المقترح.

- **المنهج التجريبي:** لقياس مدى فاعلية البرنامج القائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك فيما يتعلق بإجراء تجربة البحث، وتطبيقه على المجموعة التجريبية قبل إجراء البحث وفي أثنائه وبعده.
- **التصميم شبه التجريبي:** اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي (التصميم القبلي البعدي على مجموعتين) والتطبيق على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، مقسمة على مجموعتين من مدرستين مختلفتين، إحداهما: تجريبية تتعرض للمتغير المستقل التجريبي (برنامج علاجي)، والأخرى: ضابطة، تدرس بالبرنامج المعتاد.

أدوات البحث ومواده:

١- قائمة بمهارات الإعراب اللازم توافرها لطلاب الصف الأول الثانوي (من إعداد الباحث).

٢- اختبار قياس مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويطبق قبليًا وبعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة (من إعداد الباحث)..

٣- برنامج علاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي (من إعداد الباحث).

٤- بناء دليل المعلم لتدريس البرنامج العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي (من إعداد الباحث).

مصطلحات البحث:

فعالية (Effectiveness):

يعرِّفها الباحث إجرائيًا: مدى الأثر الذي يمكن أن يحُدثه استخدام برنامج مقترح قائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب والتوجيه الإعرابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي متمثلاً في أداء الطلاب في اختبار مهارات الإعراب والتوجيه الإعرابي، ويتم تحديد هذا الأثر عن طريق المعالجة شبه التجريبية.

البرنامج (Program):

ويُعرِّفه الباحث إجرائيًا بأنه: منظومة دراسية قائمة على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب والتوجيه الإعرابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتتكون هذه المنظومة من الأهداف التعليمية، والمحتوى النحوي الذي تمَّ اختياره وتنظيمه، في ضوء الأساليب والأنشطة التعليمية والاستراتيجيات التدريسية العلاجية ووسائل التقويم المقترحة التي تتناول الموقع

الإعرابي والعوامل الداخلة عليها والحركة الإعرابية من حيث دلالتها ومعانيها، والتوجيه الإعرابي للكلمة الواحدة بكل وجهٍ ممكن حسب المعنى.

النحو العلاجي (Remedial Grammar):

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: ذلك النحو القائم على توجيه العناية بالجوانب التطبيقية التي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي حيث يتم فيه تناول القضايا النحوية المختلفة وفق ترتيب معين وباستخدام مجموعة استراتيجيات تستخدم في علاج أخطاء وصعوبات نحوية متنوعة، لتكوين تصور واضح لدى الطالب يمكِّنه من التغلب على هذه الصعوبات النحوية.

التنمية(Developing):

ويعرفها الباحث إجرائيًا: هي زيادة وتنشيط قدرة طلاب الصف الأول الثانوي ورفع مستواهم في مهارات الإعراب والتوجيه الإعرابي.

المهارة (Skill):

ويعرفها الباحث إجرائيًا: هي الأداء الذي تعلمه أو اكتسبه طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق التدريب، من حيث قدرتهم على الإعراب السليم وإتقانهم لمهاراته ومهارات التوجيه الإعرابي، وتوظيفها بسهولة، وسرعة وإتقان.

مهارات الإعراب (Grammatical Skills):

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: المهارات التي تُمكن طلاب الصف الأول الثانوي من ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا، ومعرفة الوظيفة النحوية لركني الجملة، وتحديد نوع الإعراب، وتحديد أوجه الشبه بين التراكيب النحوية، واستنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب ما، وتفسير الحركات الإعرابية لبعض التراكيب النحوية، كما تمكنهم من تحويل التركيب النحوي إلى تركيب نحوي آخر، وتحديد الحكم الإعرابي لبعض الكلمات في التركيب النحوي.

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، سار البحث وفقا للخطوات التالية:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: "ما مهارات الإعراب المراد تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"، قام الباحث بما يلي:

١- استقراء الدراسات والبحوث السابقة والكتابات ذات الصلة بموضوع البحث.

٢- إعداد قائمة مبدئية بقائمة مهارات الإعراب اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٣- إعداد استبانة بمهارات الإعراب التي وردت في القائمة، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها، لتحديد درجة أهميتها، ومدى مناسبة المهارات للطلاب عينة البحث.

٤- إجراء التعديلات في ضوء الآراء والاقتراحات الخاصة بالسادة المحكمين سواء بالحذف، أم الإضافة أم التعديل للوصول للصورة النهائية لمهارات الإعراب المناسبة لعينة البحث. ثم

٥- وضع القائمة في صورتها النهائية؛ تمهيدًا لإعداد اختبار لقياس مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما أسس ومكونات البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ قام الباحث بما يلي:

١- مراجعة الكتابات النظرية، والبحوث والدراسات ذات الصلة بالنحو العلاجي وبرامجه، وإعداد برنامج لتنمية مهارات الإعراب.

٢- بناء البرنامج العلاجي لتنمية مهارات الإعراب، وتتمثل مقومات بنائه فيما يلي:

أ- تحديد فلسفة البرنامج.

ب- تحديد أسس بناء البرنامج.

ج- تحديد مكونات البرنامج، وهي:

١- الأهداف التعليمية.

٢- المحتوى الدراسي.

٣- طرائق تدريس البرنامج.

٤- الوسائل والأنشطة التعليمية.

٥- أساليب التقويم.

د- الخُطة الدراسة اللازمة لتنفيذ البرنامج، وتتمثل في:

١- مدة التدريس.

٢- القائم بالتدريس.

٣- إجراءات التدريس.

٥- إعداد دليل المتعلم، متضمنا فلسفة البرنامج، وأهدافه، ومحتواه، وطريقة التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والخطة الدراسية للبرنامج، ودروس تطبيقه كاملة.

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه: "ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"، قام الباحث بما يلي:

١- إعداد اختبار لقياس مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وعرضه على المحكمين؛ للتأكد من مدى مناسبته للطلاب عينة البحث، وتحديد مدى صلاحيته، والوصول إلى الصورة النهائية للاختبار.

٢-إعداد مفتاح تصحيح للاختبار.

٢- إجراء تجربة استطلاعية للاختبار على مجموعة مكونة من (٢٤) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي؛ لتحديد الزمن المناسب ومدى وضوح تعليماته، وحساب صدقه وثباته.

٣- تطبيق الاختبار تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة).

٤- التوصل إلى نتائج التطبيق لتعرف مدى توافر مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٥- التدريس للمجموعة التجريبية بواسطة البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي، حسب الخطة المحددة، في حين تدرس المجموعة الضابطة بالبرنامج المعتاد.

٦- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب على طلاب كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة).

٧- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسيرها.

٨- تقديم التوصيات، والمقترحات في ضوء النتائج التي تَمَّ التوصل إليها.

أولًا: عرض مفهوم الإعراب ونشأته وأهميته:

مفهوم الإعراب: لقدد تعددت التعريفات للإعراب، ومنها:

عرف محمد البوجي (٢٠٠١،٦) الإعراب: " هو أن تتأثر الكلمة داخل الجملة بفعل ما قبلها، وتأخذ حركة معينة سواء الفتحة أو الضمة أو الكسرة أو غير ذلك.

وقال صادق أبو سليمان(٢٠٠٣،١٢٦) الإعراب: "هو العلامة التي تعتري الحرف الأخير من الكلمة، وتتغير بتغير مواقع الكلمة، وهي ذات قيم تميزية، حيث يختص كل موقع من مواقعها بعلامة معينة تدل على معنى خاص به يميزه عن غيره ".

وعرفه محسن عطية (٢٠٠٩،٩٦) أيضًا: " الإعراب هو تغيير أواخر الكلمات لفظًا أو تقديرًا بتغير وظائفها النحوية في الجملة، واللفظ المعرب هو الذي يدخله الإعراب أي الذي تتغير حركاته الإعرابية تبعًا لتغير موقعه في الجملة (وظيفته النحوية)، نحو المعلم هذا معلمٌ، رأيت معلمًا، مررت بمعلمٍ".

ويعرف الباحث الإعراب بأنه: تغير حركة الحرف الأخير من الكلمة بسب العامل الذي يدخل عليها، وهذا العامل قد يكون ظاهرًا أو مقدرًا، مما يؤدي إلى وضوح معناها.

أهمية الإعراب:

إن الإعراب يعتبر وسيلة للكلام وحليه للألفاظ، فالإعراب هو الذي يستطيع الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلام، كالفاعل والمفعول لا يُفرق بينهما إذا تساوت حالاتهما، في إمكان الفعل أن يكون لكل واحد منهما إلا بالإعراب، ولو أن قائلاً قال، هذا قاتلٌ أخي بالتنوين، وقال آخر، هذا قاتلُ أخي بالإضافة، لدل التنوين على أنه قد قتله؛ فهنا الإعراب يحدد المعني الوظيفي للكلمة، حيث إن مصطلح الإعراب يُراد به أمران في نصوص تراثنا النحوي:

أولهما، ما يُراد به علم النحو syntax: فهو إذاً أعم من العلامات الإعرابية وحدها، وهو بهذا الفهم يصلح أن يُقال عنه إنه يميز بين المعاني؛ لأن الإعراب إذاً مجموعة القرائن التي تتضافر معاً من أجل تماسك الجملة وأدائها لوظيفتها.

ثانيهما: العلامات الإعرابية: وهو إذاً يعد قرينة واحدة من مجموعة القرائن اللفظية في الجملة، ويتضح ذلك في كلام ابن يعيش إذ يقول: "الإعراب هو الإبانة عن المعاني، باختلاف أواخر الكلم".

ولمَّا كان الإعراب خلاصة التحليل النحوي، فإن الزجاجي يُعرفه بأنه: "الحركات المبنية على معاني اللغة"، فليس من عرَّف الإعراب وفهم وجوه الرفع والنصب والخفض والجزم أحاط علماً باللغة كلها ولا فهمها، فاللغة مرتبطة بالإعراب، كما أن الإعراب ليس هو الحركات المبنية على المعاني فحسب، فهو بالإضافة إلى ذلك فهم وجوه الرفع والنصب والجزم والدراية بها، ومجموع هذا كله هو دراسة أجزاء الجملة كلها، ويعرف ابن جني الإعراب بقوله: "هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ" (محمد حماسة، ١٩٨٤، ٢١٦: ٢١٧).

لذا فإن الباحث يستنتج أن الإعراب يكشف عن معاني وظيفية لا دلالية، فعندما نقول "زيداً ضربته" هنا الفعل بعدها يقع عليه من جهة المعنى ولا يجوز أن يقع عليه من جهة اللفظ، فنقدر فعلاً يفسِّره، والتقدير "ضربت زيداً ضربته"؛ كما أن الإعراب قد يختلف، ولكن المعنى يظل كما هو، كما في قولك، "زيدٌ قائم"، و"قائم زيدٌ"، فلا فرق بينهم من خلال المعنى، ولكن إعرابهما يختلف، فالأولى اسمية والثانية فعلية.

كما يضيف الباحث أن اتحاد العلامة الإعرابية قد تؤدي إلى تعدد التوجيه الإعرابي، كما في قوله تعالى "فصبرٌ جميل" يجوز هنا أن تكون صبرٌ مبتدأ، والخبر محذوفاً، والمعنى، فصبر جميل أجمل من غيره، أو فعندي صبر جميل، ويجوز أن يكون "صبر جميل" خبراً والمبتدأ محذوفاً والتقدير، فأمري صبر جميل؛ ولذا فإن الذي ساعد على ذلك هو اتحاد العلامة الإعرابية لكل من المبتدأ والخبر، كما أن الإعراب يكشف المعاني الوظيفية (الفاعلية والمفعولية وغيرها، ويميز بينها).

للإعراب صلة قوية بالمعاني، فهو يبينها ويوضحها، والدليل على صلة الإعراب بالمعنى تلك القراءات المتعددة التي قرئ بها القرآن الكريم، فكان لها أثر في المعاني، كما في قوله تعالى:" **وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ وَأَرۡجُلَكُمۡ إِلَى ٱلۡكَعۡبَيۡنِۚ** (سورة المائدة، ٦) "، فقد قرئت كلمة أرجلكم بالفتح عطفًا على كلمة وجوهكم وعلى هذا يجب أن تغسل الأرجل، وقرئت بالكسر عطفًا على كلمة رؤوسكم المجرورة وعندها يجب مسحها، وعلى ذلك فإن الأصل في الإعراب أن يكون للإبانة عن المعاني، فإذا كانت الجملة تخلو من الإعراب احتملت معاني عدة، فإن أعربت تعين معناها، فلو لم يكن الإعراب لالتبس التعجب بالنفي والنفي بالاستفهام، واشتبهت هذه المعاني بعضها ببعض، وإزالة الالتباس واجب، ومنه قوله تعالى، " **إِنَّا كُلَّ شيء خلقنه بِقَدَرٍ**" (القمر، ٤٩) بنصب (كل)، إذ لو تغيرت علامة إعرابها لتغير المعني، و اختير النصب لأن به دلالة على المعنى ليس في الرفع؛ ولأن به عموم، ولا يكون فيه دلالة على خلق الأشياء كلها، إنما يدل على أنه ما خلقه منها خلقه بقدر(مازن المبارك، ٢١٥، ١٩٧٩).

مهارات الإعراب:

لقد تعددت فيها التعريفات، نذكر منها:

عرفت غادة كروان (٢٠١٢،١٠) مهارات الإعراب بأنها: تمكن الطالب من ضبط اللفظ بالشكل ضبطًا صحيحًا بناء على معرفة الحكم الذي يفرضه تغيير موقعه النحوي من الجملة من

خلال تحليل المعنى وإدراك العلاقة العضوية للفظ بغيره من الألفاظ التي ترتبط معه في المعنى وفي تشكيل بناء الجملة بسرعة وإتقان.

كما عرفها على الحُدَيِّبي (٢٠١٧،٢٣٨) بأنها: التمكن من معرفة موقع الكلمة من الجملة، واستخدام علامة الإعراب الظاهرة أو المقدرة أو الفرعية، وتعليل ضبط إحدى الكلمات في التراكيب النحوية، وتحليل هذه التراكيب، وتكوينها بشروط محددة، وتصويب الأخطاء الواردة فيها وذلك بسرعة ودقة وأقل جهد.

وعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: المهارات التي تُمكن طلاب الصف الأول الثانوي من ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا، ومعرفة الوظيفة النحوية لركني الجملة، وتحديد نوع الإعراب، وتحديد أوجه الشبه بين التراكيب النحوية، مما يعينه على استنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب ما، وتفسير الحركات الإعرابية، كما تمكنهم من تحويل التركيب النحوي إلى تركيب نحوي آخر، وتحديد الحكم الإعرابي للكلمات في التركيب النحوي.

ولعل من الواجب على الباحث هنا أن يبين أن طبيعة النحو تكمن في تنمية بعض مهاراته، والتدريب العملي الدائم والمستمر على تحويل النظريات والأسس العلمية إلى مهارات تعليمية، ينجلي أثرها في الأداء الفعلي للتلاميذ والمُعلمين، ومن ثم كان من الضروري الاهتمام بتعلم وتعليم المهارات النحوية بصفة عامة، ومهارات الإعراب والتوجيه بصفة خاصة، وأن يكون المعلمون والتلاميذ على دراية واسعة بمهاراتهم العلمية، والمهارات التي يدرسونها، وكذلك الاهتمام بتنمية تلك المهارات من خلال استراتيجيات التدريس المختلفة.

تصنيف المهارات النحوية:

اتفق بعض المختصين والمعنيين بالعملية التربوية والتعليمية – بخاصة في مجال النحو وطرائق تدريسه – على أهمية وجود مهارات يُنفذ من خلالها التدريس، تلك المهارات تتركز على الأداء الفعلي لكل من المعلم والتلميذ داخل الصف، وما يجب القيام به في المواقف التعليمية.

وقد عُنيت بحوث ودراسات عديدة في مجال اللغة العربية بتقديم تصورات لمحاولة تصنيف المهارات النحوية إلى ست مهارات عامة ومناسبة، وتتمثل في (التعرف، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتكوين، والتصويب)، وهذه المهارات تتسم بالشمول والتكامل، وتراعي مختلف المراحل التعليمية (خلف العنزي، ٢٠٠٧، ٢٠).

- وتوصلت دراسة (إبتسام عافشي، ١٩٩٧) إلى أربع مهارات نحوية رئيسة، وهي:

١- مهارة الإعراب.

٢- مهارة صياغة التراكيب النحوية الصحيحة.
٣- مهارة عرض التعليلات النحوية.
٤- مهارة استخلاص القواعد وتحديد المفاهيم من خلال أوضاع الكلمات والجمل.

- ومنها ما قدمته دراسة (إسماعيل على، ٢٠٠٥، ١٥٩ – ١٦٧) من مهارات نحوية بيانها على النحو الآتي:

(أ) مهارات إعرابية: ومنها:
١- تحديد أركان الجمل.
٢- تحديد مكملات الجملة.
٣- تحديد نوع الكلمة (اسم – فعل – حرف).
٤- تحديد نوع الجملة (اسمية – فعلية).
٥- تحديد نوع الاسم (مفرد – مثنى – جمع).
٦- تحديد زمن الفعل (ماضي – مضارع – أمر).
٧- تحديد نوع الفعل من حيث اللزوم والتعدي.
٨- تحديد وظيفة الحرف (نصب –جزم – عطف).
٩- تعليل العلامة الإعرابية.
١٠- تحليل العلامة الإعرابية.

(ب)مهارات خاصة بالسياق: وهي مهارات على مستوي التركيب؛ ليستقيم من خلالها المعنى ويحدث الفهم، ومنها:
١- تحديد الوظائف النحوية للكلمات والتراكيب من خلال السياق.
٢- تحديد المفاهيم النحوية المناسبة للتلاميذ.
٣- تحديد وظائف حروف الربط من خلال السياق.
٤- توخي الصحة في الإعراب (استقامة الشكل).

ويضيف الباحث عدة مهارات إعرابية لا بد أن يتمكن منها طالب المرحلة الثانوية:
١- أن يستطيع تفسير ظهور العلامات الإعرابية على أواخر بعض الكلمات.
٢- أن يستطيع تحديد موقع الجملة من الإعراب.
٣- أن يستطيع التمييز بين الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي ليس لها محل من الإعراب.

٤- أن يميز بين الأدوات من حيث اسم أم حرف، كأدوات الاستفهام وأدوات الشرط وغيرها.
٥- أن يعرف الفرق بين المعرب بعلامة أصلية والمعرب بعلامة فرعية.
٦- أن يستطيع إعراب الجل إعرابًا كاملًا.
٧- ضرورة الوقوف على الاستعمالات المختلفة للفظة الواحدة(مَن) التي لها ثلاثة استعمالات، و(ما) التي لها ستة عشر استعمالًا، وأنواع حتى وأنواع الفاءات.
٨- أن يعرف الضمير المستتر وتحديد الاسم الذي يعود عليه الضمير.

❖ **المحور الثالث: النحو العلاجي: تعريفه، وأسسه، وإجراءات تدريسه، واستراتيجياته.**

مقدمة عن النحو العلاجي:

إن علاج ضعف المتعلمين في استخدام قواعد النحو لا يكمن في صدور مناهج جديدة أو مطورة تتضمن القواعد النحوية ذات الفائدة في حياة الطلاب، وإنما يتعدى ذلك إلى كيفية توظيف القواعد بأسلوب يسمح للطالب باكتساب المهارات اللغوية كافة، وليست الصنعة النحوية متمثلة في الإعراب والتوجيه الإعرابي والمصطلحات النحوية، ولا يتم إتقان المهارات النحوية بصفة عامة ومهارات الإعراب بصف خاصة إلا من خلال استخدام برنامج قائم على فلسفة جديدة مثل البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي، حيث تستطيع من خلاله تقديم تصور واضح لدى الطلاب يمكنهم من التغلب على الصعوبات النحوية التي تواجههم؛ وذلك من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية فعَّالة تمكن الطالب من توظيف القواعد في تعليمه وأسلوبه وحياته.

ومن خلال اطلاع الباحث على كثير من آراء الباحثين في مجال تعلم القواعد النحوية وتدريسها وجد أن صعوبة النحو لا ترجع الي طبيعة القواعد النحوية وما بها من تجريدات وتأويلات، بل ترجع إلى طريقة التدريس وأداء المعلمين لها، ويؤكد ذلك ما أوضحه (عبد المنعم سيد، ٢٠٠٤، ١٥٢) أن طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها أو سهولتها، فإذا درست بطريقة آلية جافة، لا تستثير التلاميذ، ولا تستحفز هممهم؛ رغبوا عنها، أما إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة، تثير اهتماماتهم، مالوا إليها وألفوا دراستها.

إن النحو العلاجي ينطلق من تطبيق المعرفة النحوية وظيفياً، فهو برنامج ليس فقط قائم على العلاج وإنما نستطيع من خلاله توضيح للطالب الخطأ الذي يقع فيها مباشرة من خلال تقديم التغذية الراجعة له، فتطبيق القواعد النحوية خير وسيلة لجعل القواعد ملكة في النفوس لدي الطلاب، فالبرنامج العلاجي يهدف إلى توجيه العناية بالجوانب التطبيقية الوظيفية في تعلم القواعد النحوية، بدلاً من التركيز على حفظها وحفظ حركات الإعراب وبعض مصطلحاته الغامضة التي تُثقل عقول التلاميذ، وتؤدي في النهاية إلى كره القواعد، بل واللغة نفسها.

ويؤكد (عبد المنعم سيد، ٢٠٠٢، ١٥١-١٥٣) أن من أهم أسس تعليم القواعد النحوية التركيز على التطبيق على القاعدة وليس القاعدة ذاتها، وكيفية توظيفها في أداء الطالب اللغوي شفوياً وكتابة بدلاً من التركيز على حفظها، مما يمكنه من الاستخدام الجيد لها في النطق السليم والفهم الجيد والكتابة الصحيحة.

ويري الباحث مدى أهمية البرامج العلاجية في قدرتها على بناء الشرح دائماً على معالجة الأخطاء والمفاهيم النحوية أولاً ثم القاعدة أخيراً، ولذلك ضماناً للمنطقية في الشرح والتدريب العقلي لدى التلاميذ، وتوطيد العلاقة بين النحو والمعني، فهو يتيح للتلاميذ قدرة على معالجة أخطائهم بأنفسهم، من خلال تدريبهم على ممارسة القاعدة والتطبيق عليها وليس نقلها وحفظها فقط، وذلك من خلال الإكثار من التدريبات الشفوية والكتابية، وهو يُعد بمثابة مدخل تشخيصي في تدريس النحو، بحيث يعالج كل قضية باستراتيجية مناسبة لها، حيث يتمثل في حصر الأخطاء النحوية ومعالجتها بعد معرفة أسبابها، مع تدريب التلاميذ على كيفية اكتشاف الأخطاء وتصويبها ذاتياً من خلال أحدث الاستراتيجيات التدريسية المختلفة والمناسبة، وهذه الخطوة من أهم أسس بناء النحو العلاجي، لأنها تركز على الاستخدام اللغوي الصحيح للقاعدة بدلاً من التركيز على حفظ القاعدة وتسميعها أو الإعراب الذي لا يؤثر على صحة النطق أو الكتابة.

تعريف النحو العلاجي:

يعرفه الباحث بأنه: ذلك النحو القائم على توجيه العناية بالجوانب التطبيقية التي تناسب طلاب المرحلة الثانوية على أن يراعى فيه تناول القضايا النحوية المختلفة وفق ترتيب معين وباستخدام استراتيجيات علاجية متنوعة، لتكوين تصور واضح لدى الطالب يمكنه من التغلب على الصعوبات النحوية التي تواجهه.

أسس وإجراءات تدريس البرنامج العلاجي:

يتضمن تدريس النحو العلاجي بعض الأسس والإجراءات التي لا بد مراعاتها أثناء التدريس، ومن أهم الإجراءات المتبعة أثناء تدريس النحو بالطريقة العلاجية:

١- الاختبارات التشخيصية:

تعد هذه الاختبارات من أكثر أدوات التشخيص استخداماً في مجال التدريس العلاجي، وهي نوع من الاختبارات التي تمكننا من تحديد مدي إتقان الطالب لما تعلمه من معلومات أو مهارات عن موضوع الدراسة، وذلك من خلال مقارنة درجته التي حصل عليها في الاختبار بمستوي أداء مطلق في الاختبار يؤمل أن يصل إليه هذا الطالب (جوزيف بوب، ١٩٩٥، ١١٢).

ومن خلال إجابة الطالب عن تلك الأسئلة يسهل تعرُّف أخطائه المتعلقة بهذه المهارة، حيث إن الاختبارات تزودنا بمعلومات عن نقاط الضعف في تعلم الطلاب لعلاجها ونقاط القوة لدعمها (حسن زيتون، ٢٠٠٩، ١٧٢).

وتؤدي الاختبارات التشخيصية دوراً هاماً ومحورياً في هذا البرنامج، حيث يُعد التشخيص أساس التعلم العلاجي، كما أن التشخيص يستخدم بعد التعلم العلاجي للوقوف على مدي جدوى التعليم، فالاختبارات التشخيصية لا تدور حول ما يُدرَّس حالياً، كاختبارات التحصيل المعيارية، ولا تتطلع إلى الإلمام كالاختبارات القبلية أو اختبارات الاستعداد، بل تهدف إلى فهم أبعاد المشكلة.

٢- المقابلة:

هي نوع من المقابلة الفردية التي يعرض فيها على الطالب عددًا من الأسئلة ليجيب عنها، ومن خلال تلك المقابلة يتم الكشف عن أكبر عدد ممكن من العلاقات في بيئته المعرفية وما يرتبط فيها من فهم خطأ (سحر عبد الكريم، ٢٠٠٠، ٤٣).

٣- الملاحظة:

حيث يمكن للمعلم تشخيص العديد من أخطاء التعلم لدي طلابه من خلال ملاحظته لهم، سواء في أثناء إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم شفاهه، أو في أثناء ما يطرحونه هم من استفسارات، كما أن ملاحظة المعلم لأدائهم لإحدى المهارات قد يكشف أيضاً ما يقعون فيه من أخطاء (حسن زيتون، ٢٠٠٩، ١٧٨).

ويوضح الباحث أن المعلم عندما ينتهي من تشخيص القاعدة التي يخطئون فيها، يقوم بتحديد الاستراتيجية المناسبة لهم لكي تعالج القضية النحوية التي يُخطئون فيها، مُتخذاً أكثر من أسلوب لعلاج هذه الأخطاء منها إعادة تدريس هذه القضية النحوية باستخدام استراتيجية مناسبة يبسِّط فيها المعلومات بشكل أفضل.

وفيما يلي يعرض الباحث الطرائق المناسبة لتنمية مهارات الإعراب:

(١) استراتيجيات خرائط المفاهيم:

لقد تعددت تعريفات الخرائط المفاهيمية، وتباينت، فمن الأدبيات من ينظر أصحابها إلى خرائط المفاهيم بأنها أداة تخطيط أو مخطط تنظيمي، وفريق آخر يرى أنها استراتيجية تدريس.

فمن يرى أنها مخطط تنظيمي من كان سبباً في نشأة فكرتها وهما (نوفان، وجووين، ١٩٩٥، ١٩) فقد عرفاها بأنها "أداة مخططة لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا"، وكذلك عرفها (سكاندريت، ٢٠٠٥، ١٦) Scandrett بأنها "نوع من الرسم التخطيطي يتم تشكيله لربط فكرة أو مفهوم بفكرة أو مفهوم آخر باستخدام الأسهم والإشارات التي توضح العلاقات بين تلك الأفكار والمفاهيم.

وقد أجمعت العديد من الدراسات على أهمية الخرائط المفاهيمية في تدريس القواعد النحوية مثل دراسة غصايب الفلاحات (٢٠٠٥)، ودراسة محمد الهلالات(٢٠٠٦)، ودراسة محمد

هطيف(٢٠٠٨)، حيث توصلت تلك الدراسات إلى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تحسين عملية تعلم وتعليم النحو.

ويري الباحث أن الخرائط المفاهيمية أهمية كبيرة حيث تزود المتعلم بالطرق البصرية التي توضح بعض الممرات للمتعلم التي يمكن أن يسير فيها من أجل ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم التي درسها سابقاً، وتزويد الطالب بملخص تخطيطي لما تعلموه حتى يستطيع تذكره بسهولة ويُسر، كما أن فيها تشويق وإثارة للمتعلم، حيث تختصر دقته في الحصول على المعلومة ومعرفة أوجه الضعف عنده بسهولة، وإضافة لما سبق، فهي تعتمد على قياس مدى فهم الطالب للمعارف التي درسها، فيمكن استخدامها لقياس المستويات التعريفية الستة.

(٢) استراتيجية المنظمات المتقدمة (Advanced Organizers):

كانت المنظمات المتقدمة إحدى ثمار نظرية أوزيل في التعليم، وتعتمد نظرية أوزيل في جوهرها على افتراض مهم، هو، أن العامل الأكثر أهمية في تأثيره في التعلم هو مقدار المعرفة الراهنة لدى المتعلم. ووضوحها وتنظيمها، وهذه المعرفة التي تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا، والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما وهي ما أسماها أوزيل "البنية المعرفية"، وتختلف طبيعة مواد التعلم الجديدة التي يتعرض لها الفرد من حيث درجة ارتباطها ارتباطاً مفعولاً مفهوماً للبنية المعرفية، وهذه الارتباطية هي التي أسماها أوزيل التعلم ذا المعني. (صالح أبو جادو، ٢٠٠٠، ٣٦٣)

ويعرفها (سيد الطوَّاب، ١٩٩٤، ٥٥٣) بأنها "مواد مدخليه تقدم في بداية التعلم وتتصف بمستوى من التجريد والشمولية أعلى من مستوي تجريد وشمولية المادة التعليمية ذاتها، وتهدف إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم الشاملة التي توضح وتشرح مفاهيم المهمة التعليمية، وتسهل عملية احتوائها ودمجها في البنية المعرفية وفهمها على نحو جيد؛ لأنها تنطوي على مادة تعليمية في حد ذاتها".

ويعرفها (عمر دحلان، ٢٠٠٣، ١٠) بأنها "هي المعلومات التي تقدم للطالب في بداية الدرس وتكون على مستوي عالٍ من العمومية والشمولية بصورة هرمية من الأعم إلى الأخص، وذلك بهدف ربط ومقارنة القواعد الجديدة بالقديمة الموجودة في بنية الطالب العرفية.

أسس التعلم بالمنظمات المتقدمة:

هناك عدد من الأسس التي يفترضها أوزيل لاستخدام المنظمات المتقدمة، وهي:

١- يجب أن تقدم المعلومات للمتعلم بطريقة مناسبة ليتسنى له معالجة المعلومات ذهنياً.

٢- يتضمن المنظم المتقدم تقديم المعلومات ملخصة في البداية ومجردة وشاملة، حتى يتسنى ربط المعلومات الجديدة بما لدى المتعلم من خبرات سابقة، فإنه لا بد من الاعتماد على ما يسميه أوزبل بالركائز الفكرية.

٣- ينبغي أن يمثل المنظم المتقدم المفاهيم الأساسية وأن يتوافر فيه الوضوح والشمول، والتسلسل المنطقي، والعمومية والإيجاز.

٤- المنظم المتقدم الأكثر فاعلية، هو الذي يستخدم مفاهيم ومصطلحات وقضايا موجودة ومألوفة لدي المتعلم، ويتضمن توضيحات وتشبيهات مناسبة.

٥- يتضمن المنظم المتقدم معلومات مهمة يحتاج المتعلم لتعلمها، لأنه إذا تم فهمه فهماً كاملاً، فإنه يصبح فعالاً ومنظماً لمواد التعلم التالي (يوسف قطامي، ونايفة قطامي، ١٩٩٨، ٢٩١).

أنواع المنظمات المتقدمة:

صنف أوزبل المنظمات المتقدمة إلى نوعين يمكن أن يستخدمها المعلم هما:

- **المنظم الشارح Expository organizer:**

ويُستخدم هذا النوع من المنظمات عندما تكون المادة غير مألوفة لدي المتعلم وجديدة تماماً؛ فهو يزود المتعلم ببناء تصوري موحد يستطيع أن يربطه بالمادة الجديدة أي أنه يستخدم كركيزة فكرية.

- **المنظم المقارن Comparative organizer:**

ويُستخدم هذا النوع من المنظمات لتسهيل عملية ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة المشابهة لها في البنية المعرفية، وذلك بتوضيح المفاهيم الجديدة عن طريق مقارنتها بالقديمة، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها ومنع الغموض الذي يمكن أن ينشأ عن تشابهها. (صالح أبو جادو، ٢٠٠٠، ٣٦٩)

استراتيجية الصور التركيبية:

يعرفها (على جبار، ٢٠٠٩، ١٤) بأنها: مجموعة من العناصر النحوية المترابطة التي تشكل كلاً واحداً بمعنى ترتيب العناصر النحوية ترتيباً منظماً في مواقع محددة، بحيث تكون بينها علاقات متبادلة.

كما عرفها (أسامة محمود، ٢٠٠٤، ١٤) بأنها: إعادة صياغة لقواعد النحوية في أنماط محددة، وقوالب معينة تبين مواقع الكلمات وعلاقتها ببعض، بما يميزها عن غيرها من القواعد النحوية في شكل بنائي بعيداً عن الحرفية اللفظية النصية للقاعدة النحوية.

كما عرفها (قصي محمود، ٢٠١٦، ١٤) بأنها: الأنماط والقوالب المحددة التي تبين مواقع وترتيب الكلمات في الجمل وعلاقتها ببعضها، مما يميزها عن غيرها من المواقع، والتي استعملت في تدريس القواعد النحوية.

تشتق استراتيجية الصور التركيبية بناءها النظري من الفلسفة البنيوية، حيث إن الصور التركيبية تتفق في دراستها مع الاتجاهات اللسانية الحديثة ومنها الاتجاه البنيوي بخاصة في تحليل الجملة (قصي محمود، ٢٠١٦، ١٧).

ومما يؤكد مدى الترابط بين الصور التركيبية والقواعد النحوية ما ذكره محمد الشعبي، (١٩٩٩، ١) إن للقواعد النحوية صلة وثيقة بالصور التركيبية، فإذا كانت اللغة نظاماً للاتصال بين البشر، فالنحو في أية لغة هو هيكل هذا النظام وإطاره، وهو أحد الملامح الرئيسية للتفريق بين لغة وأخرى، وخاصةً فيما يتعلق بالشكل الذي تفرضه قواعد النحو من حيث التركيب.

- وهناك بعض المصطلحات التي ترتبط بدراسة الصور التركيبية وهي:

١- النمط:

حيث إن أفضل طريق لدراسة اللغة تكون عند دراسة أنماطها، فمعرفة الأنماط المختلفة للجملة يجعل التلميذ يقوم بالإعراب بشكل سليم، ويسهل دراسة القواعد النحوية، ومن ثم بناء تراكيب لغوية سليمة.

٢- القالب:

إن النماذج التركيبية التي تتمثل في القوالب الأساسية للجملة تُعد أوعية فارغة يمكن ملؤها بعدد غير متناه من الكلمات، أي أن النموذج الواحد يمكن أن تخرج على هيئاته ألاف من الجمل التي تختلف في المعني والشكل وتتفق في القالب.

٣- الموقع:

تعتمد الصور التركيبية على ما يعرف بالظواهر الموقعية، حيث إن الموقع في حد ذاته يعبر عن الوظيفة النحوية مثل، (الفاعل والمفعول والصفة)، فالموقع إشارة إلى الوظائف، والوظائف هي علاقات دلالية تربط الكلمات ببعضها داخل تركيب الجملة، وتزيد هذه العلاقات الدلالية تحديداً بالعلامات الإعرابية التي هي مؤشرات إضافية، ومن ثُمَّ تزيد بيان العلاقات النحوية التركيبية بين أركان الجملة (قصي محمود، ٢٠١٦، ٢٤، ٢٥).

(١) مفهوم استراتيجية التصور الذهني (العقلي):

مفهوم التصور الذهني فقد عرفتها (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٥٨٥) بأنها حدوث تمثيل عقلي أو صورة ذهنية للشيء الذي سبق للمرء أن تعرض له، ولا يكون له وجود فعلى لحظة تصوره، واعتبر التصور الحسي استراتيجية لتخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال، وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لها.

وعرفت بأنها تمثيلات عقلية للرموز اللغوية، وتكون هذه التمثيلات في أشكال غير منطوقة أو ملفوظة، وتترادف هذه الكلمة Imagery Mental مع بعض المصطلحات الأخرى مثل: التصور، التصور البصري، التصور العقلي أو الذهني، التفكير المكاني.
(Carol Jean، Knuttgen, 1991, 44)

كما عرفها (كراوليوميريت Crawley& Merritt, 1996, 64) بأنها بناء مجموعة من الصور أو الأصوات أو الجوانب الملموسة، تُكون في عقل الفرد، أو هي بناء صور حسية للأحداث أو المناظر أو الأشخاص، أو الأحداث، ويعد تكوين هذه الصور من السمات المميزة للقراء المجيدين في القراءة .

كما عرفها جوردن Gordon بأنها صور تُكوَّن بعيون العقل، أو هي الإدراك الحسي للصور، والألوان، والأصوات، أو الابتسامات أو الحركات في غياب المثير الخارجي الفعلي المسبب لهذا الإحساس أو الإدراك. (Sharon J. & Merritt Crawley, 1996, 64، King)

وعرفت بأنها تشكيل أو صياغة للتمثيلات العقلية Representation Mental ذات الخصائص أو الصفات المرئية المميزة، وغالبا ما توجد علاقات مكانية وزمانية في هذه الصور، وعادة ما تستخدم كاستراتيجية معرفية لتنظيم عملية التعلم(Macomber, 2001, 13، Courtney)

كما عرفت بأنها العملية أو الملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلاً، ويحوي التخيل بداخله وينشّط – على نحو فعال – الخيال الواعي (الإرادي) لدى الفرد (شاكر عبد الحميد، ٢٠٠٩، ٤٥) .

من خلال العرض السابق لمفهوم التصور الذهني نجد أنها من معينات الذاكرة Mnemonic، وهي عبارة عن مجموعة من الصور أو المخططات العقلية التي يبنيها القارئ عن الموضوع المقروء، وهذه الصور ربما تبدو غريبة أو غير منطقية، وربما لا يوجد لها مثيرات مادية في الطبيعة المحيطة بالفرد، لكن هذه الصورة ذات دلالة خاصة أو ترمز إلى شيء ما في ذهن القارئ .

وعليه يمكن تعريف استراتيجية التصور الذهني بأنها مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، جامعة المنصورة عند تفاعلهم مع الموضوع النحوي، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من المخططات العقلية المعينة على استخلاص القاعدة وفهم الموضوع النحوي.

لذا فالمخططات العقلية ما هـــي إلا تنظـــيم للمعلومات، أو تركيب، أو بنية عقليـــة تعـــد تمثيلاً لبعض الأجزاء التي تعد مثيراً للفرد، أو أن المخطط العقلي شأنه شأن المفاهيم، هي عبارة عن تمثيلات مجردة للخبرة، والتي تستخدم لفهم العـــالم الـــذي نتفاعل معه.

إجراءات البحث وأدواته:

(أ) **إعداد قائمة بمهارات الإعراب المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:**

قد مرَّ إعداد القائمة بالخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من القائمة.

٢- تحديد مصادر بناء القائمة.

٣- إعداد محتوى القائمة في صورتها الأولية.

٤- ضبط القائمة، بوضعها في صورة استبانة، وإخضاعها لإجراءات الضبط العلمي.

٥- إعداد محتوى القائمة في صورته النهائية.

(ب) إعداد اختبار مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

قد مرَّ إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار.

٢- أسس اختيار مادة الاختبار.

٣- جدول مواصفات الاختبار.

٤- تحديد مصادر بناء الاختبار.

٥- وصف الاختبار في صورته الأولية.

٦- صلاحية الصورة الأولية للاختبار (الصدق الظاهري للاختبار).

٧- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار.

٨- التجربة الاستطلاعية للاختبار.

(أ) **حساب صدق الاختبار:**

للتحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحث على ما يأتي:

١- الصدق الظاهري (الاتساق الخارجي) للاختبار:

تم عرض الاختبار على عدد سبعة محكمين؛ للتأكد من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الطلاب، وارتباطها بالمهارات التي تقيسها، وممثلة لها بشكل جيد، وقد أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق.

٢- **صدق الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:**

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل مفردة من مفردات الاختبار مع المهارة التي تنتمي إليها المفردة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار وبين الدرجة الكلية للاختبار، وذلك على النحو التالي:

تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الإعراب بحساب معاملات ارتباط المفردات بالمهارات الرئيسة التي تنتمي إليها، وكذلك المهارات الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ()

معاملات اتساق اختبار مهارات الإعراب

المفردة	م١	المفردة	م٢	المفردة	م٣	المفردة	م٤	المفردة	م٥
١	٠,٥٣٧**	٢	٠,٥٠٣*	٣	٠,٧٣٥**	٤	٠,٦٥١**	٥	٠,٦٩٨**
١٧	٠,٥٣٧**	٢٠	٠,٤٥٦*	١٦	٠,٧٢٨**	٢٥	٠,٦٦٧**	١٩	٠,٦٦٩**
معامل ارتباط المهارة بالدرجة الكلية	٠,٥١٦**		٠,٥٢٨**		٠,٧٤٥**		٠,٥٩٨**		٠,٥٥٨**
المفردة	م٦	المفردة	م٧	المفردة	م٨	المفردة	م٩	المفردة	م١٠
٦	٠,٧٤١**	٧	٠,٦٥٤**	٨	٠,٧١٠**	٩	٠,٧٢٨**	١٠	٠,٦٥٢**
٢٤	٠,٧٦٢**	٢٧	٠,٧٧٣**	٢١	٠,٦٦١**	١٨	٠,٧١٦**	٢٣	٠,٧٥٨**
معامل ارتباط المهارة بالدرجة الكلية	٠,٤٤٣*		٠,٥٧٠**		٠,٤٨٠*		٠,٥١٤*		٠,٤٠٥*
المفردة	م١١	المفردة	م١٢	المفردة	م١٣	المفردة	م١٤	المفردة	م١٥
١١	٠,٦٢٧**	١٢	٠,٥٧٧**	١٣	٠,٧٤٠**	١٤	٠,٧٧٢**	١٥	٠,٧١٠**
٢٩	٠,٦٧٠**	٢٢	٠,٥٧٧**	٣٠	٠,٦٨٤**	٢٦	٠,٧٧٢**	٢٨	٠,٦٦١**
معامل ارتباط المهارة بالدرجة الكلية	٠,٦١٥**		٠,٥٢٩**		٠,٦٧١**		٠,٦٩١**		٠,٤٩٩*

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها وكذلك معاملات ارتباط المهارات الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار دالة عند ٠,٠٥، ٠,٠١ مما يعنى أن هذه المفردات تتجه لقياس المهارات التي تنتمي إليها وأن المهارات تتجه لقياس المكون الساسي للاختبار (مهارة الإعراب). ومن ثم يتسم الاختبار بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

(ب) حساب ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن:" الاختبار يعطي نفس النتائج باستمرار، إذا ما تكرر تطبيقه على نفس المفحوصين وتحت نفس الظروف" (شحاتة، ٢٠٠٩، ١٦٥)، وللتحقق من ثبات الاختبار، قام الباحث باستخدام معادلة كيودر ريشارد سون-٢١ لحساب ثبات الاختبار، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ()

معامل ثبات اختبار مهارات الإعراب بمعادلة كيودر ريتشاردسون-٢١

عدد المفردات	المتوسط الحسابي	التباين	معامل الثبات
٣٠	١٠,٠٤١٧	٢٠,٣٠٣	٠,٦٩٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات الاختبار بلغت (0.694) مما يدل على أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات.

(ث) حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لمفردات الاختبار:

معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات الإعراب

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٦٣.	٣٨.	٤٨.	١٦	٢١.	٧٩.	٤١.
٢	٦٣.	٣٨.	٤٨.	١٧	٤٢.	٥٨.	٤٩.
٣	٤٦.	٥٤.	٥٠.	١٨	٣٨.	٦٣.	٤٨.
٤	٣٨.	٦٣.	٤٨.	١٩	٢٩.	٧١.	٤٥.
٥	٤٦.	٥٤.	٥٠.	٢٠	٢٥.	٧٥.	٤٣.
٦	٤٢.	٥٨.	٤٩.	٢١	٢٥.	٧٥.	٤٣.
٧	٣٨.	٦٣.	٤٨.	٢٢	٢٩.	٧١.	٤٥.
٨	٤٢.	٥٨.	٤٩.	٢٣	٢٥.	٧٥.	٤٣.
٩	٣٣.	٦٧.	٤٧.	٢٤	٢٥.	٧٥.	٤٣.
١٠	٢٩.	٧١.	٤٥.	٢٥	٤٢.	٥٨.	٤٩.
١١	٢٩.	٧١.	٤٥.	٢٦	٢٩.	٧١.	٤٥.
١٢	٣٣.	٦٧.	٤٧.	٢٧	٢٩.	٧١.	٤٥.
١٣	٢١.	٧٩.	٤١.	٢٨	٢٩.	٧١.	٤٥.
١٤	٣٨.	٦٣.	٤٨.	٢٩	٢٥.	٧٥.	٤٣.
١٥	٢٥.	٧٥.	٤٣.	٣٠	٢١.	٧٩.	٤١.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات السهولة تراوحت بين (0.63-0.21)، وهذه القيم في حدود المدى المسموح به لقبول المفردة وتضمينها في الاختبار؛ حيث تحذف المفردة إذا بلغ معامل سهولتها ٠,٩ فأكثر (فؤاد البهي، ١٩٧٩، ٦٣٧-٦٣٨).

خامسًا: إعداد البرنامج القائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب:

تم تناول الإجراءات التي اتبعت في إعداد البرنامج القائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وصولاً إلى صورته النهائية، وقد مرَّ إعداد البرنامج بالخطوات الآتية:

١- تعريف البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي.

٢- تحديد فلسفة البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي.

٣- تحديد أسس بناء البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي.

٤- تحديد مكونات البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي.

٥- تحديد الخطة الدراسية اللازمة لتنفيذ البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي.

رابعاً: إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج:

تم تناول الإجراءات التي اتبعت في إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على النحـــو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وصولاً إلى صورته النهائية، وقد مرَّ إعداد الدليل بالخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الدليل.

٢- تحديد محتوى دليل المعلم.

٣- صلاحية الصورة الأولية لدليل المعلم

خامساً: إجراءات التجربة الميدانية:

تم تطبيق اختبار مهارات الإعراب على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تدريس البرنامج، وقد تم تطبيق الاختبار على طلاب المجموعة التجريبية في يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٣/٢/٢٨) في حين تم تطبيقه على المجموعة الضابطة في يوم الاثنين الموافق (٢٠٢٣/٢/٢٧)، تم تدريس البرنامج العلاجي على الطلاب، ثم بعد ذلك تم تطبيق اختبار مهارات الإعراب والتوجيه على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، وقد تم تطبيق الاختبار على طلاب المجموعة التجريبية في يوم الأحد الموافق (١٦/ ٤/ ٢٠٢٣م)، في حين تم تطبيقه على طلاب المجموعة الضابطة في يوم الإثنين الموافق (١٧/ ٤/ ٢٠٢٣م).

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه: ما مهارات الإعراب المراد تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

فقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل الثالث؛ وذلك بإعداد استبانة، تتضمن قائمة بمهارات الإعراب، وعرضها على مجموعة من المحكمين

٢- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نصه: ما أسس ومكونات البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

فقد تمت الإجابة عن هذا السؤال كذلك في الفصل الثالث؛ حيث تم إعداد البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي وقد اشتمل البرنامج على: (التعريف، والأسس، والمكونات، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم) (**)، وتم إعداد دليل المعلم الخاص بإجراءات تدريس الموضوعات المختارة، باستخدام البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي(**).

٣- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي نصه: "ما فاعلية البرنامج القائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"

تم إعداد اختبار؛ لقياس مهارات الإعراب، وتطبيقه قبليًا على طلاب الصف الأول الثانوي -عينة البحث- بعد عرضه على مجموعة من المحكمين

اختبار صحة الفرض الأول:

للإجابة عن السؤال الرابع:

ما فعالية برنامج مقترح قائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

تم اختبار الفرض الأول من فروض البحث الذي نص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الإعراب لصالح المجموعة التجريبية.**

(**)ملحق رقم (٥) البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي لتنمية مهارات الإعراب والتوجيه لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

(**)ملحق رقم (٧) دليل المعلم لتدريس البرنامج الإثرائي المقترح.

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي لاختبار مهارات الإعراب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ()

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الإعراب

المهارات	المجموعة	ن	م	ع	ت	د. ح	الدلالة الإحصائية
استخدام العلامة الصحيحة لضبط كلمة محددة في تركيب نحوي	التجريبية	٣٢	١,٩٠٦٣	٢٩٦١٤.	٤,٧٤٦	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٣٤٣٨	٦٠١٥٨.			
تعليل سبب ضبط إحدى الكلمات في تركيب نحوي	التجريبية	٣٢	١,٨٤٣٨	٥١٤٩٠.	٧,٠٧٦	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٠٦٢٥	٣٥٣٥٥.			
إعراب الكلمات أو الجمل إعرابًا صحيحًا مراعيًا موقعها الإعرابي	التجريبية	٣٢	١,٨٤٣٨	٥١٤٩٠.	٥,٩١٠	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٠٠٠٠	٦٢٢١٧.			
تحديد حكم اقتران خبر كاد واخواتها بأن	التجريبية	٣٢	١,٧١٨٨	٦٣٤٢١.	٣,٠٠٨	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,١٥٦٣	٨٤٦٦٠.			
تمييز تركيب نحوي ما عن غيره من التراكيب	التجريبية	٣٢	١,٧١٨٨	٥٨١١٢.	٢,٩٧٩	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٢١٨٨	٧٥٠٦٧.			
التفريق بين الأفعال التامة والأفعال الناقصة من حيث عملها في غيرها	التجريبية	٣٢	١,٦٢٥٠	٦٥٩٩١.	٥,٩٠٣	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	٦٥٦٣.	٦٥٣٠٠.			
التمييز بين أنواع لا (لا الناهية- لا العاطفة-لا النافية) في التركيب النحوي	التجريبية	٣٢	١,٧٨١٣	٤٩٠٨٤.	٣,٦١١	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٢٥٠٠	٦٧٢٠٢.			
تكوين تراكيب نحوية وفق شروط محددة	التجريبية	٣٢	١,٦٥٦٣	٤٨٢٥٦.	٢,٨٩٣	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٢١٨٨	٧٠٦٣٩.			
التمييز بين أنواع اللام (لام الابتداء- لام التعليل- لام الجر-لام الأمر) في التركيب النحوي	التجريبية	٣٢	٢,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٣,٩٩٩	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٥٦٢٥	٦١٨٩٢.			
تصويب الخطأ في التراكيب النحوية	التجريبية	٣٢	١,٧٥٠٠	٥٠٨٠٠.	٤,٩٢٤	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	٩٦٨٨.	٧٣٩٨٥.			
تحديد الحكم الإعرابي	التجريبية	٣٢	١,٦٨٧٥	٥٩٢٢٩.	٤,٩٨٣	٦٢	دالة عند

المهارات	المجموعة	ن	م	ع	ت	د. ح	الدلالة الإحصائية
للمستثنى بإلا وغير وسوى وعدا وخلا وحاشا	الضابطة	٣٢	٨٧٥٠.	٧٠٧١١.			٠,٠١
تحديد نوع الأسلوب من حيث كونه (تام مثبت– تام منفي–ناقص منفي)	التجريبية	٣٢	١,٨٧٥٠	٤٢١٢١.	٨,٠٧٤	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	٩٣٧٥.	٥٠٤٠٢.			
معرفة أثر إعمال المشتق في معموله	التجريبية	٣٢	١,٦٥٦٣	٥٤٥٣٢.	٣,٢٣٨	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٠٩٣٨	٨١٧٥٢.			
تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين التمييز والحال والبدل عند إعرابهم	التجريبية	٣٢	١,٩٣٧٥	٣٥٣٥٥.	٥,٨١٤	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,١٢٥٠	٧٠٧١١.			
التفريق بين الخبر والنعت والحال في جمل معطاة حسب شروط كل منهم	التجريبية	٣٢	١,٥٩٣٨	٤٩٨٩٩.	٣,٦٨٨	٦٢	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	٣٢	١,٠٠٠٠	٧٦٢٠٠.			
الدرجة الكلية	**التجريبية**	**٣٢**	٢٦,٥٩٣٨	٤,٧٤٤١٦	**٨,٩٩٩**	٦٢	**دالة عند**
	الضابطة	**٣٢**	١٦,٤٦٨٨	٤,٢٤٢٥٢			٠,٠١

القيمة الجدولية لـــ " ت " بعد تصحيح بنفيروني عند (62, 0.01) = ٢,٣٧٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " جاءت دالة احصائياً عــند مستوى (= α0.01) لصالح المجموعة التجريبية مما يعنى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة فى اكتساب مهارات الإعراب بعد دراستهم بالبرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي.

اختبار صحة الفرض الثاني:

" لاختبار الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإعراب لصالح القياس البعدي.

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإعراب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ()

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي فى مهارات الإعراب

المهارات	القياس	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية
استخدام العلامة الصحيحة لضبط كلمة محددة في تركيب نحوي	القبلي	٣٢	٩٠٦٣.	٣٩٠١٥.	١٢,٨٥٨	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٩٠٦٣	٢٩٦١٤.			
تعليل سبب ضبط إحدى الكلمات في تركيب نحوي	القبلي	٣٢	١,١٢٥٠	٦٥٩٩١.	٥,٥٦٨	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٨٤٣٨	٥١٤٩٠.			
إعراب الكلمات أو الجمل إعرابًا صحيحًا مراعيًا موقعها الإعرابي	القبلي	٣٢	١,٠٩٣٨	٥٨٨٠٢.	٥,٩٠٦	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٨٤٣٨	٥١٤٩٠.			
تحديد حكم اقتران خبر كاد وأخواتها بأن	القبلي	٣٢	٩٦٨٨.	٨٦٠٧٧.	٤,١٧٦	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٧١٨٨	٦٣٤٢١.			
تمييز تركيب نحوي ما عن غيره من التراكيب	القبلي	٣٢	٦٨٧٥.	٧٣٧٨٠.	٦,٠٣٥	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٧١٨٨	٥٨١١٢.			
التَّفريق بين الأفعال التامة والأفعال الناقصة من حيث عملها في غيرها	القبلي	٣٢	٥٦٢٥.	٥٠٤٠٢.	٧,٩١٥	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٦٢٥٠	٦٥٩٩١.			
التمييز بين أنواع لا (لا الناهية- لا العاطفة-لا النافية) في التركيب النحوي	القبلي	٣٢	٦٨٧٥.	٥٣٥٠٦.	٨,٤٢٥	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٧٨١٣	٤٩٠٨٤.			
تكوين تراكيب نحوية وفق شروط محددة	القبلي	٣٢	١,٠٠٠٠	٧١٨٤٢.	٤,٧١٥	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٦٥٦٣	٤٨٢٥٦.			
التمييز بين أنواع اللام (لام الابتداء- لام التعليل- لام الجر-لام الأمر) في التركيب النحوي	القبلي	٣٢	١,١٢٥٠	٧٥١٣٤.	٥,٨٩٠	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٩٣٧٥	٢٤٥٩٣.			
تصويب الخطأ في التراكيب النحوية	القبلي	٣٢	٦٨٧٥.	٦٩٢٧٠.	٨,٣٩٩	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٧٥٠٠	٥٠٨٠٠.			
تحديد الحكم الإعرابي للمستثنى بإلا وغير وسوى وعدا وخلا وحاشا	القبلي	٣٢	٦٥٦٣.	٨٢٧٣٣.	٥,٣٤٢	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٦٨٧٥	٥٩٢٢٩.			
تحديد نوع الأسلوب من حيث كونه (تام مثبت- تام منفي-ناقص منفي)	القبلي	٣٢	١,٠٣١٣	٨٢٢٤٤.	٥,٤٠٠	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٨٧٥٠	٤٢١٢١.			

المهارات	القياس	ن	م	ع	ت	د.ح	الدلالة الإحصائية
معرفة أثر إعمال المشتق في معموله	القبلي	٣٢	١,٠٣١٣	٨٦٠٧٧.	٣,٨٩٨	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٦٥٦٣	٥٤٥٣٢.			
تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين التمييز والحال والبدل عند إعرابهم	القبلي	٣٢	٨٤٣٨.	٧٦٦٦٢.	٦,٦٦٤	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٩٣٧٥	٣٥٣٥٥.			
التفريق بين الخبر والنعت والحال في جمل معطاة حسب شروط كل منهم	القبلي	٣٢	٧٥٠٠.	٧١٨٤٢.	٥,٩١٠	٣١	دالة عند ٠,٠١
	البعدي	٣٢	١,٥٩٣٨	٤٩٨٩٩.			
الدرجة الكلية	**القبلي**	**٣٢**	**١٣,١٥٦٣**	**٤,٥٨٦٨٦**	**١٢,٥٩٠**	**٣١**	**دالة عند ٠,٠١**
	البعدي	**٣٢**	**٢٦,٥٣١٣**	**٤,٧٥١٨٠**			

القيمة الجدولية لـــ " ت " بعد تصحيح بنفيروني عند (31, 0.01) = 2.440

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ت " جاءت دالة احصائياً عــند مستوى (= α0.01) لصالح التطبيق البعدي مما يعنى وجود نمو في مهارات الإعراب لدى المجموعة التجريبية.

وقد يرجع الباحث النمو الحادث في مهارات الإعراب لدى المجموعة التجريبية إلى التدريس بالبرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي، حيث إن النحو العلاجي ينطلق من تطبيق المعرفة النحوية وظيفياً، فهو برنامج ليس فقط قائم على العلاج وإنما نستطيع من خلاله توضيح للطالب الخطأ الذي يقع فيها مباشرة من خلال تقديم التغذية الراجعة له، فتطبيق القواعد النحوية خير وسيلة لجعل القواعد ملكة في النفوس لدي الطلاب، فالنحو العلاجي يهدف إلى توجيه العناية بالجوانب التطبيقية الوظيفية في تعلم القواعد النحوية، بدلاً من التركيز على حفظها وحفظ حركات الإعراب وبعض مصطلحاته الغامضة التي تُثقل عقول التلاميذ، وتؤدي في النهاية إلى كره القواعد، بل واللغة نفسها.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال العرض السابق للنتائج، وتحليل البيانات، ومعالجتها إحصائيًا، واختبــار صــحة الفروض، يمكن تفسير النتائج على النحو الآتي:

- ❖ فعالية البرنامج المقترح القائم على النحو العلاجي في تنمية مهارات الإعراب، لدى طــلاب الصف الأول الثانوي، واتضح ذلك من خلال: "وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مــستوى الدلالة (٠,٠١%)، بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيــة، والــضابطة فــي

التطبيق البعدي لاختبار كل من مهارات الإعراب والتوجيه الإعرابي، لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.

المراجـــــع

أولًا: المراجع العربية.

- ابتسام عباس غافشى (١٩٩٧): المهارات النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مقررات التخصص، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض.
- **صادق عبد الله أبو سليمان (٢٠٠٣): التثقيف باللغة العربية الطبعة الثانية، غزة: دار المقداد للطباعة.**
- **فتحي سليمان أبو كلوب (١٩٩٧): أثر طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة النحو العربي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.**
- **شاكر عبد الحميد (٢٠٠٩):** الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- **يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠):** سيكولوجية التعلم الصفي، عمان –الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أسامة رضوان محمود (٢٠٠٤): أثر استخدام المنظمات المتقدمة بالترابط مع الصور التركيبية على اكتساب بعض القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة.
- إسماعيل أحمد إسماعيل على (٢٠٠٥): فاعلية مدخل قائم على المعنى فى تدريس النحو العربي فى تنمية بعض مهارات الفهم فى مادة النحو لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- إياد عبد الجواد (٢٠١٦): أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة والخطوات الخمس(5Es) في تدريس وحدة نحوية على تنمية مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، **المجلد** ٧، العدد٢٠، ص ص١٤١:١٦٠
- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد السيد مناع (٢٠٠١): **تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

- حسن حسين زيتون (٢٠٠٩): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
- سيد الطواب (١٩٩٤): علم النفس التربوي التعليم والتعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- صالح أبو جادو (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠٠): فاعلية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس العلوم وآدائها أثناء التربية العملية، مجلة التربية العلمية، ٣(٢) ٧٩-٤٣
- عبد الفتاح البجة (٢٠٠٥): أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدائها، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الكتاب الجامعي العين.
- عبد المنعم سيد (٢٠٠٢): طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للنشر والتوزيع.
- **محسن على عطية (٢٠٠٩): العربية مستوياتها وتطبيقاتها .ط،١عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.**
- على عبد المحسن الحديبي (٢٠١٧): فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الالكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلد٤١، العدد (٤) **المجلة الدولية للبحوث التربوية.**
- عمر على دحلان (٢٠٠٣): أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم فى مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن.
- غادة محمود على كروان (٢٠١٢): فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- غصايب محمد مطلق الفلاحات (٢٠٠٥): أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية فى تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي فى قواعد اللغة العربية فى لواء البتراء، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة.

- قصي محمد محمود (٢٠١٦): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الصور التركيبية وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالعراق، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة المنصورة.
- **مازن المبارك (١٩٧٩): نحو وعي لغوي .بيروت: مؤسسة الرسالة.**
- محمد أحمد هطيف (٢٠٠٨): أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة لتدريس النحو فى إكساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن، جامعة صنعاء، كلية التربية.
- محمد الشعيبي (١٩٩٩): أثر استخدام ألعاب القواعد فى إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض التراكيب النحوية، مجلة البحث فى التربية، وعلم النفس، يوليو، كلية التربية، جامعة المنيا.
- محمد على الهلالات (٢٠٠٦): **أثر استخدام دورة التعليم والمنظم المتقدم فى اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا فى مدارس الثقافة العسكرية فى الأردن**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الأردن، عمان، جامعة عمان.
- فؤاد أبو حطب؛ أمال صادق (٢٠١٠): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- يوسف قطامي ونايفة قطامي (١٩٨٨): **نماذج التدريس الصفي**، الطبعة الثانية، عمان، دار الشروق.
- خلف العنزي (٢٠٠٧): أثر استخدام التعلم التعاوني فى تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً فى الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- **محمد بكر البوجي (٢٠٠١): اللغة العربية فنونها وقضاياها .غزة: مشروع بيت لاهيا.**
- محمد حماسة عبد اللطيف (١٩٨٤): العلاقة الإجرائية في الجملة بين القديم والحديث، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، دار مطبوعات الجامعة.
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٩): **المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار العربية للكتاب.
- علي ميران جبار (٢٠٠٩): أنماط التركيب القرآني في سور آل حم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الكوفة.

❖ **ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

- **Crawley, Sharon J. & Merritt ، King** (1996): ***Remediating reading difficulties.*** 2nd Edition, Madison: Brown & Benchmark Publisher.
- **Knuttgen, Carol Jean** (1991): The Effect of imagery on comprehension and recall of science textbook material at the sixth– grade level. Unpublished Dissertation, Washington State University.
- **MA comber ، Courtney** (2001): The Use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students. Unpublished. Dissertation, School of Education, New York University