أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين

د. نضال غوادرة/ جامعة الخليل

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام إستراتيجييتن مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة؛ لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من ست مدارسَ، وقام الباحث باختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث وقع الاختيار على مدرسة ذكور جنين الأساسية (وكالة الغوث)، وبلغ حجم عينتها (75) تلميذًا من تلاميذ الصّف السابع الأساسي، وقام الباحث بتطبيق الدراسة على هذه العينة في الفصل الدراسي الثاني لعام(2017)، وأما الأداة المستخدمة فهي اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، تمّ التحقق من صدقه بعرضه على محكمين متخصصين وبحساب الاتساق الداخلي له، وقام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة (كرومباخ ألفا)، وبطريقة التجزئة النصفية, ومعادلة كودر ريتشاردسون21، وفي التحليل الاحصائي استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلّوم الاجتماعية (SPSS).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التّحصيل النّحوي في القياس البَعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية(البنائية والبنيويّة) مقارنة بالمجموعة الضّابطة, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية (البنائية والبنيويّة) لصالح المجموعة الأولى (البنائية) على اختبار التّحصيل النّحوي في القياس البَعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التّحصيل النّحوي في القياس البَعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى البنائية مقارنة بالمجموعة التجريبية (البنيويّة) والمجموعة الضّابطة.

ويوصي الباحث ضرورة توعية المعلمين بصفة عامة قبل الخدمة، وأثناء الخدمة بأهمية تنويع أساليب التَّعلم ونماذجه واستراتيجياته بما يتناسب مع الظروف والمتغيرات التي تحكم كل موقف تعليمي.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، النّظرية البنائية، النّظرية البنيويّة، التّحصيل النّحوي.

The Effect of Using Two proposed Strategies Based on Constructivism And Structuralism Theory on the Development Of Grammatical Achievement In Arabic Language syllabus (Our Beautiful Language) For The Seventh Grade Students In Jenin

The researcher used the semi-experimental method in this study. The study population consisted of six schools in Jenin Governorate. The study was conducted on a random sample of (75) students in the basic Jenin male school. The study was conducted in the second semester 2017. The tool which was used is the achievement test which has been verified by a specialist. The researcher calculated the stability of the test method (Crombach Alpha). The researcher used the SPSS program.

The results of the study revealed that :

There were statistically significant differences in the mean scores of the students of the first experimental group (constructional theory) and the control group in the post test in favor of the first experimental group.

There were statistically significant differences between the mean scores of the students of the first experimental group (constructional theory) and the second experimental group (structural theory) in the post test in favor of the first experimental group.

There were statistically significant differences between the mean scores of the second experimental group (structural theory) and the control group in the post achievement -test in favor of the second experimental group.

There were statistically significant differences in the mean scores of the students of the first experimental group (constructivism) and the control group in the post- achievement test in favor of the first experimental group.

Key Words: grammatical achievement ,constructional theory, structural theory

خلفية الدراسة وأهميتها:

اللّغة هي الوعاء الذي يختزنُ الفكرَ ويحمله، وهي الوسيلة الأمثل للتّعبير عن حاجات الفرد ومكنونات نفسهِ ودواخلها، وقد شغلت دراسةُ اللّغة المفكرين منذُ أقدم العصور في محاولةٍ للوقوفِ على ماهيتها واكتشاف أسرارها.

من المعروف أن اللّغة العربية هي اللّغة التي تطورت إليها لغة نجد والحجاز, فهي لهجةُ قريشٍ التي سادت على بقية اللهجات في المنطقة، لمّا كان لأهلها من منزلة دينية واقتصادية وسياسية رفيعة، ولكن بعد أن تطورت وصُقلت وهُذبت ألفاظها، وقد اتيح لها من الظروف ما مهد لها سبيل الاحتكاك الثقافي بغيرها من اللغات، ولمّا ظهر الإسلام، فقد كانت لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، فانتشرت بين الناس انتشار الإسلام بينهم(أبو راس, 2013).

إنّ لغتنا العربية ليست يسيرة التَّعلم، فهي تحمل في طياتها صعوبات جمة، لا تجتمع في لغة من اللغات كاجتماعها في العربية فقواعدها بحاجة إلى عناية فائقة، وقدرة عالية من المعلم، ليتسنى له إيصالها بسهولة للمتعلمين، وكذلك هي بحاجة إلى ولوج ميدان العلوم التربوية الذي يتطلب الاحاطة بطرق التدريس الحديثة(أبو راس, 2013).

فالقواعد قوانين اللّغة وأنظمتها، ابتدعها أهل اللّغة فتعارفوا عليها وطبقوها في استعمالاتها اللغوية، وأصبحتْ معياراً للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه، ولأنّ استعمال اللّغة سابقٌ على تقنينها، فقد نشأت الحاجة للتقنين عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف، ومِن ثَمَّ جاءت القواعد لتقنن المسارات الصحيحة للغة(طعيمة، 1998).

وتدريس القواعد الوظيفية بهذا الشكل يُسهم في إدراك المعاني والعلَّ اقات بينها في إطار طبيعي للغة التي تم تعلمها، وهو أحد مداخل التعامل مع المعلومات والاستفادة منها من نظم تدفقها(Connolly,1998) .

وخلاصة القول:» إنَّ تدريس الوظيفي للقواعد ضمان لتحقيق الطلاقة اللغوية التي تعكس قدرات الفرد اللغوية، وتُسهم في إثبات ذاته، وتؤدي إلى تفاعله الاجتماعي، حيث يختار في حديثه ما يحقق له الهدف منه، ويندر أن تخونه ذاكرته عند الحديث أو الكتابة؛ لأنها تختزن ما يفيده، وما يجد نفسه دائماً يستخدمه في الدراسات التي اهتمت بالنّحو الوظيفي (Wray,perkins,2000).

فليس الغرض من تدريس القواعد النّحو ية هو الإلمام ببعض مصطلحاتها وحفظها، وإنما الغرضُ هو ربط اللّغة بمناحي الحياة، بحيث تصبح اللّغة طريقاً من طرق المواصلات

الفكرية ويصبح التلميذ قادراً على التّعبير السليم مدركاً وظيفة الكلمة في الجملة ووظيفة الجملة في الفقرة، والفقرة في الموضوع كله، فمن خلال ذلك نستطيع تدريس النّحو الوظيفي (زيتون، 2001).

ولقد تعددت النظريات اللغوية والنفسية التي عالجت مسألة تعلم النّحو وتعليمه، ولعلَّ من أبرزها النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة وكان لكل منهما دور في تعليم النّحو وتعلمه.

أولا: النّظرية البنائية:

فالبنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث علي يد منظرها الأول(جان بياجيه)، وأحدثت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وطرق التعامل مع المعرفة، علاوة على تأثيرها الكبير في ميدان التربية، ويعرفها «المعجم الدولي للتربية» أنها: رؤية في نظرية التَّعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

البنائية: هي إحدى النظريات التي وضعها المفكرون والفلاسفة محاولةً منهم لمعرفة الفلسفة المتعلقة بالتَّعلم وحاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة من خلال اكتساب العمليات العقلية وتطويرها واستخداماتها أو التفكير بالمعرفة وآلية الحصول عليها، ولم تُعرف البنائية تعريفاً محدداً لأن ذلك يشكل عقبة ً كبيرةً في حد ذاته(زيتون، زيتون، 2003).

وبذلك فإن البنائية تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطّالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من مثل هذه العوامل، لينصب التركيز على ما يجرى بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد من فهم ساذج للمفاهيم(الجوهري, 2010).

ومن ثَمَّ فإن نظرية التَّعلم البنائية، هي رؤية في نظرية تعلم الفرد وتطوره المعرفي، قوامها أن الفرد يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة(Garcia, 2011).

تُعد مبادئ النّظرية البنائية تحولاً في اتجاه التنوع في إستراتيجيات التَّعلم البنائي التي يقوم الطلاب من خلالها بعملية الاستقصاء والتي تؤدي بدورها إلى التَّعلم ، ومن هذه الإستراتيجيات: إستراتيجية دورة التَّعلم(الهويدي، 2005).

وتتبلور أهمية النّظرية البنائية في التَّعلم ، لتركيزها على دور المتعلم، باعتباره عنصراً نشطاً في بناء المعرفة، وقدرته على الاستجابة التفاعلية مع البيئة المحيطة، وتزداد احتمالية اكتساب الخبرات التفاعلية، والاحتفاظ بها واستخدامها، إذا ما تم بناء هذه المعرفة تحت

ظروف تعليمية إلكترونية الأمر الذي يفرض الاهتمام بتنظيم بيئة التَّعلم ، لمساعدة المتعلم في بناء معرفته الذاتية (Scott, 2012).

ولاقت البنائية اهتماماً كبيراً في النصف الثاني من القرن المّا ضي، حيث ظهرت كردة فعل على الوجودية التي انبعثت من جوف الحروب العالمية لتبحث مشكلة الحرية وعلاقتها بالمسئولية والقلق والتمرد، وتصل إلى عزلة الإنسان وانفصامه عن واقعه والعالم الذي يعيش فيه وشعوره بالإحباط والضياع والعبثية من جراء الحروب، أما وقد تغيرت ظروف أوروبا وعادت إلى السعي والبناء والتعمير شعر المجتمع الأوروبي بالحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مفتوحة غير مغلقة، مرنة غير جامدة، تساعد على البناء وتساير التقدمية (ناصر،2001).

والبنائية في رأي كثير من أهل الرأي هي المقابل العربي لمصطلح في الإنجليزية هو (Constructivism)، ويلتبس هذا المصطلح في أذهان بعض الناس بنظرية أخرى هي (البنيويّة Structuralism) وهي نظرية مغايرة للبنائية في النشأة، وفي المغزى، وفي التضمينات والتطبيقات.

- **وتقوم البنائية على افتراضين أساسيين هما:**

الافتراض الأول:

إن المعرفة لا تُكتَسب بطريقة سلبية نقلاً عن الآخرين، ولكن يتم بناؤها بطريقة نشيطة من خلال الفرد الواعي كون الأفكار والمعتقدات لا تنتقل إلى عقولنا عن طريق إرسالها من الآخرين كما لو كانت طرداً بريدياً مرسلاً من قبل فرد لآخر. وبالتالي فإنه لا ينبغي لنا أن نضع الأفكار في عقول التلاميذ، وإنما يجب أن يبنوا معانيهم بأنفسهم. فالاتصال الذي نجريه مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال أفكارنا إليهم بنفس المعنى الموجود في عقولنا، بل إن تّعبيراتنا يمكن أن تثير مضامين مختلفة لدى كل فرد من التلاميذ (Wheatly, 1991)، وهذا هو الافتراض الرئيسي الذي يتبناه كل البنائيين، وهو يهدف عموماً إلى خلق تراكيب معرفية تناسب العالم التجريبي.

الافتراض الثاني للمعرفة:

إن وظيفة العملية المعرفية (Cognition Process) هي التكيف (Adaptive) مع تنظيم العالم التجريبي تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة (Experiential World).

فالبنائيون يرون أن وظيفة المعرفة أو صحة المعرفة لا تنبع من كونها تطابق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية (Viable)، وتكون على ذلك النّحو عندما تساعد الفرد في تفسير ما يمرُّ به من خبرات حياتية.

مما سبق نجد أنَّ النّظرية البنائية بما تحتوي عليه من فلسفة تربوية تقدم تعلمّاً أفضل، يستحسن تطبيقها في العلّوم الإنسانية مما يجعلنا غير متسرعين في تقديم المعلومة للطلاب على أطباق من ذهب، ويجب تكليفهم بعمل ما للحصول على المعلومة مثل البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوفرة، كالمكتبة والإنترنت، وكذاك عمل البحوث التي تناسب سنهم، ورفع مهاراتهم في مجال الاتصال سواء بالطريقة التقليدية، أواللفظية اللغوية أوالالكترونية وتوفير بيئة ثرية بالمعلومات وايجاد قدر كاف من الدافعية والتحفيز، فهذه النّظرية مناسبة لتدريس القواعد والرياضيات (www.new-educ.com).

خطوات النّظرية البنائية في التدريس:

1. **مرحلة التقديم:** في هذه المرحلة يعطي المعلم فكرةً عامةً عن الدرس، مع استخدام التلميحات والتساؤلات المثيرة، والتفكير مع المتعلمين في بعض عناصر الدرس.
2. **مرحلة الممارسة الجماعية:** وهنا يشارك المعلم المتعلمين في بعض أفكار الدرس، ويطرح عليهم بعض التساؤلات، تاركاً لهم الإجابة عنها، ويجعل التلاميذ يعملون في مجموعات صغيرة، يعقبها تقسيم أصغر، بحيث يعمل كل طالبين سلوكاً.
3. **مرحلة التَّعلم الفردي:** وهنا يترك كل طالب ليتعلم بمفرده تحت إشراف المعلم، كما يشترك المعلم مع متعلمين في تدريس تبادلي.
4. **التغذية الراجعة:** وفيه يَعطي المعلم تغذيةً راجعةً وتصحيحاً لأخطاءِ المتعلمين ثَمَّ يطلبُ مِن كُلِّ متعلم بعد ذلك استخدام التغذية الراجعة ذاتياً.
5. **نقل المسؤولية للمتعلم:** تنقل جميع المسؤوليات التعليمية من المعلم إلى المتعلم، وإلغاء الدعم المقدم له من المعلم مع مراجعة أداء المتعلم دورياً حتى يصل لإتقان التَّعلم.
6. **زيادة العبء على المتعلم:** بعد نقل المسؤولية للمتعلم تزداد كمية درجة استقلالية المتعلم هنا، فيترك ليتعلم بمفرده دون تدخل المعلم مع التمهيد لممارسة تعليمه أخرى يقوم بها المتعلم بمفرده. (الخليلي، 2003)

ثانيا: النّظرية البنيويّة «Structure Linguistics»

لقد واجه تحديدَ مصطلحِ البنيةِ مجموعةٌ من الاختلافاتِ ناجمةً عن تمظهرِها وتجليها في أشكالٍ متنوعةٍ لا تسمح بتقديم قاسمٍ مشتركٍ؛ لذا فإنَّ (جان بياجه) ارتأى في كتابه (البنيويّة) أن إعطاء تعريف موحد للبنيةً رهينٌ بالتمييز «بين الفكرة المثالية الإيجابية التي تُغطي مفهوم البنية في الصراعات أو في آفاقٍ مختلفةِ أنواعِ البنياتِ، والنوايا النقديةِ التي رافقتْ نشوءَ وتطورَ كلِ واحدةٍ منها مقابلَ التياراتِ القائمةِ فيَ مختلفِ التعاليم».

(فجان بياجه) يقدم لنا تعريفًا للبنية باعتبارها نسقًا (بياجيه، 1985) من التحولات: «يحتوي على قوانينه الخاصة، علمًا بأنَّ من شأن هذا النسق أن يظلَّ قائمًا ويزدادَ ثراءً بفضل الدور الذي تقومُ به هذه التحولاتُ نفسُها، دون أنْ يكونَ من شأن هذه التحولات أن تخرجَ عن حدود ذلك النسق، أو أن تستعينَ بعناصرَ خارجية، وبإيجاز فالبنيةُ تتألفُ من ثلاث خصائصَ: هي الكليةُ، والتحولاتُ، والضبط الذاتي (المناصرة، 2007).

وينطلق البنيويون من مقدمات لها أهداف نقدية محددة يمكن تلخيصها في رفض المناهج النقدية السابقة لعجزها؛ عن تحديد أدبية الأدب الخاص، وعليه فإنَّ مهمة الناقد هي التركيز على الجوهر داخل النص أو بنيته العميقة.

هذه البنية العميقة كما يقولون: يمكن الكشف عنها من خلال التحليل المنهجي المنظم، بل إنَّ هدف التحليل البنيوي هو التعرف عليها؛ لأنَّ ذلك يعني التّعرف على الأدب نفسه.

فقد أكد (فيرث) وتلاميذه على دور السياق في تحديد المعنى والاستعمال الفعلي للكلمة في إطار مجتمع بعينه، والذي يحكمه أمران:

أولاً: السّياق اللغوي: الذي لا ينظر إلى الكلمّات كوحدات منعزلة، فالكلمة يتحدد معناها بعلاقات مع الكلمات الأخرى في السلسلة الكلامية وهذا ما سماه القدماء بالمقال.

ثانياً: سياق الموقف أو فيما سماه القدماء بالمقام الذي يؤدي دوراً هاماً في تحديد المعنى (حسام الدين، 2001).

وأما المدرسة الأمريكية، قد مثل (سابير) المنهج الاجتماعي لها في دراسة اللّغة، أمّا (بلومفيلد) فقد مثل الاتجاه السلوكي.

والطرائق التي تبنت تعليم النّحو اعتمدت نموذج التَّعلم السلوكي الذي يرى أنَّ تراكيب اللّغة تكتسب بصفتها عادات لغوية عبر التكرار المكثف أو التَّعلم الزائد، كما اعتمدت التمرين البنيوي في صياغة النماذج اللغوية «البنى اللغوية» المتعلمة، إن التمرين البنيوي «Pattern Drill» هو جملة تضُم بنية صوتية أو نّحوية صرفية يتعلم الطّالب محاكاتها وإعادة إنتاجها، وفي النهاية اكتسابها من أجل توسيع وسائل تّعبيره وتحسينه في لغة ما وفي معظم التمرينات من هذا النوع يحتفظ بالبنية الصوتية أو النّحوية الصرفية، ولكن المفردات تتغير، وهذا يعني أن جميع الجمل المصوغة على النمط ذاته متماثلة من الناحية البنيويّة، ولكنها مختلفة دلالياً، وهكذا فإنّ تمريناً مثل: سعيد يذهب إلى المدرسة، و «حسان» حسان يذهب إلى المدرسة، و «السينما» حسان يذهب إلى السينما، و «يوسف» يوسف يذهب إلى السينما، و «المكتبة» يوسف يذهب إلى المكتبة.

ويجهد في أن يستعمل اللفظ «أ» يذهب إلى «ب» ويمكن توسيع استعمال هذا التمرين بتنويع أشكال «ذهب» أو نوع الجار والمجرور(تشومسكي، د.ت).

التطبيقات التربوية للنظريات السلوكية والبنيويّة:

إنّ التطبيق التربوي الأكثر جلاء للنظريات السلوكية والبنيويّة هو الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغات، التي تقوم على المبادئ التالية:

1. اللّغة «سلوك» والسلوك لا يمكن أن يُكتسب إلا بدفع التلميذ إلى أن « يقوم بسلوك» أي إلى استخدام اللّغة.
2. الشكل الشفوي سائر: فأنماط السلوك اللغوي هي قبل كل شيء تصرفات «شفوية» على الصعيد التاريخي، وعلى الصعيد التكويني.
3. ينبغي أن تقود الطريقة التلميذ إلى القيام بتصرفات لغوية تُحاكي قدر الإمكان مواقف حقيقية.
4. تعلم اللّغة هو عملية آلية لتشكيل الآليات، والتمارين المقترحة على التلميذ يجب أن تعزز بانتظام الآليات الأساسية للغة، وبشكل مكثف، ويجب أن تكون الآليات التي ينبغي اكتسابها موضوعاً لتعلم زائد.
5. يكون هذا الاكتساب للآليات أكثر جدوى في دفع التلميذ إلى إنتاج إجابات صحيحة، من خلال المحاكاة والتحقق المباشر من إجاباته.
6. ليس تعلم اللّغة نشاطاً فكرياً، إنه ليس «تعلم شيء ما» بل «تعلم فعل شيء ما» وعندما تكتسي آلية ما يمكن تعميمها من خلال تغييرات من حدود دينا في التركيب المكتسب، وعند ذلك يمكننا أن نشرع في تعميم نّحو ي دون أن نذكر قواعد، وذلك باقتصارنا على وصف ما يقوم به التلميذ عبر النتاجات التي حُقِقَت فعلياً وفي جميع الأحوال لا يجوز أن تصبح التمارين «حلا لمشكلات» تتكون من تركيب لعدد من القواعد المعقدة (عمار، 2000).

وقد تم تطوير هذه الطريقة حيث يقوم المدرس باختيار المحتوى المناسب، وصياغة الاهداف المعرفية والتعاونية، ويقوم بشرح خطوات تتابع الأنشطة للطلبة مع طرح السلوك المتوقع، ويكون اساس التقويم مبنياً على مشاركات الطلبة، وتفاعلاتهم المتنوعة، ويندرج تحت هذه الطريقة نموذجان فرعيان هما: مجموعة النقاش: حيث يعمل كل فرد وفق النمط المعروف(فكر، زاوج، شارك)، وتتمثل في مجموعة من الخطوات اولاها يشرح المدرس مفاهيم الدرس للطلبة، من خلال أوراق عمل، أو غيرها من الأنشطة. ثانيها: يوجه المدرس سؤال لكل مجموعة أو للصف كله من خلال ورقة عمل محددة، فيفكر كل فرد وحده، ثَمَّ يناقش زميله، ومن ثَمَّ يساهم في المشاركة الجماعية؛ لاتخاذ القرار الذي يثبت في ورقة

الإجابة، والمجموعة الأخرى تتم وفق خطوات منها إعطاء المدرس رقماً لكل طالب، ومن ثَمَّ يشرح المدرس المهمة التعليمية، باستعمال الوسائل التعليمية وأوراق العمل المعدة لهذا الغرض وبعد ذلك يطرح المدرس سؤالاً يدور حول محتوى الدرس، ويطلب من كل مجموعة البحث عن الإجابة الأمثل ومناقشتها بشكل فاعل حتى يتأكدوا من أن كل عضو في المجموعة يتقنها، ومن ثَمَّ يحدد المدرس رقماً معيناً، وعلى كل من يحمل هذا الرقم الوقوف والاستعداد للإجابة التي تمثل مجموعته وهكذا لنهاية الدرس (زاير، 2014).

مشكلة الدراسة:

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى تلاميذ المرحلة الأساسية العلّيا في النّحو العربي وعزوفهم عن تعلمه، ويُعزى ذلك إلى أسباب عديدة لعلَّ أهمها استخدام معلمي اللّغة العربية طرائق تقليدية في التدريس، وانخفاض مستوى التلاميذ التّحصيلي، وصعوبة في المادة النّحوية المقررة، والتركيز على مهارات التفكير الدنيا، ولذا يرى الباحث أنَّ مشكلة البحث تكمن في وجود أوجه قصور في طرق التدريس المعتادة التي مازالت تستخدم في تدريس القواعد النّحوية، ممّا أدى إلى ضعف مستوى التلاميذ في اكتساب المفاهيم المتضمنة بها، وكثرة الأخطاء النّحوية في كتابة وحديث التلاميذ، ولذا يعد انخفاض التّحصيل لدى الطلبة في المواد الدراسية من مشكلات التعليم الرئيسة، وعلى رأسها القواعد النّحوية، التي بدورها تؤثر سلبيا على الطّالب والاسرة والمدرسة والمجتمع, فهي تسبب الاحباط وضعف الدافعية وتكون اتجاهات سلبية نّحو دراسة المواد الدراسية الأخرى، وهذا يؤثر على نمو الثروة البشرية، وأن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة غير الطرق التقليدية المستخدمة.

أسئلة الدراسة:

ويحدد الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين؟

ويتفرع من هذا التساؤل ما يلي:

السؤال الأول: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

السؤال الثاني: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

السؤال الثالث: ما العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي للمفاهيم النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة وفقاً للنظرية البنائية والنّظرية البنيويّة؟

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية، والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين.
- معرفة أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين.
- معرفة العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي في ضوء النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة للمفاهيم النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة.

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التجريبية الأولى (1) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية	المجموعة التجريبية الثانية (2) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.
المجموعة التجريبية الأولى (1) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية	المجموعة الضابطة التدريس وفقا للطريقة التقليدية.
المجموعة التجريبية الثانية (2) استخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.	المجموعة الضابطة التدريس وفقا للطريقة التقليدية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النّظرية:

تُعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة والتي تتناول تطبيق إستراتيجيتين حديثتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة؛ لتنمية التّحصيل في القواعد النّحوية لدى عينة من تلاميذ الصّف السابع الأساسي للمفاهيم النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة, والتعرف على أي النظريتين أفضل, فهما إضافة جديدة ونوعية للأدب التربوي في بلادنا، الذي يفتقر لمثل هذه الدراسة، وهذا في حدود علم الباحث, وتوجيه نظر المعلمين والمسؤولين في التربية؛ لأهمية استخدام الطرق الحديثة في تدريس مادة النّحو في اللّغة العربية، وتوجيه اهتمام المشرفين التربويين، وأساتذة المناهج ومخططي المناهج ومطوريها والمعلمين إلى الدور النشط للمتعلم في العملية التعليمية, ومعالجة الصعوبات التي تواجه معلمي النّحو في فلسطين, وفتح المجال أمام الباحثين للقيام بمثل هذه الدراسة على مراحل تعليمية أخرى .

الأهمية التطبيقية:

تستمدُ الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة، والمتمثلة في طلبة الصّف السابع الأساسي في مدارس محافظة جنين, الذين هم أمل المستقبل وعماد الامة.

كما تُسهم في تقديم صورة واضحة لذوي الاختصاص في وزارة التربية والتعليم حول امكانية استخدام طرق تدريس حديثة من خلال تطبيق النظريتين على عينة من طلبة الصّف السابع في الموضوعات النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة, وتطبيق اختبارٍ تحصيلي, والخروج ببعض التوصيات والمقترحات لإنجاح العملية التعليمية وتطويرها.

مبررات الدراسة:

يرى بعض التربويين أنّ ضَعفَ الطلبة في القواعد النّحوية وتطبيقها؛ ربمّا يعود إلى النّحو الذي يقدم إليها بما يحويه من تجريد وتعليل أو إلى الطرق التقليدية المستخدمة في التدريس والتي من الممكن أَنْ تؤدي إلى ضعف مستوى التلاميذ في النّحو العربي بالإضافة إلى عزوفهم عنه, وهذا ما اكدته (عمارة, 2016) حيث أظهرت نتائج الدراسة معاناة التلاميذ من ضعف ظاهر في قواعد اللّغة العربية, وكثرة الأخطاء.

ولذلك يعلق الطّالب آماله في النجاح على الفروع الأخرى في اللّغة العربية؛ لأن الكتاب المدرسي يفتقر إلى الأساليب الحديثة في عرض المادة النّحوية ومناقشتها، فالوصول إلى القواعد الفرعية والرئيسة يكون بالطرق التقليدية كأسلوب التلقين، الذي سيكون سبباً في إخفاق الطلبة في مادة القواعد النّحوية، كما أن الطلبة قد يبدون فهما لمادة القواعد، ويجيبون

عن أسئلتها بسهولة، ولكن يجدون صعوبة في تطبيقها (أبو راس، 2013) فمعظم البلاد العربية اليوم تشكو مرَّ الشكوى من أن الناشئة فيها لا تحسن النطق بالعربية نطقاً سليماً، وهذا أدى بها إلى انحراف ألسنتها واعوجاجها, وهذا يؤدي إلى عدم الفهم والإفهام في اللّغة العربية ككل.

فعلى الرغم من أهمية النّحو العربي لكل ناطق بالعربية، أو كاتب بها، وعلى الرغم ممّا يبذل من جهود لتيسير تعلمه، فإنّ الشكوى من ضعف طلاب التعليم العام، وعجزهم عن تطبيق قواعده في أحاديثهم، وكتاباتهم، لمّا تزل قائمة، وهذا ما أكدته دراسة (الجوجو، 2011)، والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية النّحو في ضوء نظريات الذكاء المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النّحوية لدى طالبات الصّف السابع الأساسي ضعيفات التّحصيل.

وقد تأكد الإحساس بالمشكلة لدى الباحث من خلال تقارير المشرفين التربويين حول مستوى طلبة فلسطين في المرحلة الأساسية العليا في القواعد النّحوية في مديريتي قباطية وجنين، حيث تبين ما يلي:

يعاني طلبة فلسطين من صعوبات تتعلق بالتّحصيل المتعلق بمادة قواعد اللّغة العربية، لذا يشكو كثير من المدرسين والآباء من تدني مستوى الطلبة في القواعد النّحوية في هذه المرحلة.

وقد أدى الضعف في القواعد النّحوية إلى ضعف التلاميذ في الإملاء؛ لأن كثيراً من القضايا الإملائية تتأثر بالموقع الإعرابي، خاصة الهمزة المتوسطة وبعض قضايا الهمزة المتطرفة، وقد سبب هذا الضعف أيضاً ضعف الطّلاب في القراءة فيما يتعلق بالناحية الأدائية، أو فيما يختص بفهم المقروء؛ لأن الطّالب الذي لم تتضح عنده النواحي الإعرابية(النّحوية) سوف يؤثر سلبا على كيفية القراءة وأدائها بالطريقة المناسبة، ومن أهم قضايا القواعد النّحوية التي يُعاني الطلبة منها في الضعف: ضعف في تحليل الجملة إلى عناصرها الأولية لتسهيل إعرابها، وعدم التمييز بين الاسم والفعل، وبخاصة عندما يكون الاسم مصدّرا «تفاوُت، تفاوَت»، وعدم التمييز بين الأسماء الخمسة وعلامة إعراب كل منها، وعلامات الإعراب الفرعية: المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، الممنوع من الصرف (تقرير موجهي اللّغة العربية في مديريتي جنين وقباطية التعليميتين، 2016).

وكذلك من خلال خبرة الباحث في مجال التعليم في المدارس خاصة وفي الجامعة بشكل عام، يرى أنّ المستوى التّحصيلي للطلبة يتراجع عاماً بعد عام، فالضعف في استعمال اللّغة العربية ظاهرة ملموسة، يتمثل في عدم قدرة التلاميذ على استخدام القواعد في القراءة والكتابة والحديث استخداماً صحيحاً؛ ويعود سبب ذلك إلى ضعفٍ بشكل خاص في الطريقة التقليدية المستخدمة في النّحو.

وخلاصة القول أنَّ هناك شكوى في فلسطين خاصة، وفي كثير من الدول العربية عامة من ضعف في المستوى النّحوي، سواء في المراحل التعليمية المختلفة أو التعليم الجامعي، وفي اللّغة المقروءة والمكتوبة، وأن الأخطاء في مهارتي الحديث ومهارة الكتابة بصورة لافتة للنظر.

وأنَّ اختيار طريقة تدريس تلائم افراداً معينين لتعلم شيء ما يعد علماً وفناً لا يجيده إلا المؤهلون؛ لذلك فالشّهادةُ التي يحملها الأفرادُ لا يمكن عدها جوازاً مرورياً يضفي على من يحملها إجاده التدريس، فممارسة التعليم عند المعلمين بحاجة إلى من يؤهلهم ويعينهم على تسهيل عرض المادة وافادة المتعلمين منها، فطريقة التدريس تكمن اهميتها في ثلاثة جوانب أساسية المدرس، والطّالب، والمادة الدراسية، فالطريقة تعين المدرس على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي محرزا عن طريقها اقتصاداً في الجهد والوقت، ممّا يجعله قادراً على المطاولة والاحتفاظ بالحيوية والطاقة؛ لإفادة الطلبة بفاعلية أكبر، كما أنها تُساعدُ على استثمار الوقت بشكل أفضل (زاير وآخرون، 2014).

وانطلاقاً من المُسلمّات التربوية التي تقول: إنّ نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، حيث إنَّ الطريقة السديدة تستطيع أنَّ تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج، وضعف التلاميذ، وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم، لذا تتضح الحاجة الملحة إلي استخدام إستراتيجيات ومداخل جديدة في مجال تدريس القواعد النّحوية؛ وذلك للتغلب على القصور الواضح في الطرق المعتادة المستخدمة في تدريسها مع مراعاة أن تكون تلك الاستراتيجيات والمداخل من تلك التي تثير الدافعية لدى التلاميذ وتنمي قدرتهم على التفكير، وتربط النّحو بالهدف من تدريسه، من كل ما سبق دعا الباحث على العمل الحثيث للربط بين النّظرية البنائية وتطبيقها والنّظرية البنيويّة وتطبيقها، إذ يأخذ من الأسس النّظرية في نظريتي البنائية والبنيويّة ليوظفهما تربوياً بطرق حديثة؛ من أجل تعليم النّحو الوظيفي وتعلمه.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2017.

الحدود المكانية: مدرسة ذكور جنين الأساسية–جنين.

الحدود البشرية: طلبة الصّف السابع الأساسي.

تحديد مصطلحات الدراسة:

أولاً: الإستراتيجية:

يعرفها زاير وآخرون (2014): مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستعمل من المدرس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلبة من الافادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

ويعرفها الباحث اجرائياً: اجراءات التدريس التي يخططها المعلم مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس، وتحركات المعلم داخل الغرفة الصّفية، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل متسلسل ومنتظم، والتي تتكامل وتنسجم معاً؛ لتحقيق أهداف الدرس وذلك بتدريس موضوعات النّحو في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع وفق إستراتيجيتي النّظرية البنائية والبنيويّة.

التدريس البنائي:

يعرفها زيتون (2003): عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التَّعلم، اذ تمثل كل الخبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية.

يعرفه الميهي (2003): بأنه مجموعة الإجراءات التي تمكن الطّالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية في أثناء تعلمه، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التَّعلم القائم عن الفهم وبمستويات متقدمة، تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات.

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: فهي الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية من خلال مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها المعلمون وفق الرؤية البنائية في التَّعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب في الاختبار.

ثانيا: البنية:

تشتقُّ كلمةُ (بنية) من الفعلِ الثلاثيّ (بنى) وتُعني البناءَ أو الطريقةَ، وكذلك تدلُّ على معنى التشييدِ والعمارةِ والكيفيةِ التي يكَون عليها البناءُ، أو الكيفيةُ التي شُيّد عليها، وفي النّحو العربي تتأسسُ ثنائيةُ المعنى والمبنى على الطريقةِ التي تُبنى بها وحدات اللّغة العربيةِ، والتحولات التي تحدثُ فيها (ابن منظور).

ثالثا: التّحصيل الدراسي:

ويعرفه البنا (2001) بأنه: « مقدار ما يحصله التلميذ من المعلومات المتضمنة في الوحدة موضع التجريب، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التّحصيل ي المعد لذلك».

التّحصيل النّحوي:

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه «مدى معرفة التلاميذ بالقواعد النّحوية فهما وتطبيقا وذلك من خلال تدريس التلاميذ لموضوعات النّحو في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع وفق استراتيجيتي النّظرية البنائية والبنيويّة, ويقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار التّحصيل ي لمادة « النّحو».

خامساً: الطريقة التقليدية:

ويعرفها يوسف (1995) بأنه: «الطريقة التي تعتمد على الإلقاء والشرح من جانب المعلم والإنصات والحفظ من جانب التلميذ، والكتاب المدرسي هو المصدر الرئيسي للمعرفة».

ويعرفها الباحث إجرائيا: هي الطريقة التي تعتمد على المعلم كمحور للعملية التعليمية التَّعلمية والتلميذ لا دور له في العملية التعليمية التَّعلمية إلا الاستماع.

سادسا: النّظرية البنيويّة:

ويعرفها فضل (1998): بأنها مجموعة من العلَّ اقات الثابتة بين عناصر متغيرة، وعلى الدارس اللغوي أن يبحث عن العلاقات التي تعطي العناصر المتحدة قيمة ووضعها في مجموع منظم، شريطة أن يكون تحليله للنص تحليلا شموليا، وأن لا يعتبر العناصر التي يتكون منها وحدات مستقلة؛ لأن البنية ليست مجرد مجموعة من العناصر بل هي كل تحكمه علاقات متداخلة وفق المبدأ المنطقي بأولوية الكل على الجزء، ولذلك لا يمكن فهم أي عنصر في البنية خارج الوضع الذي يشغله في الشكل العام.

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات التي يقدمها المعلمون وفق استراتيجية النّظرية البنيويّة في التَّعلم ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب في الاختبار.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي اهتمت بالنّظرية البنائية والبنيويّة:

دراسة بناصر (2014) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الدراسات البنيويّة في النقد الأدبي الحديث حيث استخدمت الباحثة المنهج التاريخي الوصفي، كما استعانة بالمنهج التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى أن اللّغة مادة جوهرية بالنسبة إلى النص ولا يتحقق الاخير الا بها، وذلك بدراسة بنية النص ولقد تعدد الطرق التي اتبعها المحللون البنيويون لكن الهدف الرئيس كان دراسة البنية، وأن البنيويّة تهتم بالقارئ ودوره في تحديد معنى النص, ولقد استفادت الباحث من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري.

هدفت دراسة (Tafrova–Grigorova et al., 2012) تقصي مواقف معلمي العلوم، للنظرية البنائية في التَّعلم في مدارس بلغاريا الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (30) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس بلغاريا, وقام الباحث بتصميم أداة ملاحظة قائمة على المقابلة الشخصية، وبالتحليل النوعي لإجابات المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن (30%) من المعلمين يمارسون أفكار النّظرية السلوكية في التعاطي مع المتعلمين، وأن باقي المعلمين يطبقون الأفكار البنائية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحول نّحو المنحى البنائي في التدريس ولقد استفادت الباحث من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري وفي توظيف نتائج الدراسة مع الدراسة الحالية.

وفي ذات السياق جاءت دراسة (Kaya, 2012) لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا، للتدريس وفق المنحى البنائي في التَّعلم ، وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، وبلغت عينة الدراسة (40) معلمًا من معلمي الجغرافيا في مدارس تركيا، ومن خلال دراسة الحالة؛ إذ تم جمع البيانات النوعية بواسطة سجلات الملاحظة الصّفية، والمقابلات الشخصية، أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الجغرافيا لديهم اتجاهات إيجابية نّحو تطبيق المنحى البنائي، كما أشارت النتائج إلى فعالية تدريس الجغرافيا بحسب الرؤى البنائية، في تنمية وعي الطلبة بالقضايا الاجتماعية والشعبية الوطنية منها، والعالمية على حد سواء، ولقد استفادت الباحث من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري وفي توظيف نتائج الدراسة مع الدراسة الحالية، وكيفية اختيار العينة.

وهدف الرفاعي في دراسته (2011) التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية وأنماط التَّعلم البنائي، في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير الاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (115) طالبا من طلاب الصّف الثاني الثانوي الأدبي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية، على اختبار

اكتساب المفاهيم الفقهية، لصالح المجموعتين التجريبيتين؛ البنائية وفوق المعرفية، ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين لصالح أي منهما على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، وبتطبيق اختبار التفكير الاستقرائي، ظهرت فروق ذات دلالة لصالح استراتيجية التدريس فوق المعرفي، مقارنة بالتَّعلم البنائي، والطريقة الاعتيادية، ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة من خلال مقارنة المجموعات التجريبية مع الضّابطة مع الدراسة الحالية وفي بناء الاختبار.

أما دراسة الآغا (2010) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية توظيف استراتيجية البنائية (Seven) E's في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلَّ وم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصّف الخامس الاساسي, كما استخدم الباحث مقياس مهارة اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا من طلاب الصّف الخامس الاساسيتم اختارها بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية توظيف استراتيجية البنائية (Seven) E's في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلَّوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصّف الخامس الاساسي ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية وفي بناء الاختبار.

وقام القيسي (2010) بدراسة هدفت استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية للنظرية البنائية، واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية، ولقد قام الباحث باستخدام استبانة نظرا لملائمتها لهذه الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (135) معلمّا من معلمي التربية الإسلامية في منطقة تبوك، وأشارت النتائج أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ النّظرية البنائية واستخدامهم لها كانت بدرجة متوسطة، ولم تظهر فروق دالة في درجة الاستخدام بين المراحل التعليمية المستهدفة ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

وأما دراسة (Qiyun,2009)، فهدفت تقصي أثر بيئة تعلم بنائية–معرفية اجتماعية– قائمة على التعليم الإلكتروني، وبلغت عينة الدراسة (24) معلمّا ومعلمة من المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، وتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، بحيث يختار كل معلم، موضوعا رئيسا يدور النقاش حوله مع طلبة المرحلة الثانوية لمدة (12) جلسة، من خلال توفير بنية معرفية، وبيئة تواصل اجتماعية إلكترونية، وأظهرت النتائج فعالية المنحى البنائي، القائم على الأسس المعرفية والاجتماعية والإلكترونية، في خلق بيئة تعلم فعالة، تتصف بالمرونة في اختيار موضوع التَّعلم؛ من خلال المشاركة بين المعلم وطلبته، وإثارة التفكير والانشغال

بالتَّعلم ذي المعنى، مع ظهور سمة التعاون في البحث عن المعرفة، واستخدامها، وتمريرها للآخرين, ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

وقام الدراوشة (2007) بدراسة لتقصي أثر برنامج تعليمي قائم على النّظرية المعرفية البنائية، في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية، المتأخرين قرائيا في الأردن، وبلغ أفراد العينة (78) طالبا وطالبة، من طلبة الصّفين الثالث والرابع الأساسيين في المدارس الاردنية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي وقام الباحث بإعداد اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، واسفرت النتائج بوجود فروق دالة لأثر البرنامج التعليمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية, ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنائية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية وفي كيفية إعداد الاختبار.

دراسة نايف (2007) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في النّحو العربي في ضوء النّظرية البنيويّة في تحصيل مادة النّحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العلّيا بفلسطين وتنمية اتجاهاته نّحوها.

استخدم الباحث المنهج الوصفي, وبإعداد اختبارٍ تحصيلي، وبلغت عينة الدراسة (90) تلميذاً من الصّف التاسع من مدرسة عز الدين الأساسية بمحافظة جنين، تم اختيارها بالطريقة العشوائية, وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح وفاعلية طريقة التدريس في القواعد النّحوية في ضوء النّظرية البنيويّة الي أدت بدورها إلى زيادة فاعلية التّحصيل والاتجاه في القواعد النّحوية لدى تلاميذ الصّف التاسع الأساسي، ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنيويّة، ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية، وفي كيفية إعداد الاختبار، وفي المنهج المتبع.

دراسة عبد الدايم (2006) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح؛ لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التركيب اللغوي اللازمة لتلاميذ الصّف الثاني إعدادي، وفي ضوئها قام ببناء البرنامج، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ لمهارات التركيب اللغوي وتنمية قدرتهم في بناء الجمل والتراكيب، ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كيفية عرض الاطار النظري ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

دراسة غالب (2005) هدفت إلى قياس فاعلية برنامج؛ لتنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحوية في ضوء بعض المداخل بالجمهورية اليمنية، قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة، وإعداد برنامج لتنمية المهارات اللازمة للطلبة المعلمين لتدريس القواعد

النّحو ي ة في ضوء مدخل التَّعلم التعاوني، حل المشكلات، التدريس المصغر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية مدخل التَّعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحوية على مدخلي التدريس المصغر وحل المشكلات. ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالقواعد النّحوية ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية.

وكذلك دراسة محمد (2005) هدفت إلى التعرف على فاعلية المدخل البنيوي باستخدام الكمبيوتر متعدد الوسائط في علاج صعوبات تعلم الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة وقام البحث بإعداد اختبارا، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الطّلاب ذوي صعوبات التَّعلم والطلاب ككل الذين درسوا وحدة المساحة بالتكنوبنيوية على طلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التغلب على الصعوبات الشائعة في وحدة المساحة، وكذلك تفوقوا على طلاب الطريقة التقليدية في خفض القلق الهندسي. ولقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في كتابة الاطار النظري الخاص بالنّظرية البنيويّة ومدى مطابقة نتائج الدراسة لنتائج الدراسة الحالية وفي كيفية إعداد الاختبار ومن المنهج المتبع.

التعليق بشكل عام على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة نلاحظ ما يلي:

معظم الدراسات السابقة تناولت النّظرية البنيويّة من الجانب النظري – مثل دراسة بناصر (2014)، ودراسة محمد (2005)– ولم تتناولها من الجانب التطبيقي باستثناء دراسة نايف (2007)، وأما دراسة (Tafrova-Grigorova et al., 2012)، ودراسة (Kaya,2012)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين (2009)، ودراسة الدراوشة (2007)، ودراسة القيسي (2010)، فقد اهتمت بالنّظرية البنائية، لذا لم تشر دراسة واحدة –وهذا في حدود علم الباحث– من تلك الدراسات إلى استخدام النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة كطريقة تدريس معاً.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Tafrova–Grigorova et al., 2012)، ودراسة (Kaya,2012)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين (2009)، ودراسة الدراوشة (2007)، في استخدامها لأحد المتغيرين المستقلين وفي بعض النتائج، واختلفت مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم والبيئة ووالمجتمع، واختلفت هذة الدراسات في النتائج مع ما توصلت إليه دراسة القيسي (2010)، التي لم تظهر فروق في الاستخدام بين المراحل التعليمية المختلفة في تطبيق النّظرية البنائية عليهم، وأما دراسة بناصر (2014)، ودراسة نايف (2007)، ودراسة محمد (2005)، فقد اتفقت مع

الدراسة الحالية في المنهج المستخدم المتغير المستقل, واختلفت في المتغير التابع والبيئة والعينة المختارة، وأما دراسة عبد الدايم(2006)، ودراسة غالب(2005)، فقد اختلفتا عن الدراسات السابقة جميعها، والدراسة الحالية بالمتغير المستقل والتابع والمنهج المستخدم والعينة المختارة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من النواحي التالية:

بناء اختبار تحصيلي في القواعد النّحوية لتلاميذ الصّف السابع, وفي بناء الاطار النظري, وتحديد إجراءات تدريس النّحو باستخدام النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة بالإضافة إلى إمكانية تقويم مستوى الطلاب في القواعد النّحوية عن طريق حصر الأخطاء اللغوية المرتبطة بالقواعد النّحوية أثناء الكتابة، وضرورة ربط تعليم القواعد النّحوية بالمواقف الاتصالية التي يمر بها التلاميذ.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي الذي طبق على عينة من تلاميذ الصّف السابع في مدرسة ذكور جنين الأساسية الأولى (وكالة الغوث) مقسمة إلى ثلاث مجموعات، مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة.

1. المجموعة التجريبية الأولى: تمّ تدريس كتاب القواعد للصف السابع الأساسي باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية.
2. المجموعة التجريبية الثانية: تمّ تدريس كتاب القواعد للصف السابع الأساسي باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.
3. المجموعة الضّابطة: تمّ تدريس كتاب القواعد للصف السابع الأساسي بالطريقة المعتادة (التقليدية).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع هذه الدراسة من تلاميذ الصّف السابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظة جنين والبالغ عددها (6) مدارس فيها (421) تلميذا وتلميذة.

عينة الداراسة:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (75) تلميذا من مدرسة ذكور جنين الأساسية في محافظة جنين بفلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني (2017).

أدوات الدراسة:

1. اختبار تحصيلي في القواعد النّحو ي ة من إعداد الباحث.

بعد تحليل المحتوى وصياغة الاهداف التعليمية للاختبار، وبناء جدول مواصفات والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التّحصيل الدراسي في القواعد النّحوية وعدد من الاختبارات التّحصيلية الأخرى، قام الباحث ببناء الاختبار التّحصيلي والذي يتكوّن من (50) فقرة من عدة أنواع من الأسئلة الموضوعية أو المقالية المقيدة أو المقننة، وهي موزعة على كافة موضوعات القواعد النّحوية ككل وتتراوح الدرجات على فقرات الاختبار بين نصف علامة إلى علامتان.

وتتم استجابة المفحوص على فقرات الاختبار حسب نوع كل سؤال، وتتراوح العلّ امة الكلية للمفحوص على الاختبار بين (0 – 50 علامة).

تحليل فقرات الاختبار:

لتحليل فقرات الاختبار تم حساب معاملي الصّعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار:

معامل الصّعوبة:

يقصد بمعامل الصّعوبة «النسبة المئوية للذين أجابوا عن كل سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خاطئة، ولذلك فقد تَمَّ تقسيم درجات الطلبة إلى مجموعتين، وفرز الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة، والذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ثَمَّ إيجاد معامل الصّعوبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصّعوبة م ص} = \frac{\text{مج ع + مج د}}{2 \text{ ن}} \times 100$$

حيث أن:

مج ع: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

مج د: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

2 ن: عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن فقرات الاختبار في المجموعتين.

ويفضل أن تتدرج فقرات الاختبار في صعوبتها، بحيث تبدأ بالفقرات السهلة وتنتهي بالفقرات الصعبة، وبالتالي تتراوح قيمة صعوبتها بين (10 – 90%) بحيث يكون معامل صعوبة الاختبار ككل في حدود 50% (الأسدي وفارس, 2015).

معامل التمييز: ثُمَّ حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز م ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\text{ن}} \times 100$$

حيث أن:

مج ع: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

مج د: عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة عن فقرات الاختبار في إحدى المجموعتين (الأسدي وفارس, 2015).

وللحصول على معاملات صعوبة وتمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، المجموعة العليا وضمت (27%) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، والمجموعة الثانية الدنيا وضمت (27%) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على الاختبار من العينة الاستطلاعية، وقد بلغ عدد الطلبة في كل مجموعة (17 طالباً)، ومن المفضل ألا يقل معامل التمييز عن (25%) وأنه كلمّا ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كلمّا كانت أفضل، وأما معاملات الصّعوبة الذي يتراوح مداها بين (.20 – .80) بمتوسط مقداره (.50) يمكن أن تكون مقبولة فكلمّا يقل معامل الصّعوبة عن.20 تكون الاسئلة أصعب. (الأسدي وفارس، 2015)، والجدول التالي يبين معاملات الصّعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار:

جدول (1) يبين معاملات الصّعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز
1	70.6	0.24	26	61.8	0.76
2	79.4	0.29	27	52.9	0.82
3	47.1	0.35	28	50.0	0.65
4	55.9	0.53	29	55.9	0.41
5	70.6	0.35	30	41.2	0.71

رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصّعوبة %	معامل التمييز
6	52.9	0.24	31	70.6	0.47
7	38.2	0.29	32	44.1	0.53
8	82.4	0.35	33	35.3	0.35
9	79.4	0.41	34	35.3	0.47
10	70.6	0.47	35	58.8	0.82
11	38.2	0.29	36	38.2	0.29
12	47.1	0.35	37	52.9	0.71
13	55.9	0.29	38	61.8	0.65
14	35.3	0.35	39	41.2	0.47
15	52.9	0.35	40	26.5	0.29
16	55.9	0.65	41	23.5	0.24
17	41.2	0.24	42	61.8	0.65
18	55.9	0.76	43	55.9	0.76
19	47.1	0.59	44	38.2	0.53
20	52.9	0.82	45	41.2	0.59
21	58.8	0.59	46	58.8	0.82
22	58.8	0.82	47	44.1	0.53
23	23.5	0.35	48	82.4	0.41
24	38.2	0.29	49	70.6	0.65
25	47.1	0.82	50	79.4	0.29
معامل الصّعوبة الكلي= 52.7%			معامل التمييز الكلي= 0.49		

يتضح من الجدول السابق أنَّ درجات صعوبة معظم فقرات الاختبار تراوحت بين (23.5– 82.4%)، وأن درجة تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.24–0.82) مما يشير إلى أن معظم فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصّعوبة والتمييز، وجميعها معاملات صعوبة وتمييز مقبولة علمياً.

1. طرق التدريس المستخدمة في هذه الدراسة، طريقتان مقترحان من إعداد الباحث في ضوء النّظرية البنائية والنّظرية البنيويّة والطريقة التقليدية وما يستلزم ذلك من تحضيرات الدروس من إعداد الباحث.
2. قام الباحث بإعداد دليلين، أحدهما لتدريس القواعد النّحوية باستخدام النّظرية البنائية، والآخر باستخدام النّظرية البنيويّة.

الصدق:

أولاً: **صدق المحكمين:** تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس في كليات التربية، وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات اللازمة.

ثانياً: **حساب صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي):** تم التأكد منه عن طريق حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول حساب صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي)

البعد	معامل الارتباط	الدلالة
المعرفة	0.77	0.01
الفهم	0.71	0.01
التطبيق	0.83	0.01

ثالثاً: **تحديد معامل السهولة والصّعوبة للاختبار:** تم تحديد معامل السهولة للاختبار في السؤال الذي تعدى (0.8) فأكثر، فكلمّا انخفض معامل الصّعوبة زاد معامل السهولة, وأمّا معاملات الصّعوبة الذي يتراوح مداها بين (.20 –.80) يمكن قبولها, وأما معامل الصّعوبة الذي يقل عن (0.2) فهو السّؤال الأصعب، وفي اجابات الطلاب والتباين الكلي يصبح (0.2×0.8 = 0.16), بمعنى أنَّ السؤال الجيد هو الذي لا يقل مستوى التباين عن 0.16.

الثبات:

تم حساب ثبات الاختبار بثلاثة طُرق: الأولى (طريقة كرومباخ ألفا) حيث بلغ معامل الثبات (0.91)

الثانية بطريقة التجزئة النّصفية، تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على الفقرات الفردية للاختبار (ن= 25 فقرة) ودرجات الفقرات الزوجية (ن= 25 فقرة)، وقد بلغ معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون (0.756)، وتم تعديل طول الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون التنبؤية (النصفين متساويين)، وكانت قيمة الثبات (0.88)، وهي قيمة عالية تدلل على أنَّ الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الثبات عند تطبيقه على العينة الفعلية، وفي ضوء تعديلات وآراء المحكمين تم إعادة صياغة الاختبار.

الثالثة: معادلة كودر ريتشاردسون-21:

كما تمَّ حساب ثبات اختبار التّحصيل الدراسي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون-21، وكانت قيمة الثبات تساوي (0.89)، وهي قيمة مقبولة تدلل على درجة جيدة من ثبات الاختبار.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: النّظرية البنيويّة والنّظرية البنائية
2. المتغير التابع: التّحصيل .

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- حصر المدارس الأساسية في محافظة جنين والتابعة لوكالة الغوث الدولية للاجئين, حيت بلغ عددها (6) مدارس.
- اختيرت مدرسة ذكور جنين الأساسية، لتطبيق التجربة بالطريقة العشوائية، وهي تحتوي على (5) شعب للصف السابع الأساسي.
- تم اختيار ثلاث شعب بطريقة عشوائية هما: شعبة (2) وشعبة (4) وشعبة (5) كل شعبة تتكون من (25) طالباً.
- بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة, ورغبة المعلم في التعاون بدأ المعلم بتطبيق الاختبار التّحصيلي القبلي، وتصحيح الاستجابات ورصدها استعداداً لمعالجتها إحصائياً.

للإجابة عن السؤال الأول ونصه ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين, فقد تمَّ على النّحو الآتي:

- دراسة الكتابات التربوية والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بالنّظرية البنائية .
- بناء دليل المعلم لتدريس النّحو العربي باستخدام النّظرية البنائية، حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامته، ويشتمل الدليل على ما يلي:

زمن تدريس كل درس من الدروس ومكان التدريس والمواد التعليمية المطلوبة وأهداف الدرس، وخطوات السير في الدرس وتتضمن: 1. مرحلة التقديم 2. مرحلة الممارسة الجماعية 3. مرحلة التَّعلم الفردي 4. التغذية الراجعة 5. نقل المسؤولية للمتعلم. 6 زيادة العبء على المتعلم.

- التدريس للمجموعة الضّابطة بالطريقة التقليدية وللمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: «أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين» حيث تمَّ على النّحو التالي:

1. دراسة الكتابات التربوية والدراسات والبحوث السابقة . العربية والأجنبية . التي اهتمت النّظرية البنيويّة .
2. بناء دليل للمعلم لتدريس النّحو العربي باستخدام نظرية البنيويّة وقام الباحث بعرضه على المحكمين للتأكد من سلامته.

أ) زمن تدريس كل درس من الدروس. ب) مكان التدريس. ج) المواد التعليمية المطلوبة. د) أهداف الدرس. هـ) خطوات السير في الدرس وتتضمن:

أ) ألاحظ. ب) أحلل. ج) أستنتج. د) استفيد. هـ) أطبق

3. التدريس للمجموعة الضّابطة بالطريقة التقليدية وللمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تدريسية قائمة على النّظرية البنيويّة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين، للمفاهيم النّحوية الذين درسوا وفقا للنظرية البنائية والنّظرية البنيويّة؟

وقام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التّحصيل وفقاً للنظرية البنيويّة ودرجاتهم في التّحصيل وفقاً للنظرية البنائية.

وأما بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرئيس: ما أثر استخدام إستراتيجيتين مقترحتين قائمتين على النّظرية البنائية والبنيويّة لتنمية التّحصيل النّحوي في كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين؟

فقد كانت الاستجابة على النّحو التالي: استجابة السؤال الأول والثاني والثالث، بالإضافة إلى:

أولاً: بناء اختبار تحصيلي للقواعد النّحوية وتمّ ذلك من خلال الآتي:

أ) تحديد الهدف من الاختبار. ب) جدول مواصفات ويتكون من: 1) تحديد موضوعات القواعد النّحوية التي يجب أن يشملها الاختبار. 2) صياغة الأهداف التي يقيسها الاختبار. 3) صياغة أسئلة الاختبار ج) وضع تعليمات الاختبار وطريقة الإجابة عنه. د)عرض الاختبار على المحكمين. هـ) تجريب الاختبار على مجموعة من التلاميذ. و) تطبيق الاختبار على عينة البحث. ر) تصحيح الاختبار ورصد النتائج.

ثانياً: تطبيق الاختبار التّحصيلي على المجموعات التجريبية والضّابطة وحساب الفروق بينهما باستخدام (تحليل التباين الأحادي).

ثالثاً: التوصل إلى نتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

رابعاً: التوصل إلى التوصيات والمقترحات.

التحليل الإحصائي:

لمعالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي (Statistical Packages for Social Science) SPSS, من خلال استخدام الوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، ومعادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات، معادلة كودر ريتشاردسون21-، واختبار (ANCOVA) (F), واختبار (ت)، واختبار بيرسون، ومعادلة سبيرمان – براون التنبؤية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل أن يقوم الباحث بالإجراءات الإحصائية المختلفة التي تجيب عن أسئلة الدراسة لا بد من حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضّابطة وذلك من خلال استخدام اختبار وكما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (1): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والضّابطة في القياس القبلي على اختبار التّحصيل النّحوي لضمان التكافؤ.

المقياس	المجموعات	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى دلاله
الاختبار التّحصيلي	التجريبية (1)	القبلي	42.42	6.23	1.65	0.60
	التجريبية (2)	القبلي	42.24	6.83	5.70	0.68
	الضّابطة	القبلي	44.26	6.29	5.88	0.55

ت1: تمثيل المجموعة التجريبية النّظرية البنائية

ت2: تمثيل المجموعة التجريبية النّظرية البنيويّة.

ض: تمثيل المجموعة الضّابطة.

تبين من الجدول رقم (1)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية الثلاث، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث قبل إجراء التجربة. مما سبق يتضح انخفاض مستوى اكتساب القواعد النّحوية لدى الثلاث مجموعات، وربما يعود هذا التدني في القواعد النّحوية لهذه المرحلة إلى: صعوبة القواعد النّحوية وجفافها على المستويات كافة، فالمعلمون يستخدمون الأساليب التقليدية في شرح مادة النّحو كأسلوب الاستقراء والاستنتاج ممّا ينعكس سلباً على فهم التلاميذ، وضعف في أداء بعض المعلمين.

ولمعرفة مدى التكافؤ بين الثلاث مجموعات، والبعد عن التحيّز في الاختبار القبلي بين كل من المجموعتين التجريبيتين والضّابطة, وذلك قبل البدء في التّجربة، فقد قام الباحث بحساب مربع إيتا لإيجاد حجم الأثر؛ كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (2): يوضح قيم إيتا لإيجاد حجم الأُثر وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا

المجموعة	المجموعات	قيمة ايتا	مربع ايتا
الامتحان القبلي	المجموعة الضّابطة المجموعة التجريبية	0.054	0.003

يتضح من الجدول السابق(2) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.003) مما يشير إلى انعدام حجم التأثير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

ولتحديد ما إذا كان فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة عند العلامة الكلية، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث طريقة تحليل التغاير (ANCOVA) للكشف عن أثر طرق التدريس على التّحصيل الدراسي.

والجدول رقم (3): يوضح نتائج تحليل التغاير للمتوسط الحسابي لعلّامات الطلبة في اختبار التّحصيل للمفاهيم النّحوية

العلّامة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى دلالة
العلّامة الكلية	الاختبار القبلي	248.46	1	248.46	6.38	0.55
	الطريقة	404.2	1	404.2	10.38	0.70
	الخطأ	2802.81	72	38.93		
	الكلي	3455.47	74			

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار القبلي لمجموعات الدراسة عند العلامة الكلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي للدراسة: ما العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمحافظة جنين، للمفاهيم النّحوية الذين درسوا وفقا للنظرية البنائية والنّظرية البنيويّة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرض التالي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي» .

لفحص الفرضية الأولى تمّ استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين المجموعتين الأولى

(البنائية) والثانية (النّظرية البنيويّة) في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي والذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى (البنائية) والثانية (النّظرية البنيويّة) في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي

الطريقة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
البنائية	البَعدي	77.63	9.90	*6.216	0.01	0.88
البنيويّة	البَعدي	71.31	8.36			

يتضح من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البَعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وبهذا يقبل الفرض البديل، ويتضح من الجدول السابق(4) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.88) ممّا يشير إلى أنّ حجم التأثير كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

وهذه الطريقة (البنائية) برأي الباحث أكثر فاعلية في مادة القواعد نظراً لأن مادة النّحو تعتمد على الفهم؛ ولأنها الأكثر صعوبة في تدريس مبحث اللّغة العربية لذلك يسعى الباحث إلى تذليل الصعاب وجعل هذه المادة محببة وسهلة للطلاب.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه (Tafrova–Grigorova et al.,2012) أن لدى المعلمين استجابات إيجابية للتحول نحو المنحى البنائي في التدريس وفي، ذات السياق جاءت دراسة (Kaya,2012) ودراسة الرفاعي (2011) والتي أظهرت تفوق الطريقة البنائية، ودراسة الآغا (2010) والتي أكدت على فاعلية توظيف الاستراتيجية البنائية وكذلك دراسة كوين (2009) والتي أكدت على تفوق الطريقة البنائية، ودراسة الدراوشة (2007) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة لصالح البرنامج التعليمي القائم على النّظرية المعرفية البنائية، ويختلف في نتائجه مع ما توصلت إليه كل من دراسة القيسي (2010)، والتي لم تظهر فروق في الاستخدام بين المراحل التعليمية المختلفة في تطبيق النّظرية البنائية عليهم, وأما دراسة نايف (2007) فقد استخدمت المنهج البنيوي وأظهرت تفوقه في زيادة التّحصيل لدى الطلبة في المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع دراسة محمد (2005)، ودراسة عبد الدايم (2006) والتي أكدت على فاعلية البرنامج في اكتساب التلاميذ لمهارات التركيب اللغوي وتنمية قدرتهم في بناء الجمل والتراكيب، ودراسة غالب (2005)، التي

أظهرت فاعلية مدخل التَّعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحوية على مدخلي التدريس المصغر وحل المشكلات.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي للدراسة: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنائية على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ فحص الفرض التالي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.

لفحص الفرضية الثانية تمّ استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين المجموعتين الأولى (البنائية)، والمجموعة الضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي والذي نظهر نتائجه في الجدول رقم(5)

جدول رقم (5): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي.

	الاختبار	متوسط الحساب	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
البنائية	بعدي	77.63	9.90	*20.816	0.01	0.91
الضّابطة	بعدي	55.82	9.83			

يتضح من نتائج جدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى وبهذا يقبل الفرض البديل، ويتضح من الجدول السابق(5) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.91)، مما يشير إلى أنَّ حجم التأثير كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

ويعود سبب هذا التفوق في المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِّست بالطريقة البنائية إلى استخدام طرق تدريس حديثة مأخوذة من الدرس اللغوي الحديث، ممّا أدى ذلك إلى تحقيق أفضل النتائج وزيادة تحصيل التلاميذ، وإثارة دوافعهم للتعلم والإقبال على الدرس، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه (Tafrova-Grigorova et al.,2012)، و

دراسة (Kaya,2012)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين (2009)، ودراسة الدراوشة(2007)، والتي أظهرت تفوق الطريقة البنائية، ورغم اختلاف دراسة– كل من دراسة غالب (2005)، ودراسة محمد (2005)، ودراسة عبد الدايم (2006) ودراسة نايف (2007)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)– في المتغير المستقل واحيانا في المتغير التابع الا انها توصلت إلى أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة التعليم وما لها من أثر على التَّعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال التالي للدراسة: ما أثر تدريس القواعد النّحوية في كتاب لغتنا الجميلة في ضوء النّظرية البنيويّة على تحصيل تلاميذ الصّف السابع الأساسي بمدارس محافظة جنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ فحص الفرض التالي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ونصها: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي».

لفحص الفرضية الثالثة تمّ استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين المجموعتين الثانية (البنيويّة) والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي والذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (6)

جدول رقم (6): يوضح حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية (الثانية) والضّابطة في القياس البَعدي على اختبار التّحصيل النّحوي

	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
البنيويّة (الثانية)	البَعدي	71.31	8.36	*14.435	0.01	0.767
الضّابطة	البَعدي	55.80	9.83			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضّابطة على القياس البَعدي على اختبار التّحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية وبهذا يقبل الفرض البديل، كما يتضح من الجدول السابق (6) أن قيمة مربع إيتا المحسوبة هي (0.767)، مما يشير إلى أنَّ حجم التأثير كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر بمربع إيتا.

ويفسر الباحث ذلك إلى أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة، وأنها أفضل دائماً من طرق التدريس القديمة (التقليدية)، وهذا يتفق مع دراسة دراسة بناصر (2014)، ودراسة نايف (2007)، ودراسة محمد (2005)، فقد استخدمت هذه الدراسات المنهج البنيوي وأظهرت تفوقه، وعلى الرغم من اختلاف (Tafrova-Grigorova et al.,2012)، ودراسة (Kaya,2012) ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، ودراسة الرفاعي (2011)، ودراسة الآغا (2010)، وكذلك دراسة كوين(2009)، ودراسة الدراوشة (2007)، في المتغير المستقل إلا أنَّ جميع الدراسات السابقة توصلت نتائجها إلى أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة.

ولتحديد ما إذا كان فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار البَعدي لمجموعات الدراسة عند العلَّامة الكلية، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث طريقة تحليل التغاير (ANCOVA) للكشف عن أثر طرق التدريس على التّحصيل الدراسي.

والجدول رقم (7): يوضح نتائج تحليل التغاير للمتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في اختبار التّحصيل للمفاهيم النّحوية

العلَّامة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى دلالة
العلَّامة الكلية	الاختبار البَعدي	268.46	1	268.46	6.66	0.01
	الطريقة	340.1	1	340.10	8.44	0.02
	الخطأ	2901.81	72	40.30		
	الكلي	3510.37	74			

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة الصّف السابع في الاختبار البَعدي لمجموعات الدراسة عند العلامة الكلية لصالح الطلبة اللذين درسوا وفقاً للإستراتيجيتين (البنائية والبنيويّة) على الضّابطة.

التوصيات:

بعد أن خلصت نتائج الدراسة إلى تفوق النّظرية البنائية على كلّ من النّظرية البنيويّة والطريقة التقليدية، فلذلك يوصى الباحث بما يلي:

1. توعية المعلمين بصفة عامة قبل الخدمة، وأثناء الخدمة بأهمية تنويع أساليب ونماذج وإستراتيجيات التَّعلم بما يتناسب، مع الظروف والمتغيرات التي تحكم كل موقف تعليمي.
2. يرى الباحث ضرورة اهتمام مطوري المناهج بإعداد مناهج اللّغة العربية لهذه المرحلة بحيث يتم فيها مراعاة مبادئ النّظرية البنائية بصفة عامة ونموذج التَّعلم البنائي خماسي المراحل بصفة خاصة.
3. تنظيم ندوات ودورات تدريبية وعقد ورش عمل لمعلمي اللّغة العربية لتعريفهم بالنظريات الحديثة في التدريس مثل النّظرية البنائية والبنيويّة وأهداف التَّعلم المعرفي حتى يستطيعوا استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية القائمة عليها في مجال تدريس اللّغة العربية
4. تدريب طلاب كلية التربية على استخدام نموذج التَّعلم البنائي في تخطيط وتنفيذ الدروس لتشجيع التلاميذ على بناء المعرفة بأنفسهم.

المقترحات:

1. إجراء دراسة تطبيقية في كيفية توظيف النّظرية البنائية والبنيويّة في تنمية تحصيل طلبة المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نّحوها.
2. إجراء دراسات تحليلية لمقررات اللّغة العربية في ضوء النظريتين البنائية والبنيويّة في مراحل التعليم المختلفة.
3. إجراء دراسات حول النّظرية البنائية والبنيويّة في مقررات مختلفة وفي مجتمعات أخرى.

المراجع:-

أولا: المراجع باللّغة العربية:

- أبو راس، علي محمد: (2013) الطريقة المُثلى في تدريس الفصحى، ط1، فلسطين، نور الهدى.
- الاسدي, سعيد جاسم, وفارس، سندس عزيز، (2015)، الأساليب الإحصائية في البحوث للعلّوم التربوية والنفسية والأجتماعية والإدارية والعلّمية، ط1، دار صفاء، عمان.
- الآغا ، يوسف، حمدان (2010) فاعلية توظيف استراتيجية البنائية E's Seven في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلّوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصّف الخامس الاساسي. (رسالة ماجستير غير منشوره). جامعة الأزهر. غزة .
- بناصر، آمال: (2014) أثر الدراسات البنيويّة في النقد الأدبي الحديث، (رسالة دكتوراه، غير منشورة) ، جامعة أبي بكر بلقياد، الجزائر
- بياجه، جان: البنيويّة، (1985) ترجمة: عارف منيمنه وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط4،
- تشومسكي مذكورا في: (د.ت) جون سيرل «تشومسكي والثورة اللغوية» مجلة الفكر العربي، العدد المزدوج 8–9 / ، ص128–136.
- تقرير موجهي اللّغة العربية في مديريتي جنين وقباطية التعليميتين، 2017/2016.
- الجوجو، ألفت محمد: الكشف عن فعالية النّحو في ضوء نظريات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النّحو ي ة لدى طالبات الصّف السابع الاساسي ضعيفات التّحصيل، مجلة جامعة الأزهر، جامعة الأزهر، المجلد 13، العدد1(B) ص ص1371 – 1422.
- الجوهري، محمد أحمد: (2010) المركز الاستكشافي الرؤية والأهداف، مطويات المركز الاستكشافي للعلّوم، مصر.
- حسام الدين، كريم زكي: (2001) أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- الخليلي، خليل وزملاؤه: (2003) تدريس العلّوم في مراحل التعليم العام، ط1، دبي ، دار القلم.
- الدراوشة، ليب (2007) أثر برنامج تعليمي قائم على النّظرية المعرفية البنائية في اكتساب مهارات القراءة والكتابة، لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائيا في الأردن، (رسالة دكتوراه،غير منشوره). جامعة عمان العربية.

- الرفاعي، محمد (2011) أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفية والبنائية للتعلم،في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكيرالاستقرائي، لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، (رسالة دكتوراه، غير منشورة) جامعة عمان العربية.
- الزاير وآخرون: (2014) طرائق التدريس العامة، ط1، عمان، دار صفاء.
- زيتون، حسن، كمال: (2003) التَّعلم والتدريس من منظور النّظرية البنائية، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون،عايش محمود: (2001) أساليب تدريس العلَّ وم، ط1،الإصدار الرابع، دار الشروق،عمان.2001
- طعيمة، رشدي: (1998) مناهج تدريس اللّغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي،1998.
- عبد الديم، عبد الحكيم عبد الله: (2006) برنامج مقترح لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.2006.
- عبد المنعم، عبد المنعم محيي الدين (1995): القيم المتضمنة في منهج اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء فلسفة التربية العمانية، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 27/ يناير، ص296–315.
- عمارة، بوزي (2016) الأخطاء الإملائية والنّحوية في التعليم السنة الأولى متوسط أنموذجا، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- عمار، سامي: (2000) نّحو رؤية جديدة لتدريس النّحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللّغة وعلم النفس، مجلة التربية، قطر، العدد 131، والعدد 132/ ص178–200.
- غالب، أحمد حسان: (2005) فاعلية برنامج لتنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النّحو ي ة في ضوء بعض المداخل بالجمهورية اليمينة، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فضل ، صلاح :(1998) نظرية البنائية في النقد الأدبي .ط3، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- 29. القيسي، محمد (2010) درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنّظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية،(رسالة ماجستير ،غير منشورة) جامعة مؤتة. الأردن.2010
- كيزويل، إيديت: (1985) عصر البنيويّة من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة جابر عصفور، بغداد، الطبعة الأولى.

- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد:(1999) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة، عالم الكتب،.
- المناصرة ، عز الدين: (2007) علم الشعريات (قراءة مونتاجية في أدبية الأدب)،ط1 دار مجلاوي، عمان،.
- الميهي،رجب (2003) أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح، قائم على المستحدثات التكنولوية والنّظرية البنائية على التّحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلّ وم، لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، مجلة التربية العلّ مية، جامعة عين شمس، المجلد(6)، العدد(3)/ ص37-1.
- الوعر، مازن (1988): قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ،ط1، دمشق، دار طلاس،.

ثانياً: المراجع باللّغة الانجليزية:

- Garcia, Georgia; et al:(2011) Socio-constructivist and political views on teachers implementation of two types of reading comprehension approaches in lowincome schools, Theory Into Practice,vol.50,no.2, /p.149-156.
- 29. Kaya, Erdogan :(2012) A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), vol.7, no.1 p.79-98.
- 30.gLee and Other :(1997) Litacy Development of Limtted English proficient, ph. D Univ. of Missourt Columbia.
- 31. Qiyun ,Wang (2009) Designing a web-based constructivist learning environment, Interactive Learning Environments,vol.17,no.1p.01-13.
- 32. Scott, Sheila (2012) Constructivist perspectives for developing and implementing lesson plans in General Music, General Music Today,vol.25,no.2,p.24-30.
- 33.Tafrova-Grigorova; et al :(2012) Science teachers attitudes towards constructivist environment: A Bulgarian case, Journal of Baltic Science Education, Vol.11, no. 2p.184-193.
- 34. Wray, A; Perkins, M.R :(2000) The Function formulaic language: an Intergrated model language and Communication.