مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب
المجلد (8)، العدد (2)، ص (107-132)، 2013

الصفحة الإلكترونية للمجلة
http://www.hebron.edu/journal

مدى فاعلية تدريس كتاب النحو -للمفاهيم النحوية- لطلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظة جنين

د. نضال غنام غوادرة*
جامعة الخليل

الملخـــص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية تدريس كتاب النحو – للمفاهيم النحوية– لتلاميذ الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظة جنين.استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتكوَّن مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف التاسع الأساسي في محافظة جنين والبالغ عددهم (513) طالباً وطالبة في مدارس وكالة الغوث، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية قوامها مائة تلميذ في مدرسة ذكور جنين الأساسية الأولى (وكالة الغوث)، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، مجموعتان تجريبيتان وأخرى ضابطة.وأسفرت نتائج الدراسة عن:أولاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطي درجات تلاميذ المجموعات الثلاث: المجموعة التجريبية الأولى (تشومسكي) والمجموعة التجريبية الثانية (دوسوسير) والضابطة في القياس القبلي على اختبار التحصيل.ثانياً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (تشومسكي) والمجموعة التجريبية الثانية (دوسوسير) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.ثالثا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (تشومسكي) والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.رابعاً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (دوسوسير) والضابطة على القياس البعدي على اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

Abstract :

The study aimed at investigating effectiveness of teaching 9th grade syntax textbook, syntactic concepts, according to theories of Noam Chomsky & Ferdinand de Saussure in Jenin District.Using the experimental approach, the study consisted of 513 9th graders in UNRWA schools, Jenin District. The sample, 100 students, was randomly selected from the First Jenin Basic

* بريد الباحث الإلكتروني: nghawadreh@yahoo.com

School For Boys and divided into three groups: two experimental and control.The results were as follows:

Firstly, there are no statistically significant differences in means of students' grades of the three groups: the first experimental group (Chomsky), the second experimental group (de Saussure) and the control group in the pre-achievement test for.

Secondly, there are statistically significant differences in means of students' grades of the first experimental group (Chomsky) and those of the second experimental group (de Saussure) in the post-achievement test for the first experimental group.

Thirdly, there are statistically significant differences in means of students' grades of the first experimental group (Chomsky) and those of the control group in the post-achievement test for the first experimental group.

Fourthly, there are statistically significant differences in means of students' grades of the second experimental group (de Saussure) and the control group in the post-achievement test for second experimental group.

المقدمة:

"تشكل اللغة العربية العمود الفقري لتراث الأمة وحضارتها، وهي إحدى المهارات الأساسية التي تسعى العملية التربوية إلى إكسابها للمتعلمين، واللغة مهارة تكتسب، ولاسيما عن طريق الممارسة استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة، واللغة هي أداة التعبير عن أفكار الأفراد ومعتقداتهم، وهي أداة الاتصال والتواصل بين الأفراد والجماعات والمجتمعات، وهي الوعاء الذي يحفظ تراث الأمة، والمرآة التي تعكس ثقافتها، وهي الأداة التي تصاغ بها المناهج المدرسية بمختلف أنواعها، ليتفاعل معها المتعلمون، بغرض تحقيق ما ترمي إليه من أهداف تؤدي إلى حياة أفضل" (عبد المنعم،1995م: 296-315).للنحو العربي مكانة متميزة وأهمية بالغة، لأنه وسيلة ضبط كلامنا، وصحة النطق والكتابة، وموقعه من العلوم اللغوية موقع الدستور من القوانين، فهو الأصل الذي تنبع منه، وترجع إليه في معظم مسائلها، بالإضافة إلى قدرته على مساعدة المتعلم على الاستخدام الصحيح للغة."فالقواعد قوانين اللغة وأنظمتها، اكتشفها أهل اللغة، فتعارفوا عليها، وطبقوها في استعمالاتها اللغوية، وأصبحت معيارا للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه، ولأن استعمال اللغة سابق على تقنينها، فقد نشأت الحاجة للتقنين عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف، ومن ثم جاءت القواعد لتقنن المسارات الصحيحة للغة" (طعيمة،1998م: 61).وينظر إلى القواعد على أنها مظهر حضاري من مظاهر أي لغة، ودليل أصالتها، فهي منظومة كبرى تتعدد منظومتها الفرعية، وتتكامل وتتفاعل مؤثرة ومتأثرة، بهدف ضبط اللغة، وتصحيح استخدامها صوتياً وحرفياً ونحوياً وإملائياً وبلاغياً (الوعر،1988م)."ويجمع المتخصصون في تعلم اللغات على أن تدريس القواعد يساعد الدارسين على تنمية كفاءتهم اللغوية. وإلى جانب فائدته في اكتساب اللغة، فإن درس القواعد يربي في التلاميذ القدرة على التعليل، والاستنباط، ودقة الملاحظة، والموازنة، ودقة التفكير، والقياس المنطقي كلها أمور

يحتاجها المتعلمون" (رجب،1998م: 190).
وتدريس القواعد الوظيفية يسهم في إدراك المعاني والعلاقات بينها في إطار طبيعي للغة التي تم تعلمها، وهو أحد مداخل التعامل مع المعلومات والاستفادة منها من نظم تدفقها (Connolly،1998: 167).
وخلاصة القول" إن التدريس الوظيفي للقواعد ضمان لتحقيق الطلاقة اللغوية والتي تعكس قدرات الفرد اللغوية، وتسهم 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 دائما يستخدمه في الدراسات التي اهتمت بالنحو الوظيفي" (Wray،perkins،2000: 20-21).
إن القواعد النحوية التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو محدودة محكمة ليس فيها شيء يربك الدارس، ولا تعقيد ينال من عزيمته وهي قواعد لا تثقل الذهن، ولا ترهق الحافظة، وتعالج الكلام العربي، فعوامل النجاح وفرص التطبيق والممارسة موفورة متجددة، ومن شأن هذا كله أن يوسع مجال الفائدة التي نجنيها من الدراسة النحوية، ويؤصلها رويداً رويداً في نفس الدارس."تنبع أهمية دراسة النحو في مناهجنا التعليمية من أهمية النحو ذاته بين فروع اللغة، ومنزلته بين علوم اللسان، فهو القاسم المشترك الأعظم بين فنون اللغة الأربعة، فبه يميز السامع بين الثمين والغث من الكلام، وكلما كانت المادة المسموعة جيدة السبك اللغوي، خالية من الخطأ كانت أقدر على إفهام سامعيها، كما أنه يعبر المرء عما يدور في ذهنه من أفكار وما يعتمل في وجدانه من مشاعر دونما أن يلحن أو يخطيء في كلامه، فتصل رسالته إلى مستمعيه واضحة جلية؛ لأن اللغة الجيدة، مستقيمة الأفكار هي ناتج من نواتج الفكر الجيد، فبه يكتب الكاتب ولذا فقد أنزل علماء اللغة ومحدثوها النحو منزلة عالية، وجعلوا له قصب السبق فيها، بل جعلوه قلب اللغة النابض ودستورها العامل الذي يحكم قوانين سيرها ومسائل التشريع فيها" (بهلول،2002م: 16-3).
وبناء على ما سبق فقد حظيت القواعد النحوية بالاهتمام البالغ في مناهج التعليم في مدارسنا، وقد تمثلت مظاهر الاهتمام بها في زيادة الوقت المخصص لها في خطة الدراسة، وجعلها في كتاب منفرد مستقل لها، في حين تؤلف فروع اللغة الأخرى في كتاب واحد كالجمع بين النصوص والبلاغة أو القراءة والنصوص، وفي تخصيص درجة عالية تقارب ربع الدرجة الكلية للغة العربية في امتحانات آخر العام.

مبررات الدراسة وأهميتها

معظم البلاد العربية اليوم تشكو مرَّ الشكوى من أن الناشئة فيها لا تحسن النحو، أو بعبارة أخرى لا تحسن النطق بالعربية نطقا سليما، وكأنما أُصيبت ألسنتها بشيء من الاعوجاج والانحراف جعلها لا تستطيع أداء العربية أداءً صحيحاً. ونخطئ خطأً كبيراً إذا ظننا أن شيئاً من ذلك أصاب ألسنة الناشئة في بلداننا العربية جعلها تعجز عن النطق السديد بالعربية، إنما مرجع هذا العجز أو القصور ربما يعود إلى النحو الذي يقدم إليها بما يحويه من تجريد وتعليل وتصميم أو إلى الطرق التقليدية المستخدمة في التدريس والتي من الممكن أن تؤدي إلى ضعف مستوى التلاميذ في النحو العربي بالإضافة إلى عزوفهم عنه.فعلى الرغم من أهمية النحو العربي لكل ناطق بالعربية، أو كاتب بها، وعلى الرغم مما يبذل من جهود لتيسير تعلمه، فإن الشكوى من ضعف طلاب التعليم العام، وعجزهم عن تطبيق قواعده في أحاديثهم، وكتاباتهم، لما تزل قائمة. ويمكن أن تلمس آثار هذه الشكوى . برغم قدمها. في بعض ما أشارت إليه الأدبيات، وما أكدته الدراسات في الثلاثين سنة الأخيرة، مما يشير إلى استمرار هذه

المشكلة، وتفاقمها، فكتبت عبد الرحمن (1971م: 196) "أن الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية: هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة، ازداد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرج في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه" (تشومسكي، د.ت: 136-128)."وفي سنة 1974، أجرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم استفتاء بخصوص تعليم اللغة العربية في البلاد العربية، جاء في نتائجه: أن منهج النحو يشتمل على قواعد كثيرة، منها ما هو غير وظيفي في الحياة، ومنها ما هو أثر للصنعة النحوية، وهذا كله يشتت جهد التلاميذ، وينفرهم من تعلم القواعد، كما أنه يجعل من الصعب عليهم استيعابها، وفهمها، وإتقان استخدامها، وأن التلاميذ برغم كل الجهود التي بذلت لتيسير النحو. ما زالوا يشكون من صعوبة القواعد النحوية، واضطرابها، ومن طول الوقت الذي ينفقونه في تعلمها مع قلة العائد منها، في حين أنهم أحوج ما يكونون في هذا العصر إلى الانتهاء من الشكل والتفرغ للمضمون" (المنظمة العربية للثقافة والعلوم، 1974م: 231).

وأثبتت دراسة حمدان(1976م) أن الطلاب في نهاية المرحلة الإعدادية يعانون ضعفا واضحا في قواعد اللغة العربية التي يدرسونها في المرحلة الإعدادية، ثم جاءت دراسة الهيتي(1980م) فأثبتت أن أهداف تدريس النحو والصرف - في برنامج إعداد مدرسي اللغة العربية ،هي أقل الأهداف تحققاً.وأرجعت ذلك إلى أسباب من بينها قلة التمرينات التطبيقية، وأكدت دراسة أبو شعيشع (1981م) ضعف طلاب المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية في النحو، وأرجعته إلى أسباب من بينها ضعف أكثر من ثلثي معلمي النحو، فيما يتعلق بتوافر الأنماط السلوكية اللازمة للأداء الناجح في الفصل، وهي بذلك تؤكد ما أثبتته دراستا."حمدان" و "الهيتي".

وتستمر الدراسات،خلال عقد الثمانينات،مؤكدة تدني مستوى الطلاب في النحو، في مختلف مراحل التعليم، فتؤكد دراسة الخياط (1982م) أن هناك قصورا في تعلم المادة النحوية، وأن التركيز يتم على حفظ القواعد، واستظهارها دون وعي بمفاهيمها، كما اتضح ذلك من انخفاض مستوى تحصيل طلاب المجموعة الضابطة، في القسم الثاني من الاختبار - أداة الدراسة - الذي يتضمن التطبيق على المفاهيم.

وتؤكد دراسة (عصر،1987م) انخفاض مستوى طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية بكليات التربية في اكتساب المفاهيم النحوية على مستويي: المعرفة والتطبيق، حيث لم يحقق طلاب العينة نسبة الـ 50% من درجات الاختبار ككل، وكذلك درجات مستويي: المعرفة والتطبيق، إذ أثبتت دراسة (عبد العزيز،1983م) أن الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية هي: أخطاء صرفية، وتركيبية، وإعرابية.

وفي دراسة للأخطاء النحوية الشائعة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، أكدت دراسة (علوان،1984م) أن الأخطاء النحوية تشيع في كتابات الطلاب بصورة تشير إلى وجود ضعف شديد في قدرتهم على توظيف القواعد النحوية التي درسوها.

وفي مستهل عقد التسعينيات أكدت دراسة (الشريف،1990م) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية(التي درست النحو بطريقة وظيفية مبرمجة) وطلاب المجموعة الضابطة(التي درسته بالطريقة المعتادة) في كل من: التحصيل، والأداء الشفوي، والأداء التحريري.

وهذا ما أكدته دراسة(عطا،1991م) التي استهدفت معرفة أسباب صعوبات القواعد النحوية بالمرحلة

الثانوية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أسباب صعوبات تدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية وصنفها في ستة محاور، هي ما يتعلق بمادة القواعد، وما يتعلق بالكتاب المدرسي، وما يتعلق بالطريقة والوسيلة والنشاط والتقويم، وما يتعلق بالمعلم، وما يتعلق بالتلميذ، وما يتعلق بصعوبات عامة مثل الكثافة العالية للفصل الدراسي، وعدم التزام وسائل الإعلام باللغة الفصحى، وكذلك التعامل بالعامية في مجالات الحياة اليومية.

ولا تزال أصداء الشكوى من مشكلات النحو العربي التعليمية ترددها كل الأوساط المعنية على المستويين: الرسمي، والجماهيري، فقد كتب أحد خبراء التعليم في "جريدة الأهرام" في نهاية عام1995م مقالة ألقى فيها الضوء على مشكلة النحو العربي، والشكوى الصارخة من ضعف المثقفين، وضيقهم من قواعد اللغة العربية، ثم اقترح أن يكون النحو مادة مستقلة عن بقية فروع اللغة لعلاج هذه المشكلة.

وما أكدته أيضاً دراسة(محمد،1998م) التي استهدفت بيان أثر تطوير تدريس النحو باستخدام مدخل القصة على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واستبقائهم لتعلم النحو واتجاهاتهم نحو المادة، وقد أسفرت الدراسة عن تكافؤ الطريقتين القصة والطريقة التقليدية في التدريس، وأن أهم مشكلات تعليم النحو تتمثل في انخفاض مستوى التلاميذ التحصيلي، وعدم وجود قائمة بأهداف تدريس النحو، وتوقف أساليب التقويم عند التطبيق، وصعوبة المقرر على التلاميذ، واستخدام المعلم للطريقة الإلقائية في تدريس النحو.

وهكذا يتضح مدى تفاقم مشكلات تعليم النحو العربي، فهي مشكلات مزمنة استقطبت جهود مجمع اللغة العربية، وكثيرين ممن حاولوا تيسير تعلم النحو العربي قديماً وحديثاً، وتناولتها أقلام كثيرين من الغيورين على اللغة العربية، والمعنيين بتعليمها، وما أورده الباحث ما كتبته "عائشة عبد الرحمن" سنة (1971م) وما كتبه (جلال، 1995م: 8)، وما عرضنا له من نتائج الدراسات التي أجريت بين هذا، وذاك. إنما يؤكد أن المشكلة ما زالت قائمة، وأن أصداءها ما زالت تقرع الآذان حتى يومنا هذا.

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

يعاني طلبة فلسطين من صعوبات تتعلق بالتحصيل المتعلق بمادة قواعد اللغة العربية لذا يشكو كثير من المدرسين والآباء من تدني مستوى الطلبة في القواعد النحوية في هذه المرحلة.

وانعكاس ذلك على مستويات الطلبة في التعبير والإملاء والقراءة، ويعود تدني المستوى في القواعد النحوية لهذه المرحلة إلى استخدام الأساليب التقليدية في شرح مادة النحو كأسلوب الاستقراء والاستنتاج مما ينعكس سلبا على فهم التلاميذ، وضعف في أداء بعض المعلمين، والظروف الصعبة التي يمر بها التلاميذ نتيجة الاحتلال الإسرائيلي، وعدم مبالاة الأهل بمتابعة أبنائهم، وكذلك الخلط في المفاهيم النحوية، فهم يخلطون بين المنصوبات أحيانا، ومثال ذلك حضر زيد باكراً، حضر زيد مبكراً، وعدم إحاطة المعلمين بالطرق الحديثة في التدريس والتي تعمل على سرعة إيصال المعلومات النحوية إلى الطلبة، وأخيراً سيادة اللهجة الدارجة بين المعلمين والطلاب واستخدامها كلغة شرح للمادة.

وقد أدى الضعف في القواعد النحوية إلى ضعف التلاميذ في الإملاء؛ لأن كثيراً من القضايا الإملائية تتأثر بالموقع الإعرابي، خاصة الهمزة المتوسطة وبعض قضايا الهمزة المتطرفة، وقد سبب هذا

الضعف أيضا ضعف الطلاب في القراءة فيما يتعلق بالناحية الأدائية، أو فيما يختص بفهم المقروء؛ لأن الطالب الذي لم تتضح عنده النواحي الإعرابية(النحوية) سوف يؤثر سلبا على كيفية القراءة وأدائها بالطريقة المناسبة. ومن أهم قضايا القواعد النحوية التي يعاني الطلبة منها: ضعف في تحليل الجملة إلى عناصرها الأولية لتسهيل إعرابها، وعدم التمييز بين الاسم والفعل وبخاصة عندما يكون الاسم مصدرا "تفاوُت، تفاوَت"، وعدم التمييز بين الأسماء الستة وعلامة إعراب كل منها، وعلامات الإعراب الفرعية: المثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، والممنوع من الصرف (تقرير موجهي اللغة العربية في مديريتي جنين وقباطية التعليميتين، 2011م).

وكذلك من خلال خبرة الباحث في مجال التعليم في المدارس، رأى أن المستوى التحصيلي للطلبة يتراجع عاما بعد عام، فالضعف في استعمال اللغة العربية ظاهرة ملموسة، يتمثل في عدم قدرة التلاميذ على استخدام القواعد في القراءة والكتابة والحديث استخداما صحيحا، ويعود سبب ذلك إلى ضعف بشكل خاص في الطريقة التقليدية المستخدمة في النحو.

من خلال ممارسة الباحث لمهنة التدريس وجد أن قواعد اللغة العربية مشكلة قائمة لدى الطلبة والناس جميعا، وربما يعود سبب ذلك إلى فقدان الدافع لدى الطلبة لتعلم النحو، وما يتسم به هذا العلم من تجريد وتعليل وتعميم مما يجعله صعبا على الطلبة، وكذلك قصر مفهوم قواعد اللغة العربية عندهم على معرفة حركات نهايات الكلمات مع أن ارتباط الأساليب وترابط الكلمات وإدراك العلاقات فيما بينها لتحقيق معنى أو إدراك فكرة من الممكن أن يكون جزءا فاعلا في مفهوم هذا العلم.

"ولقد برزت الشكوى من القواعد النحوية وصعوبتها على المستويات كافة، فالتلاميذ عاجزون عن استخدامها، والمعلمون متبرمون من تدريسها، والخبراء مشغولون بمحاولات إصلاحها وتيسيرها وتذليل صعوبتها، ولهذا ارتفعت الصيحات منادية بالأخذ بمعطيات الدرس اللغوي الحديث، وخاصة في تعليم اللغة العربية، حيث أخذ الفكر اللغوي العربي يتعرف ويتصل بمناهج ونظريات وآراء جديدة في دراسة اللغة بعامة، وفي دراسة النحو بخاصة" (الشاوي، 1982م: 72-71).

تحديد مشكلة الدراسة

ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في النحو العربي وعزوفهم عن تعلمه، ويعزى ذلك إلى أسباب عديدة لعل أهمها استخدام معلمي اللغة العربية أساليب تقليدية في التدريس، وانخفاض مستوى التلاميذ التحصيلي وصعوبة في المادة النحوية المقررة، ويحدد الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية تدريس كتاب النحو في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظة جنين للمفاهيم النحوية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الآتي:

السؤال الأول: ما مدى فاعلية تدريس كتاب النحو في ضوء نظرية دوسوسير على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظة جنين للمفاهيم النحوية؟

السؤال الثاني: ما مدى فاعلية تدريس كتاب النحو في ضوء نظرية تشومسكي على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظة جنين للمفاهيم النحوية؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي للمفاهيم النحوية وفق نظريتيّ تشومسكي ودوسوسير؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

– معرفة مدى فاعلية تدريس كتاب النحو في ضوء نظرية دوسوسير على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة جنين للمفاهيم النحوية.

– معرفة مدى فاعلية تدريس كتاب النحو في ضوء نظرية تشومسكي على تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظة جنين للمفاهيم النحوية.

– معرفة العلاقة بين تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير للمفاهيم النحوية.

فروض الدراسة

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي.

منهج الدراسة

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

أولاً: المجموعة التجريبية الأولى: تمّ تدريس كتاب القواعد للصف التاسع الأساسي باستخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية تشومسكي.

ثانياً: المجموعة التجريبية الثانية: وتمّ تدريس كتاب القواعد للصف التاسع الأساسي باستخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية دوسوسير.

ثالثاً: المجموعة الضابطة: وتمّ تدريس كتاب القواعد للصف التاسع الأساسي بالطريقة المعتادة (التقليدية).

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التجريبية الأولى (1) استخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية تشومسكي.	المجموعة التجريبية الثانية (2) استخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية دوسوسير.
المجموعة التجريبية الأولى (1) استخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية تشومسكي	المجموعة الضابطة التدريس وفقا للطريقة التقليدية.
المجموعة التجريبية الثانية (2) استخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية دوسوسير.	المجموعة الضابطة التدريس وفقا للطريقة التقليدية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما هو متوقع أن تفيد بعد تطبيقها في الآتي:

أولاً: توجيه نظر المعلمين والمسؤولين في التربية لأهمية استخدام الطرق الحديثة في تدريس مادة النحو في اللغة العربية.

ثانياً: توجيه اهتمام المعلمين والمسؤولين إلى الدور النشط للمتعلم في العملية التعليمية.

ثالثاً: معالجة الصعوبات التي تواجه معلمي النحو في فلسطين.

رابعاً: فتح المجال أمام الباحثين للقيام بمثل هذه الدراسة على مراحل تعليمية أخرى.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على أفراد من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة ذكور جنين الأساسية الأولى (وكالة الغوث)، حيث مقر عمل الباحث وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2011 / 2010م.

تحديد مصطلحات الدراسة

أولاً: قواعد التوليد: يعرفها حسام الدين(2001م: 36) "بأنها القواعد القادرة على توليد عدد غير محدود من الجمل بواسطة عدد محدود من القواعد المتكررة والتي تعمل من خلال عدد محدود من المفردات".

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها مجموعة من القواعد تنتج عددا غير منته من الجمل الأصولية.

ثانيا: قواعد التحويل: يعرفها حسام الدين(2001م: 42) "على أنها مجموعة من القواعد التي تعتمد على تطبيق قواعد تركيب أركان الجملة".

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها مجموعة من القواعد التي من خلالها نتمكن من تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية عن طريق قواعد الحذف، التقديم والتأخير، الأصل والفرع...

ثالثا: التحصيل الدراسي: يعرفه اللقاني والجمل (1999م: 47) بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

ويعرفه البنا(2001م: 10) بأنه: " مقدار ما يحصله التلميذ من المعلومات المتضمنة في الوحدة موضع التجريب، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد لذلك".

التحصيل في القواعد النحوية: ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه "مدى معرفة التلاميذ بالقواعد النحوية فهما وتطبيقا وتمثل الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار التحصيلي لمادة " القواعد النحوية".

رابعاً: المحتوى النحوي: ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه مجموعة من المفاهيم والقواعد النحوية تختار وتنظم في ضوء مجموعة من المعايير الإجرائية بهدف تعليمها.

خامساً: الطريقة التقليدية: ويعرفها يوسف(1995م: 294) بأنها: "الطريقة التي تعتمد على الإلقاء والشرح من جانب المعلم والإنصات والحفظ من جانب التلميذ، والكتاب المدرسي هو المصدر الرئيس للمعرفة".

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

سادساً: فاعلية (Effectiveness): ويعرفها جلهوم(1998م: 125) بأنها: " تعرف لغوياً بالكفاءة في الأداء، أو تحقيق مستوى معين من الأداء". ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها هي مدى ما يحس به الدارس من قيمة لما درسه في حياته العملية بالمدرسة وأثر ذلك في تحصيله الدراسي.

سابعاً: المفهوم (Cincept): يعرفه سعادة ويعقوب(1988م: 61) أنه: "مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث والتي يمكن جمعها معا أساس الصفات المشتركة، والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز".

ويعرفه شلبي(1997م: 136-135) بأنه: "تصور عقلي مجرد يعطي اسما أو لفظا ليدل على ظاهرة جغرافية تم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة".

ويعرفه الباحث إجرائيا: بأنه فكر ذهني مجرد يعبر عنه بكلمة أو اسم أو لفظ ليدل على مجموعة من الأحداث ونستدل عليه من خلال ما يقوله أو يفعله الناس.

ثامناً: نظرية دوسوسير: ويعرفها الحناش(1980م:

100): "نظام يعمل على ضوء قوانين وهذا النظام يقوم ويتطور بناء على وظيفة هذه القوانين الداخلية دون الرجوع إلى عناصر خارجية، وهي تتميز بما يلي بالشمولية والتحويل والتنظيم الذاتي".

ويعرفها خليل(1988م: 1) بأنه: "علم يقوم على أساس أن تحليل أي عنصر من عناصر اللغة لا يمكن أن يتم بمعزل عن بقية العناصر اللغوية الأخرى، وهي من ناحية أخرى تطبيق المنهج الوصفي في فحص اللغة ودراستها". ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها النظرية التي تقوم على مبدأ المثولية (تحليل النص) وتحليل الجملة إلى مكوناتها المباشرة (فعل وفاعل ومفعول به مثلا).

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: نظرية دوسوسير ونظرية تشومسكي.

المتغير التابع: التحصيل.

الإطار النظري

لقد تعددت النظريات اللغوية والنفسية التي عالجت مسألة تعلم النحو وتعليمه ولعل من أبرزها نظرية دوسوسير ونظرية تشومسكي وكان لكل منهما دور في تعليم النحو وتعلمه.

أولا: نظرية دوسوسير (النظرية البنيوية)
"Structure Linguistics"

نظرية دوسوسير علم يقوم على أساس أن تحليل أي عنصر من عناصر اللغة لا يمكن أن يتم بمعزل عن بقية العناصر اللغوية الأخرى، وهي من ناحية أخرى نظرية لغوية تطبق المنهج الوصفي في فحص اللغة ودراستها، فتنظر إليها على أنها وحدات صوتية تتجمع لتكون وحدات مورفولوجية لتكون هذه بدورها جملا وعبارات. وقد بلغت هذه النظرية أوجها في الفترة بين1925م إلى1950م على يد عالم اللغة الأمريكي ليونارد (بلومفليد) وتلاميذه (خليل،1988م).

لقد ارتبط القرن العشرون بأسماء لسانيين كثيرين في أوروبا، وأمريكا، ولعل أكثرهم تأثيراً في اللسانيات الحديثة دوسوسير (1913-1857م) وبلومفيلد (1887 – 1929م) أتباع النظرية البنيوية، وتشومسكي صاحب النظرية التوليدية التحويلية.

ولقد حدد دوسوسير مفهوم الدرس اللساني قائلا: "إن موضوع علم اللسان هو دراسة اللغة لذاتها" وهو أول من فطن أن اللغة نظام له قواعده الخاصة. وبالتالي فإنه نسق مستقل يتخذه أفراد اللسان الواحد وسيلة للتواصل مع العلم بأن هذا النسق أو النظام يمثل كياناً مستقلاً من العلاقات الداخلية، يتوقف بعضها على بعض وتحليل هذا الكيان يسمح لنا باكتشاف عناصر تربطها علاقات التبادل أو التقابل. (حسام الدين، 2001م: 224)

ولقد استهدف دوسوسير بهذا التصور البنائي للغة إحلال النظرة الوصفية محل النظرة التاريخية في الدرس اللغوي، وأن النظرة الوصفية في دراسة اللغة ترفض التفسير التاريخي للظواهر اللغوية؛ لأن الزمان ليس العامل الفيصل في دراسة الأشياء.

"ولعل أهم ما توصل إليه دوسوسير المؤسس الأول لعلم اللغة المعاصر تمييزه بين اللغة والكلام حيث يرى أن اللغة إنتاج جماعي وضعته الجماعة عن طريق الإشارات الرمزية، أما الكلام فهو الإنتاج الفردي الذي ينتجه الفرد في حياته اليومية" (الراجحي، 1979م: 37).

إن الاتجاه الوصفي القائم على دراسة الأصوات والتراكيب اللغوية في دراسة علم اللغة قد تمثل في مدارس كثيرة أهمها مدرسة براغ ورائدها باكبسون، ومدرسة كونبهاجن ورائدها هيلمسلف، والمدرسة الأمريكية ورائدها بلومفيلد.

مدرسة براغ التي اعتبرت المنهج البنائي أساس

الدراسة اللسانية، وميزت ما بين أصوات الكلام وأصوات اللغة، ومن هنا ظهرت نظرية الفونولوجيا، فهي تعتبر المبدأ الأساسي الذي يعتمد على الفكرة السوسيرية القائلة بأن اللغة نسق أو نظام من العلامات، وأن هذه النظرية تأخذ بالثنائية السوسيرية التي تفرق بين اللغة والكلام فيما أسماه دوسوسير بالكلام يقابل مصطلح الفونتيك الذي يدرس أصوات الكلام، وما أسماه دوسوسير باللغة يقابل مصطلح فونولوجيا الذي يدرس وظيفة هذه الأصوات (حسام الدين، 2001م).

وأما مدرسة كوبنهاجن فقد جاءت هذه المدرسة استمراراً للاتجاه البنائي الذي بدأته مدرسة براغ وقد استبدل هيلمسلف ثنائية اللغة والكلام عند دوسوسير بمصطلحات أخرى، فاللغة يمكن أن ننظر إليها بوصفها مخططاً أو شكلا بمعزل عن تحققها الاجتماعي ومظهرها المادي أو ننظر لها بوصفها معيارا أي شكلا مادياً يحدده تحقيق اجتماعي أو تنظر إليها بوصفها استعمالاً؛ أي مجرد مجموعة من العادات التي يتبناها مجتمع ما، أما الكلام فيتميز عن اللغة بأنه إنجاز فردي غير اجتماعي كما أنه غير حد ثابت (حسام الدين، 2001م).

إن هلمسيليف يبني نظريته اللغوية على الشكل، ويرفض تماما الجوهر، ولذلك نجد بعض اللغويين يقولون إنّ نقطة الاختلاف بين نظرية دوسوسير واللسانيات الأخرى بأن نظرية دوسوسير تركز على الشكل وتترك الجوهر (الحناش، د.ت).ولذلك فإن الأطروحة السوسورية حققت انتصاراً عندما أكدت أن اللغة شكل وليست جوهراً ويجب أن تدرس اللغة النظام ويجب أن ينظر إليها من زاوية اعتباطية، وهذا ما يؤكد عليه هلمسيليف.

وأما بالنسبة إلى المدرسة الإنجليزية فقد أكد فيرث وتلاميذه على دور السياق في تجديد المعنى والاستعمال الفعلي للكلمة في إطار مجتمع بعينه والذي يحكمه أمران:

أولاً: السياق اللغوي: الذي لا ينظر إلى الكلمات 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، 2001م).

وأما المدرسة الأمريكية، فقد مثل سابير المنهج الاجتماعي لها في دراسة اللغة، أما بلومفيلد فقد مثل الاتجاه السلوكي.

إن المنهج السلوكي جعل بلومفيلد لا يعتبر في اللغة إلا مظهرها الحسي رافضا كل رجوع إلى الدلالة بهدف تحديد الوحدات اللسانية، وعلى هذا فإن بلومفيلد يحدد مبادئ المنهج التوزيعي (انطلاقا من عينة محددة يجب تحديد الوحدات اللغوية بناء على معطيات هذه الوحدات) وكذلك مبادئ التحليل بالمكونات المباشرة، (وهنا يتعلق الأمر بإبراز التنظيم المتفاوت للوحدات من الفونيم إلى الجملة) (الحناش، د.ت).

إن دراسة نظرية دوسوسير كما أكد بلومفيلد هي دراسة شاملة للغة تناولها من جوانبها كافة، ولقد عرفها بلومفليد بأنها: " مجموعة من الرموز اللغوية التي يمكن دراستها دون الاعتماد على نظريات خارجية لمعرفة دلالاتها" (الوعر،1988م: 69).

"وأما إدوارد سابير فقد فرق بين الشكل اللغوي والمضمون حيث رأى أن لدى الفرد قبل أن يتكلم فكرة أو شيئاً يقوله، ومن خلال الكلام يعبر عن هذا الشيء، وعلى عالم اللغة أن يدرس الكلام المنطوق القائم على النظام النموذجي في اللغة، كما رأى أن اللغة تتطور بتطور الأفراد الذين يتكلمون بها؛ لأنها ترتبط بالفكر ولا يمكن أن تنفصل عنه" (الراجحي، 1979م: 37).إن علم اللغة الذي تهدف

نظرية دوسوسير إلى وصفه يتميز بالمسؤولية؛ أي تحليل العينة اللغوية من الداخل دون الرجوع إلى عناصر خارجية كالظرف أو السياق أو الذات. فنظرية دوسوسير تعطى الأهمية بالدرجة الأولى لتحليل النص الموجود فهي بذلك تفرض منهجا (استقراء . استباط) فالقواعد التركيبية تستقرأ من تحليل النص أو العينة المختارة للدرس كنموذج، وعندما تحدد هذه القواعد التركيبية فإنها تستعملها بطريقة عكسية حتى تتميز الجمل الصالحة من غيرها تركيبا فسيكوّن انطلاقا من ذلك جمل أخرى غير موجودة في النص المختار (الحناش، د.ت).

الطرائق التي تبنت تعليم النحو اعتمدت نموذج التعلم السلوكي الذي يرى أن تراكيب اللغة تكتسب بصفتها عادات لغوية عبر التكرار المكثف أو التعلم الزائد، كما اعتمدت التمرين البنيوي في صياغة النماذج اللغوية "البنى اللغوية" المتعلمة، إن التمرين البنيوي "Pattern Drill" هو جملة تضم بنية صوتية أو نحوية صرفية يتعلم الطالب محاكاتها وإعادة إنتاجها، وفي النهاية اكتسابها من أجل توسيع وسائل تعبيره في لغة ما. وفي معظم التمرينات من هذا النوع يحتفظ بالبنية الصوتية أو النحوية الصرفية، ولكن المفردات تتغير، وهذا يعني أن جميع الجمل المصوغة على النمط ذاته متماثلة من ناحية نظرية دوسوسير ، ولكنها مختلفة دلالياً، وهكذا فإن 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. يجهد في أن يستعمل اللفظ "أ" يذهب إلى "ب" ويمكن توسيع استعمال هذا التمرين بتنويع أشكال "ذهب" أو نوع الجار والمجرور (تشومسكي، د.ت).

لذلك فإن المنهج اللغوي المعروف بالدراسات بنظرية دوسوسير منهج سلوكي متأثر بالفلسفة السلوكية، وهذا يعني أن تلك الدراسات نظرت إلى اللغة على أنها سلوك كلامي متأثر بالعوامل الخارجية التي تحيط بالإنسان، وأن الهدف الوحيد لدراسات نظرية دوسوسير هدف وصفي فقط في جميع مستويات التحليل اللساني (صوتي، تركيبي، دلالي) وأن الأسلوب البنيوي في وصف اللغات البشرية هو أسلوب استقرائي موضوعي يعتمد على الدقة والضبط العلميين من خلال خطوات أربع في التحليل اللساني وهي ملاحظة المادة اللغوية، وحدس للمادة اللغوية، وصياغة فرضية المادة اللغوية وفحص الفرضية اللغوية وتدقيقها (الوعر، 1988م).

التطبيقات التربوية للنظريات السلوكية ونظرية دوسوسير:

إن التطبيق التربوي الأكثر جلاء للنظريات السلوكية ونظرية دوسوسير هو الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغات، التي تقوم على المبادئ الآتية:

أولاً: اللغة "سلوك" والسلوك لا يمكن أن يكتسب إلا بدفع التلميذ إلى أن " يقوم بسلوك" أي إلى استخدام اللغة.

ثانياً: الشكل الشفوي سائر: فأنماط السلوك اللغوي هي قبل كل شيء تصرفات "شفوية" على الصعيد التاريخي، وعلى الصعيد التكويني.

ثالثاً: ينبغي أن تقود الطريقة التلميذ إلى القيام بتصرفات لغوية تحاكي قدر الإمكان مواقف حقيقية.

رابعاً: تعلم اللغة 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.

خامساً: يكون هذا الاكتساب للآليات أكثر جدوى في دفع التلميذ إلى إنتاج إجابات صحيحة، من خلال المحاكاة والتحقق المباشر من إجاياته.

سادساً: ليس تعلم اللغة نشاطاً فكرياً، إنه ليس "تعلم شيء ما" بل "تعلم فعل شيء ما" وعندما تكتسي آلية ما يمكن تعميمها من خلال تغييرات من حدود دنيا في التركيب المكتسب، وعند ذلك يمكننا أن نشرع بتعميم نحوي دون أن نذكر قواعد، وذلك باقتصارنا على وصف ما يقوم به التلميذ عبر النتاجات التي حققت فعليا، وفي جميع الأحوال لا يجوز أن تصبح التمارين "حلا لمشكلات" تتكون من تركيب لعدد من القواعد المعقدة (عمار، 2000م: 200-178).

ثانيا: نظرية تشومسكي (النظرية التوليدية التحويلية)

نظرية تشومسكي تكونت في الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي حيث إن روادها التزموا بتحديد مجال عملهم في الاهتمام بالقدرة التي تتميز بها الذات المتكلمة على إنتاج وفهم واستعمال ما لا نهاية من الجمل المستعملة، إن الذي تجب دراسته هو الإبداعية اللغوية؛ أي المظهر الأساسي للقدرة وذلك لتوضيح هذه القدرة، والتعبير عنها على شكل نموذج مكون من عدد نهائي من القواعد، وهذه القواعد يجب أن تكون ذات طبيعة تمكننا من توليد عدد نهائي من الجمل، إذن هناك مستويات موضوعات للكلام، مستوى البنية العميقة ومستوى البنية السطحية، فمفهوم اللغة لديهم نظام من القواعد (الحناش، د.ت).

إن الطفل يولد وهو "مزود بمعرفة تامة بالنحو الكُلي أو الكَوْنّي، ونعني بذلك أنه مزود بمخطط مثبت يستخدمه" ... "لاكتساب اللغة" وهذا يعني أن الطفل يمكن أن يكتسب أية لغة إنسانية استنادا إلى معلومات ناقصة جدا، إنه يمتلك الأشكال العامة جدا المشتركة بين اللغات الإنسانية كلها، بوصفها جزءا من تجهيزه العقلي الفطري، إن هذه الطاقة الهائلة في توليد جمل لا يمكن التكهن بها تحت تأثير المثيرات الخارجية، الخاصة بالإنسان وحده. وهي ما أطلق عليه في نظرية تشومسكي مصطلح " الإبداعية اللغوية" ولم يبتعد ابن خلدون عن هذا المعنى حينما تحدث قبله عن ملكة اللسان (تشومسكي، د.ت).

هذا الحديث عن النحو التوليدي يقودنا إلى الحديث عن الكفاءة اللغوية التي تعني لدى تشومسكي المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث مستمع عن لغته، وبتعبير أكثر تقنية، هي نظام مستبطن من القواعد يتيح للدماغ أن ينتج وأن يفهم عدداً متناهياً من الجمل، ووعي المتحدث بوجود كفاءته يظهر عندما يتساءل: إن كانت جملة ما نحوية أو غير نحوية، كأن يدفعه حدسه مثلاً إلى رفض جملة "استعرتك كتاباً". واستعمال هذه الكفاءة اللغوية عندما ننتج وتفهم جمل فعلياً يشكل الأداء اللغوي (تشومسكي، د.ت).

لقد رأى تشومسكي أن اللساني يكتفي ببحث جانب الكلام للأداء اللغوي عند الأفراد، بل يجب أن يتخطى إلى السليقة اللغوية التي تقف وراء كل أداء، وهنا تظهر قيمة النحو التوليدي (حسام الدين، 2001م). بقي أن نشير إلى أن النحو لدى تشومسكي يضم بالمعنى الفني الذي يعطيه لهذه الكلمة، ثلاثة أقسام: القسم التركيبي، الذي يولد ويشرح البنية الداخلية لعدد الجمل اللامتناهية في لغة معينة، والقسم الفونولوجي الذي يشرح البنية الصوتية للجمل التي ولدها المكون التركيبي، والقسم الدلالي الذي يشرح بنية معناها. ويحتل التركيب موضع القلب في هذا النحو، في حين تشكل الفنولوجيا ودراسة الدلالة مجرد قسمين تأويليين، بمعنى أنهما يصفان صوت الجمل التي أنشأها التركيب ومعناها، بيد أنهما لا يولدان الجمل ذاتها (تشومسكي، د.ت).

بعض التطبيقات التربوية ذات الصلة بنظرية تشومسكي:

إن كان تشومسكي أكد وجود نظام موروث لتوليد النحو فإنه لم يقل: إن اللغة تظهر بشكل عفوي،

وبصرف النظر عن محيط الفرد. وهذا الأمر بدا واضحاً حينما تحدث تشومسكي في كتابه: تأملات حول اللغة، الذي نشر عام 1971م وترجم إلى الفرنسية عام 1981م عن: "نظام آليات ومبادئ مستعملة في اكتساب اللغة؛ أي اكتساب البنية المعرفية النوعية التي نسميها "نحواً" انطلاقاً من معطيات تشكل "عينة" لهذه اللغة صحيحة ملائمة". إن المقصود إذا وجود استعمال بالضرورة لاستعداد فطري، ولكن هذا الاستعداد لا يكون وظيفياً إلا مع تعريضه لمادة لغوية في حدها الأدنى، وما ينبغي أن يكون "عينة للغة صحيحة وملائمة" تتيح استعمالاً فعلياً لآلية الاكتساب يبقى مع ذلك غامضاً في نصوص تشومسكي! إن هذا الأمر يفسر دون شك التناقض بين ندرة الطرائق التعليمية التي استوحت نظرية تشومسكي مباشرة، والأثر الحاسم لهذه النظرية في تطوير تعليم اللغات بصفة عامة: إن وجهة النظر التشومسكية الجديدة كلياً حول طبيعة اللغات كان لها آثار لا تقارن بها "التطبيقات" بالمعنى الدقيق (عمار، 2000م).

إن ما قدمته نظرية تشومسكي لتعليم اللغات يقع بخاصة على مستوى التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها "واللغات بصفة عامة" إن النحو التوليدي التحويلي قادر على أن يشكل ويبين بشكل فعال خصائص اللغة، يسعى النحو التقليدي لا علم البنيوية إلى تفسيرها، مثال ذلك إزالة التباس بعض الجمل الغامضة عبر التحليل إلى بنية سطحية وبنية عميقة.

"تدريس النحو لا يؤدي الغاية منه "إن هذه البنية السطحية تبدو واضحة للوهلة الأولى، ولكنها تخفي تحتها بنى عميقة متعددة:

أولاً: تدريس النحو في المستوى ما قبل الجامعي لا يؤدي الغاية منه.

ثانياً: تدريس النحو في المستوى الجامعي لا يؤدي الغاية منه.

ثالثاً: تدريس النحو في المستوى الجامعي للصف الأول لا يؤدي الغاية منه.

رابعاً: تدريس النحو في المستوى الجامعي لشعبة من الصف الأول لا يؤدي الغاية منه.

خامساً: تدريس فلان النحو في المستوى الجامعي لا يؤدي الغاية منه..... إلخ.

وهذا النمط من التحليل على مستويين "الأكثر تجريداً من التحليل البنيوي الذي يقف عند حدود البنية السطحية" يخفف الالتباس النحوي ويعيد "باعتماد قواعد التحويل" كل جملة معقدة إلى عدد من الجمل البسيطة، كما رأينا. والبنية العميقة هي الاهتمام بعدم تقديم جمل ذات بنى سطحية متماثلة وبنى عميقة متغايرة في درس واحد، وعلى العكس يمكن أن نجد فائدة تربوية في توضيح التشابهات العميقة بين جمل ذات بنى سطحية (عمار، 2000م: 200).

فالمنهجية التي تستوحي النظرية التشومسكية يتحتم عليها إذاً أن توضح القواعد الضمنية، التي لا يستطيع النحو التقليدي توضيحها، إن المقصود إذاً اتجاه عام على مستوى عال من التجريد في شرح القواعد، ينبغي أن يوسع إمكانيات بناء جمل نحوية، ولا سيما الجمل المعقدة وبعبارة أخرى أن يشجع تطوير الكفاءة اللغوية في جميع الجوانب الإبداعية للغة". لذلك يرى تشومسكي أن القواعد التي توصل لها قابلة للتطبيق على كل اللغات (حسام الدين، 2001م).

يرى الباحث أن نظرية تشومسكي تختلف في صياغتها وأسلوبها وتطلعاتها إلى الوحدات اللغوية عن نظرية دوسوسير، فنظرية دوسوسير نظرية سلوكية واقعية، وسطحية، ووصفية، واستقرائية، أما نظرية تشومسكي فهي نظرية فكرية ووصفية أيضاً وتهدف إلى الشرح كما أنها استنتاجية.

إشارة بسيطة إلى طبيعة الاختلاف بين نظرية دوسوسير و نظرية تشومسكي لمثال:

الجملتان: أولاً: ضرب الولد علياً.

ثانياً: ضُرب علي.

تعتبرهما نظرية دوسوسير جملتين لكل واحدة منهما شكلها الخاص بينما تعتبرهما نظرية تشومسكي جملة واحدة؛ لأنهما تتحدان في بيئتهما العميقة. ويرى الباحث أنه رغم ما سبق من اختلاف بين نظرية دوسوسير ونظرية تشومسكي إلا أن نظرية تشومسكي ونظريات الدرس اللغوي الحديث كافة تعتبر امتداداً لنظرية دوسوسير "فعلم اللغة البنيوي هو الصيحة التي جمعت بين مدارس لغوية مختلفة في القرن العشرين، بحيث يمكن القول بأن المدارس اللغوية الحديثة من (دي سوسير) وحتى "تشومسكي" تنتمي إلى علم اللغة البنيوي بصورة أو أخرى، لأنها جميعاً تؤمن بأن اللغة عبارة عن نظام من العلاقات ترتبط فيما بينها بعلاقات عضوية من التوافق أو الاختلاف، تبدأ من الكلام إلى الجملة إلى الكلمة، وحتى تنتهي إلى السمة المميزة لأصغر وحدة صوتية في اللغة مثل الجهر والهمس وغيرها، ولعل هذا ما جعل "جان جانيه" يطلق على نظرية تشومسكي اسم "البنيوية التحويلية" مؤكداً أن اهتمام تشومسكي بالجملة وحدها أو بالطابع الإبداعي لا ينفي عن نظريته الصبغة البنيوية" (خليل، 1988م: 7-1).

إن نظرية تشومسكي لم تقم من فراغ، بل قامت على أرضية هذه الاتجاهات اللغوية لذلك نجد بعض الدارسين يرى أن العلاقة بين نظرية تشومسكي ونظرية دوسوسير هي علاقة تقليد، لأن نظرية دوسوسير أسبق على التوليد.

ويرى الباحث أن المدرسة الأمريكية لم تهتم بدراسة المعنى، ولكنها في الوقت نفسه لم تنكر أهميته في الدراسة اللغوية، وكما يقول بلومفيلد رائد هذه المدرسة" ... لا يمكن في اللغة فصل الأشكال عن معانيها ومن غير المرغوب فيه، وربما من غير المجدي دراسة أصوات اللغة فقط دون إعطاء أي اعتبار للمعنى ولكن.... يجب أن نبدأ من الأشكال لا المعنى" وأما المدرسة الإنجليزية فقد جمعت ما بين الدراسة اللغوية والمعنى الواحد (حسام الدين، 2001م: 226).

وبناء على ذلك يجب أن لا ننسى أن السياق متمم لنظرية دوسوسير، وذلك أن القواعد التي تدرس للطلبة ينبغي أن تكون منسوقة في نص طبيعي تتخذ عناصر الجملة فيه سمتاً رشيقاً بعيداً عن التكلف فالسياق يعتبر فيصلاً في فض الالتباس بين بعض المفردات والأبنية الصرفية أو التراكيب الجملية، فقد جاء لتعزيز إنسانية اللغة في المجتمع الذي تتداول فيه ومثال ذلك.

مَيّز اسم المفعول من اسم الفاعل فيما يلي:

أولاً: من مختار هذه القطعة الموسيقية؟

ثانياً: من يسمع القطعة الموسيقية المختارة؟

ولذلك لا يمكن لأي نظرية أن تغفل جانب السياق مهما حاولت؛ لأنه بالنسبة لهما بمثابة الروح للجسد.

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالنحو:

دراسة آري وماري (Arey، Mari، 1993) التي استهدفت تجريب استخدام نموذج جديد لتعلم قواعد اللغة الفرنسية من خلال استخدام أفلام تحتوي على نصوص توفر محتوى ثقافياً ولغوياً، حيث طبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية جينتي سبيرج من قسم اللغة الإنجليزية، وتم اختيارها بطريقة عشوائية، بحيث تغطي عينة مماثلة للمجتمع، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها تحسن أداء الطلاب في قواعد اللغة الفرنسية، ظهر ذلك التحسن في انخفاض نسبة

الأخطاء الخاصة بالقواعد عند كتابة بعض المقالات باللغة الفرنسية.

دراسة محمد (1995م)، التي استهدفت بيان أثر طريقتي الاستقراء والأنماط على تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الايتدائية بسلطنة عمان، واقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بولاية صحار بسلطنة عمان، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الطريقة الاستقرائية على طريقة الأنماط في التحصيل والتطبيق والتذكر.

دراسة لي (Lee،1997) التي استهدفت مقارنة ممارسة اللغة لدى الطلاب ومعتقداتهم عنها وأسفرت الدراسة عن وجود فجوة بين الممارسة التعليمية للغة وتطبيق استخدامها في مواقف الحياة اليومية مما يؤثر على مستوى الطلاب في الكتابة.

دراسة وذرفورد وجاريد (Weatherford، Jardd،1997) التي استهدفت إلى تقويم تعليم القواعد اللغوية باستخدام اللغة الأم، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء الطلاب في قواعد اللغة نتيجة لتدريسها باللغة الأم، ويظهر ذلك التحسن في انخفاض الأخطاء الخاصة بالقواعد أثناء الكتابة في المواقف اللغوية التي تتطلب ذلك، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالجانب الوظيفي عند تعليم القواعد اللغوية حتى يمكن ربط اللغة بالممارسات اليومية.

دراسة بيرد (Byrd،1998) استهدفت تقويم استخدام برنامج تعليمي لطلاب التربية العملية لتعليم اللغة الثانية من خلاله، وتوصلت الدراسة إلى تحسن أداء الطلاب في استخدام القواعد اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي، وظهر هذا التحسن من خلال مقارنة درجات الاختبار القبلي بدرجات الاختبار البعدي.

دراسة فتحي حسانين وماجدة عبد التواب (1998م) التي استهدفت تجريب مسرحة المناهج لتنمية فهم تلامبذ المرحلة الابتدائية لقواعد النحو وتنمية اتجاهاتهم نحوه وقام الباحثان بتطبيق المقياس على مجموعة التلاميذ المشاهدين قبل تمثيل المسرحية، وبعدهما، وقد تحددت أفراد الدراسة بستين تلميذا من الصف الخامس كمجموعة تجريبية واحدة، درَّب بعضهم على تمثيل المسرحية، أسفرت نتائج التطبيق عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي عند مستوى 0.01 لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على تأثير المرجعية في فهم قواعد النحو، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يصعب تحقيقها باستخدام الطرق التقليدية، وخلق الاتجاه الإيجابي نحو تعلم النحو.

دراسة عوض (1999م) التي استهدفت بيان فعالية معرفة التلاميذ المسبقة بالأهداف الإجرائية لدرس النحو في تحصيلهم لمادة النحو واستبقائهم لهذه المادة، وقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالقاهرة شملت اثنتين وتسعين تلميذة موزعة على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأثبتت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي للنحو في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية وذلك يشير إلى معرفة التلميذات المسبقة للأهداف الأدائية للدرس أدت إلى إثارة دوافعهم للتعلم، والإقبال على الدرس مما أدى إلى تحقيق نتائج أفضل، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبقاء لمادة النحو بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل.

دراسة غالب (2005م) هدفت إلى قياس فاعلية برنامج لتنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النحوية في ضوء بعض المداخل بالجمهورية

اليمنية، قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة وإعداد برنامج لتنمية المهارات اللازمة للطلبة المعلمين لتدريس القواعد النحوية في ضوء مدخل التعلم التعاوني، حل المشكلات، التدريس المصغر، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية مدخل التعلم التعاوني في تنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النحوية على مدخلي التدريس المصغر وحل المشكلات.

دراسة عبد الدايم (2006م) 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 الصف 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.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي اهتمت بالدراسات اللغوية:

ومن الدراسات التي حاولت أيضاً استخدام نظرية تشومسكي وتطبيقها في قواعد اللغة اليابانية وعرضها وفق أسس نظرية تشومسكي وخطواتها دراسة ماكي هيدكي (Hideki، Maki،1995: 158) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية استخدام الأدوات في قواعد اللغة اليابانية وفق فروض للوصول إلى نحو بسيط " واضح" صريح وأن خصائصه تنبع مباشرة من تلك الفروض التي تفسر أنه لا يوجد بحث بالنسبة للجملة في اللغة اليابانية.

كذلك من الدراسات التي أكدت أهمية استخدام نحو تشومسكي في دراسة الأدب "العمل القصصي" دراسة (Olabed – Afolabi، 1995: 21)حيث ناقشت إدماج جمل معينة في جمل أخرى لإحداث تغيير في البناء يؤدي إلى تغير في المعنى، وذلك حول حدث معين في القصة أو موقف متأزم وهذه تبرز أهمية النحو التحويلي في دراسة الأدب نظراً لأن القواعد النحوية يترتب عليها تغيرات في المعنى مما يؤثر في المتعلم.

ومع المحاولات المتكررة التي ترتبت على نظريات الدرس اللغوي الحديث تطبيقاً إلا أن المجال ما زال في حاجة إلى عملية ربط واضحة بين مجال دراسة اللغة ومجال تدريسها.

وخلاصة القول هناك شكوى في فلسطين خاصة وفي كثير من الدول العربية عامة من ضعف في المستوى النحوي سواء في المراحل التعليمية المختلفة أو التعليم الجامعي وفي اللغة المقروءة والمكتوبة وأن الأخطاء في مهارتي الحديث ومهارة الكتابة بصورة لافتة للنظر. كل ما سبق دعا الباحث إلى العمل الحثيث للربط بين نظرية تشومسكي وتطبيقها ونظرية دوسوسير وتطبيقها، إذ يأخذ من الأسس النظرية في النظريتين نظرية تشومسكي ونظرية دوسوسير ليوظفها تربوياً بطرق حديثة من أجل تعليم النحو الوظيفي وتعلمه.

دراسة المهدي (2003م) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية وحدة نحوية بلاغية مقترحة في ضوء علم النحو التحويلي على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والطلاقة اللفظية لدى طلاب الثاني الأزهر، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث قام ببناء وحدة نحوية بلاغية في ضوء النحو التحويلي، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن الوحدة التي طبقت على المجموعة التجريبية قد أثرت على مهارات الكتابة الإبداعية والطلاقة اللفظية، فحدث تحسن ملموس في كتابات الطلبة وطلاقتهم كما وجدت علاقة بين مهارات الكتابة الإبداعية والطلاقة اللفظية.

دراسة محمد (2005م) 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، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ككل الذين درسوا وحدة المساحة بالتكنوبنيوية على الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التغلب على الصعوبات الشائعة في وحدة المساحة، وكذلك تفوقوا على طلاب الطريقة التقليدية في خفض القلق الهندسي.

دراسة نايف (2007م) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء نظرية دوسوسير في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاته نحوها.

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يوقفنا على الدور الحيوي لقواعد اللغة العربية في إتقان المهارات الأربع بالمعرفة التطبيقية لقواعد اللغة وحسن انتقاء القواعد التي يدرسها التلاميذ من خلال مجال وظيفي وكان ذلك مدخلاً لاستخدام المنهج التجريبي في التعامل مع ظاهرة موضوع الدراسة.

حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف التاسع من مدرسة عز الدين الأساسية بمحافظة جنين، وقد ضمت هذه المدرسة تلاميذ متقاربين من حيث المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي حيث بلغت عينة الدراسة تسعين طالباً من صف المدرسة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أولاً: فاعلية البرنامج المقترح في القواعد النحوية في ضوء نظرية دوسوسير أدى إلى زيادة فاعلية التحصيل في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي.

ثانياً: فاعلية طريقة التدريس المقترحة في ضوء نظرية دوسوسير أدت إلى زيادة التحصيل في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي.

ثالثاً: فاعلية البرنامج المقترح في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي.

رابعاً: فاعلية طريقة التدريس في القواعد النحوية في ضوء نظرية دوسوسير أدت إلى زيادة الاتجاه في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي.

التعليق بشكل عام على الدراسات السابقة

بالنظر إلى الدراسات السابقة نلاحظ ما يلي:

أولاً: من وسائل الارتفاع بمستوى الطلاب في القواعد النحوية إعادة تنظيم محتوى القواعد بطريقة تتناسب مع طبيعة القواعد من ناحية مستوى التلاميذ، ومن ناحية أخرى كدراسة (Lee)، عبد الفتاح عبد الحميد.

ثانياً: اتفقت الدراسات على عدم مناسبة تنظيم مناهج القواعد للطلاب، لأنها لا تتناسب معهم، ولا تفي بحاجات الطلاب.

ثالثاً: جميع الدراسات السابقة تناولت نظرية تشومسكي من الجانب النظري، ولم تتناولها من الجانب التطبيقي.

رابعاً: معظم الدراسات السابقة العربية تناولت نظرية تشومسكي من منظور أدبي، وليس من منظور تربوي، لذلك نلمس قلة في الدراسات.

خامساً: اتفقت الدراسات على عدم مناسبة طرق التدريس لتدريس القواعد، وبالتالي ساهمت في علاج تدني مستوى التلاميذ باستخدام طرق تدريسية جديدة.

سادساً: لا توجد دراسة عالجت ضعف الطلاب من جانبي المنهج وطريقة التدريس معاً بل بعضها عالج من جانب المنهج والبعض الآخر من جانب طريقة التدريس.

ثامناً: لم تشر دراسة واحدة من تلك الدراسات إلى استخدام نظرية تشومسكي أو نظرية دوسوسير

كطريقة تدريس معاً.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من النواحي التالية:

أولاً: بناء اختبار تحصيلي في القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الأساسية العليا.

ثانياً: تحديد إجراءات تدريس النحو باستخدام نظرية تشومسكي ونظرية دوسوسير بالإضافة، إلى إمكانية تقويم مستوى الطلاب في القواعد النحوية عن طريق حصر الأخطاء اللغوية المرتبطة بالقواعد النحوية أثناء الكتابة.

ثالثاً: ضرورة ربط تعليم القواعد النحوية بالمواقف الاتصالية التي يمر بها التلاميذ.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع هذه الدراسة في تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدرسة ذكور جنين الأساسية الأولى (وكالة الغوث) بفلسطين في محافظة جنين خلال الفصل الدراسي الثاني (2011/2010م)، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها مائة طالب ممثلة من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (513) طالبا وطالبة، المتمثل في طلبة الصف التاسع في وكالة الغوث بفلسطين في محافظة جنين.

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار تحصيلي في القواعد النحوية من إعداد الباحث.

ثانياً: طرق التدريس المستخدمة في هذه الدراسة، طريقتان مقترحتان من إعداد الباحث في ضوء نظرية دوسوسير ونظرية تشومسكي والطريقة التقليدية وما يستلزم ذلك من تحضيرات الدروس من إعداد الباحث.

الصدق

أولاً: صدق المحكمين: تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس في كليات التربية حيث بلغ عددهم 8 محكمين، 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.

ثالثاً: تحديد معامل السهولة والصعوبة للاختبار إذ تم تحديد معامل السهولة للاختبار في السؤال الذي تعدى (0.8) فأكثر، أما معامل الصعوبة فهو السؤال الذي يقل عن (0.2) وفي إجابات الطلاب والتباين الكلي يصبح ($0.2 \times 0.8 = 0.16$)، بمعنى أن السؤال الجيد هو الذي لا يقل مستوى التباين عن 0.16.

جدول حساب صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي)

البعد	معامل الارتباط	الدلالة
المعرفة	0.79	0.01
الفهم	0.73	0.01
التطبيق	0.82	0.01

الثبات

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين الأولى طريقة كرومباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات (0.97) والثانية طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (0.94)، وفي ضوء تعديلات المحكمين وآرائهم تم إعادة صياغة الاختبار

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث الإجراءات التالية للإجابة عن السؤال الأول والخاص بمدى فاعلية تدريس كتاب النحو في ضوء نظرية دوسوسير على تحصيل طلبة الصف التاسع بمحافظة جنين للمفاهيم النحوية، فقد تم على النحو التالي:

- دراسة الكتابات التربوية والدراسات والبحوث السابقة . العربية والأجنبية . التي اهتمت بنظرية دوسوسير.
- بناء دليل المعلم لتدريس النحو العربي باستخدام

نظرية دوسوسير حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامته، ويشتمل الدليل على ما يلي:

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) أستفيد. هـ) أطبق

– التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وللمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية دوسوسير.

وللإجابة عن السؤال الثاني بمدى فاعلية تدريس مقرر مقترح في النحو قائم على نظرية تشومسكي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة جنين للمفاهيم النحوية حيث تم على النحو التالي:

أولاً: دراسة الكتابات التربوية والدراسات والبحوث السابقة ـ العربية والأجنبية ـ التي اهتمت بنظرية تشومسكي.

ثانياً: بناء دليل للمعلم لتدريس النحو العربي باستخدام نظرية تشومسكي 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:

أولاً: تبسيط اللغة.

ثانياً: تحليل لغوي.

ثالثاً: تطبيق.

ثالثاً: التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وللمجموعة التجريبية الثانية باستخدام طريقة تدريسية قائمة على نظرية تشومسكي.

وللإجابة عن السؤال الثالث هل توجد علاقة بين تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظة جنين، للمفاهيم النحوية الذين درسوا وفق نظرية دوسوسير ونظرية تشومسكي.

وقام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التحصيل وفقاً لنظرية دوسوسير ودرجاتهم في التحصيل وفقاً لنظرية تشومسكي.

وأما بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرئيس: ما مدى فاعلية تدريس كتاب النحو في ضوء نظرية دوسوسير ونظرية تشومسكي على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جنين للمفاهيم النحوية فقد كانت الإجابة على النحو التالي: إجابة السؤال الأول والثاني والثالث، بالإضافة إلى:

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

أ) تحديد الهدف من الاختبار. ب) جدول مواصفات ويتكون من: 1) تحديد موضوعات القواعد النحوية 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 التحصيلي على المجموعات التجريبية والضابطة 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 (Packages for Social Suiences) Statistical. SPSS / PC++).

عرض نتائج الدراسة

نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

لحساب ضمان تكافؤ المجموعات:

جدول رقم (1) حساب الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة في القياس القبلي على اختبار التحصيل النحوي

المقياس	المجموعات	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار التحصيلي	التجريبية (1)	القبلي	43.42	6.33
	التجريبية (2)	القبلي	43.24	6.93
	الضابطة	القبلي	44.26	6.39

ت1: تمثيل المجموعة التجريبية نظرية دوسوسير.

ت2: تمثيل المجموعة التجريبية نظرية تشومسكي

ض: تمثيل المجموعة الضابطة.

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 النحوية لدى الثلاث مجموعات ويمكن إرجاع ذلك إلى صعوبة القواعد النحوية وجفافها على المستويات كافة فالتلاميذ عاجزون عن استخدامها والمعلمون متبرمون من تدريسها، والخبراء مشغولون بمحاولة إصلاحها وتيسيرها وتذليل صعوبتها وإلى عدم جدوى الطرق التدريسية المتبعة التي تستخدم وعدم الأخذ بمعطيات الدرس اللغوي الحديث وخاصة في تعليم اللغة العربية كما أن القواعد النحوية تقدم مجزأة غير منظمة كل هذا أدى إلى صعوبة القواعد النحوية عكست نتائج التلاميذ ويدل تدني مستوى التلاميذ في القواعد النحوية على حاجتهم إلى تنشيط البنية المعرفية. وذلك من خلال استخدام طرق تدريس حديثة وفقا لمعطيات الدرس اللغوي الحديث.

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي.

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وهذه الطريقة (نظرية تشومسكي) برأي الباحث أكثر فاعلية في مادة القواعد نظراً لأن مادة النحو تعتمد على الفهم والأكثر صعوبة في تدريس مبحث اللغة العربية، لذلك يسعى الباحث إلى تذليل الصعاب وجعل هذه المادة محببة وسهلة للطلاب.

وهذا يتطابق مع ما توصلت إليه دراسة نايف (2007م) ودراسة محمد (2005م) ودراسة المهدي (2003م) وأيضا دراسة أولبد وفلوبي (1995م) والتي أكدت أهمية طريقة نظرية تشومسكي في تدريس القواعد النحوية، وكذلك دراسة جاكي وهيدكي (1995م) والتي أكدت أهمية استخدام نظرية تشومسكي وتطبيقها في قواعد اللغة اليابانية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي.

جدول رقم (2): حساب الفروق بين المجموعتين التجريبيتين الأولى (نظرية تشومسكي) والثانية (نظرية دوسوسير) في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي

الطريقة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نظرية تشومسكي	البعدي	78.63	10.90	×6.316	0.01
نظرية دوسوسير	البعدي	72.32	8.56		

جدول رقم (3) حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي.

	الاختبار	متوسط الحساب	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نظرية تشومسكي	بعدي	78.63	10.90		
الضابطة	بعدي	57.82	9.93	×20.816	0.01

يتضح من نتائج جدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى.

ويعود سبب هذا التفوق في المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِّست بطريقة نظرية تشومسكي إلى استخدام طرق تدريس حديثة مأخوذة من الدرس اللغوي الحديث مما أدى ذلك إلى تحقيق أفضل النتائج وزيادة تحصيل التلاميذ وإثارة دوافعهم للتعلم والإقبال على الدرس، وهذا ما أكدته دراسة عبد الفتاح (1995م) ودراسة لي (1997م) ودراسة غالب (2005م) ودراسة عبد الدايم (2006م) ودراسة نايف (2007م) والتي توصلت إلى أهمية طرق التدريس الحديثة وأثرها على التعلم، مما أدى إلى زيادة التحصيل في القواعد النحوية لدى التلاميذ في مادة القواعد النحوية.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على القياس البعدي على اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ويُعيد الباحث ذلك إلى أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة وأنها أفضل دائما من طرق التدريس القديمة (التقليدية) وهذا ما أكدته دراسة أري وماري (1993م) عندما استخدمت نموذجا جديدا لتعلم اللغة الفرنسية مما أدى إلى تحسين أداء الطلبة وانخفاض الأخطاء لديهم وكذلك دراسة عبد الفتاح (1995م) والتي أكدت تفوق الطريقة الاستقرائية على طريقة الأنماط في التحصيل والتطبيق. ودراسة فتحي وماجدة عبد التواب (1998م) أيضا والتي أكدت أهمية استخدام تجريب مسرحة المناهج لتنمية فهم التلاميذ في المرحلة لابتدائية لقواعد النحو وتنمية اتجاهاته نحوها، مما أدى إلى فهم القواعد النحوية، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يصعب تحقيقها بالطريقة التقليدية.

جدول رقم (4) حساب الفروق بين المجموعتين التجريبية (الثانية) والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل النحوي

	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نظرية دوسوسير (الثانية)	البعدي	72.32	8.56	×14.500	0.01
الضابطة (الأولى)	البعدي	57.82	9.93		

التوصيات

بعد أن خلصت نتائج الدراسة إلى تفوق النظرية التوليدية التحويلية ورائدها تشومسكي على كل من نظرية دوسوسير ورائدها دوسوسير والطريقة التقليدية وعليه يوصي الباحث بتعميم هذه الطريقة على معلمي المدارس وتدريبهم عليها من خلال ورش عمل تعقد في مكاتب التربية والتعليم لما لها من مزايا كثيرة ومتعددة.

المراجع

1. إبراهيم، عبد العليم (1976م): النحو الوظيفي، وزارة التربية والتعليم، الطبعة التاسعة، دار المعارف.
2. أبو شعيشمع، فتحي إبراهيم (1981م): الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
3. البنا، حمدي عبد العظيم محمد (2001م): تنمية مهارات علميات العلم التكاملية والتفكير الناقد، باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 45، يناير، ص10.
4. بهلول، إبراهيم (2002م): فعالية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني في كل من: التحصيل النحوي واستبقاء المعلومات والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 50، سبتمبر 2002م، ص16-3.
5. تشومسكي مذكورا في: جون سيرل "تشومسكي والثورة اللغوية" مجلة الفكر العربي، العدد المزدوج 9-8، ص136-128.
6. تقرير موجهي اللغة العربية في مديريتي جنين وقباطية التعليميتين، 2011 / 2010م.
7. جلال، حافظ: لماذا النحو مادة مستقلة؟ جريدة الأهرام، السنة 12، العدد 139813، ملحق الجمعة: 15 رجب 1416هـ – 8 ديسمبر 1995م، ص8.

8. جلهوم، عدلي عزارى إبراهيم (1998م): فعالية برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد 45، ص80، ص125.

9. حسام الدين، كريم زكي (2001م): أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، القاهرة، دار النهضة المصرية، ص36، 42، 46، 53، 58، 224، 226.

10. حسن، عبد المنعم أحمد وخطاب، محمد (1993م): أثر أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 28، ص80.

11. حمدان، محمد رمضان فارس (1976م): التعرف على الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى طلاب في نهاية المرحلة الإعدادية في الأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

12. الحناش، محمد: البنيوية في اللسانيات، الدار البيضاء، دار الرشاد الحديثة، ص23، 100، 130، 131، 334، 335.

13. خليل، حلمي (1988م): العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص7-1.

14. الخياط، حورية محمد ديب (1982م): إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

15. الراجحي، عبده (1979م): النحو العربي والدرس الحديث في المنهج، بيروت، دار النهضة العربية، ص32، ص37.

16. رجب، محمد فضل الله (1998م): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب، 190.

17. سعادة، جودت أحمد، اليوسف، جمال يعقوب (1988م): تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، بيروت، دار الجيل، ص61.

18. الشاوي، محمد (1982م): ملاحظات بشأن دراسة تركيب الجملة في اللغة العربية، الموقف الأدبي، العدد 135، 136، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دار القلم للنشر والتوزيع، ص72-71.

19. الشريف، ثريا أحمد (1990م): قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

20. شلبي، أحمد إبراهيم (1997م): تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ص136-135.

21. طعيمة، رشدي (1998م): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي، ص61.

22. عبد الدايم، عبد الحكيم عبد الله (2006م): برنامج مقترح لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

23. عبد الرحمن، عائشة (1971م): لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف، ص196.

24. عبد العزيز، إبراهيم الدسوقي (1983م): دراسة لغوية ميدانية للأخطاء النحوية الشائعة في المدارس الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

25. عبد المنعم، عبد المنعم محيي الدين (1995م): القيم المتضمنة في منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء فلسفة التربية العمانية، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 27، يناير، ص315-296.

26. عصر، حسني عبد الباري (1987م): تقويم اكتساب طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية بكليات التربية للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

27. عطا، إبراهيم محمد (1991م): أسباب صعوبات تدريس القواعد النحوية بالمرحلة الثانوية، بحث منشور في المؤتمر العلمي السادس لرابطة التربية الحديثة، التعليم الثانوي، الحاضر والمستقبل، يوليو.

28. علوان، طاهر علي (1984م): الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

29. علي، فتحي حسانين محمد وزيان، ماجدة عبد التواب حامد (1998م): أثر مسرحة المناهج في فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحصيلهم لقواعد النحو، مجلة: دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 53، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1988م.

30. عمار، سامي (2000م): نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس، مجلة التربية، قطر، العدد 131، والعدد 132، ص-178 200.

31. عوض، فايزة السيد محمد (1999م): فعالية المعرفة المسبقة بالأهداف الإجرائية في تحصيل التلاميذ في مادة النحو في المرحلة الإعدادية، مجلة: العلوم التربوية، العدد 13، يناير 1999، ص9 - ص44.

32. غالب، أحمد حسان (2005م): فاعلية برنامج لتنمية مهارات الطلبة المعلمين لتدريس القواعد النحوية في ضوء بعض المداخل بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

33. اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (1999م): معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة، عالم الكتب، ص131-47.

34. محمد، إبراهيم رفعت إبراهيم (2005): فاعلية المدخل البنيوي في استخدام برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط في علاج صعوبات تعلم الهندسة وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية في الإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

35. محمد، خلف حسن (1998م): تطوير تدريس النحو باستخدام مدخل القصة بالمرحلة الإعدادية، "رسالة دكتوراة"، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

36. محمد، عبد الفتاح عبد الحميد (1995م): أثر طريقتي الاستقراء والأنماط على تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 28، مايو 1995م، الجزء الأول، ص 202-157.

37. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1974م): اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ص231.

38. المهدي، محمود عبد العزيز (2003م): فاعلية وحدة نحوية بلاغية مقترحة في ضوء علم النحو التحويلي على تنمية بعض المهارات الكتابية الإبداعية والطلاقة اللفظية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

39. الهيتي، عماد عبد الواحد (1980م): تقويم برنامج إعداد مدرسي اللغة العربية في النحو والصرف للمرحلة الثانوية في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين

شمس.
40. الوعر، مازن (1988م): قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دمشق، دار طلاس، ط1، ص69، 80، 86، 107، 108.
41. يوسف، زينب عبد الحميد (1995م): فاعلية استخدام طريقة الاكتشاف وطريقة الشكل V في التحصيل والتفكير العلمي والاتجاه نحو المادة الدراسية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 27، يناير 1995م، ص294-265.
42. نايف، نضال (2007): أثر برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاته نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
المراجع باللغة الانجليزية

43-Arey Mary jo (1993): Measuring the effectiveness of using a model of teaching French language in improving writing skills.
44-Byrd – Patricia (1998): For evaluating using and education program for student of practicum for learning the second language, Reports – **Research \ Technical** (143), Journal articles (080).
45-Connolly, J, H (1998): Information situation Semantics and functional grammar chap. Fuctional grammar and verbal interaction. Hanny, Mike Amsterdam, Cambridge Scientific Abstracts, **Database linguistics and language Behavior Abstracts**, p 167- p189.
46-Lee and Other (1997): Litacy Development of Limtted English proficient, Unpublished PhD Thesis, School of Education, University of Columbia, New York.
47-Maki – Hidki (1995): The syntax of particles (Naom Chomsky, Japaness, Qrammar) p 158. The University of Connecticut.
48-Olabeds –Afolabi, 1995: Stylistic Embedding yourbaliterture, P.21, eric, Dalabas, ED 391370.
49-Weatherfold (1997): Evaluating grammar fearing by using the mother tongou, Unpublished PhD Thesis, Pennsylvania State U.
50-Wray, A; Perkins, M.R (2000, Jan). The Function formulaic language: an Intergrated model language and Communication, 20,21.

ملحق (1): لجنة المحكمين:

الرقم	أسم المحكم	الكلية	الجامعة
1.	أ. د. علم الدين الخطيب	التربية	الخليل
2.	أ. د. نظمي أبو مصطفى	التربية	الأقصى
3.	أ. د. زياد الجرجاوي	التربية	القدس المفتوحة
4.	أ. د. نبيل السيد حسن	التربية	المنيا
5.	د. جمال أبو مرق	التربية	الخليل
6.	د. نادر قاسم	الآداب	النجاح
7.	د. محمد أبو فنون	الآداب	الخليل
8.	د. نسيم بني عودة	الآداب	الخليل