

## فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رايجليوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة

فتحي كلوب\* و جمال الفليت\*

تاريخ قبوله 2016/8/23

تاريخ تسلم البحث 2016/3/20

### The Effectiveness of Organizing the Content of a Grammar Unit Due to the Reigeluth Expansion Theory on the Achievements of Some Grammatical Concepts Among Tenth Graders in Gaza

Fathee Kloub and Jamal Alfleet, Ministry of Education, Gaza.

**Abstract:** The study aims to know the effectiveness of organizing the content of a grammar unit due to Reigeluth expansion theory on the achievements of some grammatical concepts among tenth graders in Gaza. The study uses the quasi-experimental approach. The sample of the study consists of (72) tenth grade students; they are divided into two groups: The experimental which includes (36) students who learned the grammar unit based on the Reigeluth expansion theory and the control one which includes (36) students who learned the same unit in the usual method. And after applying the grammatical concepts test, the results of the study revealed the existence of significant differences between mean scores of experimental and control groups in the post application to test the grammatical concepts, in favor of the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the two applications of pre- and post-grammatical concepts test in favor of the post application. This indicates the effectiveness of applying Reigeluth theory to achieve grammatical concepts. The study recommended the need for more interest to the expansionary organizing content theory in textbooks so that it is activated in organizing the linguistic content of the grammar lessons and to benefit from them to teach the grammatical concepts.

**(Keywords:** Reigeluth Expansion Theory, Grammatical Concepts, Grammar Unit, Tenth Grade Students).

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف العاشر، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية عددها (36) طالباً درست محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية، وضابطة عددها (36) طالباً، درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية نظرية "رايجليوث" في التحصيل الدراسي للمفاهيم النحوية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنظرية تنظيم المحتوى التوسعية في الكتب المدرسية، بحيث يتم تفعيلها في تنظيم المحتوى اللغوي للدروس النحوية، والإفادة منها في تدريس المفاهيم النحوية.

(الكلمات المفتاحية: نظرية "رايجليوث" التوسعية، المفاهيم النحوية، وحدة التوابع، الصف العاشر).

**مقدمة:** لم يعد مقبولاً في هذا العصر، وما واكبه من تكنولوجيا متطورة، وما صاحبها من انفجار معرفي هائل، أن تبقى عملية التدريس تسير بالطريقة نفسها دون تطوير أو تنظيم للمعرفة الإنسانية، الأمر الذي يستدعي أن نعيد ما نادت به نظريات التعلم لتطوير إجراءات التدريس، وتحسين نوعية التعليم والتعلم، بما ينعكس على المعلم، فيجعله واعياً ومدركاً لما يقوم به، وخبيراً بخصائص طلبته النمائية، وتحديد احتياجاتهم، وتعرف قدراتهم، واستثارة دافعيتهم، وتنظيم الخبرات التعليمية التعليمية القادرة على إكسابهم منظومة المفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات المرغوبة. ولا يتأتى له ذلك إلا عن طريق إدراكه ووعيه بعملية التدريس الفاعلة ومتطلباتها، وما تستلزمه من عملية تنظيم المحتوى، وعرضه بطريقة متدرجة ومتسلسلة ومنظمة.

وتعد عملية تنظيم المحتوى من أهم العمليات التي تتبع عملية اختيار المحتوى، فالموضوعات الرئيسة والأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم وتتابع، بحيث تتقدم من تلك الأفكار التي تعد خلفية إدراكية للطلبة إلى أفكار غيرها تبنى على أساس تلك الخلفية، ويشترط في هذا التتابع أن يحث الطلبة على استخدام عمليات عقلية ترقى تدريجياً بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع، ويراعى أيضاً أن تساعد عملية التنظيم الطلبة على تحصيل المفاهيم المجردة، وتنمي من قدراتهم على حل المشكلات، ومهاراتهم في تحليل المعلومات، والكشف عنها (الوكيل والمفتي، 1996).

\* وزارة التربية والتعليم، غزة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

التلخيص، ويتم فيها إتاحة الفرصة للمتعلم لتحديد الأفكار الرئيسية، وعرضها بصورة موجزة دون إعطاء أمثلة أو فقرات للممارسة أو التدريب. والمرحلة الأخيرة، مرحلة التركيب، ويتم فيها توضيح العلاقات التي تربط عناصر المحتوى التعليمي من خلال تحديد العلاقة بين أجزاء المحتوى التعليمي (Reigeluth & Rodgers, 1980).

ويساعد تنظيم المعرفة وفق النظرية التوسعية المتعلمين على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين أجزاء المعرفة، وهذا بدوره يساعدهم على استيعاب المعارف المتعلمة (Reigeluth, 1989).

وفي هذا السياق، أظهرت عدة دراسات دورا إيجابيا للنظرية التوسعية في التعليم والتحصيل الدراسي في مباحث مختلفة. ففي دراسة أجراها عمران (2009) أشارت نتائجها إلى أن تنظيم محتوى الجغرافيا باستخدام نظرية "رايجليوث" التوسعية في التدريس، قد أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي، وتعديل الاتجاهات نحو المادة، وزيادة الرغبة والدافعية لدراساتها.

وأشارت دراسة البايوي وصبري (2009) إلى فاعلية استخدام نموذج "رايجليوث" في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، وذلك مقارنة مع نموذج سكران والطريقة الاعتيادية.

وتسهم النظرية التوسعية في الاحتفاظ بالمفاهيم العلمية واستبقائها، فقد أكدت دراسة عيود (2007) على أثر نموذج "رايجليوث" في اكتساب المفاهيم الكيميائية، واستبقائها، وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

وإلى جانب التحصيل الدراسي، أظهرت دراسة الرقبية (2007) فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة القصيم.

كما أظهرت دراسة الأدغم (2002) ملاءمة النظرية التوسعية للطلبة المعلمين في مرحلة التعليم الجامعي، حيث كشفت نتائجها عن فاعلية تنظيم محتوى مادة الموارد وفق النظرية التوسعية في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين.

كما كان للنظرية التوسعية دور في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة، فقد كشفت نتائج دراسة الجندي وصادق (2001) فعاليتها في تحصيل المفاهيم الكيميائية، والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

كما أكدت دراسة دروزة (1993) أثر نظرية "رايجليوث" التوسعية على مستويات التعلم مقارنة بنظرية جانبيه الهرمية، وأظهرت نتائجها أن مجموعة النظرية التوسعية حصلت على متوسط

ويرى التربويون ضرورة الاعتماد على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو، وحاجات الطلبة، واهتماماتهم، وميولهم، ومشكلاتهم في تنظيم محتوى المنهج، بحيث يمس هذا المحتوى حاجات المتعلمين، ويناسب ميولهم، فينشطون ويتفاعلون ويشاركون في عملية التعليم (شحاتة، 1998). وفي سياق المدخل السيكلوجي، يدرس الطالب معظم المواد الدراسية منذ دخوله المدرسة الابتدائية، على أن يتعمق في دراسة هذه الموضوعات سنة بعد أخرى حسب نموه وتقدمه في الصفوف الدراسية، وحسب نضجه وقدرته على الفهم، وليس حسب الروابط المنطقية القائمة بين موضوعات تلك المادة (أبو زيد، 1991). ووفقاً لهذا المدخل، يمكن تنظيم المحتوى بناء على نظريات التعلم، حتى يمكن تحديد وتوصيف الإجراءات اللازمة لتنظيم المواد، وتوجيه ممارسات المعلم لتحقيق فاعلية أكبر للتدريس، وبالتالي تعلم أفضل.

وبالرجوع إلى نظريات التعلم التي تسعى إلى تنظيم المحتوى الدراسي، وتوصيف ممارسات المعلم داخل حجرة الدراسة، نجد أنها تختلف حول قضايا ومفاهيم، لعل أهمها ما يتعلق بكيفية حدوث التعلم، وبنية المادة المعرفية، وبأفضل طرق تنظيمها لتيسير حدوث التعلم (الوكيل والمفتي، 1995).

ويعد المدخل المنطقي لتنظيم المحتوى من أقدم المداخل وأكثرها شيوعاً؛ لأنه يتماشى مع الأسس المنطقية لتنظيم المعرفة الإنسانية من وجهة نظر العلماء، وفي ضوء التصور العام السائد (ليبب ومينا، 1993).

وقد ظهرت نظريات تعليمية عدة تقدم خبرات تعليمية، تساعد المتعلمين على تعلم المحتوى التعليمي. وتعد النظرية التوسعية من النظريات التي تعالج تنظيم المحتوى على المستوى الموسع، وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم، أو مبدأ، أو إجراء تعليمي في الوقت نفسه. وتستند هذه النظرية إلى مفاهيم المدرسة المعرفية في علم النفس، التي ترى أن التعلم يجري من الكل إلى الجزء، مستفيدة من الأفكار التي تناولها "أوزيل"، لا سيما فيما يتعلق بما يسمى بـ "المنظمات المتقدمة" التي تساعد المتعلم على دمج المعلومات الجديدة للفرد بالخبرات التعليمية (البنية المعرفية للفرد) لتصبح جزءاً لا يتجزأ منها، وبالتالي يكون التعلم ذا معنى (الأدغم، 2002).

ويشير مصطلح "التوسع" إلى إضافة تفصيلات، وإيجاد علاقات وارتباطات بين أجزاء المعرفة التي يتعلمها الفرد، بالإضافة إلى ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للفرد (Slavin, 1997).

وتتكون النظرية التوسعية من أربع مراحل رئيسية، الأولى، مرحلة المقدمة الشاملة، وتغطي نظرة شاملة لمحتوى المادة التعليمية، وتتضمن تحديد الأفكار الرئيسية التي تضمنها المحتوى التعليمي. والثانية، مرحلة مستويات التوسع التي تشمل تفصيلاً تدريجياً لما ورد في المقدمة الشاملة من مفاهيم. والثالثة، مرحلة

للمفهوم باختلاف طبيعة المفهوم، وعلى أساس هذه القواعد يمكن توضيح عدة أنواع من المفاهيم حسب القواعد التي ترتبط بها صفاتها المميزة، وهي: مفاهيم الإثبات، والمفاهيم المتصلة أو التجمعية، والمفاهيم المنفصلة أو المفردة، والمفاهيم العلانية (سعادة واليوسف، 1989).

ومن القواعد التي تضبط سمات المفاهيم النحوية ما يعرف بالمفاهيم المتصلة والمنفصلة، فالمتصلة هي التي تتوافر وتتجمع فيها مجموعة من الصفات، فالمفاهيم النحوية اتصالية ذات قاعدة تجمعية أو اقترانية، فمثلاً تنتظم الصفات المميزة للنت الحقيقي وهي مطابقته لمنوعته. والمفاهيم المنفصلة هي التي تشمل على صفات مفردة، لا يشترط توافرها معاً في الشيء، وإنما توافر واحدة منها أو بعضها فقط في الشيء يجعلها مثلاً على المفهوم، مثل مفهوم النعت الذي تكون حالاته الإعرابية إما الرفع أو النصب أو الجر، وهذه الصفات لا يمكن أن تجتمع في شيء واحد (سعادة واليوسف، 1989).

وهناك أيضاً المفاهيم الإثباتية التي تشير إلى إثبات صفة مميزة معينة على شيء أو مثير ما؛ ليكون مثلاً على المفهوم. وللمفاهيم النحوية سمات إثباتية، فمثلاً: النصب سمة إثباتية للمفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، وخبر كان، واسم إن، وهكذا الحال لمعظم مفاهيم النحو باستثناء التوابع التي لم تكن فيها الحالة الإعرابية إثباتية. كما تسير المفاهيم النحوية وفق نظام هرمي تناهجي، وبالتالي فإن من أهم محددات المفهوم النحوي تحديد موقعه من هرم المفاهيم الأخرى، وهذا بدوره يعطي فهماً إضافياً من خلال توضيح مجموعة من معاني المفهوم المتضمنة داخل إطار من العلاقات (كلوب، 2001).

وفي ضوء العرض السابق عن طبيعة المفهوم النحوي، يتضح ضرورة مراعاة تنظيم تعلم المفاهيم وفق الأسس النابعة من تصور طبيعة المفاهيم النحوية نفسها، فهناك مفاهيم نحوية يمكن تعلمها أسرع من غيرها، وهذا بالطبع يتوقف على نوعها وموقعها المفاهيمي، واختيار المفهوم المناسب، والميسر لتعلم المفهوم الذي يليه، كما يتوقف على مدى وضوح سماتها المميزة، وتسلسلها وترابطها، وقاعدتها التي تربط هذه السمات.

ويتأثر مستوى اكتساب المفاهيم النحوية بطريقة تقديمها وتنظيمها، فقد أجريت دراسات عدة تناول فيها الباحثون نظريات داعمة لتنظيم المفاهيم النحوية، لتحسين تعليمها وتعلمها في المراحل التعليمية المختلفة، فقد أشارت دراسة غوادر (2013) إلى فاعلية تدريس كتاب النحو للمفاهيم النحوية لطلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظة جنين، حيث كشفت نتائجها تفوق طلبة المجموعتين اللتين درستوا وفق نظرية تشومسكي، ونظرية دوسوسير، على المجموعة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

علامات أعلى من مجموعة النظرية الهرمية على اختبار التذكر العام، والتطبيق، والاختبار الكلي.

وعلى مستوى اللغة العربية والقواعد النحوية، تناولت دراسة الروبي (2012) تنظيم وحدة النواسخ وفقاً لمبادئ النظرية التوسعية، ومبادئ التكامل بين فروع اللغة العربية، أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام التكامل، والنظرية التوسعية في رفع مستوى الأداء النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتعد المفاهيم النحوية ذات طبيعة مجردة؛ لأنها ليست من النوع المادي المحسوس ليسهل رؤيته وتصويره؛ ولذا فإنها تتطلب قدرة خاصة تعين الطالب على إدراك سائر العلاقات والارتباطات بينها، وفهمها من خلال العمليات العقلية التي يتحرك فيها الفكر نحو إدراك العلاقات بين أجزاء الكلام (عبد الله، 2007).

وهناك مجموعة من السمات المميزة للمفهوم النحوي، وهي عبارة عن الصفات التي تتوافر في جميع الأمثلة الدالة على المفهوم (خطاب وبلقيس، 1988)؛ فالمطابقة بين النعت الحقيقي ومنوعته تنكيراً أو تعريفاً، وتنكيراً أو تأنيثاً، وإفراداً أو تثنيةً أو جمعاً، ورفعاً أو نصباً أو جراً من السمات المميزة لمفهوم "النعت"، حيث تتوافر هذه السمات في جميع عناصر المفهوم.

وهذه الصفات هي التي تسهم في تكوين المفهوم لدى المتعلم، وبالتالي يتوجب على المعلم تحديد السمات المميزة؛ لأنها تمكنه من التعرف إلى الطريقة التي تنتظم بها هذه الصفات، أو على قاعدة المفهوم، كما تساعده على تحديد الأمثلة وغير الأمثلة المناسبة لتوضيح المفهوم.

ومن هنا يتضح أن أبرز السمات التأسيسية الدالة على المفهوم هي تلك السمات التي تتفرد من السمات المميزة، والتي يقيمها العقل نتيجة تمثّل المتعلم لها، وإدراكه لهايتها.

وكذلك هناك مجموعة من السمات غير المميزة، ويقصد بها تلك الصفات التي لا تتوافر في جميع العناصر المطابقة للمفهوم، أو في جميع الأمثلة الدالة عليه، وإن كانت توجد في بعض أفراد المفهوم (خطاب وبلقيس، 1988). فالاسمية، والتنكير، والإفراد، والنصب، وبيان الهيئة من السمات المميزة للحال المفردة، ولكن النصب بالياء أو الفتحة ليست سمة مميزة.

وتعد المفاهيم النحوية من أكثر المفاهيم التي تتصف بوجود قواعد تضبط سماتها، وذلك من خلال طرق مختلفة تنتظم بواسطتها الصفات التي تميز المفهوم النحوي، وقد تنتظم الصفات المميزة لمفهوم ما وفق قاعدة معينة، في حين تنتظم الصفات المميزة لمفهوم آخر وفق قاعدة أخرى (النواس، 2014). فهذه القواعد هي الشكل الذي ينتظم مفاهيم بحث نحوي معين، وأنواعها وحالاتها إن وجدت مقرونة بسماتها الجوهرية، وهي تمثل الأساس الذي يحتوي على الأحكام الكاملة المعقدة الكامنة لوصف الظواهر اللغوية المنتمية إليها. كما تختلف القواعد المعرفية

ولما كان النحو العربي من الموضوعات التي تشمل الكثير من المفاهيم النحوية التي تربطها علاقات نحوية متكامل بناها المعرفية في الممارسة التطبيقية للقواعد النحوية، ونتيجة لضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية، حاول الباحثان أن يفيدا من النظرية التوسعية في تنظيم محتوى وحدة دراسية من كتاب الصف العاشر، وهي وحدة التوابع لتعرف أثر تنظيم محتواها وفعاليتها في اكتساب المفاهيم النحوية. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1. ما فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر؟
2. هل تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً للمستوى المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)؟

#### فرضيتا الدراسة

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$  بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية كما يقيسها التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.
2. لا تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رايجليوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً للمستوى المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق).

#### أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. تحديد ملامح تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث".
2. بناء وحدة التوابع وتنظيم محتواها وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية.
3. تعرف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر.

#### أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. تتناول الدراسة نظرية "رايجليوث" التوسعية في تنظيم المحتوى، وتحاول الإفادة من تطبيقاتها التربوية، باعتبارها من التوجهات المناسبة في تنظيم محتوى وحدة دراسية في غاية الأهمية في النحو العربي، وهي وحدة التوابع.
2. قد تزود الدراسة جهات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم، ودائرة المناهج بنماذج في تصميم وحدات دراسية في مناهج التعليم وفق منحى نظرية "رايجليوث".

وأكدت دراسة باكير (2012) فاعلية تطبيق مبادئ نظرية التدفق في تدريس القواعد النحوية في الصف الأول الثانوي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبيية والضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية.

كما أكدت دراسة عبد الله (2007) أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلبة التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية، واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبيية.

كما أظهرت دراسات أخرى فاعلية استراتيجيات تدريسية داعمة لتعليم المفاهيم النحوية وتنميتها، فقد كشفت نتائج دراسة النواس (2014) عن أثر استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واتجاهاتهم نحو تعلم النحو، حيث كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبيية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي في مادة القواعد النحوية، وفي مقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبيية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي.

يظهر من نتائج الدراسات السابقة، سواء التي تناولت نظرية "رايجليوث" التوسعية، أم التي تناولت المفاهيم النحوية، أن عملية تنظيم عناصر المحتوى، وطريقة تقديمه، لها دورها في عملية التعليم والتعلم، فالدراسات التي تناولت نظرية "رايجليوث" التوسعية أكدت دورها في تنظيم عناصر المحتوى المعرفي، وتنظيم عملية التعلم من خلال التوسع في عرض الخبرات التعليمية، وتعميق الترابط والعلاقات بين العناصر المختلفة، كما يظهر من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية أنه يمكن الإسهام في تحسين مستوى تعليمها إذا ما جرى تقديمها بنظريات ونماذج واستراتيجيات تراعي طبيعتها النحوية. وفي ضوء ذلك تتناول هذه الدراسة فكرة بحثية مفادها الربط بين النظرية التوسعية، وتوظيفها في تقديم المفاهيم النحوية وتدريسها.

#### مشكلة الدراسة وسؤالها

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية والمفاهيم النحوية، كما أكدته دراسة كلوب (2001)، ودراسة غوادرة (2013). وهذا الضعف كما أظهرت الدراسات يمكن إرجاعه إلى عدة أسباب، منها المناهج والكتب المدرسية، وطريقة تنظيم محتواها، فقد أكدت دراسة أبو طعيمة (2015) قلة التوازن في عرض وتنظيم محتوى التدريبات المتعلقة بالمفاهيم والقواعد النحوية في كتب العلوم اللغوية في فلسطين.

3. قد يفيد مشرفو اللغة العربية ومعلموها من الدراسة من خلال إعداد مواد إثرائية بتنظيم المحتوى التعليمي وفق النظرية.
4. قد تفتح الدراسة آفاقاً أمام الباحثين لدراسات أخرى تطبيق نظريات معاصرة في تنظيم المحتوى.

### حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

- تنظيم محتوى وحدة دراسية في النحو العربي، وهي وحدة التوابع المتضمنة في كتاب العلوم اللغوية في المنهاج الفلسطيني للصف العاشر.
- اقتصار الاختبار التحصيلي على ثلاثة مستويات معرفية، هي: (التذكر، الفهم، التطبيق)، وهو من إعداد الباحثين، ولهذا فإن نتائج الدراسة تعتمد على مدى صدق الاختبار وثباته.

### التعريفات الإجرائية

نظرية "رايجليوث" التوسعية: نظرية تعليمية لتنظيم المحتوى التعليمي بشكل مرتب ومتسلسل من العام إلى الخاص، وبصورة أكثر تفصيلاً عن طريق عرض مقدمة شاملة تتضمن طبيعة المفاهيم الأساسية، وأنواعها، ثم عرض تفصيلي للمفاهيم الفرعية في كل نوع منها بتوسع يغطي جوانب المفاهيم، والربط بينها، ثم الانتهاء بعمليات التلخيص والاستنتاجات.

التحصيل: هو ناتج ما يتعلمه الطالب بعد فترة معينة من الدراسة، وقدرته على استرجاع وفهم وتطبيق المحتوى المتعلم المتعلق بوحدة التوابع. ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار المفاهيم النحوية المعد في هذه الدراسة.

المفهوم النحوي: البناء العقلي أو التجريد الذهني الذي يتكون لدى الفرد لصف من المثيرات اللغوية التي يمكن تصنيفها من خلال سماتها المشتركة المميزة مجتمعة، والقاعدة التي تضبط هذه السمات، ويستجاب لها برمز أو مصطلح نحوي، وهي مرتبطة هنا بمفاهيم وحدة التوابع.

الصف العاشر: يطلق على الصف النهائي من مرحلة التعليم الأساسي وفق السلم التعليمي الجديد لدى وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

### الطريقة

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف العاشر بمدرسة شهداء الشاطئ الثانوية للبنين للفصل الدراسي الثاني من العام 2015/2014، حيث جرى اختيار المدرسة قصدياً؛ لاستعدادها التعاون في تطبيق تجربة

الدراسة، واشتمالها على ست شعب للصف العاشر، وجرى اختيار صفيين بطريقة عشوائية، وتعيين أحدهما مجموعة تجريبية عددها (36) طالباً، لتدرس وحدة التوابع من خلال استخدام نظرية "رايجليوث" التوسعية في التدريس، والصف الآخر مجموعة ضابطة وعددها (36) طالباً لتدرس الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيل المفاهيم النحوية، حيث جرى بناؤه وفق الخطوات التالية:

- تحديد الغرض من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب تلاميذ الصف العاشر الأساسي لمفاهيم النحو في المستويات المعرفية الثلاث (التذكر، الفهم، والتطبيق)، وذلك للتعرف إلى فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر.

- تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها: يعد تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها من الاعتبارات المهمة في بناء الاختبار؛ لأن تحديد ما ينبغي أن يقاس بدقة على نحو سلوكي يتمكن المتعلم من أدائه، يجعل البنود الاختبارية التحصيلية قادرة على استدعاء السلوك الذي تعلمه المتعلم. وقد جرى تحديد الأوزان النسبية لكل من للمفاهيم النحوية: النعت (32.5%)، والتوكيد (22.5%)، والعطف (20%)، والبدل (25%)، وكذلك جرى تحديد الأوزان النسبية للأهداف ضمن المستويات المعرفية الثلاثة وفق تصنيف بلوم وزملائه، وكانت الأوزان النسبية للمستويات المعرفية الثلاثة: التذكر (17.5%)، والفهم (37.5%) والتطبيق (45%).

وقد جرى تحديد هذه الأوزان اعتماداً على استشارة بعض المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية، والخبرة الشخصية للباحثين، والأهمية الوظيفية التي يسهم فيها تعلم المفهوم في تحسين لغة الطالب وأدائه اللغوي، وقد أعطي التطبيق وزناً أكبر؛ وذلك لأن الهدف النهائي من تعلم القواعد هو كيفية تطبيقها، واستخدامها للتعبير عن أفكار ومواقف محددة، لذلك يحسن في الأسئلة أن تغطي هذا الجانب، وتعطيه الأولوية أثناء إعداد اختبارات اللغة. وقد جرى عرض هذه الأوزان على المحكمين، وأولي الاختصاص لاستطلاع آرائهم حول الوزن النسبي لكل مفهوم من المفاهيم النحوية، والوزن النسبي لمستويات الأهداف المعرفية الثلاث، وصولاً إلى إقرارها واعتمادها.

ويمكن تحديد الأهداف التربوية التي يقيسها الاختبار النحوي وفق مستويات الأهداف المعرفية كما يلي:

مستوى التذكر: يكون الطالب قادراً على أن:

- يعرف المفهوم النحوي المستهدف تعريفاً صحيحاً - يحدد سمات المفهوم المستهدف - يذكر قاعدة ضبط المفهوم.

- يعطي أمثلة جديدة منتمية للمفهوم - يستخدم المفهوم في جمل من تعبيره- يعرب المفهوم في سياق محدد- يكمل المكان الخالي من الجملة بقاعدة محددة للمفهوم.

إعداد جدول مواصفات: جرى إعداد جدول مواصفات لربط الأهداف التعليمية بمحتوى المادة التعليمية، وقد روعي عند بنائه تحديد الوزن النسبي لكل مفهوم، وتحديد وزن كل مستوى من مستويات الأهداف، وتحديد النسب داخل كل خلية في الجدول، والجدول (1) يبين ذلك.

مستوى الفهم: يكون الطالب قادراً على أن:

- يحدد الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية له - يوضح الأمثلة الدالة على المفهوم- يميز بين تراكيب صحيحة وأخرى خطأ- يفرق بين قاعدة مفهوم وقاعدة مفهوم آخر- يبين المفهوم الواحد وفق قاعدته الانفصالية- يحدد المفهوم وفق حالته الإعرابية.

مستوى التطبيق: يكون الطالب قادراً على أن:

جدول (1): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي وعدد الفقرات والنسبة المئوية للأهداف المراد قياسها

محتوى	التذكر	مستويات الأهداف المعرفية		النسبة المئوية	العدد	فقرات الاختبار	
		الفهم	التطبيق			نسبتها المئوية	العدد
النعته	2	5	6	13	32.5%	13	6
التوكيد	1	3	5	9	22.5%	9	5
العطف	2	3	3	8	20%	8	3
البدل	2	4	4	10	25%	10	4
الإجمالي	7	15	18	40	100%	40	18

#### صياغة فقرات الاختبار

قياسها، وواضحة وبعيدة عن الغموض واللبس، وسليمة لغوياً، وملائمة لمستوى الطلبة.

وقد جرت صياغة البنود الاختبارية وفق جدول المواصفات بمراعاة الوزن النسبي لكل مفهوم، والأهداف التعليمية المحددة وفق المستويات المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق)، والجدول (2) يوضح ذلك.

استخدم الباحثان أسئلة الاختيار من متعدد، ويتكون كل سؤال من جذع يتضمن موضوعاً أو سؤالاً أو عبارة غير تامة، وأربعة بدائل تتضمن إجابة صحيحة واحدة فقط، والباقي خطأ، إلا إنها مقنعة ظاهرياً. وقد اعتمد هذا النمط من الأسئلة؛ لأنها تمكن من قياس مدى تحقق جميع الأهداف التربوية المرتبطة بنواتج التعلم، كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة. وقد روعي عند صياغة الأسئلة أن تكون شاملة للمفاهيم المحددة والأهداف التربوية المراد

جدول (2): توزيع فقرات الاختبار وفق مستويات الأهداف المراد قياسها

المفهوم	التذكر	الفهم	التطبيق	مجموع الأسئلة
النعته	1،9	2، 7، 8، 10، 13	3، 4، 5، 6، 11، 12	13
التوكيد	14	15، 16، 17	18، 19، 20، 21، 22	9
العطف	23، 24	25، 26، 27	28، 29، 30	8
البدل	31، 32	33، 34، 35، 36	37، 38، 39، 40	10
المجموع الكلي	7	15	18	40

#### صياغة تعليمات الاختبار

جرت صياغة تعليمات الاختبار وإعدادها على ورقة منفصلة في كراس الاختبار، وقد جرى توضيح الهدف من الاختبار، وضرورة قراءة السؤال قراءة جيدة قبل الإجابة، والإجابة عن جميع الأسئلة، والتأكيد على أن الاختبار ليس له علاقة بالدرجات المدرسية.

جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالباً، وجرى تحليل فقرات الاختبار بهدف حساب معامل الصعوبة، ومعامل التمييز لكل فقرة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
66.3	53.3	-21	76.3	73.3	-1
47.5	43.3	-22	55.0	63.3	-2
72.5	73.3	-23	58.8	43.3	-3
77.5	66.7	-24	36.3	46.7	-4
68.8	36.7	-25	36.3	43.3	-5
37.5	56.7	-26	37.5	36.7	-6
65.0	50.0	-27	58.8	53.3	-7
38.8	30.0	-28	55.0	60.0	-8
57.5	53.3	-29	67.5	53.3	-9
67.5	50.0	-30	65.0	76.7	-10
76.3	73.3	-31	48.8	33.3	-11
55.0	53.3	-32	36.3	40.0	-12
56.3	56.7	-33	68.8	43.3	-13
48.8	33.3	-34	57.5	43.3	-14
46.3	36.7	-35	50.0	33.3	-15
46.3	46.7	-36	55.0	50.0	-16
36.3	53.3	-37	66.3	56.7	-17
47.5	33.3	-38	36.3	33.3	-18
45.0	46.7	-39	47.5	40.0	-19
66.3	33.3	-40	36.3	36.7	-20

ومدى تمثيل كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه، وإبداء أية ملاحظات أخرى.

2. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، فقد جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار الثلاثة، وبين الدرجة الكلية للاختبار. والجدول (4) يوضح معامل الارتباط درجة كل مستوى من مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار.

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الصعوبة تتراوح بين (33.3 - 76.7)، وهي قيم مناسبة ومقبولة، كما يتضح أن معاملات التمييز لأغلب فقرات الاختبار أعلى من (0.4). وتعد ذات تمييز جيد، وكان من بينها (7) فقرات قل تمييزها عن (0.4). وتعد ذات تمييز مقبول بعد تحسين صياغتها (عودة، 2005).

#### حساب صدق الاختبار

جرى التحقق من صدق الاختبار من خلال:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى للاختبار، فقد جرى عرضه على مجموعة من المحكمين، لإبداء رأيهم حول مدى شمول الأسئلة لسمات كل مفهوم وقاعدته، ومدى وضوح مناسبة الصياغة اللغوية لطلبة الصف العاشر الأساسي،

جدول (4): معاملات ارتباط كل مستوى معرفي بالمجال المعرفي الكلي للاختبار

المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
تذكر	0.861	دالة عند $(\alpha = 0.01)$
فهم	0.889	دالة عند $(\alpha = 0.01)$
تطبيق	0.821	دالة عند $(\alpha = 0.01)$

قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة  $0.05 = 0.463$  لدرجة حرية 28

### تكافؤ مجموعتي الدراسة

جرت التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في بعض المتغيرات المتوقع تأثيرها على النحو التالي:

أولاً- تكافؤ المجموعتين في متغير العمر

جرت التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر، من خلال حساب المتوسط الحسابي، والانحراف

جدول (5): دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير العمر

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية (ذكور)	36	14.95	0.375	0.373	غير دالة
المجموعة الضابطة (ذكور)	36	15.118	0.316		

### ثانياً- تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي

جرت التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية المستهدفة، من خلال حساب المتوسط الحسابي، والانحراف

جدول (6): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور) في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية

البيان	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية (ذكور)	36	12.361	3.756	0.26	غير دالة
المجموعة الضابطة (ذكور)	36	12.801	3.920		

العلامة القسوى للاختبار (40)

ومفهوم المعطوف عليه مع العطف. وكذلك الإشارة إلى الحالات الإعرابية لكل مفهوم من حيث الرفع والنصب والجر.

### المرحلة الثانية: (مستويات التوسع)

وهي تفصيل تدريجي لما ورد في المقدمة الشاملة من مفاهيم، ويراعى في تناولها وتفصيلها أن تسير في تسلسل وتتابع. ويستلزم محتوى وحدة التوابع وما تندرج عليه المقدمة الشاملة المفاهيمية نوعاً من التفصيل بعدة مستويات، يختلف عددها طبقاً لطبيعة المفهوم النحوي؛ فالنعت مثلاً قُسم إلى المستويات التالية:

المستوى الأول: النعت الحقيقي والنعت السببي.

المستوى الثاني: النعت (المفرد، الجملة، شبه الجملة).

المستوى الثالث: النعت الجملة (الجملة الاسمية، الجملة الفعلية).

المستوى الرابع: النعت شبه الجملة (ظرف ومضاف إليه، وجار ومجرور).

يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في متوسط التحصيل في المعلومات السابقة في الوحدة الدراسية، وهذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

### المحتوى التعليمي وفق النظرية التوسعية

جرت تنظيم المحتوى التعليمي لوحدة التوابع في ضوء المراحل الرئيسة للنظرية التوسعية على النحو التالي:

### المرحلة الأولى: (المقدمة الشاملة)

تعطي هذه المرحلة نظرة شاملة لمحتوى المادة التعليمية، وتتضمن تحديد الأفكار الرئيسة التي تضمنها المحتوى التعليمي، حيث جرى عرض المفاهيم العامة التي تضمنها المحتوى التعليمي، وهي (النعت، والتوكيد، والبدل، والعطف)، إضافة إلى المفاهيم الفرعية المرتبطة بكل مفهوم، حيث جرت الإشارة لمفهوم المنعوت مع النعت، ومفهوم المؤكد مع التوكيد، ومفهوم المبدل منه مع البديل،



## المرحلة الثالثة: (التلخيص)

وبعد تنظيم محتوى الوحدة تم عرضها على سبعة أساتذة في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمشرفين التربويين، لإبداء آرائهم، وملاحظاتهم التي جرى مراعاتها بما يسهم في تطوير الوحدة، بعد أن جرى تزويدهم بتعريف للنظرية التوسعية، وملاحظتها العامة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ينص السؤال الأول على "ما فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر؟".

وللإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض الأول التالي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية كما يقيسها التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، جرى مقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية، حيث جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودلالة الفرق بين المتوسطات من خلال اختبار (ت)، والجدول (7) يوضح ذلك.

**جدول (7):** نتائج اختبار (T-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	36	17.722	8.44	3.299	دالة عند مستوى ( $\alpha = 0.01$ )
المجموعة التجريبية	36	22.277	7.512		

العلامة القسوى للاختبار (40)

وإن كان متوسط نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية جاء (22.28) من (40)، وهو ما يقابل (55.7%)؛ الأمر الذي يعني أن طلاب المجموعة التجريبية حتى بعد دراسة الموضوعات وفق النظرية التوسعية لديهم ضعف في المفاهيم النحوية موضوع الدراسة، إلا أن هذا يمكن تفسيره بأن الطلاب في مراحل التعليم العام يعانون من ضعف عام في القواعد النحوية وفقاً لما أكدته دراسة غوادر (2013)، ووفقاً لما أظهرته نتائج التطبيق القبلي لاختبار الدراسة الحالية من انخفاض مستوى التحصيل، حيث بلغ متوسط الدرجات في التطبيق القبلي (12.36). وبعد دراسة المجموعة التجريبية وفق النظرية التوسعية، وتفوقها على المجموعة الضابطة بفرق له دلالة إحصائية، يمكن أن يعزى ذلك إلى تأثير تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية، وما تضمنه من تحديد للعلاقة بين أجزاء وحدة التوابع، وربط الأفكار المجزأة لكل تابع من التوابع، وتوضيح العلاقات التي تربط بين التابع ومتبوعه، وتلخيص الحالات الإعرابية لكل تابع ومتبوعه، بالإضافة إلى ربط

ويتم فيها إتاحة الفرصة للمتعلم لتحديد الأفكار الرئيسية لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها، وعرضها بصورة موجزة، وعلى مستوى التذكر فقط دون إعطاء أمثلة أو أمثلة مُضادة، أو فقرات للممارسة أو التدريب.

وقد جرى إحداث التكامل بين المفاهيم النحوية وتنظيمها من خلال تلخيص العلاقات بين التابع ومتبوعه، حيث جرى إجمال كل الحالات الإعرابية لكل تابع ومتبوعه، فالبديل مثلاً تابع يطابق متبوعه المبدل منه رفعا أو نصبا أو جرا، وكذلك الحال مع مفاهيم النعت والتوكيد والعطف.

## المرحلة الرابعة: (التركيب)

ويتم في هذه المرحلة توضيح العلاقات التي تربط عناصر المحتوى التعليمي بعضها ببعض، حيث جرى ربط العلاقات الداخلية بين مفاهيم الوحدة، وجرى تصنيفها إلى تابع مرفوع وتابع مجرور وتابع منصوب، وقد شمل التابع المرفوع النعت المرفوع والبديل المرفوع والتوكيد المرفوع والعطف المرفوع. وكذلك الحال للتابع المنصوب والتابع المجرور. وواضح ما في هذه المرحلة من التركيز على العلاقات الداخلية بين المفاهيم، وزيادة الاحتفاظ بالمفهوم عن طريق توفير روابط إضافية بينها، مما يمكن سرعة استجابة المتعلم إذا طلب إليه استخراج تابع منصوب مثلاً من قطعة معطاة.

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني تحسن أداء الطلاب في المجموعة التجريبية في التحصيل النحوي، وتفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة، حيث كان متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (17.722)، بانحراف معياري (8.44)، بينما كان متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية (22.277)، بانحراف معياري (7.512). وقد انعكس ذلك على قيمة (ت) المحسوبة؛ إذ بلغت (3.299)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ). وبذلك يرفض الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل المفاهيم النحوية كما يقيسها التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم.

التوسعية في دعم عملية التعلم وزيادة الفهم، وأن التكامل والتنظيم الموسع للمحتوى أسهم في مستوى الأداء النحوي لدى الطلاب.

ولإلقاء مزيد من الضوء على هذه النتائج، وحساب حجم التأثير، وبيان مدى النمو لحاصل في اكتساب المفاهيم النحوية، جرى مقارنة متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية، حيث جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وحساب قيمة (ت) لعينتين مرتبطتين، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وحجم التأثير

المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت*	حجم التأثير
اختبار المفاهيم النحوية	القبلي	36	12.36	6.586	6.491	0.31
	البعدي	36	22.28	7.512		

العلامة القسوى للاختبار (40)

النحوية. وقد يعزى ذلك إلى خصائص تنظيم المحتوى وفق نظرية "رايجليوث" التي تساعد على تدعيم البنية المعرفية للمفهوم النحوي، وتقوية الربط بين المفاهيم، وإيجاد علاقات وارتباطات تكاملية بين أجزاء المعرفة المفاهيمية للتابع الواحد كالنعت، والتوكيد، والبدل، والعطف، وبينها جميعاً بصورة تسهم في تكوين أساس معرفي متماسك ومتكامل للتتابع جميعها، لا سيما إذا جرى ربطها بالخبرات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للطالب، وتقديمها بطريقة توظف التطبيقات النحوية الشفوية والكتابية التي تمكن من الممارسة، وتزيد من القدرة على التركيز. وهذا يتوافق مع نتائج دراسة نتانج دراسة باكير (2012) التي أكدت فاعلية مبادئ نظرية التدفق في تدريس القواعد النحوية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ينص السؤال الثاني على "هل تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التتابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً لمستوى (التذكر، الفهم، التطبيق)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، صيغ الفرض الثاني الذي ينص على "لا تختلف فاعلية تنظيم محتوى وحدة التتابع وفق نظرية "رايجليوث" التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر طبقاً للمستوى المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق)".

وللتحقق من صحة الفرض جرى مقارنة أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل مستوى من المستويات المعرفية على حدة، والجدول (9) يوضح ذلك.

العلاقات الداخلية بين مفاهيم الوحدة، وتصنيفها إلى تابع مرفوع، وتابع مجرور، وتابع منصوب. وهذا ما لم يتوفر للمجموعة الضابطة التي تلقت المحتوى التعليمي للوحدة، وفقاً لتنظيم الكتاب المدرسي الذي يقوم على عرض التتابع على شكل موضوعات نحوية مستقلة، لكل موضوع مفاهيمه، وأمثله، وقاعدته، وتدريبات عليها.

وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة النواس (2014) التي أكدت أن نماذج التعلم التي تنظم المفاهيم النحوية تؤثر إيجاباً في اكتسابها، ودراسة الروبي (2012) التي أكدت على أهمية النظرية

يتضح من الجدول السابق تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مقارنة بأدائهم في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم النحوية، حيث بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (12.36)، في حين ارتفع متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي إلى (22.28)؛ الأمر الذي انعكس على قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (6.491)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$ . وهذا يشير إلى دور نظرية "رايجليوث"، وأثرها في تحسين مستوى اكتساب المفاهيم النحوية لدى أفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي قد يعزى إلى أن تنظيم مفاهيم وحدة التتابع وفق النظرية التوسعية ساعد المتعلمين على إدراك خصائص كل تابع من التتابع، والعلاقات المشتركة بين النعت، والتوكيد، والبدل، والعطف، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها، وهذا بدوره يساعد على الاستيعاب، في ضوء ما وفرته هذه النظرية من تنظيم المفاهيم بشكل تتابعي وفق الأنشطة التي أسهمت في تحسين مستوى اكتساب الطلاب للمفهوم النحوي، وتحليله، والتفاعل معه. وهذا يتوافق مع أشارت إليه دراسة الروبي (2012)، ودراسة عبد الله (2007)، ودراسة كلوب (2001) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات تنظيم المحتوى تسهم في تحسين التحصيل الدراسي، واكتساب المفاهيم النحوية.

وللتأكد من أن هذه الفروق فروق جوهرية، تعود إلى متغيرات الدراسة، جرى حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا الذي يظهر أثر نظرية "رايجليوث" بصورة أكثر وضوحاً، وقد تبين أن قيمة مربع إيتا المحسوبة تساوي (0.31)، وهي أكبر من قيمة مربع إيتا الجدولية، بمعنى أنها أكبر من حجم التأثير المحدد للتأثير الكبير الذي يساوي (0.14). وهذا يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل في إحداث تباين في المتغير التابع كان على درجة كبيرة، وهذا يدل على أن نظرية "رايجليوث"، كان تأثيرها كبيراً في تنمية المفاهيم

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية في كل مستوى من مستويات التذكر والفهم والتطبيق

المستوى	المجموعة التجريبية (ن = 36 طالبا)		المجموعة الضابطة (ن = 36 طالبا)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التذكر	4.06	2.01	3.72	1.73	0.753	غير دالة
الفهم	7.56	3.98	6.31	2.86	1.527	غير دالة
التطبيق	9.56	3.57	7.69	2.91	2.42	دالة عند $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مستوى التذكر ومستوى الفهم. ويمكن تفسير ذلك بأن هذين المستويين (التذكر والفهم) يحتاجان إلى أنواع معينة من الأسئلة، مثل الأسئلة المباشرة، والأسئلة السابرة المعينة على الفهم، وغيرهما من الأسئلة التي تخاطب المستويات الدنيا من التفكير، والتي تناقش مستويات الفهم المباشر، وهذا ما يتوافر في المجموعتين التجريبية والضابطة، مما أسهم في تحسن هذه المهارات لدى طلاب المجموعتين بنفس الدرجة دون فروق.

في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى التطبيق، وقد يعزى ذلك إلى تكامل المستويات المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية باعتبار مستوى التذكر والفهم يعدان قاعدة عريضة وأساساً لمستوى التطبيق الذي يبنى على ما قبله، كما أن التنظيم التوسعي للمحتوى التعليمي يتطلب من المتعلمين القيام بممارسة العمليات العقلية العليا؛ لربط المفاهيم والمبادئ والإجراءات بعضها ببعض، وفهم العلاقات التي تربط بينها (الأدغم، 2002). ويتوافق ذلك مع دراسة دروزة (1993) التي أكدت فاعلية نظرية "رايجليوث" في تنمية مهارة تطبيق المعلومات العامة.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها يمكن التقدم بالتوصيات التالية:

1. ضرورة التركيز على المفاهيم النحوية، وتحليلها، وتوجيه المعلمين للعمل على تنميتها بطريقة منظمة تمكن من اكتسابها وتشكيلها بنية معرفية لدى المتعلم، ووضع برامج حقيقية مخططة، وأن يدرّب المعلم على فهم هذه البرامج، وتطبيقها.
2. زيادة الاهتمام بنظرية تنظيم المحتوى التوسعية في الكتب المدرسية بحيث يتم تفعيلها في تنظيم المحتوى اللغوي للدروس النحوية.
3. ضرورة تضمين دليل المعلم أنشطة وإجراءات تعليمية توضح كيفية توظيف النظرية التوسعية، والإفادة منها بشكل أكبر في العملية التعليمية.
4. تدريب معلمي الصف العاشر على مهارات توظيف النظرية التوسعية في التدريس.
5. دراسة العلاقة بين التمكن من المفاهيم النحوية وفق النظرية التوسعية وتطبيقها في الفروع اللغوية الأخرى.

## المراجع

- أبو زيد، محمد. (1991). المنهج الدراسي بين التبعية والتطور. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أبو طعيمة، راند. (2015). دراسة تحليلية تقويمية لتدريبات كتب العلوم اللغوية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.
- الأدغم، رضا. (2002). فاعلية تنظيم محتوى مادة المواريث وفق النظرية التوسعية في التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ للطلاب المعلمين بشعبة الدراسات الإسلامية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 40، 114-141.
- باكير، فايزة. (2012). تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق في الصف الأول الثانوي، دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
- الباوي، ماجدة وصبري، وعد. (2009). فاعلية أثر استخدام أنموذجي سكرمان ورايجليوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء. مجلة جامعة كربلاء، 7 (4)، 95-117.

- البعلي، إبراهيم. (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي جانبيه الهرمية ورايجليوث التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس. *مجلة التربية العلمية*، 1 (9)، 65-94.
- الجندي، أمينة وصادق، منير. (2001). فعالية نظرية رايجليوث التوسعية في تنظيم وتدريب بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الثاني، *رؤى مستقبلية للبحث التربوي*، المركز القومي للبحوث والتنمية - كلية التربية جامعة عين شمس، المجلد الأول، 283-347.
- خطاب، محمد وبلقيس، أحمد. (1988). *الحقائق والمفاهيم تعليمها وتعلمها وقياسها*، عمان: دائرة التربية والتعليم الأونروا/ اليونسكو.
- دروزه، أفنان. (1993). أثر نظرية رايجليوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانبيه الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاثة مستويات في التعلم: التذكر الخاص والتذكر العام والتطبيق، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 5 (2)، 463-494.
- الرقية، زينب. (2007). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي كل من رايجليوث التوسعية وجانبيه الهرمية على التحصيل الدراسي ومهارة اتخاذ القرار لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمنطقة القصيم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القصيم.
- الروبي، أمل (2012). *استخدام التكامل والنظرية التوسعية في رفع مستوى الأداء النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
- سعادة، جودت واليوسف، جمال. (1989). *تدريب مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية*. بيروت: دار الجيل.
- شحاتة، حسن. (1998). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، (ط2). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الله، سامية. (2007). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم.
- عبود، سهاد. (2007). *أثر أنموذج رايجليوث في اكتساب المفاهيم الكيميائية واستبقائها وتنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.
- عمران، خالد. (2009). تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية رايجليوث التوسعية وأثره علي التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 148، 65-108.
- عودة، أحمد. (2005). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- غوادرة، نضال. (2013). مدى فاعلية تدريس كتاب النحو للمفاهيم النحوية لطلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظة جنين. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 8 (2)، 107-132.
- فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى. (2001). *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية*. القاهرة: دار المعارف.
- كلوب، فتحى. (2001). *أثر استراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو وتنمية الاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس.
- ليبي، رشدي ومينا، فايز. (1993). *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*، (ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الوكيل، حلمي والمفتي، محمد. (1996). *أسس بناء المناهج*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- الوكيل، حلمي والمفتي، محمد. (1995). *المناهج (المفهوم- العناصر- الأسس- التنظيمات- التطوير)*. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- النواس، خليل. (2014). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم النحو*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.
- Reigeluth, C. (1989). Educational technology at the crossroads: New mindsets and new directions. *Educational Technology Research & Development*, 37(1), 67-80.
- Reigeluth, C. (1992). The elaboration theory. *Educational Technology Research & Development*, 40(3), 80-86.
- Reigeluth, C. and Rodgers, C. (1980). The elaboration theory of instruction: Prescriptions for task analysis and design. *NSPI Journal*, 19 (1), 16-26.
- Slavin, R. (2012). *Educational psychology: Theory into Practice* (5 Ed.). Boston: Allyn & Bacon.