عمادة الدراسات العليا
جامعـــة القـــــــدس

أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة في تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصف التّاسع في فلسطين

نرمين محمد أحمد شروخ

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1447 هـ – 2025 م

أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التّفاعلية في تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين

إعداد:

نرمين محمد أحمد شروخ

بكالوريوس اللغة العربية وأساليب تدريسها –جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

المشرف: أ.د إبراهيم محمد عرمان

قدمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية – من كلية العلوم التّربوية– عمادة الدّراسات العليا– جامعة القدس– فلسطين

القدس– فلسطين

1447 هـ – 2025 م

جامعـــــة القـــدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليـــب التدريـــس

إجازة الرسالة

أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة في تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين

اسم الطالبة: نرمين محمد أحمد شروخ

الرقم الجامعي: 22312623

المشرف: أ.د. إبراهيم محمد عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2025/7/22 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1) الأستاذ الدّكتور إبراهيم محمد عرمان (مشرفاً ورئيساً) التوقيع

2) الأستاذ الدّكتـــور عفيف حافظ زيدان ممتحنـاً داخليـاً التوقيع

3) الدّكتـــور موسى أحمد فرج الله ممتحنـاً خارجيـاً التوقيع

القدس – فلسطين

1447 هـ - 2025 م

الإهداء

إلى شهداء وطننا الحبيب، الذين رسموا بدمائهم طريق الحرية، وجعلوا من التّضحية درباً للفداء...

إلى روح والدي، التي لا تزال تسكن كياني وتحفزني في الاستمرار نحو التّقدم والنّجاح... أنت من وضعتني على أول درجة من درجات سلّم العلم، وكنتَ النّور الأول في درب معرفتي، وما زال صدى كلماتك يعلّمني كيف تكون الإرادة.

إلى أمي الغالية، من كانت في كل لحظة الدّفء الذي لا ينقطع... والداعمة لي منذ البداية دعاؤكِ كان سبب توفيقي، وحنانكِ كان سبب الأماني وطمأنينتي.

إلى زوجي العزيز، الذي آمن بي وبإمكانياتي، وساندني بصمتٍ لا يسمعه أحد، كان خير الرفيق حين واجهت التّحديات والمصاعب، وظلّ واثقاً أنني قادرة على الوصول.

إلى أبنائي محمد، ومريم، وزين العمر، وماريا ...أنتم من أجلِكم يصبح للتعب معنى، هذه ثمرة تحمّلنا المشترك، أُهديها لكم يا فلذات كبدي.

إلى أساتذتي المشرفين الكرام، الذين كانوا لي خير داعم وسند علميّ وتربويّ في هذه المسيرة...

إلى مشرف رسالتي، الأستاذ الدكتور إبراهيم عرمان، الذي كانت لتوّجهاته وإرشاداته الأثر الأكبر، وإلى الدكتور محسن عدس، لما قّدمه من نصائح ونقد بنّاء، ولا أنسى الدّكتورة ابتسام العرجان، المبدعة والمخلصة، التي كانت داعمة لي منذ بداياتي كباحثة.

إلى زميلاتي في الدراسة، أسماء، أفنان، إيناس، شموع، صفاء، سماح، ذكرى، ثراء، ياسمين... كان لقاؤنا أكثر من مجرّد صدفة؛ كان عزيمةً واتحاداً في وجه كلّ المتاعب، كلّ لحظة قضيناها معاً أصبحت ذكرى لا تنسى ستظّل راسخة في ذهني .

إلى كلّ من ساعدني سواء بكلمة، أو بدعاء، أو بدعم...

إلى هؤلاء جميعاً، أُهدي هذا العمل المتواضع.

الباحثة: نرمين شروخ

إقرار:

أقر أنا معدّة الرّسالة بأنها قدّمت لجامعة القدس، استكمالاً لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدّم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: نرمين محمد أحمد شروخ

التاريخ: 22 / 7 / 2025

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي منَّ عليّ بفضله حتى تكلّلت هذه الرّحلة التّعليمية بالنجاح، ويقيناً بوعده عزّ وجلّ، أيقنتُ أنني سأصل إلى الأمل المرجوّ.

أود أن أشكر أمي، التي بحنانها وعطائها الذي لا ينّضب، كانت السّند والدّاعم الأول لي في كلّ مراحل حياتي، فكلّ عبارات الشّكر أرسلها لكِ يا غاليتي، أدامكِ الله وأمدكِ بالصحة والعافية.

وزوجي الغالي، رفيق الدّرب الذي وقف بجانبي في أصعب اللحظات، وكان القوة التي تمنحني الثّبات شكراً لك من القلب.

كما أشكر أساتذتي المشرفين، الأستاذ الدكتور إبراهيم عرمان، الدّكتور محسن عدس والدكتورة ابتسام العرجان الأفاضل، الذين كان لعلمهم وجهدهم وقعٌ في عقلي لا ينسى، لقد آمنتم بإمكانياتي وكنتم كضوء الشّمس التي أنارت طريقي، لكم خالص الشّكر والتّقدير.

والشّكر الموصول أيضاً لمحكّمي أدوات هذه الرّسالة الكرام، على ملحوظاتهم القيّمة التي ساعدتني في بناء وتطوير أدوات الدّراسة، وساهمت بشكل واضح في نجاح هذا العمل.

كما أشكر أيضاً لجنة التّحكيم، على ملحوظاتهم البنّاءة التي ساعدتني على تحسين عملي والارتقاء به.

ولا أنسى مدرستي العزيزة، التي احتضنت جهودي، ووفّرت لي بيئة مناسبة، ودعماً لم أتوقعه.

وأخيراً، إلى طالباتي العزيزات، أنتنّ نبض هذه الدراسة وروحها، وأملها المتجدّد. لقد كنتنّ مصدر صبري ودافعي للاستمرار، وكان لتفاعلكنّ وتفوّقكنّ الأثر الأكبر في إنجاح هذا العمل.

فشكراً لكل من كان جزءاً من هذه الرّحلة.

الباحثة: نرمين شروخ

ملخص الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التفاعليّة في تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدّراسة اتبعت الباحثة المنهج التّجريبي، التّصميم شبه التجريبي لملاءمته طبيعة الدّراسة. وقامت الباحثة ببناء اختبار للمهارات الإعرابيّة وآخر مقياس لقياس الدّافعيّة العقليّة، وإعداد البرنامج المقترح ودليل المعلم وتم التحقق من صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.89) لاختبار المهارات الإعرابية بينما بلغ ثبات مقياس الدّافعيّة العقلية (0.84) ونفّذت الدّراسة خلال الفصل الثاني للعام الدّراسيّ 2024–2025 على عيّنة قصديّة من طالبات مدرسة بنات شهداء الظّاهريّة الثانويّة التّابعة لمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، والبالغ عددهن (63) طالبة، وجرى تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبيّة مكوّنة من (32) طالبة درّست باستخدام البرنامج التّعليمي المقترح، وضابطة مكونة من (31) طالبة درّست بالطريقة الاعتيادية.

وحلّلت البيانات باستخدام تحليل التّباين المصاحب (ANCOVA) وحساب حجم الأثر. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المهارات الإعرابية ومقياس الدّافعيّة العقليّة تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التّجريبية. كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإعرابيّة تُعزى لمتغير مستوى التّحصيل، ولصالح الطالبات ذوات التّحصيل المرتفع (ممتاز وجيد جداً). في المقابل، لم تُظهر النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل في اختبار المهارات الإعرابية. أما فيما يتعلق بالدّافعيّة العقليّة، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير مستوى التّحصيل أو التّفاعل بين الطريقة ومستوى التّحصيل، مما يُشير إلى أن البرنامج ساهم في رفع الدافعية العقلية لدى الطالبات بغض النظر عن مستوى تحصيلهن الأكاديمي.

وبناءً على هذه النّتائج، أوصت الباحثة بتبني البرنامج التّعليمي المقترح في تدريس الإعراب، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم البنائي وتوظيف المنصات التّفاعليّة، مع التركيز على تنمية الدّافعيّة العقليّة في الإعراب ضمن تعليم اللغة العربية، كما أوصت بتوجيه المعلمين نحو استخدام المنصات التعليمية التّفاعلية في الدّروس اليومية، ودمجها بطريقة فعّالة مع أهداف الدّرس والمحتوى النّحوي، بما يخدم تنميّة مهارات الإعراب والدافعية العقلية للطلبة.

الكلمات المفتاحية: التّعلم البنائيّ، المنصات التّعليمية التّفاعلية، المهارات الإعرابية، الدّافعية العقلية.

The Effect of a Proposed Educational Program Based on the Integration of Constructive Learning and Interactive Educational Platforms on Developing Grammatical Analysis Skills and Mental Motivation Among Ninth-Grade Female Students in Palestine

Prepared by: Narmeen Shroukh

Supervisor: Prof. Dr. Ibrahim Arman

Abstract

This study aimed to investigate the effect of a proposed educational program based on integrating constructivist learning and interactive educational platforms on developing grammatical skills and mental motivation among ninth-grade female students in Palestine. To achieve the study objectives, the researcher employed an experimental design, specifically a quasi-experimental design suitable for the nature of the study. The researcher developed a test for grammatical skills and a scale to measure mental motivation, along with the proposed program and a teacher's guide, all of which were validated for reliability and validity. Cronbach's alpha coefficients were (0.89) for the grammatical skills test and (0.84) for the mental motivation scale. The study was conducted during the second semester of the 2024-2025 academic year on a purposive sample of 63 students from Al-Shuhada Al-Dhahiriya Secondary School for Girls affiliated with the Directorate of Education in South Hebron. The sample was divided into two groups: an experimental group of 32 students who were taught using the proposed educational program, and a control group of 31 students who were taught using the traditional method.

Data were analyzed using ANCOVA and effect size calculations. The results showed statistically significant differences in the grammatical skills test and mental motivation scale attributable to the teaching method, favoring the experimental group. Significant differences in grammatical skills were also found related to the variable of academic achievement, favoring students with high achievement (excellent and very good). However, no significant interaction effects were found between teaching method and academic achievement on the grammatical skills test. Regarding mental motivation, the results showed no significant differences attributable to academic achievement or the interaction between teaching method and achievement level, indicating that the program contributed to enhancing mental motivation regardless of academic achievement.

Based on these results, the researcher recommended adopting the proposed educational program in teaching grammar (iʿrāb), and training teachers on constructivist learning strategies and the effective use of interactive platforms. The emphasis should be placed on enhancing mental motivation within the context of teaching Arabic grammar. The researcher also recommended guiding teachers to incorporate interactive educational platforms into their daily lessons and integrating them effectively with lesson objectives and grammatical content, in a way that supports the development of grammatical skills and mental motivation among student.

Keywords: Constructivist Learning, Interactive Educational Platforms, Grammatical Skills, Mental Motivation.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

في ظل التحولات التكنولوجية المعاصرة، برزت الحاجة إلى تطوير نظم تعليمية تتسم بالمرونة والفاعلية، وتركز على بناء المعرفة وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين.

حيث يعتبر التعليم الركيزة الأساسية التي ترتكز عليها المجتمعات في بناء مستقبلها وتحقيق التنمية الشاملة، فهو الوسيلة الفعالة لتنمية قدرات الأفراد وتمكينهم من مواجهة تحديات العصر المتسارعة في شتى المجالات (زهران، 2005).

وتأتي اللغة العربية في صدارة الأدوات التعليمية التي تحمل في طياتها إرثاً ثقافياً وحضارياً عميقاً، فهي ليست فقط لغة القرآن الكريم، بل أيضاً وسيلة التواصل الفعالة التي تُنقل من خلالها المعرفة والقيم الاجتماعية عبر الأجيال (السعران، 2004).

هذا وتتميز اللغة العربية ببنية لغوية معقدة تشمل مستويات متعددة: الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والتداولي، والتي تعمل جميعها بشكل متكامل لتشكيل نظام لغوي متماسك (الخولي، 2010).

وفي ضوء التطورات التكنولوجية، أصبحت المنصات التعليمية التفاعلية أدوات حديثة توفر بيئات تعليمية رقمية تُمكّن الطلاب من التفاعل المباشر مع المحتوى التعليمي، مما يعزز من مهاراتهم اللغوية والمعرفية كدراسة المنصوري (2022) التي أشارت إلى أن استخدام المنصات التعليمية الرقمية يسهم في اكتساب الطلبة المهارات النحوية بشكل ملحوظ.

وتتميز هذه المنصات بإمكانية تقديم التدريبات التفاعلية التي تسهم في تحسين استيعاب القواعد اللغوية، وخصوصًا القواعد النحوية والإعرابية.

وتأتي المهارات الإعرابية كجزء أساسي من المستوى النحوي في اللغة العربية، حيث تمثل الركيزة التي تقوم عليها بناء الجملة وفهم علاقات الكلمات وترتيبها بشكل دقيق، مما يسهم في تطوير مهارات التعبير والقراءة والكتابة لدى المتعلمين (عبد الرؤوف، 2015).

ويُعدّ إتقان هذه المهارات ضرورة لتحسين الأداء اللغوي العام والارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي.

ويُعد التعلم البنائي أحد النماذج التربوية الحديثة التي تركز على دور المتعلم النشط في بناء معرفته من خلال التفاعل والتجربة والاستكشاف داخل بيئة تعليمية محفزة (الدسوقي، 2018). ويؤكد بياجيه (1972) على أهمية التعلم البنائي في تعزيز التفكير النقدي، في حين يشدد فيجوتسكي (1978) على الدور الحيوي للتفاعل الاجتماعي في تطوير العمليات المعرفية لدى المتعلمين.

ولا نغفل الدافعية العقلية التي تمثل بعدًا نفسيًا معرفيًا مهمًا، إذ تُحفز المتعلم على الاستمرار في التعلم والمثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية، مما ينعكس إيجابيًا على مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا (عساف، 2018)

بالإضافة إلى ما سبق تتناول هذه الدّراسة بُعدين تكامليين: أحدهما معرفيّ لغويّ (المهارات الإعرابيّة)، والآخر نفسي معرفي (الدّافعيّة العقليّة)، وهو ما يمنحها طابعاً تكامليّاً نادراً في دراسات تعليم النحو. كما أنها تُسهم في توجيه المعلمين والمشرفين التّربويين نحو اعتماد نماذج تعليميّة تواكب الثّورة الرّقميّة وتستجيب لحاجات المتعلمين المعاصرين، وتوفر بيئة تعليميّة تفاعليّة ترتكز على الاستكشاف والتّجريب.

انطلاقاً مما سبق، جاءت هذه الدّراسة استجابة لحاجة ميدانيّة واضحة في تطوير تعليم النّحو، ومحاولة علميّة لدمج نظريات التّعلم الحديثة بالتقنيّات التربويّة الرقميّة، من خلال تصميم برنامج تعليميّ قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة، واستقصاء أثره في تنميّة كل من المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين؛ حيث تسعى هذه الدّراسة إلى تقديم نموذج تطبيقيّ قابل للتعميم في المدارس في تدريس اللغة العربية، ويأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطالبات، ويُفعّل أدوارهنّ كمشاركات في بناء المعرفة.

2.1 مشكلة الدراسة

يُعد فهم قواعد اللغة العربية وإجادة تطبيقها — ولا سيّما في مجال الإعراب — من المهارات الأساسية في تعلّم اللغة العربية وتعليمها، إذ تُشير دراسات متعددة إلى أن كثيراً من الطّلبة يواجهون صعوبات واضحة في اكتساب المهارات الإعرابية، مما يؤثر على التحصيل اللغوي العام (الحلاق والشوملي، 2015؛ الموسوي والجابري، 2017).

ومن خلال خبرة الباحثة العمليّة كمعلمة للغة العربيّة في مدرسة بنات شهداء الظاهريّة الثانويّة، لاحظت تذمراً متكرراً من طالبات الصّف التّاسع خلال حصص اللغة العربية، خاصة عنّد تكليفهنّ بإعراب كلمات داخل جمل محدّدة، وهو ما دفعها إلى التّفكير في محاولة توظيف أساليب تدريسيّة بديلة تساهم في معالجة هذه المشكلة.

بالإضافة إلى ما سبق، قامت الباحثة بالتّواصل المباشر مع زميلاتها معلمات اللغة العربيّة في المدرسة واستطلعت آراءهن حول واقع تدريس المهارات الإعرابيّة وتوظيف المنصات التّعليميّة، وقد أجمعن على وجود حاجة ماسة إلى تطوير برّنامج تعليميّ تفاعليّ يعزز من اكتساب الطّالبات لتلك المهارات، ويزيد من دافعيّتهنّ نحو تعلّم اللغة العربية.

وقد وجدت الباحثة من خلال اطّلاعها على الدّراسات التربويّة ذات الصّلة ما يؤكد هذه الملاحظات الميّدانيّة، حيّث أشارت دراسة سلفيا (2024) إلى أن من أبرز التّحديات التي تعيق تعلم اللغة العربية لدى الطّلبة ضعف الدّافعيّة، وقلة الاهتمام بالمادة، إلى جانب اعتماد أساليب تدريس اعتياديّة لا تراعي الفروق الفرديّة ولا تحفز المتعلمين على التّفاعل والفهم العميق. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذه المشكلة كدراسة ثابت (2023) أشارت إلى فعاليّة البرامج التّعليميّة القائمة على التّعلم البنائي في تنميّة المهارات النحويّة لدى الطلبة، ووضحت دراسة المنصوريّ (2022) أنّ توظيف المنصات التّعليميّة يسهم بشكل فاعل في اكتساب الطّلبة للمهارات النّحويّة.

وانطلاقاً من ذلك، رأت الباحثة ضرورة تصميم برنامج تعليميّ مقترح يقوم على الدّمج بين التّعلم البنائي، الذي يركّز على بناء المعرفة من خلال التّعلم الذّاتي والفهم العميق، وبيّن المنصات التّعليميّة التّفاعليّة التي توفّر بيئة محفّزة قائمة على التّشويق والتّفاعل. وتهدف الباحثة من خلال هذا الدّمج إلى التّخفيف من تذمّر الطّالبات من دروس الإعراب، وتنميّة مهاراتهنّ الإعرابيّة، وتنميّة دافعيّتهن العقليّة نحو تعلم اللغة العربيّة.

وعليه، صاغت الباحثة مشكلة الدّراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة في تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين.

3.1 أهداف الدراسة

هدفت الدّراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. التّعرف إلى أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة في تنميّة المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين.

2. التّعرف إلى أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصّات التّعليميّة التّفاعليّة في تنميّة الدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين.

4.1 أسئلة الدراسة

سعت الدّراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول الذي ينص على: ما أثر برنامج تعليميّ قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصّات التّعليميّة التّفاعليّة في تنميّة المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما؟

السؤال الثاني الذي ينص على: ما أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصّات التّعليميّة التّفاعليّة في تنميّة الدّافعية العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما؟

5.1 فرضيات الدراسة

قامت الباحثة بتحويل سؤالي الدّراسة السّابقين إلى الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المتوسطات الحسابية للمهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين تعزى لطريقة التدريس (البرنامج التّعليميّ المقترح، والطريقة الاعتياديّة) ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بيّن المتوسطات الحسابيّة للدّافعيّة العقلية لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين تعزى لطريقة التدريس (البرنامج التّعليميّ المقترح، والطّريقة الاعتياديّة) ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما.

6.1 أهمية الدراسة

تنبع أهميّة هذه الدّراسة من كونها تمثّل محاولة علميّة رائدة لدمج مدخلين تربويين معاصرين، هما : التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة، في برنامج تعليميّ واحد يهدف إلى تنميّة المهارات الإعرابيّة (البعد المعرفي) وتعزيز الدّافعية العقليّة (البعد الوجدانيّ المعرفيّ) لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين. ويُعدّ هذا الدّمج جديداً نسبياً من منظور الباحثة في سياق تعليم اللغة العربية، ولم يحظَ بما يكفي من البحث والدّراسة في الأدبيّات التّربويّة، مما يمنح الدّراسة الحاليّة قيمة نظريّة وتطبيقيّة واضحة، ويسهم في سدّ فجوة معرفيّة قائمة.

وتتجلّى أهميّة الدّراسة من خلال المحاور الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية

تُعدّ هذه الدّراسة – حسب علم الباحثة – من أوائل الدّراسات التي تقدّم برنامجاً تعليميّاً يجمع بين نموذج التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة لتنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة في تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع. وبالتّالي، قد تمثلّ الدّراسة إضافة نوعيّة للأدب التّربويّ في مجاليّ تعليم النّحو العربيّ وتعزيز الدّافعيّة للتعلم باستخدام التّكنولوجيا التّفاعليّة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

توفر هذه الدّراسة برنامجاً قابلاً للتطبيق يمكن أن يستفيد منه:

- المعلمون في تطوير ممارساتهم الصّفية وخاصة في تدريس المهارات الإعرابيّة بأسلوب مشوّق وفعّال.
- الطّلبة من خلال توفير بيئة تعليميّة تفاعليّة تساعد على التّغلب على الصّعوبات المتعلقة بفهم الإعراب، وتقلل من النّفور أو الإحباط الذي قد يصاحب هذا المجال المعرفيّ.

ثالثاً: الأهمية البحثية

قد تفتح هذه الدّراسة المجال أمام إجراء دراسات تربويّة لاحقة تتناول دمج استراتيجيّات تعليميّة حديثة في تعليم اللغة العربية ومستوياتها، وخاصة الاستراتيجيات التي تُعنى بجانبي المعرفة والدافعية معاً . كما تقدم الدّراسة إطاراً عمليّاً قابلاً للتطوير يمكن توظيفه في سياقات تعليمية متنوعة، بما يعزز من فرص التجديد في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، وتوسيع قاعدة المعرفة التربويّة حول فاعليّة استخدام التّكنولوجيّا التّفاعليّة.

7.1 حدود الدراسة

تحدّدت الدّراسة بالحدود الآتية:

الحدود البشريّة: اقتصرت هذه الدّراسة على طالبات الصّف التّاسع في مدرسة بنات شهداء الظّاهرية الثانويّة التّابعة لمديريّة تربيّة وتعليم جنوب الخليل.

الحدود المكانيّة: طبّقت هذه الدّراسة في مدرسة بنات شهداء الظّاهرية الثانويّة التّابعة لمديريّة تربيّة وتعليم جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: نفّذت خلال الفصل الدّراسيّ الثاني للعام الدّراسيّ 2024م–2025م

الحدود الموضوعية: اشتملت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الوحدتين الثانيّة والثّالثة من كتاب اللغة العربية للفصل الثانيّ من الصّف التّاسع الأساسيّ، وفق المنّهاج الفلسطينيّ المعتمد.

الحدود الإجرائية :تمثّلت في أدوات الدراسة المستخدمة، ومدى صدقها وثباتها، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية التي تم تطبيقها.

8.1 مصطلحات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المصطلحات الآتية:

يُعرّف الأثر اصطلاحاً هو: التغيير الذي يحدثه تدخل تعليمي أو استراتيجية معينة في سلوك المتعلمين أو أدائهم، ويمكن ملاحظته وقياسه بعد تطبيق التجربة أو البرنامج التعليمي.

(Nguyen & Le, 2023؛ عبد الرؤوف، 2015)

عرّفته الباحثة إجرائياً

هو مقدار التغيّر في مستوى المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع من أفراد المجموعة التجريبية، والذي يُعزى إلى تطبيق البرنامج التعليمي المقترح القائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية، ويُقاس باستخدام اختبارين قبلي وبعدي، وتحليل النتائج باستخدام اختبار التباين المصاحب (ANCOVA) وقياس حجم الأثر.

البرّنامج اصطلاحاً

البرنامج التعليمي هو خطة تعليمية منظمة ومتكاملة تضم المحتوى والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم، تهدف إلى تحقيق أهداف تربوية محددة خلال فترة زمنية محددة (المسعودي، 2015).

عرّفته الباحثة إجرائياً

هو خطة تعليمية منظمة أعدّتها الباحثة، وتتضّمن مجموعة من الأهداف والمحتوى والأساليب والإجراءات والأنشطة التي تُنفذ خلال فترة زمنيّة محددة، بهدف إحداث تطوير مقصود في جوانب تعليميّة محددة لدى طالبات الصّف التّاسع، وعلى وجه الخصوص تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة.

يعرّف الدّمج اصطلاحاً

العملية التي يتم من خلالها توظيف ودمج عناصر تعليمية مختلفة مثل الأساليب التربوية، والاستراتيجيات التعليمية، والتقنيات الحديثة، ضمن بيئة تعليمية واحدة بطريقة متكاملة ومنسقة تهدف إلى تحسين جودة التعلم وزيادة فاعلية العملية التعليمية.(Heinich, Molenda, Russell, & Smaldino, 2002، بتصرف).

عرّفته الباحثة إجرائياً

هو التوظيف المتكامل لكل من مبادئ التعلم البنائي وأدوات المنصات التعليمية التفاعلية ضمن البرنامج التعليمي المقترح، وذلك من خلال تصميم أنشطة تعليمية قائمة على الاستكشاف والتفاعل الذاتي، بهدف تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع.

التّعلم البنائي

هو عملية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء معرفته الخاصة من خلال التّفاعل مع البيئة التّعليميّة، مستفيداً من خبراته السّابقة، حيّث يتم تفسير المعلومات الجديدة وربّطها بالمفاهيم القائمة، مما يُسهم في تعميق الفهم وتنميّة مهارات التّفكير النّقدي والتّحليلي (العدوان وداود، 2018، ص 32).

عرّفته الباحثة إجرائياً

هو مجموعة من الإجراءات تتّبعها المعلمة وطالبات الصّف التّاسع في الموقف التّعليميّ، حيّث تتكون من الخطوات الخمس للتعلم البنائي (التمهيد، الاستكشاف، التفسير، التوسيع، التقويم) التي يمكن أن تنمّي عنّد الطّالبة مهاراتها الإعرابيّة ودافعيّتها العقليّة في اللغة العربية.

المنصات التّعليميّة التّفاعليّة

هي "بيئات رقميّة تمكّن المتعلمين من المشاركة الفعّالة مع المحتوى، والمعلمين، والزّملاء من خلال أدوات متنوعّة مثل منتديّات النّقاش، والاختبارات، والموارد متعدّدة الوسائط، والتّواصل الفوري، مما ي عزز من مشاركة الدّارس وتحفيزه سالمون" (Salmon, 2013, p.12)

عرّفت الباحثة المنصات التّعليميّة التّفاعليّة إجرائياً

بأنّها أدوات رقميّة تدّمج أثناء تنفيذ البرنامج التّعليمي المقترح، وتستخدم لدعم مراحل التّعلم البنائي، حيث تقدّم محتوى تفاعلياً يحقق أهدافاً تعليميّة محددة من خلال التّفاعل المستمر بيّن المعلم والطّالب، وتتضمن عناصر تحفيزيّة مثل التّنافس، الاكتشاف، والمتّعة، بما يسهم في تنمية المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع.

المهارة

تُعرّف المهارة بأنها أداء بدني أو ذهني يُؤدَّى على مستوى عالٍ من الإتقان، عن طريق الفهم والممارسة والدقة، وبأقل جهد وفي أقل وقت ممكن. (إسلامي ويب،2023)

تعرّف الباحثة المهارة إجرائياً

قدرة الطّالبة على تحليل المشكلات اللغويّة، وتفسيرها، وتصويب الأخطاء النّحويّة، وتطبيق القواعد اللغويّة بصورة صحيحة في سياقات إعرابيّة مختلفة.

الإعراب

يعرّف ابن جني (1998) الإعراب بأنّه بيان حركة أواخر الكلمات التي تدلّ على موقعها من الإعراب في الكلام.

عرّفته الباحثة إجرائياً

الإعراب هو قدرة طالبات الصّف التّاسع على تحديد الموقع الإعرابيّ للكلمة في الجملة من حيث الرّفع أو النّصب أو الجر أو الجزم، وتحديد العلامة الإعرابيّة المناسبة، وتصحيح الأخطاء النحويّة المرتبطة بذلك.

عرّفت الباحثة المهارة الإعرابية إجرائياً

هي الأداء الذي يُقاس بالدرجة التي تحرزها طالبة الصف التاسع من أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الإعرابية المعدّ من قبل الباحثة، ويتضمّن مهامًا تقيس قدرتها على: التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وتحديد الوظائف النحوية في الجملة، وتصنيف المفاعيل (المفعول به، والمفعول المطلق، والمفعول فيه) بالإضافة إلى إجراء الإعراب التفصيلي للجمل المحددة في الاختبار.

الدّافعية العقلية

عرّفها حموك وقيس (2013) بأنها حالة داخليّة تحفز عقل الفرّد وتوّجه سلوكه العقليّ نحو حلّ المشكلات التي تواجهه، كما تساعده على تقييم المواقف واتخاذ القرارات باستخدام العمليات العقليّة العليّا.

عرّفتها الباحثة إجرائياً

بأنّها الاستعداد الذاتي والتركيز الذّهني لدى طالبات الصّف التّاسع أثناء تفاعلهنّ مع أنشطة البرّنامج التّعليميّ المقترح، القائم على الدّمج بين التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة، بما يعزز لديّهنّ التّفكير العميق والمثابرة في تعلم مهارات الإعراب وحلّ المشكلات النّحويّة.

برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية

عرّفته الباحثة إجرائياً خطة تعليميّة أعدّتها الباحثة، تعتمد على الدّمج بين مراحل نموذج التّعلم البنائي الخمس (التّمهيد، الاستكشاف، التّفسير، التّوسيع، والتّقويم)، وبين المنصات التّعليميّة التّفاعليّة الرّقميّة، وتُنفذ على طالبات الصّف التّاسع بهدف تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة.

الصف التاسع اصطلاحاً

هو المرحلة الدراسية الأخيرة من التعليم الأساسي في النظام التعليمي الفلسطيني، والذي يبدأ من الصف الأول وينتهي بالصف التاسع (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2017).

عرّفت الباحثة اجرائياً الصف التاسع

المستوى الدّراسي الذي يشكل نهاية المرحلة الأساسية في النظام التعليمي الفلسطيني، ويضم في هذه الدراسة طالبات تتراوح أعمارهن بين (14–15) عاماً، ويمثلن العينة التي طُبق عليها البرنامج التعليمي المقترح لقياس أثره في تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدّراسات السابقة

في هذا الفصل، تستعرض الباحثة الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة، موزعة على خمسة محاور رئيسة :التّعلم البنائيّ، المنصات التّعليميّة التّفاعليّة، المهارات الإعرابيّة، الدافعية العقلية، وأخيراً البرنامج التعليمي القائم على الدمج بين التعلم البنائي والمنصات التعليمية التّفاعليّة .كما يتضمن الفصل عرضاً للدّراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدّراسة، حيث اعتمدت الباحثة منهجية الترتيب الزّمني التّنازليّ (من الأحدث إلى الأقدم) في عرض هذه الدّراسات، بهدف إبراز تطور الاهتمام بالموضوع، ورصد الاتجاهات الحديثة في مجال البحث، وتوضيح تسلسل الأفكار وتراكم المعرفة العلمية فيه.

1.2الإطار النظري

1.1.2 المحور الأول: التعلم البنائي

هدفت الباحثة في دراستها إلى التّعرّف إلى أثر التّعلم البنائيّ في تنميّة المهارات الإعرابيّة والدافعيّة العقلية لدى طالبات الصف التاسع؛ لذلك كان من الضروري التّطرق إليه بالرجوع إلى الأبحاث والدّراسات العلمية.

2.1.1.2 مفهوم التعلم البنائي

البناء لغة

يُعرَّف البناء في اللغة بأنه نقيض الهدم، ويُقال: "بنيتُ البناء" أي رفعته وشيدته، والبناء هو ما يُشيَّد من بيت أو قصر أو غيره، كما يُستعمل بمعنى جمع أجزاء الشيء ليصير شيئاً واحداً (ابن منظور، د.ت، مادة: ب ن ى).

ويُضيف أحمد مختار عمر إلى أنّ البناء يدلّ على التشييد أو إقامة شيء مادي كالمباني، وقد يُستخدم أيضاً بمعنى التنظيم أو التكوين، كما في قولنا: "بناء الجملة" أو "بناء الشخصية" (عمر، 2008). تُظهر المعاني اللغوية لمفهوم "البناء" ارتباطه بالتشييد والتكوين، سواء مادياً أو معنوياً، وهو ما ينسجم مع دلالته في السياق التربوي، حيث يشير إلى عملية بناء المعرفة بشكل تراكمي ومنظَّم لدى المتعلّم.

مفهوم التعلم البنائي اصطلاحاً

بالرجوع إلى الأدب التّربوي، توجد تعريفات عديدة لمفهوم التّعلم البنائيّ، وقد اختارت الباحثة من بينّها ثلاثة تعريفات شاملة تمثل جوهر الفكرة وتغطي جوانبها الأساسية، وهي كما يأتي:

التعريف الأول

عرّف سشونك(Schunk, 2016) التّعلم البنائيّ بأنّه نهج تعليميّ يؤكد على ضرورة مشاركة المتعلم في بناء معرفته الخاصة من خلال استكشاف البيئة المحيطة، وتحليل الخبرات السّابقة، وحل المشكلات الواقعية، بدلاً من أخذ المعرفة بشكل سلبي.

التعريف الثاني

التعلم البنائي هو "فلسفة تعليمية تقوم على فرضية أننا من خلال التفكير في تجاربنا، نبني فهمنا الخاص للعالم الذي نعيش فيه" فوسنوت (Fosnot, 2013, p. 7).

التعريف الثالث

"التعلم البنائي هو عملية نشطة يقوم فيها المتعلمون ببناء أفكار أو مفاهيم جديدة استناداً إلى معرفتهم الحالية أو السابقة" برونر(Bruner, 1996, p. 11)

في ضوء ما سبق، تتّفق التعريفات السابقة على أن التّعلم البنائيّ يُعدّ نهجاً يُركّز على دور المتعلّم الفاعل في بناء المعرفة من خلال التّفاعل مع البيئة والخبرة السّابقة وحل المشكلات.

وتستفيد الباحثة من هذه الرؤية لتأسيس البرنامج التعليميّ المقترح، حيث **عرّفت التعلّم البنائي إجرائياً** بأنه:

مجموعة من الإجراءات تتّبعها المعلمة وطالبات الصف التاسع، وفق خطوات خمس (التمهيد، الاستكشاف، التفسير، التوسيع، التقويم)، بهدف تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية في اللغة العربية.

3.1.1.2 مراحل التعلم البنائي

يمثل نموذج **(BSCS 5E)** التعليمي إطاراً فعّالاً يدعم التّعلم النشط ويعزز بناء المعرفة من خلال التّفاعل مع الخبرات العملية .(Bybee et al., 2006) يتألف هذا النموذج من خمس مراحل متتابعة، هي:

1. الإثارة :(Engage) حيث يتم جذب انتباه المتعلمين وتحفيز فضولهم من خلال طرح سؤال أو تقديم مشكلة تشغل تفكيرهم، مما يساعد في تنشيط المعرفة السّابقة لديهم.
2. الاستكشاف :(Explore) تُتاح الفرصة للمتعلمين لاستكشاف المفاهيم الجديدة بأنفسهم من خلال أنشطة وتجارب عملية، مما يعزز بناء المعرفة الشّخصية.
3. التّفسير :(Explain) يقوم المتعلمون بشرح ما توصلوا إليه خلال الاستكشاف، ويقدم المعلم تفسيرات علمية دقيقة للمفاهيم.
4. التّوسيع :(Elaborate) يتم تشجيع المتعلمين على تطبيق المفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة لتعميق الفهم وتوسيع نطاق التّعلم.
5. التّقويم :(Evaluate) يتم تقييم مدى فهم المتعلمين وتحقيقهم لأهداف التّعلم من خلال استخدام أدوات تقويم متعددة مثل الاختبارات أو التقييم الذّاتي.

يُعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج استخداماً وانتشاراً في تعليم العلوم، حيث تدّعمه دراسات وأبحاث تربوية متعددة تؤكد فعاليته في تحسين التعلم.(Bybee et al., 2006)

4.1.1.2 مرتكزات النظرية البنائية في التعلم

لخص زيتون (2007) ثلاثة مرتكزات أساسيّة يقوم عليها التّعلم البنائيّ في التّعلم، وهي:

1. بناء المعرفة ذاتي المعنى

حيث يُنظر إلى المتعلم على أنّه يبني معرفته بنفسه بشكل نشط، ولا يتم نقلها إليه بشكل مباشر من المعلم، فالمعنى يتشكل نتيجة تفاعل المتعلم مع المعرفة.

2. تكوين المعنى نتيجة التّفاعل مع البيئة:

المعنى لا يُبنى داخل عقل المتعلم بمعزل عن العالم، بل يتشكل من خلال التّفاعل بين خبراته السّابقة والمثيرات التي تقدمها البيئة الخارجية، سواء عبر الحواس أو من خلال السّياق الاجتماعي والثّقافيّ.

3. النّشاط البنائيّ المستمر

بناء المعنى عمليّة ديناميكيّة تحدث عندما يكون المتعلم نشطاً، ويُوازن باستمرار بين الخبرات الجديدة وخبراته السّابقة. فإذا انسجمت الخبرة الجديدة مع المعرفة الموجودة، يحدث التّعلم بسهولة. أما إذا تعارضت معها، فيسعى المتعلم لإعادة التوازن من خلال تعديل أفكاره أو إعادة تنظيمها.

5.1.1.2 مزايا التعلم البنائي

أشار الدسوقي (2018) إلى عدد من المزايا التي يتسم بها التّعلم البنائيّ، من أبرزها:

1. تنميّة التفكير النّقديّ وحل المشكلات، حيث يُشجع المتعلم على التّحليل والتّفسير بدلاً من الحفظ والتلقين.
2. تعزيز التّعلم الذّاتي وجعل المتعلم مسؤولاً عن بناء معرفته.
3. ربط المعرفة الجديدة بالسّابقة وتفعيل البنية المعرفيّة.
4. تنمية الدّافعية الدّاخلية نتيجة مشاركة المتعلم الفعلية في عملية التعلم.
5. تعزيز مهارات التّعاون والتّواصل من خلال العمل الجماعي.
6. تحقيق تعلم ذي معنى يركز على الفهم لا الاستظهار.

6.1.1.2 دور المعلم في التعلم البنائي

وفقاً للدراسات الحديثة لم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة، بل تغير إلى ميسّر للتعلم، وموجه للطلبة نحو بناء معارفهم من خلال التّفاعل النشط، والاكتشاف، وحل المشكلات الواقعيّة.

فحسب فوسنوت وبيري (Fosnot & Perry 2005) يعتبران أن المعلم يكون بنائياً عندما يخلق بيئات تعلم ديناميكيّة تزيد من مهارات التّفكير العليا عند المتعلمين، وذلك من خلال التّفاعل الاجتماعي واللغة والسّياق، كما يؤكد الباحثان على أهمية المعلم في تقديم الدّعم المناسب للمتعلم.

في دراسة بورك وبورك (Brooks & Brooks،1999) وصف المعلم البنائيّ بأنه منظم وميسر للحوار داخل الصف، ويستخدم الأسئلة المثيرة والتي تشجيع الطّلبة على التّفكير والتّحليل. وشددت الدّراسة على أهمية احترام أفكار الطّلبة وتبني أساليب تعليمية تدعم الفهم العميق بدلاً من الحفظ الآلي.

7.1.1.2 دور المتعلم في التعلم البنائي

تبرز النّظرية البنائية تحول دور المتعلم من كونه مستقبلاً للمعرفة دون تفاعل حقيقي إلى مشارك نشط في بناء المعرفة. ففي هذا الإطار، تشير دراسة (Do, Do, & Nguyen, 2023) إلى أنّ البيئات التعليميّة البنائية تعزز من دافعية المتعلمين الدّاخلية والخارجية، وتحسن من أدائهم في التّعلم، مثل التّفكير النّقدي والتّنظيم الذّاتي. كما تؤكد دراسة سليم وآخرين (Saleem& Deeba،2021 أن

التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الحوار داخل الصّف يسهمان في تعزيز فهم المتعلمين وتطوير مهاراتهم المعرفية.

2.1.2 المحور الثاني: المنصات التعليمية التفاعلية

من خلال مراجعة الباحثة للأدبيات التّربويّة والدّراسات السّابقة، تبيّن لها أن التربويين قد تناولوا مفهوم المنصات التّعليمية الّتفاعلية بتعريفات متعددة، فختارت التعريف الآتي الذي يتوافق مع طبيعة دراستها وأهدافها:

1.2.1.2 تعريف المنصات التعليمية التفاعلية

تُعد المنصات التّعليمية التفاعلية بيئات رقميّة ترتكز على الإنترنت، تتيح فرصاً متعددة للتواصل بين أطراف العمليّة التّعليمية، من خلال تكنولوجيا تفاعلية متنوّعة، مثل المحادثات الفورية، ومشاركة الملفات، والتقييمات الإلكترونية، بما يساهم في تحقيق بيئة تعليميّة أكثر تفاعلاً وتكاملاً (رمزي، 2019). وقد اعتمدت الباحثة هذا المفهوم النظري كأساس لتعريفها الإجرائي، حيث **عرّفت المنصات التعليمية التفاعلية إجرائياً** بأنها:

أدوات رقمية تُدمج ضمن البرنامج التعليمي المقترح، تُستخدم لدعم مراحل التعلّم البنائي، من خلال تقديم محتوى تفاعلي يُعزز التواصل المستمر بين المعلمة والطالبة، ويتضمّن عناصر تحفيزية كالتنافس والاكتشاف والمتعة، بما يسهم في تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع.

2.2.1.2 أهمية المنصات التعليمية التفاعلية في العملية التعليمية

تشير الدّراسات الحديثة إلى الدّور المهم الذي تلعبه المنصات التّعليميّة التّفاعلية في تحسين جودة التّعليم وتطوير أساليبه، ويظهر ذلك من خلال عدة جوانب:

1. **تحسين التّحصيل الأكاديمي وزيادة الدّافعية**

أشارت دراسة المبحوح (2019) إلى فعالية استخدام المنصات التّعليمية التّفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتّحصيل الدّراسيّ لدى طالبات الصف الثاني عشر في مبحث التكنولوجيا، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي استخدمت المنصات التفاعلية، مما يدلّ على أثرها الإيجابي في تحسين الأداء الأكاديمي والدافعية نحو التعلم.

2. **إتاحة التّعليم الشّامل وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص**

أظهرت دراسة حديثة نشرت في المجلة التربوية لتعليم الكبار(2024) أنّ المنصات التعليمية الإلكترونية تسهم في توفير فرص تعليمية متكافئة بين الطلاب، بغض النّظر عن مواقعهم الجغرافية أو أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، ويعد هذا من العوامل التي تعزز العدالة التّعليمية وتقلل الفجوة بين المتعلمين.

3. **تنمية المهارات التقنية ومهارات التواصل**

أكّد سان وشين (Sun & Chen, 2016) أنّ المنصات التّعليمية التّفاعلية لا تقتصر على تعزيز الجانب المعرفي للمتعلمين، بل تسهم كذلك في تنمية مهارات التّواصل الفعّال واكتساب المهارات التقنية الضرورية للاندماج في سوق العمل الحديث، وهو ما يعكس أهمية هذه المنصات في إعداد الطّلبة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

3.2.1.2 أمثلة على المنصات التعليمية التفاعلية

أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام المنصات التّعليمية التّفاعلية في تعزيز التّفاعل والمشاركة داخل البيئة التعليمية، سواء في الصفوف التّقليدية أو في سياقات التّعلم الإلكتروني. ومن أبرز هذه المنصات:

- كاهوت :(Kahoot!) تُعد من المنصات التّعليمية القائمة على الألعاب التّفاعلية، حيث تتيح للمعلمين تصميم اختبارات ومسابقات محفزة تُستخدم لقياس الفهم وتعزيز المشاركة داخل الصّف (Wang & Tahir, 2020).
- كويزيز :(Quizizz) تشبه منصة Kahoot في طبيعتها التفاعلية، حيث توفر اختبارات مرحة قابلة للتنفيذ في الصّف أو عن بُعد، وتتيح للمعلمين تتبع أداء الطّلبة بشكل لحظي (Bala, 2022).
- نيربود :(Nearpod) تتيح للمعلمين تقديم العروض التّقديمية، ومقاطع الفيديو، والأنشطة التّعليمية التفاعلية مباشرة إلى أجهزة الطلاب، مما يُسهم في تعزيز التّفاعل في التعليم المتزامن وغير المتزامن سان وشين (Sun & Chen, 2016)
- بادليت :(Padlet) تُعد أداة تفاعلية مرنة تمكّن من إنشاء لوحات رقمية مشتركة تسمح للطلاب والمعلمين بنشر الأفكار والمحتوى التعليمي بشكل تعاونيّ، مما يُعزز من التّفاعل الجماعي والعمل والتشارك. مانكا ورانيري (Manca & Ranieri, 2016)

- ووردوول :(Wordwall) منصة تسمح بإنشاء أنشطة تعليمية تفاعلية مثل المطابقة، والسّحب والإفلات، والاختيار من متعدد، والتي تُسهم في تحسين استيعاب الطّلبة من خلال تفاعلهم النّشط مع المحتوى.(Wordwall, 2024)
- منصات التواصل الاجتماعي :مثل Facebook وWhatsApp، تُستخدم لبناء مجتمعات تعلم غير رسمية، وتُسهم في تبادل المحتوى التّعليمي وتشجيع الحوار بين المعلمين والمتعلمين، مما يعزز من فرص التّعلم التّشاركي مانكا ورانيري (Manca & Ranieri, 2016)
- المدونات ومواقع الويب الشخصية :أثبتت فعاليتها كأدوات لنشر المعرفة وتوسيع دائرة التّعلم من خلال التفاعل خارج حدود الصّف التّقليدي، خاصة في بيئات التّعليم الإلكتروني (Churchill, 2009).
- Teams Microsoft تُعد من المنصات التّعليمية التّفاعلية المتكاملة، إذ أثبتت الدّراسات فعاليتها في دعم بيئة تعليمية نشطة من خلال تسهيل التّواصل بين المعلم والطّالب، وتوفير التّغذية الرّاجعة، وتنظيم المحتوى التّعليمي بطريقة مرنة وفعّالة. الموديرس وآخرون (Almodaires et al., 2021)

4.2.1.2 المنصات التي وظفتها الباحثة في الدراسة

وقد استخدمت الباحثة في دراستها مجموعة من المنصات التّعليمية التّفاعلية، شملت :Microsoft Microsoft Teams، WhatsApp، Kahoot، Quizizz، Wordwall وذلك بهدف تعزيز التّفاعل الصفّي وتنمية المهارات المستهدفة لدى عينة الدراسة. وقد تم توظيف هذه المنصات وفقاً لأهداف كل درس، حيث اختيرت المنصة الأنسب لطبيعة المحتوى والمهارة المراد تنميتها. فعلى سبيل المثال، استُخدمت منصة Microsoft Teams لتنظيم الدّروس ، WhatsApp للتواصل والمتابعة، في حين وظِّفت Kahoot و Quizizz لتعزيز التّفاعل وإجراء التقويم البنائي، بما يخدم تحقيق تعلم بنائي فعّال.

المحور الثالث: المهارات الإعرابية

مقدمة

رأت الباحثة أن تتحدث بداية عن المستوى النحوي والمهارات النحوية ثم المهارات الإعرابية التي تعتبر جزءاً منه.

يُعدّ المستوى النحوي من أهم مستويات التحليل اللغوي، حيث يتناول العلاقات التركيبية بين الكلمات داخل الجملة، ويُعنى بتحديد الوظائف النحوية لعناصر الجملة مثل الفاعل، المفعول، والمبتدأ والخبر، وفقًا للترتيب والدلالة والعلامات الإعرابية. وتتكوَّن بنية الجملة العربية في هذا المستوى من عناصر

أساسية أبرزها: الرتبة (موقع الكلمة)، القرائن اللفظية (مثل علامات الإعراب)، والقرائن المعنوية (مثل علاقة الإسناد والظرفية والغائية). ويُبرز هذا المستوى أهمية التفاعل مع المستوى الصرفي، إذ إن فهم الوظائف النحوية يتطلب معرفة دقيقة ببنية الكلمة الصرفية، كاسم الفاعل أو المصدر. ويجمع النحو العربي بين هذه المستويات ليُنتج جُملًا سليمة شكلاً ومعنًى، مما يجعله حجر الأساس في إنتاج الكلام الصحيح وفهمه (الزيات، 2011؛ عبد التواب، 2003).

3.1.2المهارات الإعرابية

1.3.1.2 تعريف المهارات الإعرابية

المهارات الإعرابية هي القدرة على فهم موقع الكلمة داخل الجملة العربية وتحديد وظيفتها النحويّة وفق قواعد الإعراب، مما يساعد المتعلم على تحليل الجمل بشكل صحيح (ابن هشام، 2006). ويعتبر ابن جني (1998) أن الإعراب هو معرفة موقع الكلمة في الجملة من حيث رفعها، نصبها، أو جرها، وهو من أساسيات اللغة العربية التي تُمكّن المتعلم من فهم النّصوص وتفسيرها.

وتعتبر المهارات الإعرابية جزءاً مهماً من المهارات النحوية، حيث تهتم بتحديد موقع الكلمة في الجملة من ناحية الوظيفة النحوية وعلامات الإعراب التي توضح ذلك، مثل علامات الرفع والنصب والجر والجزم (الخطيب، 2017). وتتطلب تنمية المهارات الإعرابية تعلماً دقيقاً لقواعد اللغة العربية وتمريناً مستمراً على إعراب الجمل والتراكيب المختلفة (الزيات، 2011).

2.3.1.2مكونات المهارات الإعرابية

تُعد المهارات الإعرابية مجموعة من القدرات المعرفية واللغوية التي تمكّن المتعلم من تحليل الجملة وضبط الكلمات إعرابياً بشكل دقيق، وتشمل المكونات الآتية:

- تحديد الوظائف النحوية للكلمات داخل الجملة، مثل الفاعل، والمفعول به، والمفعول فيه، والمبتدأ والخبر، وذلك من خلال إدراك العلاقات النحوية بين عناصر الجملة.
- تمييز علامات الإعراب الظاهرة والمقدّرة، كعلامات الرفع والنصب والجر والجزم، وتشمل الضمة، والفتحة، والكسرة، والسكون، بالإضافة إلى العلامات الفرعية مثل الألف والواو والنون المحذوفة.
- الإعراب التفصيلي لكل كلمة داخل السياق، ببيان موقعها النحوي، وحركتها الإعرابية، والسبب النحوي وراء تلك العلامة.
- تطبيق القواعد الإعرابية على نصوص لغوية متنوعة، مثل نصوص القراءة والنصوص الأدبية، مما يعزز فهم القواعد في سياقاتها الواقعية.(خصاونة، 2017)

وقد قامت الباحثة ببناء اختبار تنمية المهارات الإعرابية للصف التاسع مستندة إلى كتاب اللغة العربية للصف التاسع ودليل المعلم ووثيقة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية الفلسطيني للصف التاسع.

3.3.1.2 أهمية المهارات الإعرابية

تحتل المهارات الإعرابية موقعاً محورياً في تعليم اللغة العربية، لما لها من دور حاسم في تنمية الكفايات اللغوية الشاملة لدى المتعلم. فإتقان الإعراب يمكّن الطالب من فهم التركيب النحوي السليم، ويعزز قدرته على القراءة الصحيحة، والكتابة الدقيقة، والتعبير الواضح. كما تُعدّ هذه المهارات أداة فاعلة لفهم المعاني الدقيقة في النصوص، إذ ترتبط دلالة الكلمة غالبًا بموقعها الإعرابي داخل الجملة.

وتسهم المهارات الإعرابية أيضاً في تحسين الأداء الكتابي والتحريري لدى الطلاب، من خلال تمكينهم من تكوين جمل سليمة نحويًا، ما يرفع من جودة التعبير الكتابي. وتبرز أهمية هذه المهارات كذلك في تنمية التفكير التحليلي والمنطقي؛ نظراً لما تتطلبه من تأمل في بنية الجملة، وربط بين مكوناتها وفقًا لقواعد لغوية راسخة. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تنمية هذه المهارات تسهم في تقليص الأخطاء الشائعة في التواصل الكتابي والشفهي، وتدعم القدرة على التذوق الأدبي والتفاعل الواعي مع النصوص.

(خصاونة، 2017؛ الدسوقي، 2018؛ الحلاق، 2015)

4.3.1.2 صعوبات تعلم المهارات الإعرابية

تُعدّ المهارات الإعرابية من أصعب المهارات النحوية التي يواجهها طلبة اللغة العربية، إذ يعاني كثير منهم من صعوبات متعددة تؤثر على تحصيلهم اللغوي. ومن أبرز هذه الصعوبات ما يلي: 1. تعقيد القواعد النحوية وكثرة استثناءاتها مما يجعل استيعابها تحدياً كبيراً للمتعلمين (الحلاق والشوملي، 2015).

2. الخلط بين الوظائف النحوية المختلفة داخل الجمل المركبة، حيث يواجه الطلاب صعوبة في تمييز المفاعيل وأنواعها، وكذلك حالات رفع ونصب وحذف العناصر الإعرابية (الموسوي والجابري، 2017).
3. ضعف المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة والفهم، مما ينعكس سلباً على أداء الطلاب في الإعراب (المكي، 2016).
4. اعتماد أساليب تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ دون التطبيق العملي ، مما يؤدي إلى ضعف الدافعية لدى الطلاب نحو تعلم الإعراب (الحلاق، 2015).

6.3.1.2 كيفية التغلب على صعوبة الإعراب

للتغلب على صعوبات تعلم المهارات الإعرابية، ينصح بتطبيق استراتيجيات التدريس التي تحفز التفكير النقدي والتعلم الذاتي، كالعمل على تحليل النصوص اللغوية وتطبيق القواعد ضمن سياقات واقعية، مما يسهل على الطالب فهم الوظائف النحوية المختلفة وتطبيقها بدقة (الشايع، 2024؛ ثابت، 2023). بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام المنصات التعليمية التفاعلية يُسهم في تنمية المهارات الإعرابية عبر تقديم أنشطة تفاعلية ترفع من دافعية الطلاب (المنصوري، 2022). ويُنصح أيضاً باستخدام طرق تدريس بنائية، وربط الإعراب بالتطبيقات العمليّة مثل تحليل النّصوص، وتنمية المهارات اللغوية الأساسية. (الدسوقي، 2018).

1.4 المحور الرابع: الدافعية العقلية

1.4.1.2 تعريف الدّافعية

تُعرّف الدّافعية في اللغة بأنها مصدر صناعي من "دافع"، وتشير إلى الرّغبة أو القوة التي تدفع الفرد نحو فعل معين. وقد ورد في المعجم الوسيط أن الدّافع هو: "الدّاعي والحافز إلى الفعل "(مجمع اللغة العربية، 2004)، كما عرّفها معجم المعاني بأنها: "تدفع الإنسان للسلوك "(معجم المعاني، 2024). ومن هنا تُفهم الدّافعية على أنها المحرك الدّاخلي للسلوك الإنساني.

2.4.1.2 مفهوم الدافعية العقلية اصطلاحاً

تُعرّف الدّافعية العقلية بأنها الحافز الدّاخلي الذي يدفع الفرد إلى التّفكير، الاستكشاف، وحل المشكلات باستخدام قدراته المعرفية، وهي عنصر جوهريّ في عملية التّعلم الفعّال وتنمية المهارات الفكرية العليا بنتريتش وشانك(Pintrich & Schunk, 2002) وتختلف الدّافعية العقلية عن الدّافعية العاطفية أو الحركية، حيث تركز على النشاطات المرتبطة بالعمليات الذّهنيّة مثل التّحليل والتّركيب والنّقد.

وبناءً على ما سبق، تعرّف الباحثة الدافعية العقلية إجرائياً على أنها الاستعداد الذاتي والتركيز الذهني لدى طالبات الصف التاسع أثناء تفاعلهن مع أنشطة البرنامج التعليمي المقترح، الذي يدمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية، مما يعزز التفكير العميق والمثابرة في تعلم مهارات الإعراب وحل المشكلات النحوية. وهذا التعريف يربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي ويُبرز أهمية الدافعية العقلية في تحقيق أهداف الدراسة.

3.4.1.2 أبعاد الدافعية العقلية

بحسب تورانس وغوف(Torrance & Goff, 1993) تتكوّن الدّافعية العقلية من أربعة أبعاد رئيسة، وهي:

1. حب الاستطلاع:(Curiosity)

يشير إلى رغبة المتعلم في الاستكشاف والتّساؤل عن العالم من حوله، والبحث عن معلومات جديدة بشكل دائم، مما يحفزه على التّعلم الذاتي والانخراط في مواقف تعليمية مثيرة للتفكير.

2. الانفتاح الذهني:(Mental Openness)

يعكس تقبّل الفرد لوجهات النّظر المختلفة، واستعداده لتعديل أفكاره بناءً على أدلة جديدة، مما يدعم التّفكير النّاقد والمرونة في معالجة المعلومات.

3. التّركيز العقلي:(Mental Focus)

يشير إلى قدرة المتعلم على الانتباه والاستمرار في العمل نحو الهدف رغم وجود المشتتات، وهو عنصر أساسي للإنجاز في البيئات التّعليمية المعقدة.

4. التّوجه نحو التّعلم:(Learning Orientation)

يعبر عن الحافز الدّاخليّ للطالب لاكتساب المعرفة وتحدي الذّات، والرّغبة في التعلّم من أجل الفهم وليس فقط للنجاح أو الحصول على درجات.

بناءً على هذه الأسس النظرية، طوّر شيا ونيلسون (shia & Nelson,2003) مقياس California Measure of Mental Motivation (CM3) عبر مؤسسة Insight Assessment، ليكون أداة موثوقة لقياس الدافعية العقلية بشكل تطبيقي. يشتمل المقياس على فقرات تعكس الأبعاد النظرية المذكورة، ويستخدم في تقييم التحفيز الفكري لدى المتعلمين في بيئات تعليمية مختلفة.

كما استندت الباحثة إلى دراسة أبو عقل (2020) التي استخدمت هذا المقياس وقامت بتكييف فقراته لتناسب البيئة التعليمية الفلسطينية. وبناءً عليه، صاغت الباحثة 30 فقرة تعبّر عن البنية الكلية للدافعية العقلية مع مراعاة خصوصية المنهاج الفلسطيني وطبيعة طالبات الصف التاسع.

4.4.1.2 أهمية الدافعية العقلية في التعلم

الدّافعية العقلية من العوامل الجوهرية التي تؤثر بشكل مباشر على جودة العملية التّعليمية وفاعليتها. فهي المحرك الدّاخلي الذي يحفز المتعلم على الانخراط في التّفكير العميق، والاستكشاف الذاتي، وحل المشكلات بطريقة إبداعية ومنهجية، وتُساعد الدّافعية العقلية على تنمية مهارات التفكير النّقدي،

والتّحليل، والتّركيب، مما يؤدي إلى تعلم أكثر عمقاً واستدامة، وقد أكدت العديد من الدراسات أن ارتفاع مستوى الدّافعية العقلية يرتبط بتحسن الأداء الأكاديمي وزيادة قدرة المتعلم على مواجهة التّحديات المعرفية بثقة واستقلالية تورانس وغوف.(Torrance & Goff, 1993)

1.5 المحور الخامس برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية

1.5.1.2 تعريف البرنامج التعليمي القائم على الدمج اصطلاحاً

هو إطار تربويّ يهدف إلى توفير بيئة تعليمية مشتركة وشاملة، تدمج بين الطّلاب من خلفيات ومستويات مختلفة، سواء من حيث القدرات، الثّقافات، أو الاحتياجات التعليمية، مع تقديم استراتيجيات تدريس متمايزة ودعم فرديّ يعزز من مشاركة جميع المتعلمين، ويضمن لهم فرصاً متكافئة للتعلم والتّفاعل والمشاركة.(Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2009)

تعرف الباحثة البرنامج التعليمي المقترح القائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية إجرائياً: هو خطة تعليمية أعدّتها الباحثة، تعتمد على الدّمج بين مراحل نموذج التعلم البنائي الخمس (التّمهيد، الاستكشاف، التّفسير، التّوسيع، والتّقويم)، والمنصات التّعليمية التّفاعلية الرّقمية، وتُنفذ على طالبات الصف التاسع بهدف تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية.

طُبّق البرنامج عبر وحدتين دراسيتين شملتا خمسة دروس، موزعة على اثنتي عشرة حصة صفية.

دمج التعلّم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية ومبرراته

من منظور الباحثة، فإنّ دمج التعلّم البنائي بالمنصات التعليمية التفاعلية يُمثّل أحد التوجّهات التربوية المعاصرة التي تستجيب لحاجات طالبات الصف التاسع في تعلم اللغة العربية، ولا سيّما في جانب **تنمية المهارات الإعرابية** التي تُعدّ من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا وصعوبة في هذه المرحلة.

ويُسهم هذا الدمج – من وجهة نظر الباحثة – في **تنمية المهارات الإعرابية** من خلال توظيف تمارين تطبيقية، ومواقف لغوية متنوعة، وأنشطة قائمة على التحليل والتركيب، بالإضافة إلى التعزيز الفوري والمتابعة الذاتية التي توفّرها المنصات التعليمية، وهو ما يجعل تعلّم الإعراب أكثر جاذبية وفاعلية.

كما يُساعد هذا التوجه على **تنمية الدافعية العقلية** لدى الطالبات، إذ تُوفّر المنصات التفاعلية بيئة تعليمية محفّزة تلبّي حاجات التحدّي، والتفكير، والاستقلالية، وتُسهم في جعل المتعلّمة أكثر انخراطًا في النشاطات التعليمية، وأكثر تحمّلًا لمسؤولية تعلّمها.

وتستند الباحثة في تبنيها لهذا الدمج إلى جملة من **المبررات**، من أبرزها:

- ضعف المهارات الإعرابية لدى طالبات الصف التاسع في ظل أساليب التعليم التقليدية.
- الحاجة إلى تنمية مستوى الدافعية العقلية بما يدعم التعلّم النشط القائم على الفهم والتفكير.

- ما أثبتته الدراسات السابقة من فعالية توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تحسين الأداء الأكاديمي والتحفيز الذاتي.
- توافق هذا الدمج مع فلسفة المنهاج الحديث الذي يؤكد على التعلّم النشط واستخدام التقنيات الحديثة.

بناءً على ما سبق، فإن الباحثة ترى أن البرنامج التعليمي المقترح الذي يقوم على دمج التعلم البنائي والمنصات التفاعلية يُشكّل مدخلًا واعدًا لتطوير تعليم الإعراب، وتنمية التفكير والدافعية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين.

2.5.1.2 فوائد برنامج قائم على دمج طريقتين في التّدريس

يعد دمج أكثر من طريقة تدريسية داخل البرنامج التّعليمي من الممارسات الفعّالة التي تُسهم في تحسين جودة التّعليم وزيادة فاعليته. إذ يُمكن لهذا الدّمج أن يُوفر بيئة تعليمية متعددة الأبعاد تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتستجيب لأنماط تعلمهم المتنوعة، مما يعزز من مشاركتهم ونشاطهم أثناء العملية التّعليمية يونيسكو(UNESCO, 2020)

كما يُسهم الدّمج بين الطّرائق المختلفة في تنمية مهارات التّفكير العليا، كالتحليل، والتّركيب، والتّقويم، وذلك من خلال تقديم أنشطة تعليمية متنوعة تتطلب من المتعلم التّفاعل بعمق مع المحتوى ميار (Mayer, 2009)

ولا يقل أهمية دور المعلم في هذا الإطار، حيث يعمل كمرشد وميسر، مما يُسهم في تحسين عملية التّعلم وتحقيق أهدافها بفعالية أكبر أندرسون (Anderson, 2004)

ومن جهة أخرى، يُشجع الدمج على تعزيز دافعية المتعلمين، سواء من خلال توفير بيئات تعلم تفاعلية أو عبر تنويع مصادر التعلم وأساليب التقييم جونسون (Jonassen, 1999)

وتستند هذه الفوائد إلى المفاهيم الأساسية للنظريات التّربوية الحديثة، التي تُؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي والبناء النّشط للمعرفة لتحقيق تعلم فعّال ومستدام فتيجوسكي (Vygotsky, 1978)

2.2 الدّراسات السّابقة

يتضمن هذا الجزء من الفصل عرضاً تحليلياً للدراسات السّابقة المرتبطة بموضوع الدّراسة الحالية، وقد حرصت الباحثة على تضمين مجموعة من الدّراسات العربية والأجنبية التي تناولت محاور الدراسة المختلفة، بما يسهم في تأطير البحث نظرياً، وتحديد أوجه الإفادة منه، وتوضيح ما تضيفه الدّراسة الحالية إلى المعرفة التربوية. وقد تم تصنيف الدّراسات السّابقة في ضوء المحاور الآتية:

1. التّعلم البنائيّ
2. المنصات التّعليمية التّفاعلية
3. المهارات الإعرابية
4. الدّافعية العقلية
5. البرنامج التّعليمي القائم على الدّمج بين التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية

واعتمدت الباحثة في عرض الدّراسات على منهجية الترتيب الزمني التنازلي (من الأحدث إلى الأقدم) ضمن كل محور، بهدف تتبّع تطور الاهتمام البحثيّ، ورصد التّحولات في التّوجهات والأساليب والمنهجيات، وتمييز ما يمكن البناء عليه في الدّراسة الحالية، مع بيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدّراسات وموضوع الدراسة.

1.2.2 المحور الأول: الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم البنائي

دراسة الشايع (2024)

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن في الكويت، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة، وبلغت عينة الدراسة (54) طالباً موزعين على مجموعتين (تجريبية وضابطة). استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي، وطبّق الباحث اختباراً لقياس الفهم القرائي قبلياً وبعدياً. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي، بينما ظهرت فروق دالة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بحجم أثر قوي جدًا. وأوصت الدراسة بتبني استراتيجية التعلم البنائي في تدريس مهارات الفهم القرائي وتدريب المعلمين على تطبيقها.

دراسة أميري دوميري (2023) Amiridoomari

سعت الدراسة إلى الكشف عن تأثير التّعلم التعاوني القائم على البنائية في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وشمل مجتمع الدراسة طلاب إحدى المدارس الثانوية، بينما

تألفت العينة من (30) طالباً موزعين على مجموعتين متكافئتين. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبّق الباحث تدريسًا بنائيًا تعاونياً للمجموعة التجريبية لمدة خمسة أسابيع، ثم أُجري اختبار بعدي واستبيان خاص. أظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا لصالح المجموعة التجريبية، وتبيّن أن أسلوب الديناميكيات الجماعية والتغذية الراجعة والمشاريع كانت أكثر فاعلية. وأوصت الدراسة بدمج التعلم البنائي والتعاوني في برامج تعليم اللغة لزيادة التفاعل والتحصيل.

دراسة ثابت (2023)

هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التّعلم البنائي في تنمية المهارات النحويّة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة صنعاء، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، وبلغت العينة (60) طالباً من مدرستين حكوميتين. استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، وطبّق اختبارًا قبليًا وآخر بعديًا، مستندًا إلى قائمة بالمهارات النحوية شملت 31 مؤشراً موزعة على خمس مهارات. أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، بحجم أثر بلغ (0.880). وأوصى الباحث بتبني استراتيجية التعلّم البنائي في تدريس النحو لما لها من أثر واضح في تحسين أداء الطلاب.

دراسة العويض (2021)

استهدفت الدراسة التحقق من فاعلية التّدريس باستخدام نموذج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة بيشة، وتكوّن مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة المتوسطة، وبلغت العينة (40) طالبة موزعات عشوائياً على مجموعتين. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبّق الباحثان اختبارًا تحصيلياً ومقياساً للتفكير الناقد قبلياً وبعدياً. أظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في كلا المتغيرين. وأوصت الدراسة باستخدام نموذج التعلّم البنائي في تدريس العلوم لتعزيز التفكير الناقد والتحصيل العلمي.

دراسة(2015) Uwalk

هدفت إلى دراسة تأثير أسلوب التّدريس البنائي على تحصيل طلاب منطقة أوويري نورث في ولاية إيمو بنيجيريا في فهم الاستماع باللغة الفرنسية، وضم مجتمع الدراسة (350) طالبًا، فيما بلغت العينة (45) طالبًا موزعين على مجموعتين غير متكافئتين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي مع اختبار قبلي وبعدي، وأداة اختبار تحصيلي، وحُللت البيانات باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري وتحليل التباين المشترك .(ANCOVA) أظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتبني أسلوب التّدريس البنائي في تعليم مهارات الاستماع باللغات الأجنبية.

دراسة عبد الله (2007)

هدفت إلى قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واتجاهاتهم نحوه. تألف مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الإعدادية، وتكوّنت العينة من تلاميذ إحدى المدارس. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم قبلي–بعدي، وطبقت أدوات لقياس اكتساب المفاهيم ومقياسًا للاتجاهات. أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم وتكوين اتجاهات إيجابية. وأوصت الدراسة بتوظيف النموذج البنائي في تدريس النحو لدوره في تعزيز التفكير التحليلي.

دراسة رضوان (2017)

تناولت أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا، وتنمية التفكير الابتكاري، وبقاء أثر التعلم. شمل مجتمع الدراسة طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس، ووزعت العينة إلى مجموعتين. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطُبقت أدوات متعددة منها كتيب التلميذ، دليل المعلم، اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الابتكاري. أظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الابتكاري. وأوصت الدراسة بتضمين استراتيجيات التعلم البنائي في مناهج الرياضيات وتدريب المعلمين عليها.

دراسة كيم (Kim, 2005)

هدفت إلى دراسة تأثير استخدام التعلم البنائي في تدريس الرياضيات لطلاب الصف السادس مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية، بينما لم تحدد العينة بدقة. استخدمت أدوات متعددة شملت اختبارات تحصيل، مقاييس تقدير الذات، واستبيان بيئة الصف. أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية، بينما لم يظهر تأثير واضح على تقدير الذات أو استراتيجيات التعلم، مع تحسن طفيف في الدافعية والقلق والمراقبة الذاتية. وأظهرت النتائج تفضيل الطلاب لبيئة الصف البنائي على التقليدية.

2.2.2المحور الثاني: الدراسات السابقة المتعلقة بالمنصات التعليمية التفاعلية

دراسة الأنصاري (2023)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد، من خلال تطبيقها على منصة "مدرستي" كنموذج، وشمل مجتمع الدراسة معلمات المدارس الحكومية، وتكوّنت العينة من (95) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة لقياس اتجاهات المعلمات وتقديراتهن لفرص ومعوقات المنصة. أظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو استخدام المنصة جاءت مرتفعة، كما تم تقدير فرصها بشكل إيجابي، في حين كانت تقديرات المعوقات متوسطة، ولم تُسجل فروق دالة إحصائيًا حسب المرحلة الدراسية. وأوصت الدراسة بالاهتمام بجودة نظم المنصات الإلكترونية المستخدمة في المؤسسات التعليمية.

دراسة المنصوري (2022)

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني عشر، وتكوّن مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية، بينما بلغت العينة (60) طالبة وزّعن على مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطُبق اختبار تحصيلي لقياس مستوى المهارات النحوية بعد استخدام المنصة التعليمية. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية بشكل دال إحصائيًا، مما يشير إلى فاعلية المنصات الإلكترونية في تحسين تعلم النحو بطريقة تفاعلية. وأوصت الدراسة بدمج المنصات التعليمية في تدريس اللغة العربية وتدريب المعلمين على توظيفها.

دراسة البقي وسالم (2022)

سعت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نواتج التعلم خلال جائحة كورونا، وشمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات منطقة مكة المكرمة، وبلغت العينة (600) مشارك ومشاركة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبّقت استبانة لقياس مستوى الفاعلية والمعوقات وآليات التفعيل. أظهرت النتائج ارتفاع فاعلية استخدام المنصات لدى المعلمين والطلاب، وكذلك ارتفاع تقديرات المعوقات، مع وجود فروق دالة حسب الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بإعداد دليل إرشادي لتفعيل المنصات وتكثيف التدريب للتغلب على التحديات.

دراسة طعمة (2022)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر المنصات التعليمية في تنمية التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وشمل مجتمع الدراسة طلاب الجامعات، بينما تألفت العينة من (235) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من (19) عبارة موزعة

على مجالين: أثر المنصات ومهارات التعلم الذاتي. أظهرت النتائج وجود أثر كبير جدًا للمنصات في تنمية التعلم الذاتي بمتوسط (4.29)، دون وجود فروق دالة تعزى للجنس أو الكلية. وأوصت الدراسة بتوظيف المنصات التفاعلية في البيئة الجامعية لتعزيز التعلم الذاتي.

دراسة محمد وآخرون (2020)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام المنصات التعليمية التفاعلية على تحسين المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية بجامعة بنها، وشمل مجتمع الدراسة طلاب الفرقة الرابعة، وبلغت العينة (80) طالبًا. استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتم تصميم منصة تعليمية إلكترونية، واستخدام اختبار معرفي واستمارة ملاحظة. أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في التحصيل والمهارات التدريسية لدى المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتحويل المقررات التقليدية إلى تفاعلية عبر المنصات التعليمية.

دراسة رمزي (2019)

هدفت إلى قياس أثر استخدام منصتي "إدمودو" و"إيزي كلاس" في تنمية مهارات استخدام الإنترنت وخفض العبء المعرفي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا في المرحلة الإعدادية. تكون مجتمع الدراسة من التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وشملت العينة ثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة). استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطُبقت اختبارات متعددة قبلية وبعدية. أظهرت النتائج أثرًا دالًا للمنصتين في تحسين المهارات وخفض العبء المعرفي، مع تفوق إدمودو في الجانب العملي، وإيزي كلاس في الجانب المعرفي. وأوصت الدراسة باستخدام المنصات التفاعلية مع الفئات الخاصة لما لها من تأثير فعّال على تعلمهم.

3.2.2 المحور الثالث: الدّراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الإعرابية

دراسة الجوفي (2024)

هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الأول الثّانوي في الجمهورية اليمنية. استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع تطبيق قبلي وبعدي. وقد اشتُقت قائمة المهارات النحوية من الأدبيات السابقة والمحتوى الدراسي، ثم تم تحويلها إلى أهداف تعليمية للبرنامج. وشملت العينة (60) طالباً من إحدى المدارس الحكومية بمحافظة إب، وُزِّعوا بالتساوي على المجموعتين. تلقت المجموعة التجريبية تعليمها عبر البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللغوية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التّقليدية. كشفت النّتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الأداء البعدي لاختبار المهارات النحوية لصالح المجموعة التجريبية، مع حجم أثر بلغ (0.867)، مما يدلّ على فعالية البرنامج المقترح.

أوصت الدّراسة بضرورة توظيف الأنشطة اللغوية في تدريس النحو، واقترحت إجراء دراسات لاحقة تأخذ في الاعتبار متغيرات إضافية مثل الجنس، والمنطقة التعليمية، والتحصيل السابق، وسنوات الخبرة، والاتجاه نحو تعلم النحو.

دراسة الجعدي (2022)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية التّعليم المتمايز في تنمية المهارات النحوية لدى طلبة المستوى الأول في الأقسام العلمية (الرياضيات وعلوم الحياة) بكلية التربية – جامعة صنعاء. اعتمد الباحث على المنهجين الوصفي و التجريبي، حيث أعدّ قائمة بالمهارات النحوية، وبرنامجاً تعليمياً قائماً على التعليم المتمايز، واختباراً تحصيلياً، وتم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (41) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية واحدة.

أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، سواء على مستوى الاختبار ككل أو على مستوى كل مهارة نحوية بشكل مستقل، مما يدل على فاعلية استراتيجية التّعليم المتمايز في تنمية المهارات النحوية. وأوصت الدّراسة بدمج هذه الاستراتيجية ضمن طرائق التّدريس الحديثة في كليات التربية.

دراسة السليهبي (2021)

هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات الضّبط الإعرابي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، وقياس مدى تمكنهم منها، واقتراح تصوّر لتطوير هذه المهارات. استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً على عينة من (53) طالباً بالصّف الأول المتوسط بمحافظة رابغ. أظهرت النتائج أن درجة التمكن العام من مهارات الضبط الإعرابي كانت ضعيفة (59.8%) حيث كانت أعلى المهارات في تحديد نوع الكلمة في التركيب (80.2%)، وأضعفها في تحليل المشتقات إلى جذورها (28.3%). أوصت الدراسة بضرورة التركيز على الجانب التطبيقي في تدريس قواعد الإعراب وتطوير المحتوى النحوي ليتناسب مع خصائص الطلبة.

دراسة البقمي (2021)

سعت الدّراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية التّعليم المتمايز في تنمية المهارات النّحوية لدى طلاب الصّف الأول الثانوي. استخدم الباحث المنهج التجريبي على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وبلغ حجم العينة (64) طالباً. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كافة مستويات المهارات النحوية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم). وأوصت الدّراسة بتبني التّعليم المتمايز في تدريس النّحو وتوفير تدريب للمعلمين على تطبيقه.

دراسة العتيبي (2020)

هدفت الدّراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية دمج التّعلم التوليدي وخرائط المفاهيم في تنمية المهارات النّحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. استخدم المنهج التجريبي، وبلغت العينة (58) طالبة. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على جميع مهارات النحو (الفهم، التّصنيف، التّطبيق، الاستنتاج، الحكم)، كما حققت فرقاً دالاً إحصائياً في الدّرجة الكلية. أوصت الدّراسة باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في تعليم النحو، مثل التّعلم التوليدي وخرائط المفاهيم، لما لها من دور فعال في تعزيز الفهم والتطبيق.

دراسة خطاب (2020)

هدفت الدّراسة إلى تنمية المهارات النّحوية وخفض القلق النّحوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من خلال برنامج تعليمي قائم على المسارات المتعددة والتفكير الجهري .استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطبّق أدواته (اختبار المهارات، مقياس القلق، قائمة المهارات) على عينة مكونة من (60) تلميذاً وتلميذة موزعين بالتساوي على مجموعتين (تجريبية وضابطة). كشفت النّتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين الأداء النحوي وخفض القلق النّحوي لدى المجموعة التّجريبية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى المهارات النّحوية ومقدار القلق النحوي. وأوصت الدّراسة بالاستفادة من النظريات اللسانية المعاصرة في تصميم مناهج اللغة العربية، وتدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التفكير الجهريّ في تدريس النّحو.

دراسة الحوامدة وحسين (2016) Alhawamdeh & Hussein

سعت هذه الدّراسة إلى استقصاء أسباب تدني تحصيل الطّالبات الجامعيات في النّحو والبلاغة بجامعة نجران، وذلك من وجهة نظر الطّالبات والمعلمات. استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ التّحليلي، وطبقت الدراسة على جميع الطالبات في السنة الأولى تخصص لغة عربية في كلية الآداب والعلوم للبنات، حيث شملت العينة (250) طالبة و(50) معلمة. وُزعت أربع استبانات للكشف عن العوامل المؤثرة في ضعف التحصيل. كشفت النتائج عن وجود أسباب محددة لتدني التحصيل، تمثلت في عوامل تتعلق بالمنهج، وطرائق التدريس، ومحتوى المادة، ومستوى الدافعية لدى الطالبات. وأوصت الدراسة بضرورة معالجة تلك الأسباب من خلال تطوير المناهج، وتحسين بيئة التعلم، وتدريب المعلمات على استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية.

دراسة الحربي (2015)

هدفت الدّراسة إلى إعداد قائمة بالمهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من النّاطقين بلغات أخرى، وقياس مدى توافر هذه المهارات لديهم، والتّحقق من فاعلية استراتيجيات التّعلم المستند إلى

الدّماغ في تنميتها. استخدمت الدّراسة المنهج التجريبي على مجموعة واحدة مكوّنة من (31) طالباً في المستوى الثّاني من معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
وتضمنت أدوات الدّراسة: قائمة مهارات إعرابية (أربع مهارات رئيسة و20 مهارة فرعية)، اختباراً قبلياً وبعدياً، ووحدة نحوية مقترحة وفق استراتيجيات التّعلم المستند إلى الدماغ. وقد أظهرت النتائج أن نسبة امتلاك الطّلاب للمهارات الإعرابية بلغت 63.06% (مقبول)، وأن هناك تحسّناً دالاً إحصائياً بعد تطبيق البرنامج، مما يدلّ على فاعلية استراتيجية التّعلم المستند إلى الدّماغ في تنمية المهارات الإعرابية.

4.2.2 المحور الرابع: الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية العقلية

أشارت **دراسة حسن ومشالي (2023)** إلى أهمية الدّافعية العقلية في التّحصيل الدّراسي لدى الطّلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية العقلية والتّحصيل، ومدى تأثير متغير النّوع في أبعاد الدّافعية. اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على عينة قوامها (13) تلميذاً وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي بمحافظة أسيوط، تم اختيارهم وفق مقياس خاص بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. استخدمت الدّراسة مقياس الدافعية العقلية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الدّافعية والتّحصيل لصالح الذكور، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين متغيري الدّراسة. وقد أوصت الدّراسة بضرورة اهتمام المعلمين بتنمية أبعاد الدافعية العقلية كمدخل لدعم التحصيل لدى هذه الفئة من التلاميذ.
أما **دراسة السيد (2022)** فقد سعت إلى قياس أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التّعلم المستند إلى الدّماغ في تنمية الدّافعية العقلية وخفض الإخفاق المعرفي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على عينة مكونة من (24) طالباً في الصف السادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (11 طالباً) وضابطة (13 طالباً). استخدمت الدراسة برنامجاً تعليمياً في مادة الجغرافيا، بالإضافة إلى مقياسي الدافعية العقلية والإخفاق المعرفي، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتّتبعي. أوصت الدّراسة بضرورة تبني استراتيجيات التعليم المستند إلى الدماغ مع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
أما **دراسة أبو عقل (2020)** فقد انطلقت من هدف التّعرّف على مستوى الدّافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة، مستعينة بالمنهج الوصفي التّحليلي. شملت العينة (706) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، واعتمدت الدّراسة على اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية. وقد أظهرت النتائج أن التوجه نحو التعلم احتل المرتبة الأولى ضمن أبعاد الدافعية، تلاه التكامل المعرفي، ثم التركيز العقلي، وأخيراً حل المشكلات إبداعياً. كما كشفت النتائج

عن فروق دالة إحصائياً لصالح التّخصصات العلمية، وفروق لصالح الإناث في بعض الأبعاد. وأوصت الدراسة بأهمية دعم أبعاد الدّافعية المرتبطة بالتعلم في ضوء الفروق بين التخصصات.

هدفت **دراسة حمدان (2022)** إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس القواعد النّحوية على تنمية مهارات الإعراب والدافعية العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. اتبع الباحث المنهج التجريبي، مع تصميم شبه تجريبي يعتمد على مجموعتين متكافئتين، ضابطة (32 طالباً) وتجريبية (34 طالباً) من طلاب مدرسة قفط الثانوية المشتركة بمحافظة قنا. استخدمت الدّراسة كتاب الطالب ودليل المعلم المقرر وفقاً لإجراءات استراتيجية الأبعاد السداسية، إلى جانب اختبار مهارات الإعراب ومقياس الدافعية العقلية في النحو. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في صالح المجموعة التّجريبية، مما يدلّ على فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الإعراب والدافعية العقلية، كما كشفت النتائج عن علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الإعراب والدافعية العقلية. بناءً على ذلك، أوصت الدراسة بتطبيق استراتيجية الأبعاد السّداسية في تدريس النحو لتعزيز هذه المهارات، واقترحت إجراء المزيد من الدّراسات في مجالات ومراحل تعليمية مختلفة.

فحصت **دراسة سداقة وآخرون Sedaghat& Hejazi (2011)** الدّافعية العقلية لدى طلاب الجامعة في ضوء نوايا تحقيق الأهداف، مع التّركيز على الفجوات السّلبية بين الأداء الفعلي والأهداف المرجوة. هدفت الدّراسة إلى تطوير نموذج متكامل يوضح الجهد المقصود من خلال فهم العلاقة بين فجوة الأداء والهدف، بالإضافة إلى التّأثيرات الذّاتية التّفاعلية مثل التّقييم الذاتي المستقبلي والجهد المتوقع نحو الهدف الأقرب. أُجريت الدّراسة في بيئة تعليمية حقيقية موجهة نحو الإنجاز الأكاديمي، وشملت عينة من 451 طالباً جامعياً. وأظهرت نتائج تحليل المسار أن التقييم الذّاتي المستقبلي كان المتنبئ الأقوى للجهد المتوقع مقارنةً بفجوة الأداء أو الكفاءة الذّاتية المرتبطة بتحقيق الهدف. وتبرز أهمية هذه النتائج في توجيه المعنيين نحو تعزيز دافعية الطلاب من خلال التّركيز على دور التّقييم الذاتي العاطفيّ المستقبليّ في تشكيل الجهد والإصرار الأكاديميّ.

دراسة الفراجي (2011)

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مستوى الدّافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ومستوى كل مجال من مجالاتها، وفحص الفروق في الدافعية وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والفرع الدراسي (علمي/أدبي)، بالإضافة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الدّافعية العقلية والتّحصيل الدّراسي، والفروق في هذه العلاقة حسب المتغيرين ذاتهما. استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت مقياساً للدافعية العقلية مكونًا من 58 فقرة على عينة مؤلفة من 400 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية. أظهرت النتائج أنّ الطلبة يمتلكون دافعية عقلية بدرجة فوق المتوسط النظري في

المقياس، كما لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية بين الذكور والإناث، أو بين الفرعين العلمي والأدبي، ولا في تفاعل هذين المتغيرين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدّافعية العقلية والتّحصيل الدّراسي، مما يؤكد أهمية تعزيز الدّافعية العقلية لدى الطلاب بغض النّظر عن الجنس أو التّخصص الدّراسي لدعم تحصيلهم الأكاديمي.

5.2.2 المحور الخامس: الدّراسات السّابقة المتعلقة البرنامج التعليمي القائم على الدمج بين التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية.

في حدود مراجعة الباحثة للأدبيات التّربوية والدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة، لم تُرصد دراسات سابقة – عربية أو أجنبية – تناولت تصميم برنامج تعليميّ يجمع بين التّعلم البنائي والمنصات التّعليمية الّتفاعلية بهدف تنمية المهارات الإعرابية والدّافعية العقلية في آنٍ معاً، وخصوصاً لدى طلبة الصف التاسع الأساسي أو ما يعادلهم.

فقد تنوّعت الدراسات السابقة بين ما ركز على فاعلية التعلم البنائي وحده في تنمية المهارات اللغوية (مثل: ثابت، 2023؛ الشايع، 2024)، وأخرى تناولت فاعلية المنصات التعليمية التفاعلية في تعزيز الدافعية أو التحصيل (مثل: حمدان، 2022؛)، بينما ركز بعضها على تنمية المهارات الإعرابية باستخدام طرائق تدريسية تقليدية أو حديثة دون ربط مباشر بالمنصات أو البنائية.

ومن هنا، تبرز أصالة الدّراسة الحالية في كونها محاولة علمية لبناء برنامج تعليميّ مقترح يوظف الدّمج بين التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التّفاعلية، لمعالجة قضايا لغوية معرفية كالإعراب، وفي الوقت ذاته تعزيز دافعية المتعلم العقلية، وهو ما يجعل هذه الدّراسة مساهمة في سدّ فجوة بحثية قائمة، وتقديم نموذج تعليميّ قابل للتطبيق في بيئة التّعليم الفلسطيني.

6.2.2 التعقيب على الدّراسات السابقة

يعد التعقيب على الدراسات السابقة خطوة أساسية لفهم ما تم إنجازه في مجال البحث، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف، ورصد الفجوات المعرفية التي يمكن أن تسدها الدراسة الحالية. وفي هذا السياق، تم تحليل مجموعة من الدراسات التي تناولت المحاور الخمسة السابقة من جوانب متعددة. وقد تم تنظيم التعقيب وفق محاور رئيسة تشمل :الأهداف، المنهج، المجتمع والعينة، الأدوات، النتائج، والتوصيات، مع الإشارة إلى الفجوات البحثية التي تبرز الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات لتعزيز الفهم وتطوير الممارسات التعليمية في هذه المجالات .وذلك بهدف الوصول إلى تصور متكامل حول ما قدمته تلك الدراسات، ومدى إسهامها في بناء قاعدة معرفية تدعم الدراسة الحالية.

1.6.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم البنائي

1. الأهداف

اتفق معظم الباحثين مثل دراسة كل من (الشايع ،2024) و(ثابت ،2023)،على فعالية التّعلم البنائي في تحسين مهارات معرفية محددة مثل الفهم القرائي والمهارات النّحوية، مع التركيز على تطوير مهارات التفكير. بينما أضافت دراسة أميري دوميري (2023) بعداً تعاونياً اجتماعياً من خلال دمج التّعلم التّعاوني، مما يوسع نطاق الأهداف ليشمل التّفاعل الجماعي، وهو ما يمثل إضافة نوعية للدراسات السابقة.

2. المجتمع والعينة

تنوعت الدّراسات من حيث المجتمع والعينة بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية وحتى الجامعية، مع اختلاف في حجم العينة وأساليب اختيارها، ما يؤثر على مدى تعميم النتائج. معظم الدّراسات استخدمت عينات صغيرة إلى متوسطة، ما قد يقلل من قوة التّعميم.

3. المنهج

اعتمدت أغلب الدّراسات على المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي مع مجموعات تجريبية وضابطة وقياسات قبلية وبعدية، مما يعزز من مصداقية النّتائج، مع اختلافات طفيفة في طرق التّحليل الإحصائي.

4. الأدوات

تنوّعت الأدوات بين اختبارات تحصيل واستبيانات لقياس المهارات والسلوكيات، مع بعض الدّراسات التي استخدمت أدوات تقيس التّفاعل الاجتماعي، مما يعكس تطوراً في مناهج القياس.

5. النتائج

أجمعت النّتائج على وجود فروق دالة لصالح المجموعات التي طبقت نموذج التعلم البنائي، مع تحسن كبير في المهارات المستهدفة، لكن دراسة كيم Kim (2005) أظهرت نتائج متباينة في بعض المتغيرات النّفسية، مما يدلّ على الحاجة لمزيد من البحث في هذه الجوانب.

6. التوصيات

جاءت التّوصيات في الدّراسات المتعلقة بالتعلم البنائي متسقة مع النتائج، وركزت على ضرورة تبني هذا النّموذج التّعليمي في المدارس، وتدريب المعلمين على استراتيجياته لضمان تطبيق فعّال. كما أكدّت بعض الدّراسات على أهمية دمج أنشطة تعلم تعاونية لتعزيز التّفاعل الاجتماعي وتحسين النّتائج التّعليمية.

7. الفجوات البحثية

رغم تعدد الدّراسات التي تناولت التّعلم البنائي وتنوعها من حيث البيئات التّعليمية والمراحل الدّراسية والمهارات المستهدفة، إلا أن القراءة التّحليلية لتلك الأدبيات تكشف عن عدد من الفجوات البحثية التي تحدّ من شمولية الفهم، وتبرز الحاجة إلى دراسات جديدة تتناول الّتعلم البنائي ضمن أطر أكثر تكاملاً، ومن أبرز تلك الفجوات ما يلي:

- تركيز مفرط على الجوانب المعرفية وإهمال الأبعاد الوجدانية والدافعية

انصبت معظم الدّراسات السابقة (مثل الشايع(2024)، وثابت(2023)على فاعلية التّعلم البنائي في تحسين المهارات المعرفية كالتحصيل أو التّفكير النّاقد، دون أن تُعير اهتماماً كافياً لأثر هذا النوع من التّعلم على الدوافع الدّاخلية، وخصوصاً الدّافعية العقلية. فغياب الدّمج بين البعد المعرفيّ والبعد الوجدانيّ جعل من نتائج تلك الدراسات جزئية، ويُعد هذا من أبرز ما سعت الدّراسة الحالية إلى تجاوزه، إذ تعمل على تقصي أثر التّعلم البنائي في تنمية الدّافعية العقلية إلى جانب المهارات اللغوية.

- قلة الدراسات التي دمجت التعلم البنائي مع التقنيات الرقمية التفاعلية

رغم أن التّعلم البنائي يتمحور حول بناء المعرفة من خلال التّفاعل والخبرة، إلا أن عدداً محدوداً فقط من الدّراسات السابقة مثل (أميري دوميري، 2023) حاول دمجه فعلياً مع أدوات رقمية حديثة، كالمنصات التعليمية التفاعلية بتوظيف التعلم التعاوني القائم على البنائية. وما زالت معظم البحوث تدرس التّعلم البنائي في سياقات تقليدية أو شبه تقليدية، مما لا يعكس التّحولات الرقمية الجارية في ميدان التعليم. من هنا، تبرز قيمة الدّراسة الحالية التي تجمع بين التعلم البنائي كإطار نظري والمنصة التفاعلية كأداة تنفيذية في بيئة مدرسية معاصرة.

- محدودية التركيز على الفئة العمرية المتوسطة (المرحلة الأساسية العليا)

تركزت العديد من الدّراسات على طلاب الجامعات أو المراحل الابتدائية، في حين تم إغفال الفئة العمرية التي تشكل جسراً معرفياً حرجاً، وهي طلبة الصف التاسع، والذين يُعدّون في مرحلة انتقالية حاسمة بين التعليم المتوسط والثانوي، ويواجهون صعوبات متزايدة في قواعد اللغة العربية. وتُعدّ الدّراسة الحالية استجابة لهذه الفجوة، إذ تستهدف هذه الفئة تحديداً في سياق تربويّ – فلسطيني نادر الطرح.

- غياب الدراسات التطبيقية المتكاملة التي تُقدّم برامج جاهزة للتنفيذ

غالبية الدّراسات السابقة كانت ذات طبيعة تجريبية محدودة، وقلّما احتوت على نماذج برامجية تفصيلية قابلة للتطبيق من قبل المعلمين. ومن هنا تبرز أهمية الدّراسة الحالية التي لا تكتفي بتحليل

الأثر بل تقدم برنامجًا تعليميًا مقترحًا شاملاً، مدعومًا بدليل معلم مصمم على أسس بنائية، مما يُعد إضافة تطبيقية قيّمة للحقول التربوية.

في ضوء ما عرضته الأدبيات السابقة حول التّعلم البنائي، وما أظهرته من نتائج تؤكد فاعليته في تحسين بعض المهارات المعرفية، إلا أن الحاجة ما تزال قائمة لتوظيف هذا النموذج التربوي ضمن تصميمات تعليمية أكثر شمولاً وتكاملاً، تُراعي الأبعاد المعرفية والدافعية في آنٍ معاً. ومن هنا، تنبع أهمية الدّراسة الحالية التي تسعى إلى دمج التعلم البنائي مع أدوات التكنولوجيا التعليمية الحديثة، ولا سيما المنصات التفاعلية، بما يتيح بناء بيئة تعلم نشطة ومحفّزة. كما تتميز الدّراسة باستهدافها فئة تعليمية لم تحظَ باهتمام كافٍ في الأدبيات، وهي طالبات الصّف التّاسع في فلسطين، مع التركيز على تنمية المهارات الإعرابية والدّافعية العقلية معاً، وهو ما يُعد من وجهة نظر الباحثة توجّهاً مبتكراً يدمج بين النظرية والتطبيق، ويسد ثغرات معرفية ومنهجية ظلت قائمة في الدّراسات السّابقة.

2.6.2.2 التّعقيب على الدّراسات السابقة المتعلقة بالمنصات التعليمية التفاعلية

1. الأهداف

تنوّعت أهداف الدّراسات السّابقة التي تناولت المنصات التعليمية التّفاعلية بين قياس الأثر الأكاديمي، وتحليل الاتجاهات، وتقييم التجربة التّعليمية في بيئات رقمية. فعلى سبيل المثال، ركزت دراسات طعمة (2022)، المنصوري (2022)، محمد وآخرون (2020) على فاعلية المنصات في تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية، بينما اتجهت دراسة الأنصاري (2023) إلى فحص اتجاهات المعلمات نحو استخدام المنصات، وهو ما يعبّر عن توجه بحثي يهتم بالجوانب النفسية والسلوكية في آنٍ واحد. من جهة أخرى، وسّعت بعض الدّراسات نطاق البحث ليشمل فئات خاصة كما في دراسة رمزي (2019).

وقد أظهرت هذه التّعددية في الأهداف تحولاً واضحاً في الخطاب التّربوي الرّقمي، من مجرد "استخدام المنصة" إلى "توظيف المنصة" داخل نموذج تعليمي متكامل. ومع ذلك، فإن أغلب الدّراسات ركزت على الأثر السّطحي المباشر (تحسين التحصيل، الاتجاهات)، دون الربط العميق بين المنصات ونظرية تربوية واضحة، وهو ما تعالجه هذه الدّراسة من خلال دمج التّعلم البنائي بمنصة تفاعلية قائمة على المشاركة والتّعلم النّشط.

2. المجتمع والعينة

تميّزت الدراسات بتنوع سكاني واسع؛ حيث شملت طلاباً جامعيين (طعمة(2022)، محمد وآخرون(2020)، وطالبات مدارس مثل المنصوري(2022)، ومعلمين مثل (الأنصاري(2023)، والبقي وسالم(2022)، وطلاباً من ذوي الإعاقة السمعية مثل رمزي(2019)، مما يدلّ على اهتمام متزايد بدمج التّقنية في مختلف البيئات التّعليمية. كما تفاوتت أحجام العينات، إذ اعتمدت عينات كبيرة

جداً (600 مشاركاً في البقمي وسالم(2022). إلا أن القليل من هذه الدّراسات ركّز على مرحلة التّعليم الأساسي، وخصوصاً الصّف التّاسع، وهو ما تميّزت به هذه الدّراسة الحالية، مع مراعاة السّياق الفلسطيني الذي نادراً ما تناولته الأدبيات في هذا المجال.

3. المنهج

اعتمدت معظم الدراسات منهجاً تجريبياً ، كما في دراسات طعمة(2022)، والمنصوري(2022)، مما يعزز من دقة الاستنتاجات بشأن فاعلية المنصات. بالمقابل، وظّفت دراسات مثل الأنصاري المنهج الوصفي الاستكشافي، بينما لجأت دراسات أخرى إلى الدّمج بين الكمي والنّوعي كما في دراسة محمد وآخرون(2020). وتتمثل القيمة المضافة لدراسة الباحثة في أنها لا تكتفي بقياس الأثر بل تنطلق من بناء برنامج تربوي يستند إلى نظرية تعليمية (البنائية) ويتم توظيف المنصة ضمن بنيته، مما يمنحها بعدًا تطويرياً وتفسيرياً لا يظهر في الدّراسات الوصفية أو التّجريبية الصرفة.

4. الأدوات

تعددت أدوات القياس في هذه الدّراسات، وشملت الاستبانة لقياس الاتجاهات (طعمة(2022)، والأنصاري، البقي وسالم)، والاختبارات التّحصيلية مثل دراسة المنصوري(2022)، وبطاقات الملاحظة، ومقاييس خاصة كـ"مقياس العبء المعرفي" في دراسة رمزي(2019). هذا التّنوع يعكس ثراء الأدوات، لكنه يسلط الضوء في الوقت نفسه على قلة الدّراسات التي طوّرت أدوات مركبة تقيس الأداء المعرفي والوجداني معاً. وقد سعت هذه الدراسة إلى تجاوز هذه الفجوة من خلال توظيف أدوات لقياس كل من المهارات الإعرابية والدّافعية العقلية في ضوء استخدام المنصة، مما يُظهر تكاملاً في الرؤية التربوية والتقويمية.

5. النتائج

اتفقت غالبية الدّراسات على وجود أثر إيجابي لاستخدام المنصات في تحسين نواتج التعلم، سواء في التحصيل مثل طعمة(2022) (85.8%) أو المهارات النوعية كما في دراسة المنصوري (المهارات النحوية)، والسايح (المهارات التدريسية). كما أظهرت دراسات أخرى، مثل رمزي (2019)، تحسناً في المهارات الرقمية وخفضاً في العبء المعرفي لدى المعاقين سمعياً. غير أنّ القليل من الدّراسات ناقش بشكل معمق أثر المنصات على المهارات اللغوية الدقيقة أو البُعد الدافعي، مما يجعل نتائج دراسة الباحثة أكثر شمولاً من حيث نطاق التأثير.

6. التوصيات

جاءت توصيات الدراسات منسجمة مع النتائج، ودعت إلى توظيف المنصات في البرامج الدّراسية، وتدريب المعلمين على إدارتها، وتحسين البنية التقنية (الأنصاري (2023)، وتخصيص منصات

للفئات الخاصة مثل رمزي(2019). وتمثل هذه الدِّراسة امتداداً عملياً لتلك التّوصيات، إذ تقدم نموذجاً فعلياً لبرنامج بنائي – تفاعلي – لغويّ مصمم بطريقة قابلة للتطبيق في المدارس الفلسطينية، مما يضفي عليها صفة "النموذج القابل للتعميم."

7. الفجوات البحثية

على الرغم من التراكم البحثي الملحوظ في موضوع المنصات التّعليمية التّفاعلية، وما أظهرته الدّراسات من نتائج إيجابية في تعزيز التّحصيل وتنمية المهارات الأكاديمية والمهنية، إلا أن هناك عددًا من الفجوات البحثية والمنهجية التي يمكن رصدها بوضوح، والتي تسعى الدّراسة الحالية إلى معالجتها، ومنها:

- **غياب الدّمج بين المنصات التعليمية ونظرية تربوية راسخة**

معظم الدراسات السابقة تناولت المنصات التعليمية باعتبارها أدوات تقنية مستقلة، ولم تُدمج بشكل صريح داخل إطار نظري تربوي محدد، كالتعلم البنائي أو التعلم الذاتي المنظم، ما جعل أثرها مقتصراً على الجانب الإجرائي دون تحليل لآليات التأثير أو عمق بناء المعرفة. أما الدّراسة الحالية، فتميزت بتكامل تربوي–تقني، من خلال دمج المنصة داخل برنامج قائم على نظرية التّعلم البنائي، مما يحقق تماسكاً بين المحتوى، والطريقة، والأداة.

- **تغييب البعد النفسي – المعرفي، وخصوصاً "الدافعية العقلية"**

ركزت الدّراسات السابقة على أثر المنصات في الأداء التّحصيلي أو الاتجاهات العامة نحو التعلم، دون التّعمق في الأبعاد النّفسية المعرفية المعقدة مثل الدافعية العقلية، والتي تلعب دوراً حاسماً في تنظيم الجهد، وتحقيق التفاعل الذاتي، والاستمرارية في التعلم. ومن هنا، جاءت الدّراسة الحالية لتسد هذا النّقص، إذ تربط بين استخدام المنصة وتفعيل دافعية عقلية عالية تُسهم في تحسين الاستيعاب والمثابرة.

- **الندرة في الأبحاث التي تعالج هذه القضايا في السياق الفلسطيني المدرسي**

تفتقر الساحة التربوية الفلسطينية، بشكل خاص، إلى دراسات ميدانية تختبر فاعلية المنصات التعليمية داخل الفصول الدراسية، خاصة في صفوف المرحلة الأساسية (الصف التاسع تحديداً)، ما يحد من فهم الخصوصية الثقافية والتقنية والسياقية للبيئة التعليمية. وتأتي هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة، من خلال معالجة تربوية تقنية نابعة من الواقع الفلسطينيّ المدرسيّ، ما يضفي عليها أهمية نوعية علمياً وميدانياً.

وعليه، تبرز أهمية الدراسة الحالية باعتبارها استجابة فعلية للفجوات التي كشفت عنها الأدبيات السّابقة، حيث تسعى إلى تصميم برنامج تعليمي متكامل قائم على دمج المنصات التعليمية التفاعلية في إطار تربوي بنائي واضح، بما يسهم في تنمية المهارات الإعرابية والدّافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع. وتتميز الدراسة بأنها تستهدف سياقاً فلسطينياً مدرسياً قلّما تناولته الدّراسات السّابقة، ما يمنحها قيمة علمية وتطبيقية مضاعفة. كما تسهم من منظور الباحثة في تطوير أدوات قياس تربوية دقيقة وموثوقة تقيس أثر التكنولوجيا التعليمية على جوانب معرفية ووجدانية متداخلة، بما يدعم التوجه نحو توظيف المنصات التّفاعلية بطرق منهجية وهادفة في التعليم العربي المدرسي.

3.6.2.2التعقيب على الدّراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الإعرابية

1. الأهداف

تنوّعت أهداف الدراسات السابقة في مجال تنمية المهارات الإعرابية، إذ هدفت دراسة السليهبي (2021) إلى تطوير التحصيل النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج قائم على مدخل العلوم العصبية، مع التركيز على تعزيز الجانب المعرفي المرتبط بفهم القواعد. أما دراسة الجعدي (2022) فسعت إلى تنمية مهارات الإعراب الوظيفي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، مركّزة على تمكين الطلبة من تحديد الوظائف النحوية بدقة. وهدفت دراسة Alhawamdeh & Hussein (2016)إلى تشخيص مستوى اكتساب الطلبة لمهارات الإعراب وتحديد أوجه القصور لديهم، دون تقديم برنامج تطويري. بينما ركزت دراسات أخرى على رفع الكفاءة الإعرابية من خلال برامج تستند إلى استراتيجيات تعليمية حديثة دون ربط ذلك بأبعاد نفسية معرفية مثل الدافعية العقلية. وعليه، فإن هذه الدراسات – على أهميتها – لم تتناول المهارات الإعرابية باعتبارها جزءًا من عملية تعلم مركّبة تتطلب دمجًا بين البعد المعرفي والبعد الوجداني التحفيزي، كما أنها لم توظف التقنيات التعليمية التفاعلية بشكل ممنهج. في ضوء ذلك، تميّزت الدراسة الحالية باعتمادها هدفًا مزدوجًا يتمثل في تنمية المهارات الإعرابية الدقيقة وتعزيز الدافعية العقلية، وذلك ضمن بيئة تعلم تفاعلية تعتمد على المنصات الرقمية والتعلم البنائي، وهو توجه لم تُعنى به الأدبيات السابقة بشكل متكامل.

2. المجتمع والعينة

تنوّعت العينات التي شملتها الدّراسات السابقة بين مراحل تعليمية مختلفة، بدءاً من المرحلة الابتدائية، مروراً بالمرحلة الإعدادية والثانوية، ووصولاً إلى التعليم الجامعي (الجوفي، 2024) و(البقمي،2021) و(الجعدي، 2022). ومع ذلك، فإن تركيز هذه الدراسات غالبًا ما كان على مراحل التعليم العالي أو التعليم الثانوي، مع نقص واضح في الدّراسات التي تركز على المرحلة الأساسية العليا، خاصة الصف التاسع، الذي يعتبر مرحلة حاسمة في بناء المهارات اللغوية. كما قلّت الدراسات التي استهدفت فئة الطالبات في السّياق الفلسطيني تحديدًا، مما يترك فجوة واضحة من حيث السياق الثقافي والبيئي الذي

يؤثر في التعلم. الدّراسة الحالية تملأ هذه الفجوة من خلال تركيزها على طالبات الصّف التاسع في فلسطين، ما يوفر بيانات وأدلة ميدانية هامة في سياق نادر الدراسة.

3. المنهج

هيمنت الدّراسات التّجريبية على طرق البحث في مجال المهارات الإعرابية، حيث اعتمدت على تقسيم العينة إلى مجموعات تجريبية وضابطة، واستخدمت اختبارات قبلية وبعدية لقياس أثر الاستراتيجيات التعليمية المختلفة (الجوفي، 2024) و(البقمي، 2021). غير أن معظم هذه الدّراسات اقتصرت على تطبيق استراتيجيات تعليمية محددة دون دمج نماذج تربوية شاملة أو توظيف تكنولوجيات تعليمية حديثة بشكل منهجي. كما لم تتبنى كثير من الدراسات منهجاً تكاملياً يجمع بين النظرية والتطبيق مع الجوانب النفسية (كالتحفيز والدافعية). الدّراسة الحالية تميّزت بتوظيف نموذج تربوي تكاملي يجمع بين التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية، مع الاهتمام بتحفيز الدافعية العقلية، وهو ما يمثل إضافة نوعية ومبتكرة في منهج البحث.

4. الأدوات

استخدمت الدّراسات أدوات متعددة تتراوح بين اختبارات تحصيل نحوي، قوائم مهارات، ووحدات تعليمية مقننة. أغلبها كان يعتمد على أدوات ورقية تقليدية، مع قلة في الأدوات الرّقمية أو التّفاعلية (السليهبي، 2021)و(خطاب، 2020). كما كانت أدوات القياس تركز بشكل رئيسي على نواتج الأداء النّحوي دون تضمين عوامل دافعية أو تحليلية نفسية. الدّراسة الحالية توسعت في استخدام الأدوات، حيث دمجت بين اختبار لقياس المهارات الإعرابية الاعتيادية، وأدوات تفاعلية عبر المنصات الرّقمية، إلى جانب قياس الدّافعية العقلية بأدوات نفسية موثوقة، ما يعزز من موثوقية وعمق القياس.

5. النتائج

كشفت الدّراسات السّابقة عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعات التي استخدمت استراتيجيات حديثة في تعليم النّحو، مثل التّعلم المستند إلى الأنشطة أو التعليم المتمايز (الجوفي، 2024) و (البقمي، 2021). كما أظهرت فاعلية في تحسين المهارات النّحوية لدى طلاب المراحل المختلفة. غير أن معظم النتائج اقتصرت على جوانب معرفية دون التّطرق الكافي لتأثيرات الدّافعية العقلية أو استخدام التكنولوجيا الحديثة في دعم تلك المهارات. النتائج الحالية تتوافق مع هذه الاتجاهات، لكنها تقدم إضافة مهمة من خلال ربط نمو المهارات الإعرابية بارتفاع الدّافعية العقلية، مدعوماً باستخدام المنصات التّعليمية التّفاعلية، مما يعزز من عمق وتأثير التعلم.

6. التوصيات

أوصت الدّراسات السابقة بضرورة إدخال استراتيجيات تعليمية حديثة، وتطوير البيئة الصفية لتكون أكثر تفاعلية وداعمة للمهارات اللغوية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين على هذه الاستراتيجيات (البقمي، 2021) و(الجعدي، 2022). كما دعت إلى تطوير أدوات قياس أفضل وأكثر شمولية. الدّراسة الحالية تستجيب لهذه التوصيات من خلال تقديم برنامج تعليمي متكامل يعتمد على استراتيجيات بنائية وتكنولوجية، مع أدوات قياس دقيقة ومتنوّعة، ما يسهّل تبنيها في المدارس ويعزز من جودة التّعليم.

7. الفجوات البحثية

رغم أهمية الدراسات السابقة، إلا أن هناك فجوات واضحة ومستمرة:

- نقص الدّراسات التي تعالج المهارات الإعرابية بشكل دقيق ومنهجي، خاصة في المراحل التعليمية المتوسطة.
- غياب الدّمج بين الأبعاد المعرفية (الإعراب)والأبعاد النفسية (الدافعية العقلية) رغم تأثير الأخير الكبير على التّعلم والتّحصيل.
- قلة الدّراسات التي توظف التّقنيات الحديثة والمنصات التّعليمية التّفاعلية لدعم تعليم المهارات الإعرابية.
- نُدرة الأبحاث التي تركز على السياق الفلسطيني التعليمي وتستهدف فئة طالبة الصف التاسع، وهي مرحلة حرجة في مسار تعليم اللغة العربية.
- افتقار الأدبيات إلى نماذج برامج تعليمية شاملة وقابلة للتطبيق تدمج هذه الأبعاد بشكل متكامل.

في ضوء ما سبق، أظهرت الأدبيات اهتماماً بالمهارات النّحوية العامة أكثر من الإعرابية الدقيقة، مع غياب التوظيف المنهجي للتقنيات والدافعية، مما يُبرز تميّز الدراسة الحالية من حيث شمولها وتكاملها.

4.6.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية العقلية

1. الأهداف

تناولت الدّراسات السابقة موضوع الدّافعية العقلية من زوايا متعددة، حيث ركزت على قياس العلاقة بين الدّافعية العقلية والتّحصيل الأكاديمي أو أداء مهارات تعليمية مختلفة، مثل الإعراب والإنجاز الدّراسي (مشالي وعبد المعين، 2023؛ الفراجي، 2011). كما سعت دراسات أخرى إلى تقييم أثر برامج تعليمية محددة تستهدف تعزيز الدّافعية العقلية (إبراهيم السيد، 2022؛ حمدان، 2022)،

بالإضافة إلى استكشاف نماذج تربوية متطورة مثل البيئات الافتراضية المدعومة بالذّكاء الاصطناعي (علياء عبد الرحمن وآخرون، 2022). كانت الأهداف واضحة ومركزة على الرّبط بين الجانب النّفسي والتّحصيل التعليمي، مع تقديم حلول عملية عبر تدخلات تعليمية.

2. المنهج

غلب المنهج التجريبي، وبالأخص التصميم شبه التجريبي، على الدّراسات التي تناولت أثر الدّافعية العقلية في التّعليم، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعات تجريبية وضابطة، مع إجراء قياسات قبلية وبعدية لقياس فاعلية البرامج (حمدان، 2022؛ إبراهيم السيد، 2022). استخدمت بعض الدّراسات أدوات تحليل متقدمة مثل تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)ما أضاف دقة وموضوعية للنتائج. بعض الدّراسات اعتمدت على المنهج الوصفي أو المنهج المختلط لاستكشاف أبعاد أوسع للدافعية (علياء عبد الرحمن وآخرون، 2022).

3. المجتمع والعينة

تنوّعت العينات ما بين طلاب في مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائية، إعدادية، ثانوية، جامعية)، مع اختلاف التخصصات والمستويات (حسن ومشالي، 2023؛ أبو عقل، 2020). تراوحت أحجام العينات بين صغيرة في التجارب الميدانية إلى كبيرة في الدّراسات الوصفية (400–706 مشاركاً). تم اعتماد أساليب اختيار عشوائية أو طبقية لتحسين التمثيلية، كما استهدفت بعض الدراسات فئات خاصة مثل ذوي صعوبات التعلم، ما يعزز من تعميم النتائج.

4. الأدوات

استخدمت الدّراسات مجموعة متنوعة من الأدوات النّفسية والتّربوية، منها مقياس الدافعية العقلية المعدّل والمعتمد في دراسات حسن ومشالي (2023)، مقياس كاليفورنيا للدافعية في دراسة أبو عقل (2020)، ومقياس عادات العقل في دراسة نور الدين (2018). بعض الدّراسات دمجت بين أدوات متعددة لقياس أكثر من بعد، مثل مقياس الدافعية والتحصيل المعرفي والأداء المهاري (إبراهيم السيد، 2022؛ علياء عبد الرحمن وآخرون، 2022). كما حرصت الدّراسات التجريبية على موثوقية الأدوات وتحكيمها لتعزيز صحة النتائج.

5.النتائج

أجمعت أغلب الدّراسات على وجود علاقة إيجابية بين الدّافعية العقلية والتّحصيل الأكاديمي، مع تأثير ملحوظ للدافعية على تحسين الأداء التعليمي والمهارات التّعليمية (حمدان، 2022؛ إبراهيم السيد، 2022). أظهرت دراسات أخرى أهمية أبعاد فرعية مثل التّوجه نحو التّعلم، التّركيز العقلي، والجهد الذاتي (نور الدين، 2018؛ أبو عقل، 2020). بعض الدّراسات كشفت فروقاً ذات دلالة إحصائية

مرتبطة بالجنس أو التخصص، فيما لم تظهر فروق في دراسات أخرى، مما يشير إلى تعقيد العلاقات وضرورة المزيد من البحث.

6. التوصيات

أوصت الدّراسات بدمج الدّافعية العقلية بشكل مقصود في البرامج التّعليمية، مع تعزيز دور المعلمين والمؤسسات في دعمها (مشالي وعبد المعين، أبو عقل، نور الدين). كما شددت على تبني استراتيجيات تعليمية حديثة مثل التّعلم القائم على الدماغ والبيئات الافتراضية المدعومة بالتقنيات الذّكية (إبراهيم السيد، حمدان، علياء عبد الرحمن). وأكدت على أهمية تطوير أدوات قياس دقيقة وشاملة، وإجراء دراسات تطبيقية متنوّعة لتعميق الفهم مثل حمدان(2022)، سداقة وآخرون،2011).

7. الفجوات

بالرغم من الإسهامات المهمة، تبقى هناك فجوات واضحة:

- نُدرة الدّراسات التي تجمع بين تنمية الدافعية العقلية وتنمية المهارات اللغوية، لا سيما المهارات الإعرابية، ضمن برنامج واحد متكامل.
- نقص الأبحاث التي تستخدم المنصات التّعليمية التفاعلية كأداة لتعزيز الدافعية العقلية، خاصة في السّياقات الفلسطينية.
- قلة الدّراسات التي تتناول تأثير المتغيرات الشخصية والاجتماعية (الجنس، الخلفية الثقافية، الدعم الأسري) على الدافعية العقلية وتحصيل الطالبات.
- حاجة ملحّة لتطوير أدوات قياس متخصصة، شاملة، وموثوقة تناسب البيئات التّعليمية المختلفة.
- نقص الدّراسات التي تركز على مرحلة التعليم المتوسط، مع خصوصية لمرحلة الصّف التّاسع، التي تمثل مرحلة حرجة لتطوير المهارات اللغوية والدافعية.

تستند الأدبيات السابقة إلى أن الدّافعية العقلية تمثل ركيزة أساسية لتحسين التّحصيل الأكاديمي وتعزيز الأداء التعليمي في مختلف المهارات، وهو ما أكدت عليه الدّراسات التّجريبية والوصفية الحديثة. غير أن ثمة فجوات واضحة تتعلق بعدم دمج الدّافعية العقلية مع المهارات اللغوية الدقيقة، وخاصة المهارات الإعرابية، ضمن برامج تعليمية متكاملة تستفيد من أدوات التكنولوجيا التعليمية الحديثة كالمنصات التفاعلية. كما أن السّياق الفلسطيني، خصوصاً في مرحلة الصف التاسع، ظلّ مهمشاً في هذه الأبحاث، رغم كونه مرحلة حرجة لتطوير الدافعية والمهارات اللغوية معاً. ومن هنا، ركّزت الدراسات السابقة على العلاقة بين الدافعية والتحصيل، دون الربط الكافي بين الدافعية والمهارات اللغوية أو أدوات التعلم الرقمية، ما يفتح المجال أمام الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة بوضوح.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن التّكامل بين التعلم البنائي، والمنصات التفاعلية، وتنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لم يُعالج بصورة شاملة في الأدبيات، مما يُبرز القيمة العلمية والتطبيقية للدراسة الحالية.

7.2.2تعقيب عام على الدّراسات السابقة

تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى وجود اهتمام علمي واضح بتطوير المهارات الإعرابية لدى الطلاب من خلال توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة، مثل التعليم المتمايز (الجعدي، 2022)، والأبعاد السداسية (حمدان، 2022)، والتعلم القائم على الدماغ (الحربي، 2015)، وغيرها. وقد اتفقت هذه الدراسات في أهدافها على تنمية الجوانب النحوية لدى المتعلمين، سواء من حيث تحسين الفهم القاعدي أو التطبيق العملي لقواعد النحو، مع اهتمام متفاوت بتقييم مستوى الطلبة وتشخيص صعوباتهم كما في دراسة.(Alhawamdeh & Hussein, 2016)أما المنصات التعليمية الرقمية مثل دراسة(ناصر، 2020) فقد كشفت عن أثر إيجابي لهذه الاستراتيجيات والمنصات في تنمية المهارات اللغوية والإعرابية، وتحفيز الدافعية لدى الطلبة، خاصة في مراحل التعليم العام.

كما تميّزت بعض الدراسات (Do, Do, & Nguyen, 2023) بتركيزها على المنظورات البنائية في التعليم، وأبرزت أهمية بيئات التعلم النشطة في تعزيز الاستقلالية، والتفاعل، والدافعية الذاتية، وهو ما يتماشى مع الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة. ومع ذلك، فإن معظم الدراسات السابقة – رغم غناها – ركّزت غالباً على فاعلية استراتيجية واحدة فقط أو على أحد المحاور (كالإعراب أو الدافعية) بشكل منفصل.

أما من حيث الاختلافات، فقد ركّزت بعض الدراسات على مهارات لغوية عامة أو قواعد نحوية كلية دون التطرق إلى المهارات الإعرابية الدقيقة بمستوياتها المتعددة، كما أن قليلًا منها دمج بين المهارات النحوية والجوانب النفسية مثل الدافعية العقلية .كذلك، فإن عدداً محدوداً فقط من الدراسات مثل دراسة(حمدان، 2022) استخدم أدوات تدريس حديثة أو تقنيات تعليمية متطورة، في حين ظل العديد منها ضمن أساليب تقليدية.

8.22 ما يُميز الدّراسة الحالية

تتميز الدراسة الحالية بعدة جوانب تُبرز أهميتها العلمية والعملية، منها:

–الدّمج المنهجي بين التّعلم البنائي والمنصات التّعليمية التفاعلية، حيث لم تتناول الدّراسات السّابقة هذا الجمع في برنامج تعليمي واحد، مما يعزز فرص تطوير بيئة تعليمية محفزة وفعّالة.

–التّركيز على تنمية المهارات الإعرابية، والتي تمثل جزءاً أساسياً من تعليم اللغة العربية، وهي مهارة تحتاج إلى استراتيجيات تدريسية متطورة تتناسب وتعقيداتها.

–إدماج الدّافعية العقلية كهدف تربوي مهم، إذ تهدف الدراسة إلى تعزيز الجوانب النفسية والتحفيزية التي تدعم عملية التعلم، وهو ما يُعتبر إضافة نوعية للبحوث التعليمية في السياق الفلسطيني.

–التّطبيق على عينة حقيقية من طالبات الصّف التّاسع في فلسطين، مما يضفي بعداً عملياً وواقعياً على الدراسة، ويُسهم في تقديم نموذج قابل للتطبيق والتّطوير في الميدان التعليمي.

–تصميم برنامج تعليمي متكامل مصحوب بدليل إجرائي للمعلم، تم تطويره بما يتوافق مع المنهاج الفلسطيني ومبادئ التّعلم البنائي، مع توظيف فعّال للمنصات التّعليمية التّفاعلية، وهو ما يُعدّ من الإضافات التطبيقية المهمة التي تميّز هذه الدراسة عن غيرها.

وبناءً على ما سبق، تُقدّم الدّراسة الحالية إسهاماً علمياً وتطبيقياً نوعياً يُسهم في تطوير تعليم اللغة العربية، من خلال تقديم نموذج تعليميّ متكامل يجمع بين الأسس البنائية والمنصات التفاعلية الحديثة، بما يلبّي متطلبات التّحول الرقمي، ويستجيب لاحتياجات المتعلّم المعاصر، ويُعزز من فاعلية المناهج وطرائق التّدريس في ضوء مستجدات الثقافة التّعليمية الحديثة.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للمنهجيّة التي اتّبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدّراسة من أجل تحقيق أهدافها، حيّث يوضح المنهج المستخدم، ومجتمع الدّراسة، وعيّنتها، والأدوات التي استُخدمت لجمع البيّانات، بالإضافة إلى دليل المعلم، وإجراءات تنفيذ الدّراسة، والتّصميم التّجريبي المعتمد، وأخيراً المعالجة الإحصائيّة للبيانات، وقد حرصت الباحثة على مواءمة الأدوات والتّصميم والإجراءات مع طبيعة الدّراسة التي تستهدف تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في البيئة الفلسطينيّة.

2.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج التّجريبي والتّصميم شبه التّجريبي؛ نظراً لملاءمته لطبيعة الدّراسة الهادفة إلى تقصّي أثر برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة. وقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعتين (إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة)، مع تطبيق اختبار قبليّ وبعديّ لقياس التغيّرات التي أحدثها البرنامج التّدريسيّ المقترح، ويتميّز هذا المنهج بإمكانية ضبط بعض المتغيّرات والتّحكم النسبيّ في شروط التّجربة بما يتيح مقارنة منضبطة بين نتائج المجموعتين.

3.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طالبات الصّف التّاسع الأساسيّ في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل، ممن يدرسنّ مادة اللغة العربية خلال الفصل الدراسي الثانيّ من العام الأكاديمي 2025/2024. وبلغ عددهن وفقاً لإحصائيات قسم التخطيط في المديرية (2359) طالبة.

4.3 عينة الدراسة

تم اختيار العينّة بطريقة قصديّة من مدرسة بنات شهداء الظّاهريّة الثّانويّة؛ لكون الباحثة تعمل فيها معلمة لغة عربية، ولاحتواء المدرسة على العدد المناسب من الشعب، حيث تحتوي على شعبتين من الصف التاسع وقد بلغ عدد أفراد العيّنة الأساسية (63) طالبة، تم تقسيمهنّ إلى:

المجموعة التجريبية: وتضم (32) طالبة تلقين التعليم باستخدام البرنامج التّعليميّ المقترح.

المجموعة الضابطة: وتضم (31) طالبة تلقين التّعليم الاعتيادي وفق المنهاج المقرر.

العينة الاستطلاعية

تم اختيار عينة استطلاعية بلغ عددها (22) طالبة من الصّف التّاسع الأساسيّ في مدرسة تل الرّبيع الأساسية، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات أداتي الدّراسة قبل التطبيق الفعلي على العينة الأساسية.

5.3 أداتا الدّراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة أداتين رئيسيتين لقياس المتغيّرات التّابعة، وهما:

1. اختبار المهارات الإعرابية:

- أعدت الباحثة اختباراً خاصاً لقياس المهارات الإعرابية المستهدفة في البرنامج التّعليميّ المقترح مستندة في إعداده إلى كتاب اللغة العربية للصف التاسع ودليل المعلم والخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية الفلسطيني للصف التاسع، وقد تم ارفاق في **الملحق رقم(6)** وثيقة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية الفلسطيني للصف التاسع، وتم بناءه بوصفه أداة تقويميّة تنمويّة تقيس المهارات الإعرابية بصورة تكامليّة دون تجزئة أو تصنيف داخليّ عند التحليل الإحصائي، انسجاماً مع طبيعة الدّراسة التي تستهدف تنميّة هذه المهارات ككل مترابط، وقد تكوّن الاختبار من أربعة أسئلة رئيسيّة تغطي الجوانب المختلفة للمهارات الإعرابيّة كما طُرحت في البرنامج، وقد تم تحديد الدّرجات لكل سؤال على النحو الآتي:

مجموع علامات الاختبار: 50 علامة

السؤال الأول: 20 علامات

السؤال الثاني: 12 علامات

السؤال الثالث: 9 علامات

السؤال الرابع: 9 علامات

صدق الاختبار

عُرضت صورة الاختبار الأوليّة على لجنة تحكيم متخصصة مكوّنة من عدد من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربية وطرائق تدريسها، واشتملت معايير التحكيم على:

- مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدّراسة.
- وضوح الصّياغة اللغويّة والتّربويّة.
- مناسبة الفقرات للمستوى العمريّ والعقليّ لعينّة الدّراسة.
- مدى شمول الأسئلة لمهارات الإعراب بصورة متكاملة.
- وقد تم الأخذ بملحوظات المحكّمين، وأجرت الباحثة التعديلات اللازمة على صياغة بعض الأسئلة وتعليماتها بما يحقق الأهداف المرجوّة من الأداة.

ثبات الاختبار

تم التحقق من الثّبات بطريقتين:

- حساب معامل ارتباط بيرسون لطريقة الاختبار وإعادة الاختبار لعيّنة استطلاعية خارج عينّة الدّراسة.
- حساب معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الدّاخلي، وقد بلغت القيمة (0.89)، وهي قيمة مرتفعة تدلّ على موثوقيّة الأداة.
- وقد أعدّت الباحثة مفتاح تصحيح تفصيليّ للاختبار، يوضّح الإجابة المثاليّة لكل سؤال، ومعايير توزيع الدّرجات، والإجابات البديلة المقبولة. وقد تضمن المفتاح ملاحظات موجهة للمصحّحين تضمن الموضوعية وتقلل من التحيّز، خاصة في الأسئلة الإنشائية المفتوحة. وقد تم إرفاق هذا المفتاح في **الملحق (8)** وتم اعتماده في التصحيح الفعلي لجميع أوراق الطّالبات بعد التّطبيق.

2. مقياس الدافعية العقلية

اعتمدت الباحثة في بناء أداة قياس الدافعية العقلية على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية California Measure of Mental Motivation (CM3)، وهو مقياس مطور من قبل باحثين في مؤسسة Insight Assessment، مثل Shia وNelson ، ويُعد من المقاييس المعتمدة عالمياً لقياس جوانب الدافعية المعرفية والتحفيز الفكري لدى المتعلمين(Shia & Nelson, 2003) وقد استند هذا المقياس إلى الأسس النظرية التي وضعها تورانس وغوف

اللذين حددا أربعة أبعاد رئيسة تُشكّل البنية المفاهيمية للدافعية العقلية، وهي :حب الاستطلاع، والانفتاح الذهني، والتوجه نحو التعلم، والانضباط العقلي.

كما استندت الباحثة إلى دراسة أبو عقل (2020) التي استخدمت هذا المقياس وصاغت فقراته بما يتناسب مع البيئة التعليمية الفلسطينية، وقد بنت الباحثة 30 فقرة تتلاءم مع طبيعة البيئة الفلسطينية والمنهاج الدراسي للصف التاسع ، وتعبر عن الدّافعيّة العقليّة كبنيّة عقليّة كليّة، ولم تُقسم الفقرات إلى محاور فرعيّة أثناء التحليل الإحصائيّ، وقد جاء هذا التوّجه متسقاً مع أهداف الدّراسة، التي تسعى إلى قياس الدّافعيّة العقليّة بوصفها بنيّة عقليّة كليّة، وليس تفصيلاً لمكوناتها الفرعية.

صدق الأداة

تمت مراجعة المقياس من قِبل لجنة من المحكّمين المتخصصين في القياس النّفسي والتّربية، لضمان صدق المحتوى وملاءمة الفقرات للمستوى العمريّ والعقليّ لعينّة الدرّاسة. كما أجريّت تجربة استطلاعيّة للتحقق من وضوح التّعليمات والفقرات.

ثبات الأداة

تم التّحقق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الدّاخلي، وبلغت قيمة الثبات 0.84، مما يدلّ على موثوقيّة عاليّة مناسبة لاستخدام المقياس في قياس الدّافعيّة العقليّة ضمن سياق الدّراسة.

6.3 البرنامج التعليمي المقترح

- يعمل البرنامج التّعليميّ المقترح على دمج التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة في تدريس اللغة العربية لدى طلبة الصّف التّاسع. ويرتكز على محتوى الوحدتين الثانية والثالثة من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف التّاسع، ويشمل دروساً في قواعد المفعول فيه والمفعول المطلق، مع استخدام أنشطة تفاعلية متنوعة مثل Microsoft Team، Wordwall، Quizizz، Kahoot، WhatsApp، يهدف البرنامج إلى:

1. تنميّة مهارات الإعراب لدى طالبات الصّف التّاسع الأساسي.
2. تنميّة الدّافعيّة العقليّة لدى طالبات نحو تعلم اللغة العربية.
3. توظيف استراتيجيّات التّعلم البنائي بما يعزز الفهم العميق للنحو.
4. استخدام المنصات التّعليميّة التّفاعليّة لزيادة التّفاعل والتّشويق أثناء التعلم

- ويطبّق البرنامج خلال 12 حصة دراسيّة، مع أساليب تقويم متنوّعة تشمل اختبارات قصيرة وملاحظات أداء وتقويم قبلي وبعدي.
- وقد أُرفق البرنامج التّعليميّ المقترح كاملاً في **الملحق (9)** متضمناً الأنشطة التعليمية واللغوية المصممة وفقاً لاستراتيجيّات التّعلم البنائي وتوظيف المنصات التّعليميّة التّفاعليّة.

7.3 دليل المعلم

قامت الباحثة بإعداد دليل للمعلم يتضمن آليّة تنفيذ البرنامج التّعليميّ المقترح القائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعلية. وقد استند إعداد الدّليل إلى مراجعة المنهاج الفلسطينيّ للغة العربية للصف التّاسع الأساسيّ، مع تحليل محتوى الوحدتين الثّانية والثّالثة من الجزء الثّاني، وتحديد الأهداف والمهارات المستهدفة في المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة. هذا وتضمن الدّليل تحضيراً مفصلاً للدروس، حيث تم تصميم أنشطة تعليميّة وتفاعليّة تتناسب مع مبادئ التّعلم البنائي وتوظيف المنصات التّعليمية التّفاعليّة المختلفة، مع مراعاة التنويع في أساليب التّقويم.

وقد تم عرض الدّليل على لجنة من المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التّعديلات المناسبة قبل البدء في التّطبيق.

تم إرفاق دليل المعلم كاملاً في **الملحق (10)** وهو دليل إرشاديّ يوضح آليّة تنفيذ البرنامج داخل الصّف، ويقدّم خطوات تنفيذ الدّروس المقترحة، وأدوار المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى نماذج للأسئلة والأنشطة التّفاعليّة المستخدمة، وجاء إعداده لتحقيق أهداف الدّراسة وضمان تطبيقها بشكل منهجي منظم.

8.3 إجراءات الدّراسة

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لتنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها:

1. إعداد برنامج تعليميّ مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة، مستنداً إلى محتوى الوحدتين الثانية والثالثة من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصّف التّاسع، مع التّركيز على تنميّة المهارات الإعرابيّة وتنميّة الدّافعيّة العقليّة.
2. إعداد دليل المعلم الذي يتضمن آلية تنفيذ البرنامج التّعليميّ وتوظيف استراتيجيّات التّعلم البنائي والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة داخل الحصص الدراسيّة.
3. عرض البرنامج التّعليميّ ودليل المعلم على لجنة من المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، للتحقق من صدق المحتوى وملاءمته لأهداف الدّراسة، بالإضافة إلى سلامة الصياغة العلميّة واللغويّة.
4. إدخال التّعديلات اللازمة على البرنامج والدليل بناءً على ملاحظات المحكّمين قبل بدء التّطبيق الفعلي.
5. تصميم أداتي الدّراسة (اختبار المهارات الإعرابيّة ومقياس الدّافعيّة العقليّة) بما يتوافق مع أهداف البرنامج، وعرضها على لجنة المحكّمين للتحقق من صدقها الظاهري والمحتوى.

6. تطبيق أدوات الدّراسة على عينة استطلاعيّة للتحقق من ثباتها وموثوقيتها، وتحليل بيانات العيّنة الاستطلاعيّة إحصائياً للتأكد من صلاحيّة الأدوات.
7. اختيار العيّنة الأساسية للّدراسة (63طالبة) من مدرسة بنات شهداء الظاهرية الثانوية، وتقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبيّة تتلقى البرنامج التّعليميّ المقترح، وضابطة تتلقى التّعليم الاعتيادي.
8. تطبيق القياس القبلي لكلا المجموعتين باستخدام أدوات اختبار المهارات الإعرابيّة ومقياس الدّافعيّة العقليّة.
9. تصحيح نتائج القياس القبلي، وتفريغ البيانات الأوليّة وتسجيلها في جداول منظّمة .
10. حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّالبات في القياسين القبلي والبعدي لكل من المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة.
11. تنفيذ البرنامج التّعليميّ على المجموعة التّجريبيّة خلال 12 حصة دراسيّة بواقع (6) حصص لكل وحدة، مدة الحصة (40) دقيقة مع استمرار التّعليم الاعتيادي للمجموعة الضّابطة.
12. إجراء القياس البعدي لكلا المجموعتين بعد انتهاء فترة البرنامج.
13. تصحيح نتائج القياس البعدي، وتفريغ البيانات مرة ثانية بدقة عالية لضمان صحة النتائج.
14. استخدمت الباحثة مفتاح تصحيح تم إعداده مسبقاً لتصحيح أوراق اختبار المهارات الإعرابيّة في القياسين القبلي والبعدي، بحيث يوضح الإجابة المثاليّة لكل سؤال، وطريقة توزيع الدّرجات. وقد رُوعي في إعداد المفتاح الدّقة والوضوح المتماشية مع أهداف الاختبار، كما تم استخدامه لتوحيد التّصحيح وضمان الموضوعيّة والعدالة بين جميع الطّالبات. وتم ارفاق مفتاح التصحيح كاملاً في الملحق (8).
15. إدخال البيّانات النهائية إلى برنامج التّحليل الإحصائيSPSS ، حيث تم أولاً حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي، ثم استخدام تحليل التّباين المصاحب الثنائي (Two-way ANCOVA) لضبط الفروق القبلية بين المجموعتين، واختبار دلالة الفروق في القياس البعدي، بالإضافة إلى حساب حجم الأثر (Eta Squared) لقياس مدى تأثير البرنامج التّعليمي المقترح، مع تفسير النتائج وفقاً للمعايير المتعارف عليها.

9.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة هي:

طريقة التّدريس وهي بمستويين (البرنامج التّعليميّ المقترح ، الطريقة الاعتيادية)

مستوى التّحصيل بخمسة مستويات (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف)

المتغيرات التابعة هي:

تنميّة المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين.

تنميّة الدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين.

10.3 تصميم الدراسة

اتخذت الباحثة التّصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين والقياسين (قبلي وبعدي)، والذي يمكن تمثيله على النحو الآتي:

(E): المجموعة التجريبية O1 (اختبار + استبانة) →(x) → O2 (اختبار + استبانة)

(C): المجموعة الضابطة O1 → O2 (اختبار + استبانة) (اختبار + استبانة)

حيث:

E: المجموعة التجريبية

C: المجموعة الضابطة

O1: القياس القبلي (اختبار المهارات الإعرابية + استبانة الدافعية العقلية)

O2: القياس البعدي (اختبار المهارات الإعرابية + استبانة الدافعية العقلية)

X: المعالجة التجريبية (البرنامج التعليمي المقترح)

يُعد هذا التّصميم مناسباً لقياس مدى تأثير البرنامج التّعليميّ المقترح في إحداث تغيّر واضح في المتغيرات التّابعة.

11.3 المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بتحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة(SPSS) ، وقد تضمنت المعالجة الخطوات الآتية:

1. حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّالبات في القياسين القبلي والبعدي.
2. استخدام تحليل التّباين المصاحب الثنائي (Two-way ANCOVA) لضبط الفروق القبلية بين المجموعتين، واختبار دلالة الفروق في القياس البعدي.

3. حساب معامل الثبات للأداتين:

- اختبار المهارات الإعرابيّة: تم حساب معامل الثّبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وكذلك معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الدّاخلي.
- مقياس الدّافعيّة العقليّة: تم حساب معامل الثّبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الدّاخلي.

4. حساب حجم الأثر ***(Eta Squared: η^2)*** لقياس مدى تأثير البرنامج، مع تفسير النتائج وفقاً للمعايير الآتية:

- $0.01 \leq \eta^2 < 0.06$: حجم أثر صغير – نسبة تفسير منخفضة للتباين.
- $0.06 \leq \eta^2 < 0.14$: حجم أثر متوسط – نسبة تفسير متوسطة للتباين.
- $\eta^2 \geq 0.14$: حجم أثر كبير – نسبة تفسير عالية للتباين.

الفصل الرابع:

عرض نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة والدافعيّة العقليّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين، وكذلك معرفة ما إذا كان هذه الفاعلية تختلف باختلاف طريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

وفيما يأتي عرضاً للنتائج في هذا الفصل تبعاً للمتغيرات التابعة كما يلي:

4. 1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.

ما أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطريقة، ومستوى التحصيل، والتفاعل بينها ؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الصفرية الأولى التالية:

الفرضية الصفرية الأولى : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين تعزى لطريقة التدريس (البرنامج التعليمي المقترح، والطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع، وذلك حسب طريقة التدريس ومستوى التحصيل، كما هو موضح في جدول رقم (1.4)

جدول(1.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

		الدرجات القبلية			الدرجات البعدية		
طريقة التدريس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة الاعتيادية	ممتاز	23.556	6.1056	9	39.444	3.8442	9
	جيد جداً	17.600	5.6391	5	30.200	2.7749	5
	جيد	16.125	5.7209	4	22.750	4.9244	4
	متوسط	12.571	7.8921	7	20.286	9.9618	7
	ضعيف	11.500	5.8907	6	19.333	9.0701	6
	المجموع	16.823	7.7034	31	27.581	10.6514	31
المجموعة التجريبية	ممتاز	26.000	8.0000	10	47.300	1.2517	10
	جيد جداً	12.667	2.5166	3	45.333	.5774	3
	جيد	10.333	3.5119	3	32.667	5.1316	3
	متوسط	12.778	8.5114	9	32.889	11.2522	9
	ضعيف	11.143	6.4918	7	32.286	11.1761	7
	المجموع	16.313	9.5561	32	38.406	10.4723	32
	جيد جداً	15.750	5.1478	8	35.875	8.1141	8
	جيد	13.643	5.4827	7	27.000	7.0000	7
	متوسط	12.688	7.9726	16	27.375	12.2031	16
	ضعيف	11.308	5.9636	13	26.308	11.9121	13
	المجموع	16.563	8.6278	63	33.079	11.810	63

يُلاحظ من الجدول(1.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع، تُعزى لطريقة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (38.406) بانحراف معياري مقداره (10.47)، بينما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع، للمجموعة الضابطة أقل من المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي (27.851) بانحراف معياري مقداره (10.65).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)كما يوضح ذلك جدول رقم(2.4)

جدول(2.4) : نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لمتوسطات درجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	416.928	1	416.928	8.208	0.006*	
طريقة التدريس	1995.675	1	1995.675	39.289	0.001*	0.430
مستوى التحصيل	1258.390	4	314.598	6.193	0.001*	0.323
طريقة التدريس × مستوى التحصيل	169.934	4	42.484	0.836	0.508	0.060
الخطأ	2641.357	52	50.795			
المجموع المعدل	8648.603	62				

* دالة عند المستوى ($0.05\geq\alpha$)

النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس:

يتضح من جدول (2.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة بلغت (0.001) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha\leq 0.05$)، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع تُعزى إلى طريقة التدريس، ولمعرفة اتجاه تلك الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طالبات الصف التسع للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الإعرابيّة، كما يوضحها جدول رقم (3.4).

جدول (3.4):المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع حسب طريقة التّدريس.

طريقة التدريس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ضابطة	26.522	1.331
تجريبية	38.901	1.467

يتبين من الجدول رقم (3.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي هو (38.9) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، حيث بلغ (26.5)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية. ولإيجاد أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) التي بلغت (0.430)، وهو يعني أن استخدام البرنامج التعليمي يفسر (43%) من التباين في الدرجات المرتبطة باختبار المهارات الإعرابية لدى طالبات الصف التاسع، وهذا يدل على وجود تأثير كبير لطريقة التدريس لاستخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين.

النتائج المتعلقة بمتغير مستوى التحصيل:

من الجدول (2.4)، يتضح أن قيمة الدلالة المحسوبة هي(0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \geq 0.05$). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع يعزى لمتغير مستوى التحصيل. ولمعرفة اتجاه تلك الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طالبات الصف التاسع في اختبار المهارات الإعرابية حسب متغير مستوى التحصيل، كما يوضحها جدول رقم (4.4).

جدول(4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لدرجات اختبار المهارات الإعرابية لدى طالبات الصف التاسع حسب متغير مستوى التحصيل.

مستوى التحصيل	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ممتاز	40.029	2.011
جيد جداً	38.349	2.610
جيد	29.066	2.763
متوسط	28.170	1.879
ضعيف	27.943	2.118

يتبين من الجدول رقم (4.4) أنّ هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية المعدّل للدرجة الكلية لمستوى التحصيل. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (5.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى التحصيل.

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة المحسوبة
ممتاز	جيد جداً	1.680	0.620
	جيد	10.963*	0.003
	متوسط	11.859*	0.001
	ضعيف	12.086*	0.001
جيد جداً	ممتاز	-1.680	0.620
	جيد	9.283*	0.017
	متوسط	10.179*	0.002
	ضعيف	10.406*	0.003
جيد	ممتاز	-10.963*	0.003
	جيد جداً	-9.283*	0.017
	متوسط	0.895	0.785
	ضعيف	1.122	0.741
متوسط	ممتاز	-11.859*	0.001
	جيد جداً	-10.179*	0.002
	جيد	-0.895	0.785
	ضعيف	0.227	0.933
ضعيف	ممتاز	-12.086*	0.001
	جيد جداً	-10.406*	0.003
	جيد	-1.122	0.741
	متوسط	-0.227	0.933

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين التحصيل (ممتاز) و(جيد) لصالح التحصيل (ممتاز)، وبين التحصيل (ممتاز) و(متوسط) لصالح التحصيل (ممتاز)، وبين التحصيل (ممتاز) و(ضعيف)

لصالح التحصيل (ممتاز)، وبين التحصيل (جيد جداً) و(جيد) لصالح التحصيل (جيد جداً)، وبين التحصيل (جيد جداً) و(متوسط) لصالح التحصيل (جيد جداً)، وبين التحصيل (جيد جداً) و(ضعيف) لصالح التحصيل (جيد جداً).

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل

يتضح من الجدول (2.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة هي (0.508) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.

ما أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين ؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطريقة، ومستوى التحصيل، والتفاعل بينها ؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الصفرية الثانية التالية:

الفرضية الصفرية الثانية : لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين تعزى لطريقة التدريس (البرنامج التعليمي المقترح، والطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع، وذلك حسب طريقة التدريس ومستوى التحصيل، كما هو موضح في جدول رقم (6.4).

جدول (6.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

		المقياس القبلي			المقياس البعدية		
طريقة التدريس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة الاعتيادية	ممتاز	2.5444	0.3109	9	2.8667	0.2649	9
	جيد جداً	2.5180	0.2423	5	2.5740	0.5383	5
	جيد	3.1325	0.4353	4	2.7225	0.1938	4
	متوسط	2.7257	0.1087	7	2.6257	0.1774	7
	ضعيف	3.0550	0.4341	6	2.6000	0.4339	6
	المجموع	2.7558	0.3823	31	2.6948	0.3363	31
المجموعة التجريبية	ممتاز	2.3410	0.3440	10	2.7410	0.3577	10
	جيد جداً	2.5233	0.3557	3	3.0900	0.4453	3
	جيد	2.5900	0.3274	3	2.9000	0.0888	3
	متوسط	2.6478	0.2846	9	3.0211	0.2278	9
	ضعيف	2.7100	0.3609	7	2.9986	0.4147	7
	المجموع	2.5484	0.3441	32	2.9238	0.3386	32

يُلاحظ من الجدول(6.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع، تُعزى لطريقة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في المقياس البعدي (2.92) بانحراف معياري مقداره (0.338)، بينما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع، للمجموعة الضابطة أقل من المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في المقياس البعدي (2.69) بانحراف معياري مقداره (0.336).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب كما يوضح ذلك جدول رقم(7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.467	1	0.467	4.411	0.041*	
طريقة التدريس	1.353	1	1.353	12.767	0.001*	0.197
مستوى التحصيل	0.139	4	0.035	0.328	0.858	0.025
طريقة التدريس × مستوى التحصيل	0.905	4	0.226	2.137	0.089	0.141
الخطأ	5.509	52	0.106			
المجموع المعدل	7.773	62				

* دالة عند المستوى ($0.05\geq\alpha$)

النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس:

يتضح من جدول (7.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة بلغت (0.001) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha\leq 0.05$)، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الأولى، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع تُعزى إلى طريقة التدريس، ولمعرفة اتجاه تلك الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمتوسطات طالبات الصف التاسع للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية العقلية، كما يوضحها جدول رقم(8.4) .

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع حسب طريقة التدريس.

طريقة التدريس	المتوسطات الحسابية المعدّلة	الخطأ المعياري
ضابطة	2.636	0.064
تجريبية	2.976	0.067

يتبين من الجدول رقم (8.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدّل للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي هو (2.976) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، حيث بلغ (2.636)، مما يدلّ على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية. ولإيجاد أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) التي بلغت (0.197)، وهو يعني أن استخدام البرنامج التعليمي يفسر (19.7%) من التباين في المتوسطات المرتبطة بمقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع، وهذا يدل على وجود تأثير كبير لطريقة التدريس لاستخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصّف التاسع في فلسطين.

النتائج المتعلقة بمتغير مستوى التحصيل:

من الجدول (7.4)، يتضح أن قيمة الدلالة المحسوبة هي (0.858)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع يعزى لمتغير مستوى التحصيل.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل

يتضح من الجدول (7.4) أنّ قيمة الدلالة المحسوبة هي (0.089) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

3.4. ملخص نتائج الدراسة

1. وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

2. وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين تعزى لمتغير مستوى التحصيل، حيث كانت الفروق لصالح مستوى التحصيل ممتاز ومن ثم جيد جداً.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين يعزى للتفاعل بين كل من متغيرات طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

4. وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

5. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين تعزى لمتغير مستوى التحصيل.

6. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين يعزى للتفاعل بين كل من متغيرات طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يشكّل هذا الفصل خلاصة الجهد البحثيّ المبذول في بناء البرنامج التّعليمي المقترح، الذي يستند إلى دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التّفاعليّة، ويستعرض أثره في تنميّة المهارات الإعرابيّة والدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين. وتسعى الباحثة من خلال هذا الفصل إلى مناقشة النّتائج التي توصلت إليها، وتحليلها في ضوء الأدبيات التّربوية والدّراسات السّابقة، مع تقديم رؤيتها التّربوية لما تعكسه النّتائج من دلالات علميّة يمكن الاستفادة منها نظرياً وتطبيقياً.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

ما أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التّفاعليّة في تنمية المهارات الإعرابية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطريقة، ومستوى التّحصيل، والتّفاعل بينهما؟

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اختبار المهارات الإعرابية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التّعليميّ القائم على التّعلم البنائيّ والمنصات التّفاعليّة، حيث بلغ حجم الأثر (0.430)، ما يعكس تأثيراً قوياً لطريقة التّدريس.

وتُعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل، ترى الباحثة أن من أبرزها أن البيئة التّعليمية التّفاعليّة، القائمة على مبادئ التعلم البنائي والبناء الذاتي للمعرفة، والتي عزّزها البرنامج التعليمي من خلال أنشطة رقمية محفزة ومتنوعة، قد أسهمت في تهيئة بيئة تعلم نشطة .فقد أتاحت هذه البيئة للطالبات فرصاً أوسع للاستكشاف والمشاركة الفعالة والتجريب والتطبيق العملي، مما ساعدهن على بناء فهم أعمق للتراكيب النحوية وتوظيفها في سياقات متنوّعة.

وتشير الباحثة إلى أن هذا التوجه يتماشى مع ما أكده بياجيه (Piaget, 1977) الذي رأى أنّ التعلم البنائي يعتمد على تفاعل المتعلم النّشط مع بيئته، وبناء المعرفة اعتماداً على خبراته السّابقة .وقد عكست أنشطة البرنامج هذا المبدأ، حيث طُرحت بطريقة تدريجية ومرنة، مكّنت الطالبات من التفاعل النّشط مع المحتوى، وتطبيق ما تعلمنه في مواقف جديدة، مما ساهم في تعزيز مهاراتهن الإعرابية بشكل واضح.

وقد صممت الباحثة الأنشطة الإعرابية في ضوء سياقات حياتية واقعية، الأمر الذي عزز الربط بين القاعدة اللغوية والتطبيق العملي، فانتقلت الطالبات من الحفظ الآلي إلى الفهم والتحليل، وهو ما يتماشى مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد أهمية السياق الاجتماعي والمعرفي في بناء المعنى، كما بين(1978) Vygotsky

تتسق هذه النتائج مع دراسات عربية حديثة منها:

- **الحربي (2015)** التي أشارت إلى أن استراتيجيات التّعلم البنائيّ تسهم في تنمية المهارات النحويّة بشكل فعّال.
- **ثابت (2023)** و**الجعدي (2022)** اللتان أكدتا أن تقديم المحتوى اللغويّ ضمن مواقف تطبيقيّة واقعية يسهم في تطوير الأداء اللغويّ وتحليل الجمل النحويّة.
- **المنصوري (2022)** التي بيّنت أن المنصات التفاعلية تسهم في تسهيل فهم القواعد النحويّة بطرق مبتكرة ومحفّزة.

الاختلاف:

بينما أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية قوية للدمج بين التعلم البنائي والمنصات التفاعلية، تبين أن بعض الدراسات مثل دراسة العتيبي (2021) لاحظت أن فاعلية المنصات قد تختلف تبعاً لنوعية المحتوى وطريقة الدمج، ما يشير إلى أهمية تصميم المحتوى بعناية وفقاً لاحتياجات المتعلمين، مثل دراسة رمزي (2019) نبهت إلى أن بعض الطلاب قد يحتاجون إلى دعم إضافي في المراحل الأولى من استخدام المنصات لضمان تفاعل فعال، وهو ما يمكن أخذه بعين الاعتبار لتطوير البرنامج مستقبلاً.

أما فيما يتعلق باختلاف أثر البرنامج **حسب مستوى التحصيل**، فقد بينت النّتائج فروقاً لصالح الطالبات ذوات التحصيل "ممتاز"، تليهن "جيد جداً"، ويُعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أنّ هذه الفئة تمتلك معرفة وخبرة سابقة أوسع، وبنية معرفيّة قويّة تؤهلهن لاستيعاب الأنشطة الأكثر تعقيداً، كما أن لديهن مهارات أعلى في تنظيم المعرفة واستدعائها، وهو ما يجعل استجاباتهن للأنشطة البنائية أكثر فاعليّة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه الدسوقي (2018) بأنّ التّعلم البنائي أكثر فاعلية لدى المتعلمين ذوي القدرات المعرفيّة العاليّة.

أما بشأن **التّفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل**، فلم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن البرنامج كان مصمماً بطريقة شموليّة يراعي الفروق الفردية ويوفر الدعم لجميع الطالبات بغض النظر عن مستواهن التّحصيليّ، وهو ما يتفق مع دراسة **شفيق رمزي (2019)** التي أكدت قدرة المنصات التفاعليّة على توفير بيئات تعليمية تتناسب مع قدرات المتعلمين المختلفة.

7.1.1 مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التّعليميّة التّفاعلية في تنمية الدّافعية العقلية لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطّريقة، ومستوى التّحصيل، والتّفاعل بينهما؟

كشفت نتائج الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الدّافعيّة العقليّة **بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية**، حيث بلغ حجم الأثر (0.197)، وهو ما يشير إلى تأثير كبير في دعم دافعية الطالبات عبر البرنامج المقترح. وتعزو الباحثة هذا الأثر إلى الدور المحوري الذي تؤديه المنصات التعليمية التفاعلية في خلق بيئة تعليميّة ديناميكيّة ومحفزة تعمل على تنشيط العمليات العقليّة للطالبات، مثل التركيز، وحب الاستطلاع، والانخراط المعرفي، واتخاذ القرار.

وهذا ما يتفق مع ما أكدّه فيجوستكي **Vygotsky (1978)** بأن البيئة الاجتماعية والثقافية تسهم في تشكيل التفكير والدّافعيّة لدى المتعلم من خلال التّفاعل مع الآخرين والأدوات المعرفية.

كما تتوافق هذه النتائج مع ما أوردته دراسة **شفيق رمزي (2019)** حول قدرة المنصات الرّقمية على تنشيط الدّافعية الذاتية من خلال التّفاعل الفوري والتغذية الراجعة الغنية والمحتوى المتنوع.

أما فيما يتعلق بمتغير **مستوى التّحصيل**، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدّافعيّة العقلية تُعزى لهذا المتغير. وتُرجع الباحثة ذلك إلى أن الدافعية العقلية لا تعتمد فقط على مستوى التّحصيل، بل تتأثر بمجموعة من العوامل الأخرى، مثل جودة تصميم المحتوى التّعليمي،

وتنوع الأنشطة، ومدى مناسبتها للفروق الفردية، إضافة إلى دافعية المتعلمة الذاتية. وترى الباحثة أن البرنامج التّعليمي المقترح قد ساهم في تهيئة بيئة تعلم مرنة ومحفزة لجميع الطّالبات، من خلال تقديم أنشطة ومهام متعددة المستويات، الأمر الذي أتاح لهن فرصة التّفاعل الفعّال، بغض النظر عن تفاوت مستوى تحصيلهن، وأسهم في تنمية دافعيتهم العقليّة بشكل متقارب.

وفيما يخص **التفاعل بين طريقة التّدريس ومستوى التّحصيل**، فقد أكدت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة، مما يدلّ على أنّ تصميم البرنامج كان ملائماً لجميع الفئات، وحقق الأثر ذاته تقريباً على مستوى الدّافعيّة العقليّة. ويتفق ذلك مع **العدوان وداود (2018)** اللذين أشارا إلى أن اشراك المتعلمين في مهام تعليميّة محفزة ضمن بيئات تعلم تفاعليّة يؤدي إلى تنشيط العمليات العقلية، بغض النّظر عن الخلفيات التّحصيليّة المختلفة.

2.5 توصيات ومقترحات الباحثة

1.2.5 توصيات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تبني استخدام البرامج التّعليمية القائمة على دمج التعلم البنائي والمنصات التّفاعلية في تدريس قواعد اللغة العربية، لما لها من أثر في تنمية مهارات الإعراب والدّافعية العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع.
2. تضمين استراتيجيات التّعلم البنائيّ في برامج إعداد المعلمين، من خلال دورات تدريبية تسلط الضوء على كيفية تصميم أنشطة لغويّة سياقية وتوظيف المنصات الرقمية.
3. توجيه المعلمين نحو استخدام المنصات التعليمية التّفاعلية في الدّروس اليومية، ودمجها بطريقة فعّالة مع أهداف الدّرس والمحتوى النّحوي، بما يخدم تنميّة مهارات الإعراب والدافعية العقلية للطلبة.
4. تشجيع مدارس المرحلة الأساسية على تطبيق البرامج التّعليميّة القائمة على التعلم البنائي والمنصات التّعليميّة الرّقمية الحديثة، من خلال مبادرات وزارية أو تجريبيّة، لتطوير جودة تعليم اللغة العربية في الميدان الفلسطيني.

2.2.5 مقترحات

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية، وتقاطعها مع الفجوات التي أظهرتها الدراسات السابقة، تقترح الباحثة ما يلي:

1. إجراء دراسات مماثلة في مراحل تعليميّة أخرى (مثل المرحلة الثانوية)، لتعميم نتائج الدّراسة ومقارنة فاعلية البرنامج في سياقات تعليميّة متعدّدة.
2. دراسة أثر البرنامج على فئات طلابية متنوّعة، مثل الذّكور وذوي الاحتياجات الخاصة أو صعوبات التعلم، للوقوف على مدى فاعليته مع الفروق الفردية المتعددة.
3. المقارنة بين البرنامج المقترح ومداخل تعليميّة أخرى، مثل التّعلم القائم على المشروعات أو التعلم بالمجموعات، فيما يتعلق بتنمية مهارات الإعراب أو الدّافعية العقليّة.
4. تطوير أدوات قياس نوعيّة للمهارات النحويّة والدّافعية العقليّة تعتمد على المهام التعليمية الواقعية وأدوات التفكير العليا.
5. إجراء دراسات تجريبيّة تستقصي أثر دمج تقنيات الذّكاء الاصطناعي والواقع المعزز في تعليم اللغة العربية، بهدف تعزيز مهارات الإعراب وتنمية القدرات الذّهنية العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المراحل المختلفة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، رضا محروس السيد. (2022). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المُستند إلى الدماغ في الدافعية العقلية وخفض الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .مجلة التربية (الأزهر): **مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، 41(193)، 263–324.
- ابن جني، أبو الفتح علي بن عبد السلام. (1998). **الخصائص** .بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت). **لسان العرب** .بيروت: دار صادر. (مادة: ب ن ى).
- ابن هشام، أحمد. (2006). **المفصل في النحو العربي**. بيروت، لبنان: دار الفكر.
- أبو عقل، وفاء. (2020). مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظتي رام الله والبيرة .**مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث**، 5(2)، 69–106.
- إسلام ويب. (2023). **المهارات في التربية الإسلامية: مفهوم المهارة وخصائصها** .موقع إسلام ويب https://www.islamweb.net/ar/library/content/1606/3155 .
- الأنصاري، رفيدة عدنان جامد. (2023)المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بُعد: منصة "مدرستي" نموذجًا .**مجلة كلية التربية** – جامعة طيبة، المجلد 2العدد (7)
- البقمي، محمد عبدالله سلطان. (2021). أثر التعليم المتمايز في تنمية المهارات النحوية في مقرر اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .**مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 114(4)، 1861–1900.
- البقمي، محمد مثيب سوقان، وسالم، أسامة محمد أحمد. (2022). فاعلية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نتاجات التعلم في ظل جائحة كورونا "التجربة السعودية". **مجلة المناهج وطرق التدريس**، 1(14)، 1–26 .
- ثابت، إبراهيم محمد أحمد. (2023). فاعلية برنامج قائم على التعلُّم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. **مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية**،2 (1)، 363–384.
- الجعدي، إبراهيم إسماعيل عباس. (2022). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية المهارات النحوية في مقرر اللغة العربية لدى طلبة الأقسام العلمية بكلية التربية – صنعاء .**مجلة المناهج وطرق التدريس**، 1(16)، 91–121.

- حسن، علي صلاح عبد المحسن؛ مشالي، ولاء حمدي عبد الكريم. (2023). الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة ارتباطية – تنبؤية .**مجلة العلوم التربوية**، 31(4)، .224–175
- الحلاق، علي سامي؛ الشوملي، علي. (2015). مشكلات تدريس النحو في أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في الجامعات الأردنية: دراسة وصفية تحليلية .**مجلة جامعة جدارا للدراسات والبحوث**، 1(1)، .50–39
- الحلاق، محمد أحمد. (2015). **مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وطرق علاجها**. عمّان: دار الرضوان.
- حمدان، محمد حسين علي. (2021). استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس القواعد النحوية لتنمية مهارات الإعراب والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية .**مجلة كلية التربية** – بنها، 32(126)، .430–365
- حموك، وليد سالم؛ وقيس، محمد علي. (2014). **الدافعية العقلية: رؤية جديدة**. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير
- خصاونة، منقذ عبد الرحمن طه. (2017). **أثر التعلم الخصوصي باستخدام برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف التاسع في محافظة إربد** .(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الخطاب، عصام محمد عبده. (2020). أثر برنامج قائم على المسارات المتعددة للجملة العربية والتفكير الجذري في تنمية المهارات النحوية وخفض القلق النحوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، 17، .166–134.
- الخطيب، خالد يوسف. (2017). أثر برنامج تعليمي في تنمية المهارات الإعرابية لدى طلاب المرحلة الإعدادية .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 3(2)، .230–211
- الخولي، إبراهيم. (2010). **علم اللغة التربوي** .القاهرة: دار الفكر العربي.
- الدروبي، لما ناظم. (2020). نموذج مقترح لتحسين منصات التعليم الإلكترونية التفاعلية في الجامعات السورية .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(2)، .137–120
- الدسوقي، عادل. (2018). **التعلم البنائي: النظرية والتطبيق** .القاهرة: دار الفكر العربي.
- رضوان، صبري أبو الفتوح. (2007). **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا، وتنمية التفكير الابتكاري، وبقاء أثر التعلم** (رسالة دكتوراه). معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر.

- رفعت محمد، رندا؛ خليفة محمد، أمل؛ علي محمود سلطان، أمل. (2024). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي: دراسة تحليلية. **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، 6(4)
- رمزي، هاني شفيق. (2019). المنصات التعليمية التفاعلية وأثرها على تنمية مهارات استخدام الإنترنت وخفض العبء المعرفي لدى المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية .**المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية**، 8(4)، .163–103
- زهران، حامد. (2005). **علم النفس التربوي** .القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، علي. (2009). **التفكير في المناهج وطرق التدريس** .عمّان: دار الشروق.
- السعران، محمود. (2004). **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي** (الطبعة الخامسة). الرياض: مكتبة *العبيكان*.
- سيلفيا، أنيداتوس. (2024). **تحليل صعوبات تعلم اللغة العربية لدى الطلاب بمدرسة المتوسطة الإسلامية المعارف امبولو جمبر للسنة الدراسية 2024/2023م** .الجامعة الإسلامية الحكومية كياي حاجي أحمد صديق جمبير.
- الشايع، سعود شايع. (2024). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بدولة الكويت .**مجلة كلية التربية** – جامعة الإسكندرية، 34(3)، –343 367.
- عبد التواب، رمضان. (2003). **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**. القاهرة: دار غريب.
- عبد الرؤوف، حسن. (2015). فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية المهارات الإعرابية لدى طلاب المرحلة الإعدادية .**مجلة كلية التربية بأسيوط**، 31(3)، .445–411
- عبد الله، سناء محمد حسن. (2007). **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية وأحكامهم نحو استخدام النموذج** . (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الفيوم، كلية التربية.
- العتيبي، أنجود عبيد نوار. (2020). فاعلية استراتيجية الدمج بين التعلّم التوليدي وخرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمحافظة الطائف .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(18)، .45–17المركز القومي للبحوث، فلسطين (قطاع غزة).
- العدوان، زيد سليمان؛ وداود، أحمد عيسى. (2018). **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس** .عمان، الأردن: دار الفكر الجامعي.
- عساف، محمد. (2018). مستوى الدافعية العقلية وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية .**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 14(2)، .138–123

- عمر، أحمد مختار .(2008) ***معجم اللغة العربية المعاصرة*** .القاهرة: عالم الكتب.
- العويض، أسماء حسين محمد. (2020). فاعلية التدريس بنموذج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الثاني المتوسط في بيشة بالمملكة العربية السعودية .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(33)، .76–54
- الفراجي، سمية صبار عليوي. (2011). **الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة، العراق.
- المبحوح، أحمد عبد المجيد. (2019). أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا .**مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 20(4)، .54–40
- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط، ج2 (الطبعة الرابعة). القاهرة، مصر: دار الدعوة.
- محمد، مصطفى السايح؛ عرفة، تامر جمال؛ رمزي، هاني شفيق؛ محمد، كريم رأفت. (2020). تأثير استخدام المنصات التعليمية التفاعلية على تحسين بعض المهارات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية جامعة بنها .**المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة**، 24(5)، 149–178.
- المسعودي، محمد حميد. (2015). **المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس**. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- المكي، فيصل البشرى سليمان. (2016). **إعراب الكلمة وضبطها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحلية الخرطوم** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- المنصوري، ميثاء قران سعيد صياح. (2022). أثر استخدام المنصات التعليمية على اكتساب المهارات النحوية بمادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني عشر .**المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 6(29)، .226–205
- الموسوي، نجم عبد الله غالي؛ الجابري، سوسن هاشم هاتو. (2017). صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرّساتها .**مجلة دواة**، 3(11)، .226–199
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2017).**قانون التربية والتعليم الأساسي** رقم (3) لسنة 2017.رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية

- Alhawamdeh, H. A., & Hussein, A. A. E. (2016). Causes of female undergraduate students' low achievement in Arabic grammar and rhetoric from the perspective of female teachers and female students at Najran University. American **Journal of Educational Research,** 4(5), 383–391.
- Almodaires, A., Alqurashi, M., & Alshammari, F. (2021). The impact of Microsoft Teams on students' engagement and academic performance in higher education during COVID-19 pandemic. International **Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET**), 16(11), 4–15.
- Amiridoomari, M. (2024). Impacts of the constructivism approach on English learning in senior students. JELT **Journal of English Language Teaching**, 2(1), 122–140.
- Bala, M. (2022). Effectiveness of Quizizz as a formative assessment tool in the classroom: A review. **Journal of Education and E-Learning Research,** 9(1), 1–6.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011**). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools** (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: **The case for constructivist classrooms**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Bruner, J. S. (1996). **The culture of education**. Harvard University Press.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). T**he BSCS 5E instructional model**: Origins and effectiveness. Biological Sciences Curriculum Study (BSCS).
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British* ***Journal of Educational Technology****, 40*(1), 179–183.
- Do, H.-N., Do, B. N., & Nguyen, M. H. (2023). **How do constructivism learning environments generate better motivation and learning strategie**s? The design science approach. *Heliyon, 9*(12), e22862.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism:* ***Theory, perspectives, and practice*** (2nd ed.). Teachers College Press.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). **Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.),** ***Constructivism****: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (2002). **Instructional media and technologies for learning** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (1999). **Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and model**s: A new paradigm of instructional theory (Vol. 2, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum.
- Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. **Asia Pacific Education Review,** 6(1), 7–19.
- Lising, L., & Elby, A. (2005). Impact of constructivist teaching on students' beliefs about teaching and learning in introductory physics. *Canadian* ***Journal of Science, Mathematics and Technology Education,*** *5*, 95–109.
- Mayer, R. E. (2009). ***Multimedia learning*** **(2nd ed.).** Cambridge University Press.
- MManca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. ***Computers & Education, 95*****,** 216–230.

- Nguyen, T. T., & Le, H. T. (2023). How do constructivism learning environments generate better learning motivation and strategies? ***Education Research International***, 2023, Article ID 10730747. https://doi.org/10.1155/2023/10730747
- Piaget, J. (1972). ***The psychology of the child***. New York: Basic Books.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). ***Motivation in education****: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Saleem, A., Kausar, H., & Deeba, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial* ***Journal of History****, 2*(2), 403–421.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities:* ***The key to active online learning*** (2nd ed.). Routledge.
- Schunk, D. H. (2016). *Learning theories: An educational perspective* (7th ed.). Boston, MA: **Pearson Education.**
- Sedaghat, M., Abedin, A., & Hejazi, E. (2011). Student cognitive motivation: The mediating role of self-reactive influences on the relationship between negative feedback and intended effort. *Procedia* - ***Social and Behavioral Sciences****, 15*, 2406–2410.
- Shia, R., & Nelson, D. (2003). *California Measure of Mental Motivation (CM3)*. Insight Assessment.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. ***Journal of Information Technology Education: Research,*** *15*, 157–190.
- Torrance, E. P., & Goff, K. (1993). A quiet revolution: **The California Measure of Mental Motivation. Scholastic** *Testing Service*.
- UNESCO. (2009). ***Policy guidelines on inclusion in educatio****n* (Document code: ED.2009/WS/31). UNESCO.
- Uwalka, A. J. (2015). Effect of constructivist teaching method on students' achievement in French listening comprehension in Owerri North LGA of Imo State, Nigeria (*Unpublished master's thesis*). Imo State University, Owerri.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society:* ***The development of higher psychological processe****s*. Harvard University Press.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. ***Computers & Education,*** *149*, 103818.
- Wordwall. (2024**). Create custom activities for your classroom**. Retrieved June 29, 2025, from https://wordwall.net

الملاحق

ملحق رقم (1) أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة والمادة التعليمية (دليل المعلم) والبرنامج التعليمي المقترح مرتبة حسب الدرجة العلمية

الرقم	الاسم	المسمى الوظيفي	مكان العمل
1-	أ.د عفيف زيدان	أستاذ (Professor)	جامعة القدس
2-	أ.د نبيل المغربي	أستاذ (Professor)	جامعة القدس المفتوحة
3-	د. محسن عدس	أستاذ مساعد	جامعة القدس
4-	د. هاني البطاط	أستاذ مساعد	جامعة الخليل
5-	د. ابتسام العرجان	مشرفة تربوية	وزارة التربية والتعليم
6-	د. هيثم رباع	معلم لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
7-	أ. إيناس التلاحمة	مشرفة لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
8-	أ. يوسف أبو ريدة	مشرف لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
9-	أ. آمال الرماضين	معلمة لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
10-	أ. إلهام قيسية	معلمة لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
11-	أ. مرام رباع	معلمة لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
12-	أ. مريم الطل	معلمة لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
13-	أ. محمد الشوامرة	معلم لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
14-	أ. هدى شروخ	معلمة لغة عربية	وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم(2) كتاب تسهيل مهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2025/2/7م

حضرة: مدير مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل/ المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة نرمين محمد احمد شروخ ورقمها الجامعي 22312623 بإجراء دراسة بعنوان

أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين

نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

ا.د. إبراهيم محمد عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (3) تحكيم اختبار تنمية المهارات الإعرابية

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

الموضوع : تحكيم اختبار تنميّة المهارات الإعرابيّة

أتشرف أنا الباحثة نرمين محمد أحمد شروخ بالطلب من حضرتكم التكرم بتحكيم اختبار تنميّة المهارات الإعرابيّة، والذي يعد أداة لجمع البيانات لرسالتي في الماجستير والتي عنوانها:

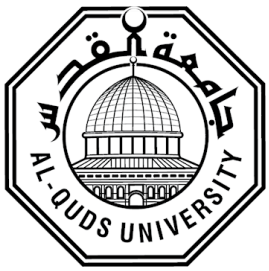
أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة والدافعيّة العقليّة لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين؛ وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

ومن هذا المنطلق قمت ببناء اختبار لتنميّة المهارات الإعرابيّة، حيث يتكون الاختبار من أربعة أسئلة، لذا أرجو من حضرتكم التفضل بإبداء ملاحظاتكم عليه.

مع فائق التقدير والاحترام

الباحثة : نرمين محمد شروخ

ملحق رقم (4) تحكيم استبانة الدافعية العقلية



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

الموضوع : تحكيم أداة قياس الدّافعيّة العقليّة

أتشرف أنا الباحثة نرمين محمد أحمد شروخ بالطلب من حضرتكم التكرم بتحكيم أداة لقياس الدافعيّة العقليّة، والتي تعد أداة لجمع البيانات لرسالتي في الماجستير والتي عنوانها:

أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة والدافعيّة العقلية لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

ومن هذا المنطلق قمت ببناء استبانة لقياس الدافعيّة العقليّة، حيث تتكون الاستبانة من ثلاثين فقرة، لذا أرجو من حضرتكم التفضل بإبداء ملاحظاتكم عليها.

مع فائق التقدير والاحترام

الباحثة : نرمين محمد شروخ

ملحق رقم (5) اختبار تنمية المهارات الإعرابية في صورته النهائية

أداة الدراسة

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

البيانات الأولية:

التحصيل في اللغة العربية (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف)

الاسم: ..... الصف:.....

المدرسة : ..... التاريخ : .....

عزيزي/تي/الطالب/ة

تعرض الباحثة أمامكم هذا الاختبار، وذلك لغرض البحث العلمي، حيث تقوم بدراسة تهدف للتعرف إلى أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع، ويتكون الاختبار من أربعة أسئلة، أرجو الإجابة عنها بصدق؛ حيث ستستخدم نتائجه لأغراض البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

* تعبئة البيانات الأولية.
* قراءة الأسئلة بدقة.
* الإجابة عن جميع الأسئلة.
* الالتزام بالمدة الزمنية المحددة (45 دقيقة)

شاكرة لكم حسن تعاونكم.

دولة فلسطين		المبحث : اللغة العربية
وزارة التربية والتعليم العالي		الصف: التاسع الأساسي.
مديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل مدرسة بنات شهداء الظاهرية الثانوية		التاريخ: / / 2025
اسم الطالبة.....		مجموع العلامات : 50 علامة المدة الزمنية : 45 دقيقة

اختبار تنمية المهارات الإعرابية

السؤال الأول — **20علامات**

اقرأ النص الآتي ثم أجب عمّا يليه :

تَهفو لَها النّفْسُ مِنْ بَعيدٍ، وَتَطيبُ لِرُؤْيَتِها، وَتَصْفو لِجَمالِها رائِقَةً فَوْقَ ذُرا مُرْتَفَعاتِها الشّامِخَةِ ، التي تُعانِقُ قَوْسَ السّماءِ شِتاءً. فَتَأْخُذُ مِنَ الجَرْمَقِ غَرْباً، وَمِنْ كنْعانَ شَمالاً، رِفْعَةَ المَوْقِعِ ،وَلَطافَةَ المُناخِ، وَسِحْرِ الإِطْلالَةِ. وَتَسْتَمِدُّ مِنْ أَوْدِيَتِها، وَيَنابيعِها، وَسُهولِها، وَقُرْبِها مِنْ بُحيرةِ طَبَرِيّةَ، خُصوبَةَ الأَرْضِ، وَغزارَةَ العَطاءِ.

تُشْرِفُ عَلَى مَنْطِقَةِ الجَليلِ بِرَوْعَتِها وجَمالِها، عَلى ارْتفاعٍ يُقاربُ تِسْعَمِئَةِ مِتْرٍ عَنْ سَطْحِ البِحْرِ. قيلَ عَنْها : " إنّها مِنْ أَحْسَنِ القِلاعِ وَأَمْنَعِها ،وَأَطْيَبِ البِقاعِ وَأَخْصَبِها" إنّها مدينةُ صَفَد.

أ. 1. ما الفكرة العامة للنص؟..... علامتان

2. اذكري صفتين لمدينة صفد : ..... ، ..... علامتان

ب. استخرج من النص السابق ما يأتي:

1. جملة فعلية وبيّن أركانها : ..... علامتان
2. جملة اسمية وبيّن أركانها : ..... علامتان
3. فاعلاً : ..... علامتان
4. مفعولاً به : ..... علامتان
5. ظرف مكان: ..... علامتان
6. فعلاً لازماً: ..... علامتان
7. فعلاً متعدّياً : ..... علامتان
8. اسماً مبنياً : ..... علامتان

السؤال الثاني — **12 علامات**

حدّد نوع المفاعيل التي تحتها خطوط في الجمل الآتية:

أ. يشربُ أخي المريض الدواء مساءَ. 3علامات

ب. كسّرت الزجاج تكسيراً. 3علامات

ت. يخشى المؤمنُ يومَ القيامةِ. 3علامات

ث. قرأتُ الدرسَ. 3علامات

السؤال الثالث	9 علامات

اجعل كل اسم من الأسماء الآتية مفعولاً فيه في جملة مفيدة:

1. دقيقة: 3علامات
2. سنة: 3علامات
3. أمام: 3علامات

السؤال الرابع	9 علامات

أعرب ما تحته خط في الجمل الآتية إعراباً تاماً:

أ. سافرتُ مساءً. 3 علامات

.....

ب. الكتابُ فوقَ الطاولةِ. 3 علامات

.....

ت. ضربَ اللاعبُ الكرةَ ضرباً. 3 علامات

.....

انتهت الأسئلة

كل الشكر على حسن التعاون

الباحثة: نرمين شروخ.

ملحق رقم (6) وثيقة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية الفلسطيني للصف التاسع

١-١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

الوَثِيقَةُ الوَطَنِيَّةُ
لِمِنْهاجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

المحتويات

معايير منهاج اللغة العربية	٦
الأنشطة	٦
التقويم	٦
المهارات اللغوية والحصص المقررة لها (١-١٢)	٧
نتاجات تعلُّم اللغة العربية	٩
الغايات	١٠
أهداف التهيئة للصف الأول	١١
مصفوفة الأهداف (١-٤)	١٢
مصفوفة الأهداف (٥-١٢)	١٧
معايير النصوص	٧٣
معايير اللغة العربية (١-١٢)	٧٤

سابعاً- يُتَوَقَّع من الطَّلبة بعد دراسة المفعول به أن يكونوا قادرين على: ١- تحديد موقع المفعول به، سواء تقدم على الفاعل أو تأخر عنه (دون ذكر القاعدة). ٢- تحديد علامة نصب المفعول به، سواء أكانت أصلية، أم فرعية. ٣- تمييز الفعل المتعدي من اللازم. ٤- تعيين المفعول به الأول والثاني والثالث. ٥- تمييز المفعول به (الاسم الظاهر، والضمير المتصل). ٦- استخراج المفعول به من نص معطى، وإعرابه.	المنصوبات (المفاعيل): سابعاً- المفعول به.
ثامناً- يُتَوَقَّع من الطَّلبة بعد دراسة المفعول فيه (الظرف) أن يكونوا قادرين على: ١- تعريف المفعول فيه. ٢- تحديد علامة نصب المفعول فيه. ٣- تمييز المفعول فيه المضاف من غير المضاف. ٤- تمييز المفعول فيه المعرب من المبني. ٥- الموازنة بين المفعول به والمفعول فيه. ٦- استخراج المفعول فيه من نص معطى، وإعرابه.	ثامناً- المفعول فيه (الظرف).
تاسعاً- يُتَوَقَّع من الطَّلبة بعد دراسة المفعول المطلق أن يكونوا قادرين على: ١- تعريف المفعول المطلق. ٢- تحديد الوظيفة المعنوية للمفعول المطلق (تأكيد الفعل، وبيان النوع، والعدد). ٣- استنتاج أنّ المفعول المطلق مصدر الفعل المذكور في الجملة. ٤- تمييز المفعول المطلق النائب عن فعله. ٥- الموازنة بين المفعول المطلق ونائب المفعول المطلق (صفته، وعدده، أشدّ، أكثر، بعض، كلّ...)، المضاف إلى ضمير. ٦- استخراج المفعول المطلق من نص معطى، وإعرابه. ٧- الموازنة بين المفعول به والمفعول فيه والمفعول المطلق من حيث المعنى المستفاد منه في الجملة.	تاسعاً- المفعول المطلق.

معايير الصف التاسع

المجال	المعيار	المؤشر	المستويات			
			يحقق	يطور	يحاول	ليس بعد
القراءة	قراءة الاستماع	يقرأ نصوصاً نثريّة من ٥٠٠ كلمة في زمن (٨-١٠) دقائق مراعيا مخارج الحروف، والنطق السليم، ووضوح الصوت وشدّته، والتنغيم، والوصل والفصل، والقراءة المعبّرة، الممثلة للمعنى.	- يقرأ نصًا نثريًا من ٥٠٠ كلمة في زمن (٨-١٠) دقائق مراعيا مخارج الحروف والنطق السليم ووضوح الصوت والتنغيم مفصحا عن المعنى العام.	- يقرأ نصًا نثريًا من ٥٠٠ كلمة في زمن (٨-١٠) دقائق مراعيا مخارج الحروف والنطق السليم والافصاح عن المعنى ولا ينغم في قراءته وصوته منخفض.	- يقرأ نصًا نثريًا من ٥٠٠ كلمة في زمن (٨-١٠) دقائق دون مراعاة للنطق السليم والتنغيم ولا يفهم ما يقرأ.	- يقرأ نصا نثريًا أو شعريًا بتعثر ويتجاوز الفترة المعقولة لهذه المهارة.
		ويقرأ نصوصاً شعريّة متنوّعة (قديمة: جاهليّة، وإسلاميّة، وحديثة... فلسطينيّة وعربيّة من (١٥) بيتا من الشعر العمودي، أو (٣٠) سطرا شعريًا من الشعر الحر في (٥) دقائق، مراعيا الموسيقى، والقراءة المعبّرة الممثلة للمعنى.	- يقرأ نصًا شعريًا من (١٥) بيتا أو (٣٠) سطرا شعريًا مراعيا الموسيقى والإلقاء المعبّر عن المعنى مع حركات الجسد وإظهار الأنفعال.	- يقرأ نصًا شعريًا من (٥١) بيتا أو (٠٣) سطرا شعريًا بإلقاء فيه انفعال وبصوت مرتفع دون حركات أو مراعاة للموسيقى والمعنى.	- يقرأ نصًا شعريًا من (١٥) بيتا أو (٣٠) سطرا شعريًا دون انفعال أو تأثر وإلقاء ولا يعبر عن المعنى العام.	يقرأ نصاً شعرياً دون دقة وضبط، ويتجاوز الفترة المعقولة.
فهم المقروء	الأفكار	يتعرّف مجموعة من الأدباء: كتاباً وشعراء، (فلسطينيين وعرب وعالميين) ومؤلفاتهم والموضوعات التي برزوا فيها.	-يتعرّف صاحب النصّ (أدباء وشعراء ومؤلّفين) مبيّنا فلسفتهم ذاكرا بعضا من مؤلفاتهم.	-يتعرّف صاحب النصّ (أدباء وشعراء ومؤلّفين) مبيّنا فلسفتهم ذاكرا بعضا من مؤلفاتهم.	-يتعرّف صاحب النصّ (أدباء وشعراء ومؤلّفين) دون أن يحدّد فكر الكاتب وفلسفته.	- يتعرف بعض أصحاب النصوص.
		يحدّد الأفكار الفرعيّة معبّرًا عنها بلغته مقترحا عنوانا جديدا، ذاكرا سياقات واقعية لها ويناقشها.	يحدّد الأفكار الفرعيّة معبّرًا عنها بلغته مقترحا عنوانا جديدا، ذاكرا سياقات واقعية لها قادرا على مناقشتها.	يحدّد الأفكار الفرعيّة معبّرًا عنها بلغته ولا يعطي عنوانا مناسبا ولا يناقشها بعمق في سياقاتها.	يحدّد الأفكار الفرعيّة بجمل الفقرات المفتاحيّة.	يحدّد فكرة أو فكرتين بجمل مفتاحية واردة.

	المفردات والتراكيب	يتعرّف معاني المفردات والتراكيب مبيّنا العلاقات اللغويّة بينها مفرّقا بين سياقاتها. يوظّف المفردات والتراكيب في سياقات مفيدة من إنشائه.	- يتعرّف معاني المفردات والتراكيب مبيّنا العلاقات اللغويّة بينها مفرّقا بين سياقاتها. - يوظّف المفردات والتراكيب في سياقات جميلة من إنشائه ذات معنى واضح دون أخطاء في البناء.	- يتعرّف معاني المفردات والتراكيب مبيّنا العلاقات اللغويّة بينها. - يوظّف المفردات والتراكيب في سياقات جميلة من إنشائه ذات معنى واضح مع بعض الأخطاء في البناء.	- يتعرّف معاني المفردات والتراكيب مع ضعف في التمييز بين علاقاتها. - يوظّف المفردات والتراكيب في سياقات ليست من إنشائه تماما مع أخطاء ومعنى ضعيف.	- يتعرّف معنى مفردة أو مفردتين دون فهم علاقاتها. - يوظّف بعض المفردات والتراكيب في سياقات منقولة.
	الأساليب اللغويّة	يتعرّف الأساليب اللغويّة (الأمر والنهي والاستفهام والنداء والتعجب والشرط ... ويميز بينها في سياقات معطاة ويحاكيها.	يتعرّف الأساليب اللغويّة مميّزا بين أنواعها مبيّنا أهميّتها. - يحاكي هذه الأساليب ممثّلا عليها بسياقات صحيحة من إنشائه بمعنى عميق.	يتعرّف الأساليب اللغويّة مميّزا بين أنواعها. - يحاكي هذه الأساليب ممثّلا عليها بسياقات بسيطة من إنشائه.	يتعرّف بعض الأساليب اللغويّة مع خلط في تمييز أنواعها. - يحاكي هذه الأساليب ممثّلا عليها بسياقات منقولة.	يتعرّف أسلوبا أو أسلوبين مع خلط في التمييز بينهما.
	المحسنات البديعيّة	يتعرّف المحسنات البديعية (السجع والجناس والطباق المقابلة ... ويميّز بينها في سياقات ويحاكيها.	يتعرّف المحسنات البديعيّة ويميّز بينها، ويستخرجها جميعها من النصّ، ويحاكيها.	يتعرّف المحسنات البديعيّة ويميّز بينها ويستخرج بعضها من النصّ.	يتعرّف المحسنات البديعيّة ويميّز بينها دون أن يحاكيها أو يستخرجها من النصّ.	يتعرّف أسماء بعض المحسنات البديعيّة.
	جمال التّصوير	يستخرج الصور الجمالية في النصّ، ويوضّحها، ويبين رأيه فيها، يحاكيها.	- يستخرج الصور الجمالية في النصّ. - يوضّح الصور الفنيّة مبيّناً رأيه فيها. - يحاكيها منشئاً صوراً فنية جديدة.	- يستخرج الصور الجمالية في النصّ. - يوضّح الصور الفنيّة مبيّناً رأيه فيها دون مقدرة على محاكاتها.	- يستخرج الصور الجمالية في النصّ. - يوضّح الصورة الفنيّة البسيطة دون مقدرة على محاكاتها وإبداء رأيه فيها.	- يستخرج بعض الصور الفنية.

	المفعول به	تعرّف مفهوم المفعول به، وعلامات نصبه الأصليّة والفرعيّة، وتعدّده، ومنزلته، وتمييز المفعول به في النصّ، وإعرابه، والتمثيل عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول به وعلامات نصبه الأصليّة والفرعيّة وتعدّده ومنزلته. - يميّز المفعول به في النصّ معرباً إيّاه ممثلاً عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول به وعلامات نصبه الأصليّة والفرعيّة، ويخطئ في تحديده عند تعدده. - يميّز المفعول به في النصّ معرباً إيّاه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول به ويخطئ في تمييز العلامة الأصلية والفرعيّة. - يميّز المفعول به في النصّ.	- يتعرّف مفهوم المفعول به.
	المفعول فيه	تعرّف مفهوم المفعول فيه، وقسميه الزمان والمكان، وتمييز المفعول فيه في النصّ، وإعرابه، والتمثيل عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول فيه وقسميه الزمان والمكان. - يميّز المفعول فيه في النصّ معرباً إيّاه ممثلاً عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول فيه وقسميه الزمان والمكان. - يميّز المفعول فيه في النصّ معرباً إيّاه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول فيه ولا يميّز بين قسميه. - يميّز المفعول فيه في النصّ، ويخطئ في إعرابه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول فيه.
	المفعول المطلق	تعرّف مفهوم المفعول المطلق، وأنواعه، ونائبه، وتمييز المفعول فيه في النصّ، وإعرابه، والتمثيل عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول المطلق وأنواعه ونائبه. - يميّز المفعول فيه في النصّ معرباً إيّاه ممثلاً عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول المطلق ويخطئ في تمييز أنواعه ونائبه. - يميّز المفعول فيه في النصّ معرباً إيّاه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول المطلق. - يميّز المفعول فيه في النصّ، ويخطئ في إعرابه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول المطلق.
	المفعول لأجله	تعرّف مفهوم المفعول لأجله، ومنزلته في الجملة، وتمييز المفعول لأجله في النصّ، وإعرابه، والتمثيل عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول لأجله ومنزلته في الجملة. - يميّز المفعول لأجله في النصّ ويعربه ممثلاً عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول لأجله ومنزلته في الجملة. - يميّز المفعول لأجله في النصّ ويعربه ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول لأجله. - يميّز المفعول لأجله في النصّ، ويخطئ في إعرابه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول لأجله.
	المفعول معه	تعرّف مفهوم المفعول معه، وعلاقته بعامله، ومصاحبه، وتمييز المفعول معه في النصّ، وإعرابه، والتمثيل عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول معه وعلاقته بعامله ومصاحبه. - يميّز المفعول معه في النصّ ويعربه ممثلاً عليه في جملة.	- يتعرّف مفهوم المفعول معه وعلاقته بعامله ومصاحبه. - يميّز المفعول معه في النصّ، ويعربه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول معه - يميّز المفعول معه في النصّ، ويخطئ في إعرابه، ولا يمثّل عليه.	- يتعرّف مفهوم المفعول معه.

ملحق رقم (7) استبانة الدافعية العقلية في صورتها النهائية

أداة الدراسة
جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

عزيزي/تي الطالب /ة:

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التّعلم البنائيّ والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية المهارات الإعرابيّة والدافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين أرجو منك الإجابة على جميع فقرات الاستبانة، علماً بأن جميع إجاباتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكرة حسن تعاونكم

الباحثة : نرمين شروخ
إشراف : الأستاذ الدكتور إبراهيم عرمان

القسم الأول
المعلومات الشخصية
الرجاء وضع دائرة حول ما ينطبق عليك فيما يأتي:
التحصيل: (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف)

القسم الثاني

استبانة لقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع

أرجو وضع إشارة × في المربع المناسب:

مقياس كاليفورنيا المعدّل للدافعيّة العقليّة

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1.	أتطلع لتعلم أمور تحتاج تحدياً لقدراتي.					
2.	أتوقع نتائج أفعالي قبل البدء بها.					
3.	أكون دائماً متشوقاً لتعلم أشياء مختلفة.					
4.	أستطيع أن أنظم أفكاري.					
5.	أستبعد كل ما يشغل تفكيري، إذا كان علي حل مشكلة ما.					
6.	أنهي عملي دائما في الوقت المحدد.					
7.	أجمع معلومات كثيرة، قبل الوصول إلى النتيجة.					
8.	تعلم ما هو جديد يجعل حياتي أكثر متعة.					
9.	المشكلات السهلة أقل متعة بالنسبة لي من مشكلات التحدي.					
10.	أحاول دائماً فهم السؤال قبل الإجابة عنه.					
11.	أنا دائم الشوق لمعرفة المزيد بغض النظر عن الموضوع.					
12.	أستطيع أن أضع خططاً متعلقة بكيفية حل المشكلات الصعبة.					
13.	أتميز بالسرعة في تحديد المشكلات الصعبة.					
14.	أشعر بأنني أذكى من زملائي.					
15.	أشعر بالمتعة في محاولة فهم كيفية عمل الأشياء.					
16.	أفتخر بنفسي لأنني دائماً آتي بحلول إبداعية للمشكلات.					
17.	أستطيع تقديم بدائل أخرى.					
18.	أستطيع أن أقدم حلولاً مبتكرة عند الضرورة.					
19.	لدي صعوبة في التعامل مع المشكلات التي لديها أكثر من حل.					

20.	أجد أن التفكير في وجهات نظر الآخرين مضيعة للوقت.					
21.	الاستمرار في محاولة حل مشكلات صعبة ليس بذات الأهمية.					
22.	لا أحبذ التعامل مع أيّ شيء معقد.					
23.	عندما أحتاج حل مشكلة فإنني أواجه مشكلة في معرفة من أين أبدأ.					
24.	أنا منظم عندما أنشغل في حل مشكلة ما.					
25.	أطلع على الحقائق التي تدعم معتقداتي، ولا أطلع إلى حقائق التي تتعارض معها.					
26.	لا حاجة لأن أكون متفتح الذهن، إذا كان الأمر متعلقاً في الصواب أو الخطأ في الأشياء.					
27.	أعاني من صعوبة في اتخاذ القرار.					
28.	لديّ مشكلة في التركيز في العمل.					
29.	أتحدث عن مشكلاتي لساعات دون حل أي منها.					
30.	أحتاج إلى وقت طويل في حل مشكلة ما.					

الملحق (8): مفتاح تصحيح اختبار المهارات الإعرابية

السؤال الأول	المطلوب	نموذج الإجابة	العلامة	ملاحظات التصحيح
1 (أ)	الفكرة العامة للنص	وصف جمال مدينة صفد وموقعها الجغرافي المتميز وطبيعتها الخلابة.	2	يذكر الطالب الفكرة بدقة وبأسلوب سليم.
2	صفتان لصفد	أي صفتان مما يلي: – موقعها المرتفع (تقع على ارتفاع يقارب 900 متر عن سطح البحر. – جمالها الطبيعي (تطيب لرؤيتها وتصفو لجمالها – إطلالتها الساحرة على الجليل). – خصوبة أرضها وغزارة – عطائها بسبب ينابيعها وأوديتها وسهولها. – طيب مناخها. –أنها من أحسن القلاع وأخصب البقاع.	2	يذكر الطالب صفتين صحيحتين وردتا في النص.
1 (ب)	جملة فعلية وأركانها	تُشرف على الجليل ← فعل + فاعل + مكمل	2	تُقبل أي جملة فعلية من النص بشرط تحديد الفعل والفاعل.
2	جملة اسمية وأركانها	إنها مدينة صفد ← مبتدأ + خبر	2	تُقبل جمل أخرى بشرط التحديد الدقيق
3	فاعل	النفسُ / الطالبُ / المعلمُ	2	بشرط أن يكون من جملة فعلية وأن يكون فاعلاً.
4	مفعول به	خصوبة الأرض / سحر الإطلالة	2	بشرط أن يكون مفعولاً به صريحاً.
5	ظرف مكان	فوق ذُرا / على منطقة الجليل	2	ظرف مكان

6	فعل لازم	تهفو / تطيب / تصفو	2	لا يتعدى إلى مفعول به
7	فعل متعدٍّ	تأخذ / تستمد / يعانق	2	يتعدى إلى مفعول به
8	اسم مبني	هذا / التي / مِن / على	2	أي اسم لا يُعرب

السؤال الثاني	نوع المفعول	العلامة
أ	مفعول به – مفعول فيه.	3
ب	مفعول به – مفعول مطلق	3
ت	مفعول به – مفعول فيه.	3
ث	مفعول به.	3

السؤال الثالث	نموذج الحملة	العلامة
1	تُقبل أي جملة من إنشاء الطالب شرط أن تحوي مفعولاً فيه.	3
2	تُقبل أي جملة من إنشاء الطالب شرط أن تحوي مفعولاً فيه.	3
3	تُقبل أي جملة من إنشاء الطالب شرط أن تحوي مفعولاً فيه.	3

السؤال الرابع	الإعراب الكامل	العلامة
أ	ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة	3
ب	ظرف مكان منصوب وهو مضاف	3
ت	مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة	3

ملحوظة: تم إعداد البرنامج التعليمي المقترح ودليل المعلم من قبل الباحثة خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، بالاستناد إلى الإطارين النظري والتطبيقي للدراسة، وما ورد في الأدبيات التربوية ذات الصلة. وقد صممت محتوياتهما بما يتناسب مع المنهاج الفلسطيني للصف التاسع ودون اقتباس مباشر من أي برامج منشورة مسبقاً.

ملحق رقم (9) البرنامج التعليمي المقترح

إعداد الطالبة: نرمين محمد أحمد شروخ

القدس – فلسطين

2024-2025

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:

تقدّم لكم الباحثة البرنامج التعليمي المقترح الذي تم تصميمه في ضوء دمج نظريات التعلم البنائي واستخدام المنصات التعليمية التفاعلية، بهدف تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع. يستند هذا البرنامج إلى محتوى الوحدتين الثانية والثالثة من كتاب اللغة العربية (الجزء الثاني) المقرر في المنهاج الفلسطيني للصف التاسع، ويضم مجموعة من الأنشطة التعليمية والخبرات الصفية المخططة بعناية، لتعزيز الفهم النحوي والتفاعل الإيجابي مع المادة الدراسية.

حرصت الباحثة في إعداد هذا البرنامج على أن يكون مراعياً للفروق الفردية، محفّزاً للتفكير، مشجعاً على الاكتشاف، ومنسجماً مع طبيعة المرحلة العمرية للطالبات. ويُعد هذا البرنامج خطوة عملية نحو إعادة تشكيل الموقف التعليمي داخل الصف بما يحقق الفاعلية، والاندماج، والتعلّم النشط، مع توظيف التقنيات الرقمية والمنصات الإلكترونية بما يخدم أهداف المنهاج الفلسطيني.

متأملة أن يسهم هذا البرنامج في تطوير أداء المعلمين والمعلمات، وتحقيق نقلة نوعية في تعلم طالباتنا العزيزات.

مع خالص التقدير

الباحثة: نرمين محمد أحمد شروخ

فهرس محتويات البرنامج التعليمي المقترح

الرقم	الموضوع	الصفحة
1-	الأهداف العامة للبرنامج	95
2-	مكونات البرنامج	95
3-	الاستراتيجيات التدريسية	96
4-	الأنشطة التعليمية	96
5-	أساليب التقويم	96
6-	الفئة المستهدفة	97
7-	عدد الحصص	97
8-	مبررات البرنامج	97
9-	مخرجات البرنامج	97
10-	توصيات استخدام البرنامج	97

عنوان البرنامج

برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية لتنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصف التاسع.

في ضوء ما يواجهه طلبة الصّف التّاسع من صعوبات في تعلّم الإعراب وضعف في الدافعية العقلية، جاء هذا البرنامج التعليمي المقترح ليعالج تلك التّحديات من خلال دمج التّعلم البنائي مع المنصات التعليمية التفاعلية. يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الإعرابية وتحفيز التفكير العقلي في بيئة تعليمية نشطة، تراعي الفروق الفردية، وتعزز التفاعل والمشاركة الفعالة في الصف.

أولاً: الأهداف العامة للبرنامج

تسعى هذه الأهداف إلى توجيه عملية التّعليم والتعلم لتحقيق نتائج تربوية محددة، وهي بمثابة الركائز التي يستند إليها تصميم البرنامج، وتشمل:

1. تنمية مهارات الإعراب لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.
2. تنمية الدّافعية العقلية لدى الطالبات نحو تعلم اللغة العربية.
3. توظيف استراتيجيات التّعلم البنائي بما يعزز الفهم العميق للنحو.
4. استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لزيادة التفاعل والتشويق أثناء التعلم.

ثانيًا: مكونات البرنامج

يرتكز البرنامج على محتوى تعليميّ محدد تم اختياره بعناية من منهاج اللغة العربية للصف التّاسع الفلسطيني، ويتضمن ما يأتي:

- المادة التعليمية الموجودة في الوحدتين الثانية والثالثة من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف التاسع:

1. توظيف نصوص الوحدتين الثانية والثالثة من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف التّاسع، حيث تشمل:

الوحدة الثانية:

- نص القراءة : صفد حصن الجليل
- نص المحفوظات: سنرجع يوماً

الوحدة الثالثة:

- نص القراءة فضاءات التكنولوجيا والرقمنة

2. درسا القواعد اللغوية في الوحدتين الثانية والثالثة من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف التاسع :

- درس القواعد : المفعول فيه
- درس القواعد: المفعول المطلق

ثالثاً : الاستراتيجيات التدريسية:

- تعتمد الخطة التدريسية في هذا البرنامج، كما هي مدرجة في الدليل على مبادئ التّعلم البنائي وتوظيف المنصات التعليمية التفاعلية، مما يعزز التعلم النشط ويزيد من فعالية التّفاعل الصّفي.

المنصات التعليمية المستخدمة:

- Microsoft Team، Wordwall، Quizizz، Kahoot، WhatsApp

رابعاً : الأنشطة التعليمية

تم تصميم مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية الهادفة التي تراعي الفروق الفردية، وتسهم في بناء المعارف والمهارات النحوية، منها:

- أنشطة جماعية وفردية.
- مهام تحليل جمل إعرابياً.
- عروض تقديمية تفاعلية.
- تطبيقات على المنصات.

خامساً : أساليب التقويم

يشمل البرنامج مجموعة من أدوات التقويم التي تهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف ومتابعة تطور أداء الطلبة، ومنها:

- تقويم قبلي وبعدي.
- ملاحظات الأداء.

- أوراق عمل.
- اختبارات قصيرة.

كما هو موضح في دليل المعلم

سادساً : الفئة المستهدفة

تم تصميم البرنامج ليناسب احتياجات فئة محددة من المتعلمين، وهم:

- طلبة الصف التاسع الأساسي

سابعاً: عدد الحصص

تم توزيع البرنامج على عدد محدد من الحصص لتحقيق أهدافه بشكل تدريجي ومنظَّم:

- 12 حصة دراسية، بواقع 6 حصص لكل وحدة، مدة كل حصة 40 دقيقة.

ثامناً: مبررات البرنامج

انطلق تصميم البرنامج من احتياجات تعليمية فعلية تم رصدها من خلال الملاحظة والدّراسات السّابقة، وتتمثل في:

- ضعف في المهارات الإعرابية لدى الطلبة .
- انخفاض الدافعية العقلية نحو تعلم اللغة العربية وخصوصاً في الإعراب.
- الحاجة إلى توظيف بيئات تعليمية محفزة وتفاعلية.

تاسعاً : مخرجات البرنامج

يسعى البرنامج إلى إحداث أثر تعليميّ إيجابي يظهر في المخرجات التالية:

- تنمية المهارات الإعرابية لدى طلبة الصف التاسع.
- تنمية الدّافعية العقلية لدى طلبة الصف التاسع

عاشراً : توصيات استخدام البرنامج

لضمان فاعلية تطبيق البرنامج وتحقيق أهدافه، توصي الباحثة بما يلي:

- يُفضل استخدامه في بيئة صفية مزودة بتقنيات تعليمية.
- يُنفذ من قبل معلمين تلقوا تدريباً على أدوات التعلم البنائي والمنصات التفاعلية.
- يُدمج مع أساليب التقويم التكويني بشكل مستمر.

وفي الختام، تأمل الباحثة أن يشكّل هذا البرنامج نموذجاً قابلاً للتطبيق والتطوير في الميدان التربوي، وأن يُسهم في تحسين مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة، لا سيما في مجال الإعراب والدافعية العقلية، مع إمكانية تعميمه أو مواءمته لمراحل دراسية أخرى مستقبلاً.

الباحثة : نرمين شروخ

ملحق رقم (10) دليل المعلم

إعداد الطالبة : نرمين محمد أحمد شروخ
القدس – فلسطين
2025-2024

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة :

تضع الباحثة بين أيديكم هذا الدليل الإرشادي المكمل للبرنامج التعليمي المقترح الذي أعدّته الباحثة، والهادف إلى تنمية المهارات الإعرابية وتنمية الدّافعية العقلية لدى طالبات الصّف التّاسع، من خلال توظيف التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية. وقد تم تصميم هذا الدليل ليمثل أداة داعمة للمعلم في أثناء تنفيذ الدروس المقررة من الوحدتين الثانية والثالثة من كتاب اللغة العربية – الجزء الثاني، ضمن المنهاج الفلسطيني. لقد سعت الباحثة إلى أن يكون هذا الدليل مرجعاً عملياً واضحاً، يوجه المعلم نحو أفضل السبل لتطبيق البرنامج داخل غرفة الصف، من خلال توفير أنشطة بنائية، وأسئلة تفكيرية، وأساليب تقييم متنوعة، تُراعي الفروق الفردية بين الطّالبات، وتُسهم في تحفيز التفكير، وتعميق الفهم، وتنمية الاستقلالية في التعلم.

وينطلق هذا الدليل من قناعة بأن المعلم اليوم لا يؤدي دور ناقل المعرفة فحسب، بل هو شريك فاعل في بناء تجارب تعلم هادفة، وميسر لبيئة صفية تفاعلية تُثري العقول وتغذي الدافعية. ومن هنا، جاء تصميم الدليل ليكون أداة تمكّن المعلمين من أداء هذا الدور بكفاءة، مستفيدين من التقنيات التربوية الحديثة والمنصات التعليمية التفاعلية.

وقد رُوعي في بناء هذا الدليل أن يكون متسقاً مع أهداف البرنامج، ومنبثقاً من حاجات الميدان، ومعتمداً على أحدث الاتجاهات في التعليم البنائي، ومتكاملًا مع طبيعة المحتوى النحوي المقرر، بما يعزز التطبيق الواقعي الفعّال.

راجية الله أن يُسهم هذا الدليل في تيسير مهمة المعلم، وتحقيق الأثر الإيجابي المنشود في تعلم الطالبات.

مع فائق التقدير

الباحثة: نرمين محمد أحمد شروخ

فهرس محتويات الدليل

الرقم	الموضوع	الصفحة
1-	مقدمة	99
2-	فلسفة الدليل	99
3-	أهداف الدليل	100
4-	مفهوم التعلم البنائي وخطواته	100
5-	مفهوم المنصات التعليمية التفاعلية وأمثلتها	101
6-	مفهوم البرنامج التعليمي المقترح	101
7-	تحضير الدروس بناء على البرنامج التعليمي المقترح	102
8-	مصادر تعلم مقترحة	112

أولاً: مقدمة

شهدت العملية التعليمية تطوراً ملحوظاً عبر الزمن، ما أدى إلى تحوّل جذري في طرائق التدريس، خاصة على مستوى الاستراتيجيات المستخدمة في المدارس والجامعات. فقد كان التّعليم التّقليدي يعتمد بدرجة كبيرة على الحفظ والتلقين، حيث تُنقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم بشكل مباشر، دون تفعيل دور المتعلم في بناء معرفته الذاتية.

ومع تطور البحوث والدّراسات في ميدان علم النفس التربوي، وظهور نظريات التعلم الحديثة، برزت الحاجة الملحة إلى تجديد أساليب تدريس اللغة العربية، لا سيما ما يتعلق منها بتنمية مهارات النحو والإعراب.

وانطلاقاً من هذه الحاجة، صمّمت الباحثة برنامجاً تعليمياً مقترحاً يجمع بين مبادئ التعلم البنائي وتوظيف المنصات التعليمية التفاعلية، بهدف تنمية المهارات الإعرابية والدافعية العقلية لدى طالبات الصّف التّاسع في فلسطين.

ثانياً: فلسفة الدليل

انطلق هذا الدليل من فلسفة تربوية تقوم على الدّمج المنهجي بين التّعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية، انطلاقاً من القناعة بأن هذا التكامل قد يسهم بفاعلية في تنمية المهارات الإعرابية وتعزيز الدافعية العقلية لدى طلبة الصف التاسع.

فالتّعلم البنائي يُمكّن المتعلم من بناء معارفه النحوية والإعرابية من خلال التفاعل النشط مع المحتوى والمعلم والزملاء، في حين تسهم المنصات التعليمية الرّقمية، مثل Kahoot ، Wordwall، Quizizz، Microsoft Teams في دعم هذا التوجّه من خلال توفير بيئة تعليمية ديناميكية، تُحفّز الاستكشاف والتطبيق والتفكير العميق، مما يعزز من دافعية المتعلم ويضفي على حصص اللغة العربية طابعاً من التّفاعل والجاذبية.

ويتضمن هذا الدليل خطط دراسية تفصيلية، صُممت وفق مراحل نموذج التّعلم البنائي الخمس، مع تحديد واضح لدور كل من المعلم والمتعلم، وتنوع في الوسائط والأدوات الرّقميّة المختارة بعناية بما يتناسب مع طبيعة المحتوى والأنشطة، مما يعكس إدراكاً تربوياً معمقاً لاحتياجات الموقف التعليمي المعاصر في ظل الثورة الرقمية.

وتبرز قيمة هذا الدليل أيضاً في قدرته على تحويل المفاهيم النحوية الجافة – مثل المفاعيل وأنواع الجمل – إلى تجارب تعليمية مشوقة، من خلال استخدام الألعاب الرقمية والمنصات التفاعلية التي تعزز التفكير الذاتي والتعلم التعاوني ضمن بيئة مرنة ومحفزة.

ثالثاً: أهداف الدليل

يهدف هذا الدليل إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والتعليمية التي تواكب مستجدات التّعليم المعاصر، وتستجيب لحاجات معلمي الصف التاسع وطلبته، ومن أبرز هذه الأهداف:

1. تنمية المهارات الإعرابية لدى طلبة الصّف التّاسع، من خلال توظيف استراتيجيات التّعلم البنائي في تدريس النّحو.
2. تنمية الدّافعية العقلية في تعلم المهارات الإعرابية لدى طلبة الصّف التاسع، عبر إشراكهم في أنشطة تفاعلية تعتمد على الاستكشاف والتفكير النقدي.
3. دمج أدوات ومنصات التّعليم الرّقمية التفاعلية في تدريس اللغة العربية، بما يسهم في تحسين جودة التّعلم وتنوع مصادره.
4. تفعيل التّفاعل الصفي عبر تنظيم أنشطة جماعية ومناقشات تعاونية تُنمّي مهارات التواصل والتفكير الجماعي.
5. تطوير كفاءة معلمي اللغة العربية في استخدام التكنولوجيا التعليمية وتوظيفها بفاعلية في الحصة الصّفية لتحقيق أهداف المنهاج.

رابعاً: مفهوم التعلم البنائي وخطواته

هو أن يبني المتعلم المعرفة الجديدة اعتماداً على المعرفة السّابقة، حيث يتم بناء الفهم من خلال التفاعل مع البيئة التّعليمية، بربط الخبرات القديمة بالخبرات الجديدة.

وقد استخدمت الباحثة في تصميم هذا البرنامج نموذج التّعلم البنائي الخماسي لما يتمتع به من فعالية مثبتة في تعزيز فهم المتعلمين وتطوير مهاراتهم من خلال خطوات متسلسلة تركز على التفاعل والاكتشاف والتفسير والتطبيق والتقويم.

ويتضمن هذا النموذج خمس خطوات أساسية، نُفّذت في تحضير الدروس ضمن البرنامج التعليمي المقترح، وهي:

1. **التهيئة :(Engage)** إثارة دافعية الطلبة نحو التعلّم، من خلال طرح سؤال مفتوح أو عرض موقف مشوّق، وربط محتوى الدرس بالخبرات السابقة.

2. **الاستكشاف :(Explore)** إشراك الطلبة في أنشطة تعليمية تساعدهم على اكتشاف المفاهيم بأنفسهم، عبر العمل الفردي أو الجماعي.
3. **بناء المعرفة – التفسير :(Explain)** توجيه الطلبة لمناقشة أفكارهم واستنتاجاتهم، مع دعمهم لصياغة المفاهيم وتفسير الظواهر بأسلوب علمي.
4. **التوسيع :(Elaborate)** توظيف المفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة وتوسيع استخدامها في تطبيقات عملية أو حياتية.
5. **التقويم :(Evaluate)** قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية من خلال أدوات تقييم متنوعة، تشمل الأسئلة، والأنشطة التفاعلية، والتغذية الراجعة.

خامساً: مفهوم المنصات التعليمية التفاعلية وأمثلة عليها

هي أدوات رقميّة مرنة تُستخدم لدعم التّدريس وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي، تسهم في تعزيز التّفاعل الصفي وتحقيق أهداف تعليمية محددة. وتتضمن عناصر تحفيزية مثل: التنافس، الاكتشاف، والتشويق.

أمثلة على المنصات المستخدمة:

- Kahoot
- Wordwall
- Quizizz
- Microsoft Teams
- WhatsApp

تم اختيار هذه المنصات لما تقدمه من تفاعل ومرونة في تصميم المحتوى، ودورها في تحفيز التفكير وتنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

سادساً: مفهوم البرنامج التعليمي المقترح

هو خطة تعليمية إجرائية تستند إلى نموذج التعلم البنائي، وتُنفذ باستخدام منصات تعليميّة رقمية، بهدف تنمية المهارات الإعرابية والدّافعية العقلية لدى طلبة الصف التاسع.

مراحل تنفيذ البرنامج:

1. **التهيئة :** جذب انتباه الطالبات باستخدام مقاطع أو ألعاب تفاعلية مرتبطة بموضوع الدّرس مثل منصة Kahoot
2. **الاستكشاف :** تنفيذ أنشطة رقميّة استكشافية من خلال Wordwall أو Quizizz لتمكين الطلبة من التعرف على المفاهيم بأنفسهم.
3. **بناء المعرفة (التفسير) :** مناقشة وتحليل جماعي للمفاهيم باستخدام أدوات التّعاون في Microsoft Teams أو أثناء الحصة الصفية.

4. **التوسيع** :ربط المفاهيم بمواقف حياتية من خلال تطبيقات تفاعلية أو مشروعات مصغّرة عبر WhatsApp أو Teams.
5. **التقويم** :استخدام اختبارات قصيرة أو أنشطة تقييمية رقمية تفاعلية لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

ويُعدّ هذا البرنامج مثالاً على التكامل بين النظرية (التعلم البنائي) والتكنولوجيا التّعليمية (المنصات التفاعلية) في خدمة تعلم اللغة العربية، لا سيما في مجال النحو والإعراب، بصورة مبتكرة وفعّالة.

سابعاً: تحضير دروس الوحدتين الثالثة والرابعة من كتاب اللغة العربية للجزء الثاني للصف التاسع بناء على البرنامج التعليمي المقترح.

- **صفد حصن الجليل**
- **سنرجع يوماً**
- **المفعول فيه (ظرف الزمان والمكان)**
- **فضاءات التكنولوجيا والرقمنة**
- **المفعول المطلق**

علاقة الأهداف بمراحل نموذج التعلم البنائي

يرتكز تنفيذ البرنامج التّعليمي المقترح على نموذج التّعلم البنائيّ، الذي يتضمّن خمس مراحل متتابعة: التهيئة، الاكتشاف، بناء المعرفة، التوسيع، والتقويم.

وبحسب طبيعة هذا النموذج، لا يُشترط أن يمر كل هدف من الأهداف التعليمية بجميع المراحل الخمس، بل تُوزّع الأهداف بشكل منهجي يتكامل مع كل مرحلة، وفق طبيعة الهدف ذاته.

فبعض الأهداف الأدائية، مثل: "أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية سليمة"، تُفعَّل غالباً في مرحلة الاكتشاف، وتُقوَّم مباشرة، دون الحاجة للمرور بمراحل التوسيع أو بناء المعرفة.

في المقابل، تمتد الأهداف المعرفية العليا، مثل: "أن يستنتج الطالب الفكرة العامة للنص"، عبر أكثر من مرحلة، بدءاً من الاكتشاف، ثم البناء المعرفي، ووصولاً إلى التوسيع والتقويم.

وبذلك، يراعي البرنامج الطّبيعة التّدرجية للمعرفة، ويضمن تحقيق كل هدف ضمن سياق تعليمي مناسب له، بما يتسق مع مبادئ التعلم البنائي الذي يُركز على نشاط المتعلم وتفاعله مع المعرفة، وليس على التلقين أو الحفظ المجرد.

وفيما يلي عرض لتحضير دروس القراءة، والمحفوظات، والقواعد اللغوية من الوحدتين الثانية والثالثة في كتاب اللغة العربية – الجزء الثاني – للصف التاسع الأساسي، وفق المنهاج الفلسطيني، وذلك تطبيقاً للبرنامج التعليمي المقترح القائم على الدّمج بين التعلم البنائي والمنصات التّعليمية التفاعلية.

المبحث: اللغة العربية (فهم المقروء) صفد حصن الجليل الصف :التاسع

عدد الحصص: 3 الفترة الزمنية: من: إلى:

الأهداف	الإجراءات (دور المعلم ودور الطالب).	الوسائل التعليمية الاعتيادية والرقمية	التقويم	الملاحظات
*أن يجيب الطالب عن الأسئلة المطروحة.	**التهيئة / التنشيط** **المدة الزمنية(5)** دور المعلم :يبدأ بجذب انتباه الطلبة من خلال سؤال مشوّق: "لو كنا في مدينة فلسطينية تشبه قلعة، كيف ستكون حياتنا؟"، ثم يعرض فيديو قصير عن مدينة صفد بصور حية ومؤثرة، ويربطه بعنوان الدرس. دور الطالب: يشارك في الحوار ويشاهد الفيديو مع التركيز على المعلومات المقدمة. ويجيب عن الأسئلة المطروحة من المعلم	فيديو يوتيوب عن صفد. اللوح الذكي. الكتاب المقرر اللوح الذكي	طرح أسئلة متنوعة *متابعة الإجابات ملاحظة أداء الطلبة أثناء القراءة ، وتصويب الأخطاء إن وردت	تكليف الطالب بمهمة بالدخول على رابط يرسله المعلم عبر مجموعات اللغة العربية (واتس) المعدة من قبل المعلم لتواصل مع الطلبة، مصمم على برنامج Kahoot والطلب من الطالب الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمهارات الإعرابية اتي سبق وأن شرحها المعلم.
* أن يقرأ الطالب الدرس قراءة جهرية سليمة . * أن يبين الطالب معاني المفردات والتراكيب .	دور الطالب :يقرأ النص بصوت واضح مع مراعاة التشكيل، ويستمع لزملائه ويصحح أخطاءهم. **الاكتشاف** **المدة الزمنية(10)** دور المعلم: يطلب استخراج مفردات من النص ويوجه الطالبات لاستنتاج المعنى من السياق، ثم يعرض لعبة Wordwall لمطابقة الكلمات بمعانيها.	Wordwall الكتاب المقرر	ما معنى:- إيداع/ نصولاً *تسجيل الاحداث	رابط المهمة https://create.kahoot.it/share/duplicate-of/a37d7e13-7a28-4ddb-b11a-7ba8bfa9cd05

	دور الطالب: يستخرج المفردات ويحاول شرحها، ويشارك في اللعبة التفاعلية.		*ضعي "عاشت في" في جملة مفيدة.	
*أن يستنتج الطالب الأفكار الرئيسية.	**استمرار مرحلة بناء المعرفة: المدة الزمنية(10)** المعلم: يناقش كل فقرة ويقود الحوار لاستخلاص الفكرة. الطالب: يُحدد الفكرة ويسجلها بدفتره	الكتاب السبورة	استخرج جملة فعلية من الفقرة الأولى للدّرس.	
*أن يوظف الطالب المفردات في جمل مفيدة.	**مرحلة التوسيع: المدة الزمنية(7)** **المعلم: يُكلف الطلبة بكتابة جمل باستخدام الكلمات الجديدة.** **الطالب: يركب جملًا من إنشائه ويعرضه شفويًا أو كتابيًا.**	بطاقات الكلمات، دفتر الطلبة	*متابعة المعلم لحل الطلبة	
* أن يستخرج الطالب عناصر نحوية من النص (فاعل، مفعول به..)	**استمرار مرحلة التوسيع: المدة الزمنية(8)** المعلم: يربط الجمل المقروءة بالمهارات النحوية، ويعرضها على Kahoot. الطالب: يستخرج الفاعل، الجملة الاسمية... من النصوص.	Kahoot السبورة بطاقات Kahoot WhatsApp		
*أن يجيب الطالب عن أسئلة شاملة للنص .	**مرحلة التقويم: المدة الزمنية(10)** *المعلم :*يرسل اختبار قصير عبر Kahoot أو Google Forms. *الطالب* يُجيب على الأسئلة			

المبحث :اللغة العربية (المحفوظات) : سنرجع يوماً الصف: التاسع

عدد الحصص : 2 الفترة الزمنية: من:

الأهداف	الإجراءات	الوسائل التعليمية الاعتيادية والرقمية	التقويم	الملاحظات
* أن يربط الطالب بين مضمون القصيدة وخبراته السابقة حول العودة إلى الوطن. * أن يقرأ الطالب الأبيات قراءة جهرية سليمة . * أن يبين الطالب معاني المفردات والتراكيب . * أن يستنتج الطالب الفكرة العامة والمقاطع	**مرحلة التهيئة (تنشيط المعرفة السابقة وجذب الانتباه):** **المدة الزمنية(5)** **المعلم :*يعرض صورة مؤثرة أو فيديو قصير عن اللاجئين والعودة، ثم يسأل: "ما الذي يُشعرك بالحنين إلى الوطن؟ هل العودة ممكنة؟"، ويعرّف بالشاعر. *الطالب :*يشارك في المناقشة ويعبر عن رأيه وخبراته المرتبطة بالقضية. **مرحلة الاكتشاف:** **المدة الزمنية(10)** *المعلم :*يشغل تسجيلاً صوتياً للقصيدة، ثم يقرأها مرة أخرى بصوته ويطلب من الطلبة المحاكاة. *الطالب :*يقلّد النموذج، ويقرأ الأبيات قراءة سليمة معبرة. **مرحلة بناء المعرفة:** **المدة الزمنية(8)** *المعلم :*يختار كلمات (مثل: تنأى، شجيّ) ويطلب من الطلبة تخمين معناها من السياق ثم تأكيده. *الطالب:* يستنتج وتوظّف الكلمات في جمل مناسبة.	فيديو صورة للشاعر اللوح الذكي YouTube الكتاب اللوح الذكي بطاقات كلمات Wordwall الكتاب المقرر	ملاحظة مشاركة الطلبة. ملاحظة أداء الطلبة، وتصويب الأخطاء إن وردت. ما معنى:- -تنأى / شجيّ	

الأساسية في القصيدة.				
*. أن يستخرج الطالب عناصر إعرابية من الأبيات (مثل: فاعل، مفعول، جملة اسمية)	**استمرار مرحلة بناء المعرفة: المدة الزمنية(7)** *المعلم :*يطلب من الطلبة تلخيص كل مقطع شعري بكلماتهم بعد المناقشة. *الطالب :*يكتب فكرة كل مقطع، ويستنتج الفكرة العامة للنص.	الكتاب المقرر اللوح الذكي	تسجيل الأفكار	
* أن يجيب الطالب عن أسئلة تحليلية شاملة للنص.	**مرحلة التوسيع: المدة الزمنية(10)** *المعلم :*يعرض لعبة كاهوت تحتوي على أسئلة نحوية مرتبطة بالقصيدة. *الطالب:* يشارك في اللعبة، ويستخرج العنصر المطلوب من الأبيات.	Kahoot اللوح الذكي	ملاحظة إجابات الطلبة.	
	مرحلة التقويم: *المعلم :*يعرض ورقة عمل إلكترونية عبر Wordwall تحتوي على أسئلة فهم، مفردات، أفكار، وتراكيب نحوية. *الطالب:* يجيب إلكترونيًا أو ورقيًا، ويتلقى تغذية راجعة.	Wordwall ورقة عمل Kahoot	متابعة المعلم لحل الطلبة .	

المبحث : اللغة العربية (القواعد اللغوية) : المفعول فيه الصف: التاسع

عدد الحصص : 2 الفترة الزمنية: من: إلى:

الأهداف	الإجراءات (دور المعلم ودور الطالب)	الوسائل التعليمية الاعتيادية والرقمية	التقويم	الملاحظات
* أن يستذكر الطالب مفهوم المفعول به. * أن يحدد الطالب المفعول فيه في الجمل.	**مرحلة التهيئة:** **المدة الزمنية(5)** المعلم: يعرض لعبة تفاعلية على Wordwall تحتوي على جمل يُطلب من الطالب تحديد المفعول به فيها. الطالب: يشارك في النشاط ويجيب عن الأسئلة التفاعلية. **مرحلة الاكتشاف:** **المدة الزمنية(10)** المعلم: يعرض مجموعة جمل من الكتاب تحتوي على ظروف زمان ومكان ويطلب من الطالب تحديد الكلمة التي تدل على الزمان أو المكان. الطالب: يلاحظ ويحدد الظرف ضمن الجملة.	Wordwall اللوح ذكي الكتاب المدرسي اللوح الذكي	ما هو المفعول به؟ حدّد المفعول فيه.	*(مهمة بيتية) متابعة الطلبة من خلال تكليف المعلم لهم بالإجابة عن الأسئلة من خلال إرسال المعلم رابطاً للعبة تعليمية مصممة على kahoot سواء على مجموعات الواتس للغة العربية للصف التاسع أو مجموعة الفيس بوك للغة العربية للصف التاسع. هذا رابط المهمة
* أن يشرح الطالب وظيفة المفعول فيه في الجملة.	**مرحلة بناء المعرفة: المدة الزمنية(8)** المعلم: يدير حواراً حول دور المفعول فيه (بيان زمن أو مكان الفعل)، ويوجه الطلاب لصياغة المفهوم بأنفسهم. الطالب: يشارك في النقاش ويبدي رأيه ثم يكتب التعريف في دفتره.	عرض بوربوينت بطاقات تعليمية	*عرّف المفعول فيه.	https://create.kahoot.it/share/duplicate-of/17be0b01-f100-40ce-b061-226a7be550cf
أن يعدد الطالب أنواع المفعول فيه.	**استمرار مرحلة بناء المعرفة المدة الزمنية(7)** : المعلم: يوزع بطاقات على مجموعات فيها ظروف زمان	السبورة دفاتر الطلبة	*ما هي أنواع المفعول فيه؟	

	وأخرى مكان، ويطلب التصنيف. الطالب: يصنف البطاقات ويقدم النتائج للصف.			
* أن يصوغ الطالب قاعدة المفعول فيه بشكل صحيح.	**نهاية بناء المعرفة: المدة الزمنية(8)** لمعلم: يعرض مثالين إضافيين ويوجه الطلبة لصياغة القاعدة بشكل جماعي. الطالب: يشارك في التلخيص وصياغة القاعدة ويدونها.	الكتاب المدرسي دفتر الطالب	ما القاعدة التي توصلت إليها؟"	
*أن يعطي الطالب جملاً من إنشائه تحوي مفعولاً فيه.	**مرحلة التوسيع:: المدة الزمنية(10)** يطلب المعلم من الطلبة كتابة جمل باستخدام ظروف زمان أو مكان، مع مراعاة التركيب السليم. الطالب: يؤلف جملًا ويقرأها أمام الصف.	Kahoot جهاز عرض اللوح ذكي رابط اللعبة https://create.kahoot.it/share/duplicate-of/ff5388f4-59e6-45f5-9c76-394d80f335bd	أعطِ جملة تحوي مفعولاً فيه من إنشائك.	
* أن يعرب الطالب الجمل التي تحتوي على المفعول فيه.	**مرحلة التقويم: المدة الزمنية(10)** المعلم: يعرض لعبة على Kahoot تحتوي على جمل تتضمن المفعول فيه ويطلب من الطلبة اختيار الإعراب الصحيح. الطالب: يشارك بالإجابة عبر الأجهزة أو اللوح الذكي.		أعرب ما تحته خط: **تَتلبّدُ السماء بالغيوم قبلَ نزولِ المطر**	

المبحث :اللغة العربية (فهم المقروء) : فضاءات التكنولوجيا والرّقمنة . الصف: التاسع

عدد الحصص : 3 الفترة الزمنية: من: إلى:

الأهداف	الإجراءات (دور المعلم ودور الطالب)	الوسائل التعليمية الاعتيادية والرقمية	التقويم	الملاحظات
* أن يقرأ الطالب النص قراءة جهرية صحيحة ومعبرة.	**مرحلة التهيئة: المدة الزمنية(5)** المعلم: يعرض فيديو تمهيدي قصير عن تأثير التكنولوجيا والرّقمنة في حياتنا. الطالب: يشاهد الفيديو ويشارك بإجابة على سؤال تحفيزي: "كيف أثرت التكنولوجيا على حياتنا؟"	فيديو YouTube لوح ذكي	ملاحظة أداء الطلبة، وتصويب الأخطاء إن وردت.	**مهمة بيتيّة:** إرسال رابط اختبار إلكتروني على Microsoft Teams يحتوي على أسئلة فهم نص، وتدريبات على المفردات، وتحليل إعرابي لجمل من النص.
* أن يبين الطالب المفردات الجديدة والمستعصية	**مرحلة الاكتشاف: المدة الزمنية(10)** المعلم: يقسم الطلاب لمجموعات ويعطي كل مجموعة فقرة من النص لقرائتها واستخراج المفردات الجديدة. الطالب: يقرأ الفقرة، يناقش مع المجموعة معاني المفردات باستخدام السياق.	الكتاب المقرر أوراق عمل اللوح ذكي	ما معنى:- -روافد/ حَلّة/لُجة	
* أن يستنتج الطالب الأفكار الواردة في الدرس.	**مرحلة بناء المعرفة: المدة الزمنية(10)** المعلم: يدير نقاشاً حول الأفكار الرئيسية لكل فقرة، ويعرض خرائط ذهنية تساعد الفهم.	PowerPoint اللوح الذكي	ما الفكرة الجزئية الواردة في الفقرة الثانية؟	

* أن يوظف الطالب المفردات الجديدة في جمل من إنشائه.	**مرحلة التوسيع: المدة الزمنية(7)** المعلم: يطلب من الطلاب كتابة جمل جديدة باستخدام المفردات التي تعلموها. الطالب: يؤلف الجمل ويقرأها أمام الصف، ويناقش مع زملائه.	دفاتر الطلبة	*ضع "يحفز نفسه " في جملة مفيدة.	
*. أن يستخرج الطالب عناصر إعرابية من الأبيات (مثل: فاعل، مفعول، المفعول فيه، جملة اسمية)	**مرحلة التقويم: المدة الزمنية(8)** المعلم: يعرض جملًا من النص ويطلب من الطلاب إعرابها وتحليلها نحويًا. المعلم: يستخدم لعبة Kahoot لتقييم فهم الطلاب	Kahoot اللوح ذكي	استخرج المفعول فيه من الجملة: بات العالمُ اليومَ على سطح حضاريّ تكنولوجيّ ساخن.	

المبحث: اللغة العربية (القواعد اللغوية) : المفعول المطلق الصف: التاسع

عدد الحصص: 2 الفترة الزمنية: من: إلى:

الأهداف	الإجراءات (دور المعلم ودور الطالب) والمدة الزمنية	الوسائل التعليمية الاعتيادية والرقمية	التقويم	الملاحظات
* أن يسترجع الطالب المفاهيم السابقة المتعلقة بالمفعول به والمفعول فيه. * أن يحدد الطالب المفعول المطلق في الجملة. * أن يشرح الطالب وظيفة المفعول المطلق في الجملة (توكيد، بيان، نوع). * أن يعطي الطالب جملًا تحتوي المفعول المطلق. * أن يعرب الطالب الجمل التي تحتوي المفعول المطلق إعراباً تامًا.	**مرحلة التهيئة المدة الزمنية(5) دقائق** المعلم: يعرض نشاطاً تفاعلياً عبر Wordwall أو لعبة مصغرة لاسترجاع المفاهيم المتعلقة بالمفعول به والمفعول فيه. الطالب: يشارك بالإجابة ويتفاعل مع النشاط.**مرحلة الاكتشاف(10) دقائق** المعلم: يعرض جملاً تحتوي على المفعول المطلق ويطلب من الطلبة تحديده. الطالب: يلاحظ ويحدد المفعول المطلق. **مرحلة بناء المعرفة** (10) دقائق المعلم: يوضح وظائف المفعول المطلق مع أمثلة، ويطلب من الطلبة صياغة القاعدة بأنفسهم. الطالب: يشارك في النقاش ويدون القاعدة. **مرحلة التوسيع (8) دقائق** المعلم: يوجه الطلاب لتأليف جمل جديدة تتضمن المفعول المطلق. الطالب: يؤلف جملًا ويشاركها مع الصف.**مرحلة التقويم** (7)دقائق المعلم: يقدم اختباراً تفاعلياً على Kahoot لإعراب جمل تتضمن المفعول المطلق. الطالب: يشارك في المسابقة ويجيب على الأسئلة.	Wordwall اللوح ذكي الكتاب المدرسي اللوح ذكي. عرض بوربوينت بطاقات تعليمية دفاتر الطلاب Kahoot جهاز عرض	ملاحظة مشاركة الطلبة. استخرج المفعول المطلق. ملاحظة مشاركة الطلبة وتعزيز الصواب. مثّل بجملة تحوي مفعولاً مطلق. أعرب ما تحته خط: هزّ الخبر أم الأسير هزّاً.	*(مهمة بيتية) متابعة الطلبة من خلال تكليف المعلم لهم بالإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمفعول المطلق من خلال إرسال المعلم رابطاً للعبة تعليمية مصممة على kahoot سواء على مجموعات الواتس للغة العربية للصف التاسع أو مجموعة الفيس بوك للغة العربية للصف التاسع. رابط المهمة https://create.kahoot.it/share/duplicate-of-duplicate-of/d7d0a297-06ff-4313-8e25-d15616a4aa3f

ثامناً: مصادر تعلم مقترحة

وفيما يلي بعضاً لمصادر تعلم استخدمتها الباحثة في إعطاء الدروس موظفة هذا البرنامج التعليمي المقترح قد تفيد معلمي اللغة العربية في تدريسهم للصف التاسع :

رابط لعبة تعليمية تفاعلية عن المفعول فيه مصممة على برنامج كاهوت:

https://create.kahoot.it/share/duplicate-of/17be0b01-f100-40ce-b061-226a7be550cf

رابط فيديو يوتيوب على البوابة التعليمية الفلسطينية عن المفعول المطلق:

https://youtu.be/ml_8zuCT3M4

مادة تشمل شرح مفصل عن المفعول المطلق:

المفعول المطلق

أهداف الدرس:

- فهم مفهوم المفعول المطلق.

_ التعرف إلى أنواع المفعول المطلق.

- التعرف على كيفية إعرابه.

تعريف المفعول المطلق:

هو مصدر يأتي بعد الفعل ليؤكد معناه أو ليبين نوعه أو عدده. يُعرب المفعول المطلق مفعولاً مطلقًا منصوبًا.

أنواع المفعول المطلق:

1. لتأكيد الفعل: يأتي لتوكيد الفعل.

- مثل : نجح الطالب نجاحاً

(نجاحاً هنا مفعول مطلق لتوكيد الفعل)

2. بيان نوع الفعل: يوضح نوع الفعل.

- مثال: أكلت التفاحة أكلاً شهياً (هنا "أكلاً" مفعول مطلق لبيان نوع الفعل)

3. بيان عدد الفعل: يبين عدد مرات وقوع الفعل.

- مثال: ضربتُه ضربتين. (هنا ضربتين مفعول مطلق تبين عدد الضربات).

دولة فلسطين		المادة : اللغة العربية
وزارة التربية والتعليم العالي		الصف: التاسع الأساسي.
مديرية التربية والتعليم / جنوب الخليل مدرسة بنات شهداء الظاهرية الثانوية		التاريخ: 2025/3/15
اسم الطالبة.....		المعلمة: نرمين شروخ

ورقة عمل إثرائية

عزيزتي الطالبة:

بعد دراستكِ للمفاعيل الخمسة اقرئي التعريفات الآتية ثم أجيبي عمّا يليها من أسئلة:

1. المفعول به: اسم يدل على من وقع عليه الفعل.
2. المفعول فيه (ظرف الزمان والمكان): يدل على زمان أو مكان وقوع الفعل.
3. المفعول المطلق: مصدر منصوب يؤكد الفعل أو يبين نوعه أو عدده.
4. المفعول لأجله: اسم يبين سبب وقوع الفعل.
5. المفعول معه: اسم يأتي بعد "واو المعية" ليدل على من وقع معه الفعل.

أولاً: استخرجي المفاعيل من الجمل الآتية وبيّني نوع كل مفعول:

1. كسّرتُ الزجاجَ تكسيراً.

_____

2. يخشى المؤمنُ يوم القيامة.

_____

3.سافرتُ مساءً.

_____

4. درستُ حباً للعلم.

_____

5. سارَ الطفل والأمَ.

_____

ثانياً: أكملي الجمل الآتية بمفاعيل مناسبة:

1. قابلتُ ----------.
2. جلستُ في ----------.
3. سافرتُ ----------.
4. ضرب اللاعبُ الكرةَ ----------.

ثالثاً : أعربي ما تحته خط في الجمل الآتية إعراباً تاماً:

أ. الكتابُ فوقَ الطاولةِ.

ب. سَهِرتُ وضوءَ القمر.

أمنياتي لكن بالتوفيق الدائم

المعلمة : نرمين شروخ.

تاسعاً: الخاتمة

في ضوء التّطورات المتسارعة في مجال التّعليم وأساليبه الحديثة، يأتي هذا البرنامج التّعليمي المقترح القائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التّفاعلية بهدف تحسين تدريس مهارات الإعراب وتنمية الدّافعية العقلية لدى طلبة الصف التاسع في فلسطين. من خلال تمكين الطّالب من أن يكون محور العملية التعليمية وشريكاً فاعلاً في بناء المعرفة، والاستفادة من التّكنولوجيا الحديثة، يوفر البرنامج بيئة تعليمية محفزة ترتقي بمستوى الفهم والإتقان.

إن هذا التّكامل بين المناهج التربوية الحديثة والأدوات الرّقمية ليس مجرد وسيلة لتسهيل التعلم، بل هو مدخل حيوي لجعل التّعليم أكثر جاذبية وفاعلية، ويعكس توجهاً يتوافق مع متطلبات العصر الرّقمي الذي نعيشه.

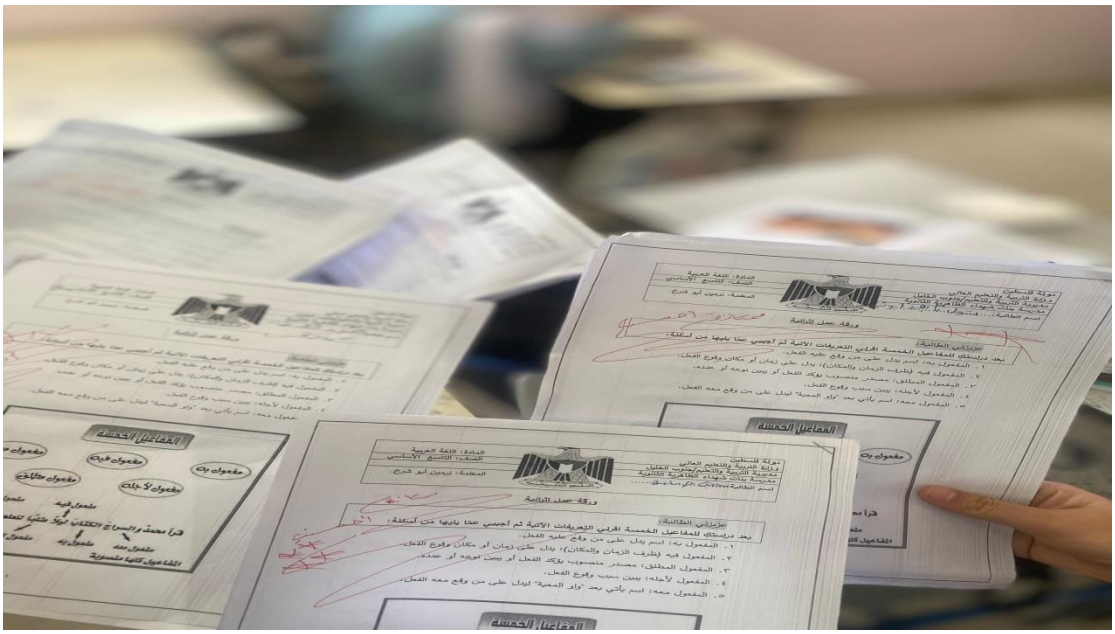
وفي ختام هذا الدّليل، تشجع الباحثة المعلمين والمعلمات على تبني هذا البرنامج والمساهمة في تطويره باستمرار، مع الدعوة إلى المزيد من البّحث والابتكار في مجال التّعليم التّفاعلي الرّقمي، بهدف توفير بيئات تعلمية محفزة تلبي تطلعات الطّلبة وتساعدهم على تحقيق أقصى قدر من النّجاح والتّميز.

ملحق رقم (11) صور أثناء تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح

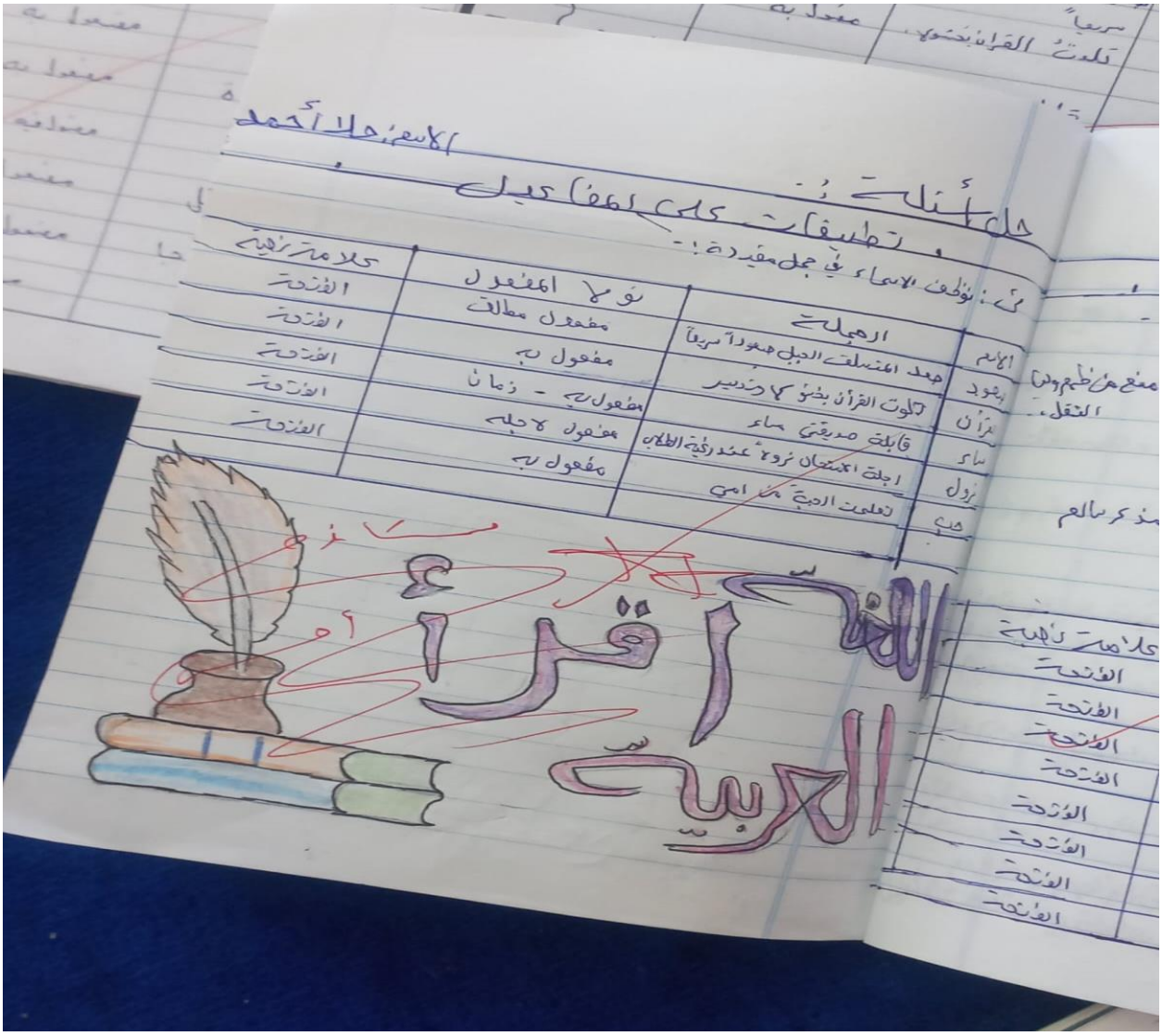
أثناء تطبيق الاختبار

نشاط عملي خلال تطبيق الدراسة

متابعة المعلمة لحل ورقة عمل تتعلق بالإعراب



حل أسئلة إحدى الدروس المنفذة بالبرنامج التعليمي المقترح



تابعت المعلمة حل مسابقة كانت قد أعددتها على منصة كاهوت التفاعلية عبر مجموعة اللغة العربية للصف التاسع

ملحق رقم (12) جداول التحليل الإحصائي الخاصة بالمهارات الإعرابية

جدول (1.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس ومستوى التحصيل

		الدرجات القبلية			الدرجات البعدية		
طريقة التدريس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة الاعتيادية	ممتاز	23.556	6.1056	9	39.444	3.8442	9
	جيد جداً	17.600	5.6391	5	30.200	2.7749	5
	جيد	16.125	5.7209	4	22.750	4.9244	4
	متوسط	12.571	7.8921	7	20.286	9.9618	7
	ضعيف	11.500	5.8907	6	19.333	9.0701	6
	المجموع	16.823	7.7034	31	27.581	10.6514	31
المجموعة التجريبية	ممتاز	26.000	8.0000	10	47.300	1.2517	10
	جيد جداً	12.667	2.5166	3	45.333	.5774	3
	جيد	10.333	3.5119	3	32.667	5.1316	3
	متوسط	12.778	8.5114	9	32.889	11.2522	9
	ضعيف	11.143	6.4918	7	32.286	11.1761	7
	المجموع	16.313	9.5561	32	38.406	10.4723	32

جدول (2.4): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب الثنائي الثنائي لمتوسطات درجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصّف التّاسع البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	416.928	1	416.928	8.208	0.006	
طريقة التدريس	1995.675	1	1995.675	39.289	0.001*	0.430
مستوى التحصيل	1258.390	4	314.598	6.193	0.001*	0.323
طريقة التدريس × مستوى التحصيل	169.934	4	42.484	0.836	0.508	0.060
الخطأ	2641.357	52	50.795			
المجموع المعدل	8648.603	62				

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع حسب طريقة التدريس

طريقة التدريس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ضابطة	26.522	1.331
تجريبية	38.901	1.467

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التّاسع حسب متغير مستوى التّحصيل

مستوى التحصيل	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ممتاز	40.029	2.011
جيد جداً	38.349	2.610
جيد	29.066	2.763
متوسط	28.170	1.879
ضعيف	27.943	2.118

جدول (5.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عينّة الدراسة حسب متغير مستوى التّحصيل

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
ممتاز	جيد جداً	1.680	0.620
	جيد	10.963*	0.003
	متوسط	11.859*	0.001
	ضعيف	12.086*	0.001
جيد جداً	ممتاز	-1.680	0.620
	جيد	9.283*	0.017
	متوسط	10.179*	0.002
	ضعيف	10.406*	0.003
جيد	ممتاز	-10.963*	0.003
	جيد جداً	-9.283*	0.017
	متوسط	0.895	0.785
	ضعيف	1.122	0.741
متوسط	ممتاز	-11.859*	0.001
	جيد جداً	-10.179*	0.002
	جيد	-0.895	0.785
	ضعيف	0.227	0.933
ضعيف	ممتاز	-12.086*	0.001
	جيد جداً	-10.406*	0.003
	جيد	-1.122	0.741
	متوسط	-0.227	0.933

ملحق (13) جداول التحليل الإحصائي الخاصة بالدافعية العقلية

جدول (6.4) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس ومستوى التحصي

		المقياس القبلي			المقياس البعدي		
طريقة التدريس	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة الاعتيادية	ممتاز	2.5444	0.31097	9	2.8667	0.26491	9
	جيد جداً	2.5180	0.24232	5	2.5740	0.53836	5
	جيد	3.1325	0.43531	4	2.7225	0.19380	4
	متوسط	2.7257	0.10876	7	2.6257	0.17747	7
	ضعيف	3.0550	0.43413	6	2.6000	0.43396	6
	المجموع	2.7558	0.38237	31	2.6948	0.33631	31
المجموعة التجريبية	ممتاز	2.3410	0.34408	10	2.7410	0.35778	10
	جيد جداً	2.5233	0.35572	3	3.0900	0.44531	3
	جيد	2.5900	0.32741	3	2.9000	0.08888	3
	متوسط	2.6478	0.28460	9	3.0211	0.22784	9
	ضعيف	2.7100	0.36097	7	2.9986	0.41479	7
	المجموع	2.5484	0.34415	32	2.9238	0.33865	32
	جيد جداً	2.5200	0.26403	8	2.7675	0.54184	8
	جيد	2.9000	0.46321	7	2.7986	0.17440	7
	متوسط	2.6819	0.22254	16	2.8481	0.28517	16
	ضعيف	2.8692	0.41919	13	2.8146	0.45526	13
	المجموع	2.6505	0.37535	63	2.8111	0.35409	63

جدول (7.4): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصّف التّاسع البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التّحصيل والتّفاعل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.467	1	0.467	4.411	0.041*	
طريقة التدريس	1.353	1	1.353	12.767	0.001*	0.197
مستوى التحصيل	0.139	4	0.035	0.328	0.858	0.025
طريقة التدريس × مستوى التحصيل	0.905	4	0.226	2.137	0.089	0.141
الخطأ	5.509	52	0.106			
المجموع المعدل	7.773	62				

* دالة عند المستوى ($0.05\geq\alpha$)

جدول(8.4) :المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لمتوسطات مقياس الدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع حسب طريقة التّدريس

طريقة التدريس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ضابطة	2.636	0.064
تجريبية	2.976	0.067

ملحق (14) تأملات الباحثة في تجربتها مع طالباتها أثناء تنفيذ البرنامج

عندما بدأت في تنفيذ هذا البرنامج التعليميّ مع طالباتي في الصّف التّاسع، كنتُ أشعر بمزيج من الأمل والقلق. لم تكن التّجربة مجرد تطبيق لخطة أو اختبار فرضيّات، بل كانت رحلة حقيقية شاركت فيها مع طالباتي، مَررنا خلالها بلحظات من التّعلم، والدّهشة، والتّحدي، والتّغيير.

أدهشني الحماس وحبّ ما يتم عمله الذي رأيته في عيونهن، فقد كانت كل لحظة تفاعل، وكل سؤال جديد، وكل إجابة غير متوقعة بمثابة تأكيد لي على أنّ الطّالبات عندما تُمنح الفرصة لهنّ للاندماج بحرية في التّعلم ، فإنهنّ يبدعنّ ويتجاوزن أيّة توقعات.

خلال هذه التّجربة، شعرت أنني لا أعطيهنّ فقط معلومات نحوّية، بل أزرع فيهنّ بذور الثّقة والدّافعيّة والاعتماد على النّفس في التّفكير. لاحظت كيف بدأت هذه البذور تنمو مع مرور الوقت، في تفاعلهنّ، وفي شجاعتهنّ لمواجهة الأسئلة اللغويّة والإعرابيّة وتحليل النّصوص.

أعادتني هذه التّجربة إلى التّفكير في دوري كمعلمة، لم أعد فقط ناقلة للمعرفة، بل أصبحت شريكة لهنّ في رحلة التّعلم، أرافقهنّ في كل خطوة، وأثير تفكيرهنّ ، وأشجعهنّ على التساؤل والمحاولة، وأساندهنّ في كل تحدّ.

مما زاد من إيماني بأن نجاح التّعليم لا يرتبط فقط بالمحتوى، بل بكيفية تقديمه، وبمدى ارتباطه بعالم الطّالبات وتجاربهنّ الحياتية. كما أدركت أن التّصميم التّعليمي الحقيقي هو ذلك الذي يُبنى على فهم عميق لحاجات الطّالبات، ويتكامل مع بيئتهن النّفسية والاجتماعية، ويستخدم الوسائط التّكنولوجية بطريقة تفاعليّة تعزز التّعلم النّشط والقيّم الإنسانيّة.

وفي نهاية هذه الرحلة، أرى أن هذه الرّسالة ليست نهاية، بل بداية وعيّ جديد بدوري في التّعليم، وبمسؤولياتي كمعلمة، وبطاقات طالباتي التي تحتاج لمن يوقظها بحبّ، ويقودها بثقة، ويمنحها المساحة لتنمو.

الباحثة: نرمين شروخ

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1) أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة والمادة التعليمية (دليل المعلم) والبرنامج التعليمي المقترح مرتبة حسب الدرجة العلمية..... 76
ملحق رقم (2) كتاب تسهيل المهمة 77
ملحق رقم (3) تحكيم اختبار تنمية المهارات الإعرابية..... 78
ملحق رقم (4) تحكيم استبانة الدافعية العقلية 79
ملحق رقم (5) اختبار تنمية المهارات الإعرابية في صورته النهائية 80
ملحق رقم (6) وثيقة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية الفلسطيني للصف التاسع.....83
ملحق رقم (7) استبانة الدافعية العقلية في صورتها النهائية..... 89
ملحق رقم (8): مفتاح تصحيح اختبار المهارات الإعرابية 92
ملحق رقم (9) البرنامج التعليمي المقترح 94
ملحق رقم (10) دليل المعلم 98
ملحق رقم (11) صور أثناء تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح 116
ملحق رقم (12) جداول التحليل الإحصائي الخاصة بالمهارات الإعرابية 120
ملحق رقم (13) جداول التحليل الإحصائي الخاصة بالدافعية العقلية 123
ملحق رقم (14) تأملات الباحثة في تجربتها مع طالباتها أثناء تنفيذ البرنامج..... 125

فهرس الجداول

جدول (1.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس ومستوى التحصيل.54

جدول (2.4): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب الثنائي الثنائي(Two-way ANCOVA) لمتوسطات درجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصّف التّاسع البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التّحصيل والتّفاعل بينهما. 55

جدول(3.4): المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع حسب طريقة التدريس. 56

جدول(4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التّاسع حسب متغير مستوى التّحصيل.....57

جدول (5.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عينّة الدراسة حسب متغير مستوى التّحصيل 58

جدول (6.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار المهارات الإعرابيّة لدى طالبات الصف التاسع القبلي والبعدي حسب طريقة التدريس ومستوى التحصيل.60

جدول (7.4): نتائج اختبار تحليل التّباين المصاحب الثنائي(Two-way ANCOVA) لمتوسطات مقياس الدافعية العقلية لدى طالبات الصّف التّاسع البعدي تبعاً لمتغير الطريقة ومستوى التّحصيل والتّفاعل
بينهما.....61

جدول (8.4): المتوسطات الحسابيّة المعدّلة والأخطاء المعياريّة البعديّة لمتوسطات مقياس الدّافعيّة العقليّة لدى طالبات الصّف التّاسع حسب طريقة التّدريس.....61

فهرس المحتويات

إقرار : .....أ

الشكر والتقدير .....ب

الملخص ..... ج

Abstract .....د

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1. 1مقدمة 1

1. 2 مشكلة الدراسة 2

1. 3 أهداف الدّراسة 3

1. 4 أسئلة الدّراسة.....4

1. 5 فرضيات الدّراسة 4

1. 6 أهمية الدراسة 4

1. 7 حدود الدراسة.....5

1. 8 مصطلحات الدراسة 6

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المحور الأول: التعلم البنائي 10

1.1.2 مفهوم التعلم البنائي 10

2.1.1.2 مراحل التعلم البنائي.....12

3.1.1.2 مرتكزات النظرية البنائية في التعلم 13

4.1.1.2 مزايا التعلم البنائي 12

5.1.1.2 دور المعلم في التعلم البنائي.....13

6.1.1.2 دور المتعلم في التعلم البنائي 13

2.1.2 المحور الثاني: المنصات التعليمية التفاعلية 14

1.2.1.2 تعريف المنصات التعليمية التفاعلية..... 14
2.2.1.2 أهمية المنصات التعليمية التفاعلية في العملية التعليمية..... 14
3.2.2.1 أمثلة على المنصات التعليمية التفاعلية 15
4.2.2.1 المنصات التي وظفتها الباحثة في الدراسة:..... 16
1.3.1.2 المحور الثالث: المهارات الاعرابية..... 16
2.3.1.2 تعريف المهارات الإعرابية 17
3.3.1.2 مكونات المهارات الإعرابية 17
4.3.1.2 كيفية التغلب على صعوبة الإعراب..... 19
4.1.2 المحور الرابع: الدافعية العقلية..... 19
1.4.1.2 تعريف الدافعية 19
2.4.1.2 مفهوم الدافعية العقلية 19
3.4.1.2 أبعاد الدافعية العقلية 20
4.4.1.2 أهمية الدافعية العقلية في التعلم..... 20
5.1.2 المحور الخامس برنامج تعليمي مقترح قائم على دمج التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية 20
1.5.1.2 البرنامج التعليمي القائم على دمج اصطلاحاً 21
2.5.1.2 فوائد برنامج قائم على دمج طريقتين في التدريس 22
2.2 الدراسات السابقة 23
1.2.2 المحور الأول: الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم البنائي 23
2.2.2 المحور الثاني الدراسات السابقة المتعلقة بالمنصات التعليمية التفاعلية 24
3.2.2 المحور الثالث الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الإعرابية..... 25
4.2.2 المحور الرابع: الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية العقلية..... 30
5.2.2 المحور الخامس: الدراسات السابقة المتعلقة البرنامج التعليمي القائم على الدمج بين التعلم البنائي والمنصات التعليمية التفاعلية..... 32
6.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة 32

7.2.2 التعقيب العام على الدراسات السابقة.....43

8.2.2 ما يميز الدراسة الحالية 43

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 مقدمة 45

2.3 منهج الدراسة 45

3 .3 مجتمع الدراسة 45

4.3 عينة الدراسة 46

5.3 أداتا الدّراسة 46

6.3 البرنامج التعليمي المقترح 48

7.3 دليل المعلم 49

8.3 إجراءات الدراسة.....49

9 .3 متغيرات الدراسة.....50

10.3 تصميم الدراسة 51

11.3 المعالجة الاحصائية 51

الفصل الرابع:

عرض نتائج الدراسة:

1.1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول. 53

2.1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.....59

3 .4 ملخص نتائج الدراسة.....63

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات.

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول 64

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني.....66

2.5 توصيات ومقترحات الباحثة.....67

5. 2. 1 توصيات: 67
2.5 .2. 5 مقترحات 68
المصادر والمراجع 69
الملاحق 75
فهرس الملاحق 126
فهرس الجداول 127
فهرس المحتويات 128