Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies

Volume 11 | Number 32 Article 8

2020

The Effect of Frayer's Model on the Acquisition of Syntactic Concepts Among Seventh Basic Grade Female Students

Samah Alaya Al – Kassaweneh
Yarmouk University/Jordan, samahj@yu.edu.jo

Raed Mahmoud Khodair
Yarmouk University/Jordan, raedk@yu.edu.jo

Muhammad Ahmad Al-Momani
Yarmouk University/Jordan, m.a.momani@yu.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych

Recommended Citation

Al – Kassaweneh, Samah Alaya; Khodair, Raed Mahmoud; and Al-Momani, Muhammad Ahmad (2020) "The Effect of Frayer's Model on the Acquisition of Syntactic Concepts Among Seventh Basic Grade Female Students," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 11 : No. 32 , Article 8.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych/vol11/iss32/8

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النّحويّة لدى طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ

The Effect of Frayer's Model on the Acquisition of Syntactic Concepts Among Seventh Basic Grade Female Students

سماح علايا الخصاونة
طالبة دكتوراه / جامعة اليرموك/ الأردن

رائد محمود خضير
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

محمد أحمد المومني
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك / الأردن

Samah Alaya Al – Kassaweneh
PhD. Student Yarmouk University / Jordan
samahj@yu.edu.jo

Raed Mahmoud Khodair
Associate Professor/ Yarmouk University / Jordan
raedk@yu.edu.jo

Muhammad Ahmad Al-Momani
Professor / Yarmouk University / Jordan
M.a.momani@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 7/ 11/ 2019م، **تاريخ القبول:** 9/ 3/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 7/ 11/ 2019, **Accepted:** 9/ 3/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-009
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النّحوية لدى طالبات الصّف السابع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبةً جرى اختيارهن بالطّريقة المتيسرة موزعة بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. خضعت الطّالبات في بداية الفصل الدراسي الثّاني2018 /2019 إلى اختبار قبلي في المفاهيم النّحويّة. درّست المجموعة التجريبية المفاهيم النّحويّة وفق أنموذج فراير، ودرّست المجموعة الضّابطة المفاهيم نفسها بالطّريقة الاعتيادية. استغرقت فترة التطبيق (8) أسابيع بواقع حصّتين كل أسبوع، مدة كل حصّة (45) دقيقة، بعدها خضعت الطّالبات إلى اختبار بعدي. أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقًا ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النّحويّة لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: أنموذج فراير، المفاهيم النّحويّة، الصّف السّابع الأساسيّ.

Abstract

The study sought to investigate the effect of Frayer's model on the acquisition of the syntactic concepts among seventh basic grade female students. The sample of the study consisted of 48 female students, who were selected by the available method. The students were assigned equally into two groups, experimental and control groups. The students at the beginning of the second academic semester 20182019/ took a pre-test in syntactic concepts. The experimental group was taught through Frayer's model and the other group was taught regularly. These methods of teaching lasted for 8 weeks (two sessions per week). Each session lasted for 45 minutes. Afterwards, the students took the posttest. The post analysis results showed significant statistical differences in syntactic concepts, in favor of the experimental group.

***Keywords**: Frayer's Model, Syntactic Concepts, Seventh Basic Grade*

مقدمة

تعدّ اللغَة مفتاح التَعلّم في كلّ أنحاء العالم، واللغة العربية إحدى أهمّ اللغات، فهي تستمدّ قداستها وثباتها من القرآن الكريم، ما يجعلها ذات ميزة وتفرّد عن غيرها من اللغات، فقد تعهّد الله بحفظها بحفظ القرآن الكريم قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [سورة الحجر، 9].

واللغة نظام متكامل يحتوي على أنظمة فرعية ومهارات أساسية لا يمكن تجزئتها عن بعضها، ولهذه القواعد والأنظمة دور بالغ الأهمية في تقويم ألسنة الطّلبة وأقلامهم، إذ إنها تعمل على نقل المعنى بوضوح تام ليس فيه غموض؛ فهي تعد وحدة متكاملة محكمة البناء، لا يمكن فصل قواعدها وأنظمتها. وعندما يتقن الطّلبة النحو بشكل سليم، فإن ذلك يؤدي إلى إنتاج لغة سليمة لا تشوبها شائبة، ومن ثمّ، تقوم بتأدية وظيفتها بصورة صحيحة على الوجه المنشود، تختلف عمّا نشاهده من أخطاء من خلال الوسائل المرئية والمسموعة والمقروءة، فإتقان الطلبة لمادة النحو مؤشر مهم لنجاحهم في بقية المواد .

ومنذ ستينيات القرن الماضي بدأ اهتمام العلماء والفلاسفة بالمفاهيم، فأخذ علماء التربيّة بمدخل المفاهيم، وذلك كي يتمكن الطّلبة من تنظيم المعلومات التي يتم اكتسابها، ومن ثمّ، تصبح لدى الطلبة قابليّة أكثر نحو التعلّم لتصبح جزءًا من البناء الإدراكي لهم. ويُنظر إلى المفاهيم على أنها مراكز لتنظيم المعرفة، فهي تمثّل حجر الزاوية في تعلّم البنية المعرفيّة للمادة الدراسيّة (Nussbaun, & Novick,1986)

وفي الغالب فإن المفاهيم تعمل على بناء الخبرة العقليّة للطّلبة، إذ يتعامل العقل معها بصورة أسهل من تعامله مع المعلومات والحقائق التي تؤدي دورًا كبيرًا في العمليّة التعليميّة؛ والمفاهيم مثل الكائن الحي ، إذ تنمو وتتطور بمرور الوقت، وتصبح أكثر وضوحًا ودقةً وعموميةً. وعندما يتعلم الطلبة من خلال اكتساب المفهوم، فإن ذلك يحرّك الكثير من العمليات العقليّة الكبرى وينميّها، كجمع الحقائق، والتركيب، واكتشاف المعلومات، والتحليل، والاستدلال، والاستنتاج، والتعميم، وإصدار الأحكام، وحتى تترسخ المفاهيم في أذهان المتعلمين لجأ التربويون للبحث عن استراتيجيات جديدة لتدريسها، للوصول إلى أفضل النتائج.(Labeeb ,1974).

ويرى شحاته (Shehateh, 1993:321) (أنّه ومنذ وقت ليس بالبعيد احتلّت المفاهيم مكانة خاصّة في تعليم النّحو بوصفها نوعًا من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في مواقف الحديث، والكتابة، والقراءة، والاستماع، وإدراك العلاقات بينها وبين مصطلحاتها. وللمفاهيم النّحويّة أهمية كبيرة بوصفها اللبنة الأساسيّة في عملية تدريس النحو». ويؤكّد الطيطي(AL-Teeti, 2004:41)، "أنّ تعلّم المفاهيم يُعدّ متطلّبًا سابقًا لتعلّم القواعد النّحويّة؛ إذ لا يمكن تعلم قاعدة نحويّة معيّنة مثلًا، قبل تعلّم المفاهيم المرتبطة بهذه القاعدة".

وتبرز أهمّيّة المفاهيم النّحويّة في تعليم القواعد النّحويّة باعتبارها وسيلة مهمّة لتحفيز عملية النّمو الذّهني– نظرًا إلى أنّ المفاهيم أسهل تذكّرًا وأكثر ثباتًا من الحقائق التي تنسى بسرعة –إذ إنها أدوات التفكير، والبحث، والاستقصاء، فهي تسهّل عمليات التحليل، والتركيب، والتصنيف، والتعميم؛ فالمفاهيم هي اللبنات الأساسية لبناء التعميمات والمبادئ واختزال الكثير من الحقائق؛ فتعليم المفهوم ما هو إلا عملية نمائيّة انتقاليّة تنقل الطّالب من الفهم الغامض المبهم إلى الفهم الواضح الدقيق لما يصدق عليه المفهوم، وفي هذه الأثناء يتوصل الطّالب إلى الخصائص المميّزة لمدلولات (Saadah & AL-Yusef, 1988).

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى الأهميّة الكبيرة في تعليم المفاهيم النّحويّة؛ فهي تمكّن المتعلّم من القيام بعملية التحليل الإعرابيّ للمفردات والتراكيب في الجمل والنّصوص المعطاة له، وما يترتب على موقع الكلمات من معانٍ دلالية ومعجميّة وسياقيّة؛ فصعوبة

النّظام النّحويّ تعود إلى ارتباطه بالمعنى، فالذي يتمكّن من فهم التركيب اللغويّ فهمًا دقيقًا، يتمكّن من الإمساك بزمام النّحو بكل يسر وسهولة؛ فالتعريف الدّلالي بين معنى المبتدأ والخبر مثلًا، لا يرتبط ارتباطًا عشوائيًا وتلقائيًا بأن يرفع الأول ويرفع الثّاني، بل يرتبط أساسًا بمزايا غير إعرابيّة؛ لأنّ معنى (المبتدأ) المحدَّث عنه، ومعنى(الخبر) المحدَّث به ، وفهم هذا المعنى يحتاج من الطّالب إدراك علاقات أكثر تشعّبًا وأكثر تعقيدًا، «فاستيعاب المفاهيم يعمل على تضييق الفجوة بين التعلّم السابق والتعلّم اللاحق للطّالب» (Hawamdeh & Ashour, 2007:88).

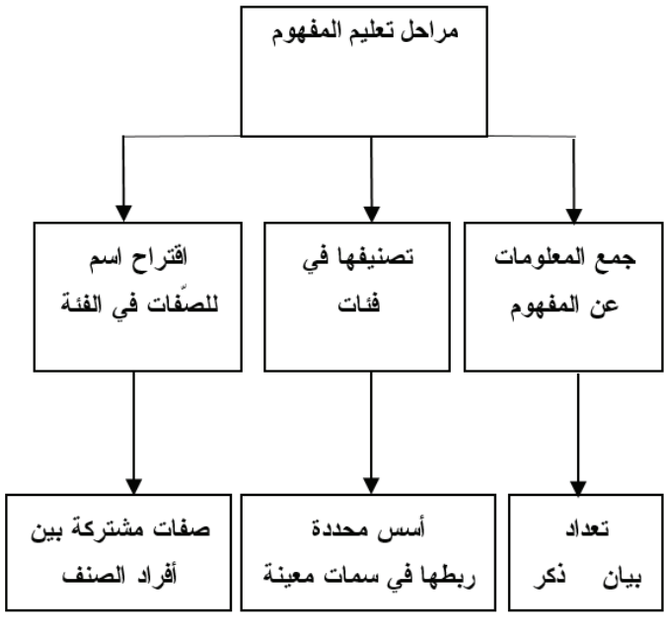
هذا يوصلنا إلى ضرورة تدريس الطّلبة مادة النّحو كمفاهيم لا كقواعد جامدة؛ كون المفاهيم تربط التعلّم السّابق للطّلبة بالتعلّم اللاحق، ما يؤدي إلى تثبيت المعلومة في مخزونهم الذهني وتفعيل العملية التعليمية، فتعليم المفهوم واكتسابه لا يعني لفظ اسمه، أو ذكر تعريفه، أو استخدامه في جمل، إنّما قدرة المتعلّم على الاستجابة لمجموعة الأحداث استجابة واحدة على أساس الخصائص المشتركة فيما بينها، مع قدرته على تعميم الاستجابة على أفراد الصنف الواحد وتمييزها عن الأصناف الأخرى (Makhzoumi, 2003).

والمفاهيم النّحويّة لا تدخل ضمن حقل المفاهيم الحقيقية لأنه لا يوجد مصداق خارجي تنطبق عليه، فالمفاهيم النحوية كما يراها صحن(Sahen, 2019:183) «ما هي إلا مفاهيم اعتبارية يصطنعها الذهن، فيجد عند التفكير بها علاقة بينها وبين غاية اللغة من البيان والكشف عمّا في العقل من المعاني، فيضعها لتحقيق تلك الغاية، فالمفاهيم النحوية جعلها العقل من أجل البيان والمعرفة والتمييز بين أجزاء الكلام، وهي تستند بطريق غير مباشر إلى الواقع»، فهي مفاهيم مجرّدة لا يمكن إدراكها عن طريق الحواس؛ بمعنى أن مفهوم الفعل المضارع الصّحيح الآخر إنما هو صورة ذهنيّة مجرّدة تشتمل على خصائص الفعل المضارع الذي لا يحتوي على حروف العلّة، ويستطيع الطّالب إدراكها بعد طرح العديد من الأمثلة، بينما المفاهيم العلميّة هي مفاهيم يمكن إدراكها بالحواس كمفهوم الجاذبيّة الذي يمكن أن نلحظه بمجرد جذب قطعة حديد بواسطة المغناطيس.

إن تعامل العقل مع المفاهيم يسهّل عمليات التصنيف والتّذكر والتّحليل، مقارنة مع التعامل مع المعلومات الكثيرة المبعثرة التي تشوّش أذهان الطّلبة، والمفاهيم تجعل الحقائق ذات معنى، وفي هذا الصّدد يؤكد كل من الحوامدة وعاشور (Hawamdeh & Ashour, 2007)، ضرورة الاهتمام بتضمين المفاهيم في مناهج اللغة العربيّة بحيث تصبح المفاهيم أساسًا في تخطيط المناهج اللغويّة وتنظيمها، فاقتناع الطّالب وتجاوبه من خلال تعلّم المفاهيم وتنميتها بصورة مستمّرة، يؤدي إلى زيادة تحسين اكتساب الطّلبة للمفاهيم النّحويّة.

ويجب التّأكيد هنا على الدور الذي تقوم به المفاهيم من خلال إبراز أهميّة المادة الدراسيّة للطّلبة، لما لها من دور في ربط الحقائق المعرفيّة بروابط قويّة من خلال إدراك الطّلبة لخصائص المفهوم؛ فهي تبقى في الذّهن أكثر لارتباطها بمعناها، كما تسمح بالتّنظيم والربط بين مجموعات الأشياء المنفصلة، وهذا يساعد في تعرّف الأشياء الموجودة بها، ويقلّل من الحاجة إلى إعادة التّعلم عند مواجهة مواقف جديدة (AL-Ahdal, 2004).

ويورد الخوالدة (AL-Khawaldah, 1988:213) مراحل تعلّم المفهوم كما هو موضّح بالشكل الآتي:



وتؤكّد عبدالله (Abdullah, 2015:96) «أنّ للمفاهيم النّحويّة دورًا كبيرًا في تعلّم مادة النّحو، فلا يستطيع المتعلّم أن يدرك قاعدة نحويّة إلا عن طريق تعلّم المفاهيم التي تكوّن القاعدة، إذ تشمل القاعدة مجموعة من المفاهيم التي ينبغي للمتعلّم أن يكتسبها، وتعلّم مادة النحو على أساس مفاهيمي يتناسب وطبيعة مادة النّحو، تلك الطبيعة التي تفرض على المدرّس أن يدرس هذه المادة على أساس مفاهيم أساسيّة تندرج تحتها مفاهيم فرعيّة، وأن يتمّ الربط بين المفاهيم السّابقة والمفاهيم الجديدة».

وقد تعدّدت تعريفات المفهوم النّحويّ، إذ أوردت الخياط (AL-Khayat,1982:8) تعريفًا للمفهوم النحويّ «أنه صيغة التفكير المجرّد التي تعكس السّمات الجوهريّة لكلمة أو مجموعة من الكلمات، ذات علاقات قائمة فيما بينها لتؤدّي إلى فهم الظّاهرة اللغويّة، ويجري تكوين المفهوم النّحويّ من خلال تضافر هذه السّمات للدّلالة على الباب النّحويّ».

ويعرّفه ظافر والحمادي (Thafer & Hamadi, 1984:281) بأنه «مجموعة القواعد التي تنظّم هندسة الجملة، ومواقع الكلمات فيها، ويمتدّ إلى المعاني والوظائف وما يتبعه من تنظيم الكلمات في إطار الجملة».

بينما عرّفه عصر (Aser,1999:300) «بأنّه الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجميّ أو الدلاليّ في الجملة صرفًا أو تركيبًا، ويتحدّد هذا المفهوم في مصطلح نحويّ له تعريف يحدّد المعنى الوظيفيّ للكلمة، ومن داخل التعريف توجد القرائن أو الضّوابط التي يتعيّن توافرها للمصطلح؛ حتّى ينطبق عليه المفهوم المراد. ويتوصّل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة والتجريد ثمّ التصنيف بين الكلمات المفردة، وفقًا لأوجه الشبه بينهما، وأوجه الاختلاف؛ إذ إنّ أوجه الشبه تسمح بالتّصنيف، أمّا أوجه الاختلاف

فيستفاد بها في التّمييز بين الأصناف نفسها».

ويمكن تعريف المفهوم النّحويّ بأنّه صورة ذهنيّة مجرّدة، يكوّنها المتعلّم عن الكلمة ومعناها وبنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قواعد تضبط خصائصها وسماتها، ومن أمثلة المفاهيم النّحويّة الواردة في الدراسة الحاليّة «الضمائر، والفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، المفعول لأجله، نائب الفاعل، العدد».

ويرى الباحثون أنّ هناك علاقة طرديّة بين اكتساب الطّلبة المفاهيم النّحويّة والطّريقة التي تدرس بها هذه المفاهيم؛ فكلّما كانت طريقة تدريس المفاهيم النّحويّة تتميز بأسلوب يثير الانتباه والدافعيّة والمتعة مع تقديم الشواهد والأدلة النّحويّة الموضّحة للقاعدة النّحويّة، زادت نسبة التّحسن لدى الطّلبة في اكتساب المفهوم النّحويّ؛ فمثلًا إذا قدّم للطّالب أمثلة لمفهوم نحويّ معين –كالمفعول لأجله– فعليه أن يُخضع هذه الأمثلة إلى مهارات التحليل والتركيب والتصنيف والتفسير والتمييز التي يمتلكها للوصول إلى قاعدة المفهوم النحويّ، مما يعني وجود تحسّن ملحوظ في اكتساب المفاهيم النّحويّة يعود للطريقة التي دُرّست بها.

ونظرًا للدّور الكبير الذي تؤديه المفاهيم في العمليّة التعليميّة ، كان لزامًا الاهتمام بالطّريقة التي ستدرّس من خلالها هذه المفاهيم؛ وذلك لما لطريقة التّدريس من أثر بالغ في إيصال المعلومة وديمومتها في أذهان الطّلبة، لذلك سعى التّربويون وأهل الاختصاص إلى تصميم استراتيجيات ونماذج تدريسيّة لاكتساب المفاهيم، يكون المتعلّم فيها هو محور العمليّة التعليميّة التعلميّة، ومن بين هذه النماذج «أنموذج فراير» أو كما يعرف بأنموذج «ويسكنسون» الذي يقوم على التعلّم بالاكتشاف والتعلّم النشط، فهو يولي أهميّة كبيرة لدور الطّالب في العمليّة التعليميّة، وتشير الأدبيّات إلى أنّ أنموذج فراير تمتد جذوره إلى عام1969، إذ يعود الاهتمام بعمليّة اكتساب المفهوم إلى الأبحاث التي نشرت في جامعة «ويسكنسون» من العام نفسه، عندما وضعت فراير وزملاؤها أنموذجًا عرف باسمها (AL-Jazar,2002).

وتعدّ دورثي فراير – وهي عالمة نفس أمريكية – من علماء النفس التربويين المعروفين في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أوائل من اهتمّت مع مجموعة من زملائها بتعليم وتعلّم المفاهيم، وقد جرى وضع هذا الأنموذج من عشرات السنين، و أثبت هذا النموذج نجاحًا كبيرًا بسبب الدراسات التي أجريت عليه، فأصبح من النماذج المهمّة في اكتساب المفاهيم، والهدف من هذا الأنموذج هو الكشف عن الخبرات القبليّة للطّالب وعن التصورات البديلة، إضافة إلى ربط خبرات الطّالب السّابقة بالمواضيع الجديدة، ومما سهّل عملية الربط هذه أن الأنموذج يعمل بكفاءة؛ لأنه عبارة عن منظم رسومي يقدّم المعلومات حول المفهوم ويضعها في أماكنها المخصصة لها بطريقة منظّمة ومرتبة، مما سهّل عملية معالجتها وترتيبها وتخزينها في الدماغ، مقارنة مع الطرق التدريسية الأخرى.(Trask, 2011).

ويقوم أنموذج فراير على مجموعة من الأسس المتعلّقة ببحوث برونر في اكتساب المفاهيم، ويمكن اعتبار أنموذج فراير أنموذجًا شاملًا لتعلّم المفاهيم واكتسابها؛ إذ إنه يتضمّن أسلوبًا لتدريس المفهوم، وأسلوبًا لتحليل المفهوم إلى عناصره، وأسلوبًا لقياس اكتساب المفهوم. وتقوم فكرة الأنموذج على رسم هندسي مربع تمّ تقسيمه إلى أربعة أرباع يتوسطه دائرة في المنتصف يكتب بها اسم المفهوم، بينما يكتب في الأقسام الأربعة على الترتيب (تعريف المفهوم، خصائصه، أمثلة دالة، أمثلة غير دالة)، والشكل الآتي يوضّح ذلك، (AL-Jazar,2002)

يربط هذا الأنموذج الجانب النّظري الذي يتعلّق بالمفاهيم من حيث المعاني والأهداف، بالجانب التطبيقي العملي الذي يتعلّق باكتساب المهارات وتطبيقها في مجالات الحياة المختلفة، فهو يركّز على جميع مكوّنات المفهوم وخصائصه، فهو يهتمّ بالأمثلة وغير الأمثلة وخصائص المفهوم، وربط المفهوم بالمفاهيم الرئيسيّة والفرعيّة. وأثبتت دراسة فراير (1970) تفوّق الأنموذج في تسهيل تعلّم المفاهيم وتصحيح الأخطاء الشائعة، وأنموذج فراير من النّماذج التي تقوم على التعلّم بالاكتشاف، فقد أشار رزوقي (Razooqi,2016:160) إلى أنّ أنموذج فراير «مخطّط لتوجيه عمليتي تعليم وتعلّم المفاهيم، وتصحيح الأخطاء الشّائعة، ويمكن استخدامه في مرحلة التّهيئة للدرس وذلك لاكتشاف المفاهيم الخاطئة لدى الطّالب».

ويعدّ أنموذج فراير من الوسائل البصرية الديناميكية للتعلّم، فهو يساعد الطّلبة على التفكير بطرق متعدّدة، وينشط البنيّة المعرفيّة لديهم، من خلال تشجيعهم على استخدام التفكير النّاقد لإيجاد علاقات مشتركة بين المفاهيم، التي من خلالها تحدد أوجه الشبه والاختلاف، والتمييز بين السمات الأساسيّة وغير الأساسيّة للمفهوم، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين اكتساب الطّلبة للمفاهيم و زيادة دافعيتهم نحو التعلّم (Ilter, 2015).

ويعرّف أنموذج فراير بأنه «نموذج وضعه عدد من علماء النّفس الأمريكيين، مقسّم إلى ثلاث مراحل؛ مرحلة تحليل المفهوم «الخصائص»، ومرحلة اكتساب المفهوم «التعريف»، ومرحلة قياس اكتساب المفهوم« المثال واللامثال» (Frayer,1969: 20).

ويؤكد عبد الباري (Abed al-bari, 2011:312) أنّ أنموذج فراير هو «استراتيجية تعليميّة تقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى التي بحوزة المتعلّم، ويتم في هذا النموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال اتّباع قاعدة المثال واللا مثال».

في حين يرى ماكيكا (Macceca,2013) أنّ أنموذج فراير استراتيجية تساعد المعلم في العمليّة التعليميّة، عندما يهدف إلى تعليم الطّلبة مفاهيم جديدة، حيث يقوم المعلّم باستخدام هذا الأنموذج عادة عدّة مرّات لتّأكيد على المعلومات التي قدّمها للطّلبة خلال تقديمه للمفاهيم الأساسيّة المهمّة.

وترى فراير أنّ المفهوم يتكوّن من العناصر الآتية (Frayer ,1969)

1. اسم المفهوم: وهو الكلمة المتعارف عليها لفظا «مثلاً المفعول لأجله».
2. تعريف المفهوم: ما يرمي إليه المفهوم «المعاني والخصائص المتعلقة بالمفهوم».
3. أمثلة منتمية للمفهوم: وهي الأمثلة الدّالة على المفهوم التي تتوافر بها جميع خصائص المفهوم « وهي الأمثلة الموجبة».

4. أمثلة غير منتمية للمفهوم: وهي الأمثلة غير الدّالة على المفهوم، والتي لا تتوافر فيها جميع أو بعض خصائص المفهوم « وهي الأمثلة السالبة أو اللا أمثلة».

5. الخصائص المميّزة للمفهوم: وهي خصائص تميّز المفهوم عن غيره من المفاهيم، وتتوافر جميعها في أمثلة المفهوم الموجبة.

6. الخصائص غير المميزة للمفهوم: وهي خصائص مختلفة من مفهوم لآخر، وتتمثل في الأمثلة السّالبة.

7. المفهوم الرئيسي: هو المفهوم الأساسيّ الذي يحتوي على كلّ أمثلة وحالات المفهوم.

وتكمن أهمية أنموذج فراير في أنّه يتيح للمعلّم والمتعلّم رؤية عدد كبير من أجزاء المعلومات المرتبطة بالمفهوم في نظرة سريعة، كونه منظّمًا بصريًّا بيانيًّا تخطيطيًّا؛ لذلك فهو أكثر ما يصلح للمفاهيم الجديدة وغير المألوفة للطّلبة، ويقوم على تحفيز مستويات التفكير العليا للطّلبة، وذلك من خلال إنشاء علاقات وروابط بين المفاهيم مما يساعد الطلبة في بناء علاقات بين المفاهيم من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، والتمييز بين الخصائص المنتمية للمفهوم والخصائص غير المنتمية، ممّا ينتج عنه زيادة ككتساب الطّلبة للمفهوم وزيادة تحصيلهم (Nahampun& Siba-rani, 2014).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى زيادة تحصيل الطّلبة للمفاهيم باستخدام أنموذج فراير، مثل دراسة نوافلة والعمري (Nawafleh&AL-Omari,2016)، وحسين (Hussain,2014).

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن فاعلية أنموذج فراير في ميدان التّعليم اللغوي واكتساب المفاهيم النّحويّة، حيث أجرت **الغريباوي** (**AL-Ghraibawi, 2007**) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيلوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات ، تكونت عينة الدراسة من(133) طالبة، بواقع (34) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال نموذج هيلداتابا، و(34) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية درست باستعمال أنموذج فراير، و(33) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة درّست باستعمال أنموذج ريجيلوث، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة درست باستعمال الطريقة الاعتيادية، قامت الباحثة ببناء اختبارين بعديين؛ الأول لقياس اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، والثاني تضمن موضوعًا للتعبير لقياس انتقال أثر التعلم، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة الأولى اللاتي درسن وفق نموذج هيلداتابا على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج فراير، وعلى تفوق طالبات المجموعة الثالثة اللاتي درسن وفق أنموذج ريجيلوث على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، كما أظهرت نتائج البحث تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثانية مع طالبات المجموعة الثالثة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، وبينت النتائج تفوق طالبات المجموعة الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، في حين تساوت طالبات المجموعة الثالثة مع طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، ولوحظ أن هناك تساويًا لدى طالبات المجموعات الأربع في انتقال أثر التعلم.

وقامت كل من **فندي وغيدان** (**Fandi & Geedan, 2011**) بإجراء دراسة في العراق هدفت إلى معرفة أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النّحويّة لدى طالبات الصَّف الأول المتوسط، تكوَّنت عينة الدراسة من (98) طالبةً للصّف الأول المتوسط، جرى اختيارها عشوائيًا، وقسّمتْ العيّنة إلى ثلاث مجموعات: بحيث تكوَّنت المجموعة التجريبية الأولى من (29) طالبة جرى تدريسها المفاهيم النحوية التي شملتها الدراسةُ وفق أنموذج الانتقاء، بينما تكونت المجموعةُ التجريبية الثانية من (37) طالبةً جرى تدريسها المفاهيم النحوية ذاتها وفق نموذج فراير، أما المجموعة الثالثة الضّابطة فتكوّنت من(32) طالبةً درست المفاهيم ذاتها وفق الطريقة الاعتيادية. وبُنيَ اختبار بعدي لاكتساب المفاهيم النحوية، أظهرت النتائج أنّ التدريسَ وفق نموذجي الانتقاء وفراير يسهم في رفع المستوى التعليمي للطّالبات مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

وأجرت **المعمري** (**AL-Ma'mari,2018**) دراسة هدفت إلى معرفة فاعليّة أنموذج فراير في تحصيل النّحو وبقاء أثر تعلّمه لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي بسلطنة عمان، وتكونت عيّنة الدّراسة من مجموعتين تجريبيّة وضمّت (31) طالبةً درسن وفق أنموذج فراير، وضابطة وضمّت (31) طالبةً أيضًا درسن بالطريقة الاعتياديّة، وبعد انتهاء التجربة طبق اختبار التحصيل البعدي على المجموعتين، كما طبق الاختبار نفسه بعد مرور أسبوعين من التّطبيق البعدي لقياس بقاء أثر التعلّم. وقد دلّت النّتائج على وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبيّة.

قام **ناهامبون وسبيراني** (**Nahampun & Sibarani, 2014**) بدراسة في اليابان هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنموذج فراير في إتقان المفردات لدى طلبة الصف الأول من المدارس الثانوية، إذ تكونت عينة الدراسة من(60) طالبًا جرى توزيعهم على شعبتين: الأولى ضابطة درست وفق أنموذج فراير والثانية تجريبية درست وفق الطريقة الاعتيادية، واستُخدم الاختبار التحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطّلبة الذين درسوا وفق أنموذج فراير على الطلبة الذين درسوا وفق الطّريقة الاعتيادية.

وقامت **تالا** (**Talla, 2015**) بإجراء دراسة في إندونيسيا عن أثر استخدام أنموذج فراير لتنمية المفردات الخاصّة بطلّاب المرحلة الابتدائية، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (26) طالبًا، وأُجريَ البحث داخل الغرفة الصّفية على مرحلتين من التخطيط والتصميم والتقييم والتّأمّل، وقامت الباحثة بعد تنفيذ البحث بجمع البيانات وتحليلها باستخدام الاختبار، والاستبيان وقائمة المراجعة، وخَلُصت إلى النتائج التالية : إنّ استخدام أنموذج فراير يمكّنُ الطلاب من استخدام كلمات غير مألوفة لهم وفهمهم للمفردات يصبحُ أعمق، حيث بيّنت النتائج أنّ نموذج فراير قدّم نتائج إيجابية نحو تعلّم المفردات، كما أنّ ردود أفعال الطّلاب الذين درسوا عن طريق نموذج فراير كانت إيجابية ونتائجهم متقدمة، كما أثبتت نتائج اختبار المرحلة الثانية.

فيفي دراسة قاما بها **ريلي وشلمن** (**Reilly & Shell-man,2017**) في الولايات المتحدة الأمريكية عن أثر طريقتي

التلخيص والشرح ونموذج فراير على الاستيعاب القرائي في الصفوف من السادس إلى الثامن، وجرى تقسيم الطّلبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، شملتْ المجموعةُ الضّابطة الأولى طلابًا من الصّف الثامن الذين درسوا بطريقة الشرح والتلخيص، وشملت المجموعة الضّابطة الثانية طلابًا من الصّف السّادس والسّابع، بينما شملت المجموعةُ التجريبيةُ طلابا من الصّف السّادس والسّابع الذين درسوا وفق أنموذج فراير، وأظهرت النتائج أنّ الطّلاب الذين درسوا بطريقة فراير كانت نتائجهم أفضل من الطّلاب الذين درسوا بطريقة الشرح والتلخيص.

مشكلة الدراسة وسؤالها

لمست الباحثة الأولى ضعف الطّلبة في مادة النّحو من خلال لقائها عددًا من معلّمات اللغة العربية، والمشرفين المتخصّصين في مجال اللغة العربية، الذين أكّدوا لها أنّ الطّلبة يستظهرون القواعد النّحويّة دون توظيفها بشكل صحيح، ويسهل اكتشاف هذا الضّعف بالاستماع المباشر، أو بالنّظر إلى الجمل والكلمات المقروءة والمكتوبة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الضّعف في مادة النّحو من المشكلات التعليميّة القديمة الحديثة، التي يعاني منها الطّلبة في مختلف المراحل الدراسية، نظرًا لجمود مادة النّحو وطبيعتها التّجريدية التي تتطّلب عمليات عقلية خاصّة تمكّن الطّالب من الاستقراء والاستقصاء والتّحليل والتّصنيف والتّعليل والتذكر حسب إمكاناته، والطّرق التّدريسيّة السّائدة لا تراعي هذه الحقيقة؛ فهي تقوم على تلقين القواعد النّحويّة وحشو أذهان الطّلبة بتلك القواعد من قبل المعلّم، دون الالتفات إلى درجة الفهم والإدراك التي وصل إليها الطّالب، في حين يأخذ الطّالب دور المتلقي السلبي الذي يحفظ ما يملى عليه دون فهم، وتوظيف لتلك القواعد والمفاهيم، فأثبت الطّالب قصوره في التّوّصل للقاعدة النّحويّة نتيجةً لعدم اكتسابه للمفهوم النّحويّ .

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التّربيّة على دور المتعلّم الرئيس باعتباره محور العمليّة التعليميّة، وركنها الأساسي، لذلك كان لابدّ من التّركيز على استراتيجيات وطرائق تدريسيّه مناسبة لتعليم المفاهيم النّحويّة، فكان لا بد من إعادة النّظر في طرق التدريس والأساليب المتّبعة في تدريس مادة النّحو داخل الغرفة الصّفيّة والمحاولة الجادّة لتوفير جو تعليمي صحيّ ومشجّع، فظهرت عدّة نماذج واستراتيجيات لتغيير طرق التدريس كان من ضمنها أنموذج فراير» ويسكنسون» لاكتساب المفاهيم الذي أثبت نجاحًا في كثير من نتائج الدراسات التي استخدمت الأنموذج في مختلف الحقول التعليمية، (AL-Jazar,2002; AL-Ahdal,2004 ; Hussain,2014 ;Aseeri, 2015; Rasheed, 2016; AL -Nawafleh & AL-Omari, 2016; Jalayta 2017).

وبالرغم من المحاولات الدائمة لتيسير مادة النحو وتذليل صعوباتها فإنّها لم تؤدِ الغاية المطلوبة منها، إذ لا زال التذمر والشكوى من ضعف الطلبة وكثرة أخطائهم. واتجهت الأنظار في العقود الأخيرة من القرن الماضي إلى البحث عن طرائق واستراتيجيات ونماذج حديثة للتدريس تجعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية التعلمية. (AL-Saleeni & Miqdadi, 2015).

وقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اكتساب المفاهيم النحوية مجتمعةً ومنفردةً تعزى لطريقة التدريس (أنموذج فراير، الطريقة الاعتيادية)؟**

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في إيجاد أولويّة تعليميّة لمادة اللغة العربية، وبالأخصّ الجانب النّحوي منها، نظرًا لأهميّة النّظام النّحويّ في مختلف النواحي؛ سواءً دينيًا أو اجتماعيًا أو ثقافيًا أو سياسيًا، فهو أداة التفسير لكلّ ما هو منطوقٌ ومكتوبٌ ومقروءٌ. وحتّى تتأتّى تلك الأولويّة لا بدّ من مواكبة الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة النّحو، في محاولة جادّة للارتقاء بمستوى التعليم اللغوي، ومن الاتجاهات الحديثةً في التدريس، التدريس من خلال المفاهيم وذلك باستخدام نماذج مختلفة منها– أنموذج فراير– الذي يقوم على النّظريّة البنائيّة، ويهتم بتحسين اكتساب المفاهيم، **ويمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال ثلاثة جوانب رئيسية:**

1. **الجانب النّظري:** تتناول الدراسة استخدام أنموذج فراير في تحسين اكتساب الطّالبات للمفاهيم النّحويّة، إذ تهدف إلى تقديم مادة علميّة تطبيقيّة تسهم في إبراز أهميّة اكتساب وتعلّم المفاهيم النّحويّة بما يعود بالنفع على الطّالب والمعلّم. ومن الجدير بالذكر أنّ أهمية هذه الدراسة تأتي في محاولةٍ لإقناع القائمين على مناهج اللغة العربية من مشرفين ومعلمين إلى ضرورة استخدام هذا الأنموذج، بوصفه من النماذج التربويّة المهمّة في تدريس المفاهيم النّحويّة، كما أنّ الدراسة الحالية تزوّد معلمي اللغة العربيّة بمعلومات نظريّة حول الأنموذج الذي يعدّ ركنًا أساسيًا في هذه الدراسة وآليات تنفيذه، وكيفية تطبيقه إجرائيًا من خلال الدليل المرفق معها، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مستوى المتعلمين في تعلّم واكتساب المفاهيم النّحويّة على المدى البعيد.
2. **الجانب التّطبيقي:** تستمدّ الدراسة الحالية أهميتها من النتائج الإيجابية التي أسفرت عنها، ومدى استفادة القائمين من هذه النتائج، فقد تفيد الدّراسة أهل الاختصاص لتطوير مناهج اللغة العربية وإعادة هيكلتها في خطوة أولية لتوظيف أنموذج فراير في المناهج الأردنية، سعيًا لبناء شخصية الطالب العلمية المستقلة، وكذلك قد تفيد مشرفي المرحلة الأساسيّة لتدريب المعلّمين في الميدان على كيفية تطبيق أنموذج فراير، لتحسين طرق التّدريس نظرًا لأنها تحوي شرحًا تفصيليًا لخطوات أنموذج فراير التدريسي، وقد يكون لها دور في تعميق وعي القائمين على المناهج بطبيعة العلاقة التفاعليّة الإيجابيّة بين استخدام نماذج التدريس الحديثة وزيادة الرغبة والدافعيّة لدى المتعلم، وجعله محور العمليّة التعليميّة من خلال تذليل الصّعوبات أمام الطّلبة والمعلّمين، مما ينعكس إيجابيًّا على تصميم المناهج ومعالجة محتواها من أجل تطويرها لمواكبة المستجدات التربويّة والعلميّة خصوصًا فيما يتصل بمادة اللغة العربيّة، ويسهم في تكوين رؤى مستقبليّة تهدف إلى تحسين اكتساب الطّلبة للمفاهيم النّحويّة للنهوض بالعمليّة التعليميّة وصولًا إلى تمكين الطّلبة من استخدام مهاراتهم في التعامل مع المحتوى التعليميّ ومع المواقف التعليميّة، ما يؤدي إلى زيادة وعيهم بالمضامين والارتقاء بمستوياتهم الاستيعابيّة والتحصيليّة، ليس فقط في مادة اللغة العربيّة بل في باقي المواد الدراسيّة، كما تقدّم هذه الدراسة أنموذجًا جديدًا وإن لم يكن

حديثًا في تدريس المفاهيم – وهو أنموذج فراير– إذ يأتي ملبيًا للاتجاهات الحديثة في التدريس التي تنادي بها وزارة التربيّة والتعليم في المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

3. **الجانب البحثي**: قد تفتح آفاقًا أمام الباحثين وطلبة الدّراسات العليا، لإجراء مزيد من البحوث التربويّة في ميدان التعليم اللغوي حول هذا الأنموذج بتناول متغيرات أخرى تثري البحث العلمي، كتعلّم المفاهيم الصّرفية والبلاغيّة والعروضيّة والإملائيّة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على:

1. الحدود المكانيّة: إذ أُجريت الدراسة في مدرسة خولة بنت الأزور الأساسيّة المختلطة، ومدرسة النعيمة الأساسية المختلطة التّابعتين للواء بني عبيد في محافظة إربد.

2. الحدود الزمانيّة: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2018 /2019م.

3. الحدود المفاهيميّة: تحدّدت الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائيّة الواردة فيها.

4. الحدود الموضوعيّة: أداة الدراسة وما تحقّق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة

تشتمل الدراسة الحاليّة على المصطلحات الآتية:

أنموذج فراير: «مجموعة من الإجراءات تتضمن عددًا من الخطوات المتتابعة، وتركّز على المشاركة بين الطّالب والمعلّم للتّوصّل إلى استيعاب أي مفهوم علمي بحيث يعبّر عنه الطّلاب بلغتّهم الخاصّة، وتتكوّن من أربعة أجزاء وهي: تعريف المفهوم، خصائص المفهوم، أمثلة دالة على المفهوم، أمثلة غير دالة على المفهوم، إذ إنها تعطي مجالًا واسعًا للنّقاش وتبادل الأفكار بين الطّلاب ومعرفة المفاهيم الخاطئة لديهم (AL-Jalayta, 2017:8).

ويعرّفه الباحثون إجرائيًا بأنه مجموعة من الخطوات الديناميكية البنائيّة البصرية المنظّمة التي تهدف إلى إثراء حصيلة الطّلبة المعرفيّة من خلال طرح المثال واللا مثال، واكتشاف خصائص المفهوم، وبناء المعرفة بالاكتشاف، وربط المعرفة اللاحقة بالمعرفة السابقة ربطًا منطقيًا واقعيًّا بعيدًا عن التلقائيّة والعشوائيّة، باستخدام العمليات العقليّة القائمة على الملاحظة والتّحليل والتّصنيف والموازنة والاستنتاج.

المفهوم النحوي: «صورة ذهنية مجرّدة تتشكّل في ذهن المتعلّم حول كلمة من حيث بنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة وفق قواعد اللغة العربية، لضبط خصائصها وسماتها وحالاتها الإعرابية، لتدلّ على الباب النّحويّ الذي تنتمي إليه، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها» (AL-Kuwailet ,2017:537).

ويعرّفه الباحثون بأنه مجموعة المصطلحات النّحويّة التي يكتسبها الطّلبة في أثناء مسيرتهم التعليميّة، حول الكلمة ومعناها وموقعها الإعرابيّ في الجملة، وأهم خصائصها التعريفيّة وتحت أي باب نحويّ تقع، مع الحرص على إعطاء المثال واللا مثال عليها، لترسيخ المفهوم في أذهان الطّلبة. وقد حُدّدت في الدّراسة الحالية بالمفاهيم الآتية «الضمائر، الأفعال الخمسة، المفعول لأجله، نائب الفاعل، الفعل المضارع الصحيح، العدد».

الصّف السّابع الأساسيّ: هو السنة الدراسيّة السّابعة في السلّم التعليميّ في النّظام التربويّ الأردنيّ، الذي يبدأه الطّالب في عمر ستّ سنوات وينهيه في سنّ الثّامنة عشرة في الصّف الثّاني الثّانويّ، وتتراوح أعمار الطلبة في الصّفّ السّابع الأساسيّ بين 13–12 سنة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدّراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين من طالبات الصّف السّابع الأساسيّ، بحيث كانت الأولى تجريبية، وتم تدريسها وفق أنموذج فراير، والأخرى ضابطة، وجرى تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (50) طالبةً جرى اختيارهنّ بالطّريقة المتيسرة من طالبات الصّف السّابع الأساسيّ في الفصل الثّاني من العام الدراسي 2018 /2019م، في مدرستين من المدارس الحكوميّة التّابعة للواء بني عبيد في محافظة إربد، وهما: مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة، ومدرسة النعيمة الأساسية المختلطة، بواقع شعبة من كل مدرسة، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية في مدرسة خولة بنت الأزور (25) طالبةً، جرى تدريسهنّ المفاهيم النّحويّة وفق أنموذج فراير. وبلغ عدد أفراد المجموعة الضّابطة في مدرسة النعيمة الأساسيّة(25) طالبةً أيضًا، تم تدريسهنّ المفاهيم النّحويّة باستخدام الطّريقة الاعتياديّة.

أداة الدراسة

تضمّنت الدراسة الحالية الأداة الآتية:

- اختبار المفاهيم النّحويّة

بعد الرجوع إلى الأدب التربويّ السّابق ذي الصّلة، قام الباحثون بإعداد اختبار المفاهيم النّحويّة وفق مستويات بلوم المعرفيّة. وقد تكوّن الاختبار في صورته النّهائيّة من(15) فقرةً، تراوحت بين اختيار من متعدّد، وإعطاء جمل من إنشاء الطّالبة، وتعيين المفهوم النّحويّ، وصياغة الأفعال وتمييزها، وملء الفراغ بالكلمة المناسبة، والإجابة عن الأسئلة التي تلي القطعة، وتحويل الرقم إلى حروف، والضّبط الصّحيح للكلمات المعطاة.

- **صدق اختبار المفاهيم النّحويّة**

جرى التّأكّد من صدق الاختبار من خلال عرضه بصورته الأوليّة على مجموعة من المحكّمين في مجال مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها وفي مجال اللغة العربيّة وآدابها، وعلى عدد من مشرفي ومعلمي اللغة العربيّة في وزارة التربية والتعليم ، وجرى الأخذ بملاحظات السّادة المحكّمين، من حذف أو إضافة أو تعديل لبعض نصوص الفقرات وتصنيفاتها وفق مستويات بلوم، وأجريت بعض التغييرات في الصّياغة اللغويّة لبعض الفقرات.

- **ثبات اختبار المفاهيم النّحويّة**

للتحقّق من ثبات الاختبار تمّ تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة – من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينة التطبيق– مؤلفة من (25) طالبة، إذ جرى احتساب معامل الثبات للفقرات الموضوعيّة بطريقة الاتساق الداخلي «كرونباخ ألفا»، وقد بلغت للاختبار ككل (0.88)،

وهذه القيمة تعد مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

كما جرى التحقق من ثبات المصححين لفقرات الاختبار المقاليّة من خلال قيام المعلمة بتصحيح الاختبار، بعدها قامت الباحثة الأولى بإعادة التصحيح، وحساب معامل ثبات المصححين باستخدام معادلة هولستي، وهي على النحو الآتي:

معامل ثبات المصححين = عدد مرات الاتفاق× 100%

(عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف)

وقد بلغت قيمة معامل ثبات المصححين للاختبار ككل (0.90)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تكافؤ المجموعتين على اختبار المفاهيم النّحويّة

للتحقّق من تكافؤ مجموعتي الدّراسة (التجريبية والضابطة) حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	الإحصائي	المفاهيم النحوية ككل (القياس القبلي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	21.64
	عدد الأفراد	25
	الانحراف المعياري	8.92
أنموذج فراير	المتوسط الحسابي	18.20
	عدد الأفراد	25
	الانحراف المعياري	8.46
الكُلي	المتوسط الحسابي	19.92
	عدد الأفراد	50
	الانحراف المعياري	8.77

يتبين من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير طريقة التدريس(الاعتيادية، وأنموذج فراير)، فقد جرى استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المعالجات	147.920	1	147.920	1.959	.168
داخل المعالجات	3623.760	48	75.495		
الكُلي	3771.680	49			

يُلاحظ من النتائج في الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، فقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار (.168)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، ما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيقها.

متغيّرات الدّراسة

تناولت هذه الدّراسة المتغيرين «المستقل والتابع» الآتيين:

- **المتغيّر المستقل**، وهو طريقة التدريس، وله مستويان: (أنموذج فراير، الطّريقة الاعتيادية).
- **المتغيّر التّابع**: أداء الطّالبات على اختبار المفاهيم النّحويّة المعدّ لهذا الغرض.

المعالجات الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدّراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة الضابطة والتجريبية على اختبار المفاهيم النحوية. ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقًا لمتغير طريقة التدريس، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA). وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية الفرعية للقبلي والبعدي، واستُخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MAN-COVA) لمعرفة الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقًا لمتغير طريقة التدريس، تم استخدام المقارنات البعدية باختبار بونفيروني(Bonferoni)، وأخيرًا استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size).

إجراءات تنفيذ الدّراسة

جرى تنفيذ الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. اختيار أفراد الدّراسة.
2. الرجوع إلى الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة، وإعداد أداة الدّراسة، وإجراء معاملات الصّدق والثّبات المناسبة.
3. إعداد دليل المعلّم لتدريس المجموعة التجريبيّة المفاهيم النّحويّة وفق أنموذج فراير، وقد اشتمل الدّليل على (16) جلسة بواقع «45» دقيقة لكلّ جلسة.
4. تطبيق اختبار المفاهيم النّحويّة القبلي على أفراد المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.
5. تطبيق التّجربة على مدى ثمانية أسابيع، بواقع حصّتين

أسبوعيًّا مدّة كل حصّة خمس وأربعون دقيقة، ابتداءً من1 / 3 /2019م إلى 30 /4 / 2019، فقد قامت الباحثة الأولى بتدريس المجموعة التجريبيّة وفق أنموذج فراير، بينما قامت معلّمة اللغة العربية بتدريس المجموعة الضّابطة وفق الطّريقة الاعتيادية.

6. تطبيق اختبار المفاهيم النّحويّة البعدي على أفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.

7. تصحيح الاختبارين يدويًّا وفق معيار التّصحيح المعتمد، وإدخال العلامات إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًا.

8. عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوئها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نصّ سؤال الدراسة على: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اكتساب المفاهيم النّحويّة مجتمعةً ومنفردةً تعزى لطريقة التدريس (الطّريقة الاعتيادية، أنموذج فراير)؟**»

للإجابة عن سؤال الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة للمفاهيم النحوية تبعا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، كما جرى احتساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية (الضمائر، والفعل الصحيح، والأفعال الخمسة، ونائب الفاعل، والمفعول لأجله، والعدد)، وعلى الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية البعدي، وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير). وفيما يلي توضيح لذلك.

المفاهيم النحوية مجتمعة

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي والبعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مفاهيم النحو القبلي والبعدي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	الإحصائي	المفاهيم النحوية ككل (القياس القبلي)	المفاهيم النحوية ككل (القياس البعدي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	21.64	29.16
	عدد الأفراد	25	25
	الانحراف المعياري	8.92	11.84
أنموذج فراير	المتوسط الحسابي	18.20	49.88
	عدد الأفراد	25.00	25
	الانحراف المعياري	8.46	6.80
الكُلي	المتوسط الحسابي	20	39.52
	عدد الأفراد	50.00	50
	الانحراف المعياري	8.77	14.17

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	25.009	1	25.009	.264	.610	.006
المجموعة (طريقة التدريس)	5299.221	1	5299.221	55.957	.000	.543
الخطأ	4450.991	47	94.702			
المجموع المعدل	9842.480	49				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (4) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار المفاهيم النحوية مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس (000.)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05).

ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل وفقًا

لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، واتجاه الفروق لصالح أي من المجموعتين، استخدمت المقارنات البعدية باختبار بونفيروني (Bonferoni).

جدول (5)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	29.017	1.966	21.006*	.000
أنموذج فراير	50.023	1.966		

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (05.)

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= .05) على اختبار المفاهيم النحوية مجتمعة بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير) على اختبار المفاهيم النحوية مجتمعة، تم احتساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع آيتا (Eta Square)، إذ يلاحظ من الجدول (4) أنه يساوي (543.)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (أنموذج فراير) فسر حوالي (54%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية ككل.

المفاهيم النحوية منفردة (الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد).

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية منفردة (الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد) القبلي والبعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية منفردة القبلي والبعدي وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	الإحصائي	المفاهيم النحوية (القياس القبلي)					المفاهيم النحوية (القياس البعدي)					
		الضمائر	الفعل الصحيح	الأفعال الخمسة	نائب الفاعل	المفعول لأجله	العدد	الضمائر	الفعل الصحيح	الأفعال الخمسة	نائب الفاعل	المفعول لأجله	العدد
	المتوسط الحسابي	4.24	3.44	3.68	0.56	1.48	7.24	6.84	3.80	4.84	2.52	3.60	8.56
الاعتيادية	عدد الأفراد	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	الانحراف المعياري	2.09	2.02	2.32	0.96	1.85	4.18	3.59	2.14	2.36	2.62	2.65	2.80
	المتوسط الحسابي	4.44	2.52	2.56	0.72	1.16	6.80	9.00	6.16	9.52	5.96	6.64	12.60
أنموذج فراير	عدد الأفراد	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	الانحراف المعياري	2.27	1.73	1.58	0.94	1.52	4.40	2.52	1.03	1.76	1.14	1.52	1.63
	المتوسط الحسابي	4.34	2.98	3.12	0.64	1.32	7.52	7.92	4.98	7.18	4.24	5.12	10.08
الكُلي	عدد الأفراد	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	الانحراف المعياري	2.16	1.92	2.05	0.94	1.68	4.31	3.26	2.05	3.13	2.65	2.63	3.41

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، فقد جرى استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	الضمائر	.104	1	.104	.011	.918	
	الفعل الصحيح	4.911	1	4.911	1.769	.190	
	الأفعال الخمسة	2.334	1	2.334	.534	.468	
	نائب الفاعل	1.850	1	1.850	.450	.506	
	المفعول لأجله	.297	1	.297	.062	.804	
	العدد	.585	1	0.585	.109	.742	
Hotelling›s Trace= 3.371 Wilks' Lambda= 0.229 الدلالة الإحصائية = 0.000	الضمائر	55.079	1	55.079	5.612	.022	.107
	الفعل الصحيح	74.261	1	74.261	26.756	.000	.363
	الأفعال الخمسة	272.947	1	272.947	62.497	.000	.571
	نائب الفاعل	148.614	1	148.614	36.125	.000	.435
	المفعول لأجله	108.728	1	108.728	22.868	.000	.327
	العدد	310.381	1	310.381	57.986	.000	.552
الخطأ	الضمائر	461.256	47	9.814			
	الفعل الصحيح	130.449	47	2.776			
	الأفعال الخمسة	205.266	47	4.367			
	نائب الفاعل	193.350	47	4.114			
	المفعول لأجله	223.463	47	4.755			
	العدد	251.575	47	5.353			
الكُلي المعدل	الضمائر	519.680	49				
	الفعل الصحيح	204.980	49				
	الأفعال الخمسة	481.380	49				
	نائب الفاعل	343.120	49				
	المفعول لأجله	339.280	49				
	العدد	569.680	49				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد في الجدول (7) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية (الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد) جميعها تعزى إلى متغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس على المهارات الفرعية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة البعدي

على اختبار مفاهيم النحو الفرعية وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)،جرى استخدام المقارنات البعدية باختبار بونفيروني (Bonferoni)، فقد جرى احتساب المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول (8)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية البعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

المفهوم	طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
الضمائر	الاعتيادية	6.849	.633	2.142*	.022
	أنموذج فراير	8.991	.633		
الفعل الصحيح	الاعتيادية	3.737	.337	2.487*	.000
	أنموذج فراير	6.223	.337		
الأفعال الخمسة	الاعتيادية	4.796	.422	4.767*	.000
	أنموذج فراير	9.564	.422		
نائب الفاعل	الاعتيادية	2.481	.410	3.518*	.000
	أنموذج فراير	5.999	.410		
المفعول لأجله	الاعتيادية	3.616	.441	3.009*	.000
	أنموذج فراير	6.624	.441		
العدد	الاعتيادية	8.56	.467	5.084*	.000
	أنموذج فراير	12.62	.467		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)

تشير النتائج المبينة في الجدول (8) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = .05)، بين أداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية البعدي(الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، إذ كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير) على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية البعدي(الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد)، فقد احتُسِبَ حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع آيتا (Eta Square)، وقد وجد من الجدول (7) أن قيمة مربع آيتا لمفهوم الضمائر بلغت (.107)، ولمفهوم الفعل الصحيح (.363)، ولمفهوم الأفعال الخمسة (.571)، ولمفهوم نائب الفاعل (.435)، ولمفهوم المفعول لأجله (.327)، ولمفهوم العدد (.552)؛ وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (أنموذج فراير) فسر ما نسبته تقريبًا (11%) لمفهوم الضمائر، و(36%) لمفهوم الفعل الصحيح، و(57%) لمفهوم الأفعال الخمسة، و(44%) لمفهوم نائب الفاعل، و(33 %) لمفهوم المفعول لأجله، و(55 %) لمفهوم العدد من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية المذكورة سابقا.

نلحظ أن نتائج الدراسة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النّحويّة لصالح المجموعة التجريبية؛ ما يؤكّد تفوّق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن المفاهيم النّحويّة باستخدام أنموذج فراير على طالبات المجموعة الضّابطة اللواتي درسن المفاهيم نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فندي وغيدان(Fandi & Geedan, 2011) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية، كذلك انسجمت مع نتائج دراسة المعمري (AL-Ma'mari,2018) التي أثبتت تفوق أنموذج فراير على الطّريقة الاعتيادية، كما أنها اتفقت مع نتائج دراسة النوافلة والعمري(AL-Nawafleh & AL-Omari, 2016).

ويفسّر الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ الخطوات المتّبعة في أنموذج فراير جعلت الطّالبة تعتمد على نفسها لمعرفة الخصائص المشتركة للأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية للمفهوم النّحويّ، كما أشارت إلى ذلك دراسة الغريباوي(AL-Ghraibawi,2007). كما أنّ أنموذج فراير كان له أثر كبير في إثارة اهتمام الطّالبات، وزيادة مشاركتهنّ، وتشويقهن، لتعلّم المفهوم النّحويّ، كما أنّ المعلومات الشاملة التي يظهرها المنظّم الرسومي البصري لأنموذج فراير في نظرة سريعة أتاح للطّالبات تكوين فكرة عامّة عن المفهوم النحوي محور الدرس. ويرجح الباحثون وجود الأثر الإيجابي لاستخدام أنموذج فراير على استيعاب طالبات المجموعة التجريبية للمفاهيم النّحويّة، مما ساعد على تحويل المفاهيم النّحويّة من طابعها المجرد الجامد إلى طابع محسوس، الأمر الذي سهّل على الطّالبات التعامل معه بكل سهولة، كما أعطى الأنموذج صورة واضحة عمّا يدور في ذهن الطّالبات فيما يخصّ المفهوم النّحويّ، ما ساعدهنّ على تشكيل المفهوم بصورة واضحة وصحيحة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة حسين ومحمد علي(Hussain & Mohammad Ali, 2018)، التي أكّدت إسهام أنموذج فراير في جذب انتباه الطّلبة، وشدّهم إلى المادة التعليميّة، مّا أدى إلى زيادة فهمهم للمادة وتثبيتها في أذهانهم.

وأظهرت نتائج الدراسة بأنّ التدريس وفق أنموذج فراير ذو أثر في تزويد الطّالبات بمهارات التعلّم الذاتي، والتّوسع في التفكير بمزيد من الأمثلة، وأثبتت نتائج الدراسة تماشي هذا الأنموذج مع الهدف العام للتربية الحديثة وهو التركيز على الطّالب وجعله محور العملية التعليمية، من خلال التنظيم المعرفي، واستكشاف النتائج والتوصل للقاعدة ، وهذا يحقق لنا إيجابية المتعلّم، على عكس الطّريقة الاعتيادية التي تجعل المتعلّم متلقيًا في أغلب الأحيان. وقد ساعدت طريقة عرض المفاهيم وفق أنموذج فراير الطالبات على زيادة النشاط الذاتي من خلال التمارين المكثّفة داخل الصف، وهذا ما تمخّضت عنه أيضًا دراسة رشيد (Rasheed, 2016).

وكشفت الدراسة الحالية أنّ التدريس وفق أنموذج فراير جعل

الطالبات هنّ مركز العملية التعليمية التعلمية، مما ساعدهنّ على بناء معارفهنّ العلمية، فكان حافزًا لإثارة الدافعية لديهنّ للبحث والاستقصاء عن الحقائق والمعلومات، وكشف الغموض حول المفاهيم، واستنتاج ما هو صحيح، واستبعاد ما هو خاطئ؛ وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة الجلبي (AL-Jabali, 2016).

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

1. توظيف أنموذج فراير في تدريس المفاهيم النحوية، وذلك لأهمية الأنموذج في تعزيز قدرات الطالبات التفكيرية والتحليلية والاستنتاجية.

2. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أنموذج فراير في تدريس المفاهيم البلاغية والإملائية والصّرفية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى، ووفق متغيرات أخرى.

3. القيام بعقد دورات تدريبية للمعلمين، لتدريبهم على استخدام أنموذج فراير التدريسي، وتوظيفه في تدريس المفاهيم في مختلف الحقول التعليمية.

المصادر والمراجع العربية

- القرآن الكريم
- الأهدل، أسماء (2004). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات الجغرافيا في المرحلة الثانوية لتدريس المفاهيم بالطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية وتقويم الطالبات حسب نموذج Wisconsin. كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة المناهج وطرق التدريس، 104، 83 – 109.
- الجبلي، محمد خالد عبد الرحمن. (2016). فاعلية كل من أنموذجي فراير ودانيال في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة الأستاذ، 219 (2)، 441 – 466.
- الجزار، عبد اللطيف. (2002). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج فراير في التقويم والمفاهيم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،(105)، 37 – 83.
- الجلايطة، سوزان حسن داود. (2017). فاعلية استراتيجية فراير في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في العلوم والحياة واتجاهاتهم العلمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس.
- حسين، أزهار وبهار، محمد علي.(2018). أثر استخدام أنموذج فراير في تدريس مادة الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السابع الأساسي. مجلة جامعة دهوك. 21 (2)، 455 – 472.
- حسين، خديجة عبيد. (2014). أثر استعمال أنموذج فراير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية. مجلة جامعة بابل / العلوم الإنسانية، 22 (1)، 196 – 218.
- الخوالدة، محمد محمود. (1988). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. ط1، عمان. دار المسيرة.
- الخياط، حورية.(1982). إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 73 (4)، 963 – 992.
- رشيد، نضال مزاحم.(2015). أثر أنموذجي لاندا وفراير في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم الناقد. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.22 (11)، 284 – 344.
- رزوقي، رعد. (2016). نماذج تعليمية تعلمية في تدريس العلوم، ط3. دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع والطباعة، الإمارات.
- سعادة، أحمد جودت وجمال، يعقوب اليوسف. (1988). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. دار الجيل: بيروت.
- السليني، فراس محمود، ومقدادي، فؤاد فلاح. (2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالأقران في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في قواعد اللغة العربية في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3، (12). 235 – 258 .
- شحاته، حسن. (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط2، القاهرة الدار المصرية اللبنانية.
- صحن، أحمد رسن.(2019). فلسفة تكوين المفاهيم النحوية (دراسة في بعض المصطلحات النحوية). مجلة العميد.29(8)، 179 – 209.
- الطيطي، محمد حمد. (2004). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها. الأردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ظافر، محمد اسماعيل ويوسف، الحمادي. (1984). التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض.
- عاشور، راتب قاسم والحوامده، محمد فؤاد (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر.(2011). استراتيجيات تعليم المفردات (ط1). عمان: دار الفكر للنشر.
- عبد الله، ساميه محمد محمود. (2015). التعليم البنائي والمفاهيم النحوية ونماذج تطبيقه، ط1، العين، دار الكتاب الجامعي.
- عسيري، محمد. (2015). أثر استخدام استراتيجي فراير والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- عصر، حسني عبدالباري. (1999). العقل العربي وهموم التربية اللغوية. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- الغريباوي، زهور كاظم.(2007). أثر نماذج هيلدا تابا وفراير ورايجلوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلّمات. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة بغداد. كلية التربية (ابن رشد)، العراق.
- فندي، أسماء وسهام، غيدان. (2011).أثر أنموذجي الإنتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . مجلة الفتح، (47)، 55–22.
- الكويليت، معاوية. (2017). أثر استخدام خرائط المفاهيم والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد،(21)، 516 – 553.
- لبيب، رشدي. (1974). نمو المفاهيم العلمية القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

- المخزومي، محمد ناصر محمود. (2003). أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب تلاميذ الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية. جرش: للبحوث والدراسات 8 (1)، 9 – 34.
- المعمري، موزة بنت سالم بن عبيد. (2018). فاعلية أنموذج فراير في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلمه لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، 1 – 115.
- نوافلة، وليد ووصال، العمري. (2016). أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه، جامعة السلطان قابوس. مجلة الدراسات والنفسية، 10 (3)، 540 – 560.

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *The Holy Quran.*
- *Abdullah, S. (2015). Syntax-related concepts and structural learning and their models. 1st edition. Alain. Al-Ketab Al-Jame'i publication and distribution house.*
- *Abed Al-Bari, M. (2011). Strategies for learning vocabulary. 1st edition. Amman. Al-Feker publication and distribution house.*
- *Al-Ahdal, A. (2004). The effectiveness of a proposed program in training geography secondary school teachers on teaching concepts through using the deductive and the inductive approaches and assessing female students based on Wisconsin's model. Faculty of education. Ain shams University. The Journal of Curricula and Teaching Methods. 104. 83-109.*
- *Aseeri, M. (2015). The impact of using Frayer's strategy and the cognitive conflict in the acquisition of concepts in Al-Hadith Course and the awareness on contemporary issues among the secondary school students. Unpublished PhD dissertation. Makah.*
- *Aser, H . (1999). The Arabic thought and the challenges associated with language education. Alexandria. Al-Maktab Alarabi Alhadith publication and distribution house.*
-
- *Ashour, R & Al-Hawamdeh, M . (2007). Methods of teaching Arabic language: theory and practice. 2nd edition. Amman. Al-Maseera publication and distribution house.*
- *Fandi, A& Geedan, S. (2011). The impact of the selective model and Frayer's model on the acquisition of syntax-related concepts among the first intermediate female students. Al-Fath Journal (47)22-55.*
- *Al-Ghraibawi, Z .(2007). The impact of using the models developed by Hilda Taba, Frayer, and Reigeluth on the acquisition and retention of the concepts related to Arabic grammar and the learning impact among female students enrolled at the teacher development institutes. Published MA thesis. Baghdad University. Faculty of Education (Ibn Rushd). Iraq.*
- *Hussain, A & Bahar, M. A. (2018). The impact of using Frayer's model on teaching mathematical concepts to seventh grade students in the course of math. Duhok University Journal. 21(2), 455-472.*
- *Hussain, K .(2014). The impact of using Frayer's model in correcting the mistakes that are committed the most by the female second intermediate students in terms of chemistry concepts. Babal University Journal: Human Sciences. 22(1), 196-218.*
- *Al-Jabali, M. (2016). The effectiveness of Frayer's Model and Daniel's Model in acquiring scientific concepts and increasing the motivation to learn among the second intermediate school students. Al-Ustath Journal, 219 (2),441-466.*
- *Al-Jalayta, S.(2017). The effectiveness of using Frayer's strategy in enhancing the achievement of 4th grade students in science and life and improving their scientific attitudes. Unpublished MA thesis. Al-Quds University.*
- *Al-Jazar, A .(2002). The effectiveness of using multimedia-assisted learning in acquiring scientific concepts in accordance with Frayer's model for assessment and acquiring concepts. The Educational Journal for Social, Psychological and Educational Research. 105, 37-83.*
- *Al-Khawaldah, M. (2007). The foundations for developing educational curricula and books. 1st edition. Amman. Al-Maseera publication and distribution house.*
- *Al-Khayat, H. (1982). Restructuring syntax-related concepts during the preparatory school stage. The journal of Majma' Al-Lughah Al-Arabiyeh in Damascus. 73(4). 963-992.*
- *Al-Kuwailet, M. (2017). The impact of using concepts maps and generative learning on the acquisition of syntax-related concepts among the first secondary grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. The faculty of education journal. Bour Saeed University. (21),516- 553*
- *Labeeb, R. (1974). The acquisition of scientific concepts. The Anglo Egyptian Bookshop. Cairo.*
- *Al-Makhzoumi, M. (2003). The impact of using some teaching methods on the acquisition of some syntax-related concepts among ninth grade students. Jarash Journal for Research and Studies. 8(1). 9-34.*
- *Al-Ma'mari, M. (2018). The effectiveness of using Frayer's model in enhancing achievement in syntax and the retention of syntax-related information among the female sixth grade students in the Sultanate of Oman. MA thesis. Sultan Qaboos University. 1-115.*
- *Nawafleh, W & Al-0mari, W. (2016). The impact of using Frayer's model on the acquisition of scientific concepts among seventh grade students in the science course and their attitudes towards this course. Sultan Qaboos University. The Journal of Psychological Studies. 10(3),540-560.*
- *Rasheed, N.(2016). The impact of using Frayer's model and Landa's model on the acquisition of rhetoric concepts and the development of critical thinking among 4th grade students. Takreet University Journal for Human Sciences. 22(11). 284-344.*
- *Razooqi, R. (2016). Teaching-learning models for teaching science. Third edition. Al-Ketab Al-Jame'i publication and distribution house. UAE*
- *Saadah, J& AL-Yusef, J.(1988). Teaching Concepts of Arabic Language, Mathematics, Science and Social Education .Dar AL-Jeel: Beirut.*
- *Sahen, A .(2019). The philosophy of constructing syntax-related concepts: A study on some syntax-related concepts. Al-Ameed Journal. 29(8). 179-209.*
- *Al-Saleeni & Miqdadi, F .(2015). The impact of using the peer learning strategy on fifth grade students' achievement in Arabic grammar in Jordan. Open Quds University Journal for Educational and Psychological Research and Studies. 3(12). 235-258.*
- *Shehateh, H. (1993). Learning Arabic language: Theory and practice. 2nd edition. The Egyptian Lebanese publication and distribution house. Cairo.*
- *Al-Teeti, M.(2004). The cognitive structure for acquisition concepts: Learning and teaching. Jordan, Irbid, Al-Amal publication and distribution house.*

- *Thafer, M & Yousif, H. (1984). Teaching Arabic language. Al-Mareekh publication and distribution house. Al-Reyad*

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Frayer, D. A (1969) A schema for Testing Level Concept Mastery, Madison, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Teacher, Working paper, No. 16.*
- *Ilter, I. (2015). The Investigation of the Effects of Frayer Model on Vocabulary Knowledge in Social Studies. Elementary Education Online, 14(3), 1106-1129.*
- *Macceca, S. (2013). Reading strategies for Scoial studies Teacher Created Materials. Shell Education Publishing : Huntington Beach, California.*
- *Nahampun, E .E & Sibarani, B. (2014). The effect of using Frayer model on students' vocabulary mastery. General Journal of Applied Linguistics of FBS Untimed, 3(1), 1-8.*
- *Nussbaun, J & Novick, S. (1986). Alternative framework, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. Instructional Science, 11(3), 183-200.*
- *Reilly, Y & Shellman, D .(2017) The Imapact of the summarization/ paraphrasing strategy, Frayer Model, and Student Engagement on Reading Comprehension. Unpublished Dissertation, gardener webb university, North Carolina*
- *Talla, S. (2015). Using Frayer Model to Develop Students' Vocabulary Knowledge on the XB Grade of SMA Negeri 1 Leihitu. Unpublished Master Thisis, Pattimura University, Indonesia.*
- *Trask, C. (2011). Raising achievement of special education student through vocabulary instruction. Unpublished Master Thisis, Lagrange University, Georgia, USA.*