



The Effectiveness of an Integrated Functional Model in Teaching the Five Objects to Learners of Arabic as a Foreign Language

Dr. Al-Waleed Hassan Ali Musallam* 

amosalam1977@gmail.com

Abstract

This study investigates the effectiveness of an integrated functional model that connects grammatical forms with meaning and communicative use in teaching the five objects (*al-mafā'il al-khamsah*) to learners of Arabic as a foreign language. Employing a quasi-experimental design with pre- and post-testing, the study involved 134 upper-intermediate learners equally assigned to an experimental group receiving instruction through the proposed model and a control group taught using the conventional grammar-and-examples method. Grammatical achievement and functional language performance were assessed through two standardized tests, while learners' attitudes toward the instructional model were measured using a post-intervention questionnaire. Statistical analysis revealed that the experimental group significantly outperformed the control group ($p < .001$) in both grammatical achievement and functional language performance. Participants taught through the integrated model also expressed highly positive attitudes toward the instructional approach. The findings demonstrate that integrating grammatical structure with meaning and authentic language use substantially improves learners' mastery of Arabic grammar while facilitating the transfer of grammatical knowledge to practical communication. The study concludes that the integrated functional model offers an effective pedagogical framework for teaching Arabic grammar to non-native speakers and supports the development of both grammatical competence and functional language proficiency.

Keywords: Functional Language Performance, Grammatical Achievement, Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, The Five Objects, Integrated Functional Model.

* Associate Professor of Syntax and Morphology, Department of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, College of Arts and Humanities, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Musallam, A. H. A. (2026). The Effectiveness of an Integrated Functional Model in Teaching the Five Objects to Learners of Arabic as a Foreign Language, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 8(3): 300 -322.
<https://doi.org/10.53286/6g5s8536>

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



فاعلية النموذج الوظيفي التكاملي في تعليم المفاعيل الخمسة للناطقين بغير العربية

د. الوليد حسن علي مُسَلَّم* ID

amosalam1977@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى تقويم فاعلية نموذج وظيفي تكاملي يربط الصيغة النحوية بالمعنى والاستعمال في تعليم المفاعيل الخمسة للناطقين بغير العربية. واعتمد المنهج شبه التجريبي وفق تصميم المجموعتين والقياسين القبلي والبعدي، وشارك فيه 134 طالبًا من المستوى المتوسط المتقدم، وُزَّعوا بالتساوي بين مجموعة تجريبية دُرِّست وفق النموذج، وأخرى ضابطة دُرِّست بطريقة القاعدة والأمثلة. واستُخدم اختباران للتحويل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي، إضافة إلى استبانة للاتجاهات طُبِّقت بعددٍ على المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية بفروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.001؛ إذ بلغ متوسطها في التحصيل النحوي 31.76 من 40، مقابل 24.40 للمجموعة الضابطة، بفارق معدل قدره 7.48 درجات. وبلغ متوسطها في الأداء اللغوي الوظيفي 17.37 من 40، مقابل 12.03، بفارق معدل قدره 5.48 درجات. كما أظهرت اتجاهًا إيجابيًا مرتفعًا نحو النموذج بمتوسط 4.18 من 5. وتشير النتائج إلى فاعلية النموذج في تنمية المعرفة النحوية ودعم انتقالها إلى الاستعمال اللغوي، ضمن حدود تصميم البحث وسياقه.

الكلمات المفتاحية: الأداء اللغوي الوظيفي، التحصيل النحوي، تعليم العربية للناطقين بغيرها، المفاعيل الخمسة، النموذج الوظيفي التكاملي.

* أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: مُسَلَّم، أ. ح. ع. (2026). فاعلية النموذج الوظيفي التكاملي في تعليم المفاعيل الخمسة للناطقين بغير العربية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 8(3): 300-322. <https://doi.org/10.53286/6g5s8536>

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة:

تُمثّل التراكييب النحويّة مكوّنًا أساسيًا في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها؛ إذ تنتظم بها العلاقات بين عناصر الجملة، وتحدّد وجوه المعنى، ويستقيم التعبير عن المقاصد في المواقف المختلفة. غير أنّ تعليم النحو في بعض الممارسات التعليميّة لا يزال يركّز على تقديم التعريفات والأحكام والعلامات الإعرابيّة، ثم إتباعها بأمثلة وتدرّبات يغلب عليها التعرّف والإكمال والإعراب. وعلى الرغم من أهمية هذا المسار في تنظيم المعرفة النحويّة وضبطها، إلّا أنّ معرفة القاعدة والقدرة على استظهارها لا تضمنان توظيفها في الكلام والكتابة؛ لأنّ الغاية من تعليم العربيّة للناطقين بغيرها لا تقف عند إكساب المتعلّم معرفة نظريّة بل تمتدّ إلى تمكينه من استعمالها استعمالاً صحيحاً وملائماً في مواقف التواصل (طعيمة، 1989، ص142). وتتجلّى هذه المسافة بين المعرفة والاستعمال في تعليم المفاعيل الخمسة؛ فهي لا تمثّل أبواباً إعرابيّة متجاوزة فحسب، بل تؤدّي وظائف دلاليّة تسهم في بناء معنى الحدث، وتحديد عناصره وما يتصل به من زمان ومكان وسبب وم صاحبة.

وقد اتّجهت اللسانيّات التطبيقيّة واتجاهات تعليم اللغات الثانية إلى معالجة الانفصال بين المعرفة والاستعمال، من خلال ربط الصيغة النحويّة بالمعنى والسياق، والنظر إلى الكفاية النحويّة بوصفها جزءاً من قدرة أوسع على استخدام اللغة بما يلائم المقام ويحقّق الغرض التواصلّي (كانال وسوين، 1980، ص27-31). وتؤكد (لارسن-فريمان) أنّ تعليم القواعد ينبغي أن يجمع بين صيغة التركيب ومعناه واستعماله، بحيث يدرك المتعلّم كيف يُبنى التركيب، وما المعنى الذي يؤدّيه، ومتى يُستعمل في السياق المناسب (لارسن-فريمان، 2003، ص35-36). ويتعرّز هذا التصوّر بتوجيه انتباه المتعلّم إلى الظاهرة النحويّة في سياق لغويّ ذي معنى، وإتاحة مهمّات تستدعي توظيفها لتحقيق أغراض تواصلية محدّدة (شميدت، 1990، ص129-131؛ إليس، 2003، ص16؛ نونان، 2004، ص4). ومن ثمّ، لا تقوم المعالجة الوظيفيّة على إقصاء القاعدة، بل على إعادة ترتيب موقعها في عمليّة التعلّم، فتأتي بعد فهم المعنى وملاحظة الصيغة، ثم تسهم في تنظيم المعرفة النحويّة وضبط استعمالها. ومن هذه الزاوية تحدّد مشكلة البحث في الفجوة بين معرفة المتعلّم قواعد المفاعيل الخمسة وقدرته على توظيفها في إنتاج لغويّ ذي معنى؛ فقد يستطيع تمييز نوع المفعول أو ضبط علامته في سؤال مباشر، من غير أن يستحضره حين يحتاج إليه في التعبير. ولا ترجع هذه المشكلة إلى طبيعة المحتوى النحويّ وحده، بل تتصل بالطريقة التي يُنظّم بها تعلّمه، وبمدى انتقاله من الجملة المعزولة إلى النصّ والموقف التواصلّي. ويضاف إلى ذلك محدوديّة النماذج التطبيقية التي تجمع المفاعيل الخمسة في بناء وظيفيّ واحد، يربط المعنى بالصيغة والاستعمال، ويحدّد مساراً تدريسيّاً قابلاً للتطبيق والقياس، ثم يختبر أثره في المعرفة النحويّة والأداء اللغويّ واتجاهات المتعلّمين.

واستجابة لهذه المشكلة يبني البحث نموذجاً وظيفيّاً تكامليّاً لتعليم المفاعيل الخمسة للناطقين بغير العربيّة، يقوم على تقديمها بوصفها وظائف تسهم في بناء المعنى، وعلى نقل المتعلّم تدريجيّاً من فهم السياق وملاحظة التركيب إلى استنتاج القاعدة وتوظيفها في إنتاج لغويّ.

يتحدّد السؤال الرئيس للبحث في: ما فاعلية النموذج الوظيفيّ التكامليّ في تعليم المفاعيل الخمسة للناطقين بغير العربيّة مقارنةً بطريقة القاعدة والأمثلة؟ ويتفرّع عنه ما يأتي:

- 1- ما فاعلية النموذج الوظيفيّ التكامليّ في تنمية التحصيل النحويّ في المفاعيل الخمسة؟
- 2- ما فاعلية النموذج الوظيفيّ التكامليّ في تنمية الأداء اللغويّ الوظيفيّ المرتبط بها؟
- 3- ما اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو تعلّم المفاعيل الخمسة باستخدام النموذج الوظيفيّ التكامليّ؟

وللتحقق من ذلك اعتمد البحث تصميمًا شبه تجريبيّ بالمجموعتين والقياسين القبليّ والبُعديّ، وشملت عينته 134 طالبًا من طلاب المستوى المتوسط المتقدّم في قسم تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد، بواقع 67 طالبًا في كلّ مجموعة. دُرست المجموعة التجريبيّة وفق النموذج الوظيفيّ التكامليّ، في حين دُرست المجموعة الضابطة المحتوى نفسه بطريقة القاعدة والأمثلة، واستُخدمت ثلاث أدوات: اختبار للتّحصيل النحويّ درجته العظمى 40، واختبار للأداء اللغويّ الوظيفيّ درجته العظمى 40، واستبانة لاتجاهات أفراد المجموعة التجريبيّة. وتنبع أهمية البحث من جمعه بين التّأصيل اللسانيّ والبناء التعليميّ والاختبار التجريبيّ، ومن تقديمه مسارًا إجرائيًا يمكن أن يفيد في تطوير تدريس التراكيب النحويّة، وتقويم التّحصيل، والقدرة على توظيف هذه التراكيب في الاستعمال اللغويّ.

اتّجهت بعض الدراسات السابقة إلى تطوير تعليم العربيّة للناطقين بغيرها من خلال ربط القواعد بالسياق والاستعمال. فقد تناولت دراسة العميرة (2011م)، المعنونة بـ(توظيف اللسانيات الحديثة في تطوير تعليم العربيّة: أسلوب النداء في عيّنة من كتب تعليم العربيّة للناطقين بها وللناطقين بغيرها أنموذجًا)، واقع تقديم أسلوب النداء في عدد من الكتب التعليميّة، وحلّلت في ضوء معطيات اللسانيات الحديثة، بما يكشف أهمية تجاوز العرض القاعدي المجرد إلى مراعاة الاستعمال اللغوي. وتناولت دراسة جغبوب (2017م)، المعنونة بـ(اللسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها: المقاربة الإجرائيّة أنموذجًا)، أسس المقاربة الإجرائيّة وإمكان الإفادة من المهمة والفعل الاجتماعيّ في بناء التعلّم اللغوي. أمّا دراسة محمد والعتيبي (2019م)، المعنونة بـ(مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها أنموذجًا)، فقد تناولت تطوّر مناهج البحث في هذا الميدان واتّساع مجالاته، ومن بينها طرائق التدريس والقياس والتقويم.

ويفيد البحث الحالي من التوجّه العام الذي توكّده هذه الدراسات في ربط تعليم اللغة بالسياق والاستعمال، غير أنّه يختلف عنها في تركيزه على مجال نحوي محدّد هو المفاعيل الخمسة، وبنائه نموذجًا وظيفيًا تكامليًا لتعليمها، ثم اختبار فاعليته تجريبيًا في متغيرين مترابطين هما التّحصيل النحويّ والأداء اللغويّ الوظيفيّ.

وعلى ذلك، تتمثّل الفجوة التي يسعى البحث إلى معالجتها في الحاجة إلى بناء معالجة تعليميّة إجرائيّة للمفاعيل الخمسة تتجاوز تقديمها بوصفها أبوابًا نحويّة وقواعد تصنيفيّة، إلى تعليمها من خلال وظائفها الدلاليّة والسياقيّة، وربطها بمهامّ تواصلية تتيح للمتعلم الانتقال من فهم القاعدة إلى توظيفها في الاستعمال، مع التّحقّق تجريبيًا من أثر هذا النموذج في المعرفة النحويّة والأداء اللغويّ الوظيفيّ.

المبحث الأول: تعليم التراكيب النحويّة للناطقين بغير العربيّة بين القاعدة والاستعمال

يبين هذا المبحث صلة النحو ببناء المعنى، ويناقش طريقة القاعدة والأمثلة وحدودها، ثم يوضّح الفرق بين معرفة القاعدة والقدرة على استعمالها، وينتهي ببيان ملائمة المفاعيل الخمسة للتعليم الوظيفيّ التكامليّ الذي يربط المعنى بالصيغة والاستعمال.

النحو وبناء المعنى في العربيّة:

لا يقتصر النحو على ضبط أواخر الكلمات، بل ينظّم العلاقات بين عناصر الجملة، ويسهم في بناء المعنى وتوجيه المقاصد داخل الخطاب. ولهذا لا تستمدّ التراكيب النحويّة قيمتها التعليميّة من صورتها الإعرابيّة وحدها، بل من الوظائف التي تؤدّيها في السياق. وقد أدرك التراث اللغويّ هذه الصلة بين اللغة والغرض؛ إذ عرّف ابن جنيّ اللغة بقوله: "أما حدّها فإنّها

أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، د.ت، ج 1، ص 34). ويدل هذا التعريف على أنّ التعبير عن الأغراض أصل في اللغة، ومن ثم ينبغي أن يتجاوز تعليم النحو حفظ المصطلحات والأحكام إلى تمكين المتعلم من استخدامها في تعبير صحيح وملائم.

ويظهر ارتباط النحو بالمعنى بوضوح في نظرية النظم عند الجرجاني؛ إذ جعل المعنى ناتجاً من العلاقات بين الكلمات، لا من الألفاظ منفردة، فقال: "ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو" (الجرجاني، 1992، ص 81). كما نبّه ابن هشام إلى خطأ مراعاة "ما يقتضيه ظاهر الصناعة" مع إغفال المعنى، وقرّر أنّ "أول واجب على المعرب أن يفهم معنى ما يعربه، مفرداً أو مركباً" (ابن هشام، 1985، ص 684). ويمتدّ هذا التصوّر إلى الدرس اللغوي المعاصر؛ إذ يبيّن تمام حسن أنّ المعنى النحويّ ينتج من تضافر القرائن اللفظيّة والمعنويّة داخل السياق (حسن، 2006، ص 191)، ويدعو المخزوميّ إلى ربط النحو بتأليف الجملة ومعانيها، وعدم حصره في العامل وأثاره الإعرابيّة (المخزوميّ، 1986، ص 17). ويترتب على هذا التصوّر أن يبدأ تعليم التركيب من وظيفته في السياق، ثمّ ينتقل إلى اسمه وحكمه واستعماله. ويلائم هذا التدرج طلاب المستوى المتوسط المتقدّم؛ لما يمتلكونه من رصيد لغويّ يمكّنهم من فهم النصوص، مع استمرار حاجتهم إلى ربط المعرفة النحويّة بالأداء اللغويّ.

طريقة القاعدة والأمثلة في تعليم المفاعيل الخمسة:

يرتبط تقويم المحتوى النحويّ بالطريقة التي يُقدّم بها؛ إذ يقول الناقبة: "لا نستطيع أن نفصل بين المادّة المتعلّمة وبين طريقة تدريسها؛ فكلاهما وجه لعملة واحدة" (1985، ص 7). وتقوم طريقة القاعدة والأمثلة على عرض الحكم النحويّ، ثمّ توضيحه بالأمثلة، ثمّ الانتقال إلى التدريبات. وتمتاز هذه الطريقة بالتنظيم والوضوح، وتساعد المتعلّم على تكوين معرفة صريحة بالقاعدة، كما تُعين المعلّم على ضبط مسار الدرس. لكن يظلّ أثرها محدوداً إذا أصبحت الأسلوب الوحيد للتعليم؛ فقد يتعرّف المتعلّم إلى التركيب ويطبّق حكمه في التدريبات، من غير أن يستطيع توظيفه في كلامه أو كتابته. ويظهر هذا المسار في بعض الموادّ التعليميّة حين تُقدّم التعريفات والأحكام والتفريعات، ثمّ تتبعها أمثلة قصيرة وتدرّبات تقيس التعرّف والإكمال والاختيار والإعراب. ولا تكمن المشكلة في القاعدة والأمثلة في ذاتهما، بل في تقديمهما بصيغة قريبة من عرض كتب النحو، من غير إعادة بناء تراعي مستوى المتعلّم وحاجاته، أو ربطهما بالسياق والاستعمال. وقد أشار داود عبده إلى أنّ شرح التراكيب للناطقين بغير العربيّة ينبغي أن يكون وظيفيّاً يفيدهم في الاستعمال، وألاّ يُثقل بالتفريعات التي لا تظهر فائدتها في مرحلة التعلّم (عبده، 1985، ص 54-56). ويؤكد الفوزان أهمية التدرج، وربط التدريب بحاجات المتعلّم، وعدم تقديم المعلومات اللغويّة بمعزل عن سياقها التعليميّ (الفوزان، 1435هـ، ص 43). ولا يستغني النموذج الوظيفيّ التكامليّ عن القاعدة؛ فهي ضروريّة لتنظيم المعرفة وضبط الاستعمال، لكنّه يعيد تحديد موقعها داخل الدرس. فتأتي القاعدة بعد فهم النصّ وملاحظة التركيب وإدراك وظيفته، ثمّ تُستخدم في تثبيت المعرفة وتوجيه التحليل والإنتاج والتصحيح. وبذلك تصبح القاعدة أداة تُعين المتعلّم على الفهم والاستعمال، لا معلومات تسبق حاجته إلى التركيب.

المعرفة القاعدية وحدود انتقالها إلى الأداء اللغويّ:

لا تعني معرفة القاعدة بالضرورة القدرة على استعمالها؛ فقد يحفظ المتعلّم تعريف المفعول المطلق أو المفعول لأجله، لكنّه لا يستحضرهما حين يحتاج إلى تأكيد معنى أو تعليل حدث في كلامه أو كتابته. ومن هنا تظهر الفجوة بين التحصيل النحويّ والأداء اللغويّ؛ فالاختبارات القاعدية تقيس غالباً قدرة المتعلّم على التعرّف والتصنيف، لكنّها لا تكشف

وحدها عن قدرته على إنتاج لغوي صحيح وملئ للسياق. ولذلك يؤكد طعيمة أن تعليم العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يمكن المتعلم من استعمال اللغة في المواقف الحقيقية، لا أن يقتصر على تزويده بمعرفة نظرية عنها (طعيمة، 1989، ص142). كما يرى الراجحي أن فصل القواعد عن الاستعمال قد يُنتج معرفة تحليلية لا تظهر في الأداء اللغوي (الراجحي، 1995، ص28). ويتفق هذا الفهم مع مفهوم الكفاية التواصلية عند (هايمز)، الذي لا يحصر معرفة اللغة في بنيتها، بل يربطها بالقدرة على استعمالها وفق المقام (هايمز، 1972، ص277). وقد طوّر (كانال وسوين) هذا المفهوم حين جعلوا الكفاية النحوية جزءاً من منظومة أوسع تضم الكفاية الاجتماعية اللغوية والكفاية الاستراتيجية (كانال وسوين، 1980، ص27-31). وعلى هذا الأساس، لا يكتمل تعليم المفاعيل الخمسة بتعرّفها وإعرابها، بل ينبغي أن يمتد إلى فهم أثرها في المعنى والقدرة على توظيفها في سياق مناسب، مع المحافظة على صحة التركيب وضبطه.

ويقتضي التمييز بين المعرفة والأداء ألا يُقاس التعلّم بمؤشّر واحد؛ فمعرفة مفهوم المفعول وحكمه تكشف جانباً من التحصيل، في حين يكشف اختياره وتوظيفه في سياق ذي غرض جانباً من الأداء الوظيفي. ومن هنا يجمع البحث بين تقويم المعرفة النحوية وتقويم التوظيف السياقي؛ حتى يقيس أثر النموذج فيما يعرفه المتعلم وما يستطيع إنجازه باللغة معاً.

المفاعيل الخمسة بوصفها تراكيب وظيفية:

تمثّل المفاعيل الخمسة مجالاً مناسباً لتعليم النحو على أساس وظيفي؛ لاتصالها المباشر ببنية الحدث في العربية. فالمفعول به يحدّد ما وقع عليه الفعل، والمفعول المطلق يؤكد الحدث أو يبيّن نوعه أو عدده، والمفعول لأجله يوضّح سببه أو غايته، والمفعول فيه يحدّد زمانه أو مكانه، والمفعول معه يبيّن ما صاحب وقوعه. وقد اعتنى النحاة بتفصيل هذه العلاقات في أبواب المفاعيل (حسن، 1974، ج2، ص314). غير أنّ نقلها إلى تعليم العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى تنظيم يجعل الوظيفة الدلالية مدخلاً إلى التعرف إلى الاسم النحوي والحكم الإعرابي.

ويرى الباحث أنّ القيمة التعليمية للمفاعيل لا تظهر في حفظ تعريفاتها منفصلة، بل في إدراك ما يضيفه كلّ مفعول إلى معنى الحدث داخل السياق. ولذلك ينبغي أن يُوجّه المتعلم إلى ملاحظة الحاجة التي يلبيها التركيب، ثمّ المقارنة بين الوظائف وتسميتها وضبطها. ويدعم هذا الترتيب ما يقرّره (شميدت) من أنّ ملاحظة الظاهرة في المدخل اللغوي تؤدي دوراً أساسياً في تعلّمها، وأنّ مجرد ورودها لا يضمن اكتسابها (شميدت، 1990، ص129-131).

كما يرى لونغ أنّ تعليم القواعد يقتضي توجيه انتباه المتعلم إلى الصيغة حين تظهر الحاجة إليها داخل نشاط يتركز على المعنى والتواصل (لونغ، 1991، ص45-46).

ولا يعني جمع المفاعيل الخمسة في مجال تعليمي واحد إلغاء الفروق بينها؛ فهي تشترك في إكمال صورة الحدث، لكن لكلّ منها وظيفة وخصائص نحوية تميّزه. ويتيح البدء بالمعنى بناء هذه الفروق من داخل السياق؛ فيدرك المتعلم الوظيفة أولاً، ثمّ يتعرّف إلى صورتها النحوية. وفي تقدير الباحث، يسهم هذا التدرّج في تقليل الخلط بين أبواب تشابه في العلامة الإعرابية وتختلف في الوظيفة، ويجعل التصنيف نتيجة للفهم والمقارنة، لا حفظاً لأسماء متجاورة.

ومن ثمّ، ينتقل تعليم المفاعيل من حفظ التعريف وتطبيقه آلياً إلى مسار يبدأ بفهم الحدث، ثمّ ملاحظة العلاقات وتسميتها، وينتهي باستعمال التركيب. ويتفق ذلك مع تمييز (ويدوسون) بين معرفة النظام اللغوي والقدرة على استعماله في التواصل (ويدوسون، 1978، ص11). كما يرى الباحث أنّ وظيفة المفاعيل تتضح على نحو أوسع داخل النص؛ لما تؤديه من دور في تنظيم الحدث وخدمة السرد والوصف والتفسير والحجاج. ولهذا تمثّل المفاعيل الخمسة ميداناً مناسباً لاختبار النموذج الوظيفي التكاملي، والكشف عن انتقال المتعلم من معرفة الحكم النحوي إلى توظيفه في بناء المعنى والخطاب.

المبحث الثاني: الأسس اللسانية والتربوية للنموذج الوظيفي التكاملي في تعليم التراكيب النحوية

خلص المبحث السابق إلى أنّ الإشكال لا يكمن في القاعدة، بل في طريقة تقديمها. ويعرض هذا المبحث أسس النموذج الوظيفي التكاملي الذي يربط المعنى بالصيغة والاستعمال.

تعلّم التراكيب النحوية من خلال المدخل اللغوي والملاحظة الواعية:

يقوم النموذج الوظيفي التكاملي على أنّ تعلّم التركيب النحوي يبدأ بمدخل لغويّ مفهوم، لا بقاعدة مجردة. فيُوجّه اهتمام المتعلّم أولاً إلى فهم الحدث والعلاقات بين عناصره، ثم ينتقل إلى ملاحظة الصيغة التي تعبّر عن كلّ وظيفة. ويتيح هذا الترتيب تعلّم المفاعيل الخمسة من خلال معانيها في السياق قبل تعرّف أسمائها وأحكامها.

ويرى (كراشن) أنّ اكتساب اللغة يتقدّم من خلال التعرّف لمدخل يستطيع المتعلّم فهم معناه العام، وإن اشتمل على عناصر لغوية جديدة، وأنّ المعرفة الصريحة بالقواعد تؤدي وظيفة المراقبة، لكنّها لا تكفي وحدها لبناء القدرة التلقائية على الاستعمال (كراشن، 1982، ص 20-21). ويتّصل بذلك ما يذكره (فان باتن وبيناتي) من أنّ طريقة تنظيم المدخل تؤثر في معالجته، وأنّ الربط بين الصيغة والمعنى يدعم اكتساب التركيب، لا مجرد التعرّف إليه (فان باتن وبيناتي، 2010، ص 97-98). وبناءً على ذلك، يُقدّم المفعول لأجله، مثلاً، في سياق يقتضي بيان سبب الفعل قبل عرض مصطلحه وأحكامه.

غير أنّ فهم المدخل لا يضمن وحده الانتباه إلى التركيب المستهدف؛ فقد يفهم المتعلّم النصّ من غير أن يلاحظ وظائف المفاعيل فيه. ولهذا يؤكّد (شميدت) أهمية الملاحظة الواعية، ويرى أنّ ظهور الظاهرة اللغوية في المدخل لا يكفي لاكتسابها ما لم ينتبه المتعلّم إليها (شميدت، 1990، ص 129-131). ومن ثمّ، يوجّه النموذج المتعلّم إلى الكلمات التي تحدّد زمن الحدث أو مكانه، مثلاً، ثم يساعده على إدراك وظيفتها وتسميتها وضبطها.

ويرى الباحث أنّ المدخل المفهوم والملاحظة الواعية مرحلتان متكاملتان، لكنهما لا يُغنيان عن الشرح والتدريب والإنتاج والتغذية الراجعة. فإذا قرأ المتعلّم: (سافر الطلاب صباحاً إلى أنها طلباً للعلم)، بدأ بفهم الحدث، ثم لاحظ أنّ (صباحاً) تحدّد زمنه، وأنّ (طلباً للعلم) تبيّن سببه، قبل الانتقال إلى المصطلح النحوي. ويقتضي ذلك اختيار نصوص مناسبة للمستوى المتوسط المتقدّم، تتضمن الظاهرة بصورة طبيعية ومتكررة، وتوجّه المتعلّم تدريجياً من فهم السياق إلى ملاحظة التركيب وتفسير أثره في المعنى. وبذلك تصبح القاعدة خلاصةً منظّمة لما فهمه المتعلّم ولاخطه، لا نقطة البدء في تعلّمه.

توجيه الانتباه إلى الصيغة في النشاط اللغوي:

بعد أن يفهم المتعلّم معنى التركيب ويلحظه في السياق، يوجّه النموذج انتباهه إلى صيغته النحوية؛ ليدرك الصلة بين الوظيفة وطريقة بنائها، ثم يستعين بالقاعدة في ضبط استعمالها.

ويستند هذا الترتيب إلى مبدأ التركيز على الصيغة داخل التواصل؛ إذ يرى (لونغ) أنّ تعليم اللغة لا ينبغي أن ينشغل بالمعنى وحده أو بالشكل وحده، بل يوجّه انتباه المتعلّم إلى الخصائص اللغوية عند الحاجة إليها في أثناء التواصل (لونغ، 1991، ص 45). كما تبيّن (دوتي ووليامز) أنّ التركيز على الصيغة يكون داخل نشاط ذي معنى، لا في تدريب شكليّ منفصل عن الاستعمال (دوتي ووليامز، 1998، ص 3). فعند تعليم المفعول المطلق، مثلاً، يمكن أن ينطلق المعلم من حاجة المتعلّم إلى تقوية معنى جملة مثل: "تقدّمت اللغة العربية في العالم"، ثم يوجّهه إلى قول: "تقدّمت اللغة العربية تقدّماً ملحوظاً". وهنا تظهر الصيغة وسيلةً لإتمام المعنى وتحسينه، لا حكماً مطلوباً لذاته.

ويرى الباحث أنّ هذا المبدأ يُحقّق توازناً بين تعليم يبدأ بالقاعدة وينشغل بها، وتعليم يركّز على التواصل من غير عناية كافية بالضبط النحوي. ويقتضي هذا التوازن أن يكون توجيه الانتباه إلى الصيغة محدّداً وقصيراً ومرتبّطاً بالحاجة

التعبيرية، حتى لا يقطع مسار الفهم والتواصل؛ ولذلك يركز الدرس على الوظيفة المستهدفة، ويوضح صيغتها عند الحاجة، ثم ينتقل بالمتعلم إلى استخدامها في سياق جديد. وهذا تنتظم العلاقة بين المعنى والصيغة والاستعمال من غير أن يطغى بعضها على بعض.

المهمات اللغوية وتوظيف التراكيب في الأداء:

يساعد المدخل اللغوي والملاحظة الواعية المتعلم على فهم التركيب، في حين تساعده المهمات على استعماله في أداء لغوي ذي معنى. فالتدريب الشكلي قد يقيس قدرته على إكمال جملة أو اختيار إجابة، لكنه لا يكشف وحده عن قدرته على إنتاج اللغة في موقف جديد. أما المهمة فهي نشاط يستخدم فيه المتعلم اللغة لتحقيق غرض واضح والوصول إلى نتيجة محددة. ويؤكد (نونان) أن المهمة ينبغي أن تدفع المتعلم إلى التعبير عن المعنى، لا إلى تطبيق صيغة معزولة (نونان، 2004، ص4). كما يرى (إليس) أن المهمات تهيئ سياقاً مناسباً لاستخدام التراكيب؛ لأنها تدفع المتعلم إلى اختيار الصيغ اللازمة لإنجاز المعنى (إليس، 2003، ص16). ويضيف سكمان أن المهمة تقوم على أولوية المعنى، ووجود غرض تواصلية ونتيجة يمكن تقويمها (سكمان، 1998، ص95).

ولا يقتصر الإنتاج على كونه نتيجة للتعلم، بل يسهم في بنائه؛ إذ توضح (سوین) أن محاولة التعبير قد تكشف للمتعم الفجوة بين ما يريد قوله وما يستطيع إنتاجه، وتدفعه إلى تجريب الصيغ ومراجعتها في ضوء التغذية الراجعة (سوین، 1995، ص125-126). ولذلك يتعامل النموذج الوظيفي التكاملي مع الإنتاج بوصفه وسيلة لاختبار المعرفة النحوية وتطويرها، لا دليلاً نهائياً عليها فحسب.

وتظهر قيمة المهمات في تعليم المفاعيل الخمسة عندما يحتاج المتعلم إليها لإنجاز السرد أو الوصف أو التفسير. فإذا كلف بكتابة تقرير قصير عن رحلة علمية، احتاج إلى تراكيب تحدد ما شاهده، وزمان الرحلة ومكانها، وسببها، من غير أن يكون هدفه إدراج المفاعيل في جمل مصطنعة. ويرى الباحث أن هذا الاستخدام يكشف انتقال المعرفة من التعرف إلى الأداء؛ لأن المتعلم يختار التركيب استجابةً لحاجة تعبيرية، لا لمجرد الإجابة عن سؤال نحوي.

ولا تبدأ المهمات بإنتاج حر غير مهيّد، بل تتدرج من فهم الوظيفة وتمييزها في السياق، إلى إنتاج موجّه يحدّد الموقف والغرض، ثم إلى إنتاج أكثر استقلالاً. ويساعد هذا التدرج المعلم على معرفة موضع التعرّض: أهو في فهم الوظيفة، أم اختيار الصيغة، أم ضبطها، أم إدماجها في نصّ مترابط. وبذلك تصبح المهمة وسيلة للتعلم والتقويم معاً، ويصبح استعمال التركيب جزءاً من بناء القاعدة في ذهن المتعلم، لا نشاطاً يأتي بعد اكتمال الدرس.

الانتقال من الجملة إلى النصّ في تعليم التراكيب النحوية:

لا يكتمل تعليم التراكيب النحوية إذا اقتصر على الجملة المفردة؛ لأنّ المتعلم يستخدم اللغة في نصوص ومواقف مترابطة. ومن هنا يفيد النموذج الوظيفي التكاملي من لسانيات النصّ التي تنظر إلى النصّ بوصفه بناءً تتصل أجزاءه بعلاقات تحقق المعنى الكلي. وقد بين (هاليداي) وحسن أنّ النصّ لا يقوم على مجرد توالي الجمل، بل على العلاقات التي تجعلها مترابطة ومؤدية معنى متكامل (هاليداي وحسن، 1976، ص4-1). كما توضح نظرية (المعنى-النص) الصلة بين التمثيل الدلالي والبنى النحوية والصرفية التي يظهر بها المعنى في النصّ (ملتشوك، 2016، ص69-72).

وفي هذا الإطار، لا تُدرس المفاعيل الخمسة بوصفها عناصر متفرقة في جمل معزولة، كما لا تُعدّ أدوات اتساق نصّي بالمعنى الاصطلاحي، لكنّها تسهم في تنظيم الحدث وتوضيح علاقاته داخل الخطاب. ويظهر أثرها حين يستخدمها المتعلم لتحديد عناصر الحدث وملابساته في السرد والوصف والتفسير والحجاج. ويتفق ذلك مع ما تقرّره (لارسن-فريمان) من أنّ



تعليم القواعد ينبغي أن يجمع بين الصيغة والمعنى والاستعمال؛ فلا يكفي أن يعرف المتعلّم كيف يُبنى التركيب، بل ينبغي أن يفهم معناه ووظيفته في السياق (لارسن-فريمان، 2003، ص35-36).

ويرى الباحث أنّ الانتقال من الجملة إلى النصّ ضروريّ في تعليم المفاعيل الخمسة؛ لأنّ وظائفها تظهر بصورة أوضح داخل خطاب مترابط. ويتيح النصّ للمتعلّم أن يلاحظ التركيب، ويفهم أثره في المعنى، ثمّ يستخدمه في إنتاجه اللغويّ مع المحافظة على الضبط النحويّ.

وتتكامّل هذه الرؤية مع الأسس السابقة للنموذج؛ فالدخول اللغويّ يوفّر السياق، والملاحظة الواعية توجّه الانتباه إلى التركيب، والتركيز على الصيغة يربط الوظيفة ببنائها النحويّ، وتنقل المهّمات هذا الارتباط إلى الأداء، ثمّ يوسّع النصّ مجال التطبيق من الجملة إلى الخطاب. وبذلك تتكوّن هذه الأسس في مسار واحد ينقل المتعلّم من فهم المعنى إلى إنتاجه بصورة صحيحة ومناسبة، ويمهّد لعرض البناء الإجرائيّ للنموذج ومراحل تطبيقه.

المبحث الثالث: البناء الإجرائيّ للنموذج الوظيفيّ التكامليّ

ينتقل هذا المبحث من التأسيس النظريّ إلى بناء النموذج الوظيفيّ التكامليّ في صورته الإجرائيّة. ويعرض مفهومه ومبادئه ومراحل تطبيقه وآليات تقويمه في تعليم المفاعيل الخمسة.

مفهوم النموذج وفلسفته التعليميّة:

يُقصد بالنموذج الوظيفيّ التكامليّ في هذه الدراسة تصميم تعليميّ منظمّ لتعليم المفاعيل الخمسة، ينقل المتعلّم من فهم الحدث ووظائف عناصره إلى ملاحظة التراكيب وتصنيفها، ثمّ توظيفها في إنتاج لغويّ مناسب. وسُيّ وظيفة لأنّه يبدأ بوظيفة التركيب في بناء المعنى قبل تقديم مصطلحه وحكمه، وسُيّ تكامليّاً لأنّه يجمع بين المعنى والصيغة والاستعمال، ويربط فهم القاعدة بالأداء اللغويّ.

وتقوم فلسفة النموذج على أنّ المتعلّم لا يحتاج في بداية تعلّم التركيب إلى تلقّي القاعدة كاملةً بتعريفاتها وشروطها واستثناءاتها، بل يحتاج أولاً إلى إدراك وظيفته والحاجة إلى استعماله. ثمّ تُقدّم القاعدة بصورة موجزة ومتدرّجة؛ لتساعده على تنظيم معرفته وضبط إنتاجه. ويتفق ذلك مع ما تؤكّده أدبيّات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها من أهمية التدرّج، وربط التدريب بحاجات المتعلّم، وتوجيه المادة اللغويّة نحو الاستعمال، بدل الاقتصار على عرض المعلومات المجردة (الفوزان، 1435هـ، ص43؛ صيني وعبد العزيز وحسين، 1985، ص62).

وتتمثّل إضافة البحث في جمع هذه المبادئ داخل مسار إجرائيّ واحد، وتطبيقه على المفاعيل الخمسة، وربط الوظائف الدلاليّة بالتصنيف النحويّ، ثمّ تقويم المعرفة القاعدية والأداء الوظيفيّ معاً. ولذلك لا يُقدّم النموذج بوصفه مجموعة أنشطة متجاوزة، بل بناءً يحدّد موقع كلّ خطوة ووظيفتها ومخرجها القابل للملاحظة. فهو لا يبدأ بسؤال: ما تعريف المفعول؟ بل بسؤال: ماذا يحتاج الحدث ليكتمل معناه؟ ثمّ ينتقل بالمتعلّم من إدراك هذه الحاجة إلى تسمية التركيب وضبطه واستعماله.

ويرى الباحث أنّ تعليم التراكيب للناطقين بغير العربيّة ينبغي أن يوازن بين دقة النظام النحويّ ومستوى المتعلّم وحاجاته. ويتّضح هذا التوازن لدى طلاب المستوى المتوسط المتقدّم؛ إذ يمتلكون رصيداً لغويّاً يمكنهم من التعامل مع نصوص ومواقف متنوعة، لكنهم ما زالوا في حاجة إلى تثبيت الصلة بين الحكم النحويّ والاستعمال. ولذلك يقدّم لهم النموذج محتوى يتدرّج من الفهم والملاحظة إلى التحليل والمقارنة والإنتاج، مع إبقاء القاعدة واضحةً وموجزةً ومتصلةً بالحاجة الدلاليّة.

موقع المفاعيل الخمسة في النموذج:

يتعامل النموذج الوظيفي التكاملي مع المفاعيل الخمسة بوصفها وظائف تسهم في بناء الحدث، لا أبواباً إعرابية تُقدّم للحفظ، ويربط كلّ مفعول بسؤال يكشف وظيفته ونشاط يساعد على استعماله.

جدول (1):

موقع المفاعيل الخمسة في بنية النموذج الوظيفي التكاملي

نوع المفعول	السؤال الدلالي	دوره في بناء الحدث	مثال وظيفي	النشاط التعليمي
المفعول به	على من أو على ماذا وقع الفعل أو تعلق به؟	تحديد ما وقع عليه الفعل أو تعلق به.	قرأ الطالبُ الدرسَ.	تحديد ما وقع عليه الفعل في نصّ أو حوار.
المفعول المطلق	هل يُراد توكيد الحدث، أم بيان نوعه أو عدده؟	توكيد الحدث أو بيان نوعه أو عدده.	اجتهد الطالبُ اجتهداً كبيراً.	تقوية جملة بمصدر مناسب يؤكد الحدث أو يبين نوعه أو عدده.
المفعول لأجله	لماذا وقع الفعل؟	بيان سبب الفعل أو غايته.	تعلم الطالبُ العربيةَ رغبةً في التواصل.	تعليل الأفعال في موقف تعليمي أو اجتماعي.
المفعول فيه	متى أو أين وقع الفعل؟	تحديد زمان الحدث أو مكانه.	حضر الطلابُ صباحاً، وانتظروا أمام القاعة.	ترتيب أحداث تقرير بحسب الزمان والمكان.
المفعول معه	مع من أو بمصاحبة ماذا وقع الفعل؟	بيان المصاحبة في وقوع الفعل.	سار المسافرُ والهنرَ.	وصف موقف يوضّح المصاحبة ويميّزها من العطف.

يوضّح الجدول أنّ لكلّ مفعول وظيفته مستقلة في بناء الحدث، مع اختلاف المفاعيل في الشيوخ والسهولة؛ فالمفعول

به أكثر استعمالاً، في حين أنّ المفعول معه أقلّ شيوعاً وأدقّ من حيث التمييز. ويرى الباحث أنّ شمول المفاعيل الخمسة لا يعني تخصيص وقت أو أنشطة متساوية لها، بل مراعاة طبيعة كلّ مفعول ومستوى المتعلّم، مع ضمان حضوره في الملاحظة والتدريب والإنتاج والتقييم. وهذا يكتسب المتعلّم وعياً بوظائف المفاعيل بوصفها منظومة متكاملة، من غير إغفال الفروق النحوية والدلالية بينها.

المبادئ المنظّمة لتطبيق النموذج:

يقوم النموذج الوظيفي التكاملي على ستة مبادئ تنظّم سير الدرس وترتبط مراحلها. ويرى الباحث أنّ قيمة هذه

المبادئ تتحقق من تكاملها؛ إذ يوضّح كلّ مبدأ جانباً من انتقال المتعلّم من فهم المعنى إلى ضبط التركيب واستعماله.

أولاً- تقديم المعنى قبل المصطلح: يبدأ الدرس بالمعنى الذي يحتاج المتعلّم إلى التعبير عنه، ثمّ يأتي المصطلح النحوي

ليسمّي الوظيفة التي فهمها. فعند تعليم المفعول لأجله، مثلاً، يبدأ المعلّم بسؤال يثير معنى السبب: لماذا يتعلّم الطالب العربية؟ وبعد أن يلاحظ المتعلّم العبارة التي تجيب عن السؤال، يتعرّف إلى اسمها النحوي. وبذلك يصبح المصطلح تسميةً لمعنى معلوم، لا لفظاً يسبق الفهم.

ثانياً- الانطلاق من النصّ أو السياق قبل الجملة المعزولة: ينطلق النموذج من نصّ قصير أو موقف واضح؛ لأنّ

السياق يكشف وظيفة التركيب بصورة أفضل من الجملة المنفردة. ولا يعني ذلك الاستغناء عن الجملة، بل استخدامها لاحقاً في التحليل والضبط. ويتفق هذا المبدأ مع ما يقرّره (هاليداي) وحسن من أنّ النصّ يتحقق بالعلاقات التي تربط جملة وتمنحه الاتساق (هاليداي وحسن، 1976، ص1-4)، ومع ما يذكره (ملتشوك) من أنّ إنتاج النصّ يبدأ بمعنى، ثمّ تُختار

الألفاظ والتراكيب التي تعبّر عنه (ملتشوك، 2016، ص 69-72). ومن ثمّ، يتعرّف المتعلّم إلى المفاعيل داخل سياق يوضّح أثرها في الحدث والخطاب.

ثالثاً- تقديم الوظيفة قبل القاعدة: بعد أن يفهم المتعلّم معنى التركيب، يُوجّه إلى ملاحظة الوظيفة التي يؤديها، ثم تُعرض القاعدة في صورة موجزة تنظّم ما توصّل إليه. ويختلف هذا المبدأ عن تقديم المعنى قبل المصطلح؛ فالأول يتعلّق بتسمية الظاهرة، في حين يتعلّق هذا المبدأ بفهم عملها قبل عرض حكمها وشروطها. وبهذا ترتبط القاعدة بالمعنى والاستعمال، وهو ما يتفق مع دعوة (لارسن-فريمان) إلى تعليم القواعد من خلال الجمع بين الصيغة والمعنى والاستعمال (لارسن-فريمان، 2003، ص 35-36).

رابعاً- الاكتشاف قبل الشرح المباشر: يمنح النموذج المتعلّم دوراً فاعلاً؛ فيلاحظ الأمثلة، ويقارن بينها، ويربط كلّ تركيب بوظيفته قبل أن يتلقّى الشرح المنظّم. ولا يعني الاكتشاف تركه من غير مساعدة، بل يوجّه المعلّم بأسئلة وأنشطة تقوده إلى النتيجة. وبذلك يصبح التصنيف النحويّ ثمرّة للملاحظة والمقارنة، لا حفظاً لأسماء الأبواب. ويتّصل هذا المبدأ بفرضيّة الملاحظة التي تجعل انتباه المتعلّم إلى الظاهرة داخل مدخل ذي معنى عاملاً أساسيّاً في تعلّمها (شميدت، 1990، ص 129-131).

خامساً- جعل الاستعمال جزءاً من التعلّم: لا يكتمل تعلّم المفاعيل بالتعرّف إليها وتسميتها، بل يتطلب استخدامها في مهمّات شفويّة وكتابيّة ذات غرض واضح. فالمتعلّم يصف ويسرد ويعلّل، ثم يراجع إنتاجه في ضوء ما تعلّم. ويدعم هذا المبدأ ما يذكره (إليس) من أنّ المهمّات تدفع المتعلّم إلى اختيار الصيغ اللازمة للتعبير عن المعنى (إليس، 2003، ص 16)، وما يؤكّده (نونان) من أنّ المهمّة توظّف المعرفة النحويّة في فهم اللغة وإنتاجها والتفاعل بها (نونان، 2004، ص 4). كما يبيّن (سكمان) أنّ المهمّة تقوم على غرض تواصلّي ونتيجة محددة، ولا تقتصر على معالجة الشكل اللغويّ (سكمان، 1998، ص 95). وتضيف (سوین) أنّ الإنتاج قد يكشف للمتعلّم الفرق بين ما يريد قوله وما يستطيع التعبير عنه، ويدفعه إلى تجريب صيغه ومراجعتها (سوین، 1995، ص 125-126). ولذلك تقترن مرحلة الإنتاج في النموذج بالتغذية الراجعة، ولا تُعامل بوصفها نشاطاً ختامياً منفصلاً.

سادساً- الجمع بين التقويم الوظيفيّ والتقويم النحويّ: يقوم النموذج قدرة المتعلّم على أداء المعنى المطلوب، ويقوم سلامة التركيب النحويّ. فإذا لم يؤدّ التركيب الوظيفة المقصودة، عولج الخلل في المعنى أولاً، وإذا أدّى الوظيفة مع وجود خطأ نحويّ، وُجّه المتعلّم إلى ضبط الصيغة. ولا يعني هذا الترتيب التساهل في الخطأ، بل تقديم تغذية راجعة تساعد المتعلّم على بناء المعنى وصياغته بصورة صحيحة.

ويتفق هذا المبدأ مع ضرورة تمثيل البناء المراد قياسه تمثيلاً كافياً، وعدم اختزاله في جانب واحد عند تفسير الأداء (الجمعية الأمريكيّة للبحوث التربويّة وآخرون، 2014، ص 11-14). ولذلك يفرّق البحث في القياس بين التحصيل النحويّ، الذي يتناول فهم التركيب وتحليله وضبطه، والأداء اللغويّ الوظيفيّ، الذي يتناول توظيفه في السياق والإنتاج. ويتيح هذا الفصل تقدير أثر النموذج في كلّ جانب، مع تفسيرهما بوصفهما بُعدين متكاملين في التعلّم.

مراحل تطبيق النموذج:

تنظّم مراحل النموذج في مسار يبدأ بفهم المعنى وينتهي بإنتاج لغويّ قابل للتقويم، والجدول الآتي يبيّن أهداف مراحلها وإجراءاتها ومخرجاتها.

جدول (2):

مراحل تطبيق النموذج الوظيفي التكاملي

المرحلة	الهدف	الإجراء الرئيسي	مخرج المرحلة
بناء المشهد الدلالي	فهم الحدث قبل المصطلح.	عرض نصّ أو موقف وطرح أسئلة تكشف عناصر الحدث.	تصوّر أولي لعناصر الحدث.
الملاحظة الموجهة	اكتشاف وظائف المفاعيل.	تحديد الكلمات التي تؤدي وظائف مرتبطة بالحدث.	وعي أولي بالوظائف.
التصنيف الوظيفي	الانتقال من الوظيفة إلى المصطلح.	تسمية الوظائف وصياغة قاعدة موجزة.	معرفة نحوية منظمة.
التحليل النصي	فهم أثر المفاعيل في الخطاب.	تحليل نصّ يشمل على المفاعيل الخمسة.	فهم أثر المفاعيل في النصّ.
الإنتاج الوظيفي	توظيف المعرفة في الأداء.	إنجاز مهمة شفوية أو كتابية.	إنتاج لغوي وظيفي.
التغذية الراجعة	تحسين المعنى والصياغة.	مراجعة الوظيفة ثم الضبط النحوي.	أداء لغوي منقّح.

تبدأ المراحل ببناء المشهد الدلالي لفهم الحدث وعناصره، ثم ينتقل المتعلّم إلى ملاحظة التراكيب التي تؤدي وظائف داخله، وربطها بأسمائها النحوية وصياغة قاعدتها بصورة موجزة. وبعد ذلك يحلّل أثر المفاعيل في النصّ، ويوظفها في مهمة شفوية أو كتابية تفرضها حاجة المعنى والموقف.

وتُراجع في التغذية الراجعة ملاءمة التركيب للوظيفة المقصودة، ثم سلامة صيغته وضبطه. وقد تكون التغذية الراجعة تصحيحاً مباشراً، أو إعادة صياغة، أو طلباً للتوضيح، أو توجيهاً إلى الإصلاح الذاتي، بحسب نوع الخطأ ومرحلة التعلّم. وقد بين (ليستر ورائنا) اختلاف صورها في مقدار ما تستدعيه من استجابة المتعلّم وإصلاح إنتاجه (ليستر ورائنا، 1997، ص 37-66). ولا تقتصر التغذية الراجعة على نهاية الدرس، بل ترافق مراحل بحسب الحاجة.

ويرى الباحث أنّ هذا التدرّج يتيح تحديد موضع التعرّف لدى المتعلّم بدقة، سواء أكان في فهم الوظيفة الدلالية، أم ملاحظة التركيب، أم تصنيفه، أم توظيفه وضبطه؛ وبذلك تغدو مراحل النموذج مساراً متكافئاً للتعليم وتشخيص الصعوبات ومعالجتها.

تقويم تعلّم المفاعيل الخمسة:

يتطلّب النموذج الوظيفي التكاملي تقويماً يجمع بين المعرفة النحوية والقدرة على استعمالها؛ لأن معرفة أسماء المفاعيل وأحكامها لا تكفي للحكم على تعلّمها. ويتفق ذلك مع الاتجاهات المنهجية في بحوث اكتساب اللغة الثانية التي تدعو إلى عدم الاقتصار على الاختبارات المقيدة للمعرفة الصريحة، وإلى الاستعانة بمهمات الفهم والإنتاج للكشف عن الأداء والاستعمال (ستورثش، 2015، ص 349-350).

ويعتمد التقويم على خمسة مؤشرات هي: اكتشاف وظيفة المفعول في النصّ، والتمييز بين المفاعيل بحسب وظائفها، واختيار المفعول المناسب للموقف، وتوظيف أكثر من نوع في إنتاج مترابط، والمحافظة على سلامة التركيب وضبطه بما يلائم مستوى المتعلّم.

ويرى الباحث أنّ هذه المؤشرات تجعل التقويم أشمل وأدق؛ لأنها لا تختزل تعلّم المفاعيل في الإعراب، ولا تفصل الاستعمال عن السلامة النحوية. كما تضمن حضور المفاعيل الخمسة في التقويم، مع مراعاة اختلافها في الشيع والصعوبة وطبيعة المهمة. وزوّعت هذه المؤشرات عند بناء اختباري التحصيل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي؛ ليقيس الأول معرفة

المفاعيل وتحليلها وضبطها، وقيس الثاني القدرة على توظيفها في السياق والإنتاج. وبذلك ترتبط أدوات القياس بفلسفة النموذج ومراحل تطبيقه، من غير اختزال التعلّم في المعرفة القاعدية أو الأداء.

القيمة التطبيقية للنموذج ومقارنته بطريقة القاعدة والأمثلة:

تظهر القيمة التطبيقية للنموذج في تحويل مبادئ تعليم النحو الوظيفي إلى مسار محدّد قابل للتطبيق والتقييم. ويختلف هذا المسار عن طريقة القاعدة والأمثلة في ترتيب عناصر الدرس ودور المتعلّم؛ إذ تبدأ تلك الطريقة غالباً بعرض القاعدة، ثم الأمثلة والتدريبات، في حين يبدأ النموذج بالنصّ أو المشهد الدلالي، وينتقل إلى الملاحظة والتصنيف والقاعدة الموجزة، ثم إلى الإنتاج والتقييم.

جدول (3):

أوجه المقارنة بين طريقة القاعدة والأمثلة والنموذج الوظيفي التكاملي

وجه المقارنة	طريقة القاعدة والأمثلة	النموذج الوظيفي التكاملي
نقطة البدء	القاعدة النحوية كاملة.	النصّ أو المشهد الدلالي.
مركز التعلّم	الحكم النحوي والتصنيف.	الوظيفة والمعنى والاستعمال.
حضور المفاعيل	يختلف حضورها بحسب ترتيب المحتوى التعليمي.	تحضر المفاعيل بوصفها وظائف تسهم في بناء الحدث.
طبيعة الأمثلة	تميل إلى القصر والتركيز على القاعدة المستهدفة.	تنبثق من نصّ أو موقف تواصل.
دور المتعلّم	يغلب عليه التلقّي ثم التطبيق.	ملاحظ ومكتشف ومنتج.
موقع القاعدة	في بداية الدرس.	بعد الملاحظة واكتشاف الوظيفة.
نوع التدريب	إكمال واختيار وإعراب.	تحليل نصّي ومهّمات وإنتاج لغوي.
نوع التقييم	يركز غالباً على التعرّف وصحة الحكم والإعراب.	يجمع بين ملاءمة المعنى وسلامة الاستعمال والضبط النحوي.
معالجة الخطأ	تركّز على تصحيح الحكم أو العلامة.	تراعي المعنى والسياق والصياغة والضبط.
غاية الدرس	معرفة الباب النحوي.	اكتساب التركيب واستعماله في الخطاب.

ولا يلغي النموذج قيمة القاعدة والأمثلة، بل يعيد توظيفها داخل مسار يبدأ بالمعنى وينتهي بالأداء. وتتمثّل قيمته التطبيقية في تقديم بناء إجرائي يجمع المفاعيل الخمسة، ويربط وظائفها بالنصّ والخطاب، ويتيح تقييم أثره في تنمية المعرفة النحوية والأداء اللغوي.

المبحث الرابع: منهجية البحث وإجراءاته

يعرض هذا المبحث منهج البحث وتصميمه، ومجتمعه وعينته، ومتغيّراته وأدواته، وإجراءات تنفيذ التجربة. ويبيّن الخصائص القياسية للأدوات، والاعتبارات الأخلاقية، وأساليب معالجة البيانات.

منهج البحث وتصميمه:

اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، وفق تصميم المجموعتين والقياسين القبلي والبعدي؛ لملاءمته التطبيق في بيئة تعليمية قائمة، كانت الشُعَب فيها موزعة بحسب التنظيم الأكاديمي للقسم، ولم يكن التوزيع العشوائي الفردي للطلاب متاحاً. وتعرّف شبه التجربة بأنها تجربة لا تُسند فيها الوحدات إلى شروط المعالجة إسناداً عشوائياً؛ ولذلك كان وصف التصميم بأنّه شبه تجريبي أدقّ من وصفه بالتجريبي الكامل (شاديش وكوك وكامبل، 2002، ص 13).

دُرست المجموعة التجريبية وفق النموذج الوظيفي التكاملي، ودُرست المجموعة الضابطة المحتوى نفسه بطريقة القاعدة والأمثلة. وطُبّق اختبارا التحصيل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي على المجموعتين قبلياً وبعدياً؛ للكشف عن التغيّر

والفروق بينهما. أما استبانة الاتجاهات فطُبِّقَتْ بعددًا على المجموعة التجريبية؛ لأنَّ عباراتها تتصل بخبرة التعلُّم وفق النموذج؛ ولذلك استُخدمت لوصف اتجاهات أفرادها نحوه، لا للمقارنة بين المجموعتين. وقد روعي في عرض التصميم بيان طريقة تكوين المجموعتين، والمعالجة المقدَّمة لكلٍّ منهما، وأعداد المشاركين، وإجراءات الحدِّ من التحيز؛ اتساقًا مع المعايير التي تؤكِّد وضوح وصف المشاركين والسياق والتصميم والإجراءات وأساليب التحليل (الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، 2006، ص 33-40).

جدول (4):

التصميم العام للدراسة

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة التعليمية	القياس البعدي
التجريبية	اختبار التحصيل النحوي، واختبار الأداء اللغوي الوظيفي	النموذج الوظيفي التكاملي	اختبار التحصيل النحوي، واختبار الأداء اللغوي الوظيفي، واستبانة الاتجاهات
الضابطة	اختبار التحصيل النحوي، واختبار الأداء اللغوي الوظيفي	طريقة القاعدة والأمثلة	اختبار التحصيل النحوي، واختبار الأداء اللغوي الوظيفي

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من طلاب قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد، واقتصرت العينة على طلاب المستوى المتوسط المتقدّم المنتظمين في الدراسة الحضورية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1447هـ/2026م. واختير هذا المستوى لأنَّ طلابه يمتلكون رصيدًا لغويًا يمكّنهم من التعامل مع النصوص والمهمّات المستهدفة، مع استمرار حاجتهم إلى ربط المعرفة النحوية بالاستعمال.

بلغت عينة الدراسة 134 طالبًا موزعين على أربع شُعَب قائمة؛ خُصِّصَت شِعَتان للمجموعة التجريبية وشِعَتان للمجموعة الضابطة، بواقع 67 طالبًا في كلّ مجموعة. وجرى إسناد المعالجتين على مستوى الشعبة وفق التنظيم الأكاديمي للقسم، لا على مستوى الطالب؛ ولذلك روعي هذا القيد في وصف التصميم وتفسير النتائج وتحديد حدود تعميمها. واشترط لإدخال بيانات الطالب في التحليل انتظامه في إحدى الشُعَب المشاركة، وإكمالها القياسين القبلي والبعدي في اختبارات التحصيل والأداء. وقد اكتملت بيانات الطلاب جميعهم، ولم تظهر قيم مفقودة في درجات الاختبارين.

جدول (5):

توزيع عينة الدراسة بحسب المجموعة والشُعَب واكتمال البيانات

المجموعة	عدد الشُعَب	عدد الطلاب	المستوى	حالة البيانات
التجريبية	2	67	المتوسط المتقدّم	67 سجلاً مكتملاً
الضابطة	2	67	المتوسط المتقدّم	67 سجلاً مكتملاً
المجموع	4	134	المتوسط المتقدّم	134 سجلاً مكتملاً

متغيّرات البحث:

تمثّل المتغيّر المستقلّ في طريقة تدريس المفاعيل الخمسة، وله مستويان: النموذج الوظيفي التكاملي، وطريقة القاعدة والأمثلة. وتمثّل المتغيّران التابعان في التحصيل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي، وقيسا قبلًا وبعديًا لدى المجموعتين. كما تناول البحث اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو التعلُّم بالنموذج بوصفها متغيّرًا وصفيًا مكتملاً، وقيست بعددًا فقط؛ لارتباط عبارات الاستبانة بخبرتهم في التعلُّم وفقه.

عُرِفَ التحصيل النحويّ إجرائيّاً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلّم في اختبار التحصيل النحويّ، ودرجته العظمى (40) درجة. وعُرِفَ الأداء اللغويّ الوظيفيّ بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الأداء، ودرجته العظمى (40) درجة. أمّا الاتجاه نحو التعلّم بالنموذج فعُرِفَ بمتوسط استجابات المتعلّم لعبارات الاستبانة على التدرج الخماسيّ. ويميّز هذا التحديد بين المعرفة النحويّة، والقدرة على توظيفها، واتجاه المتعلّم نحو خبرة التعلّم.

أدوات البحث:

استخدم البحث ثلاث أدوات: اختبار التحصيل النحويّ، واختبار الأداء اللغويّ الوظيفيّ، واستبانة الاتجاهات نحو النموذج.

أُعِدَّ اختبار التحصيل النحويّ لقياس فهم المفاعيل الخمسة وتمييزها وتحليلها وضبطها في سياقات لغويّة، وبلغت درجته العظمى (40) درجة. وتوزّعت درجاته على التحليل السياقيّ واستخراج المفاعيل (10 درجات)، والاختيار من متعدّد لأغراض التشخيص (20 درجة)، والمعالجة والضبط الإعرابيّ التحليليّ (10 درجات). وبذلك قاس الاختبار اكتشاف وظيفة المفعول في السياق، والتمييز بين البدائل، وتشخيص الخطأ وتصحيحه وتعليقه.

وصُمِّمَ اختبار الأداء اللغويّ الوظيفيّ لقياس قدرة المتعلّم على توظيف معرفته النحويّة في إنتاج لغويّ ذي معنى، وبلغت درجته العظمى (40) درجة. وتوزّعت بالتساوي بين التوظيف السياقيّ الموجّه (20 درجة)، وفيه يستخدم المتعلّم تراكيب محدّدة في جمل من إنشائه، والإنتاج التداوليّ المصغّر (20 درجة)، وفيه يكتب فقرة مترابطة تتضمّن ثلاثة أنواع مختلفة من المفاعيل. وصُحِّح الاختبار وفق سلّم تحليليّ يراعي صحّة التوظيف الدلاليّ، وسلامة الضبط النحويّ، وترابط الإنتاج، وملاءمته للسياق.

وتكوّنت استبانة الاتجاهات من (15) عبارة موزّعة بالتساوي على ثلاثة محاور: وضوح تقديم القاعدة وسهولة الفهم، والتفاعل وبيئة التعلّم الوجدانيّة، والقدرة على الاستخدام والأداء اللغويّ الوظيفيّ. واستجاب أفراد المجموعة التجريبيّة للعبارات بعد انتهاء المعالجة وفق تدرج خماسيّ يمتدّ من (غير موافق بشدّة) إلى (موافق بشدّة). واقتصر استخدام الاستبانة على وصف اتجاهاتهم نحو النموذج؛ لأنّ عباراتها ترتبط بخبرتهم في التعلّم وفقه.

التحقّق من جودة أدوات البحث:

أُتخذت إجراءات للتحقّق من وضوح أدوات البحث وملاءمتها للمستوى المستهدف، شملت التحكيم والتطبيق الاستطلاعيّ ومراجعة أساليب التصحيح قبل اعتماد صورها النهائيّة.

جدول (6):

إجراءات التحقّق من جودة أدوات البحث

الأداة أو الإجراء	الغرض	طريقة التحقّق
تحكيم الأدوات	التحقّق من تمثيل الأهداف وملاءمة الصياغة	مراجعة متخصصين وإجراء التعديلات
التطبيق الاستطلاعيّ	فحص الوضوح والزمن وإجراءات التطبيق	تجريب الأدوات قبل التطبيق الأساسيّ
الاختبار التحصيليّ	قياس الفهم والتمييز والتحليل	مراجعة البنود ومفتاح التصحيح
اختبار الأداء	قياس التوظيف والإنتاج اللغويّ	سلّم تحليليّ وتدريب المصحّحين
استبانة الاتجاهات	وصف اتجاهات المتعلّمين نحو النموذج	مراجعة المحاور والعبارات والتدرج

وصحّح اختبار الأداء مصحّحان بعد توحيد فهم مؤشّرات السلّم التحليليّ والتدريب على تطبيقها، ثمّ روجعت مواضع الاختلاف في ضوء أوصاف مستويات الأداء والأمثلة المرجعيّة. وتزيد سلاّم التصحيح التحليليّة وضوح معايير الحكم

حين ترتبط بالمهمة وتدعم بالتدريب والأمثلة، مع بقاء الحاجة إلى دليل مباشر على اتفاق المصححين (جونسون وسفينغي، 2007، ص 130-144).

وتدعم أحكام المتخصصين والتطبيق الاستطلاعي صدق محتوى الأدوات وملاءمة تفسير درجاتها؛ إذ تمثل مراجعة الخبراء مصدراً مهماً لأدلة صدق المحتوى (سيريتشي، 1998، ص 299-321)، كما يرتبط الصدق بسلامة تفسير الدرجات واستخدامها، لا بالأداة في ذاتها فقط (ميسك، 1995، ص 741-744؛ الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية وآخرون، 2014، ص 11-14). ولم تُدرج معاملات ثبات رقمية؛ لعدم توافر البيانات التفصيلية اللازمة لحسابها، ولذلك تُفهم الإجراءات السابقة بوصفها أدلة على جودة بناء الأدوات وضبط تطبيقها وتصحيحها، لا بديلاً عن التقدير الإحصائي للثبات.

إجراءات تنفيذ التجربة وضبطها:

نُفذت التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني في قاعات قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد. وتلقت كلّ شعبة عشر محاضرات، مدة كلّ منها ساعتان، بإجمالي (20) ساعة تدريسية لكلّ طالب، من غير احتساب زمن الاختبارات. ووُحّد المحتوى والزمن بين المجموعتين، واقتصر الاختلاف على طريقة التدريس.

جدول (7):

توزيع محتوى التجربة على المحاضرات

المحاضرة	الزمن	المحتوى التعليمي
1	ساعتان	مدخل إلى المفاعيل الخمسة ووظائفها
2	ساعتان	المفعول به: وظيفته وأحكامه وتطبيقاته
3	ساعتان	المفعول المطلق: التوكيد وبيان النوع والعدد
4	ساعتان	المفعول المطلق: التحليل والتطبيق
5	ساعتان	المفعول لأجله: السبب والغاية وشروط الاستعمال
6	ساعتان	المفعول لأجله: التمييز والتطبيق
7	ساعتان	المفعول فيه: ظرفا الزمان والمكان
8	ساعتان	المفعول معه: المصاحبة والتمييز من العطف
9	ساعتان	التكامل بين المفاعيل الخمسة
10	ساعتان	التطبيقات الشاملة والمراجعة والتقويم التكويني
الإجمالي	20 ساعة	عشر محاضرات لكلّ شعبة، من غير الاختبارات

بدأ التنفيذ بتطبيق اختباري التحصيل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي قبلياً في ظروف موحدة، ثم دُرست المجموعة التجريبية وفق النموذج الوظيفي التكاملي، والضابطة بطريقة القاعدة والأمثلة. وبعد انتهاء المحاضرات طُبّق الاختباران بعدئذا، ثم طُبّق استبانة الاتجاهات على المجموعة التجريبية. وصُحّح كلّ من الاختبارين من (40) درجة وفق مفتاح التصحيح في اختبار التحصيل، والسلم التحليلي في اختبار الأداء، ثم أُدخلت الدرجات في التحليل كما رُصدت من (40) درجة، من غير تحويل.

ولضبط التنفيذ، تولّى معلّم واحد تدريس المجموعتين، ووُحّدت الأهداف العامة والمحتوى وعدد المحاضرات وزمنها وتعليمات القياس ومواعيد التطبيق قدر الإمكان. كما أُعدّ دليل مستقل لكلّ طريقة يحدّد تسلسل الدرس وأنشطته، واستُخدمت بطاقة متابعة بعد كلّ محاضرة للتحقق من الالتزام بالخطّة والزمن، والحدّ من انتقال أنشطة المعالجة التجريبية إلى المجموعة الضابطة.

وروعيت في تنفيذ التجربة الاعتبارية الأخلاقية؛ فاستُحصلت الموافقات النظامية والأخلاقية اللازمة من الجهات المختصة، ووضّحت للمشاركين أهداف البحث وإجراءاته، وأُخذت موافقتهم المستنيرة، مع التأكيد على طوعية المشاركة وحق الانسحاب من غير تأثير في وضعهم الأكاديمي. كما رُمزت هوياتهم، وفُصلت بيانات التعريف عن ملفات التحليل، وحُفظت البيانات بسريّة، ولم تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

رُوجعت البيانات للتحقق من اكتمالها وصحة حدود الدرجات، ثم حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأدنى الدرجات وأعلىها. واستُخدم اختبار (ويلش) لعينتين مستقلتين لفحص التقارب القبلي، والمقارنة بين الدرجات البعدية ومكاسب التعلم؛ لعدم تجانس التباين بين المجموعتين (ويلش، 1947، ص 28-35). ولتقدير أثر المعالجة مع مراعاة المستوى القبلي، استُخدم تحليل إحصائي مصاحب يربط الدرجة البعدية بالمجموعة والدرجة القبليّة؛ لأنّ أخذ المستوى الابتدائي في الحسبان يقدّم تقديرًا أدقّ لأثر المعالجة (فيكرز وألتمان، 2001، ص 1123-1124).

كما فُحصت العلاقة بين الدرجتين القبليّة والبعدية في كلّ مجموعة، وأظهر الفحص أنّها لم تكن متماثلة في المجموعتين؛ لذلك استُخدم نموذج رياضي هذا الاختلاف، وقُدّرت الفروق بينهما عند المتوسط العام للدرجات القبليّة، باستخدام تقديرات إحصائية متينة تراعي عدم تساوي التباين. كما عُرضت فواصل الثقة عند مستوى 95% والقيم الاحتمالية الدقيقة، وأُثبتت القيم التي تقلّ عن واحد في الألف بعبارة (أقلّ من 0.001).

وحُسب معامل (هيدجز) لتقدير حجم الفرق المعياري بين المجموعتين (هيدجز، 1981، ص 107-128)، وعُرض متوسط التحسّن وفاصل ثقته والكسب المعياري لكلّ مجموعة. وتكشف حجوم الأثر مقدار الفرق وأهميته العملية، فلا يقتصر تفسير النتائج على الدلالة الإحصائية المتأثرة بحجم العينة (لاكتر، 2013، ص 3-5). وحُسب الكسب المعياري وفق الصيغة الآتية: الكسب المعياري = (متوسط الدرجة البعدية - متوسط الدرجة القبليّة) ÷ (الدرجة العظمى - متوسط الدرجة القبليّة).

واستُخدم هذا المؤشّر لوصف مقدار التحسّن نسبةً إلى المجال المتاح، بوصفه مكتملاً للنموذج المصاحب وحجم الأثر، لا بديلاً عنه (هاك، 1998، ص 64-74).

أما استجابات استبانة الاتجاهات فحلّلت وصفيّاً بحساب متوسطات العبارات والمحاور ونسبها المئوية وترتيبها. واقتصر التحليل على أفراد المجموعة التجريبية، ولم تُجرَ مقارنة مع المجموعة الضابطة؛ لأنّ عبارات الاستبانة ترتبط بخبرة التعلّم وفق النموذج.

المبحث الخامس: نتائج البحث ومناقشتها

يعرض هذا المبحث نتائج البحث في التحصيل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي والاتجاهات نحو النموذج، ويناقشها في ضوء أسئلته وإطاره النظري.

نتائج التحصيل النحوي ومناقشتها:

جدول (8):

النتائج الوصفية والمقارنات في اختبار التحصيل النحوي

قياس الاختبار	المجموعة التجريبية المتوسط (الانحراف المعياري)	المجموعة الضابطة المتوسط (الانحراف المعياري)	اختبار ويلش لقيمة (درجات الحرية)	مستوى الدلالة
القبلي	18.43 (1.87)	18.64 (2.30)	-0.58 (126.67)	0.565
البعدية	31.76 (0.82)	24.40 (2.67)	21.58 (78.30)	أقلّ من 0.001

تظهر النتائج عدم وجود فرق دالّ بين المجموعتين قبلياً، بما يشير إلى تقاربهما في التحصيل قبل المعالجة. أمّا بعدئذا، فقد تفوّقت المجموعة التجريبية بمتوسط 31.76 من (40) درجة، في مقابل 24.40 للمجموعة الضابطة. ولأنّ العلاقة بين الدرجتين القبليّة والبعدية لم تكن متماثلة في المجموعتين، استُخدم نموذج مصاحب يراعي هذا الاختلاف.

جدول (9):

التحليل المصاحب وحجم الأثر في التحصيل النحوي

المؤشر	القيمة
المتوسط البعدي المعدّل للمجموعة التجريبية	31.78
المتوسط البعدي المعدّل للمجموعة الضابطة	24.30
الفرق الشرطيّ المعدّل	7.48
فاصل الثقة للفرق عند مستوى 95%	من 7.12 إلى 7.84
قيمة الاختبار المتين	41.03
الدلالة الإحصائية	أقلّ من 0.001
دلالة تفاعل المجموعة والدرجة القبليّة	أقلّ من 0.001
معامل (هيدجز) للدرجات البعدية	3.71
فاصل الثقة التقريبي لمعامل (هيدجز) عند مستوى 95%	من 3.15 إلى 4.27

ظَلَّ تفوّق المجموعة التجريبية قائماً بعد مراعاة المستوى القبليّ؛ إذ بلغ الفرق المعدّل 7.48 درجات، وبلغ معامل (هيدجز) 3.71، وهو أثر كبير جدّاً في سياق الدراسة. كما تحسّنت المجموعتان بين القياسين، وكان التحسّن أكبر لدى المجموعة التجريبية.

جدول (10):

مكاسب التعلّم والكسب المعياريّ في التحصيل النحوي

المجموعة	المتوسط القبليّ	المتوسط البعديّ	متوسط التحسّن	فاصل الثقة للتحسّن عند مستوى 95%	الكسب المعياريّ
التجريبية	18.43	31.76	13.33	من 12.89 إلى 13.77	0.62
الضابطة	18.64	24.40	5.76	من 5.45 إلى 6.07	0.27

بلغ معامل (هيدجز) للفروق بين مكاسب المجموعتين 4.86، وهو ما يؤكّد أنّ تفوّق المجموعة التجريبية لم يقتصر على المقارنة البعدية، بل ظهر أيضاً في مقدار التحسّن. وتشير هذه النتيجة إلى أنّ النموذج الوظيفيّ التكامليّ كان أكثر فاعلية في تنمية التحصيل النحويّ من طريقة القاعدة والأمثلة.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ تنظيم المفاعيل وفق وظائفها الدلالية، وتوجيه انتباه المتعلّم إلى صيغها داخل سياق ذي معنى، عزّز الصلة بين المصطلح النحويّ والحاجة التعبيرية. ويتفق هذا التفسير مع فرضية الملاحظة التي تجعل الانتباه إلى الظاهرة في المدخل اللغويّ عاملاً أساسياً في تعلّمها (شميدت، 1990، ص 129-131). ولا تنفي النتيجة فائدة طريقة القاعدة والأمثلة؛ فقد تحسّنت المجموعة الضابطة أيضاً، إلّا أنّ مقدار تحسّنها كان أقلّ.

نتائج الأداء اللغويّ الوظيفيّ ومناقشتها:

جدول (11):

النتائج الوصفية والمقارنات في اختبار الأداء اللغويّ الوظيفيّ

قياس الاختبار	المجموعة التجريبية المتوسط (الانحراف المعياري)	المجموعة الضابطة المتوسط (الانحراف المعياري)	اختبار ويلش لقيمة (درجات الحرية)	مستوى الدلالة
القبليّ	10.42 (1.03)	10.81 (1.37)	-1.85 (122.52)	0.067
البعديّ	17.37 (0.55)	12.03 (1.03)	37.53 (100.41)	أقلّ من 0.001

لم يكن الفرق القبليّ بين المجموعتين دالاً، بما يشير إلى تقاربهما في الأداء قبل المعالجة. أمّا بعدياً، فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبية 17.37 من (40) درجة، في مقابل 12.03 للمجموعة الضابطة، وكان الفرق دالاً إحصائياً. ونظراً إلى اختلاف العلاقة بين الأداء القبليّ والبعديّ في المجموعتين، استُخدم نموذج مصاحب يراعي هذا الاختلاف.

جدول (12):

التحليل المصاحب وحجم الأثر في الأداء اللغويّ الوظيفيّ

المؤشر	القيمة
المتوسط البعديّ المعدّل للمجموعة التجريبية	17.43
المتوسط البعديّ المعدّل للمجموعة الضابطة	11.95
الفرق الشرطيّ المعدّل	5.48
فاصل الثقة للفرق عند مستوى 95%	من 5.24 إلى 5.72
قيمة الاختبار المتين	45.47
الدلالة الإحصائية	أقلّ من 0.001
دلالة تفاعل المجموعة والدرجة القبليّة	أقلّ من 0.001
معامل (هيدجز) للدرجات البعديّة	6.45
فاصل الثقة التقريبيّ لمعامل (هيدجز) عند مستوى 95%	من 5.60 إلى 7.30

بعد مراعاة المستوى القبليّ، بلغ الفرق المعدّل 5.48 درجات لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ معامل (هيدجز) 6.45، وهو أثر كبير جداً في سياق البيانات. كما كانت مكاسب المجموعة التجريبية أكبر من مكاسب المجموعة الضابطة.

جدول (13):

مكاسب التعلّم والكسب المعياريّ في الأداء اللغويّ الوظيفيّ

المجموعة	المتوسط القبليّ	المتوسط البعديّ	متوسط التحسّن	فاصل الثقة للتحسّن عند مستوى 95%	الكسب المعياريّ
التجريبية	10.42	17.37	6.96	من 6.74 إلى 7.17	0.24
الضابطة	10.81	12.03	1.22	من 0.95 إلى 1.50	0.04

كان الفرق بين مكاسب المجموعتين دالاً إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة اختبار ويلش 32.62 بدرجات حرية 123.96، وبلغ معامل (هيدجز) لمكاسب الأداء 5.60. وتكشف هذه المؤشرات تفوّق المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، إلّا أنّ متوسطها البعديّ البالغ 17.37 من (40) درجة، وكسبها المعياريّ البالغ 0.24، يشيران إلى أنّ التحسّن في المستوى المطلق للأداء ظلّ متوسطاً، وأنّ المجال ما يزال مفتوحاً لمزيد من التطوير. وتكتسب هذه النتيجة أهميتها من اتصالها بهدف النموذج؛ إذ لم يقتصر التعليم على تسمية المفاعيل وإعرابها، بل امتدّ إلى توظيفها في السرد والوصف والتعليل وتحديد ظروف الحدث وبناء النصّ. ويتفق ذلك مع تصوّر الذي يجعل الكفاية النحوية جزءاً من قدرة أوسع على استعمال اللغة وفق المقام

وتحقيق الغرض التواصلية (كانال وسوين، 1980، ص 27-31). ويبدو أنّ الانتقال من الملاحظة والتحليل إلى الإنتاج أسهم في تقليص المسافة بين المعرفة النحوية والأداء اللغوي.

نتائج استبانة الاتجاهات ومناقشتها:

اقتصر تحليل الاستبانة على أفراد المجموعة التجريبية؛ لارتباط عباراتها بخبرتهم في التعلّم وفق النموذج.

جدول (14):

متوسطات محاور استبانة الاتجاهات لدى المجموعة التجريبية

المحور	المتوسط (من 5)	النسبة المئوية	اتجاه الاستجابة
وضوح تقديم القاعدة وسهولة الفهم	4.15	82.92%	موافق
التفاعل وبيئة التعلّم الوجدانية	4.25	85.00%	موافق
القدرة على الاستخدام والأداء اللغوي الوظيفي	4.14	82.88%	موافق
المتوسط العام	4.18	83.60%	موافق

أظهرت النتائج اتجاهًا إيجابيًا مرتفعًا نحو النموذج؛ إذ بلغ المتوسط العام 4.18 من (5)، بنسبة 83.60%، وجاء محور التفاعل وبيئة التعلّم الوجدانية أولاً، يليه وضوح تقديم القاعدة وسهولة الفهم، ثم القدرة على الاستخدام والأداء اللغوي الوظيفي. وتشير هذه النتائج إلى تقبّل المتعلّمين للنموذج وإدراكهم وضوحه وملاءمته للتفاعل والاستخدام. ويتّسق هذا الاتجاه الإيجابي مع تفوّق المجموعة التجريبية في التحصيل والأداء، لكنّه يظلّ دليلاً وصفيّاً مكملّاً؛ إذ لا تسمح البيانات المجتمعة بحساب تشكّلات الاستجابات أو اختبار فروقها أو تقدير ثبات الاستبانة. ومن ثمّ، يُستفاد منه في وصف تقبّل النموذج، لا في إثبات فاعليّته على نحو مستقلّ (ميسك، 1995، ص 741-744). ويُفسّر اختلاف مؤشرات الأثر بحسب ما يقيسه كلّ منها؛ فمعامل (هيدجز) يبيّن مقدار التباعد بين المجموعتين، في حين يصف الكسب المعياري مقدار التحسّن نسبةً إلى المجال المتاح. وتُقرأ هذه النتائج في حدود عينة الدراسة ومدة التطبيق وعدد الشُعَب، ويظلّ تعميمها محتاجاً إلى التحقق في سياقات أوسع.

الخاتمة:

تشير نتائج البحث إلى أن النموذج الوظيفي التكاملي كان أكثر فاعليّة من طريقة القاعدة والأمثلة في تنمية التحصيل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي، وارتبط باتجاهات إيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أبرز النتائج:

- 1- أظهر القياسان القبليّان تقارب المجموعتين في التحصيل النحوي والأداء اللغوي الوظيفي؛ إذ لم تظهر فروق دالّة بينهما قبل المعالجة، مما يدعم تفسير الفروق البعدية في ضوء اختلاف طريقة التدريس، ضمن حدود التصميم المستخدم.
- 2- تفوّقت المجموعة التجريبية بعددٍ في التحصيل النحوي بمتوسط 31.76 من (40) درجة، مقابل 24.40 للمجموعة الضابطة. وبلغ الفرق المعدّل بعد مراعاة المستوى القبليّ 7.48 درجات، ومعامل (هيدجز) 3.71؛ وهو أثر كبير جدّاً في سياق الدراسة.
- 3- امتدّ التفوّق إلى الأداء اللغوي الوظيفي؛ فبلغ متوسط المجموعة التجريبية 17.37 من (40) درجة، مقابل 12.03 للمجموعة الضابطة، وبلغ الفرق المعدّل 5.48 درجات، ومعامل (هيدجز) 6.45؛ مما يكشف تمايزاً كبيراً بين المجموعتين، مع بقاء الأداء قابلاً لمزيد من التحسين.

- 4- تحسّنت المجموعتان، لكن التحسّن كان أكبر لدى المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ في التحصيل 13.33 درجة مقابل 5.76، وفي الأداء 6.96 درجات مقابل 1.22. ويشير ذلك إلى فاعلية تنظيم المفاعيل وفق وظائفها الدلالية، والانتقال من الملاحظة والتصنيف إلى القاعدة والإنتاج.
- 5- أظهرت الاستبانة اتجاهاً إيجابياً مرتفعاً نحو النموذج بمتوسط 4.18 من (5)، وتصدّر محور التفاعل وبيئة التعلّم الوجدانية محاورها. وتمثّل النتيجة دليلاً وصفيّاً على تقبّل النموذج، كما تؤكد أهمية الجمع بين اختبار التحصيل واختبار الأداء في تقويم تعلّم النحو.
- توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- تكييف النموذج الوظيفي التكاملي المطبّق في تعليم المفاعيل الخمسة وتوظيفه في تعليم أبواب نحوية أخرى للناطقين بغير العربية؛ للتحقّق من فاعليته واتساع مجال تطبيقه.
- 2- إعداد أدلة تعليمية ومهّمات لغوية متدرّجة تستند إلى النموذج الوظيفي التكاملي، مع تدريب معلّمي العربية للناطقين بغيرها على آليات تطبيقه في المواقف التعليمية المختلفة.
- 3- الجمع في تقويم تعلّم النحو بين اختبارات التحصيل ومهّمات الأداء اللغوي، مع استخدام سلالمة تصحيح تحليلية واضحة؛ بما يتيح قياس المعرفة النحوية والقدرة على توظيفها في الاستعمال اللغوي.
- 4- إجراء دراسات لاحقة لاختبار النموذج في سياقات تعليمية ومستويات ومهارات لغوية مختلفة، وعلى عينات وشُعَب أكثر عدداً، مع استخدام قياسات مؤجّلة؛ للتحقّق من استدامة أثره وإمكانات تعميم نتائجه.

المراجع:

- الجرجاني، ع. (1992). *دلائل الإعجاز* (محمود محمد شاكر، تحقيق؛ ط. 3). مطبعة المدني.
- جغبوب، م. (2017). اللسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المقاربة الإجرائية أنموذجاً. *مجلة العلامة*، (5)، 342-354.
- ابن جني، أ. أ. ع. (د. ت.). *الخصائص* (حمد علي النجّار، تحقيق). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حسن، ت. (2006). *اللغة العربية: معناها ومبناها* (ط. 5). عالم الكتب.
- حسن، ع. (1974). *النحو الوافي*. دار المعارف.
- الراجحي، ع. (1995). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*. دار المعرفة الجامعية.
- صيني، إ؛ عبدالعزيز، ن. م؛ حسين، م. أ. (1985). *مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات* (ط. 2). مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- طعيمة، ر. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- عبده، د. (1985). *التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها*. *المجلة العربية للدراسات اللغوية*، 4 (1)، 49-58.
- العميرة، ح. (2011). توظيف اللسانيات الحديثة في تطوير تعليم العربية: أسلوب النداء في عينة من كتب تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها أنموذجاً. *مجلة الممارسات اللغوية*، (4)، 9-44.
- الفوزان، ع. (1435). *إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. العربية للجميع.



- محمد، ع؛ والعتيبي، ب. (2019). مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنموذجاً. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، 20(1)، 84-99.
- المخزومي، م. (1986). *في النحو العربي: نقد وتوجيه* (ط.2). دار الرائد العربي.
- الناقبة، م. ك. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. جامعة أم القرى.
- ابن هشام، ع. (1985). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، تحقيق؛ ط.6). دار الفكر.

References

- American Educational Research Association. (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications. *Educational Researcher*, 35(6), 33-40.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics' test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315836010>
- Hedges, L. V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128. <https://doi.org/10.3102/10769986006002107>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mel'čuk, I. (2016). *Language: From meaning to text* (D. Beck, Ed.). Academic Studies Press.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sireci, S. G. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, 5(4), 299–321.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. Continuum.
- Vickers, A. J., & Altman, D. G. (2001). Analysing controlled trials with baseline and follow-up measurements. *BMJ*, 323, 1123–1124.
- Welch, B. L. (1947). The generalization of “Student’s” problem when several different population variances are involved. *Biometrika*, 34(1–2), 28–35.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

