فعالية التعلم الاكتشافي على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو

رسالة الماجستير

إعداد:

عبد الحفيظ

رقم الجامعي: ٢٢٠١٠٤٢٢٠٠٣٣

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسة العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦م

فعالية التعلم الاكتشافي على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو

مقدمة لاستيفاء بعض شروط لحصول على الماجستير في تعليم اللغة العربية

بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج

رسالة الماجستير

إعداد:

عبد الحفيظ

رقم الجامعي: ٢٢٠١٠٤٢٢٠٠٣٣

إشراف

د. زيد بن سمير الماجستير رقم التوظيف:١٩٦٧٠٣١٥٢٠٠٠٠٣١٠٠٢

د. أحمد ناصح الدين الماجستير رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٧٠٥٢٠٠٠٠٣١٠٠٢



قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسة العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦م

استهلال

بسم الله الرحمن الرحيم

كِتٰبٌ فُصِّلَتْ اٰيٰتُه قُرْاٰنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَّعْلَمُوْنَۙ

(الآية ٣ من سورة فصّلت)

بِقَدْرِالْكَدِّ تُكْتَسَبُ الْمَعَالِيْ # وَمَنْ طَلَبَ الْعُلٰى سَهِّرِ اللَّيَالِيْ

إهداء

قد تمت كتابة هذه رسالة الماجستير بفضل الله تعالى، وأهديها إلى:

والدي الكريمين

اللذين ربياني بإخلاص ورحمة وغرسا في نفسي حب العلم والعمل، وكانا عونا لي بعد الله في كل مراحل حياتي

أسرتي الكبيرة

الذين كانوا دوما في دعائهم، ومحل فخري واعتزازي.

أساتذتي الكرام وزملائي الأعزاء

الذين كانوا شركاء في درب العلم والمعرفة

وإلى زوجتي المحبوبة

رفيقة دربي، ونور حياتي، ومصدر سكينتي وإلهامي

وكل من ساندني ولو بكلمة، شكرا لكم وجزاكم الله خير الجزاء.

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أنعمنا بنعمة الإيمان والإسلام ونُصلّي ونُسلّم على سيدنا ومولانا محمد خير الأنام وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد.

أشكر الله عز وجل على نعمة القوة والصحة والفرصة حتى قد انتهيتُ هذه رسالة الماجستير تحت العنوان " فعالية التعلم الاكتشافي على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو". ويرجو الباحث من هذه الكتابة البسيطة خالصا وصالحا لوجه الله وحده، ولكن لم أكمل كتابتها إلا من مسعادة الآخرين الذين يساعدوني مساعدة مهمة في تكميل من هذا الرسالة منذ بداية كتابة هذه الرسالة حتى نهايتها. ولذلك يسرني أن أقدم كلمة الشكر إلى:

١. فضيلة الأستاذة الدكتورة إلفي ديانا الماجستير، مدير جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٢. فضيلة الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير، عميد كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٣. سماحة الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن الماجستير، رئيس قسم الماجستير لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٤. سماحة الأستاذ الدكتور أحمد ناصح الدين الماجستير، سكرتير قسم الماجستير لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٥. سماحة المشرف الأول الأستاذ الدكتور زيد إبن سمير الماجستير، قد أشرف على إشراف ممتع وفائدة مهمة من بداية إلى نهاية كتابة هذه الرسالة.

٦. سماحة المشرفة الثاني أحمد ناصح الدين الماجستير، قد أشرف على إشراف ممتع وفائدة مهمة من بداية إلى نهاية كتابة هذه الرسالة.

٧. فضيلة الوالدين المحبوبين. عسى الله أن يعطيهم الدرجة العليا في الدين والدنيا والآخرة.

٨. والمحترم لجميع المحاضرين في قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وجميع إخواني وإخواتي وكل الطلبة في قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٩. فضيلة مدير المدرسة المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو الأستاذ أمير الدين، الإعدادية الإذن بإجراء البحث.

ومن هذا أسأل الله أن تكون أعمالهم مقبولة وأن يكون هذا البحث نافعا لجميع المؤسسة والمعلم اللغة العربية.

باتو، ٣١ أكتوبر ٢٠٢٦ م

الباحث

عبد الحفيظ

الرقم الجامعي: ٢٢٠١٠٤٢٢٠٠٣٣

مستخلص البحث

عبد الحفيظ، ٢٠٢٦. فعالية التعلم الاكتشافي على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو. رسالة الماجستير، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

المشرف الأول: (١) الدكتور زيد بن سمير الماجستير (٢) الدكتور ناصح الدين الماجستير.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاكتشافي، النظرية البنائية، فهم القواعد النحوية، الاسم المعرفة والنكرة، الاحتفاظ بالمعرفة.

لا يزال تعليم النحو في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو متمحورا حول المعلم، مما يجعل التلاميذ يحفظون القواعد دون فهم مفاهيمها. يهدف هذا البحث إلى وصف تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي في تعليم القواعد النحوية، ومعرفة فعاليته في تنمية فهم التلاميذ لمادة الاسم المعرفة والاسم النكرة.

استخدم هذا البحث المدخل الكمي بتصميم شبه تجريبي من نوع المجموعة الضابطة غير المكافئة. وتكونت العينة من ٤٠ تلميذا من الصف الحادي عشر اختيروا بطريقة العينة القصدية، وهم الفصل الحادي عشر (د) كالمجموعة التجريبية وعددهم ٢٠ تلميذا والفصل الحادي عشر (ج) كالمجموعة الضابطة وعددهم ٢٠ تلميذا. تم جمع البيانات بالاختبار من نوع الاختيار من متعدد ٢٠ بندا، بمعامل ألفا كرونباخ ٠,٨١٣، واستمارة الملاحظة واختبار الاحتفاظ، تم تحليل البيانات باختبار شابيرو–ويلك واختبار ليفين واختبار t للعينات المستقلة والكسب المعياري (*N-Gain*).

أظهرت نتائج البحث على ما يلي: (١) تم تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي في صورة الاكتشاف الموجه عبر ست مراحل، وهي التحفيز وتحديد المشكلة وجمع البيانات ومعالجة البيانات والتحقق والتعميم، مع تقديم المعلم السقالات التعليمية حسب حاجة التلاميذ. ارتفع متوسط تنفيذ التعلم الاكتشافي من ٣,٨٣ في اللقاء الأول إلى ٤,٣٣ في اللقاء الثاني على مقياس من ١ إلى ٥. (٢) كان النموذج فعالا في تنمية فهم القواعد النحوية، إذ بلغ متوسط الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ٨٠,٧٥ مقابل ٦٥,٠٠ للمجموعة الضابطة، بقيمة $t = -4.425$ ودلالة $p < 0.001$ وحجم تأثير كبير ($d = 1.40$). وبلغ متوسط *N-Gain* للمجموعة التجريبية ٥١,٤٩٪ ضمن فئة متوسطة مقابل ١٤,٢٥٪ للمجموعة الضابطة ضمن فئة منخفضة. أجرت هذه الدراسة أيضا اختبار الاحتفاظ بعد ثلاثة أسابيع من الاختبار البعدي لمعرفة مدى قدرة الطلاب في الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة الطويلة للمواد التعليمية المقدمة. أظهرت نتائج اختبار الاحتفاظ استقرار فهم المجموعة التجريبية (٨٢,٥٠)، في حين انخفض في المجموعة الضابطة (٥٨,٥٠). وبذلك يمكن أن يكون التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي بديلا لتعليم النحو يجعل التلميذ محور العملية التعليمية.

ABSTRAK

Hafiz, Abdul, 2026. Efektivitas Discovery Learning Berbasis Teori Pembelajaran Konstruktivisme untuk Meningkatkan Pemahaman Kaidah Nahwu Siswa Madrasah Aliyah Negeri Sanggau. Tesis, Program Studi Magister Pendidikan Bahasa Arab, Pascasarjana Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang.
Pembimbing: (1) Dr. Zaid bin Smeer, Lc, M.A (2) Dr. Ach. Nashichuddin, M.A.

Kata Kunci: Discovery learning, Isim Ma'rifah dan Nakirah, Konstruktivisme, Pemahaman Kaidah Nahwu, Retensi Pengetahuan.

Pembelajaran nahwu di MAN Sanggau masih berpusat pada guru, sehingga siswa cenderung menghafal kaidah tanpa memahami konsepnya. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan penerapan model *discovery learning* berbasis teori pembelajaran konstruktivistik dalam pembelajaran kaidah nahwu, serta menguji efektivitasnya dalam meningkatkan pemahaman siswa pada materi isim ma'rifah dan isim nakirah.

Penelitian ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain kuasi eksperimen *nonequivalent control group design*. Sampel penelitian berjumlah 40 siswa kelas XI yang dipilih secara *purposive*, yaitu kelas XI D sebagai kelompok eksperimen (20 siswa) dan kelas XI C sebagai kelompok kontrol (20 siswa). Data dikumpulkan melalui tes pilihan ganda (20 butir; Cronbach's Alpha 0,813), lembar observasi, dan tes retensi. Data dianalisis dengan uji normalitas Shapiro-Wilk, uji homogenitas Levene, uji-t sampel independen, N-Gain, dan ukuran efek Cohen's d.

Hasil penelitian menunjukkan dua hal. 1) Penerapan model *discovery learning* dalam bentuk terbimbing melalui enam tahap, yaitu stimulasi, identifikasi masalah, pengumpulan data, pengolahan data, verifikasi, dan generalisasi, dengan bantuan atau arahan *caffolding* dari guru sesuai kebutuhan siswa. Keterlaksanaan tahapan pembelajaran *discovery learning* meningkat dari rata-rata 3,83 pada pertemuan pertama menjadi 4,33 pada pertemuan kedua (skala 1–5). 2) Model *discovery learning* efektif meningkatkan pemahaman kaidah nahwu. Rata-rata *posttest* kelompok eksperimen (80,75) lebih tinggi daripada kelompok kontrol (65,00), dengan $t = -4{,}425$, $p < 0{,}001$, dan ukuran efek besar ($d = 1{,}40$). Rata-rata N-Gain kelompok eksperimen sebesar 51,49% menunjukan kategori sedang, sedangkan kelompok kontrol 14,25% menunjukan kategori rendah. Penelitian ini juga melakukan tes retensi tiga minggu kemudian setelah dilakukan post test untuk mengetahui sejauh mana tingkat ketahanan pemahaman jangka panjang siswa terhadap materi pembelajaran yang telah disampaikam, hasil menunjukkan pemahaman kelompok eksperimen tetap stabil (82,50), sedangkan kelompok kontrol menurun (58,50). Dengan demikian, *discovery learning* berbasis konstruktivisme dapat menjadi alternatif pembelajaran nahwu yang berpusat pada siswa.

ABSTRACT

Hafiz, Abdul, 2026. Effectiveness of Discovery Learning Based on Constructivist Learning Theory in Improving Students' Understanding of Arabic Grammar (*Nahwu*) at State Islamic Senior High School (MAN) Sanggau. Master's Thesis, Arabic Language Education Study Program, Postgraduate School. State Islamic University of Maulana Malik Ibrahim Malang
Supervisor: (1) Dr. Zaid bin Smeer, Lc, M.A (2) Dr. Ach. Nashichuddin, M.A.

Keyword: Constructivism, Definite and Indefinite Arabic nouns, Discovery learning, Understanding of Arabic grammar, , Knowledge Retension.

Arabic grammar (*nahwu*) instruction at MAN Sanggau is still teacher-centered, therefore students tend to memorize rules without understanding the underlying concepts. This study aims to describe the implementation of a discovery learning model based on constructivist learning theory in teaching Arabic gramer, and to examine its effectiveness in improving students' understanding of definite (*Isim ma'rifah*) and indefinite (*Isim nakirah*) nouns.

The study used a quantitative approach with a quasi-experimental nonequivalent control group design. The sample consisted of 40 eleventh-grade students selected through purposive sampling: class XI D as the experimental group consist of 20 students participants and class XI C as the control group consist of 20 students participants. Data were collected through a multiple-choice test (20 items; Cronbach's Alpha = 0.813), an observation sheet, and a retention test. The data were analyzed using the Shapiro-Wilk normality test, Levene's test of homogeneity, the independent samples t-test, N-Gain, and Cohen's d effect size.

The results show two main findings. First, the model was implemented as guided discovery through six stages: stimulation, problem statement, data collection, data processing, verification, and generalization, with teacher scaffolding provided according to students' needs. The level of implementation of discovery learning stage increased from a mean of 3.83 in the first meeting to 4.33 in the second meeting (on a 1–5 scale). Second, the model was effective in improving students' understanding of nahwu. The experimental group's mean posttest score (80.75) was higher than that of the control group (65.00), with $t = -4.425$, $p < 0.001$, and a large effect size ($d = 1.40$). The mean N-Gain was 51.49% (medium) in the experimental group and 14.25% (low) in the control group. This study additionally conducted a retention test three weeks later after a post test to asses the extent of the student's long-term memory retention of the delivered learning material. The result show that the experimental group's mean score understanding remained stable (82.50), while the control group's mean score declined to (58.50). Therefore, constructivist-based discovery learning can serve as a student-centered alternative for teaching Arabic grammar.

محتويات البحث

استهلال ..... أ

إهداء ..... ب

موافقة المشرف ..... ج

اعتماد لجنة المناقشة ..... د

إقرار أصالة البحث ..... هـ

كلمة الشكر والتقدير ..... و

مستخلص البحث ..... ح

ABSTRAK ..... ط

ABSTRACT ..... ي

محتويات البحث ..... ك

قائمة الجداول ..... ن

قائمة الصور ..... س

الفصل الأول: الإطار العام ١

أ. خلفية البحث ١

ب. أسئلة البحث ٩

ج. أهداف البحث ٩

د. فوائد البحث ٩

هـ. فرضية البحث ١٠

و. حدود البحث ١١

ز. مصطلحات البحث ١١

ح. الدراسات السابقة ١٢

الفصل الثاني: الإطار النظري ٢٠

المبحث الأول: نموذج التعلم الاكتشافي (*Discovery Learning*) ٢٠

أ. مفهوم نموذج التعلم الاكتشافي (*Discovery Learning*) ٢٠
ب. أهداف التعليم الاكتشافي..... ٢٢
ج. خصائص نموذج التعليم الاكتشافي ٢٣
د. أنواع وأشكال التعليم الاكتشاف..... ٢٤
هـ. طرق نموذج التعليم الاكتشافي ٢٥
و. مزايا نموذج التعليم الاكتشافي وعيوبه ٢٦
المبحث الثاني: المدخل البنائي (*Constructivist Approach*) ٢٧
أ. تعريف المدخل البنائي ٢٧
ب. خصائص التعليم بالمدخل البنائي ٢٩
ج. خطوات المدخل البنائي في التعليم..... ٣١
د. مزايا المدخل البنائي وعيوبه..... ٣٢
المبحث الثالث: تعليم النحو ٣٥
أ. تعريف تعليم النحو ٣٥
ب. أهمية تعليم النحو ٣٦
ج. أهداف تعليم النحو ٣٦
د. طرق تعليم النحو ٣٨
هـ. مشكلات تعليم النحو ٤١
و. فائدة دراسة علم النحو ٤٣
الفصل الثالث: منهجية البحث ٤٥
أ. مدخل البحث ٤٥
ب. متغيرات البحث ٤٦
ج. مجتمع البحث وعينته ٤٧
د. البيانات ومصادرها..... ٤٧
هـ. أسلوب جمع البيانات ٤٨
و. أسلوب تحليل البيانات ٤٩

الفصل الرابع: عرض البيانات وتحليلها.....٥٣
المبحث الأول: تطبيق التعلم بالاكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو ٥٣
أ. تطبيق التعليم في المجموعة الضابطة ٥٥
ب. تطبيق التعليم في المجموعة التجريبية.....٦١
المبحث الثاني: فعالية التعلم بالاكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو.....٧٨
أ. تحليل نتائج اختبار أدوات البيانات ٧٩
ب. نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة الضابطة ٨٤
ج. نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ٨٩
د. اختبار الحالة الطبيعية.....٩٥
هـ. اختبار التجانس.....٩٧
و. اختبار الفرضيات ٩٨
ز. تحليل نتائج اختبار الاحتفاظ لفهم الطلاب بالتعلم ١٠٣

الفصل الخامس: مناقشة نتائج البحث..... ١١١
المبحث الأول: تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو ١١١
المبحث الثاني: فعالية التعلم بالاكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو..... ١١٥

الفصل السادس: الخاتمة ١٢٣
أ. ملخص نتائج البحث ١٢٣
ب. التوصيات ١٢٤

قائمة المراجع ١٢٥
قائمة الملاحق ١٣٢

قائمة الجداول

الجدول ١.١ الدراسات السابقة ١٦

الجدول ٣.١ تصميم البحث ٤٦

الجدول ٤.١ خطوات التعلم في اللقاء الأول في المجموعة الضابطة.....٥٨

الجدول ٤.٢ خطوات التعليم في اللقاء الثاني في المجموعة الضابطة ٦٠

الجدول ٤.٣ خطوات التعلم بالاكتشاف في اللقاء الأول في المجموعة التجريبية ٦٦

الجدول ٤.٤ استمارة ملاحظة تنفيذ مراحل التعلم بالاكتشاف في اللقاء الأول.....٦٧

الجدول ٤.٥ خطوات التعلم بالاكتشاف في اللقاء الثاني في المجموعة التجريبية ٧٣

الجدول ٤.٦ استمارة ملاحظة تنفيذ مراحل التعلم بالاكتشاف في اللقاء الثاني ٧٤

الجدول ٤.٧ نتائج اختبار الصلاحية لكل سؤال ٨٠

الجدول ٤.٨ نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة الضابطة ٨٤

الجدول ٤.٩ ملخص تصنيف درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة
.....٨٦

الجدول ٤.١٠ نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ٨٩

الجدول ٤.١١ ملخص تصنيف درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية
.....٩١

الجدول ٤.١٢ قيمة اختبار الاحتفاظ للمجموعة الضابطة ١٠٥

الجدول ٤.١٣ قيمة اختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية ١٠٧

الجدول ٤.١٤ قيم المقارنة بين نتائج الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ ١٠٩

قائمة الصور

الصورة ٤.١ المعلم يشرح قاعدة الاسم المعرفة على السبورة/الشرائح ٥٦

الصورة ٤.٢ طلاب المجموعة الضابطة يؤدون ورقة تدريبات (*Drill*) ٥٩

الصورة ٤.٣ جلسة مناقشة نتائج التدريبات (التثبيت) أمام الفصل ٥٩

الصورة ٤.٤ مرحلة الإثارة: عرض صورة الأسرة/البيت وأمثلة الجمل ٦٢

الصورة ٤.٥ مرحلة تحديد المشكلة: مناقشة المجموعات الصغيرة وصياغة الفرضية ٦٣
الصورة ٤.٦ مرحلة جمع البيانات: الطلاب يعملون على ورقة عمل الطالب (LKPD) والمعلم يقدم السقالة التعليمية ٦٤
الصورة ٤.٧ مرحلة معالجة البيانات: قدم المعلم سقالة تعليمية إضافية بأسئلة موجهة ليصنف الطلاب ٧١
الصورة ٤.٨ مرحلة التحقق: عرض المجموعات نتائجها أمام الفصل..... ٧٢

الفصل الأول

الإطار العام

أ. خلفية البحث

إن تعليم قواعد اللغة العربية هو من العناصر المهمة جدا التي يجب تعلمها لأن لها خصائصها الخاصة التي تتميز بها عن غيرها من قواعد اللغة الأخرى. وينظر إلى علم النحو على أنه جزء لا يتجزأ من جميع أركان علم اللغة العربية. فعلم النحو ليس مجموعة من القواعد النحوية العربية التي يجب حفظ صيغها بل هو مجرد وسيلة لمتعلم اللغة العربية ليكونوا قادرين على فهم اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة بفهم صحيح، سالمين من الأخطاء في التحدث والقراءة وكذلك في الكتابة.[١] ليست دراسة علم النحو هي الهدف من التعلم، ولكنه وسيلة من الوسائل التي تعيننا على التحدث والكتابة بشكل صحيح وتقويم اللسان وصيانته من الأخطاء، كما تعين على عرض التعليم بعناية وإتقان وطلاقة.

بناء على ما نقل من رأي الإمام مجاهد قال: ولا يحل لمن يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم في كتاب الله ولا يعلم علم النحو، أشار إلى أهمية علم النحو في فهم كتاب الله تعالى إذ لا ينبغي للإنسان أن يتكلم في معاني القرآن أو يفسرها دون أن يكون لديه قدرة من المعرفة بقواعد اللغة العربية.[٢] ويذكر ابن جني أن علم النحو هو الطريقة التي تتكلم بها العرب، من حيث التغييرات في الإعراب وغيره من كما تثنية، جمع، تحقير، تكثير، إضافة، نصب، تركيب وغير ذلك. حتى يتمكن غير الناطقين بالعربية من محاكاة فصحاء العرب، فيتكلمون بالعربية وإن لم يكونوا عربا، وإذا خرجوا عن العربية رجعوا إلى قواعد النحو.[٣]

---

[1] Arif Rahman Hakim, "Mempermudah Pembelajaran Ilmu Nahwu Pada Abad 20 Oleh: Arif Rahman Hakim," *Jurnal Al-Maqoyis* 1, no. 1 (2013): 1–15.

[2] Asep Rahman Sudrajat, "Urgensi Ilmu Nahwu Dan Sharaf Sebagai Asas Penulisan Karya Ilmiah Bahasa Arab," *Al-Lisān Al-'arabī: Jurnal Program Studi Pendidikan Bahasa Arab* 1, no. 1 (2021): 31–41.

[3] Ibnu Jinnī, *Al-Khasāish* (Kairo: Dār al-Hadits pdf, 2008).

مدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو هي إحدى من المدارسة التي تجب بمدة التعليم اللغة العربية. لتعلم اللغة العربية بإتقان، لا بد من تعلم علم النحو، وهو ما يسمى بالقواعد أو التركيب. بناء على نتائج الملاحظات الأولية التي أجرأها الباحث في الفصل الحادي عشرة بمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو وجد أن قدرة الطالب المتوسط على تعلم النحو وممارسته أثناء تعلم اللغة العربية لا تزال قاصرة عن الوفاء بمعايير تقييم النحو. وفقا للمقابلة الأولية أيضا لبعض الطلاب، ينظر إلى تعليم النحو على أنه تعليم صعب لفهم وممل. كما وجد الباحث أيضا أن أنشطة تعلم النحو لا تزال تقليدية إلى حد ما، بمعنى أن عملية التعلم تتمحور حول المعلم. مع هذا النوع من عملية التعلم هذه، يحفظ معظم الطلاب النظريات الموجودة فقط، ولكنهم غير قادرين على فهم المفهوم ويواجهون صعوبة في وضع أمثلة على استخدام القواعد بحيث تكثر الأخطاء عند تحليل مواقف الجمل وخاصة في تمييز الجمل الاستفهام، عدد ترتيبي، جملة الاسمية أو فعلية، مبتداء وخبر وغير ذلك. بالإضافة إلى ذلك، أوضح المعلم أيضا أن عملية تدريس اللغة العربية خاصة في المهارة ستكون بالتأكيد صعبة للغاية إذا لم يكن لدى الطلاب مهارات تحليلية قوية على أساس النحو.

وتدل نتائج الملاحظة الأولية والمقابلة على أن المشكلة لا تكمن في أن التلاميذ لا يعرفون قواعد النحو، فمعظمهم يحفظون التعريفات والقواعد، وإنما تكمن في انتقال هذه المعرفة من مستوى الحفظ إلى مستوى الفهم والتطبيق والتحليل، إذ يجدون صعوبة في وضع أمثلة للقاعدة، وتكثر أخطاؤهم عند تحليل مواقع الكلمات في الجمل. وبعبارة أخرى، فإن ما يحتاجه التلاميذ ليس مزيدا من المعلومات النحوية، بل خبرة تعلم تدربهم على ملاحظة الظاهرة النحوية في الأمثلة، واستنباط القاعدة منها، واختبارها في سياقات جديدة.

غير أن الباحث يدرك أن ضعف فهم التلاميذ للقواعد النحوية لا يرجع بالضرورة إلى طريقة التعليم وحدها، فقد تسهم فيه عوامل أخرى، مثل كفاءة المعلم، ودافعية التلاميذ، وقلة الحصص المخصصة لتعليم النحو، والكتاب المدرسي المستخدم، وتفاوت الخلفية التعليمية للتلاميذ. ومن ثم رأى الباحث أن الجانب الأقرب إلى التدخل المباشر في هذه الدراسة هو نمط النشاط التعليمي الذي يمر به التلاميذ داخل الفصل. لكي لا ينسب الفرق في النتائج إلى عوامل أخرى غير نموذج التعلم، صمم البحث بحيث تتساوى هذه العوامل قدر الإمكان بين المجموعتين: فقد درّس المجموعتين معلم واحد، هو معلم اللغة العربية للصف الحادي عشر، بالمادة نفسها والكتاب نفسه وعدد اللقاءات نفسه، وتم التحقق من تكافؤ القدرة الأولية للمجموعتين بالاختبار القبلي. فالفرق المقصود الوحيد بين المجموعتين هو نموذج التعلم المستخدم. ومع ذلك، لا يدّعي هذا البحث أن نموذج التعلم هو العامل الوحيد المؤثر في فهم التلاميذ، وإنما يسعى إلى معرفة مدى إسهامه حين تتساوى العوامل الأخرى.

ولا يعني اختيار التعلم بالاكتشاف أن الطريقة التقليدية في تعليم النحو طريقة ضعيفة أو غير صالحة. فالطريقة القياسية، التي تبدأ بعرض القاعدة ثم الأمثلة والتدريبات، طريقة راسخة في تراث تعليم العربية، وقد تخرّج بها أجيال من العلماء، ولها مزايا لا تُنكر، منها وضوح القاعدة، وسرعة تقديمها، وتنظيم المادة، وملاءمتها لتقديم قدر كبير من المحتوى في وقت محدود.[4] وإنما المسألة مسألة ملاءمة بين الطريقة والهدف: فإذا كان الهدف المطلوب في هذه الحالة هو تنمية قدرة التلاميذ على تحليل الجمل وتطبيق القاعدة في سياقات جديدة، فإن الطريقة التي تمنح التلاميذ فرصة أكبر لممارسة الملاحظة والتحليل بأنفسهم تكون أقرب إلى هذا الهدف. ولذلك لا يقدم هذا البحث التعلم بالاكتشاف بديلا يلغي الطريقة

[4] BRUNER J S., "The Act of Discovery," *Harvard Educational Review* 31 (1961): 21–32, https://cir.nii.ac.jp/crid/1573950399875006848.

التقليدية، بل خيارا مكملا يمكن أن يستعين به المعلم حين يكون الهدف بناء الفهم والقدرة على التحليل.

استنادا إلى هذه الحالة، هناك حاجة إلى نموذج تعليمي الذي يركز على الطالب الذي يمكن أن يساعد الطلاب على فهم القواعد النحوية بشكل جيد. وأحد نموذج التعليم الذي يركز حول الطالب هو نموذج التعلم القائم على الاكتشاف *(Discovery learning)*. التعلم الاكتشافي هو نموذج تعليمي يقوم على إشراك المتعلمين بصورة نشطة في اكتشاف المعرفة بأنفسهم من خلال الملاحظة وتنظيم المعلومات واكتشاف العلاقات بينها، بينما يقوم المعلم بدور الميسر والموجه في عملية التعلم.[٥] يعد أن التعلم الاكتشافي هو نموذج التعلم التي تؤكد على المشاركة النشطة للتلاميذ في بناء المعرفة بأنفسهم. قال كريستين إن نموذج التعلم بالاكتشاف هو أحد نماذج التعليم المستخدمة لتطوير طريقة نشطة للتعلم من خلال البحث والتقصي بأنفسهم عن المفاهيم أو المبادئ التي لم تتوافر لدى الطلاب حتى الآن حتى تدوم النتائج التي سيتم الحصول عليها طويلا في الذاكرة ولا ينساها الطلاب بسهولة.[٦]

يهدف تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف في التعلم إلى تغيير ظروف التعلم التي لا تزال تتمحور حول المعلم (*teacher centered*) إلى التعلم المتمحور حول الطالب (*student centered*) بحيث تصبح ظروف التعلم السلبي نشطة. ويرى عدد من الباحثين أن نموذج التعلم بالاكتشاف يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التعلم، ولا سيما مهارات التفكير والتحليل. هذا لأنه في التعلم الاكتشافي يطلب من

[5] S.
[6] Yennita Yuliani et al., "Implementasi Model Discovery Learning Dipadu Modul Sistem Ekskresi Berbasis Konstruktivisme Untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Peserta Didik," *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia* 9, no. 3 (2021): 376–90, https://doi.org/10.24815/jpsi.v9i3.19965.

المتعلمين التعليق على المفاهيم والمعلومات من خلال المناقشة وطرح الأسئلة للوصول إلى استنتاج بناء على أنشطتهم وملاحظاتهم الخاصة.[٧]

يمكن تطبيق نموذج التعلم القائم على الاكتشاف في تعليم القواعد اللغوية النحوية من خلال ست مراحل رئيسة، واعتمد هذا البحث المراحل الست لنموذج التعلم بالاكتشاف وفقا للصيغة الواردة في دليل تنفيذ منهج ٢٠١٣ الصادر عن وزارة التربية والتعليم والثقافة الإندونيسية ٢٠١٤ وهي: التحفيز وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات، والتحقق، والتعميم. اختيرت هذه المراحل لأنها تتناسب مع طبيعة تعليم القواعد النحوية، الذي يتطلب من التلاميذ ملاحظة الأمثلة اللغوية، ومقارنتها، وتحليل خصائصها، ثم استنتاج القاعدة وتطبيقها. بجانب ذلك لا يترك التلاميذ لاكتشاف المعرفة بصورة مستقلة تماما، بل يشارك المعلم في توجيههم وتقديم المساعدة المناسبة عند الحاجة. وبذلك، تحقق هذه المراحل التوازن بين نشاط التلاميذ في بناء المعرفة ودور المعلم في توجيه عملية التعلم، وهو ما يتناسب مع طبيعة التعلم بالاكتشاف الموجة المستخدم في هذا البحث.

كما تم تنفيذ هذه المراحل من خلال عدد من الأساليب، مثل تقديم الأمثلة الواقعية، والمناقشة، والعرض، والسؤال والجواب، والتكليف بالمهام.[٨] وذلك لأن نموذج التعلم بالاكتشاف يسمح للطلاب بالمشاركة الفعالة في عملية التعلم واكتشاف مفاهيم قواعد اللغة العربية بشكل مستقل من خلال الاستكشاف والتحليل. يتضمن هذا النموذج سلسلة من الأنشطة التي تقود الطلاب إلى اكتشاف وتنظيم أنفسهم بتوجيه من المعلم، دون أن يتلقوا القاعدة جاهزة.[٩] وهذا

[7] Amallia Nugrahaeni, I Wayan Redhana, and I Made Arya Kartawan, "Penerapan Model Pembelajaran Discovery Learning Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Dan Hasil Belajar Kimia," *Jurnal Pendidikan Kimia Indonesia* 1, no. 1 (2017): 23, https://doi.org/10.23887/jpk.v1i1.12808.

[8] Nova Adela Putri, "The Implementation of Discovery Learning in Teaching Grammar for Seventh Grade Students," *Khazanah Pendidikan* 17, no. 2 (2023): 63, https://doi.org/10.30595/jkp.v17i2.18805.

[9] Suprayitno, "The Effect of Discovery Technique on Grammar Mastery of the Eighth Grade Students," *Dewantara* 2, no. 1 (2016): 21–32.

يعني أن الطلاب لا يحفظون قواعد النحو فحسب، بل يدعون أيضا إلى تحليل النصوص وأمثلة الجمل، حتى يتمكنوا من فهم تطبيق قواعد النحو في سياقها. وذلك يساعد الطلاب على اكتساب فهم أعمق.

إن نموذج التعلم الاكتشافي هو نموذج تعلم يقوم به الطلاب بغرض البحث عن المعرفة بشكل مستقل باستخدام خطوات منظمة. يجعل هذا النموذج التعليمي قادرا على جعل الطلاب أكثر نشاطا في عملية التعلم، حيث يقوم المعلم بدور الميسر والموجه في إدارة عملية التعلم.[١٠]

من المؤكد أن نموذج التعلم بالاكتشاف يحظى بالكثير من الاستجابات الإيجابية من مختلف مجالات الدراسة، كما أثبت بحث أجيس سلفياني وسبتي جومياندار، أن تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف في اللغة العربية يمكن أن يحسن مهارات التفكير النقدي وتحقيق أقصى قدر من نتائج التعلم وفعاليته. وقد ثبت ذلك من خلال زيادة مخرجات التعلم لدى الطلاب المتأثرين بعاملين هما العامل الداخلي والعامل الخارجي، بحيث يكون لدى الطلاب حماس كبير للتعلم.[١١] بالإضافة إلى ذلك، أكد لابوس أيضا على أن نموذج التعلم بالاكتشاف هو نموذج تعلم نشط ومهم جدا لتطبيقه في عملية التعلم، خاصة في تعلم اللغة.[١٢]

ويرجع اختيار التعلم بالاكتشاف من بين نماذج التعلم المتركزة حول المتعلم إلى ثلاثة أسباب. أولها انسجامه مع طبيعة علم النحو نفسه، فقد نشأ النحو العربي من استقراء العلماء لكلام العرب، إذ لاحظوا الأمثلة واستنبطوا منها القواعد، والتعلم بالاكتشاف يتيح للتلاميذ أن يمرّوا بالعملية نفسها على نطاق مصغر. كما أن الطريقة الاستقرائية، التي تبدأ بالأمثلة وتنتهي بالقاعدة، معروفة في تعليم النحو

[10] Ica Amelia and Munirul Abidin, "The Effectıveness Of Usıng The Guıded Dıscovery Method In Nahwu Learnıng At Smp-It Izzatuna Palembang," *Jurnal Ilmiah Didaktika* 1, no. 25 (2024): 44.
[11] Agis Selviani and Septi Gumiandari, "Implementasi Model Discovery Learning Dengan Pendekatan Saıntıfık Untuk Menıngkatkan Kemampuan Berfikir Krıtıs Dan Hasil Belajar Siswa Mata Pelajaran Bahasa Arab Di Mts Raudlatul Mubtadiin Kaliwadas," *Agis* 3, no. 6 (2023): 1–12.
[12] Ľuboš Masaryk, 'Using Discovery Learning Approach in Teaching EFL Grammar to High School Students: Its Possible Effects and Limits', *International Journal of Instruction*, 17.3 (2024), 239–54.

العربي، ويمكن النظر إلى التعلم بالاكتشاف على أنه صورة منظمة ومطورة منها.[١٣] وثانيها أن مراحله، ولا سيما جمع البيانات ومعالجتها والتحقق، تدرب التلاميذ مباشرة على المهارات التي يضعفون فيها، وهي ملاحظة الظاهرة النحوية وتحليلها وتطبيقها في أمثلة جديدة. وثالثها أن الدراسات السابقة في تعليم النحو أظهرت أثرا إيجابيا لهذا النموذج.[١٤] . ومع ذلك، تشير الدراسات إلى أن الاكتشاف الحر دون توجيه قد يكون أقل غير متيح، لا سيما لدى المتعلمين المبتدئين. ولذلك اختار الباحث صورة الاكتشاف الموجه، التي يقدم فيها المعلم الأسئلة الموجهة والسقالات التعليمية، فيجمع بين نشاط التلاميذ في الاكتشاف ودور المعلم في التوجيه والتوضيح. وبهذا الدور التوجيهي يحتفظ النموذج بما في الطريقة التقليدية من قوة، وهي وضوح القاعدة وتصحيح الفهم.

ويرتبط هذا النموذج بنظرية التعلم البنائية، حيث تؤكد المعرفة على أن معرفتنا هي نتيجة بنائنا الخاص. تقول النظرة البنائية للتعلم أنه يتم منح التلاميذ الفرصة لاستخدام استراتيجياتهم الخاصة في التعلم بوعي، بينما يقوم المعلم بتوجيه الطلاب إلى مستويات أعلى من المعرفة. الغرض من استخدام المنهج البنائي في التعلم هو المساعدة في تحسين فهم الطلاب.

وتحتل النظرية البنائية في هذا البحث موقع الأساس النظري الذي يفسر كيفية بناء التلاميذ للمعرفة في عملية التعلم، في حين يحتل نموذج التعلم بالاكتشاف موقع النموذج التعليمي الذي يترجم مبادئ هذه النظرية إلى خطوات وإجراءات عملية داخل الفصل الدراسي. فالنظرية البنائية ترى أن التعلم عملية نشطة يبني التلميذ من خلالها فهمه اعتمادا على خبراته ومعارفه السابقة، ومن خلال الملاحظة والتحليل والتفاعل مع الآخرين. أما نموذج التعلم الاكتشافي، فيوفر الإجراءات

[13] Ndaru Kukuh Masgumelar and Pinton Setya Mustafa, 'Teori Belajar Konstruktivisme Dan Implikasin ya Dalam Pendidikan', *Ghaitsa: Islamic Education Journal*, 2.1 (2021), 49–57 .
[14] Istarani, *Kumpulan 39 Metode Pembelajaran* (Medan: Cv Iscom, 2019).

التعليمية التي تتيح للتلاميذ تطبيق هذه المبادئ من خلال جمع المعلومات ومعالجتها والتحقق منها واستنتاج المفاهيم والقواعد بأنفسهم. وتظهر العلاقة بينهما في أن مراحل التعلم بالاكتشاف تمثل تطبيقا عمليا لعملية بناء المعرفة التي تؤكد عليها النظرية البنائية، حيث يشارك التلاميذ في اكتشاف المعرفة بدلا من تلقيها جاهزة من المعلم. وفي هذا البحث، يطبق النموذج بصورته الموجهة، بحيث يتولى المعلم توجيه التلاميذ وتقديم المساعدة عند الحاجة، دون أن يحل محلهم في عملية اكتشاف المعرفة. وبذلك، تمثل النظرية البنائية المرجعية النظرية التي يستند إليها البحث، بينما يمثل التعلم الاكتشافي النموذج التعليمي الذي يتم تطبيقه لاختبار فعاليته في تنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ.

استنادا إلى الشرح أعلاه، فإن الباحث يهتم بالبحث تحت العنوان فعالية نموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو. تم اختيار هذا العنوان لأن التعلم الاكتشافي هو نموذج نشط ذو صلة بالتعلم الحديث. يشجع هذا النموذج للطلاب على اكتشاف وفهم قواعد نحو اللغة العربية بشكل مستقل بأنفسهم، وبالتالي التغلب على الصعوبات التي واجههم غالبا في التعلم التقليدي. بالإضافة إلى ذلك، من خلال الجمع بين نموذج التعلم الاكتشافي والنهج البنائي، من المتوقع أن يتمكن الطلاب من بناء فهم معرفية وزيادة المشاركة الفعالة وفهم أعمق لمادة القو اعد النحوية.

ب. أسئلة البحث

ومن تلك خلفية البحث أعلاها يثبت الباحث أسئلة البحث كما يلي:

١. كيف يتم تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو؟

٢. ما مدى فعالية نموذج التعليم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو؟

ج. أهداف البحث

بناء على ما تم وصفه في صياغة المشكلات أعلاه، فإنها الأهداف في هذه الدراسة هي كما يالي:

١. لمعرفة تطبيق نموذج التعليم الاكتشافي على نظرية التعليم البنائي لترقية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في مدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو

٢. لمعرفة فعالية نموذج التعليم الاكتشافي على نظرية التعليم البنائي لترقية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في مدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو

د. فوائد البحث

يرجى في هذا البحث أن يأتي بنتائج من الناحية النظرية والتطبيقية كما يلي:

١. من الناحية النظرية

يرجو الباحث على هذا البحث يكون مصدرا من المصادر ومرجعا من المراجع للمعلمين والمتعلمين والباحثين بمجال تعليم اللغة العربية وخاصة

في عملية تعليم اللغة العربية بنموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية البنائي

٢. من الناحية التطبيقية

أ) للباحث

لترقية المعارف عن تطبيق نموذج التعليم الاكتشافي القائم على المدخل البنائي في تعليم فهم القواعد النحوية

ب) للمعلم

من المتوقع أن نتائج هذا البحث مدخلات للمعلم في إجراء عملية التعلم لتحسين منجز التلاميذ

ج) لطلاب

لتحفيز وترقية نشاط التلاميذ في عملية التعليم

د) للمدرسة

يمكن أن تكون نتائج البحث مفيدة في سياق تحسين الجودة التعليم

هـ. فرضية البحث

انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة، يفترض الباحث أن نموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي فعال لتنمية فهم القواعد النحوية. والفرضيتان اللتان ستختبران هما وهي:

١. H_0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم القواعد النحوية بين التلاميذ الذين يتعلمون بنموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي والتلاميذ الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو.

٢. H_1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم القواعد النحوية بين التلاميذ الذين يتعلمون بنموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي والتلاميذ الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية.

و. حدود البحث

١. الحدود الموضوعية

حدود الموضوع في هذا البحث هو مادة الأسرة والبيت ولترقية فهم القواعد النحوية عن الإسم المعرفة والنكرة.

٢. الحدود الزمانية

يحدد الباحث لهذه عملية البحث في العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م.

٣. الحدود المكانية

أما مكان الباحث في مدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو، على التلاميذ في فصل الحادي عشر.

ز. مصطلاحات البحث

١. نموذج التعلم الاكتشافي

نموذج التعلم بالاكتشاف نموذج تعليمي يقوم على إشراك المتعلمين بصورة نشطة في اكتشاف المعرفة بأنفسهم من خلال الملاحظة وتنظيم المعلومات واكتشاف العلاقات بينها، بينما يقوم المعلم بدور الميسر والموجه في عملية التعلم، ويطبق في ست مراحل: التحفيز، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات، والتحقق، والتعميم.

٢. نظرية التعليم البنائي

النظرية البنائية هي نظرية التعلم التي ترى أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بصورة سلبية، بل يبني فهمه بنفسه من خلال التفاعل مع المعلومات والخبرات السابقة، والملاحظة، والتجربة، والتحليل، والتفاعل مع الآخرين.

٣. فهم قواعد النحو

كلمة "النحو" لغويا تأتي من كلمات لها معنى الجهاد والطريق والمثل والقياس (المقدر) والهدف (قصد). النحو في العربي يعني "الطريق والجهة والقصد". قال ابن خلدون في الاصطلاح بمعنى هو العلم الذي يهدف إلى ضبط الملكة اللسانية بالقوانين المستقراة. القواعد النحوية هي مجموعة الأصول والضوابط التي تعرف بها أحوال الكلمات العربية في التركيب، من حيث الإعراب والبناء، وما يتصل بذلك من أحكام الكلمة في الجملة. فهم القواعد النحوية في هذا البحث هو قدرة التلاميذ على معرفة مفهوم القواعد النحوية وتطبيق ذلك في الجمل، وتحليلها في النصوص القصيرة، واختيار الصيغة المناسبة للسياق.

ح. الدراسات السابقة

وأما الدراسات السابقة في هذه الدراسة كما يلي:

١. إيكا فطريانا همشة، وجوستينا، ٢٠٢٣، بعنوان المجالة " تأثير نموذج التعليم بالاكتشاف الموجه مع المدخل البنائي على مخرجات التعلم المعرفية للطلاب". هدف هذا البحث لمعرفة أثر نموذج التعليم بالاكتشاف الموجه ذو المدخل البنائي على نتائج التعلم المعرفي لدى الطلاب. وهذا البحث هو بحث شبه تجريبي. وتظهر نتائج هذا البحث أن التطبيق نموذج إن التعليم بالاكتشاف الموجه باستخدام المنهج البنائي له تأثير كبير على نتائج التعلم المعرفي.

٢. أحمد عز العفاف السجاد، ٢٠٢٤، الرسالة، بعنوان "تأثير التعلم الاكتشاف لبرونر ونونان في تعليم النحو في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية الخامسة جومبانج" يهدف هذا البحث إلى تحديد نتائج التعلم النحوي باستراتيجيات التعلم بالاكتشاف وفعاليتها. وكان أسلوب البحث المستخدم عبارة عن تجربة ذات مدخل كمي، وأظهرت نتائج الاختبار

وجود فرق كبير بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للفصل الضابط والفصل التجريبي. وكان متوسط درجات الاختبار البعدي للفئة التجريبية أعلى (٨١,٨٠) من الصف الضابط (٧٣,٧٠). يظهر اختبار t أن عدد t الذي يبلغ ٣,٣٩٣ أكبر من جدول t الذي يبلغ ٢,١٧٢، مع قيمة sig (ثنائي الذيل) تبلغ ٠,٠٠١، مما يشير إلى تأثير كبير من طريقة التعلم بالاستكشاف. وقد تم قبول فرضية البحث والتي تبين أن هذه الإستراتيجية فعالة في زيادة الفهم المعرفي لدى الطلاب والجوانب النفسية للتعليم نحو. يكمن التشابه بين الأبحاث السابقة والأبحاث الحالية في استخدام نموذج التعلم، وهو التعلم بالاكتشاف، والذي سيتم تنفيذه في التعلم النحوي. وبصرف النظر عن ذلك، يستخدم هذا البحث أيضا نفس النوع من البيانات، وهي شبه التجريبية ومن حيث الاختلافات، يستخدم هذا البحث نظرية برونر ولونان ويركز فقط على متغير واحد دون دمجه مع مداخل أو نماذج أخرى.

٣. أدي بايوسي، ٢٠٢٤، بعنوان "أثر نموذج التعلم بالاكتشاف على نتائج التعلم في التربية المدنية لطلاب الصف الرابع الابتدائي الحكومي ١٤ بيرماني إيلير، كيباهيانغ". تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك تأثير لنموذج التعلّم بالاكتشاف على مخرجات تعلّم الطلاب أم لا في الصف الرابع الابتدائي الحكومي ١٤ بيرماني إيلير، محافظة كيباهيانغ. هذا النوع من الأبحاث عبارة عن بحث كمي باستخدام نهج التصميم شبه التجريبي. وخلص الباحثون إلى وجود تأثير لتطبيق نموذج التعلّم بالاكتشاف على مخرجات التعلّم في التربية المدنية لطلاب الصف الرابع الابتدائي الحكومي ١٤ بيرماني إيلير، محافظة كيباهيانغ. يتشابه هذا البحث مع البحث الحالي

من حيث استخدام نماذج التعليم وأنواع أساليب البحث. ويكمن الاختلاف في أهداف البحث وموقعه والمتغيرات التابعة.

٤. هيري سوغريوا وليز ريستياني، ٢٠٢٤، بعنوان "تطوير نموذج تعليم بالاكتشاف باستخدام وسائل بطاقات المفردات لتحسين قدرة الطلاب على استخدام الجمل الكاملة الصف الرابع في مدرسة غيريجايا الابتدائية الحكومية". تهدف هذه الدراسة إلى وصف كيف يمكن لتطوير نموذج التعلم بالاكتشاف باستخدام وسائل بطاقات المفردات أن يحسن القدرة على استخدام الجمل الكاملة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. هذا النوع من الأبحاث هو أبحاث التطوير (R&D). أظهرت النتائج أن ١) بناء على تحليل الاحتياجات، فإن نموذج التعلم الذي يريده الطلاب والمعلمون هو نموذج يشرك الطلاب بنشاط ويعزز الفضول لاكتشاف شيء ما. وسائل التعلم المطلوبة رخيصة الثمن ومثيرة للاهتمام وسهلة الاستخدام ويمكنها زيادة مفردات الطلاب. ٢) تتضمن مبادئ نمذجة التعلم مبادئ التحفيز والتجربة والاكتشاف والتعاون واللغويات والتكرار. ٣) ينتج عن تطوير نموذج التعلم الاكتشاف باستخدام وسائل بطاقات المفردات منتجات في شكل نماذج ووسائل تعليمية يتم تحقيقها في شكل كتيبات إرشادية. إن التشابه بين البحث السابق والبحث الحالي هي نموذج تعليم بالاكتشاف، فإن الفرق بينها يعني في استخدام طريقة البحث، التركيز على تحسين عناصر اللغة.

٥. سانتي سوبرياني، وكاليماتوس سعدية، ٢٠٢٤، بعنوان "تعلّم مهارة القراءة مع نموذج التعلم بالاكتشاف". أهداف كتابة هذه المجلة هي: ١) معرفة تاريخ التعلم الاكتشاف وتعريفه، (٢) التعرف على نقاط القوة والضعف في تعلم اللغة العربية مهارة جيرا مع نموذج التعلم بالاكتشاف (٣) معرفة

تطبيق مهارة تعلم اللغة العربية مهارة القراءة بنموذج التعلم الاكتشاف. يستخدم هذا البحث بحوث المكتبة (*Library Research*) للحصول على المعلومات المتعلقة بالتعلم باستخدام نموذج التعلم بالاكتشاف. يقول هذا البحث أن نموذج التعلم بالاكتشاف هذا يعطي الأولوية لنشاط الطلاب في التعلم، ويطلب من الطلاب التعلم بشكل مستقل عن خبرات الطلاب، ومع ذلك، فإن هذا التعلم لا يعمل دائما بشكل فعال، لأنه يجب أن يتكيف مع قدرة الطلاب ورؤية الموقف. هناك مزايا وعيوب في التعلم بالاكتشاف، ولكن يمكن التغلب على هذه العيوب باستراتيجيات معينة. التشابه بين البحث السابق والبحث الحالي في أن كلاهما يناقش نموذج التعليم بالاكتشاف، وأما الفرق بين البحوث السابقة لها اختلافات مع البحوث الحالية من حيث استخدام المناهج، والمجالات العلمية.

جدول ١،١ الدراسات السابقة

الرقم	اسم الباحث وسنة البحث	موضوع البحث	التشابه	الاختلاف
١	إيكا فطريانا همشة، وجوستينا، ٢٠٢٣	تأثير نموذج التعليم بالاكتشاف الموجه مع المدخل البنائي على مخرجات التعليم المعرفية للطلاب.	نموذج التعليم بالاكتشاف، المدخل البنائي ومنهج البحث	نتائج التعلم المعرفية للطلاب يركز في مدة العلوم الطبيعية
٢	أحمد عز العفاف السجاد، ٢٠٢٤	تأثير التعلم الاكتشاف لبرونر ونونان في تعليم النحو في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية الخامسة جومبانج	نموذج التعليم بالاكتشاف في تعليم النحو	النظري: لبرونر ونونان (Brunner& Lunan)
٣	راني رحماواتي، سوماربي، نورانيتا أدياستوتي، ٢٠٢٣	تحليل التصميم التعليمي لمواد البناء ذات الجوانب المسطحة بالمدخل البنائي ونموذج التعليم الاستكشاف	ونموذج التعليم الاستكشاف والمدخل البنائي	يركز على دراسة هندسة الفضاء (مفهوم

			ومنهج البحث	الأشكال المسطحة)
٤	أدي بايوسي، ٢٠٢٤	أثر نموذج التعليم بالاكتشاف على نتائج التعلم في التربية المدنية لطلاب الصف الرابع الابتدائي الحكومي ١٤ بيرماني إيلير، كيباهيانغ	نموذج التعليم بالاكتشاف ومنهج البحث	ونتائج التعلم في التربية المدنية
٥	هيري سوغريوا وليز ريستياني، ٢٠٢٠	تطوير نموذج تعلم الاكتشاف باستخدام وسائط بطاقات المفردات لتحسين قدرة الطلاب على استخدام الجمل الكاملة الصف الرابع في مدرسة غيريجايا الابتدائية الحكومية	نموذج تعليم الاكتشاف	النوع من الأبحاث يعني أبحاث التطوير (R&D)، والتركيز على تحسين عناصر اللغة (مفردات)
٦	سانتي سوبرياني، وكاليماتوس سعدية، ٢٠٢٤	تعليم مهارة القراءة مع نموذج التعليم بالاكتشاف	نموذج التعليم بالاكتشاف	استخدام المناهج (بحوث المكتبة) والمجالات العلمية

				(مهارة القراءة)

ومن خلال الدراسات السابقة يتضح أن معظمها تناول نموذج التعلم الاكتشافي في مواد غير اللغة العربية، أو في المهارات اللغوية دون القواعد، أو استخدمت التعلم الاكتشافي دون ربطه بالمدخل البنائي. ويتميز هذا البحث بتطبيق التعلم الاكتشافي الموجه القائم على نظرية التعليم البنائي في تعليم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مع قياس فعاليته بالاختبار البعدي والكسب المعياري (N-Gain) واختبار الاحتفاظ.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: نموذج التعلم الاكتشافي (*Discovery Learning*)

أ. مفهوم نموذج التعلم الاكتشافي (*Discovery Learning*)

يؤكد التعلم الاكتشافي على أهمية فهم البنية أو الأفكار المهمة للتخصص، من خلال المشاركة النشطة للطلاب في عملية التعليم.[١٥] التعلم الاكتشافي هو فهم المفاهيم والمعاني والعلاقات، من خلال عملية بديهية حتى الوصول إلى نتيجة.[١٦] يعد نموذج التعلم بالاكتشاف مؤثرا للغاية في تحسين مخرجات تعلّم الطلاب ومهارات التفكير النقدي، وهي إحدى مهارات التفكير العليا (*HOTS*).[١٧]

التعليم الاكتشافي هو نموذج التعليم القائم على الاكتشاف الذي ينظم التعلم بطريقة، حتى يتمكن الطلاب من اكتساب المعرفة التي لم تكن معروفة من قبل حتى يتمكنوا من معرفتها من خلال الاكتشاف.[١٨] قال الحنفية وجوجو سوهانا أن التعليم الاكتشاف هو سلسلة من أنشطة التعلم التي تتضمن على النحو الأمثل قدرات جميع الطلاب للبحث والتحري بشكل منهجي ونقدي ومنطقي حتى يتمكنوا من العثور على معارفهم ومواقفهم ومهاراتهم لتغيير السلوك.[١٩]

---

[15] Uswatun Hasanah Harahap, Pujiati, and Fian Triad, "Analysis of Factors Supporting the Achievement of Grammar Teaching Objectives in the Eighth Grade at the Islamic Middle School 'Hifz Al-Quran' of the Islamic Center Foundation in North Sumatra, Medan," *Anwarul: Jurnal Pendidikan Dan Dakwah* 592–598, no. 4 (2024): 3.

[16] Asri Budiningsih, *Belajar Dan Pembelajaran* (Jakarta: Rineka Cipta, 2005).

[17] Thira Thifa Al Aliyawinata, Enggar Utari, and Mahrawi Mahrawi, "The Effect of Discovery Learning on Students' Higher-Order Thinking Skills," *International Journal of Biology Education Towards Sustainable Development* 1, no. 1 (2021): 1–9.

[18] Afria Susana, *Pembelajaran Discovery Learning Menggunakan Multimedia Interaktif* (Badung: Tata Akbar, 2019).

[١٩] ريرين العلمي، تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف (*Discovery Learning*) في تعليم اللغة العربية باستخدام وسيلة بطاقة لترقية مهارة القراءة لطلاب الصف التاسع مدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية غرسيك (جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا، ٢٠٢٠).

التعلم الاكتشافي هو نموذج تعليمي يجب أن يلعب فيه الطلاب دورا نشطا في نشاط التعلم. بحيث يكون التعلم مصمما بطريقة تمكن الطلاب من اكتشاف المفاهيم والمبادئ من خلال العمليات العقلية الخاصة بهم، والباقي قادرون على التعرف على المعلومات التي لديهم بالفعل. في التعليم الاكتشاف لا يتم إعطاء الطلاب المفهوم في صورته النهائية، إلا الطلاب مدعوون للمشاركة في اكتشاف مفهوم.[٢٠]

وفقا لسيف الدين، فإن نموذج التعلم الاكتشافي هو أحد استراتيجية تعلم تميل إلى أن تتطلب من الطلاب لإجراء الملاحظات أو التجارب أو المساعي العلمية الحصول على استنتاج من نتائج العمل العلمي.[٢١] من خلال هذا النموذج، تتم دعوة الطلاب لاكتشاف ما تعلموه بأنفسهم ومن ثم بناء المعرفة من خلال فهم معناها. يهدف استخدام التعلم الاكتشافي إلى تغيير ظروف التعلم السلبي إلى ظروف تعلم نشطة وإبداعية، التغيير من التعلم الموجه للمعلم إلى التعلم الموجه للطالب، تغيير الوضع التفسيري، حيث يتلقى الطلاب المعلومات كاملة من المعلم فقط، إلى الوضع الاستكشافي، حيث يجد الطلاب المعلومات بأنفسهم.[٢٢]

بناء على الفهم أعلاه، يمكن استنتاج أن التعليم الاكتشافي هو التعليم الذي يشجع الطلاب على البحث بأنفسهم، اكتشاف الخبرات والمعارف السابقة والبناء عليها، استخدام البديهة والخيال والإبداع، والبحث عن معلومات جديدة لاكتشاف حقائق وارتباطات وحقائق جديدة.

---

[20] Sartunut, *Discovery Learning Solusi Jitu Ketuntasan Belajar* (Nusa Tenggara Barat: Yayasan Insan Cendekia Indonesia Raya, 2022).

[21] Saifuddin, *Pengelolaan Pembelajaran Teoretis Dan Praktis* (Yogyakarta: Deepublish, 2014).

[22] Dede Supriatna, "Meningkatkan Hasil Belajar Pendidikan Agama Dan Budi Pekerti Melalui Model Pembelajaran Discovery Learning Pada Siswa Kelas X-Ipa Di Sman 5 Bekasi Pada Tahun 2017/2018," *Research and Development Journal of Education* 5, no. 1 (2018): 125–55.

ب.أهداف التعليم الاكتشافي

لا يقتصر الهدف من التعلم بالاكتشاف على إيصال المعلومات إلى المتعلم، وإنما يتجاوز ذلك إلى تنمية الطريقة التي يتعلم بها، بحيث يصبح قادرًا على الوصول إلى المعرفة بنفسه، وتنظيمها، واستعمالها في مواقف جديدة. فالمعرفة في هذا النموذج ليست نتاجا يسلم للمتعلم في صورته النهائية، بل هي ثمرة عملية يشارك فيها المتعلم بالملاحظة والتحليل والاستنتاج.

وقد بيّن برونر (*Bruner*)، أن للتعلم بالاكتشاف أربع فوائد رئيسة تمثل في الوقت نفسه أهدافه.[٢٣]

١. تنمية القدرة العقل: (*intellectual potency*) إذ يتدرب المتعلم على البحث عن الأنماط والعلاقات وتنظيم المعلومات، فتقوى قدرته على حل المشكلات.
٢. الانتقال من الدافع الخارجي إلى الدافع الداخلي :فالمتعلم الذي يكتشف المعرفة بنفسه يجد في الاكتشاف نفسه مكافأة، فلا يتعلم من أجل الثواب أو الدرجة فحسب.
٣. تعلم مهارات الاكتشاف (*heuristics of discovery*): أي أن المتعلم لا يتعلم المادة فقط، بل يتعلم كيف يبحث ويستقصي، فيكتسب طريقة في التفكير يمكن أن يستعملها في مواقف أخرى.
٤. تقوية الذاكرة: فالمعلومات التي ينظّمها المتعلم بنفسه تكون أيسر استرجاعا وأبقى في الذاكرة من المعلومات التي يتلقاها جاهزة.

ذكر بيل (*Bell*) أن للتعلم بالاكتشاف أهدافا تتصل بنشاط المتعلم ونوعية ما يتعلمه، منها:

[23] S., "The Act of Discovery."

١. أن تتاح للتلاميذ فرصة المشاركة النشطة في عملية التعلم.
٢. أن يتعلم التلاميذ اكتشاف الأنماط في المواقف المحسوسة والمجردة، وأن يتوقعوا ما يترتب عليها.
٣. أن يتعلموا صياغة الأسئلة الواضحة واستعمالها للحصول على المعلومات المفيدة في الاكتشاف.
٤. أن يتعلموا العمل الجماعي الفعال، وتبادل المعلومات، والاستماع إلى أفكار الآخرين واستعمالها.
٥. أن تكون المهارات والمفاهيم والمبادئ التي يتعلمونها بالاكتشاف أكثر معنى لديهم.
٦. أن يكون ما يتعلمونه بهذه الطريقة أيسر نقلًا إلى أنشطة جديدة وتطبيقا في مواقف تعليمية أخرى.[٢٤]

ج. خصائص نموذج التعليم الاكتشاف

تتمثل الخصائص الرئيسية لنموذج التعلّم بالاكتشاف في التركيز على الطالب في الاكتشاف حل المشكلات لابتكارها، التواصل، وتعميم المعرفة: أنشطة للجمع بين المعرفة الجديدة والمعرفة الحالية.[٢٥] وهذا مناسبة برأي نينوك إيز سوميانينجروم أن يتمحور التعلم بالاكتشاف في ثلاث سمات رئيسية للتعلم بالاكتشاف، وهي:

١. البحث عن المشاكل وحلها من أجل إنشاء المعرفة وتوليفها واستنتاجها
٢. عملية الجمع بين المعرفة الجديدة والمعرفة الموجودة مسبقا
٣. التركيز على المتعلم[٢٦]

---

[24] Frederick H. Bell, *Teaching and Learning Mathematics (in Secondary Schools)* (Dubuque, Iowa, USA: Wm. C. Brown Company Publishers, 1978).
[25] Firosalia Kristin, "Analisis Model Pembelajaran Discovery Learning Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Siswa SD," *Jurnal Pendidikan Perkhasa* 2, no. 1 (2016): 90–98.
[26] Ninok Eyiz Sumianingrum, "Efektivitas Metode Discovery Learning Berbantuan E-Learning Di SMA Negeri 1 Jepara," *Pembelajar: Jurnal Ilmu Pendidikan, Keguruan, Dan Pembelajaran* 1, no. 1 (2017): 17.

وهذا مختلف برأي على النقيض ويكاكسونو، فإن خصائص نموذج التعلم بالاكتشاف هي أربع خصائص:

١. تعزيز الإمكانات الفكرية للطلاب
٢. الانتقال من المكافآت الخارجية إلى المكافآت الجوهرية
٣. التعليم الشامل من خلال الاكتشاف
٤. أدوات لتدريب ذاكرة المتعلمين[٢٧]

د. أنواع وأشكال التعليم الاكتشاف

وفقا لسوبريهاتينينروم هناك نوعان من التعليم الاكتشاف، وهما[٢٨]:

١. التعلم الاستكشاف (*Free Discovery Learning*)

التعلم الاكتشاف الحر دون أي إرشاد أو توجيه من المعلم. في عملية التعلم، لا يعني ذلك أن يكون المعلم مكتوف اليدين أو لا يقوم بتوجيه الطلاب، ولكن يمكن للمعلم أن يقدم التحفيز في بداية التعليم.

٢. التعلم الاستكشاف الموجه *(Guided Discovery Learning)*

التعليم الاستكشاف الموجّه أو التعليم الذي يتطلب دور المعلم كميسّر في عملية التعليم. إن دور المعلم مطلوب في تلخيص أفكار كل طفل حتى يمكن تحقيق أهداف التعليم، ولكن هذا لا يعني أن المعلم يتولى كل عملية التعليم.

وفقا لسابرياتي هناك نوعان أو نوعان من التعلم الاكتشاف، وهما:[29]

١. الاكتشاف المجاني هو التعلم الاكتشاف دون تلميحات أو توجيه

[27] Andri Wicaksono and Rozam Ahmad Subhan, *Buku Teori Pembelajaran Bahasa* (Yogyakarta: Garudhawaca, 2015).
[28] Jamil Suprihatiningrum, *Strategi Pembelajaran Teori & Aplikasi* (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2020).
[29] Antonios J. Neno, "Strategi Pembelajaran Dicovery Learning," *Journal of Education* 6, no. 2 (2023): 369–80.

٢. الاكتشاف الموجه هو التعلم الذي يتطلب دور المعلم كميسر في عملية التعلم.

هـ. طرق نموذج التعليم الاكتشاف

قال أحمدي وبراسيتيا أن مراحل التعلم بالاكتشافي بناء إلى ست مراحل أو ست خطوات. وطرق نموذج التعلم الاكتشاف هي كما يلي:

١. الإثارة *(Stimulation)*

في هذه المرحلة يطرح المعلم مشكلة أو يطلب من الطلاب قراءة أو الاستماع إلى وصف يحتوي على مشكلة

٢. بيان المشكلة *(Problem Statement)*

في هذه الحالة، يتم إعطاء الطلاب الفرصة لتحديد المشاكل المختلفة. وفي هذه المرحلة يجب على المعلم أن يرشدهم لاختيار أكثر المشاكل إثارة للاهتمام والمرونة لحلها، ثم تصاغ المشكلة في شكل سؤال أو فرضية

٣. جمع البيانات *(Data Collection)*

في هذه المرحلة، وللإجابة على الأسئلة أو الفرضيات التي تم تقديمها، يتم إعطاء الطلاب الفرصة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، مثل قراءة الأدبيات وملاحظة الأشياء وإجراء التجارب الخاصة بهم والمقابلات وما إلى ذلك.

٤. معالجة البيانات *(Data Processing)*

يتم تصنيف وتبويب جميع المعلومات المستقاة من قراءة ملاحظات المقابلات والمقابلات التي تم إجراؤها حتى لو لزم الأمر حسابها بطريقة معينة وتفسيرها بمستوى معين من الثقة

٥. التحقق *(Verification)*

يتم تصنيف وتبويب جميع المعلومات المستقاة من قراءة ملاحظات المقابلات والمقابلات التي تم إجراؤها حتى لو لزم الأمر حسابها بطريقة معينة وتفسيرها بمستوى معين من الثقة

٦. التعميم *(Generalization)*

يتعلم الطلاب في هذه المرحلة استخلاص استنتاجات وتعميمات معينة[٣٠]

و. المزايا والعيوب نموذج التعليم الاكتشاف

قال ويسود أن تتميز طريقة التعلم بالاكتشاف بالعديد من المزايا التي تجعل هذه الطريقة تعتبر متفوقة. ومن بين مزايا التعلم الاكتشاف ما يلي:[٣١]

١. يشارك المتعلمون بنشاط في عملية التعليم وعادة ما تزيد موضوعات التعلم من الدافعية الذاتية

٢. عادة ما تكون أنشطة التعلم في التعلم بالاكتشاف أكثر جدوى من تمارين الفصول الدراسية ودراسة الكتب المدرسية وحدها

٣. يكتسب الطلاب مهارات الاستقصاء والتأمل التي يمكن تعميمها وتطبيقها في سياقات أخرى

٤. يتعلم الطلاب مهارات واستراتيجيات جديدة

٥. يعتمد نهج هذه النموذج على معارف المتعلمين وخبراتهم السابقة

٦. تشجع هذه النموذج استقلالية المتعلمين في التعليم

٧. يمكن أن تجعل المتعلمين أكثر عرضة لتذكر المفاهيم أو البيانات أو المعلومات إذا اكتشفوها بأنفسهم

٨. ترقية العمل الجماعي المحسّن

[30] Melly Mukaramah, Rika Kustina, and Rismawati, "Analisis Kelebihan Dan Kekurangan Model Discovery Learning Berbasis Media Audiovisual Dalam Pelajaran Bahasa Indonesia," *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan* 1, no. 1 (2020): 1–9.

[31] Siti Khasinah, "Discovery Learning: Definisi, Sintaksis, Keunggulan Dan Kelemahan," *Jurnal Mudarrisuna: Media Kajian Pendidikan Agama Islam* 11, no. 3 (2021): 402.

وفقا لحسنان، العيوب أو نقاط ضعف نموذج التعلم الاكتشاف كما يلي:[٣٢]

١. يؤدي إلى افتراض وجود استعداد العقل للتعلم
٢. مضيعة للوقت، يطلب من المعلمين تغيير عاداتهم التدريسية من كونهم مقدمين للمعلومات إلى ميسرين، تحفيز الطلاب وتوجيههم للتعلم الجيد.
٣. التعليم الاكتشاف أكثر ملاءمة لتطوير الفهم، في حين أن تطوير جوانب المفاهيم والمهارات والعواطف ككل تحظى باهتمام أقل
٤. ليس كل المتعلمين قادرين على الاكتشاف، خاصةً الطلاب الذين لا يجيدون، سيكون لديهم صعوبة في التجريد والتفكير أو يكشف عن العلاقات بين المفاهيم المكتوبة أو المنطوقة
٥. لا يوفر فرصا للتفكير التي سيكتشفها الطلاب لأنه تم اختيارها مسبقا من قبل المعلم
٦. لا ينطبق على جميع الموضوعات، بشكل عام، يمكن استخدام الموضوعات المتعلقة بالمبادئ مع نموذج الاكتشاف

المبحث الثاني: المدخل البنائي (*Constructivist Approach*)

أ. تعريف المدخل البنائي

مدخل التعلم تتكون من كلمتين يعنى المدخل والتعلم المدخل بفتح الميم هو الدخول او بمعنى موضع الدخول. مدخل التعلم هو وسيلة أو وسائل تستخدمها المعلمون لتمكين الطلبة أن يتعلموا هو وسيلة مشتركة للنظر مشكلة أي موضوع الدراسة.[٣٣]

---

[32] Iwantoro Iwantoro, Suriadi Rahmat, and Abdul Haris, "Discovery Learning Sebagai Inovasi Model Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Pasca Pandemi Covid-19," *JIE (Journal of Islamic Education)* 7, no. 2 (2022): 154.

[٣٣] جمل الدين محمد بن مكرم، لسان العرب (بيروت: دار الفكر، ١٩٩٨).

المدخل البنائي هو أحد مضامين النظرية البنائية. يتضمن النهج البنائي إعادة بناء المعرفة وإحداث تأثير إيجابي على نجاح المتعلمين.[٣٤] وأوضح كايا أن هذا المدخل في تعليم لغة أجنبية قد حظي بقدر كبير من الاهتمام على مدى السنوات الماضية بسبب مبادئه في بيئة تعلم اللغة.[٣٥] وفقا لأياز وشيكرجي، يتيح هذا النهج منظورا مختلفا لأنشطة التعليم والتقييم من خلال قياس المعرفة والمهارات على المستوى المعرفي مع الاختيار من متعدد، اختبارات الإجابة القصيرة، وعمل المشروع، والمحفظة، وقوائم المراجعة، وتقييم الأداء والتقييم الذاتي.[٣٦] ومن هنا أوضحت سونيتا أن المتعلمين يبنون تعلمهم الخاص من خلال أنشطة التعلم ذات الصلة ووظيفة المعلم هي خلق بيئة تعليمية تدعم أنشطة التعلم المناسبة لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.[٣٧]

المدخل البنائي هو نهج للتعليم يركز بشكل أكبر على مستوى إبداع الطلاب في توجيه الأفكار الجديدة التي يمكن أن تكون ضرورية للتنمية الذاتية للطلاب على أساس المعرفة. في هذا المدخل البنائي، يكون دور المعلم هو فقط كمرشد ومعلم في أنشطة التعليم. يعطي المعلمون الأولوية لنشاط الطلاب ويوفرون الفرص للطلاب لتوجيه أفكار جديدة مناسبة للمواد المقدمة لترقية القدرة الشخصية للطلاب. بشكل عام، ما يسمى بالبنائية يؤكد على مساهمة المتعلم في توفير المعنى، وكذلك تعلم شيء ما من خلال الأنشطة الفردية والاجتماعية.[٣٨]

---

[34] Çetin Semerci and Veli Batdi, "A Meta-Analysis of Constructivist Learning Approach on Learners' Academic Achievements, Retention and Attitudes," *Journal of Education and Training Studies* 3, no. 2 (2015): 171–80.

[35] Haldun Kaya, "Blending Technology with Constructivism: Implications for an ELT Classroom," *Teaching English with Technology* 15, no. 1 (2015): 3–13.

[36] Mehmet Fatih Ayaz and Hanifi Şekerci, "The Effects of the Constructivist Learning Approach on Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis Study," *Turkish Online Journal of Educational Technology* 14, no. 4 (2015): 144–56.

[٣٧] صبيح عوده صبيح معروف, منال محمد عبدالعزيز and ,حنان أحمد حسين, 'برنامج قائم على المدخل البنائى وفاعليته فى تنمية الكفاءة التواصلية فى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ,'الدوريات المصرية،(2021) 1.4،.43–115

[38] Herliani and Dkk, *Teori Belajar Dan Pembelajaran* (Jawa Tengah: Lakeisha, 2021).

ولذلك خلص الباحث إلى أن المدخل البنائي في التعليم هو أسلوب يؤكد على الدور الفعال للطلاب في بناء الفهم من خلال الخبرة والتفاعل مع البيئة. الطلاب يجعلهم مركز العملية التعليم، حيث يقومون باستكشاف المعلومات وتحليلها والتفكير فيها بشكل مستقل. يقوم المعلم بدور الميسر، وهو يدعم الطلاب في ربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة، بحيث يصبح التعلم أكثر جدوى وملاءمة.

ب. خصائص التعليم بالمدخل البنائي

وقالت كوكو سوهانا إن المنهج البنائي كمنهج جديد في عملية التعليم يتميز بالخصائص التالية:

أ) تتمحور عملية التعلم حول الطالب، بحيث يتم منح الطلاب فرصًا كبيرة ليكونوا نشطين في عملية التعليم.

ب) عملية التعليم هي عملية دمج المعرفة الجديدة مع المعرفة القديمة التي يمتلكها الطلاب.

ج) يتم تقدير وجهات النظر المختلفة بين الطلاب وتصبح تقليدًا في عملية التعليم.

د) يتم تشجيع الطلاب على اكتشاف الاحتمالات المختلفة وتوليفها بطريقة متكاملة.

هـ) عملية التعلم المبنية على حل المشكلات من أجل تشجيع الطلاب على إجراء عملية بحث أكثر طبيعية

و) تشجع عملية التعلم حدوث التعاون والتنافس بين الطلاب بشكل نشط وإبداعي ومبتكر وممتع.

ز) يتم تنفيذ عملية التعلم في سياق معين، أي أن الطلاب يتعرضون لتجارب حقيقية.[٣٩]

[39] Muhammad Arif and Dkk, *Konsep Dasar Teori Pembelajaran* (Kota Batam: Yayasan Cendikia Mulia Mandiri, 2024).

بالإضافة إلى ذلك، هناك عدة خصائص للمنهج البنائي يجب على المعلم الاهتمام بها في عملية التعليم والتعلم، وهي:

١. المعرفة يبنيها الطلاب أنفسهم
٢. لا يمكن نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب إلا عن طريق التفكير النشط للطالب.
٣. يقوم الطلاب بالبناء بشكل مستمر، بحيث تتغير المفاهيم العلمية دائما
٤. يساعد المعلمون فقط في تقديم الاقتراحات والمواقف حتى تتم عملية البناء بسلاسة
٥. يدور هيكل التعلم حول المفهوم الرئيسي لأهمية السؤال[٤٠]

وفقا لهيري وأصدقائه، هناك العديد من خصائص التعلم البنائي:[٤١]

١. الأنشطة الطلابية: يؤكد التعليم البنائي على دور الطلاب النشط في بناء معارفهم، ينخرط الطلاب في الاستكشاف والتحقيق وحل المشكلات الذي يسمح لهم ببناء فهم عميق للموضوع.
٢. حل المشكلة الحقيقية: غالبا ما يتضمن التعلم البنائي حل المشكلات الحقيقية ذات الصلة بحياة الطلاب، يواجه الطلاب مهام أو مشكلات تتطلب التفكير النقدي والتأمل وتطبيق معارفهم للوصول إلى حلول ذات معنى.
٣. التعاون والمناقشة: يعد التفاعل الاجتماعي والتعاون بين الطلاب عنصرًا مهمًا في التعلم البنائي، الطلاب مدعوون للمناقشة والعمل في مجموعات ومشاركة فهمهم مع بعضهم البعض. يتيح هذا التعاون الاجتماعي

[40] Darna and Isthifa Kemal, 'Penerapan Pendekatan Konstruktivisme Dalam Meningkatkan Keterampilan Menulis Surat Pribadi Pada Siswa Kelas Iv Sd Negeri 11 Tanah Jambo Aye Kabupaten Aceh Utara', Jurnal Tunas Bangsa, 2.2 (2015), 41–66.
[41] Herie Saksono and Dkk, *Teori Belajar Dalam Pembelajaran* (Kota Batam: Yayasan Cendikia Mulia Mandiri, 2024).

للطلاب المشاركة في العمليات المعرفية الاجتماعية التي تساعدهم على توسيع وتعميق فهمهم.

٤. السياق الحقيقي والخبرة: يقدر التعليم البنائي أهمية السياق الحقيقي في التعليم، يفهم الطلاب المفاهيم الجديدة ويربطونها بسهولة أكبر بتجاربهم في الحياة اليومية. ويتم تشجيعهم أيضا على الرجوع إلى المعرفة والخبرات السابقة لبناء فهم جديد.

٥. التفكير الانعكاسي: يتم تشجيع الطلاب على المشاركة في التفكير التأملي حول عمليات التعلم ونتائجهم، إنهم مدعوون للتفكير في فهمهم وتقييم استراتيجيات التعلم الخاصة بهم، وتحديد نقاط القوة والضعف في حل المشكلات لديهم. يتيح هذا التفكير التأملي للطلاب تطوير فهم أفضل لما وراء المعرفة وفهم الذات.

بناء على الشرح أعلاه، لذلك يمكن أن نفهم أن التعلم باستخدام المنهج البنائي يؤكد على مشاركة الطلاب الفعالة في بناء المعرفة من خلال الخبرة والتفاعل مع البيئة. في هذا المدخل، يصبح الطلاب مركز التعليم، في حين يعمل المعلمون كميسرين يرافقون عملية التعلم، وليس كمصدر رئيسي للمعلومات. ويحدث التعلم من خلال الخبرة المباشرة والاستكشاف والتفكير، حيث يتم تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات بشكل مستقل. بالإضافة إلى ذلك، يرتبط التعلم بسياقات الحياة الواقعية، بحيث تكون المفاهيم المستفادة أسهل في الفهم والتطبيق.

ج. خطوات المدخل البنائي في تعليم

وقفا لياجر، فإن التعلم القائم على المنهج البنائي يشمل أربع مراحل، هي:

١. مرحلة التصور

في هذه المرحلة يتم تشجيع الطلاب على التعبير عن معرفتهم الأولية حول المفاهيم التي سيتم مناقشتها. إذا لزم الأمر، يثير المعلم أسئلة إشكالية حول

الظواهر التي غالبا ما يوجهها الطلاب كل يوم ويربطها بالمفهوم المراد مناقشته، بعد ذلك، يتم منح الطلاب الفرصة للتواصل وتوضيح فهمهم للمفهوم.

٢. مرحلة البحث

في هذه المرحلة يتم منح الطلاب الفرصة للتحقيق ويبحث المفاهيم من خلال جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها في النشاط الذي صممه المعلم. بشكل عام، في هذه المرحلة، سيتم إشباع فضول الطلاب حول الظواهر الموجودة في بيئتهم.

٣. مرحلة المناقشة وشرح المفهوم

في هذه المرحلة، يفكر الطلاب في التفسيرات والحلول بناءً على نتائج ملاحظات الطلاب، إلى جانب تعزيز المعلم. بعد ذلك، يقوم الطلاب ببناء فهم جديد للمفاهيم التي تتم دراستها. عندما يقدم الطلاب تفسيرات وحلول بناء على نتائج ملاحظاتهم بالإضافة إلى التعزيز من المعلم، ثم يقوم الطلاب ببناء فهم جديد للمفاهيم التي تمت دراستها. وهذا يجعل الطلاب لم يعودوا يشككون في تصورهم.

٤. مرحلة تطوير المفهوم والتطبيق

في هذه المرحلة النهائية، يحاول المعلم خلق مناخ تعليمي يسمح للطلاب بتطبيق فهمهم المفاهيمي، سواء من خلال الأنشطة أو من خلال إثارة المشكلات المتعلقة بقضايا بيئة الطالب[٤٢]

د. المزايا والعيوب

ويمكن المزايا من المدخل البنائي يعني من خلال آراء الخبراء:

[42] Hamzah, *Pembelajaran Matematika Menurut Teori Belajar Konstruktivisme*, *Editorial Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan* (Jakarta, 2001).

١. أما في عملية بناء معرفة جديدة، يمكن للطلاب التفكير في حل المشكلات والبحث عن الأفكار واتخاذ القرارات
٢. سوف يفهم الطلاب بشكل أفضل لأنهم مشاركين بشكل مباشر في بناء معرفة جديدة بحيث يمكن تطبيقها في مواقف مختلفة
٣. سوف يتذكر الطلاب جميع المفاهيم لفترة أطول لأنهم يشاركون بشكل مباشر ونشط
٤. يمكن للطلاب تحسين التواصل الاجتماعي من خلال التفاعل مع الأصدقاء والمعلمين في بناء معرفة جديدة
٥. سوف يشعر الطلاب بالسعادة في بناء المعرفة الجديدة لأنهم يفهمون ويتذكرون ويتفاعلون بشكل جيد ويشاركون بشكل مستمر[٤٣]

وفقا لأرشاد، هناك العديد من المزايا لنظرية التعلم البنائية التي نحتاج إلى معرفتها قبل أن تقرر اختيار واستخدام نظرية التعلم هذه في عملية التعليم. وأما مزايا التعلم بالبنائي في التعلم هي كما يلي:

١. يتم منح الطلاب الفرصة للتعبير عن الأفكار والأفكار والمفاهيم والتعبير عنها بلغتهم الخاصة
٢. يمكن أن تساعد عملية التعلم الطلاب على أن يكونوا قادرين على التمييز ومعالجة الأفكار والأفكار والمفاهيم حول الظواهر الصعبة حتى يكون لدى الطلاب تجارب تتعلق بما لديهم في السابق.
٣. إن تطبيق التعلم بأسلوب بنائي يمكن أن يوفر للطلاب الفرصة للتفكير في تجاربهم. ومن خلال هذا التعليم، من المأمول أن يتمكن الطلاب من التفكير بشكل إبداعي وخيالي، ويمكنه تشجيع الطلاب على التفكير في النماذج والنظريات، وتقديم الأفكار في الوقت المناسب.

[43] Wina Sanjana, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan* (Jakarta: Bumi Aksara, 2002).

٤. يمكن أن يوفر التعليم البنائي فرصا للطلاب لتجربة أفكار جديدة. ويهدف هذا إلى تمكين الطلاب من اكتساب الثقة بالنفس من خلال استخدام السياقات المختلفة التي يفهمونها.

٥. قد تتغير الأفكار التي يطرحها الطلاب ومن خلال التعليم البنائي، من المأمول أن يتمكن الطلاب من تحديد التغييرات التي طرأت على الأفكار التي طرحوها سابقا.

٦. يمكن إنشاء بيئة تعليمية مواتية من خلال التعليم البنائي لأن هذا التعلم يوفر الفرص للطلاب للتعبير عن الأفكار، والاستماع لبعضهم البعض، وتجنب الانطباع بأن هناك دائما إجابة واحدة صحيحة.

كما قال أرشاد هيرلياني وأصدقاءها هناك العديد من نقاط الضعف في نظرية التعلم البنائية التي يجب معرفتها قبل اتخاذ قرار باختيار واستخدام نظرية التعلم هذه في عملية التعليم:[٤٤]

١. التعليم بالبنائية يمكن أن يسبب مفاهيم خاطئة لأن من الممكن ألا تتطابق نتائج بناء الطلاب للمعرفة مع نتائج بناء الخبراء.

٢. البنائية لديها مفهوم أن الطلاب قادرون على بناء معارفهم الخاصة، الخطر هو أنه إذا تم ذلك بالطبع فسوف يستغرق وقتًا طويلاً وسيكون العلاج لكل طالب مختلفًا أيضا.

٣. لتنفيذ التعليم بالبنائي، يجب أن تتمتع المدارس بالمرافق والبنية التحتية المثالية لجعل الطلاب نشطين ويكون لديهم الإبداع العالي. ولكن سيكون عائقا إذا كانت المرافق والبنية التحتية غير مكتملة وسيصبح ذلك عائقا أمام المدارس لتطبيق التعليم البنائي.

[44] Herliani and Dkk, *Teori Belajar Dan Pembelajaran*.

المبحث الثالث: تعليم النحو

أ. تعريف تعليم النحو

قال الشيخ مصطفى الغلاييني أن تعليم النحو أو يسمى بعلم النحو، هو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء، يعني من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها. فيه نعرف ما يجب عليه أن يكون أخر الكلمات من رفع، نصب، جر، وجزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة.[٤٥] أن مفهوم النحو امتد واسع فشمل جوانب أخرى غير اعراب أواخر الكلمات في الدلالة على المعنى والعلاقة بين أواخر الكلمات وبين ما تدل عليه من معنى، وطريقة بناء الجملة وترتيب كلماتها.[٤٦]

تعليم النحو هو طريقة تدريس الطلبة تلقين الدرس وإعطاء معرفة العلم عن القواعد التي يعرف كل أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء كما يتبعهما. وعلم النحو هو من عناصر اللغة العربية.[٤٧] تعليم النحو عند تمام حسان هو وسيلة لتعليم اللغة العربية.[٤٨] ورأى النحاة على أن علم النحو هو علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء. إذا تعليم النحو هو تعليم عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء.[٤٩]

تعليم النحو ليس بالأمر اليسير على الدارس، خصوصا وأن هناك علوما عصرية قد تكون أكثر صعوبة وتعقيدا من اللغة العربية، ومع هذا يسيطر عليها الدارسون ويمارسونها بجودة وإتقان. إن قضية تعليم النحو العربي للأجانب يشغل

---

[٤٥] الشيخ مصطفى الغلاييني, جامع الدروس العربية (بيروت، ١٩٩٣)

[٤٦] محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية (مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٤).

[٤٧] بمبانج بودي فراستيو، تأثير تطبيق تعليم النحو باستخدام طريقة " يسرنا "في معهد فتح العلوم كواكيان كاديري (رسالة الماجستير جامعة مولانا ملك إبراهيم مالانج، ٢٠٢١).

[٤٨] تمام حسن, اللغة بين المعيارية والوصفية، ٢٠٠٠.

[49] Wenning Windarti Syarifaturrahmatullah, 'تعليم النحو عند تمام', Southeast Asian Journal of Islamic Education, 2.2 (2020), 185–203.

عقول المدرسين ومصممي برنامج تعليم العربية للأجانب، وتلك المشكلات تتمثل عادة في اختبار الموضوعات المناسبة، وطرق التدريس والأمثلة والتقويم وفي تحديد الأهداف.

ب. أهمية تعليم النحو

وأهم فائدة لعلم النحو لدينا في تدريس اللغة وهو أنه يقوم لنا وصفا مفيدا لتركيب الجملة ونظام الكلمات في اللغة المنشودة واللغة الأم.[٥٠] يقول أن علم النحو هو علم يبحث فيه تكوين الجملة وقواعد الاعراب. يبحث علم النحو العربي في موضوع تأليف الجملة فيقدم لنا مختلف القواعد والضوابط التي تحدد لنا أساليب الجمل في اللغة العربية، وتضع بين أيدينا الأصول العامة لتكوين الجملة. وكذلك يبحث في الآثار والظواهر التي تكتسبها لكلمة من موقعها في الجملة ووظيفتها فيها سواء أكانت معاني نجوية كالابتداء والفاعلية أو المفعولية أو أحكاما نحوية كالتقويم والتأخير والذكر والحذف والإعراب والبناء وما اليها.

من التعريف الآتية رأينا أن تعليم النحو من العنصر المهمة. عملية التعليم النحوية هي يدرسه المعلم الطلبة ليعرف بأصول القواعد من مفاهيم ومسائل النصوص والكلام العربي أم الابتداء والفاعلية أو المفعولية أو أحكاما نحوية. ويفيد تعليم النحو تلخص في الأمرين هما:[٥١]

١. الاقتدار على النطق العربي الفصيح.
٢. فهم كلام العرب ومعرفة تراثهم الثقافي

ج. أهداف تعليم النحو

والمراد بالأهداف هي الغاية. يقول رشدي أحمد طعيمة أن هدف تعليم النحو ليس تحفيظ الطلبة مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة فإنما

---

[٥٠] محمد علي الخوالي, أسالب تدريس اللغة العربية (دار الفلاح للنشر والتوسيع, n.d.).

[٥١] عبد الهادي الفضلي, مختص النحو (جدة: دار الشروق, ١٩٨٠)

مساعدة الطلبة على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدريبه على أن ينتجه صحيحا. أهتم التربويون بتحديد أهداف تعليم القواعد النحوية، من أهداف تعليم النحو هي:[٥٢]

١. تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقة المختلفة بين التراكيب المتشابهة إلى جانب تمرين الطلبة على التفكير المنظم
٢. إقدار الطلبة على محاكات الأساليب الصحيحة وجعل هذه المحاكات مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محضة
٣. إقدار الطلبة على سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الأخطاء في الكلام أي تحسين الكلام والكتابة
٤. إقدار الطلبة على ترتيب المعلومات وتنظيمها في ذهنه وتدريبه على دقة التفكير والتعليل والاستنباط
٥. نمية قدرة الطلبة على تمييز الخطأ فيما يستمع الية ويقرأه ومعرفة أسباب ذلك ليجتنبه[٥٣]

أما أهداف تعليم علم النحو كما يالي:

١. لكي تجنب الأخطاء النحوية في اللغة العربية شفوياً وكتابيا وكذلك التعود على استخدام اللغة العربية الفصيحة.
٢. ليكون الطلاب قدرة على استخدام اللغة شفهيا وكتابيا.
٣. ساعد في فهم التعبيرات أو النصوص العربية بسرعة
٤. حتى يصقل الطلاب عقولهم ويستنيرون ويطوروا كنوز اللغة العربية
٥. تساعد القواعد في توفير التحكم الدقيق في المقالات أو الكتابات التي ينألفها الطلاب

---

[٥٢] رشدي أحمد طعيمة, المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرىn.d ., .

[٥٣] إبراهيم محمد عطاء, المرجع في تدريس اللغة العربية (القاهرة: مصر الجديدة, ٢٠٠٥)

٦. المساعدة في فهم لغة القرآن والحديث وكتب العلماء السابقين
٧. ليعتاد الطلاب على الملاحظات ويعودون على التفكير المنطقي بشكل منتظم في فهم اللغة العربية بترتيبات لغة العربية نفسها.
٨. إكساب الطلاب القدرة على استخدام القواعد العربية في جو لغوي
٩. مساعدة الطلاب على فهم التعبيرات العربية لتسريع فهم المعنى باللغة العربية.[٥٤]

وقال هشام أهداف تعليم النحو هو تقنين لظواهر اللغة ألفها الناس واستخدموها القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة. ويقال أيضا يعني رشدي أحمد طعيمة بأن هدف تعليم النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة. وإنما مساعدة الطلاب على فهم التعبير الجيد وتذوقه، وتدربه على أن ينتجه صحيحا. والهدف الأخر أي يساعد المتعلمين ليفهم العبارات اللغوية حتى يسرع فهم الغرض من التحدث باللغة العربية.[٥٥]

بناء على ذلك، أن أهدف الأساسي في تعليم علم النحو باللغة العربية هو فهم بنية الجملة بشكل صحيح ويمنع الأخطاء في استخدامه، سواء كان باللسان أو بالكتابة. وبشكل أكثر تحديدا، فإن هدف علم النحو يعني لحفظ المعنى الصحيح، وفهم النصوص العربية الفصحى، تعليم التحدث والكتابة بشكل صحيح، وتجنب الأخطاء في قراءة القرآن ونحو ذلك.

د. طرق تعليم النحو

تعددت الطرق التي يعلم بها النحو العربي، ويرجع هذا التعدد إلى اختلاف وجهات النظر في طبيعة القاعدة النحوية، وفي الطريق الأنسب لإيصالها إلى المتعلم.

---

[٥٤] أحمد أمير الدين، علم النحو على منظور توفيق حكيم في كتاب أمثلتي، مدللا: المؤتمر الدولي للغة العربية وأدابها وتعليمها (مالانج،٢٠٢١) ،١٥٢٨—٣٧.

[55] Harahap, Pujiati, and Triad, "Analysis of Factors Supporting the Achievement of Grammar Teaching Objectives in the Eighth Grade at the Islamic Middle School 'Hifz Al-Quran' of the Islamic Center Foundation in North Sumatra, Medan."

ولا توجد طريقة واحدة تصلح لكل المواقف، فلكل طريقة مزاياها وحدودها، والمعلم الماهر هو الذي يختار منها ما يناسب الهدف التعليمي، وطبيعة المادة، ومستوى التلاميذ. ومن أشهر هذه الطرق ما يلي:

١. الطريقة القياسية (الاستنتاجية)

الطريقة القياسية وهي من أقدم طرق تعليم النحو، وتقوم على البدء بعرض القاعدة، ثم توضيحها بالأمثلة، ثم تطبيقها في تدريبات متنوعة. فينتقل التفكير فيها من العام إلى الخاص، أي من القاعدة إلى الجزئيات. وقد اعتمدت عليها كتب النحو التراثية، وتخرّج بها أجيال من العلماء والمتعلمين.

ومن مزاياها وضوح القاعدة منذ البداية، وسرعة تقديمها، واقتصادها في الوقت والجهد، وملاءمتها لتقديم قدر كبير من المادة في مدة محدودة، وسهولة تنظيم الدرس وتقويمه. أما حدودها فتظهر حين يكتفي التلاميذ بحفظ القاعدة دون فهم كافٍ لكيفية استعمالها، أو حين يقلّ نصيبهم من المشاركة في الوصول إلى القاعدة، فيضعف انتقال المعرفة من الحفظ إلى التطبيق.[٥٦]

٢. الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)

تقوم الطريقة الاستقرائية على عكس الطريقة السابقة، إذ تبدأ بعرض الأمثلة، ثم مناقشتها والموازنة بينها، حتى يستنبط التلاميذ القاعدة بأنفسهم، ثم يطبقونها في أمثلة جديدة. فينتقل التفكير فيها من الخاص إلى العام. وترجع أصولها في التدريس إلى خطوات هربارت (*Herbart*) الخمس: التمهيد، والعرض، والربط والموازنة، والاستنباط، والتطبيق.

[56] Acep Hermawan, *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011).

من مزاياها إشراك التلاميذ في الوصول إلى القاعدة، وتنمية قدرتهم على الملاحظة والاستنتاج، وجعل القاعدة أوضح معنى لديهم لأنها نتيجة تفكيرهم. ومن حدودها: أنها تحتاج إلى وقت أطول، وإلى معلم ماهر في اختيار الأمثلة وإدارة المناقشة، وقد تكون الأمثلة المختارة مصطنعة منقطعة عن السياق.[٥٧]

٣. طريقة النصوص (الطريقة المعدلة)

طريقة النصوص هي تطوير للطريقة الاستقرائية، تقوم على عرض نص متكامل أو أسلوب متصل يتناول موضوعا واحدا، ثم يقرأ النص ويفهم معناه، ثم توجَّه أنظار التلاميذ إلى الجمل التي تتضمن الظاهرة النحوية المقصودة، فيناقشونها حتى يستنبطوا القاعدة، ثم يطبقونها. من مزاياها ربط النحو بالمعنى والاستعمال، وتقديم القاعدة في سياق لغوي طبيعي.[٥٨]

٤. النماذج التعليمية المتمركزة حول المتعلم

وفي ضوء تطور نظريات التعلم، ولا سيما النظرية البنائية، ظهرت نماذج تعليمية حديثة يمكن تطبيقها في تعليم النحو، مثل التعلم بالاكتشاف، والتعلم القائم على المشكلات، والتعلم التعاوني. وتشترك هذه النماذج في جعل المتعلم مشاركا نشطا في بناء المعرفة، وجعل المعلم ميسّرا وموجها.[٥٩] ويمكن النظر إلى التعلم بالاكتشاف على أنه امتداد منظم للطريقة الاستقرائية وطريقة النصوص، إذ يبدأ بالأمثلة في سياق نصي، ويقود التلاميذ إلى استنباط القاعدة، لكنه يضيف مراحل محددة لجمع البيانات ومعالجتها والتحقق منها، ويعطي العمل الجماعي والسقالات التعليمية دورا واضحا.

---

[٥٧] إبراهيم، عبد العليم ,الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية) القاهرة: دار المعارف.(.n.d ,

[٥٨] العليم.

[٥٩] مصطفى، إبراهيم ,إحياء النحو) القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر, ١٩٣٧.(

ويتبيّن مما سبق أن هذه الطرق لا يلغي بعضها بعضا، وإنما يكمل بعضها بعضًا. فالطريقة القياسية مناسبة حين يكون الهدف تقديم القاعدة بوضوح وسرعة، والطرق الاستقرائية والنماذج الحديثة مناسبة حين يكون الهدف تنمية قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل والتطبيق. ولهذا اختار الباحث في هذا البحث التعلم بالاكتشاف الموجه، لأن الهدف المطلوب هو نقل فهم التلاميذ من الحفظ إلى التحليل، مع المحافظة على دور المعلم في التوجيه وتوضيح القاعدة.

هـ. مشكلات تعليم النحو

يعد النحو من أكثر فروع اللغة العربية شكوى من المتعلمين والمعلمين على السواء، وقد دعا ذلك عددا من العلماء المحدثين إلى المطالبة بتيسير النحو وتجديد طرق تعليمه، كما فعل إبراهيم مصطفى وشوقي ضيف. وترجع مشكلات تعليم النحو إلى عوامل متعددة، ويمكن تصنيفها فيما يلي: [٦٠]

١. مشكلات تتعلق بالمادة النحوية

من طبيعة القواعد النحوية أنها مجردة، تقوم على المصطلحات والتصنيفات والعلل، وقد تكثر فيها التفصيلات والخلافات بين النحاة، مما يثقل على المتعلم المبتدئ. كما أن بعض الكتب المدرسية تقدّم القواعد بأمثلة قليلة أو مصطنعة، منفصلة عن النصوص والاستعمال الحي للغة.

٢. مشكلات تتعلق بالمتعلم

ومنها ضعف الدافعية، والنظرة إلى النحو على أنه مادة صعبة ومملة، وتفاوت الخلفية التعليمية للتلاميذ. ويواجه المتعلم الإندونيسي بوجه خاص صعوبات ناتجة عن اختلاف نظام لغته الأم عن نظام العربية، فاللغة الإندونيسية لا تعرف الإعراب، ولا تفرق بين المذكر والمؤنث في الأسماء، ولا

[٦٠] إبراهيم.

تملك أداة تعريف تقابل ب (أل) المرفة العربية، مما يجعل التمييز بين المعرفة والنكرة.

٣. مشكلات تتعلق بطريقة التعليم

تظهر المشكلة حين لا تتلاءم الطريقة مع الهدف المطلوب، كأن يكون الهدف قدرة التلاميذ على تحليل الجمل وتطبيق القاعدة، بينما يقتصر نشاطهم على الاستماع إلى الشرح وحفظ القاعدة. فالمشكلة هنا ليست في الطريقة ذاتها، وإنما في مدى ملاءمتها للهدف، وفي قلة الفرص التي تتاح للتلاميذ لممارسة التحليل والتطبيق بأنفسهم.

٤. مشكلات تتعلق بالمعلم

ومنها مدى تمكن المعلم من المادة النحوية، وقدرته على اختيار الأمثلة المناسبة، وتنويع طرق التدريس، وربط القاعدة بالاستعمال. فالطريقة الواحدة قد تنجح مع معلم وتضعف مع آخر بحسب كفاءته في تطبيقها.

٥. مشكلات تتعلق بالوقت والبيئة والتقويم

ومنها قلة الحصص المخصصة لتعليم اللغة العربية عموما والنحو خصوصا، وضعف البيئة اللغوية التي يستعمل فيها التلاميذ العربية خارج الفصل، واقتصار التقويم في كثير من الأحيان على قياس حفظ القاعدة دون قياس القدرة على تطبيقها وتحليلها.

ويتضح من هذا التصنيف أن ضعف فهم التلاميذ للنحو مشكلة متعددة الأسباب، ولا يمكن أن يعالجها نموذج تعليمي وحده. ولذلك لا يدّعي هذا البحث أن التعلم بالاكتشاف حلّ لجميع مشكلات تعليم النحو، وإنما يتناول جانبًا واحدًا منها، وهو جانب طريقة التعليم ومدى ملاءمتها لهدف تنمية الفهم والتحليل، مع ضبط العوامل الأخرى قدر الإمكان، إذ درّس المجموعتين معلم واحد، بالمادة نفسها، والكتاب نفسه، وعدد اللقاءات نفس.

و. فائدة دراسة علم النحو

من غير المناسب أن يتحدث الإنسان عن كتاب الله تعالى دون أن يكون على دراية بعلم النحو، كما أنه من غير المعقول أن يدرس قواعد اللغة العربية دون الإلمام بهذا العلم. لذلك، فإن دراسة اللغة العربية تقتضي معرفة علم النحو وفهم قواعده أولا. وبشكل عام، تتمثل الأهداف المراد تحقيقها من دراسة علم النحو فيما يأتي:

١. الاحتراز من الأخطاء في فهم اللغة العربية، ولا سيما عند فهم آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية.
٢. حفظ اللسان من الأخطاء اللغوية، وتكوين عادة التحدث باللغة العربية بصورة صحيحة وسليمة.
٣. تنمية القدرة على الانتباه والفهم العميق، وتعويد الطلاب على التفكير بصورة منظمة ومنهجية، وتدريبهم على الوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة.
٤. مساعدة الطلاب على فهم الكلام العربي فهما صحيحا، وتمكينهم من التعرف على التراكيب والأساليب العربية بصورة أفضل.
٥. تمكين الطلاب من تطبيق القواعد النحوية في المواقف المختلفة، بحيث يستطيع استخدام القواعد التي تعلموها، واكتشاف الأخطاء اللغوية وتصحيحها.

ولا يقتصر علم النحو على دراسة ترتيب الكلمات في الجملة فحسب، بل يهتم أيضا بضبط أواخر الكلمات بحسب موقعها الإعرابي في الجملة. فإذا اختلف إعراب الكلمة، اختلف معناها، ومن ثم قد يختلف فهم الجملة كلها. ولذلك، فإن فهم علم النحو وإتقان قواعده يعد أمرًا مهمًا في تحقيق الفهم الصحيح للغة العربية، ولا سيما في فهم النصوص العربية والقرآن الكريم والحديث النبوي.[٦١]

[61] Sudrajat, "Urgensi Ilmu Nahwu Dan Sharaf Sebagai Asas Penulisan Karya Ilmiah Bahasa Arab."

وأما خطوات تعليم القواعد النحوية هي كما يلي:[٦٢]

١. يكتب المعلم الأمثلة المقدمة على السبورة.
٢. يطلب المعلم من الطلاب قراءة الأمثلة.
٣. يعطي المعلم اختبارات وتمارين سهلة حسب الأمثلة الموجودة في الكتاب.
٤. يشرح المعلم القواعد بوضوح على السبورة بعد إعطاء التمرين. اشرح أوجه التشابه أو الاختلاف بين مادة الدرس الجديدة ومواد الدرس التي تمت دراستها مسبقا حتى تحدث محادثة مثالية. ثم اشرح أوجه التشابه أو الاختلاف بين مادة الدرس الجديدة ومواد الدرس التي تمت دراستها مسبقا حتى تحدث محادثة مثالية

[٦٢] علي جاريم and مصطفى أمين، النحو الوضيح في قواعد اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٦).

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ. مدخل البحث

في هذا البحث، يستخدم الباحث مدخلا كميا لمعرفة فعالية المتغير المستقل (y) في المتغير التابع (x). ويتعلق بهذا الأمر، يستخدم الباحث مدخلا كميا من نوع البحث التجريبي بشكل تصميم شبه تجريبي (*Quasi Experimental Design*)، أي مجموعة ضابطة غير مكافئة (*equivalent Control Group Design Non*). وبين ذلك، مدخل الكمي هو منهج البحث الذي يستخدم البيانات بشكل الأرقام الكمية للتنبؤ بظروف أو اتجاهات المجموعة في المستقبل.[٦٣] وأما منهج التجريبي هو منهج البحث الذي يستخدمه لمعرفة تأثير السبب والعاقبة بين التغير المستقل والتابع.[٦٤]

يستخدم الباحث في هذا البحث بشكل تصميم شبه تجريبي (*Quasi Experimental Design*)، أي مجموعة ضابطة غير مكافئة (*Nonequivalent Control Group Design*) وهو تصميم يتكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة لم يتم توزيع أفرادهما عشوائيا، بل استخدم الباحث الفصول الدراسية القائمة كما هي. ولذلك يتحقق الباحث من تكافؤ القدرة الأولية للمجموعتين من خلال الاختبار القبلي قبل تطبيق المعالجة. وفي هذا البحث، تعطي المجموعة الضابطة والتجريبية اختبارا قبليا لتكون معرفة من كل ذلك مجموعتين حالة قبل العلاج واختبارا بعديا لتكون معرفة من كل ذلك مجموعتين حالة بعد العلاج. يمكن للمجموعة التجريبية التي أعطيت العلاج والمجموعة الضابطة التي لم أعطيت العلاج

---

[63] Abdul Mukhid, *Metodologi Penelitian Pendekatan Kuantitatif* (surabaya: Jakad Media Publishing, 2021).14

[64] Sugiono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif* (Bandung: Alfabeta, 2022), Alfabeta.111

معرفة ما إذا كانت هناك نتيجة للعلاج على المبحوث أم لا من خلال مقارنة قيمة معدل الاختبار القبلي والبعدي.[٦٥]

جدول ٣،١ تصميم البحث

المجموعة	الاختبار القبلي	التجريبية	الاختبار البعدي
التجربة	O1	X	O3
الضابطة	O2	-	O4

البيان:

O1 : الاختبار القبلي على المجموعة التجريبية

O2 : الاختبار القبلي على المجموعة الضابطة

X : تطبيق التجريبية

O3 : الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية

O4 : الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة

ب. متغيرات البحث

المتغير هو شيئ في شكل ما يحدد الباحث ليبحثه حتى ينال الحصول على بيانات والمعلومات عنه ثم يستخلص الاستنتاجات.[٦٦] ويستخدم هذا البحث متغيران، هما:

[65] Johar Arifin, *SPSS 24 Untuk Penelitian Dan Skripsi* (Jakarta: Elex Media Komputindo, 2017). 97
[66] D.Darmawan, *Metode Penelitian Kuantitatif* (Badung: Remaja Rosdakarya, 2016).١٠٨

١. المتغير المستقل (*Variable Independent*) وهو المتغير الذي يؤثر على المتغير التابع. والمتغير المستقل في هذا البحث هو نموذج التعلم بالاكتشاف القائم على نظرية التعليم البنائي يسمى بمتغير (X).

٢. المتغير التابع (*Variable Dependent*) وهو المتغير الذي يتأثر بالمتغير المستقل. والمتغير التابع في هذا البحث هو فهم علم النحو يسمى بمتغير (y).

ج. مجتمع البحث وعينته

مجتمع البحث هو المبحوث الذي يحدد الباحث لدراسته واستخلاص النتائج بعدها.[٦٧] ومجتمع البحث هو المجموعات من الأفراد الذين سيبحثون في هذا البحث. فأما المجتمع في هذا البحث هو تلاميذ فصل الحادي عشر في المدرسة الثانوية الحكومية سانغو، وبلغ عددهم ٧٠ تلميذا العينة هي جزء من عدد مجتمع البحث.[٦٨]

أما أسلوب اختيار عينة البحث فهو بطريقة *Purposiv Sampling*.[٦٩] والعينة في هذا البحث يعني الفصل الحادي عشر (د) عددهم ٢٠ تلميذا كالمجموعة التجريبية والفصل الحادي عشر (ج) عددهم ٢٠ تلميذا كالمجموعة الضابطة.

د. البيانات ومصادرها

يحتاج الباحث في هذا البحث إلى البيانات لإثبات بحثه يعني البيانات الأساسية والبيانات الثانوية. والبيانات الأساسية التي يستخدمه الباحث هي نتائج الاختبار القبلي والبعدي. والبيانات الثانوية التي يستخدمه الباحث هي الملاحظة والمقابلة مع المدرس في دراسة تمهيدية والمعارف أو المراجع التي يحصل الباحث من المجلات والكتب التي تتعلق بموضوع البحث. وأما مصادر البيانات في البحث هي

---

[67] Muslich Anshori and Sri Iswati, *Metodologi Penelitian Kuantitatif* (surabaya: Airlangga University Press, 2019). 92

[68] *Ibid*, Hlm 94.

[69] Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek* (Jakarta: Rineka Cipta, 2010).١٨٣

عاملة مهمة، لأنها ستشمل جودة نتائج البحث. فمن ذلك، تصبح مصادر البيانات مواد الاعتبار في تقرير أسلوب جمع البيانات. ويستخدم الباحث في هذا البحث مصدرين للحصول على البيانات وهما:

١. المصادر الأساسية

وهي مصادر البيانات التي توفرها مباشرة للباحث.[٧٠] ويبحث الباحث في هذا البحث عن البيانات لإثبات الحقائق في المبحث. فالمصادر الأساسية في هذا البحث هي الاختبار ليعرف الباحث عن إلى أي مدى فعالية من هذا البحث

٢. المصادر الثانوية

وهي مصادر البيانات التي توفرها غير مباشرة للباحث، ولكنه يرى أشخاصا آخرين أو الوثائق وهي أدوات لدعمة المصادر الأساسية أيضا.[٧١] فالمصادر الثانوية في هذا البحث هي المقابلة والملاحظة والكتب والمجلات المتعلقة بموضوع هذا البحث ليعرف الباحث عن كيف تطبيق من هذا البحث.

هـ. أسلوب جمع البيانات

يحتاج البحث على أسلوب جمع البيانات لجمعها التي حصل عليها الباحث. من إحدى الطرق الموجودة الذي يستخدم الباحث لجمع البيانات اللازمة هي أسلوب جمع البيانات.[٧٢] وأما أسلوب جمع البيانات التي تستخدمه الباحث في هذا البحث هو كما يلي:

١. الاختبار

الاختبار هو إحدى من أسلوب وطريقة مستخدمة من أجل تنفيذ أنشطة القياس، حيث توجد أسئلة أو عبارات من المهام التي يجب على

[70] Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R&D* (Bandung: Alfabeta, 2017). 225
[71] Sugiyono. 225
[72] Basuki, *Pengantar Metode Penelitian Kuantitatif* (Bandung: Media Sains Indonesia, 2021). 184

التلاميذ إجراؤها أو الإجابة عليها لقياس قدراتهم، خاصة في جوانب المهارات والمعرفة.[٧٣] ومن خلال جمع البيانات بشكل الاختبار، سيحصل الباحث على البيانات بشكل نتيجة التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي. وأما طريقة جمع البيانات هي بعدة أسئلة للتلاميذ بشكل الاختيار من متعدد في الاختبارين.

أ) الاختبار القبلي (*Pre-test*) هو الاختبار الذي يقام بها قبل إجراء التجريبية. ويهدف إلى تناول نتائج التلاميذ ومعرفة كفائتهم في تعليم علم النحو.

ب) الاختبار البعدي (*Pos-test*) هو الاختبار الذي يقام بها بعد إجراء التجريبية. ويهدف إلى تناول نتائج الأخير ومعرفة كفائتهم بعد استخدام نموذج التعلم بالاكتشاف القائم على نظرية التعليم البنائ في عملية تعليم علم النحو.

٢. الملاحظة

الملاحظة هي إحدى من أسلوب جمع البيانات بطريقة جمع المعلومات، وهي تعمل من خلال التسجيل المرتب والمراقبة على الظواهر المختلفة التي تصبح مبحوث الملاحظة وعلى مؤشرات متغيرات البحث.[٧٤] ففي هذا البحث يستخدم الباحث الملاحظة مباشرة ليعرف عملية تعليم اللغة العربية في الفصل الحادي عشر بمدرسة الثانوية الحكومية سانغو.

و. أسلوب تحليل البيانات

جمع البيانات هي إجراء منهجي وقياسي للحصول على البيانات اللازمة.[٧٥] فالأسلوب الأنسب لتحليل البيانات من هذا البحث التجريبي هو:

---

[73] Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran* (Badung: Remaja Rosdakarya, 2009).١١٨
[74] Djaali, *Metode Penelitian Kuantitatif* (Jakarta Timur: PT. Bumi Aksara, 2020). 53
[75] Mohammad Nadzir, *Metode Penelitian* (Bogor: Penerbit Ghalia Indonesia, 2014). 248

١. الاختبار الصلاحية

وصف أري كونتو تعريف الصلاحية هو مقياس يشير إلى درجة صلاحية أو صحة الأدوات. لمعرفة ما إذا كان الاختبار صحيحا أم لا يجب أن يتم من خلال شعرية الاختبار للتأكيد أن أسئلة الاختبار تمثل بالفعل أو تعكس المواد بأكملها التي يجب أن تتقن بشكل متناسب.[٧٦] لذلك، لا تحتوي صلاحية محتويات الاختبار على مبلغ معين محسوب إحصائيا، ولكن من المفهوم أن الاختبار صالح استنادا إلى مرجعة شعرية الاختبار باستخدام قائمة الاختيار. لقياس درجة صلاحية البنود (*Item Validity*) استخدم الباحث رموز مقارنة *Product Moment* التي اقترحتها *Pearson* باستخدام IBM 25.

٢. الاختبار الموثوقي

استخدم الباحث اختبار الموثوقي للإشارة إلى اتساق أداة القياس المستخدمة أو مدى إمكانية الوثوق بأداة القياس أو الاعتماد عليها. للحصول على موثوقية الأداة استخدم رموز ألفا كرونباخ *Cronbach's Alpha* باستخدام IBM 25.

٣. الاختبار الاستواء

يهدف اختبار الاستواء إلى معرفة التوزيع المتساوية أو غير المتساوية للبيانات.[٧٧] استخدم اختبار الاستواء لمعرفة ما إذا كانت البيانات المتعلقة بنتائج قدرة الطالب على النحو قبل وبعد العلاج تأتي من مجموعة بشكل المتساوية. اختبر عينات باستخدام رموز *Saphiro-Wilk* مستوى دلالة ٥٪ أو ٠،٠٥.

---

[76] Suharsimi Arikunto, *Arikunto, Suharsimi. Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek.* (Jakarta: Rineka Cipta, 2010). 213

[77] Syofian Siregar, *Statistik Parametrik Untuk Penelitian Kuantitatif* (Jakarta: Bumi Aksara, 2014). ١٥٣

٤. اختبار التجانس

يستخدم اختبار التجانس لمعرفة ما إذا كان تباين بيانات المجموعتين متجانسا. استخدم الباحث اختبار ليفين (*Levene's Test*) ببرنامج IBM SPSS Statistics 25 عند مستوى دلالة ٠,٠٥. فإذا كانت قيمة (Sig.) أكبر من ٠,٠٥ فالتباين متجانس ويستخدم *Equal variances assumed*، وإذا كانت أصغر من ٠,٠٥ فالتباين غير متجانس ويستخدم سطر *Equal variances not assumed* (اختبار Welch).

٥. تحليل الكسب المعياري (*N-Gain*)

يستخدم *N-Gain* لمعرفة مقدار التحسن من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي في كل مجموعة، ويصنف وفق معيار *Hake*: أقل من ٠,٣٠ منخفض، ومن ٠,٣٠ إلى ٠,٧٠ متوسط، وأكثر من ٠,٧٠ مرتفع.

٦. الاختبار الفرضية *(T-Test)*

البيانات التي جمعها البحث بشكل قيمة الاختبار القبلي والبعدي تختبر لمعرفة فرقها. يؤدي اختبار فرق القيمة على معدل قيمة المجموعة التجريبية والضابطة باستخدام اختبار- t. واختبار- t هو من إحدى أنواع الاختبارات الإحصائية لاختبار صحة الفرضية التي يقترح الباحث لتفريق المعدل في مجتمعين. واختبار t هو يوضح مدى تأثير المتغير المستقل للمتغير التابع. سيعرف الباحث تأثير التعلم الاكتشافي على تنمية فهم القواعد النحوية من خلال اختبار t. فأما رمز اختبار t هو كما يلي:[٧٨]

$$t = \frac{Mx - My}{\sqrt{\left(\frac{\sum x^2 + \sum y^2}{Nx + Ny - 2}\right)\left(\frac{1}{Nx} + \frac{1}{Ny}\right)}}$$

[78] Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Asdi Mahasatya, 2006). 311-312

معلومات:

Mx : المقياس معدالي من المجموعة التجريبية.

My : المقياس معدالي من المجموعة الضابطة.

Σx^2: العدد التنوعي في كل نتائج المجموعة التجريبية.

Σy^2: العدد التنوعي في كل نتائج المجموعة الضابطة

Nx : عدد التلاميذ من المجموعة التجريبية.

Ny : عدد التلاميذ من المجموعة الضابطة.

ويعد نموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي فعالا إذا تحقق الشرطان فيما يلي:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (Sig. 2-tailed < 0.05) لصالح المجموعة التجريبية
٢. أن يكون متوسط *N-Gain* في المجموعة التجريبية أعلى منه في المجموعة الضابطة.

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها

سيتناول هذا الفصل شرح نتائج البحث التي أجراه الباحث. وقد حصل الباحث على البيانات من خلال الاختبارات والملاحظات التي أجريت لدى تلاميذ الصف الحادي عشر من المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو. وقام الباحث بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (الفصل د) والمجموعة الضابطة (الفصل ج). وقد تم تنفيذ عملية التعليم في المجموعة الضابطة بدون استخدام التعلم الإكتشافي.

المبحث الأول: تطبيق التعلم بالإكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في مدرسة الثانوية الحكومية الإسلامية سانغو

تم إجراء هذا البحث لتحديد تطبيق وفعالية نموذج التعلم الاستكشافي لتحسين فهم الطلاب لمواد القواعد النحوية في المدرسة الثانوية الحكومية الإسلامية سانغو. تم إجراء البحث على طلاب الصف الحادي عشر من خلال إشراك مجموعتين، وهما المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. كانت مجموعة الضابطة من طلاب الصف الحادي عشر ج، بينما كانت المجموعة التجريبية من طلاب الصف الحادي عشر د. قبل تنفيذ البحث، تم اختبار أداة الاختبار أولا لضمان أن الجهاز المستخدم يتمتع بجودة كافية لقياس فهم الطلاب للمادة التي يتم تدريسها.

يعتمد تطبيق التعلم في هذه الدراسة على وجهة نظر التعليم البنائ التي تضع الطلاب كمواضيع نشطة في عملية تكوين المعرفة. من منظور البنائية، لا تنتقل المعرفة فقط من المعلم إلى الطالب، بل تبنى من خلال التجربة، والتفاعل، والملاحظة، ومعالجة المعلومات، وعملية إيجاد العلاقات بين المفاهيم. كما تم دراسة النهج البنيوي في التعلم على نطاق واسع كنهج يمكن أن يدعم مشاركة الطلاب النشطة وتحقيق النجاح. استنادا إلى هذا، يعتبر نموذج التعلم الاستكشافي ذا صلة لتطبيقه في تعلم القواعد النحوية. من خلال

هذا النموذج، يوجه الطلاب لفهم القواعد من خلال عملية البحث، وليس فقط قبول القواعد التي نقلها المعلم مباشرة. يتيح التعلم الإكتشافي للطلاب ملاحظة الأمثلة، وتحديد الأنماط، وجمع المعلومات، ومعالجة البيانات، والتحقق، ثم استخلاص استنتاجات حول قواعد اللغة التي تم تعلمها. كما درست الأبحاث السابقة تطبيق التعلم بالاكتشاف في تعلم القواعد النحوية وأظهرت أهميته في عمليتها.

ومع ذلك، فإن تطبيق التعلم بالاكتشاف في هذه الدراسة لا يستخدم شكلا حريا تماما من الاكتشاف، ولكن النموذج المستخدم هو التعلم الموجه بالاكتشاف من المعلم. يتم تعديل اختيار هذا النموذج حسب خصائص الطلاب ومواد قواعد النحو التي تتطلب إرشادا لفهم المفاهيم اللغوية. في عملية التعلم، لا يزال يمنح الطلاب فرصة بناء واكتشاف معرفتهم الخاصة، بينما دور المعلم كوسيلة الذي يقدم الدعم التدريجي أو المساعدة التدريجية حسب احتياجات الطلاب. يمكن أن يكون ذلك في شكل تقديم أمثلة، وأسئلة إرشادية، وتعليمات، ومعلومات تجميع، وتوضيح المفاهيم، وتغذية راجعة، والتي تقل تدريجيا مع قدرة الطلاب على فهم واكتشاف المفاهيم بشكل أكثر استقلالية.

لذا، لم يعد المعلم في التعلم كالمحاضر فقط، بل أيضا كوسيلة التى يساعد الطلاب على تحقيق الفهم من خلال عملية الاكتشاف. يوجه الطلاب لملاحظة أمثلة استخدام اللغة العربية، واكتشاف الأنماط، وربط المعلومات التي تم الحصول عليها بالمعرفة السابقة، وصياغة القواعد التي تعلموها بأنفسهم. من المتوقع أن تجعل هذه العملية فهم القواعد النحوية أكثر معنى لأن الطلاب لا يكتفون بحفظ القواعد، بل يختبرون عملية تكوين المعرفة من خلال أنشطة التعلم النشطةبأنفسهم.

يتم تطبيق التعلم بالاكتشاف في هذا البحث عبر عدة مراحل من التعلم تشمل التحفيز، وبيان المشكلة، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات، والتحقق، والتعميم. تم تصميم كل مرحلة بحيث تتاح للطلاب فرصة بناء فهمهم تدريجيا مع الاستمرار في تلقي إرشاد المعلم عند مواجهة الصعوبات. لقد نوقش نموذج التعلم الاستكشافي نفسه على نطاق

واسع في أدبيات التعلم، بما في ذلك نحوه الجملة ومزاياه وقيوده .استنادا إلى التصميم، بدأ تنفيذ البحث بالتعلم في مجموعة الضابطة، ثم استمر في التعلم في المجموعة التجريبية. يتم ترتيب عرض نتائج تنفيذ التعلم التالي بناء على الأنشطة في كل اجتماع لتقديم نظرة عامة على عملية التعلم التي تحدث في كل مجموعة.

قام الباحث بلقائين في الفصل للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من ٢٤ فيبراير إلى ٣ مارس ٢٠٢٦. أما عدد الطلاب في الفصل الضابطة ٢٠ طالبا. وأما عدد الطلاب في الفصل التجريبي ٢٠ طالبا أيضا. وأما تطبيق الخطوات التعليمية كما يلي:

أ. تطبيق التعليم في اللمجموعة الضابطة

كانت المجموعة الضابطة في هذا البحث من طلاب الصف الحادي عشر ج الذين لديهم ٢٠ طلاب. تم تنفيذ التعلم في مجموعة الضابطة باستخدام نموذج تقليدي الذي يركز على المعلم. وفقا لخطة تنفيذ التعلم للمجموعة الضابطة، بما في ذلك مراحل المقدمة، والاختبار القبلي، والاستكشاف، والتوضيح، والتأكيد، والاختبارات اللاحقة، والخاتمة. تعمل هذه المجموعة كمقارنة لرؤية مدى تأثير تطبيق التعلم الاستكشافي التي أجريت على عملية التعلم في المجموعة التجريبية.

١. اللقاء الأول

تم تنفيذ اللقاء الأول في المجموعة الضابطة يوم الثلاثاء ٢٤ فيبراير ٢٠٢٦ بحضور ٢٠ طالبا. افتتح المعلم التعلم بالسلام والدعاء وتفقد حضور الطلاب، ثم أجرى تمهيدا بربط المادة السابقة وهي مفردات أفراد الأسرة وأجزاء البيت بالمادة التي ستدرس. وبين المعلم أهداف التعّم والخطوط العامة للمادة، وهي الاسم المعرفة والاسم النكرة بالموضوع الأسرة والبيت، مع تحفيز الطلاب على أهمية فهمهما في تكوين الجملة العربية. وقبل الدخول في الأنشطة الأساسية، أجرى الباحث اختبارا

قبليا لجميع طلاب المجموعة الضابطة لقياس قدرتهم الأولية على مادة الاسم المعرفة والاسم النكرة.

بعد انتهاء الاختبار القبلي، دخل المعلم أولا بكتابة بعض الجمل الأمثلة بموضوع الأسرة والبيت المتضمّنة الاسم المعرفة والاسم النكرة على السبورة أو الشرائح، مثل: "اَلْبَيْتُ كَبِيْرٌ وَفِيْهِ غُرْفَةُ أَبِي وهٰذَا بَيْتٌ جَمِيْلٌ"، "وَفِيْهِ غُرْفَةٌ وَاسِعَةٌ"، ثم طلب من الطلاب ملاحظة هذه الأمثلة وقراءتها بشكل جماعي. بعد ذلك، في مرحلة التوسيع (الجزء الأول)، شرح المعلم مباشرة بأسلوب المحاضرة تعريف الاسم المعرفة وعلاماته واحدة تلو الأخرى: أل التعريف (اَلْبَيْتُ، اَلْغُرْفَةُ)، والضمير (هُوَ أَبِي، هِيَ أُمِّي)، والعلَم (مُحَمَّدٌ، فَاطِمَةُ)، واسم الإشارة (هٰذَا الْبَيْتُ)، والاسم الموصول (اَلْبَيْتُ الَّذِي أَسْكُنُ فِيْهِ)، والإضافة (غُرْفَةُ أَخِي، بَيْتُ جَدِّي) مصحوبة بأمثلة من مفردات الأسرة والبيت، ثم كتب ملخص القاعدة على السبورة ليدونه الطلاب في دفاترهم.

الصورة ٤. ١ المعلم يشرح قاعدة الاسم المعرفة على السبورة/الشرائح



المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
المقدمة	افتتاح الحصة بالسلام والدعاء، وتفقد الحضور، وإجراء تمهيد (مفردات الأسرة/البيت)، وبيان الأهداف والتحفيز.	الرد على السلام، والدعاء، والاستماع إلى الربط بين المادة القديمة والجديدة وأهداف التعلّم.	تهيئة الاستعداد للتعلّم وتنشيط المعرفة السابقة (المخطط الذهني) لدى الطلاب المتمثلة في مفردات الأسرة/البيت كجسر نحو مادة التركيب.
الاختبار القبلي	توزيع أسئلة الاختبار القبلي والإشراف على أدائه قبل عرض المادة.	أداء أسئلة الاختبار القبلي بشكل فردي.	قياس القدرة الأولية (خط الأساس) للطلاب قبل المعالجة، كبيانات مقارنة لقياس التحسن بعد التعلّم (الاختبار البعدي) ولاختبار تكافؤ المجموعتين في البداية (اختبار التجانس).
الاستكشاف	اَلْبَيْتُ كَبِيْرٌ وَفِيْهِ غُرْفَةُ أَبِي	ملاحظة أمثلة الجمل وقراءتها بشكل جماعي.	تقديم تعرّض أولي لصيغة اللغة الهدف قبل الشرح الصريح، بحيث تتكوّن لدى الطلاب صورة ملموسة قبل الدخول في القاعدة المجردة.

المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
التوسيع (١)	أل، ضمير، علم، إشارة، موصول، إضافة	الاستماع إلى الشرح، وتدوين ملخص القاعدة في الدفتر.	تقديم المفهوم بشكل منهجي وصريح، بما يتفق مع خصائص النموذج الإلقائي الذي يُعنى بنقل المعرفة المنظّمة من المعلم إلى الطالب.

الجدول ٤,١ خطوات التعلم اللقاء الأول في المجموعة الضابطة

٢. اللقاء الثاني

تم تنفذ اللقاء الثاني في المجموعة الضابطة يوم الثلاثاء ٣ مارس ٢٠٢٦ بحضور ٢٠ طالبا في الفصل الحادي عشر ج. واصل المعلم المواد في مرحلة التوسيع بشرح علامات الاسم النكرة، وهي بشكل عام التنوين وعدم وجود علامات التعريف، مع أمثلة من مفردات الأسرة والبيت. وقدم المعلم بعض الأمثلة الإضافية وأوضح كيفية تمييز الاسم المعرفة/النكرة في الجملة خطوة بخطوة، ثم أجرى سؤالا وجوابا جماعيا باختيار الطلاب عشوائيا للتأكد من الفهم. ثم وزع المعلم ورقة تدريبات (*Drill*) تحتوي جملا بموضوع الأسرة والبيت لتمييز نوع الاسم فيها بشكل فردي.

الصورة ٤,٢ طلاب المجموعة الضابطة يؤدون ورقة تدريبات (*Drill*)



في مرحلة التثبيت، ناقش المعلم والطلاب معا نتائج التدريبات أمام الفصل، وصحح المعلم أخطاء الطلاب مباشرة وقدم تعزيزا بشكل إعادة شرح للجزء الذي ما زال فيه خطأ، مع إتاحة الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة. وبعد الانتهاء من عرض جميع المادة، أجرى الباحث اختبارا بعديا لجميع طلاب المجموعة الضابطة لقياس فهمهم النهائي للاسم المعرفة والاسم النكرة. وفي مرحلة الخاتمة، استخلص المعلم مع الطلاب خلاصة المادة، وأعطى واجبا منزليا كتدريب إضافي، واختتم التعلم بالدعاء والسلام.

الصورة ٤,٣ جلسة مناقشة نتائج التدريبات (التثبيت) أمام الفصل



الجدول ٤,٢ خطوات التعليم اللقاء الثاني في المجموعة الضابطة

المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
التوسيع (٢)	بَيْتٌ، غُرْفَةٌ، أَبٌ، أَخٌ	الاستماع والتدوين والإجابة عن الأسئلة التي يوجّهها المعلم.	استكمال مفهوم الاسم المعرفة الذي بُني في اللقاء الأول، مع التحقق من الفهم من خلال السؤال والجواب قبل الدخول في التدريب الفردي.
التدريب *(Drill)*	توزيع ورقة تدريب تحتوي جملًا بموضوع الأسرة/البيت لتمييز نوع الاسم.	أداء تدريب تمييز الاسم المعرفة/النكرة بشكل فردي.	إتاحة فرصة التطبيق المباشر (التدريب والممارسة) على المفهوم الذي شُرح، وتعزيز الحفظ من خلال التكرار والتدريب التطبيقي.
التثبيت	مناقشة نتائج التدريب أمام الفصل، وتصحيح الأخطاء مباشرة، وتقديم التعزيز، وفتح باب الأسئلة.	مطابقة الإجابات، وتصحيح الأخطاء، وطرح الأسئلة عند عدم الفهم.	تقديم تغذية راجعة تصحيحية لتصويب المفاهيم الخاطئة في أبكر وقت ممكن قبل التقييم النهائي.
الاختبار البعدي	توزيع أسئلة الاختبار البعدي (المكافئة للاختبار القبلي) والإشراف على أدائه بعد الانتهاء من جميع المادة.	أداء أسئلة الاختبار البعدي بشكل فردي.	قياس أثر التعلم الإلقائي على فهم الاسم المعرفة والنكرة؛ وتقارن نتيجته بدرجة الاختبار القبلي وبالاختبار البعدي

المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
الخاتمة	استخلاص المادة مع الطلاب، وإعطاء واجب منزلي، واختتام التعلّم.	المشاركة في الاستخلاص، وتدوين الواجب المنزلي.	تعزيز وترسيخ جميع مادة الاسم المعرفة والاسم النكرة التي دُرست خلال اللقاءين.

ب. تطبيق التعليم في اللمجموعة التجريبية

المجموعة التجريبية في هذا البحث هي طلاب الصف الحادي عشر د وعددهم ٢٠ طالبا. يستخدم التعلم في المجموعة التجريبية نموذج التعلم بالاكتشاف القائم على النظرية البنائية بمقاربة الاكتشاف الموجه، وفق خطة تنفيذ التعليم الخاصة بالتعلم بالاكتشاف، والتي تنفذ عبر ست مراحل وهي الإثارة، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات، والتحقق، والتعميم، بموضوع ومادة أساسية مماثلين للمجموعة الضابطة يعنى الأسرة والبيت على مادة القاعدة النحوية الاسم المعرفة والاسم النكرة.

١. اللقاء الأول

تم تنفذ اللقاء الأول في المجموعة التجريبية في يوم الثلاثاء ٢٤ فبراير ٢٠٢٦ بحضور ٢٠ طالبا. في نشاط المقدمة، افتتح المعلم التعلم بالسلام والدعاء، وتفقد حضور الطلاب، وأجرى تمهيدا بربط مفردات أفراد الأسرة وأجزاء البيت التي سبق تعلّمها. وبيّن المعلم أهداف التعلم ولمحة عامة عن أنشطة التعلّم بالاكتشاف التي ستنفذ، من دون كشف القاعدة/الخلاصة، مع تحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة في اكتشاف المفهوم بأنفسهم من خلال التوجيه الذي سيقدم. وقبل الدخول في مراحل التعلم بالاكتشاف، أجرى الباحث اختبارا قبليا لجميع طلاب المجموعة التجريبية بالأداة نفسها المستخدمة مع المجموعة

الضابطة، للتأكد من تكافؤ القدرة الأولية للمجموعتين قبل المعالجة. يتم تطبيق للتعلم الإكتشافي من عدة مراحل وهي كما يلي:

أ) الإثارة (*Stimulation*): عرض المعلم صورة أسرة وبيت مصحوبة بمجموعتين من الجمل الأمثلة: إحداهما تحتوي أسماء واضحة/محددة، وهي: أَبِي، هٰذَا الْبَيْتُ، غُرْفَةُ أَخِي، والأخرى تحتوي أسماء ما زالت عامة، وهي: أَبٌ، بَيْتٌ، غُرْفَةٌ، من دون إخبار الطلاب باسم القاعدة. وأثار المعلم فضول الطلاب بسؤال محفز، مثل: "انظروا إلى كلمة (بَيْتٌ) وكلمة (هٰذَا الْبَيْتُ)، ما الذي يميز بين هاتين الصيغتين؟"، فلاحظ الطلاب الأمثلة المعروضة وبدأ يظهر لديهم الفضول، وحاولوا تخمين الفرق بين مجموعتي الأسماء بأنفسهم.

الصورة ٤,٤ مرحلة الإثارة: عرض صورة الأسرة/البيت وأمثلة الجمل



ب)تحديد المشكلة (*Problem Statement*): وجه المعلم الطلاب لصياغة سؤال ليس لتقديم إجابة، مثل: "لماذا تختلف كلمة (كِتَابٌ) عن (كِتَابُ أَخِي)؟" "وما السمة التي تجعل الاسم محددا/معروفا أو عاما/غير معروف؟"، ثم قسم

المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة التي تشمل على أربعة أو خمسة طلابا، وطلب المعلم من كل مجموعة صياغة فرضية أولية حول ذلك الفرق. وناقش الطلاب في مجموعاتهم لصياغة السؤال أو المشكلة، ثم دونوا فرضية مؤقتة حول سمات الاسم المعرفة والاسم النكرة في ورقة عمل الطالب (*LKPD*).

الصورة ٤,٥ مرحلة تحديد المشكلة: مناقشة المجموعات الصغيرة وصياغة الفرضية



ج) جمع البيانات (*Data Collection*): وزع المعلم ورقة عمل الطالب تحتوي نصا قصيرا للتعريف بالأسرة ووصف البيت، يتضمن أشكالا متنوعة من الاسم المعرفة بأل التعريف، والضمير، والعلم، واسم الإشارة، والاسم الموصول، والإضافة (مثل غُرْفَةُ أَبِي) والاسم النكرة (مثل بَيْتٌ، غُرْفَةٌ، كُرْسِيٌّ). وطاف المعلم بين المجموعات مقدما سقالة تعليمية على هيئة أسئلة محفزة للمجموعات التي تواجه صعوبة، من دون إعطاء الإجابة أو القاعدة مباشرة، مثل: "حاولوا ملاحظة الحرف في أول هذه الكلمة، أو الكلمة التي تليها، هل سبق أن وجدتم نمطا مشابها؟"، مع توفير مصادر مرجعية إضافية مثل الكتاب المقرر، القاموس، بطاقات مساعدة الأخرى.

وجمع الطلاب البيانات بوضع خط تحت الأسماء أو تمييزها في النص، وتصنيف الكلمات المكتشفة في المعرفة والنكرة في ورقة العمل، مع مناقشة جماعية لمطابقة النتائج بالمصادر المرجعية.

الصورة ٤,٦ مرحلة جمع البيانات: الطلاب يعملون على ورقة عمل الطالب (*LKPD*) والمعلم يقدم السقالة التعليمية



المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
المقدمة	افتتاح الحصة بالسلام والدعاء، وتفقد الحضور، وإجراء التمهيد، وبيان الأهداف من دون كشف القاعدة.	الرد على السلام، والدعاء، والاستماع إلى أهداف التعلّم.	تهيئة الاستعداد للتعلّم وبناء الفضول الأولي من دون توجيه الطلاب نحو إجابة معينة.
الاختبار القبلي	توزيع أسئلة الاختبار القبلي (بالأداة نفسها المستخدمة مع المجموعة الضابطة) والإشراف على أدائه.	أداء أسئلة الاختبار القبلي بشكل فردي.	قياس القدرة الأولية للطلاب والتأكد من تكافؤ نقطة الانطلاق (خط الأساس) مع المجموعة الضابطة قبل تقديم المعالجة.
الإثارة	أَبِي، هٰذَا الْبَيْتُ، غُرْفَةُ أَخِي / أَبٌ، بَيْتٌ، غُرْفَةٌ	ملاحظة الأمثلة، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف، والبدء في تخمين النمط.	إثارة الفضول وتحفيز عملية التفكير كمدخل معرفي، قبل مواجهة الطلاب بمشكلة يجب حلّها.
تحديد المشكلة	كِتَابٌ / كِتَابُ أَخِي	المناقشة الجماعية، وصياغة فرضية أولية في ورقة العمل.	تدريب الطلاب على صياغة أسئلتهم بأنفسهم بحيث ينمو لديهم شعور بملكية عملية التعلّم، وفقًا لمبدأ النظرية البنائية.

المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
جمع البيانات		تمييز الأسماء في النص، وتصنيفها في عمودي المعرفة/النكرة، ومطابقتها بالمصادر المرجعية.	تنمية مهارة البحث عن المعلومات وإدارتها بشكل مستقل كجزء من التعلّم النشط.

الجدول ٤,٣ خطوات تعلم الاكتشاف اللقاء الأول في المجموعة التجريبية

عد تنفيذ عملية التعلم في الصف التجريبي باستخدام نموذج التعلم الاكتشافي الموجه، أجرى الباحث ملاحظة مباشرة لعملية التعلم في اللقاء الأول. وذلك للتعرف على مدى تنفيذ مراحل النموذج أثناء تعليم القواعد النحوية. وتركزت الملاحظة على الأنشطة التي قام بها المعلم والطلاب في مراحل التعلم، بدءا من تقديم الإثارة وعرض الأمثلة، ثم تحديد المشكلة، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات، إلى جانب دور المعلم في تقديم السقالة التعليمية والتوجيه التدريجي للطلاب.

وقد استخدمت ورقة الملاحظة لتسجيل مدى تنفيذ كل مؤشر من مؤشرات التعلم أثناء العملية التعليمية. واعتمد التقييم على مقياس يتراوح من ١ إلى ٥، حيث تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أفضل في تنفيذ المؤشر. ومن خلال نتائج الملاحظة، يمكن للباحث وصف عملية تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي في اللقاء الأول، وتحديد الجوانب التي نفذت بصورة جيدة والجوانب التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من التوجيه والتحسين. فيما يلي عرض لنتائج الملاحظة وتفسيرها في اللقاء الأول:

الجدول ٤,٤ استمارة ملاحظة تنفيذ مراحل التعلم بالاكتشافي في اللقاء الأول

الرقم	مؤشر التنفيذ	منفذ (نعم/لا)	نتيجة ١–٥
١	يبين المعلم أهداف التعلم من دون كشف قاعدة الاسم المعرفة/النكرة في البداية.	نعم	٤
٢	يعرض المعلم صورة الأسرة/البيت ومجموعتين من الجمل الأمثلة (معرفة مقابل نكرة) من دون تسمية القاعدة.	نعم	٣
٣	يشارك الطلاب بفاعلية في صياغة سؤال/فرضية أولية ضمن مجموعات صغيرة.	نعم	٣
٤	يوزع المعلم ورقة عمل تحتوي نصا عن الأسرة/البيت ويوجه جمع البيانات بشكل جماعي.	نعم	٥
٥	يقدم المعلم سقالة تعليمية تدريجية بأسئلة محفزة لا إجابة مباشرة.	نعم	٤

الرقم	مؤشر التنفيذ	منفذ (نعم/لا)	نتيجة ١–٥
٦	يصنّف الطلاب الأسماء المكتشفة في عمودي المعرفة والنكرة في ورقة العمل.	نعم	٤

تدل أرقام الجدول على أن جميع المؤشرات الستة قد نفذت، لكن بمستويات مختلفة. فقد حصل مؤشر واحد على درجة ٥، وثلاثة مؤشرات على درجة ٤، ومؤشران على درجة ٣، بمتوسط ٣,٨٣ وهو ضمن فئة "جيد". أي أن ثلث المؤشرات لم يبلغ بعد مستوى "جيد" في اللقاء الأول.

وكان المؤشران الأضعف هما عرض الصورة ومجموعتي الأمثلة (درجة ٣)، ومشاركة التلاميذ في صياغة السؤال أو الفرضية الأولية (درجة ٣). ويدل ذلك على أن الصعوبة الرئيسة كانت في بداية عملية الاكتشاف وهي في الانتقال من ملاحظة الأمثلة إلى طرح السؤال. فالتلاميذ اعتادوا في التعلم التقليدي أن يتلقوا القاعدة جاهزة من المعلم، فلم يكونوا متعودين على صياغة أسئلتهم بأنفسهم عن الفرق بين "بَيْتٌ" و"هٰذَا الْبَيْتُ". وفي المقابل، حصل نشاط جمع البيانات على أعلى درجة لأنه نشاط محسوس وواضح، إذ يبحث التلاميذ عن الأسماء في نص قصير ويضعون تحتها خطا.

وإذا قسمت المؤشرات إلى أنشطة المعلم وأنشطة التلاميذ، فإن متوسط مؤشرات المعلم (المؤشرات ١ و٢ و٤ و٥) بلغ ٤,٠٠، بينما بلغ متوسط مؤشري التلاميذ (المؤشران ٣ و٦) ٣,٥٠. وهذا يعني أن المعلم نفذ خطوات النموذج بصورة جيدة، في حين كان التلاميذ لا يزالون في مرحلة التكيف مع دورهم الجديد بوصفهم مكتشفين للقاعدة.

بناءء على ذلك تظهر من نتائج الملاحظة في اللقاء الأول أن تنفيذ نموذج التعلم الاكتشاف في تعليم القواعد النحوية قد تم بصورة جيدة. وقد شملت الملاحظة عدة مؤشرات تتعلق بمراحل الإثارة، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات. وقد نُفِّذت جميع المؤشرات الستة التي تمت ملاحظتها، وتراوحت درجاتها بين ٣ حتى ٥، بمتوسط قدره ٣,٨٣، وتشير هذه النتائج إلى أن تنفيذ النموذج في اللقاء الأول كان جيدا، مع وجود بعض الجوانب التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من التطوير.

في مرحلة الإثارة، أوضح المعلم أهداف التعلم دون الكشف عن قاعدة الاسم المعرفة والنكرة في بداية الدرس، وحصل هذا المؤشر على درجة ٤، كما عرض المعلم صورة للأسرة أو البيت ومجموعتين من الجمل التي تتضمن أمثلة على الاسم المعرفة والنكرة دون تسمية القاعدة مباشرة، وحصل هذا المؤشر على درجة ٣. ويشير ذلك إلى أن المعلم بدأ عملية التعلم من خلال تقديم سياق وأمثلة لغوية تساعد الطلاب على ملاحظة الظاهرة النحوية قبل التعرف على القاعدة بصورة مباشرة. ويعد هذا الإجراء مناسبا لطبيعة التعلم بالاكتشاف الموجه، حيث يوجه الطلاب إلى اكتشاف المفهوم من خلال الأمثلة التي يقدمها المعلم.

وفي مرحلة تحديد المشكلة، شارك الطلاب في صياغة سؤال أو فرضية أولية ضمن مجموعات صغيرة، وحصل هذا المؤشر على درجة ٣. وتدل هذه النتيجة على أن الطلاب بدأوا بالمشاركة في تحديد المشكلة المتعلقة بالأمثلة اللغوية المعروضة، إلا أن مشاركتهم في هذه المرحلة لا تزال بحاجة إلى مزيد من التوجيه، لأن الطلاب كانوا في بداية تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف الموجّه، ولذلك يحتاجون إلى التدرّب على صياغة الأسئلة والفرضيات بأنفسهم.

أما في مرحلة جمع البيانات، فقد وزع المعلم ورقة عمل تتضمن نصًا عن الأسرة أو البيت، ووجه الطلاب إلى جمع البيانات بصورة جماعية. وحصل هذا

المؤشر على درجة ٥، وهي أعلى درجة في المؤشرات التي تمت ملاحظتها. وتشير هذه النتيجة إلى أن نشاط جمع البيانات قد نفذ بشكل جيد جدا، حيث يتيح للطلاب التعامل مباشرة مع النص والأمثلة اللغوية، ثم البحث عن الأسماء التي يمكن أن تساعدهم في اكتشاف الفرق بين الاسم المعرفة والاسم النكرة.

وفي مرحلة معالجة البيانات، قدم المعلم سقالة تعليمية تدريجية من خلال طرح أسئلة محفزة دون إعطاء الإجابة بصورة مباشرة، وحصل هذا المؤشر على درجة ٤. كما قام الطلاب بتصنيف الأسماء التي اكتشفوها إلى عمودي الاسم المعرفة والاسم النكرة في ورقة العمل، وحصل هذا النشاط كذلك على درجة ٤. وتوضح هذه النتائج أن المعلم لم يكتفِ بتقديم المعلومات الجاهزة، وإنما استخدم الأسئلة الموجهة لمساعدة الطلاب على تحليل البيانات التي جمعوها، بينما شارك الطلاب في تصنيف الأمثلة واكتشاف خصائص كل نوع من أنواع الاسم.

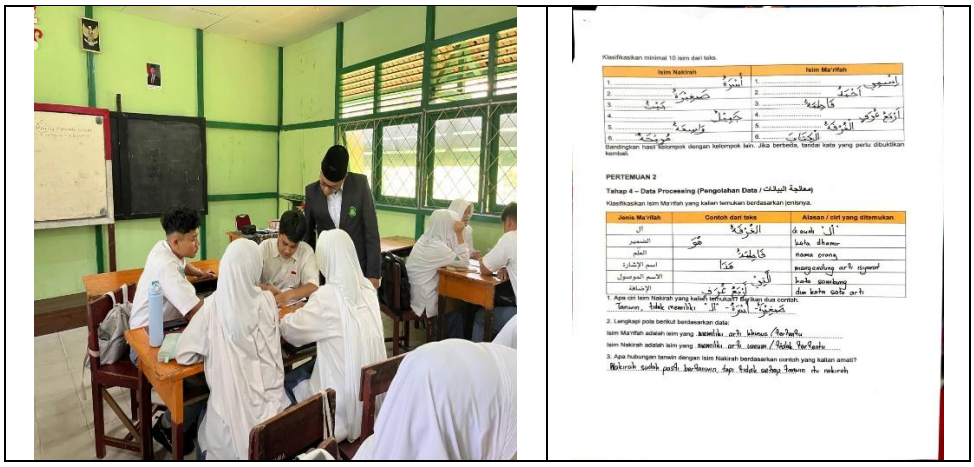
وبشكل عام، تشير نتائج الملاحظة في اللقاء الأول إلى أن تطبيق نموذج التعلم الاكتشاف قد بدأ بصورة جيدة. فقد انتقل التعلم من عرض السياق والأمثلة، ثم مشاركة الطلاب في تحديد المشكلة، وجمع البيانات، وتحليلها وتصنيفها، مع استمرار المعلم في تقديم السقالة التعليمية عند الحاجة. ومع ذلك، فإن بعض المؤشرات، وخاصة مشاركة الطلاب في صياغة السؤال أو الفرضية الأولية يدل على أن الطلاب ما زالوا بحاجة إلى مزيد من التدريب والتوجيه لكي يصبحوا أكثر استقلالية في عملية الاكتشاف.

٢. اللقاء الثانية

تم تنفذ اللقاء الثاني في المجموعة التجريبية يوم الثلاثاء ٣ مارس ٢٠٢٦. واصل المعلم عملية التعلم بالاكتشاف انطلاقا من البيانات التي جمعت في اللقاء الأول. وهي كما يلي:

د) معالجة البيانات (*Data Processing*): قدم المعلم سقالة تعليمية إضافية بأسئلة موجهة ليصنف الطلاب البيانات بتفصيل أكبر، مثل: "من بين الأسماء المعرفة التي وجدتموها في نص الأسرة هذا"، "هل جميعها تحمل العلامة نفسها؟"، "حاولوا تصنيفها مرة أخرى حسب علامتها"، مع تيسير النقاش بين المجموعات من دون فرض الخلاصة. وعالج الطلاب بيانات النتائج بتصنيف الاسم المعرفة حسب نوع علامته أل، الضمير، العلم، الإشارة، الموصول، الإضافة والاسم النكرة حسب التنوين أوسمته العامة، ثم صاغوا نمطا أو قاعدة مؤقتة بشكل جماعي بينهم.

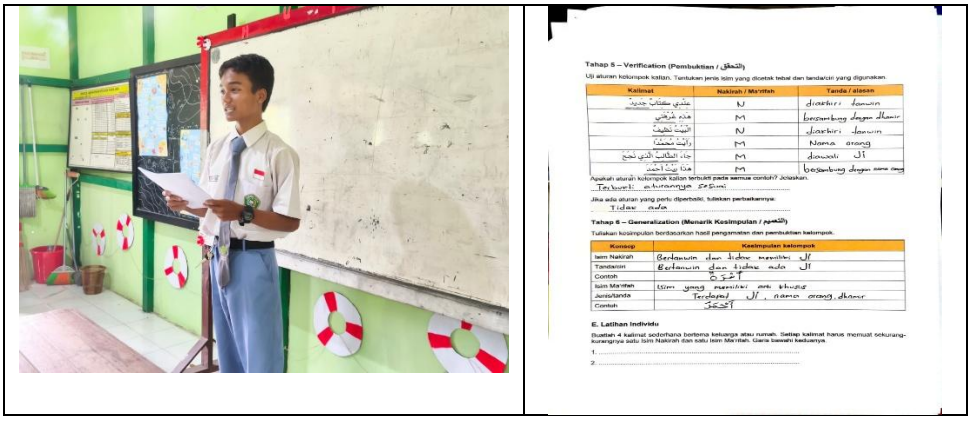
الصورة ٤,٧ مرحلة معالجة البيانات: قدم المعلم سقالة تعليمية إضافية بأسئلة موجهة ليصنف الطلاب



هـ) التحقق (*Verification*): طلب المعلم من كل مجموعة عرض نتائجها والقاعدة التي صاغتها، وطرح أسئلة للتأكيد، وقدم أمثلة جمل جديدة بموضوع الأسرة أو البيت ليختبرها الطلاب كسقالة تعليمية تمكنهم من التحقق بأنفسهم من صحة القاعدة التي توصّلوا إليها. وصحح المعلم سوء الفهم بلطف من خلال أسئلة مرتدة، لا بالتصحيح المباشر، إلا عند الحاجة إلى تأكيد في النهاية. وعرض الطلاب نتائج

مناقشتهم أمام الفصل، وناقشوا واختبروا قاعدة المجموعات الأخرى بأمثلة جمل جديدة، وراجعوا فرضيتهم الأولية إذا تبيّن أنها غير دقيقة.

الصورة ٤,٨ مرحلة التحقق: عرض المجموعات نتائجها أمام الفصل



Tahap 5 – Verification (Pembuktian / التحقق)

Uji aturan kelompok kalian. Tentukan jenis isim yang dicetak tebal dan tandainilah yang digunakan.

Kalimat	Nakirah / Ma'rifah	Tanda / alasan
هذي سفينة جديدة	N	disebut dengan
هذه غرفتي	M	bersambung dengan kamar
البيت نظيف	N	disebut dengan
رأيت محمدًا	M	Nama orang
جاء الطالب الذي نجح	M	dengan Al
هذا بيت أحمد	M	bersambung dengan nama orang

Apakah aturan kelompok kalian berlaku pada semua contoh? Jelaskan.

Tersebut, ada yang ESEN

Jika ada aturan yang perlu diperbaiki, tuliskan perbaikannya.

Tidak ada

Tahap 6 – Generalization (Menarik Kesimpulan / التعميم)

Tuliskan kesimpulan berdasarkan hasil pengamatan dan pembuktian kelompok.

Konstrp	Kesimpulan kelompok
Isim Nakirah	Berawalan dan tidak memiliki Al
Tandanisi	Berawalan dan tidak ada Al
Contoh	ESET
Isim Ma'rifah	isim yang memiliki arti khusus
Jenis/tanda	Terdapat Al , nama orang dll
Contoh	JESET

E. Latihan Individu

Buatlah 4 kalimat sederhana bertema keluarga atau rumah. Setiap kalimat harus memuat sekurang-kurangnya satu Isim Nakirah dan satu Isim Ma'rifah. Garis bawahi keduanya.

1. .....

2. .....

و) التعميم (*Generalization*): وجه المعلم الطلاب لصياغة الخلاصة النهائية لقاعدة الاسم المعرفة والاسم النكرة معا، وعزز وأكد الخلاصة التي توصل إليها الطلاب، وصحح ما لم يكتمل من أجزاء القاعدة، ودعا الطلاب إلى التأمل في عملية الاكتشاف التي مرّوا بها. وصاغ الطلاب خلاصة حول تعريف الاسم المعرفة والاسم النكرة وعلاماتهما وأمثلتهما بأسلوبهم الخاص، ودونوها في دفاترهم أو ورقة العمل، وأدوا تدريبا فرديا بتكوين جمل بموضوع الأسرة والبيت تتضمن الاسم المعرفة والاسم النكرة. وبعد الانتهاء من جميع مراحل التعلم بالاكتشاف، أجرى الباحث اختبارا بعديا لجميع طلاب المجموعة التجريبية بالأداة نفسها المستخدمة في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

الجدول ٤,٥ خطوات تعلم الاكتشافي اللقاء الثاني في المجموعة التجريبية

المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
معالجة البيانات	طرح أسئلة موجهة لإعادة تصنيف الطلاب للاسم المعرفة حسب نوع علامته وللاسم النكرة حسب التنوين.	تصنيف الاسم المعرفة حسب نوع علامته؛ وصياغة نمط/قاعدة مؤقتة بشكل جماعي.	تدريب مهارة التفكير التحليلي والتصنيف؛ وهذه هي المرحلة التي يجري فيها بناء معرفة جديدة من البيانات الملموسة التي جُمعت.
التحقق	طلب عرض من كل مجموعة؛ وتقديم أمثلة جمل جديدة بموضوع الأسرة/البيت لاختبار النتائج؛ والتصحيح عبر أسئلة مرتدة.	عرض النتائج، واختبار قاعدة نتائج المجموعات الأخرى، ومراجعة الفرضية عند الحاجة.	تدريب الطلاب على التحقق من صحة نتائجهم من خلال التجربة والمناقشة، مع تنمية الثقة الأكاديمية بالنفس.
التعميم	توجيه صياغة الخلاصة النهائية معًا، وتعزيز المفهوم وتصحيحه، ودعوة الطلاب إلى التأمل في عملية الاكتشاف.	صياغة الخلاصة بأسلوبهم الخاص؛ وأداء تدريب فردي بتكوين جمل بموضوع الأسرة/البيت.	ترسيخ الفهم في صورة قاعدة/تعميم يمكن تطبيقه في سياقات جديدة، وهي في الوقت نفسه مرحلة تأمل ما وراء معرفي.
الاختبار البعدي	توزيع أسئلة الاختبار البعدي (بالأداة نفسها المستخدمة مع	أداء أسئلة الاختبار البعدي بشكل فردي.	قياس أثر تطبيق التعلم بالاكتشاف على فهم الاسم المعرفة والنكرة؛

المرحلة	نشاط المعلم	نشاط الطالب	هدف/فائدة المرحلة
	المجموعة الضابطة) والإشراف على أدائه.		وتُقارن نتيجته بدرجة الاختبار القبلي وبالاختبار البعدي للمجموعة الضابطة (اختبار ت) للإجابة عن فرضية البحث.

بعد أن تم تنفيذ مراحل التعلم الاكتشافي في اللقاء الأول، واصل الباحث ملاحظة عملية التعلم في اللقاء الثاني بهدف معرفة استمرار تنفيذ النموذج وتطور مشاركة الطلاب في عملية اكتشاف القاعدة النحوية. وقد ركزت الملاحظة في هذا اللقاء على المراحل اللاحقة من عملية الاكتشاف، ولا سيما معالجة البيانات، والتحقق من نتائج الاكتشاف، واستخلاص القاعدة، ثم تطبيقها والتأمل في عملية التعلم. ولمعرفة مدى تنفيذ هذه المراحل، استخدم الباحث ورقة ملاحظة تضمنت عددا من المؤشرات المتعلقة بأنشطة المعلم والطلاب في اللقاء الثاني. وفيما يلي عرض لنتائج الملاحظة وتحليلها وتفسيرها:

الجدول ٤,٦ استمارة ملاحظة تنفيذ مراحل التعلم بالاكتشافي في اللقاء الثاني

الرقم	مؤشر التنفيذ	منفذ (نعم/لا)	نتيجة ١–٥
١	يقدم المعلم سقالة تعليمية إضافية ليصنّف الطلاب البيانات بتفصيل أكبر (من دون فرض الخلاصة).	نعم	٥

الرقم	مؤشر التنفيذ	منفذ (نعم/لا)	نتيجة ١–٥
٢	يصنف الطلاب الاسم المعرفة حسب نوع علامته (أل، الضمير، العلَم، الإشارة، الموصول، الإضافة) بشكل مستقل.	نعم	٤
٣	تعرض كل مجموعة نتائجها ويختبرها المعلم بأمثلة جمل جديدة.	نعم	٥
٤	يصحح المعلم سوء الفهم من خلال أسئلة مرتدة، لا بالتصحيح المباشر.	نعم	٣
٥	يصوغ الطلاب والمعلم معا الخلاصة النهائية لقاعدة الاسم المعرفة والنكرة.	نعم	٥
٦	يختتم التعلم بالتأمل في عملية الاكتشاف والتدريب الفردي على تكوين الجمل.	نعم	٤

ارتفع متوسط التنفيذ في اللقاء الثاني إلى ٤,٣٣ بزيادة قدرها ٠,٥٠ عن اللقاء الأول، وانتقل من فئة "جيد" إلى فئة "جيد جدا". فقد حصلت ثلاثة مؤشرات على درجة ٥، وهي السقالات الإضافية في معالجة البيانات، وعرض نتائج المجموعات واختبارها بأمثلة جديدة، وصياغة الخلاصة النهائية، وحصل مؤشران على درجة ٤، ومؤشر واحد على درجة ٣.

وكان التحسن أوضح في أنشطة التلاميذ؛ إذ ارتفع متوسط مؤشراتهم من ٣,٥٠ إلى ٤,٥٠ في تصنيف الاسم المعرفة حسب علامته بدرجة ٤، وصياغة

الخلاصة بدرجة ٥. ويعود ذلك إلى عاملين، الأول أن التلاميذ بدؤوا يعتادون على خطوات الاكتشاف بعد اللقاء الأول، والثاني أن اللقاء الثاني انطلق من البيانات التي جمعوها بأنفسهم في اللقاء الأول، فكانت المادة مألوفة لهم وأسهل في التصنيف والتعميم.

أما الجانب الذي بقي ضعيفا فهو تصحيح سوء الفهم من خلال الأسئلة المرتدة (درجة ٣). ويدل ذلك على أن بعض التلاميذ ما زالوا يحتاجون إلى توجيه مباشر عند الخطأ، وهو ما ينبغي مراعاته في تطبيق الاكتشاف الموجه مستقبلا. وهذه الحالة يجعل إلى اضطر المعلم إلى التصحيح المباشر بسبب ضيق الوقت.

بناء على ذلك تظهر نتائج الملاحظة في اللقاء الثاني أن تنفيذ نموذج التعلم الاكتشافي في تعليم القواعد النحوية حول موضوع الاسم المعرفة والنكرة قد استمر بصورة جيدة جدا. وقد شملت الملاحظة في هذا اللقاء جوانب أكثر تقدما من عملية الاكتشاف، ولا سيما معالجة البيانات بصورة أكثر تفصيلا، والتحقق من نتائج الاكتشاف، واستخلاص القاعدة النحوية، ثم التأمل والتدريب الفردي. وقد نفذت جميع المؤشرات الستة التي تمت ملاحظتها، وتراوحت درجاتها بين ٣ و ٥، بمتوسط قدره ٤,٣٣، وهو أعلى من متوسط نتائج الملاحظة في اللقاء الأول الذي بلغ ٣,٨٣.

في مرحلة معالجة البيانات، قدم المعلم سقالة تعليمية إضافية لمساعدة الطلاب على تصنيف البيانات بصورة أكثر تفصيلا، دون فرض الخلاصة عليهم، وحصل هذا المؤشر على درجة ٥. تدل هذه النتيجة على أن المعلم قدم توجيهًا مناسبا لمساعدة الطلاب على تنظيم المعلومات وتحليلها، مع الحفاظ على دورهم في الوصول إلى النتيجة بأنفسهم. كما قام الطلاب بتصنيف الاسم المعرفة وفق علامات التعريف المختلفة، مثل أل، والضمير، وإسم العلم، واسم الإشارة، والاسم الموصول، والإضافة بصورة مستقلة، وحصل هذا المؤشر على درجة ٤. يشير ذلك

إلى أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على معالجة البيانات وتصنيفها اعتمادا على الخصائص التي اكتشفوها خلال عملية التعلم.

وفي مرحلة التحقق، عرضت كل مجموعة نتائجها، ثم اختبر المعلم مدى صحة هذه النتائج من خلال تقديم أمثلة جديدة في جمل مختلفة، وحصل هذا المؤشر على درجة ٥. توضح هذه النتيجة أن عملية التحقق لم تقتصر على مقارنة إجابات الطلاب، بل امتدت إلى اختبار مدى قدرة الطلاب على تطبيق ما توصلوا إليه في أمثلة جديدة. ويعد ذلك جانبا مهما في التعلم الاكتشافي الموجه، لأن القاعدة التي اكتشفها الطلاب تحتاج إلى التحقق من صحتها من خلال تطبيقها على سياقات لغوية أخرى.

وفي المقابل، حصل مؤشر تصحيح سوء الفهم من خلال استخدام الأسئلة المرتدة، دون تقديم التصحيح بصورة مباشرة، على درجة ٣. تشير هذه النتيجة إلى أن استخدام الأسئلة الموجهة لتصحيح فهم الطلاب قد تم، إلا أن تطبيقه لا يزال بحاجة إلى مزيد من التطوير. ويظهر من ذلك أن المعلم حاول المحافظة على مبدأ الاكتشاف الموجّه من خلال دفع الطلاب إلى مراجعة أفكارهم بأنفسهم بدل إعطائهم الإجابة الصحيحة بصورة مباشرة.

وفي مرحلة التعميم، صاغ الطلاب والمعلم معا الخلاصة النهائية المتعلقة بقاعدة الاسم المعرفة والنكرة، وحصل هذا المؤشر على درجة ٥. تدل هذه النتيجة على أن الطلاب شاركوا بصورة واضحة في بناء الخلاصة النهائية للقاعدة، بعد المرور بمراحل الملاحظة وجمع البيانات ومعالجتها والتحقق منها. ومن ثم، لم تكن القاعدة النحوية مجرد معلومة جاهزة يقدمها المعلم، وإنما جاءت الخلاصة نتيجة لعملية اكتشاف شارك فيها الطلاب بصورة مباشرة.

أما في مرحلة ختام التعلم، فقد اختتم الدرس بالتأمل في عملية الاكتشاف، إلى جانب التدريب الفردي على تكوين الجمل، وحصل هذا المؤشر على درجة ٥. يشير ذلك إلى أن عملية التعلم لم تنته بمجرد استخلاص القاعدة، بل يتيح للطلاب فرصة للتأمل وتطبيق ما توصلوا إليه من خلال تكوين جمل جديدة.

وبشكل عام، تشير نتائج الملاحظة في اللقاء الثاني إلى أن تنفيذ نموذج التعلم الاكتشافي أصبح أكثر وضوحا وتكاملا، خاصة في جوانب معالجة البيانات، والتحقق من نتائج الاكتشاف، واستخلاص القاعدة، وتطبيقها. كما ارتفع متوسط درجة الملاحظة من ٣,٨٣ في اللقاء الأول إلى ٤,٣٣ في اللقاء الثاني، مما يشير إلى تحسن مستوى تنفيذ مؤشرات التعلم الملاحظة بين اللقاءين. ومع ذلك، فإن حصول مؤشر تصحيح سوء الفهم من خلال الأسئلة المرتدة على درجة ٣ يشير إلى أن هذا الجانب لا يزال بحاجة إلى مزيد من الاهتمام والتطوير في التطبيق اللاحق.

المبحث الثانى: فعالية التعلم بالإكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في مدرسة الثانوية الحكومية سانغو

تم إجراء هذا البحث في مدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو من ٢٤ فبراير إلى ٣ مارس ٢٠٢٦ وشملت إلى مجموعتين من المشاركين وهما الفصل الحادي عشر ج كالمجموعة الضابطة والفصل الحادي عشر د كالمجموعة التجريبية. كان الهدف من تقسيم المجموعتين إجراء مقارنة موضوعية حول فعالية تطبيق التعلم بالإكتشاف. خضعت المجموعة التجريبية لتطبيق هذه الطريقة، بينما اتبعت المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتبعة في هذه المدرسة. ومن خلال هذا التصميم، يمكن الباحث مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعتين من أجل معرفة مدى فعالية طريقة التعلم الاكتشافي في تنمية فهم

القواعد النحوية لدى التلاميذ لمادة إسم المعرفة والنكرة. يمكن الباحث تحليل الفروقات في نتائج التعليم بين المجموعتين، ما ساهم في استخلاص استنتاجات حول تأثير الطريقة المطبقة.

أ. تحليل نتائج الاختبار أدوات البيانات

قبل استخدام أداة الاختبار القبلي والبعدي في جمع البيانات الأساسية للبحث، قام الباحث أولا باختبار صلاحية الأداة وموثوقيتها على عينة تجريبية من التلاميذ من خارج عينة البحث الأساسية. وقد أجري هذا الاختبار للتأكد من أن أداة الاختبار تتمتع بدرجة مناسبة من الصلاحية والموثوقية، وأنها قادرة على قياس فهم التلاميذ لمادة إسم المعرفة والنكرة بصورة دقيقة وثابتة. ويتضمن تحليل أداة البحث اختبار الصلاحية واختبار الموثوقية، كما يأتي:

١. اختبار الصلاحية

يهدف اختبار الصلاحية إلى معرفة مدى قدرة كل بند من بنود الاختبار على قياس المتغير الذي أعد الاختبار لقياسه. وفي هذه الدراسة، قام الباحث باختبار صلاحية بنود الاختبار باستخدام معامل ارتباط *Product Moment Pearson*، وذلك من خلال حساب العلاقة بين درجة كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

قبل استخدام الاختبار في جمع بيانات البحث، جرب على ٢٥ تلميذا من تلاميذ الصف الحادي عشر من خارج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وصححت إجابة كل تلميذ عن كل بند بإعطاء الدرجة (١) للإجابة الصحيحة والدرجة (٠) للإجابة الخاطئة، ثم رتبت البيانات في جدول يضم صفا لكل تلميذ وعمودا لكل بند من البنود الأربعة والعشرين، إضافة إلى عمود الدرجة الكلية التي تمثل مجموع الإجابات الصحيحة لكل تلميذ. وأدخلت هذه البيانات في برنامج *IBM*

SPSS Statistics 25، ثم حسب معامل ارتباط *Product Moment Pearson* بين درجة كل بند.

بعد الحصول على قيمة معامل الارتباط لكل بند، قام الباحث بمقارنة قيمة معامل الارتباط المحسوبة *(r-hitung)* بقيمة معامل الارتباط الجدولية *(r-tabel)* عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. ويعتبر البند صالحا إذا كانت قيمة *r-hitung* أكبر من قيمة *r-tabel*، بينما يعتبر البند غير صالح إذا كانت قيمة *r-hitung* أقل من قيمة *r-tabel*. وبمقارنة قيمة *r hitung* بقيمة *r tabel* عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ لعدد أفراد العينة ٢٥ (*r tabel* = ٠,٣٩٦). نتائج اختبار الصلاحي في الجدول كما يلي:

جدول ٤,٧ اختبار الصلاحي من كل السؤال

رقم	r tabel	r hitung	التقدير
١	٠,٣٩٦	٠,٤٢٣	صالح
٢	٠,٣٩٦	٠,٤٨٣	صالح
٣	٠,٣٩٦	٠,٤١٧	صالح
٤	٠,٣٩٦	٠,٣٩٨	صالح
٥	٠,٣٩٦	٠,٧٢٤	صالح
٦	٠,٣٩٦	٠,٥٩٩	صالح
٧	٠,٣٩٦	٠,٧٤٤	صالح
٨	٠,٣٩٦	٠,٥٧	صالح
٩	٠,٣٩٦	٠,٤٧٩	صالح
١٠	٠,٣٩٦	٠,٤٢٦	صالح

١١	٠,٣٩٦	٠,٦٩٩	صالح
١٢	٠,٣٩٦	٠,٧٠٩	صالح
١٣	٠,٣٩٦	٠,٥٠١	صالح
١٤	٠,٣٩٦	٠,٣٩٨	صالح
١٥	٠,٣٩٦	٠,١٦٣	غير صالح
١٦	٠,٣٩٦	٠,٣٨١	غير صالح
١٧	٠,٣٩٦	٠,٥٦١	صالح
١٨	٠,٣٩٦	٠,٤٢٤	صالح
١٩	٠,٣٩٦	٠,٣٣٨	غير صالح
٢٠	٠,٣٩٦	٠,٥٢	صالح
٢١	٠,٣٩٦	٠,٥٧٤	صالح
٢٢	٠,٣٩٦	٠,٦١١	صالح
٢٣	٠,٣٩٦	٠,٦١٣	صالح
٢٤	٠,٣٩٦	٠,٥٧	صالح

تكون الجدول ٤,٧ من أربعة أعمدة. العمود الأول (الرقم) يبين رقم البند في الاختبار التجريبي من ١ إلى ٢٤. والعمود الثاني (*r tabel*) يبين قيمة r الجدولية التي تتخذ معيارا للحكم، وهي ٠,٣٩٦ لجميع البنود لأنها تعتمد على عدد أفراد العينة (٢٥ تلميذا) ومستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهما ثابتان لكل البنود. والعمود الثالث (*r hitung*) يبين قيمة معامل الارتباط المحسوبة ببرنامج *SPSS* بين درجات التلاميذ في البند (١ أو ٠) ودرجاتهم الكلية في الاختبار، وهي تختلف من بند إلى آخر. فكلما كانت القيمة أكبر دل ذلك على أن

التلاميذ ذوي الدرجات الكلية المرتفعة هم الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة. والعمود الرابع (التقدير) يبين الحكم على البند بمقارنة العمودين الثاني والثالث: يعتبر صالحا إذا كانت *r hitung* أكبر من *r tabel*، ويعتبر غير صالح إذا كانت أصغر منها. مثال ذلك البند ١: قيمة *r hitung* له ٠,٤٢٣ وهي أكبر من ٠,٣٩٦ فهو صالح، أما البند ١٥ فقيمة *r hitung* له ٠,١٦٣ وهي أصغر من ٠,٣٩٦ فهو غير صالح

بناء على الجدول أعلاه، بين الجدول أن ٢١ بندا من أصل ٢٤ بندا (٨٧,٥٪) صالحة، إذ تراوحت قيم معامل الارتباط للبنود الصالحة بين ٠,٣٩٨ و٠,٧٤٤، وهي أكبر من قيمة r الجدولية (٠,٣٩٦). وكانت أقوى البنود ارتباطا بالدرجة الكلية البنود ٧ (٠,٧٤٤) و٥ (٠,٧٢٤) و١٢ (٠,٧٠٩) و١١ (٠,٦٩٩)، أي أن هذه البنود أكثر قدرة على التمييز بين التلاميذ الذين يفهمون المادة والذين لا يفهمونها.

أما البنود ١٥ و١٦ و١٩ فكانت غير صالحة، وأضعفها البند ١٥ (٠,١٦٣). ومعنى ذلك أن الإجابة عن هذه البنود لم تكن مرتبطة بمستوى فهم التلميذ للمادة كلها. فقد يخطئ فيها التلميذ المتفوق أو يصيب فيها التلميذ الضعيف بالتخمين. حذفت هذه البنود الثلاثة، ثم حذف البند ٤ فأصبحت الأداة النهائية مكونة من ٢٠ بندا. وهو العدد الذي يتطابق مع نتيجة اختبار الموثوقية التي عرضت فيما بعده.

٢. اختبار الموثقية

بعد إجراء اختبار الصلاحية، قام الباحث بإجراء اختبار الموثوقية للتأكد من مدى اتساق أداة الاختبار وثباتها في قياس فهم التلاميذ. وأجري اختبار الموثوقية باستخدام معامل *Cronbach's Alpha* من خلال برنامج *SPSS*. إذا بلغت قيمة *Cronbach's Alpha* المستوى المقبول، فإن

أداة الاختبار تعد موثوقة ويمكن استخدامها في جمع بيانات البحث. وبذلك، فإن اختبار الصلاحية والموثوقية يمثلان مرحلة أساسية قبل استخدام أداة الاختبار القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

بعد التأكد من صلاحية الأداة وموثوقيتها، استخدم الباحث الأداة النهائية في جمع البيانات من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وقد أجري الاختبار القبلي قبل تطبيق طريقة التعلم بالاكتشاف لمعرفة مستوى الفهم الأولي لدى التلاميذ، بينما أجري الاختبار البعدي بعد انتهاء عملية التعلم لمعرفة التغير في مستوى فهم التلاميذ بعد تطبيق كل المجموعة. تم التحققق من نتائج الاختبار على النحو التالي:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.813	20

أظهرت من الجدول أعلاه، يعرف أن نتائج تحليل الاختبار الموثوقية في هذا التحليل حصلت على قيمة موثوقية مع درجة *Cronbach's Alpha* بلغت ٠,٨١٣ وهي أكبر من ٠,٧٠ الحد الأدنى المقبول. تقع ضمن فئة الموثوقية المرتفعة (٠,٨٠ – ١,٠٠). ومعنى هذا الرقم أن البنود العشرين تقيس القدرة نفسها بصورة متسقة، وأن التلميذ الذي يفهم المادة يجيب عن معظم البنود إجابة صحيحة، والعكس. ولذلك يمكن الاعتماد على الدرجات التي تعرض في الجداول التالية بوصفها صورة صادقة عن فهم التلاميذ، وليست نتيجة مصادفة.

بناء على هذه النتيجة، يمكن القول إن أداة الاختبار المكونة من ٢٠ بندا تتمتع بموثوقية جيدة، ولذلك فهي مناسبة لاستخدامها في جمع بيانات البحث لقياس فهم التلاميذ لمادة إسم المعرفة والنكرة. وبعد التأكد من صلاحية الأداة وموثوقيتها، استخدم الباحث هذه الأداة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

ب. نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدى للمجموعة الضابطة

جدول ٤,٨ نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدى للمجموعة الضابطة

الرقم	الطلاب	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
١	الطالب ١	٧٠	٧٥
٢	الطالب ٢	٦٠	٦٠
٣	الطالب ٣	٧٠	٧٠
٤	الطالب ٤	٤٠	٤٥
٥	الطالب ٥	٧٥	٧٥
٦	الطالب ٦	٥٠	٦٠
٧	الطالب ٧	٧٠	٧٥
٨	الطالب ٨	٤٠	٦٥
٩	الطالب ٩	٦٠	٦٠
١٠	الطالب ١٠	٧٠	٨٥
١١	الطالب ١١	٤٥	٥٠
١٢	الطالب ١٢	٨٥	٩٠
١٣	الطالب ١٣	٥٠	٥٥

١٤	الطالب ١٤	٤٠	٥٠
١٥	الطالب ١٥	٤٠	٥٥
١٦	الطالب ١٦	٦٠	٦٥
١٧	الطالب ١٧	٧٥	٧٥
١٨	الطالب ١٨	٨٠	٨٥
١٩	الطالب ١٩	٥٠	٥٠
٢٠	الطالب ٢٠	٥٥	٥٥

تبين نتائج الاختبار القبلي أن متوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ ٥٩,٢٥، أي أن التلميذ أجاب في المتوسط إجابة صحيحة عن نحو ١٢ سؤالا من عشرين سؤالا. وانقسم التلاميذ إلى مجموعتين واضحتين: ٨ تلاميذ (٤٠٪) في فئة "ضعيف" بدرجات بين ٤٠ و٥٠، و٨ تلاميذ (٤٠٪) في فئتي "جيد" و"ممتاز" بدرجات بين ٧٠ و٨٥، بينما كان ٤ تلاميذ فقط في الوسط. ولذلك تكررت درجتا ٤٠ و٧٠ أربع مرات لكل منهما، وبلغ الانحراف المعياري ١٤,٥٣.

ولإعطاء صورة أكثر وضوحا عن مستوى فهم التلاميذ قبل تطبيق التعلم وبعده، يمكن تصنيف درجاتهم في الاختبار القبلي والاختبار البعدي إلى أربع فئات، وهي: ممتاز، وجيد، ومقبول، وضعيف. ويهدف هذا التصنيف إلى بيان التغير في توزيع مستويات تحصيل التلاميذ بعد تنفيذ عملية التعلم، وكذلك إلى توضيح مدى التحسن في فهمهم لمادة اسم المعرفة والنكرة. وفيما يلي ملخص توزيع درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في المجموعة الضابطة:

جدول ٤,٩: ملخص تصنيف درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي

قيمة	الاختبار القبلي	والاختبار البعدي
ممتاز (٨٥–١٠٠)	١ تلميذا (٥٪)	٣ تلاميذ (١٥٪)
جيد (٧٠–٨٤)	٧ تلاميذ (٣٥٪)	٥ تلاميذ (٢٥٪)
مقبول (٥٥–٦٩)	٤ تلاميذ (٢٠٪)	٨ تلاميذ (٤٠٪)
ضعيف (< ٥٥)	٨ تلاميذ (٤٠٪)	٤ تلاميذ (٢٠٪)
الدرجة ≤ ٧٥	٤ تلاميذ (٢٠٪)	٧ تلاميذ (٣٥٪)

تشير من الجدول أعلاه إلى أن الفصل كان يضم فئة من التلاميذ تمتلك معرفة سابقة جيدة بمفهومي اسم المعرفة والنكرة، في حين كانت لدى فئة أخرى معرفة محدودة بهذين المفهومين قبل بدء عملية التعلم. أما تحديد البنود التي ارتفعت فيها نسبة الأخطاء في الاختبار القبلي، فيستند إلى تحليل إجابات التلاميذ على كل بند من بنود الاختبار، ولا سيما البنود المتعلقة بتمييز أنواع اسم المعرفة والنكرة وتحديد خصائص كل منهما.

بعد تنفيذ عملية التعلم في المجموعة الضابطة، يعطى الطلاب اختبارا بنفس أداة الأسئلة التي كانت في الاختبار القبلي، مع تزويدهم بالمادة التي تمت دراستها، ارتفع المتوسط إلى ٦٥,٠٠، أي بمقدار ٥,٧٥ درجات، وهو ما يعادل سؤالا واحدا تقريبا. وانخفض عدد التلاميذ في فئة "ضعيف" من ٨ إلى ٤، لكن معظمهم انتقلوا إلى فئة "مقبول" فقط، فأصبحت هذه الفئة هي الأكبر بـ ٨ تلاميذ (٤٠٪). ولم يبلغ درجة ٧٥ فأكثر إلا ٧ تلاميذ (٣٥٪)، أي أن ١٣ تلميذا (٦٥٪) لم يبلغوا حد الإتقان بعد التعلم. وبقي أربعة تلاميذ دون ٥٥ (التلاميذ ٤ و١١ و١٤ و١٩)، وهم من الذين بدؤوا بدرجات ٤٠ إلى ٥٠.

وإذا نظر إلى التغير الفردي، فإن درجات ٧ تلاميذ (٣٥٪) لم تتغير إطلاقا، وارتفعت درجات ٨ تلاميذ (٤٠٪) بمقدار ٥ درجات فقط، وارتفعت درجات ٥ تلاميذ بمقدار ١٠ درجات فأكثر، وأكبر زيادة كانت للتلميذ ٨ (من ٤٠ إلى ٦٥). وكانت الزيادة أوضح لدى ذوي الدرجات المنخفضة (متوسط ٩,٣٨ درجة لمن بدأ ٥٠ فأقل)، بينما كادت تنعدم لدى ذوي الدرجات المتوسطة بين ٥٥ و٦٥ (١,٢٥ درجة)، وبلغت ٤,٣٨ درجة لمن بدأ بـ ٧٠ فأكثر.

يرجع هذا الارتفاع إلى طبيعة الطريقة المستخدمة في المجموعة الضابطة، وهي الطريقة التقليدية القائمة على الشرح والتدريب والتكرار (*Drill*). فقد شرح المعلم قاعدة المعرفة والنكرة وعلاماتهما بأسلوب المحاضرة، ثم كتب ملخص القاعدة لينقله التلاميذ، وأعطاهم تدريبات متكررة صحح فيها أخطاءهم مباشرة. وقد ساعد هذا الأسلوب بعض التلاميذ، ولا سيما الضعفاء منهم، على معرفة المفاهيم الأساسية التي لم يكونوا يعرفونها من قبل، إذ ارتفعت درجات التلاميذ الذين بدؤوا بدرجة ٥٠ فأقل بمتوسط ٩،٣٨ درجة، وانخفض عدد التلاميذ في فئة "ضعيف" من ثمانية إلى أربعة.

غير أن هذا التحسن كان محدودا، ولم يشمل جميع التلاميذ. فلم تتغير درجات سبعة تلاميذ (٣٥٪) إطلاقا، وارتفعت درجات ثمانية تلاميذ (٤٠٪) بمقدار خمس درجات فقط، أي بإجابة صحيحة واحدة، ولم ترتفع بعشر درجات فأكثر إلا درجات خمسة تلاميذ (٢٥٪). وكادت الزيادة تنعدم لدى ذوي الدرجات المتوسطة بين ٥٥ و٦٥ (١،٢٥ درجة)، وبلغت ٤،٣٨ درجة لمن بدأ بـ٧٠ فأكثر. ولم يبلغ درجة ٧٥ فأكثر بعد التعلم إلا سبعة تلاميذ (٣٥٪)، في حين بقي ١٣ تلميذا (٦٥٪) دون هذا الحد.

ويعود سبب محدودية هذا التحسن إلى طبيعة التعلم في المجموعة الضابطة. فقد شرح المعلم علامات المعرفة بأسلوب المحاضرة، ثم كتب ملخص القاعدة لينقله

التلاميذ، وصحح أخطاءهم في التدريبات مباشرة. وهذا الأسلوب ساعد التلاميذ الضعفاء على معرفة بعض المفاهيم الأساسية التي لم يكونوا يعرفونها، لكنه لم ينقلهم من حفظ القاعدة إلى تحليل الجمل وتطبيق القاعدة في سياقات جديدة، لأن التلاميذ لم يشاركوا في ملاحظة الأمثلة واكتشاف الفروق بأنفسهم.

وبالنظر إلى الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعة الضابطة، يتبين أن نمط أخطائهم يشبه نمط أخطاء المجموعة التجريبية. فقد كانت أخطاؤهم في البنود ١—١٣، التي تقيس التذكر والفهم والتطبيق (C1–C3)، قليلة نسبيا، وتركزت أكثر أخطائهم في البنود ١٤—٢٠، التي تقيس التحليل والتقويم والإنشاء (C4–C6)، مثل تحديد عدد الأسماء النكرة في جملة، والتمييز بين المعرفة بالإشارة والمعرفة بالإضافة، والمقارنة بين المعنى، واختيار الصيغة المناسبة للسياق.

غير أن الفرق بين المجموعتين يظهر في عدد الأخطاء ومقدار انخفاضها. فمتوسط الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة (٥٩،٢٥) يعني أن التلميذ أخطأ في نحو ثمانية بنود، ومتوسط الاختبار البعدي (٦٥،٠٠) يعني أنه ما زال يخطئ في نحو سبعة بنود، أي أن عدد الأخطاء لم ينخفض إلا بمقدار بند واحد تقريبا. وبقيت الأخطاء في بنود التحليل والتقويم على حالها لدى معظم التلاميذ. ويعني ذلك أن الطريقة التقليدية القائمة على الشرح والتكرار قد تساعد التلاميذ على معرفة القاعدة، لكنها لا تكفي لتنمية قدرتهم على تحليل الجمل والنصوص، لأنهم لم يتدربوا على ملاحظة الأمثلة واستنباط القاعدة واختبارها بأنفسهم كما حدث في المجموعة التجريبية.

ج. الاختبار القبلي والاختبار البعدى للمجموعة التجريبية

جدول ٤,١٠ نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدى للمجموعة التجريبية

الرقم	الطلاب	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
١	الطالب ١	٨٠	٩٥
٢	الطالب ٢	٥٥	٧٠
٣	الطالب ٣	٧٠	٨٥
٤	الطالب ٤	٦٥	٧٠
٥	الطالب ٥	٧٠	٨٥
٦	الطالب ٦	٤٥	٦٠
٧	الطالب ٧	٧٠	٨٠
٨	الطالب ٨	٥٠	٨٠
٩	الطالب ٩	٤٥	٧٥
١٠	الطالب ١٠	٦٠	٨٥
١١	الطالب ١١	٦٠	٧٥
١٢	الطالب ١٢	٧٠	٩٠
١٣	الطالب ١٣	٦٥	٨٠
١٤	الطالب ١٤	٦٥	٩٠
١٥	الطالب ١٥	٧٠	٨٥
١٦	الطالب ١٦	٥٠	٧٠
١٧	الطالب ١٧	٧٠	٨٥

١٨	الطالب ١٨	٥٠	٨٠
١٩	الطالب ١٩	٤٥	٨٠
٢٠	الطالب ٢٠	٦٠	٩٥

استنادا إلى البيانات المعروضة في الجدول، يتضح أن جميع الطلاب العشرين حصلوا على درجات أعلى في الاختبار البعدي مقارنة بدرجاتهم في الاختبار القبلي. كانت القدرة الأولية لتلاميذ المجموعة التجريبية متوسطة، إذ بلغ متوسط الاختبار القبلي ٦٠,٧٥، أي نحو ١٢ إجابة صحيحة من عشرين. وتراوحت الدرجات بين ٤٥ و٨٠، وكان ٦ تلاميذ (٣٠٪) في فئة "ضعيف"، و٧ تلاميذ (٣٥٪) في فئة "مقبول"، و٧ تلاميذ (٣٥٪) في فئة "جيد"، ولم يحصل أي تلميذ على فئة "ممتاز". ولم يبلغ درجة ٧٥ فأكثر إلا تلميذ واحد (التلميذ ١ بدرجة ٨٠). أي أن أكثر من ثلثي التلاميذ (٦٥٪) كانوا دون مستوى "جيد" قبل المعالجة، وهي صورة قريبة من صورة المجموعة الضابطة (٦٠٪).

ولإعطاء صورة أكثر وضوحا عن مستوى فهم التلاميذ، يمكن تصنيف درجاتهم في الاختبار القبلي والاختبار البعدي إلى أربع فئات، وهي: ممتاز، وجيد، ومقبول، وضعيف. ويهدف هذا إلى بيان التغير في توزيع مستويات تحصيل التلاميذ بعد تنفيذ عملية التعلم، وكذلك إلى توضيح مدى التحسن في فهمهم. وفيما يلي ملخص توزيع درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية:

جدول ٤,١١: ملخص تصنيف درجات التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي

قيمة	الاختبار القبلي	والاختبار البعدي
ممتاز (٨٥–١٠٠)	–	٩ تلاميذ (٤٥٪)
جيد (٧٠–٨٤)	٧ تلاميذ (٣٥٪)	١٠ تلاميذ (٥٠٪)
مقبول (٥٥–٦٩)	٧ تلاميذ (٣٥٪)	١ تلميذا (٥٪)
ضعيف (< ٥٥)	٦ تلاميذ (٣٠٪)	–
الدرجة ≤ ٧٥	١ تلميذا (٥٪)	١٦ تلميذا (٨٠٪)

من الجدول أعلاه، كانت بعد المعالجة ارتفع المتوسط إلى ٨٠,٧٥، أي نحو ١٦ إجابة صحيحة، بزيادة قدرها ٢٠ درجة تعادل أربعة أسئلة. ولم يبق أي تلميذ في فئة "ضعيف"، وأصبح ١٩ تلميذا (٩٥٪) في فئتي "جيد" و"ممتاز"، وبلغ ١٦ تلميذا (٨٠٪) درجة ٧٥ فأكثر. وانخفض الانحراف المعياري من ١٠,٤٢ إلى ٨,٩٣، مما يدل على أن الفروق بين التلاميذ قلت، وأن التلاميذ الضعفاء لحقوا بزملائهم. ولم يبلغ درجة ٧٥ أربعة تلاميذ فقط: التلميذ ٦ (٦٠) والتلاميذ ٢ و٤ و١٦ (٧٠).

ارتفعت درجات جميع التلاميذ، فزادت درجات ٩ تلاميذ بمقدار ١٥ درجة، و٩ تلاميذ أخرين بمقدار ٢٠ إلى ٣٥ درجة، ولم تزد درجات تلميذين إلا ١٠ درجات (التلميذ ٧) و٥ درجات (التلميذ ٤). وكانت أكبر زيادة لدى التلاميذ الذين بدؤوا بدرجات منخفضة. فمتوسط الزيادة ٢٦,٦٧ درجة لمن بدأ ٥٠ فأقل، و١٩,٢٩ لمن بدأ بين ٥٥ و٦٥، و١٥,٠٠ لمن بدأ ٧٠ فأكثر. ومن أمثلة ذلك التلميذ ١٩ (من ٤٥ إلى ٨٠) والتلميذان ٨ و١٨ (من ٥٠ إلى ٨٠).

وهذا النمط يختلف عن المجموعة الضابطة، إذ لم يزد متوسط التلاميذ الضعفاء فيها على ٩,٣٨ درجة.

وبصورة عامة، بلغ درجات الطلاب في الاختبار القبلي بمتوسط حسابي قدره ٦٠,٧٥ وبعد تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي، كانت درجات الطلاب في الاختبار البعدي إلى بمتوسط حسابي قدره ٨٠,٧٥. وبذلك بلغ الفرق بين متوسط الاختبار القبلي والاختبار البعدي ٢٠ درجة. كما يتضح أن جميع الطلاب العشرين ارتفعت في درجاتهم، كانت أعلى زيادة درجة لدى بعض الطلاب إلى ٣٥، بينما كانت أقل زيادة بمقدار٥ درجات .وهذا يدل على أن التحسن لم يحدث لدى بعض الطلاب فقط، وإنما ظهر لدى جميع أفراد المجموعة التجريبية.

ويعزى هذا التحسن إلى خصائص التعلم بالاكتشاف التي أتاحت للتلاميذ فرصة اكتشاف مفهوم الاسم المعرفة والنكرة بأنفسهم. فقد كان تعليم النحو في الغالب يعتمد على حفظ القواعد الجاهزة والتعريفات الجامدة، مما يجعل التلاميذ قادرين على استظهار القاعدة دون القدرة على تطبيقها. أما في هذه الدراسة، فقد انتقل دور التلميذ من متلق سلبي للقاعدة إلى مكتشف نشط لها. ويمكن إرجاع هذا التحسن إلى ثلاثة عوامل تؤيدها نتائج الملاحظة.

العامل الأول ما حدث في مرحلتي التحفيز وجمع البيانات، إذ لم تُقدَّم للتلاميذ قاعدة المعرفة والنكرة بصورة مباشرة، بل وُزِّعت عليهم ورقة عمل تتضمن نصًّا عن الأسرة والبيت، ثم وُجِّهوا إلى تحديد الأسماء الواردة فيه وتصنيفها حسب علامات التعريف الست: أل، والضمير، والعلم، والإشارة، والموصول، والإضافة، والموازنة بينها لاستنباط الفروق بين المعرفة والنكرة بأنفسهم. وقد حصل نشاط جمع البيانات على درجة ٥ في ملاحظة اللقاء الأول، وهي أعلى درجة بين المؤشرات، وحصل نشاط التصنيف على درجة ٤ في اللقاءين. ويظهر أثر ذلك في انخفاض

متوسط الإجابات الخاطئة من نحو ثماني إجابات من عشرين في الاختبار القبلي إلى نحو أربع إجابات في الاختبار البعدي.

والعامل الثاني مرحلة التحقق، إذ عرضت كل مجموعة القاعدة التي توصلت إليها، ثم اختبرتها في جمل جديدة بموضوع الأسرة والبيت قدمها المعلم، وحصل هذا المؤشر على درجة ٥ في ملاحظة اللقاء الثاني (جدول ٤،٦). وتتطلب هذه المرحلة مهارات التطبيق والتحليل نفسها التي تقيسها أسئلة الاختبار البعدي، أي أن ما تدرب عليه التلاميذ في أثناء التعلم يتوافق مع ما قيس في التقويم.

والعامل الثالث السقالات التعليمية التي قدّمها المعلم والعمل في مجموعات صغيرة، فقد حصل مؤشر تقديم السقالات على درجة ٥ في اللقاء الثاني، وكان التلميذ الضعيف يتلقى المساعدة من المعلم وزملائه عند الحاجة. ويتفق ذلك مع مفهوم منطقة النمو القريبة عند فيجوتسكي، الذي يرى أن المتعلم يستطيع الوصول إلى مستوى أعلى من الفهم بمساعدة من هو أكثر منه خبرة. ويفسر هذا جزئيا ارتفاع درجات التلاميذ الذين بدؤوا بدرجة ٥٠ فأقل بمتوسط ٢٦،٦٧ درجة. مما يعني أن التلاميذ الضعفاء لم يتفوقوا على زملائهم في نسبة التحسن، وإنما تمكنوا من اللحاق بهم وقفا لحصول الدرجة في الاختبار البعدي.

أما التلاميذ الأربعة الذين لم يبلغوا درجة ٧٥، فقد يرتبط ذلك بأمرين: الأول أن مؤشر تصحيح سوء الفهم عبر الأسئلة المرتدة حصل على أدنى درجة في الملاحظة (٣)، كما احتاجت مشاركة التلاميذ في صياغة الفرضية إلى مزيد من التوجيه في اللقاء الأول، والثاني أن مدة المعالجة اقتصرت على لقاءين، فلم يحصل بعض التلاميذ على وقت كاف لتصحيح مفاهيمهم الخاطئة.

وإذا نظر إلى توزيع الأخطاء حسب بنود الاختبار، يتبيّن أن أخطاء التلاميذ في الاختبار القبلي كانت قليلة في البنود ١—١٣، وهي البنود التي تقيس مستويات

التذكر والفهم والتطبيق (C1–C3)، مثل تعريف المعرفة والنكرة، وعلاماتهما، والتعرف على أنواع المعرفة في كلمات مفردة، واستعمالهما في جمل بسيطة. أما أكثر الأخطاء فتركزت في البنود ١٤—١٧ التي تقيس مهارة التحليل (C4)، وفي البندين ١٨ و٢٠ اللذين يقيسان مهارتي التقويم والإنشاء (C5–C6). ويعني ذلك أن التلاميذ كانوا قبل المعالجة يعرفون المفاهيم الأساسية للمعرفة والنكرة، لكنهم لم يكونوا قادرين على توظيفها في تحليل الجمل والنصوص واختيار الصيغة المناسبة للسياق.

وبعد المعالجة، بقيت الأخطاء متركزة في البنود ١٤—٢٠، غير أن عددها انخفض انخفاضا واضحا مقارنة بالاختبار القبلي، إذ تراجع متوسط عدد الإجابات الخاطئة لدى التلميذ من نحو ثمانية بنود إلى نحو أربعة بنود. وبما أن الأخطاء في البنود ١—١٣ كانت قليلة منذ البداية، فإن الجزء الأكبر من الزيادة في الدرجات جاء من تحسن أداء التلاميذ في بنود التحليل والتقويم. ويرتبط ذلك بطبيعة أنشطة التعلم بالاكتشاف، إذ تدرب التلاميذ في مرحلة جمع البيانات على تحديد الأسماء في نص كامل وتصنيفها، وفي مرحلة التحقق على اختبار القاعدة في جمل جديدة، وفي مرحلة التعميم على تكوين جمل تتضمن المعرفة والنكرة، وهي أنشطة قريبة من المهارات التي تقيسها هذه البنود.

أما بقاء بعض الأخطاء في هذه البنود بعد المعالجة، فيمكن تفسيره بأن أنشطة ورقة العمل ركزت على تصنيف المعرفة أكثر من تحليل الجملة كاملة، ولا سيما الصفة النكرة والفرق في المعنى. ويضاف إلى ذلك أن مؤشر تصحيح سوء الفهم عبر الأسئلة المرتدة حصل على أدنى درجة في الملاحظة (٣)، وأن مدة المعالجة اقتصرت على لقاءين، فلم يتسع الوقت لتصحيح جميع المفاهيم الخاطئة.

د. اختبار الحالة الطبيعية

أجري اختبار الحالة الطبيعية لتحليل نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدى لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية. وكان الهدف من هذا الاختبار هو تحديد ما إذا كانت البيانات التي تم الحصول عليها موزع توزيعا طبيعيا. وهي خطوة أساسية في التحليل الإحصائي.

للتحقق من طبيعية توزيع البيانات، استخدم الباحث اختبار شابيرو ويلك (*Shapiro–Wilk*)، وذلك لأن حجم العينة في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يبلغ ٢٠ طالبا. ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد مدى توافق توزيع البيانات في المجموعتين مع التوزيع الطبيعي. فإذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية (*Sig.*)أكبر من ٠,٠٥، فإن البيانات تعد موزعة توزيعا طبيعيا، أما إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية (*Sig.*) أقل من ٠,٠٥، فتعد البيانات غير موزعة توزيعًا طبيعيًا. ويعد التحقق من طبيعية البيانات خطوة مهمة قبل إجراء الاختبارات الإحصائية اللاحقة.

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Kelas	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
hasil	Pretest Kelas Kontrol	.170	20	.131	.926	20	.129
	Postes Kelas Kontrol	.148	20	.200*	.943	20	.274
	Pretest Kelas Eksperiment	.163	20	.174	.912	20	.068
	Postes Kelas Eksperimen	.167	20	.148	.953	20	.421

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

بناء على نتائج اختبار التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار *Shapiro-Wilk*، يتضح أن بيانات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كل من المجموعة الضابطة

والمجموعة التجريبية تتبع التوزيع الطبيعي. وقد تم اعتماد اختبار شابيرو ويلك نظرا لأن عدد أفراد العينة في كل مجموعة يبلغ ٢٠ طالبا.

ففي بيانات الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة، كانت قيمة الدلالة الإحصائية (*Sig.*) بلغت ٠,١٢٩، وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥، مما يدل على أن البيانات موزعة توزيعا طبيعيا. أما في بيانات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة، فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ٠,٢٧٤، وهي أيضا أكبر من ٠,٠٥، وبالتالي فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

أما في المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (*Sig.*) لبيانات الاختبار القبلي ٠,٠٦٨، وهي أكبر من ٠,٠٥، مما يشير إلى أن البيانات موزعة توزيعا طبيعيا. وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية لبيانات الاختبار البعدي ٠,٤٢١، وهي أكبر من ٠,٠٥، مما يؤكد أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

ومعنى ذلك أن درجات التلاميذ في المجموعتين قبل المعالجة وبعدها تتوزع حول المتوسط بصورة طبيعية، فأكثر التلاميذ قريبون من المتوسط وقليل منهم في الطرفين، ولا توجد درجات شاذة تؤثر في النتيجة. ولذلك يمكن الاعتماد على المتوسط الحسابي بوصفه ممثلا لمستوى كل مجموعة، واستخدام اختبار t المعلمي في المقارنة. وكانت أقل قيمة دلالة في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية (٠,٠٦٨)، لأن درجاتها تجمعت في مستويين: ستة تلاميذ بدرجة ٧٠، وستة بدرجات بين ٤٥ و٥٠، ومع ذلك بقيت ضمن التوزيع الطبيعي.

وبناء على هذه النتائج، فإن جميع قيم الدلالة الإحصائية في اختبار شابيرو ويلك كانت أكبر من ٠,٠٥، ولذلك يمكن الاستنتاج أن بيانات الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تتبع التوزيع

الطبيعي. وبذلك يتحقق افتراض التوزيع الطبيعي، مما يسمح للباحث بالانتقال إلى استخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية المناسبة في تحليل البيانات اللاحق.

هـ. اختبار التجانس

يعد اختبار تجانس التباين خطوة مهمة في تحليل البيانات الإحصائية، ويهدفهذا الاختبار إلى التحقق مما إذا كانت بيانات مجموعتين أو أكثر تنتمي إلى مجتمع إحصائي واحد ذي تباينات متجانسة. ويعتبر افتراض تجانس التباين متحققا إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية (*Sig.*) أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥. يعني ذلك أن الفروق بين تباينات المجموعات ليست ذات دلالة إحصائية، مما يسمح للباحث بافتراض تجانس التباين بين المجموعات.

أما إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية (*Sig.*) أقل من ٠,٠٥، فإن افتراض تجانس التباين لا يتحقق، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تباينات المجموعات. وبناء على ذلك، استخدم الباحث اختبار ليفين *(Levene's Test)* للتحقق من تجانس التباين بين بيانات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وذلك بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي *SPSS*. وفيما يلي عرض نتائج اختبار تجانس التباين بين المجموعتين.

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
hasil	Based on Mean	3.220	1	38	.081
	Based on Median	2.878	1	38	.098
	Based on Median and with adjusted df	2.878	1	35.492	.099
	Based on trimmed mean	3.317	1	38	.076

أجرى الباحث اختبار تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين (*Statistic Levene*) على بيانات الاختبار القبلي لمعرفة تجانس القدرة الأولية للمجموعتين قبل المعالجة. بلغت قيمة إحصائية ليفين ٣,٢٢٠ بدرجات حرية (١، ٣٨) وقيمة دلالة (*Sig.*)

٠,٠٨١، وهي أكبر من ٠,٠٥، مما يدل على أن قدرة المجموعتين قبل المعالجة متجانسة. أما بعد المعالجة فقد بلغت قيمة إحصائية ليفين لبيانات الاختبار البعدي ٤,٥٣٠ بدرجات حرية (١، ٣٨) وقيمة دلالة ٠,٠٤٠ (*Sig.*)، وهي أصغر من ٠,٠٥، أي أن تباين المجموعتين في الاختبار البعدي غير متجانس.

ومعنى هذه النتيجة أن تشتت درجات المجموعتين كان متقاربا قبل المعالجة، أي أن الفروق بين التلاميذ المتفوقين والضعفاء كانت متشابهة في الفصلين. أما بعد المعالجة فقد انكمش مدى درجات المجموعة التجريبية (من ٦٠ إلى ٩٥)، بينما بقي مدى المجموعة الضابطة واسعا (من ٤٥ إلى ٩٠). وهذا يعني أن التعلم الاكتشافي قرب المسافة بين التلاميذ الضعفاء والمتفوقين، في حين بقي التفاوت في المجموعة الضابطة كما هو تقريبا، وهذا هو سبب عدم تجانس التباين في الاختبار البعدي.

وتلك الحالة أن يتمكن بسبب اختلاف استجابة التلاميذ للمعالجة التعليمية، إذ أصبحت درجات المجموعة التجريبية أكثر تقاربا (الانحراف المعياري ٨,٩٣) من درجات المجموعة الضابطة (الانحراف المعياري ١٣,١٨). ولذلك استخدم الباحث نتيجة اختبار t في سطر *Equal variances not assumed* (اختبار *Welch*) عند مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين في التحليل اللاحق.

و. اختبار الفرضيات

١. اختبار Independent sampel T-Test

كان من أهداف هذه الدراسة تحديد فعالية نموذج التعلم بالاكتشاف في تنمية فهم القواعد النحوية لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث التحليل الإحصائي باختبار ت للعينات المستقلة (*Independent Samples t-test*) عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha = 0.05$،

وذلك للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

واعتمد الباحث في اتخاذ القرار على المعايير الآتية: إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية *(Sig. 2-tailed)* أقل من ٠,٠٥، فتُرفض الفرضية الصفرية (H_0) وتقبل الفرضية البديلة *(H_1)*، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط نتائج المجموعتين. أما إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية *(Sig. 2-tailed)* أكبر من ٠,٠٥، فتقبل الفرضية الصفرية *(H_0)* وترفض الفرضية البديلة *(H_1)*، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط نتائج المجموعتين.

وفي هذه الدراسة، كانت الفرضيات التي تم اختبارها كما يلي:

أ. الفرضية الصفرية :*(H_0)* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم القواعد النحوية بين الطلاب الذين يتعلمون باستخدام نموذج التعلم بالاكتشاف والطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة.

ب. الفرضية البديلة :*(H_1)* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم القواعد النحوية بين الطلاب الذين يتعلمون باستخدام نموذج التعلم بالاكتشاف والطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة.

وبناء على نتائج اختبار ت للعينات المستقلة *(Independent Samples t-test)*، يمكن للباحث تحديد ما إذا كان استخدام نموذج التعلم بالاكتشاف في تعليم القواعد النحوية يؤدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم القواعد النحوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. تظهر نتائج اختبار الفرضية كما يلي:

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Hasil	Equal variances assumed	4.530	.040	-4.425	38	.000	-15.750	3.559	-22.955	-8.545
	Equal variances not assumed			-4.425	33.401	.000	-15.750	3.559	-22.988	-8.512

Group Statistics

	Kelas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hasil	postest kontrol	20	65.00	13.179	2.947
	postest eksperimen	20	80.75	8.926	1.996

بناء على جدول إحصاءات المجموعتين (*Group Statistics*)، بلغ عدد الطلاب في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ٢٠ طالبا. وبلغ متوسط نتائج الاختبار البعدي في المجموعة الضابطة ٦٥,٠٠ بانحراف معياري قدره ١٣,١٧٩، بينما بلغ متوسط نتائج الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية ٨٠,٧٥ بانحراف معياري قدره ٨,٩٢٦. وتشير هذه النتائج إلى أن متوسط نتائج المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط نتائج المجموعة الضابطة بفارق قدره ١٥,٧٥ درجة.

أظهرت نتائج اختبار t للعينات المستقلة (*Equal variances not assumed*) أن قيمة t بلغت −٤,٤٢٥ بدرجات حرية 33.401 (df)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية الثنائية الطرف (Sig. 2-tailed) أقل من ٠,٠٠١ ($p < 0.001$)، وهي أصغر من مستوى الدلالة ٠,٠٥، مع فرق في المتوسط قدره ١٥,٧٥ درجة (فترة

الثقة ٩٥٪: ٨,٥١ – ٢٢,٩٩). وبناء على ذلك، ترفض الفرضية الصفرية (H_0) وتقبل الفرضية البديلة (H_1). وبلغ حجم التأثير 1.40 (*Cohen's d*)، وهو ضمن الفئة الكبيرة ($d \geq 0.80$).

من ذلك النتائج يتضح أن متوسط نتائج الطلاب الذين تعلموا باستخدام نموذج التعلم الإكتشافي بلغ ٨٠,٧٥، وهو أعلى من متوسط نتائج الطلاب في المجموعة الضابطة الذي بلغ ٦٥,٠٠. وبناء على ذلك، أظهرت نتائج التحليل وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في فهم القواعد النحوية.

٢. اختبار N-Gain

استخدم الباحث تحليل الكسب المعياري النسبي *(N-Gain)* لمعرفة مقدار التحسن في فهم القواعد النحوية لدى الطلاب من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي في كل مجموعة. كما استخدم الباحث اختبار t للعينات المستقلة للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق المعالجة التعليمية. فيما يلي عرض نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
	kelas	N	Percent	N	Percent	N	Percent
N_GainPersen	Experimen	20	100.0%	0	0.0%	20	100.0%
	Kontrol	20	100.0%	0	0.0%	20	100.0%

Descriptives

	kelas			Statistic	Std. Error
N_GainPersen	Experimen	Mean		51.4930	3.95413
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	43.2169	
			Upper Bound	59.7691	
		5% Trimmed Mean		51.5596	

		Median		50.0000	
		Variance		312.703	
		Std. Deviation		17.68341	
		Minimum		14.29	
		Maximum		87.50	
		Range		73.21	
		Interquartile Range		25.23	
		Skewness		-.075	.512
		Kurtosis		-.005	.992
	Kontrol	Mean		14.2462	3.31655
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7.3046	
			Upper Bound	21.1878	
		5% Trimmed Mean		13.0513	
		Median		11.2500	
		Variance		219.990	
		Std. Deviation		14.83205	
		Minimum		.00	
		Maximum		50.00	
		Range		50.00	
		Interquartile Range		23.75	
		Skewness		.992	.512
		Kurtosis		.418	.992

بناء على جدول أعلاه، أظهرت نتائج تحليل الكسب المعياري النسبي (*N-Gain*) أن متوسط قيمة *N-Gain* في المجموعة التجريبية بلغ ٥١,٤٩٪، وهو يقع ضمن الفئة المتوسطة، بينما بلغ متوسط قيمة *N-Gain* في المجموعة الضابطة ١٤,٢٥٪، وهو يقع على ضمن الفئة المنخفضة. وتدل هذه النتائج على أن مقدار التحسن في فهم القواعد النحوية لدى الطلاب في المجموعة التجريبية كان أكبر من مقدار التحسن لدى الطلاب في المجموعة الضابطة، حيث بلغ الفرق بين متوسط *N-Gain* في المجموعتين ٣٧,٢٥ نقطة مئوية.

وبناء على نتائج اختبار t وتحليل *N-Gain*، يتضح أن الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام نموذج التعلم الإكتشافي حققوا نتائج أفضل وتحسنا أكبر في فهم القواعد النحوية مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة. كما أن وجود

فرق ذي دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار البعدي، إلى جانب ارتفاع متوسط *N-Gain* في المجموعة التجريبية، يقدم دليلا تجريبيا على فعالية نموذج التعلم بالاكتشاف في تنمية فهم القواعد النحوية لدى طلاب الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو.

علاوة على ذلك، خلص الباحث إلى أن تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف كان أكثر فعالية في تنمية فهم القواعد النحوية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة التعليمية المستخدمة في المجموعة الضابطة.

ز. تحليل نتائج اختبار الاحتفاظ لفهم الطلاب بالتعلم

بعد إجراء الاختبار البعدي وتحليل نتائج فهم الطلاب لمادة الاسم المعرفة والنكرة، أضاف الباحث اختبارا للاحتفاظ بالتعلم بوصفه بيانات إضافية تهدف إلى الحصول على صورة أعمق عن مدى بقاء الفهم لدى الطلاب بعد مرور مدة الوقت من عملية التعلم. وقد جاءت إضافة هذا الاختبار انطلاقا من أن قياس الفهم من خلال الاختبار البعدي مباشرة بعد انتهاء عملية التعلم يوضح مستوى التحصيل في ذلك الوقت، لكنه لا يوضح بصورة كافية مدى استمرار الفهم بعد مرور فترة زمنية. ولذلك، رأى الباحث أن اختبار الاحتفاظ يمكن أن يقدم معلومات وصفية إضافية حول مدى استقرار الفهم الذي اكتسبه الطلاب.

يؤكد الباحث أن اختبار الاحتفاظ في هذه الدراسة لا يستخدم بوصفه اختبارا إحصائيا مستقلا لإثبات فعالية نموذج التعلم الاكتشافي، وإنما يستخدم بوصفه بيانات وصفية داعمة ومكملة للنتائج الأساسية التي تم الحصول عليها من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واختبار t، وتحليل *N-Gain*. ولذلك، لم تُجر اختبارات إحصائية استدلالية مستقلة على بيانات الاحتفاظ، وإنما عرضت نتائجها من خلال مقارنة متوسط درجات الاختبار البعدي بمتوسط درجات

اختبار الاحتفاظ، وكذلك من خلال ملاحظة التغير في درجات الطلاب بصورة وصفية.

للحصول على صورة إضافية عن مدى بقاء فهم الطلاب لمادة الاسم المعرفة والنكرة، أجرى الباحث اختبارا للاحتفاظ بالتعلم على المجموعتين بعد مرور مدة زمنية قدرها ثلاثة أسبوع من تنفيذ الاختبار البعدي. وقد استخدم في هذا الاختبار نفس الأداة المستخدمة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ويتكون كل جدول من ستة أعمدة: يبين العمود الأول رقم التلميذ، والثاني اسمه أو رمزه، والثالث درجته في الاختبار البعدي، والرابع درجته في اختبار الاحتفاظ. أما العمود الخامس فيبين الفرق بين الدرجتين، فالإشارة (+) تعني ارتفاع الدرجة، والإشارة (–) تعني انخفاضها، والصفر يعني ثباتها. ويبين العمود السادس نسبة الاحتفاظ، وتحسب بقسمة درجة الاحتفاظ على درجة الاختبار البعدي ثم ضرب الناتج في ١٠٠٪، أي:

نسبة الاحتفاظ = (درجة الاحتفاظ ÷ درجة الاختبار البعدي) × ١٠٠٪

وتفهم هذه النسبة على النحو الآتي: إذا بلغت ١٠٠٪ فمعناه أن التلميذ احتفظ بكل ما تعلمه، وإذا زادت على ١٠٠٪ فمعناه أن تحصيله ارتفع بعد مدة الانقطاع، وإذا قلت عن ١٠٠٪ فمعناه أنه نسي جزءا مما تعلمه، وكلما ابتعدت النسبة عن ١٠٠٪ نزولا دل ذلك على ضعف الاحتفاظ. ولأن كل سؤال في الاختبار يساوي ٥ درجات، فإن فرق ٥ درجات يعادل سؤالا واحدا، وفرق ١٠ درجات يعادل سؤالين، وهكذا. فيما يلي بيانات اختبار الاحتفاظ للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية:

جدول ٤,١٢ قيمة اختبار الاحتفاظ للمجموعة الضابطة

الرقم	الطلاب	الاختبار البعدي	قيمة الاحتفاظ	اختلافات	نسبة الاحتفاظ
١	الطالب ١	٧٥	٦٥	-١٠	٪٨٦,٦٧
٢	الطالب ٢	٦٠	٤٥	-١٥	٪٧٥,٠٠
٣	الطالب ٣	٧٠	٦٠	-١٠	٪٨٥,٧١
٤	الطالب ٤	٤٥	٤٥	٠	٪١٠٠,٠٠
٥	الطالب ٥	٧٥	٧٠	-٥	٪٩٣,٣٣
٦	الطالب ٦	٦٠	٦٥	+٥	٪١٠٨,٣٣
٧	الطالب ٧	٧٥	٦٥	-١٠	٪٨٦,٦٧
٨	الطالب ٨	٦٥	٦٠	-٥	٪٩٢,٣١
٩	الطالب ٩	٦٠	٥٠	-١٠	٪٨٣,٣٣
١٠	الطالب ١٠	٨٥	٨٥	٠	٪١٠٠,٠٠
١١	الطالب ١١	٥٠	٦٠	+١٠	٪١٢٠,٠٠
١٢	الطالب ١٢	٩٠	٨٠	-١٠	٪٨٨,٨٩
١٣	الطالب ١٣	٥٥	٤٥	-١٠	٪٨١,٨٢
١٤	الطالب ١٤	٥٠	٤٥	-٥	٪٩٠,٠٠
١٥	الطالب ١٥	٥٥	٥٥	٠	٪١٠٠,٠٠
١٦	الطالب ١٦	٦٥	٥٠	-١٥	٪٧٦,٩٢
١٧	الطالب ١٧	٧٥	٧٠	-٥	٪٩٣,٣٣
١٨	الطالب ١٨	٨٥	٧٥	-١٠	٪٨٨,٢٤

١٩	الطالب ١٩	٥٠	٤٠	-١٠	٨٠,٠٠٪
٢٠	الطالب ٢٠	٥٥	٤٠	-١٥	٧٢,٧٣٪

بناء على الجدول أعلاها أن درجات ١٥ تلميذا من المجموعة الضابطة (٧٥٪) انخفضت بعد ثلاثة أسابيع: ٤ تلاميذ بمقدار ٥ درجات، و٨ تلاميذ بمقدار ١٠ درجات، و٣ تلاميذ بمقدار ١٥ درجة (التلاميذ ٢ و١٦ و٢٠)، أي أن أغلبهم نسيوا إجابة سؤال أو سؤالين مما أجابوا عنه في الاختبار البعدي. وحافظ ٣ تلاميذ على درجاتهم، وارتفعت درجات تلميذين فقط (التلميذ ٦ والتلميذ ١١). وعاد ٨ تلاميذ (٤٠٪) إلى فئة "ضعيف"، وهو العدد نفسه في الاختبار القبلي، ولم يحصل على درجة ٧٥ فأكثر إلا ٣ تلاميذ (١٥٪).

يعني ذلك أن البيانات تشير إلى أن ما اكتسبه تلاميذ المجموعة الضابطة من المفردات أو المهارات في الاختبار البعدي لم يكن راسخا في أذهانهم، بل كان أغلبه مؤقًا سرعان ما تلاشى بعد مرور ثلاثة أسابيع. فانخفاض درجات ثلاثة أرباع التلاميذ، وعودة نسبة الضعفاء إلى ما كانت عليه في الاختبار القبلي، يدلان على أن التعلّم بالطريقة المعتادة لم يحقق الاحتفاظ طويل المدى بالمادة المدروسة، وأن أثره كان محدودًا وغير مستقر. كما أن قلة عدد التلاميذ الذين حافظوا على درجاتهم أو تحسّنت درجاتهم (٥ تلاميذ فقط، أي ٢٥٪) تؤكد أن التحسن الذي ظهر في الاختبار البعدي لم يتحول لدى معظم التلاميذ إلى معرفة ثابتة يمكن استدعاؤها بعد فترة من الزمن.

ولكن في الواقع إن ١٣ تلميذا حصلوا في اختبار الاحتفاظ على درجات أقل من درجاتهم في الاختبار القبلي، وبلغ متوسط الاحتفاظ (٥٨,٥٠) أقل قليلا من متوسط الاختبار القبلي (٥٩,٢٥). ويمكن تفسير ذلك بأن المعرفة التي تلقاها

التلاميذ جاهزة وحفظوها دون معالجة عميقة سريعة النسيان، كما يحتمل أن يكون لانخفاض دافعية التلاميذ في اختبار لا يُحتسب في درجاتهم المدرسية أثر في هذا الانخفاض.

جدول ٤,١١ قيمة اختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية

الرقم	الطلاب	الاختبار البعدي	قيمة الاحتفاظ	اختلافات	نسبة الاحتفاظ
١	الطالب ١	٩٥	٩٥	٠	١٠٠,٠٠٪
٢	الطالب ٢	٧٠	٧٠	٠	١٠٠,٠٠٪
٣	الطالب ٣	٨٥	٨٥	٠	١٠٠,٠٠٪
٤	الطالب ٤	٧٠	٧٥	+٥	١٠٧,١٤٪
٥	الطالب ٥	٨٥	٨٠	−٥	٩٤,١٢٪
٦	الطالب ٦	٦٠	٦٥	+٥	١٠٨,٣٣٪
٧	الطالب ٧	٨٠	٨٠	٠	١٠٠,٠٠٪
٨	الطالب ٨	٨٠	٨٥	+٥	١٠٦,٢٥٪
٩	الطالب ٩	٧٥	٧٠	−٥	٩٣,٣٣٪
١٠	الطالب ١٠	٨٥	٩٠	+٥	١٠٥,٨٨٪
١١	الطالب ١١	٧٥	٧٥	٠	١٠٠,٠٠٪
١٢	الطالب ١٢	٩٠	٩٥	+٥	١٠٥,٥٦٪
١٣	الطالب ١٣	٨٠	٨٠	٠	١٠٠,٠٠٪
١٤	الطالب ١٤	٩٠	٩٥	+٥	١٠٥,٥٦٪
١٥	الطالب ١٥	٨٥	٩٠	+٥	١٠٥,٨٨٪

١٦	الطالب ١٦	٧٠	٧٥	+٥	١٠٧,١٤٪
١٧	الطالب ١٧	٨٥	٨٠	-٥	٩٤,١٢٪
١٨	الطالب ١٨	٨٠	٨٠	٠	١٠٠,٠٠٪
١٩	الطالب ١٩	٨٠	٨٥	+٥	١٠٦,٢٥٪
٢٠	الطالب ٢٠	٩٥	١٠٠	+٥	١٠٥,٢٦٪

يتضح من الجدول أعلاه، أما في المجموعة التجريبية فارتفعت درجات ١٠ تلاميذ (٥٠٪) بمقدار ٥ درجات، وحافظ ٧ تلاميذ (٣٥٪) على درجاتهم، وانخفضت درجات ٣ تلاميذ فقط (التلاميذ ٥ و٩ و١٧) بمقدار ٥ درجات. كان التلميذين ٤ و١٦ اللذين لم يبلغا درجة ٧٥ في الاختبار البعدي بلغاها في اختبار الاحتفاظ، وارتفعت درجة التلميذ ٦ من ٦٠ إلى ٦٥. وبذلك بلغ ١٧ تلميذا (٨٥٪) درجة ٧٥ فأكثر، وبقيت جميع درجات الاحتفاظ أعلى من درجات الاختبار القبلي لجميع التلاميذ. يمكن ذلك أن القاعدة التي صاغها التلاميذ بأنفسهم بعد تصنيف الأمثلة واختبارها في جمل جديدة بقيت مرتبطة في أذهانهم بتجربة الاكتشاف، كما أن التدريب الفردي على تكوين الجمل في مرحلة التعميم ساعدهم على تثبيت الفهم.

يعني ذلك أن البيانات تشير إلى أن ما اكتسبه تلاميذ المجموعة التجريبية لم يكن تعلما مؤقتا ينتهي بانتهاء الاختبار البعدي، بل كان فهما راسخا قادرا على الصمود أمام مرور الوقت. فبقاء متوسط الدرجات مرتفعا، وتجاوز نسبة الاحتفاظ ١٠٠٪ لدى أغلب التلاميذ، وانحصار الانخفاض في سؤال واحد لدى ثلاثة تلاميذ فقط، كل ذلك يدل على أن المادة انتقلت إلى الذاكرة طويلة المدى. وتظهر هذه

النتيجة بوضوح عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة التي انخفضت درجات ٧٥٪ من تلاميذها وعاد ٤٠٪ منهم إلى فئة "ضعيف"، في حين ارتفعت درجات نصف تلاميذ المجموعة التجريبية. ويرجح أن القاعدة التي صاغها التلاميذ بأنفسهم بعد تصنيف الأمثلة واختبارها في جمل جديدة بقيت مرتبطة في أذهانهم بتجربة الاكتشاف، فصار استدعاؤها أيسر، كما أن التدريب الفردي على تكوين الجمل في مرحلة التعميم ساعدهم على تثبيت الفهم وتطبيقه، بل وعلى تحسينه بعد انتهاء التجربة.

جدول ٤,١٢ قيم المقارنة بين نتائج الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الاختبار البعدي	متوسط الاختبار الاحتفاظ	التغير في المتوسط	نسبة الاحتفاظ
الضابطة	٢٠	٦٥,٠٠	٥٨,٥٠	– ٦,٥٠	٩٠,٠٠٪
التجريبية	٢٠	٨٠,٧٥	٨٢,٥٠	+١,٧٥	١٠٢,١٧٪

يتضح من الجدول أعلاها تلخيص المقارنة الفرق بين المجموعتين في بقاء الفهم. فنسبة الاحتفاظ أن متوسط درجات المجموعة الضابطة انخفض من ٦٥,٠٠ في الاختبار البعدي إلى ٥٨,٥٠ في اختبار الاحتفاظ، بينما ارتفع متوسط درجات المجموعة التجريبية من ٨٠,٧٥ إلى ٨٢,٥٠. كما يظهر أن نسبة الاحتفاظ المحسوبة على أساس متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغت ١٠٢,١٧٪، بينما بلغت في المجموعة الضابطة ٩٠,٠٠٪. وبذلك اتسع الفرق بين المجموعتين من ١٥,٧٥ درجة في الاختبار البعدي إلى ٢٤,٠٠ درجة في اختبار الاحتفاظ، أي ما يعادل نحو

خمسة أسئلة. وتُعرض هذه النتائج بوصفها بيانات وصفية داعمة، لأن اختبار الاحتفاظ استخدم الأداة نفسها ولم يخضع لاختبار إحصائي استدلالي.

تشير هذه النتائج من الناحية الوصفية إلى وجود نمط مختلف بين المجموعتين إذ شهدت المجموعة الضابطة انخفاضا في متوسط الدرجات بعد مرور مدة زمنية من الاختبار البعدي، بينما حافظت المجموعة التجريبية على مستوى فهمها بل ارتفع متوسط درجاتها. وقد يرتبط هذا النمط بطبيعة أنشطة التعلم التي مر بها الطلاب في المجموعة التجريبية، ولا سيما مراحل الملاحظة، وجمع البيانات، وتصنيفها، وتحليلها، والتحقق منها، ثم صياغة القاعدة بأنفسهم، مع حصولهم على التوجيه والسقالة التعليمية من المعلم عند الحاجة.

غير أن نتائج اختبار الاحتفاظ في هذا البحث يستخدم كبيانات وصفية داعمة لنتائج البحث. ولذلك، لا ينبغي تفسير هذه النتائج على أنها دليل على أن نموذج التعلم الاكتشافي يؤدي إلى أفضل احتفاظ التعلم. وإنما يمكن هذه النتائج تستخدم لدعم نتائج البيانات الأساسية التي تم الحصول عليها من خلال تحليل الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واختبار t، وتحليل *N-Gain* في السابقة. بناء على ذلك، يشير هذه النتائج إلى أن مستوى الفهم التي يكتسبها الطلاب من خلال عملية التعلم الاكتشافي ظل مستقرا نسبيا بعد مرور مدة زمنية.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

يتناول هذا الفصل مناقشة البيانات وتحليلها استنادا إلى نتائج البحث التي تم عرضها في الفصل الرابع. وترتبط هذه المناقشة بالنظريات ذات الصلة وبالدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نفسه أو موضوعا قريبا منه، وتقتصر المناقشة على النتائج المتعلقة بمحوري البحث الرئيسيين، وهما تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي وفعاليته لتنمية فهم القواعد النحوية، وتحديدا مواد الاسم المعرفة والاسم النكرة لدى تلاميذ الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الحكومية سانغو.

المبحث الأول: تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الحكومية سانغو

تظهر نتائج البحث أن تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي القائم على نظرية التعليم البنائي في تعليم مادة الاسم المعرفة والاسم النكرة لدى طلاب الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الحكومية سانغو تم من خلال إجراءين رئيسيين، وهما تنفيذ التعلم في المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتمحورة حول المعلم، وتنفيذ التعلم في المجموعة التجريبية بنموذج التعلم بالاكتشاف. لم يستخدم الباحث شكل الاكتشاف الحر التام، وإنما استخدم صورة التعلم بالاكتشاف الموجه من المعلم، وذلك لأن هذا النوع أكثر ملاءمة لخصائص الطلاب ولمادة القواعد النحوية التي لا تزال تحتاج إلى توجيه في بداية العملية التعليمية.[٧٩]

وقد اتخذ التعلم بالاكتشاف في هذه الدراسة صورة التعلم بالاكتشاف الموجه، حيث لم يترك الطلاب لاكتشاف المفاهيم النحوية بصورة مستقلة تماما، بل قدم المعلم التوجيه والسقالات التعليمية (*Scaffolding*) وفقا لحاجة الطلاب.[٨٠] فالتعلم الاكتشافي

[79] Suprihatiningrum, *Strategi Pembelajaran Teori & Aplikasi*.
[80] S., "The Act of Discovery."

الموجه هو التعلم الذي يقوم فيه المعلم بدور الميسر الذي يوجه أفكار الطلاب دون أن يتولى العملية التعليمية بأكملها، وهذا ما يفسر لماذا ظل المعلم في هذا البحث حاضرا بتقديم الأسئلة المحفزة والمساعدة التعليمية وليس بإعطاء القاعدة مباشرة.

ومن الناحية النظرية، فإن الخطوات التي طبقت في المجموعة التجريبية، وهي التحفيز وبيان المشكلة وجمع البيانات ومعالجة البيانات والتحقق والتعميم، تتفق مع ما ذكره أحمدي وبراسيتيا من أن نموذج التعلم بالاكتشاف يتكون من هذه المراحل الست تباعا.[٨١] وقد لوحظ من نتائج البحث أن هذه المراحل نفذت بالترتيب بدءا من عرض أمثلة الجمل بموضوع الأسرة والبيت لإثارة فضول الطلاب دون كشف القاعدة، ثم توجيه الطلاب لصياغة أسئلتهم وفرضياتهم الأولية، ثم تمييز الأسماء وتصنيفها في ورقة عمل الطالب، ثم إعادة تصنيفها بمساعدة أسئلة موجهة من المعلم، ثم عرض النتائج واختبارها بأمثلة جديدة، وأخيرا صياغة الخلاصة النهائية للقاعدة بأسلوب الطلاب أنفسهم.

وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسات سابقة من أن المعلم في نموذج الاكتشاف الموجه لا يعمل كمقدم للمعلومات فحسب، بل كميسر يساعد الطلاب على الوصول إلى الفهم بأنفسهم.[٨٢] وقد أسهم أيضا هذا الأسلوب في تقليل هيمنة المعلم على عملية التعلم، وأتاح للطلاب فرصة أكبر للمشاركة الفعالة، وهو ما يتفق مع أحد مزايا التعلم بالاكتشاف المتمثل في مشاركة المتعلمين بنشاط في عملية التعليم وزيادة دافعيتهم الذاتية.[٨٣]

علاوة على ذلك، فإن هذا التدرج في تنفيذ التعلم يتواقف أيضا مع خصائص نموذج التعلم البنائي كما أشار إليه هيري وأصدقاؤه، وهي نشاط الطلاب في بناء معرفتهم،

---

[81] Mely Mukaramah, Rika Kustina, and Rismawati Rismawati, "MENGANALISIS KELEBIHAN DAN KEKURANGAN MODEL DISCOVERY LEARNING BERBASIS AUDIOVISUAL DALAM PELAJARAN BAHASA INDONESIA," *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan* 1, no. 1 (March 2021), https://doi.org/10.46244/.v1i1.12.

[82] Ica Amelia and Munirul Abidin, "The Effectiveness of Using Guided Discovery Method in Nahwu Learning at SMP-IT Izzatuna Palembang," *Jurnal Ilmiah Didaktika: Media Ilmiah Pendidikan Dan Pengajaran* 25, no. 1 (2024): 42–52.

[83] Khasinah, "Discovery Learning: Definisi, Sintaksis, Keunggulan Dan Kelemahan."

وحل المشكلات، والتعاون والمناقشة، والارتباط بالسياق الحقيقي، والتفكير التأملي.[٨٤] ويظهر ذلك بوضوح من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تعمل على ورقة العمل، ومن خلال المناقشة الجماعية لمطابقة النتائج بالمصادر المرجعية، ومن خلال دعوة الطلاب في ختام التعلم إلى التأمل في عملية الاكتشاف التي مروا بها.

بجانب ذلك، يتضح أيضا نموذج التعلم البنائي في مراحل التعلم. ففي مرحلتي التحفيز وتحديد المشكلة، وجه المعلم الطلاب إلى ملاحظة الظاهرة النحوية وتحديد المشكلة، ثم ساعدهم في جمع البيانات ومعالجتها من خلال الأسئلة والتوجيهات المناسبة. وفي مرحلة التحقق، قدم المعلم التغذية الراجعة لتصحيح فهم الطلاب، ثم وجههم في مرحلة التعميم إلى استخلاص القاعدة النحوية وتطبيقها في أمثلة جديدة. ويتفق هذا التطبيق مع مبادئ النظرية البنائية التي تؤكد أن المتعلم يبني المعرفة بأنفسم بصورة نشطة، مع حصوله على الدعم والتوجيه من المعلم عند الحاجة.[٨٥]

تتماشي هذه النتيجة مع دراسة فوزياتي حول نموذج في منظور الفلسفة البنائية، حيث أظهرت الدراسة أن تعلم الطلاب يمكن أن ينتقل من القدرة على إنجاز المهمة بصورة مستقلة إلى القدرة على إنجازها بمساعدة الآخرين، وهو ما يرتبط بمفهوم منطقة النمو القريب .كما أشارت الدراسة إلى حدوث نوع من التدريب أو التعلم بالمصاحبة المعرفية من خلال التفاعل التدريجي بين المتعلم والشخص الأكثر خبرة. وبالمثل، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن توجيه المعلم وتقديم السقالات التعليمية كانا ضروريين لمساعدة الطلاب على اكتشاف القاعدة النحوية وبنائها بأنفسهم. وعليه، فإن استخدام التعلم بالاكتشاف

[84] Herie Saksono, *Teori Belajar Dalam Pembelajaran* (Batam: Yayasan Cendikia Mulia Mandiri, 2024).
[85] L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Harvard: Harvard University Press, 1978).

الموجه لا يلغي استقلالية الطلاب في بناء المعرفة، بل يوفر لهم الدعم اللازم للانتقال تدريجيا نحو التعلم الأكثر استقلالية.[٨٦]

بجانب ذلك، فإن تطبيق التعلم بالاكتشاف في هذه الدراسة لم يخل من بعض التحديات، إذ أظهرت من نتائج الملاحظة أن بعض الطلاب احتاجوا إلى وقت وتوجيه إضافي، خاصة عند جمع البيانات ومعالجتها والتحقق من النتائج، كما واجه المعلم تحديا في متابعة عمل المجموعات وتقديم المساعدة وفقا لمستوى فهم الطلاب. وهذا يتفق مع ما ذكره إيوانتارا وأصحابه من أن تطبيق التعلم بالاكتشاف يتطلب وقتا أطول ودورا أكثر فاعلية من المعلم، بحيث ينتقل دوره من مقدم للمعلومات إلى ميسر وموجه لعملية التعلم.[٨٧]

فلذلك تعامل الباحث مع هذه التحديات من خلال استخدام التعلم بالاكتشاف الموجه من المعلم بدلا من الاكتشاف الحر، لأن الطلاب ما زالوا بحاجة إلى توجيه المعلم أثناء اكتشاف المفاهيم النحوية. وقدّم المعلم السقالات التعليمية من خلال الأسئلة التوجيهية، والأمثلة الإضافية، والكتاب المقرر، وبطاقات المساعدة، خاصة للمجموعات التي واجهت صعوبة في الوصول إلى القاعدة. ويتفق هذا الإجراء مع مبادئ *Vygotsky* المتعلقة بمنطقة النمو القريب (*ZPD*)، حيث يستطيع الطلاب الوصول إلى مستوى أعلى من الفهم من خلال الدعم والتوجيه من شخص أكثر خبرة.[٨٨] كما ينسجم مع مفهوم التعلم بالاكتشاف عند *Bruner* الذي يؤكد أهمية مشاركة المتعلم في بناء المعرفة من خلال الاكتشاف.[٨٩] وتدعم ذلك دراسة فوزياتي التي خلصت إلى أن مساعدة الآخرين والتفاعل معهم تساعد الطلاب على الانتقال من القدرة الفعلية إلى القدرة المحتملة. ومن ثم، فإن السقالات التعليمية التي قدمها المعلم في هذه الدراسة لم تهمل دور الطلاب في اكتشاف

[86] Aditya Rini Kusumaningpuri and Endang Fauziati, "Model Pembelajaran RADEC Dalam Perspektif Filsafat Konstruktivisme Vygotsky," *Jurnal Papeda: Jurnal Publikasi Pendidikan Dasar* 3, no. 2 (2021): 103–11, https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikandasar.v3i2.1169.
[87] Iwantoro, Rahmat, and Haris, "Discovery Learning Sebagai Inovasi Model Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Pasca Pandemi Covid-19."
[88] Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.
[89] S., "The Act of Discovery."

القاعدة النحوية، وإنما ساعدتهم على مواصلة عملية الاكتشاف وبناء فهمهم بصورة تدريجية ومستقلة.

تماشيا هذه النتائج مع ما توصلت إليه إيكا أميليا من أن تطبيق نموذج التعليم بالاكتشاف الموجه مع المدخل البنائي له أثر ملحوظ في العملية التعليمية.[٩٠] وهو ما يعزز افتراض الباحث بأن الجمع بين النموذجين يمكن أن يخلق بيئة تعليمية أكثر نشاطا ومشاركة من الطلاب. كذلك فإن نتائج التطبيق في هذا البحث تتقارب مع دراسة أرتاوان التي أظهرت أثرا لتطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف على مخرجات التعلم في مادة أخرى غير اللغة العربية، مما يشير إلى أن فاعلية هذا النموذج في تنشيط دور الطلاب لا تقتصر على مادة دراسية بعينها، وإنما تظهر في مواد متنوعة، وإن اختلفت أهداف البحث وموقعه ومتغيراته التابعة من دراسة إلى أخرى.[٩١]

وبناء على ما سبق، يمكن الاستنتاج أن تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف القائم على نظرية التعليم البنائي في تعليم مادة الاسم المعرفة والاسم النكرة بالمدرسة الثانوية الحكومية سانغو قد سار وفق خطواته النظرية المعتمدة، وأن الجمع بين النموذجين قد أتاح للطلاب فرصة حقيقية لبناء فهمهم للقواعد النحوية من خلال الملاحظة والاستقصاء والمناقشة، بدلا من مجرد تلقي القاعدة وحفظها.

المبحث الثاني: فعالية التعلم بالإكتشاف على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى التلاميذ في مدرسة الثانوية الحكومية سانغو

تظهر من نتائج البحث حول قدرة الطلاب الأولية والاختلافات في نتائج التعلم بعد العلاج، أظهرت النتائج أن القدرات الأولية للمجموعتين كانت متساوية نسبيا قبل العلاج. كانت درجة متوسط الاختبار القبلي لمجموعة الضابطة الفصل الحادي عشر ج

[90] Amelia and Abidin, "The Effectiveness of Using Guided Discovery Method in Nahwu Learning at SMP-IT Izzatuna Palembang."
[91] Putu Gede Oki Artawan, Nyoman Kusmariyatni, and Dw Ny Sudana, "Pengaruh Model Pembelajaran Discovery Learning Terhadap Hasil Belajar IPA," *Jurnal Ilmiah Pendidikan Profesi Guru* 3, no. 3 (2020): 452–58.

هي (٥٩,٢٥)، وللمجموعة التجريبية بلغت (٦٠,٧٥)، مع فرق (١,٥٠) نقطة. وهذه الحالة الأولية المتساويه مهم لأن الفرق في النتائج بعد العلاج يمكن أن يتعلق إلى نموذج التعلم الذي سيطبق، وليس إلى الفرق في القدرة منذ البداية.

وبعد تنفيذ التعلم، بلغ متوسط اختبار ما بعد الاختبار في المجموعة التجريبية بلغت إلى (٨٠,٧٥)، بينما كانت المجموعة الضابطة بلغت إلى (٦٥,٠٠)، بفارق ١٥,٧٥ نقطة. وأظهر اختبار t المستقل في العينة حصل t= −٤,٤٢ مع $p < 0.001$، فلذا تم رفض H_0 وتم قبول H_1. هذا يعني أن هناك فرقا كبيرا بين فهم الطلاب الذين يتعلمون بالتعلم الاكتشافي والطلاب الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية. حجم التأثير (Cohen's d) حوالي (١,٤٠)، وهو أعلى بكثير من حد (٠,٨٠) للفئات الكبيرة، لذا فإن هذا الفرق ذو معنى عملي وليس فقط إحصائيا.[٩٢]

تتماشى هذه النتائج مع وجهة نظر برونر بأن المعرفة التي يكتشفها المتعلمون أنفسهم أسهل في الفهم والتذكر والنقل مقارنة بالمعرفة التي يحصل عليها في الشكل النهائي.[٩٣] مثلا في مادة المعرفة والنكرة، لا يطلب المعلم من الطلاب حفظ تعريفات الأنواع الإسم المعرفة، بل يراقبون من شكل الجمل، ويقارنون الكلمات التي تبدأ ب "أل" مع الكلمات التي لا تبدأ به. ثم يصيغون التعريف وشكل الكلمات بأنفسهم. لذلك، القواعد التي يكتسبونها مرتبطة بتجربة التحليل، وليس فقط بالحفظ.

تماشيا مع ذلك، أظهر تحليل ألفييري وآخرين لعشرات الدراسات أن التعلم القائم على الاكتشاف أدى إلى نتائج أعلى من التعليم الصريح، خاصة عندما يتلقى الطلاب الإرشاد والتغذية الراجعة.[٩٤] في مجال النحو، أفادت أميليا وعابيدين أن طريقة الاكتشاف

---

[92]Jacob Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988).

[93]Jerome S. Bruner, "The Act of Discovery," *Harvard Educational Review* 31, no. 1 (1961): 21–32.

[94]Louis Alfieri et al., "Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?," *Journal of Educational Psychology* 103, no. 1 (2011): 1–18.

الموجهة لدى طلاب الصف الثامن من المدرسة المتوسطة الإسلامية عزاتنا بباليمبانغ أنتجت في المتوسط ٨٠ صفا تجريبيا مقارنة ب ٦٠ في الصف الضابط باستخدام طريقة الاستقراءة، أي بفارق حوالي ٢٠ نقطة.[٩٥] كما وجد جوسنيدار أن نموذج الاكتشاف الدليل حقق متوسط ٧٥,٦٨ في الصف التجريبي و٦٤,٠٨ في فئة التحكم في تعلم اللغة العربية في مهارة الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باسامان الغربية سومطرا الغربية.[٩٦] كان حجم الفرق في هذه الدراسة (١٥,٧٥ نقطة) في نفس نطاق الدراستين، مما يعزز الاستنتاج بأن التعلم الاكتشافي فعال لتعليم العربية.

نظرا إلى فعالية نموذج التعلم بالاكتشاف لا يمكن بمعزل عن بنيته الإجرائية، وكل مرحلة مرتبطة بمبدأ البنائية. كما في مرحلة التحفيز، يقدم المعلم أزواجا متباينة مثل "جاءَ رَجُلٌ" و"جاءَ الرَّجُلُ" دون شرح القواعد مباشرة. يسهم هذا التباين في إيجاد حالة من عدم الاتزان المعرفي لدى الطلاب، مما يشجع بحسب بياجيه المتعلم على البحث عن توازن جديد من خلال الاندماج والتكيف.[٩٧] في مرحلة تحديد المشكلة، يطرح الطلاب حول أوجه الاختلاف بين المثالين، والعوامل التي تجعل الاسم نكرة أو معرفة. ومن خلال هذه العملية، يبدأ المتعلمون في إدراك حدود معارفهم السابقة والفجوات المعرفية المرتبطة بالمفهوم النحوي موضوع التعلم، مما يمهد للانتقال إلى مراحل البحث والاستكشاف وبناء القاعدة النحوية بصورة تدريجية. هذه المرحلة تجعلهم يدركون فجوة المعرفة بأنفسهم.

في مرحلة جمع البيانات ومعالجتها، يبحث الطلاب عن أمثلة وتجميعها بناء على خصائصها، عادة في مناقشات جماعية. في هذه المرحلة دور التفاعل الاجتماعي كما يوضح فيغوتسكي أن الطلاب الذين يفهمون بسرعة يساعدون أصدقائهم على التطور في

---

[95]Ica Amelia dan Munirul Abidin, "The Effectiveness of Using Guided Discovery Method in Nahwu Learning at SMP-IT Izzatuna Palembang," *Jurnal Ilmiah Didaktika* 25, no. 1 ([tahun]), https://doi.org/10.22373/jid.v25i1.18352.

[96] Neneng Gusnidar, "Penggunaan Model Guide Discovery Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Dan Pengaruhnya Terhadap Maharah Al-Kalam," *Inovasi Pendidikan* 7, no. 2 (2020).

[97] Jean Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child* (New York: Orion Press, 1970).

منطقة التطور القريب، مع المعلم كمساعدة ويعطي السقالات. تدعم نتائج البحث ذلك من ارتفاع الطلاب الذين حصلوا على أقل درجات في البداية (٤٥) في المجموعة التجريبية، وهم الطلاب ٦ و٩ و١٩، بلغ إلى ٦٠ و٧٥ و٨٠. شهد جميع الطلاب في المجموعة التجريبية تحسنا، بينما في المجموعة الضابطة لم يشهد سبعة طلاب (الأرقام ٢، ٣، ٥، ٩، ١٧، ١٩، و٢٠) أي تغيير في الدرجات على الإطلاق.

في مرحلة الإثبات والتعميم، يختبر الطلاب افتراضاتهم بأمثلة جديدة، بينما يقوم المعلم بتصحيح المفاهيم الخاطئة من الطلاب. قال ماير أن الاكتشاف الموجه أكثر فعالية عنما يقدم المعلم المساعدة والسقالاتالتعليمية للطلاب.[٩٨] وأكد *Hmelo-Silver* وزملاؤها على أهميتها في دعم تعلم الطلاب وبناء معرفتهم.[٩٩] وعلى ذلك استخدم هذا البحث التعلم الاكتشاف الموجه مع أمثلة منظمة من المعلم، وتتماشى هذه العملية أيضا مع الطريقة الاستقرائية في تعليم النحو، بينما تبدأ من الأمثلة إلى القاعدة النحوية.

خلافا على ذلك، تتصف عملية التعلم في المجموعة الضابطة بدرجة أكبر من اعتماد الطلاب على شرح المعلم وتلقي المعلومات بصورة مباشرة. ومن ناحية مبدأ النظرية البنائية، فإن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يتمكن المتعلم من ربط المعرفة الجديدة بخبراته ومعارفه السابقة، ثم إعادة تنظيمها وبنائها من خلال التفاعل مع المواقف التعليمية. أما الاقتصار على تلقي المعلومات الجاهزة، فقد يحد من فرص المتعلم في بناء المعنى بصورة نشطة وتوظيف المعرفة في سياقات مختلفة. ويتوافق ذلك مع النتائج التي أظهرت أن متوسط درجات الصف الضابط ارتفع بمقدار (٥,٧٥) درجات فقط، مقارنة بالمجموعة التجريبية، كما بلغ الانحراف المعياري في الصف الضابط (١٣,١٧٩) مقابل ٨,٩٢٦ في المجموعة التجريبية. وقد يشير اتساع التشتت في درجات المجموعة الضابطة إلى وجود تفاوت أكبر

[98] Richard E. Mayer, "Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?," *American Psychologist* 59, no. 1 (2004): 14–19.
[99] dan Clark A. Chinn Cindy E. Hmelo-Silver, Ravit Golan Duncan, "Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning," *Educational Psychologist* 42, no. 2 (2007): 99–107.

في مستويات التحصيل والفهم بين الطلاب، في حين يعكس انخفاض الانحراف المعياري في في المجموعة التجريبية تقاربا نسبيا في أداء الطلاب.

إستنادا إلى نتائج الدراسة، أظهر تحليل *N-Gain* بلغت ٥١,٤٩٪ في المجموعة التجريبية بتصنيف "المتوسط" وبلغت ١٤,٢٥٪ في المجموعة الضابطة بتصنيف المنخفضة، مع فرق قدره ٣٧,٢٥ نقطة. وفقا لمعايير *Hake*، يصنف *N-Gain* من ٠,٣٠—٠,٧٠ كمتوسط وأقل من ٠,٣٠ كمنخفض.[١٠٠] يظهر نطاق قيمة *N-Gain* في المجموعة التجريبة (١٤,٢٩—٨٧,٥٠) أن بعض الطلاب يحققون تحسنا عاليا، بينما لا يزال بعضهم يحتاج إلى تعزيز.

وعلى الرغم من أن متوسط *N-Gain* في المجموعة التجريبية (٥١,٤٩٪) يقع في الفئة المتوسطة وفق معيار *Hake* ولم يبلغ الفئة العالية، فإن الدليل الأساسي على فعالية النموذج هو وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي ($p < ٠,٠٠١$) بحجم تأثير كبير ($d = ١,٤٠$)، إضافة إلى أن متوسط *N-Gain* في المجموعة التجريبية يزيد على ثلاثة أضعاف متوسطه في المجموعة الضابطة (١٤,٢٥٪). ولذلك فإن الاستنتاج الأنسب هو أن التعلم الاكتشافي فعال مقارنة بالطريقة التقليدية، مع أن مقدار التحسن لم يصل بعد إلى المستوى العالي. ويحتمل السبب أن يرجع ذلك إلى قصر مدة المعالجة وهو لقاءان فقط وعدم تعود الطلاب على نمط التعلم الاكتشافي.

لذا، تظهر نتائج هذا البحث أن تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي يحسن بشكل فعال إلى تحسين فهم الطلاب لمادة القواعد النحوية. يدعم هذا الاكتشاف نظريا من خلال البنائية التي قام بها بياجيه، فيغوتسكي، وبرونر، وكذلك تجريبيا من خلال الأبحاث السابقة، سواء عبر المجالات أو المتخصصة في النحو وتعليم اللغة العربية. من ناحية العملية، يمكن للمعلم اللغة العربية جعل هذا النموذج كبديلا لتعليم النحو الفائم على النمط، بشرط أن

[100] Richard R. Hake, "Interactive-Engagement versus Traditional Methods," *American Journal of Physics* 66, no. 1 (1998): 64–74.

يقوم المعلم بتحضير الأمثلة المنظمة، وتوجيه مرحلة الإثبات، وإدارة الوقت بشكل كاف وفعال.

تظهر من نتائج البحث وجود نمط مختلف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس الاحتفاظ بالتعلم الذي أجري بعد مرور مدة زمنية من تنفيذ الاختبار البعدي. فقد بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية إلى ٨٠,٧٥، ثم ارتفع متوسط درجات اختبار الاحتفاظ إلى ٨٢,٥٠، أي بزيادة قدرها ١,٧٥ درجة. وفي المقابل، انخفض متوسط درجات المجموعة الضابطة من ٦٥,٠٠ في الاختبار البعدي إلى ٥٨,٥٠ في اختبار الاحتفاظ، أي بانخفاض قدره ٦,٥٠ درجات.

يمكن توضيح هذا النمط بناء على خصائص نموذج التعلم الاكتشافي الذي تم تنفيذه في هذا البحث. فلم يحصل الطلاب في المجموعة التجريبية على قاعدة الاسم المعرفة والاسم النكرة بصورة مباشرة منذ بداية التعلم، وإنما يوجهون خلال مراحل الاكتشافي. يتيح هذه المراحل للطلاب أن يلاحظوا الأمثلة، ويحددوا أوجه الاختلاف، ويجمعوا المعلومات، ويصنفوا البيانات، ويحللوا الأنماط، ويتحققوا من النتائج، ثم يصوغوا القاعدة النحوية بأنفسهم. وفي الوقت نفسه، لم يترك الطلاب للاكتشاف بصورة مستقلة تماما، بل قدم المعلم لهم التوجيه والسقالة التعليمية (*scaffolding*) من خلال الأسئلة الإرشادية والمساعدة التدريجية عند مواجهة الصعوبات. يتفق هذا الإجراء مع نتائج دراسة التي قامها عبد العزيز العنازي التي أشارت إلى فاعلية الجمع بين الاكتشاف الموجه والسقالات التعليمية في دعم تعلم الطلاب وتطوير قدراتهم المعرفية.[١٠١]

يتماشي هذا الإجراء مع النظرية البنائي الذي يقوم عليه تطبيق التعلم الاكتشافي في هذا البحث. وفقا للمنظور البنائي، لا تنتقل المعرفة بصورة مباشرة من المعلم إلى المتعلم، وإنما يبني المتعلم معرفته من خلال الخبرة، والتفاعل مع المعلومات، ومعالجة الخبرات، وربط

[101] Abdulaziz Abdullah Alanazi, "Effect of Scaffolding Strategies and Guided Discovery on Higher-Order Thinking Skills in Physics Education," *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 20, no. 9 (2024).

المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.[١٠٢] وقد جعلت الدراسة الطالب محورا نشطا في بناء المعرفة، بينما أدى المعلم دور المساعد الذي يقدم السقالة التعليمية وفقا لحاجة الطلابب. يتفق هذا التصور مع نتائج الدراسات التي بينت أهمية التعلم الاكتشافي الموجه والسقالات التعليمية في دعم بناء المعرفة وتحسين التعلم.[١٠٣]

ظهرت نتائج اختبار الاحتفاظ وجود اختلاف وصفي في التغير الفردي لدرجات الطلاب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ففي المجموعة التجريبية، ارتفعت درجات ١٠ طلاب من أصل ٢٠ طالبا بنسبة ٥٠٪، بينما حافظ ٧ طلاب بنسبة ٣٥٪ على درجاتهم، وانخفضت درجات ٣ طلاب فقط بنسبة ١٥٪، ولم يتجاوز أكبر انخفاض في درجاتهم ٥ درجات. وفي المقابل، انخفضت درجات ١٥ طالبا من أصل ٢٠ طالبا في المجموعة الضابطة بنسبة ٧٥٪، وحافظ ٣ طلاب بنسبة ١٥٪ على درجاتهم، بينما ارتفعت درجات طالبين فقط بنسبة ١٠٪، وبلغ أكبر انخفاض في درجات هذه المجموعة ١٥ درجة.

تشير هذه النتائج إلى أن درجات الطلاب في المجموعة التجريبية كانت أكثر استقرارا نسبيا في اختبار الاحتفاظ مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد مرور مدة زمنية على التعلم. ويمكن تفسير هذا النمط في ضوء طبيعة التعلم الاكتشافي الموجه الذي أتاح للطلاب بناء فهمهم من خلال ملاحظة الأمثلة وتصنيفها وتحليلها واستنتاج القاعدة بأنفسهم، مع حصولهم على التوجيه والسقالات التعليمية من المعلم عند الحاجة. وهو ما ينسجم مع ما أشار إليه ماير حول أهمية التوجيه والسقالات في جعل التعلم بالاكتشاف أكثر فاعلية.[١٠٤]

---

[102] Mohammed Abdullatif Almulla, "Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Students' Critical Thinking, Creativity, and Problem Solving to Affect Academic Performance in Higher Education," *Cogent Education* 10, no. 1 (2023): 2172929, https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929.

[103] Alanazi, "Effect of Scaffolding Strategies and Guided Discovery on Higher-Order Thinking Skills in Physics Education."

[104] Richard E. Mayer, "Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?"

كما يتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي أكدت أهمية التوجيه والسقالات التعليمية في دعم تعلم الطلاب.[١٠٥]

ومن الناحية المعرفية، يساعد قياس التعلم بعد فترة من الزمن على معرفة مدى بقاء المعلومات وقدرة الطلاب على تذكرها. وقد أظهرت الدراسة السابقة أن التعلم النشط الذي يتضمن فهم المعلومات واسترجاعها، يمكن أن يساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعرفة لفترة أطول.[١٠٦]

ومع ذلك، فإن استقرار الفهم الذي ظهر لدى طلاب المجموعة التجريبية في هذا البحث يقوم بنتيجة وصفية إضافية لنتائج البحث، ولا يمكن بوصفه أثرا مباشرا للسقالات التعليمية أو دليلا إحصائيا مستقلا على تفوق التعلم الاكتشافي الموجه في الاحتفاظ بالتعلم، لأن اختبار الاحتفاظ لم يخضع لتحليل إحصائي استدلالي خاص. ولذلك، يمكن النظر إلى هذا الاستقرار بوصفه مؤشرا وصفيا يدعم احتمال استمرار الفهم الذي تم تنفيذه من خلال التعلم الاكتشافي الموجه، مع الحاجة إلى دراسات مستقبلية تستخدم اختبارات احتفاظ مؤجلة وتحليلات إحصائية مناسبة للتحقق بصورة أكثر دقة من مدى استمرارية أثر هذا النموذج في تعلم القواعد النحوية.

[105] Alanazi, "Effect of Scaffolding Strategies and Guided Discovery on Higher-Order Thinking Skills in Physics Education."
[106] Shana K Carpenter, Steven C Pan, and Andrew C Butler, "The Science of Effective Learning with Spacing and Retrieval Practice," *Nature Reviews Psychology* 1, no. 9 (2022): 496–511, https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1.

الفصل السادس

الخاتمة

أ. ملخص نتائج البحث

بناء على البيانات المذكورة قام الباحث هذا البحث الخلاصة فيما يلي:

١. كان تطبيق نموذج التعلم الاكتشافي على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية في المجموعة التجريبية في صورة الاكتشاف الموجه من المعلم، وفق التعلم الاكتشافي ست مراحل وهي التحفيز، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات، والتحقق، والتعميم، مع تقديم المعلم للسقالات التعليمية (*Scaffolding*) بحسب حاجة الطلاب. أما المجموعة الضابطة فتعلمت بالطريقة التقليدية المتمحورة حول المعلم. وقد أتاح هذا التطبيق للطلاب بناء فهمهم لمادة الاسم المعرفة والاسم النكرة بأنفسهم من خلال الملاحظة والمناقشة، وإن احتاج بعضهم إلى وقت وتوجيه إضافيين.

٢. أثبت النموذج التعلم الاكتشافي فعاليته إلى تنمية فهم القواعد النحوية لدى الطلاب. فقد بلغ متوسط الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ٨٠,٧٥ مقابل ٦٥,٠٠ للمجموعة الضابطة، وأظهر اختبار الفرضية (Independent sampel T-Test) قيمة دلالة (Sig. 2-tailed) أقل من ٠,٠٠١، وهي أقل من ٠,٠٥، فرفضت الفرضية الصفرية (H_0) وقبلت الفرضية البديلة .(H_1) كما بلغ متوسط الكسب المعياري النسبي (N-Gain) ٥١,٤٩ للمجموعة التجريبية بفئة متوسطة مقابل ١٤,٢٥٪ للمجموعة الضابطة بفئة منخفضة. فبذلك ثبتت فعالية نموذج التعلم الاكتشافي على أساس نظرية التعليم البنائي لتنمية فهم القواعد النحوية لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية سانغو.

ب. التوصيات

بناء على البيانات المذكورة قام الباحث هذا البحث التوصيات من نتائج البحث فيما يلي:

١. يوصي للمعلم أن يكون أكثر إبداعا في الجمع بين نماذج والأنماط المختلفة بحيث يكون التعليم المنفذ أكثر فاعلية، مما يساعد في جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم على المشاركة والتعلم. يوفر التعلم الاكتشافي فوائد كبيرة من حيث النتائج الأكاديمية وتطوير بيئة تعليمية داعمة وشاملة تعزز تجربة تعلم اللغة العربية لجميع التلاميذ خاصة مادة القاعدة النحوية.

٢. يوصى للمدرسة بدعم المعلمين في تطبيق نماذج التعلم النشط، ومن بينها التعلم بالاكتشاف الموجه، من خلال توفير الوسائل التعليمية والمواد المناسبة، وإتاحة فرص التدريب والتطوير المهني في مجال استراتيجيات تعليم اللغة العربية والقواعد النحوية.

٣. يوصى للباحثين بإجراء دراسات أخرى حول استخدام التعلم بالاكتشاف الموجه في تعليم القواعد النحوية، مع توسيع نطاق العينة والموضوعات النحوية، واستخدام مدة تطبيق أطول للكشف عن أثر هذا النموذج في تنمية جوانب أخرى من الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أحمد, محمد عبد القادر, *طرق تعليم اللغة العربية* (مكتبة النهضة المصرية, ١٩٨٤)

الخوالي, محمد علي, *أسالب تدريس اللغة العربية* (دار الفلاح للنشر والتوسيع)

الدين, أحمد أمير, علم النحو على منظور توفيق حكيم في كتاب أمثلتي in ,'*مدللا: المؤتمر الدولي للغة العربية وأدابها وتعليمها* (مالانج, ٢٠٢١) .pp ,١٥٢٨—٣٧

العلمي, ريرين, تطبيق نموذج التعلم بالاكتشاف *(Discovery Learning)* في تعليم اللغة العربية باستخدام وسيلة بطاقة لترقية مهارة القراءة لطلاب الصف التاسع مدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية غرسيك (جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية سورابايا, ٢٠٢٠)

الغلاييني, الشيخ مصطفى, *جامع الدروس العربية* (بيروت, ١٩٩٣)

الفضلي, عبد الهادي, *مختص النحو* (جدة: دار الشروق, ١٩٨٠)

جاريم, علي and ,مصطفى أمين, *النحو الوضيح في قواعد اللغة العربية* (القاهرة: دار المعارف, ١٩٥٦)

حسن, تمام, *اللغة بين المعيارية والوصفية*, ٢٠٠٠

طعيمة, رشدي أحمد, *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*

عطاء, إبراهيم محمد, *المرجع في تدريس اللغة العربية* (القاهرة: مصر الجديدة, ٢٠٠٥)

فراستيو, بمبانج بودي, 'تأثير تطبيق تعليم النحو باستخدام طريقة " يسرنا "في معهد فتح العلوم كواكيان كاديري' (رسالة الماجستير جامعة مولانا ملك إبراهيم مالانج, ٢٠٢١)

معروف, صبيح عوده صبيح, منال محمد عبدالعزيز and ,حنان أحمد حسين, 'برنامج قائم على المدخل البنائى وفاعليته فى تنمية الكفاءة التواصلية فى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية', *الدوريات المصرية*, ١,٤ (٢٠٢١), ١١٥—٤٣

معلوف, لويس, *المنجد في اللغة* (بيروت: دار المشرق, ٢٠١١)

مكرم, جمل الدين محمد بن, *لسان العرب* (بيروت: دار الفكر, ١٩٩٨)

هداية, نندانج شريف, 'علم النحو العربي وتطوره', *المنار*, ١, ٢٠١٧, ٤٦—٤٧

المراجع الأجنبية

Alanazi, Abdulaziz Abdullah. “Effect of Scaffolding Strategies and Guided Discovery on Higher-Order Thinking Skills in Physics Education.” *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 20, no. 9 (2024).

Aliyawinata, Thira Thifa Al, Enggar Utari, and Mahrawi Mahrawi. “The Effect of Discovery Learning on Students’ Higher-Order Thinking Skills.” *International Journal of Biology Education Towards Sustainable Development* 1, no. 1 (2021): 1–9.

Almulla, Mohammed Abdullatif. “Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Students’ Critical Thinking, Creativity, and Problem Solving to Affect Academic Performance in Higher Education.” *Cogent Education* 10, no. 1 (2023): 2172929. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929.

Amelia, Ica, and Munirul Abidin. “The Effectiveness of Using Guided Discovery Method in Nahwu Learning at SMP-IT Izzatuna Palembang.” *Jurnal Ilmiah Didaktika: Media Ilmiah Pendidikan Dan Pengajaran* 25, no. 1 (2024): 42–52.

———. “The Effectıveness Of Usıng The Guıded Dıscovery Method In Nahwu Learnıng At Smp-It Izzatuna Palembang.” *Jurnal Ilmiah Didaktika* 1, no. 25 (2024): 44.

Anshori, Muslich, and Sri Iswati. *Metodologi Penelitian Kuantitatif*. surabaya: Airlangga University Press, 2019.

Antonios J. Neno. “Strategi Pembelajaran Dicovery Learning.” *Journal of Education* 6, no. 2 (2023): 369–80.

Arif, Muhammad, and Dkk. *Konsep Dasar Teori Pembelajaran*. Kota Batam: Yayasan Cendikia Mulia Mandiri, 2024.

Arifin, Johar. *SPSS 24 Untuk Penelitian Dan Skripsi*. Jakarta: Elex Media Komputindo, 2017.

Arifin, Zainal. *Evaluasi Pembelajaran*. Badung: Remaja Rosdakarya, 2009.

Arikunto, Suharsimi. *Arikunto, Suharsimi. Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek.* Jakarta: Rineka Cipta, 2010.

———. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek*. Jakarta: Rineka Cipta, 2010.

———. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik*. Jakarta: Asdi Mahasatya, 2006.

Artawan, Putu Gede Oki, Nyoman Kusmariyatni, and Dw Ny Sudana. “Pengaruh Model Pembelajaran Discovery Learning Terhadap Hasil Belajar IPA.” *Jurnal Ilmiah Pendidikan Profesi Guru* 3, no. 3 (2020): 452–58.

Ayaz, Mehmet Fatih, and Hanifi Şekerci. “The Effects of the Constructivist Learning Approach on Student’s Academic Achievement: A Meta-Analysis Study.” *Turkish Online Journal of Educational Technology* 14, no. 4 (2015): 144–56.

Basuki. *Pengantar Metode Penelitian Kuantitatif*. Bandung: Media Sains Indonesia, 2021.

Budiningsih, Asri. *Belajar Dan Pembelajaran*. Jakarta: Rineka Cipta, 2005.

Carpenter, Shana K, Steven C Pan, and Andrew C Butler. “The Science of Effective Learning with Spacing and Retrieval Practice.” *Nature Reviews Psychology* 1, no. 9 (2022): 496–

511. https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1.

Cindy E. Hmelo-Silver, Ravit Golan Duncan, dan Clark A. Chinn. "Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning." *Educational Psychologist* 42, no. 2 (2007): 99–107.

D.Darmawan. *Metode Penelitian Kuantitatif*. Badung: Remaja Rosdakarya, 2016.

Darna, and Isthifa Kemal. "Penerapan Pendekatan Konstruktivisme Dalam Meningkatkan Keterampilan Menulis Surat Pribadi Pada Siswa Kelas Iv Sd Negeri 11 Tanah Jambo Aye Kabupaten Aceh Utara." *Jurnal Tunas Bangsa* 2, no. 2 (2015): 41–66.

Djaali. *Metode Penelitian Kuantitatif*. Jakarta Timur: PT. Bumi Aksara, 2020.

Frederick H. Bell. *Teaching and Learning Mathematics (in Secondary Schools)*. Dubuque, Iowa, USA: Wm. C. Brown Company Publishers, 1978.

Hakim, Arif Rahman. "Mempermudah Pembelajaran Ilmu Nahwu Pada Abad 20 Oleh: Arif Rahman Hakim." *Jurnal Al-Maqoyis* 1, no. 1 (2013): 1–15.

Hamzah. *Pembelajaran Matematika Menurut Teori Belajar Konstruktivisme*. *Editorial Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*. Jakarta, 2001.

Harahap, Uswatun Hasanah, Pujiati, and Fian Triad. "Analysis of Factors Supporting the Achievement of Grammar Teaching Objectives in the Eighth Grade at the Islamic Middle School 'Hifz Al-Quran' of the Islamic Center Foundation in North Sumatra, Medan." *Anwarul: Jurnal Pendidikan Dan Dakwah* 592–598, no. 4 (2024): 3.

Herliani, and Dkk. *Teori Belajar Dan Pembelajaran*. Jawa Tengah: Lakeisha, 2021.

Hermawan, Acep. *Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011.

Ibnu Jinnī. *Al-Khasāish*. Kairo: Dār al-Hadits pdf, 2008.

Istarani. *Kumpulan 39 Metode Pembelajaran*. Medan: Cv Iscom, 2019.

———. *Kumpulan 39 Metode Pembelajaran*. Medan: Cv Iscom Medan, 2019.

Iwantoro, Iwantoro, Suriadi Rahmat, and Abdul Haris. "Discovery Learning Sebagai Inovasi Model Pembelajaran Pendidikan Agama Islam Pasca Pandemi Covid-19." *JIE (Journal of Islamic Education)* 7, no. 2 (2022): 154.

Jean Piaget. *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press, 1970.

Kaya, Haldun. "Blending Technology with Constructivism: Implications for an ELT Classroom." *Teaching English with Technology* 15, no. 1 (2015): 3–13.

Khasinah, Siti. "Discovery Learning: Definisi, Sintaksis, Keunggulan Dan Kelemahan." *Jurnal Mudarrisuna: Media Kajian Pendidikan Agama Islam* 11, no. 3 (2021): 402.

Kristin, Firosalia. "Analisis Model Pembelajaran Discovery Learning Dalam Meningkatkan Hasil Belajar Siswa SD." *Jurnal Pendidikan Perkhasa* 2, no. 1 (2016): 90–98.

Kusumaningpuri, Aditya Rini, and Endang Fauziati. "Model Pembelajaran RADEC Dalam Perspektif Filsafat Konstruktivisme Vygotsky." *Jurnal Papeda: Jurnal Publikasi*

Pendidikan Dasar 3, no. 2 (2021): 103–11. https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikandasar.v3i2.1169.

Masaryk, Ľuboš. "Using Discovery Learning Approach in Teaching EFL Grammar to High School Students: Its Possible Effects and Limits." *International Journal of Instruction* 17, no. 3 (2024): 239–54. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17313a.

Masgumelar, Ndaru Kukuh, and Pinton Setya Mustafa. "Teori Belajar Konstruktivisme Dan Implikasinya Dalam Pendidikan." *Ghaitsa: Islamic Education Journal* 2, no. 1 (2021): 49–57. https://doi.org/10.62159/ghaitsa.v2i1.188.

Mukaramah, Melly, Rika Kustina, and Rismawati. "Analisis Kelebihan Dan Kekurangan Model Discovery Learning Berbasis Media Audiovisual Dalam Pelajaran Bahasa Indonesia." *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan* 1, no. 1 (2020): 1–9.

Mukaramah, Mely, Rika Kustina, and Rismawati Rismawati. "MENGANALISIS KELEBIHAN DAN KEKURANGAN MODEL DISCOVERY LEARNING BERBASIS AUDIOVISUAL DALAM PELAJARAN BAHASA INDONESIA." *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan* 1, no. 1 (March 2021). https://doi.org/10.46244/.v1i1.12.

Mukhid, Abdul. *Metodologi Penelitian Pendekatan Kuantitatif*. surabaya: Jakad Media Publishing, 2021.

Nadzir, Mohammad. *Metode Penelitian*. Bogor: Penerbit Ghalia Indonesia, 2014.

Neneng Gusnidar. "Penggunaan Model Guide Discovery Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Dan Pengaruhnya Terhadap Maharah Al-Kalam." *Inovasi Pendidikan* 7, no. 2 (2020).

Nugrahaeni, Amallia, I Wayan Redhana, and I Made Arya Kartawan. "Penerapan Model Pembelajaran Discovery Learning Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Dan Hasil Belajar Kimia." *Jurnal Pendidikan Kimia Indonesia* 1, no. 1 (2017): 23. https://doi.org/10.23887/jpk.v1i1.12808.

Putri, Nova Adela. "The Implementation of Discovery Learning in Teaching Grammar for Seventh Grade Students." *Khazanah Pendidikan* 17, no. 2 (2023): 63. https://doi.org/10.30595/jkp.v17i2.18805.

Richard E. Mayer. "Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?" *American Psychologist* 59, no. 1 (2004): 14–19.

Richard R. Hake. "Interactive-Engagement versus Traditional Methods." *American Journal of Physics* 66, no. 1 (1998): 64–74.

S., BRUNER J. "The Act of Discovery." *Harvard Educational Review* 31 (1961): 21–32. https://cir.nii.ac.jp/crid/1573950399875006848.

Saifuddin. *Pengelolaan Pembelajaran Teoretis Dan Praktis*. Yogyakarta: Deepublish, 2014.

Saksono, Herie. *Teori Belajar Dalam Pembelajaran*. Batam: Yayasan Cendikia Mulia Mandiri, 2024.

Saksono, Herie, and Dkk. *Teori Belajar Dalam Pembelajaran*. Kota Batam: Yayasan Cendikia Mulia Mandiri, 2024.

Sanjana, Wina. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara, 2002.

Sartunut. *Discovery Learning Solusi Jitu Ketuntasan Belajar*. Nusa Tenggara Barat: Yayasan Insan Cendekia Indonesia Raya, 2022.

Selviani, Agis, and Septi Gumiandari. "Implementasi Model Discovery Learning Dengan Pendekatan Saıntıfik Untuk Menıngkatkan Kemampuan Berfikir Krıtıs Dan Hasil Belajar Siswa Mata Pelajaran Bahasa Arab Di Mts Raudlatul Mubtadiin Kaliwadas." *Agis* 3, no. 6 (2023): 1–12.

Semerci, Çetin, and Veli Batdi. "A Meta-Analysis of Constructivist Learning Approach on Learners' Academic Achievements, Retention and Attitudes." *Journal of Education and Training Studies* 3, no. 2 (2015): 171–80.

Siregar, Syofian. *Statistik Parametrik Untuk Penelitian Kuantitatif*. Jakarta: Bumi Aksara, 2014.

Sudrajat, Asep Rahman. "Urgensi Ilmu Nahwu Dan Sharaf Sebagai Asas Penulisan Karya Ilmiah Bahasa Arab." *Al-Lisān Al-'arabī: Jurnal Program Studi Pendidikan Bahasa Arab* 1, no. 1 (2021): 31–41.

Sugiono. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif*. Bandung: Alfabeta, 2022. Alfabeta.

Sugiyono. *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R&D*. Bandung: Alfabeta, 2017.

Sumianingrum, Ninok Eyiz. "Efektivitas Metode Discovery Learning Berbantuan E-Learning Di SMA Negeri 1 Jepara." *Pembelajar: Jurnal Ilmu Pendidikan, Keguruan, Dan Pembelajaran* 1, no. 1 (2017): 17.

Suprayitno. "The Effect of Discovery Technique on Grammar Mastery of the Eighth Grade Students." *Dewantara* 2, no. 1 (2016): 21–32.

Supriatna, Dede. "Meningkatkan Hasil Belajar Pendidikan Agama Dan Budi Pekerti Melalui Model Pembelajaran Discovery Learning Pada Siswa Kelas X-Ipa Di Sman 5 Bekasi Pada Tahun 2017/2018." *Research and Development Journal of Education* 5, no. 1 (2018): 125–55.

Suprihatiningrum, Jamil. *Strategi Pembelajaran Teori & Aplikasi*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 2020.

Susana, Afria. *Pembelajaran Discovery Learning Menggunakan Multimedia Interaktif*. Badung: Tata Akbar, 2019.

Syarifaturrahmatullah, Wenning Windarti. "تعليم النحو عند تمام." *Southeast Asian Journal of Islamic Education* 2, no. 2 (2020): 185–203.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press, 1978.

Wicaksono, Andri, and Rozam Ahmad Subhan. *Buku Teori Pembelajaran Bahasa*. Yogyakarta: Garudhawaca, 2015.

Yuliani, Yennita, Hasanuddin Hasanuddin, Safrida Safrida, Khairil Khairil, and Andi Ulfa Tenri Pada. "Implementasi Model Discovery Learning Dipadu Modul Sistem Ekskresi Berbasis Konstruktivisme Untuk Meningkatkan Keterampilan Berpikir Kritis Peserta Didik." *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia* 9, no. 3 (2021): 376–90. https://doi.org/10.24815/jpsi.v9i3.19965.