أثر أنموذجي لاندا و فراير في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم الناقد

د. نضال مزاحم رشيد

جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الانسانية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرّف على ((أثر أنموذجي لاندا وفراير في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم الناقد)) . ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث فرضيتين رئيسيتين وست فرضيات فرعية أُخضعت للتجريب ، كما اقتصر البحث الحالي على طلاب الصف الخامس الأدبي في مركز محافظة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) .واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة ، واختار المدارس بصورة قصدية ، وتكونت عينة البحث من (٩٧) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات ، كانت اثنتان منها تجريبية في حين كانت الثالثة ضابطة ، وقد تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (٣٢) طالباً ودرست على وفق أنموذج لاندا، أمّا المجموعة التجريبية الثانية فتكونت من (٣٥) طالباً ودرست على وفق أنموذج فراير ، في حين تكونت المجموعة الضابطة من (٣٠) طالباً ودرست على وفق الطريقة الاعتيادية .وقد أُجريت عملية التكافؤ بين المجموعات الثلاث في بعض المتغيرات . وتطلب تحقيق هدف البحث وجود أداتين أعدهما الباحث ، كانت الأولى اختباراً لاكتساب المفاهيم البلاغية بلغ عدد فقراته (٦٣) فقرة، أمّا الأداة الثانية فكانت اختباراً في التفكير الناقد أعتمد الباحث في إعداده على اختبار واطسن وكلاسر (Watson and Glaser) ،إذ تكون هذا الاختبار من خمس اختبارات فرعية ، يضمّ كل منها خمسة مواقف ، ولكل موقفٍ من هذه المواقف ثلاث فقرات ، وبهذا

يكون عدد فقرات كل اختبار (١٥) فقرة ، أمّا العدد الكلي لفقرات الاختبار فقد بلغت (٧٥) فقرة .

وقد حرص الباحث على أن تكون الأداتين صادقة وثابتة واستخراج معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاداتين ، وبعد إكمال التجربة التي استغرقت عاماً دراسياً كاملاً طبق الباحث الأداتين على طلاب مجموعات البحث الثلاث ، وبعد أن صحح الإجابات ودوّن الدرجات قام بمعالجتها إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية التي اظهرت ما يأتي :(هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبي الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج فراير ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية الاولى وتفوق المجموعة التجريبية الثانية على الضابطة بالاختبارين ايضا) . وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث استنتاجات عديدة منها :(فعّالية استعمال أنموذجي لاندا وفراير في رفع مستوى اكتساب طلاب الصف الخامس الأدبي للمفاهيم البلاغية مقارنة بالطريقة الاعتيادية). وقد أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات منها :(تنظيم دورات تدريبية من قبل دائرة الإعداد والتدريب في المديريات العامة للتربية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها تتضمن كيفية استعمال النماذج التدريسية لاسيما أنموذجي لاندا وفراير ، بحيث تكون هذه الدورات على مستوى عالٍ من الجودة ، وتخضع لتقويم من قبل لجنة من المختصين) . وامتداداً لهذا البحث اقترح الباحث ما يأتي: (إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في مراحل وصفوف دراسية أخرى في فروع اللغة العربية كالنقد والعروض والاملاء) .

Abstract

The current research aims to identify the ((effect is typical Land Fryer gain rhetorical concepts in the fifth grade students

and the development of the literary critic thinking)). To achieve the aim of the research put the researcher two assumptions major West hypotheses sub subjected to experimentation, as limited current research on the fifth grade literary in Salahuddin province, for the academic year center students (2012 - 2013) . researcher experimental design a equal groups, and chose schools are deliberate, and the sample consisted Search of (97) students divided into three groups, two of which were experimental while the third officer, was the first experimental group consisted of (32) male and studied in accordance with the model of Wanda, the second experimental group of (35) male and studied in accordance with the Fryer model, while the control group consisted of (30) male and studied in accordance with the normal way. The process of parity among the three groups in some variables were conducted. And requests the goal of the research and there are two tools prepared by the researcher, was the first test of the acquisition of rhetorical concepts number of paragraphs (63) paragraph, the second tool was a test in critical thinking rely researcher prepared to test and Watson and Clasr (Watson and Glaser), as this test be of five sub-tests, each comprising five positions, and the position of each of these positions three paragraphs, and thus the number of paragraphs of each test (15) paragraph, the total number of

paragraphs of the test amounted to (75) paragraph

The researcher was keen to be instruments honest and consistent and extract difficulty coefficient and discrimination of paragraphs tools, and after the completion of the experiment, which lasted full academic year researcher tools applied to students of three research groups, and after that corrected answers and without grades has addressed by statistically using variance and test analysis Scheffe comparisons posteriori which showed the following: (There is a difference statistically significant at the level (0.05) between the average Group scores first demo studied in accordance with the model for Wanda, and the average degree of the second experimental group which studied according to the model of Fryer and the average score of the control group in the acquisition of rhetorical concepts and critical thinking and in favor of The first experimental group and the superiority of the second experimental group to the control too). In light of the search results concluded researcher many conclusions from them :(effective use is typical of Wanda and Fryer in raising the level of the acquisition of the fifth grade literary concepts rhetorical students compared to the usual way). The researcher recommended a set of recommendations including: (organization of training courses by the preparation and

training department of the General Directorates of Education for teachers of Arabic language and include how to use teaching models in particular is typical of Wanda and Fryer, so that these courses be at a high level of quality, and are subject to assessment by the Commission of specialists). An extension of this research researcher suggested the following: (conduct a similar study of the current research in other stages of study and ranks in the branches of the Arabic language like cash, presentations and spelling).

الفصل الاول / التعريف بالبحث

أولا : مشكلة البحث

ان الدرس البلاغي في مدارسنا ما يزال بعيدا عن تحقيق الغرض الذي يراد منه، فلا هو استطاع أن ينمي حاسة الذوق ، ولا هو أسهم في خلق الطاقة على صنع التعبير الجميل ، مما يدل على وجود صعوبة في تدريس البلاغة لتصل بالطالب إلى المستوى المطلوب ، وهذه الصعوبة يواجهها المعلمون والمتعلمون ، بحيث تعيقهم عن تحقيق ما يرمون إليه من وراء دراستها على الرغم مما يبذلونه من جهد ووقت ، ونستدل من ذلك إن تدريس البلاغة أصبح تقليديا جافا يعاني منه الطلبة معاناة دائمة ، ولمس الباحث هذا الضعف من خلال عمله الميداني في التدريس ، إذ لاحظ إن بعض الطلاب يحفظون القواعد البلاغية ويستظهرون إياها من دون قدرتهم على استعمالها بصورة صحيحة، وبيان الجمال البلاغي فيها .كما لمس ذلك من خلال اشرافه على البحوث العلمية ومناقشاته للرسائل والاطاريح في هذا المجال.

ومما تقدم يخلص الباحث إلى أن درس البلاغة لم يصل إلى تحقيق الأهداف المنشودة تحقيقها ، وأن هذا الدرس ما يزال يعاني من مظاهر ضعف متعددة ولاسيما طرائقه التدريسية التي لا تشجع على التفكير. وعلى وفق مما سبق من مؤشرات يمكن أن تصاغ مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي :- ما أثر أنموذجي لاندا وفراير في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم الناقد؟

ثانياً : أهمية البحث:

أكرم الله تعالى اللغة العربية وبلغت بإكرامه ذروة المجد والكمال ، واكتسبت منزلة عظيمة لم تصلها أي لغة في العالم لا في ماضيها ولا في حاضرها ولا في مستقبلها ، وذلك لأن الله تعالى أنزل بها القرآن الكريم الذي جاء للبشرية كافة مما اكسب العربي صفة العالمية (أبو الضبعات ، ٢٠٠٧ : ٤٠) .

تتفرع اللغة العربية إلى فروع عدة منها: النحو والصرف والنقد والأدب والنصوص والبلاغة والخط والإملاء والتعبير . وتعد البلاغة من فروع اللغة العربية المهمة ، إذ أنها من أوائل العلوم التي اهتم بها العرب المسلمون لحاجتهم إليها في معرفة إعجاز القرآن الكريم وسحر بيانه ، وما من بلاغة في أية أُمة من الأمم حَظيت بالأوصاف الكثيرة من التي حُظيت بها البلاغة العربية على ألسنة الأدباء والبلاغيين والنقاد والحكماء ، فقال ابن المقفع : (لا خير في كلام لا يدل على معناه ،ولا يشير إلى مغزاه) ، وأشار أبو هلال العسكري إلى أهمية البلاغة إذ قال : (إن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالحفظ علم البلاغة ومعرفة الفصاحة الذي يعرف به إعجاز كتاب الله تعالى) (الوائلي ، ٢٠٠٤ : ٤٧)

ويمكن القول أن البلاغة هي الفن الذي يمكن المنشئ أو المتكلم من تأدية المعاني المطلوبة بعبارات صحيحة واضحة جميلة ، والمقصد من ذلك إثارة النفس ، والعواطف والإمتاع ، ولا يأتي ذلك إلاّ بحسن اختيار الألفاظ ، وجودة السبك على حسب بواعث الكلام ، وموضوعاته وحالات السامعين. (طعيمة و مناع ، ٢٠٠٠

: ٢٢) وهي فن أدبي ينمي الذوق ويذكي الحس ، فهي ليست من العلوم التي تشحذ الفكر أو تصقل العقل بزيادة الجديد من المعلومات والحقائق ، وهي ليست من المواد التي تتناول مسائلها بالتصور العقلي أو القياس المنطقي فحسب ، وإنّما الطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني ، فهي المسؤولة عن تنمية الذوق وإرهاف الإحساس ، وهي من الجانب التعليمي تنمي الذوق الفني للأدب لدى الطلبة ، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها ، بل يغوصون وراء الصياغة وما تنشره في النفس من مشاعر وأحاسيس ، وتمكنهم من امتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع إن هم قصدوه.

ومن هنا يجب أن تتغير النظرة إلى درس البلاغة ، فهو ليس درسا نحويا يُتوخى منه حفظ القواعد وتطبيقها ، وإنما هو تعرّف ما في الأدب من أفكار سامية ومعان رفيعة ، وإنماء ملكة تذوق القطع الأدبية وما يكتنفها من طرافة وروعة وجمال ، وتمكين الطالب أن يتحدث ويكتب بأساليب بليغة وتعابير فصيحة جلية ، وإن نجاح تدريس البلاغة يظل مرهونا بالقدرة على الاهتداء إلى مواطن الجمال والقوة في النص ، وأثر اللون البلاغي في تجميل الكلام أو توضيحه أو تقويته ، على أن يعمل كل ذلك على زيادة عناية المدرس بالكشف عن نواحي القوة والجمال في التعبير البلاغي ، ولا يتمّ ذلك بطبيعة الحال إلاّ بإشراك الطلبة (الدليمي و الوائلي ، ٢٠٠٣ : ١٥٨ – ١٦٠) .

من هنا اتجهت التربية الحديثة إلى استعمال المفاهيم في بناء نماذج تعليمية حديثة لتكون حلا للمشكلة ، إذ تساعد المفاهيم الطالب على وضع نظام لترتيب المعلومات في مكانها المعرفي المناسب. (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٣: ٥) وهي تساعد على تنمية التفكير لدى الطلبة ، وإكسابهم المهارات العقلية التي تتعدى مجرد استظهار للقواعد أو المعلومات إلى استعمالها الحقيقي. لأن المفاهيم تكوينات إدرا كية و ليست حفظاً أصم للمعلومات ، أي إنها تعتمد على خبرات الفرد نفسه ،وتتطلب منه إدراك العلاقات بين الأشياء والظواهر ،أو المعلومات (أبو زينة ،

١٩٨٧ : ١٣٣) لذا فإنه يحتاج إلى مستوى معين من التفكير والقدرة على التفسير والاستنتاج ثم التعميم .

و تؤدي المفاهيم دورا مهما في إبراز أهمية المادة الدراسية للمتعلم، مما يكون له اكبر الأثر في الدافع للتعلم ، والمشاركة الفعالة من الفرد في العملية التعليمية – التعلمية. (سعادة ، ١٩٨٤ : ٣١٧) وإن استعمالها في التدريس أدى إلى ظهور نماذج عديدة تعليمية قائمة على أسس وافتراضات إجرائية معينة أولت اهتماماً بالمفاهيم وكيفية تدريسها ومن هذه النماذج أنموذج برونر (Bruner) الاستكشافي ، وأنموذج جانيه (Gange) الاستقرائي لتدريس المفاهيم المحسوسة ، والاستنتاجي لتدريس المفاهيم المجردة ، وأنموذج هيلدا تابا (Hilda Taba) الاستقرائي ، وأنموذج ميرل – تينسون (Merrill – Tennyson) الاستنتاجي ، وأنموذج كلوزماير (Klausmeier) الاستنتاجي ، وأنموذج ريجيلوث (Reigeluth) الموسع ، وأنموذج لاندا (Landa) الاستكشافي ، وأنموذج فراير (Frayer) القياسي وغيرها من النماذج . وتكمن أهمية هذه النماذج في ربطها الجانب النظري الذي يتعلق بما تتضمنه المفاهيم من معانٍ وأهداف بالجانب التطبيقي الذي يتعلق باكتساب المهارات وتطبيقها في مجالات العمل والحياة المختلفة، ومن هنا بدأ التأكيد على النماذج التعليمية كونها مصدراً للتفاعل بين المدرس والمتعلمين داخل غرفة الصف ، مما حدا بالباحث إلى دراستها وأساليبها .

أن تدريس هذه النماذج يرتبط بتحقيق الأهداف ، فمن بين الأهداف المهمة التي ينبغي أن لا يغفلها تدريس البلاغة هو تنمية التفكير لدى المتعلمين ، إذ يحتل التفكير مكانة مهمة في العمل التربوي وتهدف المناهج في معظم دول العالم المتقدم إلى جعل المتعلم قادرًا على تعلم طرائق التفكير حتى تمكنه من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه وحل المشكلات التي تواجهه في الحياة سواء داخل المدرسة أم خارجها ، ولقد أكدت البحوث أن الفشل في تنمية التفكير ومهاراته

يمثل سببًا أساسيًا في ظهور صعوبات التعلم والتعثر في الدراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ٢٩٩) .

وللتفكير أنماط متعددة ومن أهمها هو التفكير الناقد ، ويكمن الهدف الأساس من تعليمه وتعلمه في تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة التي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم ، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام ، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية ، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع ، مما يعمل على ثراء بنائهم المعرفي وزيادة التعلم النوعي لديهم.(أبو جادو ونوفل ، ٢٠١٠ : ٢٥٥) إذ يساعدهم على تفسير الظواهر والمواقف التي تعترضهم على أسس منهجية وبشكل منطقي بعيداً كل البعد عن الخرافة والذاتية ، فهذا النوع من التفكير له أهمية في تحديث المعارف وتفسيرها وقبول المهم منها ، ورفض المعارف غير القائمة على أسس منطقية علمية .

ويشتمل التفكير الناقد على القدرة على تخليق أو توليد الأسئلة ، وتحديد وإيجاد الحلول للمشكلات والقضايا ، وتنظيم وتنويع وتصنيف وربط وتحليل البيانات ، ورؤية العلاقات وتقييم المعلومات والبيانات من خلال وضع الاستنتاجات والوصول إلى خلاصات معقولة ، والعمل على تطبيق الفهم والمعرفة على المشكلات الجديدة والمختلفة ، وتطوير التفسيرات العقلانية. (أبو جادو ونوفل ، ٢٠١٠ : ٢٣١) ولما كان التفكير الناقد يشكل العمليات العقلية كلها ، والاستراتيجيات التي يستعملها المتعلم لحل المشكلات وصنع القرارات ، وتعلم مفاهيم جديدة ، وتنمية قدرته على إصدار الأحكام على وفق معايير محددة ،إذ أصبح التفكير الناقد ضرورة تربوية لا غنى عنها ، ولا بد من البحث عن الاستراتيجيات التي تنمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد ، وبالتالي يؤدي إلى فهم أعمق للمستوى المعرفي الذي يتعلمه (إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ٣٦٩) .

ثالثاً : هدف البحث : يهدف البحث إلى التعرّف على أثر أنموذجي لاندا وفراير في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم الناقد .

رابعاً : فرضيات البحث : وتحقيقا لهدف البحث تمت صياغة الفرضيات الآتية :

أولاً : الفرضية الرئيسة الأولى " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم البلاغية "وتتفرع عنها ثلاث فرضيات فرعية هي :

١-**الفرضية الفرعية الأولى** :" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم البلاغية " .

٢-**الفرضية الفرعية الثانية** :" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الإعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية " .

٣-**الفرضية الفرعية الثالثة** :" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية " .

ثانياً : الفرضية الرئيسة الثانية " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في تنمية التفكير الناقد ". وتتفرع عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات فرعية هي :

١- **الفرضية الفرعية الأولى** : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ،

ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير في تنمية التفكير الناقد " .

٢ – **الفرضية الفرعية الثانية :** " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الإعتيادية في تنمية التفكير الناقد " .

٣ – **الفرضية الفرعية الثالثة :** " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الإعتيادية في تنمية التفكير الناقد " .

خامساً : حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على : طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية للذكور في مركز محافظة تكريت للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ ، والمفاهيم البلاغية في كتاب " البلاغة والتطبيق " المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الأدبي .

سادساً : تحديد المصطلحات

– أنموذج لاندا : (ذلك الأنموذج الذي يتبنى تعليم أساليب التنظيم الاستكشافي للمعرفة وتفكيك الأساليب إلى عمليات أولية صغيرة تخدم مستويات جميع الطلبة ويعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات التي تتوحد بخطوات متسلسلة) . (Landa , 1999 : 345)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه : خطة متكاملة تقدم للمجموعة التجريبية الاولى تتضمن مجموعة من الإجراءات يتبعها الباحث في التخطيط للتدريس على وفق خطوات متسلسلة هي (الفكرة الأساسية للأنموذج، مرحلة التحليل، مرحلة التركيب ، ومرحلة التركيب المتقدم).

- أنموذج فراير : (مجموعة إجراءات تعليمية – تعلمية يمارسها المدرس في الموقف التعليمي ، والتي تتضمن تحليل المفهوم ، وتعليم المفهوم ، وقياس اكتساب المفهوم). (صاحب ، ٢٠١١ : ٤٤)

و يعرفه الباحث إجرائياً بأنه : مجموعة خطوات تقدم للمجموعة التجريبية الثانية وظفها الباحث لتدريس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب ، مستنداً في ذلك إلى ثلاث خطوات متتالية يقوم عليها هذا الأنموذج (تحليل وتعليم واكتساب المفهوم).

-الاكتساب : (كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم إن يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها).(قطامي ، ١٩٩٨ : ١٠٦)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه : قدرة طلاب الصف الخامس الأدبي على معرفة المفاهيم البلاغية، واستيعابها وتطبيقها ممثلة بمجموعة الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار المعد لهذا الغرض.

- المفهوم:(هو تعبير موجز لمجموعة من الحقائق والأفكار المتقاربة التي تمكن تجزئتها إلى أجزاء لا متناهية أو جمع أجزائها المتفرقة في لفظ أو تعبير عام وشامل).(أبو شريخ ، ٢٠١٠ : ٢٣٦)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه : صورة عقلية تتكون لدى طلاب الصف الخامس الأدبي نتيجة التفاعل بين العناصر و الخصائص المشتركة في موضوعات(مفاهيم) البلاغة .

-التفكير الناقد : (هو تفكير يتضمن مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المتداخلة كالتفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج بهدف تفحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين والمفاهيم والادعاءات التي يتم الاستناد عليها عند إصدار حكم ما ، أو حل مشكلة معينة ، أو صنع قرار ، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين).(أبو جادو ونوفل ،٢٠١٠ : ٢٣١)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه : هو مجموعة من المهارات العقلية التي يقوم بها طلاب الصف الخامس الأدبي عند تعرضهم لموقف ما ، والتي تمكنهم من الحكم على الأشياء المتعلقة بالموقف وفهمها وتقويمها للوصول إلى الحل المناسب ، ويقاس التفكير الناقد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض إجراءات البحث .

الفصل الثاني / جوانب نظرية ودراسات سابقة

أنموذج لاندا

يعد العالم الأمريكي (Lav.N.Landa) واحداً من مؤسسي مدرسة التصميم التعليمي – التعلمي بما قدمه من نظام في التعليم الإجرائي المبني على التحكم والضبط ، فهو يرى أن عملية التعلم ما هي إلاّ عملية تحكم ذاتي يقوم المصمم من خلالها بالتحكم في المثيرات الخارجية وضبطها بطريقة تكفل له تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها ، بعكس التعلم غير المتحكم الذي يكون نتيجته الإخفاق ، وإن تحقق شيء ما فسيكون عن طريق المصادفة وعشوائياً (دروزة ، ١٩٨٨ : ٤٢) .

ولقد طوّر لاندا النظرية التنظيمية الاستكشافية وطريقة الأداء التي بُنيت على أساس من التوجيه المعرفي ، حيث جمع فيها بين نظريتين الأولى نظرية الوصف (Descriptive) المستندة إلى قوانين الطبيعة ، والثانية نظرية المعالجة (Prescriptive) المستندة إلى التوصيفات الإجرائية ، ويظهر من خلال نظريته هذه أنه يميل إلى نظرية الوصف ، لأنه يرى أن العقل البشري هو انعكاس للطبيعة وقوانينها بكل أشكالها المادية والاجتماعية ، حيث تتعامل هذه النظرية في التعليم والتعلم مع المعرفة (Knowledge) والعمليات (Operations) بوصفهما ظاهرتين نفسيتين تخصان الدماغ ، يتمّ التعامل معهما بالطريقة التنظيمية الاستكشافية ، إذ يرى لاندا أنه عندما يرغب المتعلم بالتعرف على شكل مادي

أمامه فإنه يُميّزه بحواسه ويعكسه في الوقت نفسه في دماغه فيُصبح إنعكاساً مادياً ، وهذا الانعكاس هو ما يطلق عليه المعرفة (Landa , 1983 : 169) .

أطلق على النظرية التنظيمية الاستكشافية ذات التوجه المعرفي بمنظومة لاندا (Landamatic) ، والتي تتعامل مع التحليل المعرفي والعلمي والتنظيمي للمعرفة ، والتي ينظمها اكتساب المعرفة وتطبيقها في تكوين المهارات والقابليات المعرفية والنفسية (Landa , 1999 : 345) .

خطوات التدريس وفق أنموذج لاندا

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والمصادر الأساس للاندا يمكن بيان مراحل التدريس بانموذجه على النحو الآتي :

الخطوة الأولى : القاعدة أو الفكرة الأساسية : يتمّ فيها تحليل العمليات العقلية المعقدة إلى عمليات أولية تحت شروط محددة ، وشروط غير محددة ، وتتألف العمليات من سلسلة من الإجراءات الأساسية التي تنفذ بشكل منظم تحت شروط مخطط لها ، من أجل حل المشكلات وذلك بعد تحديدها ، ووصف العمليات التنظيمية الخاصة بها التي تتألف من سلسلة من الإجراءات غير الأساسية التي لا تتشابه في طرائق تنفيذها ، ولا تتحدد بشروط متشابهة ، تدعى تلك الإجراءات بالتوصيفات الاستكشافية. (Reigeluth , 1983 : 175)

الخطوة الثانية : مرحلة التحليل : تعد هذه الخطوة الأساس في عملية تعامل المدرس مع طلبته ، إذ سيتمّ من خلالها الكشف عن المسارات الأساسية ، والحاجات التي ينبغي على المدرس التركيز عليها ، وإتباعها قبل البدء بالدرس وفي أثنائه ، وتكمن فيما يأتي :

أ – تحديد حاجات المتعلم الدراسية : كالصعوبات التي يواجهها ، ويعتمد ذلك على طبيعة المادة الدراسية والموضوع المراد تعلمه ، إذ تختلف من مادة لأخرى ، ومن موضوع لأخر .

ب – تحديد خصائص المتعلمين : وتتمّ من خلال المعرفة الدقيقة لأعمارهم ، والوقوف على مدى استعدادهم للتعلم ، ومعرفة ما إذا كان هناك ملائمة بين خصائصهم وأساليب التقويم المتبعة.

ج – تحديد المحتوى التعليمي : من الأشياء الأساسية التي يجب أن تحدد هو المحتوى التعليمي المطلوب – المادة الدراسية أو المفهوم الذي سوف يُقدم للمتعلمين أثناء الدرس – تقديمه في ظل حاجات وخصائص المتعلمين ، إذ يُعرف المحتوى بأنه مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يتعلمها الفرد .

د – تحديد استراتيجيات التدريس : للربط بين حاجات المتعلمين وخصائصهم من جهة ، وتقديم المحتوى من جهة أخرى ، لا بد من وسيلة تربط بينهما ، ويتمّ ذلك من خلال تسمية الإستراتيجية التعليمية المناسبة لذلك ، حيث يشير لاندا إلى أربع إستراتيجيات هي :

١ – الاكتشاف الموجه : هو من الأساليب المهمة التي تؤدي إلى إشغال المتعلم في عملية الاكتشاف ، وجوهره هو العلاقة التي تنشأ بين المدرس وطلبته ، حيث يوجه المدرس الأسئلة إلى طلبته ، ومن خلالها يبدأ الطلبة بالاستجابة لهذه الأسئلة بحيث يعطي كل طالب استجابة واحدة صحيحة لكل سؤال يقوم باكتشافها بنفسه .

٢ – الشرح والتوضيح : يتناول المدرس المادة الدراسية بالتفسير والتوضيح ، ويشرح كل جزء من أجزائها بشكل تدريجي ، وذلك بهدف أن يجعل المادة الدراسية واضحة ومفهومة ومألوفة ٣ – المزاوجة بين الإستراتيجيتين (الاكتشاف الموجه ، والشرح والتوضيح) . (الربيعي ، ٢٠٠٦ : ٩٨) .

٤ – تدحرج كرة الثلج : لقد اعتمد لاندا في أنموذجه على التتابع البنائي ، ووجد أن أهم وسيلة في هذا التتابع هو (الطريقة المتراكمة) ، والتي تستند إلى منظومة التوجيهات التي تتضمنها المعالجة ، والتي تسمح للمتعلم بالانتقال عفوياً

إلى الإجراء أو العملية التعليمية اللاحقة ، وذلك بعد إتقان العملية الأولى (Landa , 1983 : 198) . ويتضح من ذلك أن تعلم موضوعاً معيناً يؤدي إلى تعلم موضوعاً أخراً ، وأنه لا يفهم الموضوع اللاحق قبل فهم الموضوع السابق ، وتستعمل إستراتيجية تدحرج كرة الثلج على وفق التتابع الآتي :

– تعلم العملية الأساسية الأولى في السلسلة وتمارس بمفردها .

– تعلم العملية الأساسية الثانية في السلسلة وتمارس بمفردها ، ثمّ تمارس مع العملية الأساسية الأولى تعلم العملية الأساسية الثالثة في السلسلة وتمارس بمفردها ، ثمّ تمارس مع العمليتين (الأولى والثانية) بصورة مشتركة حتى تتمّ ممارسة جميع العمليات معا . (Landa , 1980 : 197 – 198)

الخطوة الثالثة : التركيب : وتتضمن هذه الخطوة ما يأتي :

أ – عرض المفهوم : ويتمّ ذلك من خلال عرض القاعدة الأساسية للمفهوم بما يؤدي إلى إدراكها

ب – حجب المفهوم : أي إعطاء فرصة للمتعلم ليستذكر المفهوم بعد عرضه لضمان تحقيق التصور العقلي له .

ج – وصف خصائص المفهوم : بمعنى أن يعطي وصفاً مميزاً للمفهوم ، لضمان المعرفة الإدراكية حوله ، وضمان معرفة المتعلم له .

الخطوة الرابعة : مرحلة التركيب المتقدم : وتتضمن هذه الخطوة ما يأتي :

أ – التحويل المعرفي للعمليات العقلية : وتتمّ من خلال القيام بمجموعة من النشاطات مثل تقديم حلول ومعالجات لمجموعة العمليات التنظيمية لغرض الوصول إلى العمليات الأكثر تعقيداً ، كأن يقدم المدرس مجموعة من المفاهيم والأمثلة بعضها يمت بصلة لمفهوم موضوع الدرس والآخر لا يمت بصلة ويجعل طلبته يميزوا بين المثال المنتمي للمفهوم والمثال غير المنتمي ، أو القيام بإجراء مقارنات بين مفهوم موضوع الدرس مع غيره من المفاهيم الأخرى ، ويرافق ذلك كله التغذية الراجعة

ب – الكشف عن كفاءة الأداء : على المدرس أن ينتبه قبل كل شيء إلى عدم الانتقال من أية خطوة إلى الثانية دون فهم طلبته لها لأنّه سيؤسس عليها الخطوة اللاحقة ، ومن أجل ذلك يمكنه توجيه أسئلة لكل خطوة لمعرفة فهمهم لها ، وتُصاغ الأسئلة بطريقة تُسهّل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة ، وحتى استكمال جميع المتطلبات ، والوصول إلى فهم مشترك للمفهوم .

الخطوة الخامسة : التقويم : وتتيح هذه الخطوة للمدرس معرفة مدى استيعاب طلبته للمعلومات وفهمهم الدرس ، ومقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشود تحقيقها ، مع إعطاء تغذية راجعة لهم بعد كل خطوة ، ويتمّ ذلك من خلال قيام المدرس بتكليف طلبته القيام بالأنشطة الصفية

أنموذج فراير

تعد فراير (Frayer) من علماء النفس المعرفيين في الولايات المتحدة الأمريكية الذين اهتموا بتعلم المفاهيم وتعليمها ، وقد اقترحت أنموذجاً لاكتساب المفاهيم وقياسها يُعرف بـ (أنموذج فراير) بالاشتراك مع مجموعة من العلماء ، وهذا الأنموذج هو احد نتاج مشروع كبير لتعلم المفاهيم وقياسها تمّ إجراؤه في جامعة وسكنسن (Wisconsin) في الولايات المتحدة الأمريكية. (www.Frayer Model.com) وتشير فراير (Frayer) أن أنموذجها يتكون من ثلاث مراحل هي :

أولاً – تحليل المفهوم : إنّ المفهوم من وجهة نظر فراير يتكون من ثمانية عناصر هي :

١ – عنوان أو اسم المفهوم : هو كلمة أو مصطلح متعارف عليه لفظياً .

٢ – تعريف المفهوم : هي عبارة أو جملة تحدد الخواص التعريفية للمفهوم ، إذ هي تجريد لمجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء .

٣ – أمثلة المفهوم : هي حالات للمفهوم لها الخواص التعريفية المميزة للمفهوم جميعها ، ويطلق عليها الأمثلة الموجبة .

٤ – لا أمثلة المفهوم : هي حالات للمفهوم لها بعض الخواص التعريفية المميزة للمفهوم من دون بعضها الآخر ، ويطلق عليها الأمثلة السالبة .

٥ – الصفات التعريفية المميزة : هي الخواص التي توجد في كل مثال من أمثلة المفهوم .

٦ – الصفات المتغيرة : هي الخواص التي تختلف من مثال لآخر من أمثلة المفهوم .

٧ – المفاهيم الرئيسة : هي المفاهيم التي تحتوي على كل أمثلة أو حالات المفهوم .

٨ – المفاهيم الفرعية : هي أمثلة أو حالة فرعية للمفهوم تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة

فمثلاً (الجناس) هو مفهوم رئيس ، له مفاهيم فرعية (الجناس التام – الجناس غير التام) ، فهذه المفاهيم الفرعية لها الصفات التعريفية (المميزة) جميعها لمفهوم الجناس ، ولكنها تختلف في الصفات المتغيرة من حيث عدد الأركان .

ثانياً – مرحلة تعلم المفهوم: اقترحت فراير العمليات الآتية لتعلم المفهوم :

١ – التعرف على قيمة الصفة لأمثلة المفهوم .

٢ – ربط قيم الصفة بعنوانها .

٣ – تعرّف الأمثلة الموجبة ، والأمثلة السالبة .

٤ – ربط مثال المفهوم بعناوينه .

٥ – التعرّف على الصفات التعريفية المميزة لكل أمثلة المفهوم .

٦ – تعرّف القاعدة المفاهيمية المتصلة بالصفات التعريفية المميزة .

٧ – العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية .

وترى فراير أنّ تعلم المفهوم يكون نتيجة التفاعل المعقد بين العمليات المعرفية الأولية ، ولذلك عند تدريس أي مفهوم ينبغي مراعاة مستوى الطلبة ، وخبراتهم

السابقة التي تحدد مدى إلمامهم بالمعرفة الأساسية المتصلة بالمفهوم ، ومن أجل أن يتعلموا المفهوم ويكتسبوه يجب أن يساعدهم المدرس أو أن يقدم لهم تعريف المفهوم ، ثمّ يزوده بالأمثلة المنتمية ، والأمثلة غير المنتمية للمفهوم .

ثالثاً – مرحلة قياس اكتساب المفهوم: اقترحت فراير أداة تستعمل لقياس مستوى التمكن من الفهم ، وتلك الأداة تتكون من ثلاثة عشر سلوكاً من سلوكيات تعلم المفهوم ، أمّا تكون اختيارا من متعدد ، أو تكون من نوع التكميل ، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين الصفات ، وعنونة حالات المفهوم ، والتفريق بين الصفات التعريفية المميزة والمتغيرة ، وتعريف المفهوم ، وصلة المفهوم الرئيس بالمفاهيم الفرعية .(شوق ، ١٩٨٩ : ١٨ – ٢٠) وتشير فراير (Frayer) في (السوداني ٢٠١١) أن تطبيق هذا الأنموذج إجرائياً يتمثل بـ :

١ – عرض المدرس في بداية الدرس تعريف المفهوم .

٢ – يحدد الصفات المميزة للمفهوم .

٣ – يقدم مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة مع الإشارة إلى المثال الموجب الذي ينتمي إلى المفهوم ، والمثال السالب الذي لا ينتمي إليه .

٤ – يوضح للمتعلمين المثال المنتمي للمفهوم والمثال غير المنتمي إليه ، مع تقديم المسوغات وشرح وتفسير لكل مثال من الامثلة .

٥ – يقدم لهم عدداً من التدريبات التي يتطلب حلها ، كأن يقدم لهم مجموعة أمثلة منتمية وغير منتمية مع مراعاة العشوائية في عرض هذه الأمثلة ، ويطلب منهم تصنيفها مع توضيح السبب .

٦ – تقديم التعزيز المناسب لهم بعد صدور الإجابة الصحيحة من قبلهم . (السوداني ، ٢٠١١ : ٣١ – ٣٢) .

التفكير الناقد

ونحن نعيش اليوم عالماً يشهد تغيرات عديدة وسريعة في عصر تكنولوجيا المعلومات ، حيث يتعرض الفرد إلى كمٍ هائلٍ من المعلومات المتناقضة ، لذا

أصبح تعليم التفكير الناقد أمراً بالغ الأهمية ، وذلك للتمييز بين ما هو صحيح وبين ما هو مجرد ادعاءات لا أساس لها من الصحة.

مهارات التفكير الناقد

تعددت مهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته ، ومن أشهر من صنف هذه المهارات واطسن وجلاسر (Watson and Glaser) الذي قسّمها إلى المهارات الآتية :

١ – الاستنتاج : هو قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة من عدمها في ضوء المعلومات المعطاة .

٢ – معرفة الافتراضات أو المُسلمات : هي القدرة على التمييز بين درجات صدق معلومات محددة أو عدم صدقها ، والتمييز بين الحقيقة والرأي .

٣ – الاستنباط : هو قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة

٤ – التفسير : هو القدرة على تحديد المشكلة ، والتعرف على التفسيرات المنطقية ، وتقرير فيما إذا كانت التعليمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا ؟ .

٥ – تقويم الحجج : هو قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها ، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة ، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات .(الحلاق ، ٢٠٠٧ : ٤٨)

تنمية التفكير الناقد

تعد تنمية التفكير الناقد من الأهداف التربوية التي تعمد الأنظمة التربوية إلى تطويرها لدى المتعلمين ، كونه يساعدهم على توسيع مداركهم ، وأن يحترموا وجهات نظر الآخرين ، وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعلومات الجديدة ، وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة ، وفوق

كل شيء أن يبحثوا عن أسباب قبول الأفكار المختلفة (إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ٣٧٨) . والتفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو من فراغ ، بل لا بد له من المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثمّ ممارسته ، لذا كانت الدعوة إلى تعليم التفكير دون الارتباط بمنهج محدد أو وصفة محددة المعالم ، وذلك بتناول المهارات العقلية المكونة له بالتدريب من خلال مواقف حياتية تستخلص من الأحداث اليومية التي يواجهها الفرد.

هذا ويرى الباحث أنّ على المدرس الذي يريد تنمية التفكير الناقد لدى طلبته أن يشجعهم على طرح آرائهم دون خوفٍ أو خجلٍ أو ترددٍ ، وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير ، ووضعهم في مواقف ومشاكل تحتاج منهم إلى إعمال عقولهم والتفكير بالحلول المناسبة لهذه المشاكل ، مع زرع احترام آراء ووجهات نظر الآخرين في نفوسهم ، وعدم الأخذ بوجهات النظر المتطرفة والتعصب لها ، والاحتكام إلى الأسلوب العلمي عند نقد هذه الآراء .

الفصل الثالث / دراسات سابقة

اطلع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت طرائق تدريس المفاهيم ونماذجها التعليمية ولاسيما أنموذجي " لاندا " و " فراير " ، إلاّ أنه لم تقع بين يديه دراسة سابقة تناولت بصورة مباشرة أثر هذين الأنموذجين في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب ، ولكنه وجد بعض الدراسات ذات العلاقة ببعض متغيرات الدراسة الحالية بما أفاد في تصميم منهجية البحث ، وبعض إجراءاته ، وإختيار الوسائل الإحصائية المناسبة ، وسيعرض هذه الدراسات بحسب نوعها ، والترتيب الزمني لإجرائها ، لذا ارتأى الباحث تصنيفها على ثلاثة محاور هي :

المحور الأول : الدراسات التي تناولت أنموذج لاندا

– دراسة العراك (٢٠٠٩) (أثر إستخدام أنموذجي لاندا وكمب في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء). أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل – كلية التربية الأساسية ، وهدفت إلى معرفة أثر أنموذجي لاندا وكمب في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء) . وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة وزعن على ثلاث مجموعات بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة ، المجموعة التجريبية الأولى تُدرس وفق أنموذج لاندا ، والمجموعة التجريبية الثانية تُدرس وفق أنموذج كمب والمجموعة الثالثة ضابطة تُدرس وفق الطريقة الاعتيادية ، وقد حرصت الباحثة على إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات ، حيث كافأت في متغيرات (العمر الزمني – الذكاء – المعلومات السابقة – التحصيل السابق في مادة العلوم – المعدل العام للصف الأول المتوسط) . استمرت التجربة (١١) أسبوعاً ، وتحقيقا لهدف الدراسة أعدّت الباحثة إختباراً تحصيلياً تألف من (٥٠) فقرة نوع إختيار من متعدد . استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي واختبار توكي في معالجة البيانات إحصائياً ، وقد أظهرت النتائج ما يأتي :

١ – تفوّق المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست باستخدام أنموذج كمب في التحصيل واستبقاء المعلومات على المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست باستخدام أنموذج لاندا .

٢ – تفوّق المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست باستخدام أنموذج لاندا في التحصيل واستبقاء المعلومات على المجموعة الضابطة التي دُرست باستخدام الطريقة الاعتيادية

٣ – تفوّق المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست باستخدام أنموذج كمب في التحصيل واستبقاء المعلومات على المجموعة الضابطة التي دُرست باستخدام الطريقة الاعتيادية . (العراك ، ٢٠٠٩)

– دراسة القره غولي (٢٠١٠) (أثر أنموذجي سكمان ولاندا في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الثالث معهد إعداد المعلمات). أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى معرفة أثر أنموذجي سكمان ولاندا في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الثالث معهد إعداد المعلمات .و تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالبة ، وزعن على ثلاث مجموعات بواقع (٣٥) طالبة لكل مجموعة ، المجموعة التجريبية الأولى تُدرس وفق أنموذج سكمان ، والمجموعة التجريبية الثانية تُدرس وفق أنموذج لاندا ، والمجموعة الثالثة ضابطة تُدرس وفق الطريقة الاعتيادية ، وقد حرص الباحث على إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات ، حيث كافأ في متغيرات (العمر الزمني – الذكاء – المعلومات السابقة – التحصيل السابق في مادة الجغرافية – المستوى التعليمي للأبوين) . استمرت التجربة عاماً دراسياً كاملاً ، وتحقيقاً لهدف الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس اكتساب المفاهيم الجغرافية تألف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد . استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي واختبار توكي في معالجة البيانات إحصائياً ، وقد أظهرت النتائج ما يأتي :

١ – تفوّق المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق أنموذج سكمان في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها على المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية .

٢ – تفوّق المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق أنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها على المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الإعتيادية .

٣ – تساوي المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق أنموذج سكمان مع المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق أنموذج لاندا في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها .(القره غولي ، ٢٠١٠)

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت أنموذج فراير

– دراسة الوزان (٢٠٠٩) (أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي). أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية ، وهدفت إلى معرفة أثر استعمال أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) تلميذاً وتلميذة ، بواقع (٣٥) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية التي دُرست وفق أنموذج فراير ، و(٣٤) تلميذاً وتلميذة في المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية ، وقد حرصت الباحثة على إجراء عملية التكافؤ بين المجموعتين ، حيث كافأت في متغيرات (العمر الزمني – التحصيل السابق في الرياضيات – المستوى التعليمي للأبوين – المعرفة السابقة) . استمرت التجربة (٨) أسابيع ، وتحقيقاً لهدف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس اكتساب المفاهيم الرياضية تألف من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T–test) في معالجة البيانات إحصائياً ، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

١ – تفوق تلامذة المجموعة التجريبية التي دُرست وفق أنموذج فراير على تلامذة المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الرياضية .

٢ – تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي دُرست وفق أنموذج فراير على تلاميذ المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الرياضية .

٣ – تفوق تلميذات المجموعة التجريبية التي دُرست وفق أنموذج فراير على تلميذات المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الرياضية .

٤- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي دُرست وفق أنموذج فراير على تلميذات المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الرياضية . (الوزان ٢٠٠٩)

- دراسة السوداني (٢٠١١) (أثر أنموذجي فراير وكلوزماير في اكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات). أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت إلى معرفة أثر أنموذجي فراير وكلوزماير في اكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات . تكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالبة ، وزعن على ثلاث مجموعات بواقع (٣٠) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي تُدرس وفق أنموذج فراير ، و(٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تُدرس وفق أنموذج كلوزماير ، و(٣٢) طالبة في المجموعة ضابطة التي تُدرس وفق الطريقة الاعتيادية ، وقد حرص الباحث على إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات ، حيث كافأ في متغيرات (العمر الزمني – الذكاء – المعلومات السابقة – المستوى التعليمي للأبوين – مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ) . استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، وتحقيقاً لهدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارين الأول لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية تألف من (٤٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والثاني لقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ تآلف من (٤٢) فقرة ، استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائياً ، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

١ – تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق أنموذج فراير على المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق أنموذج كلوزماير في اكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو مادة التاريخ .

٢ – تفوق كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو مادة التاريخ . (السوداني ٢٠١١)

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الناقد

– دراسة الجرجري (٢٠٠٦) (أثر استخدام نمطين تدريسيين على وفق التفاعل الاجتماعي لمادة المطالعة في تنمية الأداء التعبيري والتفكير الناقد والتذوق الجمالي لطلاب الصف الخامس الأدبي). أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل – كلية التربية ، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام نمطين تدريسيين على وفق التفاعل الاجتماعي لمادة المطالعة في تنمية الأداء التعبيري والتفكير الناقد والتذوق الجمالي لطلاب الصف الخامس الأدبي . تكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً ، توزعوا على ثلاث مجموعات ، بواقع (٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق نمط الندوة ، و(٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق نمط التحري الجماعي ، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة التي دَرست وفق الطريقة الاعتيادية ، وقد حرص الباحث على إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات ، حيث كافأ في متغيرات (العمر الزمني – المستوى التعليمي للأبوين – تحصيل العام السابق في مادة اللغة العربية – المعدل العام – الذكاء – الاختبار القبلي لكل من الأداء التعبيري والتفكير الناقد والتذوق الجمالي) . استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، وقد تطلب تحقيق هدف البحث وجود ثلاث أدوات ، كانت الأولى معايير تصحيح التعبير ، إذ اعتمد الباحث المعايير التي أعدها (الهاشمي ١٩٩٤) بعد التأكد من صدقها ، وكانت الثانية اختبار التفكير الناقد إذ اعتمد الباحث اختبار واطسن وجلاسر (Watson & Glaser) الذي أعده (السامرائي ١٩٩٤) المكون من (٩٩) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية ، أمّا الأداة الثالثة فهي اختبار التذوق الجمالي الذي أعده الباحث من نوع الاختيار من متعدد

ضمّ (٢٤) فقرة . استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائياً ، وقد أظهرت النتائج ما يأتي :

١ – تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق نمط الندوة على المجموعتين (التجريبية الثانية والضابطة) في كل من تنمية الأداء التعبيري والتفكير الناقد والتذوق الجمالي .

٢ – تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق نمط التحري الجماعي على المجموعة الضابطة في كل من تنمية الأداء التعبيري والتفكير الناقد والتذوق الجمالي . (الجرجري ، ٢٠٠٦)

– دراسة الجبوري (٢٠١١) (أثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة). أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل – كلية التربية (صفي الدين الحلي) ، وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة . تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبات ، بواقع (٣٥) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق استراتيجية نمذجة التفكير ، و(٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق استراتيجية (SQ3R) ، و(٣٥) طالباً في المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية ، وقد حرصت الباحثة على إجراء عملية التكافؤ بين المجموعات ، حيث كافأت في متغيرات (العمر الزمني – المستوى التعليمي للأبوين – التحصيل السابق في مادة اللغة العربية – الاختبار القبلي في الاستيعاب القرائي – الاختبار القبلي للتفكير الناقد) . استمرت التجربة (١٠) أسابيع ، وتحقيقاً لهدف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً لقياس الاستيعاب القرائي تألف من (٣٠) فقرة ، منها (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، و(١٤) فقرة من نوع الأسئلة المقالية ذات الإجابة القصيرة ، وتبنت اختباراً لقياس التفكير الناقد معد من قبل (علي ، ٢٠٠٤) في ضوء

اختبار واطسن وجلاسر (Watson & Glaser) تألف من خمسة اختبارات فرعية لكل منها ستة مواقف ، وقد ضمّ كل موقف ثلاث فقرات حيث أصبح عدد فقراته (٩٠) فقرة . استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه في معالجة البيانات إحصائياً ، وقد أظهرت النتائج ما يأتي :

١ – تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق استراتيجية نمذجة التفكير على المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد .

٢ – تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق استراتيجية (SQ3R) على المجموعة الضابطة التي دُرست وفق الطريقة الاعتيادية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد .

٣ – تساوي المجموعة التجريبية الأولى التي دُرست وفق استراتيجية نمذجة التفكير مع المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست وفق استراتيجية (SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد

الفصل الرابع/منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المستخدمة في هذا البحث من حيث التصميم التجريبي المناسب ، وتحديد مجتمع البحث واختيار عينته ، وتكافؤ المجموعات ، وتحديد المادة العلمية ، وصياغة الأهداف السلوكية ، وأساليب إجراء التجربة ، والمعالجات الإحصائية ، وفيما يأتي تفصيل ذلك :

أولاً : التصميم التجريبي للبحث:

استخدم الباحث في بحثه الحالي تصميم المجموعات المتكافئة ذات الإختبار البعدي ، والذي يتضمن أكثر من مجموعة تجريبية ، إذ تضمن هذا التصميم ثلاث مجموعات متكافئة تتخذ اثنتان منها تجريبيتين ، تُدرّس الأولى وفق أنموذج لاندا

الاستكشافي ، وتُدرّس الثانية وفق أنموذج فراير القياسي ، وتترك المجموعة الثالثة ضابطة تُدرّس وفق الطريقة الاعتيادية ، وكما هو موضح في الشكل (١) .

شكل (١)التصميم التجريبي المستخدم في البحث الحالي

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	اختبار بعدي
التجريبية الأولى	التفكير الناقد	أنموذج لاندا	اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد
التجريبية الثانية		أنموذج فراير	
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

أ – مجتمع البحث : تمثّل مجتمع البحث بجميع طلاب الصف الخامس الأدبي في محافظة صلاح الدين ويبلغ عددهم (٢٢٢٦) طالباً يتوزعون على (٣١) إعدادية وثانوية للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ .

ب – إختيار عينة المدارس : قام الباحث بزيارة مدارس إعدادية وثانوية عديدة ، واطلع على الإمكانات المتوافرة فيها لإجراء التجربة بموجب كتاب رسمي صادر عن المديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين لتسهيل مهمته فيها ، فاختار بصورة قصدية إعدادية ابن المعتم للبنين ، وثانوية خالد بن الوليد للبنين ، وإعدادية المغيرة للبنين لتكون عينة البحث . زار الباحث المدارس الثلاث قبل بدء التجربة فوجد أن إداراتها لديها الرغبة في التعاون معه ، وهذا أمرٌ ضروريٌ لنجاح التجربة .كون المدارس الثلاث تقع بقرب سكن الباحث نسبياً مما يضمن له الوصول إليها في الظروف المختلفة .يبدأ الدوام في المدارس الثلاث في الوجبة الصباحية كونها من المدارس الأحادية في الدوام .

ج – اختيار عينة البحث: قام الباحث بزيارة المدارس الثلاث التي حُدّدت لتطبيق بحثه ، والتنسيق مع إداراتها ومدرسي مادة اللغة العربية للصف الخامس

الأدبي بشأن تسهيل عملية إجراء التجربة ، وما تتطلبه من تهيئة الظروف المناسبة ، وبطريق السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) من إعدادية ابن المعتم للبنين لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستُدرس وفق أنموذج لاندا ، وشعبة (أ) من ثانوية عمر بن الخطاب للبنين لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي ستُدرس وفق أنموذج فراير ، وشعبة (أ) من إعدادية المغيرة للبنين لتمثل المجموعة الضابطة التي ستُدرس وفق الطريقة الاعتيادية . وبعد استبعاد الطلاب الراسبين من كل شعبة من الشعب الثلاث بلغ أفراد العينة في المجموعات الثلاث (٩٧) طالباً بواقع (٣٢) طالباً في شعبة (أ) من إعدادية ابن المعتم للبنين و (٣٥) طالباً في شعبة (أ) من ثانوية خالد بن الوليد للبنين و (٣٠) طالباً في شعبة (أ) من إعدادية المغيرة للبنين ،وإنّ سبب استبعاد الطلاب الراسبين هو قناعة الباحث بأنهم يملكون خبرات عن الموضوعات التي ستُدرس خلال مدة تجربة البحث الحالي ، وهذه الخبرة قد تؤثر في السلامة الداخلية لها ، وفي نتائج البحث أيضاً كونهم سبق وأن درسوا الموضوعات نفسها في العام الماضي ، وهذا ما حدا بالباحث إلى استبعادهم إحصائياً من نتائج الاختبارات ، ولكن أبقى عليهم في صفوفهم حفاظاً على النظام المدرسي .

ثالثاً : تكافؤ مجموعات البحث الثلاث

لقد حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من توزيعها عشوائياً ، ووقوع أفراد العينة في رقعة جغرافية واحدة ، ووسط ثقافي واجتماعي متجانس إلى حدٍ كبيرٍ ، ومن الجنس نفسه ، فضلاً عن استبعاد الطلاب الراسبين ، والذي يؤمّن شيئاً من السلامة الداخلية ، وهذه المتغيرات هي :

١ – **العمر الزمني محسوباً بالشهور** : حسب الباحث أعمار طلاب مجموعات البحث الثلاث لغاية ٢٠١٢/١٠/١ ، وعند حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الأعمار محسوباً بالشهور ، واستعمل تحليل التباين

الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار طلاب هذه المجموعات ، واتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٤٥٦) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.١٠٤) وبدرجتي حرية (٩٤,٢) وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في العمر الزمني والجدول (١) يوضّح ذلك .

جدول (١)نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لعينة البحث محسوباً بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٢٨.٥٥٢	٢	٦٤.٢٧٦	٠.٤٥٦	٣.١٠٤	لا يوجد فرق دال إحصائياً
داخل المجموعات	١٣٢٦٢.١٢٨	٩٤	١٤١.٠٨٦			
الكلي	١٣٣٩٠.٦٨٠	٩٦				

٢ – **تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية للعام الماضي** : استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ ، وعند استعمال الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب هذه المجموعات ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١.٣٩٩) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.١٠٤) وبدرجتي حرية (٩٤,٢) وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٢) يوضّح ذلك .

جدول (٢)نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في مادة اللغة العربية للصف الرابع الأدبي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٦.٨١٤	٢	٤٣.٤٠٧	١.٣٩٩	٣.١٠٤	لا يوجد فرق دال إحصائياً
داخل المجموعات	٢٩١٧.٣٧١	٩٤	٣١.٠٣٦			
الكلي	٣٠٠٤.١٨٥	٩٦				

٣ – حاصل الذكاء : وقع إختيار الباحث على إختبار رافن (Raven) للمصفوفات التتابعية المقنن للبيئة العراقية (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ : ٣١) ، وقد قام باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وباستعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب هذه المجموعات – عينة البحث – إتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٢٤٠) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.١٠٤) وبدرجتي حرية (٩٤,٢) وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٣) يوضّح ذلك .

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في متغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٤.٧٠٨	٢	٧.٣٥٤	٠.٢٤٠	٣.١٠٤	لا يوجد فرق دال إحصائياً
داخل المجموعات	٢٨٧٧.٢٧١	٩٤	٣٠.٦٠٩			
الكلي	٢٨٩١.٩٧٩	٩٦				

٤ – الإختبار القبلي للتفكير الناقد: طبّق الباحث إختبار التفكير الناقد الذي أعده بنفسه على طلاب مجموعات البحث الثلاث بعد أن تحقق من صدقه وثباته

قبل بدء التجربة لغرض تعرّف تكافؤ المجموعات في هذا المتغير ، ودوّن درجاتهم ثمّ استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الدرجات ، وعند استعمال الباحث تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب هذه المجموعات ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٣٤١) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.١٠٤) وبدرجتي حرية (٩٤,٢) وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير ، والجدول (٤) يوضّح ذلك

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في الإختبار القبلي للتفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٥٩.٢٠٨	٢	٢٩.٦٠٤	٠.٣٤١	٣.١٠٤	لا يوجد فرق دال إحصائياً
داخل المجموعات	٨١٦٢.٤٦٢	٩٤	٨٦.٨٣٥			
الكلي	٨٢٢١.٦٧٠	٩٦				

٦ – **المستوى التعليمي للآباء:** عولجت البيانات إحصائيا بإستعمال مربع كاي وسيلة إحصائية ، فأظهرت النتائج أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية بين متوسط المستوى التعليمي لآباء هذه المجموعات عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة (١.٤٧١) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٩.٤٩) وبدرجتي حرية (٩٤,٢) وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) نتائج مربع كاي لدرجات المستوى التعليمي لآباء طلاب مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المستوى التعليمي للآباء			درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
	ابتدائية فما دون	متوسطة وإعدادية ومعهد	كلية فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	١١	١٤	٧	٢	١.٤	٩.٤	لا يوجد فرق دال إحصائياً
التجريبية الثانية	١٦	١١	٨	٩٤	٧١	٩	
الضابطة	١١	١١	٨				

٧ – **المستوى التعليمي للأمهات:** عولجت البيانات إحصائياً بإستعمال مربع كاي وسيلة إحصائية ، فأظهرت النتائج أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية بين متوسط المستوى التعليمي لأمهات هذه المجموعات عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠.٤٧٤) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٩.٤٩) وبدرجتي حرية (٩٤,٢)وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦) نتائج مربع كاي لدرجات المستوى التعليمي لأمهات طلاب مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	المستوى التعليمي للآباء			درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
	ابتدائية فما دون	متوسطة وإعدادية ومعهد	كلية فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	١٨	٨	٦	٢	٠.٤٧	٩.٤	لا يوجد فرق دال إحصائياً
التجريبية الثانية	٢٠	٨	٧	٩٤	٤	٩	
الضابطة	١٦	٩	٥				

خامساً : مستلزمات البحث

١ – **تحديد المادة العلمية** :حدّد الباحث المادة العلمية التي ستُدرس للطلاب أثناء مدة التجربة ، وهي المفاهيم البلاغية التي تضمنها كتاب البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ ، لغرض تحقيق هدف البحث مسترشداً بالعمليات الثلاث التي تبناها وهي (تعريف المفهوم ، وتمييزه ، وتطبيقه) كمعايير ووسائل ينبغي توافرها بغية تحليل المحتوى مفاهيمياً ، ومن ثمّ القيام بإعداد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها بناءاً على عمليات اكتسابها ، وبناء الاختبار المناسب مع تلك العمليات للتحقق من مدى اكتساب طلاب مجموعات البحث الثلاث للمفاهيم البلاغية .

٢– **صياغة الأغراض السلوكية** : وبعد الإطلاع على أهداف تدريس مادة البلاغة والتطبيق وجدها أنها أهداف عامة وشاملة ، لذا ارتأى إعداد الأغراض السلوكية في ضوء المفاهيم البلاغية التي حددها ضمن المادة العلمية التي ستُدرس للطلاب أثناء مدة التجربة البالغ عددها (٢١) مفهوماً ، وبما أن عمليات اكتساب تنحصر في ثلاثة عمليات هي (تعريف المفهوم – تمييز المفهوم – تطبيق المفهوم) فقد صاغ الأغراض السلوكية البالغ عددها (٦٣) غرضاً سلوكياً لتلك المفاهيم بناء على هذه العمليات الثلاث لأن اكتساب المفاهيم البلاغية هو أحد المتغيرين التابعين للبحث الحالي ، وهو ما ترمي إليه عملية التدريس بالمتغيرين المستقلين (أنموذجي لاندا وفراير) ، وبهدف التحقق من سلامة صياغة الأغراض السلوكية ، واتفاقها مع عمليات اكتساب المفاهيم البلاغية فقد تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة . واعتمد الباحث نسبة (٨٠%) من آرائهم معياراً لصلاحية الأغراض السلوكية ومدى ملاءمتها ، وعدلت في ضوء ملاحظاتهم بعض هذه الأغراض ، حتى أصبحت بشكلها النهائي (٦٣) غرضاً سلوكياً .

سادساً : إعداد الخطط التدريسية : ان إعداد الخطط التدريسية يُعد من متطلبات البحث الحالي فقد أعدّ الباحث الخطط التدريسية لموضوعات كتاب

البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي المقرر تدريسه أثناء مدة التجربة في ضوء محتوياته ، والأهداف السلوكية له ، معتمداً على خطوات أنموذج لاندا في تدريس طلاب المجموعة التجريبية الأولى ، وعلى خطوات أنموذج فراير في تدريس طلاب المجموعة التجريبية الثانية ، وعلى خطوات الطريقة الاعتيادية في تدريس طلاب المجموعة الضابطة . وقد عرض الباحث نماذجاً من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه المحكمين أُجريت التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتطبيق .

سابعاً : أداتا البحث : تطلب البحث الحالي إعداد أداتين لتحقيق أهدافه ، الأولى أداة لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية ، والثانية أداة لقياس التفكير الناقد ، وفيما يأتي توضيح لذلك :

١ – اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار لقياس مدى اكتساب أفراد العينة المفاهيم البلاغية . وعلى الرغم من توافر دراسات سابقة تقيس هذا الغرض ، إلاَّ أن الباحث آثر إعداد اختبارا لقياس أثر أنموذجي لاندا وفراير موازنة بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب مجموعات البحث الثلاث ، وقد ارتأى أن تكون فقرات هذا الاختبار على نوعين ، الأول الاختيار من متعدد وهو مكون من عدد من الفقرات يلي كل فقرة أربع بدائل واحد منها صحيح والباقي خاطئة، ولقد أختار الباحث هذا النوع من الاختبارات لأنها من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية ، وذات صدق وثبات عاليين (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٢١٦) ، كما أنها سهلة التصحيح وعنصر التخمين فيها ضعيف ، وهي شاملة للمادة العلمية ، ومن الممكن تحليل نتائجها إحصائياً بسهولة ، أمّا النوع الثاني فكان من نوع اختبار التكميل الذي يجمع بين ميزات الاختيار من متعدد وأسئلة المقال ، إذ أنه

يسهل إعداد فقراته وتصحيحها ، ولا تستغرق الإجابة عنها وقتاً طويلاً ، فضلاً عن تمثيل محتوى المادة الدراسية تمثيلاً كافياً (علاّم ، ٢٠٠٩ : ١١٢) . وانسجاما مع أهداف البحث الحالي صاغ الباحث فقرات اكتساب المفاهيم البلاغية لتغطي الجوانب الأساسية لموضوعات كتاب البلاغة والتطبيق جميعها والتي بلغت (٦٣) فقرة بواقع (٣) فقرات لكل مفهوم ، وهذه الفقرات تقيس عمليات اكتساب المفهوم الثلاث (التعريف ، التمييز ، التطبيق) .

أ-**صدق الاختبار** : لقد حرص الباحث على أن تكون أداته صادقة ، وأن تحقق أهداف بحثه ، لذا تبنى صدق المحتوى للاختبار الذي أعده من خلال عرض فقرات الاختبار وقائمة الأغراض السلوكية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة ، وفي ضوء اتفاق (٨٠ %) من المحكمين أُعيدت صياغة قسم من الفقرات ، وأُجريت التعديلات المقترحة على القسم الآخر ، ولم يحذف المحكمون أية فقرة من فقرات الاختبار ، وبهذا تحقق صدق الاختبار ، وأصبح جاهزاً للتطبيق الاستطلاعي .

ب-**إعداد تعليمات الاختبار**: إنّ تعليمات الاختبار تعطي الطالب فكرة عن الاختبار ، فبعد أن أعدّ الباحث فقرات الاختبار ، وتأكد من صلاحيتها صاغ التعليمات الخاصة بالاختبار بأسلوبٍ واضحٍ ومفهومٍ ، وقد تضمنت هذه التعليمات معلومات عن الطالب ، وعدد فقرات الاختبار ، وكيفية الإجابة عن هذه الفقرات ؟ وأين الإجابة ؟ والوقت المحدد لها ، مع إعطاء مثال توضيحي لكيفية الإجابة .

ج-**تعليمات تصحيح الاختبار** :تضمنت تعليمات التصحيح إعطاء (درجة واحدة) للفقرة التي يُجاب عنها إجابة صحيحة ، و (صفراً) للفقرة التي يُجاب عنها إجابة غير صحيحة أو تُركت من دون إجابة أو تمّ التأشير على أكثر من بديل فيها ، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للإجابة عن فقرات الاختبار (٦٣) والدرجة الدنيا (صفر)

د-التجربة الاستطلاعية لاختبار اكتساب المفاهيم :

١ – **التحقق من فهم التعليمات ووضوح الفقرات** : من أجل التحقق من فهم تعليمات الإجابة ، ووضوح فقرات الاختبار ، وتشخيص الغامض منها لإعادة صياغتها ، وتقدير الوقت المستغرق للإجابة عنها ، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية اختارها من مجتمع البحث نفسه ، ولها مواصفات عينة البحث نفسها ، تألفت من (٤٦) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية عمر بن جندب للبنين في يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/٤/١٤ . وبعد أن تيقن الباحث من إكمالهم موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق جميعها قبل هذا التأريخ طبق الاختبار ، واتضح أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته جميعها كان (٥٥) دقيقة ، واتضح كذلك أن فقراته جميعها كانت واضحة بالنسبة للطلاب .

٢ – **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار**: تعد عملية تحليل فقرات الاختبار إحصائياً على درجة عالية من الأهمية لما تؤديه من فوائد تساعد في الخروج بأدوات قياس فعّالة تعمل على قياس السمات والصفات الإنسانية قياساً دقيقاً ، وتطوير فقرات الاختبار إلى الحد الذي يجعلها تسهم إسهاماً ذا دلالة فيما يقيسه ذلك الاختبار (النبهان ، ٢٠٠٤ : ١٨٨) ، إذ من خلالها يستطيع الباحث الكشف عن النقص في فقرات اختباره من حيث القوة والضعف والصياغة ، ومن ثمّ إعادة صياغتها أو استبعادها إن لم تكن صالحة . وبغية تحليل فقرات الاختبار إحصائياً رتب الباحث درجات طلاب العينة الاستطلاعية تنازلياً بعد تصحيح إجاباتهم ، وأخذ (٥٠%) من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة العليا ،و(٥٠%) من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة الدنيا ، ثمّ أحصى الباحث مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي :

أ – **مستوى صعوبة الفقرة** : بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد أنها تتراوح بين (٠.٣٠) و (٠.٧٤)، ويدل ذلك على أن فقرات الاختبار كانت مقبولة جميعها ، إذ يرى Bloom أن الاختبار يُعدّ جيداً وصالحاً

إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٠.٢٠) و (٠.٨٠) (الروسان ، ١٩٩٢ : ٨٤) .

ب – قوة تمييز الفقرات : بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد الباحث أنها تتراوح بين (٠.٣٥) و (٠.٦٥) ، وهذا يعني أن فقراته تمييز بين المجموعتين العليا والدنيا إذ يرى (سمارة وآخرون) أن الفقرة التي يكون تمييزها أقل من (٠.٣٠) تُعد فقرة غير مقبولة أو أنها ضعيفة التمييز وبذلك تُرفض وتُستبعد من الاختبار (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ : ١٠٨) .

جـ – فعالية البدائل الخاطئة : إن الغرض منها حذف البدائل التي لا تغري الطلاب في المجموعة الدنيا أو تجذبهم ، والإبقاء على الأخرى التي تجذبهم .وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد الخاصة بالسؤال الأول والبالغة (٤٤) فقرة وجد الباحث أنها كانت بين (–٠.١٣) و (–٠.٣٥) ، وهذا يعني أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا ، وبناءً على ذلك أبقى الباحث البدائل دون تغيير .

٣–ثبات الاختبار : يقصد بثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أُعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم ، وفي الظروف نفسها (الكسواني وآخرون ، ٢٠٠٧ : ١٩٤) أمّا الإجراءات التي اتبعها الباحث في استخراج معامل الثبات وفق الطريقة آنفة الذكر فتمثل في قيامه بإعطاء الاختبار للعينة الاستطلاعية المكونة من (٤٦) طالباً ثمّ صحّحه ودوّن نتائجه ، وبعد مرور أسبوعين أعاد الباحث إعطاء الاختبار نفسه للطلاب أنفسهم ، وضمن ظروف مشابهة ثمّ صحّحه حسب القواعد نفسها ودوّن نتائجه ، وتمّ حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Bearson) بين درجات الطلاب في المرة الأولى ودرجاتهم في المرة الثانية ، إذ بلغ معامل ثباته (٠.٨١) وهذا يمثل معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (٠.٧٥)

فأكثر فإنها تُعد جيدة ، في حين يُعد مقبولاً إذا بلغ (٠.٦٥) (عبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٣٤) .

٤-**الصيغة النهائية للاختبار** : تكوّن الاختبار في صيغته النهائية من (٦٣) فقرة موزعة على نوعين من الأسئلة الأول (٤٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وضم الثاني (١٩) فقرة من نوع التكميل

٢ – إعداد أداة قياس التفكير الناقد

اطلع الباحث على الاختبارات التي بُنيت لقياس التفكير الناقد من قِبَل باحثين سبقوه في هذا الميدان ، وعلى بعض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع ، فوجدها في غالبيتها اعتمدت على اختبار واطسن – كلاسر (Watson and Glaser) مما سوغ للباحث اعتماده أيضاً ، فاستطاع أن يبني اختبارا في التفكير الناقد تكوّنَ من خمسة اختبارات فرعية ، يضمّ كل منها خمسة مواقف ، ولكل موقفٍ من هذه المواقف ثلاث فقرات ، وبهذا يكون عدد فقرات كل اختبار (١٥) فقرة ، أمّا العدد الكلي لفقرات الاختبار فقد بلغت (٧٥) فقرة ، وقد اختلفت البدائل وعددها في كل اختبار من الاختبارات الخمس وكالآتي :

الاختبار الأول : الاستنتاج وضمّ ثلاث بدائل هي (صحيحة – بيانات ناقصة – غير صحيحة)

الاختبار الثاني : معرفة الافتراضات أو المُسلّمات وضمّ بديلين هما (وارد – غير وارد) .

الاختبار الثالث : الاستنباط وضمّ بديلين هما (مترتبة – غير مترتبة) .

الاختبار الرابع : التفسير وضمّ بديلين هما (صحيح – غير صحيح) .

الاختبار الخامس : تقويم الحجج وضمّ بديلين هما (قوية – ضعيفة) .

أ-**صدق الاختبار** : بغية التحقق من صدق الاختبار الذي أعده الباحث قام بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية بعد أن أوضح لهم معنى كل اختبار ، مع إعطاء أمثلة

توضيحية لـه ، وبعد أن حصل الباحث على ملاحظاتهم وآرائهم عدلت بعض الفقرات وأعيدت صياغة بعضها الآخر دون حذف أيٍ منها .

ب-تعليمات الاختبار : وضع الباحث تعليمات عامة للاختبار كله ، ثمّ وضع تعليمات لكل اختبار فرعي تبيّن كيفية الإجابة مع مثال توضيحي لكل منها .

ج-تعليمات التصحيح : أعطيت (درجة واحدة) لكل فقرة إذا كانت الإجابة صحيحة ، و(صفر) إذا كانت الإجابة غير صحيحة أو متروكة ، وبهذا تكون أعلى درجة (٧٥) وأقل درجة (صفر)

د-التجربة الاستطلاعية للاختبار : تهدف التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى :

١ – **التحقق من وضوح المواقف والفقرات** :لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار ، ووضوح مواقفه وفقراته ، وكشف الغامض منها ، طبقه الباحث على عينة استطلاعية اختارها من مجتمع البحث نفسه ، ولها مواصفات عينة البحث نفسها ، تألفت من (٤٦) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في ثانوية عمر بن جندب للبنين في يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/١٠/٨ ، فاتضح أن المواقف والفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب ، وأن متوسط الوقت المستغرق في الإجابة كان (٦٠) دقيقة .

٢ – **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار** : وبغية تحليل فقرات الاختبار إحصائياً رتب الباحث درجات طلاب العينة الاستطلاعية تنازلياً بعد تصحيح إجاباتهم ، وأخذ (٥٠%) من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة العليا ، و (٥٠%) من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة الدنيا ، ثمّ أحصى الباحث مستوى الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي : .

أ – **قوة تمييز الفقرات:** بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أنها تتراوح بين (٠.٣٣) و (٠.٦١) ، وهذا يعني أن فقراته تُميّز بين المجموعتين العليا والدنيا لأنّ قوة تمييزها أكثر من (٠.٣٠) كما مرّ سابقاً .

هـ-ثبات الاختبار : أختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد ، إذ قام بإعطاء الاختبار للعينة الاستطلاعية المكونة من (٤٦) طالباً ثمّ صحّحه ودوّن نتائجه ، وبعد مرور أسبوعين أعاد الباحث إعطاء الاختبار نفسه للطلاب أنفسهم ، وضمن ظروف مشابهة ثمّ صحّحه حسب القواعد نفسها ودوّن نتائجه ، وتمّ حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، إذ بلغ معامل ثباته (٠.٧٩) وهذا يمثل معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (٠.٧٥) فأكثر فإنها تُعد جيدة ، في حين يُعد مقبولاً إذا بلغ (٠.٦٥) .

و-الصيغة النهائية للاختبار : بعد إنهاء الإجراءات المتعلقة بالاختبار ومواقفه وفقراته أصبح بصيغته النهائية (٧٥) فقرة، يتكون من خمسة اختبارات فرعية ، لكلٍ منها خمسة مواقف ، يضم كل موقف ثلاث فقرات .

ثامناً : تطبيق التجربة

طبق الباحث تجربته على أفراد مجموعات البحث الثلاث في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٢/١٠/٣١ التي استمرت عاماً دراسياً كاملاً ، وانتهت في يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/٤/٢٨ ، إذ قام بتدريس المجموعة التجريبية الأولى وفق أنموذج لاندا، أما المجموعة التجريبية الثانية فقام بتدريسها وفق أنموذج فراير ، بينما قام بتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية ، ولم يحدث خلال سير التجربة أي اندثار تجريبي ، ولم يتسرب أي من طلاب مجموعات البحث الثلاث .

١-تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية :بعد الانتهاء من تدريس محتوى المادة الدراسية طبق الباحث اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية على طلاب مجموعات البحث الثلاث – بعدما أبلغهم بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه – في يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/٥/٥ ، وساعد الباحث في تطبيقه والإشراف عليه بعض مدرسي المدارس الثلاث الخاضعة للتجربة من أجل المحافظة سيره ، وبعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبار صحّح الباحث الأوراق الاختبارية ، ودوّن

الدرجات في جدول ، وبذلك أصبحت جاهزة للمعالجة الإحصائية وصولاً إلى نتائج البحث .

٢-**تطبيق اختبار التفكير الناقد** : طبق اختبار التفكير الناقد البعدي على طلاب مجموعات البحث الثلاث – بعدما أبلغهم بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه – في يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٥/٦ ، وكذلك ساعد الباحث في تطبيقه والإشراف عليه بعض مدرسي المدارس الثلاث الخاضعة للتجربة من أجل المحافظة سيره ، وبعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبار صحّح الباحث الأوراق الاختبارية ، ودوّن الدرجات في جدول ، وبذلك أصبحت جاهزة للمعالجة الإحصائية وصولاً إلى نتائج البحث .

تاسعاً : الوسائل الإحصائية : استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات :

١ – تحليل التباين الأحادي One – way Analysis of variance .

٢ – مربع كاي (كا٢) Chi – Squre .

٣ – معامل ارتباط بيرسون pearson .

٤ – معامل الصعوبة.

٥ – قوة تمييز الفقرات.

٦ – فعالية البدائل الخاطئة.

٧ – طريقة شيفيه.

الفصل الخامس/عرض النتائج وتفسيرها

بعد إنهاء تجربة البحث وفق الخطوات والإجراءات التي أُشير إليها في الفصل السابق يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها البحث وفق هدفه وفرضياته ويفسر النتائج التي توصل إليها كما يأتي:

أولاً : عرض النتائج

١ – النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الأولى التي نصت على : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم البلاغية) .

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعات البحث الثلاث على فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية وتدوين الدرجات استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الدرجات كما هو موضّح في الجدول (٧) .

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث

في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٢	٤٣.٨٤٣	٦.٧٤٩
التجريبية الثانية	٣٥	٤١.٩١٤	٧.٤٨٨
الضابطة	٣٠	٣٤.٥٣٣	١٠.٢٤٤

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في الجدول (٨) .

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث

في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	

بين المجموعات	١٤٩٠.٦٠٣	٢	٧٤٥.٣٠١	١١.٠١١	٣.١٠٤	يوجد فرق دال إحصائياً
داخل المجموعات	٦٣٦٢.٤٢٨	٩٤	٦٧.٦٨٥			
الكلي	٧٨٥٣.٠٣١	٩٦				

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (٨) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١١.٠١١) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.١٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٩٤,٢) ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم البلاغية .

ووفقاً للجدول (٨) تُرفض الفرضية الرئيسة الأولى ، ولتحديد اتجاه الفرق بين متوسط درجات مجموعات البحث الثلاث ، وللتحقق من الفرضيات الفرعية الثلاث العائدة للفرضية الرئيسة الأولى استعمل الباحث اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، والجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)نتائج اختبار شيفيه لمتوسط درجات مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم البلاغية

ت	مجموعتا الموازنة	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	المجموعة التجريبية الأولى المجموعة التجريبية الثانية	٠.٩١٩	٦.٢٠٨	لا يوجد فرق دال إحصائياً
٢	المجموعة التجريبية الأولى المجموعة الضابطة	١٩.٨٣	٦.٢٠٨	يوجد فرق دال إحصائياً
٣	المجموعة التجريبية الثانية المجموعة الضابطة	١٣.٠٠٢	٦.٢٠٨	يوجد فرق دال إحصائياً

أ – النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى التي نصت على : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست

وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم البلاغية " .

أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا كان (٤٣.٨٤٣) ، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير كان (٤١.٩١٤) ، وعند اختبار معنوية الفرق بين متوسطي درجات طلاب هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه ظهر أن الفرق بينهما ليس ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٠.٩١٩) وهي أصغر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٦.٢٠٨) ، وبذلك تُقبل الفرضية الفرعية الأولى .

ب – النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية التي نصت على : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الإعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية " .

أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا (٤٣.٨٤٣) ، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (٣٤.٥٣٣) ، وعند اختبار معنوية الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه ظهر أن الفرق بينهما دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١٩.٨٣) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٦.٢٠٨) ، وبذلك تُرفض الفرضية الفرعية الثانية وتُقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية).

ج – النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة التي نصت على : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الإعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية " .

أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير (٤١.٩١٤) وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (٣٤.٥٣٣) وعند اختبار معنوية الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه ظهر أن الفرق بينهما ذو دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١٣.٠٠٢) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٦.٢٠٨) وبذلك تُرفض الفرضية الفرعية الثانية ، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم البلاغية) .

وعلى الرغم من تساوي المجموعتين التجريبيتين في اكتساب المفاهيم البلاغية حسب اختبار شيفيه ، إذ لا يوجد فرقاً دالاً احصائياً ، إلاّ أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية الأولى في ضوء المتوسط الحسابي ، لأنها حازت على أعلى متوسط درجات مقارنة مع المجموعة التجريبية الثانية .

٢ – النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسة الثانية التي نصت على : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في تنمية التفكير الناقد) .

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعات البحث على فقرات الاختبار البعدي للتفكير الناقد وتدوين الدرجات قام الباحث بحساب درجات الفرق بين الاختبارين (

الأول والثاني) للتفكير الناقد ، ثم استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الدرجات كما هو موضّح في الجدول (١٠) .

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الفرق بين الاختبارين (الأول والثاني) للتفكير الناقد لطلاب مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٢	١٣.٦٥٦	١٥.٠٥٦
التجريبية الثانية	٣٥	٣.٤٥٧	١١.٠١١
الضابطة	٣٠	٠.٤٦٦	٦.٨٢١

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هي موضحة في الجدول (١١) .

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في درجات الفرق بين الاختبارين (الأول والثاني) للتفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٠١٩.٥٩٨	٢	١٥٠٩.٧٩٩	١١.٣٥٤	٣.١٠٤	يوجد فرق دال إحصائياً
داخل المجموعات	١٢٤٩٩.٣٧١	٩٤	١٣٢.٩٧٢			
الكلي	١٥٥١٨.٩٦٩	٩٦				

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١١) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١١.٣٥٤) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.١٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٩٤,٢) ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة

إحصائية بين متوسط درجات الفرق للاختبارين (الأول والثاني) للتفكير الناقد لطلاب مجموعات البحث الثلاث .

وفقاً للجدول (١١) تُرفض الفرضية الرئيسة الأولى ، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في تنمية التفكير الناقد) ولتحديد اتجاه الفرق بين متوسط درجات الفرق لمجموعات البحث الثلاث ، وللتحقق من الفرضيات الفرعية الثلاث العائدة للفرضية الرئيسة الثانية استعمل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ، والجدول (١٢) يبين ذلك

جدول (١٢) نتائج اختبار شيفيه لمتوسط درجات الفرق لمجموعات البحث الثلاث في تنمية التفكير الناقد

ت	مجموعتا الموازنة	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	المجموعة التجريبية الأولى المجموعة التجريبية الثانية	١٣.٠٧٧	٦.٢٠٨	يوجد فرق دال إحصائياً
٢	المجموعة التجريبية الأولى المجموعة الضابطة	٢٠.٢٥٧	٦.٢٠٨	يوجد فرق دال إحصائياً
٣	المجموعة التجريبية الثانية المجموعة الضابطة	١.٠٨٦	٦.٢٠٨	يوجد فرق دال إحصائياً

أ – النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى التي نصت على : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير في تنمية التفكير الناقد " .

أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا (١٣.٦٥٦) ، وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير (٣.٤٥٧) ، وعند اختبار معنوية الفرق بين متوسطي درجات طلاب

هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١٣.٠٧٧) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٦.٢٠٨) ، وبذلك تُرفض الفرضية الفرعية الأولى ، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج فراير في تنمية التفكير الناقد) .

ب – النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية التي نصت على : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد " .

أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا (١٣.٦٥٦) ، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (٠.٤٦٦) ، وعند اختبار معنوية الفرق بين متوسطي درجات طلاب هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (٢٠.٢٥٧) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٦.٢٠٨) ، وبذلك تُرفض الفرضية الفرعية الثانية ، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج لاندا ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد) .

ج – النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة التي نصت على : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست

وفق أنموذج فراير ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الناقد " .

أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق أنموذج فراير (٣.٤٥٧) ، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (٠.٤٦٦) ، وعند اختبار معنوية الفرق بين متوسطي درجات طلاب هاتين المجموعتين باستعمال اختبار شيفيه ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (١.٠٨٦) وهي أصغر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٦.٢٠٨) ، وبذلك تُقبل الفرضية الفرعية الثالثة .

ثانياً : تفسير النتائج

إن النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يمكن تفسيرها وفق فرضيتي البحث الرئيستين وفرضياتهما الفرعية ، وعلى النحو الآتي :

أولاً : بالنسبة للفرضية الرئيسة الأولى وفرضياتها الفرعية المتعلقة باكتساب المفاهيم البلاغية فقد أظهرت النتائج تساوي طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى التي دُرِّست وفق أنموذج لاندا والثانية التي دُرِّست وفق أنموذج فراير مما يعني قبول الفرضية الفرعية الأولى ، وأظهرت كذلك تفوق المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) اللتين دُرِّستا وفق أنموذجي (لاندا وفراير) على المجموعة الضابطة التي دُرِّست وفق (الطريقة الاعتيادية) ، إذ رفضت الفرضيتين الفرعيتين الثانية والثالثة .

ثانياً : بالنسبة للفرضية الرئيسة الثانية وفرضياتها الفرعية المتعلقة بتنمية التفكير الناقد فقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِّست وفق أنموذج لاندا على طلاب المجموعتين (التجريبية الثانية والضابطة) ، مما يعني رفض الفرضيتان الفرعيتان الأولى والثانية ، وأظهرت كذلك تساوي طلاب المجموعتين (التجريبية الثانية والضابطة) مما يعني قبول الفرضية الفرعية

الثالثة ويمكن تفسير تساوي أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى التي دُرِّست وفق أنموذج لاندا والثانية التي دُرِّست وفق أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم البلاغية بما يأتي :

١ – طبيعة عرض المادة التعليمية بصورة متسلسلة ومترابطة ومتدرجة من العام إلى التفاصيل وفق أنموذجي (لاندا وفراير) أسهم في تنمية قدرة الطلاب على تنظيم المادة واكتسابها بصورة متقاربة ومتساوية .

٢ – كان الطلاب في المجموعتين التجريبيتين(الاولى والثانية) محور العملية التعليمية ، مما يحتم عليهم الانتباه والمتابعة والاستكشاف والاستنتاج ، فضلاً عن التفكير لإيجاد حلول لما يُعرض عليهم من مسائل من قبل المدرس تتطلب حلولاً منطقية . وقد يعود تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق أنموذج (لاندا)على طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق أنموذج (فراير) في تنمية التفكير الناقد ، وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق (الطريقة الاعتيادية) في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية التفكير الناقد إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١ – إنّ بناء القاعدة الفكرية المنظمة ذات التسلسل الهرمي والمنطقي لدى المتعلم ، وهذا ما أكدت عليه نظرية لاندا ، حيث أنّ التتابع البنائي للمعارف يساعد في عملية الإدراك والفهم والقدرة على تدريب المتعلمين ، وعلى تطوير عمليات الفهم إلى عمليات أكثر تجريداً ، واستثمرت أفكاراً أكثر تطوراً مما تعلمها بالطريقة الاعتيادية .

٢ – إنّ عملية اكتشاف الحقائق والمفاهيم من قبل الطلاب أنفسهم الذين درسوا وفق أنموذج لاندا ، وبإشراف المدرس ساعدهم على استيعابها بشكل جيد ، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول من الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية التي تكاد تعتمد اعتماداً كلياً على الحفظ والتلقين .

٣ – إنّ تكامل جوانب أنموذج لاندا من حيث تحقيق التنظيم المعرفي القائم على استراتيجيات الاكتشاف الحر والموجه اللذين يتخللهما الشرح والتوضيح من قبل المدرس يؤدي إلى بناء معرفي متوازن أدى هذا إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق أنموذج لاندا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق (الطريقة الاعتيادية) التي تفتقر إلى مثل هذا النهج في عملية التدريس .

كما قد يعود تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق أنموذج فراير على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق (الطريقة الاعتيادية) في اكتساب المفاهيم البلاغية إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١ – إنّ أنموذج فراير صُمم لاكتساب المفاهيم أي أنه أكثر ملائمة وأقرب إلى عقول الطلاب وشد انتباههم ، وإثارة دافعيتهم بشكل أفضل من الطريقة الاعتيادية في التدريس

٢ – إنّ الملاحظ للإجراءات المتبعة عند استعمال أنموذج فراير في التدريس ، يجد أن على الطلاب معرفة أسباب كون المثال المنتمي للمفهوم مثالاً عنه ، و كون المثال غير المنتمي له لا مثال ، بعد أن يعرض المدرس عليهم القاعدة ، فالطالب يجد نفسه أمام تحدٍ يدفعه إلى التفكير لإيجاد الاختيار الصحيح ، مما يؤثر ذلك في قدراته على اكتساب المعلومات بطريقة أفضل من الطريقة الاعتيادية التي تشعر الطلاب بالملل .

٣ – إنّ التدريس وفق أنموذج فراير يتعرف الطالب على المفهوم في ضوء خصائصه التعريفية (المميزة) والمتغيرة ، وقد أثبتت دراسة فراير (Frayer , 1970) نقلاً عن الوزان (٢٠٠٩) أنّ تأكيد الخصائص التعريفية والمتغيرة للمفهوم تؤدي إلى زيادة التمكن من المفهوم ، أمّا في الطريقة الاعتيادية في التدريس فيواجه الطالب بتعريف المفهوم ، ثمّ إعطاء مثال أو أكثر عليه ، ثمّ تطبيقه .

ويمكن تفسير تساوي أفراد المجموعتين (التجريبية الثانية والضابطة) في تنمية التفكير الناقد بما يأتي :

١ – أن كثرة الإجراءات التدريسية التي تضمنها الأنموذج (فراير) جعل الطلاب يستقرؤون الدرس كما هو وجود الاستقراء في الطريقة التقليدية ، وهذه الاجراءات حثت الطلاب على التواصل والمتابعة لما يعرض لهم في حصة الدروس مع انموذج (فراير) والطريقة التقليدية .

٢–أن الطلاب في كلا المجموعتين كان لهم دور الانتباه والتركيز لكونهم مطالبين طوال حصة الدرس بالمتابعة واستنتاج والاستقراء ، وهذا الأمر يحثهم على التفكير نوعا مما جعل التساوي في بعض نتائجهم ومستوياتهم.

الفصل السادس/الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي ، وضمن حدوده استنتج الباحث ما يأتي :

١ – فعّالية استعمال أنموذجي لاندا وفراير في رفع مستوى اكتساب طلاب الصف الخامس

الأدبي للمفاهيم البلاغية وتنمية تفكيرهم الناقد مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

٢ – فعّالية استعمال أنموذج لاندا في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي

مقارنة بأنموذج فراير والطريقة الاعتيادية .

٣ – يتماشى كل من الأنموذجين في تعلم المفاهيم واكتسابها مع الهدف العام للتربية الحديثة بالتركيز الطالب وجعله محوراً للعملية التعليمية من خلال التنظيم المعرفي واستكشاف واستنتاج كل ما هو جديد ، وهذا يحقق لنا إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية ، على العكس من الطريقة الاعتيادية التي يكون محورها هو المدرس .

٤- إنّ التدريس على وفق النماذج التعليمية له الأثر الفعّال في جعل الطلاب يفهمون ويدركون ما يكتسبونه من معلومات ، على عكس الطلاب الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية ، إذ تنخفض لديهم معدلات الفهم والإدراك للمعلومات ، حيث يحتل التلقين والحفظ الآلي مجالاً أكبر في عملية التدريس .

٥- إنّ التدريس على وفق هذين الأنموذجين رفع من قدرة الطلاب على اكتساب المفاهيم البلاغية

من خلال عمليات التعريف والتمييز بين الأمثلة واللاأمثلة مما سهل انتقال الحقائق والمعلومات إلى ذاكرة الطلاب ، وجعل المفاهيم أبقى أثراً إذا ما قورن باستعمال الطريقة

الاعتيادية .

٦ – هناك حاجة تعليمية عند طلاب الصف الخامس الأدبي إلى استعمال نماذج تعليمية – ومنها

أنموذج لاندا الذي أسهم في تنمية التفكير الناقد لديهم في هذا البحث – تعمل على تنمية

المستويات العقلية العليا لتفكيرهم ، واكسابهم طريقة التفكير الصحيحة التي توصلوا عن طريقها إلى المعرفة .

ثانياً : التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي ، يقدم الباحث التوصيات الآتية :

١ – تنظيم دورات تدريبية من قبل دائرة الإعداد والتدريب في المديريات العامة للتربية لمدرسي

اللغة العربية ومدرساتها تتضمن كيفية استعمال النماذج التدريسية لاسيما أنموذجي لاندا

وفراير ، بحيث تكون هذه الدورات على مستوى عالٍ من الجودة ، وتخضع لتقويم من قبل

لجنة من المختصين .

٢ – تضمين مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المقررة على الطلبة في كليات التربية أسس أنموذجي لاندا وفراير وخطوات تطبيقهما في التدريس، بسبب فاعليتهم .

ثالثاً : المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي، أخرى يقترح الباحث ما يأتي:

١ – إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في مراحل وصفوف دراسية أخرى في فروع اللغة العربية كالنقد والعروض والصرف .

٢ – جراء دراسة مماثلة للبحث الحالي لمعرفة أثر أنموذجي لاندا وفراير في متغيرات أخرى مثل

التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي .

المصـــــــــادر

المصادر العربية

١ – إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٥) **التفكير من منظور تربوي ، تعريفه ، طبيعته ، مهاراته ، تنميته ، أنماطه** ، ط١ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة – مصر .

٢ – أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٠) **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن

٣ – أبو زينة ، فريد كامل (١٩٨٧) **الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها** ، ط٣ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن

٤ – أبو شريخ ، شاهر ذيب (٢٠١٠) **استراتيجيات التدريس** ، ط١، المعتز للنشر والتوزيع
، عمان – الأردن .
٥ – أبو الضبعات ، زكريا إسماعيل (٢٠٠٧) **طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار
الفكر للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن
٦– الجبوري ، رغد سلمان علوان (٢٠١١) **أثر إستراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R)**
في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة
المطالعة ، جامعة بابل – كلية التربية / صفي الدين الحلي (أطروحة دكتوراه غير
منشورة) .
٧– الجرجري ، عبد الله علي (٢٠٠٦) **أثر إستخدام نمطين تدريسيين على وفق التفاعل**
الاجتماعي لمادة المطالعة في تنمية الأداء التعبيري والتفكير الناقد والتذوق الجمالي
لطلاب الصف الخامس الأدبي ، جامعة الموصل – كلية التربية (أطروحة دكتوراه غير
منشورة) .
٨– الحلاق ، علي سامي علي (٢٠٠٧) **اللغة والتفكير الناقد** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر
والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .

٩ – الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (١٩٩٣) **طرق التدريس العامة** ، ط١ ، وزارة
التربية والتعليم ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء – جمهورية اليمن
١٠– الدباغ ، فخري وآخرون (١٩٨٣) **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين**
، الموصل .
١١– دروزة ، أفنان نظير (١٩٨٨) نماذج في تطوير محتوى المناهج ، **مجلة جامعة دمشق**
في العلوم الإنسانية ، المجلد (٤) ، العدد (١٣) ، الجزء الأول .
١٢– ـــــــ (٢٠٠٠) **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً** ، ط١ ، دار
الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.
١٣– الدليمي، طه علي حسين و سعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٣) **الطرائق العملية في**
تدريس اللغة العربية ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن
.
١٤– الربيعي ، محمد داؤد سلمان (٢٠٠٦) **طرائق وأساليب التدريس الحديثة** ، ط١ ، عالم
الكتاب الحديث ، عمان – الأردن.
١٥– الروسان ، سليم سلامة (١٩٩٢) **مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية**
، ط١ ، المطابع التعاونية ، عمان – الأردن .
١٦– سعادة ، جودت احمد (١٩٨٤) **مناهج الدراسات الإجتماعية** ، ط١ ، دار العلم
للملايين ، بيروت – لبنان .

١٧ – سمارة ، عزيز وآخرون (١٩٨٩) **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
١٨ – السوداني ، وفاء محسن مشحوت (٢٠١١) **أثر أنموذجي فراير وكلوزماير في اكتساب**
المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو المادة لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات ، جامعة
بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
١٩– شوق ، محمود احمد (١٩٨٩) **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات** ، ط١ ، دار
المريخ للنشر والتوزيع ، الرياض – المملكة العربية السعودية .
٢٠ – صاحب ، رشا عبد الحسين (٢٠١١) **أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم**
والدافعية نحو مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، الجامعة المستنصرية
– كلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢١– طعيمة ، رشدي احمد و محمد السيد مناع (٢٠٠٠) **تعلم العربية والدين بين العلم**
والفن ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة – مصر .
٢٢– عبد الهادي ، نبيل (١٩٩٩) **القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس**
الصفي ، ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
٢٣– العراك ، دنيا جعفر صادق (٢٠٠٩) **أثر إستخدام أنموذجي لاندا وكمب في التحصيل**

وإستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في علم مادة الأحياء ، جامعة

بابل – كلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٤- علاّم ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩) **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**

، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .

٢٥- قطامي ، يوسف (١٩٩٨) **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** ، ط٢ ، دار الشروق

للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

٢٦- الكسواني ، مصطفى خليل وآخرون (٢٠٠٧) **أساسيات تصميم التدريس** ، ط١ ، دار

الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

٢٧- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، دار

المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن.

٢٨- النبهان ، موسى (٢٠٠٤) **أساسيات القياس في العلوم السلوكية** ، ط١ ، دار الشروق

للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.

٢٩- الوائلي ، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤) **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين**

التنظير والتطبيق ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان

.

٣٠- الوزان ، بلسم وليد مجيد (٢٠٠٩) **أثر استخدام أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم**

الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، الجامعة المستنصرية – كلية التربية

الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

المصادر الأجنبية

١- Landa , Lev . N (1980) The Algo – Heuristic Theory of Instruction in C . M . Reigeluth (ed) , Instruction Design Theories and Models , An Over of Their Current Status , N . J : Lawrence Erlbaum Associates . New York .

٢- ---------- (1983) Descriptive and Prescriptive Theories of Learning and Instructional , The Institute for Advanced Ago – Heuristic Studies .

3 – ---------- (1999) Landamatic Instructional Design Theory and Methodology for Teaching General Method of Thinking , ch . 15 in Structional – design theories and models : A new paradigm of instructional Theory vol . 111 . C . M . Reigeluth (ed) Mahwah , N . J : Lawrence Eriban Associates.