مجلة الدراسات التربوية والعلمية - كلية التربية - الجامعة العراقية
العدد التاسع عشر - المجلد الأول - علم النفس - كانون الثاني 2022 م
doi.org/10.52866/esj.2022.01.19.02

# أثر إسلوب أرسل مشكلة في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

الباحثة: دعاء عباس عوده ، أ.د رهيف ناصرعلي العيساوي ، أ.د وليد خضر الزند
الجامعة العراقية / كلية التربية

**مستخلص:**

يهدف البحث الحالي التعرف على ( **أثر إسلوب أرسل مشكلة في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط** ) ولتحقيق هدف البحث وضعت الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن بإسلوب أرسل مشكلة ومتوسط درجات تحصيل الطالبات في المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية (القياسية) في قواعد اللغة العربية.

شمل مجتمع البحث المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية الكرخ / الثالثة في بغداد، اختيرت العينة لا عشوائيا من طالبات الصف الاول المتوسط في مدرسة ثانوية الانوار للبنات، وتم تقسيم الطالبات لمجموعتين عشوائيا في واقع 15 طالبة لكل مجموعة. كوفئت مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالأشهر، ودرجة الامتحان النهائي للصف السادس الابتدائي في مادة اللغة العربية، والاختبار القبلي، والتحصيل الدراسي للأب، والام). حددت موضوعات المادة العلمية التي ستدّرس في مدة التجربة والمتمثلة بموضوعات قواعد اللغة العربية العشرة من كتاب اللغة العربية وبعدها تم صياغة الاهداف السلوكية والتي بلغت (122) هدفاً سلوكياً واعدت الخطط التدريسية اللازمة لتطبيق التجربة.

اعد اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وطبق على طالبات مجموعتي البحث بعد الانتهاء من التجربة وبعد استعمال الاختبار التائي (t_test) لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج انه يوجد فرق ذو دلالة احصائية في الاختبار التحصيلي البعدي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية وبهذا رفضت الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وعلى ضوء نتائج البحث ثبتت مجموعة من التوصيات منها اعتماد اسلوب (أرسل مشكلة) بوصفه اسلوب حديث في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط خصوصًا وبقية المراحل الدراسية عموما، اما المقترحات التي ثبتت هي إجراء دراسة توازن اسلوب (أرسل مشكلة) مع اساليب اخرى من التعلم التعاوني وبيان أثره في تحصيل قواعد اللغة العربية وتنمية أنواع التفكير.

**الكلمات المفتاحية:** إسلوب أرسل مشكلة، التحصيل، قواعد اللغة العربية.

## The effect of a method sent a problem in the Collectible of Arabic grammar among first-intermediate grade students

Duaa Abbas Oudah , Prov.Dr: Raheef Nasser Ali Al-Issawi , Prov.Dr: Walid Khader Al-Zand

**Abstract :**

The current research aims to identify (The effect of a method sent a problem in the Collectible of Arabic grammar among first-intermediate grade students) and to achieve the goal of the research, the researcher put the null hypothesis:

- There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average achievement scores of the experimental group students who are studying in a problem-sending method and the average achievement scores of the control group students who study in the traditional (standard) method in Arabic grammar.

The researcher relied on the semi-experimental approach and by designing a non-random control group with two pre and post tests as a scientific method for conducting the research and implementing the experiment.

The research included public education and high school day schools affiliated to Al-Karkh / Third District in Baghdad. The students were randomly selected from the first intermediate students in Al-Anwar High School for Girls. The students were divided into two groups randomly, according to 15 students per group. The two groups of research were rewarded with the following variables: (the chronological age of students calculated in months, the final exam score for the sixth grade of elementary school in Arabic language, the pre-test, and the academic achievement of the father and mother). The topics of the scientific materials that will be taught during the period of the experiment, represented by the grammar of the Arabic language, have determined the graduation in indicating the graduation.

Prepared an achievement test consisting of (40) items of the type of multiple choice, and it was applied to the students of the two research groups after completing the experiment and using the t_test for two independent samples results that there is a statistically significant difference in the achievement test and in favor of the experimental group students, and this rejected the null hypothesis Acceptance of the alternative hypothesis, and on the results of the research, a group of effective method (send a problem) modern method in teaching Arabic grammar for the first intermediate grade and the rest of public schools, a problem was proven with other methods of cooperative learning and its effect on the collection of Arabic grammar.

**Key words:** problem-sending style, achievement, Arabic grammar.

## التعريف بالبحث

**أولاً : مشكلة البحث**

تنطلق مشكلة البحث من ظهور ضعف التحصيل الدراسي بين طالبات الصف الاول المتوسط في قواعد اللغة العربية، لانهن يتعلمنها على شكل قوالب صماء، واجراءات تلقينية، بعيد عن تعلمها لسان امة، ولغة حياة (مدكور، 2009: 325)، مما ادى الى نفورهن منها، ويضقن ذرعا بها، ويعانين في سبيل تعلمها، اذ اشارت العديد من الادبيات الاسباب التي ادت الى ظهور مشكلة في تدريس القواعد هي اتباع الطريقة الجافة في تدريس اللغة العربية والتي تعتمد على الجانب النظري (التلقين والاستظهار) (زاير وعايز، 2010: 317)، لان سهولة وصعوبة قواعد اللغة لا تكمن في القواعد نفسها، وانما تعتمد على مقدرة المدرس في تنويع اساليب التعليم والتعلم وتقديم طريقة التدريس الملاءمة مع رغبات الطلبة وحاجاتهم ورفع دافعيتهم نحو تعلم نحو اللغة. وعليه فأن مهارة المدرس وفاعلية ما يقدمه من اساليب تعليمية هي التي تحدد مدى فهم الطلبة لهذه القواعد (الدليمي، 2013: 50). بينما ارغام الطلبة على الدرس الذي لا يشيع الرضا في نفوسهم يفقد القيمة العلمية والتربوية لما يعلمه المدرس (الدليمي والدليمي، 2004: 12).

من خبرة الباحثة المتواضعة في تدريس اللغة العربية لمختلف المراحل الدراسية والتي تجاوزت ثمان سنوات لاحظت ضعف الطالبات في اللغة العربية بشكل عام وفي قواعد اللغة العربية بشكل خاص، اذ لاحظت ان الطالبات اقل نشاطًا في درس القواعد وأقل تفاعلا . كما وانهن يواجهن صعوبة في العمل على التمرينات التي تختلف عن تمرينات الكتاب المنهجي، اضافة الى تفاعلهن سلبي عند شرح المادة. نتج عن ذلك إنخفاض واضح في مستوى تحصيلهن في درس اللغة العربية ومادة النحو بشكل خاص. لذلك كان لابد من اتباع استراتيجيات واساليب تغير من ادوارهن ونشاطهن.

من هنا وجدت الباحثة ضرورة إتباع طرائق وأساليب تدريسية حديثة، وتوظيفها في تدريس قواعد اللغة العربية، و لمعالجة المشكلة الحالية وجدت الباحثة إسلوبًا تعليميًا جديدًا ينطلق من مزج بين اكثر من نظرية للتعلم الا وهو (اسلوب أرسل مشكلة)، جرب هذا الاسلوب في بحث خاص في تدريس مادة اللغة الانكليزية (Tegatingtyas, 2016) اما في دراسة (Noermanzah, 2018) اثبت فاعليته على القدرة في كتابة المراجع، واخيرًا اثبت اثره في تحصيل مادة الجغرافية وذلك في دراسة (خزعل، 2018)، لذا وجب ضرورة تطبيق اسلوب ارسل مشكلة في تدريس قواعد اللغة العربية من منطلق ان درس القواعد من الدروس التي تغلب عليها الصفة العلمية فهو ليس مجرد قاعدة تحفظ او تطبق بل بحث، وكشف، واستقصاء في معاني التراكيب وصحتها (عطية، 2006: 272)، لذا وجب استخدام طرائق التدريس التي تثير التفكير، وتنمي القدرة على التحليل، والقياس، والاستنباط اذ يكون دور الطالب فيها نشيطا (الجبوري والسلطاني، 2013: 214).

ارتأت الباحثة تطبيق هذا الاسلوب في اللغة العربية وخصوصًا قواعد اللغة العربية لانه غير مطبق فيها، فضلا على أنه يحقق الاهداف التربوية الحديثة الا وهي تنمية مهارات التفكير العليا، ومحاولة منها في تقليل حجم المشكلة أو التخفيف منها، وتكمن مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي: ( **ما أثر تطبيق إسلوب (أرسل مشكلة) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول المتوسط؟** ) .

**ثانيًا: أهمية البحث**

تنبع اهمية اللغة في مجال التعليم كونها الوسيلة الرئيسة والمعتمدة في تحصيل المعارف والمفاهيم مما يؤدي الى بناء علاقة ايجابية متطورة بين القدرة اللغوية ومستوى التحصيل عند الطلبة (عبد عون، 2015: 14)، فضلًا عن تكيف وضبط وتوجيه السلوك الفردي ليتلائم مع تقاليد المجتمع (عامر، 1992: 14).

ترى الباحثة أنّ اللغة وسيلة سلوكية مهمة اذ انها تميز الإنسان من سواه من الكائنات، فعن طريقها يستطيع أن يعبر عمّا يكمن في داخله من مشاعر، واحاسيس، ومعتقدات، وافكار. كما تمثل اللغة الاجتماعية ليس فقط للتواصل بل لتسجيل المبتكرات وابداعات الشعوب ومخزن متطور ومتجدد للثقافة. لذا اصبحت اللغة الوسيله والاداة التي ينظر لها في التعرف على تقدم الأمم وتتطورها .

تستمد اللغة العربية حيويتها وديمومتها من نصوص القرآن الكريم ومبادئه لانه المعجزة الخالدة والباقية فالبحث فيه بفهم وامعان اثراء للغة وتنمية لها (عبد عون، 2015: 24)، وجميع المسلمين يدركون ان آيات الله لها ظلالاً وايحاءات ضاربة الجذور في باطن اللغة العربية. ولهذا فليس بعجيب ان يخاطب الله سبحانه وتعالى رسوله الكريم ﷺ في شأن القرآن فيقول: ﴿**نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ *بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ**﴾[1]، ﴿**وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ * قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ**﴾[2]، ﴿**حم * تَنزِيلٌ مِّنَ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ * كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ**﴾[3]، ﴿**وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّتُنذِرَ أُمَّ الْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنذِرَ يَوْمَ الْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ فَرِيقٌ فِي الْجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِي السَّعِيرِ**﴾[4].

تتشكل اللغة العربية من نظام متكامل يضم أربعة أنظمة فرعية وهي: النحو والصرف والدلالة والمعاجم، فالنظام النحوي الصرفي يحتل الموقع الاهم في تعلمه وتعليمه، لذلك لا احد يجهل ما للنحو من اهمية فجميع العلوم تتطلبه إذ لا يستطيع أحد أن يفهم كلام الله وكلام رسوله ﷺ إلا بعد فهم قواعد النحو، وقد جعل العلماء معرفة النحو شرطًا من شروط الاجتهاد.

تنطلق أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها. فنحن لا نستطيع أن نقرأ قراءة صحيحة وخالية من الاخطاء، ولا نكتب كتابة سليمة إلا بمعرفة قواعد اللغة الاساسية. إذ يؤثر الخطأ في الاعراب على نقل المراد الى المتلقي، إلا أنه يجب علينا ألا نذهب في تعليم القواعد الى أبعد من الالمام بالقواعد الاساسية واللازمة منها، ووجوب مراعاتها في القراءة والكتابة والتعبير، لان القواعد تعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها (الدليمي والوائلي، 2005: 193).

ترى الباحثة إن قواعد اللغة العربية موقعها من اللغة موقع القلب من الجسم وفي نفس الوقت هي عماد اللغة، والاهتمام بها يعد من مستلزمات الحفاظ على اللغة العربية والعناية بها ونتيجة لصعوبة هذه القواعد لابد من اختيار طريقة مرنة غير جامدة، لذا فان باستعمال الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس، تتحقق الكثير من الأهداف التربوية والتعليمية، وتحرك الدافعية لدى الطلبة، بحيث تتيح لهم الفرصة لأستعمال وسائل ومواد تعليمية، إذ أنها تُعد الأسلوب الرئيس في إحداث التعلم، فمن الضروري أن ينوع المدرس بطرائق التدريس على وفق ما يستدعيه المحتوى، أو الهدف الذي يراد إنجازه، او الموقف أو كون الطالب بحاجة الدائمة الى إثارة الموقف والمشكلات استعداداً

(1) سورة الشعراء: الايات 195-193.
(2) سورة الزمر: الايات 28-27.
(3) سورة فصلت: الايات 3-1.
(4) سورة الشورى: الاية 7.

لتركيز الأشياء وبذلك فأنه لا توجد طريقة مثلى يمكن إتباعها مع كل طالب ومحتوى وموضوع، وعليه فالإستراتيجيات متنوعة ومتعددة بما يسمح للأختيار على وفق ما يناسب الطلبة (الفتلاوي، 2006: 337).

يعد التعلم النشط احد الاتجاهات الحديثة التي نادت بالدور الايجابي للطالب في الموقف التعليمي، واعتباره محوراً للعملية التعليمية، فهو يهدف الى تفعيل دور الطالب ليكون فعالا ونشطا، ومعتمدًا على نفسه في الحصول على المعلومات، ومساعدته في اكتساب القيم والاتجاهات والمهارات الحياتية، كما يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالب (علي، 2011: 234).

يرتبط مفهوم التعلم التعاوني بمفهوم التعلم النشط، اذ ان تشكيل الطلبة على شكل مجموعات نشطة ستجعل جميع افرادها يفكرون معًا، ومن ثم يكون التعلم افضل واكثر اثارة للاهتمام لانه يوفر لهم المزيد من فرص النجاح (Uliaetal, 2018:138)، ويمتلك التعلم التعاوني مجموعة من الاساليب تعود اغلبها لكاغان، فمن هذه الاساليب اسلوب كشف الاوراق واسلوب المدرب رالي واسلوب فحص الاقران واسلوب المائدة المستديرة المتزامنة (عطية، 2018: 312).

يأتي إسلوب (أرسل مشكلة) كأحد الاساليب الحديثة التي وضعها كاغان على اساس مبادئ التعلم التعاوني، والتي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، وله أهمية في تقليل تردد الطالب في المشاركة في الأنشطة الصفية ومن سيطرة المدرس على التدريس الصفي وايجاد مناخ تعليمي يعتمد على الطالب (Amilia etal,2016: 3)، فضلاً على ان جميع الطلبة يتفاعلون مع زملائهم ويشتركون بطريقة نشطة في تعلم المحتوى، بحيث يزداد عمق فهمهم للمعلومات عندما يعلمون بعضهم بعضا اكثر من استماعهم لها او حتى مناقشتها معهم (Bark-ley,2010: 270).

اكدت الدراسات التي اجريت في ثقافات متعددة ان هذا الاسلوب ينمي لدى الطلبة تعلم المقارنة والتمييز بين الحلول المتُعددة، ويعزز ايضا الاعتماد المتبادل الإيجابي بما في ذلك تحديد التطابق او الانسجام لكل عضو من أعضاء المجموعة في الصف، والاستفادة من كل الأساليب والطرائق الاخرى لحل المشكلات الحقيقية (Demetriadis,2012:3-5 and Atmatzidou)، كما اشارت ايضًا ان هذا الاسلوب يكون الطلبة فيه مهتمون جدا في تقديم أفضل الحلول للمشكلات الصعبة التي يتعرضون لها في اثناء الدرس، وهذا بالتالي يشكل دافعًا كبيرًا لهم في تعليمهم المقارنة وتقييم الحلول المختلفة (Burguése etal, 2010: 6 ).

تقول البطانية «اذا أردنا مستقبلًا للغتنا العربية، وجعلها جزءًا لا يتجزأ من هويتنا وكينونتنا، فلا بد من اتباع اساليب التحليلية وتطبيقات عملية في تدريس قواعدها مع الاساليب التلقينية» (البطاينة، 2018: 35)، وبما ان درس قواعد اللغة العربية يتسم بالعلمية ويحتاج الى بحث واستكشاف وتحليل، وما دام اسلوب أرسل مشكلة من الاساليب التي لها القدرة على تنمية هذه المهارات اذ اثبت ذلك اكثر من دليل، لذا فأن استعماله في تدريس قواعد اللغة العربية قد يمنحه النشاط والفعالية والدافعية والتعاون من قبل الطالبات وقد يتحول درس القواعد الى درس يشيع فيه الرضا والقبول ومن ثم يكون انعكاسه على التحصيل الدراسي والتعلم الفعال افضل.

**ثالثًا: هدف البحث:**

يهدف البحث الحالي الى قياس أثر إسلوب (أرسل مشكلة) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات

الصف الاول المتوسط.

**رابعًا: فرضية البحث:**

لتحقيق هدف البحث وضعت الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن بإسلوب أرسل مشكلة ومتوسط درجات تحصيل الطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية (القياسية) في قواعد اللغة العربية.

**خامسًا: حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على:-

1- الحد البشري: طالبات الصف الاول المتوسط

2- الحد الزماني: الفصل الاول للعام الدراسي (2020 - 2021).

3- الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة.

4- الحد المعرفي: موضوعات القواعد العشرة في كتاب اللغة العربية للصف الاول المتوسط ج1.

**سادسًا: تحديد المصطلحات:**

- **ارسل مشكلة:** عرفت بتعريفات عديدة وكما يأتي:

أ- هناك من عرفها على انها : «اسلوب من أساليب التعلم التعاوني القائم على حل المشكلات ويتم عن طريق تشكيل مجموعات غير متجانسة، ويعطي المعلم لكل مجموعة مشكلة والطلاب يقدموا الحلول ويتابع المعلم افضل الحلول المقدمة مع مجموعة التقييم» (No-ermazanah etal,2018: 174)، كما عرفت ايضا على انها « احدى اساليب التعلم التعاوني التي يشارك بها الطلاب في المناقشة لحل المشكلة، لانها تتيح لهم الممارسة معا والتعلم من بعضهم البعض، لذلك فمن الفعال للغاية تشجيع الطلاب لذاتهم وابداعهم» (Pujiani etal,2019: 36 ).

ب- وهناك من عرفها كأستراتيجية :

Binti Hussin: «احدى استراتيجيات التعلم النشط تستعمل لتعزيز المناقشة ومراجعة المواد وإيجاد الحلول الممكنة للمشاكل التي تتعلق بمعلومات المحتوى، ويمكن ان تتولد المشاكل من قبل المدرس او من قبل المجموعات (Binti Hussin, 2011: 4).

Bender and Waller: «استراتيجية التعلم التعاوني التي تشجع الاعتماد المتبادل الإيجابي للمجموعة واستخدام مهارات التفكير العليا بما في ذلك التحليل والتقييم» (Bender and Waller,2011: 85).

- **التعريف الاجرائي:** اسلوب من أساليب التعلم التعاوني الذي يشجع على الاعتماد المتبادل الايجابي للمجموعة التعاونية ويعمل على تحقيق اهداف التربية الحديثة الا وهي استخدام مهارات التفكير العليا.

التحصيل: عرفه زاير وداخل: «مستوى النجاح الذي يحققه المتعلم من ابراز قدراته في مدى تحقيق الاهداف التي اكتسبها من طريق تطبيقها في الاختبارات» (زاير وداخل، 2013: 153).

- **التعريف الإجرائي للتحصيل:** مقدار ما تحصل عليه الطالبات (عينة البحث) من درجات في اختبار التحصيلي البعدي، والذي أعدته الباحثة في موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط، وطبقته في نهاية التجربة.

**قواعد اللغة العربية: عرفها كل من:**

- الجبوريّ والسلطاني هي: «وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، ووضوح التعبير وسلامته» (الجبوريّ والسلطاني، 2013: 123).

**التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية:** -الموضوعات النحوية والصرفية التي يتضمنها كتاب اللغة العربية

المقرر تدريسه لطالبات الصف الاول المتوسط للعام الدراسي 2021/ 2020م في جمهورية العراق.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### المحور الأول: الإطار النظري

### اولًا: المدرسة البنائية

**الاساس الفلسفي للمدرسة البنائية:**

تعد البحوث التي أجراها بياجيه في نمو المعرفة وتطورها عند الفرد من طلائع البحوث العيادية التي وضعت الاساس للمنطلقات الفلسفية للمدرسة البنائية، اذ وضع بياجيه نظرية متكاملة ومنفردة حول النمو المعرفي لدى المتعلم، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على اولهما الحتمية المنطقية ويختص بإفتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية وتصنيفه لمراحل النمو العقلي الى اربع مراحل اساسية وهي:

أ- المرحلة الحسية الحركية.

ب- مرحلة ما قبل العمليات.

ج- مرحلة العمليات الحسية.

د- مرحلة العمليات المجردة.

اما الشق الثاني: فانه يختص ببناء المعرفة وليس نقلها (علي، 2011: 262)، اذ يرى بياجيه ان الفرد يبني المعرفة من طريق تفاعله النشط مع البيئة التي يوجد فيها، ولا يكتسب تلك المعرفة من التلقين والحفظ (السامرائي والخفاجي، 2014: 52-51). ومن هذا المنطلق يرى بياجيه ان التطور المعرفي للفرد ينمو نتيجة طبيعية لتفاعله مع بيئته، ويتعلم الفرد من هذا التفاعل خبرات مقصودة مباشرة او عن طريق خبرات غير مباشرة غير مقصودة. كما يكتسب الفرد في نموه البيلوجي والنفسي انماطًا جديدة من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي، ويفسر بياجيه توافق الانسان مع بيئته عن طريق عمليتين هما:

أ- **المواءمة:** حيث يقوم الفرد بتلقي الاشياء من العالم به واستيعابها، فيكون لها نموذجًا في ذهنه او يدمجها في بناءه العقلي او التركيب الموجود لديه.

ب- **التمثيل:** يقوم الفرد بتعديل وتكييف هذا النموذج طبقًا للخبرات التي يحملها، ليواجه بهذا التعديل متطلبات البيئة (الزند وعبيدات، 2010: 151). فالتطور المعرفي لدى بياجيه ليس تطورًا كميًا بالدرجة الاولى، بل هو كيفي في أساليب التفكير وأنماطه (الزند، 2018: 287).

**الأسس المعرفية للبنائية:**

ان التصور المعرفي للفلسفة البنائية فيما يخص المعرفة وقضاياها من أساسين هما:

**الاساس الاول:** يختص هذا الاساس بإكتساب المعرفة ويعد عماد المعرفة البنائية، إذ ان المتعلم الواعي يبني المعرفة الخاصة به بنفسه وذلك من طريق إستخدام عقله، فيتشكل المعنى بداخل عقله كنتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، وهذه المعرفة لها علاقة بخبرة المتعلم ونشاطه وممارساته في التعامل مع معطيات العالم الخارجي المحيط به، فالمعرفة لا تنفصل عن شخصية الفرد الباحث عنها، ولا عن مواقف الخبرة المنبثقة عنها. وان الافكار والمفاهيم لا تنتقل من فرد لآخر بنفس المعنى، وانما يكون لها معنى مغاير قد يبنيه المستقبل لها.

**الاساس الثاني:** تكون وظيفة المعرفة هي التكيف مع معطيات العالم التجريبي، وكذلك خدمة تنظيم هذا العالم، وليس إكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، يتضح لنا من هذا الاساس أن بناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع، وليس عملية تطابق او مقابلة بينهما (الخزرجي، 2011: 110-109).

**البنائية وطرائق التدريس:**

تعددت الاستراتيجيات وطرائق والنماذج التدريسية المنبثقة من البنائية، على الرغم انها لم تقدم استراتيجيات محددة بذاتها، الا انها قدمت مقترحات ومعايير للتدريس الفعال، ولهذا تعتمد الاستراتيجيات التدريسية وفق المنظور وفكر البنائي على مواجهة المتعلمين بمشكلات واقعية حقيقية أو اسئلة بحثية قابلة للبحث والاختبار لغرض معالجتها وايجاد الحلول لها في ضوء الاهتمام والانشغال فيها، ومن ثم البحث والاستقصاء والمفاوضة الاجتماعية لغرض الوصول للحلول (زيتون، 2007: 112).

**ثانيًا: التعلم النشط Active learning:** عرف التعلم النشط بتعريفات كثيرة نتيجة الاهتمام الوسط التربوي به، وقد تباينت في رؤيتها للتعلم النشط بين فلسفة تربوية او وسيلة او اجراءات او طريقة ولكنها تتفق وتركز على:

أ. أن يكون المتعلم ايجابي ومتفاعل بحيث يشكل محور العملية التعليمية اذ يقوم بالتحدث والمناقشة والقراءة والكتابة.

ب. يكون المعلم مرشد وموجه.

ج. رفض التلقي والحفظ السلبي والتأكيد على التفكير العميق.

د. استخدام مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة. (عطية، 2018: 31).

**مبادئ التعلم النشط** :- تتمثل مبادئ التعلم النشط فيما يلي:-

- يشجع التعلم النشط على التفاعل بين المعلم والمتعلمين.
- يشجع التعلم النشط على التعاون بين المتعلمين.
- يشجع على النشاط.
- يقدم تغذية راجعة سريعة.
- يشجع على الممارسات التدريسية الفعالة التي توفر وقتا كافيا للتعلم.
- يضع التعلم النشط توقعات عالية في تحقيق الاهداف.
- يبنى التعلم النشط على أساس الذكاءات المتعددة لذلك يستخدم طرقًا متعددة في التعلم (بدير، 2008: 38-37).

**بيئة التعلم النشط:**

تعرف بيئة التعلم النشط هي المكان الذي يساعد المتعلمون على الاندماج والانهماك في عملية التعلم وحتى يتحقق هذا التعلم لابد من توفير بيئة مناسبة (بدير، 2008: 61)، وقد يكون هذا المكان حجرة دراسية، او مكتبة، أو مسرح المدرسة، أو المعمل، ولابد ان يكون معدا إعدادًا سليمًا، ليتسنى لكل من المعلم والمتعلمين أداء ادوارهم ومهامهم على اتم وجه (خيري، 2018: 103).

ذكر (علي، 2011) مجموعة من المحددات لبيئة التعلم النشط وهي، أن:

- تسودها روح الزمالة والعلاقات الايجابية بين الزملاء.
- تهتم وتسعى لتجريب الجديد، فضلًا عن سعيها للمعرفة، وتضع توقعات عالية للانجاز.
- تدعم كل جهد صادق وتقيمه.
- تهتم بالغير وتحتفظ به.
- تدافع عن كل ما له قيمة.
- تكون لها تقاليد محترمة.
- يسودها الصدق (علي، 2011: 244).

**ثالثًا: مفهوم التعلم التعاوني:**

تعددت تعريفات التعلم التعاوني واختلفت، تبعاً لاختلاف فهم اصحابها لطبيعة التعلم التعاوني وخصائصه، فبعضهم ينظر الى التعلم التعاوني بأعتباره أسلوب، وينظر اليه فريق آخر بوصفه طريقة تدريسية،

ويعده فريق ثالث استراتيجية تدريسية أو تعليمية (هنداوي، ب-ت: 60).

بينما (عطية، 2018) يعرفه بانه اتجاه تربوي حديث في مجال التعلم والتعليم، ويمتلك مجموعة من الاستراتيجيات والاساليب، ويستند أساسه النظري على:

1. **مدرسة التعلم الاجتماعي** (البرت باندورا): التي تشدد على دور الاحتكاك بالاخرين والتفاعل بينهم في اثناء عملية التعلم.
2. **مدرسة التعلم السلوكي** (لبافلوف، ثورندايك، سكنر وجاثري) التي تؤكد على النشاط والتعزيز.
3. **المدرسة البنائية**: التي ترى ان المتعلم يتصف بالايجابية والمشاركة والنشاط ويكون متعاون مع رفاقه، الذي يأخذ منهم ويعطيهم لغرض اكتساب وفهم المعرفة (عطية، 2018: 174).

**أنواع المجموعات في التعلم التعاوني**: هناك خمسة انواع للمجموعات التعاونية وهي:

المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية: هذه المجموعات تدوم من حصة واحدة الى عدة أسابيع ويعمل المتعلمون فيها للتأكد من أنهم وزملائهم في المجموعة قد اتموا المهمة الموكلة اليهم بنجاح.

المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية: هذه المجموعات يتم تشكيلها لاجل غرض خاص تستمر في العمل لبضع دقائق الى حصة واحدة، ويستخدم هذا النوع من المجموعات في التعليم المباشر الذي يشمل على انشطة مثل تقديم عرض او شرسط فيديو لغرض توجيه أنتباه المتعلمين الى المادة المراد تعلمها، وبالامكان استعمالها للتأكد من مشاركة المتعلمين بشكل ايجابي في الانشطة المتصلة بتنظيم المادة الدراسية وشرحها وتلخيصها.

- المجموعات التعليمية التعاونية الاساسية: وهذه المجموعات تكون طويلة الاجل وغير متجانسة وعضويتها ثابتة والغرض منها تقديم الدعم والمساندة والتشجيع لاعضائها لغرض احراز النجاح وتستمر هذه المجموعة سنة او تستمر حتى يتخرج اعضاء المجموعة.
- المجموعات التعلمية التعاونية الخاصة بالخلاف الفكري.
- المجموعات التعلمية التعاونية التي تستخدم لاغراض روتينية (الزويني، 2015: 123-122).

**أهمية التعلم التعاوني:**

تتجسد اهمية التعلم التعاوني في أنه:

- ينمي في المتعلمين الشعور بمسؤوليتهم عن تعليم انفسهم ويجعلهم اكثر اندماجًا في موقف التعلم.
- ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين وذلك أثناء ما يقضيه المتعلمون من وقت في تركيب المفاهيم ودمج المدركات.
- يؤدي الى تكوين اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو بعضهم البعض ويخلق حالة من الرضا لديهم عن الخبرات التعليمية.
- يعمق التعلم عند المتعلمين لكونه يمدهم بقاعدة معرفية مشتركة.
- ينمي مهارات التواصل الاجتماعي بين المتعلمين ويغرس فيهم روح التعاون.
- ينمي مهارات ادارة الحوار والمناقشة والتفاوض.
- يمنح المتعلمين فرصة للاطلاع على طرائق التفكير لدى زملائهم والاطلاع على الاراء ووجهات النظر المختلفة حول الموقف (عطية، 2018: 172-173).

**رابعًا: أرسل مشكلة SEND A PROBLEM:-**

**مفهوم الاسلوب (أرسل مشكلة) :-**

يعد اسلوب أرسل مشكلة احد أساليب التعلم

التعاوني، اذ يقوم على حل المشكلات ويتضمن هذا الاسلوب مرحلتين: الاولى هي حل المشكلات والغاية من هذه المرحلة هي تزويد المتعلمين بفرصة التعلم من بعضهم البعض مهارات التفكير اللازمة لغرض لحل المشكلة بفاعلية لانها تتيح لهم ممارسة التعلم معًا، اما المرحلة الثانية فأنها تتجسد في تعليم المتعلمين مقارنة الحلول والتمييز بينها وهذا بحد ذاته فيه تشجيع للمتعلمين لاحترام ذاتهم (Barkley,2010: 267)، فضلا عن إبداعهم، المصدر الدقيق لهذا الاسلوب غير واضح، ولكن أُنشأت نسخة منه بواسطة مقاطعة هوارد، ميريلاند، مركز تطوير الموظفين في عام 1989، مستوحى من كاغان عام 1989 (Millis, 2010: 96).

يتم هذا الاسلوب عن طريق مجموعات غير متجانسة، ويعطي المعلم المجموعتين الاولى والثانية مشكلة وتقدم هذه المجموعات الحل، بينما المجموعة الثالثة فأنها تختار افضل الحلول وانسبها بالمتابعة مع المعلم (Noermazanah etal, 2018: 174)

يرى (Bender and Waller,2011) ان لتنفيذه يتطلب من المدرس ان يعد او ينشأ مشكلة حقيقية للصف من اجل حلها، ولزيادة تحفيز او دافع الطلبة ينبغي على المدرسين ان يعدوا مشكلات تربط بين المحتوى وتطبيقات العالم الحقيقي الواضحة للطلبة (Bender and Waller :2011:127) ولا يتوقف هذا الاسلوب عند هذا الحد بل يجب على الطلاب أن يأتوا الى الفصل الدراسي بعد قراءة الموضوع (van schalkwyk and D Amato, 2015: 68).

**أهداف إسلوب أرسل مشكلة** :-يهدف إسلوب ارسل مشكلة الى ما يأتي:

1- ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة .

2- يساعد في تنمية مهارات البحث والتقصي عند الطلبة (أمبو سعيد والحوسنية، 2016: 198).

3- يسمح للمجاميع بالعصف الذهني أي بطرح الأفكار او الحلول من غير التأثر بأفكار او حلول المجموعات الأخرى (Becker, 2017: 290).

4- حصول الطلبة على فرصة لتعزيز العمل الجماعي ومهارات الاتصال فيما بينهم، وهذه المهارات يمكن ان تؤدي في نهاية المطاف الى تعزيز أداء الطالب.

5- يعمل على تشجيع المشاركة الصفية النشطة (Kho-mokhoana,2011: 35).

6- تشجيع الطلبة على تعلم المقارنة والتمييز بين الحلول المتعددة، مما يدفع الطلبة لتطوير مهاراتهم في حل المشكلة .

**المحور الثاني: الدراسات السابقة**

**أ- الدراسات الاجنبية عن إسلوب أرسل مشكلة:**

1) (دراسة Tegatingtyas,2016): فاعلية اسلوب ارسل مشكلة لتدريس الكتابة دراسة تجريبية في طلاب الصف الثاني في مدرسة التدريب المهني في بوروكيرتو العام الدراسي 2016/ 2015.

هدفت الدراسة الى معرفة ما إذا كان اسلوب ارسل مشكلة فعال لتعليم الكتابة لطلاب الصف الثاني في مدرسة التدريب المهني في بوروكيرتو أم لا.

استعملت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات الاختبارين القبلي والبعدي، اجريت التجربة في فصلين في مدرسة التدريب المهني في بوروكيرتو إذ تكون كل فصل من 27 طالب.

اظهرت نتائج التجربة ان نتيجة الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية بلغت 41.5 وبعد التجربة تحسنت هذه النتيجة حيث بلغت 64.9، إذ ان مقدار

التحسن بلغ 23.4 حيث يمكن الاستنتاج ان اسلوب إرسل مشكلة فعال في تدريس الكتابة.

2) (دراسة Pujiani etal, 2019): فاعلية اسلوب ارسل مشكلة لتدريس الكتابة في الصف الثامن في مدرسة اعدادية في اندنوسيا.

هدفت الدراسة الى دراسة فاعلية اسلوب ارسل مشكلة لتعليم الكتابة لطلاب المرحلة الثانوية، واجريت هذه الدراسة التجريبية في مدرسة اعدادية (جونيور) في بانيوماس، في فبراير 2012 حتى مارس 2015 .

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن في مدرسة بانيوماس في الاكاديمية عام 2012–2011 المتكون من8 فصول وكل فصل مكون من 30 طالب فالعدد الاجمالي لمجتمع البحث هو 240.

اخذت عينات هذه الدراسة بصورة عنقودية عشوائية، وبلغ عددها 30 طالبًا لكل من المجموعة التجريبية التي درست باستعمال ارسل مشكلة، والمجموعة الضابطة التي درست باستعمال الكتابة الموجهة.

استعملت هذه الدراسة الاحصاء الوصفي (الوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري) والاختبار التائي (t-test).

اظهرت نتائج هذه الدراسة ان اسلوب ارسل مشكلة اكثر فاعلية من الكتابة الموجهة في تعليم الكتابة في المدرسة الثانوية، إذ تفوقت المجموعة التجريبية في مهارة الكتابة على المجموعة الضابطة إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبية 76.48 واما المجموعة الضابطة 68.45.

**ب- الدراسات العراقية عن إسلوب أرسل مشكلة:-**

**دراسة خزعل (2018):** أثر إستراتيجية أرسل مشكلة في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الاول المتوسط.

هدفت الدراسة الى معرفة أثر إستراتيجية أرسل مشكلة في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الاول المتوسط.

استعملت الدراسة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وهو تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية ذو الاختبار البعدي، مجتمع الدراسة هو طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة للمديريات العامة للتربية الست في محافظة بغداد للعام الدراسي (2016 – 2017م)، تم اختيار مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة عشوائيًا، اما عينة الدراسة بلغ عددها 60 طالبة مقسمة بالتساوي على مجموعتي البحث من مدرسة ذات السلاسل والتي تم اختيارها بصورة عشوائية.

بدأت التجربة 2016/11/2 وانتهت 2017/1/2، استعملت الدراسة مجموعة من الوسائل الاحصائية وهي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل سهولة وصعوبة وتمييز الفقرة وفعالية البدائل الخاطئة و مربع كا ومعادلة الفا كرونباخ.

استعملت الدراسة الاختبار التحصيلي البعدي من نوع الاختيار من متعدد وضم (40) فقرة والسؤالين الثاني والثالث من نوع الأسئلة المقالية فضم السؤال الثاني (2) فقرات من نوع الاستنتاج والسؤال الثالث كان يضم (3) فقرات من نوع المقارنة، بعد تطبيق الاختبار جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي، فظهر ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية كان (42,833) بأنحراف معياري قدره (8,509)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (33,500) بأنحراف معياري قدره (7،632).

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4,472) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) وبدرجة حرية (58) لذلك ترفض الفرضية الصفرية.

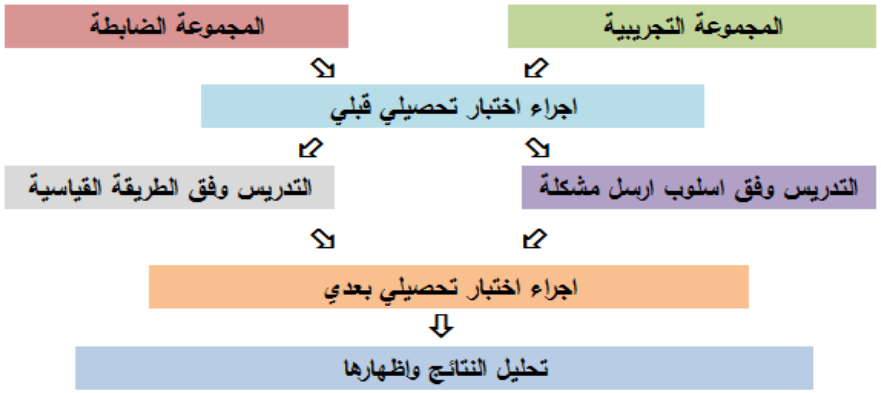
اظهرت نتائج التجربة الأثر الإيجابي لإستراتيجية (أرسل مشكلة) في زيادة التحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط (عينة البحث).

## اجراءات البحث

**أولاً: منهجية البحث وتصميمه :**

اشار (العزاوي، 2008) الى ان التصميم التجريبي كالرسم الهندسي المعماري للباحث، فاذا جاء هذا التصميم غير دقيق او مبهمًا جاءت نتائج البحث مبهمة وضعيفة القيمة، اما التصميم الذي يجيد الباحث اختياره وصياغته فأنه يضمن الهيكل السليم والاستراتيجية المناسبة التي تضبط بحثه له وتوصله الى نتائج بالامكان الاعتماد عليها في الاجابة على الاسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (العزاوي، 2008: 118). اختير تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذو الاختبارين القبلي والبعدي، وكما موضح في الشكل (1).

الشكل (1) خطوات تصميم المنهج شبه التجريبي للبحث




**ثانيًا: مجتمع البحث وعينته :**

يشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثالثة الفصل الاول للعام الدراسي (2020-2021)، والبالغ عددهن 9990موزعات على (59) مدرسة ولاجراء التجربة لهذا البحث عُينت احدى هذه المدارس بالطريقة اللاعشوائية (عينة المتوفرة او الملائمة) التي اشار اليها (الضامن،2007) بانها العينة التي يقوم الباحث بدراستها لكونها موجودة وراغبة في التعاون وإعطاء المعلومات (الضامن،2007: 171).

عُينت العينة بطريقة لاعشوائية (عينة المتوفرة او الملائمة) مدرسة ثانوية الانوار للبنات التابعة لقاطع التاجي والطارمية لتكون عينة للبحث، وتم الاختيار العشوائي لطالبات مجموعتي البحث لتشكل الشعبة (أ) المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إسلوب

أرسل مشكلة، ومثلها المجموعة الضابطة اذ مثلت الشعبة (ب) التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية)، وبلغ عدد طالبات الشعبتين(30) موزعات في واقع (15) طالبة للمجموعة التجريبية و(15) طالبة للمجموعة الضابطة وبذلك يكون المجموع الكلي لعينة البحث (30) طالبة.

حُرص على تحقيق التكافؤ الاحصائي لطالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة، ومن ثم لا يمكن تعميم النتائج، ومن هذه المتغيرات: (العمر الزمني للطالبات محسوبًا بالاشهر، ودرجة الامتحان النهائي للعام السابق في مادة اللغة العربية، والاختبار القبلي، وجدول (1) يوضح ذلك:

**جدول ( 1 ) يبين تكافؤ مجموعات البحث**

| المتغير | المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة عند مستوى 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| العمر الزمني | التجريبية | 15 | 147.7 | 3.797 | 28 | 0.561 | 2.048 | غير دالة |
| | الضابطة | 15 | 148.6 | 5.141 | | | | |
| درجات السادس الابتدائي | التجريبية | 15 | 77.800 | 11.333 | 28 | 0.814 | 2.048 | غير دالة |
| | الضابطة | 15 | 77.066 | 11.943 | | | | |
| الاختبار القبلي | التجريبية | 15 | 6.266 | 1.907 | 28 | 0.766 | 2.048 | غير دالة |
| | الضابطة | 15 | 5.733 | 1.907 | | | | |

- **التحصيل الدراسي للاب والام:** جميع طالبات عينة البحث من رقعة جغرافية واحدة أي من بيئة متقاربة (اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً)، اذ تم تحديد التحصيل الدراسي للاب والام عن طريق البطاقة المدرسية، وتم جمع البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للاباء والامهات، وجدول (2) يوضح ذلك:

**جدول ( 2 ) تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي للآباء والامهات**

| المتغير | تحصيل الاباء | المجاميع | | المجموع | درجة الحرية | قيمة مربع كاي | | دلالة 0،05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التجريبية | الضابطة | | | المحسوبة | الجدولية | |
| تحصيل الاباء | يقرأ ويكتب ابتدائية متوسطة | 8 | 7 | 15 | 1 | 0.133 | 3.841 | غير دالة |
| | اعدادية- فما فوق | 7 | 8 | 15 | | | | |
| | المجموع | 15 | 15 | 30 | | | | |
| تحصيل الامهات | يقرأ ويكتب ابتدائية متوسطة | 8 | 9 | 17 | 1 | 0.136 | 3.841 | غير دالة |
| | اعدادية – فما فوق | 7 | 6 | 13 | | | | |
| | المجموع | 15 | 15 | 30 | | | | |

**ثالثًا: تطبيق أسلوب أرسل مشكلة** : قبل البدء بتطبيق التجربة اي التدريس على وفق اسلوب ارسل مشكلة كان لزاماً تطبيق مجموعة من الاجراءات التمهيدية التي تتطلبها التجربة وهي كما يأتي:

أ. اعداد الخطط التدريسية: في ضوء المحتوى التعليمي لموضوعات قواعد اللغة العربية العشرة من كتاب اللغة العربية للصف الاول المتوسط والاهداف السلوكية المستنبطة منه، أُعِد أنموذجين من الخطط التدريسية واحدة للمجموعة التجريبية التي نُظمت على وفق إسلوب أرسل مشكلة ومثلها للمجموعة الضابطة التي نُظمت على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية)، وعُرضت على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها، للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم بشأن ملاءمتها لمحتوى المادة التدريسية وصياغة الاهداف السلوكية، وبناءً على ذلك تم إجراء بعض التعديلات على هذه الخطط لتأخذ صيغتها النهائيـــة.

ب. الحصول على كتاب تسهيل مهمة صادر من كلية التربية / الجامعة العراقية.

ج. الحصول على موافقة المديرية في تسهيل مهمة البحث بتطبيق التجربة في مدرسة ثانوية الانوار للبنات التابعة لقاطع التاجي والطارمية.

**رابعًا: بناء اداة البحث (الاختبار التحصيلي)** :

– اتبعت مجموعة من الاجراءات اللازمة لإعداد الاختبار التحصيلي، مع مراعاة شروط الاختبار الجيد، ومنها:

1. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار الى قياس التحصيل الدراسي في الدروس موضع التجربة في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لمعرفة اثر اسلوب أرسل مشكلة.
2. تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار: حُددت المجالات التي يهدف الاختبار لقياسها وهي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب).
3. تحديد الموضوعات: حُددت المادة العلمية التي ستُدرس للمجموعتين اثناء التجربة بموضوعات القواعد المخصصة بالجزء الاول ضمن كتاب اللغة العربية للصف الاول المتوسط وقد تضمنت عشرة موضوعات.
4. تحليل محتوى هذه الدروس وصياغة اهدافها: حُللت محتوى الدروس التي قيد البحث ومعرفة النواتج التي تهدف الى تحقيقها بنهاية كل درس، فصُيغت الاهداف السلوكية ووزعت على المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب) من تصنيف بلوم (Bloom)، لكل درس من الدروس المقررة، وقد بلغ عدد الاهداف التي أُستنتجت (122) هدفاً سلوكياً.
5. اعداد جدول مواصفات (الخريطة الاختبارية): بعد ان حُددت الاهداف التعليمية وعناصر المحتوى التي ستكون ضمن الاختبار، تطلب الامر تنظيمها جميعاً داخل جدول المواصفات أو (الخارطة الاختبارية) وفق الخطوات الاتية:

أ. استخراج الوزن النسبي (الاهمية النسبية) لكل موضوع من موضوعات قواعد اللغة العربية العشرة.

ب. تحديد الاهمية النسبية للأهداف السلوكية بمستوياتها الخمسة (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب) بحساب النسبة المئوية للأغراض السلوكية في كل مستوى من المستويات لتصنيف «بلوم» في المجال المعرفي نسبة إلى الاغراض جميعها.

ج. حُددت عدد فقرات الاختبار بـ(40) فقرة، وحُسبت عدد الأسئلة لكل خلية في جدول

المواصفات.

6. صياغة فقرات الاختبار: أُستعملت الاختبارات الموضوعية نوع الاختيار من متعدد التي بلغ عددها (40) فقرة.
7. صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار عُرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين في تخصص اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم. لمعرفة صلاحية الفقرات التي تمثل الاختبار، وكذلك شمولها للمستويات المعرفية، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، ولتحقق من ان كل سؤال يقيس المستوى المعرفي الذي وضع من اجله، وبعد اطلاع جميع المحكمين على الاختبار وفي ضوء ملاحظاتهم عُدلت بعض الفقرات، وأُبقيت الفقرات التي نالت موافقتهم الى ان ظهر الاختبار بصيغته النهائية .
8. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية: لغرض معرفة وضوح فقرات الاختبار والوقت الذي تستغرقه العينة في الاجابة، والصعوبات والمعوقات التي قد تطرأ عند تنفيذ الاختبار.
9. التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي: طُبق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية ضمن مجتمع البحث لغرض التحقق من ايجاد الخصائص السايكومترية.

أ. مستوى صعوبة الفقرات: وجدت أن صعوبة الفقرات تراوحت بين (0.51-0.64)، وبذلك فإن الفقرات جميعها مقبولة، لان النسبة المقترحة من معظم العاملين في مجال القياس والتقويم تتراوح بين (0.20-0.80) بمتوسط (0.50) كمستوى عام لقبول صعوبة الفقرات في الاختبارات التحصيلية (ابو الديار،2012: 54).

ب. معامل تمييز الفقرات: وجدت أن قوة تمييز الفقرات تراوحت بين (0.46- 0.63)، وبذلك فإن الفقرات جميعها جيدة جدًا ومقبولة.

ج. فعالية البدائل الخاطئة -المموهات او المشتتات- للاختبار التحصيلي: تمتعت البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي الذي أُعد بفعالية بدائل خاطئة اذ انها تراوحت بين (-0.11/ -0.27)، وهذا يدل على ان جميع البدائل الخاطئة في فقرات الاختبار جيدة وفعالة لانها تمتعت بمعامل جاذبية سالب وكبير.

د. ثبات الاختبار: أُعتمدت طريقة التجانس الداخلي وبتطبيق معادلة (كيودر ريتشاردسون 20)، لحساب معامل ثبات الفقرات، ووجد انه يساوي (0.906) وهو يدل على ان الاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات.

**خامسًا: الوسائل الاحصائية: أُستعملت الوسائل الاحصائية الاتية:**

1- الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين .
2- الوسط الحسابي .
3- الانحراف المعياري .
4 - اختبار هارتلي (F max) .
5 - الالتواء والتفرطح .
6- معادلة مربع كاي (كا$^2$) .
7- معادلة التمييز لفقرات الاختبار الموضوعية .
8- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية .
9- معادلة فعالية البدائل الخاطئة (المشتتات أو المموهات) .
10- معادلة (كيودر ريتشاردسون 20) .

## نتائج البحث

**أولاً: عرض النتائج :**

لما كان الهدف من البحث قياس أثر إسلوب (أرسل مشكلة) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات

الصف الاول المتوسط، فقد حللت نتائج البحث، واختبرت فرضيته، اذ تنص الفرضية الصفرية: -لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن بإسلوب أرسل مشكلة ومتوسط درجات تحصيل الطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية (القياسية) في قواعد اللغة العربية.

طُبق الاختبار التحصيلي البعدي في قواعد اللغة العربية على مجموعتي البحث المجموعة التجريبية والتي دُرست بإسلوب أرسل مشكلة والمجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية (القياسية). وصُححت نتائج الاختبار، ولغرض التحقق من هذه الفرضية، وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث (التجريبية- الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي- البعدي) والجدول (3) يوضح ذلك:

**الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث في الاختبارين (القبلي- البعدي)**

| المجموعة | العدد | الاختبار القبلي | | الاختبار البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التجريبية | 15 | 6.266 | 1.907 | 34.2 | 5.62 |
| الضابطة | 15 | 5.733 | 1.907 | 26.86 | 7.53 |

يتضح من الجدول السابق ان المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية كان (6.266) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة الضابطة (5.733) وعند تطبيق الاختبار التائي (t- Test) تبين ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على ان المجموعة التجريبية والضابطة متكافئتان احصائياً في نتيجة الاختبار التحصيلي القبلي، وهن لا يمتلكن معلومات سابقة حول مادة التجربة التي ستطبق عليهن، وبعد تطبيق التجربة بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية (34.2) وهو اعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة الضابطة وهو (26.86).

لاجل معرفة ما اذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية- الضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي هي فروق ذات دلالة احصائية تم تحليلها احصائياً وباستعمال الاختبار التائي (t-test)، لعينتين مستقلتين، جدول (4) يوضح ذلك:

**الجدول (4) نتائج الاختبار التائي (t-test)، لعينتين مستقلتين في الاختبار التحصيلي البعدي**

| المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة عند مستوى 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 15 | 34.2 | 5.62 | 28 | 3.02 | 2.04 | دالة ولصالح المجموعة التجريبية |
| الضابطة | 15 | 26.86 | 7.53 | | | | |

يتبين من الجدول اعلى ان القيمة التائية المحسوبة (3.02) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.04)، وبدرجة حرية (28)، عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على ان المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في قواعد اللغة العربية، ما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، والتي تقول «هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل الطالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن بأسلوب أرسل مشكلة ومتوسط درجات تحصيل الطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية (القياسية) في قواعد اللغة العربية.

**ثانياً: مناقشة النتيجة:**

توصل البحث الى نتيجة بانه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية باسلوب أرسل مشكلة ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) ولصالح المجموعة التجريبية.

من الدراسات التي اتفقت مع نتيجة هذا البحث واجمعت على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، دراسة خزعل (2018) اذ طبقت على طالبات الاول المتوسط في مادة الجغرافية، واظهرت نتائج التي توصلت اليها الأثر الإيجابي لإستراتيجية (أرسل مشكلة) في زيادة التحصيل في مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، اذ انها نمت الاتجاه الإيجابي نحو المادة، وذلك عن طريق تبادل الآراء وطرح الأفكار والإجابات، وبالتالي ادت الى أثارة اهتمام الطالبات والنهوض بمستواهن العلمي لأقصى ما تسمح به قدراتهن وإمكاناتهن وقابليتهن.

اما دراسة (Tegatingtyas,2016) الذي طبقها على طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الانكليزية ووجد ان اسلوب إرسل مشكلة فعالة في تدريس الكتابة، لانها شجعت الطلاب على المشاركة الفاعلة والتعبير عن الرأي بكل حرية وعدم التردد في المشاركة،

أخيراً دراسة (Pujiani etal,2019) الذي جربها على طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الانكليزية، واظهرت النتائج ان اسلوب ارسل مشكلة اكثر فاعلية من الكتابة الموجهة في تعليم الكتابة في المدرسة الثانوية، لان استخدامها سمح للاعضاء بداخل المجموعة التعاونية الواحدة للعمل معاً مع تقديم المساعدة لزملائهم داخل المجموعة فضلا عن تعلم المقارنة والتمييز للحلول المطروحة، واستكشاف افكار ومعارف للمشكلة المطروحة عليهم.

**ثالثاً: الاستنتاجات:** تم التوصل الى مجموعة من الاستنتاجات في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث وهي مايأتي:

1- منح استعمال إسلوب أرسل مشكلة في تدريس قواعد اللغة العربية النشاط والفعالية والدافعية والتعاون من الطالبات وبهذا قد تحول درس القواعد من درس لا يشيع فيه الرضا والقبول الى درس يشيع فيه ذلك وبالتالي انعكس ذلك على التحصيل الدراسي.

2- إن التدريس على وفق اسلوب (أرسل مشكلة) ساعد على تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطالبات فضلًا عن تنمية مهارات البحث والتقصي لديهن والوصول الى المعلومات بأنفسهن، وهذا ما تسعى اليه التربية الحديثة، فضلا على ذلك

ان الطالبات كن مهتمات جدا في تقديم أفضل الحلول للمشكلات الصعبة التي تعرضن لها في اثناء الدرس، وهذا بالتالي شكل دافعًا كبيرًا لهن في تعليمهن المقارنة وتقييم الحلول المختلفة.

**رابعاً: التوصيات:** في ضوء نتائج هذا البحث تم التوصل الى مجموعة من التوصيات وهي:

1- اعتماد اسلوب (أرسل مشكلة) بوصفه اسلوب حديث في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط خصوصًا وبقية المراحل الدراسية عموما.

2- تدريب الطلبة المدرسين في كليات التربية على استخدام التعلم التعاوني واساليبه الحديثة في التدريس وتفعيل استخدامها في فترة التطبيق العملي.

3- تطوير محتوى مقرر اللغة العربية بتضمينه مشكلات تساهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات، فضلا عن اثرائها بتطبيقات مختلفة بامكان صياغتها على شكل مشكلة.

**خامساً: المقترحات:** في ضوء نتائج هذا البحث تم التوصل الى مجموعة من المقترحات ومنها:

1- إجراء دراسة توازن اسلوب (أرسل مشكلة) مع اساليب اخرى من التعلم التعاوني وبيان أثره في تحصيل قواعد اللغة العربية وتنمية أنواع التفكير.

2- القيام بدراسة وصفية للكشف عن واقع ادراك واستخدام المدرسات والمدرسين لاسلوب التعلم التعاوني (اسلوب أرسل مشكلة).

3- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات وطلاب المرحلة المتوسطة والاعدادية في المقررات العلمية كالرياضيات والكيمياء والفيزياء والاحياء لتنمية مهارات التفكير العليا.

## المصادر

- **القرآن الكريم**.

* ابو الديار، مسعد (2012): **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
* بدير، كريمان محمد (2008): **التعلم النشط**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
* البطاينة، جودي فارس (2018): **العوامل المؤثرة على تدريس اللغة العربية**، المؤتمر الدولي العاشر حول مناهج تدريس اللغة العربية جامعة كيرالا. الهند.
* الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني (2013): **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* الخزرجي، سليم إبراهيم (2011): **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* خزعل، حنان كريم (2018): **اثر استراتيجية ارسل مشكلة في تحصيل مادة الجغرافية عند طالبات الصف الاول المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية، جامعة بغداد، العراق.
* خيري، لمياء محمد أيمن (2018): **التعلم النشط**، ط1، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر، صفوت، الجيزة.
* الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي (2005): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الاردن.
* الدليمي، طه علي حسين، وكامل محمود نجم الدليمي (2004): **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

* الدليمي، كامل محمود نجم (2013): **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* زاير، سعد علي، وايمان اسماعيل عايز (2010): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد، العراق.
* زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل (2013): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. الجزء الاول، دار المرتضى طبع نشر توزيع، بغداد، العراق.
* الزند، وليد خضر، وهاني حتمل عبيدات (2010): **المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها**، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، الارن.
* الزند، وليد خضر (2018): **علم النفس التربوي نظرياته الحديثة وتطبيقاته الاكاديمية**، ط1، دار الكتاب الجامعي، دولة الامارات العربية المتحدة والجمهورية اللبنانية.
* الزويني، ابتسام صاحب موسى (2015): **أساليب التدريس قديمها حديثها**، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* زيتون، عايش محمود (2007): **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* السامرائي، قصي محمد، ورائد ادريس الخفاجي (2014): **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* الضامن، منذر عبد الحميد (2007): **أساسيات البحث العلمي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
* عامر، فخر الدين (1992): **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الاسلامية**، ط1، مراجعة محمد مصطفى بالحاج، منشورات جامعة الفاتح ادارة المطبوعات والنشر وشؤون المكتبات، الجماهيرية العظمى.
* عبد عون، فاضل ناهي (2015): **استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التعبير**، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* العزاوي، رحيم يونس كرو (2008): **مقدمة في منهج البحث العلمي**، ط1، دار دجلة، عمان، الاردن.
* عطية، محسن علي (2006): **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* ---------- (2018): **التعلم النشط استراتيجيات واساليب حديثة في التدريس**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
* علي، محمد السيد (2011): **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
* الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006): **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
* مدكور، علي احمد (2009): **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
* هنداوي، صفوت توفيق (ب ت): **استراتيجيات التدريس**، وحدة التعليم المفتوح، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمنهور.

المصادر الانكليزية

* Atmatzidou, Soumela & Stavros Demetriadis (2012): Evaluating the role of collaboration scripts as group guiding tools in activities of educational robotics: conclusions from three case studies. Rome. Italy: IEEE12th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT).
* Amilia, Intan Kris et al. (2016): The effectiveness of send a problem technique for teaching writing an analytical exposition text (a quasi- experimental study of the eleventh grade students of sma n 8 semarang in the academic year 2015/2016). Journal of English Language Teaching. V: 5, pp 1-10
* Barkley, Elizabeth F. (2010): Student engagement techniques: a handbook for college faculty. United States of America: Jossey Bass.
* Becker, Katrin (2017): Choosing and using digital games in the classroom. Acid free paper: Springer.
* Bender, William N and Laura Waller (2011): The teaching revolution: RTI, technology, and differentiation transform teaching for the 21st century. United States of America: Corwin Press.
* Binti Hussin, Hanipah (2011): Pedagogical framework on active learning in ordinary classroom. (1st National Conference on Active Learning). Kampus Bandar UTeM. Malaysia
* Burguése, Xavier et al. (2010): Adapting learn sql to database computer supported cooperative learning. Barcelona. Spain : Universitat Politècnica de Catalunya.
* Khomokhoana, Pakiso Joseph (2011): Using mobile learning applications to encourage active classroom participation: Technical and pedagogical considerations. Master's Degree. the Faculty of Natural and Agricultural Sciences. Bloemfontein - South Africa.
* Millis, Barbara j (2010): Cooperative learning in higher education: across the disciplines, across the academy. America: Stylus publishing. LLC. The United States.
* Noermanzah, et al. (2018): Pengaruh teknik send a problem terhadap kemampuan menulis daftar pustaka siswa kelas x1 sma negeri 4 lubuklinggau. Journal KIBASP. V: 1 (2). Pp 171-181.
* Pujiani, Tri et al. (2019): The effectiveness of send-a-problem technique to teach writing on the eighth grade of smp n 2 banyumas. JLEE. V,01, N 01, pp 36-43.
* Tegatingtyas, Diana Eka (2016): The effectivenes of send a problem technique to teach writing (an experimental study at the second grade students of smk bakit purwokerto) academic year 2015/ 2016. A thesis Submitted to the English Department as a partial fulfillment of the requirement for S. PhD degree. Teacher Training and Education Faculty/ Muhammaadiyah University Purwokerto
* Ulia, Nuhyal. et al. (2018): Implementation of collaborative learning type send-a-problem viewed from responsibility and problem solving ability mathematics of elementary school students. ICONECT. 1st. pp 137-144.
* van Schalkwyk, Gertina J & Rik Carl D'Amato (2015): Facilitative collaborative knowledge co constructio. San Francisco: Jossey- Bass.