مجلة الدراسات التربوية والعلمية - كلية التربية - الجامعة العراقية
العدد الرابع والعشرون - المجلد الأول - علم النفس - أيلول 2024 م
doi.org/10.52866/esj.2023.01.24.12

أثر استراتيجية المنحى الروائي في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في قواعد اللغة العربية

فارس حاكم طه ، أ.د. عبد الرزاق محسن سعود الربيعي
الجامعة العراقية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

مستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف (أثر استراتيجية المنحى الروائي في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في قواعد اللغة العربية). ولتحقيق هدف البحث تم صوغ الفرضية الآتية: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التحصيل بقواعد اللغة العربية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية المنحى الروائي والمجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية».

وتم اتباع التصميم التجريبي ذا الاختبار البعدي للمجموعتين، وبالطريقة العشوائية العنقودية اخُتيرت عينة البحث الأساسية التي بلغت (63) طالباً من طلاب الصف الرابع الإعدادي الفرع العلمي، بواقع (32) للمجموعة التجريبية و(31) للضابطة وكافأ الباحث بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي (2024/ 2023م)، والذكاء، والتحصيل الدراسي للأبوين.

وأعد الباحث (85) هدفاً سلوكياً، لموضوعات قواعد اللغة العربية في الجزء الثاني من منهج اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الرابع الإعدادي، كما وأعد الباحث رواية تتكون من (9) قصص تغطي المادة المقررة للتدريس، وعرضها على نخبة من المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس والأدب والنحو، وعلى ضوئها أعد (9) خطط تدريسية لطلاب المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية المنحى الروائي، ومثلها لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ثم عرض أنموذجين منها على نخبة من المحكمين، الذين أيدوا صلاحياتها. كما أعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من (30) فقرة، استخرجت خصائصها السيكومترية.

ولتحليل البيانات احصائياً استُعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومربع (كا^2) ومعادلة كيودر ريتشاردسون-20 من خلال (spss)، وقد بينت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، في متغير التحصيل الدراسي، وبناءً على النتائج تقدم الباحث بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المنحى الروائي . التحصيل. الطلاب. قواعد اللغة العربية.

The impact of the narrative-oriented strategy on the achievement and of fourth-grade secondary students in Arabic grammar

Faris Hakim Taha , Prof.Dr. Abdulrazzaq Mohsin Saud Alrubaye
Iraqa University/ College of Education/ Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract:

The aim of the current research is to identify (the effect of the narrative-oriented strategy on the achievement and imaginative thinking of fourth year middle school students in Arabic grammar). To achieve the research goal, the following hypotheses were formulated:

The first hypothesis: "There is no statistically significant difference at the significance level (0.05) in achievement in Arabic grammar between the students of the experimental group who study with the narrative-oriented strategy and the control group who study in the usual method".

The experimental design was followed with a post-test for the two groups, and by the cluster random method, the basic research sample was selected, which amounted to (63) students from the fourth year of middle school, the scientific branch, with (32) for the experimental group and (31) for the control group. The researcher equivalented the two groups in the chronological age variables, calculated In months, Arabic language grades for the mid-year of the academic year (2023/2024 AD), intelligence, and academic achievement of the parents.

The researcher prepared (85) behavioral objectives for Arabic grammar topics in the second part of the Arabic language curriculum scheduled for fourth-year middle school students. The researcher also prepared a novel consisting of (9) stories covering the material scheduled for teaching, and presented it to a group of arbitrators and specialists in teaching methods and literature. In light of it, he prepared (9) teaching plans for the students of the experimental group according to the narrative-oriented strategy, and the same for the students of the control group in the usual way. Then he presented two examples of them to a group of arbitrators, who supported its powers.

The researcher also prepared an objective achievement test of the multiple-choice type consisting of (30) items, the psychometric properties of which were extracted.

To analyze the data statistically, the t-test for two independent samples, chi-square, and the Kuder-Richardson-20 equation through (SPSS) were used. The results showed that the students of the experimental group were superior to the students of the control group, in the academic achievement, and based on the results, we present The researcher presented a number of conclusions, recommendations and proposals.

Keywords: Narrative-oriented strategy. Imaginative thinking. the students . Arabic grammar.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث:

اولاً/ مشكلة البحث:

شهد القرن الحالي توجهات حول استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، وتنوعت الإستراتيجيات لتتكيف مع مختلف المواد والمراحل التعليمية، فأصبحت تلبي حاجة المتعلم لتدريس معاصر لا تدريس تقليدي ليواكب التطورات التربوية والمعرفية والتكنولوجية (السر وآخرون، 2021: 22). وعلى الرغم من التقدم العلمي في مجال إستراتيجيات التدريس وطرائقها، إلا أن النظرة الى قواعد اللغة العربية تبقى من المسائل التربوية المعقدة، وكلما طُرح سؤال صعوبة اللغة العربية يتبادر إلى الأذهان صعوبة قواعدها، فلم يكن الشعور بصعوبة القواعد وليد اللحظة وانما له جذورٌ تاريخية عميقة، لذا يُعد القواعد من أكثر المواضيع نفوراً بين المتعلمين (زاير وعايز، 2014: 40). وتعزيزاً لمشكلة البحث فقد أظهرت نتائج الدراسات التي تُعنى بطرائق تدريس اللغة العربية، ومنها دراسة (كاظم، 2022) التي أشارت إلى إن إستعمال إستراتيجيات حديثة ومتنوعة في تدريس موضوعات قواعد اللغة العربية ذات فاعلية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين (كاظم، 2022: 63)، وأشارت دراسة (صالح، 2018) إلى حاجة المتعلمين إلى استعمال استراتيجيات حديثة في التدريس والتي بدورها تجعل من المتعلم عنصراً نشطاً ومتفاعلاً في عملية التعلم بدلاً من النهج المعتاد الذي يتمركز حول المدرس (صالح، 2018: 17).

وما سبق دفع الباحث لاختيار استراتيجية حديثة تمثلت في استراتيجية المنحى الروائي والتي قد تُسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية ورفع مستوى أداء المتعلمين إلى المستوى المرغوب.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي ترتكز بالإجابة على التساؤل الآتي: «**هل لاستراتيجية المنحى الروائي أثر في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في قواعد اللغة العربية؟**».

ثانياً/ أهمية البحث:

تساعد استراتيجية المنحى الروائي عند توظيفها في بداية الدرس على جذب إنتباه المتعلمين وإثارة انتباههم بموضوع

الدرس وتهيئتهم للموقف التعليمي وزيادة دافعيتهم للتعلم وتشويقهم وإثارة فضولهم وتساؤلاتهم وحس الاكتشاف لديهم، مما يحفزهم للبحث عن الأجوبة والمعلومات دون الأنتظار لأخذها جاهزة من المدرس كي يصبح التّعلم ذا معنى لدى المتعلمين (علي، 2017: 195). إن استراتيجية المنحى الروائي بالنسبة للمتعلمين إذا استخدمت إستخداماً جيداً فإنها تكون سبباً من أسباب سعادتهم، ومصدر هام لثقافتهم وتعليمهم، كما تكون سبباً ايضاً لترغيب المتعلمين في قراءة القصص، إذ يتفاعل المتعلم مع القصة من خلال تخيل أحداثها والإندماج معها خصوصاً إذا توافر عامل التشويق فهو يؤدي إحدى شخصياتها ومستمعاً في الوقت نفسه وهذا ما توفره إستراتيجية المنحى الروائي في التدريس ومن المعلوم إن القصة لها آثرٌ يبقى عالقٌ في الأذهان مُدّة طويلة، ويعتاد المتعلم قراءة الكتب عموماً فيزداد علماً وثقافة (ابراهيم وآخرون، 2004 : 220). وللمنحى الروائي استعمالات عديدة، منها نقل الموروث الديني والثقافي من جيل إلى جيل لاحق ونقل الأخبار من جميع المجتمعات، كما أن المنحى الروائي يبقى له آثر في الذاكرة، ونحن نمارس المنحى الروائي في حياتنا وبيئتنا الإجتماعية وكذلك سرد الأحداث التي حدثت لنا في رحلة ما أو عند

مخاطبة صديق أو وصف لتسلسل أحداث معينة وقعت في زمان او مكان ما (الربيعي، 2023: 50). وتتجسد أهمية استراتيجية المنحى الروائي من وجهة نظر الباحث في تدريس قواعد اللغة العربية، لما لها من قدرة على جذب إنتباه المتعلمين ومتابعة الأحداث من خلال القصص التي تعتمد على النصوص الأدبية والروائية من المادة العلمية وتعرض على شكل قصص (محكية أو مؤداة) وتشمل عناصرها أحداثاً وشخصيات وأماكن، تتخللها معلومات المادة العلمية لتكون روابط بين الأحداث ولتزويد المتعلمين بالمعلومات والمفاهيم العلمية، من خلال تسلسل أحداثها إذ يتفاعل ويندمج المتعلمون مع القصة عن طريق تخيلهم لإحداثها، كما يتضمن عرض القصة مجموعة من الأنشطة والأسئلة الصفية، التي قد تساعد في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين.

وتتلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1. إن إستعمال إستراتيجية المنحى الروائي كإستراتيجية تدريسيه تؤكد على جعل المتعلم نشطاً وإيجابياً.

2. توجه أنظار المدرسين والعاملين في القطاع التربوي إلى أهمية إستعمال إستراتيجية المنحى الروائي في التدريس.

3. توفر إطارًا نظريًا لدراسة مدى إمكانية إستخدام المنحى الروائي لتدريس فروع اللغة العربية.

ثالثاً/ هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تَعّرف: (أثر إستراتيجية المنحى الروائي في التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في قواعد اللغة العربية).

رابعاً/ فرضية البحث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التحصيل بقواعد اللغة العربية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية المنحى الروائي والمجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية.

خامساً/ حدود البحث: بطلاب الصف الرابع الإعدادي في المدارس الحكومية النهارية لمحافظة بغداد للفصل الدراسي الثاني 2024-2023م، وموضوعات قواعد اللغة العربية من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي.

سادساً/ تحديد المصطلحات:

1- التحصيل (Achievement):

- **(علام، 2000) بأنه:** «درجة الإكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين» (علام، 2000 : 305).
- **التعريف الإجرائي:** الدرجات التي يتحصل عليها المتعلم من تدريس مادة قواعد اللغة العربية ويقاس بالاختبار التحصيلي المُعد لأغراض الدراسة الحالية.

2- المنحى الروائي (Narrative Orientation):

- (سعسع، 2007) **بأنه:** «منحى تدريس يقوم على إعادة تنظيم الأفكار والمفاهيم العلمية بصورة قصة قصيرة (مقروءة أو محكية أو مؤداة)، تحمل أحداثاً وشخصيات وحبكة ونهاية حول قضية علمية تحمل بين ثناياها المفاهيم العلمية كروابط بين الأحداث، فتمد الطلبة بالمعلومات العلمية، وتقدمها بصورة غير مباشرة من خلال تسلسل أحداثها، إذ يتفاعل الطلبة مع القصة من خلال تخيل أحداث القصة» (سعسع، 2007 : 15).
- **التعريف الإجرائي:** رواية تشمل مجموعة قصص متسلسلة تتمحور حول موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي يعرضها المدرس على عينة البحث طلاب المجموعة التجريبية بطريقة حوارية لغرض تحقيق هدف الدراسة الحالية.

3- **استراتيجية المنحى الروائي Narrative-oriented strategy عرفها:**

• **(امبوسعيدي واخرون، 2019) بأنه:** «مجموعة من الأشكال الأدبية التي تمت إستعارتها من اللغويات بأدواتها المختلفة (الحوارية والسردية) كالقصة والمقالة والحكاية والمسرحية»(امبوسعيدي واخرون، 2019: 202).

• **التعريف الإجرائي:** نهج متبع لمعالجة محتوى سبع وحدات من منهاج اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي (المفعول المطلق، المفعول من أجله، المفعول فيه، الحال، التمييز، توكيد الفعل، أسلوب الشرط) بصورة رواية تتكون من مجموعة قصص يتم فيها تجسيد قواعد اللغة العربية والمصطلحات النحوية المراد تعليمها للطلاب في صورة شخصيات محببة إليهم، تُحدد من خلال ملاءمة الفكرة والموضوع والحبكة والشخصيات والحوار لأهداف ومحتوى الوحدة الدراسية.

الفصل الثاني/ القسم الأول: إطار نظري:

أولاً- النظرية البنائية:

الجذور التاريخية للنظرية البنائية: اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن أفكارها ليست حديثة إذ يمكن ملاحظة اتجاهات النظرية البنائية من خلال كتابات سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (من320 -470 قبل الميلاد)، فكلاهما يتحدث عن «تكوين المعرفة». إذ إن النظرية المعرفية تعود جذورها التاريخية إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون الذي رأى أن المعرفة الشخصية هي معرفة غير موروثة وبعبارة أخرى أن مهمة المدرس تكمن في مساعده المتعلمون على استذكار هذه المعرفة، وكما آمن سقراط بالتعليم المركب الذي يجعل فيه المتعلمين يستنبطون أفكاره دون أن يخبرهم بشيء عن أي موقف. لذا تُعد أفكار أفلاطون وسقراط أساس الفكر الحديث الذي يرى أن التعليم هو عملية بحث وأن المعرفة تشتق من الحواس (العدوان وداود، 2016: 37). وتؤكد النظرية البنائية على أهمية البناء المعرفي لدى المتعلم، إذ إن الخبرة تتطلب إثارة لجميع الحواس عند المتعلم حتى يحصل على تعلم ذي معنى، ويمكن وصف البنائية من خلال حكمة تربوية تقول «أسمع وأنسى»، «أرى وأتذكر»، «أعمل وأفهم»، ولعل الجزء الأخير من الحكمة أي (الفهم) هو قلب وجوهر البنائية مما يتطلب تعليم التعلّم من أجل الفهم (زيتون، 2007: 19).

وعليه يرى الباحث أن آراء التربويين تكاد تكون مجمعة على مسار واحد من مسارات العملية التعليمية، التي تنص على أن «بناء التعلم من قبل المتعلم»، وهو هدف النظرية البنائية.

مبادئ البنائية: ترتكز البنائية على عدد من المبادئ الأساسية هي:

1. معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم: الفرد المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.

2. إن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتياً: إذ يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل (حواسه) مع العالم الخارجي (أو البيئة الخارجية).

3. لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية: تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة عند دخول المعلومات.

4. إن التعلم يحدث على أفضل وجه: عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة أو موقفاً أو مهمة حقيقية واقعية.

5. لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين: بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم. (زيتوناً 2007: 44)

ثانياً– المنحى الروائي: تُعّرف الرواية بأنها:

- الرواية وفق قاموس اكسفورد للغة الانكليزية: «نثر خيالي مروٍ يخبر عن أحداث متتابعة لشخصيات ووصف الأحداث لحياة حقيقية في الماضي أو الحاضر وهي خيال ولكن ليست كذبة» (Hawthorn, 1997: 3).
- (إبراهيم وآخرون، 2004) بأنها: «سرد القصة على مسامع المتعلمين في جلسة فردية أو جماعية وفي هذه الحالة يجلس أحد المدرسين (الراوي) وحوله المتعلمين يستمعون لما يرويه المدرس»(إبراهيم وآخرون، 2004: 353).

عناصر الرواية: الرواية أكبر أنواع القصص بسبب طولها، إذ تحتوي على العديد من الشخصيات، وتُعد الرواية من أنواع الأدب النثري، الذي يتناول مشاكل الحياة ومواقف الإنسان منها في ظل التطور الحضاري السريع، وعالجت موضوعات تاريخية، واجتماعية، وعاطفية. لذا؛ تتكون الرواية من عناصر مهمة وأساسية، هي كما يلي:

1. **الشخصية:** هي التي تتشكل بتفاعلها ملامح الرواية وتتكون بها الاحداث.
2. **المكان والزمان:** عنصران أساسيان في الرواية، فالمكان هو المحيط الذي تجري عليه الأحداث ويرتبط بالزمان إذ لا فصل بينهما. والزمان يعتبر عنصراً بنائياً هاما في جميع فنون القصص والرواية.
3. **الحدث:** يتشكل من العناصر الثلاثة السابقة، فكل ما تقوم به الشخصيات في حدود الزمان والمكان يسمى حدثا.
4. **الصراع أو الأسلوب:** هو تصادم بين قوتين، وهو حدث مؤثر في غيره، وتلك القوة قد تكون مادية أو معنوية.
5. **الحبكة:** هي التي تعطي كاتب الرواية تصور عام عن الكيفية التي يريد من خلالها أن يقدم الحدث.
6. **الفكرة:** هي أساس العمل الروائي وكل عناصر الرواية مسخرة لتحقيق الفكرة، وللرواية فكرة رئيسة واحدة.
7. **النهاية:** هي اللحظة التي ينتظرها القارئ بكل شوق وهي اللحظة التي تكتمل عندها غاية الكاتب.
8. **اللغة:** هي الوسيلة التي يتعامل بها الناس في حياتهم اليومية، ومن ثم وسيلة الأديب الوحيدة في التعبير.
9. **الكاتب:** هو واضع العناصر ومنتج الفن. (حجازي، 2010: 24-4)

الفرق بين الرواية والقصة: عادة نميز ما بين الرواية والقصة باعتبارهما نوعين مختلفين لكل واحد منهما قواعده ووجوده وحدوده، لكن لا يمكننا أن ننكر أن القصة هي أم الرواية وأختها في آن واحداً فهي أمها لأن الرواية لا يمكنها أن تتشكل إلا من «رحم» القصة في جنسها، وهي أختها عندما تستقل كل منهما بذاتها نوعياً، وبحسب هذا التصور فإن الرواية تتغذى من أمها، لكن عندما تصبح أختها تزاحمها المكانة، وتلك هي المفارقة النوعية التي تتطلب التقارب والتداخل والاستقلال بين الأنواع بحيث يكون لكل نوع القدرة على التفوق على الآخر أو يجعله يختفي حتى وهو يتغذى منه أو يستفيد مما يمده به للبقاء والاستمرار (يقطين، 2012: 48). ومن هنا يمكن القول بأنه قد تتطور القصة لتصبح رواية، ولكن يستحيل أن تنحدر الرواية لتصبح قصة.

لذا نستنتج من ذلك أن الرواية والقصة جنسان أدبيان يشتركان في بعض المكوناتاً إن لم يكن معظمها مثل الأحداث والشخصيات، المكان، الزمان، الحبكة، إلا أن هذه المكونات تختلف بين الرواية والقصة وأن هناك فروقات في هذه المكونات

من حيث الأحداث والشخصيات، تتضمن القصة عادةً حادثة واحدة تدور حول شخصية أو أشخاص محدودين، وبينما تقوم الرواية على حادثة أساسية واحدة وتتفرع عنها حوادث أخرى، ورغم أن الرواية تركيز على شخصية بطل أو بطلين، إلا أنها تعرض أيضاً شخصيات ثانوية أخرى في الأحداث، فالرواية متعددة الحوادث والشخصيات أما القصة فتحتوي على حادثة واحدة وتكون فيها الشخصيات أقل من شخصيات الرواية وذلك بسبب اختلاف الأحداث بين الرواية والقصة (عباد، 2017: 7). ومن الجدير بالذكر لابد من أن نبين أن الاختلاف بين الرواية والقصة ليس اختلافا كليا فهناك ربما تقارب أو تشابه في سرد الأحداث فيما يكون الحجم والتوسع هو الفرق بينهما، والحقيقة أن الرواية قصة لكنها تختلف لنقل أنها مجموعة قصص تمثلها أكثر من شخصية (الرعيني، 2022). ومما سبق يستخلص الباحث الفرق بين الرواية والقصة في موضوعاتها كما في جدول (1).

جدول(1) الفرق بين الرواية والقصة

ت	الموضوع	الرواية	القصة
1	**الشخصيات**	**تحتوي على عدد غير محدد من الشخصيات، سواء الرئيسة أو الثانوية**	**تحتوي على عدد محدود من الشخصيات**
2	**الزمن**	**زمنها أطول وذلك لتعدد أحداثها**	**زمنها أقصر وذلك لقلة أحداثها**
3	**الطول**	**غير محددة الكلمات**	**محصورة فعليا بعدد محدد من الكلمات**
4	**الشخصية**	**المحرك الأساس لنجاح الرواية**	**ثابتة لا تتغير**
5	**الحدث**	**أحداث جرت ويتم نقلها إلى المستقبل بصورة مختلفة**	**ممكن أن تكون مستقبلية**
6	**الموضوع**	**موضوعاتها متنوعة تتناول كل شيء**	**موضوعاتها محدودة بحكم طولها**

خلاصة القول، نستنتج أن الرواية تُبنى على القصة وتؤثر فيها. وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية رواية متكونة من مجموعة قصص حسب ترتيب موضوعات قواعد اللغة العربية، لذا أصبح لزاماً علينا أن نستعرض عناصر القصة وتحديد أثرها في التدريس. لأن القصة هي نوع من الأدب الحديث، لها خصائص ومميزات معينة، واستخدمت للدلالة على عدة مفاهيم كونها سرداً مكتوباً أو شفهياً، يدور حول أحداث محددة كما أنها فن لفظي درامي.

تُعّرف القصة بأنها «عبارة عن حكاية مكتوبة من الواقع أو الخيال أو ممزوجة بينهما، وتقوم على أسس معينة من الفن الأدبي، فالقصة تحدث أثراً في نفسية الكاتب فهذا هو الأمر الذي يدفعه للكتابة وهي نوعان خيالية وحقيقية مستوحاة من الواقع» (بوقرنوس، 2018: 59).

أنواع القصص: تنقسم القصص حسب حجمها إلى :

1. **النادرة**: وهي أقصر أنواع القصص حيث لا تتجاوز الأسطر القليلة.
2. **الأقصوصة**: هي في حدود صفحة واحدة وتعبر عن موقف واحد أي حدث واحد.
3. **القصة القصيرة**: هي أكبر من الأقصوصة وتكون في حدود (500) كلمة.
4. **القصة**: هي أكبر من القصة القصيرة فتزيد عن (500) كلمة، وتتعدد فيها الأحداث والشخصيات.
5. **الرواية**: وقد تتكون من عدة أجزاء وتمتد

أحداثها لأكثر من زمن وتتعدد الشخصيات والأحداث فيها. (ابراهيم وآخرون، 2004: 334-335).

يرى الباحث أن التصنيف أعلاه يشير إلى أنواع الفنون الأدبية وبما أن الرواية من الفنون الأدبية لذا؛ صُنفت ضمن أنواع القَصَص رغم أنها أشمل من الفنون الأخرى.

تصنيف القصة التربوية:

تصنف القصة وتتنوع إلى تصنيفات عدة، فهناك تصنيف لها من خلال الحبكة الفنية وهناك تصنيفاً يعتمد على وسيلة عرضها ميدانياً، كما وتصنف من خلال علاقتها بالتدريس كما في يأتي:

أولاً: من خلال علاقتها بالدرس:

1. طريقة توضيح المعلومة عن طريق الاستشهاد بقصة في نطاق المنهج.
2. التمهيد باستعمال قصة مكتملة.
3. وضع الدرس المقرر في إطار قصة من تأليف المعلم.
4. الاستشهاد بالقصة في موقف تربوي داخل الصف في نطاق خارج المنهج.

ثانياً: من خلال الحبكة الفنية إذ تنقسم القصة إلى ثلاثة أنواع:

1- **القصة الحادثة أو القصة السردية:** تعنى بسرد الحادثة وتوجه اهتمامها الأكبر إلى عنصر الحركة، بينما لا يحظى رسم الشخصيات بنفس الاهتمام.

2- **قصة الشخصية:** توجه اهتمامها لشخصية معينة في القصة، وما تتعرض له من مواقف ومن خلال هذا يقدم المؤلف ما يريد من أفكار ووقائع لما حدث.

3- قصة الفكرة: تركز اهتمامها على الفكرة، ويأتي دور السرد ورسم الشخصيات في الدرجة الثانية. (علي، 2017: 173)

ثالثاً: من خلال وسيلة عرضها:

1. **القصة الشفوية:** هو تقليد قديم بين الراوي والمستمعون مع القرب المكاني بينهم وغالبًا ما يجلسون معًا في شكل دائري.
2. **القصة المصورة:** هي وسيلة للتعبير عن الأفكار باستعمال الصور والأحداث المتتالية.
3. **القصة الحركية:** والقصة الحركية هي القصة التي تتطلب التعبير بالحركة وما تشتمل عليه من معان وحركات تساعد علي زيادة إدراكهم العام.
4. **القصة الممثلة:** التعبير عن الأفكار باللغة والحركة والوجدان، لهذا فإن أثره كبير في نفس المتلقي لأنه يبعث روحاً قوية في الشيء المعبر عنه. (احمد، 2017: 121)

القصة في التدريس:

يظهر تأثير القصة بشكل عام والقصة العلمية بشكل خاص في تكوين الشخصية للمتعلمين وكما يلي:

1- **الجانب المعرفي:** يزود المتعلمين بالمفردات والتراكيب والعبارات الجديدة التي تُنّمي ثروتهم اللغوية، وتُمكنهم من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً. ويمرّن المتعلمين على دقة الفهم، وحسن استخلاص المعاني من الألفاظ، وقدرة المتعلمين على نقد ما يُسمع، وتحليله، وربط بعضهُ ببعض، وتُمييز الجيد من الرديء، وإبراز الجمال فيه.

2- **الجانب الوجداني:** غرس القيم الدينية والمبادئ الأخلاقية، ويُنميها في نفوس المتعلمين مما يساعد على خلق شخصية مسلمة قوية متمسكة بمبادئ دينها وتعاليمه، وتنمية الذوق والحس الفني والخيال عند المتعلمين، كي يكون قادراً على تذوق الجمال اللغوي.

3- **الجانب المهاري:** إن يجعل المتعلم قادراً على التعامل مع العمل الأدبي الذي يقع بين يديه أو يستمع إليه بالدرجة التي تُحقق أهدافه الخاصة، كما

يُمكّنه من التعبير عما يدور في عقله من الأفكار وفي قلبه ووجدانه من أحاسيس ومشاعر بلغة مفهومة، وبفكر منظم. (احمد، 2017: 57).

ولا بد للإشارة من وجهة نظر الباحث أن القصة من الفنون المؤثرة على سلوك المتعلم في المواقف اليومية، كما أنها أكثر تشخيصاً للمواقف وأكثر جاذبية للمتعلمين، فهي تستثير مشاعرهم وتمتلك عقولهم وتنمى القدرة على الابتكار لديهم وتحلق بهم في أجواء الخيال بعيدًا عن الواقع.

شروط سرد القصة: يتم سرد القصة بأسلوب جذاب وشيق لجذبِ انتباه المتعلمين، وإشاعة الجو النفسي والروحي بينهم، لتحقيق الهدف المنشود وعلى المدرس مُراعاة ما يأتي في سرد القصة:

1. تقسيم القصة إلى مراحل إذا كانت القصة طويلةً ووضع عنوان لكلّ مرحلة.

2. أن تكون العبارات يسيرة، والإلقاء جذاباً والتركيز في الجوانب الخلقية والدينية والروحية.

3. اختيار الجلسة الملاءمة في أثناء استماع المتعلمين إلى القصة وإعطائهم القدر اللازم من الحرية في الجلوس.

4. الحرص على عنصر الاستمرار في سرد القصة ومن غير انقطاع. (زاير وآخرون، 2017 : 287)

ويرى الباحث من وجهة نظره إن هنالك نصائح مهمة يجب مُراعاتها عند سرد القصةً والتي من الممكن أن تُحقق الهدف أو الغرض الذي وضعت من أجله تتمثل بالآتي:

1- إبراز الشخصية التي يُراد بها معالجة مشكلة محددة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة.

2- تنمية التخيل لدى المتعلم من خلال بناء قصة مشابهة أو عمل يرتبط بالقصة.

3- تقمص أبطال القصة من المتعلمين كأن يقوم المتعلم بتمثيل الأحداث في القصة من خلال عمل مسرحي.

طرائق رواية القصص في التدريس:

وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث استراتيجية المنحى الروائي بأدواتها المختلفة (الحوارية والسردية) كالقصة. لذا اعتمد الباحث على ثلاث طرائق اقترحها (راشد، 2015) في برنامجه نظراً لملاءمتها لطبيعة المرحلة التعليمية المستهدفة، والخصائص النمائية للمتعلمين، ومدى حاجة البيئة التعليمية لاستراتيجيات وطرائق حديثة تركز على دور المتعلم النشط في تدريس القصص العلمية كما في الآتي:

1. طريقة راوي الحكايات: تتمثل هذه الطريقة في أن المدرس يقوم بسرد القصة العلمية، في بداية الدرس كنشاط مستخدم وفي ذلك رياضة للتخيل العقلي إذ إن معرفة المدرس الجيدة بموضوع القصة وقدرته على إمتاع المتعلمين وجذب انتباههم، من خلال قصة يتم سردها أمام المتعلمين والتأثير فيهم بصوت المدرس وتعبيرات وجهه وإيماءاته تساعد على جذب المتعلمين إلى التعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

2. طريقة لعب الأدوار: لعب الأدوار هي طريقة من الطرائق التربوية التفاعلية، تعتمد على نشاط المتعلم التمثيلي وخصائصه في إتقان لعبة التمثيل من خلال تفاعله مع أحداث القصة، كما تعتمد على اختيار الموضوع وتوزيع الأدوار من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

3. قراءة قصص علمية يتبعها مناقشات: في هذه الطريقة يتم توزيع نسخ القصة على كل متعلم وبعد قراءتها يتم تنفيذ الأنشطة، ويفضل أن تكون القصة جزءا من رواية مُعّده مسبقاً، ويعطى كل متعلم قصة خاصة به، حتى يتسنى له قراءتها وبعد الانتهاء من قراءتها يقوم بكتابة مجموعة من الملاحظات والاستنتاجات التي توصل إليها، وفي هذه اللحظات يقوم المدرس بتدوين الملاحظات

لكل متعلم لمناقشتها سوياً. (راشد، 2015: 82-85)

ثالثاً- إستراتيجية المنحى الروائي: من إستراتيجيات التعليم الفعال تقوم فكرة الإستراتيجية على مجموعة من الأشكال الأدبية التي تمت استعارتها من اللغويات بأدواتها المختلفة (الحوارية والسردية) كالقصة والمقالة والحكاية والمسرحية.

هدفها: اكتساب المعرفة العلمية من خلال التخيل. **وقت التنفيذ:** في بداية الحصة الدراسية . **احتياجات التنفيذ:** قصة مكتوبة سابقاً.

خطوات تنفيذ إستراتيجية المنحى الروائي:

الخطوة الأولى: يكتب المعلم قصة معدة مسبقاً على السبورة أو من خلال توزيع القصة مكتوبة على الورق ومن ثم يبدأ بقراءتها على الطلاب بعد إشعارهم بالتهيؤ للاستماع.

الخطوة الثانية: يكتب المعلم سؤلاً عن الفقرات السابقة من القصة بعد قراءتها مسبقاً.

الخطوة الثالثة: عندما ينتهي الطلبة من حل النشاط السابق يكمل القصة ويعطي الطلبة نشاطاً آخرا.

الخطوة الرابعة: يعطي المعلم بطاقات تحتوي على أسماء أبطال القصة ومواقعهم من الأحداث ويطلب منهم تصنيفها حسب ما ورد في القصة. (امبوسعيدي واخرون، 2019: 202)

المميزات التي توفرها إستراتيجية المنحى الروائي للمتعلمين:

تقدم المعرفة العلمية من خلال مجموعة من القصص التفسيرية التي من شأنها التأكيد على الأفكار الرئيسة، وكيفية ترابطها، في ضوء الخبرات الجديدة لأن عملية التعلم تتطلب عملية تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الجديدة في بيئة تكون مناسبة تساعد المتعلم على بناء معرفته بنفسه، وينبغي التركيز بشكل أكبر على العلاقة بين الخبرة السابقة والخبرة الحالية، وعلى الطرق التي يتم من خلالها الحصول على المعرفة العلمية، على أن تأتي متوافقة مع ما دعت اليه النظرية البنائية والتي أشارت إلى أن دور المتعلم النشط في حصوله على المعرفة وفي ذلك يحدث تعلم ذو معنى (Amos & Bohan, 2002,p: 10)

دراسات سابقة: سيعرض الباحث دراسات تيسر الحصول عليها والتي لها علاقة بالمتغير المستقل:

1. دراسة (سعسع، 2007): هدفت الى استقصاء اثر المنحى الروائي في تدريس العلوم في فهم طلبة المرحلة الاساسية الدنيا للمفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم وفي ادراكاتهم للبيئة التعليمية الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (97) طالب وطالبة من الصف الثالث الاساسي تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية بالمنحى الروائي وأما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، ثم خضع الطلبة لاختبار فهم المفاهيم العلمية واختبار مهارات عمليات العلم، توصلت الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام المنحى الروائي على أقرانهم في المجموعة الضابطة في فهم المفاهيم العلمية. تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام المنحى الروائي على أقرانهم في المجموعة الضابطة في عمليات العلم الأساسية (سعسع، 2007).

2. دراسة (الربيعي، 2023): هدفت إلى تعرف على أثر توظيف المنحى الروائي في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف الأول، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية بالمنحى الروائي وأما

المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، ثم خضعت الطالبات لاختبارات متسلسلة للأداء التعبيري، واعتمدت محكات تصحيح لتصحيح الأداء التعبيري وقد بينت النتائج تفوق طلبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق المنحى الروائي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية (الربيعي، 2023).

3. دراسة (ابو صبحة، 2010): هدفت الدراسة الى تعرف أثر قراءة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. وقد تكونت العينة من (76) طالبة من طالبات الصف التاسع الاساسي تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية بأسلوب القصة وأما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، ثم خضعت الطالبات لاختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي. واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في إتقان مهارات التعبير الكتابي الابداعي في الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية (ابو صبحة، 2010).

الفصل الثالث/ منهج البحث واجراءاته:

اولاً/ منهجية البحث: تبنى الباحث منهج البحث التجريبي فهو يتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها ولملاءمته إجراءات هذا البحث، ويقصد به الأسلوب الذي يستخدم التجربة ويتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى غير العامل التجريبي (عبيدات وآخرون، 2015: 223).

ثانياً/ التصميم التجريبي: اختار التصميم بقياس بعدي فقط لمجموعتي إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية وفيه ننتقي أفراد مجموعتين على أساس عشوائي ولا نختبر المجموعتين اختباراً قبلياً ثم ندخل المتغير المستقل على أحدهما (المجموعة التجريبية) ولا ندخله على المجموعة الثانية (الضابطة) ثم يطبق اختبار بعدي (بعد انتهاء فترة المتغير المستقل) على المجموعتين (الشربيني وآخرون، 2013: 393) كما في مخطط (1).

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	استراتيجية المنحى الروائي	اختبار التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

مخطط (1) التصميم التجريبي المعتمد للبحث

ثالثاً/ مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث أو الدراسة مجموع المفردات والظواهر التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، التي يستهدف الباحث دراستها لتحقيق نتائج دراسته (دياب، 2003: 89)، وقد تكون مجتمع هذا البحث من طلاب الصف الرابع الإعدادي في المدارس الثانوية، والإعدادية النهارية للبنين في محافظة بغداد.

رابعاً/ عينة البحث يقصد بعينة البحث جزء صغير من المجتمع، لذا؛ استُخدمت العينة العشوائية العنقودية أو المرحلية ويقصد بها تقسيم المجتمع إلى مجموعات ثم يتم اختيار عينة منها بأسلوب

العينة العشوائية البسيطة، ويمكن أن تكون العينة ذات مرحلة واحدة أو متعددة المراحل (مصطفى وآخرون، 2010: 88)، بما إن محافظة بغداد تضم جانبين الكرخ والرصافة اختار الباحث جانب الرصافة، عشوائياً وبما أن جانب الرصافة يضم ثلاث مديريات عامة فقد اُختيرت المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية عشوائياً وبما أن مرحلة الرابع الإعدادي تضم قسمين علمي وأدبي فقد اُختير عشوائياً الرابع العلمي وبعد مراجعة شعبة الإحصاء والتخطيط في المديرية المذكورة بموجب كتاب تسهيل مهمة صادر من كلية التربية/ الجامعة العراقية. وجُد إنها وزعت مدارسها الإعدادية والثانوية بين أقسام متعددة، مثل قسم المركز، وقسم أطراف شرق بغداد، وقسم المدائن، وبنفس الطريقة اُختير قسم أطراف شرق بغداد عشوائياً، ووجد أن القسم المذكور يضم (10) مدارس إعدادية وثانوية للعام الدراسي (2024-2023م) والبالغ عددهم (1775) موزعين على (10) مدارس ومن بين المدارس أعلاه اُختيرت عشوائياً (إعدادية ابن خلدون للبنين) من بين إعداديات وثانويات قسم أطراف شرق بغداد عينة للبحث الحالي وقد بلغ مجموع طلاب الرابع الإعدادي (220) طالباً موزعون على ست شعب، وتم اختيار مجموعتي البحث عشوائياً فوقع الاختيار على شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية وبلغ عددها 32، ثم تم بالتعيين العشوائي اختيار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وبلغ عددها 31.

خامساً/ تكافؤ مجموعتي البحث: حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تحقيق التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات كالآتي:

1. **العمر الزمني للطلاب محسوباً بالأشهر:** استعمل الباحث الاختبار التائي بعد تحقق شرط التوزيع الاعتدالي وتجانس العينة وشرط التوزيع الاعتدالي من خلال نتائج معاملات الالتواء والتفلطح التي تقع ضمن الفترة (-3،+3)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول(3) القيمة الفائية المحسوبة ومعاملات الالتواء والتفلطح لمتغير العمر الزمني محسوباً بالأشهر

المجموعة	عدد العينة	التباين	الالتواء	التفلطح	درجة الحرية	القيمة الفائية الكبرى لهارتلي		مستوى الدلالة عند 0.05
						المحسوبة F.max.	الجدولية F.max.	
التجريبية	32	181.158	971.0	093.0	31	423.1	38.2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	133.111	793.0	-221.0	30			

أظهرت نتائج التكافؤات أن العينتين متكافئتين وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4) القيمة التائية المحسوبة للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	937.195	577.12	61	375.0	00.2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	838.194	542.10				

2. **الـذكاء**: اسـتعمل الباحـث الاختبـار التائـي بعـد تحقـق شرط التوزيـع الاعتـدالي وتجانـس العينـة وشرط التوزيـع الاعتـدالي مـن خـلال نتائـج معامـلات الالتـواء والتفلطـح التـي تقـع ضمـن الفـترة (-3،+3) وجـدول (5) يوضـح ذلـك.

جدول (5) القيمة الفائية المحسوبة ومعاملات الالتواء والتفلطح لمتغير أوتس للذكاء

المجموعة	عدد العينة	التباين	الالتواء	التفلطح	درجة الحرية	القيمة الفائية الكبرى لهارتلي		مستوى الدلالة عند 0٫05
						المحسوبة F.max.	الجدولية F.max.	
التجريبية	32	740.18	422.0	119.0	31	108.1	38.2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	917.16	518.0	-281.0	30			

أظهرت نتائج التكافؤات أن العينتين متكافئتين وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) القيمة التائية المحسوبة للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0٫05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	031.25	329.4	61	486.0	00.2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	548.25	113.4				

3. **درجـات مـادة اللغـة العربيـة لنصـف السـنة (2023 - 2024)**: اسـتعمل الباحـث الاختبـار التائـي بعـد تحقـق شرط التوزيـع الاعتـدالي وتجانـس العينـة وشرط التوزيـع الاعتـدالي مـن خـلال نتائـج معامـلات الالتـواء والتفلطـح التـي تقـع ضمـن الفـترة (-3،+3)، وجـدول (7) يوضـح ذلـك.

جدول (7) القيمة الفائية المحسوبة ومعاملات الالتواء والتفلطح لدرجات اللغة العربية لنصف السنة

المجموعة	عدد العينة	التباين	الالتواء	التفلطح	درجة الحرية	القيمة الفائية الكبرى لهارتلي		مستوى الدلالة عند 0٫05
						المحسوبة F.max.	الجدولية F.max.	
التجريبية	32	910.167	-164.0	-402.1	31	119.1	38.2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	937.187	174.0	-604.1	30			

أظهرت نتائج التكافؤات أن العينتين متكافئتين وجدول(8) يوضح ذلك.

جدول (8) القيمة التائية المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدرجات نصف السنة في مادة اللغة العربية

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0٫05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	875.67	958.12	61	500.0	00.2	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	66.193	709.13				

4. **التحصيل الدراسي للأب والأم:** أظهرت نتائج التكافؤات أن العينتين متكافئتين وجدولين(9) و(10) يوضحان ذلك.

جدول(9) نتائج قيمة(كا²) للتحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية)

المتغير	المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي للأمهات			المجموع	درجة الحرية	قيمة (كا²)		مستوى الدلالة 0.05
		امي يقرأ ويكتب ابتدائية	متوسطة إعداديه	جامعية +دراسات عليا			المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	8	10	14	32	2	0.644	5.99	غير دالة احصائياً
	الضابطة	6	12	13	31				
	المجموع	14	22	27	63				

جدول(10) نتائج قيمة(كا²) للتحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث(الضابطة والتجريبية)

المتغير	المجموعة	مستوى التحصيل الدراسي للأمهات				المجموع	درجة الحرية	قيمة (كا²)		مستوى الدلالة 0.05
		اميه تقرأ وتكتب ابتدائية	متوسطة	إعداديه	جامعية دراسات عليا			المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	9	5	8	10	32	3	0.787	7.82	غير دالة احصائياً
	الضابطة	8	5	6	12	31				
	المجموع	17	10	14	22	63				

سادساً- مستلزمات إجراء تجربة البحث:

1. **تحديد المادة العلمية:** حدّد الباحث المادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها لطلاب مجموعتي البحث معتمداً على كتاب اللغة العربية موضوعات القواعد للصف الرابع الإعدادي للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024م، وكان عدد الموضوعات سبعة هي: (المفعول المطلق. المفعول لآجلة. لمفعول فيه. الحال. التمييز. أسلوب التوكيد. أسلوب الشرط).

2. **صياغة الأهداف السلوكية:** صياغ الباحث (85) هدفاً سلوكياً تم صياغتها في ضوء تصنيف بلوم المعدل ضمن مستوياته الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الإبداع) تضمنت داخل الخطط الدراسية.

3. **إعداد الخطط التدريسية:** أعّد الباحث خططاً دراسية لموضوعات قواعد اللغة العربية التي ستُدرس في التجربة، في ضوء الأهداف السلوكية المصوغة، ومحتوى المادة الدراسية المحددة من الوحدة الأولى إلى الوحدة السابعة إلا أن الوحدة السادسة والوحدة السابعة لا يمكن تحقيقها في خطة دراسية واحدة لذا؛ تم تجزئتها ليكون تنفيذ الوحدة السادسة بخطتين دراسيتين

وكذلك الوحدة السابعة وعلى وفق استراتيجية المنحى الروائي، وبعد تحديد موضوعات قواعد اللغة العربية والأهداف السلوكية المُراد قياسها والاتفاق عليها، ومن متطلبات استراتيجية المنحى الروائي كتابة رواية تتعلق بالدرس المراد عرضه على المتعلمين، لذا؛ تم تأليف رواية تتكون من (9) قصص مناسبة لكل موضوعات قواعد اللغة العربية، إذا بلغ عددها (9) خطط دراسية بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية معتمداً على استراتيجية المنحى الروائي وبالطريقة الاعتيادية بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة، وقد عرضتُ أنموذجين من هذه الخطط على نخبة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية لاستطلاع آرائهم وملحوظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه المحكمون أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سابعاً- أداة البحث:

الاختبار التحصيلي: يقصد بالاختبار التحصيلي الأداة التي تقيس المعلومات والمهارات التي درست سابقاً من خلال مادة دراسية محددة والتي يُعتمد على نتائجها في اتخاذ القرارات (سليمان وابو علام، 2010: 191)، لذلك أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (30) فقرة اختبارية وقد تمييز هذا الاختبار باحتوائه على الأسئلة الموضوعية، تتمثل الفقرات الموضوعية من نوع (الاختيار من متعدد ذي أربع بدائل) أحد هذه البدائل صحيحة والباقية خاطئة.

خطوات إعداد الاختبار التحصيلي:

• 1. **تحديد الهدف:** إن الهدف من بناء الاختبار التحصيلي قياس تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي بعد الانتهاء من دراسة مادة قواعد اللغة العربية.

• 2. **تحديد المحتوى:** تحددت المادة العلمية للاختبار التحصيلي بموضوعات (قواعد اللغة العربية) للفصل الدراسي الثاني من كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي (2023- 2024م).

• 3. **تحديد الأهداف السلوكية:** أعد الباحث الإختبار التحصيلي في ضوء الأهداف السلوكية التي صاغها لموضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي وعددها (85) هدفا سلوكياً.

• 4. **إعداد جدول المواصفات:** لذلك أعدّ الباحث جدول مواصفات أتسم بشموله موضوعات البحث الحالي والأهداف السلوكية معتمداً على تصنيف (بلوم المعدل) في المجال المعرفي وبمستوياته (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، الإبداع).

• 5. **صياغة فقرات الاختبار:** حدد الباحث فقرات الاختبار على وفق جدول المواصفات، إذ صيغت (30) فقرة اختبارية لقياس مستويات (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم).

• 6. **صياغة تعليمات الاختبار:** تصدر الاختبار مجموعة من التعليمات المرفقة مع ورقة الاختبار وكان بلغة يسيرة وواضحة لتوضيح كيفية الإجابة على الأسئلة.

• 7. **صدق الاختبار التحصيلي:** الصدق هو من مواصفات الاختبارات الجيدة، إذ يُعد شرطاً أساسياً من شروط أدوات القياس لمعرفة مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد في قياس الظاهرة موضوع القياس، ويُعرف صدق الاختبار «أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله» (ابو الديار، 2012: 29)، ومعنى ذلك إن الاختبار يقيس ما تم إعداده له، وقد تم إيجاد الصدق للاختبار التحصيلي كما يأتي:

أ. الصدق الظاهري: تحقق الباحث من الصدق الظاهري بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ممن لديهم خبرة في طرائق التدريس العامة واللغة العربية والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، إذ تمت إعادة صياغة بعض الفقرات الخاصة بالاختبار وتعديل البعض الآخر دون حذف أي فقرة، إذ كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80٪) فأكثر وبذلك حافظ الاختبار على فقراته البالغ عددها (30) فقرة وكما حللت البيانات إحصائياً بالاعتماد على قانون مربع كا[2] وبذلك تحقق الصدق الظاهري له.

ب. صدق المحتوى: لذلك قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلي في ضوء جدول المواصفات والتي تحقق من خلالها صدق المحتوى للاختبار التحصيلي.

- 8. **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:** قام الباحث بأتباع الخطوات الآتية:

أ- وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الإجابة: لغرض التأكد من فقرات الاختبار التحصيلي والتعليمات الخاصة به وتحديد الوقت اللازم الذي يحتاجه الطالب للإجابة على الاختبار، طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية أولى بلغت (30) طالباً من طلاب الصف الرابع الإعدادي في إعدادية النسور للبنين تم إجراء يوم (الخميس) الموافق 2024/ 4/ 4م حيث تم حساب الزمن اللازم للإجابة على الفقرات الخاصة بالاختبار أذ تراوح المدى بين (41-25) دقيقة وتم استخراج المتوسط الحسابي للزمن المستغرق لإجابة الطلاب حيث بلغ (33) دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار التحصيلي

ب- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية الثانية: من أجل التحقق من صلاحية الاختبار وذلك بحساب خصائصه السايكومترية تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ضمن مجتمع البحث مكونة من (200) طالب من الصف الرابع الإعدادي، اختيرت عشوائياً من مدارس مختلفة، حيث تم تطبيق الاختبار في يوم الاحد الموافق 2024/ 4/ 7م، وبعد عملية توزيع الاستمارات على أفراد العينة وجمعت وأجريت الإجراءات الآتية: تصحيح الاستمارات للحصول على الدرجة الكلية لكل استمارة. رتبت الباحث الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة. ثم أخذ أعلى (27٪) من درجات الطلاب لتمثل المجموعة العليا وبلغت (54) طالب، وأخذ الباحث أدنى (27٪) من درجات الطلاب لتمثل المجموعة الدنيا وبلغت (54) طالباً، تم توزيع المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا) بنسبة (27٪) لكل مجموعة منهما، وذلك لأجل حساب الآتي (مراد وسليمان، 2005: 214)

1. **استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي:** الغرض من تحديد القوة التمييزية لكل فقرة هو معرفة قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، وعمل الباحث على حساب عدد الإجابات الصحيحة في كل فقرة من الفقرات الموضوعية البالغ عددها (30) فقرة، فوجد أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار اكبر من (0.39) تُعد فقرة ذات قدره عالية على التمييز ويجب الاحتفاظ بها (العزاوي، 2008: 81).

2. **استخراج معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي:** يقصد بمعامل الصعوبة بأنه نسبة الطلاب الذين لم يجيبوا عن الفقرة الاختبارية إلى العدد الكلي للمشاركين في الاختبار (سليمان وابو علام، 2010: 313)، إذ عمل الباحث على حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار الموضوعية البالغ عددها (30) فقرة، فوجد جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق، إذ تُعد الفقرات مقبولة إذا ما وقعت بين (0.80-0.20) كما في جدول (11).

جدول (11) معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة		معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة		معامل التمييز	معامل الصعوبة
	العليا	الدنيا				العليا	الدنيا		
1	52	23	0.54	0.69	16	50	22	0.52	0.67
2	51	23	0.52	0.69	17	48	13	0.65	0.56
3	43	21	0.41	0.59	18	47	24	0.43	0.66
4	47	25	0.41	0.67	19	48	18	0.56	0.61
5	48	22	0.48	0.65	20	42	18	0.44	0.56
6	49	23	0.48	0.67	21	47	25	0.41	0.67
7	50	24	0.48	0.69	22	48	26	0.41	0.69
8	47	21	0.48	0.63	23	51	25	0.48	0.70
9	45	22	0.43	0.62	24	50	22	0.52	0.67
10	51	22	0.54	0.68	25	42	11	0.57	0.49
11	48	26	0.41	0.69	26	49	26	0.43	0.69
12	49	25	0.45	0.69	27	49	26	0.43	0.69
13	50	22	0.52	0.67	28	52	22	0.56	0.69
14	51	22	0.54	0.68	29	42	20	0.41	0.57
15	48	23	0.46	0.66	30	48	26	0.41	0.69

3. استخراج فعالية البدائل الخاطئة(المموهات) لفقرات الإختبار التحصيلي: يقصد بفعالية البدائل الخاطئة بانها عبارة عن الخيارات الأخرى غير الصحيحة للفقرة ذات الاختيار من متعدد (مجيد، 2014: 83)، ويفترض أن تكون المموهات أو المشتتات جذابة للأفراد الذين لا يعرفون الاختيار الصحيح، أي يتم إختيار أي مموه أو مشتت من قبل مُختبِر أو اكثر بنسبة لا تقل عن (5٪) من المُختبِرين، لذلك فالمموه أو المشتت الجيد هو الذي يكون عدد المُختبِرين الذين يختارونه من الفئة العليا أقل من عددهم في الفئة الدنيا، وكلما كانت قيمة المموه او المشتت بالسالب كان هذا دليلاً على أن المموه أو المشتت جيد (العزاوي، 2008: 83)، وتشير المعادلة إلى كيفية تحديد عدد الطلاب اللذين اختاروا هذا البديل من الفئة العليا ناقصاً من عدد اللذين اختاروا هذا البديل من الفئة الدنيا مقسوماً على أفراد أحدى المجموعتين والجدول (12) يوضح فعالية المموهات المشتتات لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي المطبق في التجربة.

جدول (12) فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية

الفقرة	البدائل				الفقرة	البدائل			
ت	أ	ب	ج	د	ت	أ	ب	ج	د
1	-0.148	√	-0.203	-0.185	16	-0.185	-0.148	-0.185	√
2	-0.185	-0.148	-0.185	√	17	-0.222	√	-0.240	-0.185
3	√	-0.166	-0.148	-0.092	18	-0.185	-0.111	√	-0.129
4	√	-0.055	-0.111	-0.240	19	√	-0.277	-0.166	-0.111
5	-0.148	√	-0.203	-0.129	20	-0.092	-0.203	-0.148	√
6	√	-0.148	-0.185	-0.148	21	-0.166	-0.111	√	-0.129
7	-0.203	-0.129	√	-0.148	22	√	-.055	-0.185	-0.166
8	√	-0.166	-0.166	-0.148	23	√	-0.129	-0.185	-0.166
9	√	-0.222	-0.111	-.092	24	-0.129	-0.203	√	-0.185
10	-0.259	-0.148	√	-0.129	25	-0.222	√	-0.129	-0.222
11	-0.074	√	-0.129	-.203	26	-0.185	-0.129	√	-0.111
12	-0.148	-0.129	√	-0.166	27	-0.092	√	-0.166	-0.166
13	-0.203	-0.166	√	-0.148	28	√	-0.148	-0.222	-0.185
14	-0.259	√	-0.129	-0.148	29	-0.129	√	-0.148	-0.129
15	-0.148	√	-0.148	-0.166	30	√	-0.111	-0.166	-0.129

• 9. **ثبات الاختبار**: يقصد بمعامل ثبات الاختبار أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والاطراد فيما تزودنا من بيانات عن السلوك المفحوص، أي بمعنى نسبة التباين الحقيقي في الدرجة التي يحصل عليها الفرد من اختبار ما (مجيد، 2014: 66) من أجل التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي فقد استعمل الباحث معادلة كيودر ريتشاردسون20 للأسئلة الموضوعية وكان حجم العينة (200) طالباً، وبعد تطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (0.84)، وهو معامل اتساق داخلي وهذا يدل على أن معامل الثبات للاختبار جيد.

• 10. **الصورة النهائية للاختبار التحصيلي**: بعد استخراج الخصائص السايكومترية للاختبار أصبح الاختبار متكوناً من(30) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق في قياس تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والضابطة.

• 11. **تصحيح الاختبار التحصيلي**: خُصصت (درجة واحدة) لكل إجابة صحيحة من فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعية، و(صفر) للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة أو متروكة، وبذلك

أصبحت الدرجة المخصصة لفقرات الاختبار الموضوعية هي (30) درجة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي هي (30) درجة.

ثامناً- التطبيق:

أ. تطبيق التجربة: بدأ تطبيق التجربة (الدروس الفعلية) على مجموعتي البحث في يوم الثلاثاء الموافق 2024/ 2/ 27م، واستمرت التجربة إلى يوم الأحد الموافق2024/ 4/ 31 في حين درست المجموعة الضابطة بذات المدة بإستعمال الطريقة الاعتيادية في التدريس.

ب. تطبيق أداة التجربة: تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم (الأحد) الموافق 2024/ 4/ 14م.

الفصل الرابع:
تفسير النتيجة ومناقشتها:

تفسير النتيجة: للتحقق من الفرضية التي نصت (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التحصيل بقواعد اللغة العربية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية المنحى الروائي والمجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية). وللتحقق من شروط الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لبيان الفرق بين المجموعتين، تم التحقق من التوزيع الاعتدالي وتجانس العينتين، وشرط التوزيع الاعتدالي كون نتائج معاملات الالتواء والتفلطح تقع ضمن الفترة (-3،+3)، وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) القيمة الفائية المحسوبة ومعاملات الالتواء والتفلطح لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	مجموع الطلاب	التباين	الالتواء	التفلطح	درجة الحرية	القيمة الفائية الكبرى لهارتلي		مستوى الدلالة عند 0.05
						المحسوبة .F.max	الجدولية .F.max	
التجريبية	32	7.634	-0.316	-0.738	31	1.354	2.38	غير دالة إحصائياً
الضابطة	31	5.636	0.437	0.153	30			

يوضح الجدول السابق إلى أن شرط الاعتدالية وشرط التجانس قد تحقق، وعليه طبق الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لبيان الفرق بين المجموعتين، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (14) القيمة التائية المحسوبة للفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل

المجموعة	مجموع الطلاب	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	24.906	2.763	61	3.479	2.00	دالة إحصائياً
الضابطة	31	22.645	2.374				

وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (61) بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغ متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (24.906)، ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (22.645)، ولاختبار دلالة الفرق استعمل الباحث الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين، فكانت القيمة التائية المحسوبة (3.479) عند مستوى دلالة (0.05) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.00)، مما يعني أن هذا الفرق دال إحصائياً لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية، كما في جدول(15)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة مما يدل على تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إستراتيجية المنحى الروائي على أداء طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل، إذ أن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (سعسع، 2007) ودراسة (الربيعي، 2023) ودراسة (أبو صبحة، 2010) مع اختلاف المرحلة العمرية وموضوعات اللغة العربية مما يعطي انطباع لاستراتيجية المنحى الروائي بأن لها اهمية لما تحققه من نتائج في مراحل ومواد دراسية مختلفة.

حجم الأثر بين الطريقتين: بعد معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، رفضت الفرضية الصفرية واعتمدت الفرضية البديلة التي تدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في نتائج التحصيل الدراسي، فعمد الباحث إلى قياس حجم الأثر بين الطريقتين المستعملتين في تدريس المجموعتين، وبعد استعمال معادلة كلاس لحساب حجم الأثر،إذ بلغ حجم الأثر بين الطريقتين (0.952) وهو تأثير عالي يشير إلى قوة الطريقة المستعملة في تدريس المجموعة التجريبية، لان نتائج حجم الأثر في هذه المعادلة اذا بلغ (0.20) فهو تأثير منخفض، أما إذا بلغ (0.20–0.50) فهو تأثير متوسط، اما اذا بلغ (0.50) فأكثر فهو تأثير عالي (الشربيني، 2013: 198).

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها: أظهرت نتائج البحث الحالي أن التدريس وفق استراتيجية المنحى الروائي يؤثر إيجابياً في التحصيل الدراسي لموضوعات قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الإعدادي، إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق استراتيجية المنحى الروائي، على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية، وقد يعزى هذا التفوق إلى أسباب عدة منها:

1. أن تعرض الطلاب في المجموعة التجريبية للمواقف والأنشطة المتنوعة بالتدريس فقد عملت على تشجيع الطلاب على البحث واكتشاف ما لديهم من معلومات وقد تم هذا من طريق ربط المعارف والمعلومات الحالية مع المعارف والتجارب السابقة مما أدى إلى توسيع خبرة الطلاب وتوليد معلومات جديدة أكثر عمقاً، مما عزز ذلك من زيادة تحصيلهم الدراسي.

2. إن استراتيجية المنحى الروائي نقلت الطلاب من حالة التلقي إلى المشاركة الفاعلة والنشاط داخل غرفة الصف لأنها زودت الطلاب بثروة لغوية جديدة تعينهم على تطوير قدراتهم القرائية والكتابية، فضلا عن شعورهم موضع اهتمام المدرس مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة وهذا مما اكده (امبو سعيدي والبلوشي، 2009: 609).

ثالثاً – الاستنتاجات: بناء على نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إن استراتيجية المنحى الروائي تؤكد ما جاءت به النظرية البنائية من أن التعلم عملية نشطة وإن المعارف ضرورة لحدوث التعلم وتعريف الطلبة بكيفية التعلم فضلا عن مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين.

2. حاجة طلاب الصف الرابع الإعدادي إلى طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس ومنها استراتيجية المنحى الروائي.

3. إن استراتيجية المنحى الروائي ساعدت إلى جذب انتباه أكبر عدد ممكن من الطلاب، وزادت من تركيزهم كما ساعدت على التشويق والإثارة والمتعة في متابعة الأحداث وتقمص الشخصيات.

رابعاً– التوصيات: في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي:

1– توجيه المشرفين في مديريات التربية لغرض اعتماد المدرسين على إستراتيجية المنحى الروائي عند تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، بوصفه استراتيجية حديثة أثبت فاعليتها في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية.

2– العمل على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة عند تدريس مواد اللغة العربية ومنها استراتيجية المنحى الروائي في مفردات مناهج وطرائق التدريس لما لها من أهمية في تحسين التحصيل الدراسي عند المتعلمين والطلبة مستقبلا.

3–الاهتمام بتنوع الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.

خامساً– المقترحات: استكمالاً لموضوع البحث يقترح الباحث ما يأتي:

1. دراسة مماثلة للبحث الحالي في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية عند طلبة المرحلة المتوسطة.

2. دراسة مماثلة للبحث الحالي لمواد دراسية مثل اللغة العربية الأدب، التربية الإسلامية التاريخ العلوم ولجميع المراحل.

المصادر

المصادر العربية:

1. ابراهيم، محمد عبد الرزاق وآخرون (2004): **ثقافة الطفل**، ط1، الأردن، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
2. أبو الديار، مسعد نجاح (2012): **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**، ط1، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل.
3. أبو صبحة، نضال حسين (2010): «أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي للصف التاسع الأساسي»، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) في قسم المناهج وطرائق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية ، غزة – فلسطين .
4. احمد، سمير عبد الوهاب (2017): **قصص وحكايات الاطفال وتطبيقاتها العملية**، ط3، الأردن، عمان، دار المسيرة.
5. امبو سعيدي، عبد الله بن خميس والبلوشي، سليمان محمد (2009): **طرائق تدريس العلوم**، ط1، الأردن، عمان، دار المسيرة.
6. امبوسعيدي، عبد الله بن خميس وآخرون (2019): **استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال**، ط1، الأردن، عمان، دار المسيرة.
7. بوقرنوس، فاطمة الزهراء (2018): «ادب الطفل بين الوظيفة والتلقي»، (**رسالة ماجستير غير منشورة**) جامعة محمد العربي بن مهيدي امّ البواقي، الجزائر .
8. حجازي، يوسف حسن (2010): **عناصر الرواية**، شبكة فلسطين للحوار، فلسطين.
9. دعمس، مصطفى نمر (2015): **الاستراتيجيات**

الحديثة في تدريس العلوم العامة، ط1، الأردن، عمان، دار غيداء للنشر.
10. دياب، سهيل رزاق (2003): **مناهج البحث العلمي**، فلسطين، غزة.
11. راشد، علي (2015): **تنمية الخيال العليمي لدى اطفال الروضة ومرحلتي الابتدائية والاعدادية**، ط2أ الأردن، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
12. الربيعي، رسل ابراهيم دايم (2023): «أثر توظيف المنحى الروائي في الإداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة»، (**رسالة ماجستير، غير منشورة**)، جامعة ديالى، كلية التربية الاساسية.
13. الرعيني، علي سيف (2022): القصة والرواية اوجه التشابه والاختلاف، مجلة الحوار المتمدن، العدد 2260.
14. زاير، سعد علي وآخرون (2017): **الموسوعة التعليمية المعاصرة**، ط1، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
15. زاير، سعد علي وعايز، ايمان اسماعيل (2014): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط1، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر.
16. زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (2003): **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
17. زيتون، عايش محمود (2007): **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1، الأردن، عمان، دار الشروق.
18. السر، خالد خميس وآخرون (2021): **استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية**، ط1، فلسطين، جامعة الاقصى.
19. سعسع، وجيهة عبد الرحمن (2007): «اثر استخدام المنحى الروائي في تدريس العلوم في فهم طلبة المرحلة الاساسية للمفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم وفي ادراكاتهم للبيئة التعليمية الصفية»، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة**)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية، الأردن .
20. سليمان، امين علي محمد وابو علام، رجاء محمود (2010): **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أُسُسهُ وأدواته وتطبيقاته**، ط1، مصر، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
21. سليمان، امين علي محمد وابو علام، رجاء محمود (2010): **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أُسُسهُ وأدواته وتطبيقاته**، ط1، مصر، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
22. الشربيني، زكريا وآخرون (2013): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، ط1، السعودية، الرياض، مكتبة الشقري.
23. شرف، عبد القادر محمد علي (2022): «النظرية البنائية وطرق تدريسها»، جامعة جازان السعودية، **مجلة جسور المعرفة**، المجلد8 عدد2 الصفحة 52-39.
24. صالح، رحيم علي (2018): «أثر اسلوب الدراما التعليمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة»، بحوث، «**مجلة الأستاذ**»، العدد227 لسنة 2018، من ص (20-1).
25. الطاهر، بلحيا (2017): **الرواية العربية الجديدة**، ط1، الجزائر، دار ابن النديم للنشر والتوزيع.
26. عباد، إيمان (2017): «أصل نشوء الرواية العربية»، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، الجزائر، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.
27. عبيدات، ذوقان وآخرون (2015): **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط17،

الأردن، عمان، دار الفكر.
28. العدوان، زيد سليمان وداود، احمد عيسى (2016): **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس**، ط1، الأردن، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
29. العزاوي، رحيم يونس كرو (2008): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط1، الأردن، عمان، دار دجلة.
30. علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**،ط1، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي.
31. علي، علي عبد الظاهر (2017): **فن التدريس بالقصة**، ط1، القاهرة، دار عالم الثقافة.
32. كاظم، شيماء عبد الحسين (2022): أثر استراتيجية العروض العملية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الإعدادي»، (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة بغداد.
33. مجيد، سوسن شاكر (2014): **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، ط3، الأردن، عمان، مركز ديبونو.
34. مجيد، سوسن شاكر (2014): **الاختبارات النفسية**، ط2، الأردن، عمان، دار صفاء.
35. مراد، صلاح احمد وسليمان، امين علي (2005): **الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطواتها إعدادها وخصائصها**، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
36. مصطفى، محمد صلاح الدين وآخرون (2010): **خطوات البحث العلمي ونتائجه**، المشروع العربي لصحة الأسرة، جامعة الدول العربية.
37. يقطين، سعيد (2012): **قضايا الرواية العربية الجديدة**، ط1، لبنان، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.

ثانياً : المصادر الاجنبية

Amos,s and Bohan,R.(2002)Teaching science in secondary schools.canda:T.Byrne, Done: Teaching oraI EngIish – London Iong man united crob ,1990.

Hawthorn, J. (1997). **Studying the Novel an Introduction.** London. Arnold .