أثر استراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي

أ.م.د.عبد الزهرة لفتة عداي البدران
أ.م.د. عارف حاتم هادي الجبوري
جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث:

اللغة العربية أداة تواصل ألبسها الله – عزّ وجلّ – ثوب القداسة حين وقع اختيارهُ عليها من بين لغات البشر لينطق بها بلسانٍ عربي ففرضها وسيلةً للتواصل بينه وبين عبده فلا تصحّ الصلاة إلا بها فضلاً عن أحكامه كلِّها: معاملات وعبادات.

ولغةٌ بهذه المنزلة لابد لها من سدنة يحافظون عليها ويخدمونها مصداقاً لقوله تعالى:(إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) (الحُجُر: الآية 9) فانبرت مؤسسة لغوية بإستقراء العربية وتقنين قواعدها وقد وضَعت هذه المؤسسة لنفسها استراتيجية عمل وخارطة طريق، حددوا بها مكان وزمان اللغة التي يمكن أنْ تُسمع وتُقنن، ووضعوا آليات الضبط والتقنيين في تقعيد القواعد ورسم معالمها، فكان نتيجة هذا العمل الجبار أن قعدوا لغة العرب بضوابط معيارية من طريقها نستطيع أن نجاري فصحاء الجاهلية أولاً ونقرأ القرآن الكريم ثانياً مع تقادم الزمن، فبلغ من صنعة اللغة وإحكامها وطريقة تدريسها وسهولة حفظها أن نظم ابن مالك – رحمه الله – ألف بيت من الشعر التعليمي جمع فيها قواعد العربية، فيتبين لنا من ألفية ابن مالك أمران: أحدهما: سعة القواعد وتشعبها، والآخر: عناية العرب قديماً بطرائق تدريس قواعد اللغة العربية وتعليمها حين لجأ العلماء إلى نظمها شعراً.

وهناك مشكلة أُخرى عملت على صعوبة

القواعد وتعقيدها وكثرة الخلافات فيها وهي أن بعض علمائنا لم يلتزم باستراتيجية العمل في استقراء العربية التي وضعتها المؤسسة اللغوية فتجاوز الزمان المحدد للاستقراء والمكان المعين، هذا الاتساع في دائرة السماع أدى إلى اختلاف في آليات الضبط وقواعد التقنين.

نفهم ممّا تقدم ذكره أن مشكلة قواعد اللغة العربية قديمة قدم استقرائها وضبطها، يعني مشكلة القواعد تعود إلى المنهج الذي أتبعه علماؤنا في تقنينها وآليات المعالجة فضلاً عن سطوة العلوم العقلية المنطق والفلسفة والكلام التي أضفت بظلالها على العربية فكانت الصعوبة التي تنفّر الطلبة منها.

أما صعوبة قواعد اللغة العربية اليوم فلا أظنها تختلف عمّا استشعر به القدماء، بل تعقّدت القضية أكثر كلما تقادم العهد على العربية وتوغلنا في لهجتنا العامية، فقد تعددت طرائق التدريس ومناهج التأليف للكتب المدرسية وغير المدرسية وما زالت قواعد اللغة العربية معقّدة على دارسيها المتعلم والمعلم، فنلحظ ضعفاً كبيراً في مستوى الطلبة وتدني الثقافة اللغوية بفروعها: قواعد اللغة، والبلاغة، والأدب والنصوص، والمطالعة، والأملاء، والتعبير. وإن كانت العربية صعبة قديماً بتشعبها وطريقة استقرائها وكثرة خلافاتها النحوّية وشواذها وشواردها فاليوم هي منفّرة بكتبها المنهجية وبطرائق تدريسها التقليدية المتبعة التي لم تأتِ أُكلها ومازلنا متمسكين بها.

وانطلاقاً مما تقدم تمس الحاجة إلى مواكبة كل ما هو حديث وجديد من استراتيجيات التدريس، وطرائقه، وأساليبه، إذ لم يعد مقبولاً التمسك باستراتيجيات التحاضر والإلقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وسهولتها، وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم، وأصبح من المهم الإلمام بكل ما هو جديد في التدريس ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي وذلك لكون العالم يشهد قفزات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة وأن البقاء على الاستراتيجيات والأساليب التقليدية في التدريس سيزيد حتماً من الهوة بيننا وبين بلدان العالم المتقدم (عطية، 2008: ص24).

وعليه أرتئ الباحثان تجريب استراتيجيات معالجة المعلومات في تدريس مادة قواعد اللغة العربية المقررة لطلاب الصف الرابع الأدبي لاعتقاده بأن هذا الاستراتيجيات قد تساعدهم على تعلم المادة بعمق وتغيير أسلوبهم في التعامل مع المعلومات المقدمة إليهم وكيفية ترميزها وخزنها في بنيتهم المعرفية والكيفية التي يتم بها استدعاء المعلومات عند الحاجة لحل مشكلة معينة وعليه فإن مشكلة البحث الحالي يمكن أن تحدد بالإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر استراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأدبي ؟

ثانياً: أهمية البحث:

اللغة نظام رمزي عالٍ في التجريد يستعمله الإنسان من دون غيره من الكائنات لتركيب المعاني من الخبرة، ورغم الأنظمة الرمزية المتنوعة التي يستعملها الإنسان للتعبير عن المعاني ونقلها، إلا أن

اللغة هي أكثر هذه الأنظمة تطوراً ومرونةً وفعاليةً وقدرةً على التعبير الخلاق، فهي أنساق من الوحدات الصوتية شُكّلت ونُظّمت بطرائق محددة لتحمل معانٍ معينة (عاشور والحوامدة، 2010: ص21).

وتوجد اللغة أينما وجد المجتمع البشري وتعتمد معظم أشكال النشاط البشري، على تعاون إثنين أو أكثر من الأشخاص، وتمكّن اللغة المشتركة الناس على العمل معاً بوسائل متنوعة غير محدودة (الخريشا، 2012: ص223)، فهي أحدى أهم متطلبات التواصل مع الآخرين، وذلك بما تحتويه من مهارات كالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة، التي تمثل كل واحدة من تلك المهارات إحدى نوافذ المعرفة وتناقل الخبرات الحياتية عبر مرِّ العصور، وهي من الخصائص التي اختص الله بها بني البشر لينفردوا في ذلك عن سائر مخلوقاته (علي، 2010: ص 20).

ويرى الباحثان إن اللغة سجل التراث العقلي للأمم، ورمزاً لوحدة الشعوب، وانعكاسا لإنجازات أهلها الحضارية، وهي المفتاح الذهبي الذي يفتح الأبواب كلها، وأداة التفكير ووسيلته ووعائه. ومن حق الإنسان أنْ يحب لغته، أو يعتز بها اعتزازه بعرضه وكرامته، لأنها هويته التي يُعرَف بها، والوشيجة التي تصله بأبناء وطنه وأمته، ولأنها السجل الذي حفظ ماضيه، والأداة التي يبني بها حاضره، ويمتد خلالها إلى ما شاء الله أنْ يمتد إليه من حقب وعصور. وهذا الحب قد ركّبه الله في نفوسهم (العزاوي، 2004: ص 124).

ومن تلك اللغات اللغة العربية العظيمة التي يحق لكل ناطق بها أن يتكلم بملء فيه عنها ويعظمها لغتنا العربية التي تتماز بجمال أساليبها وقوة عباراتها وثروتها الضخمة من الألفاظ والمعاني (السلامة وآخرون،2008: ص21)، والوفرة الهائلة في الصيغ كما تدل بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطور أعلى منها في اللغات الجزرية الأخر وهي لغة متميزة من الناحية الصوتية فقد اشتملت على الأصوات جميعها التي اشتملت عليها اللغات ألأخر فهي لغة مرنة ويظهر ذلك في طواعية الألفاظ على المعاني فهي لغة صنعت قوانينها بنفسها (مدكور، 2009: ص47)، وهي لغة استوعبت فكر الأمة العربية والحضارة الإنسانية عبر الدهور والأجيال لما إنمازت به من خصائص شعت بنورها على الحضارة إذ بشرت بالإسلام ونقلت تعاليمه بلغة جعلت المتلقي يتفاعل معها ويستجيب من طريقها لتلك التعاليم، لذلك أصبحت العلاقة بين العربي ولغته علاقة مصيرية فقد ذاب في حب لغته حتى كدنا لا نميز بين شخصية العربي واللغة العربية (كبة، 2001: ص97).

واللغة العربية لغة تستحق كل إجلال وتعظيم، إذ إن الله عزّ وجلّ فضلها على سائر اللغات واختارها لتكون لغة خاتم الأديان، ولغة التنزيل الخالد (الحمداني، 2005: ص120)، ومن مظاهر أهميتها الدينية أيضاً فضلاً عن ارتباطها بالقرآن الكريم أنها ارتبطت بالسنّة المحمدية بوصفها المصدر الثاني للتشريع بعد القرآن فهي « لغة القرآن والسنّة المحمدية دستور المسلمين ومرجع الرشد والهداية فيهم» (قورة، 2001: ص48)، ومن هنا استقت اللغة العربية بلاغتها وفصاحتها وبيانها، فأصبحت لغة خالدة بخلود القرآن الكريم، الذي شدَّ من أزرها وجعلها أكثر

استقراراً ورسوخاً وجعل منها لغة الآفاق البعيدة ولغة استوعبت المتغيرات المستجدة والحضارات بشتى أشكالها وألوانها وأبعادها، مما جعلها كنزاً ينهل منه العلماء مما تحمله من ذخائر العلوم والآداب والفنون (إسماعيل، 37-36:2005).

ويرى الباحثان أنه حري بنا أن نعتز بلغتنا الجميلة ونحرص كل الحرص على تقديرها ووضعها في أكرم منزلة وأحسن صورة لأنها سجل حضارتنا وعماد تجمعنا وبعث نهضتنا ومصدر أشعاعنا ومستودع عقيدتنا وأداة ترجمة أفكارنا ،وهذا الاعتزاز يفرض علينا الاهتمام بفروع اللغة العربية جميعها وفي طليعتها قواعد اللغة العربية. فهي تهدف إلى أقدار الطلبة على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أنْ تكون آلية محضة، وأنّها تنمّي القدرة لديهم على دقّة الملاحظة، والربط، والاستنتاج، وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب، فضلاً عن أقدارهم على التفكير المنظم وسلامة العبارة وصحة الأداء وترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم، وهي تُوقف الطلبة على أوضاع اللغة وصيغها (عطا، 2006: ص273).

وتوصف القواعد بإنها العمود الفقري للغة العربية إذ بها يتم بناء الجملة ويُحدد موقع الكلمة ومعناها وصحتها ونطقها، لأن العرب لم يستعملوا لغتهم إلا معربة وسليمة من اللحن ولم يأت زمن على اللغة العربية ظهرت فيه مجردة من الاعراب كونه أبرز خصائصها في الأسلوب والتركيب، وهذا حالها منذُ ولادتها إلى اليوم فهي معربة وسليمة السليقة (الخياط، 2010: ص 27).

وخلاصة القول أن القواعد هي وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة والابتعاد عن اللحن في الكلام، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة. بمعنى إن قواعد اللغة العربية وسيلة لتقويم السنة الطلبة وعصمتها من اللحن والخطأ فهي تُعينهم على دقة التعبير وسلامة الاداء (الجبوري، 2013، ص 337).

ويرى الباحثان أن قواعد اللغة العربية من أبرز فروع اللغة العربية، فهي الموصلة إلى صواب النطق، المقومة للحن اللسان، المصوبة لخطأ القلم، والوسيلة لامتلاك اللغة، من هنا ينبغي أن تظفر القواعد بقدر عظيم من العناية والاهتمام، والبحث عن أفضل الطرائق والاستراتيجيات التي تؤدي إلى حب الطلاب قواعد لغتهم. وما من شك في أنّ لقواعد اللغة العربية طرائق وأساليب عدّة بها يتم إيصال المادة من المدرّس إلى الطالب، والطريقة تجعل الطالب يُقبل على التعلم بدافعية عالية وتجعله إنساناً متفاعلاً وليس خاملاً، فهي تشبع حاجاته، وتحقق طموحاته(عاشور والحوامدة، 2004: ص 293).

ونظراً للتطورات التي طالت ميدان التربية بعامة ومجال التدريس بخاصة، ظهر تربويون كُثر رغبوا في تجاوز أساليب التربية التقليدية وما أفرزته من طرائق تدريسية اقتضتها مجموعة المعطيات التي رافقتها، فبتغير الظروف أصبح لزاماً عليهم أن يطوروا استراتيجيات ونماذج وطرائق جديدة للتدريس تكون قادرة على بناء جيل جديد لمواجهة المستقبل والتلاؤم مع ما يستجد من تطورات مذهلة تتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح، والقدرة على تحديد المعارف، وتحصيل

المعلومات، وحل المشكلات، وابتكار الجديد في سلسلة من الاختراعات والإبداعات التي تسهم في تشكيل الإنسان لمحيطه، فقدموا عدداً من الاستراتيجيات التدريسية التي يحتاج إليها المعلم بصورة واضحة (زيتون ،2003: ص103).

ومن أبرز مهام الاستراتيجيات التدريسية أنها تعلم الطلاب كيف يتعلمون ؟ وكيف يتذكرون ؟ وكيف يفكرون ؟ وكيف يستثيرون دافعيتهم ؟ من أجل تعلم يستمر مدى الحياة، ومساعدتهم على تطوير استراتيجيات فاعلة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة في البيئة (أبو ريَّاش، وآخرون، 2009: ص20).

وعلى هذه الأساس تبنى الباحثان استراتيجيات معالجة المعلومات، والتي تستند الى نظرية معالجة المعلومات، والتي تعد من أحدث النظريات المعرفية الحديثة حيث أحدثت ثورة في مجال الذاكرة وعمليات تعلم المتعلم فضلاً عن دراسة اللغة والتفكير وهي تختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث عدم الاقتصار على وصف العمليات المعرفية بل حاولت تفسير آلية حدوث العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك، وظهر هذا الاتجاه في أواخر الخمسينات من القرن الماضي مستفيداً من التطورات التي حصلت في مجال علم الاتصالات والحاسوب حيث استخدم العلماء تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات لدى المتعلم على نحو مناظر لما يحدث في أجهزة الاتصال والحاسوب من عمليات تحويل الطاقة المستقبلة على شكل موجات صوتية إلى شكل آخر من الطاقة إذ اعتمدت على مبدأ النظام المكون من ثلاث أجزاء رئيسية هي: مدخلات – عمليات – مخرجا (أبو حطب وصادق، 1980: ص21).

وتتحدى هذه النظرية الفكرة السلوكية التي ترى بأن جميع أشكال التعلم تتضمن تشكيل ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ونظرية معالجة المعلومات أقل اهتماماً بالشروط أو الظروف الخارجية حيث تركز بدلاً من ذلك على العمليات العقلية الداخلية التي تتوسط بين المثيرات والاستجابات وتنظر إلى المتعلم كونه باحثاً نشطاً عن المعلومات ومعالجتها في الوقت نفسه. (أبو جادو، 2009: ص 217).

وقد أشار ميرل((merul إلى أهمية إستراتيجيات معالجة المعلومات ورغبة المعلمين باستخدامها وتكمن هذه الأهمية في أنها:

- تعزز ثقة الطلبة بأنفسهم.
- تحد من التصرفات غير المألوفة داخل الصف وخارجه.
- تزيد من انخراط الطلاب الجيدين والضعفاء في الأنشطة على حد سواء.
- تدفع بالطلبة إلى استخدام مهارات التفكير العليا فيما يتعلق بما يتعلمونه.
- تحديث برنامج يتلاءم مع أساليب تعليمية مختلفة.
- تجعل الطلبة معرضين للسؤال والتعلم بطرائق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.

(merul ،113:2000).

ويرى الباحثان أن استراتيجيات معالجة

المعلومات، تساعد المتعلم في التعامل مع المعارف والمعلومات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة، وتقلل من الوقت والجهد، زيادة على جعل عملية التعلم عملية اقتصادية وأكثر فاعلية ومن شانها أن تؤدي إلى حالة من التوازن المعرفي، كما أنها تخلق حافزاً في تفكير المتعلم وتعمل على رفع مستوى هذا التفكير، وكذلك فان إستراتيجيات معالجة المعلومات تساعد الطلاب، في أن يتعلموا كيف يبنون ويشكلون المعرفة، وكيفية تحفيز وإثارة دافيعيتهم الأمر الذي يجعل من عملية تعليم الطلاب لأنفسهم وباندفاع ذاتي، وتسهم كذلك في زيادة قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات، ذلك لأنها تجعل الدراسة أكثر فاعلية، مما يعطي الطلاب ويكسبهم ثقة بأنفسهم.

ولكي تتحقق هذه الاستراتيجيات وتؤدي وظيفتها، فأنها تتأثر بالنضج العقلي – المعرفي للمتعلم، والمرحلة العمرية التي يمر بها، ونضجه اللغوي، وخبرات النجاح والفشل الدراسي التي يتعرض لها في حياته الدراسية. وطبيعة المادة الدراسية، ومستوى التعزيز الذي يحصل عليه من خلال تعلمه بها. (قطامي وآخرون، 2000: ص 354- 355)، وهذا دفع الباحثان إلى إختيار المرحلة الإعدادية (الصف الرابع الأدبي) لأنهما يعتقدان أنها من المراحل المهمة بالنسبة للطلبة وذلك لأن الطلبة في هذه المرحلة يقفون بين نهاية الطفولة وبداية النضوج، فهو يستدبر مرحلة ويستقبل مرحلة غيرها، وهي تعد من المراحل المهمة في نمو الإنسان لأن المرء فيها ينضج وتتكامل جوانبه (العقلية والنفسية والإنسانية والأخلاقية) (الطائي، 2004: ص10).

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

•معرفة اثر إستراتيجيات (التنظيم، التصنيف، التحليل) بوصفها استراتيجيات معالجة معلومات- كل على انفراد- في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

ولغرض التحقق من هذا الهدف صاغ الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية (التنظيم)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسونها بإستراتيجية (التصنيف) في التحصيل الدراسي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية (التنظيم)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسونها بإستراتيجية (التحليل) في التحصيل الدراسي.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية (التنظيم)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسونها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية (التصنيف)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسونها بإستراتيجية (التحليل) في التحصيل الدراسي.
5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية (التصنيف)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسونها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي.
6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية (التحليل)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسونها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي.

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالاتي:

1. المدارس الثانوية والأعدادية في محافظة بابل.
2. عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي في محافظة بابل في المدارس التي تحتوي على أربع شعب فأكثر.
3. عدد من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2014 – 2015.
4. استعمال ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات معالجة المعلومات هي: (التنظيم، التصنيف، التحليل).

خامساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الإستراتيجية (Strategy): عرفها كل من:

1. (القطراوي) بأنها:»هي مجموعة القواعد والأسس والطرق التي يسير وفقها المدرس من اجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً وتتضمن الإجراءات التي يتم تخطيطها بدقة لتوظيف الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة لمساعدة الطلاب على بلوغ أهداف التعلم وهي اعم واشمل من الطريقة»(القطراوي، 2010: ص 9).

2.(المسعودي وآخران) بأنها:»عبارة عن سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف الخاصة» (المسعودي وآخران،2015: ص17).

التعريف الإجرائي للإستراتيجية: هي خطوات يتبعها المدرس داخل الصف لتدريس محتوى قواعد اللغة العربية لطلاب الرابع الأدبي.

ثانياً: معالجة المعلومات Information Pro-cessing: عرفها كل من:

1. (شمك Schmeck) بأنها: "عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ، وان طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج فيه هذه المعلومات وهي تمتد بين السطحية والعمق"221):Schmeck، 1983s)

2. (الزغول) بأنها: « نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له» (الزغول، 2003: ص 173).

التعريف الإجرائي لإستراتيجيات معالجة المعلومات:

المعالجة للمعلومات التي حصل عليها طلاب الرابع الأدبي من خلال دروس مادة قواعد اللغة العربية والخاصة بالمجموعة التجريبية الأولى والثانية والثالثة الذين درسوا وفق استراتيجيات معالجة المعلومات (التنظيم، والتصنيف، والتحليل) ومحاولة الطلاب الاحتفاظ بهذه المعلومات لأطول مدة ممكنة من اجل استرجاعها عند الحاجة لها.

ثالثاً: التحصيل Achievement: عرفه كل من:

1. (أبو جادو) بأنه: «محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة، يمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات» (أبو جادو، 2008: ص 465).

2. (نصر الله) بأنه:«هو النتيجة العامة التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي والتي تضم جميع النتائج التي حصل عليها في كل يوم وفي كل شهر وكل فصل ونهاية السنة» (نصر الله، 2010: ص 401).

التعريف الإجرائي للتحصيل: مقدار ما يكتسبه الطلاب عينة البحث من معلومات في مادة قواعد اللغة العربية مقاساً بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار المعد لذلك الغرض.

خامساً: قواعد اللغة العربية:

عرفها كل من:

1. (الرحيم، وآخرون) بأنّها:» احد فروع اللغة وهي وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة لذاتها « (الرحيم وآخرون، 1988:ص 209).

2. (الخطيب) بأنها:» لفظ عام يستوعب قواعد العربية وأحكامها جميعاً: قواعد الأصوات، والكتابة، والصرف، والنحو، والبلاغة، والدلالة» (الخطيب،2009: ص293).

التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية:

الموضوعات النحوية والصرفية التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي(2014-2015) وهي (الفعل الماضي، رفع الفعل المضارع، نصب الفعل المضارع، الأدوات التي تجزم فعلاً واحداً، أدوات الشرط الجازمة، بناء الفعل المضارع، فعل الأمر، الأفعال المتعدية لأكثر من مفعول) .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

معالجة المعلومات:

حفل علم النفس المعرفي بقدر كبير من الاهتمام بين الفروع الحديثة لعلم النفس من خلال التصورات والاتجاهات التي تعد بمثابة العامل الهام في تقدم هذا العلم ومن هذه الاتجاهات اتجاه معالجة المعلومات (Information Process-ing) الذي ينظر إلى العمليات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، حل المشكلات، تكوين المفاهيم، اتخاذ القرارات) على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في مواقف حياته اليومية وإن فهم وظائف هذه العمليات وكيفية عملها واستراتيجياتها وصلتها بالعمليات الأخرى هو الدراسة العلمية لكيفية تكوين وتناول المعلومات (الشرقاوي، 1999: ص 60).

ولقد ظهر اتجاه معالجة المعلومات في نهاية الأربعينيات من القرن الماضي حين قدم شانون Shanon 1949 نظرية معالجة المعلومات كانعكاس للآراء المضادة للاتجاه السلوكي بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، وقد اتخذ علماء معالجة المعلومات اتجاه التحليل المفصل الذي بدأه علماء (الجشتالت)، ولكن بصورة أكثر دقة وتنظيما، مفترضين أن معالجة المعلومات تتم في سلسلة من المراحل المتتابعة بحيث تؤدي كل مرحلة إلى المرحلة التي تليها، لذلك نجد أن منحى معالجة المعلومات يهتم في بحث، وتوضيح الخطوات التي يعتمدها الأفراد في جمع المعلومات، وتنظيمها، وتذكرها. ويفترض بان الأفراد يبحثون عن المعرفة ويستخلصون منها ما يرونه مناسبا، كما يفترض أن الخبرة السابقة، والمهارات المعرفية تؤثر على التعلم. كما يعنى بنمط التفكير البشري على غرار أنموذج الحاسوب الحديث من حيث انه يركز اهتمامه على المدخلات وطريقة الخزن وطريقة الاسترجاع (عدس، 1999: ص 277).

لذا عدت نظرية معالجة المعلومات ثورة في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني فضلاً عن دراسة اللغة والتفكير، فتختلف عن النظرية المعرفية القديمة من حيث الاقتصار على وصف العمليات المعرفية وإنما حاولت تفسير آلية حدوث العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك، كما يرى في أنموذج معالجة المعلومات، أن السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها كما هو الحال في المدرسة الأرتباطية، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة له. ومثل هذه العمليات تستغرق زمناً من الفرد لتنفيذها، إذ أن زمن الرجع بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيتها (الزغول،2003: ص173)، ويتكون التعلم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تلقي المثيرات البيئية واستجابة الفرد لهذه المثيرات، ويطلق على هذه المثيرات البيئية التي توثر في الحواس مدخلات التعلم، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم، أي أن نظرية معالجة المعلومات تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التي تستقبلها

الحواس ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدي إلى مخرجات استجابية (جابر،1985: ص237)، كما تتحدد نظرية معالجة المعلومات في عمليات وميكانيزمات التجهيز الداخلية، التي تتم في إثناء أداء الأفراد للأنشطة المعرفية المختلفة، ويؤكد أصحاب النظرية على الطبيعة الدينامية (المتغيرة) لتلك العمليات، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة (الحامولي، 1988: ص3).

استراتيجيات معالجة المعلومات:

بناءً على اطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات فقد حددا الإستراتيجيات الفرعية الآتية:

1. إستراتيجية التنظيم:

هذه الاستراتيجية تتمثل بإضافة أبنية جديدة على المعلومات أو إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات ومن ثم تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية صغيرة وتتألف كذلك من تحديد الأفكار المهمة وتمييزها أو جمع الحقائق من بين المعلومات الكثيرة 0 وهذه الاستراتيجية تستهدف مساعدة الطلبة في زيادة معنى واستيعاب الموضوعات الدراسية الجديدة (جابر، 1999: ص319).

ويرى الغريري (2003) إن هذه الإستراتيجية تعمل على تعليم الطلبة كيفية تنظيم أفكارهم وذلك باعتماد ترتيب المعلومات بشكل تصاعدي او تنازلي وتصميم إطار عام للموضوع، والتوقف عند المفاهيم الأكثر أهمية من غيرها، وربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة وكذلك ترميز المعلومات وتقديم التوضيحات لمادة الدرس وربط الأجزاء غير المترابطة والتعبير عن الأفكار بصيغة أخرى. (الغريري، 2003: ص 241).

إن هذه الاستراتيجية المعرفية تمكن المتعلم من ترتيب ومقارنة وتصنيف الظواهر والمعارف، في نظام معين، وفقاً لما بينهما من علاقات متبادلة، مما يساعد على فهمها.أما على النشاط المعرفي العقلي فهي تسهل من عملية نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، فكلما كانت المعلومات منظمة ومرتبة في فئات، تمكن من معالجتها بدقة وبجهد أقل واسترجاعها بسهولة (إبراهيم ،2007: ص136)، إذ يعد تنظيم المحتوى التعليمي هو مفتاح لاسترجاع المعلومات في ذاكرة المتعلم وفهمها كما يحقق إختصار الوقت والجهد وتحسيناً في جودة التعليم ويعمل على استمراريته (إبراهيم، 2004: ص 204).

2. استراتيجية التصنيف:

الهدف من التصنيف هو اختزال الكم الهائل من المعلومات إلى عناوين محددة والوصول إلى هذا يحتاج من الإنسان إن يعرف أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء بالاستناد إلى الصفات العامة والمشتركة أو معايير محددة (ميشيل، 2001: ص286).

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تعليم الطلبة كيفية تصنيف المعلومات وذلك عن طريق تجميع الأفكار والمعلومات على شكل فئات أو مجاميع والمقارنة بينها لتوليد أفكار جديدة والتمييز بين المختلف منها وتقديم رسوم ومخططات توضيحية وكذلك يتم بواسطتها الاستدلال على الأفكار. (الغريري. 2003: ص 241).

إن التصنيف يساعدنا على وضع الأشياء في مجموعات وفق نظام معين في ذهننا، الأمر الذي يتطلب منا أولاً فحص هذه الأشياء وفصل الأشياء التي فيها خصائص مشتركة ووضعها في مجموعة خاصة بها حتى يصبح لدينا عدد من التجمعات، واذا بقي شيء لم يصنف قد نفرده لوحده أو نضعه تحت عنوان متفرقات (عبد العزيز، 2009: ص169)، إن تصنيف المعلومات في مجموعات يجعل المعلومات أكثر سهولة. (Lerner، 2000: p 259)، وإن المادة الدراسية تشتمل على كثير من المعلومات، بعضها حقائق، وبعضها مفاهيم، وبعضها أحداث وشخصيات ومبادئ وقوانين، وهذا الكم الهائل من المعلومات يسبب ضغوطاً كبيرةً على الطلبة لحفظها وتذكرها، حيث إنه من المفيد أن يجمعها المتعلم ويصنفا في مجموعات حسب الصفات التي تشكل قاسماً مشتركاً بينها، مما يسهل على الطالب حفظها وتذكرها، والهدف من ممارسة هذه الاستراتيجية هو إيجاد علاقات بين الأشياء ذات الصفات المشتركة وإن ممارسة الطالب لتصنيف المعرفة والأشياء تزيد من حيويته الذهنيَة ونشاطه التعليمي والتدريبي (قطامي وآخران، 2002: ص 317).

3. إستراتيجية التحليل:

التحليل عملية تهدف إلى تجزئة المفهوم العام، أو المبدأ العام، أو الإجزاء العامة، إلى العناصر الجزئية التي يتكون منها، بهدف رؤية التفاصيل، وهي عكس استراتيجية التجميع أو التنظيم، وتستعمل هذه الاستراتيجية لدى التعامل مع مادة صعبة، أو معقدة، أو موقف كلي غامض، أو لدى محاولة الفرد استرجاع معلومات جزئية خاصة. فالتحليل يساعد الفرد المتعلم على رؤية التفاصيل قبل خزنها في الذاكرة (دروزة، 2004: ص 40).

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تعليم الطلبة كيفية تحليل المعلومات من خلال تجزئة المحتوى إلى عناصره التي يتألف منها وتسلسل وتتابع الأفكار أو عناصر المحتوى وتمييز المكونات المختلفة له وشرح الأفكار والمعلومات الخاصة به (الغريري، 2003: ص 241).

دراستان سابقتان

1. دراسة (الغريري ,2003) العراق

(أثر برنامج ستراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي وانتقال اثر التدريب لطلبة كلية المعلمين بحسب مستوى ذكائهم).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى معرفة اثر استراتجيات معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي، وانتقال اثر التدريب لطلبة كلية المعلمين بحسب مستوى ذكائهم.

اتبع الباحث المنهج التجريبيّ لتحقيق أهداف دراسته، ، تكونت عينة الدارسة من (70) طالباً وطالبة من طلبة كلية المعلمين بواقع (35) طالباً وطالبة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، واتبع الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين (التجريبية والضابطة).

كافأ الباحث إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في عدد من المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرٌ في نتائج التجربة وهي (العمر الزمني للطلبة، التحصيل الدراسي السابق للطلبة، التحصيل

الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم، معالجة المعلومات، الذكاء)

أعتمد الباحث قائمة شمك لمعالجة المعلومات أداة لبحثه وصمم أداة لمعرفة انتقال اثر التدريب، واعتمد الباحث على استراتجيات (التحليل والتصنيف وتذكر المعلومات ونقدها والاستعداد للامتحان والتنظيم و المذاكرة و تنظيم الوقت) في التدريس واستغرقت التجربة فصلا» دراسيا» كاملا».

استعمل الباحث من الوسائل الإحصائية الاختبار ألتائي(t،test) وتحليل التباين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون.

وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التحصيل وانتقال اثر التدريب بين طلبة المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية. فيما لم تتضح فروق في متوسط درجات التحصيل بين طلبة المجموعة التجريبية بحسب مستوى ذكائهم وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى دلاله (05، 0) بين الجنس ولصالح الطالبات في التحصيل وانتقال اثر التدريب (الغريري، 2003: ص ح- ك).

2. دراسة صالح (2012) العراق

(أثر إستراتيجيات معالجة المعلومات والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية التفكير العلمي والدافع المعرفي).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية التربية (أبن الهيثم) وهدفت إلى معرف اثر إستراتيجيات معالجة المعلومات والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية التفكير العلمي والدافع المعرفي.

اتبع الباحث المنهج التجريبيّ لتحقيق أهداف دراسته، تكونت عينة الدراسة من(120) طالباً قسموا على ثلاث مجاميع متساوية (مجموعتان تجريبيتان والثالثة ضابطة)، وكان عدد طلاب كل مجموعة (40) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

كافأ الباحث إحصائياً بين المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرٌ في نتائج التجربة وهي: (المعلومات الإحيائية السابقة، العمر الزمني بالأشهر، الذكاء ،التحصيل السابق في مادة العلوم).

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لمادة علم الأحياء تكون من (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، واختباراً للتفكير العلمي تكون من (25) فقرة موزعة على خمسة مجالات، واعد الباحث مقياساً للدافع المعرفي تكون من (44) فقره موزعة على أربعة مجالات. واستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا. وبعد ذلك جمعت البيانات وعولجت إحصائيا بوساطة البرنامج الإحصائي(SPSS).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل الدراسي لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى و الثانية التي يدرس طلابها بستراتيجية معالجة المعلومات، وفي تنمية التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي يدرس طلابها باعتماد إستراتيجية الاستقصاء العقلاني، وفي تنمية الدافع المعرفي لصالح

المجموعة التجريبية الأولى التي يدرس طلابها بستراتيجية معالجة المعلومات.

وفي ضوء ذلك قدم الباحث عددا من التوصيات منها: اعتماد إستراتيجيتي معالجة المعلومات والاستقصاء العقلاني بتدريس مادة علم الأحياء في المدارس، وأقترح استعمال أساليب تدريسية أخرى و أثرها في تنمية التفكير العلمي والدافع المعرفي (الصالح، 2012: ص155-97).

مؤشرات ودلالات الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراستين السابقتين يمكن إعطاء صوره عن المؤشرات التي استفاد منها الباحث في دراسته الحالية وهي على النحو الأتي:

1. المنهجية:

اتفقت الدراستان السابقتان في منهجيتهما، فقد اعتمدتا المنهج التجريبي، وهذا ما اتفق مع الدراسة الحالية فقد أتبعت المنهج التجريبي أيضاً.

2. الأهداف:

هدفت الدراستان السابقتان للكشف عن فاعلية الاستراتيجيات في بعض المتغيرات التابعة مثل التحصيل وانتقال اثر التدريب كما في دراسة (الغريري 2003)، والتحصيل وتنمية الدافع المعرفي والتفكير العلمي كما في دراسة (صالح 2012)، أما الدراسة الحالية هدفها التحصيل.

3. العينات:

تباينت الدراستان السابقتان في حجم العينات التي طبقت عليها التجربة، ففي دراسة (الغريري 2003) بلغت عينة الدراسة (70) طالباً وطالبة، و(120) طالباً في دراسة (الصالح 2012)، أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (122) طالبا.

4. الجنس:

تباينت الدراستان السابقتان في متغير الجنس إذ شملت الذكور والإناث (طلاب، طالبات) كما في دراسة (الغريري 2003)، وشملت على الذكور فقط كدراسة (الصالح 2012). ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الصالح 2012) إذ اقتصرت على جنس الذكور فقط.

5. المرحلة الدراسية:

تباينت الدراستان السابقتان في المرحلة الدراسية بين طلبة الكليات كما في دراسة (الغريري 2003)، وبين طلبة المرحلة الثانوية كما في دراسة (الصالح 2012)، إما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع (الصالح 2012). إذ طبق الباحثان تجربتهما على طلاب المرحلة الإعدادية وتحديداً الصف الرابع الأدبي.

8. أدوات البحث:

تباينت الأدوات المستعملة في الدراستين السابقتين بتباين أهداف الدراستين، فقد أعد (الغريري 2003) أداة لمعرفة انتقال اثر التدريب ومقياس شمك، بينما اعتمدت دراسة (الصالح 2012) اختباراً للتحصيل و اختباراً لتنمية التفكير العلمي والدافع المعرفي، أما الدراسة الحالية فسوف تعتمد بناء اختبار لتحصيل مادة قواعد اللغة العربية.

9. الوسائل الإحصائية:

تباينت الدراستان السابقتان في استعمالها الوسائل الإحصائية، فقد استعملت حزمة البيانات

SPSS والاختبار التائي (t،test) واختبار ((somaومربع كاي وتحليل التباين الأحادي والثنائي واختبار شيفيه ومعادلة الفا-كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية ومعامل الصعوبة والتمييز ومعادلة فاعلية البدائل الخاطئة. أمّا الدراسة الحالية فتتّفق مع بعض الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية نفسها.

10. نتائج الدراسة:

اتفقت الدراستان في فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في عدد من المتغيرات، فقد توصلت دراسة (الغريري 2003) إلى فاعلية قائمة شمك لمعالجة المعلومات في انتقال اثر التدريب والتحصيل، وتوصلت دراسة (الصالح 2012) إلى فاعلية استراتيجيات معالجة المعلومات والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية التفكير العلمي والدافع المعرفية، أمّا نتائج الدراسة الحالية فسيرد ذكرها عند عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الخامس من هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المنهجية التي استعملها الباحثين، وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهجية البحث (Research Methodology):

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق أهداف بحثه، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى نتائج، والمقصود بالبحث (التجريبي) هو تغير معتمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها (العزاوي، 2008: ص 110)

ثانياً: التصميم التجريبي -Experimental Design:

أعتمد الباحثان تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي فيه أربع مجموعات تجريبية، واختبار تحصيلي فجاء التصميم على ما هو مُبيَّن في شكل (3):

شكل (1)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية الأولى	إستراتيجية التنظيم	التحصيل	الاحتفاظ بالتحصيل
التجريبية الثانية	إستراتيجية التصنيف		
التجريبية الثالثة	إستراتيجية التحليل		
الضابطة	-		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته (Studying Population):

1. مجتمع البحث:

ويُقصد به الأفراد أو الأشياء كافة، الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها معالم المجتمع (أبو حويج: 2002، ص44).

2. عينة البحث (Studying Sample):

يعد اختيار العينة خطوة أساسية وحاسمة في البحث العلمي توثر في جميع خطواته الأُخر، فإذا كانت النتائج التي يتم التوصل إليها غير ممكنة التعميم ولو بدرجة بسيطة خارج نطاق العينة المختارة في البحث أو الدراسة، فإنَّ هذا البحث لن يضيف إلى المعرفة أيَّ شيءٍ جديد (البطش وأبو زينة، 2007: ص95).

أ. عينة المدارس:

زار الباحثان المديرية العامة لتربية بابل بموجب كتاب تسهيل مهمة صادر من جامعة البصرة /كلية التربية للعلوم الإنسانية – ملحق (1) فوجدا أن المديرية المذكورة تضم ضمن حدودها الإدارية عدداً من الأقضية والنواحي، اختارا قصدياً قضاء القاسم من بين الأقضية والنواحي، وأختار الباحثان (إعدادية القاسم) للبنين التابعة لمديرية تربية بابل/ قضاء القاسم عيّنة قصدية لإجراء الدراسة عليها.

ب. عينة الطلاب:

زار الباحثان (إعدادية القاسم) للبنين قبل بدء الفصل الأول أي في بداية السنة الدراسية الجديدة مستصحبين معهما كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بابل – ملحق(2). وقد أبدت إدارة المدرسة تعاوناً كبيراً مع الباحثين لتسهيل مهمتها في إتمام تطبيق تجربتهما على أكمل وجه ممكن، وقد اختار الباحثان من بين الشعب الأربع عشوائيا(×)، فكانت شعبة (د) تمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستدرس مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التنظيم، ومثّلت شعبة (ج) المجموعة التجريبية الثانية التي ستدرس مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التصنيف، ومثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الثالثة التي ستدرس مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التحليل، أما شعبة (ب) فكانت تمثل المجموعة الضابطة والتي ستدرس مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية.

وقد بلغ عدد طلاب الشعب الأربع (122) طالباً، بواقع (30) طالب في شعبة (د)، و(31) طالب في شعبة (ج)، و (31) طالب في شعبة (أ)، أما شعبة (ب) فكان عدد طلابها (30) طالب وذلك بعد استبعاد الطلاب المخفقين في الشعب الأربع. وجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1)

عدد طلاب مجموعات البحث الأربع قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخففين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	د	33	3	30
التجريبية الثانية	ج	33	2	31
التجريبية الثالثة	أ	34	3	31
الضابطة	ب	33	3	30
المجموع		133	11	122

يتضح من جدول (1) أن عدد طلاب عينة البحث بلغ (133) طالب، بواقع (33) طالب في شعبة (د) و(33) طالب في شعبة (ج)، و(34) طالب في شعبة (أ)، و(33) طالب في شعبة (ب). وذلك قبل استبعاد الطلاب المخففين، وبعد استبعاد الطلاب المخففين البالغ عددهم (11) طالب، بواقع (3) طلاب في شعبة (د) و(طالبين) في شعبة (ج)، و(3) طلاب في شعبة (أ)، و(3) طلاب في شعبة (ب)، أصبح عدد طلاب عينة البحث (122) طالب، منهم(30) طالب في شعبة (د) التي تمثل المجموعة التجريبية الأولى، و(31) طالب في شعبة (ج) التي تمثل المجموعة التجريبية الثانية، و(31) طالب في شعبة (أ) التي تمثل المجموعة التجريبية الثالثة، وأما شعبة (ب) التي تمثل المجموعة الضابطة فكان عدد طلابها بعد الاستبعاد (30) طالب.

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث الأربع:

حرص الباحثان قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب مجموعات البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقدان أنها قد تؤثر في سلامة التجربة على الرغم من إن طلاب العينة من منطقة سكنية واحدة، ويدرسون في مدرسة واحدة، **ومن الجنس نفسه، وهذه المتغيرات هي:**

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور (الملحق 3).
2. درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 2013 / 2014 (الملحق 4).
3. التحصيل الدراسي للآباء. 4. التحصيل الدراسي للأمهات.

وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعات البحث:

(×) كتب الباحثان أسماء الشعب في أوراق صغيرة ووضعاها في كيس، وسحبا الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية الأولى، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (د). وسحبا الورقة الثانية لتكون المجموعة التجريبية الثانية، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (ج) وسحبا الورقة الثالثة لتكون المجموعة التجريبية الثالثة، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (أ). وسحبا الورقة الرابعة لتكون المجموعة الضابطة فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (ب).

1. العمر الزمني محسوباً بالشهور (Student Age):

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في العمر

الزمني محسوباً بالشهور بين طلاب مجموعات البحث الأربع ولمعرفة دلالة الفروق بين أعمار طلاب مجموعات البحث الأربع استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (118-3) وجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (2).

جدول (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي للعمر الزمني لطلاب مجموعات البحث الأربع محسوباً بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	27.717	3	9.239	0.476	2.68	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	2289.758	118	19.405			
الكلي	2317.475	121				

يلحظ من جدول (2) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة إحصائية بين أعمار طلاب مجموعات البحث الأربع إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0.476) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2،68) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الأربع في العمر الزمني.

2. درجات مادة اللغة العربية لطلاب مجموعات البحث الأربع في الاختبار النهائي في الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 2014 – 2013.

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً بين مجموعات البحث الأربع في درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام الدراسي 2014-2013، التي حصلا عليها من سجلات المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق بين درجات طلاب مجموعات البحث الأربع استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي، عند مستوى دلالة (0،05) ودرجتي حرية (118،3) وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث الأربع في مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 2014 – 2013

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	ال جدولية	
بين المجموعات	99.761	3	33.254	0.389	2.68	غير دالة احصائياً
داخل المجموعات	10091.944	118	85.525			
الكلي	10191.705	121				

يلحظ من جدول (3) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة إحصائية بين طلاب مجموعات البحث الأربع إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (0،389) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2،68) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الأربع في درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام الدراسي 2014-2013.

3. التحصيل الدراسي للآباء (Fathers Study Level):

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لآباء مجموعات البحث الأربع، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعمل الباحثان معادلة اختبار (كا2) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (6) فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (5).

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعات البحث الأربع وقيمة (كا2) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	متوسطة	إعداد ومعهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا2		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	30	9	10	11	6	0.851	10.458	غير دالة إحصائيا
التجريبية الثانية	31	9	11	11				
التجريبية الثالثة	31	10	11	10				
الضابطة	30	10	8	12				
المجموع	122	38	40	44				

يلحظ من جدول (5) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين آباء طلاب مجموعات البحث الأربع، لأن قيمة (كا2) المحسوبة (0،851) وهي اقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (10،458)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الأربع في التحصيل الدراسي للآباء.

4. التحصيل الدراسي للأمهات (Mothers Study Level):

أجرى الباحثان تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لأمهات مجموعات البحث الأربع، ولمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات البحث استعمل الباحثان معادلة اختبار (كا2) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (6) فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (6).

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعات البحث الأربع وقيمة (كا2) المحسوبة و الجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	متوسطة	إعداديةومعهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا2		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	30	12	8	10	6	4.789	10.458	غير دالة إحصائيا
التجريبية الثانية	31	14	6	11				
التجريبية الثالثة	31	9	12	10				
الضابطة	30	15	8	7				
المجموع	122	50	34	38				

يلحظ من جدول (6) انه ليست هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أمهات طلاب مجموعات البحث الأربع، لان قيمة (كا2) المسحوبة (4،789) وهي اقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (10،458) وهذا يدل على تكافؤ مجموعات البحث الأربع في التحصيل الدراسي للأمهات.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) (IndependentVariables):

المتغيرات الدخيلة هي مجموعة من المتغيرات التي تتوسط المتغيرات المستقلة والتابعة، ولكن لا يمكن ملاحظتها أو قياسها وتسمى بالمتغيرات الخفية أو الوسيطة، وتتسم بأنَّها تصورية أو مفاهيمية، وليست إجرائية، فهي تؤثر في المتغيرات التابعة، وتشارك المتغيرات المستقلة في إحداث التغيرات. (المنيزل، والعتوم، 2010، ص 211) وإذا لم يضبط الباحث هذه المتغيرات فان النتيجة لا يمكن الاعتماد عليها، وذلك لأن عدم ضبط المتغيرات المؤثرة في المتغير التابع قد يسبب فروقاً لها دلالتها الإحصائية، لذلك حاول الباحثان ضبط المتغيرات غير التجريبية، وأهم هذه المتغيرات هي:

1. الفروق في اختيار العينة 2. ظروف التجربة الحوادث المصاحبة 3. الاندثار التجريبي 4. العمليات المتعلقة بالنضج

5. الاختبار الإحصائي 7. أداة القياس 6. أثر الإجراءات التجريبية:

عمل الباحثان على ضبط عددٍ من المتغيرات لضمان سير التجربة، وسلامتها ودقة نتائجها، وتمثل ذلك على النحو الآتي:

أ. **المادة الدراسية** (Text Book):

درس الباحثان مادة دراسية موحدة لمجموعات البحث الأربع ضمن المنهج المقرر وهي ثمان موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2014 - 2015 وبهذا أمكن السيطرة على تأثير هذا العامل.

ب. **القائم بالتدريس** (Teacher):

أن تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يؤثر في المتغير التابع نتيجة لفاعلية المدرس أو شخصيته، لذلك درس أحد الباحثين مجموعات البحث لتلافي تأثير هذا المتغير.

ت. **توزيع الحصص** (Distribution of the Lessons):

اعتمد الباحثان الجدول الأسبوعي المطبق في المدرسة من غير تغيير فيه، إذ درس الباحثان ثمان حصص في الأسبوع، بواقع حصتين لكل مجموعة بحسب منهج الدراسة الإعدادية للصف الرابع الأدبي.

ث. **مدة التجربة** (Time Limitation):

كانت مدة التجربة واحدة لمجموعات البحث الأربع وهي (11) أسبوع، إذ بدأت التجربة بتاريخ 22 / 10 / 2014، وانتهت بتاريخ 13/ 1 / 2015.

ج. **بناية المدرسة** (School Building):

دُرِّسَتْ مجموعات البحث في مدرسة واحدة وفي صفوف متشابهة ممَّا يستبعد أثر اختلاف مساحة الصفوف أو الإنارة أو التهوية أو المقاعد الدراسية أو نوعها وتأثير ذلك في المتغير التابع.

سادساً: **مستلزمات البحث** (The Requirements of the Study):

قبل تطبيق التجربة أعد الباحثان المستلزمات الأساسية لها وهي:

1. **تحديد المادة العلمية** (The Material determine):

حدد الباحثان المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعات البحث الأربع في أثناء التجربة على وفق مفردات المنهج في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2014/2015، وجدول (8) يبين ذلك.

2. **صياغة الأهداف السلوكية**:

تعدُّ الأهداف السلوكية ترجمةً للأهداف التربوية العامة بصورة إجرائية خاصة، ومصوغة بعبارات واضحة تعكس نتاجاتٍ تعليميةً متوقّعةً قابلة للملاحظةً والقياس والتقويم (الضبع، 2006: ص 36).

وقد صاغ الباحثان (90) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات قواعد اللغة العربية التي ستدرس في التجربة، موزّعة بين المستويات الستة في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم). والتي سيدرِّس الباحثين الطلاب على ضوئها، بُغية تحقيقها، ومن أجل التثبت من صلاحية الأهداف السلوكية

واستيفائها محتوى المادة الدراسية، عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء والمختصين بطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل ملاحظات، وتعديلات الخبراء البالغ عددهم (15) خبيراً ملحق (5)، عدَّل الباحثان عدداً من الأهداف، وحذفا (6) أهداف سلوكية لم تبلغ نسبة الاتفاق على قبولها (80%) من موافقة الخبراء والمختصين، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (84) هدفاً سلوكياً ملحق (6).

3. **إعداد الخطط التدريسية** (Preparing dailyinstructional Plans-):

التخطيط على اختلاف مستوياته خطوة رئيسة ومهمة لنجاح أي عمل، ويشكل إحدى الكفايات اللازمة والضرورية في أداء التدريسي (الشامي، 2005: ص30).

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحثان خططاً تدريسية يومية لتدريس مجموعات البحث الأربع في ضوء المتغيرات المستقلة، ومحتوى المادة وأهدافها السلوكية، وعرضا (4) خطط منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ملحق (5) وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات اليسيرة عليها، واعتمدت في تدريس الموضوعات المقررة في أثناء مدة التجربة. ملحق (7).

سابعاً- أسلوب تطبيق التجربة

بعد استكمال متطلبات التجربة جميعها، بدأ الباحثان بتطبيقها يوم الأربعاء الموافق 22 /10 / 2015 في ضوء خطط التدريس اليومية وبواقع درسين لكل مجموعة من مجموعات البحث الأربع في الأسبوع.

درس أحد الباحثين طلاب المجموعة التجريبية الأولى باستعمال إستراتيجية التنظيم، ودرس طلاب المجموعة التجريبية الثانية باستعمال إستراتيجية التصنيف، ودرس طلاب المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال إستراتيجية التحليل، بينما درس الباحث طلاب المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة الأعتيادية المتبعة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية، ولم يستعمل أي إستراتيجية أخرى عند تدريسه موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المشمولة بالتجربة. وحرص الباحث في الأسبوعين الأولين من التجربة على توضيح خطوات كل إستراتيجية للطلاب – انتهت التجربة يوم الأربعاء الموافق 13/ 1 /2015.

ثامنا - اعداد أداة البحث (الاختبار ألتحصيلي):

الاختبارات التحصيلية إجراءات منظمة لقياس ما اكتسبه الطلبة من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع ما أو وحدة تعليمية معينة (علي، 2011: ص299)، ولمّا كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب مجموعات البحث الأربع بعد إنتهاء التجربة لمعرفة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل) لذا أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً مُراعيان فيه الصدق والثبات والشمول والموضوعية متبعاً الخطوات الآتية:

أ. إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية):

تُعد الخارطة الاختبارية الخطوة المهمة في

بناء الاختبار ألتحصيلي، وهي عبارة عن جدول يراعى في بنائهِ شمول البنود الاختبارية للأهداف المتنوعة، إذ تعكس هذه البنود الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر المادة الواردة فيه (أبو جادو ونوفل، 2011: ص 415)، لذا أعدّ الباحثان خريطةً اختباريةً إتسمت بشمولها موضوعات البحث الحالي والأهداف السلوكية معتمداً على تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي وبمستوياته الستة: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، كما في جدول (10)،

جدول (10)

الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية
لموضوعات التجربة ومستويات الأهداف السلوكية

الأهداف التعليمية محتوى المادة	عدد الصفحات	الأهمية النسبية للمحتوى	المعرفة 23.8%	الفهم 14.3%	التطبيق 21.4%	التحليل 13%	التركيب 18%	التقويم 9.5%	المجموع 100%
الفعل الماضي	11	11	1	-	1	-	1	-	3
رفع الفعل المضارع	10	10	1	-	1	-	1	-	3
نصب الفعل المضارع	14	14	1	1	1	-	1	-	4
الأدوات التي تجزم فعلا واحدا	11	11	1	-	1	-	1	-	3
الأدوات التي تجزم فعلين	19	19	1	1	1	1	1	1	6
بناء الفعل المضارع	14	14	1	1	1	-	1	-	4
فعل الأمر	9	9	1	-	1	-	1	-	3
الأفعال المتعدية لأكثر من مفعول	12	12	1	1	1	-	1	-	4
المجموع	100	100%	8	4	8	1	8	1	30

ب. صياغة فقرات الاختبار:

لغرض قياس تحصيل طلاب مجموعات البحث الأربع في مادة قواعد اللغة العربية، أعدّ الباحثان إختباراً تحصيلياً في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة التي تمّ تدريسها في أثناء التجربة، وقد إشتمل الاختبار بصيغته الأولية على (34) فقرة، والسبب في صياغة (34) فقرة هو التحوط من عدم حصول عدد من الفقرات على موافقة المحكمين، أو أنها قد تتميز بسهولة أو صعوبة عالية جداً، أو أنها لا تمتلك قوة تمييزية مقبولة.

ت. صدق الاختبار:

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما اعد لقياسه، أو الذي يحقق ما اعد لأجله (العزاوي، 2008: ص 93)، وبغية التثبت من صدق الاختبار وقياسه للأهداف التي أُعد من أجلها، عرضه الباحثان في صيغة إستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، ملحق (5)، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم عن صلاحية الفقرات وسلامة بنائها وتغطيتها محتوى موضوعات التجربة وبعد أن حصل الباحثان على ملاحظات المحكمين وآرائهم عدّلا عدداً من الفقرات وحذفا عدد آخر لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحثين بـ(80) من مجموع المحكمين الكلي، فأصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية وبفقراته البالغة (30) فقرة موزعة بين ثلاثة أسئلة: ملحق (8)

السؤال الأول: الاختيار من متعدد (15) فقرة.

السؤال الثاني: أملا الفراغات الآتية بما تراه مناسباً (9) فقرات.

السؤال الثالث: كون جملاً لما يأتي (6) فقرات.

ث. إعداد تعليمات الاختبار:

تصدر الاختبار مجموعة من التعليمات المرفقة لورقة الاختبار، وتضمنت التعليمات عدد فقرات الاختبار، وطُلب من الطلاب قراءة فقرات الاختبار جميعها بدقة قبل الإجابة، وقد تضمنت أيضاً مثالاً محلولاً لتوضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

ج. التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

للتحقق من المدة التي يستغرقها الاختبار، ووضوح فقراته، ومدى صعوبتها، وقوة تميزها، وفاعلية بدائلها، طبق الباحثان اختبار التحصيل بصيغته النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً من طلاب إعدادية الأندلس بتاريخ 4 / 1 / 2015م، بعد أن تأكد الباحثان من إكمال طلاب العينة الاستطلاعية الموضوعات المشمولة بالاختبار التي درسها طلاب مجموعات البحث الأربع، وبعد تطبيق الاختبار اتضح أنّ متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الأسئلة كان (44) دقيقة، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم لاختبار التحصيل النهائي بتسجيل الزمن الذي إستغرقه أسرع طالب، والزمن الذي إستغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار ثم حساب متوسط زمن الاختبار.

ج. تحليل فقرات الاختبار

يعد تحليل مفردات الاختبار من الأساليب المهمة التي يُمكن أن يوظفها المدرّس؛ لتحسين جودة الاختبار الذي يُعدّه لطلابه من طريق فحص إجابات المفحوصين عن كل فقرة من فقرات الاختبار؛ لتحديد مدى جودتها، وفاعليتها. (علام، 2007: ص 249)، وبعد تصحيح

إجابات العينة الاستطلاعية، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وعُومِلَت الفقرات المتروكة والفقرات التي وُضع لها أكثر من علامة معاملة الإجابات الخطأ، ثُم رُتبت درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً وقد قسمها الباحث على نصفين: النصف العلوي يشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات، والنصف السفلي يشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أوطأ الدرجات، ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (أقل من 50)، أخذها الباحثان بكاملها بدلاً من اعتماد أعلى وأوطأ (27%) (الإمام، 1990: ص108) وقد كانت أعلى درجة من درجات المجموعة العليا (26)، فيما كانت أوطأ درجة من درجات المجموعة الدنيا (12)، ثم حسب الباحثان معامل الصعوبة وقوة التميز لكل فقرة فقرات الاختبار وكما يأتي:

1. **صعوبة فقرات الاختبار:**(Difficulty test items)

ويقصد به مستوى التعقيد الذي يواجه الطالب في الإجابة الصحيحة عن الفقرة الاختبارية وما إذا كان عالياً أو متوسطاً (الزاملي وآخرون، 2009: ص 368) وعند حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار عن طريق حساب النسبة المئوية لعدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرات بالنسبة إلى مجموع الطلاب المختبرين، وذلك باستعمال معادلة معامل الصعوبة، وجداها تنحصر بين(0.77-0.40) ملحق (9) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة ولا سهلة إلى حد كبير، فالاختبار يُعدُ جيداً إذا كانت معاملات صعوبة فقراته تنحصر بين(0.20– 0.80).

(Hedges، 1966، P.66).

2. **قوة تمييز الفقرات** (Discrimination of test items):

تشير قوة التمييز إلى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين يملكون القدرة على الإجابة، والذين لا يملكون هذه القدرة، أي التمييز بين الأقوياء والضعفاء من الطلبة. (الصمادي والدرابيع، 2004: ص154)، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة معامل تمييز الفقرة وجد أنها تنحصر بين(0.35 – 0.65)، لذلك أبقى الباحثان على فقرات الاختبار جميعها، و (ملحق 9) يبين ذلك. ويرى (Ebel) إن فقرات الاختبار تعد جيدة أذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر (Ebel، 1972، p:406)

3. **فاعلية البدائل غير الصحيحة:**

يُعدُّ البديل غير الصحيح فعّالاً عندما يكون عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة الدنيا، أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة العليا، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة؛ لكي تكون الفقرة جيدة (الصمادي، والدرابيع، 2004: ص155). وملحق (10) يبين ذلك.

4. **ثبات الاختبار** (test the of Reliability):

ثبات الاختبار يعني الدقة والثقة المتوافرة في أداة القياس، لأن الأداة المتذبذبة لا يمكن الاعتماد عليها ولا الأخذ بنتائجها، وأنها مضيعة للوقت والجهد والمال. (الكبيسي، 2007: ص200)، وهناك طرائق عديدة لحساب معامل ثبات الاختبار

منها طريقة إعـادة الاختـبـار، وطريقـة الصور المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفية، التي تعد من أكثر طرائق حساب الثبات شيوعاً، وتتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى، فهي تتلافى عيوب طريقة إعـادة الاختبار فيما يتعلق بمسالة عـدم ضمان ظروف إجـراء التطبيق الأول نفسها في التطبيق الثاني، وتتلافى أيضاً مسالة التكاليف وطول الوقت المستخدم في إعـادة الاختبار (الإمـام، 1990: ص 152-151). لذلك اختار الباحثان طريقة التجزئة النصفية، وبعد تصحيح إجابات الطلاب عـن الاختـبـار، تـمّ تقسيمه على قسمين (فردية وزوجيـة)، بواقع (15) فقرة لكل قسم، أي أنّ القسم الأول قد ضمّ درجـات الفقرات الفردية، والقسم الآخر ضمّ درجات الفقرات الزوجية، ثمّ إستعمل الباحثان معادلة (بيرسون) لحساب معامل الارتباط الجزئي للاختبار، فكانت قيمته (0.71) صحح حساب معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان – بـروان، فكانت قيمته (0.96) وهو معامل ثبات جيد جداً وعالٍ بالنسبة للاختبارات غير المقننة، إذ يُعدُ الاختبارُ جيداً إذا بلغ معامل ثباته (0،67) فأكثر.(Hedges، 1966، P.22). (ملحق 11). وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

تاسعاً: تطبيق الاختبار:

بعد الانتهاء من تدريس المادة المقررة، وقبل أسبوع من إجراء الاختبار النهائي أخبر الباحثان طلاب مجموعات البحث الأربع، أنّ هنالك إختباراً سيجرى لهم في الموضوعات التي درسوها، ثم طبّق الباحثان اختبار التحصيل على طلاب مجموعات البحث البحث الأربع يوم الخميس الموافق(15 – 1 – 2015م)، في الساعة (8،50) صباحاً.

عاشراً: طريقة تصحيح الاختبار:

بعد تطبيق الاختـبـار ألتحصيلي، فحص الباحثان إجابات طلاب مجموعات البحث الأربع، بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر لـلإجـابـة الـخـطـأ، وعوملت الـفـقـرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من إشارة معاملة الفقرات الخطأ بإعطائها صفراً، وعلى هذا، كانت الدرجـة العليا للاختبار(30) درجـة، والدرجة الدنيا (صفراً)، وقد وجد الباحثان أنّ أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعات الأربع كانت (30) درجة، وأوطأ درجة كانت (12).

حادي عشر: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان عدداً من الوسائل الإحصائية في إجراءات البحث وتحليل النتائج وهي:

1 – معادلة تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of variance)

2 – معادلة مربع كاي (كا2) Chi-Squre

3 – معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

4 – معادلة سبيرمان- براون (Spearman-Brown)

5 – معادلة معامل الصعوبة Item Difficulty Equation

6 – معادلة معامل تمييز الفقرة Item Discrimination Equation

7 – طريقة شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية

8 – النسبة المئوية

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً:- عرض النتائج: Results preview

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعات البحث الأربع عن فقرات الاختبار ملحق (14)، أظهرت النتائج إن متوسطات درجات عينة البحث كانت (24،566)، (21،774)، (27،129)، (18،633) درجة على التوالي.ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات، استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي الذي أظهرت نتائجه بحسب ما هو موضح في جدول (11).

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الأربع في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	1220.468	3	406.823	50.045	2.68	دالة أحصائياً
داخل المجموعات	959.237	118	8.129			
المجموع	2179.705	121				

يلحظ من النتائج المعروضة في جدول (11) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (50،045)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي (2،68) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجتي حرية (3 – 18)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الأربع في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية. ولما كان تحليل التباين يكشف ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث أم لا، ولكنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات، ولا المجموعات التي تكون الفروق لصالحها(البياتي، 1977: ص193) وعليه استعمل الباحثان طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات، وتحديد اتجاه هذه الفروق، وبيان الفروق ذات الدلالة من بين المتوسطات الأربعة (Glass، 1970، P: 392)

ويعرض الباحثان النتائج بحسب فرضيات البحث، وكما يأتي:

1. الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية:

تنص الفرضية الصفرية الأولى على أن: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التنظيم، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسونها بإستراتيجية التصنيف في التحصيل الدراسي). وبغية التحقق من صحة هذه الفرضية، استعمل الباحثان معادلة شيفيه (Scheffe) لإجراء الموازنة بين المتوسطين وجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمتا شيفيه		مستوى الدلالة عند 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	24.566	4.873	1.637	دالة أحصائياً
التجريبية الثانية	31	21.774			

يلحظ من جدول (12) إن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التنظيم كان (24،566)، وان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التصنيف كان (21،774). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال معادلة شيفيه (Schef-fe)، ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (0،05) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (4،873) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1،637) وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى.

2. الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة:

تنص الفرضية الصفرية الثانية على أن: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التنظيم، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسونها بإستراتيجية التحليل في التحصيل الدراسي). وللتحقق من صحة هذه الفرضية، أستعمل الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء الموازنة بين المتوسطين، وجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثالثة في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمتا شيفيه		مستوى الدلالة عند 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	24.566	4.106	1.637	دالة أحصائياً
التجريبية الثالثة	31	27.129			

يلحظ من جدول (13) إن متوسط درجات

تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التنظيم كان (24،566)، وان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التحليل كان (27،129). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال معادلة شيفيه (Schef-fe)، ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (0،05) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثالثة إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (4،106) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1،637) وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الثانية.

3. الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة:

تنص الفرضية الصفرية الثالثة على أن: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التنظيم، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسونها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي).وللتحقق من صحة هذه الفرضية، أستعمل الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء الموازنة البعدية بين المجموعتين، وجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمتا شيفيه		مستوى الدلالة عند 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الأولى	30	24.566	21.651	1.637	دالة احصائياً
الضابطة	30	18.633			

يلحظ من جدول (14) إن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التنظيم كان (24،566)، وان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة الاعتيادية كان (18،633). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال معادلة شيفيه (Schef-fe)، ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (0،05) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (21،651) أكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1،637) وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثالثة.

4. الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة:

تنص الفرضية الصفرية الرابعة على أن: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التصنيف، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين

يدرسونها بإستراتيجية التحليل في التحصيل الدراسي).وللتحقق من صحة هذه الفرضية، أستعمل الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء الموازنة البعدية بين المجموعتين، وجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15)

قيمتا شيفيه ا لمحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمتا شيفيه		مستوى الدلالة عند 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	31	21.774	18.226	1.637	دالة احصائياً
التجريبية الثالثة	31	27.129			

يلحظ من جدول (15) إن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التصنيف كان (21،774)، وان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التحليل كان (27،129). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال معادلة شيفيه (Schef-fe)، ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (0،05) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثالثة إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (18،226) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1،637) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة.

5. الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة:

تنص الفرضية الصفرية الخامسة على أن: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية التصنيف، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسونها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي). وللتحقق من صحة هذه الفرضية، أستعمل الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء الموازنة البعدية بين المجموعتين، وجدول (16) يبين ذلك.

جدول (16)

قيمتا شيفيه ا لمحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمتا شيفيه		مستوى الدلالة عند 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	31	21.774	6.167	1.637	دالة احصائياً
الضابطة	30	18.633			

يلحظ من جدول (16) إن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التصنيف كان (21،774)، وان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة الاعتيادية (18،633). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال معادلة شيفيه (Schef-fe)، ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (0،05) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثانية إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (6،167)

اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1،637) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة.

6. الموازنة بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة:

تنص الفرضية الصفرية السادسة على أن: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بإستراتيجية (التحليل)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسونها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي). وللتحقق من صحة هذه الفرضية، أستعمل الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء الموازنة البعدية بين المجموعتين، وجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

قيمتا شيفيه المحسوبة والحرجة للموازنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة في اختبار تحصيل قواعد اللغة العربية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمتا شيفيه		مستوى الدلالة عند 0.05
			المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثالثة	31	27.129	45.125	1.637	دالة احصائياً
الضابطة	30	18.633			

يلحظ من جدول (17) إن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باستعمال إستراتيجية التحليل كان (27،129)، وان متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة الاعتيادية (18،633). وعند اختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين باستعمال معادلة شيفيه (Scheffe)، ظهر أن الفرق دال احصائياً عند مستوى (0،05) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الثالثة إذ كانت قيمة شيفيه المحسوبة (45،125) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة (1،637) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة.

ثانياً:- تفسير النتائج:- Explo ration of the results

أن النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تفسيرها على وفق فرضيات البحث على النحو الآتي:

1. أسفرت النتائج عن رفض الفرضيتين الصفريتين الأولى والثالثة وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال إستراتيجية التنظيم على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال إستراتيجية التصنيف وعلى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

أ. إن إستراتيجية (التنظيم) عملت على تحسين مستوى الطلاب الدراسي، من خلال تنظيم المعلومات والأسئلة المثيرة للذاكرة والانتباه والمشاركة الفاعلة بين الطلاب والمدرس وشرح وتفصيل محتوى المادة الدراسية، كل ذلك قد ساعد

على ترسيخ بعض المعلومات والمفاهيم الجديدة وخزنها وتنظيمها بشكل يستفيد منها الطلاب عند تأدية الامتحان، وكذلك جعل عملية التعليم متواصلة ومتتابعة.

ب. أن إستراتيجية (التنظيم) وبما تتضمنه من تنوع في تقديم المادة كانت عامل تحفيز بالنسبة إلى الطلاب عند تدريسهم، وظهرت أنها أكثر إمتاعا للطلاب، وعليه فأن إستراتيجية التنظيم هيأت للطلاب إمكانية استخدام تنظيم التفكير أثناء عرض الدرس مما أدى إلى تحدي قدراتهم العقلية.

2. أسفرت النتائج عن رفض الفرضية الصفرية الخامسة وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال إستراتيجية التصنيف على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

أ. إن إستراتيجية (التصنيف) عملت على إدراك العلاقات المشتركة بين المعلومات وبذلك هي تستهدف مساعدة الطلاب في زيادة معنى واستيعاب الموضوعات الجديدة وعملت أيضاً على القيام بالعمليات المعرفية بشكل نشط وفاعل وتكون هذه العمليات مترابطة فيما بينها ولا تعمل أي من هذه العمليات المعرفية وحدها أو بمعزل عن باقي العمليات الأخرى وإنما تعتمد في أدائها لوظائفها على الترابط والتكامل والاتساق.

ب. أن هذه الإستراتيجية قد عودت الطالب كيف يفكر والبدء بالبحث والتنقيب عن المعلومات والرغبة وحب الاستطلاع والوصول إلى الهدف مما يؤدي إلى إثارة جملة من التساؤلات بطبيعتها تسهم في رفع المستوى المعرفي لديه.

3. أسفرت النتائج عن رفض الفرضيات الصفرية الثانية والرابعة والسادسة وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستعمال إستراتيجية التحليل على المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال إستراتيجية التنظيم وعلى المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال إستراتيجية التصنيف وعلى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

أ. إن التدريس على وفق إستراتيجية (التحليل) جعلت دور الطالب أكثر إيجابية إذ تطلب من الطالب الإطلاع الجاد على المادة ثم تحليلها إلى الأجزاء التي تتكون منها ومن ثم إعادة تنظيمها وترتيبها وترميزها ليسهل حفظها واسترجاعها بسهولة، وهذا يتطلب استخدام عمليات عقلية عليا من المقارنة، والتطبيق، والربط، والتفسير.

ب. أن التدريس على وفق إستراتيجية (التحليل) أكثر فاعلية من التدريس بإستراتيجيتي

التنظيم والتصنيف والطريقة الاعتيادية كون التدريس بإستراتيجية التحليل شدَّت من انتباه الطلاب وزادت من تركيزهم نحو الدرس، بوصفها إستراتيجية تدريس حديثة تفسح المجال أمام المدرس بتفصيل المادة العلمية وربطها بالمعلومات السابقة كما أنها تستوجب إجراءات ومهارات معرفية وعقلية متعددة. وهذا ما زاد من قدرة الطلاب على معالجة المعلومات في المحتوى ودمجها في بنيتهم المعرفية وهذا ما أكده Miller (etal،1982) إذ ذكر أن الإستراتيجية المناسبة لها أثر واضح في تعلم ودراسة الطلبة واحتفاظهم بالمعلومات، وكذلك في التقليل من الزمن اللازم لتعلم الموضوع الدراسي(2 -39 p: Miller etal، 1982 242)

ثالثاً:- الاستنتاجات:- conclusions

في ضوء النتائج يضع الباحثان الاستنتاجات الآتية:

1. أفضلية إستراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية بالموازنة مع الطريقة الاعتيادية (التقليدية).
2. إن تدريس مادة قواعد اللغة العربية بإستراتيجيات معالجة المعلومات أضفى على الدرس طابع الحيوية والنشاط وبعث في نفوس الطلاب السعادة وحرك لديهم الدافعية للمشاركة والتعلم، وهذا ما أكده تفوقهم على الطريقة التقليدية.
3. أفضلية إستراتيجية (التحليل) في تدريس الموضوعات قيد التجريب وأثرها في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية على إستراتيجيتي(التنظيم، والتصنيف) والطريقة التقليدية.
4. يؤثر استعمال استراتيجيات معالجة المعلومات في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الرابع الأدبي إيجابياً في الارتقاء بمستوى تحصيلهم.

رابعاً:- التوصيات:- Recommendations

في ضوء النتائج يضع الباحثان التوصيات الآتية:

1. توجيه مدرسي اللغة العربية إلى استعمال استراتيجيات معالجة المعلومات في تدريس مادة قواعد اللغة العربية.
2. ضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية بإستراتيجية (التحليل) لدورها الفاعل في تنظيم وترتيب وتقديم المادة الدراسية مما يؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل.
3. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية على كيفية تدريس قواعد اللغة العربية على وفق خطوات استراتيجيات معالجة المعلومات.
4. تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات طرائق تدريسية حديثة منها استراتيجيات معالجة المعلومات.

خامسا المقترحات: Suggestions

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخر.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على استراتيجيات أخرى من استراتيجيات معالجة المعلومات كإستراتيجية التطبيق، إستراتيجية المذاكرة، إستراتيجية تقويم المعلومات ونقدها.
3. بناء برنامج تعليمي على وفق استراتيجيات معالجة المعلومات في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي وتنمية ميولهم نحو قواعد اللغة العربية.

المصادر

1. إبراهيم، مجدي عزيز: موسوعة التدريس، ط1، ج3، دار المسيرة، القاهرة، مصر، 2004م.
2. التفكير من خلال إستراتيجيات التعليم بالاكتشاف، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2007م.
3. أبو جادو، صالح محمد علي: علم النفس التربوي، ط6، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008م.
4. علم النفس التربوي، ط 7، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن، 2009م.
5. أبو جادو، صالح محمد علي، و نوفل، محمد بكر: تعليم التفكير – النظرية والتطبيق، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2011م.
6. أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال: علم النفس التربوي، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، 1980م.
7. أبو حويج، مروان: البحث التربوي المعاصر، دار اليازوري للنشر، عمان، 2002م.
8. أبو ريّاش، حسين محمد، وآخرون: أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009 م.
9. إسماعيل، زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005م.
10. الإمام، مصطفى وآخرون: التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة، بغداد، 1990م.
11. البطش، محمد وليد، و أبو زينة، فريد كامل: مناهج البحث العلمي – تصميم البحث والتحليل الإحصائي، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007م.
12. جابر، عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكويت للكتاب الحديث، الكويت، 1985م.
13. استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.
14. الجبوري، فلاح صالح حسين: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م.

15. الحاملي، طلعت كمال: أثر الاختلاف في بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر الفشل في تجهيز المعلومات، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، 1988م.

16. الحمداني، انتصار كاظم: سيكولوجية التدريس ووظائفه، دار الأخوة للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.

17. الخريشا، عنود الشايش، أُسس المنهاج واللغة، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012م.

18. الخطيب، محمد ابراهيم: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2009م.

19. الخياط، ماجد أحمد: أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010م.

20. دروزة، أفنان نظير: أساسيات في علم النفس التربوي – استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م.

21. الرحيم، احمد حسن، وآخرون: طرق تعليم اللغة العربية للصفين الرابع والخامس معاهد إعداد المعلمين، ط2، ج2، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1988م.

22. الزاملي وآخرون: مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 2009م.

23. الزغول، عماد عبد الرحيم: نظريات التعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.

24. زيتون، حسن: استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2003م.

25. السلامة، حمود بن عبد الله، وآخرون: كتاب المطالعة للصف الثاني الثانوي، وزارة التربية والتعليم، السعودية، 2008م.

26. الشامي، محمد عمر: الثقافة الإسلامية – طرائق التدريس، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 2005م.

27. الشرقاوي، أنور محمد: الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات، جامعة عين شمس، القاهرة، 1999م.

28. صالح، حسام يوسف: اثر إستراتيجيات معالجة المعلومات والاستقصاء العقلاني في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية التفكير العلمي والدافع المعرفي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، 2012م.

29. الصمادي، عبد الله، والدرابيع، ماهر: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار وائل، عمّان، الأردن، 2004م.

30. الضبع، محمود: المناهج التعليميّة صناعتها وتقويمها، ط 1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2006 م.

31. الطائي، هدى عبد الرزاق: أثر استخدام دورة التعلم وأنموذج هيلدا تابا في اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي والاحتفاظ بها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية (أبن رشد)، 2004م.

32. عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2010م.

33. المنهج بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2004م.

34. عبد العزيز، سعيد: تعليم التفكير ومهاراته – تدريبات وتطبيقات عملية، ط1، الإصدار الثاني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

35. عدس، عبد الرحمن: علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر، عمان، الأردن، 1999م.

36. العزاوي، رحيم يونس: مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.

37. العزاوي، نعمة رحيم: فصول في اللغة والنقد، ط 1، المكتبة العصرية، بغداد، العراق، 2004م.

38. عطا الله، إبراهيم محمد: المرجع في تدريس اللغة العربية، ط 2، دار الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2006م.

39. عطية، محسن علي: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.

40. علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007م.

41. علي، محمد السيد: موسوعة المصطلحات التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011م.

42. علي، محمد النوبي محمد: مقياس اضطرابات اللغة اللفظية، دار صفاء، عمان، الأردن، 2010م.

43. الغريري، سعدي جاسم: أثر برنامج ستراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي، وانتقال اثر التدريب لطلبة كلية المعلمين بحسب مستوى ذكائهم، جامعة بغداد، كلية التربية، (ابن رشد)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق، 2003م.

44. قطامي، يوسف، وآخرون: تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000م.

45. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد، وقطامي، نايفة: تصميم التدريس، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002م.

46. القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب: أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن، الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجستير

غير منشورة ،2010م.

47. قورة، حسين سلمان: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية ،2001م.

48. كبه، نجاح هادي: في طرائق تدريس اللغة العربية، ج4، المجمع العلمي، دائرة علوم اللغة العربية، بغداد، 2001م.

49. الكبيسي، عبد الواحد: القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.

50. مدكور، علي احمد: تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، 2009م.

51. ميشيل، كامل عطا الله: طرق وأساليب تدريس العلوم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2001م.

52. نصر الله، عمر عبد الرحيم: تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي اسبابه وعلاجه، ط 1، دار وائل، عمان، الأردن، 2004م.

53. المسعودي، محمد حميد مهدي، وآخران: المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015م.

54. وزارة التربية، العراق: منهج الدراسة الاعدادية، ط1، شركة الفنون المحددة، بغداد، 1990م.

55. Ebel، Robert، L. Essentials of Educational measurement، (2nd ed)، Engle weood Clilffs، W،J، frontiechall، 1972.

56. Lerner، J. W: Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies ،(8Th ed)، New York، by Houghton Mifflin company Boston، 2000.

57. Merul ،M. David، Edl: Instructional design Reading. New Jersey. Engle wood Cliffs، prentice Hall، 2000.

58. Miller، J. W. Etal. (1982): An Examination of theefficiency of four reading study Techniques Journal of reading،Vol. (26)، No.

59. Glass. Gene، vand Julian، C. Stanley. statistic method in education and psychology، New Jersey، 1970.

60. Schmeck، R. R.: Learning styles of college student in. R. F. Dillon and R. R. Schmeck (Eds) individual difference in cognitive. Academic Press Inc.، London، 1983.

61. William، D، Hedges. Testing and Evoluation for the science

california ; words worth publishing Go in c، 1966.

ملحق (9)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البصرة

كلية التربية للعلوم الإنسانية

م/ استبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية الخطط الانموذجية

الأستاذ الفاضل المحترم

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته.

يروم الباحثان دراسة (أثر استراتيجيات معالجة المعلومات في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي والاحتفاظ بها)، ولمّا كان البحث الحالي يتطلب إعداد خطط أنموذجية لتدريس موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأدبي توضح خطوات سير الدرس، فقد أعدّ الباحثان أربعة خطط أنموذجية لتدريس موضوع (رفع الفعل المضارع) وعلى النحو الآتي:

1. خطة تدريسية أنموذجية على وفق استراتيجية التنظيم.
2. خطة تدريسية أنموذجية على وفق استراتيجية التصنيف.
3. خطة تدريسية أنموذجية على وفق استراتيجية التحليل.
4. خطة تدريسية أنموذجية على وفق الطريقة التقليدية.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في هذا المجال، يضع الباحثان الخطط الانموذجية الأربعة بين أيديكم، راجيان التفضل بإبداء آرائكم السديدة، وملاحظاتكم القيمة في مدى صلاحيتها وتغطيتها محتوى الموضوع.

مع الشكر الجزيل والامتنان.

الباحثان

عبد الزهرة لفته البدران

عارف حاتم هادي

خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع على وفق استراتيجية (التنظيم)

اليوم والتأريخ المادة: قواعد اللغة العربية

الصف: الرابع الأدبي الموضوع:رفع الفعل المضارع

الشعبة: د

أولاً: الأهداف العامة:

1. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وآخر، وتمكينه من فهم الجملة، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها.
2. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق، ومن استعمال التراكيب الجميلة الملائمة لما يروم إيصاله من معانٍ وأفكار.
3. تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة (جمهورية العراق، وزارة التربية، 1990، ص31).

ثانياً: الهدف الخاص:

تدريس موضوع (رفع الفعل المضارع)، وفهمه، واستيعابه والتطبيق عليه من الطلاب.

ثالثاً: الأهداف السلوكية:

جعل الطالب بعد إنهاء الدرس قادرا على أن:

1. يعرف الفعل المضارع المرفوع.
2. يذكر علامات رفع الفعل المضارع إذا كان صحيحاً أو معتلاً.
3. يبيّن معنى الفعل المضارع.
4. يرسم مخططا يوضح فيه علامات رفع الفعل المضارع.
5. يضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة مرفوعة تعرض عليه في جمل جديدة ضبطاً صحيحاً.
6. يعرب جملاً تحتوي على أفعالٍ مضارعة إعراباً صحيحاً.
7. يعطي أمثلة جديدة تحتوي على أفعالٍ مضارعة مرفوعة.
8. يستخرج الأفعال المضارعة المرفوعة ويبيّن علامات أعرابها.
9. يميز الفعل المضارع المرفوع من غيره من الأفعال في جمل تعرض عليه.
10. يحكم على صحة الجملة الفعلية التي فعلها فعل مضارع.

رابعاً: الوسائل التعليمية:

السبورة، الأقلام الملونة، الكتاب المدرسي المقرر.

خامساً: خطوات سير الدرس.

1. التمهيد (3 دقائق):

المدرس (الباحث): أعزائي الطلاب، درسنا في الدرس السابق موضوع (الفعل الماضي) وتعرفنا على علاماته، وحالات بنائه، وعرفنا أن للفعل الماضي ثلاث حالات هي البناء على (الفتح إذا لم يتصل به شيء، أو اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، أو أسند إلى ألف الاثنين، والسكون إذا اتصلت به ضمائر الرفع المتحركة، والضم إذا اتصلت به واو الجماعة).

ودرسنا اليوم هو نوع آخر من الأفعال وهو المضارع، والمضارعَ من الأفعال المعربة، لذا سنتناول اليوم الحالة الأولى من حالات إعرابه وهي حالة الرفع.

2. خطوات الاستراتيجية (37 دقيقة):

أ. تحديد المفهوم:

في هذه الخطوة، يحدد المدرس (الباحث) المفهوم (رفع الفعل المضارع)، فيقول الفعل المضارع المرفوع هو الفعل الذي لم يسبقه ناصب أو جازم، وعلامته أن يكون مبدوءاً بأحد أحرف المضارعة (أنيت)، ويقسم على ثلاثة أقسام (صحيح الآخر، ومعتل الآخر، والأفعال الخمسة).

وعلاماته هي (الضمة الظاهرة إذا كان صحيح الآخر، والضمة المقدرة على الألف للتعذر إذا كان معتل الآخر بألا لف، والضمة المقدرة للثقل إذا كان معتل الآخر بالياء أو الواو، وثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة).

ب. ترتيب المعلومات بشكل مخطط:

في هذه الخطوة، أرسم بمساعدة الطلاب مخططاً على السبورة يوضح علامات رفع الفعل المضارع:

ج. التوقف عند المفاهيم الأكثر أهمية:

يتم في هذه الخطوة عرض أمثلة تتضمن أفعالاً مضارعة مرفوعة مختلفة، تمثل علامات رفع الفعل المضارع، بتدوينها على السبورة.

1. قال تعالى﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ﴾ (البقرة:20).

2. قال الشاعر:

كالبحر يقذفُ للقريب جواهراً

جـوداً ويبعثُ للبعيد سحائبا

3. قال تعالى: ﴿فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى﴾ (طه: 20).

4. قال تعالى: ﴿ثُمَّ ذَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَتَمَطَّى﴾ (القيامة: 33).

5. قال الشاعر:

وأرسلت تستسقي بني مصر شربةً

فقطعت أحشائي، وأضرمت أضلعي

6. قال تعالى: ﴿يُدخلهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ﴾ (الفتح: 17).

7. قال الشاعر:

ليت الكواكب تدنو ليّ فأنظمها

عقود مدح فما أرضى لكم كلمي

8. قال تعالى: ﴿رَسُولاً يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ مُبَيِّنَاتٍ﴾ (الطلاق: 11).

9. قال تعالى: ﴿يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ (البقرة: 9).

10. الطالبان يدرسان بجد.

لو نظرنا إلى الأمثلة المكتوبة على السبورة لوجدنا في كل منها فعلاً مضارعاً، فمن يستطيع أن يستخرج الأفعال المضارعة في المثال الأول والثاني.

طالب: الفعل المضارع في المثال الأول هو (يَخْطَفُ، ويقذفُ، ويبعثُ).

المدرس (الباحث): أحسنت، وما نوع الأفعال المضارعة في المثالين ؟

طالب آخر: نوع الأفعال المضارعة صحيحة الآخر.

المدرس: أحسنت، إذن النوع الأول من أنواع الفعل المضارع هو (صحيح الآخر). ثم أنتقل إلى المثال الثالث، فأسال مَن منكم يستطيع أن يبين لنا أين الفعل المضارع في هذا المثال ؟

طالب: الفعل المضارع في المثال الثالث هو (تسعى).

المدرس (الباحث): بارك الله فيك، وما نوعه؟

طالب: فعل مضارع معتل الآخر بالألف.

المدرس: بوركت، وكذلك المثال الرابع.

ثم أنتقل إلى المثال الخامس فأسأل الطلاب، أين الفعل المضارع في هذا المثال ؟

طالب: الفعل المضارع في المثال الخامس هو الفعل (تستسقي).

المدرس (الباحث): وما نوعه ؟

طالب: فعل مضارع معتل الآخر بالياء.

المدرس (الباحث): جيد، وكذلك المثال السادس، ثم أسال الطلاب أين الفعل المضارع في المثال السابع ؟ وما نوعه ؟

طالب: الفعل المضارع في المثال السابع هو (تدنو)، أما نوعه فهو فعل مضارع معتل الآخر بالواو.

المدرس (الباحث): أحسنت، وكذلك المثال

الثامن، إذن النوع الثاني من أنواع الفعل المضارع هو(معتل الآخر) بألف أو الياء أو الواو.

والآن ننتقل إلى المثال التاسع والعاشر، فمَن منكم يستطيع أن يستخرج الأفعال المضارعة في هذين المثالين.

طالب: الأفعال المضارعة هي (يُخَادِعُونَ، يَخْدَعُونَ، يَشْعُرُونَ، يدرسان).

المدرس (الباحث): بوركت، وما نوعها ؟

طالب: من الأفعال الخمسة.

المدرس: بارك الله فيك، إذن النوع الثالث من أنواع الفعل المضارع هو(الأفعال الخمسة).

ثم نعود إلى الأمثلة، ما علامة الفعل المضارع (يَخْطَفُ) في المثال الأول.

طالب: الضمة الظاهرة على آخره لأنه صحيح الآخر.

المدرس: أحسنت.

والآن ننتقل إلى المثال الثالث، فاسأل ما علامة الفعل المضارع (تسعى) ؟

طالب: الضمة المقدرة للتعذر، لأنه معتل الآخر بالألف.

المدرس (الباحث): وماذا نعرب (تسعى).

طالب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر.

المدرس (الباحث): أحسنت، وما علامة الفعل المضارع (تستسقي) في المثال الخامس؟

طالب: الضمة المقدرة للثقل، لأنه معتل الآخر بالياء.

المدرس (الباحث): وما علامة الفعل المضارع (تدنو) في المثال السابع ؟

طالب: الضمة المقدرة للثقل، لأنه معتل الآخر بالواو.

المدرس (الباحث): بوركت، وماذا نعرب (تدنو).

طالب: فعل مضارع مرفوع ،لأنه لم يسبق بناصب ولا بجازم، وعلامة رفعة الضمة المقدرة على الواو للثقل.

المدرس (الباحث):أحسنت، إذن علامة رفع الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف الضمة المقدرة للتعذر، وعلامة رفع الفعل المضارع المعتل الآخر بالياء أو الواو الضمة المقدرة للثقل.

ثم أنتقل إلى المثال التاسع والعاشر، فاسأل الطلبة ما علامة رفع الأفعال المضارعة (يُخَادِعُونَ، يَخْدَعُونَ، يَشْعُرُونَ، يدرسان) ؟

طالب: ثبوت النون، لأنها من الأفعال الخمسة.

المدرس (الباحث): بوركت، وماذا نعرب (يخادعون).

طالب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون ،لأنه من الأفعال الخمسة، و واو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

المدرس (الباحث): بارك الله فيك، إذن علامة رفع الفعل المضارع إذا كان من الأفعال الخمسة ثبوت النون.

د. ربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة:

في هذه الخطوة يتم ربط المعلومات التي

حصل عليها الطالب في هذا الدرس والخبرات الجديدة التي زود بها، بالمعلومات والخبرات السابقة المتوافرة لديه.

المدرس (الباحث): ما علامة الرفع ؟

طالب: علامة الرفع هي الضمة.

المدرس (الباحث): إذن، ما علامة رفع الفعل المضارع ؟

طالب: علامة رفع الفعل المضارع هي الضمة إذا كان صحيح الآخر.

طالب آخر: أما إذا كان معتل الأخر فعلامته الضمة المقدرة.

هـ. ترميز المعلومات:

في هذه الخطوة سيتم تعليم الطلاب ترميز القواعد الخاصة بموضوع رفع الفعل المضارع، بهدف تسهيل الاحتفاظ بالمعلومات وسهولة استرجاعها، فنعطي الفعل المضارع المرفوع صحيح الآخر وعلامة رفعه الضمة الظاهرة (1 – أ).

أما علامة رفع الفعل المضارع المرفوع المعتل الآخر بالألف، الضمة المقدرة للتعذر ف (1– ب).

وأما علامة رفع الفعل المضارع المرفوع المعتل الآخر والواو، الضمة المقدرة للثقل ف (1 – ت).

وأما علامة رفع الفعل المضارع المرفوع المعتل الآخر بالياء، الضمة المقدرة للثقل ف (1 – ث).

ونعطي الفعل المضارع المرفوع، إذا كان من الأفعال الخمسة وعلامته ثبوت النون الرمز (1 – ج).

و- تقديم توضيحات للمادة:

في هذه الخطوة، ولمزيد من التوضيح للمادة أطلب من الطلاب إعطاء أمثلة عن الموضوع غير واردة في الكتاب، ويتم تسجيلها على السبورة.

المدرس (الباحث): من منكم يستطيع أن يأتي بجملة فيها فعل مضارع مرفوع، صحيح الآخر؟

طالب: يقطفُ الطالبُ ثمار النجاح بيدهِ.

المدرس (الباحث): أحسنت، ومن منكم يستطيع أن يأتي بجملة فيها فعل مضارع مرفوع، معتل الآخر بالألف؟

طالب: الدولةُ ترعى العلمَ والعلماء.

المدرس (الباحث): بوركت، ومن منكم يستطيع أن يأتي بجملة فيها فعل مضارع مرفوع، معتل الآخر بالواو؟

طالب: المؤمنُ يدعو الناس لعملِ الخير.

المدرس (الباحث): بارك الله فيك، ومن منكم يستطيع أن يأتي بجملة فيها فعل مضارع مرفوع، معتل بالياء؟

طالب: يثني المعلم على الطالب المجتهد.

المدرس (الباحث): أحسنت، ومن منكم يستطيع أن يأتي بجملة فيها فعل مضارع مرفوع من الأفعال الخمسة.

طالب: أنتِ تعملين بجد لذلك تستحقين مكافأة .

ز. التعبير عن الأفكار بصيغة أخرى:

في هذه الخطوة اطلب من احد الطلاب أن يعيد الدرس بأسلوبه الخاص على السبورة مع مناقشة زملائه.

3. التقويم (5 دقائق):

في هذه الخطوة أوجه مجموعة من الأسئلة إلى الطلاب للتأكد من فهمهم للموضوع ومن

هذه الأسئلة:-

1. من يستطيع أن يعرِّف لنا الفعل المضارع المرفوع؟
2. ما أنواع الفعل المضارع المرفوع؟
3. ما علامات الفعل المضارع المرفوع بأنواعه المختلفة؟
4. مَن يعطينا مثالاً عن الفعل المضارع المرفوع الصحيح الآخر؟
5. مَن يعطينا مثالاً عن الفعل المضارع المرفوع المعتل الآخر بالألف؟
6. مَن يعطينا مثالاً عن الفعل المضارع المرفوع المعتل الآخر بالواو؟
7. مَن يعطينا مثالاً عن الفعل المضارع المرفوع المعتل الآخر بالياء؟
8. مَن يعطينا مثالاً عن الفعل المضارع المرفوع إذا كان من الأفعال الخمسة؟

4. الواجب البيتي:

في هذه الخطوة، أطلب من الطلاب مراجعة الموضوع، وحل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر تدريسه، البالغ عددها (7) تمرينات.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع على وفق استراتيجية (التصنيف)

اليوم والتأريخ المادة: قواعد اللغة العربية

الصف: الرابع الأدبي الموضوع: رفع الفعل المضارع

الشعبة: ج

أولاً: الأهداف العامة: (ينظر الخطة السابقة).

ثانياً: الهدف الخاص: (ينظر الخطة السابقة)

ثالثاً: الأهداف السلوكية: (ينظر الخطة السابقة).

رابعاً: الوسائل التعليمية: (ينظر الخطة السابقة).

خامساً: خطوات سير الدرس.

1. **التمهيد** (3 **دقائق**):

المدرس (الباحث): أعزائي الطلاب، درسنا في الدرس السابق موضوع (الفعل الماضي) وتعرفنا على علاماته، وحالات بنائه، وعرفنا أن للفعل الماضي ثلاث حالات هي البناء على (الفتح إذا لم يتصل به شيء، أو اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، أو أسند إلى ألف الاثنين، والسكون إذا اتصلت به ضمائر الرفع المتحركة، والضم إذا اتصلت به واو الجماعة).

ودرسنا اليوم هو نوع آخر من الأفعال وهو المضارع، والمضارع من الأفعال المعربة، لذا سنتناول اليوم الحالة الأولى من حالات إعرابه وهي حالة الرفع.

2. **العرض والتفصيل** (37 **دقيقة**):

يتم في هذه الخطوة عرض أمثلة بصورة غير مرتبة تتضمن أفعالاً مضارعة مرفوعة مختلفة، تمثل علامات رفع الفعل المضارع، بتدوينها على السبورة.

1. قال تعالى﴿: يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ﴾ (البقرة:20).
2. الطالبان يدرسان بجد.
3. قال الشاعر:

وأرسلت تستسقي بني مصر شربةً

فقطعت أحشائي، وأضرمت أضلعي

4. قال تعالى: ﴿فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى﴾ (طه: 20).

5. قال الشاعر:

ليت الكواكب تدنو لي فأنظمها عقود مدح فما أرضى لكم كلمي

6. قال الشاعر:

كالبحر يقذفُ للقريب جواهراً جوداً ويبعثُ للبعيد سحائبا

7. قال تعالى: ﴿ثُمَّ ذَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَتَمَطَّى﴾ (القيامة: 33).

8. قال تعالى: ﴿يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ (البقرة: 9).

9. قال تعالى: ﴿رَسُولاً يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ مُبَيِّنَاتٍ﴾ (الطلاق: 11)

10. قال تعالى: ﴿يُدخِلهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ﴾ (الفتح: 17).

أ. تجميع المعلومات على شكل فئات:

المدرس (الباحث) أعزائي الطلاب، لو أمعنا النظر في الأمثلة المدونة على السبورة لوجدناها تتضمن نوعاً من الأفعال، فما نوع هذه الأفعال ؟

طالب: أن الأفعال الموجودة في هذه الأمثلة أفعال مضارعة.

المدرس (الباحث): أحسنت، ما علامة هذه الأفعال ؟

طالب: علامة رفع الأفعال المضارعة تختلف من فعل لآخر.

المدرس: أحسنت، إذن دعونا نصنف الأفعال المضارعة المرفوعة الواردة في هذه الأمثلة على شكل فئات.

×. الفئة الأولى:-

المدرس (الباحث): ما الأمثلة التي تحتوي على أفعال مضارعة مرفوعة صحيحة الآخر ؟

طالب:

1. قال تعالى﴿: يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ﴾ (البقرة:20).

طالب آخر:

2. قال الشاعر:

كالبحر يقذفُ للقريب جواهراً جوداً ويبعثُ للبعيد سحائبا

×. الفئة الثانية:-

المدرس (الباحث): ما الأمثلة التي تحتوي على أفعال مضارعة معتلة الآخر بالألف ؟

طالب:

1. قال تعالى: ﴿فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى﴾ (طه: 20).

طالب آخر:

2. قال تعالى: ﴿ثُمَّ ذَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَتَمَطَّى﴾ (القيامة: 33).

×. الفئة الثالثة:-

المدرس (الباحث): ما الأمثلة التي تحتوي على أفعال مضارعة معتلة الآخر بالياء ؟

طالب:

1. قال الشاعر:

وأرسلت تستسقي بني مصر شربةً فقطعت أحشائي، وأضرمت أضلعي

طالب آخر:

2. قال تعالى: ﴿يُدخلهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ﴾ (الفتح: 17).

×. **الفئة الرابعة:-**

المدرس (الباحث): ما الأمثلة التي تحتوي على أفعال مضارعة معتلة الآخر بالواو ؟

طالب:

1. قال الشاعر:

ليت الكواكب تدنو لي فأنظمها

عقود مدح فما أرضى لكم كلمي

طالب آخر:

2. قال تعالى: ﴿رَسُولاً يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ مُبَيِّنَاتٍ﴾ (الطلاق: 11).

×. الفئة الخامسة:-

المدرس (الباحث): ما الأمثلة التي تحتوي على أفعال مضارعة من الأفعال الخمسة ؟

طالب:

1. قال تعالى: ﴿يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ (البقرة: 9).

طالب آخر:

2. الطالبان يدرسان بجد.

ب. المقارنة بين الأفكار والمعلومات لتوليد أفكار جديدة:

في هذه الخطوة يقوم المدرس (الباحث) بالشرح والمقارنة بين الأفكار والمعلومات، بين أنواع الفعل المضارع المرفوع.

المدرس (الباحث): انظروا إلى الأفعال المضارعة (يَخْطَفُ، ويقذفُ، ويبعثُ) التي صنفناها في الفئة الأولى تجدوها مُعربة، ومرفوعة، لماذا ؟

طالب: لخلوها من أدوات النصب والجزم وهي صحيحة الآخر، أي أن أخرها ليس واواً أو ياءً.

ثم أنتقل إلى الفئة الثانية، انظروا إلى الفعلين المضارعين في الفئة الثانية (تسعى- يتمطى)، ماذا تلحظون ؟

طالب: إن هذين الفعلين معتلا الآخر بالألف، وعلامتهما هي الضمة المقدرة للتعذر.

المدرس (الباحث): بارك الله فيك، وماذا نعرب (تسعى).

طالب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر.

المدرس (الباحث): أحسنت.

والآن انتقل إلى الفئة الثالثة، انظروا إلى الفعلين المضارعين في الفئة الثالثة (تستسقي - تجري)، ماذا تلحظون ؟

طالب: إن هذين الفعلين معتلا الآخر بالياء، وعلامتهما الضمة المقدرة للثقل.

المدرس (الباحث): بوركت.

ثم أنتقل إلى الفئة الرابعة، انظروا إلى الفعلين المضارعين في الفئة الرابعة (تدنو- يتلو)، ماذا تلحظون ؟

طالب: إن هذين الفعلين معتلا الآخر بالواو، وعلامتهما الضمة المقدرة للثقل.

المدرس (الباحث): بوركت، وماذا نعرب (تدنو).

طالب: فعل مضارع مرفوع لأنه لم يسبق بناصب، ولا بجازم، وعلامة رفعة الضمة المقدرة على الواو للثقل.

المدرس (الباحث):أحسنت.

ثم أضيف لو تأملتم الأفعال المضارعة في الفئة الخامسة (يخادعون، يخدعون، ويشعرون، ويدرسان)، تجدوها أفعالاً مرفوعةً، لماذا ؟

طالب: لأنها لم تسبق بناصب، أو جازم.

المدرس (الباحث): بارك الله فيك، وما نوعها ؟ وما علامتها؟

طالب: إن هذه الأفعال تسمى (الأفعال الخمسة)، وعلامة رفعها هي ثبوت النون.

المدرس (الباحث): بوركت، وماذا نعرب (يخادعون).

طالب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون ،لأنه من الأفعال الخمسة، وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

المدرس (الباحث): أحسنت.

في هذه المرحلة يشترك الطلاب في إجراء مقارنة لأنواع الفعل المضارع وعلى النحو الآتي:

أنواع الفعل المضارع

صحيح الآخر	معتل الآخر بالواو، أو الياء	معتل الآخر بالألف	الأفعال الخمسة

المدرس(الباحث): من منكم يستطيع أن يقارن بين الفعل المضارع المرفوع صحيح الآخر، والفعل المضارع المرفوع من الأفعال الخمسة ؟

طالب: الفعل المضارع صحيح الآخر تكون علامة رفعه الضمة الظاهرة، بينما إذا كان من الأفعال الخمسة فتكون علامة رفعه ثبوت النون.

المدرس (الباحث): بوركت، وما المقارنة بين الفعل المضارع المرفوع صحيح الآخر، والفعل المضارع المرفوع معتل الآخر ؟

طالب: الفعل المضارع صحيح الآخر تكون علامة رفعه الضمة الظاهرة، بينما إذا كان معتل الآخر تكون علامة رفعه الضمة المقدرة. وهكذا مع بقية الأنواع.

ج. التمييز بين المعلومات والأفكار المختلفة:

في هذه الخطوة، أميز مع الطلاب بين المعلومات والأفكار المختلفة ثم أكتبها على السبورة، فأسأل من منكم يستطيع أن يذكر لنا علامات رفع الفعل المضارع مستشهداً بمثال:

طالب: الضمة الظاهرة، إذا كان صحيح الآخر مثل (يدرس).

طالب آخر: الضمة المقدرة على الواو ،أو الياء للثقل، إذا كان معتل الآخر بالواو، أو بالياء مثل (يدعو – يمشي).

طالب آخر: الضمة المقدرة على الألف للتعذر، إذا كان الفعل المضارع معتل الآخر بالألف مثل (يغشى).

طالب آخر: ثبوت النون، إذا كان من الأفعال الخمسة مثل (يقولون).

المدرس (الباحث): بوركتم.

ثم أضيف: والأفعال الخمسة هي كل فعل مضارع أُسند إليه (ألف الاثنين) للغائب والمخاطب و(واو الجماعة) للغائب والمخاطب و(ياء المخاطبة) مثل (يدرس- يدرسان - تدرسان - يدرسون - تدرسون – تدرسين).

د. تقديم رسوم ومخططات توضيحية:

في هذه الخطوة، أرسم بمساعدة الطلاب مخططاً على السبورة يوضح علامات رفع الفعل المضارع:

هـ. استدلال الأفكار:

المدرس (الباحث): من خلال المخطط الذي أمامكم وما تم عرضه من موضوع الدرس، ماذا نستدل من ذلك؟

طالب: نستدل أن الفعل المضارع ما دل على معنى في نفسه يحتمل الزمن الحاضر والمستقبل.

طالب آخر: وعلامته أن يكون مبدوءاً بأحد أحرف المضارعة (أنيت) ويقبل حرفي الاستقبال(السين وسوف)، وحرف الجزم(لم)، وحرف النصب(لن).

طالب آخر: وهو ثلاثة أنواع (صحيح الآخر، ومعتل الآخر، أو على صيغة من صيغ الأفعال الخمسة).

3. التقويم 4. الواجب ألبيتي (الخطوات نفسها).

خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع على وفق استراتيجية (التحليل)

اليوم والتأريخ المادة: قواعد اللغة العربية الصف: الرابع الأدبي الموضوع: رفع الفعل المضارع

الشعبة: أ

أولاً: الأهداف العامة: (ينظر الخطة السابقة).

ثانياً: الأهداف السلوكية: (ينظر الخطة السابقة).

ثالثاً: الهدف الخاص: (ينظر الخطة السابقة).

رابعاً: الوسائل التعليمية: (ينظر الخطة السابقة).

خامساً: خطوات سير الدرس:

1. **التمهيد** (3 دقائق):

المدرس(الباحث): أعزائي الطلاب، درسنا في الدرس السابق موضوع (الفعل الماضي) وتعرفنا على علاماته، وحالات بنائه، وعرفنا أن للفعل الماضي ثلاث حالات هي البناء على (الفتح إذا لم يتصل به شيء، أو اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، أو أسند إلى ألف الاثنين، والسكون إذا اتصلت به ضمائر الرفع المتحركة، والضم إذا اتصلت به واو الجماعة)

ودرسنا اليوم هو نوع آخر من الأفعال وهو المضارع، والمضارع من الأفعال المعربة، لذا سنتناول اليوم الحالة الأولى من حالات إعرابه وهي حالة الرفع.

2. **خطوات الاستراتيجية** (37 دقيقة):

أ. تجزئة الموضوع (المحتوى) إلى عناصره التي يتألف منها:

يتم في هذه الخطوة تجزئة الموضوع إلى العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها وهي:-

المدرس (الباحث): ما تعريف الفعل المضارع؟

طالب: الفعل المضارع: ما دل على معنى في نفسه يحتمل الزمن الحاضر والمستقبل وعلامته أن يكون مبدوءاً بأحد أحرف المضارعة (أنيت)، ويقبل حرفي الاستقبال(السين وسوف)، وحرف الجزم (لم)، وحرف النصب (لن)..

المدرس (الباحث): ما أنواع الفعل المضارع المرفوع؟

طالب: النوع الأول من أنواع الفعل المضارع صحيح الآخر.

طالب آخر: النوع الثاني معتل الآخر بألف أو الياء أو الواو.

طالب ثالث: النوع الثالث إذا جاء من الأفعال الخمسة.

المدرس (الباحث): أحسنتم، ما علامة الفعل المضارع صحيح الآخر؟

طالب: علامة إعراب الفعل المضارع صحيح الآخر الضمة الظاهرة.

المدرس (الباحث): بوركت، وما علامة الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف؟

طالب: علامته الضمة المقدرة منع من ظهورها التعذر.

المدرس (الباحث): جيد، وما علامة الفعل المضارع المعتل الآخر بالياء؟

طالب: علامته الضمة المقدرة منع من ظهورها الثقل.

المدرس (الباحث): أحسنت، وما علامة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو؟

طالب: علامته الضمة المقدرة منع من ظهورها الثقل.

المدرس (الباحث): جيد، وما علامة الفعل المضارع إذا جاء من الأفعال الخمسة؟

طالب: علامته ثبوت النون.

المدرس(الباحث): بوركت.

ب. تسلسل وتتابع الأفكار أجزاء عناصر الموضوع:

يتم في هذه الخطوة عرض أمثلة تتضمن أفعالاً مضارعة مرفوعة مختلفة، تمثل علامات رفع الفعل المضارع، بتدوينها على السبورة.

1. قال تعالى﴿: يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ﴾ (البقرة:20).

2. قال الشاعر:

كالبحر يقذفُ للقريب جواهراً
جوداً ويبعثُ للبعيد سحائبا

3. قال تعالى: ﴿فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى﴾ (طه: 20).

4. قال تعالى: ﴿ثُمَّ ذَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَتَمَطَّى﴾ (القيامة: 33).

5. قال الشاعر:

وأرسلت تستسقي بني مصر شربةً
فقطعت أحشائي، وأضرمت أضلعي

6. قال تعالى: ﴿يُدخِلهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا

الأَنْهَارُ﴾ (الفتح: 17).

7. قال الشاعر:

ليت الكواكب تدنو لي فأنظمها عقود مـــدح فمـا أرضـــى لـكـم كلمي

8. قال تعالى: ﴿رَسُولاً يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ مُبَيِّنَاتٍ﴾ (الطلاق: 11).

9. قال تعالى: ﴿يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ (البقرة: 9).

10. الطالبان يدرسان بجد.

المدرس (الباحث): لو نظرنا إلى الأمثلة المكتوبة على السبورة لوجدنا في كل منها فعلاً مضارعاً، فمن يستطيع أن يستخرج الفعل المضارع في المثال الأول ؟

طالب: الفعل المضارع المرفوع في الآية الكريمة (يَخْطَفُ).

المدرس (الباحث): أحسنت، ومن يستطيع أن يستخرج الفعل المضارع في المثال الثاني ؟

طالب: الفعل المضارع المرفوع في المثال الثاني هو(يقذفُ)، وكذلك الفعل (يبعثُ).

المدرس (الباحث): أحسنت، وما نوع الفعل المضارع؟ وما علامته في هذين المثاليين؟

طالب: نوع الفعل المضارع صحيح الآخر، وعلامته الضمة الظاهرة.

المدرس (الباحث): جيد، والآن سننتقل إلى المثال الثالث، فأسال من منكم يستطيع أن يبين لنا الفعل المضارع في المثال الثالث ؟

طالب: الفعل المضارع في المثال الثالث هو (تستسقي).

المدرس(الباحث): أحسنت، ما نوع الفعل ؟ وما علامته ؟

طالب: نوع الفعل معتل الآخر بالياء، وعلامته هي الضمة المقدرة للثقل.

المدرس (الباحث): بوركت، وكذلك مع المثال الرابع.

سننتقل إلى المثال الخامس، فأسال من منكم يستطيع أن يبين لنا الفعل المضارع في المثال الخامس؟

طالب: الفعل المضارع في المثال السابع هو (تسعى).

المدرس (الباحث): أحسنت، ما نوع الفعل ؟ وما علامته ؟

طالب: نوع الفعل معتل الآخر بالإلف، وعلامته هي الضمة المقدرة للتعذر.

المدرس (الباحث): بوركت، وكذلك مع المثال السادس، وماذا نعرب (تسعى).

طالب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر.

المدرس (الباحث): أحسنت، ثم انتقل إلى المثال السابع، فأسال من منكم يستطيع أن يبين لنا الفعل المضارع في هذا المثال ؟

طالب: الفعل المضارع في المثال الثالث هو (تدنو).

المدرس (الباحث): أحسنت، ما نوع الفعل ؟ وما علامته ؟

طالب: نوع الفعل معتل الآخر بالواو، وعلامته هي الضمة المقدرة للثقل،

المدرس(الباحث): بوركت. وكذلك مع المثال الثامن، وماذا نعرب (تدنو).

طالب: فعل مضارع مرفوع لأنه لم يسبق بناصب، ولا بجازم، وعلامة رفعة الضمة المقدرة على الواو للثقل.

المدرس (الباحث): أحسنت، ثم انتقل إلى المثال التاسع، فأسال من منكم يستطيع أن يبين لنا الأفعال المضارعة في هذا المثال ؟

طالب: الأفعال المضارعة في المثال التاسع هي (يخادعون، ويخدعون، ويشعرون).

المدرس(الباحث): أحسنت، ما نوع الأفعال ؟ وما علامتها؟

طالب: نوع الأفعال هي من الأفعال الخمسة، وعلامتها هي ثبوت النون، وكذلك مع المثال العاشر.

المدرس (الباحث): بوركت، وماذا نعرب (يخادعون).

طالب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون ،لأنه من الأفعال الخمسة، و واو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

المدرس (الباحث): أحسنت.

ج. تمييز المكونات المختلفة للموضوع:

في هذه الخطوة، أُميز مع الطلاب بين المعلومات والأفكار المختلفة ثم أكتبها على السبورة، فأسأل من منكم يستطيع أن يذكر لنا علامات رفع الفعل المضارع مستشهداً بمثال:

طالب: الضمة الظاهرة، إذا كان صحيح الآخر مثل (يدرسُ).

طالب آخر:الضمة المقدرة على الواو، أو الياء للثقل ،إذا كان معتل الآخر بالواو، أو بالياء مثل (يدعو – يمشي).

طالب آخر: الضمة المقدرة على الألف للتعذر، إذا كان الفعل المضارع معتل الآخر بالألف مثل (يغشى).

طالب آخر: ثبوت النون، إذا كان من الأفعال الخمسة مثل (يقولون).

المدرس (الباحث): بوركتم.

ثم أضيف: والأفعال الخمسة هي كل فعل مضارع أُسند إليه (ألف الاثنين) للغائب والمخاطب و (واو الجماعة) للغائب والمخاطب و (ياء المخاطبة) مثل (يدرس- يدرسان - تدرسان - يدرسون – تدرسون – تدرسين).

د. شرح الأفكار والمعلومات للموضوع (المحتوى):

في هذه الخطوة أبين الأفكار والمعلومات الواردة بالموضوع وحدة متكاملة، وهي أشبه بمراجعة الدرس، فأقول:-

الفعل المضارع المرفوع هو الفعل الذي لم يسبقه ناصب أو جازم، وهو على ثلاثة أنواع (صحيح الآخر، ومعتل الآخر بألف، والياء، والواو).

أما علامات رفع الفعل المضارع المرفوع فهي الضمة الظاهرة على آخره إذا كان صحيح الآخر، والضمة المقدرة للتعذر إذا كان الفعل المضارع

معتل الآخر بالألف، والضمة المقدرة للثقل إذا كان معتل الآخر بالياء والواو، وثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

ثم أرسم بمساعدة الطلاب مخططاً على السبورة يوضح علامات رفع الفعل المضارع:

3.التقويم 4.الواجب ألبيتي (الخطوات نفسها).

خطة أنموذجية لتدريس موضوع رفع الفعل المضارع على وفق الطريقة التقليدية (للمجموعة الضابطة)

اليوم والتاريخ: المادة: قواعد اللغة العربية

الصف: الرابع الأدبي الموضوع: رفع الفعل المضارع

الشعبة: ب

أولاً: الأهداف العامة: (ينظر الخطة السابقة).

ثانياً: الأهداف السلوكية: (ينظر الخطة السابقة).

ثالثاً: الهدف الخاص: (ينظر الخطة السابقة).

رابعاً: الوسائل التعليمية: (ينظر الخطة السابقة).

خامساً: خطوات سير الدرس.

1.**التمهيد (3 دقائق):**

المدرس (الباحث): أعزائي الطلاب، درسنا في الدرس السابق موضوع (الفعل الماضي) وتعرفنا على علاماته، وحالات بنائه، وعرفنا أن للفعل الماضي ثلاث حالات هي البناء على (الفتح إذا لم يتصل به شيء، أو اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، أو أسند إلى ألف الاثنين، والسكون إذا اتصلت به ضمائر الرفع المتحركة، والضم إذا اتصلت به واو الجماعة).

ودرسنا اليوم هو نوع آخر من الأفعال هو المضارع، والمضارع من الأفعال المعربة، لذا سنتناول اليوم الحالة الأولى من حالات إعرابه وهي حالة الرفع.

2. **العرض والموازنة (32 دقيقة):**

يتم في هذه الخطوة عرض أمثلة تتضمن أفعالاً مضارعة مرفوعة مختلفة، تمثل علامات رفع الفعل المضارع، بتدوينها على السبورة ووضع خط تحت كل فعل مضارع مرفوع.

1.قال تعالى: ﴿: يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ﴾ (البقرة:20).

2. قال الشاعر:

كالبحر يقذفُ للقريب جواهراً

جوداً ويبعثُ للبعيد سحائبا

3. قال تعالى: ﴿فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى﴾ (طه: 20).

4. قال تعالى: ﴿ثُمَّ ذَهَبَ إِلَى أَهْلِهِ يَتَمَطَّى﴾ (القيامة: 33).

5. قال الشاعر:

وأرسلت تستسقي بني مصر شربةً

فقطعت أحشائي، وأضرمت أضلعي

6. قال تعالى: ﴿يُدخلهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ﴾ (الفتح: 17).

7. قال الشاعر:

ليت الكواكب تدنو لي فأنظمها

عقود مدح فما أرضى لكم كلمي

8. قال تعالى: ﴿رَسُولاً يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِ اللَّهِ

مُبَيِّنَاتٍ﴾ (الطلاق: 11).

9. قال تعالى: ﴿يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلاَّ أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ (البقرة: 9).

10. الطالبان يدرسان بجد.

3. **الربط والموازنة:**

بعد كتابة الأمثلة على السبورة، أبدأ بقراءتها قراءة جيدةً، وأطلب من الطلاب الاستماع إليها، وبعد الانتهاء من القراءة أقول لهم:

المدرس (الباحث): من يلحظ الجمل المكتوبة على السبورة يجد في كل منها كلمة أو أكثر تحتها خط وإذا أمعنا النظر فيها نجدها؟

طالب: أفعالاً مضارعةً.

المدرس (الباحث): نعم، فمن يستطيع أن يستخرج الأفعال المضارعة في المثال الأول والثاني.

طالب: الفعل المضارع في المثال الأول هو (يَخْطَفُ).

طالب آخر: الفعل المضارع في المثال الثاني هو (يقذفُ – ويبعثُ).

المدرس (الباحث): أحسنتم، وما نوع الفعل المضارع في هذين المثالين .

فأجيب: لو تأملنا الأفعال التي وردت في المثالين السابقين وهي (يَخْطَفُ– يبعثُ– يقذفُ)، لرأينا كلاً منها صحيح الآخر، أي أن آخرها ليس ألفاً ولا واواً ولا ياءً، وهي أحرف تسمى (أحرف العلة) وترى في آخر هذه الأفعال الضمة، والضمة علامة رفع كما تعلمون.

المدرس (الباحث): لماذا ظهرت الضمة على آخر هذه الأفعال ؟

طالب: ظهرت لان هذه الأفعال صحيحة الآخر.

المدرس (الباحث): أحسنت، كما أن هذه الضمة ليست ملازمة للفعل المضارع، فلو أدخلنا على هذه الأفعال أداة نصب لتحرك الفعل المضارع بالفتح نحو (لن يموتَ المؤمن ميتةَ الكافر)، وإذا أدخلنا عليها حرف جزم لظهر على آخرها سكون نحو (لم يمت المؤمن ميتة الكافر)، ثم أقول لهم: أن تغير الحركة على آخر الفعل المضارع يسمى (أعراباً)، ويسمى الفعل المضارع في هذه الحال معرباً.

ثم انتقل إلى المثالين الثالث والرابع، فأسأل من منكم يستطيع أن يبين لنا الفعل المضارع في هذين المثالين ؟

طالب: الفعل المضارع في المثال الثالث هو (تسعى).

طالب آخر: الفعل المضارع في المثال الرابع هو (يتمطى).

المدرس (الباحث): بوركتما، وما نوعهما ؟

فأجيب: تأملوا الفعلين (تسعى ويتمطى)، تروا أن هذين الفعلين لم يسبقا بأداة نصب ولا جزم، فحقهما أن يرفعا وعلامة رفعهما الضمة، ولكن هذين الفعلين معتلا الآخر قُدرت الضمة عليهما، ولأن حرف العلة هو الألف تعذر نطق الضمة عليه، ويُعرب (تسعى) فعلاً مضارعاً مرفوعاً وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف للتعذر.

ثم أنتقل إلى المثالين الخامس والسادس، فأسأل من منكم يستطيع أن يبين لنا الفعل

المضارع في هذين المثالين.

طالب: الفعل المضارع في المثال الخامس هو (تستقي).

طالب آخر: الفعل المضارع في المثال السادس هو (تجري).

المدرس (الباحث): أحسنتما، وما نوعهما ؟

طالب: أن هذين الفعلين معتلا الآخر بالياء.

المدرس (الباحث): بوركت.

ثم أضيف: إن الفعلين اللذين وردا في المثالين الخامس والسادس وهما (تستقي– تجري) مرفوعان بضمة مقدرة على الياء للثقل.

ثم أنتقل إلى المثالين السابع والثامن، فأسأل من منكم يستطيع أن يبين لنا أين الفعل المضارع في هذين المثالين.

طالب: الفعل المضارع في المثال السابع هو (تدنو).

طالب آخر: الفعل المضارع في المثال الثامن هو(يتلو).

المدرس (الباحث): بارك الله فيكما، وما نوعهما ؟

طالب: أن هذين الفعلين معتلا الآخر بالواو.

المدرس (الباحث): بوركت.

ثم أضيف: لو نظرنا إلى الفعلين (تدنو – يتلو) نجدهما غير مسبوقين بأداة نصب ولا بأداة جزم، فحقهما أن يرفعا.

المدرس (الباحث): ما علامة رفعهما ؟

طالب: الضمة.

المدرس (الباحث): وهل ظهرت هذه الضمة؟

طالب: لم تظهر.

المدرس (الباحث): ولماذا لم تظهر هذه الضمة ؟

أُجيب: أن هذين الفعلين معتلا الآخر بالواو، ونطق الضمة على الواو ثقيل، لذا تقدر الضمة على الواو، ونعرب في هذه الحال (تدنو).

فنقول: فعل مضارع مرفوع لأنه لم يسبق بناصب، ولا بجازم، وعلامة رفعة الضمة المقدرة على الواو للثقل.

ثم أنتقل إلى المثالين التاسع والعاشر، فأسأل من منكم يستطيع أن يبين لنا الأفعال المضارعة في هذين المثالين.

طالب: الأفعال المضارعة في المثال التاسع هي (يخادعون– يخدعون– يشعرون).

طالب آخر: الفعل المضارع في المثال العاشر هو (يدرسان).

المدرس (الباحث): أحسنتما، وما نوعها ؟

فأجيب: لو نظرنا إلى الأفعال (يخادعون – يخدعون – يشعرون) التي وردت في المثال التاسع لرأيناها قد أُسندت إلى واو الجماعة ،وتجدونها أفعالاً مرفوعة، لأنها لم تُسبق بناصب، أو جازم، إذ لا نجد أثراً للضمة فيها، ولكننا نجد في آخر كل منها نوناً ثابتةً دائماً، لذلك لابد من أن يكون ثبوت النون نائباً عن الضمة في حالة الرفع. فيكون أعراب الفعل المضارع (يخادعون): فعل مضارع

مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون ،لأنه من الأفعال الخمسة، و واو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل، ومثل هذا إعراب بقية الأفعال الخمسة.

ثم أُضيف: كذلك قد يُسند الفعل المضارع إلى ألف الاثنين، كما في المثال العاشر (يدرسان) للغائبين، و(تدرسان) للمخاطبين، وقد يُسند الفعل المضارع إلى ياء المخاطبة نحو (تدرسين)، هذه الصيغ تسمى (الأفعال الخمسة) التي نلاحظ ثبوت النون في آخرها في حالة الرفع، ويعرب كل من الألف، والواو، والياء، فاعلاً.

4. استنتاج القاعدة (5 دقائق):

في هذه الخطوة، استنتج القاعدة الرئيسة مع الطلاب، ثم أكتبها على السبورة، وكما يأتي:

1 - الفعل المضارع المعرب هو الذي تتغير حركة آخرِه.

2 - يرفع الفعل المضارع إذا لم تسبقهُ أداة نصب، أو أداة جزم.

3 -علامات رفع الفعل المضارع:

أ. إذا كان صحيح الآخر فعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

ب. إذا كان معتل الآخر بالواو، أو بالياء فعلامة رفعه الضمة المقدرة للثقل.

ج. إذا كان معتل الآخر بالألف، فعلامة رفعه الضمة المقدرة للتعذر.

د. إذا كان من الأفعال الخمسة، فعلامة رفعه ثبوت النون.

ثم أرسم مخططاً على السبورة يوضح علامات رفع الفعل المضارع:

5 -التطبيق.

6 - الواجب ألبيتي (الخطوات نفسها).

ملحق (12)

درجات طلاب مجموعات البحث الأربع في الاختبار التحصيلي لقواعد اللغة العربية

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الثالثة	المجموعة الضابطة
1	22	24	26	23
2	23	21	27	19
3	21	18	29	20
4	25	21	25	14
5	23	20	29	17
6	28	24	27	18
7	24	26	26	26
؛	27	19	28	21
9	26	24	27	19
10	18	21	26	20
11	25	18	19	18
12	26	22	29	16
13	24	19	27	18
14	27	20	28	26
15	25	22	27	18
16	19	27	26	20
17	28	22	27	21
18	26	25	26	16
19	24	17	28	20
20	26	21	30	14
21	27	22	28	15
22	26	23	29	25
23	18	14	26	15
24	25	28	28	14
25	28	25	30	21
26	26	24	27	19
27	22	24	26	14
28	26	19	28	15
29	25	23	27	20
30	27	22	28	17
31		20	27	
المجموع: 737 المتوسّط: 24.566		المجموع: 675 المتوسّط: 774.21	المجموع: 841 المتوسّط: 27.129	المجموع: 559 المتوسّط: 18.633