أثر الأسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات

المدرس المساعد
حيدر محسن سلمان الشويليّ
جامعة ذي قار - كلية التربية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر الأسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين ١.ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة السابرة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية وفق الطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية.٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في الاحتفاظ بالمادة وقد اختار الباحث معهد إعداد المعلمات في محافظة ذي قار – اختياراً قصدياً ، واختار منه شعبتين : الأولى مثلث المجموعة التجريبية وبلغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة ، والثانية بلغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة. وقبل بدء التدريس أجرى الباحث تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في عدد من المتغيرات إحصائيا وهي : العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١ ، واختبار القدرة اللغوية.

كما حدد الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، كما صاغ (٦٢) هدفاً سلوكياً ، عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ، بعد ذلك اعد الباحث خططاً في تدريس موضوعات التجربة لكلا المجموعتين وعرض أنموذجين منهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ، ودرس الباحث المجموعتين بنفسه .

حيث أعد الباحث اختباراً في مادة قواعد اللغة العربية يتكون من (٣٠) فقرة اختبارية توزعت على ثلاثة أسئلة الأول يتكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد ، والثاني يتكون من (٦) فقرات تتضمن الإعراب ، والثالث يتكون من (٤) فقرات تتضمن مثل لما يأتي ، وتحقق الباحث من صدقه وثباته وموضوعيته ، وطبق الاختبار على طالبات مجموعتي البحث في نهاية التجربة التي استمرت (١٠) أسابيع .

وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي دُرسَت مادة قواعد اللغة العربية على وفق استعمال الأسئلة السابرة .

وفي نهاية التجربة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها :

١. ضرورة استعمال الأسئلة السابرة بشكل فعال في تدريس قواعد اللغة العربية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات.
٢. ضرورة تدريب مدرسي اللغة العربية على استعمال الاسئلة السابرة وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ .

واقترح اجراء دراسات لاحقة يمكن أن تكون مكملة للبحث الحالي منها :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في باقي فروع اللغة العربية.
٢. إجراء دراسة لتعرف المشكلات التي تحول من دون تطبيق الأسئلة السابرة ومحاولة علاجها.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا : مشكلة البحث:

إنّ ظاهرة الضعف في قواعد اللغة العربية امر لا نستطيع انكاره او اهماله ، ونستطيع أن نلحظه بأدنى استماع، وبأيسر نظرة الى الجمل والعبارات المكتوبة ،ولعل الأمر المفجع أن ترى هذه الظاهرة منتشرة ،حتى بين معلمي اللغة العربية ، فكيف بها بين أوساط المتعلمين .

(البجة، ١٩٩٩م،ص٢٤٩-٢٥١).ويشير عاشور الى هذه الظاهرة بقوله : ((ان ظاهرة الضعف في القواعد تكاد تكون من اعقد المشكلات التي تواجه التربويين ،بحيث اصبحت القواعد من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة ويضيقون بها ولا يستطيع احد إنكار ذلك)). (عاشور، ٢٠٠٣،ص ١٠٨)

ويرى الباحث انه مهما تعددت الأسباب التي تقف وراء تلك الصيحات فلا بد من تقريب مادة قواعد اللغة العربية الى عقول الطلبة وغرس الدافع في تعلمه وهذا يتحقق عن طريق إتباع الطريقة الناجحة التي من خلالها يستطيع المدرس ان يحقق أهدافه. إلا إن طرائق تدريس القواعد غالباً ما تكون جامدة غير مرنة وتعتمد على الحفظ والتلقين.

(الدليمي، ١٩٩٩،ص ١٤)

كما يرى الباحث ان جزءاً كبيراً من المشكلة يقع على الطرائق التدريسية المتبعة، فالطرائق مازالت قائمة على حفظ القاعدة النحوية والأمثلة من غير دراسة تحليلية لها او تطبيق واسع عليها. ويمثل التساؤل احد الاتجاهات المعرفية التي ادخلها التربويون نتيجة البحث والدراسة ، لتثري طرائق التعليم والتعلم، وتساعد المدرس بصورة واضحة على تنمية التفكير لدى الطلبة .(الرواشدة،١٩٨٤،ص١١٧) ، اذ ان توجيه الأسئلة الى الطلبة بدلاً من تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم ،ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية(توق،١٩٨٤،ص١٥). لذلك ارتأى الباحث إجراء الدراسة الحالية لعلها تسهم في حل بعض جوانب المشكلة او تخفف من حدتها.

ثانياً : أهمية البحث :

تعد لغتنا العربية لغة عبقرية ، تحددت بها النماذج العليا للفصاحة والبلاغة ،ولها منا لخصائص ماجعلها لغة حية قوية ،عاشت واستمرت في تطوير ونماء ، وكانت ومازالت أداة التفكير ونشر الثقافة . (غلوم، ١٩٨٢،ص٦).

ويعد النحو أهم فروع هذه اللغة، وأكثرها اعتماداً على العقل والتفكير، ومنه ينطلق الطلبة أوالمتعلمون الى بقية فنونا لكلام، وفروعه، وبه يتمكنون من القراءة لسليمة، والكتابة الصحيحة، وتتكون لهم بقواعد رياضة لغوية ذهنية، تعتمد القياس منهجاً، والتحليل

تحقيقاً، اذ يتوفر لهم بذلك حس لغوي، يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها والانطلاق منها. (اللبدي، ١٩٩٩،ص٨١) ، لا سيما إنّ القواعد النحوية جزء مكمل لعلوم اللغة العربية الأخرى، ولا يمكن النظر الى القواعد بمعزل عن علوم اللغة الأخرى، ولا يمكن أن نعتمد على علوم اللغة ونترك القواعد لأن كلاً منه مكمل للآخر، فاللغة العربية وحدة متكاملة، وعلومها مترابطة متماسكة. (ابراهيم، ١٩٧٣،ص٥٠)

وقد أدى التطور العلمي الهائل وما تبعه من تفجر معرفي الى تأكيد اهمية المفاهيم والافكار الاساسية ،وضرورة التركيز عليها في المواد التعليمية ،اذ اصبح من الصعوبة بامكا وضع المتعلم امام الكم الهائل من المعلومات والمعارف المتزايدة والمتغيرة بسرعة هائلة.(الأحمدوحذام،٢٠٠١،ص٥٧)، وعليه فان عملية تعلم المفاهيم واستعمالها في المواقف التعليمية أصبحت محل اهتمام بالغ ومتزايد من المهتمين في ميادين التعلم والتعليم، وذلك لأن انواع التعلم والتفكير على المفاهيم سيتوسع آفاق المعرفة، وتسهل عمليات الاتصال وتبادل المعلومات مع الآخرين على نحو سريع وفعال.

(نزال، ٢٠٠٢،ص٣٧)

ولما كان الاساس في عملية تكوين المفاهيم هو قدرة الطالبات على ادراك العلاقات الموجودة بين الحقائق او الاحداث، فقد تبوأت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم القواعد بوصفها نوعاً من المعلومات التي تتطلب من الطالب ادراك العلاقات الموجودة فيما بينها والتمييز بين مفاهيمها. (شحاته، ١٩٩٣،ص ٢٣١) .وتحتل الاسئلة السابرة مكانة مهمة في العملية التربوية، فهي تمثل اسلوب التعلم من اجل التفكير الذي صمم لمساعدة المتعلم ،اذ لا يكتفي المتعلمون بتقديم الاجابة عن السؤال المطروح، بل يسعون الى الدفاع عنها وتقييمها وتقديم الاسباب التي تدعم صحة اجاباتهم(Eibert,2000,p1)

ومن هنا يجب ان يتمتع المدرس بكفايات تدريسية اساسية ينبغي له ان يكتسبها ويتبعها في تطبيق التدريس الناجح، وتعد قدرة المدرس على صياغة الاسئلة الصفية وتوجيهها من اولى الكفايات.(الفتلاوي،٢٠٠٣،ص٢٨٨) ، ويعد التساؤل الركن الاساسي من اركان التفاعل بين المدرس والطلبة ، ويرمي الى تسهيل المعلومات والافكار ومساعدة الطلبة على

استيعابها.(الخوالدة،١٩٩٧،ص٦١٥). وتهدف استخدام هذه الاسئلة الى تحسن نوعية اجابات المتعلمين ،كذلك فإن عقاب المتعلم على الخطأ في الاجابة او عدم اكتمالها يجعله يحجم عن المشاركة في المناقشة الصفية.(الطناوي،٢٠٠٩،ص١١٤).

وقد اختار الباحث معاهد اعداد المعلمات لان الطالبات بلغن مستوى مناسباً من النضج العقلي واللغوي يساعدهن على التفكير، وفهم الامثلة المعروضة عليهن. وايماءً بما سبق يمكن للباحث ان يحدد اهمية بحثه بما يأتي:

١.أهمية اللغة العربية لأنها اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة قرآننا الكريم.

٢.أهمية قواعد اللغة العربية وتحبيب هذه المادة الى الطالبات.

٣.أهمية المفاهيم لأنها تشكل الأساس لفهم محتوى المادة التعليمية.

٤.التثبت تجريبياً من معرفة الاسئلة السابرة التي تساعد الطالبة على اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية.

٥.عدم وجود دراسة سابقة على حد علم الباحث تناولت اثر الاسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد إعداد المعلمات .

٦.إفادة وزارتي التربية و التعليم العالي من نتائج هذا البحث في تطوير تدريس قواعد اللغة العربية.

ثالثاً : أهداف البحث :

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر الأسئلة السابرة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد اعداد المعلمات".

رابعاً : فرضيتا البحث:

للتحقق من هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن باستعمال الأسئلة السابرة، ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية .

٢-ليس هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في الاحتفاظ بالمادة .

خامساً : حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على:

١.معاهد إعداد المعلمات في محافظة ذي قار.

٢.عينة من طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمات في محافظة ذي قار.

٣.موضوعات قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلبة الصف الثاني لمعاهد إعداد المعلمات

٤.مدة التجربة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

سادساً : تحديد المصطلحات:

أولاً : الاسئلة السابرة

١-عرفه حميدة ١٩٨٦ انه : تتبع المدرس لإجابة الطالب الخطأ او الناقصة بعدد من الاسئلة التي تطالبه او بمزيد من المعلومات او بشواهد تبرر اجابة الطالب او تؤيدها.(حميدة،١٩٨٦،ص١٥)

٢-عرفه عزيز ٢٠٠٢ انه : سلسلة من الأسئلة التي تعقب الاجابة الاولية للطالبة المستجيبة التي تكون اجابتها سطحية او جزئية او غير صحيحة بهدف توضيحها او تبريرها او تركيزها او تشجيعها او تحويلها الى طالبة اخرى للوصول الى الاجابة الصحيحة الكاملة الاكثر صحة ودقة واتقاناً للمفاهيم العلمية المحددة ضمن المحتوى قيد الدرس.(عزيز،٢٠٠٢،ص١٦)

٣-عرفتها الطناوي بأنها :مجموعة من اسئلة متتابعة يوجهها المعلم لنفس الطالب عقب اجابته الاولية عن احد الاسئلة ، حينما تكون اجابته خاطئة او ناقصة او جزئية او تحتاج تأكيد ، وتؤدي الى الكشف عم معرفة الطالب واستدعاء المزيد من معلوماته السابقة بهدف مساعدته على التوصل الى تصحيح إجابته أو تأكيدها(الطناوي،٢٠٠٩،ص١١٥)

التعريف الاجرائي للأسئلة السابرة : مجموعة من الأسئلة التي تعقب الإجابة الأولية للطالبة عندما تكون إجابتها تحتاج الى تأكيد ويشجع المدرس ويعمل على معرفة المزيد من المعلومات لإتقان الإجابة الصحيحة وتأييدها.

ثانياً : الاكتساب

١-عرفه ويتبج (Wetepag 1984) بانه : عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة الى تنمية الاثر الناتج عن الحدث وكثيراً ما يوصف الاكتساب بانه عملية مدخلات للتعلم. (ويتبج، ١٩٨٤، ص ١٥٥)

٤- وعرفه قطامي ١٩٩٨ بانه : كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم ان يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة، ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها بها. (قطامي، ١٩٩٨، ص ١٠٦)

٣- وعرفه ابو جادو ٢٠٠٣ بانه : اولى مراحل التعلم التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية. (ابو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٢٤)

التعريف الإجرائي: قدرة الطالبات على التمييز بين مفاهيم قواعد اللغة العربية المقررة في كتاب القواعد للصف الثاني على أساس الصفات المشتركة بينها وتقاس هذه القدرة بوساطة اختبار الاكتساب الذي أعده الباحث للموضوعات المحددة.

ثالثاً : المفهوم

١-عرفه سعادة ١٩٨٤ بانه : مجموعة من الاشياء او الرموز او الاحداث الخاصة التي تتم تجميعها على اساس من الخصائص المشتركة التي يمكن الدلالة عليها باسم او رمز معين. (سعادة، ١٩٨٤، ص٣١٤)

٢- وعرفه ديك وروبرت ١٩٩٢بانه : كلمة او عبارة تستعمل لتصف مجموعة من الاشياء او الافكار المترابطة ذات العلاقة مع بعضها بعضاً. (ديك وروبرت، ١٩٩٢، ص ٢٢)

٣- وعرفه مرعي ومحمد (٢٠٠٢) بانه: كلمة تطلق على صور ذهنية لها سمات مميزة وتعمم على اشياء لا حصر لها. (مرعي ومحمد، ٢٠٠٢، ص ٢١١)

التعريف الإجرائي: فئة من المعلومات والمعارف في مادة قواعد اللغة العربية للصف الثاني تشترك بخصائص معينة وقد حددها الباحث بـ(١٤) مفهوماً.

رابعاً : قواعد اللغة العربية

١- عرفها الموسى ١٩٧٦بأنها: مفهوم عامل يشمل القواعد النحوية والصرفية والبلاغية وعلم الصوت، ورسم الحروف العربية ،والمعروف إن قواعد اللغة العربية تعني القواعد النحوية والصرفية في الكتب المقرر تدريسها.

(الموسى، ١٩٧٦، ص ١٤)

٢- عرفها ظافر ١٩٨٤ بأنها: مصطلح محدد الدلالة يشتمل على قواعد النحو والصرف فتنظيم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط ذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو، ومجموعة القواعد التي تتصل ببنيه الكلمة وصياغتها ووزنها تسمى علم الصرف. (ظافر، ١٩٨٤، ص ٢٨١)

٣- وعرفها طعيمه ٢٠٠٠ بانها: طائفه من المعايير والضوابط المستنبطة من القران الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسر سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها. (طعيمه، ٢٠٠٠، ص ٥٣)

التعريف الاجرائي: كل ما يتضمنه كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الثالث في معاهد اعداد المعلمات من مفاهيم نحوية وصرفيه للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

خامساً : الاحتفاظ

١- عرّفه Webester 1971 بأنه: قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استخدامها بعدتعرضه لخبرات الاسترجاع او إعادة التعلم " (Webester: 1971, P. 938) .

٢- عرّفه (محمود : ١٩٨٤) بأنه : " حفظ الخبرات السابقة تحصيلها ،وإبقاؤها كامنة لحين الحاجة الى الانتفاع بها بعد مدة تنقضي بين اكتساب الموضوع وإستعادته مرة أخرى " (محمود : ١٩٨٤ ،ص ٥٨٧) .

٣- عرّفه (أبوفلجة : ١٩٩٦) بأنه : مدى قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمادة الدراسية بعد مدة محددة من دراسته لها، مقيسة بواسطة اختبار تحصيلي " (أبوفلجة : ١٩٩٦ ،ص ٣٠٠) .

التعريف الإجرائي :هو مقدار المعلومات التي تحتفظ بها طالبات عينة البحث مقيساً بالدرجات التي يحصلن عليها بعد إعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية بعد مرور إسبوعين من تطبيقه دون تعريض الطالبات لأي خبرات بين اختبار المادة الاحتفاظ بالمادة .

سادساً : معاهد اعداد المعلمات : عرفتها (وزارة التربية ، ١٩٨٨) بأنها :

"مؤسسات تعليمية مهمتها إعداد معلم أو معلمة للمرحلة الابتدائية وتكون مدة الدراسة فيها خمسة أعوام ، ويقبل فيها خريجو الدراسة المتوسطة ، مع الأخذ بنظر الاعتبار رغبة الطلبة ، فضلاً عن اجراء الاختبار الشخصي لهم" .

(وزارة التربية ، ١٩٨٨ ، ص٤)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن الاطار النظري يساعد الباحث على ان يجد بحثاً علمياً له أهداف وفروض علمية ، ويتناول الباحث في هذا الإطار الموضوعات التي لها علاقة مباشرة بمتغيرات بحثه وفيما يأتي تفصيلاً لهذه الموضوعات :

أولاً : الأسئلة السابرة

تعرف الأسئلة السابرة بأنها :مجموعة من الأسئلة التي تلي اجابة الطالب الاولية بقصد تمحيص اجابته غير الواضحة او الناقصة وتبريرها وتوضيحها بطريقة ارشادية تفكيرية غير متحيزة.(الطراونة،١٩٩٨،ص٦٤) ، وتحتل الأسئلة السابرة مكانة مهمة في العملية التربوية، فهي تمثل أسلوب التعلم من اجل التفكير الذي صمم لمساعدة المتعلم ،اذ لا يكتفي المتعلمون بتقديم الاجابة عن السؤال المطروح، بل يسعون الى الدفاع عنها وتقييمها وتقديم الأسباب التي تدعم صحة اجاباتهم(Eibert,2000,p1)

أما الطناوي فترى ان مثل هذه الحالات يحتاج المعلم الى ان يوجه لنفس المتعلم سؤالاً او اسئلة اخرى للكشف عن معرفته واستدعاء معلوماته السابقة بهدف مساعدته على تصحيح الاجابة او اكمالها او تأكيدها .

وتهدف استخدام هذه الاسئلة الى تحسن نوعية اجابات المتعلمين ،كذلك فإن عقاب المتعلم على الخطأ في الاجابة او عدم اكتمالها يجعله يحجم عن المشاركة في المناقشة الصفية.

ويمكن تصنيف هذه الاسئلة الى :الاسئلة التشجيعية والتوضيحية والتركيزية والتبريرية ، ويمكن ان تسمى مثل هذه الاسئلة بالأسئلة الكاشفة.(الطناوي،٢٠٠٩،ص١١٤-١١٥)

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التدريس على ان الغرض من السؤال ليس تلقي الجواب الصحيح من المتعلم فحسب، بل توجيه المتعلم وحثه على التفكير بانتظام، وممارسته العمليات الفعلية(العاني،١٩٧٦،ص٨١-٨٣) ولا يتحقق ذلك بالاعتماد على قدرة المدرس في صياغة الأسئلة فحسب ، بل فيما يستخدمه من استراتيجيات مناسبة مثل استغلال الاجابات الجزئية او الخاطئة في استثارة التفكير لدى المتعلم.

وفي مثل هذه الحالات يحتاج المعلم الى ان يوجه لنفس المتعلم سؤالاً او اسئلة اخرى للكشف عن معرفته واستدعاء معلوماته السابقة بهدف مساعدته على تصحيح الاجابة او اكمالها او تأكيدها .(الطناوي،٢٠٠٩،ص١١٤)

◆ تصنيف الأسئلة السابرة

١.السبر المباشر المتتابع: ويستخدمه المدرس مع احد طلابه عندما تكون اجابته عن السؤال المطروح غير مرضية ، فقد تكون غامضة او انها تفتقر للدقة.

٢.السبر التلقيني المتتابع: ويستخدمه المدرس عندما يعجز الطلبة عن اعطاء اية اجابة ،كأن يظل صامتاً او ان يعطي اجابة لا ترتبط بالسؤال ، فيعطي المدرس للطالب تلميحاً او يسأله سؤالاً من الاسئلة البسيطة التي يشعر بأنها في متناوله.

٣.السبر الترابطي: ويجريه المدرس مع اكثر من طالب عندما يجد الاجابة غير مرضية فهو لا يهدف الى قيادة الطلاب الى الاجابة الصحيحة ، بل يهدف الى تشجيع الطلبة الى الوصول الى التعميمات اعتماداً على الجزئيات المترابطة ، ولتحقيق الترابط بين ما

يتعلمون وتعلمهم السابق ، وفي هذا النوع يكتفي المدرس باعطاء تلميحات هادئة.(الحصري والعنزي،٢٠٠٠،ص١٣٤)

◆ قواعد استعمال الأسئلة السابرة

١.إعطاء الطالب وقتاً كافياً للتبصر في اجابته الأولى ومحاولة تصحيحها.

٢.تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية ، وقد تكون لفظية باستخدام عبارات الاستحسان او عدم الاقتناع.

٣.الرضا بالتقدم البطيء الذب يحرزه الطالب في الإجابة وبخاصة فيما يتعلق بالسبر المباشر.

٤.دعوة طالب او اكثر للتعليق على إجابة زميلهم عن السؤال السابر الذي وجه اليه.

٥.تفهم اجابة الطالب وعدم رفضها رفضاً تعسفياً فالسبر التعسفي يزعزع ثقة الطالب ويربك بقية زملاءه ويهدر الوقت.

٦.الحرص على عدم إرهاق الطالب بالسبر المتتابع ، فطول الحوار مع طالب واحد قد ينهكه او يحرجه.

(الحصري والعنزي،٢٠٠٠،ص١٤٠-١٤١)

ثانياً : المفاهيم :

تعد المدرسة البيئة المنظمة لتشكيل المفاهيم واكتسابها ومن ثم تعلمها. (عبد الله، ١٩٩٤، ص ١٣٣) . وللمفاهيم عناصر ثلاثة هي الاسم الذي هو رمز يشير الى الفئة التي ينتمي اليها المفهوم، والأمثلة وتنقسم الى أمثلة ايجابية تنطبق على المفهوم وامثلة سلبية لا تنطبق عليه. والخصائص المميزة وتمثل الصفات او المظاهر العامة التي تضع الأمثلة في فئة معينة او مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة ينبغي توجيه الطالب اليها وغير مميزة.

(مصطفى، ٢٠٠٤، ص ١٧).

ثالثاً : اكتساب المفاهيم ونموها:

ان عملية اكتساب المفاهيم ونموها عملية طبيعية، الا انها تتم على مراحل متدرجة وبصورة بطيئة. وتبدأ هذه العملية قبل دخول الطفل المدرسة، اذ انه يكتشف المفاهيم ويتعلمها من البيئة التي يعيش فيها عن طريق الادراك الحسي والادراك العقلي (مصطفى،

٢٠٠٤، ص ١٨). وكذلك يتعلمها من المدرسة التي يتلقى فيها تعليمه النظامي ويتعلمها بنفسه من المواقف التي يمر بها وهذه المواقف التعليمية كلها تؤدي الى تكوين البيئة المفاهيمية لديه وبذلك فهي تختلف من طالب لاخر. (الشهراني، ١٩٩٦، ص ٨)

ولا تنمو المفاهيم بدرجة واحدة، ولكنها تختلف في درجة نموها باختلاف المفهوم نفسه ، وقد قسم بياجية مراحل نمو المفاهيم ونشأتها على اربع مراحل، ففي المرحلة الاولى يظهر المتعلم تمييزه للاشياء عن طريق اختلاف استجاباته للاشياء المختلفة، ثم يبدا في المرحلة الثانية يستعمل الالفاظ للتعبير عن الاشياء، وفي المرحلة الثالثة يستجيب المتعلم استجابات موحدة لمجموعات الاشياء المتشابهة وفي المرحلة الرابعة يصبح المتعلم قادراً على اعطاء تعريف مقبول.

(بياجية، ١٩٨٦، ص ٧٠)

اما فيما يتعلق بتشكيل المفهوم فذهب (برونر) الى ان تشكيل المفهوم يمر في ثلاث مراحل اساسية هي:

١- المرحلة العملية (Inactive Stage):- وتسمى مرحلة العمل الحسية وفيها يكون تشكيل المفهوم مبنياً على تفاعل الانسان العملي مع البيئة، ويستعمل المتعلم حواسه للكشف عن سمات الماديات المحسوسة. وهو يتعلم المفاهيم من خلال ربطها بافعال او اعمال يؤديها بنفسه، وبمقدار تعدد المواقف التي يتعرض لها المتعلم تتسع دائرته المفاهيمية عن الاشياء. (الزبيدي، ٢٠٠٥، ص ٣٩)

٢- المرحلة الايقونية (Iconic Stage):- وتسمى المرحلة الصورية اذ ترتقي عملية تشكيل المفهوم من الاعتماد الحسي المباشر الى نوع من التجريد الصوري او شبه الحسي، وتقوم هذه المرحلة على المرحلة السابقة، الا انها ترتقي في مستوى تعقيدها الفكري والادراكي. (سعادة وجمال، ١٩٨٨، ص ٦٦)

٣- مرحلة التمثيل الرمزي (Symbolic Stage):- وتسمى المرحلة التجريدية وفيها تحل الرموز محل الأفعال الحركية والتركيز على الخبرات السابقة وهنا يتمكن المتعلم من

الحصول على المعرفة وتخزينها، ويستطيع استدعاءها واستذكارها في أي وقت. (السكران، ١٩٨٩، ص ١٩٦).

ويعتقد اوزبل ان اكتساب المفهوم بمرحلتين هما:-

١- المرحلة التي يكتشف فيها الفرد السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما.

٢- المرحلة التي يتعلم فيها الفرد اسم المفهوم. (الخوالدة واخرون، ١٩٩٦، ص ١٢٧)

وتقول هيلدا تابا (Hilda Taba) ان المفاهيم يتم اكتسابها للذين يحاولون الاجابة عن الاسئلة التي تتطلب منهم:-

١- أن يبحثوا عن الاساس المناسب لتجميع الفقرات تحت فئات متشابهة.

٢- ان يحددوا الخصائص العامة المتشابهة في المجموعة الواحدة.

٣-ان يميزوا المجموعة بميزة معينة.

٤- ان يصنفوا الفقرات التي تم حصرها تحت المزايا المحددة. (Hilda Taba, 1967, p:92)

رابعاً : نظريات تعلم المفهوم:

أ. تعلم المفهوم على وفق الاتجاه السلوكي:-

ان تعلم المفهوم عند السلوكيتين اشبه بتعلم التمييز، اذ ان مهمات التعلم المفهومي عندهم تتضمن سلسلة من الشواهد ذات العلاقة به وسلسلة الشواهد غير ذات العلاقة به، ولا بد للمتعلم من ان يصنف الشواهد الايجابية في صنف المفهوم بطريقة صحيحة، لكي يتلقى التعزيز المناسب اذ يرون ان تعلم الفرد للمفهوم يوفر له امكانية تعميمة على مواقف جديدة.

(نشواتي، ١٩٩٧، ص ٤٤٦)

ب. تعلم المفهوم على وفق الاتجاه المعرفي:

يفسر المعرفيون عملية تعلم المفاهيم في ضوء العمليات العقلية الأساسية الموجودة لدى الفرد المتعلم، ويؤكدون النشاط المعرفي الذي يقوم به عندما يكون إزاء مهمة تعلم المفهوم، لأن هذه المهمة تتسم برأيهم بخصائص اتخاذ القرار. وعملية تعلمه ليست محكومة بخصائص

البيئة المثيرة فقط كما يدعي السلوكيون، بل لابد من توافر عمليات أخرى إضافية لانجاز مهام تعلم المفهوم، مثل وضع الفرضيات او البدائل، واختبارها، والتحقق من صحتها، ومدى اتفاقها مع الاستجابات المرغوب فيها، وتتكرر هذه العملية في كل محاولة، وهي عمليات داخلية فالسلوك الذي يسلكه المتعلم في اثناء تعلم المفهوم شبيه بحل المشكلة. (يونس واخرون، ١٩٩٩، ص ١٥٤-١٥٦)

خامساً : مفاهيم قواعد اللغة العربية :

تتبوأ القواعد من بين فروع اللغة العربية الأخرى أهمية خاصة، لأنها تفرض ظلالها من المعاني لدى المتكلم، وتجعله ينتقي ما يناسب المقام، لان مقدرة الإنسان الإبداعية مرتبطة به، مما يؤدي إلى الإحاطة بها وربط المعاني الفكرية في ذهنه مع الأصوات التي ينطق بها، وإذا أهملت القواعد فان الكلام يتحول الى أنماط مختلفة من الالفاظ لا تحكمها قواعد، مثلما يجري في العامية، لذا عدت القواعد قلب اللغة العربية الذي لا يمكن ان تبقى حيه من دونه.

(زكريا، ١٩٨٥، ص ٢٩٩)

فالقواعد هي الوسيلة الفعالة لأتقان مهارات اللغة فقد دعت الحاجة الى ايجاد طرائق واساليب تساعد على فهما فكان مما توصل اليه المربون اسلوب تعلم المفاهيم في تدريس القواعد وذلك استعمال عمليات عقلية للموازنة بين مجموعة المثيرات المقدمة كأمثلة تنتمي الى المفهوم وأمثلة لاتنتمي إليه. ومن ثم تجميعها في صنف واحد على وفق صفة مميزة او اكثر.

(علي، ١٩٩٣، ص ٨٠)

الدراسات السابقة

أولاً : دراسات عربية

١. دراسة خلف ١٩٨٩:

اجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تعرف اثر استعمال كل من الاسئلة المحددة والمتشعبة في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الاحياء.

وبلغت عينة البحث (٩٨) طالباً موزعين بالتساوي بصورة عشوائية على مجموعتين ضمت كل مجموعة (٤٩) طالباً من متوسطة الجماهير في بغداد-الكرخ،اذ درست المجموعة التجريبية الاولى باستعمال الاسئلة المتشعبة الجواب،في حين درست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الاسئلة المحددة الجواب.

كافأ الباحث بين افراد المجموعتين احصائياً في متغيرات : العمر الزمني،ودرجات العام السابق،ودرجات الاختبار القبلي في مقياس التفكير العلمي.توصل الباحث الى نتيجة رئيسية هي وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين في التفكير العلمي لصلحة المجموعة التجريبية الاولى. (خلف،١٩٨٩،ص٢٨-٦٧)

٢. دراسة عزيز ٢٠٠٢

اجريت هذه الدراسة في العراق ،واستهدفت تعرف اثر استخدام الاسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الاول معهد اعداد المعلمات/ ديالى في مادة العلوم.

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة عينة عددها (٧٢) طالبة،قسمن على مجموعتين، وكافأت الباحثة بين المجموعتين في متغيرات:العمر الزمني،وتحصيل التخصصات العلمية ،واختبار الذكاء ،واختبار المعلومات السابقة.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٦٠) فقرة،وبعد تطبيقه عالجت البيانات باستعمال الاختبار التائي ، فتوصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اكتساب المفاهيم العلمية لمصلحة المجموعة التجريبية. (عزيز،٢٠٠٢،ص١٥-٥١)

ثانياً : دراسات أجنبية

١. دراسة راي Ray 1979

استهدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء.

وقد قسم الباحث عينة البحث على مجموعتين،اجري التكافؤ بينهما من حيث عدد الطلبة والمادة العلمية وطريقة التدريس ، وكان المتغير التجريبي هو مستوى الاسئلة ،اذ يتم

تدريس احد الصفين باستعمال غالبية الاسئلة من المستوى العالي(الاستيعاب، والتطبيق ،والتحليل، والتركيب، والتقويم) على وفق تصنيف بلوم ، اما الصف الآخر فقد كانت معظم الاسئلة المستعملة له من المستوى المعرفي. واستمرت التجربة(٢٤) اسبوعاً وبعد معالجة البيانات ظهرت النتائج الاتية:

❖وجود فروق ذات دلالة احصائية في اداء الطلبة في اختبار التفكير الناقد والتفكير المجرد لمصلحة المجموعة التي تلقت الاسئلة ذات المستوى العالي. (Ray ،1979،p3220)

٢.دراسة ايفنسون Eveenson 1981

اجريت هذه الدراسة في احدى مدارس لوس انجلوس في ولاية كاليفورنيا ،واستهدفت تعرف اثر الاسئلة ذات المستوى العالي في تحصيل الطلبة في ظروف تعاونية وتنافسية.

وازنت الدراسة بين الطلبة الذين اشتركو في برامج لتطوير مهاراتهم التعاونية مع الطلبة الذين لم يتدربو في هذا المجال.وتكونت عينة الدراسة من(١٢١) طالباً من طلبة الصف الخامس والسادس الثانوي وزعو عشوائياً على ثلاث مجموعات تجريبية ورابعة ضابطة ، درسوا مادة التخطيط بأسئلة تميز(٧٠٪) منها بطابع الاسئلة ذات المستوى العالي وتدور في مفهوم استعمال الاراضي والتغييرات التي تحدث فيها. وللتعرف على اثر الاسئلة ذات المستوى العالي في اداء الطلاب استعمل اختباراً في الفهم احتوى فقرات ذات مستوى عال،وفقرات ذات مستوى واطئ، وبعد استعمال الاختبار التائي توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

١-ان استعمال اسئلة ذات مستوى عال يؤثر في استرجاع المعلومات لدى الطلاب،ولكنه لم يؤثر في نقل الطلاب الى المستوى العالي للفهم.

٢-ان استعمال اسلوب التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب موازنة باسلوب التنافس.

٣-ان التدريس السابق في برامج التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب. (Eveenson 1981;p541)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : منهج البحث

اتبع الباحث المنهج التجريبي ، الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة فهو منهج تستخدم فيه التجربة للتحقق من صحة الفروض التي تربط بين الظاهرة والعوامل المسببة لها . (الكناني ، ١٩٨٣ ، ص٢١). وعليه فقد اتخذ الباحث عدداً من الإجراءات اللازمة لضبط العوامل المؤثرة في التجربة.

ثانياً : التصميم التجريبي

إنّ اختيار التصميم التجريبي من أولى الخطوات التي يجب على الباحث تنفيذها ، فلابد أنْ يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به ، وذلك لضمان سلامة البحث ، ودقة النتائج التي يتوصل اليها الباحث في دراسته ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة ، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط لأنّ ضبط المتغيرات أمر صعب جداً نتيجة لطبيعية الظاهرات التربوية المتصلة بالطبيعة الإنسانية التي تكون غير ثابتة نسبياً وقابلة للتغيير . (فان دالين ، ١٩٨٥ ، ص٣٨١)

يعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل أو المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في هذه المعلومات ، ومِنْ ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن اسئلة البحث ضمن خطة شاملة . (عودة، ١٩٩٢ ، ص١٢٩) لذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	
١ . ١	التجريبية	الاسئلة السابرة	اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية	الاحتفاظ
٢	الضابطة	ـــــ		

إنّ المقصود بالمجموعة التجريبية ، المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المستقل (الأسئلة السابرة) ، أمّا المجموعة الضابطة فهي التي لا تتعرض طالباتها للمتغير المستقل ، بل تدرس بالطريقة الاعتيادية ، ويقصد بالمتغير التابع الذي يقاس بوساطة اختبارين يعدهما الباحث لأغراض البحث الحالي لتعرف اثر المتغير المستقل.

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته

تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية والأساسية في البحوث التربوية وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة في اختيارها ، إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميم أدواته وكفاية نتائجه . (محمد ، ٢٠٠١ ، ص١٨٤). وقد اختار الباحث معهد إعداد المعلمات في محافظة ذي قار/اختياراً قصدياً لتطبيق تجربته فيه ، وذلك لقربه من منطقة سكن الباحث ، ولإبداء إدارة المعهد تعاوناً مع الباحث . وبعد أن زار الباحث المعهد وجده يضم شعبتين للصف الثاني ، فاختار شعبة (أ) عشوائياً لتمثل المجموع التجريبية التي ستدرس طالباتها مادة قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة السابرة ، وقد بلغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة ، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية ، وقد بلغ عدد طالباتها (٤٠) طالبة ، ولم يكن هناك طالبات مخفقات في كلتا الشعبتين ، وبذلك بلغت عينة البحث (٨٠) طالبة .

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث

من متطلبات التصميم التجريبي لهذا البحث ، تكافؤ المجموعتين لغرض الحد من العوامل الدخيلة ، وعليه أجرى الباحث التكافؤ في عدد من المتغيرات التي يرى أنّها تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي : التحصيل الدراسي للآباء .والتحصيل الدراسي للأمهات . والعمر الزمني محسوباً بالشهور . ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للعام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١. واختبار القدرة اللغوية.

وقبل الخوض في التجربة قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لهذه المتغيرات وكما موضح في الجدول(١) وجدول(٢) وجدول (٣).

١. التحصيل الدراسي للآباء :

حصل الباحث على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للآباء من الطالبات أنفسهن بوساطة الاستمارة الموزعة عليهن من الباحث والبطاقة المدرسية وعند اختبار البيانات بمربع كاي (كا٢) كانت النتائج على ما مبينة ادناه.

جدول (١)

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة مربع كاي		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	٢٠	٥	٦	٧	٨	٦	٨	٥	٠,٥٩٧	١١,٠٧	غير دالة احصائياً
ضابطة	٢٠	٦	٧	٧	٦	٧	٧				

يتضح من جدول (١) ان طالبات مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، إذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٥٩٧) وهي أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (١١,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥) .

٢. التحصيل الدراسي للأمهات :

حصل الباحث على المعلومات التي تخص التحصيل الدراسي للامهات من الطالبات أنفسهن بوساطة الاستمارة الموزعة عليهن من الباحث والبطاقة المدرسية وبعد اختيار البيانات بمربع كاي (كا٢) كانت النتائج على ما مبينة ادناه.

جدول (٢)

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمة مربع كاي		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	٢٠	٥	٦	٩	٨	٧	٥	٥	٠,٣٦٣	١١,٠٧	غير دالة احصائياً
ضابطة	٢٠	٥	٦	٨	٨	٨	٥				

يظهر من جدول (٢) ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٣٦٣) وهي أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (١١,٠٧) وبدرجة حرية (٥) .

٣. العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجات الطالبات في مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١، واختبار القدرة اللغوية :

حصل الباحث على المعلومات التي تخص هذه المتغيرات من الطالبات أنفسهن بوساطة الاستمارة الموزعة عليهن من الباحث والبطاقة المدرسية وسجلات المعهد وبعد اختيار البيانات بمربع كاي (كا٢) كانت النتائج على ما مبينة في الجدول (٣)

جدول (٣)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	القيم التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني محسوباً بالاشهر	التجريبية	٥	١٩٩,٦	٨,٦٦٩	٧٨	٠,٠٥٣	١,٩٩٤	غير دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٥	١٩٩,٨	٨,٤٨٨				
درجات العام الدراسي السابق	التجريبية	٥	٨٢,٥٢٥	٥,٣٥٢	٧٨	١,٢٨٩	١,٩٩٤	
	الضابطة	٥	٨٠,٨	٦,٥٥				
درجات اختبار القدرة اللغوية	التجريبية	٥	٦٦,٤	٦,٧٤	٧٨	٠,٩٦	١,٩٦	
	الضابطة	٥	٤٦,٢٦	٦,٧٨				

يتضح من الجدول(٣) انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في جميع المتغيرات التي تم ضبطها والواردة في ذات الجدول ، وذلك لان القيم التائية المحسوبة والبالغة (٠,٠٥٣) و(١,٢٨٩) و(٠,٩٦) أقل من القيم التائية الجدولية والبالغة (١,٩٩٤) و(١,٩٩٤) (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٨).

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

حاول الباحث قدر الإمكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي تؤثر في سير التجربة ، وبالتالي تؤثر في نتائجها وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها :

١. العمليات المتعلقة بالنضج : لم يكن لهذا العامل أثر لأنّ التصميم التجريبي الذي اتخذه الباحث كان ذا مجموعتين (تجريبية وضابطة) وما يحدث من نمو في اثناء التجربة

سيعود على طالبات المجموعتين ، وقد كانت مدة التجربة متساوية بين مجموعتي البحث .

٢. الاندثار التجريبي :

لم تحصل حالة انقطاع اي طالبة أو نقلها او تركها للدوام .

٣. الحوادث المصاحبة :

لم يحدث أي أثر يؤثر على سير التجريب.

٤. أداة القياس :

استعمل الباحث أداة موحدة اختبارين لقياس اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها

٥. أثر الإجراءات التجريبية :

أ- سريّة البحث : حرص الباحث على ذلك بالاتفاق مع إدارة المعهد على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يؤثر في نشاط الطالبات أو تعاملهن مع التجربة الذي يؤثر في سلامة التجربة وسلامة النتائج

ب- توزيع الحصص : تم تنظيم الجدول الأسبوعي من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث.

ج- مدة التجربة : كانت مدة التجربة موحدة متساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم الاحد الموافق ٢٠١١/١٠/٢ ، وانتهت يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/١/١٦ .

د- المدّرسة : درّس الباحث بنفسه مجموعتي البحث ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية.

ه- تحديد المادة الدراسية : كانت الموضوعات الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وعددها ستة موضوعات وهي : (المبتدأ والخبر ومسوغات الابتداء بالنكرة ، والفاعل ، وعامل الفاعل وتأنيث عامل الفاعل، ونائب الفاعل ، وإن واخواتها وكان واخواتها) .

و- بناية المعهد : طبق الباحث التجربة في معهد واحد وبناية واحدة ، وفي صفين متجاورين متشابهين من حيث المساحة والتهوية والإنارة وعدد الطالبات وعدد مقاعد الدراسة .

سادساً : صياغة الأهداف السلوكية

بعد دراسة محتوى المادة الدراسية المقررة للتجربة صاغ الباحث (٧٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الاهداف العامة ومحتوى الموضوعات موزعة على المستويات في تصنيف بلوم . وبغية التثبت من صلاحيتها عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم أعاد الباحث صياغة اهداف أخر وحذفت بعضها ، حتى اتخذ صيغتها النهائية (٦٢) هدفاً سلوكياً .

سابعاً : إعداد الخطط التدريسية

لما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات نجاح عملية التدريس فقد اعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات قواعد اللغة العربية التي ستدرس في التجربة وفي ضوء الاهداف السلوكية ، وعلى وفق الأسئلة السابرة بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية ، وعلى وفق الطريقة التقليدية لطالبات المجموعة الضابطة فقد عرض الباحث هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء من آراء عمل الباحث على اجراء التعديلات عليها فأصبحت جاهزة للتنفيذ .

ثامناً : أداة البحث

تعد الاختبارات التحصيلية (طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية من خلال اجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية) . (عودة ، ١٩٨٨ ، ص٥٢)

١-اختبار اكتساب المفاهيم:

أ-الخارطة الاختبارية : تعد الخريطة الاختبارية عنصراً مهماً وأساساً في إعداد الاختبارات التحصيلية لذا اعد الخارطة الاختبارية بهدف توزيع فقرات الاختبار التحصيلي

على أجزاء المادة العلمية وعلى الاغراض السلوكية المحددة بصورة متجانسة ، فالاختبار الجيد هو الذي يوفق بين الاهداف السلوكية من ناحية والمحتوى التعليمي من ناحية أخرى (Dembo , 1977 , 240)

لأجل ذلك أعد الباحث الخارطة الاختبارية للموضوعات التي درسها في أثناء مدة التجربة ، وقد اعتمد الأهمية النسبية للموضوعات وللأهداف السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى وعدد الأسئلة في كل موضوع وقد قام الباحث باستخراج هذه النسب وفقاً لقوانين لأهمية النسبية ،ونسبة الهدف السلوكي ، وعدد فقرات كل مستوى ، وعدد الأسئلة لكل موضوع. (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص١٩-٢٠)

١. صياغة فقرات الاختبار

تمت صياغة فقرات الاختبار ، إذ أعد الباحث اختباراً يتكون من ثلاثة أسئلة السؤال الأول من نوع الاختيار من متعدد ويحتوى على (٢٢) فقرة ، والسؤال الثاني يتضمن الإعراب ويحتوي على (٨) فقرات ، والسؤال الثالث الذي يتضمن مثل لما يأتي يحتوي على (٥) فقرات ، فأصبح الاختبار يتكون من (٣٥) فقرة بصيغته الأولية.

٢. العينة الاستطلاعية

أجرى الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للاختبار وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني – معهد إعداد المعلمات في محافظة ذي قار-الرفاعي، وكان الهدف من إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار والتأكد من وضوح التعليمات والفقرات المكونة له والاستفادة من نتائج الاختبار في تحديد القوة التمييزية وإيجاد صعوبة الفقرات ، فتبين أنّ الوقت الذي استغرقته الطالبات في الاجابة (٤٥) دقيقة إذ تم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقته اسرع طالبة ، والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الاجابة عن فقرات الاختبار ، ثم احتساب متوسط الزمن. (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٤)

٣. صدق الاختبار

من أجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما : صدق المحتوى ، والصدق الظاهري :

أ. صدق المحتوى :

تحقق الباحث من صدق المحتوى وتعد الخريطة الاختبارية دليلاً من دلائل صدق محتوى الاختبار.

ب. صدق الظاهري :

تحقق الباحث من ذلك من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وطلب منهم إبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث صلاحيتها وقد أخذ الباحث آراء المحكمين بنظر الاعتبار إذ حذفت فقرتين من السؤال الأول ، وحذفت فقرتين من السؤال الثاني ، وحذفت فقرة من السؤال الثالث لانها لم تحصل على نسبة (٨٠٪) من موافقة الخبراء والمحكمين ، واعاد صياغة (٣) فقرات من السؤال الأول ، وبذلك أصبح عدد الفقرات بشكلها النهائي (٣٠) فقرة .

٤. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار : طبق الاختبار على (٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات ذي قار-الرفاعي ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتب الباحث الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، وقد يختار العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧٪) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل المجتمع ، ولان العينة الاستطلاعية بلغت (٥٠) طالبة فقد قسم الباحث العينة إلى (٢٥) درجة عليا و(٢٥) درجة دنيا وعليه فإنّ التحليل الإحصائي للفقرات تناول ما يأتي :

أ- تحديد معامل الصعوبة

عند تطبيق هذا الإجراء تبين أنّ معامل الصعوبة للفقرات المكونة للاختبار انحصر بين (٠,٣٢-٠,٦٨) وهي معاملات مقبولة بحيث يرى بلوم أنّ الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) . (Bloom , 1971 , P. 66)

ب- قوة تمييز الفقرة

بعد ان حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها منحصرة بين (٠,٣٢-٠,٦٤) ويشير (أبيل Ebel) إلى ان الفقرة جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر

(Ebel , 1972 , P. 406) لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل .

ج- فاعلية البدائل

بعد أنْ أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ، ظهر لديها ان البدائل الخطأ قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا ، لذا تقرر الإبقاء عليها من دون حذف أو تعديل وجدول (٤) يبين ذلك

فاعلية البدائل الخطأ لفقرات السؤال الأول في الاختبار

تسلسل الفقرة	فاعلية البدائل الخطأ الأول	فاعلية البدائل الخطأ الثاني	فاعلية البدائل الخطأ الثالث
١	٠,١٦	٠,١٦	٠,٢٤
٢	٠,١٣-	٠,١٦	٠,١٣-
٣	٠,١٦	٠,١٣-	٠,١٦
٤	٠,١٦	٠,١٦	٠,٢٨-
٥	٠,٢٤	٠,١٣-	٠,١٣-
٦	٠,٢٨-	٠,١٦	٠,١٣-
٧	٠,١٣-	٠,١٣-	٠,١٣-
٨	٠,٢٤	٠,١٣-	٠,١٣-
٩	٠,٢٤	٠,١٦	٠,١٦
١٠	٠,١٦	٠,١٣-	٠,١٦
١١	٠,٢٤	٠,١٣-	٠,١٦
١٢	٠,٢٨-	٠,١٣-	٠,١٦
١٣	٠,١٣-	٠,٢٤	٠,١٣-
١٤	٠,١٣-	٠,٢٤	٠,١٣-
١٥	٠,٢٤	٠,١٣-	٠,١٦
١٦	٠,١٦	٠,١٦	٠,٢٤
١٧	٠,١٣-	٠,٢٤	٠,١٣-
١٨	٠,٢٤	٠,١٣-	٠,٢٤
١٩	٠,١٣-	٠,٢٤	٠,١٣-
٢٠	٠,٢٤	٠,١٦	٠,٢٤

٥- ثبات الاختبار : اعتمد الباحث درجات عينة التحليل الاحصائي نفسها ، وبعد تصحيح الاجابات ووضع الدرجات ، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ

معامل الثبات (٠,٧٢) ومن ثم استعملت معادلة سبيرمان براون فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة ، التي إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) تعد جيدة (Hedges , 1966 , P. 22) وبذلك تم التحقق من ثبات الاختبار وعد جاهزاً للتطبيق.

٦- الصورة النهائية للاختبار : بعد الانتهاء من الإجراءات الإحصائية المتعلقة بفقرات الاختبار ، أصبح الاختبار جاهزاً بصورته النهائية التي تمثلت بـ(٣٠) فقرة اختباريه موزعة بين ثلاثة أسئلة ضم السؤال الأول (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (٦) فقرات تضمنت الإعراب ، وضم السؤال الثالث (٤) فقرات تضمنت مثل لما يأتي، ملحق (١) .

تاسعاً : تطبيق الأداة

قبل انتهاء التجربة بأسبوع ، اخبر الباحث الطالبات بأنّ هناك اختباراً سيجرى لهن في الموضوعات التي درّسها لهن ، وطبق الباحث الاختبار على مجموعتي البحث في قاعة المعهد بمساعدة عدد من مدرسات المعهد وقد شرح الباحث للطالبات كيفية الإجابة عن الاختبار ، وقرأ فقرات الاختبار خشية عدم وضوح بعض الفقرات.

- تطبيق الاختبار لقياس الاحتفاظ بالمادة

طبق الاختبار مرة أخرى بتاريخ (١٦ / ١ / ٢٠١٢) أي بعد مرور أسبوعين على عينة البحث نفسها لمعرفة مدى احتفاظهن بالمادة ، إذ طبق الاختبار نفسه مع تغيير في تسلسل ترتيب الأسئلة لاعتقاد الباحث بأن بقاء ترتيب الأسئلة نفسه قد يساعد الطالبات على تذكر تسلسل الإجابات الصحيحة .

- تصحيح الاختبار

صحح الباحث إجابات الطالبات ، وخصص درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة ، وصفراً للفقرة التي تكون اجابتها غير صحيحة، وعوملت الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من اجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة .

عاشراً : الوسائل الإحصائية

١.الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين :استعمل للتكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وفي احتساب دلالة الفرق بينهما في الاختبار . (الشرنوبي ، ٢٠٠١ ، ص٢٢٩)

٢.اختبار (كا٢) مربع كاي : استعمل لمعرفة التكافؤ الاحصائي في متغير التحصيل الدراسي للأبوين. (الياسري ، وزميله ، ٢٠٠١ ، ص٢٧١-٢٧٢)

٣.معامل ارتباط بيرسون (Pearson) : استعمل لاحتساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية. (أبو صالح ، ٢٠٠٠ ، ص٤١٠-٤١٦)

٤.معادلة سبيرمان – براون (عودة ، ١٩٩٨ ، ص١٢٨)

٥.معامل الصعوبة : استعمل لاحتساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٧)

٦.معادلة قوة التمييز: استعملت لاحتساب تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار . (الزيود ، ٢٠٠٥ ، ص٩٠)

٧.فاعلية البدائل الخطأ :لإيجاد فاعلية البدائل الخطأ لفقرات السؤال الأول في الاختبار.(عودة ، ١٩٩٨ ، ص١٢٥)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث وتفسيرها ، واهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً : عرض النتائج

١- **الفرضية الصفرية الأولى :** أظهرت نتائج الدراسة كما هو مبين أدناه. جدول (٥)

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٠	٢٤.٠٢٥	٤.٧٤	٢.١٧٧	٧٨	٧.٧٦٦	١.٩٩٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٤٠	١٨.٩٧٥	١٢.١٧٤	٣.٤٨٩				

يتضح من الجدول أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الأسئلة السابرة بلغ (٢٤،٠٢٥) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (١٨،٩٧٥) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ، ظهر أنّ القيمة التائية المحسوبة (٧،٧٦٦) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٩٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٧٨) . ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية فإنّ هذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على : (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية باستعمال الأسئلة السابرة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠،٠٥).

٢-الفرضية الصفرية الثانية : للتحقق من الفرضية التي تنص على إن : " ليس هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية ، ودرجات الاحتفاظ بالمادة ، حسب الباحث متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث في كل من اختبار اكتساب المفاهيم واختبار الاحتفاظ بالمادة ، ومعامل ارتباط بيرسون في مجموعتي البحث ، وجدول (٦) يوضح ذلك.

المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط درجات الاختبار	متوسط درجات اختبار الاحتفاظ بالمادة	معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة
						المحسوبة	المجدولة	
التجريبية	٤٠	٢٠.٤	٢٠.٢	٠.٩٦	٧٨	١٦.٤٤٢	٢.٠٦٩	دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)
الضابطة	٤٠	١٧.١٥	١٥.٨	٠.٨٧		٨.٤٦٢		

بلغ معامل ارتباط بيرسون للمجموعة التجريبية (٠.٩٦) ، وللمجموعة الضابطة (٠.٨٧) ، وعند اختبار معنوية كل من معاملي الارتباطين ، ظهر إنهما دالان إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط الأول (١٦.٤٤٢) ولمعامل الارتباط الثاني (٨.٤٦٢) وهاتان القيمتان أكبر من القيمة التائية المجدولة (٢.٠٦٩) ، وقد أدت هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة عند مستوى (٠.٠٥) بدرجة حرية (٧٨) .

ثانياً : تفسير النتائج

من خلال النتائج المعروضة يتضح ان النتائج متطابقة مع نتائج أغلب الدراسات التي توصلت إلى تفوق المجموعة التي استعملت الأسئلة السابرة، ويرى الباحث انَ أسباب تفوق طالبات المجموعة التجريبية قد يرجع إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١. قد يعود سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى أنَّ استعمال الأسئلة السابرة من الأساليب الحديثة غير المألوفة لدى الطالبات في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ، ومن الممكن أنْ يلاقي هذا الأسلوب نجاحاً عند تطبيقه .
٢. إنّ استعمال الأسئلة السابرة يجعل الطالبة محور العملية التعليمية الرئيس وكذلك يجعل الطالبة قادرة على تنفيذ الأنشطة بشكل عملي مما يجعل عملية التعلم لدى الطالبة ممتعة وبالتالي تزيد من اهتمامها بالتعلم والمادة الدراسية مما يزيد في تحصيلها الدراسي .
٣. إنّ استعمال الأسئلة السابرة يعمل على زيادة مستوى المشاركة بين الطالبات بينهن لتحقيق الأهداف التعليمية وهذا يؤدي إلى زيادة استيعاب الطالبات المادة الدراسية بشكل متسلسل ومنظم من دون وجود عامل الخوف أو القلق.

*** الاستنتاجات**

١. إنّ استعمال الأسئلة السابرة قد يسهم في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفايتها عند تجريبه في معهد إعداد المعلمات إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

٢. شعور الطالبات بأنهن يؤدين واجباتهن الصفية وأنهن مسؤولات عن انجاز واجباتهن لتحقيق الأهداف التعليمية ، فتقبل الطالبات على التعلم أكثر من الطريقة التقليدية .

٣. صحة ما ذهبت إليه الأدبيات والدراسات.

◆ التوصيات

١. ضرورة تشجيع المعلمات على استعمال الأسئلة السابرة بشكل فاعل في تدريس مادة قواعد اللغة العربية .

٢. وجوب تدريب معلمات اللغة العربية على استعمال الأسئلة السابرة وعدم الاقتصار على الطرائق التدريسية التي تعتمد على التلقين والحفظ .

٣. تشجيع معلمي المواد الدراسية المختلفة على العمل باستعمال الأسئلة السابرة إلى جانب الطريقة التقليدية .

٤. تعريف طلبة كليات التربية بالأسئلة السابرة وتدريبهم عليه.

◆ المقترحات

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في باقي فروع اللغة العربية .

٢. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر استعمال الأسئلة السابرة في متغيرات أخر مثل استبقاء المادة وتنمية الاتجاهات وغيرها.

٤. إجراء دراسة لتعرف المشكلات التي تحول من دون تطبيق الأسئلة السابرة ومحاولة علاجها.

قائمة المصادر و المراجع

١.ابراهيم ، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٧، دار المعارف بمصر، ١٩٧٣م .

٢.أبو جادو،صالح محمد علي . علم النفس التربوي ،ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٣ .

٣.أبو جناح ، صاحب جعفر . " الدرس النحوي وازمة الكتاب المنهجي " ، بحوث المؤتمر العلمي الاول المعقود بين ٤-٦ آيار ١٩٨٦م ، العراق ، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م

٤.أبو صالح ، محمد صبحي . الطرق الاحصائية ، ط١ ، مكتب روعة للطباعة والنشر ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠م .

٥.الاحمد ، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف . طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة ، وسيلة ،ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الاردن ،٢٠٠٥.

٦.ابو فلجة ، غيان ، المنهج التجريبي ، مجلة التربية القطرية ، العدد (١١٦) ، قطر ، ١٩٩٦ .

٧.البجة، الدكتور عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، ط١، دار الفكر للطباعة والتوزيع، ١٩٩٩م.

٨.بياجيه ، جان . التطور العقلي لدى الطفل ، ترجمة سمير علي، ط١ ، دار ثقافة الاطفال ، بغداد ، ١٩٨٦.

٩. توق، محمد الدين، وعبد الرحمن عدس.اساسيات في علم النفس التربوي، الجامعة الاردنية،دار جون وايلي واولاده،عمان،١٩٨٤.

١٠.الحصري ،علي منير، ويوسف العنزي،طرائق التدريس العامة،ط٢،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،الامارات ٢٠٠٠.

١١.الطراونة ، محمد عبد الكريم .أثر استخدام الاسئلة ذات الاجابات المتشعبة والاسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في مادة التاريخ ،جامعة بغداد،كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٨.(أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٢.خلف،كريم بلاسم ،أثر استخدام كل من الاسئلة المحدودة والمتشعبة الجواب في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ، جامعة بغداد ،كلية التربية (ابن الهيثم) ١٩٨٩.(رسالة ماجستير غير منشورة)

١٣.الخوالدة ، محمد محمود وآخرون. طرق التدريس العامة ،ط١ ، وزارة التربية والتعليم ، صنعاء ،١٩٩٧.

١٤.الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي حسين . طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٩.

١٥.ديك ، ولتر وروبرت ريزر . التخطيط للتعليم الفعّال ، ترجمة محمد ذيبان غزاوي ، ط١ ، بلا مطبعة ، عمان ، ١٩٩٢.

١٦.رتشي، روبرت. التخطيط التدريسي، ترجمة محمد امين المفتي وآخرون،ماكجروهيل ،نيويورك ١٩٨٢.

١٧.الرواشدة،ابراهيم.اسلوب التساؤل وأثره في اكتساب المفاهيم وتفسير الظّواهر وتحليل المشكلات،جامعة الاردن،١٩٨٤.(رسالة ماجستير غير منشورة)

١٢.الزبيدي ، وفاء كاظم سليم . اثر استعمال نمطين من الاستكشاف في اكتساب المفاهيم الاسلامية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع العام ، اطروحة دكتوراة (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ،٢٠٠٥.

١٨.العجيلي ، صباح حسين ، وآخرون . مبادئ القياس والتقويم التربوي ، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠١م .

١٩.زكريا ، ميشال . مباحث في النظرية الالسنية وتعليم اللغة ،ط٢ ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٥.

٢٠.الزيود ، نادر فهمي ، وهشام عامر عليان . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٣ ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٢١.الزوبعي ، عبد الجليل ، وآخرون . الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل، ١٩٨١م.

٢٢.سعادة ، جودت احمد . مناهج الدراسات الاجتماعية ،ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ،١٩٨٤.

٢٣.سعادة ،جودت احمد وجمال يعقوب اليوسف . تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ،ط١ ،دار الجيل ، بيروت ،١٩٨٨.

٢٤.السكران ، محمد احمد ، اساسيات تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق ، عمان ،١٩٨٩.

١٩.شحاته ، حسن . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ط٢، والدار والمصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٢

٢٥.الشرنوبي ، سعد الدين ابو الفتوح . المفاهيم والمعالجات الاساسية في الاحصاء ، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية ، القاهرة ، ٢٠٠١م

٢٦.الشهراني، عامر عبد الله . الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير ، المجلة العربية للتربية ،ع٢،١٩٩٦.

٢٧.طعيمة ، رشدي احمد ، ومحمد السيد مناع . تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب الفكر العربي ، القاهرة ،٢٠٠٠.

٢٨.الطناوي ،عفت مصفى ،التدريس الفعال،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠٩.

٢٩.ظافر ، محمد اسماعيل ويوسف حمادي . التدريس في اللغة العربية ، دار المريخ للنشر ، الرياض ،١٩٨٤.

٣٠.عاشور ، راتب قاسم و محمد فؤاد الحوامدة . اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ط١ ، دار المسيرة للنشر ، الاردن ن٢٠٠٣.

٣١ .العاني ، رؤوف عبد الرزاق .اتجاهات حديثة في تدريس العلوم،جامعة بغداد،مطبعة الادارة المحلية ،بغداد، ١٩٧٦.

٣٢.عبد الله ، عبد الرحمن صالح . المرجع في تدريس علوم الشريعة ،ط١ ، مؤسسة الوراقين ،الاردن ،١٩٩٤.

٣٣.عزيز، إيمان مجيد .أثر استخدام الاسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الاول معهد اعداد المعلمات ديالى، جامعة ديالى ،كلية المعلمين ،٢٠٠٢(رسالة ماجستير غير منشورة)

٣٤.علي ، محمود السيد . فعالية أنموذج تابا وميرل في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم العلمية وتنمية بعض المهارات التفكير العلمي لديهم ، مجلة التربية ،ع٢٢ ، جامعة المنصورة ، عمان ، ١٩٩٣.

٣٥.عودة ، احمد سليمان ، وفتحي حسن ملكاوي . اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، مكتبة المنار للنشر والتوزيع ، دار التربية ، جامعة اليرموك ، الاردن ، ١٩٩٢م .

٣٦.غلوم ، عائشة عبد الرحمن . قواعد اللغة العربية ، أهميتها ، مشكلات تعلمها ، مجلة التربية المستمرة بالبحرين ، العدد ٥ ، ١٩٨٢م .

٣٧.فان دالين ، ديوبولد ، ب . مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٣ ، ترجمة : نبيل نوفل ، وآخرين ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

٣٨. الفتلاوي ،سهيلة محسن،المدخل الى التدريس،الكتاب الثاني دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان٢٠٠٢.

قطامي ، يوسف . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ،ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،١٩٩٨.

٣٩.الكناني ، ممدوح عبد المنعم ، والسيد خير الله . سيكولوجية التعليم ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨٣م .

٤٠.محمد ، شفيق . البحث العلمي والخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية ، المكتبة الجامعية ، الاسكندرية ، ٢٠٠١م .

٤١.اللبدي ، محمد سعيد نجيب . " المتعلمون وقواعد النحو " ، مجلة المعلم ، العدد ٣ ، عمان ، ١٩٩٩م .

٣٤.محمود ، محمد مهدي . دراسة تجريبية عن اثر بعض المتغيرات على العمليات التذكر ، مجلة آداب المستنصرية ،ع١٩٨٤،٣.

٤٢. مصطفى ، لهيب عبد الوهاب . اثر استخدام دوري التعلم وخرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ والاتجاه نحو المادة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٤.

٤٣.نزال ، شكري حامد . اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقدرة للعام الدراسي (٩٩-٢٠٠٠) واثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ، مجلة دراسات العلوم التربوية ،ع١ ، مجلد ٢٩ ، الاردن ن٢٠٠٢.

٤٤.نشواني ، عبد المجيد. علم النفس التربوي ،ط١ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ،١٩٩٧.

٤٥.وزارة التربية . المرشد المهني للمدارس والمعاهد المركزية في العراق ، بغداد ،١٩٨٨.

٤٦.ويتبج ، أنوف . سيكولوجية التعلم ، ترجمةعادل عز الدين الاشول وأخرون ، دار ماكجروهيل ، بنيويورك ،١٩٨٤.

٤٧.الياسري ، محمد جاسم ، ومروان عبد المجيد إبراهيم . الاساليب الاحصائية في مجالات البحوث التربوية ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠١م .

٤٨.يونس ، فتحي علي وآخرون . التربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة ،ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩.

المصادر الاجنبية

49.Bloom , B.S , Hastings , J. tal , And Madaus G.F , Hand book on , formative And summative Evaluation Student Learning , New York – McGraw Hin , 1971.

Dembo , M , H. Teching for Learning , New York , Good Year Publication Company , 1977 .50

EbeL , R.L , Essentials of Educational Measurement Englewood cliffs , New , Jersey , 1992 .51

52.Hedge , W.D , Testing and Evaluation for the science , Clifotia , Words California , Worth , 1966

Row,M.B ,what research says to the science techer, Vol.1,Washington,1978.53

54.Gibbet,new thinking; what an whu.http.:www.gilbert.k12 .az.us–newtink .whatwhu.html.2000

٤٧,55.Webester, Third New International Dictionary of the English Language Unabridged with Seven Language Dictionary, Chicago William Benton, 1971.

ملحق (١)

الاختبار بصورته النهائية

س١/ ضعي دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١. يأتي المبتدأ :

أ. شبه جملة ب. جملة فعلية ج. جملة اسمية ء. مصدراً مؤولاً

٢. قال الشاعر :

وظل على الايدي تساقط نفسه ويذوي كما يذوب القضيب من الرند

خبر (ظل) هو : أ. على الايدي ب. تساقط نفسه ج. يذوي ء. يذوب القضيب

٣. في قوله تعالى : "وأوصاني بالصلاة والزكاة مادمت حياً) (مريم ، ٣٠)

فاعل (أوصاني) هو :

أ. الضمير المتصل (النون) ب. ضمير مستتر تقديره (أنا)

ج. الضمير المتصل (الياء) ء. ضمير مستتر تقديره (هو)

٤. علامة رفع الخبر في حالة جمع المذكر السالم هي :

أ. الألف ب. الواو ج. الضمة الظاهرة ء. الضمة المقدرة

٥. الجملة التي فيها عامل الفاعل صفة مشبهة هي :
أ. أخوك حسن وجهه ب. أبوك رابحة تجارته
ج. أكرمت المجد ء. ما كاتب محمد الدرس
٦. (أمسى) تدخل على الجملة الاسمية فتعمل على :
أ. نصب الأول ورفع الثاني ب. رفع الأول ونصب الثاني
ج. رفع الأول ورفع الثاني ء. نصب الأول ونصب الثاني
٧. الجملة التي فيها خبر (إنّ) جملة فعلية هي :
أ. علمت أن عمك منزله واسع ب. إنّ أسامة يحب المطالعة
ج. إنّ السحاب في السماء ء. علمت بأنك مسافر
٨. في قوله تعالى : (ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب) (البقرة ، ١٧٩) تقدم الخبر على المبتدأ النكرة وذلك لان :
أ. المبتدأ نكرة دلت على العموم ب. المبتدأ نكرة خصصت بالوصف
ج. المبتدأ نكرة والخبر شبه جملة ء. المبتدأ نكرة خصصت بالاضافة إلى نكرة
٩. الجملة التي فيها الفاعل ضمير متصل هي :
أ. احفظ درسك ب. احفظوا دروسكم
ج. حفظ عبد الله الدرس ء. يحفظ الطلاب الدروس
١٠. يجوز في جملة : (جف البئر من الماء) تأنيث الفعل (جفّ) لأن :
أ. الفاعل مؤنث حقيقي ب. الفاعل جمع تكسير
ج. فصل الفعل عن الفاعل بفاصل ء. الفاعل مؤنث مجازي
١١. يبنى الفعل الماضي للمجهول على الشكل الآتي :
أ. ضم أوله وكسر ما قبل الاخر ب. ضم أوله وفتح ما قبل الاخر
ج. ضم أوله وضم ما قبل الاخر ء. فتح أوله وفتح ما قبل الاخر
١٢. الجملة التي فيها فعل ناقص يأتي بمعنى فعل ماضي تام هي :
أ. سافرنا ليلاً فلما كان الصبح توقفنا ب. سأدافع عن وطني مادمت حياً
ج. ليس المتهمون بمجرمين ء. عجبت من كونك كارهاً الرياضة
١٣. إذا اتصلت (ما) بالاحرف المشبهة بالفعل كفتها عن العمل ما عدا :
أ. لكن ب. ليت ج. لعل ء. كأن
١٤. لا يتقدم الفاعل على الفعل مطلقاً فاذا تقدم الفاعل على فعله يعرب :

أ. خبراً ب. مبتدأ ج. صفةً ء. نائباً للفاعل

١٥. الجملة التي يكون فيها خبر المبتدأ جملة اسمية هي :

أ. أخوك يحب الرماية ب. أخوك كتابه ممزق

ج. أخوك طاهر قلبه ء. أخوك عالم جليل

١٦. الجملة التي يكون فيها نائب الفاعل مصدراً هي :

أ. احتفالنا احتفال عظيم ب. أُحتفِل بنجاح أخيك احتفال الشاكرين

ج. سرني احتفال محمد لنجاح ولده ء. مررت باحتفال بهيج

١٧. من العوامل التي تعمل على رفع الفاعل :

أ. الظرف ب. اسم الفعل ج. إن وأخواتها ء. المبتدأ

١٨. من الافعال الناقصة التي تعمل إذا سبقت بنفي أو شبه بنفي :

أ. كان ب. أمسى ج. صار ء. برح

١٩. في قوله تعالى : (إنما أنا بشر مثلكم يوحي إليّ أنما إلهكم إله واحد) (الكهف ، ١١٠) ، اعراب (أنا) ضمير منفصل مبني في محل :

أ. نصب اسم إن ب. رفع خبر إن ج. رفع مبتدأ ء. رفع خبر

٢٠. في قوله تعالى : (فاذا نُفِخَ في الصور نفخةٌ واحدةٌ) فاعراب (نفخة) هو:

أ. فاعل ب. نائب فاعل ج. مبتدأ ء. خبر

س٢/ اعرب ما تحته خط اعراباً مفصلاً :

١. قال تعالى : (قولٌ معروفٌ ومغفرةٌ خير من صدقة) (البقرة ، ٢٦٢)

٢. قال تعالى : (إن الله غفورٌ رحيمٌ) (فصلت ، ٦)

٣. قال تعالى : (لن نبرح عليه عاكفين) (طه ، ٩١)

٤. إذا ما غضبنا غضبة مضربة هتكنا حجاب الشمس ، أو قطرتْ دماً

٥. فهيهات هيهات العقيق ومن به وهيهات خل بالعقيق نواصله

٦. نُبِّئْتُ أن رسول الله أوعدني والعفوُ عند رسول الله مأمول

س٣/ مثل لما يأتي :

١. اعطي جملة مضبوطة بالشكل يكون فيها الفعل الناقص (بات) .

٢. اعطي جملة مضبوطة بالشكل يكون فيها الحرف المشبه بالفعل (ليت) .

٣. اعطي جملة مضبوطة بالشكل يكون فيها خبر المبتدأ (شبه جملة) .

٤. اعطي جملة مضبوطة بالشكل يكون فيها عامل الفاعل مصدراً .