



بناء برنامج مقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة النحو

م.د. اولفت عصام تومان
وزارة التربية / مديرية تربية الكرخ الثانية
Email: olfatolfat818@gmail.com

ملخص البحث

يهدف البحث الى بناء برنامج مقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة النحو، اتبعت الباحثة اجراءات منهجي البحث الوصفي والتجريبي، إذ إن البحوث الوصفية تهدف الى وصف الظواهر أو أحداث أو اشياء معينة ومن ثم جمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها وتقرير الحاجة مثلما توجد عليه بالواقع، والسعي الى أحكام أو تنبؤات بمستقبل الظاهرة المدروسة، وبعد اطلاع الباحثة على المصادر والأدبيات التي تشير الى بناء البرامج بدأت الباحثة بوضع مستلزمات البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة، وتحققت الباحثة من صلاحيته بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأوصت الباحثة اعتماد البرنامج المقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة ووضعه موضع التنفيذ في تدريس مادة النحو، واقرحت الباحثة بناء برامج اخرى على وفق نظرية المعرفة المرسخة.

الكلمات المفتاحية: بناء برنامج ، نظرية المعرفة المرسخة.

Building a proposed program according to the established theory of knowledge

L.D. Olfat Esam Toman

Ministry of Education / Directorate of Second Karkh Education

Research Summary

The research aims to build a proposed program according to the established theory of knowledge. The researcher followed the procedures of the descriptive approach, as the descriptive research aims to describe phenomena, events or specific things, and then collect information, facts and observations about them, and determine the need as it exists in reality, and seek judgments or predictions. In the future of the studied phenomenon, and after the researcher was briefed on the sources and literature that refer to the construction of programs, the researcher began to develop the requirements of the proposed educational program according to the established knowledge theory . The researcher verified its validity by presenting it to a group of arbitrators, and the researcher recommended adopting the proposed program according to the established knowledge theory and putting it into practice in teaching Arabic grammar, and the researcher suggested building other programs according to the established knowledge theory.

Keywords: building a program, established knowledge theory.

الفصل الأول

مشكلة البحث

ان تطوير العملية التربوية في أي دولة يبدأ بدراسة واقع العملية التدريسية دراسة علمية ومنهجية تشمل عناصر العملية التربوية من أهداف تربوية ، ومناهج وأساليب ، وطرائق تدريسية،



وتقنيات تربوية ، وتقويم ، وهذا التطوير يساعد على مواكبة التغيرات في ميادين الحياة المختلفة وحاجات الجيل الجديد ، لكيلا تصاب العملية التربوية بالجمود والتخلف . (سمعان ، 1975 ، 162) ، فيجب إعادة النظر في النظام التعليمي برمته و تكييفه ليتوافق مع عصر المعلومات؛ ذلك لعدة اسباب لعل من اهمها (التحديات العلمية، و التكنولوجيا والاقتصادية والطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم ، والحاجة الى توظيف الموارد المتاحة و تحقيق التنمية المستدامة والتغير في نمط الحياة) ، و من هنا بات الهدف الأكبر للنظم التعليمية ليس تقديم تعليم لكل مواطن بل التأكيد على إن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية .(العمرى ، 2014 ، 56)

وعلى الرغم من الجهود المضنية التي بذلتها هذه المؤسسات ، ومع ما طرأ عليها من تحولات كمية ونوعية ، فإن مناهجها ، وانشطتها ، وطرائقها التدريسية ما تزال دون مستوى الطموح عن تنمية أساليب التفكير السليمة لدى الطلبة ، إذ ما تزال مناهجها ، وأساليب تقويمها تعتمد على أساليب تقديم المعلومات الى الطلبة بنحو تلقيني رتيب ، يتخذ فيه المتعلم الدور السلبي في العملية التعليمية ، وهكذا ؛ فإنّ عليه أن يتلقى ما يفرض عليه من الكتب المقررة ، وكل ما يطرح فيها ، من دون نقد او بحث . (العبيدي ، ٢٠٠٥ ، ٦-٥)

وبما أن الباحثة هي أحد أفراد القطاع التربوي وتعمل ضمنه بصفة مدرسة في إحدى مدارسها إضافة الى الحوارات التي كانت تستمع اليها ، وتشترك فيها ، والتي كانت تدور بين المتخصصين في مجال التربية والكوادر التعليمية واداراتها حيناً وبين الكوادر التعليمية واولياء امور الطلاب حيناً آخر ، هذا يوضح ان هنالك قصورا في اداء المتعلمين وغيرها من المؤشرات التي تعطينا اشارات واضحة على وجود خلل ما في النظام التعليمي المعمول به اليوم.

ويبدو للباحثة أن المشكلة تكمن في كيفية اىصال المحتوى الى اذهان الطلبة ؛ لذلك اصبح لزاما علينا التدريس على وفق رؤى حديثة تحاكي عقول الطلبة لكي يطوروا من معارفهم ، ومن الضروري التفكير في بناء برنامج على وفق نظرية المعرفة المرسخة التي تساعد على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للطلبة.

أهمية البحث

تُعد التربية وسيلة المجتمع للمحافظة على ما يحرص عليه من قيم وسلوك وعادات وتقاليد، فالتربية مرآة تعكس صورة المجتمع وأهدافه ومفاهيمه وفلسفته وهي الأداة الجيدة لنمو المجتمع وتحديد اتجاهاته وتحقيق غاياته ، فهي عملية منظمة لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الفرد . (توق وعبد الرحمن ، ١٩٨٤ ، ٧) ، فإن تكوين شخصية الإنسان تعتمد على التربية وفق منهاج ، وفي رعاية مربٍ مرشد ، فالتربية اشق عملية في الحياة ؛ لأنها صياغة شخصية الفرد بكل جوانبها وأبعادها ، وواجب التربية هو عملية تكوين الإنسان الخليفة الذي أراده الله تعالى، لذا كلف الله بهذه المهمة أفضل عباده وهم (الأنبياء) عليهم الصلاة والسلام ، ومن بعدهم ورثتهم من العلماء العاملين والدعاة والمدرسين ، فرسم لهم معالم الطريق من أجل مهمة عمارة الأرض وعبادة الله رب العالمين (الأعظمي وعبد الرزاق، 2018، 1).

وحتى تحقق التربية أهدافها في المجتمع لا بد من -وسيلة اتصال- يمكن من طريقها تطبيق النظم التعليمية العلمية. إلا و هي اللغة ، فهي وسيلة أساسية استعملها الانسان منذ لقدم في عملية التفاهم مع الآخر، و استطاع في ضوئها نقل افكاره و تجاربه الحياتية؛ لتكون وسيلة بناء حياته الخاصة وبناء مجتمعه . (زاير ، وسماء ، ٢٠١٣ ، ١٩)

واللغة العربية ليست مادة كسائر المواد ، فهي لغتنا القومية التي نعزّز بها ونفخر بها ، والتي نعتد عليها في تحصيل معلوماتنا ، وهي الاداة الاولى الى جانب ما يتعلمه المرء من لغات اجنبية، ولكن اللغة القومية تبقى اللغة الاساسية للمواطن العربي لأنها لغة الأم والأب والأسرة والوطن العربي الكبير فيجب أن ان تحتل المكانة الأولى في التعليم .(الركابي ، ٢٠٠٩ ، ٢٢) ، حيث تفرّد العربي من بين اللغات الاخرى جميعها بمنزلة مرهفة لما إنمازت به من سيماء ، وما تفوقت به من خصائص ، فهي من أليق اللغات وأكثرها القأ ، وهي عالمية ينطق بها الملايين من سكان المعمورة ، ويقبل على تحصيلها الكثير من ابناء اللغات الأخر . (لافي،ب، 2012 ، 9)



وتعدّ اللغة من أقوى الموجبات على الشعوب ، فهي وسيلة التفكير والتخطيط والهوية وليست وسيلة للنطق والتعبير فقط ، ولغة كل أمة هي أهم مقومات شخصيتها ، وسجل تجاربها ومعارفها وأمجادها عبر الزمن ؛ لذا فإن الحديث عن القضايا اللغوية مقدمة لتأصيل التفكير وتحرير روح الأبداع وتوطين العلوم وإذكائها.(عبد عون ، 2014 ، 13)

وترى الباحثة إن كانت تلك أهمية لغتنا العربية ، فلا بد من تدريسها وتعلمها وتعليمها في المدارس ، والوقوف على مفاهيمها التي تكون مدخلا مهما في تعلمها ؛ لأن تعلم المفاهيم يجعل التعلم سهلا ، فيمكن ترتيب المعلومات و القواعد بحسب صعوبتها للمرحلة التي يكون فيها المتعلم ، فيكون اكتسابها من المتعلم أسرع ؛ لأنها تجمع شتات أفكاره لتكوين المفهوم الخاص الذي يراود تعلمه .

وان التدريس لم يُعد فنّ فحسب ، كما كان يعتقد الى وقت قريب ، بل أصبح علما ، أي : بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله ، وأساليبه ، واستراتيجياته ، و كيفية التخطيط له ؛ ليحقق أهدافا محددة ، وبدرجة عالية من الإتقان و كيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع الطالب ، و قياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه. و تعرف فاعليه عملية التدريس لتحسين ممارستها في المستقبل ، وتحقيق التدريس عند الطلبة ، من طريق بناء البرامج والاعتماد عليها في التدريس. (دروزة ، 1995 ، 7)

فالبرنامج التعليمي هو تنظيم يعطي صورة عن شيء أو يصف طريقة لعمل ما ، فهو بهذا يستند إلى إطار نظري يمثل فلسفته ، وأساسه العلمية ، ويتألف من خطوات وإجراءات ، ويصف العلاقات ، والوسائل ، والأدوات التي ينبغي استعمالها ، وللبرنامج التعليمي فوائد متعددة ، منها : يركز الاهتمام في القضايا الأساسية في بناء المنهاج ، ويزيد من احتمالية النجاح في العمل، ويحقق الاقتصاد في الوقت ، والجهد ، ويسهل الاتصال والتنسيق بين المشاريع ، أو المجالات ذات العلاقة . (الشبلي ، 2000 ، 14)

والبرنامج خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المعلم ، ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريبية ، ويقصد بالمهام التعليمية (المهام التدريسية) توفير الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة ، كالمحتوى والمهارات والأدوار التعليمية والعلاقات الاجتماعية وألوان النشاط والإجراء والتسهيلات المادية والبيئية التي تتفاعل فيما بينها لتحديد سلوك الطلبة والمدرسين ، والبرامج التعليمية هي صورة إيجاد وتوفير هذه الظروف والبيئات .(قطامي ، وآخرون ، 2008 ، 171)

وتعد البرامج الدراسية أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية. يجب تحديثها وتطويرها بشكل مستمر للمساهمة في تحقيق تعليم جيد من جهة وتلبية احتياجات المجتمع من البرامج التعليمية، وجميع مراحل التعليم من جهة أخرى. ومما يعكس الظروف الاجتماعية ومدى التقدم العلمي على مستوى العصر، ومع بداية القرن الحادي والعشرين، اتفق خبراء التعليم في الجامعات والمدارس على أن البرامج التعليمية ضرورية لتلبية هذا المطلب. لقد أحرزت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تقدما.(الحسيني ، 2004 ، 1)

وترى الباحثة انه لا بد من اتباع برامج حديثة تشد انتباه المتعلمين وتثير انتباههم والآخذ بنظريات التعلم حيث تعد اساساً لعدد من الاستراتيجيات والطرائق التي تستخدم في التدريس ، والتي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية ؛ ليكشف عن ميوله وقدراته واستعداداته ومهاراته الذاتية.

ومن هذه النظريات نظرية المعرفة المرسخة وهي (نظرية هدفها التغلب على مشاكل المعرفة الخاملة وذلك عن طريق خلق بيئة موجهة هدفها حل المسائل المعقدة واتاحة الفرصة للمعلم والمتعلم باستكشاف هذه البيئة). يمكن عد نظرية المعرفة المرسخة تريباقياً مضاداً لمشكلة المعرفة الخاملة التي كثيراً ما ازعجت التعليم النظامي ، وان هذه المشكلة وصفها العالم وايتهيد ، بوصف (المعرفة الخاملة) وهي تلك المعرفة التي يتعلمها المتعلم من النصوص التي يستطيع تذكرها اذا تم سؤاله عنها بوضوح ولكنه لا يستطيع تذكرها وتطبيقها في حل المشاكل في المواقف الحياتية حيث يقتصر دور المتعلم فيها على الحفظ والتلقين ، وايضا وصفها وايتهيد قائلاً : إنها الافكار التي يستلمها العقل من دون استعمالها او اختبارها. (Stein ، 1996 ، 76)

واثبتت البحوث في مجال نظرية المعرفة المرسخة ان المعرفة او المعلومات تصبح اقل عرضة لأن تكون (خاملة)، عند استخدام طرائق واستراتيجيات تعتمد على اسلوب حل المشكلات بدلا عن طريقة الكتب والمحاضرات ، فقد اشارت الدراسات منها دراسة (Eric ، 1989) ، ودراسة Goid Man



(1990) ، ودراسة (Katjleen 2003) الى ان تطبيق استراتيجيات وبرامج المعرفة المرسخة ادى الى تحسين اداء المتعلمين بنحو كبير وهذا ما لوحظ في انجازاتهم اضافة الى ارتفاع قابليتهم للعمل ، وكذلك اشارت الى انهماك المتعلمين في أنشطة المعرفة المرسخة ادى الى تذكرهم تلك المعرفة ومن ثم توظيفها في مواقف تعليمية اخرى ، وهناك جانب اخر وهو العامل النفسي الذي يعزز ثقة المتعلمين بقدراتهم وامكانياتهم كما ان طبيعة بيئة المعرفة المرسخة وما تحويه من جو تفاعلي يساهم ايضا في ادراك وزيادة المتعلمين للموضوع المطروح واعادة النظر الى الاجزاء المهمة واكتشاف جميع مكونات عناصره ، ان بيئة المعرفة المرسخة تختلف كثيرا عن البيئات التعليمية الموجودة في النظام التقليدي للمدارس ، فان بيئة المدرسة بيئة مغلقة ذات حواجز تفتقر للإمكانيات المحسوسة وتفتقر للدعم ولأبداع والابتكار فهي داعمة للاتباع والتقليد وروح المحاكاة، حيث جعلت من المحتوى الدراسي نصا منزلا لا يمكن الخروج عنه وكبتت في عقول ابنائها روح التساؤل والتفكير، فهي بهذا قيدت بمضمون المحتوى المقرر فصار نصا يفتقر لروح التشويق والمتعة وبذلك عدت روح الرغبة في البحث والاكتشاف، اما بيئة المعرفة المرسخة تعمل دائما على ايجاد الرغبة في التعلم والمعرفة ، وتحت على روح الابتكار وتوليد البدائل والحلول تراعي بذلك ميول وحاجات المتعلم فيتحول دوره من متلقي إلى مشارك ، من طريق توافر نشاطات متنوعة ووسائل حسية تعمل على تحويل المعلومات إلى امور حسية فيسهل استيعابها وتذكرها ؛ لأنها ترتبط بعالمه الواقعي المحسوس ، فان المتعلم يميل في المراحل الاولى الى حب الاستطلاع وكثرة التساؤلات فيجب تعزيز هذا الميل واشباعه كي يساعده على الابداع والابتكار والتخيل والتصوير والتحليل والملاحظة والتنبؤ وادراك العلاقات ، ومعرفة خصائص الاشياء وطبيعتها. (167)، (Adams & Franks, 1988)

فالبيئات التفاعلية تكمن أهميتها في خلق سياق يحث المتعلم على الاكتشاف واختبار الفروض وحل المشكلات والتفكير سواء كانت بنحو فردي ام تعاوني ، فالمعرفة المرسخة له اثار ايجابية لزيادة قدرة المتعلمين على فهم المشكلات من جميع الجوانب واختبار مجموعة من الفروض لحلها، بالإضافة الى انهماك المتعلمين في العمل التعاوني لحل المشكلات فهذا يساعد المتعلمين في فهم الارتباطات الداخلية والانظمة لمكونات الفهم المعقدة . وهناك دراسات اخرى تشير الى ان استخدام المعرفة المرسخة في المراحل الاولى من الدراسة يعمل على تقوية مهارات اللغة وقواعد الكتابة والقراءة ويؤدي الى رفع مستوى التحصيل في باقي المواد الدراسية في تلك المراحل اضافة الى تقوية قدراتهم على مواجهة التحديات التعليمية وهذا يؤدي الى ارتفاع مستوى التحصيل لديهم ويظهر انعكاسا واضحا في المواد الاخرى المرتبطة بتلك المادة. (Kathleen , 2003 , 79).

وفي ضوء ما تقدم تظهر أهمية البحث الحالي فيما يأتي :

- 1- أهمية التربية بعدها مهنة التنمية الإنسانية الرفيعة .
- 2- أهمية اللغة لكونها سمة يتميز بها الانسان عن غيره من المخلوقات .
- 3- أهمية بناء برنامج مقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة تسهم مساهمة فاعلة في تقديم المادة العلمية بطريقة جديدة وفاعلة وشائقة ، وتغير دور المتعلم من متلقي سلبي إلى دور إيجابي نشط ومتفاعل .

هدف البحث

يرمي هذا البحث إلى ما يأتي :

بناء برنامج مقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة النحو.

تحديد المصطلحات :

اولا : البرنامج : جاء في الوسيط : لغة : (الخطة المرسومة لعمل ما) . (أنيس واخرون ، 1982 ، 52) اصطلاحا : عرّفها كلٌّ من

- 1- (Bone) بأنّه : كل الأنشطة المخططة ، والأنظمة المصاغة والوسائل والاستراتيجيات التربوية التي تؤدي في النهاية إلى تغيير سلوكي في المتعلمين . (Bone , 1985 , 21)



2- الساعدي بأنه : خطة عمل متكاملة ، وشاملة لموضوعات محددة ، ولمدة زمنية معينة يوضع في وقت سابق لعملية التدريس في مرحلة من مراحل التعليم يتضمن خبرات تعليمية تستهدف تزويد الطلبة بخبرات ، وأنشطة واسعة بما يساعدهم على رفع كفاءتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقا . (الساعدي ، 2016 ، 8)

التعريف الاجرائي للبرنامج :

خطة عمل محكمة وشاملة لموضوعات محددة ولمدة زمنية معينة، تستهدف تزويد الطلبة بخبرات وأنشطة واسعة ، بما يساعدهم على رفع كفاءتهم في ممارسة أعمالهم، بطريقة منتظمة لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقا.

ثانيا : نظرية المعرفة المرسخة :
لغة :

ورد في الصحاح : "رسخ الشيء رسوخا ثبت وكل ثابت راسخ ومنه الراسخون في العلم" . (الرازي ، 1420 ، 122)

اصطلاحا : عرفها كل من

1- (Freeman & Stein) بأنها :

رؤى حديثة تهدف الى تعليم المتعلمين القدرة على حل المشاكل بالمواقف المعقدة إذ يحصل المتعلم على فرص التطبيق لمهارات حل المشكلات من طريق البحث والتقصي من طريق استعمال المفاهيم العلمية والتعليمية واستعمال مستوى عال من التفكير فضلا عن استراتيجياته الخاصة لمواجهة تلك المواقف. (Freeman & Stein , 1993 , 252)

2- (Freed) لأنها :

نظرية تركز على استعمال التكنولوجيا في التعلم وهي تدرج ضمن الاتجاه البنائي الاجتماعي وتتضمن التعلم الموقفي الذي يعمل على تعزيز حل المشكلات في سياق تعليمي متكامل وبعبارة اخرى ان التعلم يتم في سياق يوفر ادوار حقيقية للتعلم يعمل على تعزيز عملية التعلم (Freed , 2016 , 24)

التعريف الاجرائي لنظرية المعرفة المرسخة :

هي النظرية المتبناة في هذا البحث ، التي سيبنى البرنامج المقترح على أساس مبادئها ، وأسسها الفلسفية ، ومنطلقاتها التربوية التي وضعها مؤسسها (جون برانسفورد)*.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

يعرض في هذا الفصل جوانب نظرية ينطلق منها هذا البحث لتحديد أطره الرئيسة وما تم طرحه اعتمادا على المصادر والادبيات المتعلقة به ، مما يساعد في تعزيزه وإثرائه وتناوله من منظور علمي تربوي مناسب .

ويتضمن هذا الفصل مبحثان : الاول : البرنامج التعليمي ، والثاني نظرية المعرفة المرسخة .

أولا : البرنامج التعليمي .

تنوعت التعريفات التي درست البرامج وتعددت ، فقد عرفت بأنها تجمع من أفراد تجمع من أفراد ومواد تعليمية ومحتوى تعليمي ، وأجهزة تعليمية ' وتسهيلات تعليمية ، واساليب متفاعلة قابلة للتعديل لتحقيق أهداف تعليمية مسبقة التحديد . (الجزار ، 1993 ، 4)

وعرفت بأنها "مجموعه متكاملة من الطرائق، ولوسائل، والمعدات، و الأشخاص التي تشترك في اداء الوظائف اللازمة؛ لتحقيق غرض تدريسي او اكثر على نحو فعال" . (القلا ، 1985 ، 65)

ومن التعريفات التي عرفت البرامج تعريفا لناشف، والذي يرى في البرنامج التعليمي أنه : "مجموعة من الأنشطة ، ولممارسات العملية يقوم بها التلميذ تحت إشراف و توجيه المعلم، وتعمل هذه الأنشطة على إكسابه الخبرات ، ولمعلومات ، والمفاهيم ، والاتجاهات من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم ، و حل المشكلات التي تدفعه للبحث ، والاكتشاف" . (الناشف ، 2003 ، 115)



خطوات بناء البرامج التعليمية :

- 1- المرحلة الأولى: مرحلة التحليل وتتضمن تحديداً للأهداف التعليمية ، وتحليلاً للمحتوى وتنظيمه.
- 2- المرحلة الثانية: مرحلة التركيب وتتضمن أنشطة تعليمية ، وادوات ووسائل تعليمية وتحديدها.
- 3- المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم: تتضح مراحل إنشاء البرامج التعليمية من خلال ثلاثة أسئلة تشكل إجاباتها الإطار الأساسي لتخطيط وتصميم البرامج بشكل عام. هذه هي الأسئلة :
- ما الذي ينبغي أن يتعلمه؟
- ما المصادر والاساليب والوسائل الأكثر ملاءمة لتحقيق مستويات التعلم المرغوبة ، او كيف يصل المتعلمون الى غاياتهم المرغوبة؟
- كيف يدرك المعلم أنه قد حقق أهدافاً للمعاملة المرغوبة؟ . (كمب ، 1990 ، 19)

أثبتت العديد من الدراسات التربوية والنفسية أن البرامج التعليمية لكي تحقق فاعليتها في العملية التعليمية يجب أن تتضمن بعض مبادئ وأساليب التدريس المعاصرة، و هو ما أشار إليه مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. ويؤكد على أن الشروط اللازمة لاختيار مكونات البرنامج التعليمي تشمل:

- 1- على وفق حاجة المتعلم ، وقدراته ، وخصائصه الذاتية مع تنمية التعلم الذاتي .
- 2- منسجماً مع سيكولوجية المتعلمين ، اعمارهم ، مراحل نموهم ، وطبيعة المادة نفسها فيكون التتابع من البسيط الى المعقد. من الكل إلى الجزء بحيث يزداد المنهج عمقا واتساعا. كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا الى العليا مما يساعدهم على اكتساب اساليب تفكير وابداع .
- 3- مراعيًا للإمكانات المتاحة بحيث تستثمر من حيث: الوقت ، الجهد ، الكلفة في عملية التعلم. كما هناك مواصفات عدة ينبغي توافرها في البرنامج التعليمي وكالاتي :
- 1- اختيار الجزء المناسب من المادة التعليمية ، والذي يكون على درجة من الصعوبة .
- 2- تحديد و توصيف نوع المتعلم من حيث قدراته، استعداداته للموضوع الدراسي .
- 3- تحديد الاهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها من طريق المادة التعليمية وترجمتها الى سلوك قابل للملاحظة ، والقياس عند انتهاء التلميذ من دراسته حتى يمكن قياس قدرة البرنامج على التعليم.
- 4- اختيار اسلوب صياغة البرنامج التعليمي.
- 5- مرحلة كتابة البرنامج في صورة اطرار ، إذ يقوم واضعوه بتقسيم المادة التعليمية الى اجزاء ثم يضعها في الترتيب المناسب بحيث يتوافر فيها التدرج ، والتسلسل المنطقي للخبرات التعليمية .
- 6- اختبار وتقويم البرنامج مبدئياً على عدد من الافراد المتعلمين وفي ضوء تحليل استجابات المتعلمين واخطائهم اذ يتم مراجعته وتعديله . (محمد ، 1988 ، 110-112)

ثانياً / مفهوم (المعرفة المرسخة)

هذه النظرية تعود إلى المنظر (جون برانسفورد) وتسلك اتجاه فكر البنائية المعرفية عن طريق العمل على حل المشكلات بتزويد المتعلمين بفرص للتفكير، وتقع هذه النظرية ضمن الاتجاه البنائي الاجتماعي عن طريق حل المشكلة بنحو تعاوني ، فالبنائية تعتبر اتجاهًا واسعاً ، يندرج تحت مضمونه العديد من النظريات وفلسفته تشير إلى إن التعليم عبارة عن عملية فعالة أو نشطة لبناء المعرفة ، ولذلك البنائية المعرفية تختلف عن السلوكية التي تؤكد بأن التعليم يعتبر بمثابة عملية اشتراطية وأن العقل صندوق مظلم لا يمكن رؤية ما بداخله على نقيض من ذلك الاتجاه البنائي عادة ما يوصف المتعلم بأنه (متمركز حول تعلمه) لأن المتعلم يقوم بالضبط والسيطرة ويقوم بالبناء الفعال للمعرفة ، ويتم تشجيعه لتطوير عمليات ما وراء المعرفة ، وهذه ما استندت إليه نظرية المعرفة المرسخة ، فالمتعلم ينهمك بنحو فعال في التفكير الناقد لحل المشكلات المتمثلة بالقصة (المرساة) . (Yishyu, 1997, 6)

وان مجموعة المعرفة والتقنية في مدينة فاندربليت عرفت المعرفة المرسخة بأنها نظرية ترمي للتغلب على مشكلات المعرفة الخاملة عن طريق إيجاد بيئة موجهة لحل المسائل والسماح للمعلم والمتعلم باكتشاف هذه البيئة .



وأن مصطلح المعرفة الخاملة يشير إلى إن الأفراد عادة ما يقومون باسترجاع المعرفة بنحو سطحي عندما يطلب منهم ذلك ، ولا يستطيعون استعمالها بنحو تلقائي في حل المشكلات حتى لو كانت مرتبطة بالمشكلة ، وتهدف المعرفة المرسخة إلى التغلب على تلك المشكلة وذلك عن طريق جعل المتعلمين منهمكين في المهمات التعليمية ، فالمتعلمين المبتدئين عند انهماكهم في الظاهرة محط الاهتمام سوف يتمكنوا من التعمق فيها فالمعرفة المرسخة تتم في بيئات معقدة لحل المشكلات الذي يطلق عليه تسمية (السياقات المصغرة) التي تمكن المتعلمين من اكتشاف المشكلة من الاتجاهات جميعها ، وتعمل تلك السياقات في بيئات التعلم التعاوني ، حيث يكون فيها دور المعلم موجه للعملية التعليمية ، كما ان المفاهيم التي تكشف العلاقة بين المعرفة المرسخة والمعرفة الموقفية ما يدعى بالتمهن المعرفي ، والمهام الاصلية .

- و عندما يحدث التعلم نسبة إلى البيئة التعليمية والامثلة التالية تعتبر احد انواع انشطة المعرفة المرسخة :
1. الرحلات الميدانية عندما يشارك عن طريقها المتعلمون بنحو فعال في بيئة غير مألوفا لديهم.
 2. التعلم التعاوني والخبرات اثناء فترة التدريب وفيها يكون المتعلمون منهمكين جسديا وفكريا وبنحو فعال في بيئة العمل بواقعية .
 3. مراكز رعاية الاطفال والمختبرات التي تستخدم كأماكن لاكتساب المعلومات التي يكون فيها المتعلمون منغمسين في نشاطات تعمل بدورها على توليد التهيؤ والاستعداد الفعلي للعمل . (76، Stein، 1996)

أن مفهوم نظرية المعرفة المرسخة تتضمن أربعة عناصر رئيسة هي :

العنصر الأول : المحتوى : (الحقائق والعمليات والمعالجات المتضمنة في المهمة) بتشكيل المحتوى في صورة مهام حقيقية أو مشكلات ذات صلة بحياة المتعلمين ودوافعهم ، وفي المعرفة المرسخة لا تعطي اهمية للاحتفاظ بالمحتوى ولكنها تركز على التفكير الانعكاسي .

(القدرة على القلب) فضلا عن المستويات العليا من التفكير إذ ان النتائج التي يمكن استعمالها في حل المشكلات لتي تواجهها في الحياة اليومية فهي تركز على الجوانب التطبيقية .

العنصر الثاني : السياق : هو استعمال المخرجات أو النتائج في الوقت الصحيح وفي المكان والموقف الذي يتلائم مع البيئة الاجتماعية والنفسية والادوات المتاحة فيها . (المواقف ، القيم ، الخصائص البيئية).

العنصر الثالث : الجماعة (المجموعة التي يبدع فيها المتعلم ويتداول معها المعرفة وهي تساعد المتعلم في خلق وتفسير وعكس وتشكيل المعاني فهي تعطي الفرصة بمشاركة الخبرات بين المتعلمين فضلا عن التواصل).

العنصر الرابع : المشاركة : (إذ يعمل المتعلم سويا مع الآخرين من اجل حل المشكلة) ان المعرفة المرسخة تهتم بمعرفة الفرد على مدار فصل دراسي في اي نشاط من الانشطة كما تهتم بمعرفة كيف يبدع المتعلمون وكيف يقومون بتفسير الحقائق .

وتسهم في التغيير الداخلي للأفكار وطرائق حل المشكلات وتساعد المتعلمين على الانهماك في التعلم وهذا يأخذ دوره في الجوانب الاجتماعية التي تتضمن كل من التفسير والتداول بين المشاركين في الجماعة .

(Clancey , 1996, 10)

تقنيات المعرفة المرسخة :

ان الهدف الاساسي للمعرفة المرسخة هو خلق السياقات التعليمية بصيغ بصرية ويستعمل لذلك الوسائط المتعددة فضلا عن التقنيات الحاسوبية والافلام التعليمية والاقراص الليزرية لتحقيق ذلك وكالاتي :

- 1- البرامج الفديوية المستندة الى المعرفة المرسخة :
- توافر سيناريو أو مشهد للمتعلمين مثل قصة مغامرات تحتوي على مشكلات عملية تحتاج إلى حل متضمنة في تلك البرامج وهناك امثلة لصيغة المعرفة المرسخة من هذا النوع وهي :

- سلسلة جاسبر
- عطة انكور
- الانهماك او المشاركة المرتكزة على الفيديو



2- حالات الفيديو على شبكة الانترنت :

ان حالات الفيديو المرتكزة على شبكة الانترنت تم تطويرها ضمن التدريس المرسخ على يد ساني وتيل 2008م للتحقق من كيفية استعمالها في تحسين عملية تعلم القراءة والكتابة فضلا عن الخبرات التعليمية الاخرى إن نظام الشبكة العنكبوتية تشجع عمليات الاستدلال والاكتشاف الفعال والتواصل والتخاطب مع الآخرين وتسهيل المراسلة بين المعلمين والمتعلمين كما يسمح هذا النظام ايضا للمستخدمين في تحرير وحذف الفيديوهات وفي تجزئة او التقسيم الفوري للفيديوهات وإنشاء الفيديوهات لأغراض المناقشة والتقديم كما اشارت بعض البحوث في هذا المجال إلى إن استعمال حالات الفيديو المعتمدة على شبكة الانترنت من قبل المعلمين والأشخاص المهنيين لتوافر بيئة افتراض وواقعية للتعلم ينتج عن تأثيرا ايجابية على المتعلمين .

3- الشبكة العنكبوتية الثلاثية الابعاد :

إن مفهوم الشبكة العنكبوتية الثلاثية الابعاد هو مفهوم للمحتويات التفاعلية ذات الثلاثة ابعاد كما معبر عنه في الانترنت ضمن هدف شامل يتمثل كحل خبرة المستخدم افضل ، وهذه التقنية تستعمل في حالة التعلم عندما يكون المتعلمون بحاجة الى منهج تاريخ وثقافة مدنية من المدن وفي هذه الحالة الخاصة يتم اعطاء المتعلمين الشكل اولى مشكلات يحتاج إلى أن يقومون بالتناقص وحلها على مشجعون على العمل ضمن مجموعات والعمل على تجميع المعلومات وذلك من طريق اكتشاف ما يدعى (بالمدينة الغامرة) وحل المشكلات إن هذا الاتجاه يعمل على تعزيز خيارات التعلم الفعال فضلا عن العمل في المجموعات. (Love , 2004 , 309-310)

الدراسات السابقة :

1- دراسة (Eric , 1989)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، ورمت تعرف اثر المعرفة المرسخة في مهارات الاستيعاب والتعبير عند طلاب المرحلة المتوسطة .
واعدت الباحثة اختبارا لفهم النصوص واستيعابها واعداد ملخصات عن النصوص المقروءة ، طبقت الباحثة الاختبار على عينة تكونت من 70 طالب ، موزعين على مجموعتين بواقع (35) طالبا في المجموعة الواحدة وبعد التنفيذ اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التدريبية . (1-3 , Eric , 1989)

2- دراسة (Kathleen , 2003)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ورمت الى تعرف مدى تأثير برنامج قائم على النظريات المعرفية (المعرفة المرسخة) والمعرفة المسبقة في حل المسائل الرياضية . بلغت عينة الدراسة (50) طالب وطالبة من المرحلة المتوسطة موزعين على 25 طالبا وطالبة في كل مجموعة مثلت المجموعة الاولى التجريبية التي تم تدريسها وفق البرنامج والمجموعة الاثنية ضابطة لم تدرس بالبرنامج .
وبعد تحليل النتائج اظهرت النتائج ايجابية وجود فروق ذات دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية . (94 , Kathleen , 2003)

3- دراسة (Steve , 2008)

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، رمت تعرف اثر استراتيجيات مقترحة وفق المعرفة المرسخة في مهارات الكتابة لتلامذة المرحلة الابتدائية .
تحدد مجتمع الدراسة بالمدارس الابتدائية من الولايات المتحدة الامريكية ، وبلغ عدد عينة الدراسة 178 تلميذا وتلميذة من المرحلة الابتدائية موزعين على 44 تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم الى (4) مجموعات ، مثلت المجموعة الاولى والثالثة التجريبيتين التي تم تدريسها وفق الاستراتيجية المقترحة والمجموعة



الثانية والرابعة ضابطين لم تدرس بالاستراتيجية المقترحة ، وتكونت من ثمان خطوات وهي (عرف المشكلة ، ادرس الموقف ، حل ، ناقش ، طور الحلول ، اختبر الاستنتاجات ، نفذ) . استهدفت الدراسة بعض المهارات الكتابية (تركيب الجمل وتنظيم الافكار وصحة القواعد وحسن استعمال علامات الترقيم). (Steve, 85, 2008)

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا -الفصل عرضاً مفصلاً لمنهج البحث و إجراءاته المتبعة التي تتطلبها الدراسة للوصول الى أهدافها والتحقق من فرضياتها- والتأكد من (بناء برنامج مقترح على فق نظرية المعرفة المرسخة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة النحو) وفيما يأتي تفصيلاته.

1-منهج البحث:-

اتبع هذا البحث المنهج الوصفي في بناء البرنامج المقترح

2-مراحل بناء البرنامج المقترح:

أ-أسس بناء البرنامج :-

ومن اسسه المهمة:-

- 1- تحديد الاهداف التي يسعى البرنامج الى تحقيقها.
- 2- التكامل ولتوازن بين المجال النظري وللمجال التطبيقي.
- 3- تحديد الحاجات (المعرفة المرسخة):
- 4- تنظيم محتوى البرنامج مع الإمكانيات المتاحة في مكان الانعقاد.
- 5- تحديد اهم الاستراتيجيات والأنشطة القائمة عليها المعرفة المرسخة.
- 6- مراحل تدريس البرنامج.
- 7- وضع خطة لتنفيذ وتقويم البرنامج.

ب: خطوات بناء البرنامج :-

- تحديد الأهداف و صياغتها :-

ان التخطيط لأي برنامج يتطلب تحديد -الأهداف العامة والسلوكية- التي يسعى البرنامج الى تحقيقها وذلك من طريق دراسة موضوعاته المختلفة.

اهم الخصائص الرئيسية هو تحديد هدف يقوم على أساسه البرنامج، وعندما تكون الأهداف واضحة للباحثة القائمة بتنفيذه، والطلبة الذين من اجلهم تم إعدادها، فإنه يحقق تعلم أفضل، ولهذا قامت الباحثة بصياغة أهداف البرنامج وهي:-

- الهدف العام:

يهدف البرنامج المقترح تنمية المعرفة المرسخة للطلبة وذلك باستعمال الاستراتيجيات والوسائل والأساليب والأنشطة التي تساعد في تحقيق الهدف.

-الأهداف السلوكية:

صاغت الباحثة مجموعة من الاهداف السلوكية لكل درس من دروس البرنامج المقترح في بداية كل وحده تعليمية، وتوزيعها على وحدات البرنامج؛ لتحقيقها بهدف استخدامها لتقييم الأداء أثناء وبعد تنفيذ البرنامج.

- تحديد الحاجات (المعرفة المرسخة):

حددت الباحثة (المعرفة المرسخة) ب:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال (المعرفة المرسخة).



2. توجيه استبانة الى مجموعه من -الخبراء والمحكمين- بلغ عددهم (18) خبيراً لتحديد جوانب المعرفة المرسخة الواجب تدريب الطلبة عليها .
وقد اعتمدت ما نسبته (80%) فأكثر معيارا لقبول المهارة من عدمها. ونالت جميع المهارات على نسبة (80%) وأكثر.

- تحديد محتوى البرنامج -

- تسعى الباحثة الى تحقيق مجموعة معايير لتحديد محتوى البرنامج ، وهي :
- ان يكون المحتوى ترجمة للأهداف الموضوعية والمخطط لها في تنمية المعرفة المرسخة.
- ان يتناسب المحتوى مع مستوى الطلبة و يراعي ميولهم ورغباتهم و دوافعهم نحو المشاركة.
- ان يرتبط بالواقع.
- تحقق التوازن بين الجانبين-النظري والتطبيقي-
- تحقق مبدأ التنوع في اختيار مهام- أنشطة - فقرات تعليمية.
- يتم تنظيمه وفق مبدأ تنظيم المحتوى (المنطقي والسيكولوجي).
- فنظم بوحدة تعليمية مصغرة .

- تحديد الوسائط والوسائل التعليمية:

سيستعمل وسائط:

1. حاسوب محمول
2. برنامج البوربوينت
3. شاشة عرض
- 4-السماعة اليدوية والأقلام الخاصة بها.
- 5-أوراق وأقلام.

- تحديد الطرائق والأساليب التدريسية.

اعتمدت الباحثة مجموعة من الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية اللازمة وهي:
(1- طريقة التعلم التعاوني ،2- طريقة المناقشة والحوار ، 3- طريقة التدريس المصغر) وهي استراتيجيات ملائمة للمعرفة المرسخة.

- تحديد المهام التعليمية

تم اعداد مهام تعليمية لكل وحدة من وحدات برنامجنا بحسب الموقف التعليمي وكالتالي:
- المهام المخصصة للطلبة قبل بدء بالدرس هي مهام تعليمية فردية يتم تنفيذها أثناء دراسة المحتوى النظري للبرنامج.
- مهام تشمل العروض العملية التي يقوم بها الطلبة أثناء تنفيذ الدروس المصغرة.

- تدريس البرنامج:-

صممت الباحثة البرنامج على وفق المعرفة المرسخة، و كالاتي:-

1. "مرحلة ما قبل تطبيق البرنامج وتكون من: اهداف البرنامج عامة و سلوكية، تحديدا للمجتمع وعينته مدرسات اللغة العربية، تحديدا للمهارات التدريسية، وتحديدا للمحتوى، المواد التدريبية له، إدارته، موعده".
2. مرحلة تنفيذ البرنامج -وتتكون من:
أ-تحديد المهام(الاختبار القبلي، بطاقة الملاحظة)
ب-تنظيم الجلسات التدريبية (تحديد وقت البرنامج، توزيع مفردات البرنامج على المدة الزمنية المحددة).
- ج-تنفيذ الجلسات التدريبية (الاستراتيجيات، طرائق التدريس، التدريس المصغر، التقويم التكويني، التغذية الراجعة).
3. مرحلة ما بعد البرنامج وتكون من التقويم النهائي



ب. الاختبار البعدي للمعرفة المرسوخة.

-تنفيذ البرنامج :-

بعد تهيئة وإعداد البرنامج وأداتي البحث، التقت الباحثة بأفراد عينة الدراسة قبل بدء التجربة لإعدادهم وتزويدهم بمعلومات تفصيلية عن سير البرنامج وتزويد كل مدرسة بجدول الجلسات.

بدأت الباحثة بتنفيذ التجربة يوم الخميس 2023 /10/11 ولغاية 2023/12/13

-تقويم البرنامج:

وحتى تكون الباحثة واثقة من أنها نجحت في تحقيق الأهداف المرجوة وأن التعلم يتقدم نحو الأهداف المرجوة بالوتيرة المطلوبة وإلى أي مدى تتقدم الخطة، لا بد من إجراء عملية تقويم؛ العملية التي يمكنك من خلالها تحديد نقاط القوة التي تقويها ونقاط الضعف التي تعالجها. لذا يعد -التقويم- عنصراً مهماً لا يمكن الاستغناء عنه في البرامج فمن خلال له يتم الوقوف على مدى تحقق الأهداف الموضوعية.

- مراحل تقويم البرنامج :

لا تقتصر عملية التقويم على نهاية تطبيق البرنامج ، بل عملية وتم تقسيم مراحله حسب وقت إجرائه على أربعة مراحل وهي:-

أ-تقويم تمهيدي(القبلي):

الخطوات التي تقوم بها الباحثة قبل تطبيق البرنامج من (تحديد احتياجات المتعلمين، والتعرف على خبراتهم وخلفياتهم المعرفية، واختيار الأولويات، وتحديد الأهداف وعناوين الجلسات وفنيات ونشاطات) فعرضت على مجموعة من الأساتذة المحكمين للتأكد من مدى صلاحية البرنامج قبل التطبيق.

ب-التقويم البنائي التكويني:

وهو النوع من التقويم الذي يجري بعد الانتهاء من كل جزء من أجزاء البرنامج. ويتم عن طريق الاعتماد على:

- نتائج الاختبارات الدورية للمدرسات خلال مدة تطبيق البرنامج.
- طرح مجموعة من الأسئلة على أفراد المجموعة للإجابة عنه في نهاية كل جلسة للتأكد من مدى استيعابهم لما عرض فيها.
-التقويم الذاتي لكل مدرسة.

ج-التقويم النهائي:

يستعمل في نهاية تنفيذ البرنامج، أي بعد الانتهاء من عملية التعليم، ويهدف هذا النوع من التقويم الى الكشف عن درجة تحقيق الأهداف الموضوعية.
فتضمن طريقتين للتقويم النهائي. وهما :

-الطريقة الكلية:

وتتضمن تقويماً للمهارة بشكلها النهائي من طريق التقارير، او الاختبار التحريري، فقد اعتمدت في تقويم عينه البحث علي :-

- تقويم الجانب المعرفي (الاختبار البعدي).

-التحقق من مدى صلاحية البرنامج:

من اجل التحقق من ذلك عُرض على -مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين- في تخصص المناهج وطرائق التدريس، لنعرف:

-مدى صلاحية الأهداف العامة والسلوكية.
-مدى ملائمة المحتوى لتحقيق أهداف البرنامج
-مدى دقة المعلومات التي تضمنها البرنامج.



-مدى صلاحية استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس.

-مدى صلاحية أساليب التقويم.

فأجريت تعديلات في الصياغة. واللغة بحسب توجيهات -الخبراء والمحكمين- وبلغت نسبة الاتفاق 90%، وهذه نسبته عالية. في ضوء نسبة 80%، المعتمدة حد ادنى للقبول. فيما يتعلق -بآراء المحكمين- وبذلك أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية.

❖ الأداة الدراسية : اختبار التحصيل

أعدت الباحثة اختباراً لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مادة النحو بالاعتماد على محتوى المادة والأهداف السلوكية المحددة، وحتى نبني الاختبار نراعي الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار

الغرض منه قياس تحصيل طلبة الصف الثاني في قسم -اللغة العربية- في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية في مادة النحو.

2. تحديد الأهداف السلوكية

صاغت الباحثة اهدافاً سلوكية للموضوعات المشمولة بالدراسة بلغ عددها (243) هدفاً سلوكياً على -وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي- (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)

3. إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية):

أعدت الباحثة "جدول مواصفات (خريطة اختبارية) لمادة النحو شملت موضوعات نحوية ثمانية مقرر تدريسها في الفصل الدراسي الثاني لطلبة الصف الثاني في قسم اللغة العربية". في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية، وهي (تعدي الفعل ولزومه- المفعول به - الأفعال التي تنصب مفعولين - الأفعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل - المفعول المطلق - المفعول لأجله- والمفعول معه- المفعول فيه الظرف - الاستثناء. وهدافاً سلوكية للمستويات الستة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم (معرفة ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقييم). ثم حددت الأهمية النسبية للموضوعات في ضوء زمن التدريس في كل حصة. وفيما يتعلق بالأهمية النسبية لمستويات الأهداف فقد تم تحديدها في ضوء عدد الأهداف السلوكية. وفي كل مستوى من المستويات الستة حددت عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ (50) فقرة واستخرج عدد الفقرات لكل مستوى في ضوء الأهمية النسبية لكل مستوى في جدول المواصفات وتحديد تلك الفقرات لكل موضوع في ضوء أهمية المواضيع وإجمالي عدد الفقرات أدناه المعادلات التالية:

$$\text{"نسبة أهمية محتوى الموضوع"} = \frac{\text{زمن تدريس كل موضوع}}{\text{الزمن الكلي للتدريس الموضوعات}} \times 100$$

لعدد الأسئلة لكل موضوع على وفق معادلة الآتية:

$$\text{"عدد الأسئلة لكل موضوع"} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

لعدد الأسئلة لكل خلية حددت على وفق معادلة الآتية:

$$\text{"عدد الأسئلة لكل خلية"} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للموضوع الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

ولنسبه أهمية مستوى الاهداف السلوكية وفق معادلة الآتية:

$$\text{"نسبة أهمية المستوى للأهداف السلوكية"} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد}}{\text{المجموع الكلي للأهداف السلوكية}} \times 100$$

وجداول (1) يبين ذلك.



جدول (1)

الخريطة الاختبارية لفقرات اختبار التحصيل على وفق تصنيف (Bloom)

مجموع الأ سنة كل موضوع	عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى						نسبة أهمية محتوى	زمن لتدريس الموضوع الواحد بالدقائق	عدد الحصص للموضوع الواحد	الموضوعات	ت
	التف ويع 8,2 3 %	التركيب 13,58 %	التحليل 11,93 %	التطبيق 12,35 %	الفهم 29,22 %	المعرفة 24,6 9 %					
5	— -	1	1	1	1	1	9,52 %	180	4	تعديه الفعل و لزمه	1
9	1	1	1	1	3	2	19,04 %	360	8	المفعول به	2
5	— -	1	1	1	1	1	9,52 %	180	4	الأفعال التي تنصب مفعولين و الأفعال التي تنصب ثلاثه مفاعيل	3
5	— -	1	1	1	1	1	9,52 %	180	4	المفعول المطلق	4
5	— -	1	1	1	1	1	9,52 %	180	4	المفعول لأجله	5
5	— -	1	1	1	1	1	9,52 %	180	4	المفعول معه	6
7	— -	1	1	1	2	2	14,29 %	270	6	المفعول فيه	7
9	1	1	1	1	3	2	19,04	360	8	الاستثناء	8



							%			
50	2	8	8	8	13	11	0,97 %	1890	42	المجموع

4. تحديد نوع فقرات الاختبار

لذا أن أحد أهداف الدراسة الحالية هو قياس تحصيل الطلبة في مادة النحو. أعدت الباحثة في ضوء محتوى المادة الدراسية التي تم تدريسها لمجموعتي البحث، وفي ضوء المستويات الستة للمجال المعرفي من تصنيف بلوم (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) اختباراً تحصيلياً، تكون من نوعين من الأسئلة، الأول موضوعي ، أما النوع الثاني من الأسئلة الذي اعتمدته الباحثة فهي الأسئلة المقالية ذات الإجابة القصيرة.

5. صياغة فقرات الاختبار

صاغت الباحثة فقرات اختبار التحصيل التي تقيس المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي : (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) من نوع الاختبار من متعدد، صيغت فقرات مستويي (التركيب، والتقويم) من نوع اختبار المقال ذات الإجابة القصيرة، فبلغ عدد فقرات الاختبار بصيغته الأولية (50) فقرة، توزعت على سؤالين، ضم السؤال الأول (40) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وضم السؤال الثاني (10) فقرات من نوع الاختبار المقال ذات الإجابة القصيرة، وقد رتبت الباحثة فقرات الاختبار بحسب الشكل.

6. معيار تصحيح اختبار المقال

ولتصحيح فقرات اختبار المقال ذات الإجابة القصيرة، أعدت الباحثة معياراً للتصحيح ، عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين، أخذت الباحثة بالعمل على وفق هذا المعيار، فكانت الدرجة الكلية (درجتين) لكل فقرة مقالية، توزعت على النحو الآتي: (درجتين) إذا كانت الإجابة تامة، و(درجة واحدة) للإجابة ناقصة، و(صفر) للإجابة غير صحيحة، وبالنسبة تكون الدرجة العليا لفقرات اختبار الإجابة القصيرة (20) درجة، والدرجة الدنيا (صفرأ) .

7. صدق الاختبار

هناك نوعين للصدق:

- صدق ظاهري:

عرضت الباحثة الاختبار بصيغته الأولية مع الأهداف السلوكية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، لبيان مدى صلاحية فقراته، ومدى تمثيلها للأهداف السلوكية، ومدى شموليتها للمادة العلمية، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة (0,80) من اتفاق الآراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وقد تم الاتفاق بين المحكمين على الإبقاء عليها جميعاً مع إجراء بعض التعديلات على بعضها، وبهذا ظلّ عدد الفقرات الاختبارية بشكلها النهائي (50) فقرة، و بذلك تمكنت الباحثة من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

- صدق المحتوى:

وقد تثبتت الباحثة منه بتصميم جدولاً للمواصفات.



8. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

للتثبت من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، وتحديد زمن الإجابة عليه وتحليل فقراته إحصائياً لاستخراج القوة التمييزية للفقرات، ومعامل صعوبتها، وفعالية البدائل المخطوءة، فضلاً عن استخراج ثبات الاختبار، طبقت الباحثة اختبار التحصيل على عينة استطلاعية، مكونة من (250) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية / في جامعات كل من (ديالى وبابل وميسان)، للعام الدراسي (2016-2017) وقد اتضح أن فقرات الاختبار كانت واضحة، أما الزمن المستغرق للإجابة عن فقراته، فقد تم حسابه برصد انتهاء أول خمسة طلبه من اجابة عن اختبار، و آخر خمسة طلبه ثم حساب متوسط الزمن⁽¹⁾. فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات اختبار التحصيل (52) دقيقة.

9. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

لغرض معرفة صعوبة كل فقرة من فقراته وقوة تمييزها وفعالية البدائل المخطوءة، صحت الباحثة إجابات طلبة العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (250) طالباً وطالبة بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة المخطوءة، ومعاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة معاملة الإجابات غير الصحيحة، وبعد تصحيح إجابات الطلبة، رتبت الباحثة درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم قسم أوراق الإجابة على فئتين (عليا، ودنيا)، واختار نسبة (27%) من إجابات الطلبة من المجموعة العليا، و(27%) من "إجابات الطلبة من المجموعة الدنيا؛ لأن هذه النسبة يمكنها أن تقدم لنا مجموعتي بأقصى ما يمكن من حجم وتباين". وبهذا بلغ عدد الطلبة في العينة الاستطلاعية للمجموعتين العليا والدنيا (136) طالباً وطالبة، بواقع (68) طالباً وطالبة في المجموعة العليا، و(68) طالباً وطالبة في المجموعة الدنيا، ثم حسبت الباحثة عدد الاجابات الصحيحة في المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار ثم استخراج معامل صعوبة الفقرة، وقوة تمييزها، وفعالية بدالها، وعلى التوالي:

❖ معامل صعوبة الفقرة:

يتم حسابها على أنها نسبة الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح من بين جميع الذين حاولوا الإجابة على الفقرة، أي هي النسبة المئوية لعدد الأشخاص الذين أجابوا على الفقرة بشكل صحيح لأن صعوبة الفقرة واحدة. النسبة المئوية التي تتراوح قيمتها بين (0 و 1) كلما اقتربت من 0، زادت صعوبة الفقرة.

وقد طبقت الباحثة قانون معادلة الصعوبة على كل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية والمقالية، إذ تراوحت قيمة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية بين (0,43-0,63)، أما قيمة معامل صعوبة الفقرات المقالية فقد تراوحت بين (0,45-0,59)، وبهذا تعد فقرات الاختبار جميعها مقبولة، ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبار يعد جيداً إذا كانت فقراته تتراوح في نسبة صعوبتها بين (0,50-0,60) في حين يعد مقبولاً إذا كان معدل صعوبتها بين (0,20-0,80) (Bloom,1971,p:66). لذا قبلت فقرات الاختبار جميعها قوة تمييز الفقرة:

يقصد بتمييز الفقرة " قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا، والطلبة ذوي المستويات الدنيا، فيما يخص الصفة أو الظاهرة التي يقيسها الاختبار " (العزاوي، 2007: 78)، وتكون درجة

¹ . معادلة استخراج متوسط زمن لإجابة:

$$\text{زمن أول خمسة طلبه} + \text{زمن آخر خمسة طلبه} = \frac{325 + 195}{10} = \frac{520}{10} = 52 \text{ دقيقة}$$



التمييز عالية للفقرة إذا تبين أن معظم المتفوقين في الفصل، أو الذين علاماتهم عالية في الاختبار قد أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة، وأن قليلاً من الطلبة الضعاف أو الذين علاماتهم متدنية في الاختبار قد أجابوا إجابة صحيحة عليها. (الصمادي، وماهر، 2004: 154) وعند حساب معامل التمييز لكل فقرة من الفقرات الموضوعية وجد أنها تتراوح بين (0,30 – 0,59) أما معامل تمييز الفقرات المقالية فقد تراوح بين (0,30-0,42) ، ويرى ايبيل (Eble) إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر (Eble, 1972: 406) . لذا قبلت فقرات الاختبار جميعها

فعالية البدائل الخاطئة :

يقصد بالبديل الخطأ هو البديل الذي يجذب إليه عددًا من أفراد المجموعة الدنيا ، وحتى يكون البديل الخطأ فعالاً فلا بد من أن تكون قيمته سالبة (الصمادي وماهر ، 2004: 162) ، لذا تم ترتيب إجابات طلبة المجموعتين (العليا و الدنيا)، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة تبين أن هذه البدائل جذبت إليها عددًا من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من جذبها لطلبة المجموعة العليا، وبهذا تقرر الإبقاء عليها جميعها.

11. ثبات الاختبار

يُقصد بثبات الاختبار ((أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقه على مجموعة الأفراد أنفسهم، أو يعطي النتائج نفسها على اختبار آخر مواز)) وهذا يعكس مدى الدقة، والثقة المتوافرة في أداة القياس؛ لأنَّ الأداة المتذبذبة لا يمكن الاعتماد عليها، والأخذ بنتائجها، وأنها مضيعة للجهد، والوقت، والمال وقد استعملت الباحثة طريقة (ألفا- كرونباخ) لاستخراج ثبات الفقرات الموضوعية، واكتفت بثبات التصحيح للفقرات المقالية ذات الإجابة القصيرة على ما سيأتي، فبلغ معامل الثبات للفقرات الموضوعية (0,88) وهو معامل ثبات جيد، إذ يعدّ معامل الثبات جيداً إذا بلغ (0,70) فأكثر .

12. ثبات تصحيح اختبار المقال

للتثبت من ثبات التصحيح على وفق المعيار المستعمل في تصحيح فقرات اختبار المقال ذي الإجابة القصيرة الذي أعدته الباحثة، سحبت الباحثة (50) ورقة اختبار عشوائياً، وطلبت من مصححة أخرى زميلتها — بعد إن دربتها على التصحيح على وفق المعيار المعد للتصحيح — تصحيحها، وبعد الانتهاء من التصحيح ووضع الدرجات، استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات تصحيحها ودرجات تصحيح زميلتها، فكان معامل الثبات (0,96) ، وهو معامل ثبات عالٍ جداً.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : عرض النتائج

تعرض الباحثة النتائج على؛ وفق تسلسل هدفي البحث، و على النحو الآتي :

الهدف الأول : بناء برنامج مقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة .

ومن أجل تحقيق الهدف الأول، تم تحديد فلسفة البرنامج ونقطة البداية وأسس البناء وإجراءات مراحل البناء الثلاث (التحليل، التحديد، البناء، التقويم) له وتفصيلها. وفي الفصل الثالث (مرحلة بناءه) تمكنت الباحثة من بناءه.

الهدف الثاني : "معرفة فاعلية البرنامج المقترح على وفق نظرية المعرفة المرسخة في تحصيل طلبه عليه التربية الأساسية في مادة النحو" .

وللتثبت من الهدف الثاني وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:



- "اختبار الفرضية الرئيسة الأولى التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05). بين متوسط درجات طلبه المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة النحو على وفق البرنامج التعليمي القائم على وفق نظرية المعرفة المرسخة. و متوسط درجات طلبه المجموعة لضابطة الدين يدرسون مادة نفسها على وفق البرنامج الاعتيادي في اختبار التحصيل".

ففي الجدول رقم "2"، ادناه وضح النسب المبينة فيه .

جدول (2)

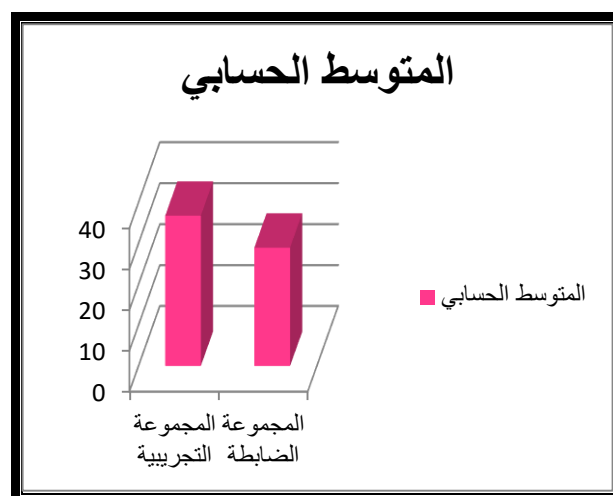
"يلحظ من الجدول أعلاه أنّ القيمة التائية المحسوبة كانت 3,69 ، و هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة 3,46 عند مستوى دلالة 0,001 ، وبدرجة حرية 89 ، فترفض الفرضية صفرية". وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,001) بين متوسط درجات طلبه المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة النحو على وفق البرنامج التعليمي المقترح

المجموع ة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	36,75	11,45	131,10	3,69	3,46	89	دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,001)
الضابطة	46	28,95	8,47	71,74				

على وفق نظرية المعرفة المرسخة، "متوسط درجات طلبه المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق البرنامج الاعتيادي في التحصيل". وهذا يعني أن طلبه المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق البرنامج التعليمي تفوقوا على طلبه المجموعة لضابطة الذين درسوا وفق البرنامج الاعتيادي في مادة النحو ، والشكل (1) يبين ذلك

الشكل (1)

الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل





ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها

تفسير نتائج البحث التي أسفرت عن "تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق البرنامج التعليمي القائم على نظرية المعرفة المرسخة على طلبه المجموعة لضابطة الذين درسوا على وفق برنامج الاعتيادي في تحصيل والاتجاه نحو مادة النحو".

وترى الباحثة أن هذا التفوق قد يعود لواحد أو أكثر من الاسباب ادناه:

- 1- جعل البرنامج التعليمي الطلبة محور العملية التعليمية، مما له الأثر الإيجابي في تحفيز دافعية التعلم لديهم والمبادرة، وهو ما يظهر في تحسين أدائهم الأكاديمي وتقبلهم للمواد الدراسية.
- 2- إن تصميم البرامج التعليمية وفقاً للمعرفة الراسخة، وتنظيم المحتوى، واختيار الأساليب والتقنيات والأنشطة المناسبة، كلها تساهم في خلق مواقف صفية ذات معنى للمتعلمين تعمل بشكل فعال على تعزيز قدراتهم واستثمار طاقتهم، وهو ما ينعكس في مستوى إنجازهم.
- 3- البيئات التعليمية التي توفر تحفيزاً حسيّاً غنياً، مثل الصور المعروضة و خرائط المفاهيم والأشرطة الصوتية التي تناسب أنماط تعلم الطلاب، تجعل عملية التعلم أسهل وأكثر إثارة.

ثالثاً : الاستنتاجات

استنتجت الباحثة ما يلي :

- 1- اسهم البرنامج التعليمي؛ في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لطلبة في مادة النحو.
- 2- ان ما ذهبت اليه الادبيات ، من فاعليه التدريس على وفق نظرية المعرفة المرسخة في التحصيل. وكذلك الدراسات السابقة.
- 3- الاعتماد على مبادئ نظريتنا في بناء البرنامج التعليمي وفر بيئة صفية ملائمة لطلبة جميعهم، جذبت انتباههم و زادت من دافعيتهم .

رابعاً: التوصيات

وصت الباحثة بـ:

- 1- "اعتماد البرنامج لتعليمي في تدريس مادة النحو لطلبة الصف الثاني في قسم اللغة العربية /كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية".
- 2- إجراء الدورات و الندوات لتعريف أعضاء هيئة التدريس بـ نظرية المعرفة الراسخة و تدريبهم على كيفية التدريس وفق هذه النظرية.
- 3- ومن الضروري أن يعمل التدريسيون جاهدين على تنمية اتجاهات لطلبة الإيجابية للتخصص ، وخاصة في مادة النحو.

المصادر العربية

- 1- الأعظمي، أحمد إياد أنور، وعبد الرزاق محمد أمين الجاف، **المناهج وطرائق التدريس**، مكتب الجزيرة للطباعة والنشر، العراق، بغداد، 2018م.
- 2- انيس، ابراهيم، وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان ، 1982م.
- 3- بدوي ، رمضان مسعد ، **المنهج وطرق التدريس** ، دار الفكر ، عمان ، 2011م.
- 4- توك، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس، **أساسيات علم النفس** ، جول وايلي وأولاده، 1984م.



- 5- الجزار، عبد اللطيف ، مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية، جامعة عين شمس، القاهرة ، 1993م.
- 6- الحسيني ، عبد الحسن ، تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي آلية تطوير البرامج التعليمية لمحة تاريخية ، الجلسة الثامنة ، الجامعة اللبنانية ، بيروت ، 2004.
- 7- حمدان، محمد زياد، البحث العلمي كنظام ، ط1، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1989م.
- 8- الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، دار المسيرة ، عمان ، 1999م.
- 9- دروزة، أفنان نظير، علم التصميم القلم والنظرية والقياس والتقويم ، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد4 ، 1995م.
- 10- الرازي ، زين الدين ابو عبد الله محمد بن ابي بكر بن عبد القادر، مختار الحجاج، ط 5 ، ج / 1، المكتبة العصرية الدار النموذجية ببيروت ، تحقيق يوسف الشيخ محمد ، ت 666 هجرية ، 1420 هـ .
- 11- راشد ، علي ، الجامعة والتدريس الجامعي ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، 2010م.
- 12- الزاملي ، حسن خلباص حمادي ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار الفراهيدي ، بغداد، 2014م.
- 13- زاير ، سعد علي ، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، دار المرتضى للطبع والنشر والتوزيع ، بغداد، العراق ، 2013م .
- 14- الزهيري ، حيدر عبد الكريم ، مناهج البحث التربوي ، مركز دبيونو لتعليم التفكير ، 2017م .
- 15- سمارة ، نواف أحمد وعبد السلام موسى العديلي ، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية ، دار المسيرة ، عمان ، 2008م.
- 16- سمعان ، وهيب ، دراسات في المناهج ، ط4، جامعة عين شمس، مصر، 1975م.
- 17- الشبلي، إبراهيم مهدي، المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج، ط2 ، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، عمان ، 2000م.
- 18- عبد عون، فاضل ناهي، استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التعبير، دار المنهجية، الاردن، 2014م.
- 19- العبيدي، سعيد موسى علوان، مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلال مدرسة الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، 2005م.
- 20- العمرو، عبدالعزيز رشيد ، جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم (دراسة تقييمية) ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 50 ، يونيو ، 2014م.
- 21- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي ، وماجد ابو جابر: تصميم التدريس، ط3، دار الفكر، عمان ، الاردن، 2008م .
- 22- القلا، عز الدين ، تقنيات التعليم، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت ، 1985م.
- 23- كمب، جيرولد، تصميم البرامج التعليمية، ترجمة احمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1990م.
- 24- لافي ، سعيد عبدالله ، ب، تنمية مهارات اللغة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ط 1 ، 2012م.
- 25- محمد، داوود ماهر، التعليم المستمر، دار الكتب للطباعة والنشر، كلية التربية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قسم العلوم التربوية والنفسية ، 1988م.
- 26- الناشف، هدى، تصميم البرامج التعليمية ما قبل المدرسة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2003.

المصادر الأجنبية

- Bono, De, , Teaching thinking, Education European services, (I1) England. Education Vol.27 No , 1985
- .Eric, Carson, J. Implementing Anchored Instruction , New yourk, 1989



- Kathleen serafino .cognitive theories prior knowledge, and Anchored Instruction program on mathematical problem,2003
- Adams , L. Kasserman , J. & Franks , J. The effects of facts versus versus problem-oriented acquisition. Memory and Cognition , 1988.
- Bransford . john & Stein barry . The Edeal problem solving centers for _ . 1993. 'book library 'Teahing and technology
- Clancey , William . Atutorial on situated Learning , Educational Library , 1996 .
- Freed encyclopedia , Wikipedia . "The Anchored instruction" Research paper starter , 2016.
- Freeman, Bransford , J.D & Stein , B.S. The Ideal problem solver New york : Freeman , 1993.
- love, m.s. Multimodality of Learning through Anchored Instruction Journal of Adolesecent & Adult Literacy , 2004 .
- Stein , Dav . Situated Learning in adult Education , United Press , 1996 .
- Steve , Graham , strategy suggestion Anchored instruction starter Gramer and primary Garde teaching of writing , New yourk Gulpord press , 2008.
- Yishyu ,Hsin . Effects of anchored instruction on enhancing Chinese students ' problem-solving skills. Proceedings of Aect 1997.