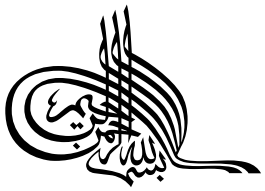
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
الدراسات العليا / ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

أثر إنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية

رسالة تقدم بها الطالب
{حاتم فياض حمادي الزوبعي}
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف
الأستاذ الدكتور
مثنى علوان الجشعمي

١٤٣٣هـ ٢٠١٢م



﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ * الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ
فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ
وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الزمر الآيات : ١٧-١٨)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

اشهد إن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(أثر إنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية) ، والمقدمة من الطالب (حاتم فياض حمادي الزوبعي) ، قد جرت تحت إشرافي في جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الإنسانية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية طرائق تدريس اللغة العربية .

التوقيع :

اسم المشرف : د. مثنى علوان الجشعمي

المرتبة العلمية : أستاذ

التاريخ : / / ٢٠١٢

بناء على التعليمات والتوصيات المتوافرة نرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع :

رئيس القسم : د. سلمى مجيد حميد

المرتبة العلمية : أستاذ مساعد

التاريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

اشهد إن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(**أثر إنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية**) ، والمقدمة من الطالب (حاتم فياض حمادي الزوبعي) إلى كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية طرائق تدريس اللغة العربية . وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع:

الخبير اللغوي : د . حسين ابراهيم مبارك التميمي

المرتبة العلمية : استاذ مساعد

التاريخ : / /٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

اشهد إن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(أثـر إنمـوذج كـارين في تحصـيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية) ، والمقدمـة من الطالـب (حاتم فياض حمـادي الزوبعي) إلـى كليـة التربيـة للعلوم الانسانية – جامعة ديالى ، وهي جزء من مـتطلبات نيل درجـة الماجستير فـي التربيـة طرائـق تـدريس اللغـة العربيـة . وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيـع:

الخبير العلمي : د . رياض حسين علي المهداوي

المرتبة العلمية : استاذ مساعد

التاريخ : / /٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد إننا أعضاء لجنة المناقشة قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(**أثر إنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية**) ، والمقدمة من الطالب (حاتم فياض حمادي حسن الزوبعي) ، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في التربية طرائق تدريس اللغة العربية وبتقدير (امتياز) .

لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور
عادل عبد الرحمن نصيف العزي
(رئيس اللجنة)
٢٠١٢/ ٦/٢٥

الاستاذ المساعد الدكتور
ضياء عبد الله احمد التميمي
(عضواً)

الاستاذ المساعد الدكتورة
هيفاء حميد حسن السامرائي
(عضواً)

الأستاذ الدكتور
مثنى علوان الجشعمي
(عضواً ومشرفاً)

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة ديالى على قرار لجنة المناقشة

العميد
الاستاذ المساعد الدكتور
نصيف جاسم محمد
عميد كلية التربية –للعلوم الانسانية
/ / ٢٠١٢

الإهداء

إلى . . . خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد بن عبد الله ﷺ وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحابته الغر الميامين . . .

إلى . . . من كنت أتمنى أن يطول به العمر كي يرى ثمرة غرسه . . (والدي) تغمده الله برحمته . . .

إلى . . . والدتي العزيزة . . تقديراً وعرفاناً . . أمد الله عمرها . .

إلى أخوتي . . . اعتزازاً وإخلاصاً . .

الى . . . عائلتي جميعاً . .

الى . . . كل من ساندني ووقف بجانبي في هذا العمل . . اهدي لهم جميعاً هذا الجهد

الباحث

شكـر وامتنان

قال تعالى : ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ﴾(النمل: من الآية١٩) ، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين القائل : " **من صنعَ إليكم معروفاً فكافئوه ، فإن لم تجدوا ما تكافئونه فادعوا له حتى تروا أن قد كافأتموه** "[١] .. وبعد :

أتقدم بفائق شكري وامتناني لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور (مثنى علوان الجشعمي) الذي لم يأل جهداً بمساعدتي وإرشادي إلى جعل هذه الرسالة في مسارها الصحيح .

وأتقدم بالشكر الى الدكتور (علي متعب) المعاون العلمي لما أبداه من رعاية وجهد كبير لطلبة الدراسات العليا فجزاه الله عني خير الجزاء ، والى الدكتور (خالد جمال) رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية ، والدكتور (خالد العزاوي) لما كان لهما من دور في اختيار الموضوع وإرشادي الى طريق البحث العلمي الصحيح ، ولا يفوتني أن أشكر أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة (الحوار) والدراسة لما أبدوه من ملاحظات وآراء سديدة وجهت موضوع بحثي إلى المسار الصحيح ، كما أتقدم بالشكر والعرفان الى الأساتذة الخبراء الذين كان لهم الفضل الفاعل في تقويم استبيانات هذه الرسالة وفقهم الله جميعاً لخدمة العلم وطلابه .

وأتقدم بالشكر والعرفان الى الست خالدة مسؤولة المالية في جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الصرفة ، والى جميع أعضاء مكتبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والمركزية ومكتبة كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى لما أبدوه من تعاون ومساعدة فجزاهم الله عني خير الجزاء .

وأتقدم بالشكر الى كل من أبدى لي توجيهاً ولو بنصيحة سائلاً المولى أن يوفقنا جميعاً لخدمة العلم ، ولا أنسى أخوتي وأخواتي زملاء الدراسة ، وشكري الى الأخ محمد الكرخي الذي خطت أنامله هذه الرسالة .

ومن الله اليسر والعون والتوفيق

الباحث

ملخص البحث

---

(١) الاذكار للنووي ، ج١ .

يرمي البحث الحالي الى معرفة أثر أنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية .

الفرضية الصفرية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون قواعد اللغة العربية على وفق أنموذج كارين ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) .

أولاً . حدود البحث :

١ . عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ .

٢ . ثمان موضوعات من قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف للخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ .

ثانياً . إجراءات البحث :

عينة البحث كانت (٦٤) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي موزعين على مجموعتين بواقع (٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق إنموذج كارين ، و(٣٢) طالباً للمجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية .

ثالثاً . مستلزمات البحث :

الأهداف السلوكية ، إذ كانت (٧٥) هدفاً سلوكياً وخطتين للتدريس على وفق أنموذج كارين ، والطريقة الاعتيادية ، واعد الباحث اختباراً بعدياً مكوناً من (٣٠) فقرة على وفق الخريطة الاختبارية التي تقيس المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم ويتكون هذا الاختبار من سؤالين الأول اختبار من متعدد ، والثاني إكمال الفراغ ، وتم التأكد من صدقه ومعامل صعوبته وقوة تميزه .

رابعاً . الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لأجل التكافؤ وإيجاد الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ومربع (كا٢) في تحصيل الآباء والأمهات ، إذ أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذج كارين على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .

خامساً . الاستنتاجات :

١. إن استعمال انموذج كارين يعطي دافعاً للطالب للتعلم الاستقبالي النشط ، أي المتعلم لا يكون سلبياً لما يحويه من خطوات تسهل عملية التعليم والتعلم .
٢. إن استعمال أنموذج كارين يساعد على مستوى التحصيل لدى الطلاب .

سادساً . التوصيات :

١. استعمال أنموذج كارين في التدريس كونه ينشط استقبال الطلبة عن طريق الاستقصاء والأنشطة .
٢. حث المدرسين على إتباع أفضل الاستراتيجيات في التعليم .

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
إقرار المشرف	ت
إقرار الخبير اللغوي	ث
إقرار الخبير العلمي	ج
إقرار لجنة المناقشة	ح
الإهداء	خ
الشكر والتقدير	د
ملخص الرسالة	ذ-ر
ثبت المحتويات	ز-س
ثبت الجداول والاشكال	ش
ثبت الملاحق	ص
الفصل الأول : التعريف بالبحث	**١-١٩**
مشكلة البحث	٢-٥
أهمية البحث	٥-١٤
مرمى البحث	١٤
حدود البحث	١٤
تحديد المصطلحات	١٥-١٩
الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة	**٢٠-٥٦**
نشأة النحو	٢٢-٢٣
متى ظهر اللحن	٢٣-٢٤
وضع النحو	٢٤
واضع النحو	٢٤-٢٥
وضع النحو وضوابط العربية	٢٥
صعوبات تدريس النحو	٢٦-٢٨
الإطار التاريخي لمحاولات التيسير الرسمية	٢٨
تيسير النحو	٢٨-٢٩
التيسير النحوي في العراق	٢٧
النماذج	٣٠
نشأة النماذج	٣١
أهمية نماذج التدريس	٣٢
الانموذج التدريسي تعريفه وخصائصه	٣٢-٣٤
خصائص الانموذج التدريسي	٣٥
معايير الأنموذج الجيد	٣٥-٣٦

الموضوع	رقم الصفحة

أنموذج كارين	٣٧-٣٩
خطوات أنموذج كارين	٤٠-٤١
التحصيل الدراسي	٤١-٤٣
الدراسات العربية	٤٤- ٥٢
الدراسات الأجنبية	٥٢-٥٣
مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة	٥٣-٥٦
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٥٦
الفصل الثالث : إجراءات البحث	٥٧-٨٨
التصميم التجريبي	٦٠-٦٢
مجتمع البحث وعينته	٦٢-٦٤
تكافؤ مجموعتي البحث	٦٤-٦٩
ضبط المتغيرات الدخيلة	٦٩-٧٢
اثر الإجراءات التجريبية	٧٢-٧٤
متطلبات البحث	٧٥- ٨٤
تطبيق التجربة	٨٥
الوسائل الإحصائية	٨٥-٨٨
الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	٨٩-٩٢
عرض النتائج	٩٠-٩١
مناقشة النتائج	٩١-٩٢
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٩٣-٩٦
الاستنتاجات	٩٤
التوصيات	٩٥
المقترحات	٦٩
قائمة المصادر العربية والأجنبية	٩٧-١٠٩
الملاحق	١١٠-١٥١
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	1-2

ثبت الجداول

ت	عنوان الجداول	رقم الصفحة
١	التصميم التجريبي للبحث	٦٢
٢	عدد طلاب مجوعتي البحث	٦٤
٣	تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني	٦٦
٤	القيمة التائية لدرجات اللغة العربية للعام السابق لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة	٦٧
٥	تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	٦٨
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية	٦٩
٧	توزيع الدروس لمادة قواعد اللغة العربية على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة	٧٤
٨	موضوعات مادة قواعد اللغة العربية	٧٥
٩	الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات)	٨٠
١٠	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة	٩٠

ثبت الأشكال

ت	الشكل	رقم الصفحة
١	خطوات أنموذج كارين	٣٩

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	رقم الصفحة
١	تسهيل المهمة	١١١
٢	استمارة معلومات حول طلاب مجموعتي البحث	١١٢
٣	أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور	١١٣
٤	درجات طلاب مجموعتي البحث في الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية للصف الرابع للعام السابق ٢٠٠٩-٢٠١٠	١١٤
٥	أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث	١١٥-١١٦
٦	الأهداف السلوكية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي	١١٧-١٢٥
٧	صلاحية الخطط التدريسية وفق أنموذج كارين	١٢٦-١٣٣
٨	صلاحية الخطط التدريسية وفق الطريقة الاعتيادية	١٣٤-١٤٠
٩	تعليمات الاختبار التحصيلي	١٤١
١٠	استبانة الخبراء لمعرفة صلاحية الاختبار التحصيلي البعدي	١٤٢-١٤٧
١١	مفتاح التصحيح لإجابات الطلبة	١٤٨
١٢	درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة قواعد اللغة العربية	١٤٩
١٣	معامل صعوبة فقرات الاختبار والقوة التمييزية	١٥٠
١٤	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول من الاختبار	١٥١

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية الدراسة
- هدف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولاً . الجوانب النظرية	
❖	نشأة النحو
❖	متى ظهر النحو
❖	وضع النحو
❖	واضع النحو
❖	وضح النحو وضوابط العربية
❖	صعوبات تدريس النحو
❖	الاطار التاريخي لمحاولات التيسير الرسمية
❖	تيسير النحو
❖	التيسير النحوي في العراق
❖	النماذج
❖	نشأة النماذج
❖	اهمية نماذج التدريس
❖	الانموذج التدريسي تعريفه وخصائصه
❖	خصائص الانموذج التدريسي
❖	معايير الانموذج الجيد
❖	انموذج كارين
❖	خطوات نموذج كارين
❖	التحصيل الدراسي

ثانياً . دراسات سابقة وموازنتها	
❖	دراسات عربية
١	دراسة مغاوري ١٩٩٧
٢	دراسة السعيدي ٢٠٠٠
٣	دراسة المزوري ٢٠٠١
٤	دراسة الجبوري ٢٠٠١
٥	دراسة عبد اللطيف ٢٠٠٢
٦	دراسة علي ٢٠٠٦
٧	دراسة الربيعي ٢٠٠٧
٨	دراسة العاشقي ٢٠١٠
٩	دراسة داخل ٢٠١١
❖	دراسات أجنبية
١	دراسة شارلز ١٩٧٣
٢	دراسة مكني ١٩٨٤
❖	مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة
❖	جوانب الافادة من الدراسات السابقة

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات البحث

- التصميم التجريبي
- مجتمع البحث وعينته
- تكافؤ مجموعتي البحث
- ضبط المتغيرات الدخيلة
- أثر الإجراءات التجريبية
- متطلبات البحث
- تطبيق التجربة
- الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

عرض النتيجة ومناقشتها

- عرض النتيجة
- مناقشة النتيجة

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

قائمة
المصادر والمراجع العربية والأجنبية

الملاحق

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

نظراً لبعد اللغة العربية الفصحى عن الاستعمال في حياتنا اليومية ومزاحمة العامية لها أصبحت القواعد النحوية ينظر إليها على أنها عبء على من يريد أن يتكلم الفصحى ، فضلاً عن جفاف القواعد من وجهة نظر البعض فوجوهها عديدة ، ومناحيها بعيدة ، ومسائلها معقدة ، ومسالكها ملتوية لا تساعد على وحدة النطق ولا تعين على صحة الأسلوب ، ولاتزال عليها سمة من الخشونة والقدم .

(عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٧٣)

تكاد الشكوى من النحو العربي تكون عامة يشكو الناشئة من صعوبة قواعده ، إذ لا يستطيعون استظهارها والاستفادة منها حين يتكلمون أو يكتبون ، ويشكو المعلم من صعوبة هذه القواعد ، وليس من الإنصاف أن نردها جميعاً إلى التلميذ الذي ينشد العربية ، أو الأستاذ الذي يعلمها له ، ففي النحو كما تعرضه كتبه التي تُدرّس صعوبة لا شك فيها وعسر لا ينبغي التهوين من أمره .

(عبد العزيز ، ٢٠١٠ ، ص٢٠٩)

وكل لغة عامة لا تقيد من انطلاقها المعاجم وقواعد اللغة الفصحى في منطقة تلك اللغة تطغى لسهولتها على اللغة الفصحى ، وتميل بها الى الاندثار فتخلق بذلك حاجزاً يمنع اتصال الحضارة بالحضارة السابقة ، ويصبح أبناء اللغة الحديثة غرباء عن لغة أجدادهم ويحتاجون من يترجم لهم آثارهم الأدبية والفكرية وهو خسران حضاري كبير لا يرضى به من له حرص على تراث أمته . (الرحيم ، ١٩٨٤ ، ص١٥)

إن قواعد اللغة العربية مادة صعبة جافة تتطلب عملاً عقلياً شاقاً ، ومن اجل هذا كانت مبغضة من التلاميذ . (سمك ، ١٩٧٥ ، ص٦٣٤)

ويسخط بعض الناس على الإعراب ويضيقون به وبقواعده التي يعجز عن التزامها المثقفون منهم وكثير ما تجد شيئاً من هذا العجز حتى في المؤسسات التعليمية ، وفي محاضرات اللغة العربية ودروسها ومن هؤلاء المثقفين من ينادي بتسكين أواخر الكلمات مبررين ذلك بأنه لغة بعض القبائل ، وبأن أكثر اللغات الأجنبية تلتزمه ، أما من يضعون مناهج النحو فعليهم أن يصغوا إلى صرخة التربية التي تهتف بهم أن يتخيروا من قواعده ما هو وظيفي وما يشيع به الاستخدام وأن يخففوا من القوالب المعقدة في الإعراب التقديري والمحلى ونحوهما .

(ظافر والحمادي ،١٩٨٤، ص٤١)

ولعل من مظاهر الاحتفاء بلغتنا والولاء لها في ميدان التعلم أن نتعرف الى ما يكتنف تعليمها من صعاب حتى نتجه الى تذليل هذه الصعاب والى تمهيد السبيل لتعليمها تعليماً مثمراً ميسراً ، والواقع أن في لغتنا بعض الصعوبات لا سبيل الى تجاهلها وغض النظر عنها ، ومن هذه الصعوبات الطارئة الدخيلة التي تتمثل في مزاحمة اللغة العامة وقوة نفوذها وبسط سلطانها في البيت والشارع ، بل في المدرسة أيضاً .

(إبراهيم ، ١٩٧٢ ، ص٤٨-٤٩)

وصعوبة اللغة العربية او سهولتها لا تكمن في القواعد نفسها ، وإنما في طريقة التدريس ومقدرة المدرس ، ففي معظم حالات نفور الطلبة من القواعد يكون السبب عدم مهارة المدرس في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد الى أذهان التلاميذ .

(أبو مُغلي ،٢٠٠٥، ص٦٣)

إن أكثر الدراسات أوضحت ضعف معظم الطلبة في توظيف القواعد النحوية التي يدرسونها في كتاباتهم وأقوالهم ، وأن هذه المشكلات موجودة في الوطن العربي ، إذ أشارت العديد من الدراسات الى أسباب ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية ، وكانت الدراسة التي قامت بها إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي نشرتها عام ١٩٧٥م من أوسع هذه الدراسات وأشملها ، وقد لخصتها لجنة إعداد الاستفتاء وتحليله الذي وزع على خمس عشرة دولة عربية ، بما يلي :

١. قلة عناية مدرس اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصحى .

٢. منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر .
٣. قلة توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام .
٤. الافتقار الى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي .
٥. قلة استعمال المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة .
٦. ازدحام منهج النحو بالقواعد وكثير منها ليس وظيفياً .
٧. صعوبة القواعد النحوية واضطرابها .

(إسماعيل ،٢٠١١، ص٥٩)

يتفق الباحث مع كثير من الباحثين الى أن أسباب ضعف الطلبة في مادة النحو لا تعود الى النحو نفسه أو المناهج المتبعة في تأليفه وتدريسه ، وإنما يتعدى الى طرائق التدريس المستعملة في الصف التي تذمر الطلبة منها لعدم فهمهم تلك المادة واستيعابهم لها .

ويرى الباحث سبباً أخر هو جمود النحو منذ زمن بعيد وان تقريب النحو من عقول الطلبة لا يتم إلا من خلال إتباع الطريقة الناجحة .

لم يكن الشعور بصعوبة النحو وليد عصرنا ، فقد ألف خلف بن حيان الأحمر[١] البصري رسالة اسماها (مقدمة في النحو) وذكر في مقدمته هذه الدوافع الى تأليف هذه الرسالة ، وقال : أن كثرة التطويل وكثرة العلل وإغفال ما يحتاجه المتعلم من النحو بطريقة ميسرة يسهل استظهارها والانتفاع بها .

(عبد العزيز ، ٢٠١٠ ، ص٢١٢)

وأثار ابن مضاء القرطبي ثورة عنيفة ضد النحاة بعد ان هالته كثرة افتراضاتهم ، أما في العصر الحديث فقد بدا الالتفات الى صعوبة المادة النحوية في الثلاثينات من هذا القرن ، حين دعا طه حسين الى تخليص اللغة من القيود والإعلال ، إذ قال : يجب ان يدرس النحو في المدارس بقدر ما له صلة بين التلميذ والحياة اليومية .

(صلاح والرشيدي ، ٢٠٠٥ ، ص٢٢٤)

تكمن مشكلة البحث بالإجابة على السؤال الآتي؟ : " هل هناك أثر لانموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية؟ " .

---

(١) أنظر : خلف الاحمر ، مقدمة في النحو ، دمشق ، ١٩٦١م .

ثانياً . أهمية الدراسة :

إن التربية (Education) هي أساس صلاح البشرية وفلاحها ، فالتربية قوة هائلة تستطيع أن تزكي النفوس وتنقيها وترشدها الى عبادة الخالق عز وجل كمال العبادة ، وهي قوة تستطيع تنمية الأفراد وصقل مواهبهم وشحذ عقولهم وأفكارهم وتدريب أجسامهم وتقويتها ، كما أنها تستطيع دفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد ودفع أفراده إلى التماسك والتحاب والتراحم والتكامل ، فالتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد والرقي بالأمم . (الحيلة وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص١٩)

التربية في مفهومها الحديث عملية تأثير في الفرد مستمر وموجه يعمل على تعديل شخصيته وسلوكه بما يعده إعداداً متوازناً ومتكاملاً للمواطنة الصحيحة في مجتمعه ، فقوام التربية التأثير الذي يعتمد على طاقات الفرد وقدراته ومظاهر نضجه ، ويعمل في داخله بصورة مستمرة ومتطورة ، وكل تعليم يفقد هذا التأثير كما إذا وقف المعلم عند إملاء قانون أو مسألة أو سيرة ما ولم ينجح في انفعال الدارسين بالمادة التعليمية أو تفاعلهم معها يخرج من حقل التربية ولا يعد منها في شيء ، إن المفهوم العام للتربية هو عملية تأثير مستمر وموجه وغايته تعديل سلوك الدارسين لها .

(ظافر والحمادي ، ١٩٨٤ ، ص١٧)

اللغة العربية وعاء الثقافة والثقافة أساس الحضارة والحضارة ترجمة للهوية ، ومن هنا كانت اللغة من أهم الأركان التي تعتمد عليها الحضارات ومن أهم العوامل التي تساهم في تشكيل هوية الأمة ، كلما كانت اللغة أكثر اتصالاً بثقافة الشعوب كانت أقدر على تشكيل هوية الأمة وحملها .

(المنتدى الإسلامي ، د.ت ، ص٥٩)

تبرز أهمية اللغة في المجال التربوي في أنها أداة التعلم والتعليم ، فهي الوسيلة الرئيسة في تحصيل المعارف والمفاهيم جميعها والسيطرة عليها مما يؤدي الى تكوين

علاقة ايجابية متطورة بين القدرة اللغوية ومستوى التحصيل لدى الطلبة ، واذا كان هذا الحكم ينطبق على اللغة فانه ينطبق تمام الانطباق على اللغة العربية ، وتعد لغتنا العربية إحدى اللغات العالمية على أي مقياس يتخذه الانسان ، فان اراد كثرة المتحدثين ، فالعربية اللسان القومي لما يزيد على مائتي مليون عربي ، وهي اللسان المقدس لأضعاف ذلك العدد من المسلمين وان قاسها على التاريخ وجدها رسخت قرابة ستة عشر قرناً نعرفها وقروناً لا نعرفها ، فوجدوها اصدرت ادباً قيماً وثقافة عالية اسهمت في التقدم الحضاري الإنساني . (القيسي ، ٢٠١١ ، ص١١)

اللغة وسيلة يستطيع المرء بواسطتها ان يعبر عن عواطفه من فرح وحزن وإعجاب وغضب وغير ذلك ، كما يستطيع ان يجد في الإثارة الأدبية التي تعالج العواطف الإنسانية ما ينفس به مشاعره ان لم يكن قادراً على تصويرها او نقلها بطريقة مؤثرة ، واللغة أداة مهمة من أدوات التعلم والتعليم وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد التعليمية المختلفة في جميع مراحل دراستهم . (جابر ، ١٩٨٥ ، ص٢٤)

وهي الأداة التي يفكر بها الإنسان والتي يستطيع من خلالها ان يصل الى أفكار الآخرين ان يفهمهم ويفهموه . (الساموك والشمري ، ٢٠٠٥ ، ص٢٣)

اللغة هي مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها وتستعملها أداة للفهم وللإفهام والتفكير ، فهي وسيلة للترابط الاجتماعي ، ليست اللغة هي الوسيلة الوحيدة للتعبير ، بل هناك وسائل أخرى يتفاهم الناس بها ويعبرون عن أغراضهم بوساطتها كالإشارات والأصوات المبهمة والحركات ، ولكن الكلام هو أرقى أنواع التعبيرات الصوتية ظاهرة لا توجد إلا عند الإنسان وحده ، وقد كرم الله سبحانه وتعالى الإنسان على سائر المخلوقات ، قال تعالى : ﴿خَلَقَ الْإِنسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾[1] . (أبو مغلي ، ٢٠٠٥ ، ص١٣)

اللغة العربية لغة حية هذه اللغة التي كرمها الله بقرآنه بانها باقية ، ومن علامات حياة اللغة العربية استمرار نموها وتطورها .

(شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص٢٧)

---

(١) سورة الرحمن الآيات : ٣-٤ .

تعد اللغة الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية وتراثها الثقافي ونشاطاتها العلمية ، وفيها صور الآمال والأماني للأجيال الناشئة ، وبعبارة أخرى إن اللغات هي ذاكرة الإنسانية وواسطة نقل الأفكار والمعارف من الآباء الى الأبناء ومن الأسلاف الى الأخلاف . (معروف ، ١٩٨٥، ص١٣)

إن لغة القوم مستودع تراثهم الثقافي وبواسطتها ينشر هذا التراث وينتقل من جيل الى جيل ، ولذا كانت اللغة من أهم الوسائل لتعميم الثقافة المشتركة وصهر عناصر الأمة في بوتقة واحدة .

وفي هذا يقول زيادة : إن اللغة القومية ايما تمثل هذا الدور فليست ألفاظ فحسب ، بل أنها آداب وتقاليد وعادات وطرق تفكير وكلما تمكن الفرد من لغته تنمو حياته .

(دندش ، ٢٠٠٣ ، ص١٧٤)

كما أن اللغة العربية تتميز به عن سائر اللغات الأخرى ، فهي لغة القرآن الكريم والسنة الشريفة ، أي إنها اللغة التي اختارها رب العالمين لتكون لغة الوحي لأهل الأرض جميعاً ، ومن هنا كان على كل مسلم في مشارق الأرض ومغاربها أن يهتم بها اهتمامه بعقيدته الإسلامية التي يحرص عليها ، وأن يعتز بها ويفضلها على لغات الأرض الأخرى بما فيها لغة القومية لا لكونها إحدى مقومات العروبة ووجودهم فحسب ، بل لأن الله شرفها وخلدها بخلود كتابه العزيز حين قال جل ثناؤه : ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾[١] .

(معروف ، ١٩٨٥ ، ص٣٢)

من خلال ذلك أدركت امتنا العربية في أقطارها الممتدة من أفريقيا الى أسيا أن تحررها الوطني واستقلالها لا يمكن أن يتكامل إلا باستعادة هويتها من خلال لغتها العربية وليست هذه اللغة كسائر اللغات القومية ، وإنما تتميز عنها جميعاً بميزتين

(١) سورة يوسف الآية : ٢ .

أولاهما : إنها لغة القرآن الكريم التي حفظها الله سبحانه وتعالى وأعطى لأمتنا العربية مقوم وجودها الحضاري والإنساني ، وثانيهما : تلك التجربة التاريخية الخصبة التي مرت بها هذه الأمة .

(أبو عجمية ، ١٩٨٩ ، ص١٦٦)

وللاهمية البالغة في حياة الانسان فقد حظيت باهتمام المفكرين والفلاسفة واللغويين السياسيين على مدار التاريخ ، وعند استعراض الفكر الانساني نجد ما من مفكر معتبر او فيلسوف مشهور الا وتناول اللغة بالدرس والتحليل ، ونحن امة العرب لم نترك الامر دون اهتمام ، فمصادرنا الاساسية في التشريع والعقيدة والرؤية الحياتية وفلسفتنا للعالم من حولنا ، انما نزلت في كتاب الأوج في بلاغته ونظارته وقدرته على التعبير ، كيف لا وهو الكتاب الموصوف بقوله تعالى : ﴿لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾[١] .

(نصيرات ، ٢٠٠٦ ، ص٢١)

إن عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها تجعل من الضروري الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بها والناطقين بغيرها من العرب والمسلمين فهي بالإضافة الى إنها اللغة الأم لم يربو على مائة وستين مليوناً من المعلمين العرب ، فإنها اللغة العربية المقدسة لما يربو على ألف مليون مسلم في جميع أنحاء الأرض ، حيث انها لغة القرآن ، ولهذا فليس بعجب أن يخاطب الحق سبحانه رسوله ﷺ في شأن القرآن فيقول : ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾[٢] .

(مدكور ، ٢٠٠٩ ، ص٤٥)

اللغة العربية إلى جانب ذلك تحفظ العطاء البشري للأمم وتعكس روحها ومعايير سلوكها ، فاللغة ليست مجرد رموز وأدوات بل هي مرآة للأمة وطرائق تفكيرها ، فضلاً عن تعبيرها فلسفة الأمة في حياتها .

(زاير وآخرون ، ٢٠١١ ، ص١٣)

---

(١) سورة فصلت الآية : ٤٢ .

(٢) سورة الشعراء الآيات : ١٩٣-١٩٥ .

إن اللغة العربية قد انتظمت في قواعد وأصول ومبادئ لا تضاهيها لغة في هذا النظام المبتدع والمبدع لمَ لا وهي لغة القرآن الكريم الذي حوى واحتوى كل قواعد اللغة وحفظها مصداقاً لقوله تعالى : ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾[١].

(إسماعيل ، ٢٠١١ ، ص٨٠)

إن اللغة العربية وحدة متصلة الأجزاء وان تعددت فروعها ، إذ يأخذ كل فرع منها خطاً منفصلاً ، ففروع اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هي : القراءة ، الخط ، الإملاء ، التعبير ، القواعد ، التدريب اللغوي ، الأناشيد والمحفوظات ، أما في المرحلة الإعدادية فهي : قواعد اللغة العربية ، الادب والنصوص ، الانشاء ، البلاغة ، النقد ، أن تقسيم اللغة العربية الى هذه الفروع هو لتنسيق العمل في المحيط الدراسي العام ولئن كانت كل فروع اللغة تهدف الى غرض عام تشترك فيه جميعاً وهو أن يتمكن المتعلم من اللغة تعبيراً وفهماً ، وأن يربط المدرس بينها ربطاً يحقق الغاية المرجوة من تعلم اللغة .

(أبو مغلي ، ٢٠٠٥ ، ص١٥)

فمن أهم مميزات اللغة العربية الإعراب ، وهذه الميزة في حقيقتها غاية في الأهمية ، ودليل على دقة اللغة العربية ، إذ لولاه – أي الإعراب – لغمض المعنى ، واشتبهت الأساليب ، وخفيت المقاصد ، وقد قيل قديماً ولا يزال يقال : " الإعراب فرع المعنى " .

(صلاح والرشيدي ، ٢٠٠٥ ، ص١٢٠)

وعلى مدرسي اللغة العربية ان يشعروا باعتزازهم بلغتهم وان يغرزوا هذا الاعتزاز في احضان الناشئة ، لان محبة لغتنا العربية دليل على احترام شخصيتها العربية وكياننا القومي ، كما ان من شعائر الاسلام اتقان لغة القرآن ، اللغة العربية الفصحى ، ويستدعي ذلك ان تكون مسؤولية تعليم اللغة مسؤولية جماعية لا يقع حملها على كاهل مدرسي اللغة العربية فحسب ، بل على جميع المدرسين .

---

(٣) سورة الحجر الآية : ٩ .

(شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص٢٧)

إن للنحو مكانة بارزة في مراحل علوم العربية فابن خلدون[١] يقول : إن أركان علوم اللسان أربعة هي : اللغة والنحو والبيان والأدب ، وأن أهم هذه العلوم هو القواعد إذ من خلاله يعرف الفاعل من المفعول ، والمبتدأ من الخبر ، ولولاه يجهل أصل الإفادة . (ابن خلدون ، ب.ت ، ص٥٤٥)

يعد النحو الركيزة الاساسية لاي لغة ، فهو النظام الذي به يتم نظم اللغة ، وهو بالاضافة الى ذلك يعد معيار الصلاحية والدقة عند استخدام اللغة ، ولا يعد ما يقال او يكتب صحيحاً ما لم يتم الالتزام به على نحو معلوم ، وتبدو اهمية النحو في كل اللغات لكنه اكثر اهمية في تعلم العربية ، لان علماء العربية يولون اهتماماً خاصاً للصلاحية والدقة ، فضلاً عن ذلك ان دارس التراث العربي تحديداً يجد صعوبة كبيرة في الفهم ما لم يكن على معرفة جيدة بنحو العربية وصرفها .

(نصيرات ، ٢٠٠٦ ، ص١٩٣)

لقد أوردت المعاجم العربية معنى تقريبياً للنحو تحت باب نحا ينحو بمعنى قصد يقصد ، والنحو هو القصد والطريق بمعنى الوصول بالكلمة الى قصد معين او طريق تتبعه معها من اجل فهم معناها من خلال احوال اخرها ، لذلك نجد في المعجم الوسيط : ان النحو هو علم يعرف به احوال اواخر الكلام اعراباً وبناءً ، والنحو هو العلم بالنحو او باحوال الكلام . (اسماعيل ، ٢٠١١ ، ص١٩٢)

ويرى النحاة أن النحو يشحذ العقل ويصقل الذوق الأدبي ، ويقوم اللسان وييسر المعنى ، لأن من وظيفة تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب والتمييز بين صوابها وخطأها ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير .

(خضير وحسن ، ٢٠١٠ ، ص٣٠٧)

تأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها ، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة الا بمعرفة قواعدها الاساسية فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ ويدرأ الزلل عن العلم فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية وتراكيب الكلمة والجملة وهي ضرورية

---

(١) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ابو زيد ولي الدين الحضرمي الاشبيلي (ت٨٠٨هـ) .

لا يستغنى عنها واليها ، تستند الدراسة في كل لغة وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة الى دراسة هذه القواعد . (زاير وعايز ، ٢٠١١ ، ص٣١٥)

للنحو اهمية كبيرة بين فروع اللغة العربية كما ان له الدور المهم في فهم المقروء والاستماع والتعبير السليم شفهياً وكتابياً ، وقد اشار الى اهمية النحو العديد من المفكرين والباحثين القدماء والمعاصرين فأكدوا أن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة وهو دعامة العلوم واصلها ، ولن تجد علماً من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو ويستغني عن معونته او يسترشد بغير نوره وهداه .

(التميمي والزجاجي ، ٢٠٠٤ ، ص٣٧)

وتبرز أهمية النحو عندما أشار الإمام علي ﷺ بوضع النحو على أبي الأسود الدؤلي ، حينما استمع الى لحن الناس في العربية ، ولاسيما المستعمرين من الأمم غير العربية التي دخلت في الإسلام ، فلابد لهم خاصة من ضوابط مدققة تعصمهم والعرب من اللحن ، وإن هذه النظرة لترى ضرورة الاقتصار على تدريس القواعد الأساسية التي تتداولها الألسن ، وهجر الغريب والبعيد عن الأمور الفلسفية في النحو (جمال مصطفى وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢٧٥) ، يقول الجاحظ في فصل رياضة الصبي : " وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بمقدار ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن " .

(الجاحظ ، ١٩٦٤ ، ص٣٨) (سالم ، ١٩٨٧ ، ص٤٤٣)

إن استيعابنا لما قاله ابن خلدون يجعلنا نستخلص النقاط التالية :

- ❖ ضرورة الاهتمام بقوانين النحو التي لها تأثير في فهم الدلالات والمعاني .
- ❖ معرفة قوانين اللغة وسيلة وليست غاية ولا يجوز الانشغال بالوسيلة اذا لم تكن عاملاً مساعداً للوصول الى الغاية .
- ❖ لا يجوز الاقتصار على الطابع النظري في عملية التعلم ، بل يجب الربط بين النظر والعمل .

❖ اذا استطعنا تكوين ملكة اللسان العربي عند طالب اللغة العربية يمكننا الاستغناء عن كثير من القوانين الإعرابية .

(معروف ، ١٩٨٥ ، ص١٧٥)

ويرى الباحث أن استعمال الأسلوب الجيد وتطبيق القاعدة اللغوية بشكل جيد داخل غرفة الصف سوف يذلل من صعوبة القاعدة النحوية ويقلل من الجهد المبذول ويقلل من الوقت الضائع ، وتنمي عند الطلبة عملية التفكير مما يجعل للطالب دوراً في المشاركة دون الاستماع والتلقي فقط .

ومن هنا لابد لمدرس اللغة العربية ان يتعرف على الطرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة بكفاية ، والاستعانة بالوسائل المعينة وتكنولوجيا التعليم ، والطرق والمداخل الجيدة ، وتهيئة الجو المناسب لنجاح دراسة النحو .

(صلاح والرشيدي ، ٢٠٠٥ ، ص٢٢٨)

إن نجاح التعليم يرتبط الى حد كبير بنجاح الطريقة وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثير من فساد المنهج وضعف التلميذ وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم . (إبراهيم ، ١٩٧٢ ، ص٣١)

مما جعل المختصين في مجال التعليم يسعون الى الاهتمام بطرائق التدريس ويسعون الى تطويرها بما يتناسب وطبيعة هذا التطور الحاصل لكي يتمكنوا من إعداد الأفراد القادرين على مواكبة التطور والمساهمة في دفع عجلته الى الامام ، إذ ان طريقة التدريس كانت في أبطأ صورها ، وكانت تكتب وتمارس من خلال أهل الخبرة في مجال اختصاصهم ، ولكن هذه الطريقة تطورت وأصبحت تمارس على شكل مجاميع توجه وتدرس من قبل ذوي المعرفة والخبرة في مجال اختصاصهم .

(الاحمد وحذام ، ٢٠٠٥ ، ص٥٥)

الطريقة في اللغة : تعني السيرة طريقة الرجل مذهبه ، يقال : ما زال فلان على طريقة واحدة ، أي حالى واحدة ، وطريقة جمعها طرائق ، كما وردت في القرآن الكريم قال تعالى : ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعَ طَرَائِقَ﴾[١] ، وتعد طريقة التدريس أحد الأركان

(١) سورة المؤمنون الاية : ١٧ .

الثلاثة للعملية التعليمية (الهدف ، المحتوى ، الطريقة) ، وإن تحقيق الهدف يعتمد على الطريقة التي يدرس فيها المحتوى .

(التميمي والزجاجي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٣)

ويعد انموذج كارين من النماذج التوليفية بمعنى أنه على أطروحات نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي النظرية السلوكية في التعلم ، والنظرية البنائية ، كما يظهرها فكر جان بياجيه ، ونظرية التعلم ذي المعنى لصاحبها ديفد اوزبل ، لذا نجد أن تنفيذ عملية التدريس بهذا النموذج تنضوي على إجراءات مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة هي : انموذج التدريس المباشر ، وهو انموذج سلوكي التوجه ، وانموذج دورة التعلم ، وهو انموذج بنائي التوجه ، وانموذج المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم ، وهما انموذجان مطوران عن نظرية التعلم ذي المعنى) ، لذا جمع كارين بين تلك النماذج ومزاياها في كينونة واحدة . (داخل ، ٢٠١١ ، ص٢٠)

ومما سبق يرى الباحث أهمية البحث كما في النقاط الآتية :

١. إن اللغة العربية هي من أعظم آيات الإلهام ووسيلة بناء الفكر وحفظ التراث ، كيف لا وقد علت في شموخها على سائر لغات العالم ، وقد شرفها الله لتكون لغة القرآن الكريم المعجز .
٢. أهمية قواعد النحو في اللغة العربية في حياة الأفراد والجماعات ، واللغة الجيدة السليمة لا تترك مجالاً لسوء الفهم ، ولا للغموض ، ولا للنزاع ، لأنها تعبر عن الفكر بكل وضوح وتنقله الى الذهن ، فلا يبقى فيه تساؤل أو إشكال .
٣. أهمية طرائق التدريس ، لأنها الإناء الناقل المعلومة للمتعلم وتعد سر نجاح العملية التعليمية .
٤. أهمية انموذج كارين ، لأنه يحتوي على مجموعة من نظريات التعلم ، وأساليب متسلسلة تجعل الطالب محور العملية التعليمية وهذا هو المقصود .

ثالثاً . مرمى البحث :

يرمي البحث الى ما يأتي :

معرفة أثر انموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية ، ولتحقيق مرمى البحث صيغت الفرضية الصفرية الآتية :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون القواعد على وفق انموذج كارين ، ومتوسط درجات تحصيل الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة القياسية " .

رابعاً . حدود البحث :

حدود البحث ما يأتي :

١. المدارس الإعدادية أو الثانوية في بغداد .
٢. طلاب الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ .
٣. ثمان موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.
٤. الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ .

خامساً . تحديد المصطلحات :

١ . الانموذج لغة :

هو المثال الذي يعمل عليه الشيء كالنموذج . (مصطفى وآخرون ، ب.ت ، ص٣١)

الانموذج اصطلاحاً :

أ . عرفه (Joycel) بأنه : " يمكن أن تستخدم في تكوين المناهج او تخطيط المواد التعليمية وتوجيه عملية التعليم في غرفة الصف " .

(Joyce , 1980 , p:115)

ب. يعرف الانموذج (Models) الانموذج في التدريس بوجه عام بانه طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق .

(العدوان والحوامدة ، ٢٠١١ ، ص١٦٣)

ج . عرفه (Doyce weill) بأنه : " مجموعة من المبادئ التي تزودنا بالمعلومات التي من خلالها فهم سيكولوجية التعلم وتفسير الأنماط السلوكية " .

(Doyce , 1986 , p : 217)

د . عرفه (أبو جادو) بأنه : " مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم في المرافق التعليمية ، وتتضمن تصميم المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها " .

(أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ص١٢٠)

هـ . عرفه (الحموز) بأنه : " خطة توجيهية يتم اقتراحها وبنائها على نظرية تعلم معينة وهي تصف مجموعة نتاجات وإجراءات مسبقة تسهل عمل المدرس " .

(الحموز ، ٢٠٠٤ ، ص١٦٥)

الانموذج نظرياً :

هو مجموعة من الخطط التعليمية المبنية على أسس نظرية تعطي للمتعلم الخبرات والإمكانيات العقلية التي تساعده للتوصل الى أعلى مستويات الفهم .

الانموذج إجرائياً :

هو خطوات تدريسية يتبعها المدرس داخل غرفة الصف وتطبق هذه الخطوات على عينة البحث التجريبية وتمكنهم من تحصيل مادة قواعد اللغة العربية .

انموذج كارين نظرياً :

هو انموذج متكامل ذات أساليب متعددة مبني على أسس نظرية التعلم لأوزبل ، والنظرية البنائية لبياجيه ، والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية .

انموذج كارين إجرائياً :

هو انموذج يتكون من ثمان خطوات تبدأ من مراجعة المعلومات السابقة التنظيم الهرمي للمحتوى ، صياغة المنظم المتقدم ، تعريف المفهوم ، مرحلة تقديم المنظم المتقدم ، الاحتفاظ بانتباه الطلبة طول فترة تقديم المادة التعليمية ، استخدام مبادئ التمايز التدريجي ، ومن ثم تقويم البنية المعرفية والتي تعرضت لها المجموعة التجريبية داخل غرفة الصف لمعرفة مدى إمكانية تحصيل قواعد اللغة العربية لدى الطلاب .

٢ . التحصيل :

التحصيل لغة :

تتميز ما يحصل وقال الراغب : التحصيل : إخراج اللب من القشور كإخراج الذهب من حجر المعدن ، والبر من التبن ، قال الله تعالى : ﴿وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ﴾[١] .

(الزبيدي ، ب.ت ، ص٣٠٢)

التحصيل اصطلاحاً :

بأنه " انجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء كان في المدرسة أو الجامعة ، ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين او الاثنين معاً " . (احمد ، ٢٠١٠ ، ص٩٠)

أ . عرفه (Novak) بأنه : " تحديد ما يحرزه الطالب من تقدم في المعلومات والمهارات ومدى تمكنه منها " . (Novak , 1963, p:262)

---

(١) سورة العاديات الآية : ١٠ .

ب . عرفه (فاخر) بأنه : " معرفة او مهارة مقتبسة على انه انجاز أمر فعلي حاضر وليس امكانية " . (فاخر ، ١٩٧١ ، ص١٣)

ج . عرفه (رزوق) بأنه : " ما أحرزه المتعلم وحصل عليه في عملية التعلم والتدريب والامتحان ، والاختبار في تفوق ومهارات او معلومات تدل على الأداء في مجوعة من الاختبارات التربوية " . (رزوق ، ١٩٧٧ ، ص٤٨)

د . عرفه (الخليلي وآخرون) بأنه : " هو النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في مادة ما " .

(الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص٢٦)

هـ . عرفه (علام) بأنه : " درجة الاكتساب التي يحققها فرد او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي معين " .

(علام ، ٢٠١٠ ، ص٣٠٥)

و . عرفه (ناجي وآخرون) بأنه : " انجاز لقياس درجة اجتياز اختبارات مقننة ولاسيما في المجال التعليمي " .

(ناجي وعبد القادر، ٢٠٠٩، ص٧٥٢)

التحصيل إجرائياً :

هو ما يتحقق من أهداف تعليمية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي لمادة قواعد اللغة العربية ويقاس بالدرجة النهائية التي يحصلون عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي الذي يجريه الباحث .

٣ . القواعد :

القاعدة لغةً :

كل لغة لابد لها منطق معين حتى تصلح لكي يتفاهم بها اهلها وهذا المنطق نطلق عليه اسم القواعد . (عبد التواب ، ١٩٩٥ ، ص٥٧)

القواعد اصطلاحاً :

أ . عرفها (الغلاييني) بأنها : " الإعراب أي النحو هو علم بأصول من خلالها تعرف أحوال الكلمات العربية من حيث بنائها وإعرابها " .

(الغلاييني ، ١٩٧١ ، ج١ ، ص٦)

ب . عرفها (جابر وآخرون) بأنها : " علم يعرف أواخر الكلمات إعراباً وبناءاً " .

(جابر وآخرون ، ١٩٨٠، ص١١٦)

ج . عرفها (ظافر والحمادي) بأنها : " مجموعة من القواعد التي تهتم في هندسة الجمل أو مواضع الكلمات ووظائفها من ناحية المعنى وما يترتب بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو " .

(ظافر والحمادي ، ١٩٨٤، ص٢٦)

د . عرفها (مبروك) بأنها : " فن تصحيح الكلام العربي وكتابته " .

(مبروك ، ١٩٨٥ ، ص٧٦)

هـ . عرفها (يونس وآخرون) بأنها : " العلم الذي يجمع بين الصرف والنحو مما سمى بقواعد اللغة العربية " .

(يونس وآخرون ، ١٩٨٧ ، ص١٠)

القواعد إجرائياً :

هي الموضوعات التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي خلال العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١١ .

الخامس الأدبي :

حدد نظام المدارس الثانوية في العراق المرحلة الإعدادية على النحو الأتي : هي الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ترمي الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستوى أعلى المعرفة والمهارة مع تقويم وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمواصلة الدراسة وإعداده للحياة العلمية والدراسة الجامعية الأولية .

(العراق ، وزارة التربية ، نظام المدارس الثانوي ، رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ ، ص٤)

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً . الجوانب النظرية :

يُعد الجانب النظري من الجوانب المهمة في البحث لما فيه من الفائدة العملية للباحث وغيره ، إذ من خلاله يستطيع بلورة معلوماته وتحديد أهدافه وما تنجم من فروض عملية يجب تحقيقها ، فضلاً عن المعلومات التي يحصل عليها التي تنمي لديه البنية المعرفية من أسس وقواعد عامة ومفاهيم تساعد الباحث في إتمام بحثه ، وكذلك تمكنه من انتقاء الطرائق والأساليب المنهجية المناسبة وتقوم معلوماته والوقوف على ابرز الجوانب الأساسية للبحث .

نشأة النحو :

العرب امة كريمة اختصها الله سبحانه وتعالى بفضائل وحباها من المزايا ما جعلها مشهورة بين الأمم قبل الإسلام ،ثم كرمها وشرفها بحمل رسالته الى الناس كافة ، وجعلها بالإسلام خير امة أخرجت للناس قال تعالى : ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾[1] ، والعرب قبل الإسلام سواء كانوا في البوادي أم في الحواضر ليسوا على درجة من الفصاحة والبيان ، فلغة الشعراء والخطباء والكتاب والمعلمين ليست كلغة الصناع والتجار والعمال والفلاحين ، وان كانوا يتكلمون بلغة واحدة ، وهكذا تعين ان تكون اللغة على مستويات مختلفة ، لغة عليا فصيحة تلتزم بالضوابط اللغوية ، ولغة دون ذلك فيها تجاوز وتسامح ، وكان لاختلاط العرب بغيرهم من الأمم المجاورة اثر واضح في نشر المستوى الأدنى للغة الذي يخرج على القواعد اللغوية ، والذي أطلق عليه اسم اللحن ، بهذا وذاك اهابت العصبية العربية بالعلماء في صدر الإسلام الأول ان يعدوا هذا السيل الجارف الذي كاد يكتسح اللغة العربية بما قذف فيها من لحن تسربت عدواه في القرآن الكريم والسنة الشريفة ، بما هدوا إليه وسموه علم النحو .

(الدليمي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص١١-١٥)

---

(١) سورة آل عمران الاية : ١١٠ .

عندما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما القي اليها السمع من المخالفات التي للمستعمرين ، والسمعُ أبو الملكات اللسانية ففسدت بما القي اليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع ، وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأساً ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهومين فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة المطردة شبه الكليات والقواعد يقسمون عليها سائر أنواع الكلام ، ويلحقون الأشباه بالأشباه مثل ان الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع ، فاصطلحوا على تسميته إعراباً ، وتسميته الموجب لذلك التغير عاملاً وأمثال ذلك صارت كلها اصطلاحات خاصة ، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو .

(ابن خلدون ، ب.ت ، ص٤٤٦)

متى ظهر اللحن :

لقد ظهر اللحن واشتهر بمعنى الخروج على قواعد اللغة العربية منذ عهد الرسول محمد ﷺ وصحبه الكرام ، وأوائل المؤرخين لنشأة النحو ، يذكرون ذلك قال أبو الطيب اللغوي : وأعلم أن أول ما أختل من كلام العرب فأحوج الى تعلم الإعراب لأن اللحن ظهر في كلام الموالي والمتعربين في عهد الرسول ﷺ ، فقد روينا أن رجلاً لحن بحضرته ﷺ فقال : " أرشدوا أخاكم فقد ضل "[1] ، وقال أبو بكر الصديق رضي الله عنه : " لئن أقرأ فأسقط أحب أليَّ من ان أقرأ فألحن " ، ولم تزل الأئمة من الصحابة الراشدين ، ومن تلاهم من التابعين يحضون على تعلم العربية وحفظها والرعاية لمعانيها ، إذ هي من الدين بالمكان المعلوم فيها أنزل الله سبحانه وتعالى كتابه المهيمن على سائر كتبه ، وبها بلّغَ رسوله ﷺ ووظائف طاعته وشرائع أمره ونهيه .

(الدليمي ، ١٩٩٢ ، ص١٢)

اختلاف الدارسين في ظهور اللحن :

اختلف الدارسون في وقوعه في الجاهلية ، واكبر الظن انه قد وقع شيء منه ، وذهب اكثر الدارسين الى انه لا لحن في الجاهلية لانهم يعدون اللحن مما ينافي الفصاحة ،

---

(١) المستدرك ، باب سورة (حم) السجدة ، ج٢ ، ص٤٧٧ .

(*) ينظر : السيوطي ، جلال الدين السيوطي (ت٩١١هـ) ، جامع الاحاديث ، ج٤ ، ص٢٦٨ .

ويكاد يجمع القدامى على انه لا لحن في الجاهلية ، ويحددون ظهور اللحن بحدود ظهور الإسلام ، او بعده بقليل ، يقول أبو بكر الزبيدي : " فأختلط العربي بالنبطي والحجازي بالفارسي ، ودخل الدين أخلاط الأمم فوقع الخلل في الكلام ، وبدا اللحن في ألسنة العوام " ، وذهب مذهب القدماء المرحوم مصطفى صادق الرافعي من الباحثين المحدثين .

(آل ياسين ، ١٩٨٠ ، ص٣٤)

وضع النحو :

لما نزل الإمام علي ﷺ البصرة ورأى خطا الناس في كلامهم خشي على الفصحى وعلى لغة التنزيل من الفساد ، لأن الجملة العربية تختلف بحسب إعرابها فإذا أخطا المخطئ في ذلك فات القصد واختلف المعنى ، فالإمام علي ﷺ كما يبدو من استقراء الأخبار أحس بهذا الخطر الداهم على اللغة العربية ، وكما شعر به من قبل أبو الأسود ، فقال له إني سمعت ببلدكم هذا لحناً من مخالطة العرب لهذه الحمراء – ويريد بهم الفرس – وقال ان الإمام علياً ﷺ اخرج من تحت بساطه صحيفة كتب بعض ما سمع الناس يلحنون به وتصحيح ذلك ، ووضع لهذا بعض الضوابط في تقسيم الكلمة الى اسم وفعل وحرف ، وقرأها أبو الأسود ، وقال له الإمام : ضع ما هو على غرارها وانحُ هذا النحو فسمي هذا العلم نحواً . (آل ياسين ، ١٩٨٠ ، ص٦٠)

واضع النحو :

أما واضع النحو فأكثر الروايات أجمعت على أن أبا الأسود هو البادئ بوضع هذا العلم بحسب ما اقتضته الحاجة التي دعت الى ذلك بسبب فساد الألسنة وكثرة اللحن ، فاشتهر فريق من النابهين من أولئك الطلاب بوضع شيء من القواعد إضافة الى ما وضعه أبو الأسود ، ثم ذكرت روايات عدة نسبت النحو الى سواه منهم عيسى بن عمر الثقفي ، وعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي ، وعنبسة بن معدان الفيل ، وأبي عمرو بن العلاء ، والخليل بن احمد الفراهيدي .

قال محمد بن سلاّم الجمحي (ت٢٣٢هـ) : " أول من أسس العربية ، وفتح بابها ، وأنهج سبيلها ، ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي ، ثم بعده ابن أبي إسحاق الحضرمي " ، وقال عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت٢٧٦هـ) وهو يعد أبا الأسود بعد الشعراء ، والمحدثين والتابعين ، وقال ابو الطيب اللغوي (ت٣٥١هـ) : " كان أول من رسم للنحو أبو الأسود الدؤلي اخذ ذلك عن أمير المؤمنين علي بن أبي طالب ﷺ " ، وقال أبو سعيد السيرافي (ت٣٨٠هـ) : " أول من وضع العربية أبو الأسود " ، أما المتأخرون من المستشرقين والعرب فذهب كثير منهم الى أن أبا الأسود لم يضع العربية ويبدأها ضوابط وقواعد[١] وتقسيمات ، حيث زعموا ان هذه التقسيمات هي تقسيمات منطقية لا تنسجم وعقلية العرب في أول عصر الثقافة ، إن هذه التحديدات والتعريفات والتقسيمات إنما نشأت بعد ذلك ، أي بعد تطور الفكر العربي ، وتأثير الفلسفة والمنطق اليوناني على العقلية العربية .

(آل ياسين ، ١٩٨٠ ، ص٦٠-٦٣)

إن سبب تسميته هذا العلم بالنحو ، فهي أن أبا الأسود الدؤلي كان كلما وضع باباً في أبواب النحو عرضه على الإمام علي ﷺ الى أن حصل ما فيه الكفاية ، فقال : " ما أحسن هذا النحو الذي نحوت " ، فلذلك سمي بالنحو .

(الدليمي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص٢٣)

وضع النحو وضوابط العربية :

أول ما وضعت نواة تلك الضوابط هي في مدينة البصرة ، كان هذا الزيغ اللغوي والخطأ في التلاوة وانتشرت فيها العامية بسبب مستوطنيها من الأعاجم ، واختلاطهم بأبناء العرب . (آل ياسين ، ١٩٨٠ ، ص٤٠)

---

(١) من هؤلاء بروكلمان ، وليتمان ، وجوزيف بلاش ، وجرجي زيدان ، واحمد امين ، وشوقي ضيف ، انظر : ضحى الإسلام ، ج٢ ، ص٢٨٧ ؛ والمدارس النحوية ، ص١٦ ؛ ومجلة البلاغ ، العدد ٩ ، السنة الاولى .

صعوبات تدريس النحو :

ينظر كثير من المعلمين الى أن النحو مادة جافة ، ولذلك ينفرون من تدريسها وانتقلت العدوى الى الطلبة ، ولذلك فهم لا يتقبلونها ويرون في ضبط الكلمات أمراً لا ضرورة له ، ولذلك يسكنون الكلمات ، وتزداد هذه الظاهرة حين يستعملها المعلمون اولاً يصرون على القراءة السليمة مع ضبط الكلمات .

والحقيقة أن مادة النحو ليست بهذه الصعوبة ، وذلك إذا ما عرضها المعلمون بطريقة ميسرة سهلة وآمنوا هم بذلك .

والهدف من تدريسها تقويم الأذن واللسان مشافهتاً وكتابتاً ، وهذا يعني إننا نجعل الطالب قادراً على الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة وبقراءة سليمة تظهر عليها الحركات .

وقد حاول النحاة بعد أن أحسوا معاناة الطلاب من النحو ، حاولوا وضع طرائق لتيسير تدريسه وتقريبه الى عقولهم ، حاول النحاة ذلك فوضعوا المختصرات فزادوه تعقيداً .

وحاول المحدثون ذلك ومنهم علي الجارم ، وطه حسين ، وشكلت اللجان بهدف التطوير ، وخرجت باقتراحات كثيرة لا داعي لذكرها .

(أبو الهيجا ، ٢٠٠٧ ، ص١٢٨)

النحو من الموضوعات العقلية أي إتقانه والمهارة فيه يحتاجان الى إدراك عقلي لعلله المختلفة ، ثم تدريب اللسان على تطبيق قواعده حتى يسهل تمييز الإفادة منها .

(الرحيم ، ١٩٨٤ ، ص٨٠)

لذا فان النحو ، والحالة هذه يحتاج الى جهد عقلي شاق وحصر الفكر والانتباه الى حروف صماء وحركات فوقها ، كما يحتاج الى التركيز على التحليل المنطقي والتحليل النفسي للغة والملاحظة والموازنة ، كذلك فانه يحتاج الى ثورة لفظية وأساليب دقيقة في التعبير يعجز عن إدراكها التلميذ ، ولاسيما في مرحلة التعليم الأساس .

(العيسوي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢٧٨)

وابرز الصعوبات التي تكمن وراء ضعف الطلبة في المادة النحوية (القواعد) :

١. جفاف النحو وصعوبته : وتأكيده على محاكاة عقلية مجردة من واقع الحياة العملية ، فهو يؤكد على التحليل في كل قاعدة ، وشغله الشاغل التدقيق في الجمل والتراكيب المعرفية ، وموقع الكلمة من الإعراب .

٢. جمود طرق التدريس : وهي التي تعتمد على حفظ القواعد النحوية حفظاً ، كما أنها تؤكد على أن تحفظ الأمثلة والشواهد من غير دراسة تحليلية لها ، ولا قراء صورية من قبل المدرس ، او من قبل التلاميذ ، كما تعتمد هذه الطرق على عدم الربط بين القاعدة النحوية والمعنى حين تدريسها ، وحين حل التمارين الخاصة بها ، مما يحيل الدرس الى جفاف وجمود وملل بل الى كره ومقت .

هل فكرت يوماً في السبب وراء كراهيتك لمادة النحو او كيفية التغلب على هذا الإحساس؟

٣. مدرس النحو : هو إضافة الى التزامه الطرائق الجامدة لا يفكر تفكيراً جدياً في تيسير النحو ، ولا في كيفية إدخال جو الفرح والشوق الى نفوسهم عن طريق المادة التدريسية ، فلا تمهيد ، ولا مقدمة ، ولا أمثلة عنده ليستنتج منها القاعدة ، ولا فائدة من السبورة ، ولا تشويق في الحديث او في أسلوب التدريس .

٤. الكتاب المدرسي والمنهج : أما كتاب النحو فمنفرد ويدعونا الى كراهية غلاف الكتاب وورقه وحروفه وطباعته وعناوينه ، وخلوها من الرسوم والأشكال الجميلة ، وكيفية طبعه وإخراجه ، وتعاقب موضوعاته تباعاً من غير فجوة او فراغ ، وخلوه من وسائل الإيضاح والمتعة والزخرفة وبعض الحكم في الفراغات ، وطريقته التقليدية في عرض أمثلته وأسلوب البحث المعقد أحياناً الذي يعقب الأمثلة لاستنتاج القاعدة .

في ضوء قناعاتنا بان الأطفال جميعاً يستمتعون بالألعاب ويرغبون دائماً في ممارستها ، هل هناك ما يمنع من الاستعانة بالدراما والألعاب اللغوية في تقديم بعض المفاهيم النحوية لهم ؟

أما منهج النحو فيشمل كثيراً من الموضوعات المعقدة ، وهي أقرب الى الفلسفة منها الى اللغة .

٥. العقدة النفسية في النحو : تلك الأمور وغيرها مجتمعة واستمرارها فترة طويلة لازمة الطالب في دراسته ، فأدت به الى القناعة بأن النحو عقدة العقد ، ولا يمكن حلها أو إدراك حقيقتها ، فعزف كثيرون عن دراسته وعلقوا أمالهم على فروع العربية الأخرى .

(العيسوي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢٧٨-٢٨٠)

جوانب تأريخية لمحاولات التيسير الرسمية:

كان كتاب (التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية) الذي ألفه رفاعة الطهطاوي المتوفي سنة (١٨٧٣م) لطلاب المدارس الخصوصية والأولية ، هو أول محاولة لتيسير النحو ، وعرضه على الناشئة بأسلوب جديد يختلف عما كان متبعاً في دراسة الأزهر الشريف ، يضم كتاب التحفة المكتبية خمسة عشر باباً تظم القواعد النحوية الأساسية مرتبة بشكل تقليدي ، حيث تبدأ بأبواب في الكلام وأقسامه ، وعلامات كل قسم ، ثم بأبواب في الإعراب والبناء وعلاماتها ، ثم أبواب في عوامل الرفع وفي المرفوعات من الأسماء والأفعال .

(عبد العزيز ، ٢٠١٠ ، ص٢٣٠)

تيسير النحو :

ونقصد بذلك عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعددة له والشواذ عن القاعدة ، وحفظ الشواهد فيه ، واختلاف الآراء والمذاهب النحوية ، وضرورة البعد عن الاستطراد في الموضوعات النحوية التي لا تفيد التلميذ في واقع الحياة .

(العيسوي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢٨٢)

ولا يعني هذا عدم توافر الجهود التي تهدف الى تطوير مناهج النحو في المدارس ، بل ان الكثير من العلماء واللغويين في العديد من المؤتمرات يدعون الى ضرورة تيسير مادة النحو على الطلبة حتى تكون مادة سهلة يتقبلها الطالب كأية مادة دراسية .

يقول طه حسين في ذلك : " قد تغيرت الحياة وتغيرت العقول ، وأصبح النحو القديم تأريخاً يدرسه الاختصاصيون ، ولم يلقٍ بد من نحو ميسر قريب لتفهمه هذه الملايين الكثيرة من التلاميذ " .

وقبل طه حسين ظل أئمة النحو طوال الأجيال العربية المتعاقبة يعنون بهذا التيسير ، فمنذ ان وضع الكسائي كتاباً اسماه (مختصر النحو) ، وقبله ابن خلدون أشار الى : " عدم الانشغال بقوانين الإعراب التي لا تفيد اللغة " .

أما الجاحظ فقد وجه نصحاً الى معلمي اللغة العربية والمشتغلين بها قائلاً : " أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن ، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر ان انشده ، وشيء إن وضعه ، ومما زاد على ذلك فهو مشغلة " . (الجاحظ ، ١٩٦٤ ، ص٣٨)

التيسير النحوي في العراق :

العراقيون هم الذين وضعوا النحو في البصرة ، ثم الكوفة ، وفي بغداد التقت آراء البصريين والكوفيين ، ثم انتشرت في أرجاء الوطن العربي الكبير تعصم الألسنة ، وتحافظ على لغة القرآن الكريم ، سنقتصر في التيسير على آراء العلامة مصطفى جواد الذي كتب مقالاً في مجلة لغة العرب عنوانه (كيفية إصلاح العربية) ، وكذلك الأستاذ شاكر الجودي الذي اقترح سنة ١٩٤٥ مقترحات في تيسير النحو ، ثم جمعها وشرحها وزاد عليها ونشرها في كتاب سنة ١٩٤٩ عنوانه (تشذيب منهج النحو) ، ثم الدكتور احمد عبد الستار الجواري[١] الذي ألف كتابه (نحو التيسير) سنة ١٩٦٢ متأثر بكتاب أستاذه إبراهيم مصطفى (إحياء النحو) ، ثم محاولة الدكتور مهدي المخزومي[٢] ألف كتباً في النحو وفي تاريخه وعلمائه منها كتابين اتخذ فيهما منهجاً نقدياً وتيسيرياً الاول (في النحو العربي نقد وتوجيه) سنة ١٩٦٤ ، والثاني في النحو العربي قواعداً وتطبيقاً على المنهج العلمي الحديث سنة ١٩٦٦ ، ومن ثم محاولة الدكتور إبراهيم السامرائي[٣] في سنة ١٩٨٦ الذي انشر كتابه (النحو العربي نقداً وبناءً) .

(الدليمي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص٢٥٤-٢٥٨)

---

(١) الجواري : احمد عبد الستار ، نحو المعاني ، ص١٦ ، العراق ، ١٩٧٤م .
(٢) د . المخزومي : مهدي ، في النحو العربي نقد وتوجيه .
(٣) د . السامرائي : النحو العربي نقد وبناء .

النماذج :

في الربع الأخير من القرن العشرين طغت التقنيات في مجالات الحياة كافة وظهرت تقنيات جديدة في مجال توليد المعلومات ومعالجتها وخزنها ، فضلاً عن شبكة الحواسيب الواسعة التي سميت بالانترنيت ، وقد تطور مفهوم الوسائل التعليمية عبر الزمن تبعاً للتطورات التي حدثت في وسائل الاتصال والتقنية والفكر التربوي فلسفة وأهدافاً وممارسات عملية، فقد أطلق عليها قديماً الوسائل البصرية والوسائل المعينة والوسائل التعليمية ، وأخيراً التقنيات التربوية او التقنيات التعليمية والتي تعني (التطبيق المنظم للمعرفة في مجال معين) ، وتتيح التقنيات فرصاً عديدة للتعليم والتعلم وتعميق الاستيعاب وطرح الافكار واختيارها ، وهذا سيؤدي الى التنويع في طرائق التدريس كالتعليم بالمشاركة وعدم الاقتصار على تحصيل المعرفة ، بل توظيفها في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتنمية روح المبادرة .

(التميمي والزجاجي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٩-١٠٠)

ان تطور العقل البشري ونموه تبعه نمو وتطور الحياة البشرية ، لذا يجب الإفادة من الخبرات والإمكانيات التي يمتلكها الفرد في جميع مجالات الحياة ، إن تحقيق الغاية التي تبنتها العمليات التربوية والتعليمية التي من خلالها ترتقي بالفرد الى أعلى مستويات التطور ، ولاسيما في التربية والتعليم ، فقد أصبح الآن العقل البشري يتأثر بالتطورات والمستحدثات في مجالات الصناعة والإنتاج ، والتي غالباً ما يرى فيها وفي تطورها حافزاً ونموذجاً يمكن ان تحتذى به المؤسسات التربوية ، لكي يستطيع من خلالها إيجاد الحلول والسبل من اجل التعلم ، فمن هنا لابد من وجود بدائل وحلول من خلال النماذج التدريسية والطرائق المتطورة والحديثة ، لتكون الوسيلة الأبرز التي تساعد المعلم والمتعلم على حد سواء ، الأول إيصال المعلومة بشكل جيد ، والثاني لتلقيها والاستفادة منها ، وهذا يرجع بنا الى مسلمات النظرية البنائية التي تقول إن (الإنسان مخلوق يمتلك الإرادة الهادفة للتعلم ، كما يمتلك القابلية ان يكون مبدعاً مبتكراً إذا ما توفرت له بيئة التعلم والسياقات الملائمة لذلك) .

(عبيد ، ٢٠٠٩ ، ص٨٨)

نشأة النماذج :

لقد حاول عدد من علماء النفس مد جسور بين نواتج نظريات التعلم ، وبين علم التدريس وتصميم التدريس ، وقد كان سكنر اول من حاول ذلك بطريقة علمية منظمة ، وقد سبقه الى ذلك عدد من العلماء ، ولكن بطريقة غير منظمة ، وكان على رأسهم (ثور ندايك) أبو علم النفس التربوي ، وخلاصة ما توصل إليه سكنر من نتائج انه نقل نتائج علم النفس السلوكي الى غرفة الصف فعكسها على مرافق التعلم والتدريس ، مما أسهم في تطوير تصميم التدريس ، لقد اتخذ سكنر من المدرسة السلوكية إطاراً نظرياً لابد منه في مجال تصميم التدريس ، والذي يحتاجه مصمم التدريس ولا يستغني عنه . (الحموز ، ٢٠٠٤ ، ص٣٦)

تعد المنظمات المتقدمة أهم انجازات (أوزبل) التي أسهمت في تنظيم الأفكار والمفاهيم ، والمبادئ العامة في المادة التعليمية بطريقة هرمية ، وبشكل يتوافق والعمليات المعرفية للمتعلم ، كما ساعدت المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات المتوفرة أصلاً في بنيته المعرفية .

(سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠٩)

إن نماذج التدريس هي النماذج المعتمدة في أصولها على نظريات نفسية تعليمية (Theories Learning) ويفترض جويس وويل (Joyce and Weil , 1986 , p:35) ان الانموذج خطة يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية ، ويقصد جويس وزميله بالمهام التعليمية – المهام التدريسية – ، اذ أن التدريس كما يصفانه يتضمن : توفير الظروف البيئية التي تظم عناصر مترابطة ، ومتكاملة المحتوى ، ونماذج التدريس هي توفير الظروف والبيئات المناسبة التي تسهم في تصميم وتحقيق بيئات التعلم .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص١٦٣)

أهمية نماذج التدريس :

إن مجال علم التدريس معني بفهم وتحسين أساليب التدريس لجعله أكثر فاعلية ، وأكثر فائدة ، ويتعامل النموذج التدريسي المفصل مع الاستراتيجيات التنظيمية عندما تكون في المستوى الموسع أو المكبر (Macro Level) ، ويتكون المستوى المكبر من عمليات أربع رئيسة أشار إليها رجلبوث بـ(Four S's) وهي :

- ❖ الاختيار Selection
- ❖ النتائج والتدرج Sequen cing
- ❖ التركيب Synthesizing
- ❖ التلخيص للمحتوى Summarizing

إن أنموذج التدريس المفصل يفترض إن التدريس يبدأ بنظرة خاصة يمكن ان تساعد على تعلم بعض العموميات البسيطة ، والأفكار الأساسية (على ان لا تكون مجردة) ، ثم تتوالى الإجراءات التدريسية لتقدم أكثر متضمنة أفكار تفصيلية ، ويصف النموذج أيضاً استخدام الفقرات المتتالية التي تعد متطلبات سابقة على صورة أجزاء متدرجة من السهولة الى الصعوبة .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص٣٦٢)

إن النجاح في عملية التدريس وإتقانها ، وتحقيق الأهداف المرجوة منها يتطلب ان يسبقها تخطيط متقن ، وعلى المعلم ان يحيط بكل جوانبه ودقائقه .

(الحموز ، ٢٠٠٤ ، ص١٧)

الأنموذج التدريسي تعريفه وخصائصه :

إن محاولات التصميم التعليمي بدأت في العقد السابع من القرن العشرين ويعزى هذا العلم بشكل متميز الى السلوكي سكنر(Skiner) أحد العلماء المشهورين الذين طوروا انموذج المثير والاستجابة الذي يقول : أن التعلم يحدث في سلسلة من الخطوات الصغيرة القابلة للملاحظة ، اذ يتعلم المتعلم نتيجة تفاعله ومشاركته من خلال تزويده بالتعزيز الفوري والتغذية الراجعة الفورية لتوضيح مدى صحة استجاباته.

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ض١١٤)

يعرف الأنموذج التدريسي بأنه : خطة توجيهية تتبنى نظرية تعلم محددة لتحقيق مجموعة نواتج تعليمية ، وإجراءات ، وأنشطة مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط أنشطة التدريس على مستوى الأهداف ، والتنفيذ ، والتقويم ووفقاً لذلك يفترض ان المدرس في حال تبنية لأنموذج تدريس أن يمارس نموذجاً سلوكياً محدداً ، ففي نموذج جانيه الذي هو استثارة الاهتمام ، وتوجيه الانتباه ، وشرح المفاهيم ، وتزويد المتعلم بتغذية راجعة .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ض١٧٤)

ويقصد بالنموذج : تصميم مجسم ومصغر للشيء الحقيقي الذي يرغب المدرس ان يعرف الطلبة عليه ، ويكون بدلاً عنه في الحصة ، او المختبر ، وذلك لصعوبة عرض الأشياء الحقيقية ، لصعوبة الحصول عليها .

(الاحمد وحذام ، ٢٠٠١ ، ص١٧٦)

يتبادر الى الذهن عن الحديث عن تصميم التدريس ، التصميم الهندسي الذي يضعه المهندس لمشروع ما ، إن ما يقوم به المهندس يشبه الى حد كبير ما يقوم به مصمم التدريس فكل منهما يشرع بوضع تصميم لعمله مسبقاً ، ثم يخطط للتنفيذ ، ثم يقوم بإجراءات التنفيذ ، ثم يقوم بالحكم على نتائج عمله ، ويقوم باستخلاص النتائج من خلال مراجعة الخلل والعيوب ، والأخطاء ، فيقوم بتعديلها .

(الحموز ، ٢٠٠٤ ، ص٢٤)

إن عملية تحقيق التدريس هي عملية تحضير ذهني وكتابي يقوم به المعلم قبل الدرس بفترة كافية ، ويشمل عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة ، مما يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار ، وفق ضوابط محددة ، ومنظمة ، ومترابطة الأجزاء ، وخالية من الارتجالية ، والعشوائية ، ومحققة للأهداف التربوية .

(الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ص٨١)

يعرف الأنموذج بانه : مجموعة من العلاقات المنطقية ، وقد تكون في صورة كمية ، أو منطقية ، أو طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها ، أو هو شكل تخطيطي يتم فيه تمثيل الأحداث ، أو الوقائع ، والعلاقات بينها ، وللنماذج في عملية التنظير وظائف متعددة منها :

- ❖ المماثلة .
- ❖ الاستدلال .
- ❖ التفسير .

وتكوين صورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تريد معالجته ، ومصطلح نماذج التدريس قد كتب بحروف كبيرة Models of Teaching ، وذلك لأن كل نموذج عبارة عن كيان منفصل بمكوناته الخاصة المجهزة ، فكل نموذج هو تصميم لتخطيط الدروس من اجل تحقيق مخرجين هما :

الأول : تدريس المحتوى .

الثاني : تدريس نوع التفكير .

(الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ص٢٩٥)

إن فكرة نماذج التدريس قد قدمت في البداية بواسطة جويس وويل عام ١٩٨٦ من خلال المعلم المبتكر ، برنامج لإعداد المعلمين ، ففي عام ١٩٧٢ اصدر جويس وويل وثيقة نماذج التدريس ، فان أنموذج التدريس عبارة عن نمط من التعلم متماسك وشامل ، كما أنه أداة للتفكير في التدريس داخل الصف ، إذ يحتوي على مجموعة من المفاهيم المرتبة بحرص لتوضيح ماذا يعمل المعلم داخل الصف .

(الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ص٢٩٥)

والأنموذج هو : خطة توجيهية على إحدى نظريات التعلم ، او مجموعة من الإجراءات المسبقة التي تسهل عمل المدرس على تخطيط نشاطاته التدريسية على مستوى الأهداف والتطبيق والتقويم ، وفي هذا يترتب على المدرس عند اتخاذه نموذج تدريسي معين أن يمارس نماذج سلوكية معينة مثل استثارة اهتمام المتعلم وتوجيه انتباهه وتزويده بالتغذية الراجعة المستندة الى نظرية تعلم سلوكية ومعرفية .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص١٧٢)

خصائص الأنموذج التدريسي :

من خصائص الانموذج التدريسي ما يلي :

١ . يبنى الانموذج التدريسي على مجموعة من المسلمات او الافتراضات .

٢ . يتضمن الانموذج التدريسي مجموعة تعاريف للمصطلحات والمفاهيم والافتراضات .

٣ . يتضمن مجموعة من قواعد ومبادئ لحكم العلاقات القائمة بين مفاهيمه المختلفة .

٤ . ان مسلمات الانموذج التدريسي ومفاهيمه وعلاقاته تؤدي الى بناء فرضيات تنبؤية تساعد الباحث والمدرس على اتخاذ إجراءات يتحقق بواسطتها صدق الانموذج وفاعليته .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص١٥٨)

معايير الأنموذج الجيد :

إذا أردنا استعمال أي أنموذج تدريسي جيد يجب ان يجمع ذلك الأنموذج المعايير والخصائص التي يمكن من خلالها تطبيق الأهداف وتحقيقها التي يروم المدرس نقلها الى المتعلم ، ومن خلال الأنموذج الجيد للتدريس يمكن إنجاح أي عملية تعليمية يمكن تطبيقها في الدراسة ، ومن هذه المعايير :

١ . الأهمية :

تحدد أهمية الأنموذج بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة ، وإمكان توظيفها في مرافق محددة تساعد على تحقيق نواتج مرغوبة ، كما تتحدد أهمية الأنموذج بجدواه في تسهيل التعلم على أساس خصائص المتعلم ، وتيسير أنشطة المدرس التدريسية والعمليات التعليمية عند الطلبة بكفاية وفعالية .

٢ . الدقة والوضوح :

يتصف الانموذج بالدقة والوضوح اذا ما توافرت فيه الخصائص الاتية :

- ❖ الفهم والوضوح وسهولة استيعاب خطواته وافتراضاته ومفاهيمه .
- ❖ الخلو من اللبس والغموض .

- ❖ الترابط والاتساق في عناصره ومكوناته ترابطاً واتساقاً داخلياً .
- ❖ سهولة ربط الإجراءات التدريسية بمفاهيم النموذج الافتراضية .
- ❖ دقة الفرضيات ووضع المفاهيم .
- ❖ سهولة المعالجة والتنفيذ وربط الأجزاء التدريسية .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص١٦٠)

٣ . الاقتصاد والبساطة :

افترض (برونر)[١] في كتابه نحو نظرية تدريس ، إن الأنموذج هو النموذج الاقتصادي الذي يتطلب حداً أدنى من المفاهيم المفسر لإجراءاته ومعارفه التوضيحية ، وهو الأنموذج الذي لا يتطلب جهد كبير من المدرس او الباحث في تنفيذ إجراءاته ، وأنشطته التدريسية .

٤ . الشمول :

يتصف الأنموذج بالشمول والإحاطة ، إذا استطاع ان يضم مجموعة من العناصر المكونة له في علاقة ، أما أن تكون ترابطية ، أو سببية ، أو تفسيرية ، ويمكن ان يكون شاملاً على أساس مجموعة العناصر الآتية :

- ❖ معالجة اكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التعليمية .
- ❖ خصائص الطلبة وأساليب تعليمهم .
- ❖ إعداد الطلبة المفاهيمية .
- ❖ أساليب التقويم .
- ❖ إستراتيجية التغذية الراجعة .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص١٦٠-١٦١)

---

(١) جيروم برونر Jerome Bruner عالم نفس امريكي .

أنموذج كارين Cairn's Model :

لقد أشار الباحث سابقاً في أهمية البحث على أهمية أنموذج كارين وما له من الميزة التي ترمي الى معاملة التدريس على انه علم استفيد مما توصلت إليه الدراسات والأبحاث الخاص بالتعلم ونظرياته ، وهو خليط من تلك النظريات التي اجتمعت في هذا النموذج مما جعلته أكثر فاعلية في عملية التدريس ، اذ من أثنائه يستطيع المدرس إيصال المادة العلمية الى المتعلم بكل دقة ووضوح ، ويعد أنموذج كارين من النماذج التوليفية المبنية على نظريات مأخوذة من توجيهات فكرية متعددة ، هي النظرية السلوكية ، والنظرية البنائية ، ويجمع هذا الأنموذج في تكوينه بين نظريتين هما نظرية اوزبل ، ونظرية بياجيه ، وتشتق إجراءاته على المفاهيم مثل المنظم المتقدم ، وخريطة المفاهيم لأوزبل ، ودورة التعليم لبياجيه .

هناك عدة حقائق لتعليم النحو باستخدام نموذج كارين وهي كما يأتي :

- ❖ أن تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو سد حاجة لديهم .
- ❖ تتيح الخبرة للمتعلمين فرصة ممارسة السلوك الذي يراد تعلمه .
- ❖ تشتمل الخبرة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم عن طريق القيام بها .
- ❖ توجيه الجهود الى اكتساب القواعد والمصطلحات اللازمة لحل مشكلة .
- ❖ تترك الخبرة في نفس المتعلم آثار عميقة من المعلومات التي يتعلمها .
- ❖ يكون في الخبرة ما يساعد الطلبة على تكوين إطار فكري ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة .
- ❖ تشتمل الخبرة على مواقف كثيرة مختلفة تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبها .
- ❖ تتيح للطلبة فرصة الاتصال بمصادر المعلومات ، والتطبيق هو : التدريب العملي الذي يساعد الطلبة على فهم القواعد ويعمل على تثبيتها في أذهانهم ، ولا حياة في دروس القواعد بغير التطبيق ، فهو الذي يربي فيهم ملكة الملاحظة ، وهو أهم ما يجب ان تتجه إليه عناية المعلم وينقسم التطبيق الى نوعين :

١ . الشفوي ويهدف الى :

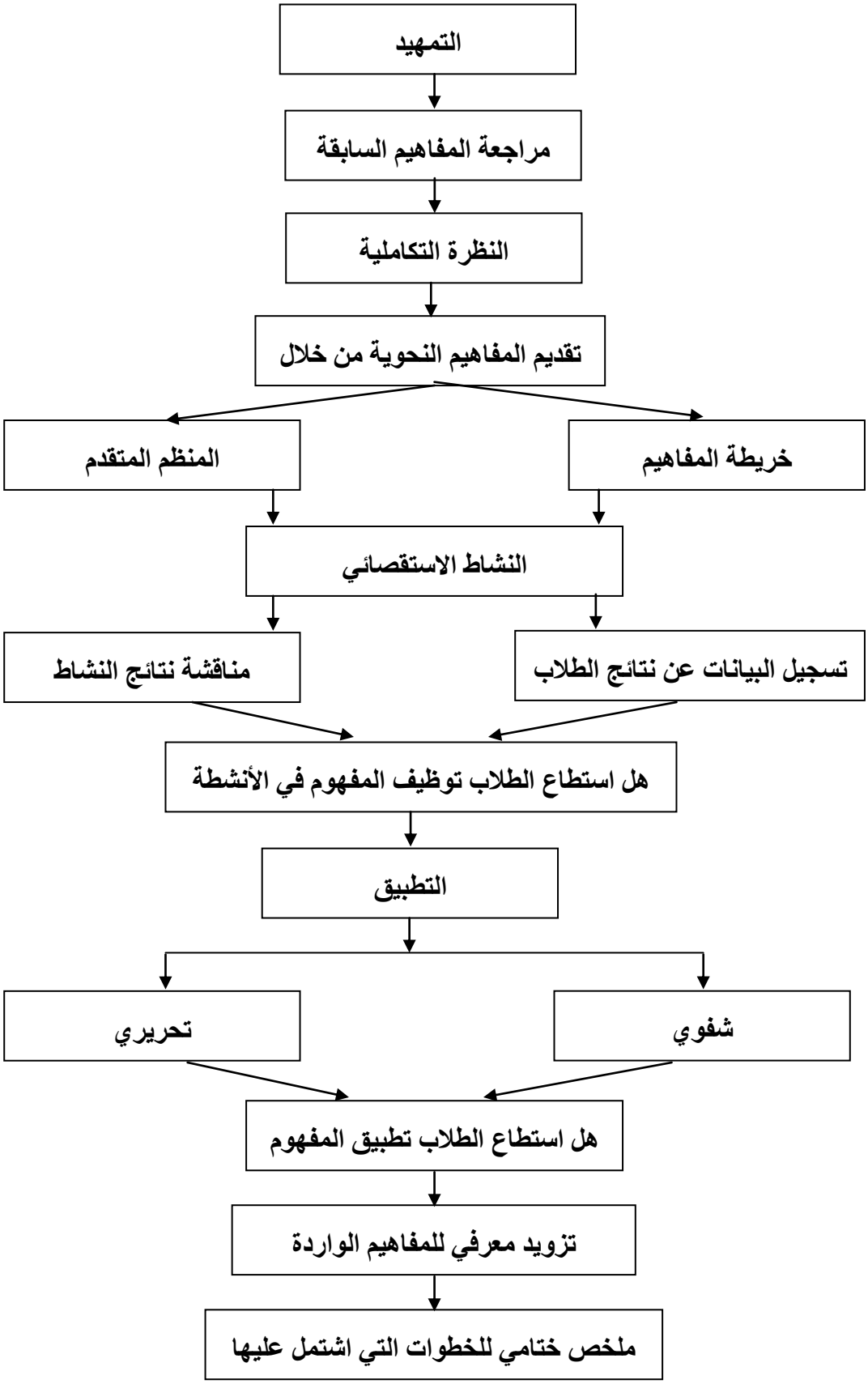
- وقوف المعلم على مواطن الضعف لدى الطلبة والأجزاء الغامضة التي لم يفهموها ، فيعيد شرحها وتبسيطها لهم حتى تستقر في أذهانهم .
- تثبيت القاعدة من خلال المناقشات المتنوعة .
- تعويد الطلبة النطق الصحيح والتعبير السليم .
- يساعد المعلم الطلبة الضعفاء ويعودهم فهم الأسئلة وتنظيم الإجابة عنها .

٢ . **التطبيق الكتابي :**

- تعويد الطلبة الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التفكير والقياس .
- يربي في الطلبة دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار وترتيب الذهن .

(سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٣١٠)

خطوات نموذج كارين



شكل (١) يمثل نموذج كارين لتدريس المفاهيم النحوية (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٣١٢)

خطوات نموذج كارين :

١ . **مراجعة المعلومات السابقة** : تنشيط البنية المعرفية وذلك باستثارة وعي الطلبة وادراكهم بالخبرات المرتبطة بموضوع التعلم ، حيث يتم ربط المعارف السابقة ذات العلاقة لدى المتعلم بفكرة المنظم المتقدم لتكوين بنية معرفية متكاملة .

٢ . **التنظيم الهرمي للمحتوى** : ويتم ذلك بتنظيم مفاهيم المحتوى على شكل خريطة مفاهيم أي تنظيم المفاهيم بشكل متدرج من المفاهيم الأكثر عمومية الى الأقل عمومية ، وتوضيح العلاقة بينها .

٣ . **صياغة المنظم المتقدم** : المنظم المتقدم هو عبارة مصاغة تسبق الدرس بشكل يساعد الدارس على تخزين المادة الدراسية واسترجاعها والمعلومات المراد تعلمها ، ويساعد على ربط محتوى المادة .

٤ . **تعريف المفهوم** : يشترط ان تكون العبارة المصاغة لتعريف المفهوم متضمنة الخصائص المميزة له .

٥ . **مرحلة تقديم المنظم المتقدم** : يعرض المعلم المنظم المتقدم على طلبة مكتوب على السبورة ، او شفوياً ، ويتم تقديم المنظم المتقدم كالآتي :

- ❖ تحييد الخصائص المميزة لكل مفهوم في المنظم وشرح معانيها .
- ❖ إعطاء أمثلة لكل مفهوم وخصائصه .
- ❖ تكرار نطق كل مفهوم إذا كانت مصطلحات جديدة .

٦ . **الاحتفاظ بانتباه الطلبة طوال فترة تقديم المادة العلمية** : ويمكن للمعلم ان يحتفظ بانتباه الطلبة باستخدام العديد من التقنيات التعليمية مثل : إثارة الأسئلة المناسبة ، طرح المشكلات ، إعطاء أمثلة ، استخدام الوسائل التوضيحية .

٧ . **استخدام مبادئ التمايز التدريجي** : يعد التمايز التدريجي ثاني أهم مفاهيم نظرية اوزبل ، وهو خطوة من خطوات تقديم المنظم المتقدم ، والتمايز التدريجي عملية تحليل الأفكار الكبيرة الى الأفكار الأقل فالأقل ، ويكون بإظهار الفروق والتمييز بين الأفكار ، ويستمر هذا التمييز تدريجياً مع المفهوم العام او الفكرة الكبيرة حتى يصل الى مجموعة المفاهيم او الأفكار الأولية .

٨ . **مرحلة تقوية البنية المعرفية :** وتهدف هذه المرحلة الى تثبيت المعلومات الجديدة وإرسائها في البنية المعرفية للمتعلم وتتضمن الإجراءات الآتية :

أ . استخدام مبادئ التوفيق التكاملي : وتتم تلك العملية بتحديد التشابهات المهمة المشتركة بين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بعد ان أظهرت مرحلة التمايز التدريجي الاختلاف بين المفاهيم ، مما يؤدي الى اكتساب الطلبة المفاهيم النحوية .

ب . حث التعلم الاستقبالي النشط : ويعني ذلك أنّ المتعلم لا يكون سلبياً بل عليه ان يقوم بالعديد من الأنشطة الداخلية ، والأنشطة الخارجية ويتم كالآتي :

- ❖ مطالبة الطلبة أن يذكروا شفوياً معاني المعلومات الجديدة بلغتهم الخاصة التي تتحدد في ضوء الإطار المرجعي لكل منهم .
- ❖ مطالبة الطلبة النظر الى المفاهيم الجديدة من زوايا متعددة وخواص كثيرة .

(سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٣٠٨)

التحصيل الدراسي :

التحصيل في اللغة : حصل الشيء ، يحصل حصولاً ، والتحصيل تمييز ما يحصل ، وقد حصلت الشيء تحصيلاً ، جمع ونحل الشيء : تجمع وتثبت ، والمحصول الحاصل ، وتحصيل الكلام ورده الى محصوله .

(ابن منظور ، ١٩٩٣ ، ص١٥٣)

التحصيل في الاصطلاح : هو انجاز تعليمي دراسي للمادة ، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء كانت في المدرسة او الجامعة ، ويحدد ذلك اختبارات مقننة ، او تقارير المعلمين ، او الاثنان معاً .

(احمد ، ٢٠١٠ ، ص٩٥)

الدافع المعرفي التحصيلي عند اوزبيل :

عرفه (اوزبل ، ١٩٦٨) الدافع المعرفي التحصيلي بأنه : الرغبة في اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التي تؤدي بذلك الى مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم .

أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية :

تكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية في كونه يعالج معياراً لقياس مدى كفاية العملية التعليمية ، ومدى كفاءتها في تنمية المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع ، مما يمهد لاستغلال هذه القدرات ، وأهمية التحصيل عند الطلاب تتضح من خلال كشفه لظاهرة انخفاض مستوى تحصيل الطالب ، وهذا التحصيل يعد بمثابة المرحلة التي يستطيع من خلالها المعلم ان يضع قراراته .

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

أولا . عوامل ذاتية :

يؤكد (رجاء أبو علام) أنّ بعض الجوانب الشخصية الخاصة بالطالب تلعب دوراً هاماً في تأخر الطالب دراسياً ، ومنها العوامل الانفعالية ، والقلق ، والاضطراب ، والخمول الذي يمنع الطالب من المشاركة في الفصل .

ثانياً . عوامل اجتماعية :

الأسرة : إن طموح الأبناء وتوقعهم يرتبط بطموح وتوقع الوالدين ، ولهذا الطموح علاقة بالوضع الطبيعي للأسرة ، فقد ظهر أنّ طموح الطبقة الوسطى وتوقعاتها يفوق تلك التي عند أعضاء الطبقة العامة ، مما يؤدي الى اختلاف درجات ومعدلات التحصيل لدى الأبناء ، إن ما توفره الأسرة لأبنائها من بيئة اجتماعية نفسية ، ومما يتح لهم من إمكانيات مادية تلبي متطلباتهم الدراسية كل ذلك يساعد على تحقيق الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي . (احمد ، ٢٠١٠ ، ص٩٥)

ثالثاُ . العوامل البيئية :

ومن هذه العوامل المدرسية التي لها إسهام كبير في التحصيل الدراسي :

أ . المعلم : يعد المعلم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية ، فالخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم مهمة في عملية التعليم ، ويؤدي التفاعل بين المعلم والطالب والمنهج الى حدوث التعلم والتحصيل الجيد .

ب . الامتحانات : تحتل أهمية بالغة بالنسبة للصحة النفسية ينبغي ألاّ يعطي المدرس انطباعاً عن الامتحانات أنها شيء يبعث على الخوف والرهبة ، بل على العكس يجب ان يكون وسيلة لمساعدة كل من التلاميذ والمدرسين على كشف الى أي صدق تقدماً في اكتساب المعارف والمهارات ، كما أنها وسائل تستخدم لمشروع تعاوني بينهم .

ج . جماعة الأصدقاء : حيث يتأثر التحصيل بمدى توافق الطالب مع محيط المؤسسة التعليمية من حيث علاقته مع زملائه .

(احمد ، ٢٠١٠ ، ص٩٦-٩٩)

ثانياً . دراسات سابقة :

١ . دراسات عربية :

دراسة مغاوري ١٩٩٧ :

أجريت هذه الدراسة في مصر – جامعة طنطا – كلية التربية ، عنوان الدراسة (فاعلية استخدام نموذج كارين في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم الأساسية واتجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساس نحو مادة العلوم) .

هدفت هذه الدراسة الى معرفة إنموذج كارين مقابل الطريقة المتبعة على التحصيل الدراسي لوحدة المادة والطاقة للصف الخامس بالتعليم الأساس .

١. معرفة فاعلية استخدام أنموذج كارين مقابل الطريقة المتبعة على تنمية عمليات العلم الأساسية لدى عينة الدراسة .

٢. معرفة فاعلية أنموذج كارين مقابل الطريقة المتبعة على اتجاهات التلاميذ عينة الدراسة .

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٨) تلميذ وتلميذة بواقع (٣٩) للمجموعة الضابطة ، و(٣٩) للمجموعة التجريبية .

مدة التجربة :

استمرت التجربة شهرين من العام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من (الاختيار من متعدد) لوحدة المادة التي بلغت فقراتها (٧٣) فقرة واختبار من نوع (الاختيار من متعدد) لعمليات العلم الأساسية التي بلغت فقراتها (٣٢) فقرة موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (معرفة – فهم – تطبيق) ، ثم تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، إذ بلغ معامل الثبات (٠،٨٥) ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج تفرق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية .

(مغاوري ، ١٩٩٧ ، ص١٤٢-١٤٩)

دراسة السعيدي ٢٠٠٠ :

أجريت هذه الدراسة في العراق – جامعة بغداد ، وكان هدفها معرفة اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية اختيرت متوسطة العزة للبنات بنحوٍ عشوائي لإجراء التجربة ، وقد احتوت المدرسة ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط ، اختارت الباحثة العينة بالطريقة العشوائية شعبتين لتمثل شعبة (أ) المجموعة التجريبية ، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة ، حيث بلغ عدد الطالبات الكلي (٧٧) طالبة منها (٣٨) طالبة لتمثل شعبة (أ) المجموعة التجريبية ، و(٣٩) طالبة لتمثل شعبة (ج) المجموعة الضابطة ، وقد درست الباحثة المجموعتين بنفسها ، وقد كافأت بين المجموعتين في (العمر والتحصيل الدراسي للأبوين ودرجات مادة اللغة العربية للعام السابق ١٩٩٨-١٩٩٩ ، ودرجات مادة اللغة العربية في امتحان الشهر الأول من الصف الثاني متوسط للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠) .

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بالصدق والثبات والشمول والتمييز ، وكانت مدة التجربة (٨) أسابيع ، وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي ، اختبار مربع كا^{٢} ، معادلة معامل الصعوبة ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان – براون) ، وقد أسفرت النتائج عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بطريقة الاستكشاف الموجه على المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة القياسية . (السعيدي ، ٢٠٠٠ ، ص١٢)

دراسة المزوري ٢٠٠١ :

أجريت هذه الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد ، عنوان البحث (اثر أنموذجي جانيه وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية) ، وقد اختارت الباحثة الصف الرابع العام للمدارس الإعدادية والثانوية .

اختارت الباحثة إعدادية الكاظمية للبنات التابعة لوحدة الكاظمية لتكون عينتها وبأسلوب عشوائي اختارت ثلاث شعب من بين خمس شعب للصف الرابع العام بالطريقة نفسها ، وبلغ عدد الطالبات للشعب الثلاث (٩١) طالبة ، وزعت الطالبات على ثلاث

شعب بواقع (٣٠) طالبة شعبة (أ) ، و(٣٠) طالبة شعبة (ب) ، و(٣١) طالبة شعبة (ج) .

أعدت الباحثة اختباراً بعدياً يتصف بالصدق والثبات يتألف من (٨) أسئلة تشمل الأسئلة الموضوعية والمقالية ، وزعت وفق مستويات بلوم للمجال المعرفي .

درست الباحثة مجموعات البحث الثلاث لمدة (٢٤) أسبوعاً ، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال (تحليل التباين الأحادي) لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند مستوى دلالة (٠،٠١) توصلت الباحثة الى النتائج الآتية :

١ . وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاثة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية .

٢ . تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة .

٣ . تساوي أفراد المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينهما .

(المزوري ، ٢٠٠١ ، ص١٥-٣٨)

دراسة الجبوري ٢٠٠١ :

أجريت هذه الدراسة في العراق – الجامعة المستنصرية – كلية المعلمين بغداد ، ورمت الى معرفة (اثر أنموذج برونر في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية) ، واختار الباحث واحدة من المدارس الابتدائية التابعة لتربية محافظة نينوى المركز بنحو عشوائي ، إذ بلغ عدد أفراد العينة (٦٤) تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين ، المجموعة التجريبية الأولى وبلغ عدد أفرادها (٣١) تلميذ وتلميذة ، والمجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها (٣٣) تلميذ وتلميذة ، وكافأ الباحث بين المجموعتين بالمتغيرات وهي (درجة اللغة العربية للعام السابق ، والعمر الزمني محسوب بالشهور ، والتحصيل الدراسي للآباء ، والتحصيل الدراسي للأمهات) ، درس الباحث المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٣١) تلميذاً وتلميذة على وفق أنموذج برونر الاستقبالي لاكتساب المفاهيم النحوية ، ودرس المجموعة الضابطة البالغ عددهم (٣٤) تلميذاً وتلميذة على وفق الطريقة التقليدية خلال مدة التجربة البالغة (١٠) أسابيع ،

ولغرض معرفة اكتساب المفاهيم على وفق أنموذج برونر طبق الباحث في نهاية التجربة اختباراً بعدياً أعده بنفسه اتصف بالصدق والثبات ، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الاختبار الزائي (Z-Test) لعينتين مستقاتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) توصل الباحث الى النتيجة الآتية : تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج برونر على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) .

(الجبوري ، ٢٠٠١ ، ص١٢-٨١)

دراسة عبد اللطيف ٢٠٠٢ :

أجريت هذه الدراسة في مصر – جامعة المنوفية – كلية التربية ، عنوان الدراسة (فاعلية استخدام أنموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية) ، وهدفت هذه الدراسة الى مدى فاعلية استخدام أنموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية .

إجراءات البحث :

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ، حيث بلغت عينة الدراسة (٨٠) تلميذ بواقع (٤٠) تلميذ لكل مجموعة .

وكانت مدة التجربة شهرين من العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ ، وقد درست الباحثة المجموعتين بنفسها ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع (الاختيار من متعدد) يتكون من (٥٠) فقرة وزعت على المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم (معرفة ٠ فهم – تطبيق) ، واستخرجت الباحثة الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، إذ بلغ (٠,٩٠) ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أسفرت النتائج تفرق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية .

(عبد اللطيف ، ٢٠٠٢ ، ص٨٠-٨٥)

دراسة علي ٢٠٠٦ :

رمى البحث الى معرفة أثر استخدام أنموذج ثيلين (التحريري الجماعي) في التفكير التباعدي لطالبات الصف الخامس الإعدادي الأدبي في مادة التاريخ وبيان أثره في التفكير التباعدي بمكوناته الطلاقة والمرونة من خلال سبع فرضيات صفرية ، افترضت الفرضية الصفرية انعدام الفرق ذي الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يدرسن باستخدام أنموذج ثيلين (التحريري الجماعي) ، واللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التفكير التباعدي ، كما وضع الباحث ست فرضيات فرعية لاختبار دلالة الفروق في مجالات التفكير التباعدي ، وتحقيقاً لهدف البحث اعتمد تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الضبط الجزئي ، وتم الحصول على أسماء المدارس الإعدادية للبنات في مركز مدينة الموصل ، اختيرت العينة من طالبات الصف الخامس الإعدادي الأدبي ، وقد تكونت من (٦١) طالبة بواقع (٣١) طالبة في إعدادية مؤتة للبنات ، و(٣٠) طالبة في إعدادية اليقظة للبنات من السحب العشوائي البسيط ، اختيرت إعدادية مؤتة للبنات لتكون المجموعة التجريبية ، أما الأخرى فأصبحت المجموعة الضابطة ، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين بمتغيرات (العمر الزمني ، ومعدل الطالبة في جميع دروس الصف الرابع عام ، ودرجاتها في مادة التاريخ لامتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ ، والمستوى التعليمي للوالدين ، واختبار التفكير التباعدي) ، ولتحقيق هدف البحث اقتضى الأمر بناء اختبار خاص لقياس التفكير التباعدي في مجال التاريخ الحديث لأوربا تكون من (٢٤) فقرة موزعة على ست مجالات بعد استخراج الصدق الظاهري ، والصدق التلازمي ، وصدق البناء ، وحسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، وثبات التصحيح ، درست المجموعة التجريبية مادة البابين الرابع – الخامس من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الإعدادي الأدبي طبعة ٢٠٠٣م باستخدام أنموذج ثيلين (Thelen) (التحريري الجماعي) ، ودرست المجموعة الضابطة المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية ، وبعد انتهاء التجربة اختبرت المجموعتين التجريبية والضابطة باختبار التفكير التباعدي ، وحللت النتائج باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينين مستقلتين وابرز النتائج كانت :

١ . هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التباعدي في مادة التاريخ ، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

٢ . هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الطلاقة اللفظية لصالح المجموعة التجريبية .

٣ . هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الطلاقة التعبيرية لصالح المجموعة التجريبية .

٤ . هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الطلاقة الارتباطية لصالح المجموعة التجريبية .

٥ . هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الطلاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية .

٦. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال المرونة التلقائية لصالح المجموعة التجريبية .

٧. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال المرونة التكيفية ، وقد وضع الباحث في ضوء النتائج عدد من التوصيات والمقترحات . (علي ، ٢٠٠٦)

دراسة الربيعي ٢٠٠٧ :

أجريت هذه الدراسة في العراق – الجامعة المستنصرية – كلية التربية بغداد ، عنوان الدراسة (اثر أنموذج كمب في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) ، هدفت الدراسة الى معرفة اثر أنموذج كمب في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الخامس الإعدادي الفرع الأدبي .

إجراءات البحث :

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين تجريبية وضابطة .

تكونت عينة البحث من (٨٠) طالبة بواقع (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية ، و(٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة .

مدة التجربة :

استمرت التجربة شهرين للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ ، وقد درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها .

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٤٠) فقرة (اختيار من متعدد) موزعة على ثلاث مستويات من تصنيف يلوم (فهم – معرفة – تطبيق) ، تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار ، اذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٠) ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي t-test ، أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت أنموذج كمب على المجموعة الضابطة التي لم تستعمله في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية . (الربيعي ، ٢٠٠٧ ، ص٣٩-٧٤)

دراسة العاشقي ٢٠١٠ :

أجريت هذه الدراسة في العراق – الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية بغداد ، موضوع الدراسة (اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي) .

هدف الدراسة هو مدى فاعلية أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية ، وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي لدراسة بحثها ، وقد اختارت الباحثة بصورة قصدية عينة الدراسة وهي إعدادية السيد نرجس التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة ، وتحتوي هذه المدرسة على ثلاث شعب للصف الرابع الإعدادي ، اختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس قواعد اللغة العربية للصف الرابع وفق أنموذج كارين ، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٨٨) طالبة ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً والبالغ عددهن (٨) بلغ عدد أفراد العينة (٨٠) طالبة بواقع (٤٠) طالبة للمجموعة التجريبية ، و(٤٠) طالبة للمجموعة الضابطة ، وقد كافأت الباحثة بين المتغيرات هي (الذكاء ، المعرفة السابقة ، التحصيل الدراسي للأبوين ، التحصيل السابق في مادة الجغرافية ، العمر الزمني) طبقت الباحثة التجربة بنفسها ، وبدأت يوم الأحد

٢٠١٠/٢/٢١ ، وانتهت التجربة بيوم الأحد ٢٠١٠/٤/١٨ من النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠ ، استخدمت الوسائل الإحصائية التالية :

- ❖ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
- ❖ الاختبار التائي t-test لعينتين مترابطتين .
- ❖ كا^{٢} .

(العاشقي ، ٢٠١٠ ، ص٧٣)

دراسة داخل ٢٠١١ :

أجريت هذه الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد ، موضوع الدراسة (اثر أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الرابع الإعدادي) .

إذ اختار الباحث أحد تصاميم الضبط الجزئي ، وهو تصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية ، وقد اختار الباحث بنحو قصدي إعدادية أبو ذر الغفاري التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة لإجراء التجربة ، وقد احتوت هذه الإعدادية على أربع شعب للصف الرابع الإعدادي وبنحو عشوائي اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي سوف تدرس قواعد اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي وفق أنموذج كارين ، واختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي سوف تدرس قواعد اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي وفق الطريقة الاعتيادية ، بلغ عدد طلاب الشعبتين (٦٤) طالباً بعد استبعاد الراسبين بواقع (٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية ، و(٣٢) طالباً للمجموعة الضابطة ، وقد كافأ الباحث بين المجوعتين من خلال (العمر الزمني للطلاب ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات العام السابق لمادة قواعد اللغة العربية ، والمعلومات السابقة) ، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

- ❖ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test .
- ❖ كا^{٢} .

وقد طبق الباحث التجربة بنفسه وباشر يوم الاثنين ٢٠٠٩/١٠/٥ فأُنهيت التجربة في يوم ٢٠١٠/٥/١٧ . (داخل ، ٢٠١١ ، ص١١٣-١٢٧)

٢ . دراسات أجنبية :

دراسة شارلز Charler , 1979 :

(المقارنة بين أنموذج فراير وأسلوب الكتاب المدرسي في اكتساب المفهوم) ، أجريت هذه الدراسة في أمريكا ، وهدفت الى المقارنة بين أنموذج فراير واسلوب الكتاب المدرسي في اكتساب المفهوم ، كأساليب لتنظيم المادة المقروءة وتقديمها للتلاميذ .

تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً من طلاب الصف التاسع ، وقسمهم الى مستويين للقراءة (الجيدين والضعفاء) ، وذلك على أساس اختبار (LG ates Maccinitiey) ، واعد اختباراً للفهم واكتساب المفاهيم لكي يحدد ما كان أنموذج فراير قد سهل عملية الاكتساب عند المقارنة بطريقة الكتاب المدرسي ، وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين لتحليل النتائج ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعفاء الذين استخدموا أنموذج فراير ، والذين استخدموا طريقة الكتاب المدرسي لمصبحة أنموذج فراير .

(Charler , 1979 , p : 599)

دراسة مكني Mckinney , 1984 :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت هذه الدراسة الى اختيار فاعلية ثلاث طرائق تدريسية (أنموذجي جانية وميرل تينسون وطريقة القراءة والتسميع) في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الاجتماعية ومتغيرات أخرى كالقدرة القرائية ، والجنس ، والتفاعل بين هذه المتغيرات التي ربما يكون لها اثر في اكتساب المفاهيم .

بلغ حجم العينة (٩٦) تلميذا من جنس الذكور ، وطبقت التجربة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعين على ثلاث مجموعات ، أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع (الاختيار من متعدد) ، وبلغ عدد فقرات الاختبار (٤٠) فقرة ، استعمل الباحث في تحليل بحثه (تحليل التباين الثنائي) ، وأسفرت نتيجة البحث عن الآتي :

١. تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج ميرل وتينسون على المجموعة التي درست بأنموذج جانيه وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم .
٢. تفوق المجموعة التي درست بأنموذج جانيه على طريقة القراءة والتسميع في اكتساب المفاهيم . (Mckinney , 1984 , p:35-38)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

يقوم الباحث ببيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية عبر عدد من المؤشرات والدلالات منها :

١ . الأهداف :

هدفت أكثر الدراسات الى معرفة اثر الأنموذج التعليمي في عدد من المتغيرات التابعة كالتحصيل ، كما في دراسة (مغاوري ، ١٩٩٧) ، ودراسة (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، وفي اكتساب المفاهيم في دراسة (المروزي ، ٢٠٠١) ، ودراسة (الجبوري ، ٢٠٠١) ، ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (العاشقي ، ٢٠١٠) ، أما في التفكير التباعدي كما في دراسة (علي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (داخل ، ٢٠١١) في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي ، ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٧) في اكتساب المفاهيم ، ودراسة (السعيدي ، ٢٠٠٠) في اثر طريقة الاستكشاف في التحصيل ، أما المقارنة بين نموذجين كما في دراسة (شارلز ، ١٩٧٣) ، أما دراسة (مكني ، ١٩٨٤) هدفت الى اختبار فاعلية ثلاث طرائق تدريسية ، أما الدراسة الحالية تهدف الى معرفة اثر أنموذج كارين التعليمي في التدريس في التحصيل .

٢ . المرحلة :

تباينت المراحل الدراسية التي اعتمدت في الدراسات السابقة

- اعتمدت المرحلة الابتدائية في دراسة (مغاوري ، ١٩٩٧) ، ودراسة (الجبوري ، ٢٠٠١) ، ودراسة (شارلز ، ١٩٧٣) ، ودراسة (مكني ، ١٩٨٤) .

❖ واعتمدت دراسة المرحلة المتوسطة دراسة (السعيدي ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (علي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (العاشقي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (داخل ، ٢٠١١)

❖ واعتمد البحث الحالي المرحلة الإعدادية .

٣ . العينة :

تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة ، والذي تحده اهداف الدراسة ، وصيغة المجتمع اذا كانت تتراوح بين اكبر عدد (٣٦٠) طالب كما في دراسة (شارلز ، ١٩٧٣) ، واصغر عدد كما في دراسة (علي ، ٢٠٠٦) إذ بلغت (٦١) طالبة .

❖ فقد كانت العينة المختلطة (تلميذ وتلميذة) كما في دراسة (مغاوري ، ١٩٩٧) ، ودراسة (الجبوري ، ٢٠٠١) .

❖ اما الدراسة التي اقتصرت عينتها على الذكور كما في دراسة (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، دراسة (شارلز ، ١٩٧٣) ، ودراسة (مكني ، ١٩٨٤) ، ودراسة (داخل ، ٢٠١١) .

❖ اما الدراسة التي اقتصرت عينتها على الإناث دراسة (السعيدي ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (المزوري ، ٢٠٠١) ، ودراسة (علي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (العاشقي ، ٢٠١٠) .

❖ اما الدراسة الحالية فاعتمد على عينة الذكور فقط .

٤ . المجموعات التجريبية :

❖ دراسات اتخذت مجموعتين احدهما تجريبية واخرى ضابطة كدراسة (مغاوري ، ١٩٩٧) ، ودراسة (السعيدي ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (الجبوري ، ٢٠٠١) ، ودراسة (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (علي ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الربيعي

، ٢٠٠٧) ، ودراسة (العاشقي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (داخل ، ٢٠١١) ، ودراسة (شارلز ، ١٩٧٣) .

- ❖ دراسات اتخذت ثلاث مجموعات مثل دراسة (المروزي ، ٢٠٠١) ، ودراسة (مكني ، ١٩٨٤) .

٥ . التكافؤ بين المجموعات :

اتفقت أكثر الدراسات السابقة في عمليات التكافؤ بين المجموعات من حيث المتغيرات التي تناولتها مثل :

- ❖ العمر الزمني محسوب بالشهور .
- ❖ معدل الدرجات للمتغير التابع للعام السابق .
- ❖ التحصيل الدراسي للأبوين .
- ❖ درجات الاختبار للمعلومات السابقة .
- ❖ اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة .

٦ . تناول الموضوعات الدراسية :

تباينت الدراسات السابقة في موضوعاتها من حيث مادتها الدراسية ، تناولت بعض الدراسات مادة قواعد اللغة العربية مثل :

- ❖ دراسة (السعيدي ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (المروزي ، ٢٠٠١) ، ودراسة (الجبوري ، ٢٠٠١) ، ودراسة (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (داخل ، ٢٠١١) .
- ❖ اما دراسة (مغاوري ، ١٩٩٧) تناولت دراسة مادة العلوم .
- ❖ اما دراسة (علي ، ٢٠٠٦) تناولت مادة التاريخ ، ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٧) تناولت نادة الجغرافية ، ودراسة (العاشقي ، ٢٠١٠) تناولت مادة الجغرافية .
- ❖ اما دراسة (شارلز ، ١٩٧٣) تناولت المقارنة بين أنموذج فراير وأسلوب الكتاب المدرسي ، ودراسة (مكني ، ١٩٨٤) تناولت مفاهيم التربية .

٧ . اما من حيث التصاميم :

اعتمدت الدراسات السابقة التصميم التجريبي كل من دراسة (مغاوري ، ١٩٩٧) ، ودراسة (السعيدي ، ٢٠٠٠) ، ودراسة (عبد اللطيف ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (علي ، ٢٠٠٦) وفي اكتساب المفاهيم في دراسة (المروزي ، ٢٠٠١) ، ودراسة (الجبوري ، ٢٠٠١) ، ودراسة (الربيعي ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (العاشقي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (داخل ، ٢٠١١) ، ودراسة (شارلز ، ١٩٧٣) ، ودراسة (مكني ، ١٩٨٤) .

٨ . **أما من حيث اختيار العينة العشوائية واللاعشوائية :**

- ❖ جميع الدراسات السابقة اختارت العينة عشوائياً ، ما عدا دراسة (العاشقي ، ٢٠٢٠) ، ودراسة (داخل ، ٢٠١١) قصدياً .
- ❖ اما الدراسة الحالي فقد اختار الباحث العينة قصدياً .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

١. الإفادة من نتائج الدراسات في ابراز مشكلة وأهمية الدراسة .
٢. الإفادة من النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة في دعم اهمية الدراسة.
٣. اختيار نوع الخطة لتدريس المجموعة التجريبية والضابطة .
٤. الإفادة من احتيار الأداة المناسبة وأدائها .
٥. الإفادة من الوسائل الإحصائية للدراسات السابقة ومدى ملاءمتها للدراسة الحالية.
٦. الافادة من نتائج الدراسة السابقة في تفسير الدراسة الحالية .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يضم هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات المتبعة في تنفيذ هذا البحث وسيعرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي أتبعت من حيث اعتماد التصميم التجريبي ، ومن ثم اختيار العينة وتكافؤ مجموعتي البحث والإجراءات التي اتبعتها في إعداد أداة البحث ، وإعداد الخطط التدريسية وصياغة الأهداف السلوكية ، وإجراءات تطبيق التجربة ، والوسائل الإحصائية لتحليل نتائج البحث .

منهج البحث :

المنهج التجريبي Experimenta Method :

الفكرة الأساسية التي يقوم عليها البحث التجريبي في ابسط صوره ترتبط بقانون المتغيرات (Law of single Variable) ، ويتلخص في : إذا كان هناك موقفان متشابهان تماماً من جميع النواحي ، ثم اضيف عنصر معين الى أحد الموقفين دون الاخر فأن أي تغير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين يعزى الى وجود هذا النعصر المضاف ، وكذلك في حالة تشابه الموقفين وحذف عنصر معين من أحدهما دون الاخر فإن أي أختلاف او تغير يظهر بين الموقفين يعزى الى غياب هذا العنصر ويسمى المتغير الذي يتحكم فيه الباحث عن قصد في التجربة بطريقة معينة ومنظمة بالمتغير المستقل(Indeoendente variable) كما يسمى أيضاً بالمتغير التجريبي (Experimental variable) ، اما نوع الفعل او السلوك الناتج عن المتغير المستقل فيسمى بالمتغير التابع (Dependent Variable) ، كما يسمى ايضاً بالمتغير المعتمد وتتضمن التجربة في ابسط صورها متغيراً تجريبياً ومتغيراً تابعاً ويمكن ان تشمل التجربة اكثر من متغير مستقل واكثر من متغير تابع .

(جابر وكاظم ، ١٩٨٩ ، ص١٩٢-١٩٣)

يعرف التجريب بأنه تعديل مقصود للظروف المحددة لحادثة من الحوادث وملاحظة التغيرات وتفسيرها التي تطرأ في هذه الحادثة نتيجة لذلك .

(الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص٨٧)

إن استخدام التجريب والمنهج التجريبي في مجال العلوم الطبيعية أدى إلى تقدم تلك العلوم وازدهارها والوصول بها إلى مستوى متقدم لخدمة البشرية ، وهذا السبب حفز المختصين في العلوم الإنسانية وشجعهم لتطبيق هذا المنهج على السلوك والظواهر الإنسانية والجوانب الاجتماعية والإدارية والاقتصادية والتربوية والتأريخية . (الجبوري ، ٢٠١١ ، ص١٩٤)

ويعد المنهج التجريبي هو الأساس المتين الذي حقق التقدم العلمي بدون منازع لاسيما في العلوم الصرفية والتطبيقية ، وهو اليوم العمود الفقري لعملية البحث العلمي في الأغلب إن لم تكن جميع الفروع العلمية . (العمر ، ٢٠٠١ ، ص٦٠)

أولاً . **التصميم التجريبي** Exprimenta Desig :

إن أهم وأخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث هو اختياره التصميم المناسب لإجراء تجربته العلمية لأن سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساسي للوصول الى النتائج الدقيقة . (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص٩٤-٩٥)

والتصميم التجريبي هو تخطيط للعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث . (أنور وعزيز ، ١٩٩٠ ، ص٢٥٦)

يقصد بالتصميم التجريبي تضبيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث . (العفون وراهي ، ٢٠١٠ ، ص١٥٤)

إن تصميم البحث له هدفان رئيسيين ، أولاً الحصول على أجوبة لأسئلة البحث ، وثانياً السيطرة على التباين (الاختلاف أو التغاير) ومن الطبيعي فان تصميم البحث لا يقوم بذلك الشيء ، دائماً الباحث يقوم بذلك ، فالتصميم يساعد الباحث في الحصول على إجابات لأسئلة البحث ويساعده أيضاً في السيطرة على الجوانب التجريبية ومتغيراتها التجريبية والدخيلة وتباين الخطأ لمشكلة البحث .

(عبد الرحمن والصافي ، ٢٠٠٥ ، ص١٢٢)

والتجريب من أقوى الطرق التقليدية التي نستطيع بواسطتها اكتشاف معارفنا وتطويرها على التنبؤ والتحكم في الأحداث ، وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها ونجاحها في العلوم الطبيعية ، كما نجحت في التحقق من كثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الاجتماعية والإنسانية . (ملحم ، ٢٠١٠ ، ص٤٢١)

إن أهمية المنهج التجريبي كونه الاساس في تقدم التربية ، إلا أنه يواجه صعوبات في ضبط المتغيرات أحياناً . (فان دالين ، ١٩٨٠ ، ص٣٨)

البحوث التجريبية Experimental Research :

تسمى بالطريقة التجريبية ، وتسمى بطريقة السبب والنتيجة ، وتسمى بطريقة المجموعة الضابطة .

وهناك بعض المفاهيم Concepts المهمة في البحث التجريبي ، ومن أول هذه المفاهيم مفهوم الضبط Contol وهذا المفهوم أساسي جداً في الطريقة التجريبية ، بل إن هذا المفهوم لأهميته سميت به الطريقة بطريقة المجموعة الضابطة ، ومقابل المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية .

المفهوم الأخر المتغير المستقل Independent Variable وهو السبب أو المدخل الذي يتوقع أن يحدث أثراً أو يحدث شيئاً جديداً .

أما مفهوم المتغير التابع Dependant Variable فهو الأثر والنتيجة المرتبطة بذلك المتغير المستقل .

(شعراوي ويونس ، ١٩٨٤ ، ص٤٦)

المجموعة التجريبية : هي المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل[١] ، هو انموذج كارين عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية .

المجموعة الضابطة : هي المجموعة التي يتعرض طلابها للطريقة القياسية ، في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع[٢] الذي يقاس باختبار تحصيلي موحد لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

---

(١) المتغير المستقل(Independent Variable) : وهي المتغير الذي يتحكم الباحث فيه عن قصد في التجربة بطريقة منظمة .

(٢) المتغير التابع (Dependant Variable) او المتغير المعتمد : فهو نوع الفعل او السلوك الناتج عن المتغير المستقل . (الجبوري ، ٢٠١١ ، ص١٩٦)

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر أنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية ، وهذا ما دفع الباحث الى اختيار احد تصاميم الضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي وجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	أنموذج كارين	التحصيل	الاختبار التحصيلي
الضابطة	الطريقة القياسية		

ثانياً . مجتمع البحث وعينته :

يقصد بالمجتمع كل العناصر المراد دراستها التي يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث . (العساف ، ١٩٨٦ ، ص٩١)

والمجتمع هو جميع مفردات الظاهرة المراد دراستها سواء كانت هذه المفردات بشراً أو كتاباً أم أنشطة تربوية أو غير ذلك .

(غباري وأبو شعيرة ، ٢٠١٠ ، ص٩٥) ، (عبود ، ٢٠٠٩ ، ص٢٦٢)

إن تحديد المجتمع من الأمور المهمة في البحوث التربوية لأنه يساعد على اختيار العينة وفق الأسلوب العلمي السليم . (أبو النيل ، ١٩٨٤ ، ص٢٠)

إذ لا يمكن الحصول على عينة تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً ما لم يتم تحديد المجتمع الأصلي . (جابر وكاظم ، ١٩٨٩ ، ص٢٣٢)

بعد تحديد العدد الذي يمثل المجتمع تمثيلاً دقيقاً يجب اختيار الأفراد الممثلين في قائمة المجتمع فأن هذه الخطوة هي اختيار الأفراد الممثلين للمجتمع ، وتعرف هذه الخطوة بخطوة اختيار العينة ، وأفضل طريقة لاختيار العينة هي الطريقة العشوائية لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة . (أبو علام ، ١٩٨٩ ، ص٩٠)

ويقصد الأخصائيون بالعينة تساوي الفرص أمام كل مفردة من مفردات المجتمع في التمثيل بالعينة . (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص٧٨)

والعينة العشوائية : هي التي يتم اختيار أفرادها بطريقة بعيدة عن أثر العوامل الشخصية التي قد تعمل على تفضيل احد الأفراد على غيرهم .

(شعراوي ، ويونس ، ١٩٨٤ ، ص٢٠٠)

والعينة هي جزء من المجتمع يتم اختيارها لغرض دراستها والوصول إلى بعض الاستنتاجات عن المجتمع .

(سيد احمد، ١٩٨٨ ،ص٤١)(الراوي، ١٩٩٩ ،ص١٤)(العزاوي ، ٢٠٠٨ ،ص١٨٢)

والعينة هي اختيار عدد معين من أفراد المجتمع بحيث يكون لأي فرد من الأفراد الفرصة نفسها للظهور في هذه العينة وتستخدم للمجتمع الذي يتكون من عناصر متجانسة . (عبود ، ٢٠٠٩ ، ص٢٧٠)

إن البحث التجريبي الحالي يتطلب اختيار ثانويتين من قضاء أبي غريب التابع لمدينة بغداد ومن ثانويات البنين ، إن السبب في اختيار ثانويتين لأن أغلب الثانويات في ذلك القضاء لا يوجد فيها سوى شعبة واحدة للصف الخامس الأدبي ، مما يصعب الحصول على العدد الكافي من الطلاب لإجراء التجربة ، لذا لجأ الباحث إلى اختيار ثانويتين بنحو قصدي هما (ثانوية الإرادة ، وثانوية أعياد الربيع) التابعتين إلى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى وذلك للأسباب الآتية :

١. إبداء إدارة الثانويتين التعاون مع الباحث .
٢. الدوام النهاري للثانويتين .
٣. موقع الثانويتين القريب من سكن الباحث مما يسهل عملية تنقله .

زار الباحث قبل التجربة إدارة كل من الثانويتين ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى ، كما في ملحق (١) للتباحث مع مدرس المادة والإدارة حول تقسيم الجدول وتهيئة الأمور التي تخص التجربة ، وبنحو عشوائي تم اختيار ثانوية الإرادة لتمثل المجموعة التجريبية التي ستعرض طلابها للمتغير المستقل (أنموذج كارين) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ، وثانوية أعياد الربيع لتمثل المجموعة الضابطة والتي سيدرس طلابها مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

بلغ عدد طلاب الشعبتين في كلتا الثانويتين (٧٣) طالباً بواقع (٣٦) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٧) طالباً للمجموعة الضابطة ، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٩) طلاب أصبح عدد أفراد العينة بصيغة نهائية (٦٤) طالباً بواقع (٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣٢) طالباً للمجموعة الضابطة وكما في الجدول الآتي :

جدول (٢)

عدد طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلبة	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	٣٦	٤	٣٢
الضابطة	٣٧	٥	٣٢
المجموع	٧٣	٩	٦٤

ثالثاً . تكافؤ مجموعتي البحث :

من أهم خصائص العمل التجريبي في مفهومه العلمي أن يكون عملاً مضبوطاً ، وضبط التجربة ليس بالأمر الهين ، إذ أنها لا تتمثل في مجرد أن يتحكم الباحث في أحد المتغيرات ليرى أثره في متغير آخر ، وإنما يتمثل كذلك في الملاحظة المضبوطة وفي التعرف والسيطرة على المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في المتغير التابع .

(الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص٩)

إن أهم أجراء يقوم به الباحث عند التخطيط لإجراء البحث هو ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع . (محجوب ، ١٩٨٥ ، ص٢٤٢)

حرص الباحث قبل بدء التجربة على إجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي :

١. العمر الزمني محسوب بالشهور .
٢. درجات اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي السابقة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ .
٣. التحصيل الدراسي للآباء .
٤. التحصيل الدراسي للأمهات .

حصل الباحث على المعلومات الخاصة بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبويين عن طريق الطلبة أنفسهم من خلال استمارة خاصة بذلك وزعت على الطلبة ، كما مبين في ملحق (٣) ، أما درجات العام السابق فقد حصل عليها الباحث عن طريق إدارة كل ثانوية ، وفيما يأتي التكافؤ الإحصائي للمتغيرات السابقة بين مجموعتي البحث .

١ . العمر الزمني محسوب بالشهور :

حسب الباحث أعمار الطلاب عينة البحث بالشهور كما في ملحق (٣) ، إذ بلغ متوسط أعمار الطلاب في المجموعة التجريبية (٢٢١,٢٨) شهراً ، ومتوسط أعمارهم في المجموعة الضابطة (٢١٦,٤٤) شهراً ، وبلغ الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (١٣,٩٨) ، والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (١٣,٥٨) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين أعمار الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، واتضح أن الفرق لم يكن ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ أن القيمة التائية المحسوبة (١،٣٩) اقل من القيمة الجدولية (١,٦٩) ، وبدرجة حرية (٦٢) ، حيث أن هذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في العمر الزمني وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

في متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة عند ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٢٢١,٢٨	١٣,٩٨	٦٢	١,٣٩	١,٦٩	غير دال إحصائياً
الضابطة	٣٢	٢١٦,٤٤	١٣,٥٨				

٢ . درجات اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي للعام السابق لمجموعتي البحث للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ :

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في درجات العام السابق لمادة اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ كما مبين في ملحق (٤) ، إذ بلغ متوسط درجات الطلاب للمجموعة التجريبية (٦٢,٨١) ، ومتوسط درجات الطلاب للمجموعة الضابطة (٦١,٨٨) ، وقد بلغ الانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية (٨,٣١) ، والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعة الضابطة (٦,٧٤) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) للفرق بين عينتين مستقلتين ، اتضح الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٤) اقل من القيمة الجدولية (١,٦٩) وبدرجة حرية (٦٢) ، وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات مادة اللغة العربية للصف الرابع الإعدادي والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

القيمة التائية لدرجات اللغة العربية للعام السابق (٢٠٠٩-٢٠١٠)

لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة عند ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٦٢,٨١	٨,٣١	٦٢	٠,٤٤	١,٦٩	غير دال إحصائياً
الضابطة	٣٢	٦١,٨٨	٦,٧٤				

٣ . التحصيل الدراسي للآباء :

بعد تدوين البيانات عن التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وكانت مستويات التحصيل كالآتي (أمية – يقرأ ويكتب – ابتدائية – متوسطة – إعدادية – معهد – بكالوريوس فما فوق) وكما موضح في الجدول (٥) .

ولمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي للآباء ، إذ استعمل الباحث معادلة مربع (كا٢) ، إذ أظهرت البيانات كما مبينة في الجدول (٥) أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ بلغت قيمة (كا٢) المحسوبة (٢,١٥٢) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية (١٢,٥٩) وبدرجة حرية (٦) .

وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي للآباء وكما مبين في الجدول (٥) الآتي :

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث

وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستويات الدراسة							درجة الحرية	قيمة (كا٢)		مستوى دلالة عند ٠,٠٥
		أمية	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٤	٧	٤	٧	٤	٢	٤	٦	٢,١٥٢	١٢,٥٩	غير دال إحصائياً
الضابطة	٣٢	٥	٤	٥	٥	٤	٤	٥				

٤ . التحصيل الدراسي للأمهات :

بعد تدوين البيانات عن التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وكانت مستويات التحصيل كالآتي (أمية – يقرأ ويكتب – ابتدائية – متوسطة – إعدادية – معهد – بكالوريوس فما فوق) ، وكما موضح في الجدول (٦) .

ولمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ استعمل الباحث معادلة مربع (كا٢) .

وعند حساب قيمة (كا٢) ظهرت النتائج أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، حيث بلغت قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٧٦) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية (١٢,٥٩) وبدرجة حرية (٢) .

وهذا ما يدل على ان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان احصائياً في التحصيل الدراسي للامهات والجدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث

وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم	مستويات الدراسة	درجة	قيمة (كا٢)		مستوى

	العينة	أمية	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس فما فوق	الحرية	المحسوبة	الجدولية	دلالة عند ٠,٠٥
التجريبية	٣٢	١٠	٢١	١	–	–	–	–	٢	٠,٧٦	١٢,٥٩	غير دال إحصائياً
الضابطة	٣٢	٩	٢٢	١	–	–	–	–				

رابعاً . ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

إن تطور العلوم التربوية بالنسبة للعلوم الطبيعية الأخرى وكثرة استعمالات المتخصصين لهذا المجال المنهج التجريبي ، إلا أنهم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك . (همام ، ١٩٨٤ ، ص٢٠٣-٢٠٤)

لذلك فان الإستراتيجية الفعالة لهذا النوع من البحث التجريبي تعتمد أساساً على اختيار مجموعتين متكافئتين في المتغيرات المرتبطة بطبيعة الأفراد وخصائصهم لكي يظهر بوضوح الاثر الحقيقي للمتغير او المتغيرات المستقلة في التجربة .

(جابر وكاظم ، ١٩٨٩ ، ص١٩٨)

إن التجارب التي تتكون من مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة يتطلب ان يراعى التكافؤ بين المجموعتين من حيث المتغيرات او الخصائص التي قد تؤثر في المتغير التابع ، فان إستراتيجية هذا النوع من البحث تعتمد أساساً على التكافؤ في المتغيرات لكي يظهر بوضوح الأثر الحقيقي للمتغير المستقل في التجربة .

(العزاوي ، ٢٠٠٨ ، ص١١٥)

إن المتغيرات المستقلة الدخيلة هي بلا شك متغيرات من شانها أن تؤثر في المتغير التابع لكنها ليست جزءاً من الدراسة .

(عبد الرحمن والصافي ، ٢٠٠٥ ، ص١٨٤)

إن عملية ضبط المتغيرات في البحوث التجريبية والنفسية هي إزالة أي تأثير لأي متغير غير المتغير المستقل ، وهذا يعني عزل أي متغير أو عامل قد يؤثر في التجربة . (عويس ، ١٩٩٧ ، ص١٠٩)

وقد أخذ الباحثون في العلاقات بين متغير وآخر ، وبين ظاهرة معينة ومتغير ما باستخدام الضبط العلمي Condependent Variable في مجموعتين احدهما تجريبية وأخرى ضابطة وهما متشابهتين في جميع الخصائص عدا خاصية واحدة تسمى بالمتغير المستقل Independent Variable ، وهنا يلاحظ الباحث الظاهرة في المجموعة التجريبية دون التعرض إلى المجموعة الضابطة ، ومنها يتبين إمكانية وجود علاقة بين الظاهرة المحددة لذلك المتغير المستقل .

(المغربي ، ٢٠٠٩ ، ص١١١)

١ . اختيار أفراد العينة :

إن اختيار الباحث للعينة قصدياً حاول بعد ذلك الحد من المتغيرات الدخيلة باختياره المجموعة عشوائياً من بين مجموعتي البحث ومن ثم معالجة البيانات إحصائياً بين أفراد المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني – درجات العام السابق – التحصيل الدراسي للأبوين لمجموعتي البحث) ، ومن خلال التحليل الإحصائي لتلك المتغيرات السابق ذكرها تبين إن المجموعتين متكافئتين .

إذا وضح الباحث خطته بعناية فانه يستطيع أن يقلل أو يستبعد مصادر الخطأ ، بحيث يكون هناك تفسير واحد معقول للنتائج ، وتوزيع الأفراد عشوائياً له ميزة عظيمة في تنفيذ البحث الذي يهدف الى تفضيل متغير على أخر ، وعند تصميم خطة البحث بحيث تكون الظروف متشابهة على قدر الإمكان .

(أبو علام ، ١٩٨٩ ، ص٨١)

وعلى الباحث أن يقدم وصفاً دقيقاً لعينة بحثه يتناول هذا الوصف كل المتغيرات والعوامل الضرورية لعملية البحث . (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص٧٠)

وتتكون العينة العشوائية من مجموعة من الأفراد مأخوذة من المجتمع الذي ينوي الباحث دراسته عشوائياً بحيث يكون لكل فرد فيه نفس الفرصة لغيره .

(ربيع ، ٢٠٠٦ ، ص١٦٨)

٢ . النضج :

قد يحدث خلال الدراسة أن تؤثر العوامل البيولوجية والنفسية على بعض أفراد العينة فتؤدي إلى حدوث تغيرات جسيمة واجتماعية وانفعالية أو معرفية وقد تؤثر هذه التغيرات في أداء أفراد العينة .

(أبو علام ، ١٩٨٩ ، ص١٠٨)(عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧ ، ص٤٨٧)

وهذه التغيرات البيولوجية والنفسية أو العقلية التي تحدث أثناء التجربة مثل التعب والنمو بحيث تؤثر إيجاباً أو سلباً على نتائج البحث مما لا يفسح المجال لعزو نتائج البحث الى التجربة فقط . (ملحم ، ٢٠١٠ ، ص٤٢٤)

إن مرور عدد من الشهور على الطلاب أثناء التجربة وهو ما يعرف بعامل النضج قد يجعل الطلاب أكثر خبرة أو أكثر تعباً أو أقل تحمساً أو أكثر تعود على العمل المدرسي عند إجراء الاختبار البعدي ، مما يؤثر على نتائج التجربة أكثر من تأثير المتغير المستقل . (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص١٠٥)

تكون مشكلة النضج أكثر حدة في الدراسات التربوية الممتدة عنها في التجارب المختبرية القصيرة أو المختصرة . (غباري وأبو شعيرة ، ٢٠١٠، ص١٤٨)

٣ . الظروف والمتغيرات المصاحبة :

هو ما يحتمل من حدوث حوادث أثناء التجربة والتي قد تؤثر على المتغير التابع . (عودة وملكاوي ، ١٩٩٢ ، ص١٢٦)

يحدث أحياناً أن يتعرض أفراد التجربة لحادث داخل التجربة أو خارجها يكون قد له أثر في المتغير التابع وذلك بجانب الأثر الناجم عن تعرضه للمتغير المستقل .

(الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص٩٥)

٤ . الاندثار التجريبي :

إن أهم العوامل المؤثرة في هذا التصميم ما يحدث لكل مجموعة أثناء الفترة الزمنية للبحث ، فهذه العوامل التي لا ترتبط بالمعالجة يمكنها أن تؤثر في نتائج الاختبار البعدي ، وكذلك عامل التسرب . (أبو علام ، ١٩٨٩ ، ص١٢٣)

فقدان أفراد أو بعض أفراد العينة (الإهدار) ، إن عملية فقدان المفحوصين عن طريق الانسحاب يحدث عادة في التجارب طويلة المدى ، وقد يتعارض مع الآثار التي يحدثها المتغير التجريبي . (غباري وأبو شعيرة ، ٢٠١٠ ، ص١٤٨)

٥ . أداة القياس :

استعمل الباحث أداة موحدة لمجموعتي البحث – الاختبار التحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية ، وتستخدم الاختبارات التربوية في التجارب التي تجري داخل حجرة الدراسة لتحديد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، أو لوصف مستوى التحصيل او لقياس مستوى التحسن .

(شعراوي ويونس ، ١٩٨٤ ، ص١٤٧)

والاختبارات التحصيلية تستعمل لقياس مدى فهم وتحصيل التلميذ في مادة دراسية معينة . (ربيع ، ٢٠٠٩ ، ص١٥٥)

خامساً . اثر الإجراءات التجريبية :

من خصائص التجربة الحقيقية الضبط والتحكم في أثر العوامل أو المتغيرات لضمان سير التجربة وسلامتها ودقت نتائجها وكما يأتي :

أ . إن إجراءات التجربة نفسها قد يكون لها من الأثر ما يحد من قابلية نتائجها للتعميم عندما يشعر الطلاب بأنهم يشاركون في تجربة ، ومن ثم يمتلكهم شعور خاص قد يدفعهم إلى بذل جهد زائد أو تغيير في سلوكهم العادي ، مما يؤثر على نتائج التجربة . (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص١٠١)

ب . المدرس : يتطلب المنهج التجريبي أن تكون المجموعتان التجريبية والضابطة متماثلتين في الخصائص والظروف التي يمكن أن تؤثر في الأداء أي المتغير التابع

، ويعد المدرس أحد هذه المتغيرات التي قد تؤثر إلى حد ما في نتائج التجربة ، لذا درس الباحث نفسه المجموعتين التجريبية والضابطة .

ج . الوسائل التعليمية : تعد طريقة التدريس الوسيلة التي يستعملها المدرس في إيصال أهداف الدرس الى طلابه . (قدورة ، ٢٠٠٩ ، ص٢١)

إن كل درس جديد يقوم المدرس بتدريسه تحتاج مادته إلى إيضاح ما يصعب على التلاميذ فهمه وكلنا يدرك أن هناك معلومات وأشياء في الدرس الجديد تكون غريبة على التلاميذ أو مستعصية على فهمهم ، أو ربما يصعب على المدرس نفسه أن يشرحها لهم ، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها او وسائل يقرب بها الدرس الجديد إلى أذهانهم ، ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة . (عبد العال ، ب.ت ، ص٤١)

وهي مجموعة من الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المدرس وينفذها في غرفة الصف والتي تسمح له بتحقيق هدف معين على أكمل وجه ممكن . (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ ، ص٤٣)

يجب أن تكون الوسيلة مرتبطة بأهداف الدرس وأن تكون متكاملة مع طريقة التدريس ومناسبة لمستويات التلاميذ ، وان يكون المعلم على معرفة سابقة بها ويشارك في إعدادها التلاميذ . (الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ص١٦٨)

د . المادة الدراسية : تمثل المادة الدراسية الرسالة التي ترسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم وأثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل وتعد المادة الدراسية كتاباً أساسياً في عملية التدريس ولا يستطيع أحداً أن يقلل من قيمتها . (الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ص١٣٢)

حدد الباحث المادة العلمية التي تدرس لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة ، وكانت موحدة لكلا المجموعتين ، وهي موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) والبالغ عددها (٨) موضوعات .

الكتاب المدرسي :

سيظل الكتاب المدرسي من المصادر الأساسية للتعليم ، ولكنه ليس المصدر الوحيد لأن الكتاب يستخدم كمرجع للمعلم والتلاميذ في إعداد الدروس ، ويستطيع المعلم أن يوجه تلاميذه لاستخدام الكتاب المدرسي لتنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير عن أنفسهم وفقاً لضوابط يضعها المعلم .

(الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ص١٦٩)

توزيع الحصص :

إن السيطرة على هذا المتغير من خلال الجدول الأسبوعي وفق منهج توزيع الحصص لمادة قواعد اللغة العربية للخامس الأدبي وبواقع حصتين أسبوعياً ، وقد اختار الباحث يوم الثلاثاء والخميس من كل أسبوع بالاتفاق مع إداراتي المدارستين ومدرسي المادة في تلك المدارس ، وكما مبين في الجدول الآتي :

جدول (٧)

توزيع الدروس لمادة قواعد اللغة العربية على

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

اليوم / المجموعة	الثلاثاء		الخميس	
	الساعة	الدرس	الساعة	الدرس
التجريبية	٨,٠٠	الأول	٩,٥٠	الثالث
الضابطة	٩,٥٠	الثالث	٨,٠٠	الأول

مدة التجربة :

مدة التجربة كانت متساوية لمجموعتي البحث ، إذ بدأت يوم الأحد الموافق ٢٠١١/١٠/٩ ، وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠١١/١٢/٢٢ .

سادساً . متطلبات البحث :

١ . تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في التجربة لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وهي ثمان موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ ، وكما في الجدول الآتي :

جدول (٨)

موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي التي حددت لتدريسها لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

ت	الموضوعات	الصفحات من والى
١	الضمائر	١١-١٨
٢	اسم المرة واسم الهيئة	١٩-٢٤
٣	المصدر الميمي	٢٥-٣٠
٤	إذا	٣١-٣٧
٥	إذ	٣٨-٤٥
٦	أي الاستفهامية	٤٦-٤٨
٧	أي الشرطية	٤٩-٥٠
٨	أي الموصولة	٥١-٥٢

٢ . صياغة الأهداف السلوكية :

إن صياغة الأهداف السلوكية تتطلب دراسة وتحليل لمحتوى المادة الدراسية ، وذلك لتحويل الأهداف العامة الى أهداف سلوكية تساعد المدرس والطالب لتكوين فكرة واضحة لما يجب عليهم انجازه . (محمد ، ١٩٩٠ ، ص١١٦)

إن صياغة الأهداف السلوكية تساعد على تحديد ظروف التعلم التي تناسب مختلف المهارات التي يراد من المتعلم تعلمها . (أبو حطب ، ١٩٨٤ ، ص١٠٦)

كما أن صياغة الأهداف السلوكية ، تتم في ضوء دراسة محاور الأهداف . (الأمين ، ١٩٩٢ ، ص٥٥)

الأهداف السلوكية يجب أن تصاغ بشكل محدد وواضح وقابل للقياس .

(الكبيسي،والداهري،٢٠٠٠،ص٣١)(الحموري،٢٠٠٧،ص٢٦) (التميمي،٢٠٠٩،ص٣٧)

والهدف السلوكي : هو عبارة عن تغيير مطلوب إحداثه في سلوك المتعلم من خلال مروره بالخبرة ، ويمكن ملاحظته وقياسه . (زيتون ، ١٩٩٤ ، ص٥١)

الهدف السلوكي يتضمن جملة خبرية تم صياغتها بدقة وعناية تشمل سلوكاً قابلاً للملاحظة ومحتوى ومعيار للأداء . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص٤٣٧)

إن التدريس لا يكون ناجحاً إلا إن كان موجهاً نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة ، مما يجعل من الضرورة القصوى أن يحدد المعلم أهداف درسه مسبقاً .

(سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٦٥)

وهناك معادلة لصياغة الهدف السلوكي :

ان + فعل سلوكي + الطالب + محتوى + شروط الأداء

إن أفضل بداية لوضع الأهداف السلوكية هي أن تجري أولاً الاطلاع على أهداف المقرر التي يزود بها الطلبة ، إن ترجمة أهداف المقرر الى أهداف أدائية يساعد بدرجة كبيرة في اختيار النشاطات التعليمية المناسبة لذلك ، وهذه الأهداف الخاصة تساعد المعلم بصورة خاصة في معرفة ما سيتعلمه المتعلم ، وعندما يتعرف الطلبة على الأهداف الأدائية فإنهم سوف يعرفون ما هو المطلوب منهم .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص٦٢٩)

صاغ الباحث الأهداف السلوكية حسب موضوعات المحتوى التعليمي المقررة ، إذ عرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمختصين في طرق تدريس اللغة العربية والاختصاصات التربوية الاخرى التي لها علاقة بالبحث للوقوف على مدى صلاحية هذه الأهداف وملاءمتها للمحتوى التعليمي المقرر كما في ملحق رقم (٦) ، إذ وزعت هذه

الأهداف على المستويات الثلاثة لتصنيف بلوم المعرفي ، إذ بلغ عددها الكلي بالصيغة النهائية (٧٥) هدفاً سلوكياً بواقع (٢٢) هدفاً سلوكياً للمعرفة ، و(٢٧) هدفاً سلوكياً للفهم ، و(٢٦) هدفاً سلوكياً للتطبيق .

٣ . إعداد الخطط التدريسية :

إن التخطيط للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل ، والتخطيط هو احد المكونات الهامة لعملية التدريس ، والذي يتم تنفيذه قبل مواجهة التلاميذ ، يمثل التخطيط الرؤية الشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية وأبعادها ، حيث تنظم هذه العناصر مع بعضها لتؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكرياً وجسمياً ووجدانياً . (الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ص٧٥)

والخطة التدريسية : هي مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي يضعها المعلم لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق أهدافها التعليمية ، كما أن الخطة مرشدة لعمل المعلم ، وبالتالي فهي ليست جامدة يتم تطبيقها بشكل حرفي ، بل يجب أن تتسم بالمرونة لتكون قابلة للتعديل والتغيير .

(سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٩٥)

وقد فسر ابن منظور في معجمه الموسوعي (لسان العرب) كلمة التخطيط ، بمعنى التسطير والتهذيب . (ابن منظور ، ١٩٩٣ ، ص٢٨٧)

التخطيط التدريسي : هو مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم ، وهي تحتوي على الأهداف والوسائل التعليمية لخطة درس قصيرة .

(اللقاني ، ١٩٩٦ ، ص١٠٥) (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠ ، ص٤٣)

إن المدرس إذا أعد الخطة واستعمل الوسيلة التعليمية المناسبة بنجاح يستطيع أن يحقق أهدافه المطلوبة . (الأحمد وحذام ، ٢٠٠١ ، ص٢١٩)

إن على المدرس الحريص على عمله أن يقوم بإعداد دروسه إعداداً منظماً بعيداً عن الارتجال والعشوائية ، إذ أنه من خلال هذا الإعداد يستطيع أن يحدد أهدافه لأنه يعرف مسبقاً كيف يوزع وقته خلال الحصة ، كما يجعله أكثر قدرة على تحديد خصائص التلاميذ وميولهم .

وقد أعد الباحث خطتين لمجموعتي البحث الأولى وفق أنموذج كارين لتدريس المجموعة التجريبية كما في ملحق رقم (٧) ، والثانية وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) لتدريس المجموعة الضابطة كما في ملحق رقم (٨) ، وقد عرض الباحث هذه الخطط على السادة الخبراء كما في ملحق رقم (٥) لبيان آرائهم وملاحظاتهم لصلاحية تلك الخطط .

٤ . إعداد أداة البحث (الاختبار التحصيلي) :

إن الاختبارات هي الوسيلة التي عن طريقها نصل الى دلالات رقمية عن مدى تحقق الأهداف التحصيلية ، ثم يلي ذلك إكمال الدلالات الرقمية للوصول الى موازنة أداء الطلبة بأطر إحصائية نجريها في عملية القياس المحددة بأحد المقاييس الإحصائية . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٨ ، ص٧٥٢)

فالاختبارات إذن هي : أدوات قياس ينبغي أن تصمم وتستخدم للغرض أو الأغراض التي أعدت من أجلها ، وذلك للحصول على درجات يمكن تفسيرها تفسيراً له مغزى في ضوء أطار مرجعي مناسب . (علام ، ٢٠١٠ ، ص٢٧)

والاختبارات هي الأداة لقياس القدرة التي يمتلكها الطالب على تذكر المعلومات واسترجاعها من خلال قدرته على التحليل والربط بين الحقائق .

(سعد ، ١٩٩٠ ، ص٥٣)

ويقصد بالاختبار التحصيلي (Achievement-test) : أداة تستخدم لتحديد مستوى كسب المتعلم المعلومات والمهارات في مادة دراسية كان قد تم تعلمها مسبقاً بصفة رسمية من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية . (السيد ، ٢٠٠٣ ، ص٦٥)

أ . إعداد الخريطة الاختبارية :

بعد أن تم تحليل أوجه التعلم في كل درس من دروس الوحدة الدراسية المختارة ، وصياغة الأهداف السلوكية لها يبدأ تحديد عدد الأسئلة المرتبطة بكل هدف من كل موضوع ، وأفضل الطرق في تحديد هذه المواصفات هي إعداد جدول لها (السيد ، ٢٠٠٣ ، ص٧١) ، جدول المواصفات يعرف معظم كتب القياس أنه عبارة عن مخطط

تفصيلي يحدد محتوى الاختبار ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية ، ويبين الوزن النسبي الذي يعطيه المعلم لكل موضوع من الموضوعات (الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨ ، ص١٣٦) ، ويعتمد معد الاختبار على صلاحية الاختبار من خلال هذا الجدول ومدى تمثيله للموضوعات التي يمثلها الاختبار . (عبد الهادي ، ١٩٩٩ ، ص١٠)

إذ عد الباحث الخريطة الاختبارية بهدف توزيع فقرات الاختبار بحسب أهمية المحتوى ، وعلى الأغراض السلوكية المحددة ، فالاختبار هو الذي يوفق بين الأهداف السلوكية من ناحية والمحتوى من ناحية أخرى ، وحدد فقرات الاختبار بـ(٣٠) فقرة موضوعية والجدول رقم (٩) يوضح ذلك ، أما طريقة حساب وزن الأهداف فتتم بتطبيق العلاقات الآتية :

$$\text{وزن الأهداف} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية في المجال}}{\text{عدد الأهداف السلوكية للمستويات}} \times ١٠٠$$

$$\text{وزن المحتوى} = \frac{\text{عدد الصفحات}}{\text{مجموع الصفحات}} \times ١٠٠$$

عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية للهدف × النسبة المئوية للمحتوى × عدد الفقرات

(البغدادي ، ١٩٨٦ ، ص١٢٩)(عودة ، ٢٠٠٢ ، ص١٤٨)

جدول (٩)

الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات)

الموضوع	عدد الساعات	نسبة الأهمية لكل فقرة	الأهداف السلوكية			العدد الكلي	الفقرات			العدد الكلي
			معرفة	فهم	تطبيق		معرفة	فهم	تطبيق	
الضمائر	٢	%١٢,٥	٢	٢	٤	٨	١	١	٢	٤
اسم المرة واسم الهيئة	٢	%١٢,٥	١	٤	٣	٨	١	٢	١	٤
المصدر الميمي	٢	%١٢,٥	٤	٣	٣	١٠	٢	١	١	٤
اذا	٢	%١٢,٥	٣	٣	٣	٩	٢	١	١	٤
إذ	٢	%١٢,٥	٣	٣	٣	٩	١	١	١	٣
أي الاستفهامية	٢	%١٢,٥	٤	٥	٣	١٢	١	٢	١	٤
أي الشرطية	٢	%١٢,٥	٣	٥	٣	١١	١	٢	١	٤
أي الموصولة	٢	%١٢,٥	٢	٢	٤	٨	١	١	١	٣
المجموع	١٦	%١٠٠	٢٢	٢٧	٢٦	٧٥	١٠	١١	٩	٣٠

ب . صياغة فقرات الاختبار :

اعتمد الباحث في صياغة فقرات الاختبار على الفقرات الموضوعية والتي تعد أكثر أنواع الاختبارات شيوعاً واستخداماً لدى المعلمين باعتبارها إحدى وسائل التقويم المتبعة ، وسميت بهذا الاسم من طريقة تصميمها ، وما تتمتع به من مزايا قَلَ أن تجد مثلها في أنواع أخرى من الاختبارات . (ملحم ، ٢٠٠٩ ، ص٢٠٦)

كما أنها موضوعية التصحيح ، إذ أن هذا النوع من الاختبارات لا يتأثر بذاتية المصحح لان الإجابة على أسئلتها لا يحتمل الشك لان تقديراتها دقيقة .

(الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨ ، ص٥٧)

حيث صاغ الباحث اختباراً مكوناً من (٣٠) فقرة موزعة على سؤالين السؤال الأول يتكون من (٢٠) فقرة من اختيار من متعدد لما تتمتع به هذه الاختبارات من مزايا منها سهولة استعمالها واستخدامها في كافة حقول المعرفة ، كما أنها سهلة التصحيح إذا ما توفر مفتاح التصحيح . (ملحم ، ٢٠٠٩ ، ص٢٢٤)

أما السؤال الثاني فيتكون من (١٠) فقرات من إكمال الفراغ ، والتي تمتاز فقراته بالموضوعية وشموليتها للمادة الدراسية .

(الدليمي والمهداوي ، ٢٠٠٥ ، ص٦٦)

ج . صدق الاختبار :

أن الاختبار الصادق يصلح لقياس الجانب المقصود قياسه ، أي انه اختبار يعطي درجة تعد انعكاساً أو تمثيلاً لقدرة الفرد (ربيع ، ٢٠٠٩ ، ص١١٣) ، ويعرف الصدق هو قدرة الاختبار على قياس ما وضع من اجل قياسه . (السيد ، ٢٠٠٣ ، ص٦٧)

صدق الاختبار هو إن يقيس الاختبار فعلاً ما وضع لقياسه وتذهب (أنا ستازي)[١] في تعريفها لمفهوم الصدق الى صدق الاختبار يعني ماذا يقيس الاختبار ، وهل يقيس ما صممه أصلاً من اجل قياسه .

(الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨ ، ص٣٠)(ملحم ، ٢٠١٠ ، ص٣٣٤)

---

(١) انا ستازي ، سيكولوجية الفروق الفردية بين الإفراد والجماعات ، ترجمة : سيد خيري ومصطفى سويف وآخرون ، القاهرة ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، ١٩٥٩م ، ص١٨ .

بعد التثبت من صلاحية فقرات الاختبار الذي يتكون من (٣٠) فقرة منها (٢٠) فقرة اختيار من متعدد ، و(١٠) فقرات من إكمال الفراغ كما في الملحق رقم (١٠) وعرضها على السادة الخبراء لبيان صلاحيتها.

د . إعداد تعليمات للاختبار :

عزيزي الطالب عند استلامك لورقة الأسئلة ينبغي أن تطلع وتلقي نظرة شاملة على ورقة الأسئلة لكي تتعرف على طبيعة الأسئلة ، ثم تضع العلامات في المكان المحدد لكل فقرة من فقرات الاختبار .

١ . تعليمات الإجابة :

إن تعليمات الإجابة يجب أن تكون واضحة ومختصرة وان تبين للمتعلمين المطلوب منهم وكيفية تسهيل الإجابة والوقت المخصص .

(علام ، ٢٠١٠ ، ص٢٢٨)

أ . عزيزي الطالب ثبت اسمك الكامل والصف والشعبة في المكان المخصص لها على ورقة الأسئلة .

ب . بين أيديكم اختبار يتكون من (٣٠) فقرة الإجابة على جميع الفقرات .

ج . الإجابة على ورقة الأسئلة .

٢ . تعليمات التصحيح :

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة الصحيحة وصفراً للفقرة الخاطئة ، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة معاملة الخاطئة .

هـ . العينة الاستطلاعية :

بعد اكمال الصيغة الأولية للاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه بعد ان تم التحقق من اتمامهم دراسة الموضوعات المقررة ضمن اطار خطة البحث ، وقبل تطبيق الاختبار زار الباحث ثانوية بلال للبنين في وقته المحدد ، اشرف الباحث نفسه على سير الاختبار لتسجيل الملاحظات التي ترد من الطلاب حول فقرات الاختبار

وسجل الباحث الوقت الذي استغرقه الاختبار الذي كان مساوياً لزمن الحصة التدريسية وهو (٤٥) دقيقة ثم حسابه بتسجيل وقت كل طالب اثناء خروجه من قاعة الاختبار ، ثم تقسيمه على عدد افراد العينة جميعاً البالغ (٦٠) طالباً .

و . التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن تحليل الفقرات عبارة عن عملية فحص او اختبار استجابات الطلاب عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييز الفقرة وفعالية البدائل في فقرات الاختبار .

(الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص٧٤)

إن الغرض من التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار هو للوقوف على معرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار ومدى فاعليتها في التمييز بين الأفراد .

(العجيلي ، ٢٠٠١ ، ص٦٧)

قام الباحث بحساب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على النحو الآتي :

١ . مستوى صعوبة الفقرات :

معامل الصعوبة : هو نسبة الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة مقسوماً على (٢) . (الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨ ، ص١٣٧)

يفيد حساب معامل صعوبة الفقرة بأنه كلما كانت نسبتها عالية دلت على سهولة تلك الفقرة ، أما إذا كانت منخفضة جداً دلت على صعوبتها .

(الناشف ، ١٩٩١ ، ص٧٤)

وبعد التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار وجد أنها تتراوح ما بين (٠,٢٥) و (٠,٦٥) كما في الملحق رقم (١٣) ، ويرى (Bloom) إن هذا الاختبار يعد مقبولاً .

(Bloom , 1977 , p:66)

٢ . قوة تمييز الفقرة :

يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار ، وبين الأفراد الضعفاء في تلك الصفة (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص٧٩) ، ويشير معامل تمييز المفردة الى درجة التمييز بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من الطلاب في الاختبار . (علام ، ٢٠١٠ ، ص٢٥٤)

كما يعرف التمييز هو القدرة على التمييز بين الطالب الضعيف والطالب القوي ، أو نسبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة من المجموعتين العليا والدنيا .

(الكبيسي وربيع ، ٢٠٠٨ ، ص١٤٧)(العجيلي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص٧٢)

وعموماً إذا كانت قيمة معامل تمييز المفردة (٤٠) أو أكثر فان هذا يكون دليلاً على أن المفردة تتميز بدرجة جيدة ، وإذا تراوحت بين (٠،٢٠ ، ٠،٤٠) فان تميزها بين المجموعتين لا بأس به ، أما إذا كان تميزها صفراً او سالب فانه ينبغي استبعادها او مراجعتها وتعديلها . (علام ، ٢٠١٠ ، ص٢٥٦)

٣ . فعالية البدائل الخاطئة :

إن التشابه بين البدائل لفقرات الاختبار من متعدد يؤدي الى عدم إمكانية الطالب الغير متمكن من الإجابة الصحيحة (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص١٠٨) ، التأكد من أن جميع البدائل متشابهة في صياغتها ولا تجعل أحد البدائل أطول أو أقصر من البدائل الأخرى حتى لا تستدعي انتباه الطلاب أو تشير إليهم بالإجابة الصحيحة .

(ملحم ، ٢٠٠٩ ، ص٢٣٢)

أن الاختبار من متعدد يجب أن تكون بدائله الخاطئة جذابة لكي تؤدي دورها في تشتيت انتباه الطلبة من الذين يعرفون الإجابة الصحيحة وعدم التركيز على الصدفة .

(امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص١٠١)

٤ . الثبات :

وهو مدى الدقة والاتفاق او الاستاق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها ، وقد احتسب الباحث معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للفقرات بصورة فردية أو زوجية والتي تعد من أكثر الطرائق شيوعاً في إيجاد الثبات للاختبارات التحصيلية لكونها تتميز بأنها :

١. تجنب الباحث مشكلة إعادة الفحص ، وإعداد صورة متكافئة للاختبار .
٢. تلغي اثر التغيير الذي يمكن ان يطرأ على حالة التلميذ العملية والنفسية والصحية ، وتؤثر بالتالي على مستوى أداء الاختبار .

(ملحم ، ٢٠٠٩ ، ص٢٦٣)

سابعاً . تطبيق التجربة :

الخطوات التي اتبعها الباحث في تطبيق التجربة :

١. باشر الباحث في التجربة يوم الأحد الموافق ٢٠١١/١٠/٩ ، إذ بدأ بالحديث عن أهمية اللغة العربية وما يكتنفها من صعوبات ومشاكل وما هو دورنا كمعلمين وطلاب للتصدي لتلك الصعوبات .
٢. وضح الباحث لطلاب المجموعة التجريبية على كيفية سير الدراسة على وفق أنموذج كارين ، إذ انه أنموذج جديد يمر عليهم لأول مرة.
٣. وضح الباحث لطلاب المجموعة الضابطة الطريقة الاعتيادية (القياسية) .
٤. درس الباحث المجموعتين بنفسه كلاً بحسب الجدول المقرر لها والطريقة المعدة لها .
٥. طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في يوم واحد هو يوم الخميس الموافق ٢٠١١/١٢/٢٢ ، إذ استعان الباحث بمراقبة الاختبار للمجموعة الضابطة بمدرسين اثنين والمجموعة التجريبية دارها نفسه .
٦. أُنهيت التجربة يوم الخميس الموافق ٢٠١١/١٢/٢٢ .

ثامناً . الوسائل الإحصائية :

الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث في تفسير النتائج وهي كالآتي :

١ . الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين :

$$\text{ت} = \frac{\text{س}_1 - \text{س}_2}{\sqrt{\frac{(\text{ن}_1 - 1)\text{ع}^2 + (\text{ن}_2 - 1)\text{ع}^2}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2}\left(\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}\right)}}$$

حيث أن :

س$_1$ = الوسط الحسابي للعينة الأولى

س$_2$ = الوسط الحسابي للعينة الثانية

ن$_1$ = عدد أفراد العينة الأولى

ن$_2$ = عدد أفراد العينة الثانية

ع^2 = التباين للعينة الأولى

ع^2 = التباين للعينة الثانية

(البياتي ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠٢)

٢ . مربع (كا٢) :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي لآباء والأمهات :

$$\text{كا}2 = \frac{(\text{ن} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

حيث أن :

ن = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص٢٩٣)

٣ . معامل الصعوبة :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة الفقرات

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

حيث أن :

ص = صعوبة الفقرة

م = مجموعة الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا

ك = مجموعة الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص٧٥)

٤ . معامل تمييز الفقرة :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لحساب معامل القوة التميزية لفقرات الاختبار

$$\text{ت} = \frac{\text{م ع} - \text{م د}}{\text{١/٢ك}}$$

حيث أن :

ت = قوة تمييز الفقرة

م ع = مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

م د = مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

١/٢ك = نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص٧٩)

٥ . فعالية البدائل :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لفعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار من متعدد

$$\text{فاعلية البدائل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

حيث أن :

ن ع م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا

ن د م = عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا

(عودة ، ٢٠٠٢ ، ص١٢٥)

الفصل الرابع

عرض النتيجة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجة التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف البحث وفرضيته المتضمنة اثر أنموذج كارين في تحصيل الطلاب لمادة قواعد اللغة العربية والتفسير لهذه النتائج على النحو الآتي :

أولاً . عرض النتيجة :

اختيار الفرضية الصفرية التي تنص على أنه : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون قواعد اللغة العربية وعلى وفق أنموذج كارين ، وبين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية) .

ومن اجل التثبت من صحة فرضية البحث وتعرف دلالة الفرق بين اختبار التحصيل للمجموعتين (التجريبية والضابطة) كما في ملحق (١٠) ، استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) للفرق بين عينتين مستقلتين ، حيث أظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية البالغة (١٨,٤٧) ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة البالغة (١٦,٤٧) والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الطلاب في التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة عند ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٨,٤٧	٣,١٢١	٦٢	٢,٦٩١	١,٦٩	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٢	١٦,٤٧	٢,٨١٧				

وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) للفرق بين عينتين مستقلتين اتضح من خلال الجدول (١٠) الاحصائي ان الفرق دال إحصائياً ، إذ ان القيمة التائية المحسوبة

كانت (٢,٦٩١) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٦٩) ، وهنا ترفض الفرضية الصفرية مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق (أنموذج كارين) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل .

ثانياً . مناقشة النتائج :

أسفرت النتائج في البحث الحالي في تحصيل الطلاب لمادة قواعد اللغة العربية عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة القواعد وفق (أنموذج كارين) على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة (الاعتيادية) ، ويعزى هذا التفوق الى الأسباب الآتية :

١. هناك من الحقائق التي تساعد في تعليم النحو باستخدام نموذج كارين ، تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو سد حاجة لديهم ، مما تتيح الخبرة للمتعلمين فرصة ممارسة السلوك الذي يراد منهم تعلمه وتوجه الجهود الى اكتساب القواعد والمصطلحات اللازمة لحل المشكلة وتشمل الخبرة على مواقف كثيرة مختلفة تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي تعلمها.
٢. إن أنموذج كارين له الفاعلية في تدريس مادة القواعد ، لذا نلاحظ تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس وفق هذا الأنموذج على المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية ، هذا الأنموذج يساعد على تشجيع الطلبة وتشويقهم الى درس القواعد ويثير المنافسة بين جميع طلبة الصف ، وبالتالي يعمل على إجادة التعبير والتفكير لديهم ، مما يربي في الطلبة دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار وترتيب الذهن ويغرس في نفوسهم حب التنظيم والترتيب والتنسيق .
٣. إن الطلاب في حد ذاتهم يميلون الى الشيء الجديد الذي يُيسر لهم عملية تعلم النحو من خلال تنوع الاساليب الجديدة التي تشد الطالب نحو المادة من خلال الخطوات التي تحتويه هذه النماذج الحديثة التي تجعل من الطالب المحور الأساسي في الدرس ، وهذا يساعد الطلاب على إطلاق تفكيرهم في مواجهة المشاكل التي تحيط بالطالب ، وهذا ما لاحظناه من تفوق المجموعة التجريبية

التي تدرس القواعد وفق أنموذج كارين على المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية .

٤. ان احتواء أنموذج كارين الأنشطة والتطبيقات التي يقوم بها الطالب داخل الصف تعد دعماً إضافياً لهم وعاملاً أساسياً لشد انتباههم نحو المادة العلمية واستمرارهم في التعلم .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً . الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث الحالي استنتج الباحث ما يلي :

١. بإمكان تطبيق هذه النماذج في المراحل الدراسية كافة ، اذ ان هذه النماذج أعدت ضمن أسس نظرية .

٢. إن استعمال انموذج كارين يسهل عملية التعليم والتعلم ، إذ يمنح الطالب دافعاً للتعلم الاستقبالي النشط .

٣. إن استعمال أنموذج كارين يساعد على مستوى التحصيل لدى الطلاب .

٤. يمكن تطبيق هدا الأنموذج في فروع اللغة العربية الأخرى .

٥. ان الخطوات والخرائط يجسدها هذا الأنموذج جعله أكثر تشوقاً لدرس .

ثانياً . التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال البحث الحالي يوصي بالاتي :

١. اطلاع مدرسي اللغة العربية من خلال الدورات التدريسية على النماذج التدريسية الحديثة ذات الاستقبال النشط .

٢. تشجيع مدرسي اللغة العربية على استعمال النماذج التدريسية الحديثة التي تساعد على رفع مستوى تحصيل الطلاب .

٣. حث مدرسي اللغة العربية على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها .

٤. تدريب مدرسي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجيات المتنوعة التي تقود الى الجودة في التعليم لمواكبة التطور الديناميكي في جوانب الحياة جميعاً .

ثالثاً . المقترحات :

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة تجريبية أخرى لمعرفة اثر أنموذج كارين في فروع اللغة العربية الأخرى .

٢. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على اثر انموذج كارين لمتغير الجنس .

٣. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على اثر انموذج كارين في متغيرات اخرى (الفهم القرائي – اكتساب المفاهيم ...) .

٤. إجراء دراسة مقارنة بين أنموذج كارين ونماذج تدريسية اخرى لبيان أثرها في قواعد اللغة العربية .

المصادر والمراجع :

القرآن الكريم

اولاً . المصادر العربية :

١. إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط٦ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٢م .
٢. آل ياسين ، محمد حسين ، الدراسات اللغوية عند العرب الى نهاية القرن الثالث ، ط١ ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، ١٩٨٠م .
٣. الأحمد ، ردينة عثمان وحذام عثمان ، طرق التدريس منهج أسلوب وسيلة ، دار المناهج ، الأردن ، ٢٠٠١م .
٤. ـــــ ، طرائق التدريس منهج ، أسلوب ، وسيلة ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م .
٥. الأمين ، شاكر محمود وآخرون ، أصول تدريس المواد الاجتماعية ، ط١ ، دار الحكمة للنشر ، بغداد ، ١٩٩٢م .
٦. ابن خلدون ، عبد الرحمن ، المقدمة ، ج١ ، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات ، بيروت .
٧. ابن منظور ، جمال الدين ابو الفضل محمد بن مكرم (ت٧١١هـ) ، لسان العرب ، ط٣ ، دار صادر ، ج١١ ، بيروت ، ١٩٩٣ .
٨. أبو جادو ، وعلي ، صالح محمد ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة ، عمان ، ٢٠٠٠م .
٩. أبو حطب ، فؤاد ، التقويم النفسي ، القاهرة ، مكتبة االانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤م .
١٠. أبو عجمية ، محمود سمارة ، اللغة العربية نظامها وآدابها وقضاياها المعاصرة ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٩هـ .
١١. أبو علام ، رجاء محمود ، مدخل الى مناهج البحث التربوي ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٨٩م .

١٢. أبـو مُغلـي ، سـميع ، الأسـاليب الحديثـة لتـدريس اللغـة العربيـة ، ط١ ، دار البداية ، عمان ، ٢٠٠٥م .
١٣. أبـو النيـل ، محمـود السـيد ، الإحصـاء النفسـي والاجتمـاعي والتربـوي ، ط٤ ، مطلعة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٤م .
١٤. أبو الهيجاء ، فؤاد حسن حسين ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها ، ط٣ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٧م .
١٥. احمد ، علي عبد الحميد ، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية ، بيروت ، ٢٠١٠م .
١٦. إسـماعيل ، زكريـا ، طـرق تـدريس اللغـة العربيـة ، دار المعرفـة الجامعيـة ، ٢٠١١م.
١٧. أمطانيوس ، ميخائيل ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧م .
١٨. أنـور ، حسـين وعزيـز حنـا ، منـاهج البحـث التربـوي ، ط١ ، دار الحكمـة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .
١٩. البغـدادي ، محمـد رضـا ، الأهـداف والاختبـارات بـين النظريـة والتطبيـق فـي مناهج وطرق التدريس ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٦م .
٢٠. البيـاتي ، عبـد الجبـار توفيـق ، وزكريـا اثناسـيوس ، الاحصـاء الاسـتدلالي فـي التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧م .
٢١. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ، ط١ ، دار إثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .
٢٢. البياتي ، منى زهير ، اثر استخدام أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٥م .
٢٣. التميمي ، عواد جاسم محمد والزجاجي ، باقر جواد محمد ، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي (مشكلات ومقترحات) ، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ٢٠٠٤م .

٢٤. التميمي ، عواد جاسم محمد ، المنهج وتحليل الكتاب ، مطبعة دار الحوراء ، بغداد ، ٢٠٠٩م .
٢٥. جابر ، عبد الحميد وآخرون ، الطرق الخاصة بتدريس العربية وأدب الأطفال ، ط١ ، مطابع دار الشعب ، القاهرة ، ١٩٨٠م .
٢٦. جابر ، عبد الحميد وكاظم احمد خيري ، مناهج البحث التربوي وعلم النفس ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٩م .
٢٧. جابر ، وليد ، محاضرات في أساليب تدريس اللغة العربية ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٥م .
٢٨. الجاحظ ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني ابو عثمان ، رسائل الجاحظ ، مكتبة الخانجي ، ج٣ ، القاهرة ، ١٩٦٤م .
٢٩. الجبوري ، ــ ، اثر أنموذج برونر في إكساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين ، ٢٠٠١م .
٣٠. الجبوري ، حسين محمد جواد ، منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية ، ط١ ، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١م .
٣١. جمهورية العراق ، وزارة التربية ، منهج الدراسة الإعدادية ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٠م .
٣٢. الحصري ، علي منير والعنيزي ، يوسف ، طرق التدريس العامة ، ط١ ، مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر ، الكويت ، ٢٠٠٠م .
٣٣. الحموري ، محمود عبد الفتاح ، مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٧م .
٣٤. الحموز ، محمد عواد ، تصميم التدريس ، ط١ ، دار وائل للنشر ، عمان ، ٢٠٠٤م .
٣٥. الحيلة ، محمود وآخرون ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عام ، ١٩٩٩م .

٣٦. الخزاعلة ، محمد سلمان فياض وآخرون ، طرائق التدريس الفعال ، ط١ ، دار صفا للطباعة ، ٢٠١١م .
٣٧. خضير ، أميرة محمود وحسن ، هيفاء حميد ، دراسة تقومية لتدريس مادة النحو في أقسام اللغة العربية في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ، مجلة ديالى للبحوث الإنسانية ، العدد ٤٥ ، ٢٠١٠م .
٣٨. الخليلي ، خليل يوسف وآخرون ، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، دبي ، ١٩٩٦م .
٣٩. داخل ، سماء تركي ، اثر أنموذج كارين في إكساب المفاهيم النحوية والتفكير التباعدي عند طلاب الصف الرابع الإعدادي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ٢٠١١م .
٤٠. داود ، عزيز حنا ، وعبد الرحمن ، أنور حسين ، مناهج البحث التربوي ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م .
٤١. الدليمي ، احسان عليوي والمهداوي ، عدنان محمود ، القياس والتقويم في العملية التعليمية ، ط٢ ، مكتبة احمد للطباعة والنشر ، بعداد ، ٢٠٠٥م .
٤٢. الدليمي ، مجهد جيجان ، وآخرون ، النحو العربي مذاهبه وتيسره ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٢م .
٤٣. دندش ، فأيز مراد ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، ٢٠٠٣م .
٤٤. الراوي ، خاشع محمود ، مدخل الى الإحصاء ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، ١٩٨٩م .
٤٥. ربيع ، محمد شحاتة ، قياس الشخصية ، ط٢ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .
٤٦. ربيع ، هادي مشعان ، طرق البحث التربوي ، ط١ ، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٦م .

٤٧. الربيعي ، رؤوف رياض سلمان ، اثر أنموذج كمب في إكساب المفاهيم الجغرافية واستقبالها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، للجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٧م .
٤٨. الرحيم ، احمد حسن ، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مطبعة الآداب ، النجف ، ١٩٨٤م .
٤٩. رزوق ، اسعد عبد الله عبد الدائم ، موسوعة علم النفس ، ط١ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٧م .
٥٠. زاير ، سعد علي وآخرون ، المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة أقسام اللغة العربية ، مؤسسة مطر مرتضى للكتاب العراقي ، ٢٠١١م .
٥١. زاير ، سعد علي وعايز ، ايمان اسماعيل ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، مطبعة ثائر جعفر العصامي للطباعة ، العراق ، ٢٠١١م .
٥٢. الزبيدي ، محمد بن محمد بن عبد الرزاق ، تاج العروس وجوهر القاموس ، ج٢٨ ، دار الهداية للنشر ، ب.ت .
٥٣. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، ١٩٨١م .
٥٤. الزوبعي ، عبد الجليل ، والغنام ، محمد احمد ، مناهج البحث العلمي في التربية ، ط١ ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١م .
٥٥. زيتون ، عايش محمود ، أساليب تدريس العلوم ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، الاردن ، ١٩٩٤م .
٥٦. سالم ، محمد بدوي ، علوم العروض ، ط١ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ج٣ ، ١٩٨٧م .
٥٧. الساموك ، سعدون محمود والشمري ، هدى علي جواد ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، ط١ ، دار وائل لنشر سلسلة طرق التدريس ، ٢٠٠٥م .
٥٨. سعد ، صبيح نهاد ، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ، ط١ ، مطبعة التعليم العالي ، جامعة البصرة ، ١٩٩٠م .

٥٩. السعيدي ، سليمة جاسم ، اثر طريقة الاستكشاف في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٠م .

٦٠. سلامة ، عادل أبو العز وآخرون ، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩م .

٦١. سمارة ، عزيز وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٩م .

٦٢. سمك ، محمد صالح ، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية ، الناشر مطبعة الانجلو المصرية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٧٥م .

٦٣. سيد احمد ، شكري ، تطبيقات أسس ومبادئ الإحصاء في المجال النفسي والتربوي ، ج١ ، جامعة قطر ، ١٩٨٨م .

٦٤. السيد ، يسرى مصطفى ، ورشة عمل حول بناء الاختبارات التحصيلية وتقنينها ، ج١ ، مركز الانتساب الموجه بابو ظبي ، كلية التربية ، جامعة الإمارات ، ٢٠٠٣م .

٦٥. شعراوي ، إحسان مصطفى ، ويونس ، فتحي علي ، مقدمة في البحث التربوي ، دار الثقافة ، للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

٦٦. شعيب ، حسيب ، طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ط١ ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٨م .

٦٧. صلاح ، سمير يونس والرشيدي ، سعد محمد ، التدريس العام وتدريس اللغة العربية ، ط٢ ، ٢٠٠٥م .

٦٨. ظافر ، محمد إسماعيل والحمادي ، يوسف ، التدريس في اللغة العربية ، ط١ ، ١٩٨٤م .

٦٩. العاشقي ، علياء صباح جاسم ، اثر أنموذج كارين في إكساب المفاهيم الجغرافية واستقبالها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠١٠م .

٧٠. عبد التواب ، رمضان ، بحوث ومقالات في اللغة ، ط٣ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٩٥م .
٧١. عبد الرحمن ، أنور حسين ، القياس في التقويم التربوي ، ترجمة : أنور حسين عبد الرحمن ، مكتبة نور الزهراء للطباعة ، بغداد ، ٢٠٠٧م .
٧٢. عبد الرحمن ، أنور حسين والصافي ، فلاح محمد حسن ، مناهج البحث بين النظرية والتطبيق ، مطبعة التأميم ، كربلاء ، ٢٠٠٥م .
٧٣. عبد الرحمن ، أنور حسين وزنكنة عدنان حقي شهاب ، الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، الوفاق للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠٠٧م .
٧٤. عبد العال ، عبد المنعم سيد ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ، ب.ت .
٧٥. عبد العزيز ، محمد حسين ، العربية الفصحى المعاصرة قضاياها ومشكلات ، ط١ ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ٢٠١٠م .
٧٦. عبد اللطيف ، زينب محمد بيومي ، فاعلية استخدام أنموذج كارين في إكساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المنوفية ، كلية التربية ، مصر ، ٢٠٠٢م .
٧٧. عبد الهادي ، نبيل ، القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ط١ ، دار وائل للطباعة والنشر ، الأردن ، ١٩٩٩م .
٧٨. عبود ، سالم محمد ، الاتجاهات الحديثة في أصول البحث العلمي دليل منهجي وعلمي للباحثين في الدراسات الأولية والعليا ولكافة المؤسسات ، ط١ ، دار الدكتور للعلوم – طبع – نشر ، بغداد ، ٢٠٠٩م .
٧٩. عبيد ، وليم ، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٩م .
٨٠. العجيلي ، صباح حسين وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم التربوي ، مكتبة احمد الدباغ ، بغداد ، ٢٠٠١م .

٨١. العدوان ، زيد سلمان والحوامدة ، محمد فؤاد ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار المسيرة ، ٢٠١١م .
٨٢. العزاوي ، رحيم يونس كرو ، مقدمة في منهج البحث العلمي سلسلة المنهل في العلوم التربوية ، ط١ ، دار دجلة ، عمان ، ٢٠٠٨م .
٨٣. العساف ، صالح بن محمد ، المدخل الى البحث العلمي في العلوم السلوكية ، شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٩٨٦م .
٨٤. عطا ، إبراهيم محمد ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ط٢ ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٦م .
٨٥. العفون ، نادية حسين ، وراهي ، قحطان فضل ، فاعلية تصميم تعليمي وعلاقتهما بالتفكير العلمي وتنمية الوعي البيئي ، ط١ ، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٠م .
٨٦. علام ، صلاح الدين محمود ، تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي ، جامعة الكويت ، ١٩٨٦م .
٨٧. ـــــ ، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط٦ ، دار الميسرة للنشر ، عمان ، ٢٠١٠م .
٨٨. علي ، عصام عبد الوهاب عز الدين ، اثر استخدام أنموذج ثيلين في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، العراق ، ٢٠٠٦م .
٨٩. العمر ، مثنى عبد الرزاق ، منهجية البحث العلمي ، دراسة في مناهج العلوم مع التركيز على المنهج التجريبي ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠٠١م .
٩٠. عودة ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية الدراسية ، ط٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٢م .
٩١. عودة ، احمد سليمان وملكاوي ، فتحي حسن ، أساسيات البحث العلمي ، ط٢ ، مكتبة الكتاني ، أربد ، ١٩٩٢م .

٩٢. عويس ، خير الدين علي ، دليل البحث العلمي ، دار الفكر العربي ، مصر ، ١٩٩٧م .
٩٣. العيسوي ، جمال مصطفى وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس بين النظرية والتطبيق ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ٢٠٠٥م .
٩٤. غباري ، ثائر احمد وأبو شعيرة ، خالد محمد ، مناهج البحث التربوي تطبيقات علمية ، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠١٠ .
٩٥. الغلاييني ، شيخ مصطفى ، جامع الدروس العربية وأدب الأطفال ، ج١ ، ط١ ، المطبعة العصرية للطباعة والنشر ، منشورات الحكمة العصرية للطباعة ، صيدا – بيروت ، ١٩٧١م .
٩٦. غيدان ، سهام عبد ، اثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠١٠م .
٩٧. فاخر ، عاقل ، معجم علم النفس ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧١م .
٩٨. فان ، دالين ، ديوبولد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠م .
٩٩. قدورة ، دلال كامل ، طرق التدريس العامة ، دار دجلة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .
١٠٠. قطامي ، يوسف وآخرون ، تصميم التدريس ، ط١ ، دار الفكر ، ٢٠٠٠م .
١٠١. ـــــ ، تصميم التدريس ، ط٣ ، دار الفكر ، ٢٠٠٨م .
١٠٢. القيسي ، عقيل عبد الخالق ، مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، العدد٢٠ ، مركز البحوث والدراسات ، وزارة التربية ، العراق ، ٢٠١١ .
١٠٣. الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، ربيع ، هادي مشعان ، الاختبارات التحصيلية المدرسية أسس بناء وتحليل أسئلتها ، ط١ ، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨م .

١٠٤. الكبيسي ، وهيب مجيد والداهري ، صالح حسن ، المدخل في علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، أربد ، ٢٠٠٠م .
١٠٥. اللقاني ، أحمد حسين ، وعلي الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦م .
١٠٦. مبروك ، سعيد عبد الوارث ، في إصلاح النحو العربي ، ط١ ، دار العلم ، الكويت ، ١٩٨٥م .
١٠٧. محجوب ، وجيه ، طرق البحث العلمي ومناهجه ، مطبعة جامعة الموصل ، بغداد ، ١٩٨٥م .
١٠٨. محمد ، مجيد مهدي ، المناهج وتطبيقاتها التربوية ، المكتبة الوطنية ، طبع بمطابع التعليم العالي في الموصل ، بغداد ، ١٩٩٠م .
١٠٩. المزوري ، سعاد حامد سعيد ، اثر أنموذجي جانيه وكلوز ماير في إكساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ٢٠٠١م .
١١٠. مدكور ، علي احمد ، تدريس فنون اللغة العربية ، النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار المسيرة ، ٢٠٠٩م .
١١١. مصطفى ، إبراهيم وآخرون ، المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، ج١ ، د.ت .
١١٢. معروف ، نايف محمود ، خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ط١ ، ١٩٨٥م .
١١٣. مغاوري ، عزة محمد ، فاعلية استخدام أنموذج كارين للتدريس في تنمية كل من التحصيل وعمليات التعلم الأساسي واتجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طنطا ، كلية التربية ، مصر ، ١٩٩٧م .
١١٤. المغربي ، كامل محمد ، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ط١ ، الإصدار الثالث ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٩م .

١١٥. ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٩م .

١١٦. المنتدى الاسلامي ، اهمية اللغة العربية ، المملكة العربية السعودية ، مجلة البيان ، العدد ١٧٠ ، ب.ت .

١١٧. ـــ ، منهاج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٦ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠١٠م .

١١٨. ناجي ، ليلى يوسف وعبد القادر ، سندس ، بناء اختبار تحصيلي مقنن في مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الثالث متوسط ، بحث مقدم الى مجلة ديالى ، العدد ٤١ ، ٢٠٠٩م .

١١٩. الناشف ، سلمى ، القياس والتقويم التربوي ، ط١ ، دار الإبداع للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ١٩٩١م .

١٢٠. نصيرات ، صالح ، طرق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، الإصدار الأول ، دار النشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٦م .

١٢١. همام ، طلعت ، سين وجيم علم النفس التربوي ، ط١ ، مؤسسة الرسالة ، دار عمان ، الأردن ، ١٩٨٤م .

١٢٢. جمهورية العراق ، وزارة التربية ، نظام المدارس الثانوية ، رقم ٢ لسنة ١٩٧٧م .

١٢٣. يونس ، وآخرون ، المناهج ، الأسس ، المكونات ، التطبيقات ، التطوير ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤م .

١٢٤. يونس ، فتحي علي وآخرون ، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته ، ط١ ، ١٩٨٧م .

المصادر الأجنبية :

125 . Bloom , B.S , and other , Hand book on Formative and Summatine Enaluatio of studendt Learing , New York , MCG , Raw Hill , 1977.

126 . Charles , peters Acomparison between the Frayer model of concebt mttainment and the text book Approach to concept Attainmeht , Dissertation Abstracts international , Vol , 399 , No , 9 march , 1979 .

127 . Charles , peters Acomparison batwen the fray model of concept Attainment and the book Approach to concept Attaiinment Dissertation Abstracts internationat , Vol . 34 , . No . 9 March , 1979 .

128 . Doyce – Bruce & Weill-M-1980 , Models of teanig – bed new Jerser – Prentice – hall , inc .

129 . Mckinney , C. Warren et . al : Offectiveness of three methods of teaching social studies concepest to first grade student the Journal of educational rwsearch , K. Vol . 78 , No . 1 . 1984 .

130 . Joyce and Well , 1980 , Marsta modls of teacnig New Jerser – Prentice – hall .

131 . Novak , B , JADictinary of Testing Science Education 47 , 1963 .

ملحق رقم (١)

جمهـورية العـــراق
وزارة التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ / ١
قسـم التخطيط التربـوي
العـــدد : ٩١٠
التاريـخ : ٩ / ١٠ / ٢٠١١

إلى / ثانوية الارادة المختلطة / ثانوية أعياد الربيع

م / تســهيل مهمــة

تحيــة طيبــة . . .

اشارة الى كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعة ديالى / كلية التربيــة الأصمعي / وحدة الدراسات العليا ذي العـدد (٢٣١١) في ٢٠١١/٩/٢٧ .

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (حاتم فياض حمادي / قسم العلوم التربوية والنفسية) لإجراء بحثه الموسوم (اثر انموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربيــة) عند زيارتــه لمدرستكم .

مع التقديــر

وزارة التربيـة
المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ / الأولى
قسم التخطيط التربوي

ايمان مدي ذياب
مدير قسم التخطيط التربوي
٩ / ١٠ / ٢٠١١

نسخة منه إلى :
- مكتب السيد المعاون . . مع التقدير .
- قسم التخطيط التربوي / البحوث والدراسات .
- السيد .

ملحق (٢)

استمارة معلومات حول طلاب مجموعتي
البحث التجريبية والضابطة

الاسم : .....

التحصيل الدراسي للاب : .....

التحصيل الدراسي للام : .....

المواليد : اليوم [ ] الشهر [ ] السنة [ ]

ملحق رقم (٣)

أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور	ت	العمر بالشهور
١	٢٣٦	٢١	٢٣٧	١	٢٣٨	٢١	٢٠٠
٢	٢١٤	٢٢	٢٠٧	٢	٢١٤	٢٢	٢١١
٣	٢١٩	٢٣	٢٣٠	٣	٢١٥	٢٣	٢٢٨
٤	٢٠٩	٢٤	٢٠٦	٤	٢١١	٢٤	١٩٦
٥	٢٣٦	٢٥	٢١٥	٥	٢٣٧	٢٥	٢٠٢
٦	٢٠٥	٢٦	٢٠٧	٦	٢٠٤	٢٦	٢٢٠
٧	٢١٧	٢٧	٢٣٩	٧	٢٣٠	٢٧	٢١٩
٨	٢٠٣	٢٨	٢٣٨	٨	٢٣٤	٢٨	٢١٦
٩	٢١٥	٢٩	٢٣٨	٩	٢١٩	٢٩	٢١١
١٠	١٩٧	٣٠	٢٣٨	١٠	١٩٥	٣٠	١٩٩
١١	٢٠٠	٣١	٢٣٨	١١	٢٢٣	٣١	٢٣٩
١٢	٢١٨	٣٢	٢٣٨	١٢	٢٣٣	٣٢	٢٢٦
١٣	٢٣٤			١٣	٢٠١		
١٤	٢١٣			١٤	١٩٥		
١٥	٢٠٠			١٥	٢١٨		
١٦	٢٣٣			١٦	٢٢٠		
١٧	٢١١			١٧	٢٢٠		
١٨	٢٢٧			١٨	٢٠٧		
١٩	٢٢١			١٩	٢٠١		
٢٠	٢٣٥			٢٠	٢٣٧		

ملحق رقم (٤)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الامتحان النهائي في مادة اللغة العربية للصف الرابع الادبي للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٢	٢١	٦٧	١	٥٩	٢١	٦٢
٢	٦٦	٢٢	٦٣	٢	٥٥	٢٢	٧٩
٣	٥٢	٢٣	٦١	٣	٥٩	٢٣	٦٣
٤	٥٧	٢٤	٥٧	٤	٦٥	٢٤	٦٧
٥	٦٧	٢٥	٦٤	٥	٦١	٢٥	٧٣
٦	٥١	٢٦	٥٧	٦	٦٠	٢٦	٥٤
٧	٦٢	٢٧	٦٤	٧	٥٤	٢٧	٥٩
٨	٥٨	٢٨	٥٧	٨	٥٦	٢٨	٦٣
٩	٦٥	٢٩	٥٨	٩	٥٤	٢٩	٦٤
١٠	٧٨	٣٠	٥٥	١٠	٧٤	٣٠	٦١
١١	٦٣	٣١	٥٨	١١	٥٤	٣١	٦٣
١٢	٦٠	٣٢	٥٧	١٢	٥٣	٣٢	٥٧
١٣	٨٠			١٣	٦١		
١٤	٦٧			١٤	٥٨		
١٥	٦٦			١٥	٦٧		
١٦	٥٨			١٦	٦٧		
١٧	٥٧			١٧	٥٥		
١٨	٩٠			١٨	٧٦		
١٩	٥٥			١٩	٦١		
٢٠	٦٨			٢٠	٦٣		

ملحق (٥)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في هذه الدراسة

ت	الاسم	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
١	د. أسماء كاظم فندي	أستاذ	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢	د.جمعة رشيد كضاض	أستاذ	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	د.سعد علي زاير	أستاذ	جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٤	د.عادل عبد الرحمن العزي	أستاذ	جامعة ديالى /كلية التربية الساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	د. عبدالرزاق عبد الله	أستاذ	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس التاريخ
٦	د.عدنان محمود المهداوي	أستاذ	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية	إرشاد وتوجيه
٧	د. فاروق خلف العزاوي	أستاذ	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
٨	د . خالد جمال حمدي	استاذ مساعد	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس التاريخ
٩	د . خالد خليل ابراهيم	استاذ مساعد	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس القرآن الكريم
١٠	د . رحيم علي صالح	استاذ مساعد	جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
١١	د . رقية عبد الائمة العبيدي	استاذ مساعد	جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية

ت	الاسم	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
١٢	د. زينب عبد الحسين حمدان	أستاذ مساعد	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٣	د . سلمى مجيد حميد	استاذ مساعد	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس التاريخ
١٤	د. محمد عبد الوهاب عبد الجبار	استاذ مساعد	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الصرفة	طرائق تدريس اللغة العربية
١٥	د . ضياء عبد الله حمد	استاذ مساعد	جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٦	د . عبد الحسن عبد الامير احمد	استاذ مساعد	جامعة ديالى / رئاسة الجامعة	طرائق تدريس اللغة العربية
١٧	د . علي محمد عبود العبيدي	أستاذ مساعد	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
١٨	د . عفاف حسن الشُبر	أستاذ مساعد	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٩	د . لطيفة ماجد محمود	استاذ مساعد	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس السريري
٢٠	د . محسن حسين الدليمي	أستاذ مساعد	الجامعة المستنصرية /كلية التربية	طرائق تدريس اللغة العربية
٢١	د . ماجد عبد الستار	أستاذ مساعد	جامعة ديالى/رئاسة الجامعة	طرائق تدريس العلوم
٢٢	د . بلال ابراهيم يعقوب	مدرس	الجامعة العراقية/كلية الاداب	طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق رقم (٦)

الأهداف السلوكية لموضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يدرس الباحث (أثر انموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب صياغة الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في ضوء محتوى موضوعات قواعد اللغة العربية المحددة ، اشتق الباحث تلك الاهداف من محتوى المادة ، ومتطلبات القواعد النحوية الخاصة بكل موضوع .

ولما يعهده فيكم من دقة ، وأمانة علمية ، وسعة اطلاع في هذا المجال ، يضع بين أيديكم الاهداف السلوكية ، راجياً التفضل بإبداء ملاحظاتكم القيمة في الحكم على صلاحيتها ، وسلامة صياغتها ، وتغطيتها محتوى موضوعات الكتاب المقرر ، ومقتضيات القواعد النحوية لكل موضوع .

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية **الباحث**

الاسم الكامل : **حاتم فياض حمادي**

اللقب العلمي : **ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية**

التخصص :

مكان العمل :

الأهداف السلوكية الخاصة بالضمائر

ت	الهدف الضمائر : جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	يعرف الضمير	معرفة			
٢	يعدد أنواع الضمير	معرفة			
٣	يميز بين أنواع الضمائر	فهم			
٤	يميز الخصائص المميزة للضمائر	فهم			
٥	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على ضمير مستتر	تطبيق			
٦	يعرب الجمل التي تتضمن الضمائر إعراباً مفصلاً	تطبيق			
٧	يمثل في جمل حالات رفع الضمير	تطبيق			
٨	يمثل بجمل فيها الضمير مستتر في محل رفع	تطبيق			

الأهداف السلوكية الخاصة باسم المرة واسم الهيئة

ت	الهدف اسم المرة واسم الهيئة : جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٩	يعرف اسم المرة واسم الهيئة	معرفة			
١٠	يميز بين أوزان مصادر المرة وأفعالها	فهم			
١١	يعرف اوزان مصادر المرة وافعالها	فهم			
١٢	يبين جمل فيها مصدر الهيئة على وزن فِعلَة	فهم			
١٣	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على اسم المرة	تطبيق			
١٤	يعطي امثلة جديدة عن اسم الهيئة	تطبيق			
١٥	يميز الفعل المصاغ من غير الثلاثي لاسم المرة	فهم			
١٦	يعرب جملاً فيها مصدر الهيئة على وزن فِعلَة	تطبيق			

الأهداف السلوكية الخاصة بالمصدر الميمي

ت	الهدف المصدر الميمي : جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
١٧	يعرف المصدر الميمي	معرفة			
١٨	يعرف أوزان المصدر الميمي	معرفة			
١٩	يحدد صفات لمفهوم المصدر الميمي	فهم			
٢٠	يميز المصدر الميمي في سياق الكلام	فهم			
٢١	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على المصدر الميمي	تطبيق			
٢٢	يعطي امثلة جديدة عن المصدر الميمي من غير الثلاثي	تطبيق			
٢٣	يعرف صياغة الميمي من الافعال الثلاثية	معرفة			
٢٤	يذكر تعريفاً باسلوبه الخاص للمصدر الميمي	معرفة			
٢٥	يعرب جملاً تحتوي على المصدر الميمي	تطبيق			
٢٦	يميز المصدر الميمي	فهم			

الأهداف السلوكية الخاصة بإذا

ت	الهدف إذا : جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٢٧	يعرف إذا في الجملة	معرفة			
٢٨	يذكر حالات إعراب الاسم الذي يقع بعد إذا	معرفة			
٢٩	يميز بين أنواع إذا	فهم			
٣٠	يميز بين إذا الفجائية ، وإذا الشرطية	فهم			
٣١	يعطي أمثلة خارجية تحتوي على إذا	تطبيق			
٣٢	يعطي جملاً تحتوي على إذا الفجائية	تطبيق			
٣٣	يعرف اذا عند دخولها على الجمل الاسمية	معرفة			
٣٤	يوضح حالات اذا	فهم			
٣٥	يستخرج اذا الشرطية من الجمل	تطبيق			

الأهداف السلوكية الخاصة بإذْ

ت	الهدف إذ : جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٣٦	يعرف إذْ الاسمية	معرفة			
٣٧	يعرف إذْ الحرفية	معرفة			
٣٨	يميز بين إذْ الحرفية ، و إذْ الاسمية	فهم			
٣٩	يوضح معنى إذْ الحرفية	فهم			
٤٠	يعرب إذْ اعراباً صحيحاً حسب موقعها من الجملة	تطبيق			
٤١	يستخرج إذْ الاسمية من الجمل	تطبيق			
٤٢	يذكر حالات اعراب إذ الاسمية والحرفية	معرفة			
٤٣	يوضح معنى إذ الاسمية	فهم			
٤٤	يستخرج إذ الحرفية من الجملة	تطبيق			

الأهداف السلوكية الخاصة بأي الاستفهامية

ت	الهدف أي الاستفهامية : جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٤٥	يعرف معنى أيّ	معرفة			
٤٦	يعرف أنواع أيّ	معرفة			
٤٧	يميز أيّ اذا جاءت في سياق الكلام	فهم			
٤٨	يميز الحالات التي تأتي بها أيّ مبتدأ	فهم			
٤٩	يعرب جملاً فيها أيّ بمعنى الاستفهام	تطبيق			
٥٠	يعطي جملاً تتضمن أيّ الاستفهامية	تطبيق			
٥١	يعرف جمل فيها أي استفهامية	معرفة			
٥٢	يذكر حالات اعراب أي الاستفاهمية	معرفة			
٥٣	يميز أي اذا جاءت مفعول به	فهم			
٥٤	يميز معنى أي اذا جاءت في الجملة	فهم			
٥٥	يذكر جملة فيها أي خبر مقدم	فهم			
٥٦	يعرب أي الاستفهامية حسب موقعها في الجملة	تطبيق			

الأهداف السلوكية الخاصة بأيّ الشرطية

ت	الهدف أي الشـرطية : جعـل الطالـب قـادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٥٧	يعرف أيّ الشرطية	معرفة			
٥٨	يعرف أيّ الشرطية اذا جاءت منصوبة في الجملة	معرفة			
٥٩	يميز أيّ اذا جاءت بمعنى الشرط	فهم			
٦٠	يميز أيّ اذا جاءت مفعولاً به	فهم			
٦١	يعرب جملاً فيها أيّ الشرطية أسماء معربة	تطبيق			
٦٢	يستعمل أيّ في الجمل بشكل صحيح	تطبيق			
٦٣	يعدد حالات أيّ الاعرابية	معرفة			
٦٤	يوضح في جمل مفهوم أي الشرطية	فهم			
٦٥	يطرح جمل فيها أي الشرطية مفعول مطلق	فهم			
٦٦	يميز أي الشرطية في الجملة اذا جاءت مبتدأ	فهم			
٦٧	يعرب أي الشرطية اذا جاءت مبتدأ	تطبيق			

الأهداف السلوكية الخاصة بأيّ الموصولة

ت	الهدف أي الموصولة : جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى	صالح	غير صالح	الملاحظات
٦٨	يعرف أيّ الموصولة	معرفة			
٦٩	يعرف أيّ الموصولة عندما تأتي بمعنى الذي	معرفة			
٧٠	يذكر صفات أيّ الموصولة	فهم			
٧١	يبين حالة أيّ الموصولة في الجمل	فهم			
٧٢	يمثل بجمل مفيدة تحتوي على أيّ الموصولة	تطبيق			
٧٣	يعرب جمل تحتوي على أيّ الموصولة اعراباً صحيحاً	تطبيق			
٧٤	يستخلص تعريفاً لأي الموصولة باسلوبه الخاص	تطبيق			
٧٥	يعرب معنى أيّ الموصولة في الجمل	تطبيق			

ملحق رقم (٧)

صلاحية الخطط التدريسية وفق نموذج كارين

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة ترمي الى تعرف (أثر انموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية) ، ونظراً تتمتعون به من خبرة علمية وتربوية في مجال التدريس والعلوم التربوية والنفسية ، يرجى إبداء ملاحظاتكم القيمة وآراءكم السديدة في صلاحية هذه الخطط ، واجراء التعديل المناسب ، واضافة ما ترونه ملائماً ، علماً ان الجهد الذي ستبذلونه هو خير معين على انجاز متطلبات بحثه ، وفقكم الله لخدمة المسيرة العلمية .

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية **الباحث**

الاسم الكامل : **حاتم فياض حمادي**

اللقب العلمي : **ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية**

التخصص :

مكان العمل :

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (اسم المرة ، واسم الهيئة)

بخطوات إنموذج كارين للمجموعة التجريبية

المادة : قواعد اللغة العربية **الصف : الخامس الأدبي**

التاريخ : / /٢٠١١ **الشعبة :**

الحصة :

الموضوع / <u>اسم المرة واسم الهيئة</u>

الاهداف العامة :

١. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب واخر وتمكينه من فهم الجملة ومعرفة اثر صياغتها في تحديد معناها .
٢. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق ومن استعمال تراكيب الجملية الملائمة لما يروم ايصاله من معان وافكار .
٣. تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة .

الأهداف الخاصة :

تعريف الطلاب باسم المرة واسم الهيئة .

الأهداف السلوكية : جعل الطلاب قادرين على أن :

١ . يعرفوا أسم المرة .
٢ . يعرفوا اسم الهيئة .
٣ . يعربوا جملاً تحتوي على اسم المرة .
٤ . يستخرجوا اسم المرة ، واسم الهيئة من النصوص والجمل .

(*) اخذت الاهداف العامة من كتاب وزارة التربية ، منهج الدراسة الاعدادية ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٠م .

٥ . يمثلوا بجمل مفيدة تحتوي على اسم الهيئة .
٦ . يعرفوا أوزان اسم المرة .
٧ . يميزوا بين اسم المرة ، واسم الهيئة .

الوسائل التعليمية :

١ . السبورة .
٢ . الطباشير الملونة والبيضاء .

إجراءات التدريس : (٥دقائق)

أ . المراجعة :

المدرس . اعزائي الطلاب :

تعرفتم في الدرس السابق على الضمير ، وانه ينوب عن الاسم الصريح ويحل محله للاختصار ، ويدل على المتكلم ، والخاطب ، والغائب ، مبني لا يتغير بسبب وقوعه موقع المرفوع او المنصوب او المجرور ، وهو إما ظاهر أو مستتر ، والظاهر أما منفصل او متصل ، واليوم نتعرف على أسم المرة ، واسم الهيئة ، وأوزانها وأفعالها المشتقة منها ومعرفة إعرابها .

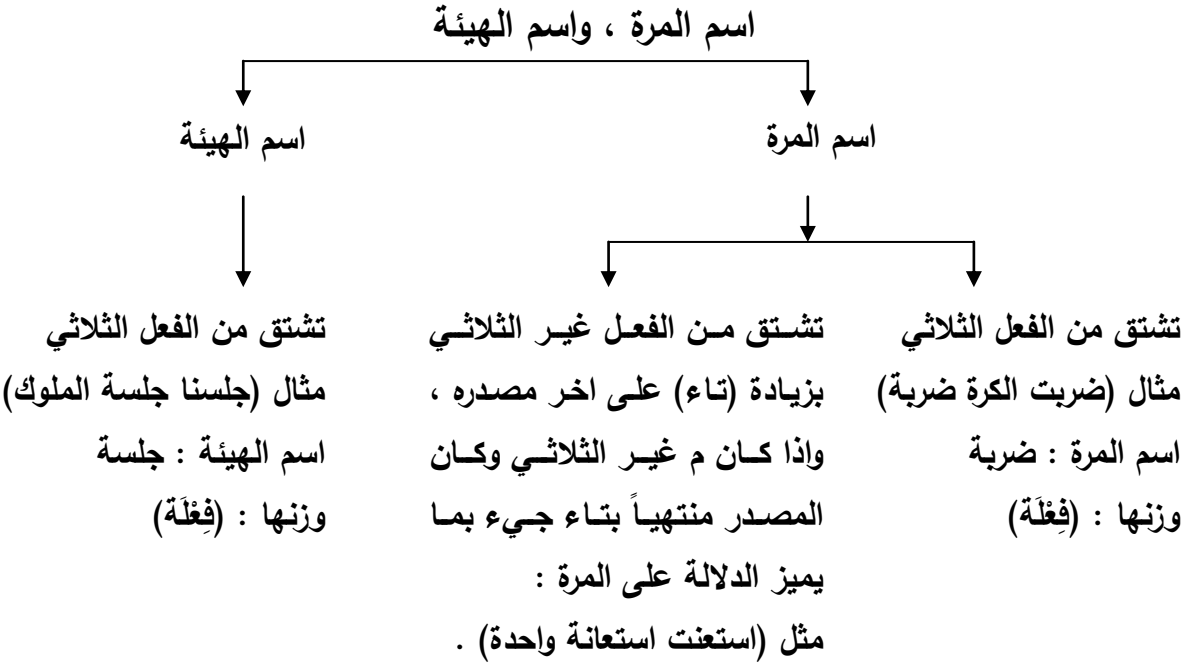
ب . التمهيد : (٥دقائق)

المدرس : درسنا الجديد هو اسم المرة ، واسم الهيئة لو نظرنا الى نص الحوار في هذا الموضوع لوجدنا أكثرها مصادر لأفعال ثلاثية تقسم الى قسمين ، أعزائي الطلاب اليوم نتعرف على هذه المصادر .

١ . مصادر تدل على المعنى المجرد والحدوث مرة واحدة ووزنها (فَعْلَة) ، وهي (خصلة ، نجدة ، صفقة ، بغتة) وسمي كل منها (اسم مرّة) او (مصدر مرّة) .
٢ . مصادر تدل على احدثٍ أيضاً على وزن (فِعْلَة) ، وهي (محنة ، سيرة ، عِشرة ، عبرة) .

ج . النظرة الكلية

١ . تقديم خريطة المفاهيم



٢ . مرحلة عرض المادة : (٣٠ دقيقة)

أ . عرض المنظم المتقدم لجذب انتباه الطلاب :

- ❖ أرافق أفضل الناس خصلة .
- ❖ قال تعالى : ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِّلظَّالِمِينَ﴾[١] .
- ❖ قال تعالى : ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَى فَتْرَةٍ مِّنَ الرُّسُلِ﴾[٢] .
- ❖ قال تعالى : ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً﴾[٣] .
- ❖ تعلمت الخبرة من تكرار التجربة .
- ❖ جلست مع أستاذي جلسة الملوك .
- ❖ مشاركة الأصدقاء في الفرحة والترحة .

أناقش مع الطلاب اسم المرة ، واسم الهيئة وبيان أفعالها وإعرابها وأوزانها .

ب . التمييز التدريجي :

---

(١) سورة الصافات الاية : ٦٣ .

(٢) سورة المائدة الاية : ٩ .

(٣) سورة البقرة الاية : ١٣٨ .

اسم المرة	الوزن	الفعل	الإعراب	اسم الهيئة	الوزن	الفعل	الإعراب
خصلة	فَعْلَة						
فترة	فَعْلَة	فتر	مجرور بحرف الجر	فتنة	فِعلَّة	فتن	مفعول به
فرحة	فَعْلَة	فرح	اسم مجرور	صبغة	فِعلَّة	صبغ	صفة
ترحة	فَعْلَة	ترح	معطوف	خبرة	فِعلَّة	خبر	مفعول به
				جلسة	فِعلَّة	جلس	مفعول به

٣ . مرحلة تقوية البنية المعرفية :

أ . التوفيق التكاملي : بيان أوجه التشابه بين اسم الهيئة واسم المرة وهما مصدران يدلان على ما يدل عليه المصدر مع زيادة في المعنى على المصدر (هي المرة الواحدة) او على (الهيئة).

ب . تحفيز الطلاب لاستقبال المعلومات بوساطة الاستقصاء والأنشطة ، تقسيم الطلاب الى مجموعات لتنفيذ الأنشطة الآتية :

النشاط الأول : يبين اسم المرة واسم الهيئة موضحاً افعالها واوزانها :

١. قال تعالى : ﴿إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً﴾[١] .

٢. قال تعالى : ﴿فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ﴾[٢] .

٣. قال تعالى : ﴿صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ﴾[٣] .

٤. قال تعالى : ﴿لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ * إِيلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ﴾[٤] .

٥. قال تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قَاتِلُوا الَّذِينَ يَلُونَكُمْ مِنَ الْكُفَّارِ وَلْيَجِدُوا فِيكُمْ غِلْظَةً﴾[٥] .

٦. أشارك أصدقائي في الفرحة والترحة .

النشاط الثاني :

---

(١) سورة الكهف الاية : ١٠ .

(٢) سورة الحاقة الاية : ١٣ .

(٣) سورة البقرة الاية : ١٣٨ .

(٤) سورة قريش الايات : ١-٢ .

(٥) سورة التوبة الاية : ١٢٣ .

إجراء اختبار شفوي لعدد من الطلاب وتوجيه أسئلة لهم حول الموضوع وإشراك اكبر عدد ممكن من الطلاب في الموضوع .

المدرس : ما معنى اسم المرة؟

الطالب : مصدر يدل على حدوث الفعل وقوعه مرة واحدة .

المدرس : ومِمَ يشتق اسم المرة ؟

الطالب : من الفعل الثلاثي .

المدرس : وما هو وزن اسم المرة؟

الطالب : على وزن (فَعْلَة) .

المدرس : أعطِ مثالاً على وزن الفعل المشتق من أسم المرة؟

الطالب : ضَربه .

المدرس : جيد ، ومِمَ يشتق هذا المصدر؟

الطالب : من الفعل الثلاثي (ضَرَبَ) .

المدرس : وإن كان الفعل غير ثلاثي؟

الطالب : كان مصدر المرة بزيادة تاء اخر مصدره .

المدرس : من يعطي مثالاً على ذلك .

الطالب : استعنت استعانة واحدة .

المدرس : أحسنت بارك الله فيك .

طالب اخر : أصبت الهدف إصابة واحدة .

المدرس : ما هو اسم الهيئة ؟

الطالب : مصدر يدل على هيئة حدوث الفعل حال وقوعه .

المدرس : ومِمَ يشتق اسم الهيئة ؟

الطالب : من الفعل لثلاثي .

المدرس : ما هو وزن اسم الهيئة؟

الطالب : على وزن (فِعْلَة) .

المدرس : من يعطي مثالاً على ذلك .

الطالب : جِلْسة .

المدرس : جيد ، من يعطي مثالاً على ذلك .

الطالب : جلسنا جِلْسة الملوك .

طالب آخر : أخِذنا إخَذة السَّيل .

المدرس : ما هو إعراب اسم المرة ؟

الطالب : حسب الموقع في الجملة .

المدرس : من يعطِ مثالاً على اسم المرة .

الطالب : لكل صارمٍ نبوة .

المدرس : ما هو الفعل من اسم المرة؟

الطالب : الفعل (نبا) .

المدرس : من يعطِ مثالاً على اسم الهيئة .

الطالب : إن نِشدة أهل العقل كفيلة بتحقيق الاعتدال .

المدرس : أين اسم الهيئة في الجملة؟

الطالب : نِشدة .

المدرس : أحسنت ، ما هو الفعل من أسم الهيئة؟

الطالب : نشد .

المدرس : ما هو وزن اسم الهيئة في الجملة؟

الطالب : فِعَلْة

المدرس : من يعرب (نشدة) في الجملة .

الطالب : اسم إن منصوب بالفتحة .

المدرس : أحسنتم بارك الله فيكم .

النشاط الثالث :

أخَاكَ أخَاك ، إنَّ من لا أخَالَهُ ... كَسَاعٍ الى الهَيجَا بغَيرِ سِلاَح

اكتب خمسة اسطر عن الإخوة وأثرها في تماسك المجتمع متضمنة على اسم المرة واسم الهيئة مع ذكر الوزن والفعل .

النشاط الرابع :

إن ..... الرجل تدل على اناقته وجماله .

جلسنا ..... الملوك على عروشهم .

إن .... أهل العقل كفيلة بتحقيق الاعتدال .

٤ . التسجيل :

يسجل الطالب ما توصل اليه في دفتره على شكل تقرير مكتوب .

٥ . المناقشة :

يناقش المدرس طلابه في كل مجموعة من النتائج التي توصلوا اليها في كل نشاط .

٦ . التزويد المعرفي :

يستنتج المدرس عن طريق إجابات الطلاب ، ومدى تحصيلهم وتصوراتهم الخاطئة ومحاولة تصحيح هذه التصورات ، ثم عرض هذه المفاهيم بنحو ميسر وقراءة الطلاب للقاعدة في الكتاب المدرسي .

التطبيق :

سلامٌ من صبا بردى أرق ... ودمع لا يكفكف يا دمشق

وبي مما رمتك به الليالي ... جراحات لها في القلب عن

الحسرة والألم يجعل الإنسان يتألم لبلده ولآمته بما أصابها من الويلات والنكبات ، وإن ذلك له التأثير البالغ في مسيرة الأمة ومستقبلها .

اكتب عن حب الوطن والأمة ما لا يقل عن أربعة اسطر متضمنة على اسم المرة ، واسم الهيئة .

ملحق رقم (٨)

صلاحية الخطط التدريسية وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية)

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ ماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

م / صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة ترمي الى تعرف (أثر انموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية) ، ونظراً تتمتعون به من خبرة علمية ، وتربوية في مجال التدريس والعلوم التربوية والنفسية ، يرجى إبداء ملاحظاتكم القيمة وآراءكم السديدة في صلاحية هذه الخطط ، واجراء التعديل المناسب ، واضافة ما ترونه ملائماً ، علماً ان الجهد الذي ستبذلونه هو خير معين على انجاز متطلبات بحثه ، وفقكم الله لخدمة المسيرة العلمية .

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية **الباحث**

الاسم الكامل : **حاتم فياض حمادي**

اللقب العلمي : **ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية**

التخصص :

مكان العمل :

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (اسم المرة ، واسم الهيئة)
بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة

المادة : قواعد اللغة العربية **الصف : الخامس الأدبي**

التاريخ : / /٢٠١١ **الشعبة :**

الحصة :

الموضوع : <u>اسم المرة واسم الهيئة</u>

الاهداف العامة :

١. تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب واخر وتمكينه من فهم الجملة ومعرفة اثر صياغتها في تحديد معناها .
٢. تمكين المتعلم من التعبير الدقيق ومن استعمال تراكيب الجملية الملائمة لما يروم ايصاله من معان وافكار .
٣. تمكين المتعلم من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة .

الأهداف الخاصة :

تعريف الطلاب باسم المرة واسم الهيئة .

الأهداف السلوكية الخاصة :

١. يعرفوا أسم المرة .
٢. يمثلوا بجمل تدل على اسم الهيئة .
٣. يعربوا الجمل التي تحتوي على اسم الهيئة اعراباً صحيحاً .
٤. يستخرجوا اسم الهئية من النصوص ، والجمل .
٥. يعرفوا اوزان اسم المرة .
٦. يميزوا بين اسم المرة واسم الهيئة .

(*) اخذت الاهداف العامة من كتاب وزارة التربية ، منهج الدراسة الاعدادية ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٠م .

الوسائل التعليمية :

١ . السبورة .

٢ . الطباشير الملونة والبيضاء .

التمهيد : (٥ دقائق)

المدرس . اعزائي الطلاب :

تعرفتم في الدرس السابق على الضمير ، وانه ينوب عن الاسم الصريح ويحل محله للاختصار ، ويدل على المتكلم ، والخاطب ، والغائب ، وهو إما ظاهر أو مستتر ، والظاهر أما منفصل او متصل ، واليوم نتعرف على أسم المرة ، واسم الهيئة ، وأوزانها وأفعالها المشتقة منها ومعرفة اعرابها .

عرض القاعدة : (٣٠دقيقة)

يقوم المدرس بتدوين القاعدة المراد شرحها للطلاب على السبورة بخط واضح وجميل وتكتب على شكل مراحل ولا ينتقل من مرحلة إلى أخرى حتى نفهم .

القاعدة :

١ . اسم المرة : مصدر يدل على حدوث الفعل وقوعه مرة واحدة .

- ❖ يشتق اسم المرة من الفعل الثلاثي .
- ❖ يكون على وزن فعله .
- ❖ ويدل اسم المرة على الوصف مثل (نظرت الى اللوحة نظرة واحدة) .
- ❖ إذا كان الفعل غير ثلاثي فان مصدره يكون بزيادة تاء على أخر مصدره مثل (استعنت استعانة واحدة) .

٢ . اسم الهيئة : مصدر يدل على هيئة حدوث الفعل حال وقوعه .

- ❖ يشتق من الفعل الثلاثي .
- ❖ يكون على وزن (فِعْلة) ، مثال (عِزّة الإنسان بالاجتهاد والتوفيق) .

بعد كتابة قاعدة التعريف باسم المرة ، واسم الهيئة ، يكتب المدرس مجموعة من الأمثلة توضح اسم المرة ، واسم الهيئة ويوضح أوزانها ومصادرها على السبورة وهي :

❖ قال تعالى : ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِّلظَّالِمِينَ﴾[١] .

❖ قال تعالى : ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَى فَتْرَةٍ مِّنَ الرُّسُلِ﴾[٢] .

❖ قال تعالى : ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً﴾[٣] .

❖ أرافق أفضل الناس خصلة .

❖ تعلمت الخبرة من تكرار التجربة .

❖ جلست مع أستاذي جلسة الملوك .

❖ مشاركة الأصدقاء في الفرحة والترحة .

أناقش مع الطلاب مصادر وأوزان اسم المرة ، واسم الهيئة في الآيات القرآنية ، والجمل ، وأشرك اكبر عدد من الطلاب في الموضوع .

المدرس : ما هو اسم المرة؟

الطالب : مصدر يدل على حدوث الفعل وقوعه مرة واحدة .

المدرس : ومِمَ يشتق اسم المرة ؟

الطالب : من الفعل الثلاثي .

المدرس وما هو وزن اسم المرة؟

الطالب : على وزن (فَعْلَة) .

المدرس : أعطِ مثالاً على وزن الفعل المشتق من أسم المرة؟

الطالب : ضَربه .

المدرس : جيد ومِمَ يشتق هذا المصدر؟

الطالب : من الفعل الثلاثي (ضَرَبَ) .

---

(١) سورة الصافات الاية : ٦٣ .

(٢) سورة المائدة الاية : ١٩ .

(٣) سورة البقرة الاية : ١٣٨ .

المدرس : وإن كان الفعل غير ثلاثي؟

الطالب : كان مصدر المرة بزيادة تاء اخر مصدره .

المدرس : من يعطي مثالاً على ذلك .

الطالب : استعنت استعانة واحدة .

المدرس : ما هو اسم الهيئة ؟

الطالب : مصدر يدل على هيئة حدوث الفعل حال وقوعه .

المدرس : وممً يشتق اسم الهيئة ؟

الطالب : من الفعل لثلاثي .

المدرس : ما هو وزن اسم الهيئة؟

الطالب : على وزن (فِعْلَة) .

المدرس : من يعطي مثال على ذلك .

الطالب : جلْسة .

المدرس : جيد ، من يعطي مثالاً على ذلك .

الطالب : جلسنا جِلْسة الملوك .

طالب آخر : اخِذنا إخَذة السيل .

المدرس : ما إعراب اسم المرة ؟

الطالب : حسب الموقع في الجملة .

المدرس : من يعطِ مثالاً على اسم المرة .

الطالب : لكل صارمٍ نبوة .

المدرس : ما هو الفعل من اسم المرة؟

الطالب : الفعل (نبا) .

المدرس : من يعطِ مثالاً على اسم الهيئة .

الطالب : إن نِشدة أهل العقل كفيلة بتحقيق الاعتدال .

المدرس : أين اسم الهيئة في الجملة؟

الطالب : نِشدة .

المدرس : أحسنت ، وما هو الفعل من أسم الهيئة؟

الطالب : نشد .

المدرس : ما هو وزن اسم الهيئة في الجملة؟

الطالب : فِعَلْة

المدرس : من يعرب (نشدة) في الجملة .

الطالب : اسم إن منصوب بالفتحة .

المدرس : أحسنتم وبارك الله فيكم .

بعدها انتقل الى الجزء الثاني من القاعدة لإتمام المعلومات ، لاحظتوا أعزائي الطلاب الأمثلة السابقة تجدون أن اسم المرة ، واسم الهيئة مصدران يدلان على ما يدل عليه المصدر مع زيادة في المعنى على المصدر (هي المرة الواحدة) ، وإن صيغة المصدر الأصلي هي صيغة اسم المرة على وزن (فِعْلَة) ووجب الإتيان بما يميز الدلالة على المرة مثل (عفوت عمن آذاني ورحمته رحمة واحدة) ، ولا يعاق اسم الهيئة من غير الثلاثي نحو (أنصت التلاميذ إنصات الحكماء) ، وإنصات مصدر للفعل (أنصت) وهو فريد بالهمزة وقد أفاد المصدر للدلالة على الهيئة .

التطبيق :

ترمي الخطوة السابقة الى مدى فهم الطالب لموضوع اسم المرة ، واسم الهيئة عندما يرونه مكتوباً أمامهم على السبورة أو يسمعونه من خلال السؤال والجواب ، فضلاً عن قياس قدراتهم على استخدام قاعدة إعراب اسم المرة ، واسم الهيئة ، وبيان مصادرها وأوزانها وتمثل هذه الخطوة بحل التمرينات داخل الصف في درس آخر .

سابعاً . التقويم :

س١ : عين اسم المرة اسم الهيئة مما يأتي ، ثم اذكر وزن كل منها وفعله؟

❖ قال تعالى : ﴿رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ﴾[١] .

---

(١) سورة آل عمران الاية : ٨ .

❖ قال تعالى : (وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً)[١] .

❖ قال تعالى : (فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ)[٢] .

❖ قال تعالى : (إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِلظَّالِمِينَ)[٣] .

❖ قال تعالى : (وَلْيَجِدُوا فِيكُمْ غِلْظَةً)[٤] .

❖ قال تعالى : (فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا)[٥] .

س٢ : أعرب ما يأتي :

إذا ودّك الإنسانُ يوماً لخلّةٍ ... فغيرها مرُّ الزمان تنكرا

الواجب البيتي :

ملحق (٩)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

---

(٢) سورة النور الاية : ٤ .

(٣) سورة الحاقة الاية : ١٣ .

(٤) سورة الصافات الاية : ٦٣ .

(٥) سورة التوبة الاية : ١٢٣ .

(٦) سورة الروم الاية : ٣٠ .

الماجستير

م / استبانة الخبراء لمعرفة صلاحية الاختبار التحصيلي البعدي بالصيغة النهائية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء دراسته الموسوبة بـ(أثر انموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية) ، وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً يتكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتكملة الفراغات ، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال التربية والتعليم ، يضع الباحث يضع بين أيديكم هذا الاختبار لابداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في مدى صلاحية هذا الاختبار .

ولكم الشكر الجزيل والامتنان

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية **الباحث**

الاسم الكامل : **حاتم فياض حمادي**

اللقب العلمي : **ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية**

التخصص :

مكان العمل :

ملحق رقم (١٠)

تعليمات الاختبار التحصيلي

أبنائي الطلبة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين أيديكم الاختبار التحصيلي ارجو الاجابة على فقراته بكل صدق وموضوعية .
يتكون الاختبار من (٣٠) فقرة موزعة على سؤالين السؤال الاول يتكون من (٢٠) فقرة ، والسؤال الثاني يكون من (١٠) فقرات .

تعليمات الاختبار

١. كتابة الاسم كاملاً والشعبة والصف والمدرسة على ورقة الاسئلة .
٢. تكون الاجابة على ورقة الاسئلة لكل فقرة .
٣. التثبت من اجابتك من الفقرات المحددة .

س١ : ضع دائرة حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

١ . يعرب الضمير (أنا) في جملة (أنا من المحسنين) ضمير متصل في محل :
أ . رفع .
ب . ضمير منفصل في محل رفع .
ج . نصب .
د . جر .

٢ . اذا أدخلنا (أيّ) على الجملة الاتية (طالبٍ درست) تصبح :
أ . أيّ طالبٍ درست .
ب . أيّ طالباً درست .
ج . أيّ طالبُ درست .
د . أيّ طالب درست .

٣ . إذا أنت أكرمت الكريم ملكته ، جاءت (إذا) في الجملة :
أ . أداة شرط غير جازمة .
ب . ظرف لما يستقبل من الزمان .
ج . ظرف يفيد المفاجأة .

د . أداة شرط جازمة .

٤ . قال تعالى : ﴿إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا﴾[١] ، جاءت (إذ) في الآية الكريمة :

أ . حرف تعليل .

ب . حرف يفيد المفاجأة .

ج . اسم مبني على السكون في محل نصب .

د . اسم مبني في محل جر .

٥ . جاءت (أيَّ) في جملة (أيَّ كتابٍ قرأت) :

أ . مبتدأ مرفوع بالضمة .

ب . مفعولاً به منصوب بالفتحة .

ج . مضافاً إليه .

د . اسماً مجرور .

٦ . قال تعالى : ﴿إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً﴾[٢] ، جاءت كلمة (رحمة) في الآية الكريمة اسم :

أ . مرة .

ب . هيئة .

ج . مبني .

د . مفعول .

٧ . قال تعالى : ﴿وَأَنْتُمْ حِينَئِذٍ تَنْظُرُونَ﴾[٣] ، جاءت (إذ) الاسمية في الآية الكريمة :

أ . ظرف للزمان الماضي .

ب . مفعولاً به .

ج . بدلاً من المفعول به .

---

(١) سورة التوبة الآية : ٤٠ .

(١) سورة الكهف الآية : ١٠ .

(١) سورة الواقعة الآية : ٨٤ .

د . مضافاً إليه .

٨ . جاءت (أيّ) في جملة (بأيٍّ حقٍّ تضربُ أخاك) بمعنى :

أ . استفهامية .

ب . موصولة .

ج . كمالية .

د . شرطية .

٩ . يعرب الكاف في جملة (ساعدكم الناس) ،:

أ . مفعولاً به .

ب . فاعلاً .

ج . مبتدأ .

د . خبر مقدم .

١٠ . من ضمائر النصب المنفصلة هي :

أ . أنا – نحن – انت – انتما

ب . إنا – نحن – اياكنّ – اياها

ج . ايّاي – إيانا – إياك – إياكم

د . إيانا – اياكم – إنا – اياهم

١١ . (أي دراسة تدرس تستفد منها) جاءت (أي) في الجملة بمعنى :

أ . استفهامية .

ب . شرطية .

ج . كمالية .

د . موصولة .

١٢ . الرضا بالكفاف خيرٌ من مسألة الناس ، (مسألة) مصدر ميمي على وزن :

أ . مُفعَل

ب . مفعِل

ج . مَفعَلة

د . مَفعل

١٣ . قال تعالى : ﴿مَا كُنتُمْ إِيَّانَا تَعْبُدُونَ﴾[١] ، تعرب كلمة (إيانا) في الآية الكريمة ضمير :

أ . منفصل في محل جر .

ب . منفصل مبني في محل نصب مفعول به .

ج . متصل في محل رفع فاعل .

د . متصل في محل نصب مفعول به .

١٤ . ايمّا اللاعبين شجعت ، تعرب (أي) في الجملة :

أ . مفعول به منصوب .

ب . مجرورة بحرف الجر .

ج . مرفوعة لأنها مبتدأ .

د . مفعول فيه ظرف زمان .

١٥ . قال تعالى : ﴿أَيًّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى﴾[٢] ، جاءت (أي) في الآية الكريمة :

أ . شرطية مجرورة ب . كمالية منصوبة

ج . شرطية مفعول به د . استفهامية مرفوعة

---

(١) سورة يونس الآية : ٢٨ .

(١) سورة الإسراء الآية : ١١٠ .

١٦ . في أي الجمل الاتية تكون (أيٌّ) مبتدأ مرفوع :

أ . أيَّ كتاب تقرأ أقراء .

ب . أيَّ تعمل أعمل .

ج . أيٌّ طالب يؤدّ واجبه يتفوق .

د . أيّ يوم تسافر فاصطحبني .

١٧ . إذا جارت عليك الدنيا فتذكر أخاً يؤازرك ، جاءت (إذا) في الجملة :

أ . أداة شرط جازمة ب . أداة شرط غير جازمة

ج . أداة شرط جائزة للتوكيد د . حرف زائد

١٨ . مَهبط الوحي مكة المكرمة ، جاء المصدر الميمي (مهبط) في الجملة على وزن:

أ . مَفعَل ب . مَفعِل

ج . مفعلة د . مُفعَل

١٩ . (أيّ العراقيين أكثر إخلاصاً) جاءت (أيّ) في الجملة :

أ . كمالية .

ب . شرطية جازمة .

ج . موصول .

د . استفهامية .

٢٠ . قال تعالى : ﴿وَقُل رَّبِّ أَدْخِلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ﴾[1] ، جاءت كلمة (مدخل) في الآية الكريمة :

أ . صفة مشبهة

ب . مصدر ميمي

---

(١) سورة الإسراء الآية : ٨٠ .

ج . اسم مفعول

د . صيغة مبالغة

س٢ : أكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

١. ضع (أيّ) في المكان الخالي وأضبطها (سلمتُ على ..... هو جالسً) .

٢. يصاغ اسم المرة على وزن .....

٣. يصاغ اسم الهيئة على وزن .....

٤. المصدر الميمي للفعل (دخل) هو .....

٥. اذا الشعب يوماً أراد الحياة فلابد أن يستجيب القدر تعرب (إذا) هنا .....

٦. أي طالب نجح ، تعرب (أيٌّ) .....

٧. قعدة الكسل مذمومة ، اسم الهيئة في الجملة هو .....

٨. قال تعالى : (وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ)[١] ، تعرب (إذا) في الآية الكريمة .....

٩. ضع (أيّ) في المكان الخالي وأضبطها (سأكرم ..... يتفوق) .

١٠. ضع (إذ) في المكان الخالي وأضبطها (سافرت وكنت ..... خارج البيت).

ملحق (١١)

مفتاح التصحيح لإجابات الطلبة

رقم الفقرة	حرب الإجابة الصحيح	رقم الفقرة	الكلمة الصحيحة
١	ب	١	أيَّ

(٢) سورة الفلق الآية : ٥ .

٢	أ	٢	فَعْلَة
٣	أ	٣	فِعْلَة
٤	ج	٤	مدخل
٥	ب	٥	غير جازمة
٦	أ	٦	مبتدأ
٧	د	٧	قعدة
٨	أ	٨	غير جازمة
٩	أ	٩	أيَّهم
١٠	ج	١٠	حينئذ
١١	ب		
١٢	ج		
١٣	ب		
١٤	أ		
١٥	ج		
١٦	ج		
١٧	ب		
١٨	أ		
١٩	د		
٢٠	ب		

ملحق رقم (١٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة

١	٢٠	٢١	٢٠	١	١٨	٢١	٨
٢	١٧	٢٢	٢٠	٢	١٥	٢٢	١٥
٣	٢٠	٢٣	٢٠	٣	١٧	٢٣	١٢
٤	٢١	٢٤	٢٠	٤	٢٠	٢٤	١٥
٥	١٣	٢٥	٢٦	٥	١٢	٢٥	١٥
٦	١٨	٢٦	١٩	٦	٢٠	٢٦	١٨
٧	١٢	٢٧	١٨	٧	٢١	٢٧	١٧
٨	١٧	٢٨	٢٠	٨	٢٣	٢٨	١٨
٩	٢٠	٢٩	٢٠	٩	٢١	٢٩	١٨
١٠	١٥	٣٠	٢١	١٠	١٧	٣٠	٢٠
١١	١٤	٣١	٢٠	١١	١٩	٣١	١٥
١٢	١٦	٣٢	٢١	١٢	١٥	٣٢	١٦
١٣	١٨			١٣	١٤		
١٤	١٥			١٤	١٦		
١٥	١٦			١٥	١٥		
١٦	١٩			١٦	١٥		
١٧	١٩			١٧	١٨		
١٨	١٦			١٨	١٧		
١٩	١٦			١٩	١٦		
٢٠	١٥			٢٠	١٠		

ملحق رقم (١٣)

معامل صعوبة فقرات الاختبار والقوة التمييزية

السؤال الأول			السؤال الثاني		
ت	معامل الصعوبة	القوة التمييزية	ت	معامل الصعوبة	القوة التمييزية

١	%٣٣	%٤٥	١	%٥٢	%٥٠
٢	%٤٤	%٤٦	٢	%٦٥	%٤٥
٣	%٢٥	%٥٠	٣	%٥٣	%٤٠
٤	%٣٢	%٦٢	٤	%٥٠	%٤٤
٥	%٥٠	%٤٢	٥	%٣٧	%٥٠
٦	%٤٥	%٤٠	٦	%٥٢	%٦٤
٧	%٣٤	%٤٥	٧	%٤٤	%٥٢
٨	%٥٥	%٥٥	٨	%٥١	%٥٥
٩	%٤٧	%٥٠	٩	%٣٦	%٦٦
١٠	%٥٥	%٥٢	١٠	%٣٨	%٥٥
١١	%٣٥	%٥٢			
١٢	%٥٠	%٥٠			
١٣	%٥٠	%٦٠			
١٤	%٤٢	%٦٣			
١٥	%٦٠	%٥٠			
١٦	%٤٢	%٦٠			
١٧	%٥٨	%٤٤			
١٨	%٦٢	%٥٠			
١٩	%٤٠	%٥٥			
٢٠	%٥٥	%٥٢			

ملحق رقم (١٤)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار

ت	فعالية البديل المخطوء الأول	فعالية البديل المخطوء الثاني	فعالية البديل المخطوء الثالث

١	-٠,٣٤	-٠,١٦	-٠,١٠
٢	-٠,٢٣	-٠,١٦	-٠,١
٣	-٠,١٣	-٠,٢	-٠,٢
٤	-٠,٢	-٠,١٣	-٠,١١
٥	-٠,٤	-٠,٣	-٠,١٠
٦	-٠,١٣	-٠,١١	-٠,١٠
٧	-٠,١٦	-٠,١٠	-٠,١٠
٨	-٠,١٦	-٠,٢٦	-٠,٤
٩	-٠,١٦	-٠,١٠	-٠,١٣
١٠	-٠,١٠	-٠,١٦	-٠,١٠
١١	-٠,٢	-٠,١٣	-٠,١١
١٢	-٠,٤	-٠,٣	-٠,١٠
١٣	-٠,١٣	-٠,١١	-٠,١٠
١٤	-٠,١٦	-٠,١٠	-٠,٣
١٥	-٠,١٦	-٠,٢٦	-٠,٤
١٦	-٠,١٩	-٠,١٠	-٠,١٠
١٧	-٠,٣	-٠,١١	-٠,١٠
١٨	-٠,١١	-٠,٢	-٠,٤
١٩	-٠,١	-٠,١٢	-٠,١٠
٢٠	-٠,١٤	-٠,١٢	-٠,١٠

ABSTRACT

The research aims to know the effect of karien sample in the learning of the Preparatory students for grammar material of the Arabic language .

The zero assumption :

There is no difference with statistic sign at the level of (0.05) between the average of marks for the students who study the grammar of the Arabic language according to Karien sample and the average of marks for the students who study the same material according to the normal method (the standard) .

First : The research limits :

1. A sample from the literary fifth class at the study year 2010-2011 .
2. Eight subjects from the Arabic grammar material which are to be taught in the literary fifth class at the study year 2010-2011.

Second : The procedures of the research :

The sample of the research was (64) students which are distributed in two groups (32) students for the experimental group who study according to Karien sample and (32) students for the standard group who study according to the normal method .

Third : The research requirements

The behavioral objectives , they were (75) objectives and two teaching plans according to Karien sample and the normal way . The researcher has made a sequent test which contained (30) item according to the experimental map which measures the three level of Blum classification and the test comprised from two questions , the first is to choose from multiple and the second is to complete the blanks . The truth , difficulty , dealing and its distinguish in power have been assured .

Fourth : The statistic ways

The researcher used the (T) test for two independent samples for the equivalence and to find the different between the standard and the experimental group and the square (K^2) in the education of the parents . The results showed the superiority of the experimental group which studies according to Karien sample over the standard group which studies the same material according to the normal method .

Fifth : The conclusions

1. Using Karien sample gives a motive to the student to an active forward learning , which means that the learner will not be a negative because the sample contains steps which simplify the process of teaching and learning .
2. Using Karien sample helps the level of learning for the students .

Sixth : The recommendations

1 . Using Karien sample in teaching because it activates the recognition of the students by the way of investigating and activities .

2 . Incite the instructors to follow the best strategies in teaching.

Ministry Of Higher Education
and Scientific Research
Dyala University
Education College for Human science
Higher Education / Masters degree
Teaching Methods – Arabic Language

The Effect of Karien Model in the Achievement of the Students for the Preparatovy stage in Arabic Grommar

A thesis presented by the student
(Hattam Faiadh Homadi Al-Zubaay)

Submitted to the board of the Education College for Human science - Dyala University as a part of the Requirement for fulfillment of the master degree in Arabic Language Teaching Methods

Supervised By
Dr. A. Muthana Alwan AL-Jashaamy

2012M **1433H**