وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية

أثر توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

رسالة قدمتها الطالبة

سناء حسون مشكور

إلى مجلس كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
رياض حسين علي

الأستاذ المساعد الدكتور
مكي نومان مظلوم

١٤٣٤ هـ

٢٠١٣ م

بسم الله الرحمن الرحيم

چ ڤ ج چ ڃ ڃ ڄ ڄ ڇ ڇ ڇ ڇ چ چ چ چ
ژ ڑ ڈ ډ ډ ډ ډ ډ ډ ډ ډ ډ ډ ډ ژ
چ ڳ گ گ ک ک ک ک ڑ ڑ ژ

صدق الله العلي العظيم

سُورَةِ آل عمران : الاية (١٠٣)

إقرار المشرفَيْن

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(أثر توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية)** التي قدمتها الطالبة **(سناء حسون مشكور)** قد جرى بإشرافنا في كلية التربية الاساسية–جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية **(طرائق تدريس اللغة العربية).**

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور	**الأستاذ المساعد الدكتور**
رياض حسين علي	**مكي نومان مظلوم**

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع:

الأستاذ الدكتور

نبيل محمود شاكر

معاون العميد للشؤون العلمية

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**) التي قدمتها الطالبة (**سناء حسون مشكور**) إلى كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (**طرائق تدريس اللغة العربية**) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع :
الاسم :
اللقب العلمي :
التاريخ : / /٢٠١٣

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**أثر توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**) التي قدمتها الطالبة (**سناء حسون مشكور**) إلى كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (**طرائق تدريس اللغة العربية**) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع :
الاسم :
اللقب العلمي :
التاريخ : / /٢٠١٣

الإهـــداء

أهدي هذا الجهد المتواضع

إلى : من قال الله تعالى في حقهما " وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً " (الإسراء : من الآية ٢٤)

براً وعرفاناً بالجميل . أمي وأبي

والى : من قال الله تعالى في حقه " يا ايها الناس اتقوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا " (النساء : من الآية ١)

زوجي

الى القلوب الصادقة التي وقفت بجانبي في السراء والضراء

إخوتي وأخواتي

والى قال تعالى " زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا " (الكهف : من الآية ٤٦)

أولادي

الباحثة

شكر وامتنان

الشُكرُ لله رب العالمين أولاً والصلاة والسلام على أشرف الخلق وخاتم النبيين أبي القاسم محمد وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين وصحابته المنتجبين، أشكرهُ جل شأنهُ على توفيقهُ وإحسانهِ على ما منّ علينا من توفيق في الوصول بهذا الجهد إلى المستوى الذي وصلنا إليه .

وبعد :

انطلاقـاً مـن قولـهِ تعـالى((ۋ ۋ و و ۆ ۆ ې ې ې ې □ □ □ □
□ □ □ □ □ □ □ □□ □ □ □ □□ □ □ ى ى ي □
□ □ □)) (البقرة : ٢٣٧).

ومن دواعي سعادة المرء أن يعترف بفضل من مدَّ له يد العون، ويلهج بشكره وفاءً بحقهِ عليه، وتقديراً لكرمه...

يطيب لي بعد الانتهاء من كتابة الرسالة أن أتقدم ببالغ الشكر والامتنان إلى استاذي الفاضل المربي الدكتور رياض حسين علي الذي أشرف على رسالتي هذه، ولم يبخل عليَّ بالنصائح والتوجيهات، فكان لتوجيهاته السديدة وملاحظاته العلمية النافعة الأثر الكبير في اخراج هذه الرسالة بهذا الشكل فجزاه الله عني خير جزاء المحسنين ، وأمد في عمره لخدمة التربية والتعليم، والإنصاف يقتضي مني تقديم الشكر والامتنان الى العالم اللغوي الاستاذ الدكتور الفاضل مكي نومان مظلوم المشرف على الرسالة الذي اتحف رسالتي بأساليبه الرائعة وكلماته السديدة، وكان له الاثر الكبير الذي لا يمكن وصفه بالكلمات فأقول جزاه الله عني خير الجزاء ، وامد في عمره لخدمة التربية والتعليم.

كما يسرني ان اتقدم بالشكر والثناء إلى الاساتذة الافاضل أعضاء الحلقة النقاشية (السمنار) (أ.د. محمد علي غناوي ، أ.د. اسماء كاظم فندي ، أ.د. عادل عبد الرحمن ، أ.م.د. رياض حسين علي ، أ.م.د. مازن عبد الرسول ، أ.م.د. مكي نومان مظلوم) وذلك لجهودهم العلمية ، وما قدموه عند مناقشة مقترحات البحث،

واوجه شكري إلى الاساتذة الخبراء والمحكمين والمتخصصين لما كتبته أقلامهم الصادقة ، التي ترجمت خبراتهم العلمية ممّا ادّى الى ترصين الرسالة.

وبكل مشاعر الاحترام البالغ ، والاعتراف بالجميل أوجه شكري الى الأستاذ الدكتور سعد علي زاير لما قدّمه لي من ملاحظات وتوجيهات قيمّة، والشكر موصول الى الأستاذ الدكتور محمد علي غناوي البعقوبي الحمداني لما قدّمه من ملاحظات وتوجيهات ودعم معنوي، والشكر إلى الدكتورة الفاضلة باسمة أحمد جاسم الجميلي ، التي منحتني من وقتها وجهدها الكثير، فضلاً عن ملاحظاتها وتوجيهاتها التي أفدت منها والشكر الى الأستاذ عماد العبيدي لما قدّمه لي من ملاحظات وتوجيهات.

واوجه شكري الى إدارة مدرسة الشهيد الشيخ عباس الزبيدي الأساسية، وأعضاء الهيئة التعليمية فيها على حسن ضيافتهم ورعايتهم وقبولهم تطبيق التجربة ، وأوجه الشكر الى كل الموظفين في مكتبات كلية التربية الاساسية، وكلية التربية جامعة ديالى ، وكلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد، على حسن رعايتهم وعنايتهم بطلبة الدراسات العليا.

ووفاءً وتقديراً أتوجه بالشكر لزوجي لصبره الطويل، وكل افراد عائلتي الذين تحملوا المتاعب طيلة مدة دراستي واعدادي للرسالة.

وعرفاناً بالجميل أوجه شكري لكل من مدّ يد العون والمساعدة في انجاز هذه الرسالة.

وأدعو الله العلي القدير أن يتقبل مني هذا الجهد المتواضع، واسأله تعالى التوفيق والسداد للجميع. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

سناء حسون مشكور

ملخص الرسالة

يهدف البحث إلى تعرف أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية :

- ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درَّسن قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً من تصاميم الضبط المحكم لمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبار بعدي، وجرى اختيار العينة قصدياً في مدرسة الشهيد الشيخ عباس الزبيدي الاساسية للبنات في محافظة بغداد ، قاطع البلديات لتطبيق التجربة.

اختارت الباحثة بصورة قصدية شعبتين من شعب المدرسة وهما شعبة (أ) التي مثلت المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٢٦) طالبةً ، درسن القواعد بتوظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) ، وشعبة (ب) مثلت المجموعة الضابطة ، وعدد طالباتها (٢٦) طالبةً درسن القواعد بالطريقة التقليدية (الاعتيادية)، وبذلك أصبح مجموع طالبات العينة (٥٢) طالبةً .

كافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، ودرجات الطالبات في اللغة العربية لنصف السنة، والتحصيل الدراسي للأبوين).

وقد أظهرت المعالجات الاحصائية إنعدام الفروق بين طالبات المجموعتين في تلك المتغيرات.

وقد دَرّسَتْ الباحثة طالبات مجموعتي البحث بنفسها، بعد أن أعدتْ خططاً تدريسية لكل موضوع من موضوعات القواعد المخصصة للتجربة، (على وفق استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) للمجموعة التجريبية، وعلى وفق

(الطريقة الاستقرائية) للمجموعة الضابطة) ، وصاغت الاهداف السلوكية لها، وعرضت الخطط التدريسية والاهداف السلوكية على نخبة من الخبراء والمتخصصين.

ولغرض قياس تحصيل طالبات المجموعتين، أعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً ، يتألف من سؤال واحد ، ويتكون من (٣٠) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد)، اتسم بالصدق والثبات.

وبعد انتهاء التجربة التي استمرتْ (٦) أسابيع، طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث، ومن خلال تصحيح إجابات الطالبات، وباستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة ومنها: الاختبار التائي (T.test) ، ومربع كاي (K^2) ، ومعادلة معامل الصعوبة ومعامل التمييز، ومعادلة كيودور وريتشاردسون -٢٠- Kauder Richardson ، وفاعلية البدائل الخاطئة ظهرت النتيجة على النحو الاتي :

- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن قواعد اللغة العربية بتوظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية).

وفي ضوء النتيجة التي توصلت اليها الباحثة خلصتْ إلى الاتي:

إنّ استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) يزيد من قابلية الطالبات في الاعتماد على أنفسهن في تقصّي الحقائق والحصول على المعلومات، وتساعدهن على الفهم والاستيعاب، وتطبيق القواعد بشكل جيد. وهذه الاستراتيجية تساعد الطالبات على إدراك أهمية القواعد ، وتفادي الأخطاء النحوية.

وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها:

- ضرورة إقامة دورات للمدرسين و المعلمين في أثناء الخدمة ، وتدريبهم على استعمال استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في العملية التعليمية.

واقترحت الباحثة مجموعة من المقترحات ، منها:

- اجراء دراسة موازنة بين استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه)، وأساليب التعليم الأخرى لغرض معرفة فاعلية كلّ منها في تنمية المهارات العلمية لدى الطلبة.

ثبت الرسالة

الموضوعات	رقم الصفحة
العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرفين	ت
إقرار الخبير اللغوي	ث
إقرار الخبير العلمي	ج
الإهداء	ح
شكر وامتنان	خ – د
ملخص الرسالة	ذ – ز
ثبت المحتويات	س – ص
ثبت الاشكال	ض
ثبت الجداول	ض – ط
ثبت الملاحق	ط
الفصل الأول – التعريف بالبحث	١–٢٠
مشكلة البحث	٢–٥
أهمية البحث	٥–١٢
هدف البحث وفرضيته	١٢
حدود البحث	١٢–١٣
تحديد المصطلحات	١٣–٢٠
الفصل الثاني – جوانب نظرية ودراسات سابقة	٢١–٦٤
اولا . جوانب نظرية	٢٢
التعليم الجمعي	٢٢–٢٧
المرجع التاريخي للاستقصاء	٢٧–٣٠
توطئة	٣٠–٣٣

التدريس الاستقصائي	٣٣-٣٤
استراتيجية التدريس الاستقصائي	٣٥-٣٦
الاسس التي يستند إليها التعّلم الاستقصائي	٣٧-٤٠
أنواع الاستقصاء	٤٠-٤٢
خطوات الاستراتيجية الاستقصائية	٤٢-٤٥
وظيفة المدرس في التعّلم الاستقصائي	٤٥
وظيفة الطالب في التعلم الاستقصائي	٤٧-٤٨
مزايا الاستقصاء	٤٨-٥٠
دراسات سابقة	٥٠
عرض الدراسات السابقة	٥٠-٥٧
الموازنة بين الدراسات السابقة	٥٨-٦٤
الفصل الثالث . منهج البحث وإجراءاته	٦٥-٩٠
منهج البحث واجراءاته	٦٦
أولا /التصميم التجريبي	٦٦-٦٧
ثانياً /مجتمع البحث	٦٧-٦٨
ثالثاً /عينة البحث	٦٩-٧٠
رابعاً /تكافؤ العينة	٧٠-٧٤
خامساً/ ضبط المتغيرات الدخيلة	٧٤-٧٦
سادساً/ تحديد المادة العلمية	٧٦-٧٧
سابعاً /صياغة الأهداف السلوكية	٧٧-٧٨
ثامناً / إعداد الخطط التدريسية	٧٨
تاسعاً /أداة البحث	٧٨-٨٨
عاشراً / الوسائل الإحصائية	٨٨-٩٠
الفصل الرابع . عرض النتيجة وتفسيرها	٩٢-٩٥
اولاً / عرض النتيجة	٩٢

ثانياً / تفسير النتيجة	٩٣-٩٤
ثالثاً / الاستنتاجات	٩٤
رابعاً / التوصيات	٩٥
خامساً / المقترحات	٩٥
المصادر والمراجع	٩٧-١١٠
أولا: المصادر العربية	٩٧-١٠٨
ثانيا : المراجع الانكليزية	١٠٨-١١٠
الملاحق	١١١-١٥٣
العنوان باللغة الانكليزية	A
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	B-C

ثبت الأشكال

الرقم	عناوين الاشكال	الصفحة
١	الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث	٦٧

ثبت الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١.	أسماء المدارس الاساسية للبنات التابعة إلى المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية	٦٨
٢.	عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده	٧٠
٣.	نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني	٧١
٤.	نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في امتحان نصف السنة	٧٢
٥.	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية	٧٣
٦.	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية	٧٤
٧.	توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية على طالبات مجموعتي البحث	٧٦
٨.	الموضوعات التي شملتها التجربة بحسب تسلسلها في الكتاب	٧٧
٩.	جدول المواصفات	٧٩
١٠.	معاملات صعوبة فقرات الاختبار	٨٤
١١.	قوة تمييز فقرات الاختبار	٨٥

١٢.	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي يوضح المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي	٨٦-٩٢

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	١١٢
٢	العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور	١١٣
٣	درجات مادة اللغة العربية لنصف السنة للصف الأول المتوسط	١١٤
٤	اسماء السادة الخبراء الذين استعانت الباحثة بخبراتهم في هذا البحث	١١٥-١١٦
٥	آراء الخبراء في الأهداف السلوكية	١١٧-١٢٢
٦-٧	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية	١٢٣
٦	خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الفاعل) لطالبات الصف الاول المتوسط على وفق التعليم الجمعي (الاستراتيجية الاستقصائية) للمجموعة التجريبية	١٢٤-١٣٣
٧	خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الفاعل) لطالبات الصف الاول المتوسط على وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية) للمجموعة الضابطة.	١٣٤-١٤٣
٨	فقرات الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية	١٤٤-١٥١
٩	درجات الاختبار التحصيلي البعدي	١٥٢
١٠	الدرجات العليا والدنيا للعينة الاستطلاعية	١٥٣

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

ثانياً : اهمية البحث

ثالثاً : هدف البحث وفرضيته

رابعاً : حدود البحث

خامساً : تحديد مصطلحات البحث

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً : جوانب نظرية

- التعليم الجمعي
- المرجع التاريخي للاستقصاء
- توطئة استراتيجية الاستقصاء
- التدريس الاستقصائي
- استراتيجية التدريس الاستقصائي
- الاسس التي يستند اليها التعلم الاستقصائي :
- انواع الاستقصاء
- خطوات الاستراتيجية الاستقصائية
- وظيفة المعلم في التعليم الاستقصائي
- وظيفة الطالب في التعلم الاستقصائي
- مزايا الاستقصاء

ثانياً : دراسات سابقة

- دراسة الكناني ، ٢٠٠٣
- دراسات في مواد دراسية اخرى وهي :

أ- دراسات عربية

١- دراسة العبيدي (١٩٩٦)
٢- دراسة المليكي (٢٠٠١)
٣- دراسة العتابي (٢٠٠٣)
٤- دراسة ابراهيم واخرين (٢٠٠٣)
٥- دراسة الفهداوي (٢٠٠٥)

ب- دراسات اجنبية

١- دراسة ارمسترونج (Armstrong 1970)
٢- دراسة بوف (Pugh ,1980)
٣- دراسة وليامز (williams 1981)
٤- دراسة نيوجوبو (Nwagbo 1997)

ثالثا : موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

اجراءات البحث

١- التصميم التجريبي
٢- مجتمع البحث
٣- عينة البحث
٤- تكافؤ مجموعتي البحث
٥- ضبط المتغيرات الدخيلة
٦- تحديد اعادة العملية
٧- صياغة الاهداف السلوكية
٨- اعداد الخطط التدريسية
٩- اداة البحث
١٠- الوسائل الاحصائية

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها والاستنتاجات – والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتيجة

ثانياً: تفسير النتيجة

ثالثاً: الاستنتاجات

رابعاً: التوصيات

خامساً: المقترحات

المصـــــادر

الملاحـــــق

أولا: **مشكلة البحث**:

من المشكلات التي ظهرت واضحة في المؤسسات التربوية، الضعف في قواعد اللغة العربية. إذ علت الشكوى من تدني مستوى أبناء العربية فيها، وينطبق ذلك الحكم على الكثير من طلبة المدارس المتوسطة والإعدادية، إذ إن الأخطاء النحوية كثيرة إلى حد صار البحث عنها لا يحتاج إلى طول عناء لاستحضار عدد كبير منها، فبعد أن كان الأمر استقصاء الأخطاء، وهي قليلة، أصبح تعرفها لا يحتاج الى عناء كبير ومن الجدير بالذكر ان ضعف الطلبة في مادة النحو يمثل واقع حال الكثير من الطلبة والمتعلمين ولاسيما طلبة المرحلة المتوسطة ؛ اذ تجدهم دون المستوى المطلوب في فروع اللغة العربية عامة وقواعد اللغة العربية بوجه خاص .

وتعد صعوبة قواعد اللغة العربية التي يعاني منها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من أبرز مشكلات تعلم اللغة العربية، مما ترك أثراً بالغاً في حصيلتهم اللغوية، واستيعابهم للمعرفة . (الطعمة، ١٩٧٣ ، ص٥٥)

وقد نسب الجواري الصعوبة إلى أن المتعلمين لا يستطيعون أن يتذوقوا قواعد اللغة العربية بأفكارهم، وأن أذهانهم تقتحمها فلا تتقبلها، ولا تمازجها، وإنهم يحفظون منها ما يحفظون لكي يقطعوا به مرحلة من مراحل الدراسة. (الجواري ، ١٩٨٤ ، ص: ب)

وهناك بعض الصعوبات تعزى الى طريقة التدريس التي تعد ركناً مهماً من اركان المنهج . " اذ انها لا تقل اهمية عن عناصر المنهج الاخرى ، بل ان هذه العناصر تعتمد في نجاحها الى حد كبير عليها " . (صبري ، ٢٠٠٣، ص١١)

إنّ ضعف الطلبة في تعلّم قواعد اللغة العربية يعود إلى أنها تعتمد على المنطق أو الاستقراء، ومن ثم استنتاج القواعد واستنباط الأحكام، وهي فعاليات عقلية مجردة ومعقدة أحياناً، إذا لم تتصل بالجانب التطبيقي في الحياة (التميمي والزجاجي، ٢٠٠٤، ص ٣٩-٤٠).

وقد عَبَّرَ عن هذه المشكلة كثير من اللغويين والتربويين قديماً وحديثاً، وظهرت بسببها الدعوات التي تدعو إلى تسهيل قواعد اللغة العربية ، فهذا ابن مضاء

القرطبي (ت ٥٩٢ هـ) دعا إلى تسهيل الدرس النحوي من خلال إلغاء العامل، وإبطال التعليل، والتأويل، لشعوره بصعوبة هذا الدرس لدى المتعلمين وضيقهم منه. (ابن مضاء،١٩٤٧،ص٨٧)

ففي معظم حالات نفور المتعلم من قواعد اللغة العربية يعود السبب الى قلة مهارة المدرس في اتباع الطريقة الناجحة لتوصيل القواعد النحوية الى اذهان المتعلمين . (ابو مغلي ، ١٩٧٩، ص٥٩)

وهكذا يتضح ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية بحيث لا يمكن تجاهله، إذ إنَّ انخفاض التحصيل الدراسي في هذه المادة المهمة يشكل مؤشراً كبيراً، لأنّ مادة قواعد اللغة العربية هي التي تسهم في قراءة الجمل قراءة صحيحة، وضبط أواخر الكلمات، وقراءة القرآن الكريم بصورة واضحة ومفهومة، وتساعد الطالب على قراءة الشعر العربي بصورة صحيحة وواضحة.

واشارت الكثير من الدراسات الى ضعف المتعلمين في قواعد اللغة العربية كدراسة (الدليمي) التي اشارت "إلى أن أخطاء الطلبة النحوية تتركز في أغلب موضوعات النحو للمرحلة الإعدادية ". (الدليمي ، ١٩٨٠ ،ص ٨٧) وأكد (الناقة ،١٩٨١) "أن نسبة الذين يخطؤون في قواعد اللغة العربية من الطلبة (٨٥%) ". (الناقة ، ١٩٨١ ، ص٣٧) ، ويرى (العزاوي ، ١٩٨٨) ،"أن ضعف المتعلمين في النحو العربي ونفورهم منه أدى إلى نفورهم من اللغة وإعراضهم عن تعلمها". (العزاوي، ١٩٨٨،ص١١٤)

ويرى (الربيعي ، ١٩٨٩) "أن ضعف الطلبة في المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية أدى إلى ضعف الرغبة للتعلم في مادة قواعد اللغة العربية ". (الربيعي ، ١٩٩٩ ،ص ١٠٧)

في حين ذهبت (الإزيرجاوي) " إلى أن الضعف واضح في مادة النحو العربي، وان الطلبة يخطؤون في الموضوعات النحوية كافة". (الإزيرجاوي ،١٩٩٩، ص ٧٠)

إنْ مشكلة تعلم القواعد تعود إلى مجموعة من أطراف العملية التدريسية ، وهي المدرس وضعف التأهيل والمهارة في التدريس، والطالب الذي أصبح يهمل مادة القواعد، ويعتمد على فروع اللغة العربية الأخرى لتحقيق النجاح، وطرائق التدريس التقليدية والجافة التي لا تثير الطلبة ولا تحفزهم، وتعوّدهم على الحفظ والاستظهار. (عطية، ٢٠٠٩، ص ٢٣)

وهناك بعض الصعوبات تعزى إلى طريقة التدريس، التي تعدّ ركناً مهماً من أركان المنهج . "إذ انها لا تقل أهمية عن عناصر المنهج الأخرى، بل إنَّ هذه العناصر تعتمد في نجاحها إلى حد كبير عليها". (صبري، ٢٠٠٣، ص١١)

وفي ضوء جميع ما تقدم من الاسباب ترى الباحثة إنّ مشكلة ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية لاتزال ظاهرة للعيان، ولذلك فهي تستحق الدراسة الحالية.

وقد وجدت الباحثة من خلال مناقشتها مع مدرسات اللغة العربية أن الطرائق التدريسية المتبعة في المرحلة المتوسطة هي الطرائق التقليدية القديمة والجافة، والتي لا تثير التفكير لدى الطالبات، وتعودهن على الحفظ واستظهار المعلومات، ولا تعودهن على الفهم والاستيعاب والتفسير والتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج ومناقشة الآراء. ولهذا فإن ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية يعود إلى الطرائق التقليدية المتبعة في تدريسها.

إذن مشكلة هذا البحث تكمن في ضعف طالبات المرحلة المتوسطة في قواعد اللغة العربية، وهو ما ذكرته الكثير من الدراسات السابقة، التي اكدّت عدم استعمال الطرائق والاستراتيجيات الحديثة.

فاصبح ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية مشكلة من المشاكل الدراسية التي تواجه الطلبة في المراحل الدراسية كافة، لذا وجب التفكير في علاج هذه المشكلة .

وقد اطلعت الباحثة على الكثير من الدراسات التي ذكرت انفاً واستعملت طرائق وإستراتيجيات حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، لكنها لم تجد دراسة تستعمل إحدى إستراتيجيات التعليم الجمعي في تدريس قواعد اللغة العربية، لذا اختارت الباحثة إحدى إستراتيجيات التعليم الجمعي، وهي الاستقصاء الموجّه،

بوصفها تؤكد حرية الرأي، والتعبير والتفاعل داخل الصف الذي يقود الطالبات إلى التعلم الذاتي، واستقصاء المعلومات بأنفسهن، وتنمّي الثقة بالنفس، وتحمّل المسؤولية لدى الطالبات، مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهن في قواعد اللغة العربية.

لذا عزمت الباحثة على إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى تعرّف أثر توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

ثانياً :أهمية البحث:

التربية مهمة أساسية من مهمات أي مجتمع، وواجب أساسي من واجباته لا يمكن تجاوزه، فكيان المجتمع، وحياته واستمراره، يتأثر بما يبذله المجتمع لتربية الناشئة فيه، وليس من المتصور أن يغفل أي مجتمع هذا المقوم الأساسي من مقوماته، وان كانت المجتمعات المختلفة يتفاوت اهتمامها به وتصورها له، ورعايتها له، والجهود التي تبذلها في سبيله، فالمجتمع في حاجة إلى أن يغرس في الأطفال والناشئة انماطاً من السلوك يرضى عنها، ويقرها ويرغب في استمرارها، ولكي تحقق التربية أهدافها في تغيير السلوك نحو اتجاهات مرغوب فيها، ينبغي أولاً تعريف كل هدف في صورة سلوكية، وعندما يتحقق ذلك يصبح في الامكان تخطيط الخبرات التعليمية، ووضع المقاييس لقياس مدى فاعليتها. (ريان، ١٩٨٤، ص٤٣٩)

لذا أصبح من الواجب وجود منهج نستطيع من خلاله نقل المعرفة والمبادئ والاتجاهات والمهارات إلى الاجيال الجديدة، يساعد في توجيه النشء، وغرس ما يراد غرسه من خلق قويم وسلوك سليم، وقد اتسع المنهج المدرسي حتى شمل جميع أنواع النشاطات المرتبطة بحياة الطلبة التي توجهها المدرسة، وتشرف عليها داخل حدودها أو خارجها. (ابراهيم، ١٩٦٢، ص١٩)

وترى الباحثة ان المنهج الحديث لا يقتصر على المعلومات التي ينقلها المدرسون إلى طلبتهم عن طريق الارسال ليتلقفوها عن طريق الاستقبال فقط، بل يشمل أيضاً المهارات العلمية والطرائق والاستراتيجيات التدريسية والقيم والاتجاهات

التي تتعدى هذه المعلومات المسطرة في بطون الكتب، وعلى صدر صفحاتها، ولذلك يكون المنهج عبارةً عن مادة، وطريقة ونشاط، ولا يمكن تجزأة هذه الامور الواحد عن الاخر، وذلك لان مجموعها يشكل وحدة متكاملة لا يمكن التفريط بأي منها.

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس، لان طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج الى ما تصبو المدرسة إليه من خلق عادات وميول، واتجاهات، وقيم عند طلبتها. (السامرائي، ١٩٨٧، ص٢١)

وترى الباحثة ان المنهج الدراسي بمواده الدراسية المختلفة يعتمد على اللغة، لان اللغة حلقة الوصل بين المتكلم وهو المدرس ، والمتلقي وهو الطالب، ولذلك يجب الاهتمام باللغة العربية وتدريسها وجعلها الوسيلة الرئيسة التي يعتمد عليها المدرس في التفاعل الصفي (اللفظي) مع الطلاب داخل الصف الدراسي.

وتعدّ اللغة العربية واحدة من اللغات المهمة في العالم ذات العراقة والأصالة ، فهي اللغة الحقّة القوية التي لم تنل منها العاديات والأحداث، وقد كان الإسلام سببا في ثباتها في القلوب ، وسببا في الذيوع والانتشار بين الأمصار المختلفة لأنها لغة العقيدة والتنزيل " ولم يحدث حدث في تاريخ اللغة العربية أبعد أثرا في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام " (فك، ١٩٥١، ص١٧).

وقد نزل القرآن ليضيف إلى اللغة العربية عزا وشرفا، وليؤكد هويتها وفضلها على اللغات الأخرى، ويحفظها من الضياع، قال تعالى: ((ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ))*، وفي آية أخرى يؤكد سبحانه وتعالى عربية هذا القرآن فيقول ((ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ))*.

وتعد قواعد اللغة العربية من أهم فروع اللغة العربية المهمة ، وأكثرها اعتماداً على العقل والتفكير، ومنه ينطلق الطلبة أو المتعلمون إلى سائر فنون الكلام، وفروعه، وبه يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة، وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية تعتمد على القياس منهجاً، والتحليل أصولاً، والتعليل تحقيقاً، إذ

* الشعراء، الآيات، ١٩٢-١٩٥.

* يوسف ، الاية ، ٢ .

يتوافر لهم بذلك حسّ لغوي يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها، والتعبير بها، والانطلاق منها (اللبدي ، ١٩٩٩، ص٨١).

وتظهر أهمية قواعد اللغة العربية ومنزلتها في كلام الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم). وعدد من الصحابة والأوصياء ووصاياهم في تقويم اللسان العربي، وينهاهم عن اللحن فيه، ومن ذلك قوله (صلى الله عليه وآله وسلم) : رحم الله امرءاً أصلح من لسانه" ** (الزجاجي، ١٩٥٩، ص ٩٦). والزمَ الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) قارئ القرآن أن يكون متمكنا من اللغة عالما بها (ابن منظور، ٢٠٠٥ ، ص ١٠٨).

وعدّ ابن خلدون (ت ٨٠٨هـ) النحو من أهم علوم اللسان قاطبة ، فعلم اللسان عنده يستند إلى اربعة أركان هي (اللغة، والنحو، والبيان، والأدب) غير أن النحو يتصدرها " إذ تبين أصول المقاصد بالأدلة ، فيميز الفاعل عن المفعول والمبتدأ عن الخبر" (ابن خلدون، ب.ت، ص٥٤٥) فالقواعد وسيلة لضبط الكلام وتمكين الطلبة من لغتهم لإجادة التعبير والبيان، ودراسة النحو ليست غاية تقصد لذاتها وترمي الى مقاصد علمية مجردة، وانما وسيلة تعصم الألسنة والأقلام من اللحن، وتمكن من الفهم والإفهام بصورة جيدة (دمعة، ١٩٧٧، ص ١١١) لهذا عدَّ جومسكي النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان، ولا يمكننا أن نتصور حياة لأيّ أحدٍ من غير قلب (جومسكي،ب،ت،ص٤٢).

وتأتي أهمية قواعد اللغة العربية من أهمية اللغة نفسها ، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها النحوية الأساسية.

فالقواعد النحوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ ، ويدرأ الزلل عن العلم ، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يستغنى عنها، واليها تستند الدراسة في كل لغة، وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد.

** رواه الديلمي في مسند الفردوس ٣٨٤/٢ رقم الحديث ٣٠٢٩ . والحديث ضعيف ، وقيل : موضوع.

ينبغي أن تكون دراسة قواعد اللغة العربية وسيلة يفيد منها الطالب حتى يقرأ صحيحاً ويكتب فصيحاً، ويتكلم وهو قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة مفهومة (الجومرد ، ١٩٦٢ ، ص ١٦٨).

ولقواعد اللغة العربية اهداف عديدة تتمثل في مجموعتين : الأولى نظرية، والأخرى وظيفية. والأهداف النظرية لتدريس قواعد اللغة العربية ترمي الى تعليم قواعد عامة شاملة عن اللغة العربية، ويعد هذا هدفاً رئيساً في تدريسها ، لأن هذه القواعد ضوابط يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة اذا ما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب. وتعليم تلك القواعد أمر ضروري وأساسي، ولا سيما في المرحلة الثانوية.

أَمّا الأهداف الوظيفية فترمي إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك القواعد والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، ولابدّ. أن يكون تعليم تلك القواعد في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين وأقلامهم (مجاور، ١٩٦٩ ، ص ٣٦٦).

لهذا فان طريقة التدريس تعدّ من مستلزمات التعليم الناجح، فهي أداة تعليمية ينظم بها سلوك المتعلم وأنشطته المعرفية، أو حصيلة من المواد الدراسية إذ تتكامل مع الوسائل التربوية الأخرى المحققة للأهداف التعليمية المنشودة (محمد ومجيد ، ١٩٩١ ، ص ٤١).

وتعد طريقة التدريس الفعالة وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية لما لها من أثار ايجابية في طبيعة تفكير الطلبة، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وقدرتهم على التفاعل والاتصال فيما بينهم، فيما يؤدي إلى نمو شخصياتهم بجوانبها المختلفة. (الحيلة ،١٩٩٩،ص٢٢٠)

وتكمن أهمية الطريقة التدريسية أيضاً في خلق التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الصف وخارجه ، إذْ إن التدريس بحد ذاته نشاط وعلاقة إنسانية متبادلة بينهما تحدث في الصف من خلال شرح الآراء ووجهات النظر حتى الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية. (الموسوي ،١٩٩٩،ص٨٠)

وقد حظيت العملية التعليمية بعناية الباحثين من أجل إيجاد سبل لتطوير التعلم، من شأنها تسهيل تعلم الطلاب للمواد الدراسية، فضلا عن مقدرتهم الفعلية على خزن المعلومات واسترجاعها بشكل صحيح من خلال تقديم أنماط جديدة من التعلم تحلّ محلّ الأنماط التقليدية التي أصبحت عاجزة عن تلبية حاجات المجتمع في نشأة الأجيال على وفق الأهداف المرسومة لها (العزاوي ، ٢٠٠٣ ، ص٩).

وهناك عدة شروط ينبغي أن تتوافر في طرائق التدريس كي تحقق الغرض منها، وأهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه، وإشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم إلى التعلم. (شحاته، ١٩٩٨، ص٩٧)

ولهذا وجب البحث عن طرائق تدريسية حديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية – التعلمية، بعيدا عن الطرائق التقليدية التي تجعل الطالب متلقيا ومصغيا وسلبيا، وتسلب مشاركته في الدرس، ويتطلب ذلك إعادة النظر في استراتيجيات طرائق التدريس وأساليبه المتبعة في التدريس، بحيث تركز في نشاط الطالب وفاعليته ، وتجعله معتمدا على نفسه في تحصيل المعرفة تحت إشراف المدرس وتوجيهه، ومن بين هذه الطرائق والأساليب التدريسية التي تساعد على تحقيق هذا الهدف إستراتيجية الاستقصاء (Inquiry) بنوعيها الحر والموجّه، التي تتيح الفرصة أمام الطلبة لممارسة العمليات العقلية، ومهارات عمليات التقصي والاكتشاف عن المعلومات بأنفسهم ، وبناء المتعلم من حيث شعوره بالانجاز وثقته بنفسه ، واحترامه لذاته ، وزيادة مستوى طموحه ، وتطوير اتجاهاته (رمضان وعثمان ، ١٩٩٣ ،ص٢٧٥) ، (عبيدات ،٢٠٠٤ ، ص٩).

وعلى ذلك ترى الباحثة ان تحسين مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية عملية ليست سهلة، فهي تتطلب تصميم برامج ورسم خطط وبناء مناهج تؤدي الهدف المنشود وذلك باستعمال استراتيجيات التعليم الحديثة لذا أصبح من الضروري تصميم المواقف التعليمية التي تزيد من تحصيل الطلبة ويذكر (الحيلة) إنّ

الإستراتيجية هي مجموعة من القواعد والإجراءات، تنطوي على وسائل تؤدي إلى تحقيق هدف معين، فهي خطة موجهة نحو هدف معين .(الحيلة ، ١٩٩٩، ص٢٦٧)

وتتطلب إستراتيجية التدريس مجموعة من مهارات أساسية لابد من تحديدها، وتزويد مدرسي المستقبل بها، والتأكد من إتقانهم لأدائها ، قبل السماح لهم بالتدريس الذي سيكون لهم مهنة دائمة، وهي مهمة تقع على عاتق كليات التربية بواسطة ما تقدم لطلبتها من برامج وطرائق ومهارات تدريسية متنوعة (ياسين وحسين، ٢٠٠٢، ص٢٠١).

ومهما تنوعت هذه الطرائق والوسائل والأساليب، فإنها تتركز في ثلاث استراتيجيات هي:

أ- استراتيجيات، وأدوات التعليم الفردي.

ب- استراتيجيات، وأدوات التعليم الزمري.

ج- استراتيجيات، وأدوات التعليم الجمعي .

ويتناول الحيلة خمس استراتيجيات وأدوات لتطبيق التعليم الجمعي، ومن هذه الاستراتيجيات والطرائق والأساليب،(الاستقصاء، والعروض العملية، والرحلات الميدانية ، وحل المشكلات ، والمناقشة) (الحيلة، ١٩٩٩ ، ص٢٦٧ -٣٧١).

وارتأت الباحثة اختيار الاستقصاء بوصفه استراتيجية تدريسية لتنفيذ التعليم الجمعي، وذلك لسهولة تطبيق الاستقصاء داخل الصف ومتابعة الموضوع الدراسي ولانه النشاط الذي يتفاعل به مجموعة من الطلبة ، ويعمل على استثارة انتباههم ونموهم، وهو يشمل جميع الفعاليات والأعمال والنشاطات الصفية، بهدف الوصول إلى أهداف مرسومة وواضحة لغرض تحقيق أهداف سلوكية معينة .

إنّ الاستقصاء الموجّه عملية تهدف إلى جعل المتعلم يفكر، ويوظف معلوماته وقابلياته في عمليات عقلية وعملية تنتهي بالوصول إلى النتائج ، فإستراتيجية الاستقصاء تعدّ من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تسهم بنحو كبير في تطوير البيئة العلمية للعلم، لأنها تمثل إستراتيجية علمية تقوم أساسا على جهد الطالب في البحث والتفكير والتحليل من أجل التوصل إلى استنتاجات وإعطاء

الحلول المناسبة ، وتكون وظيفة المدرس بوصفه موجها ومرشدا للطلبة، في اعانتهم على البحث والتقصي من خلال مواقف معينة أو أسئلة تفكيرية، وهي بهذا تختلف عن الإستراتيجيات التقليدية، مثل المحاضرة (بصورتها التقليدية) التي تقوم على جهد المدرس في تزويد الطلبة بالمعلومات (الحيلة، ١٩٩٩ ، ص٣٧٣)، (الأحمد وعثمان، ٢٠٠٣، ص١٠٣).

ولا يعدّ التدريس الاستقصائي مظهرا جديدا في الحقل التربوي، فقد تضمنته آراء سقراط وأفلاطون وأرسطو ، وكانت أساليبهم في التعلم تقوم أساسا على إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفعالة في عملية تعليم أفكارهم وتشجيعها من خلال الوصول إلى الحقيقة والمعرفة بأنفسهم، ومساعدة المتعلمين على تنمية أفكارهم، وتطوير مهاراتهم العقلية (الأمين وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص٦٨) ، (الجبر وعلي ، ١٩٨٣ ، ص٦٣) .

وترى الباحثة إنّ اتباع استراتيجية للتعليم الجمعي في تدريس مادة قواعد اللغة العربية يعدّ أحد الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ونقلها من حالة الجمود التي تعاني منها إلى الحيوية والحداثة، وتأكيد الوظيفة الايجابية للطلبة في العملية التعليمية.

إنّ اتّباع التعليم الجمعي يحل مشكلة السلبية المتمثلة بالاعتماد الكلي على المدرسة، وإن اتّباع هذه الاستراتيجية يشاهد في التطور المعرفي للعلم، فالوصول إلى المعرفة يتطلب طريقةً أو أسلوباً يؤدي إلى البحث والتفكير (العنبكي، ١٩٩٩، ص١١).

ويعدّ الاستقصاء الموجّه من الاستراتيجيات التي يكون فيها الطالب مركز الفاعلية، بحيث يوضع في موقف يتطلب تفكيراً عميقاً بالتعاون والتوجيه من جانب المعلم وصولاً إلى الاهداف المنشودة (السكران، ٢٠٠٠، ص١٥٦).

وتتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

١. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم.

٢. أهمية قواعد اللغة العربية، لأنها وسيلة لضبط الحديث والكتابة.

٣. أهمية إستراتيجية التعليم الجمعي في المرحلة المتوسطة، وتعويد الطلبة على إبداء الرأي، والتعاون، والمشاركة الجماعية في العملية التعليمية.

٤. أهمية الاستقصاء الموجّه، الذي هو أحد أنواع التعليم الجمعي، وعن طريقه يتقصىّ الطلبة الحقائق العلمية بأنفسهم، فضلاً عن عملهم على زيادة التعلم الذاتي والثقة بالنفس.

٥. أهمية الصف الأول المتوسط، الذي يُعدّ مرحلة انتقالية للطلبة من الدراسة الابتدائية إلى الدراسة المتوسطة، والذي يتم فيه إعداد الطلبة لمواصلة الدراسة العلمية.

ثالثاً: هدف البحث وفرضيته :

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

– ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية على وفق استراتيجية التعليم الجمعي(الاستقصاء الموجه)، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية).

رابعاً: حدود البحث :

يقتصر البحث على :

١– الحدود البشرية : طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية .

٢- الحدود المكانية : متوسطة الشهيد الشيخ عباس الزبيدي الأساسية للبنات التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة الثانية .

٣- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ .

٤- الحدود العلمية : ستة موضوعات (الفاعل، نائب الفاعل، المفعول به، المفعول فيه، المفعول المطلق، المفعول لأجله) من الكتاب المقرر تدريسه لمادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الأول متوسط للسنة الدراسية ٢٠١١-٢٠١٢ .

خامساً : **تحديد المصطلحات**:

١-الأثر:

الأثر لغة :

جاء في لسان العرب :الأثر بقية الشيء، والجمع آثار وأُثور . وخرجت في إثره ، وفي أثره أي بعده . واتثرته وتأثرته : تتبعت أثره . والأَثَر، بالتحريك : ما بقي من رسم الشيء . التأثير: إبقاء الأثر في الشيء .

وأثر في الشيء: ترك فيه أثراً٠(ابن منظور، مجلد١، ٢٠٠٥،ص٥٢)

الأثر اصطلاحا :

- عرفه . صليبا بأنه " النتيجة الحاصلة من الشيء. (صليبا ،١٩٦٠،ص٣٧)

التعريف الاجرائي للاثر : هو التغيير المعرفي المقصود الذي يحدث في الطالبات عينة الدراسة . نتيجة تعرضهن للمتغير المستقل (الاستقصاء الموجه) ويقاس بالاختبار البعدي .

٢-التوظيف:

لغة:

جاء في لسان العرب :"الوظيفة من كل شيء :ما يُقَدَّر له في كل يوم من رزق أو طعام ،وجمعها الوظائف ، وظف الشيء على نفسه ووظفه توظيفاً :ألزمها

إيـاه ، الوظيفـة :لكـل ذي أربـع :مـا فـوق الرسـغ إلـى مَفْصِـل السـاق .(ابـن منظور،٢٠٠٥،ص٤٢٧)

اما اصطلاحا :

-عرفه كل من (غوشه) بأنه :

مجموعة من السياسات والاجراءات والاساليب المتبعة التي يجب ان ينظر اليها المرء من خلال الموقع البيني .(غوشه ، ١٩٨٢، ص١٠٤)

- و(النجار) بأنه:

التكيف الشكلي التام، والإهمال التدريجي لكل الأشياء غير الضرورية التي لا تملك أي صلة بعملية التوظيف، وبالتالي سوف نصل إلى نتائج ملائمة للهدف . (النجار،٢٠٠٤ ، ص١١)

- **التعريف الاجرائي للتوظيف** : هو الاستعمال المقصود لاستراتيجية (الاستقصاء الموجه) لتيسير عملية تدريس مادة القواعد لطالبات عينة البحث وجعلها اكثر فائدة ومتعة .

٣-الاستراتيجية :

اصطلاحا :

١-عرفها كل من (شحاتة والنجار) بأنها:

مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعتها ".(شحاتة والنجار،٢٠٠٣،ص٣٦)

٢- (الهاشمي، والدليمي) بأنها :

"مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من المجالات المعرفية الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة تنطلق نحو تحقيق الأهداف ،ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددت من قبل".(الهاشمي، الدليمي ،٢٠٠٨،ص١٩)

التعريف الاجرائي لـ(استراتيجية) : هي الاجراءات التي تطبقها الباحثة على طالبات المجموعة التجريبية لايصال المادة الدراسية المقررة اليهنّ ، بالاعتماد على احدى استراتيجيات التعليم الجمعي ، وهي استراتيجية الاستقصاء الموجه .

٤- التعليم الجمعي : عرفه كل من:

الوقفي واخرون :

- إنّه "أسلوب في التعليم، يقوم على أساس تجميع التلاميذ في سنّ واحدة ، في فصل واحد ، يدرّسهم معلم واحد أو أكثر ؛ أي أنه طريقة لتعليم صف ما في وقت واحد "(الوقفي وآخرون ، ١٩٧٩، ص١٥٥).

: Unesco

- بإنّه " محاولة لتعليم عدد من الأشخاص شيئاً واحداً في وقت واحد ، أو هو نشاط لأعضاء مجموعة يؤدون وظائف مختلفة، بحيث تعتمد وظيفة كل عضو على الآخر "(Unesco , 1984,p. 55).

المقرم :

- بإنّه " المشاركة الإيجابية لتعليم جملة المعارف والمهارات من أجل إنجاز مهمة تكون المجموعة مسؤولة عنها ، أو لحل مشكلة ، أو لتحقيق مشروع معين ، إذ ينشأ داخل المجموعة شعور جمعي بالمسؤولية، يدفع كل فرد إلى بذل أقصى جهده "(المقرم ، ١٩٨٧ ، ص١٦٢).

جرادات واخرون :

- بإنّه " الطريقة التقليدية التي تعتمد على مشاركة معلم وطلبة في غرفة صفية، وتشمل فعالياتها مختلف نماذج التعليم الجمعي من أسئلة وأجوبة ، إلى توجيه من المعلم ، أو قيام المعلم بدور المشرف على التعليم الذاتي من قبل مجموعة من الطلبة "(جرادات وآخرون ، ب.ت، ص ٧٧).

نشوان :

– بإنّه " طريقة من طرائق التعليم المختبري يقوم على أساس تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، ويشترك تلاميذ كل مجموعة في إجراء التجربة والملاحظة والاستنتاج "(نشوان ، ٢٠٠١، ص١١٢).

٥- الاستقصاء :

عرّفه كل من :

فنيش بأنه :

– طريقة تفكير وتدريس في آن واحد. (فنيش، ١٩٧٥، ص٩٤)

سعد بأنه :

– حالة خاصة من حلّ المشكلات، وهي عملية فحص واختبار موقف ما، بحثا عن معلومات وحقائق صادقة (سعد، ١٩٩٠، ص١٨٣)

– عرّفه جون ديوي (John Dewey, 1917) في العنبكي ١٩٩٠ بأنه :

بانه "نشاط متواصل يأخذ في الاعتبار بعناية أي معتقد او أنموذج معلومات مقترح في ضوء القواعد التي تؤيده النتائج الاخرى التي يميل اليها".

(العنبكي، ١٩٩٩، ص١٧)

Keneth georgy بأنه :

– نمط أو نوع من التعليم الذي يستعمل فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها. (Keneth georgy, 1974, p. 81)

٦- الاستقصاء الموجه:

عرفه كل من :

– يعرفه (Beyer) في سعادة ١٩٨٤ بانه (الطريقة التي يكون الطالب فيها في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير في توجيه وارشاد من المعلم لتحقيق الاهداف المرسومة مسبقاً (سعادة، ١٩٨٤، ص١١١).

– نشوان بأنه (قيام المتعلم باختبار الطريقة او أنواع الأسئلة والمواد والادوات للوصول إلى حلّ لمشكلة، أو ما يحدث من ظواهر وأحداث طبيعية (نشوان، ١٩٨٨، ص ٣١٣).

– تعرف الباحثة الاستقصاء الموجّه إجرائياً:

هي الاستراتيجية التي تطبقها الباحثة على طالبات المجموعة التجريبية من خلال اعتماد خطواتها الاساسية في تحديد المشكلة، ووضع الحل التجريبي، واختبار صحة الحلول، ثم الاستنتاج والتعميم.

٧– التحصيل :

التحصيل لغة:

" الحاصلُ مِن كل شيء ما بَقِيَ وثَبَتَ وذَهَبَ ما سِواه يكون في الحساب والأعمال ونحوها . حَصَلَ الشيءُ يَحْصُل حُصُولاً، والتحصيل تمييز ما يَحْصُلُ والاسم الحَصِيلَة.

والحصائل البقايا. الواحدة حصيلة. وقد حَصَّلْتُ الشَّيءُ تَحصيلاً، وحاصِلُ الشيء ومَحْصُولَه بَقِيَتُهُ " . (ابن منظور،٢٠٠٥ ، ص١٦٢–١٦٤)

اما اصطلاحا :

عرفه كل من :

Good بأنه :

– "المعرفة المتحققة، أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية ليستدل عليها من خلال الدرجات التي يضعها المدرسون للطلاب في الاختبارات " (Good , 1973 ,p.7).

الكناني بأنه :

– " كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار، أو تقديرات المدرسين أو كليهما".

(الكناني، ١٩٧٩، ص ٢٦) .

الكلزة بأنه :

– " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي " (الكلزة، ١٩٨٩، ص ١٠٢).

الخضير بأنه :

– "مدى ما تحقق لدى الطلاب من الأهداف التعليمية نتيجة دراستهم لموضوع من الموضوعات الدراسية ". (الخضير ، ١٩٩٦ ، ص ٨١)

الظاهر واخرون بأنه :

– "وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة، كما تشير قدرته على فهمها وتطبيقها وتحليلها، والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة ". (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩، ص٥٠)

أبو جادو بأنه :

– " محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة ، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي ، لغرض معرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ، ويخطط لها المعلم أهدافه، وما يحصل عليه الطالب يترجم إلى درجات " (ابو جادو، ٢٠٠٥ ، ص٤٢٥).

– وعرفت الباحثة التحصيل إجرائياً:

بأنه متوسط الدرجات التي ستحصل عليها طالبات عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي ستطبقه الباحثة في موضوعات قواعد اللغة العربية التي درستها والمعدة من الباحثة لاغراض البحث الحالي .

٨- قواعد اللغة العربية :

القواعد لغة:

القاعِدَةُ أصْلُ الأُس،ِّ والقَواعِدُ الأَساسُ ، وقَوَاعِدُ البَيتَ أَساسَهُ ، وفي التنزيل ((وإِذْ يَرفَعُ إِبْراهِيم القَواعِدَ مِنَ البَيتِ وإِسْماعِيلُ رَبَنَا تَقَبَل مِنّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ العَلِيمُ)) سورة (البقرة :١٢٧). (ابن منظور ، ٢٠٠٥، ص٢٣١).

اما اصطلاحاً عرفه كل من :

عبدة بأنه :

- "مجموعة القوانين التي تتصل بتنظيم الجملة ، وحركاتها الإعرابية تسمى القوانين النحوية " (عبدة ، ١٩٧٩ ، ص ٥٢).

جابر واخرون بأنه :

- " علم يعرف به أواخر الكلمات إعراباً و بناءً ". (جابر وآخرون ، ١٩٨٠، ص١١٦)

ظافر والحمادي بأنه :

- "مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجمل ، أو مواقع الكلمات ، ووظائفها من ناحية المعنى ، وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو".(ظافر،١٩٨٤،ص٢٦)

مطر بأنه :

- "العلم الذي يبحث في الجملة وأجزائها وأنواعها ونظام ترتيبها ، وأثر كل جزء منها في الاخر ، وعلاقته به ، وأدوات الربط بينهما " (مطر، ١٩٨٥ ، ص٧٥)

الدليمي بأنه :

- "عملية تقنين للقواعد والتعليمات التي تصف تركيب الجمل وعملها في حالة الاستعمال ، كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات (الدليمي، ١٩٨٩ ، ص٤٨).

الحموز بأنه :

- "هو علم يختص بدراسة الكلمة ، وما يطرأ عليها من تغيرات ضمن التركيب أو ما يسمى بالجملة المفيدة ". (الحموز ،٢٠٠٢ ، ص ١٤)

- **التعريف الاجرائي لـ(القواعد) :**

عدد من الموضوعات التي يتضمنها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها لطلبة الصف الأول المتوسط في العام الدراسي ٢٠١١ – ٢٠١٢ م .

تعريف الصف الاول المتوسط : هو المرحلة الاولى من مراحل الدراسة المتوسطة ويدرس الطلبة في هذا الصف مواد انسانية وعلمية ويكون متوسط اعمارهم بين ١٢-١٤ سنة . (وزارة التربية العراق ، ١٩٩٠ ، ص٤)

اولا: جوانب نظرية

التعليم الجمعي :

استراتيجية التعليم الجمعي هي إحدى طرائق التعليم السائدة في التدريس النظري والعملي، وحالها حال غيرها من الطرائق تطورت بما ينسجم والمفاهيم التي تمر بها العملية التعليمية التي شملها ايضا التطور والتغيير. وقد سميت هذه الطريقة بـ(التعليم الفصلي) لأنها تقوم أساساً على تعليم مجموعة معينة من الطلبة يجتمعون في فصل دراسي واحد ، وفي وقت واحد . ويدرسهم معلم واحد أو أكثر. ويقول (الوقفي واخرون ،١٩٧٩). إن هذا النوع من التعليم انتشر انتشارا واسعا ، بحيث لا يمكن تصور مدرسة من دون صفوف ، أو طالب من دون صف يدرس فيه. وعلى هذا الأساس فأن الفصل الواحد يحتوي على عدد من الطلبة يتفاوتون في خصائصهم الجسمية ، ودرجة ذكائهم، وميولهم واستعدادهم ومزاجهم ومقدرتهم ، ويختلفون في خبراتهم السابقة المكتسبة من داخل الأسرة أو خارجها (الوقفي وآخرون ، ١٩٧٩ ،١٤٥) .

ويستند التعليم الجمعي إلى مسّوغات اقتصادية واجتماعية ، فمن الناحية الاقتصادية يوفر هذا التعليم الكثير من الوقت والجهد ، إذ يخطط المدرس لتدريس كل الطلبة في وقت واحد مع مراعاة الفروق الفردية بينهم . ومن الناحية الاجتماعية فالتعليم الجمعي يحقق فرصاً جيدة للنمو الاجتماعي للطلبة من خلال تفاعلهم في صف دراسي واحد. وينمي روح التعاون والتضامن والشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية ، ويخلق الحافز للمجموعة على احترام النظام ، وإدراك مدى إمكانياتهم على تحقيقه ، وتدريبهم على العمل الجماعي. وذكر (ريان ، ١٩٨٤) مزية أخرى للتعليم الجمعي ، فضلاً عن النمو الاجتماعي وهي النمو الفردي ، إذ ذكر أن التفكير والعمل الجماعي يؤديان إلى زيادة في معرفة الأفراد وادراكهم لنتائج الجهود المشتركة للجماعة . أما على الصعيد المعرفي فقد كشف علم النفس التعليمي أن جو التسامح الذي يسود المجموعة يحقق جوانب مهمة في التعلم ، فالكفاية العالية في جميع أنواع التعليم تتوقف على توافر الجو الانفعالي المناسب (ريان،١٩٧١ ،

ص٣٠٣) . وكذا يبين (Smith , 1983) أن التعليم الجمعي يوفر للطلبة فرص المناقشة مع المدرس والأقران ، مما يساعدهم على ربط المعلومات والمهارات ضمن الموضوع الواحد مع بعضها ومما يحسن من أدائهم النهائي (Smith,1983;6) . وتؤكد (عبد الرازق ، ١٩٨٨) أن الطلبة في التعليم الجمعي يتعلمون من بعضهم من خلال تبادل وجهات النظر بينهم (عبد الرازق ، ١٩٨٨، ص١٤٤) . ويضيف (Walter and Mark , 1981) أن هذا التعليم يتيح للطالب ملاحظة أداء الآخرين ، ويوفر التغذية الراجعة المتبادلة فيما بينهم في المراحل المختلفة من الأداء (Walter and Mark , 1981, p191) . وعلى الرغم من اعتقاد (Parsons , 1978) بأن التعليم الجمعي غير واقعي في إيصال الطلبة إلى مستوى التمكن في التحصيل والأداء ، فأنها وضحت العديد من المزايا الجيدة لهذا التعليم أوجزتها بالاتي :

١. ينظّم وقت المدرس ويوزعه في حدود الواقع المدرسي .
٢. يقللّ من أعمال المدرس الكتابية ، ومتابعة أوقات الطلبة المختلفة .
٣. يلبيّ حاجات أكبر عدد ممكن من الطلبة .
٤. يوصل معظم الطلبة إلى مستوى معقول من التمكن من المهارات .
٥. لا يكلف الجهاز التربوي الكثير من المواد التعليمية ، والهيأة التدريسية .
٦. يمنح الطالب فرص المشاركة في نجاح المجموعة كلها ، ويساعده على تطوير العلاقات مع أفراد المجموعة ، وهذا ضروري في النمو النفسي والاجتماعي .
٧. يبقي المدرس جزءاً من المجموعة ، مما يساعده على الحصول على المعلومات الجيدة حول تماسك المجموعة ، واتجاهها ، ومستوى تحصيلها.

(Parsons , 1978,p24)

وعلى الرغم من المزايا التي يتمتع بها التعليم الجمعي ، فقد واجه عدداً من الاعتراضات التي أثارها بعض المربين نتيجة لانتشار أفكار علم النفس التربوي وتطبيقاته. فقد ذكر (الوقفي وآخرون ، ١٩٧٩) أن استعمال طريقة واحدة في

التدريس لعدد من الطلبة دون مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم من حاجات وميول وقدرات يحرم الكثير من المتأخرين دراسياً أو المتفوقين منهم من الفرص التعليمية المناسبة ، لأن المدرس مضطر لاستعمال أسلوب يتناسب مع مستوى الطلبة ، وهم عادة من فئة المتوسطين . وكذلك فأن التعليم الجمعي لا يتيح الفرصة للمدرس لتعرف أحوال الطلبة وفهم دوافع سلوكهم ، لأنه يكون مشغولاً بالنشاطات الجماعية . وهذا يعني أن الطلبة لا يتلقون التوجيه والإرشاد اللازم لمساعدتهم على النمو بحسب قدراتهم (الوقفي وآخرون ، ١٩٧٩: ص١٥٥) . وذكر (عبد الله ، ١٩٨٥) بهذا الخصوص إنّ المدرس يقضي في التعليم الجمعي (٢٥%) من وقته في الإشراف على طلبته بصورة فردية ، فأن كل طالب لن ينال من توجيهاته إلا بمقدار (١%) من هذا الوقت . وهذا غالباً ما يجبر المدرس على اتخاذ القرارات على وفق حاجات وخصائص الجماعة بشكل عام (عبد الله ، ١٩٨٥، ص٣٣) . فضلاً عن (McEwing , 1987) أن من عوائق التعليم الجمعي هو أن الطالب قد يضيع في زحمة الطلبة ، ويبقى أياماً ، وأحياناً أسابيع أو أشهراً دون إظهار استجابة لاستفسارات المدرسين . وعلاوة على أن هناك العديد من الطلبة يتجنبون طرح أسئلة حول ظواهر تجذب انتباههم تخوفاً من فقدان احترام ذاتهم (McEwing , 1987,p45).

وقد جرت عدة محاولات لتطوير التعليم الجمعي. نجحت إلى حد كبير في الدفاع عنه ، والرد على الاعتراضات القائمة حوله ، وهي :

١. إدخال المرونة التي تسمح لكل طالب بأن يتقدم في دراسته بحسب قدراته من خلال التصنيف المتجانس للمجموعات ، لكي ينظم التعليم في كل مجموعة على وفق استعداد طلبتها ومستوياتهم وأعمارهم وحاجاتهم . ومن خلال تقليص عدد الطلبة ، في الصف الواحد ليكون المدرس أكثر قدرة على تعرف أحوال الطلبة، ودوافعهم السلوكية.

٢. العناية بالأهداف التعليمية ، فقد أدرك التربويون أنه إذا التقى كلّ من المدرس والطلبة من دون وعي واضح للهدف من لقائهم فأنهم يصابون بالإحباط ، ويشعرون

بضياع الوقت والجهود المبذولة في عملية التعليم . ولذلك يرى (Goodlad , 1983) أن المدرس يجب أن يكون قادراً على تحديد الأغراض الدقيقة من اللقاء. ويتثبت من أن طلبة المجموعة يعلمون بها (Goodlad ,1983, p163) ويضيف (المقرم ، ١٩٨٧) بأن الأهداف أحياناً تكون واضحة ومحددة أصلاً من قبل الجهة العلمية المختصة في المؤسسات التعليمية . وهنا تظهر أهمية فهم المدرس لتلك الأهداف بحيث يتمكن من توضيحها لطلبته بالأسلوب المناسب، وبالكيفية الملائمة لهم ، وذلك لأن نجاحه في إيضاح تلك الأهداف يحفز الطالب على الاستمرار بعملية التعليم والمشاركة في أنشطتها . فضلاً عن هذا فأن توضيح المدرس للأهداف من حيث أهميتها للطالب يبعث فيه قناعة ذاتية ومنطقية في المستوى التعليمي ، ويجعله نشطاً وإيجابياً في أثناء التعليم ، وجاداً في تحقيق الأهداف المحددة له . (المقرم ، ١٩٨٧، ص١٥١) .

٣. تشجيع المشاركة الإيجابية والفعلية لكل طالب في المجموعة للوصول إلى الأهداف المحددة . فالتعليم الجمعي مفيد إذا أخذ المدرس بالاعتبار مقدار الأعداد المعقولة المطلوبة من أفراد مجموعته ، ونوعية التوجيه والإرشاد التي يعطيها للطلبة في بداية اللقاء لتزويدهم بالخبرة اللازمة للمشاركة ، ومراعاة الشروط الفيزيائية المناسبة للجلسة ، ونظام ترتيب المقاعد لمساعدة المدرس طلبته على المشاركة المتساوية بصورة متواصلة ، ومقدار التلميح والتشجيع المرغوب فيه الذي يبديه المدرس من خلال سلوكه اللفظي وغير اللفظي ، والذي بواسطته يستطيع أن يجذب الطالب غير المشارك إلى المشاركة الفعلية ، وكيفية مساعدة الطالب الذي يتكلم كثيراً خارج موضوع الدرس أن يشارك مشاركة إيجابية .إن المشاركة الإيجابية في التعليم الجمعي تتيح لكل طالب فرصة الإسهام في المجهود المشترك بما لديه من مهارات خاصة ، وفي الوقت نفسه يمكنه ملاحظة مدى احتياجه إلى مهارات ومعارف أخرى . ثم أن تشجيع الطلبة على تبادل المعلومات والمهارات المختلفة بالتعاون فيما بينهم يمكن المدرس من الكشف عن الطلبة المتفوقين والموهوبين أيضاً، ومواقع الضعف لدى الآخرين. وأن المشاركة الإيجابية تنمي روح المنافسة

بين طلبة المجموعة التي يراها (المقرم ، ١٩٨٧) مهمة جداً . فالطالب يقارن أداءه ومدى ما حققه من أهداف تعليمية بأداء بقية الطلبة ، وبمقدار ما حققوه من تلك الأهداف ، ومن ثم قد تبرز لديه مواطن القوة والضعف . وفي هذه الحالة يسعى الى البحث عن أسباب قصوره في اكتساب بعض المهارات والمعارف ، ويحاول أن يعالجها بغية الوصول إلى مستوى الأداء لزملائه ، أو إلى المستوى الأفضل . (المقرم، ١٩٨٧، ص١٦٦).

٤. استعمال طريقة أخرى مع التعليم الجمعي ، فقد لوحظ أن هذا التعليم يكون فعالاً عندما يوظف المدرس طريقة أخرى لمعالجة النزعات الفردية بين الطلبة وإشراكهم في العمل وفقاً لاستعداداتهم الخاصة وقابلياتهم . إنّ المدرس يستطيع أن يكلف الطلبة بأعمال فردية خاصة عندما يوجد بينهم من يؤثر العمل الفردي مع الاستمرار بحثهم على العمل الجماعي . فالتعليم الجمعي يمكن أن يتيح الفرصة لكل طالب أن يتدرب بنفسه مثلاً ، وبذلك يمكنه أن يلاحظ ردود فعل زملائه ، والمزايا والعيوب التي يمتلكها. ويتعرف ما ينبغي عليه أن يفعله لتعديل بعض العيوب والأخطاء التي ارتكبها في أثناء التدريب. وقد يقترح المدرس بهذا الخصوص أعمالاً تتوجه إلى شتى القابليات والمهارات ، ويحاول إبرازها وتعزيزها ، واستغلالها داخل الصف كالمخيلة الخلاقة ، والذكاء العلمي ، والمهارات اليدوية . وبذلك يشعر كل فرد بالرضا والارتياح لأنه يقدم لعمل المجموعة عنصراً شخصياً قد لا يستطيع غيره تقديمه ، ويتعلم بالتجربة أن لكل فرد قابلياته الخاصة ، وأن التعبئة المشتركة لتلك القابليات تؤدي إلى بلوغ نتيجة أعلى من مجموع الجهود والقابليات المنعزلة. (الفنيش ، ١٩٩٢، ص ١٠٨).

٥. التقليل من مركزية المدرس في أثناء المناقشة والعرض ، ولكن هذا لا يعفي المدرس من القيادة المسؤولة . يذكر (ريان ، ١٩٨٤) أن المدرس ليس عضواً خارج الجماعة ، بل هو عضو فيها ، ومطالب بأن يسهم في معلوماته وأفكاره وأدائه ، فضلاً عن وظائفه الأخرى المهمة مثل مساعدة الطلبة على عدم الخروج من الموضوع المحدد ، واستعمال كل المادة العلمية من خلال البحث عن جميع الحقائق

المتصلة بالموضوع لبلوغ الأهداف بصورة صحيحة وكاملة . والمشاركة في المناقشة مع المحافظة على سيرها نحو الأهداف المتفق عليها ، وتقويم أداء الطلبة ومدى تقدمهم في الموضوع الدراسي (ريان ، ١٩٧١، ص٣٠٨).

وقد استفادت الباحثة من معظم محاولات تطوير التعليم الجمعي ، إذ عدت تحديد الأهداف السلوكية لتعلم المهارات والمشاركة الفعلية في المناقشة والأداء عنصرين أساسيين لتحقيق هذا التعليم .

المرجع التأريخي للأستقصاء :

لا يمكن القول: إنّ الاتجاه الاستقصائي هو نقلة في الاتجاه التقليدي، لأن ذلك يعطي انطباعاً في أن هذا الاتجاه مصطلح جديد في عالم التربية والتعليم، وفي الحقيقة تعود جذور هذا الاتجاه إلى الماضي البعيد.

إذ إنّ سقراط أول من فطن إلى أن التعليم يجب أن يكون ذاتيا ، ويعتمد على المعلومات السابقة ويستنبط الطالب الحقائق الخالدة من العقل الذي تنطوي فيه. فقد استعمل سقراط الاستراتيجية الحوارية ، فكان يلقي أسئلته على طلابه ، ويدعهم يلتمسون طريقهم بأنفسهم فيضلون أحياناً، ويستطرد بهم إلى حيث يستطردون ، ويقف معهم ليتأمل ماذا يثار من المراجعة والمعارضة حتى يصل بهم إلى الغاية المنشودة. (القاعود، ٢٠٠٠،ص ٥١)

ومن الملاحظ أن المدرسين اليوم يستعملون الكثير من الأساليب المشتقة من تعاليم سقراط، ومن أمثلتها المحاورات بين المدرس والطلبة، والأسئلة التي يعدها كل من المدرس والطالب، وتأكيد البحث عن الحقائق، والمحافظة عليها.

وتمثل إسهام أرسطو بصورة أساسية في استعمال أساليب ومبادئ البرهان المنطقي التي استعملت في الاستقصاء العلمي. (الفنيش، ١٩٩٢، ص ٨٠)

وبدأت عملية توكيد التعليم الاستقصائي عندما اشترك افلاطون مع سقراط، وأرسطو في أن العمليات العقلية التي كانوا يستعملونها قد أثرت في النماذج التي يستعملها المربون في عمليات التعليم الرامية إلى تنمية العقل وتطوير مهاراته، بحيث

تتاح الفرص للمتعلمين إلى التفاعل وبشكل حيوي في تعلمهم، وفي عملياتهم الإبداعية. (أبو حلو، ١٩٨٨، ص ٧١) ويرى العديد من المربين ان الاستقصاء هو طرح المدرس الأسئلة على طلبته. على ما هو الحال في استراتيجية سقراط، إلا إن هناك فروقاً بين الاستقصاء والاستراتيجية الحوارية. ومن هذه الفروق إن المدرس في الاستراتيجية الحوارية يطرح الأسئلة على أنها نوع من الاستجواب. وهذا ما سمته (ماري روي Mary Rowe) بالتحقيق على ما يفعله المحقق إزاء قضية قانونية، في حين يكون الاستقصاء مستنداً إلى طرح الطالب الأسئلة بالمشاركة مع المدرس بغية الوصول إلى المعرفة العلمية. (نشوان، ١٩٨٨، ص ٨٠)

وامتازت الشريعة الإسلامية بعنايتها ودعوتها الى الاهتمام بالاستقصاء من أوسع أبوابه، والى البحث والتجربة والابتكار ، وحثّ العقول دائماً على التفكير والنظر في صنع الله الذي أحسن كل شيء خلقه، وأمر بتقصي الحقائق وكشف أسرار الكون، واكتشاف غوامضه، وقد حرص النبي (صلى الله عليه واله وسلم) على توجيه العقل بأساليب متنوعة، فنجده يطرح سؤالاً على أصحابه تارة ، وأحياناً يمارس العمل أمامهم ليتعلموا منه، فضلاً عن استعماله أسلوب الحوار والتقصي.

ومن الأمثلة على استعماله الأسلوب الاستقصائي : ما روي أن رجلاً جاء الى الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) وقال له:- يا رسول الله، ولد لي غلام أسود.

فقال له الرسول (صلى الله عليه واله وسلم):- هل لك من أبل ؟

قال:- نعم.

قال:- ما لونها ؟

قال:- حمر.

قال:- هل فيها أورق؟*

قال:- نعم.

قال:- فأنى ذلك؟

قال:- لعله نزعة عرق.

---

* الاورق . يقال للحمامة ورقاء لان في لونها بياضاً الى سواد (الرازي ، ١٩٨٠، ص٧١٢)

فقال:- لعل أبنك هذا نزعة عرق.(البخاري ، ١٩٨٧ ، ص٧٤)

وأراد الرسول (صلى الله عليه واله سلم) أن يزيل الشك الذي حير الرجل بأسلوب تعليمي مقنع ، فاستعمل معه الاستقصاء الذي أوصله الى الحقيقة، حتى يزيد اقتناعاً بها.

ولعل معظم التربويّين يتفقون على أن أول استعمال لهذا الاتجاه ظهر في تعاليم سقراط ، وبدأ في محاورات أرسطو وافلاطون. (الفنيش، ١٩٩٢، ص ٦٩)

وفي العصر الحديث اصبح اهتمام كبير بالاستقصاء ، اذ ان التربية الحديثة اهتمت بالاستقصاء ، لاسيما النظرية الاجتماعية التي ظهرت في مجال التربية خلال سنوات (١٩٢٠-١٩٣٠) من خلال أفكار جون ديوي، ووليم كيلباترك ، وبويد بود قد بين أبعاداً نفسية إذ قال " إن حب الاستطلاع نقطة حيوية مهمة في الاستقصاء، وإن المعرفة ليست هيكلاً ثابتاً للافتراضات الأساسية، بل انها عملية ديناميكية يظهر فيها الشك، وبعدها تبدأ حركة الصراع لإبدال الشك باليقين،ويعد كتاب جون ديوي " كيف نفكر " مرحلة متطورة للمصطلحات التي نماها أسلافه أساساً للتفكير في الاستقصاء في العصر الحديث. وفي الخمسينيات من القرن العشرين كتب هانت ومتكالف ١٩٥٨ عن الاستقصاء وأثره في تنمية التفكير ، وفي الستينيات من القرن نفسه ١٩٦١ نادى برونر بضرورة استعمال الاستقصاء بوصفه استراتيجية فضلى لحصول تعلم قوامه الفهم، إذ ان الطالب في وقت الاستقصاء يكون متعلماً نشطاً ، ويكتسب تعلماً فعالاً (فرج،١٩٩٩، ص ٨٧)، وقد تتبع سيكمان وأعوانه ١٩٦٢ خطوات ديوي في دراساته بالتدريب على الاستقصاء في كتابه "برنامج تدريبي في الاستقصاء"، وطور خطواته إلى أسلوب للتدريس يؤدي بالمتعلم إلى كفاية عالية في حلّ المواقف والمشكلات عن طريق الاستقصاء. (الفنيش، ١٩٩٢، ص ٨٥)

لقد عد هؤلاء المربون عملية التربية مواجهة مشكلات المجتمع ، وإعادة بناء النظام الاجتماعي على أسس فضلى وقريبة من الإنسانية. ومن ثم يجب إلاّ يتحدد

عمل المدرس بنقل المادة الدراسية، والحكم والحقائق المجمعة ، ولكن بإعطاء الطلبة الفرصة للتساؤل والاستفسار تمهيداً لقبول هذه المعلومات ، أو إعادة بنائها على أسس جديدة ، والاستراتيجية التي اختارتها المدرسة هي الاستراتيجية الاستقصائية Inquiry Method. (الفنيش، ١٩٩٢، ص ٨٢)

هذه القضايا دفعت الباحثين والمربين إلى تقديم عدد غير قليل من نماذج الاستقصاء مثل نماذج (هانت ومتكالف ١٩٥٨-١٩٦٨، فنتون ١٩٦٧، باير ١٩٧١، إدورد فيكتور ١٩٧٤، سميث ١٩٧٥، هوفر ١٩٧٦، فريدريك ١٩٧٨، نلسون ١٩٨٠، أوريتج ١٩٨٤. (أبو حلو، ١٩٨٨، ص٧٤)

والباحثة ليست بصدد إثبات خطوات هذه النماذج كلها، وهيكلها. ويكفي القول: إنّ هذه النماذج قد تتباين في تتابع خطواتها ، ومجالات التركيز فيها ، وأهدافها . ولكنها تتفق جميعاً على أهمية استراتيجية الاستقصاء نفسها .

وتعدّ هذه الاستراتيجية من الطرائق الحديثة في مجال التربية والتعليم التي تسهم إسهاماً كبيراً في تطوير البيئة المعرفية للمتعلم ، لأنها تمثل استراتيجية عملية في البحث والتفكير والتحليل من أجل التوصل إلى الاستنتاجات ، وإعطاء الحلول المناسبة.

استراتيجية (الاستقصاء) :

توطئة:

الاستقصاء استراتيجية في التدريس تقوم على وضع الطلبة في مواقف تعليمية ، تتطلب منهم البحث والتقصي عن الحقائق والمفاهيم والمعلومات والمعارف بتوجيه وارشاد من المدرس وصولا إلى الاستنتاجات والتعميمات. (الجبر وعلي ، ١٩٨٣ ، ص٦٤)

ويواجهنا عند دراسة مفهوم الاستقصاء (Inquiry) في التعليم والتعلم نوع من الغموض وعدم الابانة ، والتداخل مع مفاهيم أخرى ، ويمكن أن يعزى هذا التداخل والتنوع في الاستقصاء إلى اختلاف فلسفة المفكرين والمربين الذين عالجوا هذا

المفهوم من جهة ، والى المجال الدراسي من جهة أخرى ، فنجد ان هذا المفهوم يستعمل مرادفا لمعان" ومضامين ومفاهيم أخرى مثل مصطلحات (التفكير النقدي) ، (التفكير التاملي)، (الاستكشاف) ، (حل المشكلات)، (الاستراتيجية العلمية) ، (اتخاذ القرارات)، (الاستقصاء) وان هذه المصطلحات لا يمكن أن يحل بعضها محل الآخر ، فان مصطلحات (التفكير النقدي)، (التفكير التأملي) ، (الاستكشاف) مصطلحات عقلية. (الامين واخرون ، ١٩٩٢ ، ص٩٦)

أما (حل المشكلات) ، (الاستراتيجية العلمية) فهي استراتيجيات تدريس ، أما وصف الاستقصاء فانه يشتمل على الجانبين ، فهو عمليات عقلية واستراتيجية تدريس، ولهذا فان الاستقصاء في الحقيقة ، نقدي ، افتراضي ، تحليلي ، علمي ، تأملي ، حدسي ، شخصي ، ولذلك فانه يقوم بوظيفتين : الاولى العقلية ، والثانية استراتيجية التدريس ، ومهما تختلف التعبيرات والاصطلاحات فإنها تلتقي جميعا في عنصر واحد، فهي تشير إلى استراتيجية محددة يتعلم بها الطلبة أو يتبعونها في التعلم ، وان أفضل وصف لهذه الاستراتيجية أنها استقصائية ، فالاستقصاء يتضمن عمليات التدريب والتعليم التي تسلم للطالب المسؤولية الاولى في توليد الاسئلة وتحقيق المعلومات ، وتكوين الفرضيات ، واستخلاص المبادئ والمفاهيم (الشهابي والدبسي،٢٠٠٣ ، ص٢٣٣).

إنّ الاتجاه الاستقصائي ينمي قوى المتعلم العقلية ، ويثير دوافعه الداخلية ، ويتيح له فرصة الاستمتاع بالتعلم للتعلم نفسه ، انه اتجاه يمكّن الطالب من ممارسة العمليات العقلية التي تمكّنه من توليد حقائق جديدة، ثم يتلو ذلك استرجاع المعلومات باستراتيجية أسهل وأسرع ، كلما دعت الحاجة إليها ، لأنه هو الذي عاش التجربة ، ومارس عملياتها بمجالاتها الإدراكية والوجدانية والحركية (الفنيش ، ١٩٩٢ ، ص٩٩).

ويطلق على الاستراتيجية الاستقصائية في التعليم والتعلم الاستراتيجية التنقيبية ، لأن المتعلم المستقصي يبحث وينقب في مصادر المعرفة المختلفة من أجل التوصل إلى هدفه (الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ص١٢٦)، ومع ذلك فان الاستقصاء هو

أسلوب يعتمد على التفكير العلمي ، وذلك بالحصول على المعارف من خلال البحث والدراسة، وتسمى أحيانا بالاستراتيجية العملية للبحث.

والاستقصاء استراتيجية ذاتية تجعل الطالب يعتمد على نفسه في التعلم، ويمكن أن يُجْرَى فرديا ، أو بمجموعات صغيرة ، والموقف الاستقصائي يتأتى عندما يصوغ الطلبة علاقات جديدة في موضوع معين إما من خلال عمل منفرد، أو جماعات بأشراف المدرس (سعد، ١٩٩٠ ، ص١٨٣).

والاستقصاء يعني ان الطالب يستعمل قدراته العقلية والكثير من الطرائق والعمليات العملية العلمية ، أي ان الاستقصاء مبني على الاكتشاف ، ولا يحدث من دون العمليات العقلية التي توظف الاكتشاف ، ولكنه يضاف إليه بالاستقصاء الممارسة العملية والتجريبية (الشهابي والدبسي ، ٢٠٠٣ ،ص٢٣٣).

ويستعمل بعض المختصين في تدريس المواد الدراسية مفهومي التقصّي والاكتشاف بمعنى واحد ، إلا إن ثمة فرقا بينهما ، فالاستقصاء أعمّ وأشمل من الاكتشاف ، ففي الاكتشاف يتركز جهد الطالب في العمليات العقلية لفهم المفاهيم والمبادى ، أما الاستقصاء فيبنى على الاكتشاف ، إذ يوظف الطالب قدراته الاكتشافية مع أشياء أخرى متمثلة في الممارسات العملية ، أي ان الاستقصاء لا يحدث من دون العمليات العقلية في الاكتشاف ، لكنه يعتمد اعتماداً رئيساً على الجانب العملي ، إذن الاستقصاء مزيج من عمليات عقلية وعملية معا (نشوان ، ٢٠٠١ ، ص١٩٩).

ويرى جانيه (Gagne) أن ثمة فرقا بين الاكتشاف والاستقصاء، فالاكتشاف هو الهدف من التدريس في المرحلة الأساسية الأولى ، أما الاستقصاء فيمكن أن يبدأ في المرحلة الأساسية العليا ، ويستمر في المراحل الدراسية الأخرى الثانوية والجامعية ، ومهما يكن من أمر فان الاستقصاء والاكتشاف وجهان لعملة واحدة (الحيلة ،١٩٩٩ ،ص٣٧٣) ، (نشوان، ٢٠٠١ ، ص١٣٨).

ويرى هنسون (Henson) أن كّلاً من الاستقصاء (Inquriy) وأسلوب حل المشكلات بمثابة أنواع خاصة من التعلم بالاكتشاف (سلامة ، ٢٠٠٢ ،ص١٩٤).

ومع كل ما تقدم يمكن تعريف مصطلح الاستقصاء في مجال التعليم والتعلم بأنه نوع من أنواع التعليم يستعمل فيه الطالب المستقصي مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات ، وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها ، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها الطالب المستقصي لحل مشكلة ما ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة (الأمين وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص ٦٩).

التدريس الاستقصائي :

أدّت الاساليب التدريسية التقليدية إلى إيجاد صفوف دراسية يسودها الملل والسلبية ، كما أدت إلى حرمان المتعلم من المهارات الفكرية والسلوكية التي تمكنه من التعامل مع المعرفة المتغيرة ، ومواجهة المشاكل الشخصية والاجتماعية التي يزخر بها واقعه ، لهذا فان الطالب في الطرائق التقليدية يقبل مايعتقده المدرس (خطايبة ، ٢٠٠٥ ، ص٣٩٤) ، ولهذا تغيرت النظرة التربوية التقليدية القائمة على الافتراض القائل إنّ خبرة الطلبة أقل شمولية ونضجا ، وغير موثوق بها ، وإن عملية التدريس تعني نقل المعرفة النهائية التي توصّل إليها الخبراء في حقول المعرفة المختلفة إلى الطلبة (الفنيش، ١٩٩٢ ، ص١٠٦) ، وهناك نظرة ترى ان عملية التدريس عملية هادفة تساعد الطلبة على إدراك الخبرة التعليمية والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوك الطلبة واكتساب سلوك جديد، انها عملية حياة وتفاهم كاملين بين المدرس والطالب من جهة ، وبينهما وبين المعرفة بمصادرهما المختلفة من جهة أخرى (ابراهيم ،٢٠٠٥ ، ص٣٥)، (الفتلاوي، ٢٠٠٣ ، ص١٨).

وإن اكثر النظريات في علم النفس المعرفي قبولا من الناحية التطبيقية هي المدرسة المعرفية التي تركز في البعد العقلي والتفكير أساساً في عملية التعلم ، وقد اكدت هذه النظرية ضرورة أن يكون تركيز التدريس في عالمنا المعاصر على تطوير الفعاليات العقلية والنشاط الاستقصائي (Inquiry) وهذا يتطلب ان نعلم الطالب

كما قال برونر (Brouner) (كيف يتعلم؟) ، او كما قال (كيف يفكر؟) (الزند ، ٢٠٠٤ ، ص١٩٤).

وظهر في السنوات الاخيرة توجه كبير في جميع المواد الدراسية نحو استعمال الاستقصاء في التدريس على الرغم من إنّ التدريس الاستقصائي ليس جديدا في حقل التربية ، فأن الكثير من المدرسين الجيدين يستعملون هذه الاستراتيجية منذ زمن طويل (السكران، ٢٠٠٠، ص٦١) (نشوان، ٢٠٠١ ، ص١٩٩).

وإن الاستقصاء يمثل نشاطا عقليا وفكريا قائما على تجربة معينة – فهو يركز في التفكير – إذ يتيح الفرصة أمام الطلبة لممارسة طرائق التعلم وعملياته، ومهارات الاستقصاء بأنفسهم ، وهذه العملية تفرض على الطلبة أن يعتمدوا على أنفسهم في الوصول إلى الحقائق والافكار من خلال التجارب التي يخوضونها ، ولا يحسب المرء إنّ التدريس الاستقصائي عمل سهل ، الا ان الاستقصاء عملية مفيدة وممتعة في الوقت نفسه ، أمّا على المستوى التطبيقي فلم ينل الاستقصاء نصيبا كبيرا (الجبر وعلي ، ١٩٨٣ ، ص٦٣)، (الطيطي ، ٢٠٠٢ ، ص٢٢٣).

إنّ التدريس الاستقصائي يعني تهيئة بيئة غنية بالمعلومات والخبرات الجديدة للطالب واعطائه الفرصة ليتفاعل معها بما لديه من قدرات ومواهب طبيعية ، وهذا النوع من التدريس يُعْنى باتاحة الحرية للطالب ليفكر تفكيرا مفتوحا ، ويقدر محاولاته ، ويحترم جهوده ، ويتفاعل مع مدرسه ليس بوصفه مدرساً ، فحسب وانما بوصفه إنساناً، لانه بهذه الاستراتيجية يتمكن من معرفتهم بوصفهم أفراداً ، لكل منهم خصائصه وأسلوبه في الادراك والعمل (الفنيش ،١٩٩٢ ، ص١١٤).

وفي هذه الاستراتيجية يتعلم الطلبة كيف يتجاوزون المعلومات المعطاة لهم ، ويفكرون تفكيرا إبداعيا مستندا إلى قواعد التفكير ، كما إنّ تعلّم المواد الدراسية المختلفة بالاستراتيجية الاستقصائية يتيح للطالب الوقوف عند طبيعة العلم الحديث (الطيطي ، ٢٠٠٢ : ٢٢٥) .

استراتيجية التدريس الاستقصائي :

إنّ التعلم والتعليم من خلال الاستقصاء يمثل استراتيجية تدريسية تسمى استراتيجية التدريس الاستقصائي ؛ إذ إنّ الطلبة يستعملون أكثر من أسلوب أو وسيلة لدى تحديد المشكلة وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بها ، ومن هذه الاساليب والوسائل : المناقشة – الاستكشاف – التحليل – التركيب – التقويم – التعميم ، ويستعمل الطلبة عند استعمالهم لهذه الاستراتيجيات بعض هذه الاساليب والوسائل التي تتناسب مع طبيعة المشكلة وفرضياتها التي توصل إليها الطلبة ، والمهارات التدريسية ومستوى نضج الطلبة وخبراتهم السابقة في المادة وطرائق تدريسها ، الا انه ليس من الضروري استعمال مختلف هذه الوسائل والادوات مجتمعة في كل خطوة من خطوات عملية الاستقصاء ، وان ما مايستعمله الطالب في موقع معين قد لا يستعمل في موقع اخر من العملية الاستقصائية (الامين واخرون ،١٩٩٢ ، ص٧٢) ، (الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ص١٢٧).

إنّ استراتيجية التدريس الاستقصائي تختلف عن الاستراتيجيات العامة للتدريس، فهذا النوع من التدريس لا يمكن تخطيطه بمجرد محاولة تحديد المحتوى ، او الوسيلة التعليمية ، إذ إن التدريس هنا يسير من خلال الاشارة المستمرة للعمليات العقلية التفصيلية التي ينبغي أن يدركه الطلبة ، فهذه الاستراتيجية تتميز من الاستراتيجيات الاخرى في كونها تركز في النشاطات العقلية ، والمهارات العلمية والعملية التي يمارسها الطلبة المستقصون ، وليس مجرد تحديد الطرائق والاساليب والوسائل التعليمية المستعملة في التدريس .

وتدعى عملية اختيار اساليب وإجراءات ونشاطات عقلية معينة وتنظيم وترتيب تتابعها وتطبيقها خلال سير عملية الاستقصاء لتحقيق أهداف تربوية مقررة بأستراتيجية التدريس الاستقصائي (الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ص١٢٧) .

ويحدّد (عبد الحميد ، ١٩٨٤) الاستراتيجية الاستقصائية بانها تمثل استراتيجية للتفكير في معالجة المعلومات بشكل منظم ومتسلسل من خلال الحواس لانتاج شيء عقلاني وفكري معين ، وان الاستقصاء يتكون من عدد من الاجراءات

العقلية المميزة والواسعة المدى ، وهي أكثر أنواع طرئق التدريس إثارة لاهتمام المربين والتربويين (الاحمد وعثمان ، ٢٠٠٣ ، ص١٠٤) .

إنّ الاستراتيجية الاستقصائية استرايجية تدريسية لتدريب الطلبة على طرق البحث والاكتشاف ، واستعمال مصادر التعلم لجمع المعلومات ، والاحتفاظ بها مدة أطول ، كما يستطيع الطلبة استعمالها أوتطبيقها في مواقف متشابهة أو جديدة ، وتخلق لديهم حب المعرفة والاقبال عليها ، وتجعل التعلم متعة لهم ، وتخلق الدافعية للتعلم ، كما انها تنمي قدراتهم العقلية (يونس واخرون ، ٢٠٠٤ : ١١٧).

وفي هذا الصدد أشار (قطامي ، ونايفة ، ٢٠٠١) الى ان استراتيجية التدريس الاستقصائي تسهم في تحسين التعلم الصفي ، وتدريب الطالب لان يكون مخططا للعملية التعليمية التي يرغب فيها ويشارك في قرارات تعلمه بشكل فعال ، وهذا مايحوله من انسان سلبي يمارس عليه فعل التعلم الى انسان ايجابي يشارك في تخطيط تعلمه وتاسيسه ، ويولد لديه قدرة التفضيل على التدريب لهذه الاستراتيجة بحيث يفسح المجال امامه لتطوير عملياته العقلية مثل الاكتساب والحفظ والتخزين وادماج الخبرة في بنائه المعرفي وتكاملها (قطامي وقطامي ، ٢٠٠١ ، ص٢١٧).

إنّ هذه الاستراتيجية الاستقصائية تمكّن الطلبة من التحول من عملية جمع المعلومات الجاهزه وتسجيل أفكار الاخرين ، واعتناق تصوراتهم إلى عمليات صنع المعرفة بصورة تلقائية عن طريق طرح الاسئلة والحوار اللذين يفتحان المجال أمام الطلبة للمشاركة في العملية التعليمية التعلمية ، وفتح أبواب التفكير ، والتأمل والعمل ، انها استراتيجية تجعل الطالب قادرا على الانفتاح نحو البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به بكل مالديه من قدرات واستعدادات وإحساسات (الفنيش ، ١٩٩٢ ، ص١٦٧ – ١٧١).

الاسس التي يستند إليها التعلّم الاستقصائي :

يستند التعلّم الاستقصائي إلى مجموعة من الأسس يمكن توضيحها بالاتي :

١– الاسس التربوية :

– يحول التعلم الموجه نحو المنافسة بين الطلاب الحصول على الدرجات الى تعلم موجه لتحقيق الاهداف من خلال أدائهم للمادة العلمية (الفنيش ، ١٩٩٢ ، ص١٧١).

– بناء المفهوم الذاتي للطالب عن طريق توفير الفرص المناسبة للمشاركة ، وبذل قصارى جهده ، والحصول على فهم واختبار لقدراته ، مما يسهم في تطوير المفاهيم الذاتية بشكل أفضل لديه (الطيطي ، ٢٠٠٢ ، ص٢٢٧).

– يستند إلى التوجيه ، والدفع الذاتي ، وتحمل المسؤولية ، والتواصل الاجتماعي (الشهابي والدبسي ، ٢٠٠٣ ، ص٢٣٦).

٢ – الاسس المعرفية :

– فهم المعرفة من حيث طبيعتها على أنها انتقائية ، مجزأة ، متغيرة ، تجريبية ، تفسيرية (السكران ، ٢٠٠٠ ، ص١٥٧).

– تنمي لدى المتعلم المهارات العقلية للبحث عن المعلومات ومعالجتها (سعد ، ١٩٩٠ ، ص١٨٤).

– تبني المرونة المعرفية ، وزيادة حجمها ، وتطوير الاتجاهات الايجابية في اكتسابها.

– تزيد التساؤل لدى الطلبة من وعيهم نحو العمليات التعليمية والعقلية (قطامي ونايفة ، ١٩٩٨ ، ص٢٦١).

– تطوير وعي الطلبة بأصول البحث العلمي ، واجراءاته ، التي تتعلق باتخاذ قرارات تقويمية عديدة تتعلق بنوعية الاسئلة المناسبة ، وأسلوب جمع المعلومات ، وطرائق صياغة الفروض ، وإصدار الاحكام التقويمية المتعلقة بالتدريب على البحث العلمي ، ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المتوقعة (الحيلة ومرعي . ٢٠٠٢ ، ص١٥٩).

٣ – الاسس النفسية :

– المشاركة المعرفية للمتعلم في عملية التعلم ، وحل المشكلات ، لها تأثيرها في زيادة قدرته على اتخاذ القرار باستقلالية ، وأثرها في تخفيف ما يعتريه من توتر داخلي في أثناء تنفيذ المهمات التعليمية الموكلة إليه (عطا الله ، ٢٠٠٢ ، ص٢٣٣).

– العناية بحاجات الطلبة ، ومحاولة اشباعها ، مثل الحاجة الى الارتياد والاستقصاء ، والحاجة إلى التنظيم والبناء ، والحاجة إلى الانجاز ، والحاجة إلى تنظيم المعلومات وتفسيرها، والحاجة إلى التقدير والاستقلال الذاتي (جابر ، ١٩٩٩ ، ص٨٠).

– تنمية قوى المتعلم العقلية ، التي تثير دوافعه الداخلية ، وتتيح له فرصة الاستمتاع بالتعلم.

– ايجاد بيئة تعلّم يشعر الطلبة فيها بالامن والسعادة ، وطلبة يفكرون باستقلالية ، ويكون لديهم اتجاه تكاملي حيال التعلم والحياة (الفنيش ،١٩٩٢ ، ص١٧٢).

– تساعد على امتلاك الطلبة الاتجاهات والقيم ، مثل حب الاستطلاع ، والانفتاح العقلي، والموضوعية ، ووزن الدلالة ، والتفكير النقدي (الطيطي ، ٢٠٠٢ ، ص٢٢٧).

– تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، وتقود عملية التعليم بما يتناسب ومستوى كل متعلم.

– تنظيم محتويات البيئة التعليمية باستراتيجية تثير اهتمامات الطلبة وميولهم وتشجعها (خطايبة ، ٢٠٠٥ ، ص٣٩٤).

– تتعرف المتغيرات الموجودة خارج الصف الدراسي ، مثل طبيعة المجتمع وتأريخه وأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية ، ومستويات الطلبة ، واتجاهاتهم ، وميولهم وتوقعاتهم ، وحاجاتهم لأنفسهم ، ولنظام المؤسسة التربوية (المدرسة او الكلية) (الفنيش ، ١٩٩٢ ، ص١٦٩).

٤ – الاسس الاجتماعية :

– الانفتاح على البيئة الطبيعية والاجتماعية الغنية بالمعلومات والخبرات الجديدة للطالب لكي يتفاعل معها بكل ما لديه من قدرات ومواهب واستعدادات وإحساسات .

– تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة التي تتمثل في عدة أمور، منها :

- التعاون مع الآخرين في مشروعات تجري بها جماعات صغيرة كانت أم كبيرة.
- الاسهام الفاعل في أعمال الجماعة ، والمشاركة في مناقشاتهم .
- اداء بوظيفة قيادية (للطالب) عندما يستدعي الموقف ذلك .

– يسهم هذا النوع من التعلم بتكوين صداقات وارتباطات تشجع تفاعلات الطلبة الايجابية وتساندها .

– تثير الجماعة دوافع النشاط عند أفرادها ، فيشعر الطالب بأن عليه مهمة يجب إنجازها بالبحث والتقصي مما يدفعه إلى بذل جهد ونشاط أكبر للعمل (الفنيش ،١٩٩٢ ، ص١١٤ – ١٩٩).

– تزويد الطلبة بمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الجماعة ، والعمل فيما بينهم في جمع الادلة ، وتبادل الاراء والافكار للوصول إلى المعرفة (الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ص١٢٧).

٥ – الأسس الانسانية :

– إتاحة الحرية للطلبة ليفكروا تفكيرا مفتوحا ، وتثمين جهودهم واحترام محاولاتهم ، وممارسة اختياراتهم المهنية على الفهم وصولاً إلى الأمور الجديدة التي لم تكن معروفة لديهم ، مكونا منها نظاماً جديداً .

– يأخذ الاستقصاء في الاعتبار الجوانب الادراكية والوجدانية في السلوك الانساني ، ووجهات النظر المختلفة التي يكونها الطالب ، التي يمتزج فيها الادراك بالوجدان باستراتيجية لا يمكن فصلهما.

– تفاعل المدرس مع طلبته تفاعلا إنسانيا ، يتمكن من معرفتهم بوصفهم أفراداً، لكل منهم خصائصه وأسلوبه في الادراك والعمل (الفنيش ، ١٩٩٢ ، ص١٧٢).

– تحفز الطلبة على التعلم بصورة أكثر فاعلية وكفاءة في أثناء سير الدرس ، وتشعره بالمتعة وإبداء الرأي بحرية وطلاقة ، واحترام الاخرين وتحقيق الذات (إبراهيم ، ٢٠٠٤ ، ص٢٥٦).

استراتيجية التعليم الجمعي تشمل خمسة استراتيجيات واستراتيجية الاستقصاء تشمل (٨) انواع .

- استراتيجيات التعليم الجمعي .
- عروض عملية .
- رحلات ميدانية .
- حل المشكلات .
- الاستقصاء .

(الزغلول والمحاميد ، ٢٠٠٧، ص٢٣١)

أنواع الاستقصاء :

صنف التربويون المعنيّون بطرائق التدريس الاستقصاء الى أنواع مختلفة، وهي:

١-الاستقصاء العقلاني Rational Inquiry

يطرح المدرس مشكلة من خلال مجسمات أو أشكال أو وسائل تعليمية، ثم يبدأ بإثارة مناقشة لحلّ المشكلة.

٢-الاستقصاء بالاكتشاف Inquiry by discovery

يحدث الاكتشاف عندما يضع المدرس المواد بين أيدي الطلبة، ويسمح لهم بالمناقشة والتجريب لاكتشاف الخصائص والصفات التي تميز المفهوم.

٣-الاستقصاء بالتجريب Inquiry by experimentation

تعّد التجربة من طرائق الاستقصاء الفضلى إذ يستطيع الطالب ، وبتوجيه من المدرس أن يبلور مشكلة، وأن يُكون الفرضيات، وأن يقترح، وينفذ الطرائق والحلول المناسبة لفحص الفرضيات. (عرافين، ١٩٨٦، ص ٤٦-٤٧)

٤-الاستقصاء المفتوح Open Inquiry

في هذا النوع من الاستقصاء يوجّه المدرس سؤالاً للطلبة ، ويحاولون الاجابة عليه باستعمال شتى الوسائل . (Singer, 1980 . p211)

٥-الاستقصاء المعتمد على المنهج Text- Baised Inquiry

في هذا النوع من الاستقصاء، يوجه المدرس طلبته للبحث عن إثبات ، والقيام بالقياسات وتحديد الصفات لتقويم أية مادة غير مؤكدة ، قد يقرؤنها بقراءتها في الكتب المنهجية (Singer, 1980, P211) .

٦-الاستقصاء الحرّ Free Inquiry

يقصد به اختيار الطالب نفسه الاستراتيجية، والأسئلة، والأسلوب من أجل جمع المعلومات، ومواجهة المواقف والمشكلات التي تعترضه. ويعدّ هذا النوع من أنواع الاستقصاء الراقية ؛ لان المتعلم في هذه الحالة يكون قادراً على استعمال عمليات عقلية متقدمة تمكنه من وضع الاستراتيجية المناسبة وصولاً إلى المعرفة العلمية. فهو بذلك يقتدي كثيراً بسلوك العالم الحقيقي ، ويكون قادراً على تنظيم المعلومات وتصنيفها، وملاحظة العلاقات المتشابكة بينها، واختيار ما يناسبه منها، وتقويمها. (نشوان، ١٩٨٨، ص ٨٠)

٧- الاستقصاء شبه الموجّه (Guided phrase Inquiry)

يعرض المدرس فيه المشكلة على الطلبة ، ويوجههم إلى كيفية بحثها، ويقدم لهم المساعدات المطلوبة إذا احتاجوا إلى ذلك. (فرج، ١٩٩٩، ص٩١)

٨-الاستقصاء الموجّه (Guided Inquiry)

هو ما يؤديه المتعلم بإشراف المدرس وتوجيهه، أو ضمن خطة بحثية أعدت مقدماً، ويعتمد هذا النوع من الاستقصاء على المتعلم ، ولكن في إطار واضح ومحدد يهدف إلى تحقيق أهداف محددة. (نشوان، ١٩٨٨، ص ٨٢)

فترى الباحثة إنّ الاستقصاء الموجه هو أكثر واقعية وتطبيقاً من سائر أنواع الاستقصاء ، وهو يناسب التعليم في مدارسنا ولا سيما إننا نسعى الى الانتقال من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة، ومن الاعتماد على المدرس كلياً الى

الاعتماد على الطالب ، فهو المرحلة الوسيطة بين التقليد والحداثة في طرائق التدريس، فبدلاً من أن نضع الطالب في مواقف لم يعتدها ولم يخبرها من قبل، فإننا نهيؤه لما يجب أن يكون عليه مستقبلاً.

خطوات الاستراتيجية الاستقصائية :

أجمعت الدراسات المتعلقة بالاستقصاء على أنّ هناك مجموعة من الخطوات التي يتضمنها التدريس بهذه الاستراتيجية تتباين بحسب الموقف المشكل ، وطبيعة المادة العلمية ، ودور المدرس والطالب معا في تطبيقها ، والاهداف المنشودة في تحقيقها ، وطبيعة التقويم .

ولذلك فقد تباينت هذه الخطوات أو المراحل عند الدارسين والباحثين على النحو الاتي :

- حدد باير وآخرون (Beyer,& others,p. 1972) خمس خطوات للاستقصاء هي: (تحديد المشكلة – طرح الفرضيات – فحص الحل التجريبي – التوصل إلى قرار – تطبيق القرار على بيانات جديدة) (Beyer & others , 1972,p. 195).

- وذكر (سعد ، ١٩٩٠) أربع خطوات للتعلم الاستقصائي هي : (صياغة سؤال ، او مواجهة موقف محير – تجميع البيانات – استعمال الاجراءات والمعلومات لتنظيم المعارف وتوسيعها – تحليل عملية الاستقصاء وتقويمها) (سعد ، ١٩٩٠ ، ص١٨٣).

- أما (الهزايمة وآخرون ، ٢٠٠٠) فقد حدّدوا مراحل متسلسلة للاستقصاء في العلوم الاجتماعية هي : (مرحلة التخطيط – مرحلة جمع المعلومات – مرحلة معالجة المعلومات– مرحلة النتائج والتوصيات) (الهزايمة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص٦ – ٧).

– في حين يذكر (أبو جادوا ، ٢٠٠٥) إنه يمكن للمدرس أن يستعمل الخطوات التالية للاستقصاء وهي : (تحديد المشكلة وتعريفها – وضع الفرضيات – جمع البيانات – تحليل البيانات واستخلاص النتائج) (أبو جادوا ، ٢٠٠٥ ، ص٣٢٣).
– أما (الامين وآخرون ،١٩٩٢) ، و(الطيطي ، ٢٠٠٢) فقد وضعوا خطوات لاستراتيجية الاستقصاء الموجّه ، وهي :

١– تحديد المشكلة:

يبدأ الاستقصاء من الشعور بالحاجة لمعرفة شيء ما ، عن طريق طرح سؤال أو آراء متناقضة ، آو عرض موقف مثير ، وأن يكون الطالب المستقصي شاعرا بالمشكلة والاحساس بأهميتها ، وأن يسعى طلبة الصف بتوجيه وأرشاد من التدريسي إلى تحديد المشكلة على نحو واضح ومحدد ، والوقوف على مختلف جوانبها وأبعادها، وعلاقة هذه الجوانب مع بعضها ، يتم ذلك عن طريق طرح أسئلة متنوعة ومختلفة الاغراض.

٢ – وضع حل تجريبي للمشكلة (وضع الفرضيات) :

وذلك بوضع الفرضيات أو أجوبة مؤقتة ، فبعد تحديد المشكلة يشترك الطلبة جميعا في وضع احتمالات معقولة للحل بتوجيه وارشاد من التدريسي ، ويتطلب ذلك وضع الفرضيات من الطلبة مثل دراسة بعض الكتب والدوريات والتقارير التي لها صلة وثيقة بجوانب المشكلة وأسبابها، وهذا يتطلب من الطلبة القيام بتصنيف وتنظيم ما تم جمعه من معلومات تتعلق بالمشكلة مثار البحث، واستخلاص بعض التعميمات والمبادىء العامة منها التي يمكن الإفادة منها لدى قيام الطلبة بصياغة الفرضيات .

٣ – اختبار صحة الفرضيات المقترحة:

بعد صياغة الفرضيات يجمع الطلبة المعلومات التي تؤيد أو ترفض الفرضية في ضوء الأدلة والحقائق العلمية ، التي لها صلة بتلك الفرضيات ، وتتضمن هذه العملية إجراءات تدعى بعملية تحليل المعلومات والأدلة .

وبعد أن يجمع الطلبة الادلة والحقائق المناسبة تأتي خطوة تحديد الأدلة والمعلومات لغرض الوقوف على المضامين والجوانب التي تتضمنها كل فرضية ، كما ينبغي التأكد من مدى (صدق الدليل) للتأكد من صحة فرضية معينة ، وتأتي خطوة (تقويم الدليل) للوقوف على مدى توافر الدقة العلمية فيه ، وبعد استكمال الاجراءات السابقة المتعلقة بصحة الفرضيات المقترحة تجري عملية قبول الفرضية أو عدم قبولها في ضوء الادلة التي سبق للطلبة أن حللّوها ، فإذا كانت الفرضية مدعمة بالادلة والمعلومات فانها تصبح مقبولة ، وإذا لم تكن مدعمة بالادلة والمعلومات فلا تقبل .

٤ – استعمال الاستنتاجات ، اوالتعميمات في مواقف جديدة :

بعد أن يتأكد الطلبة من صحة الفرضية أو صدقها يحق لهم أن يعمموا النتائج على حالات متشابهة ، لأن المعرفة الاستقصائية معرفة تجريبية ومتغيرة ، و لذا يتطلب من الطلبة التوصل إلى استنتاجات وتعميمات قائمة على محتوى الفرضيات المدعمة بالادلة والبيانات ، ثم يعمدون إلى تطبيق هذه الاستنتاجات على مواقف جديدة، بينها وبين القضية أو المشكلة التي كانت موضوع الاستقصاء قدر كاف من التشابه ، وهذا مايقودهم إلى خبرات جديدة. (الأمين وآخرون، ١٩٩٢، ص٧٣ – ٧٧)،(الطيطي ، ٢٠٠٢، ص٢٢٨– ٢٣٠)

في حين تتلخص خطوات التعلم الاستقصائي عند تمام ، ١٩٩٢ بما يأتي:

١–تحديد المشكلة ، إن الاستقصاء هو أكثر من مفهوم مجرد ، فهو نوع حقيقي من السلوك، ولكن طالما أن النظرة إلى الاستقصاء يغلب عليها طابع التجريد ، فمن المحتمل أن يظلّ الاستقصاء متسماً بالغموض والخلط.

وتبدأ عملية الاستقصاء بمشكلة إجابة، أو بموقف يتناول مشكلة ما تتطلب حلاً، سواء أكان ذلك عبارة عن سؤال أم كان حلاً لمشكلة، أم إيراد معلومات ناقصة، أم أي جانب من جوانب هذه الأمور. ولا توضح للمتعلم أو تبرز له ، فالحياة لا تخلو من حلول لكثير من المشكلات ، إذ توجد حلول جاهزة لبعض المشكلات فقط فلا بد للإنسان ان تكون له دراية بذلك، وعند ذلك يستطيع أن يبدأ في عملية الاستقصاء.

٢-صياغة أسئلة فرعية بحيث يشكل مجموع الإجابات عنها إجابة عن السؤال الرئيس.

٣-تكوين افتراضات، فحص المعلومات وتركيبها ، وجمعها عن طريق السؤال والجواب بإشراف المدرس.

٤-الاستنتاج النهائي الذي يخلص إليه المتعلم نتيجة لعمليات عقلية مستندة الى الاستقراء. (تمام، ١٩٩٢، ص ٣٥٨-٣٥٩)

وهذه هي الخطوات التي اعتمدت عليها الباحثة في بحثها الحالي.

وظيفة المدرس في التعلم الاستقصائي :

١- ينظم محتويات بيئة التعلم باستراتيجية تثير عناية الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، وتشجعهم.

٢- أن يراعي الفروق الفردية ما بين الطلبة ، ويقود عملية التعليم بما يتناسب ومستوى كل متعلم.

٣- أن يسمح للمتعلم باستعمال ما لديه من إمكانات وطاقات لاستكشاف العلاقات من أنواع مختلفة (خطايبة ، ٢٠٠٥ ، ص٣٩٤).

والتدريس الاستقصائي يتطلب جهدا كبيرا من المدرس ، ويتمثل هذا الجهد في أمور، منها :

- تخطيط خبرات التعلم التي تيسر للطالب عملية الاستقصاء .

- إيجاد سلسلة من الانشطة المصمّمة لكي تجعل الطلبة يمرون بمراحل مختلفة من الاستقصاء .
- توجيه خبرات التعلم من خلال طرح الاسئلة والتعليقات والمقترحات والإمداد بالمعلومات ، حيثما كان ذلك ضروريا .
- تصميم خبرات التعلم التي تدفع الاستقصاء باستراتيجية منظمة ومفهومة (الجبر وعلي ، ١٩٨٣ ، ص٧٦).
- أن يكون المدرس موجها وملهما ومثيرا للطلبة ، يحثهم على البحث والتقصي من خلال مواقف عقلية متأزمة أو أسئلة تفكيرية تتحدى تفكيرهم ، وتحثّهم على البحث والسير في خطوات التعلم الاستقصائي (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص٣٧٣) ، (عطا الله ، ٢٠٠٢ ، ص٢٣٦).

إن وظيفة المدرس هي وظيفة الخبير الذي يقود المتعلمين في استقصاءاتهم ، ولكنه لايوجههم نحو نتيجة معينة ، فهو لا يقدم المعلومات الجاهزة للطلبة، وانما عليه أن يهيىء الفرص المناسبة أمامهم للتقصي، ثم يتلو ذلك اكتشاف الحلول ، أو الاجابات المناسبة للمشكلات ، أو الأسئلة المثارة ، وأن يشجع المناقشات بين الطلبة ، ويوجهها الوجهة الصحيحة (الفنيش ،١٩٩٢ ، ص١٧٤ – ١٧٥) و (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص١٤٣ – ١٤٤).

وعلى المدرس أن يشجع الطلبة على فكرة التعلم الذاتي من خلال حفز الطلبة كي يتعلموا بأنفسهم من خلال بناء المفهوم الذاتي للطالب عن طريق توفير الفرص المناسبة للمشاركة ببذل قصارى جهده للحصول على فهم قدرات نفسه واختيارها ، مما يؤدي إلى تطوير المفاهيم الذاتية لديه (الطيطي ، ٢٠٠٢ ، ص٢٢٦ – ٢٢٧).

وحدد جويس (Joyce, 1986) وظيفة المدرس في التعلم الاستقصائي، بانها وظيفة الموجه والمرشد الذي يوضح المواقف التعليمية ، وتعتمد وظيفته على ما يمتاز به من مهارات متنوعة في إدارة النقاش واستمراريته ، وعلى ما يتمتع به من

معلومات ، وإعطاء الارشادات التي توجه الطلبة نحو التعلم واستمراريته (Joyce , 1986 ,p. 73).

وعلى الرغم من هذه الوظيفة التي يقوم بها المدرس في التعلم الاستقصائي الا ان الصعوبة الاساسية التي تواجه وظيفة المدرس في التعلم الاستقصائي تكمن في دوره في عملية التفكير ، إذ إنّ عليه أن يعطي الطالب قدرا من المساعدة بحيث لا يسرق منه متعة المخاطرة في التفكير الحر من ناحية ، ومن ناحية أخرى لا يتركه وحده في الميدان فيصاب بالاحباط واليأس ، وهذا يعني ان المدرس مطالب بتحقيق هذا التوازن الدقيق حتى يكون قادرا على توجيه طلبته في عملية الاستقصاء من دون التدخل في مدى تقدمهم (الفنيش ،١٩٩٢ ، ص١٧٥).

وظيفة الطالب في التعلم الاستقصائي :

يقوم الطالب في التعلم الاستقصائي بوظيفة الفاعل والنشط ضمن مواقف تعليمية – تعلمية تختلف عن الوظيفة التي يمارسها في الظروف الاعتيادية التي يكون فيها متلقيا سلبيا تتركزنشاطاته التعليمية في العمليات الذهنية الآلية اليسيرة من الحفظ والتلقين في الجوانب المعرفية ، فالاستقصاء استراتيجية في التدريس ، تعدّ من الطرائق الفاعلة في الدراسات الاجتماعية التي يكون الطالب فيها مركز الفاعلية ، بحيث يوضع في موقف يتطلب تفكيرا عميقا بالتعاون والتوجيه من جانب المدرس وصولا إلى الاهداف المنشودة (السكران ، ٢٠٠٠ ، ص١٥٦).

فالطالب ينهض بوظيفة الباحث والمتقصي والمتحري ، لأبعاد المشكلة وعلاقاتها وروابطها ، فهو يفكر ويقوّم وجهة نظره الخاصة ، ويؤدي وظيفة المشاهد حينما يستمع لآراء زملائه ، وإسهاماتهم وتوجهاتهم في مناخ صفي يسوده الاحترام للرأي والتعبير عن المشاعر (قطامي ونايفه ،١٩٩٨ ، ص٤٤٦).

فالوظيفة التي يقوم بها الطلبة هي أن يحللوا القضايا المثيرة للجدل ، ويفكروا في أفضل الطرائق للتعامل معها ، ويقدموا الفروض البديلة ، ويتفحصوا المعلومات التي جمعوها ، وبعد أن يستخلصوا النتائج من المعلومات ، تقارن كل مجموعة بما

توصلت إليه المجموعات الاخرى ، ثم يقررون بأنفسهم كيف يتصرفون بعد محاولاتهم الحصول على الادلة الكافية التي تمكنهم من اتخاذ القرار بارشاد وتوجيه من المدرس لتطبيقها في مواقف مشابهة او جديدة (جامل ، ٢٠٠١ ، ص١٠١).

فالاستقصاء يقوم أساسا على جهد الطالب في معالجة المعلومات عن طريق تحليلها وتركيبها وتقويمها ليصل إلى الافكار الجديدة المتكاملة بالنسبة له (علي ، ١٩٩٢، ص٥٦) ، (يونس واخرون ، ٢٠٠٤ ، ص١١٦) .

فالاتجاه الاستقصائي إذّا يضع المسؤولية في التفكير على المتعلم ، ويثق بقدراته على القيام بوظيفته على أحسن وجه ، إنه اتجاه يقلل من شأن تلقين المدرس ، ويركز في ما لدى الطالب من قدرات واستعدادات (الفيش ،١٩٩٢ ، ص٩٩) ، بحيث ان ما يمارسه الطالب خلال تعلمه المادة من عمليات عقلية لا تختلف عما يمارسه (العالم المختص)، فالطالب يتعلم المادة ، ويجمع البيانات ، ويحللها ، ويفرض الفرضيات ، ويتحقق منها ليستخلص النتائج ويفسرها، فالعلم يصبح فعلا وعملا أكثر منه اسما ومحتوى (الشهابي والدبسي، ٢٠٠٣، ص٢٣٢).

مزايا الاستقصاء :

للاستقصاء عدة مزايا يمكن إجمالها بالآتي :

ا- يقول برونر (إنّ التعلم بالاستقصاء يساعد على عملية التذكر ، فكلما زاد تعلم الطلبة بالاستقصاء زادت احتمالية تذكرهم لما كانوا قد تعلموه ، ولهذا فأن التعلم بالاستقصاء يساعد على بقاء المعرفة العلمية (المفاهيم ، المبادىء ، الاسترجاع ، التساؤل، التطبيق ... الخ)، وتمثلها في أذهان الطلبة ، ثم يتلو ذلك جعلها جزءا" من نظامهم المعرفي ، وجعلها ماثلة في أذهان الطلبة لا تغيب عنهم (Edward , 1974 ,p.24).

ب – يسهم التعلم بالاستقصاء في تعليم الطلبة طريقة التعلم؟ ولما كان هذا الاسلوب موجها بالنشاط فهو يميل إلى تطوير كفايات الطلبة في استعمالهم للمهارات التدريسية.

ت – تشير أفكار بياجيه التي تخصّ التعلم بالاستقصاء الموجه بالاسئلة إلى كيفية حدوث عملية التفكير عن طريق طرح أسئلة محددة وواضحة ، وتلك الاسئلة لها سمات ابداعية يمكن استعمالها بفاعلية في تدريس المواد الدراسية ، منها مقرر طرائق التدريس.

ث – الممارسة العملية في التدريس بالاستقصاء حيوية ومهمة ، فكلما زادت الممارسة، توفرت فرص أكثر للنجاح .

ج – التدريس بالاستقصاء نوع من التعلم يصبح فيه الطالب مشاركا وملقنا للمعلومات فهو:

(١) – يركز في المزيد من العناية بالطالب أكثر من المدرس .

(٢) – يحررالطلبة من سلبياتهم عن طريق القيام بالممارسة الادائية .

(٣) – يعطي الطلبة شعورا بالانجاز ، ويطور احترام الذات لديهم، وهذا يشجع على حب الاستطلاع من أجل المزيد من التعلم (نشوان ، ٢٠٠١ ، ص٢٠٦ – ٢١٩).

ح– يساعد الطلبة على أن يحققوا توقعاتهم المهنية المرتبطة بعملهم بوصفهم مدرسين جيدين مستقبلا (جابر، ١٩٩٩ ، ص٢٧٩).

خ– يشجع الطلبة على المناقشة والحوارالايجابي (خطايبة ، ٢٠٠٥ ، ص٣٩٤).

د– يتيح أمام الطلبة خبرات متنوعة وعديدة تساعدهم على استنتاج الحقائق والتعميمات ، وتسهم في إكسابهم مهارات واتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية المختلفة (إبراهيم، ٢٠٠٤ ، ص٢٥٦).

ذ– زيادة قدرة الطلبة على تخزين المعلومات واسترجاعها، ثم يتلو ذلك جعل التعلم باقي الاثر، والاحتفاظ به مدة طويلة .

ر – يؤكد الاهداف والغايات العامة لاستراتيجيات التدريس الاخرى .

ز – ينمي مفهوم الذات ، ويزيد من مستوى التوقعات لدى الطلبة من حيث مدى استطاعتهم تحقيق المهمات العلمية التي يكلّفون بها (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص١٣٩– ١٤٠).

س- من أكثر الطرائق إثارة للتفكير ، وتصل بالطالب إلى مرحلة متقدمة من التفكير العلمي والمنطقي .

ش – يكسب الطالب مهارات رئيسة ، مثل الاصغاء والتحليل واحترام أراء الآخرين.

ص – يعّود الطالب على تحمل المسؤولية ، واتخاذ القرارات (الحميدان ، ٢٠٠٥ ، ص١٠٢).

ض – يساعد الطلبة في معالجة المعلومات واستعمالها وتمثلها ، وليس حفظها وتكرارها (أبو جادو ، ٢٠٠٥ ، ص٣٢٤).

ثانياً: دراسات سابقة*

أولاً: عرض الدراسات السابقة :

دراسات في مادة اللغة العربية وفروعها :

- **دراسة الكناني ، ٢٠٠٣**

اجريت الدراسة في العراق (بغداد) وهدفت الى تعرف اثر طريقة الاستقصاء الموجه في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الادبي .

وقد وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين وهما :

١- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللائي يدرسن بطريقة الاستقصاء الموجه ، ومتوسط تحصيل درجات الطالبات اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية (القياسية) في مادة قواعد اللغة العربية عند مستوى (٠.٠٥) .

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات احتفاظ الطالبات اللائي يدرسن بطريقة الاستقصاء الموجه ، ومتوسط درجات احتفاظ الطالبات اللائي يدرسن بالطريقة التقليدية (القياسية) في مادة قواعد اللغة العربية عند مستوى (٠.٠٥) .

* ملاحظة : لم تحصل الباحثة على دراسة قريبة من بحثها لذلك اعتمدت دراسات في فروع اخرى غير العربية .

اختارت الباحثة قصدياً مدرسة (ثانوية الشعب للبنات) والتي تضم شعبتين للصف الخامس الادبي ، شعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة وشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية ، وبلغت العينة (٥٢) طالبةً بواقع (٢٦) طالبةً لكل مجموعة .

كافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي البحث باستعمال الاختبار التائي (T.test) للمتغيرات (العمر الزمني ، ودرجات مادة اللغة العربية النهائية للصف الرابع العام ، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في قواعد اللغة العربية) ، وباستعمال مربع كاي $(K)^2$ في متغيري التحصيل الدراسي (للآباء والامهات) .

حددتْ الباحثة موضوعات المادة العلمية التي ستدرس في التجربة وهي (٩) موضوعات ، واعدت الخطط التدريسية لها ، بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ، ودرسّتْ المجموعتين بنفسها .

اعدتْ الباحثة اختباراً تحصيلياً تكوّن من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والتكميل ، بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين .

كانت مدة التجربة (١٢) اسبوعاً ، وبعد تحليل النتائج : ظهر ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات (تحصيل واحتفاظ) طالبات مجموعتي البحث ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن قواعد اللغة العربية بطريقة الاستقصاء الموجه .

وفي ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ان استخدام طريقة الاستقصاء تزيد من حيوية طالبات الصف الخامس الادبي ونشاطهن في القواعد ، وأوصت باعداد المدرسين الاعداد الذي يجعلهم قادرين على استعمال الطرائق الفعّالة في التدريس ، واقترحت اجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في فروع اخرى من فروع اللغة العربية ولمراحل دراسية اخرى . (الكناني ، ٢٠٠٣ ، ص٧-١٣٢)

- **دراسات في مواد دراسية اخرى وهي :**

أ- دراسات عربية :

١.دراسة (ألعُبَيدي ،١٩٩٦) :

أجريت الدراسة في العراق، جامعة بغداد ،هدفت إلى تعرف أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه ، وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التأريخية . تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً بواقع (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية الأولى ، وتدرس بطريقة المحاضرة ، و(٣٠) طالبا للمجموعة التجريبية الثانية ، وتدرس وفقاً لطريقة المناقشة ، و(٣٠) طالبا للمجموعة الثالثة وتدرس وفقا لطريقة الاستقصاء الموجه. درّس الباحث نفسه المجموعات الثلاث، ثم كوفئت المجموعات في متغيرات اختبار الذكاء و التحصيل و المعلومات السابقة واكتساب المفاهيم التاريخية . وأعد الباحث اختبارا تحصيلياً في اكتساب المفاهيم التأريخية بلغت فقراته (٧٠) فقرة ، ثم تمّ إيجاد صدقه وثباته ، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٠) صحح بمعادلة سبيرمان براون ، وبلغ معامله (٠.٦٧) استمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا، واستعمل الباحث تصميما تجريبيا من تحليل التباين الأحادي ، الاختبار التائي ، مربع كاي ، معادلة تمييز الفقرة ، ومعادلة صعوبة الفقرة ، ودلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية الثالثة والثانية على المجموعة التجريبية الأولى ، وأظهرت ان الفروق ذات الدلالة الإحصائية لا توجد بين المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة ، ثم أوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات. (العبيدي ،١٩٩٦ ،ص٧-١٣٧).

٢.دراسة (المليكي ، ٢٠٠١) :

أجريت الدراسة في العراق ، جامعة بغداد، هدفت إلى تعرف أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الأساس في اليمن. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب موزعين على مجموعتين ، الأولى تجريبية بلغ عدد طلابها (٥٠) طالبا ، دّرست وفقا لطريقة الاستقصاء الموجه . والأخرى ضابطة بلغ عدد طلابها (٥٠) طالبا درست بالطريقة

التقليدية. درّس الباحث نفسه المجموعتين ،كوفئت مجموعتا البحث في متغيرات التحصيل ،والمعرفة السابقة للمادة العلمية، استمرت مدة التجربة (١٠أسابيع)، صمّم الباحث اختبارا تحصيلياً مكونا من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، استخرج صدقه وثباته ، وبلغ معامل الثبات (٠,٧١) وصحح بمعادلة سبيرمان براون فبلغ (٠,٨٣)، واستعمل التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي للمجموعتين. استعمل الباحث المعالجات الإحصائية ، الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، مربع كاي ، معامل الصعوبة ،معامل التمييز ، معامل ارتباط بيرسون ، ودلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعة التجريبية التي درّست وفقا لطريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. (المليكي٢٠٠١ ، ص١- ٩٤)

٣. دراسة (العتابي ،٢٠٠٣):

أجريت الدراسة في العراق ،جامعة بغداد، ابن رشد ، هدفت إلى تعرف أثر طريقتي الاستقصاء الموجه والحوار في تحصيل مادة الدين الإسلامي والاحتفاظ بِه لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية . تكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالبا وطالبة ، منهم (١٣) طالبا، و(١٦) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاستقصاء. و (١٤) طالباً، و(١٥) طالبةً في المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة الحوار. و(١٦) طالبا ، و(١٢) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية . كافأ الباحث مجموعات البحث في متغيرات،الذكاء ، والعمر الزمني بالشهور، والمعدل العام للصف الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١). درّس الباحث نفسه المجموعات الثلاث ، واستغرقت الدراسة عاما دراسيا كاملا ، وأعد الباحث اختبارا تحصيلياً مكونا من (١٠٠) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد، صح وخطأ، اختبار مقالي) استخرج الباحث صدقه وثباته، وبلغ معامل الثبات للاختبار التحصيلي (٠,٨٨) استعمل الباحث الوسائل الإحصائية ، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي ، ومربع كاي ،

ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة معامل الصعوبة ، ومعادلة معامل التمييز. دلّت نتائج التجربة ان الفروق ذات الدلالة الإحصائية لا توجد بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة الاستقصاء و الطلبة الذين درسوا بطريقة الحوار، ودلت النتائج على تفوق طلبة المجموعة الثانية على طلبة المجموعة الضابطة . وأوصى الباحث بالعديد من التوصيات.

(العِتابي ٢٠٠٣، ص١-١٥٨)

٤. دراسة إبراهيم وآخرين ٢٠٠٣:

أجريت الدراسة في العراق ،جامعة الموصل ،هدفت إلى تعرف أثر استعمال طريقة الاستقصاء بالأسلوبين الحر والموجه في اكتساب المفاهيم الزمنية لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التأريخ العربي الإسلامي . تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط من ثلاث مدارس مختلفة للبنات في مركز محافظة نينوى لتمثل كل مدرسة (٣٥) طالبة ، قسمت على ثلاث مجموعات ، الأولى تدرس بطريقة الاستقصاء الحر، والثانية تدرس بطريقة الاستقصاء الموجه ، والثالثة تدرس بالطريقة التقليدية . درس الباحثون المجموعات الثلاث، وكوفئت مجموعات البحث في متغيرات الاختبار القبلي والعمر الزمني والذكاء والدرجة النهائية لمادة التأريخ للعام السابق والمستوى التعليمي للوالدين .

استعمل الباحثون مقياس (خريشة، ١٩٩٦) أداة قياس للمفاهيم الزمنية، بعد أن أجريت بعض التعديلات عليها، تم التاكد من صدقه وثباته ، فقد بلغ الثبات باعادة الاختبار النهائي، التائي،ومربع كاي، معامل الصعوبة، معامل التميز، معامل ارتباط بيرسون. دلت نتائج الدراسة على تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة . (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٣ ، ص١-٦٢)

٥. دراسة (الفَهداوي ، ٢٠٠٥):

أجريت الدراسة في العراق، هدفت إلى تعرف أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في

مادة التأريخ الأوربي الحديث لمعهد المعلمات ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالبة، بواقع (٢٥) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى التي درست وفقا لطريقة الاستقصاء الموجه ، و(٣٨) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفقا لطريقة المناقشة الجماعية ، و(٣٠) طالبة للمجموعة الثالثة التي درست وفقا للطريقة التقليدية . أعد الباحث اختبارا للتفكير الناقد استخرج صدقه وثباته من خلال تطبيقه على عينة مختلفة من الطالبات ،استمرت التجربة فصلاً كاملاً هو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) ، واستعملت الوسائل الإحصائية في تحليل التباين والاختبار التائي. ودلت نتائج الدراسة على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة، في اختبار التفكير الناقد، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة التجريبية الأولى في اختبار التفكير الناقد .وقدم الباحث مقترحات أخرى استكمالا لبحثه . (الفهداوي ،٢٠٠٥، أ . ج).

ب- دراسات اجنبية:

١- دراسة ارمسترونج (Armstrong 1970)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ورمت إلى معرفة أثر طريقتين من طرائق الاستقصاء في تنمية التفكير الناقد والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الإعدادي.

بلغت عينة الدراسة (٨٠) طالباً، وزعت على مجموعتين.

الأولى :- الطلاب الذين تزيد معدلاتهم عن (٦٦%)، وسميت بمجموعة القدرة المرتفعة.

الثانية :- لمن تتراوح معدلاتهم بين (٣٣%-٦٦%)، وسميت بمجموعة القدرة المنخفضة.

استعمل الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل الدراسي من (إعداد الباحث)، واختبار واطسون جلاسر لقياس التفكير الناقد.

وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لأداء الطلبة، وباستعمال الاختبار التائي (t–test) كانت نتائج الدراسة على النحو الاتي :-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة ذوي القدرة المنخفضة في اختبار التحصيل.

٢-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في التحصيل والتفكير، وعدم وجود تفاعل الطريقة والقدرة . (Armstrong, 1970,p.1611)

٢- دراسة بوف (Pugh 1980)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ورمت إلى تعرّف أثر فاعلية كل من طريقتي الاستقصاء والشرح في تدريس مفاهيم العلوم.

اختار الباحث عينة عشوائية مؤلفة من (٥٧) طالباً من طلاب مرحلة التطبيق (المعلمين قبل الخدمة). قسمت عشوائياً على مجموعتين.الأولى درست بطريقة الاستقصاء، والثانية درست بطريقة الشرح.

أما الوسائل المستعملة لإجراء عملية التكافؤ لأفراد عينة الدراسة والأداة المستعملة في القياس البعدي فلم يجد الباحث ما يشير إلى ذلك، وإن كانت من الإجراءات الجوهرية استعمالها في البحوث التجريبية.

استعمل الباحث الاختبار التائي لتحليل فقرات الاختبار التحصيلي فتوصل إلى:-

-غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في تحصيل الطلبة للمفاهيم المدروسة على الرغم من أن مجموعة الاستقصاء أبدت تحسناً في الأداء.
(Pugh , 1980,p.935)

٣- دراسة وليامز (Williams 1981)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية / جامعة اوزبورون، ورمت إلى الموازنة بين التعلم الاستقصائي والتعلم التقليدي في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهم في تدريس مادة التربية بين النظرية والتطبيق.

بلغت عينة الدراسة (١٠٤) طلاب، وزعت على مجموعتين، الأولى تجريبية تكونت من (٥١) طالباً درست بطريقة الاستقصاء. والأخرى ضابطة تكونت من (٥٣) طالباً درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

حلل الباحث النتائج من خلال الاختبارين القبلي والبعدي باستعمال تحليل التباين فتوصل إلى ما يأتي :-

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل لمصلحة المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

٢-ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الناقد. (Williams ,1981,p.1605)

٤- دراسة نيجوبو (Nwagbo , 1997) :

أجريت الدراسة في نيجريا في مدينة نسوكا في ولاية نوكا ، وهدفت إلى المقارنة بين طريقة الاستقصاء الموجه وطرائق التدريس المستعملة. تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) طالبا من طلبة علوم الحياة (البايلوجي) من أربعة مدارس ثانوية .

أعدّت الباحثة أدوات قياس ثلاثة ، أولها اختبار في الثقافة العلمية ، والثاني اختباراً في التحصيل البايلوجي ، والثالث اختبار في الاتجاه نحو مادة الأحياء .

استعملت الوسائل الإحصائية، وتحليل التباين ، والاختبار التائي ، واختبار شيفيه.

دلت نتائج الدراسة على تفوق طريقة الاستقصاء الموجه في اختبار الثقافة العلمية نحو مادة الأحياء لطلاب التحصيل العالي أكثر من الطلاب في المستويات الأخرى (المتوسطة والمنخفضة)، ثم ذكرت الباحثة العديد من التوصيات والمقترحات (Nwagbo , 1997 ,p. 2).

ثالثاً : موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

وازنت الباحثة بين الدراسات السابقة ، وذلك على النحو الاتي :

١. هدف الدراسة
٢. مكان إجراء الدراسة
٣.المرحلة الدراسية
٤.المواد الدراسية
٥.حجم العينة
٦.الجنس
٧.التكافؤ
٨.القائم بالتجربة
٩.أداة البحث
١٠.الوسائل الاحصائية
١١.النتائج

١-هدف الدراسة

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ، فقد هدفت دراسة (العبيدي ، ١٩٩٦) إلى معرفة أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التأريخية. أما دراسة (المليكي،٢٠٠١) فهدفت إلى معرفة أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الأساس في اليمن . في حين هدفت دراسة (العتابي ،٢٠٠٣) إلى معرفة أثر طريقتي الاستقصاء والحوار في تحصيل مادة الدين الإسلامي والاحتفاظ به لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية، أما دراسة (إبراهيم وآخرين ،٢٠٠٣) فقد هدفت إلى تعرف أثر استعمال طريقة الاستقصاء بالأسلوبين الحر والموجّه في اكتساب المفاهيم الزمنية لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة

التأريخ العربي الإسلامي. وهدفت دراسة (الفهداوي،٢٠٠٥) إلى معرفة أثر استعمال طريقة الاستقصاء الموجّه والمناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة في مادة التاريخ الأوربي الحديث لمعهد المعلمات .وهدفت دراسة أرمسترونج 1970(،Armstrong) إلى معرفة أثر طريقتين من طرائق الاستقصاءفي تنمية التفكير الناقد، والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الإعدادي. أما دراسة بوف (pugh،1980) فهدفت إلى معرفة أثر فعالية كلّ من طريقتي الاستقصاء والشرح في تدريس مفاهيم العلوم. أما دراسة وليامز(williams،1981) فهدفت إلى الموازنة بين التعليم الاستقصائي والتعليم التقليدي في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهم في تدريس مادة التربية بين النظرية والتطبيق . وهدفت دراسة نيجوبو (nwagbo،1997) إلى المقارنة بين طريقة الاستقصاء الموجه وطرائق التدريس المستعملة. أما هدف الدراسة الحالية فهو تعرف أثر توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

٢.مكان إجراء الدراسة :

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، ومما تقدم يتضح لنا أن منها ما أجري في العراق/بغداد كدراسة(العبيدي،١٩٩٦) ودراسة (المليكي،٢٠٠١) ودراسة (العتابي ،٢٠٠٣) ودراسة (إبراهيم وآخرين،٢٠٠٣) ودراسة (الفهداوي،٢٠٠٥).

أما الدراسات الاجنبية كدراسة ارمسترونج (armstrong،1970) ودراسة بوف (pugh،1980) ودراسة وليامز (williams،1981) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة نيجوبو(Nwahbo،1997) أجريت في نيجيريا، أما الدراسة الحالية فأجريت في العراق في جامعة ديالى/كلية التربية الأساسية.

٣. القائم بالتجربة:

اتفقت بعض الدراسات السابقة على القائم بالتجربة (الباحث نفسه) كدراسة (العبيدي ،١٩٩٦)،(المليكي ٢٠٠١) ، (العتابي،٢٠٠٣) و (إبراهيم وآخرين،٢٠٠٣) و (الفهداوي، ٢٠٠٥) كذلك الدراسات الأجنبية كدراسة (Armstrong 1970 ، Pugh ، Williams،1997 Nwagbo) اما الدراسة الحالية فان القائم بالتجربة هي الباحثة نفسها .

٤.حجم العينة :

تباينت الدراسات في حجم العينة الذي تحدده أهداف الدراسة، وطبيعة المجتمع المبحوث، إذ بلغ (٩٠) طالباً في دراسة (العبيدي،١٩٩٦) ، و (١٠٠) طالب في دراسة (المليكي ،٢٠٠١) ، و(٨٦) طالباً وطالبةً في دراسة (العتابي،٢٠٠٣) ، و(١٠٥) طالبة في دراسة (إبراهيم وآخرين،٢٠٠٣)، و (٨٣) في دراسة (الفهداوي،٢٠٠٥) ، و (٨٠) طالباً في دراسة ارمسترونج (Armstrong,.1970) و(٥٧) طالباً في دراسة بوف (Pugh,1980) و (١٠٤) طالب في دراسة وليامز (Williams,1981) و(٧٤) طالباً في دراسة نيجوبو (Nwagbo,1997)، أما عينة الدراسة الحالية فكانت (٥٩) طالبة ، وقد مثلت العينات في الدراسات السابقة أعمار الطلبة جميعاً من المراحل عامة من الجهة المتوسطة خاصة.

٥ .المراحل الدراسية:

تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية السابقة المشمولة بالبحث، إذ شملت دراسة (العبيدي ،١٩٩٦) طلاب الصف الأول المتوسط، و دراسة (المليكي،٢٠٠١) اشتملت على طلاب الصف السابع من التعليم الأساس، أما دراسة (العتابي،٢٠٠٣) فطبقت على طلبة أقسام طرائق التدريس . في حين أجريت دراسة (إبراهيم و آخرين،٢٠٠٣) على طالبات الصف الثاني المتوسط ، و دراسة

(الفهداوي،٢٠٠٥) طبقت على طالبات المرحلة الرابعة. أما دراسة (Armstrong,1970) فطبقت على طلاب الصف الثاني الإعدادي، في حين أجريت دراسة (Pugh,1980) على طلاب مرحلة التطبيق (المعلمين قبل الخدمة) ، أما دراسة (Williams,1981) فطبقت على طلاب الصف الثاني الثانوي، في حين طبقت دراسة (Nwagbo,1997) على طلبة علوم الحياة (البايلوجي). أما الدراسة الحالية فكانت المرحلة المتوسطة ميداناً لدراستها، والصف الأول المتوسط تحديداً.

٦. الجنس :

تباينت الدراسات السابقة في جنس المتعلمين، فكانت على النحو الآتي تناولت دراسة (العبيدي،١٩٩٦) ودراسة (المليكي،٢٠٠١) جنس الذكور ،ودراسة (العتابي،٢٠٠٣) كلا الجنسين. أما دراسة (إبراهيم وآخرين،٢٠٠٣) ودراسة (الفهداوي،٢٠٠٥) فشملت جنس الإناث فقط، وقد اتفقت الدراسات الأجنبية كدراسة (Armstrong,1970)، ودراسة (Pugh,1980)، ودراسة (Nwagbo.1997) على جنس الذكور فقط . أما الدراسة الحالية فاختارت جنس الإناث فقط.

٧. التكافؤ:

اتفقت الدراسات السابقة جميعها على التكافؤ في (العمر الزمني محسوباً بالشهور)، والتحصيل الدراسي للوالدين والدرجات السابقة واختبار الذكاء والاختبار القبلي، وعلاوة على ذلك دراسة (الفهداوي ،٢٠٠٥) اختبار التفكير الناقد الذي استخرج صدقه وثباته. أما دراسة (Armstrong,1970) فقد تم التكافؤ على تقسيم الطلاب على مجموعتين (مرتفع – و منخفض)، والقدرة بناءً على معدل الطالب. أما دراسة (Pugh,1980) ودراسة (Williams,1981) ، ودراسة (Nwahbo,1997) فلم يتم التطرق فيها الى التكافؤ في ضوء الملخصات التي حصلت عليها الباحثة،

أما في الدراسة الحالية فقد كافأت الباحثة في درجات اللغة العربية لنصف السنة، والعمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للوالدين .

٨.المواد التعليمية:

تباينت الدراسات في اختيار المواد التعليمية على النحو الآتي:

فاختارت دراسة (العبيدي،١٩٩٦) مادة التاريخ، أما دراسة (المليكي،٢٠٠١) فتناولت مادة الجغرافية .في حين تناولت دراسة (العتابي،٢٠٠٣) طرائق تدريس القرآن الكريم و التربية الإسلامية. وتناولت دراسة (إبراهيم وآخرين،٢٠٠٣) مادة التاريخ، أما دراسة (الفهداوي،٢٠٠٥) فتناولت مادة التاريخ الأوربي الحديث . وتناولت الدراسات الأجنبية دراسة (Armstrong,1970) ودراسة (Pugh,1980) ودراسة (Williams,1981) ودراسة (Nwagbo,1997) طرائق التدريس، أما الدراسة الحالية فقد تناولت مادة قواعد اللغة العربية .

٩.أداة البحث :

اتفقت الدراسات السابقة على استعمال الاختبا ر البعدي أداةً للبحث لان هذه الدراسات اتبعت المنهج التجريبي ، وكذالك الدراسة الحالية.

١٠.الوسائل الإحصائية :

اتفقت الدراسات السابقة على نوع المعالجات الإحصائية المستعملة في تفسير نتائجها بحسب طبيعة المتغيرات والتصميم التجريبي المستعمل وأهداف البحث، وكانت على النحو الآتي :

(تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين الثنائي ، مربع كاي ، الاختبار التائي (T-test)،معادلة تمييز الفقرة ،و معادلة صعوبة الفقرة، معامل الصعوبة ،معامل التمييز ،معامل ارتباط بيرسون، اختبار شيفية)، أما الدراسة الحالية فاستعملت الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين ،مربع كاي، معامل الصعوبة (Difficlty

Equation)، معامل التمييز (Discrimination Eqution) (Rchardson)، فعاليات البدائل الخاطئة.

١١.النتائج :

تباينت الدراسات السابقة في النتائج المتحققة فدراسة العبيدي (١٩٩٦) أظهرت تفوق المجموعتين التجريبيتين الثالثة والثانية على المجموعة التجريبية الاولى ، وان الفروق ذات الدلاله الأحصائية لا توجد بين المجموعتين التجريبيتين الثالثة والثانية، أما دراسة المليكي ،(٢٠٠١)، فدلت نتائجها على تفوق المجموعة التجريبية التى درست وفقاً لطريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية٠ وأظهرت نتائج دراسة (العتابي،٢٠٠٣)، ان الفروق ذات الدلالة الإحصائية لا توجد بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بطريقة الحوار ، واظهرت تفوق طلبة المجموعة الثانية على طلبة المجموعة الضابطة . اما دراسة (إبراهيم واخرين،٢٠٠٣)، فدلت نتائجها على تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة ٠ في حين أظهرت دراسة (الفهداوي،٢٠٠٥)، تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد وتفوق طالبات المجموعة التجريبة الثانية على طالبات المجموعة التجريبة الاولى في اختبار التفكير الناقد .

أما دراسة(Armstrong 1970) فكانت نتائجها على النحو الاتي :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة ذوي القدرة المنخفضة في اختبار التحصيل .

٢. الفروق ذات الدلاله الإحصائية لا توجد بين مجموعتين في التحصيل والتفكير، ولا وجود لتفاعل الطريقة والقدرة . ودلتّ دراسة (pugh1980)،على فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) في تحصيل الطلبة للمفاهيم المدروسة على الرغم من أن مجموعة الاستقصاء أبد ت تحسنا في الأداء . ودلت نتائج (williams1981) على ما يأتي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل لمصلحة المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

٢. ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الناقد، واكد ت دراسة (NwagbO1997)، تفوق طريقة الاستقصاء الموجه في اختبار الثقافة العلمية نحو مادة الأحياء لطلاب التحصيل العالي اكثر من الطلاب في المستويات الاخرى (المتوسطة والمنخفضة) .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

١. توجيه الباحثة إلى المصادر الخاصة بالبحث.
٢. بصّرت الباحثة بالإجراءات المنهجية المتّبعة في هذه الدراسات.
٣. اطلاع الباحثة على التصاميم التجريبية لكي تختار التصميم التجريبي المناسب لبحثها.
٤. إعداد أداة البحث .
٥. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لدراستها.
٦. موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية .

منهج البحث :

إنّ البحث الحالي يهدف إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، وهذا يتطلب تجريب هذه الاستراتيجية ومعرفة فاعليتها، لذلك اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف بحثها كونه أكثر المناهج العلمية ملاءمة لإجراءات البحث الحالي، ويعد التجريب من الطرائق الرائدة والناجحة ، لان الباحث يكون هو الموجه للمشكلة والمسير لها (قنديلجي ، ١٩٩٣، ص٩٨)

اجراءات البحث :

تناولت الباحثة في هذا الفصل الاجراءات المتبعة من حيث التصميم التجريبي المناسب ومجتمع البحث ، وطريقة اختيار العينة ، وتكافؤ المجموعتين ، متطلبات البحث وادواته ، وكيفية تطبيقها ، الوسائل الاحصائية التي استعملتها ، وعلى النحو الاتي :

أولا / التصميم التجريبي :

يعدّ اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي على الباحث تنفيذها ، لأنّ الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة. وينبغي الاعتراف بدءاً أن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي بلغ حد الكمال من الضبط، لأنّ توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (الزوبعي والغنام ،١٩٨١، ص٥٨).

وبناء على ما تقدم اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي المعروف بمتغير مستقل واحد One Independent Variable: To Group Design.

إنّ مكونات هذا النوع من التصاميم التجريبية يفترض وجود مجموعتين إحداهما (تجريبية) تخضع لدراسة المتغير المستقل على وفق توظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) ، أمّا المجموعة الأخرى وهي (الضابطة)

فتخضع لدراسة المتغير المستقل على وفق الطريقة (الاعتيادية) ، إذ يقاس سلوك المجموعتين من خلال موازنة نتائجهما، فاذا كان للمتغير المستقل (توظيف استراتيجية التعليم الجمعي) (الاستقصاء الموجه) أثر واضح فإنّه سيحصل على فروق بين المجموعتين في المتغير التابع (التحصيل)، (البياتي، ١٩٩٠، ص١٦٥)، وعلى النحو الموضح في الشكل (١).

المجموعة	الشعبة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أ	توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه)	التحصيل
الضابطة	ب	—	

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانيا / مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من مدارس البنات الثانوية* والمتوسطة التي تقع في مدينة بغداد الموزعة بين ست مديريات عامة هي (بغداد الرصافة الاولى والثانية والثالثة، الكرخ الاولى والثانية والثالثة) للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، ومنها اختارت الباحثة قصديا المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية، واختارت المدارس الاساسية للبنات، على النحو الموضح في الجدول (١).

* يقصد بالمدارس الثانوية المدارس التي تشمل الصفوف من الاول المتوسط إلى السادس الاعدادي، أما المدارس المتوسطة فتشمل الصفوف من الاول المتوسط إلى الثالث المتوسط. اما المدارس الاساسية فهي التي تشمل الصفوف من الاول الابتدائي إلى الثالث المتوسط.

الجدول (١)

يبين توزيع مجتمع البحث من المدارس التعليم الاساس التابعة الى المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية للعام ٢٠١٢-٢٠١٣

ت	الرقم الاحصائي	أسماء المدارس في الرصافة الثانية	عدد شعب الصف الاول المتوسط	الموقع
١	٦٠٠٢٨	الابتكار الاساسية	٣	حي الادريسي شارع فلسطين
٢	٦٠٠٧٠٦	المكاسب الاساسية	٣	حي الوحدة
٣	٣٩٦	محمد القاسم الاساسية	٣	حي المثنى زيونة
٤	٣٩٨	اليرموك الاساسية	٤	حي المثنى زيونة
٥	٢٥٩	الشهيد الشيخ عباس الزبيدي الاساسية	٣	البلديات دائرة الاطفاء
٦	٢٣٣	الشهيد الشيخ محمد حسن الزبيدي الاساسية	٣	البلديات شارع المصرف
٧	٧٥٢	الزمرد الاساسية	٤	الشاعورة
٨	٦٠٨	صفية التكميلي	٤	العبيدي
٩	١٨٤	مسقط التكميلي	٣	المعامل الطريق السياحي
١٠	٩٦٤	التآخي التكميلية	٣	قرية عشتار التأميم
١١	٥٣٨	الصدق التكميلية	٤	مشروع الوحدة فرع عبود الغربي
١٢	٥٣٩	مدرسة كرفانية	٣	بغداد الجديدة
١٣	٢٥٩	ام المؤمنين للبنات	٣	بلديات

ثالثاً/ عينة البحث:

"تعد العينة جزءاً من المجتمع الذي تم اختياره على وفق قواعد وطرائق علمية، إذ تمثل هذه العينة المجتمع تمثيلاً صحيحاً" (السماك، ١٩٨٦، ص٤٩) إذ إن البحث يتطلب تحديد مدرسة واحدة . ولذلك اختارت الباحثة بطريقة قصدية مدرسة الشهيد الشيخ عباس الزبيدي الاساسية للبنات.

وبعد أن زارت الباحثة إدارة المدرسة مستصحبة معها كتاب تسهيل مهمة صادراً من المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية (الملحق١)، وعرفتهم بهدف البحث، أبدت الادارة الرغبة في التعاون معها، وفي إجراء تجربة بحثها على طالبات هذه المدرسة.

ويعرفها بعضهم "بأنها جزء محدد كماً ونوعاً بحيث تمثل عدداً من الافراد تفترض فيهم أن يحملوا الصفات نفسها الموجودة في أفراد مجتمع البحث" (عمر، ١٩٨٣، ص١١٨).

وبعد أن حددّت مدرسة الشهيد الشيخ عباس الزبيدي الاساسية للبنات قصدياً لتطبيق تجربة البحث وذلك لقربها من سكن الباحثة وتعاون الادارة معها او لاسباب اخرى ، عمدت الباحثة إلى معرفة الصف الاول المتوسط وعدد الشعب في هذه المدرسة ، اذ وجدت انها تضم (٣) شعب دراسية، وتم اختيار الشعبتين (أ،ب) عشوائياً لتكون عينة البحث، وبلغ عدد طالبات الشعبتين (٥٩) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في شعبة (أ) و (٢٩) طالبة في شعبة (ب)، وبعد استبعاد (٧)* من الطالبات لأنهن راسبات في الصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، بقي المجموع (٥٢) طالبة موزعات بين مجموعتين، إذ اصبحت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية بواقع (٢٦) طالبة، والشعبة (ب) المجموعة الضابطة بواقع (٢٦) طالبة أيضاً، على النحو الموضح في الجدول (٢).

---

* إن استبعاد الطالبات الراسبات في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ يعود إلى اعتقاد الباحثة بأنهن يمتلكن خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث، أو في السلامة الداخلية للتجربة، وهذا ما جعل الباحثة تستبعدهن من النتائج فقط، إذ أبقت عليهن في داخل الصف حفاظاً على النظام المدرسي.

الجدول (٢)

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٠	٤	٢٦
الضابطة	ب	٢٩	٣	٢٦
المجموع		٥٩	٧	٥٢

رابعاً: تكافؤ العينة:

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث احصائياً في عدد من المتغيرات التي تعتقد بأنها تؤثر في نتائج التجربة ، ومن ثم العمل على تنظيمها وضبطها ، وهي :

١- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور .

٢- درجات اختبار مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام ٢٠١١-٢٠١٢

٣- التحصيل الدراسي للآباء.

٤- التحصيل الدراسي للأمهات .

وحصلت الباحثة على بيانات المتغيرين الاول والثاني المذكورة سابقا – من البطاقة المدرسية، وسجل درجات المدرسة بالتعاون مع ادارة المدرسة، في حين حصلت على بيانات المتغيرين الثالث والرابع من البطاقة المدرسية ومن الطالبات أنفسهن بعد توزيع استمارة عليهن لطلب المعلومات.

١-العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (١٦٥.٢٣) شهراً، في حين بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (١٦٦.٨٠) شهراً، وعند استعمال

الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين أعمار طالبات المجموعتين، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٠٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١)، وبدرجة حرية (٥٠)، الملحق (٢) وهذا يدل على أنّ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني. والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	١٦٥.٢٣	٨.٦٢٢	٧٤.٣٣٨	٥٠	٠.٠٦	٢.٠١١	ليست بذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٦	١٦٦.٨٠	٩.٦٤١	٩٢.٩٤٨				

٢- درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة:

بعد تحليل البيانات المتعلقة بهذا المتغير بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٧٢.٢٦٩) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، (٧٣.٠٣٨) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات طالبات المجموعتين، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.١٥٧) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١)، وبدرجة حرية (٥٠)، الملحق (٣) وهذا يدل على أنّ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيا في هذا المتغير. والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في امتحان نصف السنة

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٧٢.٢٦٩	٣.٧٤٦	١٤.٠٣٢	٥٠	٠.١٥٧	٢.٠١١	ليست بذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٦	٧٣.٠٣٨	٤.٤٦٥	١٩.٩٣٦				

٣-التحصيل الدراسي للآباء :

يبدو من الجدول (٥) أنّ طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ، ان قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٢.٣) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٧.٨٢) عند مستوى (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٣).

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية*

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية*	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٥	٤	٥	٧	٥	٢	٢.٣	٧.٨٢	ليست بذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٦	٦	٧	٦	٥	٢				

٤-التحصيل الدراسي للأمهات :

يبدو من الجدول (٦) أنّ طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئات إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ، ان قيمة (كا٢) المحسوبة (١.٠١٣) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧.٨٢) عند مستوى (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٣).

* دمجت الخليتان (إعدادية أو معهد) و(بكالوريوس فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥).

الجدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية*

المجموعة	عدد أفراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية*	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية اومعهد	بكالوريوس فما		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	١٠	٥	٥	٤	٢	٣	١.٠١٣	٧.٨٢	ليست بذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٦	٨	٦	٧	٢	٣				

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في مجال المنهج التجريبي فانهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها، أو ضبطها، لأنّ الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (همام، ١٩٨٤، ص ٢٠٣- ٢٠٤).

فضلا عمّا تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث، حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة، وكيفية ضبطها :

أ- **الفروق في اختيار العينة** : حاولت الباحثة – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث، وذلك من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات

*** دمجت الخليتان (إعدادية أو معهد) و(بكالوريوس فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥).**

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في أربعة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، فضلاً عن تجانس طالبات المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير لانتمائهن إلى بيئة اجتماعية واحدة .

ب- أداة القياس: استعملت أداة موحدة لقياس التحصيل، إذ بنت الباحثة اختبارا تحصيلياً بعدياً لأغراض البحث الحالي طبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد .

ت- أثر الإجراءات التجريبية:

١- **سرية البحث :** حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة، وحرصت على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، لكي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

٢- **المستلزمات الضرورية:** كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة مثل السبورات، والطباشير الملون والأبيض، والكتاب المقرر تدريسه.

٣- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ بدأت يوم الأثنين الموافق ٢٠ / ٢ / ٢٠١٢ ، وانتهت يوم الأثنين الموافق ٣٠/ ٤ / ٢٠١٢ . لذا كانت مدة التجربة عشرة أسابيع، والموضوعات المطبقة ستة، عدا بعض الموضوعات التي استغرق شرحها اكثر من درس .

٤- **المدرس:** فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، درّست الباحثة نفسها طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لأن إفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل، فقد يعزى إلى تمكن إحدى المدرستين من المادة العلمية أكثر من الأخرى، أو إلى صفاتها الشخصية، أو إلى غير ذلك من العوامل.

٥- **توزيع الحصص:** حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ كانت الباحثة تدرس أربعة دروس أسبوعيا، بواقع درسين لكل مجموعة، على وفق منهج وزارة التربية لفروع اللغة العربية، إذ اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة ومدرسة اللغة العربية في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة قواعد اللغة العربية يومي الاثنين والثلاثاء . والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

توزيع دروس مادة قواعد اللغة العربية على طالبات مجموعتي البحث

اليوم	الساعة ٨ صباحا	المادة	الساعة ٥٠ ، ٨ صباحا	المادة
الاثنين	المجموعة التجريبية	القواعد	المجموعة الضابطة	القواعد
الثلاثاء	المجموعة الضابطة	القواعد	المجموعة التجريبية	القواعد

٦- **بناية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد .

سادساً: تحديد المادة العلمية:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة بعدد من الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة الصف الأول المتوسط، وهي ما يوضحه الجدول (٨) .

الجدول (٨)

موضوعات التجربة

ت	العنوان	عدد الصفحات
١	الفاعل	٧
٢	نائب الفاعل	٦
٣	المفعول به	٥
٤	المفعول فيه	٥
٥	المفعول المطلق	٦
٦	المفعول لأجله	٤

سابعا: صياغة الأهداف السلوكية:

تعد الاغراض السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية ، فهي دليل عمل الباحثة في اثناء تطبيق التجربة وهي الحاصل التعليمي او السلوك النهائي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة . (قطامي واخرون ، ٢٠٠٣ ، ص٩٩)

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم الملائمة لمختلف الواجبات التي ينبغي على المتعلم تعلمُها، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس أكبر من مجرد وصف العمل التربوي ، أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية، فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها (أبو حطب، ١٩٨٣، ص ١٠٦) وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة، وخطواتها معروفة، وإن هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة (الدريج، ١٩٩٤، ص ٦٢ – ٦٤).

صاغت الباحثة (٧٥) هدفا سلوكيا بصيغتها الأولية، وعرضت هذه الأهداف مع محتوى المادة على عدد من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية (الملحق ٤)، لبيان رأيهم في سلامتها ومدى استيفائها لشروط صياغة الأهداف السلوكية وملاءمة مستوياتها المعرفية، وفي ضوء

ملاحظات الأساتذة المتخصصين أجرت الباحثة التعديلات اللازمة، إذ حذفت قسما منها لعدم ملاءمتها، وأصبحت الأهداف السلوكية (٦٨) هدفا سلوكيا (الملحق٥).

ثامناً : إعداد الخطط التدريسية :

إن النجاح في أي مشروع إنساني يعتمد على خطة محددة للعمل، وهي أمر لازم للدرس ؛ لأنها المرشد والهادي للمدرس في تدريسه (جابر وعايف، ١٩٦٧، ص١٢١) .

وترى الباحثة أن الخطط التدريسية وسيلة معينة على سير الدرس على وفق الفقرات المرسومة في الخطة اليومية، الشهرية، أو السنوية، ومن أجل تحقيق هدف البحث الحالي، أعدت الباحثة ستّ خطط تدريسية للمجموعة التجريبية على وفق إستراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) بحسب الموضوعات المقرر تدريسها في التجربة، وكذلك ستّ خطط تدريسية للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية ، ثم عرضت الباحثة أنموذجين من الخطط التدريسية مع محتوى المادة والأهداف السلوكية الملحق (٦،٧) على مجموعة من الأساتذة المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية، (الملحق ٤) ، وأخذت الباحثة بالتعديلات اللازمة في ضوء آراء الأساتذة والخبراء وملاحظاتهم، لتكون الخطط جاهزة للتطبيق (الملحقان ٦،٧).

تاسعاً : أداة البحث :

اعتمدت الباحثة (الاختبار التحصيلي) اداةً لبحثها كونه افضل الاداة التي تقيس التحصيل العام ويتم اعداده على وفق الخطوات الاتية :

- إعداد الخريطة الاختبارية :

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى

قياسها، وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، فضلا عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (Chisell , 1964 , p. 244)، ولأجل ذلك أعدت الباحثة خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة، والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الاولى في المجال المعرفي من تصنيف بلوم (معرفة ، فهم ، تطبيق). وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء أهدافها المصاغة لها، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية في كلّ مستوى على وفق أهداف كلّ موضوع ، وحدّد عدد فقرات الاختبار بـ (٣٠) فقرة موضوعية، وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) والخريطة الاختبارية. والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

جدول المواصفات

الموضوع	عدد الاهداف	الاهمية النسبية	الاهداف			العدد الكلي	الفقرات			العدد الكلي
			معرفة	فهم	تطبيق		معرفة	فهم	تطبيق	
الفاعل	١٤	%٢٠.٥	٧	٤	٣	١٤	٣	٢	١	٦
نائب الفاعل	١٢	% ١٧.٥	٥	٤	٣	١٢	٢	٣	١	٦
المفعول به	١٤	%٢٠.٥	٧	٤	٣	١٤	٢	٣	١	٦
المفعول فيه	١١	% ١٦	٥	٤	٢	١١	٢	٢	١	٥
المفعول المطلق	١٠	% ١٥	٥	٣	٢	١٠	١	١	٢	٤
المفعول لأجله	٧	%١٠.٥	٤	٢	١	٧	١	١	١	٣
المجموع	٦٨	%١٠٠	٣٣	٢١	١٤	٦٨	١١	١٢	٧	٣٠

- صياغة فقرات الاختبار:

اعتمدت الباحثة عند صياغة فقرات الاختبار على الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان، إذا وضعت بشكل جيد، فهي تتصف بصدق وثبات عاليين، فضلا عن الشمولية، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة (الظاهر واخرون، ١٩٩٩، ص ٩١) .

ولغرض قياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث في مادة قواعد اللغة العربية، أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها، وما تحتوي عليه المادة المحددة للتجربة ، وقد اشتمل الاختبار على (٣٠) فقرة من الاختيار من متعدد ، جيدة بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية (الملحق ٤).

- صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار ان يقيس ما وضع لاجل قياسه (ابو جادو ، ٢٠٠٣، ص٣٩٩) ويعرف الصدق أيضاً: بأنه مدى قياس الاختبار للشيء الذي وضع ذلك الاختبار من أجل قياسه، (Adems, 1964, P. 683)، لهذا يعدّ الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، ولأجل التحقق من صدق الاختبار، ينقسم الصدق الى نوعين :

أ- الصدق الظاهري (Face vatidity) لإيجاد صدق أداة البحث، إذ يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار للمتعلمين ووضوح فقراته (أبو لبدة، ١٩٧٩، ص٢٣٩) ويعدّ الصدق الظاهري أفضل وسيلة تحقق من صدق الاختبار، ولكن يشترط أن يقرر عدد من الأساتذة الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات ، أو الصفات المراد قياسها (Ebel, 1974,P566).

ب- صدق المحتوى (Content vatidity)) أما صدق المحتوى فيقصد به تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المادة الدراسية المراد قياسها، أو مدى ارتباط فقراته بمحتوى الغرض الذي يقيسه (إبراهيم، وآخرون، ١٩٨٩، ص٧٣)، ويسمى صدق المحتوى بالصدق الشامل، ويعرف بأنه "ذلك الاختبار الذي تعدّ فقراته عينة ممثلة لمجال السلوك المراد قياسه، وبالتالي اختبار عدد من الأسئلة يفترض بها أن تمثل المجال تمثيلاً صحيحاً" (الدليمي، ٢٠٠٢، ص٩١)، ويتحقق صدق المحتوى باجراء الخارطة الاختبارية عند اعداد الاختبار وهو الامر الذي طبقته الباحثة اذ اعدت خارطة اختبارية ، ثم اعداد

فقرات الاختبار النهائي على ضوئها وعرضت الباحثة فقرات الاختبار مع الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية على الأساتذة المتخصصين باللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس و(الملحق٤) يبين ذلك.

- **تعليمات الاختبار:**

وضعت الباحثة التعليمات الآتية :

أ- تعليمات الإجابة :

- اكتبي اسمك ، وشعبتك ، في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات ، المطلوب الإجابة عنها جميعاً من دون ترك أية فقرة منها .

ب- تعليمات التصحيح :

خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفر ، للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وتعامل الفقرة المتروكة، أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة وإن الدرجة العليا للاختبار (٣٠)، والدرجة الدنيا للاختبار (صفر).

- **التجربة الاستطلاعية :**

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار، ووضوح فقراته، وكشف الغامض منها، طبقته الباحثة على عينة من طالبات الصف الاول المتوسط من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث نفسها، كان عددها (١٠٠) طالبة – مكونة من ثلاث شعب أ-ب-جـ من متوسطة أم المؤمنين للبنات، وتم تطبيق الاختبار في يوم الاثنين الموافق ٤/١٧/ ٢٠١٢ بعد ان زارت الباحثة المدرسة وتاكدت من اكمالهم الموضوعات المحددة للتجربة ولاحتساب الوقت الفعلي والمناسب لاجابة الطالبات على الاختبار سجلت الباحثة الوقت المستغرق لكل طالبة

وبعدها تم جمع الوقت الكلي للطالبات وتقسيمه على عدد افراد العينة الاستطلاعية والمعادلة توضح ذلك .

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اول طالبة + زمن ثاني طالبة + زمن ثالث طالبة + ...}}{\text{العدد الكلي للطالبات}} = ٤٥ \text{ دقيقة}$$

فاتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطالبات، وان الوقت المستغرق في الإجابة هو (٤٥) دقيقة.

- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إنّ الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها (Scannell , 1975 , p: 211) لذلك طبقت الباحثة الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط من مدرسة ام المؤمنين للبنات والملحق (١٠) يبين ذلك ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة وكانت اعلى درجة حصلت عليها الطالبات (٢٢) وادنى درجة (٣) ، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلّها. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

- معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي :

بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وجدت الباحثة انها تتراوح بين (٠.٣٢ – ٠.٦٨)وهي معاملات جيدة والجدول (١٠) يوضح ذلك اذا ان الاختبار يعد جيداً اذا تراوحت فقراته في نسبة صعوبتها بين(٠.٢٠ –٠.٨٠) (عودة ، ١٩٩٨ ، ص٢٩٧)

الجدول (١٠)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار

تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠.٤٨	٢١	٠.٤٤
٢	٠.٥٥	٢٢	٠.٥٣
٣	٠.٣٥	٢٣	٠.٥٥
٤	٠.٤٠	٢٤	٠.٥٢
٥	٠.٦٨	٢٥	٠.٤٣
٦	٠.٤٩	٢٦	٠.٤٤
٧	٠.٤٠	٢٧	٠.٣٥
٨	٠.٥٥	٢٨	٠.٥١
٩	٠.٥٠	٢٩	٠.٣٣
١٠	٠.٤٤	٣٠	٠.٤٢
١١	٠.٣٨		
١٢	٠.٥٢		
١٣	٠.٤٧		
١٤	٠.٣٤		
١٥	٠.٣٢		
١٦	٠.٥٠		
١٧	٠.٤٠		
١٨	٠.٤٨		
١٩	٠.٥٥		
٢٠	٠.٣٥		

- قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي :

تعني قوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطالبات ذوات المستويات العليا والدّنيا (عودة، ١٩٩٣، ص١٢٦).

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال المعادلة ظهر أنّ معامل تمييز فقرات الاختبار تراوحت نسبته بين (٠.٣٣-٠.٦٢)، وهذا يعدّ مؤشراً جيداً. إذ يذكر (ابيل Eble) إلى أن فقرات الاختبار (Eble, 1974, p.405) تتمتع بمعامل صعوبة وقوة تمييز جيدة من (٣٠) فأكثر، والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

يمثل قوة تمييز فقرات الاختبار

تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
١	٠.٣٣	٢١	٠.٤٠
٢	٠.٤٣	٢٢	٠.٣٨
٣	٠.٦١	٢٣	٠.٣٨
٤	٠.٤٨	٢٤	٠.٦٠
٥	٠.٤١	٢٥	٠.٤٥
٦	٠.٥٩	٢٦	٠.٦٢
٧	٠.٤١	٢٧	٠.٤٤
٨	٠.٦٢	٢٨	٠.٦٢
٩	٠.٥٤	٢٩	٠.٥٥
١٠	٠.٦١	٣٠	٠.٥٠
١١	٠.٤٥		
١٢	٠.٣٨		
١٣	٠.٦٠		
١٤	٠.٤٥		
١٥	٠.٦٢		
١٦	٠.٤٣		
١٧	٠.٦١		
١٨	٠.٤٨		
١٩	٠.٤٤		
٢٠	٠.٦٠		

- فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة، للتثبت من أنها تؤدي الوظيفة الموكلة إليها في تشتيت انتباه الطالبات اللاتي لا يعرفن الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة . (امطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٠١).

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، وبعكسه يعدّ غير فعال، وينبغي حذفه (عودة، ١٩٩٣، ص١٢٥) ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب .

الجدول (١٢)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث	تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	-٠.١٣	-٠.١٠	-٠.١١	٢١	-٠.٢٦	-٠.٤	-٠.١٦
٢	-٠.١٦	-٠.٣٠	-٠.١٠	٢٢	-٠.١٩	-٠.٣	-٠.١٦
٣	-٠.١٦	-٠.٤	-٠.٢٦	٢٣	-٠.١٦	-٠.١٠	-٠.٣٠
٤	-٠.١٦	-٠.١٣	-٠.١٠	٢٤	-٠.١٦	-٠.١٠	-٠.٣٠
٥	-٠.٣٠	-٠.١٠	-٠.١٦	٢٥	-٠.١٠	-٠.١	-٠.٤
٦	-٠.٣٤	-٠.١٠	-٠.١٦	٢٦	-٠.١	-٠.٢	-٠.١٣
٧	-٠.٢٣	-٠.١	-٠.١٦	٢٧	-٠.٢	-٠.١١	-٠.٣٤
٨	-٠.١٣	-٠.٢	-٠.٢	٢٨	-٠.١١	-٠.١٣	-٠.٢٣
٩	-٠.٢	-٠.١١	-٠.١٣	٢٩	-٠.١٠	-٠.١٦	-٠.١٣
١٠	-٠.٤	-٠.١٠	-٠.٣	٣٠	-٠.١٠	-٠.١٦	-٠.٢
١١	-٠.٣	-٠.١٠	-٠.١١				
١٢	-٠.١٠	-٠.١٠	-٠.٤				
١٣	-٠.١٣	-٠.٣	-٠.١٦				
١٤	-٠.٢	-٠.٣٤	-٠.١١				
١٥	-٠.١١	-٠.٢٣	-٠.٤				
١٦	-٠.٢	-٠.٤	-٠.١٠				
١٧	-٠.٤	-٠.١٣	-٠.١٦				
١٨	-٠.١٢	-٠.١٠	-٠.١٥				
١٩	-٠.٢٣	-٠.١٦	-٠.١٦				
٢٠	-٠.١٣	-٠.١١	-٠.١٦				

- **ثبات الاختبار:**

يقصد بالثبات ان الاختبار يعطي النتائج أنفسها إذا ما أعيد تطبيقه على الافراد أنفسهم مرة اخرى بعد مدة زمنية محددة، وفي الظروف أنفسها التي أجري فيها التطبيق الاول (الغريب، ١٩٧٧، ص٥٦١).

إنّ الدرجة المعطاة في الاختبار التحصيلي هي درجة واحدة للإجابة الصحيحة و (صفر) للإجابة الخاطئة، واجرت الباحثة الاختبار على المجموعة الاستطلاعية بعد اسبوع من تطبيقه الاول وذلك يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/٤/٣٠ وباستعمال الباحثة معادلة (كيودر- ريتشاردسون-٢٠) لكونها ملائمة لهذا الاختبار.

تبين أنّ معامل الثبات للاختبار يساوي (٠.٨٣)، وهو يعد مؤشراً جيداً، إذ إن الاختبار يعدّ جيداً، إذا بلغ معامل ثباته (٠.٧٥) فأكثر (أبو لبدة، ١٩٧٩، ص٢٦١).

- **الصورة النهائية للاختبار :**

بعد الانتهاء من الإجراءات الإحصائية المتعلقة بفقرات الاختبار ، أصبح الاختبار التحصيلي جاهزاً بصورته النهائية التي تمثلت بـ (٣٠) فقرة (الملحق ٨).

- **تطبيق الاختبار :**

طبق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت متقارب اذ جرى تطبيق الاختبار يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/٤/٣٠ ولغرض قياس التحصيل اتبعت الباحثة في اثناء التجربة الاتي :

- باشرت بتطبيق التجربة على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/٢/٢٠ بتدريس اربع دروس اسبوعيا بواقع درسين لكل مجموعة واستمرت في التدريس طوال مدة التجربة وانتهت التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٠١٢/٤/٣٠ .

- درست الباحثة طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على وفق الخطط التدريسية التي اعدتها بنفسها .

- تصحيح الاختبار :

تم تصحيح الاختبار وكانت الدرجة العليا (٢٨) درجة والدرجة الدنيا (٥) درجة للمجموعتين والملحق (٩) يبين ذلك .

عاشراً : الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه:

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

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي، وفي تحليل النتائج.

$$ن = \frac{\bar{س}_{١} - \bar{س}_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١}-١)\,ع_{١}^{٢} + (ن_{٢}-١)\,ع_{٢}^{٢}}{ن_{١}+ن_{٢}-٢}\left(\frac{١}{ن_{١}}+\frac{١}{ن_{٢}}\right)}}$$

إذ تمثل:

$س_{١}$: الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$س_{٢}$: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_{١}$: عدد طالبات العينة الأولى.

$ن_{٢}$: عدد طالبات العينة الثانية.

$ع_{١}^{٢}$: التباين للعينة الأولى.

$ع_{٢}^{٢}$: التباين للعينة الثانية . (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

٢-اختبار (كا٢) مربع كاي :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

$$\text{كا}^{٢} = \frac{(\text{ن} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل :

ن : التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع. (البياتي وزكريا، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣- معامل الصعوبة Difficulty Equation

استعمل في الفحص التجريبي لفقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص ع} + \text{ص د}}{٢}$$

(الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ص١١١)

$$\textbf{معامل الصعوبة} = ١ - \textbf{معامل السهولة} \quad \frac{\textbf{نسبة الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا + نسبة الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{٢}$$

٤- معامل التمييز Discrimination Equation

استعمل في الفحص التجريبي لفقرات الاختبار التحصيلي .

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{(\text{ع} + \text{د})^{\frac{١}{٢}}}$$

مج ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا

مج ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ع = عدد طالبات المجموعة العليا

د = عدد طالبات المجموعة الدنيا

(الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ص١١٥)

٥- معادلة كيودور و ريتشاردسون -٢٠ Kauder Richardson –20

استعملت لا يجاد الثبات للاختبار التحصيلي .

$$\text{K. R. 20} = \frac{\overline{NQ}\left(1-\overline{NR-NF}\right)}{NQ-1 \quad S^2}$$

K. R. 20= معادلة الثبات التقديري

NQ = عدد فقرات الاختبار

NR = نسبة الذين أجابوا إجابة صحيحة

NF = نسبة الذين أجابوا إجابة خاطئة

S^2 = تباين درجات الاختبار

$\sum$ = مجموع الفقرات (الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ص١١٣)

٦- فعالية البدائل الخاطئة :

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي.

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

إذ تمثل :

ن ع م = عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

ن ع د = عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

ن = عدد طالبات احدى المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٩، ص ٩١)

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجة التي توصلت إليها الباحثة ومن ثم تفسيرها.

أولاً: عرض النتيجة :

يتضح من الجدول (١٣) أن متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي درست بتوظيف إستراتيجية التعليم الجمعي(الاستقصاء الموجه) بلغ (٢٠.٩٢٣)، في حين بلغ متوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) (١٦.٤٤٦) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٢.٩٨٧) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية ٥٠).

وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بتوظيف استراتيجية التعليم الجمعي(الاستقصاء الموجه) في دراستهن على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية (الاستقرائية) في الإجابة عن الاختبار التحصيلي البعدي الذي أجْري بعد انتهاء السقف الزمني للتجربة، وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية. والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣)

يوضح المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودلالتها الإحصائية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	ن	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٦	٢٠.٩٢٣	٢٨.٦٣٣	٥٠	٢.٩٨٧	٢.٠١١	٠.٠٥
الضابطة	٢٦	١٦.٤٤٦	٢٩.٤٠٨				

ثانياً: **تفسير النتيجة** :

من خلال النتائج التي عُرضت سابقاً، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات ، وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) عند مستوى (٠.٠٥)، وجاءت النتيجة التي وصل إليها هذا البحث متطابقة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من (المليكي وابراهيم، واخرين ونيجوبو) ، في حين لم تتفق نتائج هذا البحث مع قسم من الدراسات مثل دراسة (وليامز و الفهداوي والعتابي)، وترى الباحثة أن أسباب تفوق الطالبات اللائي درسن بتوظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) قد ترجع إلى:

١. تحديد الأهداف التعليمية، وصياغتها بشكل أهداف سلوكية محددة وواضحة، واطلاع الطالبات عليها قبل البدء بعملية التعليم لتوضيح الغاية من التعلم، مما زاد من وعي الطالبات نحو المطلوب و الفكرة الأساسية للموضوع، مما أثار من دافعيتهن ونشاطهن نحو التعلم، لتستطيع الطالبات التركيز في محتوى المادة التعليمية ، ويزيد من استيعابهن وفهمهن لها واحتفاظهن بالمادة التعليمية مدة أطول.

٢. تنظيم المادة العلمية وتقسيمها على أجزاء، وفي خطوات متتابعة، وبلغة سهلة لها الأثر الأكبر في فهم المادة الدراسية واستيعابها، قد يكون له أثر في زيادة دافعية الطالبات، ورفع مستواهن التحصيلي ، أي ان المادة تقدّم لهنّ تدريجيا من السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المجهول ، وكلما استوعبت إحداهنّ انتقلت إلى الأخرى.

٣. التعزيز الفوري الذي توفره استراتيجية، التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه)، ووحداتها النمطية من خلال معرفة الإجابات الصحيحة، يكون بمثابة تحقق الأجوبة الصحيحة والجواب عليها، قد يزيد من دافعية الطالبات نحو التعلم الذي يزيد من التحصيل لديهن، وقد يساعد على حصيلة التعليم وكفايته، ويساعد على

انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة، وهذا يؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم باستراتيجية التعليم الجمعي، وهو ما أكده (الحيلة ومرعي، ٢٠٠٢، ص ٢١).

٤. إن التعلم باستراتيجية التعليم الجمعي(الاستقصاء الموجه) جعل الطالبة المحور الرئيس الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم، وتنفيذها للأنشطة بنحو عملي يجعل عملية التعلم ممتعة للطالبة، ويزيد من عنايتها بالتعلم، ويجعلها تقوم بالعمل المنظم، وبذلك يزداد تأكيد ذاتها وثقتها بنفسها، وقدراتها على التفكير والابداع، مما يزيد في تحصيلها الدراسي، وتثبيت المعلومات التي تعلمتها، واستبقائها، وبالنتيجة انتقال أثر التعلم، وهذا من شانه مساعدة الطالبة على زيادة التحصيل.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، يمكن استنتاج الآتي:

١. ان تدريس مادة القواعد باستعمال استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) بعث في نفوس الطالبات الحماسة والحيوية واشاع روح التعاون والتفاعل وحب المشاركة في اثناء الدرس .

٢. ان التدريس باستراتيجية التعليم الجمعي جعلت الطالبات اكثر تفاعلاً مع المادة ومدرسة المادة .

٣. ان التدريس باستراتيجية التعليم الجمعي يحتاج تدريب وجهد ومهارة اكثر مما تتطلبه طرائق التدريس واساليبه .

٤. ان استخدام استراتيجية التعليم الجمعي ساعد على استيعاب المادة النحوية وذلك لجذب انتباه الطالبات وتشوقهن للدرس .

رابعاً: **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي بالاتي :

١. ضرورة إقامة دورات وندوات تعريفية للمدرسين والمدرسات في ثانويات العراق، لاطلاعهم على مزايا استعمال استراتيجيات التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه)، وتشجيعهم على الاعتماد عليها ، والأخذ بها في التدريس.

٢. ضرورة تدريب طلبة كليات التربية والتربية الاساسية في مادة طرائق التدريس على استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ولاسيما استراتيجية التعليم الجمعي بأنواعه المختلفة وتأكيد استراتيجية الاستقصاء الموجّه .

٣. العمل على تزويد المكتبات المدرسية والجامعية بالكتب والمراجع التي تتضمن الاستراتيجيات الحديثة ، ومنها استراتيجيات التعليم الجمعي المتعددة واستعمالها في مجال طرائق التدريس التي يحتاج إليها المدرسون في تدريسهم.

خامساً: **المقترحات**:

تقترح الباحثة إجراء عدد من البحوث التجريبية المكملة لبحثها وهي :

١. إجراء دراسة تجريبية مماثلة في مواد دراسية أخرى.

٢. إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) وأساليب التعليم الأخرى لغرض معرفة فاعلية كلّ منها في تنمية المهارات العلمية لدى الطلبة.

٣. دراسة أثر استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في اكتساب مهارات التفكير الناقد الاستدلالي والابداعي

٤. إجراء دراسة تجريبية حول أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) في تحصيل الطلبة لفروع اللغة العربية الأخرى.

أولاً: المصادر العربية

🕮 القرآن الكريم .

١. إبراهيم ، عاهد وآخرون ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، عمان ، دار عمان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩م.

٢. ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد، **أسس المناهج**، مكتبة مصر – القاهرة ، ١٩٦٢م.

٣. إبراهيم، فاضل خليل. وآخرون ، أثر استخدام طريقة الاستقصاء في اكتساب المفاهيم الزمنية لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي ، **مجلة أبحاث كلية المعلمين– الجامعة المستنصرية** ، العدد (١) ، المجلد (١)، السنة ٢٠٠٣م .

٤. إبراهيم، مجدي عزيز. **موسوعة التدريس** ، ج ١–٢–٣–٤–٥ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، ٢٠٠٤م.

٥. ابن خلدون ، عبد الرحمن . **المقدمة** ، ج١ ، مكتبة المثنى ، بغداد ، د.ت.

٦. ابن مضاء القرطبي: **الرد على النحاة** ، تحقيق شوقي ضيف، ط١، دار المعارف، مصر، ١٩٤٧م.

٧. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري . **لسان العرب**، ط٤، ج١١،ط٤ دار صادر، بيروت، ٢٠٠٥م.

٨. ابو جادو ، صالح محمد علي ، **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٣ .

٩. ــــــــــــــــــ . **علم النفس التربوي** ، ط٤ ، دار المسيرة، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٥م.

١٠. أبو حطب ، فؤاد . **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ م.

١١. أبو حلو ، يعقوب عبد الله . الجغرافيا وستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها ، **مجلة رسالة المعلم** ، العدد ٢ ، مجلد ٢٩ ، قسم المطبوعات التربوية ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٨م.

١٢. أبو لبدة ، سبع محمد ، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، ط١ ، مطبعة المطابع التعاونية ، الاردن ، ١٩٧٩م.

١٣. أبو مغلي ، سميح . **الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط١،عمان – الاردن ، ١٩٧٩م .

١٤. الاحمد ، ردينة ، وحذام عثمان . **طرائق التدريس** ، ط٢ ، دار المناهج للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣ .

١٥. احمد عبد الله ، **اثر بعض الاساليب التعليمية في التلفزيون على التحصيل القرائي للدارسين في المدارس الشعبية** ، جامعة بغداد كلية التربية ، اطروحة دكتوراه ، ١٩٨٥م .

١٦. الإزيرجاوي، شهلة حسن هادي : " **الأخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي ،التربية ابن رشد – والآداب – جامعة بغداد**"، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد ١٩٩٩ م،(رسالة ماجستير غير منشورة).

١٧. الأمام ، مصطفى محمود ، وآخرون ، **التقويم والقياس** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ،جامعة بغداد ، ١٩٩٠.

١٨. امطانيوس ، ميخائيل . القياس **والتقويم في التربية الحديثة** ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧ .

١٩. الأمين ، شاكر محمود وآخرون . **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، ط١ ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢ .

٢٠. البخاري ، **صحيح البخاري** ، تحقيق مصطفى البغا ، ط٤، دار ابن كثير للنشر ، ١٩٨٧م .

٢١. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، و اثناسيوس ، زكريا . **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، كلية الاداب ، الجامعة المستنصرية ، بغداد – العراق ، ١٩٧٧ م.

٢٢. البياتي ، عبد الجبار توفيق. **مبادئ البحث التربوي لمعاهد المعلين**، وزارة التربية، ط٧، العدد ٣، بغداد، ١٩٩٠م.

٢٣. تمام ، تمام اسماعيل . " أثر استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجّه في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف السادس الابتدائي " ، **مجلة البحث التربوي وعلم النفس** ، العدد الرابع ، مجلد ٥ ، كلية التربية ، جامعة المينا ، ١٩٩٢ .

٢٤. التميمي، عواد جاسم محمد، وباقر جواد الزجاجي: **واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي**، مشكلات ومقترحات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس ٢٠٠٤م.

٢٥. جابر ، عبد الحميد جابر ، **استراتيجيات التدريس والتعليم** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، بيروت. ١٩٩٩م.

٢٦. جابر، عبد الحميد، وعايف حبيب: **أساسيات التدريس**، بغداد، مطبعة العاني، ١٩٦٧م.

٢٧. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي** ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، ٢٠٠١ م.

٢٨. الجبر ، سليمان محمد ، وسر الختم عثمان علي ، **اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية** ، دار المريخ ، الرياض. ١٩٨٣م.

٢٩. جرادات ، عزت وآخرون : **رسالة المعلم** ، العدد (٢) الخاص بتدريب المعلمين – المجلد (٣٣) ، الأردن ، ب.ت.

٣٠. جمهورية العراق ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٩٠ .
٣١. الجواري ، أحمد عبد الستار : **نحو التيسير** ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٩٨٤م.
٣٢. الجومرد، محمود.**الطرق العلمية لتدريس اللغة العربية** ،مطبعة الهدف ،الموصل ١٩٦٢م.
٣٣. جومسكي، نعوم. **اللغة والعقل**، ترجمة بيداء العلكاوي، ط١، مطبعة بيروت، د،ت.
٣٤. الحموز ، محمد عواد : **الرشيد في النحو العربي** ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٢م.
٣٥. الحميدان ، إبراهيم عبد الله ، **التدريس والتفكير** ، ط١ ، مركز الكتاب للنشر، عمان. ٢٠٠٥م.
٣٦. الحيلة ، محمد محمود . **التصميم التعليمي – نظرية وممارسة** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩م .
٣٧. الحيلة ، محمد محمود، وتوفيق احمد مرعي ، **طرائق التدريس العامة** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان. ٢٠٠٢م.
٣٨. الخضير ، خضير سعود : طرق وأساليب تقويم وقياس التحصيل ، **المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم** ، العدد (١٨) ، السنة (٢٥) ، ١٩٩٦م.
٣٩. خطايبة ، عبد الله محمد ، **تعليم العلوم للجميع** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٥ م.
٤٠. الدريج، محمد، **تحليل العملية التعليمية**، ط١، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٤م.
٤١. الدليمي، كامل محمود نجم :" **أخطاء الطلبة النحوية في المرحلة الإعدادية** "، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد، ١٩٨٠م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٤٢. الدليمي ، كامل محمود نجم ، **اساليب تدريس قواعد اللغة العربية** ، ط١ ، دار المناهج ، الاردن– عمان ، ٢٠٠٢ م .
٤٣. الدليمي، طه علي حسين، **تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية واثره في التحصيل وفي تجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة الاعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٩م ، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
٤٤. دمعة ، مجيد إبراهيم ، وآخرون . **اللغة العربية، وأصول تدريسها**، ط١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٧ م.
٤٥. الرازي ، محمد ابن ابي بكر ، **مختار الصحاح** ، دار الكتاب العربي ، بيروت – لبنان ، ١٩٨٠م .
٤٦. الربيعي ، جمعة رشيد كضاض . " اثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية " ، **مجلة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية، العدد ١٦ ، ١٩٩٩م.
٤٧. رمضان ، صالح وفاروق السيد عثمان ، مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب كلية التربية ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العدد ٢٨ ، ١٩٩٣ .
٤٨. ريان ، فكري حسن ، **التدريس ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٢ ، مطابع العرب القاهرة – مصر ، ١٩٨٤م.
٤٩. الزجاجي، أبو القاسم (٣٣٧هـ) **الايضاح في علل النحو**، تحقيق مازن المبارك ، دار العربية، مطبعة المدني، مصر، ١٩٥٩م.
٥٠. الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، المحاميد شاكر عقلة ، **سيكولوجية التدريس الصفي** ، دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٧م.
٥١. الزند ، وليد خضر ، **التصاميم التعليمية** ، ط١ ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٤م.

٥٢. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة، للنشر والتوزيع، جامعة الموصل، ١٩٨١م.

٥٣. زيتون ، حسن حسين ، **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، عالم الكتب، عمان ، ٢٠٠١م.

٥٤. السامرائي، قصي محمد لطيف: **اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ**، جامعة بغداد، مكتبة التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٨٧.

٥٥. سعادة ، جودت أحمد . **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، ط١ ، دار العلم للملايين، بيروت ، ١٩٨٤م.

٥٦. سعد ، نهاد صبيح ، **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، مطابع التعليم العالي ، جامعة البصرة ، ١٩٩٠م.

٥٧. السكران ، محمد، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** ،ط٢ ، عمان ، الاردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع. ٢٠٠٠م.

٥٨. سلامة ، عبد الحافظ . **الوسائل التعليمية والمناهج** ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٢م.

٥٩. السماك، محمد زاهر، **الاسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت ، ١٩٨٦م.

٦٠. شحاتة ، حسن : **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق** ،ط١، الدار العربية للكتاب، مصر ،١٩٩٨م.

٦١. شحاتة ، حسن ، وزينب النجار ، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٣م .

٦٢. الشهابي صالح سعيد ، احمد عصام الدبسي ، **طرائق تدريس العلوم الطبيعية** (علم الأحياء) ، منشورات جامعة دمشق ، ٢٠٠٣ .

٦٣. صبري ،داود عبد السلام : " **تقويم مناهج الاعداد المهني في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق**"، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، ٢٠٠٣م،(أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٦٤. صلبيا، جميل، **المعجم الفلسفي**، دار الكتب اللبناني، بيروت، ١٩٦٠م.

٦٥. الطاهر ، علي جواد ، **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية** ، مطبعة مصر ، ١٩٦٨م .

٦٦. الطعمة ، صالح جواد : **مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، مؤسسة دار الكتب ، جامعة بغداد ، ١٩٧٣م.

٦٧. الطيطي ، محمد حمد ، **الدراسات الاجتماعية – طبيعتها – أهدافها – طرائق تدريسها** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، ٢٠٠٢م.

٦٨. ظافر ، محمد إسماعيل ، ويوسف الحمادي . **التدريس في اللغة العربية** ، ط١، دار المريخ للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٩٨٤م.

٦٩. الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ١٩٩٩م.

٧٠. عبد الرزاق ، إنعام إبراهيم ، أثر **التدريس المصغر / التعاوني في اكتساب مهارات تدريس الرياضيات** ، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٨م، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٧١. عبدة ، داود. **تعليم اللغة العربية وظيفياً** ، ط١ ، مؤسسة دار العلوم ، الكويت ، ١٩٧٩ م.

٧٢. عبيدات ، عدنان محمد مصطفى ، **تقويم أسلوب الاستقصاء والتقويم التشخيصي وأثرهما في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن** ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٤م، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٧٣. العبيدي ، نايف زاعل دريدح ، **أثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية** ، جامعة بغداد، كلية التربية ، ابن رشد، م١٩٩٦، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٧٤. العتابي ، فراس حربي هاشم ، **اثر طريقة الاستقصاء والحوار في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي ، والاحتفاظ به لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٣، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

٧٥. عرافين ، سليم . " تعليم المفاهيم العلمية " ، **مجلة رسالة المعلم** ، العدد ٤ / ١ ، وزارة التربية والتعليم ، الأردن ، ١٩٨٦م.

٧٦. العزاوي، عدنان عبد الكريم محمد : "**أثر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص**"، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد،٢٠٠٣م ،(رسالة ماجستير غير منشورة).

٧٧. العزاوي، نعمة رحيم . **من قضايا تعليم اللغة العربية (رؤية جديدة)**، مديرية مطابع وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٨م.

٧٨. عطا الله ، ميشيل كامل ، **طرق وأساليب تدريس العلوم** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الاردن ، ٢٠٠٢م.

٧٩. عطية، محسن علي، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.

٨٠. علي ، سر الختم عثمان. **أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية** ، دار الشواف ، القاهرة ، ١٩٩٢م.

٨١. عمر، معن خليل، **الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي**، منشورات دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٣م.

٨٢. العنبكي ،سندس عبد الله جدوع ، اثر **طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقذ لدى الطالبات نحو مادة التاريخ** ،كلية التربية ابن الرشد –بغداد ،١٩٩٩م.

٨٣. عودة، أحمد سليمان. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، مطبعة عمان، الاردن، ١٩٩٣م.

٨٤. ـــــــــــــــــ ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٢ ، الاصدار الثاني ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، ١٩٩٨م .

٨٥. الغريب، رمزية ، **دراسة نفسية وتفسيرية توجيهية**، ط٦، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧م.

٨٦. غوشه ، زكي راتب ، **مشكلات التوظيف بالادارة العامة في الدول النامية** ، دراسات الجامعة الاردنية ، مجلد ٩ ، العدد ٢ ، كانون الاول ١٩٨٢م .

٨٧. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، **المدخل الى التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ،٢٠٠٣م.

٨٨. فرج ، محمد ، وآخرون ، **اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم** ، ط١ ، الإمارات العربية المتحدة ، مكتبة الفلاح ، ١٩٩٩م.

٨٩. فك، يوهان، **دراسات في اللغة واللهجات والاساليب**، ترجمة عبد الحليم النجار، مطبعة الكتاب العربي، القاهرة، ١٩٥١م.

٩٠. الفنيش ، أحمد علي ، **التدريس في التعليم الأساسي والثانوي** ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا، ١٩٧٥م.

٩١. الفنيش ، أحمد علي . **التربية الاستقصائية** ،الدار العربية للكتاب، طرابلس، ط٢ ، ليبيا ، ١٩٩٢م.

٩٢. الفهداوي ، محمد شلال ، **اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع طريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ الاوربي الحديث** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، ٢٠٠٥ .

٩٣. القاعود ، إبراهيم ، وهاشم السامرائي . **طرائق التدريس العامة وطرق التفكير** ، ط٢ ، دار الامل ، إربد ، ، ٢٠٠٠م.

٩٤. قطامي ، يوسف واخرون ، **اساسيات تصميم التدريس** ، ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، عمان ، ٢٠٠٣م .

٩٥. قطامي ، يوسف، ونايفة قطامي، **سيكولوجية التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠١م.

٩٦. قطامي ، يوسف ، ونايفة قطامي . **نماذج التدريس الصفي**، دار الشروق للطباعة ، عمان ، ١٩٩٨ .

٩٧. القنديلجي ، عامر ابراهيم ، **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات** ، الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ١٩٩٣م .

٩٨. الكلزة، رجب احمد،**(اثر استخدام الرزمة التعليمية لتدريس الجغرافية على تحصيل الصف السابع الاساسي واتجاهاتهم نحو التعليم الذاتي)**، مجلة كلية التربية في المنصورة، العدد(١٠) ، الجزء الثالث،١٩٨٩م.

٩٩. الكناني ، يسرى خلف جاسم ، **اثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الادبي** ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ٢٠٠٣م.

١٠٠. الكناني، ماجد نافع عبود، **فاعلية حقيبة تعليم في مادة التاريخ الادبي**،١٩٧٩م، جامعة بغداد كلية الفنون الجميلة، رسالة ماجستير غير منشورة.

١٠١. اللبدي ، محمد سمير نجيب ، " المتعلمون وقواعد النحو " ، **مجلة المعلم الطالب** ، العدد ٣ ، عمان ، ١٩٩٩م.

١٠٢. مجاور ، محمد صلاح الدين ، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، ط١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩م.

١٠٣. محمد ، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد ، **أساسيات في طرائق التدريس العامة** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ١٩٩١م.

١٠٤. مطر، عبد العزيز، **علم اللغة وفقه اللغة**، (تحديد وتوضيح)، دار قطري بن الفجاءة، قطر، ١٩٨٥م.

١٠٥. المقرم ، سعد خليفة ، **بعض المبادئ في طرق التدريس العامة** ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان ، طرابلس ، ١٩٨٧م .

١٠٦. المليكي ، عبد السلام عبدة محمد صالح ، **أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب الجغرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي في اليمن** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠١م.

١٠٧. الموسوي ، يعقوب حسين : **أسس تدريس المناهج** ، جمهورية العراق ، معهد التدريب والتطوير التربوي والأدارة التربوية ، بغداد ، ١٩٩٩م.

١٠٨. الناقة ، محمود كامل : " الأخطاء اللغوية عند طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية " **المجلة العربية للبحوث التربوية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحث التربوي ، العدد (٢) ، المجلد (٢) ، ١٩٨١م.

١٠٩. النجار ، جواد كاظم حنوش ، **انموذج تعليمي لتوظيف الموروث الحضاري لبلاد وادي الرافدين في تصميم الاقمشة** ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ٢٠٠٤م .

١١٠. نشوان ، يعقوب حسين ، **اثر استخدام طريقة التعلم الذاتي الموجة على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض** ، ملخصات رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٦ ، السنة الثامنة ، ١٩٨٨م .

١١١. نشوان ، يعقوب حسين ، **الجديد في تعليم العلوم** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان ، ٢٠٠١م .

١١٢. الهاشمي، عبد الرحمن الدليمي، طه علي حسين الدليمي، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط١، دار المناهج للنشر، عمان، ٢٠٠٨م.

١١٣. الهزايمة ، عبد الرزاق ، وآخرون ، **مرشد المعلم في الاستقصاء للعلوم الاجتماعية** ، وزارة التربية والتعليم ، مديرية الاختبارات ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م.

١١٤. همام، طلعت، **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي**، ط١، مؤسسة الجامعة الاردنية ، دار عمان، الأردن، ١٩٨٤م.

١١٥. وزارة التربية ، العراق نظام المدارس الثانوية رقم٢ لسنة ١٩٧٧ المعدل برقم ٢٣ لسنة ١٩٩٠ .

١١٦. الوقفي، راضي وآخرون : **التخطيط للتربية** ، الأردن ،دار المناهج للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٧٩م.

١١٧. يونس ، فتحي ، وآخرون ، **المناهج ، الأسس – المكونات – التنظيمات ، التطوير** ، ط١ ، دار الفكر ، ٢٠٠٤م.

١٢٥ . http://www.moe.gov.jo/arabic/ArabicDoc/invest_social.doc.

ثانياً: المراجع الانكليزية

1. Adams, Georgia, **Measurment & evaluation in Education Psychology & Guidance** , New york.hult,1964.
2. Armstrong , A **. The Effects of two instructional inquiry strategies on critical Thinking and a achievement insight grade social studies** , Diss , Abstract . Vol 31, No . 4 , 1970 .
3. Beyer, K. Barry , and Ahthong , W , Penna . **Concept psycho in the social studies** , National council for the social , 1972 .
4. Chisill , E , E . **Theory of Pagcholgy measu**rement , New York , Me Graw-Hill , 1964 .
5. Ebel , Robert.I :**Esseentials of Educational Measurement** , 2nded New Jeresey Englewood , cliff ,pretice hall . 1974.

6. Edward , Victor , **The Inquiry Approach to Teaching Science and Children** , vol ,12 , No ,(2), oct, 1974 .
7. Georg, Kennth R, & Others, **Science Investigation for Elem , School Teachers** , (Lexingtioni D . C .He Zth and Co, 1974 .
8. Good, C,V. **Dictionary of Education**, 3rd, New York, Me. Graw – Hill, 1973.
9. Joyce , B **. Models of teaching** , 2rd , Engle wood chiffs . New York , Me Graw-Hill , 1986 .
10. Keneth .P.J, **Multiple intelligence and Technology** : A winning combinations 1979 . porson , learning from a leclure effects of comprehension monitoring : Yeading research, Vol. (32) , No (2) . 1978 .
11. McEwing , 1987, **Use of a personalized system of instruction without a same – Day retake conting ency on spelling performance of Behaviorally of Disord ered childreno behavioral Disorders** ,O .
12. Nwagbo,Chniw.**Effects of Guided Inquiry and Expositore teaching method on the achievement in and attitude to Biolojy of students of different Levels of Scientific Literar**y,1997.
13. Parsons. A . **Glossary of thinking skills, Dereloping minds**, A Resource book of thinking , New York, McGraw Hill, 1978 .
14. Pugh. S. Gooperative learning in small groups . Recent methods and effects on Achievement, Attiudes , and Ethnic Relations " **Review of Educational Research** , 50 (2) , 1980 .
15. Scannell, D. **Testing and measurement in the class room Bosting** , Houghton , 1975 .
16. Singer , N & Donlan ,L: **Reading and Learning from Text** . Brown Company , Boston , 1980 .
17. Smith , h.p and Dechant E.v , **Psychology in teaching reading Englewood** , 2nd ed , prentice Hall . lnc (1983) .
18. Unesco (1984) . **Methods materials and techniques of educations section glossary of educational technology terms press centraies** , Lausanna .

19. Wather .W. and Kearney , Nolan , 1960 , C1 Curriculum Encyclop edie of Education Research . 3rd ed . NewYork , Mocmilla , co . 1981 .
20. Williams.J.M."Acomparison Study of the Effect of Inquiry and Treaditional Teaching procedues on Study Attitude Achievement,and critical Thinking Ability In Eleventh Grade United State History: **Dissertation Abstract International** ,vol ,(42) , No,(4) , October, 1981.
21. http://Collections@Kaaw.edu.sa
22. http://www.chinwen.nwgbo@ahoo.com.

الملحق (١)
كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد /الرصافة ٢
قسم التصاميم الاسيه
العدد: ٨٤٥٢
التاريخ: ٢٠١٢/٢/٢٧

الى / مدرسة الشهيد الشيخ عباس الزبيدي الاساسية

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

.. اشارة الى كتاب جامعة ديالى /كلية التربية الاساسية / الدراسات العليا المرقمة /٤٦٨ في ٢٠١٢/٢/٢٠ .. يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير /سناء حسون مشكور /لانجاز بحثها الموسوم (اثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الاول متوسط في مادة قواعد اللغة العربية)

مع وافر التقدير...

علي حسين ناصر
م / المدير العام

REPUBLIC OF IRAQ
MINISTRY OF EDUCATION

نسخة منه الى
- مكتب السيد المدير العام/المعلم
- جامعة ديالى /كلية التربية الاساسية /كتابكم اعلاه مع التقدير
- البحوث والدراسات /مع لاوليات

سناء

الملحق (٢)

العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور

ت	التجريبية	الضابطة
١	١٩٦	١٩٩
٢	٢٠٦	٢٠٨
٣	١٨٥	٢١٦
٤	١٩٥	٢٠٤
٥	١٩٢	١٩٨
٦	٢٠٨	١٨٧
٧	٢٠٩	١٩٨
٨	٢٠٤	٢١٤
٩	١٨٨	٢٠٨
١٠	١٩٨	١٩٢
١١	١٩٣	٢١٠
١٢	١٩٨	١٩٨
١٣	٢١٠	١٨٥
١٤	٢٠٦	٢١٠
١٥	١٨٤	٢١٢
١٦	١٩٩	١٩٦
١٧	١٩٤	٢١٠
١٨	٢٠٧	٢٠٩
١٩	٢٠٠	١٢٨
٢٠	٢١٥	١٩٨
٢١	١٩٠	٢١٤
٢٢	١٩٥	١٩٠
٢٣	٢١٠	٢٠٠
٢٤	١٩١	٢١٣
٢٥	٢١١	١٩٨
٢٦	١٩٦	١٩٨

الملحق (٣)

درجات مادة اللغة العربية لنصف السنة للصف الأول المتوسط

ت	التجريبية	الضابطة
١	٦٥	٦١
٢	٨٠	٦٢
٣	٩١	٥١
٤	٥٠	٩٠
٥	٧٠	٨٩
٦	٦٣	٧١
٧	٥٢	٥٩
٨	٦٥	٦٣
٩	٩٣	٨١
١٠	٧٢	٩٢
١١	٥٥	٧٣
١٢	٨٦	٨٣
١٣	٨٢	٦٧
١٤	٦٠	٨٥
١٥	٨٨	٥٤
١٦	٧٥	٧٤
١٧	٨٥	٦٠
١٨	٩٢	٨٤
١٩	٥٣	٦٠
٢٠	٨٧	٩٢
٢١	٦٣	٥٦
٢٢	٧١	٨٦
٢٣	٦٠	٥٨
٢٤	٥٧	٨٠
٢٥	٨١	٨٤
٢٦	٨٣	٨٢

الملحق (٤)

أسماء السادة الخبراء الذين استعانت الباحثة بخبراتهم في هذا البحث

ت	اسماء الخبراء	التخصص	الجامعة والكلية	خبراء الأهداف السلوكية	خبراء الخطة التدريسية	خبراء الاختبار التحصيلي البعدي
١	أ.د. جمعة رشيد كضاض الربيعي	ط.ت اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية	×	×	×
٢	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي	ط.ت اللغة العربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد		×	×
٣	أ.د. سعد علي زاير	ط.ت اللغة العربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×		
٤	أ.د. عادل عبد الرحمن العزي	ط.ت اللغة العربية	جامعة ديالى / التربية الاساسية	×		×
٥	أ.د. محسن حسين مخلف	ط.ت اللغة	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية	×	×	×
٦	أ.د. مقداد اسماعيل الدباغ	فلسفة تربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد			×
٧	أ.د. ناظم كاظم جواد	قياس وتقويم	جامعة ديالى / التربية الاساسية	×		×
٨	أ.د.صفاء طارق حبيب كرمة	قياس وتقويم	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×		
٩	أ.د.علاوي سادر الدراجي	اللغة	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×		
١٠	أ.م.د. باسمة احمد الجميلي	ط.ت اللغة العربية	معهد اعداد المعلمات ديالى	×	×	×
١١	أ.م.د. حاتم طه السامرائي	ط.ت اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية لاساسية	×	×	
١٢	أ.م.د. حسن خلباص حمادي	ط.ت اللغة العربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×	×	×
١٣	أ.م.د. داود عبد السلام صبري	ط.ت عامة	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×	×	×
١٤	أ.م.د. شهلة حسن صادق	ط.ت اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية	×	×	×
١٥	أ.م.د. ضياء عبد الله احمد	ط.ت اللغة العربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×		×
١٦	أ.م.د. عبد المهيمن احمد خليفة	ط.ت اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية	×		×
١٧	أ.م.د. قسمة مدحت حسين	اللغة	جامعة ديالى / التربية الاساسية		×	×
١٨	أ.م.د. ناز بدر خان السندي	ط.ت عامة	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×	×	×

١٩	أ.م.د.رحيم علي صالح	ط.ت اللغة العربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×	×	×
٢٠	أ.م.د.رقية عبد الأئمة العبيدي	ط.ت اللغة العربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد	×	×	×
٢١	أ.م.د.شذى عادل فرمان	ط.ت عامة	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية	×	×	
٢٢	أ.م.د.علي محمد عبود العبيدي	ط.ت اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الاساسية	×	×	×

الملحق (٥)

جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية

قيم اللغة العربية / طرائق تدريس اللغة العربية

الدراسات العليا / ماجستير

آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ(**أثر توظيف إستراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**) ويتطلب البحث صياغة الأهداف السلوكية لمحتوى موضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط التي ستدرسها الباحثة في أثناء مدة التجربة، وتمت صياغتها على وفق تصنيف بلوم بمستوياته المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق) يرجى التفضل بإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة على صلاحيتها ، وصياغتها، وتغطيتها لمحتوى الموضوعات الدراسية وملاءمتها للمستويات المعرفية المحددة لها.

مع فائق الشكر والاحترام

الباحثة
سناء حسون مشكور
ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

الموضوع الأول: الفاعل

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
١.	تعرَّف الفاعل	معرفة
٢.	تذكر انواع الفاعل	معرفة
٣.	تذكر علامة رفع الفاعل	معرفة
٤.	تذكر حالات تذكير الفاعل وتأنيثه	معرفة
٥.	توضح حالة تأنيث الفاعل	معرفة
٦.	تذكر حذف الفاعل	معرفة
٧.	تحدد الفاعل اسماً او ضميراً	معرفة
٨.	تميز الفاعل الضمير الظاهر من الفاعل الضمير المستتر	فهم
٩.	تميز الفاعل المذكر والفاعل المؤنث	فهم
١٠	تميز بين انواع الفاعل	فهم
١١	تعرب الفاعل في مجموعة من الجمل	فهم
١٢	تعطي امثلة جديدة عن الفاعل	تطبيق
١٣	تضع الاسماء في موضع الفاعل في جمل مفيدة	تطبيق
١٤	تستعمل الفاعل استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة	تطبيق

الموضوع الثاني: نائب الفاعل

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٥	تعرَّف نائب الفاعل	معرفة
٦	تذكر حكم إعراب نائب الفاعل	معرفة
٧	تذكر علامات إعراب نائب الفاعل	معرفة
٨	تعرف نائب الفاعل	معرفة
٩	تعرف نائب الفاعل الضمير المتصل من نائب الفاعل الضمير المنفصل	معرفة
١٠	تميز نائب الفاعل من الفاعل	فهم
١١	تميز بين الفعل الماضي والفعل المضارع عند بنائهما للمجهول	فهم
١٢	تميز بين نائب الفاعل والمفعول به	فهم
١٣	تميز نائب الفاعل الضمير المتصل من نائب الفاعل الضمير المنفصل	فهم
١٤	تعطي أمثلة جديدة عن نائب الفاعل	تطبيق
١٥	تعرب جملاً تحتوي على نائب فاعل إعراباً صحيحاً	تطبيق
١٦	تستعمل نائب الفاعل استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة	تطبيق

الموضوع الثالث: المفعول به

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٧٠	تعرّف المفعول به	معرفة
٨٠	تعرف مفهوم المفعول به	معرفة
٩٠	تذكر علامة اعراب المفعول به	معرفة
٣٠	تعرف الفعل اللازم والفعل المتعدي	معرفة
٣١	تعرّف الفعل اللازم والمتعدي	معرفة
٣٢	تذكر ما المقصود بالفعل اللازم والمتعدي	معرفة
٣٣	تحدد انواع المفعول به	معرفة
٣٤	تدرك المفعول به في جمل مفيدة	فهم
٣٥	تميز بين نائب الفاعل المفرد من نائب الفاعل المثنى	فهم
٣٦	تميز المفعول به من غيره في الكلام	فهم
٣٧	تبين المفعول به المفرد والمفعول به الجمع في جمل	فهم
٣٨	تعرب المفعول به اعراباً صحيحاً بذكر علامة اعرابه	تطبيق
٣٩	تعطي امثله لانواع المفعول به	تطبيق
٠٤	تستعمل المفعول به استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابه	تطبيق

الموضوع الرابع: المفعول فيه

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
١	تعرّف المفعول فيه	معرفة
٢	تعرف المفعول فيه	معرفة
٣	تذكر نوع المفعول فيه	معرفة
٤	تعدد أنواع المفعول فيه	معرفة
٥	تذكر علامات اعراب المفعول فيه	معرفة
٦	تميز بين ظرف الزمان وظرف المكان	فهم
٧	تميز بين اعراب ظرف الزمان وظرف المكان	فهم
٨	تميز المفعول فيه من غيره في الكلام	فهم
٩	تفرق بين ظرف الزمان وظرف المكان	فهم
١٠	تكون جملة فيها ظرف زمان ومكان	تطبيق
١١	تستعمل المفعول فيه استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة	تطبيق

الموضوع الخامس: المفعول لأجله

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٥٢	تعرّف المفعول لأجله	معرفة
٥٣	تعرف مفهوم المفعول لأجله	معرفة
٥٤	تذكر علامة اعراب المفعول لأجله	معرفة
٥٥	تحدد المفعول لأجله في جملة	معرفة
٥٦	توضح عمل المفعول لأجله	فهم
٥٧	تميز المفعول لأجله من غيره من المفاعيل	فهم
٥٨	تستعمل المفعول لأجله استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة	تطبيق

الموضوع السادس: المفعول المطلق

ت	الهدف الهدف السلوكي: جعل الطالبة قادرة على أن:	المستوى الذي يقيسه الهدف
٥٩.	تعرّف المفعول المطلق	معرفة
٦٠.	تعرف عمل المفعول المطلق	معرفة
٦١.	تعرف الدلالة المعنوية للمفعول المطلق	معرفة
٦٢.	تدرك جملة المفعول المطلق التي تفيد التوكيد	معرفة
٦٣.	تذكر انواع المفعول المطلق	معرفة
٦٤.	توضح انواع المفعول المطلق	فهم
٦٥.	تميز انواع المفعول المطلق	فهم
٦٦.	تحدد مفعول مطلق لبيان النوع	فهم
٦٧.	تعطي جملة مفيدة فيها مفعول مطلق لبيان العدد ولبيان النوع	تطبيق
٦٨.	تستعمل المفعول المطلق استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة	تطبيق

ملحق (٦-٧)

جامعة ديالى/ كلية الأساسية

قيم اللغة العربية

الدراسات العليا

ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة أراء الخبراء في صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يرجى التفضل بإبداء أرائكم السديدة، وملاحظاتكم القيمة في صلاحية خطة تدريس موضوع (الفاعل) في مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الأول المتوسط، على وفق إستراتيجية التعليم الجمعي (الاستقصاء الموجه) ، وهي جزء من متطلبات رسالة الباحثة الموسومة بـ(**أثر توظيف استراتيجية التعليم الجمعي في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية**)... وأخرى لخطة تدريسية على وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية).

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحثة
سناء حسون مشكور
طالبة ماجستير / طرائق تدريس
اللغة العربية

الملحق (٦)

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الفاعل) لطالبات الصف الاول المتوسط على وفق التعليم الجمعي (الاستراتيجية الاستقصائية) للمجموعة التجريبية

اليوم والتاريخ / **المادة: قواعد اللغة العربية**

الصف : الاول المتوسط (أ) **الموضوع: الفاعل** **الزمن: ٤٥ دقيقة**

هناك عدة استراتيجيات وأدوات لتنفيذ التعليم الجمعي، منها: الاستقصاء، والعروض العملية، والرحلات الميدانية، وحل المشكلات، والمناقشة . (الحيلة، ١٩٩٩ :٣٧٣)

استعملت الباحثة استراتيجية الاستقصاء الموجه في تدريس طالبات المجموعة التجريبية لمادة قواعد اللغة العربية.

الموضوع / الفاعل

الاهداف العامة :

١. ان تكون للطالبات القدرة على فهم ما يكتبونه ويتحدثون به في قالب او صياغة مفهومة .

٢. عصمة لسان الطالبات واقلامهم من الخطأ .

٣. جعل القواعد وسيلة من الوسائل المعينة للطالبات على الفهم والتعبير وتأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً .

(جمهورية العراق ، ١٩٩٠ ، ١٦٢)

الهدف الخاص :

شرح موضوع الفاعل وحل تمريناته .

الاهداف السلوكية:

جعل الطالبة قادرةً على:

١. تعرَّف الفاعل
٢. تذكر انواع الفاعل

٣. تذكر علامة رفع الفاعل
٤. تذكر حالات تذكير الفاعل
٥. توضح حالة تأنيث الفاعل
٦. تذكر حذف الفاعل
٧. تحدد الفاعل اسماً او ضميراً
٨. تميز الفاعل الضمير الظاهر من الفاعل الضمير المستتر
٩. تميز الفاعل المذكر والفاعل المؤنث
١٠. تميز بين انواع الفاعل
١١. تعرف الفاعل في مجموعة من الجمل
١٢. تعطي امثلة جديدة عن الفاعل
١٣. تضع الاسماء في موضع الفاعل في جمل مفيدة
١٤. تستعمل الفاعل استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة

الوسائل التعليمية:

١.السبورة وحسن استخدامها.
٢.الطباشير الابيض والملون.
٣.الكتاب المدرسي.

خطوات الدرس:

١. التمهيد (٥) دقائق

عزيزاتي الطالبات ، قد تناولنا في الدرس السابق موضوع (بناء فعل الامر) والذي عرفناه ، وهو ما دل على طلب حصول فعل بعد زمن التكلم بصيغة (أفعل) للمخاطب، وتعرفنا أن علامتيه الدلالة على الامر ، وقبول ياء المخاطبة، وهو من الافعال المبنية ، ومن الأمثلة على ذلك:

١. اقرأ موضوعَ القواعدِ.
٢.اكتبي الموضوعَ

وتعرفنا أيضاً ان لفعل الامر أربع حالات من البناء:

- المدرسة : ماهي حالات بناء فعل الامر ؟
- طالبة : حالات البناء اربع الحالة الاولى البناء على السكون اذا كان صحيح الاخر ومسند الى المخاطب المفرد .
- المدرسة : احسنتِ . من تعطينا مثالاً على هذه الحالة .
- طالبة اخرى : قال تعالى : ((ڈ ژ ژ)) . (هود:١١٢).
- طالبة : ويبنى ايضاً على السكون اذا اتصلت به نون النسوة .
- المدرسة : احسنتِ ، من تعطينا مثال على ذلك ؟
- طالبة : اعملن باخلاص ، ويعرب الضمير المتصل نون النسوة في محل رفع فاعل .
- المدرسة : احسنتن ، من تستطيع ان تذكر الحالة الثانية .
- طالبة : هو البناء على الفتح اذا اتصلت به نون التوكيد الثقيلة والخفيفة .
- المدرسة : احسنتِ ، من تعطينا مثالاً ؟
- طالبة اخرى : (اسعينَّ إلى الخيرِ وأمرنْ بالمعروف) ونونا التوكيد حرفان لا محل لهما من الاعراب .
- المدرسة : احسنتِ ، من تستطيع ان تذكر الحالة الثالثة ؟
- طالبة : البناء على حذف حرف العلة إذا كان معتل الاخر .
- المدرسة : احسنتِ ، من تعطينا مثال ؟
- طالبة اخرى : قال تعالى: ((ۇ ۆ ۆ وو)). (طه:٧٢). اقضِ فعل امر مبني على حذف حرف العلة (الياء) .
- المدرسة : احسنتِ ، من تذكر لنا الحالة الرابعة للبناء ؟
- طالبة اخرى : البناء على حذف النون إذا اتصلت به (ياء المخاطبة أو ألف الاثنين أو واو الجماعة) .
- المدرسة : من تعطينا مثال على ذلك ؟

- طالبة : قال تعالى: ((ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ)). (الحجر:٤٦) ادخلوها، فعل امر مبني على حذف النون واصلها (يدخلونها) وفي درسنا لهذا اليوم سنتعرف موضوع (الفاعل) وأكتب العنوان في وسط اعلى السبورة.

٢.تحديد المشكلة: (٥) دقيقة

بعد التمهيد اعرض المشكلة، او القضية التي تحتاج الى البحث والاستقصاء على شكل اسئلة تحتاج الى اجابات او طرح مشكلة تحتاج الى حل، أو تفسير وذلك على النحو الاتي :

أ. هل الفاعل اسم أم فعل أم حرف؟

ب. هل الفاعل اسم مرفوع أم منصوب أم مجرور؟

ج. هل الفاعل يقع بعد فعل مبني للمعلوم أم للمجهول؟

٣. صياغة اسئلة فرعية للمشكلة:(٥) دقائق.

- المدرسة: تأملن الاسئلة المدونة على السبورة واقرأنَها جيداً للإجابة عنها:
  - هل الفاعل من الاسماء؟
  - هل الفاعل مرفوع ؟
  - هل الفاعل يقع بعد فعل مبني للمعلوم؟

٤. تكوين افتراضات وجمع المعلومات عن طريق السؤال والجواب تحت اشرّاف المدرسة، وفحصها وتركيبها: (٢٠) دقيقة.

- الطالبة تسالّ: هل الفاعل من الاسماء أم الافعال أم الحروف؟
- طالبة اخرى: انه من الاسماء.
- الطالبة الأولى: ما هو الاسم؟
- طالبة: هو كل كلمة يسمى بها أي شيء من انسان.
- طالبة اخرى: ما هو الفعل؟

- طالبة: كل كلمة تدل على حصول عمل في زمن معين ويكون ماضياً ومضارعاً وامراً.
- الطالبة: ما هو الحرف ؟
- طالبة: الحروف هي من المجرورات ، اذ تدخل الحروف على الاسماء فتجرها بالكسرة .
- طالبة اخرى: حروف الجر هي (من– إلى– عن – على – في – الباء – اللام– الكاف – واو القسم– تاء القسم – ربّ – حتى – مُذ – منذُ – خلا – عدا – حاشا)
- الطالبة: هذه الحروف الجارة تدخل على الاسماء باستثناء (حتى ومُذْ ومنذُ) فانها تدخل على الاسم والفعل.
- طالبة: اذن الفاعل من الاسماء، من تفسّر هذا القول؟
- طالبة: الفاعل اسم يقع بعد الفعل.
- المدرسة: أحسنتن جميعاً. هل الفاعل اسم مرفوع ام منصوب ام مجرور؟
- الطالبة: الفاعل اسم مرفوع.
- طالبة: ويقع بعد فعل مبني للمعلوم.
- طالبة اخرى: ويدل على من فعل الفعل أو اتصف به.
- الطالبة: من تعطي جملة؟
- طالبة: حضر الغائب (الفاعل هنا يدل على من فعل الفعل).
- طالبة اخرى: مات الرجل (الفاعل هنا اتصف بالفعل).
- المدرسة: أحسنتن جميعا، كل اسم يقع بعد الفعل الذي يحدثه نسميه الفاعل، من تفسر هذا القول؟
- الطالبة: لان الفاعل هو من قام بالفعل، من تعطي جملة؟
- طالبة: يحفظ الطالبُ القصيدةَ.
- طالبة أخرى : قال تعالى ((ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ)).(القيامة:١٠)
- طالبة أخرى: ينام الطفل في فراشه.

- الطالبة: ان الفاعل للأفعال التي مرت (اسم ظاهر معرب) من تفسر هذا القول؟
- طالبة: الاسماء الظاهرة في الجمل المذكورة كل واحد منها وقع فاعلاً مرفوعاً، هل يقع الفاعل ضميراً ؟
- طالبة اخرى: نعم يقع الفاعل ضميراً .
- طالبة اخرى: ويكون ضميراً متصلاً او مستتراً او اسم اشارة أو اسماً موصولاً.
- الطالبة: هل هذه الضمائر والاسماء معربة ام مبينة؟
- طالبة: انها اسماء مبنية في محل رفع فاعل، من تفسر هذا القول؟
- طالبة اخرى: ان الضمائر واسماء الاشارة والاسماء الموصولة مبنية دائما.
- المدرسة: احسنتن جميعاً، من تعطي جملة ؟
- الطالبة: حفظت القصيدة (والتاء هنا ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل).
- طالبة: العصفورُ طارَ (فاعل طار ضمير مستتر تقديره هو يعود على العصفور).
- طالبة أخرى: نجح هذا الطالبُ (هذا اسم اشارة مبني على السكون في محل رفع فاعل).
- طالبة أخرى: نجح الذي أجتهد (الذي اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل).
- المدرسة: أحسنتن جميعاً، هل يقع (واو الجماعة فاعلاً) ؟
- الطالبة: نعم لأنه ضمير متصل، من يفسّر هذا القول؟
- طالبة: يقع الضمير (واو الجماعة) فاعلا عندما يدخل على الفعل المضارع من الافعال الخمسة على وزن (يفعلون).
- طالبة اخرى: من تعطي جملة؟
- الطالبة: المسلمون يتفانون في عمل الخير، واو الجماعة في (يتفانون) ضمير مبني على الضم في محل رفع فاعل .

- طالبة: العمال يخلصون في أعمالهم، واو الجماعة في (يخلصون) ضمير مبني على الضم في محل رفع فاعل.
- طالبة اخرى: قال تعالى: ((ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں ڻ)).(النمل:١٨)، والواو (واو الجماعة) في (ادخلوا، يشعرون) ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.
- الطالبة: من تفسر لنا إنّ (واو الجماعة) ضمير؟
- طالبة: إنّ واو الجماعة وألف الاثنين وياء المخاطبة من الضمائر، وتدخل على الفعل المضارع (الافعال الخمسة) وهي على أوزان خمسة (يفعلان – تفعلان – يفعلون – تفعلون – تفعلين). والف الاثنين وواو الجماعة وياء المخاطبة ضمائر مبنية في محل رفع فاعل.
- المدرسة: أحسنتن جميعا، متى يتم تأنيث الفعل مع الفاعل ؟
- الطالبة: إذا كان الفاعل مؤنثاً لحقت بالفعل تاء التأنيث.
- طالبة: تقع هذه التاء في نهاية الفعل الماضي.
- طالبة أخرى: وهي تاء ساكنة.
- الطالبة: وهذه التاء (تاء التأنيث الساكنة) لا محل لها من الاعراب.
- طالبة: سافرت فاطمةٌ، والتاء في سافرت تاء التأنيث الساكنة لا محل لها من الاعراب.
- المدرسة: احسنتن جميعاً، هل هناك تاء اخرى تدخل على الفعل؟
- الطالبة: نعم . التاء التي تدخل على الفعل المضارع.
- طالبة: وهي تاء متحركة في الفعل المضارع.
- طالبة أخرى: من تعطي جملة؟
- طلبة أخرى: تلعب فاطمةُ، (تم تأنيث الفعل المضارع بدخول تاء متحركة في أوله).

- الطالبة: ومثالاً على ما سبق، يقول تعالى ((ڈ ڎ ۀ ۀ ہ ۂ ﮩ ﮨ ﮧ ﮦ ﮭ ﮬ ﮫ)). (ال عمران:٤٢) والتاء في قالت تاء التأنيث الساكنة لا محل لها من الاعراب.
- طالبة: ومثالاً آخر يقول تعالى ((ڨ ڤ ڄ ڃ ڄ ڃ چ ڇ ڇ ڃ چ ڇ ڇ ڇ ڇ چ ڇ ڇ ڍ ڍ ڌ ڌ ڎ ڈ ڈ ڑ ڑ ژ ژ ڑ ک ک ک ک گ گ گ گ گ)).(طه: ٤٠)، تم تأنيث الافعال المضارعة بدخول تاء متحركة في أولها وهي (تمشي، تقول – تقر، تحزن).
- المدرسة : أحسنتن جميعاً، ما افراد الفعل مع الفاعل؟
- الطالبة: يبقى الفعل بصيغة المفرد وان اختلف الفاعل؟
- المدرسة : من تفسر هذا القول؟
- الطالبة: اي يلزم الفعل دائما حالة الإفراد مع الفاعل سواء كان الفاعل مفرداً أم مثنى أم جمعاً . من تعطي جملاً؟
- طالبة: حضر المعلم – حضر المعلمان – حضر المعلمون.
- طالبة أخرى: حضرت المعلمة – حضرت المعلمتان – حضرت المعلمات.
- المدرسة: أحسنتن ، وبارك الله فيكن جميعاً.

٥. استنتاجات القاعدة: (٥) دقائق.

وبعد إنهاء شرح الموضوع بأكمله، تستنتج بعض الطالبات القاعدة، ومن ثم ادونها على السبورة :

١- الفاعل اسم يدل على من قام بالفعل .

٢- الفاعل اسم يقع بعد الفعل .

٣- الفاعل محله الرفع دائماً .

٤- يجوز ان يكون الفاعل ظاهراً في الجملة او مستتراً .

٦. التطبيق: (٥) دقائق.

الهدف من هذه الخطوة فهم الطالبات لموضوع الفاعل عندما يشاهدنه مكتوبا أو يسمعنه ملفوظاً، فضلا عن قياس قدراتهن على استعمال قاعدة الفاعل، وتتمثل هذه الخطوة بحل التمرينات داخل الصف وتكون على النحو الاتي:

ت١/ عيني الفاعل واذكري الفعل المؤنث، وعلامته فيما يأتي:

١. قال تعالى: ((□ □ □ □ □ □)).(يوسف:٥١).

٢. وقال جلت حكمته: ((ٻ ٻ ٻ ٻ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڤ)). (الحشر:١٨).

٣. قال المتنبي:

أنا الذي نَظرَ الأعمى الى أدبِي

وأسْمَعتْ كَلماتي مَن به صَمَمُ

أنامِ مِلْءَ جُفوني عَن شَوارِدها

ويَسهرُ الخَلقُ جَراها يَختَصِمُ

الحل:

ت	الفاعل	الفعل المؤنث	علامة التأنيث
١	امرأة	قالت	تاء التأنيث الساكنة في آخره
	الحق	حصحص	----
٢	ضمير واو الجماعة	آمنوا	----
	ضمير واو الجماعة	اتقوا	----
	نفس	تنظر	----
	ضمير مستتر تقديره (هي)	قدمت	----
٣	الاعمى	نظر	----
	كلماتي	اسمعت	تاء التأنيث الساكنة في اخره
	ضمير مستتر تقديره (انا)	أنام	----
	الخلق	يسهر	----
	ضمير مستتر تقديره (هو)	يختصم	----

ت ٢ / اعرب الاتي:

قال تعالى: ((ٹ ٹ ٹ ۀ)) .(هود:٧٧)

وجاءه: الواو : بحسب ما قبلها.

جاء: فعل ماضٍ مبني على الفتح.

الهاء: ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به مقدم .

قومُهُ: قوُم: فاعل مؤخر مرفوع وعلامة رفعة الضمة الظاهرة، وهو مضاف.

الهاء: ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف اليه.

يُهرعون: فعل مضارع مرفوع، مبني للمجهول، وعلامة رفعة ثبوت النون، لانه من الافعال الخمسة.

وضمير الجماعة (الواو): في محل رفع نائب فاعل.

اليه: الى: حرف جر

الهاء: ضمير متصل مبني على الكسر .

الواجب البيتي :

حل تمرينات الفاعل في الصفحة (١٣١) ، والتي تليها من كتاب القواعد المقرر للدرس القادم.

ملحق (٧)

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الفاعل) لطالبات الصف الأول المتوسط على وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية) للمجموعة الضابطة.

اليوم والتاريخ / **المادة: قواعد اللغة العربية**

الصف : الاول المتوسط (ب) **الموضوع: الفاعل** **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الاهداف العامة:

١. ان تكون للطالبات القدرة على فهم ما يكتبونه ويتحدثون به في قالب او صياغة مفهومة .

٢. عصمة لسان الطالبات واقلامهم من الخطأ .

٣. جعل القواعد وسيلة من الوسائل المعينة للطالبات على الفهم والتعبير وتأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً .

(جمهورية العراق ، ١٩٩٠ ، ١٦٢)

الأهداف السلوكية:

١. تعرَّف الفاعل
٢. تذكر انواع الفاعل
٣. تذكر علامة رفع الفاعل
٤. تذكر حالات تذكير الفاعل
٥. توضح حالة تأنيث الفاعل
٦. تذكر حذف الفاعل
٧. تحدد الفاعل اسماً او ضميراً
٨. تميز الفاعل الضمير الظاهر من الفاعل الضمير المستتر
٩. تميز الفاعل المذكر والفاعل المؤنث
١٠. تميز بين انواع الفاعل
١١. تعرف الفاعل في مجموعة من الجمل
١٢. تعطي امثلة جديدة عن الفاعل
١٣. تضع الاسماء في موضع الفاعل في جمل مفيدة

١٤. تستعمل الفاعل استعمالاً صحيحاً عند الحديث والكتابة

الهدف الخاص :

شرح موضوع الفاعل وحل تمريناته .

الوسائل التعليمية :

١.السبورة وحسن استخدامها.

٢.الطباشير الابيض والملون.

٣.الكتاب المدرسي.

خطوات الدرس :

١.التمهيد: (٥) دقائق

عزيزاتي الطالبات ، قد تناولنا في الدرس السابق موضوع (بناء فعل الامر) والذي تعرفناه ، وهو ما دل على طلب حصول فعل بعد زمن التكلم بصيغة (افعل) للمخاطب، وتعرفنا أنّ علامتيه الدلالة على الامر ، وقبول ياء المخاطبة وهو من الافعال المبنية ، ومن الامثلة على ذلك:

١. اقرأ موضوعَ القواعدِ.

٢.اكتبي الموضوعَ .

وتعرفنا أيضاً أنّ لفعل الامر أربع حالات من البناء :

- المدرسة : ماهي حالات بناء فعل الامر ؟
- طالبة : حالات البناء اربع الحالة الاولى البناء على السكون اذا كان صحيح الاخر ومسند الى المخاطب المفرد .
- المدرسة : احسنتِ . من تعطينا مثالاً على هذه الحالة .
- طالبة اخرى : قال تعالى : ((ڈ ژ ژ)) . (هود:١١٢).
- طالبة : ويبنى ايضاً على السكون اذا اتصلت به نون النسوة .
- المدرسة : احسنتِ ، من تعطينا مثال على ذلك ؟

- طالبة : اعملن باخلاص ، ويعرب الضمير المتصل نون النسوة في محل رفع فاعل .
- المدرسة : احسنتن ، من تستطيع ان تذكر الحالة الثانية .
- طالبة : هو البناء على الفتح اذا اتصلت به نون التوكيد الثقيلة والخفيفة .
- المدرسة : احسنتِ ، من تعطينا مثالاً ؟
- طالبة اخرى : (اسعينَّ إلى الخيرِ وأمرنْ بالمعروف) ونونا التوكيد حرفان لا محل لهما من الاعراب .
- المدرسة : احسنتِ ، من تستطيع ان تذكر الحالة الثالثة ؟
- طالبة : البناء على حذف حرف العلة إذا كان معتل الاخر .
- المدرسة : احسنتِ ، من تعطينا مثال ؟
- طالبة اخرى : قال تعالى: ((ۇ ۆ ۆ وو)). (طه:٧٢). اقضِ فعل امر مبني على حذف حرف العلة (الياء) .
- المدرسة : احسنتِ ، من تذكر لنا الحالة الرابعة للبناء ؟
- طالبة اخرى : البناء على حذف النون إذا اتصلت به (ياء المخاطبة أو ألف الاثنين أو واو الجماعة) .
- المدرسة : من تعطينا مثال على ذلك ؟
- طالبة : قال تعالى: ((ۈ ۇٴ ۋ)). (الحجر:٤٦) ادخلوها، فعل امر مبني على حذف النون واصلها (يدخلونها) وفي درسنا لهذا اليوم سنتعرف موضوع (الفاعل) وأكتب العنوان في وسط اعلى السبورة.

٢.العرض والربط والموازنة: (٣٠) دقيقة

أعرض على الطالبات أمثلة خاصة بموضوع الفاعل، وأدونها على السبورة وذلك على النحو الاتي :

المجموعة الاولى :

١. حضرَ الغائبُ.

٢. ماتَ الرجلُ.

٣. يحفظُ الطالبُ القصيدةَ.

٤. قال تعالى: ((ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ)). (القيامة:١٠).

٥. ينام الطفل في فراشهِ.

المجموعة الثانية :

١. حفظتُ القصيدةَ.

٢. العصفورُ طارَ.

٣. نجحَ هذا الطالب.

٤. نجحَ الذي اجتهدَ.

المجموعة الثالثة :

١. المسلمون يتفانون في عملِ الخيرِ.

٢. العمالُ يخلصونَ في أعمالهم.

٣. قـــال تعـــالى: ((گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ گ گ ں ں ڻ ڻ)).(النمل: ١٨)

المجموعة الرابعة :

١. سافرتْ فاطمة.

٢. تلعبُ فاطمة.

٣. قال تعالى: ((ڈ ڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک)) . (آل عمران : ٤٢).

٤. قـال تعـالى ((ڦ ڦ ڄ ڄ ڄ ڄ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ ڍ ڍ)).(طه: ٤٠)

المجموعة الخامسة :

١. حضرَ المعلمُ – حضرَ المعلمانِ – حضرَ المعلمونَ.

٢. حضرتِ المعلمةُ – حضرتِ المعلمتانِ – حضرتِ المعلماتُ.

بعد كتابة الامثلة على السبورة أقرؤها قراءة واضحة للطالبات، ثم أوضح لهنّ أننا سنجد في كل مثال من هذه الامثلة (فاعلاً)، ثم أوجه أنظار الطالبات إلى السبورة.

- المدرسة: ابدأ بقراءة الامثلة في المجموعة الاولى التي تحتوي على (الفاعل) مع وضع خط تحت الفاعل.

درسنا عزيزاتي الطالبات في دروس سابقة ان كلمات اللغة العربية تقسم على (أسماء وأفعال وحروف) ، وان الفعل يكون ماضياً أو مضارعاً أو امراً.

وفي أمثلة المجموعة الاولى هناك أنواع من الافعال فيها ، وهي ترتبط بمن قام بها، أي الذي قام بأحداثها وهو الفاعل، ثم أسأل ما الفاعل ؟ أ اسم أم فعل أم حرف ؟

- طالبة: الفاعل اسم.
- المدرسة: أحسنت، هل الفاعل اسم مرفوع ام منصوب ام مجرور؟
- طالبة: الفاعل اسم مرفوع.
- المدرسة: أحسنت، الفاعل هو الاسم المرفوع الذي قام بالفعل او اتصف به. من تحدّد الفاعل في هذه الامثلة؟
- طالبة: في المثال الاول (الغائب) فاعل مرفوع، وهو اسم ظاهر معرب، وهو يدل على من قام بالفعل.
- طالبة: في المثال الثاني (الرجلُ) فاعل مرفوع وهو اسم ظاهر معرب.
- طالبة أخرى: وفي المثال الثالث (الطالبُ) فاعل مرفوع، وهو اسم ظاهر معرب.
- طالبة أخرى: وفي المثال الرابع في قوله تعالى (الانسان) فاعل مرفوع، وهو اسم ظاهر معرب.
- طالبة أخرى: وفي المثال الخامس (الطفل) فاعل مرفوع، وهو اسم ظاهر معرب.
- المدرسة: أحسنتن جميعاً، الفاعل هو اسم مرفوع يأتي بعد الفعل الذي أحدثه او اتصف به ، ويأتي بعد الفعل المبني للمعلوم.

- اذا في أمثلة المجموعة الاولى كان الفاعل فيها (اسماً ظاهراً معرباً)، ويأتي الفاعل ضميراً متصلاً أو مستتراً أو اسم اشارة أو اسماً موصولاً.
- عزيزاتي الطالبات : تأملن الأمثلة في المجموعة الثانية ، إذ إنّ الفاعل فيها لم يكن (اسماً ظاهراً معرباً)، فمن تحدد الفاعل في هذه الامثلة ؟
- طالبة: في المثال الأول حفظتُ (التاء) ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.
- طالبة أخرى: في المثال الثاني الفاعل (هو) ضمير مستتر مبني تقديره (هو) يعود على العصفور.
- طالبة أخرى: في المثال الثالث الفاعل (هذا) اسم اشارة مبني على السكون في محل رفع فاعل.
- طالبة أخرى: في المثال الرابع الفاعل (الذي) اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل.
- المدرسة: أحسنتن جميعاً، إذاً في أمثلة المجموعة الثانية كان الفاعل فيها إما ضميراً متصلاً أو ضميراً مستتراً أو اسم اشارة ، أو اسماً موصولاً ، وجميعها مبنية في محل رفع فاعل.
- عزيزاتي الطالبات تأمّلن الأمثلة في المجموعة الثالثة ، فالفاعل فيها أحد الضمائر ، وهو (واو الجماعة) ضمير مبني على الضم في محل رفع فاعل. من تحدد الفاعل (واو الجماعة) ؟
- طالبة: في المثال الاول (يتفانَوْنَ) الواو (واو الجماعة) ضمير مبني في محل رفع فاعل.
- طالبة أخرى: في المثال الثاني (يخلصون) الواو (واو الجماعة) ضمير مبني في محل رفع فاعل.
- طالبة اخرى: في المثال الثالث في قوله تعالى (ادخلوا، يشعرون) الواو (واو الجماعة) ضمير مبني في محل رفع فاعل.

- المدرسة: أحسنتن جميعاً، يقع الضمير (واو الجماعة) فاعلا عندما يتصل بالفعل المضارع من الافعال الخمسة ، هي كل فعل مضارع اتصل به الف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة، ولها خمس صيغ وهي (يفعلان – تفعلان – يفعلون – تفعلون – تفعلين) تكون مرفوعة بثبوت النون، ومنصوبة ومجزومة بحذف النون ، وتعرب ألف الاثنين وواو الجماعة وياء المخاطبة ضمائر مبنية في محل رفع فاعل.
- عزيزاتي الطالبات تأملن الامثلة في المجموعة الرابعة، فما الأفعال الماضية، والمضارعة ، وما الفاعل المؤنث، أُنثت هذه الافعال بإلحاق تاء التأنيث الساكنة في نهاية الفعل الماضي، وتاء متحركة في أول الفعل المضارع.
- مَن تحِّددُ هذه الافعال والفاعل من الامثلة؟
- الطالبة: في المثال الاول (سافرتْ فاطمةُ) ، الفاعل مؤنث والفعل ماضٍ، فألحقت تاء التأنيث الساكنة في نهاية الفعل (تاء التأنيث الساكنة لا محل لها من الاعراب).
- طالبة أخرى: في المثال الثاني تلعبُ فاطمةٌ، الفاعل مؤنث والفعل مضارع، تم تأنيث الفعل بوضع تاء متحركة في أول الفعل المضارع.
- طالبة أخرى: في المثال الثالث في قوله تعالى "قالت الملائكةُ ....." الفاعل مؤنث والفعل ماضٍ ، فألحقت تاء التأنيث الساكنة في نهاية الفعل (وتاء التأنيث الساكنة لا محلّ لها من الاعراب).
- طالبة أخرى: في المثال الرابع في قوله تعالى: "اذ تمشي اختك...." تمّ تأنيث الافعال المضارعة بدخول تاء متحركة في أولها وهي (تمشي – تقول – تقر – تحزن).
- المدرّسة: أحسنتن جميعاً، إذا كان الفاعل مؤنثاً لحقت بالفعل الماضي تاء التأنيث الساكنة، وتأنيث الفعل المضارع بدخول تاء متحركة في أوله، وهذه التاء تدل على التأنيث.

- عزيزاتي الطالبات تأملن الامثلة في المجموعة الخامسة فالفعل يبقى في صيغة المفرد وان اختلف الفاعل.
- من تحدد الفاعل في هذه الامثلة ؟
- طالبة: في المثال الاول
  - حضر المعلم الفاعل مفرد مذكر
  - حضر المعلمان الفاعل مثنى مذكر
  - حضر المعلمون الفاعل جمع مذكر
- طالبة اخرى: في المثال الثاني
  - حضرتِ المعلمة الفاعل مفرد مؤنث
  - حضرتِ المعلمتان الفاعل مثنى مؤنث
  - حضرتِ المعلمات الفاعل جمع مؤنث
- المدّرسة: أحسنتما، يلزم الفعل دائما حالة الافراد مع الفاعل سواء أكان الفاعل مفرداً أم مثنى أم جمعاً.

٣.استنتاج القاعدة: (٥) دقائق

وبعد إنهاء شرح الموضوع بأكمله، تستنتج بعض الطالبات باستنتاج القاعدة، ومن ثم أدونها على السبورة.

١- الفاعل اسم يدل على من قام بالفعل .

٢- الفاعل اسم يقع بعد الفعل .

٣- الفاعل محله الرفع دائماً .

٤- يجوز ان يكون الفاعل ظاهراً في الجملة او مستتراً .

٤.**التطبيق: (٥) دقائق**

الهدف من هذه الخطوة فهم الطالبات لموضوع الفاعل عندما يشاهدنه مكتوبا أو يسمعنه ملفوظاً، فضلاً عن قياس قدراتهن على استعمال قاعدة الفاعل، وتتمثل هذه الخطوة بحل التمرينات داخل الصف وتكون على النحو الاتي:

ت١/ عيّني الفاعل ، واذكري الفعل المؤنث، وعلامته فيما يأتي:

١. قال تعالى: ((□ □ □ □ □ □ □)).(يوسف:٥١).

٢. وقال جلت حكمته: ((ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ ٻ ٻ ٻ ٻ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڦ ڦ ڦ)). (الحشر:١٨).

٣. قال المتنبي:

أنا الذي نظر الأعمى الى أدبي
وأسمعتْ كلماتي من بهِ صَمَمُ
أنامُ مِلْءَ جُفوني عن شواردها
ويَسهر الخلقُ جراها ويَختصمُ

الحل:

ت	الفاعل	الفعل المؤنث	علامة التأنيث
١	امرأةٌ الحقّ	قالت حصحص	تاء التأنيث الساكنة الملحقة بآخره ----
٢	ضمير واو الجماعة ضمير واو الجماعة نفسٌ ضمير مستتر تقديره (هي)	آمنوا اتقوا تنظر قدمت	---- ---- ---- ----
٣	الأعمى كلماتي ضمير مستتر تقديره (أنا) الخلق ضمير مستتر تقديره (هو)	نظرَ أسمعت أنام يسهر يختصم	---- تاء التأنيث الساكنة الملحقة بآخره ---- ---- ----

ت ٢ / أعرب الاتي:

قال تعالى: ((ٹ ٹ ٹ ۀ)) .(هود:٧٧)

وجاءه: الواو : بحسب ما قبلها.

جاء: فعل ماضٍ مبني على الفتح.

الهاء: ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به مقدم .

قومُهُ: قوُم: فاعل مؤخر مرفوع وعلامة رفعة الضمة الظاهرة، وهو مضاف.

الهاء: ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف اليه.

يُهرعون: فعل مضارع مبني للمجهول مرفوع ، وعلامة رفعة ثبوت النون، لانه من الافعال الخمسة.

وضمير الجماعة (الواو): في محل رفع نائب فاعل.

إليه: الى: حرف جر .

الهاء: ضمير متصل في محل جرّ بحرف الجر .

الواجب البيتي :

حل تمرينات الفاعل في الصفحة (١٣١) ، والتي تليها من كتاب القواعد المقرر للدرس القادم .

الملحق (٨)

يبين فقرات الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

الصف والشعبة: الاول **المادة: قواعد اللغة العربية**

اسم الطالب: **الوقت: (٤٥) دقيقة**

تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة:

بين يديك (٣٠) فقرة اختبارية تدور حول الموضوعات التي درستها من مادة قواعد اللغة العربية، المطلوب منك الاجابة عن جميع فقرات الاختبار بدقة، إذ ستجدين أجوبة عند كل سؤال، والجواب الصحيح هو احدها اما الاجوبة الثلاثة الاخرى فغير صحيحة، ضعي دائرة حول الحرف الذي يدل على الاجابة التي ترينها صحيحة.

وإليك المثال التوضيحي الآتي:

- حقَّقَ الطالبُ نجَاحاً باهراً. يعربُ (الطالب) :
  - أ. فاعلاً منصوباً بالفتحة.
  - ب. فاعلاً مجروراً بالكسرة.
  - ⓒ فاعلاً مرفوعاً بالضمة.
  - د. فاعلاً مرفوعاً بالسكون.
- ضعي دائرة ◯ حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة لكل من الآتي:

١. الفعل المذكور فاعله يُسمى:

أ. فعلاً مبنياً للمجهول.

ب. فعلاً مضارعاً.

ج. فعلاً مبنياً للمعلوم.

د. فعلاً ماضياً.

٢. حَفِظْت القصيدةُ. تُعرب التاء في (حَفِظْت):

أ. ضمير متصل مبني في محل نصب مفعول به.

ب.ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

ج. ضمير متصل مبني في محل رفع نائب فاعل.

د. ضمير متصل مبني في محل نصب مفعول لأجله.

٣. العُصْفُورُ طَارَ. فاعل (طار):

أ. ضمير مستتر تقديره (هي).

ب.ضمير مستتر تقديره (هو).

ج. ضمير مستتر تقديره (هما).

د. ضمير مستتر تقديره (هم).

٤. قال تعالى: ((ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ)) .(النمل:١٨).

الفاعل في الفعلين ، ادخلوا – يشعرون هو (واو) الجماعة – وهو ضمير :

أ. مبني على السكون.

ب. مبني على الكسر.

ج. مبني على الضم.

د. مبني على الفتح.

٥. حضرتِ المعلمتان. (المعلمتان) فاعل مرفوع وعلامة رفعه:

أ. الضمة.

ب.الألف.

ج. الفتحة.

د. الكسرة.

٦. قال تعالى: ((ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ)).(النساء: ٢٨).

الانسان ، نائب فاعل وهو :

أ. ضمير مستتر.

ب.ضمير متصل.

ج. اسم ظاهر.

د. ضمير منفصل.

٧. أنْشِدَتِ القصِيدةُ. تعرب (القصيدة):

أ. فاعلاً .

ب.نائب فاعل.

ج. مبتدأً.

د. خبراً.

٨. نُهِضَ بالمواطنِ إلى الرفعةِ. المحل الاعرابي لـ(بالمواطن) هو:

أ. شبه جملة من الجار والمجرور في محل رفع فاعل.

ب.شبه جملة من الجار والمجرور في محل نصب مفعول به.

ج. شبه جملة من الجار والمجرور في محل رفع نائب فاعل.

د. شبه جملة من الجار والمجرور في محل رفع خبر.

٩. كُوفِئَ المُتَفوقُونَ. إعراب (المتفوقون) هو:

أ. نائب فاعل مرفوع بالضمة.

ب.نائب فاعل مرفوع بالواو.

ج. نائب فاعل مرفوع بالألف.

د. نائب فاعل مرفوع بالنون.

١٠. سهرتْ ليلةُ القدر. (ليلةُ) نائب فاعل وهي:

أ. ظرف مكان.

ب.نائب مصدر.

ج. مصدر مؤول.

د. ظرف زمان.

١١. أُكرِمَ الضيفان. يعرب (الضيفان):

أ. نائب فاعل مرفوع بالضمة.

ب.نائب فاعل مرفوع بالنون.

ج. نائب فاعل مرفوع بالألف.

د. نائب فاعل مرفوع بالسكون.

١٢. تلازم المفعول به علامة:

أ. الرفع.

ب. الجر.

ج. النصب.

د. السكون.

١٣. ألقى الشاعرُ القصيدةَ. (القصيدةَ) مفعول به وهو:

أ. ضمير منفصل ظاهر مبني.

ب. ضمير متصل ظاهر مبني.

ج. ضمير مستتر مبني.

د. اسم ظاهر معرب.

١٤. قال تعالى: ((ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ)). (الفاتحة: ٥) (إيّاْكَ) مفعول به وهو:

أ. ضمير متصل.

ب. ضمير منفصل.

ج. اسم ظاهر.

د. ضمير مستتر.

١٥. عند دخول الفعل (وَجَدَ) على الجملة الاسمية (أخوك عاقل) تصبح:

أ. وجدْتُ أخوك عاقلٌ.

ب. وجدْت أخوك عاقلاً.

ج. وجدْت أخيك عاقلاً.

د. وجدْت أخاك عاقلاً.

١٦. قال تعالى: ((ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ)).(العنكبوت:٥١) (نا) في (انزلناه) ضمير متصل مبني على السكون في محل:

أ. رفع فاعل.

ب. نصب مفعول به.

ج. رفع نائب فاعل.

د. نصب مفعول معه.

١٧. المفعول فيه اسم منصوب يتضمن معنى (في) ويذكر لبيان:

أ. حدوث الفعل.

ب.زمان الفعل أو مكانه.

ج. حذف الفعل.

د. وجوب الفعل.

١٨. يَطِيبُ الجوُّ في العراقِ رَبَيعاً. تعرب (ربيعاً) :

أ. مفعولاً فيه ظرف مكان.

ب. مفعولاً به.

ج. مفعولاً فيه ظرف زمان.

د. صفة.

١٩. وَقَفْتُ أمامَ النَهرِ عند طلوعِ الشمسِ. تعرب (أمام):

أ. مفعولاً به.

ب. مفعولاً فيه ظرف زمان.

ج. مفعولاً فيه ظرف مكان.

د. مفعولاً مطلقاً.

٢٠. وَقَفْتُ بَيْنَ يَدي اللهِ للدُعاءِ. تعرب(بين):

أ. مفعولاً مطلق.

ب.مفعولاً فيه ظرف مكان.

ج. مفعولاً لأجله.

د. مفعولاً فيه ظرف زمان.

٢١. المفعول فيه اسم مكان أو زمان ، ويأتي دائماً:

أ. مرفوعاً.

ب.مجروراً.

ج. منصوباً.

د. مجزوماً.

٢٢. المفعول المطلق اسم يأتي:

أ. مرفوعاً.

ب.مجروراً.

ج. مجزوماً.

د. منصوباً.

٢٣. قال تعالى : ((□ □ □ □)).(الغاشية: ٢٤) المفعول المطلق:

أ. معرفٌ بأل.

ب.مضافٌ.

ج. مجردٌ عن الإضافة.

د. مضاف اليه.

٢٤. قال تعالى: ((ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ)) .(النساء: ١٦٤) أفاد المفعول المطلق (تكليماً):

أ. بيان نوع الفعل.

ب.توكيد الفعل.

ج. بيان عدد مرات الفعل.

د. توكيد الفعل وبيان عدده.

٢٥. سَجَدَ المُصلّونَ سَجْدَتَيْن. (سَجْدَتَيْن) مفعول مطلق منصوب بالياء لأنه:

أ. جمع مذكر سالم.

ب.جمع تكسير.

ج. مثنى.

د. اسم من الاسماء الخمسة.

٢٦. ضَرَبْتُ الكُرةَ ضَرَباتٍ. (ضَرَبات) مفعول مطلق منصوب:

أ. بالفتحة.

ب. بالكسرة نيابةً عن الفتحة.

ج. بالكسرة.

د. بالسكون.

٢٧. المفعول لأجله اسم منصوب يبين:

أ. زمان وقوع الفعل.

ب. مكان وقوع الفعل.

ج. سبب وقوع الفعل.

د. زمان وقوع الفعل ومكانه .

٢٨. المفعول لأجله اسم يأتي في الجملة :

أ. مرفوعاً.

ب. منصوباً.

ج. مجروراً.

د. مجزوماً.

٢٩. نَذْهَبُ إلى المدرسةِ طَلَباً لِلعلمِ. تعرب (طَلَباً):

أ. مفعول به.

ب. مفعول مطلق.

ج. مفعول معه

د. مفعول لأجله.

٣٠. قـــــال تعـــــالى : ((ج ج ڃ ڃ ج ج ڃ ڃچ چ ڃ ڃ
)).(البقرة: ١٩) تعرب (حذر):

أ. مفعولاً لأجله.

ب. مفعولاً به.

ج. مفعولاً فيه ظرف زمان.

د. مفعولاً فيه ظرف مكان.

الملحق (٩)

درجات الاختبار التحصيلي البعديّ

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

الملحق (١٠)

الدرجات العليا والدنيا للعينة الاستطلاعية

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

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University of Diyala
College of Basic Education

The Effect of Using Collective Teaching Strategy on First Stage Intermediate School Educating at Arabic Grammar Subject

A Thesis
Submitted to the council of the college of Basic Education ; University of Diyala in Partial fulfillment of the requirements for the degree of master of (Arabic language methodology)

By
Sana'a Hasoon Mashkor

Supervised By
Asst. Prof. Ryadh Hussien Ali **Asst. Prof. Ma;I Noman Madhlom**

2013 **1434**

ABSTRACT

The research aims to know the effect of applying gathered education strategy (direct investigation) on first stage of intermediate school educating at Arabic grammar subject. To achieve the aim of the study ,the researcher form the following null hypothesis :

There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the scores average of experimental group girl students which they study Arabic language grammar according to gathered education strategy (direct investigation) and the average of control group students which they study the same subject according to traditional study (reading).

The researcher choices an experimental design from many arbitrator control designs for the experimental group , and subsequent test .An intend test is done at shack Abbas Al-zoubady essential girls school in Baghdad governance to apply the experiment .

The researcher chooses two sections in this school randomly ,section A represents the experimental group which consist of 30 students studied grammar by using gathered education strategy .Section B represents control group which consist 29 students studied grammar according to traditional style (reading),the total number of students are 59 .

The researcher requite between the two groups of the research according to the following variables (the age of students account by months, the scores of the students on Arabic language for the first term and the education level for first level for students parents)

The statistical treatment shows that there is no differences on the variables between the two groups students.

The researcher teaches the two groups by herself ,she prepares teaching plans for each topic of grammar from the subjects of the experiment ((according to the gathered

education strategy (direct investigation) for experimental group)) .She exposes the teaching plans and the manners objectives to a jury of experts and specialists .In order to measure both groups learning , the researcher prepares an educational subsequent test consist of one question contains 30 items ,this test is (multichoices test) which has been confirm and stabilize. After finishing the test which lasted for six weeks ,the researcher applies the educational test on both groups ,and through correcting the students answers by using the following suitable statistical methods : T.test ; chi –square ;difficulty coefficient ;distinguish coefficient; kauder and Ritchardson equation . And the effect of wrong replacement , the results has shown as the following :

The experimental group student which they studied the Arabic language grammar by applying gathered education strategy(direct investigation) are excel on the control group students which they studied the same subject but by using traditional style (reading) .

The conclusion of the study have revealed that :

The strategy of gathered education (direct investigation) increases the ability of students on depending on themselves to investigate facts and gets information to help them to understand ,comprehend and apply grammar on good way. This strategy help students to realize the important of grammar and avoid grammatical mistakes.

The researcher recommended the following recommendations :

The necessity to establish courses for teachers during their duty ,training them to use gathered education strategy (directed investigation) on education process.