وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامـــــعة ديالى
كلية التربية الاساسية
قسم اللغة العربية

أثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية

رسالة قدّمها الطالب

عبد المنعم عبد القادر محمد العرناؤط

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

بإشـــراف

أ.م.د. رياض حسين علي أ.م.د. علاء حسين علي

١٤٣٣هـ ٢٠١٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ حمٓ ۝١ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡمُبِينِ ۝٢
إِنَّا جَعَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ
تَعۡقِلُونَ ۝٣ ﴾

صدق الله العظيم

سورة الزخرف : (١-٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرفَيْن

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ " **أثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية** " التي قدمها الطالب (عبد المنعم عبد القادر محمد العرناؤط) قد تمَّت بإشرافنا في كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

التوقيع :
الأستاذ المساعد الدكتور
رياض حسين علي
التاريخ : / /٢٠١٢

التوقيع :
الأستاذ المساعد الدكتور
علاء حسين علي
التاريخ : / /٢٠١٢

بناءً على التوصيات المتوافرة ارشح هذه الرسالة للمناقشة .

الاستاذ الدكتور
نبيل محمود شاكر
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا
/ /٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أن الرسالة الموسومة بـ(**أثر توظيف إنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد أللغة ألعربية**) التي قدمها الطالب (عبد المنعم عبد القادر محمد العرناؤط) الى كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) قد تمَّت مراجعتها من الناحية اللغوية ووجدتها سليمة من الاخطاء اللغوية والتعبيرية ولأجله وقعت .

التوقيع :
الاسم : د. محمد قاسم اسود
التاريخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد أن الرسالة الموسومة بـ(**اثر توظيف إنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية**) التي قدّمها الطالب (عبد المنعم عبد القادر محمد العرناؤط) الى كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) قد تمّضت مراجعتها من الناحية العلمية ، ووجدتها صالحة علمياً ولأجله وقعت .

التوقيع :
الاسم : أ.د. سعد علي زاير
التاريخ : / / ٢٠١٢

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد إننا أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(**أثر توظيف إنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية**) وناقشنا طالب الماجستير (**عبد المنعم عبد القادر محمد العرناؤط**) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونقر بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (**طرائق تدريس اللغة العربية**) ، وبتقدير (جيد جداً) .

التوقيع :
الاسم : أ.د. اسماء كاظم فندي
رئيساً

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. علي محمد عبود
عضواً

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. حسن خلباص حمادي
عضواً

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. رياض حسين علي
عضواً ومشرفاً

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. علاء حسين علي
عضواً ومشرفاً

صادق عليها مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى .

التوقيع :

عميد كلية التربية الأساسية
/ /٢٠١٢

الإهـــداء

الى معلم الإنسانية الأول الذي أبدل الظلال هدى والظلام نوراً الى نبينا الكريم محمد " صلى الله عليه وسلم "

كل مفكر يحمل راية العلم على عاتقهِ لينير طريق البشرية...

من أوصاني الله بطاعتهما و برهما...والدايَّ(رحمهما أَلله)...

ملهمتي و رفيقة دربي في الحياة... زوجتي العزيزة...

زهور حياتي – محمد و إسراء و آلاء – أبنائي الأعزاء...

أخوتي وأخواتي...مع حبي...

عرفاناً بالجميل إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

شكر وامتنان

قال تعالى: بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا لُقْمَٰنَ ٱلْحِكْمَةَ أَنِ ٱشْكُرْ لِلَّهِ ۚ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ حَمِيدٌ ﴾ (لقمان : ١٢) .

الحمدُ لله رب العالمين و الصلاة و السلام على سيد المرسلين و خاتم النبيين سيدنا محمد ابن عبد الله و على آلهِ الطيبين الطاهرين و أصحابهِ الغر الميامين ومن تبعهم باحسان إلى يوم الدين .

لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من وقف معي وساعدني في إنجاز هذهِ الرسالة و أخص بالذكر عمادة كلية التربية الأساسية لما قدمت ليَ من تسهيلات .

اما من كان الشكر أقل ما يمكن أن يقدم إليهم إلى السادة أعضاء حلقة (السمنار) وأخص منهم الأستاذ الدكتور (محمد علي غناوي) و الأستاذة الدكتورة (أسماء كاظم فندي) و الأستاذ الدكتور(عادل عبد الرحمن نصيف) والأستاذ المساعد الدكتور (مكي نومان مظلوم) والأستاذ المساعد الدكتور(مازن عبد الرسول سلمان) الذين يعود اليهم الفضل بعد الله (عز وجل) في اول من بلور الموضوع .

وشكري موصول الى أستاذيّ (الأستاذ المساعد الدكتور رياض حسين علي و الأستاذ المساعد الدكتور علاء حسين علي) اللذين تحملا مسؤولية الإشراف على هذا البحث لما أبدياهُ من نصحٍ و توجيهٍ و رعايةٍ فجزاهما الله عني خير الجزاء .

واتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة الخبراء و ذوي الاختصاص المحترمين لما أبدوه من نصح وارشاد و رأي .

كما أخص بالشكر والعرفان الأساتذة ،الأستاذ المساعد الدكتور(حبيب شلال جاسم) و الأستاذ المساعد الدكتور (سلمان عبود الجبوري) والأستاذ الدكتور(جاسم محمد التميمي) والسيد المحامي(حيدر حبيب شلال) وأساتذة قسم اللغة العربية وأخص بالذكر المدرس الدكتور(عمر رحمن الأركي) والمدرس الدكتور(رياض عدنان محمد) لما قدموه من نصحٍ وارشاد وتشجيع فجزاهم الله عني و عن العلم الذي حملوه خير الجزاء .

وختاماً أشكر الموظفين في مكتبات كلية التربية الأساسية و كلية التربية الأصمعي في جامعة ديالى وكلية التربية – ابن رشد–جامعة بغداد والمكتبة المركزية في بهرز، لما أتاحوا لي من فرص الاطلاع على الكتب . وأتقدم بالشكر و العرفان لإدارة ثانوية اليمامة للبنات و لثانوية القدس للبنات ولمدرسات اللغة العربية فيهما لتعاونهن مع الباحث . وأسأل الله التوفيق والسداد للجميع .

الباحث

ملخص الرسالة

ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) واختباراً بعدياً ، واختار قصدياً ثانوية اليمامة للبنات في ناحية بهرز \ قضاء بعقوبة \مركز محافظة ديالى لإجراء التجربة .

اذ بلغ عدد افراد العينة (٥٤) طالبة بواقع (٢٧) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس قواعد اللغة العربية وفق (أنموذج ريجليوث) ، و(٢٧) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس قواعد اللغة العربية وفق (الطريقة الاعتيادية) القياسية .

واجرى الباحث التكافؤ لمجموعتي البحث في المتغيرات الاتية (درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق – الصف الثالث المتوسط – والعمر الزمني محسوباً بالاشهر ، والتحصيل الدراسي للابوين ، واختبار القدرة اللغوية) .

وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية [الاختبار التائي (T-test) ومربع كاي (K^2) ، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان – براون] . واظهرت المعالجات الاحصائية انعدام الفروق بين المجموعتين في تلك المتغيرات .

بدأت التجربة في يوم الثلاثاء ٢٠١١/١٠/١٨ واستمرت لغاية يوم الاثنين ٢٠١٢/١/٣ درس الباحث نفسه طالبات مجموعتي البحث معتمداً على محتوى المادة الدراسية التي تضمنت سبعة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الادبي للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) ، وصاغ مجموعة من الاهداف السلوكية ، وأعد اختباراً تحصيلياً تكون من (٣٠) فقرة موضوعية ، موزعة على ثلاثة أسئلة الاول من نوع الاختيار من متعدد ، والثاني من نوع التكميل ، والثالث من نوع الصح والغلط ، وقد تم التحقق من صدقه وثباته ، فضلا عن حساب معامل الصعوبة والقوة التمييزية وفاعلية البدائل

الخاطئة . بعد ذلك طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي ، وحلل البيانات ، وتوصلت الدراسة الى : تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل ألبعدي .

وفي ضوء النتائج تم استخلاص بعض الاستنتاجات منها \ ان التدريس على وفق أنموذج ريجليوث يسهل للطالبات فهم المادة وتبسيطها لهنّ . كذلك فأن الجمع بين الطريقتين القياسية والاستقرائية كما هو في الصورة التي عليها أنموذج ريجليوث مع توفر الاستراتيجيات في(المقدمة الشاملة ، والمشابهة ومستويات التفصيل ، والتلخيص ، والتركيب ، والتجميع ، والخاتمة الشاملة) يساعد الطالبات على الفهم والمعرفة للمادة العلمية ، والذي ظهر جلياً عن طريق التحصيل .

بعد ذلك اوصى الباحث بضرورة توظيف أنموذج ريجليوث في تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الاعدادية ، واقترح مجموعة من المقترحات لاجراء الدراسات في المستقبل .

المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١.	العنوان	أ
٢.	الاية القرآنية	ب
٣.	اقرار المشرفين	ج
٤.	اقرار الخبير اللغوي	د
٥.	اقرار الخبير العلمي	هـ
٦.	اقرار لجنة المناقشة	و
٧.	الاهداء	ز
٨.	شكر وامتنان	ح – ط
٩.	ملخص الرسالة	ي – ك
١٠.	ثبت المحتويات	ل – ن
١١.	ثبت الجداول	ن
١٢.	ثبت الاشكال	ص
١٣.	ثبت الملاحق	ص- ع
١٤.	**الفصل الاول : التعريف بالبحث**	١-٢٣
١٥.	مشكلة البحث	٢- ٦
١٦.	اهمية البحث	٦- ١٧
١٧.	هدف البحث وفرضيته	١٧
١٨.	حدود البحث	١٧- ١٨
١٩.	تحديد المصطلحات	١٨- ٢٣
٢٠.	**الفصل الثاني : الاطار النظري ودراسات سابقة**	٢٤- ٥٨
٢١.	تمهيد	٢٥
٢٢.	اولاً : الاطار نظري (نظرية ريجليوث)	٢٥-٣٩

ت	الموضوع	الصفحة
.٢٣	ثانياً : دراسات سابقة	٣٩- ٥٨
.٢٤	دراسات عربية	٤٠- ٥٠
.٢٥	دراسات اجنبية	٥٠- ٥٣
.٢٦	ثالثاً : موازنة بين الدراسات السابقة	٥٣- ٥٧
.٢٧	رابعاً : مدى الافادة من الدراسات السابقة	٥٨
.٢٨	**الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته**	٥٩- ٩٣
.٢٩	اولاً : التصميم التجريبي	٦٠- ٦٢
.٣٠	ثانياً : مجتمع البحث وعينته	٦٢- ٦٤
.٣١	ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث	٦٥- ٧٠
.٣٢	رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)	٧٠- ٧٤
.٣٣	خامساً : متطلبات البحث	٧٤- ٧٨
.٣٤	سادساً : اعداد اداة البحث	٧٨- ٨٩
.٣٥	سابعاً : تطبيق التجربة	٨٩- ٩٠
.٣٦	ثامناً : الوسائل الاحصائية	٩٠- ٩٣
.٣٧	**الفصل الرابع : عرض النتيجة وتفسيرها**	٩٤- ٩٧
.٣٨	اولاً : عرض النتيجة	٩٥- ٩٦
.٣٩	ثانياً : تفسير النتيجة	٩٦- ٩٧
.٤٠	**الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات**	٩٨- ١٠٠
.٤١	اولاً : الاستنتاجات	٩٩
.٤٢	ثانياً : التوصيات	١٠٠
.٤٣	ثالثاً : المقترحات	١٠٠
.٤٤	**المصادر**	١٠١-١١٤
.٤٥	اولاً : المصادر العربية	١٠٢-١١٣
.٤٦	ثانياً : المصادر الاجنبية	١١٣-١١٤

ت	الموضوع	الصفحة
٤٧.	**الملاحق**	١١٥-١٦٩
٤٨.	ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	A-C

ثبت الجداول

ت	الموضوع	الصفحة
١.	المدارس الثانوية والاعدادية للبنات ومواقعها في مدينة بعقوبة واطرافها	٦٢
٢.	عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده	٦٤
٣.	القيمة التائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١)	٦٦
٤.	القيمة التائية لاعمار مجموعتي البحث محسوباً بالاشهر	٦٧
٥.	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة مربع (كا)^{٢} المحسوبة والجدولية	٦٨
٦.	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة مربع (كا)^{٢} المحسوبة والجدولية	٦٩
٧.	القيمة التائية لدرجات القدرة اللغوية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة	٧٠
٨.	توزيع جدول الحصص لمادة قواعد اللغة العربية على مجموعتي البحث	٧٢
٩.	موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المحددة للتجربة	٧٤-٧٥
١٠.	الخريطة الاختبارية	٨١
١١.	القيمة التائية لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعتي البحث	٩٥

ثبت الاشكال

ت	الموضوع	الصفحة
١.	مخطط توضيحي لخطوات انموذج ريجليوث	٣٨-٣٩
٢.	التصميم التجريبي	٦١

ثبت الملاحق

ت	الموضوع	الصفحة
١.	تسهيل مهمة	١١٦
٢.	درجات الطالبات لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مادة قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط	١١٧
٣.	اعمار الطالبات لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوباً بالشهور	١١٨
٤.	اختبار القدرة اللغوية	١١٩-١٢٤
٥.	درجات الطالبات لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار القدرة اللغوية	١٢٥
٦.	الخبراء الذين استعان بهم الباحث في اجراءات البحث على وفق اللقب العلمي	١٢٦-١٢٧
٧.	اراء الخبراء في صلاحية الاهداف السلوكية	١٢٨
٨.	الاهداف السلوكية بصيغتها النهائية	١٢٩-١٣٣
٩.	الاهداف العامة لتدريس قواعد اللغة العربية	١٣٤
١٠.	صلاحية الخطط التدريسية	١٣٥
١١.	خطة تدريسية نموذجية على وفق انموذج ريجليوث لطالبات المجموعة التجريبية	١٣٦-١٤٦

ت	الموضوع	الصفحة
١٢.	خطة تدريسية نموذجية على وفق الطريقة القياسية لطالبات المجموعة الضابطة	١٤٧-١٥٧
١٣.	اراء الخبراء في صلاحية الاختبار التحصيلي	١٥٨
١٤.	فقرات الاختبار التحصيلي بصيغتها النهائية	١٥٨-١٦٣
١٥.	الاجوبة المعتمدة في تصحيح الاختبار التحصيلي	١٦٤
١٦.	معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار	١٦٥-١٦٦
١٧.	ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية	١٦٧
١٨.	درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي	١٦٨
١٩.	فاعلية البدائل	١٦٩

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث.

ثانياً : أهمية البحث .

ثالثاً : هدف البحث .

رابعاً : حدود البحث .

خامساً : تحديد المصطلحات .

الفصل الثاني
الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً : الإطـار نـظري

ثانياً : دراسات سابقة

ثالثاً : موازنة بين الدراسات السابقة

(مؤشرات على الدراسات السابقة)

رابعاً : مدى الإفادة من الدراسات السابقة

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

إجراءات البحث

أولاً : التصميم التجريبي .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته .

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث .

رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة .

خامساً : متطلبات إجراء التجربة .

سادساً : إعداد اداة البحث .

سابعاً : تطبيق التجربة .

ثامناً : الوسائل الاحصائية .

الفصل الرابع
عرض النتيجة وتفسيرها

أولاً : عرض النتيجة

ثانياً : تفسير النتيجة

الفصل الخامس
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات .

ثانياً : التوصيات .

ثالثاً : المقترحات .

المصـــــادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

الملاحـــــق

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولاً - مشكلة البحث :

ان الضعف في القواعد النحوية من المشكلات المعقدة التي تواجه العاملين في العملية التعليمية ، وهي من ابرزها في تعلم اللغة العربية ، والتي تترك أثراً سلبيا في التحصيل الدراسي للطلبة ، مما يقودهم الى ضعف في فروع اللغة الاخرى ، وبالتالي يقودهم الى التأخر الدراسي في المواد الاخرى ، فضعف الطلبة بمادة القواعد (النحو) التي تتمثل في صعوبات في النحو نجده لدى الدارسين،و المثقفين الذين اجتازوا مراحل الدراسة " فالنحو لا يلقى إقبالا عليه،ولا يظفر منهم بما تظفر به الوان الدراسة الاخرى إلا طائفة قليلة ممن تضطرهم الدراسة التخصصية فهم يعدون النحو مادة منوطة بهم ، ومفروضة عليهم" . (ابراهيم،١٩٧٣ : ١-٢)

من الجدير بالذكر ان مشكلة القواعد النحوية التي يعاني من صعوبتها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من ابرز مشكلات تعلم اللغة العربية لذا تركت اثراً بالغا في حصيلتهم اللغوية . (الطعمة ،١٩٧٣: ٥٥) ، وان هذه المشكلة ليست وليدة العصر بل هي قديمة في تاريخ الدرس النحوي . (كوفي، ١٩٨٧: ٦)

وان جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها "وإنما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة ، واجراءات تلقينية ، و قوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من تعلمها لسان امة ، ولغة حياة . (مدكور،١٩٩١: ٣٢٥)

ان قواعد اللغة العربية من موضوعات اللغة التي ينفر منها الطلبة ويضيقون بها ذرعا، وادت هذه الحالة الى شبه ابتعاد لاستعمال قواعد اللغة

العربية في الكلام والكتابة ، فانتشر الضعف عند الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة ، ولم يعد الطلبة يهتمون بأمرها ، فقواعد اللغة العربية لا تزال من أهم المشكلات في تعليم اللغة العربية ومصدر شكوى مدرسي اللغة العربية بصورة عامة . (سمك ، ١٩٧٥: ٣٨١) ،عليه فان أساس وجود المشكلة ما يؤكده قول الجاحظ (ان الإكثار من القواعد النحوية مشغلة للصبي يجب ان نكتفي منه بما يساعد على تجنب اللحن في الكلام والكتابة فقد قال في احد رسائله "وإما النحو فلا تشغل قلب الصبي الا بقدر ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب ان كتبه وشعر ان انشده" . (الجاحظ ،١٩٧٩: ٣٨-٣٩)

ان صعوبة تعلم مادة القواعد النحوية يعود الى المادة نفسها ،وذلك لانها تكثر من التعليلات والتقسيمات والتأويلات وتعدد أوجه الاعراب والاستطراد . (ابو المكارم،٢٠٠٧: ١٤٣-٢٠٥)(نبوي ،٢٠٠٨: ٩٢)

ويتفق الباحث مع المتخصصين والباحثين من ان صعوبة القواعد النحوية تعود الى جفاف هذه المادة بسبب التعليلات والتأويلات وتعدد أوجه الاعراب ، مما يؤثر على تحصيل الطلبة في هذه المادة وتشتت افكارهم بهذه القواعد العقيمة مما يجعل انتشار اللحن والأخطاء النحوية على ألسنتهم .

حتى وصف النحو العربي بصعوبته ونعته بالجفاف،وصار الناس يعزون إليه ما يجدون من عجز في التعبير الصحيح عما في نفوسهم وعقولهم من أحاسيس وافكار، واذا وقر في الاذهان ان النحو العربي وعر وغير ممهد وعسر غير يسر حتى اصبح من اهم المشكلات التربوية واعقدها في تعلم اللغة العربية . (العزاوي ،١٩٨٨: ١٠١)

لقد بدأ الاحساس بصعوبة النحو في التعليم في الثلاثينيات من القرن العشرين وكان من بين من التفت الى ذلك (طه حسين) الذي رأى ان لغتنا لا تدرس في مدارسنا ، وانما يدرس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة ولا صلة بينه وبين عقل الطالب وشعوره وعاطفته٠(السيد،١٩٨٠: ١٢٢) ويرى بعض المتخصصين من التربويين والمدرسين ان سبب الابتعاد عن القواعد النحوية هو تفشي العامية واضمحلال استعمال الفصيحة في قاعات الدرس وهذا يستوجب تعليم القواعد النحوية واكتسابها اكتسابا واستخدامها مهارة . (خليل والعزاوي،١٩٦٦: ١٢٠)

وان القواعد تدرس بطريقة آلية جافة لا تراعي التدرج في تدريسها طبقا للقواعد المقررة في علم النفس بهذا تنأى عن افهام المتعلمين للمادة . (سمك،دت:٢٥١) (عثمان ، دت : ٤٦)

ثمَّ ان صعوبة قواعد اللغة العربية ترجع الى الطرائق والاساليب القديمة وجفافها ، فهي تعتمد على حفظ القواعد حفظا الياً و على حفظ الامثلة والشواهد من غير دراسة تحليلية . (الهاشمي،٢٠٠٥ : ١٩٩) ومن المهم هنا ذكر مجموعة من الاسباب التي يمكن ان يعزى اليها ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية ، ما يتعلق بالمادة النحوية ، ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس ، ومنها ما يتعلق بالقصور في اعداد المعلم ، وكذلك اهمال التدريبات اللغوية، فضلا عن التباين مابين العامية والفصحى. (رسلان، ٢٠٠٥: ٢٦٥) وقد تتفاوت الآراء في أسباب الضعف فمنهم من رآها في طبيعة المادة التي تتصف بالجفاف والتعقيد،ومنهم من ردها الى الكتب المقررة التي تتصف بالعقم والقصور ، ومنهم من رآها في اساليب التقويم و طرائق التدريس.(عاشور و الحوامدة،٢٠٠٧: ١٠٦)

ان طرائق واساليب التدريس المتبعة في الميدان التربوي غالبا ما تسودها السطحية والاكتفاء بتقديم المعارف جاهزة . (اللهيبي،٢٠٠٩: ٣)

ان التربويين يعزون المشكلة الى ضعف اختيار المدرس الطريقة والاسلوب الذي يناسب المادة العلمية. (السرحان،١٩٨٩: ٦٩)

ويتفق الباحث مع كثير من المتخصصين والتربويين في ان مشكلة الضعف في قواعد اللغة العربية ، هو استعمال المدرسين الطرائق التدريسية التقليدية والقديمة التي تعّود الطلبة على الحفظ الالي واستظهار المعلومات التي يتعلمونها ، ونتيجة لذلك فان الطلبة يجدون صعوبة في فهم القواعد النحوية ويقودهم ذلك الى تفشي اللحن والاغلاط اللغوية على السنتهم ، فلذا يرى الباحث الى ان هناك حاجة ملحة لإتباع واختيار افضل الطرائق واحسنها لاستعمالها في تدريس قواعد اللغة العربية ، وان مادة القواعد (النحو) أصبحت مشكلة عامة تواجه الطلبة في المراحل الدراسية كافة فمن الواجب التفكير وايجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة .

وقد لا يعود التحصيل المنخفض الى مستوى الذكاء ، وانما يعود الى قلة الخبرة باساليب التدريس التي يعتمدونها قد لا تلائم المادة العلمية او مستوى مدارك الطلبة . (المهداوي،٢٠٠٦: ٢)

وبما ان طريقة تدريس القواعد طريقة إلقائية جافة لا تثير في الطالب شوقا ولا اهتماما ، فالمدرس يدرس النحو على انه صنعة واجراءات تلقينية وقوالب صماء بدلا من تعليمها وظيفيا. (رسلان،٢٠٠٥: ٢٦٦)

فمن منطلق الدور الذي تؤديه قواعد اللغة العربية، ولأهمية اللغة العربية بوصفها لغة عالمية ولوجوب تطورها والتخلص من مظاهر الضعف الذي يعانيه متعلموها ، ينبغي لمدرسيها ان يستعملوا اساليب جديدة في تعليمها يمكن ان يكون احد عوامل التخلص من الضعف التعليمي . (لافي،٢٠٠٦: ٢٤٥)

ان درس القواعد اصبح مشكلة تكاد تكون شبه عامة تواجه اغلب المراحل الدراسية ، لذا وجب التفكير في كيفية معالجة المشكلة . (هزاع، ٢٠١١: ٤)

وهكذا يتضح ان الضعف في تحصيل القواعد النحوية امر ملحوظ من المتخصصين، والمتعلمين، والطلبة ، بحيث لا يمكن تجاهله اذ ان انخفاض التحصيل الدراسي في هذه المادة يشكل مؤشر كبير كون مادة القواعد النحوية هي التي تسهم في قراءة صحيحة وضبط اواخر الكلمات وقراءة القران الكريم بصورة واضحة ، ومفهومة. (الدهلكي،٢٠٠٩: ٣)

فلذا يرى الباحث الى ان هناك حاجة ملحة لإتباع واختيار افضل الطرائق التدريسية لاستعمالها في تدريس قواعد اللغة العربية، لكي تساعد على وضع الحلول المناسبة للمشكلة القائمة .

فالواجب يملي على الباحث استعمال اسلوب من الاساليب الحديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ، لتذليل صعوبة وجفاف هذه المادة لكي تساعد الطلبة في زيادة تحصيلهم الدراسي .

لذلك اجرى الباحث دراسته بتوظيف أنموذج ريجليوث في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ، والتي تهدف الى التعرف على (اثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية) في محاولة لمعالجة المشكلة ، ووضع الحلول المناسبة لها .

ثانياً - أهمية البحث :

يرى أكثر المهتمين بالتربية والتعليم ان واحدة من الأهداف المهمة والتي يجب ان تؤكدها المؤسسات التربوية في تدريس مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات التعليمية هو تعلم المادة العلمية،لذا يعمل المدرسون، ومخططو المناهج، ومؤلفو الكتب المدرسية المختلفة على تطوير المواد، والطرائق التدريسية

القاعدة الاساسية للتعلم . (سعادة واليوسف،١٩٨٨: ٩١) إذ أصبحت أنماط التربية التقليدية عاجزة عن مسايرة التغيرات الكبيرة التي يعبر بها العالم نتيجة تضاعف المعرفة العلمية، والتكنولوجية الأمر الذي تطلب تربية متجددة تعمل على استعمال أساليب متعددة من طرائق التدريس من اجل النهوض ومواكبة تلك التغيرات، ولكون التغيرات الحاصلة في العالم اليوم لم تعد قاصرة على مجال محدد من مجالات الحياة لذا كانت اثارها بارزة في مجال التعليم من حيث اهدافها ومناهجها ووسائلها. (الزبيدي،١٩٩٩: ١٧)، ويؤكد التربويون عن اكساب الطلبة عمليات التعلم. (Baker,1991:p,23)

وعلى ذلك فان التربية تسعى الى اعداد طلبة متعلمين قادرين على التفكير، والابداع في مجتمعاتهم ، واعدادهم للحياة المستقبلية . (الحيلة، ١٩٩٩: ١٩) اذ ان هناك طرائق تدريس جديدة قادرة على ان تحقق اهداف تربوية وتعليمية ، وتتيح الفرصة لاستخدام وسائل ومواد تعليمية ، لذا فهي تعد الاسلوب الرئيس في احداث التعلم والادوات المهمة التي تحكم بواسطتها على اي مادة . (الشبلي،٢٠٠٠: ١١٩)(عبيد،٢٠٠١: ٢٤)

عد علماء النفس اللغة أداة الفكر وجوهره واللغة والفكر عنصران متداخلان ، يتاثر احدهما بالآخر لذا يقال التفكير كلام صامت والكلام تفكير جهري. (هرمز،١٩٨٩: ١١-١٢)

فاللغة هي نتاج للتطور الانساني اذ تشير الدراسات النفسية والتربوية الى ان للغة تأثيراً مهما في نشاط الانسان ، وهي وعاء الثقافة وأداة الاتصال بين الماضي والحاضر وبين الحاضر والمستقبل ، اذ لا يستطيع انسان ان يقف على كنوز الفكر الانساني إلا إذا أتقن لغة الفكر. (عطا، ٢٠٠٦: ٤٧)

وقد عرف ابن جني اللغة بقوله "هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". (ابن جني،١٩٩٠: ٢٣)

فاللغة ظاهرة اجتماعية وضرورة لكل مجتمع . (العزاوي،١٩٨٨: ٩) ان الحديث عن اللغة وأهميتها يقودنا الى الحديث عن اللغة العربية لانها اللغة الأمتن تركيبا والأوضح بياناً والأعذب مذاقاً عند العرب ؛ اذ قال ابن خلدون في مقدمته (وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك من أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد). (ابن خلدون١٩٣٦،ج١: ٥٤٦)

ان اللغة منظمة عرقية تشمل عددا من الانظمة (الصوتي،والصرفي، والنحوي) يتألف كل واحد منها من مجموعة من المعاني او المباني. (حسان،٢٠٠٦: ٧) ويمكن تحديدها بانها نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية .(البجة،٢٠٠٠: ٧)

فاللغة العربية لغة القران الكريم، وهي اللغة التي اختارها الله لتكون كلامه الذي نزل بها ، قال تعالى:((وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا)) (طه : ١٣) ، وقد حفظها الله تعالى من الضياع وصانها من التبدل والزوال اذ قال تعالى((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ)) (الحجر: ٩) ، فقد اكتسبت اللغة العربية الصفة، و الخاصية الدينية بوصفها لغة القران الكريم والحديث النبوي الشريف اذ تطورت هذه اللغة لما ظهر الاسلام بنزول دستور المسلمين بها واستندت عليها سنة نبينا محمد (ﷺ) ، واللغة تحفظ تراث الامة وتطلع الفرد على تراث الامم وهي اداة التعليم والتعلم في مراحل الدراسة كافة . (سليمان واخرون ، ٢٠٠٠: ١٠)

وتمتاز اللغة العربية بخصائص كثيرة منها انها لغة اشتقاقية، وانها غنية بأصواتها، وانها لغة تصريف، ولغة اعراب، غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية . (طعمة،٢٠٠١: ٤٢-٤٣)

ومما تجدر الاشارة اليه في هذا الموضوع قول ابن جني في اهمية اللغة ومكانتها " تأملت حال هذه اللغة الشريفة وجدت فيها من الحكمة، والدقة، والارهاف، والرقة ما لا يملك على جانب الفكر" .(ابن جني ،١٩٥٢: ٤٧)

لقد اعتاد واضعو منهج اللغة العربية عند وضع المنهج ان يقسموها على فروع مختلفة ، ولكن الصلة بين فروع اللغة العربية جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الاصلي من اللغة ، والمحصلة النهائية هي جعل المتعلم يستعمل اللغة استعمالاً صحيحا للفهم والافهام . (ابراهيم،١٩٧٣: ٥٣) فاللغة وسيلة الفرد لتلبية رغباته في المجتمع الذي يحيا فيه ، ومن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والاطلاع على تجارب الآخرين من مجتمعه و المجتمعات الاخرى ماضياً ، وحاضراً ، وبواسطتها يمكنه التأثير في عقول الاخرين ، واقناعهم لاعتناق مبدأ من المبادئ ، ولتجنب أمر من الامور . (السيد،١٩٨٠: ١١) ، وهي ميزة الانسان عن سائر المخلوقات ، وأداته في التعبير عن حاجاته وغايتها الإفصاح عن مكنوناته ، وخلجات ضميره افصاحاً واضح المدلول يبين القصد، فهي وسيلة في التواصل والتعبير عن الافكار والاحاسيس ولولاها لظل بعيداً عن مجتمعه ولانعدمت المشاركة الوجدانية ، والصلة الاجتماعية بينه ، وبين بني جنسه . (خوري ، د. ت : ١٨٣)

وتعد اللغة العربية احدى اللغات التي امتازت بوفرة كلمها، واطراد القياس في ابنيتها ، وتنوع اساليبها ، وعذوبة منطقها، وهي ادق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس واوسعها تعبيراً عما يجول في النفس، وهي اللغة التي فتحت صدرها لتراث الانسانية الخالد . (سمك،١٩٧٥: ٣١-٣٥) يقول الفراء "وجدنا للغة العرب فضلاً على جميع لغات الامم اختصاصا من الله تعالى، وكرامة أكرمهم بها ومن خصائصها انه يوجد فيها من الايجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات. (السامرائي، ١٩٧٨: ١١)، ولقد لمس بعض المستشرقين النواحي الفنية في اللغة العربية التي تدل على احتوائها على بذور الحياة، والنمو، والقدرة على استيعاب جميع المعاني التي تختلج في النفس الانسانية وهذا سر بقائها وخلودها الى ان يرث الله الارض ومن عليها . وفي هذا الصدد يقول المستشرق "جب" (واول

وسيلة يظهر بها تحسس العرب بالجمال نلمسها في اللغة، والكلام) . (السامرائي،١٩٦٥: ٦٠-٦١) فاللغة العربية أداة التثقيف التي يعتمد عليها الطالب في تحصيل معارفه، ولقد ثبت ان تقدم الطلبة في اللغة العربية يسهم في التقدم في الكثير من المواد الدراسية الاخرى ، لأنها تتيح لهم فرصاً مستمرة ومتجردة في النحو اللغوي . (يونس، ١٩٧٧: ٢٧-٢٨)

تقول الغريباوي "انه مهما ملئت الصفحات عن الحديث عن جمالية اللغة العربية وثروة مفرداتها وصلاحيتها لكل زمان، ومكان فاننا لن نوفيها حقها،فهي نحن،ونحن هي لانها وحدتنا المشتركة على مر العصور. (الغريباوي،٢٠٠٧: ٥)

تعد اللغة مقياسا حضارياً لمظاهر التقدم والارتقاء او التخلف و الجمود لان " الامة هي اللغة واللغة هي الامة " وفي ضعف الاولى ضعف الثانية وفي قوة الاولى قوة الثانية . (السيد،١٩٨٠: ١٣)، ولكي تحقق التربية اهدافها من طريق المدرسة فانها تحتاج الى المعلم الناجح الذي يحتاج بدوره الى لغة يستطيع التعبير عما يجول في خاطره ، فاللغة وسيلة تأثير واقناع عند تفاعل المعلم مع طلبته، وبذلك فان العلاقة وثيقة بين اللغة والمجتمع الذي يتكلمها وهي كالمرآة الصادقة الواضحة والصافية لحياة الامة الفكرية وسجل امين لتطوراتها المختلفة. (عبد القادر،١٩٦١: ١٢٥)

وتتفرع اللغة العربية الى فروع متعددة منها القواعد النحوية التي تعصم المتكلم من الغلط في ضبط اواخر الكلمات ، مما يؤدي الى فهم المعنى فهما سليماً ، والقواعد البلاغية المسؤولة عن جمال الاسلوب، والقواعد الصرفية التي تبحث في ابنية الكلمات التي يترتب عليها فهم المعنى، والقواعد الاملائية التي تعين على رسم الكلمات رسما صحيحا ، والخط الذي يأخذ بيد المتعلم الى تجويد الرسم الكتابي لفكرته والتعبير الشفوي، والتعبير التحريري، والقراءة، والمحفوظات، والنصوص التي تعمل عملها في زيادة تحصيل المتعلم من الالفاظ اللغوية،

والاساليب الجديدة، وتاريخ الادب الذي يعمق المفاهيم الادبية بالذهن . (قورة ، ١٩٧٢: ٦١)

وللقواعد اهمية كبيرة في حفظ القران الكريم، وصيانته، وفي فهم تراكيبه لذلك زاد اهتمام علماء المسلمين به منذ زمن الرسول محمد (ﷺ) اذ يروى ان احد الرجال لحن في حضرة الرسول محمد(ﷺ) فقال رسول الله ((ارشدوا اخاكم فقد ضل)) (السيوطي،د–ت:٣٩٦)، ويقول الخليفة عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) " تعلموا النحو كما تتعلمون الفرائض والسنن". (الجاحظ،١٩٤٨: ٢١٩)

وللقواعد اهمية في فهم الاحاديث النبوية الشريفة فقد دعا الاصمعي طالب العلم الى ان يتعلم القواعد ، لان المتعلم اذا لم يعرف القواعد فقد يغلط في قراءة الاحاديث النبوية الشريفة . (الترمذي،١٩٨٨: ٣٣٨)

لذلك احتلت القواعد المكانة الاولى بين علوم العربية عند الباحثين اللغويين اذ اشار ابن خلدون في مقدمته " ان اللسان يرتكز على اربعة اركان هي اللغة، والنحو، والبيان، والادب غير ان النحو يتصدرها اذ به يتبين اصول المقاصد، والدلالة فيعرف الفاعل من المفعول به والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل اصل الافادة . (ابن خلدون،١٩٧٨: ٥٤٥) وبذلك أصبحت القواعد من أهم خصائص اللغة العربية التي لا غنى عنها لأنها حاجة ملحة للمفسر وللقارئ والمستمع ، لكي يفهم المعاني الدقيقة والنظم البلاغية والبيانية المنطوية في التراكيب اللغوية ، لاسيما التراكيب القرآنية بحيث لا يسيء فهمها . (حسن،١٩٦٦: ٦٢)

ان عملية الحديث التي تكون بين المتكلم والمخاطب تحتاج الى استعمال قواعد يسير على هديها الاتصال اللغوي بين الطرفين المذكورين ، لان الغلط في القواعد يؤدي الى تغير المعنى الذي يرمي اليه المتكلم والمخاطب ، وان الشعور بصعوبة النحو لم يكن حديث العهد بل تمتد جذوره تاريخية فهذا (خلف الاحمر البصري) يقول في رسالة اسماها (مقدمة في النحو) " لما رايت النحويين

وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل ، واغفلوا ما يحتاج اليه المتعلم المتبلغ في القواعد من المختصر و الطرائق الغريبة والمأخذ الذي يخفف على المبتدئ حفظه، ويعمل عقله ، ويحيط به فهمه فأمعنت النظر و الفكر في كتاب أؤلفه ، واجمع فيه الاصول، و الادوات، والعوامل على اصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل . (الاحمر،١٩٦٣: ٢٣-٢٤)

تمثل طرائق التدريس عنصراً مهماً من العناصر الرئيسية المكونة للمنهج، فهي ترتبط ارتباطا كبيرا بمحتوى المادة وأهدافها ، وتؤدي دورا في تحقيق هذه الاهداف لأنها تحدد دور كل من المتعلم و المدرس في العملية التعليمية ، وتحدد أساليب ووسائل الانشطة الواجب استخدامها . (جابر واخرون،١٩٨٢: ٤٥) فضلاً عن الى اهمية الطرائق ، وأساليب التدريس فان التدريس يعد عنصراً أساسياً ومهما في العملية التعليمية و التربوية والتي لا يمكن لتلك العملية من تأدية دورها على الوجه المطلوب ، الا بمشاركة المدرس بكامل جهده فالمدرس الناجح المتمكن من اداء دوره بشكل فعال هو الذي لديه إلمام كافي بالجوانب النظرية المرتبطة بالمادة التي يدرسها ، وان يمتلك القدرة على توصيل معلوماته ، وخبراته الى الطلبة بشكل فعال ، وليس كافيا ان يكون المدرس فاعلا في توصيل المعلومات بل الاهم ان تترسخ تلك المعلومات في ذاكرة الطلبة،وان يرتفع مستوى أدائهم العلمي الى مستوى الاتقان. (داود و محمد،١٩٩١: ٩٠)

فالتدريس اذن هو الوسيلة لإيصال المنهج للمتعلمين وتحقيق اهداف التعليم من طريق استعمال الطرائق التدريسية الملائمة، والانشطة المرافقة لها لتحقيق هدف تربوي او اكثر . (حمدان،١٩٨٥: ٢٣-٢٤)

قواعد اللغة العربية تحتاج الى طريقة تعليمية تهدف الى استكمال ما في الطرائق، والأساليب المتبعة حاليا من نقص وتقويم ما فيها من خلل وسد ما بها من ثغرات لكي تكون قادرة على ان تستقطب كافة العوامل المواتية لنجاح العملية

التعليمية ، على ان تتخلص من كافة العوامل المعوقة او المنافية لها.(أبو المكارم،٢٠٠٧: ١٣) وتعتبر أقدم الطرائق التي تصدرت بالماضي مكانة عظيمة في تدريس القواعد هي الطريقة القياسية، فان الذين يوافقوها يصرحون بان الطالب الذي يفهم القاعدة النحوية ويستوعبها ، يستقيم لسانه أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة تذكر مسبقا ولما لهذه الطريقة (القياسية) من اختصار الوقت للطالب، و المعلم . (رسلان،٢٠٠٥: ٢٧٥)

ويرى الباحث ان أهمية تدريس القواعد تكمن في انها تعصم اللسان من الغلط ، وان القراءة او الكتابة لا تكون خالية من العيوب والاغلاط إلا بمعرفة القواعد الاساسية للغة العربية، فمن طريقها يتبين اصل المقصود بدلالة الجملة ويعلم اجزاء الجملة من الفعل،والفاعل ، والمفعول به وهذا يتطلب طريقة تدريسية جديدة وفاعلة في تدريس القواعد للتخلص من الشوائب العالقة فيها.

وبما ان معيار التعليم في مهنة التدريس هو"ما يستطيع المدرس ان يفعل،وماذا يعرف" ويقاس نجاح المدرس بقدرته على جعل غيره يعرف ويعمل لا بمقدار ما يعرف فقط . لذلك يتضح فائدة الطرائق التدريسية ، فالطريقة المستحبة توجد لفائدة المادة وخدمتها، ولا فائدة من طريقة جديدة بدون مادة فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة . (احمد،١٩٨٦: ٦)

ان طرائق تدريس القواعد غالبا ما تكون جامدة غير مرنة، وتعتمد على الحفظ،والتلقين . (الدليمي،١٩٩٩: ١٤) ، وعلى الرغم من المكانة المتميزة التي حظيت بها تعليم قواعد اللغة العربية، ذلك لأنها تعمل على تقويم السنة الطلبة وتنمي الثروة اللغوية لديهم وتعصمهم من الخطأ وتعودهم دقة الاساليب . (سمك،١٩٦١: ٢٤٨-٢٤٩)

لذا يتوجب علينا ان نتساءل أين تكمن صعوبة اللغة العربية ؟ هل في قواعدها أم في الطرائق المستعملة في تعليمها ؟ . ان الصعوبة ليست في قواعد اللغة العربية بل في الأساليب المستعملة لتعليمها . (غلوم،١٩٧١: ٩)

فإذا أردنا نجاحا للطريقة فيجب ان تكون من ذلك النوع الذي يحرك الدافع الباطني، ويولد الاهتمام الذي يدفع المتعلم ليبذل جهده للوصول الى ما ينشده من اهداف . (عبد العزيز،١٩٦١ ج٣: ٢٦٦)

ان نماذج التدريس هي النماذج المعتمدة في اصولها على نظريات نفسية تعليمية ، فالأنموذج هو خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية ، وتدريسية إذ انَّ التدريس يتضمن توفير المحتوى، والمهارات، والادوات التعليمية، والعلاقات الاجتماعية والوان النشاط، والاجراءات، والتسهيلات المادية، والبيئية التي تتفاعل فيما بينها لتحديد سلوك الطلبة، والمدرسين، ونماذج التدريس هي صورة لايجاد وتوفير هذه الظروف التي تحدد توفر المواصفات التي يتم توظيفها في تصميم وتحقيق بيئات التعلم . (قطامي و اخرون،٢٠٠٠: ٢١٥)

لقد بدأت محاولات التصميم التعليمي في العقد السابع من القرن العشرين، اذ وضعت له اسس ومبادئ منذ زمن طويل ، وهذه وضحت في محاولة العالم سكنر (Skinner) الذي وضع أنموذجاً تعليمياً واختبره فعلياً . (Reigeluth, 1983 : p.27) وكان تأكيد سكنر ينصب على الوصول لأي نجاح أو تقدم في العملية التربوية يتم من خلاله التعزيز . (قطامي واخرون ، ٢٠٠٢ : ٣٥ – ٣٦)

فالأنموذج يكون محملاً بحقائق مثبتة في نظرية ما كما ، قد يكون الأنموذج تخطيطاً تبسيطياً لنظرية في طور التكوين والاكتمال . (الدريج ، ٢٠٠٣ : ٦٥)

وتعد النظرية التوسعية لـ(شالزريجليوث) احدى نظريات التصميم التعليمي على المستوى الموسع، ولعدد كبير نسبيا من الحقائق، او المفاهيم، اوالاجراءات، وتعليمها في مدة زمنية طويلة نسبيا، وتتراوح من اسبوعين الى سنة دراسية كاملة . (دروزة ، ١٩٩٥: ٢٦)

لقد فرضت التغيرات السريعة وصفا جديدا على التربية بضرورة مراجعة اهدافها، وبرامجها، وتنظيماتها، ومؤسساتها، واساليب عملها اذ تشخص النواحي التي تتطلب تطويرا واقتراح بدائل في طرائق ونماذج تعليمية. (الحيلة،٢٠٠٠: ١٩)، فالأنموذج هو خطة منظمة،ومكتوبة لتحقيق اهداف تربوية واضحة تسهم في بناء شخصية المتعلم . (Laural ,1980,: p,8)

اذ قدم التصميم التعليمي نماذج ونظريات تستعمل كطرائق في تنظيم محتوى المادة التعليمية من ناحية،وتعليمها من ناحية اخرى على افتراض ان التنظيم بطريقة منطقية يساعد المتعلم على فهم المعلومات المتعلمة، واستبقائها،وخزنها في الذاكرة بطريقة منظمة ومتسلسلة ، عندها يجب اتباع طرائق تدريسية تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات،وتسلسلت في الكتاب المدرسي. (Tennyson,1992: p,36)

ان هدف النظرية التوسعية ايجاد مجموعة من الاشكال المقننة التي تصور محتوى المادة الدراسية ، وتنظيمه بتسلسل منطقي بحيث يبدا من العام الى الخاص ، ويساعد على بناء معرفي منظم لدى المتعلم . (رزوقي واخرون ،٢٠٠٥: ١٧٨)

ويرى الباحث ان ضعف الطلبة في مادة القواعد لا زالت قائمة، وذلك من الشكوى الصادرة من المدرسين،و المدرسات، والمتخصصين، والتربويين، وما بنّته الكثير من البحوث، والدراسات، لذا يجب الوقوف على هذا الضعف، وايجاد الحلول المناسبة له ، ولذلك وظف الباحث أنموذج ريجليوث في تدريس قواعد

اللغة العربية، لعل هذا الأنموذج يقضي على الدور الذي تقوم به الطرائق التدريسية التقليدية التي جعلت الطلبة يحفظون القواعد النحوية ومن ثم يستظهرونها من دون فهم ، وادراك ، وابعاد الطلبة من التفكير العلمي السليم . ويأمل الباحث من جراء استعمال هذا الأنموذج في تدريس القواعد ان يساهم في حل بعض جوانب المشكلة ، او يخفف من حدتها .

لذا ارتأى الباحث اجراء الدراسة الحالية ، وذلك بتوظيف أنموذج ريجليوث في تدريس قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الادبي، وهدف البحث الى ((اثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية)) .

مما سبق تبرز اهمية البحث بالاتي :

١- اهمية اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم ، ويقع على عاتق ابنائها صيانتها ، وحفظها .

٢- اهمية قواعد اللغة العربية في كونها وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق، والكتابة .

٣- اهمية أنموذج ريجليوث، وتوظيفه في الطرائق التدريسية، وسيما في طرائق تدريس قواعد اللغة العربية .

٤- عدم اجراء دراسة سابقة – بحسب علم الباحث- حاولت الكشف عن توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية .

٥- اهمية الصف الرابع الادبي، وهو من صفوف المرحلة الاعدادية التي يتم فيها اعداد الطلبة للدخول الى الجامعات .

ثالثاً - هدف البحث وفرضيته :

يرمي البحث الى تعرف (اثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية) . ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الاتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية وفق أنموذج ريجليوث، وبين متوسط الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية (القياسية) .

رابعاً - حدود البحث :-

يقتصر البحث الحالي على :-

١- **الحدود البشرية :** طالبات الصف الرابع الادبي .

٢- **الحدود المكانية :** ثانوية اليمامة للبنات .

٣-**الحدود الزمانية :** الفصل الدراسي الاول ،٢٠١١- ٢٠١٢ .

٤- **الحدود العلمية :** سبعة مواضيع من الكتاب المقرر تدريسه لمادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الرابع الادبي لسنة،٢٠١١- ٢٠١٢ .

خامساً - تحديد المصطلحات :

أ- الأثر :-

۞ **الأثر لغة :-** جاء في لسان العرب : انه بقيةَ الشيءِ ، والجمع آثار، وآثور وخرجت في أثَرِه ، وفي إثْرِهِ اي بعدهِ . والأثَرِ، بالتحريك ما بقي من رسم الشيء. والتَأثيرِ، بالتحريك . ابقاء الاثَر في الشيءِ ، و أثَرَ في الشيءِ: تَرك فيه أثَراً .(ابن منظور،المجلد١، ٢٠٠٥: ٥٢)

۞ **الأثر اصطلاحا** :-

- عرفه صليبيا : وهو نتيجة الشيء وله عدة معانٍ :-

اولاً: (مايترتب على الشيء وهو المسمى بالحكم عند الفقهاء وقد يطلق الاثر على الشيء المتحقق بالفعل،لانه حادث عن غيرهِ وهو بمعنى مرادف بالحصول او المسبب عن الشيء) .

ثانياً: بمعنى الخبر، ويطلق على كلام السلف لا على فعلهم .

ثالثاً: يعني العلامة ، وهي السمة الدالة على الشيء .

رابعاً: يعني النتيجة ، وهو الحاصل من الشيء .(صلبيا،د-ت:٣٧)

ب- التوظيف :-

۞ **التوظيف لغة**:- جاء في لسان العرب: وظَفهُ تَوْظيفاً : الزمها اياه، وقد وظفت له توظيفاً ، على الصبي حفظ آيات من كتاب الله عز و جل . (ابن منظور،٢٠٠٥: ٩٤٩)

۞ **التوظيف اصطلاحا** :-

عرفه كل من :

- غوشة : مجموعة من السياسات والاجراءات والاساليب المتبعة التي يجب ان ينظر اليها المرء من خلال واقع الشيء . (غوشة ،١٩٨٢: ١٠٤)
- النجار : التكيف الشكلي التام، والاهمال التدريجي لكل الاشياء غير الضرورية التي لاتملك اي صلة بعملية التوظيف،و بالتالي سوف نصل الى نتائج ملائمة للاهداف . (النجار،٢٠٠٤: ١١)
- سلوى : مجموعة الانشطة المتسلسلة، والمترابطة التي يتم القيام بها من اجل استقطاب موارد بشرية تتوافق خصائصها مع خصائص تلك الموارد . (سلوى،٢٠١٠: ١٤)

- ويعرف الباحث التوظيف اجرائياً بأنه هو قيام الباحث بتدريس مادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع الادبي من خلال توظيف استراتيجيات النظرية التوسعية (نموذج ريجليوث) ، ومعرفة اثره في تحصيل عينة البحث التجريبية .

ج – الأنموذج :-

۞ **الأنموذج لغة** :- جاء في تاج العروس من جواهر القاموس ، الأُنموذج بضم الهمزة ما كان على صفة الشيء . اي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله ، وقد سمى الزمخشري كتابه في النحو الأنموذج . (الزبيدي،ج٦،دت: ٢٥٠)

۞ **الأنموذج اصطلاحا** :-

عرفه كل من :

- (Joess-weel) انه منهج لاعداد بيانات تعليمية مناسبة للمتعلمين بمساعدة المدرسين وواضعي المنهج الدراسي . (Joess-weel,1972:p.p. 41-45)
- الخوالدة واخرون : هو صيغة من الاطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق اهداف مهمة تتعلق بعملية التعليم، وتوجيه نشاط المعلم داخل الصف . (الخوالدة واخرون،١٩٩٧: ٣٤)
- قطامي : هي الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب ، ويتحدد فيها دور المعلم ، والطلاب، واسلوب التقويم المناسب . (قطامي،١٩٩٨: ٣٦)

- قطامي واخرون : الأنموذج تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس للخروج بعدد من الاستنباطات ، والاستنتاجات . (قطامي واخرون،٢٠٠٠: ٣٦)
- الغريباوي : مجموعة من الاجراءات التي يمارسها المدرس بشكل منظم، ومتتابع تهدف الى تحقيق اهداف تدريسية معدة مسبقاً . (الغريباوي ، ٢٠٠٧: ١٦)

د- أنموذج ريجليوث :-

- أنموذج تعليمي يتضمن مجموعة من العناصر الاساسية لجميع فئات المتعلمين بمختلف قدراتهم العقلية ، ويقدم دليلا ووضعا لما ينبغي ان يكون عليه التدريس منذ البداية ، وحتى النهاية لتحقيق الاهداف التعليمية .(ريجليوث،١٩٨٣: ١٩٥)
- عرف الباحث الأنموذج اجرائياً بانه : تصميم لتنظيم،وتوجيه العملية التعليمية لمادة قواعد اللغة العربية يتضمن خطوات اساسية هي (المقدمة الشاملة ، والمقارنة التشبيهية ، ومستويات التفصيل ، والتلخيص ، والتركيب والتجميع ، والخاتمة الشاملة) .

هـ - التحصيل :-

۞ **التحصيل لغة:-** جاء في لسان العرب التحصيل هو الحاصلُ من كلِ شيءٍ مابَقِيَ ، وثَبَتَ، وذَهَبَ ما سواه . (ابن منظور،٢٠٠٥: ١٣٤)

۞ **التحصيل اصطلاحا:-**

عرفه كل من :

- (Good) : انه انجاز او كفاية في الاداء او المهارة او المعرفة . (Good, 1959:p.7)

- عاقل : معرفة او مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة ، وذلك على اساس ان الانجاز امر فعلي ، وليس امكانية . (عاقل،١٩٧١: ٣٠)
- (Chaplin) : انه مستوى محدد من الاداء او الكفاية في العمل المدرسي او الجامعي يقومه المدرسون . (Chaplin,1971:p.5)
- معروف : هو عملية اكتساب المعلومات وايصالها الى الذهن ، وقد يكون مقصوداً عن طريق القيام بالحفظ . (معروف،١٩٧٤: ١٨٣)
- الدريج :هو تعلم العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما، و يتفاعل معه ، يستدخله ، ويتمثله . (الدريج ،٢٠٠٣: ٥٣)
- الخوالدة وعيد : هو يقيس اثار البرنامج التعليمي،والتدريجي ، وفق اجراء الاختبار . (الخوالدة وعيد،٢٠٠٥: ١٩٩)
- عرف الباحث التحصيل اجرائياً بأنه اختبار يقيس اثر أنموذج ريجليوث على تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية على وفق خطواته الاساسية (المقدمة الشاملة، والمقارنة التشبيهية ، ومستويات التفصيل، والتلخيص، والتركيب والتجميع، والخاتمة الشاملة)

و- الصف الرابع الادبي:-

- عرفه عبد الرحيم : حدد سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلتين الابتدائية ، والمتوسطة (المرحلة الاعدادية) ، ومدة هذه الدراسة ثلاث سنوات وتتكون المرحلة الاعدادية من الصف الرابع ، والصف الخامس، والصف السادس بفرعيه (الادبي ، والعلمي) حيث يعد الطلبة في هذه المرحلة للالتحاق بالجامعة .(عبد الرحيم،١٩٦٥: ١٢٥)

ز- قواعد اللغة العربية :-

۞ **القواعد لغة** :- جاء في لسان العرب ، القاعدةُ أصلُ الاسس ، والقواعدُ الاساس ، وقَواعِدُ البَيْتِ اساسهُ ، وفي التنزيل:((وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ

وَإِسْمَٰعِيلُ)) البقرة ، من الاية ١٢٧ قال الزجاج : القواعد أساطينُ البِناءِ التي تَعمدهُ .(ابن منظور، مجلد١١ ، ٢٠٠٥: ١٥٠)

۞ **القواعد اصطلاحا** :-

عرفه كل من :

- سمك : هو العلم المختص بوضع ، تعليم ضوابط الاستخدام، والاستعمال اللغوي الصحيح لابنية المفردات ، وابنية الجمل . (سمك،١٩٧٥: ٦٢٧)
- عبدة : مجموع القوانين التي تتركب بموجبها اجراءات مختلفة فالقوانين التي تتصل بلفظ الكلمة او مجموعة الكلمات تسمى القوانين الصوتية ، والقوانين التي تتصل بنظم الجملة ، حركاتها الاعرابية تسمى بالقوانين النحوية . (عبدة،١٩٧٨: ٥٤)
- مطر : هو العلم الذي يبحث في الجملة ، واجزائها ، وانواعها ، ونظام تراكيبها ، واثر كل جزء منها في الاخر ، وعلاقته به ، وادوات الربط بينها . (مطر،١٩٨٥: ٧٥)
- عطا : القاعدة الاساس التي تحتوي على الاحكام الكاملة ، وتساعد الطالب على التميز بين التركيب الصحيح ، والمنحرف صرفيا ، ونحويا. (عطا، ٢٠٠٦ :٢٦٨)
- عرف الباحث (قواعد اللغة العربية) اجرائياً بأنها ضوابط ، واسس نحوية كانت ام صرفية ، والتي تتكون منها الجملة العربية ، و التي يحتويها كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع الادبي للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) .

الفصل الثاني
الإطار النظري ودراسات سابقة

تمهيد :

يتضمن هذا الفصل التعرض للإطار النظري الذي يتطرق الى التعريف بالنماذج التعليمية والنظرية التوسعية (نظرية ريجليوث) مع ذكر إستراتيجياتها الاساسية المتتابعة. ويمكن ان يستفيد الباحث بعرضه لهذا الجانب المهم ، لانه يوفر له ارضية نظرية يمكن ان تعينه في متطلبات بحثه من حيث المنهج ، وطريقة التدريس ونتائج البحث وتفسيرها .

ويعرض في هذا الفصل ايضاً بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بصورة مباشرة او غير مباشرة بالبحث الحالي ، من حيث الموضوع او الاداة او الاهداف ، و قد اعتمد في عرضها حسب الترتيب الزمني .

أولاً - الإطار النظري :

أ- النماذج التعليمية :

تمتاز النماذج بأنها تستند الى تحليل خصائص المتعلمين ، من حيث السن والجنس ، والقدرات العقلية والجسمية ، والتعليمية للفئة المستهدفة والمتعلمين (الزند ، ٢٠٠٤ : ٢٤٧) ، ويعرف الانموذج التدريسي بأنه خطة توجيهية تقترح الاعتماد على نظرية تعلم معينة ، ومجموعة نواتج واجراءات مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط نشاطاته التدريسية ، على مستوى الاهداف والتنفيذ والتقويم ، وطبقاً لهذا المنحى يترتب على المدرس في حالة تبنيه للانموذج التدريسي انه يمارس ويشرح البنى المفاهيمية ، وتزويده بالتغذية الراجعة المثبتة على نظرية

تعلم سلوكية ، معرفية وانسانية أو اجتماعية . (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٧٢)

تعالج نماذج التعلم الطرائق التي يستعملها المعلم لاحداث التعلم لدى المتعلمين ، وقد عنيت نماذج التعلم عموما بالاجابة على الاسئلة التالية ؟

- كيف يسلك المعلمون في المواقف الصفية ؟
- ما اثر المعلمين على سلوك الطلبة ؟
- ما الاسس التي يستند اليها المعلم في تفاعله مع الموقف التدريسي ؟ لذا فان نموذج التدريس غني بالافادة من المجالات المختلفة ، مما تراكم من معرفة ونتائج الدراسات والابحاث ، والذي ادى الى بلورة نماذج واضحة محددة المعالم ولها صفة علمية ، يمكن تطبيقها في الموقف التعليمي، والموقف الصفي . (قطامي ، ١٩٩٨: ٣٦)

ويعد الانموذج التدريسي علماً يصف الاجراءات جميعها ، والتي تتعلق باختيار المادة التعليمية المراد تصميمها ، وتوصيلها بشكل اسرع وبأقل جهد للمتعلم ، او هو مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وفق معايير خاصة (الزند ، ٢٠٠٤ : ٢٤٠)

ومن خصائص الأنموذج التدريسي بأنه تمثيل مبسط لمجال من مجالات التدريس ، للخروج بعدد من الاستنباطات والاستنتاجات ، ويتضمن الأنموذج علاقات بين مجموعة من العناصر التي يتألف منها المجال موضوع التدريس والدراسة ، ويمكن لنا في بعض الاحيان تمثيل تلك العلاقات على شكل صورة او مخططات او اشكال توضيحية ، والأنموذج التدريسي هو وسائل وادوات ومخططات تدريسية تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية . (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ :١٧١)

ويتصف الأنموذج بصفة عامة بالخصائص الاتية :

١- الاختزال : ويكون الاختزال الخاصية الاساسية للأنموذج ، وبالتالي هو تبسيط الواقع والتمكين من فك مكوناته وادراك طبيعة العلاقات المتحكمة فيه ، ومما تجدر الاشارة اليه بصدد هذه الخاصية هو ان الاختزال يتضمن تحريفاً للواقع ، لانه لا يكون بالامكان ابداً تمثيل جميع جوانب الواقع التعليمي لان الواقع اشد تعقيداً من التمثيل التخطيطي الذي يقدمه الأنموذج .

٢- التركيز : يتصف الأنموذج بالتركيز بحيث يعمل على ابراز بعض الخصائص وذلك بالتركيز على بعض المكونات وبعض العلاقات ، الامر الذي يمكن الدارسين من مرونة كبيرة في التعامل مع الواقع وتوظيفهم للعدد والتخطيط والتكرار في سبر اغواره .

٣- الاكتشاف : ان ما يميز الأنموذج قيمته المنهجية الكشفية بحيث يمكن وصفه فضلاً عن ان وظيفته الوصفية والتحليلية اداة تساعد الباحثين، على تطوير نظرياتهم واكتشاف نماذج جديدة اكثر تعقيداً واقرب الى الواقع التعليمي ، او تساعدهم على الاقل على ادخال تعديلات في الانموذج الاصلي ، لكي يغطي مجالات اوسع ويشمل علاقات جديدة . (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٧٢)

ومن الملاحظ على الأنموذج وجود عناصر اساسية مشتركة تركز عليها النماذج وهي تشمل الاتي :

١- تحديد الاهداف : تحديد النتائج التعليمية في صيغ سلوكية محدودة .

٢- التعرف على خصائص المتعلم : مثل السن ، الجنس ، القدرات العقلية والجسمية والخلقية والدينية والثقافية ، المستوى التعليمي والاجتماعي .

٣- تحديد وسائل التقييم لفاعلية عملية التدريس .

٤- اختبار الخبرات والنشاطات التعليمية التعلمية وتتضمن :

أ- تهيئة البيئة المناسبة لاحداث التعلم .

ب- تعزيز السلوك المناسب والمتعلق بتحقيق النتاج التعليمي .

٥- ترتيب المادة الدراسية اما ترتيباً منطقياً او (سيكولوجياً) .

٦- استمرار اثر التدريس وذلك من خلال عمليات التغذية الراجعة . (الزند ،٢٠٠٤ : ١٤٩)

ولكي يتمكن الباحث من تحديد الإنموذج التدريسي المناسب لبحثه ، فلابد من توافر معايير معينة يمكن فيها مقابلة اهداف الباحث والاجراءات التي ينوي استخدامها مع خصائص الانموذج وافتراضاته ومسلماته وتكمن نتائجه التجريبية من اتخاذ قرار ، وتبني احكام تفصيلية لاختيار أنموذج تدريسي دون غيره ومن هذه المعايير :

١- الاهمية : تتحدد اهمية الأنموذج بقيمة الاهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة ، وامكانية استخدامه وتوظيفه في مواقف محددة تساعد على تحقيق نواتج مرغوبة ، كما تحدد اهمية الانموذج بجدارة في تسهيل عملية التعلم .

٢- الدقة والوضوح : ويتصف الأنموذج التدريسي بالدقة اذا ما توافرت فيه الخصائص الاتية :

- الفهم والوضوح وسهولة استيعاب خطوته وافتراضاته ومسلماته ، ومفاهيمه .
- الخلو من اللبس والغموض .
- الترابط والاتساق في عناصره ومكوناته ، ترابطاً واتساقاً داخلياً .
- دقة الفرضيات ، ووضوح المفاهيم .
- سهولة ربط الاجراءات التدريسية لمفاهيم الإنموذج الافتراضية .

- سهولة المعالجة والتنفيذ والربط بالاجراءات التدريسية .

٣- الاقتصاد والبساطة : افترض برونر في كتابه نحو نظرية تدريس (Bruner, 1966) ان أنموذج التدريس الجيد هو الأنموذج الاقتصادي الذي يتطلب حداً ادنى من المفاهيم المفسرة لإجراءاته ومعارفه التوضيحية ، وهو الأنموذج الذي لا يتطلب جهداً كبيراً من المعلم أو الباحث أو تنفيذ إجراءاته وأنشطته التدريسية .

٤- الشمول : ويتصف الأنموذج التدريسي بالشمول والإحاطة اذا استطاع ان يضم مجموعة من العناصر المكونة له في علاقة ، اما ترابطية او سببية او تفسيرية ، ويمكن ان يكون شاملاً اذا اخذ بالحسبان مجموعة العناصر الاتية :

- معالجة اكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية .
- خصائص الطلبة واساليب تعلمهم .
- اساليب معالجة الطلبة وقنوات تواصلهم مع المواقف والاحداث .
- استعدادات الطلبة المفاهيمية .
- الاجراءات الصفية التدريبية .
- اساليب التقويم .
- استراتيجية التغذية الراجعة . (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٧٧-١٧٨)

ب النظرية التوسعية (نظرية ريجليوث) :

تعد النظرية التوسعية لـ(شارلزريجليوث) احدى نظريات التصميم التعليمي على المستوى الموسع ولعدد كبير نسبيا من الحقائق، والمبادئ ، والمفاهيم، والاجراءات ، وتعليمها في مدة زمنية طويلة نسبيا تتراوح من اسبوعين الى سنة دراسية كاملة . (دروزة ،١٩٩٥: ٢١٦) فالنظرية التوسعية عملية تنظيم، وترتيب

للمادة العلمية على المستوى الموسع وضعت من قبل (شارلز ريجليوث) في نهاية عقد السبعينات من القرن العشرين . (Wilson-Cole,1992:p. 63)

عمل ريجليوث على تطوير النظرية التوسعية، واستخدمها أساساً لتنظيم المحتوى التعلمي على المستوى المكبر (الواسع)، وسمى هذه النظرية بالتوسعية لأنها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي، وإنما شملت الأنماط كافة من الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والاجراءات، وافترض فيها انها سوف تنمي التعليم على جميع المستويات من معرفة ، وتطبيق، واكتشاف حسب مستوى (ميرل)، او معرفة، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم حسب مستويات (بلوم) . (دروزة،١٩٨٨: ٤٦)

تعد مبادئ المدرسة الجشطالتية من الاسس العامة التي انبثقت منها النظرية التوسعية، والتي تؤمن بان التعلم يتم من طريق الكل، وليس الجزء اضافة الى الفكرة التي جاء بها (اوزبل) عن منظومة المعلومات المتقدمة (المنظم المتقدم) التي تنظم فيها الافكار، والمفاهيم، والمبادئ العامة للمادة التعليمية من العام الى الاقل عمومية فالاقل، وهكذا بطريقة تساعد المتعلم على ادراك، وفهم المادة المتعلمة فهذه المنظومة تساعد المتعلم على دمج ما يتعلمه من معلومات جديدة بالمعلومات السابقة الموجودة عنده بطريقة ذات معنى، واخيراً تأثرت النظرية التوسعية بالفكرة التي جاء بها (برونر) عن المنهج الحلزوني، والذي يتم فيه الربط بين المنهج القديم، والمنهج الجديد بطريقة تعرض فيها المعلومات من العام الى الخاص، ومن الكل الى الجزء . (دروزة،١٩٩٥: ٧٠٣) (Reigeluth,1983:p. 33)

ولكي نفهم طبيعة النظرية التوسعية لا بد لنا ان نقوم بعملية التشبيه الاتية : ان النظر لمحتوى المادة الدراسية بحسب النظرية التوسعية يشبه الى حد كبير النظر الى صورة ما بعدسة الكاميرا المتحركة، فكما ان محرك الكاميرا ينظر الى الصورة ليرى بشكل كلي دون الانتباه الى التفاصيل في بادئ الامر ، كذلك مصمم المادة الدراسية باستعمال النظرية التوسعية اذ ينظر الى محتوى المادة الدراسية بشكل كلي دون ان يرى الاجزاء التفصيلية التي يتكون منها هذا المحتوى ، وفي الوقت الذي يريد فيه محرك الكاميرا ان يرى اجزاء هذه الصورة بشيء من التفصيل يقرب عدسة الكاميرا الى الجزء المراد رؤيته بشكل اوضح ، كذلك مصمم المادة الدراسية يتناول بعض الافكار الرئيسة بشيء من التفصيل ، وكما ان الكاميرا تبتعد قليلا لترى الصورة بشكل كلي من جديد ، كذلك المصمم يعود مرة اخرى ليربط الجزء المفصل مع بقية اجزاء محتوى المادة الدراسية ، و التي لم يتم تفصيلها بعد . (Reigluth & others , 1980 : p.197)

ويمكن ان يكون هذا الأنموذج الذي يستعمل خليط من التلخيص، والمقدمة الشاملة أفضل أنموذج تدريسي ، انه يفترض ان يجعل التعلم ذا معنى، واقل حفظاً صمياً ، وذلك باكتساب افعال على مستوى التطبيق ، وليس على مستوى الحفظ . (قطامي وقطامي ، ١٩٩٨: ٤٣٢)

تنبثق افتراضات الأنموذج على الاسس النفسية التي يستند عليها ، و قد شكل الاتجاه المعرفي الخلفية الرئيسية للأنموذج مستندا على اعمال، (بياجيه، ونورمان، وبرونر، واوزبل، وجانيه) وما توصلوا اليه من مبادئ التعلم ، وتنظيم الخبرة ، واهمية الاستعدادات النمائية التطورية لدى المتعلم ، وتطور بناه المعرفية ، ونظرتهم الى التعلم، والى البيئة التعليمية ، والموقف التعليمي، والمنهاج ،

ويمكن تحديد افتراضات الأنموذج المستندة الى الدراسات، والابحاث ، والادب التربوي المتوافر على النحو الاتي:-

١- ان تحليل البنى المعرفية ، وفهم العمليات المعرفية ، ونظريات التعلم تسهم في تطوير أنموذج تدريسي نافع لتحقيق أهداف تعليمية متقدمة .

٢- ان تدرج التعلم وتسلسله يسهم في تطوير خبرات أكثر معنى لدى المتعلم .

٣- ان التدريس المفصل يسهل ضبط التعلم ، والتأكد من نواتجه .

٤-ان التعامل مع عدد كبير من الافكار المترابطة يهيئ فرصا أمام الطلاب لبناء خبرات شاملة ، ومحتوى موسع .

٥- تشكيل خبرات التعلم المتضمنة لاسس التحليل الهرمي لموقف خبراتية مناسبة للتدريس ، والتعلم ذي المعنى .

٦- ان ممارسة عمليات التميز المتعاقبة تهيئ المتعلم للتدرج في تعلمه، لتحقيق مستوى أعلى من الشمول ، وأدق .

٧-ان تفكير المتعلم يشبه العدسة اللامة في الة التصوير اذ يبدأ الفرد بالالمام بالموقف على وفق نظرة واسعة شاملة يتم فيها ادراك رؤية العناصر، والعلاقات الرئيسية ضمن الاجزاء ، (تركيب الصورة) . (قطامي واخرون:٢٠٠: ٤٧١-٤٧٢)

أُعتمِدتْ عدد من النماذج التعليمية على النظرية التوسعية ، وهذه النماذج هي:-

١- نموذج لتنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المباديء. (Reigeluth-Sari,1982)

٢- نموذج لتنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه الاجراءات . (Reigeluth-Rodgers,1980)

٣- نموذج لتنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المفاهيم . (Reigeluth-Darwzea,1982)

٤-نموذج طريقة الشروط المبسطة . (Reigeluth,1997:314)

تتكون نماذج النظرية التوسعية من عناصر اساسية مشتركة ، وان هذه العناصر تقدم دليلاً او وصفاً لما ينبغي ان يكون عليه التدريس منذ البداية وحتى النهاية لتحقيق الاهداف التعليمية . (Reigeluth, 1983 : p.364)

ان هذه العناصر هي :

١- المقدمة الشاملة : وهي الافكار الرئيسة التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية المراد تنظيمها ، وتدريسها سواء كانت هذه الافكار حقائق ام مفاهيم في طبيعتها ام مبادئ ام اجراءات . (دروزة ،١٩٩٣: ٧٠٧) ولان عملية التقديم الشاملة تتطلب نوعا خاصا من التقديم لا تسمى مقدمة عامة بل مقدمة شاملة . (قطامي،١٩٩٨: ٤١٠)

٢-المقارنة التشبيهية : وهي عملية تشبيه بين الموضوع الجديد المراد تعلمه، وموضوع مألوف لدى المتعلم، وله علاقة مباشرة بما يراد تعلمه، والهدف من عملية التشبيه هو جعل الموضوع غير المألوف مألوفاً وقابلا للدراسة ، والفهم. (دروزة،١٩٩٥: ٧٠٨)

٣- مستويات التفصيل : وهي مراحل عرض المادة التعليمية التي تم تنظيمها، وتشمل المستويات الثلاثة الاتية :

- المستوى الاول من التفصيل : هو ذلك الجزء من محتوى المادة التعليمية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المقدمة الشاملة، بمعنى

اخر هو ذلك الجزء من التعليم الذي يزودنا بمعرفة اكثر غزارة عن اجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه .

- المستوى الثاني من التفصيل : هو ذلك الجزء من المحتوى التعليمي الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الاول من التفصيل، بعبارة اخرى هو ذلك الجزء من التعليم الذي يزودنا بمعرفة اكثر غزارة عن الافكار التي وردت في المستوى الاول من التفصيل .
- المستوى الثالث من التفصيل : هو ذلك الجزء من محتوى المادة التعليمية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي وردت في المستوى الثاني من التفصيل ، او ذلك الجزء من التعليم الذي يزودنا بمعرفة اكثر غزارة عن الافكار التي وردت في المستوى الثاني . (دروزة،١٩٩٥: ٧٠٨-٧٠٩)(الحيلة،١٩٩٩: ٢١٨-٢١٩)

وتستمر مستويات التفصيل بحسب حجم ، وصعوبة المادة الدراسية ، وتتم عملية تفصيل المحتوى التعليمي باستعمال النظرية التوسعية باحدى الطريقتين الاتيتين:

- الطريقة الاولى:- ويتم تناول جميع الافكار الرئيسية التي وردت في محتوى المادة الدراسية ، ليتم تفصيلها تدريجيا على عدة مراحل الى ان تنتهي جميعها قبل الانتقال الى غيرها ، وتسمى هذه الطريقة بـ(التفصيل بشكل افقي) .
- الطريقة الثانية:- ويتم تناول كل جزء من الافكار الرئيسية على حدة، وتفصيلها تدريجيا على عدة مراحل الى ان ينتهي جميعه قبل الانتقال الى غيره ، وتسمى هذه الطريقة بـ(التفصيل بشكل عمودي) .

٤-التلخيص: هو عرض موجز لاهم الافكار التي تضمنتها المادة الدراسية عن طريق اعطاء تعريفات عامة لهذه الافكار (سواء كانت مفاهيم ام مبادئ ام اجراءات) فقط دون اعطاء امثلة مضادة او فقرات للممارسة، والتدريب او تغذية راجعة . (دروزة ،١٩٩٣: ١٧١)

ويوجد نوعان من التلخيص هما :

- النوع الاول: التلخيص الداخلي:- والذي يتم اجراءه في نهاية كل درس ويلخص الافكار، والحقائق التي تم تدريسها في ذلك الدرس فقط .
- النوع الثاني : (تلخيص للافكار المتضمنة في مجموعة الدروس او المواقف) والذي يلخص كل الافكار التي تم تدريسها في مجموعة الدروس التي يدرسها المتعلم . (Reigeluth,1983: 358)

٥-التركيب والتجميع : وهي حالة خاصة من التلخيص يتم فيها ربط، وادماج الافكار بشكل دوري ،(المفاهيم او المبادئ او الاجراءات) التي تم تدريسها معا،و ذلك لأجل:-

- تزويد الطلبة بالمعرفة .
- زيادة الدافعية لمعرفة جديدة .
- استبقاء المعلومات ، وتقليل النسيان بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ذات الصلة بالموضوع المدروس .
- تسهيل فهم الافكار بعمق ، واظهار الاختلافات .

والتركيب نوعان:

أ- التركيب الداخلي :- وهنا يكون التركيز على العلاقات التي تربط بين الافكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية،و يتم توضيح الربط فيما بينها كالافكار التي درست في درس واحد او في دروس عدة .

ب–الخاتمة الشاملة :– وهي التركيب ضمن المواد الدراسية ، وهو ربط الافكار التي تم تدريسها في مجموعة الدروس، وخاصة توضيح العلاقات الخارجية التي تربط بين هذه الافكار، او الافكار الجديدة الاخرى ذات العلاقة بنفس المادة ، والتي سيتم تدريسها في الدروس القادمة اي بمعنى (تربط المعلومات مع بعضها) . وفي خلال عملية التركيب والتجميع الدوري يصبح المتعلم ذا معرفة مستمرة ببنية الافكار او المعلومات في الفصل الدراسي ، ومدة الترابط بين كل جزء من المعلومات بالمواضيع الاخرى ذات العلاقة . (دروزة ، ١٩٨٨: ٢٧) (قطامي وقطامي ، ١٩٩٨: ٤٣٧–٤٣٩) (Reigelth,1983: 359-360)

ان العمليات الثلاثة الاخيرة (التلخيص، والتركيب والتجميع، والخاتمة الشاملة) يجب ان تاتي بعد كل من المقدمة الشاملة ، وبعد كل من مستويات التفصيل كما يقول ريجليوث . (دروزة،١٩٩٣ :٤٧٢)(الحموز،٢٠٠٤: ١٠٢)، وان طبيعة عرض المادة التعليمية بصورة متسلسلة،و متدرجة من العام الى الخاص، وتقسيم المحتوى الى مستويات ضمن أنموذج ريجليوث تساعد الطالب في ربط المعلومات مع بعضها ارتباطا يسهل على الطالب استرجاع هذه المعلومات في الوقت المناسب. (السليماني، ٢٠٠١: ٧٠)

ان للنظرية التوسعية بشكل خاص نظرة في طريقة تصميم التعليم اذ يمكن تصميم المادة التعليمية لنوع من انواع المحتوى (مفاهيم ، مبادئ ، اجراءات) مع تحديد الهدف العام، والاهداف الخاصة، والاهداف السلوكية ايضا، والمحددة بحسب المحتوى التعليمي المراد تنظيمه اذ تتم عملية تصميم التعليم على وفق النظرية التوسعية كما يلي:–

١– اختر نوع المحتوى التعليمي الذي ترغب بتنظيمه(مفاهيم او مبادئ او اجراءات) الذي سوف يستعمل كأساس تصميم او ما يسمى بالمحتوى التنظيمي يتعاون بها كل من المصمم ، والمدرس المختص في هذه المادة، اختر المفاهيم

كاساس للتصميم ان كان يغلب على محتوى المادة الدراسية مفاهيم ، واختر الاجراءات اذا كانت تغلب على المادة الدراسية اجراءات ، و كذلك المبادئ .

٢-حلل المحتوى التنظيمي الذي اخترته كأساس للتصميم الى أجزاءه التي يتكون منها،و ذلك باستعمال التسلسل الهرمي لـ(جانيه) .

٣- وزع اجزاء المحتوى التنظيمي الذي اخترته كأساس للتصميم الى المستويات المختلفة من التفصيل حسب النظرية التوسعية .

٤-اختر، وكوّن المحتوى التدعيمي الذي من شانه ان يساعد على تعلم المحتوى التنظيمي المصمم ، فالمحتوى التدعيمي هو ذلك الجزء من المحتوى التعليمي الذي يتضمن بقية الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ ، والاجراءات التي تدخل في المحتوى التنظيمي، والتي تستعمل لمساعدة المتعلم على التعلم، واتقان هذا المحتوى بشكل اسرع، واسهل .

٥- حلل المحتوى التدعيمي الذي اخترته كعامل مساعد على تعلم المحتوى التنظيمي الى الافكار الرئيسية، والثانوية التي يتكون منها بالتعاون مع المعلم المختص في هذه المادة .

٦- وزع الافكار الرئيسية او الثانوية في المحتوى التدعيمي الى اتخاذ القرار بشأن المفاهيم ، المبادئ ، الاجراءات ، والحقائق التدعيمية الى المستويات المختلفة من التفصيل على وفق مبادئ النظرية التوسعية .

٧-اكتب بالتسلسل هذه الافكار الثانوية سواء ما جاء منها في المحتوى التنظيمي او المحتوى التدعيمي ، ورتبها في المقدمة الشاملة ، و في كل مرحلة من مراحل التفصيل بطريقة هرمية تساعد المتعلم على التعلم .

٨-تهيئة طرق تعليمية مناسبة لتدريس (المفاهيم ، المبادئ ، الاجراءات ، الحقائق) وهنا لا يحدد ريجليوث طريقة تدريس معينة ، وانما يعطي المدرس او

المصمم التعليمي حرية اختيار طريقة تدريس تتناسب مع المحتوى التعليمي، وطبيعة المتعلمين، وحاجاتهم .

٩-عين عدد الحصص اللازمة لتدريس المحتوى التعليمي ، بحسب ما جاء في المقدمة الشاملة ، او المستوى الاول او الثاني او الثالث من مستويات التفصيل.

ويعرض الباحث الشكل التوضيحي لخطوات أنموذج ريجليوث وبالشكل الاتي:

الشكل (١)

الشكل التوضيحي لخطوات انموذج ريجليوث

١- المقدمة الشاملة

عبارة عن الافكار الرئيسة ، والشاملة التي يتضمنها محتوى المادة المراد تنظيمها .

↓

٢- المقارنة التشبيهية

تجعل من السهل فهم الافكار الجديدة من خلال ربطها بالافكار المألوفة .

↓

٣- مستويات التفصيل(التوسع)

هي مراحل عرض ، وتقديم المحتوى

أ-المستوى الاول : هو ذلك الجزء من محتوى المادة الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي جاءت في المقدمة الشاملة .	ب-المستوى الثاني : هو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية ، للافكار التي وردت في المستوى الاول .	ج-المستوى الثالث : هو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية التي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الثاني .

↓

٤-التلخيص

عبارة عن عرض موجز للافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة عامة ، وعلى مستوى التذكر .

٥-التركيب والتجميع

هي حالة خاصة من التلخيص يتم فيها ربط،و ادماج الافكار بشكل دوري .

٦- الخاتمة الشاملة

أ-التركيب الداخلي: يكون التركيز عل العلاقات التي تربط بين الافكار الرئيسية التي وردت في محتوى المادة الدراسية .

ب-التركيب الخارجي : وهي التراكيب ضمن المواد الدراسية ، وهي ربط الافكار التي يتم تدريسها في مجموعة الدروس،وخاصة توضيح العلاقات الخارجية التي تربط بين هذه الافكار .

(رزوقي و اخرون،٢٠٠٥: ١٩٣-١٩٧)

ثانياً - دراسات سابقة :

بعد اطلاع الباحث على الكتب والسجلات والفهارس المتوفرة ، للعثور على دراسات لها علاقة مباشرة بموضوع البحث ، وجد دراسة واحدة استعملت فيها الباحثة أنموذج ريجليوث مع أنموذجين آخرين هما أنموذج هيلداتابا وفراير في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها ، وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معهد المعلمات / المستنصرية في بغداد .

ووجد الباحث مجموعة من الدراسات العربية والتي لها علاقة غير مباشرة بدراسته ، وهذه الدراسات استعملت أنموذج ريجليوث في مواد دراسية اخرى ،

ووجد الباحث ايضاً دراستين اجنبيتين استعملت فيهما أنموذج ريجليوث في مادتين اخرتين .

وسيعرض الباحث هذه الدراسات على الشكل الاتي :

اولاً : دراسات عربية

أ- دراسة لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية وهي :

- **دراسة الغريباوي ٢٠٠٧ :**

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على (اثر نماذج هيلداتابا وفراير وريجليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معهد اعداد المعلمات) .

اختارت الباحثة بصورة قصدية معهد اعداد المعلمات (المستنصرية) التابع الى مديرية تربية بغداد (الرصافة الاولى) واختارت (٤) شعب من شعب الصف الثالث في المعهد المذكور .

ان عدد عينة البحث (١٣٣) طالبة بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى ، و(٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية ، و(٣٣) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة ، و(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة .

اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لأربع مجموعات(ثلاثة تجريبية، وواحدة ضابطة) . ثم درست الباحثة المجموعة التجريبية الاولى باستعمال أنموذج هيلداتابا ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال أنموذج فراير، ودرست المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال أنموذج ريجليوث ، ودرست المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة التقليدية .

كافأت الباحثة مجموعات البحث في المتغيرات الاتية،(العمر الزمني محسوباً بالاشهر، والتحصيل الدراسي للابوين ، ودرجات اللغة العربية للعام الماضي،والقدرة اللغوية،والذكاء) . بعد ذلك حددت الباحثة مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الثالث من معاهد اعداد المعلمات وكانت (١٤) مفهوما، وصاغت الباحثة مجموعة من الاهداف السلوكية على وفق تصنيف ابلوم في المجال المعرفي، لمستوياته الستة .

أعدت الباحثة عددا من الخطط التدريسية طبقا للأهداف السلوكية للمواضيع المقررة للتدريس في التجربة ، وهذه الخطط وفقا للأنموذجات الثلاث للمجموعات التجريبية، وبالطريقة التقليدية (الاستقرائية) للمجموعة الضابطة، وتم عرض هذه الخطط على مجموعة من المحكمين .

أعدت الباحثة اختبارين بعديين الاول لقياس اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية ، اما الاختبار الثاني فتضمن موضوع للتعبير لقياس اثر التعلم .

استخرجت الباحثة مستوى الصعوبة، والقوة التميزية لكل فقرة، وفعالية البدائل، واستخرجت الباحثة ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية هذا بالنسبة للاختبار الاول اما الاختبار الثاني حسبت الباحثة ثبات التصحيح بطريقتين هما (عبر الزمن والاتفاق مع مصحح آخر) .

طبقت الباحثة الاختبارين البعديين على افراد مجموعات البحث، وبعد مرور اسبوعين على تطبيق الاختبار البعدي الاول، اجرت الباحثة الاختبار البعدي الثاني للاستبقاء ، واثر التعلم .

اظهرت نتائج البحث:

١-تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي درسن باستعمال أنموذج هيلداتابا على طالبات المجموعة التجريبة الثانية اللائي درسن باستعمال أنموذج فراير،و على طالبات المجموعة الثالثة اللائي درسن باستعمال أنموذج

ريجليوث،وعلى طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية ، واستبقائها .

٢-تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن باستعمال أنموذج فراير مع طالبات المجموعة الثالثة اللائي درسن باستعمال أنموذج ريجليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها .

٣-تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن باستعمال أنموذج فراير على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية، واستبقائها .

٤-تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثالثة اللائي درسن باستعمال أنموذج ريجليوث مع طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية، واستبقائها .

أوصت الباحثة بضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها باستعمال نماذج هيلداتابا، وفراير، وريجليوث في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية لطالبات معاهد اعداد المعلمات . (الغريباوي ، ٢٠٠٧ :٥-١٢٠)

ب- **دراسات عربية لها علاقة غير مباشرة بالدراسة الحالية ، استخدمت أنموذج ريجليوث في مواد دراسية اخرى وهي :**

١- دراسة دروزة ، ١٩٩٣ :

تهدف هذه الدراسة التعرف الى (اثر نظرية ريجليوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانييه الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاثة مستويات في التعلم (التذكر الخاص والتذكر العام والتطبيق)) .

اجريت هذه الدراسة في فلسطين ، تهدف الدراسة الى التعرف على (اختبار مدى فاعلية النظرية التوسعية (نظرية ريجليوث) مقارنة بنظرية (جانيه)) واختيرت عينة عشوائية من السنة الاولى الجامعية من كلية المجتمع المتوسط التابعة لجامعة النجاح الوطنية بلغ عددها (٣٦) طالباً وطالبة . وزعت العينة عشوائيا على ثلاث مجموعات الاولى تلقت نصا تعليميا مكوناً من ألفي كلمة بعنوان (الاسلوب العلمي في البحث) منظما وفق(النظرية التوسعية)، والثانية تلقت النص نفسه ، ولكنه وفق نظرية (جانيه) الهرمية ، والثالثة تلقته بطريقة عشوائية. استغرقت التجربة يوما واحداً ، وعند تطبيق الاختبار المعد لهذه الدراسة،و الذي يقيس القدرة على تذكر المعلومات الجزئية ، وتذكر المعلومات العامة ، وتطبيق المعلومات العامة، لم تظهر نتائج تحليل التباين اي فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث الا ان الفحص اللاحق لمتوسطات درجات المجموعات الثلاث بين افراد المجموعة التي درست بالنظرية الهرمية في اختبار التذكر العام ، والتطبيق ، والاختبار الكلي الذي يتضمن الدرجات الثلاث مجتمعة في حين حصل افراد المجموعة التي درست بالنظرية الهرمية على درجات اعلى من افراد المجموعة التي درست بالنظرية التوسعية في اختبار التذكر الخاص ، كذلك فان متوسط درجات افراد المجموعتين التي تلقت المحتوى المنظم سواء كان وفق نظرية ريجليوث التوسعية او نظرية جانيه الهرمية كان اعلى من متوسط درجات افراد المجموعة التي تلقت المحتوى نفسه بطريقة عشوائية .

٢- دراسة محمد علي ،١٩٩٩

تهدف هذه الدراسة التعرف على (اثر أنموذج ريجليوث وخرائط المفاهيم في اكتساب طالبات الصف الرابع الثانوي للمفاهيم في مادة الاحياء وبمستويات ميرل في (التذكر ، التطبيق ، الاكتشاف).

اجريت هذه الدراسة في العراق ، وقد صاغت الباحثة خمس فرضيات رئيسة ، و(١٥) فرضية فرعية ، واختارت عينة عشوائية بلغت (١٣٣) طالبة من طالبات الرابع الثانوي وزعتهم في اربع مجموعات اثنتان تجريبة ، واثنتان ضابطة ، اذ اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذي الاربع مجموعات لهذا الغرض .

كوفئت المجموعات الاربع في متغيرات(درجات مادة الاحياء للعام الماضي–الثالث المتوسط– ودرجات المعرفة السابقة في المادة، والذكاء ، والعمر الزمني،وتحصيل الابوين الدراسي) كما اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتكون من(٧٦) فقرة اختبارية منها (٥٣) فقرة موضوعية ، و(١٤) فقرة مقالية بإجابات محددة ، و موزعة بمستويات (التذكر، والتطبيق، والاكتشاف) . وتحققت الباحثة من صدق،و ثبات الاختبار،و صعوبة فقراته،و قوة تميزها، وكانت مدة التجربة (٦٢) يوما تم في اخرها اجراء الاختبار التحصيلي لعينة البحث، واستخدمت الباحثة عدة وسائل احصائية لتحليل النتائج .

١–استخدام تحليل التباين .

٢–اختبار توكي للمقارنات المتعددة .

وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج ريجليوث في اكتساب المفاهيم، وبمستويات ميرل في التطبيق ، والاكتشاف على المجاميع الثلاث الاخرى ، كما تفوقت المجموعة التجريبية التي درست على وفق خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم في مستوى التطبيق فقط على المجموعتين الضابطتين .

٣-دراسة الساعدي ،٢٠٠٠

تهدف الدراسة الى (تصميم برنامج تعليمي لمادة الزخرفة وفق النظرية التوسعية لطلبة الصف الثاني قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة) وهدفت الدراسة ايضاً الى قياس فاعلية البرنامج التعليمي المصمم خلال تطبيقه على عينة البحث، ومقارنة درجة كفايته مع الطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي .

اجريت هذه الدراسة في العراق وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالب ، وطالبة وزعوا على شعبتين احداهما المجموعة التجريبية، و التي درست وفق البرنامج التعليمي المصمم بحسب نظرية ريجليوث ، والمجموعة الثانية الضابطة ، والتي درست على وفق الطريقة الاعتيادية . درست المجاميع لمدة فصل دراسي واحد بمعدل ساعتين اسبوعياً لكل مجموعة .

بعد انتهاء المدة المحددة للتجربة خضعت مجموعتا البحث لاختبار تحصيلي بعدي ، واظهرت نتائج البحث باستخدام معادلة اختبار(مان وثني)، وجود فرق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية .

استنتج الباحث ان البرنامج التعليمي المصمم وفق النظرية التوسعية كان فعالاً في تدريس مادة الزخرفة، وانه افضل من الطريقة الاعتيادية .

٤-دراسة السليماني،٢٠٠١

تهدف الدراسة التعرف على(اثر استخدام أنموذج ريجليوث في التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في علم الاحياء) .

اجريت هذه الدراسة في العراق وتكونت عينة الدراسة من (٨٩)طالب توزعوا على مجموعتين، الاولى تجريبية تدرس على وفق أنموذج ريجليوث ، والثانية ضابطة والتي درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

استغرقت الدراسة (١٠) اسابيع ضمن الفصل الدراسي الاول، واعد الباحث اختباراً تحصيلياً تضمن (٦٦) فقرة قسمت على فقرات موضوعية، وفقرات مقالية ذات الاجابة المحددة ، واختبار التفكير العلمي الذي تكون من (٥٠) فقرة ، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير العلمي اظهرت نتائج البحث باستخدام الاختبار (التائي) وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي بمستوى (التذكر، والتطبيق، والاكتشاف) كما اظهرت نتائج تطبيق اختبار التفكير العلمي وجود فرق ذو دلالة احصائية ، ولصالح المجموعة التجريبية ، وقد استنتج الباحث ان تصميم التعليم بدقة ضروري في اكتساب المعلومات، وان أنموذج ريجليوث اكثر فاعلية في تدريس مادة علم الاحياء .

٥-دراسة المرسومي،٢٠٠٢

تهدف الدراسة التعرف على(استخدام أنموذج ريجليوث في تدريس مادة الانشاء التصويري ، واثره في تحصيل طلبة فرع التربية الفنية في كليات المعلمين) .

اجريت الدراسة في العراق وتكونت عينة البحث من (٢٣) طالباً وطالبة من طلبة كلية المعلمين جامعة ديالى، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، واعدت الباحثة اختباراً لقياس

التحصيل مكون من جزئين (نظري و عملي) في مادة الانشاء التصويري لطلبة المرحلة الثالثة – فرع التربية الفنية وكالاتي :

- الجزء النظري:- يمثل اختبارا موضوعياً يتكون من ثلاثة اسئلة رئيسية مقسمة على (٣٦) فقرة .
- الجزء العملي:- يتكون من ثلاثة مطالب رئيسية يعالج كل مطلب موضوعاً معيناً ، وبعد تطبيق التجربة التي استمرت لمدة(٣٦) يوما اظهرت النتائج باستخدام الاختبار (التائي) وجود فرق ذو دلالة احصائية، ولصالح أنموذج ريجليوث في تحصيل الطلبة في الاختبار بجزأيه (النظري والعملي) . واستنتجت الباحثة ان(استخدام أنموذج ريجليوث) للتدريس المفصل يساعد المدرس في التدريس اذ يتمكن المدرس من اعداد خطط محصنة (معرفياً ، وتعليمياً، وتطبيقياً ، وتقويمياً)، وان تطبيق (أنموذج ريجليوث) يساعد على استيعاب المعلومات مدة طويلة .

٦-دراسة العزاوي ، ٢٠٠٨

تهدف الدراسة التعرف على (اثر استخدام أنموذج ريجليوث في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة العلوم العامة) .

اجريت الدراسة في العراق ، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية ، والضابطة ، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الاول المتوسط في مدرسة (ثانوية بلقيس للبنات) .

واختارت الباحثة بالطريقة العشوائية شعبة(ا) لتكون المجموعة التجريبية، والمتكونة من (٢٥) طالبة ، وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة، والمتكونة من(٢٥) طالبة .

كافأت الباحثة ما بين الطالبات بالمتغيرات الاتية :(العمر الزمني للطالبات محسوباً بالاشهر ، واختبار الذكاء" القدرة العقلية"، والتحصيل الدراسي للابوين)، وقد استخدمت الباحثة وسائل احصائية لمعرفة الفروق في هذه المتغيرات وهما (المتوسط الحسابي والاختبار التائي) وكانت مدة التجربة ثمانية اسابيع ، وبعدها قامت الباحثة باعداد اختبار اكتساب المفاهيم ، وبلغت عدد الفقرات الاختبارية (٦٠) فقرة ، وبعد التاكد من صدق و ثبات الاختبار من خلال التجربة على العينة الاستطلاعية قامت الباحثة بتطبيق الاختبار، وقد توصلت الباحثة بعد استخدام الاختبار التائي وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي درست وفق (أنموذج ريجليوث) ، واستنتجت الباحثة فاعلية أنموذج ريجليوث في تدريس مادة العلوم العامة ، وان تعلم موضوعات مادة العلوم العامة تحتاج الى تخطيط وتنظيم المادة العلمية، وكذلك اسهام التغذية الراجعة المباشرة في وصول المعلومات .

٧- دراسة الفتلاوي ،٢٠١٠

تهدف الدراسة التعرف على (اثر استخدام أنموذج ريجليوث في اكتساب المفاهيم الرياضية ، واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط)

اجريت الدراسة في العراق ، وافترضت الباحثة الفرضيتين الاتيتين :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق (أنموذج ريجليوث)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق(الطريقة الاعتيادية) في اختبار اكتساب المفاهيم .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق(أنموذج ريجليوث) ، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق(الطريقة الاعتيادية) في اختبار استبقاء المفاهيم .

اقتصرت الدراسة على المفاهيم الرياضية المتضمنة في الفصول (السادس، والسابع، والثامن، والتاسع) من الكتاب المدرسي المقرر للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي(٢٠٠٨-٢٠٠٩) .

استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين (مجموعة تجريبية،ومجموعة ضابطة)، وبعد ان كافأت الباحثة مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية : (العمر الزمني للطالبات محسوبا بالاشهر، ودرجات مادة الرياضيات للعام الماضي، والتحصيل الدراسي للوالدين،والذكاء، والمعرفة السابقة في الرياضيات،والسلامة الداخلية) .

درست الباحثة المجموعتين بنفسها اذ درست المجموعة التجريبية على وفق(أنموذج ريجلوث) ، ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية .

ولقياس مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم الرياضية قامت الباحثة ببناء اختبار في اكتساب المفاهيم من النوع الموضوعي مكون من(٥٠) فقرة على وفق مستويات بلوم الثلاثة الاولى (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، على شكل الاختيار من متعدد باربعة بدائل، وبعد ان تأكدت الباحثة من صدق، وثبات الاختبار طبقت الباحثة الاختبار على عينتي البحث التجريبية، والضابطة ، بعد ظهور النتائج للاختبار قامت بمعالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار(التائي) لعينتين مستقلتين اسفرت الدراسة على وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق

(أنموذج ريجليوث) ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق (الطريقة الاعتيادية) في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية ، واختبار استبقاء المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية .

ثانيا:دراسات أجنبية :

وهي دراستان اجنبيتان استخدم فيهما الباحثان(أنموذج ريجليوث) في مواد دراسية اخرى ، والدراستان هما :

١ – دراسة Reigluth, 1981

اجريت هذه الدراسة في امريكا ، وهدفت الى المقارنة بين النظرية التوسعية (التنظيم التوسعي) بثلاث تنظيمات اخرى ، وهي التنظيم التقدمي ، (وفيه يرتب المحتوى التعليمي من اسهل خطوة يراد تعلمها الى اعقد خطوة، بحيث تؤدي الخطوة الاولى الى الثانية وهكذا تسير المهمة المراد تعلمها الى ان تتحق) ، اما التنظيم الايابي ، (فينظم المحتوى التعليمي باتجاه معاكس للمحتوى التقدمي اذ تكون اول خطوة يتعلمها الطالب هي اخر خطوة في عملية التطبيق، واخر خطوة يتعلمها هي التي يتعلمها في البداية) .

والتنظيم الهرمي(و فيه ينظم اجزاء المحتوى التعليمي من الاجزاء المحددة الى المعلومات العامة، ومن الامثلة الى الكليات، ومن الاسفل الى الاعلى بحيث يتعلم المتطلبات السابقة لكل مهمة تعليمية جديدة قبل تعلم المهمة نفسها) والتنظيم التوسعي(وفيه ينظم المحتوى التعليمي اذ يبدأ بمقدمة شاملة ثم شرح مفصل لعناصر المقدمة،لمراحل متتابعة عدة بعدها التركيب والتجميع ثم التلخيص، واخيراً الخاتمة الشاملة) .

استعمل (ريجليوث) في دراسته احجاماً مختلفة من المحتوى التعليمي(محتوى قصير ،و محتوى طويل) ونوعين من المحتوى (لغة انكليزية،

ورياضيات) وقد اختار هذا العالم عينة عشوائية من السنة الاولى في جامعة (سيراكيوز) في الولايات المتحدة الامريكية ، واستعمل اختبار لقياس القدرة على تذكر المعلومات العامة من مفاهيم ، ومبادئ ، ولم يجد فرقا ذا دلالة احصائية بينهم في المحتوى القصير .

اما في المحتوى الطويل نسبيا اثبت التنظيم التقدمي أثراً ذا دلالة، وقد اوعز (ريجليوث) تلك النتيجة (الى ان حجم المحتوى التعليمي المستعمل في هذه التجربة لم يكن طويلا لدرجة تمكن التنظيم التوسعي من التفوق) .

اوصى (ريجليوث) لبقية الباحثين باستعمال التنظيم التوسعي مع محتوى تعليمي طويل الحجم مثل مادة منهجية فصلية او شهرية .
(Reigeluth,1981: 288-512)

٢- دراسة Hanclosky , 1986

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، و كان هدفها (المقارنة بين نظرية ريجليوث التوسعية مع كل من نظرية جانيه الهرمية وأنموذج اوزبل في منظومة المعلومات) وافترض ان النظرية التوسعية لـ(ريجليوث) تتفوق على كل منهما .

ففي دراسته التجريبية الاولى، والتي كانت هي عبارة عن دراسة اولية استخدم عينة عشوائية من طلبة جامعين ، وعددهم (٩٢) طالبا وطالبة ، وبلغ متوسط اعمارهم بين(١٧-٢٢) سنة ، بعد ذلك قام الباحث بتوزيعهم عشوائيا الى ثلاث مجموعات تجريبية ، الاولى درست وفق (النظرية التوسعية)، والثانية درست نفس المحتوى وفق نظرية (جانيه) الهرمية ، والثالثة درست وفق أنموذج (اوزبل) ، وباستعمال اختبار لقياس القدرة على تذكر المفاهيم العامة والمبادئ العامة

اظهرت النتائج بوجود فرق ذو دلالة احصائية بتفوق أنموذج ريجليوث على المجموعتين التجريبيتين الاخريين، كما تفوقت مجموعة أنموذج اوزبل على المجموعة التي درست وفق أنموذج جانيه .

الا ان الباحث قد شعر ان هناك بعض المتغيرات لها اثر على سير النتائج كالعمر الزمني ، ومستوى التحصيل الاكاديمي ، والجنس ، لذلك اجرى دراسته الثانية على طلبة اخرين بعينة من طلبة جامعيين باعمار بلغ متوسطها (٢٧-٣٥) سنة للتأكد من المتغيرات التي حددها في اعلاه ، و اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية الا لصالح العمر الزمني عندها استعمل هذا المتغير في التحليل اللاحق كمتغير دخيل لدراسة تفاعله مع النماذج الثلاثة، وقد اظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح أنموذج التنظيم الهرمي لـ(جانيه) على التنظيمين الآخرين ، وذلك باستعمال الاختبار نفسه الذي استعمل في الدراسة الاولى .

ولم يتبين فرق احصائي بين مجموعة التنظيم (التوسعي) وتلك التي درست على وفق تنظيم (اوزبل) كما لم يظهر(للجنس او الخبرة السابقة ، او التحصيل) اثر على التعلم مع استعمال هذه النماذج او التنظيمات .

وقد فسر نتائج دراسته هذه على ان العمر الزمني قد يبدو انه عامل يتفاعل مع الأنموذج المستعمل في التدريس .

ثالثا : موازنة بين الدراسات السابقة

۞ المؤشرات المستخلصة من الدراسات السابقة

١- الهدف :

هدفت معظم الدراسات السابقة مقارنة أنموذج ريجليوث مع نماذج اخرى كما في دراسة (دروزة ،١٩٩٣) ودراسة (محمد علي،١٩٩٩) ودراسة (الغريباوي ،٢٠٠٧) ودراسة (Reigluth, 1981) ودراسة (Hanclosky, 1986) .

في حين اقتصرت دراسة (الساعدي ،٢٠٠٠) ودراسة (السليماني، ٢٠٠١) ودراسة (المرسومي ،٢٠٠٢) ودراسة (العزاوي ،٢٠٠٨) ودراسة (الفتلاوي ، ٢٠١٠) على مقارنة أنموذج ريجليوث مع الطريقة الاعتيادية ، ويتفق الباحث مع دراسة المرسومي في مقارنة اثر أنموذج ريجليوث مع الطريقة الاعتيادية في التحصيل .

٢- عينة الدراسات :

يتراوح الحد الادنى، والاعلى من اعداد عينة الدراسة من (٢٤-١٣٣) طالب، وفي دراسة (Reigluth, 1981) كان العدد غير محدد، و كانت العينات مختلطة في دراسة (دروزة ،١٩٩٣) ودراسة (الساعدي ، ٢٠٠٠) ودراسة (المرسومي ،٢٠٠٢) و دراسة (Reigluth, 1981) و دراسة (Hanclosky, 1986).

اما دراسة (محمد علي ،١٩٩٩) ودراسة (الغريباوي ،٢٠٠٧) ودراسة (العزاوي ،٢٠٠٨) ودراسة (الفتلاوي ،٢٠١٠) فقد كانت عينة البحث من الطالبات .

واما دراسة (السليماني ،٢٠٠١) فقد كانت عينة البحث من الطلاب فقط، والبحث الحالي فعينته من الطالبات فقط .

٣- المرحلة الدراسية :

تشابهت المرحلة الدراسية في معظم الدراسات السابقة حيث اجريت على المرحلة الجامعية كما في دراسة (دروزة ،١٩٩٣) و دراسة (الساعدي ،٢٠٠٠) ودراسة (المرسومي ،٢٠٠٢) .

اما دراسة (محمد علي ،١٩٩٩) فقد اجريت على المرحلة الاعدادية (الرابع العام) ودراسة (السليماني ،٢٠٠١) اجريت على الصف(الخامس العلمي) ودراسة (الغريباوي ،٢٠٠٧) اجريت على طالبات المرحلة الثالثة معهد اعداد المعلمات ، واما دراسة (العزاوي ،٢٠٠٨) فقد اجريت على الصف الاول المتوسط ، ودراسة (الفتلاوي ،٢٠١٠) اجريت على الصف الثاني متوسط .

اما الدراسة الحالية تناولت المرحلة الاعدادية (الرابع الادبي) .

٤-المجاميع التجريبية :

تتباين عدد المجاميع التجريبية حيث كانت اربع مجاميع تجريبية في دراسة (Reigluth, 1981) وثلاث مجاميع تجريبية وواحدة ضابطة في دراسة (الغريباوي،٢٠٠٧) وثلاث مجاميع تجريبية في دراسة (Hanclosky, 1986).

وثلاث مجاميع (تجريبيتين وضابطة) كما في دراستي (دروزة،١٩٩٣) و(محمد علي،١٩٩٩) ، ومجموعة واحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي كما في دراسة (المرسومي،٢٠٠٢) .

ومجموعتين (تجريبية،و ضابطة) كما في دراسة (العزاوي،٢٠٠٨) ودراسة (الفتلاوي،٢٠١٠) ، واما البحث الحالي فسيعتمد على مجموعتين الاولى تجريبية والاخرى ضابطة لتحقيق هدف البحث .

٥-المادة الدراسية:

اتفقت جميع الدراسات السابقة في وجود مادة دراسية محددة اي وجود محتوى دراسي معين بغض النظر عن كونه كراساً او كتاباً منهجياً او مطبعياً لتقديم برنامج البحث او مفاهيم اساسية ففي دراسة (الفتلاوي ،٢٠١٠) ودراسة (Reigluth, 1981) فتناولت مادة الرياضيات، و دراسة (دروزة،١٩٩٣) تناولت الاسلوب العلمي في البحث، ودراسة (محمدعلي، ١٩٩٩)، ودراسة (السليماني،٢٠٠١) تناولتا مادة الاحياء ، ودراسة (الساعدي،٢٠٠٠) تناولت مادة الزخرفة،ودراسة (المرسومي،٢٠٠٢) تناولت مادة الانشاء التصويري، ودراسة (الغريباوي،٢٠٠٧) تناولت مادة قواعد اللغة العربية، ودراسة (العزاوي،٢٠٠٨) تناولت مادة العلوم العامة ، دراسة (Hanclosky, 1986) فلم يذكر المادة التي تناولت الدراسة ، و تناولت الدراسة الحالية مادة قواعد اللغة العربية .

٦-التصاميم التجريبية :

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها لانواع التصاميم التجريبية اذ استعمل بعضها التصميم ذا الاختبار القبلي والبعدي مثل دراسة (محمد على،١٩٩٩)، ودراسة (الساعدي،٢٠٠٠) ، ودراسة (السلماني،٢٠٠١) ، ودراسة (المرسومي،٢٠٠٢) .

اما البعض الاخر اكتفى بالاختبار البعدي فقط مثل دراسة (دروزة،١٩٩٣)، ودراسة (الغريباوي،٢٠٠٧)، ودراسة (العزاوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (الفتلاوي،٢٠١٠)، ودراسة (Reigluth, 1981)، ودراسة (Hanclosky, 1986)، والبحث الحالي استعمل التصميم التجريبي ذو الاختبار البعدي فقط .

٧- مدة الدراسة :

لاحظ الباحث الاختلاف في مدة تطبيق كل تجربة في الدراسات السابقة والتي تراوحت بين الايام وبين الاشهر ، مثل دراسة (دروزة،١٩٩٣)، ودراسة (Hanclosky, 1986) فقد استغرقت يوما واحدا فقط .

اما دراسة (محمد علي،١٩٩٩) ، ودراسة (الساعدي،٢٠٠٠)، ودراسة (السليماني،٢٠٠١)، ودراسة (المرسومي،٢٠٠٢)، ودراسة(الغريباوي، ٢٠٠٧)، ودراسة (العزاوي،٢٠٠٨)، ودراسة (الفتلاوي،٢٠١٠) فقد استمرت كل منها فصل دراسي كامل، واما دراسة (Reigluth, 1981) فلم يفصح عن مدة التجربة .

واما البحث الحالي استغرق فصلا دراسيا كاملا، وهو الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) .

٨- المتغيرات التابعة التي تناولتها الدراسات السابقة :

اتفقت جميع الدراسات السابقة في كون المتغير التابع هو التحصيل الدراسي الا انها اجرت قياس مستويات مختلفة، فنرى ان دراسة (دروزة،١٩٩٣) تناولت (التذكر، والتطبيق) بينما تناولت دراسة (محمد على،١٩٩٩) التحصيل الدراسي بثلاثة مستويات، وهي (التذكر والتطبيق والاكتشاف) اما دراسة (الساعدي،٢٠٠٠) فتناولت التحصيل الدراسي بكل المستويات،و اما دراسة (السليماني،٢٠٠١) فتناولت التحصيل الدراسي بمستويات (التذكر والتطبيق والاكتشاف)، وتناولت دراسة (المرسومي،٢٠٠٢) التحصيل بمستويات (التذكر والتطبيق والاكتشاف)، وتناولت دراسة (الغريباوي،٢٠٠٧)، ودراسة (العزاوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (الفتلاوي،٢٠١٠) في التحصيل باكتساب المفاهيم بمستويات (التذكر والفهم والتطبيق)، واقتصرت دراسة (Reigluth, 1981) ، ودراسة (Hanclosky, 1986) على تذكر المعلومات .

وتناولت الدراسة الحالية في متغير واحد هو التحصيل بمستويات (التذكر والفهم والتطبيق) .

٩- النتائج :

تباينت نتائج الدراسات السابقة حول فعالية إنموذج (ريجليوث) المسند الى النظرية التوسعية اذ لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بين إنموذج (ريجليوث)، و النماذج الاخرى كدراسة (دروزة ، ١٩٩٣)،و دراسة (Reigluth, 1981)، و دراسة (Hanclosky, 1986) الثانية ، بينما اظهرت دراسات (محمد علي،١٩٩٩)، و(الساعدي ، ٢٠٠٠)، و(السليماني ،٢٠٠١) ، و(المرسومي،٢٠٠٢)، و(الغريباوي،٢٠٠٧)، و(العزاوي،٢٠٠٨)، و(الفتلاوي،٢٠١٠)، و(Hanclosky, 1986) الاولى، وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح أنموذج (ريجليوث) .

رابعاً :مدى الإفادة من الدراسات السابقة

١- ارشاد الباحث الى المصادر الخاصة بدراسته .
٢- بصرت الباحث بالاجراءات المنهجية المتبعة في تلك الدراسات .
٣- اختيار التصميم التجريبي الذي يناسب دراسته .
٤- اعداد الخطط التدريسية .
٥- اعداد اداة البحث واجراءاتها .
٦- اختيار الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات المتعلقة بدراسته .
٧- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة باجراء موازنة منطقية بينها وبين الدراسة الحالية .

الفصل الثالث
منهج البحث و إجراءاته

سيعرض الباحث في هذا الفصل منهجية البحث ، والاجراءات التي يتطلبها، للتحقق من اهدافه ، وفرضيته ، وقد اتبع الباحث منهج البحث التجريبي في دراسته لأنه المنهج المناسب لهذا البحث لتحقيق هدف بحثه ، ولأنه منهج مبني على الاسلوب العلمي اذ يبدأ بمشكلة ما تواجه الباحث ، تتطلب منه التعرف على الاسباب، والظروف التي ادت اليها ، و ذلك عن طريق اجراء التجارب العلمية . (صابر و مرفت،٢٠٠٢: ٥٧)

وفيما ياتي عرض لاجراءات الدراسة :

۞ اجراءات البحث :

أولاً : التصميم التجريبي

يعد اختيار التصميم التجريبي من اخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية، اذ ان سلامة التصميم،و صحته هي الضمان الاساسي للوصول الى نتائج موثوق بها .(الزوبعي والغنام،١٩٨١: ٩٤-٩٥)، كونه يتضمن الوصول الى نتائج دقيقة وهو في نفس الوقت يساعد الباحث على تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الاحصائي ، والذي يعمل على تسهيل عملية الحصول على الاجابات لفرضية البحث . (العزاوي،٢٠٠٨: ١١٨)

من الملاحظ في هذه البحوث انها تبقى جزئية الضبط مهما اتخذت فيها من اجراءات ، وذلك لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظواهر التربوية . (داود و حسين،١٩٩٠: ٢٥٠)

فمنذ البداية يجب التنبيه الى ان البحوث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط لانه من الصعب توفير درجة كافية من ضبط المتغيرات لطبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها . (الزوبعي والغنام،١٩٨١: ١٤٤)

عليه لا يوجد نموذج واحد للتصميم التجريبي يصلح لكل البحوث ، فطبيعة المشكلة التي يتخذها الباحث موضوعاً للتجربة ، وظروف العينة التي يختارها هي التي تحدد نوع التصميم ، وتفرض صورته ، ومن اجل هذا تتعدد التصميمات بحسب درجات الضبط . (الزوبعي و الغنام،١٩٨١: ١٠٢)

وقد اعتمد الباحث تصميماً تجريباً ذا ضبط جزئي ، وهو من التصاميم ذات الضبط المحكم فجاء التصميم بالشكل الاتي:

الشكل (٢)

يوضح التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

ت	المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
١	التجريبية	أنموذج ريجليوث	التحصيل	اختبار تحصيلي بعدي
٢	الضابطة			

ويقصد بالمجموعة التجريبية : هي المجموعة التي يتعرض افرادها للمتغير المستقل (أنموذج ريجليوث) .

ويقصد بالمجموعة الضابطة : هي المجموعة التي لا يتعرض افرادها لأي متغير، اي يتم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) .

ويقصد بالتحصيل : هو المتغير التابع ، ويقاس بوساطة اختبار بعدي لمعرفة اثر المتغير المستقل (أنموذج ريجليوث) .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

- **مجتمع البحث:** ان تحديد مجتمع الدراسة امر مهم في البحوث التربوية لانه يساعد في اختيار عينة البحث على وفق الاسلوب العلمي الامثل . (ابو النيل،١٩٨٤: ٢٠)

يتكون مجتمع البحث من المدارس الثانوية، والاعدادية التابعة الى المديرية العامة لتربية ديالى – مركز بعقوبة، واطرافها ، التي تضم صفوفاً لدراسة الفرع الادبي ، وقد حصل الباحث على المعلومات من شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية ديالى ، والجدول (١) يوضح اسماء المدارس الثانوية والاعدادية للبنات الصباحية ومواقعها .

الجدول (١)

المدارس الثانوية والاعدادية للبنات ومواقعها في مدينة بعقوبة واطرافها

ت	اسم المدرسة	الموقع
١	ثانوية العدنانية للبنات	حي المعلمين
٢	ثانوية ام سلمة	بعقوبة الجديدة
٣	اعدادية الحرية للبنات	بعقوبة الجديدة
٤	ثانوية عائشة للبنات	حي اليرموك

٥	ثانوية اليمامة للبنات	ناحية بهرز
٦	ثانوية الامال للبنات	حي التحرير
٧	اعدادية القدس للبنات	بعقوبة المركز
٨	اعدادية امنة بنت وهب للبنات	بعقوبة الجديدة
٩	ثانوية الروابي للبنات	حي السادة
١٠	اعدادية الزهراء للبنات	بعقوبة المركز
١١	ثانوية العامرية للبنات	حي التحرير
١٢	ثانوية الخيزران للبنات	حي التحرير
١٣	ثانوية التحرير للبنات	حي التحرير
١٤	ثانوية المسرة للبنات	حي التحرير

أ- عينة البحث :

اختار الباحث قصدياً ثانوية اليمامة للبنات الواقعة في ناحية بهرز لتطبيق تجربته للاسباب الاتية :

١- ابداء رغبة ادارة الثانوية ، واستعدادها في التعاون مع الباحث في تطبيق التجربة .

٢- قرب المدرسة من منطقة سكن الباحث .

٣- اغلبية المدارس الاعدادية والثانوية تقتصر الدراسة فيها على الفرع العلمي ومن الصعوبة الحصول على المدارس التي فيها الفرع الادبي وفيها اكثر من شعبة لاجراء التجربة .

ب- عينة الطالبات :

بعد ان حدد الباحث المدرسة التي سيطبق فيها التجربة،و هي (ثانوية اليمامة للبنات)، زار الباحث تلك المدرسة،و معه كتاب،(تسهيل المهمة) صادر من المديرية العامة لتربية ديالى ملحق (١) ، وكانت ثانوية اليمامة للبنات تضم ثلاث شعب للصف الرابع الادبي فاختار بطريقة السحب العشوائي شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستتعرض الى المتغير المستقل (أنموذج ريجليوث)، وشعبة (أ) المجموعة الضابطة التي ستدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (القياسية) .

بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٣٢) طالبة، وعدد طالبات المجموعة الضابطة (٣١) طالبة ، وبعد ان استبعد الباحث الطالبات الراسبات من نتائج التجربة احصائياً ، لاعتقاده ان لديهنّ خبرة سابقة عن الموضوعات التي تدرس على مدى وقت التجربة، وقد تؤثر هذه الخبرة في دقة نتائج البحث مع ابقائهن في الصف حفاظاً على النظام المدرسي ، واصبحت عينة البحث بشكلها النهائي (٥٤) طالبة بواقع (٢٧) طالبة للمجموعة التجريبية، و(٢٧) طالبة للمجموعة الضابطة،و الجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد و بعده

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	٣٢	٥	٢٧
الضابطة	٣١	٤	٢٧
المجموع	٦٣	٩	٥٤

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث

حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) احصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج التجربة ، فقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في يوم الاحد ٢٠١١/١٠/١٦ بالمتغيرات الاتية :-

١-درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١ (للصف الثالث المتوسط) .

٢-العمر الزمني محسوبا بالشهور .

٣-التحصيل الدراسي للاباء والامهات .

٤-اختبار القدرة اللغوية .

١-درجة اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ للصف الثالث المتوسط

حصل الباحث على درجات طالبات عينة البحث في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي السابق من سجلات الدرجات التي اعدتها ادارة الثانوية ملحق (٢) ، وعند حساب المتوسط الحسابي لدرجات اللغة العربية النهائية للصف الثالث المتوسط في الامتحان الوزاري اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (٦٤.٨١) ، والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة(٦٧.٧٨) ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

القيمة التائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية النهائية للعام الدراسي(٢٠١٠-٢٠١١)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٦٤.٨١	٨.٢١٨	٦٧.٥٣٥	٥٢	١.٣١٠	٢.٣٢٦	غير دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥)
الضابطة	٢٧	٦٧.٧٨	٨.٣٩٦	٧٠.٤٩٢				

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة، والبالغة (١.٣١٠) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٣٢٦) عند درجة حرية (٥٢) ، ومستوى دلالة (٥ ٠.٠) اذن لا يوجد فرق بين المجموعتين مما يدل على انهما متكافئتان في التحصيل للعام الدراسي السابق .

٢-العمر الزمني محسوبا بالاشهر :

حصل الباحث على العمر الزمني للطالبات من ادارة ثانوية اليمامة للبنات،و بالاعتماد على البطاقة المدرسية ، ومن الطالبات انفسهن الملحق(٣) ، وعند حساب متوسط العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث، بلغ المتوسط الحسابي لاعمار المجموعة التجريبية(١٨٦.٩٣)،و المتوسط الحسابي لاعمار المجموعة الضابطة(١٨٤.٦٣) وبما ان القيمة التائية المحسوبة ، والبالغة (٠.٨٤٠)اقل من

القيمة الجدولية (٢.٣٢٦) عند درجة حرية (٥٢) هذا يعني ان المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

القيمة التائية لاعمار مجموعتي البحث محسوبا بالاشهر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	١٨٦.٩٣	٨.٣٢٥	٦٩.٣٠٥	٥٢	٠.٨٤٠	٢.٣٢٦	غير دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥)
الضابطة	٢٧	١٨٤.٦٣	١١.٥٢٠	١٣٢.٧١٠				

٣-أ - التحصيل الدراسي للاباء :

حصل الباحث على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للاباء من مصدرين هما :

١- البطاقة المدرسية التي اعدتها ادارة المدرسة .

٢- الطالبات انفسهنّ ، وباستعمال مربع كاي (كا^{٢}) اظهرت النتائج ان قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٥.٨٢٢) اقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (١٢.٥٩) ، وعند درجة حرية (٦) ومستوى دلالة (٥ ،٠٠) مما يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة مربع (كا٢) المحسوبة و الجدولية*

المجموعة	حجم العينة	امي ويقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية و معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	كا٢ المحسوبة	كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٧	٣	٤	٧	٧	٦	٦	٥.٨٢٢	١٢.٥٩	غير دال احصائياً عند (٠.٠٥)
الضابطة	٢٧	٠	٨	٨	٧	٤				

٣-ب- التحصيل الدراسي للامهات :

حصل الباحث على البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للامهات من مصدرين هما .

١-البطاقة المدرسية .

٢-الطالبات انفسهن .

وباستعمال مربع كاي (كا٢) اظهرت النتائج بان قيمة (كا٢) المحسوبة البالغة (٦.٤٦١)، وهي اقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٢.٥٩)عند درجة حرية (٦)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للامهات، والجدول (٦) يوضح ذلك .

* دمجت الخليتان (امي و يقرا و يكتب)في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من(٥) وبذلك اصبحَ عدد الخلايا(٥) وبدرجة حرية (٦) . (الصوفي،١٩٨٥: ٢٦)

الجدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لامهات طالبات مجموعتي البحث و قيمة مربع (كا٢) المحسوبة و الجدولية*

المجموعة	حجم العينة	امي وتقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية و معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	كا٢ المحسوبة	كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٧	٥	٤	١٣	٤	١	٦	٦.٤٦١	١٢.٥٩	غير دال احصائياً عند (٠.٠٥)
الضابطة	٢٧	١	٦	٩	٨	٣				

٤- اختبار القدرة الغوية :

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة في القدرة اللغوية، استعمل الباحث اختبار فهم المعاني (لرمزية الغريب) المكون من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد في يوم الاثنين ٢٠١١/١٠/١٧. الملحق (٤) (الغريب ، ١٩٧٧ :٣٥)

حدد الباحث (٥) درجات لكل اجابة صحيحة من فقرات الاختبار،و (صفر) للاجابة غير الصحيحة من فقرات الاختبار فكانت الدرجة العليا (١٠٠) ، والدرجة الدنيا (صفر) ملحق (٥) وقد طُبقِ الاختبار على عينة البحث، وبعد تصحيح الاجابات تم حساب المتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة التجريبية (٤٥.٩٣)، والمتوسط الحسابي للقدرة اللغوية للمجموعة الضابطة (٥٢.٧٨)، والجدول (٧) يوضح ذلك .

* دمجت الخليتان(امي يقراو يكتب)في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من(٥)،و بذلك اصبحَ عدد الخلايا (٥) وبدرجة حرية(٨) .(الصوفي،١٩٨٥: ٢٦)

الجدول (٧)

القيمة التائية لدرجات القدرة اللغوية لمجموعتي البحث التجريبية و الضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٤٥.٩٣	١٢.٩٣٨	١٦٧.٣٩	٥٢	٢.٠٣٤	٢.٣٢٦	غير دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥)
الضابطة	٢٧	٥٢.٧٨	١١.٧٥٤	١٣٨.١٥				

وبما ان القيمة التائية المحسوبة (٢.٠٣٤) هي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٣٢٦) فهذا يعني غياب وجود فرق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، اي انهما متكافئتان في اختبار القدرة اللغوية .

رابعاً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الاجراءات ، وشيوع استعمال المنهج التجريبي في هذا المجال الا ان المتخصصين بتلك العلوم يدركون تماما الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، وضبطها كونها من الظواهر السلوكية، وغير المادية التي يصعب عزلها تجريبيا . وفضلا عما تقدم من اجراءات التكافؤ الاحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في اربع متغيرات، فقد حرص الباحث على تحديد تأثيرات المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي يعتقد انها قد تؤثر في سلامة التجربة وضبطها ، وتؤدي الى اضعاف دقة النتائج اذ ان عملية

ضبطها تؤدي الى نتائج دقيقة . (الزوبعي و الغنام،١٩٨١: ٩٥) ومن هذه العوامل :

أ- الحوادث المصاحبة :

لم يصاحب التجربة اي حادث يلفت النظر طوال مدة التجربة ليعرقل سيرها ، ومن ثم يؤثر في المتغير التابع الى جانب المتغير التجريبي اذ لم يتعرض افراد مجموعتي البحث الى الترك او الانقطاع او الانتقال من المدرسة طوال مدة التجربة ، عدا حالات الغياب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعتا البحث ، وبنسب متساوية الى حد ما .

ب- اثر الاجراءات التجريبية :

حاول الباحث تحديد اثر بعض الاجراءات التجريبية التي يمكن ان تؤثر في سير التجربة، وعلى النحو الاتي:-

١- سرية البحث :

اتفق الباحث مع ادارة الثانوية على ضرورة سرية البحث ، وضرورة عدم اخبار الطالبات بطبيعة البحث، واهدافه ، لضمان استمرار نشاطهنّ، وتعاملهنّ مع التجربة بنحو طبيعي لا يؤثر في سلامة النتائج، ودقتها .

٢- المادة الدراسية :

درس الباحث مادة دراسية موحدة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ضمن المنهج المقرر، وتمثل سبعة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الرابع الادبي للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ على وفق تسلسلها الزمني .

٣- متغير المدرس :

درس الباحث نفسه مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) لضمان عدم تدخل تاثير هذا العامل في نتائج التجربة،و ما يضيفه هذا الاجراء من دقة في نتائج التجربة ، لان تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل، فقد يعزى جزء من الفرق الى تمكن او كفاية احد المدرسين من المادة اكثر من الاخر ، او صفاته الشخصية او غير ذلك من العوامل .

٤- توزيع الحصص :

تم التوزيع المتساوي للحصص الدراسية بين مجموعتي البحث ، فقد كان الباحث يدرس حصتين اسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث بحسب منهج توزيع الحصص في المدارس الاعدادية والثانوية لفروع اللغة العربية، واتفق الباحث مع ادارة الثانوية على تنظيم جدول توزيع الحصص لمادة قواعد اللغة العربية للصف الرابع الادبي والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

توزيع جدول الحصص لمادة قواعد اللغة العربية على مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الساعة	اليوم	الساعة
التجريبية	الاحد	٨.٠٠	الاثنين	٩.٣٠
الضابطة	الاحد	٩.٣٠	الاثنين	٨.٠٠

٥-الوسائل التعليمية :

استعمل الباحث الوسائل التعليمية (السبورة، والكتاب المقرر، والطباشير الابيض، والملون ، والبطاقات) مع مجموعتي البحث .

٦- بناية المدرسة :

طُبقت التجربة في مدرسة صفوفها متشابهة من حيث الاثاث ، والمساحة، والانارة ، والتهوية .

٧-مدة التجربة :

كانت مدة التجربة واحدة متساوية لمجموعتي البحث اذ بدات في ٢٠١١\١٠\١٦ وانتهت في ٢٠١٢\١\٣ .

٨-الاندثار التجريبي :

المقصود بالاندثار التجريبي هو (الاثر الناتج عن ترك عدد من عينة البحث الدراسة او انقطاعهم في اثناء التجربة). (الزوبعي و الغنام،١٩٨١: ٩٥) ، وفي التجربة لم تحصل فيها حالة انقطاع اي طالبة او نقلها .

٩-اداة القياس :

استعمل الباحث اداة قياس موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث ، لذا اعد الباحث اختباراً تحصيلياً ، لغرض تطبيقه على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في وقت واحد .

١٠-اختيار افراد العينة :

استطاع الباحث السيطرة على تأثير هذا العامل بالاختيار العشوائي لافراد عينة البحث (التجريبية والضابطة) ، واجراء عمليات التكافؤ احصائياً بين مجموعتي البحث في درجة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والعمر الزمني محسوباً بالاشهر والتحصيل الدراسي لآباء وامهات الطالبات، واختبار القدرة اللغوية.

خامسا :متطلبات البحث

يتطلب البحث اجراء الاتي :

أ- تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في اثناء مدة التجربة،و هي سبعة موضوعات على وفق مفردات المنهج، وتسلسلها الزمني في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الادبي للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ ، و الجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

موضوعات مادة قواعد اللغة العربية المحددة للتجربة

ت	الموضوعات	رقم الصفحة	عدد الصفحات
١	الفعل الماضي	١٠-٢٠	١١
٢	رفع الفعل المضارع	٢١-٣٠	١٠
٣	نصب الفعل المضارع	٣١-٤٤	١٤
٤	جزم الفعل المضارع (الادوات التي تجزم فعلا واحد)	٤٥-٥٥	١١

٥	جزم الفعل المضارع(الادوات التي تجزم فعلين)	٥٦-٧٤	١٩
٦	بناء الفعل المضارع	٧٥-٨٨	١٤
٧	فعل الامر	٨٩-٩٧	٩

ب- صياغة الاهداف السلوكية :

تعد الاغراض السلوكية ضرورة لازمة لاي عملية تعليمية ، فهي دليل عمل الباحث في اثناء تطبيق التجربة ، فهي الحاصل التعليمي او السلوك النهائي الذي يحققه تدريس وحدة تعليمية معينة . (قطامي واخرون،٢٠٠٣: ٩٩)

فهي تساعد في انجاز المهمة المطلوبة في اقل جهد،و اقصر وقت فضلا عن انها تلقي عدد من الاحتمالات، والتغيرات، والتفسيرات لما قد يكون متوقعاً. (سلامة،٢٠٠١: ٦٩)

بها يستطيع المدرس ان يقيس سلوك المتعلم، وملاحظته بعد مرور ذلك المتعلم بخبرة تعليمية معينة . (العدوان و الحوامدة،٢٠٠٨: ٥٨)

فهي تساعد المدرس في قياس نواتج ما يتعلمه الطلاب،و تبعدهم عن العشوائية في عمليتي التعلم ، والتعليم . (الصائغ،٢٠٠٠: ٣٠)، كما هي خير معين للباحث لاعداد اختبار صالح ومتقن . (الحيلة،٢٠٠٩: ٨٣)، ومتى ما تم تحديد الاهداف تصبح رؤية معالم الدرس واضحة وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التدريس بطريقة علمية . (حمدان،د-ت:١٢٧)

وبعد اطلاع الباحث على الاهداف العامة لتدريس قواعد اللغة العربية صاغ الاهداف السلوكية ، بالاعتماد على محتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة موزعة على المستويات الثلاثة في تصنيف بلوم (التذكر،الفهم،التطبيق) وبغية التثبت من صلاحيتها لمحتوى المادة الدراسية تم عرضها على مجموعة من

الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ، الملحق(٦) لبيان ملاحظاتهم وارائهم في سلامتها وملائمتها لشروط الصياغة وملائمة مستوياتها المعرفية ، فقد اجرى الباحث التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم و ارائهم واعتمد على اتفاق بنسبة(٨٠%) فاكثر حتى اخذت صيغتها النهائية (٧٤)هدفا سلوكيا الملحق(٨) بواقع (٢٩) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر و(٢٣) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم و(٢٢) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق .

ج- اعداد الخطط التدريسية :

الخطة التدريسية هي مجموعة الاجراءات، والتدابير السابقة التي يسعى المدرس من خلالها القيام بعمل هادف . (نشواني،١٩٨٥: ٢٣١)

فهي خير معين في تهيئة المدرس نفسيا ، وتربويا لتعليم الطلبة بما يتضمنه الدرس من معارف ، ومفاهيم ، وخبرات ، ومواقف تعليمية بصيغ علمية هادفة ، ومدروسة . (كاتوت،٢٠٠٩: ٢٤)

إذ ان التخطيط الدراسي هو تصور عقلي يصف ما يقوم به المدرس من اجراءات، وممارسات، واداءات ، وما يستخدمه من وسائل تعليمية لانجاز مهام معينة لتحقيق اهداف سبق تحديدها . (اللقاني وعودة،١٩٨٩: ٥٥-٥٦)

وقد اعد وصمم الباحث بعد الاطلاع على الاهداف العامة خطط دراسية على وفق (أنموذج ريجليوث)، والطريقة القياسية ، وكالاتي :

أ-الخطط الدراسية لأنموذج ريجليوث (النظرية التوسعية) :

يُعدّ أنموذج ريجليوث أنموذجاً تعليمياً ، وليس طريقة تدريس، لذا ترى (دروزة،١٩٩٥) ان افضل الطرائق التعليمية المستعملة ، والتي تتبع خطوات النظرية التوسعية تتم من خلال اعطاء تعريف عام للفكرة (سواء كانت مفهوماً ام مبدأً ام اجراءات) يليه امثلة توضحها .(دروزة،١٩٩٥: ٧-١٣)

وفي ضوء ما تقدم تم اعداد الخطط الدراسية اليومية للمجموعة التجريبية على وفق (أنموذج ريجليوث) ، والتي تاخذ كل مستوى من مستويات التفصيل الواردة في المحتوى التنظيمي ، وتزود الطالبات بالمادة التفصيلية للافكار . وعرض الباحث خطة انموذجية لتدريس قواعد اللغة العربية في الصف الرابع الادبي ، على وفق (أنموذج ريجليوث) لطالبات المجموعة التجريبية الملحق (١١) ، على مجموعة من المتخصصين باللغة العربية، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية الملحق (٦) ، لمعرفة مدى ملاءمة الخطة لمحتويات المادة التعليمية ، ولتحقيق الاهداف السلوكية المخصصة لها ، اجرى بعض التعديلات على الخطة التدريسية ، واصبحت جاهزة بصورتها النهائية .

ب-اعد الباحث الخطط التدريسية اليومية على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) ، وقد روعيَ في اعداد الخطط للمجموعة الضابطة التشابه في فقراتها ، ومحاورها، والاهداف السلوكية ما عدا المتغير المستقل، وما يتطلبه من وقت وتسلسل حسب استراتيجياته .

وعرض خطة أنموذجية لتدريس قواعد اللغة العربية في الصف الرابع الادبي ، على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) لطالبات المجموعة الضابطة الملحق (١٢) ، على مجموعة من المتخصصين باللغة العربية، وطرائق تدريسها، والعلوم التربوية والنفسية ملحق (٦) لمعرفة مدى ملاءمة الخطة لمحتويات المادة التعليمية ، ولتحقيق الاهداف السلوكية المخصصة لها اجرى الباحث بعض التعديلات على الخطة التدريسية ، واصبحت جاهزة بصورتها النهائية .

سادساً: إعداد أداة البحث

أ- **اعداد الاختبار التحصيلي** : تعتبر الاختبارات التحصيلية من اكثر الوسائل شيوعا،و استعمالاً في تقويم تحصيل الطلبة ، وهي الاداة التي تبين مدى تحقيق المادة للاهداف المرسومة لها . (القلا و يونس،٢٠٠٣: ٢٥٧)

ان للاختبارات الدور المهم في البحوث التربوية لانها واحدة من الوسائل التقويمية التي تستعمل في قياس تحصيل الطلبة، وانها كثيرة الاستعمال ، وشائعة في كثير من البحوث لسهولة اعدادها، وتصحيحها . (طه،١٩٩٢: ٥١-٥٢)

وكذلك فان الاختبارات من اكثر ادوات التقويم شيوعا في نواتج التعلم .(الحيلة ،١٩٩٩: ٤٠٧)

يتطلب البحث اعداد اختبار تحصيلي بوصفه الاداة التي تستعمل لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) لمعرفة مدى اثر أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية في ضوء الاهداف السلوكية ، ومستوياتها ، ومحتوى المادة العلمية المحددة للتجربة بالاعتماد على الخريطة الاختبارية التي اعدت لهذا الغرض، واعتمد الباحث في صياغة ، واعداد فقرات الاختبار على تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي ، وللمستويات الثلاثة الاولى (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث صحتها، وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء، واعتمد نسبة اتفاق (٨٠%) على صلاحية الفقرات، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم اجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى اصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (٣٠) فقرة و الملحق (١٤) يوضح ذلك .

ب- **اعداد الخريطة الاختبارية** : تعد الخريطة الاختبارية الوسيلة المثلى لاعداد الاختبارات التحصيلية الموضوعية ، وهي من الاجراءات الاساسية في اعداد

الاختبارات كونها تجمع بين جانبي المحتوى الدراسي، والاغراض السلوكية التي تمت صياغتها بحسب اوزان كل غرض، واهميته وهذا يُمكّن الباحث من ان يوزع فقرات الاختبار بين الموضوعات للمحتوى الدراسي. (Dembo,1977: 240)

كذلك فان هذا الاجراء من متطلبات صدق المحتوى. (عودة،١٩٨٥: ٣٢)، ولتحقيق هذا الهدف اعد الباحث خريطة اختبارية شملت محتوى الموضوعات السبعة للمادة العلمية التي حُددت للتجربة، والاهداف السلوكية الموزعة على المستويات الثلاثة من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) (التذكر، والفهم، والتطبيق) .

لقد حدد الباحث نسبة اهمية الموضوعات في ضوء عدد صفحات كل موضوع ، اما نسبة اهمية مستويات الاغراض فقد حُددت في ضوء عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاثة الاولى من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) الى العدد الكلي للاهداف .

وحدد الباحث عدد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي بـ(٣٠) فقرة موضوعية ، واستخرجت عدد فقرات كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التحصيلي في ضوء الوزن النسبي لكل مستوى في الخريطة الاختبارية، وحددت فقرات الاختبار التحصيلي لكل موضوع في ضوء نسبة اهمية المحتوى (الموضوعات السبعة) ، والعدد الكلي للفقرات و الجدول (١٠) يوضح ذلك .

وقد اتبع الباحث في حساب نسبة اهمية المحتوى، ونسبة اهمية مستويات الاهداف، وعدد الفقرات لكل خلية بحسب الاتي :

١- نسبة اهمية محتوى الموضوعات = عدد صفحات الموضوع الواحد / العدد الكلي للصفحات

عدد الاهداف السلوكية للمستوى الواحد

٢-نسبة اهمية مستويات الاهداف السلوكية=ـــــ

العدد الكلي للاهداف السلوكية

٣-عدد الفقرات لكل خلية = العدد الكلي للفقرات × نسبة اهمية المحتوى .

الجدول (١٠)

الخريطة الاختبارية

الموضوع	عدد صفحات الموضوع	الأهمية النسبية لكل موضوع	الأهداف			مجموع الأهداف	فقرات الاختبار			المجموع
			تذكر ٣٧%	فهم ٣٣%	تطبيق ٣٠%		تذكر	فهم	تطبيق	
الفعل الماضي	١١	١٣%	٣	٢	٣	٨	٢	١	١	٤
رفع الفعل	١٠	١١%	٥	٣	٢	١٠	١	١	١	٣

المضارع									
نصب الفعل المضارع	١٤	%١٦	٥	٣	٤	١٢	٢	١	١	٤
جزم الفعل المضارع الادوات التي تجزم فعلاً واحداً	١١	%١٣	٣	٤	٤	١١	٢	١	١	٤
جزم الفعل المضارع الادوات التي تجزم فعلين	١٩	%٢١	٦	٥	٣	١٤	٣	٣	٢	٨
بناء الفعل المضارع	١٤	%١٦	٤	٣	٤	١١	٢	١	١	٤
فعل الامر	٩	%١٠	٣	٣	٢	٨	١	١	١	٣
المجموع	٨٨	%١٠٠	٢٩	٢٣	٢٢	٧٤	١٣	٩	٨	٣٠

ج – صياغة فقرات الاختبار : تعد الاختبارات التحصيلية الموضوعية من اكثر ادوات التقويم شيوعاً واستخداماً في تقويم نواتج التعلم ، وذلك لبساطة اعدادها، وتصحيحها ، وتطبيقها مقارنة بالوسائل الاخرى.(الامام واخرون ،١٩٩٠ :٥٩)

لقد اعتمد الباحث الاختبار التحصيلي الموضوعي لانه يتصف بالشمول، و الموضوعية في التصميم، و الاقتصاد بالجهد ، و يتسم بجودة عالية من الصدق، والثبات ، فضلا عن انه اكثر انواع الاختبارات تقويما لاهداف المادة في يسر،و سهولة على الرغم من الجهد الكبير الذي يبذل في تصحيحها ، كما انها تخرج من ذاتية المصحح ، ولا تتأثر به عند وضع الدرجة . (سمارة واخرون ، ١٩٨٩: ٦٥) (سعد،١٩٩٠: ٣٤١)

وقد اختار الباحث ثلاثة انواع من انواع الاختبارات الموضوعية في اعداد فقرات الاختبار .

النوع الاول: الاختيار من متعدد : ويتميز بانه اكثر الاختبارات فاعلية لانه لا يتاثر بذاتية المصحح ، وانه يصلح لمختلف المواد الدراسية،و في المراحل الدراسية جميعا . (داود و عبد الرحمن،١٩٩٠: ١٩٣) (الجبوري، ٢٠٠١: ٧٠)

وقد اعد الباحث سؤالا من نوع الاختيار من متعدد تكون من (١٠) فقرات لكل فقرة اربعة خيارات للاجابة .

النوع الثاني : اكمال العبارات : والذي تتصف فقراته بانها سهلة الاعداد ، ويقل فيهِ التخمين. (محمد، ١٩٩٩: ٢٠)، وكذلك يهدف الى قدرة الطالب على تذكر العبارات التي يستكمل بها المعنى المقصود ، و شمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار .

النوع الثالث : اسئلة الصواب والخطأ : ويتميز هذا النوع من الاسئلة بسهولة وضعها ، وصياغتها ، وانها تغطي اجزاء كبيرة من المقرر الدراسي كذلك لا تستغرق جهدا في التصحيح ، والتعليل من احتمالات التخمين في اسئلة الصواب، والخطأ . قد يطلب من الطالب ان يصحح العبارات الخطأ او تكون اجاباته باختصار، وشمل الاختبار النهائي على عشر فقرات من هذا النوع من الاختبار . (كوجك،دت: ١٩٤-٢٠٠)

د- صدق الاختبار : يعد الصدق من السمات الواجب توافرها في اداة البحث ويقصد به انه يقيس ما وضع لقياسه ، بمعنى ان الاختبار الصادق يقيس الوظيفة

التي يعزم انه يقيسها ، ولا يقيس شيئا اخر بدلا منها او بالاضافة عنها.(ملحم،٢٠٠٩: ٢٧٠)

والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلا القدرة او السمة او الاتجاه او الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه . (فيصل،١٩٩٦: ٢٣)

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عمد الباحث الى تحقق نوعين من انواع الصدق هما، (الصدق الظاهري،و صدق المحتوى) .

١- **الصدق الظاهري** : يعد الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار او الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، ويدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفهِ وسيلة من وسائل القياس اي انه يدل على ملائمة الاختبار للطلبة، ووضوح تعليماته . (ابو لبدة،١٩٧٩: ٢٣٩) ، وان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هي ان يقرر عدد من الخبراء، والمحكمين مدى تحقيق الفقرات للصفة او الصفات المراد قياسها (Eble,1972 :566) .

وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث سلامتها ، وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة ، تمَّ عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء ، واعتمد نسبة اتفاق (٨٠%) على صحة الفقرات ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم اجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى اصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (٣٠) فقرة . الملحق (١٤)

٢- **صدق المحتوى** : ان الحكم على درجة صدق المحتوى للاختبارات التحصيلية يتم من مدى تمثيل فقرات الاختبار لجدول المواصفات . (النبهان ،٢٠٠٤: ٢٧٥)

ويعد صدق المحتوى من اكثر انواع الصدق صلاحية للاستعمال ، لاسيما فيما يتعلق منها في حالات قياس التحصيل الصفي، والتحصيل الاكاديمي والمهارات الفردية، ويقصد به المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المحتوى المكون من المواضيع ، والعمليات . (ملحم،٢٠٠٩: ٢٧١) ، ويشير صدق المحتوى الى الصفات الداخلية للاختبار . (قطامي واخرون،٢٠٠٣: ٢٧٣)

وللتأكد من صدق المحتوى عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي مع الاهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء،و المتخصصين في اللغة العربية،و طرائق تدريسها،و العلوم التربوية والنفسية ، والقياس والتقويم الملحق(١٣) لمعرفة ارائهم ، وملاحظاتهم بصدد صلاحية فقرات الاختبار من حيث تغطيتها لمحتوى الموضوعات السبعة من الكتاب المقرر وسلامة بنائها، ومدى ملائمتها لمستوى طالبات الصف الرابع الادبي ، وفي ضوء الملاحظات التي قدمها الخبراء، والمتخصصون عَدَلَ الباحث بعض الفقرات، واعتمد نسبة (٨٠%) فاكثر من موافقة الخبراء مقياسا لقبول الفقرة ، وقد حصلت جميع الفقرات على هذه النسبة فتم البقاء عليها . الملحق(١٤)

هـ – صياغة تعليمات الاختبار : بعد اعداد فقرات الاختبار ، والتأكد من صلاحياتها قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار على النحو الاتي :

١– تعليمات الاجابة :

وضع الباحث تعليمات الاجابة على فقرات الاختبار، تضمنت التعليمات عدد فقرات الاختبار بصورة واضحة، وطلب منهنّ قراءة الفقرات جميعها بدقة، وتانِ قبل الاجابة عنها بما تراه صحيحا، ومناسبا، وطريقة تسجيل الاجابة، والوقت المخصص للاجابة الملحق(١٤) . (علام،٢٠٠٩: ١٢٥)

٢- تعليمات التصحيح :

خصص الباحث درجة(واحدة) للفقرة التي يتم الاجابة عليها اجابة صحيحة، و(صفر) للفقرة التي يجاب عليها اجابة خاطئة (غير صحيحة)، فضلا عن ان الفقرات المتروكة، والفقرات التي تحمل اكثر من اختيار واحد والفقرات التي لا تكون الاجابة عنها واضحة تم معاملتها بالاجابات الغير صحيحة .

و- العينة الاستطلاعية لاداة البحث :

للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار طبق الباحث على عينةٍ مماثلة لعينة البحث الاساسية تقريباً من طالبات الصف الرابع الادبي في اعدادية القدس للبنات في بعقوبة في يوم الخميس ٢٠١١/١٢/٢٩ ، وتألفت من (٦٠) طالبةً درسنّ الموضوعات نفسها لمادة قواعد اللغة العربية ، وبعد التأكد من اكمال الموضوعات المقررة، طبق الاختبار على العينة ، وكان الهدف منه معرفة :

١-الوقت المناسب الذي يستغرقه الاختبار .

٢- تشخيص الفقرات غير الواضحة لغرض اعادة صياغتها .

٣- ايجاد معامل الصعوبة، وقوة التميز لفقرات الاختبار، وفاعلية البدائل الخاطئة ، واستبعاد الفقرات الغير الصحيحة .

توصل الباحث الى تحديد الزمن المناسب للاختبار التحصيلي ، فقد سجل الباحث الوقت المستغرق لكل طالبة ومن ثم جمع الوقت الكلي للطالبات وقسمه على افراد العينة الاستطلاعية ، والمعادلة الاتية توضح ذلك :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{وقت اول طالبة + الثانية + الثالثة + ...الخ}}{\text{٦٠}} = \frac{\text{٢٧٠}}{\text{٦٠}} = \text{٤٥ دقيقة}$$

ز- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

يعمل تحليل الفقرات على تطوير فقرات الاختبار الى الحد الذي يجعلها تسهم اسهاماً ذا دلالة فيما يقيسه ذلك الاختبار . (النبهان،٢٠٠٤: ١٨٨)

وان التحليل الاحصائي يكشف عن مدى ارتباط الفقرات بالمحتوى المراد قياسه . (عبد الرحمن،١٩٨٣: ٤١٤)

وقد بلغ عدد طالبات العينة الاستطلاعية (٦٠) قسمت على مجموعتين مجموعة عليا، وبلغ عدد الطالبات فيها (٣٠) طالبة تراوحت درجاتهنّ ما بين (٢٤-١٥)، ومجموعة دنيا، بلغ عدد الطالبات فيها (٣٠) طالبة تراوحت درجاتهنّ ما بين (١٥-٤) تم ايجاد مستوى الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة على النحو الاتي:-

١-**مستوى صعوبة الفقرة** : ويقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطالبات اللواتي اجبن على الفقرة اجابة صحيحة ، او هي حاصل قسمة عدد الطالبات اللواتي اجبن على الفقرة اجابة صحيحة على العدد الكلي الذي خضع للاختبار، او العدد الذي حاول الاجابة على تلك الفقرة . (النبهان،٢٠٠٤: ١٨٩)

وهذا يعني انه كلما كان معامل الصعوبة عاليا دل على سهولة الفقرة، وبالعكس كلما كان معامل الصعوبة قليلا دل على صعوبة الفقرة . (علام،٢٠٠٩: ٢٥١)

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وِجدَ انها كانت تتراوح ما بين (٠.٢٣-٠.٦٨) ، ويستدل من ذلك ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة،و صالحة للتطبيق ، ومعامل صعوبتها مناسب، الملحق (١٦) ، ويرى بلوم ان الاختبارات تعد جيدة اذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها مابين (٢٠%-٨٠%). (Bloom,1971: 60)

٢- **قوة تمييز الفقرة** : ان معامل تمييز الفقرة من الصفات المهمة في تحليل الفقرات، فتمييز الفقرة يساعد في تحديد قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي التحصيل المتدني، والطلبة ذوي التحصيل العالي . (النبهان،٢٠٠٤: ١٩٥)

اذ ان الفقرة الغير قادرة على التمييز بين المجيبين في الخاصية المراد قياسها ينبغي استبعادها او تعديلها، وتجريبها من جديد. (Ellis,1976: 56)

وبعد حساب تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وِجد انها كانت تتراوح ما بين (٠.١٠ – ٠.٤٠)، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة، وقد عدلت الفقرات التي كانت معامل تمييزها محصورا بين (٠.٢٠) و(٠.٣٩)، وقبلت الفقرات التي كان معامل تميزها (٠.٤٠) فما فوق فهي تعد فقرة جيدة،و مقبولة الملحق(١٦). (الظاهر واخرون،١٩٩٩: ١٣)

٣-**فاعلية البدائل الخاطئة** : يكون البديل الخاطئ فاعلاً عندما يجذب اليه عدداً من طالبات المجموعة الدنيا اكثر من عدد طالبات المجموعة العليا. (البغدادي،١٩٩٨: ١٢٩) . ولذلك اتضح ان جميع بدائل السؤال الاول قد حققت هذا الغرض الملحق (١٩) .

٤-**ثبات الاختبار** : يعرف الثبات على انه درجة الاتساق او التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة او سلوك ما . (النبهان،٢٠٠٤: ٢٢٩)

ولكي يعتمد اي باحث على اداة بحثه للحصول على معلومات دقيقة تساعد في تحقيق ما يهدف اليه بحثه ، لابد ان يتصف بالثبات ، فضلا عن ان مفهوم ثبات الاختبار يتعلق بمدى دقة درجات الاختبار كدليل او مؤشر للتحصيل الفعلي للطلاب . (علام،٢٠٠٩: ٢٣١)

وهناك طرائق متعددة لقياس ثبات الاختبار منها (طريقة الصور المتكافئة وطريقة اعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية) وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للفقرات بصورة فردية، وزوجية ، والتي تعد من اكثر الطرق شيوعا في ايجاد الثبات للاختبارات التحصيلية كونها تتميز بانها :-

١- تجنب الفاحص مشكلة اعادة الفحص او اعداد صور متكافئة للاختبار .

٢-تلغي اكثر التغير الذي يمكن ان يطرأ على حالة التلميذ العلمية، والنفسية والصحية ، وتؤثر بالتالي على مستوى ادائه للاختبار . (ملحم،٢٠٠٩: ٢٣١)

اذ طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية ، واعتمد الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد الثبات فبلغ (٧٨، ٠)، وبعد تصحيحه بمعامل سبيرمان-براون بلغ (٨٩، ٠)، اذ يعد معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات المقننة. (الدليمي و المهداوي،٢٠٠٥: ١٣٢)

٥-الصيغة النهائية للاختبار: بعد انهاء الاجراءات ، والاحصائيات الخاصة بالاختبار، وفقراته اصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفا من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة اسئلة، ضم السؤال الاول (١٠) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، وضم السؤال الثاني (١٠) اسئلة من نوع التكميل، وضم السؤال الثالث (١٠) اسئلة من نوع (الصح والغلط) والملحق (١٤) يوضح ذلك .

سابعاً : تطبيق التجربة

اتبع الباحث في اثناء تطبيق التجربة الاجراءات الاتية :

١-تنفيذ التجربة : عند استكمال الباحث المتطلبات الخاصة باجراء التجربة وتحقيق التكافؤ، وتحديد المادة العلمية بدا الباحث بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية و الضابطة) يوم ٢٠١١\١٠\١٨ بتدريس حصتين

لكل مجموعة اسبوعياً ، واستمر تدريسه للمجموعتين في الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ اذ انتهت التجربة بتاريخ ٢٠١٢\١\١٣ .

٢- درس الباحث نفسهُ مجموعتي البحث وفقا للخطط التدريسية التي اعدها معتمدا على أنموذج ريجليوث في تدريس طالبات المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية (القياسية) في تدريس المجموعة الضابطة . الملحق (١١) و ملحق(١٢) يوضحان ذلك .

٣- تطبيق الاختبار التحصيلي : اخبر الباحث طالبات عينتي البحث بموعد الاختبار قبل اسبوع من موعد اجرائه ، وذلك لكي تتكافأ مجموعتي البحث للتهيؤ له ، وتم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث بتاريخ ٢٠١٢\١\١٣ ، وفي وقت واحد عند الساعة (٤٥، ٩) صباحاً .

٤- طريقة تصحيح الاختبار : تم وضع اجابة أنموذجية لجميع الفقرات اعتمد عليها الباحث في تصحيح الاختبار ، الملحق (١٥)، اذ وضع الباحث معيار لتصحيح الاجابات عن فقرات الاختبار .

ثامناً : الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية :

١-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)

استعمل في اجراء عمليات التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة)، في العمر الزمني ، ودرجات اللغة العربية للعام الماضي ، واختبار القدرة اللغوية ، والاحصائيات الخاصة بالاختبار التحصيلي .

$$\bar{س}_{١} + \bar{س}_{٢}$$

$$ت = \sqrt{\frac{(ن_{١}+١)ع^{٢}_{١} + (ن_{٢}+١)ع^{٢}_{٢}}{(ن^{١} + ن^{٢} - ٢)} \left(\frac{١}{ن_{١}}\right)+\left(\frac{١}{ن_{٢}}\right)}$$

اذ تمثل :

ت : الاختبار التائي .

$س^{-}_{١}$: الوسط الحسابي للعينة الاولى .

$س^{-}_{٢}$: الوسط الحسابي للعينة الثانية .

$ن^{١}$: عدد افراد العينة الاولى .

$ن^{٢}$: عدد افراد العينة الثانية .

$ع^{١}$: تباين العينة الاولى .

$ع^{٢}$: تباين العينة الثانية . (البياتي ، ٢٠٠٨ : ٢٠٢)

٢- مربع كاي (كا٢) :

أُستعمِل لمعرفة دلالات الفرق بين مجموعتي البحث في تحصيل الابوين .

$$ك = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

اذ ان :

ل : التكرار الملاحظ

ق : التكرار المتوقع (البياتي و زكريا،١٩٧٧: ٢٩٣)

٣- معامل ارتباط بيرسون :

استعمل في حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي البعدي بطريقة التجزئة النصفية .

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

اذ تمثل :

ر : معامل ارتباط بيرسون .

ن : عدد افراد العينة .

س : قيم المتغير الاول .

ص : قيم المتغير الثاني . (البياتي وزكريا ، ٢٠٠٨ : ٢٠١)

٤-معادلة سيبرمان- براون :

أُستعمِلتْ لتصحيح ثبات الاختبار التحصيلي .

$$\text{معامل سيبرمان-براون} = \frac{٢ \times ر}{١ + ر}$$

اذ تمثل :

ر: معامل ثبات الاختبار. (الدليمي و المهداوي،٢٠٠٥: ١٣٦)

٥- معامل صعوبة الفقرة :

استعملت لحساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

$$\text{صعوبة الفقرة} = \frac{\text{ن ص ع} + \text{ن ص د}}{\text{٢ن}}$$

اذ تمثل :

ن ص ع : مجموعة الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

ن ص د : مجموعة الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا .

٢ن : عدد الافراد في كل من المجموعتين العليا و الدنيا .

(ابو لبدة ، ١٩٨٩ :٣٠٤)

٦-معامل تمييز الفقرة :

أُستعمِلتْ لإيجاد قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{\text{ن ص ع} - \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

اذ تمثل:

ن ص ع : عدد المجيبين عن الفقرة اجابة صحيحة من بين افراد المجموعة العليا .

ن ص د: عدد المجيبين عن الفقرة اجابة صحيحة من بين افراد المجموعة الدنيا .

ن : عدد افراد احدى المجموعتين العليا او الدنيا . (ابو لبدة ،١٩٧٩: ٣٤٠)

٧- فاعلية البدائل :

أُستعمل لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد التي تالف منها الاختبار، وبذلك وِجد ان جميع الفقرات ذات فعالية جيدة الملحق (١٩) .(عودة وخليل،٢٠٠٠: ٣٧٠)

الفصل الرابع
عرض النتيجة و تفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج ، وتفسيرها :

أولاً : عرض النتيجة

أظهرت نتيجة الدراسة ما هو مبين في الجدول (١١) .

الجدول(١١)

القيمة التائية لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	١٩.٣٧	٢.٢٢٢	٤.٩٣	٥٢	٤.٠٨٣	٢.٣٢٦	دالة احصائياً (٠.٠٥)
الضابطة	٢٧	١٥.٨١	٣.٩٨٢	١٥.٨٥				

يتضح من الجدول (١١) أن متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية ألتي دُرست على وفق (أنموذج ريجليوث) بلغ (١٩.٣٧)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية (القياسية) (١٥.٨١)،وباستعمال الاختبار (التائي) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٤.٠٨٣) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٣٢٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٥٢)، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية فأن هذا يدل على تفوق طالبات

المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على :

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسنّ قواعد اللغة العربية وفق أنموذج ريجليوث ، وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي يدرسنّ قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية (القياسية)) .

ثانياً : تفسير ألنتيجة

من خلال النتيجة المعروضة بالجدول (١١) التي توصل اليها الباحث يتضح وجود فرق ذي دلالة احصائية بين تحصيل طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) ولصالح طالبات ألمجموعة ألتجريبية أللواتي درسنّ وفق أنموذج ريجليوث عند مستوى (٠.٠٥) ، وهذه النتيجة متطابقة مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت اليها دراسة كل من (محمد على،١٩٩٩) و(الساعدي،٢٠٠٠) و (السليماني،٢٠٠١) و (المرسومي،٢٠٠٢) (العزاوي،٢٠٠٨) و (الفتلاوي،٢٠١٠) و (Hancklosky , 1986).

- ويمكن تفسير ذلك كالآتي:-

١- أن التدريس باستخدام (إنموذج ريجليوث) يتضمن عرض المادة الدراسية قيد البحث بصورة متتابعة ، ومتسلسلة بدءاً من العام حتى الوصول الى الخاص مع أن تقسيم المادة العلمية (الدراسية) على مستويات التفصيل أسهم في تقديم خبرات أكثرُ معنى لطالبات المجموعة التجريبية ، ويذكر (السليماني)، أن التسلسل المنطقي ، والمنظم لخطوات (أنموذج ريجليوث) ساعدت في أحداث تغير ايجابي في ترتيب ألأفكار في أذهان ألطلاب مما يدل على فعالية هذا الإنموذج في

الوصول الى معرفة ، وفهم ، واستيعاب المادة العلمية، والتي تتضح من خلال التحصيل، كما ساعد تسلسل عرض المحتوى من السهل الى الصعب في عملية فهم ، واستيعاب أكثر للمادة الدراسية .

٢- توفر التغذية الراجعة للمجموعة التجريبية التي عملت على وقاية الطالبات من الوقوع بالخطأ ، من خلال توجيه مسار الطالبات نحو الاجابة الصحيحة، وذلك بدعم أجابتهنّ ألصحيحة ، وتصحيح اجابتهنّ الخاطئة .

٣- طريقة عرض لمعلومات على وفق إرشادات النظرية التوسعية، ومشاركة الطالبات يساعد في تذكر المعلومات، وفهمها، وتطبيقها .

٤- أن طبيعة أنموذج ريجليوث بخطواته ، وإستراتيجياته ساعد الطالبات على ربط المعلومات مع بعضها البعض ، ارتباطاً ذا معنى مما يسهل فهم المادة العلمية بطريقة سلسة .

الفصل الخامس
الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات

أولاً: ألاستنتاجات

من خلال نتيجة البحث يمكن للباحث أن يستنتج الاتي:

١- انعكس تفوق المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللغة العربية بتوظيف أنموذج ريجليوث من خلال ارتفاع مستوى النجاح لطالبات المجموعة التجريبية في التحصيل .

٢- إنّ توظيف أنموذج ريجليوث في تدريس مادة قواعد اللغة العربية سهل عملية فهم المادة العلمية ، وقربها الى أذهان الطالبات بصورة واضحة .

٣- استعمال (أنموذج ريجليوث) بنظريته التوسعية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية يساعد المدرس على وضع خطط محصنة (تعليمياً، ومعرفياً، وتطبيقياً ، وتقويمياً) .

٤- بما أنه لا توجد طريقة مثالية واحدة في التعليم فأن الجمع بين الطريقتين القياسية ، والاستقرائية مع توافر استراتيجيات النظرية التوسعية في (المقدمة الشاملة ، والمشابهة ، ومستويات التفصيل، والتلخيص، والتركيب والتجميع والخاتمة الشاملة)، تعين الطالبات على الفهم ، والمعرفة للمادة العلمية، والذي يظهر جلياً عن طريق التحصيل .

ثانياً : التوصيات

١- وجوب توظيف أنموذج ريجليوث بـ(نظريته التوسعية) في تعليم طلبة المرحلة الاعدادية ، لكون هذا الأنموذج يسهل فهم المادة عند الطلبة ، ولما أظهر من نتائج ايجابية في تجربة البحث .

٢- الاعتماد على الأنموذج المذكور أعلاه بوصفه أنموذج تعليمي ينظم تسلسل فقرات المادة العلمية من العام الى الخاص، ومن القياس الى الاستقراء ثم الرجوع الى القياس .

٣- تدريب مدرسي اللغة العربية على استعمال النماذج التعليمية ، ومنها (أنموذج ريجليوث) لتذليل صعوبات المادة العلمية .

ثالثاً : ألمقترحات

يقترح الباحث الاتي :

١- إجراء دراسة مماثلة لتوظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل مادة البلاغة.

٢- إجراء دراسة مماثلة لتوظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل مادة الأدب .

٣- إجراء دراسة مقارنة بين أثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية ، وباقي النماذج .

المصادر :

أولاً - ألمصادر ألعربية :

📖 ألقرآن ألكريم .

١. ابـراهيم عبـد العلـيم ، ألموجـه ألفنـي لمدرسـي أللغـة ألعربيـة ، ط ٧، دار ألمعارف–ألقاهرة –١٩٧٣ م .

٢. ابـن جنـي ، أبـو ألفـتح عثمـان ، ألخصـائص ، تحقيـق محمـد علـى النجـار،ج١ ط٤–بغداد–١٩٥٢ م .

٣. ـــ ، ألخصائص ، ج١ ، ط٤ ، مطبعة دار الشؤون بغداد–١٩٩٠م .

٤. ابـن خلـدون ، عبـد ألـرحمن بـن محمـد ، ألمقدمـة ، ج١، مطبعـة ألمصـطفى – مصر ١٩٣٦م .

٥. ـــ ، المقدمة، ط١، دار ألقلم – بيروت–١٩٧٨م .

٦. ابـن منظـور، أبـو ألفضـل جمـال الـدين بـن مكـرم ، لسـان ألعـرب، ط٤ ، دار بيروت للطباعة و النشر– ألمجلد(١–٣–٧–٢١)– لبنان–٢٠٠٥م .

٧. ابو المكارم ، علي ، تعليم النحو ألعربي عرض وتحليل ، ط١، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، ألقاهرة ، ٢٠٠٧م .

٨. ابو ألنيل ، محمود السيد،ألإحصـاء النفسـي والاجتمـاعي والتربـوي، ط٤، مطبعـة الخانجي– ألقاهرة–١٩٨٤م .

٩. ابو لبدة ، سبع محمد ، مبادئ ألقياس ألنفسي والتقويم ألتربوي ، مطبعة عمال ألمطابع القانونية – عمان–١٩٧٩م .

١٠. احمـد، محمـد عبـد ألقـادر، طـرق تعلـيم أللغـة ألعربيـة ، ط٥، مكتبـة ألنهضـة ألمصرية–١٩٨٦م .

١١. الأحمر ، خلف ، ألمقدمة في ألنحو ، تحقيق عز ألدين التنوخي– دمشق– ١٩٦٣م.

١٢. الأركي، سيف سعد محمود عزيز، أثر توظيف ألمعجم في تنمية مهارات ألمطالعة والاتجاه في ألمادة لدى طلاب ألصف ألرابع ألأدبي ، كلية ألتربية- جامعة ديالى-٢٠٠٧م(رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٣. الإمام، مصطفى محمود وآخرون، ألتقويم والقياس ، وزارة ألتعليم ألعالي والبحث ألعلمي-جامعة بغداد-دار ألحكمة للطباعة والنشر ألعراق-١٩٩٠م .
١٤. البجة ، عبد ألفتاح حسن ، أصول تدريس أللغة ألعربية بين ألنظرية والممارسة ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر-عمان ألأردن-٢٠٠٠م .
١٥. البغدادي، محمد رضا، ألأهداف والاختبارات في ألمناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق ، دار القطر العربي-١٩٩٨م .
١٦. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ، ط٢ ، دار الاثراء للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٨م .
١٧. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا أثناسيوس ، ألإحصاء الوصفي الاستدلالي في ألتربية وعلم ألنفس ، مطبعة ألمؤسسة الثقافية ألعالمية بغداد-١٩٧٧م .
١٨. الترمذي ، أبو عيسى محمد ، صحيح سنن الترمذي ، تحقيق محمد ناصر ألألبان ، ط١، مكتبة ألتربية لدول الخليج-١٩٨٨م .
١٩. الجاحظ ، أبو عثمان عمر بن بحر ، رسائل ألجاحظ ، ج٣، تحقيق ، عبد السلام هارون، مكتبة ألخانجي – مصر-١٩٧٩م .
٢٠. ـــ ، ألبيان والتبين ، ج٢، ألقاهرة – لجنة ألترجمة والنشر والتأليف-١٩٤٨م .
٢١. جابر، عبد ألحميد جابر وآخرون، مهارات التدريس ، ط٣ ، دار النهضة ألعربية للنشر-١٩٩٨م .
٢٢. الجبوري، فتحي طه مشعل، أثر أنموذج برونر في إكتساب ألمفاهيم ألنحوية لدى تلامذة ألمرحلة الابتدائية ، الجامعة المستنصرية-٢٠٠١م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٣. حسان ، تمام ، أللغة ألعربية معناها ومبناها، ط٥ ،عالم ألكتب للنشر والتوزيع- ألقاهرة -٢٠٠٦م .
٢٤. حسن ، عباس، ألنحو الوافي، ج١، ط٤ ، دار المعارف- مصر -١٩٧١م .
٢٥. حمدان ، محمد زياد ، طرق منهجية للتدريس ألحديث وأنواعها وإستخداماتها في التربية الصفية، دار التربية ألحديثة-عمان-ألأردن- ١٩٨٥م .
٢٦. حمدان ، محمد زياد ، ألتربية ألعلمية الميدانية، مفاهيمها وكفايتها وممارستها، مؤسسة ألرسالة-سلسلة التربية ألحديثة-ألكتاب ألتاسع - د.ت .
٢٧. الحموز ، محمد عواد ، تصميم ألتدريس ، ط١،دار ألأوائل للنشر-عمان- ألأردن-٢٠٠٤م .
٢٨. الحيلة، محمد محمود ، ألتصميم العملي نظرية وممارسة، ط١، دار ألمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة - عمان-١٩٩٩م .
٢٩. ـــ ، تصميم وانتاج ألوسائل ألتعليمية ، دار ألمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة-عمان-٢٠٠٠م .
٣٠. ـــ ، مهارات ألتدريس ألصفي، دار ألمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة-عمان- ٢٠٠٩م .
٣١. خليل ، قاسم ونعمة رحيم العزاوي، أصول تعليم أللغة ألعربية و ألدين ، ط٢، مطبعة ألآداب-ألنجف الأشرف-ألعراق-١٩٦٦م .
٣٢. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون، طرق ألتدريس ألعامة ، ط١،أليمن- وزارة ألتربية والتعليم-١٩٩٧م .
٣٣. ـــ ، وعيد ، يحيى سلمان عيد ، مراعاة مبادئ ألفروق ألفردية وتطبيقاتها ألعلمية في تدريس التربية ألأسلامية، دار ألأوائل للنشر-عمان-٢٠٠٥م .
٣٤. خوري، رئيف ، ألأدب ألمسؤول ، ط١ ، دار ألآداب- بيروت- د.ت .
٣٥. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن، مناهج ألبحث التربوية ، دار الحكمة للطباعة والنشر- بغداد-١٩٩٠م .

٣٦. داود، ماهر محمد و مجيد مهدي محمد ، أساسيات طرائق التدريس ألعامة ، دار الحكمة للطباعة والنشر–ألموصل–العراق–١٩٩١م .

٣٧. دروزة ، أفنان نظير ، أثر نظرية ريجليوث التوسعية في تنظيم المحتوى ألتعليمي مقارنة بنظرية جانيه الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاثة مستويات في التعلم(ألتذكر الخاص والتذكر ألعام والتطبيق)، مجلة جامعة ألملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، ج٢ ، المجلد الخامس–ألرياض–١٩٩٣م. (رسالة ماجستير منشورة)

٣٨. ـــ ، إجراءات في تصميم ألمناهج ، ط٢، مركز ألتوثيق والنشر–جامعة ألنجاح ألوطنية – نابلس–١٩٩٥م .

٣٩. ـــ ، نماذج في تنظيم محتوى ألمناهج ، مجلة دمشق ، ألعلوم ألإنسانية–ألمجلد ألرابع–عدد٣–ج١–١٩٨٨م .

٤٠. الدريج ، محمد ، مدخل إلى علم ألتدريس تحليل ألعملية ألتعليمية ، دار ألكتاب ألجامعي–ألعين– ألأمارات ألعربية ألمتحدة–٢٠٠٣م .

٤١. الدليمي ، أحسان عليوي وعدنان ألمهداوي، ألقياس والتقويم ، ط١، جامعة ديالى–ألعراق–٢٠٠٠م .

٤٢. الدليمي ، كامل محمود نجم وطه على حسين ، طرائق تدريس اللغة العربية ، دار ألكتب للطباعة والنشر– بغداد–١٩٩٩م .

٤٣. الدهلكي، زينة عبد ألأمير حسن هادي، أثر استعمال ألأسئلة ألاستهلالية وألسابرة في تحصيل طالبات ألصف ألثاني ألمتوسط في مادة قواعد أللغة ألعربية، ألجامعة ألمستنصرية–كلية التربية ألأساسية–٢٠٠٩م (رسالة ماجستير غير منشورة).

٤٤. رزوقي ، رعد مهدي وآخرون ، طرائق ونماذج تعليمية في تدريس ألعلوم، ط١، مكتب ألغفران للخدمات ألطباعية – بغداد–٢٠٠٥م .

٤٥. رسلان، مصطفى، تعليم أللغة العربية ، دار ألثقافة للنشر والتوزيع- ألقاهرة- ٢٠٠٥م .
٤٦. الزبيدي ، سلمان عاشور، ألمبادئ ألأساسية في طرائق ألتدريس ألعامة (إتجاهات تربوية معاصرة)، ط١، مطبعة٢مارس-طرابلس-١٩٩٩م .
٤٧. الزَبيدي ، محمد مرتضى ألحسيني، تاج ألعروس من جواهر ألقاموس، ج٦، تحقيق حسين نصار-د. ت .
٤٨. الزند ، وليد خضير ، التصاميم التعليمية ، ط١ ، الرياض ، اكاديمية التربية الخاصة، ٢٠٠٤ .
٤٩. الزهيري، رائد حميد هادي ، أثر توظيف معجم إعراب ألفاظ ألقرآن ألكريم في تحصيل طلاب ألصف ألرابع ألعلمي في مادة قواعد أللغة ألعربية و اتجاههم نحوها، كلية ألتربية ألأساسية-جامعة ديالى-٢٠١١م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٥٠. الزوبعي، عبد ألجليل إبراهيم ومحمد أحمد ألغنام ، مناهج ألبحث في ألتربية ، ج١ ، مطبعة جامعة بغداد-١٩٨١م .
٥١. ـــــ ، وآخرون، ألإختبارات والمقاييس ألنفسية، دار ألكتب للطباعة والنشر- جامعة ألموصل- د. ت .
٥٢. الساعدي، كريم حواس، برنامج تعليمي لتنمية أداء طلبة قسم ألتربية ألفنية في مادة ألزخرفة ، جامعة بغداد-كلية ألفنون ألجميلة-٢٠٠٠م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٥٣. السامرائي، إبراهيم ، فقه أللغة ألمقارن ، ط٢، دار ألعلم للملايين-بيروت- ١٩٧٨م .
٥٤. السامرائي، عامر رشيد، آراء في ألعربية ، منشورات مكتبة ألنهضة مطبعة ألارشاد-بغداد-١٩٦٥م .

٥٥. السرحان، محي هلال، أصول تدريس أللغة ألعربية والتربية ألاسلامية في ألمدارس ألثانوية ، مطبعة ألرشاد–بغداد–١٩٨٩م .
٥٦. سعادة، جودت أحمد وجمال يعقوب أليوسف، تدريس مفاهيم أللغة ألعربية والرياضيات والعلوم والتربية ألاجتماعية، ط١– بيروت–١٩٨٨م .
٥٧. سعد ، نهاد صبيح ، ألطرق ألعامة في تدريس ألعلوم ألاجتماعية ، جامعة ألبصرة–كلية ألتربية–١٩٩٠م .
٥٨. سلامة، عبد ألحافظ محمد ، تصميم ألتدريس ، ط٢، دار ألفكر للطباعة وألنشر والتوزيع–عمان .
٥٩. السلماني،أمير محمود طه، أثر إستخدام أنموذج ريجليوث في ألتحصيل ألدراسي وتنمية ألتفكير ألعلمي لدى طلاب ألخامس ألعلمي في مادة ألأحياء– كلية ألتربية–ألموصل–٢٠٠١م(رسالة ماجستير غير منشورة) .
٦٠. سلوى ، تيشات ، أثر ألتوظيف ألعمومي على كفاية ألموظفين في ألإدارات ألعمومية ألجزائرية ، كلية العلوم ألاقتصادية والتجارية–جامعة محمد بو قرة– بو مرداس–ألجزائر–٢٠١٠م (رسالة ماجستير منشورة) .
٦١. سليمان ، نايف وآخرون، مستويات أللغة ألعربية(ألثقافة ألعامة)، دار ألصفا للنشر–عمان–٢٠٠٠م .
٦٢. سمك، محمد صالح ، فن تدريس أللغة ألعربية والتربية ألدينية ، مطبعة ألنهضة ألمصرية–١٩٦١م .
٦٣. ـــ ، فن ألتدريس للغة ألعربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها ألعلمية ، مكتبة ألأنجلو ألمصرية–ألقاهرة–١٩٧٥م .
٦٤. ـــ ، فن التدريس اللغة ألقومية والتربية ألدينية ، مكتبة ألنهضة–مصر– د.ت .
٦٥. السيد ، محمود أحمد ، ألموجز في طرائق تدريس أللغة ألعربية ،ط١ ، دار ألعودة–بيروت–١٩٨٠م .

٦٦. السيوطي ، أبو ألفضل جلال ألدين عبد ألرحمن ، ألمزهر في علوم أللغة وآدابها ، تحقيق محمد أحمد جاد ألمولى- دار إحياء ألكتب- د.ت .
٦٧. الشبلي ، إبراهيم مهدي ، ألتعليم الفعال والتعلم الفعال ، دار ألأمل- بغداد - ٢٠٠٠م .
٦٨. الصائغ ، محمد إبراهيم ، ألأهداف ألسلوكية وألاختبارات ألمدرسية ، ط٢، مركز مبادئ للدراسات-صنعاء-٢٠٠٠م .
٦٩. صابر، فاطمة عوض و ميرفت على خفاجة ، أسس و مبادئ ألبحث ألعلمي ، ط١، مكتبة مطبعة ألإشعاع الفنية-مصر-٢٠٠٢م .
٧٠. صلبيا ، جميل ، ألمعجم ألفلسفي، دار ألكتاب أللبناني - بيروت-د . ت .
٧١. طه ، تيسير، أساليب تدريس ألتربية ألاسلامية ، دار ألفكر للنشر والتوزيع-١٩٩٢م .
٧٢. الطعمة ، صالح جواد ، مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة ألدراسة الثانوية ، مؤسسة دار ألكتب-جامعة الموصل-١٩٧٣م .
٧٣. ظاهر، زكريا وآخرون ، مبادئ ألقياس والتقويم في التربية ، ط١، دار ألثقافة للنشر-١٩٩٩م .
٧٤. عاشور، راتب قاسم و محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس أللغة ألعربية بين ألنظرية والتطبيق ، ط٣، دار ألمسيرة-عمان-٢٠١٠م .
٧٥. عاقل ، معجم علم ألنفس ، دار ألعلم للملاين - بيروت-١٩٧١م .
٧٦. عبد ألرحمن ، سعد ، القياس ألنفسي، ط١، مكتبة ألفلاح ، ألكويت ،١٩٨٣م .
٧٧. عبد ألرحيم، عبد ألمجيد ، مبادئ ألتربية وطرق ألتدريس ، مكتبة ألنهضة ألمصرية-١٩٦٥م .
٧٨. عبد العزيز ، صالح ، ألتربية وطرق التدريس ، ج٣، دار المعارف-مصر ١٩٦١م .

٧٩. عبـد ألقـادر، حامـد، ألمـنهج ألحـديث فـي أصـول ألتربيـة وطـرق التـدريس ألخاصـة بفـروع اللغـة ألعربيـة ، ج٢، ط٢، مكتبـة النهضـة-مصـر-ألقـاهرة ١٩٦١م .

٨٠. عبيد ، ماجد ألسيد ، مناهج وأساليب تدريس ذوي ألحاجات ألخاصة ، ط١ دار صفاء للنشر والتوزيع-عمان-ألأردن-٢٠٠١م .

٨١. عثمـان ، حسـن ألمـلا ، طـرق ألتـدريس ، ج١، مكتبـة ألرشـيد للنشـر-ألريـاض-د.ت.

٨٢. العـزاوي، رحـيم يـونس كـرو ، مقدمـة فـي مـنهج ألبحـث ألعلمـي، ط١، دار دجلة-عمان-٢٠٠٨م .

٨٣. العزاوي ، رؤى علي خضير، أثر إستخدام أنموذج ريجليوث في إكتساب ألمفاهيم ألعلمية لدى طالبات ألصف ألأول ألمتوسط في مادة ألعلوم ألعامة ، كلية ألتربية ألأساسية-جامعة ديالى-٢٠٠٨م (رسالة ماجستيرغير منشورة) .

٨٤. العـزاوي، نعمـة رحـيم، فصـول فـي ألغـة والنقـد ، ط١، ألمكتبـة ألعصـرية-بغداد-٢٠٠٤م .

٨٥. عطـا ، إبـراهيم محمـد ، ألمرجـع فـي تـدريس ألغـة ألعربيـة ، ط٢، مركـز الكتـاب للنشر، مصر الجديدة-٢٠٠٦م .

٨٦. علام ، صلاح ألدين محمود ، ألقياس والتقويم ألتربوي في ألعملية ألتدريسية ، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر-عمان-٢٠٠٩م .

٨٧. عـودة ، أحمـد سـلمان ، ألقيـاس والتقـويم فـي ألعمليـة التدريسـية ، ط١،ألمطبعـة ألوطنية-١٩٨٥م .

٨٨. عيـدة ، داود ، نحـو تعلـيم ألغـة ألعربيـة وظيفيـا ، ط١، مؤسسـة دار العلـوم-ألكويت-١٩٨٧م .

٨٩. الغريـب ، رمزيـة ، التقـويم والقيـاس النفسـي والتربـوي ، القـاهرة ، مكتبـة الانجلوالمصرية ، ١٩٧٧ .

٩٠. الغريباوي ، زهور كاظم مناتي ، أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجليوث في إكتساب مفاهيم قواعد أللغة ألعربية واستبقائها لدى طالبات معاهد إعداد ألمعلمات–كلية ألتربية–إبن رشد–بغداد–٢٠٠٧م (إطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٩١. غلوم ، عائشة عبد ألرحمن ، لغتنا والحياة ، دار ألمعارف ألقاهرة–١٩٧١م .
٩٢. غوشة ، زكي راتب، مشكلات ألتوظيف بألأدارة ألعامة في ألدول ألنامية ، دراسات ألجامعة ألأردنية– مجلد٩–ألعدد٢–١٩٨٢م .
٩٣. الفتلاوي ، شذى عباس كاظم ، أثر إستخدام أنموذج ريجليوث في إكتساب ألمفاهيم ألرياضية وإستبقائها لدى طالبات ألمرحلة ألمتوسطة، كلية ألتربية ألأساسية–ألجامعة ألمستنصرية–بغداد–٢٠١٠م (رسالة ماجستير غير منشورة).
٩٤. فيصل ، عباس، ألاختبارات ألنفسية وتقنياتها وإجراءاتها ،ط١، دارألفكر ألعربي–بيروت–١٩٩٦م .
٩٥. قطامي ، يوسف ونايفه قطامي ، نماذج ألتدريس ألصفي ، دار ألشروق للنشر والتوزيع–عمان–ألأردن–١٩٨٨م .
٩٦. ـــ ، تصميم ألتدريس ، دار ألفكر للطباعة والنشر والتوزيع–عمان–ألأردن–٢٠٠٠م .
٩٧. ـــ ، وآخرون ، أساسيات تصميم ألتدريس ، ط٢ ، دار ألفكر للطباعة والنشر–عمان–٢٠٠٢م .
٩٨. القلا ، فخر ألدين ويونس ناصر ، أصول ألتدريس ، ج٢، منشورات جامعة البعث–٢٠٠٣م .
٩٩. قورة ، حسين سلمان ، تعليم أللغة ألعربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ، ط٢، دار ألمعارف–ألقاهرة–١٩٧٢م .
١٠٠. كاتوت ، سحر أمين ، طرق تدريس ألتأريخ ، ط١، دار دجلة–عمان–٢٠٠٩م.
١٠١. كوجك ، كوثر حسين ، إتجاهات حديثة في مناهج وتدريس ألإقتصاد ألمنزلي ، عالم ألكتب–ألقاهرة– د. ت .

١٠٢. كوفي ، نجاة عبد ألعظيم ، ألجملة ألعربية بين منطق أللغة والنحو ، دار ألنهضة ألحديثة – بغداد–١٩٨٧م .
١٠٣. لافي ، سعيد عبدألله ، ألتكامل بين التقنية واللغة ، ط١،عالم ألكتب للنشر والتوزيع–ألقاهرة–٢٠٠٦م .
١٠٤. اللقاني ، أحمد حسين وعودة عبد ألجواد أبو ستيتة ، تخطيط ألمنهج وتطويره، ألدار ألأهلية–عمان–١٩٨٩م.
١٠٥. اللهيبي، عبد ألرزاق عيادة محمد ، أثر استخدام ألأسئلة ألسابرة في تحصيل طلاب ألصف ألثالث معهد إعداد ألمعلمين في مادة ألفيزياء ، ألجامعة المستنصرية–كلية التربية–ألمؤتمر العلمي الخامس عشر– ٢٠٠٩م .
١٠٦. مارون ، يوسف ، طرائق ألتعليم بين ألنظرية والممارسة في ضوء ألإتجاهات ألتربوية ألحديثة وتدريس أللغة ألعربية في ألتعليم ألأساسي، ألمؤسسة ألحديثة للكتاب–طرابلس–لبنان–٢٠٠٨م .
١٠٧. محمد ، صباح محمود ، ألتقويم مفهومه وأهدافه وأدواته مع تركيز خاص على ألإختبارات ألمقالية والموضوعية ، ألجامعة ألمستنصرية – بغداد–١٩٩٩م.
١٠٨. محمد علي ، سولاف فائق ، أثر إستخدام أنموذج ريجليوث وخرائط ألمفاهيم في إكتساب طالبات ألصف الرابع الثانوي للمفاهيم في مادة ألأحياء ، كلية التربية– إبن الهيثم – جامعة بغداد–١٩٩٩م (إطروحة دكتوراه غير منشورة) .
١٠٩. مدكور، علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف للنشر ألقاهرة–١٩٩١م .
١١٠. المرسومي ، جنان محمد أحمد ، إستخدام أنموذج ريجليوث في تدريس مادة ألإنشاء ألتصويري وأثره في تحصيل طلبة فرع ألتربية الفنية في كلية المعلمين، جامعة ديالى–٢٠٠٢م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١١١. مطـر ، عبـد العزيـز ، علـم اللغـة وفقـه اللغـة (تحديـد وتوضـيح)، دار قطـري بن فجأة – قطر–١٩٨٥م .
١١٢. معـروف، صـبحي عبـد أللطيـف ، مقدمـة فـي علـم ألـنفس ألتربوي(مشـكلات تربوية) ، مطبعة حداد–ألبصرة–ألعراق–١٩٧٤م .
١١٣. ملحـم ، سـامي محمـد ، ألقيـاس والتقـويم فـي ألتربيـة وعلـم ألـنفس ، ط٤، دار ألمسيرة–عمان–٢٠٠٩م .
١١٤. المهـداوي ، زيـاد عبـد ألجبـار جـواد ، أسـاليب ألـتعلم لـدى طلبـة ألمرحلـة ألإعداديـة وعلاقتهـا بـبعض ألمتغيـرات ، جامعـة ديـالى–كليـة ألتربيـة ألأساسـية–٢٠٠٦م(رسالة ماجستير غير منشورة) .
١١٥. النبهـان ، موسـى ، أساسـيات القيـاس فـي العلـوم ألسـلوكية ، دار الشـروق للنشر والتوزيع–عمان–ألأردن–٢٠٠٤م .
١١٦. نبوي ، عبد ألعزيز ، في أساسيات أللغة ألعربية (ألكتابة ألإملائية وألوظيفية–ألنحو الوظيفي– فوائد لغوية) ، ط٢،مؤسسة ألمختار للنشر و ألتوزيع–٢٠٠٨م .
١١٧. النجـار، جـواد كـاظم حنتـوش ، أنمـوذج تعليمـي لتوظيـف ألمـوروث ألحضـاري لـبلاد وادي ألرافـدين فـي تصـميم ألأقمشـة ، كليـة ألتربيـة– ألأساسـية–جامعة ديالى–٢٠٠٤م(رسالة ماجستيرغير منشورة) .
١١٨. الهاشـمي، عبـد ألـرحمن عبـد علـي، ألتعبيـر فلسـفته واقعـه تدريسـه أسـاليب تصميمه، ط١، د١ر ألمناهج للنشر والتوزيع–عمان–٢٠٠٥م .
١١٩. هرمز، صباح حنا، سيكولوجية لغة ألأطفال ، ط١–١٩٨٩م .
١٢٠. هـزاع ، إنتصـار كيطـان ، أثـر ألسـبر ألتشـجيعي والتبريـري فـي تحصـيل طالبات ألصف الرابع ألأدبي في مادة قواعد أللغة العربية والاحتفاظ به ، كلية التربية ألأساسية–جامعة ديالى–٢٠١١م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٢١. وزارة ألتربيـة العراقيـة ، مـنهج ألدراسـة ألإعداديـة ، ط٣ ، ألمجـد للطباعـة ألفنية ألحديثة–١٩٩٠م .

١٢٢. يونس ، فتحي ألناقة ومحمد كامل ، أساسيات تعليم أللغة ألعربية والتربية ألدينية ، دار ألثقافة للطباعة والنشر –ألقاهرة–١٩٧٧م .

ثانياً - ألمصادر ألأجنبية :

123. Bloom,B0S,and Other,"Hand book on Formative and Summative Eraluation of Student learnig " New York Mc Graw Hill,1971 .
124. Chaplan, J,p,, Dictionary of psychology, New York, Dell,1971 .
125. Dembo,M0H, Teaching for learning, Dood year publication company,1977 .
126. Eble,R,L, Essentials of Educational Measurement, Englewood Cliffs , New Jersey,1972 .
127. Ellis,A, Validity of personality questionnaires psvehologlcal lcal l Bulletin,No,43,1976 .
128. Good,G,v, Dictionary of Education,2 nded,New York,1959 .
129. Hancklosky,W,V, Acomparsion of task Analysis Advance organizer and Concepts of Elaboration Methods in Teaching Concepts and principles paper presented at the Annual Communications & Technology , Lasvegs , NV , ERIC documents,1986,Ed 16-21 .
130. Joyce , Bruce & Weil , Marsha , Models of Teaching , New Jercy , 1972 .
131. Laural , Lanner , Curriculamm Development Theory & Pocmillan Publisting , New York ,(1980) .
132. ReigeLuth,C,M, and Stein ,The Elboration theory Instruction Modle for sequenciong and Synthesizing Instruction, Instructional Science,(9),(1980)
133. ----------,An Investgation of the effects of altemative strategies for sequencing Instruction on basis skill (final report),ERIC document,(1981) .

134. ----------,Instructional design theories & Models,an over View of their current status ,Lawrence , Erlbaum associates ,New Jersey,(1983) .
135. Tennyson , Robert , D ,An Edueational Learning theory for Instructional Design Educational Tichnology,(1992) .
136. Wilson ,B, and Cole, Acritical reviw of Elaboration theory Educational Technology research & Devlopment,(1992) .

الملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic Of Iraq
Ministry of Education

جمهورية العراق

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

Directorate General of Education
In Diyala

Number \
A.D Data \
A.H Data \

العدد // ١٧٢١
التاريخ ١٢/١٠/
التاريخ الهجري /

المديرية العامة لتربية ديالى
مديرية التخطيط التربوي
العدد

الى / ادارة ثانوية ليماء للبنات
م/ تسهيل مهمة

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالب الماجستير (عبد المنعم عبد القادر محمد) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لغرض اجراء البحث الموسوم (اثر توظيف انموذج ريجيلوث في تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي في مادة قواعد اللغة العربية) وعلى ان يتم تطبيق التجربة بحضور مدرس المادة حصرا وان يتحمل مدرس المادة مسؤولية اجراء الامتحانات ومتابعة تنفيذ الخطة التدريسية وبالتنسيق مع المطبق . مع التقدير

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى

فوزي حمودي ابراهيم
ع/ المدير العام
٢٠١١/١٠/٨٧/

نسخه منه الى //

السيد معاون المدير العام للشؤون الفنية / للعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاص / للعلم مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

انتصار ياسين ١٠/١٣

محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي /هـ: 528181 أو هـ: 528180

الملحق (٢)

درجات ألطالبات لمجموعتي ألبحث (ألتجريبية و ألضابطة) في مادة قواعد أللغة ألعربية للصف ألثالث ألمتوسط

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١.	٥٠	٨٥
٢.	٦٦	٧٢
٣.	٧٧	٨١
٤.	٨٤	٨٣
٥.	٦٨	٦٤
٦.	٥٠	٦٩
٧.	٥٧	٧٠
٨.	٦٠	٦٧
٩.	٧٤	٦٩
١٠	٦٢	٦٣
١١	٦١	٧٩
١٢	٥٩	٥٠
١٣	٥٨	٥٢
١٤	٦٦	٦٨
١٥	٧٢	٦٦
١٦	٦٤	٦٤
١٧	٥٦	٧٣
١٨	٥٨	٥٤
١٩	٧١	٧٠
٢٠	٦٥	٦٣
٢١	٦٦	٧٢
٢٢	٧٨	٦٧
٢٣	٦٥	٦٠
٢٤	٥٩	٦٧
٢٥	٧٣	٧٢
٢٦	٦٩	٦٥
٢٧	٦٢	٦٥

الملحق (٣)

أعمار ألطالبات لمجموعتي ألبحث (ألتجريبية و ألضابطة) محسوباً بالشهور

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١.	١٧٨	١٧٦
٢.	١٩٣	١٩٦
٣.	١٨٢	٢٠٣
٤.	١٧٨	١٨٢
٥.	١٧٩	١٧٣
٦.	١٨٨	١٨٢
٧.	١٩٣	١٧٦
٨.	١٨١	٢٠٩
٩.	١٨٥	١٨٦
١٠	١٨١	١٩٧
١١	١٨٧	١٧٧
١٢	١٨٤	١٨٥
١٣	٢٠١	١٧٨
١٤	١٩٥	١٨٢
١٥	١٨٠	١٧٣
١٦	٢١٦	١٨٨
١٧	١٨٨	١٧٧
١٨	١٩٨	١٩٠
١٩	١٨٠	٢١٤
٢٠	١٨٥	١٧٦
٢١	١٨٠	١٨٣
٢٢	١٨٥	١٧٥
٢٣	١٨٤	١٩٥
٢٤	١٨٧	١٨٨
٢٥	١٨٥	١٨١
٢٦	١٨٨	١٧٨
٢٧	١٨٦	١٦٥

الملحق (٤)
اختبار القدرة أللغوية

إعداد

رمزية الغريب

اختبار فهم المعاني اللغوية

تعليمات الاجابة على الاختبار .

عزيزتي الطالبة :

يتكون كل سؤال من الاختبار الاتي من جملة أو بيت من الشعر أو قول مأثور ، تتلوه ثلاث تفسيرات ، منها واحد فقط يؤدي الى بيت الشعر أو الجملة ، أو يقرب من معناه ، المطلوب منك ان تؤشري في ورقة الاجابة على الحرف الذي يشير الى هذا المعنى الصحيح ، وقبل البدء بالاجابة عليك اتباع الخطوات الاتية :

أ- اكتب اسمكِ الثلاثي وشعبتكِ على ورقة الاجابة .

ب- لا تتركي فقرة من فقرات الاختبار دون الاجابة .

جـ- اقرئي المثال الاتي .

- تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن .

أ- السفن تحتاج في سيرها الى الرياح .

ب- ليس كل ما يتمنى المرء يدركه .

جـ- المجتهد ينال ما يشتهيه .

الجملة الثانية (ب) هي اقرب الى الجملة اعلاه ، ولذلك عليكِ ان تضعي دائرة حول الحرف (ب) .

اختاري الاجابة الصحيحة :

١- وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

أ- المقاتل احسن حظاً من غيره .

ب- كافح تنل ما تصبو اليه .

ج- الدنيا يوم لك ويوم عليك .

٢- ما كل هاو للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم

أ – فاعل الجميل محمود .

ب- هواية الخدمة الاجتماعية سمة نبيلة .

ج- انه يعدك بخدمات لا يعني اتمامها .

٣- ومكلف الأيام ضد طباعها متطلب في الماء جذوة نار

أ- لا تأمن للأيام فليس من طباعها الوفاء .

ب- من يطلب المستحيل أعياه التعب .

ج- الماء يطفئ النار بسهولة .

٤- ألا كل شيء ما خلا الله باطل وكل نعيم لا محالة زائل

أ- الدنيا فانية .

ب- لكل شيء فان ووجه الله باق .

ج- الله سبحانه وتعالى قادر على كل شيء .

٥- لولا اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيب عرق العود

أ- النار تحرق ما حولها ولا تبقي على غث أو ثمين

ب- الرجل يعرف معدنه بالشدائد

ج- العود في أرضه نوع من الحطب.

٦- اخلق بذي الصبر أن يحظى بحاجته ومدمن القرع للابواب أن يلجأ

أ-ادخلوا البيوت من أبوابها .

ب- الصبر صفة جيدة .

ج- تتحقق الآمال لمن كان صبوراً مثابراً.

٧- امش على مهل تقطع مسافة أطول

أ- قاتل الله العجلة .

ب- في التأني السلامة وفي العجلة الندامة .

ج- تمهل تحقق ما تصبو اليه .

٨- ما كل يلمع ذهباً

أ- الكلام المعسول يخدر العقول

ب- لا تنخدع بالمظاهر

ج- كلامه جميل كسلاسل الذهب

٩- والناس من يلق خيرا قائلون له ما يشتهي ولام المخطئ الهبل

أ-اذا وقع الجمل كثرة سكاكينه .

ب- يلتف الناس حول ذي جاه ومال .

ج- الناس مع الكفة الراجحة .

١٠- الناس للناس من بدو ومن حضر بعض لبعض وان لم يشعروا خدم

أ- الدنيا بخير .

ب- المؤمن أخو المؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا .

ج- افعل الخير وارمه للبحر .

١١- يد الله مع الجماعة .

أ- اليد الواحدة لا تصفق .

ب- الصديق عند الضيق .

ج- عدو عاقل خير من صديق جاهل .

١٢- من يفعل الخير لا يعدم جوازيه .

أ- الرجل الفاضل يحبه الناس .

ب- ومن يفعل مثقال ذرة خيراً يره .

ج- لا تفعل شرا وتنتظر خيراً .

١٣- كلما نبت الزمان قنا ركب المرء للقناة سنانا

أ-ادخر قليلا تأمن غدر الزمان.

ب- كان الناس اسعد حظا في الزمن الغابر منهم الآن .

ج- مهما كانت عاديات الزمن فهي أهون من غدر الانسان بأخيه الإنسان .

١٤-انك لا تجني من الشوك العنب .

أ- لا تزرع العنب في غير أوانه .

ب- لا تفعل شرا وتنتظر خيرا.

ج–لا تمش على الشوك .

١٥– اخذ القوس باريها .

أ– نال منصباً هو اهل له .

ب– النبوغ يقود المرء الى الرقي .

ج– هذا المنصب ليس له .

١٦– انا الغريق فما خوفي من البلل .

أ– من لم يمت بالسيف مات بغيره .

ب– لا يضير الشاة سلخها بعد ذبحها .

ج– السباح لا يخاف الغرق .

١٧– ما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع .

أ– على الباغي تدور الدوائر .

ب– خير الامور اوسطها .

ج– لكل شيء اذا ما تم نقصان .

١٨– من يخطب الحسناء لم يغلها المهر .

أ– يجب ان تدفع مهراً كبيراً للحسناء .

ب– الحسن والجمال ثروة .

ج– من طلب العلى سهر الليالي .

١٩- لابد للشهد من ابر النحل .

أ- نقابل في الحياة متاعب ومصائب .

ب- طريق النجاح محفوف بالمخاطر .

ج- الحياة سهلة وميسرة للناس .

٢٠- المورد العذب كثير الزحام .

أ- يسقط المطر حيث ينمو الحب .

ب- الماء العذب لازم لحياة الناس .

ج- يتهافت الناس على ما فيه نفعهم .

الملحق (٥)

درجات ألطالبات لمجموعتي ألبحث(ألتجريبية و ألضابطة) في اختبار القدرة أللغوية

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١.	٢٥	٧٠
٢.	٤٥	٢٥
٣.	٦٥	٧٠
٤.	٤٠	٤٠
٥.	٣٠	٥٥
٦.	٥٥	٨٠
٧.	٤٠	٦٠
٨.	٨٠	٤٥
٩.	٤٠	٦٠
١٠	٦٠	٥٥
١١	٥٥	٥٠
١٢	٦٠	٤٥
١٣	٤٥	٥٥
١٤	٥٠	٥٠
١٥	٣٥	٥٠
١٦	٤٠	٦٠
١٧	٣٥	٥٠
١٨	٤٠	٤٥
١٩	٤٠	٧٠
٢٠	٥٠	٥٠
٢١	٢٥	٥٠
٢٢	٤٥	٦٠
٢٣	٦٠	٤٠
٢٤	٣٥	٥٠
٢٥	٦٠	٦٠
٢٦	٣٥	٤٥
٢٧	٥٠	٣٥

الملحق (٦)

ألخبراء الذين استعان بهم ألباحث في إجراءات ألبحث على وفق ألقب ألعلمي

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	الجامعة والكلية	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي
١	أ.د. ابراهيم رحمن الاركي	اللغة العربية	ديالى / كلية التربية		*	*
٢	أ.د. اسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	ديالى /التربية الاساسية	*	*	*
٣	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد / التربية ابن رشد	*	*	*
٤	أ.د. عادل عبد الرحمن العزي	طرائق تدريس اللغة العربية	ديالى /التربية الاساسية	*	*	*
٥	أ.د. عبد الرسول سلمان	اللغة العربية	ديالى / كلية التربية		*	*
٦	أ.د. فاضل عبود التميمي	اللغة العربية	ديالى / كلية التربية		*	*
٧	أ.د. مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	ديالى /التربية للعلوم الانسانية	*	*	*
٨	أ.د. مهند محمد عبد الستار	علم نفس	ديالى / التربية الاساسية	*		*
٩	أ.د. ناظم كاظم جواد	قياس وتقويم	ديالى /التربية الاساسية	*		*
١٠	أ.م.د. بشرى عناد مبارك	علم نفس	ديالى /التربية الاساسية	*		*
١١	أ.م.د. حسن خلباص حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد / التربية ابن رشد	*	*	*

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	الجامعة والكلية	الاهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي
١٢	أ.م.د. زينب عبد الحسين حمدان	طرائق تدريس اللغة العربية	المستنصرية / التربية	*	*	
١٣	أ.م.د. ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد / التربية ابن رشد	*	*	*
١٤	أ.م.د. عثمان رحمن الاركي	اللغة العربية	ديالى / كلية التربية		*	*
١٥	أ.م.د. عفاف حسن محمد	طرائق تدريس اللغة العربية	المستنصرية / كلية التربية	*	*	*
١٦	أ.م.د. غادة غازي عبد الحميد	اللغة العربية	ديالى / كلية التربية		*	*
١٧	أ.م.د. قسمة مدحت حسين	اللغة العربية	ديالى / التربية الاساسية		*	*
١٨	أ.م.د. مازن عبد الرسول سلمان	نحو	ديالى /التربية الاساسية	*	*	*
١٩	أ.م.د. منذر مبدر عبد الكريم	طرائق تدريس الكيمياء	ديالى / التربية الاساسية	*		
٢٠	أ.م.د. نجم حميد عسكر	تربية فنية	ديالى / التربية الاساسية	*		
٢١	م.د. جاسم محمد علي	طرائق تدريس الرياضيات	ديالى / كلية التربية للعلوم الصرفة	*		

الملحق (٧)

جامعة ديالى-كلية ألتربية ألأساسية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا-الماجستير

طرائق تدريس أللغة ألعربية

أراء ألخبراء في صلاحية ألأهداف ألسلوكية

ألأستاذ ألفاضل .....ألمحترم .

ألسلام عليكم ورحمة ألله وبركاته ..

يروم الباحث إجراء دراسته ألموسومة (أثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات ألصف ألرابع ألأدبي في مادة قواعد أللغة ألعربية) ،و يتطلب ألبحث صياغة ألأهداف ألسلوكية لمحتوى موضوعات مادة قواعد أللغة ألعربية للصف ألرابع ألأدبي ، ألتي سيدرسها ألباحث أثناء مدة ألتجربة،و تمت صياغتها على وفق تصنيف بلوم بمستوياته ألمعرفية (تذكر ، فهم ، تطبيق) ، يرجى ألتفضل بإبداء آرائكم ألسديدة ، وملاحظاتكم ألقيمة على صلاحيتها ، وصياغتها ، وتغطيتها لمحتوى ألموضوعات ألدراسية وملاءمتها للمستويات ألمعرفية ألمحددة لها .

مع الشكر والامتنان

ملاحظة : يرجى كتابة ألمعلومات مع ألامتنان .

الاسم ألكامل:

أللقب ألعلمي:

الاختصاص: الباحث

الجامعة: عبد المنعم عبد القادر محمد العرناؤط

طرائق تدريس أللغة ألعربية

ملحق (٨)

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

أولاً – الموضوع : الفعل الماضي

ت	جعل الطالبة قادرة على أن:-	المستوى
١	تعرف الفعل الماضي	تذكر
٢	تعدد حالات بناء الفعل الماضي	تذكر
٣	تذكر علامات بناء الفعل الماضي	تذكر
٤	تعرب الفعل الماضي	فهم
٥	تميز الفعل من غيره من الأفعال في جمل تعرض عليها	فهم
٦	تكون جملة فيها فعل ماضي مبني على السكون	تطبيق
٧	تكون جملة فيها فعل ماضي مبني على الفتح	تطبيق
٨	تكون جملة فيها فعل ماضي مبني على الضم	تطبيق

ثانياً– الموضوع : رفع الفعل المضارع

ت	جعل الطالبة قادرة على أن:-	المستوى
١	تعرف الفعل المضارع المرفوع	تذكر
٢	تعدد حالات رفع الفعل المضارع	تذكر
٣	تذكر علامات رفع الفعل المضارع	تذكر
٤	تعرف الفعل المضارع المعتل	تذكر
٥	تعرف الفعل المضارع الصحيح	تذكر
٦	تميز الفعل المضارع المرفوع في جمل تعرض عليها	فهم

٧	تميز حالات رفع ألفعل ألمضارع	فهم
٨	تعرب ألفعل ألمضارع ألمرفوع	فهم
٩	تكون جملة مفيدة فيها فعل مضارع مرفوع بالضمة	تطبيق
١٠	تكون جملة مفيدة فيها فعل مضارع مرفوع بثبوت ألنون	تطبيق

ثالثاً- الموضوع : نصب ألفعل ألمضارع

ت	جعل ألطالبة قادرة على أن:-	ألمستوى
١	تعرف ألفعل ألمضارع	تذكر
٢	تعدد أدوات نصب ألفعل ألمضارع	تذكر
٣	تذكر علامات نصب ألفعل ألمضارع	تذكر
٤	تذكر شروط عمل فاء ألسببية	تذكر
٥	تعرب ألفعل ألمضارع ألمنصوب	فهم
٦	تميز بين لام ألجحود و لام ألتعليل	فهم
٧	تعرب أدوات ألنصب	فهم
٨	تميز بين ألفعل ألمضارع ألمنصوب والمرفوع	فهم
٩	تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه ألفتحة	تطبيق
١٠	تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب ب(أذن)	تطبيق
١١	تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب ب(فاء)ألسببية	تطبيق
١٢	تكون جملة فيها فعل مضارع منصوب ب(لام)ألجحود	تطبيق

رابعاً- ألموضوع : جزم ألفعل ألمضارع(ألأدوات ألتي تجزم فعلاً واحداً)

ت	جعل ألطالبة قادرة على أن:-	ألمستوى
١	تعرف ألفعل ألمضارع ألمجزوم	تذكر
٢	تعدد أدوات جزم ألفعل ألمضارع	تذكر
٣	تذكر علامات جزم ألفعل ألمضارع	تذكر
٤	تعرب ألفعل ألمضارع ألمجزوم	فهم
٥	تفرق بين أدوات ألجزم وأدوات ألنصب	فهم
٦	تميز بين لا ألناهية ألجازمة و لا ألنافية غير ألجازمة	فهم
٧	تميز بين ألفعل ألمضارع ألمجزوم و ألمنصوب	فهم
٨	تكون جملة فيها فعل مضارع مجزوم ب(لم)	تطبيق
٩	تكون جملة مفيدة فيها فعل مجزوم ب(لا)	تطبيق
١٠	تكون جملة فيها فعل مضارع مجزوم ب(لما)	تطبيق
١١	تكون جملة فيها فعل مضارع مجزوم ب(لام)ألأمر	تطبيق

خامساً – ألموضوع : جزم ألفعل ألمضارع (ألأدوات ألتي تجزم فعلين)

ت	جعل ألطالبة قادرة على أن:-	ألمستوى
١	تعرف ألفعل ألمضارع ألمجزوم	تذكر
٢	تعدد أدوات ألشرط ألجازمة ألتي تجزم فعلين	تذكر
٣	تذكر حالات فعل ألشرط	تذكر
٤	تذكر حالات جواب ألشرط	تذكر
٥	تعدد علامات جزم فعل ألشرط	تذكر
٦	تعدد علامات جزم جواب ألشرط	تذكر
٧	تحدد ألمعنى ألذي تفيد كل أداة من أدوات ألجزم	فهم
٨	تميز بين أدوات ألشرط ألجازمة	فهم

٩	تعين جواب ألشرط في ألجمل ألتي تعرض عليها	فهم
١٠	تعرب جملاً تحتوي على أفعال مضارعة مسبوقة بأدوات شرط جازمة أعراباً صحيحاً	فهم
١١	تكون جملة فيها فعل الشرط مضارع جوابه مضارع	تطبيق
١٢	تكون جملة فيها جواب الشرط مقترن ب(فاء)ألسببية	تطبيق
١٣	تكون جملة فيها فعل الشرط مضارع وجوابه ماضي	تطبيق
١٤	تكون جملة فيها فعل الشرط مضارع وجوابه جملة أسمية	تطبيق

سادساً – ألموضوع : بناء ألفعل ألمضارع

ت	جعل ألطالبة قادرة على أن:-	ألمستوى
١	تعرف ألفعل ألمضارع ألمبني	تذكر
٢	تعدد علامات بناء ألفعل ألمضارع ألمبني	تذكر
٣	تحدد حالات بناء ألفعل ألمضارع	تذكر
٤	تعدد شروط توكيد ألفعل ألمضارع بالنون	تذكر
٥	تميز بين نون ألتوكيد ألثقيلة و ألخفيفة	فهم
٦	تضبط بالشكل أواخر أفعال مضارعة مبنية ضبطاً صحيحاً	فهم
٧	تميز بين ألفعل ألمضارع ألمعرب و ألمضارع ألمبني	فهم
٨	تكون جملة فيها فعل مضارع متصل بنون ألنسوة	تطبيق
٩	تكون جملة فيها فعل مضارع مؤكد بنون ألتوكيد	تطبيق
١٠	تكون جملة فيها فعل مضارع حكمه واجب ألتوكيد بالنون	تطبيق
١١	تكون جملة فيها فعل مضارع منع ألتوكيد بالنون	تطبيق

سابعاً : ألموضوع : فعل ألأمر

ت	جعل ألطالبة قادرة على أن:-	ألمستوى
١	تعرف فعل ألأمر	تذكر
٢	تذكر علامات بناء فعل ألأمر	تذكر
٣	تحدد حالات بناء فعل ألأمر	تذكر
٤	تميز بين فعل ألأمر وغيره من ألأفعال من حيث ألشكل	فهم
٥	تميز بين فعل ألأمر وغيره من ألأفعال من حيث ألدلالة	فهم
٦	تضبط بالشكل أواخر أفعال ألأمر تعرض عليها ضبطاً صحيحاً	فهم
٧	تكون جملة فيها فعل امر مسند الى ألف الاثنين	تطبيق
٨	تكون جملة فيها فعل أمر معتل الاخر	تطبيق

الملحق (٩)

ألأهداف ألعامة لتدريس قواعد أللغة ألعربية

١- تنمية قدرة ألمعلم على معرفة ألفروق ألمعنوية بين تركيب و آخر، وتمكينه من فهم ألجملة ، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها .

٢- تمكين ألمتعلم من ألتعبير ألدقيق ، ومن استعمال ألتراكيب ألجمّلية ألملائمة لما يروم إيصاله من معانٍ ، وأفكار .

٣- تمكين ألمتعلم من ألتميز ألدلالي بين ألصيغ ألمختلفة للكلمة ألواحدة . (وزارة ألتربية،١٩٩٠: ٣١)

الملحق (١٠)

جامعة ديالى-كلية ألتربية ألأساسية
الدراسات ألعليا-ألماجستير
طرائق تدريس أللغة ألعربية

صلاحية ألخطط ألتدريسية

ألأستاذ ألفاضل ..... ألمحترم .

تحية طيبة ..

يروم الباحث اِجراء دراسته التي تهدف الى معرفة (أثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات ألصف ألرابع الادبي في مادة قواعد أللغة ألعربية)، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ، وتربوية في مجال طرائق ألتدريس، والعلوم ألتربوية والنفسية ، ويعرض الباحث خطتين تدريسيتين أنموذجيتين ، احدهما للمجموعة التجريبية على وفق أنموذج ريجليوث ، والاخرى للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية (القياسية) ، ويُرجى أبداء ملاحظاتكم ألقيمة ، وآرائكم ألسديدة في صلاحية ه ، واِجراء ألتعديل ألمناسب ، واِضافة ما ترونه ملائماً علماً أن ألجهد ألذي ستبذلونهُ هو خير معين للباحث على اِنجاز متطلبات بحثهِ وفقكم أللهُ لخدمة ألعلم ، ولغة ألقرآن ألكريم .

ولكم ألشكر الفائق والامتنان

ملاحظة:- يرجى كتابة ألمعلومات مع ألامتنان .

الاسم ألكامل:

أللقب ألعلمي: ألباحث

الاختصاص : عبد المنعم عبد القادر محمد ألعرناؤط

ألجامعة: طرائق تدريس أللغة ألعربية

الملحق (١١)

خطة تدريسية نموذجية على وفق أنموذج ريجليوث لطالبات المجموعة التجريبية

المادة : قواعد أللغة ألعربية　　الزمن : ٤٥دقيقة

الموضوع : ألفعل ألماضي　　اليوم والتأريخ :

الصف : الرابع ألأدبي　　الدرس :

۞ ألأهداف ألعامة :

١- تنمية قدرة ألمتعلم على معرفة ألفروق ألمعنوية بين تركيب و آخر، وتمكينه من فهم ألجملة ، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها .

٢- تمكين ألمتعلم من ألتعبير ألدقيق ، ومن استعمال ألتراكيب ألجملّية ألملائمة لما يروم اِيصاله من معانٍ ، وأفكار .

٣- تمكين ألمتعلم من ألتمييز الدلالي بين ألصيغ ألمختلفة للكلمة ألواحدة .

۞ الأهداف ألسلوكية :

جعل ألطالبة قادرةً على أن:-

١-تعرف ألفعل ألماضي . (تذكر)

٢-تعدد علامات بناء ألفعل ألماضي . (تذكر)

٣-تذكر حالات بناء ألفعل ألماضي . (تذكر)

٤-تعرب ألفعل ألماضي . (فهم)

٥-تميز ألفعل ألماضي من غيره من ألأفعال في جمل تعرض عليها. (فهم)

٦-تكون جملة فيها فعل ماضي مبني على ألسكون. (تطبيق)

٧-تكون جملة فيها فعل ماضي مبني على ألفتح . (تطبيق)

٨-تكون جملة فيها فعل ماضي مبني على ألضم . (تطبيق)

۞ الوسائل ألتعليمية :

١-ألكتاب ألمقرر تدريسه .

٢-ألسبورة ، وحسن استخدامها .

٣-ألطباشير الأبيض والملون .

أولاً - ألمقدمة ألشاملة : (٧) دقائق

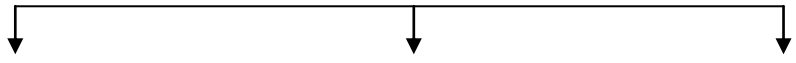
- المدرس(ألباحث) : يهيئ أذهان ألطلبة من خلال تقديم مقدمة حول موضوع ألدرس .

درسنا سابقاً أن ألفعل جزء من أجزاء ألكلام ألذي يتكون من الاسم ، والفعل ، والحرف ، وأن ألجملة ألفعلية هي ألتي تبدأ بالفعل : أذن فما هو تعريف ألفعل؟

- طالبة : هو ما دلَ على معنى في نفسه مقترن بزمن .
- المدرس(الباحث) : جيد جداً . ومن ألمعلوم أن ألأفعال على ثلاثة أنواع فما هي؟
- طالبة :ألفعل ألماضي، والمضارع ، والأمر .
- ألمدرس(ألباحث) : أحسنتِ .
- ألمدرس(ألباحث) : درسنا اليوم عزيزاتي الطالبات هو ألفعل ألماضي، والذي تم كتابة عنوانه في وسط ألسبورة ألعلوي بخط واضح ، وملون .

بعد ذلك يقوم ألمدرس(ألباحث) برسم يوضح فيه أقسام ألفعل ، وعلامات بناء ألفعل ألماضي ألذي هو موضوع ألدرس كما في ألشكل .

أقسام ألفعل



ألفعل ألماضي ألفعل ألمضارع فعل ألأمر

↓

علامات بنائه

ألفتحة ألضمة ألسكون

- ألمدرس(ألباحث) : يقدم تعريفاً لمفهوم ألفعل ألماضي ، والذي هو موضوع ألدرس .

– ألفعل ألماضي : ما دَلَ على معنى في نفسهِ مقترن بالزمن ألماضي، مثل (كَتَبَ ، وأَجتَهَدَ، وتَعَلَمَ)، ثم يعطي أمثلة ، وجمل مفيدة فيها ألفعل ألماضي، وحالات بنائه ، وكما بالشكل .

ت	ألعلامة	ألمثال	ألتوضيح
١	تاء ألتأنيث ألساكنة	سَاعَدَتْ زَينبُ أمها	اتصال ألفعل (ساعَدَ) بتاء ألتأنيث ألساكنة
٢	تاء ألفاعل(للمتكلم) ألمخاطب ألجمع ألمذكر ألمثنى بنوعيه جمع ألمؤنث	سَاعَدْتُ أبي سَاعَدْتُ أباكَ سَاعَدْتُم أباكما سَاعَدْتُما أباكم سَاعَدْتُنّ أبَكُنّ	اتصال ألفعل ألماضي بتاء ألفاعل ألمتكلم و ألمخاطب والمخاطبة ، وجمع ألمذكر، والمثنى بنوعيه ، وجمع ألمؤنث .

- ألمدرس(ألباحث) : من ألواضح من ألجمل ألسابقة أن ألفعل ألماضي من ألأفعال ألمبينة، وإذا نظرنا الى أواخر تلك ألأفعال ألمذكورة نجد ان لها (

ثلاث حالات) من ألبناء (ألبناء على ألفتح ، والبناء على ألسكون، وألبناء على ألضم) بحسب ما يتصل بالفعل ألماضي .

ثانياً – ألمقارنة التشبيهية : (١٠) دقائق

- يقوم ألمدرس(ألباحث) بعرض أمثلة من ألكتاب ، ومقارنتها بأمثلة أخرى يتم تكوينها من قبل ألمدرس أو ألطالبات ، وكما يلي :

أ- ألبناء على ألفتح :

١-أذا لم يتصل به شيء ، قوله تعالى :

((قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا)) ألشمس الاية : (٩) كَتَبَ أحمدُ ألدرسَ

٢-أذا اتصلت بالفعل ألماضي تاء ألتأنيث ألساكنة ، قوله تعالى :

((تَبَّتْ يَدَآ أَبِى لَهَبٍ وَتَبَّ))ألمسد الاية : (١) كَتَبَتْ هندُ ألدَرسَ

٣- أذا اتصلت بالفعل ألماضي ألف ألاثنين . نحو:

أن قاما وأن قعدا الطَالِبان ذَهَبَا الى ألمَكْتَبَةِ

ب- ألبناء على ألسكون .

١-أذا أتصلَ بالفعل ألماضي ضمير متحرك(تاء ألمتحركة) . نحو :

رَأيتُ أللهَ أكْبَر كُلَ شَيءٍ شَاهَدْتُ ألأسدَ في حَديقَةِ ألحيوانِ

٢- أذا اتصلت بالفعل ألماضي نون ألنسوة ، نحو قوله تعالى :

((وَقُلْنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا)) يوسف الاية : (٣١) ألطَالباتُ كَتَبْنَّ ألدرسَ

٣-أذا اتصلت بالفعل ألماضي ضمير (نا) ألمتكلمين في محل رفع مثل قولهِ تعالى :

((رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِى لِلْإِيمَٰنِ))آل عمران الاية : (١٩٣)..كَتَبْنا دروسَنا

ج- ألبناء على ألضم :

أذا اتصلت بالفعل ألماضي(واو) ألجماعة . مثل قولهُ تَعالى :

((وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ)) محمد الاية : (٢) ألطلابُ ذَهَبُوا الى ألمَدرَسَةَ

- ألمدرس(ألباحث) يبدأ بعرض جملتين مختلفتين متعددة ألأوجه لأجل ألمقارنة ، والتشبيه ، وكما يلي .

– تميز ألطالبة بين جملتين فعليتين أحدهما بالماضي ، والثانية بالمضارع . نحو :

حَرَثَ ألفَلاحُ ألأرضَ يَحْرثُ ألفَلاحُ ألأرضَ

– تميز ألطالبة بين جملتين فعليتين احدهما بالماضي ، والثانية بالأمر. نحو :

ذَهَبَ ألوَلَدُ الى ألمَلْعَبِ أذْهَبْ الى ألمَلعَبِ

ثالثاً – ألتفصيل من ألسهل الى ألصعب : (١٥) دقيقة

– **ألمستوى ألأول** : ألمدرس (ألباحث) يقوم بتفصيل ألموضوع من ألسهل الى ألصعب ، وكما يأتي :

- ألمدرس(ألباحث): يكون بناء ألفعل ألماضي على عدة حالات ، وكما يأتي :

أ– بناء ألفعل ألماضي على ألفتح .

١– ألمدرس(ألباحث):– يبنى ألفعل ألماضي على ألفتح أذا لم يتصل به شيء، نحو(سَبَحَ ،كَفَّرَ ، أَفْلَحَ ،أَصْلَحَ) .

مثل قولهِ تَعالى : ((سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ ۖ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ)) ألحشر الاية : (١)

و قولهِ تعالى : ((قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا)) ألشمس الاية : (٩)

- ألمدرس(ألباحث): ما هيَ حالة ألبناء للأفعال ألماضية ؟

- طالبة : ألأفعال (سَبَحَ ، وأفْلَحَ) فعلان ماضيان مبنيان على ألفتح لعدم اتصالهما بشيء .
- ألمدرس(ألباحث) : أحسنتِ .

٢- يبنى ألفعل ألماضي على ألفتح أذا اتصلت به تاء ألتأنيث ألساكنة ، نحو (كَتَبَتْ ، وقَرَأتْ ، ونَجَحَتْ ، وبَانَتْ ، وتَبَتْ) .

مثال:(١) قولهِ تعالى : ((تَبَّتْ يَدَآ أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ)) ألمسد الاية : (١)

مثال:(٢) كَتَبَتْ هندٌ ألدَرسَ

- ألمدرس(ألباحث) : ألأفعال (تَبَتْ وكَتَبَتْ) هما فعلان ماضيان فما هي حالة ألبناء ؟
- طالبة :- فعلان ماضيان مبنيان على ألفتح لاتصالهما بتاء ألتأنيث ألساكنة.
- ألمدرس(ألباحث):-أحسنتِ بارك أله فيكِ .

٣- يُبنى ألفعل ألماضي على ألفتح اِذا اتصلت بهِ ألف ألاثنين ، نحو(كَتَبَا ، ونَجَحَا ، وقَامَا ، وقَعَدَا) .

مثال : قول ألشاعر

أحبُ ألخَيرَ وَالمَعْروفَ اِن قَامَا وَاِن قَعَدَا

- المدرس(ألباحث) :- أين ألفعل ألماضي في هذا ألبيت ألشعري ، وما حالة بنائهِ ؟
- طالبة :- الفعلان الماضيان هما (قَامَا، وقَعَدَا) مبنيان على ألفتح لاتصالهما بألف ألاثنين .
- المدرس(ألباحث):- أحسَنْتِ .

- ألمدرس(ألباحث):- أذا كانَ ألفعل ألماضي معتل ألآخر نحو (رمى وأعطى) فيكون ألفعل ألماضي مبني على ألفتح المقدر منع من ظهورها ألتعذر، مثال ذلك :

(رَمَى ألللاعِبُ ألكُرَة) و (أعطَى ألمُدَرِسُ ألدَرْسَ)

ب- بناء ألماضي على ألسكون

- ألمدرس(ألباحث):- يبنى ألفعل ألماضي على ألسكون في ألحالات ألآتية :

١ - أذا اتصلت بهِ تاء (ألمتحركة) وهي ضمير رفع متحرك ، نحو(كَتَبْتُ، وكَتَبْتِ ، وكَتَبْتَ) مثال ذلك .

- قول أبن عباس (سَمِعْتُ رَسُولَ أللهِ ﷺ) .

- ألمدرس(ألباحث):- ألفعل ألماضي في ألجملة هو(سَمِعْتُ) ما هيَ علامة بنائهِ ؟
- طالبة:- علامة بنائهِ ألسكون لاتصالهِ بتاء ألمتحركة ، والتاء ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل .
- ألمدرس(ألباحث):- جيد جداً .

٢- يبنى ألفعل ألماضي على ألسكون أذا اتصلت بهِ نون ألنسوة ، مثال ذلك .

- ألطَالباتُ كَتَبْنَّ ألدَرْسَ .

- ألمدرس(ألباحث):- ما هو ألفعل ألماضي في هذهِ ألجملة وما علامة بنائهِ ؟
- ألطالبة : ألفعل ألماضي(كَتَبْنَّ) وعلامة بنائهِ ألسكون لاتصالهِ بنون ألنسوة .
- ألمدرس(ألباحث) : جيد جداً .

٣- يبنى ألفعل ألماضي على ألسكون اذا اتصلت بهِ (نا) ألمتكلمين ، وتقع في محل رفع فاعل ، مثال ذالك .

- كَتَبْنا ألدَرْسَ

- ألمدرس(ألباحث):- ما هو ألفعل ألماضي في هذهِ ألجملة و ما علامة بنائهِ و ألسبب ؟
- ألطالبة :- ألفعل ألماضي(كَتَبْنا)، وعلامة بنائهِ ألسكون لاتصالهِ بالضمير (نا) ألمتكلمين ، والضمير (نا) مبني في محل رفع فاعل .
- ألمدرس(ألباحث):- أحسنتِ بارك أللهُ فيكِ .

٣- بناء ألفعل ألماضي على ألضم :-

يبنى ألفعل ألماضي على ألضم أذا اتصلت بهِ (واو) ألجماعة ، مثال ذلك .

- قولهُ تعالى : ((وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ)) البقرة الاية : (٨٢) .

- ألمدرس(ألباحث):- ما هو ألفعل ألماضي في هذهِ ألجملة وما علامة بنائهِ و ألسبب ؟
- طالبة : الفعلان الماضيان هما (آمنوا وعملوا) ، وعلامة بناء كلٌ منهما ألضم لاتصالهما ب(واو) ألجماعة، و(واو) ألجماعة ضمير مبني في محل رفع فاعل .
- ألمدرس(ألباحث) : أحسنتِ بارك أله فيكِ .

- **ألمستوى ألثاني** : ينتقل ألمدرس(ألباحث) الى مستوى أكثر تفصيلاً وغزارة. فعن طريق ألاستعانة بتمرين محلول أو أعطاء جملة من قبل ألمدرس (ألباحث) مثال ذلك. قوله تعالى : (إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا)) ألفتح الاية : (١) .

- ألمدرس(ألباحث) : من تستخرج ألفعل ألماضي من ألآية ألكريمة ؟
- طالبة : فَتَحْنا .

- ألمدرس(ألباحث):أحسنتِ . ويكمل ، فَتَحْنا (فَتَحْ) فعل ماضي مبني على ألسكون لاتصالهِ بـ(نا) ألمتكلمين .
- ألمدرس(ألباحث):- يطلب من ألطالبات٠من تأتي بمثال فيهِ فعل ماضي؟
- طالبة : قال رسول أللهﷺ(ألا وَإنَ في ألجَسدِ مضْغَةً إذا صَلحَتْ صَلُحَ ألجسد كلَهُ ، واذا فَسَدَتْ فَسَدَ ألجَسَدُ كُلَهُ ألا وهيَ ألقَلْبُ)
- ألمدرس(ألباحث) : مَنْ تَسْتَخْرجُ ألأفعالَ ألماضية من ألحديث ألنبوي ألشريف ، وما علامة البناء ، والسبب ؟
- طالبة : (صَلُحَتْ) فعل ماضي مبني على ألفتح لاتصالهِ بتاء ألتأنيث ألساكنة .
- طالبة أخرى : (صَلَحَ) فعل ماضي مبني على ألفتح لعدم اتصالهَ بشيء .
- طالبة أخرى : (فَسَدَتْ) فعل ماضي مبني على ألفتح لاتصالهِ بتاء ألتأنيث ألساكنة .
- طالبة أخرى : (فَسَدَ) فعل ماضي مبني على ألفتح لعدم اتصالهِ بشيء .
- ألمدرس(ألباحث) : جيد جداً و بارك أللهُ بكَنَّ .
- ينتقل ألمدرس(ألباحث) الى جزء آخر من ألموضوع .
- ألمدرس(ألباحث):- نأخذ مثالاً في ألأعراب وهو موجود في ألكتاب ، ويطلب من ألطالبات ألمشاركة بالاعراب .

- (ألعِراقِيون شَارَكًوا في انْتِخَابِ أعضَاءِ ألبَرْلَمانِ ألعِراقي)
- العِراقِيون : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعهِ ألواو لأنهُ جمع مذكر سالم .
-شَارَكُوا: شَارَكُ: فعل ماضي مبني على ألضم لاتصالهِ بواو ألجماعة. والواو ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل ، والجملة ألفعلية (شاركوا) في محل رفع خبر للمبتدأ (العراقيون) .

- في : حرف جر .
- انْتِخَابِ : أسم مجرور بحرف ألجر وهو مضاف .
- أعضَاءِ : مضاف أليه مجرور بالكسرة وهو مضاف .
- ألبَرْلَمانِ : مضاف أليهِ مجرور بالكسرة .
- ألعِرَاقِي : صفة مجرورة بالكسرة .

رابعاً – ألتلخيص : (٣) دقائق

يقوم ألمدرس (ألباحث) بتقديم ملخص لما عرضهُ في ألمقدمة ألشاملة ، والمقارنة التشبيهية ، وعن تفصيل أجزاء ألموضوع يركز على ألمفاهيم ألأساسية في تلخيصهِ مرفق بالأمثلة ، والاعتماد على ألكتاب ألمقرر كوسيلة تعليمية ، مثال ذلك ألقاعدة للفعل عامة ، والفعل ألماضي خاصة .

١–ألفعل : هو ما دَلَ على وقوع حدث مقترن بزمنٍ وهو على ثلاثة أنواع (ماضي ، ومضارع ، وأمر) .

٢–ألفعل ألماضي : ما دَلَ على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن ألتكلم وعلامة قبولهِ تاء ألتأنيث ألساكنة و ألضمير(نا). مثل

–كَتَبِتْ هندٌ ألدَرْسَ..... كَتَبْنا ألدَرْسَ

٣–ألفعل ألماضي مبني دائماً،و يكون مبنياً على(ألفتح أو ألسكون أو ألضم) حسب ما يتصل بهِ .

خامساً – ألتركيب والتجميع : (٥) دقائق

يقوم ألمدرس(ألباحث) بخطوات متتابعة بتكوين مجموعة من ألجمل تتضمن بناء ألفعل ألماضي بأنواعهِ ألمختلفة وبيان حالات بنائهِ ، وهي (ألفتح، والسكون ، وألضم) حتى ألوصول الى ألقاعدة ، ويقوم ألمدرس (ألباحث) بالآتي :

١- يعطي أمثلة فيها أفعال ماضية . مثال ذلك قال تعالى : ((تَبَّتْ يَدَآ أَبِى لَهَبٍ وَتَبَّ)) ألمسد الاية : (١)

٢- يعين تلك ألأفعال بوضع خط تحتها ويكتبها بجانب ألسبورة مستخدماً ألطباشير ألملون للتوضيح . قال تعالى : ((تَبَّتْ يَدَآ أَبِى لَهَبٍ وَتَبَّ)) ألمسد الاية : (١)

٣- يبين علامات بناء ألفعل ألماضي .(الفتحة ، الضمة ، السكون)

٤- يوضح ألضمائر ألتي تتصل بالفعل ألماضي . مثال ذلك : ساعدتُ ، ساعدتم ، ساعدتْ ، ساعدتما .

٥- يعرب تلك ألأمثلة أعراباً مفصلاً .

سادساً - ألخاتمة ألشاملة : (٥) دقائق

يقوم ألمدرس (ألباحث) بالآتي :

١- يعيد ما عرضه من فقرات أساسية ، ومفاهيم ، ويربطها مع بعضها في ألدرس .

٢- يقوم بالحوار مع ألطالبات من خلال اعادة ألأسئلة حول ألمفاهيم ألتي تم عرضها في ألموضوع ، مع استخدام ألوسائل التعليمية وهي (ألكتاب ألمدرسي ، والتعرف على ما كتبَ على ألسبورة من أمثلة باستخدام ألطباشير ألأبيض والملون والبطاقات) .

٣- يطلب من ألطالبات حل ألتمارين لموضوع (ألفعل ألماضي) كواجب بيتي للدرس ألقادم .

الملحق (١٢)

خطة تدريسية نموذجية على وفق ألطريقة ألقياسية لطالبات ألمجموعة ألضابطة

ألمادة : قواعد أللغة ألعربية　　ألزمن : ٤٥دقيقة

ألموضوع : ألفعل ألماضي　　أليوم والتأريخ : / /

ألصف : ألرابع ألأدبي　　ألدرس :

۞ ألأهداف ألعامة :

١- تنمية قدرة ألمتعلم على معرفة ألفروق ألمعنوية بين تركيب، وآخر ، وتمكينهُ من فهم ألجملة ، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها .

٢- تمكين ألمتعلم من ألتعبير ألدقيق ، ومن استعمال ألتراكيب ألجمليّة ألملائمة لما يروم ايصالهِ من معانٍ ، وأفكار .

٣- تمكين ألمتعلم من ألتميز ألدلالي بين ألصيغ ألمختلفة للكلمة ألواحدة .

۞ ألأهداف ألسلوكية :

جعل ألطالبة قادرة على أن:-

١- تعرف ألفعل ألماضي . (تذكر)

٢- تعدد علامات بناء ألفعل ألماضي . (تذكر)

٣- تذكر حالات بناء ألفعل ألماضي . (تذكر)

٤- تعرب ألفعل ألماضي . (فهم)

٥- تميز ألفعل ألماضي من غيره من الافعال في جمل تعرض عليها . (فهم)

٦- تكوّن جملة فيها فعل ماضي مبني على ألسكون . (تطبيق)

٧- تكوّن جملة فيها فعل ماضي مبني على ألفتح . (تطبيق)
٨- تكوّن جملة فيها فعل ماضي مبني على ألضم . (تطبيق)

۞ ألوسائل ألتعليمية :

١-ألكتاب ألمقرر تدريسهُ .
٢-ألسبورة وحسن استخدامها .
٣-ألطباشير ألأبيض و ألملون .

أولاً- ألتمهيد : (٥) دقائق

يقوم ألمدرس (ألباحث) بمسح ألسبورة ثم كتابة عنوان ألدرس في وسط العلوي من ألسبورة مع ذكر تسلسل ألدرس على يمين ألسبورة وتأريخ أليوم يسار ألسبورة، ثم بعد ذلك يقوم ألمدرس (ألباحث) بتهيئة أذهان ألطالبات بذكر بعض ألأمور والمفاهيم ألتي تَحَضّر للدرس ألجديد من أجل جَذِبْ اِنتباه ألطالبات ، ومن ثمَ يقوم بربط أفكار، ومفاهيم هذا ألدرس بالدرس ألسابق مع استحضار ألخبرات السابقة للطالبات من خلال تَذَكُرَهُنَّ المعلوماتِ السابقةِ في مَادَةِ ألقَواعِدَ . مثال ذلك :

- يذكر ألمدرس (ألباحث) بيت شعري من ألفية أبن مالك لكي يوضح للطالبات ممَ يتكون ألكلام . فيقول :

كَلامُنا لَفْظٍ مُفيدٍ كَأستقِم أسْمٌ و فِعْلٌ ثُمَ حَرْفٌ ألكَلِم

- ألمدرس(ألباحث) : من خلال هذا ألبيتِ الشعري يتوضح لنا بأن مكونات ألكلام أو ألجملة في اللغة العربية هي (ألاسم ، والفعل ، والحرف) اذن فالفعل من مكونات ألجملة العربية ، ألسؤال هنا ما هي أقسام ألفعل؟
- طالبة : ألماضي ، والمضارع ، والأمر .
- ألمدرس(ألباحث) : أحسنتِ ، وما هو أول موضوع نَدْرِسَهُ أليومَ ؟
- طالبة : ألفعل ألماضي .
- ألمدرس(ألباحث) : بارك أللهُ فيكِ ، وهذا هو موضوع درسنا أليوم، والذي كَتَبْنا عنوانهُ على ألسبورةِ .

ثانياً- عرض ألقاعدة : (٥) دقائق

يقوم المدرس (ألباحث) بعرض ألفقرات التي جاءت في كتاب قواعد أللغة ألعربية للصف ألرابع ألأدبي ألواحدة بعد ألأخرى بكتابتها على ألسبورةِ بخطٍ واضحٍ مع استخدام ألطباشير ألملون مع ألأبيض عند كل كلمةٍ تخص موضوع ألدرس .

ثالثاً – ألعرض : (٢٥) دقيقة

١- يَكتبُ ألمدرس(ألباحث) نص ألقاعدة على ألسبورةِ بخطٍ وَاضِحٍ ، وبلونٍ مُختَلفٍ .

٢- تَقْرَأ طالبةٌ نص ألموضوع بالكتاب ألمقرر .

٣- يَكتُبُ ألمدرسُ(ألباحث) أمثلة ألنص على ألسبورة على أن يكتب ألأفعال ألماضية لـ(موضوع ألدرس) بخط ملون ، ويتناولها بالطريقة ألقياسية . وكما يأتي :

-ألفعل ألماضي : ما دَلَ على وقوع حدث مُقْتَرنٍ بزَمَنٍ مَضَى قَبْلَ زَمَنِ ألتكلم وعَلامَةُ قبولهِ (تاء ألتأنيث ألساكنة) ، والضمير (ألتاء) ألمتحركة . نحو: كَتَبَ / سَبَحَ / أكَلَ / رَكَضَ .

- ألمدرس(ألباحث) : من تقرأ نص ألقاعدة ؟
- طالبة : ألفعل ألماضي:- ما دَلَ على وقوع حدث مقترنٍ بِزَمَنٍ مضى قبلَ زمن ألتكلم ، وعلامته قبول تاء ألتأنيث ألساكنة ، والضمير ألتاء ألمتحركة .
- ألمدرس(ألباحث) : أحسنتِ .
- ألمدرس(ألباحث) : ان ألأفعال (كَتَبَ ،سَبَحَ ،أكَلَ ،رَكَضَ) تدل على وقوع حدث مقترن بزمنٍ مضى ، وعلامة تَمْيزَهُ من بقية ألأفعال في حالة قبول هذهِ ألأفعال (تاء ألتأنيث ، وألتاء ألمتحركة) على ألنحو ألآتي تصبح ألأفعال (كَتَبَتْ ، كَتَبْتُ-سَبَحَتْ ، سَبَحْتُ-أكَلَتْ ، أكَلْتُ-رَكَضَتْ ، رَكَضْتُ) .
- يكتب ألمدرس(ألباحث) : ألقاعدة على ألسبورة بخط واضح ، وبلون مختلف .

أ-ألفعل ألماضي يُبْنَى على ألفتحِ اذا لم يتصل بهِ شيء .

ألمثال(١) قولهِ تعالى:((سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ ۖ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ)) ألحشر الاية : (١)

ألمثال(٢) قولهِ تَعالى:((قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا)) ألشمس الاية : (٩)

- ألمدرس (ألباحث) : من تقرأ نص ألقاعدة ؟
- طالبة : ألفعل ألماضي يبنى على ألفتح اذا لم يتصل بهِ شيء .
- ألمدرس(ألباحث) : جيد .

- ألمدرس(ألباحث) : أن ألفعل(سَبَحَ) في ألمثال ألأول والفعل (أفَلَحَ) في ألمثال ألثاني جاءا مبنيين على ألفتح لعدم اتصالهما بشيء كما أشارت ألقاعدة،و لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات أن أعراب كلا ألفعلين في ألمثال(١) و(٢) فعل ماضي مبني على ألفتح، وكذلك لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات ان(ما) في ألمثال :

(١) تعرب أسم موصول مبني على ألسكون في محل رفع فاعل ، و(مَنْ) في ألمثال(٢) تعرب أسم موصول مبني على ألسكون في محل رفع فاعل .

- يكتب ألمدرس (ألباحث) نص ألقاعدة على ألسبورة بخط واضح ، وبلون مختلف .

ب- ألفعل ألماضي يبنى على ألفتح اذا اتصلت بهِ تاء ألتأنيث ألساكنة .

ألمثال(١) قولهِ تعالى:((تَبَّتْ يَدَآ أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ)) ألمسد الاية : (١)

ألمثال(٢) : أكَلَتْ ألفَتَاةُ ألتُفَاحَةَ

- ألمدرس (ألباحث) من تقرأ نص ألقاعدة :-
- طالبة : ألفعل ألماضي يبنى على ألفتح اذا اتصلت بهِ تاء ألتأنيث ألساكنة.
- ألمدرس (ألباحث) :لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات ان ألفعل الماضي (تَبَتْ) ، والفعل ألماضي (أكَلَتْ) فعلان مبنيان على ألفتح لاتصالهما بتاء ألتأنيث ألساكنة كما أشارت ألقاعدة ، عليهِ فَأنَ ألفعلين ألماضيين (تَبَتْ وأكَلَتْ) يعربان كلٌ منهما فعل ماضي مبني على ألفتح ، وأن تاء ألتأنيث ألساكنة في كلا ألفعلين لا محل لهما من ألأعراب ، وأنَ كلمة (يَدَا) في ألمثال(١)

تعرب فاعل مرفوع وعلامة رفعهِ ألألف لأنهُ مثنى، وكلمة (ألفَتَاةُ) في ألمثال (٢) تعرب فاعل مرفوع ، وعلامة رفعهِ ألضمة ألظاهرة على آخرهِ .

- ألمدرس(ألباحث) : يطلب من أحدى ألطالبات اعادة قراءة ألقاعدة ؟
- طالبة : ألفعل ألماضي يبنى على ألفتح اذا اتصلت بهِ تاء ألتأنيث ألساكنة.
- ألمدرس (ألباحث) : أحسنتِ .
- يكتب ألمدرس(ألباحث) نص ألقاعدة على ألسبورة بخط واضح،و بلونٍ مختلف .

ج- ألفعل ألماضي يبنى على ألفتح اذا اتصلت بهِ ألف ألاثنين .

ألمثال(١) قولهِ تعالى : ((وَٱسۡتَبَقَا ٱلۡبَابَ)) يوسف الاية : (٢٥)

ألمثال(٢) قولهِ تعالى:((قَالَا رَبَّنَآ إِنَّنَا نَخَافُ أَن يَفۡرُطَ عَلَيۡنَآ أَوۡ أَن يَطۡغَىٰ)) طه الاية:(٢٥)

- ألمدرس(ألباحث) : يقرأ نص ألقاعدة :- ألفعل ألماضي يبنى على ألفتح اذا اتصلت بهِ ألف ألاثنين . لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات أن ألفعل (اسْتَبَقَا) في ألمثال (١) ، والفعل (قَالا) في ألمثال (٢) جاءا مبنيين على ألفتح لاتصالهما بألف ألاثنين كما أشارت ألقاعدة .
- ألمدرس (ألباحث) :-لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات ان ألفعلين (اسْتَبَقَا) ، و(قالا) في ألمثالين (١) و(٢) يعربان فعلان ماضيان مبنيان على ألفتح لاتصالهما بألف ألاثنين ، وألف ألاثنين عند اتصالهِ بالفعل نعربهُ في كلا ألفعلين ضمير متصل مبني على ألسكون في محل رفع فاعل .

- يكتب ألمدرس(ألباحث) نص ألقاعدة على ألسبورة بخط واضح ، وبلون مختلف .

٢- ألبناء على ألسكون:-

أ- ألفعل ألماضي يبنى على ألسكون اذا اتصلت بهِ (تاء) المتحركة .

ألمثال (١) قولهِ تعالى: ((وَرَأَيْتَ ٱلنَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ ٱللَّهِ أَفْوَاجًا))ألنصر الاية : (٢)

ألمثال (٢) قول عنترة بن شَداد : (هَلاّ سَألتِ ألخِيلَ يا أبْنَةَ مَالِكٍ
اِن كُنْتِ جَاهِلَةً بِمَا لَم تَجْهَلي)

- ألمدرس(ألباحث) : يقرأ نص ألقاعدة:-ألفعل ألماضي يبنى على ألسكون اذا اتصلت بهِ ألتاء ألمتحركة . لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات أن ألفعل (رَأيتَ) في ألمثال(١) ، والفعل (سَألتِ) في ألمثال (٢) جاءا مبنيين على ألسكون لاتصالهما بـ(ألتاء)ألمتحركة كما أشارت ألقاعدة .
- ألمدرس(ألباحث) : لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات أن ألفعلين(رِأيتَ) و(سَألتِ) في كلا ألمثالين(١) و(٢) يعربان فعلان ماضيان مبنيان على ألسكون،و ألتاء ضمير مبني في محل رفع فاعل .

- يكتب ألمدرس(ألباحث) نص ألقاعدة على ألسبورة بخط واضح ، وبلون مختلف .

ب- ألفعل الماضي يبنى على السكون اذا اتصلت بهِ نون النسوة .

ألمثال (١) قولهِ تعالى : ((وَقُلْنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا)) يوسف الاية : (٣١)

ألمثال (٢) قول عمرو بن معدِ يكرب :(أن ألجمال معادنٍ وَمَناقِبٌ أورَثْنَ مَجْدَا)

- ألمدرس(ألباحث) يقرأ نص ألقاعدة : ألفعل ألماضي يبنى على ألسكون اذا اتصلت بهِ نون ألنسوة . لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات أن ألفعل (قُلْنَ) في المثال (١) و(أوْرَثْنَ) في المثال (٢) جاءا مبنيين على ألسكون لاتصالهما بنون

ألنسوة كما أشارت ألقاعدة ، ونون ألنسوة ضمير متصل في محل رفع فاعل .

- يكتب ألمدرس (ألباحث) ألقاعدة على ألسبورة بخط واضح ، بلون مختلف .

ج-ألفعل ألماضي يبنى على السكون اذا اتصلت بهِ (نا) ألمتكلمين .

المثال (١) قولهِ تعالى : ((رَّبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعۡنَا مُنَادِيٗا يُنَادِي لِلۡإِيمَٰنِ)) آل عمران الاية : (١٩٣)

ألمثال (٢) قولهِ تعالى : ((إِنَّا فَتَحۡنَا لَكَ فَتۡحٗا مُّبِينٗا)) ألفتح الاية : (١)

- ألمدرس الباحث : من تقرأ نص ألقاعدة ؟
- طالبة : ألفعل الماضي يُبنى على السكون إذا اتصلت بهِ (نا) ألمتكلمين .
- ألمدرس (ألباحث) : لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات أن الفعل(سَمِعْنَا) في ألمثال(١) والفعل (فَتَحْنَا) في ألمثال(٢) جاءا مبنيين على ألسكون لاتصالهما بـ(نا) ألمتكلمين كما أشارت ألقاعدة٠لاحِظْنَّ أيتها الطالبات أن ألفعلين (سَمِعْنَا) و(فَتَحْنَا) في كلا ألمثالين (١) و(٢) يعرب كلٌ منها فعل ماضي مبني على ألسكون ، والضمير(نا) ألمتكلمين في كلا ألفعلين (سَمِعْنَا) و(فَتَحْنَا) نعربهُ ضمير متصل مبنياً على السكون في محل رفع فاعل .
- ألمدرس(ألباحث) يكتب ألقاعدة على ألسبورة بخط واضح ، و بلون مختلف .

٣- ألبناء على ألضم :

- ألفعل الماضي يبنى على ألضم إذا أتصل بهِ (واو) ألجماعة .

ألمثال(١) قولهِ تعالى: ((وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ)) محمد الاية : (٢)

ألمثال(٢) قول ألشاعر: (إذا فَعَلُوا فَخِيرُألنَاسِ فِعْلاً

وإن قَالُوأ فأكْرَمَهُمْ مَقَالا)

- ألمدرس (ألباحث) : من تقرأ نص ألقاعدة .
- طالبة : ألفعل الماضي يبنى على ألضم إذا اتَصَلَ بهِ (واو) ألجماعة .
- ألمدرس (ألباحث) : لاحِظْنَّ أيتها ألطالبات إن ألفعلين(آمَنُوا،و عَمَلُوا) في ألمثال(١) ، وان الفعلين (فَعَلُوا ، وقَالُوا) في ألمثال (٢) جاءت جميعها مبنية على ألضم لاتصالهم بواو ألجماعة كما أشارت ألقاعدة . ولاحِظْنَّ أيضاً أن ألأفعال(آمَنُوا، وعَمَلُوا، وفَعَلُوا، وقَالُوا) في ألمثالين (١) و(٢) يعربون أفعال ماضية مبنية على ألضم لاتصالهما بواو ألجماعة و(واو) ألجماعة عند إتصالهِ بالفعل في كل ألأفعال الواردة في ألمثالين نعربهُ ضميراً متصلاً مبنياً على ألسكون في محل رفع فاعل .

رابعاً – ألتطبيق (٥) دقائق

من أجل ألتأكد من فهم ألطالبات موضوع ألدرس يطلب ألمدرس (ألباحث) من كل طالبة أن تعطي مثالاً عن كل فقرة من فقرات ألقاعدة .

- ألمدرس(ألباحث) : من مَنْكُنَّ تَعْطِي مِثالاً فيهِ فعل ماضي لم يتصل بهِ شيء ؟
- طالبة : قولهِ تعالى : ((إِذَا جَآءَ نَصْرُ ٱللَّهِ وَٱلْفَتْحُ)) ألنصر الاية : (١)
- ألمدرس (ألباحث) :أحسنتِ بارك الله فيكِ .

- ألمدرس (ألباحث) : من مِنْكُنَّ تَعْطِي مِثالاً فيهِ فعل ماضي اتصلَ بتاء ألتأنيث ألساكنة ؟
- طالبة : قولهِ تعالى: ((وَأَخَذَتِ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ ٱلصَّيْحَةُ)) هود الاية : (٩٤) .
- ألمدرس (ألباحث) : جيد جداً .
- ألمدرس (ألباحث) : من مِنْكُنَّ تَعْطِي مِثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بألف ألاثنين ؟
- طالبة : أحُبُ ألخِيرِ والمَعْروف إن قَامَا وَإنْ قَعَدَا
- ألمدرس (ألباحث) : أحسنتِ .
- ألمدرس (ألباحث) : من منكُنَّ تَعْطِي مثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بـ(تاء) ألمتحركة ؟
- طالبة : رَأيتُ أللهَ أكْبَرَ كُلِ شَيءٍ .
- ألمدرس (ألباحث) : جيد جداً .
- ألمدرس (ألباحث) : من منكُنَّ تَعْطي مِثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بنون ألنسوة ؟
- طالبة : قولهُ تعالى: ((فَلَمَّا رَأَيْنَهُۥٓ أَكْبَرْنَهُۥ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ)) يوسف الاية :(٣١)
- ألمدرس (ألباحث) : أحسنتِ .
- ألمدرس (ألباحث) : من مِنْكُنَّ تَعْطِي مِثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بـ(نا) ألمتكلمين ؟
- طالبة : قولهِ تعالى : ((إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا)) ألفتح الاية : (١) .
- ألمدرس (ألباحث) : جيد جداً .
- ألمدرس (ألباحث) : من منْكُنَّ تَعْطِي مثالاً فيهِ فعل ماضي متصل بـ(واو) ألجماعة ؟

- طالبة : قولهِ تعالى: ((إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ)) فصلت الاية : (٣٠) .
- ألمدرس (ألباحث) : بارك الله فيكِ .

خامساً – ألتقويم (٥) دقائق

لكي يتأكد ألمدرس(ألباحث) من فهم ألطالبات لمادة ألدرس يوجه أسئلة من كل فقرة من فقرات موضوع ألفعل الماضي .

- ألمدرس (ألباحث) : من تعرف ألفعل ألماضي ؟
- طالبة : كل ما دَلَ على وقوع حَدَثٍ مُقْتَرِنٍ بزَمَنٍ مضى قبل زَمنِ ألتكَلم.
- ألمدرس (ألباحث) : وما علامة تَمْيزَهُ عن بقيةَ ألأفعال ؟
- طالبة : علامةَ تَميزهُ عن بقية ألأفعال هيَ قبولَهُ (تاء) ألتأنيث ألساكنة ، والضمير (ألتاء) ألمتحركة .
- ألمدرس (ألباحث) : جيد ، وما علامات بناء ألفعل ألماضي ؟
- طالبة : ألفتح ، والسكون ، وألضم .
- ألمدرس (ألباحث) : أحْسَنْتُنَّ ، وبارك آلله بِكُنَّ .

سادساً – ألواجب ألبيتي :

- ألمدرس (ألباحث) : درسُنا ألقادم حل تمارين موضوع ألفعل ألماضي .

الملحق (١٣)

جامعة ديالى–كلية ألتربية ألأساسية
قسم ألعلوم ألتربوية و ألنفسية
ألدراسات ألعليا–ألماجستير
طرائق تدريس أللغة ألعربية

آراء ألخبراء في صلاحية ألاختبار ألتحصيلي

ألأستاذ ألفاضل .....ألمحترم .

يروم ألباحث إجراء دراسة تهدف إلى التعرف (أثر توظيف أنموذج ريجليوث في تحصيل طالبات ألصف ألرابع ألأدبي في مادة قواعد أللغة ألعربية) .

والاختبار ألذي بين أيديكم جزء من متطلبات ألدراسة ، و بالنظر لِما يعهدهُ ألباحث فيكم من خبرة علمية ، ودراية في هذهِ ألموضوعات، يرجى ألتفضل بابداء آرائكم في صلاحية ألفقرات الاختبارية ألتي صاغها ألباحث ، أو تعديل ما تَرَونَهُ بحاجة إلى تعديل أدامكم أللهُ لِخدمة ألعلم ، واللغة ألعربية لغة ألقرآن ألكريم .

ولكم الشكر والامتنان

ملاحظة:– يرجى كتابة ألمعلومات مع ألامتنان .

الاسم ألكامل:
أللقب ألعلمي: ألباحث
الاختصاص : عبد المنعم عبد القادر محمد ألعرناؤط
ألجامعة: طرائق تدريس أللغة ألعربية

الملحق (١٤)
فقرات ألاختبار ألتحصيلي بصيغتها ألنهائية

ألاسم:

الصف :

الشعبة :

المدرسة :

عزيزتي الطالبة ..

اقرئي ألتعليمات ألآتية قبل ألإجابة على فقرات ألاختبار :

١-ألوقت ألمستغرق للإجابة (٤٥) دقيقة .

٢-أمامكِ اختبار يتكون من (٣٠) فقرة يهدف إلى قياس درجة معرفتك ، ومدى فهمكِ ، وقدرتكِ على تطبيقهُ .

٣-تكون ألإجابة عن فقرات ألاختبار جميعاً من دون ترك أي فقرة منها .

٤-أكتبي ألاسم والشعبة و ألمدرسة على ورقة ألإجابة .

٥-لا تحاولي ألإجابة قبلَ أن تفكري جيداً في كل سؤال ، ثم أجيبي عن فقراتهِ بما ترينهُ مناسباً. علماً أن ألإجابة تكون على ورقة ألأسئلة وفقاً لتعليمات كل سؤال .

- مثال توضيحي:- ضعي خط تحت ألاختيار ألصحيح للإجابة ألصحيحة .

- أداة ألشرط ألتي تفيد ألزمان هي:-

أ-أيان ب-حيثما ج-كيفما د-إذ ما

س١: ضعي خط تحت ألإختيار ألصحيح ألذي يمثل ألإجابة ألصحيحة .

١- يبنى ألفعل ألماضي إذا اتصلت بهِ تاء ألتأنيث ألساكنة على :

أ-ألضم ب-ألفتح ج-ألسكون د-ألكسر

٢- ألفعل ألمضارع ألمعتل ألآخر بألألف إذا لم يسبق بناصب أو جازم تكون علامة رفعهِ:

أ-حذف حرف ألعلة

ب-ألضمة ألظاهرة

ج-ألضمة ألمقدرة للثقل

د-ألضمة ألمقدرة للتعذر

٣- تعرب نون ألنسوة في قولهِ تعالى: ((وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا)) يوسف الاية : (٣١) ضمير متصل :

أ-فاعل ب-مفعول بهِ ج-مفعول فيهِ د-خبر

٤- علامة نصب ألفعل ألمضارع ألمعتل ألآخر بالواو أو ألياء:

أ-ألفتحة ألمقدرة للتعذر ب-حذف الواو أو ألياء

ج-ألفتحة ألظاهرة د-ألفتحة ألمقدرة للثقل

---

٥ - قال تعالى: ((وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى ۖ)) ألبقرة الاية :(١٢٥) ألفعل (واتَخِذُوا) فعل أمر مبني على:

أ-حذف ألنون ب- ثبوت ألنون ج-ألسكون د-ألفتح

٦ – **قال تعالى:** ((إِنَّ أَبِي يَدْعُوكَ لِيَجْزِيَكَ أَجْرَ مَا سَقَيْتَ لَنَا)) **ألقصص الاية :**
(٢٥) أللام ألواردة في ألآية ألكريمة:

أ–ألتعليل ب–ألأمر ج–ابتداء د–جحود

---

٧ – **علامة رفع ألأفعال ألخمسة :**

أ– تكرار ألنون ب– ثبوت ألنون ج– حذف ألنون د–كسر النون

---

٨ – **إذا سبقت(لن) ألفعل ألمضارع (يخشى) فإن صيغَتَهُ تكون :**

أ– لن يخشيِ ب– لن يخشى ج– لن يخشىْ د– لن يخشيِ

٩– **قال رسول أللهﷺ) لامرأةٍ تبكي عند ألقبر (اتقي أللهَ واصبري)** الفعلان اللذان تحتهما خط هما :

أ– فعلان ماضيان مبنيان .

ب– فعلان مضارعان مرفوعان وعلامة رفعهما ألضمة ألمقدرة على ألياء للثقل .

ج– فعلان مضارعان مبنيان حذف ألنون .

د– فعلا أمر مبنيان على حذف ألنون .

١٠– **يجب أن يقترن جواب ألشرط بالفاء إذا كان :**

أ–مسبوقاً بأداة نصب من غير لن ب–محلى ب(أل)

ج– مسبوق ب(قد) د– غير مسبوق ب(قد)

س٢: ضعي ما يناسب ألفراغات ألآتية :

١ – إنَ تاء ألتأنيث ألساكنة ألمتصلة بالفعل ألماضي علامة---------- .

٢– علامة بناء فعل ألأمر معتل ألآخر هي---------- .

٣ – يأتي رفع ألفعل ألمضارع على--------أنواع .

٤ – إذا اتصلت نون ألنسوة بالفعل ألمضارع تجعلهُ مبنياً على------ .

٥ – ما اسم شرط جازمة تدل على ألذات---------- .

٦ – تقسم أدوات ألشرط ألجازمة لفعلين إلى أحرف و---------- .

٧ – ------ توكيد ألفعل ألمضارع إذا سبقت ب(أما) .

٨ – يبنى فعل ألأمر على-------- إذا اتصل بواو ألجماعة .

٩ – تكتب إذن ألناهية في ألقرآن ألكريم بـ---------- .

١٠– قال تعالى: ((يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ)) ألحجرات الاية : (١١) سمى النحاة (لا) ألواردة في ألآية ألكريمة----------.

س٣: ضعي كلمة(صح) أمام ألعبارة ألصحيحة وكلمة(غلط) أمام ألعبارة ألغير صحيحة فيما يأتي :

١ – ألفعل ألماضي ما دَلَ على وقوع حدث مقترن بزمنٍ مضى قبل زمنِ ألتكلم .

٢ – (أن) حرف مصدري و نصب واستقبال .

٣– فعل ألأمر هو ما دل على معنى في نفسهِ يحتمل زمن ألحاضر والمستقبل.

٤– (لما) أداة شرط تجزم فعلين .

٥– حذف حرف ألعلة من علامات بناء فعل ألأمر .

٦– يبنى ألفعل ألماضي على ألفتح إذا اتصلَ بهِ ضمير رفع متحرك .

٧– يعرَف ألجزم عند ألنحويين بأنهُ حذف .

٨- قال تعالى: ((أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ)) ألنحل الاية : (٧٦) فعل ألشرط في ألآية ألكريمة هو يأتِ .

٩- ألفعل ألمضارع هو ألفعل ألذي يدل على طلب .

١٠- قال تعالى : ((رَبِّ ٱغْفِرْ لِي وَلِوَٰلِدَيَّ)) نوح الاية : (٢٨) ألفعل أغفر هو فعل مضارع للاستقبال .

الملحق (١٥)

ألأجوبة ألمعتمدة في تصحيح ألاختبار ألتحصيلي

ت	أجوبة ألسؤال ألأول	ت	أجوبة ألسؤال ألثاني	ت	أجوبة ألسؤال ألثالث
١	ب	١	ألمؤنث	١	صح
٢	د	٢	حذف حرف ألعلة	٢	صح
٣	أ	٣	ثلاثة	٣	غلط
٤	د	٤	السكون	٤	صح
٥	أ	٥	غير ألعاقل	٥	صح
٦	أ	٦	أسماء	٦	غلط
٧	ب	٧	يجوز	٧	غلط
٨	د	٨	ألضم	٨	غلط
٩	د	٩	إذاً	٩	غلط
١٠	ج	١٠	ناهية	١٠	غلط

الملحق (١٦)

معامل ألصعوبة و معامل ألسهولة و ألقوة ألتمييزية لفقرات ألإختبار

ت	العليا	الدنيا	القوة التمييزية	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الدلالة
١.	٢٦	١٥	٠،٣٧	٠،٦٨	٠،٣٢	دالة
٢.	٢٤	١٥	٠،٣٠	٠،٦٥	٠،٣٥	دالة
٣.	٢٤	١٥	٠،٣٠	٠،٦٥	٠،٣٥	دالة
٤.	٢٣	١٥	٠،٢٧	٠،٦٣	٠،٣٧	دالة
٥.	٢٣	١٥	٠،٢٧	٠،٦٣	٠،٣٧	دالة
٦.	٢٣	١٥	٠،٢٧	٠،٦٣	٠،٣٧	دالة
٧.	٢٣	١٥	٠،٢٧	٠،٦٣	٠،٣٧	دالة
٨.	٢٢	١٥	٠،٢٣	٠،٦٢	٠،٣٨	دالة
٩.	٢١	١٤	٠،٢٣	٠،٥٨	٠،٤٢	دالة
١٠.	٢٠	١٤	٠،٢٠	٠،٥٧	٠،٤٣	دالة
١١.	٢٠	١٤	٠،٢٠	٠،٥٧	٠،٤٣	دالة
١٢.	١٩	١٤	٠،١٧	٠،٥٥	٠،٤٥	دالة
١٣.	١٩	١٤	٠،١٧	٠،٥٥	٠،٤٥	دالة
١٤.	١٨	١٤	٠،١٣	٠،٥٣	٠،٤٧	دالة
١٥.	١٨	١٤	٠،١٣	٠،٥٣	٠،٤٧	دالة
١٦.	١٨	١٤	٠،١٣	٠،٥٣	٠،٤٧	دالة
١٧.	١٧	١٤	٠،١٠	٠،٥٢	٠،٤٨	دالة
١٨.	١٧	١٤	٠،١٠	٠،٥٢	٠،٤٨	دالة
١٩.	١٧	١٣	٠،١٣	٠،٥٠	٠،٥٠	دالة
٢٠.	١٧	١٣	٠،١٣	٠،٥٠	٠،٥٠	دالة
٢١.	١٧	١٣	٠،١٣	٠،٥٠	٠،٥٠	دالة

ت	العليا	الدنيا	القوة التمييزية	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الدلالة
٢٢.	١٦	١٢	٠،١٣	٠،٤٧	٠،٥٣	دالة
٢٣.	١٦	١٢	٠،١٣	٠،٤٧	٠،٥٣	دالة
٢٤.	١٦	١٢	٠،١٣	٠،٤٧	٠،٥٣	دالة
٢٥.	١٦	١١	٠،١٧	٠،٤٥	٠،٥٥	دالة
٢٦.	١٦	١٠	٠،٢٠	٠،٤٣	٠،٥٧	دالة
٢٧.	١٦	١٠	٠،٢٠	٠،٤٣	٠،٥٧	دالة
٢٨.	١٦	١٠	٠،٢٠	٠،٤٣	٠،٥٧	دالة
٢٩.	١٦	٧	٠،٣٠	٠،٣٨	٠،٦٢	دالة
٣٠.	١٦	٤	٠،٤٠	٠،٣٣	٠،٦٧	دالة

الملحق (١٧)

ثبات ألاختبار بطريقة التجزئة النصفية

ت	درجات المجموعة العليا	درجات المجموعة الدنيا			
	س	ص	س^{٢}	ص^{٢}	س ص
١.	٢٦	١٥	٦٧٦	٢٢٥	٣٩٠
٢.	٢٤	١٥	٥٧٦	٢٢٥	٣٦٠
٣.	٢٤	١٥	٥٧٦	٢٢٥	٣٦٠
٤.	٢٣	١٥	٥٢٩	٢٢٥	٣٤٥
٥.	٢٣	١٥	٥٢٩	٢٢٥	٣٤٥
٦.	٢٣	١٥	٥٢٩	٢٢٥	٣٤٥
٧.	٢٣	١٥	٥٢٩	٢٢٥	٣٤٥
٨.	٢٢	١٥	٤٨٤	٢٢٥	٣٣٠
٩.	٢١	١٤	٤٤١	١٩٦	٢٩٤
١٠.	٢٠	١٤	٤٠٠	١٩٦	٢٨٠
١١.	٢٠	١٤	٤٠٠	١٩٦	٢٨٠
١٢.	١٩	١٤	٣٦١	١٩٦	٢٦٦
١٣.	١٩	١٤	٣٦١	١٩٦	٢٦٦
١٤.	١٨	١٤	٣٢٤	١٩٦	٢٥٢
١٥.	١٨	١٤	٣٢٤	١٩٦	٢٥٢
١٦.	١٨	١٤	٣٢٤	١٩٦	٢٥٢
١٧.	١٧	١٤	٢٨٩	١٩٦	٢٣٨
١٨.	١٧	١٤	٢٨٩	١٩٦	٢٣٨
١٩.	١٧	١٣	٢٨٩	١٦٩	٢٢١
٢٠.	١٧	١٣	٢٨٩	١٦٩	٢٢١
٢١.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٢.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٣.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٤.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٥.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٦.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٧.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٨.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٢٩.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢
٣٠.	١٦	١٢	٢٥٦	١٤٤	١٩٢

الملحق (١٨)

درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية و الضابطة في الاختبار البعدي

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

الملحق (١٩)

فاعلية البدائل الخاطئة

ت	فاعلية البدائل			
	أ	ب	ج	د
١	%٤	✓	%٨	%٢٤
٢	%١٦	%٨	✓	%٨
٣	✓	%٢٤	%١٦	%٨
٤	%٢٤	%٢٤	%٤	✓
٥	✓	%١٦	%٤	%١٢
٦	✓	%١٢	%١٢	%٨
٧	%١٢	✓	%١٦	%٨
٨	%١٦	%٨	%٢	✓
٩	%١٢	%٨	%٢	✓
١٠	%١٦	%٤	✓	%١٢

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
Diyala University
College of Basic Education
Department of Arabic Language

The effect of the use Riglyot model in the girl student of fourth preparatory (literary section) in the subject of the grammar of Arabic language

A Thesis of introduction to
the Council of College of Basic Education Diyala University
As part of the requirements of the Masters Degree in
Education (Methods of teaching of Arabic language)

By
Abd Al-Munim Abd Al-Kader Mohamed Al-Arnaot

Under the supervision of
Assistant Professor Dr. Riyad Husain Ali
Assistant Professor Dr. Alla'a Husain Ali

2012 B.C. **1433 H**

Abstract

To achieve this, the researcher chose the experimentally determined a partial set (experimental group and control group) and a test Badia, chose Qsidia High School for girls in Al Yamamah Buhriz \ Casa Baquba \ Diyala province to conduct the experiment.

The number of members of the sample (54) by a student (27) students in the experimental group taught Arabic grammar according to (Riglyot model), and (27) students in the control group, who teaches Arabic grammar according to (the usual way) standard. The researcher conducted two sets of parity for the Search the following variables (the degree of the Arabic language for the academic year before - the third grade average - and chronological age calculated in months, and academic achievement to the parents, and test the language ability).

The researcher used the following statistical methods [Altaúa test (T-test) and Chi-square (K) 2, and Pearson's correlation coefficient and the equation of Spearman - Brown]. The lack of statistical treatments showed differences between the two groups in those variables.

The trial began on 16/10/2011 Studied the researcher same students two sets of research based on the content of subject, which included seven subjects from the Book of Arabic grammar to be taught to students of the fourth grade literary for the academic year (2011-2012), and formulated a set of behavioral objectives, and prepared achievement test to be of (30), paragraph objective , spread over the first three questions of the type of multiple choice, and the second type of supplementation, and the third type of right and wrong, has been verified by his sincerity and firmness, as well as the

coefficient of difficulty and discriminatory power and effectiveness of alternatives faulty. and lasted until 01/03/2012 then applied researcher dimensional achievement test, and analyzed the data, the study found: the experimental group students than the control group in the post collection.

In light of the results was to draw some conclusions which \ according to the teaching model Riglyot easier for students to understand the material and simplify them. As well as the combination of methods and standard inductive as it is in the image that the model Riglyot with the availability of strategies in (provided comprehensive, and similar levels of detail, summary, installation, assembly, and the conclusion overall) helps students to understand and knowledge of material science, which was clearly evident through the collection .

Then recommended the need to hire a researcher in the education of a specimen Riglyot rules of the Arabic language in middle school, and proposed a set of proposals to conduct studies in the future.