وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية

قسم اللغة العربية

أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الأول المتوسط

رسالة تقدمت بها الطالبة

نور ياس خضير

إلى مجلس كلية التربية الأساسية جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات

نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

بأشراف

أ. د. عادل عبد الرحمن العزي

١٤٣٤هـ ٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط)

التي تقدمت بها الطالبة (***نوريـاس خضـير***) قد جرت بأشرافي في كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

التوقيع :
المشرف : أ. د عادل عبد الرحمن العزي
التاريخ : / / ٢٠١٣

بناء على التوصيات المتوافرة ، نرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع
أ . د نبيل محمود شاكر
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
التاريخ : / / ٢٠١٣

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ: (**أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط**) ، قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية ، وقد أصبحت خالية من الأخطاء اللغوية ، ولأجله وقعت .

التوقيع :

الاسم : أ.م.د. قسمة مدحت

التأريخ : / / ٢٠١٣

إقرار الخبير العلمي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ: (**أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط**) ، قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية ، ولأجله وقعت.

التوقيع :

الاسم : أ.م.د. عبد الحسن عبد الامير العبيدي

التأريخ : / / ٢٠١٣

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعــنا علـى الرسـالة الموسومة بـ (**أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عنـد طالبـات الصـف الاول المتوسط**)، التي تقدمت بها الطالبة (**نـور يـاس خضير**) ، اطـلعـنا على هذه الرسالة وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونقر بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية – طرائق تدريس اللغة العربية ، وبتقدير (جيد جداً) .

التوقيع :
الاسم : أ.د. حسن علي فرحان العزاوي
التاريخ : / / ٢٠١٣
رئيس اللجنة

التوقيع :
الاسم : أ. م . د. أميرة محمود حسين
التاريخ : / / ٢٠١٣
عضواً

التوقيع :
الاسم : أ. م . د. رياض حسين علي
التاريخ : / / ٢٠١٣
عضواً

التوقيع :
الاسم :أ. د. عادل عبد الرحمن العزي
التاريخ : / / ٢٠١٣
عضواً ومشرفاً

صدقها مجلس كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى

التوقيع
الاسم :أ.م.د. حاتم عزيز جاسم
عميد كلية التربية الاساسية
التاريخ : / /٢٠١٣

الإهـــداء

إلى الرحمة المهداة محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وعلى آل المصطفى

والدي وفاءً وعرفاناً

من هي أغلى من الذهب وأحلى من القُبل فرحتي ،

مهجتي ، الدموع في المقُل ، الإباءْ ،

الصبْر ، الأمل

(أمـي)

سندي في الحياة أخوتي

محمد ، وعلي ، وعدنان

وكل من علمني حرفاً من أساتذتي . . عرفاناً بالجميل

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة

شكـــــر وامتنان

الحمد والشكر لله حق حمده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين .

اما بعد :

فمن باب الاعتراف بالفضل لأهله ، والثناء لذويه ، أتقدم بأسمى آيات الشكر والدعاء لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور (عادل عبد الرحمن) ، لما بذله من جهود علمية مخلصة ، وآراء وتوجيهات سديدة ، وكان له الرأي السديد في نصائحه العلمية التي أسهمت في بلورة الرسالة وأنضجتها ، إذ لم يبخل بالعلم والوقت ، مما ساعد في إثراء الرسالة ، جزاه الله عني خير الجزاء .

وأسجل شكري وامتناني إلى رئيس وأعضاء الحلقة النقاشية (السمنار) لما قدموه من آراء ومقترحات وهم (الأستاذ الدكتور عادل عبد الرحمن العزي ، والأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي، والأستاذ الدكتور اسماء كاظم فندي، والأستاذ الدكتور فائق فاضل السامرائي، والأستاذ المساعد الدكتور رياض حسين علي، والأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الأمير احمد العبيدي) جزاهم الله عني خير الجزاء .

وأقدم شكري وامتناني إلى الأستاذ الدكتور (حسن علي فرحان العزاوي و الاستاذ الدكتور سعد علي زاير والاستاذ المساعد الدكتور رحيم علي صالح والاستاذ المساعد الدكتور ضياء عبد الله أحمد والاستاذ المساعد الدكتور رقية عبد الائمة العبيدي والاستاذ المساعد الدكتور ميسون علي التميمي والاستاذ المساعد الدكتور ايمان كاظم أحمد والاستاذ المساعد ناظم سلمان داود والاستاذ المساعد كاظم عبيد عباس ، والاستاذ جاسم محمد عبود) لما قدموه لي من عون في انجاز رسالتي وكانوا سبباً رئيساً في إكمال دراستي جزاهم الله عني خير الجزاء وأبقاهم الله ذخراً للعلم .

وأقدم شكري وامتناني للدكتورة (باسمة أحمد)،لما أبدته من جهود وملاحظات قيمة لا تنسى .

ولا يفوتني أن أقدم الشكر والعرفان إلى كل من مد يد العون سواء أكان بالرأي أم الملاحظة أم الاستشارة ، فجزاهم الله عني خير الجزاء ، داعيةً الله سبحانه وتعالى أن يوفقني والجميع لما فيه الخير.

الباحثة

ملخص البحث

يرمي هذا البحث لتعرف أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط .

ولتحقيق مرمى البحث اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة واختبارين (قبلي و بعدي) اقتصر هذا البحث على الموضوعات التسعة الاخيرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣م في العراق .

واختارت الباحثة عينة من طالبات الصف الاول المتوسط في (متوسطة اسيا للبنات) التابعة لمديرية تربية الخالص ولتطبيق التجربة اذ بلغ عدد أفرادها (٦٣) طالبة مثلوا شعبتين الأولى التجريبية عدد طالباتها (٣٢) طالبة والمجموعة الضابطة (٣١) طالبة كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والامهات ، ودرجات اللغة العربية لامتحان (نصف السنة) واختبار تحديد المفاهيم المغلوطة .

وقد مرت اجراءات البحث بمرحلتين الاولى تشخيصية لتشخيص المفاهيم المغلوطة عند طالبات عينة البحث والاخرى علاجية ، وتمّ تشخيص المفاهيم المغلوطة عن طريق اختبار تشخيصي تأكدت الباحثة من صدقه وثباته .

المرحلة التشخيصية :

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٢٠) طالبة من طالبات متوسطة الانسانية للبنات وقد ضم (٤٥) فقرة اذ تقيس كل فقرة من الفقرات مفهوماً نحوياً تمت دراسته في الصف السادس الابتدائي والتي ستعاد دراستها في الصف الاول المتوسط وبذلك حُددت المفاهيم المغلوطة من خلال اعتماد نسبة (٣٤٪) فما فوق وبعد تحليل نتائج المرحلة التشخيصية تبين ان هناك (١٤) مفهوماً مغلوطاً .

المرحلة العلاجية :

بعد تحديد المفاهيم المغلوطة لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية في الموضوعات التسعة التي حددتها الباحثة لتدريسها في النصف الثاني من العام

الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣) وفي ضوء محتوى المادة أعدت الباحثة الخطط الدراسية درست المجموعة التجريبية قواعد اللغة العربية باستعمال أنموذج بوسنر ودرست المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة الاعتيادية في التدريس ثم طبقت الاختبار البعدي على عينة البحث (التجريبية والضابطة) وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً اظهرت النتائج ان :

١- هناك فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في متوسط درجات المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي (العلاجي) في اختبار المفاهيم المغلوطة .

٢- ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم المغلوطة .

٣- ان هناك فرقاً في تغيير عدد المفاهيم المغلوطة لصالح المجموعة التجريبية بواقع (١٢) مفهوماً يقابلها تغييراً (٤) مفهوماً لأفراد المجموعة الضابطة .

وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة استنتجت عدداً من الاستنتاجات :

١- ان هناك حاجة عند طالبات المرحلة المتوسطة لاسيما الصف الاول المتوسط الى معرفة أنموذجات .

٢- امكانية تطبيق أنموذج بوسنر في مدارسنا المتوسطة على وفق الامكانيات المتاحة ونظراً لعدم وجود متطلبات اضافية خارج تلك الامكانيات .

٣- ان لأنموذج بوسنر اثراً ايجابياً في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط.

واوصت الباحثة عدة توصيات منها :

١- تحديد المفاهيم المغلوطة عند الطالبات ابتداء من بداياتها وعدها خللاً واضحاً يجب معالجته.

٢- استخدام أنموذج بوسنر لتصحيح المفاهيم المغلوطة في مادة قواعد اللغة العربية .

٣-اطلاع الطالبات في الصف الاول المتوسط على الخطوات التطبيقية لاستعمال أنموذج بوسنر .

واقترحت الباحثة عدة المقترحات منها :-

١- استخدام بعض او جميع استراتيجيات أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي (التكامل – التبادل المفاهيمي – التجسير – التمييز)

٢- دراسة مماثلة لدراسة الحالية لتعرف اثر أنموذج بوسنر في تنمية انواع التفكير(الناقد ، الابداعي) .

٣-دراسة مماثلة لدراسة الحالية على طلبة اقسام اللغة العربية ولاسيما المرحلة الاولى كليات التربية و التربية الاساسية .

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
عنوان الرسالة	أ
الآية القرآنية الكريمة	ب
إقرار المشرف	ت
إقرار الخبير اللغوي	ث
إقرار الخبير العلمي	ج
إقرار لجنة المناقشة	ح
الإهداء	خ
شكر وتقدير	د
ملخص البحث	ذ- ز
ثبت المحتويات	س – ص
ثبت الجداول	ص- ض
ثبت الأشكال والملاحق	ض- ط
الفصل الأول : مشكلة البحث وأهميته ومرماه وفرضيتاه وحدوده وتحديد المصطلحات	
مشكلة البحث	١- ٤
أهمية البحث	٥-١٦
مرمى البحث وفريضتاه	١٧
حدود البحث	١٩
تحديد المصطلحات	١٩-٢٤
الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة	
اولاً : جوانب نظرية	٢٦
- المحور الاول : النظرية البنائية	٢٧-٣٣
- المحور الثاني : المفاهيم	٣٣-٤٠

الموضوع	رقم الصفحة
- المحور الثالث : التصحيح المفاهيمي	٤١-٤٩
ثانياً : دراسات سابقة	٥٠-٦٦
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءات	
اولاً . منهجية البحث واجراءاته	٦٧-٦٨
ثانياً : اجراءات البحث	٦٩
اولاً : تحديد المادة العلمية	٦٩
ثانياً : تحديد المفاهيم المشتركة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي والصف الاول المتوسط	٧٠
ثالثاً: تحديد المفاهيم الرئيسة المشتركة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي والصف الاول المتوسط	٧٠
رابعاً: تحليل المفاهيم الرئيسة الى مفاهيم فرعية	٧١-٧٢
خامساً : صدق المفاهيم الفرعية	٧٢-٧٣
سادساً: ثبات تحليل المفاهيم	٧٤
سابعاً: تشخيص المفاهيم المغلوطة	٧٥-٨٧
ثانياً: المرحلة العلاجية	٨٨
١- التصميم التجريبي للبحث	٨٩
٢- مجتمع البحث	٨٩
ثالثاً: عينة البحث	٩٠
رابعاً: التكافؤ بين المجموعتين	٩١-٩٦
خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة	٩٧-١٠٠
مستلزمات التجربة	١٠٠-١٠١
سابعاً: تنفيذ التجربة	١٠٢-١٠٣
تاسعاً . الوسائل الإحصائية	١٠٤-١٠٨
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	
اولاً . عرض النتائج	١٠٩-١٢٣
ثانياً . تفسير النتائج	١٢٤-١٢٥
الفصل الخامس : الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات	١٢٦
- الاستنتاجات	١٢٧
- التوصيات	١٢٧

- المقترحات	**١٢٨**
قائمة المصادر والمراجع العربية والأجنبية	**١٢٩- ١٤٩**
الملاحق	**١٥٠-١٩٤**
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	**١٩٥-١٩٧**

ثبت الجداول

ت	الجداول	رقم الجدول	الصفحة
١	موازنة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية	١	٦٢
٢	**المفاهيم الرئيسة والمشتركة بين الصفين السادس الابتدائي والأول المتوسط**	٢	٧٠
٣	**مؤشرات حول تحليل المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية للموضوعات التسعة الأخيرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط**	٣	٧٢
٤	مؤشرات حول المفاهيم المعتمدة في مرحلة التشخيص	٤	٧٣
٥	مؤشرات حول نتائج معادلة (COOPER) لحساب معامل الثبات	٥	٧٤
٦	مؤشرات حول عدد الإجابات الصحيحة والمغلوطة والنسبة المئوية لطالبات العينة الاستطلاعية عن فقرات الاختبار التشخيصي	٦	٧٨
٧	معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التشخيصي	٧	٨١
٨	معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التشخيصي	٨	٨٣
٩	فعالية البدائل الخاطئة	٩	٨٥-٨٦
١٠	عدد المدارس في قضاء الخالص	١٠	٩٠
١١	عدد الطالبات قبل وبعد الاستبعاد	١١	٩١
١٢	**نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور**	١٢	٩٢
١٣	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية	١٣	٩٣
١٤	تكرار مستويات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية	١٤	٩٤

١٥	نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣	١٩	٩٥
١٦	**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبية والجدولية والدلالة الإحصائية لاختبار تحديد المفاهيم المغلوطة للمجموعتين التجريبية والضابطة**	١٨	٩٦
١٧	توزيع حصص مادة القواعد اللغة العربية على طالبات مجموعتي البحث	١٧	٩٩
١٨	نتائج الاختبار التائي للفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين(القبلي والبعدي) في تغيير المفاهيم المغلوطة	١٨	١١٠
١٩	المتوسط والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الاختبار العلاجي للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٩	١١١
٢٠	قيمتا مربع (كا^2) المحسوبة والجدولية لعدد إجابات طالبات مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار العلاجي(البعدي)	٢٠	١١٢
٢١	**عدد المفاهيم المغلوطة من قيمة (كا^2) لاختباري تحديد المفاهيم المغلوطة والعلاج للمجموعتين التجريبية والضابطة**	٢١	١١٣

ثبت الأشكال

ت	الشكل	رقم الشكل	الصفحة
١	مكونات أنموذج (v) المعرفي	١	٤٣
٢	**التركيب العام للتعليم التتابعي الذي يعتمد على التغيير المفاهيمي الممارسة النظرية للأسلوب البنائي**	٢	٤٥
٣	كيفية تنفيذ خطة أنموذج بوسنر	٣	٤٩

ثبت الملاحق

ت	الملحق	رقم الملحق	الصفحة
١	تسهيل المهمة	١	١٥٠
٢	اختبار تحديد المفاهيم (التشخيصي والعلاجي) ذات الفهم الخاطئ وتعليمات الاختبار واستبانه آراء الخبراء	٢	١٥١
٣	اسماء السادة الخبراء	٣	١٦٥
٤	أعمار طالبات مجموعتي البحث محسوبة بالشهور	٤	١٦٦
٥	درجات مادة اللغة العربية لنصف السنة	٥	١٦٧
٦	الاهداف العامة	٦	١٦٨
٧	الاهداف السلوكية للمفاهيم الرئيسة المغلوطة للمواضيع التسعة الاخيرة	٧	١٧٠
٨	انموذجان لخطتي تدريس على وفق أنموذج بوسنر والطريقة الاعتيادية	٨	١٨٠
٩	عدد الاجابات الصحيحة والمغلوطة والنسبة المئوية لطالبات عينة البحث (المجموعة التجريبية) عن فقرات الاختبار البعدي	٩	١٩١
١٠	عدد الاجابات الصحيحة والمغلوطة والنسبة المئوية لطالبات عينة البحث (المجموعة الضابطة) عن فقرات الاختبار البعدي	١٠	١٩٢
١١	درجات الاختبار القبلي والبعدي	١١	١٩٣
١٢	استمارة معلومات عن طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة	١٢	١٩٤

الفصل الاول

مشكلة البحث وأهميته ومرماه وفرضيتاه وحدوده وتحديد مصطلحاته

مشكلة البحث

أهمية البحث

مرمى البحث وفرضيتاه

حدود البحث

تحديد المصطلحات

أولاً – مشكلة البحث :-

إن الضعفَ في قَواعِدِ اللغَةِ العَرَبَيةِ من المُشكِلاتِ التي ظَهرت بِوضُوحٍ في المُؤسَساتِ التَربَويةِ ، إذ أعلنَت الشَكوىَ من تَدَنِي مُستَوى الطَلَبَة فِيهَا ، وَيَنَطَبقُ ذَلِكَ الحُكمِ عَلَى كَثيرٍ من طَلَبةِ الجَامِعَاتِ وَالمُثَقَفِينَ ، بَيد ان الأخطَاءَ اللغَويَةَ كَثُرُت في الأعوَامِ الأخُيرَةِ إلى حَدٍ صَارَ البَاحِثُ عَنهَا لا يَحتَاجُ إلى طُولِ عَنَاء لاستحضَارِهَا (زاير وعايز ، ٢٠١١، ٢٦) ، وَقَوَاعدُ اللغَةِ العَرَبِيَةِ من فرُوعِ اللغَةِ الأكثرُ دَوراً في مُشكلاتِهَا إذ أن الشَكوَى مِن اللغةِ العربيةِ بِسَبب في نَحوهِا تَملأُ الأذاَن ، وَالصَيحَاتُ تَنطَلَقُ في الوَطَنِ العَرَبِي عَلَى اتِساعِهِ تَشكُو كُثرَةَ الأخطَاءِ اللغَويَةِ ، التِي يَرتَكِبُهَا المُتَعَلمُونَ في أحَادِيثِهم وَقِرَاءاتِهم ،وَلا تَقتَصرُ الشَكوَى عَلَى ضَعفِ المُتَعَلِمِينَ فَحَسب ، بَل جَاوَزَتُهم إلى بَعضِ خرِيجِي المَدَارِسِ الثَانَويةِ وَالجَامِعاتِ ، الذِينَ يَعمَلُونَ في مَجَالاتِ الحَيَاةِ المُختَلفَةِ . (الجمالي ، ٢٠٠٧، ١) .

وَيَشيرُ عَاشُورُ إلى هَذِهِ الظَاهِرَةِ بِقَولِهِ: ((انَ ظَاهِرةَ الضَعفِ في القوَاعِدِ تكَادُ تَكُونُ من أعقَدِ المُشكِلاتِ التي تُوَاجِهُ التَربَويينَ ، اذ أصبَحَت القوَاعدُ مِن المُوضُوعَاتِ التي يَنفرُ مِنهَا الطَلَبَةُ وَيَضِيقُونَ بِهَا وَلا يَستَطِيعَ أحدٌ إنكارَ ذَلِكَ)). (عاشور، ٢٠٠٣، ١٠٨)

وَإنَ ظَاهِرةَ الضَعفِ في قَوَاعدِ اللغَةِ العَرَبيةِ أمرٌ لا نَستَطِيعَ إنكارهِ أو إهمَالهِ ، بَل نَستَطيعَ أن نَلتَمِسُهَا بِأدنَى استِمَاع ، وَبِأيسرِ نَظرَةٍ إلى الجُمَلِ وَالعِبَارَاتِ المَكتُوبَةِ ، وَلعَلَ الأمرَ المُفجعَ نَرَى هَذهِ الظَاهِرةَ مُستَشريةً حَتَى بَينَ مُعَلمِي اللغَةِ العَرَبيةِ ، فَكَيفَ بِهَا في أوساطِ الطَلَبةِ ؟ (البجة ، ١٩٩٩، ٢٤٩)

وَقَد أرجَعَت الكَثيرُ مِن الـدِرَاسَـاتِ هـَذا الضَعـفَ إلـى أسـبَـابٍ عِدة منِهـَا طَرائـقُ الـتَـدريـسِ الجَافَةِ الـتـي لا تَستَثيرَ الطَلَبَـةَ وَلا تُحَفِزَهُم اذ تَقتَصِرُ عَلَى الإلقَاءِ وَالحفظِ والإستِظهَارِ أو الكُتُبِ النَحويَةِ التي اكتَظَت بالقَوَاعدِ الـنَـحـويـةِ الجَافَةِ وَمَنَاهِجِ النُحَـاةِ المُختَلفَةِ ، فَضلاً عَن إن الفِهـمَ المغلوط الذِي يَتَكَونُ لَدَى المُتَعَلم حَولَ المَفَاهِيمِ العلميةِ المُختَلفَةِ ، قَد يَظهَرُ النَقصُ في التَعرِيفِ أو في الدَلالَةِ اللفظِـيـةِ لِتلكَ المَفَـاهِـيمِ أو فـي الخَلطِ مَا بَينِ المَفَاهِيمِ العلميةِ المُتَقَارِبَةِ فِـي الألفَاظِ أو في الدَلالةِ اللَفظيةِ لِتَلكَ المَفَاهِيمِ أو قَد يَظهرُ في التَسَرعِ في إصدَارِ التَعمِيمَـاتِ ، وَقَد يَنشأُ هَـذا الـفِـهَـم بِسببِ عَـوَامـلِ عَدِيدَةٍ أهَمَهَا المُتَعَلمُ وَمُستَوى فِهمَهِ وَتَفَاعلهِ مَع مُحِيطهِ الطَبيـعـي وَقَد يَنشأُ عَن الطرقِ وَالوَسَائلِ التي يُقدمُ بِهَا المدرس المَفَاهِيمَ العلميةَ لطَلَبَتهِ (البلعاوي ، ٢٠٠٩، ١٠).

وَقَد لاقـت المَفَـاهِيمَ المغلوطة اهتِمَامَاً كَبِيرَاً مِن التَربـَويينَ وَالمُهـتَميـنَ بِعَمليـتي التعليمِ والتعلمِ ، اذ أشَـارَت الـدِرَاسَـاتُ إلـى أن الطَلَبَةَ يَأتُونَ إلـى المَدرَسةِ وَعُـقُولَهم صَفَحَـاتٍ بَيضَاءَ ، يُنقَشُ عَليهَـا المُعَـلمُـونَ مَـا يَـرِيـدُونَ ، وَلكِـنَهُم يَحمِلُونَ الكَثِير مِن الـمَـفـَاهِيمِ مِن وَاقـعِ حَـيـاتـِهم وَخِـبـراتـِهم اليَومِيةِ ، وَهَذا أمر طبيعـي ، لأن الأفـراد يَتَعَـامَلُـونَ مَع مَـوجُـودَاتِ البـيـئـةِ وَظَوَاهِـرهـا وَمُتغيرَاتِهَا ، فَيكَونُّونَ مَفَاهِـيمَ خَاصَةٍ بِـهِـم عَـن تِـلـكَ البـيـئـة تَـتـفـقُ مَـع خِـبـراتـِهـم الـمُـبَـاشِـرةِ فـي هَـذا الـمَـجَـالِ (خطابية والخليل ، ٢٠٠١، ١٨٠).

وَتُرَجِحُ البَاحِثَةُ إن مِن أهَمِ مَصَادرِ الـفِـهـمِ المغلـوط هـو سُوءُ تَلَّقِي الـطَـلـبـةُ مِـن المدرس ، وَقَد يَدخلُ في هَذا البَابَ أسَاليبُ التعَلمِ المغلوطة التي تَتَشَكلُ لَـدَى الطلبة ، بُنَى مَـعـرِفِيـةً مُخَالفةً للفَهـمِ السَلِيم فضلاً عن عَـوَاملِ عِدة بِيئيةٍ وَوظِيفِيةٍ تُسَـاهِـمُ فـي ذَلِكَ ، وإذا كـان مدرس اللغَةِ العَرَبيةِ مُؤهلاً أكَـادِيمِـيـاً وَفَنِياً وَمُحِباً للغَتهِ وَلِمهنَتهِ فَإن الخَلل يـَأتِـي مِن مُدرسيِّ المَوَادِ الأخُـرَى إذ إنَـهـم يُهَدِمُونَ مَـا يَبنِيه مُدرسُ العـرَبِيـةِ حِينَمَا يَتحَدَثُونَ الـعَـامِيةَ عَن قَصدٍ ، أو لِجَهلِهم بِقَواعِدِ الـلـغَـةِ العَـرَبـيـةِ التي يَدّرِسُونَ بِهـا فضلاً عن طَرَائِقِ التَدرِيسِ التَقليدية.

وَ بِنَاءاً عَلَى مَا سَبَق فَقَد تَجَسَدَت مُشكَلةُ البَحثِ الحَالي فـي كَونِ المُدَرِسِينَ كَثِيراً مَا يَستَعمَلُونَ طَرَائقَ التَدرِيسِ التَقليدِيةِ التي تَعتَمدُ عَلَى الحِفظِ وَالتَلقِينَ مِن دُونِ العِنَايةِ في اكتِسَابِ المَفَاهِيمِ الصَحِيحَةِ وَالابتِعَاد عَن النَمَاذِجِ التَدرِيسِيةِ المُستَحدَثةِ التي تُؤدي إلى تَزوِيدِ الطَلَبةِ بالمَهَارَاتِ وَالخبرَاتِ المُتَعَلقةِ بالمَادةِ الدرَاسِيةِ فَضلاً عَن الكَثِير مِن النَمَاذِجِ الحَدِيثةِ التي ظَهَرت فـي الوَقتِ الحَاضرِ وَالتـي تـؤدِي إلـى اكتِسَابِ المَفَاهِيمِ بِصُورَةٍ صَحِيحَةٍ . (قطامي و قطامي ، ٢٠٠٠، ١٧٣)

لِذَا ارتأت الباحثة تجريبُ أحد النَمَاذجِ التَدريسية فـي تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى طَالبَاتِ الصفِ الأولِ المتوسطِ الا وهو أنموذج بوسنر (١٩٨٢م) للتثبتِ علمياً من فاعليتِهِ وللإجابةِ عن التساؤلِ الآتي :

هل لأنموذج بوسنر أثر فـي تصحيح مفاهيم قواعدِ اللغةِ العربيةِ المغلوطة عند طالباتِ الأولِ المتوسطِ ؟

أهمية البحث

إن التربيةَ في أساسها هي مجموعةٌ مِن الأفكارِ والأساليبِ التي تعبرُ عَن نظرةِ مجتمعٍ مَا إلى الطريقةِ التي يُربى بِها أبناؤها ، والغايةَ مِن التربيةِ هي تعديلِ سلوكِ الفردِ ، وَقد خَضعَ مفهومُ التربيةِ في المجتمعاتِ المختلفةِ وعبرَ العصورِ الإنسانيةِ المتعاقبةِ إلى تفسيراتٍ وتغييراتٍ عديدةٍ وَمختلفةٍ لِمفهومِها وَأهدافِها وَوَظَائفِها وَمَنَاهجِها وَأسَاليبِها . (محمد ، ١٩٩٩، ١)

ولكي تحققَ التربيةُ أهدَافها عَن طَريقِ المدرسةِ فأنها تحتاجُ إلى المدرس الناجحِ الذي يحتاجُ بدورهِ الى اللغةِ التي من خلالها يستطيعُ التعبيرَ عَمَا يَجُولُ في خَاطرهِ. اذ تُعَد اللغُة أدَاةَ التأثيرِ والإقناعِ عِندَ تفاعلِ المدرس مَع طلبته ، وَهَذا يَدلُ عَلَى العلاقةِ الوثيقةِ بينَ اللغةِ والمجتمع الذي يتكلمها، فهي المرآةُ الصافيةُ والصادقةُ لحياةِ الأمةِ الفكريةِ وسجلٍ أمينٍ لتطوراتِها المختلفةِ (الرشدان ، ١٩٩٤، ٣٧) .

فاللغةُ ظاهرةٌ بشريةٌ إمتازَ بِها الإنسانُ عَن سَائرِ الكائناتِ الحيةِ ، وَهي مِن نِعمِ اللهُ تعالى أنعمَ بِها عَلَى الإنسانِ ، قالَ سبحَانَهُ وَتَعالى في محكمِ كتابهِ **العزيزِ** : (الرَّحْمَٰنُ ۝ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۝ خَلَقَ الْإِنسَانَ ۝ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ) الرحمٰن / اية ١– ٤ (الدليمي والوائلي ، ٢٠٠٥، ٥٧) .

وَهي ظاهرةٌ معقدةٌ وفريدةٌ يتميزُ بها الكائنُ البشري عَن سَائرِ المخلوقاتِ الأخرى ، وَهي تمثلُ نِظاماً رَمزياً إصطِلاحياً للدلالةِ والتعبيرِ والتواصلِ . (الجعافرة ،٢٠١١، ١٤٥) .

إن القدرةَ عَلَى استخدامِ اللغةِ هو أساسُ النجاح الإنساني ، ولقد عُدَّ هَذا منذُ وقتٍ طويلٍ السمةُ التي يتميزُ بها الإنسانُ عن الحيواناتِ الأخرى (مدكور ٢٠٠٩،٢٥) .

واللغةُ إحدى المعجزاتِ التي مَنحَها اللهُ سبحانَهُ للإنسانِ ، فهي آيةٌ من آياتِ اللهِ عزَّ وجلَ ، إذ أشارَ إليها القرآنُ المجيدُ ، قالَ تعالى :" وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ " . الروم – آية ٢٢

إنَّ استعمالَ اللغةِ يعدُ أمراً بديهياً وفطرياً لأنَّ المنطقَ يقتضي أن تكونَ هناكَ وسيلةٌ تَستعينُ بِها المجموعاتِ البشريةِ عَلَى التعاونِ فيما بينِها لتذليلِ ما يَعترضُها مِن صعوباتِ الحياةِ .(سلمان ،١٩٩١، ١٣)

وتمثلُ اللغةُ الإنسانيةُ الوسيطُ الملائمِ لتمكينَ الفردِ من التعبيرِ عن ذاتهِ وما يكنهُ مِن مشاعرَ وأحاسيسَ تجاهَ العالمِ من حَولهِ .

وللأهميةِ البالغةِ للغةِ في حياةِ الإنسانِ ، فقد حظيت باهتمامِ المفكرينَ والفلاسفةِ واللغويينَ وحتى السياسيينَ على مدارِ التاريخِ .

وللغةِ دورٌ في حياةِ المجتمعِ كونَها أداةُ التفاهمِ بينَ الأفرادِ والجماعاتِ ، وسلاحُ الفردِ في مواجهةِ كثيرٍ من المواقفِ التي تتطلبُ الكلامَ أو الأستماعَ أو الكتابةَ أو القراءةَ (السيد ، بـ . ت ،٧) ، (الركابي ، ٢٠٠٩، ٩) ، أضِف إلى إنَها وعاءٌ الثقافةِ ، وأداةُ الاتصالِ بينَ الماضي والحاضرِ ولا يستطيعَ الإنسانُ أن يقف على كنوزِ الفكرِ الإنساني من شعرٍ ونثرٍ وفلسفةٍ وتاريخٍ وعلمٍ وحكمةٍ وشرائعَ دينيةٍ ، فهي أداةُ يستطيعُ الإنسانُ بواسطتِها أن يتفاهمَ مع غيرهِ من أفرادِ المجتمعِ في المواقفِ الحياتيةِ المختلفةِ ، عن طَريقها يستطيعُ الإنسانُ أن ينقل أفكارهُ وأحاسيسهُ وحاجات غَيرهِ من الناسِ فهي وسيلة هامة للفهمِ والإفهامِ . (جابر، ١٩٩١، ٣٨) (عطا ، ٢٠٠٦، ٤٧)

واللغةُ هي الوسيلةُ الوحيدةُ التي تُسجلُ بِها الأمةُ علومَها ، وتدونُ آدابها ، وَتكتبُ تاريخهَا، وَتستوعِبُ نتاجَ عقولِ أبنائِها، لذَلِكَ هي ألزمُ لوازمِ الأمةِ الحيةِ المستقلةِ التي تَشعرُ بوجودِها وَتحسُ بكرامتِها ، فإذا كانت الأمةُ جسماً فاللغةُ هي روحُها .
(الإبراشي ، د.ت ، ٦)

لقد اثبتَ التحليلُ العلمي لكثيرٍ من اللغاتِ إن اللغةَ تتصفُ دائماً "بالكمالِ" ويعني كمالُ اللغةِ قدرتها على مواكبةِ التطورِ الحضاري بما تستحدثهُ من رموزٍ تعبرُ عن أوجهِ التطورِ الاقتصادي وَالتقني والفني والاجتماعي كافة (مدكور ، ٢٠٠٩، ٥١) .

وتتفقُ الباحثةُ مع مَا ذُكرَ عَلَى ان اللغةَ مهمةٌ جداً في حياةِ الإنسانِ فهي وسيلةٌ مهمةٌ لنقلِ أفكارهِ ومشاعرهِ إلى الآخرينَ ووسيلةٌ للتفاهمِ والإفهامِ ووسيلةٌ لنقلِ التراثِ إلى أجيالِ المستقبلِ سواءٌ كانت لغةً منطوقةً ام مكتوبةً .

وإذا كانت الأممُ الأخرى تعتزُ بلغاتِها ، وتتعصبُ لها ، فمن واجِبنا أن نعتزَ بلغتِنا العربيةِ لأنَها لغةِ القرآنِ الكريمِ ، وهي من أهمِ وسائلِ الارتباطِ الروحي ، وتوحيدِ الكلمةِ بينَ أبناءَ العروبةِ ، فهي الرابطةُ الأساسيةُ التي صَهرَت المشاعرَ في بوتقةِ القيمِ الجديدةِ التي نَزَلت على قلبِ الرسولِ العربي الكريمِ آيةً لنبوتهِ ، وتأييداً لدعوتهِ ودستوراً لأمتهِ حقاً أن العربيةَ وعاءٌ لحضارةٍ واسعةِ النطاقِ ، عميقةُ الأثر ممتدة التاريخ ، لقد نقلت إلى البشريةِ في مدةٍ ما أسَسَ الحضارةِ ، وعواملَ التقدمِ في كلِ العلومِ (مدكور ١٩٩١، ٥٠) .

وَوَهبَ القرآنُ الكريمُ اللغةَ العربيةَ ، سرَ البقاءِ ، فَكانَ الروحَ التي جعلَت العربيةُ الفصُحى لغةَ العصورِ كلها، و ما جاءنا عن تراثِ هذهِ اللغةِ كله، أنما مردهُ إلى القرآنِ الكريمِ ، الذي فجّر علومها ، وأطلقَ عبقريةَ أبنائِها ، فبقَت العربيةُ كما كانت ،راسخةَ القدمِ ، وقادرةُ على مواكبةِ الحضارةِ . (عوض ، ١٩٩٤، ٦٥٩) .

واللغةُ العربيةُ واحدةٌ من اللغاتِ التي حظيَت باصطفاءِ الباري - جل وعلا - بشرف أن تكون وعاء كتابه المنزل ، قال تعالى ﴿وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَٰلَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ۝ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ الشعراء ، الآية ١٩٢- ١٩٥ (الألفي ، ٢٠٠٣، ٧) وَحفظِها بحفظِ كتابهِ ، لأنه مما لاريبَ فيه انَ القرآنَ الكريمِ هو سرُ بقائِها حيةً قويةً ، بخلافِ غيرها من اللغاتِ التي انتهَت وتغيرَت (النقراط ٢٠٠٣، ، ٧) .

ويقولُ الثعالبي في فضلِ اللغةِ العربيةِ : (العربيةُ خيرُ اللغات والألسنَةِ ، وَمفتاحُ التفقهِ في الدينِ وسببُ إصلاحِ المعاشِ والمعادِ، ثم هي لإحرازِ الفضائلِ ، والاحتواءُ على المروءةِ وسائرُ المناقبِ كالينبوعِ للماءِ ، والزندُ للنارِ ، ولو لم يكن الإحاطةُ بخصائصِها والوقوفُ على مجاريِها وتصريفِها ، والتبحرُ في حلائلِها ودقائقِها الا قوة اليقينِ في معرفةِ اعجازِ القرآنِ الكريمِ) ، لذلكَ قَرّرَ الثعالبي ان محبَتها من الدينِ وإنَها خيرُ اللغاتِ والألسنِ فقالَ : (فانَّ مِن أحبَ الله ورسولَهُ المصطفى احبَ العربيةَ التي نُزّلَ بها أفضَلَ الكتبِ على أفضلِ العربِ والعجمِ ، ومن أحَبَ العربيةَ عُني بِها ، وثَابرَ عليها ، وَصَرفَ هَمتُهُ إليها ، ومن هداهُ اللهُ للإسلامِ وَشَرَحَ صَدرَهُ للإيمانِ وَاتاهُ حسُنَ سَريرةٍ فيه اعتَقدَ ان محمداً خيرُ الرُسلِ والإسلامِ خيرُ الملِ ، والعربُ خيرُ الأممِ ، والعربيةُ خيرُ اللغاتِ والألسنِ ، والإقبالُ عليها من الديانةِ) . (الشابي ، ١٩٩٠، ١)

وتتمثلُ أهميتُها في أنها لغةُ العروبةِ التي تنقلُ ميراثُ الأجيالِ السابقةِ إلى الأجيالِ اللاحقةِ ، وهي أداةُ التفكيرِ ، وعاملٌ مهمٌ من عواملِ وحدةِ أهلِها ، وهي الوجهُ المعبّرُ عن ثقافةِ المجتمعِ . (الدراويش ، ١٩٩٧، ٥)

واللغةُ العربيةُ لسانُ عبادةِ ، ومعجزةُ نبيهِ الكريمِ - صلَى الله عليه وسلم - ، وهي كذلكَ قوام الشخصيةِ العربيةِ ، ومناط القوميةِ ، وأساسُ التراثِ ، وقد عَصَمَها الله على مرِ الزمنِ، وتعاقب الأحداث من التمزقِ والضياعِ ، وظلت جامعةً لأبنائِها ؛ يتخاطبونَ بها عبرَ الأجيالِ ، ولا يشكَ المرءُ لحظةٍ في أن هذا الثبوتَ والرسوخَ والخلودَ إنما يرجعُ إلى كتابِ اللهِ تعالى. (عوض،٢٠٠٠ ، ١٣)

وقد اقترنَ تعلمُ اللغة العربية وتَعليمها منذُ بدايتهِ بعلومِ القرآنِ الكريمِ ، الذي أفادَ العربيةَ بأن قدّمَ لها ثروةً لغويةً ضخمةً وجعلَ الدارسينَ والمنشغلينَ بعلومِ القرآنِ يعكفونَ على دراسةِ ألفاظهِ ، وأصواتهِ ، وتراكيبِ جُملهِ ، وَ تحَتَ هذهِ الجوانبِ كلها نشأت علومُ العربيةِ ونمت في ظلِ لغةِ القرآنِ فنشأت دراسةُ الأصواتِ والصرفِ ، والمعاجمِ ، والنحوِ . (جميل ، ١٩٩٣ م ، ١٣١)

ولقد اختصت اللغةُ العربيةُ وتميزت بالكثيرِ من الخصائصِ والمميزاتِ والفروعِ التي أعطتها الريادةُ وضمنت لها البقاءَ إلى قيامِ الساعةِ (علامة ، ١٩٩٥، ٥) .

وهي لغةٌ موسيقيةٌ شاعرةٌ فإذا تكلمَ ذو بيانٍ ، فأنكَ تطربُ بسماعِها ، وتفهمُ بيانها ، وترتاحُ لمعانيِها وأصواتِها ، وهي بهذا الجرسِ والرنينِ منحت العربي التفوقَ في الأداءِ كلاماً وكتابةً ، والجملةُ نغمةٌ لها واقعٌ طيبُ على السمعِ ، مما يجعلُ للمعنى تأثيراً . (صالح ، ١٩٩٤، ١٥) (مدكور ، ٢٠١٠، ١١٢)

ويقولُ المستشرقُ أرنولد هوتتجو : "ولقد وصَلَت اللغةُ العربيةُ إلى حدِ الكمالِ بالقرآنِ الذي نُزلَ على محمدٍ (ﷺ)".(الموسوي ، ٢٠٠٩، ١٥٢) .

وقد بلغت اللغةُ العربيةُ في نموِها أعلى درجةٍ في سلّمِ الارتقاءِ اللغوي ، وأهلتها مزاياها لان تكونَ لغةَ الحضارةِ الإنسانيةِ التي استوعبت الفلسفةَ ، والعلومَ ،والآدابَ، فضلاً عن أنها أقدمُ اللغاتِ ، وأثَراها مفرداتٍ ، وتراكيبَ ، وأساليبَ ، وأحسنَها استعمالاً لجهازِ النطقِ ، فمِن مأثورِ كلامِ الناسِ ، قولهم :(العربيةُ لغةُ الضادِ ، وهذا يعني انفرادُ هذهِ اللغةِ بالضادِ ،والمرادُ به "لغةُ العربِ") (الجبوري، ١٩٩٨، ٩) .

وترى الباحثةُ ان اللغةَ العربيةَ هي احدى اللغاتِ العالميةِ ، ولغةُ العروبةِ والاسلامِ ، وهي اللغة التي شرفها اللهُ سبحانهُ وتعالى لتكونَ لغةُ الوحي والرسالة قد كرمَها اللهُ تعالى وفضَّلها على سائرِ لغاتِ الأرضِ وبها انزلَ القرآنَ الكريمَ آخر الكتب السماويةِ مهما مُلِئت الصفحاتُ عن الحديثِ عن جماليةِ اللغةِ العربيةِ وثروةِ مفرداتِها وصلاحيتِها لكلِ زمانٍ ومكانٍ فأننا لن نُوفيّها حقَها ، فهي نحنُ ، ونحنُ هي؛ لأنها وحدتِنا المشتركةِ على مرِ العصورِ وتجمعنا على التوحيدِ والإيمانِ .

تُعدُّ القواعدُ من أهمِ أعمدةِ اللغةِ العربيةِ وهي كما حَددَها ابنُ خلدون اللغةُ ، والنحو ، والبيانُ ، والأدب فجاءَ النحو مقدماً لان به تتبينُ المقاصدَ بالدلالةِ ، فيعرفُ الفاعلُ من المفعولِ ، والمبتدأ من الخبرِ ، و النحو سلاحُ اللغةِ ، وعمادُ البلاغةِ ، وإدارةُ المجتهدِ ، وميزانُ العربيةِ (الهاشمي ، ٢٠٠٨، ٢٥) .

ان القواعدَ هي جوهرُ اللغة العربية ، وسُر فصاحتها وكيانها ، اليها يرجعُ الفضلُ في ضبطِ اللسانِ والقلمِ من اللحنِ ، وبه تتعينُ كثيراً من الضوابطِ الشرعيةِ (صالح ، ٢٠٠٩، ٥) ، فالقواعد اللغوية هي الدرعُ الذي يصونَ اللسانَ من الخطأ ، ويَدرأ الزللَ عن العلمِ ، فهي تضبطُ قوانينَ اللغةِ الصوتيةِ ، وتراكيبُ الكلمةِ والجملةِ، وهي ضروريةٌ لا يستغني عنها ، واليها تستندُ الدراسةَ في كلِ لغةٍ ، وكلما نمت اللغةُ اتسعت وزادت الحاجةُ الى دراسةِ هذهِ القواعدِ. (زاير ويونس ، ٢٠١٢، ١١٠)

للقواعدِ أهميةٌ كبيرةٌ تمتدُ إلى مهاراتِ الاتصالِ اللغوي المتمثلةِ في الاستماعِ ، والتحدثِ، والقراءةِ ، والكتابةِ ، إذ يفقدُ التواصلُ قيمتَهُ من حيثِ الفهمِ والإفهامِ . بمعنى أن فهمَ اللغةِ وإفهامِها يتحددُ بالتزامِ قواعدِ اللغةِ العربيةِ ، التي تعدُ إحدى وسائل تحقيقُ اللغةُ لأهدافِها . اذ أن القواعد في أيةِ لغةٍ من مقوماتِ الاتصالِ الصحيح السليم ، فالخطأ في الإعراب وفي ضبطِ الكلماتِ في اللغةِ العربيةِ ، يؤثرُ في نقلِ المعنى المقصودَ ، ومن ثم يُؤدي إلى العجزِ في فهمهِ (طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠، ٥٣).

والقواعدُ هي الوسيلةُ لضبطِ الكلامِ ، وَصحةِ النطقِ والكتابةِ ،وليست غايةٌ مقصودةٌ لذاتِها وقد أخطأ الكثيرُ من المدرسين حين غالوا بالقواعدِ ، وأهتموا بِجمعِ شواردِها ، والإلمامِ بتفاصيلِها ، والاثقالُ بهذا كُلهِ على الطلبةِ ، وظناً منهم ان في ذلكَ تمكيناً لهم من لغتهم ، واقداراً لهم على اجادةِ التعبيرِ والبيان (إبراهيم ، ١٩٩١، ٢٠٣).

والقواعدُ أساسٌ ضروري لكلِ دارسةٍ للحياةِ العربيةِ ، في الفقهِ والتفسيرِ والأدبِ والفلسفةِ والتاريخِ وغيرِها من العلومِ (الراجحي ، ٢٠٠٠، ٨).

وقد أكدَ أبن جني أهمية القواعد بقولهِ : " ألا ترى أنك إذا سمعت أكرمَ سعيدُ أباهُ ، وشكرَ سعيداً أبوهُ ، علمت برفعِ أحدهما ونصبِ الآخرَ الفاعلُ من المفعولِ ، ولو كانَ الكلامُ شرجاً وَاحداً لإستُبهِمَ أحَدَهما من صَاحبهِ". (ابن جني،٢٠٠٣ م، ٨٩).

ان مادةَ القواعدِ تأتي في مقدمةِ الموادِ المهمةِ بالنسبةِ للغةِ العربيةِ فالقواعدُ هي سلاحُ اللغةِ وعمادُ البلاغةِ ، وأداةُ المشروعِ ووسيلةَ المستعربِ ، والمدخلُ إلى العلومِ العربيةِ والإسلاميةِ (حسن ، ٢٠٠٧، ٥) ، إذ تؤلف القواعد في ضوء موضوعاتهِ ومسائلهِ وخصائصهِ نظاماً من المفاهيمِ يتطلبُ تعليمهُ عملية نموٍ يمرُ بها الطالب وينتقلُ فيها من الفهمِ الغامضِ غير المحدد إلى الفهمِ الواضحِ الدقيقِ (خاطر ، ١٩٨٩، ٢٣٥).

وَلقد أكدَ كثير من أئمةِ اللغةِ والأدبِ على ضرورةِ العنايةِ بقوانينَ القواعدِ التي لها أثرٌ في فهمِ الدلالاتِ والمعاني ، مؤكدين أن القواعدَ النحويةَ للغةِ العربيةِ وسيلةٌ وليست غاية ولا يجوز الانشغال بالوسيلةِ إذا لَم تَكن عَاملاً مساعداً للوصولِ إلى الغايةِ . (إسماعيل ، ٢٠٠٥، ١٩٧) .

وترى الباحثةُ انّ القواعد هي وسيلةٌ لضبطِ الكلامِ وصحةِ النطقِ والكتابةِ وهي ليست غايةً لذاتِها بل يُعد العمودُ الفقري للغةِ العربيةِ اذ بها يحددُ بناءُ الجملةِ وموقعُ الكلمةِ ومعناها وصحتها لأنَّ اللغةَ العربيةَ لغةٌ معربةٌ يعتمدُ في فهم معناها على الحركاتِ الاعرابيةِ .

ويعدُ التدريسُ من ألوانِ الخبراتِ الحيويةِ التي تستندُ في تكوينِها ، ونموِها ، ونضجِها إلى اصولٍ معينةٍ ، وأسسٍ محددةٍ ، ومقوماتٍ واضحةٍ ، ومعنى هذا أن التدريسَ ليست محاولاتٌ عشوائيةٌ ، أو أعمالٌ ارتجاليةٌ ، تُؤدي عَلَى أيةِ صورةٍ دونَ ارتباطٍ بقاعدةٍ ، أو تقيّدٍ بنظامٍ (البجة ، ١٩٩٩، ٩).

وتُعد طرائقُ التدريسَ من الوسائلِ المهمةِ في ترجمةِ محتوى المنهجِ إلى ما تَصبو إليه المدرسةُ من خلقِ عاداتٍ وميولٍ واتجاهاتٍ وقيمٍ عند طلبتِها ، وإذا عرفنا أن التعليمَ معادلةٌ احدُ طرفيها الطالبُ والطرفُ الاخر المنهجُ ، فإن طريقةُ التدريسِ هي حلقةُ الوصلِ بينَ هذينِ الطرفينِ (قدوري ، ٢٠٠٧، ٧).

ومِن هنَا تظهرُ الحاجةَ إلى طرائقَ تدريسيةٍ قادرة على تحقيقِ الأهدافِ الخاصةِ ، وهذا لا يأتي من دونِ الطرائقِ التفاعليةِ التي تعطي للطلبةِ المشاركة الفاعلة في انجازِ الدرس ، واستخلاص نتائجهِ ، وتحقيق أهدافهِ (المساري ، ٢٠١٢،٩) .

وتعدُ طرائقُ التدريسِ الحديثةِ استجابة لنداءِ التطويرِ والتحسينِ التي يُنادي بها التربويونَ ، وذلكَ في ضوء المنهاجِ الجديدِ وأهدافهِ ، التي لم تعد الطرائقُ القديمةُ قادرةً على تحقيقِ تلكَ الاهدافِ بصورةٍ مرضيةٍ ، ومن الطرائقِ المهمة في القواعدِ النحويةِ إذ انها تساعدُ على احداثِ الترابطِ المنشودِ بينَ القواعدِ السابقةِ القديمةِ ، واللاحقةِ الجديدةِ المرادُ تعلمها، وذلكَ لضمانِ بقائِها في الذاكرةِ لفتراتٍ طويلةٍ ، وحتى يصبحُ التعلم ذا معنى من ناحيةٍ ، و انها تؤدي إلى تعليمِ أعدادٍ كبيرةٍ من الطلبةِ وتقديمُ تعليمٍ عالٍ (عطية ،٢٠٠٦، ٢٦٨) .

وتتفقُ الباحثةُ مع الذين اشاروا إلى أهميةِ طرائقِ التدريسِ الحديثةِ مما لها من دورٍ بارز في العمليةِ التربويةِ وطريقةِ تحسينِ مستوى الطلبةِ .

ويعدُ تكوينُ المفاهيمُ وتنميتها لدى المتعلمينَ احد أهدافِ التدريسِ في مراحلِ التعليمِ المختلفةِ جميعها كما وتعدُ من اساسياتِ العلمِ والمعرفةِ العلميةِ التي تفيدُ فهمَ هيكلهُ العام في انتقالِ اثرِ التعلمِ ،ولهذا فأن تكوين المفاهيم لدى المتعلمين على اختلافِ مستوياتِهم التعليمية المختلفة يتطلبُ اسلوباً تدريسياً مناسباً يتضمنُ سلامةَ تكوينِ المفاهيمِ العلميةِ وبقائها والاحتفاظِ بها (زيتون ، ١٩٩٦، ٩٨) .

وعلى ذلكَ فأن تعلمَ المفاهيمِ وتعليمها على المستوى المدرسي يُعدَّ من أهمِ التحدياتِ التي تواجهُ المجالَ التربوي ، لان ذلكَ يعني تغيراً في أهدافِ التربيةِ من مجردِ الاهتمامِ بالحقائقِ والمعلوماتِ إلى مساعدةِ الطلبةِ على اكتسابِ العديدِ من المهاراتِ العقليةِ التي تساعدُ على التكيفِ مع أفرادِ المجتمعِ الذي يعيشونَ فيهِ (حميدة ، ١٩٩٨، ١١٨)

وتساعدُ المفاهيمُ على مواجهةِ هذا العالمَ المعقدَ الذي يحتوي على تشكيلةٍ ضخمةٍ من المحفزاتِ والأشياءِ والأشخاصِ والأحداثِ ، فإذا لم يعمل على تبسيطِها واختصارِها فان فهمنا للعالمِ من حولِنا قَد يصبحُ صعباً (جبارة ، ٢٠٠٠، ٢٧٣) .

وتبرزُ أهميةُ المفاهيمَ في انها تقللُ من تعقدِ البيئةِ ، فهي لغةُ العلمِ ومفتاحُ المعرفةِ العلميةِ ، اذ انها تنظمُ وتصنفُ عدداً كبيراً من الأحداثِ والأشياءِ والظواهرِ ، التي تشكلُ بمجموعِها المبادئ العلميةَ الرئيسةَ والبُنَى المفاهيمية (خطابية والخليل،٢٠٠١،١٩٧)

وللمفاهيمِ فوائدُ عديدةٍ فهي تساهمُ في تحقيقِ التنبؤ والتفسيرِ وفهمِ الظواهرِ من خلالِ وجودِها في علاقاتٍ تبادليةٍ في نظامٍ شامل (خلق ، ١٩٩١، ١٢٤١)

ان المفاهيم تؤدي دوراً بارزاً في أهميةِ المادةِ العلميةِ للتعلمِ مما يكونُ له الأثرُ الأكبرُ في زيادةِ الدافعيةِ للتعليمِ والمشاركةِ الفاعلةِ من قبلِ المتعلمِ في العمليةِ التعليميةِ ويرجعُ أهمية تعلمُ المفاهيمُ إلى :

١- المساعدةُ على زيادةِ فهمِ الطلبةِ للمادةِ الدراسيةِ إذ أن المفاهيمَ تساعدُ على الربطِ بينَ الحقائقِ العلميةِ المختلفةِ من ثم يسهلُ على الطلبةِ تعلمها ويزدادُ فهمهم للمادةِ الدراسيةِ.

٢- المساعدُ على زيادةِ اهتمامِ المتعلمينَ بالمادةِ الدراسيةِ وزيادة دوافعِهم لتعليمِها.

٣- المساعدةُ على انتقالِ أثرِ التعلمِ ، فدراسَةُ المفاهيم تتيحُ للطلبةِ الفرصة لاستخدامِ ما سبق أن تعلموهُ من مواقف ، وذلكَ لان تعلمَ المفاهيمَ يساعدُ الطلبةُ على إيجادِ العلاقاتِ بينَ العناصرِ المختلفةِ في موقفٍ تعليمي من ثم يمكنهم أن يتعرفوا على أوجهِ التشابهِ بين ما سبقَ أن تعلموه والمواقفُ الجديدةُ .فضلاً عن كونها احدى لبناتِ المعرفةِ ، وقد ازدادت أهميتها في الوقتِ الحاضرِ أكثرُ من أي وقت مضى وذلكَ لانفجارِ المعرفةِ والصعوبةِ الكبيرةِ للإلمامِ بجوانبِها ، وصارَ هَم

المربينَ والمعلمينَ مساعدةَ المتعلمينَ على الفهمِ والوعي ببنيةِ المادةِ المفاهيميةِ أو المنطقيةِ مع تركِ التفصيلاتِ (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢، ٢١١) ، لأن معرفةَ المفاهيمِ السابقةِ التي تُبنى عليها المعرفةُ الجديدةُ لا تكون بشكلٍ مفاجئ لدى الطلبةِ فالمعرفةُ الجديدةُ مبنيةٌ على ما سبقها من مفاهيمِ وهذا ما تؤكدهُ النظرةُ الحديثةَ للتعليمِ ويقررهُ من قبل ابن خلدون وابن حزم ومن قبلهم المعلم الأول النبي محمد (ﷺ) .

وبعبارةٍ أخرى أخَذَ التركيزُ ينصبُ على ما يجري بداخلِ عقلِ المتعلمِ حينما يتعرضُ للمواقفِ التعليميةِ مثلُ : معرفتهِ السابقةِ ، وما يوجدُ لديه من فهمٍ ساذجٍ سابقٍ للمفاهيمِ ، وعلى قدرتهِ على التذكرِ ، وقدرتهِ على معالجةِ المعلوماتِ ، ودافعيتهِ للتعلمِ ، وانماطِ تفكيرهِ ، وكلُ ما يجعلُ التعلمُ لديهِ ذات معنى (الخوالدة ، ٢٠٠٣، ٣٥٩).

ويُعدَّ للمفهومِ علاقاتٍ تركيبيةٍ منطقيةٍ لعددٍ من المعلوماتِ موجودةِ بينها علاقات حولَ شيءٍ معينٍ تتكونُ في ذهنِ المتعلمِ وتحوي الصفاتَ المشتركةَ والمميزةَ لهذا الشيء (نشوان ، ٢٠٠١، ٤٠)، مما يكوّنُ خبرةَ ذهنيةَ للمتعلمِ بالأشياءِ والأحداثِ في البيئةِ ، وللمفاهيمِ أهميةٌ كبيرةٌ في التدريسِ منها بناءُ قاعدة معرفيه وتكوين مبادئ وتعميمات لدى المتعلم وهي تعدُ مفتاحَ المعرفةِ وأساسها ، وتساعدُ على ممارسةِ التفكيرِ وتقللُ من مستوى صعوبةِ فهمِ المتعلمِ للعالمِ المحيطِ بهِ (قطامي وقطامي ، ٢٠٠١، ١٣٣).

وفي ضوء ما سبق يتبين ان تَكَون المفهوم وما يرتبطُ به من فهمٍ ومعنى لدى المتعلم لا يتم بشكلٍ مفاجئ ، بل يتكونُ ببطئ وفق نظام منطقي تُبنَى فيه الخبراتُ الجديدةُ المصاحبةُ للمفهومِ وعلى الخبراتِ السابقةِ ، وتُبنَى في الوقتِ نفسه لخبراتٍ أخرى لاحقةٍ (الدمرداش ، ١٩٩٤، ٢٣).

وترجحُ الباحثةُ ان تعلمَ المفاهيمَ تعدُّ من الأهدافِ التربويةِ المهمةِ في جميعِ مستوياتِ التعليمِ المختلفة من ثم يعملُ المدرسون بالاشتراكِ مع خبراءِ المناهجِ التعليميةِ ومعّدو الموادَ التعليميةَ على تحديدِ المفاهيمِ التي يتعلمها الطلبةُ على اختلافِ مراحلِهم من ثم فهم يبذلونَ جهوداً كبيرةً لتطويرِ الموادِ وألوانِ النشاطِ والإجراءاتِ التي تساهمُ في إنجاحِ تعلمِ تلكَ المفاهيمِ .

وتواجهُ المفاهيمُ الجديدةُ أحياناً نماذجَ مغلوطة في ذهنِ المتعلمِ ، مما يعيقُ عمليةَ استيعابِ المعلوماتِ والأفكارِ التي يرادُ تدريسها ، وتبدو هذهِ النماذجِ أو المفاهيمِ المغلوطة أكثرُ منطقية واقناعاً له ، من ثم لابد من تعرفها ، وتفنيدها قبل تقديم المفاهيم الصحيحة (committee of undergradyate . 1997 . p4).

و تؤثرُ التصوراتُ البديلةُ أو التغييرُ المفاهيمي على تعلمِ المعرفةِ والمفاهيمِ العلميةِ الجديدةِ وتؤثُر في تفسيراتِهم للظواهرِ العلميةِ وتمثلُ التصوراتِ البديلةِ أو التغييرِ المفاهيمي عناصرَ ثابتة في البيئةِ المفاهيميةِ للفردِ (اللولو ، ٢٠٠٧،٥).

وان معرفةَ مصادُر الفهمِ المغلوط هي اولى خطواتِ التغييرِ المفاهيمي ، إذ يمكن ايجازها بنوعينِ يتعلقُ الأولُ بالمتعلمِ نفسهِ ، إذ قد يحاولُ المتعلمُ أن يوظفَ خبراته للبيئةِ الطبيعيةِ والوصولِ إلى استنتاجاتٍ غيرِ صحيحةٍ للمفهومِ ، أو أن يتفاعلُ مع البيئةِ الاجتماعيةِ لتكونَ استخداماتُ اللغةِ اليوميةِ سبباً في الفهمِ المغلوط عند استخدامها كمفاهيمٍ علميةٍ لها مدلولاتِها الخاصةِ ، وقد يتفاعلُ أيضاً مع وسائلِ الاعلامِ ، إذ يتمُ تبسيطُ العلوم لما ينجمُ عن أخطاءٍ تعلقُ في ذهنِ الطفلِ ويصعبُ تغييرها.

والنوعُ الاخر من تلكَ المصادرِ يتعلقُ بأمورٍ خارجةٍ عن ذاتِ الشخصِ ، فلا يمكن إهمالُ الأخطاءَ العلميةَ والمطبعيةَ في الكتبِ وكذلكَ لا يمكن إهمال الأخطاء التي يكونُ مصدَرها المدرس وبالأخصِ اذا ما كان ذا خلفية علمية ضعيفة (السنجاري ، ١٩٩٧، ٥٠– ٥١).

ويرى صابريني والخطيب ان من أهمَ مصادرِ الفهمِ المغلوط الخبرةُ العامة التي تنتجُ عن التفاعلِ مابينَ الطفولةِ ، ولذلكَ فأن الأطرَ المفهوميةَ المكتسبةَ في المراحلِ الأولى من العمرِ غالباً ما تصبحُ جزءاً رئيساً من خبراتِ التلميذِ ومعارفهِ التي لا يسهلُ عليهِ التخلي عنها.

ومن هنا ظهرت أهميةُ البحثِ عن النماذجِ التدريسيةِ التي من شأنها تصحيحُ الفهمِ المغلوط لدى الطلبة وهو احدُ المهامِ التي أخذت جهداً كبيراً من الباحثينَ في المجالاتِ التربويةِ اذ ازدادَ التركيزُ في مجالِ التربيةِ العلميةِ على نماذج المفاهيمية لدى الطلبة (قدوري ، ٢٠٠٧، ٧) ، كونها ذات أهميةٍ في عمليةِ التعلمِ والتعليمِ التي تهدفُ إلى

الوصولِ بالمتعلمِ إلـى حالة التوازنِ المعرفي ثم التكيفَ مع البيئةِ المحيطةِ والظروفِ التي يتفاعلُ معها فضلاً عن ان لها أهمية في امكانيةِ مساعدةِ المتعلمينَ على تجسيدِ ما يقدمُ لهم من خبراتٍ تعليميةٍ واستيعابِها (الزند ، ٢٠٠٤، ٤١١) .

وفـي الآونةِ الأخيرةِ ظهرت الكثيُر من الأنموذجاتِ التدريسيةِ لمواكبةِ التقدمِ العلمي الحاصل وهي بالطبعِ تستندُ في أساسِها إلى نظرياتِ التعلمِ الحديثةِ والتكنولوجيا التعلم ويمكن توظيفها فـي تعليمِ موادٍ دراسيةٍ مختلفةٍ ومن النماذجِ التي تعنى بتدريسِ المفاهيمِ ومعالجةِ الخطأ ألمفاهيمي أنموذج بوسنر الـذي افترضه عام (١٩٨٢) المتكون من أربعِ خطواتٍ (التكاملُ ، التبادلُ ، التجسيرُ ، التمييزُ) لذا أرتأت الباحثة تجريبه على طالباتِ الصف الاول المتوسط لمعرفةِ اثره في تصحيح مفاهيمِ قواعدِ اللغةِ العربيةِ المغلوطة عند طالبات الصف الأول المتوسط .

فضلاً ان الفهمَ المغلوط للمفهومِ قد يكونُ احدُ أسبابِ انخفاضِ مستوى الطالباتِ وإن مرحلةَ الدراسةِ المتوسطةِ من مراحلِ التعليمِ المهمةِ بوصفها وسط بينَ التعليم الابتدائي والدراسة الاعدادية ، وانها تغطي مدةً حرجةً من حياةِ الفردِ هـي المراهقةُ المبكرةُ تقريباً ، بما يصاحبُها من ثـغراتٍ جسديـةٍ ونفسيةٍ واجتماعيةٍ متسارعةٍ قد تؤدي إلى ظهورِ أزماتٍ وصراعاتٍ نفسيةٍ وما يتبعُها من متطلباتٍ قد تؤثرُ في تكوين شخصيةِ المراهقِ وتحديدُ سلوكه وعلاقاته(قدوري ، ٢٠٠٧، ٥). وعليه يمكن تحديد أهمية البحث بما يلي:-

١- أهميةُ التربيةِ كونها غايةً في تعديلِ سلوك الفرد .

٢- أهميةُ اللغةُ كونها ظاهرةً بشريةً امتازَ بها الإنسانُ عن سائرِ الكائناتِ الحيةِ .

٣- دورُ اللغةِ العربيةِ كونها لغة دين ودنيا وآخرة ويقعُ على عاتقِ أبنائِها صيانتِها وحفظِها.

٤- أهميةُ القواعد كونه الأساس الأول في أسسِ اللغةِ العربيةِ .

٥- أهميةُ الطرائقِ التدريسيةِ كونها في الوسائلِ المهمةِ في ترجمةِ المحتوى .

٦- أهميةُ توظيفُ الأنموذجاتِ التدريسيةِ التي من شأنِها تصحيحُ الفهمِ المغلوط لدى الطلبةِ .

٧- أهميةُ أنموذج بوسنر كأنموذجٍ لتصحيحِ المفاهيمِ المغلوطة .

٨- أهميةُ المرحلةِ المتوسطةِ كونهـا مرحلة وسـط بين مرحلتين الابتدائية والإعدادية .

مرمى البحث وفرضيتاه :-

يرمي البحثُ الحالي التعرفَ إلى (أثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الأول المتوسط) وقد وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتية :

١- لا يوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في متوسطِ درجاتِ اختبارِ تصحيح المفاهيم المغلوطة في الاختبارِ التشخيصي القبلي والاختبارِ العلاجي البعدي لطالباتِ المجموعةِ التجريبيةِ.

٢- "لا يوجد فرق ذو دلالةً إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بينَ متوسطِ درجاتِ اختبار تصحيح المفاهيم المغلوطة عند طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسنَ قواعدَ اللغةِ العربيةِ وفقَ أنموذج بوسنر ومتوسطِ درجاتِ طالباتِ المجموعة الضابطة اللواتي يدرسنَ قواعَد اللغةِ العربيةِ بالطريقةِ الاعتياديةِ ".

ويتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية :

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل المضارع المرفوع بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل المضارع المنصوب بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل المضارع المجزوم بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الافعال الخمسة بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالـة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) فـي تصحيح مفهـوم الفاعل بين طالبات المـجـمـوعـة التجريبية اللواتي يدرسن مـادة قواعد اللغـة العـربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم نائب الفاعل بين طالبات المجـمـوعـة التجريبية اللواتي يـدرسـن مـادة قواعد اللغـة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل اللازم بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يـدرسـن مـادة قـواعـد اللغـة العـربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعـل المتعدي بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يـدرسـن مـادة قـواعـد اللغـة العـربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) فـي تصحيح مفهوم الفعل الماضي المبني للمجهول بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعـة الضابطة اللواتي يـدرسـن قـواعـد اللـغـة العـربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل المضارع المبني للمجهول بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالـة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) فـي تصحيح مفهـوم المفعول بـه بين طالبات المجموعـة التجريبية اللواتي يـدرسـن مـادة قواعد اللـغـة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) فـي تصحيح مفـهـوم المفعول فيه بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مـادة قواعد اللغـة الـعـربـيـة بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم ظرف الزمان بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم ظرف المكان بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم المفعول المطلق بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة العربية بأنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

حدود البحث :-

يقتصر البحث الحالي على:-

١- طالبات الصف الأول المتوسط في قضاءِ الخالصِ للعامِ الدراسي٢٠١٢-٢٠١٣م .
٢- تسعة موضوعاتٍ الاخيرة من كتابِ قواعدَ اللغةِ العربيةِ للصفِ الأول المتوسط ، الطبعة الأولى ، ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣، مطبعة دار الكتب والوثائق – بغداد.
٣- الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٢-٢٠١٣م .

تحديد المصطلحات :-

١- الاثر لغةً :-

- جاء في لسان العرب : انه بقية الشيء والجمع آثار ، أثور وخرجت في اثرهِ ، وفي اثرهِ أي بعدهِ ، والأثرُ بالتحريكِ : وما بقي من رسمِ الشيء ، والتأثير : ابقاء الأثر في الشيء ،وأثرّ في الشيء : ترك فيه اثراً (ابن منظور ، ٢٠٠٥، ٥٢).
- والأثر هو ما بقي بعد ذهاب الشيء أو معظمهُ وعلى ذلكَ فقد يكون ظاهراً ، وقد يكونُ خفياً يحتاجُ إلى بحثٍ وفحصٍ في الوقوفِ عليهِ (داود ، ٢٠٠٨، ٣٠).

- الأثر اصطلاحاً :- عُرف تعريفات عدة منها :

هو النتيجةُ الحاصلةُ من الشيء (صلبيا ، د. ت ، ٣٧).

- هو " النتيجةُ ، وهو الحاصلُ من الشئ العلامةُ ، وهو السمةُ الدالةُ على الشئ . (الشمري ، ٢٠٠٢، ٢٨)

- التعريف الأجرائي: هو النتيجة وهو العلامة وهو السمة الدالة على الحصولِ من بقايا الشئ وأثره

٢- الأنموذج لغة:-

- بضم الهمزة ما كان على صفة الشيء ، أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله ، وقد سمي الزمخشري كتابه الأنموذج في النحو .

(الزبيدي ، د. ت ، ٢٥٠).

- الأنموذج اصطلاحاً :- عُرف تعريفات عدة منها

- انه " صيغٌ من الأطرِ التنظيميةِ التي تقومُ على وجهاتِ النظرِ التفسيريةِ لتحقيقِ أهدافٍ تتعلقُ بعمليةِ التعلمِ والتدريسِ وتوجيهِ نشاطِ المدرس داخلَ غرفةُ الصفِ" (الخوالدة ، ١٩٩٣، ٣٤).
- " انه توظيفٌ لحركاتٍ متتابعةٍ أو متسلسلةٍ يتبعها المدرسُ في بنيةِ المادةِ التعليميةِ المقدمةِ للمتعلمينَ" (ملحم ، ١٩٩٥، ٨) .
- "انه مجردُ مجموعةٍ من أجزاءِ موقف استراتيجي ، وهي طريقةٌ تامة في أجزائِها (الأجزاء الأولية) التي تمَ وضعها بالتفصيلِ" (قطامي وقطامي ، ١٩٩٨، ١٤).
- انه "تقنيةٌ تعليميةٌ – تعلميةٌ تعتمدُ نظرياتَ التعلمِ المعرفيةِ وتُستخدمُ لتحسين فهم الطلبة للتفسيراتِ العلميةِ" (الحساني ، ٢٠٠٠، ١٠) .

التعريف الأجرائي : مجموعةٌ من الخطواتِ والإجراءاتِ المنظمةِ والمتسلسلةِ التي مارستَها الباحثةُ في أثناءِ التدريسِ ، التي تَضمنت تصميمَ المادةِ التعليميةِ وأساليبَ تَقديمها ومعالجتِها ، على وفقِ المراحلِ التي وصفها بوسنر لتحقيقِ الهدفِ المقصودِ وهو تصحيح مفاهيمُ قواعد اللغة العربية المغلوطة.

٣- أنموذج بوسنر Posner :- عُرف تعريفات عدة منها

- أنه "عملية يتمُ من خلالِها استبدالُ الفهمِ الخاطئ الموجودِ لدى الفردِ بالفهمِ الصحيحِ الذي يتوافقُ مع المبادئ العلميةِ ، وضرورةَ تكامل المعرفةِ الجديدةِ مع المعرفةِ السابقةِ في احداث التعلمِ الفعالِ (posner et . 1982 . p.212) .

- **انه " استبدالُ الفهمِ الخاطئ بالفهمِ العلمي الصحيحِ لدى الفردِ ضمن مرحلتين هما :**

أ- مرحلةُ استكشافِ أنماطِ الفهمِ الخاطئ لدى الفرد.

ب- مرحلةُ استخدامِ إسلوبٍ أو استراتيجيةٍ للمعالجةِ وتقديمِ الفهمِ الصحيحِ .

(صابريني والخطيب ، ١٩٩٤، ١٣)

- أنه "أنموذجٌ يرادُ منه إحداثُ تغييرٍ في المفاهيمِ المغلوطة واستبدالِها بمفاهيمِ صحيحةٍ مسندةٍ إلى أربع استراتيجيات هي :(التجسيرُ ، التمييزُ ، التبادلُ ألمفاهيمي ، التكاملُ)" (قدوري ، ٢٠٠٧، ١١).

أما التعريف الإجرائي لأنموذج Posner في التغيير ألمفاهيمي :

هو توظيفُ الباحثةِ للخطواتِ الأربعةِ التي افترضها بوسنر ١٩٨٢م (التجسيرُ، التمييزُ ، التبادلُ ، التكاملُ) في مادةِ قواعدِ اللغةِ العربيةِ للصفِ الأولِ المتوسطِ لتصحيح المفاهيم المغلوطة لدى طالباتِ المجموعةِ التجريبيةِ .

٤- المفهوم لغةً :-

- جاءَ في لسانِ العرب : الفهم : معرفُتك الشئ بالقلب ، وفَهْمتُ الشيء عقلته وعَرفْتُه. (ابن منظور، ٢٠٠٥، ٣٥٧)

- **فهم :** (فَهِمَ) الشيء بالكسر (فَهْماً) و(فَهَامةً) أي عَلِمهُ ، وفُلانٌ (فَهِمٌ) . و(استَفْهَمَه) الشيء (فأفْهَمَه) و (فَهّمه تفهيماً) . و(وتَفَهّمَ) الكلامَ فَهِمهُ شيءً بعد شيءٍ .

(الرازيّ ، ١٩٩٠، ٥١٣) .

- المفهوم اصطلاحاً :- عُرفَ تعريفات عدة منها

- **أنه** "عبارةٌ عن زمرةٍ من الأشياءِ أو الرموزِ أو الحوادثِ يمكن أن يشارَ اليها بأسمِ أو رمزٍ معينٍ" . (ميرل وتينسون ، ١٩٩٣، ٧)
- **أنه** " فئةٌ من المعلوماتِ أو المتغيراتِ بينها خصائصَ مشتركةَ ، ويتضمنُ ذلكَ عملياتُ التمييزِ والتقييمِ والتصنيفِ وهذهِ المعلوماتِ أو المتغيراتِ التي يكونُ تمييزُها وتعميمُها ثم تصنيفُها إلى فئاتٍ تبعاً لما بينها من خصائصٍ مشتركةٍ قد تكونُ أشياء ، أو احداثاً أو اشخاصاً أو أفكاراً أو غير ذلكَ".(أبو حطب وصادق ، ١٩٩٦، ٥٩٧).
- **أنه** "فئةٌ من المتغيراتِ بينها خصائصَ مشتركةَ وهذه المتغيراتِ قد تكونُ أشياء أو احداثاً أو أشخاصاً واستخدامَ الأسماءِ للدلالةِ على المفاهيمِ " (قطامي وقطامي ، ١٩٩٨، ١٥٧).
- **أنه** "عبارةٌ عن تكوينٍ عقلي ينشأ عن تجريدِ خاصيةٍ أو أكثر من حالات جزئية متعددة يتوفر في كل منها هذه الخاصية" . (زيتون ، ٢٠٠٠، ١٤٠)

التعريف الإجرائي للمفهوم :- هو المصطلحاتُ الخاصةُ بموضوعاتِ قواعدِ اللغةِ العربيةِ للصفِ الأولِ المتوسط التي تجمعُ معاً على أساسِ خصائصِها المشتركةِ والتي يمكن التمييزُ بينها وبينَ المجموعاتِ الأخرى ، والتي تقاسُ في هذهِ الدراسةِ بالاختبارِ المعّدِ لقياسِ مدى تغيرها لدى طالباتِ المجموعةِ التجريبيةِ .

٥- التصحيح المفاهيمي :- عُرف تعريفات عدة منها :-

- "المفهومُ الذي استخدم ليدلَ على الفهمِ غيرِ المقبولِ من قبلِ العلماءِ والمقدمِ بواسطةِ الطالبِ، وليسَ من الضروري أن يكونُ خطأ ، وأنما يصلحُ مع بعض المواقفِ الصفيةِ والحياتيةِ من خلالِ الحصيلةِ اللغويةِ المكتسبةِ أثناءَ تفاعُلِهم في غرفةِ الصفِ والبيئةِ المحيطةِ به . (hashwah . 1986 . 229 – 249)
- " بأنه عمليةُ تغيير في البنيةِ المعرفيةِ للفردِ ، يتمُ هذا التغيير إمّا بربطِ المفهومِ الجديدِ ودمجهِ بالمفاهيمِ المختزنةِ في البنيةِ المفاهيميةِ لديه أو تغيير جذري فِيها بتبديلِ المفاهيمِ الموجودةِ بمفاهيمِ علميةٍ سليمةٍ " (المولى، ١٩٩٩، ١٣).

ـ أنه "اعادةُ ترتيب وتنظيم أو استبدالِ المفاهيمِ الموجودةِ في الإطارِ المفاهيمي للمتعلمِ بما يتلاءمُ مع الخبرةِ الجديدةِ " . (smith . 1993 . p: 111)

ـ بانه "تفاعلُ المعرفةِ الجديدةِ مع المعرفةِ الموجودةِ لدى المتعلمِ من أجلِ دمجِها في الاطارِ المفاهيمي لديهِ (السنجاري ، ١٩٩٧، ٥٥).

التعريف الاجرائي : هي المعلوماتُ والتفسيراتُ والأفكارُ والمفاهيمُ التي توجدُ لدى طالباتِ الصفِ الأولِ المتوسطِ عن المفاهيمِ النحويةِ التي يتضمنها كتابِ قواعدِ اللغةِ العربيةِ والتي تعبرُ عن رؤيتهم لهذهِ المفاهيمِ بطريقةٍ تخالفُ التفسيراتُ المقبولةُ والمناسبةُ للمستوى العَقلي لدى الطالباتِ بالشكلِ الذي يؤدي إلى تصحيحِ الخطأ واحلالُ المفهومِ الصحيحِ محلهُ.

٦ـ الفهم المغلوط Miss Concept عُرف تعريفات عدة منها :ـ

ـ أنَّهُ" كلُّ فهمٍ لا ينسجمُ مع ما تَوصلت إليه المعرفةُ العلميةُ السليمةُ لمفهومٍ معينٍ ، وقد يكونُ غيرَ كاملٍ ولا يرقى إلى الفهمِ العلمي السليمِ للمفهومِ". (العياصرة ، ١٩٩٢،١١)

ـ أنَّهُ " تفسيرٌ غيرَ مقبولٍ لمفهومٍ مشروحٍ في جملةٍ أو عبارةٍ تتضمنُ هذا المفهومُ ". (Novak.1995.p.53)

ـ أنَّه " كلُّ فهمٍ لا يتفقَ مَعَ مَا أتَفَقَ عَلَيهِ العلماءُ ".

(الخليليّ وآخرون، ١٩٩٦، ١٠٩)

ـ بأنها " الأفكارُ أو المعلوماتُ أو الخبراتُ أو البُنَى العقليةُ التي تكون في صورةِ المتعلمِ حولَ موضوعٍ أو مفهومٍ محددٍ ، و يخالفُ تفسيرُها التفسيرَ العلمي الدقيقَ والمتكونَ لديهِ قَبلَ المرورِ أو بعدهُ بخبراتٍ أو أنشطةٍ تعليميةٍ معينةٍ". (صبري وإبراهيم ،١٩٩٩، ٥)

التعريف الإجرائيّ للفهم المغلوط :-

بأنَّها الصورُ العقليةُ السابقةُ لدى طالباتِ الصفِ الأولِ المتوسطِ (عينةُ البحثِ) حولَ المفاهيمِ النحويةِ ، التي يُخالفُ تفسيرها التفسيرُ العلمي الدقيقَ ولا ينسجم مَعَ ما توصلت إليهِ المعرفةُ العلميةُ السليمةُ وما أتفقَ عليهِ العلماءُ، التي تم تشخيصها من خلالِ الاختبارِ التشخيصيّ المُعَد لهذا الغرضِ.

٧- قواعد اللغة العربية:- عرف تعريفات عدة منها

- "وسيلةٌ لضبطِ الكلامِ ، وتمكينِ المتعلمينَ من لغتهمِ لإجادةِ التعبيرِ والبيانِ ، وهو ليسَ غايةٌ تُقصَدُ لِذَاتِها ، وإنما وسيلةُ الألسنةِ والأقلامِ عن اللحنِ ، وَتَمكّن من الفهمِ والافهامِ بصورةٍ جيدةٍ ". (دمعة وآخرون، ١٩٧٧، ١١١).

- " فنُ تصحيحُ الكلامِ العربي كتابةً وقراءةً " . (مبروك، ١٩٨٥، ٩)

- " طائفةٌ من المعاييرِ والضوابطِ المستنبطةِ من القرآنِ الكريمِ والحديثِ الشريفِ ومن لغةِ العربِ الذين لم تفسر سليقتهم اللغوية ، يحكمُ بها على صحةِ اللغةِ وضبطها. (طعيمه ومناع ، ٢٠٠٠، ٥٣)

التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية :- ((كلُ ما يتضمنه كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطالباتِ الصفِ الأولِ المتوسطِ من مفاهيمِ نحويةِ وصرفيهِ للعامِ الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م).

٨- المرحلة المتوسطة :-هي المرحلةُ التي تلي المرحلة الابتدائية وتضمُ ثلاثة صفوف في نظامِ التعليمِ في جمهوريةِ العراقِ ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات .

(وزارة التربية ، ١٩٩٦، ٣)

الصف الأول المتوسط :

" انتقالُ الطالبِ من المرحلةِ الابتدائيةِ إلى المرحلةِ الثانويةِ والصفُ الأول المتوسط هو أولُ هذهِ المرحلةِ " (وزارة التربية ، ١٩٧٧، ٨٨) .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات السابقة

اولاً : الجوانب النظرية

- النظرية البنائية

- المفاهيم

- التصحيح المفاهيمي

ثانياً : الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الاجنبية

- المحور الاول : النظرية البنائية :

تعتمد الفلسفة البنائية على نظرية بياجيه التي ترى أن التعلم المعرفي يتم من خلال التكييف العقلي للفرد ، بمعنى حدوث توازن في فهم الواقع والتأقلم مع الظروف المحيطة ، ولذلك فإن التعلم البنائي يقوم على تنظيم التراكيب الذاتية للفرد بقصد مساعدته في **احداث التكييف المطلوب** ، ولهذا فإن البنائيين يؤكدون على التعلم القائم على المعنى أو الفهم ، ولذا ينبغى تشجيع المتعلمين على بناء معارفهم واعادة تركيب وتنظيم تلك المعرفة بطريقة تيُسر عليهم ادراك المواقف التعليمية وفهمها وتفسيرها (الهويدي ، ٢٠٠٥، ٢٩٩).

إن النظرية البنائية للتعلم تؤكد على أهمية بناء المتعلمين ثم اعادة بنائهم للمعاني الخاصة بافكارهم المتعلقة بكيفية عمل العالم وأن الخبرة تتطلب اثارة جميع الحواس عند المتعلم حتى يحصل على تعلم ذي معنى ، ويمكن وصف البنائية من خلال مثل صيني قديم يحمل أهدافها " أسمع وأنسى " ، " أدى وأتذكر " ، " أعمل وأفهم " حيث تعد النظرية البنائية في التربية جزءاً من التفكير الجديدة الذي ينسب إلى بياجية (خطابية ، ٢٠٠٨، ١٠٦ ، ١٠٧).

*** ما هو مفهوم النظرية البنائية :-**

تعددت المفاهيم في تحديد مفهوم النظرية البنائية حيث عرفها المعجم الدولي للتربية على أنها رؤية في نظرية التعلم ، ونمو الطفل ، وقوامها أن الطفل يكون نشاطاً في التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (زيتون وزيتون ، ٢٠٠٣، ١٧).

ويرى جوزيف نوفاك البنائية بأنها " الفكرة (التصور) التي يبنيها البشر ، أو هي عملية بناء معني داخل أفكارهم نتيجة جهد مبذول لفهمها أو استخراج معني منها ويقول نوفاك أن هذا البناء يتضمن في بعض الأحيان تميزاً لأنظمة جديدة في الأحداث أو الأشياء واختراع مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة ، وتميز علاقات جديدة وإعادة بناء الأطر المفاهيمية لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى " (نوفاك وجووين ، ١٩٩٤، ٨٦).

كما تعرف البنائية بأنها " نظرية تقوم على توجيه المعلمين والمتعلمين على اكتساب المعرفة بيد عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية بنظر المتعلمون إليها كمفكرين ، تؤدي إلى اكتشاف ، وبناء خطوات عمل ، وتعميق معاني المفاهيم ، واستخدام التقويم الأصيل ، كما أنها تنبذ المعرفة التي تكتسب بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلم كالتلقين " (نادية ، اليسام ، ٢٠٠٣، ٢٥)

ويرى زيتون ان البنائية عبارة عن عملية استقبال للتراكيب المعرفية الراهنة ، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم (زيتون ، ٢٠٠٢، ٢١١).

وعرف الوهر النظرية البنائية بأنها " نظرية تقوم على اعتبار ان المتعلم لايتم عن طريق النقل الالي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء على خبرته ومعرفته السابقة " (الوهر ، ٢٠٠٢، ١٠٦).

وعرف روجر بايبي التعليم البنائي ، بأنه " عملية قائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد أهمية أن يكون التعلم ذا معنى ، وللوصل إلى ذلك فإن على المتعلم أن يستخدم كل معارفه وتجاربة السابقة الموجودة في بنيته المعرفية ، ليتمكن من فهم المعارف الجديدة وبنائها ، ويتم في هذا التعليم مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية على وفق مراحل متتالية هي : الاندماج (Engage) والاستكشاف (Explore) ، والشرح (Explain) ، التوسّع(Elaborate) ، والتقويم (فهمي وعبد الصبور ، ٢٠٠١، ، ١٢١– ١٢٠).

ويرى السعدني وعودة أن البنائية هي عملية استقبال تنطوي على اعادة بناء المتعلم معانٍ جديدة داخل سياق معرفتهِ الآتية ، وخبرته السابقة وبيئة المتعلم حيث تمثل كل من خبرات الحياة الواقعية والمعلومات السابقة ، إلى جانب مناخ التعلم (السعدني وعوده ، ٢٠٠٦، ، ١١٥).

وعرف براون وفلودن البنائية على انها موقف فلسفي يهتم بالبناء العقلي عند المتعلم والنظرية البنائية هي النظرية للمعرفة والتعلم أو نظرية صنع المعنى حيث تقدم شرحاً أو تفسيراً بطبيعة المعرفة وتكوين التعلم الإنساني كما تؤكد ان الأفراد يبنون فهمهم أو معارفهم الجديدة من خلال التفاعل مع ما يعرفونه ويعتقدون من الأفكار والأحداث وأنشطة مروراً بها من قبل (Prawat & folden ،1994، ٣٩).

وترى الباحثة انه من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن النظرية البنائية فلسفة تربوية قائمة على بناء المعرفة من قبل المتعلم نفسه بطريقة فاعلة تحمل معنى من خلال خبرته السابقة ، وهي تؤكد في أساسها على الدور النشط للمتعلم في وجود المعلم الميسر والمساعد على بناء المعنى بصورة صحيحة ، وبشكل سليم في بيئة تساعد على التعلم .

مبادئ النظرية البنائية :- يمكن توضيح مبادئ البنائية بالآتي :

١- معرفة المتعلم السابقة Prior Knowledge هي محور الارتكاز في عملية التعلم Learning Process ، وذلك كون الفرد (التعلم) يبين معرفته في ضوء خبراته السابقة .

٢- المتعلم يبين Construct معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتياً ، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي ، أو البيئة الخارجية من خلال تزيده **بمعلومات** وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع **المعنى العلمي** الصحيح .

٣- لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بيئة الفرد (المتعلم) المعرفية ، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة .

٤- ان التعلم learning يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد (المتعلم) مشكلة أو موقفاً أو مهمة Task حقيقة واقعية .

٥- لا يبنى المتعلم معرفته بمعزل عن الاخرين ، بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي Social Negotiation معهم .

٦- المعرفة القبلية للمتعلم شرط اساسي لبناء التعلم ذي المعنى ، حيث ان التفاعل بين المعرفة بين المتعلم الجديدة ومعرفتهِ القبلية تعد احدى المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى .

٧- التعلم عملية تحتاج لوقت ، إذ إن التعلم لا يحدث بشكل أني مباشر ، ولاحداث التعلم ذي المعنى نحتاج إلى اعادة التأكيد على افكار معينة وتأمل معاني جديدة واستخدامها في مواقف حياتية . (زيتون ، ٢٠٠٧ ، ١٩ – ٢٠) (الترتوي والقضاة ، ٢٠٠٦ ، ٣٥١).

من خلال العرض السابق لمبادئ البنائية نلاحظ الاتفاق على المبادئ الاتية :

١- تعد المعرفة السابقة للمتعلم ضرورية لحدوث التعلم الجديد حيث يبني المتعلم خبرتهِ الجديدة في ضوء معرفتهِ السابقة ٠

٢- يبني المتعلم معرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين ٠

٣- يبني المتعلم معرفته على أفضل وجه عندما يواجه بموقف أو مهمة أو مشكلة حقيقية ٠

افتراضات النظرية البنائية :-

تنطلق النظرية البنائية في التعلم المعرفي من عدة منطلقات تسمى افتراضات النظرية البنائية وهي :

١- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه .

٢- تتضمن عملية التعلم اعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض مع الآخرين .

٣- تهيئ للمتعلم أفضل الظروف يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية .

٤- الهدف من عملية التعلم الجوهري هو احداث تكيف يتواءم مع الضغوط المعرفية عن الممارسة على خبرة الفرد .

٥- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى .

٦- يجب اعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم بدلاً من تدريب السلوك .

٧- يجب النظر إلى أخطاء الطلاب واستجاباتهم غير المتوقعة على انها انعكاسات التعلم لفهم الطلاب . (زيتون ، ٢٠٠٢، ١٨٩) (زيتون ، ٢٠٠٣، ١٠٧).

٨- يبني الفرد معرفته الخاصة بنفسه عن طريق استخدام العقل ، والخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد ، أي أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع المعطيات العالم المحيط به ، ولا تنتقل المفاهيم والمبادئ والأفكار من فرد لآخر بمعناها نفسه ، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصاً به (الطنطاوي ، ٢٠٠٢، ، ١١– ١٢).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن افتراضات النظرية البنائية تؤكد على تعلم القائم على المعنى ، فيوظف المتعلم ما تعلمه لبناء معرفة جديدة ، لذلك يقع على المعلم العاتق الأكبر من أجل تنظيم بيئة المتعلم قيامة بالأنشطة المختلفة وتوجيهه لبناء تعلم ذي معنى .

النظريات التي تستند اليها البنائية :

١- النظرية البياجية : في التعلم المعرفي والنمو المعرفي .

٢- النظرية المعرفية : في معالجة الطالب للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم .

٣- النظرية الاجتماعية : في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان .

٤- النظرية الإنسانية : في ابراز أهمية المتعلم ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها (زيتون ، ٢٠٠٧، ٤٩).

خصائص النظرية البنائية :

هناك عدة خصائص للنظرية البنائية والتي يمكن أن يكون لها تأثيراً في المواقف التعليمية :

١- يأتي المعلم إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيميه ، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين ، ولكن أيضاً اراؤهُ الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في التفاعل داخل الفصل ٠

٢- المعرفة ليست خارج المتعلم ولكنها تبني فردياً وجماعياً فهي متغيره دائماً ٠

٣- تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة ، يكون للمتعلم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى ٠

٤- التدريس ليس نقل المعرفة ، ولكنها يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل ، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم ٠

٥- المنهج ليس ذلك الذي يتعلمه ، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر ، والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم ٠

٦- تولد البنائية آراء مختلفة عن طريق التدريس والتعلم ، وكيفية تنفيذها في الفصل ، حتى تكون متفقة مع المتطلبات العالمية للمناهج والتي تنص على أن أفكار المتعلمين تتغير مع اتساع خبراتهم ٠ (محمد ، ٢٠٠٤ ، ١٠٠ – ١٠١)٠

مميزات النظرية البنائية :

اختلف تقبل العلماء والمفكرين للنظرية البنائية بناءاً على ما قدمته فمن وجد خصائصها ومميزاتها ورحب بها كطريقة جديدة ومنهم من تعامل معها بتحفظ على ايجابياتها وسلبياتها ، ومنهم من صدها ٠ وهذا هو السبب وأساس ظهور النظريات والمدارس الفكرية ٠ وقد حددت الادبيات تلك المميزات والسلبيات في الاتي : حدد عفانه ونائله الخزندار (٢٠٠٧ ، ٢٢ – ٢٦) المميزات التالية :

هناك عدة خصائص تميز استخدام النظرية البنائية في التعلم ويمكن حصرها في الاتي :

١- يحقق التعلم البنائي الجودة والنوعية من خلال أن المتعلم يقوم بدور المستكشف والمجرب والباحث والمناقش المتفاعل فهو يرغب في التعلم ليس من أجل النجاح بالاختبار بل للاستفادة مما تعلمه في حياته العلمية والعملية المستقبلية ايضاً ٠

٢- اثارة تفكير المتعلم وتنمية ميوله وقدراته ٠

٣- تحقق مهارات التعاون بين المتعلمين والمجتمع ٠

٤- احترام شخصية المتعلم وتنمية الشخصية المبتكرة القادرة على حل المشكلات ٠

٥- مراعاة مستويات المتعلمين واستعدادهم وميولهم ومراحل نموهم.
٦- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك بتوفير فرص للتعليم تناسب الميول والقدرات المختلفة .
٧- توفير الوسائل التعليمية والانشطة والتقنيات التي تساعد على الفهم القائم على الخبرة .
٨- زيادة الصلة بين المدرسة والمتعلم من خلال اثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي .
٩- الاهتمام بالتقويم من خلال إعداد نماذج من الأسئلة على مستويات عليا من التفكير بغرض خلق الشخصية المفكرة والمبتكرة (١١٩، ٢٠٠٥، خطابية)
١٠- تعمل النظرية البنائية على تنمية الابداع في التعلم (٣-٤ ، 1997، Walsh) .
١١- المساعدة في تطوير وتغيير طرق التدريس والبيئة الصفية بشكل منظومة بدءاً من المعلم وحتى الإدارة التعليمية .
١٢- يساعد على تنمية روح التعاون بين الطلبة والعمل سوية بوصفهم فريقاً واحداً .
١٣- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة مما يشجع على استعمال التفكير الإبداعي من ثم تنميته لديهم .(سلامة وآخرون ،٢٠٠٩، ٢٧٩- ٢٨).
١٤- مرعاة مستويات المتعلمين واستعدادهم وميولهم ومراحل نموهم .
١٥- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك بتوفير فرص للتعليم تناسب الميول والقدرات المختلفة .
١٦- توفير الوسائل التعليمية والأنشطة والتقنيات التي تساعد على الفهم القائم على الخبرة .
١٧- زيادة الصلة بين المدرسة والمتعلم من خلال إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي .
١٨- الاهتمام بالتقويم من إعداد نماذج أسئلة على مستويات عليا من التفكير بغرض خلف شخصية المفكرة والمبتكرة .
١٩- تعمل النظرية البنائية على تنمية الإبداع في التعلم .
٢٠- المساعدة في تطوير وتغيير طرق التدريس والبيئة الصفية بشكل منظومة بدءاً من المعلم وحتى الإدارة التعليمية . (٣-٤ ، 1997، Walsh)

السلبيات

وجهت للنظرية البنائية مجموعة من الانتقادات منها كآلاتي حدد زيتون السلبيات التالية :

١- تحصر البنائية الحقيقة في نواتج العمليات العقلية المعرفية أكثر من نواتج التراكيب التاريخية ، والاجتماعية والثقافية .

٢- التركيز على التفكير الوسائلي يجعل الفرد مجرد أداة في التكنولوجيا وليس لخدمة المجتمع ، كما أن التركيز على أسلوب حل المشكلات ينمي التفكير الاستدلالي فقط .

٣- تعرض البنائية على المتعلم ضغوطاً قد لا يقوون عليها .

٤- مهما منح المعلم فرصاً للمتعلمين للتعبير عن أنفسهم ، فهو يتحكم فيما يقال ، ويتحكم في القرارات التي يصل اليها الطلاب (زيتون ، ٢٠٠٣، ٢٧).

٥- بأن جميع الأدبيات الحديثة للنظرية البنائية تثبت صعوبة تعريفها .

٦- لم تشر البنائية إلى الفرق في بناء المعرفة للفرد والذي ينبع من عدد من الاختلافات الاجتماعية الثقافية وطبيعة الإدارة المدرسية .

٧- لا تقدم البنائية دوراً محدداً ودقيقاً للمعلم أثناء التدريس ،فهي تركز أكثر على أفكار التلاميذ أثناء عملية التدريس .

٨- أن الاختلاف بين منظري البنائية في تكوين المعرفة وطرقها يؤدي إلى التأرجح والتشويش في التطبيق الفعلي في الفصل الدراسي .

٩- هناك مشكلتان أساسيتان في تطبيق البنائية في الفصل الدراسي وهي : مشكلة الوقت المتاح للحصة ، طريقة وأسلوب التغيير للبنائية والذي قد لا يحمل معاني حقيقية .

١٠- إن البنائية ترفض الطريقة التقليدية التي تقوم على سلبية المتعلم ، وهذا الرفض ليس جديداً وعمرهُ يصل إلى ٢٥٠ عاماً أو أكثر ، كما أن تشجيع المتعلم والاهتمام به ليس بجديد .

١١- ينادي البنائيون بضرورة جعل التعلم طبيعي بدون تخطيط على حساب اتجاهات المتعلمين ورغباتهم ، ثم ينادون بضرورة تخطيط الدرس والأخذ في الاعتبار المعرفة السابقة للمتعلم ، وهذا تناقض كبير .

ويعتبر نقد نوول (Null ‘2004) للنظرية البنائية فيه تقليل من جهود العلماء فزعم أن المبادئ التي تنادي بها البنائية قديمة ، لكنها لم تكن قديمة ظهروها ، وان كانت كذلك فكيف ظهر العديد من المنظرين الذين أطلق عليهم البياجيين نسبةً إلى تمسكهم بفكر بياجية ، كما أن الأختلاف في المعاني والمصطلحات يعود إلى الترجمة لأعمال العلماء من الفرنسيين والروسيين والألمانيين كل ذلك يؤثر سلباً في المعاني وطرق توصفها .(Null, 2004,181- 188)

- المحور الثاني المفاهيم

تكوين المفهوم :

تبدأ المفاهيمُ في التكوينِ في المرحلةِ الأولى بعد الولادة ، إذ يبدأُ الطفلُ بالتعرفَ على العالمِ المحيطِ بهِ من خلالِ حواسهِ ، فيبدأ الطفلُ بتكوينِ مفاهيمهِ من خبراتهِ اليوميةِ (سلامة ، ١٩٨٨، ٩٣).

ويشيرُ فيجو تسكي إلى تكوينِ المفهومِ على احتساب انهُ نشاط عقلي معقدٌ ، تمارسُ فيهِ جميعُ الوظائفِ العقليةِ الأساسيةِ ، ومن ثم فانَّ ممارسةَ الفردِ لهذهِ الوظائفِ لا يعني انَّهُ تعلمَّ المفهومَ ، إذ أن الفرد في أثناءِ هذهِ الممارسةِ لا يكون قد توصل إلى مراحلِ التعرفِ على أبعادِ ما ينتمي إلى المفهومِ وما لا ينتمي اليه .

ويذكرُ الحسنُ وزملاؤهُ أن تكوينَ المفهومِ حسَب رأي فيجو تسكي يمرُ ضمن مراحلٍ متتاليةٍ وهي :

١- الصورةُ التوفيقية .

٢- مرحلةُ تآلف المتباينات .

٣- مرحلةُ التجريد (الحسن وآخرون ، ١٩٩٥، ٧١– ٧٢).

أن الأساسَ في تكوينِ المفهومِ هو أن يعرفَ المتعلمُ العلاقاتَ الموجودةَ بينَ مجموعةِ الحقائقِ وهذا يتطلبُ عملاً عقلياً ولذلكَ يقالُ ان المفهومَ بناءٌ عقليٌ ينتجُ عن معرفةِ المتعلمِ العلاقات الموجودةِ بينَ مجموعةٍ من الحقائقِ لهذا فانَّ عمليةَ تشكيلِ المفهومِ عمليةٌ شخصيةٌ . وهذا ما أكدهُ سعادة واليوسف عندما أشارَ إلى أن المفاهيمَ تُبنَى من تصوراتٍ تحصلُ من خلالِ الحواسِ الخمس (البصرِ والسمعِ والذوقِ واللمسِ والشمِ) ومن الذكرياتِ والتخيلاتِ ومن نتاجِ الفكرِ الخيالي (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨، ١٤).

ويشيرُ بياجيه Piaget إلى أنَّ المتعلمَ يعتمدُ في تكوينِ مفاهيمهِ على الملاحظةِ التي تَصلُ به إلى ادراكِ المظاهرِ المختلفةِ ، ومن ثم تَحليلُ تلكَ الصفاتِ لمعرفةِ المشتركِ فيها وغير المشتركِ ، ثم استنتاجُ الصفاتِ العامةِ الجوهريةِ .

وتعَّدُ مرحلةُ تكوينِ المفاهيمِ بداية المفاهيمِ المختلفةِ ، وتتكونُ المفاهيم المتصلة بالأشياءِ الماديةِ نتيجةَ نمو خبراتِ المتعلمِ ، مثل تكوينُ المفاهيمُ المتصلةُ بالأكلِ والشرابِ والملبسِ والأشخاصِ ، أمّا المفاهيمُ المجردةُ فتأتي في مرحلةٍ لاحقةٍ (الطيب ، ١٩٩٢، ٧٢).

وذكرَ السيد وآخرون (١٩٨٣م) أن(Child) يَرى أنَّ تكوينَ المفهومِ يحتاجُ إلى شرطين هما:

الأول :- ضرورةُ إدراكِ المتعلمِ العناصرَ المشتركةَ لموضوعاتِ الأحداثِ ، وضرورةُ تجريدُها لتكوينِ التعميمِ .

الثاني :- ضرورةُ أن يكونَ المتعلمُ قادراً على التمييزِ بينَ العناصرِ المتصلةِ بالمفهومِ وتلكَ التي لا صلةَ لها بالتكوينِ الدقيقِ لمفاهيمهِ .

وهناك ثلاثَ مراحلِ لتكوينِ المفاهيمِ تتمثلُ فيما يلي :

١- **المرحلةُ العلميةُ أو الحسيةُ :** وذلكَ مِن خلالِ التفاعلِ المباشرِ مع الأشياءِ اذ يشكلُ المتعلمُ المفهومَ وهنا تتضحُ أهميةُ استخدامِ المعملِ في تشكيلِ المفاهيمِ واكتسابِها.

٢- **المرحلةُ الصوريةُ :** وفيها يتمثلُ المتعلمُ معلوماتهِ عن طريقِ الصورِ الخياليةِ الذهنيةِ .

٣- **المرحلةُ الرمزيةُ :** وهي التجريدُ واستخدامُ الرمزِ .

أنواع المفاهيم :

تعد المفاهيمُ أساسَ المعرفةِ العلميةِ ويتضحُ ذلكَ مِن تعريفِ العلمِ بأنه سلسلةٌ من المفاهيمِ والأنساق المفاهيميةِ والمبادئ التي جرى تطويرِها نتيجةَ الملاحظةِ فالمفاهيمُ أساسَ العلومِ وذلكَ لأن الأنساق المفاهيميةِ تتكونُ من مفاهيم والمبادئ تتكون من أنساقٍ مفاهيميةٍ **(أبو عاذره ، ٢٠١٢، ٣٤).**

وقد صنفت المفاهيم تبعاً لدرجة تعلمها :-

١- مفاهيمُ خاصةٌ بتصنيفِ الأحداثِ أو الأشياءِ ، وتهدفُ في الأصلِ إلى وصف وتسهيلِ الدراسةِ العلميةِ للحدثِ أو الشيءِ ، المفهوم ، من هذا النوع عبارةٌ عن مجموعةٍ من المثيراتِ تجمعَها صفاتٌ مشتركةٌ ، قد تكون هذهِ الصفاتِ ممثلةً لأشياءٍ أو عملياتٍ معينةٍ ، وعند تجريد تِلكَ الصفاتِ عن الأشياءِ أو العملياتِ أو الأشخاصِ تُعطي اسماً أو مصطلحاً .

٢- مفاهيمُ تعبرُ عن قوانينَ أو علاقاتٍ ، وهذا ليسَ مجردُ تقسيمِ الأشياءِ والأحداثِ أو الظواهرِ، بل تصنيفُها حسبَ ما يجمعَها من صفاتٍ مشتركةٍ بينها.

٣- مفاهيمُ مبنيةٌ على فروضٍ وتكويناتٍ فرضيةٍ ذهنيةٍ ، وتقومُ على هذهِ المفاهيمِ بعض النظرياتِ العلميةِ ، التي تهتمُ بتفسيرِ العلاقاتِ والقوانينِ (قلادة ، ١٩٨٢، ٤١٩).

وقد صنف سعادة ١٩٨٤المفاهيم إلى صنفين وهما :-

١- **المفاهيمُ الماديةُ :** وهي مفاهيمُ يمكن تَنميتها عن طريقِ الملاحظةِ والخبراتِ المباشرةِ أو عن طريقِ استخدامِ الوسائلِ التعليميةِ مثل: جبل ، بحيرة ، نجم ، كوكب.

٢- **المفاهيمُ المجردةُ :** وهي المفاهيمُ الأكثرُ تجريداً وصعوبةً من النوعِ الأولِ وتذهبُ إلى أبعدِ الخبراتِ المباشرةِ ومن أمثلتها مفهومُ الحريةِ ، التعاونِ ، التلوثِ ، الطاقةِ الشمسيةِ (سعادة ، ١٩٨٤، ٣٢٦).

ويرى زيتون (١٩٩٦) إمكانية تصنيف المفاهيم إلى الأنواع الاتية :-

١- **مفاهيمُ ربطٍ :** وفيها تتكاملُ فكرتانِ أو أكثر لتكوين مفهومٍ واحدٍ.

٢- **مفاهيمُ فصلٍ :** وهي عكسُ مفاهيمُ الربطِ وتتكونُ على أساسِ فصلِ الأفكارِ.

٣- **مفاهيمُ علاقةٍ :** تعبرُ عن علاقاتٍ بينَ شيئينِ أو مفهومينِ أو أكثر.

٤- **مفاهيمُ تصنيفيةٍ :** تتضمنُ وقوعُ المفهومِ ضمنَ تصنيفِ أو تقسيمٍ معين.

٥- **مفاهيمُ عمليةٍ (إجرائية) :** وهي مفاهيمُ تتضمنُ القيامُ بعملٍ أو اجراءٍ معين . (أبو عاذرة ، ٢٠١٢،٣٥– ٣٦) .

وهناكَ أيضاً المفاهيمُ الإدراكيةُ التي تشملُ الأشياءَ الماديةَ كقطةٍ وزهرةٍ ، اذ ان الأطفالَ يبدؤونَ في اكتسابِ هذهِ المفاهيمِ قبل اكتسابهمِ للغةِ .

وهناكَ أيضاً المفاهيم العلمية والتي نفهمها من خلالِ وظائفها كالكرسي والمفاهيم النظرية وهي ذات الطبيعة المجردة (عبد الفتاح ، ١٩٩٧، ١٠).

وتتفقُ الباحثةُ مع تصنيف (سعادة ، ١٩٨٤) في تصنيفِ المفاهيمِ إلى ماديةٍ (محسوسة) ومجردة لأنه يعد تصنيفاً بسيطاً ومناسباً للمفاهيمِ التي استهدفها البحث الحالي .

خصائص المفهوم

للمفهوم عدة خصائص يمكن اجمالها بالاتي :

١- التميزُ أي أنه يصنفُ الأشياءَ والمواقفَ ويُميزُ بينَهما.

٢- التعميمُ أي انَّه لا ينطبق على شيءٍ أو موقفٍ واحدٍ بل ينطبقُ على مجموعةٍ من الأشياءِ أو المواقفِ.

٣- الرمزيةُ فهو يرمزُ فقط لخاصيةٍ أو مجموعةٍ من الخواصِ المجردةِ (سلامة ، ٢٠٠٤، ٥٤).

٤- تَعتمدُ المفاهيم في تكوينِها على الخبرةِ السابقةِ التي يكسبُها الطفلُ من خلالِ الأسرةِ والفرص التعليميةِ التي يتعرضُ لها ويضافُ إلى هذا أن هناكَ جوانبٌ انفعاليةٌ وجوانبٌ إدراكيةٌ ترتبطُ بتكوينِ المفاهيمِ والمُدرَكاتِ .

٥- يتمُ انتظامُ المفاهيمِ في تنظيماتٍ أفقيةٍ ورأسيةٍ فالتنظيمُ الأفقي يدلُ وجودِ بعضِ الخصائصِ المشتركةِ ولكن نظراً لاختلافِها في بعضِ الصفاتِ فيأتي هذا التنظيمُ الرأسي.

٦- لا يمتلكَ الأشخاصُ المفهومِ نفسه فكلِ شخصٍ يختلفُ عن الآخرِ مِن حيثِ القدرات العقليةِ والخبرات التعليمية.

٧- لكي يتعلم الإنسانُ مفهومَ عَامَاً لابد من تعلمِهِ بعضَ المفاهيمِ الخاصةِ التي يتكون مِنها المفهومُ العام (بطرس ، ٢٠٠٤، ، ٥٤– ٥٦).

وهناكَ بعضُ الخصائصِ التي يتصفُ بها المفهومَ وهي تعطي دلالةً واضحةً عن طبيعةِ المفهومِ وطريقةِ نمائهِ في أذهانِ المتعلمينَ وتذكرُ الباحثةُ البعض منها :

١- المفاهيمُ تنمو بإستمرارِ ، وتتدرجُ في الصعوبةِ من مرحلةٍ إلى اخرى .

٢- ان العلمَ ينمو بنمو المفاهيمِ .

٣- المدرسةُ تقومُ بدورٍ مهمٍ في تشكيلِ المفاهيمِ .

٤- المفاهيمُ تتولدُ بالخبرةِ وبدونِها تكونُ ناقصةً .

٥- تختلفُ مدلولات المفاهيمِ الواحدةِ من شخصٍ لأخرٍ وذلكَ لاختلافِ مستوى الخبرةِ .
٦- إنَّ المفاهيمَ تعتمدُ على الخبراتِ السابقةِ للفردِ .

وظائف المفهوم :

١- تبسيطُ العالم الواقعي من أجلِ تواصل وتفاهم يتسمانِ بالكفايةِ .
٢- المفاهيمُ تمثلُ تركيباً لما نتعلم .
٣- تساعدُ المفاهيم على تنظيمِ الخبراتِ حتى يسهل استدعاؤها والتعاون معها .
٤- المفاهيمُ أكثر الجوانب التعلم فائدة في الحياةِ المعرفيةِ .
وترى الباحثةُ ان استخدام المفاهيم قد يسهلُ كثيراً في فهمِ العباراتِ من خلالِ اشتراكِها في مفهومٍ واحدٍ . (عبد الفتاح ، ١٩٩٧، ١٠)

تعلم المفاهيم :-

يتكونُ البناءُ المعرفي للعلمِ من عددٍ كبيرٍ من الحقائقِ يتمُ تجميعُها في عددٍ من المفاهيمِ، وترابطُ المبادئ والقواعدُ والقوانين بين هذهِ المفاهيمِ ؛ بحيث تقيمُ علاقاتٍ بينها ، ويتضحُ من ذلكَ أن المفاهيمَ لغةُ العلمِ ومفتاحُ المعرفةِ العلمية وأنها لازمةٌ لتكوين المبادئ (أبو عاذره ، ٢٠١٢، ١٥).

فهي تزودُ الفردَ بنوعٍ من الثباتِ أو الاتساقِ لدى تفاعلهِ مع المثيراتِ البيئيةِ المتنوعةِ ، فتساعدهُ على تجاوزِ تنوعِها اللامتناهيةِ ، وتمكنّهُ من معالجةِ الأشياءِ والحوادثِ والأفكارِ مِن خلالِ بعضِ الخصائصِ المشتركةِ التي تؤهلها للانتماءِ إلى صنفٍ معينٍ (بطرس ،٢٠٠٤، ٣٧).

اذن فهي المحورُ الأساسي الذي تدورُ حوله الكثيرَ من مناهجِ الدراسةِ ، وترجعُ أهميةُ دراسة المفاهيمِ أنّها تعتبر الوحداتِ البنائيةِ ، التي تمثلُ معنى العلمِ ، وتحققُ وظيفته في التنبؤ والتفسيرِ ، والفهمِ (الأغا ، ٢٠٠٧، ٥٥).

وتتمُ عمليةُ التعلم إذا استَطاعَ المتعلم أن يَربطَ ما لديه من بُنيَةٍ مفاهيميةٍ مع ما يتلقاهُ من مفاهيمَ جديدةٍ ، فعندما يتعرضُ المتعلمُ إلى مفاهيمَ جديدةٍ فانهُ يقومُ بعملياتٍ عقليةٍ تساعدهُ على

ربطَها بما لديه ِسابقاً من مفاهيمَ في بُنيَتهِ المفاهيميةِ ، ثم مع استمرارِ اكتسابِ المتعلمِ لمثيراتٍ وخبراتٍ جديدةٍ داخلَ المدرسةِ أو خارجها فإن تلكَ المفاهيمَ تَزدادُ عمقاً واتساعاً (أبو عاذرة ، ٢٠١٢، ٢٣).

ان تعلمَ المفاهيم يعّدُ من المجالاتِ الجوهريةِ التي يهتمُ بها التربويونَ ، بينما يهتمُ المختصونَ في المناهجِ وطرائقِ التدريسِ التي يمكن عن طريقِها تعلم المفاهيمَ بطريقةٍ سهلةٍ واقتصاديةٍ وفي الوقتِ نفسهِ يركزونَ على المفاهيمِ مِن حيثِ تضمينها وتنظيمها داخل خبراتِ المنهجِ نجد ان المختصينَ في الدراساتِ السيكولوجيةِ يهتمونَ بدراسةِ أفضلِ الطرائقِ التي يمكن عن طريقِها تعلمُ المفاهيم بطريقةٍ سهلةٍ واقتصاديةٍ . (الشربيني ويسرية ، ٢٠٠٠، ٤٥).

وهناك ثلاث عناصر لتعلم المفهوم :

١- **الأداءُ :** ويتضمنُ سُلوكَ المتعلمِ بعد مرورهِ في خبرةٍ تعليميةٍ ، ويمكن أن يكون الأداءُ تعريفاً لفظياً أو تنظيم مادة ، بحيث يكون المتعلمُ في النهايةِ قادراً على تحديدِ اسمِ المفهومِ والخصائصِ المشتركةِ لمِجموعةٍ من المفاهيمِ .

٢- **الشروطُ الداخليةُ :** وهي الشروطُ المتعلقةُ بما يحدثُ في ذهنِ المتعلمِ ، وتتمثلُ بتمكنِ المتعلمِ من المتطلباتِ السابقةِ اللازمةِ لتعلمِ المفهومِ الجديدِ ، وكذلكَ بمدَى توفُرِ الدافعية للتعلمِ موضوع جديد .

٣- **الشروطُ الخارجيةُ :** وهي الشروطُ المتعلقةُ بظروفِ التدريسِ والبيئةِ التي يكونُ المعلمُ مَعنِياً بتنظيمِها ، لتسهيلِ عمليةِ التعلمِ وَذلِكَ من خلالِ توضيحُ الأهدافِ قبلَ البدءِ بعمليةِ التعلمِ وإعدادِ الخبراتِ المناسبةِ التي تَستثيرُ الخبرات السابقة لديهم ، اثارةُ استعدادُ الطلبة لإكتسابِ المفهومِ من خلالِ تقديمِ الأمثلةِ الموجبةِ والأمثلةِ السلبةِ ، ومن ثم تزويدُ المتعلمَ بالتغذيةِ الراجعةِ المناسبةِ . (أبو عاذر ، ٢٠١٢، ٢٤)

أما اوزبل فيرى ان تعلم المفهوم داخل غرفة الصف يمر بمرحلتين هما :

١- **المرحلة الأولى :** في هذهِ المرحلةِ يكتشفُ الفردُ السماتَ المشتركةَ التي تميزُ المثيراتِ المرتبطةِ بقاعدةٍ ما وهي التي تشكلُ الصورةَ الذهنيةَ للمفهومِ وهي مرحلةٌ تنتهي بالخبراتِ العقليةِ وفيها يستطيعُ الفردُ إستدعاءَ صورةَ المفهومِ حتى في غيابِ الأمثلةِ عنهُ وتسمى هذهِ المرحلةِ بإسمِ المفهومِ .

٢- **المرحلةُ الثانية :** وهـي مرحلةُ تعلم اسم المـفهـوم وفيهـا يتعلمُ الفرد ان الاسـمَ المنطوقَ يمثلُ صـفـاتَ الـمـفـهـومِ الذي تم تشكيلهُ فـي المرحلةِ الأولـى وفي هذهِ المرحلةِ يدركُ الفردُ حالةَ التساوي بينَ الاسـمِ والصورةِ الذهنيةِ الممثلةِ للمفهومِ (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٦، ١٢٧).

العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم :-

١- **نوعُ المفهومِ :-** كأن تكـون مفاهـيـمُ مـاديـةً محسوسةً أو أن تكون مفاهيمُ مجردةً وتعلمُ النوعِ الأولِ يكونُ أسهلَ من الأخيرِ .

٢- **أمثلة المفهوم :-** وهذهِ الأمثلةُ تزيدُ من وضـوحِ وتحديدِ المفـاهـيـمِ ايجابيةً كانت أم سلبيةً أي منتميةً كانت أم غير منتميةٍ .

٣- الخبراتُ السابقةُ للمتعلـمِ وبُنيَتهِ المعـرفيةِ والتي تتشكلُ بصورةٍ تراكميةٍ هرميةٍ تتوافرُ فيـهـا عمليتا التتابعِ والاستمراريةِ .

٤- العمرُ الزمني للمتعلمِ (يونس وآخرون ١٩٩٩، ٥٤) (الجلاد ، ٢٠٠٤، ٣٤٩).

٥- طبيعةُ المفهـومِ العلمي ويشتملُ فـي مَدى فهـمِ المتعلمِ للمـفـاهـيـمِ العلميةِ المجردةِ أو المعـقـدةِ أو ذاتِ المثالِ الواحدِ .

٦- الخلطُ في معنى المفهومِ في الدلالةِ اللفظيةِ لبعضِ المفاهيمِ العلميةِ التي تستـخدمُ كمصطلحاتٍ علميةٍ وكلغةٍ محكيةٍ بينَ النصِ .

٧- النقصُ فـي خلفيةِ المتعلمِ العلميةِ فـإن تعلم الـمـفـهـوم العلمـي يعتمدُ على تعلمِ بعضِ المفاهـيمِ العلميةِ السابقةِ والتكييفِ معها .

٨- صعوبةُ تعلم المفاهيمِ العلميةِ السابقةِ اللازمةِ لتعلم مفاهيم علمية جديدة .

٩- المناهجُ التدريسيةُ غير ملائمة : من حيثِ فلسفةُ البناءِ والتصميم والتحديث .

١٠- عواملُ لغويةُ : كتدريس الطلبة بلغةٍ غيرِ اللغةِ الامِ كما في بعضِ البلدانِ .

١١- طرائق التدريس المتبعة : كاستخدامِ طرائق التدريسِ التقليديةِ السائدةِ .

١٢- المعلمونَ انفسهم : قلةُ التأهيلِ ، قلةُ الحوافزِ ، أخطاءُ مفاهيميةِ .

١٣- مدى دافعيةُ وإستعدادُه المتعلم نفسه للتعلم بوجهٍ عامٍ .

١٤- البيئةُ السلبيةُ التي يعيشُ فيها المتعلمُ والتي تَطمِسُ روحَ الاستقصاءِ العلمِي (زيتون ، ٢٠٠٤، ٨٤).

١٥- طبيعةُ المفهومِ ويتمثلُ في مدى فهمِ المتعلم للمفاهيمِ المجردةِ أو المعقدة .

١٦- الخلطُ بينَ معنى المفهومِ أو الدلالةِ اللفظيةِ و المفاهيم الخاصة .

١٧- النقصُ في خلفيةِ المتعلمِ العلميةِ (أبو جلالة وعمليات ، ٢٠٠١، ٧٠).

١٨- الخلطُ في المعنى الذي ينشأُ بينَ المعاني الدارجةِ غير الدقيقةِ في معظمِ الحالاتِ ، وبينَ المعاني الدقيقةِ لكلماتٍ وعباراتٍ علميةٍ .

١٩- تمييزُ المتعلم عما إذا كانت عبارةٌ معينةٌ تتضمنُ مفهوماً أو قانوناً أو فكرةً ذاتيةً ، وذلكَ يميلُ إلى إعتبارِ هذهِ المكوناتِ المعرفيةِ على انَّها أنواعٌ من المفاهيمِ (سلامة ، ٢٠٠٤، ، ٥٨).

أهمية تعلم المفاهيم :-

أن المفاهيمَ تلعبُ دوراً بارزاً في إبرازِ أهميةِ المادةِ العلميةِ للمتعلمِ ، مما يكونُ لَهُ الأثرَ الأكبرَ في زيادةِ الدافعيةِ للتعليمِ والمشاركةِ الفعالةِ من قبلِ المتعلمِ في العمليةِ التعليميةِ كما ويرجعُ أهميةَ تعلمِ المفاهيمِ إلى :

١- المساعدةُ على زيادة فهم الطلبة للمادةِ الدراسيةِ إذا أن المفاهيمَ تساعدُ على الربطِ بينَ الحقائقِ العلميةِ المختلفةِ من ثم يسهلُ على الطلبةِ تعلمها ويزدادُ فهمهم للمادةِ الدراسيةِ .

٢- المساعدةُ على زيادةِ اهتمامِ المتعلمينَ بالمادةِ الدراسيةِ وزيادة دوافعهم لتعليمها.

٣- المساعدةُ على انتقالِ أثرِ التعلمِ ، فدراسةُ المفاهيم يتيحُ للطلبةِ الفرصةَ لإستخدامِ ما سبقَ أن تعلموهُ من مواقفِ ، وذلكَ لانَّ تعلم المفاهيم يساعدُ الطلبة على إيجادِ العلاقاتِ بينَ العناصرِ المختلفةِ في موقفٍ تعليمي ومن ثم يُمكنّهم أن يتعرفُوا أوجهِ التشابهِ بينَ ما سبقَ أن تعلمُوه والمواقفَ الجديدةَ . (نادر وآخرون ، ١٩٩١، ٢٢)

- المحور الثالث : التصحيح المفاهيمي

خصائص التصحيح ألمفاهيمي :-

التصوراتُ البديلةُ لـها عددٍ مـن الخصائصِ والسماتِ التي تتصفُ بها ويمكن تحديدُ بعض خصائص التصورات البديلة فيما يأتي :

١- ان المتعلم يأتي إلـى المدرسةِ ولديهِ العديدُ من التصوراتِ البديلةِ عن الأشياءِ والأحداثِ التي تربطهُ بما يتعلمهُ .

٢- ان الفهمَ المغلوط لا يتكون فجأةً لدى المتعلمِ ، لكنه يحتاجُ لوقتٍ في بنائهِ كما تتصفُ بصفةِ النمو والتي قد يُبنَى عليها المزيدُ من الفهمِ المغلوط .

٣- الفهمُ المغلوط ثابتٌ بدرجةٍ كبيرةٍ مما يجعلُ من الصعبِ تغييرهُ وخاصةً استخدام طرائقِ التدريسِ التقليديةِ ، التي تكونُ متماسكةً ومقاومةً للتغييرِ .

٤- يشتركُ المدرسون مع الطلبة في نفسِ الفهمِ المغلوط .

٥- يمكن استخدام استراتيجياتٍ حديثةٍ في تعديلِ الفهمِ المغلوط داخل الفصل الدراسي والتي تعني بإحداثِ التصحيحِ المفهومي .

٦- ان الفهمَ المغلوط يؤثرُ سلباً في تعلمِ الفهمِ الصحيحِ ، فهي تعيقُ الفهمِ الصحيحِ لدى المتعلمِ بل تدعمُ أنماطَ الفهمِ المغلوط ومن ثم تعيقُ تعلمهُ اللاحق . (الفالح ، ٢٠٠٥ ، ١٤٣)

كيفية تغيير الفهم المغلوط :-

يتطلبُ تعديلُ الفهمِ المغلوط أو التخلصُ منهُ أن يتحركَ الطلبة عبرَ مرحلة من التطورِ يظهرُ خلالها عدم انسجامٍ واضحٍ مابينَ الفهمِ المغلوط والفهمِ الصحيح ، اذ يحدثُ ما يُسمى بالصراعِ المعرفي أو حالةِ من عدمِ الإتزانِ العقلي ، ومن ثم يتمُ مساعدةَ الطلبة على الانتقالِ إلى المفهومِ المقبولِ علمياً والذي يساعدهم على مناقشةِ أفكارهِم وتصوراتِهم ليتوصلوا إلى تفسيراتٍ أفضل تزيلُ ما لديهم من حالةِ عدم الإتزانِ المعرفي ويذكرُ (زيتون ، ١٩٩٨)أن هناكَ شروطاً لابد أن تتحققَ لكي يحدثُ التصحيح المفهومي وهي :-

١- أن لا يرضى المتعلمُ عن مفاهيمهِ الآتية .

٢- أن يحققَ المتعلمُ أقلَ درجةٍ ممكنةٍ من فهمِ المفهومِ الجديدِ بمعنى وضوحِ المفهومِ الجديدِ .

٣- يجبُ أن تظهرَ معقوليتهِ وفائدةِ المفهومِ الجديدِ لدى المتعلم .

٤- يجبُ أن تظهرَ قوةُ المفهومِ الجديدِ التفسيرَ به والتنبؤ به مِن خلالِ تقديم استبصاراتٍ واستكشافاتٍ جديدةٍ لم يستطيع تقديمها المفهوم المغلوط (زيتون ، ١٩٩٨ ، ١٣٠).

نماذج التصحيح ألمفاهيمي :-

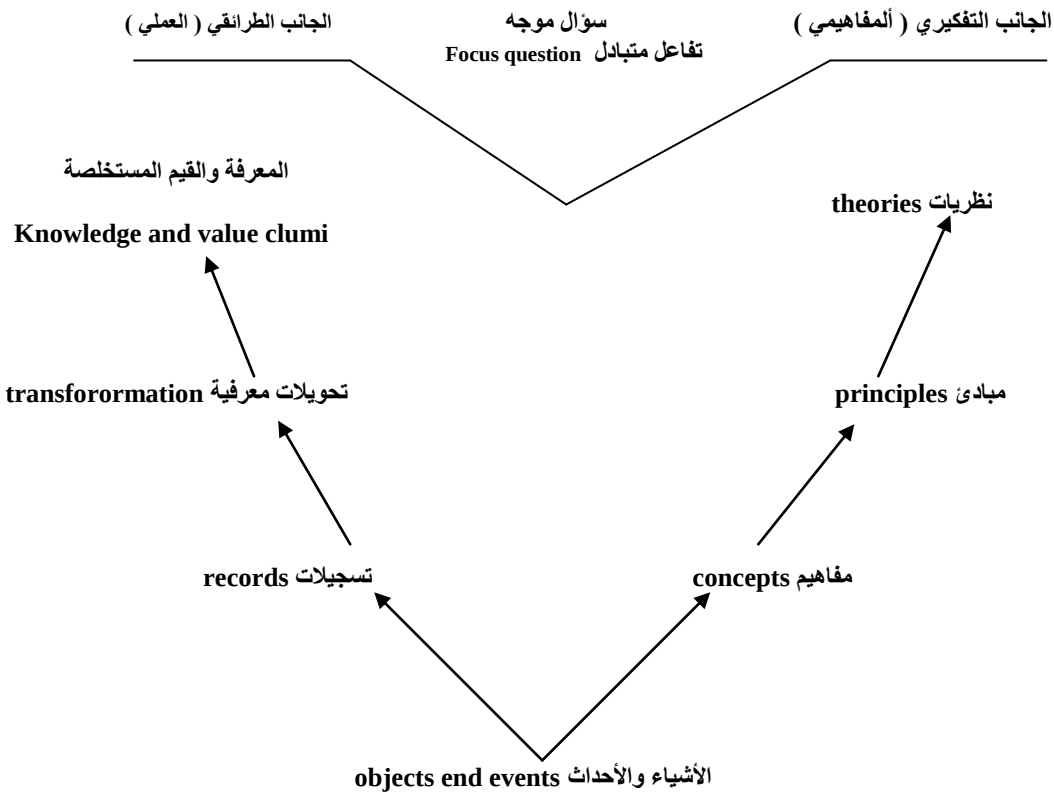
وقد اهتم التربويونَ اهتماماً كبيراً في استراتيجياتِ التغييرِ المفاهيمي لما لها من دورٍ كبيرٍ في تصحيحِ المفاهيمِ لدى الطلبةِ وقد نتجَ عن ذلكَ أنموذجات عدة تعالجُ هذهِ المشكلة ومنها :-

١- أنموذج خريطة الشكل (v) :

ظَهرت هذهِ الخريطةُ على يدِ جوين Gowin والذي قالَ " إن الطلاب يستغرقونَ في العملِ المخبري وقتاً طويلاً لرصدِ البياناتِ عن مشاهداتِهم للأشياءِ التي يجرُونها ومن ثم يحولونَها إلى بيانية وجداولَ وأشكالِ أخرى وصولاً إلى إستنتاجاتٍ أو معارفَ جديدةٍ وهذا يحدثُ دونَ أن يعرفوا كيف تَوصلوا ذلكَ " ولذلك ابتكر Gowin شكلَ سبعة المعرفي الشكل ليساعدَ المتعلمَ على الربطِ بينَ الجانبين العلمي والنظري (خطابية ، ٢٠٠٥، ٢٨٨).

وتتكون خريطةُ الشكل (v) من جانبين : الجانبُ الأيسرُ وهو مفاهيمي يشتملُ على المفاهيمِ والمبادئ والنظرياتِ والجانبُ الأيمنُ قيمي يشتملُ على التسجيلات (الملاحظات التي سُجلت على الأحداثِ أو الأشياءِ محلاً الدراسة) وتحويلاتها (الجداولُ أو الرسومُ) والمتطلباتُ المعرفية والقيمة ويربطُ جانبي الأحداث والأشياء التي توجدُ في بؤرة الشكل (v) ويتمُ التفاعل بين هذين الجانبين من خلالِ سؤال رئيس يقع على الشكل (V) . (زيتون ، ٢٠٠٤ ، ١٢٦) . والشكل (١) يوضح ذلك

الشكل (١)
مكونات أنموذج (v) المعرفي



٢- أنموذج استبانز Stepans في التغيير المفاهيمي :

طورَ استبانز (Stepans ، 1994) أنموذجاً في التغييرِ المفاهيمي يضعُ الطلبة (المتعلمين) في بيئةٍ تعليميةٍ – تعلمية تشجعهم على مواجهةِ مفاهيمهم السابقة وكذلكَ مفاهيمُ زملائهم السابقةِ ، ثم العملُ نحو الحلِ والتغييرِ المفاهيمي وفي هذا يتكون الأنموذج من المراحلِ الست الآتية :

١- يصبحُ الطلبة واعين لمفاهيمِهم السابقةِ حولَ المفهومِ من خلالِ التفكيرِ به ، ثم عمل تنبؤات (والالتزام بنواتج) قبل أن تبدأ أيةُ فعالياتٍ أو أنشطةٍ علميةٍ .

٢- يَعرضُ الطلبة معتقداتهم من خلالِ المشاركةِ مع مجموعاتٍ (تعاونية) صغيرةٍ في البدايةِ ، ثم مع طلبةِ الصفِ كُلِّهم .

٣- يواجهُ الطلبةُ أفكارَهم ومعتقداتِهم من خلالِ اختبارِها ومناقشتِها في مجموعةٍ صغيرةٍ .

٤- يعملُ الطلبةُ نحو حل الاختلاف الذهني (إن وجد) بينَ أفكارهم (اعتماداً على المفاهيمِ المسبقةِ المعلنةِ والمناقشةِ الصفيةِ) ، وملاحظاتِهم ومن ثم (تُبنَى) وتمثلُ المفهومَ الجديدَ أو استيعابهم ومواءمته .

٥- يوسعُ الطلبة المفهوم من خلالِ المحاولةِ لعمل إرتباطات أو علاقات بين المفهوم الذي تم تَعَلمهُ في الصفِ ومواقفَ أخرى بما فيها حياتهم اليومية .

٦- يتمُ تشجيعُ الطلبةِ للذهابِ وراءَ المفهومِ ، كأن يتابع الأسئلةَ الإضافيةَ ، والمشكلاتِ أو المشروعاتِ التي اختارها وذاتِ العلاقةِ بالمفهومِ . (زيتون ، ٢٠٠٧، ٥٠٠– ٥٠١).

٣- أنموذج دورة التعلم :-

تعدّ دورةُ التعلم طريقةً من طرائقِ التدريسِ التي يستخدمها المدرسون في التدريسِ الصفي ، ولكن هذهِ الطريقةِ تقومُ على فلسفةِ النظريةِ البنائيةِ ونظرية بياجيه في النمو المعرفي ، ويعودُ الفضلُ في استخدامِ هذهِ الطريقةِ وتعميمها في التربيةِ الصفيةِ إلى اتكن Atkin وكارابلوس Karaplus (جاسم ، ٢٠٠٠، ١٠١).

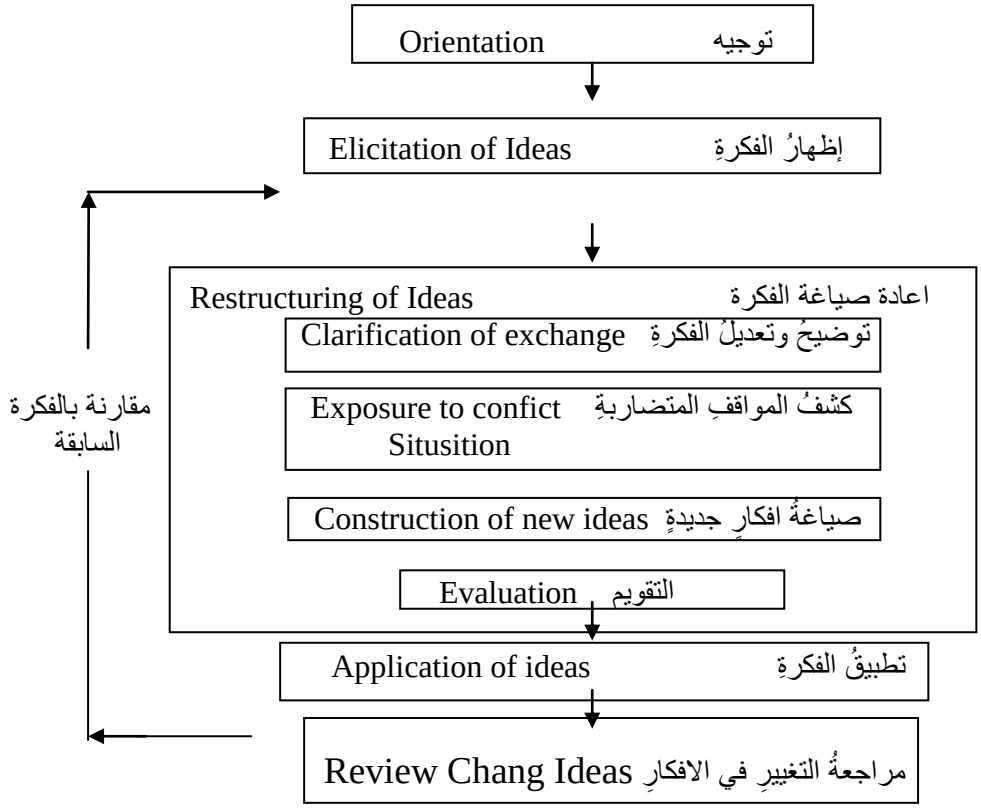
ويسعى أنموذجُ (التعلمُ البنائي ، دورةُ التعلم) إلى مساعدةِ الطلبةِ على بناءِ مفاهيمهم العلميةِ ومعارفهم من خلالِ أربع مراحل متقلصة من مراحلِ دورة التعلم (استكشافُ المفهومِ ، تقديمُ المفهومِ ، استخلاصُ المفهومِ ، تطبيقُ المفهومِ) وهذهِ أربعةُ مراحلَ هي (مرحلة الدعوى ومرحلة الاستكشاف ومراحل لاقتراحِ التفسيرات والحلول ومراحل اتخاذ القرار) ولكل من هذهِ المراحل جانبان هما العلمُ واتقانهِ واعتمدت مراحل أنموذج التعلمِ البنائي على الفلسفةِ البنائية في بناء المتعلمِ لمفاهيمهِ العلميةِ من خلالِ العملياتِ العقليةِ (زيتون ، ٢٠٠٧، ٤١٩).

٤- أنموذج (Driver , 1986) :- وضعت (Driver , 1986) أنموذجها التعليمي ، التي استندت منه الى الفلسفة البنائية لتسهيل أحداثِ التغييرِ المفاهيمي ، وقد أوصت بالسعي لتعديلِ المعرفةِ الموجودةِ لدى الطلبةِ واستبدالها بالتفسيراتِ الصحيةِ وإزالةِ الفهم المغلوط لهذهِ الموضوعاتِ الموجودةِ في أبنيتِهم العقليةِ (Collette & chiaapetla ,1994, p : 58).

أما مراحل انموذج درايفر فهي (التوجيه ، اظهار الفكرة ، اعادة صياغة الأفكار ، تطبيقُ الأفكارِ ، ومراجعةُ تغيير الأفكارِ) (الحيلة ،١٩٩٩، ٢٥٧) (قطامي وقطامي ، ٢٠٠٠، ١٥٠) .

وأشارت درايفر بأن تقسيمَ الطلبةِ إلى مجموعات صغيرةٍ تعدُ من الأساليبِ الجيدةِ والفاعلةِ في إحداثِ التغييرِ المفاهيمي وَأكَدَت الأدبيات والدراسات فعاليته في عمليةِ تصحيحِ الفهمِ المغلوط لدى الطلبة ويتيحُ لهم فُرصَ المناقشةِ والحوارِ وسماعِ الرأي الآخرِ واحترامهِ حتى ولو كان مخالفاً لآراءِ الطلبةِ الآخرينَ بعيداً عن التعصبِ والإبقاءِ على الرأي الأوحدِ .

الشكل (٢)
التركيب العام للتعليم التتابعي الذي يعتمد على التغيير ألمفاهيمي
الممارسة النظرية للاسلوب البنائي



(Collette & Chiappetla ,1994,P:58)

٥- أنموذج (Perkins & Blithe , 1994)

يتكونُ هذا الأنموذجُ من أربعِ مراحلَ أساسيةٍ في تصحيحِ الفهمِ المغلوط لدى الطلبةِ :-

١- **الموضوعاتُ المولدةُ :-** يتمُ في هذهِ المرحلةِ تقديمُ المادة العلمية ذاتَ الصلةِ بحياةِ المتعلمِ اليوميةِ وبيئتهِ المحليةِ.

٢- **أهدافُ الفهمِ** :- وفي هذهِ المرحلةِ توضيحُ أو تحديدُ فهمِ المتعلمينَ للمادةِ التعليميةِ المقدمةِ والتوصلُ إلى الخصائصِ المميزةِ .

٣- **انجازاتُ الفهمِ :-** هو مشاركةُ المتعلمينَ في إنجازِ المهامِ التعليمةِ لمعرفةِ مدى فهمِ المادةِ التعليميةِ .

٤- **التقويمُ المستمر :-** وفي هذهِ المرحلةِ تهيئةُ الفرصةِ للمتعلمينَ لإعطائِهم تغذيةً راجعةً سواءً أكان من المدرس أو من زملائِه لتثبيت الفهمِ الصحيحِ وبلورتِه (Perking & Blythe ,1994 , P – 39).

٦- أنموذج بوسنر وزملائهِ :-

يقولُ بوسنر Posner إن مفاهيمَ المرءِ المركزيةِ هي ناقلاتُ يصبحُ من خلالِها مجالٌ معينٌ مُدركاً (مَفهوماً) ، ومثل هذهِ المفاهيمِ يمكن رَبطها بالتجاربِ والخبراتِ السابقةِ ، التي تَجعلُها تظهرُ على أنها بديهيةٌ وواضحةٌ ، فإننا إذا أردنا فهماً ما بإمتلاكِ صورةٍ ذهنيةٍ ، فإن التصورَ والصورَ غيرها يُفترضُ أن تكون متعلقةٌ بالأشياءِ والعملياتِ الماديةِ ذاتِ العلاقةِ (Stenhous , 1986 : 415) .

وأشارَ شريك Strik وبوسنر Posner إلى أن أجزاء البنيةِ المفاهيميةِ بما في ذلكَ المفاهيمِ والأخطار العلمية يجبُ أن ينظرَ إليها كأمراً ديناميكياً ، وفي تفاعلٍ وتطورٍ ثابتين ، وقد أقرّا بالدورِ الفاعلِ الذي تؤديه العواملُ الاجتماعيةُ والمحفزةُ في بيئةِ التعلمِ (tyson & others , 1997 : 338) .

وتعتمدُ استراتيجياتُ ونماذجه التصحيحِ المفاهيمي ونماذجه على تبصيرِ الطالبِ المتعلمِ وتعريفه بأفكارهِ ومعتقداتهِ العلميةِ التي كونّهَا حولَ موضوعٍ علمي قبل البدءَ بتعليمِ ذلكَ الموضوعَ ، ثم تتوجهُ (الاستراتيجية) بعد ذلكَ إلى تقييمِ تلكَ الأفكارِ والمعتقداتِ وذلكَ بإختبارِ فاعليتِها في تفسيرِ الظواهرِ المرتبطةِ بالموضوعِ ، ومن ثم التوجهُ لإعادةِ بناءِ تلكَ الأفكارِ والمعتقداتِ

والمفاهيمِ في ضوء المعرفةِ (السليمة) المقبولةِ علمياً وفي هذا ، فإنَّ المعرفةَ السابقةَ للفردِ المتعلمِ تعدُ أساساً في إستراتيجيات التصحيح المفاهيمي ونماذجه .

وقد اقترحَ بوسنر وزملاؤه أنموذجاً للتغييرِ المفاهيمي يتخذُ البنائية أساساً لهُ ، وذلكَ من خلالِ مرحلتين هما :

الأولى :- الكشفُ عن التصوراتِ والأفكارِ البديلة لدى الطالب المتعلمِ .

ثانياً :- يتمُ فيها استخدامُ (تطبيقُ) الإستراتيجيةَ والأنموذجَ المناسبَ لتقديمِ تصوراً للمفهومِ الصحيحِ السليمِ علمياً و تدريجياً بوجهٍ عامٍ (زيتون ، ٢٠٠٧، ٤٩٧).

ويتألفُ هذا الأنموذج من خمسِ مراحل كما يأتي :

١- تنظيمُ التدريس بحيث يركزُ المدرس على تشخيصِ التصوراتِ البديلةِ عند الطلبة .

٢- إحداث التناقض المعرفي عند المتعلم من خلال تقديم مضامين ومفاهيم علمية تؤدي إلى حدوث التناقض في البناءِ المعرفي لديهِ .

٣- تشخيصُ المفاهيم المغلوط عند الطلبة.

٤- بناء استراتيجية لعلاجِ المفاهيمِ المغلوطة لدى الطلبة .

٥- مساعدةُ المتعلمينَ على فهم المضامين والمفاهيم العلمية بصورةٍ صحيحةٍ .

٦- بناءُ برامج تقويمية يستطيعُ المتعلم من خلالِها التوصل إلى أن المفاهيم الصحيحة حَلتْ محل المفاهيم المغلوطة (الخليلي ، ١٩٩٦، ٤٣٩).

ولتحقيق ما سبق ، فثمة أربعة شروط لابد من توفرها ، هي :

الأول : الشعور بعدمِ الرضا عن الأفكارِ والمعتقداتِ (والمفاهيم الساذجة – والبديلة)التي يحملونها ؛ أي انهم غير مقتنعين بالمفاهيمِ الحاليةِ التي لديهم ؛ ويظهرُ ذلكَ من خلالِ أن مفهوم المتعلم (أو مفاهيمه) الحالية غير قادرة على شرحِ الأحاجي والألغازِ والخبراتِ التي يصادفُها في الحياةِ .

الثاني : يجبُ أن يكون المفهوم الجديد واضحاً ومعقولاً وجديراً بالتصديق والاخذ به لحدّ ما ، اذ يبرز له دوره في حلِ المعضلاتِ التي لم يستطع المفهوم (القديم) الحالي تفسيرها أو حلها.

الثالث : يجبُ أن يكون المفهوم الجديد أكثر جاذبية ويمكن تصديقه مبدئياً .

الرابع : يَجبُ أن يكونَ المفهومُ الجديد قادراً على التفسيرِ والتنبؤِ وحلِ المشكلاتِ .

(زيتون ، ٢٠٠٧، ٤٩٨).

استراتيجيات التغيير المفاهيمي حسب أنموذج بوسنر :

وَردَ في (المولى ، ١٩٩) أن بوسنر إقترحَ أن يتمَ تقديمُ الخبراتِ الجديدةِ داخلَ الصفِ وفقَ بعضِ أو جميع الإستراتيجياتِ الآتيةِ وذلكَ حسبَ طبيعةِ المفهومِ ونوعه :

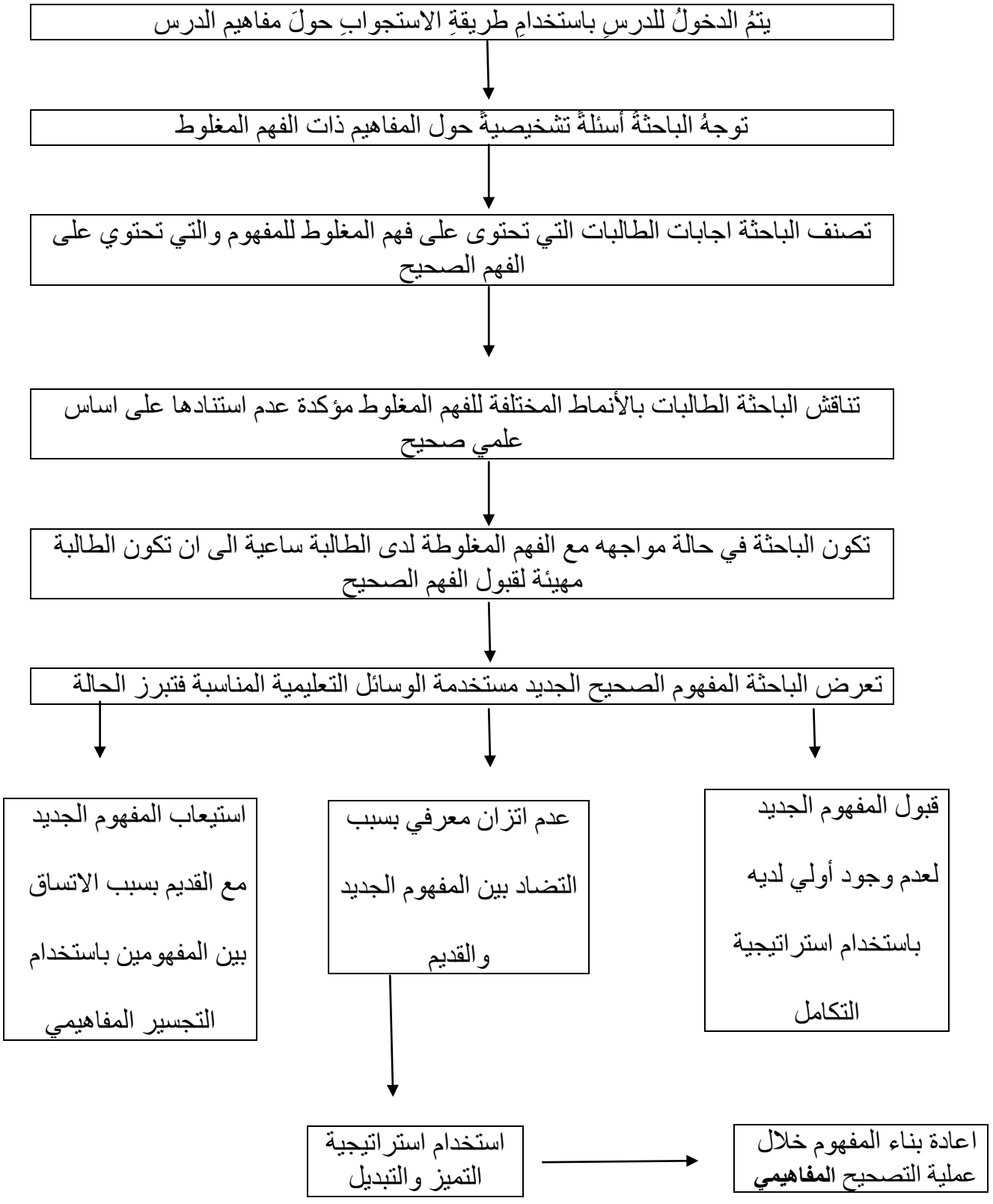
١- **التكامل :** ويعني التكاملُ بينَ المفاهيمِ الجديدةِ والمفاهيمِ الموجودة لدى الطلبةِ أو تكاملُ مفهومٍ مع المفهومٍ أخر، وهذا يتحققُ عادةً بواسطةِ المفاهيمِ الأربعة ، اذ يكونُ دورُ المعلمِ هنا الشرحَ والمناقشةَ واجراءَ العروضَ العلميةَ والتجاربَ أو الأمثلةَ لتتكاملَ المعرفة السابقةَ لدى الطلبة بدمجِ المعرفةِ الجديدةِ بها .

٢- **التمييز أو التفاضل :** وتهدفُ إلى اكسابِ المتعلم القدرةُ على ادراكِ المفهومِ الجديدِ وتمثيله وقبوله .

٣- **التبادل :** وتهدفُ هذهِ الإستراتيجيةُ إلى إستبدالِ المفهومِ السابقِ بمفهومٍ جديدٍ وذلكَ نتيجةً لإختلافِ المفهومينِ من ناحيةِ صحتهما إذ يكون احدهما صحيحاً والآخرَ ذو فهمٍ المغلوط لإستحالة أن يكون الإثنانِ صحيحينِ في الوقتِ نفسه .

٤- **التجسير ألمفاهيمي** : وتهدفُ هذهِ الإستراتيجيةُ إلى إيجادِ بيئةٍ مفاهيميةٍ ملائمةٍ لربطِ المفاهيمِ المجردةِ المرادَ تعليمِها مع الخبراتِ المألوفةِ ذات المعنى لدى المتعلم . (المولى ، ١٩٩٩، ٣٠). والشكل (٣) يوضح ذلك .

الشكل (٣)
كيفية تنفيذ خطة أنموذج بوسنر



(قدوري ، ٢٠٠٧، ٢٩)

ثانياً : دراسات سابقة

١ ـ عرض الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت انموذج بوسنر

أ- الدراسات العربية

١- المولى (١٩٩٩)

٢- البياتي (٢٠٠٥)

٣- قدوري (٢٠٠٧)

٤- المسعودي (٢٠١٠)

٥- عبد الوهاب (٢٠١٢)

ب- الدراستان الأجنبيتان

١- (Hewson & Hewson , 1983)

٢- (Dickinson & Reinkens ،١٩٩٧)

ثانياً : دراسات التي تناولت التغيير المفاهيمي

أ- الدراسات عربية

١- الجمالي (٢٠٠٧)

٢- العزاوي (٢٠١١)

٣- المساري (٢٠١٢)

٤- الصفاوي (٢٠١٢)

ب- الدراسة الأجنبية

- Murr (١٩٨٦)

٢- موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

ثانياً : دراسات سابقة

ستعرض الباحثة عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية منها دراسات تناولت أنموذج بوسنر ودراسات تناولت التغيير المفاهيمي وكما يلي :

أ- الدراسات التي تناولت انموذج بوسنر

١- الدراسات العربية :

- دراسة المولى ١٩٩٩:

هدفت الدراسة بيان أثر كل من أنموذج الدورة التعليمية وأنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لمادة الفسلجة الحيوانية لدى طلبة المرحلة الثالثة (العلاجية) ،اجريت هذهِ الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة الموصل / كلية التربية ، ولضمان الوصول إلى نتائج البحث، تضمن البحث مرحلتين مترابطتين هما :

أولا : المرحلة التشخيصية :

طبقت إجراءات هذه المرحلة على طلبة الصف الثالث/قسم علوم الحياة والبالغ عددهم (١٠٠) طالباً وطالبة في الفصل الثاني للعام الدراسي ٩٧/ ٩٨، وذلك باستخدام اختبار تشخيصي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد تضمن (١٤٨) مفهوما موزعة على سبع وحدات أساسية في مادة الفسلجة الحيوانية واتسم الاختبار بالصدق والثبات .

ثانيا : المرحلة العلاجية :

طبقت إجراءات هذه المرحلة على طلبة الصف الثالث / قسم علوم الحياة في الفصل الأول من العام الدراسي ٩٨، / ١٩٩٩وعلى النحو الأتي:

١- تقسيم عينة البحث والبالغ عددهم (٧٥) طالبا وطالبة إلى ثلاث مجموعات متساوية العدد ومتكافئة في المتغيرات (معدل الصف الثاني ، والمستوى الثقافي للأب وإلام ، والذكاء والعمر والاختبار التشخيصي القبلي) .

٢- تم التوزيع العشوائي لأفراد العينة على مجموعات البحث الثلاث، اثنتان منها تجريبيتين والثالثة ضابطة على النحو الاتي :

ا- درست المجموعة التجريبية الأولى بأنموذج (learning cycle).
ب- درست المجموعة التجريبية الثانية بأنموذج (posner).
ج- درست المجموعة الثالثة (الضابطة) بالطريقة الاعتيادية .

وتم تدريس المجموعات الثلاث نظريا وعمليا ، وكل مجموعة على انفراد حسب الأنموذج التدريسي الخاص بها توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها :

١- فاعلية أنموذج دورة التعلم في إحداث التغيير المفاهيمي وتفوقه على المجموعة الضابطة بفرق دال إحصائي .

٢- فاعلية أنموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي وتفوقه على المجموعة الضابطة بفرق دال إحصائي .

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية في إحداث التغيير المفاهيمي (المولى، ١٩٩٩، ١٢٣).

- دراسة البياتي ٢٠٠٥:

هدفت إلى تعرف أثر استخدام انموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ، أجريت هذهِ الدراسة في العراق ، محافظة ديالى .

تكونت العينة من (٧٠) طالبة ، وبواقع (٣٥) طالبة لكل مجموعة واجري التكافؤ بين المجموعتين احصائياً في متغيرات (الذكاء ، درجات مادة التاريخ ، العمر الزمني بالشهور) وللتحقق من فرضية البحث أجرت الباحثة اختبارين هما :

الأول : اختبار المفاهيم والهدف منه تحديد المفاهيم التاريخية ذات الفهم المغلوط لدى الطالبات ، وبذلك تكون الاختبار من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتسم بالصدق والثبات طبق الاختبار على عينة البحث في بداية العام الدراسي .

الثاني : الاختبار البعدي الذي تم فيه تشخيص المفاهيم ذات الفهم المغلوط وبعد تصحيح الإجابات تبين ان هناك (٢٣) مفهوماً ذا فهم خاطئ تجاوز خطأ الطالبات نسبة (٣٤%) وباستخدام الاختبار التائي في معالجة البيانات احصائياً أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التغيير المفاهيمي (البياتي ، ٢٠٠٥، ٨) .

- دراسة قدوري (٢٠٠٧)

هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام انموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضية والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، أجريت هذهِ الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة ديالى كلية التربية الاساسية .

تكونت عينة البحث من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط وقد وزعت العينة عشوائياً إلى مجموعتين بالتساوي ،وتم إجراء التكافؤ بينهما في عدة متغيرات.

طبقت التجربة على طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية بلاط الشهداء للبنين في مركز قضاء بعقوبة وللفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦– ٢٠٠٧، تضمنت إجراءات البحث مرحلتين ، الأولى تشخيصية تم فيها تحليل كمحتوى مادة الرياضيات وتشخيص المفاهيم ذات الفهم المغلوط إذ تم تشخيص (٣٢) مفهوماً خاطئاً من قبل الخبراء من أصل (٧٠) مفهوماً والثانية علاجية اعتمدت اختباراً علاجياً وآخر تحصيلياً ، وللتحقيق من فرضيتي البحث أجرى الباحث اختبارين هما :

١- اختبار مفاهيمي الغرض منه تحديد المفاهيم الرياضية ذات الفهم المغلوط لدى الطلاب إذ ضم الاختبار (٣٢) مفهوماً ، تم قياس اكتساب كل مفهوم منها من خلال المستوى الثاني من مستويات بلوم المعرفية ، وبذلك تكون الاختبار من (٩٦) فقرة من الفقرات والموضوعية ومن نوع الاختيار من متعدد وقد تم التحقق من صدق الاختبار ومن ثباتهِ وبعد ذلك تم تطبيقه على عينة استطلاعية للتأكد من صلاحية الاختبار والوقت المستغرق .

٢- أما الاختبار الثاني فهو اختبار تحصيلي يتكون من (٥٠) فقرة ، (٢٩) منها فقرات موضوعية متنوعة و (٢١) فقرة مقالية وتم التأكد من صدق الاختبار وثباتهِ .

استخدم الباحث الاختبار التائي (T-Test) واختبار (كا^2) لمعرفة أثر انموذج بوسنر على عينة البحث ، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في التغيير المفاهيمي وكذلك في متوسط التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية (قدوري ، ٢٠٠٧، ٦٨) .

ـ دراسة المسعودي (٢٠١٠) :

وهدفت إلى تعرف أثر أنموذجي درايفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين ، جرت هذه الدراسة في جمهورية العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد.

بلغت عينة البحث (٧٨) طالباً من طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين مثلت المجموعة التجريبية الأولى (٢٦) طالباً ، درست على وفق انموذج درايفر ، و(٢٦) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج بوسنر ، و (٢٦) طالباً في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

استعمل الباحث اختباراً تشخيصياً للمفاهيم المخطوءة مكوناً من (٤٠) فقرة لـ(٤٠) مفهوماً من نوع الاختيار من متعدد ، واختبارا بعدياً موضوعياً من (٥٤) فقرة من نوع الفراغات والمزاوجة والاختيار من متعدد تم التحقق من صدقه وثباته ومعامل الصعوبة والقوة التمييزية .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : تحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون.

توصلت نتائج عدة منها :

١. تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج درايفر على المجموعة الثالثة (الضابطة) التي درست بالطريقة الاعتيادية .
٢. تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج بوسنر على المجموعة الثالثة (الضابطة) التي درست بالطريقة الاعتيادية . (المسعودي ، ٢٠١٠: ١١٧)

ـ دراسة عبد الوهاب ٢٠١٢

هدفت الدراسة إلى تعرف اثر انموذجي بوسنر وكولب في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة الأحياء عند طلاب الصف الأول المتوسط ، أجريت هذهِ الدراسة في جمهورية العراق جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد .

بلغت عينة البحث (٨٢) طالباً بواقع (٢٨) طالباً في المجموعة التجريبية الأولى ، و (٢٧) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية ، و (٢٧) طالباً في المجموعة الضابطة .

استعملت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم العلمية ،اذ صاغت لكل مفهوم ثلاث فقرات ،الأولى تقيس تعريف المفهوم والثانية تقيس تمييز المفهوم والثالثة تقيس تعميم المفهوم ، وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباتهِ وموضوعيتهِ .

واستعملت الباحثة مقياساً للاتجاه نحو مادة الأحياء ، وتكون من (٣٠) فقرة موزعة على فقرات موجبة وأخرى سالبة ، وتحققت الباحثة من صدق المقياس وثباتهِ وموضوعيتهِ وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم العلمية على طلاب مجموعات البحث الثلاث ومن ثم طبقت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتائجه :

تحليل التباين الأحادي ، مربع (كا^2) ، ومعادلة صعوبة الفقرة ، ومعادلة تمييز الفقرة ، وفاعلية البدائل المغلوطة ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سيبرمان – براون .

وتوصلت الباحثة إلى النتائج الاتية : تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وكذلك تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأنموذج بوسنر على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأنموذج كولب. (عبد الوهاب ، ٢٠١٢، ١٣٣)

٢- الدراستان الأجنبيتان :

- دراسة (Hewson & Hewson , 1983)

جرت هذه الدراسة في جنوب أفريقيا واستهدفت معرفة تأثير المعرفة العلمية السابقة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية الجديدة ومفاهيم بديلة لدى طلبة المرحلة الثانوية ، لقد طور الباحثان الأستراتيجيات التعليمية والمواد لتلائم طلبة المدارس الثانوية في جنوب أفريقيا خلال معرفتهم السابقة ، وثم تحديد المفاهيم الفيزيائية الجديدة المراد تعليمها للطلبة وهي (الكتلة ، الحجم ، الكثافة).

بلغت عينة الدراسة (٩٠) طالباً وطالبة من مدرستين مختلفتين قسمت العينة على عينتين متشابهتين من حيث المعرفة ، بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٤٤) طالباً وطالبة بينما أفراد المجموعة الضابطة (٤٦) طالباً وطالبة ، درست المجموعة التجريبية المفاهيم الفيزيائية باستعمال

استراتيجية التجسير المفاهيمي الخاص من المعلومات والمواد لربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة . بينما درست المجموعة الضابطة المفاهيم نفسها بالطريقة التقليدية وقد استعمل الباحثان الاختبارات القبلية والبعدية لمعرفة أثر هذه الدراسة .

وأظهرت النتائج أن هناك تحسناً كبيراً ذا دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمفاهيم البديلة من قبل المجموعة التجريبية لهذه المفاهيم . (Hewson & Hewson, 1983 , P:74-75)

- دراسة (١٩٩٧، Dickinson & Reinkens) :

أجريت هذه الدراسة في واشنطن، وتهدف إلى تحديد مفاهيم الطلبة المغلوطة ، وتدريسهم على وفق استراتيجية التغيير المفاهيمي في مادة العلوم وقد طبقت الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٣) تلميذاً وتلميذة مقسمة إلى (١١) تلميذة و (١٢) تلميذاً.

اعتمد الباحثان في المناقشات الصفية كأداة لتحديد مفاهيم الطلبة من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة يطرحها الباحث ، ويتم تسجيل الأسئلة وأجوبتها على شفافة مخصصة للعرض ، ويتم من خلالها التوصل إلى المفاهيم ذات الفهم الخاطىء، وفي ضوء ذلك يتم تخطيط النشاطات بتخصيص وقت للطلبة في استعراض التجارب ومراجعتها وتعديل أفكارهم، أسفرت الدراسة عن فعالية الطريقة المستخدمة في تحديد أفكار الطلبة وتفسير مفاهيمهم المغلوطة

(Dickinson & Reinkens, 1997، ١-٩)

ب- الدراسات التي تناولت التغيير المفاهيمي

١- الدراسات عربية :

- دراسة الجمالي ٢٠٠٧:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف أثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، أجريت هذهِ الدراسة في العراق جامعة بغداد

كلية التربية ابن رشد، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ، وهو تصميم (المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة) واختباراً بعدياً.

كافأت الباحثة بين المجموعتين في العمر الزمنيّ والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ومفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٤٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد والمزاوجة ، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال مربع (كا^2) لتحليل البيانات ، اسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة .

وتضمنت الدراسة مرحلتين :

الأولى : تشخيصية وطبقت على (٨٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة رفيدة الإسلامية للبنات في محافظة بغداد ، وهذهِ العينة هي نفسها التي اختبرت لمرحلة التصحيح خضعوا لاختبار تشخيصي مكون من (٢٢) فقرة ، كلٌّ فقرة تقيس مفهوماً واحداً من نوع الاختيار من متعدد ، وتبيّن أن هناك (١٠) مفاهيم ذات فهم مغلوط .

الثانية : تصحيحية وطبقت على عينة التشخيص نفسها ، إذ بلغت (٨٠) طالبة وزعت على مجموعتين (٤٠) طالب في المجموعة التجريبية التي درست باستعمال خريطة المفهوم و(٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .(الجمالي،٢٠٠٧،٩٧)

ـ دراسة العزاوي ، ٢٠١١

هدفت هذهِ الدراسة إلى تعرف (اثر انموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم المغلوط لدى طلاب الصف الأول المتوسط) ، أجريت هذهِ الدراسة في العراق جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد.

ولتحقيق مرمى هذهِ الدراسة اعتمد الباحث التصميم التجريبيِّ ذي ضبط جزئيّ ، وهو تصميم (المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي) .

اقتصرت هذهِ الدراسة على الفصول الأربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٠– ٢٠١١) في العراق .

اختار الباحث عينة من طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة (حي الجامعة للبنين) التابعة.

إلـى مديرية تربية محافظة بغداد / الكرخ الأولى ، لغرض تطبيق التجربة ، إذ بلغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً ، وزعوا عشوائياً على مجموعتين بواقـع (٣٠) طالباً فـي الـمـجـمـوعـة التجريبية و (٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة .

كافأ الباحث بـيـن مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات هي (اختبار المفاهيم الجغرافية التشخيصيّ – العمر الزمنيّ – مستوى الذكاء – التحصيل الدراسي للأب والام) .

وقد مرت إجراءات البحث بمرحلتين الأولى تشخيصية لتشخيص المفاهيم المغلوطة عند طلاب عينة البحث والأخرى علاجية وقد تم تشخيص المفاهيم المغلوطة بعد تحديد المفاهيم عن طريق اختبار تشخيصي تأكد الباحث من صدقه وثباتهِ .

طبق الاختبار على عينة البحث وقد ضم (٢٠) فقرة تقيس (٢٠) مفهوماً جغرافياً تم دراستهُ في المراحل السابقة وحدد الفهم المغلوط من خلال اعتماد نسبة (٣٤%) فما فوق وبعد استخراج نتائج المرحلة التشخيصية تبين أنَّ هناك (١٦) مفهوماً ذا فهم خاطئ .

وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج وودز على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (العزاوي ، ٢٠١١١، ٩٩) .

ـ دراسة المساري ٢٠١٢:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثـر استخـدام استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي فـي اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص ، أجـريـت هذهِ الدراسة في العراق في جامعة ديالى كلية التربية.

تألفت عينة البحث من (٥٠) طالباً وزعوا على مجموعتين تكونت المجموعة التجريبية من (٢٥) طالباً لتدريس المفاهيم الأدبية بـاستخدام استراتيجية نـصـوص التغيير المفـاهـيـمـي أما المجموعة الضابطة فتكونت من (٢٥) طالباً لتدريس المفاهيم الأدبية بالطريقة التقليدية .

وقد كافأ الباحث بين المجموعتين في المتغيرات الآتية :(العمر الزمني ، دراجات الطلاب في مادة اللغة العربية للعام السابق ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، واختبار رايفن للذكاء) ، وقد أظهرت المعالجات الإحصائية انعدام الفروق بين المجموعتين في تلك المتغيرات .

وقد اعدَّ الباحث اختباراً قبلياً لقياس اكتساب المفاهيم لدى طلبة عينة البحث تكون من (٧٢) فقرة ، ولغرض التأكد من صلاحية الفقرات تم عرضها على مجموعة من الخبراء للتعرف على الصدق الظاهري لها .

وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المفاهيم الأدبية على وفق استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المفاهيم بالطريقة التقليدية في اكتسابهم للمفاهيم الأدبية مجتمعة وفي تحصيلهم للمفاهيم الأدبية مجتمعه . (المساري ، ٢٠١٢ ، ٩٧)

- دراسة الصفاوي ، ٢٠١٢:

هدفت هذه الدراسة على تعرف استراتيجيتين تعليميتين في تصحيح الفهم المغلوط للمفاهيم العقدية لدى طلبة قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية وتنمية تفكيرهم الناقد ، أجريت هذهِ الدراسة في العراق جامعة بغداد كلية التربية جامعة الموصل .

تكونت عينة البحث من (١١٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية في قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية / كلية التربية ، كافأت الباحثة في المتغيرات الآتية : (درجة أصول الدين الإسلامي في السنة الثانية ، المعدل العام للسنة الثانية ، حاصل الذكاء ، التفكير الناقد القبلي ، المستوى الدراسي للأبوين) ووزعت على مجموعات البحث بالأسلوب العشوائي ، إذ اتخذت اثنتان منها تجريبيتين في حين كانت الثالثة ضابطة ، تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (٤٧) طالب وطالبة درست بالاستراتيجية التكامل (التغيير المفاهيمي) والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (٣٧) طالباً وطالبة درست باستراتيجية تدريس الاقران ، أما المجموعة الضابطة فضمت (٣٤) طالباً وطالبة درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

ولتحقيق هدف البحث وفرضياته اعدت الباحثة اختبارين الأول مفاهيمي يقيس استيعاب افراد العينة للمفاهيم العقدية ، تكونت من (٦٦) فقرة تقيس كل فقرة مفهوماً عقديً معيناً تنوعت بين نمطين الموضوعي والمقالي بعد التحقق من صدقهما وخصائصهما السايكو مترية ، والأخر يقيس التفكير الناقد ، تكون من (٧٥) فقرة بصيغتهِ النهائية .

ولتنفيذ تجربة البحث أعدت الباحثة (٥٤) خطة تدريسية للاستراتيجيتين والطريقة الاعتيادية واتفقت مع مدرسي المادة بتنفيذ التجربة مع المجموعات الثلاثة في الفصلين الأول والثاني من السنة الدراسية ٢٠١١– ٢٠١٢ بدءاً من تاريخ ٢٠١١/١١/١٨ولغاية ٢٠١٢/٥/٢ . وقد

أظهرت نتائج البحث إلى تفوق طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية التي درست على وفق استراتيجية التكامل والمجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجية الاقران على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية . (الصفاوي ، ٢٠١٢، ١٤٥)

٢- الدراسة الأجنبية :

- دراسة (١٩٨٦) Murr

هدفت الى التعرف على المفاهيم الحياتية الشائعة المغلوط من حيث طبيعتها وملاءمتها خلال التدريس، وهدفت الدراسة الى تحديد بعض اسباب شيوع المفاهيم المغلوطة. (لم يذكر الباحث اسم البلد الذي اجريت فيه الدراسة).

صمم الباحث اختبارات للكشف عن المفاهيم الشائعة المغلوط ، والمتعلقة بمفاهيم الحيوان . ودورات الغذاء ، وسلوك الجينات ، وتنفس النباتات ، وعملية البناء الضوئي .

قام الباحث بتشخيص المفاهيم الحياتية في بداية التجربة باستخدام أنواع من الاختبارات الموضوعية ، واختبارات المطابقة، وبعد اجراء التحليلات الإحصائية ظهر عدد كبير من المفاهيم الحياتية المغلوطة ، كما ظهر نمط تفكير الطلبة بالاعتماد على معلوماتهم السابقة.

وبعد تشخيص المفاهيم الاحيائية المغلوطة اختار الباحث عينة البحث اذ تم تقسيمها على ثلاث مجاميع تجريبية أولى درسها باستخدام التوجيه والوسائل التعليمية واسلوب المناقشة ومجموعة تجريبية درسها باستخدام الخارطة المعرفية . ومجموعة ضابطة درسها بالطريقة التقليدية.

اظهرت نتائج الدراسة ان الخارطة المعرفية ساهمت بدرجة كبيرة في تصحيح المفاهيم الاحيائية المغلوطة. اما طريقة التوجيه والوسائل التعليمية والمناقشة فقد اسهمت في تصحيح مفاهيم الطلبة بدرجة اقل من الخارطة المعرفية ((Murr,1986, P.1270)).

٢- الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية للوقوف على بعض الدلائل والمؤشرات ونقاط الاتفاق والاختلاف وستتم الموازنة في المتغيرات الاتية :

(مكان اجراء الدراسة ، سنة الدراسة ، هدف الدراسة ، المتغيرات (التابع والمستقل) ، المواد الدراسية ، المرحلة ، جنس العينة ، وحجمها ، أداة البحث ، الوسائل الاحصائية ، ، أهم النتائج التي توصلت اليها) والجدول (١) يوضح هذه الموازنة .

الجدول (١) يوضح موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

ت	القائم بالتجربة	مكان اجراء الدراسة	السنة	تهدف	المتغير		الجنس	المواد	المرحلة	حجم العينة	عدد المفاهيم	الأداة	الوسائل الإحصائية	النتائج
					التابع	المستقل								
١	الموالى	العراق	١٩٩٩	التعرف على أثر كل من أنموذج الدورة التعليمية وأنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لمادة الفسلجة الحيوانية لدى طلبة المرحلة الثالثة	التغيير ألمفاهيمي	الدورة التعليمية وانموذج بوسنر	ذكور وإناث	علوم الحياة	الجامعية	١٠٠	١٤٨	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا2	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة
٢	البياتي	العراق	٢٠٠٥	التعرف على أثر استخدام أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ	التغيير ألمفاهيمي	وانموذج بوسنر	إناث	التاريخ	اعدادية	٧٠	٢٣	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا2	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٣	قدوري	العراق	٢٠٠٧	التعرف على أثر استخدام أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيم الرياضية و التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط	تغيير المفاهيم الرياضية	وانموذج بوسنر	ذكور	رياضيات	المتوسطة	٥٠	٣٢	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا2	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

ت	القائم بالتجربة	مكان اجراء الدراسة	السنة	تهدف	المتغير		الجنس	المواد	المرحلة	حجم العينة	عدد المفاهيم	الأداة	الوسائل الإحصائية	النتائج
					التابع	المستقل								
٤	المساري	العراق	٢٠١٠	التعرف على أثر أنموذج درايفر و بوسنر في التصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معهد اعداد المعلمين	تصحيح المفاهيم التاريخية	درايفر وبوسنر	ذكور	التاريخ	دبلوم – معهد	٧٨	٤٠	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة
٥	عبد الوهاب	العراق	٢٠١٢	التعرف على أثر أنموذجي بوسنر وكولب في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة الأحياء عند طلاب الصف الأول المتوسط	اكتساب المفاهيم الفيزيائية	المعرفة العلمية السابقة	ذكور	الأحياء	المتوسطة	٨٢	١٥	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة
٦	Hewson & Hewson ,	جنوب افريقيا	1983	معرفة تأثير المعرفة العلمية السابقة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية الجديدة ومفاهيم بديلة لدى طلبة المرحلة الثانوية	اكتساب المفاهيم العلمية	أنموذجي بوسنر وكولب	ذكور وإناث	الفيزياء	ثانوية	٩٠	/	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2 تحليل التباين الأحادي	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة

ت	القائم بالتجربة	مكان اجراء الدراسة	السنة	تهدف	المتغير		الجنس	المواد	المرحلة	حجم العينة	عدد المفاهيم	الأداة	الوسائل الإحصائية	النتائج
					التابع	المستقل								
٧	Dickinson & Reinkens	واشنطون	١٩٩٦	هدفت إلى تحديد مفاهيم الطلبة المغلوطة وتدريسهم على وفق استراتيجية التغيير المفاهيمي في مادة العلوم	تصحيح الفهم المغلوط	إستراتيجية التغيير ألمفاهيمي	ذكور وإناث	العلوم		٢٣	/	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٨	الجمالي	العراق	٢٠٠٧	تهدف إلى التعرف اثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الأول المتوسط	تصحيح الفهم المغلوط	خريطة المفهوم	إناث	قواعد اللغة العربية	متوسطة	٨٠	١٠	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
٩	العزاوي	العراق	٢٠١١	هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر أنموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم المغلوط لدى طلاب الصف الأول المتوسط	تصحيح الفهم المغلوط	أنموذج وودز	ذكور	جغرافية	متوسطة	٦٠	٢٠	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة

ت	القائم بالتجربة	مكان اجراء الدراسة	السنة	تهدف	المتغير		الجنس	المواد	المرحلة	حجم العينة	عدد المفاهيم	الأداة	الوسائل الإحصائية	النتائج
					التابع	المستقل								
١٠	المساري	العراق	٢٠١٢	هدفت هذه الدراسة أثر استخدام استراتيجية التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الأدبية في مادة الأدب والنصوص	تصحيح الفهم المغلوط	إستراتيجيتين تعليميتين	ذكور	أدب ونصوص	متوسطة	٥٠	٢٤	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة
١١	الصفاوي	العراق	٢٠١٢	تهدف هذه الدراسة على التعرف اثر استراتيجيتين تعليميتين في تصحيح الفهم المغلوط للمفاهيم العقدية لدى طلبة قسم علوم القرآن الكريم والتربية الإسلامية وتنمية تفكيرهم الناقد	تصحيح الفهم المغلوط	إستراتيجيتين تعليميتين	ذكور وإناث	التربية الإسلامية	الجامعية	١٨١	٢٢	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة
١٢	Murr	لم يذكر الباحث اسم البلد	١٩٨٦	هدفت هذه الدراسة على التعرف المفاهيم الحياتية شائعة المغلوط من حيث طبيعتها وملائمتها خلال التدريس			ذكور	الحياتية	/	/	/	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

ت	القائم بالتجربة	مكان اجراء الدراسة	السنة	تهدف	المتغير		الجنس	المواد	المرحلة	حجم العينة	عدد المفاهيم	الأداة	الوسائل الإحصائية	النتائج
					التابع	المستقل								
١٣	خضير	العراق	٢٠١٣	التعرف على اثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الأول المتوسط	التصحيح ألمفاهيمي	أنموذج بوسنر	إناث	قواعد اللغة العربية	المتوسطة	٦٣	١٥	الاختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقيمة كا^2	سيتم عرضها في الفصل الرابع

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهجية البحث :

ان اختيار منهج البحث الذي يتبناه الباحث في اجراءات البحث وتحليلاته يأتي في مقدمة مراحل خطوات البحث ، وان منهج البحث المستعمل في أية دراسة يتحدد نوعه تبعاً لنوع الدراسة وطبيعتها ، والاهداف المراد تحقيقها (فان دالين ، ١٩٨٥ ، ٨٣) ولما كان البحث الحالي يهدف تعرف على " اثر أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط "

وتحقيقاً لهدف البحث ستعتمد الباحثة منهجين من مناهج البحث العلمي :

أ- المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى)، فهو استقصاء ينصب على الظواهر التعليمية او النفسية وتحديد العلاقات بين عناصرها او بينها وبين ظواهر تعليمية او نفسية او اجتماعية ، فضلاً عن ان تحليل المحتوى اسلوباً من اساليب البحث الوصفي لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفاً موضوعياً منظماً وكمياً وذلك بتحديد مجتمع البحث ومادة الاتصال المراد تحليلها لصف دراسي معين او لعدة صفوف (صابر وميرفت ، ٢٠٠٢ ، ١٥٩) .

ب- المنهج التجريبي : كونه منهاجاً يلائم إجراءات البحث الحالي ، اذ يتسم بمحاولة القيام في معالجة عوامل معينة تحت شروط وظروف مضبوطة ضبطاً دقيقاً لكي يتحقق من كيفية حدوث او ظهور ظاهرة معينة ، ويحدد الاسباب ، اي انه يعتمد على الملاحظة المضبوطة في اختيار صدق الفروض ، وان الهدف الاسمى من المنهج البحث التجريبي هو الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر والمتغيرات (السماك ، ٢٠١١ ، ٦٧).

ثانياً : إجراءات البحث

اولاً : تحديد المادة العلمية : تحددت المادة العلمية بمادة قواعد اللغة العربية التي ستدرسها الباحثة اثناء التجربة للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣م) وهذه المادة ستخضع للتحليل الذي ستجريه الباحثة لتحديد المفاهيم في المرحلة التشخيصية .

ثانياً : تحديد المفاهيم المشتركة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط .

اتبعت الباحثة الاجراءات الاتية :

١- قراءة موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية للصفين (السادس – الاول المتوسط) قراءة عامة وشاملة لتكوين فكرة عن محتوى كل كتاب .

٢- اعادة قراءة كل موضوع من الموضوعات الموجودة في كل كتاب بنحو ادق واعمق لتحديد المفاهيم الرئيسة في كل كتاب فبلغت (٢٢) مفهوماً رئيساً في كتاب الصف السادس الابتدائي و (٢٣) مفهوماً في كتاب الصف الاول المتوسط .

ثالثاً: تحديد المفاهيم الرئيسة المشتركة بين الصفين السادس الابتدائي والصف الاول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني ، الجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

يوضح المفاهيم الرئيسة والمشتركة بين الصفين السادس الابتدائي والأول المتوسط

ت	الصف السادس الابتدائي	ت	الصف الأول المتوسط		المفاهيم المشتركة
١	النكرة والمعرفة	١	المعارف أنواعها	١	رفع الفعل المضارع
٢	أنواع المعارف (المعرف بأل)	٢	العلم	٢	نصب الفعل المضارع
٣	العلم	٣	الضمائر	٣	جزم الفعل المضارع
٤	المعرف بالإضافة	٤	أسماء الإشارة	٤	الافعال الخمسة
٥	المبتدأ والخبر	٥	الأسماء الموصولة	٥	الفاعل
٦	كان وأخواتها	٦	المعرف بأل	٦	نائب الفاعل
٧	إن وأخواتها	٧	المعرف بالإضافة	٧	المفعول به
٨	المثنى وإعرابه	٨	المبتدأ والخبر	٨	المفعول فيه
٩	جمع المذكر السالم	٩	كان وأخواتها	٩	المفعول المطلق
١٠	جمع المؤنث السالم	١٠	بناء الفعل الماضي		
١١	جمع التكسير	١١	الفعل الصحيح والمعتل		
١٢	الأسماء الخمسة	١٢	الفعل المضارع رفعه		
١٣	الفاعل	١٣	نصب الفعل المضارع		
١٤	المفعول بهِ	١٤	جزم الفعل المضارع		
١٥	نائب الفاعل	١٥	الافعال الخمسة		
١٦	المفعول المطلق	١٦	بناء الفعل المضارع		
١٧	المفعول فيه	١٧	بناء الفعل الامر		
١٨	رفع الفعل المضارع	١٨	الفاعل		
١٩	نصب الفعل المضارع	١٩	نائب الفاعل		
٢٠	جزم الفعل المضارع	٢٠	المفعول به		
٢١	الأفعال الخمسة	٢١	المفعول فيه		
٢٢	الصفة (النعت)	٢٢	المفعول المطلق		
		٢٣	المفعول لأجله		

وخلال تبويب البيانات اتضح ان هناك تسعة مفاهيم رئيسة مشتركة بين الصفين السادس الابتدائي والصف الاول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني وهي على التوالي {رفع الفعل المضارع ، نصب الفعل المضارع ، جزم الفعل المضارع ، الافعال الخمسة ، الفاعل ، نائب الفاعل ، المفعول به، المفعول فيه ، المفعول المطلق } .

رابعاً : تحليل المفاهيم الرئيسة الى مفاهيم فرعية

بعد تحديد المفاهيم الرئيسة المشتركة بين الصفين السادس الابتدائي و الأول المتوسط و لأجل تحديد المفاهيم الواردة في محتوى المادة المحددة للتجربة اتبعت الباحثة أسلوب (تحليل المحتوى) وذلك من خلال قراءة الموضوعات التسعة بشكل عام لتكوين فكرة عن كل موضوع ومحتواه ومفهومه الرئيس والفرعي مستخدمة المفهوم النحوي كوحدة للتحليل لأنه يتناسب وطبيعة البحث معتمدة التحليل الكيفي للمفاهيم وذلك من خلال التأشير مرة واحدة على المفهوم حتى إذا تكرر أكثر من مرة وفي ضوء ذلك تم تحديد (٢٥) مفهوماً تقع ضمن المفاهيم التسعة الرئيسة التي تم تحديدها مسبقاً والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

يوضح تحليل المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية للموضوعات التسعة الأخيرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط

ت	اسم المفهوم	المفاهيم الفرعية الواردة فيه	عدد المفاهيم الفرعية
١	رفع الفعل المضارع	الفعل المضارع المرفوع، الفعل المضارع صحيح الاخر ، الفعل المضارع معتل الاخر	٣
٢	نصب الفعل المضارع	الفعل المضارع المنصوب	١
٣	جزم الفعل المضارع	الفعل المضارع المجزوم	١
٤	الافعال الخمسة	الافعال الخمسة، رفع الافعال الخمسة ، نصب الافعال الخمسة ، جزم الافعال الخمسة	٤
٥	الفاعل	الفعل المبني للمعلوم، المذكر والمؤنث ،الفاعل	٣
٦	نائب الفاعل	نائب الفاعل ، الفعل اللازم ، الفعل المتعدي ، الماضي المبني للمجهول ، المضارع المبني للمجهول	٥
٧	المفعول به	المفعول به	١
٨	المفعول فيه	ظرف الزمان ، ظرف المكان ، المفعول فيه	٣
٩	المفعول المطلق	المفعول المطلق ، المفعول المطلق لبيان نوع الفعل ، المفعول المطلق لعدد مرات الفعل ، المفعول المطلق لتوكيد الفعل	٤
المجموع	٩	٢٥	٢٥

خامساً : صدق تحديد المفاهيم النحوية

بعد تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية للموضوعات التسعة البالغة (٢٥) مفهوماً تم تبويبها بقائمة وعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية لأبداء آرائهم في صلاحية التحليل الملحق (٣) وقد اخذت الباحثة بنسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر معياراً لقبول المفهوم اذ

يشير بلوم الى ان الباحث يشعر بالارتياح لاعتماد الفقرات اذا كانت نسبة اتفاق المحكمين لقبولها ٨٠% فأكثر (بلوم ، ١٩٨٣ ، ٣٧) .

وبهذا استبعدت الباحثة (١٠) من المفاهيم لان نسبة الاتفاق عليها اقل من ٨٠% فضلاً على انها وقعت ضمن مفاهيم اشمل واشار الخبراء وبذلك اصبح عدد المفاهيم التي ستعتمد في مرحلة التشخيص (١٥) مفهوماً والجدول (٤) يوضح ذلك

الجدول (٤)

المفاهيم المعتمدة في مرحلة التشخيص

ت	اسم المفهوم	المفاهيم الفرعية	العدد
١	**رفع الفعل المضارع**	**الفعل المضارع المرفوع**	**١**
٢	**نصب الفعل المضارع**	**الفعل المضارع المنصوب**	**١**
٣	**جزم الفعل المضارع**	**الفعل المضارع المجزوم**	**١**
٤	**الافعال الخمسة**	**الافعال الخمسة**	**١**
٥	**الفاعل**	**الفاعل**	**١**
٦	**نائب الفاعل**	**نائب الفاعل ، الفعل اللازم ، الفعل المتعدي ، الماضي المبني للمجهول ، المضارع المبني للمجهول**	**٥**
٧	**المفعول به**	**المفعول به**	**١**
٨	**المفعول فيه**	**ظرف الزمان ، ظرف المكان ، المفعول فيه**	**٣**
٩	**المفعول المطلق**	**المفعول المطلق**	**١**
المجموع	**٩**	**١٥**	**١٥**

سادساً : ثبات تحليل المفاهيم

لغرض حساب معامل ثبات التحليل اعتمدت الباحثة اسلوب اتفاق :

١- الباحثة مع نفسها عبر الزمان .

٢- الباحثة مع محللين *.

وبعد حساب معامل الاتساق بين الباحثة وكلا المحللين على انفراد بأستخدام معادلة (COOPER) بلغت نسبة الاتفاق على التوالي (٨٨%) و (٩٠ %) وبالطريقة نفسها تم حساب معامل الاتفاق بين المحللين فبلغ (٩٦ %)وهي نسبة تدل على ثبات تحليل جيد والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج معادلة (COOPER) لحساب معامل الثبات

ت	معمل الاتساق	النسبة المئوية
١	بين الباحثة والمحلل الاول	٨٨ %
٢	بين الباحثة والمحلل الثاني	٩٠%
٣	بين المحللين	٩٦%

سابعاً : تشخيص المفاهيم المغلوطة : اتبعت الباحثة الإجراءات الاتية

١- إعداد أداة الاختبار التشخيصي :

يعد الاختبار أداة القياس ، ووسيلة من وسائله ، وهو طريقة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (الحموز ، ٢٠٠٤ ، ٢١٦) ويهدف كشف

*أ.م.د رياض حسين / طرائق تدريس اللغة العربية

* م. م ايمان محمد خلف / طرائق تدريس اللغة العربية

نواحي القوة والضعف في تعلم الطلاب ، ومن ثمّ كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلاب وقد تعوق تقدمهم الدراسي . (زيتون ، ٢٠٠٧ ، ص ٥٨٥)

أعدت الباحثة اختباراً لتحديد المفاهيم المغلوطةالتي سبق دراستها في المرحلة الابتدائية وتكرر وجودها في الصف الأول المتوسط ، وارتأت الباحثة أن تعد الاختبار في ضوء الاختبارات الموضوعية ، لأنها شاملة وتغطي معظم عناصر المادة ، ودرجة الطالب فيها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح (الصفار ، ١٩٨٧ ، ص١٧٧) .

واختارت الباحثة اختباراً من نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice) كون هذا **النوع من الاختبارات** يعدُّ ملائما لقياس الفهم من ناحية ومجال التخمين يكون قليلا من ناحية أخرى .فضلاً إلى كونه أكثر صدقا وثباتا من بقية الاختبارات الموضوعية الأخرى ويساعد على تشخيص أخطاء الطلبة من خلال استجاباتهم للبدائل الخاطئة (سماره وآخرون ، ١٩٨٩ ،ص٨٠) .

وبلغ عدد فقرات الاختبار (٤٥) فقرة ، إذ صاغت الباحثة لكل مفهوم ثلاث فقرات من فقرات الاختبار التي تم تحديدها مسبقا الجدول (٢)، ولكل فقرة من فقراته أربع بدائل واحدة منها تحمل الإجابة الصحيحة والثلاث الباقية غير صحيحة .

٢- تعليمات الاختبار

وضعت الباحثة تعليمات للإجابة عن الاختبار اتسمت بالوضوح والاختصار لمساعدة الطالبات على دقة الإجابة وتضمنت هذه التعليمات كتابة الاسم والشعبة في المكان المخصص في ورقة الأسئلة وألا تترك الطالبة أي فقرة من دون إجابة الملحق (٢) .

٣- **صدق الاختبار التشخيصي**

ويقصد به مدى قياس فقرات الاختبار للشيء الذي وضع الاختبار من أجل قياسه (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص١٣٢) ،وللتحقق من ذلك اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري ، وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى ، فالاختبار الصادق ظاهريا يكون صالحاً من خلال النظر إلى عنوانه وتعليماته والوظيفة التي يقيسها (إبراهيم ، ١٩٩٩ ، ص ٢٣) .

فضلاً ان الصدق خاصية من خواص القياس التي تستخدم في الابحاث التربوية والنفسية والاجتماعية ، ويعد امراً اساسياً ومهماً لا يمكن التساهل فيه لأنه حتماً سوف يقود الباحث الى تجنب استخدام مقاييس لا تتوفر فيها درجة معقولة من الصدق(الحمداني ، ٢٠٠٦ ، ٢٧٢) .

لذا عرضت الباحثة الاختبار بصورته الأولية مع تعليماته على مجموعة من الخبراء في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم لإبداء أرائهم وملاحظاتهم في صلاحية فقرات الاختبار الملحق (٣)وبعد ان حصلت الباحثة على ملاحظات وأراء الخبراء تم تعديل عدد من الفقرات اذا اعتمدت الباحثة نسبة ٨٠% من موافقة الخبراء اساساً لقبول فقرات الاختبار وبهذا أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية الملحق(٢) .

٤- **تطبيق الاختبار التشخيصي (العينة الاستطلاعية)**

الاختبار يعني أداة أو وسيلة أو طريقة تقديم للطالب سلسلة من المهمات عليه ان يستجيب لها بحيث إن طريقة استجابته تدل على مقدار ما عنده من تلك الصفة(**عدس ،١٩٩٧ ، ٢١**) .

لذا طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الأول المتوسط التي بلغ عددها (١٢٠) طالبة في (متوسطة الإنسانية للبنات) وهي إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية الخالص بتاريخ(٧ / ١٠ / ٢٠١٢) الموافق يوم الأحد لكونهن قد درسن المادة المتضمنة للمفاهيم الخمسة عشر التي حددت كمفاهيم مغلوطة من جهة ولقصر المدة التي مرت على ذلك لتقليل إمكانية تعرضهن لخبرة مضافة من جهة أخرى وان الغرض من تطبيق الاختبار هو الآتي :

أ- تشخيص المفاهيم المغلوطة.

ب- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار .

أ- تشخيص المفاهيم المغلوطة.

بعد استخراج النسب المئوية لإجابات طالبات العينة الاستطلاعية عن كل مفهوم من المفاهيم في الاختبار التشخيصي ، حددت الباحثة المفاهيم ذات الفهم المغلوط الذي تجاوزت نسبة الخطأ فيها (٣٤ %) لدى الطالبات ، وقد اتخذت الباحثة هذه النسبة كونها النسبة المعتمدة في اغلب الدراسات السابقة ، كدراسة (الباوي ،١٩٨٧) و (المشهداني ، ١٩٩٨) و (الجمالي ، ٢٠٠٧) ، و أن هذه النسبة تمثل ثلث المائة ، وأي ظاهرة تزيد على هذه النسبة تعد ظاهرة منتشرة وتحتاج إلى دراسة (الباوي ، ١٩٨٧ ، ص١٠)،وتبين أن هناك (١٤) مفهوماً خاطئاً من بين(١٥) مفهوماً .اذ بلغت نسبة الاجابات المغلوطة فيها (٣٤،١٧%) كأقل نسبة في موضوع رفع الفعل المضارع ، (٨٥%) كأعلى نسبة اجابات المغلوطة في موضوع الفعل المتعدي وكلا النسبتين اكبر من النسبة المعتمدة لتحديد المفاهيم المغلوطة والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

عدد الإجابات الصحيحة والمغلوطة والنسبة المئوية لطالبات العينة الاستطلاعية عن فقرات الاختبار التشخيصي

ت	المفهوم	عدد الإجابات الصحيحة	%	عدد الإجابات المغلوطة	%
١	**رفع الفعل المضارع**	٧٩	%٦٥،٨٣	٤١	% ٣٤،١٧
٢	**نصب الفعل المضارع**	٤٢	% ٣٥	٧٨	%٦٥
٣	جزم الفعل المضارع	٤٠	%٣٣،٣٣	٨٠	%٦٦،٦٧
٤	الافعال الخمسة	٤٥	%٣٧،٥	٧٥	% ٦٢،٥
٥	الفاعل	٩٠	% ٧٥	٣٠	% ٢٥
٦	نائب الفاعل	٣٧	%٣٠،٨٣	٨٣	%٦٩،١٧
٧	الفعل اللازم	٢٧	%٢٢،٥	٩٣	% ٧٧،٥
٨	الفعل المتعدي	١٨	%١٥	١٠٢	%٨٥
٩	**الماضي المبني للمجهول**	٥٣	%٤٤،١٧	٦٧	%٥٥،٨٣
١٠	**المضارع المبني للمجهول**	٤١	%٣٤،١٧	٧٩	%٦٥،٨٣
١١	المفعول به	٦٥	%٥٤،١٧	٥٥	%٤٥،٨٣
١٢	المفعول فيه	٧٦	٪٦٣،٣٣	٤٤	%٣٦،٦٧
١٣	ظرف الزمان	٧٧	%٦٤،١٧	٤٣	%٣٥،٨٣
١٤	ظرف المكان	٧٠	%٥٨،٣٣	٥٠	%٤١،٦٧
١٥	المفعول المطلق	٤٥	%٣٧،٥	٧٥	% ٦٢،٥

ب- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التشخيصي :

إن الغاية من تحليل الفقرات هو تحسين الاختبار في ضوء الكشف عن الفقرات الضعيفة، والعمل على إعادة صياغتها أو حذفها أو استبعاد غير الصالحة منها، إذ إنّ التحليل يساعد القائمين على تصميم الاختبار في التحقق من أن فقراته تراعي الفروق الفردية بين التلامذة من حيث سهولتها أو صعوبتها و القدرة على التمييز بين ذوي القدرات العليا و المتدنية.
(الظاهر ، ١٩٩٩ ، ١٢٧) ، و يمكن الكشف عن مدى فعالية البدائل الخاطئة في الفقرات التي تتطلب اختيار الإجابة وخاصة في فقرات الاختيار من المتعدد (الامام واخرون ، ١٩٩٠ ، ١٠٧) .

وتعدُّ عملية التحليل الإحصائيّ لفقرات الاختبار من الخطوات الأساسية لبنائه وأنَّ اعتماد الفقرات التي تتميز للخصائص سيكومترية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً. (Anastasi, 1988;192) ، وعندما يختار الباحث الفقرات المناسبة ذات الخصائص الإحصائية الجيدة فانه يتحكم بخصائص المقياس وقدرته على قياس ما أعد لقياسهِ. (السيد ، ١٩٧٩، ص٥٦٥) ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية ثبتت الباحثة الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ومن ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) ، بوصفهما مجموعتين منفصلتين ، لتمثيل العينة كلها، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التشخيصي.

أ- مستوى صعوبة الفقرات:

معامل الصعوبة هو نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة المغلوطة عن الفقرة ، (عودة، **١٩٨٥، ص ١٢٤)** لمعرفة المدرّس كيفية أداء الطلاب في المهمة التي تقيسها الفقرة والمستوى العام لأداء صف معين في فقرات الاختبار ، ويستطيع المدرس تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية التي تقيسها هذه الفقرات ، وأن معرفة مقدار معامل الصعوبة يساعد على تعرف الفقرات التي تكون غاية في الصعوبة أو السهولة، ويمكن التعبير عن صعوبة الفقرة بنسبة عدد الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة (علام ، ٢٠٠٦ ، ص١١٣) .

لمعامل صعوبة الفقرات اهمية خاصة في وظيفتين اساسيتين الاولى التعرف على نسبة الذين يجيبون اجابة صحيحة والذين يجيبون اجابة خاطئة وطريقة توزيع وانتشار كل من الخطأ والصواب بالنسبة للمجتمع او العينة التي تمثله او الفئات ومجاميع صغيرة تبعاً لمتغيرات عديدة والوظيفة الثانية هي استعمال درجة الصعوبة لإيجاد صدق مفردات الاختبار (الامام واخرون ، ١٩٩٠، ١١٠) ، والهدف من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جداً أو الصعبة جداً (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ ، ص ٧٧) .

وبعد أن حسبت الباحثة معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها بين (٠،٣٣) و(٠،٨٠)، ويرى (بلوم) أنّ الفقرات الاختبارية تعد مقبولة اذا كان معدل صعوبتها بين (٠،٢٠)و(٠،٨٠) . (Bloom, 1971, p: 66) وهذا يعني أن فقرات الاختبار التشخيصي جميعها تعد مقبولة والجدول (٧) يوضح ذلك .

ب – قوة تمييز الفقرات :

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا ، بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار ، والفقرة الجيدة هي ما تخدم هذا الغرض (عبد الهادي ، ٢٠٠١ ، ص ٤١٧) .

تُعدُّ القوة التمييزية للفقرة من الخصائص القياسية المهمة لفقرات المقاييس النفسية المرجعية المعيار بوصفها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخاصية التي يقوم على أساسها هذا النمط من القياس(Eble,1972:399) .

وطبيعي إن تكون بعض الفقرات من يعرف إجابتها الصحيحة عدد كبير والبعض الأخر من الفقرات من يعرف إجابتها عدد قليل أو قليل جداً وبعبارة أخرى فأن كل فقرة لها قدرة معينة على التمييز بين من يحصلون على درجات واطئة ومن يحصلون على درجات عالية ، ويمكن القول بأن معامل التميز يفيد في وظيفتين الأولى توضيح مدى الفروق بين الأفراد الأكثر تحصيلاً أو قدرة وبين الأفراد الأضعف في التحصيل أو القدرة ، والوظيفة الثانية في إيجاد صدق الاختبار الداخلي والخارجي (الامام واخرون ،١٩٩٠، ١١٤).

إذ يشير جيزلي وآخرون (Ghiselli:,etal,1981) إلى ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها وتجريبها من جديد. (Ghiselli,etal,1981:434) .

وبعد أن حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها تتراوح بين (٠،٢٢) و (٠،٩٤) ،والادبيات تشير الى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٢٠%) يستحسن حذفها او تعديلها.(امطانيوس، ١٩٩٧، ص١٠٠) ، لذا أبقت الباحثة على الفقرات جميعها من دون حذف او تعديل، الجدول (٨) يوضح ذلك .

ج- فعالية البدائل الخاطئة

ويقصد بفعالية البدائل الخاطئة لفقرة الاختبار هو قدرة هذه البدائل على اجتذاب استجابات المفحوصين.أنَّ البديل الخاطئ يكون فاعلاً عندما يجذب عدداً من الطلبة في المجموعة الدنيا يزيد على عدد الطلبة في المجموعة العليا. (البغداديّ ، ١٩٨٠، ص٢٢٩)

فالبديل الخاطئ يكون فاعلاً عندما يكون عدد أفراد الفئة الدنيا الذين اختاروه أعلى من عدد أفراد الفئة العليا. تعتمد صعوبة فقرة الاختيار من متعدد على درجة التشابه و التقارب الظاهريّ بين البدائل ، مما يشتت المستجيب غير المتمكن من المادة الدراسية عن الإجابة الصحيحة. (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ١٣١).

وبعد أن حسبت الباحثة فعالية البدائل على درجات المجموعتين العليا والدنيا ، ظهر أن البدائل الخاطئ قد جذبت طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا ، لذا أبقت الباحثة على البدائل الخاطئة كما هي دون تغيير الجدول (٩) يوضح ذلك .

د- ثبات الاختبار

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أستُعمل أكثر من مرة تحت أحوال مماثلة. (جابر وعايف، ١٩٦٧، ص١٦٧)، ويقصد به دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، وأتساقه وإطرائه فيما يزودنا به من معلومات عن أسلوب المفحوص.(أبو حطب وآخرون،١٩٨٧، ص١٠١)، ويعدُّ الثبات من الخصائص القياسية الأساسية للمقاييس النفسية مع الأخذ بالحسبان تقدم الصدق عليه، لأنَّ المقياس الصادق يعدُّ ثابتاً، فيما قد لا يكون المقياس الثابت صادقاً، ويمكن القول أن كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة.(الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ص١٤٣).

ولقياس ثبات الاختبار طرائق متعددة ، يستعمل في بعضها تطبيق الاختبار مرة واحدة ، وفي بعضها الآخر مرتين ، ويُعدُّ الثبات من أحد مؤشرات التحقيق من دقة المقياس وأتساق فقراته في قياس ما يجب قياسه . (Crocker & ulgine, 1986: 125) .

وقد حسبت الباحثة ثبات الاختبار التشخيصي بطريقة التجزئة النصفية اذ بلغ (٠،٧٥) وبعد تعديله بمعادلة " سيبرمان – براون " اصبح مقداره (٠،٨٦) ، اذ تمتاز هذه المعادلة بدقتها ، ويشير معامل الثبات المحسوب بها الى اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى اي الى التجانس الداخلي بين الفقرات .

وتعد هذه القيمة مقبولة للاختبارات غير المقننة ، فقد ذكر (Gronlund, 1976) أن الاختبارات غير المقننة اذا كان معامل ثباتها يتراوح بين(٠،٦٠- ٠،٨٥) تعد مقبولة. (Gronlund , 1976, p:125) .

وبهذه الاجراءات فانـه يمكن الاطمئنان إلى أن اختبار تشخيص المفاهيم المغلوطة يتمتع بقدر كافٍ من الموضوعية، والصدق، والثبـات، والتمييـز، والصعـوبة **(Cronbch,1951,p.298)** وأصبح قابلاً للتطبيق في المرحلة العلاجية الملحق (٢) .

ثانياً : المرحلة العلاجية :

الغرض من هذهِ المرحلة هو محاولة التعرف على أثر أنموذج بوسنر فـي تصـحيح المفاهيم المغلوطة والتـي تم تشـخيصها في المرحلة التشخيصية على وفق المنهج التجريبي وعلى النحو الآتي :

١- **التصميم التجريبي للبحث** : ويقصد بـه ذلـك الجـزء الـذي يـلخص التـركيـب الـمـنطقي للتجربة ، ويشـمـل توضيحاً للمتغيرات موضوع الدراسة وعدد المفحوصين وكيفية تقسيمهم إلى مجموعات ، وضبط سائر المتغيرات (رؤوف ، ٢٠٠١ ، ص١٥٢) .

يُقصدُ ايضاً الخطة أو الاستراتيجية التي يضعها الباحث للوصول إلى إجابة عن مشكلة بحثه ، والتغلب على ما قد يعترضه من مشكلات في أثناء سيره في التجربة، ولضبط التباين الحاصـل فـي درجـات الـمتغـير التابع بـحـيث يكون راجعاً إلـى المتغير المستقل . (الطيّب ، ٢٠٠٥، ص٩٥)،ومن المعروف ان البحوث التربوية لم تصل الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، بسبب طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (العساف، ١٩٨٨،ص٣١٧) لذا تظل عملية الضبط فيها جزئية مهما أُتخذ فيها من إجراءات لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها (داود وأنور، ١٩٩٠، ص٢٢٠) ، وقبل القيام بأي دراسة تجريبية على الباحث اختيار تصميم تجريبي مناسب ، لأن الإجراء يهيئ للباحث السبل الكفيلة للوصول الى نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة عن الاسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفرضياته. (الزوبعي ، وآخرون، ١٩٨١، ص١٠٢).

التصميم التجريبي

المجموعة	الاداة	المتغير المستقل	الاداة	المتغير التابع
التجريبية	**اختبار تشخيصي قبلي**	**انموذج بوسنر**	**اختبار علاجي بعدي**	**تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة**
الضابطة		**/**		

ثانياً : مجتمع البحث

إن أول خطوة ينبغي مراعاتها عند اختيار العينة هي تحديد المجتمع الأصلي (الزوبعي آخرون، ١٩٨١،ص ١٧٦)،إذ لا يمكن اشتقاق نتائج تتعلق بمجتمع معين، حتى يتم التعرف بدقة كافية على المفردات التي يتكون منها هذا المجتمع . (فان دالين ، ١٩٨٥ ، ٣٨٩).

ان تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية والأساسية في البحوث التربوية وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة في اختيارها ، إذ يتوقف عليها اجراء البحث وتصميم ادواته وكفاية نتائجه (محمد ، ٢٠٠١ ، ص١٨٤) .

ويتطلب البحث الحالي تحديد مدرسة واحدة من المدارس الثانوية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى ، قضاء الخالص ، اذ زارت الباحثة قسم التخطيط والاحصاء في المديرية المذكورة وسجلت اسماء المدارس الثانوية للبنات وموقعها في محافظة ديالى- قضاء الخالص الجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

يوضح عدد المدارس في مديرية قضاء الخالص

ت	المدرسة	الموقع
١	متوسطة الانسانية للبنات	الخالص / الغربية
٢	متوسطة الحوراء للبنات	الخالص/ الغربية
٣	متوسطة اسيا للبنات	الخالص / حي العمال
٤	متوسطة بنت الهدى للبنات	الخالص / حي العصري
٥	متوسطة حي الزهراء للبنات	الخالص / حي الزهراء
٦	متوسطة الغسق للبنات	الخالص / حي الجنود

ثالثاً : عينة البحث

اختارت الباحثة متوسطة (اسيا) للبنات لأجراء التجربة فيها ، وهي احدى المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية الخالص ،وذلك بسبب أبداء التعاون من قبل أدارة المدرسة ، وقربها من سكن الباحثة مما يسهل عملية الانتقال منها واليها.

وبعد تحديد المدرسة التي ستطبق فيها التجربة، زارتها الباحثة مستصحبة معها كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية ديالى .الملحق(١) وقد وجدت الباحثة أن عدد شعب الصف الأول المتوسط في المدرسة (٣) شعب ، فاختارت الباحثة بطريقة السحب العشوائي* شعبة (أ و ب) لتمثل موضوع البحث ، فشعبة (أ)؛ تمثل المجموعة الضابطة وشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية .

* طريقة السحب العشوائي عن طريق وضع اوراق صغيرة في كيس وسحبها

وبعد استبعاد (١١) طالبة إحصائيا بسبب الرسوب، أصبح المجموع النهائي لطالبات عينة البحث (٦٣) طالبة . علماً أنَّ الباحثة استبعدت الطالبات الراسبات من النتائج النهائية فقط إذ أبقت عليهن في داخل الصف حفاظاً على نظام المدرسة. والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

يوضح عدد الطالبات بعد الاستبعاد

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات (الراسبات)	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	٣٧	٥	٣٢
الضابطة	٣٧	٦	٣١
المجموع	٧٤	١١	٦٣

رابعاً: التكافؤ بين المجموعتين :-

ان من خصائص العمل التجريبي ضبط المتغيرات التي تعد واحدة من اهم الاجراءات في مثل هذه البحوث وذلك لتوفير درجة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ١٧٢)، قبل الشروع بتنفيذ التجربة كافأت الباحثة في بعض المتغيرات التي تؤثر في سلامة التجربة ، على الرغم من أن طالبات العينة من منطقة سكنية واحدة، ويدرسن في مدرسة واحدة، ومن الجنس نفسه والوضع الاقتصادي والاجتماعي يكاد يكون متقارباً .

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور :-

حصلت الباحثة على العمر لكل طالبة من خلال استمارة أعدّتها الباحثة بنفسها وذلك للإجابة عن الأسئلة الواردة فيها من الطالبات أنفسهن من أجل أن تكون المعلومات أكثر دقة الملحق(٤)، بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (١٤٩،٤) شهراً ومتوسط **اعمار** طالبات المجموعة الضابطة (١٥٢،٣) شهراً ، و لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تم معالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٦١) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١،٧٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٩) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في العمر الزمني ، والجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٤٩،٤	٣،٩٩	٦١	١،٧٤	١،٩٩	غير دال احصائياً
الضابطة	٣١	١٥٢،٣	٧،٥١				

٢- التحصيل الدراسي للآباء :-

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأب عن طريق استمارة وزعت على طالبات عينة البحث التجريبية والضابطة ومن البطاقة المدرسية للإجابة عن الأسئلة التي فيها من أجل أن تكون المعلومات أكثر دقة ووضوحاً وعند معالجة البيانات احصائياً باستعمال (مربع كاي) ، أظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، إذا كانت قيمة (كا^2) المحسوبة (٠،١٨) وهي أصغر من قيمة (كا^2) الجدولية (٩،٤٨) وبدرجة حرية (٣) ، وعند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ، والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣)

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية *	قيمة كا^2		مستوى الدلالة (٠،٠٥)
		يقرأ ويكتب ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد أو بكالوريوس		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٥	٨	١١	٨	٣	٠،١٨	٩،٤٨	غير دال احصائيا
الضابطة	٣١	٦	٨	١٠	٧				

* دمجت الخليتان (يقرأ ويكتب وابتدائية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من خمسة وكذلك دمجت الخليتان معهد وبكالوريوس فما فوق في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من خمسة وبذلك اصبحت درجة الحرية (٣)

٣- التحصيل الدراسي للأمهات :-

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأم عن البطاقات المدرسية وعن طريق استمارة معلومات توزعت على طالبات عينة البحث التجريبية والضابطة للإجابة عن عن الأسئلة الواردة فيها من أجل أن تكون المعلومات أكثر دقة ووضوحاً باستخدام (مربع كاي) ، أظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي البحث في تكرار التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ كانت قيمة (كا²) المحسوبية (١،٥١) وهي أصغر من قيمة (كا²) الجدولية (٩،٤٨) وبدرجة حرية (٣) ، وعند مستوى دلالة (٠،٠٥) اذن لا يوجد فرق بين المجموعتين في متغير تحصيل الامهات ، والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤)

تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات

طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية *	قيمة كا²		مستوى الدلالة (٠،٠٥)
		يقرأ ويكتب ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد أو بكالوريوس		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٨	٧	٩	٨	٣	١،٥١	٩،٤٨	غير دال احصائيا
الضابطة	٣١	١٠	٤	١١	٦				

* دمجت الخليتان (يقرأ ويكتب وابتدائية) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من خمسة وكذلك دمجت الخليتان معهد وبكالوريوس فما فوق في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من خمسة وبذلك اصبحت درجة الحرية (٣)

٤- درجات مادة اللغة العربية لطالبات مجموعتي البحث في امتحان نصف السنة:-

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية **للصف الاول المتوسط لنصف السنة من العام** الدراسي (٢٠١٢ -٢٠١٣) **من** سجلات الدرجات **التي** تحفظها إدارة المدرسة الملحق (٥) ، وعند حساب المتوسط الحسابي لدرجات اللغة العربية ، بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (٧٣،٤) ،والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٦٩،٦٤) ، وعند استعمال الاختبار التائي (test . t) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) ، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١،٣٠) اصغر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٩) ، وبدرجة حرية (٦١) وهذا يدل على ان مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان إحصائيا في درجات اللغة العربية الصف الاول المتوسط لنصف السنة من العام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ ، والجدول (١٥) يوضح ذلك .

الجدول (١٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٧٣،٤	١٠،٦٧	٦١	١،٣٠	١،٩٩	غير دال احصائياً
الضابطة	٣١	٦٩،٦٤	١٢،٣٢				

٦- تكافؤ الطالبات في اختبار المفاهيم المغلوطةفي مادة قواعد اللغة العربية

ويقصد به الدرجات التي حصلت عليها الطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار تحديد المفاهيم المغلوطة في مادة قواعد اللغة العربية الذي تعرضن له قبل بداية تنفيذ التجربة ، وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين **للمجموعتين التجريبية والضابطة ، ولم تظهر النتائج** فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين المجموعتين مما يدل على تكافؤهما .

وعند مقارنة نسبة الخطأ بين كلتا المجموعتين في الاجابة المغلوطة عن كل مفهوم أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين في (١٤) مفهوماً تجاوزت نسبة الخطأ فيها ٣٤% وان مفهوماً واحداً من المفاهيم المشخصة كانت نسبة الخطأ فيها أقل من النسبة المحددة وهو (الفاعل) والجدول (١٦) يوضح ذلك.

الجدول (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبية والجدولية والدلالة الإحصائية لاختبار تحديد المفاهيم المغلوطة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٢	١٨،٢٢	٨،٧٥	٦١	٠،٨٣	١،٩٩	غير دال عند مستوى ٠،٠٥
الضابطة	٣١	١٦،٣٩	٨،٨٠				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الاجراءات ، وفي كثرة استعمالات المختصين للمنهج التجريبي بهذا المجال ، إلا إنهم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، أو ضبطها ، لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك . (همام ، ١٩٨٤، ص٢٠٣- ٢٠٤)

فضلاً عن إن أجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في ستة متغيرات ذات التأثير في المتغير التابع (تغيير المفاهيم المغلوطةفي مادة قواعد اللغة العربية) حاولت الباحثة الحد من تأثير بعض العوامل الدخيلة غير التجريبية التي تعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي هذه المتغيرات وكيفية ضبطها :

أ-اختيار أفراد العينة

من العوامل التي تؤثر في البحوث التجريبية اختيار العينة ، وقد سيطرت الباحثة على هذا العامل بالاختيار العشوائي لأفراد العينة ، فضلا عن أجراء عمليات التكافؤ إحصائيا بين افراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع ، واتضح تكافؤ مجموعتي البحث وتجانس طالبات البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وذلك لانتمائهن لبيئة اجتماعية متقاربة .

ب-الحوادث المصاحبة

ويقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة مثل الكوارث ، الزلازل ، الأعاصير والحوادث الأخرى كالحروب والاضطرابات وغيرها ، ولم يحدث ما يعرقل سير التجربة ويؤثر في المتغير التابع .

ت- الاندثار التجريبي (الترك في التجربة)

ويقصد به الأثر المتولد من ترك بعض الطالبات الخاضعات للتجربة أو انقطاعهن عن المدرسة مما يؤثر في النتائج (الزوبعي والغنام،١٩٦٨ ،ص٦١) ولم تتعرض التجربة لمثل هذه الأحوال عدا حالات التغيب الفردية التي كانت تتعرض لها مجموعتا البحث بنسبة ضئيلة وبصورة متساوية تقريباً .

ث- العمليات المتعلقة بالنضج

لم يكن لهذا العامل اثر في المتغير التابع ، لان مدة التجربة كانت موحدة بين مجموعتي البحث ،وهو الفصل الدراسي الثاني . وان النمو المصاحب في اثناء التجربة هو نمو طبيعي لطالبات مجموعتي البحث وبشكل متقارب لان المجموعتان من فئة عمرية متقاربة .

ج-أداة القياس

استعملت الباحثة أداة قياس موحدة (الاختبار البعدي) لقياس تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى مجموعتي البحث .

ح- اثر الإجراءات التجريبية

من اجل تفادي بعض الإجراءات التجريبية التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع حاولت الباحثة قدر المستطاع الحد من تأثير هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في :

١.سرية البحث

توخياً لدقة النتائج تم الاتفاق مع أدارة المدرسة على أن تكون الباحثة محاضرة جديدة تدرس مادة قواعد اللغة العربية .

٢.المادة الدراسية

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث ، وهي الموضوعات التسعة الأخيرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣م.

٣.المدرسة

طبقت الباحثة التجربة في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث مساحة الصف وعدد الشبابيك والإضاءة والمقاعد والسبورات واستعمال الطباشير الملون والمستلزمات الأخرى .

٤.توزيع الحصص

وزعت الحصص بشكل متساوي للدروس بين مجموعتي البحث ، فقد كانت الباحثة تدرس حصتين أسبوعياً لكل مجموعة ، ولقد تم توزيع حصص مجموعتي البحث على يومي الثلاثاء والاربعاء من كل اسبوع والجدول (١٧) يوضح ذلك .

الجدول (١٧)

توزيع حصص مادة القواعد اللغة العربية على طالبات مجموعتي البحث

اليوم	الحصة الاولى (٨،٠٠)	الحصة الثانية (٨،٤٠)
الثلاثاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الاربعاء	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة

٥- مدة التجربة

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعتي البحث ، اذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق ١٩/ ٢ /٢٠١٣ م ، وانتهت يوم الثلاثاء الموافق ٣٠/ ٤ / ٢٠١٣م .

٦- الوسائل التعليمية :

حرصت الباحثة على أن تقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدتها في التجربة الى طالبات مجموعتي البحث بشكل متساوٍ ، من حيث تشابه السبورات واستعمال الأقلام الملونة واللوحات، فضلاً عن كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الأول المتوسط ٢٠١٣ م .

مستلزمات التجربة

١- تحديد المادة الدراسية : كانت الموضوعات الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث وعددها تسعة موضوعات وهي (رفع الفعل المضارع ، نصب الفعل المضارع ، جزم الفعل المضارع ، الافعال الخمسة ، الفاعل ، نائب الفاعل ، المفعول به ، المفعول فيه ، المفعول المطلق) .

٢- الأهداف السلوكية Beherioral objectires

الأهداف السلوكية هي عبارات تكتب بدقة توضح للطالباتِ ما يمكنهن القيام به بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين أو وحدة تدريسية معينة ، وهي تساعد في تقويم العلمية التعليمية ، وتساهم بفعالية في تحديد نمط الأنشطة المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح ، وتعد بمثابة معايير يمكن استخدمها لاختيار الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة ، فضلاً عن إنها قابلة للملاحظةِ و القياس .

والهدف السلوكي الجيد هو ما يكتب بلغة محدودة ودقيقة وبعبارة إجرائية واضحة تقلل من

التفسيرات احتمالات لما هو مطلوب أو مرغوب فيه كنتائج لعملية التعلم .

لذا صاغت الباحثة الأهداف السلوكية الخاصة بالمفاهيمِ المغلوطة، الملحق (٧) للاستفادة منها في الخطط التدريسية وفي بناء الاختبار العلاجي ، وقد تم عرض هذهِ الأهداف مع قائمة بالمفاهيم المغلوطة على لجنة من الخبراء المحكمين ، الملحق (٣) وقد نالت موافقة (٨٠%) وبذلك أصبحت جاهزة للتطبيق بعد التعديل واعادة صياغة بعض الاهداف .

٣ - إعداد الخطط التدريسية

ويقصد بالخطة التدريسية مجموعة الإجراءات المسبقة التي تسعى الى انجاز عمل هدف ، فالعمل التربوي بوجه عام والتدريس بوجه خاص يحتاج الى خطط توضع سلفاً وقبل تنفيذ العمل حتى يتمكن المدرس من ضمان تحقيق الأهداف. (نشواتي ، ١٩٨٥ ، ص٢٣١)

وفي ضوء محتوى المواضيع التسعة الاخيرة من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط والأهداف السلوكية التي تم إعدادها ، أعدت الباحثة (٩) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية و (٩) خطط للمجموعة الضابطة ملحق (٨)، وقد عرضت الباحثة نماذج من الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس الملحق (٣) لبيان آرائهم وملاحظاتهم والإفادة منها ، وفي ضوء ذلك أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ،وأصبحت في صورتها النهائية الملحق(٨).

سابعاً : تنفيذ التجربة :

اتبعت الباحثة الاجراءات الاتية لتطبيق التجربة :

١- باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث ابتداءاً من يوم الثلاثاء الموافق ١٩/ ٢ /٢٠١٣ م.

٢- تم تطبيق الخطط التدريسية لكل مجموعة على وفق الخطة الموضوعة لها وعلى نحو الآتي :-

أ) المجموعة التجريبية: درست هذهِ المجموعة باستخدام أنموذج بوسنر وبإتباع الخطوات الآتية :-

• يتم دراسة المادة الدراسية بالشكل الاعتيادي وعند الوصول إلى المفهوم المغلوط ، فإن الباحثة ولأجل الوصول إلى التغيير المفاهيمي تتريث عند هذا المفهوم لتوجه سؤالاً أو أكثر حوله لمعرفة إجابات الطالبات وتأكيد الموقف التعليمي (وان كان به خللا من ناحية المفهوم).

• تفرز الباحثة وتصنف إجابات الطالبات حول المفهوم من ناحية خطأها أو صحتها .

• تناقش الباحثة إجابات الطالبات ويظهر التناقض الذي يحمله تفسير المفهوم المغلوط مع التفسير الصحيح لإظهار حالة الارتباك والتداخل الحاصل نتيجة عدم الدقة في فهم المفهوم ، ما توقع الطالبات في مراجعة من عدم الرضا والعودة إلى الذات .

• تؤكد الباحثة الفهم الصحيح للمفهوم بشكل واضح ولا لبس فيه من خلال المرور بجميع أو بعض استراتيجيات بوسنر في تغيير المفاهيم وهي (التجسير والتمييز والتبادل المفاهيمي والتكامل).

ب) المجموعة الضابطة : درست هذهِ المجموعة بالطريقة الاعتيادية وباستخدام الطريقة

الاستقرائية ، أي عندما تصل الباحثة إلى المفهوم المغلوط فإنها تتريث قليلاً لتوجه الطالبات باتجاه الانتباه إلى الخطأ والخلط الحاصل في دقة المعنى الذي يحمله المفهوم.

ثامناً : تطبيق الاختبار العلاجي :-

تم تطبيق الاختبار العلاجي ،ملحق (٢) بتاريخ ٣٠ / ٤ /٢٠١٣ م يوم الثلاثاء وبعد الانتهاء من تدريس المفاهيم المغلوطة جميعها ضمن المادة المقررة للتجربة وفي الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٢ – ٢٠١٣م للتحقيق من فرضيتي البحث ومعرفة النتائج .

تاسعاً : تصحيح الاختبار:-

صححت الباحثة إجابات الطالبات للاختبار العلاجي بإعطاء (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة و (صفراً) للإجابة المغلوطة أو المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة ، وبذلك تكون أعلى درجة الاختبار (٤٥) درجة وأقل درجة هي (صفراً) الملحق (١١) .

عاشراً : الوسائل الاحصائيةً

استخدمتُ الوسائل الإحصائية الآتية :

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

استخدمت الباحثة هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات العام السابق ، واختبار القدرة اللغوية ، وكذلك لحساب الفروق الإحصائية لاختبار تصحيح المفاهيم المغلوطة لتفسير النتائج .

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

إذ تمثل :

س١ : الوسط الحسابي للعينة الأولى .

س٢ : الوسط الحسابي للعينة الثانية .

ن١ : عدد أفراد العينة الأولى .

ن٢ : عدد أفراد العينة الثانية .

ع١ : تباين العينة الأولى .

ع٢ : تباين العينة الثانية .

(البياتي ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠٢)

٢- مربع كاي (كا٢) :

استخدمتُ هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي

في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات :

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

إذ تمثل :

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع .

(البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص٢٩٣)

٣- معامل الصعوبة :

استخدمتُ لحساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار :

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

إذ تمثل :

(ن ع) :عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

(ن د) : عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

(٢ن) : عدد الطلاب في المجموعتين .

(غباري وأبو شعيرة ، ٢٠٠٨ ، ص٤٣١)

٤- معامل القوة التمييز :

استخدمتُ لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار :

$$\text{قوة التمييز} = \frac{\text{ن ع} - \text{ن د}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

(ن ع) : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا .

(ن د) : مجموع الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

(٢ن) : عدد الطلاب إحدى المجموعتين .

(الزيود وعليان ، ١٩٨٨ ، ص١٧١)

٥- فعالية البدائل الخاطئة :

استخدمت هذه الوسيلة الإحصائية لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار :

$$\text{فعالية البديل} = \frac{\text{(ن ع م)} - \text{(ن د م)}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

(ن ع م) : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة العليا .

(ن د م) : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة الدنيا.

(٢ن) : عدد الطلاب إحدى المجموعتين .

(علام ، ٢٠٠٠ ، ص٢٥٢)

٦- معامل ارتباط بيرسون :

استخدمت هذه الوسيلة الإحصائية لحساب معامل ثبات :

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

إذ تمثل :

(ن) : عدد أفراد العينة .

(س) : درجات الفقرات الزوجية .

(ص) : درجات الفقرات الفردية .

(الغريب ، ١٩٨٥ ، ص٤٨٦)

٧-معامل سبيرمان براون :

استخدمت هذه الوسيلة لتصحيح معامل ثبات الاختبار :

$$\text{معامل ثبات الاختبار} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١+ر}}$$

إذ تمثل :

(ر) : معامل ثبات نصفي الاختبار .

(علام ، ٢٠٠٩ ، ص٢٣٥)

٨- **معامل السهولة :**

استخدمت هذه الوسيلة لحساب معاملات سهولة فقرات الاختبار .

معامل السهولة = ١ – معامل الصعوبة

(عودة ، ٢٠٠٢م ، ٢٩٦)

٩- **النسبة المئوية :**

استخدمتُ لمعرفة مدى التغيير المفاهيم النحوية لدى طالبات مجموعتي البحث

$$\text{النسبة المئوية \%} = \frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times ١٠٠$$

(التكريتي والعبيدي ، ١٩٩٩م ، ١٠٩)

الجدول (٨)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار

ت	المجموعات	البدائل				قيمة فعالية البدائل			
		أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
١	عليا	٠	١	٣٠	١	٪١٦ -	٪ ١٦ -	√	٪ ٩ -
	دنيا	٢	٦	١٠	٤				
٢	عليا	١	٣٠	٠	١	٪١٦ -	√	٪ ٢٢ -	٪ ٢٢ -
	دنيا	٦	١١	٧	٨				
٣	عليا	٢	٠	٢	٢٨	٪٦ -	٪٢٨ -	٪١٣ -	√
	دنيا	٤	٩	٦	١٣				
٤	عليا	٢٤	٣	٢	٢	√	٪١٩ -	٪١٩ -	٪١٣ -
	دنيا	٩	٩	٨	٦				
٥	عليا	٣٢	٠	٠	٠	√	٪٢٥ -	٪ ٢٢ -	٪١٣ -
	دنيا	١٣	٨	٧	٤				
٦	عليا	٠	١	١	٣٠	٪٩ -	٪٩ -	٪٩ -	√
	دنيا	٣	٤	٤	٢١				
٧	عليا	٣١	٠	٠	١	√	٪٦ -	٪١٩ -	٪١٦ -
	دنيا	١٥	٥	٦	٦				
٨	عليا	١	٠	٠	٣١	٪٣٤ -	٪٢٨ -	٪١٩ -	√
	دنيا	١٢	٩	٦	٥				
٩	عليا	٣١	١	٠	٠	√	٪٣٨ -	٪٢٥ -	٪٣١ -
	دنيا	١	١٣	٨	١٠				
١٠	عليا	٧	٥	١٨	٢	٪١٩ -	٪٦ -	√	٪٣ -
	دنيا	١٣	٧	٩	٣				
١١	عليا	٢٥	٥	٢	٠	√	٪٣٤ -	٪١٣ -	٪١٣ -
	دنيا	٦	١٦	٦	٤				
١٢	عليا	١	٦	٥	٢٠	٪٦ -	٪١٦ -	٪٦ -	√
	دنيا	٣	١١	٧	١١				
١٣	عليا	٠	٣٢	٠	٠	٪ ٢٢ -	√	٪١٦ -	٪٦ -
	دنيا	٧	١٨	٥	٢				
١٤	عليا	١	٣٠	١	٠	٪ ٢٢ -	√	٪٦ -	٪٦ -
	دنيا	٨	١٩	٣	٢				
١٥	عليا	٢٥	٠	٥	٢	√	٪٣ -	٪٩ -	٪٩ -
	دنيا	١٨	١	٨	٥				
١٦	عليا	٣	٥	١	٢٣	٪٩ -	٪١٣ -	٪١٣ -	√
	دنيا	٦	٩	٥	١٢				
١٧	عليا	٢	٢٣	١	١	٪١٩ -	√	٪١٩ -	٪١٣ -
	دنيا	٨	١٢	٧	٥				
١٨	عليا	٢٧	٠	٣	٢	√	٪٦ -	٪١٣ -	٪٦ -
	دنيا	١٩	٢	٧	٤				
١٩	عليا	٥	٦	٢	١٩	٪١٦ -	٪٦ -	٪٣ -	√
	دنيا	١٠	٨	٣	١١				
٢٠	عليا	١	٣١	٠	٠	٪٣١ -	√	٪٦ -	٪٣ -
	دنيا	١١	١٨	٢	١				
٢١	عليا	٢٧	٤	١	٠	√	٪٢٥ -	٪ ٢٢ -	٪١٣ -
	دنيا	٨	١٢	٨	٤				
٢٢	عليا	٠	١	٣١	٠	٪٦ -	٪٣٤ -	√	٪٩ -
	دنيا	٢	١٢	١٥	٣				

ت	المجموعات	البدائل				قيمة فعالية البدائل			
		أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
٢٣	عليا	٠	٠	٣٠	٢	ـ ٩٪	ـ ٣٪	√	ـ ٩٪
	دنيا	٣	٤	٢٠	٥				
٢٤	عليا	٢٥	٤	٢	١	√	ـ ١٩٪	ـ ٩٪	ـ ٣٪
	دنيا	١٥	١٠	٥	٢				
٢٥	عليا	٠	١	٢٧	٤	ـ ١٣٪	ـ ٢٥٪	√	ـ ٢٨٪
	دنيا	٤	٩	٦	١٣				
٢٦	عليا	٣	٠	٢٩	٠	ـ ٣١٪	ـ ٢٢ ٪	√	ـ ٦٪
	دنيا	١٣	٧	٩	٢				
٢٧	عليا	٩	٥	٣	١٥	ـ ١٩٪	ـ ٦٪	ـ ٣٪	√
	دنيا	١٥	٧	٤	٦				
٢٨	عليا	٦	٢١	٤	١	ـ ٢٢ ٪	√	ـ ٦٪	ـ ٣٪
	دنيا	١٣	١١	٦	٢				
٢٩	عليا	٢	٢٤	٤	٢	ـ ٦٪	√	ـ ٢٢ ٪	ـ ٦٪
	دنيا	٤	١٣	١١	٤				
٣٠	عليا	٢٥	٢	٠	٥	√	ـ ٣٪	ـ ١٣٪	ـ ٤١٪
	دنيا	٤	٦	٤	١٨				
٣١	عليا	١	٢٨	١	٢	ـ ٩٪	√	ـ ١٦٪	ـ ٢٨٪
	دنيا	٤	١١	٦	١١				
٣٢	عليا	٠	٠	٣٢	٠	ـ ٩٪	ـ ١٦٪	√	ـ ١٦٪
	دنيا	٣	٥	١٩	٥				
٣٣	عليا	١	١	٣٠	٠	ـ ١٦٪	ـ ٦٪	√	ـ ٩٪
	دنيا	٦	٣	٢٠	٣				
٣٤	عليا	٠	٣٢	٠	٠	ـ ٣٨٪	√	ـ ١٣٪	ـ ٩٪
	دنيا	١٢	١٣	٤	٣				
٣٥	عليا	٠	٠	٣٢	٠	ـ ٢٨٪	ـ ١٣٪	√	ـ ٩٪
	دنيا	٩	٤	١٦	٣				
٣٦	عليا	٠	٠	٣١	١	ـ ١٦٪	ـ ٦٪	√	ـ ٢٥٪
	دنيا	٥	٢	١٣	٩				
٣٧	عليا	٨	١٦	٤	٤	ـ ١٣٪	√	ـ ٩٪	ـ ٣٪
	دنيا	١٢	٨	٧	٥				
٣٨	عليا	١	٠	١	٣٠	ـ ١٣٪	ـ ٩٪	ـ ٩٪	√
	دنيا	٥	٣	٤	٢٠				
٣٩	عليا	٣٢	٠	٠	٠	√	ـ ٣١٪	ـ ١٦٪	ـ ١٦٪
	دنيا	١٢	١٠	٥	٥				
٤٠	عليا	٢٤	٤	٢	٢	√	ـ ٣٤ ٪	ـ ١٣٪	ـ ٩٪
	دنيا	٦	١٥	٦	٥				
٤١	عليا	٠	٠	٠	٣٢	ـ ٢٢ ٪	ـ ١٣ ٪	ـ ٦٪	√
	دنيا	٧	٤	٢	١٩				
٤٢	عليا	٠	٠	٠	٣٢	ـ ٥٪	ـ ١٣ ٪	ـ ١٦٪	√
	دنيا	١٦	٤	٥	٧				
٤٣	عليا	١	١	٣٠	٠	ـ ٣٨٪	ـ ٩٪	√	ـ ٩٪
	دنيا	١٣	٤	١٢	٣				
٤٤	عليا	٠	٠	٢	٣٠	ـ ١٣٪	ـ ٢٢٪	ـ ٣٤ ٪	√
	دنيا	٤	٧	١٣	٨				
٤٥	عليا	٢٨	٢	١	١	√	ـ ٢٨٪	ـ ٩٪	ـ ٣٪
	دنيا	١٥	١١	٤	٢				

الجدول (٧)

معامل الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار

ت	معامل الصعوبة	معامل السهولة
١	٠،٧٨	٠،٢٢
٢	٠،٦٤	٠،٣٦
٣	٠،٦٤	٠،٣٦
٤	٠،٥٢	٠،٤٨
٥	٠،٧٠	٠،٣٠
٦	٠،٨٠	٠،٢٠
٧	٠،٧٢	٠،٢٨
٨	٠،٥٦	٠،٤٤
٩	٠،٥٠	٠،٥٠
١٠	٠،٤٢	٠،٥٨
١١	٠،٤٨	٠،٥٢
١٢	٠،٤٨	٠،٥٢
١٣	٠،٧٨	٠،٢٢
١٤	٠،٧٧	٠،٢٣
١٥	٠،٦٧	٠،٣٣
١٦	٠،٥٥	٠،٤٥
١٧	٠،٦٣	٠،٣٧
١٨	٠،٧٢	٠،٢٨
١٩	٠،٤٧	٠،٥٣
٢٠	٠،٧٧	٠،٢٣
٢١	٠،٥٥	٠،٤٥
٢٢	٠،٧٢	٠،٢٨
٢٣	٠،٧٨	٠،٢٢
٢٤	٠،٦٣	٠،٣٧
٢٥	٠،٥٢	٠،٤٨
٢٦	٠،٥٩	٠،٤١
٢٧	٠،٣٣	٠،٦٧
٢٨	٠،٥٠	٠،٥٠
٢٩	٠،٥٨	٠،٤٢
٣٠	٠،٤٥	٠،٥٥
٣١	٠،٦١	٠،٣٩
٣٢	٠،٨٠	٠،٢٠
٣٣	٠،٧٨	٠،٢٢
٣٤	٠،٧٠	٠،٣٠
٣٥	٠،٧٥	٠،٢٥
٣٦	٠،٦٩	٠،٣١
٣٧	٠،٣٨	٠،٦٢
٣٨	٠،٧٨	٠،٢٢
٣٩	٠،٦٩	٠،٣١
٤٠	٠،٤٧	٠،٥٣
٤١	٠،٨٠	٠،٢٠
٤٢	٠،٦١	٠،٣٩
٤٣	٠،٦٦	٠،٣٤
٤٤	٠،٥٩	٠،٤١
٤٥	٠،٦٧	٠،٣٣

الجدول (٨)

معامل التمييز لفقرات الاختبار

ت	معامل التمييز	الدلالة
١	٠،٣١	مميزة
٢	٠،٥٩	مميزة
٣	٠،٤٧	مميزة
٤	٠،٤٧	مميزة
٥	٠،٥٩	مميزة
٦	٠،٢٨	مميزة
٧	٠،٥٠	مميزة
٨	٠،٨١	مميزة
٩	٠،٩٤	مميزة
١٠	٠،٢٨	مميزة
١١	٠،٥٩	مميزة
١٢	٠،٥٩	مميزة
١٣	٠،٤٤	مميزة
١٤	٠،٣٤	مميزة
١٥	٠،٢٢	مميزة
١٦	٠،٣٤	مميزة
١٧	٠،٥٠	مميزة
١٨	٠،٢٥	مميزة
١٩	٠،٢٥	مميزة
٢٠	٠،٤١	مميزة
٢١	٠،٥٩	مميزة
٢٢	٠،٥٠	مميزة
٢٣	٠،٣١	مميزة
٢٤	٠،٣١	مميزة
٢٥	٠،٦٦	مميزة
٢٦	٠،٦٣	مميزة
٢٧	٠،٢٨	مميزة
٢٨	٠،٣١	مميزة
٢٩	٠،٣٤	مميزة
٣٠	٠،٦٦	مميزة
٣١	٠،٥٣	مميزة
٣٢	٠،٤١	مميزة
٣٣	٠،٣١	مميزة
٣٤	٠،٥٩	مميزة
٣٥	٠،٥٠	مميزة
٣٦	٠،٥٦	مميزة
٣٧	٠،٢٥	مميزة
٣٨	٠،٣١	مميزة
٣٩	٠،٦٣	مميزة
٤٠	٠،٥٦	مميزة
٤١	٠،٤١	مميزة
٤٢	٠،٧٨	مميزة
٤٣	٠،٥٦	مميزة
٤٤	٠،٦٩	مميزة
٤٥	٠،٤١	مميزة

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن الفصل الرابع عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصلت اليها الباحثة وتفسيرها تفسيراً علمياً .

أولاً : عرض النتائج

الفرضية الأولى : للتحقق من صحة الفرضية الصفرية القائلة بـ (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (٠،٠٥) في متوسط درجات اختبار تصحيح المفاهيم المغلوطة في اختبار التشخيصي القبلي والاختبار العلاجي البعدي لطالبات المجموعة التجريبية). فقد تمّ تبويب البيانات التي جمعت من نتائج الاختبارين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية أظهرت النتائج ان متوسط درجات الاختبار القبلي (١٨،٢٢) في حين بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي (٣٢،١٦) ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-Test)و كانت النتائج كما موضح في الجدول (١٨) يوضح ذلك .

الجدول (١٨)

القيمة التائية للفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين(القبلي والبعدي) في تصحيح المفاهيم المغلوطة

الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
القبلي	١٨،٢٢	٨،٧٥	٣١	١٢،٤٤٧	١،٩٩	دالة
البعدي	٣٢،١٦	٦،٩٦				

ومن الجدول اعلاه يتضح ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣١) لصالح الاختبار البعدي (العلاجي) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢،٤٤٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١،٩٩) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الثانية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات اختبار تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية وفق أنموذج بوسنر ومتوسط درجات الطالبات اللواتي يدرسن قواعد اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية .

وبعد تصحيح الاجابات الطالبات في الاختبار العلاجي الذي اجري في نهاية التجربة أظهرت النتائج أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣٢،١٦) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٨،٢٦) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين استعملت الباحثة الاختبار التائي (T-Test) وكانت النتائج **كما موضح في الجدول** (١٩) .

الجدول (١٩)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الاختبار العلاجي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبية	ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٢	٣٢،١٦	٦،٩٦	٦١	٢،١٤٠	١،٩٩	دالة
الضابطة	٣١	٢٨،٢٦	٧،٤٩				

ومن الجدول اعلاه يتضح ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بدرجة حرية (٦١) لصالح طالبات المجموعة التجريبية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢،١٤٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٩) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ٠

تم حساب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي فكانت الإجابات الصحيحة للمجموعة التجريبية (٣٧٣) اجابة في حين كانت الاجابات المغلوطة (١٠٧) اجابة في الاختبار البعدي في حين بلغ عدد الاجابات الصحيحة للمجموعة الضابطة (٢١٣) وعدد الاجابات المغلوطة (٢٥٢) اجابة وهذا يعني ان نسبة الاجابات الصحيحة للإجابات المغلوطة قد تغير في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، والجدول (٢٠) يوضح ذلك .

الجدول (٢٠)

قيمتا مربع (كا²) المحسوبة والجدولية لعدد إجابات طالبات مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار العلاجي (البعدي)

عدد الإجابات عن فقرات الاختبار العلاجي ألبعدي				قيمتا (كا²)		درجة الحرية	مستوى دلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
المجموعة	الصحيحة	المغلوطة	المجموع				
التجريبية	٣٧٣	١٠٧	٤٨٠	١٠٢،٠١	٣،٨٤	١	دالة إحصائياً
الضابطة	٢١٣	٢٥٢	٤٦٥				
المجموع	٥٨٦	٣٥٩	٩٤٥				

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة (كا²) المحسوبة (١٠٢،٠١) وهي اكبر من قيمة (كا²) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة الاعتيادية في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط .

اذ بلغ عدد المفاهيم المغلوطة لكلا المجموعتين في الاختبار القبلي (١٤) مفهوماً في حين بلغ عدد المفاهيم المغلوطة للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (٢) مفهوماً وعدد المفاهيم المغلوطة للمجموعة الضابطة (١٠) مفهوماً وهذا يعني (١٢) مفهوماً قد تصحيح لدى طالبات المجموعة التجريبية مقابل (٤) مفهوماً لدى طالبات المجموعة الضابطة فضلاً عن مفهوم الفاعل الذي تكافأت به المجموعتان في الاختبار القبلي ، والمقارنة بين عدد المفاهيم التي تغيرت لدى المجموعتين، وحساب **قيمة** (كا²) **اتضح** ان قيمة (كا²) المحسوبة بلغت (١٢،١٣٩) وهي أكبر من قيمة (كا²) الجدولية والبالغة (٣،٨٤) عند مستوى (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) والجدول (٢١) يوضح ذلك .

الجدول (٢١)

يوضح عدد المفاهيم المغلوطة من قيمة (كا²) لاختباري تحديد المفاهيم ذات الفهم المغلوط والعلاج للمجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	عدد المفاهيم المغلوطة للمجموعة التجريبية	عدد المفاهيم المغلوطة للمجموعة الضابطة	درجة الحرية	قيمة (كا²)		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
تحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ	١٤	١٤	١	١٢،١٣٩	٣،٨٤	دالة
العلاجي	٢	١٠				

وتعني هذه النتيجة ان لأنموذج بوسنر اثراً ذا دلالة احصائية و في تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

وللتحقق من صحة الفرضيات تم حساب عدد الاجابات الصحيحة والاجابات المغلوطة والنسبة المئوية عن اجابات طالبات عينة البحث التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي (العلاجي) لكل مفهوم من المفاهيم ملحق (٩-١٠) وجاءت النتائج على النحو الاتي :

١- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل المضارع المرفوع بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الأولى تم حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم(الفعل المضارع المرفوع) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكان عدد إجابات طالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٣٠) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (٢) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٢٢) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٩) إجابة ويتضح من هذه النتيجة ان نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٦،٢٥ %) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات **المغلوطة لطالبات المجموعة** الضابطة (٢٩،٠٣ %) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط للفعل المضارع المرفوع قد تصحيح لدى طالبات مجموعتي البحث.

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل المضارع المنصوب بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثانية تم حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (الفعل المضارع المنصوب) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكانت عدد إجابات الطالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٥) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (٧) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٢١) إجابة ، أما الاجابات المغلوطة فكانت (١٠) اجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية **(٨٨ ، ٢١%)** وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ،في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة **الضابطة** (٣٢,٢٦ %) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط للفعل المضارع المنصوب قد تغير لدى طالبات **مجموعتي** البحث.

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم **الفعل المضارع** المجزوم بين طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم(الفعل المضارع المجزوم) في الاختبار العلاجي البعدي ، **فكانت عدد إجابات الطالبات المجموعة** التجريبية الصحيحة (٢٢) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (١٠) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (١٢) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (١٩) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٣١,٢٥ %) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٦١,٢٩ %) وهي أكبر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن مفهوم (الفعل المضارع المجزوم) قد تغير لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة.

٤- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند **مستوى** (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الافعال الخمسة بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الرابعة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (الافعال الخمسة) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكانت عدد إجابات الطالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٤) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (٨) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (١٤) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة كانت (١٧) إجابة .

ويتضح **من** هذه **النتيجة** إن **نسبة** عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة **التجريبية(٢٥%)** وهي أصغر من نسبة المحك(٣٤%)، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٥٤,٨٤%) **وهي أكبر من نسبة** المحك (٣٤%)،اي أن مفهوم (الافعال الخمسة)قد تغير **لدى طالبات المجموعة التجريبية** ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة.

٥- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفاعل بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

للتحقق من الفرضية الفرعية الخامسة تمّ حساب عدد الاجابات الصحيحة وعدد الاجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (الفاعل) في الاختبار العلاجي البعدي فكانت عدد الاجابات الطالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٣١) اجابة وعدد الاجابات المغلوطة (١) اجابة وبلغ عدد اجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٢٢) اجابة اما الاجابات المغلوطة فكانت (٩) اجابة.

يتضح من هذه النتيجة ان نسبة عدد الاجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٣،١٣) وهي اصغر من نسبة المحك (٣٤%) في حين كانت عدد الاجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٢٩،٠٣) وهي كذلك اصغر من نسبة المحك (٣٤%) اي ان المجموعتين متكافئتان في مفهوم الفاعل .

٦- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم نائب الفاعل بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية السادسة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (نائب الفاعل) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكان **عدد** الإجابات الصحيحة المجموعة التجريبية (١٠) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (٢٢) إجابة **وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (١١) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٢٠) إجابة**.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٦٨,٧٥%) وهي أكبر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٦٤,٥٢ %) وهي أكبر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط لنائب الفاعل لم يتغير لدى طالبات مجموعتي البحث.

٧- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في **تصحيح** مفهوم الفعل اللازم بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية السابعة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (الفعل اللازم) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكانت عدد إجابات طالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٨) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (٤) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٦) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٢٥) إجابة ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (١٢,٥ %) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٨٠,٦٥ %) وهي أكبر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط للفعل اللازم قد تغير لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة.

٨- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الفعل المتعدي بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثامنة تم حساب عدد الإجابات الصحيحة ،**وعدد الإجابات** المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (الفعل المتعدي) في الاختبار العلاجي البعدي ، **فكانت** عدد إجابات طالبات المجموعة **التجريبية الصحيحة (٩) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة** (٢٣) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٩) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٢٢) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٧١,٨٨ **%)** وهي أكبر **من نسبة المحك (٣٤%) ،في حين كانت** نسبة **عدد** الإجابات المغلوطة **لطالبات المجموعة الضابطة (٧٠,٩٧ %)** وهي كذلك أكبر من نسبة **المحك** (٣٤%) ، **وهذا يعني أن المفهوم المغلوط** للفعل المتعدي لم يتغير لدى طالبات مجموعتي البحث .

٩- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم الماضي المبني للمجهول بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية التاسعة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ،وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (الفعل الماضي المبني للمجهول) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكانت عدد إجابات الطالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٢) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (١٠) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٥) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٢٦) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٣١,٢٥%)وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%)،في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة **لطالبات المجموعة الضابطة** (٨٣,٨٧%)وهي أكبر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط للفعل الماضي المبني للمجهول قد تغير لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة.

١٠- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم المضارع المبني للمجهول بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات **المجموعة** الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية العاشرة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (الفعل المضارع المبني للمجهول) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكانت عدد إجابات الطالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٦) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (٦) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٨) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٢٣) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية(١٨,٧٥ %)

وهي **أصغر من نسبة المحك(٣٤%)،في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة** (٧٤,١٩ %) وهي أكبر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط للفعل المضارع المبني للمجهول قد تغير لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة .

١١- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم المفعول به بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الحادية عشرة تمّ حساب عدد الاجابات الصحيحة وعدد الاجابات المغلوطة للطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم المفعول به في الاختبار العلاجي البعدي فكانت عدد اجابات طالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٣١) اجابة وعدد الاجابات المغلوطة (١) اجابة وبلغ عدد اجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٧) اما الاجابات المغلوطة فكانت (٢٤) اجابة .

ويتضح من هذه النتيجة ان نسبة عدد الاجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٣،١٣) وهي اصغر من نسبة المحك(٣٤%) في حين كانت نسبة عدد الاجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٧٧،٤٢) وهي أكبر من نسبة المحك وهذا يعني ان مفهوم المغلوط للمفعول به قد تغير لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة

١٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم المفعول فيه بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثانية عشرة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (المفعول فيه) في الاختبار العلاجي البعدي ، فكانت عدد إجابات الطالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٣) إجابة ، وعدد الإجابات المغلوطة (٩) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٩) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٢٢) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٢٨،١٣%) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة **(٧٠،٩٧ %) وهي أكبر من نسبة المحك** (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط للمفعول فيه قد تغير لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة.

١٣- ليس هناك فرق ذو **دلالة احصائية عند مستوى** (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم ظرف الزمان بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثة عشرة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (ظرف الزمان) في الاختبار العلاجي البعدي، فكانت عدد إجابات طالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٢)

إجابة، وعدد الإجابات المغلوطة (١٠) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (١٩) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (١٢) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٣١،٢٥%) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٣٨،٧١ %) وهي أكبر من نسبة المحك (٣٤%)، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط لظرف الزمان قد تغير لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يتغير لدى طالبات المجموعة الضابطة.

١٤- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم ظرف المكان بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال **أنموذج** بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الرابعة عشرة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة البحث عن الفقرة الخاصة بمفهوم (ظرف المكان) في الاختبار العلاجي البعدي، فكانت عدد إجابات الطالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٧) إجابة، وعدد الإجابات المغلوطة (٥) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٢٢) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٩) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (١٥،٦٣%) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (٢٩،٠٣%) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط لظرف المكان قد تغير لدى طالبات مجموعتي البحث.

١٥- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند **مستوى** (٠،٠٥) في تصحيح مفهوم المفعول المطلق بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة القواعد باستعمال أنموذج بوسنر وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الخامسة عشرة تمّ حساب عدد الإجابات الصحيحة ، وعدد الإجابات المغلوطة لطالبات عينة **البحث عن الفقرة** الخاصة بمفهوم (المفعول المطلق) في الاختبار العلاجي البعدي، فكانت عدد إجابات طالبات المجموعة التجريبية الصحيحة (٢٩) إجابة، وعدد الإجابات المغلوطة (٣) إجابة وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٢٦) إجابة ، أما الإجابات المغلوطة فكانت (٥) إجابة.

ويتضح من هذه النتيجة إن نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة التجريبية (٩،٣٨%) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، في حين كانت نسبة عدد الإجابات المغلوطة لطالبات المجموعة الضابطة (١٦،١٣%) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤%) ، وهذا يعني أن المفهوم المغلوط للمفعول المطلق قد تغير لدى طالبات مجموعتي البحث.

٢- تفسير النتائج :-

لقد اظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (العلاجي) مقارنة بنتائج الاختبار القبلي (التشخيصي) فضلاً عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة القواعد باستعمال انموذج بوسنر على المجموعة الضابطة اللواتي درسن مادة القواعد من غير استعمال انموذج بوسنر في اختبار المفاهيم المغلوطة (العلاجي) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي اظهرت أثراً ذا دلالة احصائية لأنموذج بوسنرفي تصحيح المفاهيم ذات الفهم الخاطئ كدراسة (صابريني والخطيب ، ١٩٩٤) ودراسة (المولى، ١٩٩٩) ودراسة (الشمري ، ٢٠٠٢) ويمكن ان تقرر الباحثة النتائج التي اسفرت عنها الدراسة الحالية وهو :

اولاً:- فاعلية أنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط لمميزاته الايجابية الاتية :

أ- ان التدريس باستعمال انموذج بوسنر يدفع **الطالبات الى فحص** المفاهيم النحوية وادراكها في ضوء المتناقضات التي تظهر نتيجة التفاعل بينهن اثناء الدرس لذلك يكون هذا التفاعل حاضرا للتغيير وبناء ادراكات جديدة عن المفهوم.

ب- ان النقاش الحاصل بين الطالبات وبين الطالبات والمدرسة يولد تبادل خبرات جديدة تهيئ **للطالبات فرصة** لإعادة تفسير المفاهيم بطريقة جديدة تؤدي الى تغيير الفهم المغلوط لها.

ت- ان انموذج بوسنر من النماذج التي تمنح للطالبات حرية التفكير في الوصول الى الاجابة الصحيحة مما يدفعهن الى اكتشاف المفاهيم المغلوطة ومن ثم تغييرها بما هو صحيح .

ث- فاعلية أنموذج بوسنر في التصحيح المفاهيمي وأثره على الطالبة وجعلها جانباً مساهماً في إخراج الدرس مشاركاً في أحداثهِ ، إذ عزز ذلك من شعورها بأهمية الدرس.

ج- إن تضمين أنموذج بوسنر مجموعة من الخطوات المدروسة والعاملة ضمن مجموعة من الاستراتيجيات الواضحة المعالم والمحددة الغرض أعطى المدرسة فرصة لقيادة الدرس يحفظ التنفيذ الكامل للخطة والتأكد من مساهمة الطالبات جميعهن بها.

ح- إعطاء فرصة للطالبات لكي (يخطئن) بالمفهوم الذي عنده فيه لبس سابق، لكي يتبع ذلك التأكيد على ذلك الخطأ وتقويمه، وهذا يشكل بالتأكيد حالة من مراجعة النفس لدى الطالبة ربما يمكننا أن نطلق عليها (تغذية راجعة) للمعلومات السابقة.

ثانياً :- الموضوعات التي درستها الباحثة في التجربة وهي (الفعل المضارع المرفوع ، الفعل المضارع المنصوب الفعل المضارع المجزوم الافعال الخمسة ، الفاعل ، نائب الفاعل المفعول به ، المفعول فيه ، المفعول المطلق) من الموضوعات التي يصلح تدريسها بأنموذج بوسنر أكثر من الطريقة التقليدية في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط .

ثالثاً :- صحة ما تذهب اليه معظم الادبيات التربوية والدراسات السابقة في تأكيدها ان أنموذج بوسنر من النماذج التدريسية الفعالة في تصحيح المفاهيم المغلوطة.

رابعاً :- قابليات طالبات المرحلة المتوسطة في المشاركة والتفاعل في الدرس وتفكيرهن في الوصول الى الاجابة الصحيحة ساعدت على تفوق أنموذج بوسنر على الطريقة الاعتيادية في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

اولاً : الاستنتاجات : من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي :

١ - إن أنموذج بوسنر اثبت فاعليته في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات الصف الاول المتوسط .

٢ - إنّ الموضوعات التي درستها الباحثة خلال مدة تجربة هذا البحث وهي (الفعل المضارع المرفوع ، الفعل المضارع المنصوب الفعل المضارع المجزوم الافعال الخمسة ، الفاعل ، نائب الفاعل المفعول به ، المفعول فيه ، المفعول المطلق) من الموضوعات التي يصلح تدريسها بأنموذج بوسنر في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة اكثر من الطريقة التقليدية .

٣- إنّ قابليات طالبات المرحلة **المتوسطة** في المشاركة **والتفاعل** في الدرس والتفكير ساعدت على تفوق أنموذج بوسنر على الطريقة التقليدية في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة.

ثانياً: التوصيات

١-تحديد المفاهيم المغلوطة لدى الطالبات ابتداءاً من مراحل متقدمة وعدها خللا واضحاً يجب معالجته.

٢- استخدام أنموذج بوسنر لتصحيح المفاهيم المغلوطة في مادة قواعد اللغة العربية .

٣- اطلاع الطالبات (طالبات الصف الأول المتوسط) على الخطوات التطبيقية لاستعمال النماذج التعليمية وبخاصة أنموذج (بوسنر) .

٤- **اطلاع مدرسّي مادة اللغة العربية ومدرساتها على الأنموذجات التدريسية** الحديثة لتوظيفها عند تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الأول المتوسط.

٥- تأكيد المشرفين التربويين في أثناء زيارتهم الميدانية على أهمية استعمال انموذج بوسنر في تدريس مادة قواعد اللغة العربية .

٦- تدريب مدرسّي مادة اللغة العربية ومدرساتها والمشرفين الاختصاصيين على خطوات أنموذج بوسنر وكيفية توظيفه ، في أثناء الدورات التي تعقد في أثناء الخدمة.

ثالثاً : المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١- دراسة لمعرفة اثر أنموذج بوسنر في احداث تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة عند طالبات المرحلة الاعدادية .

٢- استخدام بعض أو جميع خطوات أنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي (التكامل ، والتبادل المفاهيمي ، والتجسير) بالتدريس وفي مراحل دراسية المختلفة .

٣- دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبيان اثر الجنس .

٤- دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف اثر أنموذج بوسنر في تنمية أنواع التفكير (الإبداعي ، الناقد) عند طالبات المرحلة المتوسطة .

٥- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة أقسام اللغة العربية المرحلة الأولى كلية التربية وكلية التربية الأساسية .

المصادر

اولاً: المصادر العربية

ثانياً: المصادر الاجنبية

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا . المصادر العربية :

١- الإبراشي، محمد عطية ، د.ت ، لغة العرب وكيف ننهض بها ، مكتبة النهضة المصرية.

٢- إبراهيم ، عبد العليم ،(١٩٩١)، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط١٤ ، دار المعارف ، القاهرة .

٣- إبراهيم ، مروان عبد المجيد ، (١٩٩٩م) ، **الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس**، ط١، دار الفكر، عمان.

٤- ابن جني ، ابو الفتح عثمان ، (٢٠٠٣ م)،**الخصائص** ، ج ١، ط ٢، تحقيق عبد الحميد هنداوي ، منشورات محمد علي بيضون ، دار الكتب العلمية ، بيروت.

٥- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين بن مكرم الانصاري ت(٧١١هـ)،(٢٠٠٥م)، **لسان العرب** ، المجلد ١، ط ٤، طبعة اعتنى بتصحيحها امين محمد عبد الوهاب واخرون ، دار بيروت للطباعة والنشر .

٦- أبو جلاله ، صبحي ،محمد عمليات(٢٠٠١م)،**اساليب تدريس العلوم لمرحلة** التعليم الاساسي ، ط١ ، الكويت – مكتبة الفلاح .

٧- أبو حطب ، فؤاد إبراهيم ، وآخرون ،(١٩٨٧م) ، **التقويم النفسي**، ط٣ ، مكتبة
الانجلو، مصر ، القاهرة.

٨- أبو حطب ، فؤاد ،(١٩٩٦م)، آمال احمد صادق ، **علم النفس التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٩- أبو عاذرة ، سناء محمد ، (٢٠٢١ م) ،**تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات** العلم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع – الاردن .

١٠- إسماعيل ، زكريا، (٢٠٠٥ م)، **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعية.

١١- الأغا ، إحسان و الأستاذ محمد (٢٠٠٧ م) ، **مقدمة في تصميم البحث**

التربوي ، مكتبة الطالب ، الجامعة الإسلامية .

١٢- الالفي ، اسامة،(٢٠٠٣م)، **اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقاً وكتابة** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

١٣- الامام، مصطفى، وآخرون ، (١٩٩٠م)، **التقويم النفسي**، دار الحكمة، بغداد.

١٤- امطانيوس، ميخائيل،(١٩٩٧م) ،**القياس والتقويم في التربية الحديثة**، منشورات جامعة دمشق .

١٥-**الباوي ، ماجدة ابراهيم علي، (١٩٨٧م) ، الاخطاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد** ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، العراق ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٦- البجة ،الدكتور عبد الفتاح حسن، (١٩٩٩م) ،**اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة** ، المرحلة الاساسية العليا ، دار الفكر للطباعة والنشر.

١٧-البجة ،الدكتور عبد الفتاح حسن،(٢٠٠٠م) ، **اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة** ، المرحلة الاساسية الدنيا ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان –الاردن.

١٨- بطرس ، حافظ ،(٢٠٠٤م)،**تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة** ، دار الميسرة – للنشر والتوزيع ، الاردن .

١٩- البغدادي ، محمد رضا ، (١٩٨٠) ، **الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في مناهج وطرق التدريس** ، مكتبة الفلاح ،العراق ، بغداد.

٢٠- بلوم ، بنيامين وآخرون ، (١٩٨٣م) ، **تقييم تعليم الطالب التكويني التجميعي** ، ترجمة محمد امين وآخرون، دار ماكجدوهل للنشر ،الطبعة العربية، القاهرة ، مصر.

٢١- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ،(١٩٧٧)، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد.

٢٢-البياتي ، منى زهير ، (٢٠٠٥ م) ، **أثر استخدام أنموذج بوسنر في التغيير**

المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ديالى .

٢٣- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، (٢٠٠٨ م) ، **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية** ، دار إثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٢٤- البعلباوي ، حسام،(٢٠٠٩م) ،**اثر استراتيجيات التغيير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الاساسي بغزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية.

٢٥- الترتوي ، محمد عوض ، القضاة ، محمد فرحان ،(٢٠٠٦م)، **المعلم الجديد دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة** ، عمان-دار الحامد للنشر والتوزيع .

٢٦- **التكريتي ، وديع ياسين محمد ، وحسن محمد عبد العبيدي ،(١٩٩٩م) ، التطبيقات الاحصائية والاستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية** ، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

٢٧- جابر ، جابر عبد الحميد ، وعايف حبيب ، (١٩٦٧م) ، **أساسيات التدريس**

، مطبعة العاني ، العراق ، بغداد .

٢٨- جابر ، وليد ، (١٩٩١م) ، **اساليب تدريس اللغة العربية** ، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان – الاردن.

٢٩-جاسم ، صالح ،(٢٠٠٠م)، **فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط بدولة الكويت** ، رسالة الخليج العربي ،العدد(٨٠).

٣٠- جبارة ، عوني ، (٢٠٠٠ م) ، **تنمية المفاهيم الرياضية لدى الاطفال** ،المعهد الاكاديمي لإعداد المعلمين العرب ، كلية بيت بيرك ، العدد التاسع .

٣١- الجبوري ، عبد الله ، (١٩٩٨م)، **العربية لغة الضاد** ، وقائع ندوة دائرة علوم اللغة العربية بيوم الضاد ، مطبعة المجمع العلمي.

٣٢- الجعافرة ،عبد السلام يوسف ،(٢٠١١م) ، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

٣٣- **الجلاد ، ماجد** ، (٢٠٠٤م)، **تدريس التربية الاسلامية الاسس النظرية العلمية** ، دار المسيرة – عمان .

٣٤- الجمالي ، خمائل شاكر غانم ، (٢٠٠٧م) ، **اثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الاول المتوسط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد .

٣٥-جميل ، علي محمد (١٩٩٣ م) ، **أثر القرآن الكريم على اللغة العربية** ، المنهل ، مجلة الدراسات الاسلامية ، العدد.١٤١ – ٥٣ .

٣٦- الحساني ، ابراهيم كاظم فرعون ، (٢٠٠٠م) ، **اثر استخدام انموذج كولتر وستيفنسن في تدريس العلوم لطلاب الصف الثاني معهد اعداد المعلمين في تحصيل المفاهيم الاحيائية واستبقائها** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن الهيثم.

٣٧-**حسن ،عباس** ، (٢٠٠٧ م)، **النحو الوافي** / ج١، مكتبة المحمدي–بيروت ، لبنان.

٣٨-الحسن ،هشام واخرون ، (١٩٩٥م) ، **تطوير التفكير عند الطفل** ،عمان – دار الفكر للنشر والتوزيع .

٣٩- الحمداني ، موفق واخرون ، (٢٠٠٦ م) ، **مناهج البحث العلمي اساسيات البحث العلمي** ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن.

٤٠- الحموز، محمد ، (٢٠٠٤ م) ،**تصميم التدريس**، دار وائل للنشر، عمان – الاردن.

٤١-حميدة ، امام ، (١٩٩٠م) ، **اثر استخدام الخرائط الزمنية في تنمية مفهوم الزمن لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي** ، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثامن ، جامعة عين شمس .

٤٢- الحيلة ، محمد محمود ، (١٩٩٩ م) **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، عمان- الاردن .

٤٣- **خاطر ، محمود رشيد واخرون** ، (١٩٨٩ م) ، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، ط٤ ، دار المعرفة – مصر.

٤٤-الخطابية ، عبد الله ، حسين الخليل، (٢٠٠١م) ، **الاخطاء المفاهيمية في الكيمياء (المحاليل) لدى طلبة الصف الاول الثانوي العلمي في محافظة اربد في شمال الاردن**

، مجلة كلية التربية ، العدد(٢٥) ج ١ ، جامعة عين الشمس .

٤٥- الخطابية ، عبد الله محمد،(٢٠٠٥م)، **تعليم العلوم للجميع** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٤٦- الخطابية عبد الله محمد،(٢٠٠٨م)،**تعليم العلوم للجميع** ،ط٢،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

٤٧- خلق ، يحيى ، (١٩٩١ م) ، **تأثير مقرر التاريخ بالمدرسة الثانوية العامة والمدرسة المطورة على تحصيل الطلاب للمفاهيم التاريخية في المملكة العربية السعودية** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الثالث ، المجلد الثالث ، الاسكندرية .

٤٨- الخليلي ، خليل يوسف واخرون ، (١٩٩٦م) ، **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ، دار القلم للنشر والطباعة ، الامارات العربية المتحدة .

٤٩- الخوالدة ، سالم عبد العزيز ، (٢٠٠٣م) ، **أثر استراتيجيتين قائمتين على المنحى البنائي في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة الاحياء واتجاههم نحوها** ، مجلة المنارة ، المجلد ١٣ ، العدد ٣.

٥٠- الخوالدة ، محمد محمود ، (١٩٩٣م) ، **طرائق التدريس العامة** ، وزارة التربية والتعليم ، مطابع الكتاب المدرسي ، جمهورية اليمن.

٥١- الخوالدة ، محمد محمود وآخرون ، (١٩٩٦م) ، **طرائق التدريس العام** ، وزارة التربية والتعليم، الجمهورية العربية اليمنية ، صنعاء.

٥٢-داود،عزيز حنا، وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) . **مناهج البحث التربوي**، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٥٣- داود ، محمد ، (٢٠٠٨م)، **معجم الفروق الدلالية في القران الكريم** ، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٥٤- الدليمي ، طه علي حسين ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، (٢٠٠٥م) ، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها** ، جامعة بغداد- العراق .

٥٥-الدليمي ، احسان عليوي، محمود المهداوي ، (٢٠٠٠ م) ، **القياس والتقويم**

، مكتبة دار الكتب والوثائق – بغداد .

٥٦- **الدمرداش ، صبري ،(١٩٩٤م)، مقدمة في تدريس العلوم ، مكتبة الفلاح ، ط٢، الكويت.**

٧٥- دمعة ، مجيد إبراهيم وآخرون ، (١٩٧٧م) ، **اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلمين التدريسية** ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد .

٥٨- **الراجحي ، عبدة ، (٢٠٠٠ م) ، التطبيق النحوي** ، ط٢ ، دار المعرفة الجامعية – الاسكندرية.

٥٩- الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر، (١٩٩٠م)، **مختار الصحاح** ، دار الرسالة ، الكويت .

٦٠-الربيعي ، جمعة رشيد ، (١٩٩٩م) ، **الاخطاء الاملائية لدى طلبة كلية المعلمين الجامعة المستنصرية**، مجلة المجمع العلمي، ج٢، المجلد السادس والاربعون، بغداد.

٦١- الرشدان ، عبد الله ، ونعيم جعيتني ، (١٩٩٤م) ، **المدخل إلى التربية والتعليم** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأُردن.

٦٢- الركابي ،الدكتور جودت،(٢٠٠٩م) ، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر– دمشق ،مكتبة الاسد.

٦٣-**رؤوف، ابراهيم عبد الخالق ، (٢٠٠١) ، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، دار عمار، عمان.

٦٤- زاير ، سعد علي ، ايمان اسماعيل عايز،(٢٠١١م)، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** ، مكتبة الامين للطباعة والنشر ، بيروت – لبنان .

٦٥- زاير ، سعد علي ، رائد رسم يونس ،(٢٠١٢ م) ، **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها** ، دار المرتضى - بغداد.

٦٦- الزبيدي ، السيد محمد مرتضى الحسيني ، **تاج العروس في جواهر القاموس** ، تحقيق : عبد العليم الطنطاوي ، ج٤ ، ب.ت .

٦٧- الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد أحمد غنام،(١٩٦٨م)، **مناهج البحث في التربية** ، ج٢ ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة بغداد .

٦٨- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون ، (١٩٨١م) ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر.

٦٩- الزند ، وليد خضر،(٢٠٠٤م) ، **التصاميم التعليمية** ، سلسلة اصدارات اكاديمية التربية الخاصة ، الرياض.

٧٠-زيتون ، عايش محمود ، (٢٠٠٧م) ، **تصميم التدريس رؤية منظومية** ، ط ٣ ، عالم الكتب- بيروت .

٧١-زيتون ، كمال عبد الحميد ،(٢٠٠٤م)،**تكنوجيا التعليم في العصر المعلومات والاتصال** ،ط٢، القاهرة – دار الفكر العربي .

٧٢- زيتون، كمال عبد الحميد(٢٠٠٢م)،**تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية** ، دار الكتب القاهرة .

٧٣- زيتون ، حسن ، زيتون كمال ، (٢٠٠٣م) ، **التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية** ، عالم الكتب ، القاهرة .

٧٤- زيتون ، كمال عبد الحميد(٢٠٠٠م)، **تدريس العلوم من منظور البنائية** ، المكتب العلمي للحاسوب للنشر والتوزيع – الاسكندرية .

٧٥- زيتون ، كمال عبد الحميد ، (١٩٩٨ م) ، **تحليل التصورات البديلة واسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية** ، الجمعية المصرية للتربية العملية ، المؤتمر العلمي الثاني ، المجلد ٢ الاسماعيلية.

٧٦- زيتون ، عايش ،(١٩٩٦م)، **اساليب تدريس العلوم** ، ط٢ ، دار الشروق- الاردن.

٧٧- الزيود ، نادر فهمي وهشام عادل عليان ، (١٩٨٨ م) ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والطباعة ، عمان ، الأردن .

٧٨- السعدني ، عبد الرحمن ، ثناء عودة ،(٢٠٠٦م) التربية العلمية مداخلها **واستراتيجيتها** ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .

٧٩- سعادة ، جودة أحمد ، (١٩٨٤) ، **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار الملايين بيروت – لبنان .

٨٠-سعادة ، جودت احمد واليوسف ، جمال يعقوب ، (١٩٨٨م) ، **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية** ، دار الجبيل للنشر ، بيروت – لبنان.

٨١- سلامة ،وفاء ، (١٩٨٨م)، **برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم العلمية للاطفال** ، **، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الطفولة ، كلية التربية البنات ، جامعة عين الشمس .**

٨٢- سلامة ، عادل ابو العز احمد ، (٢٠٠٤ م) ، **تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها** ، دار الفكر للنشر والتوزيع – الاردن .

٨٣- سلامة ، عادل وآخرون ، (٢٠٠٩م) ، **طرائق تدريس العامة** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٨٤- سلمان ، عدنان محمد ، (١٩٩١م) ، **دراسات في اللغة والنحو** ، مطابع الحكمة – الكويت .

٨٥- سمارة، عزيز واخرون (١٩٨٩)، **مباديء القياس والتقويم في التربية**، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٨٦- السماك ، محمد ازهر سعيد ،(٢٠١١م) ، **طرق البحث العلمي اسس وتطبيقات** ، الطبعة العربية ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .

٨٧- السنجاري ، عبد الرزاق ياسين ، (١٩٩٧ م) ، **اثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى طلبة المرحلة الجامعية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد .

٨٨- السيد ، محمود ، (ب.ت) **في قضايا اللغة العربية** ، الكويت – وكالة المطبوعات .

٨٩- السيد، فؤاد البهي، (١٩٧٩م)، **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري** ، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة .

١٠٠- الشابي ، علي (١٩٩٠)، **اللغة العربية لغة القرآن ورسالة الإسلام** ، المجلة العربية ، (١٩) للفنون ، ١٠ – ٢١ ، الرياض السعودية .

١٠١- **الشربيني ، زكريا و يسرية صادق ، (٢٠٠٠م) ، نمو المفاهيم العلمية للأطفال** ، برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل الدراسة ، دار الفكر العربي – القاهرة.

١٠٢- الشمري ، ثائر حسين،(٢٠٠٢م) ، **اثر استخدام الأنموذج التكاملي في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

١٠٣- صابر ، فاطمة عوض ، مرفت علي خفاجة،(٢٠٠٢ م) ، **أسس ومبادئ البحث العلمي** ، مكتبة ومطبعة الاشعاء الفنية ، الاسكندرية – مصر .

١٠٤- صابريني ، محمد سعيد وقاسم محمد الخطيب،(١٩٩٤م) ، **اثر استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب في الصف الاول الثانوي العلمي** ، رسالة الخليج العرب ، العدد (٤٩) ، السنة الرابعة عشر.

١٠٥- صالح ، فخري محمد ، (١٩٩٤م) ، **اللغة العربية اداءً ونطقاً واملاءً وكتابةً** ،دار الوفاء، ط٢، بغداد – العراق .

١٠٦- صالح ، عبد علي حسين ، (٢٠٠٩م) ، **النحو العربي منهج في التعلم الذاتي** ، ط٢ ، دار الفكر الاردن.

١٠٧-صبري، ماهر إسماعيل ، وإبراهيم محمد تاج الدين،(١٩٩٩م)، **فعالية ستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعليم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية** ، Htm.www ، رسالة الخليج .

١٠٨- الصقار ، عبد الحميد محمد سلمان ، (١٩٨٧ م) ، **أصول تدريس الرياضيات المدرسية** ، مطبعة العاني ، بغداد .

١٠٩- صليبيا ، جميل ، **المعجم الفلسفي** ، د. ت ، دار الكتاب اللبناني– بيروت.

١١٠- الصفاوي، ازهار طلال ، (٢٠١٢م)، **استراتيجيتين تعليميتين في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم** ، العقدية لدى طلبة قسم علوم القران الكريم والتربية الاسلامية وتنمية تفكيرهم الناقد اطروحة دكتورة غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الموصل .

١١١-الطنطاوي ، عفت مصطفى ، (٢٠٠٢م) ، **أساليب التعلم والتعليم وتطبيقاتها في البحوث التربوية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١١٢- الطيب ، احمد ،(١٩٩٢م) ، **الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة** ، دار المعارف ، الاسكندرية.

١١٣- الطيب ، محمد وآخرون ، (٢٠٠٥م) ، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**.دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية.

١١٤- **طعيمة ،رشدي احمد ،محمد السيد مناع ، (١٤٢٠هـ) ، (٢٠٠٠م) ، تعليم العربية والدين بين العلم والفن** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

١١٥-الظاهر: زكريا محمد وآخرون ، (١٩٩٩م)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ،ط١،دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الاردن.

١١٦-عاشور ، راتب قاسم ، (٢٠٠٣ م) ، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، دار السيرة للنشر والتوزيع ، الجامعة الأردنية ، عمّان .

١١٧-عبد الرحمن،انور حسين، فلاح محمد الصافي ،(٢٠٠٧م)، **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية** ، المكتبة الوطنية ، بغداد.

١١٨-عبد الهادي ، نبيل احمد، (٢٠٠١م) ، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط٢ ، دار وائل للنشر، عمان.

١١٩-عبد الوهاب ،عفاف رفعت ،(٢٠١٢م) ، **اثر انموذجي بوسنر وكولب في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة الاحياء عند طلاب الصف الاول المتوسط** ،اطروحة دكتورة غير منشورة ، جامعة بغداد كلية التربية – ابن رشد.

١٢٠- عبد الفتاح، عزة ، (١٩٩٧م) ، **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية للاطفال** ، دار قباء ، القاهرة .

١٢١-العجيلي ، صباح حسين وآخرون ، (٢٠٠١)، **مبادئ القياس والتقويم التربوي** ، مكتب أحمد الدباغ ، بغداد .

١٢٢-عدس ، عبد الرحمن،(١٩٩٧) ، **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية** ، دار الفكر، عمان.

١٢٣-العزاوي ، ماهر لطيف ، (٢٠١١م) ، **اثر انموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الاول المتوسط** ، رسالة ماجستير

غير منشورة ، جامعة بغداد كلية التربية – ابن رشد .

١٢٤- العساف ، صالح ، (١٩٨٨م) ، **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية** ، الرياض .

١٢٥-عطا ، ابراهيم محمد ، (٢٠٠٦م) ، **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، مركز الكتاب للنشر- القاهرة .

١٢٦-عطية ، محسن علي ، (٢٠٠٦م)، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان .

١٢٧- عفانة ، عزو اسماعيل ، نائلة نجيب الخزندار (٢٠٠٧م) ،**التدريس الصفي بالذكاءات** المتعددة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان.

١٢٨- **علام ، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠م)** ، **القياس والتقويم التربوي والنفسي** ، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، دار الفكر العربيّ ، القاهرة .

١٢٩-**علام ، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٦ م)** ، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، دار الفكر الأردن .

١٣٠- علام ، صلاح الدين محمود ، (٢٠٠٩م) ، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٣١- علام ، صلاح الدين محمود ، (١٩٩٩ م) ، **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٣٢-علامة ، طلال ،(١٩٩٥م) ، **صناعة الكتابة وفن التعبير** ، دار الفكر اللبناني للنشر والتوزيع ، لبنان – بيروت .

١٣٣- عودة ، احمد سليمان ، (١٩٨٥م) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ،

المطبعة الوطنية بجامعة اليرموك، الأردن، عمان .

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

١٣٥- عودة ، احمد سليمان ،(٢٠٠٢م) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٣٦- **العياصرة، احمد حسن (١٩٩٢م) ، "اثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي في اكساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفهوم القوة" ،** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان.

١٣٧- عوض ، أحمد (١٩٩٤) ، **فضل اللغة العربية** ، مجلة الأزهر ، غزة : مطبعة الأمل التجارية (٥) ٦٥٦ – ٦٦٢.

١٣٨- عوض ، أحمد عبده (١٤٢٠هـ) ، (٢٠٠٠ م) **في فضل اللغة العربية تعلمًا وتحدثًا والتزامًا معالجة قرآنية ونبوية وتراثية، مصر الجديدة ، مركز الكتاب للنشر.**

١٣٩- **غباري ، ثائر وخالد أبو شعرة ، (٢٠٠٨م) ، علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية،** مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٤٠- الغريب ، رمزية ،(١٩٨٥م)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مطبعة مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

١٤١– الفالح ، سلطانة ، (٢٠٠٥ م) ، **فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على ادراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، المجلة التربوية ، العدد ٧٧، المجلد ٢ ، جامعة الكويت،

١٤٢– فان دالين ، ديوبولد و آخرون ،(١٩٨٥ م) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** ط٣، ترجمة محمد نبيل وفل وآخرون، مكتبة ألانجلو المصرية، القاهرة.

١٤٣– فهمي ، فاروق ، منى عبد الصبور ، (٢٠٠١م)،**المدخل المنظومي في مواجهة تحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية** ، دار المعارف– القاهرة .

١٤٤–قدوري ، عبد القادر ابراهيم ، (٢٠٠٧م) ،**اثر استخدام انموذج بوسنر في تغيير المفاهيم الرياضية والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى .

١٤٥- قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة ، (١٩٩٨ م) ، **نماذج التدريس الصفي** ، ط٢ ،

دار الشروق ، عمان– الاردن .

١٤٦- قطامي ، يوسف ، (١٩٩٨م) ، **سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي** ، دار الشروق للنشر ، عمان

١٤٧- **قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة، (٢٠٠١م)** ، **سيكولوجية التدريس** ، دار الشروق ، عمان– الاردن.

١٤٨- قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة (٢٠٠٠) ، **سيكولوجية التعلم الصفي** ، عمان – دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٤٩- قلادة ، فؤاد ، (١٩٨٢م) ، **الاهداف التربوية والتقويم** ، دار المعارف – القاهرة.

١٥٠- اللولو ، فدوى صبحي ، (٢٠٠٧ م) ، **اثر استخدام الوسائل المتعددة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لطالبات الصف السادس الاساسي بغزة** ، فلسطين .

١٥١- مبروك، **سعيد عبد الوارث،(١٩٨٥م)**، **في اصلاح النحو العربي** ، دار العلم، الكويت.

١٥٢- مجاور، محمد صلاح الدين ،(١٩٨٣م) ، **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** ، أسسه تطبيقاته، ط٤، دار القلم، الكويت.

١٥٣- محمد ، شفيق ، (٢٠٠١م) ، **البحث العلمي والخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية** ، المكتبة الجامعية ، الاسكندرية .

١٥٤- محمد، منى ، (٢٠٠٤م) ، **المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة** على الفكر البنائي ، المؤتمر العربي الرابع ، جامعة عين الشمس دار الضيافة .

١٥٥- محمد ، صباح محمود ، (١٩٩٩) ، **التقويم مفهومه ، أهدافه، وأدواته مع تركيز خاص على الاختيارات المقالية والموضوعية**، بغداد، الجامعة المستنصرية.

١٥٦–مدكور، علي احمد ، (١٩٩١م) ، **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الشواف للنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٥٧-مدكور ، علي احمد ، (٢٠٠٩ م) ، **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار المسيرة – عمان.

١٥٨-مدكور ، علي احمد ، (٢٠١٠ م) ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار المسيرة – عمان .

١٥٩- مرعي ، توفيق احمد والحيلة ، محمد محمود ، (٢٠٠٢م)، **طرائق التدريس العامة** ، دار المسيرة – عمان الاردن.

١٦٠- **المساري ، صبار سعود** ، (٢٠١٢م)، **اثر استراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم الادبية في مادة الادب والنصوص** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة ديالى .

١٦١- المسعودي ، محمود حمزة ، (٢٠١٠ م) ، **اثر انموذجي درايفر ويوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد اعداد المعلمين** ،اطروحة دكتورة غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد .

١٦٢-المشهداني ، سهى إبراهيم ، (١٩٩٨م) ،**اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد.

١٦٣- ملحم ، سامي محمود ،(١٩٩٥م)، **استراتيجيات تعلم المفهوم دراسة اثر كل من تنظيم الخبرة التعليمية الذكاء والاسلوب المعرفي في تعليم تلاميذ المرحلة المتوسطة للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها** ،مجلة كلية التربية ،العدد (١٠) ، جامعة قطر .

١٦٤-ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠م)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن .

١٦٥-المندلاوي ، سماء ابراهيم عبد الله ،(٢٠٠٢م)، **اثر استخدام انموذج دريفر في تغير المفاهيمي لدي طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء** ، رسالة

ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ديالى .

١٦٦-الموسوي ، نجم عبد الله غالي ، (٢٠٠٩ م) ، **صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها** ، كلية التربية – جامعة ميسان ، العدد الخامس– الدراسات التربوية .

١٦٧-المولى ، مآرب ، (١٩٩٩م) ، **اثر انموذجي الدورة التعليمية وبوسنر في التغيير المفاهيمي في مادة الفسلجة الحيوانية لدى طلبة كلية التربية** – جامعة الموصل ، اطروحة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

١٦٨- ميرل وتنسون ، (١٩٩٣م) ، **تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي** ، ترجمة محمود حمد الطيطي ، دار الامل – عمان الرسالة بيروت – لبنان .

١٦٩- نادر ، اسعد عبد الوهاب واخرون، (١٩٩١م) ، **طرائق تدريس العلوم لمعاهد اعداد المعلمين** ، ط١١ ، مطبعة وزارة التربية – بغداد .

١٧٠-نادية ، أحمد بكار ، منيرة محمد اليسام ، (٢٠٠٣م) ، **المعلم كمنظور لمحتوى الكتب المدرسية** ، دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائيين ، مجلة رسالة الخليج ، العدد (٩١) من شبكة الانترنيت .

١٧١- نشوان، يعقوب، **(٢٠٠١م)** ، **الجديد في تعلم العلوم** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .

١٧٢- نشواتي، عبد المجيد، وآخرون ، (١٩٨٥م) ، **علم النفس التربوي** ، وزارة التربية التعليم وشؤون الشباب، عُمان.

١٧٣- نصار، حسين ، (١٩٨٦م) ، **دراسات اللغوية** ، ط٢، دار الرائد العربي ، بيروت– لبنان .

١٧٤-النقراط ، عبد الله محمد ، (٢٠٠٣م) ، **الشامل في اللغة العربية** ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي – ليبيا .

١٧٥-نوفاك ، جوزيف وجوين ، بوب ، (١٩٩٤م) ، **تعلم كيف تتعلم** ، ترجمة ابراهيم الشافعي وأحمد الصفدي ، كلية التربية – جامعة الملك سعود ، السعودية .

١٧٦- الهاشمي ، عابد توفيق ، (٢٠٠٨ م) ، **النحو والاملاء والترقيم** ، ط٢ ، دار

المناهج – عمان.

١٧٧- **همام ، طلعت،**(١٩٨٤) ، **سين وجيم في مناهج البحث العلمي** ، **مؤسسة الجامعة** الأردنية ،عمان ، الأردن.

١٧٨- **الهويدي ، زيد ، (٢٠٠٥م)، الاساليب الحديثة في التدريس العلوم ، دار الكتاب الجامعي .**

١٧٩- وزارة التربية ، جمهورية العراق ، (١٩٧٧م) ، **منهج الدراسة المتوسطة** ، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.

١٨٠- وزارة التربية ، جمهورية العراق ، (١٩٩١م) ، **منهج الدراسة المتوسطة** ، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.

١٨١- وزارة التربية. جمهورية العراق،(١٩٩٦م) ، **منهج الدراسة المتوسطة**، ط٧، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.

١٨٢- الوهر، محمود ، (٢٠٠٢م) ، **درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها**، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة الهاشمية ، العدد (٢٢) ، الاردن .

١٨٣- ياقوت ، احمد سليمان ، (١٩٩٤ م) ، **ظاهر الاعراب في النحو العربي وتطبيقها في القران الكريم** ، دار المعرفة الجامعية – الاسكندرية .

١٨٤-يونس ، فتحي واخرون ، (١٩٩٩م) ، **التربية الدينية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة** ، دار عالم الكتب – القاهرة .

ثانياً : المصادر الاجنبية

1. Auastasia , A . (1988) , Psychological Testing , New York , 6th Macmillan Publishing.
2. Bloom , B.S & others. (1971) Hand Book of Research in Scientific teaching .
3 . Cronbach , L . J . (1951) Coefficient Alpha and The Structure of Test , American . Psychological , Vol (16) , No (4) . P298
4 . Crocker, L,and Algine , J .(1986). Introduction to Classical and modern test Theory 2nd , ed New York : CBS college Puldishing .
5-. Collett , Alfred and Chappetta Engenel (1994), Science Instruction in The Middle and Secondary School . Max Well Mac Millan Publishing Company International , New Yourk.
6- Committee on Undergraduate Science Education (1997، 7.3) Science Teaching Reconsidered .National Academy of Science. Washington Available on- line at http://www.nap.edu.
7- Dickinson ، v.I & Rein kens . K A ،(1997) Neighborhood Can You say conceptual change ? Washing ton state University.
8-Ebel, Robert. (1972), Essential of Education and Measurement, 2nd ed., Cliffs N. J. Printice, Hall, Engl-Wood.
٨- Ghiselli , EC. et al.(1981) Measurement theory for the behavioral

Sciences . New York Mac - Millan . 6th ed Anastasia A. Psychologic Testing . Ma Cmillan Publishing.

9 - Gronlund , N. E . (١٩٧٦) Measurement and Evaluation in teaching 3rd ed. New York , Macmillan

10 - Hewson , P , W , (1983) : A Case Study Of Conceptual Change In Special Relativity The Influence Of Prior Knowledge In Learning , Europan Journal Of Science Education .

11- Hashweh ، M. (1986) . Toward an explanation of conceptual change .European Journal of Science Education 8(3) 229-249.

12. Marant , E.G (1984) Hand book of Psychological Assessment Nosir and Reinhold com Pans .

13. Murr , Mona Halim (1986), "An identification of Misconception biology their nature and their accommodation during instruction" ., Dis. Abs. Int , vol. (47), No.(4) October P.(1270-A).

14. Novak , J .D and Musonda D (1995)." Atwelve Year Longitudihal Study of Science Concept Learning.

15- Null ،٣ (2004) ،ls constructivis Traditional Historical and practical perspectives on a popuar Advocacy، the Educational Forum ،v: 67،p: 180-188.

١٦- Posner . G.J. & other ,(١٩٨٢) Aeeommodation of dseientifie

conception to word a theory of conceptual change , dournal of seience Education , Vol (61) N02.

١٧. Perkins , David & bly the tina (1994) Putting under standing up front . Education cleader ship, N (15), V (51).

١٨- prawat ،R. folden،R(1994): philosophical perspestives on Construstivist view pf learning Educational psychology ، No(29).

١٩-Stenhouse ،D . (1986). Conceptual change in science education : parabigms and language-games. Science Education،70(4) ،413-425 .

٢٠ -Smith , B & Anderson ,(1993) Teaching strategies with conceptual Change nlearning in science , Journal of Resarch . Teaching ,Vol(301,no(2)) .

٢١ -Tyson ,L . ,Grady ,J. ,allan ,G. ,&Treagust ,D,(July-1997). A multidimensional frame work for conceptual change events in the classroom . Science Education,81(4) ,387-404.

٢٢ – Walsh,m.(1997) ,constructivist cautions: theory of Constructivism, Boston,Delta Kappan.