الجامعـــة الإسلاميـــة – غزة
عمادة الدراســـــات العليـــــا
كليـــــــــة التـــربيـــــــة
قسم المناهج وطرق التدريس

أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن

إعداد

الطالب / عمر علي دحلان

إشراف

الدكتور / محمد شحادة زقوت

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في المناهج وطرق التدريس
من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة

١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات...﴾

صدق الله العظيم
المجادلة . الآية (١١).

إهـــــــداء

إلـــى الذيـــن يحملون شعلـــة الفكـــر وهَّـــاجـــة ، ومـــصابيـــح الثقافـــة وضَّـــاءة ، فيبـــدِّدون بشعاعهـــا ظلمـــة ليلنـــــا ، ويعبِّـــدون بنورهـــا طريـــق نهارنـــا .

إلـــى كـــل أميـــن على رسالـــة الحـــق والنـــور ...
مقتـــدٍ برســـول الرحمـــة والخيـــر .
إلـــى كـــل مربٍ سائـــر في درب الهـــدى ...
عالمًـــا أو متعلمًـــا ..... أبًـــا أو معلمًـــا .
إلـــى فلـــذات أكبادنـــــا ...
شمـــوع الأمـــل وقناديـــل المستقبـــل .

إلـــى هؤلاء جميعًـــا ... أهدي هذه الدراســـة .

شـــــكر وتقـــديـــر

الحمد لله الذي جعل التربية مشتقة من اسمه ، وجعل أشرف الأعمال عمل المربين والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وعلى من اهتدى بهديه إلى يوم الدين وبعد :

في نهاية عملي المتواضع أحمد الله العظيم وأشكره كثيرًا أن وفقني إلى إنجاز هذا العمل وأتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني إلى الجامعة الإسلامية ممثلة في رئيسها ***الأستاذ الدكتور: محمد عيد شبير***، وعميد الدراسات العليا ***الدكتور صالح الرقب*** .

وإن واجب العرفان يدعوني أن أتقدم بالشكر الوفير والتقدير الكبير لأستاذي الجليل ***الدكتور الفاضل محمد شحادة زقوت*** الذي كان له فضل الإشراف على هذه الدراسة فكان نعم المرشد والموجه، ولا يفوتني في هذا المقام أن أسجل كلمة شكر وعرفان إلى المعلم والأب ***الأستاذ الدكتور إحسان الأغا*** الذي كان لتوجيهاته أكبر الأثر في وضعي على الطريق لإتمام هذه الدراسة ، مع أصدق الدعوات بدوام الصحة والعافية والتوفيق لخدمة العلم وأهله . كما أتقدم بجزيل الشكر لعضوي لجنة المناقشة ***الدكتور: عبد المعطي الأغا ، والدكتور: راشد أبو صواوين***

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى الأستاذين الجليلين : ***الدكتور عاطف الأغا والدكتور حاتم دحلان*** على ما قدماه من عون ومساعدة ، كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى السادة الأساتذة المحكمين الذين شرفوني وأفادوني بآرائهم العلمية القيمة وأخص بالذكر ***الدكتور صلاح البردويل*** . وأتقدم بالشكر والعرفان إلى مشرفي في اللغة العربية في محافظتي خان يونس ورفح ، ومدير مدرسة عبد الله صيام الأستاذ ***يوسف الحلبي*** على ما قدموه من مساعدة وتسهيلات لإنجاز هذه الدراسة ولا أنسى أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى زميلي العزيزين الأستاذين: ***حسين أبو الصليبي وأسامة النواجحة*** على المساعدة الكبيرة التي قدماها لإتمام هذا العمل ، وفي الختام أتقدم بخالص شكري وتقديري وعرفاني لكل من ساهم أو نصح وأرشد من أجل إخراج هذه الدراسة إلى النور .

فهرس الموضوعات

الموضـــوع	رقم الصفحة
إهـــداء.	ج
شكر وتقدير.	د
فهرس الموضوعات.	هـــ
فهرس الملاحق.	ح
فهرس الجداول.	ط
فهرس الأشكال التوضيحية.	ي
ملخص الدراسة.	ك
ABSTRACT	م
الفصل الأول: خلفيـــة الدراســـة وأهميتـــها.	**١ – ١٥**
مقدمة الدراسة.	٢
مشكلة الدراسة.	٦
فروض الدراسة.	٧
أهداف الدراسة.	٨
أهمية الدراسة.	٨
حدود الدراسة.	٩
تعريف مصطلحات الدراسة.	٩
خطوات الدراسة.	١٤
الفصل الثاني: الإطـــار النظـــري للدراســـة.	**١٥ - ٥٢**
وظائف اللغة وأهميتها.	١٦
نشأة النحو العربي.	٢٠
أهداف تدريس النحو العربي.	٢١
ضعف الطلاب في النحو العربي.	٢٢
محاولات تيسير النحو العربي.	٢٧
طرائق تدريس النحو.	٢٩

الموضـــوع	رقم الصفحة

نظرية أوزوبل.	٣٥
المحاور الأساسية للنظرية.	٣٦
فروض نظرية أوزوبل.	٣٧
أهداف التعلم ذي المعنى.	٣٨
أنواع التعلم ذي المعنى.	٣٨
دور الدافعية في نظرية أوزوبل.	٤٠
التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل.	٤١
المنظمـــات المتقدمـــة.	٤٢
أسس المنظمات المتقدمة السيكولوجية.	٤٢
أساليب اكتساب المعرفة وفق نموذج أوزوبل.	٤٤
أنواع المنظمات المتقدمة.	٤٧
مواصفات المنظمات المتقدمة.	٤٨
دور المنظمات المتقدمة في التعلم والتعليم.	٤٨
خطوات استراتيجية المنظمات المتقدمة.	٤٩
دور المعلم والمتعلم في نموذج أوزوبل.	٥١
المنظمات المتقدمة في القرآن الكريم.	٥٢
الفصل الثـــالث: الدراســـات الســـابقـــة.	**٥٣ – ٧٩**
المحور الأول: الدراسات العربية التي تتعلق بأثر المنظمات المتقدمـــة فـــي النحو العربي.	٥٤
المحور الثاني: الدراسات العربية التي تتعلق بأثر المنظمات المتقدمـــة فـــي المواد الدراسية الأخرى.	٥٧
المحور الثالث: الدراسات الأجنبية التي تتعلق بأثر المنظمات المتقدمة فـــي المواد الدراسية المختلفة.	٧١
الفصـــل الرابـــع: إجـــراءات الدراســـة.	**٨٠ - ١٠٢**
منهج الدراسة.	٨١
مجتمع الدراسة.	٨١
عينة الدراسة.	٨٢

الموضـــوع	رقم الصفحة

بناء أدوات الدراسة.	٨٣
متغيرات الدراسة.	٩٣
الوصف التفصيلي للتجربة.	١٠٠
الأسلوب الإحصائي.	١٠٢
الفصل الخامس: نتائج الدراسة (التوصيات والمقترحات).	١٠٣- ١١٩
أولاً: النتائج التي تتعلق بالفرض الأول.	١٠٤
ثانيًا: النتائج التي تتعلق بالفرض الثاني.	١٠٥
ثالثًا: النتائج التي تتعلق بالفرض الثالث.	١٠٦
رابعًا: النتائج التي تتعلق بالفرض الرابع.	١٠٨
خامسًا: النتائج التي تتعلق بالفرض الخامس.	١٠٩
سادسًا: النتائج التي تتعلق بالفرض السادس.	١١٠
تفسير النتائج.	١١٢
توصيات الدراسة.	١١٨
مقترحات الدراسة.	١١٩
مراجع الدراسة.	١٢٠-١٣٦
أولاً: المراجع العربية.	١٢١
ثانيًا: المراجع الأجنبية.	١٣٦

فهـــرس الملاحـــق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
ملحق(١)	قائمة بأسماء السادة محكمي اختبار الخبرات السابقة في القواعد النحوية.	١٣٨
ملحق(٢)	اختبار الخبرات السابقة في القواعد النحوية.	١٣٩
ملحق(٣)	ورقة الإجابة.	١٤٣
ملحق(٤)	قائمة بأسماء السادة محكمي الاختبار التحصيلي.	١٤٤
ملحق(٥)	معاملا الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.	١٤٥
ملحق(٦)	الاختبار التحصيلي النهائي في مادة النحو العربي.	١٤٦
ملحق(٧)	ورقة الإجابة.	١٥٢
ملحق(٨)	مفتاح التصحيح.	١٥٣
ملحق(٩)	قائمة بأسماء السادة محكمي كتيِّب الطالب	١٥٤
ملحق(١٠)	كتيِّب الطالب.	١٥٥
ملحق(١١)	قائمة بأسماء السادة محكمي دليل المعلم.	١٧٧
ملحق(١٢)	دليل المعلم في تدريس وحدة (من المنصوبات) في مادة النحو العربي للصف الثامن الأساسي باستراتيجية المنظمات المتقدمة.	١٧٨

قائمـــــة الجـــــداول

رقم الجدول	اسم الجـــدول	رقـــــم الصفحة
جدول (١)	مجتمع الدراسة وتوزيعه على المدارس والشعب.	٨٢
جدول (٢)	توزيع عينة الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة.	٨٣
جدول (٣)	توزيع عينة الدراسة على المجموعتين حسب فئات التحصيل.	٨٣
جدول (٤)	الوزن النسبي لفقرات الاختبار المبدئي والمحتوى ومـــستويات الأهداف.	٨٩
جدول (٥)	الوزن النسبي لفقرات الاختبار النهائي ومستويات الأهداف.	٩١
جدول (٦)	تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) فـــي تحصيل اللغة العربية.	٩٤
جدول (٧)	تكـــافؤ طـــلاب المجمـــوعتين: التجريبيـــة والـــضابطة ذوي التحصيل المرتفع في تحصيل اللغة العربية.	٩٥
جدول (٨)	تكـــافؤ طـــلاب المجمـــوعتين: التجريبيـــة والـــضابطة ذوي التحصيل المنخفض في تحصيل اللغة العربية.	٩٥
جدول (٩)	تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) فـــي اختبار الخبرات السابقة.	٩٦
جدول (١٠)	تكـــافؤ طـــلاب المجمـــوعتين: التجريبيـــة والـــضابطة ذوي التحصيل المرتفع في اختبار الخبرات السابقة.	٩٧
جدول (١١)	تكـــافؤ طـــلاب المجمـــوعتين: التجريبيـــة والـــضابطة ذوي التحصيل المنخفض في اختبار الخبرات السابقة.	٩٧
جدول (١٢)	تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) فـــي الاختبار القبلي.	٩٨
جدول (١٣)	تكـــافؤ طـــلاب المجمـــوعتين: التجريبيـــة والـــضابطة ذوي التحصيل المرتفع في الاختبار القبلي.	٩٩
جدول (١٤)	تكـــافؤ طـــلاب المجمـــوعتين: التجريبيـــة والـــضابطة ذوي التحصيل المنخفض في الاختبار القبلي.	٩٩

جدول (١٥)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في التطبيق	١٠٤

	البعدي للاختبار.	
جدول (١٦)	قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.	١٠٦
جدول (١٧)	قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.	١٠٧
جدول (١٨)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل.	١٠٨
جدول (١٩)	قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل.	١٠٩
جدول (٢٠)	قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل.	١١٠

فهرس الأشكـــال التوضيحيـــة

رقم الشكل	موضـــوع الشـــكل	رقم الصفحة
شكل (١)	أساليب اكتساب المعرفة.	٤٤
شكل (٢)	طرق استقبال المعلومات.	٤٥
شكل (٣)	محتويات الوحدة.	١٥٧
شكل (٤)	أنواع الحال.	١٥٨
شكل (٥)	أنواع التمييز.	١٦٦
شكل (٦)	حكم التمييز الإعرابي.	١٦٩
شكل (٧)	حكم المستثنى بإلا الإعرابي.	١٧٣

ملخـــص الدراســـة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة خان يونس مقارنة بالطريقة التقليدية.

واشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة عبد الله صيام الأساسية العليا بنين في العام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية وتشمل (٥٠) طالبًا ، والأخرى ضابطة وتشمل (٥٠) طالبًا ، وقام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية المنظمات المتقدمة ، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وتمثلت أدوات الدراسة في:

اختبار للخبرات السابقة في القواعد النحوية ، واختبار تحصيلي في الوحدة الدراسية المستهدفة وكتيِّب للطالب يتضمن إعداد الوحدة الدراسية وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة ، ودليل للمعلم يوضح كيفية التدريس بهذه الاستراتيجية ، وقد تم التحقق من صلاحية هذه الأدوات بالطرق المناسبة.

وقام الباحث بتصميم تجريبي قائم على المجموعتين المتكافئتين ، وقد طبق الاختبار التحصيلي ثلاث مرات: قبلي ، وبعدي ، ومؤجل بعد أن تم ضبط المتغيرات المستقلة بالطرق المناسبة.

وبعد تنفيذ التجربة التي استغرقت ستة أسابيع بواقع حصتين في الأسبوع تم إخضاع المجموعتين إلى الاختبار التحصيلي البعدي ، وبعد شهر آخر تم إخضاع المجموعتين إلى الاختبار التحصيلي المؤجل ، وتم رصد النتائج وتحليلها وقد استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات تحصيل المجموعتين فكانت النتائج على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المرتفع في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المنخفض في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وأوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجية المنظمات المتقدمة ، واستخدامها جنبًا إلى جنب مع الطرق الأخرى في التدريس ، وكذلك تدريب الطلاب في كليات التربية على استخدامها في العملية التعليمية ، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من استخدامها أثناء العملية التعليمية.

ABSTRACT

The basic aim of this study is to identify, the effect of advanced organizers on the students of the 8th grade achievement and retention at Arabic grammar in Khan younis Governorate in comparison with the traditional method.

The sample of the study has been restricted to the numbers of (100) students of the 8th grade at Abdallah Siam School during the scholastic year-2001 – 2002.

It has been distributed over two groups. One of them was experimental which includes (50) students and the other group was controlling and includes (50) students, the researcher performed his teaching using advanced organizers strategy for the experimental group, and the traditional approach for teaching the controlling group.

The researcher designed the study tools, which included **these:**

1- Precognitive structure test in Arabic grammar.

2- Achievement test on the target unit of the two groups.

3- Preparation of the unit according to the advanced organizers strategy.

4- Teacher Guide to know how to teach the unit and these tools has been examined by suitable statistical methods.

The researcher prepared an experimental design based on the two equivalent groups, This design consists of a pre test, post test and postponed test after controlling the variables by suitable methods.

After implementing this experiment which took out six weeks, two lessons a week, the researcher recommended the two groups to sit for a post achievement test and after one month the researcher applied the postponed test, and found out and analyzed the results, (T) Test was used to compare between the achievement averages of the groups.

The results revealed the following:

- There are significant differences between the achievement average of the students who were taught according to the advanced organizers and the achievement average of the students who were taught according to the traditional approach for the benefit of the experimental group.
- There are significant differences between the achievement average of the students with high level achievement in the experimental group and the achievement average of their colleagues in controlling group for the benefit of the experimental group.
- There are significant differences between the achievement average of the students with low level achievement in the experimental group and the achievement average of their colleagues in controlling group for the benefit of the experimental group.
- There are significant differences between students achievement averages in the two groups: (experimental and controlling groups) in the postponed test in order to measure the retention of teaching for the benefit of the experimental group.
- There are significant differences between students with high level achievement in the two group (experimental and controlling groups) in the postponed test in order to measure the retention of teaching for the benefit of the experimental group.
- There are significant differences between students with low level achievement in the two groups (experimental and controlling groups) in the postponed test in order to measure the retention of teaching for the benefit of the experimental group.

The study concluded recommendation to the supervisors and the teachers to adopt the advanced organizers strategy, and using it side by side with the other approaches. And students are recommended also to have training courses at the faculty of education based on strategy of advanced organizers, and prepare training programs for the teachers in service based on the strategy of the advanced organizers in order to enable them to use it during the teaching process.

الفصـــــل الأول

خلفيـــة الدراســـة وأهميتهـــا

مقدمـــة الدراســـــة.

مشكلـــة الدراســـــة.

فـــروض الدراســـــة.

أهـــداف الدراســـــة.

أهميـــــة الدراســـــة.

حـــــدود الدراســـــة.

تعريـــف مصطلحـــات الدراســـــة.

خطـــوات الدراســـــة.

الفصـــــــــل الأول
خلفيـــــة الدراســـــة وأهميتهـــــا

* مقدمـــة الدراســـــة :

إنَّ اللغة وعاء الفكر والثقافة ، وهى النافذة التي يطل منها الإنـــسان علـــى معطيـــات الحضارة ، وعلومها ، وهى الرئة التي يتـــنفس بهـــا الفـــرد هـــواء العلـــم ونـــسيمه وهـــى - فوق ذلك - وسيلة التفكير والتعبير والتواصل والتفاهم بين الناس ، وهى نافـــذة مـــشرعة على تجارب الأمم وخبراتها ، فالشعوب تُصنف وتتمايز بلغاتها ، وما أفلح قومٌ أضاعوا لغتهم وما بقيت لغة هجرها أبناؤها وتخلوا عنها.

وهى الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية ، وتراثها الثقافي ، ونـــشاطاتها العلميـــة وفيها صور الآمال والأماني للأجيال الناشئة ، وهى ذاكرة الإنسانية ،وواسطة نقـــل الأفكـــار والمعارف من الآبـــاء إلى الأبناء ، ومن الأسلاف إلى الأخلاف.(معروف ، ١٩٨٥ :٣١).

إن اللغة رمز إرادة الحياة ، ومؤشر المستقبل ، وعنوان الثقافة الأصيلة ، وأداة تلقـــى المعرفة والتفكير ، ورمز تجسيده ، " ولغتنا العربية لغة قديمة النسب ، جليلة الحسب ، ثريـــة الكلم ، وافرة القواعد دائمة الزيادة ، مطردة الاشتقاق ، موسيقية اللفـــظ شـــعرية الحـــروف غزيرة الأدب ".(عطا ، ١٩٨٦ : ٨٣).

ويكفي العربية رفعة وشرفاً أنها لغة الوحي ، نزل بها الذكر الحكيم ليخرج الناس مـــن الظلمات إلى النور ، وقد تعلق بها العجم عن طريـــق القـــرآن الكـــريم ، فـــسكنت قلـــوبهم واســـتولت على ألســـنتهم ، وكادت تنسيهم رطانتهم.(العامـــر ، وبالحاج ، ١٩٩٢ : ١٣).

لذلك كان على المسلمين العرب خاصة أن يحلُّوها مكانتها اللائقة بهـــا ، لا لكونهـــا إحـــدى مقومات وجودهم فحسب ، بل لأن الله شرفها وخلدها بخلود كتابه العزيز ، حـــين قـــال جـــل ثناؤه: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾(يوسف:٢). وقال أيضاً جل وعلا: ﴿ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾(فصلت:٣). كما أنها تحمل في أحشائها سنة نبـــيهم ، وفقـــه علمـــائهم وحضارة أمتهم ، وتاريخها وثقافتها لأكثر من أربعة عشر قرناً خلت.(معروف، ١٩٨٥: ٣).

لقد سارت العربية مع الإسلام ، وواكبته في حركته وانتشرت بانتشاره فإذا أشرق الإسلام على بلد رشدت العقول ، وتعربت الألسنة ، حتى أصبحت أصداء هذا اللسان تتردد في المشارق والمغارب ، إنه دين ولسان ، ولأول مرة في تاريخ الرسالات يقترن الدين بلسان معين ، لا يمكن أن يستقيم أمر الإنسان على ذلك الدين إلا باستقامة لسانه على لسانه. (الطويل ، ١٩٩١ : ١٧٧-١٧٨).

وعلى الرغم من الكوارث التي اجتاحت الأمة العربية ، ومن الهجمات التي ابتليت بها عبر العصور ، فقد ظلت هذه اللغة صامدة في وجه كل التحديات العنيفة ، والهجمات الشرسة والمؤامرات الدنيئة ، ويرجع الفضل في هذا الصمود إلى قوة هذه اللغة القومية ، ومقاومتها وإلى القرآن الكريم الذي يعد سياجًا للغتنا ، يحفظها من الضياع ، ويصونها من الاضمحلال والزوال .(السيد ، ب ت : ١٠).

والأمة حين تمتحن بسرقة لسانها الذي هو تراثها تضيع شخصيتها القومية ، ويظل محكومًا عليها بأن تبقى تحت الوصاية الفكرية والوجدانية للمستعمر، حتى بعد جلائه عن أرضها .(عبد الرحمن ، ١٩٦٩ : ١٦٣). وما من خطر يخشى على الأمة أقوى وأشد من ضياع لغتها ، ففي ذلك طمس لأهم ملامح هويتها الثقافية ، وتغييب لأبنائها عن دستور حياتهم ومنارة علمهم ألا وهو القرآن الكريم .(سلام ، ١٩٩٩ : ٧٧).

إن احترامنا لذاتنا وتاريخنا ، يوجب علينا التعلق بلغتنا ، ويجعل عزنا في بقائها حية على الألسنة ، فنحن عرب والعربية لساننا ، ونحن مسلمون والقرآن كتابنا ، به نحيا ، وبنا وبدوننا يحيا ، فالشرف لنا إن تمسكنا بلغته ، وتحرينا الحفاظ عليها ، وغدت أصواتها ومصطلحاتها أعز علينا من أصوات ومصطلحات أقوام لا يعتزون بغير لغاتهم ، بل يأنفون اصطناع لسان غيرها ، وما نزل فيهم كتاب وما شرع لهم بلغاتهم منهاج حياة . (الشنطي ، محمد وآخرون ، ١٩٩٤ : ١٨).

وتُدرَّس اللغة العربية من أجل تحقيق أربعة أهداف أساسية تتمثل في : فهم اللغة حين تسمع ، وفهمها حين ترى مكتوبة ، وإفهامها للآخرين بواسطة الكلام ، وإفهامها لهم بواسطة الكتابة ، والمهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الدارس ليتمكن من تحقيق هذه الأهداف

هي الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة .(سالم ، ولافي ، ١٩٩٨ : ٤٢). ولا يمكن إتقان هذه المهارات اللغوية إلا بإتقان قواعد النحو ، وذلك لأن النحو هو قانون اللغة وميزان تقويمها وبدونه لا تؤدي اللغة رسالتها .(القلقشندي ، ١٩٦٣ :ج١ ١٦٧).

والقواعد النحوية ليست غاية في حد ذاتها ، ولكنها وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على الحديث والكتابة بلغة صحيحة ، فهي وسيلتهم لتقويم ألسنتهم وعصمتها من اللحن والخطأ ، وهى عونهم على دقة التعبير وسلامة الأداء ، حتى يتمكنوا من استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا بيسر وسهولة .(أحمد ، ١٩٧٩ : ١٦٥).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للقواعد النحوية ، إلا أن ضعف التحصيل فيها ، ونفور الطلبة منها ظاهر للعيان لكل من يعمل في حقل التعليم ، وذلك من خلال تصفح أعمالهم الكتابية أو الاستماع إلى أحاديثهم عقب خروجهم من الامتحانات ، وتعبيرهم المستمر عن صعوبة هذه المادة وجفافها ، وهذا ما لمسه الباحث نفسه من خلال عمله معلماً للغة العربية في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا والعليا في محافظة خان يونس .

ومن الملاحظ أن الضعف والانهيار لم يقتصر على طلابنا في فلسطين ، بل تعداه إلى كل أرجاء الوطن العربي ، وتؤكد هذا الواقع الأليم (عائشة عبد الرحمن) بقولها :"الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلُّم اللغة ، ازداد جهلاً بل نفورًا منها ، وصدودًا عنها ، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط ، فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطا بلغة قومه ، ولا يقرأ قراءة نموذجية خالية من الأخطاء النحوية " .(عبد الرحمن ، ١٩٦٩ : ١٩١).

فقضية النحو ما زالت تشغل أذهان الباحثين وتستقطب اهتماماتهم وما زالت الصيحات ترتفع هنا وهناك في أرجاء الوطن العربي تشكو من ضعف الطلاب في النحو العربي وقصورهم الواضح في استعمال اللغة ، وهو ما أجمعت عليه المؤتمرات والندوات ومجموعة التقارير والتوصيات المتعلقة بهذا الشأن .(الناقة ،١٩٩١ :١٦-١٩) .

وهناك دراسات عديدة أكدت ضعف الطلبة في شتى مراحل تعليمهم المختلفة في التحصيل النحوي وذلك في جميع محافظات غزة ومنها : دراسة (زقوت : ١٩٩٤) ، ودراسة

(الصليبي : ١٩٩٥) وقد أوصت جميعها باستخدام السبل الناجحة لعلاج هذه الظاهرة والحد من هذا الضعف.

وعلى الرغم من المحاولات المستمرة لتيسير النحو العربي ، وتذليل صعوباته ، فإنها لم تؤد الغاية المرجوة منها حيث بقى التذمر مستمرًا من ضعف الطلبة في اللغة العربية وكثرة أخطائهم النحوية فيها ، ولذلك رُئي أن الدواء الذي بُذل بغية تيسير القواعد العربية لم يكن ناجحاً .(خاطر ، رشدي وآخرون ، ١٩٨١ ، ٢٠٦).

ويرى الباحث أن تركيز معظم هذه المحاولات على القواعد النحوية ذاتها ، وإهمالها جوانب عديدة مهمة في هذا المجال ، من بينها طرائق التدريس كان سبباً وراء عدم نجاحها (انظر الصفحات ٢٧- ٢٩).

ويرجع ضعف التحصيل النحوي لدي الطلبة في مراحل تعليمهم المختلفة في رأي الباحث إلى أمور عدة منها :المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة وطرائق التدريس الشائعة عند المعلمين ، والتي تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار للقواعد النحوية ، وتهمل جانب الفهم والتطبيق العملي لهذه القواعد إضافة إلى جعل المعلم هو محور العملية التعليمية وليس المتعلم الذي يقوم بدور المتلقي فقط مما يتنافى مع أسس وقواعد جميع النظريات التربوية الحديثة .

وقد تم بناء مناهج فلسطينية جديدة في عهد السلطة الوطنية ، وينبغي أن يواكب هذا البناء تطوير في طرائق التدريس ، حتى نستطيع أن نحقق الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية وتحسين مخرجات التعلم ، ولو أن هناك منهاجًا فقيرًا في محتواه ، ودُرِّس بطريقة جيدة لهو أفضل من منهاج ثري ودُرِّس بطريقة قديمة بالية ، إذ أن الطريقة الجيدة المناسبة تجعل المنهاج أكثر فاعلية ، وجاذبية وأكثر قابلية للتطبيق .

وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة التي تتبنى المنظمات المتقدمة كاستراتيجية تدريس قد تكون فعالة، تساعد الطالب على تكوين بنية معرفية تتصف بالثبات ، والوضوح ، والتنظيم مما يسهل اكتساب المعلومات ، ويُطيل مدة الاحتفاظ بها ويجعل من السهل استدعاءها وتوظيفها في مواقف جديدة في أي وقت .

وتعد استراتيجيات التدريس الحديثة استجابة لنداء التطوير والتحسين التي ينـــادي بـــه التربويون ، وذلك في ضوء المنهاج الجديد وأهدافه ، والتي لم تعد الطرائق القديمة قادرة على تحقيق تلك الأهداف بصورة مرضية ، كما تعد من الطرائق الهامة في تدريس القواعد النحوية إذ أنها تساعد على إحداث الترابط المنشود بين القواعد السابقة القديمة ،واللاحقة الجديدة المراد تعلمها ، وذلك لضمان بقائها في الذاكرة لفترات طويلة ، وحتى يصبح التعلم ذا معنـــى مـــن ناحية أخرى ، كما أنها تؤدي إلى تعليم أعداد كبيرة من الطلاب ، وتقديم تعليم أفـــضل. (عبـــد الدايم ، ١٩٧٤ : ١٠٧).

والمنظمات المتقدمة عبارة عن مادة تمهيدية ، أو استهلالية تعرض على المتعلم في بداية الدرس وتكون على مستوى عالٍ من العمومية والشمولية والتجريد .(جابر ، ١٩٩١ : ٤٥١). وهى تقدم في شكل مكتوب مع إمكانية استخدام وسائل أخرى كالصور والرسوم والتـــسجيلات الصوتية والمرئية المختلفة .(صادق ، وأبو حطب ، ١٩٨٨ : ٣١٣).

وتؤكد معظم الدراسات السابقة التي اطَّلع عليها الباحث على فعالية هذه الاســـتراتيجية وأثرها في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة ومن أهمهـــا دراســـة شاهين (١٩٩١) ، ، ودراسة عبد الرحمن (١٩٩٨) ، ودراسة عبد الحميـــد (٢٠٠٠) ، ودراسة الديب (٢٠٠٠) .

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التعـــرف إلـــى أثـــر اســـتخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدي طلاب الصف الثامن في محافظة خان يونس والتي يرجو الباحث أن تكون مساهمة متواضعة في تذليل صعوبات تعلـــم النحو العربي باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة.

* مشكلـــة الدراســـــة :

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال السؤال البحثي الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلُّم في مـــادة النحـــو لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة خان يونس ؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الفرق بين مستوى تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ومستوى تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية ؟
- ما الفرق بين مستوى تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ومستوى تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة ؟
- ما الفرق بين مستوى تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ومستوى تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة ؟
- ما الفرق بين مستوى بقاء أثر التعلم عند الطلاب في المجموعة التجريبية ومستوى أقرانهم في المجموعة الضابطة ؟
- ما الفرق بين مستوى بقاء أثر التعلم عند الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ومستوى أقرانهم في المجموعة الضابطة ؟
- ما الفرق بين مستوى بقاء أثر التعلم عند الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ومستوى أقرانهم في المجموعة الضابطة ؟

* فـــروض الدراســـــة :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المرتفع في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المنخفض في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

* أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

- معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي.
- معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطريقة التقليدية.
- معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض مقارنة بالطريقة التقليدية.
- معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي على بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.
- معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي على بقاء أثر التعلم عند الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطريقة التقليدية.
- معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي على بقاء أثر التعلم عند الطلاب ذوي التحصيل المنخفض مقارنة بالطريقة التقليدية.

* أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تقع ضمن سلسلة من المحاولات التي تهدف إلى مواجهة إحدى مشكلات اللغة العربية التي تتمثل في ضعف الطلاب في فرع النحو العربي.

وتكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تعتبر الدراسة - على حد علم الباحث - الأولى من نوعها في محافظات غزة التي تتعلق باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي .

- يمكن أن ترشد هذه الدراسة القائمين على تدريس اللغة العربية إلى استراتيجية شيقة وجذابة في تدريس النحو العربي .
- تسهم هذه الدراسة في تصميم اختبار تحصيلي في النحو العربي ، وتقديم دروس معدة وفقا لاستراتيجية المنظمات المتقدمة لكل من المعلم والطالب - على حد سواء – الأمر الذي قد يفيد المهتمين بهذا المجال .
- قد تسهم الدراسة الحالية في دفع الطلاب نحو مستوى أفضل في تعلمها.
- تساهم هذه الدراسة في توجيه أنظار القائمين على مراكز تدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية من مشرفين ، وخبراء تربويين ، إلى تبنى هذه الاستراتيجية ، ومن ثم تدريب المعلمين على استخدامها.
- يمكن لمخططي المنهاج الفلسطيني الاسترشاد باقتراحات وتوصيات الدراسة عند بناء المنهاج النحوي الجديد وتصميمه وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة.

* حـــدود الدراســـة :

- تقتصر حدود الدراسة على طلاب الصف الثامن الأساسي الذين يدرسون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة خان يونس للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢).
- تقتصر الدراسة على تدريس الوحدة السادسة من كتاب القواعد والتدريبات النحوية للصف الثامن الأساسي(المنهاج المصري) المعتمد من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢).
- تقتصر الدراسة على استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس الوحدة الدراسية المستهدفة.

* تعريـف مصطلحـات الدراسـة :

* المنظمـات المتقدمـة :

يعرف (Ausuble, 1968: 143) المنظمات المتقدمة بأنها مواد تمهيدية على مستوى عالٍ من التجريد والعمومية والشمولية.

ويعرفها (قطامي،وقطامي، ١٩٩٨ : ٢٩٠) ، بأنها ما يقدم للطلبة من مواد ممهدة مختصرة في بداية الموقف التعليمي عن بناء الموضوع والمواد الدراسية التي يراد معالجتها ؛ بهدف تسهيل عملية تعلم المفاهيم والأفكار المرتبطة بالموضوع.

أما (نشواتي ، ١٩٩٧ : ٣٦٥) فيرى أنها مقدمات عامة تنطوي على معلومات أكثر عمومية وشمولاً من المعلومات التي تتضمنها المادة التعليمية ، وتعطى للطلاب قبل تقديم هذه المادة لتعمل كمبادئ أو قواعد أو تصميمات تسهل اندماج المادة التعليمية الجديدة في البنية المعرفية الراهنة للمتعلم.

ويبيِّن (حمدان ، ١٩٨٥ : ٨٧) أنها تلك الحقائق الكبرى أو الكليات أو القواعد العامة أو النظريات التي ترتبط بموضوع أو مادة دراسية ، وسميت بالمتقدمة لأن هذه الكليات أو الحقائق العامة تعطى للتلاميذ في بداية الدرس قبل تعلمهم لشرح تفاصيل الموضوع.

ويرى (جابر ، ١٩٩١ : ٤٥١) أن المنظمات المتقدمة مادة تمهيدية أو استهلالية تعرض على المتعلم في البداية وعلى مستوى عال من العمومية والشمول والتجريد إذا ما قورنت بالعمل التعليمي.

وتعرفها (المفتوحة ، ١٩٩٨ : ٢٦٤) بأنها مجموعة من المفاهيم المصممة التي يطرحها المعلم في بداية الدرس لغرض إعطاء الطالب نظرة كلية عامة عن موضوع الدرس .

ويبيِّن (الشرقاوي ، ١٩٩١ : ١٩٦) بأنها عبارة عن موجهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار ، والتي على أساسها يتم الارتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها .

ويرى (الطوَّاب ، ١٩٩٤ : ٥٥٣) أنها " مواد مدخلية تقدم في بداية التعلم وتتصف بمستوى من التجريد والشمولية أعلى من مستوى تجريد وشمولية المادة التعليمية ذاتها ، وتهدف إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم الشاملة التي توضح وتشرح مفاهيم المهمة التعليمية ، وتسهل عملية احتوائها ودمجها في البنية المعرفية وفهمها على نحو جيد لأنها تنطوي على مادة تعليمية في حد ذاتها ".

وخرج الباحث بالتعريف الإجرائي التالي للمنظمات المتقدمة:

هي المعلومات التي تقدم للطالب في بداية الدرس وتكون على مستوى عال من العمومية والشمولية بصورة هرمية ، من الأعم إلى الأخص ، وذلك بهدف ربط ومقارنة القواعد الجديدة بالقديمة الموجودة في بنية الطالب المعرفية .

*** الاســـتراتيجيـــة :**

هي وسائل اختيرت بطرق علمية لتحقيق أهداف مدروسة بعناية.
(المفتوحة ، ١٩٩٨ : ٣٥٩).

ويعرفها (جامل ، ١٩٩٨ : ١٥) بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ، ويؤدي استخدامها إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة ، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة .

وتعرفها (عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ١٠)." بأنها مجموعة من الخطوات المعـــدة إعـــدادًا جيدًا مسبقًا وتؤدى بشكل منظم لتحقيق أهداف مرغوب فيها " .

ويرى (الأغا ، وعبد المنعم ، ١٩٩٧ :٣٢٦)" بأنها جميع المبادرات التي تقـــع تحـــت سيطرة المعلم ويستطيع توظيفها لتحقيق الأهداف ".

ويعرفها (إسماعيل ، ١٩٩١ : ٢٢٩) بأنها الخطة العامة التي يضعها المعلـــم بنفـــسه لتحقيق الأهداف النهائية ، ولا بد أن تشتمل الخطة على مراحل تنفيذية يسير على هديها ويتبع خطواتها " .

ويتبنى الباحث تعريف (إسماعيل) للاستراتيجية .

*** التحصيـــــل :**

هو المعرفة المكتسبة والمهارة المتطورة في موضوع دراسي معين ، ويحدد بـــدرجات الاختبارات وتقديرات المعلمين أو الاثنين معاً .(Good, 1973: 64)

ويعرِّفه (بدوي ، ١٩٨٠ : ٣٥) " بأنه عملية تركيز الانتباه على موضوع ما وتحصيله ولا سيما إذا كان مكتوباً أو مطبوعاً ".

ويرى (عريفج ، ومصلح ، ١٩٨٧ : ٦٧) أنه مدى ما تحقق من أهداف تعلُّم موضوع أو مساق سبق للفرد دراسته أو تدرب عليه.

وتبين (بخش ، ١٩٩٦ : ١٠) أنه مقدار ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومعارف ، وقد يكون هذا التحصيل مهارياً أو علمياً أو دراسياً ، والمعيار لاكتساب المعارف هو درجة الطالب في الاختبار.

وتعريف التحصيل في النحو الإجرائي الذي يتبناه الباحث هو : ما يكتسبه الطالب من معارف نحوية نتيجة دراسته ، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها بعد تصحيح الاختبار التحصيلي.

*** النحـــو :**

عرفه (ابن جني ، ٢٠٠٠ : ٣٤) بأنه "انتحاء سمت كلام العرب ، في تصرفه من إعراب وغيره ، كالتثنية، والجمع ، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها ".

ويبيِّن (إسماعيل ، ١٩٩١ : ٢٠٢) أنه " قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما ، وبمراعاة تلك الأحوال يحفظ اللسان من الخطأ في النطق ، ويعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير.

ويرى (سمك ، ١٩٧٩ : ٧٤٣) أنه العلم المختص بوضع وبحث وتعليم ضوابط الاستخدام والاستعمال اللغوي الصحيح لأبنية المفردات وصيغها ، وأبنية الجمل وتراكيبها.

ويعرفه (الرشيدي ، وصلاح ، ١٩٩٩ : ٢٢٣) بأنه " البحث في التراكيب ، وما يرتبط بها من معان ، والموقعية والارتباط الداخلي بين الوحدات المكملة للجملة أو العبارة وما إلى ذلك من أمور لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه ".

ويعرفه (ظافر ، محمد والحمادي ، ١٩٨٤ : ٢٨١) " بأنه مجموع القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية " .

وتعريف الباحث الإجرائي للنحو في هذه الدراسة :

هو مجموع القواعد النحوية المتعلقة بالموضوعات الدراسية التي تضمنتها الوحدة السادسة من الكتاب الوزاري المقرر على طلبة الصف الثامن من المرحلة الأساسية للعام الدراسي (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) وما ينبثق عنها من إعراب.

*** الأثـــر :**

هو الفارق الدال إحصائياً بين مستوى درجات تحصيل مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

*** الطريقـــة التقليديـــة :**

ويقصد بها الطريقة المعتادة التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس النحو العربي ، حيث إنها تقوم على إيجابية المعلم وسلبية المتعلم.

*** بقـاء أثـــر التعلـم :**

هو الأثر المتبقي من الخبرة الماضية (عقل ، ١٩٧١ : ٢٨).

ويقصد به في هذه الدراسة : ما يحتفظ به الطلاب من القواعد النحوية التي درسوها والتي تم التعرف عليها مقدَّراً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بعد أربعة أسابيع من انتهاء الدراسة الفعلية.

*** الصـف الثامـن الأساسـي :**

هم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣ – ١٤) عامًا ، ويجلسون على مقاعد الدراسة في السنة الثامنة من عمرهم الدراسي في مدارس محافظة خان يونس الحكومية وهو ما كان يطلق عليه الثاني الإعدادي سابقاً.

*** الفئـة العليـا :**

وهو ما نسبته ٢٧ % من طلاب المجموعتين الحاصلين على أعلى درجات في اللغة العربية ، والتحصيل العام في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) وذلك استنادًا إلى الكشوف المدرسية الرسمية ، وقد اعتبر الباحث هذه المجموعة فئة التحصيل المرتفع.

*** الفئـة الدنيـا :**

وهو ما نسبته ٢٧ % من طلاب المجموعتين الحاصلين على أكثر الدرجات انخفاضًا في اللغة العربية ، والتحصيل العام في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) وذلك اعتماداً على الكشوف المدرسية الرسمية ، وقد اعتبر الباحث هذه المجموعة فئة التحصيل المنخفض.

* خطوات الدراسة :

اشتملت خطوات الدراسة على ما يأتي :

- الاطلاع على الوحدة السادسة من كتاب (القواعد والتدريبات النحوية) للصف الثامن الأساسي بهدف تحليلها ، وتحديد نواتج التعلم التي يجب اختبارها والأوزان النسبية للموضوعات والأهداف السلوكية.
- إعداد أدوات الدراسة وتشمل: اختبار الخبرات السابقة في القواعد النحوية ، وكتيِّب الطالب ، ودليل المعلم ، واختبار التحصيل المعرفي (القبلي والبعدي والمؤجل) ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في اللغة ، وفي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للتأكد من صدق الاختبار.
- إعادة صياغة الوحدة الدراسية المستهدفة بما يتوافق واستراتيجية المنظمات المتقدمة (كتيِّب للطالب) ثم عرضها على المحكمين من أهل اللغة والتربية لإبداء الرأي فيها ، ومن ثم توزيعها على طلاب المجموعة التجريبية لتكون الدراسة من خلالها.
- إعداد النماذج التدريسية للموضوعات وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة على شكل (دليل للمعلم) ثم عرضه على المحكمين أيضاً لإبداء الرأي فيه .
- اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة ثم التأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني ، والخبرات السابقة ، والتحصيل العام ، والتحصيل في اللغة العربية ، وذلك بالرجوع إلى السجلات المدرسية.
- تجريب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من الطلاب الذين مروا بالخبرة في الوحدة الدراسية وذلك بغرض تقنين الاختبار ، وحساب الثبات ، ومعامل السهولة والتمييز لفقراته للتأكد من صلاحيته والاطمئنان لنتائجه.
- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين : التجريبية والضابطة ثم مقارنة درجات تحصيل المجموعتين للتأكد من تكافؤهما.
- تدريس الوحدة الدراسية للمجموعتين : التجريبية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة والضابطة باستخدام الطريقة التقليدية.

- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين بعد الانتهاء من التـــدريس مباشـــرة ثم تصحيحه واستخراج البيانات ومعالجتها إحصائيا.
- تطبيق الاختبار التحصيلي مرة ثالثة بعد مرور شهر للتأكد من بقاء أثر التعلم.
- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

الفصـــل الثانـــي

الإطـــار النظـــري للدراســـة

المحـــور الأول :

- وظائـــف اللغـــة وأهميتهـــا .

نشـــأة النحـــو وأهميتـــه وأهـــداف تدريســـه .

ضعـــف الطـــلاب فـــي النحـــو العربـــي .

المحـــور الثانـــي :

محـــاولات تيســـير النحـــو .

طرائـــق تدريـــس النحـــو .

المحـــور الثالـــث :

نظريـــة أوزوبـــل ومحاورهـــا الأساسيـــة .

فـــروض نظرية أوزوبل .

أهداف التعلم ذي المعنى وفق نموذج " أوزوبل " .

أنـــواع التعلـــم ذي المعنـــى .

دور الدافعيـــة فـــي نظريـــة أوزوبـــل .

التطبيقـــات التربويـــة لنظريـــة أوزوبـــل .

المنظمـــات المتقدمـــة وأسسهـــا السيكولوجيـــة .

أســـاليب اكتســـاب المعرفـــة وفـــق نمـــوذج أوزوبـــل .

أنـــواع المنظمـــات المتقدمـــة .

مواصفـــات المنظمـــات المتقدمـــة .

دور المنظمـــات المتقدمـــة فـــي التعلـــم والتعليـــم .

استعمـــال المنظمـــات المتقدمـــة فـــي التدريـــس .

خطـــوات استراتيجيـــة المنظمـــات المتقدمـــة .

دور المعلـــم والمتعلـــم فـــي نمـــوذج أوزوبـــل .

المنظمـــات المتقدمـــة فـــي القرآن الكريـــم .

الفصـــل الثانـــي
الإطـــار النظـــري للدراســـة

تناول الحديث في هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسة هي :
المحور الأول : وتم فيه تناول وظائف اللغة وأهميتها ، ونشأة النحو وأهميته وأهدافه وضعف الطلاب في النحو العربي ، وتناول المحور الثاني محاولات تيسير النحو ، وطرائق تدريـــسه ، أما المحور الثالث فتناول نظرية أوزوبل ، ومحاورها الأساســية ، وفروضـــها وأهـــدافها ، وأنواع التعلم بها ، ودور الدافعية فيها ، والمنظمات المتقدمة وأسسها السيكولوجية وأســـاليب اكتساب المعرفة بها ، وأنواعها ، ومواصفاتها ، ودورها في التعلم والتعليم ، وكيفية استخدامها في التدريس ، وخطوات العمل بها إضافة إلى دور المعلم والمتعلم أثنـــاء تطبيقهـــا وأخيـــرا المنظمات المتقدمة في القرآن الكريم.

* المحـــور الأول : وظائـــف اللغـــة وأهميتهـــا :

إن للغة الأهمية الكبرى في نشوء الأمم ، فهي أداة التفاعـــل بـــين أفـــراد المجتمـــع ، والرابطة التي تصهر أبناءه في بوتقة المحبة ، واللقاء والتفاهم ، وهي مستودع تراث الأمـــة، وجسرها للعبور من الماضي إلى الحاضر ، ثم من الحاضر إلى المستقبل ، فهي الخيط الـــذي ينقل تراث الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد .(السيد ، ب ت : ٧).

والأمم تعتز بلغاتها لأنها رمز كيانها ، وعنوان شخصيتها ، ووعاء تراثها الحـــضاري والثقافي والعقائدي، وملاك وحدتها القومية ، وأمل غدها المشرق .(أحمـــد ، ١٩٩١ : ٢٣٦). ولأنها ضرورة حضارية تنقل واقع الأمة وتعبر بصدق عن حاضرها وماضـــيها ، وضـــمير الفرد فيها ، وهي الشرايين التي تسري بداخلها مقومات الأمة ، وهي النبض الذي نستطيع أن نجسه إذا أردنا أن نعرف مدى الصحة التي تتمتع بها أمة ما .(مقبول ، ١٩٨٥ : ٧٤).

وإذا كانت الأمم الأخرى تعتز بلغاتها ، وتتعصب لها ، فمن واجبنـــا أن نعتـــز بلغتنـــا العربية لأنها لغة القرآن ، وهي من أهم وسائل الارتباط الروحي ، وتقوية المحبـــة ، وتوحيـــد الكلمة بين أبناء العروبة ، فهي الرابطة الأساسية التي صهرت المشاعر في بوتقة القيم الجديدة التي نزلت على قلب الرسول العربي الكريم - ﷺ - آية لنبوته ، وتأييدًا لدعوتـــه ودســـتوراً لأمته .(السيد ، ب ت : ٢٣) . وهي أداة للتفاهم الراقي ، وقالب للفكـــر الناضـــج ومعـــين

للتراث الخالد ، وأداة للتواصل الحي بين الأجيال السالفة والأجيال الخالفة ، ومن هنا كانت أهمية اللغة عند كل أمة لأنها قطعة غالية من تاريخها ، ونبض حي من حاضرها ، وحياة متجددة في مستقبلها.(حمزة ، ١٩٩٥ : ١٣٠).

"حقًا... إن العربية وعاءٌ لحضارة واسعة النطاق ، عميقة الأثر ، ممتدة التاريخ... لقد نقلت إلى البشرية في فترة ما أسس الحضارة ، وعوامل التقدم في كل العلوم" (مد كور ، ١٩٩١ : ٥٠). فهي من أغزر اللغات كلامًا وأدقها تعبيرًا وأوضحها قياسًا ، وسعت جميع الأغراض ، وتقبلت جميع القرائح ونتائج الأفكار ، وقد نزل بها القرآن الكريم فكان سجلاُ خالدًا لهذه اللغة ، وحفظها على مر الزمن.(نجا ، ١٩٨٧ : ٤٦). وصارت العربية بفضله موحدة ، وبدت أشد رسوخًا ، وأبعد بيانًا ، وأعمق تأثيرًا ، فهي السبيل إلى فهمه ، وإدراك أسراره ومعرفة أحكامه ، واستكناه إعجازه.(الخرفي ، ١٩٩٠ : ١٧).

ووهب القرآن الكريم اللغة إكسير الحياة ، وسر البقاء ، فاستمدت من كلماته روح الثبات ، وشجاعة المواجهة ، وكان الروح التي جعلت العربية الفصحى لغة كل العصور ، وكل ما جاءنا من تراث هذه اللغة ، إنما مرده إلى القرآن ، الذي فجر علومها ، وأطلق عبقرية أبنائها ، فبقيت العربية كما كانت ، راسخة القدم مبنى ومعنى ، وقادرة على مواكبة الحضارة ، تأخذ من غيرها ما يلزمها، وتعطي لغيرها ما يلزمه.(عوض ، ١٩٩٤ : ٦٥٩).

لذلك قرر الثعالبي أن محبتها من الدين وأنها خير اللغات والألسنة فقال : "فإن من أحب الله ورسوله المصطفي – ﷺ – أحب العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العرب والعجم، ومن أحب العربية عني بها ، وثابر عليها ، وصرف همته إليها ، ومن هداه الله للإسلام وشرح صدره للإيمان وآتاه حسن سريرة فيه اعتقد أن محمدا - ﷺ – خير الرسل والإسلام خير الملل ، والعرب خير الأمم ، والعربية خير اللغات والألسنة ، والإقبال عليها من الديانة".(الشابي ، ١٩٩٠ : ١).

ويشهد للقرآن وللعربية من هو ليس من جلدتنا وملتنا ، فيقول بروكمان :" بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة من لغات الدنيا ، والمسلمون جميعا مؤمنون بأن العربية هي وحدها اللسان الذي أُحل لهم أن يستعملوه في صلواتهم

"وبهذا اكتسبت العربية من زمن طويل مكانة رفيعة فاقت جميع لغات العالم الأخرى (عوض ، ١٩٩٤ : ٦٥٨).وتقول المستشرقة الألمانية آنا ماري شيمل :" اللغة العربية لغة موسيقية للغاية ، ولا أستطيع أن أقول إلا أنها لابد أن تكون لغة الجنة" (النكدي ، ١٩٦٩ : ٤٦).

وتتمثل أهميتها في أنها العربة التي تنقل ميراث الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة وهى الذاكرة التي تختزن تراث أهلها على مر الزمن ، وهى سِفر الأمة الخالد ، وسجلها الأمين ، وهى أداة التفكير ، وعامل مهم من عوامل وحدة أهلها ، ومعلم واضح من معالم هوية الناطقين بها ، وهى الوجه المعبر عن ثقافة المجتمع (الدراويش ، ١٩٩٦ : ١-٥) واللغة العربية إحدى اللغات التي تميزت بالقوة والمنعة وذلك منذ أن شرفها الله سبحانه وتعالى بنزول القرآن الكريم بها ، وهى التي حافظت على وجودها وقوتها بالرغم مما ابتليت به الأمة العربية والإسلامية من محنٍ وصعاب على يد المستعمرين من الشرق والغرب - على حد سواء - .(زقوت ، ١٩٩٨ :٢٠١).

ويرى الباحث أن من أهم وظائف اللغة أنها لغة التفكير وأداة التعبير، إضافة إلى أنها أداة التعليم والتعلم ؛ فعن طريقها تنقل العلوم وتتمازج الحضارات والثقافات وهي الأداة التي تمكن الموهوبين والعباقرة من إبراز مواهبهم ليكونوا قادة الأمة ومفكريها.

* نشـــأة النحــو العربــي :

لما أشرقت شمس البعثة النبوية على ربوع الجزيرة ، أرشدت العقول وهدت القلوب واستثمرت عناصر الخير ، وأصول الفضل في هذه الأمة ، كما تُستنبت البذور الصالحة في الأرض الطيبة ، وكان من ذلك لسان هذه الأمة الذي ظهر فضله وتميزه حين وعى ما في القرآن الكريم من حكم وتشريعات ونظم ، ومواعظ ونصائح وقصص وأخبار (الطويل ، ١٩٩١ : ١٧٨).

ولما انتشر الإسلام ودخل الناس في دين الله أفواجا ، وامتزجت الثقافات ، وتبودلت العادات والتقاليد، مما أثر على اللغة العربية فضعفت السليقة اللغوية ، وأخذ اللحن في الظهور شيئاً فشيئًا إلى أن كثر وشاع ، وأصبح بلاء عامًا وشرًا مستطيرً.(زقوت ، ١٩٩٩ :١٦٥). حتى إذا حاولت العجمة أن تغتال الفصاحة في اللسان العربي هب أبناؤه لوضع الضوابط ، وتقعيد القواعد التي تصونه من غائلة الاستعجام وتحفظه من الضياع .

وفي الحقيقة انبثق الخوف على العربية من تسرب اللحن إلى بنيانها من معين حب الإسلام والخوف عليه ، وبدأه المربى الأول محمد – ﷺ –حين قال للمسلمين عندما لحن أحدهم في كلامه : " أرشدوا أخاكم فقد ضل " ثم من بعده قال أبو بكر – رضي الله عنه - : " لئن أقرأ فأسقط أحب إلي من أن أقرأ فألحن" .(سعيد ، ب ت :١٤٣). وزاد الإحساس بالخطر من بعدهم فقال عبد الملك بن مروان :" اللحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب ، والجدري في الوجه " . وفي موضع آخر قيل له : لقد عجل عليك الشيب يا أمير المؤمنين قال : " شيبني ارتقاء المنابر وتوقع اللحن " .(الأندلسي ، ب ت : ٣٠٨).

وقد دأب علماء جُلة ، وأفذاذ جهابذة من العرب يعملون منذ أواسط القرن الأول الهجري على لمِّ شعث اللغة العربية ، وتجميع أمشاجها ، ووضع أصولها ، واستنباط أحكامها العامة والفرعية ، وقد صرفوا في ذلك جهدًا جمًا ، وبذلوا عناية فائقة ، وصبروا وصابروا ، حتى أخرجوا إلى الأجيال العربية هذا الفيض الثر من التواليف في شتى ميادين العلوم (أبو مغلي ، ١٩٨٧ : ١١٣).

وعلى هذا النهج الرفيع الذي حدثنا به التاريخ تعاقبت طوائف النحاة ، وتوالت زمرهم في ميدانه ، وتلقى رايته نابغة عن نابغة ، وألمعي في إثر ألمعي ، وتسابقوا مخلصين دائبين ، فرادى وزرافات في إقامة صرحه ، وتشييد أركانه ، فجاء سامق البناء ، وطيد الدعامة ، متين الأساس ، حتى وصل إلى أهل العصور الحديثة قويًا ، ركينًا ، متينًا من فرط ما اعتنى به الأسلاف ووجهوا إليه من بالغ الرعاية وإن كانوا قد غفلوا في بعض نواحيه (حسن ، ١٩٦٦ : ٦٢).

إن النحو واحد من أهم العلوم التي ظهرت ونضجت في القرنين الهجريين الأول والثاني ، وركن رئيس من أركان النهضة العلمية الواسعة التي ظهرت بعد الإسلام وشكلت الحضارة الإسلامية ، واحتل مكانة رفيعة لكونه العلم الذي يصون اللسان عن الخطأ ، ويمكن من إجادة لغة الدين والحضارة والعلم .(علامة ، ١٩٩٢ :٩). وهو وسيلة المستعرب وسلاح اللغوي ، وعماد البلاغي ، وأداة المشرع والمجتهد ، والمدخل إلى العربية. (حسن ، ١٩٩٩ : ٢).

" إن منزلة النحو من العلوم الإنسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة ، هو أصلها

الذي تستمد عونه ، وتستلهم روحه ، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها ، فلن تجد علمًا من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو ، أو يستغني عن معونته ، أو يسترشد بغير نوره وهداه " .(حسن ، ١٩٦٦ :٦٠). " والنحو علم يعرف به حقائق المعاني ، ويوقف به على الأصول والمباني ، ويحتاج إليه في الأحكام ،ويستدل به على الفرق بين الحلال والحرام ويتوصل بمعرفته إلى معاني الكتاب ، وما فيه من الحكمة ،وفصل الخطاب ". (المجاشعي ، ١٩٨٥ :٣٧).

والألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها ، والأغراض كامنة حتى يكون هو المستخرج لها ، وهو المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه ، والمقياس الذي لا يُعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إلي (الجر جاني ، ١٩٩٢ : ٢٨). ومكانة النحو من اللغة كمكانة الرأس من الجسد إذا اختل هذا الرأس اختل الجسد كله وفيه قال الشاعر :

النحو يبسُط من لسان الألكنِ والمرء تكرمه إن لم يلحنِ
فإذا طلبت من العلوم أجلَّها فأجلُّها منها مقيم الألسن

(الأندلسي، ب ت:٣٠٨).

ويكفى علم النحو فخرًا أن شهد له غير أهله حيث يقول المستشرق الألماني يوهان فك:" وقد تكفلت القواعد التي وضعها النحاة العرب في جهد لا يعرف الكلل ، وتضحية جديرة بالإعجاب ، بعرض اللغة الفصحى وتصويرها في جميع مظاهرها ، من ناحية الأصوات ، والصيغ ، وتركيب الجمل ، ومعاني المفردات على صورة شاملة حتى بلغت كتب القواعد عندهم مستوى من الكمال لا يسمح بزيادة لمستزيد .(فك ،١٩٥١ : ٢).

* أهداف تدريس النحو العربي :

ليست القواعد غاية تقصد لذاتها ، ولكنها وسيلة إلى تقويم اللسان وضبط الكلام وتصحيح الأساليب ، ومن الأهداف التي ترمي دروس النحو إلى تحقيقها ما يلي:

- صون الألسنة من الخطأ في الكلام ، وحفظ الأقلام من الزلل في الكتابة ، وتعويد التلاميذ التدقيق في صياغة العبارات حتى تخلو مما يشينها ويذهب بجمالها.
- تساعد في تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم ، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب ، والتمييز بين صوابها وخطئها

ومراعـــاة العلاقـــات بين التراكيب والمعـــاني .(شحـــاتة ، ١٩٩٦ :٢٠٢).

- تنمية ثروتهم اللغوية ، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونـــه مـــن الأمثلـــة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة .

- تربية العقل : إذ أن النحو يعتمد على التحليل والاســـتنتاج ، وفهـــم التراكيـــب الغامـــضة والمعقدة ، والتدريب على دقة التفكير ، والقياس المنطقي ، والقـــدرة علـــى التعليـــل ، ودقـــة الملاحظة .(البجـــة ، ١٩٩٩ : ٢٤٩).

- إكساب التلاميذ القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية المختلفة ، فـــالثمرة التـــي ننتظرها من تعليم النحو هي تمكين التلميذ من تطبيق القواعـــد علـــى أســـاليب الكـــلام التـــي يستخدمها ، والإفادة منها في فهم الآثار الأدبية .(أحمـــد ، ١٩٧٩ : ١٦٨).

- القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي عند مشاهدته - مكتوباً – نظـــرًا ، أو ســـماعه أذنًـــا أو عند الوقوع فيه عن غير قصد منه ثم المبادرة إلى تصحيحه .(معروف ، ١٩٨٥: ١٧٧).

- وضع الضوابط اللازمة التي تكفل للتلاميذ صحة الحديث ، وسلامة الأداء فيمـــا يقولـــون ويكتبون ، وتحفظ للغة العربية كذلك أصولها وكيانها .(زقوت ، ١٩٩٧ : ١٧٠).

- تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ ، إذ يحملهم ذلـــك علـــى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل .(مد كـــور ، ١٩٩١ :٣٣٤).

* ضعـــف الطـــلاب فـــي النحـــو العربـــي :

إن قواعد اللغة ضرورة لا يستغني عنها ، وهي من أسس الدراسة في كل لغة ،وكلمـــا كانت اللغة واسعة ونامية ؛ زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها ، ولغتنا العربية من أهم اللغـــات وأوسعها انتشارا ، ودراسة قواعدها ضرورة تقوم على أساس ديني عقائدي لحفظ اللغـــة مـــن اللحن ، واللسان من الزلل .(صـــلاح ، ١٩٩٠ : ١٤٤). وضعف التلاميذ في قواعـــد اللغـــة العربية في أيامنا أوسع من أن يوصف ، وأضخم من أن يعالج ، وإن القلم ليحار كيف يتناولـــه إنها مهزلة بل فاجعة بل انتحار للعربية اليوم على يد طلابها .(الهاشـــمي ، ١٩٨٣ : ١٩٨).

وإننا نرى واقع العربية الآن على ألسنة المتعلمين والمثقفين مأساةً نعيـــشها ، وكارثـــةً حلت بنا ، ومصيبةً أحاطت بلساننا ، وقصورًا أصاب بياننا ، وتحللا استـــشرى فـــي تعبيرنـــا وتشويهًا أضاع ملامح فكرنا ، وتخلفًا وعجزًا أصاب تعليمنا حتى أصبحت اللغة غريبـــة بـــين أهلها وأضحت مشكلة تواجه ثقافتنا وهويتنا وتراثنا الفكري والديني ، ولقد بلغ الأمر أن قيل: " إذا أردت أن تعرف أيـــن تمـــوت العربيـــة ؟ فـــاعلم أنهـــا تمـــوت فـــي كـــل مكـــان ". (الناقـــة ، ١٩٩١ : ١٦). ويتجلى ذلك واضحاً في الصغار والكبار ، والمعلمـــين والمثقفـــين

وفي وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية ، ويلمس ذلك كل مثقف عربي في أي بلد عربي ، وينفطر لها قلب كل مسلم غيور على دينه وعلى كتابه المقدس ، الذي أصبح اللحن في قراءته ظاهرة لم ينج منها إلا القليل .(سلام ، ١٩٩٩ ،٧٨).

ومما يزيد هذه الظاهرة تعقيدًا ، وخطورة في زماننا هذا أنها تسربت ، بل استشرت في مؤسسات التعليم التي يفترض فيها أن تعلِّم اللغة كما ينبغي لها أن تعلَّم ، فخلفت أجيالاً تنأى عن العربية ، إما جهلا ، وإما عجزًا ، وإما ترفعًا عليها بدونها من اللغات ، فكأن العربية في حجر أعدائها ، وليست في دار عزها .(سلام ، ١٩٩٩ :٧٨).

وإذا كان بقاء الأمم منوطًا بقوة لغاتها ، لأن الأمة هي اللغة واللغة هي الأمة ، فإن فقدت الأمة هويتها فقدت معها استقلالها وتميزها ، وفقدت بالتالي كل شيء لأنها تصبح بلا محتوى فكري ، أو رصيد حضاري ، فتتفكك أواصر الولاء بين الأفراد وتنهار شبكة العلاقات الاجتماعية في الأمة ، وتموت الأمة ، بل وتنبعث منها روائح الموت التي تجذب برابرة الأمم كما تجذب جثة الثور صغار الوحوش ؛ لتنهش لحمه وتقطع أوصاله ، مع أنها كانت في حياته تمتلئ رعباً من منظره .(محمد ، ١٩٩٢ : ٥٩).

ولعل صعوبة تعلم النحو وضعف تحصيل الطلاب فيه راجع إلى عوامل عدة منها طبيعة علم النحو نفسه ، ومنها ما يتعلق بالمنهاج ، والطالب ، والمعلم ، وطرائق التدريس.

أما ما يتعلق بصعوبة النحو نفسه فيرى البعض أن قواعده جافة ، ووجوهها عديدة ومناحيها بعيدة ومسائلها معقدة ، ومسالكها ملتوية ، لا تساعد على وحدة النطق ، ولا تعين على صحة الأسلوب ، لأنها في الأصل وضعت للقرآن الكريم ، وبقيت تروِّع التلاميذ بما لا رجع فيه ، ولا طائل وراءه من أوزان مهجورة ، ولهجات مقبورة وتعليلات باردة ، وتقدير فاسد ، واختلافات عقيمة .(عطا ، ١٩٨٦ : ٧٣).

ويؤكد هذا الواقع محمد عبد المنعم خفاجي بقوله : " إن الدرس النحوي في مدارسنا العربية قد أصبح معقدًا غاية التعقيد ، صعبًا في نظر التلاميذ كل الصعوبة ، جافًا كل الجفاف وهذا أمر غريب للغاية فالدرس النحوي يجب أن يكون بعكس ذلك تمامًا ، فهو ضبط لقواعد كلامنا ونطقنا وأدبنا ، و تقعيد لأصول لغتنا وتراثنا ، وهو – فوق ذلك كله – حفظ لكتاب الله المنزل من السماء ، ولهذه المعجزة الخالدة التي لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها. (خفاجي ، ١٩٨٥ : ٩٨).

ويرى الباحث أن تأكيد النحو على محاكمات عقلية مجردة عن واقع الحياة العملية واعتماده التعليل المنطقي والتحليل النفسي للغة والملاحظة والموازنة ، وحاجته إلى جهد عقلي شاق إضافة إلى تعدد الأوجه الإعرابية لبعض الأمثلة يربك المتعلم ويشعره بصعوبة النحو.

أما ما يتعلق بالمناهج فإنها قد تكون مسئولة إلى حد كبير عن هذا الضعف ، فهي لا تعني بمتابعة أبواب القواعد النحوية ، وتعميق مفاهيمها تعميقًا متدرجًا على مدى المراحل الدراسية لا سيما فيما يتعلق بالنحو الوظيفي ، إضافة إلى أنها لا تنبع من حاجات التلاميذ ولم يراع في وضعها مقتضيات النمو اللغوي للتلاميذ – وإضافة إلى ذلك – فإن بعض موضوعات النحو قد فتتت ووزعت مبعثرة على سنوات الدراسة .(سمك ، ١٩٧٩: ٧٦).

وتكمن مشكلة المنهاج في التدريس النظري وغياب الجانب التطبيقي والعملي عن قاعات التدريس ، كما أن تصنيف الكتب المقررة لا يُبنى على أساس منطقي في تغطية جوانب المنهاج .(الدراويش ، ١٩٩٧ :٧).

ويقوم المنهاج الحالي على اجتهادات شخصية قائمة على خبرات واضعيه وتقديراتهم ولم يقم على أسس موضوعية ، ولم يخضع في معظمه للتجربة العلمية المنظمة ، كما أن الإخراج الفني للكتاب يغلب عليه الطابع التقليدي المنفِّر من طبع ، وتغليف ،وتتابع في الموضوعات ، وخلوه من وسائل الإيضاح ، وطريقة مملة في عرض الأمثلة ، وأسلوب معقد في البحث والتحليل والاستقصاء لاستخلاص القاعدة .(زقوت ، ١٩٩٩: ١٧٩-١٨٠).

والتزام كل كتب النحو – تقريبًا – بنظام واحد رفع قواعد النحو إلى درجة القداسة، والناظر في كتب التراث النحوي يجد ترتيبًا يكاد يكون ثابتاً وهو : المرفوعات فالمنصوبات والمجزومات ثم المجرورات ... وإن نظرة إلى كتب النحو المؤلفة منذ سيبويه حتى الآن تدعم هذا القول" .(حسنين ، ١٩٧٩ : ١٠٩).

ويرى الباحث أن المناهج لم تعتمد على الاستمرارية والتكامل في الخبرات بل إن كثيرا منها جاء مفتتا مبعثرا يحتاج إلى تجميع وإعادة ربط ، إضافة إلى خلوها من وسائل الإيضاح والمتعة والزخرفة، وطريقتها التقليدية في عرض أمثلته وأسلوبها المعقد في شرحها.

وأما عن الأسباب التي تتعلق بالمتعلم ، فأهمها عقدته النفسية من النحو ، وقناعته بأن النحو عقدة العقد ، ولا يمكن حلها أو إدراك حقيقتها ، أو الانتفاع منه في الحياة مما أدى إلى

عزوف الكثيرين عن دراسته ، وعلقوا آمالهم على فروع اللغة الأخرى لتغنيهم درجاتها عن النحو .(الهاشمي ، ١٩٨٣ :٢٠١). وعدم وضوح الهدف الصحيح من وراء تعلمهم النحو أدى إلى انصرافهم عن تعلمه لغياب الدافع ، ولو أن التلاميذ شعروا أن تعلمهم النحو يعينهم على سلامة التعبير وصحة الفهم وقوة الأداء وأنه ضرورة لا غنى عنها في حياتهم لأقبلوا عليه . (زقوت ، ١٩٩٩: ١٨٢).

ومما يؤسف له حقًا أن اللغة العامية تفشت في المدارس حتى زاحمت الفصحى وغزتها في عقر دارها ، ولقد بلغت الجرأة ببعض المعلمين مبلغًا جعلهم يعلِّمون القواعد النحوية داخل قاعات الدراسة باللغة العامية إما لضعف فيهم ، أو لاستخفاف وإهمال منهم مما ينعكس سلبًا على فهم وتقدير طلابنا لمادة النحو .(الحسون ، والخليفة ، ١٩٩٦ :٢٤٤).

ويضيف الباحث إلى ما سبق ثنائية اللغة واستخدام اللغة العربية الفصحى في حدود ضيقة في وسائل الإعلام والمؤسسات العامة ، الأمر الذي يترتب عليه حرمان الطلاب من الاستماع إلى الأساليب الصحيحة ، والتراكيب السليمة ، إضافة إلى ما تحتويه وسائل الإعلام المقروءة والمرئية من أخطاء كتابية ونحوية ، ولا ننسى ازدحام الفصول وقلة الممارسة العملية للقواعد النحوية.

ومن ناحية الأسباب المتعلقة بالمعلم فمردها إلى ضعف تكوين مدرس اللغة العربية من حيث المادة والطريقة ؛ إذ أن كثيرًا من هؤلاء المعلمين تعوزهم القدرة على التحدث بالعربية السليمة ، وقد يتعثرون في أداء النصوص الأدبية وفي تلاوة القرآن ، وكيف ننتظر من مدرس لا يحفظ شيئًا من القرآن الكريم ولا يحب لغته النجاح في تعليمها للطلاب ؟ (جبرة ، ١٩٨٢ :٤٧). كما أن التزام المعلم بالطرق الجامدة ، وعدم تفكيره جديًا بتيسير النحو ، ولا في كيفية إدخال جو الفرح والشوق إلى نفوسهم عن طريق المادة التدريسية هذا إضافة إلى ضعف الكثير من المدرسين في النحو والصرف فيدرسون الخطأ بدلاً من الصواب. (الهاشمي : ١٩٨٣ : ٢٠٠).

ويرى الباحث أنه إذا كان معلم اللغة العربية مؤهلاً أكاديميًا وفنيًا ومحبًا للغته ولمهنته فإن الخلل يأتي من معلمي المواد الأخرى حيث إنهم يهدمون ما يبنيه معلم العربية حين يتحدثون بالعامية عن قصد ، إما لجهلهم بقواعد اللغة التي يدرِّسون بها ، أو لازدرائهم واستخفافهم بها . ومن هنا إذا لم يتعاون جميع المدرسين للنهوض بلغتنا الشريفة فلا جدوى

من جهود مدرس اللغة العربية لوحده حيث يذكر (أبو مغلي، ١٩٩٧ ، ١٩) أن التحدث باللغة العربية الفصيحة خير علاج لإيجاد بيئة لغوية تعيش فيها اللغة الفصحى ، حيث تنطلق ألسن المتحدثين بلغة سليمة ، وتمضى إلى آذان السامعين فيعتادون عليها ، ولا يمضى وقت كثير حتى تنتشر ويتسع نطاقها.

وأما ما يتعلق بطرائق التدريس فإن الطريقة التي يتبعها كثير من المعلمين هي طريقة عقيمة لا تساير روح العصر ، ولا تلبي حاجات الدارسين ، ولا تخلق الدافع لديهم ، إذ يرى هؤلاء المعلمون أن النحو ما هو إلا إجراءات تلقينية ، وقوالب صماء تقتصر على ضبط أواخر الكلمات ، وعلى المتعلم حفظها ثم استرجاعها في الامتحان من دون الإفادة منها في تذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول والتأليف .(الحسون ، الخليفة ، ١٩٩٦: ٢٤٤).

وإن طريقة التدريس التي تعتمد حفظ القواعد حفظًا ببغاويًا ، وتؤكد على حفظ الأمثلة والشواهد من غير دراسة تحليلية لها ، وعدم الربط بين القواعد النحوية والمعنى حين تدريسها إنما يحيل الدرس إلى جفاف وجمود وملل ، بل إلى كره ومقت (الهاشمي ، ١٩٨٣ :١٩٩) ، وإن صعوبة القواعد النحوية ليست في مادتها وإنما يرجع سبب هذا إلى طريقة تدريسها وإلى مهارة المدرس في عرضها.(عبد العال ، ب ت :١٣٣).

وأكد ما سبق عبده الراجحي بقوله : إن هناك حقيقة مفادها أن طريقة تدريس النحو العربي في مدارسنا وجامعاتنا غير صالحة في نقل ما وضعه النحاة إلى الدارسين فالعيب ليس في النحو العربي ، ولكنه يكمن فينا نحن لا جدال ، فهناك كثير من الشباب الأوروبي يتكلم النحو العربي ، ويتقنونه ويرجعون إلى مصادره الأولى ،كما نجد أعدادًا لا حصر لها ممن يمارس اللغة ويتقنها كتابة وضبطًا وأداءً .(الراجحي ، ١٩٧٢ : ٦).

إن طريقة تدريس النحو العربي مسئولة عن بعد هذا العلم عن المواقف العملية فهي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة دون ربط النحو بالمشكلات التي تعترض الطلاب ، ومن هنا يشعر كثير من المتعلمين بعدم جدوى تدريس القواعد لأنها تمثل في نظرهم الجفاف والجمود والبعد عن الواقعية. (يونس ، ١٩٧٧ : ٦)،مما أدى بالتلاميذ إلى نسيان هذه القواعد وعدم قدرتهم على توظيفها في حياتهم.

ولهذه الأسباب مجتمعة كان لا بد من إعادة النظر في طرائق التدريس الشائعة والمتبعة في تدريس النحو في مدارسنا، ولا سيما أن لطرائق التدريس دخلاً في صعوبتها

وسهولتها ، فإذا درست بطريقة آلية جافة لا تثير الطلاب ولا تحفزهم ، رغبوا عنها ، وإذا ما روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير دافعيتهم ، وتسترعي اهتمامهم ؛ مالوا إليها وألفوا دراستها (حجو ، ١٩٨٨ : ١٦).

ومن هنا وجب على أبناء العربية أن يتجاوبوا مع قدسية لغتهم ، ويتعرفوا إلى ما يحف تعلمها من صعوبات ومشكلات قد تحول دون تعلمها تعلمًا مثمرًا ، يظهر أثره على الألسنة والأقلام ، ولقد تواصلت الجهود في هذا المضمار ، ولم تتوقف حتى يومنا هذا بفضل المخلصين من أبناء أمتنا الذين جندوا طاقاتهم ، وإمكاناتهم لحماية صرح اللغة العربية والذود عن حياضها.

ولقد اتضحت هذه الجهود في المؤتمرات التي عقدت في أرجاء الوطن العربي بهدف الحفاظ على لسان كتاب الله الكريم ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر : الندوة العامة بعنوان " النحو العربي المشكلات والحلول " والتي أقامتها كلية دار المعلمين بحائل في الفترة (١ – ١٢ يوليو ١٩٩٤)، ومؤتمر اللغة العربية الأول بعنوان " النحو العربي مشكلات وحلول " والذي عقد بالجامعة الإسلامية بغزة في الفترة (١٣ – ١٥ مايو ١٩٩٨) ،ومؤتمر بعنوان "حقوق اللغة العربية على أهلها " والذي عقد في جامعة الدول العربية في الفترة (٦ - ٨ نوفمبر ١٩٩٩).

والمؤتمر العام للغة العربية بعنوان " قضايا الأدب واللغة العربية والتحديات المعاصرة " والذي عقد بالجامعة الإسلامية بغزة في الفترة (٢٧ - ٢٩ مايو ٢٠٠٠) ، ولقد دعت جميع هذه الندوات والمؤتمرات إلى تبنى طرائق جديدة في تعليم النحو العربي مثل طريقة الاكتشاف الموجه والتعلم التعاوني وغيرها من أجل تيسير وتسهيل تعليم القواعد النحوية والتي لا يمكن تعلم اللغة العربية وإجادتها دون الإلمام بقواعدها.(السيقلي ، ٢٠٠١: ٤)

وانطلاقًا من هذا الواقع وبعد أن اتضحت الحقائق وتجسدت معالم الضعف النحوي؛ انبرى أهل اللغة لمعالجة ذلك ، وحاولوا تيسير النحو العربي بالحذف والتهذيب والتبويب ومن هنا جاءت الدعوات وتوالت النداءات لإنقاذ اللغة العربية من الضياع ، وتخليصها مما علق بها من لحن وتحريف وتشويه ، وخاصة في أصولها وقواعدها ، تلك القواعد التي هي بمثابة العمود الفقري للغة العربية ، والتي إن أُجيد استخدامها ساهمت مساهمة عظيمة في إنقاذ اللغة من عثرتها ، فكانت الدعوة إلى تيسير النحو (زقوت ، ١٩٩٤ : ٥٨).

* المحـــور الثانـــي : محـــاولات تيسيـــر النحـــو :

إن محنة اللغة العربية ليست قائمة في قوانين نحوها ، وإنما هي قائمة في تجنى أهلهـــا باغترابهم عنها ، ومن هنا كانت الدعوة إلى تبسيط اللغة وتبسيط قواعدها ليست حديثة العهـــد كما يُظن لأول وهلة ، بل كانت مواكبة لنشأة النحو نفسه ، ولعله لا يغيب عن أذهانهـــا تلـــك الثورة التي أعلنها عمارة الكلبي على طريقة المستعربين وهجومه على جمود النحاة واللغويين متعاليًا بطبيعته وسليقته العربية حين قال :

كم بين قوم قد احتالوا لمنطقهم وبين قوم على إعرابهم طبعوا
ما كل قولي مشروحًا لكم فخذوا ما تعرفون ما لم تعرفوا فدعوا

(عتيـــق ، ١٩٨٠ :١٠٣).

ولا يغيب عن أذهاننا أيضًا ضجر الجاحظ وتذمره من أصحاب النحو الذين استبد بهـــم جمود القريحة والتكلف حين رأيناه يوصي معلم الصبية بقوله " وأما النحو فـــلا تـــشغل قلـــب الصبي إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن..... وعويص النحو لا يجـــدي فـــي المعاملات ، ولا يضطر إليه في شيء" .(السيد ، ١٩٨٠ :١٩٤). وتلك دعوة صـــريحة عـــن الجاحظ للابتعاد عن دقائق النحو في التدريس والتركيز على الأساسيات فقط ، والتـــي تحفـــظ اللسان وتكفل له السلامة من اللحن .

وقد ثار ابن مضاء القرطبي ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن هالته كثـــرة افتراضـــاتهم وخلافاتهم ، وتشعب آرائهم ، فدعا بعنف إلى إلغاء نظرية العامل والعلـــل الثـــواني والـــثلاث وأبطل فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التمسك بحرفية القرآن الكريم ، وهو يود أن يحـــذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب للغتهم ، فأحوال أواخـــر الكـــلام كأحوال أوائله لغوية بسيطة لا تحتاج في معرفتها إلي عسر في الفهم ولا إلي بعد في التأويـــل. (خاطـــر ، رشدي وآخرون ، ١٩٨١ :٢٠٠).

وانتمى إلي مدرسة ابن مضاء القرطبي العلامة العربي عبد الرحمن بن خلدون الذي ثار على جعل القواعد النحوية غاية في ذاتها لا وسيلة لإجادة غيرها من فنون اللغة ودعا إلى تحرير اللغة من آثار الفلسفة والتعليل والمنطق ودراستها في ضوء الشواهد الأدبية والعبـــارات الحية .(ابن خلـــدون ، ب ت : ٥١٧). ودعا إلى عدم التركيز على الإعراب لأنه السبب الذي أدى إلى عسر النحو وتعقيده.

ولم يستجب لهذه الصيحات أحد من النحاة ، وظل التراث النحوي يتضاعف ويتزايد مما أضيف إليه من تشعيبات وتفريعات حتى جاء العصر الحديث ، وأقبل المختصون بالعربية يتلمسون صعوباتها ، وينبهون إلى مكامن الغموض في مسالكها داعين إلى تيسيرها وإساغة مشاربها .(السلوادي ، ١٩٨٧ : ١٠٥). وكانت أول محاولة لإبراهيم مصطفى (١٩٣٧) ، إذ دعا إلى الانتفاع بأساليب الدراسات الحديثة ، ومناهج البحث عند المحدثين والبعد عن الصناعة اللفظية وزخرفها ، والاعتماد على الحس اللغوي وفقه العربية والبعد عن الفلسفة ، والاحتكام في الإعراب إلى المعنى .(الرشيدي ، وصلاح ، ١٩٩٩ :٢٢٥).

وأما المحاولة الثانية فقد قامت بها لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي أُلفت عام (١٩٣٨) بقرار من وزير المعارف بمصر ، واقترحت اللجنة إلغاء الإعراب التقديري والمحلي لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان ، وأوصت بإلغاء الضمير المستتر جوازًا ووجوبًا ..الخ .(خاطر ، رشدي وآخرون ، ١٩٨١ : ٢٠٣) ، وثار طه حسين على قواعد النحو ودعا إلى تخليص اللغة من قيوده الصارمة وأغلاله المعقدة ، وأشار إلى أن لغتنا العربية لا تدَّرس في المدارس ، ولكن الذي يدرَّس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة بل لا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته .(الحسون ، والخليفة ، ١٩٩٦ : ٤٥).

وتتكرر الدعوة إلى ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية على يد شوقي ضيف في مدخله إلى كتاب (الرد على النحاة) للقرطبي حيث دعا إلى إلغاء العامل ومنع التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات ، وتصنيف النحو على قاعدة أحوال الكلمات لا على قاعدة العوامل ، الأمر الذي يحقق ما نبغيه من تيسير القواعد النحوية تيسيرًا محققًا.(القرطبي ، ١٩٨٨).

وجاءت الثورة الأشد عنفًا عام (١٩٥٧) من مؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية وقد دعا المؤتمر إلى تبنى منهاج جديد يقوم على اعتبار الكلام العربي كله مكونًا من جمل ومكملات وأساليب ، كما دعا إلى ضرورة تجميع الأبواب النحوية ذات العلاقة المشتركة بعضها مع بعض. (زقوت ، ١٩٩٩ : ١٨٨).

وعلى الرغم من هذه المحاولات والجهود الكبيرة التي قام بها المعنيون بتذليل صعوبات القواعد النحوية ، فقد لوحظ أنها لم تؤد الغاية المرجوة فيها ، حيث بقى التذمر مستمراً من ضعف الطلبة في اللغة العربية وكثرة أخطائهم النحوية ، ولا نستطيع أن نرجع ما نشهده اليوم من هذا الضعف البالغ إلى صعوبات النحو لأنها قديمة ، أما الجهل باللغة إلى هذا

الحد الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة ، وسببها من غير شك الطرق المتبعة في تعليم القواعد النحوية .(خاطر، رشدي وآخرون ،١٩٨١ : ٢٠٧).

* طرائق تدريس النحو :

شغلت طرائق التدريس حيزًا كبيرًا من تفكير التربويين قديمًا وحديثًا ، فالمطلع على الأدب التربوي في هذا المجال يجد أن تاريخ الفكر التربوي ما هو إلا محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة المثلى في التعليم ، ولا سيما في مجال قواعد النحو العربي ، ولعل ذلك يرجع إلى ما يلاقيه المتعلم من عنت ومشقة في تعلم هذه القواعد والسيطرة عليها واستخدامها استخدامًا فعالاً في حديثه وكتابته .(الحسون ، والخليفة ، ١٩٩٦ : ٢٤٧). وقد أسفرت محاولات التربويين في هذا المجال عن طرائق عديدة نذكر أهمها فيما يلي:

*** الطريقة الاستقرائية :**

الاستقراء وسيلة للوصول إلى أحكام عامة ومفاهيم وقواعد ونظريات مجردة ، وبذلك فهو الانتقال من الجزئيات المحسوسة إلى الكليات المجردة والتعميمات (الهندي ، وعليان ، ١٩٨٣ : ١٨٧). والطريقة الاستقرائية هي انتقال العقل أثناء التفكير من الأمثلة الجزئية إلى القواعد والقوانين أي من الجزء إلى الكل (السامرائي ، هاشم وآخرون ، ١٩٩٤ : ٢٩). ويعتمد أساس هذه الطريقة على المراحل الخمس التي تقوم عليها طريقة "هربارت الألماني" وهي المقدمة أو التمهيد أو الإثارة ، والعرض ، والربط والموازنة ، والاستنتاج ، والتطبيق ، وهذه الطريقة تقوم على نظرية "الترابط" في علم النفس والتي تسمى أيضًا الكتل المتآلفة .(سمك ، ١٩٧٩ : ٧٦٨).

وهذه الطريقة تعتمد على عرض الأمثلة والنماذج والمفردات والحقائق المتعلقة بالدرس ، ثم يلي ذلك مرحلة دراسة مفصلة يشترك فيها الطلاب بالملاحظة والوصف والتحليل ،والتعليل ، والربط ، ثم يلي ذلك مرحلة استخلاص القواعد والنظريات المتعلقة بالدرس (الدراويش ، ١٩٩٧ : ٣٣).

ومن مميزات هذه الطريقة أن الطالب يشترك في استخدام القاعدة وصياغتها ،وأنه يمارس اللغة فعلاً من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة للقاعدة ، ولذلك يصبح التعميم مفهوماً ذا دلالة .

ويؤخذ عليها أنها تستغرق وقتًا طويلاً أكثر من الطريقة القياسية ، بالإضافة إلى أن بعض الطلاب يفضلون معرفة القاعدة اللغوية أولاً قبل ممارسة الأمثلة الدالة عليها . (يونس ، والناقة ، ومدكور ، ١٩٨٧ : ٨٦).

ويرى الباحث أن هذه الطريقة تتمشى مع التفكير المنطقي المتدرج من الجزء إلى الكل ومن المثال إلى التعميم ، ولكنها تفتقر إلى إثارة مهارات التفكير العليا والطاقات الكامنة ، ويكون الدور الأكبر فيها للمعلم مما يتنافى مع النظريات التربوية الحديثة التي تعتمد المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية.

* **الطريقة القياسية** :

تعد هذه الطريقة من أقدم طرائق تدريس النحو العربي ، وتسير في خطوات ثلاث : يستهل المدرس الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام ، ثم يوضح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها ثم إجراء التطبيقات التي تعزز القاعدة وتؤكدها لدى الطلاب (الحسون ، والخليفة ، ١٩٩٦ : ٢٤٧). والأساس الذي تقوم عليه هو عملية القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ، ومن الكل إلى الجزء ، ومن المبادئ إلى النتائج ، وهى بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول. (شحاتة ، ١٩٩٦ : ٢٠٩).

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها تمتاز بسهولة السير وفقًا لها ، وسرعة الأداء فيها فالطالب الذي يفهم القاعدة فهمًا جيدًا ، يمكن أن يستقيم لسانه أكثر كثيرًا من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضع له قبل ذكر القاعدة نفسها ، ولا يجد له سبيلا إلا في حفظ القاعدة على نحو يعينه على تذكرها .(عصر ، ب ت : ٣٢٣).

أما معارضو هذه الطريقة فيرون أنها تفوِّت على الطالب استخدام التفكير الناقد ، أو التفكير السابر ، والقدرة على استخلاص الأحكام واستنتاجها ، والقدرة على تطبيق القاعدة واستخدامها استخداماً وظيفيًا سليما .(المفتوحة ، ١٩٩٦ : ٢٦١).

ويرى الباحث أن هذه الطريقة تمكن المتعلم من إدراك الحقائق والقوانين وفهمها واستيعابها ، وتصلح هذه الطريقة لتدريس الصفوف ذات الأعداد الكبيرة ، ولكنها تعود المتعلم المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره وتضعف في التلميذ قوة الابتكار في الأفكار والآراء.

* **طريقة النص (الطريقة المعدلة)** :

وفي هذه الطريقة يعرض المعلم نصًا متكاملاً يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس والأساس العلمي والتربوي في هذه الطريقة أن القواعد النحوية ظواهر لغوية ويتبع المعلم عادة الخطوات التالية :

- تحديد الأهداف السلوكية اللغوية والنفسية والاجتماعية المراد تحقيقها من خلال النص.
- تجهيز الوسيلة التعليمية المناسبة التي تعبر عن النص.
- قراءة النص قراءة جيدة من قبل التلاميذ ، وشرحه من خلال مناقشة أفكاره الرئيسة.

- الإشارة إلى ما يحتويه النص من قواعد نحوية .
- الإشارة إلى العبارات والجمل المقصودة، وتحديد الكلمات المراد دراستها.
- ينبه المعلم الطلبة إلى موضع الكلمة أو الجملة وإعرابها ، وما يميزها عن غيرها توطئة لاستخلاص القاعدة .
- يستخلص الطلبة القاعدة ، ثم يأتون بأمثلة مشابهة ومن ثم تطبيقات شاملة عليها (إسماعيل ، ١٩٩١ : ٢٣٧).

ومما يؤخذ على هذه الطريقة أن بعض كتب النحو تأتي بنصوص طويلة تستغرق مناقشتها وفهمها وقتًا طويلاً ، ويكون ذلك على حساب فهم القواعد وتطبيقاتها ؛ لذا يجب أن يكون النص قصيرًا ، ويرتبط بحياة الطلبة وخبراتهم .(المفتوحة ، ١٩٩٦ : ٢٦٣).

*** طريقة المحاضرة (الإلقائية) :**

وهى من أقدم طرائق التدريس ، وكانت مرتبطة بعدم وجود كتب تعليمية ، والكبار هم الذين يقومون بتعليم الصغار وهى لا تزال من أكثر الطرق شيوعًا حتى الآن ، وهى عبارة عن قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلاميذ في كافة الجوانب وتقديم الحقائق التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى .(جامل ، ١٩٨ :٨٧). وهذه الطريقة تعتمد على المعلم في تدريس المادة ، إذ يبدأ المعلم بإلقاء مادته والطلبة يأخذون ملاحظاتهم .

وأهم ما تتميز به هذه الطريقة أنها تختصر الوقت والجهد وتقدم كمًّا كثيرًا من المعلومات في زمن قليل ، ومألوفة لدي المتعلمين ، ويتحكم فيها المعلم وفقًا لما يراه مناسبًا لمستويات طلابه .(الأغا ، وعبد المنعم ، ١٩٩٧ : ٢٤٢).

ويعاب على هذه الطريقة أنها تؤدي إلى شرود ذهن الطلبة عن تتبع المحاضرة لأسباب عديدة ، فلا يستطيعون حينذاك الربط بين أجزاء المحاضرة ، وقد تغرس فيهم روح الاعتماد والاتكال على المدرس في حصولهم على المعلومات، وتبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والإبداع، ولا تشجعهم على التحليل أو الاستنتاج ،وتولد الملل والسأم لديهم (عزيز ، ١٩٨٥ : ٩٠).

ولكي نجعل من هذه الطريقة فعالة يمكن اتباع الإرشادات التالية :

- تنويع الأسلوب والنبرة الصوتية أثناء عملية الشرح.
- يبدأ المعلم بطرح سؤال يثير الطلاب ويدفعهم إلى التفكير.
- يطرح المعلم سؤالاً بعد كل مرحلة لتجديد النشاط .(العلي ، ١٩٩٨ : ٥٨).

- الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكسر الملل بين التلاميذ .
- تثبيت العناصر الأساسية على السبورة لكي يستطيع التلاميذ متابعة ما يقال.
- عدم الإكثار من الخروج عن الموضوع لأن ذلك يشتت انتباه التلاميذ.
- تكييف سرعة العرض حسب سرعة التلاميذ .(جامل ، ١٩٩٨ :٩٠).

ويرى الباحث أن طريقة المحاضرة تستخدم مع طلاب المراحل العليا والجامعات لأنها تحتاج إلى قدرات عقلية قادرة على التجريد.

*** طريقة المناقشة :**

وتقوم هذه الطريقة على إجراء حوار ونقاش خلال الحصة ، والمدرس هو الذي يدير ويشرف على الحوار والمناقشة ، وهو الذي يوزع الأسئلة وينوعها ، ويوجه طلابه ويرشدهم للإجابة الأفضل .(العلي ، ١٩٩٨ : ٦٢). والمناقشة في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حل لها أو الاهتداء إلى رأى في موضوع .(شحاتة ، ١٩٩٦ :٣١).

وتتنوع أساليب المناقشة فتارة يكون المعلم هو الذي يدير النقاش وينظمه ويخطط له حيث يبدأ بطرح الأسئلة على طلابه في موضوع الدرس ، وتارة أخرى يوكل الأمر للطلاب حيث يقوم أحدهم أو بعضهم بطرح الأسئلة ويجيب عليها بقية الطلاب ، ويقف المعلم في ذلك كله موقف الموجه والمرشد للنقاش ، ولا يتدخل فيه إلا في التوجيه والتعديل ومحاولة جعل المناقشة تتمركز حول الموضوع المطروح وعدم خروجها عنه .(زقوت ، ١٩٩٩ : ٣٦).

ومن مميزات هذه الطريقة أنها تجعل التلميذ محور العملية التعليمية مما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة ، وتزيد من التفاعل الصفي ، وتكشف عن أنماط تفكير التلاميذ وتساعد على تشخيص نواحي القوة والضعف لديهم ، وتزيد من فرص تدريب الطلبة على طرق التفكير السليمة ، كما تشيع جوًا من الحب والتفاهم المتبادل بين المعلم وطلابه ، وتساعد على بقاء أثر التعلم .(السامرائي ، هاشم وآخرون ، ١٩٩٤ :٥٢).

ومن عيوب هذه الطريقة أنها لا تصلح للصفوف التي تضم أعدادًا كبيرة من الطلبة وتحتاج إلى كثير من الجهد ليصل المعلم بالمتعلمين إلى تحقيق الأهداف المنشودة وقد تؤدي إلى حدوث بعض المشكلات الانضباطية في الفصل .(العلي ، ١٩٩٨ : ٣٦٣).وقد تؤدي

إلى احتكار عدد قليل من الطلبة للعمل كله ، ولجوء بعضهم إلى المجادلة كمحاولة منهم لفرض آرائهم على الآخرين .(الهندي ، وعليان ، ١٩٨٣ : ٢٠٤).

ويرى الباحث أن هذه الطريقة تناسب الصفوف قليلة العدد ، ولا تناسب الصفوف كبيرة العدد ؛ ليشرك المعلم أكبر عدد من الطلاب كما أنها تحتاج إلى مهارة ودقة ونشاط وانتباه من المعلم والمتعلم.

* **طريقة حل المشكلات** :

وتقوم هذه الطريقة على أن يضع المعلم الطلبة في موقف تعليمي يشعرون به بالحاجة إلى مراجعة قاعدة من القواعد ، أو تعلم قاعدة لم يسبق لهم أن تعلموها ، وذلك من خلال ملاحظته للأخطاء المشتركة التي يقعون فيها ، ثم يقوم بجمع هذه الأخطاء ومناقشة طلبته فيها من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها ، ومن الملاحظ أن هذه الطريقة تبدأ من شعور الطلبة والمعلم بالمشكلة ، وتحديدها وجمع البيانات عنها ، واقتراح الحلول لها ، ثم التأكد من سلامة أحد هذه الحلول .(المفتوحة ، ١٩٩٦ : ٢٦٥).

ويتوقف النجاح في هذه الطريقة على مدى فاعلية التلاميذ ورغبتهم في التعلم ، ومهارة المعلم في تنبيه الطلبة لما وقعوا فيه من أخطاء ، وكيفية معالجة هذه الأخطاء (إسماعيل ، ١٩٩١ : ٢٤٠) ، وتتميز هذه الطريقة بأنها تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب ، الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء ، وعليه يصبح الغرض الأساسي من هذه الطريقة هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية ، وتوجيه الأسئلة ،وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها. (زيتون ، ١٩٩٤ : ١٤٨).

وتعتبر هذه الطريقة – إذا أُحسن استخدامها – أفضل الطرق ،حيث أنها تقوم على أساس الحاجات الحقيقية للتلاميذ ، وما يقعون فيه من أخطاء في كلامهم وكتاباتهم ، وقراءاتهم كما أنها لا تخضع للتخمين ، أو الترتيب المنطقي لقواعد اللغة ، كما وضعه النحاة ، وتهتم بتشخيص وعلاج نواحي الضعف لدي التلميذ .(عطا ، ١٩٨٦ : ٩٢).

ويرى الباحث صعوبة تحقيق هذه الطريقة في ضوء الإمكانات المتاحة ، كما أنها لا تناسب الفصول المزدحمة ولا المقررات المزدحمة بالمادة الدراسية ، إضافة إلى قلة

المعلومات التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدامهم لهذه الطريقة ، وحاجتها إلى معلم مدرب بكفاءة عالية.

*** طريقة النشاط** :

ويتم تدريس القواعد النحوية وفق هذه الطريقة من خلال تكليف الطلبة بجمع الأساليب والنصوص والشواهد التي تتناول قاعدة من القواعد النحوية مما يقرؤونه داخل الفصل أو خارجه في الكتب المدرسية ، أو في غيرها من الصحف والمجلات ، ثم يجعل المعلم ما جمعه الطلاب محوراً للمناقشة التي تنتهي بالقواعد المقصودة التي يرغب في تعليمها لطلابه. (المفتوحة ، ١٩٩٦ : ٢٦٥). ولم تُؤَلَّف في هذه الطريقة كتب خاصة بها لدراسة النحو على أساسها ، والشأن فيها متروك للمدرس. (سمك ، ١٩٧٩ : ٧٦٩).

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على عدة أمور منها : الحضور النحوي لمعلم اللغة العربية وذلك بالسيطرة على كل الأبواب والقواعد النحوية التي يكلف بها الطلاب ، ونشاط التلاميذ من حيث رجوعهم إلى مصادر البحث المتعددة ، وفهمهم للقاعدة النحوية التي يتم على أساسها تجميع الشواهد أو الأساليب والجمل. (عطا ، ١٩٨٦ : ٩١).

ويرى الباحث أنه على الرغم من تنوع طرائق التدريس وكثرتها لا توجد طريقة مثلى على إطلاقها تناسب كافة الظروف ، وطريقة التدريس المثالية على إطلاقها غير موجودة وينبغي على المعلم أن يختار طريقة مناسبة تؤدي إلى تحقيق الأهداف بيسر وسهولة وفق ما تمليه الظروف .

وهناك أسس ومعايير للطريقة الجيدة نوجز أهمها فيما يلي:

- تتصف بالمرونة وتهتم بالجانب العلمي بالإضافة إلى الجانب النظري.
- تُكسب المتعلمين المهارات والكفايات الأدائية وتنمى لديهم الاتجاهات والقيم.
- تراعى الخصائص النمائية للمتعلمين والفروق الفردية بينهم.
- تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة وأقل جهد وبأكبر فاعلية.
- توظف كل مصادر التعلم ، وتيسِّر التعلم وتنظمه.
- تراعى المبادئ التربوية والنفسية عامة والتعلم خاصة.
- توفر للمتعلم الأمن والدافعية والثقة بالنفس .(المفتوحة ، ١٩٩٨: ١٤).

* المحور الثالث : نظرية أوزوبل : Ausubel's Theory

تمثل نظرية ديفيد أوزوبل David Ausubel للتعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى إحدى النظريات المهمة التي حاولت تفسير ظاهرة التعلم من منظور معرفي ، وكيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنظومة والمقروءة ؟ وظهرت بدايات هذه النظرية في مجموعة من المقالات العلمية ، التي نشرها ديفيد أوزوبل ، ابتداءً من عام (١٩٦٠) ، ثم نظم أفكاره في كتاب صدر عام (١٩٦٣) بعنوان سيكولوجية التعلم اللفظي ، وفي عام (١٩٦٨) ظهر له مؤلَّف جديد بعنوان " علم النفس التربوي وجهة نظر معرفية " ، وفي عام (١٩٦٩) نشر أوزوبل وتلميذه روبنسون كتابًا يبسط النظرية بعنوان " التعلم المدرسي " غير أن النظرية لم تصبح شائعة إلا منذ منتصف السبعينات من القرن العشرين. (أبو حطب ، وصادق ، ١٩٨٠ : ٣١٣).

وتعتمد نظرية أوزوبل في جوهرها على افتراض مهم ، وهو أن العامل الأكثر أهمية في تأثيره في التعلم هو مقدار المعرفة الراهنة لدي المتعلم ، ووضوحها وتنظيمها ، وهذه المعرفة التي تتألف من الحقائق والمفاهيم والقضايا والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ، يسميها أوزوبل "البنية المعرفية ". (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣٦٣). وتكون المادة التعليمية ذات معنى طبقًا لنظرية التعلم اللفظي بمدى ارتباطها الحقيقي بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها ، والتي تكونت على نحو مسبق في البنية المعرفية للمتعلم وبذلك يغدو التعلم ذا معنى .(أبوجادو ، ١٩٩٨ : ٢٨٠).

ويفترض أوزوبل أن الناس يتعلمون عن طريق تنظيم المعلومات الجديدة في نظامهم التسجيلي ، ويسمى المفاهيم في قمة نظام التسجيل بالتضمين (Subsumptin)؛ لأن كل المفاهيم الأخرى تنطوي تحته ، كما يفترض أوزوبل أن التعلم ينبغي أن ينمو ويتقدم بطريقة استنتاجية من فهم المفاهيم العامة إلى فهم المفاهيم الأكثر تحديداً . (قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ : ٢٧٣ – ٢٧٤).

* المحاور الأساسية للنظرية :

صاغ أوزوبل نظريته في التعلم معتمدًا على عدد من المحاور التي تمثل محددات عامة لنظريته اشتملت على التالي:

* البنية المعرفية أو البناء المعرفي :

أولى أوزوبل اهتماماً خاصًا لمفهوم البنية المعرفية عند المتعلم ،مبيِّنًا أن لكل فرد

ركيزة من المعلومات والخبرات تشكل نسيجًا معرفيًا متميزًا منفردًا يختلف من شخص إلى آخر ، وهذه البنية المعرفية تتميز بالثبات والوضوح واليسر في المعالجة التي تعمل كركيزة فكرية لتعلم لاحق .(أبو ناهية ،١٩٩١ :٢٦٤).

* **المعنى** :

يعرف أوزوبل المعنى بأنه خبرة شعورية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح ، تنبثق لدي الفرد حين تتفاعل العلاقات والرموز والمفاهيم والوظائف المرتبطة بمضمون المعنى ويتم استيعابها في بناء الفرد المعرفي .(ملحم ،٢٠٠١ :٣٣٥). ويرى أوزوبل أن الشيء لا يكون له معنى عندما يستثير فينا استجابات مرتبطة بأشياء أخرى ، وإنما يكون له معنى عندما يثير صورة في محتوى الوعي مكافئة للشيء بالمثل ، وإن المعنى السيكولوجي يتحقق لأي مفهوم عندما يكون معادلاً أو مكافئًا لفكرة موجودة سلفًا في العقل ، فكلمة سيارة لا تأخذ معنى لدى الفرد إلا إذا تم بتمثيل لماهية السيارة .(فطيم ، والجمال ، ١٩٨٨ :٢٠٧-٢٠٨).

* **المادة ذات المعنى** :

تعتبر المادة التعليمية التي يتعرض لها الفرد مادة ذات معنى إذا ارتبطت واندمجت اندماجًا جوهريًا وغير عشوائي ببنية الفرد المعرفية ، وهذه العلاقة الارتباطية الاندماجية تؤدي طبقًا لنظرية أوزوبل إلى التعلم ذي المعنى .(أبو ناهية ،١٩٩١ :٢٦٥) ، ويتخذ هذا الدمج أحد شكلين فإذا كانت المادة الجديدة شديدة الشبه بالبناء المعرفي القائم بحيث يمكن استخلاصها منه فيكون التعلم هنا استخلاصيًا ، أما إذا كانت المادة الجديدة امتداداً للبنية المعرفية أي أن جزءًا منها جديد ، فإن التعلم يكون ارتباطيًا ، مثل ذلك إذا قاد شخص سيارة في طريق غير مألوف له فسيصادف منحنيات جديدة تختلف عن التي عرفها قبل ذلك ، أما إذا كان هذا الشخص قد قاد سيارته في طرق مماثلة فإن السير في هذه المنحنيات سيكون أكثر سهولة عليه .(فطيم ، والجمال ، ١٩٨٨ : ٢٠٩).

وقد أوضحت عمارة (١٩٨١) بأن التعلم ذا المعنى هو ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة دخول معلومات جديدة إلى المخ ، بحيث يكون لها صلة بالمعلومات السابقة المختزنة في البنية المعرفية ، بمعنى أن المعلومات الجديدة تكون من نوعية المعلومات الموجودة نفسها أو مماثلة لها .(عمارة ، ١٩٨١ : ١٥).

* **الذاكرة** :

يعتبر " أوزوبل " القدرة على التذكر دالة (أي تزيد أو تنقص) بقدر ما يمكن للمادة الجديدة أن تنفصل عن البناء المعرفي القائم ، ويتضمن التعلم ذو المعنى الاستخلاص والارتباط ، أما النسيان فيتضمن التعلم الماضي، ويمكن التمييز بين التعلم الاستخلاصي والارتباطي على أساس السرعة التي يصلان بها نقطة اللاعودة (النسيان)، فالتعلم الاستخلاصي يحدث بسرعة لكنه ينسى بسرعة لأن المادة الجديدة تكون شديدة الشبه بالبناء المعرفي القائم، أما التعلم الارتباطي فقد يتطلب وقتًا أطول ولكنه يظل لزمن أطول وذلك لأن المادة التعليمية الجديدة امتدادًا للبنية المعرفية السابقة. (فطيم ، والجمال ، ١٩٨٨ :٢٠٩)

* فروض نظرية أوزوبل :

يبين (قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ : ٢٧٦ – ٢٧٨).الفروض الأساسية التي وضعها أوزوبل لنظريته وهي :

- اكتساب المعلومات عند مستوى معين يؤثر على اكتسابها عند المستوى التالي له.
- العوامل العامة كالقدرة العامة والشخصية والاهتمامات يكون تأثيرها أقل في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من العوامل الخاصة أو النوعية مثل البنية المعرفية.
- يقل صدق التنبؤ كلما زاد الزمن الذي يفصل بين مستويين للتعلم داخل الدرس الواحد.
- تفشل الاختبارات القبلية كمؤشرات للنجاح في التحصيل الأكاديمي لأنها لا تعطي إمكانيات البنية المعرفية .
- يستطيع المعلمون نقل مقدار هائل من المعرفة إلى الطلاب باستخدام نموذج أوزوبل.
- يصمم التعلم ذو المعنى لتقوية البناء المعرفي لدي الطلاب في مادة دراسية معينة وفي وقت محدد ، وكيفية تنظيمها ، ومدى وضوحها وثباتها.
- البناء المعرفي الموجود لدي الطلاب يعتبر المحدد الرئيس الذي يحدد مدى المعنى المتوافر في المادة الجديدة ، ودرجة اكتساب المتعلم لها ، والاحتفاظ بها.
- تقوية البناء المعرفي لدي الطلاب يسهل اكتساب الطلبة للمعلومات واحتفاظهم بها.
- طبيعة التنظيم طبيعة هرمية متدرجة ، تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة والأكثر تخصصاً في القاعدة .
- تتضمن عملية الإدراك المعرفي استقبال الخبرات الحسية عن طريق المسجلات الحسية وتحويلها ، وتنظيمها ، وترميزها ، وتصنيفها ، وتخزينها ، وطرق استدعائها في مواقف مستقبلية.

*أهداف التعلم ذي المعنى وفق نموذج (أوزوبل) :

- مساعدة المتعلم على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات ، والوضوح ، والتنظيم ، وتتضمن أفكارًا ذات علاقة وثيقة بالمواد التعليمية .
- إتاحة الفرص أمام المتعلم لإيجاد روابط حقيقية وليست عشوائية للمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها ، والتي تم تكوينها مسبقًا في البناء المعرفي .
- تحقيق البنية المعرفية ذات الخصائص المميزة ، والإسهام في تحويل المادة الدراسية إلى مادة تتضمن معاني ، ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة وثابتة ؛ مما يساعد على غنى البناء المعرفي لدي الطالب .
- تهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التعلم ذا معنى ، حيث أنه كلما كان التعلم ذا معنى كلما سهل ارتباطه ، وانتظامه ، واندماجه في البناء المعرفي .
- صقل وتهذيب البنية المعرفية لدي المتعلم ، ويسهِّل ذلك اكتساب المواد التعليمية والخبرات والاحتفاظ ، والاستدعاء ، والانتقال إلى مواقف تعلم أخرى جديدة مماثلة. (قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ :٢٨٢).
- تزويد المتعلمين بالقواعد المنظمة التي تسهم في تمكينهم من ربط ودمج المعلومات الجديدة ، وتثبيتها ، واستدعائها .
- تسهيل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية ، وإيضاح المفاهيم الغامضة ، وربطها ودمجها في البناء المعرفي للمتعلم .
- تتضمن المنظمات المتقدمة أفكارًا متعددة ، يمكن أن تساعد المتعلمين على ربط الصفات والخصائص للمحسوسات ، كما تقدم أساليب واضحة للمتعلمين لاختيار وتنظيم وتقديم وعرض المعلومات الجديدة .(أبو حويح ، وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٢٢٤).

*أنواع التعلم ذي المعنى :

يصنف أوزوبل أنواع التعلم ذي المعنى إلى أربع فئات أساسية مرتبة ترتيبًا هرميًا من الأدنى إلى الأعلى على النحو التالي :

* التعلم التمثيلي (التسمية) :

وهو الذي يتمثل في تعلم معنى الرموز المنفصلة ، ويعد من أكثر الأنشطة المعرفية عند الطفل ، وتتخذ هذه الرموز أول الأمر صورة الكلمة التي يتحدث بها الآباء للطفل ، ثم تشير إلى الأشياء التي ينتبه إليها ، ثم تصبح المعاني التي يعطيها الطفل للكلمات هي الصورة البصرية أو السمعية التي يستثيرها الشيء ، ومع تكرار اقتران الكلمة مع الشيء فإن مجرد عرض الرمز وحده يؤدي إلى استثارة الصورة البصرية للشيء والتي تؤلف المعنى .(أبو حطب ، وصادق ، ١٩٨٨ : ٢١٦).

ثم يلاحظ الطفل أن الأشياء المختلفة في بيئته تعطى لها أسماء مختلفة ، وأن الأمثلة المختلفة من نفس الفئة تعطي نفس الاسم ، وهذا ما يسميه أوزوبل بالتكافؤ التمثيلي ، و الذي لا يقتصر على تسمية الأشياء فحسب وإنما تفسر أيضاً كيف يكتسب الطفل معنى الحروف والأفعال .(قاسم ، ٢٠٠٠ : ١٦٠).

* **تعلم المفاهيم** :

يرى أوزوبل أن المفهوم له معنيان : معنى منطقي ، ومعنى نفسي (سيكولوجي) فمن الوجهة المنطقية يشير مصطلح المفهوم إلى ظواهر في مجال معين تجمع وتصنف معًا وذلك لاشتراكها في خصائص معينة ، وتلك الخصائص تميزها عن غيرها ، وتعطيها عمقها المفاهيمي ، أما المعنى السيكولوجي فيعني الخصائص المحكية التي يعتمدها الطفل للتمييز بين المفاهيم .(الكبيسي ، والداهري ، ٢٠٠٠ : ٤٩).

ويتم هذا النوع من التعلم في مرحلتين : الأولى : مرحلة إدراك المفهوم ، ويقصد بها الملامح الأساسية المشتركة لمجموعة من الأشياء ، ثم تأتي المرحلة الثانية : تسمية المفهوم ويتم فيها سماع المتعلم اللفظ المعبر عن المفهوم كنوع من التعلم التمثيلي السابق ، ومثال ذلك يجرد الطفل الخصائص المشتركة لمفهوم المثلث في البداية كمرحلة تكوين ، ثم يسمع عند دخوله المدرسة عن اللفظ الدال عليه (مثلث) ، فيصبح للمفهوم معنى. (عبد الهادي ، ٢٠٠٠ : ٦٩).

* **تعلُّم القضايا** :

يشير "أوزوبل" إلى أن القضية في جوهرها جملة مفيدة تشتمل على التعميم الذي يشير إلى صيغة تدل على علاقة بين مفهومين أو أكثر ، وهنا تكمن أهمية تعلم الإعراب وتركيب الجمل بطريقة قواعدية صحيحة حتى يتم فهم معاني الجمل بشكلها الصحيح. (قاسم ، ٢٠٠٠ : ١٦٠).

* **التعلم بالاكتشاف** :

ويقصد به أن يقوم المتعلم باكتشاف النهايات المنطقية للمواد التي يتم عرضها عليه بصورة غير مكتملة النهاية ، فالمتعلم يقوم بنشاط عقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب المواد التي تعرض عليه قبل أن يدمجها في بنائه المعرفي ليتوصل إلى النتائج. (قاسم ، ٢٠٠٠ : ١٦١). وبالطبع فإن التعلم الاكتشافي يمكن أن يظهر في أنواع التعلم السابقة إلا أنه أكثر ظهورًا في عمليتين هامتين هما :

- **حل المشكلة** : وهى وضع المتعلم في موقف مشكل يستدعى منه حل ذلك الإشكال من

خلال إعادة تنظيم الموقف المشكل واستخدام الخبرات السابقة في حل ذلك الإشكال .

- **الابتكار** : وهو قيام المتعلم بإنتاج شيء جديد ، وهذا يعني مستوى من التركيب يتعدى ما نجده عادة في حل المشكلة .(أبو حطب ، وصادق ، ١٩٨٨ : ٢٠٨).

* دور الدافعية في نظرية أوزوبل :

تؤدي الدافعية دورًا هامًا في نظرية أوزوبل ، فهناك دافع رئيسي يساعد على التحصيل والتعلم ، وهو دافع الإنجاز ، وله مكونات ثلاث هي :

* الحافز المعرفي Cognitive Drive

المكوِّن الأول والذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ، أو للفهم ، أو لحل المشكلة ، وهو ينشأ من خلال التفاعل بين الفرد والعمل المطلوب تعلمه ، ويظل هذا الحافز في حالة نشاط مستمر طالما ظلت المشكلة بدون حل ، أو المهمة بدون تعلم أو إتقان ، وعند حل المشكلة أو إتمام الحل تنخفض حدة الدوافع ، ولذلك يعتقد أوزوبل بأن عملية التعزيز غير ضرورية في التعلم ، لأن وجود الحافز المعرفي في الموقف التعليمي يمنع ظهور أي حافز آخر في هذا الموقف (أبو ناهية ، ١٩٩١ : ٢٧٢-٢٧٣).

* إعلاء الأنا Ego Enhancement

المكوِّن الثاني لدافع الإنجاز ، ويتم ذلك بالإنتاج ؛ لأنه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة ، فالفرد يثابر في عمله لا بسبب قيمة ما يتعلمه من معلومات ، بل لتحقيق مركز اجتماعي اختاره الفرد لنفسه أو فرضه المجتمع عليه ، كما أن الخوف من الرسوب وما يرتبط به من انخفاض المستوى الاجتماعي يدفع الفرد إلى المثابرة والاجتهاد (جابر ، ١٩٨٢ : ٤٥٤).

٣- الحاجة إلى الانتماء Need Affiliation

المكوِّن الثالث وهو حاجة الفرد إلى الانتماء أو الانتساب إلى جماعة معينة كالأقران مثلاً ، واكتساب رضاهم وتقبلهم ، كما أن الرغبة في الحصول على موافقة الكبار ورضاهم عامل هام في اكتساب وتحقيق مكانة الفرد الاجتماعية ، وهذا يشير إلى أن هذا المكوِّن يتصل أو يرتبط كثيرًا مع إعلاء الأنا أو تحقيق الذات ، فاستحسان الآخرين وقبولهم لما يحققه الفرد من أعمال يدفعه إلى الاستمرار في نفس الطريق .(الشرقاوي ،١٩٩١ : ١٩٤).

ويعتبر المكوِّن الأول فطريًا ويقوى مع النمو ، أما المكوِّن الثاني فيزداد قوة مع

مراحل التعليم المدرسي ، والمكوِّن الثالث يزداد مع تقدم الفرد في العمر وزيادة اهتمامه بتوافقه المهني ، ويتأثر هذا كله بالظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها الفرد . (الشرقاوي ،١٩٩١ : ١٩٤-١٩٥).

ويرى الباحث رفض النظرية للتعزيز (في الحافز المعرفي) فيه مجافاة للواقع ، ويتساءل أليس ما ينتج عن حل المشكلة ، أو إكمال العمل من رضا وارتياح نوع من التعزيز نابع من الذات ، أو صادر من الخارج ؟ أليس تقبل المجتمع للفرد ، ورضا الكبار والأقران عمن يثابر وينجز نوع من التعزيز الاجتماعي ؟

*** التطبيقات التربوية لنظرية "أوزوبل " :**

إن آفاق تطبيق نظرية أوزوبل أكبر بكثير من محتواها النظري ، ولعل أبرز سماتها التطبيقية هي إلحاحها على التعليم اللفظي ذي المعنى خلال عملية استقبال في مقابل ما دعا إليه "برونر" من التعلم الاكتشافي ، وتعتبر اقتراحات أوزوبل بشأن زيادة وتوسيع نمو الأبنية المعرفية لدي الطلبة جديرة بالتقدير والاعتبار .(فطيم ، والجمال ، ١٩٨٨ : ٢١٠).

ويرى أوزوبل في إطار نمطه التعليمي القائم على المنظم المتقدم ، أن المادة التعليمية أو المحتوى يتكون من مجموعة من المفاهيم الأساسية التي يمكن تعلمها من قبل المتعلم ويمكن تحويلها إلى أفكار ومعلومات يختزنها في ذاكرته ، ويستطيع استعادتها واستعمالها في تعلم وفهم وإدراك المعلومات الجديدة التي يواجهها .(ملحم ، ٢٠٠١ : ٣٣٨).

ونظرية أوزوبل تعنى بأساليب تنظيم المادة التعليمية المقدمة للمتعلم ، وبأساليب معالجة هذه المعلومات وتقديمها ،وهى تعنى بتطبيق الأفكار والأسس المرتبطة بتنظيم طبيعة التعلم والتعليم .(أبو ناهية ،١٩٩١ :٢٧٤). وتهتم هذه النظرية أساسًا بالتطبيق على طلاب المراحل العليا ، والذين لديهم قدر لا بأس به من المفاهيم الأساسية في مجالات الدراسة المختلفة ، وبالتالي يمكنهم أن يكتسبوا معلومات أكثر من خلال التعلم ذي المعنى. (الشرقاوي ، ١٩٩١ : ١٩٨).

وهناك مجموعة من المبادئ يجب مراعاتها أثناء التطبيقات التربوية لهذه النظرية وهي:

- إن الخبرات التعليمية تصبح ذات معنى أكبر كلما انتظمت في بنى معرفية.
- يتوقف وضوح المفاهيم على درجة صعوبتها ، ومدى تلاؤمها مع بنية المتعلم المعرفية.

- يقترح أوزوبل استخدام المنظمات المتقدمة لتعمل كمبادئ أو قواعد أو تصميمات تسهل اندماج المادة التعليمية الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم.
- يجب على المعلم أن يعلم الحقائق الخاصة بتعلم الاستدلال والفهم ،والتطبيق في ضوء علاقتها بالمبادئ ، والمفاهيم الأساسية الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم والتي يمكن بواسطتها ربط المعلومات الجديدة وجعلها ذات معنى .(قاسم ، ٢٠٠٠ : ١٦٢-١٦٣).

* المنظمات المتقدمة Advanced Organizers

سعى أوزوبل إلى دراسة البنية المعرفية لدى المتعلم ، والعمليات العقلية العليا من أجل تحقيق تعليم ذي معنى ، وزيادة مستوى فاعلية عمليات المعالجة الذهنية للمعلومات ويتم ذلك عن طريق توظيف عمليات عقلية معرفية متعددة ، وفي أزمان معقولة تسهم في تخزين هذه المعرفة ، ونقلها ودمجها في البنى المعرفية للمتعلم وقد قصد أوزوبل بالمنظم المتقدم " ما يقدم للطلبة من مواد ممهدة عامة في بداية الموقف التعليمي ، عن بناء الموضوع والمواد الدراسية التي يراد معالجتها ؛ بهدف تسهيل عملية تعلم المفاهيم والأفكار والقضايا المرتبطة بالموضوع " .(قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ : ٢٩٠).

* أسس المنظمات المتقدمة السيكولوجية :

هناك عدد من الأسس التي يفترضها أوزوبل لاستخدام المنظمات المتقدمة وهي :

- يجب أن تقدم المعلومات للمتعلم بطريقة مناسبة ليتسنى له معالجة المعلومات ذهنيًا.
- يتضمن المنظم المتقدم تقديم المعلومات ملخصة في البداية ومجردة وشاملة، حتى يتسنى ربط المعلومات الجديدة بما لدي المتعلم من خبرات سابقة ، فإنه لا بد من الاعتماد على ما يسميه أوزوبل الركائز الفكرية (Ideational Anchoress). (قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ :٢٩٠).
- ينبغي أن يمثل المنظم المتقدم المفاهيم الأساسية ، وأن يتوافر فيه الوضوح والشمول والتسلسل المنطقي والعمومية والإيجاز.
- المنظم المتقدم الأكثر فاعلية هو الذي يستخدم مفاهيم ومصطلحات وقضايا موجودة ومألوفة لدي المتعلم ، ويتضمن توضيحات وتشبيهات مناسبة.

كما يتضمن المنظم المتقدم معلومات مهمة يحتاج المتعلم لتعلمها ، ويمكن أن يتضمن جملاً خبرية تصف علاقة أو مفهومًا. ويرى أوزوبل في الحالتين معًا، سواء أكانت في حالة المفهوم أم في حالة الجملة الخبرية للعلاقة ، أنه ينبغي ضرورة أخذ الزمن الذي يتم استغراقه

لشرح المنظم وتطويره بعين الاعتبار ، لأنه إذا ما تم فهمه فهمًا كـاملاً فإنـه يـصبح فعـالاً ومنظمًا لمواد التعلم التالي.(قطامي ،وقطامي ،١٩٩٨ :٢٩١).

ويتم دمج المعلومات الجديدة في البنية المعرفية المتوافرة لدي المتعلم عن طريق تمثل Assimilation هـذه المعلومـات مـن خـلال عمليـة يـدعوها أوزوبـل "التـضمين " Subsumption وهي عملية إيجاد العلاقات بين المفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها المـادة الجديدة ، والمفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها البنية المعرفية السابقة ،ودمجها جميعًـا فيمـا بينها ، بطريقة يتم تعديلها .(أبو حويح ، مروان وآخـرون ، ٢٠٠٠ : ٢٢٧). لينـتج عنهـا مفاهيم وأفكار جديدة تساهم فـي نمـو البنيـة الـسابقة وتطويرهـا فيمـا يعـرف بـالتلاؤم Accommodation أي تعديل البنية المعرفية القائمة لتناسب المثيرات والخبـرات الجديـدة وتجرى هذه العملية أثناء عملية التمثـل لكـي تتفـق هـذه البنيـة مـع الواقـع الخـارجي (نشواتي ، ١٩٨٧ : ١٥٤).

ويفترض أوزوبل وجود نظام معين عند المتعلم لتخزين معلوماته ، يجري في إطـاره عملية تصنيف المفاهيم الأكثر عمومية وتجريدًا بواسطة المفاهيم الأقل عموميـة وتجريـدًا ، وهذا يعني أنه إذا نظم المحتوى بطريقة هرمية متسلسلة تناسب نظام التخـزين الـسائد عنـد المتعلم ؛ فإنه يصبح أسهل استرجاعًا. (Ausuble, 1968: 316).

وبذلك فإنه عند دخول المادة التعليمية الجديدة إلى المجال المعرفي للفرد يحـدث لهـا احتواءٌ أو دمج داخل نظام هرمي أكثر عمومية وشمولاً ، وبذلك يتم تمايز وتصنيف المعرفـة الجديدة داخل إطار مفاهيمي في غير تعسف ، وبقدر مـا تكـون مكونـات البنيـة المعرفيـة من: معلومات ، ومفاهيم ، وأفكار في حالة ثبات ووضوح ، بقدر ما يساعد ذلك علـى إتمـام عملية الاحتواء بدرجة أكبر من الفاعلية .(الشرقاوي ، ١٩٩١ : ١٩١).

*** أساليـب اكتسـاب المعرفـة :**

يتم اكتساب المعرفة وفق نموذج أوزوبل بطريقتين رئيسيتين هما :

قد يكون التعلم استقباليًا وقد يكون اكتشافيًا ، وذلك حسب طرق توفير المعلومات للمتعلم ، كما يمكن أن يكون آليًا أو ذا معنى ، وذلك حـسب طـرق معالجـة المـتعلم لهـذه المعلومـات (أبوجادو ، ١٩٩٨ : ٢٨٠) ، وبذلك يعتقد أوزوبل أن هناك أربعة أنواع للتعلم هي :

*** التعلـــم الاستقبالـــي ذو المعنـــى Meaningful Reception Learning**

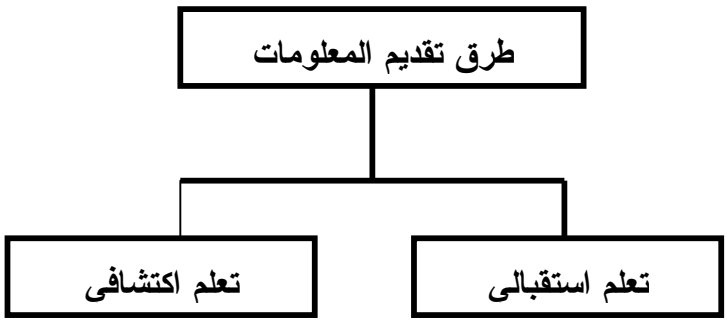
ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المادة التعليمية ، أو أي معلومات في صورتها النهائية ، بعد إعدادها وترتيبها بشكل منطقي ، فيقوم المتعلم بتحـــصيل معاني هذه المادة وربطها أو دمجها بخبراته الراهنة وبنيته المعرفية.
(فرحان ،إسحق وآخرون ، ١٩٩٤ : ٩٦ –٩٧).

*** التعلـــم الاستقبالـــي الصـــم Rote Reception Learning**

ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المعلومـــات التـــي تـــم إعدادها بطريقة منتظمة ، ومرتبة ، وتامة ، فيقوم المتعلم بحفظ هذه المادة كما هي دون التأمل فيها ، أو إدماجها بما لديه من رصيد معرفي أو خبـــرات ســـابقة ، ولـــذلك يـــصعب عليـــه استرجاعها في المستقبل ، ويتم الاحتفاظ بها من أجل هدف الاستدعاء المؤقت المرتبط بهـــدف مرحلي مؤقت ، وقد يستوعب الطالب المعلومات التي تعرض عليه بطريقة تعسفية مثل حفـــظ مقاطع شعرية لا معنى لها .(قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ : ٢٩٩).

شكل رقم (١)

أساليب اكتساب المعرفة



*** التعلـــم الاكتشافي ذو المعنـــى Meaningful Discovery Learning**

ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشـــاف المادة التعليـــمية وفحص المعلومات والبيانات المتعلقة بها ، ثم يقوم بربط خبراته الجديدة المستخلصة من هذه الأفكـــار والمعلومات بخبراته السابقة ودمجها في بنيته المعرفية .(الشرقاوي ، ١٩٩١ : ١٨٩).

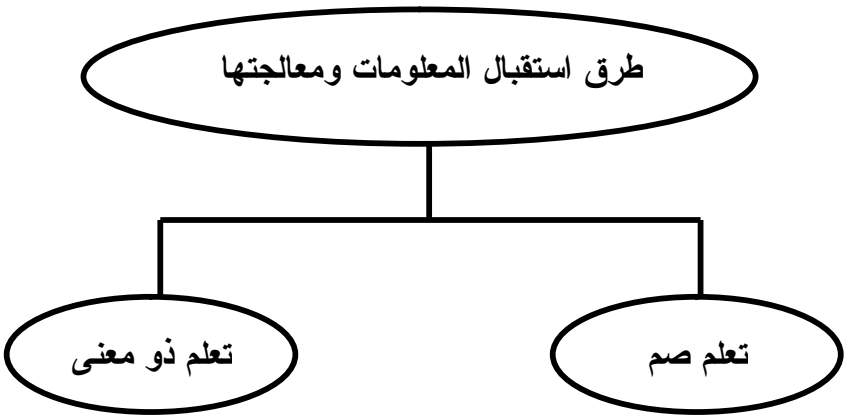
*** التعلـــم الاكتشافـــي الصـــم Rote Discovery Learning**

ويتم هذا النوع من التعلم عند بحث المتعلم عن حل لمشكلة تعليمية تعرض عليه ، وفـــي هـــذا النوع يستوعب المتعلم الحل دون ربطه بخبراته المعرفية السابقة ، وبذلك يكون الاكتشاف آليًا دون أن يعمل ما لديه من مخزون أو خبرات ، كما أنه يحفظ خطوات الحل ويـــستظهرها دون

ربطها بأي معلومة أو مفهوم أو قضية ، وقد يكون اكتشاف المتعلم هذا جزئيًا أو كليًا والتفكير وفق هذه الطريقة لا يؤدي بالمتعلم إلى القدرة على استخدامها في مواقف جديدة أو مستقبلية. (قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ : ٣٠١).

شكل رقم (٢)

طرق استقبال المعلومات



وقد كرس أوزوبل اهتماماته لتحقيق هدف أساسي وهو تعلم المادة الدراسية على نحو فعال ، ويبدو ذلك واضحًا في سرعة التعلم (الاكتساب) والقدرة على الاحتفاظ بالمادة المتعلمة ونقلها إلى أوضاع جديدة ،وقد كافح من أجل تحسين وسائل التعلم الاستقبالي ذي المعنى ، في الوقت الذي اتهم فيه آخرون هذا الأسلوب بالسلبية وعدم الفاعلية. (أبوجادو ، ١٩٩٨ : ٢٨٣).

وقد ركز أوزوبل في نموذجه التعليمي على ثلاثة أمور هامة هي:

- طرق تنظيم المعرفة والمادة الدراسية (محتوى المنهاج).
- أساليب العقل في معالجة المعلومات الجديدة (التعلم).
- أساليب تقديم المادة الجديدة للمتعلمين (التدريس) .(أبوجادو ، ١٩٩٨ : ٢٨٣).

لقد أُحبط المعلمون عندما زودهم التربويون بتفسيرات حول أساليب حدوث التعلم لأنهم لم يزودوهم بأساليب تعلم الخبرات وتنظيم المنهاج ، ولذلك فقد جاءت نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى بما تتضمنه من نموذج تطبيقي ، هو المنظم المتقدم لتقديم أساليب واضحة للمعلمين لاختيار المعلومات الجديدة وتنظيمها وتقديمها .(أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣٦٦).

فمن حيث تنظيم المعرفة ومحتوى المنهاج ، يقترح أوزوبل مبدأين أساسيين هما :

١ - **مبدأ التمايــز التدريجــي** :

ويؤكد هذا المبدأ على ضرورة تنظيم المنهاج على نحو هرمي ، والبدء بتقــديم أكثــر المفاهيم عمومية وتجريدًا والانتقال تدريجيًا إلــى الخــصوصيات والجزئيــات والتفــصيلات المحددة. (سركز ، وخليل ، ١٩٩٣ : ٨٧).

٢ - **مبدأ التوفيــق التكاملــي** :

ويشير هذا المبدأ إلى أن المعلومات الجديدة يجب أن تتكامل وتتوافــق بــوعي وإدراك مع المواد التي سبق أن تعلمها الطالــب (فريــدريك ، ١٩٩٤ : ٨٩) ، وبالتــدريج وكنتيجــة لتوظيف هذين المبدأين ؛ فإن المادة المتعلمة يتم بناؤها وإدماجها في ذهن المتعلم.

ويؤكد حمدان (١٩٨٥) على أن مهمة التعليم المدرسي من وجهة نظر أوزوبــل هــي القدرة على التمييز وإيجاد مفاهيم للمواد الأكاديمية ، وتقديمها للتلميــذ بــصيغ مفيــدة وبنــاءة حيث يمكن تحقيق هذا بمراعاة المعلم لشرطين أساسيين هما:

١ - تقديم المفاهيم المعرفية بصيغ منظمة وملائمة لقدرة التلميذ الفكرية ، والمقــصود بالــصيغ المنظمة هو كون المفاهيم متدرجة في عموميتها وشموليتها ومناسبة في توقيت تقديمها .

٢ - " ارتباط المادة التعليمية ومفاهيمها بحياة المتعلم ، أي أن يكون لها معنى مفيد لديه مؤديًــا هذا لفضول فكري نشط ، وحافزية ذاتية للتعلم ، وعليه فإن المعلم يستطيع تسهيل عملية التعلم بتدريجه للمعلومات والمفاهيم من العام إلى الخاص ، أو من الكليات إلــى الجزئيــات ، مــع مراعاة كون المعلومات متسلسلة ومترابطة ، وذات علاقة بما اكتسبه المــتعلم مــن خبــرات ومعلومات داخل بنيته المعرفية " .(حمدان ، ١٩٨٥ :٩٠).

وعليه فإن عملية التوفيق التكاملي كما يراها "عبد المنعم" تتكون من عمليتين أساسيتين هما:

أولاً : **عمليــة التوفيــق** : وتكون ما قد يبدو ظاهريًا أنه اختلاف أو عدم اتساق بين المفــاهيم بمعنى إدراك المتعلم للعلاقات بين المفاهيم التي تم تعلمها ، سواء أكانت جديدة أم موجودة فــي بنيته المعرفية ، ومن ثم يستطيع أن يربط بين هذه المفاهيم بشكل منظم حتى يــسهل تــذكرها وعدم نسيانها بسهولة.

ثانيًا : **عمليــة التكامل** : والتي يدرك فيها المتعلم العلاقات بين المفاهيم التي تم تعلمها ، ومن ثم يستطيع أن يربط بين هذه المفاهيم ويكمل بعضها البعض .(عبد المنعم ، ١٩٨٦ : ٢٥٧).

أما ما يتعلق بأساليب العقل في معالجة المعلومات ، فعندما يتم تنظيم المنهاج وتقديمــه

حسب مبدأي التمايز التدريجي ، والتوفيق التكاملي بشكل طبيعي، فستغدو عملية الربط ممكنة وسهلة ، وسيتخذ المنهاج تدريجيًا شكلا بنيويًا منظمًا في عقل المتعلم ، الأمر الذي يمكنه من اكتساب مجموعة مناسبة من التعميمات أو المقدمات العامة القادرة على معالجة مفاهيم ومعلومات مستقبلية بمستوى تجريدي مناسب يسهل عمليات الاحتواء والدمج والانتقال. (أبوجادو ، ١٩٩٨ : ٢٨٤).

وأما ما يتعلق بتقديم المادة الجديدة للمتعلمين ، فقد اقترح "أوزوبل " ما يسمى بالمنظمات المتقدمة وهى " مادة تمهيدية مختصرة يستهل بها الموقف التعليمي ، والتي تدور حول المعلومات المراد معالجتها ، وذلك من أجل تيسير عملية تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع ، وذلك بردم الهوة بين ما يعرفه المتعلم من معلومات وما يحتاج إلى معرفته مما يؤدي إلى تمثل المعلومات بطريقة جيدة والذي يؤدي إلى تذكرها وعدم نسيانها. (فرحان ، اسحق وآخرون ، ١٩٩٤ : ٨٦ -٨٧).

* أنواع المنظمات المتقدمة :

صنف "أوزوبل " المنظمات المتقدمة إلى نوعين يمكن أن يستخدمهما المعلم هما :

* المنظم الشارح Expository Organizer

ويستخدم هذا النوع من المنظمات عندما تكون المادة غير مألوفة لدي المتعلم وجديدة تمامًا ، فهو يزود المتعلم ببناء تصوري موحد يستطيع أن يربطه بالمادة الجديدة أي أنه يُستخدم كركيزة فكرية .(جابر ، ١٩٨٢ : ٤٥٣).

* المنظم المقارن Comparative Organizer

ويستخدم هذا النوع من المنظمات لتسهيل عملية ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة المشابهة لها في البنية المعرفية ، وذلك بتوضيح المفاهيم الجديدة عن طريق مقارنتها بالقديمة ، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها ومنع الغموض الذي يمكن أن ينشأ عن تشابهها. (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣٦٩).

ويتساءل الباحث هل توجد أنواع أخرى للمنظمات المتقدمة أم اقتصرت على هذين النوعين فقط ؟

* مواصفات المنظمات المتقدمة:

وضع أوزوبل مواصفات خاصة للمنظمات المتقدمة للالتزام بها حتى تحقق الهدف الذي وضعت من أجله ، وتكون بالتالي منظمات متقدمة حقيقية ، و يحدد أوزوبل هذه المواصفات بما يلي:

- **الأصالة** : ويقصد بها تمثيل المنظمات المتقدمة للمفاهيم والمبادئ والحقائق الأساسية للموضوع.
- **الوضوح وكمال المعنى** : وهذه بالطبع مهمة لغوية يأخذ المعلم على عاتقه مراعاتها .
- **الشمول** : وهو قدرة المنظمات على استيعاب واحتواء كافة الجزئيات والتفاصيل التي تتعلق بالمادة التي سيجري تدريسها.
- **الإيجاز** : ويعني أن تكون عبارات المنظمات وجملها موجزة وقصيرة ومفيدة .
- **العمومية** : وهي عدم احتواء المنظمات على معلومات مخصصة سيجري تدريسها فيما بعد ، بل تكون عامة في لغتها ومعناها ومحتواها.
- **التأثير** : وهو امتلاك المنظمات لقوة تأثيرية على عملية تنظيم المعلومات في العقل الإنساني ، بحيث يُجهز المتعلم بوسيلة تنظيمية عامة جديدة يستوعب من خلالها تفاصيل المادة الجديدة.
- **العرض المسبق** : وهو تقديم المنظمات المتقدمة للمتعلمين في بداية الدرس ، وقبل معرفتهم أو تعلمهم لأية معلومات خاصة بموضوعه .(حمدان ، ١٩٨٥ : ١٠٣).

* دور المنظمات المتقدمة في التعلم والتعليم:

يتحدد دور المنظمات المتقدمة في التعلم والتعليم بما يلي :

- تساعد المتعلمين على فهم واستيعاب المادة الدراسية ، وذلك لاستعمالها من قبل التلاميذ كمراسٍ أو محاور ينظمون ويبوبون على أساسها وضمنها المعلومات والتفاصيل المتعاقبة.
- تعين المتعلمين على تذكر المادة بشكل أسهل وأكثر ، وبالتالي إتاحة الفرص لهم لاستعمالها في حياتهم اليومية بأسلوب أجدى وأنفع.
- تساعد المعلم على انتقاء ما يفيد من المعلومات ، وما يتعلق منها مباشرة بالموضوع تاركا التفاصيل الثانوية ، أو شتات الحقائق الأخرى جانبا ، كما تعينه على حصر معلوماته وتبويبها واستخدام أفضل وسائل تدريسية لإيصال هذه المعلومات لطلابه. (حمدان ، ١٩٨٥ : ١٠٢).
- تساعد على اكتساب كميات كبيرة من المعلومات بطريقة فعالة ومعقولة.
- تزود المتعلمين بمخطط عام للمادة التي سيتم تعلمها.

- تنمي الاستقلالية والنقد الذاتي لدى المتعلمين .(أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٣٧١).

* استعمال المنظمات المتقدمة في التدريس :

لتطبيق استراتيجية المنظمات المتقدمة بشكل مفيد وبناء في التدريس ، يجب أن يراعي المعلم المرحلتين العمليتين التاليتين:

الأولى : مرحلة ما قبل التدريس وتشمل العمليات التالية :

- الاطلاع الجاد على المادة الدراسية ، وتطوير مفاهيم واضحة وشاملة المعنى وأصلية تمثل جوهر الموضوع وجزئياته (المنظمات المتقدمة).
- اختيار محتوي كل منظم من حيث المعلومات والحقائق الأساسية المتصلة به.
- تحديد طرق وأنشطة التعليم والوسائل المعينة الضرورية للتدريس.
- تنظيم وتوزيع المنظمات المتقدمة ومعلوماتها وأنشطتها على وقت الحصة.

(حمدان ، ١٩٨٥ : ١٠٥).

الثانية : مرحلة التدريس وتشمل :

- إعطاء المنظمات المتقدمة في أول الحصة ، والتأكد من تعلم واستيعاب التلاميذ لها قبل الانتقال إلى الشرح والتفصيل.
- توضيح المنظمات المتقدمة وشرحها حسب تتابعها ومعلوماتها ونشاطاتها المختلفة.

(سركز ، وخليل ، ١٩٩٣ : ٩٦).

* خطوات استراتيجية المنظمات المتقدمة :

للتدريس باستراتيجية المنظمات المتقدمة يجب اتباع المراحل التالية:

أولاً : مرحلة عرض المنظم المتقدم: وتشتمل على :

- توضيح أهداف الدرس : والهدف منه إثارة انتباه التلاميذ ، وبعث الرغبة فيهم حتى يتم التعلم ذو المعنى على أفضل وجه ، كذلك فإن وضوح الأهداف بالنسبة للمدرس تساعده على تنفيذ الاستراتيجية بصورة مرضية.
- تقديم المنظم المتقدم: ويعتبر مادة تعليمية هامة في الدرس تقدم في صورة عرض تمهيدي على مستوى عالٍ من العمومية والشمولية ، ويمكن أن يقدم مكتوبا أو من خلال وسيلة تعليمية معينة مثل السبورة الضوئية أو جهاز عرض الشفافيات.(قطامي ، وقطامي: ١٩٩٨: ٣١٢).
- استثارة وعي التلاميذ بالمعارف السابقة وتفيد في الكشف عن صلتها بمادة المنظم المتقدم

والمادة التعليمية ، لذا يجب على المعلم استخدام الأسئلة والأمثلة والوسائل السمعية والبصرية لاستثارة المعلومات والخبرات السابقة ، وعلاقتها بالمفاهيم الجديدة المراد تعلمها. (نشواتي ، ١٩٨٧ : ٥٢٥). وهذا يساعد على ربط المعلومات والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها ، مما ييسر تعلمها بصورة أفضل.

ثانيًا : مرحلة عرض المادة التعليمية :

ويتم فيها عرض المفاهيم الخاصة بالدرس في صورة تنظيمية على شكل هرمي وفقا لاستراتيجية المنظمات المتقدمة ، حتى تظهر العلاقات القائمة بين المفاهيم للتلاميذ وحتى يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة لأطول فترة ممكنة. ومن ثم يتم الانتقال إلى مرحلة " التمايز التدريجي حيث يحدث تحليل للأفكار الكبيرة إلى الأقل فالأقل متبوعًا ذلك بإظهار الفروق والتمييز بين الأفكار ، ويستمر هذا التمايز تدريجيًا حتى نصل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الجزئية ". (عراقي ،١٩٩٩ :٨٨).

ثالثًا : مرحلة تقويم البنية المعرفية :

وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المادة الدراسية الجديدة في بنية المتعلم المعرفية، وهي تتضمن مجموعة من النشاطات التعليمية التي يؤديها المعلم مع تلاميذه وحددها قطامي ، وقطامي (١٩٩٨) في النقاط التالية :

- **استخدام مبدأ التوفيق التكاملي** : وفيه يؤكد المعلم على المفاهيم الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ وذلك بتذكيرهم بالمفاهيم السابقة ، وتلخيص المعلومات الرئيسية الهامة في المادة المعروضة ، وتكرار التعريفات حتى يألفها الطلاب مما يساعد على حفظها وتثبيتها في الذاكرة ، وحتى يتم الربط بين المفاهيم السابقة والحالية.
- **حث التعلم الاستقبالي النشط** : وفيه يقوم المعلم بحث طلابه على القيام بالعديد من الأنشطة كعمل لوحات للحائط تتضمن القاعدة ، وتوجيه بعض الأسئلة لهم ، وإعداد ملخصات حول المادة المتعلمة ، والإتيان بأمثلة من عندهم ، وتوزيع بطاقات تفوق وعمل مسابقات.
- **استخدام الاتجاه الناقد للموضوع الدراسي** : وفيه يتم مساعدة الطلاب على الفهم وتثبيت المعلومات الجديدة من خلال مناقشتهم في المفاهيم المتعلمة والحكم عليها.
- **التوضيح** : ويتم ذلك بتفسير العناصر الغامضة في الدرس ، مع إعطاء معلومات وأمثلة إضافية ، والتعبير عن المفاهيم والمعلومات بصيغ متباينة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (قطامي ، وقطامي ، ١٩٩٨ : ٣١٦).
- **التقويم** : ويتم من خلال مجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة بعد كل درس

لاختبار تعلم الطلاب للمفاهيم الواردة في الوحدة الدراسية المستهدفة.

*** دور المعلـــم والمتعلـــم في نمـــوذج أوزوبـــل للتعلـــم اللفظـــي ذي المعنـــى :**

حدد (أبوجادو ، ٢٠٠٠ : ٣٧٥ – ٣٧٦) دور المعلم وفق هذا النموذج بما يلي :

- توضيح أهداف الدرس والمادة التعليمية للمتعلميـــن.
- تحديد السمات والخصائص المميزة لعناصر الأمثلة.
- تقديم المنظـــم المتقـــدم (الشـــارح أو المقـــارن).
- تقديم الخبرات الجديدة بصورة متسلسلة مرتبة وموضحة في أثناء عمليات الشرح .
- تدعيم النظام المعرفي الذي يطوره المتعلم عن طريق عمليات الربط التـــي يجريهـــا بـــين الخبرات السابقة ، والخبرات الجديدة وتقويته .

وحدد (قطامي ، وقطامي ،١٩٩٨ : ٣٣٧) دور المتعلم في النقاط التالية :

- استقبال المعرفة واكتشافها.
- تخزين المعرفة وإدماجها وتكاملها.
- وعي العلاقات بين الأفكار والمفاهيم الجديدة ومن ثم ربطها بالمعارف والخبرات السابقة.
- اعتماد الركائز المعرفية في خبرة الفرد لعملية الدمج.
- إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات السابقة واللاحقة.
- الفهم والتعميم للخبرات التعليمية الاستقبالية ، والمكتشفة ذات المعنى.

ويتبين للباحث من جميع ما ســـبق أنـــه يمكـــن اعتبـــار المنظمـــات المتقدمـــة مـــن الاستراتيجيات المناسبة لتدريس القواعد النحوية ، وذلك لأنها تساعد المعلم والمتعلم في تنظـــيم وبناء المادة المتعلمة ، وعلى الرغم من أنه كان يُنظر للمنظمـــات المتقدمـــة في أول الأمـــر على أنها استراتيجية لفظية ، وذلك بتقديم مادة تعليمية جديدة بحيث تكون على شكل محاضـــرة إلا أن النظرة إليها اختلفت كليا ، فأصبحت تقدم في ســـياق عـــروض عمليـــة ، أو مناقـــشات جماعية ، أو لعبة ، أو نموذج توضيحي.

*** المنظمات المتقدمة في القرآن الكريم :**

لقد ورد في القرآن الكريم مواقف كثيرة تعتبر منظمات متقدمـــة تمهيديـــة للقـــارئ ، والسامع ، ولآيات أخرى تليها تمشيا مع المنطق العقلي بشكل تدريجي منظم ، من النتائج إلـــى المقدمات ، ومن العموميات إلى الخصوصيات ، ومن الإجمال إلى التفصيل ومنها قولـــه جـــل وعلا: ﴿ وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ حَتَّى إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَنْزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ

فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ كَذَلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَى لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ .(الأعراف:٥٧) .

وفي موضع آخر في سورة فاطر يقول جلَّ وعلا : ﴿ وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَاباً فَسُقْنَاهُ إِلَى بَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَلِكَ النُّشُورُ ﴾ .(فاطر:٩) . وقوله تعالى في سورة (الزخرف، ١٠ - ١١) : ﴿ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْداً وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلاً لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ * وَالَّذِي نَزَّلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَنْشَرْنَا بِهِ بَلْدَةً مَيْتاً كَذَلِكَ تُخْرَجُونَ ﴾ ، وقوله في سورة (ق : ٩ - ١١): ﴿ وَنَزَّلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً مُبَارَكاً فَأَنْبَتْنَا بِهِ جَنَّاتٍ وَحَبَّ الْحَصِيدِ * وَالنَّخْلَ بَاسِقَاتٍ لَهَا طَلْعٌ نَضِيدٌ * رِزْقاً لِلْعِبَادِ وَأَحْيَيْنَا بِهِ بَلْدَةً مَيْتاً كَذَلِكَ الْخُرُوجُ ﴾ .

إن الله جل وعلا لم يبدأ بمخاطبة الناس بالنشور وكيفية إحياء الموتى ، وبعثهم من قبورهم بل تم التدرج وربط المفاهيم بعضها ببعض بشكل منطقي منظم ومقنع ، وذي معنى وهذه خصيصة من خصائص القرآن الكريم الذي يقوم على إقناع العقل وإمتاع العاطفة بطريقة معجزة تذهل الألباب .

واستهل الله تعالى مطلع سورة (المؤمنون) بمنظم متقدم شارح وهو فلاح المؤمنين ثم بعد ذلك بدأ في شرح وتفصيل الأعمال الجزئية التي تؤدي إلى هذا الفلاح ، فيقول جل في علاه : ﴿ قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ * الَّذِينَ هُمْ فِي صَلاتِهِمْ خَاشِعُونَ * وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ * وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ * وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ * إِلَّا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ﴾ .(المؤمنون :١ - ٦)

الفصـــل الثـــالث

الدراســـــــات الســـــــابقة

المحـــور الأول:

- **الدراســـات التي تتعلق بأثر المنظمـــات المتقدمـــة فـــي تدريـــــس النحـــــو العربـــي .**

المحـــور الثانـــي:

- **الدراســـات التي تتعلق بأثر المنظمـــات المتقدمـــة فـــي المـــواد الدراسيـــــة المختلفة .**

المحـــور الثالـــث:

الدراســـات الأجنبيـــة التي تتعلق بأثر المنظمـــات المتقدمـــــة فـــي المـــواد الدراسيـــة المختلفة .

الفصـــل الثالـــث

الدراســـات السابقـــة

يتناول الفصل الحالي بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضـــوع الدراسة الحالية ، والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ، وتعقيب الباحث عليها ، وكيفيـــة الإفادة منها في الدراسة الحالية .

و قد قسم الباحث هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور هي :

- دراسات عربية تتعلق بأثر المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي.
- دراسات عربية تتعلق بأثر المنظمات المتقدمة في المواد الدراسية المختلفة.
- دراسات أجنبية تتعلق بأثر المنظمات المتقدمة في المواد الدراسية المختلفة.

- **المحـــور الأول:**

الدراســـات العربية التي تتعلق بأثر المنظمـــات المتقدمـــة في تدريس اللغة العربية:

- **دراســـة محـــرز (١٩٩٢)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تفاعل الاستعدادات متمثلة في القدرة اللفظية والميل نحو اللغة في المعالجات المتمثلة في : (التعلم بالمنظمات الشارحة – التعلم بـــالتلقي) علـــى التحصيل في الجوانب المعرفية الأربعة و هي : (المعرفة – الفهم – التطبيـــق – التحـــصيل العام).

و قد تكونت عينة الدراسة من ستة فصول بالصف الثالث الإعـــدادي الأزهـــري فـــي جمهورية مصر العربية ، تم اختيارها عشوائيًا ، وقد بلغ عددها (٢٣١) تلميذًا ، وزعوا علـــى مجموعتين : (١١٣) تلميذًا مثلوا مجموعة التعلم بالمنظمات الشارحة ، و (١١٨) تلميذًا مثلـــوا مجموعة التعلم بالتلقي ، و تم تقسيم كل مجموعة إلى مستويين (مرتفع – منخفض) بناء على درجات كل من الاستعداد (القدرة اللفظية) والميل نحو اللغة.

و قد تمثلت أدوات الدراسة في : مقياس القدرة اللفظية ، وآخـــر للميـــل نحـــو اللغـــة وكذلك وحدة تعليمية معدة بأسلوب المنظمات الشارحة ، وأخرى معدة بأسلوب الـــتعلم بـــالتلقي إضافة إلى اختبار تحصيلي في محتوى الوحدة التعليمية ، ومقياس التثبيت من صحة إجراءات

المعالجة.

وانتهت الدراسة إلى تفوق تلاميذ مجموعة المنظمات الشارحة على أقرانهم في مجموعة التلقي في التحصيل العام بوجه عام ، وكذلك في كل من الفهم والتطبيق على وجه الخصوص ، وأيضًا تفوق تلاميذ القدرة اللفظية المرتفعة على أقرانهم من ذوي القدرة اللفظية المنخفضة ، بينما لا توجد فروق بين تحصيل التلاميذ ذوي الميول المرتفعة نحو اللغة وأقرانهم ذوي الميول المنخفضة ، وكذلك لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين مستوى القدرة اللفظية والمعالجات المستخدمة (المنظمات – التلقي) في تأثيرها على التحصيل النحوي.

- **دراسة عبد الرحمن (١٩٩٨)**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام طريقة المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد اللغوية على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، واحتفاظهم بالمادة المتعلمة .

وقد بلغت عينة الدراسة (٧٢) تلميذًا موزعين على مجموعتين : الأولى تجريبية وعددها (٣٦) تلميذًا يدرسون بطريقة المنظمات المتقدمة ، والثانية ضابطة وعددها (٣٦) تلميذًا يدرسون بالطريقة التقليدية.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار للمعلومات السابقة ووحدة تدريسه وفقًا للمنظمات المتقدمة ، واختبار تحصيلي قبلي ، وبعدي ، ومؤجل . ولتحليل البيانات استخدمت الباحثة اختبار (ت) لتبين دلالة الفروق واتجاهاتها.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وبقاء أثر التعلم.

- **دراسة عبد الحميد (٢٠٠٠)**

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على التحصيل ، والميول النحوية ، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً موزعين على فصلين ، أحدهما مجموعة تجريبية عددها (٣٠) تلميذًا ، والأخرى مجموعة ضابطة عددها (٣٠) تلميذًا ، وقد درست المجموعة الأولى باستخدام المنظمات المتقدمة بينما درست الأخرى بالطريقة التقليدية.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار للمعلومات السابقة ، واختبار تحصيلي طبق

قبليًا ، وبعديًا ، ومؤجلاً ، إضافة إلى مقياس الميول ، واستخدمت الباحثة في تحليل النتائج التي توصلت إليها اختبار (ت).

ودلت النتائج على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في التحصيل ، واحتفاظهم بالمادة المتعلمة ، وكذلك في ميولهم نحو دراسة القواعد النحوية.

- **تعقيب على دراسات المحور الأول :**

من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على التحصيل ، وبقاء أثر التعلم ، والاتجاه نحو المادة المتعلمة في اللغة العربية ، تبيَّن للباحث ما يلي :

- اتَّبعت هذه الدراسات أسلوبًا متشابهًا في التصميم التجريبي حيث اعتمد الباحثون على استخدام مجموعتين : إحداهما تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.
- تمثلت أدوات هذه الدراسات في اختبار للخبرات السابقة، واختبار تحصيلي ، وإعداد الوحدات الدراسية المستهدفة وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة ، واختبار للاتجاهات والميول ، كما استخدمت هذه الدراسات اختبار (ت) للمعالجات الإحصائية.
- أشارت هذه الدراسات إلى الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية المنظمات **المتقدمة في زيادة التحصيل** ، وبقاء أثر التعلم ، والاتجاه نحو المادة المتعلمة في اللغة العربية.
- تتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في منهج البحث التجريبي والأدوات المستخدمة والأسلوب الإحصائي المستخدم ، وتختلف عنها في مكان إجراء الدراسة وحجم العينة.

استفاد الباحث من هذه الدراسات بشكل وظيفي حيث أكدت هذه الدراسات على إمكانية استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي مما شجعه على القيام بهذه الدراسة، وتعرف إلى كيفية تصميم المنظمات المتقدمة واستخدامها في تدريس النحو العربي.

*** المحـــور الثانـــي:**

الدراســـات العربية التي تتعلق بأثر المنظمات المتقدمة في المواد الدراسية المختلفة:

- **دراســـة حميـــدة (١٩٨٣)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام الكتيبات المصاحبة فـــي تـــدريس الجغرافيا ، وأثرها على التحصيل الدراسي ، وعلى تكـــوين اتجاهـــات إيجابيـــة نحـــو مـــادة الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في جمهورية مصر العربية.

وقد استخدم الباحث الكتيبات المصاحبة كقراءة تمهيدية استهلالية (منظمات متقدمـــة) تقـــدم للتلاميذ قبل مادة التعلم.

و تكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) تلميذاً وزعوا على مجموعتين ، الأولى ضـــابطة وعددها (١٢٥) تلميذاً ، والثانية تجريبية وعددها (١٢٨) تلميذاً.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي فـــي وحـــدة الدراســـة المـــستهدفة وكذلك مقياس للاتجاهات.

وبعد تطبيق التجربة أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعـــة التجريبيـــة ، وكذلك أشارت النتائج إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى تلاميذ المجموعـــة التجريبيـــة مقارنـــة باتجاهات تلاميذ المجموعة الضابطة.

- **دراســـة حمامـــة (١٩٨٤)**

استهدفت هذه الدراسة اختبار بعض فروض نظرية أوزوبل في مجال تـــدريس علـــم الأحياء والتي تحددت في معرفة أثر التعلم السابق في تسهيل التعلم اللاحق ، سواء باســـتخدام المنظمات المتقدمة للمفاهيم ، أو بدون استخدامها ، وأثر تلـــك المنظمـــات علـــى التحـــصيل الدراسي ، ومستواه ، وبقاء أثر التعلم ، واكتساب المهارات العقلية والنفس حركية المتضمنة في الوحدة موضع الدراسة.

وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمدينـــة طنطـــا بجمهورية مصر العربية قوامها (١٥٦) طالبًا وطالبة ، وقـــسمت العينـــة إلـــى مجمـــوعتين متساويتين إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار للمعلومات السابقة ، واختبار تحصيلي قبلـــي وبعدي ومؤجل ، إضافة إلى إعداد بطاقة ملاحظة لبعض المهارات المتضمنة في الوحدة.

وقد أوضحت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل ، وبقاء أثر التعلم ، وأكدت على أن التعلم السابق له تأثير فعال في تسهيل التعلم اللاحق ،وأن المنظمات المتقدمة تعمل على إكساب المتعلمين المهارات العقلية والنفس حركية.

- **دراسة الباقر (١٩٨٥)**

استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر استخدام نموذج المنظم المتقدم في تعليم وحدة (هندسة التحويلات) في الرياضيات بالصف الثاني من المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

وأجريت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثاني الإعدادي عددها (١٦٥) طالبة ، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات متكافئة من حيث السن ، مستويات الذكاء ، التحصيل الرياضي السابق ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، مجموعتين تجريبيتين (٥٠،٥٧) طالبة ومجموعة ضابطة (٥٨) طالبة.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار للمعلومات السابقة ، وتصميم وحدة هندسة التحويلات من المقرر الدراسي وفق نموذج أوزوبل التعليمي ، وأيضًا إعداد اختبار تحصيلي لقياس التحصيل النهائي للطالبات في الوحدة التجريبية.

وأوضحت نتائج الدراسة أن التدريس باستخدام نموذج منظم الخبرة الاستهلالي له تأثير إيجابي في ارتفاع تحصيل الطالبات للمادة المتعلمة ، وفي استبقاء هذه المادة لفترة زمنية أطول ، إلا أن الباحثة أقرت بأن النموذج لم يسهل تعلم التلميذات بالقدر المتوقع له.

- **دراسة الأنصاري (١٩٨٧)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التذكر الفوري والتذكر المرجأ للمادة المتعلمة باختلاف مستويات بالذكاء في دولة الكويت.

وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبة اختيرت عشوائيًا من طالبات معهد التربية للمعلمات بدولة الكويت من الحاصلات على شهادة الثانوية العامة ، وزعن على مجموعتين متكافئتين حسب التحصيل الدراسي ، العمر ، الحالة الاجتماعية ، مستوى الذكاء ، وكانت المجموعة الأولى تجريبية وعددها (٤٧) طالبة درست مقرر علم النفس باستخدام المنظم المتقدم الشارح ، والثانية ضابطة وعددها (٤٥) طالبة درست نفس المقرر بالطريقة التقليدية.

وتوصلت النتائج إلى التالي:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التذكر الفوري للمـــادة التعليميـــة والاحتفاظ بها بشكل أفضل.
- أكدت الدراسة على أن طالبات المجموعة التجريبية ذوات الذكاء المرتفع أكثر استفادة مـــن المنظمات المتقدمة مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة وخاصة في مجال التذكر ، والاحتفاظ بالمادة العلمية.
- وأوضحت الدراسة أيضًا أن استخدام المنظمات المتقدمة يمكن أن يزوِّد المتعلم بأفكار أكثر عمومية وشمولاً حول المادة التعليمية ويسهل عليه الانتقال للتعلم اللاحق ، ويتم مـــن خلالهـــا ربط المادة التعليمية الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم مما يجعله أقدر علـــى مقاومـــة النـــسيان العاجل والآجل ، كما أوضحت النتائج أن المتعلم الأكثر استفادة من المنظمات المتقدمـــة هـــو المتعلم الأكثر ذكاء.

- **دراســـــة إبراهيـــــم (١٩٨٨)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام نموذج أوزوبل ، ونمـــوذج دورة التعلم على التحصيل وفهم عمليات العلم ، والاتجاهات نحو العلوم البيولوجية لدى طـــلاب دار المعلمين والمعلمات.

وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً موزعين على ستة فصول من الصف الثـــاني من العام الدراسي(٨٧/٨٦) في كل من داريّ المعلمين والمعلمات بطنطا ، وهي تمثـــل ٥٠% من العينة الكلية – على حد تحديد الباحث لها – تم توزيعهم عشوائيا على ثلاث مجموعات كل مجموعة تتكون من فصلين دراسيين أحدهما بنين (٣٥) طالبا والآخـــر بنـــات (٣٥) طالبـــة كالتالي:

مجموعة تجريبية أولى تدرس بطريقة نموذج أوزوبل ، ومجموعـــة تجريبيـــة ثانيـــة تـــدرس بطريقة دورة التعلم ، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي لوحدة التكاثر بالصف الثاني بـــدور المعلمين والمعلمات ، واختبار لفهم عمليات العلم ، وبطاقة ملاحظة مع دليل للمعلـــم وآخـــر للطالب لكل من نموذج أوزوبل ودورة التعلم ، ومقياس لاتجاهات الطلاب نحو مـــادة التـــاريخ الطبيعي.

وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ فـــي المجموعات الثلاث ، وذلك في الاختبار التحصيلي البعدي ، والاختبار التحـــصيلي المرجـــأ

لصالح المجموعتين التجريبيتين مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعتين التجريبيتين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعات الثلاث ، وذلك في اختبار فهم عمليات العلم البعدي والمرجأ لصالح المجموعة التجريبية الثانية (دورة التعلم) ، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية الأولى (نموذج أوزوبل) والمجموعة الضابطة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعات الثلاث ، وذلك في القياس البعدي والمرجأ لمقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ الطبيعي لصالح المجموعتين التجريبيتين مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعتين التجريبيتين.

- **دراسة الجمال (١٩٨٨)**

كان الهدف من هذه الدراسة بحث العلاقة بين مستوى تحصيل الطالبات لمفاهيم الكيمياء العضوية التي سبق دراستها ، ومستوى تحصيلهن للمفاهيم الجديدة باستخدام المنظم المتقدم أو بدون استخدامه ، كما هدفت إلى معرفة فاعلية المنظمات المتقدمة الاستهلالية على التحصيل وبقاء أثر التعلم ، وعلاقة ذلك بمستويات الذكاء.

وبلغت عينة الدراسة (١٤٤) طالبة من الصف الثاني الثانوي بمدينة كفر الشيخ بمصر وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٧٢) طالبة ، والثانية ضابطة وعددها (٧٢) طالبة.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تشخيصي للمعلومات السابقة (٣٤مفردة) وأيضًا اختبار تحصيلي في نفس الوحدة (٧٨مفردة) ، وكذلك استمارة استطلاع الرأي حول الوحدة المقترحة ، واختبار للذكاء العالي - من إعداد سيد خيري - إضافة إلى دليل المعلم في وحدة الكيمياء العضوية.

وأوضحت نتائج الدراسة أن التعلم السابق ليس له تأثير فعال في تيسير التعلم بالنسبة للوحدة موضوع الدراسة ، وقد تفوقت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظمات المتقدمة للمفاهيم على المجموعة الضابطة التي درست بدون استخدامه ، وأن التعلم ذا المعنى والمنظم المتقدم للمفاهيم يؤديان إلى بقاء أثر التعلم بصورة أفضل من التعلم بالحفظ على جميع مستويات التحصيل ، وأن الطالبات مرتفعات الذكاء يحصِّلن أفضل باستخدام المنظم المتقدم للمفاهيم.

- **دراســـــة خليـــــل (١٩٨٨)**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام نمـــوذج المنظمـــات المتقدمـــة ، وطريقـــة الاكتشاف الموجه ذي المعنى في تدريس وحدة التساوي في المساحات المقررة علـــى الـــصف الثامن ، وقد أجريت هذه الدراسة في المنيا بجمهورية مصر العربية.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) تلميذاً وتلميذة ، قسمت إلـــى ثـــلاث مجموعـــات : مجموعتين تجريبيتين ، ومجموعة ضابطة ، وقد درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام المنظمات المتقدمة ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باســـتخدام الاكتـــشاف الموجـــه ذي المعنى ، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق كل من طريقتي الاكتشاف الموجـــه ذي المعنـــى ونموذج المنظمات المتقدمة لأوزوبل على الطريقة التقليدية في التحصيل وبقـــاء أثـــر الـــتعلم وكذلك تفوق طريقة الاكتشاف الموجه على نموذج أوزوبل من حيث استبقاء أثر التعلم.

- **دراســـة الدســـوقـــي (١٩٨٨)**

كان الهدف من هذه الدراسة معرفة أثر التدريس طبقاً لنموذج أوزوبل على التحـــصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي ، ومعرفة علاقـــة هـــذا الأثر بمستويات نموهم العقلي .

وقام الباحث باختيار عينة عشوائية قوامها (١٧٨) تلميذاً ، وقسمها إلى مجمـــوعتين : الأولى تجريبية يبلغ عددها (٨٩) تلميذاً ، وقد درست باستخدام نمـــوذج أوزوبـــل ، والثانيـــة ضابطة يبلغ عددها (٨٩) تلميذاً ، وقد درست بالطريقة التقليدية ، وهذه العينـــة مـــأخوذة مـــن مدرسة مبارك الثانوية للبنين – إدارة كرنس التعليمية - محافظة الدقهلية بجمهوريـــة مـــصر العربية.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مراحل (بياجيه) للنمو العقلي ، واختبـــار تحـــصيلي موضوعي على مستوى التذكر وما فوق التذكر ، ومقياس الاتجاهات العلمية.

وأوضحت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات العلمية ، والتحصيل ، وبقاء أثر التعلم ، وقد تبين وجود علاقة بين تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية للمفاهيم البيولوجية واتجاهاتهم العلمية.

- **دراســة الفطــايــري (١٩٨٩)**

هدفت هــذه الدراســة إلــى معرفــة أثــر اســتخدام بعــض المقــدمات التمهيديــة (منظم إيضاحي مكتوب ، ملخصات عامة ، أسئلة قبلية) في تحصيل وبقاء أثر تعلم مادة علــم الاجتماع بالصف الثاني الثانوي الأدبي.

وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) طالبة من مدرستي الــسادات والزقــازيق الثانويــة للبنات ، تم تقسيمهن إلى أربع مجموعات ، ثلاث منهن تجريبية : الأولى مجموعــة الأســئلة القبلية ، والثانية مجموعة المقدمات الإيضاحية ، والثالثة مجموعة الملخصات العامــة ، أمــا المجموعة الرابعة فهي المجموعة الضابطة ، وقد بلغ عدد طالبات كل مجموعة (٤٣) طالبة.

وتمثلت أدوات الدراسة في : تصميم موضوع الضبط الاجتماعي باستخدام المنظمــات المتقدمة ، وكذلك إعداد اختبار تحصيلي في موضوع الضبط الاجتماعي ، واختبار آخر فــي قياس القدرات العقلية (مستوى ١٥-١٧) سنة .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعــة التجريبيــة التــي درســت باســتخدام المنظمات المتقدمة على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ، وكذلك لا توجد فــروق بين متوسطات أداء المجموعات التجريبية الثلاث في الاختبار التحصيلي المباشر ، كما أشارت إلى تفوق طالبات المجموعات التجريبية (كل على حدة) على أداء المجموعة الــضابطة فــي الاختبار التحصيلي المؤجل (بقاء أثر التعلم) ، وأيضًا لا توجد فروق بين الطالبــات مرتفعــات ومتوسطات ، ومنخفضات الذكاء في التحصيل المباشر ، وكذلك في بقاء أثر التعلم.

- **دراســة الحديــدي (١٩٩٠)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المنظم المتقدم علــى التحــصيل الفــوري والمؤجل والاحتفاظ بالمفاهيم والمعلومات الدينية لطالبات الصف العاشر في التربية الإسلامية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالبة ، وزعن على مجموعتين متكافئتين طبقًــا لمستوى تحصيلهن في مبحث التربية الإسلامية للعــام الــسابق .الأولــى تجريبيــة درســت بالمنظمات المتقدمة ، والأخرى ضابطة درست بدونها.

وتمثلت أداة الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي ومؤجل.

وبعد تطبيق التجربة دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين في الاختبار الفوري والمؤجل لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وقد أوصت الباحثة باستخدام المنظم المتقدم في تدريس مبحث التربية الإسلامية لما له من أثر فعّال في زيادة تحصيل الطالبات للمفاهيم والمعلومات الدينية ، والاحتفاظ بها.

- **دراسة الصادق (١٩٩٠)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أسلوب المنظم المتقدم مع أحد الأنماط المعرفية على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في الهندسة الفراغية الفوري والمرجأ.

وتكونت عينة الدراسة من أربعة فصول من مدرستين وبلغ عددها (١٢٠) طالبًا ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٦٠) طالبًا ، والأخرى ضابطة وعددها (٦٠) طالبًا (كل مجموعة تمثل فصلين من مدرسة).

أما الأدوات فتمثلت في إعداد اختبار تحصيلي في الوحدة المستهدفة ، وآخر للمعلومات السابقة ، واختبار آخر للأشكال المتضمنة ، إضافة إلى تصميم الوحدة المختارة في ضوء نظرية أوزوبل.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية وتفوق أسلوب التدريس باستخدام المنظم المتقدم على الطريقة التقليدية المعتادة في تدريس وحدة المستقيمات والمستويات في الهندسة الفراغية. وأشارت إلى أن الطلاب الاستقلاليين أكثر تحصيلاً في الرياضيات من الطلاب المعتمدين وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا نتيجة التفاعل بين أسلوب التدريس المستخدم ، والأسلوب المعرفي لهؤلاء التلاميذ في التحصيل البعدي والمؤجل.

وقد عرَّف الباحث الطلاب الاستقلاليين بأنهم الذين يدركون أجزاء الأشياء في صورة منفصلة أو مستقلة عن المجال الكلي ،أما الطلاب المعتمدون فهم الذين يدركون التنظيم الشامل والكامل للمجال ويستجيبون للمثير المركب ككل.

- **دراسة معوض (١٩٩١)**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مسايرة طرق تدريس منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأحد أو بعض النماذج التعليمية.

والتزمت الباحثة بنموذج التعليم الشرحي الهرمي (المنظمات المتقدمة) ، ونموذج التعليم الاكتشافي ، كما اعتمدت على المنهج الوصفي القائم على رصد وتحليل واقع مشكلة البحث مستخدمة استبيانًا لاستطلاع آراء معلمي العلوم حول ممارسة بعض الأداءات التدريسية ، وبطاقة ملاحظة لمتابعة أداءات المعلم داخل الفصل.

وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) معلمًا لتطبيق الاستبيان ، و(٥٠) معلمًا لتطبيق بطاقة الملاحظة من محافظتي القاهرة والجيزة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عددًا قليلاً من المعلمين يمارسون بعض الأداءات التدريسية التي تتضمنها نماذج التعليم الحديثة ، ولكنها أداءات متفرقة ينقصها التتابع والتكامل الذي يحقق النظرية التي يبنى عليها كل نموذج ، كما أن عددًا كبيرًا من المعلمين لا يمارسون معظم الأداءات التدريسية التي تتضمنها نماذج التعليم الحديثة ، إما لعدم وعيهم بالأهمية التربوية لممارسة تلك الأداءات ، وإما لوجود بعض العوائق التي تحول دون الممارسة.

- **دراسة شاهين (١٩٩١)**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة المعرفية على أداء تلميذات الصف الثاني الثانوي في الاختبار التحصيلي للوحدة المختارة في مادة الفيزياء مقارنة بأداء أقرانهن في نفس الاختبار.

وتكونت العينة من أربعة فصول عددها (١٣٥) تلميذة ، وزعن على مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها (٦٦) تلميذة درست باستخدام المنظمات المتقدمة ، والثانية ضابطة وعددها (٦٩) تلميذة درست بدون استخدام المنظمات المتقدمة.

وتمثلت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي ، ومجموعة من البطاقات المشتملة على المنظمات الشارحة والمقارنة ، إضافة إلى منظمات سمعية بصرية باستخدام الأفلام التعليمية.

وأشارت النتائج إلى تفوق أداء تلميذات المجموعة التجريبية على أداء أقرانهن في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين طريقة التدريس ، والمستوى المعرفي للاختبار التحصيلي.

- **دراسة عثمان (١٩٩١)**

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية استخدام المنظمات المتقدمة في تطوير محتوى كتب الجغرافيا المدرسية بالمرحلة الثانوية.

وقامت الباحثة بدراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتب الجغرافيا المدرسية للمرحلة الثانوية ، كما قامت باختبار أحد دروس الجغرافيا وإعداده باستخدام أسلوب المنظمات المتقدمة معتمدة في ذلك على اختبار لتعرف البنية المعرفية للطلاب ، والأسلوب المعرفي لديهم.

وقد جاءت نتائج التحليل لتبيِّن تناول المحتوى الحالي لكتب الجغرافيا المدرسية لمتطلبات التعلم القائم على المعنى في بعض المعلومات التي يمكن أن يعتبرها المعلم الواعي لمحتوى الكتب الثلاثة للجغرافيا ، بنيات معرفية متراكمة ، ويستخدمها كمنظمات متقدمة في التعلم الجديد للموضوعات المتشابهة (منظم مقارن).

- **دراسة مازن (١٩٩٣)**

استهدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس وحدة " الهيدروكربونات " المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمدينة الرياض بالمملكة

العربية السعودية على تعلم العينة للمحتوى العلمي لهذه الوحدة ، ومدى احتفاظها بالمادة المتعلمة.

وتكونت العينة من ثلاث مجموعات : الأولى تجريبية تدرس الوحدة المقررة باستخدام المنظمات المتقدمة والنموذج التدريسي المطور ، والثانية تجريبية تدرس الوحدة باستخدام المنظمات المتقدمة ، والثالثة ضابطة تدرس الوحدة بالطريقة التقليدية.

وانتهت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى على أقرانهم في المجموعة التجريبية الثانية ، وكذلك الضابطة ، وتفوق المجموعة التجريبية الثانية على أقرانهم في المجموعة الضابطة ، وذلك في دراسة المحتوى العلمي والتحصيل وفي الاحتفاظ بالمادة التعليمية.

- **دراسة دياب (١٩٩٣)**

هدفت الدراسة إلى التحقق التجريبي من أثر التفاعل بين كل من الأسلوبين المعرفيين (الاستقلال الإدراكي ، والتركيب التكاملي) مع المعالجتين التعليميتين (المنظمات المتقدمة ، والتلقي) على تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الثانوي العام من مدرستي السادات الثانوية ، والمشير أحمد إسماعيل من محافظة الإسماعيلية ، وزعوا على مجموعتين رئيسيتين ، كل مجموعة عبارة عن (١٢٠) تلميذًا ، حيث تمثل الأولى مجموعة المنظمات المتقدمة ، وتمثل المجموعة الثانية مجموعة التلقي ، وتم تقسيم المجموعتين السابقتين إلى أربع مجموعات فرعية بناء على درجات الأسلوبين المعرفيين .

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للذكاء وآخر تحصيلي في وحدة البيئة في مادة

الجغرافيا ، وكذلك مقياس التركيب التكاملي ، إضافة إلى تصميم الوحدة بأسلوب المنظمات المتقدمة ، واستبانة للتأكد من صحة إجراء المعالجتين من إعداد الباحث.

وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الذين تعلموا بطريقة المنظمات المتقدمة ، والتلاميذ الذين تعلموا بطريقة التلقي لصالح الذين تعلموا بطريقة المنظمات ، وكذلك تفوق مجموعة المستقلين على المعتمدين في التحصيل لمادة الجغرافيا ، وأيضًا لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي الاستقلالي الإدراكي (مستقل - معتمد) والمعالجات (منظمات - تلقي) في تأثيرهما على التحصيل في مادة الجغرافيا ، وأنه لا يوجد تفاعل بين الأسلوب المعرفي والتركيب التكاملي

والمعالجات (منظمات- تلقي) في تأثيرهما على التحصيل في مادة الجغرافيا ، ولا يوجد تفاعل بين كل من الأسلوبين المعرفيين الاستقلالي الإدراكي والتركيب التكاملي مع المعالجات (منظمات – تلقي) في تأثيرهما على التحصيل في مادة الجغرافيا.

- **دراسة الجزار (١٩٩٣)**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج أوزوبل التعليمي على التحصيل الدراسي والاحتفاظ به في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية.

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨) تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، إحداهما تجريبية اشتملت على (٦٣) تلميذاً يدرسون الوحدة المعدلة (الجغرافيا الطبيعية لمصر) في ضوء نموذج أوزوبل التعليمي ، والمجموعة الأخرى ضابطة اشتملت على (٦٥) تلميذاً يدرسون الوحدة الدراسية كما هي بكتاب الوزارة ، كما قسم الباحث كلتا المجموعتين إلى فئتين إحداهما ذات تحصيل مرتفع ، والأخرى ذات تحصيل منخفض.

وتمثلت أداة الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي طُبق قبليًا ، وبعديًا ، ومؤجلاً.

وقد أوضحت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ ، وكذلك تفوق التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في التحصيل وبقاء أثر التعلم.

- **دراســة الباســـط (١٩٩٤)**

هدفت هــذه الدراســة إلــى معرفــة أثــر تفاعــل اســتخدام المنظمــات المتقدمــة (الانبساط ، الانطواء) على التحصيل الدراسي لطالبات الكليات المتوسطة ، بمعنى توجيه انتباه المعلمين إلى أهمية تقديم المادة العلمية بما يتلاءم والبنية المعرفيــة للمــتعلم ، مــع مراعــاة خصائصه وسماته الشخصية عند تقديمها له.

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكليــة المعلمــات بالرستاق ، وبعد تحديد المنبسطات منهن والمنطويات تم توزيعهن إلى مجمــوعتين : الأولــى تجريبية وعددها (٦٤) طالبة من المنطويات ، والأخرى ضابطة وعــددها (٦٤) طالبــة مــن المنبسطات.

وتمثلت أدوات الدراسة في : اختبار تحصيلــي وآخر للذكــاء العالــي ، ومقيــاس (الانبساط ،الانطواء) وأعد الباحث دليلاً للمعلم صمم فيه المحتوى بأسلوب المنظمات المتقدمة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي بــين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية . وكذلك أظهرت الدراسة تفوق المعالجــة التعليميــة المتمثلة في استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس مقارنة بمعالجة عدم اســتخدامها. كــذلك أوضــحت الدراســة وجــود فــروق دالــة إحــصائيًا فــي التحــصيل الدراســي بتفاعــل (السمات ، المعالجات) حيث تفوقت طالبات المجموعة التجريبيــة اللاتــي اســتخدم معهــن معالجة المنظمات المتقدمة على أقرانهن في المجموعة الضابطة اللاتي لم يستخدم معهن نفــس المعالجة.

- **دراســة إبراهيــم (١٩٩٤)**

استهدفت هذه الدراسة معرفة علاقة المنظم المتقدم في التعلم بالاستقبال القــائم علــى المعنى بالذاكرة طويلة المدى لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٥) طالبة من الصف الأول الثانوي من مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية للبنات في الزقازيق ، تم تقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعتين ، الأولى تجريبيــة يتلقى أفرادها منظمًا متقدمًا ، والثانية ضابطة لا يتلقى أفرادها منظمًا متقــدمًا ، و تــم توزيــع المجموعة التجريبية إلى أربع مجموعات فرعية :

- الأولى يتلقى أفرادها منظمًا متقدمًا مع تنظيم هرمي للمعلومات على شكل خرائط معرفيــة مع إعادة صياغة للمنظم المتقدم.

- والثانية يتلقى أفرادها منظمًا متقدمًا مع تنظيم هرمي للمعلومات على شكل خرائط معرفية بدون إعادة صياغة للمنظم المتقدم.
- والثالثة يتلقى أفرادها منظمًا متقدمًا مع تنظيم عشوائي للمعلومات مع إعادة صياغة للمنظم المتقدم.
- والرابعة يتلقى أفرادها منظمًا متقدمًا مع تنظيم عشوائي للمعلومات بدون إعادة صياغة للمنظم المتقدم.

وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تلقين منظمًا متقدمًا ، وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يتلقين منظمًا متقدمًا ، وذلك في الاستدعاء الحر من الذاكرة طويلة المدى لصالح المجموعة التجريبية . كذلك توجد فروق دالة بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الرابعة ، وذلك في الاستدعاء الحر من الذاكرة طويلة المدى لصالح المجموعة الأولى.

وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي تلقت طالباتها منظمًا متقدمًا مع تنظيم عشوائي للمعلومات على طالبات المجموعة الضابطة التي تلقت طالباتها منظمًا متقدمًا مع تنظيم عشوائي للمعلومات في الاستدعاء الحر من الذاكرة طويلة المدى ، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية التي تلقت طالباتها منظمًا متقدمًا مع إعادة صياغة المنظم المتقدم على المجموعة الضابطة التي تلقت طالباتها منظمًا متقدمًا بدون إعادة صياغة المنظم المتقدم. وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية الأولى التي تلقى أفرادها منظمًا متقدمًا مع تنظيم هرمي للمعلومات على شكل خرائط معرفية وإعادة صياغة للمنظم المتقدم هي من أفضل المجموعات ، وذلك لقدرتها على التعرف إلى الذاكرة طويلة المدى ، وكذلك على الاستدعاء الحر من الذاكرة طويلة المدى.

- **دراسة السليم (١٩٩٦)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس بعض مفاهيم مقرر طرائق تدريس العلوم على تحصيل الطالبات ، ومدى احتفاظهن بهذه المفاهيم.

وشملت عينة الدراسة طالبات الفرقة الثالثة من كلية التربية للبنات بالرياض ، وبلغ عددها (١١٠) طالبة وزعن على مجموعتين : الأولى ضابطة عددها (٤٠) طالبة والأخرى تجريبية بلغ عددها (٧٥) طالبة.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي ، وقائمة بالمنظمات المتقدمة والتنظيمات الهرمية إضافة إلى إعداد نماذج تدريسية وفقًا لمراحل نموذج أوزوبل .

وبعد تطبيق التجربة أشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بالمنظمات المتقدمة على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في التحصيل والاحتفاظ بالمادة المتعلمة لمدة أطول.

- **دراسة حسين (١٩٩٧)**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر المنظمات المتقدمة على تعلم طلاب السنة الرابعة بكليات التربية في استنباط بعض تعميمات الهندسة التحليلية.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة مسجلين في السنة الرابعة ، بكلية تربية المنصورة بجمهورية مصر العربية ، وتم توزيع المجموعتين عشوائيًا بالتساوي لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية ، والأخرى المجموعة الضابطة.

وتمثلت أداة الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي مقسم إلى قسمين يتكون كل منهما من خمسة أسئلة. يهدف القسم الأول إلى قياس قدرة الطلبة على إعادة إجراء براهين أتموا دراستها لتعليمات في الهندسة التحليلية ، ويهدف القسم الثاني إلى قياس قدرة الطلبة على إجراء براهين لتعليمات جديدة تتعلق بالهندسة التحليلية.

ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين في القسم الأول من الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق دالة بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في القسم الثاني من الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية أيضًا. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن المنظم المتقدم حسَّن من قدرة الطلاب على البرهنة وزيادة فترة احتفاظهم بما تعلموه.

- **دراسة الديب (١٩٩٨)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة على تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في محافظة غزة.

وتكونت عينة الدراسة من أربعة فصول دراسية بلغ عددها(١٦٢) طالبًا تم توزيعهم على مجموعتين : الأولى ضابطة عددها (٨٢) طالبًا ، والثانية تجريبية عددها (٨٠) طالبًا.

وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم وحدة " الدوال المثلثية " من مقرر الصف العاشر في مادة الرياضيات باستخدام المنظمات المتقدمة ، وفي إعداد اختبار تحصيلي ، قبلي وبعدي

إضافة إلى مقياس الاتجاه.

وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة أشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في التحصيل ، وفي الاتجاه نحو مادة الرياضيات. وتفوق طلاب المجموعة التجريبية من ذوي الاتجاهات الإيجابية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في تحصيل الرياضيات ، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية من ذوي الاتجاهات السلبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة في تحصيل الرياضيات.

- **دراسة عراقي (١٩٩٩)**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام منظم الخبرة الاستهلالي في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم والاتجاهات نحو العلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بالمدرسة التجريبية الموحدة ، والثانوية بمدينة نصر في جمهورية مصر العربية وعددها (٤٨) طالبة وزعن على مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي ، وصياغة الوحدة الدراسية وفق نظرية أوزوبل ، ودليل للمعلم للتعرف إلى كيفية تدريس الوحدة باستخدام المنظمات المتقدمة إضافة إلى مقياس الاتجاه نحو العلم.

وبعد تطبيق التجربة دلت النتائج على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في تنمية المفاهيم العلمية ونمو الاتجاهات نحو العلم.

- **تعقيب على دراسات المحور الثاني :**

من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على التحصيل ، وبقاء أثر التعلم ، والاتجاه نحو المادة المتعلمة في المواد الدراسية المختلفة تبيَّن للباحث ما يلي :

- اتَّبعت هذه الدراسات أسلوبًا متشابهًا في التصميم التجريبي حيث اعتمد الباحثون على استخدام مجموعتين : إحداهما تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ، واستخدم بعض الباحثين مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واستخدمت دراسة الفطايري (١٩٨٩) ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة .

- تمثلت أدوات معظم هذه الدراسات في اختبار تحصيلي ، وإعداد الوحدات الدراسية المستهدفة وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة ، واختبار للاتجاهات والميول ، واختبار لقياس القدرات العقلية ، كما استخدمت هذه الدراسات للمعالجات الإحصائية اختبار تحليل التباين الأحادي إضافة إلى اختبار(ت).
- أشارت هذه الدراسات إلى الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية المنظمات **المتقدمة في زيادة التحصيل** ، وبقاء أثر التعلم وتسهيل مادة التعلم ، والاتجاه نحو المواد المتعلمة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم هذه الدراسات في منهج البحث التجريبي والأدوات المستخدمة والأسلوب الإحصائي المستخدم ، وتختلف عنها في موضوع الدراسة ومكان إجرائها وحجم العينة والمرحلة التعليمية المستهدفة.

استفاد الباحث من هذه الدراسات بشكل وظيفي حيث أكدت هذه الدراسات على إمكانية استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس مما شجعه على القيام بهذه الدراسة، وتعرف إلى كيفية تصميم المنظمات المتقدمة واستخدامها في تدريس النحو العربي.

*** المحور الثالث :**

الدراسات الأجنبية التي تتعلق بأثر المنظمات المتقدمة في المواد الدراسية المختلفة:

- **دراسة لاستر (Laster : 1975)**

استهدفت الدراسة تدريس مقدمة غير رياضية في مادة الإحصاء لطلاب يدرسون في مجال الطب ، حيث لاحظ عليهم الباحث عدم القدرة على القراءة الناقدة للدراسات النظرية.

وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالبًا في الصف الأول من طب الأسنان في جامعة بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية وزعوا على مجموعتين : ضابطة وتجريبية ، درست الأولى بالطريقة التقليدية المتبعة ، ودرست الثانية باستخدام نموذج أوزوبل.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي ، وتنظيم وصياغة المحتوى الدراسي وفق نموذج أوزوبل ، وقسم الباحث المحتوى على شكل محاضرات مدتها (٢٠ ساعة) ، واتَّبعت الدراسة الخطوات المقررة لنموذج أوزوبل في كل محاضرة.

وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين درسوا بواسطة نموذج أوزوبل قد حققوا نتائج أفضل من الذين درسوا بالطريقة التقليدية المتبعة ، كما أقرت الدراسة أن نموذج أوزوبل التعليمي اقتصادي في الوقت عن الطرق الأخرى.

- **دراســة تافــاريس (Tavares : 1976)**

استهدفت الدراسة معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس منهــاج العلــوم الطبيعية لغير المتخصصين في الأقسام العلمية مقابل طريقة الاستقصاء المعملية الموجهة فــي جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية.

وتكونت عينة الدراسة من ثماني مجموعات تم تقسيمها من حيث القــدرة الأكاديميــة العالية مقابل المنخفضة ، ومن حيث درجة المعلومات السابقة ، كما تم تقسيم العينة الكلية إلــى مجموعتين : درست الأولى بالمنظمات المتقدمة ، ودرست الأخرى بدونها.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد اختبار تحصيلي في المقرر ، واختبار لفهم العلــوم ، وآخر لعمليات العلم " لويسكونس " ، ومقياس الاتجاهات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأي من مجموعــات العينة ، سواء تلك التي درست باستخدام المنظمات المتقدمة أم التي لم تدرس بها ،وذلــك فــي فهم العلوم أو التحصيل الدراسي أو اكتساب عمليات العلم.

دراســة كرستيــن (Kristin : 1979)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمــة علــى تعلــم وتــذكر المصفوفات في الرياضيات ، وتكونت عينة هذه الدراسة من تجربتين : أجريت الأولــى فــي أوائل عام (١٩٧٥) والثانية في أواخر نفس العام.

وقسمت عينة هذه الدراسة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، وقــد استخدم مع المجموعة التجريبية منظمًا متقدمًا للمفاهيم يتمثل في مقدمة لموضوع المــصفوفات على مستوى عالٍ من التجريد والعمومية ، واستخدم مع المجموعة الضابطة مقدمة متمثلة فــي نبذة تاريخية عن حياة "آرثر كايلي" ، و"جيمس سلفستر" مع البدء بنظرية المصفوفات مبكــرًا . وبعد الانتهاء من عملية التدريس طُبق اختبار تحصيلي بعدي للمصفوفات ثم اختبار آخر بعــد مدة من الاختبار الأول.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوســط الــدرجات بــين المجموعــة التجريبيــة والمجموعة الضابطة في كل من التجربتين.
- لا يوجد تفاعل بين المقدمة المستخدمة في الحالتين والمواد التعليمية في التجربتين .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى القدرة في كل من الاختبارين في كلتا التجربتين.
- كشفت الدراسة أن تحصيل الطلاب ذوي القدرات العالية والمتوسطة أكثر دلالة من تحصيل الطلاب ذوي القدرات المنخفضة.

- **دراسة دويل (Doyle : 1981)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قدرة المنظم المتقدم على إرساء مفهوم تصنيفي للرياضيات داخل البنية المعرفية للمتعلم ، وتحديد إمكانية المصنف الإرسائي في تسهيل التعلم والانتقال ، والاستبقاء ، وإفادة التلاميذ ذوي القدرات المختلفة بدرجات متفاوتة.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) قسمًا من الطلاب المسجلين في مقررات الرياضيات العلاجية ، تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين: الأولى تجريبية درست المنظم المتقدم ، والثانية ضابطة لم تدرس المنظم المتقدم ، وقد قسم أفراد العينة إلى مستويات التفكير الأربعة التي وضعها بياجيه وهي : الحس ، والانتقالي ، والشكلي الأدنى ، والشكلي الأعلى باستخدام اختبار الورقة والقلم للتفكير المنطقي ، وقد اختير عشوائيا نصف كل قسم من كل مجموعة معالجة وطبق عليهم اختبار قبلي ، وطُبق الاختبار البعدي للمنظم المتقدم على كل الأقسام.

وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد مقاييس للتعلم ، والانتقال ، والاستبقاء ،مع اعتبار القدرة والمجموعة التجريبية كمتغيرات تابعة.

وانتهت الدراسة إلى أنه بإمكان المنظمات المتقدمة إرساء مفهوم رياضي على المستوى الشكلي ، وأن مستوى التفكير المنطقي يرتبط بالقدرة على فهم المنظمات المتقدمة ، وكذلك فإن المصنف الإرسائي سهل عملية التعلم والانتقال والاستبقاء ويمكن أن يساعد المنظم المتقدم في التدريس.

- **دراسة دينيس (Dennis : 1985)**

استهدفت الدراسة بحث أثر المنظمات المتقدمة والتكرار على المهارات المعرفية لطلاب المدرسة الثانوية في مقرر علم البيولوجيا.

وطبقت الدراسة على أربع مجموعات يتكون كل منها من (١٨) طالبًا من طلاب الصف العاشر ، وقد تمت مقارنة تلك المجموعات من خلال متغيرين تابعين هما : المهارات المعرفية العالية ، و المهارات المعرفية المنخفضة ، أما المتغيرات المستقلة فهي : المنظم القبلي ، التكرار ، الجمع بين المنظم القبلي والتكرار.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تفاعل بين أساليب المعالجة المستخدمة بالنسبة للمتغيرين التابعين ، كما أن أداء الطلاب في المجموعة الضابطة - كان فعلاً – بنفس درجة أداء طلاب في المجموعة التجريبية ، أي أن الطلاب كانوا قادرين على استيعاب المفاهيم المقدمة إليهم دون الحاجة إلى المنظم القبلي والتكرار.

- **دراسة أفالوس (Avalos : 1986)**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة والتعزيز على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في كل من الجبر والبيولوجيا ، وقد تكونت هذه الدراسة من دراستين : الأولى في الجبر والثانية في البيولوجيا.

وقد أجريت الدراسة الأولى على ثلاث مجموعات : الأولى (المجموعة الضابطة) وقد درست بالطريقة التقليدية ، والثانية (المجموعة التجريبية الأولى) وقد درست بالطريقة التقليدية مدعمة بالمنظمات المتقدمة ، والثالثة (المجموعة التجريبية الثانية) وقد درست باستخدام المنظمات المتقدمة والتعزيز والتعلم حتى الإتقان.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام المنظمات المتقدمة بمفردها ، أو مع التعزيز والتعلم حتى الإتقان له آثار إيجابية على تعلم التلاميذ ، وأن استخدام الاستراتيجيات الثلاث مجتمعة أفضل من استخدام المنظمات بمفردها في تحسين تحصيل التلاميذ.

أما الدراسة الثانية فقد تكونت من أربع مجموعات : الأولى(تجريبية) وقد استخدمت التعزيز ، والثانية(تجريبية ثانية) وقد استخدمت المنظمات المتقدمة ، والثالثة (تجريبية ثالثة) وقد استخدمت كل من : التعزيز ، والمنظمات المتقدمة ، والتعلم حتى الإتقان، أما الرابعة فهي (المجموعة الضابطة) واستخدمت الطريقة التقليدية.

وقد دلت النتائج على أنه لم تكن للمنظمات المتقدمة فعالية في تحسين تعلم التلاميذ.

- **دراسة لويس (Lewis : 1987)**

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين فعالية المنظم المتقدم " لأوزوبل " وتبسيط إنقرائية محتوى العلوم عند استخدامهما معًا أو كل منهما على حدة في معمل العلوم.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار واستفسار بعديين لتحديد توقعات التلاميذ عن أدائهم عند وجود تغير في مستوى إنقرائية المادة لكي يكون قادرًا على فهمها.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٩) تلميذًا من تلاميذ الصف التاسع وزعوا على

مجموعتين : الأولى تجريبية والأخرى ضابطة.

وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام كل من المنظم المتقدم والإنقرائية المبسطة معًا أفضل من استخدام كل منهما على حدة ، ولم تشر نتائج الاستفسار البعدي إلى وجود فروق دالة بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **دراسة روبين (Rubin : 1988)**

استهدفت هذه الدراسة مساعدة التلاميذ على تعلم مفاهيم الاستقصاء تعلما ذا معنى بواسطة استخدام المنظمات المتقدمة وتطبيق هذه المفاهيم عمليًا.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ثلاث مجموعات من تلاميذ الصف الحادي عشر من نفس المدرسة ، والتي لم تستخدم الاستراتيجية حيث كانت الاستراتيجية التعليمية مكونة من مرحلتين : الأولى : يستخدم فيها المدرسون المنظمات المتقدمة لتقديم المفاهيم وعمليات الاستقصاء ، والثانية : يطبق التلاميذ ما تعلموه لحل مشاكل علمية جديدة.

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار " ميلتا " لتحديد الاستعداد الدراسي ، واستفتاءات متصلة باتجاهات التلاميذ ، أي قياس الاتجاهات نحو الاستراتيجية الجديدة التي تُعطى لكل من المدرسين و التلاميذ – على حد سواء -.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المنظم المتقدم كان أكثر فعالية للتلاميذ ذوي القدرة المتوسطة و تحت المتوسطة.

دراسة بريكر (Bricker : 1989)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة على قدرات التلاميذ في التدريس لإتمام مشروع تعلم العلوم.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من التلاميذ تم اختيارهم عشوائيًا من تلاميذ الصفوف : الثاني والثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في إحدى مدارس ولاية نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد تم تزويد المجموعة التجريبية بمنظم متقدم ليتضمن معلومات تساعد على إتمام مشروع تعلم العلوم ، أما المجموعة الضابطة فقد أعطيت توجيهات شفوية لإتمام نفس المشروع ، وقد تم تقويم أداء المجموعتين باستخدام بطاقة ملاحظة.

ودلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين : التجريبية والضابطة في إتمام المشروع ، وأن إضافة المنظم الاستهلالي أعاق إتمام أنشطة العلوم.

دراســـة هيلـــي (Healy : 1989)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين معالجتين قبليتين هما المنظم المتقدم ، وفقرة المعرفة الأساسية على التعلم والتذكر.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع ، حيث تـــم قيـــاس فاعلية المعالجة القبلية باستخدام اختبار البنية Frame work test وذلك لتحديد مـــدى فهـــم وقراءة التلاميذ للمنظم المتقدم ، واختبار المعرفة الأساسية ، كما استخدم اختبار تحصيلي على المـــستوى المـــنخفض للمـــستويات المعرفيـــة (معرفـــة – فهـــم) والمـــستوى الأعلـــى (تطبيق – تحليل).

وقد دلت النتائج على أن :

- أداء المجموعة التي استخدمت المنظم المتقدم كان أفضل من أداء المجموعة التي استخدمت المعرفة الأساسية.
- أداء المجموعة التي استخدمت المعرفة الأساسية من خلال اختبـــار المعرفـــة الأساســـية أفضل من أداء المجموعة التي استخدمت المنظم المتقدم.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداء المجموعتين لأيٍّ من الاختبار التحصيلي البعـــدي أو اختبار التذكر.

دراســـة مورجـــان (Morgan : 1989)

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير آثار نوعين من التدريبات المعملية القبلية عند استخدامها كمنظمات متقدمة في مقرر معمل البيولوجيا على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو البيولوجيـــا.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وزعوا على مجمـــوعتين : الأولـــى تجريبيـــة وعددها (١٩) تلميذاً ، والأخرى ضابطة وعددها (٢١) تلميذاً.

وقد دلت النتائج على أن :

- المنظمات المتقدمة ذات تأثير إيجابي على تحصيل واتجاهات التلاميذ.
- التدريبات المعملية القبلية تسهل من تحصيل التلاميذ.
- التدريبات المعملية القبلية تساعد على نمو اتجاهات أكثر إيجابية نحو البيولوجيا.
- نوعي التدريبات المعملية القبلية كمنظمات متقدمة تكون ذات فاعلية متساوية فـــي زيـــادة تحصيل التلاميذ.

دراســـة جلوفـــــر (Glover : 1990)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد كيفية تأثير قراءة المنظمات المتقدمة بعناية على إجابات التلاميذ عن أسئلة الدراسة . وقد أجريت ثلاث تجارب في هذا المجال ، حيث كانت التجربـــة الأولى لتلاميذ المدرسة المتوسطة الذين قرؤوا المنظم المتقدم ، وقاموا بإعادة صياغته بألفـــاظ جديدة مع المحافظة على معناه.

وقد أشارت نتائج هذه التجربة إلى أن هؤلاء التلاميذ قد أجابوا بصورة ذات دلالة على أسئلة الدراسة ذات المستوى المنخفض أكثر من التلاميذ الذين لم يستخدموا المنظم المتقدم. أما التجربتان الثانية والثالثة فكانتا لتلاميذ المدرسة المتوسطة وطلاب الجامعة وقد أشارت النتـــائج إلى أن التلاميذ الذين قرؤوا وقاموا بإعادة صياغة المنظم المتقدم أعطوا إجابات أفضل علـــى أسئلة الدراسة ذات المستوى المرتفع من أولئك الذين لم يستخدموا المنظم المتقدم.

دراســـة كوي (Kooy : 1992)

استهدفت الدراسة فحص نوعين من الرسم البياني على فهم العلوم والرياضيات لـــدى طلبة المدارس العليا في التعليم الخاص باستخدام المنظمات المتقدمة.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبًا من التعليم الخاص ، وقد استخدمت هـــذه الدراســـة نفس برامج الخبرة المعمول بها في المدارس العليا ، وكانت نتائج اختبار العلوم والرياضيات هي المقياس الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة ، وقد استخدم عامل الزمن كمقياس لتقييم تـــأثير نوعي المنظمات المتقدمة كما يلي :

- استخدام المنظمات الشارحة "Expository Organizers " حيث يكون المعلم هو المحـــور الأساسي في تقديم المادة التعليمية نظرًا لأنها جديدة ولا توجد في بنية المتعلم المعرفية.
- استخدام المنظمات المقارنة " Comparative Organizers " حيث يشارك الطالب المعلـــم في تقديم المادة الدراسية لما لها من ارتباط في بنيته المعرفية.

وقد أشارت النتائج إلى أن كلا الطريقتين لأنواع المنظمات المتقدمة أدت إلى معـــدلات عالية في درجات الاختبار المعد مسبقًا.

دراســـة نتسودا (Natsuda: 1992)

استهدفت هذه الدراسة بيان أثر استخدام المنظم المتقدم الشارح على تحصيل الطلاب فـــي مقرر الكيمياء العامة.

واشتملت عينة الدراسة على (١٨١) طالبًا من طلاب الصف الأول بإحدى الأكاديميات العسكرية الملكية في تايلاند تم اختيارهم بطريقـــة عـــشوائية ، وزعـــوا علـــى مجمـــوعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة ، بحيث تتلقى إحدى المجموعتين التجـــريبيتين المـــنظم المتقـــدم الشارح ، وتتلقى الأخرى مقالة تمهيدية تقرأ وتدرس قبل التعلم ، بينما لا تتلقـــى المجموعـــة الضابطة أية معالجات قبل مادة التعلم.

وأجري اختبار قبلي على المجموعات الثلاث لضمان التكافؤ بينهـــا فـــي تحـــصيل مـــادة الكيمياء واستمرت الدراسة (٢١) يومًا غطت كل مادة التعلم ، ثم أجري اختبـــار تحـــصيلي بعدي للمجموعات الثلاث وأعيد تطبيقه بعد أسبوعين لبحث أثر المعالجات على استبقاء أثـــر التعلُّم. وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تلقت المـــنظم المتقـــدم على الأخرى التي تلقت المقالة التمهيدية ، وكذلك على المجموعة الضابطة.

دراســـة كيركلانـــد (Kirkland : 1995)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الشرح بالتلفاز والتعزيز التكنولوجي مثل التركيـــز على المفاهيم المفتاحية (High light key concepts) وغياب أو وجود المنظمات المتقدمة في التعلم الصفي على فهم وإدراك وتفضيل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد قدم أربعة مدرسين (١٥) خطة تدريسية تغطي موضوعات علمية مختلفة واستخدم منهاج الصف الثامن كمحـــك ، واســـتخدمت كافـــة الـــدروس البنـــاء الـــشائع ويتمثـــل فـــي: (الأهداف العامة والسلوكية ، والمفاهيم المفتاحية ، ومجموع مفـــردات اللغـــة ، والمنظمـــات المتقدمة ، ومقياسًا انفعاليًا وآخر معرفيًا).

وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) تلميذًا ، منهم (٦٨) تلميذًا يلزمهم حاجات تعليميـــة خاصة ، وأجرى الباحثون اختبارات قبلية تركزت على فهم الطلاب وتفاعلهم مـــع نوعيـــات الشرح المختلفة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن :

- هناك أثرًا إيجابيًا لتحصيل الطلبة وذلك باستخدام المنظمات المتقدمة ووصل الأداء إلـــى على معدلاته عندما اقترن تقديم المنظم المتقدم بالتركيز على المفاهيم المفتاحية.

- أظهر جميع الطلاب أعلى إثارة مع الفيديو خاصة عندما يكون مسبوقًا بتقديم المنظم المتقدم وأوضحت الدراسة أن المنظم الشارح يسهل التعلم ويُطيل استبقاء أثره ، وتدعم هذه الدراسة التأثير الإيجابي لنظرية أوزوبل والمنظم المتقدم في زيادة الفهم والإدراك والتحصيل لدى الطلاب.

- **تعقيب على دراسات المحور الثالث :**

من خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على القراءة الناقدة ، والتعلم والتذكر ، والقدرة على إرساء المفاهيم والتحصيل وبقاء أثر التعلم ، في المواد الدراسية المختلفة تبيَّن للباحث ما يلي :

- اتَّبعت أغلب هذه الدراسات أسلوبًا متشابهًا في التصميم التجريبي حيث اعتمد الباحثون على استخدام مجموعتين : إحداهما تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ، واستخدم بعض الباحثين مجموعتين تجريبيتين في التصميم التجريبي وأخرى ضابطة.
- تمثلت أدوات معظم هذه الدراسات في اختبار تحصيلي ، وتنظيم صياغة المحتوى وفق نموذج أوزوبل ، وإعداد مقاييس للتعلم ، والاحتفاظ بالمادة المتعلمة ،واختبار " ميلتا "لتحديد الاستعداد الدراسي ، ومقياس للاتجاهات نحو الاستراتيجية الجديدة.
- أشارت بعض الدراسات الأجنبية إلى الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في القراءة الناقدة وإرساء المفاهيم وزيادة التحصيل الدراسي وتسهيل عملية التعلم وبقاء أثره ومنها: دراسة لاستر (Laster: 1975) ودراسة نتسودا (Natsuda:1992) ، وكيركلاند (Kirkland: 1995). بينما أشارت بعض الدراسات إلى عدم تحقيق الهدف من استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ومنها دراسة تافاريس (Tavares : 1976) ، ودينيس (Dennis: 1985) ،وبريكر (Bricker: 1989) .
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم هذه الدراسات في منهج البحث التجريبي والأدوات المستخدمة ، وتختلف عنها في موضوع الدراسة ومكان إجرائها وحجم العينة والمرحلة التعليمية المستهدفة.
- استفاد الباحث من هذه الدراسات بشكل وظيفي وتعرف إلى كيفية التصميم التجريبي للدراسات كما أن اختلاف نتائج هذه الدراسات شجعه على القيام بهذه الدراسة.

الفصـــل الرابـــع
إجـــراءات الدراســـة

- منهـــج الدراســـة.
- مجتمـــع الدراســـة.
- عينـــة الدراســـة.
- أدوات الدراســـة.
- متغيـــرات الدراســـة.
- الوصـــف التفصيلـــي للدراســـة.
- الأسلـــوب الإحصائـــي للدراســـة.

الفصـــل الرابـــع
إجـــراءات الدراســـة

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لاختبار فروض الدراسة ، حيث تم الحديث عن منهج البحث المتبع في الدراسة ، ووصـــف المجتمـــع وعينـــة الدراســـة وأسلوب اختيارها، وبناء أدوات الدراسة ، والتأكد من صدقها وثباتها ، والتعرف إلـــى مـــدى صلاحيتها للدراسة ، كما تم الحديث عن التصميم التجريبي وضبط المتغيرات ،كمـــا يحتـــوى الفصل على الوصف التفصيلي للتجربة وكيفية تنفيذها، والأسلوب الإحصائي المتبع في تحليـــل البيانات .

- **منهـــج الدراســـــة :**

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي وذلك باستخدام مجموعتين: الأولـــى تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ، والثانية ضابطة تـــدرس بالطريقـــة التقليدية.(الأغا ، ٢٠٠٠ : ٨٧)

- **مجتمـــع الدراســـة :**

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثامن الأساسي الذين يدرسون في مـــدارس المرحلة الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة خان يونس للعام الدراســـي (٢٠٠١ – ٢٠٠٢).

ويبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (١٧٦٤) طالبًا موزعين على (٤٤) شعبة في ثـــلاث عشرة مدرسة وذلك وفق الكشوف الرسمية التي حصل عليها الباحث مـــن مديريـــة التربيـــة والتعليم في محافظة خان يونس كما هو موضح في جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

مجتمع الدراسة وتوزيعه على المدارس والشعب

مسلسل	المدرســـــــة	عدد الشعب	عدد الطلاب
١	القرارة الثانوية للبنين	٣	١١٢
٢	العكلوك العليا للبنين	٤	١٨٤
٣	رودلف فولترالعليا بنين	٣	١٢٧
٤	المعري العليا بنين	٢	٦٤
٥	عبسان الجديدة العليا بنين	١	٤٧
٦	عبد القادر العليا (أ) بنين	٥	٢٣٢
٧	عبد القادر العليا (ب) بنين	٤	١٦٤
٨	عبد الله صيام العليا بنين	٥	١٩١
٩	القدوة العليا بنين	٢	٥٨
١٠	العودة العليا بنين	٨	٣٣٩
١١	عمار بن ياسر العليا بنين	٢	٦٩
١٢	الشهيد محمد الدرة العليا بنين	٤	١٥٤
١٣	ابن زيدون الدنيا المشتركة	١	٢٣
المجمـــــــــــــوع		٤٤	١٧٦٤

* عينـــة الدراســـة :

اختار الباحث العينة بطريقة قصدية ، وهي جزء من طلاب الصف الثامن الأساســي في مدرسة عبد الله صيام الأساسية العليا – بنين -. وذلك لأن الباحث يعمل معلماً فيها.

وبلغ عدد العينة (١٠٦) طلاب، وتم استبعاد(٦) طلاب منهم بسبب الإعادة ؛ وذلــك لخبــرتهم السابقة في المحتوى الدراسي للوحدة التي تم اختيارها للتجربة ، ولضبط متوسط العمر وتثبيته كمتغير من المتغيرات التي حرص الباحث على ضبطها قبل تنفيــذ التجربــة لتــصبح عينــة الدراسة (١٠٠) طالب ، وزعت على مجموعتين : الأولى تجريبيــة وتــشمل (٥٠) طالبًــا ، والثانية ضابطة وتشمل (٥٠) طالبًا ،والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة.

الشعبة	المجموعة	العدد المسجل	المستبعد	العدد المتبقي
٤/٨	الضابطة	٥٢	٢	٥٠
٥/٨	التجريبية	٥٤	٤	٥٠
المجمـــــــوع		١٠٦	٦	١٠٠

قام الباحث بترتيب طلاب المجموعتين ترتيبًا تنازليًا حسب درجات التحصيل النهائية في اللغة العربية والتحصيل العام للفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) مستنداً إلى الشهادات النهائية والكشوف المدرسية ثم قسمهم ثلاث فئات : حيث اعتبر الفئة العليا هي ما نسبته ٢٧% من طلاب المجموعتين الحاصلين على أعلى الدرجات ، والفئة الدنيا هي ما نسبته ٢٧% من طلاب المجموعتين الحاصلين على أكثر الدرجات انخفاضًا في اللغة العربية. (المفتوحة،١٩٩٤ :٤٣٣) وما بين هاتين الفئتين فئة التحصيل المتوسط . وعلى ذلك يكون هناك ست مجموعات : ثلاث مجموعات تجريبية ، وثلاث مجموعات ضابطة ،والجدول رقم(٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة على المجموعتين حسب فئات التحصيل .

المجموعة	الكلية	التحصيل المرتفع	التحصيل المتوسط	التحصيل المنخفض
التجريبية	٥٠	١٤	٢٢	١٤
الضابطة	٥٠	١٤	٢٢	١٤
المجموع	١٠٠	٢٨	٤٤	٢٨

- **مبررات اختيار العينة :**

قام الباحث باختيار العينة من طلاب الصف الثامن من المرحلة الأساسية العليا باعتبارها مرحلة متوسطة مهمة من مراحل التعليم ، فهي بمثابة الرابط والركيزة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ، وفيها يبدأ تفكير الطالب بالنمو من مرحلة التفكير الحسي إلى مرحلة التفكير المجرد وينمو الانتباه في مدته ومداه ومستواه ، وينمو التذكر وتزداد القدرة على التخيل والحكم على الأشياء والقدرة على لتحليل والتركيب ، وقد اختار الباحث العينة من مدرسة يعمل معلمًا فيها وذلك لضبط أثر المعلم والبيئة المدرسية.(زهران، ١٩٩٩: ٣٤٩)

*** بنـــاء أدوات الدراســـة :**

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

*** إعداد اختبـــار الخبـــرات الســـابقة في القواعـــد النحويـــة.**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس ما يمتلكه الطالب من القواعد النحوية التي درســـها فـــي السنوات السابقة ، وتتعلق بالوحدة الدراسية المستهدفة ، فالقواعد النحوية تراكميـــة ويتـــرتب بعضها على بعض ، ويكمل بعضها بعضًا، وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث: التجريبية التي درست باستراتيجية المنظمات المتقدمة ، والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

- يقيس هذا الاختبار ثلاث مستويات معرفيـــة حـــسب تـــصنيف بلـــوم للأهـــداف المعرفيـــة (التذكر ، الفهم ، التطبيق).

- تم تحديد محتوى الاختبار وذلك بتحليل القواعد النحوية السابقة وكانت كالتالي:

المفعول لأجله – المفعول المطلق – المفعول به – ظرف الزمان – ظرف المكان – الحـــروف الناسخة – الأفعال الناسخة – النعت – المثنى وإعرابه – جمع المذكر السالم وإعرابه – نائـــب الفاعل – المعطوف – المبني والمعرب – المضاف إليه – الأفعال الخمسة – الصحيح والمعتل – نصب الفعل المضارع - جزم الفعل المضارع – أسماء الإشارة – أنواع الخبر – أســـلوب التعجب.

- تم استخدام أسئلة الاختيار من متعدد وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٤٠) فقرة ، وقد وضعت بنود الاختبار بحيث تغطي المستويات المعرفية الثلاثة.

- تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من السادة المحكمين ويوضح ذلك ملحـــق رقم (١) ، وبعد الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم أجمعوا على أن الاختبار واضح فـــي تعليماتـــه ، وملائم لمستوى الطلاب ، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية قابلا للتطبيق.

وقد تكونت فقرات الاختبار المبدئي (٦٠) فقرة وتم حذف (٦)فقرات بنـــاء علـــى آراء المحكمين ، وتعديل (١٤) فقرة وقام الباحث بحذف (٤) فقرات للحفاظ على الـــوزن النـــسبي للاختبار، وبعد تجريب الاختبار على عينة استطلاعية واستخراج معاملي التمييز والـــصعوبة لفقرات الاختبار وحذف (١٠) فقرات أخرى أصبح عدد فقرات الاختبار (٤٠) فقـــرة انظـــر صفحة(٨٩).

*** كتيِّب الطالب:**

ويتكون من الوحدة المستهدفة (من المنصوبات) مصاغة وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة ، وقد تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص ، وبعد الأخذ بتوصياتهم ومقترحاتهم أجمعوا على أن كتيِّب الطالب مناسب لمستوى الطلاب وصياغته جيدة وبالتالي أصبح قابلا للتطبيق ويوضح ذلك ملحق رقم (٩).

*** دليل المعلم:**

اشتمل دليل المعلم علي الأهداف العامة لوحدة (من المنصوبات)، وخطة دراسية لتدريس دروس الوحدة طبقًا لاستراتيجية المنظمات المتقدمة حيث تم عرضها في تسلسل هرمي يبدأ بالمفاهيم العامة والمجردة والشاملة ثم تتدرج إلى المفاهيم الجزئية لكي يسهل فهمها واستيعابها ، وتم الاستعانة بجهاز عرض الشفافيات وبعض اللوحات الورقية، وبعد عرضه على لجنة من المحكمين والأخذ بآرائهم أصبح قابلا للتطبيق ويوضح ذلك ملحق رقم(١١).

- **الاختبار التحصيلي:**

تم استخدام الاختبار التحصيلي لقياس مستوى التحصيل ، وبقاء أثر التعلم لأفراد العينة في محتوى الوحدة الدراسية المختارة في مادة النحو العربي ، وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (٥٠) فقرة من نمط (الاختيار من متعدد) ، وقد تم اختيار هذا النمط من الأسئلة ، لأنها تمكن الباحث من قياس مدى تحقق جميع الأهداف التربوية المرتبطة بنواتج التعلم ، كما أن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة ، ولسهولة تصحيحها باستخدام المفتاح المثقب. (عبيدات ، ١٩٦٨: ٢٠٩). كما يمكن تحليل نتائجها إحصائياً علاوة على أنها تقلل من نسبة تخمين الجواب الصحيح إلى أدنى حد ممكن. (أبو لبدة ، ١٩٨٢ : ٣١٦). ولا سيما أنه تم صياغة أربعة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

وقد اقتصر تصميم هذا الاختبار على المستويات الثلاثة الأولى وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وهي: (التذكر، والفهم ، والتطبيق) وقد تم اختيار هذه المستويات باعتبارها المستويات الأساسية التي يتم التركيز عليها في تدريس النحو العربي ، والتي تجعل الطالب قادرًا على حل التمارين والتدريبات والأسئلة التقويمية لمحتوى الوحدة الدراسية ، فضلاً عن أن معرفة الطالب بهذه المستويات يحقق وظيفة اللغة واستعمالها بشكل سليم.

*** خطــوات إعــداد الاختبــار التحصيلــي :**

اتبع الباحث في إعداد الاختبار التحصيلي الخطوات الكفيلة بـــإخراج الاختبـــار فـــي صورته النهائية وفق الخطوات المتفق عليها في أدبيات البحث التربوي في القيـــاس والتقـــويم. (الغريب، ١٩٨١: ١٩٧) بحيث يمكن الاطمئنان إلى صـــدق نتائجـــه وصـــلاحيته للدراســـة وهذه الخطوات هي:

١ - تحديــد الغــرض مــن الاختبــار:

صمم الباحث الاختبار من أجل بحث تربوي يستهدف الكـــشف عـــن أثـــر اســـتخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحـــو العربـــي لـــدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

ومن ثم صيغت فقرات الاختبار بحيث تلائم مستوى الطلاب الذين سيدرسون هذه المادة ، وقد تم اختيار الوحدة السادسة من الكتاب المدرسي(القواعد والتدريبات النحويـــة) المقـــرر للعـــام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) وذلك للأسباب التالية:

- تشتمل الوحدة الدراسية على بعض الموضوعات النحوية الأساسية التي يرجى من الطـــلاب إدراك ومعرفة مفاهيمها باعتبارها متطلبات أساسية مهمة لهم في المراحل العليا .
- إعراب جمل بعض موضوعات الوحدة السادسة مثل الحال ، والتمييـــز ، والمـــستثنى بـــإلاَّ والقدرة على التمييز بينها نظرًا لما يحدث من الخلط بينها في الإعراب .
- تعد الوحدة السادسة من الوحدات الدراسية الطويلة في الكتاب المقرر والتي تمكن الباحـــث من التدريس أطول مدة ممكنة حرصًا على سلامة تطبيق التجربة ، وبيان أثر الطريقـــة التـــي تستهدف الدراسة توضيح أثرها.

٢ - تحليــل المحتــوى :

قام الباحث بالاطلاع على الوحدة السادسة من كتاب القواعـــد والتـــدريبات النحويـــة للصف الثامن الأساسي من المرحلة الأساسية العليا المعتمد من وزارة التربيـــة والتعلـــيم فـــي محافظات غزة وهي بعنوان (من المنصوبات) وتضم الموضوعات التالية :

-الحال وتشمل : (الحال المفردة ، والجملة ، وشبه الجملة).

-التمييز ويشمل : (التمييز الملفوظ والملحوظ).

-المستثنى بإلاَّ.

وقد حدد الباحث لكل موضوع من الموضوعات السابقة وزنه النسبي بناء على أهميته والوقت المستغرق في تدريسه ، وآراء المختصين في هذا المجال من أساتذة الجامعـــات فـــي التربية واللغة العربية ، ومشرفين تربويين ، ومعلمين لمبحث اللغة العربية ، إضافة إلى خبـــرة الباحث نفسه الذي عمل في تدريس اللغة العربية لمدة تسع سنوات وما زال يعمـــل ، وعمـــل

مدربا للقياس والتقويم لمدة أربع سنوات ، وقد كانت النسبة المئوية للموضوعات النحوية كما يلي: (٤٠% ، ٣٥% ، ٢٥%) على الترتيب.

٣- تحديد الأهداف التربوية:

تم تحديد الأهداف والنتاجات التعليمية المستهدفة للمادة العلمية التي تضمنتها الوحدة الدراسية من خلال الأهداف المرحلية التي وضعها الباحث ضمن خطة التدريس الفصلية للمادة؛ وذلك تسهيلاً في صياغة البنود الاختبارية ، لأن من الاعتبارات الهامة لتخطيط الاختبار تحديد ما ينبغي أن يقاس بدقة على نحو سلوكي يتمكن المتعلم من أدائه وبذلك يمكن أن تستدعى البنود الاختبارية التحصيلية السلوك الذي تعلمه المتعلم.

وقد تم تحديد الأهداف ضمن المستويات المعرفية الثلاثة وفق تصنيف بلوم وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق) والأهداف التي حددها الباحث هي:

*** مستوى التذكر:**

- يعرِّف المفاهيم الواردة في الوحدة الدراسية المختارة مثل الحال ، التمييز ، المستثنى بإلاَّ.
- يطابق بين الحال وصاحبها.
- يعدد أنواع كل من الحال والتمييز.
- يذكر الصور التي يأتي عليها تمييز العدد.
- يبيِّن الحكم الإعرابي للمستثنى بإلاَّ في حالاته المختلفة.

*** مستوى الفهم :**

- يفرِّق بين المفاهيم مثل : الحال والتمييز الملحوظ والملفوظ.
- يوضح من خلال أمثلة أوجه المطابقة.
- يحول الحال المفردة إلى جملة أو شبه جملة.
- يحول التمييز إلى مبتدأ أو فاعل أو العكس.
- يفسر سبب ضبط المستثنى في أوضاعه المختلفة.
- يستنتج القواعد التي اشتملت عليها دروس الوحدة.

*** مستوى التطبيق:**

- يضبط بالشكل أواخر الكلمات.
- يعرب جملا متنوعة على دروس الوحدة.
- يوظف القواعد في مواقف لغوية جديدة.
- يحل تدريبات متنوعة على دروس الوحدة.
- يطبق القواعد على جمل معطاة.

وقد تم تحديد الوزن النسبي لمستويات الأهداف السابقة بناء على طبيعة المادة وغاياتها وآراء المحكمين ، والمختصين حيث تم إعطاء مستوى التذكر (٢٠%) ، ومستوى الفهم (٣٠%) ، ومستوى التطبيق (٥٠%) ، و(الجدول ٤) يبين الوزن النسبي لكل من دروس الوحدة الدراسية التي يتناولها الاختبار ، ومستويات الأهداف.

٤ - صياغة فقرات الاختبار :

قام الباحث بصياغة فقرات الاختبار الموضوعي من نوع اختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة ، لأن هذا النوع من الأسئلة يتصف بشموله وقوة صدقه وثباته.

وقد راعى الباحث عند إعداد فقرات الاختبار مايلى :

- أن تقيس كل فقرة هدفا تعليميًا مناسبًا لها.
- أن يكون السؤال محددًا وواضحًا.
- أن تكون البدائل متجانسة ولا يوجد بينها تداخل.
- خلو الفقرات من أي مؤشرات تدل على الإجابة الصحيحة.
- توزيع الإجابة الصحيحة للأسئلة عشوائيًا تجنباً للتخمين.
- أن تكون البدائل متقاربة في الطول.
- أن تستخدم مفردات لغوية مألوفة وفى مستوى المتعلم.
- أن تغطى الأسئلة المادة التعليمية بأكملها.

وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولى على (٦٠) فقرة ، عرضت على لجنة من المحكمين ذوي الاختصاص ضمت بعض أساتذة التربية والنحو العربي ومدربين في القياس والتقويم وبعض مشرفي ومعلمي مبحث اللغة العربية ؛ وذلك لإبداء الرأي فيها وإصدار الحكم عليها من حيث مدى :

- وضوح لغة السؤال وسهولتها.
- مناسبة السؤال للمحتوى.
- مناسبة الأهداف لطبيعة المادة التعليمية.
- مناسبة الأهداف والأسئلة لطلاب الصف الثامن الأساسي.
- مناسبة التوزيع النسبي لكل من المحتوى ومستويات الأهداف.
- مناسبة السؤال للهدف التعليمي.
- خلو السؤال من أي مؤشرات توحي بالإجابة الصحيحة.

وفى ضوء آراء ومقترحات لجنة المحكمين تم اختيار (٦٠) فقرة لتكون الاختبار المبدئي وفق الوزن النسبي للمحتوى والأهداف كما هو موضح في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

الوزن النسبي لفقرات الاختبار المبدئي والمحتوى ومستويات الأهداف.

المحتوى	مستويات الأهداف المعرفية						عدد فقرات الاختبار ونسبتها المئوية	
	التذكر		الفهم		التطبيق			
	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية
الحال	٥	%٨	٧	%١٢	١٢	%٢٠	٢٤	%٤٠
التمييز	٤	%٧	٦	%١١	١١	%١٧	٢١	%٣٥
المستثنى بإلا	٣	%٥	٥	%٧	٩	%١٣	١٥	%٢٥
المجموع	١٢	%٢٠	١٨	%٣٠	٣٠	%٥٠	٦٠	%١٠٠

٥- صياغة تعليمات الاختبار:

تم صوغ تعليمات الاختبار بلغة واضحة وسهلة، واشتملت على الهدف من الاختبار وعدد فقراته، وطريقة الإجابة عن الفقرات مع توضيح ذلك بمثال يبين طريقة الإجابة.

٦- تجريب الاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ، سبق لها المرور بالخبرة مكونة من (٥٢) طالبًا من مدرسة الشهيد محمد الدرة الأساسية العليا بنين ، وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار لما وضع من أجله، وحساب صدقه وثباته، ومعامل تمييزه وصعوبته، إضافة إلى معرفة الزمن المستغرق في الإجابة عنه، وقد تم حسابه بإيجاد متوسط الوقت الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب ،حيث تراوح بين (٣٥ــ ٦٥) دقيقة ،وبهذا يكون زمن الاختبار حوالي (٥٠) دقيقة.

٧- تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار باستخدام المفتاح المثقب الذي أعده الباحث ، وقد أعطي لكل سؤال درجة بحيث يكون مجموع درجات الاختبار (٦٠) درجة ، أي أن أعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (٦٠) وأدنى درجة هي(صفر) ، ثم أعيدت عملية التصحيح للتأكد من دقة التصحيح، ثم رتبت الأوراق حسب الدرجات ترتيبا تنازليًا، ورصدت الدرجات في جداول خاصة لتحليلها.

٨- تحليـــل فقـــرات الاختبـــار:

قام الباحث بتحليل نتائج الاختبار إحصائيًا للحصول على معامل صعوبة الاختبار، ومعامـــل تمييزه، وصدقه، وثباته على النحو التالي :

*** أولاً : حســـاب معامـــل الصعوبـــة:**

ويقصد به"النسبة المئوية للراسبين في الاختبار" (عبيدات، ١٩٨٨ : ٢٢٢). ويحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خطأ}}{\text{عدد الذين أجابوا}} \times ١٠٠\%$$

(عبد السلام ، وميسرة ، ويحيى ، ١٩٩٢ : ٢٠٢).

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وقـــد تراوح بين (٠,٣٨ - ٠,٨٠) وهو معامل صعوبة مقبول حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم.(عبيدات، ١٩٨٨ :٢١١) ، والملحق رقم (٥) يوضح معامل الصعوبة لكل فقرة مـــن فقرات الاختبار.

*** ثانياً: حساب معامل التمييز :**

ويقصد به المعامل الذي يدل على قدره الفقرة في التمييز بين الفئة العليا والفئة الـــدنيا مـــن فئات التحصيل.(المفتوحة ، ١٩٩٤ :٤٦٠) ويحسب بالمعادلة التالية:

معامل التمييز =

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

(أبو لبدة ،١٩٨٢ : ٣٤٨).

وبتطبيق المعادلة وجـــد أن هنـــاك فقـــرات تمييزهـــا دون (٠,٢٥) وهـــي الفقـــرات (١٥ ، ١٨، ٢٠، ٢٥، ٤٣، ٤٦، ٤٩، ٥٨) ، أما باقي الفقرات فيتراوح معامل تمييزها بـــين (٢٥،. ، ٧٤،.)، وقد اعتمد الباحث الفقـــرات ذات معامـــل التمييـــز(٢٥، ٠) فمـــا فـــوق (أبو لبدة ، ١٩٨٢:٣٥٢)، وبناءً عليه فقد تم حذف الفقرات التي معامل تمييزها أقل من هذه النسبة باستثناء فقرة رقم [٥٨] فقد تم إبقاؤها رغم أن معامل تمييزها (٠,٢١) حيث لا يـــضر وجود بعض الفقرات التي تفتقر للتمييز (عبيدات ، ١٩٨٨:٢٢٣) كما تم حذف ثلاث فقـــرات

أخرى هي (١،١٢،٣٩) يزيد معامل تمييزها عن (٠,٢٥) وكل ذلك للمحافظة على الوزن النسبي لفقرات الاختبار .

ومن هنا فقد أصبح مجموع الفقرات التي تم حذفها (١٠) فقرات ، وفي ضوء ذلك يصبح عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٥٠) فقرة موزعة على مستويات الأهداف والمحتوى الدراسي كما يتضح في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

الوزن النسبي لفقرات الاختبار النهائي والمحتوى ومستويات الأهداف.

المحتوى	مستويات الأهداف المعرفية						عدد فقرات الاختبار ونسبتها المئوية	
	التذكر		الفهم		التطبيق			
	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية	عدد الفقرات	النسبة المئوية
الحال	٤	%٨	٦	%١٢	١٠	%٢٠	٢٠	%٤٠
التمييز	٣	%٧	٥	%١٠	٩	%١٨	١٧	%٣٥
المستثنى بإلا	٢	%٥	٤	%٨	٧	%١٢	١٣	%٢٥
المجموع	٩	%٢٠	١٥	%٣٠	٢٦	%٥٠	٥٠	%١٠٠

* ثالثـــاً : صـــدق الاختبـــار :

* صـــدق المحكميـــن :

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فقط دون أي زيادة أو نقصان.(الأغا ،والأستاذ ، ٢٠٠٠ : ١٠٤).

وقد قام الباحث بالتأكد من صدق محتوى الاختبار وذلك " بتمثيل العناصر التي يتضمنها الاختبار للبعد الذي يقيسه ، وتمثيل الأبعاد للسمة المقاسة ".(الأغا، والأستاذ ،٢٠٠٠ : ١٠٥) وتم عرضه على لجنة من المحكمين المختصين من أساتذة الجامعات في التربية والنحو العربي ، ويعض مشرفي ومعلمي اللغة العربية إضافة إلى مختصين في القياس والتقويم ، وقد أقروا جميعهم بصلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه والملحق رقم (٤) يوضح قائمة بأسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم.

- **الاتســـاق الداخلـــي للاختبـــار:**

هو درجة التوافق في الاستجابة لفقرات الاختبار (المفتوحة: ١٩٩٤: ٢٤٧) وقد تم حـــساب صدق الاختبار بين درجات بنود الأداة كل على حدة ودرجة الاختبار الكلي وذلـــك باســـتخدام معادلة كودر - ريتشاردشون رقم (٢٠) وهي:

$$\text{ر ث ت} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - ١} \left[١ - \frac{\text{مج ص خ}}{\text{ع}^{٢}} \right]$$

حيث إن:

رث ت = معامل الثبات التقديري.

ك = عدد أسئلة الفحص.

مج = مجموع. ص = نسبة من أجاب إجابة صحيحة على السؤال.

خ = نسبة من أجاب إجابة خطأ على السؤال.

ع^{٢} = مربع الانحراف المعياري للفحص (التباين).

وذلك لأن هذه المعادلة تستخدم في حالة استخدام اختبار موضوعي من نوع اختيار من متعـــدد وتكون نتيجة كل فقرة من فقراته (١) أو (صـــفر) حـــسب المعـــايير الاحـــصائية المتعـــارف عليها.(أبولبدة ،١٩٨٢: ٢٦٩).

وقد حصل الباحث على معامل اتساق داخلي مقداره (٠,٧٩) وهـــذا يعتبـــر معـــاملاً مقبولاً ودليلاً على الاتساق الداخلي بين الفقرات.

*** رابعًـــا : ثبات الاختبار :**

ويقصد به الحصول على نفس النتائج تقريبًا عند تكرار القياس (الاختبار) في نفس الظروف، واستخدام نفس المقياس.(الأغا ، والأستاذ ، ٢٠٠٠: ١٠٨) وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، حيث تم تقسيم الاختبار إلى قـــسمين: قـــسم للفقـــرات الفردية ، وآخر للفقرات الزوجية وتم حساب معامل الارتباط بين القسمين باستخـــدام معادلة بيرسون وهي

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س (مج ص)}}{\sqrt{\left[\text{ن (مج س}^{٢}\text{)} - \text{(مج س)}^{٢} \right] \left[\text{ن (مج ص}^{٢}\text{)} - \text{(مج ص)}^{٢} \right]}}$$

(عبيدات، ١٩٨٨: ١٦٨)

حيث بلغ (٠,٧٩) ثم طبقت معادلة سبيرمان - براون وهي:

$$\text{ر} = \frac{\text{٢ر ٢/١ . ٢/١}}{\text{١ +ر ٢/١ . ٢/١}}$$

حيث إن ر = معامل الثبات التقديري المراد الحصول عليه.

ر ٢/١ . ٢/١ = معامل الارتباط بين درجات الأفراد على نصفى الاختبار.

(عبد السلام ، وميسرة ، ويحيى ، ١٩٩٢ : ١٩٩).

وبتطبيق المعادلة السابقة تبين أن معامل الثبات يبلغ (٠,٨٨).

* متغيرات الدراسة :

تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل:

ويتمثل في الاستراتيجية المستخدمة في التدريس وهي المنظمات المتقدمة.

- المتغير التابع:

ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي والمرجأ.

المتغيرات المضبوطة:

*** الجنس:**

وقد اختار الباحث عينة من الطلاب من جنس الذكور.

*** البيئة الاجتماعية والاقتصادية:**

إن المدرسة التي يعمل فيها الباحث معلمًا تستقبل معظم طلابها من منطقة السطر في مدينة خان يونس ، حيث يعيش الطلاب في هذا الحي في ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية متقاربة ، وتدل على ذلك كشوف أحوال الطلاب التي توضح أماكن سكناهم ، إضافة إلى معرفة الباحث الجيدة بهذا الحي الذي تغلب عليه البيئة الريفية الزراعية.

*** المعلم :**

يقوم الباحث نفسه بتنفيذ التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك تحييدًا للأثر الذي قد يخلفه المعلم على مجموعتي الدراسة.

*** العمر:**

بالرجوع إلى كشوف الأحوال المدرسية تبين أن جميع الطلاب متقاربون في العمر، كما أن جميعهم من مواليد نفس العام بعد استبعاد (٦) طلاب بسبب الإعادة والعمر ، وبذلك تم ضبط هذا المتغير.

*** التحصيــل في اللغــة العربيــة :**

تم حساب متوسط تحصيل الطلاب في اللغة العربية من خلال كشوف امتحانات نهاية الفــصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) من درجة كليــة مقــدارها(١٠٠) وحــساب الانحراف المعياري، وقيمة(ت) فكانت على النحو التالي:

*** تكافــؤ طــلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في تحصيل اللغة العربية:**

ويوضح جدول رقم (٦) متوسط تحصيل طــلاب المجمــوعتين فــي اللغــة العربيــة ، والانحراف المعياري ، وقيمة (ت).

جدول رقم (٦)

تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في تحصيل اللغة العربية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٠	٦٨,٥	١٣,٨٩	٠،٥٩	غير دال إحصائيًا
الضابطة	٥٠	٦٦,٦٤	١٧,٤١		

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومقابل درجة حرية (٩٨) = ١,٩٨

يلاحظ من جدول رقم (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة = ٥٩% أصــغر من قيمــة (ت) الجدولية = ١,٩٨ عند درجة حرية (٩٨) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحــصائيًا فــي متوسط تحصيل طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغة العربية قبــل بــدء التجربة وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

*** تكافــؤ طــلاب المجموعتيــن: التجريبيــة والضابطــة (ذوي التحــصيــل المرتفــع) فــي تحصيــل اللغــة العربيــة:**

وللتأكد من هذا التكافؤ قام الباحث بحساب قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في اللغة العربية في المجموعتين: التجريبية والضابطة كمــا يوضــح ذلــك جدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المرتفع) في اللغة العربية.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٥،٤٣	٨٥	٠،٥٩٩	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١٣،٥٧			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ز) المحسوبة = ٠،٥٩٩. أصغر من قيمة (ز) الجدولية = ١,٩٦ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المرتفع) في اللغة العربية قبل بدء التجربة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

*** تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في تحصيل اللغة العربية:**

ويوضح جدول رقم (٨) قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في اللغة العربية في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

جدول رقم (٨)

تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في اللغة العربية.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٥،٣٢	٨٦	٠،٥٣	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١٣،٦٨			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ز) المحسوبة = ٠،٥٣. أصغر من قيمة (ز) الجدولية = ١,٩٦ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل طلاب كل

من المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في اللغة العربية قبل بدء التجربة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

*** الخبرات السابقة:**

تم حساب متوسط تحصيل الطلاب في اختبار الخبرات السابقة الذي أعد قبل الشروع في تنفيذ التجربة ، وحساب الانحراف المعياري، وقيمة(ت) فكانت على النحو التالي :

*** تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في اختبار الخبرات السابقة:**

يوضح جدول رقم (٩) متوسط تحصيل الطلاب في كلا المجموعتين في اختبار الخبرات السابقة والانحراف المعياري، وقيمة(ت).

جدول رقم (٩)

تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في اختبار الخبرات السابقة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٠	٣٦,٧١	٢,٣٣	٠,٢٥٣	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٥٠	٣٦,٥	٢,١٣		

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومقابل درجة حرية (٢٦٩) =٢,٠٥٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة(ت) المحسوبة = ٠,٢٥٣ أصغر من قيمة (ت) الجدولية = ٢,٠٥٦ عند درجة حرية (٢٦) ، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل طلاب كل من المجموعتين : التجريبية والضابطة (الكلية) في اختبار الخبرات السابقة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

*** تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المرتفع) في اختبار الخبرات السابقة:**

ويوضح جدول رقم (١٠) قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في اللغة العربية في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

جدول رقم (١٠)

تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المرتفع)

في اختبار الخبرات السابقة.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	٥٠	١٥،٥	٨٤	،٦٤٥	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	٥٠	١٣,٥			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ز) المحسوبة = ٦٤٥، أصغر من قيمة (ز) الجدولية = ١,٩٦ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المرتفع) في اختبار الخبرات السابقة قبل بدء التجربة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

*** تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في اختبار الخبرات السابقة:**

ويوضح جدول رقم (١١) قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في اختبار الخبرات السابقة في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

جدول رقم (١١)
تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض)
في اختبار الخبرات السابقة.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٥،٤٦	٨٤	.،٦٢٣	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١٣،٥٤			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ز) المحسوبة = ٦٢٣، أصغر من قيمة (ز) الجدولية = ١،٩٦ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل طلاب كل

من المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في اختبار الخبرات السابقة قبل بدء التجربة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

*** الاختبار القبلي :**

تم حساب متوسط تحصيل الطلاب في الاختبار القبلي الذي أعده الباحث قبل الشروع في تنفيذ التجربة ، وحساب الانحراف المعياري ، وقيمة (ت) فكانت على النحو التالي:

*** تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في الاختبار القبلي :**

ويوضح جدول رقم (١٢) متوسط تحصيل طلاب المجموعتين، والانحراف المعياري وقيمة (ت).

جدول رقم (١٢)

تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (الكلية) في الاختبار القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٠	١٦,٨	٤,٩٥	٠,٥٠٢	غير دال إحصائيًا
الضابطة	٥٠	١٧,٢	٤,٥٩		

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ومقابل درجة حرية (٩٨) =١,٩٨

يلاحظ من جدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة = ٠,٥٠٢ أصغر من قيمة(ت) الجدولية = ١,٩٨ عند درجة حرية (٩٨) ، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل كل من المجموعتين : التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي قبل بدء التجربة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسها.

*** تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المرتفع)في الاختبار القبلي.**

ويوضح جدول رقم (١٣) قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في الاختبار القبلي في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

جدول رقم (١٣)

تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المرتفع)
في الاختبار القبلي.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٥،٣٦	٨٦	.،٥٥٢	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١٣،٦٤			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ز) المحسوبة = ٥٥٢،. أصغر من قيمة (ز) الجدولية = ١،٩٦ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في الاختبار القبلي وذلك قبل بدء التجربة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

- **تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في الاختبار القبلي.**

ويوضح جدول رقم (١٤) قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في الاختبار القبلي في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

جدول رقم (١٤)
تكافؤ طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض)
في الاختبار القبلي.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٥،٥٨	٨٣	.،٦٤٨	غير دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١٣،٥٧			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ز) المحسوبة = ٦٤٨،. أصغر من قيمة (ز) الجدولية = ١,٩٦ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط تحصيل طلاب كل

من المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوي التحصيل المنخفض) في الاختبار القبلي وذلك قبل بدء التجربة ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين وتجانسهما.

* الوصـــف التفصيـــلي للتجـــربـــة:

أولاً : المجمـــوعة التجريبيـــة :

- تألفت هذه المجموعة من فصل دراسي بلغ عدد طلابه (٥٠) طالبًا .
- قام الباحث بصوغ الوحدة السادسة مـــن كتـــاب القواعـــد والتـــدريبات النحويـــة بعنـــوان (من المنصوبات) وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة استنادا إلى نظرية أوزوبل فـــي الـــتعلم اللفظي ، ووزعها على الطلاب لتكون بمثابة كتاب مدرسي يقرؤون فيه ، ويحلـــون تدريباتـــه ويوضح ذلك ملحق رقم (٩).
- تم إعداد مذكرات التحضير لتكون دليلاً للمعلم يسير على هديه في تنفيذ إجراءات كل حصة وعرضت هذه المذكرات للتحكيم على بعض مشرفي ومعلمي اللغة العربية فوجدوا أنها ملائمة ومناسبة ، وتشتمل هذه المذكرات على أهداف كل حصة ، والمنظمات المتقدمـــة ، والتمـــايز التدريجي ، والتوفيق التكاملي ، والتقويم ، ويوضح ذلك ملحق رقم (١٠).
- تم قياس الخبرات السابقة لدى المجموعتين من خلال اختبار الخبرات السابقة فـــي القواعـــد النحوية.
- تم تدريس الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة وفق الإجراءات التالية:
- توضيح أهداف الدرس التي يتوقع تحقيقها للطلاب.
- عرض المنظم الاستهلالي مكتوبًا من خلال شفافية تعرض عـــن طريـــق جهـــاز عـــرض الشفافيات أو من خلال لوحه خارجية ،ويتضمن المنظمات المتقدمة.
- مناقشة المنظم الاستهلالي الذي يحتوي على المنظمات المتقدمة باستفاضة حتى يتم حفظـــه آلياً من قبل الطلاب.
- عرض الأمثلة من خلال شفافية تعرض عن طريق جهـــاز عـــرض الـــشفافيات أو لوحـــة خارجية ، أو شرائح ورقية.
- قراءة الأمثلة ثم استخدام التمايز التدريجي ، ويتم فيه تحليل الأفكار الرئيسة والكبيـــرة إلـــى أفكار جزئية صغيرة يستطيع الطالب فهمها وإدراجها وتنظيمها في بنيته العرفية.
- استخدام التوفيق التكاملي ، ويتضمن ربط الأفكار الجديدة الموجودة في الدرس بالمعلومـــات والخبرات التي تم تعلمها سابقًا والموجودة في بنية الطالب المعرفية.

- التقويم ويتم على مرحلتين : الأولى التقويم التكويني أو البنائي ويتم أثناء العرض للتأكد من مدى تحقق كل هدف على حدة ، والثانية التقويم النهائي ويتم في نهاية الحصة للتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية المعدة من قبل المعلم والتي وضحها للطلاب في بداية الدرس ٠

ثانيًا : المجموعة الضابطة:

- تألفت هذه المجموعة من فصل دراسي بلغ عدد طلابه (٥٠) طالبًا.
- تم استخدام الطريقة التقليدية في تدريس هذه المجموعة ، حيث اعتمدت على أسلوب العرض المباشر للمادة الدراسية المتضمنة في الوحدة السادسة من كتاب القواعد والتدريبات النحوية المقرر على طلاب الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢)، وقد روعي في تدريس هذه المجموعة أن تكون الأمثلة واحدة ، وأن تحقق نفس الأهداف التعليمية وأن تكون الوسائل التعليمية ووسائل التقويم المستخدمة هي نفسها الوسائل المستخدمة في المجموعة التجريبية ، وعليه فقد سار المعلم في تدريسه وفق الخطوات التالية :
- عرض الأمثلة على السبورة.
- قراءة المعلم للأمثلة قراءة نموذجية.
- قراءات فردية تبدأ بالممتازين.
- مناقشة عامة في الأمثلة.
- استخلاص القاعدة من أفواه الطلاب.
- تقويم الطلاب ببعض التدريبات.

* إجـــراءات التطبيــق:

- بدأ الباحث في تطبيق التجربة على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة بعد تطبيق اختبار الخبرات السابقة ، والقبلي على طلاب العينة في الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٠١ – ٢٠٠٢) وذلك في العاشر من فبراير للعام (٢٠٠٢) واستمرت التجربة ستة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا ، حيث انتهت التجربة في الثالث والعشرين من مارس للعام (٢٠٠٢).
- تم تطبيق الاختبارالتحصيلي البعدي على عينة الدراسة بعد الانتهاء من التجربة بيومين في الخامس والعشرين من مارس (٢٠٠٢).
- وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل لقياس بقاء أثر التعلم بعد شهر من الاختبار البعدي وذلك في الخامس والعشرين من أبريل للعام (٢٠٠٢) ، وتم تصحيح الاختبار باستخدام مفتاح التصحيح المثقب المعد لذلك ، ورصدت الدرجات لمعالجتها إحصائيًا واستخراج النتائج وتفسيرها.

*** الأسلوب الإحصائي :**

للتحقق من صحة فروض الدراسة ، وبيان الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات لمجموعتين مستقلتين تم استخدام اختبار (ت) واستخدم الباحث معادلة:

$$ت = \frac{م_1 - - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

وذلك لأن المجموعتين: التجريبية والضابطة متساويتان في العدد في الاختبار القبلي ، والبعدي والمؤجل وعدد كل منها (٥٠) طالبا.(أبو حطب ، ١٩٩١: ٣٦٦- ٣٦٨).

كما استخدم الباحث اختبار (مانوتني) للعينات الكبيرة حيث يكون مجموع العينة أقل من (٣٠) وأكبر من (٢٠) وذلك باستخدام الأسلوب الإحصائي (ز) في إيجاد دلالة الفروق بين الرتب ، وتم حساب قيمة (ز) من خلال الصيغة التالية:

$$ز = \frac{يوص - ن_1 ن_2}{\sqrt{\frac{ن_1 ن_2 (ن_1 + ن_2 + 1)}{12}}}$$

(عفانة، ١٩٩٨ : ١٢٨)

الفصـــل الخـــامس

نتائـــج الدراســـــة

أولا : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الأول.
ثانيًـــا : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الثانـــي.
ثالثًـــا : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الثالث.
رابعًـــا : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الرابـــع.
خامسًـــا : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الخامـــس.
سادسًـــا : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الســـادس.

مناقشـــة النتائـــج وتفسيرهـــــا

مناقشـــة الفـــرض الأول.
مناقشـــة الفـــرض الثانـــي.
مناقشـــة الفـــرض الثالـــث.
مناقشـــة الفـــرض الرابـــع.
مناقشـــة الفـــرض الخامـــس.
مناقشـــة الفـــرض الســـادس.

توصيـــات الدراســـة.
مقترحـــات الدراســـة.

الفصـــل الخامـــس
نتائـــج الدراســـة وتفسيـــرها
التوصيـــات والمقترحـــات

في هذا الفصل يتحقق الباحث من صحة الفروض التي وضعها ، ويعـــرض مناقـــشة النتائج وتفـــسيرها ثم يخلص إلى عرض بعض التوصيات والمقترحات التـــي تتـــصل بهـــذه النتائج ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : النتائج التي تتعلق بالفـــرض الأول :

وينص هذا الفرض على أنه "لا تُوجد فروق ذات دلالـــــــة إحصائية عنـــد مـــستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا باســـتخدام اســـتراتيجية المنظمـــات المتقدمة في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقـــة التقليديـــة في المجموعة الضابطة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلاب والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) لأداء المجموعتين : التجريبية والـــضابطة (الكليـــة) فـــي التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الذي أعده الباحث كما يتضح في جدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعتين : التجريبية والضابطة (الكلية) في التطبيق البعدي للاختبار.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٠	٣٦,٢	٨,٩٨	٢,٩٣٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)*
الضابطة	٥٠	٣٠,٨٢	٩,٣٣		

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) مقابل درجة حرية (٩٨) = ١,٩٨

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) مقابل درجة حرية (٩٨) = ٢,٦١٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (الكلية) التي تعلمت باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة حيث بلغ (٣٦,٢) ، في حين بلغ متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تعلمت الوحدة الدراسية المستهدفة باستخدام الطريقة التقليدية (٣٠,٨٢) ، مما يشير إلى أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في زيادة تحصيل الطلاب.

- أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٢,٩٣٦) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) ومقابل درجة حرية (٩٨) والتي تبلغ (٢,٦١٧) مما يؤكد أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في ارتفاع مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك تم رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ".

وفي ضوء ذلك يتضح أن استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي لطلاب الصف الثامن الأساسي له أثر ملموس في تحسين المستوى ، ورفع نسبة التحصيل.

ثانياً : النتائج التي تتعلق بالفرض الثاني :

وينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين : التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الذي أعده الباحث كما يتضح في جدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦)

قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.

المجموعة	**العدد**	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٨،٥	٤٢	٢،٥٨٣	دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١٠،٥			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة.

- أن قيمة (ز) المحسوبة = ٢،٥٨٣ وهي أكبر من قيمة (ز) الجدولية التي = ١،٩٦ مما يؤكد أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في رفع مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ".

وفي ضوء ذلك يتضح أن استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي لطلاب الصف الثامن الأساسي ذوي التحصيل المرتفع له أثر ملموس في تحسين المستوى ، ورفع نسبة التحصيل.

ثالثـــاً : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الثالـــث :

وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (يـــو) وقيمـــة (ز) لـــدرجات الطـــلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين : التجريبية والضابطة فـــي التطبيـــق البعـــدي لاختبـــار التحصيل الذي أعده الباحث كما يتضح في جدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٧)

قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.

المجموعة	**العدد**	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٧،٨٩	٥٠	٢،١٨٧	دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١١،١١			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطـــلاب ذوي التحـــصيل المـــنخفض فـــي المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة.
- أن قيمة (ز) المحسوبة = ٢،١٨٧ وهي أكبر من قيمة (ز) الجدولية = ١،٩٦ ممـــا يؤكـــد أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في رفع مستوى التحصيل لـــصالح المجموعـــة التجريبيـــة وبذلك تم رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل وهـــو " توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحـــصيل المـــنخفض فـــي المجموعـــة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ".

وفي ضوء ذلك يتضح أن استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي لطلاب الصف الثامن الأساسي ذوي التحصيل المنخفض له أثر ملحوظ في تحـــسين المـــستوى ورفع نسبة التحصيل.

رابعـــاً : النتائـــج التـــي تتعلـــق بالفـــرض الرابع :

وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالـــة إحـــصائية عنـــد مـــستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبيـــة والـــضابطة فـــي التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطـــلاب ، والانحراف المعياري ، وقيمة (ت) لأداء المجموعتين : التجريبية والـــضابطة (الكليـــة) فـــي التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل البعدي المؤجل كما يتضح في جدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعتين : التجريبية والضابطة (الكلية) في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٠	٤٠,٧٢	٦,٦٩	٢,٧٤١	دالة عند مستوى (٠,٠١)*
الضابطة	٥٠	٣٤,٣٦	١٠,٥١		

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) مقابل درجة حرية (٩٨) = ١,٩٨

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) مقابل درجة حرية (٩٨) = ٢,٦١٧

يتضح من (جدول رقم (١٨) ما يلي :

- أن متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (الكلية) التـــي تعلمـــت باســـتخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة حيث بلغ (٤٠,٧٢) ، في حين بلغ متوسط درجـــات تحـــصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تعلمت الوحدة الدراسية المستهدفة باستخدام الطريقة التقليديـــة (٣٤,٣٦) ، مما يُشير إلى أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في زيادة تحصيل الطلاب.

- أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٢,٧٤١) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عنـــد مـــستوى (٠,٠١) ومقابل درجة حرية (٩٨) والتي تبلغ (٢,٦١٧) مما يُؤكد أثر استراتيجية المنظمـــات المتقدمة في رفع مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك تـــم رفـــض الفـــرض الصفري ، وقبول الفرض البديل وهو أنه " توجد فروق ذات دلالة إحـــصائية بـــين متوســـط

درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية ".

وفي ضوء ذلك يتضح أن استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي لطلاب الصف الثامن الأساسي له أثر ملموس في رفع مستوى بقاء أثر التعلم لدى الطلاب.

خامساً : النتائج التي تتعلق بالفرض الخامس :

وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المرتفع في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين : التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم كما يتضح في جدول رقم (١٩).

جدول رقم (١٩)

قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

المجموعة	**العدد**	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٨،٤٣	٤٣	٢،٥٣٢	دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	١٠،٥٧			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة.
- أن قيمة (ز) المحسوبة = ٢،٥٣٢ وهي أكبر من قيمة (ز) الجدولية التي = ١،٩٦ مما يؤكد أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في رفع مستوى بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ".

وفي ضوء ذلك يتضح أن استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي لطلاب الصف الثامن الأساسي له أثر ملموس في رفع مستوى بقاء أثر التعلم لدى الطلاب.

سادساً : النتائج التي تتعلق بالفرض السادس :

وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المنخفض في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين : التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم كما يتضح في جدول رقم (٢٠).

جدول رقم (٢٠)

قيمة (يو) وقيمة (ز) لدرجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

المجموعة	**العدد**	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة(ز)	الدلالة
التجريبية	١٤	١٩،٥	٢٨	٣،٢٢٢	دالة إحصائيًا
الضابطة	١٤	٩،٥			

* قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) = ١،٩٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة.
- أن قيمة (ز) المحسوبة = ٣،٢٢٢ وهي أكبر من قيمة (ز) الجدولية التي = ١،٩٦ مما يؤكد أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في رفع مستوى بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة

التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ".

وفي ضوء ذلك يتضح أن استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي لطلاب الصف الثامن الأساسي له أثر ملموس في رفع مستوى بقاء أثر التعلم لدى الطلاب.

وفي ضوء هذا التحليل لبيانات الدراسة يمكن تلخيص النتائج كما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المرتفع في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المنخفض في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

تفسيـــــــــر النتائـــــج

تمت مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بكل فرض على حدة وذلك على النحو التالي:

*** مناقشة الفرض الأول :**

بعد اختبار صحة هذا الفرض تم رفضه ، فقد أظهرت النتائج أن هنـــاك فروقـــاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط تحصيل الطلاب الـــذين درســـوا باســـتخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في المجموعة التجريبية ، ومتوسط تحـــصيل أقـــرانهم الـــذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. مما يدل علـــى أن استراتيجية المنظمات المتقدمة كانت ذات أثر ملموس في زيادة تحصيل طـــلاب الـــصف الثامن الأساسي في مادة النحو العربي مقارنة بالطريقة التقليدية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في اللغة العربية ، حيث اتفقت مـــع دراسة محرز (١٩٩٢) التي أشارت نتائجها إلى تفوق تلاميذ مجموعة المنظمـــات الـــشارحة على أقرانهم في مجموعة التلقي في التحصيل العام ، وكذلك في الفهم والتطبيق علـــى وجـــه الخصوص ، وأيضاً تفوق تلاميذ القدرة اللفظية المرتفعة على أقرانهم من ذوي القدرة اللفظية المنخفضة ، كما اتفقت مع دراستي عبد الرحمن (١٩٩٨) ، وعبد الحميـــد (٢٠٠٠) حيـــث أشارت نتائجهما إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باســـتراتيجية المنظمـــات المتقدمة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في التحـــصيل وبقاء أثر التعلم ، والميول النحوية .

وانسجمت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات العربيـــة الأخـــرى التـــي تناولـــت التحصيل في المواد المختلفة مثل دراسة حميـــدة (١٩٨٣) ، وحمامـــة (١٩٨٤) ، والبـــاقر (١٩٨٥) ، وإبراهيم (١٩٨٨) ، والفطايري (١٩٨٩) ، كما انسجمت مع بعـــض الدراســـات الأجنبية التي تناولت استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس المواد المختلفة مثـــل دراسة لاستر (Laster:1975) ، وروبين (Rubin:1988) ، وهيلي (Healy:1989) ، وموركـــان (Morgan:1989).

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية الأخرى مثل دراسة تافاريس (Tavares:1979) ، ودراسة دينيس (Dennis:1985) ، ودراسة بريكر (Bricker:1989) ، حيث أشارت إلى عدم تحقيق الهدف من استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في التدريس.

ويرى الباحث أن تضارب نتائج هذه الدراسات إنما يرجع إلى تباين السلوك المنهجي لكل دراسة من أجل تحقيق غرضها ، كما يرى الباحث أن فشل تلك الدراسات إنما يرجع إلى نقص الاهتمام بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم ، والتي يعول عليها كثيرًا في نجاح استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ، كذلك عدم فهم الطلاب للمنظمات المتقدمة ، وعدم توفر معلومات لهم عن كيفية استخدامها . فإذا كان الطالب غير قادر على فهم المنظم المتقدم فلن تكون هناك فرصة لحدوث عملية التصنيف ، وبالتالي فشل الطالب في دمج المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية السابقة عن وعي وإدراك منه.

وقد يرجع تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة التعليمية باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية إلى طبيعة استراتيجية المنظمات المتقدمة وتطبيقاتها التربوية ، حيث إنها تعني بأساليب تنظيم المادة التعليمية المقدمة للمتعلم ، وبأساليب معالجة هذه المعلومات وتقديمها ، كما تعني بتطبيق الأفكار والأسس المرتبطة بتنظيم طبيعة التعليم والتعلم فضلاً عن اهتمامها بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم ، واستنادها إلى مبدأي التمايز التدريجي الذي يعمل على تجزئة الأفكار العامة إلى أفكار جزئية يسهل فهمها ، والانتقال تدريجياً من الحقائق العامة إلى التفصيلات المحددة الصغيرة ، ومبدأ التوفيق التكاملي الذي يتمثل في ربط المعلومات الجديدة بتلك المعلومات القديمة الموجودة في مخزون المتعلم المعرفي ، ومن ثم يسهل تصنيفها ودمجها في بنيته المعرفية .

وهذا يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي ، على خلاف الطريقة التقليدية التي تخلو من الاهتمام بشيء مما سبق ذكره ، ويكون دور المتعلم سلبياً ويقتصر على الاستماع والتلقي والحفظ للمعلومات والحقائق والمفاهيم .

وقد يعزى سبب زيادة التحصيل لدي طلاب المجموعة التجريبية إلى الجدة والحداثة في استخدام استراتيجية التدريس ، مما زاد اهتمام الطلاب بها وتقبلهم لها وتفاعلهم معها فنتج عن ذلك زيادة في التحصيل.

*** مناقشة الفرض الثاني :**

وينص هـــذا الفرض على أنـــه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في المجموعة التجريبيـة ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة.

بعد اختبار صحة هذا الفرض تم رفضه ، فقد أظهرت النتائج أن هناك ، فروقـاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع الذين درسـوا باسـتخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في المجموعة التجريبية ، وتحـصيل أقـرانهم الـذين درسـوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. مما يـدل علـى أثـر استراتيجية المنظمات المتقدمة في زيادة تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي ذوي التحصيل المرتفع في مادة النحو العربي مقارنة بالطريقة التقليدية .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلـى وجـود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مثل دراسة الحديدي (١٩٩٠) وشاهين (١٩٩١) ومازن (١٩٩٣) والجزار (١٩٩٣).

وقد يرجع السبب في تفوق طلاب المجموعة التجريبية (ذوي التحصيل المرتفع) الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسـوا بالطريقة التقليدية – إضافة إلى ما سبق – إلى مـستوى الرغبـة والاسـتعداد الـذي تـوفره استراتيجية المنظمات المتقدمة ، والإقبال الكبير على التعلم ، فضلاً عن حيويـة اسـتراتيجية التدريس من حيث إشراك المتعلمين وتفعيلهم مما أدى إلى زيادة فهمهـم للمـادة الدراسـية ، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي في الاختبار البعدي على عكـس طـلاب المجموعـة الـضابطة (ذوي التحصيل المرتفع) الذين كانوا مجرد مستمعين ومتلقين للمادة التعليمية بدون تفاعـل أو مشاركة إيجابية منهم إلا بقدر قليل.

*** مناقشة الفرض الثالث :**

وينص هـــذا الفرض على أنـــه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة ".

بعد اختبار صحة هذا الفرض تم رفضه ، فقد أظهرت النتائج أن هنـاك فروقـاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية. مما يدل علـى فعاليـة استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في زيادة تحصيل طلاب الـصف الثـامن الأساسـي (ذوي التحصيل المنخفض) في مادة النحو العربي مقارنة بالطريقة التقليدية .

وقد يرجع السبب في تفوق طلاب المجموعة التجريبية (ذوي التحـصيل المـنخفض) الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة على أقرانهم في المجموعـة الـضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية إلى زيادة الدافعية لدي الطلاب ، واسـتخدام أسـاليب التعزيز المناسبة ، إضافة إلى تقديم المادة العلمية بـشمولية ووضـوح وتسلـسل منطقـي ، ومساعدة المتعلم على إيجاد العلاقات بين المفاهيم الجديدة والقديمـة الموجـودة فـي بنيتـه المعرفية ؛ مما أدى إلى تحسين أدائهم وتحصيلهم الدراسي بخلاف طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية التي تعتمد – إضافة إلى مـا سـبق ذكـره – علـى إيجابية المعلم وسلبية المتعلم .

مناقشة الفرض الرابع :

وينص هـــذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم ".

بعد اختبار صحة هذا الفرض تم رفضه ، فقد أظهرت النتائج أن هنـاك فروقـاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبيـة الـذين درسـوا باسـتخدام

استراتيجية المنظمات المتقدمة ،ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على أن للتعلم باستراتيجية المنظمات المتقدمة أثراً ملموساً في زيادة مستوى بقاء أثر التعلم لدي طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة النحو العربي مقارنة بالطريقة التقليدية .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في اللغة العربية ، حيث اتفقت عبد الرحمن (١٩٩٨) ، وعبد الحميد (٢٠٠٠) التي أشارت نتائجهما إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في بقاء أثر التعلم ، كما انسجمت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات العربية الأخرى التي تناولت بقاء أثر التعلم مثل : دراسة الأنصاري (١٩٨٧) ، ودراسة الجمال (١٩٨٨) ، ودراسة الحديدي (١٩٩٠) ، ودراسة مازن (١٩٩٣) ، ودراسة السليم (١٩٩٦) ، وقد أشارت جميعها إلى فعالية وأثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في زيادة بقاء أثر التعلم .

وقد يرجع السبب في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى الأسس التي تستند إليها نظرية أوزوبل للتعلم اللفظي ذي المعنى ، حيث تعمل على صقل وتهذيب البنية المعرفية لدي المتعلم مما يسهل اكتسابه للمواد التعليمية والخبرات ، ويزيد من مدة احتفاظه بالمادة المتعلمة الجديدة ، وذلك على عكس الطريقة التقليدية التي تجعل من المتعلم مستمعًا وحافظًا للمعلومات التي سرعان ما يتم نسيانها .

*** مناقشة الفرض الخامس :**

وينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المرتفع في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

بعد اختبار صحة هذا الفرض تم رفضه ، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (ذوي التحصيل المرتفع) ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. مما يدل على أن للتعلم باستراتيجية المنظمات المتقدمة أثراً ملموساً في رفع مستوى بقاء أثر التعلم لدي طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة النحو العربي مقارنة بالطريقة التقليدية .

وقد يرجع السبب في تفوق طلاب المجموعة التجريبية (ذوي التحصيل المرتفع) الذين درسوا باستراتيجية المنظمات المتقدمة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية – إضافة إلى ما سبق – إلى قوة اندماج المادة المتعلمة الجديدة في البناء المعرفي القائم لدي المتعلم ، وبذلك تفقد القدرة على الانفصال مما يجعل من الصعب نسيانها بسهولة مما يطيل احتفاظ الطلاب بالمادة التعليمية لمدة أطول . وذلك بخلاف الطريقة التقليدية التي تجعل من المعلم محور العملية التعليمية ، وتهمل أي مشاركة إيجابية فعالة للمتعلم .

*** مناقشة الفرض السادس :**

وينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي التحصيل المنخفض في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم.

بعد اختبار صحة هذا الفرض تم رفضه ، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (ذوي التحصيل المنخفض) ومتوسط تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. مما يدل على أن للتعلم باستراتيجية المنظمات المتقدمة أثراً ملموساً في رفع مستوى بقاء أثر التعلم لدي طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة النحو العربي مقارنة بالطريقة التقليدية .

وقد يرجع السبب في تفوق طلاب المجموعة التجريبية (ذوي التحصيل المنخفض) الذين درسوا باستراتيجية المنظمات المتقدمة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية – فضلا عما سبق – إلى تحقق أهداف استراتيجية المنظمات المتقدمة في تكوين بنية معرفية تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم ، كي تتيح فرصة للمتعلم لإيجاد روابط حقيقية وليست عشوائية للمبادئ والمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية ؛ مما يسهم في تحويل المادة الدراسية إلى مادة تتضمن معاني ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة تساعد على استدعائها بسرعة وتطيل مدة الاحتفاظ بها ، وذلك لا يوجد في الطريقة التقليدية التي تجعل من المتعلم مستظهرًا للمعلومات عن ظهر قلب مما يصعِّب عملية استدعائها ويسهِّل نسيانها وعدم الاحتفاظ بها لمدة طويلة .

التوصيـــات والمقترحـــات

*** توصيـــات الدراســـة :**

حيث إن الدراسة قد أظهرت فعالية استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في زيـــادة التحصيل ورفع مستوى بقاء أثر التعلم لدي طلاب الصف الثامن الأساسي فـــي مـــادة النحـــو العربي ، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة جنباً إلى جنب مع الطرق الأخـــرى فـــي تدريس النحو العربي.
- تأهيل المعلمين في كليات التربية وتدريبهم على استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في العمليات التعليمية.
- إعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتدريبهم على كيفيـــة التـــدريس باســـتراتيجية المنظمات المتقدمة .
- دعوة المشرفين التربويين إلى تبني استراتيجية المنظمات المتقدمة لما لها من أثر فعال في التدريس.
- إعداد نشرات تربوية تتعلق باستراتيجية المنظمات المتقدمة ، وتـــشجيع المعلمـــين علـــى استخدامها في التدريس.
- ضرورة الانتباه إلى الأسس التي تقوم عليها نظرية أوزوبل لما لها من دور في نجاح هـــذه الاستراتيجية.
- تدريب المعلمين على تحليل محتوى المقررات الدراسية وتوظيف ذلك في إعداد اختبارات تحصيلية مقننة.
- الاهتمام بإعداد دليل للمعلـــم لتوجيه ومساعدة المعلمين على اختيـــار طريقـــة التـــدريس الأفضل.
- ضرورة اهتمام مركز تطوير المناهج بمفهوم المنظمات المتقدمة كاستراتيجية تـــؤدي إلـــى تنظيم المعلومات ودمجها داخل البنية المعرفية للمتعلم ؛ لبناء المفاهيم العامة والشاملة لتصبح ذات معنى والبعد عن التعلم الاستظهاري التقليدي في مادة النحو العربي.

***مقترحـــــات الدراســـــة :**

يقترح الباحث على طلاب الدراسات العليا ما يلي :

- دراسة أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة على التحصيل النحوي فـــي مراحـــل تعليميـــة أخرى.

- دراسة أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة في المواد الدراســـية المختلفـــة كالرياضـــيات ، والعلوم ، والتربية الإسلامية.

- إجراء دراسات مقارنة بين طرق واستراتيجيات التدريس ، لبيان أكثرها جدوى وفاعليـــة لخدمة العملية التعليمية في بلادنا.

- التعرف إلى أثر استراتيجية المنظمات المتقدمة على متغيرات أخرى كالجنس ، والاتجاه ، والمرحلة العمرية.

مراجـــع الدراســـة

أولا : المراجــع العربيــة.

ثانيًا : المراجــع الأجنبيــة.

أولا : المراجـــع العربيـــــة

١- إبراهيم ، أحمد (١٩٩٤) . علاقة المنظم المتقدم في التعليم الاستقبالي القائم على المعنـــى بالذاكرة طويلة المدى لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوي . رســالة ماجــستير غيــر منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٢- إبراهيم ، شعبان (١٩٨٨) . أثر التدريس باستخدام نموذج أوزوبل ونمــوذج دورة الــتعلم على التحصيل وفهم عمليات العلم ، والاتجاهات نحو العلوم البيولوجية لدى طــلاب المعلمــين والمعلمات . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٣- أبو جادو ، صالح (١٩٨٨) . علم النفس التربوي . الطبعة الأولى . عمان : دار المــسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٤- أبو جادو ، صالح (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي . الطبعة الثانية . عمان : دار المــسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٥- أبو حطب ، فؤاد وصادق ، آمال (١٩٨٨) . علم النفس التربـــوي . الطبعــة الثالثــة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٦- أبو حطب ، فؤاد وصادق ، آمال (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي فــي العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٧- أبو حويح ، مروان وآخــرون (٢٠٠٠) . المدخل إلى علم الــنفس التربــوي . الطبعــة الأولى . عمان : دار اليازوري للنشر والتوزيع .

٨- أبو لبدة ، سبع (١٩٨٢) . مبادئ القيــاس النفسي والتقييم التربــوي . الطبعــة الثانيــة. عمان : جمعية عمال المطابع التعاونية .

٩- أبو مغلي ، سميح (١٩٨٧) . فقه اللغة وقضايا العربية . الطبعة الأولــى . عمــان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .

١٠- أبو ناهية ، صلاح (١٩٩١) . أسس التعلم ونظرياته . الطبعة الأولى . القاهرة : دار النهضة العربية .

١١- أحمد ، محمد (١٩٧٩) . طرق تعليم اللغة العربية . الطبعة السادسة : مكتبة النهضة المصرية .

١٢- أحمد ، محمد (١٩٩١) . اللغة العربية – أصلها وأهميتها ووظائفها وتعليمها لطفل المرحلة الابتدائية . مجلة التربية ، (٩٦) ، ٢٣٥ – ٢٤١ .

١٣- إسماعيل ، زكريا (١٩٩١) . طرق تدريس اللغة العربية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

١٤- ابن جني ، أبو الفتح عثمان (٢٠٠٠) . الخصائص . تحقيق محمد النجار . الجزء الأول . القاهرة : دار الكتب المصرية .

١٥- ابن خلدون ، عبد الرحمن (ب ت) . مقدمة . الطبعة السابعة . القاهرة : مطبعة بولاق .

١٦- الأغا ، إحسان (٢٠٠٠) . البحث التربوي عناصره ، مناهجه ، أدواته . الطبعة الثالثة

١٧- الأغا ، إحسان وعبد المنعم ، عبدالله (١٩٩٧) . التربية العملية وطرق التدريس . الطبعة الرابعة . غزة : مطابع منصور .

١٨- الأغا ،إحسان والأستاذ ، محمود (٢٠٠٠) . مقدمة في تصميم البحث التربوي . الطبعة الثانية . غزة : الرنتيسي للطباعة والنشر .

١٩- الأندلسي ، أحمد (ب ت) . العقد الفريد . تحقيق مفيد قميحة . الجزء الثاني . بيروت : دار الكتب العلمية .

٢٠- الأنصاري ، محمد (١٩٨٧) . أثر استخدام المنظمات المتقدمة على المادة العلمية وعلاقة ذلك بالذكاء . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢١- الباسط ، عبد العزيز (١٩٩٤) . أثر تفاعل استخدام المنظمات المتقدمة الانبساط – الانطواء على التحصيل الدراسي لطالبات الكليات المتوسطة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية المعلمات ، الرستاق ، سلطنة عمان .

٢٢- الباقر ، نصرة (١٩٨٧) . فعالية استخدام نموذج منظم الخبرة المتقدم في تعليم الرياضيات للصف الثاني من المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٣- البجة ، عبد الفتاح (١٩٩٩) . أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة . الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٤- الجرجاني ، عبد القاهر (١٩٩٢) . دلائل الإعجاز . تعليق محمود شاكر . الطبعة الثالثة . القاهرة : مطبعة مدني .

٢٥- الجزار ، عبد المنعم (١٩٩٣) . أثر استخدام نموذج أوزوبل التعليمي على التحصيل والاحتفاظ به في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ التعليم العام . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (٢٢) ، ١ – ٢٢.

٢٦- الجمال ، محمود (١٩٨٨) . أثر استخدام المنظم المتقدم على تحصيل طلاب الصف الثاني العلمي من المرحلة الثانوية في مجال تدريس مقرر الكيمياء العضوية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٢٧- الحديدي ، نسرين (١٩٩٠) . أثر المنظم المتقدم على التحصيل الفوري والمؤجل لطالبات الصف العاشر في وحدة العقيدة الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

٢٨- الحسون ، جاسم والحمادي ، يوسف (١٩٩٦) . طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام. الطبعة الأولى . ليبيا : جامعة عمر المختار .

٢٩- الخرفي ، صالح (١٩٩٠) . قضايا اللغة العربية المعاصرة . تونس : مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

٣٠- الدراويش ، محمود (١٩٩٧) . فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية. الطبعة الثانية .

٣١- الدسوقي ، عيد (١٩٨٨) . أثر التدريس طبقًا لنموذج أوزوبل على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي وعلاقته بمستويات نموهم العقلي . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٣٢- الديب ، ماجد (١٩٩٨) . أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف العاشر في محافظات غزة واتجاهاتهم نحوها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة .

٣٣- الراجحي،عبده (١٩٧٢).التطبيق النحوي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

٣٤- الرشيدي ، سعد وصلاح ، سمير (١٩٩٩) . التدريس العام و تدريس اللغة العربية . الطبعة الأولى : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٣٥- السامرائي ، هاشم وآخرون (١٩٩٤) . فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية . الطبعة الأولى . إربد : دار الأمل للنشر والتوزيع .

٣٦- السلوادي ، حسن (١٩٨٧) . حاضر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية . مجلس التعليم العالي ، بحوث ومناقشات الندوة الأولى التي نظمها مركز الأبحاث الإسلامية ، كلية الآداب للبنات: جامعة القدس .

٣٧- السليم ، ملاك (١٩٩٦) . فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس بعض مفاهيم مقرر طرائق تدريس العلوم في تنمية تحصيل طالبات كلية التربية للبنات بالرياض لتلك المفاهيم واحتفاظهن بها . مجلة التربية المعاصرة ، (٤٣) ، ٣١٥ – ٣٣٧ .

٣٨- السيد ، محمود (١٩٨٠) . الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها . بيروت : دار العودة .

٣٩- السيد ، محمود (ب ت) . في قضايا اللغة العربية . الكويت : وكالة المطبوعات .

٤٠- السيقلي ، رجاء (٢٠٠١). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

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

٤٢- الشرقاوي ، أنور (١٩٩١) . التعلم – نظريات وتطبيقات . الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٣- الشنطي ، محمد وآخرون (١٩٩٤) . النحو العربي – المشكلات والحلول . الطبعة الثانية . السعودية : دار الأندلس للنشر والتوزيع .

٤٤- الصادق ، إسماعيل (١٩٩٠) . أثر استخدام أسلوب المنظم المتقدم مع أحد الأنماط المعرفية على تحصيل طلاب الصف الثاني في الهندسة الفراغية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

٤٥- الصليبي ، أسامة (١٩٩٥) . الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم درمان .

٤٦- الطواب ، سيد (١٩٩٤) . علم النفس التربوي – التعليم والتعلم . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٧- الطويل ، السيد (١٩٩١) . من قضايا اللسان العربي – دراسة في الإعراب والبنية . الجزء الثاني . القاهرة : دار الهدى للطباعة .

٤٨- العامر ، فخر وبالحاج ، مصطفى (١٩٩٢) . طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية . الطبعة الأولى . الجماهيرية العظمى : منشورات جامعة الفاتح .

٤٩- العلي ، فيصل (١٩٩٨) . المرشد الفني لتدريس اللغة العربية . الطبعة الأولى . عمان : مكتبة دار الثقافة .

٥٠- الغريب ، رمزية (١٩٨١) . التقويم والقياس النفسي والتربوي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥١- الفطايري ، سامي (١٩٨٩) . استخدام المقدمات التمهيدية في تدريس علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، (١٠).

٥٢- القرآن الكريم.

٥٣- القرطبي ، ابن مضاء(١٩٤٧) . الرد على النحاة . تحقيق شوقي ضيف . الطبعة الثالثة . القاهرة : دار المعارف .

٥٤- القلقشندي ، أبو العباس (١٩٦٣) . صبح الأعشى في صناعة الإنشاء . الجزء الأول. القاهرة : دار الكتب المصرية .

٥٥- الكبيسي ، وهيب والداهري ، صالح (٢٠٠٠) . المدخل في علم النفس التربوي . الطبعة الأولى . إربد : دار الكندي للنشر والتوزيع .

٥٦- المجاشعي ، أبو الحسن (١٩٨٥) . شرح عيون الإعراب . تحقيق حنا حداد . الطبعة الأولى . الزرقاء : مكتبة المنار .

٥٧- المفتوحة ، جامعة القدس (١٩٩٤) . القياس والتقويم : القدس .

٥٨- المفتوحة ، جامعة القدس (١٩٩٨) . طرائق التدريس والتدريب العامة . الطبعة الأولى. القدس .

٥٩- الناقة ، محمود (١٩٩١) . واقع اللغة – الأزمة والتحدي . مجلة دراسات تربوية ، ٦ (٣٦)، ١٦ – ٢٣.

٦٠- النكدي ، عارف (١٩٦٩) . مقال اللغة العربية . مجلة مجمع اللغة العربية . دمشق ، (٤٤) ، ٤٦ .

٦١- الهاشمي ، عابد (١٩٨٣) . الموجه العملي لمدرس اللغة العربية . الطبعة الثالثة . بيروت : مؤسسة الرسالة .
٦٢- الهندي ، صالح وعليان ، هشام (١٩٨٣) . دراسات في المناهج والأساليب العامة . الطبعة الثانية . كلية عمان : جمعية عمال المطابع التعاونية .

٦٣- بخش ، هالة (١٩٦) . العلاقة بين الواقعية والتحصيل في مادة العلوم لتلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٣٧) ، ١٠ – ١٢ .

٦٤- بدوي ، أحمد (١٩٨٠) . مصطلحات التربية وعلم النفس . القاهرة : دار الفكر العربي.

٦٥- جابر ، جابر (١٩٨٢) . سيكولوجية التعلم . الطبعة السادسة : دار النهضة العربية .

٦٦- جامل ، عبد الرحمن (١٩٩٨) . طرائق التدريس العامة . الطبعة الأولى . عمان : دار المناهج .

٦٧- جبرة ، عبد العزيز (١٩٨٢) . تدهور اللغة العربية لماذا ؟ مجلة الأزهر ، (٤٦) ، ٤٦ – ٤٩ .

٦٨- حجو ، يعقوب (١٩٩٨) . أثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة النحو العربي في محافظة غزة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٦٩- حسن ، عباس (١٩٦٦) . اللغة والنحو بين القديم والحديث : دار المعارف المصرية .

٧٠- حسن ، عباس (١٩٩٩) . النحو الوافي . الطبعة الثالثة عشرة . الجزء الأول . القاهرة : دار المعارف .

٧١- حسن ، عبد المنعم (١٩٨٦) . مقدمة في تدريس العلوم الفيزيقية . الإسكندرية : كلية التربية .

٧٢- حسنين ، أحمد (١٩٧٩) . نحو قراءة نحوية ميسرة . مجلة مجمع اللغة العربية ، (٤٤) ،١٠٩ – ١١٣ .

٧٣- حسين ، جابر (١٩٩٧) . أثر استخدام المنظم المتقدم على تعلم طلاب السنة الرابعة بكليات التربية في استنباط بعض تعميمات الهندسة التحليلية . مجلة كلية التربية . جامعة المنصورة ، العدد (٣٣) .

٧٤- حمامة ، صلاح (١٩٨٤) . دراسة تجريبية نحو تطبيق بعض فروض نظرية أوزوبل في تدريس علم الأحياء في المدرسة الثانوية بطنطا . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٧٥- حمدان ، محمد (١٩٨٥) . طرق منهجية للتدريس الحديث . عمان: دار التربية الحديثة.

٧٦- حمزة ، محمد (١٩٩٥) . اللغة العربية بين الواقع والأمل . مجلة آفاق تربوية ، (٧) ، ١٣٢ – ١٣٧ .

٧٧- حميدة ، إمام (١٩٨٣) . استخدام الكتيبات المصاحبة في تدريس الجغرافيا . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٧٨- خاطر ، رشدي وآخرون (١٩٨١) . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة . الطبعة الثانية . القاهرة : دار المعرفة .

٧٩- خفاجي ، عبد المنعم (١٩٨٥) . الدرس النحوي في مدارسنا . مجلة التربية – اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، (٧٢) ، ٩٨ – ١٠٢.

٨٠- خليل ، مصطفى (١٩٨٨) . أثر استخدام كل من منظم الخبرة المتقدم وطريقة الاكتشاف الموجه في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

٨١- دياب ، منصور (١٩٩٣) . أثر تفاعل الأساليب المعرفية مع المنظمات الاستهلالية على التحصيل في مادة الجغرافيا . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٨٢- زقوت ، محمد (١٩٩٤) . دراسة لمستوى التحصيل النحوي عند طلبة الثانوية العامة وعلاقته بالجنس والتخصص الأكاديمي والاتجاه . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم درمان ، السودان .

٨٣- زقوت ، محمد (١٩٩٧) . المرشد في تدريس اللغة العربية . الطبعة الأولى : الجامعة الإسلامية .

٨٤- زقوت ، محمد (١٩٩٨) . اتجاهات أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس . مجلة الجامعة الإسلامية بغزة ، (٢١) ، ٢٠١ – ٢٠٥ .

٨٥- زقوت ، محمد (١٩٩٩) . المرشد في تدريس اللغة العربية . الطبعة الثانية . مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع .

٨٦- زهران ، حامد (١٩٩٩). علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة . الطبعة الخامسة . القاهرة :عالم الكتب.

٨٧- زيتون ، عايش (١٩٩٤) . أساليب تدريس العلوم . الطبعة الأولى . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

٨٨- سالم ، مصطفى ولافي ، سعيد (١٩٩٨) . تشخيص صعوبات تعلم النحو العربي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٥٠) ،١ – ٥ .

٨٩- سركز ، العجيلي وخليل ، ناجي (١٩٩٣) . نظريات التعلم . الطبعة الأولى .

٨٩٠- سلام ، علي (١٩٩٩) . مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام ، وأسبابها، ومقترحات لعلاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٦٠) ، ٧٧ – ٨٢ .

٩١- سمك ، محمـــد (١٩٧١) . فن التدريس للتربيـــــة اللغويـــــة . القـــاهرة : مكتبـــــــة الأنجلو المصرية.

٩٢- شاهين ، نجاة (١٩٩١) . أثر استخدام المنظمات المعرفية على التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كليـــة التربيـــة ، جامعـــة الإسكندرية .

٩٣- شحاتة ، حسن (١٩٩٦) . تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . الطبعـــة الثالثـــة . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

٩٤- صلاح ، شحاتة (١٩٩٠) . ضعف التلاميذ في النحو العربي – أسبابه وطرق علاجـــه . مجلة البيان ، (٧) ، ١٤٤ – ١٤٨ .

٩٥- ظافر ، محمد والحمادي ، يوسف (١٩٨٤) . التدريس في اللغة العربيـــة . الريـــاض : دار المريخ للنشر .

٩٦- عاقل ، فاخر (١٩٧١) . معجم علم النفس . بيروت : دار العلم للملايين .

٩٧- عبد الحميد ، أماني (٢٠٠٠) . أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تـــدريس القواعد النحوية على التحصيل والميول النحوية وبقاء أثـــر الـــتعلم لتلاميـــذ الـــصف الثـــاني الإعدادي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٦٥) ، ١ – ٧ .

٩٨- عبد الدايم ، عبد الله (١٩٧٤) . الثورة التكنولوجية في التربية المعاصرة . بيروت : دار العلم للملايين .

٩٩- عبد الرحمن ، عائشة (١٩٦٩) . لغتنـــا والحيـــاة . الطبعـــة الأولـــى . القـــاهرة . دار المعارف.

١٠٠- عبد الرحمن ، هدى (١٩٩٨) . استخدام طريقة المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد اللغوية وأثره في تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واحتفاظهم بالمادة العلميـــة . مجلـــة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٥١) ، ٥٦ – ٩٠ .

١٠١- عبد السلام ، فاروق وميسرة ، طاهر ويحيى ، مهني (١٩٩٢) . مدخل إلى القياس التربوي والنفسي . الطبعة الثانية . مكة المكرمة : دار البشائر الإسلامية .

١٠٢- عبد العال ، عبد المنعم (ب ت) . طرق تدريس اللغة العربية . القاهرة : مكتبة غريب .

١٠٣- عبد الهادي ، نبيل (٢٠٠٠) . نماذج تربوية تعليمية معاصرة . الطبعة الأولى : دار وائل للنشر والطباعة .

١٠٤- عبيدات ، سليمان (١٩٨٨) . القياس والتقويم التربوي . الطبعة الأولى . كلية التربية : الجامعة الأردنية .

١٠٥- عتيق ، عبد العزيز (١٩٨٠) . تاريخ النقد الأدبي عند العرب . بيروت : دار النهضة العربية .

١٠٦- عثمان ، أمينة (١٩٩١) . استخدام أسلوب المنظمات التمهيدية في تطوير محتوى كتب الجغرافيا المدرسية بالمرحلة الثانوية . المؤتمر العلمي الثالث : رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي ، الإسكندرية ٤ – ٨ أغسطس ، المجلد الرابع ص ١٣٩٩ – ١٤١٨ .

١٠٧- عراقي ، شيرين (١٩٩٩) . فاعلية استخدام منظم الخبرة الاستهلالي في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم والاتجاهات نحو العلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٠٨- عريفج ، سامي ومصلح ، خالد (١٩٨٧) . مبادئ في القياس والتقويم . الطبعة الثالثة. عمان : مطبعة رفيدي .

١٠٩- عزيز ، صبحي (١٩٨٥) . أصول وتقنيات التدريس والتدريب . بغداد : مركز التعريب والنشر .

١١٠- عصر ، حسني (ب ت) . الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية . الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .

١١١- عطا ، إبراهيم (١٩٨٦) . طرق تدريس اللغة العربية والتربيـــــة الدينيـــة . الطبعـــة الأولى . القاهرة : مكتبة دار النهضة .

١١٢- عفانة، عزو (١٩٩٨). الإحصاء الاستدلالي – الجزء الثاني .الطبعة الأولى . غـــزة : مطبعة المقداد.

١١٣- علامة ، طلال (١٩٩٢) . نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة . الطبعـــة الأولى . بيروت : دار الفكر العربي .

١١٤- عمارة ، بثينة (١٩٨١) . نظرية أوزوبل في التعلم وتطبيقاتها العملية فـــي التخطـــيط للتعليم الجيد . صحيفة التربية ، (مارس) ، العدد الثالث .

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

١١٦- فرحان ، إسحق وآخرون (١٩٨٤). تعليم المنهاج التربوي – أنماط تعليمية معاصـــرة. الطبعة الأولى . عمان : دار البشير للنشر والتوزيع .

١١٧- فريدريك ، بل (١٩٩٤) . طرق تدريس الرياضيات . الجزء الأول . الطبعـــة الثالثة . ترجمة محمد أمين المفتي وممدوح سليمان . القاهرة : الدار العربيـــة للنـــشر والتوزيع .

١١٨- فطيم ، لطفي والجمال ، أبو العزايم (١٩٨٨) . نظريات التعلم المعاصـــرة وتطبيقاتهـــا التربوية . الطبعة الأولى . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١١٩- فك ، يوهان (١٩٥١) . العربية – دراسة في اللغة واللهجات والأساليب . ترجمة عبـــد الحليم النجار . القاهرة : مطبعة الخانجي .

١٢٠- قاسم ، جمال (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي . الطبعة الأولـــى . عمـــان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

١٢١- قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة (١٩٩٨) . نماذج التدريس الصفي . الطبعة الثانية . عمان : دار الشروق .

١٢٢- مازن ، حسام (١٩٩٣) . استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة المقارنة طبقًا لنموذج أوزوبل التدريسي المطور في تدريس وحدة الهيدروكربونات وأثرها في التعلم والاحتفاظ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بأسيوط (١١).

١٢٣- محرز ، فتحي (١٩٩٢) . أثر تفاعل كل من القدرة اللفظية والميل نحو اللغة مع أسلوب التعلم على التحصيل النحوي . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

١٢٤- محمد ، بدري (١٩٩٢) . هوية الأمة الإسلامية . مجلة البيان ، (٥٤) ، ٥٨ – ٦٥ .

١٢٥-مدكور،علي (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية.القاهرة:دار الشواف للنشر والتوزيع.

١٢٦-معروف ، نايف (١٩٨٥) . خصائص العربية وطرائق تدريسها . الطبعة الأولى . بيروت : دار النفائس .

١٢٧- معوض ، ليلى (١٩٩١) . تقويم تدريس العلوم في ضوء بعض النماذج التعليمية . المؤتمر العلمي الثالث : رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي ، الإسكندرية ٤ – ٨ أغسطس ، المجلد الثاني ، ص ٦٨١ – ٦٨٩ .

١٢٨- مقبول ، محمد (١٩٨٥) . لغتنا العربية وحقها على أبنائها . مجلة هدى الإسلام ، (١) ، ٧٠ – ٧٥ .

١٢٩- ملحم ، سامي (٢٠٠١) . سيكولوجية التعلم والتعليم ، الأسس النظرية والتطبيقية . الطبعة الأولى . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٣٠- نجا ، إبراهيم (١٩٨٧) . فقه اللغة العربية . الطبعة الرابعة . القاهرة : مطبعة السعادة.

١٣١- نشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٧) . علم النفس التربوي . الطبعة التاسعة . إربد : مؤسسة الرسالة .

١٣٢- يونس ، فتحي (١٩٧٧) . من مشكلات تعلـــيم اللغـــة العربيـــة . صـــحيفة التربيـــة ، (٢) ، ٦ – ٩ .

١٣٣- يونس ، فتحي والناقة ، محمود ومدكور ، علـــي (١٩٨١) . أساســـيات تعلـــيم اللغـــة العربية والتربية الدينية . القاهرة : دار الثقافة .

ثانيـــا : المراجـــع الأجنبيـــة

134- Ausubel, David . P. (1968) . Educational : psychology : Acognitive View. New York Holt, Rinenart And Winston, Inc.

135- Carter V.G (1973). Dictionary of Education . New York: Mcgraa Hill Book.

136- Laster, Larry, Louis. (1975) Advance Organizer presented with lectural Material Employing the pedagogical principles of progressive Differentiation and Integrative Reconciliation In An Interodcotory Bio statistics Course For Dental Students. D.A.I 35(8).

137- Tavares, M. A. (1976). Study of Ausubel Advance organizer paradigm in An Inquiry Physical Science Course D.A.I , (37)5.

138- kersten, Thomas Louie. (1979). The Effect of Advance Organizer the learning and Retention of Selected College Concepts, Dis. Abs. Int, (37) 6.

139- Doyle, William Howard. (1981). Using An Advance Organizer to Anchor A subsuming Function Concept to Facilitate learning Transfer, And Retention in Remedial College Mathematics, Dis. Abs. Ints, Vol. 41, No. 5- 4, November. p. 2006 – A.

140- Dennis, Freda, Hendry. (1985). The Effects of Advance Organizers and Repetation on Achievement in A High School Biology .D. A. I, (45) 6.

141- Avalos, C.A. (1986). Improving Student learning By using Advance Organizers And Organizers At The Middle And End Of Each Text Book Chapter, Diss, Abst. Int., (47) 5.

142- Lewis, E. H. (1987). A comparison of The Effects Of An Advance Organizer And Simplified Readability Of Science Material On Science Achievement In the Biology Laboratory. Diss. Abst . Int, (97) 9.

143- Rubin A. And Tambour p. (1988). Meaningful learning in school laboratory. The American Biology, (50) 8.

144- Bricker, Elizabeth, J. (1989). The Effect of Advance Organizers In Teaching Science Research Report. New Jersey: Kean College, Dec.

145- Healy, V. C. (1989). The Effects Of Advance Organizers And prerequisite Knowledge passages On The Learning And Retention Of Science Concepts. Journal Of Research In Science Teaching, (26) 7.

146- Morgan, B. S. (1989) .The Effects Of Two Types Of Prelaborotory Exercises When Used As Advance Organizers On Student Achievement And Attitudes In Introductory Biology Laboratory Course. Diss. Abst. Int, (46) 12.

147- Glover, J. A. (1990). Advance Organizers And Study Questions.The Journal Of Educational Research، (83) 5.

148- Kooy, Terry. (1992). The Effect of Graphic Advance Organizers on the Math And Science Comprehension with High School Special Education students. Journal of special Education, (16) 2.

149- Runa Grachiva, Natsuda. (1992). The Effect Of Advance Organizer On Student Achievement In General Chemistry ph . D, Oregon State University, D – A. I, (53) 6.

150- Kir kland, G. Eric, Et al. (1995). Using Advance Organizer, With learning Disabled Students. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Education San franciseo . Ca, April.

مـــلاحـــــق الـــدراســـــــة

ملحـــق رقـــم (١)

قائمة بأسماء السادة محكمي اختبار الخبرات السابقة في القواعد النحوية

١- الأستاذ / زكي سلامة	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
٢- الأستاذ / تيسير الباز	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربيـــة والتعليم في محافظة خان يونس.
٣- الأستاذ / سمير أبو شتات	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
٤- الأستاذ / بسام صيام	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
٥- الأستاذ / أشرف عمر	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة رفح.
٦- الأستاذ / وجدي حجازي	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة رفح.
٧- الأستاذ / حسين أبو الصليبي	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
٨- الأستاذ / ماجد الأغا	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
٩- الأستاذ / أسامة النواجحة	معلم لغة عربية للصف الثامن.
١٠- الأستاذ / حسن الخطيب	معلم لغة عربية للصف الثامن.

ملحـــق رقم (٢)

اختبار الخبرات السابقة في القواعد النحوية

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب :

- يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الخبرات السابقة فـــي القواعـــد النحويـــة لطـــلاب الصف الثامن الأساسي.

- هذا الاختبار للبحث العلمي فقط ، وليس له أية علاقة في التأثير على درجاتـــك المدرســـية فالرجاء أن تجيب عن فقراته بأمانة وصدق وجدية.

- يتضمن هذا الاختبار (٤٠) فقرة من نوع الاختيار في موضـــوعات متعـــددة ســـبق أن درستها في المراحل السابقة ، ولكل فقرة أربعة بدائل واحد منها فقط صحيح.

اقرأ الفقرات بعناية ثم ضع إشارة (⁄) في ورقة الإجابة المرفقة في مربع الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

مثال توضيحي :

١- إعراب كلمة (الطفل) في جملة (شرب الطفل الحليب):

أ- مبتـــدأ. ب- مفعـــول به.

ج- فاعـــل. د- خبـــر.

فالإجابة الصحيحة في المثال هي (ج) حيث إن إعراب هذه الكلمة في الجملة هو (فاعل) والمطلوب منك أن تضع إشارة (×) داخل المربع الذي يمثلها كما هو في الشكل التالي:

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
١.			⁄	
٢.				
٣.				

والآن ابدأ بقراءة الأسئلة ثم حدد الإجابة الصحيحة .

مع تمنياتي لك بالتوفيق

فقــرات الاختبـــار

١ - المفعول لأجله اسم منصوب:

أ- يبين سبب حدوث الفعل. ب- يشير إلى من وقع عليه الفعل.

ج- يوضح صفة من صفات الموصوف. د- يؤكد الفعل ويبين نوعه.

٢ - كلمة (التلوث) في جملة (إن التلوث ضار):

أ- مرفوعة. ب- منصوبة. ج- مجرورة. د- مبنية.

٣ - إعراب كلمة (عصرًا) في جملة (رجعنا من الرحلة عصرًا):

أ- ظرف مكان. ب- مفعول به. ج- مفعول لأجله. د- ظرف زمان.

٤ - إعراب كلمة (رغبة) في جملة (أذهب إلى المدرسة رغبة في العلم):

أ- مفعول به. ب- مفعول لأجله. ج- مفعول مطلق. د- نعت.

٥ - ظرف الزمان اسم منصوب:

أ- يبين سبب حدوث الفعل. ب- يدل على مكان حدوث الفعل.

ج- يشير إلى من وقع عليه الفعل. د- يدل على زمان حدوث الفعل.

٦ - إعراب كلمة (هبوبًا) في جملة (هبت الرياح هبوبًا):

أ- مفعول مطلق. ب- مفعول به. ج- مفعول لأجله. د- صفة.

٧ - كلمة (الظالم) في جملة (عاقب الله الظالم):

أ- مرفوعة. ب- منصوبة. ج- مجرورة. د- مبنية.

٨ - كلمة (بطلا) في جملة (أصبح الطفل الفلسطيني بطلا):

أ- منصوبة. ب- مرفوعة. ج- مجرورة. د- مبنية.

٩ - الإجابة الصحيحة للفراغ في جملة (بات النصر ـــــــــ) هي:

أ- قريبٌ. ب- قريبٍ. ج- قريبًا. د- مقترب.

١٠ - المفعول لأجله المناسب في جملة (وقفت ـــــــ لأستاذي) هو:

أ- احترامًا. ب- احترامٌ. ج- احترامٍ. د- محترم.

١١ - المفعول المطلق المناسب في جملة (قتل المجاهدون اليهود ـــــــــ ذليلا) هو:

أ- قتالا. ب- قتالٌ. ج- قتلا. د- قتالٍ.

١٢ - أي الظروف التالية ظرف مكان ؟

أ- صباحًا. ب- أمام. ج – ساعة. د- شهرًا.

١٤ - عند تثنية جملة (إن المصنع جديد) تصبح:

أ- إن المصنعين جديدان. ب- إن المصنعين جديدين.

ج- إن المصنعان جديدين. د- إن المصنعان جديدان.

١٥ - عندما ندخل ليت على جملة (النخلتان مثمرتان) نقول:

أ- ليت النخلتين مثمرتين. ب- ليت النخلتين مثمرتان.

ج- ليت النخلتان مثمرتين. د- ليت النخلتان مثمرتان.

١٦ - أمسى المعلم محبوبًا. عند تحويل كلمة (المعلم) إلى جمع مذكر سالم نقول:

أ- أمسى المعلمون محبوبون. ب- أمسى المعلمين محبوبين.

ج- أمسى المعلمين محبوبون. د- أمسى المعلمون محبوبين.

١٧ - نحترم المخلصين والأوفياء. إعراب كلمة (الأوفياء):

أ- مفعول به. ب- معطوف. ج- مضاف إليه. د- فاعل.

١٨ - إعراب الفعل (يفلح) في جملة (لن يفلح الكاذب) فعل مضارع ــــــــــــ :

أ- منصوب. ب- مرفوع. ج- مجزوم. د- مبني.

١٩ - من حروف نصب المضارع:

أ- لم. ب- لن. ج- لام الأمر. د- لا الناهية.

٢٠ - إعراب كلمة (كثيرًا) في جملة (أكل الجائع أكلا كثيرًا):

أ- مفعول لأجله. ب- مفعول مطلق. ج- نعت. د- مفعول به.

٢١ - إعراب كلمة (جهادًا) في جملة (جاهد الفلسطينيون جهادًا حقيقيًا):

أ- مفعول لأجله. ب- نعت. ج- مفعول به. د- مفعول مطلق.

٢٢ - جئتك حبًا فيك. إعراب كلمة (حبًا) في الجملة:

أ- مفعول لأجله. ب- نعت. ج- مفعول به. د- مفعول مطلق.

٢٣ - المفعول المطلق من ــــــــــــ .

أ- المرفوعات. ب- المنصوبات. ج- المجرورات. د- المبنيات.

٢٤ - أداة النصب المناسبة لجملة (تناول الدواء ـــــ تستريح) هي:

أ- أن. ب- لن. ج- كي. د- لم.

٢٥ - علامة نصب الفعل المضارع (تستقروا) في جملة (لن تستقروا في أرضنا):

أ- ثبوت النون. ب- حذف حرف العلة. ج- الفتحة. د- حذف النون.

٢٦ - بات المحتلون خائفين. عند استبدال أضحى(بإن) نقول:

أ- إن المحتلون خائفين. ب- إن المحتلين خائفين.

ج- إن المحتلون خائفون. د- إن المحتلين خائفون.

٢٧ - الفعل (قل) في جملة (قل الحق ولو على نفسك):

أ- مبني. ب- منصوب. ج- مرفوع. د- مجزوم.

٢٨ - أي الكلمات التالية معربة؟

أ- شرب. ب- طبيب. ج- هؤلاء. د- اكتب.

٢٩ - أي الأفعال التالية صحيح الآخر؟

أ- يحصد. ب- يسعى. ج- يجري. د- يروي.

٣٠ - إعراب كلمة (متحمسان) في جملة (الفريقان متحمسان للعب) خبر مرفوع بـــــــــ:

أ- الضمة. ب- الواو. ج- ثبوت النون. د- الألف.

٣١ - إعراب كلمة (مبتسمًا) في جملة (جاء المعلم مبتسمًا):

أ- صفة. ب- حال. ج- مفعول مطلق. د- مفعول لأجله.

٣٢ - أي الجمل التالية تبدأ باسم إشارة ؟

أ- هذا مجاهد شجاع. ب- أنا أحب المجتهدين.

ج- إن تأكل تشبع. د- من نال الجائزة ؟

٣٣ - كلمة (محافظة) في جملة (أضع كتبي في الحقيبة محافظة عليها):

أ- مبنية. ب- مرفوعة. ج- مجرورة. د- منصوبة.

٣٤ - حرف الجزم المناسب لجملة (ـــــــ تقرأ في ضوء ضعيف) هو:

أ- أن. ب- لن. ج- كي. د- لا.

٣٥ - إعراب كلمة (يسود) في جملة (ليت الحق يسود العالم):

أ- اسم ليت. ب- فعل مضارع منصوب.

ج- خبر ليت. د- فعل مضارع مجزوم.

٣٦ - إعراب كلمة (الليمون) في جملة (يسقي الفلاح شجر الليمون):

أ- مضاف إليه. ب- مفعول به. ج- نعت. د- فاعل.

٣٧ - أي الأساليب التالية أسلوب تعجب؟

أ- ما حضر محمد. ب- ما عاصمة فلسطين؟

ج- ما أجمل الربيع! د- يسبح لله ما في السماوات والأرض.

٣٨ - المثنى اسم يدل على اثنين أو اثنتين بزيادة:

أ- ألف وتاء على مفرده. ب- واو ونون على مفرده.

ج- ألف وواو على مفرده. د- ألف ونون على مفرده.

٣٩ -خبر كأن في جملة (كأن المقاوم أسد في شجاعته):

أ- مفرد. ب- جملة اسمية. ج – جملة فعلية. د- شبه جملة.

٤٠ - عند بناء الفعل (يغتال) للمجهول في جملة (يغتال المحتلون المقاومين) نقول:

أ- المقاومون يُغتالون. ب- يُغتال المقاومون.

ج- المحتلون يغتالون المقاومين. د- يُغتال المقاومين.

ملحـــق رقـــم (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

ورقة الإجابة

الاسم ـــــــــــــــــــــــــ .

الشعبة ـــــــــــــــــــــــــ.

٤٠

الدرجة

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
-١				
-٢				
-٣				
-٤				
-٥				
-٦				
-٧				
-٨				
-٩				
-١٠				
-١١				
-١٢				
-١٣				
-١٤				
-١٥				
-١٦				
-١٧				
-١٨				
-١٩				
-٢٠				

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
-٢١				
-٢٢				
-٢٣				
-٢٤				
-٢٥				
-٢٦				
-٢٧				
-٢٨				
-٢٩				
-٣٠				
-٣١				
-٣٢				
-٣٣				
-٣٤				
-٣٥				
-٣٦				
-٣٧				
-٣٨				
-٣٩				
-٤٠				

ملحـــق رقـــم (٤)

قائمة بأسماء السادة محكمي الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث

١ -الدكتور / محمد شحـــادة زقوت	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك وعميد كليـــة التربية السابق بالجامعة الإسلامية بغزة.
٢ - الأستاذ الدكتور / إحسان الأغا	أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد البحث العلمـــي سابقًا بالجامعة الإسلامية بغزة.
٣ - الأستاذ الدكتور / فاروق الفـــرا	أستـــاذ المناهج وطرق التدريـــس وعميد التخطـــيط والتطوير بجامعة الأزهر بغزة.
٤ - الدكتور / محمـــد عسقـــــول	عميد كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
٥ - الدكتور / إسماعيـــل الفـــــرا	مشرف أكاديمي بجامعة القدس المفتوحة بغزة.
٦ - الدكتور / حاتـــم دحـــــلان	مشرف أكاديمي بجامعة القدس المفتوحة بغزة.
٧ - الدكتور / محمـــود العامـــودي	أستاذ مشارك بكلية الآداب بالجامعة الإسلامية.
٨ - الدكتور / صـــلاح البردويـــل	+أستاذ مساعد بكلية الآداب بالجامعة الإسلامية.
٩ - الدكتور / أحمـــــد بحـــــر	أستاذ مساعد بكلية الآداب بالجامعة الإسلامية.
١٠ - الدكتور / جهـــــاد العرجـــا	أستاذ مساعد بكلية الآداب بالجامعة الإسلامية.
١١ - الدكتور / فـــوزي فيـــاض	أستاذ مساعد بكلية الآداب بالجامعة الإسلامية.
١٢ - الأستاذ / زكي سلامـــــة	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
١٣ - الأستاذ / أشـــرف عمـــر	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربيـــة في مديرية والتعليم في محافظة رفح.
١٤ - الأستاذ / بســـام صيـــام	مشـــرف تربوي لمبحث اللغة العربيـــة فـــي مديريـــة التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
١٥ - الأستاذ / حسين أبو الصليبي	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
١٦ - الأستاذ / ماجـــد الأغـــــا	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
١٧ - الأستاذ / أسامـــة النواجحـــة	معلم لغة عربية للصف الثامن.
١٨ - الأستاذ / إبراهيم شيخ العيد	معلم لغة عربية للصف العاشر.

ملحـــق رقـــم (٥)

معاملا الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١-	٠،٣٨	□٠،٥٥
٢-	٠،٧٠	٠،٤٣
٣-	٠،٦٥	٠،٥٢
٤-	٠،٥٣	٠،٣٥
٥-	٠،٤٢	٠،٤٧
٦-	٠،٨٠	٠،٥٨
٧-	٠،٤٤	٠،٧٠
٨-	٠،٦٧	٠،٣٨
٩-	٠،٥٥	٠،٥٧
١٠-	٠،٧٦	٠،٦٦
١١-	٠،٥٤	٠،٤٥
١٢-	٠،٥٩	□ ٠،٥٦
١٣-	٠،٦٣	٠،٦٣
١٤-	٠،٤١	٠،٥٠
١٥-	٠،٧٨	*٠،١٨
١٦-	٠،٥٧	٠،٤٥
١٧-	٠،٦٨	٠،٣٧
١٨-	٠،٤٦	* ٠،١٩
١٩-	٠،٥٢	٠،٣٦
٢٠-	٠،٧٣	* ٠،١٦
٢١-	٠،٤٧	٠،٤٧
٢٢-	٠،٥١	٠،٣٦
٢٣-	٠،٦٨	٠،٣٩
٢٤-	٠،٢٤	٠،٤٨
٢٥-	٠،٤٧	* ٠،٢٣
٢٦-	٠،٥٣	٠،٤٥
٢٧-	٠،٦٦	٠،٥١
٢٨-	٠،٨٠	٠،٣٨
٢٩-	٠،٤٨	٠،٤٦
٣٠-	٠،٥٣	٠،٣٢

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٣١-	٠،٥٠	٠،٣٧
٣٢-	٠،٦٢	٠،٢٨
٣٣-	٠،٤٩	٠،٤٩
٣٤-	٠،٧٠	٠،٣٤
٣٥-	٠،٦٥	٠،٣٨
٣٦-	٠،٥٢	٠،٥٢
٣٧-	٠،٧٤	٠،٦٢
٣٨-	٠،٧٥	٠،٦٧
٣٩-	٠،٧٣	□ ٠،٧١
٤٠-	٠،٤١	٠،٤٠
٤١-	٠،٤٨	٠،٧٤
٤٢-	٠،٥٣	٠،٣٥
٤٣-	٠،٦٠	* ٠،١٧
٤٤-	٠،٤٧	٠،٧١
٤٥-	٠،٦٠	٠،٥٣
٤٦-	٠،٦٨	* ٠،١٣
٤٧-	٠،٧٣	٠،٦٣
٤٨-	٠،٧٩	٠،٣٨
٤٩-	٠،٥٥	* ٠،١٧
٥٠-	٠،٧٤	٠،٤٣
٥١-	٠،٧٩	٠،٦٩
٥٢-	٠،٧٧	٠،٣٢
٥٣-	٠،٤٩	٠،٧٣
٥٤-	٠،٤٣	٠،٦٢
٥٥-	٠،٦٣	٠،٤٧
٥٦-	٠،٥٩	٠،٣٧
٥٧-	٠،٥٧	٠،٣٠
٥٨-	٠،٧٦	** ٠،٢١
٥٩-	٠،٧١	٠،٦٧
٦٠-	٠،٤٣	٠،٢٩

* فقرات تم حذفها لأن معامل تمييزها أقل من (٠،٢٥) وعددها (٧).

** فقرات تم إبقاؤها رغم أن معامل تمييزها (٠،٢١) وعددها (١). انظر (ص٨٩).

□ فقرات تم حذفها محافظة على الوزن النسبي لفقرات الاختبار وعددها (٣).

ملحـــق رقـــم (٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاختبار التحصيلي النهائي في مادة النحو العربي

تعليمات الاختبار

عزيـــزي الطالـــب :

- يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثامن الأساســـي في وحدة (من المنصوبات) في مادة النحو العربي.
- هذا الاختبار للبحث العلمي فقط ، وليس له أية علاقة في التأثير على درجاتك المدرســـية فالرجاء أن تجيب عن فقراته بأمانة وصدق وجدية.
- يتضمن هذا الاختبار (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد في الوحدة السادسة من كتاب (القواعد والتدريبات النحوية) للصف الثامن الأساسي بعنوان (من المنصوبات) ، ولكـــل فقـــرة أربعة بدائل واحد منها فقط صحيح .
- اقرأ الفقرات بعناية ثم ضع إشارة (⁄) في ورقة الإجابة المرفقة في مربع الحرف الدال على الإجابة الصحيحة .

مثال توضيحي :

١- إعـــراب كلمـــة (الدرس) في جملة (قـــرأ التلميـــذ الدرس):

أ- مضـــاف إليه. ب – مفعـــول بـــه.

ج – صفـــــة. د – خبـــر.

فالإجابـــة الصحيحـــة في المثـــال هي (ب) حيث إن إعراب هذه الكلمة في الجملـــة (مفعول به) ، والمطلوب منك أن تضع إشارة (×) داخل المربع الذي يمثلها كما هو في الشكل التالي:

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
١.		⁄		
٢.				
٣.				

والآن ابدأ بقراءة الأسئلة ثم حدد الإجابة الصحيحة.

مع تمنياتي لك بالتوفيق

فقـــرات الاختبـــار

١ - الحال في جملة (عاد الجيش ظافرًا) :

أ- مفردة. ب- جملة اسمية ج- جملة فعلية. د- شبه جملة.

٢ - عند تحويل الحال في جملة (جلس المتهم <u>خائفًا</u>). إلى جملة اسمية نقول: جلس المتهم ـــــــ.

أ- في خوف. ب- متخوفًا. ج- وهو خائف. د- يرتجف خوفًا.

٣ - سمعت المريض <u>شاكيًا</u> . إعراب كلمة (شاكيًا) في الجملة السابقة:

أ- مفعول لأجله. ب- مفعول مطلق. ج- مفعول به. د- حال.

٤ - التمييز الصحيح في جملة (في الشهر ثلاثون ـــــــــ) هو:

أ- يومٍ. ب- يومًا. ج- يومٌ د- يومَ.

٥ - أحب التلميذ <u>وهو مجتهد</u>.عند تحويل جملة الحال من اسمية إلى فعلية نقول: أحب التلميذ ـــــــ.

أ- مجتهدًا. ب- في اجتهاده. ج- يجتهد. د- بين المجتهدين.

٦ - المستثنى الصحيح في جملة (أورقت الأغصان إلاَّ ـــــــــ) هو:

أ- غصنًا. ب- غصنٌ ج- غصنٍ. د- غصنَ.

٧ - إعراب كلمة (قمحًا) في جملة (أطعمت الدجاجة ملء الكف <u>قمحًا</u>):

أ- مفعول به. ب- مفعول لأجله. ج- تمييز. د- حال.

٨ - الحال في جملة (أبصرت الطائر فوق الشجرة) :

أ- مفردة. ب- جملة اسمية. ج- جملة فعلية. د- شبه جملة.

٩ - <u>قامةُ</u> الرجل معتدلة . عند تحويل المبتدأ في الجملة السابقة إلى تمييز نقول :

أ- الرجل معتدلة قامته. ب- اعتدل الرجل قامةً.

ج- اعتدل الرجل قامته. د- اعتدلت قامة الرجل.

١٠ - حفظت القصيدة إلا <u>بيتًا</u>. جاء المستثنى منصوبًا لأن الكلام :

أ- مثبتٌ وتام. ب- منفيٌ وغير تام.

ج- منفيٌ وتام. د- مثبتٌ وغير تام.

١١ - (في المسجد عشرة ـــــــــ) . التمييز الصحيح للجملة السابقة هو:

أ- عمودًا. ب- عمودٍ . ج- أعمدةٍ . د- أعمدةً.

١٢ - ركبت الحصان وهو متعب . إعراب جملة (وهو متعب) :

أ- خبر المبتدأ. ب- حال. ج- نعت. د- مضاف إليه.

١٣ - وصل المتسابقُ يتصبب عرقًا . إعراب جملة (يتصبب عرقًا) :

أ- حال. ب- صفة. ج- خبر. د- مضاف إليه.

١٤ - كلمة (حمامة) في جملة (طار الحمام إلاَّ حمامة):

أ- مبنية على الفتح. ب- مرفوعة. ج- مجرورة. د- منصوبة.

١٥ - ظهر القمر بين السحاب . إعراب شبه الجملة (بين السحاب) :

أ- مضاف إليه. ب- صفة. ج- حال. د- خبر.

١٦ - التمييز الصحيح لجملة (الأنبياء أصدق الناس ـــــــــ) هو :

أ- حديثًا. ب- حديثٍ. ج- حديثٌ. د- حديثَ.

١٧ - الأعداد التي لا تحتاج إلى تمييز هي :

أ- (٣ - ١٠). ب- (١، ٢). ج- (١١- ٩٩). د- (١٠٠ ، ١٠٠٠).

١٨ - ما تأخر إلا مهملٌ . تعرب كلمة (مهملٌ) فاعلاً لأن الكلام :

أ- منفي وتام. ب- مثبت وغير تام.

ج- منفي وغير تام. د- مثبت وتام.

١٩ - الجملة التي كُتب فيها التمييز بصورة صحيحة هي :

أ- امتلأ القلب سرورٌ. ب- امتلأ القلب سرورٍ.

ج- امتلأ القلب سرورَ. د- امتلأ القلب سرورًا.

٢٠ - إذا كان الكلام مثبتًا وتامًا فإنَّ المستثنى :

أ- يجب نصبه. ب- يعرب حسب موقعه في الجملة.

ج- يجوز نصبه. د- يعرب بدلاً من المستثنى منه.

٢١ - يأتي تمييز العدد من (٣ - ١٠):

أ- مفردًا منصوبًا. ب-جمعًا مجرورًا. ج- مفردًا مجرورًا. د- جمعًا منصوبًا.

٢٢ - ما عاقبت إلاَّ مقصِّرًا. تُعرب كلمة (مقصِّرًا) مفعولاً به لأنَّ الكلام :

أ- مثبتٌ وتام. ب- منفيٌ وتام.

ج- مثبتٌ وغير تام. د- منفيٌ وغير تام.

٢٣ - تضبط كلمة (نظيفة)في جملة (البس ملابسك نظيفة):

أ- نظيفةً. ب- نظيفةٍ. ج- نظيفةُ. د- نظيفةٌ.

٢٤ - أي الجمل التالية صحيحة ؟

أ- رجع الفدائي سالمٌ. ب- رجع الفدائي سالمٍ.

ج- رجع الفدائي سالمَ. د- رجع الفدائي سالمًا.

٢٥ - جاء الطلاب إلا خالدًا . إعراب كلمة (خالدًا) في الجملة السابقة :

أ- مستثنى. ب- حال. ج- تمييز. د- صفة.

٢٦ - طابت نفس محمدٍ . عند تحويل الفاعل في الجملة السابقة إلى تمييز نقول :

أ- طاب محمد نفسًا. ب- طاب محمد نفسٍ.

ج- نفس محمدٍ طابت. د- طاب محمد نفسُه.

٢٧ - تكون أداة الاستثناء (إلاَّ) غير عاملة عندما يكون الكلام :

أ- مثبتًا وغير تام. ب- منفيًا وتامًا.

ج- مثبتًا وتامًا. د- منفيًا وغير تام.

٢٨ - إعراب كلمة (عنبًا) في جملة (اشتريت كيلو عنبًا) :

أ- تمييز. ب- مفعول به. ج- حال. د- صفة.

٢٩ - عند تحويل التمييز إلى مبتدأ في جملة (ارتفع البحر موجًا) نقول :

أ- ارتفع البحر موجه. ب- ارتفع موج البحر.

ج- موج البحر ارتفع. د- البحر مرتفع موجه.

٣٠- هجم اليهود بشراسة . إعراب شبه الجملة (بشراسة) :

أ- حال. ب- نعت. ج- تمييز. د-خبر.

٣١- يكون تمييز العدد مائة والعدد ألف :

أ- مفردًا منصوبًا. ب- مفردًا مجرورًا. ج- جمعًا مجرورًا. د- جمعًا منصوبًا.

٣٢- لا يؤدي الأمانة إلا المخلصون . إعراب كلمة (المخلصون) في الجملة السابقة :

أ- فاعل. ب- تمييز. ج- مبتدأ مؤخر. د- مستثنى.

٣٣- رأيت ثمر البستان يتساقط عن شجره . صاحب الحال في الجملة السابقة هو:

أ- البستان. ب- شجره. ج- الضمير في رأى. د- ثمر.

٣٤- إذا أردنا أن نكمل جملة (خرج الأولاد ــــــــــــ) بحال جملة اسمية فإننا نقول :

أ- نشيطين. ب- وهم نشيطون. ج- نشيطًا. د- في نشاط.

٣٥- ركب السفينة مائة مسافر . إعراب كلمة (مسافر) في الجملة السابقة :

أ- تمييز منصوب. ب- مفعول به. ج- تمييز مجرور. د- فاعل.

٣٦- ما حضر إلا زيد . كلمة(زيد) في الجملة :

أ- مرفوعة. ب- مجرورة. ج- منصوبة. د- مبنية على الضم.

٣٧- عند تحويل الحال في جملة (استيقظ الطفل يبكي) إلى شبه جملة نقول : استيقظ الطفل ــــــ.

أ- وهو يبكي. ب- في بكاء. ج- متباكيًا. د- باكيًا.

٣٨- الحال في جملة (هوت الطائرة وهي محترقة) :

أ- جملة فعلية. ب- شبه جملة. ج- جملة اسمية. د- مفردة.

٣٩- رجع الأبطال من المعركة منتصرين. إعراب كلمة (منتصرين) في الجملة السابقة:

أ- صفة. ب- تمييز. ج-مفعول به. د- حال.

٤٠- المستثنى الصحيح في جملة (درست المقرر إلاَّ ــــــــــــ) هو:

أ- درسًا. ب- درسٍ . ج- درسُ. د- درسٌ.

٤١ - المميز في جملة (اشتريت مترين من القماش):

أ- عدد. ب-مساحة. ج- كيل. د- وزن.

٤٢ -إعراب كلمة (صبرًا) في جملة (شعبنا أكثر شعوب الأرض صبرًا) :

أ- حال. ب- مفعول لأجله. ج- صفة. د- تمييز.

٤٣ - عند تحويل الفاعل إلى تمييز في جملة (أثمرت أشجار البستان) نقول :

أ- أثمر البستان أشجارًا. ب- البستان أثمر بأشجاره.

ج- أثمر البستان بأشجاره. د- أثمرت أشجار البستان.

٤٤ - المستثنى اسم يأتي :

أ- ليبيِّن سبب حدوث الفعل. ب- بعد إلاَّ مخالفًا لما قبلها في الحكم.

ج- ليبيِّن هيئة صاحبه حين وقوع الفعل. د- بعد مبهم ليزيل إبهامه.

٤٥ - عند تحويل الحال في جملة (جاء المخطئ يعتذر) إلى حال مفردة نقول: جاء المخطئ ـــــ .

أ- في اعتذار . ب- وهو يعتذر. ج- معتذرًا. د- مع المعتذرين.

٤٦ - الحال الصحيحة في جملة (هجم المجاهد ـــــــــــ) هي :

أ- مكبرٍ. ب- مكبرًا. ج- مكبرٌ. د- مكبرَ.

٤٧ - الجملة التي كُتب فيها المستثنى بصورة صحيحة هي:

أ- فر الجنود إلا جنديٌ. ب- فر الجنود إلا جندي.

ج- فر الجنود إلا جنديًا. د- فر الجنود إلا جنديَ.

٤٨ - الكلمة الصحيحة المكملة لجملة (لا تقل إلا ـــــــــــــ) :

أ- صدقًا. ب- صدقٌ. ج- صدقِ. د- صدقُ.

٤٩ - ما رأيت إلا هشامًا . إعراب كلمة (هشامًا) في الجملة السابقة :

أ- مستثنى. ب- حال. ج- تمييز. د- مفعول به.

٥٠ - التمييز الملحوظ يكون:

أ- منصوبًا. ب- مجرورًا. ج- مرفوعًا. د- مبنيًا.

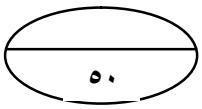
ملحــق رقــم (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

ورقة الإجابة

الاسم: ـــــــــــــــــــ .

الشعبة: ـــــــــــــــــــ .



الدرجة

رقـــم الفقرة	أ	ب	ج	د
١-				
٢-				
٣-				
٤-				
٥-				
٦-				
٧-				
٨-				
٩-				
١٠-				
١١-				
١٢-				
١٣-				
١٤-				
١٥-				
١٦-				
١٧-				
١٨-				
١٩-				
٢٠-				
٢١-				
٢٢-				
٢٣-				
٢٤-				
٢٥-				

رقـــم الفقرة	أ	ب	ج	د
٢٦-				
٢٧-				
٢٨-				
٢٩-				
٣٠-				
٣١-				
٣٢-				
٣٣-				
٣٤-				
٣٥-				
٣٦-				
٣٧-				
٣٨-				
٣٩-				
٤٠-				
٤١-				
٤٢-				
٤٣-				
٤٤-				
٤٥-				
٤٦-				
٤٧-				
٤٨-				
٤٩-				
٥٠-				

ملحــق رقــم (٨)

بسم الله الرحمن الرحيم

مفتاح التصحيح

رقـــم الفقرة	أ	ب	ج	د
١-	■			
٢-			■	
٣-				■
٤-		■		
٥-			■	
٦-	■			
٧-			■	
٨-				■
٩-		■		
١٠-	■			
١١-			■	
١٢-		■		
١٣-	■			
١٤-				■
١٥-			■	
١٦-	■			
١٧-		■		
١٨-			■	
١٩-				■
٢٠-	■			
٢١-		■		
٢٢-				■
٢٣-	■			
٢٤-				■
٢٥-			■	

رقـــم الفقرة	أ	ب	ج	د
٢٦-	■			
٢٧-				■
٢٨-	■			
٢٩-			■	
٣٠-	■			
٣١-		■		
٣٢-	■			
٣٣-				■
٣٤-		■		
٣٥-			■	
٣٦-	■			
٣٧-		■		
٣٨-			■	
٣٩-				■
٤٠-	■			
٤١-		■		
٤٢-				■
٤٣-	■			
٤٤-		■		
٤٥-			■	
٤٦-		■		
٤٧-			■	
٤٨-	■			
٤٩-				■
٥٠-	■			

ملحـــق رقـــم (٩)

قائمـــة بأسمـــاء الســـادة محكمـــي كتيِّـــب الطالـــب

١- الأستاذ الدكتور / إحسان الأغا	أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد البحث العلمي سابقا بالجامعة الإسلامية بغزة
٢- الأستاذ الدكتور / فاروق الفرا	أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد التخطيط والتطوير بجامعة الأزهر بغزة.
٣- الدكتور / إسماعيل الفرا	مشرف أكاديمي بجامعة القدس المفتوحة بغزة.
٤- الأستاذ / تيسير الباز	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
٥- الأستاذ / سمير أبو شتات	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
٦- الأستاذ / بسام صيام	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
٧- الأستاذ / أشرف عمر	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة رفح.
٨-الأستاذ / وجدي حجازي	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة رفح.
٩- الأستاذ / حسين أبو الصليبي	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
١٠- الأستاذ / ماجد الأغا	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
١١- الأستاذ / أسامة النواجحة	معلم لغة عربية للصف الثامن.
١٢- الأستاذ / حسن الخطيب	معلم لغة عربية للصف الثامن.

ملحــق رقــم (١٠)

كتيِّـــــب الطالـــــب

عزيـــزي الطالـــب:

أمامك دروس وحدة (من المنصوبات) من مقرر القواعد والتدريبات النحوية معدة وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة ، والموضوعة استنادًا إلى نظرية أوزوبل فـــي الـــتعلم اللفظي ذي المعنى ، وقد اشتملت هذه الوحدة على ثلاثة دروس هي : الحال ، التمييز ، المستثنى بإلا.

وهذه الدروس موزعة على اثنتي عشرة حصة بواقع حصتين أسبوعيًا.وما عليك عزيزي الطالب إلا أن تتابع مع معلمك شرح الموضوعات بكل دقة وإتقان ، وأن تـــتم دراستك وتحضيرك للدروس وحلك للأسئلة من هذا الكتيِّب.

أهــداف الوحــدة

عزيــزي الطالــب:

يُتوقع منك بعد دراسة هذه الوحدة (من المنصوبات) أن تصبح قادرًا على :

تعريف الحال.

تعداد أنواع الحال .

تحديد صاحب الحال .

توضيح أوجه التطابق بين الحال وصاحبها .

تبيان الرابط الذي يربط الحال بصاحبها .

التفريق بين الحال والنعت .

التفريق بين الحال الجملة والخبر الجملة .

تعريف التمييز والمميَّز .

تعداد أنواع المميَّز .

توضيح الحكم الإعرابي للتمييز الملفوظ والملحوظ .

تبيان حكم تمييز العدد الإعرابي.

التفريق بين الحال والتمييز .

تعريف المستثنى بإلاَّ .

تحديد مكونات جملة الاستثناء وأنواعها .

تبيان الحكم الإعرابي للمستثنى بإلاَّ في حالاته المختلفة .

التفريق بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ .

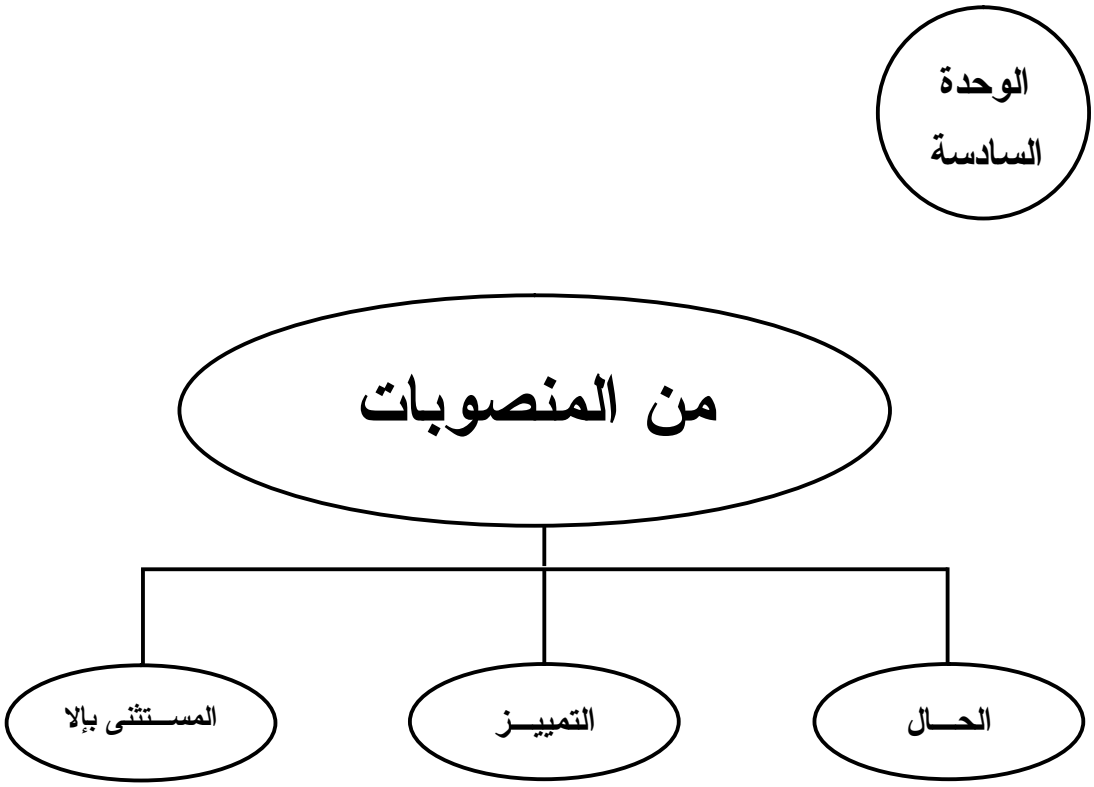
التفريق بين المستثنى بإلاَّ والحال المفردة .

إعراب جملٍ متنوعةٍ على موضوعات الوحدة .

حل تدريبات متنوعة على موضوعات الوحدة .

شكــل رقــم (٣)

محتويــات الوحــدة



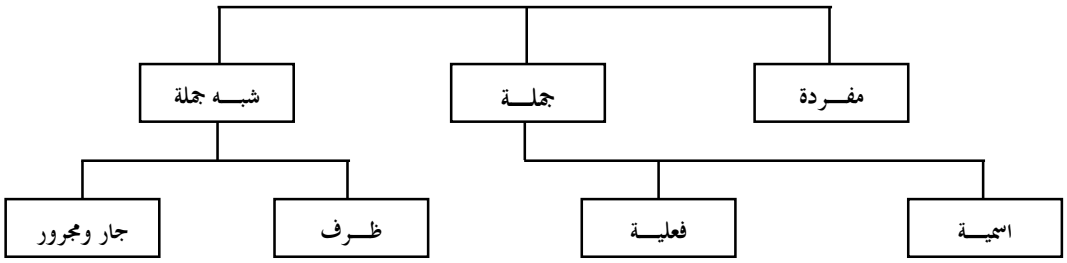
عزيزي الطالب :

تتكون الجملة الفعلية من ركنين أساسيين هما : الفعل والفاعل ، إضــافة إلــى بعــض المكملات التي تهدف إلى توضيح المعنى ، وتقويته ، وإبرازه ، ومنها :ما يبيِّن مَن وقع عليه الفعل كما في المفعول به مثل قولنا : شرب الطفل اللبن ، والمفعول لأجله الذي يبــيِّن ســبب حدوث الفعل مثل قولنا : جئتك حبًا فيك ، والمفعول المطلق الذي يؤكد الفعل ويبيِّن نوعه مثــل قولنا : قرأت الدرس قراءةً واعيةً ، والنعت الذي يبيِّن صفة من صفات منعوته مثــل قولنــا: اشتريت دراجة جديدة ، وسندرس في هذه الوحدة بعضًا من المكملات وهي :

الحال ، والتمييز ، والمستثنى بإلاَّ .

شكل رقم (٤)

أنــواع الحــال



الدرس الأول

(الحــال)

عزيزي الطالب:

يتوقع منك بعد دراسة هذا الجزء من درس الحال أن تصبح قادراً على أن:

- تعرِّف الحال.
- تحدد صاحب الحال .
- توضح أوجه التطابق بين الحال وصاحبها.
- تفرِّق بين الحال والمفعول لأجله.
- تفرِّق بين الحال والنعت.

القاعدة

١- الحال : اسم نكرة منصوب يبيِّن هيئة صاحبه ، وصاحبه غالبًا معرفة.

٢- الحال المفردة : ما ليست جملة ولا شبه جملة ، وتكون نكرة منصوبة.

٣- تطابق الحال صاحبها في **النوع**: (التذكير والتأنيث)، **والعدد**: (الإفراد والتثنية والجمع).

الأمثلـــــة

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١- عاد الجيش **ظافراً**.	٥- لا تلبس الثوب **ممزقاً**.
٢- رجع المتسابقان **فائزين** .	٦- شرب الطفل الحليب **مغلياً**.

٣- خرج المصلون **مكبرين** .	٧- أكل التلميذ الحلوى مكشوفة.
٤- قاوم المجاهدون صامدين.	٨- رأيت الطفلين باكيين.

- انظر إلى الأسماء التي تحتها خط في الأمثلة السابقة وحدد علامة إعرابها.
- ما المعنى الذي استفاده السامع من وجود هذه الكلمات في نهاية الجمل ؟
- ماذا يُسمى الاسم الذي تبين الحال هيئته ؟
- ماذا نستنتج ؟

نتبين مما سبق أن هذه الأسماء التي تحتها خط منصوبة وأنها وضحت للسامع هيئة الفاعل في المجموعة (أ) وهيئة المفعول به في المجموعة **(ب)** وهذا ما يُسمى بالحال وهي منصوبة دائمًا.

يسمى الاسم الذي تبين الحال هيئته(صاحب الحال)، وهو غالبًا معرفة.

- بم تطابق الحال صاحبها ؟
- مما سبق نجد أن الحال تطابق صاحبها في النوع: (التذكير والتأنيث)، والعدد: (الإفراد والتثنية والجمع).
- عرِّف الحال.

الحال المفردة ما ليست جملة ولا شبه جملة .

درست عزيزي الطالب بعض المكملات في السنوات السابقة منها: المفعول لأجله وهو: اسم منصوب يأتي بعد الجملة الفعلية ليبيِّن سبب حدوث الفعل ، والنعت وهو: اسم يبيِّن صفة من صفات الموصوف ، وبناء على ما تقدم:

- حدد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحال والمفعول لأجله.
- تتفق الحال مع المفعول لأجله في كونهما نكرتين منصوبتين ويختلفان في أن الحال تبين هيئة صاحبها مثل: (عاد المجاهد منتصرًا)، بينما المفعول لأجله يبين سبب حدوث الفعل مثل: (أذهب إلى المدرسة حبًا في العلم).
-
- حدد أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحال وصاحبها وبين النعت والمنعوت من حيث أوجه التطابق.
- تتفق الحال وصاحبها مع النعت والمنعوت في أوجه التطابق في العدد والنوع ، ويختلف النعت عن الحال في مطابقته لمنعوتة في الحركة الإعرابية بينما الحال منصوب دائمًا

ومطابقة النعت لمنعوتة في التعريف والتنكير بينما صاحب الحال يكون غالبًا معرفة مثــل : (التاجر الأمين محبوب) و (انطلق الصاروخ مسرعاً).

التقويـــــم

١ - عيِّن الحال وصاحبها في الجمل التالية :

أ- جلس المذنب خائفًا .

ب- يعجبني الأغنياء متواضعين .

ج- حضر العاملان متعبين .

د- سمعت المريض شاكيًا .

هـ- أبصرت الورد متفتحًا .

٢ - أكمل كل جملة مما يلي بحال مناسبة ، واضبطها بالشكل .

أ - تقضي الأسرة العطلة ـــــــــــــ .

ب- يستيقظ الفلاحون ـــــــــــــ .

د- يجني المزارع محصوله ـــــــــــــ .

د- يجلس الطالبان ـــــــــــــ .

هـ- يحب الناس البحر ـــــــــــــ .

٣ - اجعل كل اسم من الأسماء التالية حالاً مبينة لهيئة الفاعل في جملة مفيدة :

(هادئًا - فرحين - منتبهًا) .

٤ - اجعل كل اسم من الأسماء التالية حالاً مبينة لهيئة المفعول به في جملة مفيدة :

(محلقة - صامدين - هائجًا) .

٥ - نموذج للإعراب :

أبصر الطلاب المعلم مسرورًا.

الكلمة	الإعراب
أبصر	فعل ماض مبني على الفتح.
الطلاب	فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة .
المعلم	مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة
مسروراً	حال منصوب بالفتحة الظاهرة .

٦- أعرب الجمل التالية:

أ- حضر الطفل باكيًا.

ب- قرأ أحمد القصة ممتعة.

ج- عاد أفراد الأسرة فرحين .

الــدرس الثــانـــي
الحـــال (الجملـــة)

عزيـــزي الطالـــب :

يتوقع منك بعد دراسة هذا الجزء من درس الحال أن تصبح قادراً على أن:

- تُعرِّف الحال الجملة.
- تبيِّن الرابط الذي يربط الحال الجملة بصاحبها.
- تفرِّق بين الحال الجملة و الخبر الجملة.

القاعـــدة

١- من أنواع الحال : الجملة : اسمية ، فعلية.

٢- يشترط في الحال الجملة أن تشتمل على رابط يربطها بصاحبها ، وهـــذا الـــرابط إمـــا أن يكون ضميرًا مطابقًا لصاحب الحال في العدد والنوع ، وإما الواو ، وإما الواو والـــضمير معًا .

الأمثلـــــة

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١- حضر الطلاب والمعلم غائب.	٤- رأيت اللص يتسلل في الظلام.
٢ -دخلت الحجرة أبوابها مفتَّحة.	٥- حضر الطفل يبكي.
٣- هوت الطائرة وهي محترقة.	٦- أبصرت الغواص ينقذ الغريق.

انظر إلى الأمثلة في المجموعة (أ) :

- ما نوع الجمل التي فوق الخط ؟
- ماذا أفادت هذه الجمل ؟
- **تأمل الأمثلة في المجموعة (ب)** :
- حدد نوع الجمل التي فوق الخط.
- بيِّن ماذا أفادت هذه الجمل ؟

بعد التأمل في الجمل السابقة نتبين أن الحال تأتي جملة اسمية أو فعلية.

- هل اشتملت جملة الحال على رابط يربطها بصاحبها ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

لا بد أن تشتمل جملة الحال على رابط يربطها بصاحبها فقد يكون الواو كما في جملة (والمعلم غائب) ، وقد يكون الضمير العائد على صاحب الحال كما في جملة (يتسلل)، وقد يكون الواو والضمير معًا كما في جملة (وهي محترقة).

الحال المفردة تأتي منصوبة وتكون الجملة التي وقعت حالاً في محل نصب.

- **اذكر أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحال الجملة والخبر الجملة.**

تتفق الحال الجملة مع الخبر الجملة في اشتمالهما على رابط .

لا يكون الحال الجملة إلاَّ في محل نصب مثل : (رأيت القائد يتقدم).

بينما يكون الخبر الجملة في محل رفع مثل : (الحديقة أزهارها متفتحة) . وفى محل نصب مثل : (بات المريض يتألم).

التقويـــــــم

١ -عيِّن الحال وصاحبها في الجمل التالية :

أ- رأيت السباح يغالب الموت.

ب- حضر محمد وهو يبتسم.

ج- هجم الفدائي وهو مكبر.

د- تركت البحر أمواجه عنيفة.

هـ- وقف جاري يكلمني.

٢ - اجعل كلاً مما يلي حالاً في المكان الخالي من الجمل التالية :

وهو يضحك - رأسه مرفوع - وأنت كريم - يقفز.

أ- عش ـــــــــــــ .

ب- خرج المتهم ـــــــــــــ بعد براءته.

ج- أبصرت السمك ـــــــــــــ في الماء.

د- عاد أحمد من المسابقة ـــــــــــــ.

٣ - اجعل الحال المفردة جملة فيما يأتي :

أ- حضر المتهم خائفًا.

ب- انسحب الجيش الإسرائيلي مهزومًا.

ج- قفز الناجح صائحًا.

د- لا تختلط في الناس مريضًا.

٤ - عين الرابط الذي يربط الحال بصاحبها في كل جملة مما يلي :

أ- أكل فريد وهو شبعان.

ب- قام المريض يشكو ألمًا في معدته.

ج- حضرت الأم والطفل يصرخ.

٥ - نموذج للإعراب.

الكلمة	الإعراب
أبصرت	فعل ماض مبني على السكون والتاء ضمير متصل في محل رفع فاعل.
الطفل	مفعول به منصوب بالفتحة.
يلعب	فعل مضارع مرفوع بالضمة والفاعل ضمير مستتر تقديره هو والجملة الفعلية في محل نصب حال.

٦ - أعرب ما تحته خط في الجمل التالية :

أ- لا تتحدث وأنت غضبان.

ب- رأيت الفلاحين يعملون بإخلاص.

ج- دخلت البيت نوره خافت.

د- قدم القائد رأسه مرفوعة.

الدرس الثالــث

الحــال (شبــه الجملــة)

عزيزي الطالب :

يتوقع منك بعد دراسة هذا الجزء من درس الحال أن تصبح قادرًا على أن :

- تعدد أنواع الحال.
- تحدد صاحب الحال.
- تفرِّق بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة.

القاعــدة

١-**من أنواع الحال** : شبه الجملة : ظرف أو جار ومجرور .

الأمثلـــــة

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١- وقف الطائر فوق الشجرة .	٤- أبصرت السمك في الماء .
٢- ظهر القمر بين السحاب .	٥- باع الفلاح الثمر على شجره .
٣- أعجبني الورد وسط البستان .	٦- باركت المقاوم في جهاده .

- مم تتكون شبه الجملة ؟

تتكون شبه الجملة من الجار والمجرور ، والظرف.

انظر إلى الأمثلة السابقة :

- استخرج أشباه الجمل في أمثلة المجموعتين .
- ماذا أفاد الظرف في المجموعة (أ) ؟

بيَّن الظرف في المجموعة (أ) حال الفاعل (الطائر ، والقمر ، والورد).

- ماذا أفاد الجار والمجرور في المجموعة (ب) ؟

وضح الجار والمجرور في المجموعة (ب) حال المفعول به(السمك ، والثمر ، والمقاوم).

- حدد صاحب الحال في الأمثلة السابقة .
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

نستنتج أن الحال شبه الجملة تأتي ظرفًا أو جارًا ومجرورًا.

- الحال المفردة تأتي منصوبة فكيف تأتي الحال شبه الجملة ؟

تأتي الحال شبه الجملة في محل نصب.

- قارن بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة من حيث الإعراب.

- لا تكون الحال شبه الجملة إلا في محل نصب مثل : (يرتقي الشهيد إلى الجنة) ، بينما يكون الخبر شبه الجملة في محل رفع مثل : (الطالب بين زملائه) ، أو في محل نصب مثل: (كان المريض في المستشفى).

التقويم

١ - أجب عن كل سؤال مما يلي بجملة تشتمل على حال شبه جملة :

ب- أين أبصرت السفينة ؟

ب- أين يقف المعلم ؟

ج- كيف يعمل أبوك ؟

د- أين أبصرت الطائرة ؟

٢ - اجعل كل شبه جملة مما يلي حالاً في جملة مفيدة :

أمام – وسط – في نشاط - في النهار .

٣ - اجعل كلاً مما يلي حالاً في المكان الخالي من الجمل التالية :

فوق الشجرة - في الحديقة - بسرعة - بين - بهدوء .

ب- أبصرت العصفور ـــــــــــــ .

ب- يزرع الطلاب الأزهار ـــــــــــــ .

ج- يسير العجوز ـــــــــــــ .

د- حمل الجندي سلاحه ـــــــــــــ .

هـ- دخل المحارب ـــــــــــــ المقاتلين .

٤ - نموذج للإعراب.

الكلمة	الإعراب
أبحرت	فعل ماضٍ مبنى على الفتح والتاء للتأنيث.
السفينة	فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة.
بين	ظرف مكان منصوب بالفتحة الظاهرة.
الأمواج	مضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة وشبه الجملة في محل نصب حال.

٥ - أعرب الجمل التالية:

أ- جرى سعيد في خوف .

ب- جلس المتهم بين المحققين .

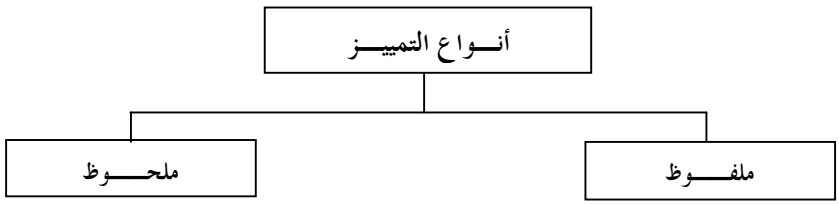
ج- فر المجرمون بسرعة .

الـــدرس الرابـــع

التمييـــز

شكل رقم (٥)

أنواع التمييز



عزيـــزي الطالـــب :

يتوقع منك بعد دراسة هذا الجزء من درس التمييز أن تصبح قادراً على أن:

- تعرِّف التمييز والمميَّز.
- تعدد أنواع المميَّز.
- تعرب التمييز.
- تبيِّن أوجه الاتفاق والاختلاف بين التمييز والحال.

القاعـــدة

١- التمييز اسم نكرة يذكر بعد مبهم ليزيل إبهامه ، ويبين المراد منه.

٢- المميَّز هو ما يوضحه التمييز وهو نوعان:

أ- ملفوظ : وهو الاسم المبهم الملفوظ به قبل التمييز وهو أربعة أنواع : وزن ، أو كيـــل، أو مساحة، أوعدد.

ب- ملحوظ : وهو الذي يلحظ من الكلام ولا يذكر بلفظه.

ج- التمييز منصوب وهو نكرة.

الأمثلـــة

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١- اشتريت رطلاً بلحًا.	٥- طاب المكان هواءً.
٢- أنتجت الأرض إردباً قمحًا.	٦- فاض القلب سرورًا.
٣- باعني التاجر ذراعاً حريرًا.	٧- العنب من ألذ أنواع الفاكهة طعمًا.
٤- في الحقل عشرون شجرة.	٨- القاهرة أكثر من القدس سكانًا.

- انظر إلى الكلمات التي تحتها خط:
- هل هي أسماء أم أفعال؟
- ما نوعها من حيث التعريف والتنكير ؟
- حدد علامة إعرابها.
- إذا حذفنا هذه الكلمات هل نفهم شيئًا من الجملة ؟
- ماذا أفادت هذه الكلمات ؟

ماذا يُطلق على هذه الكلمات ؟

يتضح مما سبق أن هذه الكلمات منصوبة وجميعها نكرات وتذكر بعد مبهم لتزيل إبهامه ويبَّين المراد منه. وإذا حذفنا هذه الكلمات فإن الجمل لا تعطي معنى كاملا وتسمى هذه الكلمات تمييزًا.

- عرِّف التمييز.

التمييز اسم نكرة يذكر بعد مبهم ليزيل إبهامه ، ويبَّين المراد منه .

- ماذا يُسمى الاسم الذي يوضحه التمييز ؟
- ما أنواع المميَّز ؟

يُسمى الاسم المبهم الذي يوضحه التمييز المميَّز وهو نوعان : ملفوظ ، وملحوظ .

- عرِّف المميَّز الملفوظ .

المميَّز الملفوظ هو الاسم المبهم الملفوظ به قبل التمييز.

- عدد أنواع المميَّز الملفوظ.

المميَّز الملفوظ أربعة أنواع : كيل، وزن ، مساحة ، وعدد . كما هو واضح في أمثلة المجموعة (أ).

- عرِّف المميَّز الملحوظ.

المميَّز الملحوظ هو الذي يُلحظ من الكلام ولا يُذكر بلفظه كما في أمثلة المجموعة (ب).

- اذكر علامة إعراب التمييز.

التمييز منصوب وهو نكرة .

- وضح أوجه الاتفاق والاختلاف بين التمييز والحال.

يتفق التمييز مع الحال في كونهما نكرتين حكمهما النصب ، ويختلف عنه في أنه يزيل الإبهام عن اسم سابق بينما الحال تبيِّن هيئة صاحبها حين وقوع الفعل.

- تأتي الحال مفردة ، أو جملة ، أو شبه جملة بينما يأتي التمييز مفردًا.

التقويـــم

١ - أكمل الجمل التالية بتمييز مناسب في الأماكن الخالية:

أ- الذهب أرفع ـــــــــــــ من الحديد.

ب- الموز ألذ من الليمون ـــــــــــــ.

ج- الأنبياء أصدق الناس ـــــــــــــ.

د- الشمس أكبر ـــــــــــــ من القمر.

٢ - عين التمييز وبين نوع المميز فيما يلي:

أ- الشهيد يفيض وجهه نورًا.

ب- أعطيت المحتاج ملء الكف تمرًا.

ج – التفاح من أكثر أنواع الفاكهة فائدة.

د- في الكتاب خمس وتسعون صفحةً.

٣ - اجعل الفاعل تمييزًا والتمييز فاعلاً فيما يلي وحافظ على معنى الجملة:

أ- طابت نفس محمد.

ب- حسن عليٌّ أدبًا.

ج- زادت برودة الشتاء.

د- فاض القلب سرورًا.

٤ - اجعل المفعول به تمييزاً فيما يلي:

أ- أكبرت خلق محمد.

ب- نسقت أشجار الحديقة.

ج- حصدنا أرواح اليهود.

٥ - نموذج للإعراب.

الكلمة	الإعراب
طابت	فعل ماضٍ مبنى على الفتح والتاء للتأنيث.
القدس	فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة.
هواء	تمييز (ملحوظ) منصوب بالفتحة.

٦ - أعرب الجمل التالية :

أ- فاضت العين دمعًا .

ب- اشتريت رطلاً تفاحًا .

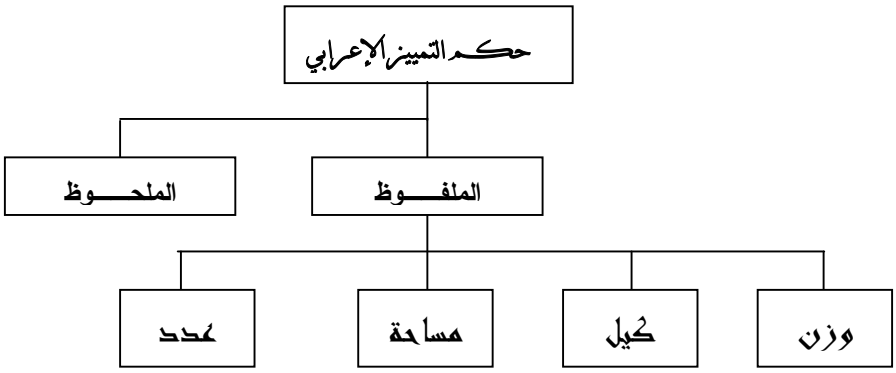
ج- امتلأ القلب سرورًا.

الدرس الخامـــس

حكـــم التمييـــز

شكل رقم (٦)

حكم التمييز الإعرابي



عزيزي الطالب :

يتوقع منك بعد دراسة هذا الجزء من درس التمييز أن تصبح قادراً على أن:

- تبيِّن الحكم الإعرابي لتمييز الوزن ، والكيل ، والمساحة.
- تذكر حكم تمييز العدد.
- تجيب على أسئلة متنوعة تتعلق بالدرس.

القاعدة

١ -يأتي تمييز الوزن والكيل والمساحة منصوباً ويجوز أن يجر بالإضافة أو بمن .

٢ - ينصب التمييز إذا كان المميَّز ملحوظاً .

٣ - يأتي التمييز جمعاً مجروراً مع الثلاثة والعشرة وما بينهـما ، ويأتي مفرداً منـصوباً مـع (١١-٩٩) وما بينهما ، ويأتي مفرداً مجروراً مع المائة والألـف ومـضاعفاتهما ولا يُـذكر التمييز بعد العدديين (١ ، ٢).

الأمثلـــة

مجموعة (أ)

١- باع الفلاح رطلاً قمحًا ، أو رطلَ قمحٍ ، أو رطلاً من قمح.

٢- شربت كوباً حليبًا ، أو كوبَ حليبٍ ، أو كوباً من حليب.

٣- زرعت فداناً أرزًا ، أو فدانَ أرزٍ ، أو فداناً من أرزٍ.

- تأمل المميَّز في الأمثلة السابقة ثم حدد نوعه.
- تأمل التمييز في الأمثلة السابقة ثم حدد الصور التي جاء عليها.

جاء المميز في الأمثلة السابقة ملفوظًا، وجاء التمييز منصوبا مرة ، ومجـــرورًا بالإضـــافة مرة أخرى ومجرورًا بمن مرة ثالثة.

- ماذا نتبين مما سبق ؟

نتبين مما سبق أن تمييز الوزن والكيل والمـــساحة يكـــون منـــصوباً ويجـــوز جـــره بالإضافة أو بمن .

مجموعة (ب)

١- حسن الغلام كلامًا.

٢- اعتدل الرجل قامةً.

٣- الفيل أكبر من الجمل حجمًا.

تأمل الأمثلة السابقة في المجموعة(ب) ثم حدد نوع المميَّز.

- ما علامة إعراب التمييز في الجمل السابقة.

جاء المميز في الأمثلة السابقة ملحوظًا والتمييز منصوبًا.

- ماذا نستنتج مما سبق ؟

نستنتج أن التمييز الملحوظ يأتي منصوباً .

مجموعة (ج)

(القســـم الأول)

١- غرست ثلاث شجراتٍ.

٢- اشتريت خمسة أقلامٍ.

٣- في المسجد عشرة أعمدةٍ.

(القســـم الثانـــي)

٣- رأيت أحد عشر فارسًا.

٤- في الشهر ثلاثون يومًا.

٥- في البستان تسع وتسعون نخلةً.

(القســـم الثالـــث)

٦- في القنطار مائة رطلٍ.

٧- ركب السفينة خمسمائة مسافرٍ.

٨- في الحديقة ألف شجرةٍ.

١٠- في ساحة القتال ثلاثة آلاف جنديٍ.

تأمل الأعداد في الأمثلة السابقة في المجموعة (ج) تجد أنها في القسم الأول تنحصر بين ثلاثة و عشرة ، وتجدها في القسم الثاني تقع بين أحد عشر وتسع وتسعين. وتجدها في القسم الثالث تدور حول لفظين هما المائة والألف ومضاعفاتهما.

انظر إلى التمييز في الأمثلة السابقة تجد أنه جمع مجرور في القسم الأول (شجرات، أقلام، أعمدة)، وأنه مفرد منصوب في القسم الثاني (فارسًا، يومًا، نخلةً)، وأنه مفرد مجرور في القسم الثالث (رطلٍ، مسافرٍ، جنديٍ).

(القسم الرابع)

١- اشتريت كتابين اثنين.

٢- حضر مسافر واحد.

تأمل المثالين السابقين تجد العددين واحدًا واثنين. ما إعرابهما ؟

في هذه الحالة يُعرب كل منهما على أنه صفة لما قبله وليس تمييزًا.

التقويم

١ - اجعل التمييز المنصوب مجرورًا ، والتمييز المجرور منصوبًا في الجمل التالية وغير ما يلزم.

أ- باع الفلاح إردبًا قمحًا.

ب- وضعت في الإناء كيلو من عسل.

ج- باع التاجر قنطارًا من قطن.

د- زرعت فدانًا أرزًا.

هـ- اشتريت مترين حريرًا.

٢ - ضع تمييزاً مناسبًا في الأمكنة الخالية من الجمل التالية :

أ- اشتريت ثلاثة _____.

ب- حفظت عشرة _____.

ج- حضر أحد عشر _____.

د- أطلق العدو عشرين _____.

٣ - أجب عن الأسئلة التالية بحيث تشتمل إجابتك على تمييز مناسب :

أ- كم نافذةً في حجرة دراستك ؟

ب- كم صفحةً قرأت ؟

ج- كم تلميذًا في فصلك ؟

د- كم شهيدًا سقط في المعركة ؟

هـــ- كم لاعبًا اشترك في المباراة ؟

٤- (٥ -١٧ - ٢٤ -١٠٠) .

اجعل كل عدد مما سبق في جملة مفيدة وضع له تمييزًا.

٥- **اجعل كل كلمة مما يلي في جملة بحيث تكون تمييزًا لعدد مع ضبطها:**

(كتاب ، سيارات ، جنديًا) .

٦- **نموذج للإعراب** :

الكلمـــة	الإعـــراب
دمر	فعل ماضٍ مبنى على الفتح.
اليهود	فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة.
تسعة	مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة.
بيوت	تمييز مجرور بالإضافة.

٧-**أعرب ما تحته خط في الجمل التالية** :

أ - أطعمت الحصان صاعين شعيرًا .

ب- المدرسون أكثر الناس عملاً .

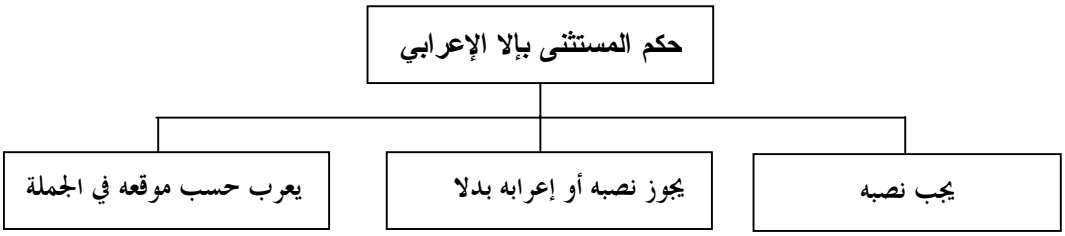
ج- في الفصل أربعون تلميذًا .

الدرس الســـادس

المستثنـــى بإلا

شكل رقم (٦)

حكم المستثنى بإلا الإعرابي



عزيزي الطالب :

يتوقع منك بعد دراسة هذا الموضوع أن تصبح قادرًا على أن :

- تعرِّف المستثنى بإلاَّ.
- تعدد مكونات أسلوب الاستثناء.
- تحدد أنواع جملة الاستثناء .
- تبيِّن الحكم الإعرابي للمستثنى بإلاَّ في حالاته المختلفة .
- تفرِّق بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ .
- تفرِّق بين المستثنى بإلاَّ والحال المفردة .

القاعدة

١- المستثنى بإلاَّ :اسم يُذكر بعد (إلاَّ) مخالفًا لما قبلها في الحكم .

٢- **إعراب المستثنى بإلاَّ وحكمه** :

أ - يجب نصب المستثنى بإلاَّ إذا كان الكلام مثبتاً وتامًا.

ب- يجوز نصب المستثنى بإلاَّ ، أو إتباعه للمستثنى منه في حالة إعرابه على أنه (بدل) منـــه إذا كان الكلام منفياً وتامًا.

ج- يعرب المستثنى بإلاَّ على حسب موقعه في الجملة إذا كان الكلام منفياً وغير تام ، وتكون (إلاَّ) لا عمل لها .

الأمثلـــــة

مجموعة (أ)

١- أثمرت الأشجار إلاَّ شجرةً .

٢- طار الحمام إلاَّ حمامةً .

٣- هرب الجنود إلاَّ القائدَ .

- تأمل الأمثلة السابقة في المجموعة (أ)
- ما نوع الأسلوب في الأمثلة السابقة ؟
- مم يتكون أسلوب الاستثناء ؟
- عرِّف المستثنى بإلاَّ ؟

الأسلوب في أمثلة المجموعة (أ) أسلوب استثناء ويتكون من: المستثنى منه (الأشجارُ)، وأداة استثناء (إلاَّ) ،والمستثنى (شجرةً).

المستثنى بإلاَّ اسم يذكر بعد (إلاَّ) مخالفاً لما قبلها في الحكم .

- هل الجمل في الأمثلة السابقة مثبتة أم منفية ؟ ، وهل المستثنى منه موجود ؟
- ما علامة إعراب المستثنى ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟
- تكون الجملة مثبتة إذا لم تسبق بنفي وتكون منفية، إذا سبقت بنفي ، وتكون تامة إذا ذكـــر المستثنى منه.

نستنتج مما سبق أنه يجب نصب المستثنى بإلاَّ إذا كان الكلام مثبتاً وتامًا.

مجموعـــة "ب"

١-لم تتفتح الأزهار إلاَّ البنفسجَ ، أو إلاَّ البنفسجُ .
٢-لم يحضر الطلاب إلاَّ طالبًا ، أو إلاَّ طالبٌ .
٣-لم يفز اللاعبون إلاَّ لاعبًا ، أو إلاَّ لاعبٌ .

تأمل الأمثلة في المجموعة (ب) :

- حدد مكونات أسلوب الاستثناء .
- هل المستثنى منه موجود ؟
- ما نوع الجمل من حيث النفي والإثبات ؟
- ما علامة إعراب المستثنى في الجمل السابقة ؟
- بين سبب رفع المستثنى في الحالة الثانية ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

يجب نصب المستثنى بإلاَّ أو إتباعه للمستثنى منه في حالة إعرابه على أنه (بدل) منه إذا كان الكلام منفيًا وتامًا.

مجموعة (ج)

١- لا يبني الوطن إلاَّ المخلصون .
٢- ما صاحبت إلاَّ الأخيار .
٣- لا تسود الشعوب إلاَّ بالأخلاق .

انظر إلى الأمثلة في المجموعة (ج):

- بم تبدأ الجمل السابقة ؟
- هل المستثنى منه موجود ؟
- لاحظ أداة الاستثناء (إلاَّ) هل لها عمل في الأمثلة ؟
- إعراب كلمة (المخلصون) في المثال الأول (فاعل مرفوع بالواو لأنه جمع مذكر سالم)، وكلمة الأخيار في المثال الثاني (مفعول به منصوب بالفتحة) ، وكلمة (الأخلاق) في المثال الثالث (اسم مجرور بالكسرة).
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

إذا كان الكلام منفياً ولم يذكر المستثنى منه يُلغى عمل (إلاَّ) .

يعرب المستثنى بإلاَّ حسب موقعه في الجملة إذا كان الكلام منفياً ، ولم يذكر المستثنى منه وتكون (إلاَّ) لا عمل لها.

- ما وجه الاتفاق والاختلاف بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ ؟

يتفق المستثنى بإلاَّ مع التمييز الملحوظ في الإعراب إذا كان الكلام مثبتًا وتامًا ، ويختلف عنه في الإعراب أيضًا إذا كان الكلام منفيًا وغير تام.

- ما وجه الاتفاق والاختلاف بين المستثنى بإلاَّ والحال المفردة ؟

يتفقان في الإعراب إذا كانت جملة الاستثناء مثبتة وتامة ويختلفان فيه إذا كانت منفية وغير تامة أو منفية وتامة على أنه بدل.

التقويـــــم

١ - أكمل الجمل التالية بوضع مستثنى مناسب واضبطه بالشكل :

ب- غرق ركاب السفينة إلاَّ _____.
ب- لا يربح أحد إلاَّ _____.
ج- عاد المجاهدون إلاَّ _____.
د- زرت البلاد العربية إلاَّ _____.
هـ- لا أخشى أحدًا إلاَّ _____.

٢ - عين المستثنى فيما يلي وبين حكمه الإعرابي موضحاً السبب :

أ- لم ينجح إلاَّ المجد.
ب- لم أقرأ من الكتاب إلاَّ صفحة.
ج- تقدر الدولة العمال إلاَّ المهمل.
د- ما حضر إلاَّ ضيف.

٣- ما قطفت الأزهار إلاَّ زهرتين .

المستثنى في الجملة السابقة واجب النصب مع أن المستثنى منه مذكور والكلام منفي ، فما السبب في ذلك ؟

٤- ضع (إلاَّ) مكان (غير) واضبط ما بعدها :

أ- زرت المتاحف غير متحف.
ب- جلس الضيوف غير علي.
ج- لم يقصر الطلاب غير سعيد.

٥- أكمل الفراغ بكلمة مناسبة مما بين القوسين :

ب- درست الكتاب إلاَّ ـــــــــ . (بابٍ - باباً - أبوابٍ).
ج- ما نجح إلاَّ ـــــــــ. (مجتهدين - مجتهدان - مجتهدًا).
ج- ما نسقت أشجار الحديقة إلاَّ ـــــــــ . (شجرتان - شجرةً - شجرةٍ).

٦- نموذج للإعراب :

الكلمة	الإعراب
ما	حرف نفي مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
حضر	فعل ماض مبنى على الفتح.
إلاَّ	حرف استثناء ملغي.
محمد	فاعل مرفوع بالضمة .

٧- أعرب الجمل التالية :

أ- وصل الحجاج إلاَّ حاجاً.
ب- لم يحضر الطلاب إلاَّ طالبان.
ج- ما أكل إلاَّ جائع.

ملحـــق رقـــم (١١)

قائمة بأسماء السادة محكمي دليل المعلم لتدريس الوحدة الدراسية باستراتيجية المنظمات المتقدمة

١- الأستاذ الدكتور / فاروق الفرا	أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد التخطيط والتطوير بجامعة الأزهر بغزة.
٢- الدكتور / إسماعيل الفرا	مشرف أكاديمي بجامعة القدس المفتوحة بغزة.
٣- الأستاذ / أشرف عمر	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة رفح.
٤-الأستاذ / بسام صيام	مشرف تربوي لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس.
٥- الأستاذ / حسين أبو الصليبي	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
٦- الأستاذ / ماجد الأغا	معلم لغة عربية للصف الثامن والتاسع.
٧- الأستاذ / أسامة النواجحة	معلم لغة عربية للصف الثامن.
٨- الأستاذ / حسن الخطيب	معلم لغة عربية للصف الثامن.
٩- الأستاذ / عبد الكريم السر	معلم لغة عربية للصف العاشر.

ملحــق رقــم (١٢)

دليل المعلم في تدريس وحدة (من المنصوبات) في مادة النحو العربي للصف الثامن الأساسي باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة

عزيــزي المعلــم:

بين يديك وحدة دراسية من كتاب القواعد والتدريبات النحوية المقرر على طلاب الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) بعنوان (من المنصوبات) معدة وفق استراتيجية المنظمات المتقدمة وإليك نبذة عنها.

المنظمــات المتقدمــة:

يعرفها (أوزوبل) "بأنها مادة تمهيدية شاملة ومناسبة وثيقة الصلة بمادة التعلم، تقدم في بداية الدرس على درجة عالية من التجريد والعمومية والشمول". ويعمل المنظم المتقدم علــى تسهيل دمج المعرفة الجديدة مع القديمة في البنية المعرفية للمتعلم.

والمنظــم المتقــدم نوعــان: (المنظم الــشارح،والمنظم المقــارن)، ***فالمنظــم الــشــارح*** يستعمله المعلم حين يقدم معرفة أو خبرة لا توجد في بنية الطالب ، بمعنى أن يكون الموضوع جديدًا يتضمن بنى مفاهيمية وحقائق ومبادئ لم تكن مألوفة لديه.

أمــا المنظــم المقــارن فيستعمله المعلم حينما يتوافر لدى الطلاب جزء من المعرفة الــسابقة التي تساعدهم على إدماج الخبرة الجديدة في بنيتهم المعرفية.

ومن المفاهيم المهمة أيضًا في نظرية أوزوبل(*التمايز التدريجي* ، *والتوفيق التكــاملي*) ففي ***التمايــز التدريجــي*** يحدث تحليل للأفكار الرئيسة والكبيرة للمادة الدراسية أولاً، ثم تتبــع بتفصيلات متدرجة ومحددة حتى نصل إلى مجموعة المفاهيم الجزئية.

أما ***التوفيــق التكاملــي:*** فهو مفهوم يتضمن ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات والخبرات التــي تم تعلمها سابقًا والموجودة في بنية التلميذ المعرفيــة.وبالتــدريج وكنتيجــة لتوظيــف هــذين المفهومين، فإن المادة المتعلمة يتم بناؤها وإدماجها في ذهن الطالب.

وإن مادة النحو بحكم طبيعتها منظمة تنظيمًا منطقيًا تراكميًــا ، ومفاهيمهــا مرتبطــة ببعضها ارتباطًا كبيرًا ومن ثم يكون تدريسها باستراتيجية المنظمات المتقدمة ذا أثر فعال.

وإن مواكبة سيادتكم لكل ما هو جديد في الدراسات التجريبية ، واستراتيجيات وطــرق التدريس وتوظيفها والاسترشاد بها داخل الغرفة الصفية، وفي المواقــف التعليميــة المختلفــة؛ يحسن مخرجات العملية التعليمية التعلمية من جانب ، ويواكب التطــور والانفجــار المعرفــي المتزايد كل يوم من جانب آخر.

أهــداف الوحــدة

يُتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة (من المنصوبات) أن يصبح قادرًا على أن:

- يعرِّف الحال.
- يحدد صاحب الحال.
- يوضح أوجه التطابق بين الحال وصاحبها.
- يبين الرابط الذي يربط الحال بصاحبها.
- يقارن بين الحال والمفعول لأجله.
- يذكر أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحال وصاحبه والنعت والمنعوت.
- يفرق بين الحال الجملة والخبر الجملة.
- يعرِّف التمييز والمميَّز.
- يعدد أنواع المميَّز.
- يوضح الحكم الإعرابي للتمييز الملفوظ والملحوظ.
- يبين حكم تمييز العدد الإعرابي.
- يفرق بين الحال والتمييز.
- يعرِّف المستثنى بإلاَّ.
- يحدد مكونات جملة الاستثناء وأنواعها.
- يبين الحكم الإعرابي للمستثنى بإلاَّ في حالاته المختلفة.
- يفرق بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ.
- يفرق بين المستثنى بإلاَّ والحال المفردة.
- يستنتج القواعد النحوية.
- يعرب جملا متنوعة على موضوعات الوحدة.
- يحل تدريبات متنوعة على موضوعات الوحدة.

الـــدرس الأول

الحـــــال

يتوقـــع بعد دراسة هذا الجزء من الدرس أن يصبح الطالـــب قادرًا على أن :

- يعرِّف الحال.
- يحدد صاحب الحال.
- يذكر أوجه التطابق بين الحال وصاحبها.
- يبيِّن أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحال والمفعول لأجله.
- يقارن بين الحال وصاحبها والنعت والمنعوت من حيث أوجه التطابق.
- يستنتج القاعدة.
- يعرب بعض الكلمات.

بعد توضيح الأهداف للطلاب يعرض المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا :

تتكون الجملة الفعلية من ركنين أساسين هما : الفعل والفاعل وما يزيد عن ذلـــك يـــسمى مكملات الجملة التي تهدف إلى توضيح المعنى وإبرازه وتقويته ومنها : ما يبيِّن من وقع عليه الفعل كما في المفعول به في قولنا : شرب الطفل اللبن ، والمفعول لأجله الـــذي يبـــيِّن ســـبب حدوث الفعل كما في قولنا: وقفت احترامًا لأستاذي ، والمفعول المطلق الذي يؤكد الفعل ويبيِّن نوعه كما في قولنا : قاوم المجاهدون مقاومةً عنيفةً ،وسنتناول اليوم درسًا آخر من المكمـــلات يعرُف بالحال.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمات المتقدمة :

١- الحال : اسم نكرة منصوب يبيِّن هيئة صاحبه ، وصاحبه غالبًا معرفة. (شارح)

٢- الحال المفردة ما ليست جملة ولا شبه جملة. (شارح)

٣-تطابق الحال صاحبها في النوع والعدد. (شارح)

٤- تتفق الحال مع المفعول لأجله في كونهما نكرتين منصوبتين ويختلفان في أن الحال تبـــيِّن هيئة صاحبها بينما المفعول لأجله يبيِّن سبب حدوث الفعل. (مقارن)

٥- تتفق الحال في مطابقتها لصاحبها مع مطابقة النعت لمنعوته في العدد والنوع ، وتختلـــف عنه في الإعراب وفي التعريف والتنكير. (مقارن)

مناقشة المنظم الاستهلالي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- عدد بعض مكملات الجملة.
- عرِّف الحال.
- ما المقصود بالحال المفردة ؟
- بم تطابق الحال صاحبها ؟
- قارن بين الحال والمفعول لأجله.
- قارن بين الحال والنعت من حيث أوجه التطابق.

عرض الأمثلة على لوحة خارجية .

- شرب الطفل الحليب مغليًا .
- دعا المؤمنون ربهم متضرعين.
- هرب اللص مسرعًا.
- رأيت المريض متألمًا.
- جاء الفائزان فرحين.

قراءة الأمثلة بوضوح.

التمايز التدريجي :

انظر إلى الأسماء التي تحتها خط.

- حدد نوعها من حيث التعريف والتنكير.
- ما المعنى الذي استفاده السامع من وجود هذه الكلمات في نهاية الجمل ؟
- ماذا يسمى الاسم الذي تبين الحال هيئته ؟
- هل هو معرفة أم نكرة ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟
- ماذا تعرب الأسماء التي تحتها خط ؟
- حدد صاحب الحال في الأمثلة السابقة.
- اذكر أوجه التطابق بين الحال وصاحبها.
- عرِّف الحال المفردة .

التوفيق التكاملي :

- وضح وجه الاتفاق ووجه الاختلاف بين الحال والمفعول لأجله .

- بيِّن أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحال وصاحبها والنعت والمنعوت من حيث أوجه التطابق .
- إخراج طالبين يمثل الأول الحال والآخر النعت وكل يتحدث عن نفسه.
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التقويم الختامي:

١ - عيِّن الحال وصاحبها في الجمل التالية :

أ- استيقظ الطفل صارخاً.

ب- يعجبني الفقير عفيفاً.

ج- أحب الأبناء بارين.

د- أبصرت الشمس ساطعة.

هـ- يعجبني المقاومون صامدين.

٢_ أعرب الكلمات التي فوق الخط فيما يلي :

أ- خرج المتهمون أبرياء.

ب- يحب الناس التجار صادقين.

ج-تحدث الرئيس الأمريكي متكبرًا.

الـــدرس الثانـــي
الحـــال (الجملـــة)

يتوقـــع بعد دراسة هذا الجزء من الدرس أن يصبح الطالب قادرًا على أن :

- يعدد أنواع الحال.
- يحدد الرابط الذي يربط الحال الجملة بصاحبها.
- يفرِّق بين الحال المفردة والحال الجملة.
- يقارن بين الحال الجملة والخبر الجملة.
- يستنتج القاعدة.
- يعرب بعض الكلمات.

بعد توضيح الأهداف للطلاب يطرح المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا :

تعتبر الحال من مكملات الجملة التي تزيد المعنى وضوحًا ، والحال اسم نكرة منصوب.

تبيِّن هيئة صاحبها حين حدوث الفعـــل وهـــى تطـــابق صـــاحبها فـــي النـــوع والعـــدد. والحال المفردة ما ليست جملة ولا شبه جملة ، وسنتحدث اليوم عن الحال الجملة.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمات المتقدمة:

- الحال ثلاثة أنواع : مفردة ، و جملة ، و شبه جملة. (شارح)
- الحال تكون جملة اسمية أو فعلية. (شارح)
- يشترط في جملة الحال أن تشتمل على رابط يربطها بصاحبها وهذا الرابط إما أن يكـــون ضميرًا مطابقًا لصاحب الحال ، وإما الواو ، وإما الواو والضمير معًا. (شارح)
- تتطابق الحال المفردة مع صاحبها في العدد والنوع ، بينما في الحال الجملة يتطابق الرابط (الضمير) مع صاحب الحال في العدد والنوع. (مقارن)
- الحال المفردة تأتي منصوبة بينما الحال الجملة تكون في محل نصب. (مقارن)
- تتفق الحال الجملة مع الخبر الجملة في الرابط (الضمير) ، وتختلف عنـــه فـــي الإعـــراب فالأولى تكون في محل نصب والثانية تكون في محل رفع أو نصب. (مقارن)

مناقشة المنظم الاستهلالي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- عرِّف الحال.
- اذكر أوجه التطابق بين الحال وصاحبها.
- عدد أنواع الحال.
- ممَّ تتكون الحال الجملة ؟
- ماذا يشترط في جملة الحال ؟
- ما أوجه التطابق بين الرابط (الضمير) وصاحب الحال ؟

عرض الأمثلة من خلال جهاز عرض الشفافيات :

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١- دخل اللص المنزل وأهله نائمون.	٤- حضر الجاني تكبله القيود.
٢- أكل فريد وهو جائعٌ.	٥- سمعت الطائر يغرد.
٣- ركبت السفينة والبحُر هائجٌ.	٦- يسرني الطالب يؤدي واجبه.

قراءة الأمثلة بوضوح.

التمايز التدريجي :

انظر إلى أمثلة المجموعة (أ) :

- ما نوع الجمل التي تحتها خط ؟
- ماذا أفادت هذه الجمل ؟
- هل اشتملت الجمل على رابط يربطها بصاحبها ؟
- بيِّن هذا الرابط.
- حدد صاحب الحال في الأمثلة السابقة.
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

انظر إلى الأمثلة في المجموعة (ب):

- ما نوع الجمل التي فوق الخط ؟
- ماذا أفادت هذه الجمل ؟
- هل اشتملت على رابط يربطها بصاحبها ؟
- بيِّن هذا الرابط .
- حدد صاحب الحال في الأمثلة السابقة.
- ماذا تعرب الجمل التي تحتها خط في أمثلة المجموعتين ؟

- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيــق التكاملــي:

- قارن بين الحال المفردة والحال الجملة من حيث أوجه التطابق ، والإعراب.
- وضِّح وجه الاتفاق والاختلاف بين الحال الجملة والخبر الجملة.
- إخراج طالبين يمثل الأول الحال المفردة والآخر الحال الجملة وكل يتحدث عن نفسه.
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التقويــم الختامــي:

١ - رتب كلمات كل سطر مما يلي بحيث تشتمل على حال :

أ- (الطيور - وهى تغرد - تنطلق).

ب- (تلاميذه - يعجبني - الفصل - متعاونون).

ج- (والدك - ووجهك - مع - تحدث - مشرق).

د- (الناجح - فرحًا- يتهلل - جاء).

٢ - أعــرب ما تحتــه خط فــي الجمل التاليــة :

أ-حضر المتهم وهو خائف .

ب-عاد الجيش الإسرائيلي يجر أذيال الخيبة .

ج-رأيت الطفل يبكي .

الــدرس الثالــث

الحـــال (شبـــه الجملـــة)

يتوقـــع بعد دراسة هذا الجزء من درس الحال أن يصبح الطالب قادرًا على أن :

- يعدد أنواع الحال.
- يحدد صاحب الحال.
- يفرِّق بين الحال شبه الجملة والحال المفردة.
- يقارن بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة من حيث الإعراب.
- يعرب بعض الكلمات.
- يستنتج القاعدة.

بعد توضيح الأهداف للطلاب يعرض المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا :

- الحال من المنصوبات وهي جزء من مكملات الجملة التي توضح المعنى وتبرزه ، وهـــى اسم نكرة منصوب تبيِّن هيئة صاحبها ، وتطابق صاحبها في النوع : (التذكير والتأنيث) ، والعدد : (الإفراد ، والتثنية ، والجمع).
- من أنواع الحال : الحال المفردة وهى ما ليست جملة ولا شبه جملة.
- الحال الجملة : اسمية أو فعلية ، ويشترط فيها أن تشتمل على رابـــط يربطهـــا بـــصاحبها وهذا الرابط إما ضمير مطابق لصاحب الحال ، وإما الواو ، وإما الواو والضمير معًا.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمات المتقدمة :

- من أنواع الحال : شبه الجملة (ظرف ، أو جار ومجرور). (شارح)
- الحال المفـــردة تكـــون منـــصوبة بينمـــا الحـــال شـــبه الجملـــة ، تكـــون فـــي محـــل نصب. (مقارن)
- تأتي الحال المفردة في محل نصب بينما يأتي الخبر شـــبه الجملـــة فـــي محـــل رفـــع أو نصب. (مقارن)

مناقشة المنظم الاستهلالي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- عرِّف الحال.
- عدد أنواع الحال.

- ما المقصود بالحال المفردة ؟
- عرِّف الحال الجملة ؟
- ماذا يشترط في جملة الحال ؟
- مم تتكون الحال شبه الجملة ؟
- بيِّن الحكم الإعرابي للحال شبه الجملة.
- اذكر الفرق بين الحال المفردة والحال شبه الجملة.
- قارن بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة.

عرض الأمثلة من خلال جهاز عرض الشفافيات.

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١- تألم الطائر في القفص .	٤- أعجبني الورد وسط البستان .
٢- بعتُ الثمر على شجره .	٥- طلع القمر بين السحاب .
٣- رأيت السمك في الماء .	٦- أبصرتُ الخطيب فوق المنبر.

قراءة الأمثلة بوضوح .

التمايز التدريجي :

- استخرج أشباه الجمل في المجموعتين .
- مم تتكون شبه الجملة ؟
- ماذا أفاد الجار والمجرور في المجموعة (أ) ؟ والظرف في المجموعة (ب) ؟
- حدد صاحب الحال في الجمل السابقة .
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيق التكاملي :

- ما الفرق بين الحال المفردة والحال شبه الجملة من الناحية الإعرابية ؟
- قارن بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة من حيث الإعراب.
- إخراج طالبين يمثل الأول الحال الجملة والآخر الحال شبه الجملة وكل يتحدث عن نفسه.

التقويم الختامي:

١ - أجب عن كل سؤال مما يلي بجملة تشتمل على حال شبه جملة:

أ- أين يقف المعلم ؟

ب- أين ينام الطائر ؟

ج- أين أبصرت القارب ؟

د- أين يستشهد الفدائي ؟

٢ - أعرب الكلمات التي فوق الخط فيما يلي :

أ- هرب المستوطن في خوف .

ب- جلس المتهم بين المجرمين .

ج- تراجع الفدائي بسرعة .

الدرس الرابـــع

التمييـــز

يتوقــع بعــد تدريس هــذا الجــزء من الدرس أن يصبــح الطالــب قادرًا على أن:

- يعرِّف التميــيز والمميــزَّ.
- يذكر أنواع المميــزَّ.
- يفرِّق بين التمييــز الملفوظ والملحــوظ .
- يبيِّن أوجه الاتفاق والاختلاف بين التمييز والحال.
- يعــرب بعض الكلمات.
- يستنتج القاعدة.

- **بعد توضيح أهداف الدرس للطلاب يطرح المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا :**
- تحدثنا عن ركني الجملة الفعلية (الفعل والفاعل) ، وعن بعــض مكمــلات الجملــة التــي توضح المعنى وتقويه ومنها المفعول به ، والمفعول لأجله ، والمفعول المطلق ، والحــال وسنتناول اليوم التمييز الذي يعتبر أيضًا من مكملات الجملة التي توضح الإبهــام وتزيــل الغموض.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمات المتقدمة:

- التمييز اسم نكرة يذكر بعد مبهم ليزيل إبهامه ، ويبين المراد منه. (شارح)
- المميَّز هو ما يوضحه التمييز وهو نوعان:
- ملفوظ : وهو الاسم المبهم الملفوظ به قبل التمييز وهو أربعة أنواع : وزن ، أو كيــل ، أو مساحة أو عدد.
- ملحوظ : وهو الذي يلحظ من الكلام ولا يذكر بلفظه . (شارح)
- التمييز منصوب وهو نكرة . (شارح)
- يتفق التمييز مع الحال في كونهما نكرتين حكمهما النصب ، ويختلف عنه في أنــه يزيــل الإبهام عن اسم سابق بينما الحال تبين هيئة صاحبها حين وقوع الفعل . (مقارن)
- تأتي الحال مفردة ، أو جملة ، أو شبه جملة .بينما لا يأتي التمييز إلاَّ مفردًا. (مقارن)

مناقشة المنظم الاستهلالي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- عرِّف كلاً من التمييز والمميَّز.

- عدد أنواع المميَّز .
- عرِّف كلاً من المميَّز الملفوظ والملحوظ .
- ما علامة ضبط التمييز ؟
- بين أوجه الاتفاق والاختلاف بين الحال والتمييز.

عرض الأمثلة من خلال جهاز عرض الشفافيات :

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١-اشتريت جرامًا ذهبًا.	٥- امتلأ القلب شوقًا.
٢-أنتجت الأرض إردبًا قطنًا.	٦- فاضت العين دمعًا.
٣-زرع الفلاح فدانًا قمحًا.	٧- الشهيد أرفع الناس منزلةً.
٤- قرأت عشرين قصةً.	٨- شعبنا أكثر الشعوب تضحيةً.

قراءة الأمثلة بوضوح .

التمايز التدريجي :

انظر إلى الكلمات التي في آخر الجمل.

- ما نوعها من حيث التعريف والتنكير ؟
- لو حذفنا هذه الكلمات من الجمل هل تفهم شيئًا ؟
- ماذا أفادت هذه الكلمات في الجمل ؟
- ماذا تُسمى هذه الأسماء التي أزالت الإبهام عن الكلمات التي سبقتها ؟
- ما علامة إعرابها؟
- ماذا تُسمى الأسماء المبهمة التي سبقتها ؟
- عرِّف التمييز.
- عرِّف المميَّز.
- ماذا نستنتج مما سبق؟

- **تأمل أمثلة المجموعة " أ " وحدد المميز.**
- هل هو موجود بلفظه أم لا ؟
- عدد أنواع المميَّز الملفوظ.
- **انظر إلى أمثلة المجموعة (ب) :**
- هل يوجد المميَّز بلفظه ؟

- ماذا يسمى المميَّز غير الملفوظ الذي يمكن أن يفهم من الجمل ؟
- عرف المميَّز الملحوظ .
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيق التكاملي :

- بم يتفق التمييز مع الحال ؟
- ما الاختلاف بين التمييز والحال ؟
- إخراج طالبين يمثل الأول الحال والآخر التمييز وكل يتحدث عن نفسه.

التقويم الختامي:

١ - أكمل الجمل التالية بتمييز مناسب في الأماكن الخالية :

أ- الذهب أرفع ـــــــــ من الحديد.

ب- الموز ألذ من الليمون ـــــــــــــ.

ج- في حديقة المدرسة ثلاثون ـــــــــــ.

د- اشتريت رطلاً ـــــــــــــ.

هـ- زرع الفلاح فدانين ـــــــــــ.

٢ - أعرب ما تحته خط فيما يلي :

- امتلأ الإناء ماءً.
- اشتريت جرامين ذهبًا.
- شرب الطفل كوباً لبنًا.

الدرس الخامس

الحكم الإعرابي للتمييز

يتوقع بعد دراسة هذا الجزء من الدرس أن يصبح الطالب قادرًا على أن :

- يبيَّن الحكم الإعرابي للتمييز الملفوظ.
- يحدد علامة إعراب التمييز الملحوظ.
- يقارن بين التمييز والحال من الناحية الإعرابية.
- يوضح أوجه الاتفاق بين التمييز الملحوظ ، والحال.
- يعرب بعض الكلمات.
- يستنتج القاعدة.

بعد توضيح أهداف الدرس يطرح المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا.

- التمييز اسم نكرة يذكر بعد مبهم ليزيل إبهامه ، ويبين المراد منه . ويسمى هذا المبهم المميَّز وهو نوعان : ملفوظ ، وملحوظ ، فالمميَّز الملفوظ هو الاسم المبهم الملفوظ به قبل التمييز وهو أربعة أنواع : وزن ، أو كيل ، أو مساحة ، أو عدد . والمميَّز الملحوظ الذي يلحظ ويفهم من الكلام ولا يذكر بلفظه ، وسنتعرف اليوم إلى الحكم الإعرابي للتمييز.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمات المتقدمة :

- يأتي تمييز الوزن والكيل والمساحة منصوبًا ويجوز أن يجر بمن أو بالإضافة . (شارح)
- ينصب التمييز إذا كان المميَّز ملحوظاً. (شارح)
- يأتي التمييز منصوبًا ويجوز جره بمن أو بالإضافة بينما لا يأتي الحال إلاَّ منصوبًا أو في محل نصب . (مقارن)
- يتفق التمييز الملحوظ مع الحال في التنكير وفي علامة الإعراب وهي النصب. (مقارن)

مناقشة المنظم الاستهلالي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- عِّرف التمييز.
- ماذا يسمى الاسم المبهم الذي يوضحه التمييز ؟
- اذكر أنواع المميَّز.
- عرِّف المميَّز الملفوظ .
- عدد أنواعه.
- اذكر الحكم الإعرابي لتمييز الكيل ، والوزن ، والمساحة .
- عرِّف المميَّز الملحوظ.

- اذكر الحكم الإعرابي للتمييز الملحوظ.
- قارن بين التمييز والحال من الناحية الإعرابية.
- اذكر أوجه الاتفاق بين التمييز الملحوظ والحال.

عرض الأمثلـــة من خلال جهـــاز عرض الشفافيـــات.

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١ -باع الفلاح رطلاً قمحًا، أو رطلَ قمحٍ، أو رطلاً من قمح.	٤ - حَسُن الغلامُ كلاماً.
٢ - زرعت فدانًا أرزًا، أو فدانَ أرزٍ، أو فدانًا من أرز.	٥ - اعتدل الربيع جوًا.
٣ - شربت كوبًا حليبًا، أو كوبَ حليبٍ، أو كوبًا من حليب.	٦ -زرعنا البستان أزهارا.

قراءة الأمثلـــة بوضـــوح .

التمايـــز التدريجـــي :

تأمل الأمثلة في المجموعة (أ) :

- حدد نوع التمييز.
- جاء المميَّز في المثال الأول من أسماء الوزن ، وجاء فـــي المثـــال الثـــاني مـــن أســـماء ــــــــ،وفي المثال الثالث من أسماء ــــــــــ .
- جاء تمييز الوزن والمساحة على ثلاثة أوجه . اذكرها .
- ماذا نستنتج مما سبق ؟
- انظر إلى أمثلة المجموعة (ب):
- حدد نوع المميَّز.
- ما علامة إعراب التمييز الملحوظ ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيـــق التكاملـــي :

- قارن بين التمييز الملفوظ والحال من الناحية الإعرابية .
- ما أوجه الاتفاق بين التمييز الملحوظ والحال ؟
- إخراج طالبين يمثل الأول التمييز والآخر الحال وكل يتحدث عن نفسه.

التقويم الختامي:

١ - اجعل التمييز المنصوب مجرورًا ، والتمييز المجرور منصوبًا في الجمل التالية وغير ما يلزم ؟

أ- باع الفلاح إردبًا قمحًا .

ب- اشتريت مترين من حريرٍ .

ج- زرعت فدانًا أرزًا .

د- باع التاجر قنطارَ قطنٍ .

٢ - أعرب الكلمات التي فوق الخط فيما يلي :

- أكلت كيلو من عنبٍ .
- فلسطين أخصب البلاد أرضًا .
- اشتريت متر قماشٍ .

الدرس الســـادس

الحكـــم الإعـــرابي لتمييـــز العدد

يتوقــع بعد دراسة هذا الجزء من الدرس أن يصبح الطالب قادرًا على أن :

- يبيِّن الحكم الإعرابي لتمييز العدد.
- يعرب بعض الكلمات.
- يوضح وجه الاتفاق ووجه الاختلاف بين تمييز العدد المجرور والمضاف إليه.
- يستنتج القاعدة.

بعد توضيــح أهداف الدرس للطلاب يطرح المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا :

- التمييز اسم نكرة منصوب يذكر بعد مبهم ليزيل إبهامه ، ويبين المراد منه ، ويسمى هــذا المبهم (المميَّز) وهو نوعان : ملفوظ ، وملحوظ.
- المميَّز الملفوظ أربعة أنواع : وزن ، وكيل ، ومساحة ، وعدد.
- المميَّز الملحوظ يلحظ ويفهم من الكلام ولا يذكر بلفظه.
- يأتي تمييز الوزن والكيل والمساحة منصوبًا ويجوز جره بالإضافة أو بمن.
- ينصب التمييز إذا كان ملحوظًا . وسنتعرف اليوم إلى الحكم الإعرابي لتمييز العدد.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمــات المتقدمــة :

تمييز العدد يكون على النحو التالي :

أ- (١،٢) لا يذكر بعدهما تمييز . (شارح)

ب- من (٣ إلى ١٠) تمييزها جمع مجرور . (شارح)

ج- من (١١ إلى ٩٩) تمييزها مفرد منصوب . (شارح)

د- من (١٠٠ إلى ١٠٠٠) ومضاعفاتها يكون تمييزها مفرداً مجروراً. (شارح)

هــ – يتفق التمييز المجرور مع المضاف إليه في الإعراب ، ويختلف معــه فــي أن التمييــز المجرور لا يكون إلا بعد عدد بينما يأتي المضاف إليه بعد اسم نكرة. (مقارن)

مناقشــة المنظــم الاستهلالــي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- عرِّف التمييز.
- اذكر أنواع المميَّز.
- عدد أنواع المميَّز الملفوظ.
- بيِّن الحكم الإعرابي لتمييز الوزن ، والكيل ، والمساحة.
- ما علامة إعراب المميَّز الملحوظ ؟
- هل يذكر التمييز بعد العددين (١ ، ٢)؟

- ما حكم التمييز الإعرابي مع الأعداد (٣ إلى ١٠) و (١١ إلى ٩٩)؟
- وضح الحكم الإعرابي لتمييز الأعداد (١٠٠ ، ١٠٠٠) ومضاعفاتهما.
- وضح وجه الاتفاق ووجه الاختلاف بين تمييز العدد المجرور والمضاف إليه.

عرض الأمثلـــة من جهـــاز عرض الشفافيـــات :

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١-حضر إلى المدرسة ضيف واحد.	٤- غرست ثلاث شجراتٍ.
٢-اشتريت كتابين اثنين.	٥- أعطاني والدي خمسة أقلام.
٣-أكل الطفل تفاحة واحدة.	٦- في المسجد عشرة أعمدة.

مجموعة (ج)	مجموعة (د)
٧- رأيت أحد عشر فارسًا.	١١- في القنطار مائة رطلٍ.
٨- في الشهر ثلاثون يومًا.	١٢- ركب السفينة خمسمائة مسافرٍ.
٩- يوجد في الفصل أربعون طالبًا.	١٣- في الحديقة ألف شجرةٍ.
١٠- في البستان تسع وتسعون نخلةً.	١٤- في ساحة القتال ثلاثة آلاف جنديٍ.

قراءة الأمثلـــة بوضـــوح .

التمايـــز التدريجـــي :

- **انظر إلى الأمثلة في المجموعة (أ) :**
- حدد الكلمات التي دلَّت على الأعداد في الأمثلة.
- هل يذكر التمييز بعد العددين (١،٢) ؟
- أعرب هذه الأعداد.
- ماذا نستنتج مما سبق ؟
- **تأمل الأمثلة في المجموعة (ب) :**
- حدد التمييز.
- هل المميز ملفوظ أم ملحوظ ؟
- اذكر الحد الأدنى والحد الأقصى للأعداد التي وردت في المجموعة.
- ماذا يكون تمييز الأعداد من (٣ إلى ١٠) ؟
- ما علامة إعرابه؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

انظر إلى الأمثلة في المجموعة (ج) :

- حدد التمييز. اذكر نوع المميَّز.
- اذكر الحد الأدنى والحد الأقصى للأعداد الواردة في أمثلة المجموعة (ج) .
- ماذا يكون التمييز مع الأعداد من (١١ إلى ٩٩) ؟ ما علامة ضبطه ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

تأمل أمثلة المجموعة (د) :

- حدد التمييز. واذكر نوع المميز.
- اذكر الحد الأدنى والحد الأقصى للأعداد الواردة في المجموعة (د).
- ماذا يكون التمييز مع الأعداد من (١٠٠ إلى ١٠٠٠) ومضاعفاتها ؟
- ما علامة ضبطه ؟ ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيــق التكاملــي:

- وضح وجه الاتفاق ووجه الاختلاف بين تمييز العدد المجرور والمضاف إليه.

التقويــم الختامــي:

١ - ضع تمييزًا مناسبًا في الأمكنة الخالية من الجمل التالية :

أ- اشتريت خمسة ـــــــــــ .

ب- استشهد ألف ـــــــــــ .

ج- حضر سبعة عشر ـــــــــ .

د- أطلق العدو عشرين ـــــــــ .

٢ - اجعل كل عدد مما سبق في جملة مفيدة وضع له تمييزًا.

(٦- ١٧- ٣٥ - ٤٠٠)

٣ - أعرب الكلمات التي فوق الخط فيما يلي :

- غرس الفلاح ثلاث شجرات.
- في مدينتنا سبعون شهيدًا.
- في مدرستنا تسعمائة طالب.
- حضر الحفل خمسة وعشرون رجلاً.

الدرس السابــع

المستثنى بإلاَّ

(نصبه)

يتوقع بعد دراسة هذا الجزء من الدرس أن يصبح الطالب قادرًا على أن :

- يعرِّف المستثنى بإلاِّ.
- يحدد أنواع جملة المستثنى.
- يذكر مكونات أسلوب الاستثناء.
- يبيِّن الحكم الإعرابي للمستثنى بإلاَّ إذا كان الكلام مثبتًا وتامًا.
- يوضح وجه الاتفاق ووجه الاختلاف بين المستثنى بإلاِّ والحال.
- يعرب بعض الكلمات.
- يستنتج القاعدة.

بعد توضيح أهداف الدرس للطلاب يطرح المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا .

- تعتبر المنصوبات من مكملات الجملة وتتعدد أنواعها وأشكالها فمنها : المفعول به ، والمفعول المطلق ،والمفعول لأجله ، والحال ، والتمييز ، وسنتناول اليوم المستثنى بإلاِّ باعتباره أحد المنصوبات التي تكمل الجملة وتوضح معناها.
- يتكون أسلوب الاستثناء من المستثنى منه ، وأداة الاستثناء ، والمستثنى ، وهو يشبه إلى حد كبير أسلوب أهل الحساب في عملية الطرح ، فالذي يقول أنفقت من المال مائة إلاِّ عشرة ، إنما يعبر عما يقوله أهل الحساب أنفقت (١٠٠-١٠) ، وهذا التعبير الحسابي يتكون من المطروح منه ، وعلامة الطرح ، والمطروح.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمات المتقدمة :

- المستثنى بإلاِّ : اسم يذكر بعد (إلاِّ) مخالفًا لما قبلها في الحكم . (شارح)
- تكون الجملة مثبتة إذا لم تسبق بنفي وتامة إذا ذكر المستثنى منه ، وتكون منفية وتامة إذا سبقت بنفي وذكر المستثنى منه، وتكون منفية وغير تامة إذا سبقت بنفي ولم يذكر المستثنى منه (شارح)
- يجب نصب المستثنى بإلا إذا كان الكلام مثبتًا وتامًا . (شارح)
- يتفق المستثنى بإلاَّ والحال في الإعراب إذا كانت جملة الاستثناء مثبتة وتامة ويختلفان إذا كانت منفية وغير تامة. (مقارن)

مناقشة المنظم الاستهلالي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- ما وجه الشبه بين أسلوب الاستثناء وعملية الطرح عند أهل الحساب ؟

- عرِّف المستثنى بإلاَّ.
- متى تكون الجملة مثبتة وتامة ؟ومنفية وتامة ؟
- متى تكون الجملة منفية وغير تامة ؟
- ما إعراب المستثنى بإلاَّ إذا كان الكلام مثبتاً وتامًا ؟
- وضح وجه الاتفاق ووجه الاختلاف بين المستثنى بإلاِّ والحال.

عرض الأمثلة من خلال جهاز عرض الشفافيات :

- أثمرت الأشجار إلاَّ شجرةً.
- طار الحمام إلاَّ حمامةً.
- هرب الجنود إلاَّ جنديًا.
- لعب الأطفال إلاَّ طفلاً.

قراءة الأمثلة بوضوح :

التمايــز التدريجــي :

- حدد أسلوب الاستثناء في الأمثلة .
- مم يتكون هذا الأسلوب ؟
- ما نوع الجمل السابقة من حيث النفي والإثبات ؟
- عرِّف المستثنى بإلاَّ .
- ما علامة إعرابه ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيــق التكاملــي :

- ما وجه الاتفاق بين المستثنى بإلاَّ والحال من حيث الإعراب .
- فيم يختلف المستثنى بإلاَّ عن الحال من الناحية الإعرابية.
- إخراج طالبين يمثل الأول المستثنى بإلاَّ والآخر الحال وكل يتحدث عن نفسه.

التقويم الختامي:

١ - أكمل الجمل التالية بوضع مستثنى مناسب واضبطه بالشكل :

أ- غرق ركاب السفينة إلاَّ ــــــــــ.

ب- ربح التجار إلاَّ ــــــــــ.

ج- عاد المجاهدون إلاَّ ــــــــــ.

د- نجح الطلاب إلاَّ ــــــــــــ.

هـ- زرت البلاد العربية إلاَّ ــــــــــــ.

٢- أعرب الكلمات التي فوق الخط فيما يلي :

أ- استراح العمال إلاَّ عاملاً .

ب- بكى الأطفال إلاَّ طفلاً .

ج- وصل الحجاج إلاَّ حاجًا .

الدرس الثامـــن

حكم المستثنـــى بإلاَّ الإعرابـــي

يتوقـــع بعـــد دراســـة هذا الجزء مـــن الدرس أن يصبح الطالـــب قادراً على أن :

- يحدد أنواع جملة الاستثناء.

- يوضح الحكم الإعرابي للمستثنى بإلاَّ في حالاته المختلفة.
- يعرب بعض الكلمات.
- يذكر وجه الاتفاق والاختلاف بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ من الناحية الإعرابية.
- يستنتج القاعدة.

بعد توضيـــح أهداف الدرس للطلاب يطرح المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبًا :

- المستثنى بإلاَّ من مكملات الجملة التي توضح المعنى وتقويه ، ويـــشبه إلـــى حـــد كبيـــر أسلوب أهل الحساب في عملية الطرح ، ويتكون أسلوب الاستثناء من : مستثنى منـــه وأداة استثناء والمستثنى ، وتكون جملة الاستثناء مثبتة وتامة إذا لم تسبق بنفي وذكر المـــستثنى منه ، ومنفية وتامة إذا سبقت بنفي وذكر المستثنى منه ، ومنفية وغير تامة إذا سبقت بنفي ولم يذكر المستثنى منه.
- المستثنى بإلاَّ : اسم يذكر بعد (إلاَّ) مخالفاً لما قبلها في الحكم.
- يجب نصب المستثنى بإلاَّ إذا كان الكلام مثبتًا وتامًا.

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات.

المنظمـــات المتقدمـــة :

- يجوز نصب المستثنى بإلاَّ ، أو إتباعه للمستثنى منه في حالة إعرابه على أنه (بدل) منه ، إذا كان الكلام منفياً وتامًا. (شارح)
- يعرب المستثنى بإلاِّ حسب موقعه في الجملة إذا كان الكلام منفيًا وغير تام ، ويلغى عمـــل (إلا). (شارح)
- يتفق المستثنى بإلاَّ مع التمييز الملحوظ في الإعراب إذا كان الكلام مثبتًا وتامًا ، ويختلـــف عنه في الإعراب أيضًا إذا كان الكلام منفيًا وغير تام. (مقارن)

مناقشـــة المنظـــم الاستهلالـــي حتـــى يتـــم حفظـــه عـــن ظهـــر قلـــب:

- مم يتكون أسلوب الاستثناء ؟
- متى تكون جملة الاستثناء مثبتة وتامة ؟
- متى تكون منفية وتامة ؟
- متى تكون منفية وغير تامة ؟
- عرِّف المستثنى بإلاَّ.
- ما علامة إعرابه إذا كان الكلام مثبتًا وتامًا ؟

- ماذا يعرب المستثنى بإلاَّ إذا كان الكلام منفيًا وتامًا ؟
- ماذا يعرب المستثنى بإلاَّ إذا كان الكلام منفيًا وغير تام ؟
- متى تكون (إلاَّ) لا عمل لها ؟
- اذكر وجه الاتفاق والاختلاف بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ من الناحية الإعرابية.

عــرض الأمثلـــة من خـــلال جهـــاز عـــرض الشفافيـــات :

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
١- لم تتفتح الأزهار إلاَّ البنفسجَ ، أو البنفسجُ.	٤- ما قاوم إلاَّ جنديٌّ.
٢- لم يحضر الطلاب إلاَّ طالباً ، أو طالبٌ .	٥ -ما حفظت إلا سورة.
٣- لم أسلم على الفائزين إلاَّ فائزاً ، أو فائزٍ .	٦- لا يفلح إلاَّ المؤمن.

قراءة الأمثلـــة بوضـــوح .

التمايـــز التدريجـــي :

انظر إلى الأمثلة في المجموعة (أ) :

- حدد مكونات أسلوب الاستثناء.
- هل الجمل مثبتة أم منفية ؟
- هل ذكر المستثنى منه ؟ حدده.
- ما علامة إعراب المستثنى بإلاَّ في الأمثلة ؟
- ما سبب رفع المستثنى بإلاَّ في المثاليين الأول والثاني ، وجره في المثال الثالث ؟
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

تأمل أمثلة المجموعة (ب) :

- حدد أسلوب الاستثناء ومكوناته.
- هل الجمل مثبتة أم منفية ؟
- هل المستثنى منه موجود ؟
- هل لأداة الاستثناء (إلاَّ) عمل في الأمثلة ؟
- أعرب ما بعد (إلا) في الأمثلة.
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيق التكاملي :

- ما وجه الاتفاق بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ في الناحية الإعرابية ؟
- اذكر وجه الاختلاف بين المستثنى بإلاَّ والتمييز الملحوظ في الناحية الإعرابية أيضًا.
- إخراج طالبين يمثل الأول المستثنى بإلاَّ والآخر التمييز الملحوظ وكل يتحدث عن نفسه.

التقويم الختامي:

١- **بيِّن حكم** ما بعد (إلا) **الإعرابي في الجمل التالية مع ذكر السبب** :

أ- ما ضاعت الأمتعة إلاَّ حقيبة.

ب- ما فاز إلاَّ الأذكياء.

ج- لم تثمر الأشجار إلاَّ النخيل.

د- لا يعجبني إلاَّ المثابر.

هـ- لم أفهم الدرس إلاَّ مسألة.

١ -أعرب الكلمات التي تحتها خط فيما يلي :

- لم يصد الصياد إلاَّ سمكة.
- ما صام الغلام رمضان إلاَّ يومًا.
- ما أكل إلاَّ جائع .